

Deutsches Jugendinstitut / Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF) [Hrsg.]
Inklusion - Kinder und Familien in Armutslagen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF)

München : Deutsches Jugendinstitut 2014, 209 S. - (Inklusion. WiFF-Wegweiser Weiterbildung; 9)



Quellenangabe/ Reference:

Deutsches Jugendinstitut / Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF) [Hrsg.]:
Inklusion - Kinder und Familien in Armutslagen. Grundlagen für die kompetenzorientierte
Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF).
München : Deutsches Jugendinstitut 2014, 209 S. - (Inklusion. WiFF-Wegweiser Weiterbildung; 9) -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-285328 - DOI: 10.25656/01:28532

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-285328>

<https://doi.org/10.25656/01:28532>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.dji.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inklusion – Kinder und Familien in Armutslagen

Grundlagen für die kompetenzorientierte
Weiterbildung



Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) ist ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Robert Bosch Stiftung und des Deutschen Jugendinstituts e.V. Die drei Partner setzen sich dafür ein, im frühpädagogischen Weiterbildungssystem in Deutschland mehr Transparenz herzustellen, die Qualität der Angebote zu sichern und anschlussfähige Bildungswege zu fördern.

WiFF wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und aus dem Europäischen Sozialfonds gefördert. Der Europäische Sozialfonds ist das zentrale arbeitsmarktpolitische Förderinstrument der Europäischen Union. Er leistet einen Beitrag zur Entwicklung der Beschäftigung durch Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, des Unternehmergeistes, der Anpassungsfähigkeit sowie der Chancengleichheit und der Investition in die Humanressourcen.

Zitiervorschlag: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014): Inklusion – Kinder und Familien in Armutslagen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 9. München

© 2014 Deutsches Jugendinstitut e.V.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)
Redaktion: Anita Meyer, Bernhard Kalicki
Lektorat: Gabriele Ernst
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig
Titelfoto: © Mike Kemp/Tetra Images/Corbis
Fotos Innenteil: Felix Krammer, Fotolia.com und Istockphoto.com
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a.M.
Diese Publikation ist kostenfrei erhältlich unter www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen.

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-86379-129-2

Inklusion – Kinder und Familien in Armutslagen

Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung

Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Die deutsche UNESCO-Kommission weist in ihrer Erklärung aus dem Jahr 2009 auf die Bedeutung einer inklusiven frühkindlichen Bildung hin. Inklusion meint die uneingeschränkte Teilhabe aller Menschen an der Gesellschaft. Bildung ist ein zentraler Bereich der Gesellschaft, der langfristige Teilhabe ermöglicht. Gerade im frühen Kindesalter werden die Entwicklungs- und Bildungschancen wesentlich mitbestimmt. Aus inklusiver Perspektive sollten Bildungseinrichtungen allen Kindern offenstehen und deren individuellen Bedürfnissen gerecht werden. Armut bzw. deren sozioökonomische Auswirkungen stellen hierbei nur ein Heterogenitätsmerkmal unter anderen dar. Ziel der Inklusionsidee ist es, Vielfalt zur Normalität werden zu lassen und auf Kategorisierungen anhand einzelner Merkmale zu verzichten.

In Deutschland lebt etwa jedes fünfte bis sechste Kind im Alter bis zu sechs Jahren in einem von Einkommensarmut betroffenen Haushalt. Kinder in Armutslagen werden in vielerlei Hinsicht benachteiligt und ausgeschlossen. Kindertageseinrichtungen nehmen eine Schlüsselposition dabei ein, Teilhabebarrrieren für Kinder abzubauen. Dies erfordert sowohl eine Veränderung der Einrichtung als auch eine Vorbereitung der dort tätigen Fachkräfte. Sie haben die Aufgabe, die individuellen Bedürfnisse aller Kinder aus einer inklusiven Perspektive zu berücksichtigen. Für eine bedarfsgerechte Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in Armutslagen benötigt die pädagogische Fachkraft spezifische Kompetenzen, um armutssensibel handeln zu können, beispielsweise um Partizipation sowohl für das Kind als auch dessen Familie angemessen unterstützen zu können.

Der *Wegweiser Weiterbildung* „Inklusion – Kinder und Familien in Armutslagen“ widmet sich der Frage, über welche Kompetenzen frühpädagogische Fachkräfte verfügen sollten, um Kindern in Armutslagen im pädagogischen Alltag einer Kindertageseinrichtung gerecht werden zu können.

Die *Wegweiser Weiterbildung* dokumentieren zentrale Arbeitsergebnisse der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF). Sie enthalten den fachwissenschaftlichen Stand des jeweiligen Themenfeldes, ein Kompetenzprofil, Qualitätsempfehlungen und Praxisbeispiele für die Gestaltung von Weiterbildungsveranstaltungen. Die *Wegweiser* können genutzt werden, um Weiterbildungsangebote miteinander zu vergleichen, die fachliche Qualität weiterzuentwickeln und über den Ansatz der Kompetenzorientierung Weiterbildungsangebote anschlussfähig zu gestalten.

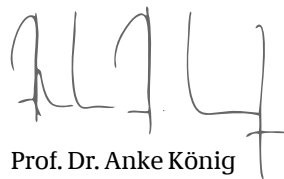
Die Entwicklung der *Wegweiser Weiterbildung* wird von einer *Expertengruppe* begleitet, der Vertreterinnen und Vertreter aus Wissenschaft, Aus- und Weiterbildung, der Fachpolitik und der Fachpraxis angehören. Sie verständigen sich auf fachwissenschaftliche Grundlagen, ein Kompetenzprofil, Qualitätskriterien und Literaturempfehlungen. Beispiele für die Umsetzung kompetenzorientierter Weiterbildungen, die von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern entwickelt wurden, sollen den Transfer in die Praxis unterstützen.

Wir danken den Mitgliedern der *Expertengruppe*, die am vorliegenden *Wegweiser Weiterbildung* mitgewirkt haben, ganz herzlich. Dies sind: Daniel Frömbgen, Marion von zur Gathen, Prof. Dr. Johann Michael Gleich, Kirstin Heitmann, Heinz Hilgers, Sandra Hörner, Christina Kruse, Annette Otto, Elisabeth Pentenrieder-Giermann, Dr. Antje Richter-Kornweitz, Uwe Sandvoss, Nicola Schopp, Prof. Dr. Heike Schulze, Prof. Dr. Vera Sparschuh, Dr. Heinz-Jürgen Stolz, Prof. Dr. Hans Weiß und Ursula Winklhofer. Unser besonderer Dank gilt Beate Hock, Gerda Holz und Marlies Kopplow für die Erstellung der Expertise „Kinder in Armutslagen. Grundlagen für armutssensibles Handeln in der Kindertagesbetreuung“. Wir danken auch Sandra Hörner und Annette Otto für ihre Beiträge zur „Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung“ sowie allen Autorinnen und Autoren, die mit weiterführenden Expertisen den Qualifizierungsbereich *Inklusion: Kinder und Familien in Armutslagen* bereichert haben.

Dank an Prof. Dr. Bernhard Kalicki und an Anita Meyer, die die Expertengruppe geleitet und die Erstellung des gesamten Wegweisers redaktionell begleitet haben.

Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern eine interessante Lektüre und viele anregende Hinweise für die Praxis von Weiterbildung.

München, im November 2014

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Anke König', with a stylized flourish at the end.

Prof. Dr. Anke König
Projektleitung WiFF

Inhaltsverzeichnis

	Einführung in den Wegweiser Weiterbildung	9
A	Fachwissenschaftlicher und fachpolitischer Hintergrund	13
	1 Inklusion als frühpädagogische Leitorientierung Tina Friederich	18
	2 Kinder und Familien in Armutslagen – Grundlagen für armutssensibles Handeln in der Kindertagesbetreuung Beate Hock, Gerda Holz und Marlies Kopplow	24
B	Kompetenzorientierte Weiterbildung	99
	1 Kompetenzorientierung in der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte	104
	2 Das Kompetenzprofil „Kinder und Familien in Armutslagen“	113
C	Qualität kompetenzorientierter Weiterbildung	157
	1 Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter sowie der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner	162
	2 Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung – Beispiel: Kompetenzen zur Entwicklung von alltagsbezogener Armutssensibilität Sandra Hörner/Annette Otto	167
D	Literatur- und Medienempfehlungen	195
	1 Kinderarmut	200
	2 Inklusion	200
	3 Gesundheit	200
	4 Partizipation	202
	5 Resilienz	202
	6 Kommunale Strategien	203
	7 Kinderbuchvorschlag zum Thema Armut	204
Ausblick Bernhard Kalicki		205
Beteiligte Expertinnen und Experten		209

Einführung in den Wegweiser Weiterbildung

Fachkräfte brauchen qualifizierte Weiterbildung

Um die Bildungsprozesse in der frühen Kindheit unterstützen und begleiten zu können, benötigen frühpädagogische Fachkräfte spezielle Kompetenzen. Für die Entwicklung dieser Kompetenzen bedarf es neben einer fundierten Ausbildung einer kontinuierlichen, gezielten und anschlussfähigen Weiterbildung. Die *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF) versteht Weiterbildung als wichtiges Element der Professionalisierung der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Weiterbildung wird in diesem Kontext als Oberbegriff für alle Fort- und Weiterbildungsangebote verwendet. Die Ausbildung legt die Basis für die Entwicklung einer frühpädagogischen Handlungskompetenz, einer Professionalität, die mithilfe von Weiterbildungen erhalten und ausgebaut werden muss. Weiterbildungen, die dies erreichen wollen, knüpfen an der Ausbildung und Praxiserfahrungen an, müssen von hoher Qualität sein und die individuellen Kompetenzen der Fachkräfte in den Blick nehmen. Dies ist ein hoher Anspruch, der gegenwärtig kaum erfüllt werden kann.

Bislang gibt es keine einheitlichen Standards für die Gestaltung von Weiterbildungsangeboten, daher sind sie hinsichtlich ihrer Qualität nicht vergleichbar. Die inhaltliche Ausgestaltung ist sehr unterschiedlich, da anbieterübergreifende verbindliche Vorgaben für Themen und ihre fachliche und didaktische Aufbereitung fehlen. Ein Grund dafür ist die Heterogenität der Weiterbildungslandschaft. Die zahlreichen Weiterbildungsanbieter der Wohlfahrtsverbände, freien und gewerblichen Träger bieten eine unübersichtliche und intransparente Vielfalt an Weiterbildungsmaßnahmen. Auch die zeitliche Dauer der Weiterbildungsveranstaltungen ist sehr unterschiedlich: Neben den überwiegend kurzzeitigen Weiterbildungsformaten (ein-

bis dreitägig) gibt es – wenn auch weniger häufig – Angebote, die bis zu einer Woche oder auch über einen noch längeren Zeitraum berufsbegleitend durchgeführt werden (Beher/Walter 2010).

Diese Pluralität von Anbietern und Angeboten ist Ausdruck bildungspolitisch gewollter Strukturen. Im Unterschied zum Ausbildungssystem ist der Weiterbildungssektor nicht im Berufsbildungssystem verankert, und es gibt keine zentrale Steuerung auf Länderebene. Daher gibt es weder eine Garantie für die Qualität der Angebote noch für die Anschlussfähigkeit an eine weitere formale Qualifikationsstufe – und damit die Chance auf einen beruflichen Aufstieg durch Weiterbildung. Der Wert von Weiterbildung wird für die Fachkräfte dadurch erheblich geschmälert.

Die *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF) möchte mit ihrer Arbeit langfristige, kompetenzorientierte und anschlussfähige Weiterbildungen in der Frühpädagogik fördern, die Elemente einer Strategie des lebenslangen Lernens sind (König 2014).

Qualität durch kompetenzorientierte Weiterbildung

Die *Wegweiser Weiterbildung* setzen an dieser Stelle an: Mit Materialien, die gemeinsam mit Expertinnen und Experten aus Wissenschaft, Fachpolitik und Praxis der Aus- und Weiterbildung entwickelt wurden, geben sie Orientierung für die Gestaltung kompetenzorientierter Angebote. Durch die Teilnahme an kompetenzorientierten Weiterbildungen sollen die frühpädagogischen Fachkräfte ihre beruflichen Handlungskompetenzen reflektieren und erweitern. Kompetenzorientierte Weiterbildungen verknüpfen bildungs- und berufsbiografische Lebenswelten, indem die Erfahrungen der Teilnehmenden Ausgangspunkt für die Bildungs- und Lernprozesse sind. Ziel ist der Transfer der erworbenen bzw. weiterentwickelten Kompetenzen in die Praxis. Weiterbildungen führen nur dann zu mehr Handlungssicherheit und weiterentwickelten Kompetenzen, wenn sie sich über einen längeren Zeitraum erstrecken (König 2014). Denn nur in der Praxis können die Impulse, die eine Fachkraft in der Weiterbildung erhält bzw. selbst entwickelt, in konkretes Handeln übersetzt werden.

In diesem Sinne sind die *Wegweiser Weiterbildung* „Wegbereiter“ für die Kompetenzorientierung in der frühpädagogischen Weiterbildung, da sie konkrete Anregungen zur Gestaltung von Weiterbildung geben und zur Qualität, Transparenz und Durchlässigkeit der Weiterbildungslandschaft beitragen.

Potenziale der Wegweiser Weiterbildung

Weiterbildung gewinnt angesichts der Professionalisierungsprozesse in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung an Bedeutung. Die Prozesse betreffen gleichermaßen die frühpädagogischen Fachkräfte als auch Weiterbildungsanbieter sowie Weiterbildnerinnen und Weiterbildner (König 2014), an die sich die *Wegweiser Weiterbildung* in erster Linie richten. Mit den themenspezifischen Kompetenzprofilen und exemplarischen Umsetzungen erhalten *diese beiden Zielgruppen* einen konzeptionellen Rahmen für die Entwicklung kompetenzorientierter Angebote, der auch als Ausgangspunkt für die Modularisierung von Weiterbildungsangeboten genutzt werden kann. Zusätzlich können sie das Kompetenzprofil als Qualitätsentwicklungsinstrument zur Überprüfung und Weiterentwicklung der eigenen Angebote und Konzeptionen nutzen.

Trägern von Kindertageseinrichtungen, Fachberatungen und den potenziellen *Teilnehmenden* von Weiterbildungen liefern die *Wegweiser* einen Maßstab, um die Qualität von Angeboten besser beurteilen zu können. Sie können zudem einen Überblick darüber gewinnen, zu welchen erforderlichen Kompetenzen Weiterbildungsbedarf besteht.

Des Weiteren bilden die in den *Wegweisern* formulierten Anforderungen eine Grundlage für die *Fachöffentlichkeit* und *Fachpolitik*, auf der fachpolitische Forderungen formuliert werden können.

Die *Wegweiser* ermöglichen darüber hinaus eine fachliche Auseinandersetzung mit frühpädagogischen Themen und sind daher auch für *Lehrende* und *Auszubildende* bzw. *Studierende* hilfreich. *Leitungskräfte* und das *pädagogische Personal in den Einrichtungen* können anhand der *Wegweiser* ihre eigene Arbeit reflektieren und erhalten Anregungen für ihre fachliche Weiterentwicklung.

Tatsächlich werden die WiFF-Materialien hauptsächlich von Lehrenden in der Aus- und Weiterbildung sowie von Fachberatungen gelesen, wie eine Befragung zur Nutzung der *Wegweiser Weiterbildung* ergab. Sie nutzen die *Wegweiser*, um sich über

aktuelle frühpädagogische Themen zu informieren und eigene Weiterbildungen zu konzipieren. Aber auch Leitungskräfte und pädagogische Fachkräfte nutzen die *WiFF-Wegweiser* zur Information und Überprüfung der eigenen Konzepte in ihren Einrichtungen (WiFF 2013).

Aufbau

Der Aufbau der *Wegweiser Weiterbildung* gründet auf Qualitätsansprüchen an frühpädagogische Weiterbildungen: Sie sollen wissenschaftlich fundiert sein, kompetenzorientiert geplant und durchgeführt werden sowie den Theorie-Praxis-Transfer befördern. Dies setzt voraus, dass Weiterbildnerinnen und Weiterbildner den Stand der Fachliteratur kennen und ihre Angebote auf der Grundlage aktueller Veröffentlichungen und kompetenzorientierter Methoden konzipieren.

Die *Wegweiser Weiterbildung* bestehen aus vier Teilen, an deren Erarbeitung verschiedene Autorinnen und Autoren beteiligt waren: die Mitglieder der Expertengruppe, externe Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung sowie WiFF-Referentinnen.

Die *Wegweiser Weiterbildung* beinhalten folgende Teile:

- Teil A: Fachwissenschaftlicher und fachpolitischer Überblick zur Thematik;
- Teil B: Einführung in die Kompetenzorientierung einschließlich eines Kompetenzprofils;
- Teil C: Qualität und Praxis kompetenzorientierter Weiterbildungsangebote;
- Teil D: Empfehlungen für Literatur, Medien und weiterführende Links für Weiterbildungsanbieter.

Der fachwissenschaftliche Teil A gibt einen Überblick über den aktuellen Stand der wissenschaftlichen Debatte und über die Fachdiskussion. Dieser Teil ist die Grundlage für das Kompetenzprofil und für die exemplarischen Umsetzungen in Teil C.

Teil B begründet zunächst die Bedeutung der Kompetenzorientierung für die frühpädagogische Weiterbildung. In einem *Kompetenzprofil*, das Expertinnen und Experten in einem diskursiven Prozess entwickelt haben, wird beschrieben, was Fachkräfte „können müssen“, um konkrete *Handlungsanforderungen* im pädagogischen Alltag zu bewältigen.

Teil C gibt konkrete Hinweise zur Konzeption von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten. Das Unterkapitel 1 thematisiert Qualitätsaufgaben

der Weiterbildungsanbieter und die Handlungsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. Vor diesem Hintergrund formuliert das Unterkapitel 2, wie das Kompetenzprofil genutzt werden kann, um eine konkrete Weiterbildungseinheit zu planen.

Teil D enthält Literatur- und Medienempfehlungen der Expertengruppe zum jeweiligen Qualifizierungsbereich sowie weiterführende kommentierte Links.

Literatur

Beher, Karin/Walter, Michael (2010): Zehn Fragen – Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte. Werkstattbericht aus einer bundesweiten Befragung von Weiterbildungsanbietern. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 6. München

König, Anke (2014): Ausblick: Perspektiven und (Heraus-)Forderungen. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München, S. 177–181

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2013): WiFF-Befragung zur Nutzung der Wegweiser Weiterbildung. Unveröffentlichte Auswertung. München

A | Fachwissenschaftlicher und fachpolitischer Hintergrund



A

Inhalt

1	Inklusion als frühpädagogische Leitorientierung	18
	Tina Friederich	
1.1	Heterogenität als Ausgangspunkt für Inklusion	18
1.2	Inklusion in der Frühpädagogik	19
1.3	Inklusion = Integration?	20
1.4	Rechtliche Grundlagen der Inklusion	20
1.5	Das Inklusionsverständnis der WiFF	21
1.6	Eingrenzung auf vier Dimensionen	22
1.7	Literatur	23
2	Kinder und Familien in Armutslagen – Grundlagen für armutssensibles Handeln in der Kindertagesbetreuung	24
	Beate Hock, Gerda Holz und Marlies Kopplow	
2.1	Einleitung	24
2.2	Hintergrundwissen zu Armutslagen	28
2.2.1	Was heißt Armut? – Wissenschaftliche Definitionen von ökonomischen Risikolagen	28
2.2.2	Die Lebenssituation von Kindern bis zu sechs Jahren in Armutslagen	33
2.2.3	Armut und Inanspruchnahme von Bildungsangeboten in den ersten Lebensjahren	48
2.2.4	Ökonomische Risikolagen in Kindertageseinrichtungen	50

2.3	Implikationen für die Praxis	60
2.3.1	Kindbezogene Armutsprävention – Konzept und Handlungsansätze	60
2.3.2	Kindbezogene Armutsprävention – ein Beispiel auf kommunaler Ebene	68
2.3.3	Kindbezogene Armutsprävention in der Kindertageseinrichtung – Erkenntnisse aus der Praxis für die Praxis	76
2.4	Empfehlungen für die frühpädagogische Praxis und Resümee	84
2.5	Literatur	88
2.6	Anhang	95
2.6.1	Abbildungsverzeichnis	95
2.6.2	Tabellenverzeichnis	95
2.6.3	Fragebogen für pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen	96



Fachwissenschaftlicher und fachpolitischer Hintergrund

Zentrales Qualitätskriterium für eine gute Weiterbildung ist, dass sich ein Angebot auf den aktuellen Diskurs von Wissenschaft, Praxis und Fachpolitik begründet. Den Stand der Fachdiskussion zu kennen, ist nicht nur für Anbieter Voraussetzung, um das thematische Spektrum einer Weiterbildung (lang- oder kurzfristiger Art) abzustecken. Auch an Referentinnen und Referenten der Weiterbildung wird der Anspruch gestellt, ihr Angebot wissenschaftlich zu fundieren sowie neue Erkenntnisse aus der Forschung und aktuelle Fachdiskussionen zu kennen und auch vermitteln zu können.

In den folgenden Kapiteln zum fachwissenschaftlichen und fachpolitischen Hintergrund für das Thema „Inklusion – Kinder und Familien in Armutslagen“ wird der Stand der fachlichen und wissenschaftlichen Diskussion zusammengestellt. Tina Friederich formuliert das Inklusionsverständnis der WiFF und bettet dieses in die aktuellen fachpolitischen Entwicklungen ein. Beate Hock, Gerda Holz und Marlies Kopplow beschreiben die spezifischen Anforderungen, die sich aus der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in Armutslagen ergeben. Aus den Grundlagen leiten sie Implikationen für ein armutssensibles Handeln in der Kindertagesbetreuung ab, die im Sinne der inklusiven Pädagogik notwendig sind. Dieses Kapitel ist auch als WiFF-Expertise (Band 38) erschienen.

1 Inklusion als frühpädagogische Leitorientierung

Tina Friederich

In der *UN-Behindertenrechtskonvention* bezeichnet der Begriff *Inklusion* die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderung (Vereinte Nationen 2008; vgl. auch Bundesministerium für Arbeit und Soziales BMAS 2011). Diese Definition von Inklusion stellt einen Ausschnitt aus dem Inklusionsbegriff dar, der in aktuellen pädagogischen Diskursen umfassender verstanden wird: Inklusion beinhaltet dort die Abkehr von zielgruppenspezifischen Etikettierungen (z.B. Behinderung) und stellt die Einzigartigkeit des Individuums in den Mittelpunkt. Gefordert wird die gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen, unabhängig von ihren individuellen Heterogenitätsmerkmalen wie Schicht- bzw. Milieuzugehörigkeit, kulturelle bzw. ethnische Zugehörigkeit, Gender, sexuelle Orientierung und Religion (Prenzel 2010, S. 6). Wertschätzung für die Einzigartigkeit des Individuums versus der Erwartung normdefinierter Entwicklung kennzeichnen diesen weitreichenden Paradigmenwechsel, auf dessen Grundlage gemeinsame Bildung und Teilhabe möglich sind.

Ausgehend von diesem Verständnis kann das Inklusionskonzept auf alle Kinder bezogen werden. Sie bilden mit ihren individuellen Merkmalen immer eine heterogene Lerngruppe. Aus dieser Perspektive stellt sich die Frage nach den Bedingungen, die für die gemeinsame Bildung, Betreuung und Erziehung von heterogenen Gruppen notwendig sind.

1.1 Heterogenität als Ausgangspunkt für Inklusion

Grundlage des Inklusionsgedankens sind menschenrechtliche Normen und ethische Prinzipien. Die Heterogenität der Individuen bildet den Ausgangspunkt für die Forderung nach gleichberechtigter gesellschaftlicher Teilhabe. Heterogenität wird im Kontext von WiFF verstanden als „verschieden, ohne einander untergeordnet zu sein“ (ebd., S. 20). Diese Interpretation des Begriffs *Heterogenität* ist nur eine von vielen möglichen und betont den egalitären Aspekt.¹ Gemeinsam haben die unterschiedlichen Bedeutungsebenen von Heterogenität, dass Verschiedenes nicht hierarchisch um seiner selbst willen wertgeschätzt wird. Diese Perspektive kommt auch in der Verwendung des Wortes *Vielfalt* zum Ausdruck, z.B. in der *Pädagogik der Vielfalt*, der *Diversity Education* oder dem *Diversity Management* (ebd., S. 21).



¹ Vgl. zu anderen Interpretationen des Begriffs *Heterogenität*: Prenzel 2010.

1.2 Inklusion in der Frühpädagogik

Eine inklusive Pädagogik hat weitreichende Konsequenzen auf die institutionelle Bildung, Betreuung und Erziehung. Annedore Prengel schlägt eine Analyse der vier Ebenen *Institution*, *Interaktion*, *Didaktik* und *Fachkraft* vor, um die Veränderungen offenzulegen, die durch eine inklusive Pädagogik angestoßen werden:

Institutionelle Ebene

Für eine Inklusion auf institutioneller Ebene ist die institutionelle Integration Voraussetzung.² Dies bedeutet, dass alle Kinder Regeleinrichtungen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung besuchen. Aus inklusiver Perspektive reicht eine institutionelle Integration jedoch noch nicht aus, da sie eine interinstitutionelle Separation nach sich ziehen kann. Inklusive Institutionen stellen sich auf die Bedürfnisse der Kinder ein und passen sich ihnen an, um gute Bedingungen für eine gemeinsame Bildung zu schaffen (Prengel 2010, S. 30).

Interpersonelle Ebene

Die interpersonelle Ebene bezeichnet die Beziehungen zwischen den Kindern, aber auch zwischen Erwachsenen und Kindern. Maria Kron argumentiert, dass es widersinnig sei, „Kinder in ihrer wichtigsten Sozialisationsphase voneinander zu isolieren und später von ihnen [...] zu verlangen, dass sie sich gegenseitig in ihrer Besonderheit achten und akzeptieren“ (Kron 2008, S. 193). Das gemeinsame Aufwachsen aller Kinder und die sich zwischen ihnen entwickelnden Beziehungen bilden die Grundlage

für ein inklusives Miteinander. Dieses Miteinander muss nicht besonders harmonisch oder einheitlich vonstattengehen, es kommt vielmehr darauf an, die Auseinandersetzung zwischen Verschiedenen zu ermöglichen (Prengel 2010, S. 32). Hierzu benötigen Kinder die Unterstützung durch Erwachsene, die die Interaktionsprozesse, falls nötig, begleiten und fördern.

Didaktische Ebene

Eine inklusive Pädagogik kann für die frühkindliche Bildung auf eine Reihe von Praxiskonzepten zurückgreifen, die bereits Heterogenitätsdimensionen berücksichtigt haben. Beispiele für solche Ansätze sind die *Montessori-Pädagogik*, der *Situationsansatz*, die *Reggio-Pädagogik* und der *Anti-Bias-Ansatz*. Diese Ansätze bieten eine Reihe von didaktischen Arrangements, die eine „innere Differenzierung und individuelles Lernen ermöglichen“ (Prengel 2010, S. 34).

Professionelle Ebene

Die frühpädagogischen Fachkräfte beeinflussen mit ihrem Handeln die Interaktionen in den Kindertageseinrichtungen. Sie benötigen neben einem ausgeprägten Wissen über Heterogenitätsdimensionen und Diskriminierungsstrukturen regelmäßige Reflexionsprozesse im Team, aber auch für sich selbst. Darüber hinaus sind für eine inklusive Arbeitsweise Kooperationen mit Experten, den Eltern und anderen externen Partnern zentral (Prengel 2010, S. 26).

Angestrebt wird, alle Kinder gleichermaßen zu fördern und nicht nur die Kinder, die durch die Zuschreibung bestimmter Heterogenitätsmerkmale von Benachteiligung betroffen sein könnten. Dies erfordert eine hohe Inklusionskompetenz von den frühpädagogischen Fachkräften, denn sie sollten erkennen können, wo Kinder an der Teilhabe gehindert werden und wie Barrieren beseitigt werden können (Sulzer/Wagner 2011; Kron 2006, S. 3).

2 Der Begriff *Integration* wird in verschiedenen Kontexten ganz unterschiedlich verwendet. Im frühpädagogischen Fachdiskurs bezeichnet der Begriff die Aufnahme von Kindern mit Behinderung in Regeleinrichtungen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Darüber hinaus gibt es integrative Kindertageseinrichtungen, die auf die Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen ausgelegt sind. Auch bei Kindern mit Migrationshintergrund wird von Integration gesprochen, allerdings in Bezug auf die Integration in die deutsche Gesellschaft.

1.3 Inklusion=Integration?

Der Begriff *Inklusion* wird, auch in pädagogischen Diskussionen, häufig mit dem Begriff *Integration* gleichgesetzt. Tatsächlich haben die ersten Integrationstheorien die Integration im Sinne der Inklusion verstanden. Integration wurde Ende der 1980er-Jahre definiert als „Verzicht, das von uns Unterschiedene, das Ungewohnte, das Andere zu diskriminieren, statt dessen menschliche Verschiedenheiten anzuerkennen, ohne Wertehierarchien dabei aufzustellen, und nach dem zu suchen, was gemeinsam möglich ist“ (Kron 2006, S. 3). Die Integration sollte auf allen Ebenen erfolgen, um Diskriminierungen tatsächlich zu vermeiden. In der weiteren Entwicklung hat sich die integrative Praxis von dieser Leitlinie entfernt und aus verschiedenen Gründen auf die institutionelle Integration von Kindern mit Behinderung konzentriert. Die ursprüngliche Zielsetzung von Integration ging dabei teilweise verloren und wurde erst mit dem Inklusionsbegriff wieder aufgegriffen (Prengel 2010, S. 19). Im Gegensatz zu den ersten Integrationstheorien bezieht sich Inklusion auf alle Kinder.

Inklusion erfordert nach diesem Verständnis einen Perspektivwechsel. Bislang stand ausschließlich die Förderung des einzelnen Individuums im Mittelpunkt, die durch geeignete Einrichtungen und Maßnahmen erfolgte. Inklusion bedeutet dagegen, am System anzusetzen und dieses für alle Kinder zu öffnen, indem Barrieren abgebaut werden und spezifische Hilfeleistungen allen zugänglich gemacht werden. Dabei soll jedoch die Einzigartigkeit des Individuums nicht vernachlässigt werden: „Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei den Kindern, die von Marginalisierung und Diskriminierung betroffen sind“ (Sulzer/Wagner 2011, S. 9).

1.4 Rechtliche Grundlagen der Inklusion

Grundlage dieses Inklusionsverständnisses sind Erklärungen und Konventionen der *Vereinten Nationen*, die in Deutschland durch Ratifizierung Gültigkeit erlangt haben. Dazu zählen die *Salamanca-Erklärung* (Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur 1994), die *UN-Kinderrechtskonvention* (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend BMFSFJ 1992) sowie die *UN-Behindertenrechtskonvention* (Vereinte Nationen 2008). Auf Bundesebene wurde der *Nationale Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention* erarbeitet und 2011 gestartet (Bundesministerium für Arbeit und Soziales BMAS 2011).

Wesentlicher Bestandteil der Erklärungen und Konventionen ist die Forderung nach einem inklusiven Bildungssystem für alle Kinder. Das bedeutet in der Konsequenz, dass sich das Bildungssystem auf die Heterogenität der Kinder einlassen und angemessene Rahmenbedingungen bereitstellen muss.



1.5 Das Inklusionsverständnis der WiFF

Vor dem Hintergrund der politischen und fachlichen Bedeutung von Inklusion schließt sich WiFF der Verwendung des Begriffs *Inklusion* nach Annedore Prengel (2010) an. Ihrem Verständnis zufolge ist die Heterogenität von Individuen der Ausgangspunkt einer Pädagogik für *alle* Kinder. Die Anerkennung und Wertschätzung der Heterogenität und der Abbau von Barrieren für eine gesellschaftliche Teilhabe an Bildung sind Ziele, welche WiFF mithilfe der Erarbeitung von Grundlagen für die Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte unterstützen möchte.

In der Praxis von Kindertageseinrichtungen ist der Einfluss von Heterogenitätsmerkmalen auf den Bildungsprozess der Kinder schon seit Langem ein wichtiges Thema; die theoretische Aufarbeitung unter der Inklusionsperspektive stand bislang jedoch noch aus.

Vor diesem Hintergrund sowie der uneinheitlichen Verwendung des Inklusionsbegriffs wurden Expertisen vergeben, die die Grundlagen einer inklusiven Frühpädagogik aufarbeiten sollten. Hierzu konnten Annedore Prengel (Universität Potsdam) sowie Annika Sulzer und Petra Wagner aus dem Projekt *Kinderwelten* (Institut für den Situationsansatz/Internationale Akademie an der Freien Universität Berlin) gewonnen werden (Prengel 2010; Sulzer/Wagner 2011). Diese beiden Expertisen bilden die Basis für zukünftige Publikationen, die WiFF zum Thema *Inklusion* erarbeiten wird.

Die *Weiterbildungsinitiative* versteht Inklusion als ein „Dach“, unter dem die verschiedenen Heterogenitätsdimensionen aus einer inklusiven Perspektive bearbeitet werden können. In der frühpädagogischen Fachdiskussion haben einige Heterogenitätsdimensionen der Kinder traditionell eine große Bedeutung, z.B. Alter oder Gender. Andere haben dagegen erst in letzter Zeit verstärkt Beachtung gefunden, z.B. kultureller Hintergrund oder sozioökonomische Lebenslage. Darüber hinaus werden einige Dimensionen gesellschaftlich negativ bewertet (Behinderung), während andere

positiv oder neutral (Geschlecht) behandelt werden (Prengel 2010, S. 8 ff.).

Inklusion fordert, weitgehend auf kategorisierende Merkmalszuschreibungen zu verzichten, um vorschnelle Urteile zu vermeiden. Hieraus ergibt sich ein Dilemma: Einerseits müssen in der Sozialforschung Klassifizierungen vorgenommen werden, um übergreifende Phänomene sichtbar zu machen. Andererseits ist damit die Gefahr verbunden, einzelne Phänomene zu stigmatisieren (ebd., S. 21 f.). Das Inklusionskonzept versucht diesem Dilemma entgegenzutreten, indem es die Besonderheit des einzelnen Kindes in den Mittelpunkt stellt und auf die Zuschreibung einzelner Merkmale verzichtet, gleichzeitig jedoch anerkennt, dass alle Kinder verschiedenen Gruppierungen angehören. Hinter dieser Sichtweise steht die Annahme, dass einzelne Merkmale die Vielschichtigkeit eines Individuums nur unzureichend abbilden können und die Berücksichtigung von Merkmalskombinationen zu besseren Einschätzungen führen.

Hieraus ergibt sich für die Erarbeitung von Materialien zur Inklusion für die Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte die Schwierigkeit, dass einerseits auf Merkmalszuschreibungen weitgehend verzichtet werden soll, um vorurteilsbewusst auf die individuellen Bedarfe der Kinder eingehen zu können. Gleichzeitig müssen jedoch Merkmale identifiziert und berücksichtigt werden, um allen Kindern gerecht werden zu können.

1.6 Eingrenzung auf vier Dimensionen

WiFF vertritt den Standpunkt, dass Weiterbildungsangebote dazu beitragen, die Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte für die Bewältigung konkreter Handlungssituationen zu erweitern. Dieses Ziel kann nur erreicht werden, wenn Weiterbildungen möglichst praxisnah gestaltet sind und an den Alltag von Kindertageseinrichtungen anknüpfen. Eine Eingrenzung auf Heterogenitätsdimensionen ist notwendig und hilfreich, um sich dem komplexen Anspruch, den das Inklusionskonzept an frühpädagogische Fachkräfte stellt, anzunähern (Prenzel 2010, S. 21 ff.). WiFF hat sich für die Eingrenzung auf kulturelle Zugehörigkeit, Behinderung, ökonomische Risikolagen und Gender (in Planung) entschieden. Diese Dimensionen sind zentrale Identitätskategorien und haben im Hinblick auf die Bildung von Kindern eine große Bedeutung. Die Grundlagen dieser Dimensionen werden im Rahmen von Expertisen von thematisch einschlägigen Experten aufgearbeitet, unter Bezug auf die Expertisen von Annedore Prenzel (2010) sowie von Annika Sulzer und Petra Wagner (2011). Andere Dimensionen, beispielsweise die Hochbegabung, bleiben damit ausgeklammert.

Diese von WiFF gewählten Dimensionen werden in der Bildungsberichterstattung, aber auch in der

Diskussion um frühkindliche Bildung, für bedeutend erachtet. Sie haben im Alltag von Kindertageseinrichtungen eine hohe Relevanz und schlagen sich in der Arbeit der Fachkräfte direkt nieder. Der Bildungsbericht bestätigt durch die Berücksichtigung die Bedeutung der gewählten Dimensionen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 52 f.). Darüber hinaus bedeutet gesellschaftliche Teilhabe nicht nur Teilhabe an Bildung, sondern auch soziale Teilhabe, sprachliche Teilhabe oder Teilhabe an den Leistungen des Gesundheitssystems (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend BMFSFJ 2009, 13. Kinder- und Jugendbericht). WiFF möchte mit den *Wegweisern Weiterbildung* dazu beitragen, die umfassende Bedeutung von Inklusion für die frühkindliche Bildung ins Bewusstsein zu rücken, und die Weiterbildung für die Fachkräfte um ein relevantes Themenspektrum erweitern.



1.7 Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung BMBF) (2010): Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2011): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (1992): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. www.national-coalition.de/pdf/UN-Kinderrechtskonvention.pdf (01.03.2012)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht. Berlin
- Kron, Maria (2006): 25 Jahre Integration im Elementarbereich – ein Blick zurück, ein Blick nach vorn. In: Zeitschrift für Inklusion, H. 1 (2006). www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/16/16
- Kron, Maria (2008): Integration als Einigung – Integrative Prozesse und ihre Gefährdungen auf Gruppenebene. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles“. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München/Basel, S. 189 – 199
- Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) (1994): Salamanca-Erklärung. www.unesco.de/152.html
- Prengel, Annedore (2010): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 5. München
- Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 15. München
- Vereinte Nationen (VN) (2008): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung). www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_de.pdf (01.03.2012)

2 Kinder und Familien in Armutslagen – Grundlagen für armutssensibles Handeln in der Kindertagesbetreuung

Beate Hock, Gerda Holz und Marlies Kopplow

2.1 Einleitung

Die Verteilung von Einkommen und Vermögen in Deutschland und die sich daran anschließende Frage nach ökonomischen Risikolagen bzw. Armut und Armutsgefährdung in diesem wohlhabenden Land werden meist als gesellschaftspolitisches Thema diskutiert. Deutlich weniger Beachtung finden Diskussionen darüber, dass es Lebenssituationen von Erwachsenen und Kindern gibt, die aufgrund sehr beschränkter materieller (aber auch anderer) Ressourcen viele Risiken in sich bergen. Dies sind vor allem Teilhabarisiken, die sich darauf beziehen, ob und inwiefern sozial benachteiligte Menschen in alle gesellschaftlichen Belange eingebunden sind und wie sie die Möglichkeiten unserer Gesellschaft als Ressource für ihr Leben nutzen können.

Ökonomische Risikolagen – ein Thema für frühpädagogische Fachkräfte

Diese Teilhabarisiken – oder umgekehrt formuliert: Exklusionsrisiken – gelten für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Eingeschränkte Teilhabe bzw. Exklusion ist im frühen Kindesalter jedoch besonders folgenreich, da sie die Entwicklungs- und damit die Lebenschancen eines jungen Menschen ganz wesentlich bestimmt. Wir wissen heute aus der kindbezogenen Armuts-, der Migrations- und der empirischen Bildungsforschung: Aufwachsen unter Armutsbedingungen gilt neben der geringen Bildung der Eltern als zentraler Risikofaktor für die kindliche Entwicklung (vgl. hierzu Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 41).

Spätestens mit Blick auf die Folgen für die jungen Menschen wird erkennbar, dass das Thema ökonomische Risikolagen bzw. Armut auch zu einem wichtigen Thema für frühpädagogische Fachkräfte und ihre pädagogische Arbeit wird. Sie kann zwar nicht die gesellschaftliche Armutspro-

blematik und die zugrunde liegenden Ursachen lösen – dazu bedarf es politischer Entscheidungen und entsprechender anderer Rahmensetzungen –, sie kann aber vorhersehbare Folgen bei den betroffenen Kindern durch vorausschauendes Handeln verhindern oder mindestens vermindern helfen.

Entsprechend der gesellschaftspolitisch gesetzten Norm ist die Kindertageseinrichtung (Kita) die *einzige* gesellschaftliche Institution, die – jenseits der Familie – die frühen Lebensjahre weitestgehend prägt. Den Kindertageseinrichtungen und somit den dort arbeitenden frühpädagogischen Fachkräften kommt also eine zentrale Funktion zu. Um diese auszufüllen, müssen die Fachkräfte

- ökonomische Risikolagen erkennen können,
- Eltern und Kindern in ökonomischen Risikolagen vorurteilsbewusst und wertschätzend begegnen können,



- sich vor dem Hintergrund der eigenen Biografie und der sozialen Lebenswelt selbstreflexiv mit ihrer Haltung und ihrem Handeln auseinandersetzen,
- die Folgen ökonomischer Risikolagen bzw. von Armut kennen sowie die Teilhaberisiken einschätzen können und
- Wege finden, im Alltag der Kindertageseinrichtung die Teilhabe aller zu sichern, Benachteiligungen zu reduzieren und damit Entwicklungs- und Lebenschancen zu verbessern.

Die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte kann hierfür zentrale Grundlagen liefern. Angesichts der Komplexität, die mit dem Thema ökonomische Risikolagen einhergeht, ist zudem ganz besonders der Bereich der Weiterbildung gefordert.

Inklusion und inklusive Pädagogik als Grundlage für die Arbeit mit Kindern in Armutslagen

Heute wird Inklusion als eine gesellschaftliche Vorstellung des menschlichen Zusammenlebens verstanden, an die sich eine Gesellschaft in einem fortwährenden Prozess annähert, ohne sie vielleicht jemals zu erreichen. Diese Vision baut auf der Verwirklichung inklusiver Kulturen und inklusiver Strukturen auf, die die Teilhabe des einzelnen Menschen an der Gemeinschaft ermöglichen, indem die Barrieren für die Teilhabe aktiv beseitigt werden (vgl. hierzu z.B. Aliche/Eichler 2013). Einige zentrale Aspekte sind im Folgenden aufgeführt.

- „verfolgt das Ziel, das Menschenrecht einzelner Personen auf Teilhabe am Leben in allen gesellschaftlichen Bereichen zu etablieren;
- versteht die Verschiedenheit (Heterogenität) von Menschen als bereichernde Vielfalt und versucht, sie aktiv zu nutzen. Dazu gehören verschiedene Arten von Heterogenität: personal, regional, sozial, kulturell und anders bedingte Eigenschaften und Fähigkeiten, Geschlechterrollen, ethnische Herkunft, Nationalitäten, Erstsprachen, soziale Milieus, Religionen, weltanschauliche Orientierungen, körperliche Bedingungen etc.;

- erkennt jede Person in ihrer Einmaligkeit an und begreift die Gruppe als unteilbares Spektrum von Individuen;
- wendet sich gegen jede gesellschaftliche Tendenz, Menschen an den Rand zu drängen. Inklusion stellt vielmehr Brücken und ‚Sprungbretter‘ für Teilhabe bereit, um die Vision einer inklusiven Gesellschaft zu realisieren;
- vermittelt das Bewusstsein und die Kompetenz, die vielfältigen Quellen, Formen und Strukturen von Diskriminierung erkennen zu lernen und nachhaltig zu beseitigen;
- begegnet jedem Einzelnen, inner- und außerhalb einer Organisation/Einrichtung, mit Fairness und Solidarität, Offenheit und Respekt“ (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2010, S. 2 f.).



„Inklusion als Aufforderung, Barrieren zur Teilhabe wahrzunehmen und abzubauen, bedeutet zwingend eine systematische Auseinandersetzung mit Benachteiligung und Privilegierung“, schreiben Annika Sulzer und Petra Wagner in ihrer WiFF-Expertise zum Thema *Inklusion* (Sulzer/Wagner 2011, S. 20). Inklusive Pädagogik zielt also genauso darauf ab, soziale Zugehörigkeiten zu berücksichtigen, unterschiedliche Lebenslagen zu kennen und gegen Ausgrenzungen zu arbeiten. Das heißt aber auch, jedes Kind in seiner individuellen Besonderheit anzuerkennen und in seinen spezifischen Entwicklungsbedürfnissen wahrzunehmen (Sulzer/Wagner 2011, S. 22).

Mit Blick auf Kinder in Armutslagen bedeutet das: Einerseits muss eine Fachkraft erkennen können, welchen Benachteiligungen die betroffenen Kinder in der Regel ausgesetzt sind, zum anderen darf diese „Etikettierung“ nicht dazu führen, dass das Kind in seiner jeweiligen eigenen Besonderheit – seiner Individualität – übersehen wird (Weiß 2010).

Diese „doppelte Idee“ der Inklusion ist uns bei der Erstellung dieser Expertise wichtig gewesen, wobei die Aufgabe hier vor allem darin besteht, das Wissen um materiell bedingte Ausgrenzungsmechanismen und psychosoziale Deprivationsfolgen zu vergrößern sowie darauf bezogene Handlungsansätze zur Armutsprävention und Beförderung von Inklusion vorzustellen.

Vorurteilsbewusstsein und Selbstreflexionskompetenz

Eine zentrale Bedingung, die es ermöglicht, dass inklusive Prozesse im Alltag der Kindertageseinrichtung speziell auch mit Kindern und Eltern in Armutslagen gelingen, liegt in einer hohen Selbstreflexionskompetenz der frühpädagogischen Fachkräfte im Hinblick auf die Erscheinungsformen und Verhaltensweisen von Menschen in ökonomischen Risikolagen. Diese Lebenswelt ist für die Fachkräfte, sofern sie nicht selbst einen solchen Hintergrund aufweisen oder damit persönliche Erfahrungen gemacht haben, weitgehend fremd. Mangelnde Kenntnis und Einsicht bedeuten aber auch (partielles) Unverständnis.

Pädagogische Fachkräfte wachsen eher in (klein-)bürgerlich-mittelschichtorientierten Lebenswelten auf (Niehues u.a. 2013; Weiß 2012a) und verinnerlichen so über tief greifende Sozialisationsprozesse von Kindheit an entsprechende Wertorientierungen und normative Handlungsmuster. Daher tendieren sie leicht dazu, die Lebens- und Verhaltensweisen von Kindern und Familien, auch jener in Armutsverhältnissen, mit einem mittelschichtgeprägten Blick wahrzunehmen und zu beurteilen. So entstehen schnelle, „fertige“ Urteile, bevor hinreichend die Frage reflektiert wird, warum diese Familien bzw. jungen Menschen so handeln, wie sie handeln. Nur über solche reflektierenden Fragen wird es aber möglich, die dem *Beurteilenden* fremden

Deutungs- und Handlungsmuster der *Beurteilten* mit einzubeziehen.

Die Gefahr, dass solchen Vor-Urteilen (auch) frühpädagogische Fachkräfte unterliegen, ist groß und angesichts der jeweils eigenen lebensweltlichen und lebensgeschichtlich verankerten Erfahrungs- und daraus resultierenden Deutungsunterschiede auch verständlich. Allerdings kommt es aus professionell-fachlichen Gründen darauf an, dass sich Fachkräfte dieser Gefahr bewusst sind, d.h. ein Bewusstsein der eigenen Vorurteilsbereitschaft entwickeln. Denn erst dadurch wird es ihnen möglich, ihre eigenen Wahrnehmungen und Beurteilungen zu reflektieren und auf mögliche überfordernde Ansprüche an die Eltern und unangemessene Einschätzungen der familiären Situation hin kritisch zu überprüfen. Dazu bedürfen pädagogische Fachkräfte einer *doppelten reflexiven Distanz*, zum einen einer reflexiven Distanz zu den eigenen Wertvorstellungen und Normen, zum anderen zu den ökonomisch und kulturell geprägten Lebensmustern der Familien und ihrer Mitglieder.

Zum eigenen Werte- und Normensystem, zum eigenen Lebenskonzept in Distanz zu treten, kann bereits damit beginnen, kritisch nach dessen Allgemeingültigkeit zu fragen (Weiß 2012a). In reflexive Distanz zu den subjektiven Deutungs- und Handlungsmustern von armutsbetroffenen Menschen zu treten heißt, diese Muster als Ausdruck lebensweltlich geprägter und lebensgeschichtlich entstandener Strategien zu begreifen, mit denen diese Familien ihre prekäre Lebenswirklichkeit zu bewältigen suchen. Eine solche Sichtweise kann dazu beitragen, sich die „guten Gründe“ des Denkens und Handelns von Menschen in deprivierten Lebensverhältnissen bewusst zu machen, auch wenn sie den eigenen normativen Vorstellungen nicht entsprechen mögen. Dies erleichtert es, bei Menschen anderer soziokultureller Lebenswelten und Herkunft „verschüttete“ oder auf den ersten, auf die eigene Lebenswelt und Kultur zentrierten Blick übersehene Ressourcen zu entdecken.

So sind Vorurteilsbewusstsein und Selbstreflexionskompetenz wichtige Voraussetzungen, um mit sozioökonomisch, aber auch anders bedingten Verschiedenheiten der Kinder und deren Herkunft-

welten angemessen umzugehen. Sie sind damit ein grundlegendes Kriterium inklusiver Kultur in (früh-)pädagogischen Handlungsfeldern.³



Stand und Grenzen der Forschung – Grundlagen der Expertise

Studien zu Armut, deren Ursachen, den Risiken und ihren Auswirkungen gibt es inzwischen viele. Nicht zuletzt tragen dazu die regelmäßigen *Armuts- und Reichtumsberichterstattungen* der Bundesregierung bzw. der Länder und Kommunen bei. Aktuell liegt der 4. Bericht der Bundesregierung dazu vor (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2013).

Zum Standard sozialwissenschaftlicher Studien gehört es heute, auch sozialstrukturelle Auswertungen vorzunehmen, sodass gegenwärtig ein beachtliches Wissen zur sozialen Lage und über soziale Unterschiede von jungen Menschen vorliegt, beispielsweise hinsichtlich der Gesundheit (z.B. Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland, KiGGS-Studie), der Bildung (z.B. PISA-, IGLU-Studien), der Freizeitgestaltung (z.B. Engels/Thielebein 2011), des Medienkonsums (Kinder und Medien, KIM-Studien) oder der Alltagsgestaltung und Beteiligung (z.B. World-Vision-Studien). Typisch für solche Studien ist, dass darin die finanzielle Lage, der Bildungshintergrund, die Erwerbssituation und die kulturelle Herkunft der jeweiligen Personen erfasst und dann zu *einem*

Merkmal (z.B. „soziale Herkunft“, „soziale Schicht“) gebündelt werden. Eine solche methodische Herangehensweise verschleiert jedoch die Zusammenhänge, und die Wirkung von Armut oder – anders ausgedrückt – die Folgen ökonomischer Risikolagen bei Kindern werden nicht differenziert sichtbar (Holz u.a. 2013). „Reine“ Armutsstudien sind selten.

Auffallend ist weiterhin, dass nach wie vor nur wenige Untersuchungen zu der für diese Expertise relevanten frühkindlichen Lebensphase vorliegen. Hier stellt die Langzeitstudie der Arbeiterwohlfahrt und des Instituts für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (AWO-ISS-Studie) zu Lebenslagen, Lebensverlauf und Zukunftschancen von (armen) Kindern die zentrale Informationsbasis dar (ISS 2012). Ende der 1990er-Jahre hatte diese Studie erstmals in Deutschland die Armut von Kindern im Kindergarten- und Vorschulalter zum Gegenstand. In ihrem Rahmen wurde ein eigener Ansatz in der Armutsforschung – die kindbezogene Armutsforschung – entwickelt, der für die Fragestellungen dieser Expertise eine gute Grundlage bildet.

Aus der AWO-ISS-Studie ging außerdem ein Ansatz der kindbezogenen Armutsprävention hervor, der eine Prävention auf der Verhaltens- und Verhältnisebene beinhaltet. Dazu hat neben dem gesundheitswissenschaftlichen Ansatz, der gesundheitliche Ungleichheit als Folge sozialer Ungleichheit sieht (Mielck 2005), und dem salutogenetischen Verständnis von Gesundheitsförderung (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung Berlin-Brandenburg 2009) auch die Resilienzforschung mit Fokus auf armutsbetroffene Kinder – allen voran Margherita Zander (2010a) – wichtige Eckpunkte geliefert.

Der Ansatz kindbezogener Armutsprävention hat zudem Wurzeln im konkreten Alltag, nämlich durch die Erprobung auf kommunaler Ebene, wie in Monheim am Rhein, und die dort seit 2002 erfolgende systematische Entwicklung einer kommunalen Handlungsstrategie. Kindbezogene Armutsprävention beinhaltet Förderung von sozialer Inklusion durch entsprechende Gestaltung der Entwicklungs- und Lebensbedingungen von Kindern mit dem Ziel des „Aufwachsens im Wohlergehen“ – auch von jungen Menschen in ökonomischen Risikolagen.

3 Wir danken Hans Weiß für diese wichtige Ergänzung.

Armutsforschung zu Kindern unter drei Jahren fehlt bislang für Deutschland gänzlich. Erste Hinweise auf die Situation der Familien liefert zum Beispiel die „Monheimer Neuelternstudie“ mit der Zielgruppe „Eltern in den ersten drei Monaten nach der Geburt ihres Kindes“ (Holz/Stallmann/Hock 2012).

Damit liegt Grundlagenwissen vor, das für die Arbeit frühpädagogischer Fachkräfte bedeutsam ist und Bestandteil ihrer Aus- und Weiterbildung sein sollte.

Gliederung der Expertise

Die vorliegende Expertise gliedert sich in zwei grundlegende Kapitel und ein Schlusskapitel. Kapitel 2.2 beginnt mit einer definitorischen Einordnung (vgl. Kap. 2.2.1), gefolgt von der Beschreibung der Lebenssituation von Kindern bis zu sechs Jahren (und ihren Eltern) in Armutslagen (vgl. Kap. 2.2.2). In Kapitel 2.2.3 wird dargestellt, welche Unterschiede bezüglich der Nutzung von frühen Bildungsangeboten zwischen armutsbetroffenen und anderen Familien bestehen. Am Ende der Ausführungen wird u. a. der Frage nachgegangen, inwiefern der Anteil von Kindern in ökonomischen Risikolagen in einer Kindertageseinrichtung die Arbeit der Fachkräfte und die Chancen der Kinder mitbestimmt.

Kapitel 2.3 setzt strukturell auf der Ebene der Kommune an. Zunächst wird das Konzept der kindbezogenen Armutsprävention allgemein vorgestellt (vgl. Kap. 2.3.1). Kapitel 2.3.2 schildert am Beispiel „Mo.Ki – Monheim für Kinder“ eine konkrete kommunale Umsetzungsstrategie. Abschließend wendet sich Kapitel 2.3.3 zentralen Aufgabenstellungen der Praxis in der Kindertageseinrichtung zu.

Kapitel 2.4 resümiert, was sich aus Sicht der Autorinnen an ersten Empfehlungen für die Weiterbildung der frühpädagogischen Fachkräfte ableiten lässt.

2.2 Hintergrundwissen zu Armutslagen

In der Öffentlichkeit, aber auch in fachlichen Diskursen werden höchst unterschiedliche Vorstellungen und Definitionen von Armut formuliert, die vor allem auf individuellen Alltags- und Berufserlebnissen basieren (z. B. Hock u. a. 1999). Demgegenüber liegen wissenschaftliche und politische Armuts(risiko)definitionen vor, die davon deutlich abweichen und nicht hinreichend bekannt sind.

2.2.1 Was heißt Armut? – Wissenschaftliche Definitionen von ökonomischen Risikolagen

Es gibt eine Vielzahl von Definitionen zu ökonomischen Risikolagen. Häufig wird in Deutschland jedoch nicht der Begriff *ökonomische Risikolage* verwendet, sondern darum gerungen, wie *Armut* zu fassen bzw. zu definieren ist. Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden die beiden Begriffe gleichbedeutend gebraucht, und häufig wird der Einfachheit halber – oder weil die verwendeten Studien es so benennen – nur von „Armut“ gesprochen.

Maksim Hübenthal hat vor wenigen Jahren die Definitionsfrage kurz und bündig so zusammengefasst: „Die Definition von Armut stellt eine soziale Konstruktion dar und ist mit gesellschaftlichen Werte- und Normvorstellungen verbunden. Unter welchen Bedingungen eine Person oder eine Personengruppe als arm gilt, unterliegt einem fortwährend aushandelbaren gesellschaftlichen Definitionsprozess. Wenn in einer modernen Industrienation wie Deutschland von Armut die Rede ist, wird meist entweder auf das *Konzept der relativen Armut* zurückgegriffen oder Armut wird mit dem *Bezug von sozialstaatlichen Grundsicherungsleistungen* gleichgesetzt“ (Hübenthal 2009, S. 8; Hervorhebung durch die Autorinnen).

Betrachtet man die aktuelle Diskussion um den Armutsbegriff anhand des deutschlandweiten *4. Armuts- und Reichtumsberichtes* (Bundesministerium für Arbeit und Soziales [BMAS] 2013) bzw.

aktueller Länderberichte (z.B. Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen 2012), so gilt die obige Aussage nach wie vor. Darüber hinaus finden sich dort jedoch weitere Armutsdefinitionen und -konzepte. Die wichtigsten zurzeit verwendeten Definitionen werden im Folgenden aufgeführt und kurz beschrieben.

Relative Einkommensarmut (Ressourcenansatz)

Das Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (MAIS NRW) fasst den sogenannten Ressourcenansatz folgendermaßen zusammen: „Nach dem Konzept der relativen Einkommensarmut wird Armut bzw. Armutsgefährdung in Relation zum mittleren Einkommen in der jeweiligen Region definiert. Wer ein Einkommen unterhalb eines bestimmten Mindestabstands zum mittleren Einkommen hat, gilt als armutsgefährdet. Dabei wird davon ausgegangen, dass beim Unterschreiten eines bestimmten Prozentsatzes des mittleren Einkommens die finanziellen Mittel so gering sind, dass der Lebensstandard und die Teilhabemöglichkeiten der betroffenen Personen mit hoher Wahrscheinlichkeit das gesellschaftlich akzeptable Minimum unterschreiten“ (MAIS NRW 2012, S. 71).

Als relativ einkommensarm gilt in Deutschland bzw. der Europäischen Union in der Regel, wer weniger als 60% des mittleren, nach Haushaltsgröße bedarfsgewichteten Einkommens zur Verfügung hat.

Armut als Bezug von Grund- bzw. Mindestsicherungsleistungen

Nach dieser Definition „ist von Armut bedroht, wer seinen Lebensunterhalt nicht aus eigener Kraft aufbringen kann und von staatlichen Mindestsicherungsleistungen [s.u.] abhängig ist. Die Definition der von Armut bedrohten Bevölkerung ist nach diesem Konzept von dem System der sozialen Sicherung und den normativen Setzungen, die der Festlegung der Anspruchsberechtigung zugrunde liegen, abhängig. Bei der Prüfung der Anspruchsberechtigung wird – entsprechend der zum jeweiligen Zeitpunkt gültigen Rechtslage – nicht nur das regelmäßige Einkommen der Haushalte bzw. Bedarfsgemeinschaften,

sondern auch deren Vermögen berücksichtigt. Der Bezug von Mindestsicherungsleistungen kann somit auch als Indikator dafür betrachtet werden, dass die wirtschaftlichen Reserven eines Haushalts aufgebraucht sind. Mindestsicherungsleistungen sind finanzielle Hilfen des Staates, die zur Sicherung des sozioökonomischen Existenzminimums an leistungsberechtigte Personen gezahlt werden“ (MAIS NRW 2012, S. 88).

Als arm gilt demnach, wer eine der folgenden Leistungen bezieht:

- SGB-II-Leistungen: Arbeitslosengeld II/Sozialgeld („Grundsicherung für Arbeitsuchende“), oft „Hartz IV“ genannt (Sozialgesetzbuch SGB II);
- „Grundsicherung im Alter und bei Erwerbsminderung“ (SGB XII), „Sozialhilfe“ genannt;
- „Hilfe zum Lebensunterhalt außerhalb von Einrichtungen“ (SGB XII);
- Regelleistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz (AsylbLG).

Armut als materielle Deprivation (Lebensstandardansatz)

Als Deprivation bezeichnet man den Mangel an Ressourcen. Dieser Ansatz betrachtet die *Ergebnisse des Verhaltens* der Einzelnen nach dem Einsatz der ihnen zugänglichen Ressourcen. Relevant ist der Lebensstandard, über den Personen zu einem bestimmten Zeitpunkt in einer gegebenen Gesellschaft tatsächlich verfügen. Arm ist nach dieser Definition die Person, die nicht über einen allgemein akzeptierten (minimalen) Lebensstandard verfügt (BMAS 2013, S. 430).

In der Europäischen Union wird eine erhebliche materielle Deprivation zurzeit so definiert: Arm ist, wer Entbehrungen in mindestens vier der folgenden neun Bereiche aufweist:

- Miete, Wasser/Strom sowie Verbindlichkeiten,
- angemessene Beheizung der Wohnung,
- Tätigung von unerwarteten Ausgaben,
- jeden zweiten Tag eine Mahlzeit mit Fleisch, Fisch oder gleichwertiger Proteinzufuhr,
- Möglichkeit zu einem einwöchigen Urlaub an einem anderen Ort,
- Besitz eines Autos,
- Besitz einer Waschmaschine,

- Besitz eines Fernsehers,
- Besitz eines Telefons.

Das Fehlen der vier letztgenannten Konsumgüter wird nur dann gewertet, wenn sie aus finanziellen Gründen nicht angeschafft werden können, wenn also die Befragten angeben, sich zum Beispiel kein Auto leisten zu können, obwohl sie es gerne hätten bzw. bräuchten (BMAS 2013, S. 353).

Armut als soziale Ausgrenzung (Capability-Ansatz)

Der *Capability-Ansatz* bzw. das *Konzept der Verwirklichungschancen* – auch *Befähigungsansatz* genannt – wurde von dem indischen Wirtschaftswissenschaftler Amartya Sen entwickelt.

Der Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung beschreibt diesen Ansatz so: „Armut stellt (...) generell einen Mangel an Verwirklichungschancen dar. Armut im Sinne sozialer Ausgrenzung und nicht mehr gewährleisteter Teilhabe liegt dann vor, wenn die gesellschaftlich bedingten Chancen und Handlungsspielräume von Personen in gravie-

render Weise eingeschränkt und gleichberechtigte Teilhabechancen an den Aktivitäten und Lebensbedingungen der Gesellschaft ausgeschlossen sind. Diese Definition enthält neben dem relativen Charakter auch die Mehrdimensionalität von Armut. Armut bezieht sich demnach auf die Ungleichheit von Lebensbedingungen und -chancen sowie auf die Ausgrenzung von einem gesellschaftlich akzeptierten Lebensstandard“ (BMAS 2013, S. 436). Die Konkretisierungsversuche zu diesem Ansatz sind jedoch komplex und zum Teil noch umstritten (BMAS 2013, S. 23).

Armutsrisikoschwellen in Zahlen

Aus der oben stehenden Darstellung wird deutlich, dass Armut im Falle der beiden gängigsten Definitionen, der „relativen Einkommensarmut“ (siehe S. 29) und der „Armut als Bezug von Grund- bzw. Mindestsicherungsleistungen“ (siehe S. 29), mit dem Unterschreiten von Einkommensgrenzen verbunden ist. Die Tabellen 1 und 2 geben die aktuellen Armuts(risiko)schwellen in Geldbeträgen an.

**Tabelle 1: Armutsrisikoschwellen ausgewählter Haushaltstypen im Jahr 2010
(relative Einkommensarmut)**

Haushaltstyp	(Gewichtungs-)Faktor (gemäß neuer OECD-Skala)	Armuts(risiko)schwelle in € je Monat
Einpersonenhaushalt	1	993
(Ehe-)Paar ohne Kinder	1,5	1.490
(Ehe-)Paar mit einem Kind	1,8	1.788
(Ehe-)Paar mit zwei Kindern	2,1	2.086
(Ehe-)Paar mit drei Kindern	2,4	2.384
Alleinerziehende(r) mit einem Kind	1,3	1.291
Alleinerziehende(r) mit zwei Kindern	1,6	1.589

LESEHILFE: Ein Kind, das mit einer alleinerziehenden Mutter und ohne Geschwister lebt, gilt als arm, sofern die Familie weniger als 1.291 € im Monat an Nettoeinkommen zur Verfügung hat.

Quelle: Sozioökonomisches Panel (SOEP) v28; nach Grabka u.a. 2012, S. 9

Tabelle 1 verdeutlicht auf der Basis des Haushaltsnettoeinkommens, dass die Einkommensgrenze je nach Größe des Haushalts variiert: Je mehr Personen in der Familie leben, desto höher wird die Armutsrisikogrenze angesetzt. So lag die Armutsrisikoschwelle im Jahr 2010 zum Beispiel bei einem (Ehe-)Paar mit einem Kind bei 1.788 €, bei einem (Ehe-)Paar mit drei Kindern bei 2.384 €. Dabei geht die OECD-Skala nicht davon aus, dass etwa ein Zweipersonenhaushalt doppelt so viel Geld benötigt wie ein Einpersonenhaushalt, um die materielle Teilhabe zu sichern, sondern nur das 1,5-Fache. Kinder werden bei der Berechnung wiederum nur mit dem Faktor 0,3 berücksichtigt (siehe Spalte „(Gewichtungs-)Faktor“). Begründet wird diese Art der Berechnung mit den Einspareffekten des gemeinsamen Wirtschaftens in einem Haushalt (z.B. über einen günstigeren Einkauf oder die Nutzung einer gemeinsamen Waschmaschine). Die genannten (Gewichtungs-)Faktoren drücken

diese Einspareffekte aus. Die Höhe dieser Faktoren ist allerdings umstritten (vgl. z.B. Hauser 2002); insbesondere der Faktor 0,3 für Kinder erscheint sehr gering. In einer früheren Version der OECD-Skala lag die Gewichtung höher: Es galt Faktor 0,7 für jedes weitere erwachsene Haushaltsmitglied und 0,5 für jedes Kind. Würde diese Skala heute noch verwendet, lägen die Armutsquoten für Familien und Kinder deutlich höher.

Auch in die Berechnung von Grundsicherungsleistungen – zum Beispiel Arbeitslosengeld II (ALG II), umgangssprachlich „Hartz IV“ genannt – fließt dieser Ansatz ein: Die Regelsätze, die neben den Wohnkosten („Kosten der Unterkunft“, KdU) übernommen werden, variieren zum einen nach Alter und zum anderen danach, ob es sich um die erste oder zweite erwachsene Person im Haushalt handelt. Eine aktuelle Übersicht über diese (Armuts-) Grenzen bietet Tabelle 2.

Tabelle 2: Armutsrisikoschwellen ausgewählter Haushaltstypen 2011/12 (Armutsrisiko als Bezug von Mindestsicherungsleistungen)

Antragsteller/in	Regelbedarfe	KdU ⁴	Haushaltseinkommen
Alleinstehende/r	374	283	657
(Ehe-)Paar	674	358	1.032
Alleinerziehend, 1 Kind, 4 Jahre	728	378	1.106
Alleinerziehend, 2 Kinder, 4 und 12 Jahre	979	435	1.414
(Ehe-)Paar, 1 Kind, 4 Jahre	893	474	1.367
(Ehe-)Paar, 2 Kinder, 4 und 12 Jahre	1.144	547	1.691
(Ehe-)Paar, 3 Kinder, 4, 12 und 15 Jahre	1.431	610	2.041

LESEHILFE: Ein vierjähriges Kind, das mit einer alleinerziehenden Mutter und ohne Geschwister lebt, gilt als arm bzw. leistungsberechtigt, sofern die Familie weniger als 1.106 € im Monat an Nettoeinkommen zur Verfügung hat.

Quelle: BMAS 2013, S. 120

4 Durchschnittliche angemessene laufende Kosten für Unterkunft und Heizung (Juli 2011, Quelle: Analysereport SGB II, Nov. 2011, S. 55).

Die Beispiele zeigen, wie sich das Haushaltseinkommen nach der Grundsicherung für Arbeitsuchende zusammensetzt, und können den frühpädagogischen Fachkräften als Orientierung dienen, mit wie wenig Geld diejenigen Familien in ihrer Kindertageseinrichtung auskommen müssen, die ALG II beziehen: So stehen etwa einer Alleinerziehenden mit einem vierjährigen Kind nur 1.106 € zur Verfügung.

Zu beachten ist, dass es sich hier *nicht* um fixe Armuts- bzw. Anspruchsgrenzen handelt, die nur nach Haushalts- oder Familientyp variieren, sondern dass vor allem die konkreten Wohnkosten über die Höhe der Grenzen entscheiden. Hat jemand eine hohe Miete (z.B. weil der oder die Betreffende in einer



westdeutschen hochpreisigen Großstadt wohnt), dann ist die Grenze der Anspruchsberechtigung höher als bei einer vergleichsweise niedrigen Miete. Darüber hinaus werden auch bestimmte sogenannte „Mehrbedarfe“ (z.B. für Alleinerziehende und Schwangere) berücksichtigt, die sich wiederum auf die Grenze auswirken, bis zu der die Leistung bezogen werden kann.⁵

⁵ Informationen zur Leistung ALG II bzw. nach dem Sozialgesetzbuch II (SGB II): www.sgb2.info. Informationen zu den verschiedenen Grundsicherungsleistungen in Deutschland, aber auch zu Sozialleistungen insgesamt finden sich in einer sehr guten Übersicht unter www.sozialpolitik-aktuell.de/sozialstaat-grundinfo.html.

Die (Armuts-)Grenzen unterscheiden sich je nach Armutskonzept – hier: relative Einkommensarmut und Armut als Bezug von Mindestsicherungsleistungen – mehr oder weniger deutlich. So liegt diese Grenze beispielsweise für eine Alleinerziehende mit einem Kind und einer durchschnittlichen Miete einmal bei 1.291 € (siehe Tab. 1) und das andere Mal bei 1.106 € (siehe Tab. 2). In diesem konkreten Fall wäre also die Alleinerziehende (und ihr Kind) trotz Bezug von ALG II noch unter der Grenze relativer Einkommensarmut. Es gibt jedoch auch andere Fälle, in denen bei ALG-II-Bezug das Einkommen mehr oder weniger knapp oberhalb der Armuts(risiko-)grenze liegt.

Wird trotz Unterschreitens der Bedarfsgrenze (=Anspruchsberechtigung) keine Grundsicherungsleistung (z.B. Arbeitslosengeld II oder Sozialhilfe nach SGB XII) beantragt, so spricht man von *verdeckter Armut*. Die Betroffenen handeln zum Teil aus Unwissen, Scham oder auch, um zum Beispiel Behördenkontakte zu vermeiden, die sie als sehr unangenehm wahrnehmen.⁶

Gemäß der Armutsdefinition des *Lebensstandardansatzes* (siehe S. 29) würden die Alleinerziehende und ihr Kind dann als arm betrachtet, wenn sie gleichzeitig

- keinen Urlaub machen können,
- im Winter beim Heizen sparen müssen,
- ab dem 20. jedes Monats nur noch das Notwendigste zum Essen haben und
- zum Beispiel die überraschend kaputtgegangenen Schuhe des Kindes nicht ersetzen können.

⁶ Vor Einführung von ALG II im Jahr 2005 kamen in einer umfassenden Studie zu Armut und Bezug von Grundsicherungsleistungen von Irene Becker (2007) auf drei Grundsicherungsbezieherinnen bzw. Bezieher zwei Personen, die – obgleich sie mit ihrem Einkommen unterhalb der Anspruchsgrenze lagen – keine Leistungen beantragten bzw. bezogen. Durch eine Simulationsstudie des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) auf der Basis des Sozioökonomischen Panels (SOEP) für die Jahre 2005 bis 2007 konnten folgende Werte errechnet werden: 2005 lag die Quote der Nichtanspruchnahme von SGB II/SGB XII bei 58%, 2006 bei 48% und 2007 bei 48% der potenziell anspruchsberechtigten Haushalte (Bruckmeier/Wiemers 2012).

Dieser zumindest zum Teil von außen wahrnehmbare Lebensstandard hängt jedoch nicht nur vom Haushaltseinkommen, sondern auch von den individuellen Kompetenzen und Handlungen insbesondere der Erwachsenen ab: Die eine Familie schafft es trotz eines Einkommens auf Armutsniveau (im obigen Fall 1.200 €) – zum Beispiel durch sehr preisgünstige Vorratskäufe und Ansparen kleiner Beträge für Notfälle –, sich bis zum Ende des Monats halbwegs gesund und ausreichend zu ernähren und hat auch noch 20 € übrig, um die kaputten Kinderschuhe zu ersetzen; die andere Familie schafft dies bei gleichem Einkommen aber nicht.⁷ Möglicherweise hat die erstgenannte Familie auch bessere soziale Netzwerke und bekommt beispielsweise Kinderkleidung und Spiele regelmäßig von Freunden oder Verwandten geschenkt, sodass hierfür keine Ausgaben anfallen, oder das Kind verweist sehr kostengünstig mit Freunden, sodass zumindest für das Kind eine erlebnisreiche Zeit gesichert ist.

Unter anderem solche – jenseits des Einkommens liegende – Unterschiede bedingen, dass sich bei gleicher Einkommenslage die einen Menschen arm fühlen und die anderen nicht (*subjektive Armut*):

„Haben Menschen einen bescheidenen und einfachen Lebensstil selbst gewählt, so verstehen sie sich in der Regel nicht als arm. Haben sie jedoch das Gefühl, Objekt und Opfer von Umständen oder Entwicklungen zu sein, die sie nicht kontrollieren können und weswegen sie unfreiwillig materielle und seelische Not leiden, so begreifen sie sich oft als arm, selbst wenn sie nach objektiven Maßstäben

nicht zu den Armen zu rechnen wären. So prägt sie vor allem eine Perspektivlosigkeit und die Abwesenheit von der Hoffnung und Zuversicht, dass man sich durch eigener Hände Arbeit selbst aus der Notlage wird befreien können“ (World Vision Institut für Forschung und Innovation 2013).

Da die subjektive Wahrnehmung in vielen Fällen nicht nur eine innere Haltung widerspiegelt, sondern oftmals auch tatsächliche Zukunftsperspektiven ausdrückt (Hauser/Hock 1997 sowie Geser o.J.) und sich nicht zuletzt selbst auf die Zukunft auswirkt, ist die subjektiv wahrgenommene Armut zumindest dann ein relevanter Faktor, wenn es um den konkreten Umgang mit armutsbetroffenen Menschen geht.

2.2.2 Die Lebenssituation von Kindern bis zu sechs Jahren in Armutslagen

In diesem Abschnitt geht es darum, den Umfang der Armutsbetroffenheit von Kindern, die familiären Konstellationen und die Lebenslage der Kinder und ihrer Eltern möglichst umfassend darzustellen. Diese Wissensbasis benötigen die frühpädagogischen Fachkräfte für ihre Praxis, um unter anderem den Ausschnitt der Lebensrealität, den sie in ihrer Kindertageseinrichtung erleben, richtig einordnen zu können.

Umfang der Armutsbetroffenheit und familiäre Konstellationen

Je nach Definition (siehe Kap. 2.2) bzw. Operationalisierung sind bundesweit zwischen 7% und 35% der Kinder von Armut betroffen (BMAS 2013; Schröder 2013). Insbesondere junge Menschen leben zu einem überdurchschnittlich hohen Anteil in ökonomischen Risikolagen (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2012).

Für frühpädagogische Fachkräfte ist es wichtig zu wissen: Es gibt Kinder und Familien, die trotz Bezug von ALG II noch unterhalb der Grenze relativer Einkommensarmut leben, und solche, deren Absicherung mit diesen Leistungen (knapp) über die Armutsgrenze „gehoben“ wird. Der Bezug von Leistungen nach dem SGB II („Hartz IV“) ist also

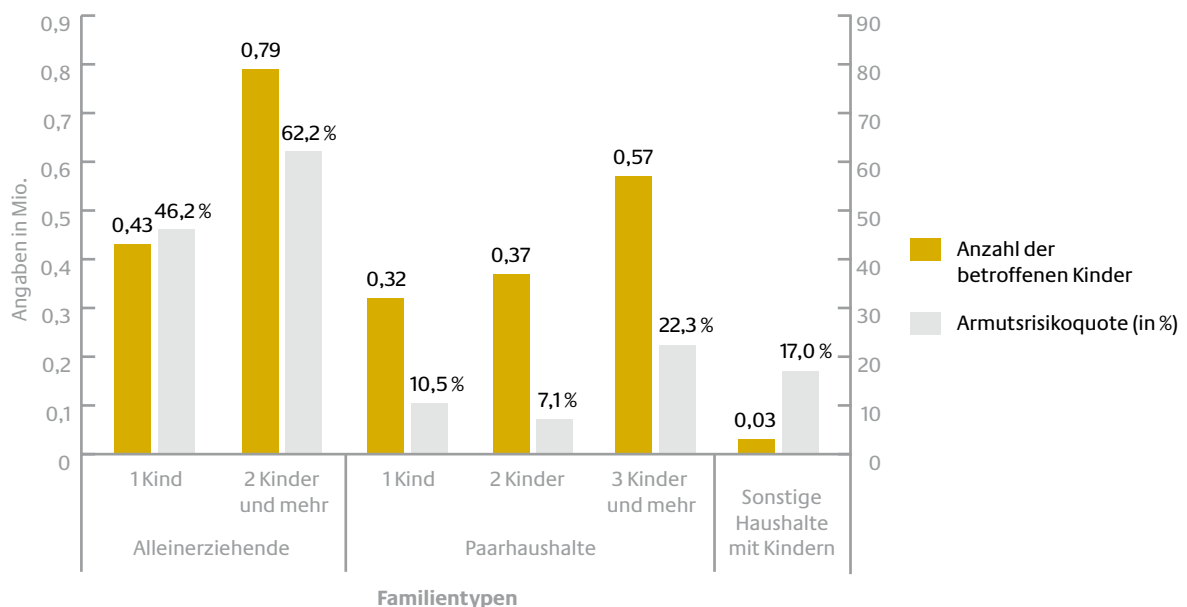
⁷ Es ist wichtig, bei betroffenen Familien auf derartige Unterschiede in der Bewältigung ihrer gravierenden finanziellen Einschränkungen zu achten, um sie in ihrer jeweiligen Lebenswirklichkeit angemessen wahrzunehmen. Jedoch wäre es höchst problematisch, daraus vorschnelle und einseitige Bewertungen abzuleiten und damit gar Schuldzuweisungen zu verbinden („Die einen schaffen es doch, die anderen eben nicht, sind also letztlich doch selbst daran schuld.“). Im selbstkritischen Bewusstsein um mögliche eigene Vorurteile, also in einer vorurteilsbewussten Haltung, haben Fachkräfte vielmehr nach den Hintergründen z.B. dafür zu fragen, weshalb Menschen in Armut, oftmals schon von Kindheit an, wenig Möglichkeiten haben, einen planvollen Umgang mit Geld und anderen materiellen Ressourcen zu lernen.

kein ausreichender Hinweis für eine ökonomische Risikolage: Laut den Ergebnissen der Studie von Torsten Lietzmann, Silke Tophoven und Claudia Wenzig waren im Jahr 2009 8% der Kinder einkommensarm trotz des Bezugs von Leistungen nach dem SGB II, und 9% waren einkommensarm, ohne solche Leistungen zu erhalten (Lietzmann u.a. 2011). Nicht alle Kinder bzw. Familien sind (gleichermaßen) armutsgefährdet. Entscheidend sind in diesem Zusammenhang vielmehr die Familienform sowie die Erwerbsbeteiligung der Eltern:

– *Armutsrisiko und Familienform*

Kinder von Alleinerziehenden sind stark armutsgefährdet, vor allem, wenn sie noch Geschwister haben (vgl. Abb. 1). Das Armutsrisiko für Alleinerziehende mit einem Kind liegt bei 46% und mit zwei und mehr Kindern bei 62%. Auch Kinder aus Großfamilien mit drei oder mehr Kindern tragen ein erhöhtes Armutsrisiko (22%), während Kinder, die in Familien mit ein oder zwei Kindern leben, unterdurchschnittlich armutsgefährdet sind (10,5% bei einem Kind, 7% bei zwei Kindern).

Abbildung 1: Armutsrisiko von Kindern nach Familientypen im Jahr 2009



LESEHILFE: Im Jahr 2009 hatten in Deutschland Kinder aus Alleinerziehenden-Familien mit zwei und mehr Kindern mit 62,2 % das mit Abstand höchste Armutsrisiko; gleichzeitig stellten sie mit 790.000 Betroffenen auch die stärkste Gruppe der armutsgefährdeten Kinder.

Quelle: SOEP 2010, Berechnungen von Prognosen auf der Basis von Einkommen aus dem Jahr 2009 (vgl. BMAS 2013, S. 112)

- *Armutsrisiko und Erwerbsbeteiligung der Eltern*
Noch stärker als von der Familienform und -größe hängt das Armutsrisiko der Kinder davon ab, inwieweit ihre Eltern in den Arbeitsmarkt bzw. in Erwerbsarbeit integriert sind. Arbeitet ein Elternteil vollzeit oder arbeiten beide Elternteile zusammen vollzeit, dann ist das Armutsrisiko bereits leicht unterdurchschnittlich. Problematisch sind vor allem Konstellationen unterhalb einer Vollzeitbeschäftigung. Dies trifft für viele Alleinerziehende zu, die meist keiner Vollzeitbeschäftigung nachgehen können, sowie für traditionelle familiäre Arrangements mit einem „Haupternährer“ und einer Hausfrau bzw. geringfügig erwerbstätigen Mutter, sobald der Vater seine Arbeit verliert. Im Falle von Niedriglöhnen bzw. bei geringer Qualifikation und hohen Wohnkosten reicht in vielen Fällen aber auch eine Vollzeitbeschäftigung nicht aus. Hier ist es meist notwendig, dass eineinhalb Vollzeiteinkommen erzielt werden, um die „Armutszone“ zu verlassen. Die Erwerbstätigkeit der Mütter – und damit die Frage nach der Vereinbarkeit von Familie und Beruf – spielt also nicht nur bei Alleinerziehenden, sondern auch bei Familien mit beiden Elternteilen eine ganz entscheidende Rolle. Das Platzangebot der Kindertageseinrichtungen und die Öffnungszeiten sind demnach wichtig, wenn es darum geht, Armutsrisiken zu senken.

Trennungen, Familienform, Arbeitslosigkeit und/oder geringe Erwerbsbeteiligung der Eltern sind die wesentlichen Faktoren, wenn es um Armutsrisiken von Kindern geht, alle anderen spielen nur eine untergeordnete Rolle. Häufig wird noch der Migrationshintergrund als Einflussfaktor betrachtet. Doch auch dieser ist sekundär, denn die höheren Armutsrisiken von Kindern mit Migrationshintergrund gehen in der Regel damit einher, dass qualifikations- und zum Teil sprachbedingt die Einkommen der Eltern niedriger sind, das Erwerbslosigkeitsrisiko deutlich höher ist und traditionellere Erwerbsarrangements häufiger auftreten (vor allem bei größeren Familien). Es greift also nicht so sehr der kulturelle Hintergrund, sondern die soziale Lage der Familie. Die oben dargestellte Analyse von Armutsrisiken

beinhaltet jedoch eine Gefahr: Sie suggeriert, dass Kinder in Armutslagen in erster Linie aus Ein-Eltern-Familien und Erwerbslosen-Familien stammen. Dies ist aber gerade nicht der Fall: Betrachtet man die Gesamtheit aller armutsbetroffener Kinder, wird ersichtlich, dass sehr viele in Familien mit zwei Elternteilen leben und viele mit Eltern, die *nicht* erwerbslos sind. Dies belegen auch die Auswertungen von Torsten Lietzmann, Silke Tophoven und Claudia Wenzig (2011, S. 6). Zwei Beispiele dazu: Kinder in gesicherter Einkommenssituation leben in neun von zehn Fällen in Paarhaushalten, dies gilt jedoch auch für knapp 50 % der Kinder in Armutslagen (hier: SGB-II-Leistungsbezug). 95 % der nicht von Armut betroffenen jungen Menschen leben in einer Familie mit mindestens einem vollzeitbeschäftigten Elternteil, dies trifft aber auch auf ca. 25 % der Kinder aus Familien mit SGB-II-Bezug zu.

Es reicht in der Praxis der Kindertageseinrichtung also nicht, auf bestimmte Kriterien wie *alleinerziehend*, *arbeitslos* oder *Migrationshintergrund* zu achten, um Kinder in ökonomischen Risikolagen zu identifizieren. Armut ist, trotz sehr unterschiedlicher Armutsrisiken, in *allen* Familienkonstellationen zu finden.

Verschuldung, Überschuldung und Armut

Menschen in Armutslagen machen nicht häufiger Schulden als Durchschnittsverdienende. Sie haben jedoch ein ungleich höheres Risiko, von der Verschuldung in eine Überschuldung zu geraten. Überschuldung liegt dann vor, wenn der Schuldner nach menschlichem Ermessen seine Verpflichtungen aus Krediten nicht mehr aus vorhandenen Einnahmen oder Vermögen bedienen kann.

Unter den überschuldeten Privathaushalten ist der Anteil einkommensarmer und armutsgefährdeter Haushalte dreimal so hoch wie der Anteil bei den verschuldeten Haushalten. Circa 3 Millionen private Haushalte gelten als überschuldet oder von Überschuldung bedroht. Mehr als die Hälfte (51,5 %) der überschuldeten Haushalte sind einkommensarm oder armutsgefährdet. Unter ihnen sind Haushalte mit Kindern besonders betroffen. In nahezu der Hälfte (48 %) aller überschuldeten und einkommensarmen oder armutsgefährdeten Haushalte leben Kinder: Paare mit Kindern (36 %), Alleinerziehende (12 %) (Zusammenfassung auf der Basis von Zimmermann 2008).

Armut und Schulden bzw. Überschuldung gehören also in der Mehrzahl der Fälle zusammen. Die Hauptgründe, aus denen Haushalten ihre Verbindlichkeiten über den Kopf wachsen, sind Scheidung, Arbeitslosigkeit, ein falscher Umgang mit Geld und schwerwiegende Veränderungen im persönlichen Lebensumfeld.

Es gibt jedoch auch eine Gruppe überschuldeter Familien, die zwar oberhalb der Armutsgrenze lebt, aber von Pfändungen⁸ betroffen ist (vgl. hierzu u. a. Zimmermann 2008, S. 158). Diese Familien leben im „prekären“ Einkommensbereich, also knapp oberhalb der Armuts(risiko)grenze, können aber in der Regel keine Vergünstigungen zum Beispiel bei den Gebühren für die Kindertageseinrichtung erhalten, da die Verpflichtungen aus Konsumentenkrediten (z. B. für Autos, Wohnungseinrichtung) nicht bei der Einkommensberechnung berücksichtigt werden. So kann es rasch zu Schwierigkeiten in der materiellen Teilhabe der Kinder bzw. der Familie kommen, ohne dass die Familie als „arm“ (an)erkannt wird.

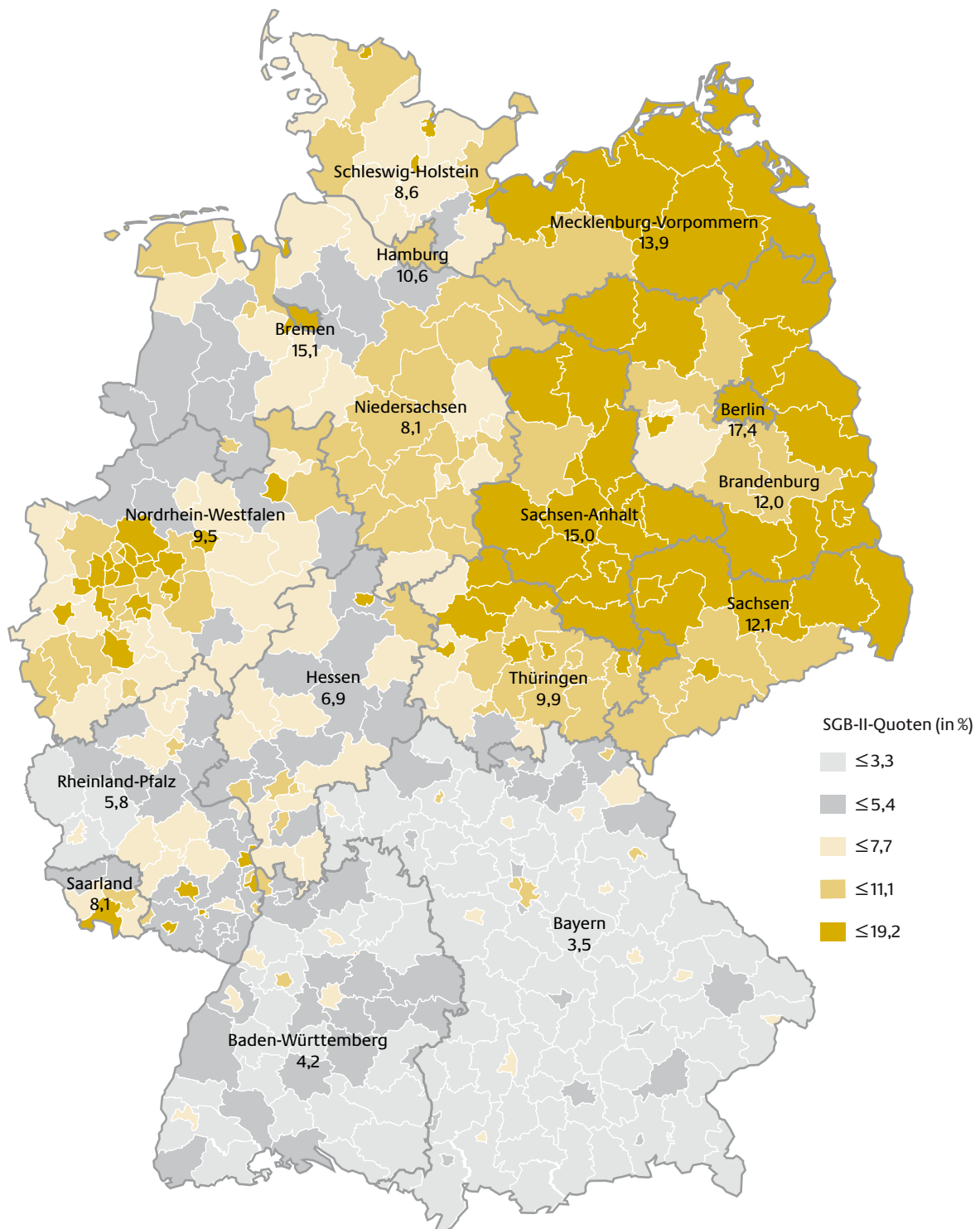
So wie die Armutsrisiken abhängig vom Familientyp, vom Umfang der Erwerbsbeteiligung und von anderen Faktoren ungleich verteilt sind, so sind die *Armutsrisiken auch je nach Region* sehr unterschiedlich verteilt. Abbildung 2 (siehe S. 37) macht dies deutlich: Während die SGB-II-Quote für den Kreis Eichstätt (*Bayern*) Ende 2012 bei nur 1 % lag (niedrigste Quote in Deutschland), betrug sie für Bremerhaven (*Bremen*) 21,7 % (höchste Quote in Deutschland) und war damit dort über 20-mal so hoch.

Ähnlich große regionale Unterschiede bestehen auch bei den relativen Armutsrisikoquoten (vgl. hierzu ausführlich: Der Paritätische Gesamtverband 2012). Während ein Kind in *Bayern* oder *Baden-Württemberg*, vor allem wenn es in einer ländlichen Region lebt, ein extrem geringes Armutsrisiko hat, ist es in *Bremen*, *Berlin* und in vielen ostdeutschen Kommunen sowie in vielen Städten im Ruhrgebiet einem hohen Armutsrisiko ausgesetzt. Allerdings werden die unterschiedlich hohen Lebenshaltungskosten zwischen Stadt und Land sowie neuen und

alten Bundesländern zumindest im Hinblick auf die relativen Armutsrisiken in der Regel nicht systematisch einbezogen. So wird zum Beispiel nicht berücksichtigt, dass eine Familie, die in einer ländlichen Region in Ostdeutschland lebt, mit einem Einkommen an der Armutsgrenze einen höheren Lebensstandard erzielen kann als eine Familie in einer westdeutschen Großstadt.

8 „Ab dem 1. Juli 2013 beträgt der unpfändbare Grundbetrag 1.045,04 € (bisher: 1.028,89 €) monatlich. Dieser Betrag erhöht sich, wenn gesetzliche Unterhaltspflichten zu erfüllen sind, um monatlich 393,30 € (bisher: 387,22 €) für die erste und um jeweils weitere 219,12 € (bisher 215,73 €) für die zweite bis fünfte Person. Wenn Schuldner mehr verdienen als den so ermittelten pfändungsfreien Betrag, verbleibt ihnen vom Mehrbetrag ebenfalls ein bestimmter Anteil“ (www.bmj.de).

Abbildung 2: Armutsbetroffenheit nach Landkreisen im Jahr 2012



LESEHILFE: Erhoben wurden erwerbsfähige Leistungsberechtigte bezogen auf die Bevölkerung (von 15 bis unter 65 Jahren) in Prozent (Mittelwert der Stichtage 31.12.2011 und 31.12.2012).

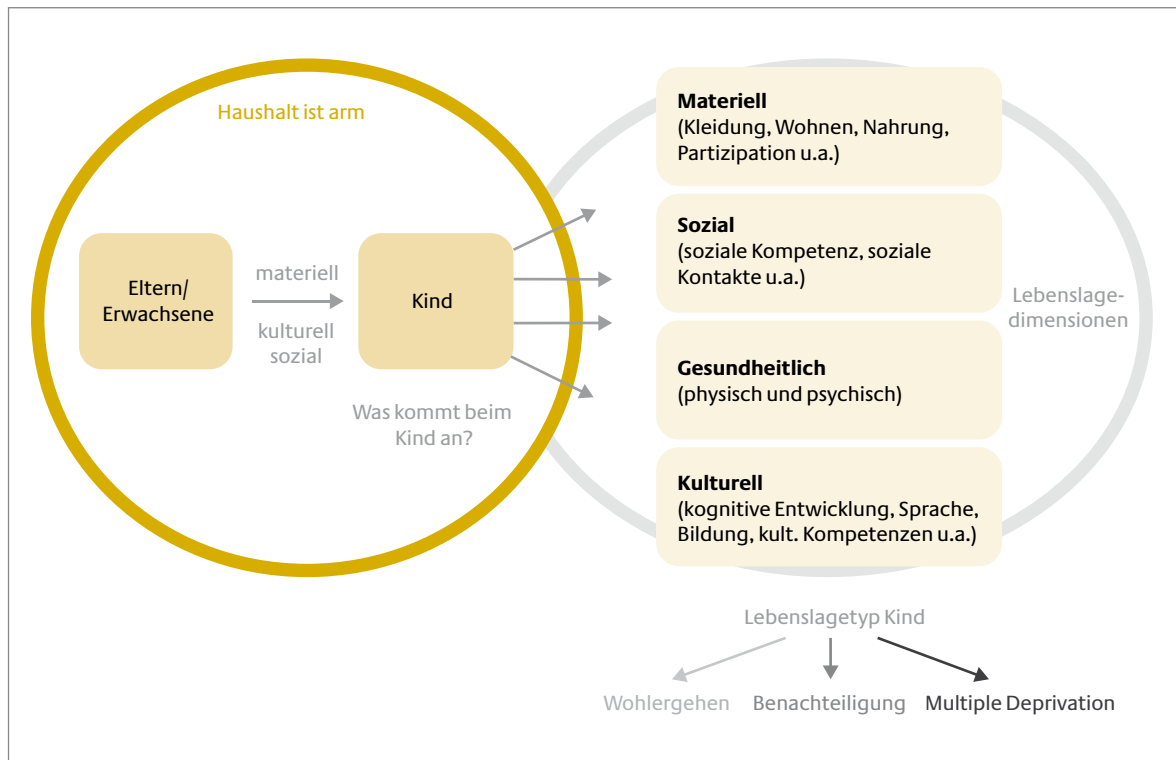
Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Statistik, 2013

Lebenslagen armutsbetroffener Kinder und ihrer Eltern

Nachdem im vorigen Abschnitt die Armutsbetroffenheit und die Armutsrisiken im Vordergrund

standen, beschäftigt sich der folgende mit den Fragen: Wie sieht die Lebenssituation bzw. Lebenslage armutsbetroffener Kinder im Alter bis zu sechs Jahren aus? Welche Rolle spielt der Lebenslagetyp?

Abbildung 3: Armut und Lebenslage des Kindes



Quelle: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS) 2012, S. 7

Relevant für diese Fragestellungen sind dabei vier zentrale Lebenslagedimensionen: die materielle, soziale, gesundheitliche und kulturelle Lage des Kindes (vgl. Abb. 3). Diese Dimensionen hängen außer von den materiellen Ressourcen der Familie entscheidend auch von deren kulturellen und sozialen Ressourcen ab.

Zur Lebenslage armutsbetroffener Kinder existieren inzwischen einige Untersuchungen (z.B. AWO-Bundesverband 2010; Chassé u.a. 2010; Hurrelmann u.a. 2010; Meier-Gräwe 2006; Hock u.a. 2000a und 2000b; Richter 2000; Walper 1999), wobei der Schwerpunkt auf den Kindern im Elementarbereichs- und Grundschulalter liegt und kaum zu Kindern in den ersten drei Lebensjahren im Kontext von Armut und ökonomischen Mangellagen geforscht wurde.

Zunächst ist festzuhalten: So wenig wie es *die* familiäre Konstellation bei armutsbetroffenen Kindern bzw. *die* Ursache für Armut bei Kindern gibt, so wenig gibt es eine einheitliche Lebenslage unter Armutsbedingungen. Sie reicht – zusammenfassend betrachtet – vom „Wohlergehen“ bis zur „(multiplen) Deprivation“, von einer Lebenslage also, die keinerlei Auffälligkeiten und Einschränkungen aufweist, bis zu einer Lebenslage, die in fast allen Dimensionen durch Auffälligkeiten bzw. Einschränkungen gekennzeichnet ist (vgl. zur Definition ausführlich: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS) 2012).

Betrachten wir jedoch zunächst die einzelnen *Facetten der Lebenslage* der Kinder. Am ausführlichsten ist dies für Sechsjährige auf der Basis der AWO-ISS-Studie aus dem Jahr 1999 möglich (Hock u.a. 2000a). Damals wurden rund 900 Kinder aus Kindertageseinrichtungen der AWO untersucht, darunter rund 230 armutsbetroffene Kinder (26%). Die Angaben zu den Kindern wurden von den Fachkräften in den Einrichtungen geliefert. Tabelle 3 fasst diese Ergebnisse zusammen. Die Studie zeigt, dass armutsbetroffene Kinder in den allermeisten Bereichen schlechter abschneiden als andere Kinder. Besonders deutlich (und sehr naheliegend) ist dies im materiellen Bereich, aber auch die Unterschiede im kulturellen und sozialen Bereich sind beträchtlich. Lediglich in der gesund-

heitlichen Dimension fallen die Ergebnisse weniger eindeutig aus.

Während bei über einem Viertel (27%) der armutsbetroffenen Kinder die Kosten für Ausflüge nicht oder nur unter Schwierigkeiten von den Eltern aufgebracht werden konnten, traf dies nur auf gut jedes zehnte Kind (12%) aus der Gruppe der nicht von Armut betroffenen Kinder zu. Etwa jedes sechste armutsbetroffene Kind (16%) kam öfters hungrig in die Kindertageseinrichtung, unter den anderen Kindern war es „nur“ etwa jedes zwanzigste. In ihrer körperlichen Entwicklung lagen nach Angaben der Fachkräfte rund doppelt so viele armutsbetroffene Kinder (10%) wie andere Kinder (5%) zurück. In ihrem Sprachverhalten – gemessen anhand acht verschiedener Merkmale/Items – waren 38% auffällig und damit mehr als doppelt so viele wie nicht von Armut betroffene Kinder (16%).

Zu den *Einzelmerkmalen* mit den deutlichsten Abweichungen zwischen der armutsbetroffenen und der nicht betroffenen Gruppe zählen neben materiellen Faktoren wie der Wohnsituation vor allem „schulrelevante“ Kompetenzen. Diese sind bei armutsbetroffenen Sechsjährigen deutlich geringer ausgeprägt als bei anderen gleichaltrigen Kindern. Zu solchen Kompetenzen gehören zum Beispiel der Umfang des (aktiven) Wortschatzes (die Aussage „Es benutzt viele verschiedene Wörter“ trifft auf 24% der armutsbetroffenen Kinder zu und auf 50% der nicht betroffenen Kinder), das Sprachverständnis, die Grammatik und die Ausdrucksfähigkeit.

Tabelle 3: Vergleich von armutsbetroffenen und nicht betroffenen Sechsjährigen nach Lebenslagebereichen und anhand von Einzelmerkmalen

Einzelmerkmal	Von Armut betroffene Kinder (in %)	Nicht von Armut betroffene Kinder (in %)
Materielle Dimension		
Dem Kind fehlt es an notwendiger Kleidung (z.B. Winterstiefeln).*	4	< 1
Das Kind nimmt aus finanziellen Gründen nicht am Mittagessen teil.*	6	2
Das Kind ist ungepflegt/körperlich vernachlässigt.*	15	5
Das Kind kommt öfters hungrig in die Kindertageseinrichtung.*	16	5
Kosten für Ausflüge u.Ä. werden nicht ohne Weiteres gezahlt (unregelmäßig anfallende Kosten).*	27	12
Essensgeld u.Ä. wird nicht regelmäßig gezahlt (regelmäßig anfallende Kosten).*	31	9
Die Wohnverhältnisse sind beengt.*	44	10
Kind gehört in dieser Dimension zu den untersten 20% (= unterstes Quintil = „auffällig“).	40	15
Gesundheitliche Dimension		
Das Kind nässt noch ein.*	7	4
Das Kind ist in seiner körperlichen Entwicklung (vor allem Körpergröße) zurückgeblieben.*	10	5
Das Kind hat eine chronische Erkrankung.**	11	9
Das Kind ist häufig krank.*	15	9
Das Kind ist in Bezug auf seine Motorik auffällig.** Darunter ...	27	22
– Das Kind ist geschickt und sicher in seinen Bewegungen.	50	57
– Es kann sicher laufen und hüpfen.	61	67
– Es kann sicher werfen und fangen.*	45	55
– Es ist sicher in der Auge-Hand-Koordination.*	48	59
Kind gehört in dieser Dimension zu den untersten 20% (= unterstes Quintil = „auffällig“).	31	20
Kulturelle Dimension		
Das Kind ist in Bezug auf sein Spielverhalten auffällig.* Darunter ...	36	16

Einzelmerkmal	Von Armut betroffene Kinder (in %)	Nicht von Armut betroffene Kinder (in %)
– Das Kind spielt intensiv.*	20	36
– Es spielt ausdauernd.*	19	37
– Es spielt Rollen- und Fantasiesspiele.*	15	21
– Es entwickelt viele Spieleinfälle.*	10	21
– Es spielt mit Material, bei dem man bauen und konstruieren muss.*	9	21
– Es spielt mit anderen Kindern zusammen.*	33	53
– Es geht einförmig mit dem Spielmaterial um (sehr selten/nie).*	36	54
Das Kind ist in Bezug auf sein Sprachverhalten auffällig.* Darunter ...	38	16
– Wenn die Erzieherin das Kind anspricht, antwortet es sofort.*	28	43
– Es schaut seinen Gesprächspartner an.*	32	45
– Es spielt Rollen- und Fantasiesspiele.*	15	21
– Es spricht deutlich.*	30	51
– Es kann sich verständlich ausdrücken.*	34	56
– Es benutzt viele verschiedene Wörter.*	24	50
– Es versteht, was gesagt und erzählt wird.*	42	63
– Es spricht grammatikalisch richtig.*	21	46
– Das Kind zeigt sprachliche Auffälligkeiten. (sehr selten/nie)*	56	76
Das Kind ist in Bezug auf sein Arbeitsverhalten auffällig.* Darunter ...	34	18
– Es beginnt schnell mit der Aufgabe.*	23	37
– Es ist geschickt im Umgang mit dem Material.*	27	44
– Es arbeitet sorgfältig.*	25	39
– Es arbeitet zügig.*	19	31
– Es führt seine Aufgaben selbstständig durch.*	23	37
– Es beendet seine Aufgabe.*	25	41
– Es hilft anderen Kindern.*	17	25
Kind gehört in dieser Dimension zu den untersten 20 % (= unterstes Quintil = „auffällig“).	36	15

Einzelmerkmal	Von Armut betroffene Kinder (in %)	Nicht von Armut betroffene Kinder (in %)
Soziale Dimension (soziales, emotionales Verhalten)		
Das Kind erzählt und berichtet von sich aus anderen Kindern.*	26	41
Das Kind erzählt und berichtet von sich aus der Erzieherin.*	23	40
Es stellt Fragen und will viel wissen.*	16	29
Es äußert seine Wünsche.*	16	32
Es macht Vorschläge.*	8	21
Es nimmt aktiv am Gruppengeschehen teil.*	29	39
Es spricht nur mit der Erzieherin (sehr selten/nie).*	76	86
Es spricht nur mit wenigen Kindern (sehr selten/nie).*	62	72
Es meidet andere Kinder (sehr selten/nie).*	61	71
Es fügt sich in die Gruppe ein.*	26	44
Es sucht Streit (sehr selten/nie).	54	64
Es nimmt anderen das Spielzeug fort (sehr selten/nie).*	51	63
Es ist unruhig (sehr selten/nie).*	47	60
Es schlägt andere Kinder ohne erkennbaren Grund (sehr selten/nie).*	68	77
Es wird von anderen gemieden (sehr selten/nie).*	63	80
Es spricht mit lauter Stimme (schreit) (sehr selten/nie).	57	56
Kind gehört in dieser Dimension zu den untersten 20% (= unterstes Quintil = „auffällig“).	36	18

ANMERKUNG: * $p < 0,05$; ** nicht signifikant; ohne Sternchen $p < 0,01$

Quelle: AWO-ISS-Studie, Hock u.a. 2000a, S. 34-37, 56, 59, 61 und 68 sowie ergänzende, eigens für diese Expertise durchgeführte Auswertungen

Für die weitere Entwicklung der Kinder ist letztlich jedoch nicht ein einzelnes Merkmal entscheidend, sondern welchem *Lebenslagetyp*⁹ sie zuzurechnen sind. Auch in dieser Frage sind die Ergebnisse der AWO-ISS-Studie (Hock u.a. 2000a, S. 55) hilfreich: Immerhin ein Viertel der untersuchten Sechsjährigen ist unter Armutsbedingungen dem Typ „Wohlergehen“ zuzuordnen. Allerdings ist die Gruppe der deutlich auffälligen, der multipel deprivierten Kinder unter den armutsbetroffenen mit 36% deutlich größer. In der Vergleichsgruppe der nicht von Armut betroffenen Kinder verhält es sich genau umgekehrt: 40% leben im Wohlergehen und „nur“ 20% in multipler Deprivation. Armut hat also auch schon im frühen Kindesalter deutliche Auswirkungen auf die Lebenslage und damit auf die Zukunftschancen der Kinder (Laubstein u.a. 2012).

Bekannt und durch Daten belegt ist beispielsweise nicht nur die beeinträchtigte Gesundheit von Säuglingen, Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien im Vergleich zu ihren besser gestellten Altersgenossen. Die medizinische Forschung hat auch gezeigt, dass die gesundheitliche Disposition eines Menschen im Lebensverlauf geprägt wird und durch frühe gesundheitliche Belastungen die Weichen für spätere (chronische) Erkrankungen gestellt werden (Dragano 2007, S. 18 ff.).

9 *Wohlergehen trotz Armut*: „Mit Hilfe persönlicher Ressourcen, privater und professioneller Unterstützung gelingt es vielen Eltern durch zum Teil massive eigene materielle Einschränkungen und sonstige Copingstrategien trotz materieller Armut für ein Wohlergehen ihrer Kinder zu sorgen, so dass diese im Vorschulalter keinen Mangel erleiden und keine ungewöhnlichen Entwicklungsauffälligkeiten zeigen“ (Hock u.a. 2000a, S. 91).

Armut und multiple Deprivation: „Ein Teil der Kinder aus armen Familien weist schon im Vorschulalter massive Defizite in mehreren Bereichen auf. Die Auffälligkeiten reichen von gesundheitlichen Problemen über Sprachstörungen bis zu massiven Verhaltensauffälligkeiten. Ihre Lebenschancen sind schon zu diesem frühen Zeitpunkt massiv eingeschränkt. Ihre Eltern haben im Kampf mit ihren materiellen und sonstigen Problemen weitgehend resigniert und die Orientierung an ‚Normalitätsstandards‘ aufgegeben. Auch für die Kinder werden keine Zukunftsperspektiven mehr formuliert. Die Aktivitäten reichen gerade so aus, die Grundversorgung der Familie zu gewährleisten“ (Hock u.a. 2000a, S. 97).

Sehr gut nachvollziehbar sind die heterogenen Lebenslagen anhand der Fallbeispiele der AWO-ISS-Studie (Hock u.a. 2000b), die auch einen guten Materialfundus für Weiterbildungsmaßnahmen darstellen, allerdings an dieser Stelle nicht näher ausgeführt werden können.

Im Rahmen der AWO-ISS-Studie wurde auch untersucht, wie diese deutlichen Unterschiede in der Lebenslage armutsbetroffener Kinder zu erklären sind. Folgende Faktoren fördern gemäß der Untersuchung ein Aufwachsen im Wohlergehen:

- Deutschkenntnisse aufseiten mindestens eines Elternteils,
- keine Überschuldung,
- keine beengten Wohnverhältnisse,
- gutes Familienklima (keine regelmäßigen Streitereien),
- regelmäßige gemeinsame Aktivitäten in der Familie (Hock u. a. 2000c, S. 56).

Insbesondere das Ausmaß gemeinsamer familiärer Aktivitäten – als Indikator zum einen für eine gemeinsame Strukturierung des Alltags, aber auch für fördernde Aktivitäten im Elternhaus – erwies sich als hoch relevant im Hinblick auf die Ursachen von Unterschieden in der Lebenslage materiell ähnlich schlecht gestellter Kinder. Damit geraten die *Kompetenzen und das Handeln der Eltern* – unabhängig von deren materiellen Ressourcen – in den Fokus, wenn es um die Erklärung von Unterschieden bei den Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch den Motivationen der Kinder geht. Das, was die Eltern vor allem in den frühen Lebensmonaten und -jahren des Kindes vorleben, ist hoch relevant:

„Bei Kindern scheint die Fähigkeit bereits sehr früh ausgebildet zu sein, bei anderen beobachtete Verhaltensweisen im Innern, durch den Aufbau eines eigenen, das beobachtbare Verhalten abbildenden Erregungsmusters nachzuvollziehen. Kinder schließen auch in ähnlicher Weise durch Beobachtung aus dem Verhalten der Eltern, wie die Welt wahrgenommen und eingeschätzt werden muss und wie man ihr begegnet. Dieses ‚Imitationslernen‘ bildet die Grundlage für die Weitergabe von Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Verhaltensmustern von einer Generation zur nächsten“ (Hüther 2013, S. 59).

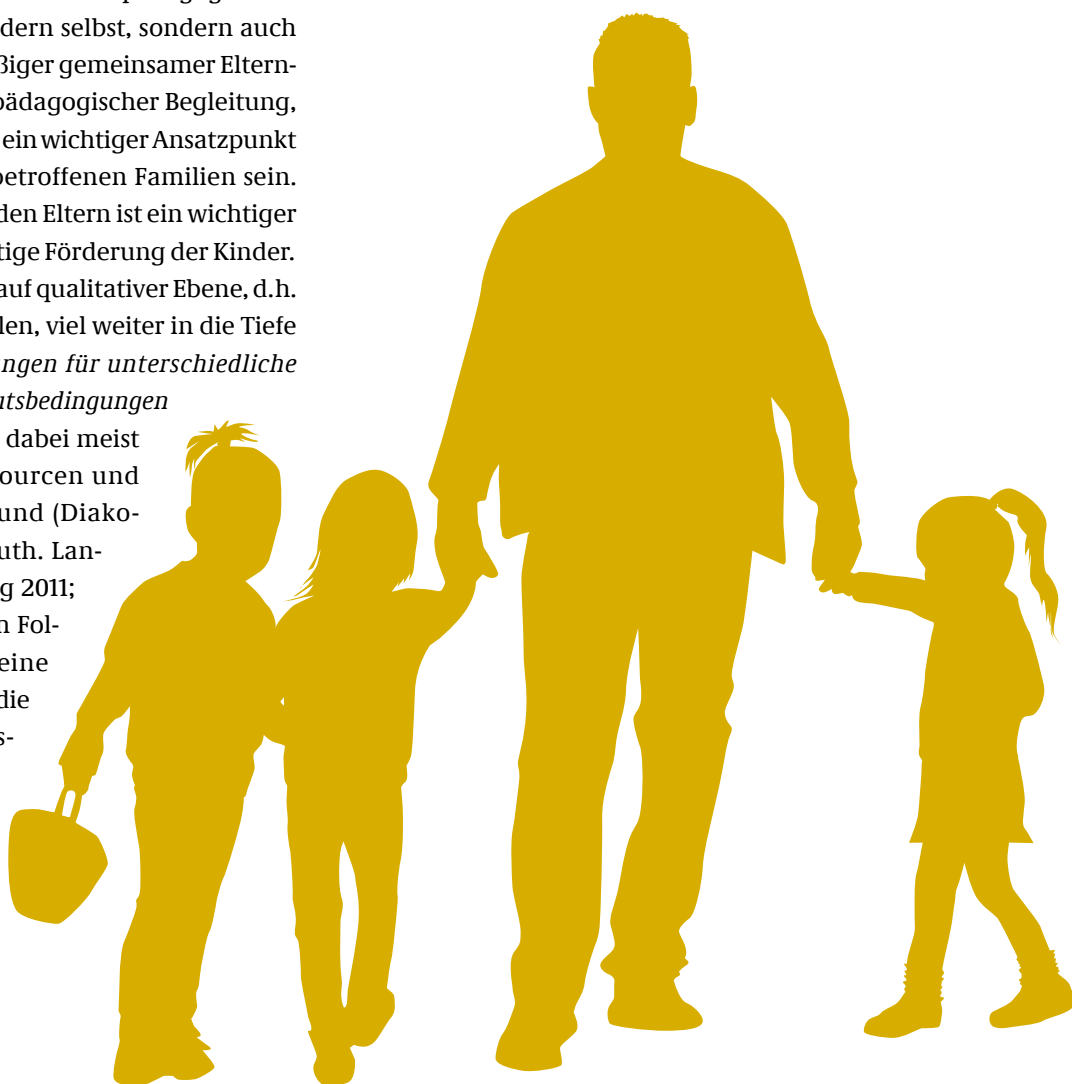
Die Lebenslage armutsbetroffener wie nicht betroffener Kinder wird also grundlegend und zu einem sehr frühen Zeitpunkt unter anderem dadurch bestimmt, wie Eltern mit ihrem Kind interagieren. Wie weit erwachsene und damit elterliche Verhaltensweisen – gerade unter Armutsbedingungen – noch veränderbar sind, steht auf einem anderen Blatt. Praxis und Forschung belegen, dass dies durch geeignete Formen der fachlichen Unterstützung der Eltern-Kind-Interaktion bis zu einem gewissen Grad möglich ist (Suess u.a. 2010), und zwar umso nachhaltiger, je stärker sich auch die Lebensbedingungen der Eltern verbessern. Fachkräfte können solche Veränderungen der Verhaltensweisen fördern, indem sie die Eltern eng und partizipativ in das Geschehen in der Kindertageseinrichtung einbinden und ihnen Angebote unterbreiten.

Vor diesem Hintergrund gilt: Nicht nur eine qualitativ hochwertige Arbeit der frühpädagogischen Fachkräfte mit den Kindern selbst, sondern auch die Förderung regelmäßiger gemeinsamer Eltern-Kind-Aktivitäten – mit pädagogischer Begleitung, aber auch ohne – sollten ein wichtiger Ansatzpunkt der Arbeit mit armutsbetroffenen Familien sein. Begleitende Arbeit mit den Eltern ist ein wichtiger Faktor für eine nachhaltige Förderung der Kinder.

Andere Studien sind auf qualitativer Ebene, d.h. anhand von Fallbeispielen, viel weiter in die Tiefe gegangen, um *Erklärungen für unterschiedliche Lebenslagen unter Armutsbedingungen* zu finden. Doch stehen dabei meist die Eltern, deren Ressourcen und Handeln im Vordergrund (Diakonisches Werk der ev.-luth. Landeskirche Braunschweig 2011; Wüstendörfer 2008). Im Folgenden möchten wir eine *Typologie* vorstellen, die die Bandbreite der Lebenslagen von Familien unter Armutsbedingungen aufzeigt und Ansatzpunkte für die Zusammenarbeit mit Eltern geben kann.

Armutstypologie nach Uta Meier-Gräwe

Uta Meier-Gräwe entwickelte eine Vierer-Typologie (Meier-Gräwe 2006, S. 17 ff.), mit der es gelingt, den jeweils sehr unterschiedlichen Handlungsbedarf mit Blick auf die Förderung der Kinder abzuleiten. Die Typenbeschreibung verdeutlicht die extrem unterschiedlichen Handlungsanforderungen an das professionelle System. Wie alle Typologien, die auf einer beschränkten Anzahl von Fällen beruhen, birgt auch diese natürlich die Gefahr, reale Einzelfälle unbedingt in diese „Typen-Schubladen“ einsortieren zu wollen und dabei die Spezifik des Einzelfalles zu übersehen. Typologien helfen aber, einen Eindruck von der gesamten Situation einer Familie bzw. von Eltern und Kindern zu erhalten und auf das Spektrum an Unterschiedlichkeiten hinzuweisen.



Typ 1: die verwalteten Armen

„Dieser Armutstyp ist durch das soziale Phänomen einer generationsübergreifenden Armut charakterisiert. Seine Repräsentant/innen verfügen über vielfältige und langjährige Erfahrung und Routine im Umgang mit Armut, aber auch mit den Behörden und Institutionen, die – verwaltungstechnisch gesehen – für diverse Probleme von verstetigter Armut zuständig sind.

Umgekehrt sind diese Haushalte in den entsprechenden Einrichtungen seit langem bekannt. Ohne institutionelle Netzwerke gelingt die Alltagsbewältigung kaum noch. Typisch sind regelmäßige Kontakte zum Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD) oder zu Vertreter/innen der sozialpädagogischen bzw. haushaltsbezogenen Familienhilfe, um die Eltern-Kind-Beziehungen zu stabilisieren oder die Grundversorgung des Haushalts zu gewährleisten.¹⁰

Charakteristisch sind vergleichsweise niedrige Alltagskompetenzen und eine eher geringe Erwerbsorientierung. Man trifft auf das Phänomen

„entglittener“ Zeitstrukturen; es bereitet den Betroffenen oftmals schon Mühe, zwei bis drei Termine pro Woche zu koordinieren. Als Eltern sind die Erwachsenen weder mental noch alltagspraktisch in der Lage, ihren Kindern Daseinskompetenzen wie Bindungs- und Konfliktfähigkeit, Durchhaltevermögen, emotionale Stabilität oder häusliche Grundkompetenzen zu vermitteln. Selbst bei gutem Willen besteht eine ausgeprägte Hilflosigkeit, den Kindern zu einem Schulerfolg zu verhelfen, was angesichts der problematischen elterlichen ‚Schul- und Ausbildungskarrieren‘ kaum überraschen kann.“



¹⁰ Armutsbetroffene Kinder, die in solchen Familien leben, geraten häufiger als andere Kinder in den Fokus des „Jugendamtes“ bzw. des Allgemeinen Sozialen Dienstes, da immer wieder – meist von Dritten (Nachbarn, Fachkräften etc.) – die Frage gestellt wird: Ist das Wohl des Kindes nicht gefährdet? Obgleich das Wohl der allermeisten armutsbetroffenen Kinder *nicht* gefährdet ist, gilt tendenziell folgender Zusammenhang:

„Fälle von Kindeswohlgefährdung häufen sich in sozialen Lagen, die von Armut geprägt sind. Menschen in Armutslagen machen bereits früh und wiederholt die Erfahrungen ausgegrenzt zu werden. In Hinblick auf die Anwendung körperlicher Bestrafung unterscheiden sich Eltern nach ihren sozialen und kulturellen Hintergründen. Trotz der begründeten methodischen Kritik an der schichtspezifischen Sozialisationsforschung (...) bleibt festzuhalten, dass zahlreiche internationale Studien den Zusammenhang zwischen geringem sozioökonomischem Status der Eltern und einem autoritären Erziehungsstil, der auf die Aneignung von Konformität abzielt und bestrafende Methoden der Disziplinierung anwendet, hinreichend belegen (...). Elterlicher Stress als Folge von Armut, sozialen Anpassungsschwierigkeiten oder partnerschaftlichen Konflikten ist einer der wichtigsten Risikofaktoren für körperlichen Missbrauch (...). Zudem haben misshandelnde und vernachlässigende Eltern in ihrer Kindheit selber häufiger Erfahrungen mit Gewalt gesammelt und sind eher geneigt, Konfliktsituationen durch Gewalt lösen zu wollen. In diesem Sinne wird elterliche Gewalt ‚weitervererbt‘“ (Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen 2010, S. 48).

Typ 2: die erschöpften Einzelkämpferinnen und -kämpfer

„Typ 2 umfasst sowohl alleinerziehende Eltern als auch Paare mit Kindern. Er zeichnet sich durch eine überproportionale Arbeitsbelastung im Familien- und Berufsalltag aus, ohne jedoch in Berufen wie Bürokauffrau oder Verwaltungsangestellter im einfachen öffentlichen Dienst ein Einkommen oberhalb des soziokulturellen Existenzminimums zu erreichen („Working poor“). Neben einer hohen Arbeitsbeanspruchung führen zudem Krankheiten und deren Folgen zu chronischen Erschöpfungszuständen – oft verbunden mit der Erfahrung, auch von offizieller Seite „alleingelassen“ zu werden. Es handelt sich um Haushalte, die den Alltag für sich und ihre Kinder mit den vergleichsweise niedrigsten Äquivalenzeinkommen bewältigen müssen.

Armutslagen treten in der Regel als Folge eines ‚kritischen‘ Lebensereignisses wie Trennung bzw. Scheidung auf, aber auch als Folge der Geburt eines (weiteren) Kindes. Der Umgang mit Armut ist selten als generationsübergreifende Erfahrung vorhanden, ebenso wenig der Umgang mit den zuständigen Ämtern und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe.“

Typ 3: die ambivalenten Jongleurinnen und Jongleure

„Bei den Repräsentant/innen dieses Typs handelt es sich um Menschen, die familienbiografisch zumindest durch sequenzielle Erfahrungen mit Armut geprägt sind. Sie besaßen aber objektiv betrachtet durchaus Handlungsoptionen, ihre Lebenssituation entweder zu verbessern oder zu ihrem Nachteil zu verändern. Psychologisch begründbare ambivalente Persönlichkeitsstrukturen münden in Verhaltensweisen, die üblicherweise als unvernünftig bezeichnet werden. Es werden hohe Kredite aufgenommen, ohne in hinreichendem Maße die damit verbundenen finanziellen Verpflichtungen zu bedenken die das für die Zukunft nach sich zieht. Es dominieren Verhaltensmuster, diese Konsequenzen zu verdrängen oder man setzt auf das Prinzip ‚Hoffnung‘, dass sich schon alles zum Guten wenden werde.

Auffällig ist des Weiteren, dass trotz einer bestehenden Überschuldung des Haushalts keine Hilfe bei der Schuldnerberatung gesucht wird, obwohl die Überschuldungssituation teilweise bereits hoffnungslos unübersichtlich ist und psychisch durchaus als belastend empfunden wird. Es werden vergleichsweise teure Wohnungen angemietet, die allerdings voraussetzen, dass der befristete Arbeitsplatz in einen unbefristeten verlängert wird oder dass sich eine andere Erwerbsmöglichkeit eröffnet, was jedoch mit einem erheblichen Risiko behaftet ist. Ausbildungen werden kurz vor dem Berufsabschluss abgebrochen, ohne sich zu vergegenwärtigen, dass sich damit die Bedingungen auf einen Einstieg in das Erwerbsleben massiv verschlechtern.“

Typ 4: die vernetzten Armen

„Das hervorstechende Charakteristikum der vernetzten Aktiven besteht in ihrem Eingebundensein in ein unterstützendes familiales Netzwerk und/oder in ihrer Fähigkeit, institutionelle Hilfen selbstbewusst und aktiv in ihren Alltag zu integrieren. Darunter befinden sich alleinerziehende Mütter, die studieren oder ein Studium absolviert haben. Obwohl sie, insbesondere durch das Verhalten der Kindesväter, schwere persönliche Enttäuschungen verkraften mussten, zeigen sie als Sozialhilfe beziehende Mütter ein gewisses Selbstbewusstsein und sind in der Lage, ihre Situation nicht als individuelles Versagen zu deuten, sondern den Alltag mit ihren Kindern bestmöglich zu gestalten. Sie nehmen die Sozialhilfe als ein ihnen zustehendes Grundrecht in Anspruch und loten die Möglichkeiten, die das Bundessozialhilfegesetz zur Verbesserung ihrer Lebenssituation bietet, kenntnisreich aus.

Über die gängigen Hilfen der Sozial- und Jugendhilfe hinaus mobilisieren sie, wenn es erforderlich wird, auch andere kommunale Akteur/innen, darunter Frauenbeauftragte oder Kommunalpolitiker/innen, wenn sie auf den einschlägigen Verwal-



tungswegen scheitern. Unterstützung durch die familialen Netzwerke erfolgt in Form von direkten monetären Transfers wie monatliche Geldzahlungen durch die Eltern oder durch indirekte Unterstützungsleistungen, beispielsweise durch die Mitbenutzung eines Pkw. Darüber hinaus übernehmen die Großeltern teilweise verlässlich und regelmäßig die Betreuung der Kinder oder helfen tatkräftig bei der Wohnungsrenovierung.

Diese familialen Netze sind im Grunde kaum zu ersetzen. Der Alltag der Repräsentant/innen des Typs 4 ist zwar ebenso wie der der verwalteten Armen, der erschöpften Einzelkämpfer/innen und der ambivalenten Jongleur/innen durch eine Vielzahl von Problemen gekennzeichnet. Diese bewältigen sie aber aufgrund der ermutigenden und verlässlichen Unterstützung durch familiale Bezugspersonen sowie über die Mobilisierung von institutionellen Hilfen vergleichsweise gut. Hinzu kommt, dass es sich um stabile Persönlichkeiten mit Selbstbewusstsein und einem hohen Energiepotenzial handelt. Sie besitzen vielfältige Daseins- und Alltagskompetenzen und hatten überdies häufig das Glück, selbst in einem unterstützenden und gedeihlichen Umfeld aufgewachsen zu sein.“

Die frühpädagogische Fachkraft kann die Typologie Meier-Gräwes nutzen, um armutsbetroffene Eltern und die Phänomene, die sie beim Kind erlebt, besser zu verstehen: Hat sie es zum Beispiel mit dem Typus „verwaltete Arme“ zu tun, so muss sie auf einer ganz anderen Ebene ansetzen – sowohl im Dialog als auch in der Vermittlung von unterstützenden Hilfen – als etwa bei der „erschöpften Einzelkämpferin“. Nur so kann sie das Beste für jedes der von ihr betreuten Kinder erreichen.

Genau in diese Richtung ging wenige Jahre später die Untersuchung

von Kate Bird und Wolfgang Hübner (AWO-Bundesverband 2010). Sie hatten das Ziel, auf der Basis einer Typologie von Armutserfahrungen Ansatzpunkte für Elternarbeit und Familienbildung zu entwickeln. Bei der Umsetzung ihrer Typologie und der von Uta Meier-Gräwe in den Alltag der Kindertageseinrichtung bzw. des Familienzentrums ist die zweite Leitlinie des Inklusionsansatzes von Annika Sulzer und Petra Wagner gefragt: „Inklusion als Aufforderung, Barrieren zur Teilhabe wahrzunehmen und abzubauen (...)“ (Sulzer/Wagner 2011, S. 20). Wie kann also die frühpädagogische Fachkraft mit Blick auf die je individuelle Situation des Kindes und seiner Eltern Unterstützung geben? Es geht hierbei nicht mehr um die Benachteiligung durch Armut an sich, sondern um die jeweils konkrete Situation. Ist die Mutter „ausgebrannt und überarbeitet“, dann hilft nur Entlastung – ob über die Realisierung von Rechtsansprüchen oder über eine qualitätsvolle Ferienbetreuung des Kindes. Hat die Fachkraft jedoch eine Mutter vor sich, die eher dem Typ „souveräne Bewältigung“ zuzurechnen ist, so mag die Einladung ins Elterncafé durch persönliche Ansprache genau das Richtige und auch ausreichend sein. Die beiden Typologien helfen der frühpädagogischen Fachkraft auch, den Blick vom Kind auf die Ebene *Eltern und Elternhaus* zu richten und auf die gelingende Kommunikation und Kooperation mit den Eltern zu fokussieren.

Sowohl bei Uta Meier-Gräwe als auch bei Kate Bird und Wolfgang Hübner bleibt die Lebenslage der Kinder stark im Hintergrund. Diese „Lücke“ lässt sich beispielsweise über die Lektüre der Falldarstellungen in der AWO-ISS-Studie (Hock u.a. 2000b) füllen. Anhand von zehn ausführlichen Fallbeispielen von armutsbetroffenen Familien mit Kindern im Vorschulalter wird die große Bandbreite der kindlichen Lebenslagen deutlich. Sowohl das Leben im „Wohlergehen“ als auch „multiple Deprivation“ werden dabei auf der Basis von Einzelschicksalen (be)greifbar. Der weitere Lebensverlauf der betreffenden Kinder ist in der 2012 veröffentlichten Studie (Laubstein u.a. 2012) nachzuverfolgen.



2.2.3 Armut und Inanspruchnahme von Bildungsangeboten in den ersten Lebensjahren

Mit der Anerkennung der Wichtigkeit früher Bildung innerhalb von Familien und institutionellen Angeboten entwickelte sich die Fragestellung, welche sozialen Gruppen in welchem Umfang welche Angebote nutzen. Dies gilt sowohl für die Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen als auch für die Nutzung sogenannter non-formaler Angebote, zum Beispiel von musikalischer Frühförderung für Kinder und Familienbildungsangeboten für Eltern. Die Fragestellung im Kontext dieser Expertise lautet: In welchem Umfang nutzen armutsbetroffene Eltern bzw. deren Kinder frühe Förderangebote? Pia Schober und Katharina Spieß sind dieser Frage auf der Basis der Studie „FiD“ (Familien in Deutschland¹¹) nachgegangen (Schober/Spieß 2012). Sie haben für ihre Analyse die Eltern verschiedenen Gruppen zugeordnet. Für unsere Expertise sind die Gruppen „niedriges Einkommen“ und „ALG-II-Empfänger/innen“ im Vergleich zu „allen anderen Familien“ relevant. Die wichtigsten Ergebnisse gibt Abbildung 4 wieder.

Es wird deutlich, dass Kinder in sozioökonomischen Risikolagen in fast allen Bereichen weniger an Angeboten frühkindlicher Bildung teilhaben (vgl. hierzu auch BMFSFJ 2012, S. 132–144). Bei den *Kindern bis zu drei Jahren* besteht sowohl bei der formalen Förderung, also vor allem beim Krippenbesuch, als auch bei der Nutzung non-formaler Angebote¹² erheblicher Aufholbedarf unter den ärmeren Familien: Während 17% der Kinder unter drei Jahren aus Familien mit Bezug von ALG II eine Kindertageseinrichtung besuchen, sind es aus den anderen Familien (ohne ökonomische Risiken) 31%. Bei den non-formalen Förderangeboten ist der Un-

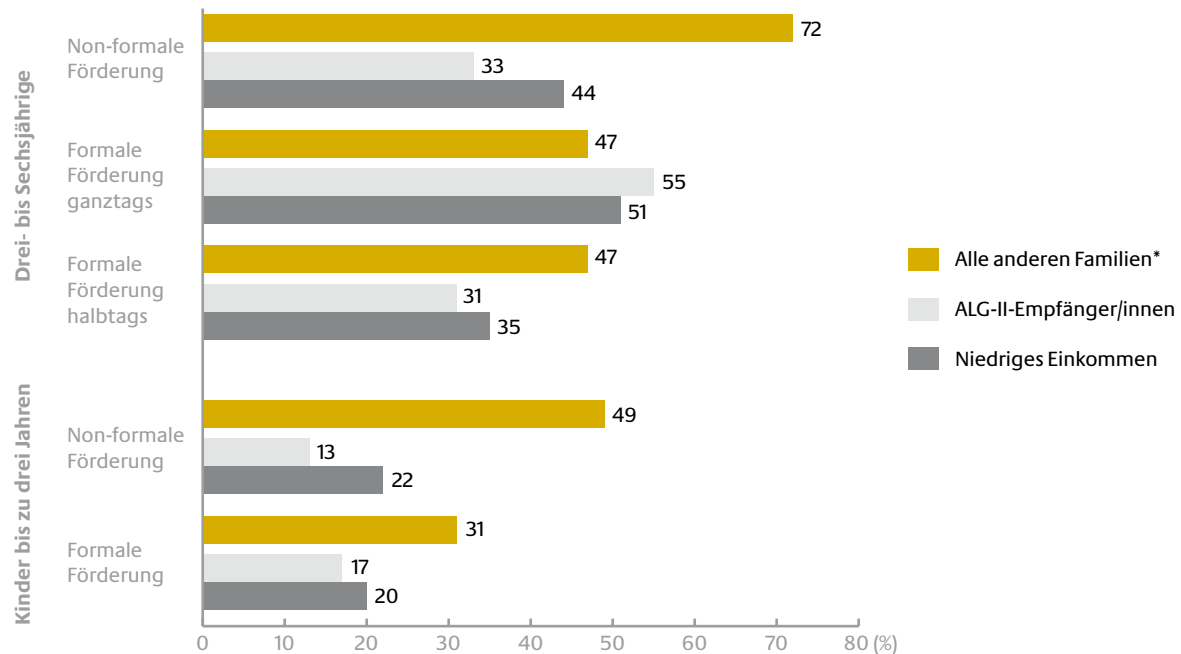
terschied mit 13% Nutzungsquote bei den Kindern aus Familien mit ALG-II-Bezug gegenüber 49% aus Familien ohne ökonomische Risiken noch größer. Die Gruppe mit den besonderen Förderbedarfen, d.h. die Kinder aus armutsbetroffenen Familien, nutzt die frühkindlichen Förderangebote also in einem deutlich geringeren Umfang.

Eine Auswertung des DJI-Surveys „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten (AID:A)“ liefert zusätzliche Informationen zu einzelnen dieser sogenannten non-formalen Angebote (vgl. Abb.5). Dabei wird deutlich, dass insbesondere Eltern mit SGB-II-Leistungen Angebote wie Babyschwimmen, PeKiP-Kurse (Prager-Eltern-Kind-Programm), aber auch Krabbelgruppen deutlich seltener mit ihren Kindern nutzen als materiell besser gestellte Eltern. So liegt der Unterschied beim Babyschwimmen bei 8% (Eltern mit SGB-II-Leistungen) gegenüber 36% (Eltern in der höchsten Einkommenskategorie), beim PeKiP-Kurs bei 4% versus 25% und bei der Krabbelgruppe bei 26% gegenüber 48%.

11 Es handelt sich um eine Spezialstudie auf Basis des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP), einer repräsentativen Längsschnitterhebung mit sehr großen Fallzahlen (2011: 4.500 Haushalte).

12 Leider haben Pia Schober und Katharina Spieß in ihrer Arbeit nicht angegeben, welche Angebote konkret einbezogen wurden.

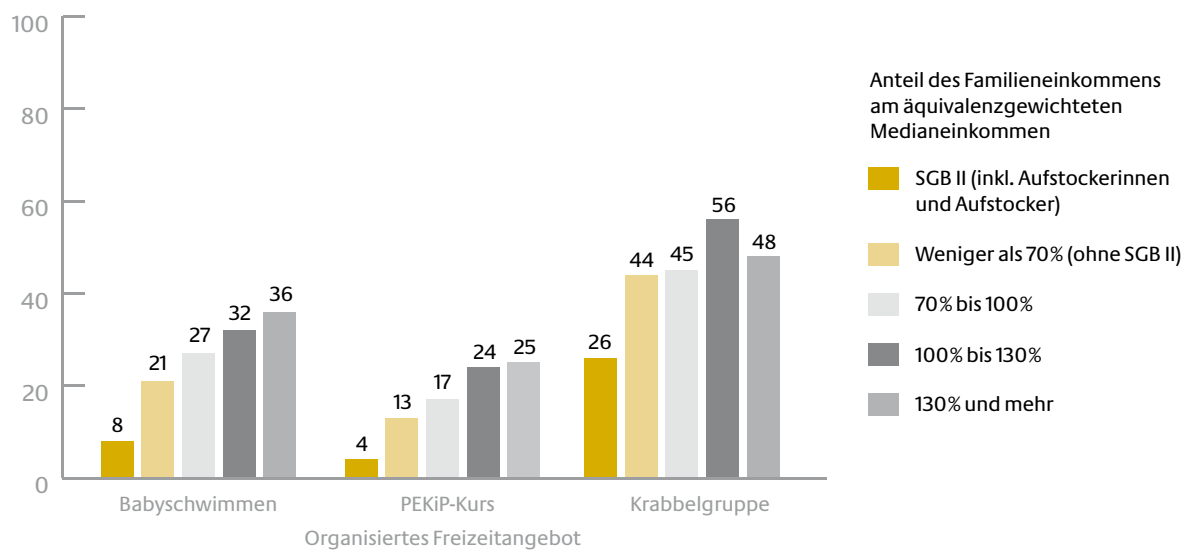
Abbildung 4: Nutzung frühkindlicher Förder- und Betreuungsangebote abhängig von der materiellen Lage der Eltern in Deutschland im Jahr 2010



ANMERKUNG: *Zu dieser Gruppe gehören alle Eltern, die keine der folgenden sozioökonomischen Risiken aufweisen: alleinerziehend, mit Migrationshintergrund, überwiegend in der Familie nicht Deutsch sprechend, Mutter ohne Berufsausbildung sowie niedriges Einkommen und ALG-II-Bezug.

Quelle: SOEP v27.2; FiD v2.0; eigene Darstellung auf Basis Schober/Spieß 2012, S. 21

Abbildung 5: Anteil der Kinder unter 24 Monaten, die an non-formalen Angeboten teilnehmen – abhängig vom Familieneinkommen (in Prozent)



ANMERKUNG: Datenbasis ist die Sonderauswertung des DJI-Surveys „AID:A“ von 2009.

Quelle: BMFSFJ 2010, S. 14

Zumindest auf den ersten Blick sieht es für die *Kinder im Elementarbereichsalter* etwas besser aus (vgl. hierzu Abbildung 4): Kinder in Armutslagen nutzen etwas häufiger als die Vergleichsgruppe (ohne ökonomische Risiken) ganztägig formale Angebote, also die Kindertageseinrichtung (55% bzw. 51% versus 47%). Betrachtet man jedoch die Summe aus halbtägiger und ganztägiger Nutzung, so fällt auf, dass diese Kinder häufiger als die Vergleichsgruppe gar keine Kita besuchen: 86% der armutsbetroffenen Kinder nutzen formale Angebote im Elementarbereichsalter, aber 94% der gleichaltrigen Kinder aus der Vergleichsgruppe. Eklatant sind die Unterschiede in der Nutzung der non-formalen Angebote auch in dieser Altersgruppe. Während diese Angebote für Kinder aus den „anderen Familien“ mit 72% gewissermaßen zur Normalität gehören, sind sie nur einer Minderheit der armutsbetroffenen Kinder (33% bzw. 44%) zugänglich. Die langjährige Erfahrung der Autorinnen¹³ der vorliegenden Expertise hat gezeigt, dass folgende Faktoren zu diesem Ergebnis beitragen:

Formale Angebote:

- Knappheit des Angebots an Plätzen in Kindertageseinrichtungen, vor allem für Kinder im Krippenalter, bei gleichzeitiger Bevorzugung berufstätiger Eltern
- geringere Erwerbsbeteiligung der armutsbetroffenen Eltern, deshalb geringere Nachfrage nach formalen Angeboten bzw. geringere Dringlichkeit
- zum Teil bestimmte Rollenmodelle bei armutsbetroffenen Eltern: „Es ist gut, wenn die Kinder zu Hause (möglichst lange) von der Mutter betreut werden.“
- zum Teil geringere Wertschätzung des Nutzens solcher Angebote
- zum Teil fehlendes Wissen um Elternbeitragszuschüsse bzw. Übernahme der Gebühren für die Kindertageseinrichtung

Non-formale Angebote:

- Begrenzte materielle Ressourcen beschränken die Nutzung kostenpflichtiger Angebote
- geringere Transparenz über das Angebot sowie geringere Mobilität armutsbetroffener Eltern
- zum Teil geringere Wertschätzung des Nutzens solcher Angebote

2.2.4 Ökonomische Risikolagen in Kindertageseinrichtungen

Nicht nur für die Kinder in Armutslagen, sondern auch für die Fachkräfte in den Einrichtungen ist von Bedeutung, wie viele Kinder mit Armutshintergrund betreut werden. Die Höhe des Anteils armutsbetroffener Kinder beeinflusst die Arbeitsbedingungen der Fachkräfte und damit die Möglichkeiten der individuellen Förderung der Kinder sowie der Zusammenarbeit mit den Eltern und dadurch das Gelingen der inklusiven Arbeit.

Verteilung der Kinder auf die Einrichtungen – Ursachen und Folgen

Kindertageseinrichtungen in Deutschland bzw. die dort tätigen Fachkräfte sind in sehr unterschiedlicher Weise mit dem Thema Armut und ökonomische Risikolagen von Kindern und Eltern konfrontiert. Abhängig von der Lage der Einrichtung, ihrem Platzangebot und Ruf, ihrer Trägerschaft und nicht zuletzt ihrem Konzept besuchen keine, einige wenige, einige, viele oder sehr viele armutsbetroffene Kinder die jeweilige Einrichtung.

Daten zur Verteilung

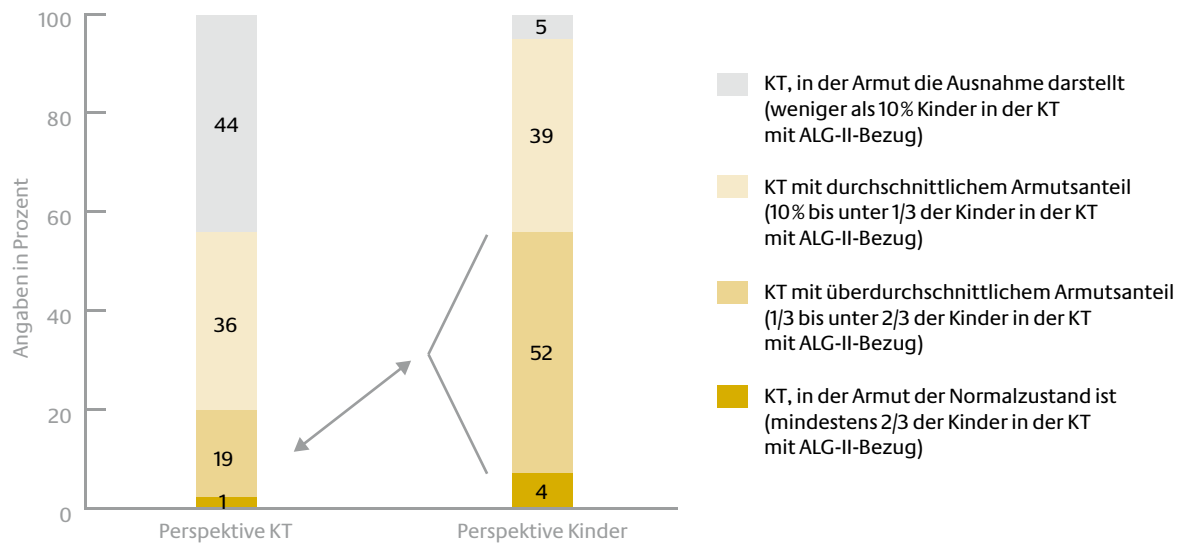
Obgleich der Anteil armutsbetroffener Kinder sowohl für die Fachkräfte vor Ort als auch für Dritte, zum Beispiel die (Sozial-)Planung, relevant ist, ist die Fragestellung „Welchen Armutsanteil hat die Einrichtung?“ nur selten Gegenstand von Berichterstattungen. In der amtlichen Statistik (= Statistik der Kinder- und Jugendhilfe, Teil III: Kinder in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege), die die Kindertageseinrichtungen jährlich zum 1. März erheben müssen, taucht dieses Merkmal bislang auch nicht auf. Vor

¹³ Erfahrungen aus der Jugendhilfeplanung (Hock) und der Fachstelle Kinder-Eltern-Zentren Wiesbaden (Kopplow) sowie über Fortbildungsmaßnahmen deutschlandweit (Holz).

diesem Hintergrund müssen Kommunen oder auch Träger und Einrichtungen, die diese Information für wichtig erachten, solche Daten gesondert erfassen. Die Landeshauptstadt Wiesbaden (275.000

Einwohnerinnen und Einwohner, ca. 180 Kindertageseinrichtungen) führt das seit einigen Jahren durch, um beispielsweise Projekte und Maßnahmen besser platzieren zu können.

Abbildung 6: Verteilung armutsbetroffener Kinder auf Kindertageseinrichtungen (Wiesbaden 2012)



LESEHILFE: KT = Kindertageseinrichtung; 52% der armutsbetroffenen Kinder (siehe rechte Säule) werden in Wiesbaden in den 19% der „KT mit überdurchschnittlichem Armutsanteil“ betreut (siehe linke Säule). Nur 5% der armutsbetroffenen Kinder werden in einer der Kindertageseinrichtungen betreut, in der „Armut die Ausnahme darstellt“ (= 44% der Kitas).

Quelle: KT-Strukturdaten 2012 der Landeshauptstadt Wiesbaden (bislang unveröffentlichte Grafik)

Abbildung 6 (linke Säule) zeigt für Wiesbaden, das beispielhaft für viele westdeutsche Großstädte in Ballungsräumen stehen kann,¹⁴ wie sich dort die rund 180 Kindertageseinrichtungen im Hinblick auf den Armutsanteil verteilen: In knapp der Hälfte (44%) stellt Armut die Ausnahme dar (weniger als 10% armutsbetroffene Kinder), in gut einem Drittel (36%) ist der Anteil armer Kinder durchschnittlich (10% bis unter 33%), knapp ein Fünftel (19%) der Kindertageseinrichtungen weist einen überdurchschnittlichen Armutsanteil auf (1/3 bis unter 2/3 arme Kinder), und eine kleine Minderheit (1%) muss mit einem Armutsanteil unter ihren Kindern von

mindestens zwei Dritteln als „Armutsseinrichtung“ bezeichnet werden.

Diese Verteilung wird in anderen Städten natürlich jeweils anders aussehen, aber die Erkenntnis bleibt, dass in puncto Armutsthematik Kindertageseinrichtung nicht gleich Kindertageseinrichtung ist.

Wichtig ist auch, die Perspektive armutsbetroffener Kinder einzunehmen und der Frage nachzugehen, wo sie mehrheitlich betreut werden. Dies ist anhand der rechten Säule in Abbildung 6 möglich: Die deutliche Mehrheit (56%) dieser Kinder besucht Einrichtungen mit einem mindestens überdurchschnittlichen Armutsanteil. Nur jedes 20. armutsbetroffene Kind (5%) ist in Einrichtungen zu finden, in denen solche Kinder eher eine Ausnahme darstellen.

¹⁴ Die Bertelsmann Stiftung hat Wiesbaden dem Demographietyp 7 („Urbane Zentren mit heterogener wirtschaftlicher und sozialer Dynamik“) zugeordnet (vgl. www.wegweiser-kommune.de).

Tabelle 4: Anteil sozial benachteiligter Kinder von drei bis sechs Jahren in Kitas

Anteil sozial benachteiligter Kinder	Anzahl	Prozent
Eher gering	414	40,9
Eher mittel	338	33,3
Eher hoch	201	19,8
Sehr hoch	61	6,0
Gesamt	1.014	100,0

ANMERKUNG: Die Kategorisierung der Kindertageseinrichtungen wurde – nach Angaben der Einrichtungen – wie folgt vorgenommen: „Sehr hoch“ = wenn a) (=Anteil armutsbetroffener Kinder) und b) (= Anteil Migrantenkinder) und c) (= Anteil aus anregungsarmen Familien) in der Kita mehr als 50 % ausmachen. „Eher hoch“ = wenn a), b) oder c) höher als 50 % ist. „Eher mittel“ = wenn a), b) oder c) mindestens einmal zwischen 30 % und 50 % liegt. „Eher gering“ = wenn weder a) noch b) noch c) über 30 % liegt.

Quelle: Holz 2007, S. 7 (Kita-Erhebung Bertelsmann Stiftung 2006)

Eine bundesweit repräsentative Studie im Auftrag der *Bertelsmann Stiftung* aus dem Jahr 2006 (Holz 2007) ermöglicht es, die obigen Zahlen zumindest näherungsweise zu überprüfen. Die Daten basieren auf Angaben aus 1.000 Kindertageseinrichtungen (vgl. Tab. 4).

Obgleich die Abfrage hier über armutsbetroffene Kinder hinausging, indem die Kategorisierung auch Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder aus anregungsarmen Elternhäusern einbezog, ergibt sich ein ähnliches Bild wie in Wiesbaden: Auch auf der Basis dieser Datenquelle ist die größte Gruppe unter den Kindertageseinrichtungen als „eher gering belastet“ einzustufen (41% versus 44% in Wiesbaden). Und der Anteil der Einrichtungen mit „hohen“ bzw. „sehr hohen“ Anteilen an benachteiligten Kindern – im ersten Fall 20% der Kitas, im zweiten Fall 6% – ist fast gleich hoch wie in Wiesbaden.

Auch bundesweit gilt also, dass Armut in sehr vielen, nämlich knapp der Hälfte der Einrichtungen eher kein Thema ist und in rund einem Viertel der Einrichtungen die Arbeit mit sehr vielen armen und sozial benachteiligten Kindern den Alltag prägt.

Faktoren, die die Verteilung beeinflussen

Die im Folgenden aufgeführten Faktoren beeinflussen die Höhe des Anteils armutsbetroffener Kinder in Kindertageseinrichtungen:¹⁵

Einflüsse auf die soziale Zusammensetzung in der Kita

Lage der Kindertageseinrichtung bzw. soziale Segregation in der Kommune/dem Kreis: ¹⁶	– Liegt die Einrichtung in einem Stadtteil mit niedrigen Mieten, mit einem hohen Anteil öffentlich geförderten Wohnungsbaus, so ist auch der Anteil von Familien mit geringen materiellen Ressourcen hoch und damit die Wahrscheinlichkeit, dass viele armutsbetroffene Kinder die Einrichtung besuchen. – Liegt die Einrichtung in einer Gegend mit einem hohen Anteil hochpreisiger Wohnungen, mit vielen Eigentumswohnungen/-häusern, so ist die Wahrscheinlichkeit sehr hoch, dass nur wenige Kinder aus ungesicherten ökonomischen Lagen in der Einrichtung sein werden.
Art der angebotenen Plätze:	– Angebotszeiten, die sich schwer mit Erwerbsarbeit verbinden lassen, wie z.B. Halbtagesplätze oder Plätze ohne Mittagessen, legen einen höheren Anteil an Familien nahe, in denen das „Ein-Verdiener-Modell“ praktiziert wird; in städtischen Lagen sind dies oft einkommensarme bzw. -schwache Familien. – Kindergemeinschaftsgruppen, die mehrere Altersstufen umfassen (z.B. Krippen- und Elementarbereich oder Krippen-, Elementar- und Hortbereich) sind für Eltern besonders attraktiv, die ein „Doppelverdiener-Modell“ praktizieren und schnell nach der Geburt ihres Kindes wieder in die Erwerbsarbeit einsteigen; aus diesem Grund sind solche Gruppen überdurchschnittlich oft mit Kindern in gesicherter ökonomischer Lage belegt.
Konzept der Einrichtung:	– Einrichtungen, die besondere pädagogische Konzepte praktizieren, wie z.B. Waldorf-Kitas oder musisch ausgerichtete Kitas, haben in der Regel ein nicht wohnortgebundenes Einzugsgebiet und werden eher von sehr bewusst wählenden Mittelschicht-Eltern ausgesucht; vor diesem Hintergrund ist der Armutsanteil in solchen Einrichtungen tendenziell gering. – Einrichtungen, die ihr Konzept sehr konkret auf sozial benachteiligte Kinder und Eltern ausrichten und dies auch beim Zugang zur Einrichtung deutlich machen, werden kontinuierlich hohe Anteile an armutsbetroffenen Kindern haben.

¹⁵ Die Auflistung basiert auf langjährigen sozialplanerischen Beobachtungen und Analysen der Autorin Beate Hock als Sozialplanerin in der Stadt Wiesbaden.

¹⁶ Vgl. zum Thema *soziale Segregation in Städten* u.a. die Schriften von Hartmut Häußermann (z.B. Häußermann u.a. 2004).

Träger der Einrichtung:	– Elterninitiativen und private Träger sind in der Regel auf ein höheres elterliches Engagement – sei es in finanzieller Hinsicht oder vom praktischen Einsatz her – angewiesen als andere Einrichtungsträger; vor diesem Hintergrund ist der Anteil ökonomisch besser gestellter Kinder in Einrichtungen dieses Typs eher hoch und der Anteil armutsbetroffener Kinder sehr gering. – Einrichtungen in kommunaler Trägerschaft weisen aufgrund ihrer relativ niedrigen Gebühren und ihrer (nichtkonfessionellen) Ausrichtung die geringsten Hemmschwellen für viele armutsbetroffene Eltern (vor allem mit Migrationshintergrund) auf. So ist hier der Armutsanteil insgesamt eher überdurchschnittlich. Dies gilt zum Teil auch für andere nichtkonfessionelle Träger (z.B. AWO, Internationaler Bund).
Ruf der Einrichtung:	– Je schlechter der Ruf einer Einrichtung, desto weniger kommt sie für Kinder von bewusst und frühzeitig auswählenden Mittelschicht-Eltern, die häufig auch noch räumlich mobil sind, infrage. Ist insgesamt das Angebot an Plätzen im Verhältnis zur Nachfrage knapp, sind solche Kitas dann „Rest-Einrichtungen“ für Eltern, die sich erst spät um einen Platz für ihr Kind bemühen und/oder schlecht informiert sind und/oder wenig mobil sind, und dies gilt in vielen Fällen für Eltern in ökonomischen Risikolagen.¹⁷

Viele der zuvor genannten Faktoren, die die soziale Zusammensetzung der Kinder in der Kindertageseinrichtung (mit-)bestimmen, lassen sich – so gewollt – beeinflussen, wenn auch weniger durch die frühpädagogischen Fachkräfte in den Einrichtungen. Hier sind vor allem die Kommunen und Kreise in ihrer Planungs- und Steuerungsfunktion sowie – nicht zu vergessen – die Träger gefragt, zum Beispiel über die Definition von Aufnahmekriterien, Weiterentwicklung und Implementierung von Konzepten und Fachberatung.

Die Einrichtung selbst kann im Wesentlichen nur über die Steuerung der Zugänge im Einzelfall Einfluss nehmen. Im Allgemeinen gibt es zwar klare Aufnahmeregeln, die beispielsweise in der Satzung festgelegt sind, dennoch kann die *Einrichtungsleitung*, wenn es um die Verteilung knapper Plätze

geht, die Zugänge mithilfe folgender Faktoren regulieren:

- *Sprechzeiten/Anmeldezeiten*
Je großzügiger diese bemessen sind bzw. je flexibler damit umgegangen wird, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass auch schlechter organisierte und überforderte Eltern (die unter den armutsbetroffenen Eltern stärker vertreten sind als z.B. in der Mittelschicht) die Vormerkung bzw. Anmeldung ihres Kindes – möglichst beim ersten Besuch – realisieren.
- *Erneuerung der Vormerkung/Anmeldung*
In einem Teil der Einrichtungen ist es üblich, dass die Vormerkungen nach einer gewissen Zeit – zum Beispiel einem Jahr – erneuert werden müssen, um die Vormerklisten möglichst aktuell zu halten. Kinder, deren Eltern das versäumen, werden aus der Liste gestrichen. Ein solches Vorgehen bevorteilt gut organisierte (Mittelschicht-)Eltern und benachteiligt armutsbetroffene Eltern bzw. deren Kinder.
- *Abwägen der Aufnahmekriterien*
Die meisten Einrichtungsleitungen haben oder hätten die Möglichkeit, etwa über die Definition

¹⁷ Es gibt in Deutschland zunehmend mehr privat finanzierte Kindertageseinrichtungen mit sehr hohen monatlichen Gebühren (bis zu 1.000 € pro Kind). Solche „exklusiven“ Kitas befördern durch ihre Zugangskriterien und ihre konzeptionelle Ausrichtung (frühe, mehrsprachige „Elitebildung“) eine bewusste Selbstexklusion (Weiß 2012b). Sie widersprechen dem Grundgedanken der Inklusion, wie er dieser Expertise zugrunde liegt.

von „Dringlichkeiten“ gemäß § 24a Abs. 3 SGB VIII, die Reihenfolge der Aufnahme nach den üblichen Kriterien wie Datum der Vormerkung/Anmeldung zu verändern. Gehen sie restriktiv, d.h. buchstabengetreu mit den Aufnahmekriterien um, dann haben armutsbetroffene Kinder in der Regel eine geringere Chance, einen Platz zu bekommen.

– *Kontaktpflege, „Werbung“ und Kooperationsbeziehungen*

Die Art und Weise, wie Kindertageseinrichtungen auf Eltern bzw. bestimmte Elterngruppen zugehen, kann die Zugänge ebenfalls beeinflussen: Beteiligt sich zum Beispiel die Einrichtung am Elterncafé für junge Eltern im Stadtteil und pflegt sie Kontakte zum Sozialdienst/ASD sowie zum Fallmanagement SGB II, dann ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass auch armutsbetroffene Eltern und ihre Kinder Zugang zur Einrichtung finden. Wirbt die Einrichtung für ihr Angebot jedoch im Rahmen von zentralen Familienbildungsangeboten wie PeKiP, Babyschwimmen usw., die meist von Mittelschicht-Eltern wahrgenommen werden (Holz u.a. 2012), gilt eher das Gegenteil.

– *„Personalpolitik“*

Die Auswahl des Personals, die zumindest zum Teil durch die Einrichtung gesteuert werden kann, beeinflusst ebenfalls die Zugänge. Werden bewusst frühpädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund eingestellt oder auch solche mit eigenen Armutserfahrungen und werden sie systematisch in Richtung *Inklusion* weiter qualifiziert, so steigt die Wahrscheinlichkeit – auch nach außen für die (armutsbetroffenen) Eltern sichtbar –, ein sozial offenes Bild zu vermitteln. Der Zugang fällt ihnen dann leichter.

Diese, sicher nicht abschließende Auflistung macht deutlich, warum – auch unter sonst gleichen Bedingungen (z.B. gleicher Stadtteil, gleiches Platzangebot) – in der einen Kindertageseinrichtung mehr armutsbetroffene Eltern und Kinder vertreten sind als in der anderen.

Konsequenzen der Verteilung für die Kinder

Die Thesen der folgenden Passagen basieren auf eigenen langjährigen Praxiserfahrungen der Autorinnen. Studien liegen dazu bisher nicht vor, doch finden sich entsprechende Hinweise beispielsweise in der NUBBEK-Studie (Tietze u.a. 2012, S. 13).

Mit Blick auf die Kinder in ökonomischen Risikolagen dürften vor allem die Konstellation (a) „armes Kind in einer Einrichtung fast ohne arme Kinder“ und die Konstellation (b) „armes Kind in einer Einrichtung mit fast nur armen Kindern“ problematisch sein:

- Im Fall (a) ist davon auszugehen, dass die Sensibilität und das Wissen um die Bedarfe¹⁸ dieser Kinder und ihrer Eltern in der Einrichtung eher gering sind. Gleichzeitig bewegen sich Kinder und Eltern in einem Umfeld, das materiellen Mangel nicht kennt, was sicherlich den Druck auslöst mitzuhalten, um nicht aufzufallen und ausgegrenzt zu werden. Die Betroffenen finden keine oder kaum andere Kinder mit ähnlichen Lebensbedingungen. Andererseits bietet eine solche Einrichtung auch eine potenzielle Chance: Die materielle und sonstige Förderung einzelner armutsbetroffener und benachteiligter Kinder kann im Zweifel ohne Probleme bewältigt

18 Die Begriffe *Bedarf* und *Bedürfnis* stehen in einem unmittelbaren Zusammenhang. *Bedürfnis* bedeutet die subjektive Wahrnehmung eines Verlangens oder der Wunsch, einem empfundenen oder tatsächlichen Mangel Abhilfe zu verschaffen. So zählen zu den Existenzbedürfnissen z.B. ausreichende Nahrung, Kleidung, Wohnraum, Sicherheit und Medikamente. Grundbedürfnisse umfassen z.B. die Bedürfnisse nach Gesundheit, Umwelt und Bildung. Kulturbedürfnisse beschreiben den Wunsch nach Kultur (Ausflüge, Reisen etc.). *Bedarf* meint konkretisierte, objektivierbare und meist in Zahlen zu fassende bzw. gefasste Bedürfnisse im Hinblick auf bestimmte Waren und Dienstleistungen (z.B. die Anzahl der in der Kindertageseinrichtung erforderlichen Mittagessen, Sprachförderangebote). Wie hoch der tatsächliche Bedarf an einer Ware/Dienstleistung letztlich ist, wird auf einem Markt durch die Nachfrage bestimmt, die bei einem bestimmten Preis nach dieser Leistung oder Ware entsteht. Im sozialen wie pädagogischen Bereich – die keine Märkte im eigentlichen Sinne sind – wird der Bedarf einer Person oder einer Gruppe meist durch die fachliche Einschätzung und die Rückmeldung von Fachkräften formuliert. So sind Befragungen oder Analysen der Jugendhilfe- bzw. Sozialplanung typische Verfahren, um Bedarfe zu ermitteln.

werden, wenn es gelingt, den Eltern und dem Kind die Scheu zu nehmen, die angebotene Unterstützung anzunehmen.

- Im Fall (b) stellt sich die Situation völlig anders dar: Hier trifft das armutsbetroffene Kind fast ausnahmslos auf andere arme Kinder. Das Leben unter Knappheitsbedingungen ist normal; normal ist auch, dass in den Wohnungen der Familien wenig Platz vorhanden ist, der Fernseher oft andere (kostenträchtigere) Anregungen ersetzt, die Eltern mit der Schule und dem formalen Lernen oft Schwierigkeiten haben, weil sie selbst nur über geringe Bildungschancen verfügt haben. Normal ist auch, dass es in der Familie viel Streit gibt und Trennungen bzw. Beziehungsabbrüche mit den entsprechenden emotionalen und materiellen Folgen sehr häufig vorkommen. Diese Charakterisierung ist weder vollständig, noch trifft sie immer die Realität. Sie soll jedoch deutlich machen, dass – bei aller Heterogenität der Lebenslagen unter Armutsbedingungen – in solchen „Armuts-Kindertageseinrichtungen“ tendenziell bestimmte entwicklungsförderliche Erfahrungswelten und Anregungen fehlen werden und man weniger auf schon stattgefundene wichtige informelle Bildungsprozesse bzw. „Alltagsbildung“, wie es Thomas Rauschenbach (2007) nennt, setzen kann. Zu viele Probleme sind an einem Ort versammelt, um sie unter den gegebenen Bedingungen und Ressourcen lösen zu können (vgl. hierzu auch Kap. 2.2.3). In westdeutschen Großstädten geht der extrem hohe Armutsanteil in der Regel mit einem sehr hohen Anteil nicht deutschsprachig aufgewachsener Kinder einher. Für Einrichtungen mit einem sehr hohen Migrantenanteil wurde nachgewiesen, dass sich dies negativ auf die Entwicklung der Sprachkompetenzen auswirkt (Tietze u.a. 2012, S. 13).

Inklusives pädagogisches Handeln fordert auf, den Blick auf das einzelne Kind zu richten. Der Anspruch der Inklusion, alle Kinder unabhängig des jeweiligen Förderbedarfs zu unterstützen, ist wünschenswert, allerdings stellen sich in der Praxis mit Blick auf Kinder in Armutslagen neue

Herausforderungen: Einrichtungen, die in Bezug auf den Anteil armutsbetroffener Kinder zwischen den oben genannten Extremen (a) und (b) liegen, also sozial gemischt sind, dürften den betroffenen Kindern tendenziell bessere Bedingungen bieten können, da die Heterogenität in der Gruppe zum einen sicherstellt, dass ein Kind nicht aufgrund seiner Sonderposition ausgeschlossen wird, und zum anderen die Förderung von Kindern besser möglich ist, wenn der Anteil förderbedürftiger Kinder nicht zu groß ist.

Konsequenzen der Verteilung für die Fachkräfte

„(...) als Erzieher war ich 13 Jahre lang in einer Brennpunkteinrichtung tätig. Inzwischen habe ich die Stelle gewechselt und musste erkennen, dass die Rahmenbedingungen, in denen ich jahrelang gearbeitet habe, erschreckend sind. (...) Meiner Ansicht nach grenzen die Rahmenbedingungen in manchen Brennpunkteinrichtungen an Kindes-, Familien- und Pädagogen-Wohlfährdung (...)“ (Auszug aus einem Leserbrief von Carlo Schöneberger, *Kindergarten heute*, 1/2013, S. 36).

Beschäftigte in Kindertageseinrichtungen mit einem hohen bis sehr hohen Anteil an sozial benachteiligten Kindern sind deutlich unzufriedener mit ihren strukturellen Rahmenbedingungen als andere. Dies hat die bereits erwähnte Befragung im Auftrag der *Bertelsmann Stiftung* gezeigt (vgl. Tab. 5): Rund 80 % der Leitungen von Kindertageseinrichtungen mit hohen Armutsanteilen sind eher oder sehr unzufrieden mit ihren strukturellen Rahmenbedingungen. Bei den Kindertageseinrichtungen mit eher geringen Anteilen an sozial benachteiligten Kindern sind immerhin knapp 50 % der Leitungen zufrieden.

Tabelle 5: Anteil sozial benachteiligter Kinder in der Kita und Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen

Zufriedenheit mit strukturellen Rahmenbedingungen der Arbeit	Anteil sozial benachteiligter Kinder in der Kita (%)				Alle Einrichtungen (Durchschnitt insgesamt)
	Eher gering	Eher mittel	Eher hoch	Sehr hoch	
Sehr zufrieden	3,9	3,9	3,6	0,0	3,6
Eher zufrieden	42,4	30,3	18,4	21,1	32,2
Eher unzufrieden	43,5	47,6	63,8	59,6	53,2
Sehr unzufrieden	10,2	8,2	14,3	19,3	11,0

ANMERKUNG: Die Kategorisierung der Kindertageseinrichtungen wurde – nach Angaben der Einrichtungen – wie folgt vorgenommen: „Sehr hoch“ = wenn a) (=Anteil armutsbetroffener Kinder) und b) (= Anteil Migrantenkinder) und c) (= Anteil aus anregungsarmen Familien) in der Kita mehr als 50 % ausmachen. „Eher hoch“ = wenn a), b) oder c) höher als 50 % ist. „Eher mittel“ = wenn a), b) oder c) mindestens einmal zwischen 30 % und 50 % liegt. „Eher gering“ = wenn weder a) noch b) noch c) über 30 % liegt.

Quelle: Holz 2007, S. 9 (Kita-Erhebung Bertelsmann Stiftung 2006)

In derselben Studie wurde außerdem untersucht, in welchem Zusammenhang zusätzliche Ressourcen und der Anteil sozial benachteiligter Kinder stehen (vgl. Tab. 6). Folgendes hat sich dabei herausgestellt: Je höher der Anteil sozial benachteiligter Kinder in der Einrichtung ist, desto häufiger erhält die Einrichtung zusätzliche Ressourcen (an Geld und Personal). Während von den Kindertageseinrichtungen mit „sehr geringen“ Anteilen an sozial

benachteiligten Kindern knapp 10 % zusätzliche Ressourcen erhalten, sind es unter den Kindertageseinrichtungen mit „sehr hohen“ Anteilen gut zwei Drittel. Die Frage ist aber: Warum bekommt ein Drittel keine zusätzlichen Ressourcen? Wie können die betreffenden Kitas überhaupt mit den Standardressourcen eine solche Gruppe von Kindern adäquat betreuen und fördern?

Tabelle 6: Anteil sozial benachteiligter Kinder in der Kita und Erhalt zusätzlicher Ressourcen

Anteil sozial benachteiligter Kinder in der Kita	Einrichtung erhält zusätzliche Ressourcen (%)		Anzahl der befragten Kindertageseinrichtungen
	Ja	Nein	
Sehr gering	9,6	90,4	397
Gering	24,9	75,1	285
Mittel	38,3	61,7	107
Hoch	60,2	39,8	118
Sehr hoch	67,2	32,8	58
Insgesamt	26,9	73,1	965

ANMERKUNG: $p < 0,01$

Quelle: Holz 2007, S. 12 (Kita-Erhebung Bertelsmann Stiftung 2006)

Wenn man die Ergebnisse der Tabellen 5 und 6 zusammen betrachtet, kommt man zu dem Schluss: Kindertageseinrichtungen mit hohen bis sehr hohen Anteilen an sozial benachteiligten bzw. armutsbetroffenen Kindern fühlen sich trotz in der Regel zusätzlich vorhandener Ressourcen nicht ausreichend ausgestattet, um ihrem Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrag adäquat gerecht werden zu können.

Ein erstes Zwischenresümee

Worin bestehen nun die besonderen Herausforderungen für die frühpädagogischen Fachkräfte im Hinblick auf Kinder und Familien in Armutslagen? Um Antwort auf diese Frage zu geben, wird nachfolgend das bisher dargestellte Basiswissen (siehe vor allem Kap. 2.2.2) auf die Ebene der Praxis in der Kindertageseinrichtung angewendet. Zusätzliche Informationen liefern beispielsweise die Veröffentlichungen von Kirsten Heitmann (2011, 2006) und die Untersuchung von Johann Michael Gleich (2005). Auch finden sich in dieser Expertise weiter unten (vgl. Kap. 2.3.3) noch vertiefende Ausführungen anhand von sieben typischen Schlüssel-situationen im Kita-Alltag.

Armut bzw. *geringe materielle Ressourcen* in der Familie bedeuten für die Fachkräfte im Hinblick auf die *Eltern*:

- zunächst einen erhöhten Aufwand an Beratung in materiellen Fragen (zu Beitragszuschüssen, -übernahme und -ermäßigungen etc.; zu Leistungen wie ALG II, Bildung und Teilhabe = BuT, Wohngeld etc; zum Umgang mit Zahlungsrückständen, Schulden etc.);
- je nach Träger und Organisation einen erhöhten Aufwand in der administrativen Abwicklung von Mahnungen, Zahlungsrückständen usw.;
- sehr eingeschränkte Möglichkeiten bei Zusatzkosten, z.B. für Ausflüge, und mindestens eine sehr frühzeitige Planung im Falle unbedingt notwendiger Zusatzausgaben;
- wenig bis kein Potenzial für zusätzliche Einnahmen der Kindertageseinrichtung über einen Förderverein;
- die Notwendigkeit, zusätzliche Ressourcen für den Kita-Alltag auf andere Weise (z.B. über För-

dermittel oder Spenden von Dritten) zu erzielen, und nicht zuletzt

- die Notwendigkeit, mit dem Thema Geld(mangel) sowie dessen Ursachen immer sensibel umgehen zu müssen.



Beim *Kind* führt die Armut zu spezifischen *materiellen Mangellagen*, mit denen die Einrichtung ebenfalls einen geeigneten Umgang finden muss:

- Beengte und zum Teil ungesunde Wohnverhältnisse müssen im Alltag der Kindertageseinrichtung kompensiert werden, indem den Kindern ausreichend Bewegungsraum (drinnen und draußen), aber auch Ruhe und eventuell sogar Schlaf ermöglicht werden.
- Bei mangelnder und/oder ungesunder Ernährung der Kinder muss die Kita im Rahmen ihrer Möglichkeiten kompensatorisch wirken: Drei gesunde Mahlzeiten am Tag wären in Einrichtungen mit vielen armutsbetroffenen Kindern deshalb notwendig.
- Bei unzureichender Ausstattung mit Kleidung und Alltagsgegenständen ist Kreativität und Durchhaltevermögen gefragt, um das Notwendige für die Kinder organisieren zu helfen, ohne dass es für die Eltern (und Kinder) peinlich wird.

Wie in Kapitel 2.2.2 skizziert, hat Armut aber – jenseits dieser materiellen Dimension –, vermittelt über eingeschränkte elterliche Ressourcen, bereits

von Beginn an negative *Auswirkungen in allen anderen Lebenslagebereichen* (vgl. hierzu vor allem Tab. 3, S. 40). Das heißt für die Kindertageseinrichtung und ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag, dass es *mehr Kinder mit erhöhten Förderbedarfen* gibt. Hier nur einige Beispiele:

- Durch Mehrfachbelastungen ist es den betroffenen Eltern oft nicht möglich, sich ausreichend mit ihrem Kind und seinen Bedürfnissen zu beschäftigen. Dies führt zu Belastungen der Eltern-Kind-Beziehung und zu *Auffälligkeiten in der sozialen und emotionalen Entwicklung* des Kindes, die die Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung zunächst verstehen und dann bearbeiten müssen.
- Eltern in Armutslagen sind häufig nicht nur einkommensarm, sondern auch bildungsarm (vgl. u.a. Ergebnisse der regelmäßig stattfindenden IGLU- und PISA-Studien; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 49). Ihnen fehlt das Wissen oder die Erfahrung oder manchmal auch nur die Energie und das Durchhaltevermögen, ihr Kind altersgerecht zu fördern, sei es *sprachlich, motorisch* oder *kognitiv*. Die Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung sind vor die Herausforderung gestellt, in vielen Bereichen mit dem Kind zusammen Entwicklungsschritte nach- und so aufzuholen.
- Ein kleiner Teil dieser Eltern (vgl. die Typologien in S. 44 ff.) ist bereits mit der grundlegenden Versorgung und Betreuung der Kinder derart überfordert, dass es bei diesen zu *massiven Symptomen und Entwicklungsverzögerungen* kommt. Hier sind die Fachkräfte in der Kita herausgefordert, sich mit der Frage Kindeswohlgefährdung zu beschäftigen und bei Bedarf Dritte einzubinden.

Die genannten Anforderungen treten natürlich auch bei Kindern aus materiell besser gestellten Familien auf. Es ist jedoch ausreichend belegt, dass Armut verbunden mit ihren Ursachen dazu beiträgt, die Risiken wesentlich zu erhöhen. Dies bedeutet: Je mehr armutsbetroffene Kinder in einer Kindertageseinrichtung betreut werden, umso größer ist der oben skizzierte Aufwand. Daraus ergibt sich für die Einrichtung die Notwendigkeit, sich mit anderen

Institutionen und Fachkräften zu vernetzen. Um die Aufgaben fachgerecht bearbeiten zu können, benötigt die Kindertageseinrichtung – möglichst regelhaft – vielfältige Kooperationsbeziehungen, und zwar unter anderem

- zu Expertinnen und Experten aus dem medizinischen Bereich (z.B. zum kinder- und jugendärztlichen Dienst, zu Logopädinnen und Logopäden, zu psychotherapeutischen Fachkräften und zu interdisziplinären Frühförderstellen),
- zum Sozialdienst/ASD,
- zu Beratungsstellen (Erziehungsberatung, Schuldnerberatung etc.), aber auch
- zu Anbietern aus der Eltern- bzw. Familienbildung, der Frühförderung und der Migrationsarbeit.

Sowohl die notwendige Vernetzung als auch der hohe Beratungs- und Bildungsbedarf aufseiten der Eltern prädestinieren Kindertageseinrichtungen mit einem hohen Anteil an armutsbetroffenen Kindern, sich zu einem Familienzentrum zu entwickeln (vgl. hierzu ausführlicher S. 73 ff.). Das bedeutet, die klassischen Angebote der Kindertageseinrichtung, wie Bildung, Betreuung und Erziehung des Kindes, in Richtung eines Zentrums für die ganze Familie zu erweitern und vor allem auch Möglichkeiten der Begegnung, Beratung und Bildung für Eltern anzubieten.

2.3 Implikationen für die Praxis

Die Ausführungen in Kapitel 2.2 zum theoretischen Verständnis und empirischen Wissen haben verdeutlicht: Wird von Kinderarmut bzw. von Kindern in Armutslagen gesprochen, dann geht es präzise formuliert um die *Folgen familiärer Einkommensarmut bei Kindern*, die sich in lebensphasenspezifischen Erscheinungsformen der materiellen, kulturellen, gesundheitlichen und/oder sozialen Unterversorgung sowie in mangelnden Teilhabe- und Verwirklichungsmöglichkeiten manifestieren. All das wiederum wirkt sich komplex und massiv auf die kindlichen Entwicklungs- und Bildungsprozesse aus. Armut – vor allem dauerhafte Armut – ist ein großer Risikofaktor für die kindliche Entwicklung und trägt entscheidend zur Verfestigung sozialer Benachteiligung und individueller Beeinträchtigungen bei, die schlussendlich in generationsübergreifende – also sozial vererbte – Armut übergehen können.

Angesichts solcher (Langzeit-)Wirkungen stellt sich die Frage, ob es überhaupt Möglichkeiten zur Prävention gibt. Die Antwort lautet: Ja. Aber so komplex das gesellschaftliche Armutsphänomen ist, so komplex müssen die Anstrengungen sein, Armut zu vermeiden und zu bekämpfen. Dies gilt sowohl auf allgemeiner als auch auf individueller Ebene, sowohl durch politische Rahmensetzungen als auch durch das konkrete Handeln der in Kindertageseinrichtungen tätigen Leitungs- und Fachkräfte.

Erstaunlich ist, dass oft von dem Ziel gesprochen wird, die Armut bei Kindern zu bekämpfen. Bei näherer Betrachtung von Forschung und Praxis fällt jedoch auf, dass häufig kindliche Armut, also eine ökonomisch riskante Lebenslage, gleichgesetzt wird mit Gefährdungen infolge von elterlicher Vernachlässigung (Kinderschutz) oder dass sie automatisch zusammengeführt wird mit anderen sozialen Risikofaktoren wie Bildungunsicherheit, Migrationshintergrund oder Aufwachsen in sozialen Brennpunkten. Sicherlich gibt es Überschneidungen, doch erschwert eine solche undifferenzierte Zuordnung die Entwicklung

zielgenauer Präventionskonzepte und -strategien, die sich ausdrücklich auf Kinder in Armutslagen beziehen. Wir werden im Folgenden auf den am weitesten entwickelten Ansatz einer kindbezogenen Armutsprävention zurückgreifen. Er wurde in Monheim am Rhein praktisch erprobt und von Gerda Holz und Antje Richter-Kornweitz theoretisch fundiert.

Das Konzept wird in Kapitel 2.3.1 vorgestellt, dessen praktische Umsetzung auf kommunaler Ebene in Kapitel 2.3.2. Daran schließt sich die Darstellung von Ansatzpunkten zur kindbezogenen Armutsprävention in der Kindertageseinrichtung an (siehe Kap. 2.3.3).

2.3.1 Kindbezogene Armutsprävention – Konzept und Handlungsansätze

Die Erklärungsansätze der Gesundheitswissenschaft und der Sozialen Arbeit sowie daran orientierte Konzepte einer (Gesundheits-)Förderung¹⁹ liefern die theoretische wie empirische Basis (Lampert/Richter 2009; Rosenbrock/Kümpers 2009; Mielck 2005). Gleichwohl sind dort verwendete Termini der Prävention und der Bewältigung im Kontext der Armutsproblematik spezifisch zu betrachten (Holz/Richter-Kornweitz 2010; Lutz/Hammer 2010; Zander 2010b, 2011; Richter 2005).

19 Gesundheit und Wohlbefinden hängen von einer Vielzahl von Faktoren ab. Abgesehen von Alter, Geschlecht und Erbanlagen sind die meisten dieser Faktoren beeinflussbar. Göran Dahlgren und Margret Whitehead (1991) haben die verschiedenen Ebenen dargestellt, auf denen diese Faktoren wirken: 1. Ebene: persönliche Verhaltens- und Lebensweisen, 2. Ebene: Unterstützung und Beeinflussung durch das soziale Umfeld, 3. Ebene: Lebens- und Arbeitsbedingungen und 4. Ebene: wirtschaftliche, kulturelle und physische Umweltbedingungen. In der Gesundheitsförderung und Prävention werden zwei Zielrichtungen unterschieden: a) Maßnahmen, die individuelle Faktoren verändern sollen, z.B. Kurse für gesundes Ernährungsverhalten oder Raucherentwöhnung, werden als verhaltensbezogen bezeichnet. b) Maßnahmen, die Faktoren verändern sollen, die von außen auf das Individuum einwirken, werden als verhältnisbezogen bezeichnet (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung/Gesundheit Berlin-Brandenburg 2009).

Drei Grundbegriffe: Prävention, Armutsprävention, Kindbezogene Armutsprävention

Als *Prävention* (abgeleitet vom lateinischen Begriff *praevenire*: „zuvorkommen, verhüten“) werden Maßnahmen bezeichnet, mit deren Hilfe ein nicht erwünschtes Ereignis oder eine unerwünschte Entwicklung vermieden werden soll. Wissenschaft und Praxis unterscheiden zwischen primärer, sekundärer und tertiärer Prävention (siehe Infokasten unten). Weiter wird zwischen Verhaltens- und Verhältnisprävention differenziert. *Verhaltensprävention* richtet sich auf das individuelle Verhalten der Menschen. Sie will förderliche Lebensweisen stärken und riskantes Verhalten vermeiden. *Verhältnisprävention* wiederum will schädliche Umweltinflüsse verringern und eine gesunde Lebens- und Arbeitswelt schaffen. Zentral ist, das Individuum durch entsprechende Angebote, Hilfen und Aktivitäten darin zu unterstützen, seine Situation positiv zu bewältigen und gesellschaftlich integriert zu gestalten. Es geht folglich darum, möglichst frühzeitig Bedürfnisse und Risiken auf individueller Ebene zu erkennen sowie gesellschaftlich ein bedarfsgerechtes Angebot vor allem der Primär- und

Sekundärprävention zu entwickeln, das wiederum der Einzelne intensiv nutzen sollte, um so die gesellschaftlich erwartete Wirkung zu erzielen.

Prävention – übersetzt als Vermeidung bzw. Verhinderung von schädlichen Ereignissen – kann Armut als Gesellschaftsphänomen nicht abwenden, denn Armut ist genuiner Bestandteil moderner, auf Erwerbsarbeit beruhender und über Geldbeziehungen funktionierender Gesellschaften. Es geht also im Zusammenhang mit *Armutsprävention* eher um die Frage, wie vorhandene materielle Ressourcen und Chancen in einer Gesellschaft verteilt sind und wie mittels des Marktgeschehens der Wohlstand für alle sichergestellt bzw. eine wachsende Ungleichheit zwischen verschiedenen sozialen Gruppen vermieden werden kann. Wachsende soziale Ungleichheiten haben zunehmende Armut und soziale Ausgrenzungen von Individuen und einzelnen Bevölkerungsgruppen zur Folge (Huster u.a. 2012). Wirksame Armutsprävention muss Handlungsansätze und konkrete Maßnahmen sowohl im strukturellen Bereich (Verhältnisprävention) als auch im individuellen Bereich (Verhaltensprävention) umsetzen.

Die drei Stufen der Prävention

Margherita Zander bestimmt die drei Stufen der Prävention im Armutskontext wie folgt:

- *Primärprävention*: Ziel ist die Vermeidung von Armut durch erweiterte Zugangsmöglichkeiten zu Ressourcen (vor allem Einkommen, Erwerbsarbeit, aber auch Bildung, Gesundheit, Wohnen usw.).
- *Sekundärprävention*: Sind bereits individuell oder familiär Armutsrisiken eingetreten, so gilt es, negative Auswirkungen möglichst zu vermeiden bzw. zu minimieren. Das heißt: Einsatz von zusätzlichen ergänzenden und/oder kompensierenden Ressourcen durch den Staat und die Gesellschaft (z.B. Angebote der Berufsförderung, Beratung, kostenfreie Kita- und Schulbildung).
- *Tertiärprävention*: Es sind Vorkehrungen zu treffen, die die Gefahr einer Verfestigung von Armut oder einer „sozialen“ Vererbung über

Generationen abwenden. Dem Einzelnen oder den Familien ist ein existenzsicherndes, gesundheits- und entwicklungsförderndes Umfeld im weitesten Sinn zu schaffen, wobei fehlende individuelle und familiäre Kompetenzen durch öffentliche Ressourcen eher zu kompensieren statt zu ergänzen sind (z.B. Erziehungsangebote, emotionale und soziale Förderung, Gestaltung gesundheitsfördernder Umwelten) (Zander 2010b, S. 128 f.).

Kindbezogene Armutsprävention (Holz/Richter-Kornweitz 2010) stellt einen theoretischen und praktischen Handlungsansatz dar, der auf positive Lebens- und Entwicklungsbedingungen für Mädchen und Jungen in ihrem Heute und in Bezug auf ihre Zukunft hinwirkt. Dieser Ansatz ist vor allem ein öffentlicher Auftrag und damit Ausdruck öffentlicher Verantwortung für armutsbetroffene junge Menschen. Kindertageseinrichtungen (aber auch Schulen) sind als Teil dessen ebenfalls gefordert, den Auftrag konkret mit Leben zu füllen. Grundsätzlich sind folgende Eckpunkte zu beachten:

- Der Bezugspunkt ist Armut, das heißt familiäre Einkommensarmut.
- Die Leitorientierung ist die Sicherung eines „Aufwachsens im Wohlergehen“ für alle Kinder und speziell für armutsbetroffene.
- Das Hauptziel ist, kindspezifische Armutsfolgen zu vermeiden bzw. zu begrenzen, aber auch ursächliche Gründe bei den Eltern bzw. der Familie und im Umfeld positiv zu beeinflussen.
- Die Umsetzung des Ziels erfolgt in drei strategische Richtungen: (1) indirekt über Maßnahmen für das soziale Umfeld bzw. den Sozialraum, (2) indirekt über Maßnahmen für die Eltern und (3) direkt für das Kind.
- Ansatzpunkte sind mit Blick auf armutsbetroffene Jungen und Mädchen sowohl die Förderung von Resilienz durch Stärkung ihrer personalen und sozialen Ressourcen als auch die Ausweitung struktureller Armutsprävention durch Sicherung

und Gestaltung von kindgerechten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Beides bedingt einander, steht in wechselseitigem Bezug zueinander und kennt dennoch eigene Schwerpunkte.

- Handlungsperspektive ist es, die kindlichen Bedürfnisse aufzunehmen, den davon ableitbaren Bedarf zu erfassen und darauf ausgerichtet gezielt zu handeln.²⁰ So eröffnen sich für jedes Kind vielfältige Befähigungs- und Verwirklichungschancen (vgl. hierzu u.a. BMFSFJ 2009).
- Rechtsgrundlage ist § 1 SGB VIII. Er gibt den Präventionsauftrag vor und bestimmt Prävention zur Pflichtaufgabe der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere auf kommunaler Ebene. Dieser Auftrag gilt für alle Kinder und mit besonderer Verpflichtung für benachteiligte junge Menschen. Krippe und Kindertageseinrichtung wiederum sind Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe.

Kindbezogene Armutsprävention umfasst zwei Ebenen

Die *erste Ebene* (Verhaltensprävention) ist darauf ausgerichtet, *Kinder und Eltern in ihrer Persönlichkeit und ihrem Handeln zu stärken*, z.B. Resilienz zu entwickeln. Diese zielt auf psychische Gesundheit trotz erhöhter Entwicklungsrisiken und auf Bewältigungskompetenz. Im Mittelpunkt steht die Stärkung von individuellen und sozialen Ressourcen.

Kinder im Elementarbereichsalter beschreiben Armut eines Kindes zum Beispiel mit folgenden Formulierungen: „wenn Mama/Papa nie Zeit für mich haben“, „wenn Mama und Papa immer streiten und schimpfen“, „wenn keiner mit mir spielt“, „wenn ich keine Freunde habe“, „wenn ich nicht zum Geburtstag der anderen Kinder eingeladen bin“ oder „wenn Mama immer sagt, das können wir uns nicht leisten“.



²⁰ Bedürfnisse sind z.B. Versorgung, Ernährung, Gesundheitsfürsorge, Bindung, Nähe und Kontakt, Neues entdecken und erforschen sowie Teilhabe. Bedarfe sind hier z.B. Nahrungsversorgung, Zeit für emotionale Zuwendung, Bereitstellung von Erlebnisumwelten, Möglichkeit zum Mitmachen und Mitgestalten. Sich daraus ergebendes Handeln als Rahmengestaltung ist z.B. Bereitstellung von Essen und Getränken, Trösten und Loben, Angebote zur Förderung von Selbstkompetenzen und zur Stärkung der Selbstwirksamkeit machen, Ausflüge organisieren, Beteiligung von Kindern und Eltern in der Einrichtung praktizieren.

Armut als kindliche Lebensbedingung greift sowohl die emotionalen Bindungen als auch die sozialen Beziehungen an und schränkt das Lernen über die Entdeckung der Welt ein. Bekannt ist heute: Resilienten jungen Menschen stand trotz widriger Lebensumstände die Möglichkeit offen, eine enge, positiv emotionale und stabile Beziehung mindestens zu einer Person (nicht nur Eltern) aufzubauen, die ihnen eine konstante und kompetente Betreuung sowie Anregungen für eine altersgemäße Entwicklung und Bildung sicherte. Diese Bezugsperson ging angemessen und feinfühlig auf die Bedürfnisse und Signale des Kindes ein, wodurch es ein sicheres Bindungsmuster ausbildete. In engem Zusammenhang damit standen das Erziehungsklima und der Erziehungsstil. Ein Beziehungsmuster wird dann schützend, wenn es durch Wertschätzung, Respekt und Akzeptanz dem Kind gegenüber sowie durch Sicherheit im Erziehungsverhalten geprägt ist.

Armutsbetroffene Eltern sind zumeist mit ihrer Aufgabe der finanziellen Absicherung der Familie (z.B. durch Ausübung von mehreren Jobs, Putzarbeiten am Abend und Wechselschichten) befasst. Damit ist nicht nur ein permanenter Zeitdruck, sondern auch das Gefühl permanenter existenzieller Bedrohung verbunden, was wiederum zu Belastungen bis hin zur Überlastung führt (Lutz 2012). Diese wirkt sich beispielweise auf die Eltern-Kind-Beziehung, das Familienklima, gemeinsame Familienaktivitäten und die sozialen Netze aus. Kindertageseinrichtungen sind für armutsbetroffene Kinder also nicht nur eine Sozialisationsinstanz neben der Familie, sondern oft auch Teilersatz für Familie als Folge deren prekären Lebenslage.

Margherita Zander weist ausdrücklich darauf hin, dass durch Resilienzförderung nur die „Bedingungen für mögliche Resilienz“ beim Einzelnen hergestellt werden, um personale Fähigkeiten auszubauen, die dann „resilientes Verhalten ermöglichen“ (Zander 2012, S. 22). Nach Antje Richter-Kornweitz ist der Prozessgedanke für das Verständnis von Resilienz unverzichtbar. Wichtig für die pädagogische Praxis in Krippe, Kindertageseinrichtung und Schule ist demnach: Resilienz kann beim jungen Menschen unmittelbar und mittelbar über die Erziehungsqualität gefördert werden, denn entscheidend ist, was

Kinder den Anforderungen des Alltags entgegen setzen können, wie sie zum Beispiel Konflikte aktiv lösen und Probleme bewältigen können. Ebenso wichtig wie das Gefühl von Selbstwirksamkeit und Kontrolle über Entscheidungen ist die Förderung von Eigenaktivität und Übernahme von Verantwortung. Resiliente Verhaltensweisen bei Kindern kann man fördern, indem unter anderem

- ermutigt wird, eigene Gefühle zu benennen und auszudrücken,
- vermieden wird, vorschnelle Hilfeleistungen zu geben,
- geholfen wird, soziale Beziehungen aufzubauen,
- dabei geholfen wird, sich selbst erreichbare Ziele zu setzen,
- ermutigt wird, positiv und konstruktiv zu denken (Richter-Kornweitz 2010).

Dazu ist es notwendig, Kinder schon von früh an in wichtige Entscheidungsprozesse einzubinden, denn so entwickeln sie ein Gefühl, selbst wirksam zu sein und Kontrolle über ihr eigenes Leben zu haben. Nur wer auf genügend soziale und personale Ressourcen zurückgreifen kann, kann Belastungen erfolgreicher und ohne gravierende psychosoziale Folgen bewältigen.

Kindbezogene Armutsprävention auf der Verhaltensebene basiert auf dem pädagogischen Handeln aller Sozialisationsinstanzen. Grundlagen dafür sind die Konzepte und noch mehr deren professionelle Umsetzung in den für Kinder verantwortlichen Bildungs-, Kultur-, Gesundheits- und Sozialeinrichtungen. Die Anforderung an pädagogische Institutionen wie die Kindertageseinrichtung lautet, Armutssensibilität – im Sinne einer Feinfühligkeit und Empfindlichkeit – institutionell zu verankern (vgl. hierzu u.a. Heitmann 2011, 2006; Diakonisches Werk Württemberg 2009; Haupt 2005). Armutssensibilität zeichnet sich beispielsweise aus durch

- ein Erziehungsklima in der Kindertageseinrichtung, das durch emotionale Wärme, Ressourcenorientierung, Anerkennung und Partizipationsorientierung (Lutz 2012) geprägt ist;
- Wahrnehmung und Einordnung von Armut als gesellschaftliches Phänomen und nicht als individuelles Verschulden oder gar Versagen der Eltern;

- Initiierung von Angeboten mit dem Ziel, armutsbelasteten Kindern zusätzliche Lern- und Erfahrungsräume, neue Ressourcen zu eröffnen;
- Verantwortungsübernahme auch für armutsbetroffene bzw. vermeintlich nicht leistungsfähige/-willige Kinder durch individuelle Förderung, soziale Einbindung und inkludierendes Handeln;
- Verbesserung des Zugangs zu armutsbetroffenen und schwer erreichbaren Eltern, Aufbau von Beziehungen dieser Eltern zum Geschehen in der Kindertageseinrichtung oder Schule;
- Entwicklung pädagogischer Konzepte in Kindertageseinrichtung oder Schule, um Armutsfolgen zu thematisieren und Armutsprävention in der Einrichtung zu etablieren;
- Stärkung von Sozialraumbezug und Vernetzung mit anderen Institutionen sowie Ausbau der Kooperation von Jugendhilfe, Jugendgesundheitshilfe, Frühförderstellen und Kindertageseinrichtung bzw. Schule.

Die *zweite Ebene* (Verhältnisprävention) der kindbezogenen Armutsprävention betrifft die *strukturellen Aspekte über die Gestaltung und Veränderung von Lebensverhältnissen der Familie bzw. des Kindes*, zum Beispiel durch eine armutsfeste Grundsicherung²¹ und eine umfassende und qualifizierte öffentliche Infrastruktur für Kinder und Familien. Dies ist als gesellschaftliche Verpflichtung und zugleich als sozialstaatlicher Auftrag zu verstehen und wird entscheidend durch Politik und Verwaltung gestaltet. Hierzu ist ein Aktivwerden auf unterschiedlichen Handlungsebenen erforderlich, das in sich politische, soziale, pädagogische und planerische Elemente vereint.

Herausragende Bedeutung kommt dabei dem kommunalen Geschehen bzw. der Kommune zu. Sie ist der unmittelbare Lebens- und Entwicklungs-

ort eines Kindes. Sie kann verhältnisorientierte Gestaltungsansätze initiieren und schafft darüber die Folie für verhaltensorientierte Konzepte und Maßnahmen in Krippen, Kindertageseinrichtungen und Schulen. Dabei können alle drei Stufen der Prävention (siehe S. 61) mit jeweils eigenem Fokus relevant sein.

Ein besonders vielversprechendes Instrument kindbezogener Armutsprävention stellt die *Präventionskette* dar (vgl. Abb. 7, S. 66). Sie ist biografisch angelegt und darauf ausgerichtet, jedem Jungen oder Mädchen eine fördernde Begleitung – bedürfnisorientiert, bedarfsgerecht²² und jederzeit – von der Geburt bis zum erfolgreichen Berufseinstieg zu ermöglichen. Entscheidend ist eine passgenaue Begleitung, je nach Situation und familiärem wie kindlichem Bedarf. Das Bild einer professionellen Unterstützung in Gestalt eines Brückenbauers und in der Rolle eines Lotsen oder eines Begleiters der Familie gibt wieder, was gerade insgesamt und besonders bei Entwicklungsübergängen (z.B. Familie – Krippe und Kindertageseinrichtung – Grundschule) oder in Situationen mit erhöhten Lebensrisiken (z.B. Trennung, Scheidung, Arbeitsplatzverlust, Krankheiten und Pubertät) als Präventionsangebot notwendig, aber auch möglich ist. Folgende Maßstäbe gelten für kommunale (Armuts-)Präventionsketten:

- *Förderung aller jungen Menschen – frühestmöglich und systematisch*

Eine kind- bzw. jugendbezogene Präventionskette zielt auf die ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit, der Fähigkeiten und Kompetenzen der jungen Menschen ab und stellt die soziale Inklusion in den Vordergrund. Ansatzpunkte sind die Stärken und Potenziale. Im Fokus steht das Kind mit seinen Bedürfnissen. Darüber hinaus sind die Eltern bzw. die Familie und der Sozialraum weitere Handlungsebenen. Förderung – stets so früh und so systematisch wie möglich – umfasst Verhaltensweisen, Angebote, Maßnahmen und Strukturen, die die Entwick-

21 Hierzu gibt es verschiedene Modelle, u.a. von (a) Partei Die LINKE und (b) Bündnis 90/Die Grünen sowie vom (c) Zukunftsforum Familie e.V. (www.kinderarmut-hat-folgen.de), das von verschiedenen (Wohlfahrts-)Verbänden (u.a. von der AWO und dem Deutschen Kinderschutzbund) getragen wird. Grundprinzip ist die antragsfreie Zahlung eines einheitlichen einkommensunabhängigen Grundbetrags für jedes Kind.

22 Zum Zusammenhang von Bedürfnis und Bedarf siehe Fußnote 18, S. 55.

lung und Bildung des jungen Menschen sichern, indem ein aktives und selbst gesteuertes Erfahrungslernen in einem kindgerechten Lebensraum ermöglicht wird. Darin eingeschlossen sind zum einen die (Frühe) Hilfe und bei Bedarf auch der (Kinder-)Schutz, wenn riskante Entwicklungen beim Kind oder Jugendlichen, in der Familie oder im Sozialraum entstehen sollten, zum anderen Angebote der interdisziplinären Frühförderung, wenn Entwicklungsverzögerungen und -abweichungen auftreten.

– *Prävention und Partizipation statt Krisenintervention*

Die Ausrichtung der Konzepte und die Instrumente der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe, des Gesundheitsbereichs und des Bildungssystems werden grundlegend verändert. Ein präventiver Ansatz, der mit der Schwangerschaft der Frau oder spätestens mit der Geburt eines Kindes beginnt, zeichnet sich als „Aktion für etwas“ und nicht als „Reaktion auf etwas“ aus. Weiterhin ist die Partizipation von allen Kindern und Jugendlichen zentral.

– *Öffentliche Verantwortung als eine kind- bzw. jugendbezogene Armutsprävention*

(Kinder-)Armut ist zunächst einerseits ein gesellschaftliches Problem und stellt andererseits eine konkrete individuelle Lebenslage dar. Damit sind Handlungsansätze zur Gegensteuerung in beiden Bereichen – strukturell und individuell – wichtig. Es besteht neben der „privaten Verantwortung“ (durch die Familie) eine „öffentliche Verantwortung“ (durch den Staat). Letztere zeigt sich vor allem in der Gestaltung der Rahmenbedingungen für das Aufwachsen von Kindern (BMFSFJ 2012). Zwar steht die Kommune im Zentrum, aber der Landes- und Bundesebene kommen ebenso grundlegende Pflichten zu.

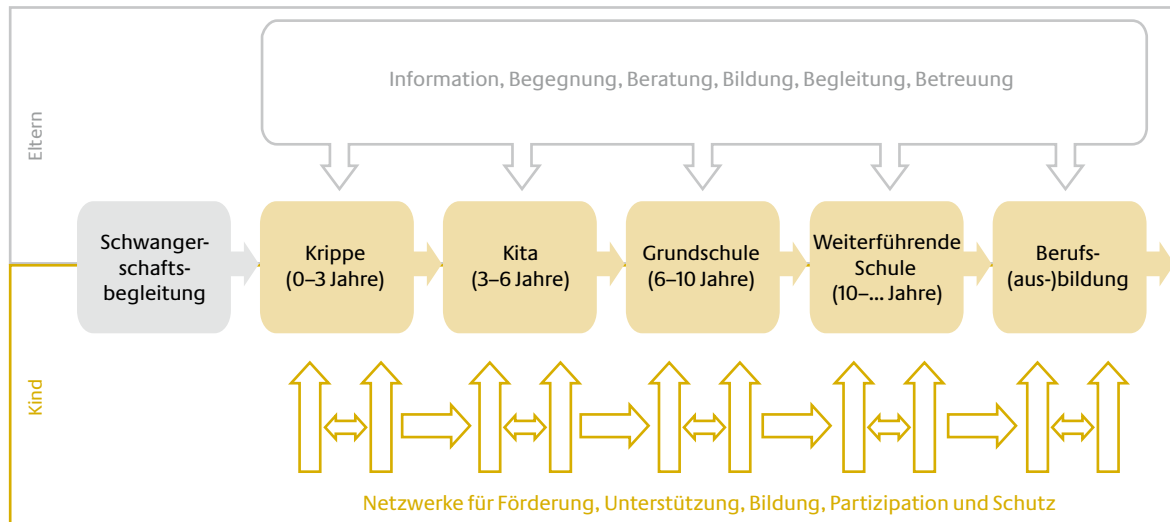
– *Präventionsketten sichern durchgängige Förderung und Unterstützung*

Die Präventionskette steht für eine Neuorientierung und Neustrukturierung der Förder- bzw. Hilfesysteme mit der Absicht, allen sozialen Gruppen positive Lebens- und Teilhabe-

bedingungen zu eröffnen. Sie wird durch alle öffentlichen und gesellschaftlichen Akteure gebildet, die für das Erreichen des jeweiligen Präventionsziels verantwortlich sind. Sie dient dazu, voneinander getrennt erbrachte Leistungen und Angebote aufeinander abzustimmen und zu koordinieren. Ziel ist es, eine durchgängige und lückenlose Förderung und Unterstützung zu gestalten, bei denen die einzelnen Angebote sinnvoll miteinander verknüpft werden – unabhängig davon, wer sie erbringt. Eine kind- und jugendbezogene (Armuts-)Präventionskette ist biografisch angelegt und darauf ausgerichtet, Kindern und Jugendlichen eine fördernde, passgenaue und verlässliche Begleitung zuzusichern. Die konkreten Angebote orientieren sich an den jeweiligen Bedürfnissen und daraus ableitbaren Bedarfen des jungen Menschen und seiner Familie; diese können die Angebote jederzeit in Anspruch nehmen oder beenden.

Über die Beantwortung folgender beispielhafter Fragen wird unmittelbar sichtbar, dass jede Krippe, Kindertageseinrichtung oder Schule ein Element kommunaler Infrastruktur in der Präventionskette ist: (1) „Die Eltern haben wenig Zeit und Geduld für die Eingewöhnung ihres Kindes – Was tun *wir*, damit sie trotzdem gelingt?“, (2) „Einige Eltern können die Wechsel- oder Regenkleidung nicht finanzieren – Woher beschaffen *wir* die notwendigen Ressourcen, damit trotzdem alle Kinder an allem teilhaben?“ oder (3) „Das Kind und seine Eltern brauchen mehr Unterstützung und Förderung, was *wir* als pädagogische Fachkräfte nicht leisten können – Wen müssen *wir* einbinden und mit wem müssen *wir* uns vernetzen, damit dann gemeinsam ein Mehr-Wert für unsere Kinder, aber auch für unsere Kita geschaffen wird?“. Über solche Fragen wird genauso sichtbar, dass jede Einrichtung immer mit anderen verknüpft ist und alle gegenseitig darauf angewiesen sind, miteinander zu arbeiten. Prävention und Inklusion erfordern Vernetzung und Mitarbeit in Netzwerken (Schubert 2008; IVR-Landesjugendamt Rheinland o.J.).

Abbildung 7: Strukturformen kindbezogener Armutsprävention – Präventionskette durch Netzwerke



Quelle: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS-Frankfurt a.M.) 2010

Die Pfeile in Abbildung 7 symbolisieren die Gewährleistungen der Präventionskette durch eine Vielzahl von Trägern, Einrichtungen, Diensten, Angeboten und Fachkräften unterschiedlicher Professionen in der Kommune. Sie zusammen sichern die Infrastruktur und prägen den Rahmen für die Lebensbedingungen vor Ort mit. Nicht das Leistungs- oder Angebotsspektrum eines einzelnen Dienstes ist entscheidend, sondern das abgestimmte Gesamtkonzept aller Unterstützungsangebote. Aber: Jedes einzelne Kettenglied braucht eigene Ressourcen zur Steuerung und Wahrnehmung seiner Aufgaben. So ist es dann möglich, je nach Anforderung für jeden jungen Menschen einen individuellen Förder-, Unterstützungs- oder Hilfeplan zu gestalten, der – vor allem in den Übergangsphasen – die Situation des Kindes bzw. Jugendlichen und der Eltern bzw. Familie mit ihren unterschiedlichen Stärken und Schwächen bestmöglich berücksichtigt.

Wird vor Ort kindbezogen gedacht und die kommunale Infrastruktur entsprechend aufgebaut, so gilt: *Kinder ohne Eltern gibt es nicht*. Zu einer kindbezogenen Armutsprävention gehören automatisch auch Angebote zur entlastenden Unterstützung und zur Hilfe für Eltern. Dazu zählen Informationen, Begegnung, Beratung, Bildung oder auch Angebote einer zeitweiligen Begleitung

bzw. einer mittelfristigen Betreuung. Solche Angebote zielen nicht nur auf die Stärkung elterlicher Kompetenzen ab, sondern umfassen genauso und oftmals zuerst existenzielle Themen wie Erwerbstätigkeit, Entschuldung, Wohnungssicherung oder Partnerschaftsfragen (Holz u.a. 2012; AWO Bundesverband 2010; Gemeinschaftsinitiative AWO Niederrhein 2010).

Zusammengefasst zeichnen sich (Armuts-)Präventionsketten auf der Basis von Netzwerken durch (a) bedürfnisorientierte und kind- bzw. familienbezogene Konzepte, (b) interdisziplinär eingesetzte Fachlichkeit, (c) Abstimmung und Zusammenarbeit aller regionalen Hilfeangebote, Ressourcen, Programme, Fördermaßnahmen und Aktivitäten sowie (d) durch Qualitätssicherung, Verbindlichkeit und fachliche Weiterentwicklung aus.

Modell für die Präventionskette ist der in Monheim am Rhein entwickelte Ansatz „Mo.Ki – Monheim für Kinder“. Daraus hat sich eine kommunale Gesamtstrategie der kindbezogenen Armutsprävention entwickelt, die bundesweit als Vorreiter für Kommunen gilt. „Mo.Ki“ wird im folgenden Kapitel beispielhaft vorgestellt, weil dieser Ansatz von Beginn an und fokussiert auf armutsbetroffene Familien eine Verknüpfung von individueller Förderung und struktureller Prävention verfolgt.

Ein weiteres Vorbild für die Umsetzung einer Präventionskette – vor allem zur Gestaltung eines kommunalen Ansatzes zum Kinderschutz und bei Kinderarmut – ist Dormagen:

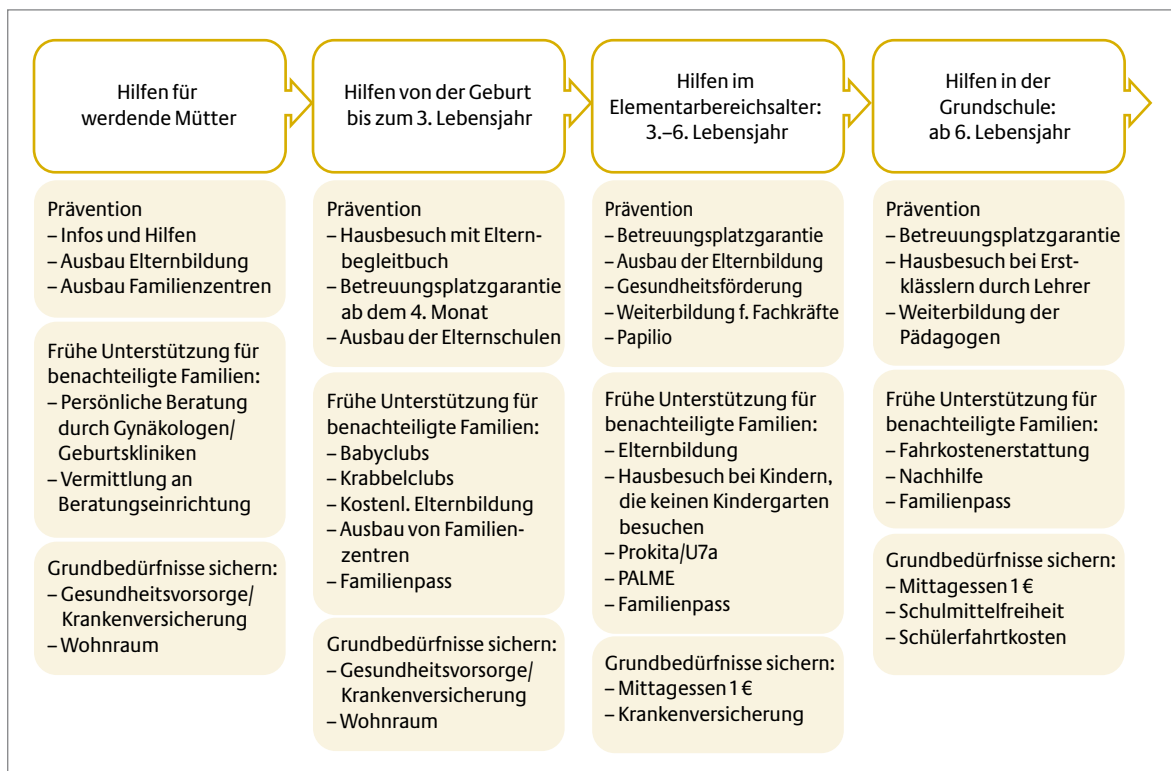
„Ausgangspunkt der Überlegungen war es, Instrumente zu entwickeln, die mögliche gefährdende oder vernachlässigende Situationen für Kinder präventiv verhindern. Da es kaum möglich ist, Problemlagen zu verhindern, die noch gar nicht sichtbar sind, die man gar nicht kennt, sondern es sich um Situationen handelt, die sich eventuell noch entwickeln könnten, greift das Dormagener Modell weiter: Es sollen Lebensbedingungen mitentwi-

ckelt werden, von denen man weiß, dass sie sich günstig für die Lebensgestaltung auswirken. Dazu müssen die Stärken der Menschen befördert und die Hilfenetze sicherer gemacht werden“ (Hilgers u.a. 2011, S. 3).

Das Modell und die zugrunde gelegte Präventionskette umfassen Angebote zur Prävention, zur frühen Unterstützung und Sicherung von Grundbedürfnissen (vgl. Abb. 8).

Inzwischen sind etliche andere Kommunen (z.B. Aachen, Braunschweig, Hannover, Kiel, Karlsruhe, Nürnberg) auf einem ähnlich vorbildlichen Weg (vgl. hierzu die Quellen im Literaturverzeichnis).

Abbildung 8: Dormagener Modell – die Präventionskette als Strukturmodell



Quelle: Hilgers u.a. 2011, S. 12

2.3.2 Kindbezogene Armutsprävention – ein Beispiel auf kommunaler Ebene

Nachfolgend stehen die Förder- und Inklusionsbemühungen in der Kommune Monheim am Rhein für Familien mit Kindern unter sechs Jahren im Mittelpunkt. Der Start (siehe unten) und das Grundverständnis (siehe S. 69) des Ansatzes „Mo. Ki – Monheim für Kinder“ werden skizziert, um unter anderem deutlich zu machen: Kindertageseinrichtungen, aber auch Schulen sind Teil kommunaler Prozesse und der lokalen Infrastruktur. Die Fachkräfte wiederum sind prägender Teil der Einrichtungen und damit ergeben sich für sie spezifische Anforderungen, Inklusion und Prävention auch in der alltäglichen Arbeit zu sichern. Dies wird beispielhaft anhand der ersten beiden „Mo. Ki“-Elemente (siehe S. 70 ff.) dargestellt.

„Mo.Ki“ – schrittweise initiiert und nachhaltig angelegt

Ausgangspunkt des kommunalen Engagements in Monheim am Rhein und der pädagogischen wie strukturellen Arbeit in „Mo.Ki – Monheim für Kinder“ bildet ein Stadtteil, der über lange Jahre im Bund-/Länderprogramm „Soziale Stadt“ als Stadtteil mit besonderem Erneuerungsbedarf gefördert wurde. Im Berliner Viertel leb(t)en rund ein Viertel der Monheimer Bürgerinnen und Bürger, von denen überdurchschnittlich viele von Armut betroffen sind. 60% der Bezieherinnen und Bezieher von Sozialgeld in der Stadt wohnen hier, und jedes dritte Kind des Viertels wächst mit Sozialgeld-Bezug auf (Berg 2010).

Seit 2002 wird an einer kommunalen Gesamtstrategie der „Frühen Förderung und Inklusion von Anfang an“ gearbeitet.²³ Konkret sollen Angebote entwickelt werden, um Armutsfolgen bei jungen Menschen ab frühester Kindheit und bis zum Erwachsenenalter zu vermeiden. Mittelfristig geht



es um den Ausbau einer präventiven Infrastruktur für Kinder und Jugendliche, um mit dem Motto „Stärken stärken und Schwächen schwächen“ in die Zukunft der jungen Generation und damit auch der Kommune zu investieren. Der Monheimer Ansatz beinhaltet folglich die beiden Handlungsebenen *Einzelförderung* und *Strukturentwicklung* (vgl. hierzu u. a. Berg 2010, S. 38–40), die untrennbar miteinander verknüpft sind, gemeinsam gedacht werden und sich in allen Aktivitäten wiederfinden.

Dies geschieht zum einen darüber, dass die Einrichtungen präventive Konzepte und Angebote für Kinder und deren Eltern – stets für alle, aber für armutsbetroffene ganz besonders – entwickeln und realisieren. Die Fachkräfte fördern junge Menschen, unterstützen Familien, stärken Eltern, fördern Bildung und Gesundheit, gestalten Übergänge und praktizieren Vernetzung. *Mithilfe einer Regiestelle wird zudem an der Qualifizierung der Fachkräfte gearbeitet.* Strukturell wird die Vernetzung aller vor Ort für Kinder engagierten Akteure vorangetrieben, um gemeinsam das „Aufwachsen im Wohlergehen“ zu sichern (Nowak 2011). Zum anderen wird der Auf- und Ausbau einer kindbezogenen (Armuts-) Präventionskette durch Netzwerke weiter verfolgt. Daran arbeitet die Kommune (Politik und Verwaltung) im Dialog mit über 70 Netzwerkpartnern. Dazu können zahlreiche Publikationen genutzt werden, zum Beispiel die Evaluationsberichte zu „Mo.Ki 0, I und II“ (Holz/Stallmann 2011, 2010, 2009; Holz 2010a; Holz u. a. 2005).

23 Eine Kooperation von AWO Niederrhein und der Stadt Monheim am Rhein, mit finanzieller Förderung unter anderem durch die *Stiftung Wohlfahrtspflege NRW* und mit wissenschaftlicher Begleitung durch das Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS-Frankfurt a.M.).

Elemente der Monheimer Präventionskette		Altersphase
„Mo.Ki 0“	Frühes Fördern von Anfang an	unter 3 Jahren
„Mo.Ki I“	Frühes Fördern in Kitas als Familienzentrum	3 bis 6 Jahre
„Mo.Ki II“	Frühes Fördern in der Grundschule	6 bis 10 Jahre
„Mo.Ki III“	Frühes Fördern als Anspruch der Sekundarstufe I (seit August 2012 in der Modellerprobung)	10 bis 14 Jahre
„Mo.Ki IV“	Frühes Fördern als Anspruch bis zum Übergang von der Schule in den Beruf (anschließend geplant)	14 bis 18 Jahre plus

Das Grundverständnis von „Mo.Ki“:

Förderung und Inklusion von Anfang an

Die Pflege und Erziehung der Kinder sind das Recht und die Pflicht der Eltern, das heißt, die Förderung des Kindes findet immer zuallererst in der Familie statt. Gleichzeitig haben die Gesellschaft im Allgemeinen und die Kinder- und Jugendhilfe im Besonderen eine eigene Verantwortung, das Recht der Kinder auf die Förderung ihrer Entwicklung und Erziehung zur eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu unterstützen (vgl. § 1 SGB VIII).

In diesem Gesamtauftrag zielt „Förderung und Inklusion von Anfang an“ zunächst auf die Eltern im Sinne der Unterstützung und bei Bedarf der Hilfestellung ab. Sie sollen die elterlichen Ressourcen und Kompetenzen zur Gestaltung des Familienalltags mit dem Ziel stärken, die Entwicklungs- und Lebensbedingungen des Kindes positiv zu gestalten sowie zur sozialen Inklusion und gesellschaftlichen Teilhabe beizutragen. Hier verwirklicht sich die „elterliche Verantwortung“ für das Kind. „Förderung und Inklusion von Anfang an“ zielt aber genauso auf das Kind selbst ab, indem altersgemäße Entwicklungs- und Bildungsprozesse durch außerfamiliäre Angebote bereichert werden. Hierbei verwirklicht sich die „öffentliche Verantwortung“ gegenüber dem einzelnen Kind, während seine eigenständigen subjektiven Rechte gesellschaftlich gesichert werden.

Im Hinblick auf die Eltern sind die Angebote der „Förderung und Inklusion von Anfang an“ freiwillig.

Eltern sind Partner der Fachkräfte aus der Gesundheits-, Familien- sowie Kinder- und Jugendhilfe oder der Familienbildung, und sie werden partizipativ in die Gestaltung der Angebote einbezogen. Es gilt der Anspruch der Bedarfsorientierung, und es ist stets der soziale (Nah-)Raum einzubeziehen. Angebote der „Förderung und Inklusion von Anfang an“ richten sich grundsätzlich – je nach Altersphase des Kindes – an alle Eltern und sind für alle zugänglich. Sie müssen aber ebenso in der Lage sein, die spezifischen Bedarfe unterschiedlicher Elterngruppen zu befriedigen. Zwei sehr wichtige Zielgruppen sind armutsbetroffene und sozial belastete sowie (bildungs)unsichere Eltern.

Der Anspruch „Förderung und Inklusion von Anfang an“ mit Fokus auf das Kind zielt auf die Sicherung der ganzheitlichen Entwicklung der motorischen, sprachlichen, kognitiven und sozialen Fähigkeiten des jungen Menschen ab und unterstützt dessen soziale Teilhabe. Er umfasst Verhaltensweisen, Angebote, Maßnahmen und Strukturen, die ein aktives und selbst gesteuertes Erfahrungslernen in einem kind- bzw. jugendgerechten Lebensraum ermöglichen. Förderung und Inklusion sind nicht begrenzt auf ein bestimmtes Lebensalter, sondern konzentrieren sich vor allem auf die Kindheit und Jugend und setzen sich fort bis zum Erwachsenenalter. Sie sind in ihren Formen familienunterstützend und -ergänzend.

Das Monheimer Grundverständnis der „Förderung und Inklusion von Anfang an“ setzt bei Früher Förderung (Primärprävention) an und beinhaltet

automatisch Frühe Hilfen (Sekundärprävention) und Kinderschutz (Tertiärprävention). Der Inklusionsanspruch wird durch die Aufnahme aller Kinder in eine Einrichtung sowie eine uneingeschränkte Teilhabe und die Förderung von Gemeinschaft aller zu verwirklichen versucht.

Kindliche Entwicklungsprozesse entsprechend zu fördern bedeutet, Verlässlichkeit und Nachhaltigkeit orientiert am Lebensverlauf im jeweiligen Angebot und in der Struktur zu verankern. Dafür sind Querschnittsthemen und Querschnittsaufgaben wichtig, die in Monheim am Rhein von allen gemeinsam verfolgt werden. Solche Querschnittsthemen sind (a) Integration, (b) Sprachförderung und (c) Gesundheitsförderung. Entsprechende Querschnittsaufgaben sind (a) die Entwicklung von Angeboten einer breit angelegten Elternbildung, (b) Erziehungs- und Entwicklungsberatung anhand von MarteMeo®²⁴ und TAFF²⁵ sowie (c) die Entwicklung von Netzwerken und die Gestaltung von Schnittstellen.

„Mo.Ki 0“ – der Start für Familien mit Kindern bis zu drei Jahren

Die Arbeit jeder Krippe und Kindertageseinrichtung knüpft an vorgelagerte Sozialisationsprozesse an, die in der Familie ab der Geburt eines Kindes bis zu seinem Eintritt in die Einrichtung stattgefunden haben, und ist gleichzeitig die Basis für die folgenden Sozialisationsprozesse, die im Anschluss an Krippe und Kindertageseinrichtung erfolgen. Anders formuliert: Jede Einrichtung weist Schnittstellen zu anderen auf, und die Sicherung der Entwicklungsübergänge ist fester Bestandteil frühpädagogischer Arbeit. Für armutsbetroffene und sozial benachteiligte Gruppen sind die Übergänge entscheidend für den weiteren Lebens- und Bildungsverlauf des Kindes. Es sind Phasen von Unsicherheit für Kind und Eltern und von Verunsicherung, die erfolgreich zu durchlaufen sind

und spezifische Fähigkeiten positiver Bewältigung erfordern. Gleichzeitig greifen gerade in diesen Phasen strukturelle Selektionsmechanismen, zum Beispiel beim Zugang zu Einrichtungen. Es wirken milieubedingte Benachteiligungen infolge von geringerer Information, fehlendem Wissen über das deutsche Bildungssystem und Abläufe, aber auch geringere individuelle Chancen im Vergleich zu Familien mit größeren finanziellen und sozialen Ressourcen sowie Bildungsressourcen. Umso wichtiger ist es, dass die Kindertageseinrichtung (aber auch die Schule) aus ihrem Selbstverständnis heraus durch das konkrete Handeln der Fachkräfte dafür Sorge trägt, sowohl der individuellen Verunsicherung als auch den strukturellen Mechanismen entgegenzuwirken.

Eine lebensverlaufsorientierte Präventionsperspektive sollte auch für frühpädagogische Fachkräfte nicht erst wenige Wochen vor dem „Neuzugang“ in die Einrichtung beginnen, sondern bereits mit der Schwangerschaft einer Frau bzw. der Geburt eines Kindes. Die Frage lautet also: Welche Angebote können (armutsbetroffene) Eltern vor Ort bis zum Eintritt ihres Kindes in eine Krippe oder Kindertageseinrichtung nutzen und wie wird soziale Inklusion schon hier gefördert?

Hierzu wurde in Monheim am Rhein „Mo.Ki 0 – Frühe Förderung von Anfang an“ als Einstieg in die Präventionskette konzipiert. „Mo.Ki 0“ ist kein Krippenangebot, sondern eines zur Information, Begegnung, Beratung, Bildung und Begleitung. In diesem Zusammenhang werden vier Ziele formuliert:

- Schaffung von Angeboten zur Förderung von Mädchen und Jungen ab der Geburt bis zum dritten Lebensjahr bzw. bis zum Übergang in die Krippe oder Kindertageseinrichtung.
- Schaffung von Angeboten zur Unterstützung von zukünftigen Eltern, Schwangeren und Eltern mit Kindern der genannten Altersgruppe, sodass ein aufsuchendes System der frühestmöglichen Förderung und der frühzeitigen Hilfen in Monheim am Rhein entsteht.
- Die Hilfen sollen bedarfsgerecht und passgenau sein, sodass ein ganzes Bündel von spezifischen Aktivitäten für Kinder und Eltern bzw. Familien auf- und ausgebaut wird.

24 MarteMeo® ist ein in den Niederlanden entwickeltes Arbeitsmodell zur Kompetenzerweiterung und bedeutet „aus eigener Kraft etwas erreichen“.

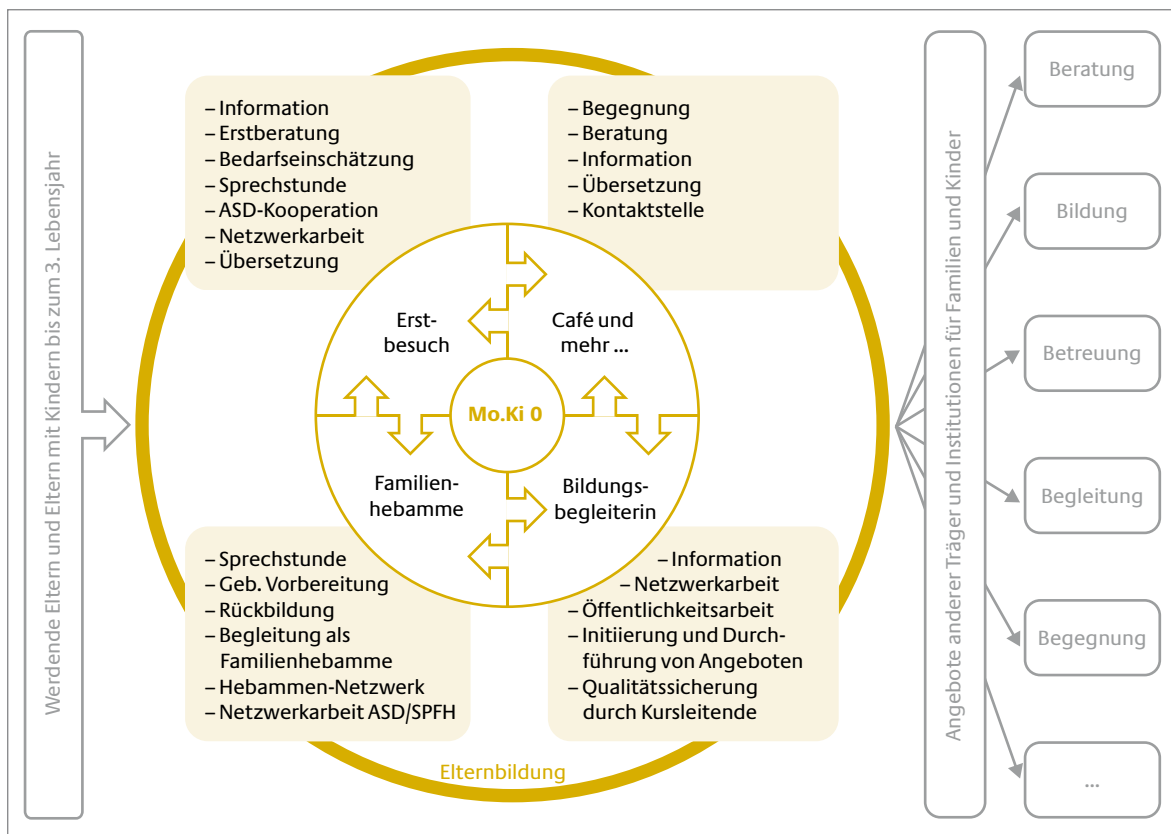
25 TAFF – Training, Anleitung, Förderung von und für Familien – ist ein Elternkompetenztraining.

- Schließlich soll der Übergang von den Frühen Hilfen zum Kita-Bereich oder von „Mo.Ki 0“ zu „Mo.Ki I“ strukturell gestaltet werden.

Diese erforderliche pädagogische *und* strukturelle Arbeit leistet ein multiprofessionelles Team, zu dem eine Sozialpädagogin mit Migrationshintergrund, eine Familienhebamme, eine Diplompädagogin und eine Steuerfachgehilfin mit Migrationshinter-

grund als Caféleiterin gehören. Ausgehend von den Wünschen und Bedürfnissen werdender Eltern bzw. von Eltern mit Kindern bis zu drei Jahren initiieren sie bedarfsorientierte Angebote oder bieten diese teilweise selbst an. Dies geschieht mithilfe von vier „Mo.Ki 0“-Bausteinen: „Erstbesuch“, „Familienhebamme“, „Café und mehr ...“ sowie „Bildungsbegleiterin“ (vgl. Abb. 9).

Abbildung 9: Die „Mo.Ki 0“-Bausteine



ANMERKUNG: ASD = Allgemeiner Sozialdienst; SPFH = Sozialpädagogische Familienhilfe

Quelle: Holz u. a. 2012

Insgesamt betrachtet wird Elternbildung in einem erweiterten Sinn verfolgt. „Mo.Ki 0“ steht grundsätzlich allen Monheimer Familien mit Kindern unter drei Jahren offen, richtet sich aber ganz besonders an armutsbetroffene bzw. benachteiligte und belastete Eltern. Sie sollen möglichst früh erreicht werden. Ihre Unterstützung geschieht in zwei Formen: Zum einen sind die eigenen Angebote im „Mo.Ki 0“-Treff vorrangig auf solche Familien ausgerichtet. Zum anderen werden Eltern begleitet, wenn Angebote anderer Träger genutzt werden sollen oder können. Immer achtet man darauf, dass die Eltern nicht im „Dschungel“ des Systems verloren gehen und dass finanzielle Belastungen durch kostenlose oder kostengünstige Angebote so klein wie möglich gehalten werden.

Die Eltern sollen früh positive Erfahrungen mit öffentlichen Angeboten und Einrichtungen machen. Sie sollen erleben, dass sie gute Eltern sind oder werden können, trotz belastender Lebenslage, und dass sie kompetent sind oder doch ihre Kompetenzen ausweiten können. Schließlich sollen sie Erziehungs- und Bildungsangebote kennenlernen, die im weiteren Lebensverlauf ihrer Kinder immer wieder – dann aber an anderen Orten und in anderen Formen – auftauchen. Der Besuch zu Hause, ein Eltern-Café oder Bildungsbegleiterinnen sind auch Bestandteile der späteren Phasen der Präventionskette, also von „Mo.Ki I“, „Mo.Ki II“ und „Mo.Ki III“.

Der Baustein „*Erstbesuch*“ – ein Besuch in der Familie – dient der Kontaktaufnahme und dem persönlichen Kennenlernen im Rahmen eines unverbindlichen Gesprächs über Themen, die die Eltern interessieren. Hier wird die Basis für eine gute emotionale Beziehung zwischen den Eltern und dem Team gelegt und gleichzeitig den Eltern die mögliche Angst vor dem Neuen und Unbekannten genommen: Information als vertrauensbildende Maßnahme.

Die „*Familienhebamme*“ ermöglicht einen niedrigschwelligen Zugang zu Versicherungsleistungen wie zum Beispiel der Schwangerenvorsorge und der Geburtsnachsorge. Im Rahmen einer Sprechstunde im „Mo.Ki 0“-Treff beantwortet die Hebamme Fragen zur Pflege, Versorgung und Entwicklung des Kindes sowie zu gesundheitlichen Aspekten von Mutter und Kind. Für hoch belastete Familien sichert die Familienhebamme zudem eine intensive aufsuchende Betreuung und Einzelfallberatung bis zum Ende des ersten Lebensjahres des Kindes.

Das „*Café und mehr ...*“ ermöglicht einen für alle nicht stigmatisierenden Besuch. Konzept ist das gemeinsame kostengünstige Frühstück verbunden mit themenbezogenen Gesprächsrunden, Informationen und Kurzberatungen durch das Team, aber genauso durch Fachkräfte der anderen Monheimer Einrichtungen. Die Eltern besuchen das Café in



der Regel zusammen mit ihren Kindern, wodurch sich für beide zahlreiche Anknüpfungspunkte des Miteinanders in informellen Bildungskontexten ergeben. Das Café ist dreifach wichtig: als Ort der Begegnung, als Anlaufstelle, um Informationen zu erhalten, und als Türöffner zu weiteren Angeboten wie Kursen oder Gruppen.

Die „Bildungsbegleiterin“ ist einerseits Lotsin zur Monheimer Bildungs- und Dienste-Landschaft für bildungserfahrene und selbst organisierte Eltern sowie andererseits Unterstützerin, Förderin und Motivatorin für bildungsunerfahrene, unsichere und armutsbetroffene bzw. sozial benachteiligte Eltern. Hier wird der unterschiedliche Bedarf von Familien erkennbar, auf den auch Krippe und Kindertageseinrichtung entsprechend einzugehen in der Lage sein müssen.

Die Arbeit als Unterstützerin ist zeitaufwendiger, geschieht nur in kleinen Schritten, erfordert Ausdauer, öfter eine hohe Frustrationstoleranz und gelingt nur über intensive Beziehungsarbeit sowie Begleitung. Die Arbeit als Lotsin bedeutet eher eine immerwieder abrufbare punktuelle Unterstützung. Sie berücksichtigt die höhere Selbstkompetenz, Erziehungssicherheit und meist besseren finanziellen Möglichkeiten der betreffenden Eltern. Fachlich gefordert sind hier ein guter Überblick über und Qualitätswissen zu allen Angeboten im Ort, eine gute Vernetzung durch persönliches Kennen der Kooperationspartner sowie eine Beratungsqualität, die Bedarf und Angebot passgenau zusammenführt.

Es ist immer wieder eine große Herausforderung auch für Krippe und Kindertageseinrichtung, das benötigte MEHR an Aufmerksamkeit, Hilfe und Unterstützung für arme bzw. sozial belastete Familien zu leisten und dabei durchaus begründet auch in Kauf zu nehmen, das besser gestellte Eltern dadurch ein WENIGER erhalten. Letztere haben jedoch neben der Einrichtung noch ganz andere Möglichkeiten und Zugänge, ihren Kindern förderliche Entwicklungs- und Lebensbedingungen zu eröffnen.



„Mo.Ki I“ – fünf Kindertageseinrichtungen als Familienzentrum im Stadtteil

Die „Mo.Ki I“-Kindertageseinrichtungen gehörten zu den Vorbildern für eines der drei Organisationsmodelle (Verbundmodell) im nordrhein-westfälischen Ansatz für Familienzentren (Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen 2011; siehe auch Infokasten auf S. 74). Fünf Kindertageseinrichtungen unterschiedlicher Trägerschaft (AWO, evangelische und katholische Kirchengemeinde, Stadt) bilden gemeinsam ein zertifiziertes Familienzentrum für das Quartier „Berliner Viertel“. Über diesen Verbund werden rund 1.000 Familien des Stadtteils erreicht.

Familienzentrum – eine Lösung für Kindertageseinrichtungen mit hohem Anteil armutsbetroffener Kinder?

Was sollen Familienzentren [in Nordrhein-Westfalen (NRW)] anbieten?

„Familienzentren sollen zu einer Qualitätssteigerung in der frühkindlichen Bildung und Förderung beitragen, Eltern bei der Wahrnehmung ihrer Bildungs- und Erziehungsaufgabe stärken sowie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sichern. Tageseinrichtungen für Kinder werden auf diese Weise Knotenpunkte in einem neuen Netzwerk, das Familien umfassend berät und unterstützt. Eine Voraussetzung hierfür ist, dass die vorhandenen Angebote vor Ort stärker miteinander vernetzt und durch die Kindertageseinrichtung gebündelt werden. Um dies zu gewährleisten, kooperieren die Familienzentren mit Familienberatungsstellen, Familienbildungsstätten und anderen Einrichtungen wie z. B. den Familienverbänden und Selbsthilfeorganisationen. Sie sollen frühe Beratung, Information und Hilfe in allen Lebensphasen ermöglichen und Eltern über die Alltagsnähe der Kindertageseinrichtung entsprechende Angebote leichter zugänglich machen. Auch die Einbeziehung weiterer bedarfsorientierter Hilfsangebote für Familien ist denkbar. Dies führt zu einer nachhaltig verbesserten Frühprävention. Schließlich kann ein Familienzentrum auch zu einem Ort der Begegnung im Stadtteil und zwischen den Generationen werden“ (vgl. www.familienzentrum.nrw.de/landesprojekt.html).

Familienzentren (NRW) müssen sich zertifizieren lassen, erhalten dann eine spezifische Landesunterstützung und müssen sich in regelmäßigen Abständen re-zertifizieren.

Die Ausführungen, beispielhaft zum NRW-Ansatz, machen deutlich, dass hier vor allem Familien bzw. Eltern profitieren, die entweder zu wenig mobil sind, um zentrale Beratungs- und Bildungsangebote wahrnehmen zu können, oder unbedingt persönliche Kontakte und Beziehungen brauchen, die ein Familienzentrum gewährleistet, um überhaupt Angebote zu nutzen. Armutsbetroffene Familien bzw. Eltern profitieren aber nicht nur

aus den genannten Gründen von der Entwicklung hin zu Familienzentren in ihrem Stadtteil, sondern auch, weil sie insgesamt deutlich schlechter vernetzt sind mit anderen Familien als materiell besser gestellte Eltern.

Die Förderung von Familienzentren ist in vielen Bundesländern – wie bis vor Kurzem auch in NRW – aber *nicht* an die sozialen Merkmale der Kindertageseinrichtung bzw. des Stadtteils/des Sozialraums geknüpft. Sie sind als Projekt für *alle* Eltern, Familien und Standorte angelegt. Sie sollen auch die Mittelschicht-Eltern ansprechen, bei denen die Balance zwischen Beruf und Kinderbetreuung als immer schwieriger wahrgenommen wird, und hierfür Lösungen anbieten. Das heißt, Armutseinrichtungen bzw. Einrichtungen in hoch belasteten Stadtteilen konkurrieren mit anderen Einrichtungen und Standorten um die ohnehin nicht allzu reichlichen Mittel. Oder umgekehrt: Eine Kindertageseinrichtung mit einem sehr hohen Anteil an armutsbetroffenen Kindern, die sich zum Familienzentrum entwickelt, bekommt in der Regel nicht mehr Geld als eine Einrichtung mit einem mittleren oder geringen Anteil an armutsbetroffenen Kindern bzw. Familien. Die größeren Herausforderungen in den mit Armut hoch belasteten Einrichtungen werden also durch die Entwicklung zum Familienzentrum nicht per se berücksichtigt.

Allerdings gehören Brennpunkteinrichtungen vielerorts – auch aufgrund des Handlungsdrucks und vorhandener Vorerfahrungen – zu den ersten, die in die neuen Förderprogramme einsteigen und davon profitieren. Zumindest auf der Ebene der kommunalen Förderung gibt es auch Modelle (vgl. z.B. Wiesbaden und Frankfurt am Main), die eindeutig in Richtung der Förderung von Familienzentren in benachteiligten Stadtteilen gehen und damit für einen „Nachteilsausgleich“ sorgen.

Was kennzeichnet das „Mo.Ki I“-Familienzentrum?

Im Folgenden werden die wichtigsten Merkmale dargestellt, um deutlich zu machen, wie das Präventionsprinzip der frühen Förderung für die Kinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren umgesetzt werden soll.

– Konzeptbasierte Arbeit

Jede Kindertageseinrichtung verfügt über ein pädagogisches Konzept (z.B. Situationsansatz, interkulturelles Integrationskonzept), das kontinuierlich reflektiert und weiterentwickelt wird. Ein zentraler Aspekt ist, wie Armutssensibilität erreicht wird und wie sie sich äußert. Indikatoren²⁶ sind beispielsweise, dass Angebote so konzipiert werden, dass sie für alle Familien finanzierbar sind, dass die Haltung und der Umgang aller Beteiligten (Fachkräfte wie Eltern) wertschätzend und respektvoll sind und dass ressourcen- und lösungsorientiert gearbeitet wird; Eltern gehören dazu und gestalten mit.

– Intensive Kooperation und enge Abstimmung

Sie erfolgen unter Beibehaltung des unterschiedlichen Profils der fünf Kindertageseinrichtungen, aber durch systematische Nutzung von Synergieeffekten. So ist es möglich, gemeinsam ein wesentlich breiteres Spektrum an Förderung und Unterstützung anzubieten, aber auch weiterhin trägerspezifische Akzentsetzungen und Arbeitsschwerpunkte zu belassen. So ist quasi jede der fünf Kindertageseinrichtungen ein Kompetenzzentrum (z.B. für Sprachförderung oder für Bewegung und Gesundheit), und alle anderen können davon in ihrer eigenen Arbeit

profitieren. Herzstück dieser nun schon seit mehr als zehn Jahren gelingenden Kooperation ist der Arbeitskreis der Leitungen der „Mo.Ki I“-Kindertageseinrichtungen.

– Ganzheitlicher Ansatz der Projekte

Alle im kindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozess involvierten Akteure werden einbezogen. Bei den Förderprogrammen für die Kinder werden immer auch Unterstützungsangebote für die Eltern und gemeinsame Familienaktivitäten entwickelt, und es wird eine Qualifizierungsmöglichkeit für die Fachkräfte angeboten. Dahinter steht der Gedanke, dass Erfolge in der pädagogischen Arbeit nur dann umfassend gelingen, wenn alle Beteiligten mit ins Boot genommen werden.

– Vernetzung und intensive Zusammenarbeit

Die Kindertageseinrichtungen des Familienzentrums sind mit den im Stadtteil bzw. in der Stadt angesiedelten anderen Einrichtungen, Behörden und Ämtern vernetzt. Dazu gehört nicht nur die Verknüpfung mit den anderen Elementen der „Mo.Ki“-Präventionskette, sondern auch die Kooperation mit den anderen Monheimer Kindertageseinrichtungen, mit Beratungs- und Bildungsangeboten sowie eine eng abgestimmte Zusammenarbeit mit dem städtischen Jugendamt und seinem breiten Spektrum an verschiedenen Beratungs-, Begleit- und Betreuungsangeboten (z.B. Erziehungsberatung, Frühförderstellen, Sozialpädagogische Familienhilfe SPFH, Allgemeiner Sozialdienst ASD).

– Beteiligung der Familien

Die Familien werden immer wieder befragt, mit ihren Wünschen und Anregungen einbezogen, übernehmen Aufgaben im Ablauf der Kindertageseinrichtung und gestalten über die klassischen Gremien hinausgehend das Kita-Leben aktiv mit.

– Beteiligung der Bürgerinnen und Bürger

Im Rahmen von Gemeinschaftsprojekten wird stadtteilübergreifend viel bürgerschaftliches

²⁶ Indikatoren stellen innerhalb der empirischen Sozialforschung eine Auswahl von empirisch prüfbar Sachverhalten dar. Sie sollen für den Betrachtungsgegenstand möglichst repräsentativ sein und durch ein angebbares Verfahren empirisch messbar sein. Ein Indikator liefert für den jeweiligen Betrachtungsgegenstand eine „operationale Definition“. Der Gegenstand (z.B. das Kita-Konzept) wird anhand von verschiedenen Indikatoren (z.B. anfallende Kosten für Eltern, Umgang mit den Eltern) empirisch geprüft.

Engagement erbracht und in den Alltag der Kindertageseinrichtung eingebunden. So gibt es zum Beispiel Lesepaten oder der Seniorenbeirat unterstützt die Ausrichtung von Veranstaltungen und die Beschaffung von Kleidung und Fördermaterialien für armutsbetroffene Kinder. Ob durch die Organisation multikultureller Treffen oder die Einwerbung von Finanzmitteln, um die Angebote kostenlos bzw. kostengünstig für alle Kinder und Familien gestalten zu können, ob durch die Betreuung von Kindern mit Handicaps oder durch Übersetzungshilfen – das „ehrenamtliche“ Engagement verhilft den Leitungen der „Mo.Ki I“-Kindertageseinrichtungen zu neuen Handlungsmöglichkeiten. Dabei geht es um die Stärkung eines Selbstverständnisses und einer Haltung, die ausdrückt, dass alle dazugehören und jeder etwas beitragen kann. Weiterhin geht es um die Wertschätzung und Anerkennung der erbrachten Leistungen, gleich vom wem und in welcher Form sie erbracht wurden.

- *Qualifizierung der Fachkräfte*
Erzieherinnen und Erzieher aus verschiedenen Kindertageseinrichtungen bilden sich auf unterschiedlichen Gebieten weiter und richten hierzu neue Angebote ein. Einrichtungs- und professionsübergreifend erfolgen Fortbildung und Fachtagungen (z.B. zum Thema *psychisch kranke Eltern*, zu neuen Erkenntnissen aus der Hirnforschung, zur Frühen Förderung und zum Kinderschutz, zu Ernährung und Bewegung oder zum Thema *Sprache*), die breit und intensiv genutzt werden. Im Grunde gilt das Prinzip: Jeder neue Mosaikstein in der Monheimer Entwicklungsarbeit wird auch durch ein begleitendes Qualifizierungsangebot für die Fachkräfte realisiert. Das setzt stetige Bereitschaft zur (Selbst-)Qualifizierung voraus, fördert gemeinsames Verständnis und Handeln und dient der Qualitätssicherung wie der Nachhaltigkeit in Strukturen und Wirkungen.

So weit in Kürze der Ansatz der Stadt Monheim am Rhein. Wie kann jedoch die einzelne Kindertageseinrichtung, die nicht in ein solches Gesamt-

system eingebunden ist, im Alltag armutssensibel vorgehen? Dieser Frage widmet sich das nächste Kapitel und liefert gebündelte Anregungen aus der Praxis.

2.3.3 Kindbezogene Armutsprävention in der Kindertageseinrichtung – Erkenntnisse aus der Praxis für die Praxis

Im Gegensatz zu den bisher präsentierten Erkenntnissen aus anderen Studien und Modellprojekten basieren die folgenden Inhalte auf eigens für diese Expertise im Zeitraum von Januar bis Februar 2013 durchgeführten fragebogengestützten Interviews mit frühpädagogischen Fachkräften in sechs Wiesbadener Kindertageseinrichtungen (Fragebogen siehe Anhang). Die Auswahl sollte eine gewisse Bandbreite an Trägern, Konzepten, Betreuungsformen, sozialer Mischung der Kinder in den Einrichtungen und an Vernetzung im Stadtteil bieten. Ausgangspunkt dafür ist die Annahme, dass die genannten Kriterien eine Bedeutung für die Arbeit der Fachkräfte mit armutsbetroffenen Kindern haben und sich hierbei möglicherweise Unterschiede mit Ausgangsbedingungen verknüpfen lassen.

Die Einrichtungsleitungen wurden im Vorfeld gebeten zu entscheiden, ob, wie viele und welche Mitarbeiterinnen an den Interviews teilnehmen können. Es sollten möglichst erfahrene und mit dem jeweiligen Einrichtungskonzept vertraute Fachkräfte sein. Sowohl die Sicht der Leiterin als auch die der Gruppenerzieherin auf die Kinder und ihre Eltern sollte einfließen können. Insgesamt waren elf Fachkräfte direkt beteiligt. Den Interviewpartnerinnen lagen die Fragen schriftlich vor, im Interview wurden die Fragen wiederholt, die Antworten stichwortartig mitgeschrieben. Grundlage für die Auswertung bildete die Zusammenfassung aller Interviewergebnisse.

Sieben Bereiche konnten schließlich als wichtige Ansatzpunkte zum (armuts)präventiven Handeln in der Kindertageseinrichtung bzw. für die frühpädagogischen Fachkräfte herausgearbeitet werden. Diese sind nachfolgend skizziert.

Anmeldung, Vormerkung und Zugang zur Kindertageseinrichtung

Wie bereits in Kapitel 2.2.4 ausgeführt, wird der Zugang zur Einrichtung unter anderem durch ihre Lage und das konkrete Platzangebot (ganztags/halbtags? Kindergemeinschaftsgruppen? Krippenangebot?) wesentlich mitbestimmt. An gleicher Stelle wird auch deutlich, wie wichtig es

ist, Kinder aus Familien in prekären Lebenslagen möglichst früh in der Kindertageseinrichtung zu betreuen und zu fördern, um ihre Bildungschancen zu verbessern. Die Einrichtungsleitung sowie die einzelne frühpädagogische Fachkraft können Eltern in Armutslagen durch einige Maßnahmen beim Zugang zur Einrichtung unterstützen; sie sind unten im Kasten aufgeführt:

Maßnahmen, die den Zugang zur Kita erleichtern

Allgemeine Maßnahmen im Vorfeld:	– Transparenz über die Zugangskriterien aller Träger im Stadtteil für alle Eltern herstellen und entsprechende Informationen in jeder Kindertageseinrichtung bereithalten.
Bei der Vormerkung:	– Eltern persönlich, über Geschwisterkinder, Freunde oder Nachbarn daran erinnern, ihre Vormerkung zu verlängern (so dies vom Träger gefordert wird), und großzügig mit Terminüberschreitungen umgehen, das heißt, armutsbetroffene und sozial benachteiligte Kinder nicht gleich von der Anmeldeliste streichen! – Großzügige Auslegung der Trägervorgaben (mit Einverständnis des Trägers), wenn bei Eltern sprachliche Verständigungsprobleme oder Schwierigkeiten beim Umgang mit Bürokratie vermutet werden.
Bei der Aufnahme:	– Bevorzugte Aufnahme von Kindern von Alleinerziehenden und Berufstätigen in prekären Lebenslagen, weil den Betroffenen andernfalls Arbeitsplatzverlust und damit Armut drohen. – Alle Eltern über die Möglichkeiten und das Prozedere der Gebührenbezuschussung bzw. Gebührenübernahme informieren und Hilfe beim Ausfüllen der Formulare anbieten. – Benachteiligte Kinder möglichst früh (jung) aufnehmen und Ganztagsplätze anbieten. – In Einrichtungen mit überwiegend armutsbetroffenen Kindern innerhalb der Kindertageseinrichtung die Verteilung steuern, um in allen Gruppen eine möglichst gute Mischung zu erzielen und vermutete zusätzliche Belastungen, die durch die Aufnahme eines Kindes aus prekären Verhältnissen entstehen, gleichmäßig zu verteilen. – Wenn im Stadtteil insgesamt ausreichend Plätze in Kindertageseinrichtungen vorhanden sind, sollten in denjenigen Einrichtungen mit sozial gemischter Zusammensetzung konsequent Kinder nach Rang auf der Warteliste aufgenommen werden, weil damit automatisch der Status der Mischung erhalten bleibt. – In Einrichtungen mit sozial gemischter Zusammensetzung sollten benachteiligte Kinder dann bevorzugt aufgenommen werden, wenn der Stadtteil nicht über eine ausreichende Kapazität an Plätzen verfügt. – Beim Zugang in die Krippe sollten bevorzugt Kinder aus dem betreffenden Stadtteil aufgenommen werden. Das Ziel sollte eine ausgewogene soziale Mischung sein, die alle Gruppen im Stadtteil, aber auch stadtweit berücksichtigt.

Die Aufnahme – Phase des Übergangs von der Familie in die Kindertageseinrichtung

„Übergänge sind verbunden mit einem neuen Lebensabschnitt mit neuen Menschen und Lernerfahrungen. Sie sind wichtige Lebensereignisse des Kindes, die Chancen und Risiken für die Entwicklung beinhalten können. Damit sie zu Chancen werden, ist es wichtig, dass diese Übergänge positiv und leicht erlebt werden“ (Holz u.a. 2012, S. 160). Kinder und ihre Eltern müssen den Übergang in die Kindertageseinrichtung in relativ kurzer Zeit bewältigen. Für alle Kinder heißt das zum Beispiel, die zeitweise Trennung von den Eltern zu verkraften, die neue Umgebung zu erkunden und neue Eindrücke zu verarbeiten, neue Regeln kennenzulernen und sich als Kind in einer Kindergruppe neu zu definieren. Für alle Eltern bedeutet das zum Beispiel, sich zeitweise von ihrem Kind lösen zu können, Vertrauen zu den Fachkräften in der Kindertageseinrichtung zu entwickeln, ihre Regeln und Umgangsformen zu akzeptieren und die neue Rolle, nun Eltern eines Kita-Kindes zu sein, bewusst anzunehmen.

Belastete Eltern kommen mit mehr Ängsten in die Kindertageseinrichtung. Zum einen treten sie mit dem Eintritt des Kindes aus dem privaten Raum heraus und machen ihre prekäre Lage damit öffentlich. Zum anderen fehlen ihnen soziale Erfahrungen und das Vertrauen darauf, dass sie selbst und ihr Kind gut aufgenommen werden. Aus diesen Gründen ist es wichtig, gerade diesen Familien in der Übergangszeit ausreichend Zeit und Unterstützung anzubieten und ihnen nicht defizitorientiert, sondern wertschätzend zu begegnen, damit der Übergang für die Kinder zu einer positiven, für ihre Bildungskarriere wertvollen Lernerfahrung werden kann.

Armutsbedrohten Kindern fehlen, wenn sie in der Kindertageseinrichtung ankommen, laut Aussagen der Fachkräfte oftmals elementare Erfahrungen mit Materialien wie etwa Büchern, Malstiften und -papier, Schere und Kleber; es fehlen Naturerfahrungen, Erfahrungen mit Theatern und Museen sowie Bewegung drinnen und draußen. Vor allem die Fachkräfte, die mit Kindern unter drei Jahren arbeiten, stellen fest, dass den Eltern Informationen über gesunde Ernährung fehlen.

Zu kleine Wohnungen, mangelndes Wissen über die Bedeutung gesundheitlicher Versorgung und früher Förderung sowie andere Prioritätensetzung seitens der Eltern werden als Ursache dafür gesehen. Meist ist den frühpädagogischen Fachkräften bewusst, dass diese Faktoren mit wirtschaftlicher Armut einhergehen. Sie streben in ihren Einrichtungen die Kompensation mangelnder Erfahrungen der Kinder mithilfe geeigneter Angebote an. Armutssensibles Handeln umfasst in diesem Sinne zum Beispiel:

- Aktives und wertschätzendes Zugehen auf die Eltern, z.B. durch Hausbesuche und Begleiten der Familie von Zuhause in die Kindertageseinrichtung.
- Gezielte Förderung von Kontakten der Familien zu anderen Eltern, z.B. Einbindung in das Eltern-Café oder einen Elterntreff.
- Aktive Nachfrage zu Ämter- und Behördenangelegenheiten, z.B. klären, ob die Beitragsübernahme klappt und gegebenenfalls Unterstützung leisten.
- Oft, aber wertschätzend und situationsangepasst informieren, z.B. darüber, welche (Unterstützungs-)Angebote es in der Kindertageseinrichtung oder in der Kommune gibt.
- Ängste nehmen und Unsicherheiten als Normalität für jede Familie in dieser Eingewöhnungsphase darstellen.

Konzeption und pädagogische Ansätze der Kindertageseinrichtung

Nach Einschätzung der befragten Fachkräfte sind alle pädagogischen Konzepte prinzipiell dafür geeignet, mit Kindern und Eltern in Armutslagen zu arbeiten. Befragt wurden Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen mit folgenden pädagogischen Konzepten: Freinet, Montessori sowie teiloffene Gruppen mit Situationsansatz in kommunaler, kirchlicher und freier Trägerschaft. Aber was macht eine armutssensible Kindertageseinrichtung aus? Wenn pädagogische Konzepte armutssensibel sein sollen, dann

- müssen sie zuallererst die wirtschaftliche Lage der Eltern berücksichtigen und Kosten für entwicklungsfördernde Angebote möglichst

gering halten, das heißt zum Beispiel, keine kostenpflichtigen Angebote Dritter in die Kindertageseinrichtung zu holen;

- müssen alle Angebote der Kindertageseinrichtung prinzipiell allen Kindern zugänglich sein, und das einzelne Kind muss dabei im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen, das heißt, konzeptionell wird kein Kind ausgeschlossen, weil seine Eltern sich ein Angebot nicht leisten können oder die Bedeutung zum Beispiel von Musikalischer Früherziehung als Zusatzangebot nicht wahrnehmen;
- muss auch in Kleingruppen gearbeitet werden, die den Fokus auf die Sprachentwicklung legen, da diese eine besondere Bedeutung für die Bildungskarriere des einzelnen Kindes hat;
- müssen viele ausgewählte (gesundheitspräventive) Bewegungsangebote drinnen und draußen stattfinden, weil insbesondere Kinder aus armutsbedrohten Familien in beengten Wohnverhältnissen leben und selten oder gar nicht zusätzlich zur Kindertageseinrichtung zum Turnen, Schwimmen, Ballett oder Ähnlichem gehen;
- muss es Angebote in der Natur geben, zum Beispiel Waldwochen, und eventuell muss hierfür fehlende Kleidung bei Bedarf auch durch die Kindertageseinrichtung beschafft werden;
- müssen auch regelmäßig (Bildungs-)Ausflüge unternommen werden.

Die befragten frühpädagogischen Fachkräfte bewerteten ihre Einrichtungskonzepte gleichermaßen für alle Kinder unter den im Folgenden genannten Voraussetzungen als *förderlich* und *entwicklungsunterstützend*. Förderung und Unterstützung setzen voraus, dass

- die einzelne Fachkraft qualifiziert (nicht näher definiert, bezieht sich aber in der Regel auf die Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher plus Berufserfahrung) und jedem Kind zugewandt ist;
- alle hinter dem Konzept des Trägers und der Einrichtung stehen;
- das Konzept mit Leben gefüllt ist („Konzept ist, was man tut“) und
- der Umgang der Erwachsenen miteinander vorbildlich für die Kinder gestaltet ist.

Nach Klaus Fröhlich-Gildhoff, Gabriele Kraus-Gruner und Maike Rönnau (2006) sind die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für Eltern die zweitwichtigsten Gesprächspartner in Erziehungsfragen (nach den Lebenspartnern). Dieser Rolle kommt gerade in der Phase des Übergangs eine hohe Bedeutung zu, das heißt, dass an die Fachkräfte an dieser Stelle besondere Anforderungen in Bezug auf Qualifikation und Zeitressourcen gestellt werden.

Interaktion in der Kindergruppe

Die Fachkräfte berichteten von ihren Erfahrungen, dass die Kinder untereinander wahrnehmen, wer arm ist und wer nicht; von zu Hause mitgebrachte, interessante Spielsachen und Kleidung sind wichtige Themen. Alters- und entwicklungsabhängig nehmen bereits die Kinder im Elementarbereich wahr, wer was mitbringt, wer welche Kleidung trägt, und sie streben an, chic gekleidet in die Kindertageseinrichtung zu kommen, bzw. tolle Spielsachen mitzubringen.

Ausgrenzungen finden dann statt, wenn die Körperhygiene der Kinder mangelhaft ist („der stinkt, da möchte ich nicht sitzen“). Mangelnde körperliche Hygiene, vor allem schlechter Geruch, aber auch schmutzige Kleidung schon am Morgen gehen nach den Erfahrungen der Fachkräfte immer mit Armut einher. Körperpflege und saubere Kleidung sind zwar nicht nur eine Frage des Geldes, dennoch sind es meist Kinder aus prekären Verhältnissen, die den Fachkräften (und den anderen Kindern!) in dieser Hinsicht auffallen.

Das macht Interventionen auf Gruppen- wie auf Elternebene absolut notwendig, um Stigmatisierungen und Ausgrenzungen entgegenzuwirken. Aus Sicht der befragten frühpädagogischen Fachkräfte ist *Inklusion zu befördern durch pädagogische Angebote*, die alle Kinder stärken und ihren Selbstwert sowie ihre Wertschätzung gegenüber anderen fördern und dabei gezielt Kinder mit besonderem Bedarf in den Blick nehmen. Bezogen auf Kinder in prekären Lebenslagen ist vor allem auf folgende Punkte Wert zu legen:

- Es sollten lieber viele kleine, anlassbezogene „Tür-und-Angelgespräche“ mit Eltern auf Augenhöhe stattfinden, um jeweils die aktuelle Si-

- tuation zu klären, statt eines großen „bestellten“ Eltern(kritik)gesprächs.
- Bei Bedarf sollten die Fachkräfte einem Kind anbieten zu duschen. Dafür müssen Hygieneartikel und Wechselkleidung bereitgehalten werden.
- Hygieneprobleme müssen mit dem Kind bearbeitet werden.
- Ausgrenzung in der Kindergruppe sollte besprochen werden.
- Alle Eltern müssen einbezogen werden. Sie sollen das Problem in der Kindergruppe kennen und die Kinder bzw. die Kindertageseinrichtung dabei unterstützen, es zu lösen.
- bei der Planung pädagogischer Vorhaben die wirtschaftliche Lage aller Eltern berücksichtigen und die Teilhabe armutsbetroffener Kinder sichern (z.B. über Spenden, Elternbeiratskasse, Bildungs- und Teilhabepaket BuT);
- Lösungen für Kleidungsprobleme (Kleidung für jedes Wetter und alle Aktivitäten) finden (z.B. Einrichtung eines Kleiderfundus, einer „Mitnahmebörse“);
- in Gruppenanalysen und Fallbesprechungen die Risikolage eines Kindes thematisieren;
- die Sozialdaten des Stadtteils und mögliche Schlussfolgerungen thematisieren.

Arbeit am Thema Armut im Team

Das Thema *Armut* wird im Alltag der Kindertageseinrichtung im Team überwiegend im Zusammenhang mit Festen und Ausflügen angesprochen. Der Impuls dazu geht in der Regelsituativ von frühpädagogischen Fachkräften aus. (In einem Fall berichtete eine Leiterin von einem Elterngespräch, in dem ein Vater die Verhaltensauffälligkeiten seines Kindes mit seiner kürzlich eingetretenen Arbeitslosigkeit in Zusammenhang brachte.)

Die Sozialdaten ihres Stadtteils waren vier von sechs interviewten Leitungen bekannt. In Stadtteilen, in denen die Kindertageseinrichtung in eine Analyse der Elternbedarfe aus Sicht der Fachkräfte einbezogen war (= Stadtteil mit gemeinsamem Familienzentrum, in Wiesbaden „KiEZ – KinderEltern-Zentren“ genannt), fand eine ausführlichere Auseinandersetzung mit den Sozialdaten des Stadtteils statt.

Die befragten frühpädagogischen Fachkräfte sahen folgende Themenschwerpunkte als geeignet an, um die Lebenslage von armutsbetroffenen Kindern und ihren Familien im Team der Kindertageseinrichtung zu bearbeiten. *Armutspräventive Arbeit im Team* muss

Die frühpädagogischen Fachkräfte wurden auch gefragt, welche Bedeutung aus ihrer Sicht eine eigene Armutserfahrung für ihre Arbeit hat. Überwiegend hielten sie die eigene Erfahrung für wichtig, um Empathie entwickeln zu können. Eine Fachkraft schränkte sehr reflektiert ein, dass Armutserfahrung nur aufgearbeitet eine fruchtbare Wirkung habe. Die Aussage einer anderen Fachkraft bestätigte das: Sie sah ihre Erfahrung mit (vorübergehender) Armut eher als Hindernis, weil sie ihre persönliche Leistung, nämlich das eigene Kind mit geringen Ressourcen



bestmöglich versorgt und gefördert zu haben, als Erwartung auf andere Eltern überträgt. Die übrigen befragten Fachkräfte sahen keinen Zusammenhang.

Von eigener Armutserfahrung als Kind berichtete nur eine Interviewpartnerin, mehrere hatten Erfahrung mit vorübergehender prekärer Lage, zum Beispiel als alleinerziehender Elternteil während des Studiums. Die Erinnerung an die eigenen Eltern, die zwar über wenig Geld verfügten, daraus aber für die Familie in materieller Hinsicht das Beste machten, überwog. Dennoch ging die Tendenz der Überlegungen in die Richtung, dass eigene Armutserfahrung für die Arbeit mit armutsbetroffenen Kindern wohl sensibilisieren müsse.

Die finanzielle Absicherung von Ausflügen usw. stellte niemand als Problem dar – kein Kind wird ausgeschlossen, jedes darf mit, es findet sich immer ein Weg. Aber wie geht man damit um, wenn ein Kind spürt, dass das Verhältnis zwischen seiner Erzieherin oder seinem Erzieher und seinen Eltern gestört ist, weil das elterliche Konsumverhalten nicht verstanden, nicht toleriert oder sogar abgelehnt wird? Dieses Thema hat bei allen Gesprächspartnerinnen Betroffenheit ausgelöst; es gab zu denken, dass nicht auszuschließen ist, dass ein Kind unter einer solchen Situation leidet.

Nur eine der befragten Fachkräfte hat sich aufgrund ihrer in der Herkunftsfamilie tradierten gesellschaftspolitischen Überzeugung für die Arbeit als Erzieherin mit armutsbetroffenen Kindern entschieden.

Aus Sicht der Fachkräfte *unterstützt eine armuts-sensible Kindertageseinrichtung* die betroffenen Kinder und Eltern durch

- Beratung über BuT-Leistungen (Bildung und Teilhabe),
- Hilfestellung bei der Beschaffung und beim Ausfüllen der Formulare,
- das Angebot der Ratenzahlung (wenn z.B. größere Geldbeträge für Freizeiten anfallen),
- Elternspenden, vom Elternbeirat verwaltete Beträge,
- Kleiderfundus in der Einrichtung,
- Mitnahmebörse (für jeden, unabhängig vom Budget),

- kostenlose Ausleihe von Spielen und Büchern (z.B. in Form von „Sprach- und Spielerucksäcken“²⁷).

Alle Fachkräfte sehen den Zusammenhang zwischen guter Bildung für das Kind und der materiellen Lage seiner Eltern – vor allem im Hinblick auf fehlende Ressourcen für die Anschaffung von Büchern und Spielzeug oder Materialien zur Lernförderung. Während Eltern, die finanziell gut gestellt sind, auch viel wollen für ihr Kind, begnügen sich armutsbetroffene Eltern anscheinend damit, dass ihr Kind überhaupt einen Platz in der Kindertageseinrichtung hat und verlässlich betreut wird.

In armutsbetroffenen Familien ersetzt häufig der einmal angeschaffte und dann nur geringe Zusatzkosten verursachende Fernseher andere, meist zu Folgekosten führenden Bildungsangebote, so die Erfahrung der fröhpädagogischen Fachkräfte. An dieser Stelle sei auf Angebote der zielgruppenorientierten Elternbildung hingewiesen: Der Eltern-Kind-Kurs FuN (Familie und Nachbarschaft) bietet die Möglichkeit, dem Fernsehkonsum durch Erfahrungen mit gemeinsamem Spielen oder Vorlesen etwas entgegenzusetzen. FuN-Kurse werden in Wiesbaden in Stadtteilen mit besonderen sozialen Belastungen seit mehreren Jahren mit Erfolg durchgeführt. Ein weiteres Wiesbadener Projekt ist der „Spieletester on tour“, eine mehrtägige Freizeit für Familien aus einem hoch mit Armut belasteten Stadtteil. Bei diesem Angebot liegt der Schwerpunkt auf der Bedeutung des gemeinsamen Spielens für die Entwicklung der Kinder.

(Zusammen-)Arbeit mit Eltern

Ohne die Eltern geht es nicht – diese Erkenntnis hat sich inzwischen durchgesetzt. Möchte man in der Kindertageseinrichtung in Zusammenarbeit mit den Eltern der herkunftsbedingten Bildungsbenach-

27 Sprach- und Spielerucksäcke enthalten jeweils ein Spiel, ein Puzzle, ein Buch, teilweise auch Malstifte und Malpapier, abgestimmt auf den Entwicklungsstand des Kindes. Das Kind kann sich den Inhalt gemeinsam mit der Mutter/dem Vater zusammenstellen und den so gefüllten Rucksack für eine verabredete Zeit mit nach Hause nehmen (entwickelt im Rahmen der Arbeit der Kinder-ElternZentren (KiEZ) in Wiesbaden).

teilung entgegensteuern, kann man sich an den „sieben großen Bs“ der Arbeit mit Eltern orientieren: Begegnung, Beratung, Bildung, Begleitung, Betreuung, Budget und Beteiligung (Gemeinschaftsinitiative 2010; Holz i.E.). In diesem Zusammenhang lautete die Frage an die fröhpädagogischen Fachkräfte, ob es ihnen gelingt, armutsbetroffene Eltern im Hinblick auf die Belange ihrer Kinder zu erreichen.

Fazit: Die Erfahrung der Fachkräfte, vor allem aus den Kindertageseinrichtungen mit überwiegend benachteiligten Kindern, zeigt, dass die meisten Eltern erreicht werden, und zwar durch persönliche Ansprache, also mithilfe eines ressourcen-, nicht defizitorientierten, das heißt, eines wertschätzenden Umgangs miteinander. *Armutsensible Zusammenarbeit mit Eltern* umfasst folgende Aspekte:

Aspekte der armutssensiblen Zusammenarbeit mit Eltern

Begegnung	– Anlassbezogene Möglichkeiten der Begegnung, z.B. das gemeinsame Frühstück am Morgen nach der Übernachtung der Kinder in der Kindertageseinrichtung, der Eltern-Kind-Nachmittag oder das Elterncafé in der Eingewöhnungsphase im Sommer – Listen mit Elternadressen und Telefonnummern; die Fachkräfte fördern aktiv gegenseitige Besuche der Kinder – Anlassunabhängige Möglichkeiten der Begegnung, z.B. ein immer zugänglicher Elterntreff – Angebote für Eltern mit Kindern bzw. mit Kinderbetreuung (z.B. Grillnachmittag)
Beratung	– Fachkräfte sind für Fragen immer ansprechbar, z.B. im sogenannten „Tür-und-Angelgespräch“ anstelle des „bestellten“ Gesprächs
(Eltern-)Bildung und Begleitung	– Elterncafé mit Programm, Informationen und Begleitung – Zum Beispiel Erstellen eines akustischen Elternbriefs in verschiedenen Sprachen (entwickelt im Rahmen eines gemeinsamen Projektes mit der <i>Stiftung Zuhören</i> („Lilo Lausch“²⁸)
Budget	– Berücksichtigung der Kosten, die z.B. bei Festen in der Kindertageseinrichtung für die Eltern anfallen (Mögliche Lösung: Alle Eltern, die Essensspenden zum Fest mitbringen, bekommen als Gegenleistung Gutscheine, mit denen die ganze Familie auf dem Fest kostenlos Essen und Getränke erhält.)
Beteiligung	– Abfrage von Erwartungen und Wünschen der Eltern, z.B. im Rahmen von Entwicklungsgesprächen (Fragebögen sind meist für die Zielgruppe weniger geeignet!) – Eltern die Möglichkeit bieten, eigene Ressourcen einzubringen, z.B. indem sie in ihrer (nichtdeutschen) Muttersprache vorlesen (Angebot: „Meine Mama/mein Papa liest vor“), gemeinsam mit den Kindern in der Kindertageseinrichtung kochen oder backen (Materialien stellt die Einrichtung) oder ihre Fähigkeiten aus einem erlernten Handwerk einbringen

28 Im Jahr 2012 nahmen 20 Kindertageseinrichtungen aus Wiesbaden an dem Pilotprojekt „Lilo Lausch – Zuhören verbindet!“ der *Stiftung Zuhören* und der *Vodafone Stiftung Deutschland* zur Förderung des Zuhörens teil.

Auch armutssensible Kindertageseinrichtungen erreichen selten, dass sich armutsbetroffene Eltern aktiv an der Mitwirkung im Elternbeirat beteiligen. Allerdings stellt sich die Frage, ob dies zwingend notwendig ist, kann man doch voraussetzen, dass sich Eltern in belasteten Lebenslagen vorrangig mit anderen Dingen als den Beirats Themen beschäftigen müssen.

Allerdings gibt es auch einige wenige Eltern, die gar nicht erreicht werden (wollen), zum Beispiel weil sie in der Kindertageseinrichtung ausschließlich die Entlastung suchen und keine weiteren Erwartungen an sie haben. An dieser Stelle war bei allen befragten frühpädagogischen Fachkräften eine gewisse Rat- und Hilflosigkeit zu spüren. Und das zu Recht: Wenn Eltern in prekären Lebenslagen, obwohl sie täglich ihre Kinder bringen bzw. holen, für die Fachkräfte kaum ansprechbar sind und sich auch nicht für die Belange der Kindertageseinrichtung interessieren, dann werden sie – sobald ihre Kinder in die Schule gehen – vermutlich noch weniger für die Bildungsinstitution ihrer Kinder erreichbar sein.

In solchen Fällen sollten die frühpädagogischen Fachkräfte durchaus überlegen, inwieweit sie sich mit dem Jugendamt beratend austauschen. Getragen von einem Präventions- und keinem Interventionsgedanken können solchen Eltern auf diese Weise noch andere fördernde wie fordernde Angebote gemacht werden. Auch hierbei ist allerdings ein differenzierter Blick auf den jeweiligen Elterntyp, seine Belastung, seine Erwartungen und Bedürfnisse erforderlich, um unterschiedliche Wege des Zugangs zu entwickeln, da man mit einem Format nicht alle Eltern erreicht; dieser Zusammenhang ist bereits in Kapitel 2.2.2 ausgeführt worden.

Vernetzung und Kooperation

Wer in einer Kindertageseinrichtung Eltern für Angebote für sie selbst, für ihre Kinder oder für die Eltern zusammen mit ihren Kindern gewinnen möchte, wählt am besten den Weg über die pädagogische Fachkraft als Vermittlerin zwischen Angebot und Zielgruppe. Ist sie überzeugt bzw. nicht überzeugt von der Qualität und Wirkung eines Angebots, spüren das die Eltern und nehmen

es an oder eben nicht. Eine Fachkraft formulierte dies so: „Das geschieht ohne Worte! Die (Eltern) sehen dich an und wissen sofort, was du davon (dem Angebot) hältst, da brauchst du dann gar nichts mehr zu sagen!“

Die befragten frühpädagogischen Fachkräfte wünschten sich, die Angebote sowie den betreffenden Anbieter gut zu kennen, was zum Beispiel durch die folgenden Maßnahmen erreicht werden kann. (Armutssensible) Fachkräfte können *Eltern für Angebote gewinnen*, wenn

- die Anbieter sich und ihr Angebot in der Kindertageseinrichtung vorstellen, zum Beispiel während eines Festes einen Spielstand anbieten und dabei für sich und ihr Angebot werben;
- Angebote in den Räumen der Kindertageseinrichtung stattfinden (sehr erfolgreiches Beispiel in Wiesbaden: „ZusammenSpiel“, ein Kursangebot für Eltern und Kinder unter drei Jahren, bevor sie in die Kindertageseinrichtung gehen);
- ein gegenseitiger Informationsaustausch sichergestellt ist;
- die Kindertageseinrichtung und die Anbieter im Stadtteil vernetzt sind und sich regelmäßig gemeinsam mit dem befassen, was die Eltern brauchen.

Vieles, aber nicht alles, was Kinder für eine gute Entwicklung benötigen, kann in den Räumen einer Kindertageseinrichtung geboten werden. Anreize zum Entdecken der Welt schaffen, heißt auch, nach außen zu gehen. Die armutssensible Kindertageseinrichtung nutzt daher die Ressourcen, die der Stadtteil bzw. das weitere Umfeld bietet, um die eigene Angebotspalette für alle Kinder zu ergänzen. Dabei trägt sie dafür Sorge, dass die Angebote auch von armutsbetroffenen Eltern und ihren Kindern in Anspruch genommen werden. Die Kindertageseinrichtung ist mit allen notwendigen Partnern im Sozialraum, wie Erziehungsberatungsstellen, Schuldnerberatung, Sozialdienst, Gesundheitsamt, Frühförderstellen, Schulen, Bibliotheken, Familienbildungsstätten, Sportvereinen und Museen, vernetzt. Sie hält Informationen über Angebote und Öffnungszeiten bereit und begleitet bei Bedarf die Eltern bei der Kontaktaufnahme, indem zum

Beispiel die Fachkraft zusammen mit den Eltern anruft, den Kontakt in der Kindertageseinrichtung organisiert oder gemeinsam mit den Eltern zu der betreffenden Stelle hingeht.

Ein zweites Zwischenresümee

Die Erkenntnisse aus den Diskussionen mit den frühpädagogischen Fachkräften lassen sich wie folgt zusammenfassen: Im Hinblick auf die in den sechs Kindertageseinrichtungen angewendeten Konzepte zeigt sich, dass die unterschiedlichen pädagogischen Ansätze prinzipiell armutssensible Arbeit ermöglichen und unterstützen, indem sie die Stärkung des einzelnen Kindes in den Mittelpunkt stellen – seine gesunde, kognitive und soziale Entwicklung, die Stärkung seiner Selbstwirksamkeit und seine Unabhängigkeit.²⁹

Weiter wird erkennbar, dass armutssensible Arbeit auf verschiedenen Ebenen im Alltag stattfinden muss, damit die Wirkung langfristig bei den Kindern ankommt. Zu diesem sogenannten Mehr-Ebenen-Ansatz gehören die Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte, Kurse zur Resilienzförderung aller Kinder, Angebote für Eltern (Einzelberatung und Elternkurse) und die Vernetzung der Kindertageseinrichtungen mit den anderen Einrichtungen und Diensten im Stadtteil (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011).

Schließlich wird deutlich, dass die besondere Rolle, die der frühpädagogischen Fachkraft in Kindertageseinrichtungen mit einem hohen Anteil an armutsbetroffenen Kindern und Eltern zukommt – sei es als Leitung, sei es als Gruppenerzieherin oder Gruppenerzieher –, nicht ohne zusätzliche Zeitressourcen auszufüllen ist.

2.4 Empfehlungen für die frühpädagogische Praxis und Resümee

Sowohl im Konzept der Kindertageseinrichtung als auch in dessen konkreter Umsetzung muss sich ein Verständnis von sozialer Inklusion und von Armutssensibilität wiederfinden. Dies zeigte vor allem Kapitel 2.3.3 anhand der Darstellung praktischer Erfahrungen.

Während Annika Sulzer und Petra Wagner sehr gut den Ansatz der Inklusion und die sich daraus ergebenden Anforderungen an die frühpädagogischen Fachkräfte formulieren (Sulzer/Wagner 2011), hat diese Expertise aufgezeigt, was kindbezogene Armutsprävention bedeutet und wie sie gelingen kann. Teil dessen ist es, dass Einrichtungen eine institutionelle Armutssensibilität entwickeln, die sich dann konzeptionell und alltagsbezogen niederschlägt.

Kindbezogene Armutsprävention baut auf den generellen Konzepten und Kompetenzen der Einrichtungen und ihrer Fachkräfte auf

Bei der kindbezogenen Armutsprävention geht es nicht um Sonderkonzepte und Sonderkompetenzen, sondern die Basis sind diejenigen Konzepte und Kompetenzen, die im frühkindlichen Bereich und von frühpädagogischen Fachkräften für ihr Handeln bei der Arbeit mit Kindern generell benötigt werden.

Die alltägliche Pädagogik in den Kindertageseinrichtungen muss jedoch dahingehend qualifiziert werden, dass der jeweilige pädagogische Ansatz explizit auf die Nutzerinnen und Nutzer (Kinder und Eltern) und das Umfeld ausgerichtet und modifiziert wird. Grundlegend ist eine Haltung der frühpädagogischen Fachkraft, die sich durch Offenheit und Wertschätzung, Respekt, Empathie, Ressourcen- und Lösungsorientierung, aber auch durch Kooperationswillen auszeichnet. Kindbezogene Armutsprävention versteht sich als ein Prozess „von der Geburt bis zum Berufseinstieg“, der im Zusammenspiel von vielen Menschen und Institutionen gesichert und gestaltet wird. Das

29 Siehe hierzu auch Aussagen im Kinderreport 2012, in dem einer frühen Beteiligung der Kinder an Entscheidungsprozessen in der Kindergruppe, dem Erleben von Selbstwirksamkeit und Teilhabe Einfluss auf die Beendigung von Armutskarrieren zugeschrieben wird (Deutsches Kinderhilfswerk (Hrsg.) (2012): Kinderreport Deutschland 2012. Freiburg im Breisgau).

erfordert Zeit und damit wiederum Geld. Kooperation und Vernetzung, oder anders formuliert Netzwerkarbeit, gehören zu den professionellen Aufgaben von Fachkräften in sozialen Diensten und Einrichtungen. Sie gelingen dann gut, wenn die dafür erforderlichen Rahmensetzungen durch Politik und Staat, aber auch durch den jeweiligen Einrichtungsträger geschaffen wurden.

Erforderlich ist eine institutionelle Armutssensibilität, die im Konzept und im Handeln der frühpädagogischen Fachkräfte sichtbar wird

Diese Sensibilität äußert sich in den folgenden Punkten:

- Grundlagenwissen über Armut ist bei den Fachkräften vorhanden. Armut wird als gesellschaftliches Phänomen wahrgenommen und nicht als individuelles Verschulden oder gar Versagen der Eltern. Schuldzuschreibungen führen nämlich dazu, Vorurteile unreflektiert zu verschärfen, nicht aber nach Lösungen zu suchen.
- Enttabuisierung von Armut im Alltag der Kindertageseinrichtung: Die finanzielle Lage ist zum Beispiel Teil des Aufnahmegesprächs, unterschiedliche finanzielle Möglichkeiten der Eltern und Rücksichtnahme darauf sind Thema in den Teamsitzungen, bei den Elternabenden, in den Beratungen mit dem Elternbeirat usw. Die ökonomische Lage der Familien wird nach außen kommuniziert (z.B. gegenüber der Kommune und dem Jugendhilfeausschuss: „Bei uns sind Familien arm.“), um weitere Ressourcen aus dem Umfeld, von der Jugendhilfe usw. zu erhalten.
- Übernahme von Verantwortung auch für armutsbetroffene bzw. vermeintlich nicht leistungsfähige oder leistungswillige Kinder durch individuelle Förderung, soziale Einbindung und inkludierendes Handeln. Die Kinder werden in ihrer Individualität gesehen und entsprechend gefördert.
- Initiierung von Angeboten mit dem Ziel, armutsbelasteten Kindern zusätzliche Lern- und Erfahrungsräume sowie neue Ressourcen zu eröffnen. Das heißt, es wird gezielt darauf hin-

gearbeitet, dass Armutsbetroffene bzw. sozial Benachteiligte in das normale Geschehen der Kindertageseinrichtung eingebunden sind. Zudem sind zusätzliche Maßnahmen zu realisieren, die ausdrücklich Armutsfolgen vermindern, und zwar so, dass dies nicht stigmatisierend wirkt (z.B. Bereitstellung von Kleidung, gezielte Ernährungs- und Gesundheitsförderung, Bereitstellung von Spiel- und Sportmaterialien, geeigneter Umgang mit zusätzlichen Beiträgen für Aktivitäten der Einrichtung).



- Verbesserung des Zugangs zu armutsbetroffenen und schwer erreichbaren Eltern. Grundlegend dafür sind der Aufbau von vertrauensvollen und verlässlichen Beziehungen zu den Eltern und ihre Einbindung in den Kita-Alltag. Dies gelingt nur schrittweise, durch Wertschätzung, und es muss das Ziel verfolgt werden, den Eltern eine auch emotional spürbare Unterstützung und Entlastung anzubieten. Die Eltern benötigen entlastende, stärkende und ergänzende Hilfen.
- Arbeit am pädagogischen Konzept der Einrichtung, um höchstmögliche zielgruppenspezifische Wirkungen zu erreichen.
- Stärkung von Sozialraumbezug und Vernetzung. Armutsprävention ohne Vernetzung ist nicht möglich. Kooperation ist eine Grundvoraussetzung, die durch Leitung und frühpädagogische Fachkräfte professionell gelebt wird. Vernetzung

und Kooperation sind erforderlich, um Unterstützung und spezifische Förderung durch andere Einrichtungen und Dienste zu eröffnen (z.B. Frühe Hilfen, Erziehungsberatungsstellen, Interdisziplinäre Frühförderstellen), die Entwicklungs- bzw. Einrichtungsübergänge der Kinder zu sichern, den Zugang zu anderen Hilfen zu ermöglichen (z.B. Arbeitsagentur, Jugendhilfe, BuT, Wohngeld, Zuschüsse) und Ressourcen des Quartiers (z.B. bürgerschaftliche Unterstützung, Spenden, Partnerschaften) zu beschaffen und zu nutzen.

Frühpädagogische Weiterbildung muss Kompetenzentwicklung mit dem Ziel der institutionellen Armutssensibilität bewirken

Um die Anforderungen der Praxis gut bewältigen zu können, benötigen die Fachkräfte spezielle Kompetenzen (Sulzer/Wagner 2011), die im Kasten auf S. 87 aufgeführt sind.

Kindbezogene Armutsprävention setzt Inklusion in Kindertageseinrichtungen und Strukturentwicklung voraus

Armut ist ein zentrales gesellschaftliches Problem, auch das hat diese Expertise (vgl. Kap. 2.2) gezeigt: Etwa jedes fünfte bis sechste Kind lebt heute in Deutschland mit seiner Familie unterhalb der Armuts(risiko)grenze. Dies hat für die betroffenen Kinder gravierende Folgen im Hinblick auf ihre Entwicklung schon im frühen Kindesalter. Die Vermeidung von Armut bzw. die Sicherung der gesellschaftlichen Teilhabe durch ein ausreichendes Einkommen muss auf gesellschaftlicher Ebene – vor allem durch den Bund, zum Teil auch die Länder – erreicht werden.

Aber auch die Vermeidung oder Reduzierung von Armutsfolgen setzt – neben der Inklusion der betroffenen Kinder in Kindertageseinrichtungen – eine entsprechende Strukturentwicklung auf kommunaler Ebene voraus (vgl. Kap. 2.3.2). Diese ist jedoch noch lange nicht überall gegeben. Deshalb sind dem erfolgreichen Handeln der Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen enge Grenzen gesetzt, was zu vielfältigen Frustrationen führt.

Noch seltener ist die direkte Verknüpfung der Bemühungen in den Kindertageseinrichtungen

in Richtung armutssensibler und inklusiver Arbeit (z.B. über Konzeptentwicklung, Fort- und Weiterbildung) mit den strukturellen Bemühungen in der Kommune.

Aufgabe der Wissenschaft ist es auch, die strukturelle Entwicklung auf allen Ebenen mit voranzutreiben sowie auf die Wichtigkeit der Verknüpfung zwischen Weiterbildungsinitiativen und strukturellen Maßnahmen gerade auf kommunaler Ebene hinzuweisen. Hierzu gehört ebenfalls die bedarfsgerechte Anpassung der Fachkraftschlüssel (gerade) in Kindertageseinrichtungen mit einem höheren bzw. hohen Anteil an Kindern in ökonomischen Risikolagen.



Spezielle Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte

Selbstkompetenz, Haltung	– Offenheit gegenüber Menschen (Kindern <i>und</i> Eltern) anderer sozialer oder kultureller Herkunft und Lebensweise – Reflektierter Umgang mit eigenen lebensgeschichtlichen und lebensweltbedingten Vorurteilen im Zusammenhang mit Armut und kultureller Verschiedenheit, reflektierter Umgang mit eigenen Armutserfahrungen (u.a. „Working poor“) – Ressourcenorientierung (z.B. „alle Eltern wollen das Beste für ihr Kind“, „Eltern sind (auch) Experten ihrer Kinder“, „alle Kinder haben Stärken“) – Problemlösungsorientierung („Geht nicht, gibt es nicht“)
Wissen	– Wissen über soziale Zusammenhänge und über die Sozialstruktur (in Deutschland und im jeweiligen Umfeld der Einrichtung) – Wissen über Armut und Armutsfolgen, insbesondere über Prozesse sozialer Ausgrenzung und sozialer Inklusion bzw. Integration bei den Kindern und deren Eltern – Wissen über die Formen der Zusammenarbeit mit armutsbetroffenen bzw. sozial benachteiligten Eltern bzw. Familien – Wissen über Resilienz und Resilienzförderung in der Kindertageseinrichtung – Wissen über sozialstaatliche Hilfen, auf die zumeist Rechtsansprüche bestehen und die jeder Bürgerin und jedem Bürger uneingeschränkt zur Verfügung stehen (müssen)
Fertigkeiten (Methodenkompetenz)	– Thematisierung der finanziellen Probleme, z.B. in Form eines Seminars mit dem Titel „Über Geld spricht man doch, aber wie?“ – (Zusammen-)Arbeit mit armutsbetroffenen bzw. sozial benachteiligten Eltern (mögliche Seminarthemen: „Wie gelingt der Zugang?“, „Schwierige Eltern gibt es nicht – Elterngespräch leicht gemacht“, „Wie gelingt die Beteiligung aller Eltern?“)
Sozialkompetenz (u.a. Kooperationskompetenz)	– Wertschätzende und bedarfsorientierte Einbindung Dritter/anderer Fachkräfte (betrifft alle Fachkräfte) – Aufbau verlässlicher Kooperationen (zwingend für Leitungskräfte) – Vernetzung – Arbeit in Netzwerken (zwingend für Leitungskräfte)

2.5 Literatur

Der Abruf der Downloads erfolgte Anfang März 2013.

Alicke, Tina/Eichler, Antje (2013): Inklusive Gesellschaft – Teilhabe in Deutschland. Kinder und Jugendliche: Teilhabe in der Schule. Frankfurt am Main. www.iss-ffm.de/fileadmin/user_upload/Veroeffentlichungen/AWO-ISS_Kooperation/Teilhabe_in_der_Schule.pdf

Arbeiterwohlfahrt Bundesverband (AWO) (Hrsg.) (2010): Familien in benachteiligten und von Armut bedrohten oder betroffenen Lebenslagen als Adressaten von Elternbildung und Elternarbeit. Expertise von Kate Bird und Wolfgang Hübner. Berlin. www.bird-und-huebner.de/AWO%20EXPERTISE%20FAMILIE%20+%20ARMUT.pdf

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Bielefeld

Becker, Irene (2007): Verdeckte Armut in Deutschland. Ausmaß und Ursachen. Friedrich-Ebert-Stiftung, Fachforum Analysen und Kommentare No. 2/2007. <http://library.fes.de/pdf-files/do/04656.pdf>

Berg, Annette (2010): „Mo.Ki – Monheim am Rhein“ – Armutsprävention als kommunale Handlungsstrategie. In: Holz, Gerda/Richter-Kornweitz, Antje (Hrsg.): Kinderarmut und ihre Folgen. Wie kann Prävention gelingen? München, S. 149–158

Boeckh, Jürgen (2007): Familien stärken? In Elternkompetenzen investieren! Abschlussbericht zum Projekt TAFF (Training, Anleitung, Förderung von und für Familien) der AWO Niederrhein e.V. Frankfurt am Main. www.awo-essen.de/sites/default/files/download/taff-abschlussbericht.pdf

Bos, Wilfried/Stubbe, Tobias C./Buddeberg, Magdalena (2010): Einkommensarmut und schulische Kompetenzen. In: Fischer, Jörg/Merten, Roland (Hrsg.): Armut und soziale Ausgrenzung von Kindern und Jugendlichen: Problembestimmungen und Interventionsansätze. Baltmannsweiler, S. 58–72

Bruckmeier, Kerstin/Wiemers, Jürgen (2012): A new targeting – a new take-up? Non-take-up of social assistance in Germany after social policy reforms. In: Empirical Economics Vol. 43, 2/2012, S. 565–580

Brülle, Heiner/Christe, Gerhard/Melzer, Ragna/Wende, Lutz (2012): Schulbezogene Unterstützungsnetzwerke. Gestaltungsansätze der Jugendhilfe zur Bildungsförderung armer Jugendlicher im Übergang Schule – Beruf. Frankfurt am Main. www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/AWO_ISS_Expertise_Schulbezogene_Unterstuetzungsnetzwerke.pdf

Bundesagentur für Arbeit, Statistik (Hrsg.) (2013): Arbeitsmarkt in Zahlen. Arbeitslosenquoten und SGBII-Quoten im Regionenvergleich. Nürnberg Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hrsg.) (2013): Lebenslagen in Deutschland. Der 4. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung (Endfassung vom 06.03.2013). www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen-DinA4/a334-4-armuts-reichtumsbericht-2013.pdf?__blob=publicationFile

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2001): Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für alle“. Bonn. www.bmbf.de/pub/aktionsprogramm_lebensbegleitendes_lernen_fuer_alle.pdf

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bericht der Sachverständigenkommission. www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/13-kinder-jugendbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2010): Eltern wollen Chancen für ihre Kinder. Anhaltspunkte aus der aktuellen Forschung. Monitor Familienforschung Nr. 23/2010. Erstellt von Prognos AG. Autoren: Henkel, Melanie/Steiner, Michael. www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Monitor-Familienforschung-Nr.23-Elternwollen-Chancen-fuer-ihre-Kinder,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2012): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger

- Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bericht der Sachverständigenkommission. <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/122/1712200.pdf>
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung/ Gesundheit Berlin-Brandenburg (BZgA) (2009): Gesundheitsförderung bei sozial Benachteiligten. www.gesundheitliche-chancengleichheit.de
- Chassé, Karl August/Zander, Margherita/Rasch, Konstanze (2010): *Meine Familie ist arm*. 4. Aufl. Wiesbaden
- Der Paritätische Gesamtverband (Hrsg.) (2012): Positive Trends gestoppt, negative Trends beschleunigt. Bericht zur regionalen Armutsentwicklung in Deutschland 2012. Berlin. http://www.der-paritaetische.de/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/dokumente/2012Armutsbericht/a4_armutsbericht-2012_web.pdf&t=1388426609&hash=89140377895d dfda52c0dbdb9fd94eca06cb511d
- Diakonisches Werk der Ev.-luth. Landeskirche in Braunschweig e.V./Stiftung Braunschweigischer Kulturbesitz (Hrsg.) (2011): *Wirksame Wege gestalten für Familien mit geringem Einkommen im Braunschweiger Land*. Braunschweig. www.harald-thome.de/media/files/Diakonisches_WerK_Wirksame_Wege_Brosch-re.pdf
- Diakonisches Werk Württemberg/Evangelische Aktionsgemeinschaft für Familienfragen/Evangelischer Landesverband Tageseinrichtungen für Kinder in Württemberg e.V. (2009): *Kinderarmut erkennen – Teilhabe ermöglichen*. Stuttgart
- Dragano, Nico (2007): *Gesundheitliche Ungleichheit im Lebensverlauf*. In: APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. H. 4, 15.10.2007, S. 18–25. www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/30172/gesundheit-und-soziale-ungleichheit
- Engels, Dietrich/Thielebein, Christine (2011): *Zusammenhang von sozialer Schicht und Teilnahme an Kultur-, Bildungs- und Freizeitangeboten für Kinder und Jugendliche*. Berlin. www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/forschungsprojekt-a403-zusammenhang-soziale-schicht-kultur-kinder-und-jugendliche.pdf?__blob=publicationFile
- Familienzentrum NRW (o.J.): Projekt „Familienzentrum Nordrhein-Westfalen“. www.familienzentrum.nrw.de/landesprojekt.html
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Kraus-Gruner, Gabriele/Rönnau, Maike (2006): *Gemeinsam auf dem Weg. Eltern und ErzieherInnen gestalten Erziehungspartnerschaft*. In: *kindergarten heute*, 10/2006, S. 6–15
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Beuter, Simone/Fischer, Sibylle/Lindenberg, Julia/Rönnau-Böse, Maike (2011): *Förderung der seelischen Gesundheit in Kitas bei Kindern und Familien mit sozialen Benachteiligungen*. Freiburg im Breisgau
- Gemeinschaftsinitiative AWO Niederrhein/ISS-Frankfurt am Main/Stadt Monheim am Rhein – Jugendamt (2010): *Für die Zukunft unverzichtbar „sozialpädagogische Elternbildung“*. Impulspapier. Essen
- Geser, Willi (o.J.): *Subjektive Armut – Ist ein Leben auf dem wirtschaftlichen Existenzminimum ein Leben in Armut?* Unveröff. Ms. www.llv.li/pdf-llv-asd-subjektivearmut_vollversion_01.pdf
- Gleich, Johann Michael (2005): *Arme Kinder in katholischen Tageseinrichtungen für Kinder. Untersuchungen, Anregungen und Empfehlungen für die Arbeit in den Einrichtungen*. Freiburg im Breisgau
- Grabka, Markus M./Goebel, Jan/Schupp, Jürgen (2012): *Höhepunkt der Einkommensungleichheit in Deutschland überschritten?* In: *DIW-Wochenbericht*, Nr. 43/2012, S. 3–15
- Haupt, Ute (2005): *Augen und Ohren offen – Fachliche Orientierung für Erziehende*. In: *KOMPAKT Spezial: Arme Kinder in Tageseinrichtungen für Kinder*. Köln, S. 16–19. www.katholische-kinder-gaerten.de/pdf/doku_armekinder.pdf
- Häußermann, Hartmut/Kronauer, Martin/Siebel, Walter (Hrsg.) (2004): *An den Rändern der Städte. Armut und Ausgrenzung*. Frankfurt am Main

- Hauser, Richard (2002): Zum Einfluss von Äquivalenzskalen auf Ergebnisse zur personellen Einkommensverteilung und zur relativen Einkommensarmut. In: Menkhoff, Lukas/Sell, Friedrich L. (Hrsg.): Zur Theorie, Empirie und Politik der Einkommensverteilung. Berlin/Heidelberg, S. 175–189
- Hauser, Richard/Hock, Beate (1997): Caritas-Klienten geht's wirklich schlecht. Objektive Lebensbedingungen und subjektives Wohlbefinden einer besonders benachteiligten Bevölkerungsgruppe – eine Sonderauswertung der Caritas-Armutsstudie 1991 in Bezug auf die Zufriedenheit in verschiedenen Lebensbereichen. In: Caritas 98 (1997), S. 52–60
- Heitmann, Kirstin (2006): „Du bist mein zweites Haus“. Umgang mit Armut und sozialer Benachteiligung in Kindertageseinrichtungen. Erfahrungen von Brennpunkt-Kitas nutzen. In: KiTa spezial „Armut bei Kindern“, 4/2006, S. 39–42
- Heitmann, Kirstin (2011): „Ich darf sagen, was ich möchte?“ Möglichkeiten der Armutsprävention in der Kita. In: TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 10/2011, S. 16–23
- Hilgers, Heinz/Sandvoss, Uwe/Jasper, Christin M. (2011): Von der Verwaltung der Kinderarmut zur frühen umfassenden Hilfe. Das Dormagener Modell: Was es beinhaltet und was man von ihm lernen kann! In: Markus, Wolfram/Osner, Andreas (Hrsg.): Handbuch Kommunalpolitik. Berlin, S. 1–33. www.familien-mit-zukunft.de/doc/doc_download.cfm?uuid=E75D5EA6C2975CC8A9E3584F149D6360&&IRACER_AUTOLINK&&
- Hock, Beate/Holz, Gerda/Wüstendörfer, Werner (1999): Armut – eine Herausforderung für die verbandliche Kinder- und Jugendhilfe. Frankfurt am Main
- Hock, Beate/Holz, Gerda/Wüstendörfer, Werner (2000a): Frühe Folgen – langfristige Konsequenzen? Armut und Benachteiligung im Vorschulalter. Frankfurt am Main
- Hock, Beate/Holz, Gerda/Wüstendörfer, Werner (2000b): Folgen familiärer Armut im frühen Kindesalter – Eine Annäherung anhand von Fallbeispielen. Frankfurt am Main
- Hock, Beate/Holz, Gerda/Simmedinger, Renate/Wüstendörfer, Werner (2000c): Gute Kindheit – Schlechte Kindheit? Armut und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Frankfurt am Main
- Holz, Gerda (2007): Wer fördert Deutschlands sozial benachteiligte Kinder? Rahmenbedingungen zur Arbeit von Kitas mit sozial benachteiligten Kindern. Eine Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh. www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_22499_2.pdf
- Holz, Gerda (2010a): Frühes Fördern in der Grundschule. Der Präventionsansatz des Projekts „Monheim für Kinder – Mo.Ki II“. München
- Holz, Gerda (2010b): Kindbezogene Armutsprävention als struktureller Präventionsansatz. In: Holz, Gerda/Richter-Kornweitz, Antje (Hrsg.): Kinderarmut und ihre Folgen. Wie kann Prävention gelingen? München, S. 109–125
- Holz, Gerda (i.E.): Wünsche und Bedarfe von Familien – Ihre Lebenslagen als Ansatzpunkt kommunaler Gestaltung. In: Landeshauptstadt München (Hrsg.): Familienangebote – Prävention und Unterstützung von Anfang an. Dokumentation zur Fachkonferenz am 27.09.2013. München
- Holz, Gerda/Richter-Kornweitz, Antje (Hrsg.) (2010): Kinderarmut und ihre Folgen. Wie kann Prävention gelingen? München
- Holz, Gerda/Stallmann, Ludger (2011): „Mo.Ki 0 – Frühes Fördern von Anfang an“. 3. Sachstandsbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojektes. Frankfurt am Main. www.monheim.de/fileadmin/user_upload/Media/Dokumente/Kinder_Familie/Moki/sachstandsbericht_2011.pdf
- Holz, Gerda/Stallmann, Ludger (2009, 2010, 2011): „Mo.Ki 0 – Frühes Fördern von Anfang an“. Erster bis 3. Sachstandsbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojektes. Frankfurt am Main. [www.iss-ffm.de/projekte/aktuelle-projekte.html?tx_projekte_pi1\[showUid\]=554](http://www.iss-ffm.de/projekte/aktuelle-projekte.html?tx_projekte_pi1[showUid]=554)
- Holz, Gerda/Laubstein, Claudia/Sthamer, Evelyn (2013): Für Forschung schwer erreichbar? Zur quantitativen Befragung sozial benachteiligter Zielgruppen. In: Soziale Arbeit, 3/2013, S. 105–115
- Holz Gerda/Schöttle, Michael/Berg, Annette (2011): Impulspapier – Fachliche Maßstäbe zum Auf- und

- Ausbau von Präventionsketten in Kommunen. Strukturansatz zur Förderung des „Aufwachens im Wohlergehen“ für alle Kinder und Jugendliche. Frankfurt am Main. www.awo-nr.de/fileadmin/DAM/Sozial_Politisches_Engagement/Impulspapier_Praeventionsketten_13.10.2011.pdf
- Holz, Gerda/Stallmann, Ludger/Hock, Beate (2012): Frühe Förderung von Anfang an. Der Präventionsansatz von „Mo.Ki 0“ und die Ergebnisse der Monheimer Neuelterntstudie. Frankfurt am Main
- Holz, Gerda/Schlevogt, Vanessa/Kunz, Thomas/Klein, Evelin (2005): Armutsprävention vor Ort – „Mo.Ki – Monheim für Kinder“. Frankfurt am Main
- Hübenthal, Maksim (2009): Kinderarmut in Deutschland. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München
- Hüther, Gerald (2013): Was wir sind und was wir sein könnten. Frankfurt am Main
- Hurrelmann, Klaus/Andresen, Sabine/TNS Infratest Sozialforschung (2010): Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie. Frankfurt am Main
- Huster, Ernst-Ulrich/Boeckh, Jürgen/Mogge-Grotjahn, Hildegard (Hrsg.) (2012): Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. 2. bearb. Aufl. Wiesbaden
- Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS) (2012): Lebenslagen und Zukunftschancen von (armen) Kindern und Jugendlichen in Deutschland. 15 Jahre AWO-ISS-Studie. Frankfurt am Main
- Lampert, Thomas/Richter, Matthias (2009): Gesundheitliche Ungleichheit bei Kindern und Jugendlichen. In: Richter, M./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Gesundheitliche Ungleichheit. Grundlagen, Probleme, Perspektiven. 2. aktual. Aufl. Wiesbaden, S. 209–230
- Landeshauptstadt Wiesbaden (2005): Zielgruppenorientierte Elternbildung – Ein Konzept zur bedarfsgerechten Weiterentwicklung des Elternbildungsangebots für bildungsferne Eltern in Wiesbaden. Wiesbaden. www.wiesbaden.de/leben-in-wiesbaden/gesellschaft/eltern/content/elternbildung.php
- Landeshauptstadt Wiesbaden (2010): Sozialbericht zur Armut von Kindern, Jugendlichen und Familien. www.wiesbaden.de/leben-in-wiesbaden/gesellschaft/sozialplanung/content/jugendhilfeplanung.php
- Landesregierung Nordrhein-Westfalen (o.J.): Programm „Kein Kind zurücklassen“. www.keinkindzuruecklassen.de/Die-Modellkommunen.php?order=name&asc=asc
- Laubstein, Claudia/Holz, Gerda/Dittmann, Jörg/Sthamer, Evelyn (2012): Von alleine wächst sich nichts aus ... Lebenslagen von (armen) Kindern und Jugendlichen und gesellschaftliches Handeln bis zum Ende der Sekundarstufe I. Frankfurt am Main
- Lietzmann, Torsten/Tophoven, Silke/Wenzig, Claudia (2011): Grundsicherung und Einkommensarmut: Bedürftige Kinder und ihre Lebensumstände. IAB-Kurzbericht 6/2011
- Lutz, Ronald (Hrsg.) (2012): Erschöpfte Familien. Wiesbaden
- Lutz, Ronald/Hammer, Veronika (2010): Wege aus der Kinderarmut. Gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen und sozialpädagogische Handlungsansätze. Weinheim
- LVR-Landesjugendamt Rheinland (o.J.): Teilhabe ermöglichen – Kommunale Netzwerke gegen Kinderarmut. Zum Programm vgl.: www.lvr.de/de/nav_main/jugend_2/jugendmter/koordinationsstellekinderarmut/koordinationsstellekinderarmut_1.html
- Mayr, Toni (2000): Entwicklungsrisiken bei armen und sozial benachteiligten Kindern und die Wirksamkeit früher Hilfen. In: Weiß, Hans (Hrsg.): Frühförderung mit Kindern und Familien in Armutslagen. München/Basel, S. 142–163
- Mayring, Philipp (2007): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 9. Aufl. Weinheim
- Meier-Gräwe, Uta (2006): Jedes Kind zählt – Bildungsgerechtigkeit für alle Kinder als zukunftsweisende Aufgabe einer vorsorgenden Gesellschaftspolitik. Expertise im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh. www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-76474DA3-

- E8D2B FE3/bst/Expertise%20zur%20Bildungsgerechtigkeit.pdf
- Mielck, Andreas (2005): Soziale Ungleichheit und Gesundheit. Einführung in die aktuelle Diskussion. Bern
- Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (MAIS) (Hrsg.) (2012): Sozialbericht NRW 2012. Armuts- und Reichtumsbericht. Düsseldorf
- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (MFKJKS) (2011): Gütesiegel Familienzentrum Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf. www.familienzentrum.nrw.de/fileadmin/documents/pdf/09_Guete_siegel_Einzel.pdf
- Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (MGFFI) (Hrsg.) (2010): Studie Kindeswohlgefährdung – Ursachen, Erscheinungsformen und neue Ansätze der Prävention, Düsseldorf. www.fbts.de/fileadmin/fbts/Dokumente/Kindeswohlgefaehrung_NRW.pdf
- Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (2011): Wege zum Familienzentrum Nordrhein-Westfalen. Eine Handreichung. 3. Aufl. Düsseldorf. www.familienzentrum.nrw.de/fileadmin/documents/pdf/handreichung_01.pdf
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.) (2010): Kommunalen Index für Inklusion. Arbeitsbuch. Bonn. www.montag-stiftungen.com/fileadmin/Redaktion/Jugend_und_Gesellschaft/PDF/Projekte/Kommunaler_Index/KommunenundInklusion_Arbeitsbuch_web.pdf
- Nationales Zentrum Frühe Hilfen (o.J.): Begriffsbestimmung Frühe Hilfen. www.fruehehilfen.de/wissen/fruehe-hilfen-grundlagen/begriffsbestimmung/
- Niehues, Judith/Schaefer, Thilo/Schröder, Christoph (2013): Arm und Reich in Deutschland: Wo bleibt die Mitte? IW-Analysen 89. Köln
- Nowak, Inge (2011): „Das folgt alles einem Leitgedanken“. Wie Armutsprävention in Familienzentren aussehen kann. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 10/2011, S. 20 f.
- Rauschenbach, Thomas (2007): Im Schatten der formalen Bildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, H. 4, 2007, S. 439–453
- Richter, Antje (2000): Wie erleben und bewältigen Kinder Armut? Eine qualitative Studie über die Belastungen aus Unterversorgungslagen und ihre Bewältigung aus subjektiver Sicht von Grundschulkindern einer ländlichen Region. Aachen
- Richter, Antje (2005): Armutsprävention – Ein Auftrag für die Gesundheitsförderung. In: Zander, Margherita (Hrsg.): Kinderarmut. Einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis. Wiesbaden, S.198–215
- Richter-Kornweitz, Antje (2010): Resilienz und Armutsprävention. In: Holz, Gerda/Richter-Kornweitz, Antje (Hrsg.): Kinderarmut und ihre Folgen. Wie kann Prävention gelingen? München, S. 94–108
- Rosenbrock, Rolf/Kümpers, Susanne (2009): Primärprävention als Beitrag zur Verminderung sozial bedingter Ungleichheit von Gesundheitschancen. In: Richter, Matthias/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Gesundheitliche Ungleichheit. Grundlagen, Probleme, Perspektiven. Wiesbaden, S. 385–421
- Schober, Pia S./Spieß, Katharina (2012): Frühe Förderung und Betreuung von Kindern: Bedeutende Unterschiede bei der Inanspruchnahme besonders in den ersten Lebensjahren. In: DIW-Wochenbericht, 43/2012, S. 17–28
- Schöneberger, Carlo (2013): Leserbrief. In: kindergarten heute, 1/2013, S. 36
- Schröder, Paul M. (2013): BIAJ-Kurzmitteilung: Kinder im Alter von unter 15 Jahren in SGB II-Bedarfsgemeinschaften (Hartz IV) im Bund, in den Ländern und in den Kreisen (Dezember 2007 bis Dezember 2012). Bremen. www.biaj.de/images/stories/2013-04-25_sgb2-kinder-122012rev.pdf
- Schubert, Herbert (2008): Interinstitutionelle Kooperation und Vernetzung in der sozialen Arbeit. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 3/2008, S. 4–20
- Stadt Gelsenkirchen (2011): Jedem Kind seine Chance! Förderung und Unterstützung von Geburt

- an. Präventive Familien- und Bildungspolitik – Das Gelsenkirchener Modell. Gelsenkirchen. www.erziehungundbildung-gelsenkirchen.de/fileadmin/pdf/Stadt_GE_Brosch_Pr_C3_A4_vention_Web_1_.pdf
- Stadt Monheim am Rhein (2010): Netzwerk Sprachförderung. Stand 2010. Monheim am Rhein. www.monheim.de/fileadmin/user_upload/Media/Dokumente/Kinder_Familie/Moki/netzwerk_2011.pdf
- Stadt Monheim am Rhein (2011): Sprachförderkonzept Monheim am Rhein. Stand: Januar 2011. Monheim am Rhein. www.monheim.de/fileadmin/user_upload/Media/Dokumente/Kinder_Familie/Moki/sprachfoerderkonzept_2011.pdf
- Stadt Monheim am Rhein (o.J.): Mo.Ki-Gesundheitsförderung. Monheim am Rhein. www.monheim.de/kinder-und-familie/moki-monheim-fuer-kinder/gesundheitsfoerderung/
- Suess Gerhard J./Bohlen, Uta/Mali, Agnes/Maier, Maria Frumentia (2010): Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit Früher Hilfen aus dem STEEP-Praxisforschungsprojekt „WiEge“. In: Bundesgesundheitsblatt 53, S. 1143–1149
- Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 15. München
- Süss, Ulrike/Felger, Susanne/Huber, Khadija/Yüksel, Halise/Firat, Ceylan (2011): Eltern als Lern- und Übungsbegleiter auf dem Weg zum Beruf. Handlungsansätze zur Elternbildung in der lokalen Gesamtstrategie Weinheimer Bildungskette. In: Voigt, Jana/Wolle, Heidrun/Schindler, Anna (Hrsg.): Eltern, Schule und Berufsorientierung: Berufsbezogene Elternarbeit. Bielefeld, S. 79–111
- Tietze, Wolfgang u.a. (Hrsg.) (2012): NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick. www.nubbek.de/media/pdf/NUBBEK%20Broschuere.pdf
- Walper, Sabine (1999): Auswirkungen von Armut auf die Entwicklung von Kindern. In: Lepenies, Annette (Hrsg.): Kindliche Entwicklungspoten-
tiale, Materialien zum 10. Kinder- und Jugendbericht. Band 1, S. 291–360
- Weiß, Hans (2010): Kinder in Armut als Herausforderung für eine inklusive Perspektive. In: Zeitschrift für Inklusion, 4/2010. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/viewArticle/89/92
- Weiß, Hans (2012a): Zusammenarbeit mit Eltern in schwierigen sozialen Lagen. In: Hess, Simone (Hrsg.): Grundwissen Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen und Familienzentren. Berlin, S. 62–73
- Weiß, Hans (2012b): Inklusion und Exklusion im Zusammenhang von Armut und Benachteiligung. In: Lehren & Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg, 38 J., H. 12, 2012, S. 10–16
- Winklhofer, Ursula/Schübel, Thomas (2012): Kommunale Ressourcen gegen Kinderarmut: Handlungsspielräume für Soziale Arbeit. In: neue praxis, 5/2012, S. 429–443
- World Vision Institut für Forschung und Innovation: Definition von Armut/Gefühlte Armut. www.armut.de/definition-von-armut_gefuehlte-armut.php (16.12.2013)
- Wüstendörfer, Werner (2008): „Dass man immer nein sagen muss“. Befragung der Eltern von Grundschulkindern mit Nürnberg-Pass. Nürnberg. www.nuernberg.de/imperia/md/sozialreferat/dokumente/befragung_nuernberg_pass.pdf
- Zander, Margherita (2010a): Armes Kind – starkes Kind. Die Chance der Resilienz. 3. Aufl. Wiesbaden
- Zander, Margherita (Hrsg.) (2010b): Kinderarmut. Einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis. 2. Aufl. Wiesbaden
- Zander, Margherita (2011): Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden
- Zander, Margherita (2012): Resilienzförderung in der Gruppe. Wie die Idee vom Nachmittags-team umgesetzt wurde. In: Zander, Margherita (Hrsg.): „Ich kann über's Feuer springen!“ Ein Projekt zur Resilienzförderung von Roma-Flüchtlingskindern – Amaro Kher. Köln
- Zimmermann, Gunter E. (2008): Armut und Überschuldung – Vergleichende Analysen zur Ver-

und Überschuldung von einkommensarmen bzw. armutsgefährdeten Privathaushalten. Schufa-Schulden-Kompass, Analyse D. www.schufa-kredit-kompass.de/media/teamwebservices/downloads/analysen_kreditkompass_2011/kk08_armut_und_ueberschuldung.pdf

Quellen zu den im Text beispielhaft genannten Kommunen und Kreisen

Aachen: „Netzwerk gegen Kinderarmut“. www.aachen.de/DE/stadt_buerger/familie/netzwerke_kinderarmut/index.html

Berlin/Marzahn-Hellersdorf: „Gesund aufwachsen in Marzahn-Hellersdorf – Modellvorhaben Präventionskette.“ www.gesundheitliche-chancen-gleichheit.de/berlin/gesund-aufwachsen-in-marzahn-hellersdorf/

Braunschweig: „Braunschweiger Leitlinien zur Prävention von Kinder- und Familienarmut und zur Linderung der Folgen“. www.braunschweig.de/politik_verwaltung/fb_institutionen/fachbereiche_referate/ref0500/leitlinien_kinderarmut.pdf

Dormagen: „Netzwerk Frühe Förderung, Netzwerk für Familien“. www.dormagen.de/familiennetzwerk.html

Euskirchen/Kreis: „Kindbezogene Armutsprävention im Kreis Euskirchen“. www.kreis-euskirchen.de/service/downloads/jugend/Fachtag230113_praesentation.pdf

Gotha/Kreis: „Lokales Bündnis für Familien im Landkreis Gotha“. www.lokale-buendnisse-fuer-familie.de/nc/ueber-die-initiative/buendnisse-von-a-bis-z/buendnis-detailansicht.html?tx_buendnisse_pi2%5Buid%5D=646

Halle/Saale: „Lokales Netzwerk Kinderschutz Halle“. www.google.de/search?sourceid=navclient&hl=de&ie=UTF-8&rlz=IT4GGIK_deDE272DE273&q=halle+kommunale+netzwerke+kinderschutz
Hannover: „Der Hannoversche Weg. Lokaler Beitrag für Perspektiven von Kindern in Armut“. www.kooperationsstelle-osnabrueck.de/fileadmin/user/Aktivitaeten/Sozialkonferenzen/16._OSK/Hannover__drucksache_hannoverscher_weg.pdf

kooperationsstelle-osnabrueck.de/fileadmin/user/Aktivitaeten/Sozialkonferenzen/16._OSK/Hannover__drucksache_hannoverscher_weg.pdf
Hansestadt Hamburg: „Pakt für Prävention: Gesund aufwachsen in Hamburg!“ www.hamburg.de/pakt-fuer-praevention/2781954/pakt-fuer-praevention-gesund-aufwachsen-in-hamburg.html

Karlsruhe: „Leitlinien gegen Kinderarmut“. www.karlsruhe.de/b3/soziales/einrichtungen/kinderbuero/kinderinteressen/leitlinien_kinderarmut.de
Kiel: „Kieler Netzwerk gegen Kinderarmut“. www.kieler-gegen-kinderarmut.de/

Monheim am Rhein: „Präventionskette von der Geburt bis zum erfolgreichen Berufseinstieg“. www.monheim.de/moki

Mülheim an der Ruhr: „Innovative Ansätze in der kommunalen Sozialberichterstattung“. www.mais.nrw.de/sozber/sozialberichterstattung_nrw/Veranstaltungen/mue_ernst.pdf

München/Stadt: „Das Münchner Modell der Früherkennung und Frühen Hilfen“. www.muenchen.de/rathaus/Stadtverwaltung/Sozialreferat/Jugendamt/Familie/Fruehe-Hilfen.html

Münster: „Präventiv – Qualifiziert – Vernetzt“. www.stadt-muenster.de/sessionnet/sessionnetbi/vo0050.php?__kvonr=2004034744&voselect=8305

Nürnberg: „Arbeitsprogramm gegen Kinderarmut in Nürnberg – Armen Kindern Zukunft geben!“ www.nuernberg.de/internet/sozialamt/projekte_kinderarmut.html

Weiterstadt: „Kommunale Bildungslandschaften“. www.lokale-bildungslandschaften.de/fileadmin/bildungslandschaften/Fachdiskurs/Fachtagungen/Transfertagung_Weiterstadt.pdf

Wiesbaden: „Sozialbericht zur Armut von Kindern, Jugendlichen und Familien in Wiesbaden. Teil II: Schlussfolgerungen – Handlungsprogramm zum Abbau herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligungen“. www.wiesbaden.de/medien-zentral/dok/leben/gesellschaft-soziales/sozialplanung/Sozialbericht_zur_Armut_von_Kindern_-_Teil_II.pdf

2.6 Anhang

2.6.1 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Armutsrisiko von Kindern nach Familientypen im Jahr 2009	34
Abbildung 2	Armutsbetroffenheit nach Landkreisen im Jahr 2012	37
Abbildung 3	Armut und Lebenslage des Kindes	38
Abbildung 4	Nutzung frühkindlicher Förder- und Betreuungsangebote abhängig von der materiellen Lage der Eltern in Deutschland im Jahr 2010	49
Abbildung 5	Anteil der Kinder unter 24 Monaten, die an non-formalen Angeboten teilnehmen – abhängig vom Familieneinkommen (in Prozent)	49
Abbildung 6	Verteilung armutsbetroffener Kinder auf Kindertageseinrichtungen (Wiesbaden 2012)	51
Abbildung 7	Strukturformen kindbezogener Armutsprävention – Präventionskette durch Netzwerke	66
Abbildung 8	Dormagener Modell – die Präventionskette als Strukturmodell	67
Abbildung 9	Die „Mo.Ki 0“-Bausteine	71

2.6.2 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Armutsrisikoschwellen ausgewählter Haushaltstypen im Jahr 2010 (relative Einkommensarmut)	30
Tabelle 2	Armutsrisikoschwellen ausgewählter Haushaltstypen 2011/12 (Armut als Bezug von Mindestsicherungsleistungen)	31
Tabelle 3	Vergleich von armutsbetroffenen und nicht betroffenen Sechsjährigen nach Lebenslagebereichen und anhand von Einzelmerkmalen	40
Tabelle 4	Anteil sozial benachteiligter Kinder von drei bis sechs Jahren in Kitas	52
Tabelle 5	Anteil sozial benachteiligter Kinder in der Kita und Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen	57
Tabelle 6	Anteil sozial benachteiligter Kinder in der Kita und Erhalt zusätzlicher Ressourcen	57

2.6.3 Fragebogen für pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen

I. Zugänge in die Kindertageseinrichtung (KT)

1. Welche Zugänge sieht Ihr Träger vor? (Vormerk-, Wartelisten, Fristen; Trägerunterschiede beschreiben, auch in Bezug auf unterschiedliche Betreuungsangebote)
2. Ist eine soziale Mischung in Ihrer KT gewünscht und wie wird dies gesteuert?
3. Wenn die Aufnahme von Kindern in Ihrer KT über Dritte (z.B. BSA, FM SGB II) forciert bzw. begleitet wird: Wie gehen Sie als Leitung damit um? Welche Bilder entstehen?
4. Erkennen Sie arme Eltern schon bei der Vormerkung?
5. Spätestens bei Aufnahme und Vertragsabschluss: Gebührenbefreiung nur nach Vorlage des Bescheides über staatliche Transferleistungen. Wie gehen Sie damit um? Welche Bilder entstehen?
6. Erhalten Eltern, die sich mit den unterschiedlichen Zugangswegen nicht auskennen, Unterstützung?

II. Fachkraft

A) Eigene Armutserfahrung

1. Hat Ihre eigene Biografie Einfluss auf Ihre Berufswahl gehabt? Welchen?
2. Hatte sie Einfluss auf die Wahl der KT/des Trägers, in der/bei dem Sie arbeiten? Welchen?
3. Glauben Sie, es macht einen Unterschied in der Arbeit mit den Kindern, wenn man selbst (keine) Armutserfahrung hat? Welchen?

B) Die materielle Situation – im Alltag und im Kontakt mit Eltern – zum Thema machen, ohne dass es abschreckend/ausgrenzend wirkt

1. Sprechen Sie mit Eltern über ihre materielle Lage? Bei welchen Gelegenheiten?
2. Gibt es für Sie in Ihrer Arbeit einen Zusammenhang zwischen guter Bildung für das Kind und der materiellen Lage seiner Eltern? Welchen?
3. Haben Sie Erfahrung damit, armen Eltern Unterstützung anzubieten, wenn sie sich ein relevantes KT-Angebot/ein Bildungsangebot/Sonstiges für ihr Kind nicht leisten können?

C) Konsumprioritäten bei knappen Ressourcen („Für das neue Handy ist Geld da, aber für unseren Ausflug in den Zoo nicht.“) – Umgang der Fachkräfte damit

1. Haben Sie Verständnis für arme Eltern, die sich für den Kauf von Konsumgütern wie Handy oder Fernseher statt für ein KT-Angebot, ein Buch oder ein Spiel entscheiden?
2. Wenn Sie sich in solchen Situationen über Eltern ärgern würden – welche Auswirkungen hätte das möglicherweise auf deren Kind?
3. Haben Sie Erfahrung damit, mit solchen Situationen gut umzugehen?

III. Arbeit mit dem Kind

Eine Pädagogik für alle? Gibt es pädagogische Ansätze, die die Arbeit mit armen Kindern eher begrenzen/eher begünstigen?

1. Machen Sie in Ihrer Arbeit häufig die Erfahrung, dass armen Kindern die Vertrautheit mit Materialien/Situationen/anderen Bildungs- oder Lernorten fehlt? Welche Materialien sind das? Wie gehen Sie damit um?
2. Hat dieser Zusammenhang Einfluss auf Ihre pädagogischen Angebote? Welchen?
3. Entspricht es Ihren Erfahrungen, dass Ihr pädagogisches Konzept für alle Kinder gleichermaßen das richtige Förderangebot bereithält, oder werden Kinder konzeptionsbedingt eher benachteiligt/besonders gefördert? Woran lässt sich das erkennen?

IV. Arbeit mit der Gruppe

Arme Kinder in der Minderheit und arme Kinder in der Mehrheit – Interaktion in der Kindergruppe

1. Machen Sie die Erfahrung, dass die Kinder untereinander wahrnehmen, wer arm ist und wer nicht? Was beobachten Sie in diesem Zusammenhang?
2. Erleben Sie innerhalb der Kindergruppe Ausgrenzungen von armen Kindern? Spielen dabei noch andere Faktoren außer Armut eine Rolle (arm plus ...)? Welche?
3. Welche Möglichkeiten sehen Sie, Ausgrenzungen zu verhindern bzw. gegenzusteuern?
4. Machen Sie Hausbesuche mit der gesamten Kindergruppe bei allen Kindern? Wie erleben Sie die Kinder währenddessen und anschließend?

V. Arbeit im Team

Lebenslage der Kinder/ihrer Familien als Thema im Team/bei der Planung der pädagogischen Arbeit (z.B.: „Unser Ferienprogramm muss für alle finanzierbar sein“)

1. Haben Sie sich in Ihrem Team mit den Sozialdaten Ihres Einzugsgebietes befasst? Sind sie allen bekannt?
2. Haben Sie thematisiert, welche Bedeutung Armut für die Kinder in Ihrer KT hat/haben kann?
3. Wenn Sie Armut von Kindern thematisieren/thematisiert haben: Wer gibt/gab den Impuls dazu – Träger, Leitung, Erzieherin, Kind, aktuelle Situation?

VI. Zusammenarbeit mit den Eltern

A) Zugang zu allen Eltern suchen und gestalten

1. Mit welchen Formen Ihrer Elternarbeit erreichen Sie arme Eltern (am ehesten): mit Einzel-, Entwicklungs-, sogenannten Tür-und-Angelgesprächen, mit Elternabenden, mit Eltern-Kind-Aktivitäten, Sonstigem?
2. Gibt es arme Eltern, die Sie gar nicht erreichen? Wenn ja, haben Sie eine Erklärung dafür?
3. Beteiligen sich auch die armen Eltern am Angebot „Hausbesuch“?

B) Unterstützt die KT den Kontakt/die Vernetzung der Eltern untereinander? Welche Wirkung hat die immer wieder so sehr gewünschte soziale Mischung auf die Zusammenarbeit mit Eltern?

1. Bietet die KT für Eltern Möglichkeiten, sich anlassunabhängig zu treffen, z.B. Elternecke, -treff, -café, -stammtisch? Wenn ja, wer nutzt diese(s) Angebot(e)?
2. Sind arme Eltern in Ihren Elternbeiräten?
3. Sind bei Festen und Veranstaltungen in der KT Spenden wie z.B. mitgebrachte Gerichte oder auch Mitarbeit erwünscht? Wie erreichen Sie eine Beteiligung möglichst vieler Eltern?

VII. Vernetzung im Sozialraum

Ressourcen/Unterstützungssysteme – Vernetzung – „warme Übergänge“

1. Was brauchen arme Eltern aus Ihrer Erfahrung im Stadtteil an Unterstützungsangeboten – zusätzlich zum KT-Platz? Was könnte noch dazu beitragen, die Bildungschancen armer Kinder zu verbessern?
2. Was ist aus Ihrer Sicht nötig, damit die Eltern und ihre Kinder in diesen Angeboten auch ankommen – was könnte die KT dazu beitragen?
3. Wie könnte die Zusammenarbeit zwischen der KT und z.B. diesen Anbietern zusätzlicher Angebote aussehen?



B | Kompetenzorientierte Weiterbildung

B

Inhalt

1	Kompetenzorientierung in der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte	104
1.1	Das Kompetenzparadigma in der Aus- und Weiterbildung	104
1.2	Die Kompetenzprofile der WiFF	107
1.3	Aufbau der Kompetenzprofile	108
1.4	Anforderungen an die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner	110
1.5	Literatur	111
2	Das Kompetenzprofil „Kinder und Familien in Armutslagen“	113
2.1	Vorbemerkung der Expertengruppe	113
2.2	Die Handlungsanforderungen im Überblick	117

B

Kompetenzorientierte Weiterbildung

Die Kompetenzprofile sind ein Kernstück der *Wegweiser Weiterbildung*, die für die jeweiligen Qualifizierungsbereiche gemeinsam mit Vertreterinnen und Vertretern der Wissenschaft, der Fachpolitik sowie der Aus- und Weiterbildung in Expertengruppen entwickelt wurden. Der Referenzrahmen des Kompetenzprofils orientiert sich an aktuellen berufspolitischen Vorgaben auf europäischer Ebene und Bundesebene, namentlich dem *Europäischen Qualifikationsrahmen* (EQR) und dessen nationaler Umsetzung im *Deutschen Qualifikationsrahmen* (DQR).

Im Teil B wird zunächst dargelegt, warum WiFF Impulse für die Kompetenzorientierung setzen möchte. Zudem werden der Aufbau sowie die Funktion der Kompetenzprofile der WiFF erläutert. Nach einer Vorbemerkung der Expertengruppe mit einer Einführung in die Handhabung des Kompetenzprofils folgt das Kompetenzprofil „Kinder und Familien in Armutslagen“.

1 Kompetenzorientierung in der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte

1.1 Das Kompetenzparadigma in der Aus- und Weiterbildung

Der Kompetenzbegriff hat in der Bildungslandschaft in den letzten Jahren eine neue Schubkraft entfaltet. Dazu gaben insbesondere bildungspolitische Entwicklungen wie das Bologna-Abkommen an den Hochschulen oder die PISA-Studie im Schulbereich den Anstoß. Auch die Aus- und Weiterbildung befindet sich derzeit auf dem Weg zu kompetenzorientierten Lehr-Lernformaten. Akzente hierfür werden insbesondere durch den *Europäischen Qualifikationsrahmen* (EQR) bzw. auf nationaler Ebene durch den *Deutschen Qualifikationsrahmen* (DQR) gesetzt, die zu einer Neuausrichtung der Bildungsbereiche herausfordern. Im Folgenden soll ein Einblick in diese Bewegungen gegeben werden.

EQR und DQR

Die europäische Berufsbildungspolitik hat mit der Lissabon-Strategie im Jahr 2000 ein Programm verabschiedet, das vorsieht, Europa bis zum Jahr 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten auf Wissen aufbauendem Wirtschaftsraum der Welt zu machen (Scherb 2012). Das Programm wurde mit der Strategie „Europa 2020“ verlängert. Als deren Ziele werden „die Hebung der Berufsbeteiligung in den europäischen Ländern, die Stärkung der beruflichen Bildung und ihrer gesellschaftlichen Wertigkeit und Verwertbarkeit sowie die Durchlässigkeit der Bildungs- und Berufsbildungssysteme“ beschrieben (Deißinger 2009, S. 94).

Als wichtige Richtlinie für die Umsetzung dieser Strategie gilt der *Europäische Qualifikationsrahmen* (EQR), der in Maastricht 2004 angestoßen sowie 2008 von Europäischem Parlament und Rat angenommen wurde. Der EQR ist ein Referenzrahmen,

der erstmals Abschlüsse der allgemeinen, beruflichen und akademischen Aus- und Weiterbildung europaweit in einem System vereint und damit vergleichbar macht. Schulische Bildung, Berufsbildung und Hochschulbildung werden unter dieser Idee als offene Systeme betrachtet. Diese Sichtweise steht konträr zur deutschen Tradition, nach der die Bildungssektoren nicht nur klar voneinander abgegrenzt sind, sondern sich auch in ihren jeweiligen Lernkulturen deutlich unterscheiden. Die Einmündung von einem in den nächsten Sektor ist abhängig vom jeweiligen Bildungsabschluss und folgt einer gestuften Bildungslogik. Mit der Einführung des EQR werden diese Traditionen hinterfragt. Der Aufbau des EQR ist deutlich an die Bildungs- und Berufsbildungssysteme der anglo-amerikanischen Länder angelehnt (ebd., S. 96). Mit dem Qualifikationsrahmen sollen sowohl formale, als auch informell und non-formal erworbene Kompetenzen abgebildet werden. Er besteht aus acht Niveaustufen und drei Kategorien, in denen durch Deskriptoren Kategorien festgelegt werden, die charakteristische Kompetenzen (*knowledge, skills, competences*) beschreiben. Statt der klassischen Bildungsabschlüsse stehen hier allgemeine Handlungskompetenzen im Vordergrund (ebd., S. 95).

Die europäischen Staaten haben sich verpflichtet, auf der Basis des EQR nationale Qualifikationsrahmen zu entwickeln (European Centre for the Development of Vocational Training 2010, S. 21). Die Umsetzung in nationale Qualifikationsrahmen erfolgt im Gegensatz zum Bologna-Prozess relativ offen und führte zu sehr unterschiedlichen Rahmen in den verschiedenen europäischen Ländern (Friederich 2013, S. 86 ff.). Mit der Entwicklung des *Deutschen Qualifikationsrahmens* (DQR) wurde eine intensive Debatte ausgelöst, die bis heute nicht an Dynamik verloren hat (Berth u.a. 2013).

Der *Deutsche Qualifikationsrahmen* hat das Ziel, Kompetenzen Bildungsbereich-übergreifend zu beschreiben und vergleichbar zu machen und

wurde vom *Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen* (AK DQR 2011) entwickelt. Im Gegensatz zum EQR werden bislang keine non-formalen und informellen Kompetenzen berücksichtigt, eine Weiterentwicklung des DQR in diese Richtung ist jedoch vorgesehen. Insbesondere die Zuordnung von Bildungs- und Berufsabschlüssen zu den verschiedenen Kompetenzniveaus sorgt seit der Vorstellung des DQR zum Teil für heftige Kontroversen. Die Zuordnung des Abiturs zu einer Niveaustufe wurde zunächst zurückgestellt (Rauschenbach 2013). Im Januar 2012 einigten sich Spitzenvertreterinnen und -vertreter von Bund, Ländern und Sozialpartnern auf einen Kompromiss bei den Zuordnungen der beruflichen Bildung sowie der Abschlüsse auf Hochschulebene in die Niveaustufen des DQR (Pressemitteilung des BMBF vom 31.01.2012). Für frühpädagogische Fachkräfte bedeutet dies: Auf Stufe 6 finden sich sowohl die Abschlüsse der Erzieherinnen und Erzieher an den Fachschulen bzw. Fachakademien für Sozialpädagogik als auch die Bachelor-Abschlüsse der Absolventinnen und Absolventen kindheits- bzw. frühpädagogischer Studiengänge; die Qualifikation der Sozialassistentinnen und -assistenten bzw. Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger ist Stufe 4 zugeordnet. Im Mai 2013 wurde mit der Unterzeichnung des gemeinsamen Beschlusses zum DQR durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (BMWi), die Kultusministerkonferenz (KMK) und die Wirtschaftsministerkonferenz (WMK) eine Grundlage zur Einführung des Deutschen Qualitätsrahmens geschaffen.

Die im EQR geforderte Ausrichtung des allgemeinen und beruflichen Bildungssystems auf „Kompetenzen“ impliziert einen veränderten Blick auf die Lernkultur in der Aus- und Weiterbildung, was im Folgenden näher erläutert wird.

Kompetenzorientierung

Die Diskussion um den Kompetenzbegriff ist geprägt durch unterschiedliche Phasen der Akzeptanz in der deutschen Bildungslandschaft (Erpenbeck/von Rosenstiel 2007, S. XVIII). In der Erziehungswissenschaft wurde der Begriff insbesondere durch

Heinrich Roth in den 1970er-Jahren etabliert. Im Rahmen der Kompetenzdiskussion gab er den wichtigen Anstoß, das Verständnis von Kompetenz über entsprechende Modelle zu konkretisieren. In den letzten Jahren haben sich verschiedene *Kompetenzmodelle* durchgesetzt, die sich grob in sogenannte Struktur-, Prozess- und Stufenmodelle unterscheiden lassen. Ein einheitliches Modell zur Kompetenzerfassung liegt nicht vor und ist derzeit auch nicht denkbar (ebd., S. XVII). Denn Kompetenzmodelle unterscheiden sich in Abhängigkeit von bestimmten Handlungsdimensionen, die erfasst werden sollen. Grundsätzlich wird anhand der unterschiedlichen Kompetenzmodelle versucht, den Prozess der Handlungsfähigkeit zu erfassen und zu markieren, welche Kompetenzfacetten hier hauptsächlich zusammenwirken. Generell kann davon gesprochen werden, dass unter Kompetenz „die Verbindung von Wissen und Können in der Bewältigung von Handlungsanforderungen“ verstanden wird (Klieme/Hartig 2007, S. 19). Der Kompetenzbegriff ist damit kontextspezifisch ausgerichtet, trägt aber den Anspruch auf Verallgemeinerung in sich und weist mit der Dimension, Individuen zu selbstorganisiertem Handeln zu befähigen, eine Nähe zu einem aufklärerischen Bildungsverständnis auf. Hinter der Systematik von EQR und DQR steht die Annahme, dass Bildungsprozesse auf konkrete Handlungssituationen in der Praxis vorbereiten sollen. Das bedeutet, dass ein Qualifizierungsangebot, das auf die Bewältigung einer bestimmten Situation ausgerichtet ist, alle notwendigen *Teilkompetenzen* (*Kompetenzfacetten*) berücksichtigen muss.

Der DQR unterscheidet zwischen „Wissen“, „Fertigkeiten“ sowie „Sozial- und Selbstkompetenz“. Stellt man die Handlungsfähigkeit – und damit das (professionelle) Handeln einer Person – in den Mittelpunkt der Bildungsprozesse, hat das weitreichende didaktische Konsequenzen. Aufgrund der veränderten Zielsetzung wird von Bildungsinstitutionen entsprechend erwartet, Bildungsprozesse zukünftig so zu gestalten, dass Lerngelegenheiten so angelegt sind, dass *Handlungsanforderungen* im Mittelpunkt der Lernsituation stehen. Hierbei gilt es, die unterschiedlichen Kompetenzfacetten im Blick zu behalten und entsprechende Lerngelegen-

heiten dafür zu nutzen. Die „kompetenzorientierte“ Aus- und Weiterbildung hat daher große Auswirkungen auf die Aus- und Weiterbildungsformate, die aufgefördert sind, Lern- und Arbeitswelt stärker zu verschränken.

In der Berufsbildung wurde bereits in den 1960er-Jahren angenommen, dass das vermittelte Wissen für die Bewältigung von Aufgaben durch die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer nicht ausreicht, da der technische Wandel ein stetiges Dazulernen erfordert (Edelmann/Tippelt 2007, S. 130). Es entstand eine breite Diskussion um die sogenannten „Schlüsselkompetenzen“, die es ermöglichen (sollen), auch unbekannte Herausforderungen zu meistern und Wissen individuell auf neue Situationen zu übertragen. Individuen sollten über „adäquate Selbststeuerungs-, Koordinations- und Kommunikationsfähigkeiten (...) verfügen“ (ebd., S. 132), die es ihnen ermöglichen, selbstständig und flexibel auf Veränderungen zu reagieren und konstruktiv neue Informationen und Erfahrungen zu verarbeiten (Schüßler 2007, S. 51).

Gerhard Mertens legte dazu in den 1970er-Jahren ein erstes Konzept vor, das als Grundlage für ein Verständnis von Qualifikationen diene, „das über enge, an unmittelbare Anforderungen beruflicher Tätigkeiten gebundene Kenntnisse und Fähigkeiten hinausreichte“ (Mertens zitiert in Edelmann/Tippelt 2007, S. 131). Die wachsende Bedeutung von Kompetenzen in der Aus- und Weiterbildung ist demnach Ergebnis „beschleunigter Innovationsdynamiken (...), die in beruflichen und privaten Lebensbereichen zu immer komplexeren Anforderungen führen“ (ebd., S. 132). Damit wurde in der Berufsbildung schon früh der Weg eingeschlagen, nicht nur auf formale Bildungsziele abzuheben, sondern in Aus- und Weiterbildungsprozessen auch sogenannte „life skills“ bzw. inhaltsübergreifende Kompetenzen zu fördern. Kompetenzorientiert aus- bzw. weiterzubilden bedeutet zunächst, die Verschiedenheit der Lernenden anzuerkennen und die Lehrprozesse entsprechend teilnehmerorientiert auszurichten. Weiterhin sind die konkret relevanten Handlungsanforderungen der Teilnehmenden zu identifizieren, um auf der Basis dieser Handlungsanforderungen die Lehr-Lernprozesse

„passgenau“ zu gestalten. Die Berücksichtigung und Bearbeitung aller Kompetenzbereiche ist Ziel einer kompetenzorientierten Methodik und Didaktik.

Kompetenzorientierte Weiterbildungen in der Frühpädagogik

In den letzten Jahren zeigen sich sogenannte Innovationsdynamiken auch im frühpädagogischen Arbeitsfeld. Diese wurden insbesondere durch den sozialen Wandel motiviert und führten zu tiefgreifenden strukturellen Reformbewegungen in diesem Bereich wie z.B. dem Recht auf einen Krippen- und Kindergartenplatz, Bildungs- und Orientierungsplänen der Länder oder auch der Sprachstandserfassung und Ansprüchen in Richtung inklusiver Bildung u.v.a. Diese Innovationsdynamiken führten nicht nur zu einem Bedeutungswandel frühkindlicher Institutionen im Gesellschaftssystem, sondern stellen auch die pädagogischen Fachkräfte vor neue Herausforderungen im Berufsalltag. Aufgabe der Aus- und Weiterbildung ist es, die Fachkräfte auf die immer komplexer werdenden Anforderungen in der Praxis vorzubereiten.

Kompetenzorientierung kann dazu beitragen, Weiterbildungen auf konkrete, alltägliche Handlungsanforderungen auszurichten und auf diese Weise die Fachkräfte in ihrer Handlungsfähigkeit zu unterstützen und diese zu erweitern. In erster Linie sind professionelle Handlungskompetenzen zu stärken, d.h. Fachkräfte zu befähigen, ihre Routinen und den pädagogischen Alltag vor dem Hintergrund wissenschaftlichen Wissens zu reflektieren.

1.2 Die Kompetenzprofile der WiFF

Die *Kompetenzprofile* sind als *Qualitätsentwicklungsinstrumente* für die Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte zu verstehen. Das Kompetenzprofil der *Wegweiser Weiterbildung* repräsentiert nicht das volle Repertoire einer pädagogischen Fachkraft zu einem bestimmten Schwerpunktbereich, sondern dient vielmehr dazu, passgenaue Weiterbildungen in Anlehnung an spezifische Handlungsanforderungen zu konzipieren. Weiterbildungsanbieter erhalten damit über die konkrete Bestimmung von Lerninhalten hinaus einen konzeptionellen Rahmen für die Entwicklung von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten. Kompetenzprofile sind eine Voraussetzung für den Weg zu einer outcome-orientierten Gestaltung von Weiterbildung (Arnold 2012). In der Veranstaltung erhalten die Teilnehmenden Lerngelegenheiten, die auf unterschiedliche Teilkomponenten (Wissen, Fertigkeiten, Sozial- und Selbstkompetenz) zielen und damit die Weiterentwicklung der Handlungskompetenz unterstützen. Anhand des Kompetenzprofils können die Kompetenzen mit Blick auf die unterschiedlichen Handlungsanforderungen schrittweise in den Weiterbildungen bearbeitet werden. Die *Kompetenzprofile* sind „idealtypische“ Konstrukte und „markieren die Ziellinie, auf die sich Lernende mit ihrer Kompetenzentwicklung hinbewegen“ (Arnold 2012, S. 47). Diejenigen, die an einer Weiterbildung interessiert sind, erhalten einen Überblick über die Kompetenzen in einem Themenfeld, der es ihnen erlaubt, gezielt zu entscheiden, zu welchen Aspekten sie vordringlich Weiterbildung in Anspruch nehmen wollen.

Kompetenzprofile der WiFF unterstützen die Modularisierung von Weiterbildung

Um Kompetenzen zu erwerben bzw. weiterzuentwickeln, reicht die Teilnahme an einer einzelnen Veranstaltung nicht aus. Kompetenzerwerb ist ein langfristiger Prozess, der nicht nur in non-formalen, sondern auch in informellen Kontexten stattfindet. Kompetenzen erweitern sich in konkreten

Handlungssituationen, wenn bisherige Erfahrungen sich mit neuen Perspektiven, die durch die Weiterbildungen eröffnet werden, verschränken. Für die Konzeption einer kompetenzorientierten Weiterbildung sind die Kompetenzprofile der WiFF aufgrund ihrer *differenzierten* und *präzisen Formulierung* besonders geeignet, um die einzelnen Kompetenzfacetten im Rahmen von unterschiedlichen Handlungsanforderungen detailliert zu beleuchten. Diese Form der Ausdifferenzierung erleichtert die gezielte Planung von Weiterbildungsprogrammen, weil die Kompetenzprofile der WiFF einen Überblick über das breite Spektrum wichtiger Kompetenzen für einen bestimmten Qualifizierungsbereich geben. Daher lädt das Kompetenzprofil dazu ein, modularisierte Weiterbildungen aufzubauen, die zentrale Handlungsanforderungen in Teilmodulen vermitteln. Die Kompetenzprofile der WiFF zeigen, wie angestrebte Lernergebnisse als Kompetenzen formuliert werden können. Damit bieten sie eine Grundlage für die Modularisierung von Weiterbildungsangeboten, die aufeinander aufbauen, um zur Entwicklung von übergreifenden Curricula beizutragen. Modular aufgebaute Weiterbildungsbausteine befördern lebenslanges Lernen und können zu einer langfristigen beruflichen Entwicklung beitragen. Wenn die Module durch die Vergabe von Credit Points insgesamt zu einer stufenweisen Höherqualifizierung beitragen, wäre das Ziel „Aufstieg durch Bildung“ erreicht. Auch wenn die formale Eingliederung von Weiterbildungsangeboten im DQR noch nicht greifbar ist, stellt die Kompetenzorientierung von Weiterbildung einen ersten Schritt hin zu einem gestuften Weiterbildungssystem dar. In einem solchen System mit modularen Weiterbildungsbausteinen liegt auch die Chance, Entwicklungspfade transparent zu machen und Anrechnungsmöglichkeiten zu integrieren (von Hippel/Grimm 2010).

Abweichungen von der DQR-Systematik

Das Ziel von WiFF ist es, Kompetenzen möglichst auf konkrete Situationen bezogen zu bestimmen. WiFF nutzt daher in den Kompetenzprofilen eine einschlägige Fachsprache, um frühpädagogische Situationen präzise beschreiben zu können. Damit

heben sich die WiFF-Kompetenzprofile von den standardisierten und abstrakten Formulierungen des Deutschen Qualifikationsrahmens ab.

Eine weitere Abweichung stellt die Nichtzuordnung zu einer DQR-Niveaustufe dar. Es wird davon ausgegangen, dass die Zielgruppe der Weiterbildungen, die auf der Basis der WiFF-Kompetenzprofile konzipiert sind, Erzieherinnen und Erzieher sind, die nach DQR-Maßstäben dem Kompetenzniveau 6 zugeordnet werden. Daher orientieren sich die Formulierungen der Kompetenzprofile am Ausbildungsniveau von Erzieherinnen und Erziehern. Gleichwohl können die Profile auch für frühpädagogische Fachkräfte mit unterschiedlichen Voraussetzungen nutzbar sein. So bieten ausgewählte Teile der Kompetenzprofile Anknüpfungspunkte zur Höherqualifizierung für verschiedene frühpädagogische Berufsgruppen.

Anschlussfähigkeit durch WiFF-Kompetenzprofile

Die konkrete Beschreibung von Lernergebnissen und die kompetenzorientierte Konzeption und Durchführung von Weiterbildungsangeboten ist in formaler Hinsicht die Basis, um Kompetenzen aus einer Weiterbildung auf ein Hochschulstudium anrechnen zu können. Die Weiterbildungs-Curricula müssen folglich so konzipiert sein, dass sie anschlussfähig sind zu anderen Qualifizierungen. Eine weitere Voraussetzung für die Anschlussfähigkeit sind kompetenzbasierte Prüfungsverfahren. Wenn eine Niveaustufe für eine Weiterbildung festgelegt und möglicherweise Credit Points erworben wurden, kann die Weiterbildung im Sinne des lebenslangen Lernens ein Baustein zur Höherqualifizierung und für den beruflichen Aufstieg sein.

1.3 Aufbau der Kompetenzprofile

Das Kompetenzmodell, das als Referenz für die WiFF-Kompetenzprofile genutzt wird, ist der DQR. Neben seiner politischen Bedeutung ist er mit seiner analytischen Unterscheidung von vier Dimensionen auch gut geeignet, themenspezifische Kompetenzprofile zu entwickeln (vgl. Tabelle auf S. 109). Diese Ausdifferenzierung weist nicht nur deutliche Ähnlichkeiten mit anderen Kompetenzklassifizierungen (Edelmann/Tippelt 2007, S. 133; Erpenbeck/ von Rosenstiel 2007, S. XV f.) auf, sondern sie findet sich auch als Ausbildungsziel in den Studiengängen für frühpädagogische Fachkräfte (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011).

Kompetenz definiert sich nach dem DQR als die „Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden“ (AK DQR 2011, S. 16).

Tabelle 1: Struktur des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Tiefe und Breite	Instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Eigenständigkeit/Verantwortung, Reflexivität, Lernkompetenz

Quelle: AK DQR 2011

Fachkompetenz/Wissen und Fertigkeiten

Unter der Rubrik „Wissen“ (vgl. Tabelle oben) werden im DQR zentrale, für die Bewältigung der jeweiligen Anforderung erforderliche Kenntnisse und Wissensbestände aufgeführt. Im Vergleich dazu zeichnen sich „Fertigkeiten“ durch einen deutlich stärkeren Handlungsbezug aus, d.h. hier wird beschrieben, welche Handlungen die Fachkraft beherrschen sollte (z.B. „führt Gespräche mit Eltern“). Laut DQR gehören dazu instrumentale und systemische Fertigkeiten sowie Beurteilungsfähigkeit. Für den Bereich der Pädagogik ist diese eher technische Charakterisierung zu ergänzen um die Fertigkeit, kreativ Probleme zu lösen sowie Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten (Edelmann/ Tippelt 2007, S. 133).

Sozialkompetenz

Laut DQR sind zur „Sozialkompetenz“ Team- bzw. Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation zu zählen. Nach Doris Edelmann und Rudolf Tippelt (2007) wären hier sowohl sprachliche Ausdrucksfähigkeit und die Fähigkeit zur situationsgerechten Selbstdarstellung zu ergänzen als auch Empathie und die Übernahme sozialer Verantwortung im Sinne von Respekt, Solidarität und prosozialem Verhalten. Die Grenze zwischen „Fertigkeiten“ und „Sozialkompetenz“ ist oft fließend: So sind beispielsweise alle Fertigkeiten, die mit Kommunikation und Interaktion zusammenhängen, eng mit den „Sozialkompetenzen“ Wertschätzung und prosozialem Verhalten verbunden.

Selbstkompetenz¹

„Selbstkompetenz“ als zweite Komponente von *Personaler Kompetenz* bezieht sich laut DQR auf Eigenständigkeit bzw. Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz. Damit ist in Kurzfassung das abgedeckt, was Doris Edelmann und Rudolf Tippelt (ebd.) als „Personale Kompetenz“ bezeichnen. In diesen Bereich fallen zudem die Einordnung persönlichen Erfahrungswissens, die Entwicklung von Selbstbewusstsein und Identität sowie die Fähigkeit zur Strukturierung und der Umgang mit Normen und Werten. Diese Form von Reflexionswissen ist für die pädagogische Arbeit von besonderer Bedeutung: Reflexionswissen „entsteht, wenn implizites Handlungswissen, also das, was im Alltag selbstverständlich erscheint und gut funktioniert (oder auch nicht), bewusst und explizit gemacht wird und damit überhaupt erst Gegenstand des Nachdenkens, der Diskussion und des Theorie-Praxis-Vergleichs werden kann“ (von Balluseck/Nentwig-Gesemann 2008, S. 29 f.).

1 In der im März 2011 verabschiedeten Version des DQR wird der im Entwurf von 2009 verwendete Begriff „Selbstkompetenz“ ersetzt durch „Selbstständigkeit“. Im WIFF-Kompetenzprofil wird an der Formulierung „Selbstkompetenz“ festgehalten, weil dieser nicht alltagssprachlich geprägte Begriff besser geeignet ist, die Besonderheit der Reflexion des eigenen Tuns sowie der eigenen Orientierungen und Deutungsmuster zu kennzeichnen, die einen Kern dieses Kompetenzelements ausmachen. Mit „Selbstständigkeit“ wird demgegenüber eher die Durchführung von Handlungen ohne Unterstützung durch Dritte assoziiert.

Zum Stellenwert der Handlungsanforderungen

Die Struktur des DQR wurde in den WiFF-Kompetenzprofilen um die Beschreibung von „Handlungsanforderungen“ ergänzt. Handlungsanforderungen sind typische, regelmäßig wiederkehrende Situationen aus dem Berufsalltag der frühpädagogischen Fachkräfte im jeweiligen Qualifizierungsbereich, die eine Fachkraft bewältigen muss. Die auf Handlungsanforderungen bezogene Benennung von *Wissen*, *Fertigkeiten*, *Sozialkompetenz* und *Selbstkompetenz* ergibt eine erheblich präzisere Bestimmung der unterschiedlichen Dimensionen von Kompetenzen, als dies in den verschiedenen Qualifikationsrahmen möglich ist, die für den frühpädagogischen Bereich entwickelt wurden (Pasternack/Schulze 2010). Wenn für einen Qualifizierungsbereich jeweils gut 20 Handlungsanforderungen formuliert werden, ist nicht davon auszugehen, dass eine einzelne Weiterbildung alle diese Anforderungen aufgreifen kann. In einer Veranstaltung kann sicherlich immer nur eine begrenzte Auswahl an Handlungsanforderungen als Schwerpunkt ausgewählt werden, für die der Kompetenzerwerb – dem Qualifizierungsbedarf der Fachkräfte entsprechend – angebahnt bzw. erweitert werden soll.

1.4 Anforderungen an die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner

Frühpädagogische Weiterbildungsangebote kompetenzorientiert zu gestalten, wird in Deutschland erst in Ansätzen umgesetzt. Wenn der Paradigmenwechsel von der Ebene der Fachpolitik aus auch die Praxis von Weiterbildung erreichen und verändern soll, müssen Ansätze (beispielsweise zur didaktischen Gestaltung der Lehr-Lernprozesse) entwickelt, erprobt und verbreitet werden, mit denen dieser Anspruch in der Konzeption und Durchführung von Angeboten umgesetzt werden kann. Eine kompetenzorientierte Weiterbildung setzt voraus, dass die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner an den vorhandenen Kompetenzen der Teilnehmenden ansetzen und darauf aufbauend die Veranstaltung konzipieren und durchführen. Die Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden steht im Weiterbildungsverlauf im Fokus. Derzeit fehlt es noch an adaptiven Verfahren, um die Kompetenzen bzw. die Kompetenzentwicklung im Rahmen einer Veranstaltung auf praktische Weise einzuschätzen. Erste Ansätze liefern hier Projekte des AWiFF-Förderbereichs des BMBF. Diese erprobten „Kompetenzbasierte Prüfungs- und Feedbackverfahren für die frühpädagogische Aus- und Weiterbildung“ an der Evangelischen Hochschule Freiburg und der Alice Salomon Hochschule Berlin.

Kompetenzen systematisch zu erfassen und zu bestätigen, ist letztlich eine entscheidende Voraussetzung dafür, dass die Kompetenzorientierung zur Verbesserung der Anrechenbarkeit und Durchlässigkeit in der frühpädagogischen Aus- und Weiterbildung beitragen kann. Auf der inhaltlichen Ebene sollen die WiFF-Kompetenzprofile Weiterbildnerinnen und Weiterbildner sowie die Vertreterinnen und Vertreter der Aus- und Weiterbildung dazu anregen, Curricula und anrechenbare Module zu entwickeln, um die Anschlussfähigkeit zwischen Aus- und Weiterbildung zu erhöhen. Es gibt bereits einzelne Initiativen, die sich genau dieser Aufgabe angenommen haben (z.B. die *Zertifizierungsinitia-*

tive Südbaden, ZFS). Die Kompetenzprofile können die fachliche und inhaltliche Grundlage für solche Initiativen bieten und damit zu deren Verbreitung beitragen. Die Orientierung an den Kompetenzen der Teilnehmenden setzt eine ressourcenorientierte, wertschätzende und von Selbstreflexion getragene Grundhaltung der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner gegenüber den Teilnehmenden voraus. Mit der Orientierung an den Kompetenzprofilen rückt der Transfer der Weiterbildungsinhalte in den Mittelpunkt, da die zu erwerbenden Kompetenzen handlungspraktisch formuliert sind. Damit sind die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner gefordert, ihre Methodik und Formate zielgruppenorientiert und konstruktivistisch auszurichten sowie reflexive, theoretische und handlungspraktische Elemente zu verschränken. Dies gelingt nur, wenn die Weiterbildungsveranstaltung mit der Praxis, also der Arbeitswelt, systematisch verzahnt wird.

1.5 Literatur

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. www.deutscherqualifikationsrahmen.de (04.10.2011)
- Arnold, Rolf (2012): Ermöglichungsdidaktik – die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreife. In: BiBB BWP 2/2012, S.45–48
- Balluseck, Hilde von/Nentwig-Gesemann, Iris (2008): Wissen, Können, Reflexion – die Verbindung von Theorie und Praxis in der Ausbildung von ErzieherInnen. In: Sozial Extra – Zeitschrift für Soziale Arbeit, H. 3/4, S. 28–32
- Berth, Felix/Diller, Angelika/Nürnberg, Carola/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2013): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. München
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2013): Wichtiger Schritt hin zum Bildungsraum Europa. Pressemitteilung vom 31.01.2012. Berlin
- Deißinger, Thomas (2009): „Lernkulturen“ im Kontext beruflicher Bildung. In: Metzler, Wolfgang/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Kulturen der Bildung. Opladen, S. 93–107
- Edelmann, Doris/Tippelt, Rudolf (2007): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg., Sonderheft 8, S. 129–146
- Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (2007): Einführung. In: Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart, S. IX–XXXX
- European Centre for the Development of Vocational Training (2010): The development of national qualifications frameworks in Europe. Working Paper No 8. Luxemburg

- Friederich, Tina (2013): Europäische Differenzen. Die Bedeutung nationaler Qualifikationsrahmen für frühpädagogische Fachkräfte in europäischen Nachbarländern. In: Berth, Felix/Diller, Angelika/Nürnberg, Carola/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich – Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. München. S. 83–98
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 19. München
- Hippel, Aiga von/Grimm, Rita (2010): Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 3. München
- Klieme, Eckhard/Hartig, Johannes (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8, S. 11–29
- Pasternack, Peer/Schulze, Henning (2010): Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert Bosch Stiftung. HoF-Arbeitsberichte 2010. Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Halle-Wittenberg
- Rauschenbach, Thomas (2013): Der Preis des Aufstiegs? Folgen und Nebenwirkungen einer frühpädagogischen Qualifizierungsoffensive. In: Berth, Felix/Diller, Angelika/Nürnberg, Carola/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich – Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. München. S. 15–38
- Scherb, Johannes (2012): Lissabon-Strategie (Lissabon-Prozess). In: Bergmann, Jan (Hrsg.): Handlexikon der Europäischen Union. 4. Aufl. Baden-Baden
- Schüßler, Ingeborg (2007): Nachhaltigkeit in der Weiterbildung: Theoretische und empirische Untersuchungen zum nachhaltigen Lernen. Hohengehren

2 Das Kompetenzprofil „Kinder und Familien in Armutslagen“

2.1 Vorbemerkung der Expertengruppe

Für viele Familien in Armutslagen wird mit dem Eintritt des Kindes in die Kindertageseinrichtung ihre prekäre Situation erstmals öffentlich. Daher ist es wichtig, dass Fachkräfte für diese Situation eine besondere Sensibilität entwickeln und entsprechend handeln. Das Kompetenzprofil will dazu beitragen, Fachkräfte durch gezielte Weiterbildungsangebote für die besonderen Bedürfnisse der Kinder und Familien in Armutslagen zu sensibilisieren. Dabei kennzeichnet armutssensibles Handeln, dass einerseits die gesellschaftlichen Bedingungen, die Armut auslösen, und andererseits auch die spezifischen Bedingungen, unter denen Familien in Armutslagen leben, in den Blick genommen werden.

Armutsfolgen zeigen sich nicht bei allen Kindern in gleicher Weise. Es geht darum, Armutssensibilität institutionell zu verankern. Dies betrifft nicht nur das pädagogische Handeln der frühpädagogischen Fachkräfte, hier sind die Träger von Kindertageseinrichtungen ebenso in der Verantwortung wie auch die Kita-Leitungen.

Dabei befinden sich Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen in einem Dilemma: Eventuell vorhandene Zuschreibungen oder Stigmatisierungen sollen nicht verfestigt oder gefördert werden. Dennoch braucht es das bewusste Wahrnehmen von Unterschieden, um auf die daraus resultierenden Benachteiligungen und Teilhabebarrrieren aufmerksam machen zu können. Dies erfordert, ein besonderes Augenmerk auf sprachliche Formulierungen und auf Botschaften zu legen, die mit ihnen möglicherweise transportiert werden können.

Grundverständnis von Armut

Theoretische Grundlage für das Kompetenzprofil bildet das *Konzept der relativen Armut*. Von Armut

betroffen ist demnach, wer über weniger als 60% des durchschnittlichen Nettoeinkommens verfügen kann oder Arbeitslosengeld II (ALG II) bezieht. Diese Einkommensarmut wird verstanden als ein strukturell und gesellschaftlich bedingtes Problem. Sie schlägt sich individuell nieder, ist aber strukturell verankert und zeigt sich regional verdichtet.

Armutslagen müssen differenziert betrachtet werden. Nicht das Kind ist *arm*, es ist von Armut betroffen, weil es in einem Haushalt lebt, der von Einkommensarmut geprägt ist. Auch *die* klassische armutsbetroffene Familie gibt es nicht, denn Armutsfolgen sind abhängig vom Zusammenspiel der gesamten Belastungen und Ressourcen. Dem Kompetenzprofil wird daher das *Lebenslagekonzept* zugrunde gelegt, das die Auswirkungen von Armut in vier Dimensionen aufzeigt: in materieller, sozialer, kultureller und gesundheitlicher Hinsicht.

Inklusionsverständnis

Kindertageseinrichtungen sind wichtige Begegnungs- und Lernorte. Hier treffen Kinder mit unterschiedlichen kulturellen und sozialen Hintergründen aufeinander. Ihren individuellen Bedürfnissen müssen Fachkräfte angemessen begegnen. Nicht die Kinder sollen nach heutigem Verständnis in die Institution eingepasst werden, sondern die Institution soll sich den Kindern anpassen.

Inklusive Frühpädagogik steht vor einer großen Herausforderung, da unser Bildungssystem bislang von Exklusion und Segregation gekennzeichnet ist. Dies beinhaltet für die Fachkräfte, die Widersprüche und Dilemmata auszuhalten, die sich aus dem Spannungsfeld zwischen den Leitideen der Inklusion und der gesellschaftlichen Realität ergeben. Außerdem ist erforderlich, langfristig und mit stetiger Reflexion an der Verwirklichung von Inklusion zu arbeiten. Ziel ist es, die Institution Kindertageseinrichtung so zu gestalten, dass alle Kinder teilhaben können.

Die Expertengruppe vertritt ein breites Inklusionsverständnis, das alle Heterogenitätsdimensionen gleichermaßen in den Blick nimmt und die Bedürfnisse aller Kinder und Erwachsenen ernst nimmt. Inklusive Pädagogik bezieht sich sowohl auf das fachliche Handeln als auch auf die Strukturen und Rahmenbedingungen, für die insbesondere die Träger mitverantwortlich sind. Die Expertengruppe orientiert sich in ihrem Verständnis an dem inklusiven Ansatz der Vorurteilsbewussten Pädagogik und deren vier Zielen: Alle Kinder sollen in ihren Identitäten gestärkt werden; allen Kindern sollen Erfahrungen mit Vielfalt ermöglicht werden; ein kritisches Denken über Gerechtigkeit und Fairness soll angeregt werden; alle Kinder sollen befähigt werden, aktiv gegen Unrecht und Diskriminierung für sich selbst und andere eintreten zu können.

Partizipation

Wegweisend für die Umsetzung von Inklusion im Kontext von Kindern und Familien in Armutslagen ist es, Möglichkeiten der Beteiligung zu betrachten, Benachteiligungen aufzudecken und die gesellschaftliche Teilhabe zu verwirklichen. Partizipation zu ermöglichen, ist somit das genuine Ziel und Mittel aller inklusiven Prozesse und allen inklusiven pädagogischen Handelns. Um die Bedeutsamkeit von Partizipation für Inklusion sichtbar zu machen, wird die Handlungsanforderung *Partizipation* für einzelne Handlungsfelder stärker ausdifferenziert.

Gesundheitsförderung

Die Ausführungen im Kompetenzprofil gründen sich auf ein ganzheitliches Verständnis von Gesundheit als Zustand eines umfassenden körperlichen, seelischen und sozialen Wohlbefindens im Sinn der Weltgesundheitsorganisation (WHO 1948). Nach diesem Verständnis soll Gesundheitsförderung im Alltag des Kindes stattfinden. Manche gesundheitsbezogenen Anforderungen, vor allem jene, die auf seelisches und soziales Wohlbefinden zielen, sind daher implizit in diversen Feldern des Kompetenzprofils und den dort formulierten Handlungsanforderungen enthalten. Dies ist beispielsweise gegeben, wenn es um die Interaktion

des Kindes mit der Gruppe oder um die Verortung der Einrichtung im Sozialraum geht.

Gesundheitsbezogene Anforderungen werden in weiteren einzelnen Anforderungen, wie unter der Überschrift „Resilienz unterstützen und fördern“ bzw. „Übergänge gestalten“, formuliert. Um Doppelungen und Querverweise zu vermeiden, wurden sie in der Handlungsanforderung *Gesundheit fördern* im Handlungsfeld *Kind* nicht nochmals explizit genannt, sollten jedoch mitgedacht werden.

Der Familienbegriff

Das Verständnis von Familie wie auch der Elternbegriff hat sich kulturell in den vergangenen 50 Jahren stark gewandelt. Frühpädagogische Fachkräfte haben es mit unterschiedlichen familialen Bezugspersonen der Kinder zu tun. Familienkonstellationen reichen heute von der Ein-Eltern-Familie über die Patchwork-Familie bis hin zur traditionellen Kernfamilie. Werden also die Begriffe *Familie*, *Bezugspersonen* oder *Eltern* verwendet, steht ein breites Verständnis dahinter. Gemeint sind jeweils die sorgeberechtigten Bezugspersonen des Kindes.

Verantwortlichkeiten

Es ist ein wichtiges Anliegen der Expertengruppe zu betonen: Die Fachkräfte allein können gesellschaftliche und familiäre Defizite nicht kompensieren. Ihre Aufgabe ist es, die Kinder individuell zu bilden, betreuen und zu erziehen – entsprechend ihrem in den jeweiligen Bildungs- und Orientierungsplänen formulierten Auftrag.

Die Fachkräfte mit geeigneten Weiterbildungsmaßnahmen in diesem Aufgabenspektrum für die Arbeit mit Kindern in Armutslagen zu unterstützen, ist Ziel des vorliegenden Kompetenzprofils. Damit sie diese Aufgaben erfüllen können, brauchen sie entsprechende Rahmenbedingungen, Strukturen und auch finanzielle Ausstattungen. Neben den Trägern, die hier in der Verantwortung stehen, benötigen sie ebenfalls Kita-Leitungen, die sie unterstützen und freistellen für Weiterbildungen.

Weiterbildungen

Das Kompetenzprofil wie auch die Literatur- und Medienempfehlungen verweisen auf zahlreiche grundlegende Konzepte. Das Themenfeld der Kinder und Familien in Armutslagen ist breit gefächert. Das bedeutet, dass Weiterbildnerinnen und Weiterbildner gefordert sind, sich je nach Handlungsanforderung die einzelnen Konzepte vertieft zu erarbeiten, wie beispielsweise Resilienz- oder Gesundheitskonzepte.

Bevorzugt empfohlen werden Weiterbildungsmaßnahmen für ganze Teams, also mehrtägige Inhouse-Weiterbildungen, weil durch einen gemeinsamen Lernprozess aller Beschäftigten nachhaltige Veränderungen verankert werden können. Das Kompetenzprofil ist nicht als Programm konzipiert, das einmalig abzuarbeiten wäre. Kompetenzerwerb und Einrichtungenentwicklung sind prozessual angelegt und zu verstehen. Für die Arbeit mit Kindern in Armutslagen steht bislang wenig Material zur Verfügung, daher wurde das Kompetenzprofil umfassend ausformuliert.

Das Kompetenzprofil

Die Expertengruppe „Inklusion: Kinder und Familien in Armutslagen“ erarbeitete in einem mehrstufigen, diskursiven Prozess das vorliegende Kompetenzprofil. Auf der Grundlage des fachwissenschaftlichen Überblicks, wie er in Teil A dargestellt ist, wurden gemeinsam die zentralen Handlungsanforderungen für die pädagogische Arbeit mit Kindern und Familien in Armutslagen bestimmt. Die Handlungsanforderungen sind in fünf Handlungsfelder gegliedert:

- Interaktion mit dem Kind
- Interaktion mit der Gruppe
- Familie
- Struktur und Rahmenbedingungen von Einrichtung und Team
- Kooperation und Vernetzung im Sozialraum

Da Armut als ein Querschnittsthema in den bereits veröffentlichten *Wegweisern Weiterbildung* mit bearbeitet wurde, erfolgte ein Abgleich mit diesen Kompetenzprofilen (Kinder unter drei Jahren, Zusammenarbeit mit Familien, Kinder mit Behinde-

rung, Kulturelle Heterogenität). Passende Aspekte aus den anderen Themengebieten wurden an geeigneter Stelle ergänzt.

Wissen – Fertigkeiten – Sozialkompetenz – Selbstkompetenz

Für jede Handlungsanforderung wurden Kompetenzen erarbeitet, die durch Weiterbildung unterstützt und gefördert werden sollen. Dabei hat sich die Expertengruppe an dem Modell des DQR orientiert und die Kompetenzen nach den vier Kategorien *Wissen*, *Fertigkeiten*, *Sozialkompetenz* und *Selbstkompetenz* differenziert.

Die Kategorie *Wissen* beinhaltet dabei sowohl theoriefundiertes Fachwissen als auch Erfahrungswissen, das nicht in Bildungsprozessen, sondern im Alltag erworben wird.

Unter *Fertigkeiten* sind die Kompetenzen aufgeführt, mit denen methodengeleitet Aufgaben ausgeführt und Probleme gelöst werden.

In den Kategorien *Sozialkompetenz* und *Selbstkompetenz* stehen die Teilkompetenzen im Vordergrund, bei denen es um die Fähigkeit geht, soziale Beziehungen einzugehen und zu pflegen sowie die eigene Sichtweise und die eigenen Vorlieben und Interessen zu reflektieren. Da dies eine wesentliche Voraussetzung ist, um zahlreiche unterschiedliche Handlungsanforderungen erfolgreich zu bewältigen, finden sich hier oft ähnliche Formulierungen. Sie werden auf die jeweils konkrete Handlungsanforderung hin spezifiziert. Dadurch wird deutlich, dass es bei aller Ähnlichkeit jeweils wichtige Unterschiede zwischen den Situationen bzw. Inhalten gibt, die es zu beachten gilt.

Basiskompetenzen und vertiefende Kompetenzen

Das Kompetenzprofil verzichtet auf die formalen Niveaustufen des DQR, unterscheidet aber zwischen Basiskompetenzen und vertiefenden Kompetenzen, die in den nachfolgenden Übersichtstabellen durch „+“ gekennzeichnet sind. Die Differenzierung soll zum einen der Tatsache Rechnung tragen, dass Weiterbildungsangebote in der Praxis unterschiedlich lang sind, zum anderen die Ausgangskompetenzen der Teilnehmenden sehr heterogen sein können.

Die Unterscheidung zwischen Basiskompetenzen und vertiefenden Kompetenzen gibt Weiterbildungsanbietern eine Orientierung, welche Kompetenzen in einem Qualifizierungsbereich als Grundlagen zu vermitteln sind und welche darüber hinausgehen. Oft handelt es sich dabei um Kompetenzen, die erforderlich sind, wenn jemand die Aufgabe hat, Kolleginnen und Kollegen bzw. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter anzuleiten.

Nicht eigens ausformuliert wurden Kompetenzen, die sich auf die Dimensionen *Alter*, *Gender* und *Kulturelle Heterogenität* beziehen. Der Expertenkreis möchte ausdrücklich darauf hinweisen, dass dies wichtige Differenzlinien sind, die auch zum Teil kulturspezifischen Ausprägungen folgen. Dennoch würde deren explizite Berücksichtigung das vorliegende Kompetenzprofil überfrachten.

Kompetenzen = konkrete Lernziele

Die Formulierungen der Kompetenzen stellen konkrete Lernziele einer Weiterbildung dar, auf die hin Angebote konzipiert werden können. Zudem bietet das Kompetenzprofil eine Folie, um zu prüfen, inwieweit die bestehenden Weiterbildungsangebote zentrale Inhalte vermitteln. Dabei können sowohl das gesamte Kompetenzprofil als auch einzelne Handlungsanforderungen herangezogen werden.

Zielgruppen

Für *Weiterbildnerinnen und Weiterbildner* ist das Kompetenzprofil ein Instrument, mit dem Weiterbildungsangebote kompetenzorientiert konzipiert und umgesetzt werden können. *Träger von Weiterbildungsangeboten* können sich an dem Kompetenzprofil orientieren, wenn sie einen Auftrag an ihre Referentinnen und Referenten vergeben.

Aber auch *Träger von Kindertageseinrichtungen* können das Kompetenzprofil als Folie nutzen, um den Weiterbildungsbedarf im Team zu eruieren und dementsprechend Angebote zu suchen und zu buchen. Viele Aspekte der Organisationsentwicklung sind für sie im Besonderen relevant. Schließlich können sowohl *frühpädagogische Fachkräfte* als auch *Weiterbildnerinnen und Weiterbildner* das Kompetenzprofil nutzen, um selbstreflexiv den individuellen Weiterbildungsbedarf zu überprüfen und anzumelden.

Das Kompetenzprofil ist Orientierungshilfe

Das Kompetenzprofil ist ein erster Schritt, die Kompetenzorientierung in der Weiterbildung zu verankern, indem es exemplarisch zeigt, wie Handlungsanforderungen formuliert und dazugehörige Kompetenzen definiert werden können. In diesem Sinne versteht es sich nicht als verbindlicher Vorgabekatalog, sondern als Orientierungshilfe und Ausgangspunkt, von dem aus die Weiterentwicklung im Austausch von Wissenschaft und Praxis aufgenommen werden kann.

2.2 Die Handlungsanforderungen im Überblick

A	Handlungsfeld Interaktion mit dem Kind	Seite
1	Bildungsprozesse unterstützen, beobachten und dokumentieren	118
2	Resilienz des Kindes unterstützen und fördern	120
3	Gesundheit fördern	122
B	Handlungsfeld Interaktion mit der Gruppe	
1	Inklusive Spiel- und Lernsituationen anregen und gestalten	125
2	Partizipation in der Gruppe ermöglichen	127
3	Kommunikation in der Gruppe anregen und moderieren	129
4	Zurückweisungen und Ausgrenzungsprozessen entgegenwirken	131
C	Handlungsfeld Familie	
1	Übergänge gestalten	133
2	Erziehungspartnerschaft aufbauen und Kompetenzen der Familien stärken	135
3	Partizipation für Familien ermöglichen	137
4	Familien im Dialog informieren	139
D	Handlungsfeld Struktur und Rahmenbedingungen von Einrichtung und Team	
1	Ein armutssensibles Leitbild und eine armutssensible pädagogische Konzeption entwickeln	141
2	Partizipation in der Einrichtung und als Team umsetzen	143
3	Anmelde- und Aufnahmeverfahren barrierefrei gestalten	144
4	Zugang zu Ressourcen eröffnen und passgenaue Angebote gestalten	146
5	Als Einrichtung für Schutz vor Kindeswohlgefährdung sorgen	148
E	Handlungsfeld Kooperation und Vernetzung im Sozialraum	
1	Kita im Sozialraum systematisch vernetzen und mit den lokalen, institutionellen Hilfesystemen einschließlich Schule zusammenarbeiten	150
2	Den Sozial- und Kulturraum als Bildungs- und Lerngelegenheit für die Kinder nutzen	153
3	Engagement von Freiwilligen in der Kita ermöglichen und fördern	154

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
			
A Handlungsfeld Interaktion mit dem Kind			
A1 Bildungsprozesse unterstützen, beobachten und dokumentieren			
Die frühpädagogische Fachkraft ...	... baut stabile Bindungsbeziehungen zu den Kindern auf. ... informiert sich über die Lebenswelt des Kindes und seine Vorerfahrungen. ... beobachtet die Interessen und Bedürfnisse des Kindes ressourcenorientiert. ... nutzt die Vielfalt der Kinder zur Erschließung themenübergreifender Bildungsinhalte. ... gibt Impulse für selbstgesteuertes Lernen. ... schafft Raum für Teilhabe und ermöglicht Kindern, eigene Erfahrungen zu machen.	... tauscht sich im Team über die Interessen und Themen der Kinder und das Bildungspotenzial von Alltagssituationen aus. ... verhält sich empathisch und wertschätzend gegenüber den Kindern und unterstützt so den Aufbau prosozialen Verhaltens. ... vermeidet Stereotypisierungen und geht mit der Verschiedenheit der Kinder sensibel um. ... entwickelt für die Begleitung von Lernprozessen eine prozess- und dialogorientierte Haltung. ... tauscht sich mit den Eltern über die Bildungsprozesse und Entwicklungsschritte ihres Kindes aus.	... weiß um die Subjektivität der eigenen Wahrnehmung, Einschätzung und ihre eigene Macht. ... reflektiert eigene Machtverhältnisse und ist bereit, Macht abzugeben. ... setzt sich mit dem eigenen Bild vom Kind, von Menschen, die von Armut betroffen sind, und deren Alltagsproblemen kritisch auseinander. ... reflektiert ihr Handeln hinsichtlich habituellem Deutungs-, Denk- und Handlungsmuster. ... reflektiert das eigene Selbstverständnis von Bildungsprozessen und sieht sich selbst als lernendes Individuum.
... verfügt über grundlegende Kenntnisse entwicklungspsychologischer Theorien (Bindungstheorie, neuro-wissenschaftliche Grundlagen, Entwicklungs- und Aneignungstheorien, Lerntheorien). ... weiß um die Auswirkungen von Armut auf die Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten von Kindern. ... weiß um den großen Eigenanteil des Kindes an seinen Entwicklungs- und Lernprozessen. ... weiß, dass es für eine erfolgreiche Bildungsbiografie von Kindern wichtig ist, ihre unterschiedlichen Lebenswelten miteinander zu verbinden. ... kennt die Bedeutung von Alltagssituationen für kindliche Bildungsprozesse.			

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
 Wissen	 Fertigkeiten	 Sozialkompetenz	 Selbstkompetenz
... kennt Instrumente der Beobachtung und Dokumentation, z.B. Meilensteine, Lerngeschichten, Entwicklungsskalen. ... verfügt über Wissen zur Früherkennung von Gefährdungspotenzialen und Kenntnis der einrichtungsspezifischen Vorgehensweise. ... verfügt über Kenntnisse über kultursensitive und vorurteilsbewusste Pädagogik. ... weiß um die Bedeutung einer wertschätzenden, von Respekt geprägten inneren Haltung gegenüber Kind und Eltern. ... kennt die unterschiedlichen Funktionen der Bildungsorte Familie und Kindertageseinrichtung.	... begleitet Bildungsprozesse nach einem „individuellen Bildungsplan“, d.h. orientiert an den individuellen Interessen, der Lebenswelt des Kindes, den Entwicklungsvoraussetzungen und Entwicklungstempi. ... erkennt bzw. schafft individuelle Lerngelegenheiten in Alltagssituationen. ... setzt ressourcenorientierte Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren ein, um die Bildungs- und Entwicklungsprozesse des Kindes zu begleiten. ... kommuniziert mit Kindern über ihre individuellen Lernerfahrungen. ... ermöglicht und fördert Beteiligungsmöglichkeiten für die Kinder im pädagogischen Alltag der Einrichtung. ... schafft eine Umgebung, in der sich das Kind angenommen fühlt und das Lernpotenzial herausgefordert wird. ... passt die Bildungsangebote an die Vorerfahrungen, Kompetenzen, Bedürfnisse und Interessen des Kindes an.		... analysiert und beurteilt die angewandten Methoden und Ergebnisse der eigenen Arbeit.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
			
			
... liest Fachtexte und wertet diese anwendungsorientiert aus.	... initiiert im Team fachliche Diskussionen zur Gestaltung und Begleitung individueller Bildungs- und Lernprozesse und zeigt deren Bedeutung für die Praxis auf.		
A2 Resilienz des Kindes unterstützen und fördern			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... kennt den aktuellen Diskussionsstand zur Förderung von Resilienz bei Kindern in belasteten Familiensituationen.	... vermittelt allen Kindern das Gefühl, wichtig zu sein.	... tauscht sich im Team über Möglichkeiten der Unterstützung und Förderung der Resilienz in der Gruppe und der Einrichtung aus.	... reflektiert, dass mit ihrem Handeln immer auch eine Bewertung einhergeht.
... kennt pädagogische Handlungsansätze zur Förderung von Problemlösefähigkeit und Stärkung der Eigenverantwortung.	... baut eine vertrauensvolle Beziehung zum Kind auf.	... geht professionell mit Nähe und Distanz zum Kind um.	... hinterfragt die eigenen Kompetenzen bezüglich der Selbstwirksamkeit, Problemlösefähigkeiten, Frustrations- und Ambiguitätstoleranz.
... weiß um die Bedeutung der Erfahrung von Selbstwirksamkeit bei Kindern.	... unterstützt das Kind, soziale Beziehungen zu anderen Kindern und Fachkräften aufzubauen.	... versetzt sich in die Lage des Kindes.	... reflektiert die eigenen biographischen Erfahrungen im Hinblick auf Resilienz.
	... erkennt Signale des Kindes für Interesse, Wohlbefinden, Ablehnung, Missfallen, Ängste etc.	... nimmt das Kind mit seinen Bedürfnissen und Vorerfahrungen ernst.	
		... tauscht sich mit den Eltern über die Ansätze und Möglichkeiten aus, die Resilienz des Kindes zu fördern.	

 bedeutet vertiefte Kompetenz, die – zusätzlich zu den Basiskompetenzen – für die Anleitung von Kolleginnen/Kollegen bzw. Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern erforderlich ist.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
... weiß, dass Vertrauen und emotionales Wohlbefinden die Basis sind für eine gute Beziehung zum Kind und die Voraussetzung für gelingende Lernprozesse. ... weiß, dass das kindliche Selbstbild durch Interaktionserfahrungen beeinflusst wird.	... ermutigt das Kind, eigene Gefühle angemessen auszudrücken, und geht mit den individuellen Gefühlsreaktionen adäquat um. ... unterstützt das Kind darin, eine positive Haltung zu sich selbst und zu anderen zu entwickeln. ... stärkt die Selbstwirksamkeit, Eigenaktivität und Eigenverantwortung des Kindes. ... ermutigt und begleitet das Kind, frustrierende Situationen und Probleme selbstständig zu lösen, und vermeidet es, vorschnell Hilfeleistung anzubieten. ... erkennt die für die Resilienz relevanten Schutz- und Risikofaktoren für das Kind.		... schätzt die eigenen Zuwendungen für das Kind im Vergleich zu anderen Kindern ein und reflektiert diese im Blick auf die Zuwendungsbedürfnisse des Kindes.
			
		... reflektiert im Team die pädagogischen Konzepte im Hinblick auf die Förderung von Resilienz bei den Kindern.	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
				
A3 Gesundheit fördern				
Die frühpädagogische Fachkraft ...				
... weiß um die Bedeutung von Gesundheit als Wohlbefinden in körperlicher, seelischer und sozialer Hinsicht im Sinne der Weltgesundheitsorganisation (WHO 1948). ... hat Grundlagenwissen zur Kindergesundheit in Deutschland und kennt Konzepte zur Gesundheitsförderung von Kindern in Armutslagen. ... hat Grundlagenwissen über: – gesunde, kindgerechte Ernährung, – Bewegung und Sport, – Zahngesundheit, – Bedingungen für seelische Gesundheit und Wohlbefinden von Kindern, – Kindersicherheit, – Salutogenese.	... kann innerhalb des Settings der Kindertageseinrichtung gesundheitsrelevante Belastungen und Ressourcen identifizieren. ... geht systematisch, prozessorientiert und beteiligungsorientiert vor, um gesundheitsrelevante Belastungen im Setting abzubauen. ... motiviert und aktiviert das Kind spielerisch, sich zu bewegen. ... unterstützt Aktivitäten zur Kindersicherheit in der Einrichtung bzw. bei gemeinsamen Aktivitäten außerhalb der Einrichtung. ... unterstützt die Aktivitäten der gruppenbezogenen Prävention und Gesundheitsförderung im Bereich der Jugendzahnpflege.	... tauscht sich im Team über die Angebote zur Gesundheitsförderung in der Einrichtung sowie in der Lebenswelt aus. ... spricht mit den Eltern bzw. familialen Bezugspersonen über die häuslichen Gewohnheiten zu Ernährung, Bewegung und Entspannung des Kindes. ... berät Eltern bzw. familiäre Bezugspersonen, wie sie die Gesundheit und das Wohlbefinden der Kinder fördern können. ... erkennt und nutzt die individuellen Kompetenzen von Kind und Eltern sowie eigene Stärken bei der Umsetzung gesundheitsfördernder Angebote. ... tritt Kind und Eltern offen, freundlich, wertschätzend und einladend gegenüber.	... reflektiert die eigene Haltung zu Gesundheit und Krankheit sowie entsprechende Erfahrungen aus der eigenen Lebensgeschichte. ... reflektiert die eigene Haltung zu gesundheitsrelevanten Themen, wie Ernährung, Bewegung, Entspannung, und die eigenen gesundheitsbezogenen Gewohnheiten. ... reflektiert eigene Signale von Wohlbefinden, Ablehnung, Missfallen, Ängsten etc. angesichts des psychophysischen Gesundheitsstatus des Kindes. ... reflektiert die eigene Bereitschaft und die Ressourcen, ein erweitertes Angebotsspektrum für die Familien zu entwickeln.	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
... kennt den Ansatz der settingorientierten Gesundheitsförderung sowie die entsprechenden Vorgehensweisen und kennt den <i>Public Health Action Cycle</i> (PHAC) sowie seine Anwendung (Problembestimmung, Strategieformulierung, Umsetzung, Bewertung). ... kennt die Bedeutung sozialer Teilhabe für den Gesundheitsstatus (z. B. Eingebundensein in Netzwerke). ... weiß, dass Partizipation von Kindern und Eltern zu den entscheidenden Qualitätskriterien der Gesundheitsförderung gehört. ... weiß um die Auswirkungen von Armut und Bewegungsmangel sowie schlechter Ernährung auf die kindliche Entwicklung. ... kennt die Untersuchungszeiträume der Vorsorgeuntersuchungen für Kinder. ... weiß um die Bedeutung der frühen Prägung von Geschmacksvorlieben.	... ermöglicht das Einüben von Hygienetipps und achtet auf beziehungsstarke Pflege (z. B. nach Emmi Pickler). ... führt Projekte zur Gesundheitsförderung durch (z. B. Koch- und Backprojekte, Besuch eines Zahnarztes etc.). ... ermöglicht positive Gemeinschaftserlebnisse für Kind und Eltern. ... ebnet Schwellen und Barrieren für Kontakte von Kind und Eltern zu Beratungsstellen und Therapeuten.	... geht empathisch auf Signale des Kindes von Wohlbefinden, Ablehnung, Missfallen, Ängsten ein. ... stellt gesunde Verhaltensweisen positiv und lustbetont dar. ... gestaltet gesundheitsbezogene Aktivitäten mit Kind und Eltern niedrigschwellig (lebensweltorientiert, kostenfrei bzw. -günstig, differenzsensibel und beteiligungsorientiert). ... vermittelt Interesse an den Ideen und Vorschlägen zur gesundheitsförderlichen Gestaltung des Einrichtungsalltags. ... nutzt externe Ressourcen, vermittelt bei Bedarf z. B. zu Beratungsstellen oder in therapeutische Angebote. ... begleitet gegebenenfalls zum Erstgespräch in Beratungsstellen oder in therapeutische Angebote.	... reflektiert eigene Vorstellungen und Vorlieben bezüglich gesundheitsfördernder Aktivitäten und kann diese zurückstellen, wenn Kind und Eltern andere Ideen kommunizieren.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
... kennt das Spektrum lokaler Beratungsstellen sowie therapeutischer Einrichtungen unterschiedlichster Fachrichtungen.			
 ... kennt lokale, kommunale Netzwerke zur Gesundheitsförderung und Prävention. ... kennt die Grundsätze des „Gesunden Führens“ im Team.	 ... entwickelt gemeinsam mit dem Team und unter Einbeziehung aller Akteure sowie externer Ressourcen passgenaue Konzepte zur Gesundheitsförderung im Einrichtungsetting. ... beteiligt sich an kommunalen Netzwerken zur Gesundheitsförderung und Prävention. ... kann gesundheitsbezogene Belastungen und Ressourcen im Setting Kindertageseinrichtung anhand einer Bestandserhebung erfassen. ... gestaltet die Arbeits- und Lebensbedingungen in der Kita gemeinsam mit Fachkräften, Kindern und Eltern gesundheitsgerecht.	 ... reflektiert im Team die pädagogischen Konzepte im Hinblick auf die Förderung von Wohlbefinden und Gesundheit bei den Kindern. ... setzt die Grundsätze des „Gesunden Führens“ im Team um.	 ... reflektiert Konzepte der Gesundheitsförderung.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
			
B Handlungsfeld Interaktion mit der Gruppe			
B1 Inklusive Spiel- und Lernsituationen anregen und gestalten			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... weiß, dass das gemeinsame Spiel den Kernbereich der sozialen Inklusion bildet. ... kennt vorurteilsbewusste pädagogische Konzepte und Methoden zum gemeinsamen Spiel. ... weiß um den Zusammenhang zwischen Spiel- und Bildungsprozessen. ... kennt den spezifischen Zusammenhang zwischen emotionalen, sozialen, motorischen und kognitiven Aspekten sowie den Zusammenhang von Spielen, Nachahmung, Lernen und Bildung. ... weiß, dass durch das Eingreifen des Erwachsenen eine Spielsituation oder ein Spielmotiv der Kinder zerstört werden kann.	... stellt sicher, dass Aktivitäten in unterschiedlichen Gruppengrößen und Konstellationen möglich sind, indem sie sich gegebenenfalls feinfühlig in Spielprozesse hineinbegibt und interagiert. ... entwickelt gemeinsam mit den Kindern und den Kolleginnen und Kollegen Spielkonzepte und entsprechende inklusive Spielregeln. ... trägt zur Stressreduktion bei und unterstützt Explorationsverhalten, abhängig vom Entwicklungsstand. ... fördert das selbstbestimmte Spiel der Kinder und unterbricht bzw. stört ihren Spielfluss nicht. ... beobachtet einfühlsam das Spielverhalten.	... reflektiert im Team die Gestaltung inklusiver Spielsituationen. ... tauscht sich mit dem Team, den Eltern sowie Expertinnen und Experten über die individuellen Voraussetzungen bei der Herstellung einer anregenden Spielumgebung und über ihre Beobachtungen aus. ... vermittelt Eltern die Bedeutung des Spiels. ... reflektiert mit den Kindern Rollenzuweisungen. ... erkennt das Recht der Kinder auf selbstbestimmte Interaktion an.	... reflektiert die eigene Rolle im Spiel als Spielgefährtin und Mittlerin bzw. als Spielgefährte und Mittler. ... ist sich der Vorbildfunktion beim Spiel bewusst und zeigt Neugier, Begeisterungsfähigkeit und einen positiven Umgang mit überraschenden Wendungen. ... reflektiert die eigene Spielgeschichte (z.B. Vorlieben, Lieblingsspiele, deren Rahmenbedingungen).

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
... weiß, dass frühe Zurückweisung durch Gleichaltrige und soziale Ausgrenzung in der Kindergruppe hohe Entwicklungsrisiken für die betroffenen Kinder mit sich bringen. ... weiß, wie Raumgestaltung und Materialauswahl das gemeinsame Spiel beeinflussen können.	... erkennt wichtige Themen jedes einzelnen Kindes in der Gruppe und balanciert die individuellen Interessen und die Interessen der Gruppe aus. ... entwickelt kreative Ideen, um gegebenenfalls Themen der Kinder aufgreifen zu können. ... ermöglicht Erfahrungen von Gemeinschaft, Spannung, Freundschaften und Überraschung in Spielangeboten. ... interessiert sich für das Spiel der Kinder und zeigt dies durch Nachfragen, spielbegleitende Kommentare und positive Reaktionen.		
			

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
B2 Partizipation in der Gruppe ermöglichen				
Die fröhpädagogische Fachkraft ...				
... verfügt über Grundlagenwissen zu Partizipationsprozessen von Kindern und Gruppen. ... kennt Inhalt, Funktionsweise und Wirkungen von Diskriminierung und Privilegierung. ... kennt Konzepte und Methoden zur Beteiligung von Kindern und Eltern im Einrichtungsalltag. ... weiß, dass Partizipation damit verbunden ist, Macht in die Hände anderer abzugeben.	... erkennt und reagiert auf ausgrenzende Dynamiken in den Gruppenprozessen der Kinder und greift diese in Alltagssituationen, Gesprächen und Projekten auf. ... plant regelmäßige Gelegenheiten für die Kinder, sich gegenseitig im Alltag zu helfen und aufeinander zu achten. ... unterstützt die Kinder dabei, partizipative Kompetenzen zu entwickeln. ... bringt Vorurteile und Abwertungen zur Sprache, ohne zu moralisieren oder selbst abzuwerten. ... erkennt Barrieren für das gemeinsame Spiel innerhalb der Rahmenbedingungen und verändert diese zugunsten der Teilhabe der Kinder.	... reflektiert im Team die Partizipationsprozesse der Kinder sowie die eigenen. ... ermutigt Kinder, sich aktiv gegen Diskriminierung einzusetzen. ... thematisiert und reflektiert alltägliche Diskriminierungen und Ausgrenzung gemeinsam mit den Kindern. ... hat für sich selbst und gemeinsam mit dem Team Grenzen von Partizipation der Kinder abgesteckt und kann diese argumentativ vermitteln. ... stärkt zurückhaltende Kinder beim Einbringen eigener Vorschläge und sorgt dafür, dass auch diese Gehör in der Kindergruppe finden.	... reflektiert die gemeinsame Interaktion und die eigene Rolle als Begleiterin bzw. Begleiter kindlicher Partizipationsprozesse. ... macht sich die eigene Erfahrung von sozialer Ausgrenzung und ihren Folgen bewusst. ... ist sensibel für Mechanismen des Ein- und Ausschlusses. ... reflektiert, dass zielgruppenspezifische Angebote stigmatisierende und ausgrenzende Effekte haben können. ... reflektiert eigene Partizipationserfahrungen und die begleitenden Emotionen.	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
	... schafft gemeinsam mit den Kindern strukturierte Beteiligungs- und Beschwerdemöglichkeiten im pädagogischen Alltag. ... bindet die Kinder entsprechend ihrer Möglichkeiten in Entscheidungsprozesse ein. ... kann Methoden der Partizipation situationsgerecht und alltagsnah anwenden.		
... informiert sich regelmäßig über Modelle gelungener Partizipation in Kindertageseinrichtungen.			

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
B3 Kommunikation in der Gruppe anregen und moderieren				
Die frühpädagogische Fachkraft ...				
... weiß, dass die Gruppendynamik auch mit den soziokulturellen Kontexten der Kinder zusammenhängen kann. ... verfügt über Grundlagenwissen zu Kommunikations- und Interaktionsprozessen von Kindern. ... kennt verbale und non-verbale Methoden, wie Konflikte gelöst werden können. ... kennt die Bedeutung der Kommunikation mit Gleichaltrigen insbesondere im Hinblick auf Ein- und Ausschlussmechanismen.	... ermöglicht den Zugang zur Kommunikation mit Gleichaltrigen und gibt ausreichend Zeit für Austausch und Kommunikation unter den Kindern. ... fördert sensibel eine offene Gesprächskultur zwischen den Kindern. ... unterstützt die Fähigkeit zur Perspektivübernahme der Kinder. ... kann die Ursachen von Konflikten unter Kindern beurteilen und bei den Kindern eine eigene Problemlösung anregen. ... plant regelmäßige Gelegenheiten für die Kinder, sich gegenseitig im Alltag zu helfen und aufeinander zu achten.	... reflektiert im Team die Kommunikationsprozesse der Kinder sowie die eigenen. ... ist sensibel für Instabilitäten und moderiert konfliktreiche Gesprächssituationen. ... tauscht sich mit den Eltern über die Bedeutung der Gleichaltrigen-Kommunikation aus. ... unterstützt die Kinder dabei, kommunikative Kompetenzen zu entwickeln.	... reflektiert die gemeinsame Interaktion und die eigene Rolle als Begleiterin bzw. Begleiter kindlicher Interaktionsprozesse. ... reflektiert ihre eigenen Reaktionen auf familial erworbene Rollenmuster und versucht, Zuschreibungen bzw. Stigmatisierungen zu vermeiden. ... reflektiert das eigene Kommunikationsverhalten mit den Kolleginnen und Kollegen. ... ist sich bewusst, dass sie und das Team Vorbildfunktion für das Kommunikationsverhalten der Kinder haben.	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 	
	... bringt Vorurteile und Abwertungen zur Sprache, ohne zu moralisieren oder selbst abzuwerten, und regt Gespräche über unterschiedliche Denkweisen und Lebenslagen an. ... hat vielfache Möglichkeiten, kindliche Kommunikation zu erkennen („die hundert Sprachen des Kindes“). ... verfügt über unterschiedliche Handlungskompetenzen, um Kinder dabei zu unterstützen, sich auszudrücken.			
				... reflektiert die Kommunikationskultur innerhalb der Einrichtung.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
B4 Zurückweisungen und Ausgrenzungsprozessen entgegenwirken				
Die frühpädagogische Fachkraft ...				
... kennt kindliche Kategorisierungsmuster und ist informiert über die Entwicklung von Vorurteilen bei Kindern. ... weiß, dass Kinder im Umgang un- tereinander eigenständig Kategorien entwickeln und dass diese zur Basis für Anerkennung oder Ausgrenzung werden können. ... kennt die Bedeutung von Akzeptanz in der Gleichaltrigen-Gruppe als wesentliche Erfahrung für Kinder. ... kennt pädagogische Unterstützungs- möglichkeiten für das Spiel von Kindern mit verschiedenen Fähigkeiten und Bedürfnissen. ... kennt Medien, die Ausschlussprozesse thematisieren.	... erkennt Beschämungssituationen oder Ausgrenzungsprozesse und kann diesen konstruktiv entgegenwirken. ... unterstützt Kinder, die über einen längeren Zeitraum und fortlaufend von Ausschlussprozessen betroffen sind, bei der Interaktion mit Gleichaltrigen. ... ist in der Lage, auf Prozesse, die zu stabilen Kategorisierungsmustern in der Kindergruppe führen, Einfluss zu nehmen. ... kann mit einem einzelnen Kind verlässlich kooperieren, solange es direkte Unterstützung benötigt. ... kann ein Spiel strukturieren, wenn ein Kind mit der Dynamik des Spiels überfordert ist.	... benennt im Team Ausgrenzungsprozesse und reflektiert gemeinsam Möglichkeiten, ihnen zu begegnen. ... ist eine konstant zuverlässige Ansprechpartnerin für die Kinder und vermittelt Sicherheit. ... sensibilisiert Eltern für Ausgrenzungsprozesse.	... reflektiert eigene Vorurteile und Sichtweisen. ... reflektiert eigene biografische Erfahrungen von Diskriminierung und Privilegierung. ... reflektiert kritisch Ungerechtigkeit und Privilegierung im Alltag.	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
... weiß, dass Ausgrenzungsprozesse im Team und in der Elternschaft die Kommunikation in der Gruppe beeinflussen.	... gibt Hilfestellung, eine Spielsituation zu verlassen, wenn ein Spiel belastend wird. ... setzt Medien (z.B. Bilderbücher) ein, die Ausschlussprozesse moderieren, und nutzt sie zur Auseinandersetzung mit Vielfalt.		
 ... kennt Diskriminierungstheorien.	 ... nutzt Methoden der Selbstevaluation für eine aktive Arbeit mit der Familie und im Team. ... vermittelt bei Bedarf externe Förder- und Beratungsangebote für Familien.	 ... thematisiert gegebenenfalls Diskriminierung und Ungleichbehandlung von einzelnen Kindern im Team.	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
C Handlungsfeld Familie				
C1 Übergänge gestalten				
Die frühpädagogische Fachkraft ...				
... hat theoretiefundierte Kenntnisse über: – Übergangsprozesse und deren Bedeutung für alle Beteiligten, – Konzepte der Übergangsbegleitung in verschiedenen Lebensphasen. ... weiß, dass armutsbetroffene Familien mit zusätzlichen Unsicherheiten belastet sein können im Hinblick auf Beschämungssituationen, Erwartungen, Kosten etc. ... weiß, dass armutsbetroffenen Kindern oftmals der Zugang zu Materialien, Naturerlebnissen, Bewegung und kulturellen Angeboten erschwert ist und sie daher entsprechend weniger Erfahrungen damit machen können.	... gestaltet die Eingewöhnungsphase auf der Grundlage der Kenntnisse des häuslichen Umfelds, seiner Rituale und Bezugspersonen sowie den Zielen der Einrichtung. ... entwickelt eine armutssensible, individuell abgestimmte Eingewöhnung der Kinder. ... erläutert den Familien das Eingewöhnungskonzept und die Bedeutung für die kindliche Entwicklung. ... nimmt die (möglichen) elterlichen Unsicherheiten und Ängste wahr und begegnet ihnen angemessen. ... bietet Familien in der Übergangsphase ausreichend Zeit, Begleitung und Unterstützung an.	... tauscht sich im Team über die Eingewöhnungsprozesse aus. ... führt ein armutssensibles Erstgespräch mit den Familien. ... tauscht sich regelmäßig mit der familialen Bezugsperson des Kindes aus.	... reflektiert die Eingewöhnungsphase und zieht daraus Schlüsse für den weiteren Aufbau der Beziehung zum Kind und zu der Familie. ... reflektiert Gefühle von Irritation, Abwehr und Aggression und sucht konstruktive Lösungen für den Umgang damit. ... reflektiert eigene Vorurteile und Ausgrenzungstendenzen. ... reflektiert die persönlichen Stärken und Ressourcen im Umgang mit der Familie.	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
 Wissen	 Fertigkeiten	 Sozialkompetenz	 Selbstkompetenz
... kennt die Grundlagen von Kommunikationsprozessen und verschiedene Methoden der Beratung. ... kennt empirische Daten, die die Konsequenzen einer Förderschuleinweisung darlegen.	... wendet Gesprächs- und Moderationstechniken situationsangemessen an. ... gestaltet pädagogische Angebote in der Übergangsphase bewusst anregungsreich.		
 ... kennt Methoden der Mediation für die Gesprächsführung und Konfliktlösung.	 ... strebt eine möglichst frühe Aufnahme arbeitsbetroffener Kinder in die Einrichtung an. ... vermittelt in Konfliktsituationen in den Phasen der Eingewöhnung (z. B. im Hinblick auf Essverhalten, Bringen und Abhol Situationen). ... setzt Prinzipien der Mediation in konflikthaften Einführungsge-sprächen ein. ... leitet im Team eine regelmäßige Evaluation der Eingewöhnung an.		

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
C2 Erziehungspartnerschaft aufbauen und Kompetenzen der Familien stärken				
Die frühpädagogische Fachkraft ...				
... kennt die rechtlichen, administrativen und fachlichen Vorgaben zu Erziehungs- und Bildungspartnerschaften sowie zur Partizipation von Familien. ... kennt unterschiedliche Formate der Kooperation mit Familie. ... hat theoriefundierte Kenntnisse über: – die Bedeutung eines regelmäßigen Austauschs über die Entwicklung der Kinder, – die Sensibilität von Familien bei Gesprächen über die Entwicklung des eigenen Kindes, – die Bedeutung der Familie und der Kindertageseinrichtung für den Bildungsprozess der Kinder, – Rollenkonflikte zwischen Familie und Fachkräften.	... geht auf Eltern zu und macht zunächst niedrigschwellige, informelle Angebote, um die Partnerschaft anzubahnen. ... informiert sich über die Lebenswelt und das individuelle Umfeld der Familie. ... entwickelt mit der Familie gemeinsam ein Verständnis der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. ... bindet die Familie in einer ihr verständlichen Sprache über die pädagogische Praxis ein und lässt sie daran teilhaben. ... kann die Beziehung mit den Eltern dialogisch gestalten. ... setzt an den Stärken der Eltern an, um eine dauerhafte Partnerschaft zu ermöglichen.	... zeigt Interesse an den Erziehungsvorstellungen der Familie. ... schätzt in Gesprächen die Bildungsbemühungen der Familie. ... zeigt Verständnis für Bedarfe, Bedürfnisse und Wünsche, aber auch für mögliche Ängste. ... begegnet Familien offen, aufmerksam, interessiert, feinfühlig, respektvoll und wertschätzend sowie stärken- bzw. ressourcenorientiert. ... wird sich der Unterschiede zwischen der familiären Wirklichkeit und den professionell-fachlichen Wirklichkeiten bewusst und geht damit wertschätzend und produktiv um. ... reflektiert herausfordernde Situationen mit dem Kind und/oder der Familie im Team und holt sich Unterstützung.	... reflektiert, wie bestehende Machtverhältnisse zwischen Fachkräften und Familie auf Kommunikationsprozesse wirken. ... reflektiert kritisch die Einstellungen zur eigenen Rolle als Fachkraft gegenüber der Familie. ... reflektiert eigene Vorstellungen über Entwicklungen und Entwicklungsnormen, Förderung und Förderbedarf. ... reflektiert die eigene Belastbarkeit bei divergierenden Positionen. ... reflektiert ihren persönlichen Bewertungsmaßstab und ihre Haltung zu Erwartungen und Bedürfnissen der Familie. ... reflektiert persönliche Grenzen in der Zusammenarbeit und findet Wege, damit umzugehen.	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
... kennt Chancen und Grenzen von Alltagskontakten mit den Familien. ... weiß um die Bedeutung des „ersten Eindrucks“, insbesondere hinsichtlich des (möglichen) Erscheinungsbildes armutsbetroffener Familien.	... verfügt über ein Konzept für die Gestaltung der Alltagskontakte. ... führt armutssensible Entwicklungsgespräche mit den Bezugspersonen. ... thematisiert Eindrücke und Beobachtungen bei Bedarf angemessen. ... begründet das pädagogische Handeln im Gespräch fachlich. ... geht behutsam mit „beschämenden“ Situationen um (z. B. wenn Familien um finanzielle Unterstützung bitten müssen). ... schätzt den Bedarf und die Fragen der Familie im Hinblick auf Beratung und Familienbildung ein. ... verweist auf weiterführende Institutionen und deren Beratungs- und Begleitungsangebote.	... reflektiert gemeinsam mit der Familie über die Qualität und Form der Zusammenarbeit. ... teilt den Eltern belastende Informationen über ihr Kind sensibel mit. ... spricht mit der Familie über deren Bildungserwartungen für die Kinder und über ihre Erwartungen an die Arbeit in der Kindertageseinrichtung.	... setzt sich mit den beruflichen und biografischen Erfahrungen mit armutsbetroffenen Familien und den Vorurteilen und Ängsten auseinander. ... reflektiert eigene Kommunikations- und Konfliktlösungsmuster. ... (an-)erkennt die eigenen Grenzen und Unsicherheiten. ... reflektiert die eigene Betroffenheit angesichts der Geschichte jeden Kindes. ... reflektiert Rückmeldungen von der Familie.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
 + ... weiß, dass die Gestaltung von Erziehungspartnerschaften in der Organisationsentwicklung berücksichtigt werden muss. ... hat theoriefundierte Kenntnisse über unterschiedliche Interessen und Kompetenzen von Familien.	 + ... nutzt Methoden der Selbstevaluation für eine aktive Arbeit mit den Familien und dem Team. ... gestaltet themenbezogene Familiennachmittage für armutsbetroffene Familien (z.B. über Ernährung, Gebührensbehebung und Partizipation). ... vermittelt bei Bedarf externe Förder- und Beratungsangebote für Familien.	 + ... plant die Weiterentwicklung der armutssensiblen Arbeit mit den Familien gemeinsam im Team und legt die Maßnahmen spezifisch, überprüfbar und terminiert fest.	 +	
C3 Partizipation für Familien ermöglichen				
Die frühpädagogische Fachkraft ...				
... hat theoriefundierte Kenntnisse über: – die gesetzlichen Grundlagen zur Mitwirkung und Beteiligung von Familien in der Kindertageseinrichtung,	... nimmt die Kompetenzen und Interessen der Familien wahr. ... nutzt Ressourcen der Familien für Aktivitäten in der Einrichtung.	... reflektiert im Team die Möglichkeiten für Familien, sich in die Arbeit der Kindertageseinrichtung einzubringen. ... erkennt das Engagement der Familie und dessen Qualität an und wertschätzt es.	... reflektiert die eigene Haltung zur Mitwirkung und Beteiligung der Familie. ... reflektiert die eigenen Vorannahmen zu den Möglichkeiten, armutsbetroffene Familien zu beteiligen, und zu deren Fähigkeiten.	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
– unterschiedliche Formen und Methoden der Einbindung von Familien, – die Chancen und Grenzen der Einbindung der Kompetenzen von Familien, – die Bedeutung von Beteiligung, Mitarbeit, Mitverantwortung und Mitbestimmung von Familien, – Beteiligungsformen.	...entwickelt ausgehend von den Bedürfnissen der Familien Angebote, um Familien einzubinden. ...geht auf Familien zu, greift Initiativen auf und motiviert zur Beteiligung. ...erkennt und baut Barrieren (z. B. Schamgefühle oder Kosten) zur Partizipation ab und fördert die Möglichkeiten zur Beteiligung.	...respektiert es, wenn Familien sich nicht beteiligen möchten.	...akzeptiert die eigenen Grenzen und Emotionen im Hinblick auf Partizipation und setzt sich mit ihnen auseinander.
 ... weiß um die Bedeutung der Öffnungszeiten der Einrichtung für erwerbstätige Eltern.	 ... bindet die Familie in die Ausgestaltung der Konzeption der Einrichtung mit ein. ... verankert die Idee der Partizipation in der Konzeption der Einrichtung.		

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
			
C4 Familien im Dialog informieren			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... kennt Ziele und Wirkungen der Informationsgestaltung. ... kennt kreative Kommunikationswege und Kommunikationsinstrumente und weiß, dass schriftliche Kommunikation nicht immer erfolgreich ist. ... kennt unterschiedliche Formate der Alltagskommunikation (z. B. „Tür- und-Angel-Gespräche“, Elternabende, Elternsprechzeiten, Hausbesuche) sowie deren jeweilige Chancen und Probleme. ... weiß, dass Familien auch ein großes Informationsbedürfnis über die pädagogischen Fragestellungen hinaus haben.	... nimmt die Bedürfnisse der Familie bezogen auf die Vermittlung der Information wahr. ... ist Anlaufstelle für Fragen und Probleme und vermittelt weitere Ansprechpartner. ... bietet Beratung an bei Erziehungsfragen und zu Möglichkeiten der Unterstützung durch Institutionen. ... achtet darauf, mit allen Familien regelmäßig Gespräche zu führen, nutzt „Tür- und-Angel-Gespräche“ und informiert wiederholt mündlich. ... bereitet und hält Informationsmaterial in verschiedenen Formaten vor (nicht nur in schriftlicher Form). ... überprüft, ob die Informationen bei der Familie ankommen. ... reagiert angemessen auf Fragen und Wünsche.	... reflektiert im Team, ob die Informationen die Familie erreichen. ... entwickelt im Team kreative Wege der Informationsvermittlung.	... reflektiert die Rückmeldungen der Familie zur Informationsarbeit. ... reflektiert die eigene Motivation, Familien stetig zu informieren und dafür kreative Wege zu entwickeln.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
	... dokumentiert den Alltag in der Kindertageseinrichtung sichtbar für die Familie. ... kommuniziert die Chancen informeller Netzwerke.		
 ... weiß um die Koppelung der Betriebserlaubnis an ein Beschwerdemanagement nach § 45 SGB VIII.	 ... entwickelt ein Konflikt- und Beschwerdemanagement. ... sorgt für verlässliche Rahmenbedingungen für die Information der Familien (z.B. findet man Aushänge immer am gleichen Ort, Zeitpunkte werden eingehalten). ... vermittelt den Betreuungsvertrag und erklärt seine Bedeutung sowie Gestaltungsspielräume.		

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
			
D Handlungsfeld Struktur und Rahmenbedingungen von Einrichtung und Team			
D1 Ein armutssensibles Leitbild und eine armutssensible pädagogische Konzeption entwickeln			
Die frühpädagogische Fachkraft hat theoriebasiertes Wissen über: – sozialpsychologische Grundlagen über die Entwicklung von Vorurteilen, über Stigmatisierung und (institutionelle) Diskriminierung, – die strukturellen Ursachen von Armut, – den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg, – Ziele, Inhalte und Methoden diversitätsbewusster, vorurteilsbewusster und inklusiver Pädagogik, – Dimensionen von Armut (Lebenslagenkonzept; Empowerment; „Habitat“ nach Bourdieu).	... stimmt die Rahmenbedingungen in der Einrichtung mit den Bedürfnissen von Eltern und Kindern ab. ... berücksichtigt in der Gestaltung die Erwartungen und Bedürfnisse der Eltern und Kinder. ... nimmt die sozialen Unterschiede der Fachkräfte im Team als pädagogische Ressource wahr. ... nimmt die Erfahrungen aus einem heterogenen Team als Grundlage für die armutssensible Arbeit mit Kindern wahr. ... wirkt an der Weiterentwicklung im Team zu einer vorurteilsbewussten, inklusiven, armutssensiblen Praxis mit.	... unterstützt die Kolleginnen und Kollegen in herausfordernden Situationen und holt sich selbst Unterstützung im Team. ... reflektiert mit dem Team über die veränderten Bedarfe und die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses eines familienorientierten Auftrags. ... reflektiert gemeinsam im Team die eigene Praxis, biografische Armutserfahrungen, Wertüberzeugungen und Einstellungen.	... reflektiert das eigene professionelle Selbstverständnis, die eigene Haltung und den eigenen beruflichen und biografischen Habitus im Umgang mit anderen. ... reflektiert die eigenen Einstellungen gegenüber der Weiterentwicklung der Einrichtung. ... reflektiert die eigenen biografischen Erfahrungen, Bilder und Einstellungen zu Armut. ... reflektiert „blinde Flecken“, die sich aus der eigenen privilegierten Position ergeben. ... reflektiert eigene Machtmöglichkeiten gegenüber dem Team, der Familie und dem Kind.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
... kennt die UN-Kinderrechtskonvention. ... kennt den „Index für Inklusion“.			... reflektiert ihre pädagogischen Interventionen und Aktivitäten aus einer armutssensiblen und vorurteilsbewussten Perspektive. ... ist kritikfähig.
 ... kennt die bundes- sowie landesrechtlichen Grundlagen für die inklusive Arbeit.	 ... prüft die Konzeption im Hinblick auf die Erwartungen von Eltern, ihre Bedarfe und Motivationen der Nutzung und passt die Konzeption gegebenenfalls an. ... überprüft die Konzepte der Kindertageseinrichtung und das Alltagshandeln auf institutionell benachteiligten oder bevorzugenden Strukturen. ... beteiligt die Eltern und die Elternvertretung an allen wichtigen Entscheidungen, die das Leitbild und die Konzeption betreffen. ... verankert die Ziele einer inklusiven Pädagogik in Leitlinien und der Konzeption der Einrichtung.	 ... handelt eine inklusive Werteorientierung im Team, in der Konzeption und der Alltagsgestaltung aus. ... thematisiert im Team politische und gesellschaftliche Ursachen von Ungleichheit und sozialer Benachteiligung. ... reflektiert im Team über gelingende Faktoren und Störungen sowie Widerstände.	 ... versteht sich als (Mit-)Gestalterin bzw. Gestalter in Prozessen der Organisationsentwicklung und übernimmt Verantwortung. ... reflektiert die Konzeption im Licht aktueller Diskussionen und der Fachliteratur zur Inklusion. ... reflektiert kontinuierlich die Prozesse von Ausgrenzung, Normalisierung und Dominanz im Team. ... reflektiert die Kommunikations- und Beteiligungsstrukturen im Team.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 	
	... leitet Reflexionen im Team an. ... begleitet die Weiterentwicklung inklusiver Pädagogik im Team. ... bindet Dritte und andere Fachkräfte wertschätzend und bedarfsorientiert in die pädagogische Arbeit ein.			
D2 Partizipation in der Einrichtung und als Team umsetzen				
Die frühpädagogische Fachkraft ...				
... kennt die UN-Kinderrechtskonvention. ... kennt die Anforderungen des neuen Bundeskinderschutzgesetzes (BKSchG) im Hinblick auf das Umsetzen und Ermöglichen von Partizipation nach § 8 SGB VIII.	... setzt das Beschwerde- und Beteiligungsmanagement nach § 45 SGB VIII in der Einrichtung um. ... kann Eltern und Elternvertreter ermutigen, sich konzeptionell an der Arbeit der Kindertageseinrichtung zu beteiligen. ... kann Mädchen und Jungen ermutigen, sich an internen Abläufen und Entscheidungen in der Kindertageseinrichtung zu beteiligen.	... schafft gemeinsam mit dem Team Möglichkeiten für Kinder und Eltern, sich bei der Gestaltung der Einrichtung und von internen Aktivitäten zu beteiligen.	... nimmt Barrieren für die Teilhabe und Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Kindern und Familien, die von Armut betroffen sind, aufmerksam wahr. ... reflektiert über eigene Vorlieben, Abneigungen und Bewertungen hinsichtlich der eigenen Bilder von Kind und Familie. ... reflektiert regelmäßig die eigenen Vorgehensweisen im Arbeitsalltag hinsichtlich der Bereitschaft, Beteiligung zu ermöglichen.	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
				
	 ... etabliert in der Einrichtung ein Beschwerde- und Beteiligungsmanagement nach § 45 SGB VIII. ... legt ein Konzept zur Etablierung einer beteiligungsfreundlichen Atmosphäre in der Einrichtung vor.	 ... reflektiert regelmäßig im Team die einrichtungsinternen Vorgehensweisen hinsichtlich der Beteiligungsorientierung.		
D3 Anmelde- und Aufnahmeverfahren barrierefrei gestalten				
Die frühpädagogische Fachkraft ...				
... kennt mögliche Hürden und Schwellen bei Anmelde- und Aufnahmeverfahren für Kinder und Familien in Armutslagen. ... kennt die Regelungen für die Beitragsfreistellung und zusätzliche Unterstützungsleistungen sowie datenschutzrechtliche Vorgaben. ... kennt milieubedingte Benachteiligungen und weiß um deren Auswirkungen.	... verbessert den Zugang für armutsbetroffene Familien durch Informationen über das Anmeldeverfahren (z. B. an die Verlängerung der Vormerkung erinnern, Anmeldeformulare in einfacher Sprache abfassen). ... macht Kriterien des Zugangs zur Kindertageseinrichtung transparent.	... thematisiert im Team Armut und deren Konsequenzen als mögliche Barrieren für den Zugang zur Einrichtung. ... reflektiert das abgeschlossene Aufnahmeverfahren gemeinsam mit den Eltern.	... reflektiert ihr eigenes Interesse, das Aufnahme- und Anmeldeverfahren entsprechend der Bedarfe der Eltern in Armutslagen zu verändern. ... reflektiert die eigenen Aufgaben im Aufnahme- und Anmeldeverfahren in Bezug auf Familien in Armutslagen.	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
	... passt die Rahmenbedingungen des Anmeldeverfahrens dem Bedarf der von Armut betroffenen Eltern an (z.B. geeignete Sprechstunden für die Anmeldung anbieten, Terminfristen verändern). ... berücksichtigt sprachliche Verständigungsprobleme. ... informiert die Eltern über mögliche Gebührenzuschüsse und unterstützt sie bei der Antragstellung.		
	 ... gestaltet in Abstimmung mit dem Träger das Platzangebot sowie die Öffnungs- und Schließzeiten am Bedarf der Familien. ... überprüft die Anmeldeverfahren der Einrichtung bzw. die strukturellen Abläufe auf Zugangsbarrieren für armutsbetroffene Familien. ... setzt sich für die bevorzugte Aufnahme von Kindern von Alleinerziehenden bzw. Berufstätigen in prekären Lebenslagen ein.	 ... legt Vorgaben des Trägers großzügig im Sinne der armutsbetroffenen Familien aus.	 ... reflektiert das Anmelde- und das Auswahlverfahren.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
			
D4 Zugang zu Ressourcen eröffnen und passgenaue Angebote gestalten			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... hat theoriefundierte Kenntnisse über: – die rechtlichen Vorgaben (z.B. des SGB VIII) für Vereinbarungen mit den örtlichen Trägern der öffentlichen Jugendhilfe bezüglich der Kooperation mit Einrichtungen der Jugendhilfe, – Strukturen und Zuständigkeiten der Angebote der Frühen Hilfen, der Interdisziplinären Frühförderung, der psychosozialen Beratung und anderer familienbezogener Einrichtungen der Jugendhilfe sowie der Angebote zur Gesundheitsförderung und primären Prävention (z.B. § 20 SGB V), – Modelle der Vernetzung und Kooperation. ... kennt den Bedarf armutsbetroffener Familien an Angeboten, die über das Regelangebot der Kindertageseinrichtung hinausgehen.	... initiiert (kreative) Angebote mit dem Ziel, armutsbelasteten Familien zusätzliche Erfahrungsräume und Ressourcen zu eröffnen. ... implementiert erweiterte Angebote, z.B. einen Wechselkleiderfundus, Tauschbörsen sowie Ausleihmöglichkeiten für Spielmaterialien und Bücher. ... bietet den Eltern Möglichkeiten, eigene Erfahrungen, Ressourcen und Fähigkeiten einzubringen. ... berücksichtigt die wirtschaftliche Lage der Familien bei der Gestaltung von Angeboten. ... gestaltet gesundheitsfördernde Angebote gemeinsam mit den Eltern. ... organisiert Eltern-Kind-Aktionen.	... tauscht sich im Team über mögliche zusätzliche Angebote und über gemeinsame Ideen aus.	... reflektiert, dass zielgruppenspezifische Angebote stigmatisierende und ausgrenzende Effekte haben können. ... reflektiert die eigene Bereitschaft oder den eigenen Widerstand, ein erweitertes Angebotsspektrum für die Familien zu entwickeln. ... reflektiert über die eigenen Ressourcen, zusätzliche Angebote zu entwickeln. ... reflektiert die eigene Einstellung dazu, über das „Tabuthema“ Armut zu sprechen.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
... kennt mögliche Kooperationspartner vor Ort. ... kennt die Organisationsformen von Kindertageseinrichtungen als Begegnungsstätten (Familienzentrum; Eltern-Kind-Zentrum; Bildungshäuser; Mehrgenerationenhäuser).	... sensibilisiert Eltern für die Chancen informeller Netzwerke. ... arbeitet mit externen Kooperationspartnern zusammen.		
 ... kennt rechtliche Möglichkeiten, Voraussetzungen und Konsequenzen, wenn die Einrichtung mit externen Kooperationspartnern zusammenarbeiten möchte.	 ... handelt mit dem Träger Möglichkeiten und Rahmenbedingungen für erweiterte Angebote aus. ... hält Kosten für zusätzliche Entwicklungsfördernde Maßnahmen gering. ... initiiert Spendenaktionen und generiert zusätzliche Finanzmittel (z. B. Sozialfonds). ... achtet darauf, dass die zeitlichen Ressourcen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bei der Planung der Angebote berücksichtigt werden. ... bindet die neuen Angebotsformen in die Konzeption ein.	 ... leitet im Team Reflexionen über den Auftrag der Kindertageseinrichtung an. ... reflektiert im Team über Befürchtungen und Widerstände, erweiterte Angebote zu entwickeln.	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
D5 Als Einrichtung für Schutz vor Kindeswohlgefährdung sorgen				
Die frühpädagogische Fachkraft ...				
... kennt die rechtlichen Vorgaben nach § 1, 2, 3, 4 BKISchG (Bundeskinderschutzgesetz).	... erkennt die gewichtigen Anhaltspunkte für Kindeswohlgefährdung beim Kind und in dessen Umgebung.	... ist für Eltern angemessen Gesprächsbereit und offen.	... nimmt die eigenen Gefühle und Grenzen wahr und geht reflektiert damit um.	
... kennt die rechtlichen Vorgaben nach § 8a SGB VIII.	... dokumentiert eigene Beobachtungen und Einschätzungen.	... kommuniziert in angemessener Weise mit dem Kind/den Kindern über Situationen, die sie belasten.		
... hat Wissen zur eigenen Handlungsbefugnis und zu der von Dritten.	... wägt das Spannungsfeld von Hilfe und Kontrolle ab.	... unterstützt und berät Kolleginnen und Kollegen.		
... weiß um das Verhältnis zwischen Kinderrechten und Elternrechten.	... beurteilt im Team das Gefährdungspotenzial und reflektiert im Team Verdachtsfälle.	... fordert Beratung und Supervision ein und nimmt diese wahr.		
... weiß um Zuschreibungstendenzen hinsichtlich der Verbindung von Kindern in Armutslagen und Kindeswohlgefährdung.	... kooperiert mit anderen Professionen und Institutionen.			
... verfügt über Grundlagenwissen zu:	... vermittelt Hilfen, um Kindeswohlgefährdung abzuwenden.			
– Ursachen, Formen und Folgen von Kindeswohlgefährdungen, – Einschätzhilfen, – relevanten Datenschutzrichtlinien, – Präventionsmöglichkeiten.				

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
 ... verfügt über grundlegende Kenntnisse über Netzwerke im Zusammenhang mit belasteten Familien. ... kennt die diagnostischen Grenzen für frühpädagogische Fachkräfte.	 ... verankert das notwendige Know-how zum Kinderschutz in der Einrichtung. ... formuliert Verhaltensregeln für den Verdachtsfall. ... beherrscht Techniken der Gesprächsführung für Krisensituationen. ... vermittelt den Familien bei Bedarf Hilfsangebote. ... etabliert eine fallunabhängige Vernetzung im Sozialraum.	 ... stimmt sich im Team im Verdachtsfall ab. ... zieht Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner in fachlich angemessener Weise hinzu.	 ... hält auch in Krisensituationen eine professionelle Haltung aufrecht.	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
			
E Handlungsfeld Kooperation und Vernetzung im Sozialraum			
E1 Kita im Sozialraum systematisch vernetzen und mit den lokalen, institutionellen Hilfesystemen einschließlich Schule zusammenarbeiten			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... kennt die Datenlage im Sozialraum und damit die Lebenslagen der Familien. ... kennt die sozialen und kulturellen Einrichtungen im Sozialraum und die Akteure. ... hat Kenntnisse über: – die Diversität familialer Lebensformen sowie Lebensbedingungen von armutsbetroffenen Familien, – familien- und kinderunterstützende Institutionen, Verbände und Vereine, die sich mit Familien in Armutslagen befassen, – spezifische Unterstützungsmöglichkeiten für armutsbetroffene Familien.	... vermittelt der Familie bei Bedarf weitergehende Unterstützungs- und Fördermöglichkeiten. ... generiert örtliche Ressourcen (Beratung, Bildungsangebote, Informationen). ... stellt Informationen über Angebote, insbesondere für Familien in Armutslagen, im Stadtteil bereit. ... beteiligt sich an der Vernetzung der Einrichtung mit dem sozialen Umfeld, weiteren Institutionen und Personen, um armutsbetroffene Familien zu unterstützen. ... pflegt eine interdisziplinäre Kooperation im sozialen Netzwerk mit Vertretern anderer Angebote für Familien in Armutslagen.	... steht in regelmäßigem fachlichem Austausch mit anderen Kindertageseinrichtungen und mit sozialen Diensten. ... reflektiert im Team das Angebot für Familien im Sozialraum. ... entwickelt im Team ein gemeinsames Verständnis über Kooperationsaktivitäten. ... tauscht sich über potenzielle Kooperationspartner und die Nutzung von bereits vorhandenen Netzwerken mit dem Team, den Eltern und dem Träger aus. ... kommuniziert mit Kooperationspartnern aus dem Sozial- und Kulturraum offen, respektvoll und gleichberechtigt.	... reflektiert die Möglichkeiten und Grenzen des eigenen professionellen Handelns. ... überprüft die eigenen Informations- und Kontaktfähigkeiten. ... reflektiert die eigene Bereitschaft, Zeit zu investieren sowie Erfahrungen und Kenntnisse einzubringen. ... ist offen für neue Ideen. ... reflektiert die eigene Bereitschaft zur Kooperation. ... reflektiert über das eigene Engagement und mögliche Aktivitäten zur Vernetzung im Sozialraum.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
... kennt den Sozial- und Kulturraum der Kindertageseinrichtung.	... bringt eigene Stärken in die Vernetzungsarbeit ein und übernimmt einen eigenen Verantwortungsbe- reich. ... geht auf die Akteure im Sozialraum zu und informiert über die Einrich- tung und ihre Besonderheiten. ... regt Eltern und Kinder an, sich an Aktivitäten im Sozialraum zu betei- ligen und unterstützt sie dabei. ... bezieht die Eltern und Kinder in die Erweiterung der pädagogischen Arbeit auf Bildungs- und Lernege- lenheiten außerhalb der Kinder- tageseinrichtung ein.		
 ... hat Kenntnisse über die verschiede- nen Organisationsmodelle, Koope- rationsaktivitäten und Vernetzungs- partner in Bezug auf die Gestaltung des Angebots in Kindertageseinrich- tungen.	 ... klärt mit dem Träger räumliche und rechtliche Voraussetzungen, um Kooperationen aufzubauen. ... regt das Team zur Partizipation im Sozial- und Kulturraum an.	 ... initiiert im Team fachliche Dis- kussionen über Möglichkeiten der Beteiligung im Sozialraum. ... tauscht sich über das gemeinsame Kooperationskonzept mit dem Team sowie mit dem Träger aus und entwi- ckelt es weiter.	 ... reflektiert die Netzwerkarbeit und die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern. ... reflektiert die Partizipation der Ein- richtung im Sozial- und Kulturraum.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
	... gewinnt für die Einrichtung relevante Kooperationspartner. ... arbeitet mit sozialen Diensten und Behörden im lokalen Umfeld zusammen. ... stimmt Angebote mit den anderen Akteuren im Sozialraum ab (z.B. mit Frühen Hilfen, Familienbildung, Gemeinwesenarbeit, Gesundheitsförderung und Grundschule). ... stellt sicher, dass die Kooperationsaktivitäten bedarfsgerecht sind und die zeitlichen Ressourcen nicht überstrapazieren. ... akquiriert Mittel, damit Kooperationen strukturell gut angelegt und koordiniert werden können. ... betreibt Lobby-Arbeit für Familien in Armutslagen.	... tauscht sich in den Netzwerken über die Bedarfe der Eltern in Armuts-lagen aus.	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
E2 Den Sozial- und Kulturraum als Bildungs- und Lerngelegenheit für die Kinder nutzen				
Die frühpädagogische Fachkraft ...				
... weiß um die Bedeutung der Einbettung der pädagogischen Arbeit in den Sozial- und Kulturraum, um Bildungs- und Lerngelegenheiten für Kinder in Armutslagen zu schaffen. ... kennt die Angebote des Sozial- und Kulturraums, die das Bildungs- und Lernangebot der Einrichtung ergänzen oder erweitern können.	... prüft die Angebote im Sozial- und Kulturraum und wählt sie gezielt und auf die Bedürfnisse der Kinder ausrichtet aus. ... baut mit den im Sozial- und Kulturraum tätigen Personen einen professionellen Kontakt auf. ... nutzt die kostenfreie Angebotsvielfalt im Sozial- und Kulturraum.	... macht die eigene Bildungsarbeit gegenüber externen Kooperationspartnern transparent. ... beachtet spezifische Zielsetzungen und Interessen von Kooperationspartnern in der Zusammenarbeit ange messen.	... reflektiert die eigenen Vorlieben und Vorbehalte gegenüber unterschiedlichen Kooperationspartnern. ... reflektiert die eigenen Vorlieben und Vorbehalte gegenüber der Nutzung bestimmter Angebote im Sozial- und Kulturraum.	
+	+	+	+	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
E3 Engagement von Freiwilligen in der Kita ermöglichen und fördern				
Die frühpädagogische Fachkraft ...				
... weiß, wie man Freiwillige gewinnt. ... weiß, dass Kooperationen bedeutsam sind für die Familien, um deren Vernetzung im regionalen Umfeld zu stärken.	... gewinnt Partnerinnen und Partner für Angebote (z.B. Vorlesepatenschaften, Kochkurse, Kooperation mit Altenheim). ... klärt Erwartungen und Vorstellungen, bevor jemand eine ehrenamtliche Aufgabe übernimmt. ... begleitet und unterstützt die ehrenamtlich tätigen Personen fachlich bei der Arbeit mit den Kindern und den Familien. ... entwickelt gemeinsam mit dem Team ein Konzept zur Einbindung Ehrenamtlicher.		... ist neugierig und offen für das, was Ehrenamtliche in die Einrichtung einbringen. ... versetzt sich in die Lage der Engagierten (Übernahme der Perspektive im Hinblick z.B. auf herausfordernde Situationen; Verständnis für nicht-professionelles Handeln). ... reflektiert ihre Vorbehalte gegenüber ehrenamtlichem Engagement.	
				

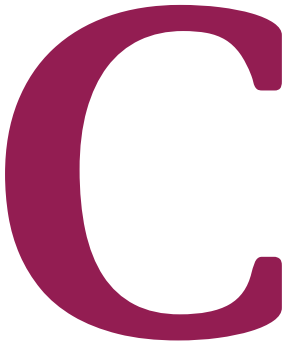
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
 Wissen	 Fertigkeiten	 Sozialkompetenz	 Selbstkompetenz
... kennt die Voraussetzungen, die eine ehrenamtliche Tätigkeit einer Person möglich machen (z. B. erweitertes Führungszeugnis, Hygieneschulung). ... kennt Modellprojekte zur Förderung ehrenamtlichen Engagements in Kindertageseinrichtungen. ... weiß um die Herausforderung, Ehrenamtliche dauerhaft zu motivieren. ... weiß um potenzielle Konflikte zwischen Freiwilligen und Fachkräften.	... leitet im Team die Entwicklung des Konzepts zur Einbindung Ehrenamtlicher sowie die Reflexion über die Arbeit der Ehrenamtlichen an. ... organisiert regelmäßige Treffen der Ehrenamtlichen, damit sie sich untereinander austauschen können. ... sammelt Spenden für ehrenamtliche Aktivitäten.	... kommuniziert die Ziele des ehrenamtlichen Engagements gegenüber dem Träger, dem Team sowie den Eltern und Kindern.	



C

Inhalt

1	Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter sowie der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner	162
1.1	Qualitätsstandards für Weiterbildungsanbieter	162
1.2	Qualitätsstandards für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner	164
1.3	Literatur	166
2	Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung – Beispiel: Kompetenzen zur Entwicklung von alltagsbezogener Armutssensibilität	 167
	Sandra Hörner/Annette Otto	



Qualität kompetenzorientierter Weiterbildung

Die Qualität der Weiterbildungsangebote basiert auf dem Zusammenspiel unterschiedlicher Dimensionen. Dazu gehören fachwissenschaftliche und fachpolitische Erkenntnisse aus einschlägigen Diskursen und Forschungsergebnissen, wie sie in Teil A, „Fachwissenschaftlicher und fachpolitischer Hintergrund“, und im Kompetenzprofil „Kinder und Familien in Armutslagen“ (Teil B, Kapitel 2) verdichtet dargestellt sind.

Zusätzlich kommt es darauf an, Weiterbildungsangebote zu konzipieren, die den Anforderungen beruflich erfahrener Fachkräfte entsprechen. Das erfordert die Bereitstellung geeigneter Rahmenbedingungen, die Entwicklung thematisch passender Formate und die professionelle Steuerung berufsbegleitender Bildungsprozesse in heterogen zusammengesetzten Gruppen.

Für diese Qualitätsanforderungen bei der konkreten Ausgestaltung des Weiterbildungsangebots sind Weiterbildungsanbieter sowie Weiterbildnerinnen und Weiterbildner zuständig:

Weiterbildungsanbieter orientieren ihre Planungen idealerweise an Bedarfserhebungen der Einrichtungsträger, mit denen sie im fachlichen Austausch über Themen und Zielgruppen stehen. Auf der Grundlage getroffener Absprachen verantworten die Anbieter die Qualität des Weiterbildungsangebots und sind zuständig für Konzipierung, Sachausstattung, Dauer, Kosten und Teilnahmezulassung.

Die Durchführung der Weiterbildung obliegt *Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern*, die im Auftrag des Weiterbildungsanbieters tätig werden, der auch für die Sicherung von deren fachlicher Eignung zuständig ist. Je nach institutionellen Strukturen und regionalen Bedingungen können beide Funktionen auch in einer Zuständigkeit liegen, beispielsweise bei Weiterbildungsinstituten oder großen Verbänden, die sowohl für die Konzipierung als auch für die Durchführung verantwortlich sind; ebenso können privatgewerbliche Anbieter direkt im Auftrag von Einrichtungsträgern tätig werden.

Im Teil C werden in Kapitel 1 zunächst Kriterien der Qualität kompetenzorientierter Weiterbildung dargestellt.

Im Kapitel 2 stellen Sandra Hörner und Annette Otto ihr Konzept für eine Weiterbildung zum Thema *Kompetenzen zur Entwicklung von alltagsbezogener Armutssensibilität* vor. Dieses Weiterbildungsbeispiel bezieht sich auf ausgewählte Handlungsanforderungen und damit auf die dazugehörigen Kompetenzen aus dem Kompetenzprofil. Die Autorinnen zeigen mit ihrem Beispiel, wie das Kompetenzprofil für die konzeptionelle Fundierung eines Angebots dient, auch wenn nicht die gesamte Bandbreite des Kompetenzprofils genutzt wird.

1 Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter sowie der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner

Drei Ebenen von Akteurinnen und Akteuren wirken zusammen und beeinflussen sich wechselseitig, wenn es um die Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen geht: die Weiterbildungsträger bzw. -anbieter, die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner und schließlich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Weiterbildungsanbieter haben insofern eine Schlüsselposition inne, als sie die Rahmenbedingungen bestimmen, unter denen Weiterbildungsangebote stattfinden (Expertengruppe „Berufsbegleitende Weiterbildung“ (EBW) 2013). Die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner sind Schlüsselpersonen dafür, wie die Lehr-Lernprozesse gestaltet werden (Gaigl 2014). Weisen diese zwei Ebenen eine hohe Qualität auf, sind damit die Voraussetzungen geschaffen, dass auch die Teilnehmenden ihren Beitrag zum erfolgreichen Gelingen von Bildungsprozessen leisten können, indem sie sich beispielsweise mit ihren beruflichen und biografischen Erfahrungen beteiligen und die Verantwortung für ihre Lernprozesse übernehmen.

Als Beitrag für die Förderung der Qualität kompetenzorientierter frühpädagogischer Weiterbildung wurden im Kontext von WiFF sowohl Materialien für Weiterbildungsanbieter als auch für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner entwickelt.

1.1 Qualitätsstandards für Weiterbildungsanbieter

Die *Werkstatt Weiterbildung* hat in Kooperation mit WiFF ein Grundlagenpapier erarbeitet, das für die Qualität der Fort- und Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen Standards formuliert. Diese *Qualitätsstandards* sind unabhängig von Themen und Formaten der Weiterbildung verfasst und richten sich insbesondere

an Fort- und Weiterbildungsanbieter, die für die Qualität des Angebots zuständig sind.

Die Qualitätsstandards unterstützen Weiterbildungsanbieter bei der „Konzeptionsentwicklung, für die Umsetzung und für die Evaluation der Angebote“ (EBW 2013, S. 9). Außerdem tragen die Qualitätsstandards zur besseren Vergleichbarkeit von Weiterbildungsmaßnahmen bei. Darüber hinaus können Träger und frühpädagogische Fachkräfte sie als „Personal- und Qualitätsentwicklungsinstrumente in ihren Kindertageseinrichtungen nutzen“ (EBW 2013, S. 9). Die Basis für die Standards bildet ein Verständnis von Qualität als eine „relative Kategorie“ (EBW 2013, S. 10), deren Aussagen immer auch „wertende Feststellungen“ (ebd.) sind. Die Qualitätsdimensionen orientieren sich an folgenden Leitgedanken (EBW 2013, S. 12):

- Eine qualitativ hochwertige frühpädagogische Arbeit ist auch abhängig von der Qualität von Weiterbildungen.
- Das Ziel jeder Weiterbildung ist die Entwicklung von Handlungskompetenzen.
- Die frühpädagogische Weiterbildung hat sowohl die Bildungsprozesse von Erwachsenen als auch die kindlichen Bildungsprozesse zu berücksichtigen.
- Ausgangspunkt und wichtige Akteurinnen und Akteure für die Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen sind die Teilnehmenden mit ihren Erfahrungen und Prozessen der Selbstbildung.
- Das Gelingen von Weiterbildungen hängt maßgeblich von den Qualifikationen und Handlungskompetenzen der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner ab.

Das zugrunde gelegte Qualitätsmodell folgt der Unterteilung in *Orientierungs-, Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität*. Mit diesen Qualitätsdimensionen lassen sich die Komplexität sowie das Zusammenspiel der Aufgaben und Anforderungen der Akteurinnen und Akteure, die an der Gestaltung

von Weiterbildungsangeboten beteiligt sind, mehrperspektivisch beschreiben und ausdifferenzieren.

Orientierungsqualität

Die Orientierungsqualität beschreibt die Werthaltungen und fachlichen Überzeugungen des Weiterbildungsanbieters, wie das Menschen- und Leitbild und das „zugrunde liegende Verständnis von Erwachsenenbildung“ (EBW 2013, S. 14). Lerninhalte sollen auf den aktuellen fachwissenschaftlichen Erkenntnissen basieren. Dies setzt voraus, dass neben einer grundsätzlichen Ausrichtung der Orientierung die laufenden Angebote kontinuierlich reflektiert werden. Eine solche Sichtweise bewirkt, dass die Beteiligten die Verantwortung für alle Prozesse miteinander tragen und gleichzeitig an den Bildungsprozessen teilhaben. Diese Herangehensweise eröffnet zudem inklusive Bildungsprozesse, indem die Diversität und Heterogenität der Akteurinnen und Akteure berücksichtigt wird.

Mittels der Konzeption von Leitbildern und der Ausdifferenzierung von Angeboten kann nachgewiesen werden, ob die Standards der Orientierungsqualität angewendet wurden. Auch die entsprechende Gestaltung von Weiterbildungsprogrammen kann bereits Auskunft darüber geben, dass die Angebote angemessen auf die Teilnehmenden ausgerichtet sind und sich an den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen orientieren. Die Dimensionen der Strukturqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität spezifizieren die Orientierungsqualität.

Strukturqualität

Strukturqualität erfordert, dass die Anbieter aufgrund ihrer Angebotsstrukturen den Kompetenzerwerb der Fachkräfte unterstützen. Dazu müssen die fachlichen Anforderungen an Weiterbildungsangebote im Dialog mit den Trägern der Kindertageseinrichtungen ermittelt werden, und die erforderlichen Rahmenbedingungen für die Durchführung des Weiterbildungsangebots müssen bereitgestellt werden. Dies betrifft sowohl die thematische Auswahl als auch die Formate der Weiterbildung, für die es mittlerweile ein großes Spektrum gibt. Die Entscheidungen darüber sollten

von der Personalsituation der jeweiligen Einrichtungen abhängig sein, beispielsweise von den im Team vorhandenen Kompetenzen, aber auch vom Personalentwicklungskonzept.

Die Bereitstellung geeigneter Rahmenbedingungen durch die Anbieter beinhaltet beispielsweise die passende Raum- und Sachausstattung oder den Einsatz von Medien. Darüber hinaus wählt der Weiterbildungsanbieter die Referentinnen und Referenten aus und gewährleistet deren fachliche Eignung. Der Anbieter überprüft diese z.B. anhand entsprechender Nachweise über Qualifikationen.

Prozessqualität

Prozessqualität meint die Gestaltung der Weiterbildungsprozesse in gemeinsamer Verantwortung aller Beteiligten. Handlungsleitend ist die basale Erkenntnis, dass Bildungsprozesse auf der Selbst- und Weltkonstruktion der Akteurinnen und Akteure beruhen – das gilt für Kinder, aber auch für Erwachsene. „Lern- und Lehrarrangements sind deshalb so anzulegen, dass sich alle Beteiligten gemeinsam, interaktiv und im ernsthaften Dialog über Ziele und Wege, über angemessene Rahmenbedingungen und über ein das gemeinsame Lernen förderndes Klima verständigen“ (EBW 2013, S. 21).

Dies stellt – zusätzlich zum erforderlichen Fachwissen – hohe Anforderungen an die fachliche Qualität der Referentinnen und Referenten sowie an die der Anbieter, welche die Aufgabe haben, eine hohe Prozessqualität sicherzustellen. Das Anknüpfen an berufsbiografische Erfahrungen, die Einbindung von Potenzialen und Ressourcen der Teilnehmenden sowie die Steuerung von Lernprozessen in heterogen zusammengesetzten Gruppen sind wichtige Qualitätskriterien.

Eine nachhaltige Weiterentwicklung von Fachkompetenzen und Personalen Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte setzt zudem voraus, dass Weiterbildnerinnen und Weiterbildner über ein „zielgruppengerechtes Methodenrepertoire“ (EBW 2013, S. 31) verfügen. Weiterbildungsanbieter sind daher in der Pflicht, sowohl bei der Auswahl ihrer Referentinnen und Referenten wie auch der Begleitung von Konzeptionen und Durchführungen sicherzustellen, dass die beschriebenen Pro-

zesse erfolgen können. Dies gelingt beispielsweise mithilfe schriftlicher Vereinbarungen mit den Referentinnen und Referenten sowie schriftlicher Rückmeldungen seitens der Teilnehmenden. Außerdem erfolgt der Nachweis über Kompetenzprofile der Lehrenden und über Dokumentationen von durchgeführten Angeboten.

Ergebnisqualität

Ergebnisqualität beinhaltet eine Bilanzierung des abgelaufenen Weiterbildungsprozesses und beschreibt die fort- und weiterbildungsbezogenen Resultate und Wirkungen aufseiten der Teilnehmenden, die sich auf der Ebene des Handelns zeigen.

„Das wesentliche Kriterium der Ergebnisqualität ist der Zugewinn an Kompetenzen, den die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Fort- und Weiterbildung erwerben sollen“ (EBW 2013, S. 25).

Damit die Ergebnisqualität überprüft werden kann, müssen vom Anbieter nachvollziehbare Weiterbildungsziele verbindlich für das Handeln der Referentinnen und Referenten vorgegeben werden. Ergebnisqualität beinhaltet auch, dass sie ihr eigenes Handeln sowie die Möglichkeiten und Grenzen einer Realisierung der angestrebten Ziele reflektieren.

Aufgabe der Anbieter ist es, Ergebnisse von Evaluationen systematisch zu dokumentieren und Rückschlüsse für die Organisation und Gestaltung zukünftiger Weiterbildungsveranstaltungen zu ziehen. Die Reflexion des Weiterbildungsprozesses am Ende der Veranstaltung ist ein erster Schritt, um solche Schlüsse ziehen zu können. So vermitteln die Teilnehmenden den Referentinnen und Referenten ihre subjektive Einschätzung. Da sich aber erst im pädagogischen Alltagshandeln Wirkungen zeigen, müssen Auswertungsprozesse am Ende der Weiterbildung durch geeignete Evaluationen im Praxisfeld ergänzt werden, die Anbieter in Absprache mit dem Einrichtungsträger entwickeln können.

Der regelmäßige Austausch mit den Referentinnen und Referenten ist eine weitere Möglichkeit, Rückmeldungen für die künftige Programmgestaltung zu erhalten. Und schließlich trägt eine regelmäßige, systematische Analyse hinsichtlich der Umsetzung der Standards der Orientierungs-

Struktur- und Prozessqualität dazu bei, die Ergebnisqualität zu sichern.

Weiterbildungsanbieter erhalten also mit dem Grundlagenpapier „Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Standards, Indikatoren und Nachweismöglichkeiten für Anbieter“ (EBW 2013) einen Werkzeugkoffer, der Instrumente bereitstellt, um ihr gesamtes Aufgabenspektrum bewältigen zu können und die vielfältigen Ebenen zu gestalten, die sie zu bedienen haben. Eine flächendeckende Verbreitung würde die Transparenz der Angebote erhöhen, indem z.B. Angebote vergleichbar werden.

1.2 Qualitätsstandards für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner

Mithilfe eines *Qualitätszirkels* lassen sich Qualitätsstandards für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner für kompetenzorientiert gestaltete Weiterbildungen darstellen. Dieser Qualitätszirkel wurde im Auftrag von WiFF von Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann und Stefanie Pietsch entwickelt, von Anna Gaigl um die Erkenntnisse der Qualitätsstandards für Weiterbildungsanbieter (s. Kap. 1.1) erweitert und für die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner adaptiert (Gaigl 2014, S. 35 ff.). Die Anforderungen sind als chronologische Handlungsschritte in einem zirkulären Prozess zu verstehen (ebd.). Sie wurden als Leitfaden formuliert, der genutzt werden kann, um Weiterbildungsmaßnahmen zu planen und vorzubereiten. Die einzelnen Anforderungen werden im Folgenden kurz erläutert.

Eine kompetenzorientierte Grundhaltung (weiter-)entwickeln

Die „professionelle Haltung“ von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern bildet die Grundlage für die Gestaltung von kompetenzorientierten Weiterbildungen und bezeichnet die „Querschnitts-Anforderung“ für alle Anforderungen des Qualitätszirkels

(Gaigl 2014, S. 36). Dies beinhaltet gleichermaßen eine „biografische Selbstreflexion und methodisch fundierte Reflexion pädagogischer Handlungspraxis“ (Gaigl 2014, S. 36), die auch von frühpädagogischen Fachkräften gefordert werden. Eine kompetenzorientierte Grundhaltung meint zudem, dass die biografischen und berufsbiografischen Erfahrungen der Teilnehmenden wertgeschätzt und die Lernprozesse im Sinne einer Bildungspartnerschaft gestaltet werden. Die Lehrenden verstehen sich als Lernende, Impulsgeber, Moderatoren und Begleiter der Bildungsprozesse (ebd.).

Ziele absprechen

Für gelingende Bildungsprozesse ist es notwendig, realistische Ziele zu formulieren. Diese setzen sich gleichermaßen zusammen aus den Erwartungen und Zielen der Teilnehmenden, des Auftraggebers und der Lehrenden. Mit den Zielen wird festgelegt, welche Kompetenzen durch eine kompetenzorientierte Weiterbildung erworben werden sollen. Außerdem ist es sinnvoll, gemeinsame Ziele mit der Gruppe zu erarbeiten (Gaigl 2014, S. 38). Die Ziele bilden die Basis für die Gestaltung und Ausrichtung der Weiterbildungsmaßnahme und gleichzeitig der späteren Evaluation, in der das Erreichen überprüft wird (ebd.).

Rahmenbedingungen berücksichtigen und gestalten

Nicht immer ist es Lehrenden möglich, auf die Rahmenbedingungen, wie z.B. Angebotsformat, Räumlichkeiten und Zeiten, Einfluss zu nehmen. Sind die Spielräume jedoch vorhanden, sollten sie entsprechend genutzt werden; dies bezieht sich vor allem auf die Weiterbildungsformate. Kurzzeitige Veranstaltungen lassen sich nur schwer kompetenzorientiert gestalten, da die Anbahnung von Kompetenzen einen größeren zeitlichen Rahmen und die Anwendung vielfältiger didaktisch-methodischer Formate voraussetzt (Gaigl 2014, S. 39). Daher werden für die kompetenzorientierte Weiterbildung eher länger- und langfristige Weiterbildungen empfohlen (ebd.).

Wenngleich der Vorteil von externen Weiterbildungen im geschützten Raum außerhalb eines

Teams besteht, ist „für den Theorie-Praxis-Transfer und die nachhaltige Verankerung der Kompetenzen“ eine Weiterbildung im Team besonders förderlich (Gaigl 2014, S. 40). Jede Weiterbildnerin, jeder Weiterbildner sollte sich also mit den Möglichkeiten und Grenzen hinsichtlich der Rahmenbedingungen auseinandersetzen, die Angebote abwechslungsreich gestalten sowie Materialien und Medien zielgerichtet einsetzen.

Lehr-Lernformate kompetenzorientiert gestalten

Lehr-Lernformate kompetenzorientiert zu gestalten bedeutet, Weiterbildungen entsprechend der angestrebten handlungs- und situationsbezogenen Kompetenzen, die erworben werden sollen, aufzubauen. Die Inhalte werden anhand von Handlungsanforderungen konzipiert. Frühpädagogische Fachkräfte benötigen „sowohl theoriefundierte und fachdidaktische Grundlagen als auch einen reflexiven Zugang zu ihren individuellen Einstellungen und Haltungen“ (Gaigl 2014, S. 43). Um dies zu erreichen, sollten Weiterbildnerinnen und Weiterbildner ein problemorientiertes Lernen und kooperative Bildungsprozesse ermöglichen, die Gruppendynamik(en) beachten und Reflexion kontinuierlich anbahnen (Gaigl 2014, S. 43 ff.). Hierfür benötigen sie ein Methodenrepertoire, das sowohl Wissen, Reflexion und praktisches Handeln miteinander verbindet (Gaigl 2014, S. 46).

Kompetenzzuwachs einschätzen, dokumentieren und rückmelden

Diese Anforderung ist die Basis dafür, dass langfristig in beruflichen Weiterbildungen erworbene Kompetenzen angerechnet werden können. Gleichzeitig wird aber deutlich, dass die Umsetzung aufgrund der zeitlichen Ressourcen nur in länger- oder langfristigen Weiterbildungen möglich ist (Gaigl 2014, S. 46 f.). Die Überprüfung des Kompetenzzuwachses bei den Teilnehmenden muss zudem als Abschlussphase von Beginn an mit geplant werden.

Idealerweise erfolgt eine Einschätzung zum Stand der Kompetenzen an drei verschiedenen Zeitpunkten: vor Beginn der Weiterbildungsmaßnahme, am Ende und zeitlich versetzt nach einer

Phase der Anwendung in der Praxis (ebd.). Eine Methode zur Kompetenzerfassung bieten das Verfahren der Dilemma-Situationen (Gaigl 2014, S. 47) und das individuelle Feedback. Wichtig ist dabei, „die Ergebnisse der Kompetenzeinschätzung (selbstkritisch) zu reflektieren und zu besprechen“ (Gaigl 2014, S. 49).

Transfer in die Praxis vorbereiten und begleiten

„Weiterbildungen erzielen dann am ehesten eine nachhaltige Wirkung, wenn der Transfer in die Praxis“ gelingt (Gaigl 2014, S. 49). Die erworbenen Kompetenzen müssen erprobt und die Anwendung muss reflektiert werden. Dazu ist die Unterstützung durch die Einrichtungsleitung und die Kommunikation mit ihr essenziell (ebd.). Außerdem braucht die weitergebildete Fachkraft ebenfalls die kollegiale Unterstützung im Team und die Offenheit der Eltern, neue pädagogische Wege mit deren Kind gehen zu dürfen. Für den Theorie-Praxis-Transfer sind darüber hinaus kollegiale Tandems hilfreich sowie eine beratende Praxisbegleitung durch die Weiterbildnerin bzw. den Weiterbildner.

Die hier beschriebenen Qualitätsstandards werden im *Wegweiser Weiterbildung* „Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik“ im Kompetenzprofil in den Kompetenzkategorien *Wissen*, *Fertigkeiten*, *Sozialkompetenz* und *Selbstkompetenz* ausführlich beschrieben (Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte 2014, S. 89 ff.).

Die Standards verstehen sich als Handlungsanforderungen, also täglich wiederkehrende Aufgaben der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. Um in diesem Sinne kompetenzorientierte Weiterbildungsangebote gestalten zu können, benötigen die Lehrenden für jede einzelne Anforderung spezifische Handlungskompetenzen. Der *Wegweiser Weiterbildung* bietet somit notwendige Grundlagen an, um Weiterbildungen kompetenzorientiert zu gestalten oder bereits vorhandene Konzepte überprüfen und gegebenenfalls anpassen zu können.

1.3 Literatur

Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München

Expertengruppe „Berufsbegleitende Weiterbildung“ (2013): Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Standards, Indikatoren und Nachweismöglichkeiten für Anbieter. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Kooperationen, Band 2. München

Gaigl, Anna (2014): Weiterbildung kompetenzorientiert gestalten – Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München, S. 34–53

2 Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung – Beispiel: Kompetenzen zur Entwicklung von alltagsbezogener Armutssensibilität Sandra Hörner/Annette Otto

Pädagogische Fachkräfte im frühkindlichen Bildungsbereich sind in ihren Einrichtungen mit Armut von Familien und ihren Auswirkungen im Alltag in unterschiedlicher Art und Weise konfrontiert. Um die Problemlagen von betroffenen Familien zu erkennen und individuelle Hilfen anbieten zu können, ist es notwendig, vertrauensvolle Beziehungen zwischen den Fachkräften und den Familien aufzubauen.

Pädagogische Fachkräfte sind daher aufgefordert, das Thema *Armutssensibilität* und das Verständnis von sozialer Inklusion in ihrem Handeln und in ihrem Konzept zu verankern (Hock/Holz/Kopplow 2014). Kompetente Fachkräfte können durch ihre Unterstützung und ihre individuelle Beratung einen wichtigen Beitrag leisten, um die schwierigen Lebensbedingungen von Kindern und Eltern zu verbessern. Die kindbezogene Armutsprävention versteht sich als Prozess und hat eine wertschätzende, offene, respektvolle, ressourcen- und lösungsorientierte Haltung der Fachkräfte als Basis; dabei betont sie die Netzwerkarbeit der Einrichtungen.

Um Kompetenzen zu diesem komplexen Thema zu entwickeln, reicht die Teilnahme an einer einzelnen Veranstaltung nicht aus, da der Kompetenzerwerb ein langfristiger Prozess ist. Wichtig ist ein Aufbau der Weiterbildung in Modulen und über einen längeren Zeitraum. Dabei können die Fachkräfte ihre bisherigen Erfahrungen mit den Familien und ihre konkreten Situationen im Alltag mit neuen Perspektiven und Anregungen, die sie durch die Weiterbildung erhalten, verknüpfen. Gleichzeitig wird den Teilnehmenden durch dieses Weiterbildungsformat ermöglicht, das Gelernte im beruflichen Alltag zu erproben.

Als Angebotsformat ist daher eine Weiterbildung im gesamten Team sinnvoll, um eine nachhaltige Verankerung des Themas *Armutssensibilisierung* zu ermöglichen. Es geht darum, „Fachkräfte zu

befähigen, ihre Routinen und den pädagogischen Alltag vor dem Hintergrund wissenschaftlichen Wissens zu reflektieren“ (Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte 2014, S. 78). So kann es zu einer Verbesserung der Bildungs- und Betreuungsqualität einer Einrichtung sowie zur Entwicklung neuer Formen der Zusammenarbeit mit den betroffenen Familien kommen (Burdorf-Schulz/Müller 2006). Die pädagogische Arbeit in der Einrichtung kann im Anschluss an die Weiterbildung vom gesamten Team auf einer gemeinsamen Erfahrungsgrundlage weiterentwickelt werden, Fragen und Inhalte können aufgegriffen werden. Auch der Bezug zur Praxis der eigenen Einrichtung, zur vorhandenen Organisationsstruktur sowie zur Arbeitskultur der Einrichtung spricht für eine Weiterbildung im Team oder eventuell gemeinsam mit Netzwerkpartnern (Esch/Krüger 2011). So kann die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner flexibel auf die Erfahrungen und Kompetenzen im Team eingehen und diese vertiefen bzw. weiterentwickeln. In konkreten Lernsituationen, wie in der Arbeit mit den Fallbeispielen, werden Fragestellungen aus der Praxis reflektiert (Ruberg 2011).

Im Vorfeld sollte abgeklärt werden, auf welchem Stand sich das Team befindet und welche Erwartungen und Zielvorstellungen mit der Weiterbildung verknüpft werden. In den Inhouse-Veranstaltungen wird das Thema *kindbezogene Armutsprävention* gemeinschaftlich entlang vereinbarter Ziele erarbeitet. Voraussetzung für ein Gelingen der Teamprozesse ist eine geübte Kommunikationskultur im Team.

Bei der Gestaltung kompetenzorientierter Weiterbildung zum Thema *Armut* ist die Reflexion der eigenen vorurteilsbewussten Haltung der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners bedeutsam. Ihre bzw. seine Ressourcen- und Problemlösekom-

petenz muss bei der Planung und Durchführung der Inhouse-Tage deutlich werden. Außerdem gilt es, den „doppelten Praxisbezug“ einzubeziehen, damit die Teilnehmenden die erlebten Interaktionen modellhaft auf die Arbeit mit den Kindern und Familien übertragen können. Das bedeutet für die Gestaltung des Lehr- und Lernformats,

- „die Konzeption aus praktischen Handlungsanforderungen abzuleiten;
- ein Methodenrepertoire anzuwenden, das Wissen, Reflexion und praktisches Handeln verknüpft;
- ein problemorientiertes, selbstorganisiertes, interaktives Lernen zu ermöglichen;
- die Gruppendynamik zu beachten und
- Reflexion und Metakognition zu initiieren“ (Gaigl 2014, S. 46).

Die Sensibilisierung der Teilnehmenden für die Entwicklung ihrer Selbstkompetenz und Selbstwirksamkeit ist der inhaltliche Schwerpunkt der zweitägig konzipierten Weiterbildung. Darauf aufbauend richtet sich der Blick auf die Kinder und die Förderung der Resilienz bzw. ihrer Selbstwirksamkeit. In der Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Biografie entdecken die Fachkräfte ihre Stärken und Fähigkeiten. Sie werden sich ihrer „blinden Flecken“ bewusst. Die erworbenen Handlungsstrategien und das Erfahrungswissen werden in angemessener Weise reflektiert (Ruhe 2009, S. 136). Die Selbst- und im nächsten Schritt die Praxisreflexion ermöglichen einen geschärften Blick auf die Heterogenität von Kindern und Familien in ihren sozialen Zugehörigkeiten und somit die Möglichkeit zu professionellem Handeln.

Kompetenzorientierte Weiterbildungen zeichnen sich unter anderem dadurch aus, dass alle vier Kompetenzbereiche der Fachkompetenzen und Personalen Kompetenzen ausgewogen behandelt werden. Zum Einstieg in die Armutsthematik ist es dennoch notwendig, insbesondere die Personalen Kompetenzen zu bearbeiten, da Selbstreflexion und Vorurteilsbewusstsein wichtige Grundlagen sind, um angemessen mit der sozioökonomisch bedingten Verschiedenheit der Kinder umzugehen (Sulzer/Wagner 2011).

Mit der nachfolgend beschriebenen zweitägigen Inhouse-Weiterbildung soll eine Grundlage geschaffen werden, die pädagogischen Fachkräften einen Zugang zur Armutsthematik ermöglicht.

Ziele und zu erwerbende Kompetenzen

Die *Ziele für den ersten Tag* der Weiterbildung sind:

- die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie im Hinblick auf das Thema Armut;
- die Reflexion des Bildes vom Kind bzw. von Familien;
- die Vermittlung von Kenntnissen über den Lebenslageansatz und die Habitustheorie (Pierre Bourdieu);
- darauf aufbauend die Reflexion dessen, was die vermittelten Erkenntnisse für die Einrichtung bzw. für die pädagogische Arbeit konkret bedeuten;
- die Auseinandersetzung mit dem Umgang der verinnerlichten Werte und Einstellungen zum Thema *Armut* in der Einrichtung und
- erste Überlegungen zur Erarbeitung einer entsprechenden Umgangskultur in der Einrichtung, exemplarisch festgemacht an den Zugangsbarrieren und den Konsequenzen für das Team.

Die *Ziele für den zweiten Tag* sind:

- die Reflexion der Bedeutung des Faktors *Resilienz* für Kinder in Armutslagen;
- die Thematisierung der eigenen biografischen Erfahrungen zum Thema *Resilienz*;
- die Vermittlung des aktuellen Wissenstands zu Resilienz sowie zu den Bedingungen, die dazu beitragen, die Resilienzentwicklung zu fördern;
- die Erarbeitung der Bedeutung eines wertschätzenden und empathischen Umgangs mit den Kindern im Hinblick auf die Ausbildung von Selbstwirksamkeit und prosozialem Verhalten;
- die Reflexion im Team über die Möglichkeiten, wie die Resilienzentwicklung im Kita-Alltag gefördert werden kann.

Vor dem Hintergrund dieser Zielsetzungen werden aus dem Kompetenzprofil „Kinder und Familien in Armutslagen“ (vgl. Teil B) einige *Kompetenzen* ausgewählt und an den beiden Weiterbildungstagen

bearbeitet. Sie sind in der nachfolgenden Matrix aufgeführt.

Die ausgewählten Kompetenzen sind jedoch nicht isoliert zu betrachten. Sie gelten nicht ausschließlich zur Armutssensibilisierung und sind keine Sonderkompetenzen. Frühpädagogische Fachkräfte benötigen all diese Kompetenzen grundsätzlich für ihr Handeln bei der Arbeit mit Kindern (Hock/Holz/Kopplow 2014).

Erster Tag der Weiterbildung

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
D1 Ein armutssensibles Leitbild und eine armutssensible pädagogische Konzeption entwickeln				
Die frühpädagogische Fachkraft ...				
... hat theoriebasiertes Wissen über die strukturellen Ursachen von Armut.		... reflektiert gemeinsam im Team die eigene Praxis, biografische Armutserfahrungen, Werteüberzeugungen und Einstellungen.	... reflektiert die eigenen biografischen Erfahrungen, Bilder und Einstellungen zu Armut.	
... hat theoriebasiertes Wissen über den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg.				
... hat theoriebasiertes Wissen über Dimensionen von Armut (Lebenslagekonzept, Empowerment, Bourdieu).				
D4 Zugang zu Ressourcen eröffnen und passgenaue Angebote gestalten				
Die frühpädagogische Fachkraft ...				
			... reflektiert die eigene Einstellung dazu, über das „Tabuthema“ Armut zu sprechen.	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
A1 Bildungsprozesse unterstützen, beobachten und dokumentieren			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
			... weiß um die Subjektivität der eigenen Wahrnehmung, Einschätzung und Macht. ... setzt sich mit dem eigenen Bild vom Kind, von Menschen, die von Armut betroffen sind, und deren Alltagsproblemen kritisch auseinander.
D3 Anmelde- und Aufnahmeverfahren barrierefrei gestalten			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
		... thematisiert im Team Armut und deren Konsequenzen als mögliche Barrieren für den Zugang zur Einrichtung.	

Zweiter Tag der Weiterbildung

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
 Wissen	 Fertigkeiten	 Sozialkompetenz	 Selbstkompetenz
A2 Resilienz des Kindes unterstützen und fördern			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
... kennt den aktuellen Diskussionsstand zur Förderung von Resilienz bei Kindern in belasteten Familiensituationen.		... tauscht sich im Team über Möglichkeiten der Unterstützung und Förderung der Resilienz in der Gruppe und der Einrichtung aus.	... reflektiert die eigenen biographischen Erfahrungen im Hinblick auf Resilienz.
... weiß um die Bedeutung der Erfahrung von Selbstwirksamkeit bei Kindern.			
A1 Bildungsprozesse unterstützen, beobachten und dokumentieren			
Die frühpädagogische Fachkraft ...			
			... weiß um die Subjektivität der eigenen Wahrnehmung, Einschätzung und Macht.

Ablauf der Weiterbildungsveranstaltung

Die folgende Matrix beinhaltet das methodische Vorgehen und die jeweilige didaktische Erläuterung. Der rote Faden in der Gestaltung des zweitägigen Seminars sind die wiederkehrenden Kleingruppen, der anschließende Austausch im Plenum und die Verschriftlichung von Vereinbarungen und Konsequenzen aus dem Erlernten.

Das Seminar schließt mit der Planung des zeitlichen und praktischen Vorgehens. Das ist wichtig, weil auf diese Weise eine Verbindlichkeit und auch Verantwortlichkeit hergestellt werden. Konkrete Umsetzungsschritte in die Praxis werden terminiert vereinbart, sodass beim nächsten Treffen gemeinsam geprüft werden kann, ob sie realisiert wurden.

Erster Tag der Weiterbildung

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
Überlegungen zum Einstieg/ „Erwartungsschiffe“¹		
Alle Teilnehmenden (TN) und die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner (W) falten jeweils ein Papierschiff. Die Schiffe werden mit den Namen beschriftet, mit denen die TN während des Seminars angesprochen werden möchten. Als Ladung enthalten die Schiffe Überlegungen zu verschiedenen Themen, die auf farbige Karten geschrieben werden: – Rote Karten zu Themen/Inhalten: Was möchte ich in Bezug auf das Thema lernen? – Grüne Karten zur Methode/Moderation: Was erwarte ich hinsichtlich der Methoden? Welche Erwartungen habe ich an die Weiterbildnerin bzw. den Weiterbildner? – Gelbe Karten zur Gruppe: Was erwarte oder wünsche ich mir von der Gruppe? – Blaue Karten zur eigenen Person: Welchen Beitrag leiste ich selbst, damit ich mich wohlfühle, meine Meinung frei äußern kann und die Weiterbildung als Bereicherung erlebe?	Unter didaktischen Gesichtspunkten ist der Einstieg in eine Fortbildung von entscheidender Bedeutung. Die TN sollen sich auf die gemeinsamen Lernprozesse einlassen können. Gleichzeitig erhalten sie einen detaillierten Überblick über die persönlichen Bedürfnisse und Themen der Gruppe. Ziel dieser Vorgehensweise ist es daher, dass die TN sich der eigenen Erwartungen und der Tatsache bewusst werden, dass zum Gelingen alle Beteiligten beitragen. Außerdem werden die gemeinsamen „Spielregeln“ geklärt. So werden Vertrauen und Offenheit aufgebaut, Unklarheiten beseitigt, und es wird Sicherheit vermittelt. Aufgrund dieser Klärung zu Beginn kann W die Planung gegebenenfalls verändern und anpassen. Diese Übung sollte am Ende der Veranstaltung noch einmal aufgegriffen werden, um die Ergebnissicherung zu unterstützen und Entwicklungen sichtbar zu machen. Überdies erfährt die gesamte Veranstaltung dadurch eine Abrundung.	

¹ Quelle: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München, S. 110

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
	In der Mitte des Sitzkreises wird eine Insel aufgebaut. Auf dieser Insel ist die Kompetenz des sensiblen, vorurteilsbewussten und kompetenten Umgangs mit Kindern und Familien in Armuts-lagen verortet. Zu dieser Insel fahren alle Schiffe. Alle TN stellen ihr Boot in die Position ihrer eigenen Einschätzung. Dieses Arrangement kann fotografiert werden, damit man am Ende der Weiterbildung – wenn die TN noch einmal ihre Boote positionieren – feststellen kann, ob und was sich verändert hat. Jeder TN notiert seine Überlegungen auf die Karten der entsprechenden Farbe und stellt seine Karten kurz vor. Diese werden dann an eine Moderationswand gepinnt und geclustert. Im Anschluss geht W kurz auf die geäußerten Erwartungen ein und erläutert, was in der Weiterbildung geleistet werden kann. Die Karten werden aufbewahrt und am Ende noch einmal herangezogen, um zu überprüfen, was erreicht wurde.	
Übung zur Selbstreflexion: Meine Begegnungen und Erlebnisse mit Armut²		
// Selbstkompetenz // Die Teilnehmenden reflektieren die eigenen biographischen Erfahrungen, Bilder und Einstellungen zu Armut. Die TN reflektieren die eigene Einstellung dazu, über das „Tabuthema“ Armut zu sprechen.	Die TN erhalten ein Arbeitsblatt mit folgenden Fragen: <i>Erinnern Sie sich an die Begegnungen mit Armut als Kind: Woran haben Sie damals Armut festgemacht?</i> <i>Mit welchen Erfahrungen verbinden Sie Armut?</i> <i>Mit welchen Gefühlen waren diese Erfahrungen verbunden?</i> <i>Wie haben Sie sich als Kind Armut erklärt?</i> <i>Wie wirkt das bis heute nach?</i>	Die Übung regt die TN an, über ihre eigenen Erfahrungen mit Armut zu reflektieren. Wichtig ist, zu Beginn etwas Zeit für die eigenen Erinnerungen einzuplanen. Außerdem sollte W darauf hinweisen, dass alle TN nur das äußern, wozu sie bereit sind, und dass die anderen TN dies auch akzeptieren. Diskretion, auch über die Weiterbildung hinaus, ist eine wichtige Grundlage, um Vertrauen aufzubauen und Offenheit zu ermöglichen.

2 Quelle: Kinderwelten MultiplikatorInnen-Fortbildung 2009, Vertiefungstag Armut mit Cerda Holz am 07.03.2009, Unveröffentlichtes Material

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
	Kurze Einzelarbeit, dann werden in selbst gewählten Gesprächsgruppen (4 bis 5 Personen) die Fragen besprochen und die Erfahrungen auf einer Wandzeitung notiert. Im Plenum werden die einzelnen Wandzeitungen aufgehängt und die Beiträge unter folgenden Gesichtspunkten zusammengefasst: <i>Was wurde deutlich? Was fällt auf? Was war prägnant? Gab es Beurteilungen, die Wissen vermitteln, was „arm“ ist?</i>	Die Kleingruppe zum Austausch der Erfahrungen sollte von jedem TN selbst ausgewählt werden. Dieser geschützte Raum ist für die TN wichtig, um sich auf die Selbstreflexion einlassen zu können. Das Verbalisieren der eigenen Erfahrungen und Erklärungen, der inneren Bilder und Gefühle wird auf diese Weise ermöglicht. Durch diese freiwillige Auseinandersetzung mit der biografischen Vergangenheit können eigene Handlungen und Gefühle eventuell besser verstanden und Ansatzpunkte für zukünftige Situationen bzw. Handlungsalternativen entwickelt werden. Somit bildet das Ansprechen von eigenen Erfahrungen mit Armut in der Armutsprävention den wichtigsten Beitrag, es ist sozusagen das Fundament. Tabuisierungen können dadurch aufgebrochen werden, und somit werden Ressourcen frei. Fachkräfte sind teilweise selbst von Armut betroffen, deshalb haben wir es häufig mit einer Doppelung zu tun. Eigene Gefühle, Normen und Projektionen können wahrgenommen und überdacht werden, und durch die (neue) Betrachtungsweise werden weitere Entwicklungen ermöglicht. W gibt den Reflexionen der TN einen Rahmen und verknüpft diesen Einstieg als Möglichkeit der Armutsprävention im Kontext der Weiterbildung. Dabei erhält W einen Eindruck davon, welche Erfahrungen die TN haben. Diese Methode regt vorrangig die Selbstreflexion an sowie die Erweiterung der Sozialkompetenzen bezogen auf die Zusammenarbeit im Team.

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
Übung: Mein bzw. unser Bild vom Kind³ <i>// Selbstkompetenz //</i> Die TN setzen sich mit dem eigenen Bild vom Kind, von Menschen, die von Armut betroffen sind, und deren Alltagsproblemen kritisch auseinander. <i>// Sozialkompetenz //</i> Die TN reflektieren gemeinsam im Team die eigene Praxis, biografische Armutserfahrungen, Werteüberzeugungen und Einstellungen.	Kleingruppen mit 3 bis 5 Personen gestalten auf einer Wandzeitung ihr gemeinsames „Bild vom Kind“. Dazu stellt W verschiedene Materialien zur Verfügung: z. B. große und kleine farbige Papiere, unterschiedliche Stifte, Klebstoff usw. Für ihr fertiges Werk soll jede Gruppe einen Titel finden. In der anschließenden Präsentationsrunde werden die Werke im Kreis auf dem Boden ausgelegt und von allen betrachtet. Jede Gruppe stellt ihr „Bild vom Kind“ vor. Der selbst gewählte Titel des Bildes wird genannt, und es folgt ein Austausch über den Prozess in der Gruppe: <i>Konnte sich die Gruppe schnell auf ein gemeinsames Bild einigen? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Bildern vom Kind sind deutlich geworden?</i>	Durch diese Übung soll den TN der Austausch über unterschiedliche Haltungen und Einstellungen gegenüber Kindern ermöglicht bzw. bewusst gemacht werden. Das kreative Gestalten regt die Fantasie an, und die verinnerlichten Bilder können so sichtbar gemacht werden. Dabei entwickeln die TN erfahrungsgemäß viele Ideen und Energien. Die Absprachen und die Fokussierung auf das gemeinsame Bild und den Titel sind hierbei besonders wesentlich. Das gemeinsam entwickelte Werk stärkt das Gemeinschaftsgefühl und trägt zur Verdeutlichung und Transparenz der Einstellungen/Haltungen der einzelnen Teammitglieder bei. So kann das vorhandene Fach- und Erfahrungswissen zum Bild vom Kind kreativ zum Ausdruck gebracht werden. Der Methodenwechsel bei der Weiterbildung trägt auch dazu bei, die Aufmerksamkeit und Motivation der TN zu fördern. Die „Werkalerie“ könnte fotografiert werden und zur Dokumentation des Prozesses bzw. zur konzeptionellen Verankerung des Themas verwendet werden.

3 Quelle: Bertelsmann Stiftung/Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.) (2008): Wach, neugierig, klug – Kompetente Erwachsene für Kinder unter 3. Grundmodul. Gütersloh, S. 16

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
Input: Lebenslagenkonzept und Empowermentansatz		
// Wissen // Die TN haben theoriebasiertes Wissen über die strukturellen Ursachen von Armut.	Thema: <i>Wie viel Euro stehen einer Familie monatlich zur Verfügung, die von Hartz IV lebt?</i> Hartz-IV-Regelsätze ab 1. Januar 2014: <i>Erwachsene</i> 391 €/Monat; darin enthalten z.B.: – Gesundheitspflege 16,80 € – Bildung 1,50 € – Nahrungsmittel, alkoholfreie Getränke 138,83 € (4,60 €/Tag) – Bekleidung, Schuhe 32,85 € <i>Kinder bis 5 Jahre</i> 229 €/Monat; darin enthalten z.B.: – Gesundheitspflege 6,59 € – Bildung 1,06 € – Nahrungsmittel 85,11 € (2,83 €/Tag) – Bekleidung, Schuhe 33,74 € <i>Kinder von 6 bis 13 Jahren</i>: 261 € <i>Kinder von 14 bis 18 Jahren</i>: 296 €	Das Lebenslagenkonzept in der Sozialberichterstattung zielt darauf ab, dass nicht nur eine Dimension von Lebensqualität bzw. prekärer Lebensweise isoliert betrachtet werden soll, sondern die Mehrdimensionalität unterschiedlicher Lebensbereiche in ihrer Wechselwirkung analysiert wird. Benachteiligungen und Einschränkungen der Lebensqualität sollen nicht nur bezogen auf finanzielle Ressourcen bzw. materiellen Lebensstandard identifiziert werden, sondern es sollen auch immaterielle Ressourcen wie Bildung, Gesundheit und soziale Netzwerke berücksichtigt werden.
Die TN haben theoriebasiertes Wissen über den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg.	<i>Input:</i> W stellt das Lebenslagenkonzept vor sowie den Empowermentansatz mit seinen Stärken und Perspektiven.	„Personen“ werden mit ihren Ressourcen, Kompetenzen und Handlungszielen zu „Elementen“ solcher Teilsysteme. Dabei geht eine Person nicht in einem Teilsystem auf, sondern ist immer in mehrere soziale Bezüge eingebunden. Diese multiple Einbindung in vielfältige soziale Bezüge bezeichnet Luhmann als „Inklusion“, die Nichtzugehörigkeit zu anderen Teilsystemen entsprechend als „Exklusion“. Lebenslagen werden in diesem Theorierahmen definiert als die Gesamtheit der Inklusionen und Exklusionen in Form von Zugehörigkeiten zu verschiedenen Teilsystemen der Gesellschaft. Die Auswahl relevanter Lebenslagedimensionen erfolgt daher nicht von vornherein und in statisch festgelegter Form, sondern – entsprechend der wechselnden Einbeziehung in Teilsysteme – je nach thematisierter Fragestellung bzw. fokussierter Personengruppe.

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
	<i>Handout:</i> Mit dem Ansatz des Empowerments sollen u. a. Selbstbefähigung und Selbstverfügungskräfte entwickelt werden. „Der Empowermentansatz hat (...) sich der sogenannten Stärken-Perspektive verschrieben.“ Die Stärken-Perspektive im Empowermentansatz beruht auf inklusiven Leitprinzipien: – „Abkehr vom Defizit-Blickwinkel – Unbedingte Annahme des Anderen und Akzeptanz seines So-Seins – Vertrauen in individuelle und soziale Ressourcen – Respekt vor der Sicht des Anderen und seinen Entscheidungen – Akzeptanz unkonventioneller Lebensentwürfe – Respekt vor der ‚eigenen‘ Zeit und vor ‚eigenen‘ Wegen des Anderen – Verzicht auf etikettierende, entmündigende und denunzierende Expertenurteile – Grundorientierung an der Rechte-Perspektive, der Bedürfnis- und Interessenlage sowie der Lebenszukunft des Betroffenen“⁴.	

4 Theunissen, Georg (2005): Empowerment als Handlungsorientierung für die Arbeit mit schwerstbehinderten Menschen, S. 3. www.lebenshilfe.de / Stand 21.11.2005

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
Übung zur Selbstreflexion: Blick auf die Kinder durch die „soziale Brille“ // <i>Selbstkompetenz</i> // Die TN setzen sich mit dem eigenen Bild vom Kind, von Menschen, die von Armut betroffen sind, und deren Alltagsproblemen kritisch auseinander. Die TN wissen um die Subjektivität der eigenen Wahrnehmung, Einschätzung und Macht. // <i>Sozialkompetenz</i> // Die TN reflektieren gemeinsam im Team die eigene Praxis, biografische Armutserfahrungen, Werteüberzeugungen und Einstellungen.	W bringt eine Kiste mit verschiedenen Brillen mit und stellt diese in die Mitte. Die Brillen sollen die unterschiedlichen Perspektiven auf Handlungen und Verhalten symbolisieren: soziale Brille, kulturelle Brille, Diskriminierungsbrille, Migrationsbrille, Subjektbrille. Die TN finden sich in Kleingruppen zusammen und bekommen die Aufgabe, sich nun gedanklich die soziale Brille aufzusetzen und damit folgenden Satz zu vervollständigen: – <i>Armut bei Kindern in unserer Einrichtung meine ich daran erkennen zu können, dass ...</i> Die jeweiligen Aussagen werden festgehalten und im Plenum auf einer Metaplanwand gesammelt. Im Anschluss werden die Aussagen reflektiert unter den Stichworten <i>Zuschreibungen/Wertungen</i> und sich daraus entwickelnden möglichen <i>Vorurteilen</i>. (Häufig genannte Beispiele: „Die Kinder tragen schmutzige Kleidungsstücke; sie haben kein Frühstück dabei; sie riechen nach Rauch; wenn das Kind morgens gebracht wird, hängt die Windel in den Kniekehlen.“) Die TN reflektieren in den jeweiligen Kleingruppen, wie sich die eigenen biografischen Erfahrungen im Kontext <i>Bewertung von Armut</i> auf das Bild vom Kind auswirken (siehe Übung „Meine Begegnungen und Erlebnisse mit Armut“, S. 175).	Deutlich werden soll, dass beim Blick durch die „soziale Brille“ andere Dimensionen und Hintergründe von Kindern und Familien nicht wahrgenommen und die vorhandenen Ressourcen oft übersehen werden. Damit erfolgt eine Reduzierung des Kindes. Durch das bewusste „Aufsetzen“ der Brille kann das eigene Bild vom Kind reflektiert werden. Stereotype und Normalitätserwartungen sowie Verallgemeinerungen in der eigenen pädagogischen Praxis werden bewusst in den Blick genommen und können so in der Zukunft vermieden werden. Die Übung baut auf den Erarbeitungen und auf den Reflexionen zu <i>Begegnungen und Erlebnissen mit Armut</i> auf. Das Thema wird nun noch einmal aufgegriffen und auf die Arbeitssituation bezogen. Durch das Festhalten und die Reflexion der Aussagen wird deutlich, welches Bild vom Kind in <i>Armutsbezügen</i> vorrangig im Team existiert. Zudem werden Emotionen, aber auch Zuschreibungen, Vorannahmen und Wertungen sichtbar. Die Thematik <i>Emotionen</i> muss unbedingt bearbeitet werden, um den Fachkräften hilfreiche Ansätze für einen professionellen Umgang zu ermöglichen. Den Fachkräften wird durch reflexive Fragen nachvollziehbar aufgezeigt, dass Zuschreibungen und Wertungen, wer als arm angesehen wird, aus den unterschiedlichen Biografien resultieren und auf den jeweiligen verinnerlichten Werten und Normen basieren. In der Auseinandersetzung damit und über das Visualisieren (Verschriftlichen) werden die TN angeregt, sich näher mit ihrem Bild und der damit verbundenen Haltung gegenüber Armut zu beschäftigen.

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
	Im Plenum folgt der Austausch darüber, welche Bilder vom „armen“ Kind in der Einrichtung vorhanden sind, wenn die TN durch die soziale Brille schauen. Welche Emotionen werden bei den TN eventuell angesprochen? (Häufig genannte Stichworte sind z.B.: Betroffenheit, Mitleid, Wut, Ekel, Überraschung.) Es schließt sich eine Reflexion mit der Frage an: – <i>Zu welchen Haltungen und auch Vorannahmen können diese Emotionen führen?</i> (Häufig genannte Stichworte: Zurückhaltung, Ratlosigkeit, Mutlosigkeit, Verständnislosigkeit, Rückzug: „Du armes Kind, das kannst du nie lernen; hat ja sowieso keinen Sinn“. Verständnis, Toleranz, Zuversicht: „Auch du, in deiner Situation hast ein Recht auf ...; jetzt aber gerade; das schaffst du auch“.) Im nächsten Schritt werden am Beispiel der Emotionen <i>Zurückhaltung, Ratlosigkeit, Mutlosigkeit, Verständnislosigkeit, Rückzug</i> die folgenden Fragen im Team erarbeitet: – <i>Wie gehen wir damit im Team um?</i> – <i>In welchem Rahmen und wie kann ich mich im Team darüber vorbehaltlos und vertrauensvoll austauschen?</i> – <i>Welche Informationen, welche Unterstützung brauche ich in diesem Kontext für meinen pädagogischen Alltag?</i>	Bei dieser Übung gilt es sensibel zu reagieren, wenn die Zuschreibungen und Wertungen der TN eventuell die Teamkollegen und Teamkollegen betreffen. Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner hat zudem die Aufgabe, den Fachkräften deutlich zu machen, auf welcher Ebene sie gerade arbeiten, der personalen Ebene oder der Metaebene. Die personale Ebene (eigene Betroffenheit) dient der Selbstreflexion und der Selbstkompetenz: <i>Welche Haltungen/Einstellungen habe ich zu dem Thema? Wie beeinflussen sie meine Arbeit?</i> Über die Metaebene können Kompetenzen im Bereich <i>Fertigkeiten</i> erlangt werden: <i>Welche Konsequenzen für die Praxis werden aus den Reflexionen gezogen?</i> Aussagen hierzu müssen festgehalten werden, um später z.B. ein armutssensibles Leitbild und/oder eine armutssensible Konzeption entwickeln zu können. Das kleinschrittige Vorgehen in dieser Übung ist erprobt und erlaubt es den TN, die Transferleistung zu erbringen, d.h. die Theorie mit der eigenen Praxis zu verbinden. Zudem ermöglicht es den Beteiligten, Handlungsansätze zu entwickeln, um Kindern ganzheitlich begegnen zu können und ihre Fähigkeiten und Ressourcen zu erkennen.

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
	(Stichworte sind zum Beispiel: Wissen um den realen Lebenskontext des jeweiligen Kindes; ressourcenorientierter Blick; Kolleginnen und Kollegen, die mir ihre Wahrnehmung/Beobachtung zum Kind/zu meinem Handeln mitteilen; kollegiale Beratung; evtl. Supervision; Eltern als Experten ihrer Situation.) Was bedeutet das konkret für die pädagogische Praxis? „Überprüfung“ des Bildes vom Kind (siehe Übung „Mein bzw. unser Bild vom Kind“, S. 177): – Von welchem Bild vom Kind gehen wir im Team aus? – Ist es ein wertschätzendes Bild, oder muss es überarbeitet werden? – Wie wird das Bild vom Kind z. B. in der Konzeption festgehalten?	
Input: Armutsprävention – Herausforderungen für die frühkindliche Praxis		
// Wissen // Die TN haben theoriebasiertes Wissen über die strukturellen Ursachen von Armut. Die TN haben theoriebasiertes Wissen über Dimensionen von Armut (Lebenslagenkonzept, Empowerment, Bourdieu).	Die TN erhalten einen Überblick anhand einer PowerPoint-Präsentation (Handout) mit folgenden Schwerpunkten: – Ist Armut strukturell oder individuell bedingt? – Was ist Kinderarmut? (Lebenslagen) – Welche (Bildungs-)Folgen entstehen? – Was brauchen armutsbetroffene Eltern? – Kindbezogene Armutsprävention (individuelle Förderung und strukturelle Prävention) – Armutsbetroffene Kinder und Familien – was können die Kindertageseinrichtungen tun? – Konkrete Ansatzpunkte für die Praxis	Ein allgemeiner Überblick über Armut als gemeinsame Wissensgrundlage im Team ist bedeutsam. Ziel ist es, zu einer Erweiterung bzw. Vertiefung des Wissens beizutragen. Es soll verdeutlicht werden, dass Armut mit Einkommensarmut einhergeht, welche die Lebenslage einschränkt, zu Unter-versorgung und sozialer Ausgrenzung führen kann und ein spezifisches „Kindergesicht“ hat. Ziel ist die Sensibilisierung der Fachkräfte. Bei Armut geht es nicht nur um fehlende materielle Mittel, sondern Armut zeigt sich mehrdimensional, auch in sozialer, kultureller und gesundheitlicher Hinsicht. Deutlich werden soll auch, dass es zum Auftrag der Einrichtungen gehört, soziale Teilhabe zu sichern und Chancengerechtigkeit zu ermöglichen.

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
Die TN haben theoriebasiertes Wissen über den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg.	Es folgt eine „Murmeltunde“ zum Austausch mit den Personen, die nebeneinander sitzen (2 bis 3 Personen): <i>Was ist mir klar geworden? Mein Aha-Erlebnis? Was fand ich bemerkenswert? Was bleibt fraglich?</i> Danach folgt ein Austausch im Plenum über die Eindrücke. Daran schließen sich Überlegungen an, was in der Weiterbildungsveranstaltung vertieft werden soll, worüber die einzelnen TN weiter nachdenken möchten. Die Themen bzw. Gedanken werden auf Moderationskarten notiert und im weiteren Verlauf des Seminars aufgegriffen.	Anhand von Zahlenmaterial, Studien und Schaubildern kann verdeutlicht werden, wo konkrete Ansatzpunkte für die Praxis liegen. Die Kenntnisse über Zusammenhänge und spezifische Unterstützungsmöglichkeiten sind wichtig, um vielfältige Handlungsspielräume zu entwickeln. Beim anschließenden Austausch soll den TN ermöglicht werden, ihre Erfahrungen, Erkenntnisse und Fragen einzubringen und eventuell zu diskutieren. So kann eine Basis für ein gemeinsames Verständnis von kindbezogener Armutsprävention angebahnt werden.
// Wissen // Die TN haben theoriebasiertes Wissen über die strukturellen Ursachen von Armut.	Die TN bekommen mittels einer kleinen Karte eine Identität zugeordnet (Beispiele: Ich bin eine deutsche Mutter, alleinerziehend, zwei Kinder, 4 und 6 Jahre alt, arbeite als Verkäuferin/Ich bin ein türkischstämmiger Vater, Familie mit drei Kindern, lebe mit meiner Familie von Sozialbezügen/Ich bin ein selbstständiger Kaufmann, lebe mit meiner Partnerin und meinen zwei Kindern zusammen/Ich bin eine Lehrerin, bin geschieden und lebe mit meinem Kind zusammen/Ich bin ein dunkelhäutiger Student aus Ghana, lebe mit einer deutschen Frau und ihrem Kind zusammen).	Die Übung macht deutlich, dass Einstellungen und Haltungen sich bei jedem Menschen über seine jeweiligen Biografien, Erfahrungen und Assoziationen entwickeln. Es wird nachvollziehbar, wie bestimmte Bilder von Menschen (hier in Armutsbezügen) entstehen können und wie diese dann in die Gemeinschaft übertragen und auch als allgemeingültig übernommen werden. <i>„Haltungen resultieren aus unterschiedlichen Biografien und basieren auf den jeweiligen verinnerlichten Werten und Normen. Das Individuum lernt und verinnerlicht Verhaltensweisen sowie geltende Normen und Werte und wird durch deren Übernahme zu einem Teil der Gemeinschaft.“⁶</i>

Aufstellungsübung: Soziale Positionierungen ⁵

⁵ Quelle: In Anlehnung an: DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. (Hrsg.) (2004): Baustein zur nichtrassistischen Bildungsarbeit. Erfurt, S.61 ff.; Europahaus Aurich und Anti-Bias-Werkstatt (Hrsg.): Methodenbox: Demokratie-Lernen und Anti-Bias Arbeit. Zu bestellen unter: www.anti-bias.werkstatt.de

⁶ Saldern, Matthias von (2011): Zur Verwaltung von Unterstützungssystemen bei der Inklusion in Schule. Vortrag am 15.02.2011 in Saarbrücken

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
Die TN haben theoriebasiertes Wissen über Dimensionen von Armut (Lebenslagenkonzept, Empowerment, Bourdieu). Die TN haben theoriebasiertes Wissen über den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg. // <i>Selbstkompetenz</i> // Die TN setzen sich mit dem eigenen Bild vom Kind, von Menschen, die von Armut betroffen sind, und deren Alltagsproblemen kritisch auseinander.	Die Identitäten werden in der Gruppe vorher nicht bekannt gegeben. Die TN stellen sich in einem entsprechend großen Raum nebeneinander, es werden Fragen gestellt, zum Beispiel: Kannst du überall einkaufen gehen, wo du möchtest? Bekommst du von einer Bank einen Kredit? Kannst du deinen Urlaub planen und finanzieren? Kannst du auf Nachbarschaftshilfe bauen, z.B. beim Renovieren deiner Wohnung? Kannst du dir Luxusartikel leisten? Können deine Kinder einen Sportverein besuchen? Kannst du deinen Kindern Mediengeräte kaufen? Kannst du in einem Bioladen Lebensmittel einkaufen? Bei jeder Frage, die die TN mit „ja“ beantworten, werden sie gebeten, einen Schritt nach vorne zu treten. Bei der abschließenden Reflexion bleiben sie zunächst auf ihren Plätzen stehen und teilen sich gegenseitig ihre Identität mit. Sie werden gebeten, kurz darzustellen, warum sie sich bei den jeweiligen Fragen für oder gegen den Schritt nach vorne entschieden haben. Anschließend werden die TN noch gefragt, wie sie sich auf ihren Positionen fühlen (z.B. allein vorne, in der Mitte mit vielen anderen oder am Ende fast allein). Es wird reflektiert, welches Fazit sich aus der Übung für die Kita-Praxis ziehen lässt.	Die Aufstellungsübung zeigt auch, dass neben den strukturellen Ursachen von Armut gesellschaftliche Zuschreibungen und Bewertungen die Lebenslagen von Menschen stark beeinflussen können. Ob Menschen inkludiert oder exkludiert sind in Form von Zugehörigkeiten bzw. Nichtzugehörigkeiten zu verschiedenen Teilsystemen einer Gesellschaft, wird maßgeblich von den Mitgliedern der jeweiligen Teilsysteme mitbestimmt. Anhand von Alltagsfragen fällt es leichter, einen Bezug zur Thematik herzustellen. Diese Übung sollte nicht in Gruppierungen angewendet werden, in denen ohnehin schon starke Zuschreibungen einzelner Mitglieder stattfinden, da die Gefahr besteht, sie weiter zu verfestigen (Beispiel: In einer Gruppierung gibt es Hierarchien, die bedingen, dass bestimmten Menschen über entsprechende Machtstrukturen ein Platz zugewiesen wird. Wenn sie jetzt auch noch eine Identität per Kärtchen zugeordnet bekommen, die sie veranlasst, dass sie bei allen Fragen in der Aufstellungsübung immer hinten stehen bleiben, werden entsprechende Erwartungen bestätigt: „Wusste ich es doch: Ich bin immer die/der Letzte.“ Im Gegenzug bei anderen Mitgliedern der Gruppe: „Ich bin immer vorne!“).
// <i>Sozialkompetenz</i> // Die TN thematisieren im Team Armut und deren Konsequenzen als mögliche Barrieren für den Zugang zur Einrichtung.	Die Fachkräfte finden sich in Kleingruppen zusammen und einigen sich pro Gruppe darauf, an einem Fallbeispiel aus der Einrichtung zu arbeiten (Familie, die in Armutsbezügen lebt). Innerhalb der Kleingruppen soll nun in einem Rollenspiel versucht werden, sich in die Perspektive der jeweiligen Mutter zu begeben.	Rollenspiele sind methodisch gut einsetzbar für Übungen, die einen Perspektivenwechsel zum Inhalt haben. Wichtig ist dabei, dass sich die TN freiwillig dazu melden, da nur so auch gewährleistet ist, dass sie sich auf die verschiedenen Rollen einlassen (können).

Rollenspiel – Perspektivenwechsel

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
	Es wird ein Gespräch mit einer Erzieherin geführt über die monatlich zu zahlenden Essensbeiträge. Ziel ist es für die Fachkraft, dass die Mutter <i>endlich</i> zahlt. Die übrigen TN in den jeweiligen Kleingruppen fungieren als Beobachterinnen bzw. Beobachter. Nach dem Rollenspiel wird gemeinsam reflektiert unter den Fragestellungen: <i>Wie haben sich die beiden Darstellerinnen gefühlt? Wie wurde die Mutter angesprochen, wie auf sie eingegangen? Wie hat die Fachkraft agiert? Was war auffällig? Wie ist das Ergebnis? Was wurde noch nicht bedacht dabei? Welche Unterstützung könnte sich die Mutter von der pädagogischen Fachkraft wünschen?</i> Die einzelnen Kleingruppen stellen im Plenum kurz ihr Fazit vor, und man tauscht sich darüber aus: – Welche Zugangsbarrieren werden für diese Familien aus ihrer Situation heraus sichtbar und welche können sich noch ergeben? Stichworte: Zugangsbarrieren für Eltern in Armutslagen können zum Beispiel sein: – Kostenfaktoren, z.B. Beteiligung an Aufwendungen für Frühstück, Projekte, Ausflüge, Geburtstage; – Alltagsorganisation, z.B. kein Fahrzeug zu besitzen, schlechte Erreichbarkeit der Einrichtung, Termine können dadurch schlecht wahrgenommen werden; – Unverständnis über unterschiedliche Lebenswelten/Habitus; – Umgangskultur in der Einrichtung mit Menschen aus Armutsbezügen führt z.B. zu Enttäuschung, Scham, Angst; – Sprachbarrieren.	Die Übung regt dazu an, sich in Situationen von Familien hineinzuversetzen, die in Armutsbezügen leben. Die durchlebten Gefühle innerhalb der Rollen wirken noch lange nach und regen so zum Nachdenken darüber an, wie die Beteiligten sich in der Realität tatsächlich fühlen. Die Übung soll verdeutlichen, dass Frau X vielleicht Bedürfnisse/Wünsche an die pädagogischen Fachkräfte hat, bzw. sich Unterstützung wünscht oder braucht, was so bisher noch nicht wahrgenommen wurde. Durch den Perspektivenwechsel können Zugangsbarrieren sichtbar werden, indem der Lebenskontext der betreffenden Familien erfragt wird und somit bekannt wird. Gleichzeitig werden auch die Wünsche und Forderungen an die betroffenen Familien seitens der Fachkräfte sichtbar. <i>„Ein gut konzipiertes Angebot und ein hohes Engagement der Erzieherinnen und Erzieher kann scheitern, wenn Bedürfnisse von Müttern und Vätern nicht ausreichend erfragt wurden oder Zugangsbarrieren bestehen, die nicht genügend beachtet wurden bzw. nicht abgebaut werden konnten.“</i> <i>(...) Wichtig ist also, in Erfahrung zu bringen, was Eltern wünschen, was sie brauchen, wer sie sind. Was möchten sie mitteilen (und was nicht) und falls ja, welche Unterstützung möchten sie haben? Dies sind wichtige Fragen, die sich nicht ohne die Beteiligung von Eltern beantworten lassen. Es geht also darum, vor der Planung einer Zusammenarbeit mit Eltern deren Wünsche, Vorstellungen und Bedürfnisse zu erkunden. Genauso wesentlich ist es, sich die eigenen Vorstellungen bewusst zu machen und die Erwartungen und Vorerfahrungen im Team zu reflektieren.“⁷</i>

7 Richter-Kornweitz, Antje (2011): Achtung Baustelle: Zusammenarbeit mit Eltern in der Kita. In: Kooperationsverbund Gesundheitliche Chancengleichheit. www.gesundheitliche-chancengleichheit.de/achtung-baustelle-zusammenarbeit-mit-eltern-in-der-kita/ (18.07.2014)

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
	Im nächsten Schritt schließen sich Überlegungen zur Bewältigung von Alltagsproblemen für die jeweiligen Familien an: – <i>Wie spreche ich z. B. Eltern bei Problemsituationen (s.o.) an?</i> – <i>Welche Unterstützung kann die Einrichtung anbieten?</i> Nach diesen Ausarbeitungen werden „Emotionskärtchen“ ausgelegt. Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner bittet die TN, sich jeweils ein Kärtchen auszusuchen und sich kurz zu ihrer jetzigen Emotion zu äußern.	„Wie steht es um die Bereitschaft, verschiedene Eltern-Persönlichkeiten und ihre Möglichkeiten zu akzeptieren? Wie steht es um ihre Fähigkeiten, mit den Verschiedenheiten, die daraus resultieren, konstruktiv umzugehen? Wie ist die Grundhaltung gegenüber Müttern und Vätern? Hierfür benötigen Erzieherinnen und Erzieher eine hohe Dialog- und Konfliktfähigkeit. Diese muss aus- und weitergebildet werden und setzt eine hohe Leitungs- und Managementkompetenz innerhalb der Einrichtung voraus, bspw. durch die Unterstützung von Seiten des Trägers.“⁸ Didaktisch ist es sinnvoll, in einem Seminar zwischendurch immer wieder über ein „Blitzlicht“ die momentane Stimmung abzufragen. Gerade die Thematik <i>Armut</i> ist mit vielen unterschiedlichen Emotionen verbunden, die auch verbalisiert werden müssen, damit sie nicht unausgesprochen permanent zwischen den Zeilen mitschwingen. Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner hat dadurch auch die Möglichkeit, gegebenenfalls mit Entspannungsübungen zur emotionalen Entlastung beizutragen.

8 Richter-Kornweitz, Antje (2011): Achtung Baustelle: Zusammenarbeit mit Eltern in der Kita. In: Kooperationsverbund Gesundheitliche Chancengleichheit. www.gesundheitliche-chancengleichheit.de/achtung-baustelle-zusammenarbeit-mit-eltern-in-der-kita/ (18.07.2014)

Zweiter Tag der Weiterbildung

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<i>// Selbstkompetenz //</i> Die TN reflektieren die eigenen biografischen Erfahrungen im Hinblick auf Resilienz.	In der Mitte des Kreises steht eine Schatzkiste, die mit Glitzersteinen, Schokokugeln und Goldtalern gefüllt ist. Wladt die TN zur gemeinsamen Schatzsuche ein. Bei einer Einzelarbeit notieren die TN auf einem Bogen Papier (Kopie einer geöffneten Schatztruhe) ihre Gedanken zu folgenden Fragen: <i>Was, denken Sie, können Sie persönlich gut? Was fällt Ihnen zu Ihren Stärken, Fähigkeiten und Ressourcen ein?</i> In der anschließenden Partnerarbeit gehen die TN zu zweit zusammen (freiwillige Zusammensetzung) und berichten von ihren Erfahrungen und Ergebnissen zu den Fragen: <i>Wie hast Du die Übung erlebt? Ist es Dir leicht- bzw. schwergefallen, Stärken zu finden? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum?</i> Jeder TN hat dazu etwa 10 Minuten Zeit; die Partnerin bzw. der Partner hört zu, stellt die Fragen und bringt keine Erfahrungen mit ein. Dann werden die Stärken/Fähigkeiten in Form einer Mind-Map notiert. Dazu schreibt man in die Mitte des Blattes in einen Kreis „Meine Stärken“. Von diesem Kreis ausgehend wird für jeden Unterpunkt (also für jede Stärke/Fähigkeit) eine Linie gezeichnet und mit dem entsprechenden Begriff beschriftet. Von dieser Linie können weitere Linien abzweigen, mit denen die einzelnen Hauptgedanken weiter untergliedert werden. Als Erläuterung ist es hilfreich, ein Beispiel an das Flipchart oder die Tafel zu zeichnen. Anschließend wechseln die Rollen.	Die Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken steht bei dieser Übung im Vordergrund, damit sich die Reflexionsfähigkeit der TN gegenüber den Kindern und Familien weiterentwickeln kann. Die TN werden angeregt, sich ihrer spezifischen Ressourcen bewusst zu werden und ihre eigenen Fähigkeiten zu reflektieren. Dieser Ressourcenblick ist grundlegend, um auch die Stärken und Ressourcen der Kinder und vor allem der Familien, die von Armut bedroht sind oder sich in Armutslagen befinden, wahrnehmen zu können. Aufbauend auf den gesammelten Stärken, Fähigkeiten und Ressourcen werden Handlungen abgeleitet. Dieses Vorgehen stärkt die einzelnen Mitglieder ebenso wie das Team insgesamt. Die Vielfalt an Stärken und Fähigkeiten im Team wird auf diese Weise visualisiert. Einerseits wird dadurch die Zusammenarbeit gestärkt, möglicherweise wird offensichtlich, dass hier Potenziale brachliegen, die für den Kita-Alltag genutzt werden könnten. Andererseits wird deutlich, dass auch jedes einzelne Kind Stärken, Fähigkeiten und Ressourcen mitbringt und somit die Gruppe bereichert.

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
	<i>Materialien:</i> Papier und gegebenenfalls bunte Stifte Im Anschluss werden im Plenum je zwei Stärken/Fähigkeiten/Ressourcen jedes Teammitgliedes auf Karten notiert. Diese Fähigkeiten werden von den einzelnen Personen im Plenum genannt, und die Karten werden um die Schatzkiste im Kreis herum gelegt. Jeder TN darf sich dafür zwei Schmuckstücke/Schätze aus der Schatztruhe mitnehmen. Die vielen Fähigkeiten und Ressourcen werden gemeinsam gewürdigt, und man stellt den Bezug zur Arbeit mit Kindern und Familien her. Zudem kann man auf dem Flipchart sammeln, welche Ressourcen in die Zusammenarbeit mit den Familien eingebracht werden können.	Durch die Wertschätzung der einzelnen Fähigkeiten werden die Selbstachtung und das Selbstvertrauen der TN gestärkt und somit auch das seelische und körperliche Wohlbefinden gesteigert. Gleichzeitig wird im Team eine positive Grundstimmung geschaffen, die gefühlsmäßige Sicherheit und Zuversicht ermöglicht.
Input: Resilienz		
// Wissen // Die TN kennen den aktuellen Diskussionsstand zur Förderung von Resilienz bei Kindern in belasteten Familiensituationen. Die TN wissen um die Bedeutung der Erfahrung von Selbstwirksamkeit bei Kindern.	Einleitend wird im Plenum die Frage bearbeitet: <i>Was verbinden Sie mit dem Wort Resilienz?</i> Die Antworten werden auf dem Flipchart notiert. Es folgt eine PowerPoint-Präsentation der Weiterbilderin bzw. des Weiterbildners mit folgenden Schwerpunkten: – Definition von Resilienz – Was sind Risikofaktoren? – Was sind Schutzfaktoren? – Konzept der Resilienz – Resilienz im Alltag / Resilienzförderung in der Praxis Im kurzen Austausch wird erfragt: <i>Gab es neue Erkenntnisse? Was wurde klarer? Was ist bemerkenswert?</i>	Im Mittelpunkt steht das Theoriewissen über Resilienz als Basis der TN. Es soll deutlich werden, dass sich ein unterstützendes Umfeld, das Kinder ermutigt, positiv auf das Lernen und den Bildungsverlauf der Kinder auswirkt. Wichtig ist, dass die Förderung von Resilienz systematisch und alltagsintegriert umgesetzt wird. Beim Austausch und Ausfüllen des Arbeitsblatts kommen die TN über das erworbene Wissen ins Gespräch und verknüpfen dieses mit ihrer Praxis. So erfahren sie eventuell Bestätigung für ihr Handeln oder entwickeln gegebenenfalls Handlungsalternativen.

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
// <i>Sozialkompetenz</i> // Die TN tauschen sich im Team über Möglichkeiten der Unterstützung und Förderung der Resilienz in der Gruppe und der Einrichtung aus.	Daran schließt sich eine Gruppenarbeit zu Überlegungen an, wie und an welcher Stelle Aspekte der Resilienzförderung im pädagogischen Alltag systematisch integriert werden können. Die Ergebnisse werden auf einem Arbeitsblatt in einer Tabelle mit folgenden Rubriken notiert: Tätigkeiten im pädagogischen Alltag/Beispiele: Begrüßung, Essen, Vorlesen, Beobachtung usw. Es erfolgt eine Gewichtung der einzelnen Punkte: eher wichtig/wichtig/unwichtig. In die letzte Spalte werden Ideen eingebracht, wie kindbezogene Resilienzfaktoren berücksichtigt werden können. Im Plenum reflektieren die TN über die Antworten und die Methode. Es werden weitere konkrete Vereinbarungen zur Umsetzung getroffen.	Durch die Auseinandersetzung mit der Praxis in der eigenen Einrichtung kann der Zusammenhang zwischen der Einrichtungskultur und den Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder erkannt werden. So wird direkt an den Kenntnissen und Erfahrungen der TN angeknüpft, und die konkreten Situationen werden reflektiert.
// <i>Selbstkompetenz</i> // Die TN wissen um die Subjektivität der eigenen Wahrnehmung, Einschätzung und Macht.	Im Plenum schauen die TN die Sequenz „Kinder“ aus dem Film „Poem“ an. Danach werden am Flipchart die Gedanken der TN zu folgender Frage gesammelt: <i>Welche Ressourcen hat die Familie, bzw. welche Stärken können Kinder in dieser Familie entwickeln?</i> Es folgt ein Austausch darüber.	Die Filmsequenz dient als Grundlage, um theoretisches Wissen über Resilienz zu analysieren und zu deuten. Es geht darum, wie die Ressourcen der Familie erkannt werden. Gleichzeitig wird durch diesen Film deutlich, dass die Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung eine Querschnittsaufgabe von frühpädagogischen Fachkräften ist. Sie werden dazu aufgefordert, ihre eigene Wahrnehmung und Einschätzung zu reflektieren, da der Film die dahinterliegenden Emotionen anspricht. Eine quasi reale Alltagssituation live zu erleben, bleibt den TN besser im Gedächtnis als eine rein theoretische Herangehensweise.

Analyse einer Sequenz aus dem Film „Poem“⁹

9 Schmerberg, Ralf: Poem. Kapitel 10: Kinder.

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
// Sozialkompetenz// Die TN tauschen sich im Team über Möglichkeiten der Unterstützung und Förderung der Resilienz in der Gruppe und der Einrichtung aus.		Beim Anschauen der Filmsequenz ist der Hinweis auf die Ressourcen der Familie besonders wichtig. Der Blick mit der „Ressourcenbrille“ spielt für die Zusammenarbeit mit Familien in Armutslagen eine entscheidende Rolle. Das extreme Beispiel einer Alltagssituation, die literarisch umrahmt wird, zeigt exemplarisch, wie viele Ressourcen und Stärken diese Familie hat. Oft werden diese auf den ersten Blick nicht sichtbar, nicht wahrgenommen, da der defizitäre Blick bei den Fachkräften überwiegt. Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner regt die TN an, konsequent auf die Ressourcen zu blicken. So kann diese Filmsequenz zu einer Schärfung der Wahrnehmung bzw. zu neuem „Sehen“ beitragen und den Perspektivenwechsel fördern. Für die Fachkräfte ist es wichtig, die „Schätze“ der Familien zu erkennen, um so Ressourcen einzubeziehen und Selbstwirksamkeitserfahrungen der Kinder und Familien zu ermöglichen.
	Zusammenfassung und Abschluss der beiden Weiterbildungsstage Die Karten mit den Aussagen der TN der Einstiegsübung am ersten Weiterbildungstag („Erwartungsschiffe“) werden entsprechend der Clusterung so auf mehrere Moderationswände gepinnt, dass daneben jeweils genügend Platz für Kommentare bleibt. W bittet die TN, nochmals ihre Erwartungen und Wünsche zu lesen, sich kurz in Murmelrunden darüber auszutauschen und zu überlegen, ob sich ihre Erwartungen und/oder Wünsche erfüllt haben oder nicht. Danach werden sie aufgefordert, ihre jeweiligen Kommentare neben die Clusterungen zu schreiben.	Am Ende des Seminars ist es wieder unter didaktischen Gesichtspunkten von großer Bedeutung, eine abschließende Reflexion der eingangs geäußerten Erwartungen durchzuführen. Einerseits dient dies der Ergebnissicherung, und zum anderen erhalten die TN dadurch die Möglichkeit, sich über ihren eigenen Lernprozess klar zu werden.

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
	Diese Aussagen bilden zusammen mit den Aussagen der einzelnen Gruppenarbeiten die Grundlage für ein weiteres Vorgehen und konkrete Vereinbarungen. Im Plenum werden diese mithilfe eines Arbeitskatalogs zusammengestellt, der sich z.B. an folgenden Fragen orientiert: – <i>Was fehlt uns noch an Wissen hinsichtlich der Thematik?</i> – <i>Wie sehen unsere weiteren Schritte aus?</i> – <i>Womit beginnen wir mit notwendigen Veränderungen?</i>	Für die Weiterbildnerin bzw. den Weiterbildner sind die Kommentare der TN zugleich eine Rückmeldung über die erreichten und nicht erreichten Ziele des Seminars und können auf diese Weise Optionen für weitere, sich anschließende Seminare bieten. Die Grundlage für Folgeseminare können die Vereinbarungen sein, die zum Abschluss in einem Arbeitskatalog festgehalten werden. So erzielt man Verbindlichkeit und Verantwortlichkeit, die dazu beitragen, dass vereinbarte Veränderungen tatsächlich umgesetzt werden.
Bildergalerie – ein kreativer Abschluss		
	<i>Material:</i> Buntstifte, Klebestifte, verschiedene Papiersorten und Zeitschriften <i>Zeitbedarf:</i> etwa 45 Minuten W bittet die TN, sich die beiden Weiterbildungstage noch einmal zu vergegenwärtigen. Aufgabe für alle TN ist es nun, jeweils mit den bereitliegenden Materialien ein Bild, eine Collage oder Ähnliches zu erstellen, welches ihrer momentanen Gefühlslage entspricht. Nachdem die TN ihre Werke beendet haben, wird während eines Gallerywalks jedes einzelne anhand folgender Fragen vorgestellt: <i>Was hast Du dargestellt? Warum hast Du es so dargestellt? Was symbolisiert das Bild/Werk für Dich? Was machst Du damit?</i>	Diese Abschlussübung rundet das Seminar auf kreative Art und Weise ab. Reflektiert wird das Befinden der TN, und die Lernergebnisse werden überprüft mit der Frage: <i>Was nehme ich mit, was bleibt noch zu tun?</i> Während des Erarbeitens wird der innere Dialog angeregt, und es bleibt genügend Zeit, sich die zwei Tage noch einmal zu vergegenwärtigen. Zunächst kommt häufig der Einwurf von Teilnehmenden, dass sie diese Aufgabe nicht erfüllen könnten. Aber erfahrungsgemäß finden schließlich alle eine Ausdrucksform mit zum Teil beachtlichen Ergebnissen.

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
	– 1. Beispiel aus einem Seminar: Es wurde eine Insel aus Zeitschriftenteilen, die junge Pflanzen zeigten, zusammengeklebt. Die Reflexion hierzu lautete: Ich habe das Gefühl, mich momentan auf einer Insel zu befinden, damit verbinde ich ein gutes Gefühl. Die kleinen, jungen Pflanzen symbolisieren für mich, dass etwas Neues wächst, so wie meine Erkenntnis über das Erfahren. Es kann aber nur etwas wachsen, wenn ich diese kleinen Pflanzen pflege! Das Bild nehme ich mit und hänge es bei mir ins Büro, so werde ich immer an das „Pflegen“ erinnert. – 2. Beispiel: Ein TN hat ein Haus zum Teil aus verschiedensten Materialien auf das Papier geklebt und zum Teil gemalt. Die Reflexion hierzu lautete: Ich habe ein Haus als Darstellung gewählt. Es hat mehrere Stockwerke, die aber noch nicht alle fertig sind. Ich baue noch immer daran. Einige Fensterläden sind noch zu, andere aber weit offen. Vielleicht kommt nach dem nächsten Seminar noch etwas dazu. Ich bringe es zum nächsten Mal wieder mit!	Ein weiterer Vorteil dieser Übung ist, dass die TN etwas mitnehmen können, anhand dessen sie das Seminar zu einem späteren Zeitpunkt reflektieren können, beziehungsweise überprüfen können, welche von den Zielen sie in die Praxis umgesetzt haben.

Literatur

- Bertelsmann Stiftung/Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.) (2008): Wach, neugierig, klug – Kompetente Erwachsene für Kinder unter 3. Grundmodul. Gütersloh
- Burdorf-Schulz, Jutta/Müller, Renate (2006): Early Excellence Centers – Eine neue Form der Elternbildung? In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen. Freiburg/Basel/Wien, S. 154–162
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München
- Esch, Karin/Krüger, Tim (2011): Qualitätsanforderungen an Referentinnen und Referenten. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Zusammenarbeit mit Eltern. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 3. München, S. 110–123
- Fischer, Sibylle/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2012): Chancen – gleich! Kulturelle Vielfalt als Ressource in frühkindlichen Bildungsprozessen – ein Qualifizierungsprogramm für pädagogische Fachkräfte. Unveröffentlichtes Curriculum – Grundlagen und Materialien
- Gaigl, Anna (2014): Weiterbildung kompetenzorientiert gestalten – Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München, S. 34–53
- Gonzalez-Mena, Janet/Widmeyer Eyer, Dianne (2008): Säuglinge, Kleinkinder und ihre Betreuung, Erziehung und Pflege. Ein Curriculum für respektvolle Pflege und Erziehung. Freiamt im Schwarzwald, S. 543 ff.
- Hock, Beate/Holz, Gerda/Kopplow, Marlies (2014): Kinder in Armutslagen. Grundlagen für armuts-sensibles Handeln in der Kindertagesbetreuung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 38. München
- Richter-Kornweitz, Antje (2011): Achtung Baustelle: Zusammenarbeit mit Eltern in der Kita. In: Kooperationsverbund Gesundheitliche Chancengleichheit. www.gesundheitliche-chancengleichheit.de/achtung-baustelle-zusammenarbeit-mit-eltern-in-der-kita (18.07.2014)
- Ruberg, Tobias (2011): Qualitätsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 1. München, S. 100–113
- Ruhe, Hans Georg (2009): Methoden der Biografiearbeit. Lebensspuren entdecken und verstehen. 4. bearb. Aufl. Weinheim/Basel/Berlin
- Sikcan, Serap (2008): Zusammenarbeit mit Eltern: Respekt für jedes Kind – Respekt für jede Familie. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau
- Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 15. München
- Wagner, Petra (Hrsg.) (2013): Handbuch Inklusion: Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau

D | Literatur- und Medienempfehlungen



D

Inhalt

1	Kinderarmut	200
2	Inklusion	200
3	Gesundheit	200
4	Partizipation	202
5	Resilienz	202
6	Kommunale Strategien	203
7	Kinderbuchvorschlag zum Thema Armut	204

D

Literatur- und Medienempfehlungen

Ziel der *Wegweiser Weiterbildung* ist es, weiterführende Hintergrundinformationen zum Stand der Forschung und der Fachdiskussion zu geben. Der Teil D enthält daher eine Zusammenstellung ergänzender Literatur- und Medienempfehlungen, die über die Materialien im *Wegweiser Weiterbildung* hinaus an den jeweiligen Qualifizierungsbereich anknüpfen. Für eine bessere Orientierung sind die Literatur- und Medienempfehlungen thematisch gegliedert und kommentiert.

Die Literatur- und Medienempfehlungen wurden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Expertengruppe besprochen und verabschiedet. Die Expertengruppe hat bei der Auswahl der Empfehlungen darauf geachtet, eine knappe Liste von Titeln zusammenzustellen, die für Weiterbildungsanbieter sowie für die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner geeignet sind.

Die Empfehlungen spiegeln den Stand der Literatur im Frühjahr 2014 und erheben keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit. Dass Titel nicht aufgeführt sind, ist deshalb auch in keiner Weise als Bewertung zu verstehen.

1 Kinderarmut

Holz, Gerda/Richter-Kornweitz, Antje (Hrsg.) (2010): *Kinderarmut und ihre Folgen. Wie kann Prävention gelingen?* München

In diesem Band führen die Herausgeberinnen Wissen aus diversen Themenfeldern mit hoher Relevanz für die Entwicklung von Konzepten zur Prävention von Kinderarmut zusammen. Sie stellen konzeptionelle Grundlagen vor, benennen zentrale Ansatzpunkte für die fachliche und die politische Praxis und geben Handlungsempfehlungen.

2 Inklusion

Azun, Serap (2013): *Zusammenarbeit mit Eltern: Respekt für jedes Kind – Respekt für jede Familie.* In: Wagner, Petra (Hrsg.): *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung.* Freiburg im Breisgau, S. 222–241

Im Beitrag werden sowohl die Hürden der Zusammenarbeit mit Eltern benannt als auch Vorschläge gemacht, wie sie überwunden werden können. Die Ausführungen basieren auf den Grundsätzen der vorurteilsbewussten Pädagogik, im Mittelpunkt steht die Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund.

Richter-Kornweitz, Antje (2012): „... und raus bist du?“ – Armut und inklusive Frühpädagogik in Kindertagesstätten. In: Heinrich-Böll-Stiftung. Dossier Diversität und Kindheit – Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion

www.migration-boell.de/web/diversity/48_3405.asp

Im Aufsatz wird auf die Bedeutung von Armut für die alltägliche Arbeit in Kindertagesstätten im Kontext von Inklusion eingegangen. Es wird der Auftrag von Kitas angesichts von Armut ebenso wie ihr Handlungsspielraum thematisiert. Im zweiten Teil werden Konzepte genannt, in denen eine armutsbezogene, inklusive Frühpädagogik Anregungen finden und Anleihen machen kann.

Link

Zeitschrift für Inklusion

www.inklusion-online.net

Die „Zeitschrift für Inklusion“ veröffentlicht Fachbeiträge aus den Bereichen der integrativen Pädagogik und Inklusion. Die Artikel werden durch ein Peer-Review-Verfahren geprüft, bevor sie in einer Ausgabe veröffentlicht werden. Die Inhalte der Zeitschrift sollen aktuelle pädagogische Diskussionen vorantreiben und gesellschaftspolitisches Handeln durch fundierte Argumente stärken.

3 Gesundheit

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2011): *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention: Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden in der Gesundheitsförderung*

www.leitbegriffe.bzga.de

Im Glossar werden 109 zentrale Begriffe zum Thema Gesundheitsförderung definiert und erläutert. Es soll interessierten Neu- oder Quereinsteigenden erste Orientierungsmöglichkeiten in der Theorie der Gesundheitsförderung und Anregungen zur Vertiefung bieten. Lehrenden und Studierenden im Rahmen von Aus-, Fort- und Weiterbildung bietet es Handreichungen und Orientierung.

Möllmann-Bardak, Andrea/Dobberstein, Danielle (2012): *Gesundheitsförderung und Prävention rund um die Geburt. Ein integrierter Handlungsleitfaden.* Gesundheit Berlin-Brandenburg/Regionaler Knoten Berlin

www.gesundheitliche-chancengleichheit.de/gesundheitsfoerderung-bei-kindern-und-jugendlichen/gesundheitsfoerderung-und-praevention-rund-um-die-geburt

Der Handlungsleitfaden richtet sich vornehmlich an Fachkräfte aus der Kindertageseinrichtung und aus dem Gesundheitsbereich. Er bietet fachliche Orientierung zu gesundheitsbezogenen Themen rund um die Geburt und formuliert Bedarfe und Qualitätserfordernisse für die Landes-, Bezirks- und lokale Ebene am Beispiel der Großstadt Berlin. Er wurde in Zusammenarbeit mit Berliner Expertinnen und Experten entwickelt.

Richter-Kornweitz, Antje/Altgeld, Thomas (2011): *Gesunde Kita für alle! Leitfaden zur Gesundheitsförderung im Setting Kindertagesstätte*. 2. Aufl. Hannover/Berlin

www.gesundheit-nds.de/CMS/images/stories/PDFs/Leitfaden_Gesunde_Kita_fuer_alle_web.pdf

Der Leitfaden bietet Hintergrundinformationen zur Gesundheitsförderung in Kindertageseinrichtungen, fachliche Hinweise zu deren Umsetzung und Beispiele sowie Vorlagen zur Planung von Maßnahmen.

Richter, Matthias/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.) (2009): *Gesundheitliche Ungleichheit. Grundlagen, Probleme, Perspektiven*. 2. aktualisierte Aufl. Wiesbaden
Der Herausgeberband führt in die Diskussion soziologischer und gesundheitswissenschaftlicher Erklärungen von gesundheitlicher Ungleichheit ein. Er bietet eine Übersicht über empirische Ergebnisse sowie methodische Herausforderungen, und er diskutiert Möglichkeiten zur Verringerung gesundheitlicher Ungleichheit.

Links

Handlungsempfehlungen „Gesundheitschancen sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher nachhaltig verbessern“

www.gesundheitliche-chancengleichheit.de/partnerprozess/handlungsempfehlungen

Die Handlungsempfehlungen beinhalten fachliche und konkrete Beiträge des bundesweiten Kooperationsverbundes Gesundheitliche Chancengleichheit zum gesunden Aufwachsen für alle Kinder und zur Qualitätssicherung des Vorgehens.

Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz Sachsen (Hrsg.) (2007): *Gesund aufwachsen in Sachsen. Handbuch für Erzieherinnen und Erzieher*
www.publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/11178

Umfangreiches und informatives Handbuch zur Gesundheitsförderung in Kindertageseinrichtungen. Enthält Ausführungen zu den verschiedenen Handlungsfeldern der Gesundheitsförderung (z.B. Ernährung, Bewegung, Mundgesundheit und Förderung der Lebenskompetenzen) mit Beispielen.

Alice Salomon Hochschule Berlin (2013): *STEGE. Strukturqualität und Erzieherinnengesundheit in Kindertageseinrichtungen*. Wissenschaftlicher Abschlussbericht

www.ash-berlin.eu/fileadmin/user_upload/pdfs/Infothek/Presse-_und_%C3%96ffentlichkeitsarbeit/Pressemitteilungen/STEGE_Abschlussbericht.pdf

Das Forschungsprojekt „STEGE – Strukturqualität und Erzieher_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen“ untersucht erstmalig empirisch Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Strukturqualität, der Wahrnehmung von Belastungen und Ressourcen sowie den positiven als auch negativen Beanspruchungsfolgen bei Erzieherinnen und Erziehern.

Materialien auf Online-Portalen der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung zu Gesundheit und Gesundheitsförderung

- Online-Portal der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzgA) für Eltern und für Fachkräfte mit zahlreichen Informationen und vielen, meist kostenlosen Medien zur Kindergesundheit
www.kindergesundheit-info.de
- Medienübersicht über Materialien der BzGA zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen
www.bzga.de/infomaterialien/kinder-und-jugendgesundheit
- Gesunde Kinder – Medienübersicht für Eltern mit Kindern bis 6 Jahre
www.bzga.de/infomaterialien/medienuebersichten/?idx=2002
- Tut Kindern gut! Ernährung, Bewegung und Entspannung (mehrsprachig)
www.bzga.de/infomaterialien/tut-kindern-gut
- Gesund aufwachsen – Themen der Kinder und Jugendgesundheit auf der Homepage der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzGA)
www.bzga.de/themenschwerpunkte/kinder-jugendgesundheit
- Online-Austauschplattform zur Unterstützung von Kommunen beim Ausbau von Präventionsketten
www.inforo-online.de/nc/gesund-aufwachsen-fuer-alle.html

4 Partizipation

Block, Martina/Wright, Michael/Unger, Hella von (2010): Partizipation von Kindern als Schlüssel der Gesundheitsförderung. Ein Beitrag zur Qualität in der Armutsprävention. In: Holz, Gerda/Richter-Kornweitz, Antje (Hrsg.): *Kinderarmut und ihre Folgen. Wie kann Prävention gelingen?* München, S. 138–148

Auf der Grundlage des Stufenmodells der Partizipation wird verdeutlicht, dass Partizipation in verschiedenen Formen und mit unterschiedlichem Ausmaß an (Mit-)Beteiligung möglich ist. Die verschiedenen Stufen von Beteiligung und Entscheidungsmacht werden benannt und kommentiert. Anhand kurzer Beispiele beschreibt der Beitrag modellhaft, welche Formen die Einbeziehung von Kindern und ihren Bezugspersonen jeweils annehmen kann.

Hansen, Rüdiger/Knauer, Rainard/Sturzenhecker, Benedikt (2011): *Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern!* Berlin/Weimar
Ein sehr gutes Praxishandbuch, das zeigt, wie Partizipation mit Kindern in Kindertageseinrichtungen umgesetzt werden kann.

Deutsches Kinderhilfswerk (Hrsg.) (2012): *Kinderreport Deutschland 2012. Mitbestimmung in Kindertageseinrichtungen und Resilienz.* Freiburg
Prof. Dr. Lutz von der Universität Erfurt zeigt in seiner Studie, dass Partizipation den Kreislauf der Vererbung von Armut durchbrechen kann.

Link

Partizipative Qualitätsentwicklung
www.partizipative-qualitaetsentwicklung.de/partizipative-qualitaetsentwicklung.html
Die Seite richtet sich an alle Interessierten, die mit der Planung und Umsetzung gesundheitsfördernder Interventionen bei sozial Benachteiligten befasst sind. Die Gestaltung der Website orientiert sich am Gedanken der Beteiligung (Partizipation) und will den Diskussionsprozess transparent machen.

5 Resilienz

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Becker, Jutta/Fischer, Sibylle (Hrsg.) (2012): *Gestärkt von Anfang an. Resilienzförderung in der Kita.* Weinheim/Basel
Die Autorinnen und Autoren bieten ein praxisnahes und direkt umsetzbares Konzept zur Resilienzförderung. Sie zeigen, wie sich die Resilienzfähigkeit der Kinder steigern lässt. So können Krisen bewältigt und der Zusammenhalt in der Gruppe gestärkt werden. Dabei beschreiben sie zunächst den Ist-Stand der Resilienzförderung in Deutschland, um sich dann auf Kindertageseinrichtungen zu beziehen. Besondere Herausforderungen der Resilienzförderung in ausgewählten Bereichen werden beleuchtet.

Richter-Kornweitz, Antje (2010): *Resilienz und Armutsprävention – Was stärkt arme Kinder?* In: Holz, Gerda/Richter-Kornweitz, Antje (Hrsg.): *Kinderarmut und ihre Folgen. Wie kann Prävention gelingen?* München, S. 94–108
In diesem Aufsatz werden die Grundgedanken der Resilienzforschung diskutiert und hinsichtlich ihres Nutzens für die Prävention von Kinderarmut analysiert. Es werden Risiko- und Schutzfaktoren genannt und die sozialen Determinanten der Resilienz hervorgehoben.

Rönnau-Böse, Maïke/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2010): *Resilienzförderung im Kita-Alltag. Was Kinder stark und widerstandsfähig macht.* Freiburg/Basel/Wien
Veränderte Familienstrukturen, aber auch Armut, Arbeitslosigkeit oder Migrationshintergrund der Eltern führen dazu, dass Kinder häufig schon früh besonderen Herausforderungen begegnen. Umso wichtiger ist es, dass ihre Widerstandsfähigkeit in Kindertageseinrichtungen gefördert wird. Der Band zeigt praxisnah und mit vielen Beispielen, wie die Resilienz von Kindern optimal gestärkt werden kann.

Weiß, Hans (2010): *Was brauchen Kinder? Lebens- und Entwicklungsbedürfnisse von Kindern.* In: Holz, Gerda/Richter-Kornweitz, Antje (Hrsg.): *Kinderarmut und ihre Folgen. Wie kann Prävention gelingen?* München, S. 149–158
Auf der Grundlage des Maslowschen Bedürfnismodells und unter Berücksichtigung weiterer Theorien wird

in diesem Beitrag diskutiert, welche Bedeutung die Bestimmung der Lebens- und Entwicklungsbedürfnisse von Kindern hat und welche Probleme damit verbunden sind.

Wustmann, Corinna (2007): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim/Basel

Wie kindliche Stärken gefördert werden und Kinder in Tageseinrichtungen Widerstandsfähigkeit entwickeln können, wird erstmalig mit einer fachlich fundierten Arbeit erläutert. Zudem enthält das Buch viele Hinweise für die praktische Umsetzung im Alltag.

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

Das Handbuch vereint zahlreiche Beiträge, die sich den Grundlagen der Resilienzforschung widmen sowie der Umsetzung ihrer Forderungen in die unterschiedlichsten Praxisfelder der Pädagogik und der Sozialen Arbeit.

6 Kommunale Strategien

Holz, Gerda/Schöttle, Michael/Berg, Annette (2011): Fachliche Maßstäbe zum Auf- und Ausbau von Präventionsketten in Kommunen. Strukturansatz zur Förderung des „Aufwachsens im Wohlergehen“ für alle Kinder und Jugendliche. Essen/Frankfurt am Main/Monheim am Rhein

Der Beitrag kann als Argumentationspapier für die Umsetzung von Präventionsketten in Kommunen verstanden werden. Er beschreibt schlaglichtartig die Prozessschritte, die die Kommune Monheim hierzu durchlaufen hat, und skizziert das Leitbild der Stadt.

Lutz, Ronald/Hammer, Veronika (Hrsg.) (2010): Wege aus der Kinderarmut: Gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen und sozialpädagogische Handlungsansätze. Weinheim

Das Buch führt Aufsätze von verschiedenen Autorinnen und Autoren zu gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und sozialpädagogischen Handlungsansätzen im Themenfeld der Kinderarmut zusammen.

Richter-Kornweitz, Antje/Schubert, Rainer (2012): Die drei K's: Kinderarmut – Kinderschutz – Kommunen. In: Prävention, 35. Jg., H. 4/2012, S. 116–120 *Der Aufsatz beschreibt Häufigkeit und Auswirkungen von Kinderarmut und sieht deren Prävention als eine der wesentlichen Aufgaben des Kinderschutzes. Nach der Analyse der Problematik wird ein Konzept zur kommunalen Armutsprävention am Beispiel der Stadt Braunschweig vorgestellt. Dazu werden die verschiedenen Schritte auf dem Weg zur Umsetzung des Präventionskonzeptes erläutert.*

Sandvoss, Uwe (2012): Erschöpfung der Familien: Kommune und Prävention. In: Lutz, Ronald (Hrsg.): Erschöpfte Familien. Wiesbaden, S. 227–237

Der Beitrag stellt dar, wie Fachkräfte im Netzwerk Qualität entwickeln und sichern, um Familien besser zu unterstützen und zu begleiten.

Sandvoss, Uwe/Kramer, Kathrin (2010): Kommunale Armutsprävention: Das Dormagener Modell. In: Lutz, Ronald/Hammer, Veronika (Hrsg.): Wege aus der Kinderarmut: Gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen und sozialpädagogische Handlungsansätze. Weinheim, S. 185–205

Ein Beitrag zur Qualität in der Armutsprävention. Die Autorin und der Autor stellen das Dormagener Modell zur Vermeidung und Minderung von Kinderarmut vor, indem sie die Leitideen, Ziele, Strukturen und Angebote beschreiben.

Landesvereinigung für Gesundheit & Akademie für Sozialmedizin Niedersachsen e.V. (Hrsg.) (2013): Werkbuch Präventionskette. Herausforderungen und Chancen beim Aufbau von Präventionsketten in Kommunen. Hannover

Der Band zeigt lokale Wege zur Präventionskette auf. Er vermittelt einen schnellen Überblick über Anforderungen, die sich beim Aufbau von Präventionsketten in Kommunen stellen, und beschreibt anhand kurzer Beispiele, welche Lösungen einzelne Kommunen gefunden haben. Hervorzuheben ist die praxisbasierte Vorgehensweise bei der Entwicklung dieser Handlungshilfe.

7 Kinderbuchvorschlag zum Thema Armut

Gemmel, Stefan (2004): Was ist los mit Marie? Mit Illustrationen v. Sonja Piechota-Schober. Hrsg. v. Diözesan-Caritasverband f. d. Erzbistum Köln e.V. edition zweihorn, Neureichenau

Mit viel Mühe hat Marie versucht zu verbergen, dass ihren Eltern das Geld fehlt, um sie an allem teilnehmen zu lassen, was der Kindergarten an Aktivitäten bietet. So ist sie bald in eine Außenseiterrolle geraten. Heute, am Spielzeugtag, eskaliert die Situation, als Tom Marie mit der Frage konfrontiert, warum sie eigentlich so anders ist als die anderen.

Zum ersten Mal widmet sich ein Kinderbuch diesem Thema. UNICEF und der deutsche Kinderschutzbund warnen: Immer mehr Kinder in Deutschland leben unterhalb der Armutsgrenze. Das Thema Kinderarmut ist dringender geworden als jemals zuvor. Um für diese Problematik zu sensibilisieren, hat die Caritas Köln ein ungewöhnliches Buchprojekt ins Leben gerufen: „Was ist los mit Marie“ soll Eltern, Kinder, Erzieherinnen und Erzieher an das Thema heranführen und eine Gesprächsgrundlage bieten (Beschreibung des Verlags).

Ausblick Bernhard Kalicki

Kindern in Armutslagen gerecht zu werden, sie individuell zu fördern, ihre Entwicklungspotenziale auszuschöpfen und ihnen möglichst früh Teilhabe und soziale Integration zu gewährleisten, zählt zu den ambitionierten Zielen einer inklusiven Frühpädagogik und gleichzeitig zu den basalen Aufträgen eines Sozialstaats.

Sowohl die moderne Kindheitssoziologie und Kinderforschung als auch die sich entwickelnde konstruktivistische Pädagogik und Didaktik betonen nachdrücklich, dass Kinder von ihrer Geburt an eigenaktive Akteure und Problemlöser sind, die enorm von autonomiefördernden Erziehungs- und Bezugspersonen profitieren (Dahlberg 2004; Hengst/Zeiber 2004; Deci/Ryan 1993). Bestätigung findet diese Sicht durch die Erkenntnisse der neueren Säuglingsforschung (Dornes 1993). Gleichzeitig sind Kinder angewiesen auf die Fürsorge und Zuwendung von Erwachsenen, insbesondere in den ersten Lebensjahren (Grossmann/Grossmann 2014). Diese *Ambivalenzen moderner Kindheiten* (Lüscher 2000) spitzen sich besonders in Armutslagen zu: Kindliche Armut ist durch die Lebenslage der Familie bestimmt. Damit kann nicht allein das Kind Ziel sozialpolitischer und sozialpädagogischer Bemühungen sein, vielmehr ist seine Familie stets mit im Fokus.

Eine armutssensible inklusive Pädagogik setzt auf die Ressourcen und Kompetenzen eines jeden Kindes
Selbstwert und Selbstvertrauen bilden wohl die stärkste und einflussreichste personale Ressource für eine erfolgreiche Lebensführung (Maddux 2002). Selbstvertrauen wird im sozialen Kontext aufgebaut, auf der Grundlage des Zuspruchs und der Rückmeldungen bedeutsamer anderer Personen. Das Aufwachsen in Armutslagen bietet allerdings vielfältige Gelegenheiten für soziale Ausgrenzungen, Abwertungen und Beschämungen. Hier muss eine armutssensible inklusive Pädagogik ansetzen, um Typisierungen und Marginalisierungen von Beginn an aktiv zu bekämpfen.

Diversität ist nicht zu nivellieren oder zu bewältigen, sondern als Selbstverständlichkeit zu nutzen

Kindheit ist, wie unsere gesamte Gesellschaft, geprägt durch Diversität. Wo dies anerkannt und zur neuen Normalitätsvorstellung geworden ist, können Unterschiede genutzt werden, um voneinander und miteinander zu lernen. Inklusive Lernsettings sind Bildungsorte, an denen die Zusammenarbeit, das Aushandeln von Interessensunterschieden, die Ko-Konstruktion von Wissen und Erfahrung, die wechselseitige Fürsorge sowie die Teilhabe jedes Einzelnen gelernt und gelebt werden können.

Pädagogisches Handeln wird weniger durch Qualitätsstandards inspiriert als vielmehr durch geteilte Überzeugungen und Vorstellungen von einem besseren Aufwachsen und Zusammenleben

Die frühpädagogische Debatte wird in Deutschland, aber auch international, seit 15 Jahren rund um den Begriff der Qualität geführt. Die Qualität Früher Bildung, Betreuung und Erziehung wird typischerweise an Strukturmerkmalen (z.B. „Betreuungsschlüssel“), Merkmalen der Interaktion zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind (Prozessqualität), aber auch an Werthaltungen und handlungsleitenden Orientierungen der Fachkräfte festgemacht (Orientierungsqualität).

Die empirische frühpädagogische Forschung versucht, diese Wirkfaktoren über unterschiedliche forschungsmethodische Zugänge abzubilden und näher zu erhellen, denn die Formulierung von Qualitätsstandards bedarf der wissenschaftlichen Begründung. Auch die Entwicklung eines inklusiven Selbstverständnisses der Frühpädagogik kann sich auf solide Forschungsergebnisse (etwa das Zahlenwerk zum Schwerpunktthema *Bildung von Menschen mit Behinderung* im Bildungsbericht 2014) und überzeugende Theorieentwürfe (etwa Annedore Prengels *Pädagogik der Vielfalt*) stützen. Für die Steuerung (*governance*) des Praxisfelds sind die hieraus abgeleiteten Qualitätsstandards ein sinnvoller

Ansatzpunkt. Pädagogisches Handeln wird jedoch weitaus stärker motiviert und inspiriert durch Grundüberzeugungen, die die berufliche Identität und das Selbstverständnis einer Profession prägen. Die Integration inklusiver Grundüberzeugungen in das eigene Selbstkonzept bedarf allerdings der fortlaufenden Reflexion biografischer und aktueller Erfahrungen.

Die Professionalisierung der pädagogischen Arbeit im Sinne einer inklusiven Pädagogik gelingt nur miteinander – in der Weiterentwicklung der Einrichtungskonzeption und der Teamentwicklung, im Schulterschluss mit dem Träger, im Dialog mit Kindern und Familien

Weiterbildung nimmt berufliche Akteurinnen und Akteure in den Blick und soll individuellen Aufstieg durch Qualifizierung ermöglichen. Den Weg hin zu einer inklusiven Einrichtung kann man jedoch nicht alleine gehen. Wissen und Fertigkeiten, Sozial- und Selbstkompetenz müssen geteilt bzw. gemeinsam aufgebaut und gesichert werden, um den Kita-Alltag zu verändern. Hier kommt der berufsbegleitenden Weiterbildung eine zentrale Rolle zu. Formate der Weiterbildung sollten genutzt werden für die Konzeptions- und Teamentwicklung der Einrichtung. Hierzu wird auch die Zusage und aktive Unterstützung des Trägers benötigt. Und schließlich gelingt die Entwicklung hin zu einer inklusiven Einrichtung in dem Maße, in dem die Partizipation von Kindern und Familien erreicht wird.

Eine armutssensible inklusive Pädagogik ist nicht von einem Einrichtungsteam allein zu leisten, sondern erfordert das Mitwirken des Gemeinwesens

Eine inklusive Kindertageseinrichtung nutzt ihre eigenen Gestaltungsspielräume, um Kindern und ihren Familien Teilhabe zu ermöglichen. Diese Spielräume werden enorm erweitert durch Kooperationen und Vernetzungen im Sozialraum. Dort, wo sich die Kommune zu Früher Bildung für jedes Kind und zur Teilhabe aller im Gemeinwesen bekennt, werden Kräfte frei und eröffnen sich neue Möglichkeiten der Zusammenarbeit.

Der Impuls für diese Bewegung kann von Modellprojekten, Programmen und Kampagnen ausgehen

(kommunale und lokale Bildungslandschaften, „Lernen vor Ort“, „Anschwung für frühe Chancen“) oder auch von einem Leitbildprozess. Politische Selbstverpflichtungen sind ein wichtiger Bezugspunkt für die inklusive Pädagogik, insbesondere die *UN-Kinderrechtskonvention*, die das Recht auf Gleichbehandlung und Schutz vor Diskriminierung (Art. 1) ebenso garantiert wie das Recht auf Gesundheit (Art. 3), das Recht auf Bildung (Art. 4), das Recht auf angemessene Lebensbedingungen (Art. 27) sowie das Recht auf Beteiligung an Freizeit, kulturellem und künstlerischem Leben (Art. 31).

Das System der Kindertagesbetreuung in Deutschland befindet sich in einem rasanten Wandel, was sich schon daran aufzeigen lässt, dass der Begriff der *Kindertagesbetreuung* den Auftrag und das Selbstverständnis frühpädagogischer Praxis gar nicht mehr trifft. Die Geschichte der Kindertageseinrichtungen geht zurück auf *Kinderbewahranstalten* oder *Warteschulen* „zur Aufnahme und Verpflegung kleiner Kinder armer Eltern unter Tags, während diese ihrem Verdienste nachgehen“ (Herders Conversations-Lexikon von 1855). Heute verstehen wir sie als Bildungseinrichtungen für alle Kinder, also als Teil des allgemeinen Bildungssystems. Der Anspruch, auch jenen in Armutslagen Teilhabe und Bildung zu ermöglichen, bleibt jedoch auch für die kommenden Jahrzehnte wegweisend und herausfordernd.

Literatur

- Dahlberg, Gunilla (2004): Kinder und Pädagogen als Co-Konstrukteure von Wissen und Kultur: Frühpädagogik in postmoderner Perspektive. In: Fthenakis, Wassilios E./Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden, S. 13–30
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., H. 2, S. 223
- Dornes, Martin (1993): Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt am Main
- Grossmann, Karin/Grossmann, Klaus E. (Hrsg.) (2014): Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit. Stuttgart
- Hengst, Heinz/Zeiher, Helga (2004): Kindheit soziologisch. Wiesbaden
- Lüscher, Kurt (2000): Die Ambivalenz von Generationenbeziehungen – eine allgemeine heuristische Hypothese. In: Kohli, Martin/Szydlik, Marc (Hrsg.): Generationen in Familie und Gesellschaft. Opladen, S. 138–161
- Maddux, James E. (2002): Self-Efficacy: The Power of Believing You Can. In: Snyder, Charles R./Lopez, Shane J. (Hrsg.): Handbook of Positive Psychology. New York, S. 277–287

Beteiligte Expertinnen und Experten

Mitglieder der Expertengruppe Inklusion: Kinder und Familien in Armutslagen

Daniel Frömbgen
Kinder- und Familienzentrum Bremen

Marion von zur Gathen
Der Paritätische Bundesverband

Prof. Dr. Johann Michael Gleich
Katholische Hochschule Köln

Kirstin Heitmann
AWO-Kindertagesstätte Hannover

Heinz Hilgers
Deutscher Kinderschutzbund e.V.

Sandra Hörner
Evangelischer Kindergarten Göglinger Straße,
Stuttgart/Zuffenhausen/Multiplikatorin
Chancengleich

Prof. Dr. Bernhard Kalicki
Deutsches Jugendinstitut e.V.

Christina Kruse
Bertelsmannstiftung

Anita Meyer
Deutsches Jugendinstitut e.V.

Annette Otto
Volkshochschule Scharmbeck

Elisabeth Pentenrieder-Giermann
Kindertageseinrichtungen der Stadt Freising

Dr. Antje Richter-Kornweitz
Landesvereinigung für Gesundheit und
Akademie für Sozialmedizin Niedersachsen e.V.

Uwe Sandvoss
Netzwerk Frühe Förderung Stadt Dormagen

Nicola Schopp
Bündnis Grundsicherung Berlin

Prof. Dr. Heike Schulze
Fachhochschule Erfurt

Prof. Dr. Vera Sparschuh
Hochschule Neubrandenburg

Dr. Heinz-Jürgen Stolz
Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur
und Sport Nordrhein-Westfalen

Prof. Dr. Hans Weiß
Interdisziplinäre Frühförderung e.V. Bayern

Ursula Winklhofer
Deutsches Jugendinstitut e.V.

Danksagung

Für die kritische Überarbeitung und wesentliche Ergänzungen zum Kompetenzprofil möchten wir uns bei Dr. Regine Schelle (DJI) und den Teilnehmerinnen und Teilnehmern am Hearing zum Kompetenzprofil am 03.04.2014 bedanken.

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) stellt alle Ergebnisse in Form von Print- und Online-Publikationen zur Verfügung.

Alle Publikationen sind kostenfrei erhältlich unter: www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen.

WiFF Expertisen	WiFF Studien	WiFF Wegweiser Weiterbildung	WiFF Kooperationen
Wissenschaftliche Analysen und Berichte zu aktuellen Fachdiskussionen, offenen Fragestellungen und verwandten Themen von WiFF	Ergebnisberichte der WiFF-eigenen Forschungen und Erhebungen zur Vermessung der Aus- und Weiterbildungslandschaft in der Frühpädagogik	Exemplarisches Praxismaterial als Orientierungshilfe für die Konzeption und den Vergleich von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten	Produkte und Ergebnisberichte aus der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern und Initiativen im Feld der Frühpädagogik
Zuletzt erschienen	Zuletzt erschienen	Zuletzt erschienen	Zuletzt erschienen
 Band 39: Petra Strehmel/Daniela Ulber: Leitung von Kindertageseinrichtungen	 Band 21: Norbert Schreiber: Weiterbildung zur „Fachkraft für Frühpädagogik U3“	 Band 8: Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis	 Band 5: Klaus Fröhlich-Gildhoff/ Claudia Röser: Zertifizierungsinitiative Frühpädagogik Südbaden (ZFS)
Band 38: Beate Hock/Gerda Holz/Marlies Kopplow: Kinder in Armutslagen Band 37: Daniela Kobelt Neuhaus/Günter Refle: Inklusive Vernetzung von Kindertageseinrichtung und Sozialraum Band 36: Donja Amirpur: Behinderung und Migration – eine intersektionale Analyse im Kontext inklusiver Frühpädagogik Band 35: Lotte Rose/Friederike Stibane: Männliche Fachkräfte und Väter in Kitas	Band 20: Jan Leygraf: Fachberatung in Deutschland Band 19: Joanna Dudek/Johanna Gebrande: Quereinstieg in den Erzieherinnenberuf Band 18: Norbert Schreiber: Die Ausbildung von Kinderpflegerinnen und Sozialassistentinnen Band 17: Pamela Oberhuemer: Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich	Band 7: Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen Band 6: Inklusion – Kinder mit Behinderung Band 5: Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen Band 4: Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft Band 3: Zusammenarbeit mit Eltern Band 2: Kinder in den ersten drei Lebensjahren	Band 4: Autorengruppe Berufsfachschule: Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Berufsfachschule Band 3: Expertengruppe „Anschlussfähige Bildungswege“: Kindheitspädagogische Bachelorstudiengänge und anschlussfähige Bildungswege Band 2: Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung: Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



EUROPÄISCHE UNION

Robert Bosch **Stiftung**



Deutsches
Jugendinstitut