



Armutssensibles Handeln in Kindertageseinrichtungen

Zwischenergebnisse und Impulse aus dem Modellprojekt „Zukunft früh sichern!“



Wir danken der RAG-Stiftung für die Förderung der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation des Modellprojekts „Zukunft früh sichern!“ und die Unterstützung bei der Erstellung der vorliegenden Handreichung.

Armutssensibles Handeln in Kindertageseinrichtungen

Zwischenergebnisse und Impulse aus dem
Modellprojekt „Zukunft früh sichern!“



Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V.

Inhalt

Zusammenfassung	7
1 Einleitung	11
2 Kernelemente des Modellprojekts: Projektarchitektur, Ziele, Ansätze und Methoden	15
3 Strategische Bedeutung und praktische Umsetzung des Modellprojekts aus Sicht der Projektbeteiligten	21
4 Zentrale Befunde zur Ausgangslage im Modellprojekt: Wie entwickeln sich (arme) Kinder im Alter von vier Jahren?	27
5 Armutssensibles Handeln in der Kita-Praxis: Theoretische Rahmung	39
6 Armutssensibles Handeln im Rahmen des Modellprojekts: Tipps aus der Praxis	45
6.1 Armutssensible Ansätze zur Steigerung der Prozessqualität	46
6.2 Die materielle und soziale Teilhabe	51
6.3 Die kulturelle Teilhabe	53
6.4 Die gesundheitliche Lage	55
Literaturhinweise	57
Anlagen	60
Anlage 1: Elternfragebogen des ISS-Frankfurt a. M.	61
Anlage 2: Mehrsprachige Bilderbücher	65
Anlage 3: Fragebogen zur Bestandsaufnahme zum Übergang von der Kita in die Grundschule	67
Anlage 4: Fallbesprechung nach dem Modell der vier Lebenslagen	68
Anlage 5: Vorlage der Gelsenkirchener Kindertagesbetreuung zu Kinderinterview	69
Anlage 6: Entwicklungsmonitoring	70
Anlage 7: Bücher zur Resilienzförderung	76
Impressum	78

Zusammenfassung

Ückendorf ist ein sozial hoch belasteter Stadtteil der Stadt Gelsenkirchen. Im Rahmen des Modellprojekts „ZUSi – Zukunft früh sichern!“ wird dort seit April 2019 in sieben städtischen Kindertageseinrichtungen (Träger GeKita-Gelsenkirchener Kindertagesbetreuung) konzeptionell fundiert erprobt, armutssensible frühe Bildung zu gestalten. Das Ziel lautet, jedem Kind – unabhängig von sozialer Herkunft und finanziellen Ressourcen der Eltern – eine gesunde altersgemäße Entwicklung, soziale Teilhabe und das Recht auf qualitative Bildung von den ersten Lebensjahren an zu gewährleisten. Dabei stehen die individuellen Stärken und Talente der Kinder im Fokus. Das Modellprojekt wird von der RAG-Stiftung finanziert und vom Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V. wissenschaftlich begleitet und evaluiert.

»Das Modellprojekt nimmt jedes Kind mit seinen Stärken, Förderbedarfen und seiner Lebenslage in einen individuellen Blick.«

Das Modellprojekt nimmt jedes Kind mit seinen Stärken, Förderbedarfen und seiner Lebenslage in einen individuellen Blick. Dies und die Umsetzung einer passgenauen, individuellen Förderung eines jeden Kindes erfolgt im Zusammenspiel multi-professioneller Teams. Im Modellprojekt unterstützen sieben Bildungsbegleiter*innen die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte in den sieben Kindertagesstätten, indem sie an der konzeptionellen Entwicklung von Angeboten mitarbeiten und diese Aktivitäten mit den Kindern durchführen. Eine Projektkoordinatorin begleitet die Teams in den sieben Kitas und vernetzt diese im Sozialraum mit weiteren Akteur*innen wie der Musikschule, Sportvereinen, weiteren Bildungseinrichtungen sowie Künstler*innen.

In Gelsenkirchen werden bereits seit mehreren Jahren die Entwicklungsfortschritte von Kindern ab dem Eintritt in die Kita und bis zum Übergang in die Grundschule systematisch erfasst. Der im Modellprojekt verfolgte Ansatz geht über diese Erfassung hinaus. Angelehnt an das Kinderar-

mutskonzept der AWO-ISS Langzeitstudie werden im Projekt auch die persönlichen Lebenslagen der Kinder in vier Dimensionen – materielle, kulturelle, soziale und gesundheitliche Lage – in die Analyse einbezogen. Für jedes Kind werden nach dem „Lebenslagenmodell“ sowie auf Grundlage des „Gelsenkirchener Entwicklungsbegleiters“ (ein in Gelsenkirchen eingeführtes Bewertungs- und Begleitungsmodell in der frühen Bildung) in Fallbesprechungen Informationen zusammengetragen. Dabei kommen die Perspektiven und Kompetenzen aller Beteiligten zusammen: die der Erzieher*innen und Bildungsbegleiter*innen ebenso wie die der Eltern und der Kinder selbst. Diese Analyse ist die Grundlage für die individuelle Förderung der Kinder durch bedarfsgerechte Angebote. Bildungsbegleiter*innen haben die Aufgabe, die Kinder in ihren Stärken und Schwächen gezielt zu fördern, damit allen Kindern der Übergang in die Grundschule und am besten auch eine lückenlose Bildungsbiografie gelingt. Die Eltern sollen für die Stärken ihrer Kinder sensibilisiert und zur Förderung der Kinder aktiviert werden.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung erhalten die am Projekt beteiligten Fachkräfte praxisrelevante Impulse aus der Forschung und anderen Modellprojekten und werden darin begleitet, ihre Haltung zu reflektieren und Aktivitäten zielgerichtet zu planen und umzusetzen. Der Fokus liegt dabei auf der Entwicklung und Verankerung von Armutssensibilität als ein Aspekt der Prozessqualität in den Kindertageseinrichtungen. Konkret handelt es sich um die Wissensvermittlung zu den Folgen von Kinderarmut zur Vermeidung von Stigmatisierungen und zur armutssensiblen Gestaltung der Angebote für Kinder. Somit werden die Fachkräfte sensibilisiert, in ihrer Haltung gestärkt und darin unterstützt, die Erkenntnisse aus diesem Prozess in praktische Handlungen zu überführen und armutsbedingte Barrieren abzubauen.

Der Schwerpunkt der Evaluation liegt in der Überprüfung der Wirksamkeit des Modellprojekts. Es geht also um die Fragestellung, inwieweit das Projekt einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Kinder bis zum Übergang in die Grundschule nimmt.

Methodologisch ist die Evaluation als Längsschnittuntersuchung mit einer Vergleichsgruppe angelegt. Die Projekterkenntnisse werden differenziert nach Kindern aus armen und nicht armen Familien ausgewertet und zeitnah nach der Datenerhebung zurück an die Projektbeteiligten gespiegelt. Somit werden die Daten nicht nur zum Zweck der Erfolgskontrolle generiert, sondern fließen in die Ausgestaltung der Projektaktivitäten ein. Die ersten Analyseschritte beziehen sich auf die Ausgangslage der vierjährigen Kinder, die als Zielgruppe des Modellprojekts im Fokus der Evaluation stehen. Die Befunde verdeutlichen den Nutzen einer individuellen Fallbesprechung unter Berücksichtigung der Lebenslagen der Kinder. Infolge einer differenzierten Analyse der Entwicklungsniveaus der Kinder konnten die Handlungsbedarfe in fünf zentralen Entwicklungsbereichen der Kinder konkretisiert werden. Zudem konnte auf Basis der ersten Forschungsergebnisse die Gestaltung der Angebote unter Berücksichtigung der Stärken und Schwächen der Kinder sowie der Wünsche der Eltern bedarfsgerecht fortentwickelt werden. Die zentralen Erkenntnisse zur Ausgangslage der Projektkinder lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Bei der Zielgruppe des Modellprojekts handelt es sich um 136 Kinder, die zum Start des Projekts im Jahr 2019 vier Jahre alt waren und im Jahr 2021 eingeschult werden. Rund 60 % der Kinder wachsen in armen Familien auf, das heißt, dass diese Familien auf Transferleistungen der Mindestgrundsicherung angewiesen sind.
- Armut ist ein bekannter Risikofaktor für die Entwicklung der Kinder und lässt sich in der vorliegenden Untersuchung quantifizieren. Die armen Kinder werden im Vergleich zu den nicht armen Kindern institutionell um sechs Monate kürzer (24 Monate vs. 18 Monate) und häufiger nur bis 25 Stunden pro Woche institutionell betreut. Ihre Entwicklung ist bereits in den ersten vier Lebensjahren von Einschränkungen, Defiziten und Benachteiligungen geprägt.
- Ob und inwiefern sich die Kinder altersgemäß entwickeln, wird mithilfe des „Gelsenkirchener Entwicklungsbegleiters“ dokumentiert.¹ Dabei werden die Kompetenzen der Kinder in fünf Dimensionen – Sprache, kognitive Entwicklung, soziale Kompetenzen, Grob- und Feinmotorik

– erfasst. Von einer altersgemäßen Entwicklung wird dann ausgegangen, wenn Kinder 100 % der für ihr Alter relevanten Aufgaben lösen können. Werden die erreichten Entwicklungsniveaus der Kinder im Modellprojekt differenziert für arme und nicht arme Kinder untersucht, so lassen sich große Differenzen feststellen: Im Durchschnitt erreichten die nicht armen Kinder rund 70 % und die armen Kinder nur 50 % des altersgemäßen Entwicklungsniveaus. Entwicklungsdefizite traten bei den armen Kindern in allen fünf Dimensionen auf. Diese Defizite waren in den Dimensionen Sprache und Feinmotorik allerdings besonders stark ausgeprägt.

- Die Entwicklungschancen der Kinder werden stärker von der Gesamtlebenslage als von der materiellen Armut im Sinne von einem Mangel an Geld bestimmt. Am besten entwickeln sich die Kinder, die in nicht armen Familien und im Lebenslagentyp „Wohlergehen“² aufwachsen. Sie erreichten im Schnitt 83 % des altersgemäßen Entwicklungsniveaus. Die armen Kinder, die im Lebenslagentyp „Wohlergehen“ aufwachsen, erreichen immerhin 66 % des altersgemäßen Entwicklungsniveaus. Dies ist ein deutlich besseres Ergebnis als bei den armen Kindern, die in den Lebenslagentypen „Benachteiligung“ und „multiple Deprivation“ aufwachsen, denn diese erreichen lediglich 51 % bzw. 41 % des altersgemäßen Entwicklungsniveaus.
- Auch eine Talentförderung im Bereich der frühen Bildung bedarf eines scharfen armutssensiblen Blicks auf die Kinder. Von Armut betroffene Eltern sehen die Talente ihrer Kinder eher in den Bereichen Sport und Soziales. Einkommensstärkere Eltern verorten die Talente ihrer Kinder hingegen eher in den Bereichen logisches Denken und Kunst. Begabungen der Kinder werden allerdings erst dann entdeckt, wenn Kinder überhaupt eine Chance bekommen, etwas Neues auszuprobieren und Spaß an bestimmten Tätigkeiten zu entwickeln. Daher ist es insbesondere für arme Kinder kaum möglich, ohne externe Unterstützung über den Tellerrand der familiären Möglichkeiten zu schauen.

- Die finanziellen Einschränkungen der Familien sind gravierend und betreffen grundlegende materielle Güter: Zwei Drittel der armutsbetroffenen Eltern wünschen sich für ihre Kinder eine bessere Teilhabe an soziokulturellen und gesundheitsfördernden Angeboten. Jede vierte arme Familie sieht sich mit Spielsachen, Bastel-/Schreibmaterialien, Fahrzeugen (Fahrrad/Dreirad) und Sportartikeln (Sportschuhe, Bälle, Helme) nur unzureichend ausgestattet. Mehr Kleidung und Schuhe für die Kinder wünscht sich jede fünfte arme Familie.
- Kindbezogene Armutsprävention ist ein sozial- und jugendpolitischer Auftrag. Voraussetzung, um diesen Auftrag annehmen und umsetzen zu können, ist Armutssensibilität. Während pädagogische Fachkräfte strukturelle Armutsursachen wie Arbeitslosigkeit kaum bekämpfen können, sind sie sehr wohl in der Lage, in ihren Institutionen den Folgen der Kinderarmut präventiv entgegenzuwirken. Wie dies gelingen kann, veranschaulichen 14 konkrete Ansätze als Beispiele guter Praxis. Eine abschließende Bewertung, ob und inwiefern die Projektaktivitäten dazu geführt haben werden, die Entwicklungskluft zwischen Kindern aus armen und nicht armen Familien zu reduzieren und die Startchancen der Kinder beim Übergang in die Grundschule auszugleichen, wird erst nach den anstehenden Befragungen 2021 und 2022 möglich sein. Vor dem Hintergrund der massiven Einschränkungen, die die pädagogischen Fachkräfte und Kinder infolge der COVID-19-Pandemie in Kauf nehmen müssen, ist diese Zielsetzung besonders anspruchsvoll.

1 Siehe Infobox „Gelsenkirchener Entwicklungsbegleiter“ auf Seite 19.

2 Siehe Infobox „Kindbezogenes Armutskonzept“ auf Seite 20.

1 Einleitung

Von Irina Volf

Die Chancen auf gute Bildung und somit höhere Erträge im Berufsleben sowie höheren gesellschaftlichen Status sind in Deutschland ungleich verteilt. Bereits bei der Geburt des Kindes werden seine Chancen maßgeblich durch den Bildungsstand und den beruflichen Status der Eltern festgelegt (vgl. Autorengruppe des Bildungsberichts 2020: 317 ff.). Bei Kindern, die in sozioökonomisch schwachen Familien aufwachsen, lassen sich bereits in den ersten Lebensjahren herkunftsbedingte Entwicklungsverzögerungen identifizieren. Gegenüber Kindern aus sozioökonomisch besser gestellten Familien haben Kinder, die in Armut aufwachsen, deutlich häufiger Defizite in sprachlichen, motorischen und kognitiven Bereichen. Diese Entwicklungsverzögerungen werden bis zum Übergang in die Grundschule häufig nicht ausgeglichen und können sich sogar über den gesamten Bildungsverlauf hinweg manifestieren. Untersuchungen zu Folgen der Kinderarmut im Lebensverlauf belegen: Armut stellt ein hohes Risiko für eine altersgemäße Entwicklung der Kinder in der frühen Kindheit dar, beraubt ihnen im mittleren Kindesalter zahlreiche Entwicklungschancen, engt in der Jugendzeit den Kreis der Möglichkeiten ein und hinterlässt bis ins junge Erwachsenenalter hinein deutliche Spuren (vgl. Hock et al. 2000a, Hock et al. 2000b, Laubstein et al. 2012, Laubstein et al. 2016, Volf et al. 2019).

Mit der Forderung „Bildung von Anfang an“ hat sich seit Beginn dieses Jahrhunderts das Aufgabenfeld von Kindertageseinrichtungen verändert. Die Kindertagesstätte dient nicht nur der Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Vielmehr sollen die kindliche Entwicklung verstärkt in den Blick genommen und herkunftsbedingte Ungleichheiten reduziert werden (vgl. Autorengruppe des Bildungsberichts 2020: 75). Um diesem Anspruch in der Praxis gerecht zu werden, ist eine hohe Qualität der Angebote in der frühen Bildung erforderlich. Doch nicht nur der qualitative Anspruch an die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen steigt. Auch die Zahl der von Armut betroffenen Kinder nimmt tendenziell zu. Eine besondere Herausforderung stellt der zunehmende Fachkräftemangel dar.

Diese grundsätzliche Problematik verschärft sich in Regionen, Städten und Quartieren mit hoher und langfristiger Arbeitslosigkeit, mit ethnischer und sozialer Segregation sowie mit niedrigen Versorgungsquoten und schwacher Infrastruktur im Bereich der frühen Bildung (vgl. Bildungsbericht Ruhr 2020). Diese negativen Rahmenbedingungen sind im Ruhrgebiet besonders häufig anzutreffen: Die finanziellen Handlungsspielräume der Kommunen sind hier aufgrund der besonders hohen Pro-Kopf-Verschuldung stark eingeschränkt; das durchschnittliche Haushaltseinkommen ist hier mit Abstand das geringste im Vergleich zum übrigen Nordrhein-Westfalen und besonders viele Menschen sind an Transferleistungen zur Mindestgrundsicherung angewiesen (ebd.: 16–17). Während in Deutschland rund jedes siebte Kind in armen Familien aufwächst (Lietzmann/Wenzig 2020: 10), trifft diese Situation in Duisburg, Essen und Dortmund auf rund jedes dritte Kind zu. In Gelsenkirchen wachsen 40,4% der unter 15-Jährigen in armen Familien auf und sind somit einem hohen Risiko einer brüchigen Bildungsbiographie ausgesetzt (vgl. Bildungsbericht Ruhr 2020: 36). Damit bleibt die Kinder- und Jugendarmut in Gelsenkirchen auf dem höchsten Niveau in Deutschland.

»Das Modellprojekt ,ZUSi – Zukunft früh sichern!' ist Teil der Präventionskette gegen Kinderarmut.«

Unter dem Motto „Jedem Kind seine Chance“ hat die Stadt Gelsenkirchen bereits im Jahr 2005 begonnen, eine lückenlose Betreuungs- und Präventionskette aufzubauen, um auf die vielfältigen und sich stetig ändernden Herausforderungen armer Familien frühzeitig zu reagieren. Seitdem hat die Stadt viele Anstrengungen unternommen, um die kommunale Präventionspolitik zu stärken. Auch suchte die Stadt Kooperationen mit Partnern. Gelsenkirchen war eine der ersten Modellkommunen, die am Landesprogramm „Kein Kind zurücklassen“ zum Aufbau von kommunalen Präventionsketten teilgenommen haben. Mit dem Abschluss

des Landesprogramms setzte die Stadt Gelsenkirchen die Arbeit fort und baute die Präventionskette sukzessive aus (vgl. Stadt Gelsenkirchen 2018).

Das Modellprojekt „ZUSi – Zukunft früh sichern!“ wird als Teil der Präventionskette gegen Kinderarmut zwischen April 2019 und April 2022 in sieben städtischen Kindertageseinrichtungen im Gelsenkirchener Stadtteil Ückendorf umgesetzt. Das Projekt wird durch die RAG-Stiftung gefördert. Das Modellprojekt zielt darauf ab, sowohl die individuellen Stärken und Talente der Kinder in Ückendorf durch zusätzliche Angebote zu fördern, als auch vielfältige Ansätze zur Vorbeugung und Bekämpfung von Armutfolgen bei Kleinkindern zu entwickeln und zu erproben. Des Weiteren werden Kooperationen in multiprofessionalen Teams sowohl innerhalb der Kindertageseinrichtungen als auch im Sozialraum gestärkt und ausgebaut. Die Projektaktivitäten richten sich in erster Linie an Kinder, die im Jahr 2019 vier Jahre alt waren und demnach im Jahr 2021 eingeschult werden. Durch die Übertragung der gewonnenen Erkenntnisse sollen möglichst viele Kinder vom Modellprojekt profitieren. Handlungsfelder sind zusätzliche Aktivitäten mit Kindern, Veränderung bestimmter Abläufe im Kita-Alltag oder die Etablierung neuer Methoden.

Im Stadtteil Ückendorf ist fast jedes zweite Kind von Armut betroffen. Daher erfordert die Arbeit mit Kindern sowie ihren Familien seitens der pädagogischen Fachkräfte einen hohen Grad an Armutssensibilität (Stadt Gelsenkirchen 2018). Dabei sind folgende Fragestellungen zentral:

- Wie können die Planung und Gestaltung der Angebote der frühen Bildung armutssensibel gelingen?
- Was braucht es dafür an Haltung, Wissen, Kompetenzen, Ressourcen, Entscheidungsbefugnissen, Kreativität, Spielräumen und Erprobungsmöglichkeiten?
- Wie kann es gelingen, Talente der Kinder vorurteilsfrei zu identifizieren und individuell zu fördern?
- Wie können die Startchancen der armutsbetroffenen Kinder noch vor dem Übergang in die Grundschule so weit verbessert werden, dass keine oder möglichst geringe Benachteiligungen entstehen?

Diesen Fragen stellen sich seit 2019 eine Koordinatorin und sieben zusätzliche pädagogische Fachkräfte, die im Modellprojekt die Rolle von Bildungsbegleiter*innen übernehmen. Die Koordination ist bei der Stadt Gelsenkirchen, Gelsenkirchener Kindertagesbetreuung (GeKita) angesiedelt; die Bildungsbegleiter*innen arbeiten in den Kindertageseinrichtungen. Einer engen Zusammenarbeit zwischen den Bildungsbegleiter*innen, den pädagogischen Fachkräften in den Kitas, den Eltern, den Grundschulen und unterschiedlichen Trägern vor Ort wird im Rahmen des Modellprojekts große Bedeutung beigemessen.

Das Modellprojekt wird vom Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS-Frankfurt a. M.) wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Das ISS-Frankfurt a. M. greift auf die mehrjährige Erfahrung aus den bundesweit einzigartigen Studien zur Kinderarmut (AWO-ISS Langzeitstudie) sowie zum Aufbau von kommunalen Präventionsketten (Mo.Ki – Mohnheim für Kinder) zurück und stellt das pädagogische Handeln im Rahmen des Modellprojekts immer wieder auf den Prüfstand, hinterfragt einzelne Maßnahmen und gleicht diese mit dem aktuellen Stand der Forschung ab.

In der vorliegenden Handreichung werden die ersten Erkenntnisse und Impulse aus dem Modellprojekt mit Fokus auf das Thema der Armutssensibilität im Bereich der frühen Bildung dargestellt. Aufgrund der zahlreichen Beispiele, wie Armutssensibilität in der Kita-Praxis konkret umgesetzt werden kann, richtet sich die Handreichung vor allem an Kitaleitungen, Erzieher*innen und im Bereich der frühen Bildung tätige pädagogische Fachkräfte.

Die Forschungserkenntnisse zur Ausgangslage der Kinder bei Projektstart sind besorgniserregend. Ein hoher Anteil der Kinder weist starke Entwicklungsverzögerungen auf, dementsprechend hoch ist der Handlungsbedarf im Kampf gegen Kinderarmut. Daher richtet sich diese Handreichung auch an freie und öffentliche Träger der Kindertageseinrichtungen, kommunal Verantwortliche im Bereich der (frühen) Bildung sowie politische Entscheidungsträger*innen. Die Handreichung muss insgesamt als ein Appell an die Gesellschaft verstanden werden.

Wir dürfen die Zukunft armutsbetroffener Kinder nicht verspielen, sondern sind in der Pflicht, diese Zukunft früh zu sichern!

Infobox: AWO-ISS Langzeitstudie zur Kinderarmut

Was macht die AWO-ISS Langzeitstudie zum Thema Kinderarmut so besonders?

Die seit 1997 von der Arbeiterwohlfahrt finanzierte und vom Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V. umgesetzte AWO-ISS Langzeitstudie widmet sich der Erforschung von Folgen familiärer Armut auf die Entwicklung der Kinder vom Vorschulalter bis zum 25. Lebensjahr. Die erste Untersuchung fand 1999 mit 893 Kindern statt, die sechs Jahre alt waren und 60 bundesweit verteilte AWO-Kindertageseinrichtungen besuchten. Die Forschenden untersuchten die Lebensverläufe dieser Kinder von der Kita bis zum jungen Erwachsenenalter. Besonders wurden die kritischen Übergänge im Leben analysiert. Dabei wurde nach Lebenslagen und Armutserfahrungen differenziert. Bei der letzten Befragung im Jahr 2018 wurden 205 ehemalige Sechsjährige und heute junge Erwachsene wiedererreicht. Neben den quantitativen Daten wurden auch qualitative Daten in Form von Interviews mit 23 Studienteilnehmenden in die Analyse einbezogen. Es gibt bislang in Deutschland keine andere Langzeitstudie, die so viele Zusammenhänge, Wechselwirkungen und Muster zwischen Lebensverläufen der Kinder aus armen und nicht armen Familien beleuchtet.

Welche Auswirkungen hat es auf Kinder, in Armut aufzuwachsen?

Kinder haben in unterschiedlichen Lebensphasen unterschiedliche Bedarfe und Bedürfnisse, aber auch verschiedene Entwicklungsaufgaben. Die Unterschiede zwischen den armutsbetroffenen Kindern und ihren Altersgenoss*innen aus finanziell besser gestellten Familien lassen sich bereits im Kita-Alter feststellen: Armutsbetroffene Kinder weisen häufiger Spiel- und Sprachauffälligkeiten auf, ihre Grob- und Feinmotorik ist schlechter entwickelt, sie sind häufiger entweder sehr zurückhaltend oder aber aggressiv. Im Schulalter erleben die Kinder aus armen Familien zudem häufiger Benachteiligung in sozialen und kulturellen Bereichen. Selten können sie ihre Freunde nach Hause

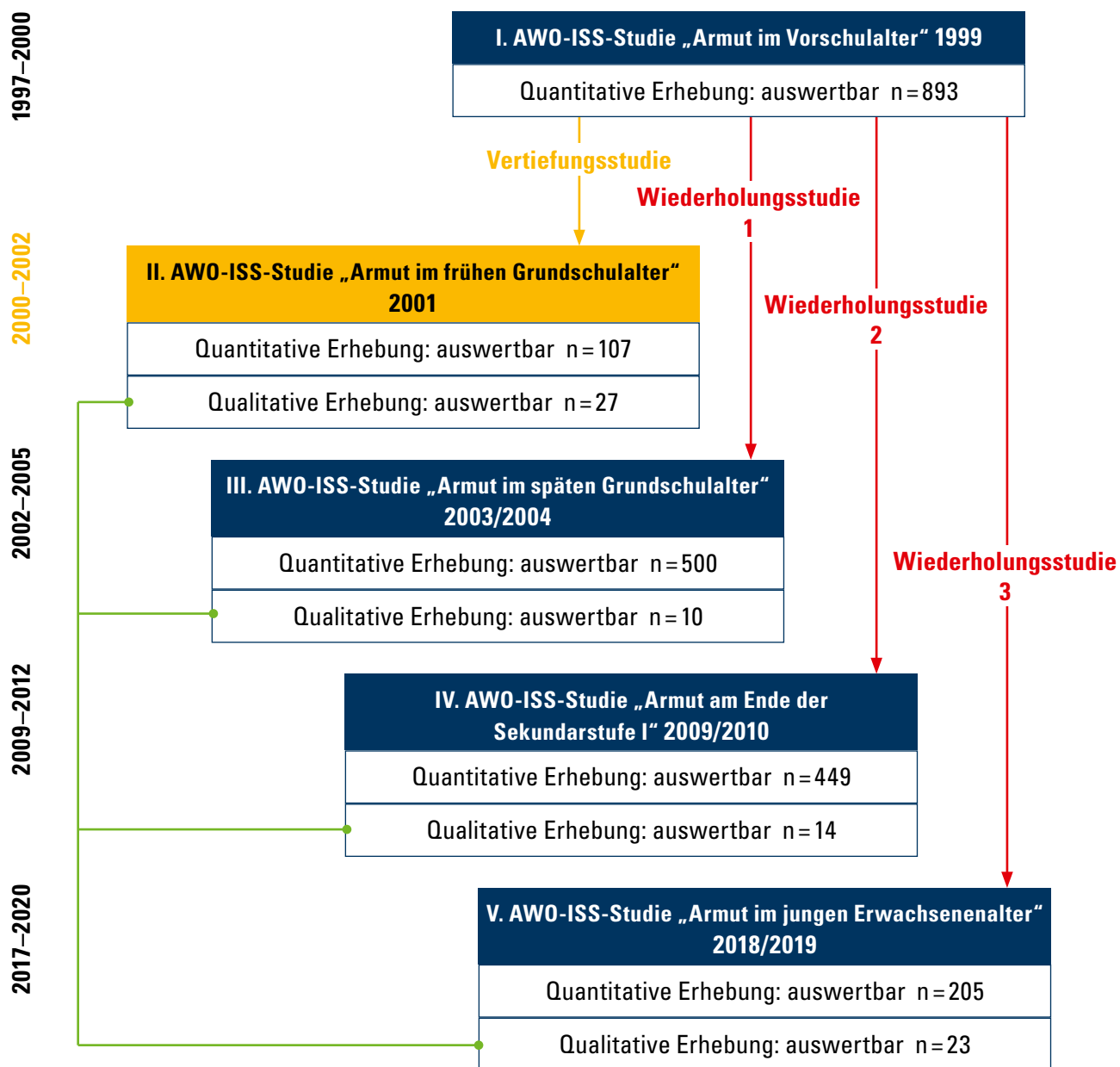
einladen, den eigenen Geburtstag feiern oder zu anderen Kindern zum Geburtstag kommen, weil das Geld für ein Geschenk fehlt. Sie wiederholen häufiger eine Klasse, streben niedrigere Schulabschlüsse an und können seltener auf Unterstützung im familiären Umfeld zurückgreifen. Armut im jungen Erwachsenenalter geht vor allem mit Einschränkungen in der materiellen Grundversorgung und Teilhabe sowie schlechter psychischer Gesundheit einher. Einschränkungen in den kulturellen und sozialen Lagen sind bei den jungen Erwachsenen insgesamt zwar weniger ausgeprägt. Sie kumulieren jedoch bei einzelnen Personen, die wiederum häufig in Armut leben. Langzeitfolgen von Kinderarmut lassen sich insbesondere im kulturellen Bereich – schlechtere Bildungs- und Qualifizierungsniveaus – sowie im gesundheitlichen Bereich – insbesondere mit Blick auf psychische Gesundheit – feststellen.

Gab es überraschende Ergebnisse?

Einige gängige Hypothesen bestätigte die Studie nicht. Beispielsweise geht es Migrantenkindern – die als Gruppe mit erhöhtem Armutsrisiko gilt – nicht schlechter als Studienteilnehmenden ohne Migrationserfahrungen. Ferner zeigte sich, dass mittlere Bildung nicht mehr vor Armut schützt. Gleichzeitig konnte die Studie belegen, was auf den ersten Blick kontraintuitiv erscheint: Zwei Dritteln der ehemals armen Kinder gelang es, die familiäre Armut im jungen Erwachsenenalter hinter sich zu lassen. Im Umkehrschluss zeigt sich jedoch, dass jedes dritte Kind, das mit sechs Jahren in einer armen Familie aufgewachsen ist, auch als junge erwachsene Person arm ist. Das eigene Armutsrisiko im jungen Erwachsenenalter hängt eng mit den Armutserfahrungen in der Kindheit zusammen.

Die Kurzfassung der Studie „Wenn Kinderarmut erwachsen wird ...“ (Volf et al. 2019) finden Sie unter www.iss-ffm.de.

Abbildung 1: Die AWO-ISS Langzeitstudie im Überblick



Quelle: Volf et al. 2019: 14.

2 Kernelemente des Modellprojekts: Projektarchitektur, Ziele, Ansätze und Methoden

Um die Chancengleichheit der Kinder in einer sich schnell verändernden und heterogenen Gesellschaft zu erhöhen, bedarf es immer wieder neuer Impulse und frischer Ideen. Geförderte Modellprojekte werden in der Regel wissenschaftlich begleitet und evaluiert. So können Erkenntnisse darüber gewonnen werden, ob die erprobten Methoden und Konzepte ihre Ziele erreichen und die angestrebten Wirkungen entfalten. Modellprojekte, die sich in der Praxis bewähren, können später auf andere Regionen übertragen werden. Wie das Modellprojekt „ZUSi – Zukunft früh sichern!“ strukturell aufgebaut wird, welche Ziele es verfolgt und welche konzeptionellen Ansätze dem Projekt zu Grunde liegen, wird in diesem Kapitel ausführlich dargestellt. Zudem beschreibt dieses Kapitel zwei zentrale methodische Ansätze, die zur Feststellung und Entwicklung individueller Förderangebote für Kinder zum Einsatz kommen: der Gelsenkirchener Entwicklungsbegleiter und ein kindbezogenes Armutskonzept, das auf dem Lebenslagenansatz basiert.

Von Irina Volf

Das Modellprojekt „ZUSi – Zukunft früh sichern!“ besteht in seiner Architektur aus vier Ebenen. Die strategische Steuerung des Projekts wird durch eine Steuerungsgruppe gewährleistet. Diese setzt sich aus Vertreter*innen der RAG-Stiftung, der Stadträtin für Jugend und Bildung der Stadt Gelsenkirchen, der Betriebsleiterin der Gelsenkirchener Kindertagesbetreuung (GeKita), einer Fachberaterin der städtischen Kindertageseinrichtungen, der Koordinatorin des Modellprojekts sowie Vertreter*innen des ISS-Frankfurt a. M. zusammen. In diesem übergeordneten Gremium werden die wichtigsten Meilensteine des Modellprojekts festgelegt, Erkenntnisse aus der Projektumsetzung und der wissenschaftlichen Begleitung reflektiert sowie steuerungsrelevante Entscheidungen getroffen. Die fachliche Entwicklung des Projekts erfolgt unter wissenschaftlicher Begleitung des ISS-Frankfurt a. M. auf der Ebene der GeKita. Hieran beteiligt sind die Projektkoordinatorin, eine Fachberatung für städtische Kindertageseinrichtungen und sieben Bildungsbegleiter*innen. Die praktische Umsetzung der Aktivitäten erfolgt in sieben städtischen Tageseinrichtungen in Gelsenkirchen-Ückendorf in Kooperation zwischen den Bildungsbegleiter*innen, Kitaleitungen und pädagogischen Fachkräften. Zusätzlich zur Arbeit in den Kindertageseinrichtungen setzt das Modellprojekt darauf, in Kooperation mit Grundschulen, Sportvereinen,

Bildungs- und Kultureinrichtungen sowie Künstler*innen qualitativ hochwertige Angebote für die Kinder zu schaffen. Die Architektur des Modellprojekts wird in Abbildung 2 grafisch dargestellt.

Inhaltlich setzt das Modellprojekt an der Erkenntnis an, dass es Kindern aus sozioökonomisch schwachen oder bildungsfernen Familien oft an einer anregenden Lernumgebung sowie Möglichkeiten zur Entwicklung ihrer Potenziale fehlt. Es ist häufig nicht das niedrige Familieneinkommen, das sich nachteilig auf die Entwicklung der Kinder auswirkt, sondern die Qualität der häuslichen Lernumgebung, die Eltern-Kind-Beziehung sowie das elterliche Erziehungsverhalten (vgl. Linver et al. 2002; Rönnau-Böser 2013: 115). Kinder aus armen Familien haben weniger Zugang zu Lernmaterial und entwicklungsförderlichen Erfahrungen und erhalten gleichzeitig weniger kognitive und sprachliche Stimulation (vgl. Heilig 2014) als Kinder aus nicht armen Familien. Die Ursachen: In Armut lebende Eltern sind häufig mit ihrer schwierigen Lage selbst überfordert und vor allem damit beschäftigt, das Leben mit knappen finanziellen Ressourcen zu meistern. Je nach Elternhaus haben Kinder beim Eintritt in die Kindertagesstätte unterschiedliche Prägungen und Vorerfahrungen und werden deshalb von den Mitarbeiter*innen unterschiedlich wahrgenommen. So werden in der alltäglichen Arbeit in den Kindertageseinrichtungen

häufig erst die Kinder als „talentiert“ angesehen, die bereits durch ihre Familie eine individuelle Förderung und Unterstützung erhalten. Bei Kindern, die erst spät und mit mangelnden Deutschkenntnissen kommen und/oder aufgrund der materiellen Unterversorgung der Familien keine Erfahrungen mit Bilderbüchern und hochwertigen Spielmaterialien haben, stoßen pädagogische Fachkräfte schnell an Grenzen. Im Mittelpunkt einer kindzentrierten Förderung müssen allerdings alle Kinder stehen und ihre Persönlichkeiten müssen vorurteilsfrei wertgeschätzt werden – ungeachtet der sozioökonomischen Position der Eltern.

In seiner konzeptionellen Umsetzung folgt das Modellprojekt „ZUSi – Zukunft früh sichern!“ einem Präventionsansatz auf mehreren Ebenen, in dem Strategien der Verhaltens- und Verhältnisprävention miteinander kombiniert werden (Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020: 89; Rönnau-Böse 2013: 103). Während es sich bei der Verhaltensprävention um die Veränderung des individuellen Verhaltens handelt (z. B. Veränderung der Haltung pädagogischer Fachkräfte durch Fortbildungen, Steigerung der sozialen Kompetenzen der Kinder durch Training), geht es bei der Verhältnisprävention darum, das Umfeld und die Bedingungen in Kitas, im Sozialraum oder Familien positiv zu verändern (Setting-Ansatz). Basierend auf den Erkenntnissen der Präventionsforschung zu wirksamen Programmen im Bereich der frühen Bildung berücksichtigt das Modellprojekt alle relevanten Ebenen, die für das Kind und seine Förderung eine Bedeutung haben. Neben der individuellen Förderung der Kinder werden Ziele mit Blick auf die partnerschaftliche Zusammenarbeit mit Eltern, auf die Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte und auf die Vernetzung im Sozialraum verfolgt. Die spezifischen Zielsetzungen für jede Ebene werden in Abbildung 3 zusammenfassend dargestellt.

Die Zielgruppe des Modellprojekts stellen Kinder dar, die zu Beginn des Projekts 2019 vier Jahre alt waren. Durch die Auswahl dieser Altersgruppe wird im vierjährigen Förderzeitraum angestrebt, zusätzliche Aktivitäten zur individuellen Förderung der Kinder mit jeweils vier, fünf und sechs Jahren zu entwickeln und zu erproben. Zudem werden die Projektkinder beim Übergang in die Grundschule im Jahr 2021 und auch in der ersten Grundschulzeit begleitet. Mittelfristiges Ziel des Modellprojekts ist es, die Chancengleichheit durch die individuelle Förderung der Projektkinder zu verbessern. Zudem

sollen die pädagogischen Fachkräfte das eigene pädagogische Handeln (z. B. bei Planung und Umsetzung der Aktivitäten mit Kindern sowie beim Aufbau der Erziehungspartnerschaft mit Eltern) reflektieren und systematisch abprüfen, inwieweit die Prozessqualität³ in ihren Einrichtungen auch die Armutsdimension abbildet. Dabei gilt es, differenzierte armutssensible Prüffragen zu stellen und zu beantworten (ausführlich Kapitel 5). Langfristig wird somit das Ziel verfolgt, die Prozessqualität in den Kindertageseinrichtungen entlang der Armutsdimensionen nachhaltig zu steigern.

»Mittelfristiges Ziel des Modellprojekts ist es, die Chancengleichheit durch die individuelle Förderung der Kinder zu verbessern.«

Um einerseits Potenziale, Stärken und Möglichkeiten und andererseits Barrieren und Herausforderungen der Kinder aufdecken zu können, erfolgt im Modellprojekt eine systematische Beobachtung der Kindesentwicklung sowie eine Auseinandersetzung mit der Lebenssituation des Kindes. Dazu wird der „Gelsenkirchener Entwicklungsbegleiter“ als methodisches Werkzeug genutzt. Das Instrument wird bereits seit mehreren Jahren in allen städtischen Kindertageseinrichtungen eingesetzt, um die Entwicklung aller Kinder von der Aufnahme in die Kita und bis zur Einschulung zu begleiten. Der „Gelsenkirchener Entwicklungsbegleiter“ differenziert nach fünf zentralen Entwicklungsbereichen – kognitive Entwicklung, sprachliche Entwicklung, Grobmotorik, Feinmotorik und soziale Kompetenz. Ermöglicht wird damit, frühzeitig Stärken und Förderbedarfe der Kinder zu identifizieren, auch wird das Instrument bei Reflexionsgesprächen mit Eltern und bei der Planung der individuellen Förderung der Kinder genutzt.

Zusätzlich kommt beim Modellprojekt „ZUSi – Zukunft früh sichern!“ das Lebenslagenmodell aus der AWO-ISS-Langzeitstudie zum Einsatz. Differenziert nach vier Lebenslagendimensionen werden materielle, kulturelle, soziale und gesundheitliche Lage jedes einzelnen Kindes im Rahmen der Fallbesprechungen umfassend thematisiert und in die Bewertung der individuellen Fördermöglichkeiten des Kindes einbezogen. In dieser Kombination aus dem „Gelsenkirchener Entwicklungsbegleiter“ und des Lebenslagenmodells liegt das Novum im methodischen Ansatz des Modellprojekts „ZUSi – Zukunft früh sichern!“.

Abbildung 2: Architektur des Modellprojekts „ZUSi – Zukunft früh sichern!“

Steuerung des Projekts durch die Steuerungsgruppe	<ul style="list-style-type: none"> • RAG-Stiftung • Stadt Gelsenkirchen, GeKita, Projektkoordinatorin • ISS-Frankfurt a. M.
Fachliche Entwicklung des Projekts	<ul style="list-style-type: none"> • Projektkoordinatorin, Fachberatung GeKita • Sieben Bildungsbegleiter*innen • ISS-Frankfurt a. M.
Operative Umsetzung des Projekts	<ul style="list-style-type: none"> • Projektkoordinatorin und sieben Bildungsbegleiter*innen • Kitaleitungen und pädagogische Fachkräfte der Kitas Bochumer Straße, Ückendorfer Straße, Flötz Sonnenschein, Heidelberger Straße, Hohenfriedberger Straße, Munscheidstraße, Leithestraße
Kooperationspartner*innen im Sozialraum	<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinschaftsgrundschulen Haidekamp, Hohenfriedberger Straße, Glückauf-Ückendorf • Vertreter*innen aus den Bereichen Sport, Gesundheit, Kultur

Quelle: Eigene Darstellung

3 „Eine hohe Prozessqualität ist gegeben, wenn die pädagogischen Fachkräfte sensibel und einfühlsam mit den Kindern umgehen und auf ihre individuellen Bedürfnisse, Interessen und Entwicklungsvoraussetzungen eingehen, entwicklungsangemessene Materialien auswählen und bereit stellen, Impulse für selbstgesteuertes Lernen und Anregungen in verschiedenen Entwicklungs- bzw. Bildungsbereichen geben und wenn sie bestimmte lern- und persönlichkeitsförderliche Strategien der Interaktion mit den Kindern anwenden.“ (Viernickel/Schwarz 2009: 10)

**Abbildung 3: Mehrebenenansatz und Ziele des Modellprojekts
„ZUSi – Zukunft früh sichern!“**

<p>Kinder</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Talente und Begabungen der Kinder frühzeitig erkennen und individuell fördern • Stärkung der schulischen Vorläuferfähigkeiten zur Gewährleistung von Chancengleichheit bei benachteiligten Kindern • Entwicklung und Erprobung zusätzlicher Angebote neben dem Regelangebot, die möglichst viele Begabungsformen der Kinder ansprechen
<p>Familien</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Begleitung von Familien in Form einer Patenschaft, um eine erfolgreiche Bildungsbiografie der Kinder zu erreichen • Verstärkung der Elternarbeit im Hinblick auf die Reflexionsgespräche zur Kindesentwicklung, einschließlich der Talentförderung • Sensibilisierung der Eltern zur Gestaltung eines gelingenden Übergangs in die Grundschule
<p>Pädagogische Fachkräfte</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte an den beteiligten Kindertageseinrichtungen • Schärfung der Blickrichtung der pädagogischen Fachkräfte für die Potenziale und Talente der Kinder
<p>Sozialraum</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vernetzung der Kindertageseinrichtungen mit anderen Bildungsakteur*innen im Stadtteil • Entwicklung eines kindzentrierten Konzepts zum Übergang von der Kita in die Grundschule

Quelle: Eigene Darstellung

Infobox: Gelsenkirchener Entwicklungsbegleiter

Der Gelsenkirchener Entwicklungsbegleiter wurde 2004 vom Arbeitskreis „Kinder und Jugendliche“ der Psychosozialen Arbeitsgemeinschaft (PSAG) entwickelt. Es handelt sich dabei um einen Beobachtungsbogen, der im Elementarbereich eingesetzt wird. Er dient zur Feststellung der Stärken und Förderbedarfe der Kinder. So können Erzieher*innen in ihrer konkreten Alltagspraxis schnell und unkompliziert prüfen, wie weit ein Kind entwickelt ist und ob es sich für seine jeweilige Altersstufe Defizite oder hingegen Vorsprünge identifizieren lassen. Bewertet wird die Entwicklung der

Kinder in den fünf Entwicklungsbereichen Sprache, kognitive Entwicklung, soziale Kompetenzen, Feinmotorik und Grobmotorik. Im Einzelnen enthält der Bewertungsbogen 212 Fertigkeiten bzw. zu bewältigende Aufgaben. Die Bewertung beginnt mit dem dritten Lebensjahr und endet beim Schuleintritt. Die Bewertungen finden in einem sechsmonatigen Rhythmus statt. Nachfolgend wird die Anzahl der Indikatoren für jede der fünf Dimensionen sowie sieben Altersstufen ab drei Jahren und bis zur Einschulung tabellarisch abgebildet:

Aufbau und Anzahl der Indikatoren des Gelsenkirchener Entwicklungsbegleiters

	Sprache	Kognitive Entwicklung	Soziale Kompetenzen	Feinmotorik	Grobmotorik	Anzahl
3–3,5 Jahren	8	7	7	6	4	32
3,5–4 Jahren	4	5	6	3	8	26
4–4,5 Jahren	10	5	7	10	9	41
4,5–5 Jahren	4	7	6	6	8	31
5–5,5 Jahren	4	7	8	5	4	28
5,5 – Einschulung	7	18	11	8	10	54
Gesamt	37	49	45	38	43	212

Quelle: Eigene Darstellung

Im Alter von drei bis dreieinhalb Jahren gibt es zum Beispiel im Bereich der Grobmotorik vier Indikatoren. So soll das Kind in der Lage sein, (1.) treppauf mit Fußwechsel frei zu gehen, (2.) von der Treppe mit den beiden Beinen zu springen, (3.) einen schwebenden Luftballon gezielt zu schlagen und (4.) ein Dreirad koordiniert zu fahren. Im Bereich der sozialen Kompetenzen soll das Kind in diesem Alter sowohl allein als auch auf Initiative anderer mitspielen, seine Hilfslosigkeit (z. B. Toilette) signalisieren, einfache Anweisungen befolgen, Lob erwarten, das „Ich“ anwenden sowie Geschlechter identifizieren können. Die Aufgaben wurden unter Beteiligung des Gesundheitsamtes definiert. Es handelt es sich um jeweils durchschnittliche Anforderungen an Kinder in der jeweiligen Altersgruppe. Somit wird von einer altersgemäßen Entwicklung des Kindes erst dann gesprochen, wenn das Kind in der Lage ist, alle definierten Entwicklungsaufgaben in der jeweiligen Altersstufe zu erfüllen.

Bei der Beobachtung eines Kindes durch Erzieher*innen werden die einzelnen Aufgaben durch ein Kreuz markiert, wenn das Kind diese erfüllen kann. Wenn ein Kind bestimmte Aufgaben nur „teilweise“ erfüllen kann, wird die entsprechende Aufgabe durch einen Strich markiert. Für jede Altersstufe wird darüber hinaus eine bestimmte Farbe genutzt. Wird im Rahmen der Beobachtung festgestellt, dass das Kind noch nicht alle Anforderungen seiner Altersstufe erfüllen kann, wird geprüft, ob die Anforderungen für die früheren Altersstufen erfüllt werden. Meistert das Kind hingegen alle Aufgaben seiner Altersstufe, wird zusätzlich geschaut, ob das Kind bereits Kompetenzen für die höheren Altersstufen besitzt. Auf Basis der Erkenntnisse werden für Kinder individuelle Förderpläne erstellt und mit Eltern abgestimmt.

Quelle: Vgl. Beyer, Andrea/Fastabend, Sigrid/Liebers, Emilia/Schilling, Marlies/Sukowski, Petra/Webelseip, Anja/Weiß, Holle (2004): Gelsenkirchener Entwicklungsbegleiter. dgvt Verlag, Tübingen.

Infobox: Lebenslagen der Kinder im Vorschulalter

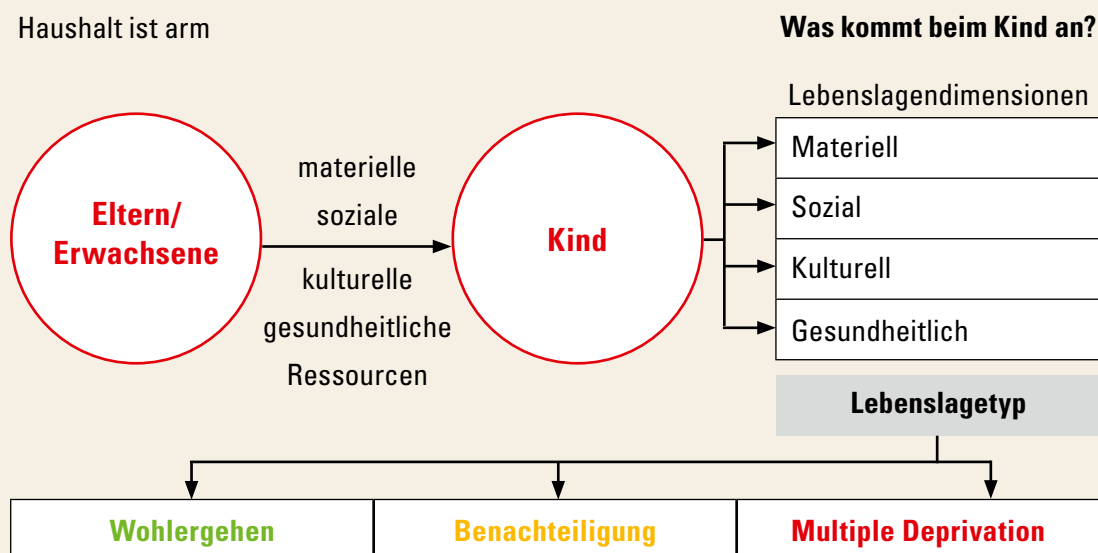
Der Lebenslagenansatz ist ein *mehrdimensionales* Konzept der Armutforschung, der den Anspruch verfolgt, Armut als Unterversorgung und Benachteiligung in einem umfassenderen als dem rein ökonomischen Sinne zu begreifen. Nicht nur die materielle Lage des Haushalts oder der Familie des Kindes wird in den Blick genommen, sondern die Lebenssituation und Lebenslage des Kindes. Die Lebenslagen werden in vier Dimensionen – materielle, soziale, kulturelle und gesundheitliche Lagen – anhand einer Vielzahl an Indikatoren empirisch erforscht. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden die Ausprägungen der Lebenslagendimensionen durch 64 Indikatoren erfasst.

Beim Lebenslagenansatz handelt es sich um ein relatives Konzept, bei dem je nach Alter des Kindes unterschiedliche Indikatoren je Dimension zu berücksichtigen sind. Zudem werden in jeder Dimension „auffällige“ Kinder identifiziert, die im Vergleich zu ihren Altersgenoss*innen gravierenden Einschränkungen und Benachteiligungen ausgesetzt sind. Werden in allen vier Lebenslagendimensionen in Bezug auf ein Kind keine Auf-

fälligkeiten festgestellt, kann davon ausgegangen werden, dass das Wohl des Kindes gewährleistet ist. Solche Kinder werden dem Lebenslagentyp „**Wohlergehen**“ zugeordnet. Dem Lebenslagentyp „**Benachteiligung**“ werden Kinder zugeordnet, bei denen Auffälligkeiten in einer bis zwei Lebenslagendimensionen vorliegen. Werden Auffälligkeiten in drei oder sogar allen vier Dimensionen festgestellt, ist von „**Multipler Deprivation**“ die Rede.

Werden die Ergebnisse der Untersuchung zu familiärer Armut und Lebenslagentypen miteinander verzahnt, lässt sich für jedes Kind ermitteln, welche Zusammenhänge sich zwischen den Armutserfahrungen der untersuchten Familien und den Lebenssituationen der Kinder und Jugendlichen aus dieser Familie ergeben. Ein mehrdimensionales Armutskonzept aus der Kindesperspektive wurde erstmalig vom Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik im Rahmen der AWO-ISS-Kinderarmutsstudie entwickelt. Die Leitfrage lautet: **Was kommt (unter Armutbedingungen) beim Kind an?**

Abbildung 4: Das kindbezogene Armutskonzept der AWO-ISS-Langzeitstudie



Quelle: Hock et al. 2000a: 12.

Quelle: Vgl. Hock, Beate/Holz, Gerda/Simmedinger, Renate/Wüstendörfer, Werner (2000a): Gute Kindheit – Schlechte Kindheit? Armut und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. ISS-Pontifex 4, Frankfurt a. M.

3 Strategische Bedeutung und praktische Umsetzung des Modellprojekts aus Sicht der Projektbeteiligten

Nicht selten werden Ergebnisse von Modellprojekten in Form von Abschlussberichten dokumentiert und nur auf wesentliche zentrale Erkenntnisse aus der Sicht der Evaluationsteams reduziert. Das Wissen darüber, mit welchen Vorstellungen und Erwartungen diese Modellprojekte von Kooperationspartner*innen initiiert wurden und wie sich diese Ideen im Projektverlauf verändert haben, geht bei dieser Form der Ergebnisdokumentation häufig verloren. Daher kommen in diesem Kapitel die Projektbeteiligten selbst zu Wort und schildern aus ihrer jeweiligen Perspektive die strategische Bedeutung des Projekts für das Ruhrgebiet im Allgemeinen und für die Stadt Gelsenkirchen im Besonderen. Zudem gewähren die Projektbeteiligten Einblicke in ihre Praxis vor Ort. Neben einer Darstellung der alltäglichen Projektarbeit in den Kitas thematisieren die Projektbeteiligten ihre bisherigen Erfolge und Herausforderungen und berichten von ihren Aha-Erlebnissen in der Arbeit mit Kolleg*innen und Kindern. Schließlich wird der Einfluss der COVID-19-Pandemie auf die Projektarbeit dargestellt. Die Gespräche mit den Projektbeteiligten führten Mitglieder des Evaluationsteams des ISS-Frankfurt a. M.



Bärbel Bergerhoff-Wodopia,
Mitglied des Vorstands der RAG-Stiftung

© Foto: Lina Nikelowski

Frau Bergerhoff-Wodopia, die RAG-Stiftung finanziert das Modellprojekt „ZUSi – Zukunft früh sichern!“. Was hat Sie dazu bewegt, das Projekt zu unterstützen?

Die RAG-Stiftung fördert aus der Tradition des Bergbaus kommend chancenbenachteiligte Kinder und Jugendliche in den ehemaligen Bergbauregionen an Ruhr, Saar und in Ibbenbüren. Als Förderer nehmen wir dazu aktuelle bildungspolitische Herausforderungen in den Blick und stützen uns auch auf die Erkenntnisse unserer RAG-Stiftung-Zukunftsstudie.

Besonders wichtig ist uns die Unterstützung von Bildungsprojekten, die chancenbenachteiligten Kindern und Jugendlichen neue Perspektiven aufzeigen. Hierbei fördern wir entlang der gesamten Bildungskette und setzen seit 2019 vermehrt einen Fokus auf frühkindliche Bildung. Denn Armutserfahrungen wirken sich nachhaltig negativ auf den Bildungserfolg aus.

Deshalb müssen wir bei den Kindern möglichst früh ansetzen und bereits unsere Jüngsten im Revier auf ihrem Bildungsweg begleiten. Hierbei ist das Projekt „Zukunft früh sichern!“ ein zentraler Baustein und wirkt nicht nur in Gelsenkirchen-Ückendorf, sondern liefert durch die wissenschaftliche Begleitung des Instituts für Sozialarbeit und Sozialpädagogik auch wichtige Erkenntnisse für die pädagogische Arbeit bundesweit.

Eine der sieben Zukunftsthesen der RAG-Stiftung-Zukunftsstudie lautet: Vitale Bildungslandschaft für soziale Stabilität! Welchen Beitrag dazu erwarten Sie von diesem Modellprojekt?

Armut ist mehr als ein Mangel an Geld. Armut beraubt Menschen ihrer materiellen Unabhängigkeit und damit der Fähigkeit, selbst über ihr Schicksal und das ihrer Kinder zu entscheiden. Familiäre

Armut wirkt sich mittelbar auf alle Lebensbereiche der Kinder aus und verhindert eine kindgerechte Entwicklung und die volle Entfaltung ihres Potenzials. Schon in der Grundschule haben Kinder, die in Armut leben, deutlich schlechtere Noten und müssen häufiger eine Klasse wiederholen.

Folglich besuchen Kinder mit Armutserfahrung auch seltener das Gymnasium als Kinder ohne Armutserfahrung und haben so geringere Chancen auf einen höheren Schulabschluss. Fest steht: Ein guter Schulabschluss – ob am Gymnasium oder einer anderen Schulform – ist unabdingbar, um beispielsweise eine gute Ausbildungsstelle zu finden oder auch studieren zu können.

All diese Faktoren können zu einer sozialen Desintegration führen. An dieser Stelle bietet das Modellprojekt „Zukunft früh sichern!“ einen zentralen Mehrwert, denn es betrachtet explizit die Disparitäten von Kindern mit und ohne Armutserfahrung und arbeitet dagegen. So bietet das Projekt konkret Fördermaßnahmen zu Visuomotorik, Sprachförderung, aber auch zur Bewegungsförderung an. All das sind Bereiche, in denen nach ersten wissenschaftlichen Erhebungen in den beteiligten Kindertagesstätten die größten Unterschiede zwischen armen und nicht armen Kindern und damit die größte Ungleichheit besteht.

Das Projekt setzt früh an, fokussiert auf die Talent- und Potenzialförderung und gewährleistet einen guten Übergang in die Grundschule. Die Bildungsbegleiterinnen und -begleiter legen somit den Grundstein für eine erfolgreiche Entwicklung der Kinder – das macht das Projekt so wertvoll für unsere Gesellschaft.

Denn es muss stets darum gehen, Kindern Freude am Lernen zu vermitteln, ihnen ihre Erfolge und Talente bewusst zu machen und ihnen zu vermitteln, dass sie stolz sein können, wenn sie etwas erreicht haben. Diese Bausteine sorgen nicht nur für Chancengerechtigkeit, sondern sind auch zwingende Voraussetzung für die wirtschaftliche Kräftigung der Region.



Anne Heselhaus,
Beigeordnete des Vorstandsbereichs
Kultur, Bildung, Jugend, Sport, und
Integration der Stadt Gelsenkirchen

© Foto: Stadt Gelsenkirchen

Frau Heselhaus, die Stadt Gelsenkirchen ist von der Problematik der Kinderarmut sehr stark betroffen. Zur Bekämpfung derselben hat die Stadt bereits viele Maßnahmen ergriffen, die auch anderen Städten mit gleichgelagerter Problematik als Blaupausen gedient haben. Was waren und sind die Beweggründe für dieses Projekt?

In Gelsenkirchen wachsen etwa 42 Prozent der Kinder und Jugendlichen in Familien mit SGB-II-Leistungsbezügen auf. Aufgrund dieser sozioökonomischen Situation und den damit verbundenen Lebensführungs- und Lebensbewältigungsproblemen haben viele dieser Kinder feststellbar einen hohen Bedarf an zusätzlicher Unterstützung zur Erreichung eines Bildungsabschlusses. Aus diesem Grunde hat die Stadt Gelsenkirchen mit den unterschiedlichsten Akteuren in der Vergangenheit bereits vielfältige Angebote zur frühen Förderung installiert und die städtische Präventionskette zur Kinderarmut sukzessive ausgebaut, um für mehr Chancengerechtigkeit zu sorgen. Seit 2006 ist auch die Kindertagesbetreuung ein wesentlicher Baustein in der frühkindlichen Präventionsarbeit. Mit dem Modellprojekt wird nun zusätzlich ein Focus auf Armutsindikatoren gelegt, um eine noch bessere Grundlage für eine individuelle, kindscharfe Förderung zu schaffen und damit jedem Kind echte Teilhabechancen zu eröffnen. Es gilt, durch die frühestmögliche Identifikation der individuellen Potenziale und Fähigkeiten gerade Kinder mit Armutserfahrung bedarfsgerecht und stärkeorientiert zu fördern und weiter zu entwickeln, also – wie es das Projekt auch überschreibt – deren Zukunft schon früh zu sichern. Damit nicht nur der

Übergang von der Kita in die Grundschule positiv verläuft und die Kinder einen gelingenden Start in das schulische Bildungssystem erhalten, sondern insgesamt ein nachhaltiger Bildungserfolg in Form eines Schulabschlusses erreicht wird, der wiederum die Aufnahme eines Berufes oder eines Studiums ermöglicht.



Holle Weiß,
Betriebsleiterin der Gelsenkirchener
Kindertagesbetreuung

© Foto: Andreas Weiß

Frau Weiß, als Betriebsleiterin der Gelsenkirchener Kindertagesbetreuung haben Sie das Gesamtprojekt sowohl auf der strategischen Ebene als auch auf der Praxisebene im Blick. Was ist aus Ihrer Sicht das Besondere am ZUSi-Modellprojekt?

Die Folgen von Kinderarmut erleben die pädagogischen Fachkräfte in ihrem Berufsalltag jeden Tag hautnah. Neben den offensichtlichen Problemlagen findet Armut aber auch verdeckt statt und geht vielfach mit Unsicherheiten und Scham für die Familien einher. Damit feinfühlig und pädagogisch-fachlich umzugehen, Möglichkeiten zu nutzen und Grenzen zu erkennen, sind sehr große Herausforderungen.

Dieses Projekt ergänzt also die vielfältigen Maßnahmen um ein Modell mit übertragbaren Ergebnissen und weitet hierdurch den Blick sowohl auf besonders zu unterstützende Kinder als auch auf den Ansatz der Potenzialförderung. Zu Beginn des Modellprojektes haben die pädagogischen Fachkräfte der Ückendorfer Kitas bei einer Kick-Off-Veranstaltung mit rund 100 Mitarbeitenden gezeigt, was sie bereits auf diesem Gebiet leisten. Und dennoch sind sich alle einig: Es ist und bleibt eine Mannschaftsaufgabe.

Wirkungsvolle und gut gelingende Ansätze sollen bereits im Projektverlauf in die Regelstrukturen der städtischen Tageseinrichtungen der Kinder übertragen werden. Unser Anspruch ist allerdings die Entwicklung eines gesamtstädtischen und zudem überregional anwendbaren stärkenorientierten und armutssensiblen Konzepts für Tageseinrichtungen für Kinder. Perspektivisch soll dieses auch die Grundschulen miteinbeziehen und die Bereiche der frühen Bildung und der formalen Bildung besser untereinander verzahnen. Da dies als ein Prozess zu begreifen ist, ist es wichtig, bereits frühzeitig solche Chancen strategisch zu nutzen. Dies geschieht unter anderem durch trägerübergreifende Fachtagungen zum Thema Kinderarmut, bei denen die bisher gesammelten Erfahrungen aus dem Modellprojekt und regelmäßige Informationen über den aktuellen Projektstand auf gesamtstädtischer Ebene einfließen.



Jessica Stettinus,
Gelsenkirchener Kindertagesbetreuung,
Koordinatorin des Modellprojekts
„ZUSi – Zukunft früh sichern!“

© Foto: Caroline Seidel

Frau Stettinus, Sie koordinieren das Projekt vor Ort. Was sind Ihre zentralen Aufgaben als Projektkoordinatorin?

Als Koordinatorin bin ich federführend an der Implementierung des Modellprojekts vor Ort beteiligt. Zu meinen zentralen Aufgaben gehören die Koordination der Tätigkeiten der Bildungsbegleiter*innen und die fachliche Begleitung des pädagogischen Entwicklungsprozesses in den Kitas. Dazu bedarf es eines Rahmens für den regelmäßigen Austausch und zur Reflexion. Es geht auch darum, Qualifizierungsmaßnahmen zu identifizieren, zu organisieren und zu begleiten, um eine bedarfsgerechte Weiterbildung der Bildungsbegleiter*innen zu ermöglichen. Neben einer fortlaufenden Erhebung von Bedarfen der Familien ist es darüber hinaus wichtig, mit relevanten Akteurinnen und Akteuren im Sozialraum in Kontakt zu kommen und Netzwerke auszubauen. In der aktuellen Projektphase steht zum Beispiel die Zusammenarbeit mit den Grundschulen im Fokus. Zudem ist es meine Aufgabe, das ISS-Frankfurt a. M. bei der Umsetzung der kindzentrierten wissenschaftlichen Erhebungen zu unterstützen, die Steuerungsgruppe des Modellprojekts zu organisieren und das Projekt in der Öffentlichkeit zu vertreten.

Welche Erfolge und Stolpersteine konnten Sie bisher im Modellprojekt verzeichnen?

In städtischen Kindertageseinrichtungen in Gelsenkirchen erfolgt bereits seit Jahren eine systematische Erfassung der Entwicklung für jedes Kind mit Eintritt in die Kita bis zum Übergang in die Grundschule durch den Gelsenkirchener Ent-

wicklungsbegleiter. Nun werden im Rahmen des Modellprojekts auch die individuellen Lebenslagen der Kinder, angelehnt an das Kinderarmutskonzept der AWO-ISS Langzeitstudie in vier Dimensionen - materielle, kulturelle, soziale und gesundheitliche Lage -, in die Planung und Ausgestaltung individueller Bildungsangebote für die Kinder einbezogen. Dabei sollen Hemmnisse ausgeräumt, Chancen gezielt ermöglicht und Kinder – unabhängig von ihrer materiellen oder sozialen Lebenslage – so gefördert werden, dass sie ihre Begabungen, Fähigkeiten und Kompetenzen entdecken, bestmöglich entfalten und somit den für sie optimalen Bildungserfolg erzielen können.

In einem ersten Schritt des Modellprojekts sind rund 130 stärkenorientierte Entwicklungskonzepte, d. h. für jedes Kind im Alter von vier bis fünf Jahren erstellt worden. Daraus sind viele sinnvolle Projekte und Aktivitäten auch unter Einbeziehung von externen Partner*innen wie Erlebnispädagog*innen, der Musikschule, dem Theater oder den Sportvereinen entstanden, die sich an den Stärken der Kinder orientieren und den Kindern neue Erfahrungen ermöglicht haben. Armutssensibilität wird dabei immer mitgedacht. Ein Beispiel: ALLE Kinder sind von Natur aus bewegungsfreudig, teilweise leben die Kinder jedoch an stark befahrenen Straßen in sehr kleinen Wohnungen. Der Wald mitten in unserem Stadtteil ist dahingehend ein Glücksfall, den wir für uns im Projekt als Erfahrungsraum für vielfältige Aktionen zunutze gemacht haben. Neben regelmäßigen Ausflügen findet dort eine Fahrrad- und Laufrad-AG durch eine neu entstandene Kooperation mit dem Radklub NRW statt, auch unter Einbezug der Eltern. Damit jedes Kind daran teilnehmen kann, haben wir Räder und Helme angeschafft, die wir aus Projektmitteln zur Verfügung stellen.

Die Betrachtung der Lebenslagen hat auch gezeigt, dass die Kinder in ihrem Alltag vielfältigen Stressoren ausgesetzt sind. Neben vielen talentorientierten Angeboten treffen sich die Projektkinder deshalb in regelmäßigen Kleingruppenstunden mit den Bildungsbegleiter*innen, bei denen das Vorlesen von resilienzfördernden Geschichten und Spielen im Vordergrund steht. Grundlage ist ein Programm zur Stärkung der sozial-emotionalen Kompetenzen im Vorschulalter. Der Blick auf die seelische Gesundheit von Kindern konnte mit der Installation dieser Gruppenstunden damit stark in den Fokus gerückt werden.

Für die Erfolge im Projekt, ist – neben dem Engagement der Bildungsbegleiter*innen, Kitaleitungen und pädagogischen Fachkräfte – die Unterstützung des Prozesses durch die zuständige Fachberaterin maßgeblich.

Ein Stolperstein ist in vielen Fällen die räumliche Situation in den Kitas. Bei der Umsetzung von zusätzlichen Kleingruppenangeboten sind die Bildungsbegleiter*innen hier recht schnell an Grenzen gestoßen. So fehlten zunächst Räume, um in Ruhe zu forschen oder für ein Theaterstück zu proben. Durch den Einbezug von Akteuren im Sozialraum und die Förderung der Vernetzung der Kitas untereinander konnten jedoch bereits Lösungen gefunden werden, in Form von gegenseitiger Nutzung von Räumen.

Als ein weiterer Stolperstein hat sich die Personalsituation erwiesen. Der Fachkräftemangel im pädagogischen Bereich ist ein Problem, welches sich bundesweit wiederfindet. Nicht zu jeder Zeit konnten wir alle sieben Stellen der Bildungsbegleiter*innen besetzen und einen Personalwechsel vermeiden. Auch in dieser Hinsicht haben wir nach kreativen Lösungen gesucht, um den Zielen des Modellprojekts gerecht zu werden, zum Beispiel durch den phasenweisen Einsatz von dualen Studierenden mit dem Schwerpunkt Armut und Migration.

Wie gelingt Ihnen die Projektarbeit in Zeiten der COVID-19-Pandemie?

Die COVID-19-Pandemie ist für die Familien, alle Mitarbeitenden in den Kitas und natürlich alle Projektbeteiligten des Projektes ZUSi eine immens große Herausforderung. Beim ersten Lockdown, also im Zeitraum von März bis Mai 2020, waren die Kitas geschlossen, Familien waren zu Hause und die Bildungsbegleiter*innen sowie die pädagogischen Fachkräfte befanden sich im Home-Office. Natürlich haben wir uns die Frage gestellt, wie wir die Familien unterstützen können. Ein völliges Umdenken war notwendig: Ziel war es, einen Weg zu finden, um mit Eltern und Kindern in Kontakt zu bleiben.

Es ist uns gelungen, den Kontakt über Telefon, über E-Mail und Post in vielen Fällen aufrecht zu erhalten. Die Bildungsbegleiter*innen haben neben regelmäßiger Hausaufgabenpost für die Kinder täglich ein Video mit Impulsen für den Alltag zu Hause aus verschiedenen Bildungsbereichen erstellt. Im Vordergrund stand dabei der kindgerechte

Umgang mit der Pandemie. Da viele Menschen in Ückendorf einen Migrationshintergrund haben, wurden die Videos – unterstützt durch mehrsprachige Kolleginnen – auch auf Türkisch, Arabisch und Rumänisch gedreht. So sind in der Zeit rund 30 Videos in mehreren Sprachen entstanden, die über die Elternbeiräte an die Familien zugesandt wurden. Mit dem eingeschränkten Regelbetrieb vor den Sommerferien und den ersten Kontaktmöglichkeiten wurde aufgrund des hohen Bedarfes vieler Familien ein Spieleverleih installiert, der sehr gut angenommen wurde.

Nach dem ersten Lockdown konnten wir das Modellprojekt nur mit erheblichen Einschränkungen weiterhin umsetzen. Man denke nur an das Handlungsfeld „kulturelle Bildung“ und die eingeschränkten Zugänge zu Kunst, Kultur und Musik – die in diesem Handlungsfeld stattfindenden Maßnahmen mussten ausgesetzt werden. Es galt, weiterhin nach kreativen Lösungen zu suchen, bei denen Hygiene- und Schutzmaßnahmen eingehalten werden konnten. Für die Kinder fanden deshalb vermehrt individuelle Angebote in Kleinstgruppen statt. Das Thema Vorbereitung auf die Grundschule stand hierbei im Mittelpunkt.



Maren Brederock,
Bildungsbegleiterin im Modellprojekt
„ZUSi – Zukunft früh sichern!“

© Foto: Privates Foto

Frau Brederock, Sie sind eine der sieben Bildungsbegleiter*innen, die von Anfang an eine wichtige Rolle im Projekt eingenommen haben. Wie sieht Ihr Alltag als Bildungsbegleiterin aus?

Der Alltag für uns als Bildungsbegleiter*innen ist sehr abwechslungsreich und befindet sich ständig im Wandel, weil wir ja vieles entwickeln und ausprobieren – zum einen bedingt durch Corona-Maßnahmen, zum anderen aber auch bedingt durch unterschiedliche Phasen des Projektes. So war die Umsetzung des Modellprojekts in der ersten Phase eng durch Angebote und AGs strukturiert, die wir anfangs alle selbst durchgeführt haben, bis wir nach und nach weitere Kooperationspartner*innen einbezogen haben. Als die Kitas aufgrund der COVID-Pandemie geschlossen wurden, haben wir regelmäßig mit Eltern und Kindern telefoniert und Videos für die Kinder gedreht.

Nach der Sommerpause 2020 versuchten wir neben der Durchführung und Organisation von Angeboten die Kinder bestmöglich auf die Schule vorzubereiten und die Eltern dabei gut mitzunehmen. Mit den Kindern können wir coronabedingt nur in Kleingruppen arbeiten, um beispielsweise Sprachförderung, Förderung der Graphomotorik oder Bewegungsangebote sowie Angebote für die kognitive Entwicklung anzubieten. Solche Aufgaben wie zum Beispiel der Austausch mit Eltern und Fachkräften, die Planungen und Besprechungen im Team sowie die Bearbeitung schriftlicher Aufgaben mit den Kindern werden in allen Projektphasen gewährleistet.

Welche Aha-Erlebnisse hatten Sie in den Teambesprechungen der Bildungsbegleiter*innen?

Aha-Erlebnisse hatte ich zum Beispiel bei den Besprechungen einzelner Kinder nach dem Modell der vier Lebenslagen. Hier wurde mir in vielen Fällen deutlich, wie sich die Blickrichtung auf einzelne Kinder ändern kann und mit welchen kleinen Maßnahmen man schon so viel erreichen kann. Zum Beispiel ging es um ein Kind, welches immer wieder fehlte und nicht an den Angeboten teilnehmen konnte. Bei genauerer Betrachtung stellte sich heraus, dass die alleinerziehende Mutter fünf Kinder hatte, davon einen Säugling und Kinder, die teilweise noch in unterschiedliche Schulen gingen. Im Ergebnis konnte es durch eine kleine Anpassung der Abholzeit der Mutter organisatorisch möglich gemacht werden, ihr Kind zu den Angeboten zu bringen. Es hatte nämlich überhaupt nicht an ihrer fehlenden Bereitschaft gelegen.

Gab es auch „Aha-Erlebnisse“ in der Arbeit mit den Kindern?

Wenn ich in eine Gruppe gehe, fragen mich die Kinder sofort, ob ich sie auch mitnehme und was wir denn machen. Ich spüre dann immer wieder die Freude und Dankbarkeit vieler Kinder, etwas Besonderes, etwas Zusätzliches machen zu können. Ich kann an dieser Stelle kein einzelnes Aha-Erlebnis nennen. Vielmehr sind es die vielen Momente, in denen ich merke, dass ich die Kinder in ihrem Bildungs- und Entwicklungsprozess begleiten kann. Manche Kinder profitieren von Angeboten in Kleingruppen mehr als vom Geschehen in ihrer gesamten Gruppe, schon allein aufgrund der sprachlichen Entwicklung. Sie fühlen sich wahrgenommen und genießen die Aufmerksamkeit, wenn wir beispielsweise in den Resilienzstunden – wir nennen sie Kleeblattstunden – über Gefühle wie Freude oder Wut philosophieren.

Ganz besonders ist auch immer zu sehen, wie die Kinder im Wald aufblühen. Wie sie dort ihre Umgebung wahrnehmen, sich ausprobieren und über sich hinauswachsen. Bei manchen Kindern spürt man, dass sie diese Erlebnisse nicht oft haben.

4 Zentrale Befunde zur Ausgangslage im Modellprojekt: Wie entwickeln sich (arme) Kinder im Alter von vier Jahren?

Dieses Kapitel widmet sich dem Evaluationsdesign des Modellprojekts und stellt die Ausgangslage der Kinder zum Start des Projekts dar. Dabei werden gravierende Unterschiede in den Entwicklungsniveaus der vierjährigen Kinder, die in armen und nicht armen Familien aufwachsen, quantifiziert. In der Untersuchung werden nicht nur die bereits bekannten Risiken, die Armut für die Entwicklung der Kinder darstellt, offensichtlich. Die Untersuchung zeigt zudem auf, dass sich die Entwicklungsunterschiede am besten in einer Kombination von zwei Faktoren – einerseits dem Armutsstatus der Familie und andererseits der Lebenslage des Kindes – erklären lassen. Kinder, die trotz familiärer Armut im Wohlergehen aufwachsen, entwickeln sich im Durchschnitt ähnlich gut wie nicht arme Kinder. Die besten Entwicklungschancen bietet erwartungsgemäß die Kombination des Aufwachsens im Wohlergehen und in nicht armen Familien. Die ersten Forschungserkenntnisse wurden zeitnah in die Praxis zurückgespiegelt und bildeten somit eine Grundlage zur bedarfsgerechten Fortentwicklung der Projektaktivitäten für Kinder sowie zur Steigerung der Prozessqualität in den sieben Kindertageseinrichtungen.

Von Irina Volf

Am Modellprojekt „ZUSi – Zukunft früh sichern!“ nehmen sieben Modellkindertageseinrichtungen teil. Die Kitas – Bochumer Straße, Flöz Sonnenschein, Heidelberger Straße, Hohenfriedberger Straße, Leithestraße, Munscheidstraße und Ückendorfer Straße – unterscheiden sich voneinander in vielerlei Hinsicht. Sie sind unterschiedlich groß – es gibt zwei-, drei-, vier- und sechsheinrichtungen von 45 bis zu 130 Kindern. Sie haben unterschiedliche pädagogische Schwerpunkte – Sprache, Bewegung, Inklusion, Forschen, Waldpädagogik, gesundheitliche Förderung, religiöse Bildung (zwei Kitas waren ehemals in konfessioneller Trägerschaft), zertifizierte Papiloeinrichtungen. Vier der sieben Kitas sind darüber hinaus zertifizierte und vom Land NRW anerkannte Familienzentren. Gemeinsam ist diesen Kitas, dass sie sich in einem Stadtteil befinden, in dem viele Kinder in einkommensarmen Familien aufwachsen.

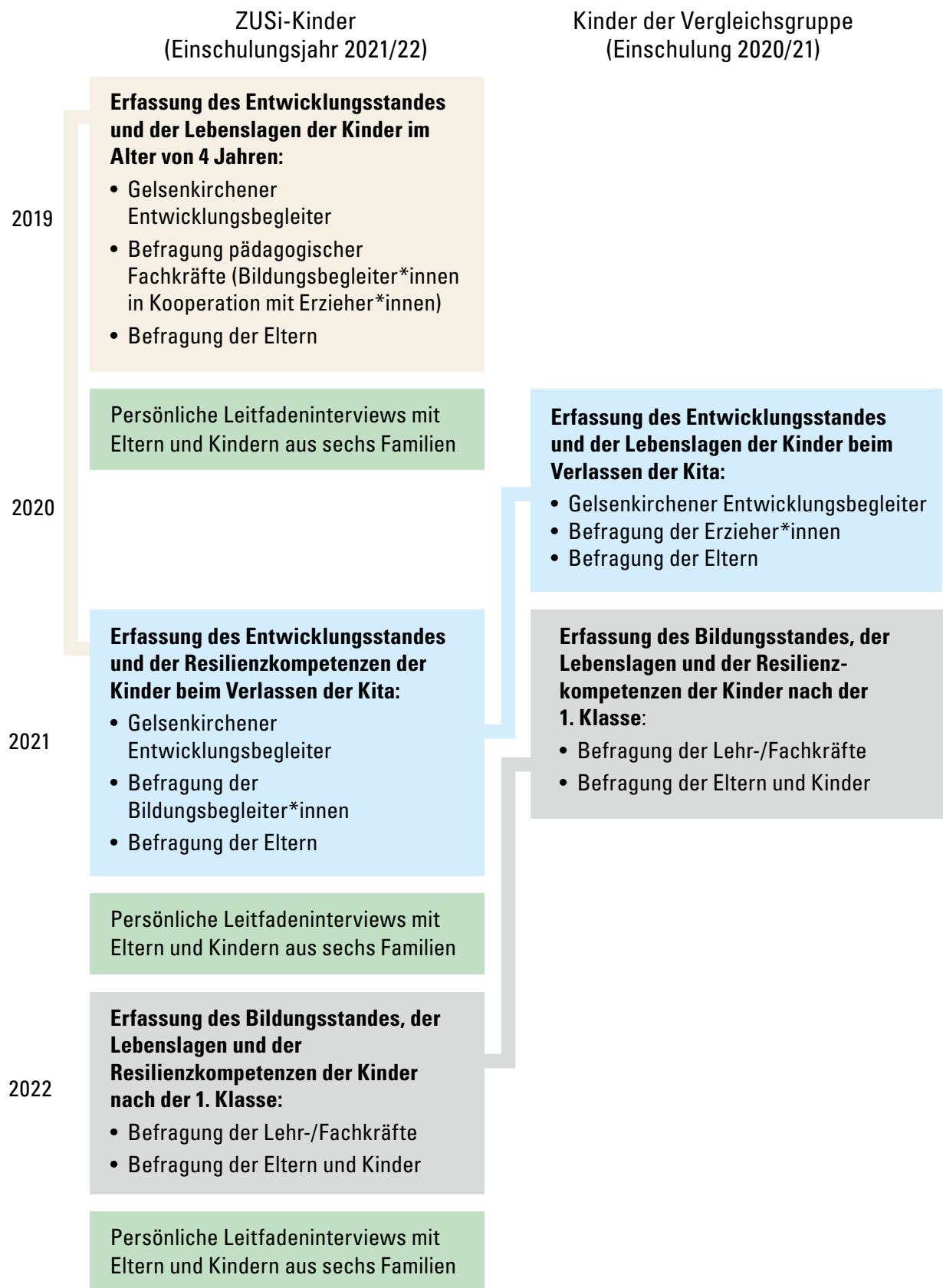
Um den Beitrag des Modellprojekts zur Erhöhung der Chancengleichheit der sozial benachteiligten Kinder in Gelsenkirchen, Stadtteil Ückendorf, zu untersuchen, wird eine kindbezogene Analyse der Zielgruppe in einem quantitativen Längsschnittdesign mit einer Vergleichsgruppe vorgenommen. Ergänzend werden sechs Familien über einen

Zeitraum von drei Jahren qualitativ in Form von persönlichen, jährlich stattfindenden Interviews begleitet. In Abbildung 5 wird das Evaluationsdesign grafisch dargestellt.

Die primäre Zielgruppe des ZUSi-Modellprojekts und somit auch der Evaluation sind 136 vier- bis fünfjährige Kinder, die in den oben genannten Kitas mindestens seit August 2019 betreut werden und im Jahr 2021 auf die Grundschule wechseln sollen. Die Entwicklungsniveaus dieser Kinder im Zusammenhang mit ihren jeweiligen individuellen Lebenslagen und Armutserfahrungen werden zu jeweils drei Zeitpunkten untersucht: zu Beginn des Modellprojekts als eine Ausgangslage (2019), direkt vor der Einschulung zur Erfolgskontrolle des Modellprojekts (2021) und zum Abschluss der ersten Klasse zur Prüfung der Nachhaltigkeit (2022). Dabei werden zahlreiche Daten aus drei Perspektiven erfasst: aus der Sicht der Eltern, der Erzieher*innen und der Bildungsbegleiter*innen.

Als Vergleichsgruppe dienen 136 sechs- und siebenjährigen Kinder, welche die o. g. Kitas im Kindergartenjahr 2019/20 besucht haben und im Jahr 2020 eingeschult wurden. Die Lebenslagen und die Entwicklungsniveaus dieser Kinder werden zu

Abbildung 5: Evaluationsdesign des Modellprojekts „ZUSi – Zukunft früh sichern!“ 2019–2022



Verbindungslinien und gleiche Farben zeigen die Vergleichspunkte sowohl innerhalb der Zielgruppe im zeitlichen Verlauf als auch zwischen den Kindern der Ziel- und Vergleichsgruppen auf.

Quelle: Eigene Darstellung

jeweils zwei Zeitpunkten – im Jahr 2020 direkt vor der Einschulung sowie im Jahr 2021 nach der ersten Klasse – aus Sicht der Eltern und Erzieher*innen untersucht. Ab dem Jahr 2021 werden darüber hinaus die Resilienzkompetenzen der beiden Kindergruppen analysiert. Während die Kinder der Zielgruppe (nachfolgend „ZUSi-Kinder“) an Angeboten des Modellprojekts partizipieren, nahmen die Kinder der Vergleichsgruppe an keinen zusätzlichen Angeboten teil. Mit der Untersuchung von zwei Kohorten wird einerseits angestrebt, projektspezifische Wirkungen auf die ZUSi-Kinder feststellen zu können. Andererseits soll diese Analyse helfen, tageseinrichtungsspezifische sowie übergreifende Dynamiken besser zu verstehen. Nachfolgend werden zentrale Erkenntnisse zur Ausgangslage der ZUSi-Kinder im November 2019, also der Kinder mit vier Jahren, vorgestellt.

Bei den ZUSi-Kindern handelt es sich mehrheitlich um Kinder, die von Armut betroffen sind.

Die ZUSi-Kinder sind Mädchen (47 %) und Jungen (53 %), die zwar mehrheitlich in Deutschland geboren sind (74 %), jedoch überwiegend einen Migrationshintergrund (70 %) haben. Nur etwas mehr als jedes vierte Kind (28 %) spricht zuhause ausschließlich Deutsch. Mehrheitlich (56 %) handelt es sich um mehrsprachige Kinder, die zuhause Deutsch und eine andere Sprache sprechen. Rund 15 % der Kinder kommen aus geflüchteten Familien, weitere 10 % aus Familien, die aus Osteuropa zugezogen sind; bei 7 % der Kinder handelt es sich um Kinder mit Beeinträchtigungen. Mehrheitlich leben die ZUSi-Kinder in Familien mit zwei Elternteilen (82 %) und Geschwistern (77 %). Der Anteil der Kinder mit alleinerziehenden Müttern⁴ liegt bei 17 % und entspricht etwa dem Anteil der Alleinerziehenden in Gelsenkirchen. Nur jedes vierte Kind wächst in einer Familie auf, in der mindestens ein Elternteil ein relativ hohes Bildungsniveau (z. B. Hochschulreife und eine berufliche Bildung/einen Studienabschluss) hat. Dies ist allerdings unter den Kindern ohne Migrationshintergrund zweimal häufiger der Fall als unter den Kindern mit Migrationshintergrund (27 % vs. 14 %). Wird der Erwerbsstatus der Eltern differenziert nach Mig-

rationshintergrund betrachtet, lässt sich auch hier ein großer Unterschied feststellen: Unter Familien mit Migrationshintergrund gibt es deutlich mehr Familien ohne Einkommen aus eigener Erwerbstätigkeit (38 %) als unter Familien ohne Migrationshintergrund (28 %). Überproportional viele Familien sind trotz Erwerbstätigkeit von Armut betroffen. Rund 60 % der ZUSi-Kinder wachsen in armen Familien auf. Diese Armut lässt sich daran festmachen, dass diese Familien aufgrund eines niedrigen Einkommens Ermäßigungen bei den Gebühren für die Kindertagesbetreuung erhalten oder staatliche Transferleistungen beziehen. Kinder mit Migrationshintergrund sind deutlich häufiger von Armut betroffen als die Kinder ohne Migrationshintergrund (65 % vs. 44 %). Armutsbetroffene Kinder verteilen sich nicht gleichmäßig auf die sieben Ückendorfer Kitas. Während in einer Kita alle ZUSi-Kinder in armen Familien aufwachsen, gibt es in zwei Kitas nur wenige ZUSi-Kinder, die von Armut betroffen sind. In den restlichen vier Kitas sind bis zu zwei Drittel der betreuten Kinder von Armut betroffen (siehe Abbildung 6).

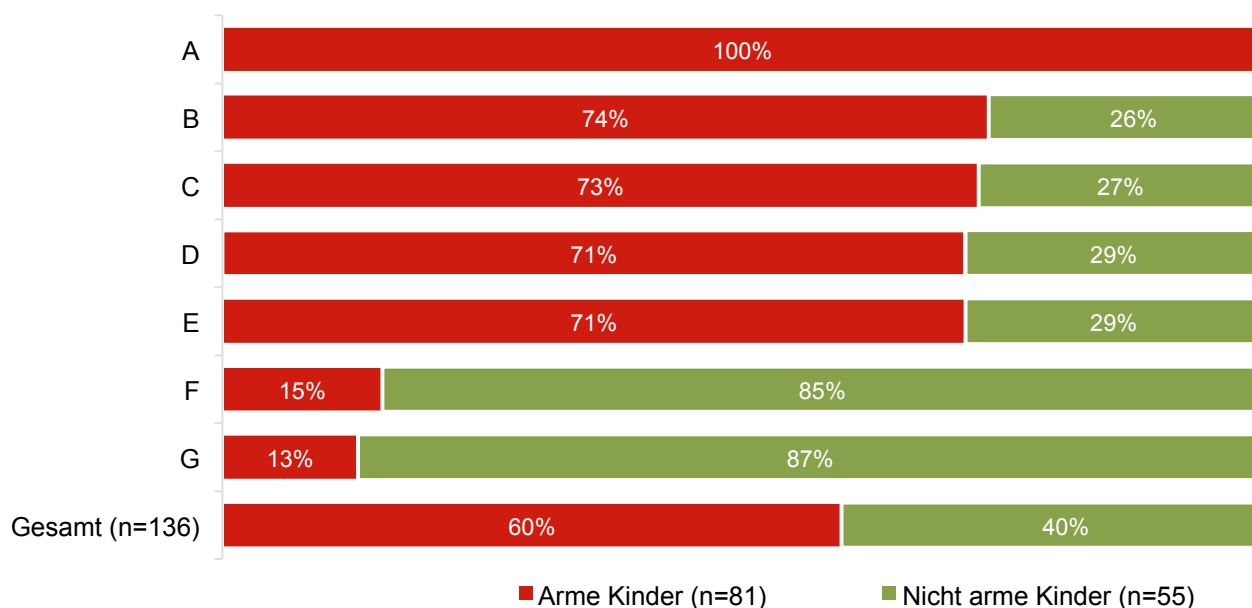
Arme Kinder partizipieren seltener und weniger an Angeboten der frühen Bildung als nicht arme Kinder. Ihre Entwicklung ist bereits in den ersten vier Lebensjahren von Einschränkungen, Defiziten und Benachteiligungen geprägt.

Im Durchschnitt wurden die ZUSi-Kinder zum Zeitpunkt der Befragung im November 2019 über 21 Monate in ihrer jeweiligen Kita betreut. Dabei ist die Betreuungsdauer der armutsbetroffenen Kinder um ein halbes Jahr kürzer als bei den nicht armen Kindern (18 vs. 24 Monate). Während jedes zweite ZUSi-Kind aus nicht armen Familien bis zu 45 Stunden pro Woche institutionell betreut wird, trifft diese Betreuungssituation nur auf jedes fünfte Kind aus armen Familien zu. Die armen ZUSi-Kinder werden häufig nur bis zu 25 Stunden pro Woche betreut. Somit werden arme Kinder aufgrund der allgemeingültigen Vergaberegeln der Kitaplätze – erwerbstätige Eltern haben Vorrang⁵ – bereits früh im Leben mehrfach benachteiligt. Die Gründe dafür sind vielfältig.

4 Unter den untersuchten Familien gab es keine alleinerziehenden Väter.

5 Die Voraussetzungen des Anspruchs auf Förderung in Kindertageseinrichtungen werden in § 24 Absatz 1 des Kinder und Jugendhilfegesetzes (KJHG) geregelt. Dieser Anspruch besteht, wenn die

Abbildung 6: Anteil der armen ZUSi-Kinder in sieben städtischen Kindertageseinrichtungen in Gelsenkirchen-Ückendorf



Quelle: Befragung der Bildungsbegleiter*innen 2019. Die Kindertageseinrichtungen werden aus Datenschutzgründen mit Buchstaben A bis G anonymisiert.

Ein wesentlicher Grund: Die Vergabe der Plätze zur Kompensation der Armutfolgen bei Kleinkindern steht aufgrund eines knappen Angebots in harter Konkurrenz zur Vergabe der Plätze zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf.⁶ In der Stadt Gelsenkirchen verschärft sich mit dem schnellen Bevölkerungswachstum die Problemlage. So sind die Versorgungsquoten im Ü3-Bereich von 92,9 % im Jahr 2013 auf 85,5 % im Jahr 2019 gesunken und im U3-Bereich nur geringfügig von 16,5 % auf 18,0 % angestiegen (Bildungsbericht Ruhr 2020: 69). Konkret heißt dies, dass jedes siebte Kind im Alter von drei bis sechs Jahren im Jahr 2019 keine institutionelle Förderung erhalten hat.

Erziehungsberechtigten, a) einer Erwerbstätigkeit nachgehen, eine Erwerbstätigkeit aufnehmen oder arbeitsuchend sind, b) sich in einer beruflichen Bildungsmaßnahme, in der Schulausbildung oder Hochschulausbildung befinden oder c) Leistungen zur Eingliederung in Arbeit im Sinne des Zweiten Buches Sozialgesetzbuch erhalten.

6 Der Präventionsgedanke der frühen Bildung als ein Ansatz, um Folgen von Armut vorzubeugen oder zu kompensieren, wird in nordwestfälischen Kommunen zwar sehr unterschiedlich umgesetzt. Insgesamt weisen die aktuellen Befunde aber darauf hin, „dass benachteiligte Kinder, die von einer guten frühkindlichen Bildung besonders profitieren könnten, eher nicht erreicht werden“. Es gibt in den Kommunen für unter dreijährige Kinder deutlich weniger Plätze als es arme Kinder gibt, dabei konkurrieren die in Arbeitsmarkt integrierte und noch nicht integrierte Familien um knappe Plätze (Vgl. Knüttel/Jehles/Kersting 2019).

Erhalten armutsbetroffene Kinder keinen Krippen-/Kitaplatz, werden ihnen viele Entwicklungschancen im Leben systematisch verwehrt. Dabei kommt es insbesondere bei der Sprachentwicklung zu tiefgreifenden Folgen, die sich auf die Entwicklung des Kindes auch in den anderen Bereichen einschränkend auswirken, etwa bei der kognitiven Entwicklung oder beim Erwerb sozialer Kompetenzen. Dies wird durch erste Erkenntnisse aus der Untersuchung der Vergleichsgruppe bestätigt: Nicht arme Kinder nehmen im Laufe ihrer Kitazeit eher an fortgeschrittenen talentfördernden Angeboten (z. B. Theater, Musik, Buchbesprechungen) teil. Kinder aus armen Familien werden eher in ihren Sprachkompetenzen gestärkt werden.

Darüber hinaus zeigt sich, dass die Entwicklungsmöglichkeiten der armen ZUSi-Kinder sowohl innerhalb als auch außerhalb der Familien weitgehend eingeschränkt sind. Ursächlich hierfür sind die knappen materiellen Ressourcen der Eltern. So wird den armen ZUSi-Kindern zuhause deutlich seltener vorgelesen als den nicht armen Kindern: Nur jedem dritten armen Kind wird täglich vorgelesen; bei den nicht armen Kindern liegt der Anteil hingegen bei zwei Dritteln.⁷ Eine Vereinsmitglied-

7 Im Rahmen der qualitativen Interviews werden hierzu unterschiedliche Gründe deutlich. Insbesondere Eltern mit einge-

Tabelle 1: Regelmäßigkeit der Aktivitäten der Kinder außerhalb der Kindertageseinrichtungen, differenziert nach Armutsstatus der Familie

		Täglich	Mind. 1x die Woche	Mind. 1x pro Monat	Seltener als 1x im Monat	(Fast) nie	Gesamt
Bücher vorlesen	Arm (n=81)	33%	38%	8%	10%	11%	100%
	Nicht arm (n=55)	67%	27%	2%	0%	4%	100%
Bücherei besuchen	Arm (n=81)	0%	6%	7%	8%	77%	100%
	Nicht arm (n=55)	0%	4%	17%	17%	62%	100%
Musikschule besuchen	Arm (n=81)	1%	6%	3%	3%	87%	100%
	Nicht arm (n=55)	0%	6%	0%	2%	92%	100%
Draußen spielen mit anderen Kindern	Arm (n=81)	20%	64%	2%	4%	0%	10%
	Nicht arm (n=55)	20%	60%	11%	2%	4%	4%
Spielplatz besuchen	Arm (n=81)	15%	52%	12%	4%	6%	11%
	Nicht arm (n=55)	5%	69%	15%	5%	2%	4%
Andere Kinder nach Hause einladen	Arm (n=81)	9%	33%	28%	9%	12%	9%
	Nicht arm (n=55)	5%	47%	27%	4%	11%	5%
Sportangebote in einem Sportverein.	Arm (n=81)	1%	19%	6%	6%	56%	12%
	Nicht arm (n=55)	2%	44%	5%	4%	40%	5%
Sport im Allgemeinen (z.B. Schwimmbad, Fahrrad fahren)	Arm (n=81)	17%	40%	14%	12%	10%	7%
	Nicht arm (n=55)	11%	47%	29%	2%	7%	4%

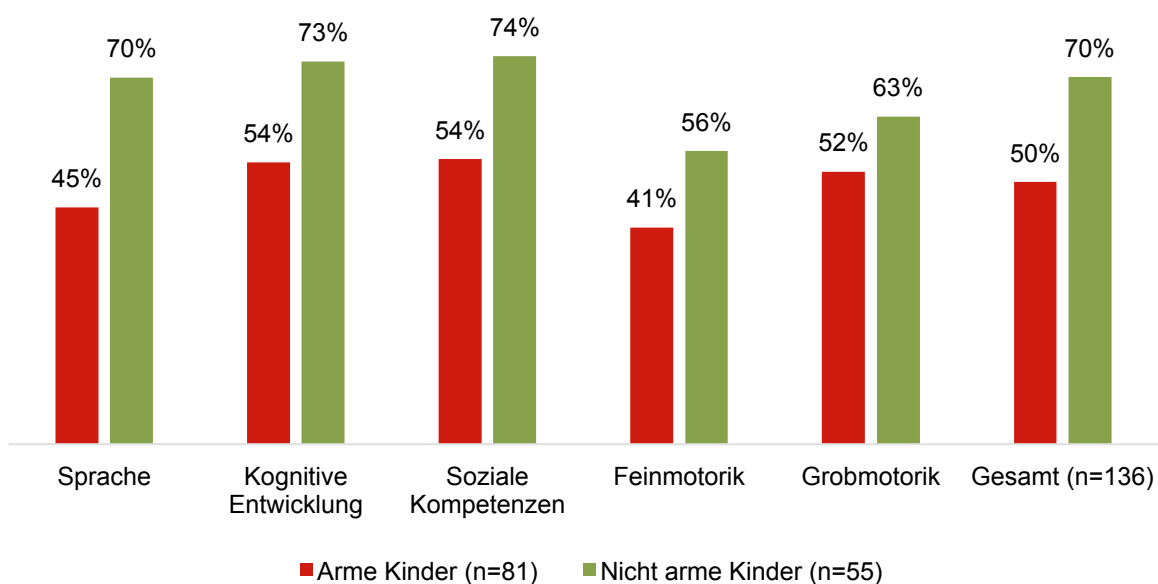
Quelle: Befragung der Eltern 2019.

schaft oder gar ein Schwimmbad- oder Zoobesuch passen zudem oft nicht in kleine Familienbudgets. Entsprechend selten haben arme Kinder die Gelegenheit, an Gemeinschaftsaktivitäten teilzunehmen oder in ihrer Freizeit etwas Schönes zu

erleben. Auch zu einem Kindergeburtstag werden arme ZUSi-Kinder deutlich seltener eingeladen als nicht arme Kinder; dies kann daran liegen, dass der Zugang zu sozialen Kontakten begrenzt ist. Daher nehmen in Armut aufwachsende Kinder häufiger nur Angebote wahr, die nichts kosten; ihre Freizeitgestaltung ist dabei auf öffentliche Spielplätze beschränkt.

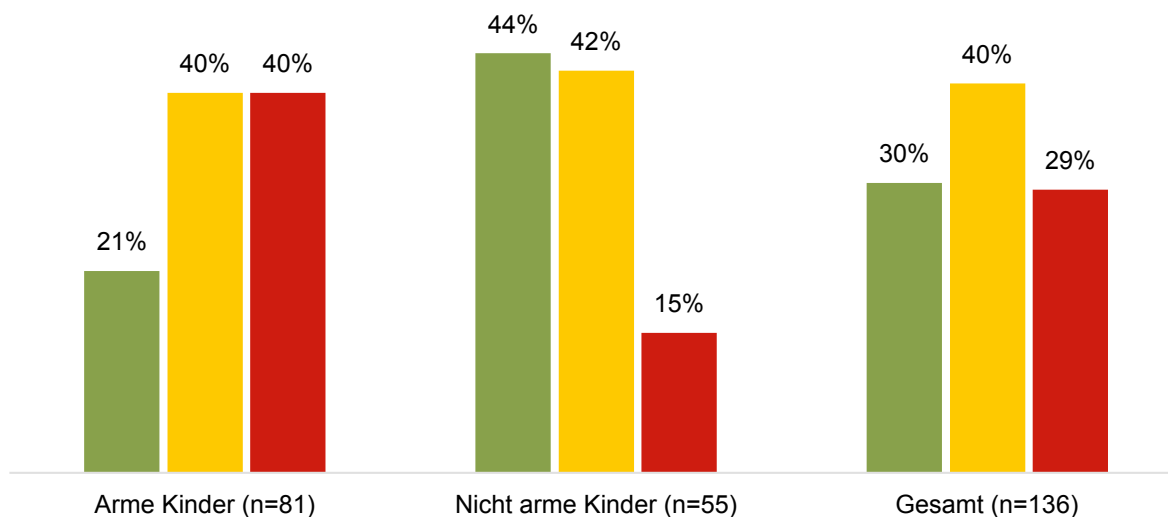
schränkten Deutschkenntnissen stehen vor dem Dilemma, in welcher Sprache sie ihren Kindern vorlesen sollen. Dabei ist die Verunsicherung groß, ob sie ihrem Kind nicht mehr schaden würden, wenn sie beim Lesen in deutscher Sprache etwas falsch aussprechen oder die vorgelesenen Inhalte selbst gar nicht verstehen würden. Der Zugang zu Kinderbüchern in der Familiensprache oder zu zweisprachigen Büchern ist darüber hinaus begrenzt oder gar nicht vorhanden.

Abbildung 7: Entwicklungsniveaus der ZUSi-Kinder differenziert nach Armut



Quelle: Gelsenkirchener Entwicklungsbegleiter der ZUSi-Kinder zum Stand November 2019. In Prozenten werden die jeweiligen Anteile eines altersgemäßen Entwicklungsniveaus der Kinder in verschiedenen Bereichen ausgedrückt. Dabei handelt es sich um durchschnittliche Gruppenmittelwerte. Lesehilfe: Im Bereich „Sprache“ konnten die armen Kinder nur 45% der Aufgaben erfüllen; die nicht armen Kinder konnten demgegenüber 70% der Aufgaben erfüllen.

Abbildung 8: Lebenslagentypen der ZUSi-Kinder nach Armut



Quelle: Befragungen der Eltern und der Bildungsbegleiter*innen 2019. Lesehilfe: Von 81 armen Kindern leben 21% der Kinder im Wohlergehen, 40% in Benachteiligung und 40% in multipler Deprivation.

Armut ist ein bekannter Risikofaktor für die Entwicklung der Kinder und lässt sich in der vorliegenden Untersuchung quantifizieren.

Werden Beobachtungen der pädagogischen Fachkräfte zur Entwicklung der Kinder – gemäß des Beobachtungsbogens „Gelsenkirchener Entwicklungsbegleiter“⁸ – für ZUSi-Kinder standardisiert ausgewertet, lässt sich feststellen, dass von 136 ZUS-Kindern nur jedes zehnte Kind ein altersgemäßes Entwicklungsniveau erreicht hat. Das bedeutet konkret, dass diese Kinder zwischen 91 % und 100 % der altersspezifischen Aufgaben in fünf Bereichen – Sprache, kognitive Entwicklung, soziale Kompetenzen, Fein- und Grobmotorik – lösen konnten oder über altersspezifische Kompetenzen verfügten. Bei den restlichen Kindern ließen sich unterschiedlich ausgeprägte Defizite feststellen. Im Durchschnitt entwickeln sich Mädchen besser als Jungen und Kinder ohne Migrationshintergrund besser als Kinder mit Migrationshintergrund. Am schwierigsten haben es Kinder aus geflüchteten und aus Osteuropa zugezogenen Familien. Sie erreichen im Durchschnitt nur 43 % des altersgemäßen Entwicklungsniveaus.

Werden die Entwicklungsniveaus der ZUSi-Kinder differenziert nach Armut analysiert, lässt sich ein Unterschied in Höhe von 20 Prozentpunkten feststellen: Während die nicht armen ZUSi-Kinder im Durchschnitt ein Entwicklungsniveau von 70 % erreichen, erreichen die armen ZUSi-Kinder im Durchschnitt lediglich ein Entwicklungsniveau von 50 %. Die Entwicklungsdefizite sind in den Bereichen „Sprache“ (45 %) und „Feinmotorik“ (41 %) am größten.

Ähnlich wie in anderen empirischen Studien zur Wirksamkeit der frühen Bildung (vgl. Hasselhorn/Kuger 2014: 303) wird bei der Erfassung der Ausgangslage der Kinder im Rahmen des Modellprojekts bestätigt, dass sich eine längere Dauer und die Intensität des Besuchs einer Kindertageseinrich-

tung positiv auf die Entwicklung der Kinder auswirken. Allerdings bestätigt sich diese Erkenntnis im Rahmen des Modellprojekts nur bei Kindern ohne Migrationshintergrund sowie bei nicht armen Kindern. Überraschend ist, dass auch die armutsbetroffenen ZUSi-Kinder, die bereits im Alter von zwei Jahren einen Zugang zu früher institutioneller Bildung hatten, kein ähnlich hohes Entwicklungsniveau erreichen konnten wie nicht arme Kinder – auch hier liegt die Kluft zwischen den beiden Gruppen bei 17 Prozentpunkten. Die Entwicklungsdefizite der armen Kinder konnten innerhalb von zwei Jahren durch die institutionelle Bildung, Erziehung und Betreuung offensichtlich nicht ausgeglichen werden.⁹

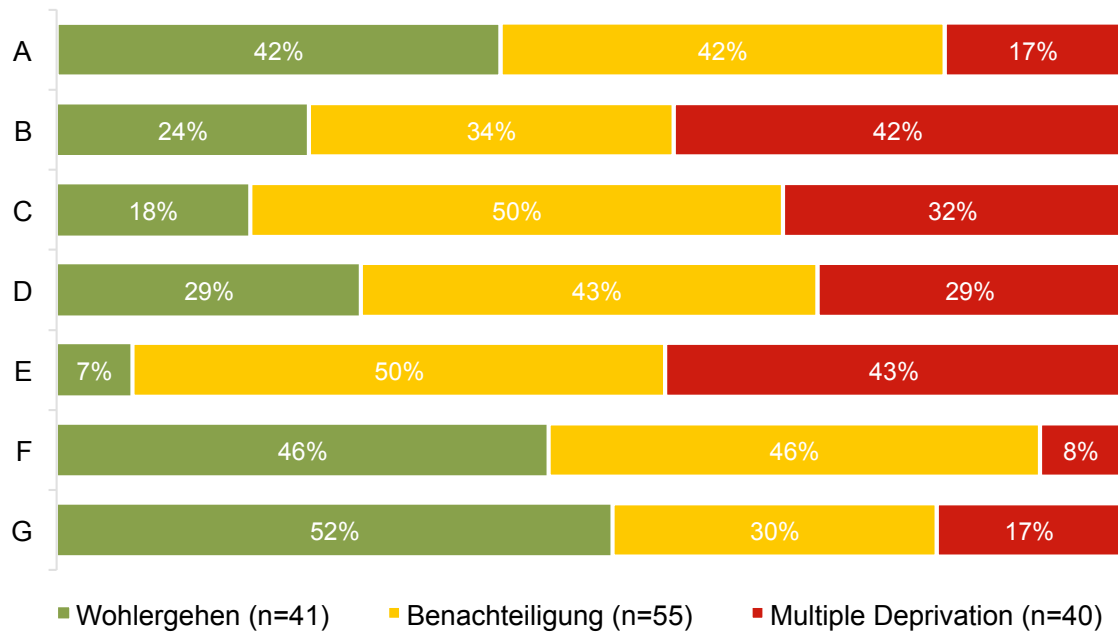
Es ist häufig die tatsächliche Gesamtlebenslage des Kindes und nicht Armut als Mangel an Geld allein, die die Entwicklungschancen der Kinder bestimmt. Auch arme Familien können ihren Kindern ein Leben im Wohlergehen ermöglichen. Allerdings ist dies deutlich seltener als bei nicht armen Familien der Fall und bedeutet eine enorme Kraftanstrengung für arme Familien.

Zur Erfassung der Lebenslagen der ZUSi-Kinder wurde für die Evaluation auf die bewährten Instrumente der AWO-ISS-Langzeitstudie zur Kinderarmut zurückgegriffen (Hock et al. 2000a, 2000b). Diese wurden punktuell auf altersspezifische Besonderheiten der vierjährigen Kinder angepasst. So wurden die Lebenslagen der Kinder in materiellen, kulturellen, sozialen und gesundheitlichen Dimensionen mithilfe von 64 Indikatoren untersucht und den drei Lebenslagentypen zugeordnet, d. h. ob Kinder im **Wohlergehen**, in **Benachteiligung** oder **multipler Deprivation** aufwachsen. Im Ergebnis wurde festgestellt, dass fast jedes dritte Kind (29 %) in „multipler Deprivation“ aufwächst, also mit gravierenden Einschränkungen und Benachteiligungen in mindestens drei oder allen vier Lebenslagedimensionen. Fast jedes dritte Kind (30 %) wächst hingegen im „Wohlergehen“ auf; bei diesen Kindern lassen sich demnach keine

8 Siehe Infobox auf S. 19. Methodische Anmerkung: Für eine statistische Auswertung des Entwicklungsstandes der Kinder werden in einem ersten Schritt die Kreuze in volle Punkte und die Striche in Halbpunkte umcodiert. Somit kann ein Kind – bei einer ununterbrochenen Betreuung in der KiTa von drei Jahren bis zum Schuleintritt – maximal 212 Punkte erhalten. In einem zweiten Schritt werden die erreichten Punkte der Kinder anteilig an die maximal mögliche Anzahl an Punkten in ihren jeweiligen Altersstufen umgerechnet. Somit kann der Entwicklungsstand der Kinder in einer Spanne von 0 bis 100 % abgebildet werden.

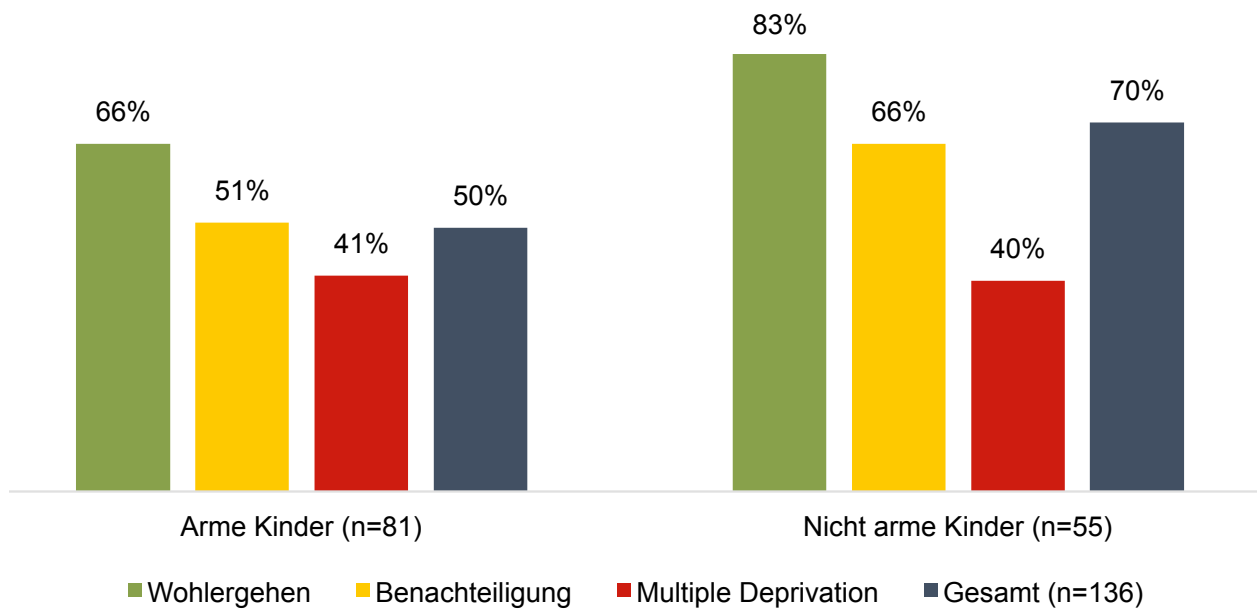
9 Hierbei handelt es sich um 27 arme ZUSi-Kinder mit einem durchschnittlichen Entwicklungsniveau von 55 % und 24 nicht arme Kinder mit einem durchschnittlichen Entwicklungsniveau von 72 %.

Abbildung 9: Lebenslagentypen der ZUSi-Kinder nach Kita



Quelle: Befragungen der Eltern und der Bildungsbegleiter*innen 2019. Lesehilfe: In der Kita „A“ lebten 42 % der ZUSi-Kinder im Wohlergehen, 42 % in Benachteiligung und 17 % in multipler Deprivation.

Abbildung 10: Entwicklungsniveaus der ZUSi-Kinder differenziert nach ihren individuellen Lebenslagen und Armut



Quelle: Befragungen der Eltern und der Bildungsbegleiter*innen 2019. Lesehilfe: Die Kinder, die in Armut und Lebenslage „Wohlergehen“ leben, erreichen im Durchschnitt 66 % des altersgemäßen Entwicklungsniveaus. Die Kinder, die in Armut und Lebenslage „Benachteiligung“ leben, erreichen im Durchschnitt 51 % des altersgemäßen Entwicklungsniveaus.

kumulierten Auffälligkeiten in allen vier Lebenslagen feststellen. Mit 40 % am häufigsten wachsen die ZUSi-Kinder mit kumulierten Auffälligkeiten in einer oder zwei Lebenslagendimensionen und somit im Lebenslagentyp „Benachteiligung“ auf.

Werden die individuellen Lebenslagen der Kinder differenziert nach Armutsstatus ihrer Familien betrachtet, bestätigen sich die bereits aus der AWO-ISS-Langzeitstudie zur Kinderarmut bekannten Forschungserkenntnisse auch bei den ZUSi-Kindern: Die Chancen der armen Kinder auf ein Leben im Wohlergehen sind halb so hoch und das Risiko für ein Leben in multipler Deprivation ist fast dreimal so hoch als bei den nicht armen Kindern (ebd). Bemerkenswert ist gleichzeitig, dass es immerhin einem Fünftel der von Armut betroffenen Eltern (21 %) gelingt, trotz knapper finanzieller Ressourcen ihren Kindern ein Aufwachsen im Wohlergehen zu ermöglichen. Armutsrelevante Einschränkungen und Benachteiligungen (wie schlechte Ausstattung des Kindes mit witterungsgemäßer Bekleidung und Schuhwerk, mangelhafte körperliche Pflege, eingeschränkte soziale Kontakte und Kompetenzen, seltene familiäre kostenintensive Aktivitäten, auffälliges Spiel-, Sprach- und Arbeitsverhalten) lassen sich bei diesen Kindern statistisch nicht feststellen.

Werden die individuellen Lebenslagen der Kinder nach den Kitas betrachtet, die sie besuchen, ergeben sich interessanten Auffälligkeiten: In allen Kitas finden sich die drei Lebenslagentypen; ihre Verteilung ist aber höchst unterschiedlich. Zudem ergibt sich aus der vergleichenden Betrachtung der Daten zu Armuts- und Lebenslagen der Kinder nach den Kindertageseinrichtungen (vgl. Abbildung 6 und Abbildung 9), dass Einkommensarmut allein wenig aussagekräftig über die Entwicklungschancen der Kinder ist. Beispielsweise sind in der Kita „A“ alle ZUSi-Kinder im Alter von vier bis fünf Jahren von Armut betroffen, allerdings lebt jedes zweite Kind im Wohlergehen und „nur“ 17 % der Kinder leben in multipler Deprivation. In der Kita „G“ liegt der Anteil der in multipler Deprivation lebenden Kinder ebenfalls bei 17 %, wobei die Armutsquote bei diesen Kindern „nur“ bei 13 % liegt. Die Armutsquote in der Kita „E“ lag – wie in den Kitas „B“, „C“ und „D“ – bei etwas mehr als 70 %. Dennoch sind die Kinder in der Kita „E“ als Gruppe deutlich stärker belastet als Kinder in den anderen Kitas mit gleicher Armutsquote. Nur 7 % der Kinder in der Kita „E“ leben im Wohlergehen und sehr viele (43 %) sind multipel depriviert. Damit sind die

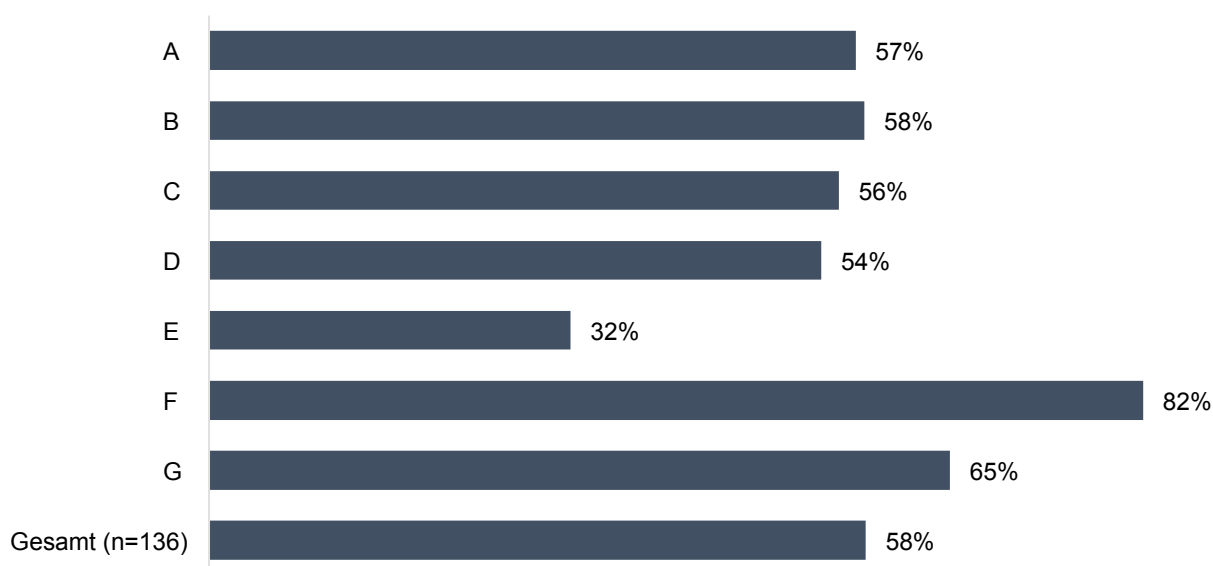
Bedarfe der Kinder in der Kita „E“ deutlich ausgeprägter als in den restlichen sechs Kitas.

Eine zentrale Aufgabe des ZUSi-Modellprojekts wird darin bestehen, im weiteren Projektverlauf Erklärungen für diese signifikanten Unterschiede zu finden und damit soziale Erfolgsfaktoren in den Kitas und in deren Umfeld zu identifizieren. Bereits zum Projektstart lässt sich jedoch eine wichtige Schlussfolgerung ziehen: Um die Kinder zu fördern und die Prioritäten für die Förderung der Kinder zu setzen, reicht es nicht aus, nur nach Armutsindikatoren zu schauen. Vielmehr sollten die individuellen Gesamtlebenslagen der Kinder in den Blick genommen werden.

Die Daten des ZUSi-Modellprojekts erlauben es, noch einen Schritt weiter zu gehen und die Entwicklungsniveaus der Kinder differenziert nach ihren individuellen Lebenslagen und Armutserfahrungen zu untersuchen. Kinder, die trotz familiärer Armut im Wohlergehen aufwachsen, erreichen ein fast gleich hohes Entwicklungsniveau (66 %) wie nicht arme Kinder im Durchschnitt (70 %) (siehe Abbildung 10). Im Vergleich zu den restlichen in Armut aufwachsenden Kindern haben Kinder, die trotz Armut im Wohlergehen aufwachsen, einen deutlichen Vorsprung: So erreichen diese Kinder ein überdurchschnittlich höheres Entwicklungsniveau (66 %) als arme Kinder in den Lebenslagentypen „Benachteiligung“ (51 %) oder „multiple Deprivation“ (41 %). Ein Aufwachsen in „multipler Deprivation“ geht hingegen sowohl bei armen als auch nicht armen Familien mit gravierenden Einschränkungen in der Kindesentwicklung einher. So erreichen diese Kinder, unabhängig vom Einkommen der Eltern, nur knapp 41 % des altersgemäßen Entwicklungsniveaus. Die beste Konstellation für eine altersgemäße Entwicklung eines Kindes stellt erwartungsgemäß ein Leben im Wohlergehen und ohne Armut dar. Dies trifft nur auf 24 von 136 ZUSi-Kinder zu, also auf nur knapp jedes sechste Kind; im Schnitt erreichen diese Kinder 83 % der altersgemäßen Entwicklung.

Mit einer kitabezogenen Betrachtung der Daten zu den individuellen Entwicklungsniveaus der Kinder schließt sich nun den Kreis: In den Kitas mit hohen Anteilen der Kinder, die in Armut und/oder mit gravierenden Einschränkungen in vielen Lebensbereichen aufwachsen, ist das Entwicklungsniveau der Kinder im Durchschnitt sehr niedrig (Kita „E“). Demgegenüber entwickeln sich die Kinder in den Kitas am besten, in denen

Abbildung 11: Entwicklungsniveaus der ZUSi-Kinder differenziert nach Kita



Quelle: Gelsenkirchener Entwicklungsbegleiter 2019. Lesehilfe: Die ZUSi-Kinder in der Kindertageseinrichtung „A“ haben im Alter von vier/fünf Jahren im Durchschnitt 57% des altersgemäßen Niveaus erreicht.

Tabelle 2: Bedarfe der Familien differenziert nach Armutsstatus

Wünschen Sie sich für Ihr Kind mehr ...?	Armut	Ja	Teils/teils	Nein
Kleidung für das Kind	Arm (n=72)	22%	3%	75%
	Nicht arm (n=53)	6%	6%	89%
Schuhe für das Kind	Arm (n=71)	20%	0%	80%
	Nicht arm (n=53)	4%	6%	91%
Spielsachen	Arm (n=71)	24%	7%	69%
	Nicht arm (n=52)	4%	6%	90%
Bastel-/Schreibmaterial	Arm (n=66)	24%	15%	61%
	Nicht arm (n=53)	4%	11%	85%
Fahrzeuge (z. B. Fahrrad/Dreirad)	Arm (n=68)	26%	7%	66%
	Nicht arm (n=53)	0%	6%	94%
Sportartikel (z. B. Sportschuhe, Bälle, Helme)	Arm (n=65)	28%	8%	65%
	Nicht arm (n=53)	2%	8%	91%
Eintrittskarten für Kinder (z. B. Zoo, Sportparadies, Trampolino)	Arm (n=68)	62%	12%	26%
	Nicht arm (n=52)	27%	8%	65%
Besuch von Sportvereinen, Musikschule etc.	Arm (n=68)	62%	12%	26%
	Nicht arm (n=53)	34%	8%	58%

Quelle: Befragung der Eltern 2019.

die Armutsquote relativ niedrig ist (Kitas „F“ und „G“) oder der Anteil der im Wohlergehen aufwachsenden Kinder trotz Armut relativ hoch ist (Kita „A“). Diese Befunde ergänzen die bereits bekannten Erkenntnisse aus anderen Studien: Neben der Quantität der Betreuung, das heißt die Dauer und Intensität des Besuchs einer Einrichtung, wirkt die dort vorgefundene hohe Anregungsqualität¹⁰ positiv auf die Entwicklung der Kinder aus. Wenn aber die Einrichtungen von besonders vielen Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern aus benachteiligten Verhältnissen besucht werden, fällt die Anregungsqualität (selbst bei günstigen übrigen Rahmenbedingungen wie Gruppengröße, Erzieher-Kind-Schlüssel, Räumlichkeiten und Fachkraftcharakteristika) eher ungünstig aus und hat differenzierte Auswirkungen auf die Kinder aus sozioökonomisch unterschiedlich gestellten Familien: Kinder profitieren von Kindergartenqualität, wenn sie auch zuhause gut gefördert werden, was in Familien aus benachteiligten Verhältnissen häufig nicht möglich ist (vgl. Kluczniok et al. 2013 zitiert nach Hasselhorn/Kuger 2014: 304).

Eine Talentförderung im Bereich der frühen Bildung bedarf eines scharfen armutssensiblen Blicks auf die Kinder. Sonst werden benachteiligten Kindern viele Chancen im Leben verwehrt.

Eine erste Annäherung zum Thema der Talentförderung stellen im Rahmen des Modellprojekts die Einschätzungen der Eltern und Bildungsbegleiter*innen zu den Talenten der Kinder dar. Betrachtet wurden Begabungen in sechs Bereichen: „Logisches Denken“, „Kreativität/Kunst“, „Sport“, „Sprache“, „Musik“ und „soziale Kompetenzen“. Die Einschätzungen der Eltern und der Bildungsbegleiter*innen zu Talenten und Begabungen der Kinder sind zwar sehr differenziert, sie gehen aber weitgehend konform mit gängigen gesellschaftlichen Erwartungen und Zuschreibungen. Zusammen-

fassend lassen sich sowohl bei den Eltern als auch bei den Fachkräften folgende Tendenzen feststellen: Mädchen seien häufiger als Jungen in den Bereichen „Kunst“ und „Musik“ begabt; die Talente der Jungen lägen in den Bereichen „logisches Denken“ und „Sport“. In den Bereichen „Sprache“ und „Soziales“ lassen sich hingegen keine geschlechtsspezifischen Unterschiede feststellen.

Werden die Einschätzungen der Eltern nach dem Armutsstatus der Familien untersucht, sehen die von Armut betroffenen Eltern die Talente ihrer Kinder eher in den Bereichen „Sport“ und „Soziales“. Die nicht armen Eltern hingegen glauben Befähigungen in den Bereichen „logisches Denken“ und „Kunst“ zu erkennen.

Anders hingegen fallen die Einschätzungen der Bildungsbegleiter*innen aus. Ihrer Auffassung nach sind arme und nicht arme Kinder in den Bereichen „logisches Denken“, „Kunst“, „Musik“ und „Soziales“ etwa gleich häufig talentiert. Auffällig sind die Ergebnisse in den Bereichen „Sport“ und „Sprache“: Im Vergleich zu den nicht armen Kindern seien die armen Kinder zweimal so häufig im Bereich „Sport“ und fast dreimal so selten im Bereich „Sprache“ talentiert.

Was bedeuten diese Erkenntnisse für die Umsetzung des Modellprojekts in Ückendorf? Wird vom Präventionsleitbild „Ungleiches muss ungleich behandelt werden“ aus gedacht, stellt sich die Frage: Wie kann eine bedarfsgerechte und stärkenorientierte Förderung der Kinder gelingen? Die Begabungen der Kinder können nur entdeckt werden, wenn Kinder überhaupt eine Chance bekommen, etwas Neues auszuprobieren und Spaß an etwas zu entwickeln. Für von Armut betroffene Kinder ist dies jedoch angesichts der begrenzten finanziellen Möglichkeiten des Elternhauses ohne externe Unterstützung kaum möglich. Daher ist bei der Talentförderung ein scharfer armutssensibler Blick auf jedes Kind und seine individuellen Lebenslagen vonnöten. Konkret hilft eine kritische Reflexion, ob Begabungen des Kindes durch seine soziale Herkunft definiert und bei armen Kindern dadurch vom Anfang an eingeengt werden.

Rund zwei Drittel der armutsbetroffenen Eltern wünschen sich für ihre Kinder eine bessere Teilhabe an soziokulturellen und gesundheitsfördernden Angeboten.

¹⁰ Der Begriff der Anregungsqualität beschreibt die Qualität einer vorschulischen Bildungs- und Betreuungseinrichtung und umfasst Prozess-, Struktur- und Orientierungsqualität (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter 2000). Die Anregungsqualität in einem familialen Kontext bezieht sich hingegen auf Unterstützung der Eltern sowie Stimulation zur Entwicklung der Lesefähigkeiten und Rechenkompetenzen der Kinder im frühen Kindesalter (vgl. Kluczniok et al. 2013).

Zu Beginn des Modellprojekts konnten die Eltern der ZUSi-Kinder ihre Bedarfe im Rahmen einer Elternbefragung anonym kundtun. Dabei meldeten armutsbetroffene Familien Bedarfe in allen acht abgefragten Bereichen deutlich häufiger als sozioökonomisch besser gestellten Familien zurück. 62% der armen Eltern wünschen sich für ihre Kinder eine bessere Teilhabe sowohl an soziokulturellen als auch gesundheitsfördernden Angeboten (Eintrittskarten, Besuch von Sportvereinen, Musikschulen etc). Rund jede vierte arme Familie wünschte sich für ihre Kinder zudem bessere Ausstattung mit Spielsachen, Bastel- und Schreibmaterialien, Fahrzeugen (z. B. Fahrrad/Dreirad) und

Sportartikeln (Sportschuhe, Bälle, Helme). Mehr Kleidung und Schuhe für die Kinder wünschte sich jede fünfte arme Familie.

Im Vergleich dazu meldeten sozioökonomisch besser gestellte Eltern sehr selten materielle Wünsche zurück. Sie wünschten sich für ihre Kinder lediglich eine bessere Teilhabe an soziokulturellen Angeboten, wobei auch dieser Wunsch gegenüber armen Eltern deutlich weniger häufig geäußert wurde (siehe Tabelle 2). Die Erkenntnisse aus diesem Teil der Untersuchung wurden bei der Entwicklung der Projektaktivitäten im Rahmen des Modellprojekts ausdrücklich berücksichtigt.

Fazit

Auch im Modellprojekt „ZUSi – Zukunft früh sichern!“ bestätigt sich: Armut stellt ein erhebliches Risiko für die altersgemäße Entwicklung der Kinder dar. Im Alter von vier bis fünf Jahren liegt die Kluft zwischen armen und nicht armen Kindern bei 20 Prozentpunkten eines altersgemäßen Entwicklungsniveaus, d. h. die Kinder aus den armen Familien verfügen durchgehend über schlechter ausgebildeten Sprach- und Sozialkompetenzen und weisen Defizite in den Bereichen der Grob- und Feinmotorik sowie bei kognitiver Entwicklung auf. Im Durchschnitt erreichen die armutsbetroffenen Kinder nur 50% der altersgemäßen Entwicklung.

Bei der Entwicklung der Kinder kommt es nicht nur auf die finanzielle Lage der Familien an, sondern auch darauf, was die Kinder tatsächlich an materiellen, kulturellen, sozialen und gesundheitlichen Ressourcen der Eltern erreicht. Trotz Armutsbetroffenheit im Wohlergehen aufwachsende ZUSi-Kinder erreichten ein höheres Entwicklungsniveau als Kinder in denen „Benachteiligung“ und „multiple Deprivation“.

Ein differenzierter Blick auf die Kinder – je nach ihren Armutserfahrungen, Lebenslagen und Entwicklungsniveaus – in sieben Kitas zeigt erhebliche Unterschiede zwischen den Kindern in diesen Kitas. Daraus lässt sich schlussfolgern: Für eine bedarfsgerechte Förderung der Kinder ist es hilfreich und genau richtig, Armutsindikatoren in den Blick zu nehmen. Dennoch sollen darüber hinaus die individuellen Lebenslagen der Kinder in die Analyse einbezogen werden. Erst damit ist eine fundierte Grundlage für die zielgerichtete und bedarfsgerechte Unterstützung der Kinder gegeben.

Die beschriebenen Befunde stellen eine Herausforderung für die Arbeit im Bereich der frühen Bildung in Gelsenkirchen Ückendorf dar, wenn Chancengleichheit für arme und nicht arme Kinder im konkreten praktisch-pädagogischen Handeln befördert werden soll. Das Wissen um die Besonderheit der Förderung von armen Kindern ist der erste Schritt zum sensiblen Umgang damit. So fanden auf Basis dieser ersten Forschungserkenntnisse im Herbst 2020 einzelne Beratungsgespräche unter der Beteiligung der zuständigen Fachberaterin, der wissenschaftlichen Begleitung des ISS-Frankfurt a. M. und der jeweiligen Kitaleitung der sieben Modellkindertageseinrichtungen statt. Die detailreichen Erkenntnisse zur Ausgangslage der vierjährigen Kinder stellten einerseits eine solide Grundlage zur Reflexion der Rahmenbedingungen, Prozesse und Aktivitäten in den sieben Einrichtungen dar. Andererseits wurden der hohe Stellenwert des Modellprojekts insgesamt sowie die Rolle der Bildungsbegleiter*innen erneut verdeutlicht.

Für die Evaluation gilt es, im Rahmen der anstehenden Befragungen 2021 und 2022 zu prüfen, ob die Projektaktivitäten tatsächlich dazu geführt haben werden, die Entwicklungskluft zwischen Kindern aus armen und nicht armen Familien zu reduzieren und die Startchancen der Kinder beim Übergang in die Grundschule auszugleichen. Vor dem Hintergrund der massiven Einschränkungen, die die pädagogischen Fachkräfte und Kinder infolge der COVID-19-Pandemie in Kauf nehmen mussten, ist diese Zielsetzung besonders anspruchsvoll.

5 Armutssensibles Handeln in der Kita-Praxis: Theoretische Rahmung

Die Ausführungen in diesem Kapitel stellen die Basis der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts dar. Diese basieren auf der Erkenntnis, dass pädagogische Fachkräfte zwar strukturelle Armutsursachen wie Arbeitslosigkeit, prekäre Beschäftigung oder schlechte Infrastruktur nicht beseitigen können. Sie können aber sehr wohl eine kindbezogene Prävention der Armutsfolgen in Kindertageseinrichtungen leisten. Wie dies in der Praxis – basierend sowohl auf theoretischen Überlegungen als auch praktischen Erfahrungen aus anderen Projekten – realisiert werden kann und worauf dabei geachtet werden sollte, wird in diesem Kapitel ausführlich dargestellt. Dabei wird der Schwerpunkt auf die Armutssensibilität als eine Grundvoraussetzung einer kindbezogenen Armutsprävention gelegt. Aufbauend auf einer detaillierten Definition der Armutssensibilität werden konkrete Hinweise und Impulse zur armutssensiblen Ausrichtung des Bereichs der frühen Bildung gegeben. Auch wird auf Grenzen des (armuts-)präventiven Handelns in Kitas hingewiesen.

Von Gerda Holz

Das Aufwachsen im Wohlergehen aller – besonders aber armutsbetroffener – Kinder und Jugendlichen ist eine Grundfrage gesellschaftlicher Zukunft. Es ist ein wichtiges sozial- wie kinder-/jugendpolitisches Ziel und damit Teil der UN-Kinderrechte.

Das kindliche Aufwachsen wird durch die familiären (finanziellen und sozialen) Ressourcen des jungen Menschen bestimmt, aber genauso durch die öffentliche Infrastruktur sowie das Handeln aller Akteur*innen in verschiedenen Handlungsfeldern und Systemen. Als gesellschaftliche Leitmaxime gilt eine private und eine öffentliche Verantwortung für jedes Kind, die in ihrem Zusammenspiel jeweils unterschiedlich ausgestaltet sein kann. Für junge Menschen in prekären, sozial benachteiligten und schwierigen familiären Lebenslagen ist folglich eine spezifische öffentliche Verantwortung gegeben.

Daraus ergibt sich die Frage, wie diese öffentliche Verantwortung für armutsbetroffene Kinder realisiert wird. Die Antwort muss zumindest teilweise aus den Tageseinrichtungen für Kinder (Kita) kommen, die sich einer besonderen Verantwortung zu stellen haben.

Armut – Klärung des Begriffs

Armut ist ein mehrdimensionales gesellschaftliches Problem, das infolge politischer Entscheidungen und sozialer Ungleichheit in einer Gesell-

schaft entsteht und zu sozialen Ausgrenzungen von Individuen oder einzelner Gruppen zur Folge hat (vgl. Huster et al. 2018). Armut ist immer zuerst Einkommensarmut, aber auch eine individuelle Lebenslage, die durch Risiken geprägt ist und komplexe Folgen beispielsweise hinsichtlich der Gesundheit, der Sprachentwicklung, der kognitiven und psychomotorischen Fähigkeiten, im Freizeitverhalten und in Bezug auf den Bildungserfolg bis hin zum Einstieg in die Berufsausbildung hat. Kurzum: Armut beeinflusst die Teilhabechancen in allen gesellschaftlichen Bereichen. Armut prägt die Entscheidungs-, Gestaltungs- und Handlungsspielräume der Betroffenen und damit auch ihr Handeln und ihre Bewältigungsstrategien.

Armut hat ein spezifisches „Kinder-/Jugendgesicht“

Dieses Gesicht zeigt sich in den Lebens- und Entwicklungsbedingungen der jungen Menschen. Es bestimmt auch die Chancen eines Aufwachsens im Wohlergehen. Wird gemeinhin von Kinderarmut gesprochen, stehen die Folgen familiärer Einkommensarmut bei Kindern und Jugendlichen im Fokus. Kinderarmut ist immer auch Familienarmut, denn es leben Kinder und Erwachsene (in der Regel die Eltern) in einem (einkommensarmen) Familienhaushalt.

Kindbezogene Armutsprävention ist ein allgemeiner sozial-/jugendpolitischer Auftrag

Eine kindbezogene Armutsprävention orientiert sich an den Lebenslagen und Perspektiven von Kindern und Jugendlichen und hat die Analyse und Stärkung ihrer Ressourcen zum Ziel. Armutsprävention orientiert sich dabei an den individuellen Potenzialen sowie Unterstützungs-, Förder- und Entlastungsmöglichkeiten des elterlichen und familiären Umfeldes. Zugleich richtet Armutsprävention den Blick auf die Strukturen und Rahmenbedingungen vor Ort, um so ein gelingendes Aufwachsen zu ermöglichen. Kindbezogene Armutsprävention bedeutet, sozialen Ungleichheiten, begrenzten familiären Ressourcen und somit höheren Entwicklungs- und Lebensrisiken für die betroffenen Kinder durch erhöhte öffentliche und professionelle Unterstützungsleistungen entgegenzuwirken.

Präventionsleitbild ist „Ungleiches muss ungleich behandelt werden“. In der Umsetzung wird ausdrücklich auf eine Verbesserung von Lebensweisen (Handeln und Verhalten) und eine Verbesserung von Lebensbedingungen (Verhältnisse, Strukturen, Kontexte) abgezielt.

„Es liegt ein Präventionsbegriff zugrunde, der darauf abzielt, die Teilhabechancen entlang der Biografie des Aufwachsens zu fördern (Befähigungslogik) und nicht zuerst auf vorhandene oder sich abzeichnende Schädigungen beim Heranwachsenden fokussiert (Verhinderungslogik) (LVR Kommunale Koordination 2020: 1).

Es geht somit sowohl um die (1) Förderung von Resilienz als auch um (2) Ausweitung struktureller Armutsprävention. Beides bedingt einander, steht in wechselseitigem Bezug und kennt dennoch eigene Schwerpunkte.

1) Förderung der Resilienz als individuelle Förderung zielt auf psychische Gesundheit trotz erhöhter Entwicklungsrisiken und auf Bewältigungskompetenz.

Zander sieht für die Herausbildung von Resilienz von armen Mädchen und Jungen vor allem Bedarf an

- (a) Förderung von positiven Werten (Lebenssinn) und Selbstwertgefühl,
- (b) Förderung von sozialen Kompetenzen und Konfliktlösefähigkeiten,
- (c) Förderung von sozialen Kontakten zu Gleichaltrigen und Freundschaften,
- (d) Förderung von Fähigkeiten und Neigungen sowie

(e) Förderung der schulischen Leistungsfähigkeit (Zander 2020: 344f.).

2) Umsetzung struktureller Armutsprävention: Sie richtet sich auf die Rahmgestaltung und eine allgemeine – strukturelle – Steuerung durch den Staat auf allen Ebenen, besonders der kommunalen Ebene, dem unmittelbaren Lebens- und Entwicklungsort eines Kindes. Strukturelle Armutsprävention umfasst verhältnisorientierte Gestaltungsansätze und schafft die Folie für verhaltensorientierte Konzepte und Maßnahmen. Strukturelle Armutsprävention liegt immer in der politischen Verantwortung. Entscheidungen der Politik legen die Rahmenbedingungen fest, bestimmen Umfang und Qualität der Infrastruktur und damit die Arbeit von Fachkräften in den Einrichtungen und Projekten. Daneben kommt dem Engagement von Einzelnen im sozialen Netzwerk der Kinder große Bedeutung zu.

(Kindbezogene) Armutsprävention basiert auf Armutssensibilität

Wie lässt sich Armutssensibilität begrifflich fassen? Holz (2021) definiert diese wie folgt:

„Armutssensibilität:

- ... ist als Empathie/Einfühlungsvermögen, Empfindsamkeit, Wertschätzung und Respekt gegenüber armutsbetroffenen Menschen – ihrer Lebenslage, ihren Bedürfnissen und Bedarfen, ihren Ressourcen und ihrem/ihren Bewältigungshandeln/-strategien – zu verstehen.
- ... ist ein pädagogisch ausgerichteter Anspruch an Fach-/Leitungskräfte und Institutionen sowie ein sozialpolitischer Anspruch an Entscheidungsträger*innen.
- ... zeigt sich (a) im persönlichen Handeln (Haltung, Wissen, Selbstreflexion), in der (b) institutionellen Organisation (Konzept, Verfahrensregelungen, Vorschriften) und (c) in den Strukturen (Gestaltung von Zugang und Teilhabe, Ressourcenausstattung, Kooperation und Vernetzung).
- ... wird getragen von persönlichen und gesellschaftlichen Werten wie Solidarität, Chancengerechtigkeit, soziale Inklusion und Miteinander in Gemeinschaft. Zudem befördert sie diese immer wieder von neuem.“ (Holz 2021: 7)

Die großen Leitziele einer Armutssensibilität sind Abbau armutsbedingter Barrieren, Vermeidung von Stigmatisierungen und Partizipation an allem, um allen Heranwachsenden Teilhabe an allem Geschehen zu ermöglichen. Implizit ist damit verankert, armutsbetroffenen jungen Menschen all jene Spielräume und Chancen (wieder) zu geben, die ihnen ansonsten aufgrund der Lebenslage versperrt sind.

Armutssensibilität muss entwickelt und umfassend verankert werden

Neben der Neu- und Umorientierung der Handlungssysteme geht mit einer kindbezogenen Armutsprävention ein Umdenken einher: Angebote und Einrichtungen sind kind- und jugendgerecht und armutssensibel zu gestalten. Es geht beispielsweise nicht um die „Herstellung“ von Kita- oder Schulfähigkeit des Kindes, sondern darum, wie sich Kita oder Schule auf die Potenziale und Fähigkeiten, auf die Ressourcen und Unterstützungsbedarfe von Jungen und Mädchen einstellen. Jede*r Akteur*in muss sich dabei fragen, ob und wie das Organisationssystem, die Einrichtung oder das Angebot durch Zugangskriterien ausgrenzend wirken. Es geht auch nicht um die Schaffung von präventiven Sondersystemen, sondern um eine biografisch angelegte und den Entwicklungsbedarfen junger Menschen entsprechende Gesamtinfrastruktur, zum Beispiel in der Kommune.

a) Armutssensibilität bei Fach- und Leitungskräften

Um armutssensibel handeln zu können, benötigen Fach- und Leitungskräfte sowie Entscheidungsträger*innen selbstreflexive Professionalität, die das Nachdenken über die eigene Haltung, über die eigenen Vorstellungen und Erfahrungen und über das eigene Handeln ermöglicht. Für die Entwicklung einer armutssensiblen Einstellung ist es wichtig, sich der eigenen Bewertungen und Bewertungsmuster – ganz besonders mit Bezug zur eigenen Biografie und sozialen Herkunft – bewusst zu sein und diese zu reflektieren.

Nach Keßel (2020) benötigen Fachkräfte für ein armutssensibles Handeln:

- „Selbstreflexive Professionalität – das Nachdenken über die eigene Haltung
- Vorurteilsbewusstheit – sich seiner eigenen Schubladen bewusstwerden und Zuschreibungen hinterfragen
- Fähigkeit, Stigmatisierungs- und Ausgrenzungsmechanismen erkennen und vermeiden zu können – Ausgrenzung durch Klischees und Barrieren zur Teilhabe identifizieren
- Ressourcenorientierung und Empathiefähigkeit – wertschätzender Umgang und Hineinversetzen in andere
- Grundlagenwissen über Armutsursachen, -symptome und -folgen.“ (Keßel 2020: 1)

Armutssensibles Handeln ist demnach eine Voraussetzung dafür, dass professionelle Kräfte armen jungen Menschen unmittelbar Teilhabe- wie Partizipationschancen öffnen. So werden sie zu Türöffner*innen zu Angeboten, Anregungen, Lern- und Entwicklungsprozessen, die der genannten Zielgruppe ansonsten verschlossen bleiben würden. So sind die professionellen Kräfte in der Lage, präventiv und sozial inklusiv wirken.

b) Armutssensibilität in und durch Institutionen

Nach Kerle ist genauso das Handeln der Einrichtung/Schule/Verwaltungseinheit in Bezug auf Armut und soziale Ungleichheiten kritisch reflexiv zu betrachten. Dabei ist die Reproduktion von Benachteiligungen durch Institutionen ebenso in den Blick zu nehmen wie die benachteiligenden Lebensverhältnisse von Menschen.

„Innerhalb der frühpädagogischen Organisationen braucht es Strukturen und Maßnahmen, welche versuchen, Ungleichheiten verantwortlich entgegenzuwirken, und für alle Akteursgruppen offenstehen. [...] es sollte versucht werden, die Verwirklichungschancen, Spielräume und Freiheitsgrade von Kindern sowie deren Bezugspersonen zu erhöhen. Wichtig ist, dass armutserfahrenen Personen sowie allen Akteursgruppen Räume eröffnet werden, innerhalb derer sie für sich selbst sprechen und ihre Erfahrungen, Bedürfnisse, Wünsche und Hoffnungen durch ihre Erzählungen äußern können“ (Kerle/Biemertsrieder 2019, zitiert nach Kerle 2019: 1).

Für Einrichtungen genauso wie in Organisationen und Verwaltungen stellt Armutssensibilität ein Qualitätsmerkmal dar, das sich in der Konzept- und Organisationsentwicklung niederschlägt und sich zum Beispiel über folgende Fragen an die beteiligten Fach-/Leitungskräfte konkretisieren lässt:

- In meiner Praxis begegnet mir Armut folgendermaßen ...
- In unserer Einrichtung begegnen wir Armut bisher folgendermaßen ...
- In unserer Einrichtung haben wir bisher zur Armutsprävention umgesetzt ...?

c) Armutssensibilität in und über Strukturen

Strukturen (aus dem Lateinisch *strūctūra*, Zusammenfügung, Bauart, Sinngefüge) meint hier die Gestaltung von Rahmenbedingungen, die aus sich heraus einen eigenen Beitrag zur Armutsbekämpfung und Armutsprävention leisten, also armutssensibel konzipiert sind. Politik und Verwaltung verantworten die Entscheidungen und deren Umsetzung vor Ort. Dies ist die Lebenswelt des Kindes oder anders formuliert das Umfeld seines Aufwachsens.

Kindbezogene Armutsprävention muss dort wirken, wo die jungen Menschen und ihre Familien leben, also vor Ort, das heißt im Stadtteil und im Quartier. Hier bedeutet ein durch Armutssensibilität geprägtes Umdenken einen grundlegenden Paradigmenwechsel hin zu „Prävention als Aktion statt Reaktion“. Gleichsam ist eine Perspektive zu schaffen, die „(Armut-)Prävention“ als eine integrierte kommunale Handlungsstrategie durch das Agieren vieler unterschiedlicher Akteure im Netzwerk und als kommunale Präventionsketten befördert. Tageseinrichtungen für Kinder sind eines der zentralen Elemente einer solchen Präventionskette „Rund um die Geburt bis zum erfolgreichen Berufseinstieg“. Der LVR – Landesjugendamt Rheinland formuliert als eine zentrale Erkenntnis seines langjährigen Engagements zur Armutsprävention für die kommunale Ebene wie folgt: *„Kommunen müssen sich entscheiden, wie sie sich mit Blick auf Armutslagen und ihre Folgeerscheinungen sozialpolitisch positionieren. Hat das Thema Priorität – oder geht man der Armut lieber aus dem Weg? Wie will man den von Armut betroffenen Kindern und Jugendlichen in der Kommune begegnen? Wie deren Teilhabechancen verbessern? Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen ist die Grundlage für die Entwicklung einer gemeinsamen und armutssensiblen Haltung“* (LVR 2017: 16).

Armutssensibilität lässt sich in jeder Kita institutionell verankern

Grundsätzlich ist davon ausgehen, dass alle pädagogischen Konzepte von Kitas geeignet sind, mit Kindern und Eltern in Armutslagen zu arbeiten. Dies gilt für den Situationsansatz ebenso wie die Montessoripädagogik, die offene Arbeit oder den Ansatz der vorurteilsbewussten Erziehung – um nur einige Ansätze zu nennen. Dennoch lohnt es sich, das jeweilige Konzept noch einmal durch die „Augen“ der Armutssensibilität zu überprüfen. Wie können Einrichtungen eine institutionelle Armutssensibilität entwickeln?

Nach Hock et al. (2014) äußert sich diese zum Beispiel dadurch, dass

- ein Erziehungsklima in der Kita vorhanden ist, das sich durch emotionale Wärme, Ressourcenorientierung, Anerkennung und Wertschätzung, Partizipationsbemühungen auszeichnet,
- bei den Fachkräften ein gemeinsames Verständnis von Armut als gesellschaftliches Phänomen vorhanden ist,
- Armut der Familien enttabuisiert und offen thematisiert wird,
- die Einrichtungen durch soziale Einbindung und inkludierendes Handeln die individuelle Förderung betroffener Kinder sicherstellt,
- gezielte Lern und Erfahrungsangebote für betroffene Kinder initiiert werden,
- in der Einrichtung Maßnahmen umgesetzt werden, die gezielt Armutfolgen vermindern,
- Fachkräfte den Eltern entlastende und wertschätzende Unterstützung anbieten,
- die Einrichtung durch Vernetzung und Kooperationen im Sozialraum Möglichkeiten der Unterstützung und Beratung ermöglicht.

Um armutssensibles Handeln in der Konzeption zu verankern und im Alltag zu praktizieren, braucht es zu den zuvor genannten Aspekten die gemeinsame Auseinandersetzung im Team, die Formulierung entsprechender Grundsätze zwecks Ausformulierung konkreter Ziele. Diese Zielsetzungen wiederum bieten die Grundlage zur Etablierung eines auf die Einrichtung ausgerichteten Monitorings: Was wurde umgesetzt und wie, was gelingt gut, wo ist Bedarf zur Feinjustierung usw. Gefordert sind dabei nicht nur die pädagogischen Fachkräfte, sondern genauso der Einrichtungsträger.

In konzeptioneller Hinsicht bezieht sich armutssensibles Handeln auf alle Ebenen der Institution Kita:

- (a) organisatorische Ebene (z. B. Aufnahmeverfahren, Aktivitäten/Hilfen)
- (b) konzeptionelle Ebene (z. B. pädagogische Ziele, gesetzliche Förder-/Unterstützungsziele),
- (c) Interaktionsebene (z. B. persönlicher Umgang, Beziehungsgestaltung),
- (d) Teamebene (Wissen über Familien in Armutslagen) und
- (e) sozialräumliche Ebene (z. B. Stadtteilorientierung und Vernetzung mit anderen kind- und familienorientierten Diensten).

Für Kitas sind solche Aspekte in Grundzügen skizziert (Hock et al. 2014; Fuchs-Rechlin 2020).

Wieder geht es nicht darum, spezifische und besonders ausgefeilte Konzepte, Programme oder Angebote für armutsbetroffene Menschen kompensierend zu entwickeln, sondern vor dem Hintergrund eines breiten Inklusionsverständnisses die bestehenden Konzepte, Aktivitäten und Angebote innerhalb der Organisation armutssensibel „auszubuchstabieren“ und entsprechend zu verändern. Hock et al. 2014 haben praxisbasiert in sieben Bereichen wichtige Ansatzpunkte zum (armuts-)präventiven Handeln in Kitas und für die frühpädagogischen Fachkräfte festgehalten.

Tabelle 3: Armutssensibles Handeln in Kindertageseinrichtungen

Bereich	Armutssensibles Handeln bedeutet z. B. ...
Anmeldung, Vormerkung und Zugang zum Angebot	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Transparenz über Zugangskriterien ▪ Eltern persönlich an Vormerkungen erinnern ▪ Großzügiger Umgang mit Terminüberschreitungen ▪ Kinder möglichst früh aufnehmen
Übergang von der Familie in die Kita	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wertschätzende Kontaktaufnahme ▪ Hausbesuch ▪ Begleitung in die Kita ▪ Nachfrage wegen Behördenhilfen
Konzept der Kita	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kosten geringhalten ▪ Angebote für alle Kindern zugänglich ▪ Arbeit in Kleingruppen mit Fokus Sprachbildung, Bewegung, Naturangebote, regelmäßige Ausflüge
Interaktion in der Kindergruppe	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kinder stärken ▪ Viele kleine Tür-/Angelgespräche ▪ Wechselkleiderfundus ▪ Ausgrenzung in der Kindergruppe besprechen
Arbeit am Thema „Armut“ im Team	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fachwissen über Armut sowie Sozialdaten des Stadtteils ▪ Fallbesprechungen ▪ Planung pädagogischer Vorhaben ohne Kosten
(Zusammen)Arbeit mit den Eltern	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intensive und kontinuierliche Information ▪ Umsetzung von Angeboten zu Begegnung, Beratung, Bildung, Begleitung, Budget und Beteiligung
Vernetzung und Kooperation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Angebote Dritter in den Einrichtungen ▪ Gegenseitiger Informationsaustausch ▪ Gemeinsame Projekte verschiedener Einrichtungen ▪ <u>Aktive</u> Mitarbeit in Netzwerken

Quelle: Hock et al. 2014: 60 ff.

Grenzen beachten und die Chancen umfänglich nutzen

Bei der Entwicklung armutssensibler Konzepte ist immer wieder eine Grenze zu beachten: Pädagogische Fach- und Leitungskräfte in den Einrichtungen können Armut nicht ursächlich verhindern. Aber sie können die Folgen von Armut bei Kindern, Jugendlichen und Eltern kompensieren helfen, indem sie diese Armutsfolgen verhindern, ausgleichen oder minimieren, also präventiv zu wirken versuchen. Entscheidend dafür ist die gute Qualität des Angebots. Bestimmt wird diese Qualität z. B. durch den Aufbau von Bindung, die Gestaltung der Beziehung zwischen Fachkräften und Kindern sowie deren Eltern, die frühe und langjährige Förderung, die lebensweltliche und alltagsorientierte Arbeit und Partizipationsaktivitäten. Hinzu kommt ein hohes Maß an Armutssensibilität sowie das Bewusstsein, immer auch Akteur jugend- und sozialpolitischer Bestrebungen (etwa als Sprachrohr oder als Unterstützer*in von Kinder-/Familieninteressen) zu sein.

Armutssensibilität benötigt Wissen, Haltung und Handlung

Bei der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts „ZUSi – Zukunft früh sichern!“ flossen die in diesem Kapitel skizzierten Erkenntnisse in die Entwicklung des Modellprojekts in unterschiedlichen Projektphasen ein. In einem ersten Schritt galt es, das **Wissen** zum Thema des armutssensiblen Handelns zu verbreiten und dadurch die Projektbeteiligten zu sensibilisieren. So wurde im Rahmen einer Kick-off-Veranstaltung zu Beginn des Modellprojekts, an der alle in den sieben Kindertageseinrichtungen tätigen Leitungskräfte, Erzieher*innen und pädagogischen Fachkräfte teilgenommen haben, das Thema hinsichtlich der Folgen von Kinderarmut im Lebensverlauf in Form eines Impulsvortrags sowie anschließend in kleinen Gruppen reflektiert. Auch in weiteren Phasen der Projektumsetzung (z. B. bei der Bestandsaufnahme vorhandener und Entwicklung neuer Aktivitäten mit Kindern, der Umsetzung von Informationsveranstaltungen für Eltern, der Realisierung der Befragungen, der Reflexion über die Forschungserkenntnisse, der Identifizierung von Beispielen guter Praxis) stand der Aspekt des armutssensiblen

Handelns im Mittelpunkt. Durch diese Schärfung des Blickwinkels der Projektbeteiligten wurde angestrebt, die Entwicklung und Verstetigung einer armutssensiblen **Haltung** zu erreichen. Es galt wiederum, diese nahtlos in praktische Handlung zu überführen und sichtbar zu machen. Im nachfolgenden Kapitel werden die ausgewählten Ergebnisse und Produkte der armutssensiblen **Handlung** in sieben Modellkindertageseinrichtungen als Beispiele guter Praxis anschaulich vorgestellt.

6 Armutssensibles Handeln im Rahmen des Modellprojekts: Tipps aus der Praxis

Die Ausgangslage im Modellprojekt ist, wie in Kapitel 4 detailliert beschrieben, extrem herausfordernd. Die Ziele des Projekts sind anspruchsvoll und Einschnitte in die Umsetzung des Modellprojekts durch die COVID-Pandemie bedauerlich einschränkend. Umso wichtiger ist es, alle Sinne für armutssensibles Handeln in der frühen Bildung zu schärfen und von positiven Erfahrungen zu lernen.

In diesem Kapitel werden Tipps aus der Praxis für die Praxis zusammengefasst. Dabei handelt es sich sowohl um neue Angebote, die erst im Rahmen des Modellprojekts möglich waren, als auch um Angebote, die im Rahmen des Modellprojekts im Sinne eines armutssensiblen Handelns neu ausgerichtet wurden. Die Beispiele zeigen praxisnah auf, wie die armutssensible Ausrichtung der Angebote die Prozessqualität innerhalb der Kitas steigern und die Lebenslagen der Kinder verbessern kann

Von Jessica Stettinus

Aus einer Vielzahl bisheriger Ideen und umgesetzten Modellaktivitäten wurde eine Auswahl an Beispielen guter Praxis vorgenommen. Bei der Auswahl der Beispiele waren die nachfolgenden Fragestellungen leitend:

- Welche Ansätze haben sich bisher in der Praxis bewährt und zeigen sowohl bei Kindern aus armen als auch nicht armen Familien positive Effekte auf?
- Wie können Entwicklungsdefizite der (armen) Kinder durch Förderung im Bereich der frühen Bildung ausgeglichen sowie ihre Lebenslagen verbessert werden?

- Wie können Kinder unabhängig vom Familieneinkommen in den Genuss talentfördernder Angebote kommen und wichtige Erfahrungen der Selbstwirksamkeit sammeln?
- Welche Ansätze sind besonders geeignet, in Regelstrukturen überführt und damit dauerhaft in das Kitageschehen integriert zu werden?

Im Ergebnis wurden Ansätze ausgewählt, die darauf abzielen, einerseits die Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen zu steigern und die andererseits dazu beitragen, die Lebensumstände der Kinder zu verbessern. Maßgeblich für die Beurteilung ist dabei der Ansatz des Lebenslagenmodells.

Abbildung 12: Überblick über die Beispiele guter Praxis

Prozessqualität			
<ul style="list-style-type: none"> • Bestandsaufnahme • Zusammenarbeit mit Eltern 	<ul style="list-style-type: none"> • Übergangsgestaltung und Vernetzung 	<ul style="list-style-type: none"> • Fortbildung • Fallbesprechung 	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklungsmonitoring
Materielle Lage	Soziale Lage	Kulturelle Lage	Gesundheitliche Lage
<ul style="list-style-type: none"> • Tauschbörse • Spielverleih 	<ul style="list-style-type: none"> • Marte Meo • Geburtstagsfeier 	<ul style="list-style-type: none"> • Tour de Kultur 	<ul style="list-style-type: none"> • Bewegung • Der Wald ruft • Resilienzförderung

Quelle: Eigene Darstellung

6.1 Armutssensible Ansätze zur Steigerung der Prozessqualität

Bestandsaufnahme und Einbindung von Mitarbeitenden

Von der Idee zur Umsetzung: Wie gelingt es, Mitarbeitende für eine neue Aufgabe zu motivieren?

Für die Initiierung eines Modellprojektes ist es vorteilhaft, wenn der Träger zu Beginn einen Orientierungsrahmen schafft, auf den sich die Mitarbeitenden verlassen können. Dieser Rahmen dient zum einen als Leitlinie und verdeutlicht den Einrichtungen, wie der Träger sich die Ausgestaltung des Projektes vorstellt. Zum anderen schafft der Orientierungsrahmen eine gemeinsame Vision: Der Blick soll auf die Talent- und Potenzialförderung von Kindern in Armutslagen gerichtet werden.

Es ist zielführend, mit einer genauen Beschreibung der Ausgangslage zu beginnen. Hierbei sind

gut funktionierende Beispiele genauso aufzuzeigen wie Veränderungsbedarfe. Dabei ist es wichtig, Kitas mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen zu betrachten, bezogen auf die Größe der Einrichtungen, die konzeptionellen Schwerpunkte und die Lebenslagen der Familien.

Zur wertschätzenden Einbindung der Mitarbeitenden und mit Blick auf ihre bisherige Arbeit wurde im Rahmen einer Kick-off-Veranstaltung mit rund 100 Personen über das Projektvorhaben informiert und Sensibilisierung für das Thema Armut geschaffen und verstärkt. Dieses Format einer Veranstaltung mit allen Mitarbeiter*innen sollte nach dem Erreichen weiterer Meilensteine im Projektzeitraum wiederholt werden.



© Foto: Gelsenkirchener Kindertagesbetreuung

Zusammenarbeit mit Eltern

Armutssensibles Handeln: Was ist bedeutsam für die Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern?

Die Zusammenarbeit sollte auf dem Grundgedanken basieren, dass Eltern die „natürlichen Expert*innen“ für ihr Kind sind, unabhängig davon, wie die subjektive Einschätzung der Erziehungsqualität ist. Vor dem Hintergrund der Lebenslagen der Familien ist eine armutssensible und wertschätzende Haltung wichtig. Es geht darum, sich die Lebenswelten der Familien zu erschließen und Zugänge zu finden. Wie sieht ihr Alltag aus? Welche Sorgen und Nöte aber auch Ressourcen haben sie? Was wünschen sie sich für ihre Kinder?

Praxistipp „Hausbesuche“

Bei der Erhebung von Bedarfen war es im Modellprojekt hilfreich, mit den Eltern in Kontakt zu kommen, um bereits vorhandene Ressourcen der Familie zu identifizieren, ihre Wünsche, Ideen und Bedarfe näher kennenzulernen. Neben den regelmäßigen Entwicklungsgesprächen, die zweimal jährlich zum Regelangebot der Tageseinrichtungen für Kinder bei GeKita gehören, stehen nun auch die Bildungsbegleiter*innen Familien zusätzlich für regelmäßige Tür-und-Angel-Gespräche über die Entwicklung und Erziehung ihrer Kinder zur Verfügung. Besonders das Konzept der „Hausbesuche“ hat sich hier als hilfreich erwiesen. Dieses Setting schafft ein enormes Vertrauen: Fast alle Eltern, denen ein Hausbesuch angeboten wurde, haben daran teilgenommen. Hier zeigen sich die Chancen der Kita, denn Hausbesuche könnten andernfalls auch als Kontrolle empfunden werden, falls Familien bereits von anderen Stellen wie z. B. von sozialen Diensten oder der Ausländerbehörde besucht wurden und damit subjektiv negative Erfahrungen gemacht haben.

Den pädagogischen Fachkräften eröffnen diese Hausbesuche einen erweiterten Überblick über die individuelle Situation der Familien und ermöglichen somit eine passgenauere Förderung der Kinder. Ein Beispiel: Vielen Familien ist zum Teil aufgrund kultureller Hintergründe gar nicht bewusst, welche

Bedeutung das Spiel und somit Spielmaterialien für die frühkindliche Bildung ihrer Kinder haben. Spielen ist für uns ein wichtiger Teil der Entwicklung des Kindes, der im deutschen Bildungssystem durch kindgerechte Spielmaterialien unterstützt wird. Manche Familien sind damit nur gering ausgestattet. In der Kita sind die Kinder wiederum mit diesem Angebot zumindest anfangs überfordert.

Zusätzlich zur jährlichen Elternbefragung durch GeKita wurden die Eltern im Rahmen der Evaluation des ZUSi-Projekts nochmals befragt. Diese Befragung vom ISS-Frankfurt a. M. nahm die Lebenslage der Familie in den Blick und war für die Erfassung der Bedarfe und für die Weiterentwicklung von Angeboten sehr nützlich. In Anlage 1 findet sich ein solcher Fragebogen, der auch als Gesprächsleitfaden beim Hausbesuch dienen kann.¹¹

Praxistipp „Elternveranstaltungen mit Kinderbetreuung“

Elternveranstaltungen sind ein wichtiges Instrument, um Eltern über das Projekt zu informieren und sie in das Projekt einzubinden. Im Modellprojekt gab es eine erfreulich hohe Teilnahme der Eltern an Elternabenden bis hin zu nahezu vollzählig besuchten Veranstaltungen. Ein Erfolgsfaktor war dabei, dass während der Veranstaltungen eine Betreuung der ZUSi-Kinder und ihrer Geschwister angeboten wurde. Damit konnten angesichts der Erkenntnisse zur Isolation in Armutslagen (etwa oft keine verfügbaren „Babysitter“ zu haben), die regelmäßig die Situation von Alleinerziehenden und kinderreichen Familien betrifft, Benachteiligungen etwas entgegengesetzt werden.

Die Erziehung und Betreuung von Kindern in Armutslagen ist erwiesenermaßen typischerweise mütterzentriert. Väter sind hier mehrheitlich abwesend – nicht nur bei Alleinerziehenden. So steigt die Belastung der Mütter und den Kindern fehlt eine weitere wichtige Bezugsperson (Dettloff/Iglesias 2019: 5). Im Rahmen des Projektes soll darauf abgezielt werden, Väter möglichst miteinzubeziehen.

¹¹ Der Fragebogen liegt in deutscher, rumänischer, arabischer, englischer und türkischer Sprache vor und kann beim ISS-Frankfurt a. M. angefragt werden.

Insbesondere mit dem Einsatz männlicher Fachkräfte und Bildungsbegleiter wurden Aktionen geplant und umgesetzt, die Väter ansprechen, gemeinsam mit ihren Kindern daran teilzunehmen. Hierbei ist die Ansprache im Elternbrief ein Erfolgsfaktor: „Liebe Mütter und Väter“ anstelle von „Liebe Eltern“. Ein weiterer Erfolgsfaktor sind erlebnispädagogische Angebote an Samstagvormittagen, die gezielt männliche Bezugspersonen ansprechen. Wesentlich ist zudem die persönliche Ansprache.

Die Beteiligung von armen und bildungsfernen Eltern am Kitageschehen ist erfahrungsgemäß geringer als die von Eltern mit höherem Einkommen und mit höherer Bildung.

Im Projekt sollten die individuellen Fähigkeiten aller Eltern anerkannt und genutzt werden. Beispielsweise können Eltern mit geringen Deutschkenntnissen ihren Kindern in ihrer Muttersprache vorlesen und somit auch deren Stärken einbeziehen. In Anlage 2 findet sich eine aktuelle Liste mehrsprachiger Bilderbücher, die sich sowohl für den Verleih als auch zum Einsatz im Kitaalltag eignen.

Um Kindern zu ermöglichen, ihre Freundschaften auch außerhalb der Kita zu pflegen und um inkludierende Prozesse zu fördern, ist es bedeutsam, den Kontakt der Eltern untereinander zu fördern, etwa durch Elterntreffs oder gemeinsame Spielaktionen von Eltern und Kindern.

Wie kommuniziert man eigentlich das Thema „Armut“?

Bei ZUSi handelt es sich um ein inklusiv-stärkendes Projekt. Es hat keinen defizitorientierten oder assimilierenden Charakter. Die Inanspruchnahme von Angeboten, bei denen Betroffene Stigmatisierungserfahrungen zu befürchten haben, ist erfahrungsgemäß gering. Deshalb ist eine Etikettierung von Kindern und Eltern als „arm“ zu verhindern. Die Auswahl der projektbeteiligten Kitas bezieht sich ausschließlich auf den Sozialraum und das Alter der Kinder, nicht auf die individuelle Armutslage einzelner Familien. Das impliziert, dass sowohl die Kinder aus ressourcenschwachen Familien als auch die aus ressourcenreichen Familien die für sie passgenaue Förderung erhalten und damit inkludierende Prozesse unterstützt werden. Eine Heterogenisierung oder Durchmischung der Zielgruppe führt aus den Erfahrungen des Modellprojektes heraus zu einer Steigerung der avisierten Wirkung für alle Kinder. Praktisch gesehen geht es

also immer um den „kleinsten gemeinsamen Nenner“: Eine Tauschbörse bietet materielle Entlastung für diejenigen, die es brauchen, spricht aber auch diejenigen an, die ein Interesse an Nachhaltigkeit haben. Auch Talente finden sich unabhängig vom Geldbeutel. Deshalb ist es wichtig, sich Gedanken über die Kommunikation zu machen.

Übergang von der Kita zur Grundschule und Vernetzung

Wie kann und muss der Übergang von der Kita zur Grundschule armutssensibel und potentialorientiert gestaltet werden?

Langfristig sollte ein in Phasen aufeinander aufbauendes Modell eingeführt werden, an denen sich beide Bildungseinrichtungen orientieren können, die Kita wie die Grundschule. Um dieses Ziel zu erreichen, erfolgte als erste Maßnahme im Projekt eine Bestandsaufnahme, wie die Akteure beider Bildungseinrichtungen aktuell zusammenarbeiten. Ein Fragebogen als Richtschnur findet sich in Anlage 3. Im Verlauf des Projektes war es notwendig, Handlungsschritte für die Weiterentwicklung eines gelingenden Wechsels der Kinder von der Tageseinrichtung in die Grundschule festzulegen. Dazu ist eine gemeinsame Zeitschiene als Basis für die strukturierte Zusammenarbeit im Jahresverlauf entstanden:

- geregelte Übergabe von Bildungsdokumentationen,
- kindbezogener Austausch, gemeinsamer Elternsprechtag als Grundlage für ein individuelles Entwicklungsmonitoring,
- gemeinsame Informationsveranstaltungen für Eltern zur Orientierung,
- Arbeitskreise im Herbst und im Frühling zur Prozessentwicklung und Planung für die Klassenzusammensetzungen (Erhalt von Freundschaften),
- übergreifende AGs mit Kita- und Schulkindern, um Talente weiter auszubauen.

Praxistipp „Vernetzte Arbeit im Stadtteil“

Kitaübergreifende Maßnahmen haben den praktischen Vorteil, Ressourcen wie Räumlichkeiten gemeinsam nutzen zu können. Darüber hinaus können kitaübergreifende Aktionen auch dazu führen, ein gemeinschaftliches Profil zu entwickeln: Wir setzen uns gemeinsam für die Chancengerechtigkeit von Kindern ein! Daran beteiligen können sich im Grunde alle Akteure, die sich in jedweder Weise für die frühkindliche Bildung engagieren.

Für Ückendorf ist die „Sportbude“ ein Ort, an dem übergreifende Angebote in Kooperation mit der Grundschule umgesetzt werden können. Animiert vom ZUSI-Modellprojekt begannen auch Vereine, die zuvor in Ückendorf nicht aktiv waren, neue Angebote im Stadtteil umzusetzen. Besonders engagiert zeigte sich beispielsweise der Radclub Buer-Westerholt.

Fortbildung

Was brauchen Fachkräfte, um armutssensibel handeln zu können?

Dr. Angelika Hille-Sandvoß über die Fortbildung zum armutssensiblen Handeln in Tageseinrichtungen für Kinder

Im Rahmen der Fortbildung steht das Thema „Armutsprävention in Kitas“ im Mittelpunkt. Dabei sollen „Kindergesichter der Armut“ in der Kita erkannt und bewusst wahrgenommen sowie das eigene Handeln reflektiert werden.

Armut ist ein Thema, das mit Angst, Scham und Druck behaftet ist. Darüber offen zu sprechen, fällt nicht leicht, und unter Umständen ist es auch peinlich. Pädagogische Fachkräfte müssen damit individuell und professionell umgehen können. Deshalb ist es wichtig, den Risiken und Ursachen von Armut mit der nötigen Fachlichkeit zu begegnen. Während der Fortbildung werden Fragen der pädagogischen Fachkräfte thematisiert, z. B.:

- Wie sieht Armut im „reichen“ Deutschland aus?
- Welche Auswirkungen haben prekäre Lebenslagen auf die Entwicklung von Kindern?

- Was kann die Kita der Kinderarmut entgegensetzen?

Außerdem werden Möglichkeiten und Chancen, die in der Selbstwirksamkeit der Kinder und ihren resilienten Fähigkeiten liegen, in alltagstauglichen Situationen konkretisiert und mithilfe von praktischen Übungen, etwa der Kindervorstellung nach dem Modell der vier Lebenslagen, sichtbar gemacht. Außerdem sollen die Ressourcen der Eltern wahrgenommen und in die Analyse einbezogen werden.

Bestandteil einer solchen Fortbildung ist es auch, in der Gruppe zu reflektieren und zu systematisieren, was in den Kitas der Fachkräfte bereits tatsächlich geleistet wird und was sie als „Professionals“ noch für Fähigkeiten benötigen, z. B. im Hinblick auf die Förderung von Resilienz, Selbstwirksamkeit, Verwirklichungschancen und Teilhabe – ohne dass all dies „armutssensibles Handeln“ genannt wird. Im Ergebnis sollen die Fachkräfte für ihre eigene Wahrnehmung der Armutsthematik sensibilisiert und dazu ermutigt werden, sich mit dem Thema näher auseinanderzusetzen.

In diesem Rahmen wird die Methode der Kindbesprechung nach dem Modell der vier Lebenslagen vorgestellt und eingeübt. In Anlage 4 findet sich eine Anleitung dieser Besprechungsmethode. Aufgrund der positiven Erfahrungen im Modellprojekt ist die Fortbildung bereits in den Fortbildungskatalog von GeKita aufgenommen worden.



Das sagt
Vera Holstein,
Kitaleitung zu der
Bedeutung der Fort-
bildung für die Arbeit
ihrer Einrichtung:

Zeit zu haben und sich ganz bewusst mit diesem wichtigen Thema auseinanderzusetzen, hat dazu geführt, dass wir im Team plötzlich einen anderen Blick auf die Familien und Bedarfe der Kinder bekommen haben. Mit dem Verstehen der Lebenssituation veränderte sich die Art des Aufeinander-Zugehens. Und es hat unfassbar motiviert, weiterzumachen mit dem, was wir tun, weil wir uns vor Augen geführt haben, was wir hier eigentlich schon leisten. Vieles ist für uns so selbstverständlich.

© Foto: Foto Raabe



Das sagt
Yvonne Bakenecker,
Teamleitung und Fach-
beratung für Tagesein-
richtungen für Kinder,
zur Umsetzung der
Fortbildung:

Die Durchführung der Fortbildung benötigt zeitliche Ressourcen – auch für die Vor- und Nachbereitungszeit, etwa zum Einüben der Methode der Kindbesprechung nach dem Modell der vier Lebenslagen und regelmäßiger Reflexion im Team.

Mit Blick auf die unterschiedlichen Größen der Einrichtungen und damit verbundenen personellen Möglichkeiten kann die Fortbildung nach Bedarf auch als Inhouse-Schulung konzipiert werden. Dabei kann sie sowohl ganztägig als auch in mehrteiligen Halbtagsveranstaltungen an Nachmittagen stattfinden. Durch die Begrenzung von Schließtagen einer Kita bieten sich beispielsweise Konzeptionstage und interne Arbeitskreise zur Durchführung an. Bei der Umsetzung der Fortbildungsinhalte und Sensibilisierung der Fachkräfte handelt es sich um einen fortlaufenden Prozess, der zu Beginn mehrere Fortbildungseinheiten umfassen sollte und von der Fachberatung unbedingt unterstützt werden sollte.

© Foto: Privates Foto

Entwicklungsmonitoring

Wie kann Potenzialförderung von Kindern systematisch umgesetzt werden?

Ein Entwicklungsmonitoring dient der ganzheitlichen Betrachtung jedes Kindes zur Entwicklung und Optimierung der individuellen Bildungs- und Entwicklungsbegleitung mit besonderer Berücksichtigung der Bedarfe von benachteiligten und armen Kindern in der Kita. Für die Erstellung des Entwicklungsmonitorings werden zum einen Informationen zum aktuellen Stand der Entwicklung durch den Gelsenkirchener Entwicklungsbegleiter genutzt. Zum anderen sollten die Lebenslagen des Kindes in das Monitoring einfließen. Zur Datenerhebung eignen sich insbesondere:

- Kinderinterviews und freie Beobachtungen (siehe Anlage 5)

- Fallbesprechungen nach dem Modell der Lebenslagen (siehe Anlage 4)
- Elterninterviews (möglichst in Verbindung mit einem Hausbesuch) (siehe Anlage 1)

Auf diese Weise gewinnen pädagogische Fachkräfte einen ganzheitlichen Blick auf die individuelle Lebenslage, den Entwicklungsstand sowie die Stärken und Talente der Kinder und können daraus einen individuellen und optimalen Förderungsplan für jedes Kind entwickeln. Eine Beschreibung und Vorlage für ein Entwicklungsmonitoring findet sich in Anlage 6.



Das sagt
Nina Voskuhl,
ZUSi-Bildungs-
begleiterin:

Um den Fokus auf die Stärken der Kinder zu richten, haben wir im Mitarbeiterraum einzelne Kinder mittels eines Plakates wöchentlich in den Mittelpunkt gestellt. Alle waren dazu aufgefordert, ganz bewusst ausschließlich positive Beobachtungen aufzuschreiben. Daran teilnehmen konnten und sollten alle Mitarbeitenden, darunter selbst die Hauswirtschaftskraft, wenn ihr etwa aufgefallen ist, dass das Kind besonders freundlich und hilfsbereit ist.

© Foto: GeKita



Das sagt
Maren Bredeck,
ZUSi-Bildungs-
begleiterin:

Das erste Anlegen eines Entwicklungsmonitorings beansprucht etwa eine Stunde je Kind. Für die Aktualisierung der Dokumentation bedarf es halbjährlich jeweils etwa 20 Minuten. Dies ist gut mit der Vorbereitung auf die regelmäßigen Elterngespräche zu verbinden.

© Foto: Privates Foto

6.2 Die materielle und soziale Teilhabe

Kinder in Armutslagen merken, dass sie nicht all die Freizeitangebote wahrnehmen können, die für andere Kinder zu einem normalen Leben dazugehören. Wenn Kinder eben nicht ins Schwimmbad können, keinen Zoo besuchen dürfen oder das Geld für den Familienurlaub fehlt, erleben sie dies als soziale Ausgrenzung. Die Teilnahme an bestimmten Sport- oder Musikangeboten in der Freizeit ist ebenso an eine materielle Ausstattung gebunden. Armut ist ein Hinderungsgrund für die Teilnahme an für Kinder interessanten Angeboten. Die Hemmschwelle davor, Sachen gebraucht zu kaufen, ist bei Familien mit geringem Einkommen teilweise hoch. Oft sind es finanzielle Gründe, die beispielsweise eine Mitgliedschaft in einem Sportverein verhindern, womit Talente und Stärken von Kindern gar nicht erst entdeckt werden. Dies führt auch zu Isolation: So verfügen arme Kinder über kleinere Peer-Netzwerke, wobei Freundschaften eine wichtige Basis für das Wohlbefinden von Kindern und das Erlernen sozialer Kompetenzen sind (Holz 2019: 11).

Beispiel guter Praxis:

Erlernen sozialer Kompetenzen und Förderung von Freundschaften

Von Inge Nowak,
Marte-Meo-Ausbilderin



© Foto: Christian Ahrens

Das regelmäßige Zusammensein mit Kindern ermöglicht die Entwicklung von sozialen Kontakten und Beziehungen. Durch die Teilnahme an Aktivitäten, besonders im gemeinsamen Spiel mit anderen Kindern bauen sich Freundschaften auf, Interessen werden geteilt, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit erworben, Toleranz eingeübt und soziale Kompetenzen und Kooperationsfähigkeiten ausgebaut. Es bilden sich alle Fähigkeiten im Spiel, die man als Erwachsener benötigt.

Kinder, die aufgrund von Isolation wenig Erfahrung mit anderen Kindern haben oder die Kooperationsfähigkeit noch nicht ausreichend entwickeln konnten, benötigen eine besondere Begleitung/Unterstützung. Im Rahmen der Fortbildung der pädagogischen Fachkräfte zu Marte-Meo-Therapeut*innen und der Umsetzung der Methode in der Kita steht das Thema der sozial-emotionalen Entwicklungsförderung im Vordergrund. Dabei sollen die Entwicklungsbedarfe von Kindern erkannt und diese Kinder intensiv begleitet und unterstützt werden. Dies gilt besonders für die Kinder, die noch nicht ausreichend in der Lage sind, mit anderen zu kommunizieren bzw. zu spielen.

Soziale und emotionale Kompetenzen sind von großer Bedeutung und beeinflussen kognitive Lernprozesse. Bei immer mehr Kindern werden Wahrnehmungsstörungen, fehlende Selbstregulation und fehlende Selbstwirksamkeitserfahrungen festgestellt. Dies haben auch die Bildungsbegleiter*innen im Modellprojekt regelmäßig beobachtet. Die Auswirkungen sind beispielsweise, dass Kinder Spielideen nicht ausreichend entwickeln, andere Kinder mit ihrem Verhalten überfordern, ein konstruktives Zusammenspiel mit Gleichaltrigen nicht möglich ist und dadurch das Finden von Freunden erschwert wird. Hier setzt die ressourcenorientierte Marte-Meo-Methode an. Alltägliche Situationen werden per Video aufgezeichnet und von Marte-Meo-Therapeuten*innen oder Marte-Meo-Fachberater*innen fachlich ausgewertet. Die pädagogischen Fachkräfte erhalten somit detaillierte Informationen über den Entwicklungsstand und Anhaltspunkte, wie die Entwicklungs- und Lernprozesse gefördert werden können. Dazu wird ein individueller Marte-Meo-Förderplan entwickelt. Die Methode eignet sich besonders für die Kita, da sie im Alltag und beim Spielen ein- und umgesetzt werden kann. Im Blickpunkt stehen dabei sowohl die Ressourcen und Stärken als auch die Entwicklungsbedarfe der Kinder.

Beispiel guter Praxis: **Armutssensible Gestaltung des Kindergeburtstages**

Manche Kinder in den ZUSi-Kitas feierten früher gar keinen Geburtstag. Andere wurden nicht zur Geburtstagsfeier eingeladen, wieder andere luden ihre Freunde ein, mussten aber feststellen, dass nicht alle ihrer Freunde dieser Einladung folgten. Ein Grund dafür ist Armut. Wurden die Geburtstagsfeiern in die Kita verlagert, zeigte sich dort, dass die Vorgabe der Kita, etwas mitzubringen, für viele Familien ein großes Problem darstellte, sowohl aus finanzieller als auch aus organisatorischer Sicht.

Im Rahmen der Förderung der sozialen Teilhabe und mit einem geschärften Blick auf armutssensibles Handeln bedeutet dies, dass die Geburtstagsfeier in der Kita organisiert wird, allerdings unter deutlich anderen Rahmenbedingungen als früher. Das Materielle tritt in den Hintergrund, im Vordergrund steht die gemeinsame Aktivität. Die Kinder gestalten beispielsweise die Einladung zur Feier, backen einen Kuchen und übernehmen bei der Feier in der Kita verschiedene Rollen.

Was wollen wir damit erreichen?

- Der Geburtstag eines jeden Kindes wird unabhängig von den materiellen Ressourcen der Familien gefeiert, sodass sich jedes Kind wertgeschätzt fühlt.

- Durch die Geburtstagsfeier wird das Kind in seinen Selbstbehauptungskompetenzen gestärkt – das Kind traut sich zum Beispiel, als Gastgeber vor eine Gruppe zu treten.
- Durch eine gemeinsame Geburtstagsfeier werden die sozialen und kulturellen Kompetenzen der Kinder gefördert.

Beispiel guter Praxis: **Tauschbörse**

Tauschbörsen und ein Wechselkleiderfundus verbessern den Zugang zu materiellen Gütern und damit zur Teilhabe. Konkret: Jedes Kind sollte Gummistiefel und eine Winterjacke haben, um draußen zu spielen. Und wenn sich Eltern keine Spiele und Bücher leisten können, dann sollten sie sich diese Dinge in der Kita leihen können, ohne dafür stigmatisiert zu werden.

Lösungsvorschlag: Im Eingangsbereich der Kita wird in einer Ecke ein Schrank oder ein Regal aufgebaut. Das Möbelstück dient dem Austausch von Kleidungsstücken, Schuhen und Spielsachen. Jede Person soll im Vorbeigehen ohne hohen Aufwand und mit möglichst geringem Schamgefühl einen



© Foto: Gelsenkirchener Kindertagesbetreuung

Blick in die Auslage werfen und etwas mitnehmen können. Eltern haben die Möglichkeit, nicht mehr benötigte Dinge im Sinne des armutssensiblen Handelns und der Nachhaltigkeit zu spenden oder auch sie mitzunehmen und weiterzuverwenden. Die Tauschbörse muss bei den Eltern in persönlicher Ansprache beworben werden. Die Tauschbörse soll möglichst schön und einladend gestaltet werden, etwa durch eine Lichterkette oder schöne Kleiderbügel.

Corona-Tipp aus dem Modellprojekt:

Bei gutem Wetter wird empfohlen, den Kleiderschrank (möglichst auf Rollen) vor den Kitaeingang zu stellen, damit Eltern einen leichteren Zugang dazu haben. Besonders während der COVID-19-Pandemie und dem damit verbundenen Ausfall klassischer Trödelmärkte kam dieses Angebot bei den Eltern sehr gut an.

Kinder welche Spiele erhalten. Nach der Anfangsphase können den Verleih auch Praktikant*innen organisieren. Die Verteilung der Spiele findet einmal in der Woche statt. Es genügt, wenn der Spielverleih eine halbe Stunde geöffnet hat.

Weiterentwicklungsmöglichkeiten bestehen in einem Spielenachmittag oder auch einem Spielevormittag mit Eltern, Geschwistern und Freunden, etwa an einem Samstag in Familienzentren oder der Kita.

Wichtig ist es, dass die Spiele zum Ausleihen separat von den Spielen, die für die Kitazeit da sind, aufbewahrt werden sollten. Dafür muss eventuell ein zusätzlicher Schrank angeschafft werden.

Beispiel guter Praxis: **Spielverleih**

Als Ergänzung zu dem Spiel in der Kita sollen Kinder die Gelegenheit erhalten, Regel- und Konstruktionsspiele auszuleihen, um in ihrer Freizeit damit spielen zu können und dabei ihre Eltern, Geschwister, Freunde und Nachbarn miteinzubeziehen.

Was wollen wir damit erreichen?

- Durch die Spieleausleihe wird angestrebt, die materielle, kulturelle und soziale Teilhabe der Kinder in häuslichem Umfeld zu fördern.
- Kinder sollen in der Kita neue Spiele zur Förderung ihrer kognitiven und sozialen Kompetenzen kennenlernen und diese auch außerhalb der Kitazeit spielen.

Und so geht es:

1. Anschaffung einer Spielesammlung für unterschiedliche Altersstufen und auf Grundlage der Beobachtung, welche Spiele in der Kita gern gespielt werden.
2. Die Bildungsbegleiter*innen bieten einmal wöchentlich einen Spielverleih in der Kita an und dokumentieren, welche

6.3 Die kulturelle Teilhabe

Kinder, die in einer materiellen, sozialen und bildungsbezogenen Risikolage leben, haben es aufgrund fehlender finanzieller Mittel häufig schwerer, an kulturellen Aktivitäten teilzunehmen. Teilweise liegt dies auch daran, dass den Eltern diese „Hochkulturen“ nicht vertraut sind und Hemmnisse bestehen, an entsprechenden Veranstaltungen teilzunehmen. So belegen die AWO-ISS-Studie und die Forschungserkenntnisse zur Ausgangslage in Ückendorf, dass in Armut lebenden Kindern Erfahrungsmöglichkeiten wie Ausflüge über den Stadtteil hinaus oder Museums- oder Bibliotheksbesuche fehlen.

Beispiel guter Praxis: **Tour de Kultur**

Bei der Tour de Kultur machen die Kinder regelmäßige Ausflüge zur Bücherei, zum Theater oder zu Museen. Dabei werden auch die Eltern einbezogen. Um Familien mit kulturellen Angeboten vertraut zu machen, sollen zusätzliche Projekte in Kooperation mit der Stadtbücherei, dem Theater, dem Museum oder der Musikschule einrichtungsbezogen konzipiert und umgesetzt werden. Die Bildungsbegleiter*innen übernehmen die Rolle von Pat*innen, die Wegbegleiter für die Kinder und Eltern darstellen.

Was wollen wir damit erreichen?

- Förderung der sozialen und kulturellen Teilhabe der Kinder durch kostenfreie Ausflüge zu kulturellen Angeboten im Sozialraum. Die Kinder sollen frühzeitig und kontinuierlich mit Kultur in Kontakt kommen, damit sie zu eigenen kulturellen Aktivitäten und Ausdrucksformen ermutigt werden.
- Durch die neuen Erfahrungen entfaltet sich die Persönlichkeit der Kinder. Ihr Selbstwertgefühl wird gesteigert, indem sie sich dazugehörig fühlen.

Wichtig ist, bei der Planung verschiedene Faktoren zu berücksichtigen:

Die Ausflüge und Aktivitäten sollen für Kinder und Eltern kostenfrei sein. Die Übernahme der Kosten für die Familie und die Besorgung der Fahrkarten für öffentliche Verkehrsmittel stellte sich im bisherigen Projektverlauf als anspruchsvoll dar.

Hemmnisse wie die Unsicherheit über das Verhalten an bestimmten Orten oder über den Dresscode im Theater müssen abgebaut werden. Den Abbau dieser Hemmnisse können die pädagogischen Fachkräfte unterstützen, indem sie Eltern ansprechen, mit ihnen im vertrauten Rahmen sensibel nach Lösungen für Unsicherheiten und Probleme suchen und ihnen Mut zusprechen.

Diese Institutionen sind in der Erfahrung des Modellprojekts besonders geeignet für die Gestaltung gemeinsamer Projekte:

- Kinderbibliotheken
- Stadtmuseen
- Musiktheater
- Städtische Musikschulen
- Städtische Theater
- Kinos



© Foto: Gelsenkirchener Kindertagesbetreuung

6.4 Die gesundheitliche Lage

Gesundheit ist die Voraussetzung, um selbstbestimmt am Leben teilzunehmen. Ein Leben in Armut kann Kinder krank machen. Bezogen auf die körperliche Gesundheit stehen nach der AWO-ISS-Studie auf dem Speiseplan von Kindern aus ärmeren Verhältnissen seltener Obst und Gemüse. Es ist belegt, dass arme Kinder deutlich schlechtere Zähne haben und häufiger übergewichtig sind, weil sie ungesünder essen und weniger Bewegung haben als Kinder aus wohlhabendem Elternhaus. Auch leben arme Kinder vermehrt in einem Wohnumfeld mit wenig Platz für Bewegung und besuchen im Schnitt seltener einen Sportverein (Laubstein et al. 2016).

Kinder eignen sich die Welt über die Bewegung, das Spiel und sinnliche Wahrnehmungserfahrungen an. Sie brauchen dazu Spielräume und Freiräume für eigenes Entdecken und Handeln, sowohl drinnen als auch draußen. Überdies ist das Selbstwertgefühl von Kindern an ihre körperlich-motorischen Fähigkeiten geknüpft. Kann ein Kind diese nicht entwickeln, macht es langfristig negative Erfahrungen und übernimmt schlimmstenfalls die negativen Ansichten anderer. Wenn es beispielsweise bei der Auswahl einer Sportgruppe als „der oder die Letzte“ ausgewählt wird, besteht die Gefahr der bewussten Isolation, des Nicht-mehr-Mitspielens, woraus sich ein Teufelskreis ergeben kann. Davon ist auch die seelische Gesundheit der Kinder tangiert.

Die gesundheitlichen Probleme haben sich insgesamt verlagert. Psychische Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen haben deutlich zugenommen. Auch die pädagogischen Fachkräfte in den Kitas begegnen immer häufiger Kindern, deren Entwicklung, Emotionalität oder Sozialverhalten auffällig ist. Als bedeutendste Ursache dieser Auffälligkeiten gelten schlechte sozioökonomische Bedingungen. Es gibt einen Zusammenhang von psychosozialen Belastungen und schlechten ökonomischen Bedingungen, von denen eine Familie betroffen ist. Kinder nehmen die Sorgen und Nöte in den Familien sehr genau wahr. So können Kinder aus armen Verhältnissen oftmals Stress schlechter abbauen als Kinder aus wohlhabenden Familien. Auch sind arme Kinder durch seelische Belastungen häufiger unkonzentriert als ihre Altersgenoss*innen aus einkommensstärkeren Familien. Auch sind arme Kinder in ihrem Explorationsverhalten, z. B. in ihrer intrinsischen Motivation zum Lernen und Entdecken, gehemmt (Kuntz et al. 2018).

Beispiel guter Praxis zum Thema Bewegung

Für Kinder, die an stark befahrenen Straßen und auf engstem Raum leben, braucht es Extras, um die motorischen Fähigkeiten und die Körperwahrnehmung durch zusätzliche Bewegung zu verbessern. Um dieses Ziel zu erreichen, sind vielfältige Projekte denkbar. Im Modellprojekt wurden AGs zum Tanz- und Bewegungsspiel sowie in Kooperation mit externen Partnern eine Fahrrad- und Roller-AG angeboten. Die Angebote schaffen Vertrauen und regen an, auch in der Freizeit und über die Kindergartenzeit hinaus in Bewegung zu bleiben.

Hilfreich ist die Erstellung einer Liste von Sportvereinen und anderen Angeboten in der erreichbaren Umgebung. Die Zusammenarbeit mit örtlichen Sportvereinen soll Kindern ermöglichen, niederschwellig verschiedene sportliche Angebote kennenzulernen – zunächst ohne Vereinsmitgliedschaft, etwa durch Angebote des Familienzentrums und gezielte Vermittlung durch Bildungsbegleiter*innen. Durch das Schnuppern können die Interessen und Talente von Kindern herausgefiltert werden. Erst wenn sich diese Interessen und Talente konkretisieren, sollte eine Mitgliedschaft im Verein eingegangen werden. Diese dient auch dazu, soziale Kontakte des Kindes zu fördern.

Beispiel guter Praxis: **Gruppenstunde zur Förderung der Resilienz**

Die seelische Widerstandsfähigkeit im Umgang mit schwierigen Lebenssituationen soll durch regelmäßige Kleingruppenstunden der Projektkinder gefördert werden. Dabei stehen das Vorlesen und Erzählen von resilienzfördernden Geschichten im Vordergrund. Kinder haben die Chance, darin Modelle zu finden, die Probleme lösen, Verantwortung übernehmen und Krisen überwinden. Die Geschichten bieten eine Entlastung vom stressigen Alltag der Kinder. Die sozial-emotionale Entwicklung soll zudem durch regelmäßige Aktivitäten, die sich mit dem Umgang von Gefühlen befassen, durch den Einsatz kooperativer Spiele und durch das Erlernen von Konfliktlösestrategien unterstützt werden. Im ZUSI-Modellprojekt wurde die Gruppenstunde symbolisch Kleeblatt-Stunde genannt, weil das Angebot mit vierjährigen Kindern startete.

In Anlage 7 findet sich eine Literaturliste als eine Art Methodenmix aus Märchen, Geschichten und Spielen, die den Umgang mit Emotionen und das soziale Verhalten fördern.

Beispiel guter Praxis: **„Der Wald ruft“**

Gerade für Stadtkinder ist das Spiel in der freien Natur ein wichtiger Ausgleich. Daher werden den ZUSI-Kindern regelmäßige Projektwochen im Wald (Rheinelpark) angeboten. Beim Klettern, Springen und Balancieren werden die Kinder in ihrer körperlichen Ausdauer sowie in ihrer Grob-, Fein- und Visomotorik gestärkt.

Die Waldpädagogik deckt darüber hinaus die ganze Bandbreite der kindlichen Interessen- und Entwicklungsbereiche ab. So wird etwa auch die sprachliche Entwicklung und die soziale Kompetenz gefördert sowie ein anregungsreiches Erfahrungsfeld zum Forschen und Experimentieren geboten. Der Aufenthalt im Wald trägt erwiesenermaßen auch zur seelischen Gesundheit von Kindern bei.

Als Ausstattung benötigen die Kinder je nach Jahreszeit Matschhosen und Gummistiefel. Kinder, die keine angemessene Kleidung haben, werden aus einem Wechselkleiderfundus der Kitas versorgt. Das Angebot wird einrichtungsübergreifend umgesetzt. Kinder und pädagogische Fachkräfte treffen sich gemeinsam im Wald. Da ein einzelner Tag im Wald nur einen Ausflugscharakter bietet, soll eine ganze Woche dazu führen, dass die Kinder im Wald richtig aufblühen und ein „Spielflow“ entstehen kann.



© Foto: Gelsenkirchener Kindertagesbetreuung

Literaturhinweise

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Online: https://www.bildungsbericht.de/static_pdfs/bildungsbericht-2020.pdf, (Letzter Zugriff: 17.11.2020).
- Beyer, Andrea/Fastabend, Sigrid/Liebers, Emilie/Schilling, Marlies/Sukowski, Petra/Webel-seip, Anja/Weiß, Holle (2004): Gelsenkirchener Entwicklungsbegleiter. dgvt Verlag, Tübingen.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (2000): Qualität in Kindertageseinrichtungen. Online: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/qualitaet-und-qualitaetssicherung/qualitaet-standards-forderungen-studien/78>. (Letzter Zugriff: 22.03.2021)
- Duhm, Erna/Althaus, Dagmar (1980): Beobachtungen für Kinder im Vorschulalter (BBK), Braunschweig.
- Fuchs-Rechlin, Kirsten (2020): Kindertageseinrichtungen. In: Rahn, Peter; Chassé, Karl August (Hrsg.): Handbuch Kinderarmut. Wiesbaden: 193–201.
- Hasselhorn, Marcus/Kuger, Susanne (2014): Wirksamkeit schulrelevanter Förderung in Kindertagesstätten. In: Maaz, Kai/Neumann, Marko/Baumert, Jürgen (Hrsg.). Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 24/2014. Springer VS, Wiesbaden: 299–314.
- Heilig, Lena (2014): Risikokonstellationen in der frühen Kindheit: Auswirkungen biologischer und psychologischer Vulnerabilitäten sowie psychosozialer Stressoren auf kindliche Entwicklungsabläufe. In: Maaz, Kai/Neumann, Marko/Baumert, Jürgen (Hrsg.): Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 24/2014. Springer VS, Wiesbaden: 263–280.
- Hock, Beate/Holz, Gerda/Simmedinger, Renate/Wüstendörfer, Werner (2000a): Gute Kindheit – Schlechte Kindheit? Armut und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. ISS-Pontifex 4, Frankfurt a. M.
- Hock, Beate/Holz, Gerda/Wüstendörfer, Werner (2000b): Frühe Folgen – langfristige Konsequenzen? Armut und Benachteiligung im Vorschulalter. Vierter Zwischenbericht. ISS-Pontifex 2, Frankfurt a. M.
- Hock, Beate/Holz, Gerda/Kopplow, Marlies (2014): Kinder in Armutslagen Grundlagen für armutssensibles Handeln in der Kindertagesbetreuung. WIFF-Expertise. München.
- Holz, Gerda (2019): Armutsfolgen für Kinder und Jugendliche. In: Buttner, Peter (Hrsg.). Kinderarmut bekämpfen – Armutskarrieren verhindern. Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. 3/2019: 4–17.
- Holz, Gerda (2021): Stärkung von Armutssensibilität: Das Basiselement individueller und struktureller Armutsprävention für junge Menschen. Frankfurt am Main (im Erscheinen).
- Huster, Ernst-Ulrich/Boeckh, Jürgen/Mogge-Grotjahn, Hildegard (Hrsg.) (2018): Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung. 3. Auflage. Heidelberg.
- Kerle, Anja (2019): Armutsreflexive Organisationsgestaltung. LINK: https://www.gekita.de/fileadmin/user_upload/Armutreflexiven_Organisationsgestaltung_-_handout__Kerle_.pdf.

- Kerle, Anja/Bliemetsrieder, Sandro (2019): Krisenmanagement – Bewältige deine Krise selbst! LINK: <https://www.klett-kita.de/blog/management-deine-krise-selbst>.
- Keßel, Peter (2020): Was bedeutet armutssensibles Handeln? LINK: <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=903:was-bedeutet-armutssensibles-handeln&catid=48>.
- Kluczniok, Katharina/Lehrl, Simone/Kuger, Susanne, Rossbach/Hans-Guenther. (2013): Quality of the home learning environment during preschool age – Domains and contextual conditions, *European Early Childhood Education Research Journal*, 21:3, 420-438.
- Knüttel, Katharina/Jehles, Nora/Kersting, Volker. (2019): Frühe Bildung trifft Armut? Das regionale Verhältnis von frühkindlicher Bildung und Kinderarmut in NRW (2019). Hg. v. Bertelsmann Stiftung in Zusammenarbeit mit Familiengerechte Kommune e. V. (Analysen und Konzepte, 1/2019). Letzter Zugriff am 19.01.2021.
- Koné, Gabriele (2019): Armutssensibles Handeln in der Kita. Was Armut mit Gerechtigkeit zu tun hat und wie pädagogische Fachkräfte den Auswirkungen von Armut begegnen und Kinder in ihrer Entwicklung stärken können. In: Vielfalt – Das Bildungsmagazin. Schwerpunkt Kinderarmut 2019. Köln: 12–15.
- Laubstein, Claudia/Holz, Gerda/Dittmann, Jörg/Sthamer, Evelyn (2012): Von alleine wächst sich nicht aus ... Lebenslagen und Zukunftschancen von (armen) Kindern und Jugendlichen und gesellschaftliches Handeln bis zum Ende der Sekundarstufe I. Abschlussbericht der 4. Phase der Langzeitstudie im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt. Frankfurt a. M.
- Laubstein, Claudia/Holz, Gerda/Seddig, Nadine (2016): Armutfolgen für Kinder und Jugendliche. Gütersloh.
- Linver Mirima/Brooks-Gunn, Jeanne/Kohen, Dafna E (2002): Family processes as pathways from income to young children's development. *Developmental Psychology*, 38, 719-34.
- LVR = Landschaftsverband Rheinland – Landesjugendamt (Hrsg.) (2017): Präventionsnetzwerke und Präventionsketten erfolgreich koordinieren. Köln.
- LVR = Landschaftsverband Rheinland – Landesjugendamt (Hrsg.) (2020): Handlungsrahmen der kommunalen Koordination von Präventionsketten und Präventionsnetzwerken. Eine Arbeitshilfe für die Praxis. Köln 2020.
- Rönnau-Böse, Maike (2013): Resilienzförderung in der Kindertageseinrichtungen. Materialien zur Frühpädagogik, Band 11. Bernecker MediaWare AG, Kassel.
- Rönnau-Böse, Maike/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2020): Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne. 2. Erweiterte und aktualisierte Auflage. Kohlhammer, Stuttgart.
- RuhrFutur gGmbH, Regionalverband Ruhr (Hrsg.) (2020): Bildungsbericht Ruhr 2020, Bildung in der Region gemeinsam gestalten. https://bildungsbericht.ruhr/documents/120/Bildungsbericht_Ruhr2020_Langfassung.pdf Letzter Zugriff: 15.01.2021.
- Simon, Stephanie/Prigge, Jessika/Lochner, Barbara; Thole, Werner (2019): Deutungen von Armut. Pädagogische Thematisierungen von und Umgangsweisen mit sozialer Ungleichheit in Kindertageseinrichtungen. In: *neue praxis* 5/2019: 395–415.
- Solge, Heike/Berger, Peter/Powell, Justin (2009): Soziale Ungleichheit – Kein Schnee von gestern! Eine Einführung. In: Solge, Heike; Powell, Justin; Berger, Peter (Hrsg.): Soziale Ungleichheit: Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt a. M.: 11–26.

- Stadt Gelsenkirchen (2018): Gesellschaftliche Teilhabechancen von Gelsenkirchener Kindern Entwicklung und Stand 2018. Gelsenkirchen.
- Tophoven, Silke/Lietzmann, Torsten/Reiter, Sabrina/Wenzig, Claudia (2018): Aufwachsen in Armutslagen. Zentrale Einflussfaktoren und Folgen für die soziale Teilhabe. Gütersloh.
- Tophoven, Silke/Lietzmann, Torsten/Reiter, Sabrina/Wenzig, Claudia (2017): Armutsmuster in Kindheit und Jugend. Gütersloh.
- Viernickel, S./Schwarz, St. (2009): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relationen. URL: http://www.gew.de/Binaries/Binary47887/experti-se_gute_betreuung_web.pdf.
- Volf, Irina/Sthamer, Evelyn/Laubstein, Claudia/Holz, Gerda/Bernard, Christiane (2019): Wenn Kinderarmut erwachsen wird ... AWO-ISS-Langzeitstudie zu (Langzeit-) Folgen von Armut im Lebensverlauf. Endbericht der 5. AWO-ISS-Studie im Auftrag des Bundesverbands der Arbeiterwohlfahrt. Frankfurt a. M.
- Zander, Margherita (2011): Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden 2011.
- Zander, Margherita (2020): Kinderarmut, Resilienz und Handlungsfähigkeit. In: Rahn, Peter; Chassé, Karl August (Hrsg.): Handbuch Kinderarmut. Wiesbaden: 341–349.

Anlagen

Anlage 1: Elternfragebogen des ISS-Frankfurt a. M.



Elternbefragung „ZUSi – Zukunft früh sichern“

Name der Kita _____

Code _____

1. Ist Ihr Kind...

- ein Mädchen
- ein Junge

2. Wie alt war Ihr Kind, als es zum ersten Mal in einer Kita betreut wurde?

- Jünger als 1 Jahr
- 1 Jahr
- 2 Jahre
- 3 Jahre
- 4 Jahre oder älter

3. Wo sind Sie als Eltern und Ihr Kind geboren?

Mutter

- in Deutschland
- in einem anderen Land

Vater

- in Deutschland
- in einem anderen Land

Kind

- in Deutschland
- in einem anderen Land

4. Welche Sprachen sprechen Sie hauptsächlich zu Hause?

- Ausschließlich Deutsch
- Deutsch und eine andere Sprache und zwar: _____
- Ausschließlich eine andere Sprache und zwar: _____

5. Mit wem lebt das Kind zusammen?

- Mutter
- Vater
- Geschwister
- Pflegefamilie
- Stiefmutter
- Stiefvater
- Andere Verwandte (Oma/Opa)
- Sonstige Personen und zwar: _____

6. Wie viele Geschwister hat das Kind?

7. Falls Ihr Kind getrennt von der Mutter oder dem Vater lebt, besteht regelmäßiger Kontakt zu dieser Person?

- Ja
- Nein

8. Zu wem hat Ihr Kind regelmäßig persönlichen Kontakt?

	Selten (weniger als einmal pro Monat)	Manchmal (mindestens einmal pro Monat)	Regelmäßig (mindestens einmal pro Woche)	Ständig (täglich)
Großeltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andere Verwandte (z.B. Onkel, Tante)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Freunde der Familie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Sind Sie und Ihr Partner/ Ihre Partnerin, die mit dem Kind zusammen leben, derzeit erwerbstätig?

	Mutter/Stiefmutter	Vater/Stiefvater
Ja, erwerbstätig und zwar:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vollzeit berufstätig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teilzeit oder stundenweise berufstätig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Umfang nicht bekannt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nein, nicht erwerbstätig, weil:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hausfrau/Hausmann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeitssuchend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In Umschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In Ausbildung/Studium	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erwerbsunfähig/Rentner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hat keine Arbeitserlaubnis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Was ist Ihr höchster Schulabschluss?

	Mutter/Stiefmutter	Vater/Stiefvater
(Noch) keinen Schulabschluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förderschulabschluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hauptschulabschluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realschulabschluss/Mittlere Reife	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fachhochschulreife	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abitur/Hochschulreife	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anderer Bildungsabschluss, und zwar:	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-end;"> <div style="border-bottom: 1px solid black; width: 150px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="font-size: 0.8em; margin-bottom: 5px;">✍</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-end;"> <div style="border-bottom: 1px solid black; width: 150px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="font-size: 0.8em; margin-bottom: 5px;">✍</div> </div>	

11. Was ist Ihr beruflicher Abschluss?

	Mutter/Stiefmutter	Vater/Stiefvater
(Fach)-Hochschulabschluss/Universität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Berufliche Ausbildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kein beruflicher Abschluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Wie häufig unternehmen Sie oder andere Familienmitglieder die folgenden Aktivitäten mit Ihrem Kind?

	Täglich	Mind. einmal die Woche	Mind. Einmal pro Monat	Seltener als einmal im Monat	(Fast) Nie
Bücher vorlesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gemeinsames Essen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Draußen spielen mit anderen Kindern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sportangebote in einem Sportverein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sport im Allgemeinen (Fußball, Fahrrad fahren, Schwimmbad etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spielplatz besuchen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bücherei besuchen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musikschule besuchen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andere Kinder nach Hause einladen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Waren Sie mit Ihrem Kind in den letzten 12 Monaten beim Zahnarzt zur Kontrolle?

Ja Nein

14. Wie oft wurde Ihr Kind in den letzten 12 Monaten zu einem Kindergeburtstag eingeladen?

0 1 2 3 oder mehr

15. In welchen Bereichen erkennen Sie besondere Talente/Begabungen Ihres Kindes?

- Logisches Denken (z. B. Gedächtnis, Puzzle, Bauen)
- Kreativ/Künstlerisch (z. B. Tanzen, Theater, Malen, Basteln)
- Sportlich (z. B. Turnen, Klettern, Fußball)
- Sprachlich (z. B. Erzählen, Reime, Wortschatz)
- Musikalisch (z. B. spielt Musikinstrumente, Singen)
- Sozial (z. B. hilfsbereit, kümmert sich um die anderen)
- In einem anderen Bereich, und zwar: _____

- Weiß ich nicht

16. Wünschen Sie sich für Ihr Kind mehr ... Kleidung, Schuhe, Spielsachen etc.?

	Ja	Teils/ Teils	Nein
Kleidung für das Kind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schuhe für das Kind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spielsachen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bastel-/Schreibmaterial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fahrzeuge (z. B. Fahrrad/Dreirad)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sportartikel (z. B. Sportschuhe, Ball, Helm)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eintrittskarten für Kinder (z. B. Zoo, Sportparadies, Trampolino)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Besuch von Sportvereinen, Musikschule, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Tageseinrichtung?

	Sehr gut	Gut	Mittel	Schlecht	Sehr schlecht
Pädagogische Arbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Projektangebote	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Raumausstattung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gestaltung des Außengeländes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mittagsverpflegung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zusammenarbeit mit den Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fest- und Feiergestaltung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zusammenarbeit mit Grundschulen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Altersentsprechendes Spielmaterial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausflüge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Anlage 2: Mehrsprachige Bilderbücher

Arthur und Anton

Arthur ve Anton
Sibylle Hammer
Deutsch/Türkisch

Besuch vom kleinen Wolf

Eine Geschichte in acht Sprachen
Silvia Hüsler
Mehrsprachig

Bin ich klein?

Малка ли съм?
Philipp Winterberg, Nadja Wichmann et. al.
Deutsch/Bulgarisch
Deutsch/Rumänisch

Das kleine Ich bin Ich

Viersprachig
Mira Lobe,
Susi Weigel
Deutsch/Kroatisch/ Serbisch/Türkisch

Das Märchen von den Schafen

Gülsüm Cengiz
Deutsch/Arabisch

Der Regenbogenfisch entdeckt die Tiefsee

Marcus Pfister
Deutsch/Türkisch
und weitere Sprachen

Der Regenbogenfisch lernt verlieren

Marcus Pfister
Deutsch/Arabisch
und weitere Sprachen

Der schlaue kleine Elefant

Katharina E. Volk, Antje Flad
Deutsch/Türkisch

Die Katzeninsel

Kedi Adasi
Behic Ak
Deutsch/Türkisch

Die kleine Eidechse

Küçük kertenkele
Aytül Akal
Deutsch/Türkisch

Der Dachs hat heute schlechte Laune

Moritz Petz,
Amélie Jackowski
Deutsch/Russisch
und weitere Sprachen

Der Elefant, der Masern hatte

Kizamik olan fil
Aytül Akal
Deutsch/Türkisch

Egbert wird rot

Egbert devine roşu
Philipp Winterberg
Deutsch/Rumänisch

Elmar und seine Freunde

David McKee
Deutsch/Arabisch

Elmar und das Wetter

David McKee
Deutsch/Arabisch

Ein Bauch voller Geheimnisse

Aylin Keller,
Pimm van Hest, et al.
7 Sprachen

Fünfter sein

Al-hāmis al-ān
Ernst Jandl, Norman Junge, et al.
Deutsch/Arabisch

Gukki, der kleine Rabe

Ich will so sein wie meine Freunde
Melike Günyüz,
Reza Hemmatirad
Deutsch/Türkisch

Heule Eule

Paul Friester,
Philippe Goossens
Deutsch/Arabisch

Ich bin einmalig! Kannst du mich finden?

(17 Sprachen)
Manjula Padmanabhan
Mehrsprachig

Mats und die Wundersteine

Marcus Pfister
Deutsch/Arabisch
und weitere Sprachen

Mein neuer Freund, der Mond

Walid Taher,
Petra Dünges
Deutsch/Arabisch

Otto – die kleine Spinne

Guido van Genechten
13 Sprachen

Was Besonderes

Lena Hesse
Deutsch/Arabisch

Wer hat mein Eis gegessen?

Rania Zagher,
Racelle Ishak
Deutsch/Arabisch
Deutsch/Bulgarisch
Deutsch/Rumänisch

Anlage 3: Fragebogen zur Bestandsaufnahme zum Übergang von der Kita in die Grundschule



1. An welche Grundschulen werden die Kinder abgegeben?
(Beispiel: Grundschule a, b, c)
2. Gibt es, bezogen auf die unterschiedlichen Grundschulen, Besonderheiten?
(z. B. Entfernungen, Klientel, Konzept, großes Einzugsgebiet)?
3. Mit welchen Grundschulen haben Sie kooperiert?
4. Wer ist aufseiten der Kita für die Zusammenarbeit mit der Grundschule zuständig
(Leitung, päd. Fachkraft, Sozialarbeiter*innen, Bildungsbegleiter*innen) ?
5. Mit welcher Schulleitung bzw. mit welchen Lehrer*innen haben Sie Kontakt
bezüglich der Schulkinder? Oder mit welcher OGS-Leitung? Oder mit welcher
Schulsozialpädagogischen Fachkraft?
6. Welche Aktivitäten haben für die Vorschul- und Grundschulkinder stattgefunden
und welche sind geplant?
7. Welche Aktivitäten haben für die Eltern stattgefunden und welche sind geplant?
8. Welche Aktivitäten haben für die Lehrer*innen, Erzieher*innen, und
Sozialpädagog*innen sowie Bildungsbegleiter*innen stattgefunden?
9. Von welchen Grundschulen sind Ihre Kinder aufgenommen worden, gibt es hier
Unterschiede? Wenn ja, warum?
10. Welche Kooperationsformen gibt es bereits, z. B. gemeinsame Veranstaltungen
oder übergreifende Projekte?
(ggf. unterteilen nach Grundschule a, Grundschule b)
11. Gibt es eine gemeinsame Zeitschiene zur Zusammenarbeit?
12. Welche Informationen über die Kinder werden derzeit weitergeben?
13. Gibt es Schweigepflichtsentbindungen für den Austausch über die Entwicklung,
bzw. welche Dokumente nutzen Sie?

Anlage 4: Fallbesprechung nach dem Modell der vier Lebenslagen



Kurzbeschreibung:

Die Lebenslage eines Kindes wird unter materiellen, kulturellen, sozialen und gesundheitlichen Aspekten in einer ausführlichen Fallbesprechung beleuchtet.

Ziele:

- Ganzheitlicher Blick auf das Kind, der alle Dimensionen seiner Lebenslage aufgreift
- Abbau von Vorurteilen
- Sensibilisierung der eigenen Wahrnehmung gegenüber schwierigen Lebenssituationen von Kindern (z. B. Armut)

Zeitrahmen:

- Für die erste Fallbesprechung benötigt man 15–30 Minuten pro Kind.
- Danach hängt der Zeitrahmen davon ab, wie viel sich beim Kind verändert hat. Der zeitliche Aufwand kann dementsprechend deutlich kürzer, aber auch genauso hoch sein.

Durchführung:

Die erste Fallbesprechung eines Kindes erfolgt idealerweise ca. ein halbes Jahr nach Kitaeintritt. Dazu treffen sich möglichst viele Fachkräfte, die das Kind kennen, im Team zusammen und tauschen sich über die folgenden vier Dimensionen aus:

- Materielle Lebenslage/Teilhabe
(materielle Situation des Haushaltes, d.h. materielle Versorgung des Kindes bezüglich Wohnen, Nahrung, Kleidung, materielle Partizipationsmöglichkeiten)
- Kulturelle Lebenslage/Teilhabe
(Kognitive Entwicklung, sprachliche und kulturelle Kompetenzen)
- Soziale Lebenslage/Teilhabe
(soziale Kontakte und Kompetenzen)
- Gesundheitliche Lebenslage
(seelische Gesundheit und körperliche Entwicklung)

Die Informationen dazu erfolgen aus den Erstgesprächen mit den Eltern (idealerweise im Rahmen eines Hausbesuches), denen ein Fragebogen die Grundlage bieten kann. Aber auch weitere Gespräche mit Eltern, anderen Familienangehörigen und dem Kind selbst, sowie die tägliche Beobachtung des Kindes in der Kita bieten eine Vielzahl von Informationen. Daher ist es auch wichtig die Fallbesprechung mit mehreren Kollegen durchzuführen.

Am Ende entsteht ein ganzheitliches Bild, welches abschließend zu folgenden Fragen führt: „Was kommt beim Kind an?“, „Was leistet die Familie (positiver Blick) und was kann und muss die Kita leisten?“

Jetzt bin ich ein Kleeblatt-Kind



Das mag ich:



Das mache ich gerne:

Das gefällt mir in der
Kita:

Mein Lieblingsbuch/
Lieblingsgeschichte:

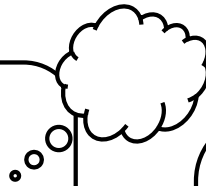


Das kann ich schon gut:



Mein Held/ Vorbild:

Das wünsche ich mir:



Das möchte ich noch lernen:

Das will ich werden, wenn ich groß bin:



Anlage 6: Entwicklungsmonitoring



Entwicklungsmonitoring

für

Name des Kindes

Geburtsdatum: _____

Kita (Gruppe): _____

Aufnahmedatum: _____

Entlassdatum: _____

Grundschule: _____

Stundenkontingent: _____

Erstellt von: _____

Struktur des Entwicklungsmonitoring

1. Ausgangslage

- **Einschätzung der Lebenslage des Kindes (Fazit zum Projektbeginn und ggf. Aktualisierung)**
 - Kulturelle Dimension
 - Gesundheitliche Dimension (physische und psychische Gesundheit)
 - Soziale Dimension
 - Materielle Dimension
- **Halbjährliche Einschätzung des Entwicklungsstandes in den Bereichen (Fazit)**
 - Grobmotorik (Gelsenkirchener Entwicklungsbegleiter)
 - Feinmotorik (Gelsenkirchener Entwicklungsbegleiter)
 - Sprache (Gelsenkirchener Entwicklungsbegleiter, TSVK)
 - Kognition (Gelsenkirchener Entwicklungsbegleiter)
 - Sozialkompetenz (Gelsenkirchener Entwicklungsbegleiter)
- **Stärken, Interessen und besondere Fähigkeiten des Kindes**
 - z. B. Interview (Portfolio)
 - freie Beobachtung (eigene oder päd. Fachkräfte i. d. Einrichtungen)

2. Stärkenorientierter Entwicklungsplan (mind. halbjährlich)

- Ziele der Förderung
- Aktivitäten/Maßnahmen
- Erforderliche Rahmenbedingungen im Hinblick auf die Lebenslage z. B. Nutzung des Wechselkleiderfundus, Transport oder Vermittlung von BUT-Leistungen
- Festlegung der Zuständigkeit, z. B. Bildungsbegleiter*innen und/oder päd. Fachkräfte der Projekteinrichtungen, Zusammenarbeit mit Sozialarbeiter oder externen Partnern (Familienzentrum)
- Festlegung des Zeitrahmens (z. B. täglich, wöchentlich) und Teilnahme des Kindes

3. Reflexion

- Verlauf der Entwicklung des Kindes (auch bezogen auf Motivation, Mitarbeit, Ausdauer, Aufgabenverständnis/-bewältigung)
- Wirkung der Förderangebote/-maßnahmen (Einschätzung Bildungsbegleiter*innen und päd. Fachkräfte in den Einrichtungen)
- Reflexion im Team
- Reflexion mit den Eltern (Elternsprechtage)

4. Weitere Planung

- Weiterführung von Förderangeboten
- Veränderung der Förderangebote

Zu 1) Entwicklungsdokumentation – Gelsenkirchener Entwicklungsbegleiter und Informationen zur Lebenslage

Soziale Lebenslage

Rahmenbedingungen,

z. B.: Mutter alleinerziehend; Anzahl Geschwister; Häufigkeit des Kontaktes zu Verwandten; Freunden/Gleichaltrige

Entwicklungsstand,

Soziale Kompetenzen z. B. wie Frustrationstoleranz; Spielverhalten mit anderen Kindern; Hilfsbereitschaft oder Fähigkeit zur Empathie (siehe Entwicklungsbegleiter)

Stärken, Interessen

z. B.:

- Fähigkeit sich in andere hinzusetzen, in andere Rollen zu schlüpfen, spielt gerne Theater
-

Gesundheitliche Lebenslage

Rahmenbedingungen,

z. B.:

- Chronische Erkrankungen; Entwicklungsstörungen oder -verzögerungen
- Zahngesundheit, Über-/Untergewicht, Ernährung
- Psychische Auffälligkeiten
- Häufigkeit an Bewegung bspw. durch Sportvereine o. Ä.

Entwicklungsstand,

in der Fein- und Grobmotorik (siehe Entwicklungsbegleiter)

Stärken, Interessen

z. B.:

- aktives Kind
 - Freude an Bewegung
 - fährt schon gut und sicher Fahrrad
 - klettert gerne etc.
-

Materielle Lebenslage

Rahmenbedingungen,

z. B.:

- Berufstätigkeit der Eltern – geregeltes Einkommen
- finanzielle, staatliche Unterstützung
- angemessene Kleidung des Kindes
- Unternehmungen, die mit Kosten verbunden sind
- Wunsch der Eltern nach Sachspenden

Stärken, Interessen

z. B.:

- Wunsch eines Kindes nach einem Fahrrad o. Ä.
-

**Kulturelle
Lebenslage**

Rahmenbedingungen,

z. B.:

- kultureller Hintergrund
- Muttersprache; Sprachkenntnisse der Eltern
- Teilhabe an kulturellen Erlebnissen
- Mitglied in Vereinen o. Ä.

Entwicklungsstand,

Kognitive und sprachlicher Entwicklungsstand
(siehe Entwicklungsbegleiter)

Stärken, Interessen

z. B.:

- kann sich gut ausdrücken; hat Freude am Geschichten erzählen
 - trotz großen Schwierigkeiten in der deutschen Sprache, ist eine gute kognitive Fähigkeit zu beobachten
 - Interesse an naturwissenschaftlichen Phänomenen / am Experimentieren
-

Zu 2) Beispiel für einen stärkenorientierten Entwicklungsplan

Datum _____ Alter _____

Ziele (das Wesentliche):	Daraus folgende Aktivitäten und Maßnahmen zur Zielerreichung (mit Zeitrahmen und Teilnahme):
<p>1.</p> <p>1.1 Sicherer Umgang mit Emotionen, bessere Konfliktlösungen</p>	<p>1.</p> <p>1. Einmal wöchentliche Teilnahme an Gruppenstunden zum Thema Resilienzförderung oder Unterstützung durch die Anwendung der Marte-Meo-Methode</p>
<p>2.</p> <p>2.1 Stärkung der grobmotorischen Fähigkeiten, indem neue Bewegungsabläufe in der Natur kennengelernt werden</p> <p>2.2 Verbesserung der feinmotorischen Kompetenzen</p>	<p>2.</p> <p>2.1 Regelmäßige Waldwochen/ Waldtage (denkbar wäre hier auch das Kennenlernen von neuen Sportarten durch Kooperationen mit Sportvereinen, z. B. Kibaz - Kinderbewegungsabzeichen)</p> <p><u>Regelangebot der Einrichtung:</u> Turnstunden, Außengelände</p> <p>2.2 Graphomotorik – 20 Einheiten oder Teilnahme an besonderen Projekten, z. B. Seemansknotenkurs.</p> <p><u>Regelangebot in der Einrichtung:</u> Bastelangebote, Einsatz von bestimmten Spielen und Materialien</p>
<p>3.</p> <p>Finanzielle Entlastung, materielle Unterstützung (wenn nötig)</p>	<p>3.</p> <p>Tauschbörse, Spielverleih</p> <p>Kostenlose Kitastandards: Geburtstagskuchen, gefüllte Schultüte und Butterbrotdose, Geschenk für die Einschulung (Fotoalbum zur Erinnerung, Wegbegleiter für die Eingewöhnung, Glücksbringer, Maskottchen)</p> <p>Unterstützung durch sozialpädagogische Fachkräfte der plusKITAs bei bspw. BuT-Anträgen</p>
<p>4.</p> <p>Kulturelle Erfahrungen schaffen</p> <p>4.1 Kognitive Fähigkeiten werden angewendet und weiter ausgebaut</p> <p>4.2 Verbesserung der Sprachkompetenzen</p>	<p>4.</p> <p>Tour de Kultur (Ausflüge in kulturelle Institutionen; Vernetzung zu Vereinen)</p> <p>4.1 Forscher-AG einmal wöchentlich, Einsatz von edukativen Materialien, wie Nikitin oder miniLÜK</p> <p>4.2 Sprachförderung mind. dreimal wöchentlich für ca. 15 Minuten nach der KonLab Methode</p>

Zuständigkeit:

z. B.
 Bildungsbegleiter*innen Erzieher*innen oder
 anderes Fachpersonal aus der Kita wie bspw.
 ein/eine Heilpädagoge/Heilpädagogin Sport-
 vereine oder andere Kooperationspartner

Rahmenbedingungen (Lebenslage):

- z. B.
- Transport zu Vereinen oder besonderen Aktivitäten muss ohne die Hilfe der Eltern organisiert und unterstützt werden (z. B. kinderreiche Familie, mit unterschiedlichen Abhol- und Bringzeiten der Kinder).
 - Übersetzungsbedarf bei Gesprächen mit Müttern und Vätern muss berücksichtigt werden, z. B. Nutzung von mehrsprachigen Kommunikationskarten oder Einbezug von ÜbersetzerInnen.
 - Eltern stärkenorientiert einbeziehen, z. B. Vorlesen in Muttersprache mit mehrsprachigen Bilderbüchern aus der Kita.

Zu 3) Reflexion

Datum _____ Alter _____

Entwicklungsbereich	Beobachtungen	Reflexion (Weiterführung oder Veränderung)
1.		
2.		

Anmerkung:

Das Entwicklungsmonitoring soll zweimal im Jahr, im gleichen Rhythmus wie der Gelsenkirchener Entwicklungsbegleiter, aktualisiert werden. Dazu werden auf Seite 1 nur die neuen Informationen mit neuem Datum versehen dazu getragen. Bspw. ändert sich an einer Familienkonstellation vielleicht zunächst erstmal nichts, das Verhalten oder Interesse eines Kindes hingegen schon.

Die Seite 2 wird alle halbe Jahre neu ausgefüllt und hinten angefügt.

Anlage 7: Bücher zur Resilienzförderung

Bücher für das Fachpersonal

Emotionale Kompetenzen im Vorschulalter fördern

Das EMK-Förderprogramm

Franz Petermann,
Nicole Gust

Stark wie ein Gorilla, mutig wie eine Löwin

Resilienz entwickeln und fördern in der Kita:

Das Praxisbuch

Aline Kurt

Bilderbücher für Kinder, die verschiedene Aspekte der Resilienzförderung aufgreifen:

1. Umgang mit Emotionen

Der Löwe in dir

Rachel Bright

Der Grolltroll

Barbara van den Speulhof,
Stephan Pricken

Der magische Fuchs

Heinz Janisch

Gefühle

So geht es mir!

Felicity Brooks,
Frankie Allen

Henri, der mutige Angsthase

Nicola Kinnear

Kleiner Drache, große Wut

Robert Starling

Mein erstes Buch der Gefühle

Von Wut, Streit und Gummibärchen

Dagmar Geisler

Trau dich, Koalabär

Rachel Bright

2. Freundschaft, Streit und Konflikte

Blöde Ziege, dumme Gans

Isabel Abedi,
Silvio Neuendorf

Das kleine WIR

Daniela Kunkel

Die Streithörnchen

Rachel Bright,
Jim Field

Freunde

Helme Heine

So war das!

Nein, so! Nein, so!

Kathrin Schärer

Trau dich, sag was!

Peter H. Reynolds

Wenn zwei sich streiten

Britta Sabbag,
Igor Lange

3. Identität, Anderssein, Ausgrenzung

Das kleine Ich bin Ich

Mira Lobe

Du hörst zu uns

oder Jeder ist ein bisschen anders

Julia Volmert

Ich bin fast genau wie du

Karl Newson,
Kate Hindley, et al.

Irgendwie Anders

Kathryn Cave,
Chris Riddell

Pirat Unheimlich

Jean-Pierre Jäggi

Wenn die Ziege schwimmen lernt

Nele Moost,
Pieter Kunstreich

4. Krisensituationen, Veränderungen

Lou Karibu

Marie-Sabine Roger,
Nathalie Choux

Mina entdeckt eine neue Welt

Sandra Niebuhr-Siebert

Papa wohnt jetzt anderswo

Gergely Kiss

Wir bleiben eure Eltern!

Auch wenn Mama und Papa sich trennen.

Julia Volmert

Allgemein eignen sich auch viele Märchen zur Resilienzförderung. Verschiedene Gefühle, Mut und Tapferkeit, Fairness und Gerechtigkeit aber auch neue Situationen, Konflikte – all das taucht, wenn auch anders verpackt, in Märchen auf und kann somit mit und durch Märchen mit Kindern thematisiert und bearbeitet werden.

Impressum

Herausgeber:

Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V.
Zeilweg 42
60439 Frankfurt a. M.
www.iss-ffm.de

Frankfurt am Main, Mai 2021

ISBN: 978-3-88493-239-1 (Druckversion)

ISBN: 978-3-88493-238-4 (Online)

Verantwortlich:

Dr. Irina Volf, Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V.

Unter Mitarbeit von:

Claudia Laubstein, Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V.
Evelyn Sthamer, Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V.
Gerda Holz (Kapitel 5), Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V.

Mit Unterstützung von:

Jessica Stettinus (Kapitel 6), Gelsenkirchener Kindertagesbetreuung
Yvonne Bakenecker (Redaktion), Gelsenkirchener Kindertagesbetreuung
Elena Weber (Redaktion), RAG-Stiftung

Lektorat:

Miriam Lorey, Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V.

Gestaltung und Satz:

www.sanderdesign.net

Titelfoto:

© Adobe Stock

Institut für Sozialarbeit
und Sozialpädagogik e. V.
Zeilweg 42
60439 Frankfurt am Main

Telefon +49 (0) 69 /95789-0
Telefax +49 (0) 69 /95789-190
info@iss-ffm.de
www.iss-ffm.de

