



Das Leipziger Werkbuch für die Praxis Bildung in Kindertageseinrichtungen



Stadt Leipzig

Dezernat Jugend, Soziales,
Gesundheit und Schule
Jugendamt

Das Leipziger Werkbuch für die Praxis Bildung in Kindertageseinrichtungen

Erfahrungen aus dem Modellprojekt „Implementierung des Bildungsauftrages
in die Kindertageseinrichtungen der Stadt Leipzig“



Stadt Leipzig

Dezernat Jugend, Soziales
Gesundheit und Schule
Jugendamt

Autorin: Diplompädagogin Stefanie Gödert, Praxisbegleiterin

Die Artikel, die von den Modelleinrichtungen erarbeitet wurden, werden in dem jeweiligen Text auch so benannt.

Als fachliche Berater fungierten Maria Hackel, Carla Schneider und Petra Supplies.

ISBN 3-935853-45-9

Herausgeber: Stadt Leipzig

Der Oberbürgermeister

Jugendamt

1. Aufl. 2005

Verantwortlich: Dr. Siegfried Haller

Redaktion: Heidrun Wendlocha

Fotos: Jugendamt Leipzig

Umschlag, Layout und Satz: Ralf Thielicke, Leipzig

Druck: DDF, Leipzig

Redaktionsschluss: 23.08.2005

Schutzgebühr: 10,00 €

Anschrift: Stadt Leipzig - Jugendamt • Naumburger Str. 26 • 04229 Leipzig

Telefon: (03 41) 1 23 44 92 • Fax: (03 41) 1 23 44 84

Vorwort	5
Einführung	6
Erfahrungen	12
1 „Wir sind auf dem Weg!“ – Die Modelleinrichtungen stellen sich vor	14
2 „Es muss sich etwas ändern!“ – Wissenschaftliche Erkenntnisse in der Frühpädagogik fordern Veränderung	20
3 „Los geht’s!“ – Selbst ein Weg von 1000 Meilen beginnt mit dem ersten Schritt	22
4 „Aha!“ – Der Veränderungsprozess beginnt	26
5 „Behindern – bremsen – blockieren“ – Vom Umgang mit „Hindernissen“	34
6 „Ich und du!“ – Eingewöhnung und Bindung	38
7 „Jetzt aber Ruhe! Komm endlich her! Trödel nicht rum!“ – Über die Wirkung von sprachlicher und nichtsprachlicher Kommunikation	48
8 „Ich sehe und verstehe!“ – Wie Erzieherinnen Kinder beobachten und das Wahrgenommene dokumentieren	56
9 „Warum ist Schnee weiß und Wasser durchsichtig?“ – Kinder erkunden ihre Welt	68
10 „Labor und Atelier“ – Bildung ereignet sich in einer anregungsreichen Umgebung	80
11 „Ich kann etwas!“ – Wie Bildungsherausforderungen entstehen	94
12 „Mach mit!“ – Die Welt der Kinder ist (in) Bewegung	98
13 „Und es geht doch ...“ – Dienstplangestaltung schafft Spielräume	104
14 „Vom Schlafen müssen und Schlafen dürfen!“ – Organisation der Ruhe- und Schlafphasen im Tagesablauf	108
15 „Was macht denn mein Kind so den ganzen Tag?“ – Neue Wege in der Zusammenarbeit mit Familien	118
16 „... und das Chaos findet nicht statt!“ – Über Risiken und Nebenwirkungen des Projektes für Psychologen und andere Fachkräfte	138
17 „Wir sind alle Lernende.“ – Die Rolle des Trägers bei der Umsetzung des Bildungsauftrages	142
18 „Neues wagen!“ – Erzieherinnen der Modelleinrichtungen beschreiben ihre Selbstbildungsprozesse	144
19 Ausblick	150
Anhang	152
Literaturhinweise	154
Veröffentlichungsverzeichnis	155

Strahlende Intelligenz, sagte Sigmund Freud, sei charakteristisch für Kinder in den Jahren vor der Schule. Nie ist die Neugier, die Lust am Forschen, die Begeisterung am Lernen und die Offenheit für neue Erfahrungen größer als in dieser Zeit. Und Kurt Tucholsky notierte: „Kinder rechnen nicht mit der Zeit, daher ihre langen und gründlichen Beobachtungen.“ Diese Beobachtung machen alle aufmerksamen Eltern und Pädagogen.

Das Leipziger Werkbuch schildert praktische Erfahrungen bei der Umsetzung des Bildungsauftrages in den Kindertagesstätten, wie sie im Rahmen eines dreijährigen Landesmodellprojektes in sechs Leipziger Einrichtungen gesammelt wurden. Stefanie Gödert hat ihre vielfältigen Erfahrungen aus der Projektpraxis in diesem Werkbuch anschaulich nach spannenden Themen zusammengestellt. Ihr und ihren fachlichen Beratern Maria Hackel, Carla Schneider und Petra Supplies gelten für dieses gelungene Praxisdokument und die unermüdliche pädagogische Anleitung vor Ort unser aller Dank und Anerkennung.

Leipzig geht mit diesem Werkbuch seinen Weg einer umfassenden Qualifizierung elementarpädagogischen Handelns konsequent weiter und bringt sich weiterhin aktiv in die landes- wie bundesweite Diskussion von Kinder- und Familienpolitik, Fachleuten und Eltern ein. Wir freuen uns über einen lebhaften Austausch mit allen Leserinnen und Lesern.



Burkhard Jung
Beigeordneter für Jugend,
Soziales, Gesundheit und Schule



Dr. Siegfried Haller
Leiter des Jugendamtes

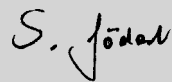
Einführung



Das Leipziger Werkbuch für die Praxis ist aus den Erfahrungen entstanden, die ich während des Projektes gesammelt habe. Es soll die LeserInnen zum Nachschlagen und Nachlesen anregen, Umsetzungsideen vorstellen, Schwierigkeiten benennen, Grenzen aufzeigen und Entwicklungsprozesse darstellen. Auch wenn das Projekt Ende Juli 2005 offiziell beendet ist, werden die pädagogischen Fachkräfte der Modelleinrichtungen weiterhin an der Umsetzung des Bildungsauftrages arbeiten und ihre Erfahrungen der Fachöffentlichkeit und allen Interessierten zur Verfügung stellen.

Das Werkbuch stellt Ausschnitte aus den Prozessverläufen der Modelleinrichtungen vor und hat „Werkstattcharakter“. Nicht alle Informationen und Dokumentationen konnten in der Kürze der Zeit ausgewertet und zur Veröffentlichung bereit gestellt werden. Ich bitte um Nachsicht!

Ich wünsche Ihnen viel Freude beim Lesen und interessante Fachdiskussionen.



Stefanie Gödert

Mit großem Interesse wird das Leipziger Modellprojekt **„Zur Implementierung des Bildungsauftrages in Leipziger Kindertageseinrichtungen“** in der Öffentlichkeit wahrgenommen. Doch immer wieder tauchen Fragen zum Projektzusammenhang auf, die ich gleich zu Beginn des Werkbuches aufklären möchte. Sie erhalten Informationen über die Entwicklungsidee und die Motivation zu diesem Modellprojekt, über die InitiatorInnen und die konkrete Projektplanung.

Zur Entstehungsgeschichte

Im August 2002 startet das Jugendamt der Stadt Leipzig das Modellprojekt mit dem Ziel, den Bildungsauftrag in die Kindertageseinrichtungen der Stadt zu implementieren. Gefördert wird das Projekt vom Staatsministerium für Soziales, Gesundheit, Jugend und Familie des Freistaates Sachsen und dem Landesjugendamt Sachsen. Wissenschaftliche Grundlagen sind die Erkenntnisse zur frühen Bildung von Kindern aus dem Bundesmodellprojekt „Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“, das unter der Leitung von Hans-Joachim Laewen in den Jahren 1997 bis 2000 durchgeführt wurde. Um diese Ergebnisse für die Kindertageseinrichtungen in Sachsen zugänglich zu machen, hat das Land Sachsen in einem einjährigen Projekt (2001 bis 2002) die intensive Arbeit mit den sächsischen Modelleinrichtungen, die im Bundesmodellprojekt beteiligt waren, weitergeführt. Die Erkenntnisse sind in einem Werkbuch für die Praxis veröffentlicht worden. (www.sachsen-bildung-kita.de). Motiviert durch diese vorangegangenen Initiativen hat das Jugendamt der Stadt Leipzig dieses weiterführende Modellprojekt initiiert mit dem Bestreben, die wesentlichen Erkenntnisse des Bildungsauftrages allen Erzieherinnen und Einrichtungen der Stadt, unabhängig von der jeweiligen Trägerschaft, zugänglich zu machen. Sechs Modelleinrichtungen wurden ausgewählt. Durch intensive Teamfortbildungen während der gesamten Projektphase waren die Mitarbeiterinnen der Modelleinrichtung gefordert, die theoretischen Inhalte des Bildungsauftrages in die pädagogische Praxis mit Kindern, Eltern und Kolleginnen umzusetzen.

Projektinfos sind auf www.leipzig.de/Jugendamt bzw. [www.kita-bildungsserver/DJI-Datenbank ProKiTa.de](http://www.kita-bildungsserver/DJI-Datenbank-ProKiTa.de) abrufbar.

Die Struktur des Modellprojektes

Die wissenschaftlichen Erkenntnisse zum Bildungsauftrag sollten innerhalb des Modellprojektes in den Kindertagesstätten und Horten der Stadt Leipzig im Zeitraum von August 2002 bis zum Juli 2005 in vier Projektbausteinen umgesetzt werden.

1. Baustein: Entwicklung eines Fortbildungscurriculums

Zu Beginn des Modellprojektes wurde von Frau Dr. Musiol das Leipziger Curriculum, dessen Lernmodule sich an den Inhalten des Bildungsauftrages orientieren, für die Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte erarbeitet. Das Curriculum „Frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ wurde durch eine sachsenweite Arbeitsgruppe unter der Leitung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales weiterentwickelt und wird als landesweites Bildungscurriculum vom Landesjugendamt Sachsen seit April 2004 empfohlen.

2. Baustein: Qualifizierung aller pädagogischen MitarbeiterInnen von der Krippe bis zum Hort

Auf der Grundlage des Leipziger Curriculums werden Leiterinnen, Erzieherinnen und Fachberaterinnen der Kommune zur Zeit von professionellen Fortbildungsträgern in einer Initiative, die über die Laufzeit des Modellprojektes hinaus gehen wird, qualifiziert. Nahezu 700 Erzieherinnen in 202 Kindertagesstätten – in kommunaler und freier Trägerschaft – und in 57 Horten des Schulverwaltungsamtes sind daran beteiligt. Ziel der Initiative ist es, alle Erzieherinnen und Leiterinnen der Stadt Leipzig durch die Vermittlung von wissenschaftlich fundiertem Fachwissen in die Lage zu versetzen, ihre pädagogische Arbeit an den Selbstbildungsprozessen der Kinder zu orientieren, um so im Team die Professionalität der pädagogischen Arbeit voranzubringen.

3. Qualifizierung der Modelleinrichtungen zu Konsultationseinrichtungen

Zu Projektbeginn wurden fünf Kindertageseinrichtungen und ein Hort in unterschiedlicher Trägerschaft als Modelleinrichtung ausgewählt. Die Projektleiterin hat die Aufgabe, durch kontinuierliche Vermittlung von wissenschaftlich fundiertem Fachwissen in Verbindung mit praktischen Aufgabenstellungen, die Erzieherinnen der Modelleinrichtungen zu motivieren, über ihr Bildungs- und Erziehungsverständnis zu reflektieren, die Kinder als kompetente Lerner zu akzeptieren, ihre Bildungs-

interessen und Themen wahrzunehmen, sie durch interessante Materialien, Angebote und auch durch die Umgestaltung der Räume in ihren Selbstbildungsprozessen zu unterstützen sowie die Kinder durch zusätzliche Bildungsimpulse herauszufordern. Nach Projektende sollen die Modelleinrichtungen als Konsultationseinrichtungen ihr Wissen und ihre Erfahrungen bei der Umsetzung des Bildungsauftrages sowie die Entwicklungs- und Veränderungsprozesse in den Teams einer breiten Öffentlichkeit vorstellen und Fachdiskussionen anregen.

4. Wissenschaftliche Projektbegleitung

Verantwortlich für die wissenschaftliche Begleitforschung während der Modellphase sind Prof. Stefan Danner und Martina Kramer, beide sind am Fachbereich Sozialwesen der HTWK Leipzig tätig. Die Evaluation soll die während der Projektphase in Gang gesetzten Effekte systematisch erforschen. Zwei Zielrichtungen werden dabei verfolgt. Einmal wird das Curriculum auf seine Praxisfähigkeit untersucht. Andererseits wird die pädagogische Begleitung in den Modelleinrichtungen in den Blick genommen und die Auswirkungen des Projektes auf die pädagogische Prozessqualität in den teilnehmenden Kindertageseinrichtungen analysiert.

Da am Modellprojekt fast ausschließlich Fachfrauen beteiligt waren, verwende ich in diesem Werkbuch der Einfachheit halber die Bezeichnung: die Erzieherin / die Leiterin.

Erfahrungen



„Wir sind auf dem Weg!“ – Die Modelleinrichtungen stellen sich vor

1.1 Kindertagesstätte „Buntspecht“

Träger: Jugendamt der Stadt Leipzig

Kunzestr. 6 · 04249 Leipzig · Tel. / Fax: (03 41) 4 29 02 36



Zur Zeit leben in unserer Einrichtung 48 Kindergartenkinder und 24 Krippenkinder. Sie werden von acht Erzieherinnen und einer Leiterin in vier altersgemischten Gruppen betreut. Während des Modellprojektes haben wir begonnen, sowohl im Krippen- als auch im Kindergartenbereich teiloffen zu arbeiten und werden dieses Konzept künftig weiter ausbauen.

Ausgangspunkt unserer pädagogischen Arbeit ist das Prinzip der wechselseitigen Anerkennung im Dialog mit den Kindern, Eltern und im Team. Unsere pädagogische Arbeit orientieren wir an den Bedürfnissen und Bildungsinteressen der Kinder. Gezielte Beobachtungen der Kinder und die Dokumentation der Selbstbildungsprozesse ermöglichen uns, die Themen der Kinder zu erkennen und sie entsprechend zu unterstützen.

Gemeinsam mit den Kindern gestalten wir die Räume und bieten vielfältiges Material an. Während des Projektes sind zusätzliche Räume für die Kinder entstanden, z. B. ein Ruheraum, ein Atelier und eine Bibliothek.

Wir betrachten es als eine wesentliche Aufgabe, mit den Eltern von der Eingewöhnung ihres Kindes bis zum Schulbeginn zusammenzuarbeiten und sie in unsere pädagogische Arbeit mit den Kindern kontinuierlich einzubeziehen.

1.2 Freier Kindergarten

Träger: Verein freier Kindergarten e. V.
Lobstädter Str. 14 · 04279 Leipzig · Tel.: (03 41) 3 30 23 82



Im Herbst 1992 schlossen sich engagierte Eltern zusammen, um einen Kindergarten nach ihren Vorstellungen zu gründen. Kindern die größtmögliche Freiheit zu gewähren, damit sie sich selbst entwickeln können, war von Anfang an bestimmendes Ideal. Die wissenschaftliche Begleitung durch das dreijährige Projekt fasste in Worte, woran wir seit 13 Jahren arbeiten, verdeutlichte Zusammenhän-

ge, lieferte Begrifflichkeiten und Methoden zur Qualifizierung unserer Arbeit.

Unser pädagogisches Team besteht heute aus sechs Fach- und vier Hilfskräften, wir begleiten 57 Kinder im Alter von einem Jahr bis sechs Jahren und deren Eltern. Zur Seite steht uns ein Wirtschaftsteam.

Die zentrale Aufgabe für uns Erzieherinnen besteht darin, die Kinder bei ihren Bildungsprozessen zu unterstützen. Dies erfordert begleitendes und vorausschauendes Denken und Agieren. Wir wollen verstehen, womit sich ein Kind beschäftigt, wen oder was es dazu benötigt. Wir stellen eine Umgebung bereit, die die Bildungsmöglichkeiten der Kinder erweitert. Durch intensives Beobachten sind wir aufgefordert, die Themen des Kindes und der Kinder zu erkennen und aufzugreifen. Darüber hinaus sehen wir es auch als unsere Aufgabe an, Themen, die uns Erwachsenen wichtig erscheinen, den Kindern nahe zu bringen, ihnen zuzumuten und gemeinsam zu erforschen.

Auf „Erfinder-Regalen“ präsentieren sich aktuelle Forscherutensilien, die unabdingbar für die jeweiligen Themen sind und die Kinder zu komplexerem Handeln herausfordern. Das (wechselnde) Spielzeugangebot begrenzen wir auf ein niedriges Niveau, größeren Wert legen wir auf ein breites Materialangebot für das genannte kreative, experimentelle und forschendes Arbeiten. Dazu zählen wir unbedingt Werkzeuge, technische Geräte, Laborutensilien, offene und vielseitig verwendbare Materialien in großen Mengen.

Um den Alltag stabil zu gestalten, stellen Kinder und Erwachsene gemeinsam für alle verbindliche Regeln auf und prüfen diese regelmäßig. Wir besprechen und klären Alltagssituationen, erarbeiten Konfliktlösungsstrategien, die auch für die jüngsten Kinder realisierbar sind.

Der Anspruch an die Erzieher/innen und Praktikant/innen in unserem Haus ist enorm hoch – ihre eigene Qualifizierung voranzutreiben darum unabdingbar. Sich selbst zu hinterfragen und auch in Frage zu stellen, erfordert ein hohes Maß an Kompetenz und Teamgeist. Jede/r ist gefordert, in den Dialog zu treten.

1.3 Hort der Theodor-Körner-Grundschule

Träger: Schulverwaltungsamt Leipzig

Schlehenweg 32 · 04329 Leipzig · Tel.: (03 41) 1 24 59 92



Unser Hort befindet sich in einem separaten Teil eines Grundschulgebäudes. Über drei Etagen können 124 Kinder frei nach ihren Bildungsinteressen leben und arbeiten. Wir haben in unserer Einrichtung seit Beginn des Modellprojektes zahlreiche Veränderungen vorgenommen, um den Bildungsauftrag im Hort umzusetzen und den Kindern möglichst viele Freiräume für ihre Selbstbildungsprozesse zur Verfügung zu stellen. Heute arbeiten wir gruppenoffen, d. h., die Kinder können sich frei entscheiden, ob sie alleine oder mit anderen Kindern einen Funktionsraum ihrer Wahl aufsuchen und was sie dort tun möchten. Im Verlauf des Modellprojektes entstand eine bildungsanregende Umgebung und viele neue Bildungsräume, die die Kinder mit viel Freude nutzen. Dass Räume verändert werden, ist für uns selbstverständlich geworden: sowohl die Kinder als auch wir Erzieherinnen passen die Raumstrukturen und die Materialien den sich verändernden Bedürfnissen und Wünschen der Kinder an.

Aus sechs Gruppenräumen sind während des Projektes ein Bauzimmer, ein Kinderclub, eine Computerecke, eine Bibliothek, ein Labor, ein Sportraum, eine Werkstatt, ein Musik- und Tanzzimmer, ein Spielzimmer, ein Kreativraum und eine Trauminsel entstanden. Weiterhin stehen den Kindern das große Außengelände und das Hausaufgabenzimmer zur Verfügung. Die Kinder können nach Belieben ihren Interessen und Neigungen nachgehen, denn täglich gilt es, alle Räume und die Materialien neu zu entdecken und mit anderen Kindern zu erforschen!

1.4 Kindertagesstätte Kantatenweg 41 B

Träger: Jugendamt der Stadt Leipzig
Kantatenweg 41 B · 04229 Leipzig · Tel.: (0341) 4 25 30 02



Unsere Einrichtung ist der rechte Teil einer Kinderkombination, die 1986 eröffnet wurde. Uns besuchen Kinder vom ersten Lebensjahr an bis zum Schuleintritt. Wir haben eine Kapazität von 139 Plätzen. Der Kantatenweg liegt in der historischen Ortsmitte von Kleinzschocher nahe der Taborkirche und des alten Schösserhauses, in dem J. S. Bach seine Bauernkantate komponierte.

Ein wesentlicher Schwerpunkt unserer pädagogischen Arbeit mit den Kindern ist die musisch-ästhetische Bildung und Erziehung sowie die Kreativitätsförderung. Als Team ist es uns wichtig, dass die Kinder mit ihrer Kraft und Fantasie ihr Leben selbst gestalten, so dass sich ihre Neugier, ihre Entscheidungsfreude und Ausdrucksfähigkeit in allen Bereichen entfalten kann.

Grundlage unserer Arbeit ist das Beobachten der Kinder und das Erkennen ihrer Themen. Danach orientieren wir die Raumgestaltung und ein vielfältiges Materialangebot, denn wir wollten die Selbstbildungsprozesse der Kinder in allen Bereichen unterstützen. Durch die Mithilfe der Eltern und der Teilnahme am ESF-geförderten „Urban-Projekt“ werden Haus und Gartengelände zur Zeit so umgestaltet, wie es der Entdeckerfreude und den Bildungsinteressen der Kinder entspricht.

1.5 Villa Kunterbunt

Träger: Montessori Vereinigung Leipzig e. V.
Kapellenstr. 1 · 04315 Leipzig
Tel.: (03 41) 6 88 05 49



Unsere Kita liegt im östlichen Teil Leipzigs; wir befinden uns in einer Villa, an einem kleinen Park gelegen. Wir verfügen über ein Außengelände mit altem Baumbestand, der im Sommer viel Schatten spendet und im Frühjahr und Herbst eine tolle Blüten- bzw. Farbenpracht bietet. Beim Betreten des Hauses begrüßen sie Fische, die von den Kindern gerne beobachtet werden. Das Haus besitzt eine geräumige Diele mit einer breiten Wendeltreppe in die obere Etage, von dort kann man in die Diele schauen. Durch eine Glaskuppel haben wir stets natürliches Licht. Das Haus beherbergt fünf altersgemischte Gruppen, in einer davon werden Kinder im Alter von zwei bis vier Jah-

ren betreut, in den übrigen Gruppen sind die Kinder drei bis sechs Jahre. Diele und Rundgang in der oberen Etage sind für die Kinder frei nutzbar, zusätzlich zu den Gruppenräumen gibt es einen Bewegungsraum, ein Therapiezimmer und einen kleinen Raum zum Zurückziehen für die Kinder.

Der Schwerpunkt unserer Arbeit liegt in der Umsetzung der Prinzipien der Montessori-Pädagogik. Sieben von neun Erzieherinnen haben das Montessori-Diplom erfolgreich abgelegt. Zusätzlich arbeiten zwei spanische Muttersprachlerinnen einmal pro Woche in jeder Gruppe. Das Projekt „Spanisch als Begegnungssprache“ begann im Jahre 2002 und ist seit 2003 fester Bestandteil der Arbeit, an dem alle Kinder teilnehmen können, wenn sie es möchten. In unserer Einrichtung werden 68 bis maximal 76 Kinder betreut, als integrative Einrichtung können wir acht Kinder mit Behinderungen aufnehmen.

1.6 Naturkita Sonnenschein

Träger: Volkssolidarität Stadtverband Leipzig e.V.
Kurt-Kresse-Str. 87a · 04207 Leipzig
Tel.: (03 41) 4 22 73 60



Der Selbstbildungsprozess jedes Kindes verlangt von uns fachlich kompetente, qualitativ hochwertige Arbeit, die durch gezielte Beobachtungen, Reflexionen und interdisziplinäre Arbeit der Erzieherinnen unserer Naturkindertagesstätte „Sonnenschein“ gewährleistet wird. Unsere integrative Einrichtung liegt in der schönen Parkanlage der Meyerschen Häuser in Leipzig-Grünau. Unser Team besteht aus zwölf staatlich anerkannten Erzieherinnen sowie einem Hausmeister und zwei technischen Kräften. Zwei Mitarbeiterinnen sind Diplompädagoginnen, insgesamt sieben Erzieherinnen haben eine zusätzliche heilpädagogische Qualifikation.

Mit unseren 100 Kindern (zwei Kinderkrippengruppen, vier Kindergartengruppen) wollen wir auf Entdeckungsreise gehen. Dabei wollen wir die Welt der Kinder verstehen und Möglichkeiten schaffen, um die Entstehung von Selbstbildungsprozessen und sozialen Kompetenzen zu ermöglichen.

Die aktive Zusammenarbeit mit unseren Eltern ist dabei ein wichtiger Baustein, um dies in der Praxis umsetzen zu können, denn die Eltern sind Ko-Akteure der kindlichen Entwicklung.

„Es muss sich etwas ändern!“ – Wissenschaftliche Erkenntnisse in der Frühpädagogik fördern Veränderung

Seit Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse ist die Kindertageseinrichtung als Bildungseinrichtung ins öffentliche Bewußtsein gerückt. Der Berufsstand „Erzieherin“ steht unter einem hohen gesellschaftlichen Erwartungsdruck: die Kita soll die Kinder „ausreichend und gut“ auf die Schule vorbereiten und möglichst viel an Bildung vermitteln. Der Hort soll die Bildungsarbeit der Grundschule unterstützen und mit den LehrerInnen kooperieren. Die Politik hat das Thema „Frühkindliche Bildung“ für sich entdeckt, ebenso die Medien, die ihre Programme auf den Bildungsbereich einstellen. Auch die Eltern formulieren ihre Ansprüche an die Kindertageseinrichtungen konkret: sie erhoffen sich eine gründliche Vorbereitung ihrer Kinder auf die Schule und das Leben. Außerdem möchten sie verstehen, wie die Erzieherinnen die pädagogische Arbeit mit ihren Kindern organisieren und durchführen, sie wollen mitdiskutieren und mitgestalten. Die Träger als öffentliche Vertreter ihrer Kindertageseinrichtungen sind bestrebt, durch die Intensivierung der Fortbildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen ihre Mitarbeiterinnen auf der Grundlage von wissenschaftlich fundiertem Fachwissen in die Lage zu versetzen, die Qualität der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Eltern deutlich zu verbessern und dies auch in die Öffentlichkeit zu tragen. Auch die Qualität der Ausbildung steht auf dem Prüfstand. Zur Zeit werden erste Modelle an Universitäten und Fachhochschulen zur Professionalisierung des Berufsstandes erprobt.

Entscheidend für den Erfolg dieser Initiativen ist, sich auf klar definierte Grundprinzipien zu einigen, die ein neues Verständnis von Bildung und Erziehung genauso beinhalten wie neue Aufgabenstellungen, die auf die Erzieherin zukommen werden. Grundsätzlich ist allen Beteiligten klar: die ersten Jahre in der Entwicklung des Kindes sind grundlegend und entscheidend für spätere Bildungsprozesse. Sowohl die Erkenntnisse von Piaget als auch die Ergebnisse der Hirnforschung haben diese Aussage wissenschaftlich bestätigt. In Deutschland sind es vor allem Hans-Joachim Laewen, Gerd Schäfer, Donata Elschenbroich und Wassilios E. Fthenakis, die seit Jahren Konsequenzen im Selbstverständnis und Bildungsbewusstsein von Kindertageseinrichtungen einfordern. Die praktizierenden Erzieherinnen sind angesprochen, ihr Verständnis von Bildung und Erziehung und ihre Haltung und Einstellung gegenüber den Kindern vor dem Hintergrund neuester wissenschaftlicher Erkenntnisse zu reflektieren und ihre pädagogische Arbeit konsequent zu verändern. Erwartet wird, dass jede Erzieherin anerkennt, dass ein Kind sich von Geburt an selbst bildet und dass es seine Selbstbildungsprozesse eigenständig organisiert. Dies ist möglich in einer anregungsreichen Umgebung, für die sich die Erzieherin verantwortlich zeigt. Sie ist beteiligt an den Selbstbildungsprozessen der Kinder, sorgt für eine Auswahl an vielfältigem Material, steht im Dialog mit den Kindern, unterstützt und ermöglicht

ihre Bildungsinteressen. Dabei entdeckt sie ihre Fähigkeiten als Forscherin, Künstlerin und Konstrukteurin neu.

Die heute im Beruf stehenden Erzieherinnen spüren die Erwartungshaltung deutlich und sehen sich in einer hohen Verantwortung gegenüber Kindern, Eltern, Trägern, Kommunen und der Öffentlichkeit. Die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen ist ebenso gefragt wie eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Persönlichkeit und der eigenen Fähigkeiten. Dazu merkt Donata Elschenbroich an: „Um sich von den Kindern mitnehmen zu lassen ins Offene, auf ihre Entdeckungsreisen und Mondlandungen - dazu müssen die Erwachsenen ihrer Sache sicher sein. Nur wenn man viel weiß, kann man auf komplizierte Fragen einfache Antworten geben, Antworten, die wieder neue Fragen auslösen. Dass die Erzieherausbildung in Deutschland von kleiner Flamme auf ein anspruchsvolleres Niveau gehoben werden müsste, daran zweifelt niemand. „Je mehr man von der Welt weiß, umso interessanter wird sie“ - diesen vorangeschobenen Horizont müssten Erzieher auch selbst im Beruf immer wieder erfahren können. Dafür brauchen sie Abstand zu den Kindern. Erzieher sind gesellig, neue Ideen entstehen im Gespräch. Dafür muss es Zeit geben, Bildungszeit für Erzieher, die als Fortbildungspflicht zu gestalten ist und von den Trägern finanziert wird. Mehr reisen müssten sie alle, ihren Blick bilden an guter Praxis in allen Weltgegenden.“

Die Erzieherinnen und Leiterinnen in der Praxis müssen heute die Bereitschaft zur notwendigen Veränderung zeigen. Doch in den Fortbildungen reagieren Pädagoginnen unterschiedlich: Manche Erzieherin erlebt den eingeschlagenen Weg als steinig und mühevoll, für andere wiederum ist die neue Art mit Kindern und Kolleginnen zu arbeiten Befreiung von monotoner Beschäftigung, verbunden mit großen Herausforderungen an ihre eigenen Kompetenzen. Die Erzieherinnen benötigen in diesen Entwicklungs- und Veränderungsprozessen fachliche Unterstützung durch kompetente BeraterInnen, die ihnen in entscheidenden Situationen zur Seite stehen können.

Wir möchten alle Erzieherinnen motivieren, sich gemeinsam mit den Kolleginnen auf den Weg voller Entdeckungen zu begeben. Jedes Zögern und Abwarten hat zur Folge, dass eine weitere Generation von Kindern mit Bildungsinhalten konfrontiert wird, die Erwachsene vorgeben, die an den Interessen vieler Kinder vorbeigehen, Langeweile, Frustration und Aggression erzeugen und jegliche Neugier und Lernfreude behindern.

„Los geht's!“ – Selbst ein Weg von tausend Meilen beginnt mit einem ersten Schritt

Im Frühjahr 2003 übernahm ich die Projektleitung des Modellprojektes zur „Implementierung des Bildungsauftrages in die Kindertageseinrichtungen der Stadt Leipzig“, nachdem Frau Dr. Musiol als Projektleiterin ausgeschieden ist. Ich war gespannt auf die Zusammenarbeit mit den Modelleinrichtungen und wollte die Herausforderung gerne annehmen, die theoretischen Erkenntnisse des Bildungsauftrages mit den Erzieherinnen in die „Tat“ umzusetzen. Anfangs bewegten mich viele Fragen:

- Wie werden die Teams den Leitungswechsel aufnehmen?
- Welche Chance hat dieses Vorhaben und wie kann es gelingen?
- Welche Rahmenbedingungen sind notwendig?
- Wie groß ist die Bereitschaft der Erzieherinnen und Leiterinnen, sich zu verändern?
- Welche Erfahrungen (positive und negative) werden wir auf dem gemeinsamen Weg sammeln können?
- Wie wird es den Kinder und Eltern ergehen, wie werden sie die Veränderungen erleben?

Von Beginn an war mir klar, dass die individuellen Prozesse in den Teams sicherlich nicht immer reibungslos verlaufen würden, dass ich in meiner Arbeit auf zahlreiche Hindernisse stoßen würde, dass die vielfältigen Impulse Entwicklungsprozesse auslösen können, die mehr Zeit in Anspruch nehmen würden, als uns während des Projektzeitraumes zur Verfügung stand.

Einige Monate ohne Projektleitung waren ins Land gegangen. Die Zusammenarbeit mit den Erzieherinnen in den Modelleinrichtungen begann nach kurzem Kennenlernen mit einer Einführung, es begann das gemeinsame forschende und entdeckende Lernen. Die Teams der Modelleinrichtungen hatten sich auf einen abenteuerlichen Weg eingelassen ohne zu wissen, was sie am Ende des Prozesses erwarten würde. Mut, Ausdauer und hoher Arbeitseinsatz waren gefordert und vor allem die Fähigkeit, trotz Vorbehalte und innerer Widerstände über den eigenen Schatten zu springen, alte Verhaltensmuster, Vorstellungen, Einstellungen und Organisationsstrukturen über Bord zu werfen, neue Ideen zu entwickeln und gemeinsam mit den Kolleginnen umzusetzen. Und hierbei **immer** die Kinder und Eltern einzubeziehen. Eine Leiterin sagte zu Beginn: „Es wäre einfacher, wenn wir schon auf eine Erprobungsphase bei der Umsetzung des Bildungsauftrages zurückblicken könnten. Dann könnten wir auch vor den Eltern sicherer auftreten und ihnen aus unserer Erfahrung heraus versichern, dass sie auf die Selbstbildungsprozesse ihrer Kinder vertrauen können. Diese Unsicherheiten auszuhalten, fällt uns sehr schwer!“ Während der intensiven Zusammenarbeit im Modellprojekt waren die Erzieherinnen mit großer Ernsthaftigkeit dabei, sich mit neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen über die frühen Bildungsprozesse von Kinder zu befassen. Dass jedes Kind Konstrukteur seiner eigenen Welt ist und seine Selbstbildungsprozesse selbständig steuert, ist für

eher traditionell arbeitende Erzieherinnen nicht gleich akzeptabel und umsetzbar. Ebenso schwierig schien die Vorstellung, Kinder nicht mehr zu Ordnung, Disziplin, zum Ruhig-sein und Still-sitzen zu erziehen, sondern gemeinsam mit den Kindern die Regeln des Zusammenlebens zu diskutieren und die gemeinsamen Vereinbarungen umzusetzen. Eigene Kindheitserlebnisse, die in der Ausbildung vermittelte Einstellung zum Verständnis von Bildung und Erziehung und die zum Teil langjährig gelebte Berufspraxis in Kindertageseinrichtungen prägen Einstellungen und Haltungen gegenüber den Kindern und lassen sich nicht von heute auf morgen verändern. Die Auseinandersetzung mit den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen, das kontinuierliche Lesen von Fachliteratur und die kritische Reflexion der eigenen Kindheitserlebnisse brachte Bewegung in die Diskussionen mit den Kolleginnen, das Ringen um pädagogische Positionen begann. Hier lernten die Erzieherinnen, einen Sachverhalt von verschiedenen Seiten zu beleuchten und bei unterschiedlichen Meinungen mit den Kolleginnen Kompromisse zu schließen. Dabei musste die eine oder andere Erzieherin auch über ihren eigenen Schatten springen. Und Durchhaltevermögen war angesagt, den gemeinsam geplanten Weg mit dem Team zu gehen, auch wenn Widerstände und Unsicherheiten manche Erzieherin zweifeln ließen.

Als Projektleiterin kann ich in den Fortbildungsveranstaltungen neue Themen vorstellen, Impulse für die praktische Umsetzung geben, die Fachdiskussionen moderieren, Ergebnisse zusammenfassen, trotzdem bleibt die mühevollen Kleinarbeit jeder einzelnen Erzieherin bzw. dem Team überlassen.

Und eines ist bei der Umsetzung des Bildungsauftrages in die Praxis ganz deutlich geworden: die Veränderungsprozesse brauchen ZEIT, dauern bei jedem Menschen unterschiedlich lang und sind zum Teil auch mit Rückschlägen verbunden. Manche Erzieherinnen äußerten sich in der Fortbildung sehr deutlich: „Die Theorie haben wir verstanden, jetzt wollen wir in Ruhe ausprobieren, wie die Selbstbildungsprozesse bei den Kindern funktionieren.“ Einzelne baten ihre Kolleginnen manchmal um Verständnis: „Ich bin noch nicht so weit, ich brauche noch etwas Zeit!“ oder „Ihr wisst doch, dass ich das nicht gleich umsetzen kann, ich brauche eure Unterstützung.“

Die Diskussion um gemeinsame pädagogische Ziele (z. B. die Abschaffung des verpflichtenden Mittagsschlafes für alle Kinder, die Veränderung des Tagesablaufes zugunsten freier Bildungszeit für die Kinder), die künftig von allen Erzieherinnen umgesetzt werden, kann auch zu Auseinandersetzungen und Konflikten führen, die entweder in Teamdiskussionen geklärt werden können oder der Unterstützung von außen, d. h. der fachlichen Beratung oder Supervision, bedürfen.

Nicht alle Teams bzw. Erzieherinnen zeigten die Bereitschaft, sich auf Veränderungsprozesse einzulassen. Manche waren besonders erfinderisch in der Argumentation, warum dieser Aspekt gerade in ihrer Einrichtung so nicht umgesetzt werden könne. Sie kennen diese zum Teil zermürbenden Diskussionen und das Gefühl, sich im Kreis zu drehen statt einen Schritt nach vorne zu gehen. Besonders wirksam war dies, wenn persönliche Anschauungen in den Vordergrund gestellt wurden, um Entwicklungsprozesse zu behindern. Einige dieser „Blockadespuren“ habe ich im

Werkbuch festgehalten, denn sie können auch den Beginn einer inneren Auseinandersetzung markieren, der sich im Verlauf des Prozesses positiv auswirken kann.

Was bedeutete die Mitwirkung im Modellprojekt für die einzelne Erzieherin?

In den Fortbildungen wurde immer wieder die Sichtweise und Einstellung zum Kind diskutiert. Dabei blieb es nicht aus, sich um die eigene Kindheit Gedanken zu machen und nachzuspüren:

- Wie ist meine Kindheitsgeschichte verlaufen?
- Was habe ich an Positivem und Negativem erlebt?
- Wie sind Erwachsene mit mir als Kind umgegangen?
- Wen hat meine Kindermeinung interessiert?
- Wie haben Erwachsene meine Selbstbildungsprozesse akzeptiert und unterstützt?
- Wer hat meine Selbstbildungsprozesse wie behindert?

Auch die Reflexion der Schul- und Ausbildungserfahrung ist wichtiger Bestandteil der Fortbildung, da viele Einstellungen und Verhaltens- und Arbeitsweisen in dieser Zeit geprägt wurden. Die Diskussionen und Erfahrungen zeigen, dass es dringend erforderlich ist, die Erzieherfachschulen auf diesem neuen Weg mitzunehmen. Das Erlernte in Frage zu stellen, fiel einigen Erzieherinnen besonders schwer. Ihre Erfahrungen waren die, dass sich die traditionelle Pädagogik bislang bewährt hat: „Warum soll ich meine Einstellung und meine Arbeitsweise verändern? Das war doch über 20 Jahre in Ordnung. Ist der neue pädagogische Ansatz wirklich der „Königsweg“? Oder kommt in 3 bis 5 Jahren wieder etwas Neues?“

Der konstruktivistische Ansatz und die Vorstellung, dass jedes Kind sich selbst bildet, ist für die Erzieherinnen theoretisch nachvollziehbar. Doch das Umsetzen in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern gestaltet sich schwieriger. Die Ängste sind z. T. sehr groß, von dem sicheren altbekannten Weg abzugehen:

- Funktioniert die neue Arbeitsweise wirklich?
- Wir haben ja keine Vorbilder, ich weiß noch nicht, was die Kinder und Eltern dazu sagen...
- Bricht nicht das Chaos aus, wenn die Kinder überall mitentscheiden können?
- Reicht es aus, wenn die Kinder aus ihren Ideen schöpfen und ich ihnen Material zur Verfügung stelle?
- Ich habe keine Erfahrung in der Unterstützung von Selbstbildungsprozessen der Kinder, wie funktioniert das überhaupt?
- Lernen die Kinder wirklich genug?
- Sind die Kinder nach der Zeit in der Kita bzw. im Hort wirklich gut gerüstet und ausreichend auf die Schule vorbereitet?

- Ich bin selbst noch unsicher. Deshalb fehlt mir auch die Überzeugungskraft in den Diskussionen mit den Eltern.

Trotz der Bedenken und Vorbehalte sind die Modelleinrichtungen den Weg in unterschiedlicher Weise gegangen, die Inhalte des Bildungsauftrages umzusetzen. Und jede noch so kleine Entwicklung, Veränderung in der pädagogischen Arbeit der Erzieherin oder des Teams wurde spürbar für Kinder und Eltern.

Wie war die finanzielle Ausstattung mit Projektgeldern?

Um jeglichen Spekulationen vorzubeugen: Es gab keine zusätzliche finanzielle Unterstützung über die Projektgelder hinaus. Alle Neuanschaffungen, angefangen vom Mobiliar bis hin zu den Werkzeugen für die Holzwerkstatt, sind aus Restbeständen und Spenden von Eltern und Erzieherinnen zusammengesammelt worden. Gefragt waren:

- Eigeninitiative der Erzieherinnen
- gemeinsames Renovieren und Umräumen (oft an den Wochenenden)
- Organisationstalent der Leiterinnen (z. B. beim Sponsoring)
- Unterstützung der Eltern, z. B. bei der Materialbeschaffung, beim Werken und Bauen, beim Ideen entwickeln.

Die Erzieherinnen der Modelleinrichtungen haben gezeigt, dass mit großer Anstrengung und persönlichem Einsatz sowie der Bereitschaft, sich auf Veränderungen einzulassen, es möglich wird, wesentliche Aspekte des Bildungsauftrages umzusetzen. In der Öffentlichkeit und bei politischen Entscheidungsträgern sollte inzwischen klar sein, dass die enormen Anstrengungen, die künftig zu leisten sind, auch von politischer Seite unterstützt werden müssen: es bedarf konkreter Rahmenbedingungen für optimales Arbeiten. Die Diskussion sollte geführt werden, um Vor- und Nachbereitungszeiten, ein ausreichendes Arbeitszeitkontingent und einen vernünftiger Erzieher-Kind-Schlüssel. Für jede einzelne Erzieherin muss es möglich sein, die interessante Arbeit mit den Kindern, das kontinuierliche Beobachten ihrer Selbstbildungsprozesse, die individuelle Dokumentation und Auswertung des Wahrgenommenen, das Erkennen der Themen der Kinder, die Beratungen mit KollegInnen, das Unterstützen der Kinder, die regelmäßigen intensiven und individuellen Elterngespräche, die Zusammenarbeit mit Grundschule und Erzieherfachschule und die Öffentlichkeitsarbeit im Rahmen ihrer Dienstzeit erfolgreich, qualitativ gut und mit Freude umsetzen.

„Aha!“ – Der Veränderungsprozess beginnt

Mit unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen starteten die Teams der Modelleinrichtungen im Projekt: es gab Erzieherinnen, die sehr „traditionell“ arbeiteten, den Tagesablauf und die Aktivitäten für die Kinder planten und den Kindern wenig Freiräume zur Selbstgestaltung ließen. Andere Erzieherinnen hatten bereits vor der Wende oder kurz danach begonnen, sich mit ihrer Kindheits- und Berufsbiografie auseinander zu setzen, um daraus Konsequenzen für ihr berufliches Handeln zu ziehen. Sie hatten den festen Willen, anders mit Kindern zu arbeiten, als es bislang üblich war: Sie wollten Abstand nehmen von autoritären Umgangsformen und Arbeitsweisen, keinen Druck mehr auf Kinder ausüben und mit den Kindern in der Einrichtung partnerschaftlich zusammen leben.

Die Praxis in den beteiligten Kindertageseinrichtungen zeigte, dass viele Erzieherinnen vor der Mitwirkung am Modellprojekt in ihrer Kindergruppe nach ihren persönlichen Vorstellungen gearbeitet, ihren Gruppenraum individuell eingerichtet und ihre Arbeitsschwerpunkte nach eigenen Interessen gesetzt haben. Eine Verständigung über die pädagogische Arbeit unter den Kolleginnen oder im gesamten Team war eher unüblich. Berührungspunkte bzw. fachlicher Austausch bestand vor allem zwischen denjenigen Erzieherinnen, die sich sympathisch oder von den Anschauungen her ähnlich waren.

Genau hierin liegt die Chance des Bildungs- und Erziehungsauftrages: die Auseinandersetzung mit den Inhalten verpflichtet die Erzieherinnen dazu, sich im Team ein gemeinsames Grundverständnis von Bildung und Erziehung zu erarbeiten und die pädagogische Arbeit mit den Kindern daran zu orientieren.

*Doch wie soll dieses Grundverständnis aussehen? Was genau ist **BILDUNG**?*

Die Auffassung, dass Bildung nicht vermittelt werden kann, stellt die Haltung und Einstellung vieler Erwachsener „auf den Kopf“. Laewen und Schäfer sind sich einig: es ist nicht die Aufgabe von Erzieherinnen, den Kindern die Welt zu erklären bzw. ihnen beizubringen, warum der Himmel blau ist oder die Frage zu beantworten, wo der Regen herkommt. Denn jedes Kind ringt in seinen Selbstbildungsprozessen um seine eigene Wahrheit. Die Kinder sammeln sinnliche Erfahrungen in ihrer Umwelt und menschliche Erfahrungen mit ihren Spielpartnern und den erwachsenen Bindungspersonen. Aus dieser Vielfalt an Sinneseindrücken konstruieren die Kinder ihr individuelles Bild von der Welt, das einem ständigen Wechsel unterworfen ist.

Wenn wir Bildung als „Selbstbildung des Kindes“ verstehen, ist die Konsequenz, dass Erwachsene begreifen und lernen müssen, in die Selbstbildungsprozesse der Kinder so wenig wie möglich einzugreifen (d. h. nicht korrigieren, nicht kommentieren, keine Verbesserungsvorschläge machen, keine Ergebnisse vorwegnehmen usw.). Das ist eine gewagte (Heraus-)Forderung an Menschen, die bislang nach einem gänzlich anderen Bildungsverständnis gearbeitet haben. In den Fortbildungen versuchten die Erzieherinnen der Modelleinrichtungen herauszufinden, wodurch ihr Bildungsver-

ständnis geprägt worden ist. In den Diskussionen wurde deutlich, dass eine wichtige Rolle die Kindheits- und Schulerfahrungen spielten. Erzieherinnen mussten beispielsweise in der Kita Ausschneiden und Basteln, die Themen waren vorgegeben. Manche empfanden das Vorsingen oder Vortanzen müssen als sehr beschämend, weil nicht die Freude am Tun im Vordergrund stand, sondern die Bewertung der Aktivität durch die Erwachsenen („Das hast Du aber gut gemacht!“ oder „Es wird immer besser!“). Ein ähnliches Bild zeigen die Schulerfahrungen: Von Seiten der Lehrer wurde durch die Benotung in allen Unterrichtsfächern ein besonderer Druck ausgeübt. Erzieherinnen berichten: „Kunstunterricht war Pflichtfach, das Thema war immer vorgegeben“ oder „Ich hatte keine Ahnung vom Malen und bekam eine schlechte Zensur. Das war sehr enttäuschend für mich!“ oder „Nach der Schulzeit habe ich keinen Pinsel mehr angerührt!“ Schlechte Noten oder kritische und verletzendende Bemerkungen von Erwachsenen, die das Denken von Kindern und ihre ersten Versuche, Materialien auf verschiedene Weise zu testen oder sich in den Naturwissenschaften zu erproben, negativ bewerteten, führten letztendlich dazu, dass die heutigen Erzieherinnen viele ihrer Selbstbildungsprozesse schon als Kinder oder Jugendliche abgebrochen haben.

Selbstbildung war immer dort möglich, wo die Kinder alleine und ohne Erwachsenenaufsicht spielen konnten oder wenn sie auf Erwachsene trafen, die Verständnis für die Welt und das Denken der Kinder aufbrachten. „Es gab tolerante Erwachsene, die z. T. auch mit uns mitspielten und nicht „lärmempfindlich“ waren und auch „Meckertanten“, denen man nichts recht machen konnte.“ Ihre Welterfahrungen konnten die Erzieherinnen als Kinder in der freien Natur („...wir sind auf die Bäume geklettert, haben Naturmaterialien gesammelt oder Forscher gespielt“) oder im Innenhof der Mietshäuser sammeln („...wir haben Buden, Zelte bzw. Häuser gebaut, haben Feste gemeinsam geplant und gefeiert“ usw.). Als Kinder waren die Erzieherinnen auf Entdeckungstour mit ihren Freunden, haben Abenteuer und gefährliche Situationen erlebt und daraus gelernt. Ständig in Bewegung spielten sie mit Freunden auf der Straße oder in den Hinterhöfen der Städte „Hopse“, Völkerball, liefen Rollschuh, fuhren Fahrrad usw. „Hätten unsere Eltern gewusst wie gefährlich manches Spiel war, hätten wir sicherlich zu Hause bleiben müssen“, bemerkten einige Erzieherinnen.

Prägend für die Einstellung zu Kindern und die Arbeitsweise mit ihnen waren auch die Ausbildungszeit und die ersten Berufsjahre in den Krippen und Kindergärten. Um diese Zeit in Erinnerung zu rufen, erhielten die Erzieherinnen in der Fortbildung die Aufgabe, sich mit ihrer Ausbildungs- und Berufsbiografie sowie der Bedeutung des Bildungsbegriffes in gestalterischer Weise auseinander zusetzen und das Verhältnis von Erwachsenen und Kinder zu berücksichtigen. Eine Arbeitsgruppe entwickelte folgende Idee: „Wir haben ein Kind mit einem rechteckigen Kopf und Körper aus Pappe konstruiert und dazu einen großen Trichter. Die Figur sieht aus wie ein Roboter – sie ist programmierbar. In dem großen Trichter, der oben auf dem Kopf

aufgesetzt wird, befinden sich der Bildungs- und Erziehungsplan der DDR, aber auch politische Inhalte, mit denen wir Erzieherinnen die Kinderköpfe gefüllt haben ... Dazu muss gesagt werden, dass es uns als Kindern genauso ergangen ist!“

In den Auswertungsgesprächen diskutierten die Erzieherinnen über die Erziehungs- und Bildungspläne in der DDR, in denen die Themen und Lernschritte vorgegeben waren und nach einem festgelegten Programm mit den Kindern bearbeitet wurden,



Wir haben ein Kind mit einem rechteckigen Kopf und Körper aus Pappe gebastelt ...



d. h., die Vermittlung der Bildungsinhalte wurde vom Erwachsenen gelenkt. Die Erzieherin hat sich als Initiatorin bzw. „Macherin von Bildung“ gesehen, die über die Auswahl der Themen, die Materialien und den Zeitpunkt der Aktivitäten entschied. Das zeigt sich beispielsweise in der Vorstellung, wie und wann Kinder an bestimmte Tätigkeiten „heranzuführen“ sind und welche Lernerfolge bei den Kindern erzielt werden sollen.

Obwohl die Erzieherinnen sich in der Fortbildung mit der Theorie des Konstruktivismus auseinander setzten und diesen Arbeitsansatz grundsätzlich gut fanden, dass jedes Kind sich selbst bildet, stand trotzdem die Frage im Raum, ob ein Kind bis zum Schuleintritt mit der Schere einen vorgezeichneten Gegenstand exakt ausschneiden



können muss, um die Schulreife erlangt zu haben. Man könnte sagen: es fand zwar eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Lebens- und Berufsbiografie sowie dem neuen Verständnis von Bildung auf theoretischer Ebene statt. Allerdings muss die Theorie an Alltagssituationen kritisch überprüft und an Einzelbeispielen durchdekliniert werden, um dann einen eigenen Standpunkt zu finden und daraufhin das eigene Verhalten zu verändern. An diesem Beispiel werden die mühsamen Veränderungs- und Entwicklungsprozesse, die jede Erzieherin erfahren und durchleben muss, deutlich.

Was ist denn mit der Erziehung? Bricht nun das Chaos aus oder fällt Erziehung ganz weg?

Da viele Erzieherinnen das Erziehen der Kinder als eine ihrer wichtigsten Aufgaben betrachten, müssen die Fragen genau untersucht werden. Zunächst aber interessierte mich, wie die Erzieherinnen der Modelleinrichtungen selbst erzogen wurden. Aufgewachsen kurz nach dem zweiten Weltkrieg bis in die 70er und 80er Jahre hinein, das ist die Zeitspanne, in der die Erzieherinnen ihre Kindheit erlebt haben. Befragt nach den Erinnerungen an ihre Erziehung zeigte sich, dass das Kinderleben so mancher Erzieherin geprägt war von großer Strenge: „Ich wurde zum Schweigen erzogen und kenne den Spruch noch auswendig: wenn Erwachsene sprechen, dürfen Kinder nicht reden! Das belastet mich bis in die heutige Zeit.“ Die Kinder wurden zu strenger Pünktlichkeit erzogen, das Zu-Spät-Kommen wurde bestraft. Und viele Erzieherinnen benannten die Erziehung zur Ordnung als ein Wesensmerkmal ihrer Kindheit: „Ich wurde zu einer fast militärischen Ordnung erzogen. Alles musste ordentlich sein: die Wohnung, das Kind, der Garten, ...“ Die Kinder wurden zum Aufräumen nach Erwachsenenordnung gezwungen, den Zeitpunkt bestimmten ebenfalls die Erwachsenen. Auch an eine strenge Erziehung zu penibler Sauberkeit – die Kleidung der Kinder musste zu jeder Tageszeit hygienisch sauber sein, nichts durfte schmutzig werden – erinnerten sich die Erzieherinnen. Der ständige Konflikt zwischen eigenen Kinderbedürfnissen und strengen Vorschriften der Erwachsenen, löste bei den Kindern Ängste und Unsicherheiten aus. So manche Erzieherin erinnert sich: „Ich wollte eigentlich brav sein und den Erwachsenen gehorchen, aber oftmals bin ich ausgebrochen, ich konnte gar nichts dafür. Zu Hause und im Kindergarten wurde ich als wildes Kind bezeichnet.“ In der Zusammenfassung des Erlebten waren sich die Erzieherinnen einig: die Erwachsenen haben die Kinder nach ihrem Sinne erzogen und bestimmt, was richtig und falsch ist. Die Meinung der Kinder spielte kaum eine Rolle. Die Kinder mussten sich unterordnen und die Erwartungen der Erwachsenen erfüllen.

Nicht alle Erzieherinnen erlebten die Erziehung zu Hause so negativ. In jeder Altersgruppe gab es auch Eltern und Großeltern, die als tolerant beschrieben wurden und den Kindern Freiräume zum Spielen ließen. „Ich bin in einem liberalen Elternhaus aufgewachsen und hatte eine sehr schöne und erfüllte Kindheit“, bemerkte eine Erzieherin.

Auch die Erfahrungen an die Kindergartenzeit waren sehr lebendig. Hier einige Beispiele: „Ich musste in der Kita immer alles aufessen.“ Der Zwang zum Essen führte dazu, dass einige Erzieherinnen bis heute keine Pilze, keinen Milchreis, keine Bohnen usw. essen können. Sehr häufig wurde auch das Schlafen-Müssen im Kindergarten als intensives, negatives Erlebnis geschildert: „Ich musste im Kindergarten schlafen, obwohl ich um die Mittagszeit hellwach war.“ oder „Wenn ich die Augen auf der Pritsche nicht geschlossen oder geblinzelt habe, hat die Erzieherin mir die Decke über den Kopf gezogen. Ich hatte furchtbare Angst vor der Schlafenszeit.“ Um eines schon vorwegzunehmen: Selbst wenn Erzieherinnen als Kinder mit sehr negativen Disziplinierungsmaßnahmen zum Schlafen gezwungen wurden, führt das im Beruf nicht zwangsweise dazu, dass Kinder in Kitas und Horten selbst über ihr Ruhe- und Schlafbedürfnis entscheiden können.

Einzelne Erzieherinnen erlebten zum Teil harte Bestrafungs- und Erziehungsmaßnahmen, wenn sie die Regeln und Verbote, die die Erwachsenen aufstellten, missachteten. Das Repertoire reichte vom Ausschimpfen, Demütigen, Drohen, Hausarrest erteilen, über den Entzug von Liebe und Aufmerksamkeit bis hin zum Schlagen oder Ohrfeigen der Kinder. Erzieherinnen, die diese Disziplinierung erfahren mussten, beschrieben starke Gefühle von Ausgeliefertsein und Ohnmacht dem Erwachsenen gegenüber. Auf meine Frage, welche Erwartungen die Erzieherinnen als Kinder an die Erwachsenen hatten, äußerten sich einige so:

- Sie hätten mich nicht bestrafen sollen für Dinge, die ich nicht verstanden habe.
- Sie hätten meine Gefühle achten und tolerieren sollen.
- Sie hätten mich nach meiner Meinung fragen und diese wertschätzen sollen.

Vor allem jüngeren Erzieherinnen erzählten auch von positiven Erfahrungen mit Erwachsenen: „Ich durfte viele Kinder zum Spielen mit nach Hause bringen.“ oder „Als es Ärger zu Hause gab, hat ein netter Nachbar das Missverständnis aufgeklärt und mich in Schutz genommen.“ Eine andere Erzieherin berichtet: „Ich bin in Freiheit erzogen worden, fast ohne Grenzen. Das fand ich einerseits gut, andererseits hatte ich als Kind den starken Wunsch, „behütet und umsorgt zu werden.“

Geprägt durch die eigene Erziehung und die pädagogischen Vorbilder während der Ausbildungs- und Berufszeit hat sich bei vielen Erzieherinnen der Modelleinrichtungen ein spezifisches Verständnis von Erziehung und „Erzieherin-Sein“ entwickelt: die Erzieherin lenkt und führt den Erziehungsprozess. In den Teamdiskussionen wird die eigene Position vehement verteidigt: „Ich muss die Kinder doch erziehen, es gehört zu meinen Aufgaben, ihnen zu sagen, was „richtig“ und „falsch“ ist. Wir können doch nicht alles an Individualität zulassen! Grenzen muss ich als Erzieherin setzen, denn ich trage die Verantwortung für die Kinder!“ Die Erziehung der Kinder zu Ordnung, Fleiß, Sauberkeit, Ausdauer, Höflichkeit usw. zählen viele Erzieherinnen zu ihren wichtigsten Aufgaben, ebenso das Schützen der Kinder vor Gefahren. Die Auseinandersetzung mit dem Erziehungsbegriff von Laewen und Andres rüttelt

an diesen traditionellen Erziehungsvorstellungen, denn diese Haltung hat nichts zu tun mit dem Bild vom „mächtigen“ Pädagogen, dem sich die Kinder unterordnen müssen: „Erziehung kann nicht länger als notfalls gewaltsame Anpassung von Kindern an die Erwachsenenwelt verstanden werden, sondern muss Welterfahrung für die Konstruktionen der Kinder verfügbar machen und mit Blick auf wünschenswerte Ziele die Konstruktionsleistungen der Kinder herausfordern. Bildung ist dann das, was Kinder aus Erziehung machen.“ (Laewen, Hans-Joachim & Andres, Beate (Hrsg.): *Forscher, Künstler, Konstrukteure*, S. 109)

In dem Kapitel: Was unter Erziehung verstanden werden soll, wird der Zusammenhang zwischen Bildung und Erziehung noch deutlicher: „Wenn Bildung die zentrale Aktivität bezeichnet, über die Kinder sich die Welt aneignen – eine innere Welt konstruieren – dann kann ein Kind nicht gebildet werden, es kann sich nur selbst bilden. Das heißt aber, dass Erziehung keinen direkten Einfluss darauf hat, welche Art von Welt die Kinder konstruieren. Erziehung kann Kinder also nicht „programmieren“, wie man einen Computer programmiert. Kinder sind, wenn man so will, „sich selbst programmierende Systeme“. ...Erziehung kann die Umwelt des Kindes gestalten und sie kann die Interaktion zwischen Erwachsenen und Kind gestalten. (Laewen, Hans-Joachim & Andres, Beate (Hrsg.): *Forscher, Künstler, Konstrukteure*, S. 42 f.)

Der Erfolg der Umsetzung dieser theoretischen Erkenntnisse in die pädagogische Praxis ist abhängig von der Bereitschaft einer jeden Erzieherin zur Reflexion, zum Umdenken und zur mutigen Veränderung. Auch die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen in den Modelleinrichtungen spielten dabei eine wesentliche Rolle: Das Team einer Einrichtung hatte sich schon vor einigen Jahren bewusst auf eine neue Qualität in der pädagogischen Arbeit und im Zusammenleben mit Kindern verständigt, in langen Diskussionen um eine neue Position gerungen und diese in der Konzeption verankert. Die Erzieherinnen zeigten sich offen für die theoretischen Erkenntnisse, einiges war ihnen vertraut und sie waren bereit, die eigenen Einstellungen mit dem Grundverständnis des Bildungsauftrages zu vergleichen und eventuell zu verändern. Im Team zeigte sich eine ausgeprägte Diskussionsfreude und „Streitkultur“, Konflikte wurden benannt, in weiteren Teamsitzungen bearbeitet und bei grundlegenden Problemen wurde in der Regel eine Supervision anvisiert. Diejenigen Teams, die bislang eher „traditionell“ arbeiteten, aber neugierig und voller Vorfreude auf das Modellprojekt sich intensiv mit den aktuellen Themen und neuesten Forschungserkenntnissen auseinandergesetzt, sehr kontroverse Diskussionen mit ihren Kolleginnen geführt und Pläne für Veränderungsprozesse gemeinsam erarbeitet haben, zeigten während des gesamten Projektes eine anhaltend große Motivation zur Veränderung. Sie waren für fast alle Workshopthemen offen, Selbstbildung auch im Team ist für die Erzieherinnen selbstverständlich geworden. Durch die Eigenreflexion und das Entwickeln neuer Ideen versetzten sie sich in die Lage,

ihre Arbeitsweise und pädagogische Praxis mit Kindern und Eltern in vielen Bereichen „umzukrempeln.“

Schwieriger gestaltete sich das Arbeiten mit denjenigen Teams und Erzieherinnen, die von ihrer pädagogischen Arbeit sehr überzeugt sind, ihre traditionellen Sichtweisen vehement vertreten haben und kaum Bereitschaft zeigen, sich mit ihrer Kindheit und Berufsbiografie auseinander zusetzen oder gar gedanklich auf neues Terrain zu begeben. („Wir sind gut! Die Eltern sind zufrieden!“). Die neuen Begriffe wurden wie Schlagworte auswendig gelernt, aber in der Berufspraxis nicht mit Leben gefüllt. Diese Menschen sind besonders kreativ, wenn es darum geht, „Blockadespuren“ zu erfinden und allen Anwesenden zu zeigen, warum es überhaupt keinen Sinn macht, über neue Erkenntnisse und Theorien nachzudenken und warum das alles in ihrer Einrichtung überhaupt nicht umzusetzen ist. Beliebte Blockadethemen sind u. a. die momentanen Rahmenbedingungen, die Eltern, die Aufsichtspflicht, um nur einige Beispiele zu nennen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen: Erzieherinnen, die die Bereitschaft zeigen, sich mit ihrer Vergangenheit, ihren persönlichen Einstellungen und Haltungen zu den Kindern sowie ihrer jetzigen Arbeitsweise kritisch auseinander zusetzen, sind durchaus in der Lage, die theoretischen Erkenntnisse des Bildungs- und Erziehungsauftrages zuzulassen, zu vergleichen, abzuwägen und sie in der Praxis auf ihre Wirksamkeit hin zu überprüfen. Der nächste Schritt, nämlich die Umsetzung in die Praxis, ist weitaus schwieriger. Voraussetzung ist die Einsicht in eine Kultur des „Ausprobierens und Fehler-Machens“, welches Kindern und Erwachsenen gleichermaßen gestattet ist, ausreichender Mut zum forschenden und entdeckenden Lernen sowie eine offene Gesprächsatmosphäre im Team, darüber zu diskutieren.

Zum Ende des Projektes beschreibt die Erzieherin einer Modelleinrichtung ihren Entwicklungsprozess und dessen Auswirkungen so: „Mein Verhalten den Kindern gegenüber ist offener und lockerer geworden. Ich bin nicht mehr so ängstlich, traue den Kindern mehr zu und somit haben sie die Möglichkeit, ihr Selbstvertrauen zu stärken. Durch die Weiterbildung bin ich kompromissbereiter geworden, zeige mehr Interesse an dem, was die Kinder in anderen Gruppen und meine Kolleginnen neues ausprobieren, und profitiere natürlich in meiner Arbeit davon. Für mich ist heute die Selbstbeobachtung wichtig, um zu erkennen, wie ich mit den Kindern umgehe und was ich noch verändern kann. Ich bemühe mich, die Ideen der Kinder zuzulassen und die Umsetzung nicht zu behindern. Dadurch können sich die Kinder freier bewegen. Und ich lasse ihnen mehr Zeit, um sich auszuprobieren und ihre Lernwelt zu erkunden. Somit gehe ich vieles gelassener an ohne gleich in Panik zu verfallen. Das war vor Beginn der Weiterbildung nicht so.“

„Behindern – bremsen – blockieren“ – Vom Umgang mit Blockadespuren

Die nachfolgenden Aussagen, die im Verlauf des Modellprojektes gesammelt wurden, sind nur eine kleine Auswahl von „Sprüchen“, die den Diskurs zur Veränderung von pädagogischer Qualität erst einmal blockiert haben. Ein erstes Hinterfragen dieser Aussagen war jedoch der Beginn eines grundlegenden Austausches um das berufliche Selbstverständnis und die Rolle der Erzieherin.

Bedenken und Ängste einzelner Erzieherinnen konnten artikuliert und somit „öffentlich“ zugelassen werden. In den Teams, die zu gemeinsamen Entwicklungsprozessen bereit und zu Veränderungen entschlossen waren, verloren derartige Diskussionen im Prozessverlauf immer mehr an Bedeutung.

Zur Theorie des Bildungs- und Erziehungsauftrages

„Schon wieder eine neue Theorie! Und wann kommt die nächste?“

„Das was ich tue, hat den Kindern in der Einrichtung bis jetzt nicht geschadet!“

„Über 20 Jahre lang ist meine Arbeit gut gewesen. Warum soll ich jetzt plötzlich alles auf den Kopf stellen?“

„Das kann lange dauern, bis wir soweit sind!“

„Wir arbeiten schon lange nach den neuen Prinzipien, wir brauchen nichts mehr zu verändern.“

„Die Themen sind nicht neu, das haben wir alles schon mal gehört.“

Zur Umgestaltung der Räume

„Die Räume sind so wie sie sind, da lässt sich nichts ändern!“

„Den jetzigen Zustand in der Kita haben wir uns mühevoll erarbeitet, das wird nicht wieder verändert!“

„Die Kammer zum Abstellen von Krimskrams können wir nicht aufgeben!“

„Schließlich halte ich mich als Erzieherin den ganzen Tag in den Räumen auf, da möchte ich es auch gemütlich haben!“

„Nein, auf meine Deckchen und Gestecke kann ich nicht verzichten!“

„Die Blumen auf der Fensterbank sind schön, die möchte ich gerne behalten.“

„Ich brauche eine gewisse Gemütlichkeit, deshalb lasse ich mir meine Gardinen nicht nehmen.“

„Das ist bei uns nicht möglich, weil wir die Räume nicht haben.“

Zusammenarbeit mit Eltern und Familien

„Wir können das nicht von heute auf morgen ändern, den Eltern gefällt es so.“

„Den Eltern hat der Bastelnachmittag Spaß gemacht, die wollen das immer wieder.“

„Das können wir nicht umsetzen, da machen unsere Eltern nicht mit.“

„Aber die Eltern finden die niedlichen Malereien an den Wänden so schön.“

Freie Materialauswahl

„Wir können den Kindern nicht alle Materialien zur Verfügung stellen, dann ist ja in der nächsten Woche alles leergeräumt.“

„Die Kinder sollen nicht verschwenderisch mit dem Material umgehen, sie müssen es wertschätzen lernen. Also passe ich darauf auf!“

„Die Kinder müssen mir vor Beginn des Malens oder Gestaltens erst einmal erklären, was sie vorhaben und welches Material sie brauchen.“

Wir geben den Kindern nicht alles Material an die Hand. Wenn wir es einteilen, haben die Kinder länger was davon.“

Disziplin und Ordnung

„Unsere Kinder finden das so in Ordnung, die haben sich nicht dagegen aufgelehnt.“

„Das ist ja alles schön und gut, aber eine gewisse Ordnung muss sein.“

„Hier kann doch nicht jeder machen, was er will!“

„Ich muss den Kindern doch sagen wo es langgeht, sonst tanzen sie mir auf der Nase herum!“

„Man kann auch alles tot diskutieren – irgendwann ist Schluss und dann bestimmt ich, was gemacht wird.“

„Wenn die Kinder selbst entscheiden könnten, würde das Chaos ausbrechen.“

„Wir können doch nicht alles zulassen, eine gewisse Disziplin muss sein.“

Ruhen und Schlafen

„Bei uns sind alle Kinder müde und halten die tägliche Mittagsruhe ein. Für einen Schlafraum haben wir keine Kapazitäten.“

„Wenn es Kinder gäbe, die mittags nicht hingelegt würden, würde kein Kind mehr schlafen.“

„Wir brauchen die Ausruhezzeit der Kinder über Mittag, damit wir unsere Teamgespräche führen können.“

„Beim Mittagessen soll es möglichst still sein, das hat noch niemandem geschadet.“

Einführung der Beobachtung und Dokumentation

„Wenn wir so beobachten, wie es vorgesehen ist, bleibt keine Zeit mehr für die Arbeit mit den Kindern.“

„Das mit dem Beobachten ist ja schön und gut, aber wo sollen wir die Zeit hernehmen?“

„Das mit dem ständigen Dokumentieren ist viel zu aufwendig,
das funktioniert nicht!“

„Wann sollen wir uns denn im Team beraten? Wer soll das
denn organisieren?“

„Das können nur Theoretiker erarbeitet haben, die keine Ahnung
von Praxis haben!“

Aufsichtspflicht

„Schließlich habe ich die Aufsichtspflicht für die Kinder, da muss ich
einfach einschreiten!“

„Die Kinder dürfen am Klettergerüst nicht mit Gegenständen
hochklettern, das haben wir Erzieherinnen so festgelegt.“

„Die Kinder müssen sich beim Treppensteigen am Geländer festhalten und
hintereinander gehen. Denn es liegt in meiner Verantwortung,
dass den Kindern nichts passiert!“

Beteiligte Behörden

„Wir können nicht einfach Ideen entwickeln wie wir wollen, da macht
die Hygiene nicht mit.“

„Bei uns müssen die Kinder auf den Liegen schlafen, weil die Kita-Aufsicht
es so will!“

„Da wird das Bauamt nicht mitspielen!“

„Die Essenszeiten können wir nicht verschieben, da kriegen wir Ärger mit
dem Gesundheitsamt.“

**Ohne zusätzliche finanzielle Mittel
ist da nichts zu machen!**

„Wir lernen gemeinsam!“ – Eingewöhnung und Bindung

„Die Umsetzung des Bildungsauftrages ist eingebunden in eine „Pädagogik der Verständigung und des wechselseitigen Dialoges“, so beschreibt es Beate Andres. Und sie führt weiter aus: „Auch wenn wir davon ausgehen, dass Bildungsprozesse immer Selbstbildungsprozesse sind, dürfen die Kinder auf ihren je individuellen Wegen der Weltaneignung nicht allein gelassen werden.“ (In: *Forscher, Künstler, Konstrukteure*, S. 100) Kinder sind auf den Austausch mit anderen Kindern angewiesen, mit denen sie ihre Weltsicht vergleichen und von denen sie lernen können. Und sie brauchen stabile, verlässliche, soziale Beziehungen zu den Erzieherinnen, mit denen sie in der Kita und im Hort zusammen leben und die durch ihr Handeln und ihr Vorbild Orientierung geben. Doch bis dieses emotionale Band zwischen den Kindern und der Erzieherin entstanden ist, braucht jedes Kind seine Zeit der Eingewöhnung, um sich in der neuen Umgebung zurecht zu finden, Vertrauen zu fassen und eine sichere Bindung zur Erzieherin aufzubauen.

Vor dieser großen Herausforderung stehen die Erzieherinnen der Kindertageseinrichtungen jedes Jahr: im Sommer verlassen die ältesten Kinder Kita und Hort und die jüngeren Kinder stehen vor einem Neubeginn in einer Einrichtung, in der sie bislang noch niemanden kennen. Dass vor allem ein Krippenkind, wenn es das erste Mal von seinen Eltern in eine Kita gebracht wird, große Anpassungsleistungen vollbringen muss, ist wissenschaftlich unumstritten. Denn das Ziel steht schon am ersten Besuchstag fest: bald wird das Kind ohne Eltern in der Kita zurecht kommen müssen.

Die Bedeutung der frühen Bindungen für die Entwicklung der Kinder

Für die meisten Kinder sind Mutter und Vater die ersten Menschen, zu denen sie unmittelbar nach der Geburt ein besonderes emotionales Band aufbauen. Es entsteht dadurch, dass die Erwachsenen auf die Signale des Kindes wie Weinen, Rufen, Geräusche-Erzeugen sofort und verlässlich reagieren. Mit der Empathie, in der die Eltern ihr Kind im Arm halten, es wiegen, trösten und Zwiesgespräche führen, fühlt sich das Kind verstanden und sicher. Die Qualität der Bindung erwächst aus der Gesamtheit aller Interaktionen, die ein Kind im Laufe der ersten Lebensmonate von Seiten der Eltern erfährt. Durch die intensiv erlebte Verlässlichkeit und Verfügbarkeit der Eltern entwickelt sich eine sichere Bindung. Aufgrund dieser Sicherheit wird das Kind neugierig seine Umwelt, Gegenstände und Menschen erforschen und seine Weltsicht konstruieren.

Für Hans-Joachim Laewen stellen zunächst die Eltern die sogenannte „sichere Basis“ dar: „Vor allem in den ersten beiden Lebensjahren können die Kinder noch nicht allein ihr „inneres Gleichgewicht“ aufrecht erhalten, sie benötigen dabei die Unterstützung ihrer Eltern oder einer anderen „Bindungsperson“. In fremden Umgebungen reguliert das Kind sein inneres Gleichgewicht durch Annäherung an oder Entfernung von einer solchen „Bindungsperson“. Fühlt es sich unsicher, sucht es die



Nähe der „Bindungsperson“ oder signalisiert sein Bedürfnis danach. Fühlt es sich sicher, entfernt es sich von der „Bindungsperson“ und untersucht die neue Umgebung. (*Die ersten Tage – ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege, S. 18 f.*)

Kindertageseinrichtungen, die Wert legen auf eine qualitativ gute Eingewöhnungsphase, werden jedem Kind seine individuelle Eingewöhnungszeit zugestehen, die es braucht, um zu seiner Erzieherin eine vertrauensvolle Beziehung zu knüpfen. Erst wenn das Kind sich in der Kita sicher und geborgen fühlt und auf die Erzieherin als verlässliche, „sichere Basis“ zurückgreifen kann, wird es voller Entdeckerlust und Neugier seine Umgebung erforschen und mit anderen Kindern aktiv werden können. Die Erzieherin wird während der Eingewöhnung auf verschiedene Weise versuchen, mit dem Kind in Kontakt zu treten. Das kann beispielsweise über ein Material – hier einen Ball – entstehen: „Ich rolle dir den Ball zu. Nimmst du den Ball?“ Wendet das Kind sich ab, möchte es mit der Erzieherin (noch) keinen Dialog beginnen und sucht den Kontakt zur Mutter. Nimmt das Kind jedoch den Ball entgegen, blickt die Erzieherin an und versucht, den Ball zurückzuschieben, kann das der Beginn eines gemeinsamen ersten Dialoges sein. Das Kind antwortet auf die Aktion des Erwachsenen. Dieses Spiel kann so lange weitergeführt und ergänzt werden, wie das Kind den Kontakt zur Erzieherin aufrechterhalten möchte.

Vielleicht ergreift das Kind am nächsten Morgen, wenn es den Gruppenraum betritt, wieder den Ball und rollt ihn auf die Erzieherin zu. Wenn sie den Ball entgegen nimmt und ihn zurückrollt, haben die beiden eine Möglichkeit der Verständigung gefunden, die auf gemeinsamer Akzeptanz, Wertschätzung und wechselseitiger Anerkennung basiert. Viele dieser Interaktionen werden folgen, in denen sich Kind und Erzieherin besser kennen lernen und dass so eine intensive und verlässliche Bindung entsteht.

Mit den Kindern im Dialog sein, d. h. für Pädagoginnen, eine „gemeinsame Sprache“ mit jedem einzelnen Kind finden, sich für das, was das Kind tut, sagt und fühlt zu interessieren, ihm zuzuhören und mit ihm zu reden. Und das gilt nicht nur für die



Arbeit mit Säuglingen und Kleinstkindern. Verlässliche, freundliche und interessierte Erzieherinnen brauchen Kinder in jedem Alter – von der Krippe bis zum Hort.

Wassilios E. Fthenakis führt dazu aus: „Bildung findet in einem sozialen Kontext statt. ... Bildung wird in diesem Sinne nicht mehr als ein primär individuumzentrierter, sondern als ein sozialer Prozess definiert, in dessen Verlauf neben den Fachkräften und den Kindern auch deren Eltern und Andere eine aktive, ko-konstruktive Rolle spielen. (S. 12, „Elementarpädagogik nach Pisa“)

Die Eingewöhnungsphase

Aufgrund der genannten wissenschaftlichen Erkenntnisse ergeben sich für die Eingewöhnungsphase in

Kindertageseinrichtungen folgende Konsequenzen:

- Die Zeit der Eingewöhnung muss gemeinsam mit Eltern und Kolleginnen der Einrichtung vorbereitet werden und behutsam gestaltet sein.
- Wenigstens ein Elternteil sollte während der Eingewöhnung des Kindes anwesend bzw. in der Einrichtung „verfügbar“ sein.
- Das Kind wird während der gesamten Eingewöhnungsphase von **einer** Erzieherin betreut.
- Das Kind entscheidet, wann die Eingewöhnungszeit beendet wird: das wird der Fall sein, wenn das Kind zu seiner Erzieherin eine stabile Beziehung aufgebaut hat und sie in Stresssituationen oder bei unerwarteten Ereignissen als „sichere Basis“ akzeptiert.

Beispiele aus der Praxis

Wenn also verlässliche und stabile Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen die Grundlage für die Selbstbildungsprozesse der Kinder darstellen, ist es notwendig, die Eingewöhnungspraxis in den Modelleinrichtungen näher zu beleuchten. Es zeigte sich, dass sich die Teams dreier Kindertageseinrichtungen und der Hort bereits vor längerer Zeit ein eigenes Eingewöhnungsmodell erarbeitet haben und dieses erfolgreich anwenden.

1. Erfahrungen mit dem Eingewöhnungskonzept im „Freier Kindergarten“

(Ute Brehme, Erzieherin)

„Der Freie Kindergarten ist 1992 aus einer Elterninitiative heraus entstanden. Neben vielen inhaltlichen und konzeptionellen Fragen, die geklärt werden mussten, war die Gestaltung der Eingewöhnungszeit das wichtigste Thema. Viele Eltern hatten noch eigene, nicht unbedingt positive Erinnerungen an diese Situationen oder schlechte Erfahrungen mit anderen Einrichtungen gemacht. Sätze wie: „... kurz und schmerzlos ist das Beste“ oder „... bei uns ist noch jeder trocken geworden“ (das ist im doppelten Sinne schmerzhaft für die Kinder) klangen noch im Ohr.

In den Anfangsjahren wurde das Thema „Eingewöhnungszeit“ vom Kindergarten-Team und den Eltern sehr bedacht, aber eher intuitiv praktiziert. Ende 1997 stieß ich auf die Schrift von Hans-Joachim Laewen, der die einzelnen Schritte und Phasen während der Eingewöhnung eines Kindes im Kindergarten beschrieb. Hier fand ich Vertrautes und Bekanntes wieder, aber auch Dinge, die wir nicht so bewusst und konsequent sahen. Da wir im Kindergarten gerade dabei waren, eine erste Krippengruppe zu gründen, übernahmen wir die wesentlichen Überlegungen und Erfahrungen Laewens und setzten sie in der Praxis um. Bevor ich jedoch mit den Kindern zu arbeiten anfang, besuchte ich fast alle Eltern zu Hause. Ich hatte intensive Gespräche, um das Kind so genau wie möglich kennen zu lernen. Die Kinder waren zwischen 0,9 Monaten und 2,0 Jahren und kamen zeitlich versetzt in die Gruppe, so dass ich genügend Zeit und Ruhe bei der Eingewöhnung hatte. Die Dauer der Eingewöhnungsphase war bei allen Kindern sehr unterschiedlich. Einige Kinder hatten schon größere Geschwister, kannten das Leben in einer Kita und waren dadurch einiges gewohnt. Andere Kinder waren noch nie länger von ihrer Mutter getrennt, sie brauchten längere Zeit, um sich an ihre neue Umgebung zu gewöhnen. Die längste Eingewöhnungszeit dauerte acht Wochen, wobei nach einem intensiven Elterngespräch klar wurde, dass sich die Eltern nicht von ihrem Kind trennen konnten. Nach diesem Gespräch war das Kind wie ausgewechselt: es konnte fröhlich in der Gruppe bleiben, denn es brauchte sich ja keine Sorgen mehr um seine Eltern zu machen.

Rückblickend kann ich sagen, dass die Anfangszeit sehr intensiv und schön war. Die Kinder dieser Gruppe waren von Beginn an sehr stabil, tatsächlich auch weniger krank, verfügten über eine sehr hohe Sozialkompetenz und hatten auch nach längeren Pausen (z. B. bedingt durch Urlaub oder Krankheit) keine neuen Startschwierigkeiten im Kindergarten. Durch die intensive Eingewöhnungsphase habe ich die Eltern individuell kennen gelernt, Gleiches gilt auch für die Eltern, was wirklich vorteilhaft für die weitere Zusammenarbeit war.

Inzwischen ist das Jahr 2005 und als Team haben wir viel mehr Sicherheit und Erfahrungen in der Eingewöhnungszeit mit Kindern und Eltern gesammelt. Wir können jetzt mit viel Fachlichkeit und Hintergrundwissen argumentieren und überzeugen. Die Dauer der Eingewöhnung ist individuell verschieden, aber durch unsere Sicherheit wächst das Vertrauen der Eltern schnell und das Kind kann viel eher loslassen. Ich kann heute sagen, dass sich das „Berliner Eingewöhnungsmodell“ bei uns in der Praxis sehr gut bewährt hat.“

2. Erfahrungen mit dem Eingewöhnungskonzept in der „Villa Kunterbunt“ (von Elke Curth, Leiterin)

Jedes Jahr nach den Sommerferien wurden neue Krippenkinder in der Einrichtung aufgenommen. Für Erzieherinnen und Kinder war die Eingewöhnungsphase im Herbst 2003 besonders anstrengend. Aus aktuellem Anlass diskutierten wir im Rahmen des Modellprojektes die Situation während der Eingewöhnungszeit im Team und entwickelten ein für die Einrichtung umsetzbares Eingewöhnungsmodell.

„Im Jahr 2003 gestaltete sich die Eingewöhnung teilweise sehr problematisch. Wir arbeiten nach dem *Prinzip der Altersmischung*. In der unteren Etage des Gebäudes waren die Kinder zwei bis sechs Jahre alt. In jede dieser drei Gruppen wurden zwei bis drei Kinder von zwei Jahren aufgenommen. In der Anfangszeit war dies eine besondere Belastung für alle beteiligten Kinder und Erzieherinnen. Die Erzieherin musste die Balance wahren zwischen der besonderen Aufmerksamkeit und Zuwendung für die kleinen Kinder während der Eingewöhnungsphase und der Förderung der älteren Kinder. Gerade von den Älteren wurde viel Verständnis abverlangt, oft blieb nicht die notwendige Zeit und Ruhe für ihre Interessen. Die intensive Zuwendung für die Krippenkinder und deren Bedürfnisse sowie pflegerische Maßnahmen bestimmten den Tagesablauf. Wenn die Trennung von der Mutter besonders schwer fiel, waren die Mütter über Wochen mit in der Gruppe, was im Laufe der Zeit eher als störend empfunden wurde. Wenn die Mütter dann den Raum verließen, konnten wir die Kinder kaum beruhigen und das Weinen endete erst beim Wiedereintreffen der Mutter. Es war kaum möglich, mit den älteren Kindern ein Buch anzuschauen oder einmal in Ruhe zu reden. So etwas hatten wir zuvor noch nicht erlebt! Wir mussten uns ernsthaft Gedanken machen über eine neue Form der Eingewöhnung.

In den Weiterbildungen zum Modellprojekt setzten wir uns intensiv mit den frühen Bindungen und den damit verbundenen Anforderungen an eine optimale Eingewöhnung neuer Kinder, insbesondere der Jüngsten, auseinander. Wir erarbeiteten ein Eingewöhnungsmodell, welches wir seit August 2004 erfolgreich anwenden.

Im Team beschäftigten wir uns besonders mit der Frage, ob wir die Krippenkinder in einer Gruppe aufnehmen sollten und ob eine Trennung von den älteren Kindern dem Prinzip der Altersmischung und des Voneinander-Lernens nach Maria Montessori widerspricht. Dieses Thema begleitete uns über ein halbes Jahr, dann entschied die Mehrheit des Teams sich für die Schaffung einer jüngeren Gruppe mit einer Altersmischung von zwei bis maximal vier Jahren.“

Anmerkung zur Arbeit in altersgemischten Gruppen:

Maria Montessori arbeitete mit Kindern im Alter von drei bis sieben Jahren, denn sie war überzeugt davon, dass das Zusammenleben in altersgemischten Gruppen die Entwicklung der Kinder fördert. Seit langem sind die Vorteile bekannt, die eine gelungene Altersmischung mit sich bringt: Ältere Kinder stellen sich auf die jüngeren Kinder ein, die positiven Auswirkungen zeigen sich vor allem im Sozialverhalten; die jüngeren Kinder haben die Gelegenheit, ältere Kinder bei ihren Aktivitäten zu beobachten und zu lernen. Kinder, die in altershomogenen Grup-

pen eher außerhalb stehen, finden zu jüngeren Kindern leichter Kontaktmöglichkeiten usw.

Damit die Kinder in altersgemischten Gruppen voneinander profitieren können, muss ein hohes Maß an differenzierter Arbeit ermöglicht werden: die Kinder sollten jederzeit in Kleingruppen aktiv werden können, entsprechend müssen auch die Räume gestaltet sein. Außerdem ist wünschenswert, dass im Tagesablauf sowohl ältere als auch jüngere Kinder in ihren Altersgruppen aktiv werden und sich auch heterogene Kleingruppen bilden können. Das verlangt von der Erzieherin ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und gezielter Beobachtung, damit sie individuell auf die Bedürfnisse aller Kinder und Altersgruppen eingehen kann. Wird sie nun durch die Eingewöhnung neuer Krippenkinder in die Gruppe zusätzlich gefordert, ist es kaum möglich, differenziert mit den Kindern zu arbeiten und gleichzeitig besonders einfühlsam die Eingewöhnungsphase mit Kind und Eltern zu begleiten. An diesem Beispiel zeigt sich unabhängig von der pädagogischen Konzeption die Notwendigkeit, während der Eingewöhnung kontinuierlich mit zwei Erzieherinnen in einer Kindergruppe zu arbeiten.

Den weiteren Umsetzungsprozess beschreibt Frau Curth wie folgt.

„Wir intensivierten die Zusammenarbeit mit den Eltern vor der Eingewöhnungsphase und erarbeiteten gemeinsam einen Fragebogen, der von den Eltern ausgefüllt und im Aufnahmegespräch besprochen wurde. So erhielten wir wichtige und individuelle Informationen über die Bedürfnisse und Besonderheiten der Kinder.

Wir überlegten, die neuen Kinder in einer Gruppe gestaffelt aufzunehmen, damit wir uns in Ruhe auf die Kinder einstellen und ihren Bedürfnissen gerecht werden konnten. Außerdem versuchten wir den Dienstplan so zu gestalten, dass nach Möglichkeit ein bis zwei Kolleginnen während der Eingewöhnungszeit mit den neuen Kindern zusammenarbeiten. Doch bedingt durch die verkürzten Arbeitszeiten der Erzieherinnen und die Absicherung der Öffnungszeiten von 6.00 Uhr bis 17.00 Uhr (und eventueller Erkrankung von Kolleginnen) war ein Wechsel der Erzieherinnen nicht zu vermeiden.“

Im weiteren Verlauf verankerte das Team folgende Regelung im Eingewöhnungskonzept: „Die Arbeitszeit der Erzieherin mit den neuen Kindern gestaltet sich entsprechend der unterschiedlichen Eingewöhnungszeiten flexibel. Die Erzieherin wird nicht im Früh- und Spätdienst eingesetzt, ist konstant in der Gruppe und hat in dieser Phase Urlaubssperre.“

3. Erfahrungen mit dem Eingewöhnungskonzept in der Natur-Kita „Sonnenschein“ (von Ines Boden, Leiterin)

Auch im Team der Natur-Kita „Sonnenschein“ beschäftigten wir uns im Verlauf des Modellprojektes intensiv mit dem Thema „Frühe Bindung und Eingewöhnung.“ Das bestehende Eingewöhnungsmodell wurde noch spezieller auf die Bedürfnisse der Kinder zugeschnitten. Als Flyer für die Eltern ist es nun jedem Interessierten zugänglich. Bereits vor dem Modellprojekt entwickelte das Team der Kita „Sonnenschein“

die Idee, eine Krabbelgruppe für interessierte Eltern und Kinder zu eröffnen. So wird unser Anliegen den Eltern nahe gebracht:

„Alle neuen Eltern haben die Möglichkeit, ein Mal wöchentlich mit ihrem Kind die Krabbelgruppe zu besuchen. So können Eltern und Kinder die Erzieherinnen kennen lernen, die später auch die Eingewöhnung übernehmen und erste Kontakte untereinander knüpfen. Die Kinder gewöhnen sich an die Räume in der Kita und an die veränderte Geräuschkulisse. Es können auch Eltern und Kinder teilnehmen, die später eine andere Einrichtung besuchen werden.“

Diejenige Erzieherin, die im Sommer die neuen Krippenkinder übernimmt, leitet in der Regel die Krabbelgruppe. Die Treffen finden jeden Dienstag von 15.30 Uhr bis 17.00 Uhr im Krippenbereich (1.Etage) bzw. während der Sommerzeit im Garten statt. Ab einer Anzahl von ca. acht Kindern (und den dazugehörigen Eltern) wird die Gruppe aufgeteilt und eine zweite Krabbelgruppe eröffnet.

Die stufenweise Eingewöhnung aller neuen Kinder erfolgt in der Regel von August bis Dezember. Pro Monat werden ca. 3 bis 4 neue Kinder in die Krippengruppe aufgenommen.“

4. Erfahrungen mit dem Eingewöhnungskonzept in der Kita „Buntspecht“

(von Dagmar Janneck, Leiterin)

Auch die Kitas „Kantatenweg“ und „Buntspecht“ verfügen über ein Eingewöhnungskonzept, das in schriftlicher Form vorliegt. Vor einiger Zeit wurde es von der Fachberatung eingeführt und wird bis heute bei der Aufnahme von Krippenkindern erfolgreich angewandt. Da die Vorgehensweise in beiden Einrichtungen vergleichbar ist, wird der Prozess am Beispiel der Kita „Buntspecht“ näher beleuchtet. Die Leiterin Dagmar Janneck erläutert das Eingewöhnungskonzept, das gemeinsam im Team erarbeitet wurde, so:

„Nach einer telefonischen Absprache kommen die Eltern in unsere Einrichtung. Sie werden von mir in Empfang genommen und durch das Haus geführt. Dabei werden die Eltern über das pädagogische Konzept und die Arbeit mit den Kindern informiert. Wenn sie von unserer Konzeption überzeugt sind, werden sie zu einem Aufnahmegespräch eingeladen. Hier erhalten die Eltern alle notwendigen Informationen zu unserem Eingewöhnungskonzept in schriftlicher Form. *Kurz vor Beginn der Eingewöhnungsphase werden die Eltern mit ihrem Kind zu einem ersten Begegnungsgespräch mit den Erzieherinnen eingeladen, die die Eingewöhnungsphase mit dem Kind gestalten werden. Inhalt des Gespräches zwischen Erzieherinnen und Eltern ist ein Erfahrungsaustausch über die Einrichtung, den Tagesablauf und über Besonderheiten und Gewohnheiten des Kindes. Die Eingewöhnung ist abgeschlossen, wenn das Kind die Erzieherinnen als „sichere Basis“ akzeptiert, d. h., wenn das Kind sich von ihnen trösten und beruhigen lässt. Nur dann entwickelt es eine positive Grundstimmung und beginnt, seine Umwelt mit Neugier zu erforschen.*

Der Elternbrief

Liebe Eltern,

wir möchten Sie gerne über die Art und Weise der Eingewöhnung in unserer Einrichtung informieren und ganz besonders auf die bedeutende Rolle der Eltern während dieser Zeit hinweisen. Um Ihr Kind nicht zu überfordern, sollte die erste Zeit des Krippenbesuches von Ihnen begleitet werden.

Die Dauer dieser Phase richtet sich danach, wieviel Zeit Ihr Kind benötigt, zu seiner Erzieherin eine Beziehung aufzubauen. Ihr Kind braucht für die Zukunft eine „sichere Basis“, die während ihrer Abwesenheit die Erzieherin übernehmen wird. Bitte bedenken Sie schon im voraus den dafür notwendigen Zeitraum und planen sie ihn fest ein. Während der Eingewöhnung geben Sie Ihrem Kind Sicherheit, Geborgenheit und Schutz. Ihr Kind beginnt, die neue Umgebung zu erkunden und erste Kontakte zur Erzieherin zu knüpfen. Die Nähe bzw. Distanz zu Ihnen sowie zur Erzieherin bestimmt das Kind selbst. Sie als Bindungsperson halten sich am Rande der Gruppe oder des Geschehens auf.

Unterstützen Sie bitte das Erkundungsverhalten Ihres Kindes ohne zu drängen oder einzugreifen und akzeptieren Sie die sich anbahnende Beziehung zur Erzieherin. Wenn Sie sich zusammen mit der Erzieherin zu einer ersten Trennung entschlossen haben, ist es ganz wichtig, sich von Ihrem Kind zu verabschieden und zu sagen, dass Sie wiederkommen werden.

In den ersten Eingewöhnungstagen beobachtet die Erzieherin genau, inwieweit sich Ihr Kind an Ihnen orientiert und ihre Nähe sucht. Wie lange Sie als Eltern die Eingewöhnung Ihres Kindes begleiten, besprechen Sie dann natürlich mit der Erzieherin.

Liebe Eltern, es ist uns sehr wichtig, Ihrem Kind einen möglichst sanften Übergang in den Lebensbereich „Krippe“ zu ermöglichen. Damit uns dies gelingt, müssen Eltern und Erzieherinnen sehr eng zusammenwirken. So lernen sich beide Seiten immer besser kennen und schaffen damit günstige Ausgangsbedingungen für eine optimale Entwicklung ihres Kindes und die künftige gemeinsame Zusammenarbeit.

Wir wünschen Ihrem Kind, Ihnen und uns eine schöne und angenehme Eingewöhnungszeit.

Mit freundlichen Grüßen
das Team der Kita „Buntspecht“

Und welche Modelle gibt es für ältere Kinder?

In einer Teamdiskussion erläutert eine Erzieherin die Vorgehensweise in ihrer Einrichtung: „Unser Eingewöhnungsmodell gilt für alle Kinder, die neu zu uns kommen, beispielsweise wenn eine Familie neu in die Stadt gezogen ist oder Eltern sich mit dem Kind entscheiden, die Einrichtung zu wechseln. In der ersten Woche bitten wir die Mutter oder den Vater, sich Zeit zu nehmen und die Vormittage gemeinsam mit ihrem Kind bei uns in der Einrichtung zu verbringen. Wir bereiten die Kinder in der Gruppe auf das neue Kind vor und richten ein persönliches Fach ein.“

Die Aufenthaltsdauer der Eltern machen wir vom einzelnen Kind abhängig. Wenn es dem Kind gut geht, es Kontakte und eine erste Beziehung zur Erzieherin aufgebaut hat, können die Eltern auch schon nach den ersten zwei bis drei Tagen die Einrichtung verlassen, nachdem sie sich von ihrem Kind verabschiedet haben. Während der Projektfortbildung haben wir das Soziogramm erarbeitet, welches das soziale Eingebundensein der Kinder in der Gruppe analysiert. Das Beobachtungsinstrument kann hier eingesetzt werden, um festzustellen, wie das Kind sich nach einer bzw. mehreren Wochen eingelebt hat, ob es soziale Kontakte zu anderen Kindern aufgebaut hat bzw. von den Kindern in ihr Spiel eingebunden wird.“

5. Erfahrungen mit einem Eingewöhnungsmodell für den Hort – Offene Hortarbeit

(von Andrea Otto, Leiterin im Hort der Theodor-Körner-Grundschule)

„Hortkinder sind doppelt belastet: Sie müssen sich zum einen an die Anforderungen der Schule anpassen und sich an die offene Arbeit bei uns im Hort und an die vielen Kinder gewöhnen. Die ungewohnte Geräuschkulisse von 125 Hortkindern ist anfangs sehr anstrengend und der Tagesablauf für die Kinder ungewohnt. Um diesen Tatsachen Rechnung zu tragen, gibt es bei uns im Hort eine Eingewöhnungsphase für die Kinder der ersten Klassen. Sie umfasst den Zeitraum vom Schulbeginn bis zum Herbst bzw. Winter, wird aber den individuellen Bedürfnissen der Kinder angepasst.“

Im Frühjahr veranstalten wir einen oder bei Bedarf mehrere Kennenlern-Nachmittage und laden dazu die neuen Eltern und Kinder ein. Sie können sich in lockerer Atmosphäre unterhalten, in den Funktionsräumen aktiv werden und so gemeinsam das ganze Haus und uns Erzieherinnen kennenlernen.

In den ersten Wochen nach der Einschulung werden die Kinder von ihrer „Bezugserzieherin“ vor dem Klassenraum abgeholt. Danach kommen die Kinder alleine zu uns in den Hort. Die Horträume der ersten Klassen befinden sich in der obersten Etage, etwas abgeschirmt vom übrigen Geschehen. In einem Ruheraum können die Kinder, die es wünschen, ausruhen oder schlafen, während die anderen Kinder in den Räumen oder auf dem Außengelände aktiv sind.

Die Mahlzeiten werden gemeinsam mit der Bezugserzieherin und der Hortgruppe eingenommen, dieses Prinzip gilt für alle Kinder und Gruppen. Bei den Hausaufgaben sind die Erzieherinnen ebenfalls anwesend, um die Kinder zu unterstützen, denn das konzentrierte und selbständige Arbeiten stellt an die Kinder der ersten Klasse hohe Anforderungen.

Im Verlauf der Eingewöhnung lernen die Kinder alle Funktionsräume des Hortes kennen und können sich dort nach Belieben ausprobieren. Nach den Herbstferien werden die Kinder in den offenen Hortablauf integriert, lernen die anderen Kinder und Horterzieherinnen kennen und finden sich ohne Probleme in unserem lebendigen Haus zurecht.“

Resümee

Damit sich die Kinder gut an die neue Umgebung gewöhnen und sich in der Einrichtung wohlfühlen, ist von Seiten der Erzieherinnen viel Verständnis und großes Einfühlungsvermögen gefragt. Sie werden mit den manchmal widerstrebenden Gefühlen der Eltern ebenso umgehen müssen wie mit den Gefühlsschwankungen jedes einzelnen Kindes, das sich zum ersten Mal alleine außerhalb des Schutzes der Familie behaupten und eine enorme Anpassungsleistung vollbringen muss.

Befragt nach den Auswirkungen der Auseinandersetzung mit den theoretischen Erkenntnissen zum Eingewöhnungsmodell antwortet eine Erzieherin: „Die Themen Eingewöhnung, Bindung und Kommunikation waren mir bekannt, wurden durch das Literaturstudium und die Gespräche vertieft. Ich konnte dadurch neue Erkenntnisse erlangen und in der Praxis anwenden. Die Aufnahme neuer Kinder in unseren Kindergarten erfolgt nun intensiver für Kinder, Eltern und Erzieherinnen bezüglich der Kontaktaufnahme und der gemeinsamen Zeit, die wir bewusst miteinander verbringen. Diese Neuerung finde ich sehr gut.“

„Jetzt aber Ruhe!“ „Komm endlich her!“ „Trödel nicht rum!“ – Über die Wirkung von sprachlicher und nichtsprachlicher Kommunikation

Erzieherinnen, die mit Kindern in einen Dialog treten, müssen in erster Linie gute Zuhörerinnen und Beobachterinnen sein. Hedi Friedrich verdeutlicht dies in ihrem Buch: „Auf Kinder hören, mit Kindern reden“ in anschaulicher Weise: „Mit Kindern sprechen heißt: ihnen zuhören, ihr Mitteilungs- und Kontaktbedürfnis ernst nehmen, sie als Gesprächspartner behandeln, wie man selbst behandelt werden will, nachdenken über Macht und Wirkung von Worten und Gesten.“

Die zwischenmenschliche Kommunikation war in den Fortbildungen ein wichtiges Thema, das uns während des gesamten Projektverlaufes beschäftigt hat. Viele Erzieherinnen waren der Ansicht, dass sie sich in Gesprächen mit ihren Teamkolleginnen, Eltern und Kindern offen und gesprächsbereit zeigen und mit Kindern partnerschaftlich reden würden. Einige Erzieherinnen bezweifelten allerdings, sich wirklich in jeder Situation professionell zu verhalten und den Kindern geduldig zuzuhören: „Wenn ich gestresst oder schlecht gelaunt bin, „blaffe“ ich die Kinder schon mal an. In solchen Situationen verhalte mich eher unkommunikativ,“ gibt eine Erzieherin in der Diskussion offen zu.



Um zu sehen, inwieweit sich die Eigenwahrnehmung mit dem Kommunikationsverhalten in der Realität in Verbindung bringen lässt, habe ich in jeder Modelleinrichtung verschiedene Interaktionen zwischen den Erzieherinnen und den Kindern mit der Videokamera aufgenommen und die Szenen später in den Teams ausgewertet. Im folgenden möchte ich schildern, wie unterschiedlich Erzieherinnen mit Kindern

kommunizieren. In beiden Fällen handelt es sich um eine typische Ankleidesituation: die kühlen Frühlingstemperaturen machen es erforderlich, dass die Kinder ihre Pullis, Jacken und Halstücher, Stiefel usw. anziehen, bevor sie in den Garten gehen.

Erstes Beispiel:

Es ist ein schöner Frühlingsnachmittag, die Kinder wollen gemeinsam in den Garten gehen. Die Erzieherin einer Modelleinrichtung hilft den Kindern ihrer Gruppe, sich anzuziehen. Manche Kinder sind sehr selbständig und benötigen wenig Hilfe, andere wiederum warten, damit die Erzieherin ihnen behilflich sein kann. Das Ankleiden verläuft in ruhiger Atmosphäre, die Erzieherin ist unterstützend, wendet sich jedem Kind ganz individuell zu, spricht mit den Kindern und lächelt sie an. Wenn ein Kind fertig angezogen ist, kann es alleine die Treppe hinunter in den Garten laufen.

Zurück bleiben zwei Kinder. Die Erzieherin hilft einem Mädchen beim Schnüren ihres Schuhs, sie sieht ruhig zu. Dann sagt die Erzieherin: „So, ich bin fertig. Bitte schön“ und ruft dem Mädchen zu: „Deine Jacke kannst du auch mitnehmen.“ Das Kind greift nach der Jacke, zieht sie über und geht in den Garten. Dann wendet sich die Erzieherin einem Jungen zu, der am Boden sitzt und beide Beine ausgestreckt hat. Er ist das letzte Kind, das noch nicht „ausgefertigt“ ist. Die Erzieherin schiebt in aller Ruhe einen Stiefel über den linken Fuß des Jungen und zieht den Reißverschluss zu. Am rechten Fuß steckt noch der Hausschuh, ein dunkelblauer Strumpf schaut heraus. Der dreijährige Junge sieht gebannt auf seinen Strumpf, streckt seinen Finger aus, zeigt auf die Zahlen, die in den Strumpf eingewebt sind und zählt: „Drei, vier, null.“ Die Erzieherin hält den rechten Stiefel in der Hand, bemerkt das Interesse des Jungen an den Zahlen, verhält sich ruhig, lehnt sich zurück und beobachtet ihn. Sie wirkt gelassen und zeigt deutlich, dass sie die Zeit erübrigen kann, die der Junge braucht. Er zeigt wieder auf seinen Strumpf und sagt: „Drei, null, null.“ Langsam wiederholt er die Zahlenreihe, er ist drei Jahre alt und ist ganz vertieft in das Zählen.

Die Erzieherin bedrängt das Kind nicht, sich schnell anzuziehen, sie bleibt ruhig und gelassen. Erst als eine Kollegin nach einem Kind aus ihrer Gruppe fragt, wird die Intensität des nonverbalen Austausches unterbrochen. Der Junge schaut auf und sagt: „Die Svenja ist in der Küche.“ Ein anderes Kind, welches die Situation beobachtet hat, ruft: „Ich sage ihr Bescheid, damit sie weiß, wo Svenja ist“ und geht davon. Die Erzieherin hält den zweiten Stiefel noch immer in der Hand, sie wartet die Reaktion des Kindes ab. Er sieht den Stiefel, streckt ihr den rechten Fuß zu. Die Erzieherin erkennt das Signal der Einwilligung und sie kann dem Kind den Stiefel ohne Probleme anziehen. Die Erzieherin sagt: „So, jetzt fehlt deine Jacke noch.“ Der Junge wartet an die Wand gelehnt auf die Rückkehr des anderen Jungen, der gleich wieder zurückkommt und ausruft: „Ich hab`s ihr jetzt gesagt.“ Die Erzieherin fragt den Jungen: „Gibst du mir bitte deine Jacke?“ Er reagiert mit der Frage: „Was?“ Ganz geduldig fragt die Erzieherin ihn ein zweites Mal: „Gibst du mir bitte deine Jacke?“ Er reicht ihr wortlos die Jacke, sie hält diese so hin, dass er ruhig hineinschlüpfen kann.

Sie schließt seine Jacke und sagt: „Du kannst schon nach unten gehen, bei mir dauert es noch ein bisschen.“ Er schaut sie an und sagt: „Ich warte noch auf dich.“ Sie erwidert ruhig: „Du kannst ruhig schon nach draußen gehen. Bei mir dauert es wirklich etwas länger und die anderen Kinder warten schon im Garten auf dich.“ Nach kurzem Überlegen entschließt sich der Junge, in den Garten zu gehen.

Zweites Beispiel:

Es ist später Vormittag, in einer anderen Modelleinrichtung beschließen zwei Erzieherinnen, mit den Kindern nach draußen in den Garten zu gehen. Eine Erzieherin ruft: „Räumt auf und dann könnt Ihr Euch anziehen.“ Ein Kind in der Gruppe ruft die Erzieherin zur Hilfe. Sie geht dem Kind entgegen und fragt: „Was geht schwer, sag mal?“ Das Kind fragt: „Kannst du die Jacke zumachen?“ Die Erzieherin erwidert: „Sag mal BITTE!“ Dann hilft sie dem Kind.

Die Erzieherin setzt sich auf einen Stuhl und hält die Kleider eines Kindes in der Hand und ruft: „Carla, wo bist du?“ Und dann noch einmal lauter: „CAARLAA!“ Das Mädchen kommt auf die Erzieherin zu, diese sagt: „Guten Morgen! Ausgeschlafen?“ Sie legt den Pullover auf ihre Beine und sagt: „Ich zieh dir den Pulli nicht an!“ Das Kind hält den Pullover hoch und versucht, sich das Oberteil selbst über zuziehen. Währenddessen kommt ein anderes Mädchen auf die Erzieherin zu. Sie sagt: „Komm her, ich mach dir deinen Zopf schön!“ Das Kind von eben ist noch immer mit seinem Pullover beschäftigt und schafft es endlich alleine. Ein anderer Junge ruft: „Das geht aber nicht!“ Auch er hat Probleme, seinen Pulli anzuziehen. Ungeduldig ruft die Erzieherin: „Dann legst den Pulli auf den Tisch und guckst, wo der Kopf reinkommt.“ „Das geht aber nicht!“, ruft der Junge ein zweites Mal. Die Erzieherin wendet sich einem anderen Kind zu, der Junge bleibt mit seinem Problem allein. Da eine zweite Kollegin beim Ankleiden der Kinder behilflich ist und die angezogenen Kinder in den Garten gehen können, leert sich der Gruppenraum sehr schnell. Bis zum Ende aber bleibt die Stimmung angespannt.

Zwei sich ähnelnde Situationen, beide Male geht es darum, den Kindern beim Ankleiden behilflich zu sein, damit sie in den Garten gehen können. Beide Male ist es den Kindern, die schon angezogen sind, erlaubt, alleine in den Garten zu gehen. Doch das Verhalten der Erzieherinnen unterscheidet sich erheblich. Im ersten Interaktionsbeispiel fällt die ruhige Stimme der Erzieherin und ihre Gelassenheit in der Situation mit den Kindern auf. Ihre Körperhaltung, ihre Gesten drücken Verständnis und Zugewandtheit aus, die Erzieherin kniet in Augenhöhe des Kindes, konzentriert sich auf die Tätigkeit des Kindes und hält Augenkontakt. Das Kind wiederum ist zunächst vertieft in das Zahlenlesen und scheint die intensive Zweisamkeit mit der Erzieherin zu genießen. Dann möchte er der Erzieherin helfen, die ein Kind aus ihrer Gruppe sucht. Erst als der „Fall“ geklärt ist, wendet er sich dem Anziehen zu. Bemerkenswert ist die Geduld und Empathie der Erzieherin, sich in die Situation des Kindes hineinzudenken. Im zweiten Interaktionsbeispiel wirkt die Situation sehr stressig. Der Anspruch ist, dass die Kinder sich schnell und möglichst selbständig

anziehen. Ziel ist, dass die Kindergruppe schnell in der Lage ist, die Situation alleine zu bewältigen. Die Erzieherin zeigt sich den Kindern nicht zugewandt, sie geht nicht individuell auf deren Bedürfnisse ein. Ihr Umgangston ist barsch, sie spricht fast ausschließlich im Befehlston. In der anschließenden Diskussion ist die Erzieherin der Meinung: „Ich reagiere eben so. Den Kindern macht das nichts aus, die haben sich an meine Ausdrucksweise gewöhnt.“

Hedi Friedrich ist ganz anderer Meinung: „... die Kinder haben ein feines Gespür für die nichtsprachliche Seite einer Mitteilung. Gesichtsausdruck, Ton, Gesten sind Anhaltspunkte, nach denen sie sich bereits seit den ersten Lebenstagen orientiert haben - und genau diese Momente stellen die Beziehungen zu den Personen in der Umgebung her. Was immer ein Erzieher zu einem Kind sagt, ruft bei diesem bestimmte Gefühle hervor. Es fühlt sich respektiert, angenommen, herabgesetzt oder verletzt und reagiert entsprechend; und das ist in diesem Alter sehr bedeutend: Es bildet sich anhand seiner Eindrücke ein Urteil über sich selbst. Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl und Selbsteinschätzung entstehen auf diesem Wege. Außerdem gibt die Erzieherin mit ihrer Art, auf die Kinder einzugehen, jeden Moment ein Vorbild für den Umgang mit Kindern untereinander.“ (Hedi Friedrich, „Auf Kinder hören – mit Kindern reden“, S. 13 f.)

Es besteht demnach ein Zusammenhang zwischen der Haltung der Erzieherin den Kindern gegenüber und der Art und Weise, wie sie mit ihnen kommuniziert. Sieht die Erzieherin in den Kindern selbstbestimmte Menschen, die unabhängig von ihrem Alter eine eigene Meinung haben, wird sie versuchen, gut zuzuhören, Verständnis für die Kinder aufzubringen und in sich auf Zwiegespräche mit den Kindern einlassen. Oder die Erzieherin ist überzeugt davon, besser zu wissen, wie Kinder sich verhalten sollen und versucht, durch Überreden, Loben, Belohnungen, Schimpfen, Befehlen ihre Erwachsenenmeinung durchzusetzen.

In der Auseinandersetzung mit den Interaktionsbeispielen und unterschiedlicher Literatur zum Thema wurde einigen Erzieherinnen klar, wie häufig sie im Alltag Kinder bevormunden, sie nicht aussprechen lassen, schon von vorneherein wissen, was die Kinder sagen wollen und somit Gespräche erst gar nicht zulassen. Hier einige Aussagen von Erzieherinnen nach dem Anschauen der Filmsequenzen:

- Ich kommandiere ganz schön rum!
- Bei mir haben die Kinder kaum eine Chance, etwas zu erwidern. Ich bin ja dauernd am Reden.
- Ich verhalte mich in der Filmsequenz ganz schrecklich: ich erkläre den kleinen Kindern beim Treppensteigen, worauf sie achten sollen, wie sie einen Fuß vor den anderen setzen und wie sie das Geländer anfassen sollen. Sie haben gar keine Ruhe, sich auf ihre Bewegungen zu konzentrieren.
- Das Zusammentrommeln und Abzählen der Kinder erinnert ja an eine Militärausbildung. Mir war bislang nicht bewusst, dass ich so mit Kindern rede.

- Nachdem wir über die Kommunikation gesprochen haben ist mir gestern ganz deutlich geworden, dass ich ein Kind mit Süßigkeiten bestechen wollte, weil es in der Mittagszeit laut war. Ich sagte ganz freundlich: „Wenn du brav bist, bekommst du was Schönes von mir. Ich wollte das Verhalten des Kindes lenken, ohne mit ihm über meinen Ärger zu sprechen.“

Die Diskussion in den Teams wurde zunehmend offener, da einzelne Erzieherinnen ihre Reaktionsweisen nun kritisch beurteilten. „Ich glaube, dass wir in vielen Situationen nicht partnerschaftlich mit den Kindern umgehen, dass muss einem aber erst bewusst werden“, antwortet eine Kollegin. Eine andere ergänzt: „Es kann in bestimmten Momenten auch sein, dass ich Befehle und Verbote ausspreche. Wenn ich zu Hause bin, tut mir meine Reaktion dann sehr leid. Ich glaube, durch einen solchen Ausbruch verscherze ich mir ganz viel Sympathie bei den Kindern, die ich mir lange und mühsam aufgebaut habe.“

Anhand von Beispielen aus der Alltagspraxis haben wir in der Fortbildung dialogbehindernde und -fördernde Aspekte, die nachfolgende Auflistung ist sicherlich ausbaufähig:

dialogbehindernde Aspekte

Dialogbehindernde Aspekte

- „genötigt“ sein → (Spannung / Intonation)
- „Hörgeheiß“!
- Befehle & Anordnungen
- Drohungen & Ermahnungen
- Moralpredigten
- Strafpredigten
- gute Platzhelfer verteilen
- die Kinder mit Lob überhäufen
- Kinder vernichten (Hast Du schon wieder...)
- Fragen und Verweise, die bodenlos wirken (Warum hast Du das getan?)
- Ironie / Sarkasmus (... Du wirst schon sehen)
 - besonders wichtig!
- Verbote, die Kinder nicht verstehen!
 - immer Erklärungen geben!

Bestechungen

dialogfördernde Aspekte

Sprachentwicklung (siehe Kapitel 8 & Literatur)

von Kindern, -

KOMMUNIKATION MIT KINDERN

Dialogfördernde Aspekte

- auf den Tonfall achten
- Kinder ernst nehmen, als gleichberechtigten Gesprächspartner!
- Einzelgespräche mit Kindern führen
- sich in die Gedankenwelt des Kindes hinein denken
- kleinen Kindern - Gesagtes durch Mimik und Gestik unterstützen
- Toleranz, wenn Kleinkinder noch nicht sofort verstehen
- auf Gefühle & Interessen des Kindes eingehen
- verständlich und eindeutig sprechen
- Vorschläge und Anregungen statt Befehle & Anordnungen

Warum ist es so wichtig, über das eigene Kommunikationsverhalten nachzudenken?

In allen Situationen sind wir Erwachsene Sprach- und Kommunikationsvorbilder für die Kinder. Während sie ihre Sprache entwickeln und mit uns in einen Dialog treten, übernehmen sie unsere Sprachmelodie, den Tonfall, die Redewendungen und unsere sprachlichen und nichtsprachlichen Verhaltensweisen. Kinder lernen von uns, emphatisch und hilfsbereit zu sein, wenn sie es selbst erlebt haben. Bringen wir Erwachsene den Kindern Respekt in der Sprache und Körperhaltung entgegen, werden wir viel über Kinder erfahren: wie sie denken und fühlen, wenn sie sich freuen, wenn sie sich geärgert, wenn sie etwas gelernt haben.

Es liegt in der Hand der Erwachsenen, ob die ihnen anvertrauten Kinder Selbstvertrauen entwickeln und mutig für ihre Meinung eintreten können. Je mehr Erzieherinnen befehlen, das Geschehen lenken und Macht auf Kinder ausüben wollen, desto schwieriger entwickelt sich eine gute Beziehung zum Kind. „Der alte Erziehungsstil ist verbunden mit Macht, Angst und Unterdrückung. Es ist zwar möglich, das Kind in Angst zu versetzen und es dadurch zu bestimmten Aneignungsprozessen zu bewegen, allerdings wird damit die Fähigkeit der Kinder zur Selbst-Bildung unterminiert. Das kann in einer Zeit, in der lebenslanges Lernen gefragt ist, kein legitimierbares und zukunftsfähiges Anliegen von Erziehung mehr sein.“ (Hans-Joachim Laewen, Beate Andres, „Forscher, Künstler, Konstrukteure, S. 42)

Wir können davon ausgehen, dass sich die Verhaltensweisen von Erwachsenen auf die Beziehungen zu Kindern auswirken. Zeigen Erwachsene wenig Einfühlungsvermögen und Interesse für Kinder und besteht die Kommunikation eher aus Befehlen und Anordnungen, wird das Selbstwertgefühl von Kindern nicht gefördert. Zur Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls müssen Kinder in den ersten Lebensjahren viele positive und ihre Person bestätigende Erfahrungen sammeln können, auch und vor allen Dingen im Dialog mit den Erwachsenen.

Wie treten wir mit den Kindern in einen ehrlichen Dialog?

In den Fortbildungen haben wir uns intensiv über die Kommunikation mit Kindern und die Qualität der Dialoge ausgetauscht. Wir beschäftigten uns mit der Fragestellung, wie wir mit Kindern in ein Zwiegespräch treten können, wie die Verständigung mit Kleinstkindern gestaltet werden kann und welche Fähigkeiten wir Erwachsene benötigen, damit der Dialog mit den Kindern nach dem Prinzip der wechselseitigen Anerkennung gelingen kann.

Übertragen wir die Erkenntnisse der Kommunikationstheorie auf die Gespräche mit den Kindern, kristallisieren sich einige Grundsätze heraus, nach denen die Gespräche zwischen Erzieherin und Kind für beide Seiten erfolgreich umgesetzt werden können:

- Die Erzieherin erkennt die subjektive Sicht der Kinder auf die Welt an.
- Sie versucht nicht, die Kinder von ihrer Weltsicht zu überzeugen.
- Die Erzieherin ist grundsätzlich interessiert an den sprachlichen und nichtsprachlichen Äußerungen der Kinder und versucht, diese zu interpretieren.

- Die Kinder müssen spüren, dass ihre Belange wichtig sind und von der Erzieherin ernst genommen werden.
- Die Erzieherin besitzt die Fähigkeit, aktiv zuzuhören.
- Durch die Art und Weise, wie sie spricht, drückt die Erzieherin Respekt und Wertschätzung gegenüber den Kindern aus.

Auch in der Fortbildung haben sich die Erzieherinnen Gedanken darüber gemacht, wie sie künftig mit den Kindern sprechen wollen: in ruhigem und freundlichem Ton und in Augenhöhe der Kinder. Dabei erzählt eine ältere Kollegin, dass sie sich mit zu den Kindergartenkindern auf den Boden setzt, um besser mit ihnen reden zu können. Erzieherinnen berichten, dass sie häufiger den Gesprächen der Kinder zuhören und sich öfter dazusetzen, wenn sie merken, dass die Kinder das wirklich wollen. „Was ich mir ganz abgewöhnt habe, ist über den Hof zu brüllen, wenn ich etwas von den Kindern will. Ich gehe jetzt zu ihnen hin, bin freundlich und rede mit ihnen häufig in Augenhöhe“, fügt eine Kollegin hinzu.

Wie funktioniert die Kommunikation mit Säuglingen und Kleinstkindern?

Wenn Kinder und Erzieherinnen sich kennen und bereits eine Beziehung zueinander aufgebaut haben, können sie sich gegenseitig verständlich machen. Schwierig wird es für alle diejenigen, die als Fremde mit kleinen Kindern in Kontakt kommen. „Wie soll ich mich gegenüber einem 1 1/2 jährigen Kind verhalten? Spreche ich ganz normal mit ihm? Wird es mich verstehen?“ Sie beginnen also einen Dialog und fangen an, über einen Gegenstand zu sprechen. Dabei schauen sie dem Kind in die Augen. Das Kind antwortet ihnen in seiner eigenen Sprache, die sie nicht verstehen. Verunsichert blicken sie sich nach einer Erzieherin um, die ihnen den Wortlaut des Kindes „übersetzen“ könnte. Da jedoch kein Erwachsener in der Nähe ist, sind sie mit ihrem Problem allein. Sie versuchen, die Wortlaute des Kindes zu interpretieren. Das Kind fühlt sich missverstanden und wiederholt das Gesagte noch einmal. Sie hören gut zu, versuchen, das Gesagte nachzusprechen. Das Kind scheint zufrieden und redet weiter. Was ist geschehen? Lawen und Andres würden sagen: „Hier entwickelt sich ein elementarer Dialog zwischen Erwachsenem und Kind: Da beide einander zu Beginn des „Gespräches“ noch fremd sind, ist es nicht leicht, Formen des Ausdrucks zu finden, die für beide verständliche Bedeutungen haben. Besonders groß ist die Aufgabe, die der Erwachsene in diesem Prozess zu bewältigen hat: Er muss versuchen, sich auf ihm fremd gewordenen Strukturen frühkindlicher Wahrnehmung und Wahrnehmungsverarbeitung einzulassen. Er tut dies, indem er lange verlassene Positionen seiner eigenen Entwicklungsgeschichte wieder aufspürt, bis er eine Ebene findet, auf der er dem Kind „wahrhaftig“ begegnen kann. Wenn ihm dies gelingt, so ist die **Basis für ein Verständigungssystem gelegt**, auf das sich das Kind stützen kann, wenn es den Erwachsenen erreichen will. Die „Sprache“, in der

sich beide begegnen können, ist dabei zunächst persönlich geprägt und muss von jedem Erwachsenen mit jedem Kind neu geschaffen werden und jedes Kind muss sie mit jedem weiteren Kind neu konstruieren.“

(aus „Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit“, Hrsg. Laewen und Andres, S. 66 ff.)

Um die Themen der Kinder erkennen zu können, ist es notwendig, dass sich jede Erzieherin in allen Situationen auf einen Dialog mit Kindern einlässt. Deshalb liegt gerade im Bereich der Kommunikation ein großes Entwicklungspotential für alle Pädagoginnen, hier kann fachliche Professionalität weiter ausgebaut werden. Denn jeder Mensch ist in der Lage, sein Kommunikationsverhalten zu verändern und zu verbessern: „Mir ist durch die Fortbildung klar geworden, dass ich den Kindern noch besser zu hören muss. Nur dann bin ich in der Lage, mich in ihre Gedankenwelt hinein zu versetzen und zu versuchen, sie zu verstehen. Ich muss die Kinder noch bewusster beobachten und mich bewusster zurückhalten bzw. nicht so schnell eingreifen. Das fällt mir noch schwer.“ – So zieht eine Erzieherin Bilanz!

Eine Kollegin führt weiter aus: „Das Thema ‚Kommunikation‘ sprach mich sehr an, da dies nicht nur in der Arbeit mit den Kindern äußerst wichtig ist, sondern auch für die täglichen Gespräche mit den Eltern große Bedeutung hat. Richtig zuhören, antworten, miteinander reden können ist in der Praxis nicht leicht. Wir sollten uns dieser Tatsache immer bewusst sein.“



„Ich sehe und verstehe!“ – Wie Erzieherinnen Kinder beobachten und das Wahrgenommene dokumentieren

Sich in die Welt der Kinder hineindenken, um herausfinden, was sie gerade berührt und womit sie sich beschäftigen, worüber sie sich geärgert haben und was sie fasziniert, das ist eine große Herausforderung an alle Erzieherinnen, die die Umsetzung des Bildungsauftrages wirklich ernst nehmen. Wie aber ist es möglich, diese Aufgabe zu bewältigen? Eine große Chance hierzu bieten verschiedene Beobachtungsinstrumente, die die Modelleinrichtungen im Verlauf des Modellprojektes erproben konnten.

Die bisherige Praxis der Beobachtung

Zu Beginn der Fortbildung wurden die pädagogischen Fachkräfte nach ihrer bisherigen Beobachtungspraxis befragt. In allen Modelleinrichtungen zeigten sich deutliche Parallelen in der Bewertung. Hier einige Aussagen:

- „Ich habe alle Kinder im Blick.“
- „Ich beobachte die Kinder während des gesamten Tages.“
- „Wenn mich was interessiert, schaue ich den Kindern auch schon mal länger beim Spielen oder Bauen zu.“
- „Wenn Kinder sich streiten und es wird laut, bin ich sofort zur Stelle und schaue nach, was passiert ist.“

In den Teamdiskussionen zeigte sich, dass Erzieherinnen die Kinder eher spontan beobachteten. Es handelte sich überwiegend um Alltagsbeobachtungen, die vorher nicht geplant und auch nicht systematisch dokumentiert wurden. Die Beobachtungssequenzen waren eher kurz (die Erzieherinnen sprachen von „Minutenbeobachtungen“), nur selten nahmen Erzieherinnen sich die Zeit, das Tun eines einzelnen Kindes oder einer Kindergruppe von Anfang bis zum Ende zu beobachten. Es wurden eher Kinder ausgewählt, die durch ihre Verhaltensweisen (z.B. aufgeweckt und voller Ideen, Kommunikationstalente, dauernd in Bewegung, laut und aggressiv) auf sich aufmerksam machten, ruhige und zurückhaltende Kinder wurden seltener beobachtet.

Befragt nach einem einheitlichen Beobachtungskonzept für die gesamte Einrichtung gaben alle Teams an, dass jede Erzieherin individuell beobachtet und dokumentiert und dass es bislang keine gemeinsame Verfahrensweise gab.

Die bisherige Praxis der Dokumentation

Ähnlich spontan und individuell wurden die Dokumentationen geführt. Das zeigen die Äußerungen von Erzieherinnen in bezug auf die Dokumentation der Beobachtungen:

- „Wenn mal was ganz Besonderes passiert ist, schreibe ich es als Geschichte auf.“

- „Kuriose Sprüche der Kinder halte ich in einem Buch fest.“
- „Ich notiere mir Auffälligkeiten und Besonderheiten bei einzelnen Kindern.“
- „Für die Integrationskinder führe ich Karteikärtchen.“

Selbst die Alltagsbeobachtungen wurden selten ausführlich dokumentiert. Bei Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten bzw. Integrationskindern notierten die Erzieherinnen wesentliche Beobachtungen bzgl. des Verhaltens oder der Entwicklung der Kinder. Jede Erzieherin hatte ihr eigenes System, die Dokumentationen wurden nicht systematisch geführt und nur in Einzelfällen mit den Kolleginnen besprochen. Öffentlich ausgehängt wurden Fotodokumentationen von Festen und Ausflügen mit den Kindern, die erläuternden Sätze waren aus der Erwachsenenperspektive für Kinder und Eltern geschrieben (z. B. „Das hat den Kindern viel Freude bereitet!“ oder „Onkel Louis hat uns mit seiner Arbeit sehr geholfen.“).

Wie objektiv ist unsere Wahrnehmung?

Wenn wir unsere Umwelt beobachten, wird uns nur ein Bruchteil der einströmenden Reize bewusst. Unsere Aufmerksamkeit wählt aus und gewichtet, hilft Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden und unterschlägt anderes ganz. Deshalb können wir davon ausgehen, dass jede Wahrnehmung subjektiv ist und die Gefahr von Interpretationen in sich birgt. Mit Hilfe der Beobachtungsinstrumente sind wir eher in der Lage, unsere Wahrnehmungen zu systematisieren und auf einen bestimmten Aspekt zu lenken.

Bei der Dokumentation von Beobachtungen sollten die Erzieherinnen darauf achten, ihre Wahrnehmungen konkret zu beschreiben (i.S.v. „Was geschieht?“), ohne das Gesehene zu bewerten (i.S.v. „Das war mal wieder typisch, Elli hat schon wieder gepetzt!“).

Planung einer gezielten Beobachtung

Bevor die Erzieherin sich entschließt, beispielsweise den Entwicklungsstand eines Kindes zu analysieren oder mehrere Kinder in einer Spielsituation zu beobachten, sollte sie das Beobachtungsziel konkret klären, d. h., sie sollte das (die) Beobachtungschild(er), den Zeitpunkt, die Dauer und Art der Beobachtung (z. B. Entwicklungsbeobachtung, Konfliktsituation) und das Beobachtungsinstrument festlegen. Sinnvoll ist es außerdem, im Team abzuklären, welche Kollegin während des Beobachtungszeitraumes die Kindergruppe übernehmen kann, damit die Erzieherin nicht abgelenkt wird und sich ganz auf die Beobachtungssituation konzentrieren kann.

Reaktion der Erzieherinnen

Bereits beim Planen einer gezielten Beobachtung äußerten die Erzieherinnen ihre Bedenken: „Ich bin die meiste Zeit alleine in der Gruppe. Wie soll ich realisieren, dass eine Kollegin für die Kinder da ist, während ich beobachte? Das ist nicht zu

leisten.“ Diejenigen Erzieherinnen, die eine Beobachtung von ca. 20 bis 30 Minuten ohne Anwesenheit einer zweiten Kollegin durchführten, wurden häufig bei ihrer Tätigkeit unterbrochen und zeigten sich frustriert (z. B. wenn Eltern ihr Kind später in die Gruppe bringen und sich mit der Erzieherin austauschen wollen oder wenn einzelne Kinder die Erzieherin um Hilfe bitten). „Ich fühle mich hin und hergerissen und weiß nicht, welchen Ansprüchen ich am ehesten gerecht werden soll“, betonte eine Erzieherin.

Auf der Suche nach Lösungswegen

In allen Modelleinrichtungen wurde der Zeitfaktor und die momentanen Rahmenbedingungen als Hemmnis für das gezielte Beobachten von allen Kindern und die anschließende systematische Auswertung mit Kolleginnen diskutiert. Trotz dieser Ausgangslage suchten die Erzieherinnen nach machbaren Lösungen für ihre Einrichtungen.

Am einfachsten konnte das Problem in der Modelleinrichtung gelöst werden, in der am Vormittag meist in Doppelbesetzung gearbeitet werden kann. Während eine Erzieherin sich auf die gesamte Kindergruppe konzentriert, ist es der zweiten Kollegin möglich, eine gezielte Beobachtung über einen längeren Zeitraum durchzuführen. In einer anderen Kita einigten sich drei Erzieherinnen, die für zwei Kindergruppen verantwortlich waren, auf folgendes Prinzip: Jede Erzieherin beobachtet mindestens ein Mal in der Woche ein Kind für 20 bis 30 Minuten und dokumentiert ihre Beobachtung. Wöchentlich treffen sich die drei Kolleginnen zum Austausch über ihr Dokumentationsmaterial und zur weiteren Planung ihrer pädagogischen Arbeit. In einer anderen Modelleinrichtung konnte eine Erzieherin einige Kinder in ihrer Gruppe intensiv beobachten, weil eine Praktikantin, die bereits seit längerer Zeit in ihrer Kindergruppe arbeitet, Ansprechpartnerin für die gesamte Kindergruppe war. Schwierig gestaltet sich die gezielte Beobachtung im Hort: Hier sind sechs Erzieherinnen für 124 Kinder verantwortlich, die in zehn Funktionsräumen über drei Etagen und dem Außengelände ihren Bildungsinteressen nachgehen können. Am Nachmittag suchen Kinder häufig das Gespräch mit einzelnen Erzieherinnen, bitten um Unterstützung, wollen bei den Hausaufgaben beraten werden usw. Die Erzieherinnen sahen ein organisatorisches Problem darin, ein einzelnes Kind über einen längeren Zeitraum in verschiedenen Funktionsräumen zu beobachten, während andere Kinder ebenfalls Kontakt bzw. Zuwendung suchten.

Einführung in die verschiedenen Instrumente der Beobachtung und Dokumentation

Alle Instrumente, die im folgenden vorgestellt werden, haben eines gemeinsam: Sie sind nicht defizit- sondern ressourcenorientiert, d. h., sie orientieren sich an den Stärken der Kinder und unterstützen die Erzieherin bei ihrer Aufgabe, ein größeres Verständnis für die Welt und die Themen der Kinder zu entwickeln und daraufhin die räumlichen und materiellen Bedingungen für die Kinder zu verändern und neue Bildungsherausforderungen zu schaffen.

Kuno Bellers Entwicklungstabelle (Modifizierte Fassung Juli 2000, 3.Auflage 2003)

Für die Entwicklungsbeobachtung bei Kindern unter drei Jahren empfiehlt Hans-Joachim Laewen die Anwendung der Entwicklungstabelle von E. K. Beller. Der Einsatz des Instrumentes ermöglicht den Erzieherinnen, sich mit **Kenntnissen von frühen Entwicklungsprozessen** und Entwicklungsveränderungen von **Krippenkindern** vertraut zu machen. Sie lernen, die **Entwicklung der Kinder individuell einzuschätzen, ein Entwicklungsprofil zu erstellen und Kompetenzbereiche** eines Kindes **herauszufinden**. Die Erkenntnisse helfen der Erzieherin, jedes einzelne Kind in ihrer Gruppe besser zu verstehen und ausgehend von seinen Kompetenzen angemessen zu unterstützen. Die Ergebnisse aus der Erhebung der Tabelle bieten der Erzieherin eine Grundlage für die Ausarbeitung von Bildungsangeboten für die Kinder.

Vorgehensweise in der Praxis

In der Fortbildung wurden die Teams zunächst theoretisch in die einzelnen Bereiche der Entwicklungstabelle eingeführt. Die Erzieherinnen erhielten die Aufgabe, die Entwicklungstabelle in der Praxis anzuwenden und bis zu nächsten Fortbildung ein Kind genau zu beobachten und dabei immer wieder auf die Tabelle zurückzugreifen. In der kommenden Fortbildungsrunde haben wir anhand der Beobachtungen der Erzieherinnen für einige Kinder Entwicklungsprofile erstellt.

Mit großer Motivation setzten sich die Erzieherinnen theoretisch mit dem Instrument auseinander. Dabei wurden die Erzieherinnen ermutigt, alle Kinder der Gruppe individuell zu beobachten, deren Entwicklungsprozesse nachzuvollziehen und ein Entwicklungsprofil zu erstellen, um einen routinierten Umgang mit dem Instrument zu erlangen.

Die Teams von drei Modelleinrichtungen kannten das Instrument bereits, in den beiden städtischen Kitas wurde es durch die Fachberatung eingeführt. Ein anderes Team konnte einen Referenten für eine Teamfortbildung gewinnen, der die Handhabung der Entwicklungstabelle vorgestellt hat. Es bestätigte sich die Vermutung, dass das Instrument nach einer anfänglichen „Gewöhnungszeit“ in der Praxis leicht handhabbar sei und die Erzieherinnen wichtige Informationen über die Entwicklung der Kinder erhalten.

Eine Erzieherin erläutert, wie sie sich auf die Entwicklungsgespräche mit den Eltern vorbereitet: „Nach einer ausführlichen Beobachtung werte ich die Ergebnisse mit meiner Kollegin aus und erstelle ein Entwicklungsprofil. Hieraus lässt sich erkennen, in welchen Entwicklungsbereichen das Kind besonders engagiert ist (z. B. Grobmotorik/ Sprache) und in welchen Bereichen es sich noch nicht so stark engagiert hat. Das ist abhängig von der individuellen Entwicklung des Kindes und ist bei allen Kindern unterschiedlich. Auch bei uns Erwachsenen zeigen sich die Unterschiede deutlich: Jemand, der sportlich begabt ist, muss nicht ebenso gut Gedichte schreiben können. Unsere Aufgabe ist es nun, ausgehend von den Stärken des Kindes diejenigen Bereiche zu fördern, in denen das Kind sich weniger engagiert. Und das ist eine große Herausforderung für uns Erzieherinnen.“

Wie kann das gelingen?

Eine Erzieherin, die seit einiger Zeit mit Krippenkindern arbeitet, berichtet: „Durch die Beobachtung und Anwendung der Entwicklungstabelle fiel mir auf, dass Sebastian (zwei Jahre, vier Monate) im grobmotorischen Bereich große Fähigkeiten hat, sich aber beim Malen gerne zurückhielt. Ich startete den Versuch, ihn über seine besonderen Fähigkeiten auch im künstlerischen Bereich zu motivieren. Ausgestattet mit großem Papier, dicken Pinseln, verschiedenen Schwämmen und einigen Flaschen mit Fingerfarbe bereitete ich die Malumgebung entsprechend vor. Um die Malfläche herum war ausreichend Platz, damit sich Sebastian bewegen konnte. Die „malbegeisterten“ Kinder begannen sehr schnell mit dem Malen, während Sebastian aus einiger Entfernung zuschaute. Nach einiger Zeit kam er auf die malenden Kinder zu, nahm sich ein großes Blatt und goss eine Farbe auf das Papier. Mit seinen Händen begann er, Kreise über das Blatt zu ziehen. Es entstanden Spuren und Abdrücke, die er immer wieder veränderte. Er war mit ganzem Körpereinsatz dabei und sehr motiviert.“

Die Bildungsbereiche oder die sieben Intelligenzen des Howard Gardner

(in Forscher, Künstler, Konstrukteure, S. 162–176)

Das Instrument der „sieben Intelligenzen“ dient der Feststellung des Entwicklungsstandes bei Kindern ab drei Jahren. Durch die Anwendung des Instrumentes erfährt die Erzieherin etwas über die **individuelle Ausprägung der Intelligenzen** und die Art, wie Kinder in den verschiedenen Bereichen agieren und diese miteinander kombinieren. Es ist wichtig zu wissen, dass die Beobachtungsbögen keine Entwicklungstests ersetzen, sondern Hinweise darauf geben, in welchen Bereichen ein Kind sich besonders hervor tut oder nicht. Das Ziel der Arbeit mit den Kindern ist es, die **Kompetenzen der Kinder** weiter **auszubauen** und **mit anderen Kompetenzbereichen** zu **verknüpfen**. Laewen bemerkt hierzu: „Es geht zunächst einmal um eine Erweiterung und Vertiefung des Bildes, dass sich jede Erzieherin mit der Zeit von jedem einzelnen Kind macht ... Es geht darum, einen ersten Schritt auf dem Weg zum Auffinden besonderer Stärken, besonderer Talente zu tun, über die viele Kinder verfügen, wenngleich sie sich ... in der Art ihrer Talente sehr unterscheiden können.“ (S. 166, aus *Künstler, Forscher, Konstrukteure* von H.J. Laewen)

Vorgehensweise in der Praxis

In der Fortbildung erhielten die Erzieherinnen einen theoretischen Einblick in die einzelnen Bildungsbereiche und die Aufgabe, das Beobachtungsinstrument der sieben Intelligenzen in der Praxis anzuwenden, d. h. ein Kind über einen längeren Zeitraum intensiv zu beobachten und die Beobachtungen in einen Auswertungsbogen zu übertragen.

Die Erzieherinnen stuften das Instrument als verständlich und leicht anwendbar

ein. Ein positives Merkmal ist die Tatsache, dass das Instrument die Erzieherinnen auffordert, die Funktionsbereiche und das Materialangebot auf der Grundlage der Beobachtungsbögen zu untersuchen. Die Fragen zu den Intelligenzbereichen können nur beantwortet werden, wenn es in der Kindertageseinrichtung oder im Gruppenraum die Möglichkeiten gegeben ist, Kinder in einer Situation mit entsprechendem Material aus dem jeweiligen Intelligenzbereich zu beobachten.

Schwierig wird die Einschätzung für die Erzieherin, wenn das Kind sich beispielsweise in einer Phase des Experimentierens befindet und eher selten im Musikbereich zu beobachten ist. Dazu bemerkt eine Erzieherin: „Um den musikalischen Bereich zu untersuchen, musste ich über einen längeren Zeitraum eine künstliche Situation schaffen, in der musiziert wird. Ich merkte sehr schnell, dass ich verkrampft war, weil das Kind sich mit anderen Dingen beschäftigt hat. Also habe ich für mich beschlossen, einen anderen Weg zu gehen: Ich kann aus meiner Erfahrung mit dem Kind schöpfen und mir Begebenheiten in Erinnerung rufen, in denen das Kind gerne gesungen oder sich zu Tanzliedern bewegt hat und die entsprechenden Fragen beantworten.“

Bildungs- und Lerngeschichten von Kindern „einfangen“

Abgesehen von den bereits vorgestellten Beobachtungsinstrumenten kann die Erzieherin jederzeit Beobachtungen in Form von Bildungs- und Lerngeschichten dokumentieren und die Kinder bei ihrem Tun filmen bzw. fotografieren. Bei dieser Form von Beobachtung geht es darum, „die Geschichte vom Kind als aktivem Lerner festzuhalten ... Mit „Lerngeschichte“ ist eine Geschichte oder Erzählung vom Lernen eines Kindes gemeint, das zuvor während einer Tätigkeit beobachtet wurde. Praktisch heißt das: Ich schaue einem Kind in einer Alltagssituation zu und beschreibe, was es tut. Jede dieser Momentaufnahmen aus dem Leben eines Kindes ... erzählt mir etwas über die Bildungsinteressen und Bildungswege eines Kindes zu dieser Zeit.“
(aus: DJI / Bildungs- und Lerngeschichten / Heft 1 / Mai 2005, S. 8 und 13)

Vorgehensweise in der Praxis

Das Aufschreiben von individuellen Bildungs- und Lerngeschichten der Kinder schien für die meisten Erzieherinnen am ehesten durchführbar. Hier musste nicht lange vorgeplant werden, kurze Beobachtungssequenzen konnten erst einmal aufgeschrieben oder aufgenommen und zu einem späteren Zeitpunkt ausgewertet werden. In diesem Zusammenhang berichtet eine Erzieherin aus dem Hort: „Es kommt häufig zu wunderbaren Beobachtungssituationen, die sich ganz spontan ergeben. Ich versuche nach Möglichkeit, einen funktionstüchtigen Fotoapparat bzw. Stift und Papier griffbereit zur Hand zu haben, um das Wesentliche festzuhalten.“

Der Beobachtungsbogen zur Feststellung der Themen der Kinder

(in *Forscher, Künstler, Konstrukteure*, S. 177–190)

Der Beobachtungsbogen ist ein wesentlicher Bestandteil des neuen Bildungsauftrages, sozusagen das „Herzstück“ der Beobachtungsinstrumente. Denn er soll Anhaltspunkte geben über die **Bildungsthemen der Kinder**. Hier ist jede Erzieherin aufgefordert, ein Kind oder eine Kindergruppe während einer Aktivität über einen längeren Zeitraum (ca. 20 bis 30 Minuten) mehrmals in der Woche zu beobachten.

Wie bereits anfangs erwähnt ist, es notwendig aufzuschreiben, was die Erzieherin konkret wahrnimmt, ohne die Situation zu bewerten. Bei der Auswertung dieses Beobachtungsbogens ist ein wichtiger Aspekt, dass die Erzieherin zur **Reflexion** über die Beobachtungssituation und zur **Perspektivenübernahme** angeregt wird. So hat die Erzieherin die Möglichkeit, sich über eigene Handlungsmuster bewusst zu werden und diese gegebenenfalls zu verändern. Die anschließende fachliche Diskussion mit den Kolleginnen hat zum Ziel, die **Beobachtungen zu besprechen**, die unterschiedlichen Perspektiven und Wahrnehmungen der Kolleginnen für die Auswertung zu nutzen und **Planungsschritte für das weitere Handeln zu entwickeln** (z. B. Veränderung der Raumgestaltung oder des Materialangebotes, Änderungen in der Interaktion mit den Kindern usw.). Hier ist die Kreativität der Erzieherinnen gefragt, die Kinder in ihren Selbstbildungsprozessen zu unterstützen, aber auch Herausforderungen für jedes Kind zu schaffen.

Vorgehensweise in der Praxis

In den Teamdiskussionen wurde deutlich, dass es zunächst vielen Erzieherinnen schwer fiel, Situationen ohne Wertung zu beschreiben. Das zeigten auch die ersten Dokumentationen der Beobachtungen von Kindern. Hier ist einige Übung notwendig, sich bei der Wahrnehmung auf das Wesentliche zu konzentrieren.

Der erste Teil des Beobachtungsbogens wurde von den meisten Erzieherinnen als „alltagstauglich“ und gut einsetzbar eingeschätzt. Heftige Diskussionen löste der Auswertungsteil (Reflexion / Perspektivenübernahme) bei denjenigen Erzieherinnen aus, die keine große Bereitschaft zeigten, sich mit ihrer eigenen Kindheit bzw. ihrer Person auseinander zu setzen. „Ich kann mich doch nicht dauernd mit mir und meiner Geschichte beschäftigen. Ich will nach vorne schauen und meine Vergangenheit zurücklassen“, waren nur einige der Äußerungen. Doch in den Teamdiskussionen wurde deutlich, wie sehr Kinder z. B. in ihrem Bewegungsdrang gebremst werden, weil die Ängste der einzelnen Erzieherinnen dies nicht zulassen.

Trotz anfänglicher Bedenken bzgl. des hohen zeitlichen Aufwandes wurden im Verlauf des Modellprojektes Möglichkeiten zur fachlichen Reflexion zumindest in kleineren Gruppen gefunden. Kaum realisierbar ist z. Z. eine wöchentliche Teambesprechung von ca. zwei Stunden außerhalb der Dienstzeit. Die meisten Teams der Modelleinrichtungen treffen sich vierzehntägig für eine bis zwei Stunden, um die

Dokumentationen mit den Kolleginnen zu besprechen und das weitere Vorgehen zu planen. In der Regel wird die Mittagszeit für Besprechungen genutzt.

Die Leuener Engagiertheitsskala

Dieses Beobachtungsinstrument stellt die Verbesserung der Qualität frühkindlicher Erziehung und Bildung unter dem Blickwinkel der **Engagiertheit** und des **emotionalen Wohlbefindens** der Kinder in der Tageseinrichtung in den Vordergrund. Auch hier ist das Ziel, die Stärken eines jeden Kindes herauszufinden und zu untersuchen, wie die Bedingungen für die Kinder in der Einrichtung verbessert werden können.

Auswertung in der Praxis

Das Instrument wurde theoretisch eingeführt und durch den Einsatz von Videosequenzen von Kindern in einer Kindertageseinrichtung praktisch beleuchtet. Aufgrund ihrer Berufserfahrung waren die Erzieherinnen sehr schnell in der Lage, die Engagiertheit einzelner Kinder einzuschätzen. Das Ergebnis kann sehr gut in den Beobachtungsbogen zur Feststellung der Themen der Kinder integriert werden (*in „Forscher, Künstler, Konstrukteure“, S. 187*).

Das Soziogramm

(in Forscher, Künstler, Konstrukteure, S. 190–197)

Durch regelmäßige Anwendung des Soziogramms erhält die Erzieherin Informationen über die Position einzelner Kinder in ihren **Beziehungen zu anderen Kindern** und über das **Eingebundensein** der Einzelnen **in ihre Gruppe**. Die Auswertungsergebnisse des Soziogramms geben der Erzieherin Aufschluss darüber, ob Kinder am Rande der Gruppe stehen, aus dem Beziehungssystem herausfallen oder ob es einem Kind schwer gelingt, Beziehungen zu anderen Kindern aufzubauen und zu pflegen. Besonders in der Phase der Eingewöhnung neuer Kinder kann die Auswertung des Soziogramms nach einigen Wochen in der Einrichtung Aufschluss darüber geben, ob das Kind in der Kindergruppe eingebunden ist oder noch Integrationsunterstützung von Seiten der Erzieherin benötigt.

Auswertung in der Praxis

Die Erzieherinnen erhielten in der Fortbildung die Aufgabe, das Instrument in der Kindergruppe anzuwenden. In der anschließenden Auswertungsrunde bekräftigten die Teams, dass das Soziogramm alltagstauglich ist, d.h. gut und schnell in der pädagogischen Praxis anwendbar ist. Positiv wird angemerkt, dass durch die Systematik des Instrumentes alle Kinder erfasst werden und so auch Kinder Beachtung finden, die im Alltag eher unauffällig geblieben sind.

Schlussfolgerungen – und was hat sich verändert?

Beobachtung und Dokumentation sind die Basis der pädagogischen Arbeit

In allen Modelleinrichtungen ist das individuelle und systematische Beobachten aller Kinder als **die wesentliche Aufgabe** der Erzieherin erkannt worden. Gleichzeitig hat sich ein deutliches Bewusstsein dafür entwickelt, dass im gesamten Team entsprechend mehr ZEIT für die Beobachtung von Kindern, die Dokumentation und Auswertung der Ergebnisse aufgewendet werden muss.

Verändertes Verhältnis zu Kindern

Die subjektive Weltsicht der Kinder zu ergründen und sich über ihre Lösungsansätze zu wundern bzw. zu freuen, steht deutlich im Zentrum der Teamgespräche:

- „Mein Blick auf das einzelne Kind ist intensiver geworden. Ich verweile längere Zeit bei einer Spielsituation oder schaue den Kindern beim Experimentieren zu.“
- „Durch das Beobachten lerne ich Kinder von einer ganz neuen Seite kennen und weiß, dass sie auch Konflikte sehr gut alleine regeln können.“
- „Ich kann viele Reaktionen der Kinder besser verstehen und brauche nicht mehr so schnell einzugreifen.“
- „Ich habe zu den Kindern ein intensiveres Verhältnis entwickeln können. Sie wissen, dass ich sie ernst nehme und mich sehr für ihre Weltsicht interessiere.“
- „Ich erkenne heute feine Unterschiede im Handlungsrepertoire der Kinder und kreative und kluge Ideen, wenn sie Probleme lösen.“
- „Ich habe mir wieder mehr Freiräume geschaffen für Beobachtungen und Gespräche mit den Kindern. Dadurch ist mein Verhältnis zu ihnen intensiver geworden.“

Das gemeinsame Bemühen eines Teams, die Themen der Kinder herauszufinden und unterstützend darauf zu reagieren hat den Blick auf die Kinder sehr verändert. Deutlich sensibler beobachten die Erzieherinnen heute die Kinder bei ihrem Tun, sehen die Wichtigkeit der Tätigkeit für den Selbstbildungsprozess des Kindes und halten sich mit Erklärungen zurück. Das Vertrauen in die Eigenaktivität der Kinder und in ihre Fähigkeit zur Selbstbildung ist im Gegensatz zu den anfänglichen Bedenken deutlich gestiegen.

Professionalisierung der Arbeitsweise

Die Erzieherinnen aller Modelleinrichtungen sehen sich durch die Anwendung der Instrumente zur Entwicklungsbeobachtung in der Lage, zu jedem Kind konkrete Aussagen über seinen Entwicklungsstand, den Verlauf seiner Entwicklung in verschiedenen Bereichen zu treffen. Die Entwicklungsfeststellung dient als Grundlage für Entwicklungsgespräche mit den Eltern.

Durch die Anwendung der Instrumente zur Entwicklungsbeobachtung konnten sie gleichzeitig einen anderen Blick für die Gestaltung der Räume und für das Material-

angebot entwickeln. Im Verlauf des Modellprojektes haben sich fast alle Modelleinrichtungen an dem Konzept der „Bildungsinseln“ entsprechend der sieben Intelligenzen orientiert und Gruppenräume bzw. die gesamte Einrichtung umgestaltet.

Durch die Intensivierung der Beobachtung und die Auseinandersetzung mit den Themen der Kinder sind die Erzieherinnen heute in der Lage, das einzelne Kind entsprechend seinen Bildungsbedürfnissen zu unterstützen und Bildungsherausforderungen anzubieten.

Umsetzung eines Beobachtungskonzeptes für die gesamte Einrichtung

Die Rahmenbedingungen und die Ausgestaltung der pädagogischen Arbeit in den sechs Modelleinrichtungen sind so unterschiedlich, dass während des Projektes verschiedene Lösungen in den Einrichtungen erprobt wurden. Jede Einrichtung hat ein eigenes Beobachtungssystem entwickelt, das im Rahmen der weiteren Erfahrungen kontinuierlich verbessert werden wird.

Es ist die individuelle Aufgabe aller Teams, die Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit zu verlagern und dem systematischen Beobachten von Kindern und der Auswertung mit den Kolleginnen mehr Zeit einzuräumen.

Das kann durch gute Organisation und in gemeinsamen Gesprächen mit den Trägern verhandelt werden. Außerdem muss über den deutlich höheren Zeitaufwand und Arbeitsintensität gesprochen werden, wenn sich die pädagogische Arbeit an den individuellen Selbstbildungsprozessen der Kinder orientiert und ebenso über Vor- und Nachbereitungszeiten, damit die pädagogischen Fachkräfte qualitativ gut und gründlich beobachten, dokumentieren und auswerten können, sich auch außerhalb der Ruhe- und Schlafzeiten der Kinder regelmäßig mit den Kolleginnen auszutauschen können.

Was bewirkt die Erprobung der Beobachtungsinstrumente?

Einzelne Erzieherinnen bewerten am Ende des Modellprojektes den Einsatz der Beobachtungsinstrumente und stellen fest: „Die Beobachtung ist für mich ein äußerst wichtiges Mittel, um die Themen der Kinder zu erkennen. Ich habe festgestellt, dass ich wertvolle Spiele und Aktivitäten gar nicht zustande kommen, wenn ich als Erzieherin zu schnell eingreife ohne die Situation vorher beobachtet zu haben. Neulich türmten einige Kinder Steine auf und warfen damit im Zimmer herum. Das Werfen mit Bausteinen hätte ich früher sofort unterbunden. Durch die genaue Beobachtung habe ich herausgefunden, dass die Kinder eine Raketenstation gebaut und den Abschuss der Rakete nachempfunden haben.“ Eine Kollegin fasst zusammen: „Ein wichtiger Inhalt in der Fortbildung war das Thema „Beobachtung“. Sie ist auf den ersten Blick sehr aufwendig, bietet aber eine gute Möglichkeit, die Stärken und Bildungsthemen der Kinder sowie Entwicklungsprozesse zu erkennen und auch zu sehen, in welchen Bereichen die Kinder weniger Interesse haben. Durch das gezielte Beobachten und Dokumentieren bin ich in der Lage, individuell auf jedes Kind einzugehen und mich mit den Eltern kompetent und fachlich versiert auszutauschen.“

Und wie reagieren Kinder auf das Beobachtet-Werden?

Die Erzieherinnen berichten, dass die Kinder sich sehr schnell an das Beobachten gewöhnt haben und heute kaum noch aufschauen, wenn die Erzieherin fotografiert oder schreibt. Eine Erzieherin berichtet, dass einzelne Kinder es genießen, wenn sich die Erzieherin so ausgiebig mit ihnen beschäftigt. Sie fühlten sich in ihrem Tun ernst genommen und fragen nach, was die Erzieherinnen konkret aufschreiben. Einzelne Kinder machen die Erzieherinnen auch auf wichtige Ereignisse aufmerksam: „Komm mal mit, das musst du unbedingt fotografieren.“

Organisatorische Aspekte

Bevor die Erzieherinnen die einzelnen Beobachtungsinstrumente in der praktischen Arbeit mit den Kindern erprobten, wurden alle Beteiligten über die Absichten und Ziele des Beobachtens und Dokumentierens informiert:

Gespräche mit den Eltern

Während der ersten Informationsveranstaltungen zum Modellprojekt wurden die Eltern darüber in Kenntnis gesetzt, dass die Erzieherinnen künftig die Selbstbildungsprozesse und die individuelle Entwicklung ihrer Kinder konkret beobachten und dokumentieren würden. Die Erzieherinnen boten den Eltern regelmäßige Gespräche an, um sie über die vielfältigen Beobachtungen ihrer Kinder zu informieren und darüber, dass die betreffenden Eltern auch in den Dokumentationsordner ihres Kindes einsehen können.



Erzieherin und Vater vor dem Dokumentationsschrank

Einbeziehung der Kinder

Auch die Kinder wurden darüber informiert, dass sie künftig von den Erzieherinnen beobachtet, fotografiert oder gefilmt werden. Und dass die Aufzeichnungen in einem Ordner gesammelt und auch mit jedem einzelnen Kind besprochen werden können. Es ist sehr wichtig, eine Transparenz zu gewährleisten, damit sich die Kinder nicht als Untersuchungsobjekte, sondern als eigenständige Menschen fühlen, die ein Mitspracherecht haben und Einspruch erheben können, wenn sie nicht beobachtet werden wollen.

Von dem Gespräch mit den Kindern berichtet eine Erzieherin: „Ich beobachte die Kinder jetzt regelmäßig und halte dies schriftlich oder auch durch Fotos fest. Den Kindern habe ich erzählt, dass ich für jedes Kind ein Tagebuch angefertigt habe, das ihnen zur Verfügung steht. Da die Kinder gerne zu mir kommen, um neues aus ihren Tagebüchern zu erfahren, regen sie mich gleichzeitig dazu an, die Aufzeichnungen konsequent durchzuführen.“

Das Dokumentationswesen

Die Erzieherinnen legen für jedes Kind in der Einrichtung einen Dokumentationsordner an, indem schriftliche Beobachtungsprotokolle, Fotos, Lerngeschichten, Themen des Kindes, Ergebnisse der Teamgespräche, Themen der Elterngespräche usw. abgeheftet werden.

Datenschutz

Jede Einrichtung muss gewährleisten, dass die persönlichen Aufzeichnungen und Daten für Unbefugte unzugänglich aufbewahrt werden, d. h. nur die Gruppenerzieherin kann über die Materialien verfügen. Träger und Leiterinnen wurden mit der Aufgabe betraut, verschließbare Schränke zu organisieren, in denen die Dokumentationsordner der Kinder aufbewahrt werden können.

Grundausrüstung zum professionellen Beobachten

Um das systematische Beobachten und Dokumentieren zu erleichtern, benötigen die Erzieherinnen eine Grundausrüstung an technischen Geräten (u. a. Fotoapparate, Diktiergeräte, Videokamera und Videoanlage, Kopierer) sowie Gelder für Filme und deren Entwicklung, und Kassetten für die übrigen Geräte (siehe auch Abschnitt 17).

Warum ist Schnee weiß und Wasser durchsichtig? – Kinder erkunden ihre Welt

In der Auseinandersetzung mit den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen früher Bildungsprozesse von Kindern waren die Erzieherinnen der Modelleinrichtungen aufgefordert, die Kinder bei ihren Selbstbildungsprozessen intensiv zu beobachten. Das nachfolgende Beispiel zeigt, mit welchem Eifer und mit welchem Konzentrationsvermögen Kinder versuchen, selbstgestellte Aufgaben zu lösen.

Die Steckbecher

Erste Beobachtungssequenz:

Es ist früher Morgen in der Kita Kantatenweg. Paul (2 Jahre, 4 Monate; *Die Namen der beteiligten Kinder sind in allen Beispielen verändert worden*) geht zielgerichtet auf ein Regal zu. Er nimmt sich sieben Steckbecher in unterschiedlichen Farben und legt sie alle einzeln vor sich auf den Tisch. Die Becher haben unterschiedliche Farben und Größen. Er versucht, die Becher aufeinander zu stapeln. Er setzt den großen Becher auf einen kleinen. Der kleine Becher verschwindet unter dem großen. „Nein“, ruft er und wiederholt den Versuch noch einmal. Erneut verschwindet der kleine Becher.



Dann probiert er weitere Varianten aus: er setzt einen mittelgroßen Becher auf einen kleinen: Wieder ist der kleine Becher verschwunden.

Zwei Kinder kommen hinzu, nehmen jeweils einen Becher vom Tisch und wollen sie auf Pauls Becher stapeln. Er ist nicht einverstanden und nimmt den Kindern die Becher aus der Hand, denn die braucht er für seine weiteren Versuche. Nun liegen wieder alle sieben Becher vor ihm. Er versucht erneut, sie übereinander zu stapeln, und setzt einen kleinen Becher auf einen großen. Diesmal verschwindet der kleine nicht unter dem großen Becher, der erste Turm mit zwei Bechern ist entstanden. Erneut nimmt er einen mittelgroßen Becher, setzt einen kleinen Becher

Kind beim Becherstapeln

oben auf. Auch diesmal bleiben die beiden Becher aufeinander stehen. Noch einige Male probiert er verschiedene Varianten aus, durch Versuch und Irrtum hat er das Bauprinzip bald erkannt: der größte Becher muß den Grundstein bilden, darüber kommt der nächst kleinere Becher usw. Nach dem erfolgreichen Fertigstellen des Turmes versucht sich Paul ein zweites Mal mit dem Turmbau, diesmal ist er wesentlich schneller fertig.



Die Erzieherin notiert in ihrem Beobachtungsbogen, dass Paul still, hochkonzentriert und engagiert arbeitet. Er versucht, das Prinzip des Turmbauens und die damit verbundenen Zusammenhänge zu verstehen. Dabei erkennt er, dass die Becher unterschiedlich groß sind, eine einheitliche Struktur (z.B. rund und innen hohl) und verschiedene Farben haben. Jeder Versuch führt zu einer neuen Erkenntnis oder zur Bestätigung der „alten“ Erfahrung. Wie ein Forscher möchte er alle Versuchsreihen testen und dabei in seinem Selbstbildungsprozess nicht gestört werden. Er wiederholt den Turmbau so oft, bis er sicher sein kann, dass er das Prinzip gut beherrscht, d. h. er übt die Abfolge seiner Handlungen eigenständig ein. Ob er sich beim Aufbau des Turmes an den Farben und/oder an den unterschiedlichen Größen der Becher orientiert hat, bleibt der Beobachterin verborgen. Sowohl die Erzieherin als auch die zuschauenden Kinder verhalten sich ruhig, mischen sich in den Selbstbildungsprozess nicht ein und schauen Paul bei der Tätigkeit zu.

„Ein Kind lernt dann am besten, wenn es Aufgaben selbständig löst. Das Lustgefühl, das damit einhergeht, ist nachhaltiger als jede Belohnung von außen“, so beschreibt Henning Scheich, Direktor am Leibnitz-Institut für Neurobiologie in Magdeburg die Wirkung von Selbstbildungsprozessen. Er ist überzeugt davon, dass Menschen auf Lernerfolge mit innerer Zufriedenheit bis hin zur Begeisterung reagieren. (in: *Der Spiegel*, Nr. 27 / 1.7.2002, S. 69)

Nun geht das Lernen weiter ...

Jana hat Paul dabei zugesehen, wie er sich das Turmbauen beigebracht hat. Wie in einem spannenden Krimi verfolgt sie die Bewegungen von Paul mit ihren Blicken und wartet, bis er sein Ziel erreicht hat und alle sieben Becher aufeinander stehen. Sebastian kommt auf die beiden Kinder am Tisch zu. Da Paul keine ersichtlichen Bemühungen zeigt, den Turm erneut aufzubauen, ergreift Sebastian, der ihn beobachtet hat, die Becher. Auch Jana ist weiterhin fasziniert und schaut nun Sebastian beim Turmbau zu, sie darf einen Steckbecher auf den Turm setzen. Als Sebastians Interesse nachlässt, probiert sich Jana alleine aus. Sie hat die beiden Jungs lange beobachtet und möchte nun in aller Ruhe ihren eigenen Turm bauen. An diesem Beispiel bestätigt sich die Aussage, dass das Wahrnehmen ein aktiver Lernprozess ist, für den sich Kinder lange und konzentriert Zeit nehmen.

*Wie Kinder ihre Welt konstruieren*

Die Sichtweise, dass Kinder als ungebildete Wesen zur Welt kommen und darauf warten, vom Erwachsenen nach seinen Vorstellungen geformt zu werden, gehört hoffentlich der Vergangenheit an! Neueste Forschungen im Bereich der Neurobiologie und der Frühpädagogik zeigen, dass Kinder als Subjekte ihrer eigenen Bildungsprozesse von Geburt an bestrebt sind, die Welt aktiv und mit allen Sinnen zu erkunden und jeden Tag dazuzulernen.

Mit der Frage, wie Kinder sich die Welt aneignen, beschäftigen sich Neurowissenschaftler schon seit einiger Zeit und die Forschungsergebnisse zeigen: lange bevor Kinder laufen und sprechen können, sind sie in der Lage, ihre Umwelt zu erforschen, ihre Sinneseindrücke zu verarbeiten, Zusammenhänge herzustellen und Erfahrungswissen aufzubauen. Denn im Gehirn eines Neugeborenen befinden sich 100 Milliar-

den Nervenzellen, die wenigsten aber sind nach der Geburt miteinander verbunden. Funktionsfähige Verbindungen kommen erst durch viele Lernerfahrungen der Kinder zustande. Die amerikanische Neurobiologin Lise Elliot versucht, dieses Phänomen so zu erklären: „... wir und andere intelligente Spezies werden deshalb mit so gering ausgebildetem Gehirn geboren, damit wir in der Lage sind, zu lernen. Das Gehirn eines Babys ist eine Lernmaschine. Es baut sich selbst auf und passt sich an die jeweilige Umgebung an“. Und weiter heißt es: „... es (das Gehirn) greift auf neuronale Schaltkreise zurück, wenn sie gebraucht werden, schließt sie an und passt sie an die jeweilige Aufgabe an – Laufen, Reden, Lesen, Klavierspielen und so weiter. Diese Anpassungsfähigkeit ist von ihrem ersten Auftreten an eine Eigenschaft des Gehirns. Während die Gene den Ablauf der neuronalen Entwicklung programmieren, wird die Qualität dieser Entwicklung bei jeder Abzweigung von Umweltfaktoren geprägt. (in: „Was geht da drinnen vor?“, S. 17)

Im ersten Beispiel haben wir gesehen: Jedes Kind muss handeln, um den Dingen, die es wahrnimmt, eine Bedeutung zu geben. Jeder der vielen Versuche, die Paul unternimmt, hat einen Sinn und bringt ihn ein Stück näher zu seinem Ziel, einen Turm zu bauen.

Zeichen hoher Konzentration

Aus den intensiven Beobachtungen der Erzieherinnen konnten wir eine weitere Erkenntnis gewinnen: Vor allem jüngere Kinder benutzen z. B. bei der Koordination von feinmotorischen oder grobmotorischen Bewegungen den ganzen Körper manchmal unter Zuhilfenahme ihrer Zunge. Das „Zunge zeigen“ kann auf ein Zeichen von großer Engagiertheit hinweisen.





Welche Bedeutung haben andere Kinder für das eigene Lernen?

Wenn Wissen geteilt wird, d. h., wenn sich die Kinder untereinander auf eine gemeinsame Bedeutung einzelner Aspekte der Welt einigen können, spricht man von einer Ko-Konstruktion von Wissen. „D. h., die Kinder interagieren miteinander auf gleicher Ebene und auf einem ungefähr vergleichbaren Kompetenzniveau. ... Wir sprechen von Ko-Konstruktionen zwischen Kindern, die gemeinsam ihre Erfahrungen mit sich selbst und der Welt verarbeiten und zugleich ihre zunächst subjektiven Konstruktionen von Bedeutung miteinander abstimmen können. Dadurch werden die subjektiven Konstruktionen von Kindern mittelbar und können im Austausch mit anderen Kindern weiterentwickelt werden. (Hans-Joachim Laewen und Beate Andres, „Forscher, Künstler, Konstrukteure“, S. 63)

Das nachfolgende Beispiel aus dem Hort der Theodor-Körner-Grundschule zeigt, wie Kinder gemeinsam Wissen konstruieren und dabei auf ihre bisherigen Erfahrungen zurückgreifen können. Die Beobachtungssituation wurde von einer Horterzieherin dokumentiert.

Gemeinsam ein Problem lösen

„Nach dem Mittagessen in der Schulkantine kam Lisa aufgeregt auf mich zugerannt und berichtete, dass Jonas seinen Brustbeutel durch die Luft geschleudert hatte und dieser nun in der Deckenlampe fest hängt. Schnell war ich von anderen Kindern

umringt, die mich ganz schuldbewusst angesehen haben, als erwarteten sie von mir eine „Moralpredigt“. Ich sagte nur: „Überlegt doch gemeinsam, wie ihr den Brustbeutel nach unten befördern könnt.“ Ich war natürlich gespannt, wie die Kinder das Problem angehen würden und beobachtete sie aus einiger Entfernung.

Zuerst ist Max auf einen Stuhl gestiegen. Nacheinander taten das auch Sabine, Jan, Florian und Katharina. Sie reckten sich in die Höhe der Lampe und stellten dabei fest, dass sie zu klein viel zu klein waren, um an den Brustbeutel heranzukommen. „Geht nicht!“, war ihr kurzer Kommentar. Dann schlug Max vor, auf zwei Stühle zu steigen. Als niemand intervenierte, setzte er seine Idee sofort in die Tat um. Alle Kinder hielten Max fest. Sie waren besorgt um seine Sicherheit, das zeigten die folgenden Aussprüche: „Alle müssen festhalten! Max, bleib ganz ruhig.“ Doch auch diesmal bleibt das Resultat gleich: Max war wieder zu klein. Dann verglichen die Kinder ihre Körpergröße und es zeigte sich, dass Florian der Größte unter ihnen war. „Du musst jetzt hochklettern“, baten die Kinder. Florian stieg auf zwei Stühle, die Kinder hielten ihn fest, doch auch er scheiterte. Jan schlug vor: „Wirf einfach einen zweiten Brustbeutel nach oben und schieß den anderen damit runter.“ Sabine gab zu Bedenken: „Mach das nicht, der könnte auch hängen bleiben.“

„Dann muss die Erzieherin auf zwei Stühle steigen, sie ist größer als wir“, meinte Katharina. Nachdem ich abgelehnt hatte mit der Begründung, dass ich Angst davor hätte, herunterzufallen, gingen ihre Überlegungen weiter.

Sabines Idee war nun, einen Stuhl auf den Tisch zu stellen. Die anderen Kinder stimmten begeistert zu: „Auf den Tisch, ja, das könnte klappen.“ Schnell schoben sie einen Tisch heran und stellten einen Stuhl darauf. Sabine kletterte sofort auf den Tisch und dann auf den Stuhl. Da aber die Tisch-Stuhl-Kombination zu weit von der Lampe entfernt stand, erreichte sie wieder nicht ihr Ziel. Doch Max erkannte das Problem schnell: „Wir müssen näher zur Lampe ran.“ Gemeinsam schoben sie ihre „Bergungshilfe“ in Richtung Lampe und vergewisserten sich, ob der Tisch genau unter der Lampe stand. Die Anspannung unter den Kindern war zu spüren, denn sie waren sich sicher: diesmal würde es klappen. Unter großem Jubel ergriff Sabine den Brustbeutel. Die Kinder waren euphorisch über ihre gemeinsame Lösung. Und ich war stolz auf die Kinder: sie haben das Problem eines einzelnen Kindes gemeinsam in konstruktiver und kommunikativer Weise gelöst.“





Erwachsene als Ko-Akteure

Wir haben nun gesehen, wie Kinder ihr bisheriges Erfahrungswissen einbringen, um Ideen umzusetzen bzw. Probleme gemeinschaftlich zu lösen. Und wie die Kinder auf die Vorschläge anderer Kinder eingehen und diese sofort realisieren. Das gegenseitige Respektieren der Vorschläge und das Voneinander-Lernen zeigen, dass ko-konstruktive Prozesse unter den Kindern sehr bereichernd sein können. Wie aber verhält es sich mit den Erwachsenen?

„Ko-Konstruktionen mit Erwachsenen sind für Kinder meist schwieriger als mit Gleichaltrigen zu verwirklichen“, so erläutert Petra Völkel in ihrem Text „Geteilte Bedeutung – soziale Konstruktion“. Und das hängt in erster Linie mit dem Verhalten des Erwachsenen zusammen, der im Laufe seines Lebens einen großen Erfahrungsschatz angesammelt hat. Wenn er dieses Wissen nutzt, um Kinder zu belehren (in unserem Beispiel hätte die Horterzieherin nur zu sagen brauchen: „So geht das nicht. Kommt ich zeige euch, wie man das macht!“) raubt er den Kindern die Chance auf eigene Bildungsprozesse.

In dem Beispiel zeigt sich die Erzieherin als **Ko-Akteurin** der Kinder. Sie regt die Kinder dazu an, das Problem selbst in die Hand zu nehmen und ist gespannt darauf, welche Lösungsmöglichkeiten die Kinder entwickeln. Sie zeigt sich einfühlsam und interessiert und würde sofort helfen, wenn die Kinder sie dazu auffordern würden. Sie freut sich gemeinsam mit den Kindern über die Lösung des Problems.

Können Erwachsene Ko-Konstrukteure der Kinder sein?

Petra Völkel gibt zu Bedenken: „Es gelingt nur wenigen Erwachsenen, zumindest gelegentlich mit Kindern ko-konstruktiv tätig zu werden.“ (in: *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit*, S. 168.) Der Erwachsene braucht ein äußerst großes Einfühlungsvermögen, um sich in die Gedankenwelt des Kindes hineinzusetzen und mit dem Kind auf gemeinsamer Ebene zu interagieren. Kinder spüren sofort, wenn wir nur so tun, als ob wir sie verstehen. Sie ziehen sich zurück, wenn der Erwach-

sene in ihren Augen „übergriffig“ reagiert und die Situation in seinem Sinne lenken will.

Gib mir Zeit – ich entscheide selbst, wann mein Selbstbildungsprozess beendet ist! Wie lange setzen sich einzelne Kinder oder Kindergruppen mit einem Thema auseinander, wieviel Zeit benötigt das einzelne Kind? Die Erfahrungen in den Modell-einrichtungen zeigen, dass die Dauer des Forschens und Experimentierens verschieden lang sein kann und von unterschiedlichen Faktoren abhängig ist. Zum einen kann das Alter der Kinder eine Rolle spielen: Krippenerzieherinnen aus den Modell-einrichtungen haben beobachtet, dass sich einzelne Lernsequenzen in einem Zeitrahmen von 5 bis 15 Minuten, in manchen Situationen auch etwas länger abspielen. Ältere Kinder setzen z. T. über Stunden, Tage, manchmal auch Wochen immer wieder mit ihrem Thema auseinander. Eine Erzieherin aus der Kita „Sonnenschein“ dokumentiert die Bildungsprozesse einer Kleingruppe über eine Dauer von drei Tagen:

Naturwissenschaftliche und mathematische Beobachtungen

Datum: 14.2. bis 17.2.05
 Ort: Garten, Park und Gruppenräume
 Beteiligte Kinder: Tim, Max, Denis, Lucas, Florian, Tobias, Christof, Lovis
 Alter: 5 bis 6 Jahre

Verlauf

1.Tag:

Am Montag hat es kräftig geschneit. Die Kinder hatten großen Spaß an der Schneeballschlacht im Park, vor allem aber am Formen der Schneekugeln. Beim Spaziergang hatten sie mehrere Kugeln zusammengerollt bis sie so groß waren, dass die Kinder sie nicht mehr weiterrollen konnten. Aus einigen Kugeln bauten sich Jasmin, Lucas, Carla und Tim einen Schneemann.

Als wir im Kindergarten ankamen, hatten sich Tim und Lucas zwei große Schneebälle mit ins Zimmer genommen. Sie überlegten, was sie damit machen sollten. Tim wollte seinen Schneeball wieder in den Garten bringen, aber Lucas machte den Vorschlag, den ihn in ein Gefäß zu geben. „Da können wir mal gucken, wie lange der auftaut“, sagte er. Lucas suchte im Gruppenraum eine große Puppenwanne und legte die Schneebälle hinein. Sie wurde von den Kindern einige Zeit nicht beachtet. Nach dem Mittagessen schauten Tim, Lucas und einige andere Kinder nach, wie weit der Schnee schon getaut war. Sie waren erstaunt über die Form der Schneebälle: „Die sind immer noch ganz, nur ein bisschen wässrig geworden.“

Nach dem Mittagschlaf sahen die Kinder wieder nach den Schneebällen. Diesmal waren sie geschmolzen. Die Kinder stellten fest: „Oh, das ist ja nur wenig Wasser.“ Sie gossen das Wasser in einen Messbecher und schauten auf der Skala nach. Sie baten mich, ihnen zu sagen, wieviel Wasser das sei und ich antwortete: „Das sind ca.

250 Milliliter.“ Die Kinder stellten fest, dass das Wasser im Messbecher viel mehr ausah als in der Puppenwanne.



Wanne mit zwei Schneebällen



Junge mit Schneeball in der Hand

2.Tag:

An diesem Tag beschlossen Tim, Lucas und einige andere Kinder, noch mehr Schnee als am Vortag in die Puppenwanne zu füllen. Sie sammelten so viele Schneebälle, bis die Wanne halb gefüllt war. Nach dem Mittagsschlaf war der Schnee noch immer nicht aufgetaut. Das war anders als am Vortag. „Das dauert aber diesmal lange!“ bemerkte Tim. Nach dem Vesper war der Schnee aufgetaut und wurde wieder in den Messbecher gegeben. Die Kinder stellten fest, dass der Messbecher diesmal nicht halbvoll, sondern ganz voll war. Wieder fragten sie mich nach der Maßeinheit und ich sagte: „Es sind 500 ml Wasser im Messbecher.“

Junge mit Messbecher



3.Tag

Auch an diesem Tag beschäftigte die Kinder das Thema „Schnee auftauen“. Diesmal wurde die Puppenwanne bis zum oberen Rand mit Schnee gefüllt. Einen ganzen Kindergarten tag lang warteten die Kinder, aber der Schnee taut nicht restlos auf. Sie mußten bis zum nächsten Tag warten.



Wanne komplett mit Schnee gefüllt

4. Tag

Der Schnee war vollständig aufgetaut. Die Kinder stellten folgendes fest: „Bei einer ganzen Wanne voller Schnee bleibt eine halbe Wanne Wasser übrig.“ Auch diesmal wollten die Kinder die Wassermenge mit dem Messbecher abmessen. Sie konnten den Messbecher zweimal füllen und erhielten zwei Liter Wasser.

Erkenntnisse:

- Schnee schmilzt, wenn er in einen warmen Raum kommt
- viel Schnee taut länger als wenig Schnee
- aus Schnee wird Wasser
- die Kinder suchen dafür eine Erklärung:*
 - „Die Schneeflocken sind ganz leicht.“
 - „Wasser ist schwerer.“
 - „Schneeflocken kann man nicht so zusammendrücken.“
 - „Schneeflocken kleben zusammen.“
 - „Schnee ist weiß und Wasser wird durchsichtig oder klar.“
- Umgang mit Maßeinheiten (z. B. Wasser wird in Liter gemessen, wie mißt oder wiegt man Schnee?)
- Experimentieren mit Mengen und Größen (z. B. halbvoll, voll, wenig, viel, zwei Mal so viel)

Schlussfolgerungen

Jedem Kind die **Zeit lassen**, die es für seinen Selbstbildungsprozess benötigt, dass ist eine wichtige Forderung und geht an die Adresse aller Pädagoginnen. Wenn Erzieherinnen die Bildungszeit von Kindern begrenzen oder Kinder in ihrem „Welterfahrungen sammeln“ stören, behindern sie deren Entwicklungsprozesse. Sobald Erzieherinnen die Wichtigkeit der Themen anerkennen, die Kinder bearbeiten wollen, entwickelt sich wie im o.g. Beispiel eine Dynamik von Bildungsprozessen und Erfahrungen, die für Kinder zu immer neuen Erkenntnissen führt und auch Erwachsene zum Forschen anregen kann. Oder können Sie erklären, warum der Schnee weiß ist und das Wasser durchsichtig?

Gerlinde Lill fasst in ihrem Buch „Bildungswerkstatt Kita“ die Erkenntnisse prägnant zusammen: „Bildung als Gesamtprozess und Ergebnis zugleich ist das, was wir als Erwachsene zwar beeinflussen, letztlich aber nicht bestimmen - und in seinen einzelnen Stadien nur schwer überprüfen können. Weltbild, Menschenbild und Selbstbild eines Menschen entwickeln sich im Wechselspiel von Sinneseindrücken, Gefühlen, Handlungen, Informationen, Assoziationen und kognitiver Verarbeitung. Es handelt sich immer um subjektive Schlussfolgerungen aus Erlebnissen und Erfahrungen. Das persönliche Bild, das sich ein Kind von der Welt macht, kommt nicht dadurch zustande, dass wir unser eigenes Bild ständig aufstellen und darauf zeigen. Es setzt sich eher wie ein Puzzle zusammen, bestehend aus vielen kleinen Einzelteilen, aus neuen Eindrücken und Erfahrungen, die an ein bereits vorhandenes Bild „angedockt“ werden. An welcher Stelle ein neues Puzzleteil angesetzt wird, wo es passt und auf welche Erinnerungen es trifft, das können wir nicht mit Bestimmtheit sagen und erst recht nicht vorgeben.“ (in „Bildungswerkstatt Kita“, S. 27 f.)

Wie reagieren die Erzieherinnen der Modelleinrichtungen auf diese Erkenntnisse?

Die neuesten Forschungsergebnisse über die frühen Bildungsprozesse von Kindern zeigten bei den Erzieherinnen in allen Modelleinrichtungen große Auswirkungen. Das Kind als eigenständig konstruierend zu begreifen, veränderte die Sichtweise auf Kinder und führte zu einem wesentlich größeren Verständnis für ihr Handeln und ihre Reaktionen. Die oben genannten Beobachtungsdokumentationen zeigen deutlich, wie sich die pädagogische Arbeitsweise der Erzieherinnen verändert hat. Dies belegen auch die nachfolgenden Äußerungen:

„Für mich war es eine neue Erfahrung, dass **Krippenkinder** schon so **starke Persönlichkeiten mit einem festen Willen** und vielen Wünschen sind. Obwohl sie am Anfang ihre Bedürfnisse nur nonverbal ausdrücken können, ist es meine Aufgabe, diese zu erkennen, ernst zu nehmen und zu unterstützen. **Dabei musste ich lernen, nicht sofort einzugreifen.** Die Kinder wollen ihre Welt selbst erobern und erkunden.“

„Durch die vielen kontroversen Diskussionen habe ich erkannt, dass ich die Krippenkinder in vielen Situationen „überbehüte“. Auch bei den jüngeren Kindern sollte man **nicht zu schnell eingreifen, nicht dazwischenreden**, wenn sie sich mit einer Sache intensiv befassen. Mit meiner **Zurückhaltung** fördere ich in vielen Situationen die Selbstbildungsprozesse der Kinder.“

„Mir ist bewusst geworden, dass ich die Kinder in ihren **Selbstbildungsprozessen nicht alleine lassen** kann. Ich bin gefordert, mich mit ihnen über ihre Themen zu unterhalten und ihnen Themen zuzumuten aus unterschiedlichen Bereichen. Ob die Kinder darauf eingehen, kann ich im vorher nicht wissen, ich muss mit dieser Unsicherheit leben.“

„In meiner Arbeit als Erzieherin bin ich dem einzelnen Kind gegenüber sensibler geworden. Ich weiß, dass jedes Kind **von Geburt an seinen eigenen Lernrhythmus** hat. Mir ist bewußt, dass ich dem Kind Bildung nicht ‚überstülpen‘ kann, sondern dass **sich jedes Kind selbst bildet.** Es sammelt Erfahrungen mit Dingen und Menschen durch seine Aktivität und sein Forschen. Darin muss ich das Kind unterstützen.“

„Labor und Atelier“ – Bildung ereignet sich in einer anregungsreichen Umgebung

Stellen sie sich vor: Die Räume für die Krippenkinder sind mit vielen kleinen Stühlen und Tischen ausgestattet, an der Decke sind Mobile angebracht, weiche Stofftiere und Bälle liegen für die Kinder bereit, an der Wand kleben bunte Tapetenstreifen mit niedlichen Tierbildern, Fensterbilder aus Disney-Land zieren die Fenster, es gibt keine Ecken und Kanten, an denen man anstoßen könnte, keine Erhebung, von der Kinder herunterfallen könnten, alle Gefahren sind beseitigt und die Spielzeuge mit einfacher Anwendungspraxis fordern in ihren grellen Farben zum Spielen auf ... Dem ein oder anderen Erwachsenen mag das gefallen. Wie aber finden Kinder das von Erwachsenen geschaffene Kleinkindidyll? Können sie in diesen Gruppenräumen forschen und die Welt zu entdecken, immer auf der Suche nach Abenteuer? Oder stellt sich nach den ersten freudigen Begrüßungsminuten in der Kita so etwas wie Frust und Langeweile ein, weil die Spielzeuge schon so oft ausprobiert, die Tierbilder an den Wänden schon so oft angeschaut und wegen der vielen Blumen auf der Fensterbank man nicht mal richtig nach draußen gucken kann ...

Mit Beginn der Fortbildungen während der Osterzeit 2003 habe ich die Gebäude der Modelleinrichtungen das erste Mal gesehen und meinen ersten Eindruck beim Betreten der Einrichtung und der Ausgestaltung der Gruppenräume mit der Kamera festgehalten. Beim ersten Rundgang ist mir folgendes aufgefallen:

- alle Teams arbeiten in festen Gruppenräumen
- jeder Gruppenraum ist individuell eingerichtet und am Geschmack der Erzieherin orientiert
- viel Mobiliar in den Gruppenräumen / Tische, Stühle, Schränke füllen den Raum





- Bastelarbeiten von Kinder in großer Vielfalt vorhanden
- Blumen auf den Fensterbänken
- Deckchen auf den Tischen
- Materialien sind im Raum verteilt ohne klares Ordnungsprinzip
- traditionelles Raumteilungsverfahren: Malecke, Bauecke, Rollenspielecke usw.
- viele konventionelle Spielwaren, kaum mehrdimensionales Material
- Material z. T. für Kinder unerreichbar aufbewahrt.



Gerlinde Lill bringt das Dilemma vieler Kitas auf den Punkt: „Woran es häufig mangelt, ist eine klare Struktur innerhalb der Vielfalt. „Es ist alles so schön bunt hier“ – das kann man nicht nur über Konsumtempel sagen, sondern auch über Kitas. Was warum mit welcher Absicht angeschafft wird, scheint eher zufällig. Ordnung herrscht vor allem äußerlich, eine innere Systematik fehlt in vielen Fällen. Wenn es gut läuft, sind die vorhandenen Materialien sortiert und in anregender Weise präsentiert. Wenn nicht, sind sie wenig animierend „irgendwie“ vorhanden. (in: *Bildungswerkstatt Kita*, S. 56)

Das Betrachten der Fotos zu Beginn der Fortbildung löste in einigen Erzieherinnen „Aha-Erlebnisse“ aus. Manche kritisierten ihre eigene Nachlässigkeit: „Wenn man so lange in den eigenen Räumen arbeitet, verliert man komplett den Außenblick. Ich habe mich an den Zustand gewöhnt, aber ob die Kinder damit zufrieden sind bezweifle ich jetzt.“ Auf meine Frage, warum die Fensterbänke mit Blumen zugestellt und auf vielen Kindertischen Deckchen lagen, antworteten einige Erzieherinnen: „Ich möchte es in meinem Gruppenraum gerne gemütlich haben. Er soll nicht so steril aussehen.“ Gerade die breiten Fensterbänke in manchen Gruppenräumen sind vom Lichteinfall und der Höhe ideal für Kinder, um mit dem Mikroskop zu forschen, Bilder zu malen usw. Wenn die Deckchen auf den Tischen entfernt würden, hätten die Kinder eine größere Arbeitsfläche zur Verfügung. Auch über die Anzahl der Tische und Stühle im Gruppenraum könnte man diskutieren: manche Räume waren mit Mobiliar so überfüllt, dass für Kinder kaum noch Bewegungsmöglichkeit bestand. In der Diskussion äußerte sich eine Erzieherin: „Ich mag es nicht, wenn einzelne die Kinder anfangen, wie wild um die Tische zu laufen. Normalerweise habe ich sie immer ermahnt, ruhig zu sein. Vielleicht sollte ich mich doch von einigen Möbelstücken trennen, damit die Kinder mehr Platz zur Verfügung haben.“ Es zeigten sich in der Fortbildung erste Tendenzen, Veränderungen gedanklich zuzulassen, aber von einer Bildungswerkstatt, in der Kinder forschen und entdecken können, waren die meisten Modelleinrichtungen noch weit entfernt.

Reise in die Vergangenheit

Doch bevor die Erzieherinnen begannen, die Struktur ihrer Raumgestaltung neu zu überdenken und Bildungsräume für Kinder zu schaffen, sollten sie sensibilisiert werden für die Spiel- und Lernbedürfnisse der Kinder. Sie waren aufgefordert, in Gedanken an die Lieblingsspielorte ihrer Kindheit zurückzukehren. Gerne erinnerten sich die Erzieherinnen an das Spielen mit den Nachbarskindern draußen auf der Straße oder in der Natur. Manche erzählten, dass sie ständig in Bewegung waren bis es dunkel wurde oder eine der Mütter zum Abendessen rief. Von ihren Bedürfnissen nach Freiheit, Abenteuerlust, Grenzen austesten, mit Freunden zusammen sein, Selbständigkeit ausprobieren, Mutproben bestehen sprachen sie ebenso gerne wie von einzelnen Spielszenen: „Wir haben am Wasser gespielt, Baumhütten gebaut, Spiegeleier im Wald gebraten, Zirkusaufführungen und Feste in den Innenhöfen der Mietshäuser vorbereitet ... Am liebsten spielten die Erzieherinnen ohne Erwachsenenaufsicht,

sie hatten viele Ideen, die gemeinsam umgesetzt wurden. Fast täglich mussten Abenteuer und gefährliche Situationen gemeistert werden.

Auf meine Frage, mit welchem Material sie in ihrer Kinderzeit am liebsten gespielt haben, äußerten Erzieherinnen u. a.: „Zum Bauen gab es alte Decken, Kissen, eine Klopfstange im Hinterhof und viele Klammern; wir haben gerne mit Naturmaterialien und „Fundobjekten“ wie Stöcke, Steine, Hölzer, verbeulte Kochtöpfe, Blüten, Früchte, Heu und Stroh, Sand, Lehm und Erde und Wasser gespielt. Die Spielmaterialien hatten einen offenen Charakter und waren vielseitig verwendbar.“

Ohne die Kindheitserfahrungen erklären zu wollen, können so Aspekte in Erinnerung gerufen werden, die für Kinder über alle Generationen hinweg wichtig waren:

- selbst zu entscheiden, mit wem ein Kind wann, wo und womit spielt
- die Umgebung selbst gestalten
- die Spieldauer eigenständig festlegen
- ohne Erwachsenenaufsicht spielen können.

Was benötigen Kinder für ihre Selbstbildungsprozesse?

In dem Kapitel zur „Eingewöhnung und Bindung“ haben wir gesehen, wie wichtig es für die Entwicklungsprozesse von Kinder ist, mit Erwachsenen eine stabile Bindung einzugehen und mit anderen Kindern gemeinsam zu lernen. Abgesehen von den sozialen Faktoren beeinflussen aber auch Materialien und Räume das Lern- und Bildungsverhalten von Kindern.

Hierzu bemerken Hans-Joachim Laewen und Beate Andres: „Hat das Kind die Möglichkeit, in seiner unmittelbaren Umgebung komplexe, vielsinnliche Erfahrungen zu sammeln, so wirkt sich das bereits in den ersten Lebensmonaten positiv auf die Architektur seines Gehirns aus. Irreversibel werden Verbindungen zwischen den Nervenzellen entweder erst gar nicht hergestellt oder aber wieder „eingeschmolzen“, wenn das Gehirn nicht über Wahrnehmungserfahrungen zur Optimierung herausgefordert wird.“ (in: „Forscher, Künstler, Konstrukteure“, S. 114)

Deshalb sollte die Lernumgebung einer Kindertageseinrichtung den Kindern **vielfältige und komplexe Erfahrungen** über die Welt und ihre Beschaffenheit anbieten und **Bildungsanreize** schaffen, durch die alle Kinder zum forschenden Lernen herausgefordert werden. Kinder brauchen **klar strukturierte** Räume, die ihren **Bedürfnissen nach Bewegung, Spiel, Begegnung, Ruhe und Gestaltung** entsprechen. Und auch das Materialangebot spielt eine wichtige Rolle: Die Kindertageseinrichtung sollte den Kindern ein **vielfältiges und qualitativ gutes** Angebot an Spielzeug und Material anbieten, welches **übersichtlich geordnet** ist, in **offenen Regalen** aufbewahrt wird und den Kindern eine **freie Auswahl** ermöglicht. Das Raum- und Materialangebot sollte die **Sinne** der Kinder anregen und **Bewegung** aller Art ermöglichen. (in: „Forscher, Künstler, Konstrukteure“, S. 14 / 15)

Die sieben Intelligenzen nach Howard Gardner als Orientierung für die Gestaltung von Bildungsräumen

Wenn wir die Ausgestaltung der Räume als einen wesentlichen Erziehungsaspekt begreifen, sind die pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen gefordert, die Raumgestaltung und das angebotene Material bzgl. der Anforderungen des Bildungs- und Erziehungsauftrages hin zu überprüfen. Doch an welchem Konzept kann man sich orientieren?

Beschäftigt man sich mit den sieben Intelligenzen nach Howard Gardner, so lässt sich eine Grundstruktur an Intelligenzbereichen benennen, die für die Entwicklung von Kindern entscheidend sind. Gardner geht davon aus, dass Menschen über multiple Intelligenzen verfügen. Nach seiner Theorie ist der Mensch auf mindestens sieben verschiedene Arten fähig, die Welt zu erfahren, nämlich:

- über die Sprache
- das logisch-mathematische Denken
- die praktische Intelligenz
- das musikalische Denken
- die Bewegungsintelligenz
- die soziale Intelligenz
- die wissenschaftliche Intelligenz.

Wie aber lässt sich diese Theorie alltagstauglich umsetzen? Grundsätzlich ist es nach Laewen und Andres möglich, die in den meisten Kindertageseinrichtungen existierenden Funktionsecken auf der Grundlage der sieben Intelligenzen zu „Bildungsinseln“ weiterzuentwickeln. (Hans-Joachim Laewen, Beate Andres, „Künstler, Forscher, Konstrukteure“, S. 165)

Erfahrungen der Modelleinrichtungen bei der Schaffung von Bildungsräumen für Kinder Gleich zu Beginn des Modellprojektes entschieden sich die Erzieherinnen des Hortes, ihre Innenräume entsprechend der Bildungsinteressen der Kinder zu verändern. Das Team arbeitete seit Jahren in festen Gruppen. Jede Erzieherin hatte ihren Raum und ihre Kindergruppe und versuchte, alle Bedürfnisse, die Kinder ausleben wollen, in diesem Raum zu verwirklichen. Dabei fiel den Erzieherinnen auf, dass es im Gruppenraum ständig Ärger gab, weil einerseits Kinder in Ruhe malen oder gestalten wollten, während andere Kinder ihrem Drang nach Bewegung freien Lauf ließen. Das führte zwangsläufig zu Interessenskonflikten, bei denen die bewegungsaktiven Kinder ermahnt wurden, *ruhig zu sein*. Um den Kindern größere Entscheidungsfreiheiten zuzugestehen, die sie für ihre Selbstbildungsprozesse benötigen, entstand die Idee, die Gruppenstruktur aufzulösen und ein Konzept für das gesamte Haus mit vielen Funktionsräumen zu entwickeln. Bevor die Umräum- und Veränderungsaktion begann, haben die Erzieherinnen des Hortes alte Materialien und Möbel aussortiert und entsorgt. Im Laufe der Zeit entstanden:

- ein Raum zum großflächigen Bauen
- ein Verkleidungsraum
- ein Labor

- eine Trauminsel
- eine Computerecke
- ein Spielzimmer
- eine Bibliothek
- Kinderclub zum Hinsetzen, Miteinander Reden und Feste feiern
- ein Werkraum
- ein Kreativraum
- ein Bewegungsraum
- ein Raum für Musik und Tanz sowie
- ein Hausaufgabenzimmer.

In allen anderen Funktionsräumen mit Ausnahme des Hausaufgabenzimmers konnten Erzieherinnen und Kinder sich verwirklichen, Ideen kreieren und in die Tat umsetzen. Die Eltern wurden über die Planung der Gruppenöffnung informiert und gebeten, während der Renovierungsphase mitzuhelfen. Mit großem Elan und durch zahlreiche Wochenendeinsätze ist es dem Hortteam gelungen, den Kindern die Funktionsräume im Mai 2004 zur Verfügung zu stellen.



Das Team der Einrichtung „Freier Kindergarten“ hatte sich bereits intensiv mit der Raumgestaltung auseinandergesetzt und viele Ideen umgesetzt. Die Erzieherinnen hatten mit ihrem Konzept der Arbeit in Gruppen gute Erfahrungen sammeln können, zumal außerhalb der Gruppenräume Funktionsräume geschaffen wurden, die von allen Kindern im Haus genutzt werden können. Dazu zählen: ein großer Bewegungsraum, eine Küche und ein Schlafraum. Im Keller befinden sich eine Werkstatt

und Möglichkeit zum großflächigen Malen für die Kinder. Anhand des Konzeptes der sieben Intelligenzen wollten die Erziehrinnen ihre Raumstrukturen und das Angebot an Materialien überprüfen und umgestalten. Vorrang sollte zunächst der Eingangs- und Flurbereich haben, der den Kindern als zusätzlicher Aktivitätsraum nach den Renovierungsarbeiten zur Verfügung gestellt werden sollte. Zugunsten eines Musik- und Tanzraumes *entstand* im Erdgeschoss ein großer Teamraum für Fortbildungen, Elterngespräche usw.

Stadt- und Naturszenen kunstvoll gestalten

Während des Modellprojektes sollte nun der Eingangsbereich im freien Kindergarten, der eigentlich die „Visitenkarte“ eines Hauses darstellt, renoviert werden. Vor allem die über-Putz-liegenden Versorgungsrohre, Leitungen und Brandschutztüren aus Eisen boten keinen ästhetischen Anblick. Gemeinsam mit den Erzieherinnen und den Kindern entwickelte ein Vater, ein ausgebildeter Maler, Ideen zur Umgestaltung des Treppenhauses. Nach einigen Diskussionen war klar: Es sollten keine verkitschten Kinderbilder entstehen, das Wandgemälde sollte mit der Lebensrealität der Kinder in Zusammenhang stehen und ein Gesamtbild ergeben. Also wurde beschlossen, das Stadtleben der Kinder in kleinen Szenen auf die kahlen Wände zu bringen: Häuser, Straßenlaternen, Wolken, Bäume, kleine Bäche, ein Feuerwehrturm usw. bringen Atmosphäre in den Eingangsbereich und laden Kinder und Erwachsene zum Verweilen ein.



Das Team der Kita Buntspecht arbeitete mit den Kindern noch in Gruppenräumen, es war aber bereits vor dem Modellprojekt ein Funktionsraum als Computerraum entstanden, der von den Kindergartenkindern genutzt werden konnte. Zunächst entstand die Idee, zusätzliche Funktionsräume zu schaffen, die den Kindern mehr Spielräume außerhalb der Gruppenräume ermöglichen sollten. Während des Modellprojektes geplant und umgesetzt wurden:

- ein Ruheraum
- ein Atelier
- eine Kinderbibliothek.

Zu einem späteren Zeitpunkt sollte im Küchentrakt ein Kinderrestaurant sowie eine Holzwerkstatt entstehen. Für den ersten Zeitraum wollten die Erzieherinnen ihre Gruppenräume in der Kita so öffnen, dass die Kinder die Funktionsräume im ganzen Haus aufsuchen konnten. Die Gruppenräume sollten aber zunächst in der alten Struktur zu belassen werden. Die Erzieherinnen entwickelten ein Raumkonzept für das ganze Haus, aber schon bei der Planung erschien es sinnvoller, die Gruppenräume teilweise, d. h. während der Spielzeiten der Kinder zu öffnen. Angestrebt ist von Seiten des Teams auf beiden Etagen gruppenoffen zu arbeiten und die vorhandenen Raumkapazitäten den Kindern als Funktionsbereiche zur Verfügung zu stellen.

Vom Modell zum Kunstwerk



Ein junger Vater, der seinen Sohn im Krippenbereich der Kita Buntspecht eingewöhnt hatte, wollte sich nach erfolgreich verlaufender Eingewöhnung in der Kita engagieren. Während eines Elternabends im Frühjahr 2005 berichteten die Erzieherinnen, dass sie sich demnächst im Rahmen des Modellprojektes mit der Umgestaltung des Außengeländes befassen wollten. Trotz des alten Baumbestandes im Garten fehlte es für die Krippenkinder an Rückzugsmöglichkeiten und schattigen Plätzen. Gleich am nächsten Morgen überraschte der junge Vater die Erzieherinnen mit einer Idee: er wollte ein Sonnendach für die Kinder bauen. Gemeinsam mit seinem Sohn fertigte er ein Modell an und brachte es mit in die Kita. Die Erzieherinnen waren begeistert über das Engagement des Vaters.



Ich wollte mehr erfahren über die Motivation des Vaters, sich zu engagieren und er antwortete spontan: „In der heutigen Zeit wird zuviel gejammert, keiner packt mehr an. Natürlich kann ich mich ständig darüber aufregen, dass kein Geld vorhanden ist, aber das lähmt viele Aktivitäten. Ich wollte nicht mitjammern, sondern etwas tun. Also habe ich nach dem Elternabend beim Forstamt in Leipzig angerufen und mich erkundigt, ob ich Holz zum Bau eines Spielgerätes für eine Kindereinrichtung bekommen kann. Ich erhielt einige Holzstämme, die ich im Wald bearbeiten durfte.“

Durch diese bemerkenswerte Initiative entstand ein einzigartiges Kunstwerk im Garten der Krippenkinder. Wir hoffen, dass das Beispiel Nachahmer findet und dass viele Eltern sich angesprochen fühlen, sich nach ihren Möglichkeiten und Fähigkeiten für ihre Kindertageseinrichtung zu engagieren.

Materialbörse

Während der Informationselternabende wurden die **Eltern** gebeten, Restmaterialien (Papier, Woll- und Stoffreste, Knöpfe usw.) zu sammeln. Ebenso eifrig waren sie beim Mitbringen von Naturmaterialien wie Steine, Hölzer, Muscheln *und* Laborutensilien. Auch das Organisationstalent von Erzieherinnen war gefragt, wenn es um die Beschaffung von Materialien ging. Einzelne Erzieherinnen nahmen ihren ganzen Mut zusammen und fragten beispielsweise in Einkaufszentren nach Kleiderständern für den Theaterraum, nach großen Kartons, Papprollen usw.

Einiges an hochwertigem Material wie Mikroskope und Laborutensilien erhielten einige Modelleinrichtungen aus Schulen, die kurz vor der Schließung standen.

Beispiel für das Organisieren von Material

„Im Laufe unserer Arbeit wurde uns bewusst, dass wir uns zu „Jägern und Sammlern“ entwickeln müssen, um zu den optimalen Bedingungen zu kommen, die für die Entwicklung der kindlichen Selbstbildungsprozesse erforderlich sind. Da wir die Themen der Kinder bei ihrem Spiel erkennen, wissen wir auch, wie und mit welchem Material wir die Kinder hilfreich unterstützen können.

Ich fand eine gute Gelegenheit, als ich kürzlich bei meinem Hausarzt zu einer Kontrolluntersuchung vorsprach. Als ich im Sprechzimmer saß und mein Arzt sich im Nebenzimmer mit einer Patientin unterhielt, schweiften meine Blicke durch den Raum. Auf einem kleinen Schrank entdeckte ich einige anatomische Modelle des menschlichen Körpers, z. B. die Hand und das Kniegelenk. Mir kam sofort die Idee, meinen Arzt zu fragen, ob ich nicht die Modelle für die Kinder in der Einrichtung mitnehmen könnte. Er war sichtlich angetan von unserem Vorhaben und sagte sofort zu. Glücklicherweise über meine Errungenschaft ging ich mit den Modellen in die Einrichtung, sie fanden ihren Platz im Labor, wo sie von den Kindern gleich untersucht wurden. Die freudige Reaktion unserer Kinder motiviert mich, auch künftig nach *ungewöhnlichem* Material für die Einrichtung Ausschau zu halten.“

Erzieherinnen aus den Modelleinrichtungen berichten über ihre Erfahrungen:

„Beim Thema „Raumgestaltung“ habe ich erkannt, dass wir oft „betriebsblind“ gearbeitet haben. In kurzer Zeit haben wir Anregungen und unsere Vorstellungen umgesetzt, um den Raum als „dritten Erzieher“ zu nutzen. Es warten noch viele weitere Ideen auf ihre Realisierung.“

„Interessant finde ich die Raumgestaltung in unserer Kita, die sich an den sieben Intelligenzen orientiert. Obwohl wir vom Platz her eingeschränkt sind, wurden in den Gruppenräumen viele Möglichkeiten geschaffen und gemeinsam mit den Kindern umgesetzt: eine Werkbank, Heimtrainer und Turnmatte, Ruheecken zum Bücher anschauen und kommunizieren. Das sind nur Einzelbeispiele, die verdeutlichen, wie viele kleine Bausteine nötig sind, um den Rahmen für Bildungsarbeit zu schaffen.“

„Das Schaffen von Funktionsräumen (Theater, Kreativraum, Kinderclub, Werkstatt, Labor, Sportraum, Bauzimmer und Trauminsel) war eine große Herausforderung für uns alle. Mir hat es viel Spaß gemacht, die Räume nach bestimmten Funktionen umzuräumen. Da die Raumgestaltung ein zentrales Thema des Bildungsauftrages darstellt, mussten wir auch grundsätzlich neue Ansprüche an die Räume und das Materialangebot stellen, denn sie beeinflussen die Bildung des Kindes in erheblichem Maße. Dieser Aspekt floss in unsere Planung und Gestaltung der Funktionsräume ein. **Es reizte mich, aus einer niedlichen Kleinkindatmosphäre einen Ort für Kinder zu gestalten, der ihnen vielfältige Impulse für neue Bildungsprozesse und Selbstbildung geben kann.**



Element Wasser / Wasser und Sand





Technik / Computer





Werkstatt





Leseraum

Bewegung



„Ich kann etwas!“ – Wie Bildungsherausforderungen entstehen

Der Bildungs- und Erziehungsauftrag verändert das traditionelle Verständnis von Erziehung und erweitert das Aufgabenspektrum von Erzieherinnen in erheblichem Maße. Dies wird im Werkbuch in verschiedenen Kapiteln ausführlich beschrieben. Die Erzieherin ist u. a. verantwortlich für:

- den Aufbau einer sicheren Bindung zu allen Kindern
- die Qualität des Dialoges mit den Kindern
- das Beobachten und Dokumentieren von Selbstbildungsprozessen der Kinder
- die Auswertung der Dokumentation im Team
- die Beantwortung der Themen der Kinder
- die Raumgestaltung
- die materielle Ausstattung der Einrichtung und Gruppenräume
- die Gestaltung von Zeitstrukturen und Situationen
- die Zusammenarbeit mit den Eltern und Trägern
- und die Kooperation mit Schulen und Öffentlichkeit.

Welche Haltung sollten Erzieherinnen bei der Bewältigung ihrer neuen Aufgaben einnehmen? Kinder brauchen mutige und veränderungswillige Erzieherinnen, die sich selbst als Lernende sehen und bereit sind, Neues auszuprobieren. Dazu gehört die Auseinandersetzung mit ungewöhnlichem Material, Menschen, Ansichten, Phänomenen aus Naturwissenschaft und Technik, fremden Kulturen, Kunstwerken, Literatur, philosophischen Themen usw. Denn alles kann für die Selbstbildungsprozesse von Kindern interessant sein. Wir können gemeinsam mit den Kindern lernen und beispielsweise von den Computer- bzw. Schachkenntnissen einzelner Kinder profitieren.

Zumutung von Themen

Doch es reicht nicht aus, als Erzieherin in den Hintergrund zu treten und dann aktiv zu werden, wenn sie die Themen einzelner Kinder erkannt hat und unterstützen möchte. Das würde die Bildungsmöglichkeiten der Kinder beschränken. Erzieherinnen sind dazu aufgerufen, den Erfahrungshorizont der Kinder ständig zu erweitern, d. h. die Lernumgebung der Kinder mit Themen zu bereichern, die sie in ihrem Lebensalltag oder in ihrer Lebensumwelt nicht vorfinden.

Zu Beginn der Arbeit in den Modelleinrichtungen habe ich die Erzieherinnen nach ihren Hobbies befragt. Erstaunliches ist zu Tage getreten: in den Teams gibt es ausgebildete Tänzerinnen, Malerinnen, Trommlerinnen, eine Dichterin, mehrere Handwerkerinnen, Sportlerinnen, Musikerinnen, die verschiedene Instrumente spielen, Computerexpertinnen, Liebhaberinnen klassischer Musik usw. Diese besonderen Fähigkeiten und Kenntnisse sollen Erzieherinnen den Kindern bei der Arbeit zur Verfügung stellen. Denn der Mensch überzeugt seine Mitmenschen vor allem mit dem, was er besonders gut kann. Interessierte Kinder einzuführen in die Kunst des Dichtens oder in den Umgang mit Hammer und Meißel kann eine besondere Herausforderung bedeuten bzw. eine Möglichkeit, sich neue Horizonte zu erschließen.

Erzieherinnen sind aufgerufen, gesellschaftliche und kulturelle Themen aufzugreifen, sich mit Kindern darüber auszutauschen und sie zu ermuntern, ihre Meinung zu äußern. Denn es ist lohnenswert und überraschend lehrreich, sich auf die subjektive Weltsicht der Kinder einlassen.

1. Beispiel: Ein Gemälde von Chagall

Die Erzieherin Susanne Günz aus der Kita Kantatenweg berichtet über eine Situation, in der sie den Kindern in ihrer Gruppe ein neues Thema (hier ein selbstgemaltes Bild) zugemutet hat, ohne die Reaktionen der Kinder im voraus abschätzen zu können.

„Begeistert von einem Ausspruch von P. Picasso malte ich vor einiger Zeit eine „Hommage an Chagall.“ Ich illustrierte die Aussage Picassos: „Ich weiß nicht woher...“ Zunächst hatte ich Zweifel, ob Kinder im Vorschulalter etwas mit meinem Bild anfangen können. Andererseits war ich auch neugierig und gespannt. Also brachte ich das Werk, verpackt, mit in unsere Einrichtung. Als ich erzählte, dass ich ein Bild gemalt hatte, wurden die Kinder neugierig, wollten es gleich auspacken und ansehen.

Während die Kinder das Bild auf sich wirken ließen, erzählte ich ihnen eine kleine Geschichte über M. Chagall: Von seinen Kinderjahren, wie er durch Zufall Freude am Malen entdeckte und fortan leidenschaftlich alles darstellte, was ihm im Leben wichtig war. Danach ließ ich die Kinder erzählen, was sie auf dem Bild entdecken konnten.

Im Verlauf des Gespräches philosophierten wir darüber, was ein Engel ist. Es erstaunt mich immer wieder, dass Kinder zu nichtrealen bzw. nichtgegenständlichen Wesen wie Engel oder Gott klare Vorstellungen haben. So sagte Nina während des Bildergespräches: „Der (Engel) wohnt oben im Himmel, er kommt manchmal runter und hilft den Leuten.“

Später haben wir gemeinsam überlegt, wo wir das Bild aufhängen können.“

Kinder mit einem Gegenstand aus der Erwachsenenwelt zu konfrontieren, der für diese Erzieherin eine besondere Bedeutung hatte, war ein gelungener Anlass, mit vier- bis sechsjährigen Kindern in einen Dialog über die Malerei, Philosophie und Religion zu treten.

2. Beispiel: Experiment mit Sand

Zwei Erzieherinnen einer Modelleinrichtung bereiteten für die Krippenkinder in ihrer Gruppe ein Experiment mit Sand vor, stellten das Material selber her und bauten es im Gruppenraum auf.

„Zur Vorbereitung des Experiments sammelten wir geeignete Kartons und Pappteller. In den großen Karton schnitten wir ein Viereck, in die Pappteller stachen wir verschieden große Löcher sowie verschiedene Anordnungen von Mustern. Wir legten einen der ausgestanzten Pappteller auf einen ausgeschnittenen Karton.

Tobias schüttete als erster den Sand durch den Pappteller. Die Kinder beobachteten den rieselnden Sand durch die ausgeschnittene Luke im Karton ohne dabei zu sprechen. Danach schüttete Lovis Sand auf den Teller mit den vielen kleinen Löchern, doch er rieselte nur sehr langsam in die Kiste. Er kippte den Sand vom Teller in den Eimer, nahm sich einen Trichter und füllte diesen

mit Sand. Diesmal „schoss“ der Sand aus der Trichteröffnung heraus. Vier Kinder, die die beiden bislang beobachtet hatten, nahmen sich verschiedene Materialien (kurze Schläuche, Trichter, Filmdosen) sowie Sand und probierten verschiedene Varianten aus: Sie schütteten den Sand von einem Gefäß in ein anderes, ließen Sand durch den Schlauch in die Kiste rieseln usw.

In diesem Falle haben Erzieherinnen es gewagt, den Kindern Experimente mit Sand im Gruppenraum anzubieten und sie zur Aktivität herauszufordern. Einige Kinder haben das neue Material und verschiedene Funktionsweisen spontan untersucht, andere Kinder werden es dann tun, wenn sie sich angesprochen fühlen. Die Erzieherinnen können das Experimentieren erweitern mit Wasser bzw. dem Mischen von Sand und Wasser, hier sind der Fantasie der Erwachsenen keine Grenzen gesetzt.

3. Beispiel: Exkursion ins Faszinosum nach Borna

Die Horterzieherinnen berichten: „Mit den Kindern unserer Einrichtung führen wir im November 2003 ins Faszinosum nach Borna. Diese Ausstellung umfasst zahlreiche Exponate, die die Kinder selbständig erforschen können. Alle Dinge beruhen auf physikalischen, optischen und naturwissenschaftlichen Gesetzmäßigkeiten, die die Kinder selbst entdecken können. Für unsere Kinder war dies ein spannendes Erlebnis, weil sie in diesem Museum alles anfassen und ausprobieren konnten.“

Das erste Exponat, mit dem sich die Kinder beschäftigt haben, war ein Sandpendel. Der Leiter der Ausstellung erkundete gemeinsam mit den Kindern die Funktionsweise dieses Pendels. Er setzte es in Bewegung und wartete, was die Kinder dazu sagten. Nachdem die Kinder das Pendel eine Weile beobachtet hatten, äußerten sie sich so:

- „das ist Magie“
- das ist Zauberei
- es geht automatisch
- der Kreis wird immer kleiner
- es entstehen Muster

Der Ausstellungsleiter wartete die Antworten der Kinder ab, dann erklärte er, dass das Gesehene keine Magie und Zauberei sei. Dieses Pendel beruhe auf Gesetzen der Physik. Er erklärte den Kindern die Funktionsweise des Pendels auf einfache Weise und machte die Kinder darauf aufmerksam, dass das Pendel bis zu einer Stunde in Bewegung bleiben kann und dabei bis zu sechzehn Bilder entstehen können. Die Kinder waren begeistert, wollten die Aussage des Museumsleiters überprüfen und beschlossen, das Pendel nicht anzuhalten. Während wir andere Exponate im Raum erforschten, kehrten einige Kinder immer wieder zum Pendel zurück, um die neu entstandenen Bilder zu betrachten. Und tatsächlich: nach fast einer Stunde konnten wir sechzehn Bilder zählen.“

In dem oben geschilderten Beispiel hat sich ein fremder Mensch, der scheinbar von den Phänomenen aus der Physik fasziniert ist, versucht, sich mit den Kindern auszutauschen und seine Kenntnisse an die Kinder weiterzugeben. Es ist also durch-

aus möglich, dass Erwachsene mit ihren besonderen Fähigkeiten den Kindern Themen zumuten, mit denen sie bislang noch nicht konfrontiert wurden. Und wir sehen, dass einige Kinder sich über eine Stunde lang für die Bilder des Pendels interessiert haben.

4. Beispiel: Die CD-Produktion

„Während der Weiterbildungen im Rahmen des Modellprojektes haben wir zahlreiche Lieder gesungen. Anfang haben wir sehr schüchtern und zurückhaltend auf das Singen reagiert, aber wir merkten schnell, dass uns das gemeinsame Singen Spaß machte. Eine unserer Kolleginnen packte ihre Gitarre nach langer Zeit wieder aus, um uns zu begleiten. Im Laufe der Zeit konnten wir auf eine richtige Liedersammlung verweisen.

Am Ende des Projektes hatte eine Kollegin die Idee, die Lieder auf eine CD aufzunehmen. Aus der locker ausgesprochenen CD wurde schnell ernst: wir wollten eine CD produzieren.

Von jetzt an galt es, einiges zu organisieren und zu koordinieren. Wir brauchten Termine für die Proben, ein Studio für die Aufnahmen, eine instrumentelle Begleitung mit Gitarre, und andere Musikinstrumente usw.

Das Studio war schnell gefunden. Wir bekamen im SAEK (Sächsischer Ausbildungs- und Erprobungskanal) einen Aufnahmeterminein. Die Gitarrenbegleitung übernahm spontan Herr Kögler. Als Gitarrenlehrer unterrichtet er nachmittags einige Kinder in unserer Einrichtung. Die Generalprobe fand am 13.6.05 zum ersten Mal mit Herrn Kögler statt, es klappte alles ausgezeichnet und wir waren frohen Mutes ...

Am darauffolgenden Tag trafen wir uns mit Herrn Kögler im Aufnahmestudio. Es war für alle sehr spannend und aufregend. Der Aufnahmeraum war klein, die Technik gewaltig! Und wir waren uns nicht sicher, ob die Aufnahmen gelingen würden. Es war erstaunlich mit welcher Konzentration alle dabei waren! Nach drei Stunden intensiver Arbeit im Tonstudio waren wir alle sehr geschafft, aber auch überglücklich, das uns dieses Projekt der CD-Aufnahme gelungen war. Nun überlegen wir, wie wir diese Erfahrungen für die Arbeit mit den Hortkindern umsetzen können.“

Über den eigenen Schatten springen, sich neue Kenntnisse aneignen, Talente entdecken, die man bisher nicht bei sich vermutet hat, das sind ebenfalls Anforderungen an die künftige Erzieherin. Denn das wissbegierige Kind braucht eine Erzieherin, die die Bereitschaft zeigt, sich weiterzubilden und sich mutig auch auf unbekannte Gebiete vorwagt. Dazu merken Hans-Joachim Laewen und Beate Andres an: „Um Kindern Bildungsprozesse auf hohem Niveau zu ermöglichen, muss die Erzieherin ihre eigene Bildung als tägliche Herausforderung akzeptieren! Bildung verlangt eine wache, forschende Haltung gegenüber der Welt und sich selbst. Wer nur noch Antworten kennt und sich nicht von Fragen umtreiben lässt, wird den sich bildenden Kindern schwerlich eine gute Erzieherin sein können. Das sich bildende Kind braucht die sich bildende Erzieherin.“ (*in Bildung und Erziehung, S. 84*)

„Mach mit!“ – Die Welt der Kinder ist (in) Bewegung

Den nachfolgenden Text hat Ute Saring, ehemalige Heilpädagogin in der Modelleinrichtung Villa Kunterbunt, die seit einigen Jahren nach der Montessori-Pädagogik arbeitet, verfasst. Sie beschäftigt sich mit dem Bewegungsbedürfnis von Kindern und bringt dieses in Verbindung zu pädagogischen Grundsätzen von Maria Montessori und sucht dabei eine Erweiterung in bezug auf die Theorie des Bildungs- und Erziehungsauftrages.¹

„Hilf mir, es allein zu tun“?² – Die Anregung von Selbstbildungsprozessen

Wer hat diesen Ausspruch noch nicht gehört? Dennoch fällt es uns in der alltäglichen Arbeit schwer, vollständiges Vertrauen in das Tun der Kinder zu entwickeln. Sie ausprobieren zu lassen, Neues allein, vielleicht auf umständlicheren Wegen zu entdecken, Fehler zu machen oder sich selbst als gestaltend erleben.

Ein Ziel von Erziehung ist, dass Kinder eine hohe Selbständigkeit erlangen. Sie sollen befähigt werden, das Leben mit all seinen Hürden und Unsicherheiten allein oder gemeinsam mit anderen zu meistern. Die Kindertagesstätte kann einen Rahmen bieten, die Welt zu erkunden. Ziel des Projektes war es, den Alltag und die Umgebung des Kindes derart zu gestalten, dass Selbstbildungsprozesse angeregt werden. Die Kinder finden Unterstützung, sich die Welt auf ihre Art und Weise anzueignen. Das setzt voraus, dass wir – die Erzieherinnen- auf die Entwicklung der Kinder vertrauen. Kinder sind neugierig und wollen aktiv ihre Umgebung erkunden, wenn ihnen die Möglichkeiten dazu geboten werden. Aktive Welterkundung heißt, dass das Lernen von Kindern im Zusammenhang mit der Bewegung gesehen werden muss.

Hier wird nicht gerannt! – Die Bedeutung von Bewegung für die kindliche Entwicklung

Maria Montessori beschreibt in ihren Ausführungen das ruhig am Tisch sitzende Kind, das ausdauernd mit einem Gegenstand beschäftigt ist.³ Welcher Erwachsene wünscht sich dieses Bild nicht? Alle Kinder sind ausgeglichen und suchen sich Arbeiten, die wir als bedeutsam für die kognitive Entwicklung anerkennen. Aber bereits Maria Montessori führt aus, welchen zentralen Stellenwert die Bewegung für die Entwicklung hat.

Sie sieht den Körper des Kindes als Vermittler zwischen dem Kind und seiner dinglichen sowie sozialen Umwelt⁴. Die frühesten Erfahrungen sammelt das Kind über die Bewegung, zum Beispiel indem es Dinge greift und mit dem Mund untersucht. Über das Krabbeln und Laufen erweitert das Kind zunehmend seinen Wirkungskreis und selbst die Sprache wird immer differenzierter, durch das „Training“ der Mundmuskulatur.

Der Erwachsene ist in der Lage, die Folgen seines Handelns vorwegzunehmen. Das Kind ist darauf angewiesen, Erfahrungen unmittelbar zu sammeln und das Ergebnis seiner Handlung zu erleben. Diese Erlebnisse werden im Gehirn verarbeitet und unter bestimmten Strukturen gespeichert. In einer ähnlichen Situation greift das Kind auf die bisherigen Erfahrungen zurück. Es passt sein Verhalten den Bedingungen an oder wirkt auf die Umwelt so ein, dass die Erlebnisse in die aufgebauten Strukturen integrierbar sind. Wurden Grundstrukturen noch nicht aufgebaut, werden „un-be-greifbare“ Situationen nicht in die kognitiven Strukturen eingefügt.⁵

Ermöglichen wir dem Kinde, seine Erfahrungen selber zu sammeln, wird es seine Fähigkeiten und Grenzen erkennen und dementsprechend handeln. Es wird sich ausprobieren und dadurch ein Selbstbild aufbauen. Ist das Selbstbild des Kindes positiv geprägt, traut es sich selbst viel zu und baut ein gutes Selbstbewusstsein auf. Kinder mit einem negativen Selbstbild hingegen, trauen sich wenig zu. Das heißt, dass sie sich ungern auf neue Erfahrungen einlassen oder diese abblocken. Folglich haben sie oftmals Schwierigkeiten, Kontakte zu anderen Kindern angemessen zu gestalten.⁶

Schlussfolgernd lässt sich sagen, dass das Bewegungsbedürfnis eines Kindes nicht unterbunden werden darf, ansonsten wird die kognitive und emotionale Entwicklung des Kindes behindert⁷. **Bewegung ist Leben und Leben ist Bewegung.**

Das kannst du allein! – die Förderung von Kompetenzen

Tom möchte aus dem Regal ein Spiel holen, erreicht es aber nicht. Er fragt die Erzieherin, ob sie es ihm bitte geben könnte. Wir würden Sie reagieren? Die Erzieherin kann Tom das Spiel geben. Das geht schnell und es kann nichts passieren.

Oder die Erzieherin fordert ihn auf, sich das Spiel selbst zu organisieren. Tom überlegt. Kurz darauf nimmt er einen Stuhl, klettert hinauf und holt sich das Spiel. Oder Tom hat gerade keine Idee, wie er an das Spiel gelangt. Die Erzieherin bezieht andere Kinder mit ein, möglicherweise finden sie eine Lösung. Tom gelingt es letztendlich, sich das Spiel alleine zu beschaffen und ist sichtlich stolz darüber. Beim nächsten Mal fragt er nicht, sondern organisiert sich das Spiel allein.

Bewegung dient nicht nur dazu, herumzulaufen oder sich auszutoben, sondern sie fördert die Fähigkeiten des Kindes und zwar in drei Bereichen⁸:

Förderung der Ich-Kompetenz

- Wahrnehmung und Erleben des eigenen Körpers
- Sinneserfahrungen
- Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten und Grenzen
- Erfahren der körperlichen Ausdrucksmöglichkeiten

Förderung der Sach-Kompetenz

- Auseinandersetzung mit räumlichen und dinglichen Gegebenheiten
- Erkennen von Naturgesetzen
- Erkundendes und experimentelles Lernen

Förderung der sozialen Kompetenz

- Kommunikation über Bewegung
- Miteinander – Gegeneinander spielen
- Regeln festlegen und einhalten

Kommen wir zurück zum Beispiel. Die einfachste und bequemste Lösung – die Erzieherin gibt dem Kind das Spiel in die Hand – wäre für Tom mit dem geringsten Lerneffekt verbunden gewesen. Er hätte sich in Abhängigkeit von einer Person erlebt und seine Möglichkeiten nicht ausgeschöpft. Die Erfahrung, dass er selbständig ein Problem lösen kann, hätte er nicht gesammelt.

Schauen wir uns die anderen beiden Lösungen an. Tom merkt, dass die Erzieherin ihm zutraut, allein eine Lösung zu finden. Er plant die Handlung selbständig und überlegt, welches Material er verwenden kann, um an das Spiel zu gelangen (Sachkompetenz). Gelingt ihm dieser Schritt noch nicht, lernt er, dass er andere Kinder in die Problemlösung miteinbeziehen kann (Sozialkompetenz). Gleichzeitig schätzt er ein, ob er sich traut, auf den Stuhl zu klettern und ob er dann groß genug ist, um an das Spiel zu gelangen (Ich-Kompetenz). Letztendlich wird Tom das Gefühl der Freude über seinen Körper ausdrücken.

Das macht Sinn! – die Gestaltung von komplexen Bewegungserfahrungen

Im genannten Beispiel wird deutlich, dass die ausgeführten Bewegungen eine Bedeutung für das Kind erlangen müssen. Tom möchte unbedingt das Spiel haben, ohne Bewegung ist das nicht möglich. Das Kind stellt seine Bewegungen in einen Sinnzusammenhang. Das Trainieren einzelner Bewegungsabläufe – wie es in den Turnstunden oft üblich ist – führt vielleicht dazu, sie etwas zu verbessern⁹. Letztendlich wird aber eine Förderung des Kindes in den drei Kompetenzbereichen nicht erreicht. Um eine ganzheitliche Förderung der Persönlichkeit zu erzielen, muss das Kind die Bewegungen mit seinen Erlebnissen in Zusammenhang bringen können.

Diesen Aspekt erwähnt auch Maria Montessori. Dennoch sind ihre Materialien derart angelegt, dass sie die Aufmerksamkeit des Kindes auf ein Merkmal lenken. „Und was es als Entdecker braucht, ist ein Weg (also etwas Begrenztes und Direktes), der es zu seinem Ziel hinführt und von den ermüdenden Umwegen befreit, die es am Vorwärtkommen hindern“¹⁰. Ob diese Forderung den Ansprüchen der Gegenwart

genügt, wäre meinem Erachten nach in Frage zu stellen. Gegenwärtig und zukünftig wird von den Menschen verlangt, komplexe, vielfältige Situationen zu meistern. Den Kindern sollte zugemutet werden, auch Umwege und Irrwege zu gehen, um in einem geschützten Rahmen und mit vertrauten Personen daraus zu lernen. Möglicherweise sind diese Situationen gerade die lernintensiveren Phasen.

Nicht so hoch! – Das Schützen vor Gefahren

Als wir in der Einrichtung im Verlauf des Modellprojektes über die Regeln im Garten sprachen, wurde schnell klar, dass es zahlreiche davon gibt. Und die Einsicht wuchs, dass diese Regeln eingeschränkt werden sollten. Schnell kam die Diskussion auf, wie man dennoch die Kinder vor Gefahren, die irgendwo lauern, schützen kann.

Erwachsene schauen voraus und sehen aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen Gefahren im Vorhinein. Das Kind könnte vom Klettergerüst oder der Schaukel so ungünstig fallen, dass es sich schwer verletzt. Es könnte mit dem Fahrrad stürzen und mit dem Kopf gegen einen Stein prallen. Mit Sicherheit hat der Erwachsene die Aufgabe, das Kind vor Gefahren zu schützen, die sein Leben bedrohen. Das „Voraussehen“ darf jedoch nicht dazu führen, das Kind in seiner Neugierde und seinem Tatendrang einzuschränken.

Selbstständigkeit erlangen heißt ebenfalls, seine eigenen Grenzen zu erfahren und Gefahren zu erkennen. Einem Kind wird zum Beispiel verboten, auf das Klettergerüst zu steigen, weil es der Erzieherin noch zu klein dafür erscheint. Es wird in seinem Tatendrang gestört und registriert, dass das Klettern ihm nicht zugetraut wird. Diese Erfahrung speichert es ab. Ist es bereits ängstlich, wird es zukünftig das Klettergerüst meiden. Einige Zeit später legt die Erzieherin fest, dass das Kind alt genug sei, um zu klettern und fordert es dazu auf. Das Kind traut es sich nicht mehr zu.

Neben dem geringen Selbstvertrauen, was Folge von Begrenzungen ist, besteht eine weitere Gefahr. Das Kind lernt, dass der Erwachsene einschreitet, wenn Gefahr lauert. Unterlässt er das einmal, ist das Kind auf sich allein gestellt. Da es aber abhängig von der Reaktion des Erwachsenen ist, reagiert das Kind nicht selber auf eine bestehende Gefahr oder überschätzt sich.

Werden Regelungen bezüglich der Bewegungsfreiheiten im Kindergarten verringert, kann es dazu kommen, dass die Kinder zunächst verunsichert sind. Hier bedarf es im Übergang einer besonderen Aufmerksamkeit. Schnell werden die Kinder lernen, die neuen Freiheiten zu nutzen, sich selber besser einzuschätzen und ihre Grenzen zu erkennen.

Probiere es aus! – Schlussfolgerungen für die Arbeit im Kindergarten

Bisher habe ich aufgezeigt, welchen Stellenwert die Bewegung für die Entwicklung des Kindes hat. Damit die Kinder die unterschiedlichsten Bewegungserfahrungen sammeln können, sollten die Räumlichkeiten und der Tagesablauf so gestaltet sein, dass individuelle Bewegung jederzeit ermöglicht wird.

- Der Garten, Räumlichkeiten und der Alltag sind derart strukturiert, dass die Kinder zu jeder Zeit ihrem Bewegungsbedürfnis nachkommen können. Meist wechseln die Kinder zwischen aktiven und ruhigen Phasen. Materialien/Spiele regen zur Bewegung und zu Kreativität an.
- Es bestehen keine oder nur wenige, wirklich notwendige Regeln, damit Ausprobieren und Erkunden nicht verhindert werden. Sieht die Erzieherin, dass ein Kind unsicher ist, kann sie das Kind begleiten. Sie stellt sich in die Nähe oder begleitet das Kind sprachlich. Sie greift aber nur ein, wenn es wirklich notwendig ist.
- Die Kinder übernehmen möglichst alle Aufgaben selbst (Stühle tragen, Tische rücken). Dabei probieren sie ihre Kräfte aus, koordinieren die Arbeit miteinander und nehmen wahr, wie sie die Arbeit ausführen. Sie planen die Handlung von Beginn an selbständig. Die Erzieherin nimmt sich zurück, hilft nur, wenn es von den Kindern erwünscht ist.
- Die Durchführung von „Turnstunden“ berücksichtigt, dass Bewegungen in einem Sinnzusammenhang stehen. Ein Beispiel: Die Mädchen einer Kindergruppe verwandeln sich gern in Katzen. Daraufhin wird das Thema zu Beginn der Turnstunde aufgegriffen. Es wird überlegt, was Katzen charakterisiert. Es entstehen unterschiedliche Bewegungsformen, mal fauchen oder schnurren die Katzen. Die „Zurück-Verwandlung“ wird den Kindern schwer fallen, wenn sie mit Begeisterung gemeinsam gespielt haben.

Sicherlich können hier noch weitere Punkte aufgeführt werden, aber die Durchführung ist letztendlich der Phantasie und Kreativität der Erzieherinnen sowie der Kinder überlassen.

In Bewegung bleiben!

„Arbeit und Bewegung sind eins. Das Leben des Menschen wie der Gesellschaft ist eng mit der Bewegung verbunden. Wenn alle menschlichen Wesen nur einen Monat

lang aufhörten sich zu bewegen, würde die Menschheit aufhören zu bestehen. Man kann auch sagen, dass die Bewegung eine soziale Frage und nicht eine Frage der individuellen Gymnastik ist. ¹¹ Diese Schlussfolgerung zog Maria Montessori bereits vor 100 Jahren. Um es deutlicher zu formulieren, ohne Bewegung wäre menschliches Leben nicht möglich.

Kinder nutzen die Bewegung vielfältig. Sie drücken ihre Gefühle über die Bewegung aus, sie erkunden ihre Umgebung, führen Experimente durch. Für sie ist das Leben ein Abenteuer, das sie gemeinsam oder allein bestehen. Sie erleben Neues, treffen auf Unheimliches, bestehen „Kämpfe“ und gehen beständig ihren Weg weiter. Die Erzieherin sollte sich mit auf dieses Abenteuer begeben, manchmal als Expeditionsleiterin oder um Rückhalt zu bieten.

Die Erwachsenen haben oftmals verlernt, „bewegt“ zu lernen. Für eine Einrichtung ist es jedoch wichtig, in Bewegung zu bleiben, um ihre Ausgestaltung entsprechend den Erfordernissen der Gegenwart und den Bedürfnissen der Kinder zu gestalten und zu verändern. Von den Erziehern wird ein hohes Einfühlungsvermögen, aber auch Mut, sich auf Neues einzulassen, verlangt. Die Erzieherin kann von den Kindern lernen, täglich wieder von neuem zu beginnen, gegebenenfalls Rückschläge einzustecken und trotzdem sich wieder auf den Weg zu begeben.

► „Und es geht doch ...“ – Dienstplangestaltung schafft Spielräume

Im Verlaufe des Modellprojektes diskutierten wir über die Dienstplangestaltung in den einzelnen Modelleinrichtungen und darüber, wie sich diese vielfältigen zeitintensiven Aufgaben in den Tagesablauf einer Kindertageseinrichtung integrieren lassen. Es zeigte sich, dass einige Einrichtungen über einen festen Dienstplan verfügen, der von der Leiterin oder stellvertretenden Leiterin erstellt wird. Bei einer Wochenarbeitszeit von 30 Stunden arbeitet jede Erzieherin bei einer festen Dienstplangestaltung sechs Stunden täglich. Bedingt durch die Vielfalt an Aufgaben (u. a. Eingewöhnung neuer Kinder, Erstellen von Beobachtungsbögen und Dokumentationen, regelmäßige Durchführung von Teamgesprächen und individuellen Elterngesprächen), die die Teams in den Kitas zu bewältigen hatten, wurde schnell klar, dass in diesem Zeitraum die Arbeitszeiten der Erzieherinnen kaum ausreichten, um alle Bedarfe abzudecken und eine qualitativ gute Arbeit zu leisten.

Bei einer festen Dienstplangestaltung sammeln sich sehr schnell Mehrstunden an, die dazu führen, dass Erzieherinnen diese Stunden wieder absetzen und ihre Kolleginnen zusätzlich die Kinder mit übernehmen müssen. Das kann zu Frustrationen führen und zu dem Gefühl, dass kaum zeitliche Spielräume zur Verfügung stehen. Die Erzieherinnen der Modelleinrichtung „Kita Buntspecht“ hatten schon vor Projektbeginn damit begonnen, ihren Dienstplan flexibel zu gestalten. Wie das konkret umgesetzt wird, erklärt Anja Graichen mir im nachfolgenden Interview.

► **Wie lange praktizieren Sie die flexible Dienstplangestaltung in Ihrer Einrichtung?**

Seit ungefähr vier Jahren. Wir haben das System nicht von heute auf morgen eingeführt, denn es braucht auch eine gewisse Entwicklungsphase. Wir haben uns langsam herangetastet und bis zur jetzigen Arbeitsweise hat es eine Weile gedauert. Das Umdenken am Anfang war nicht einfach für uns. Wenn wir beispielsweise um sechs Uhr morgens zur Arbeit kamen und um zehn Uhr wieder gehen sollten, war das gewöhnungsbedürftig. Natürlich gab es am Anfang auch Unmut, nur für vier Stunden zur Arbeit zu kommen. Später haben wir die Erfahrung machen können, dass uns die vier Minusstunden an anderer Stelle sehr geholfen haben, zum Beispiel bei der Eingewöhnung neuer Kinder.

► **Können Sie schildern, wann Sie und Ihre Kolleginnen zu der Entscheidung gelangt sind, die Dienstplangestaltung zu verändern?**

Jede Erzieherin hat einen Arbeitsvertrag über 30 Wochenstunden. Vor der flexiblen Dienstplangestaltung hat jede Kollegin sechs Stunden täglich gearbeitet. Das heißt konkret: der Frühdienst war von sechs bis zwölf Uhr in der Kita, der zweite Frühdienst von sieben bis dreizehn Uhr. Der Spätdienst hat von elf bis siebzehn Uhr gearbeitet. Das ist auf jeder Etage so. In der Krippe essen wir zwischen halb elf und elf Uhr zu Mittag. Diese Zeit ist sehr pflegeintensiv, d. h. bei 16 Krippenkindern braucht man eine zweite Kollegin, die beim Füttern hilft, sich den Kindern zuwendet und mit ihnen spricht. Um diese Situation gut abzusichern, sind wir schon um zehn Uhr

zum Spätdienst gekommen. So haben sich in der Woche fünf Mehrstunden angesammelt und es gab für die Kollegin kaum Möglichkeiten, die Mehrstunden abzubauen, wenn alle Kinder kontinuierlich anwesend waren. Auf der anderen Seite werden die Krippenkinder ungefähr um zwölf Uhr schlafen gelegt. Ab dieser Zeit waren wir zu zweit, obwohl es nicht ungedingt erforderlich war.

Schwierig war auch die Organisation der Eingewöhnungszeit. Wenn Kinder in unsere Gruppe eingewöhnt werden sollten, konnte eine Kollegin dies nicht alleine bewältigen. Sie kümmerte sich intensiv um das neue Kind und die Eltern, aber die anderen Kinder in der Gruppe brauchten auch ihre Aufmerksamkeit.

Aufgrund dieser Schwierigkeiten haben wir im Rahmen des Arbeitszeitgesetzes beschlossen, flexibler zu arbeiten und ein Zeitstundenkontingent einzuführen. Wenn am Nachmittag bereits viele Kinder abgeholt wurden, konnte beispielsweise die Kollegin im Spätdienst eine Stunde früher nach Hause gehen, so dass zum ersten Mal „Minusstunden“ auf dem Dienstplan erschienen sind.

► **Wer ist für die Dienstplangestaltung zuständig?**

Verantwortlich für den Dienstplan sind wir Erzieherinnen. Ich schreibe den wöchentlichen Plan, der nach Absprache mit den Kolleginnen die entsprechenden Dienste enthält. Aber ich bin nicht dafür verantwortlich, zu welchen Zeiten die Kolleginnen in den einzelnen Gruppen arbeiten. Dafür ist jede Gruppe zuständig. Die Kolleginnen tragen nach Dienstschluss ihre konkret geleisteten Arbeitsstunden in den Dienstplan ein. Wenn also eine Erzieherin aufgrund des mangelnden Bedarfs an einem Tag eine Stunde früher nach Hause geht, überträgt sie die Arbeitsstunden sofort in den Plan. Am Ende der Woche habe ich die tatsächliche Arbeitszeit der Kolleginnen schriftlich in der Hand und kann dann im neuen Dienstplan eintragen, ob eine Kollegin Minus- bzw. Plusstunden angesammelt hat. Zu Beginn der Woche schauen die Kolleginnen auf dem Dienstplan nach, wie ihr Arbeitszeitkonto aussieht. Sie beurteilen die Betreuungssituation in der kommenden Woche und richten ihre Dienstzeit in Absprache mit den Kolleginnen danach aus.

► **Wie sind Ihre Erfahrungen bzgl. der flexiblen Arbeitszeit der Erzieherinnen? Wie viele Minusstunden können angesammelt werden und was ist für die Organisation der pädagogischen Arbeit günstig?**

Wir sind zu der Lösung gekommen, dass jede Kollegin versuchen sollte, genügend Minusstunden (etwa sieben bis zehn im Monat) zu sammeln, um eventuell früher zur Arbeit zu kommen bzw. länger zu arbeiten, wenn eine Kollegin krank geworden ist. Werden z. B. am Vortag mehrere Kinder krank, rufen wir um 8.30 Uhr in der Einrichtung an und erkundigen uns nach dem Krankenstand. Wenn eine Kollegin mir mitteilt, dass ich erst um zwölf statt um zehn Uhr in der Einrichtung sein muss, gehe ich zwei Stunden später zur Arbeit. Und genauso funktioniert das Prinzip im Plus-Bereich. Wenn wir über zehn Plusstunden ansammeln, sind wir alle bestrebt, in den darauffolgenden Wochen eher nach Hause zu gehen, wenn die Arbeitsbedingungen dies zulassen. Durch diese flexible Arbeitszeit schaffen wir die Organisation der Arbeit wunderbar!

► **Ist die Vorgehensweise für Sie eine persönliche Belastung oder können Sie gut mit der Flexibilität umgehen?**

Ich kann sehr gut damit umgehen, denn das System beruht ja auf Gegenseitigkeit. Wenn ich meine Kollegin an einem bestimmten Tag eine Stunde früher brauche, kommt mir die Regelung zu Gute. Und umgekehrt ist es genauso. Wir unterstützen und helfen uns gegenseitig in der arbeitsintensiven Zeit. Privat bekommt man das irgendwann in den Griff. Die Anfangszeit ist schon merkwürdig: man hat sich auf eine bestimmte Arbeitszeit eingestellt, wird dann angerufen und soll spontan einige Stunden später zur Arbeit kommen oder ganz zu Hause bleiben. Aber daran haben wir uns mittlerweile gewöhnt. Unser System funktioniert gut und das ist die Bestätigung, dass wir auf dem richtigen Weg sind.

► **Von der Veränderung sind doch auch Ihre Familien betroffen. Wie nehmen Ihre Kinder diese Regelung auf?**

Das Verständnis innerhalb der Familie ist in jedem Fall vorhanden. Denn alle wissen, dass die Arbeit im Beruf dieses Engagement erfordert. Es ist die beste Lösung für uns als Team und für die Kinder in der Einrichtung. Sicherlich ist es in manchen Fällen für die eigenen Kinder nicht immer die ideale Lösung. Wenn ich morgens mit meiner Tochter vereinbare, dass ich sie um drei Uhr im Hort abhole, kann es passieren, dass ich eine Stunde länger arbeiten muss. Dann informiere ich meine Tochter und sie geht alleine nach Hause. Das müssen die Kinder akzeptieren. Auf der anderen Seite kann es ja auch sein, dass ich spontan für meine Kinder etwas mehr Zeit habe. Ich finde, es klappt wirklich gut!

► **Die flexible Dienstplangestaltung beruht auf einem sehr solidarischen Prinzip. Was sind die Grundvoraussetzungen?**

Gegenseitige Verständigung und Verlässlichkeit sind Grundvoraussetzungen, damit die flexible Dienstplangestaltung funktioniert. Wenn es Unstimmigkeiten gibt, wird gleich darüber geredet. Für uns steht im Mittelpunkt, dass wir die günstigsten Bedingungen für die Kinder hier in der Einrichtung organisieren wollen. Wenn aber eine Kollegin etwas besonderes für sich oder ihre Familie plant, ist es immer möglich, den Dienst zu tauschen. Das ist für uns selbstverständlich.

► **Gibt es bei der Organisation auch schwierige Momente?**

Ja, wenn wir am Morgen beispielsweise feststellen, dass nur wenige Kinder kommen werden, rufen wir die Kollegin, die den späteren Dienst hat an, um ihr zu sagen: „Du kannst heute noch später kommen.“ Wenn die Kollegin bereits auf dem Weg zur Arbeit ist, wird sie nicht mehr nach Hause fahren, sondern zur Arbeit kommen. Wir diskutieren dann im Team, wie wir so eine Situation beim nächsten Mal besser regeln können. Es geht nicht ohne Diskussion, wir müssen uns ständig austauschen, um uns noch besser koordinieren zu können. Wir setzen uns fast täglich zusammen, um über den Dienstplan und die Arbeitszeiten zu diskutieren. Dabei berücksichtigen wir, dass die Kolleginnen, die viele Mehrstunden haben, als erste zu Hause bleiben bzw. später zum Dienst kommen können. Auch die Urlaubszeiten sind langfristig vorgeplant.

► **Wie organisieren Sie die Eingewöhnungszeit?**

Während der Eingewöhnungszeit kommen die Eltern eine Stunde am Vormittag zu uns in die Gruppe. Wir achten darauf, dass wir immer zu zweit sind. Auch wenn wir in dieser Woche späten Dienst haben, kommen wir trotzdem um neun Uhr morgens. Wir garantieren also, dass in der Eingewöhnungszeit zwei Erzieherinnen konstant für die Kinder da sind. Denn wir haben die Erfahrung gemacht, dass Kind und Eltern kontinuierliche Kontaktpersonen haben müssen. Außerdem sollen auch die anderen Kinder in der Gruppe die Aufmerksamkeit einer Erzieherin erhalten. Deshalb ist es notwendig, dass beide Kolleginnen in der Eingewöhnungszeit gemeinsam arbeiten. Für diese Zeit arbeiten wir auch schon vor, denn wir können ja genau einplanen, wann die Eingewöhnungszeit beginnt. Bis zur Schließzeit im Sommer müssen also ausreichend Minusstunden vorhanden sein.

► **Seit Projektbeginn haben Sie die Gespräche mit den Eltern intensiviert. Wie organisieren Sie die Elterngespräche und welche Auswirkungen zeigen sich in der Dienstplangestaltung?**

Den Zeitraum für die Elterngespräche vereinbaren wir individuell. Es gibt Eltern, die im Schichtdienst arbeiten und sehr gut über Mittag zu uns kommen können. Wir nehmen uns die Zeit für die Eltern, während die Kinder schlafen. Sollte eines der Kinder wach werden, übernehmen unsere Kolleginnen aus der Nachbargruppe die Verantwortung für unsere Kinder. Meine Kollegin und ich versuchen immer, gemeinsam mit den Eltern zu sprechen, weil wir ihre Kinder ja auch gemeinsam erleben. Es gibt natürlich auch Eltern, die lieber am Nachmittag kommen möchten oder auch nur am Nachmittag Zeit haben. Dann bleiben wir eben länger auch über unsere geplante Dienstzeit hinaus. Um das realisieren zu können ist es notwendig, flexibel zu reagieren. Es kommt auch schon mal vor, dass wir nach Dienstschluss nach Hause fahren und für das Elterngespräch noch mal wieder kommen. Die zusätzliche Arbeitszeit wird mit einem Kürzel in den Dienstplan eingetragen, so dass für alle klar ist, warum die Kollegin länger geblieben oder erneut in die Einrichtung gekommen ist.“

Das Interview fand am Freitag, den 27.5.2005 in der Kita Buntspecht statt. In einem anschließenden Gespräch berichtete die Leiterin: „Seit das flexible System eingeführt worden ist, ist noch nichts schief gegangen. Die Kolleginnen haben einen sehr guten Kontakt untereinander und stimmen sich sorgfältig ab. Ich kann mich absolut darauf verlassen, dass alle Dienste „Eins A“ abgedeckt werden. Und ich bin sehr froh, dass mir diese Arbeit abgenommen wurde und ich meine Arbeitskraft an anderer Stelle einsetzen kann.“

Diskussionsanregung und Ideen zur Einführung einer flexibleren Dienstplangestaltung finden Sie in dem Fachbuch: „Arbeitszeitmodelle und Dienstplangestaltung“ von Martin Cramer.

„Vom Schlafen müssen und Schlafen dürfen!“ – Organisation der Ruhe- und Schlafphasen im Tagesablauf

„Orientierung an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder – diesen Anspruch formulieren heutzutage alle Kitas in Deutschland. Was aber ist damit gemeint? Wie wird das im pädagogischen Alltag umgesetzt? Werden die Bedürfnisse von Kindern ernst genommen? Stehen sie wirklich im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit?

Im Alltag scheint dieser Anspruch häufig unterzugehen. Jedenfalls werden die Wünsche und persönlichen Grenzen der Kinder keineswegs immer respektiert (Beispiele: Kostehappen, Schlafzwang, willkürliche Gebote und Verbote). Vermeintlich übergeordnete Interessen oder Erwartungen der Eltern haben offenbar einen höheren Stellenwert als kindliche Bedürfnisse,“ so kritisch analysiert Gerlinde Lill die momentane Situation für Kinder in Kindertageseinrichtungen. (in: *Bildungswerkstatt Kita*, S. 59)

Das von ihr erwähnte Thema „Ausruhen und Schlafen“ führt noch immer zu „explosionsartigen“ Kontroversen unter Erzieherinnen. Selbst wenn die Akzeptanz in den Teams sehr hoch ist, den Kindern während des Tages in der Kita eine große Eigenständigkeit zu gewähren, ihre Selbstbildungsprozesse zu unterstützen und sie in die Planungen mit einzubeziehen, führen die Diskussionen, ob jedes Kind individuell bestimmen kann, wann, wo und wie lange es ausruhen und schlafen möchte, manchmal zu unerwartet heftigen Reaktionen. Doch auch wenn die Gegenwehr nicht ganz so massiv ausfällt, wird der Gedanke, den Kindern in bezug auf das „Ausruhen und Schlafen“ größere Entscheidungsräume zuzugestehen, von vielen Erzieherinnen und auch Leiterinnen abgelehnt: „Das ist ein Thema, worüber wir hier nicht diskutieren!“

In den Fortbildungen äußerten Erzieherinnen unterschiedliche Gründe für ihre ablehnende Haltung. Hier nun einige Meinungsbilder:

Zu den Kindern

- „Die Kinder spüren nicht von alleine, ob und wann sie müde werden. Die Entscheidung sollten wir Erwachsene ihnen abnehmen.“
- „Wir kennen unsere Kinder und wissen, was gut für sie ist.“
- „Auch Kinder, die anfangs nicht müde waren, schlafen am Ende doch ein.“
- „Die Kinder sind uns dankbar dafür, dass wir ihnen die Ruhe ermöglichen.“
- „Wenn Kinder sich mittags nicht hinlegen, kommen sie den ganzen Tag nicht zur Ruhe und sind quengelig, wenn ihre Eltern sie abholen.“
- „Kinder nutzen ihre Freiheiten aus: wenn sie nicht schlafen müssten, würde sich kein Kind freiwillig hinlegen.“
- „Und die müden Kinder würden rebellisch werden und auch nicht schlafen wollen. Das wäre ein einziges Chaos!“

Zur Organisation

- „Wie sollen wir das organisieren, wenn ein Teil der Kinder schläft und der andere Teil aktiv sein will?“
- „Wir haben zu wenig Personal; wenn die Kolleginnen über Mittag zur „Schlafwache“ eingeteilt sind, können sie nicht gleichzeitig für die wachen Kinder da sein.“
- „Wir brauchen gar nicht darüber zu diskutieren: wir haben keinen speziellen Schlafraum, also müssen sich alle Kinder mittags hinlegen.“
- „Es wäre zu laut in der Kita, wenn ein Teil der Kinder während der Mittagsruhe spielen wollte.“

Während beispielsweise ein Teil der Erzieherinnen für die „Schlafwache“ eingeteilt ist, haben die Kolleginnen „kinderfreie“ Zeit, die während der Woche unterschiedlich genutzt wird: zur Entspannung und zum inoffiziellen Meinungsaustausch mit Kolleginnen, für pädagogische Teamgespräche und individuelle Elterngespräche, zur Absprache über die Dienstplangestaltung, für die Auswertung der Beobachtungen und das Erstellen von Dokumentationen usw. Entscheidet sich ein Team, die Ruhe- und Schlafphase an den Bedürfnissen der Kinder zu orientieren, müssen die Erzieherinnen gleichzeitig über die Organisation der Arbeits- und Besprechungszeiten nachdenken.

Wünsche der Eltern

- „Viele Eltern in unserer Einrichtung wollen, dass ihre Kinder zur Mittagsruhe hingelegt werden, weil sie denken, dass es ihren Kindern gut tut.“
- „Viele Eltern möchten, dass wir ihre Kinder zum Schlafen hinlegen, damit sie am Nachmittag nach dem Abholen noch was mit ihnen anfangen können.“
- „Manche Eltern wollen nicht, dass ihre Kinder über Mittag schlafen, weil die Kinder abends zu lange wach bleiben.“
- „Einige Eltern wollen nicht mehr, dass die Vorschulkinder schlafen. Sie sollen auch über Mittag aktiv sein können.“
- „Es gibt Eltern, die erwarten, dass wir auf die Bedürfnisse ihres Kindes eingehen und jeden Tag sehen, ob ihr Kind schlafen will oder nicht.“

In Gesprächen mit Eltern zeigt sich, dass die Meinung sehr different ist: es gibt durchaus Eltern, die sich die Einrichtung nach dem Aspekt aussuchen, ob ihr Kind zum Mittagsschlaf hingelegt wird. Andere Eltern möchten, dass ihr Kind von der Erzieherin „wachgehalten“ wird, damit es am Abend früher zur Ruhe kommt. Es gibt aber auch Eltern, die an die Erzieherinnen den Anspruch stellen, sich nach dem Ruhe- und Schlafbedürfnis ihres Kindes zu richten, weil sie beispielsweise in ihrer Kindergartenzeit zum Schlafen gezwungen wurden oder die eigenen Kinder ihnen erzählen, dass sie mittags nicht einschlafen können.

Meinungen der Kinder

In einer Modelleinrichtung sind einige Kinder nach dem Ausruhen aufgestanden. Mich interessiert die Frage, warum sie sich mit den anderen Kindern hingelegt haben:

- „Meine Eltern wollen, dass ich schlafe, sie fragen jeden Tag, ob ich geschlafen habe.“
- „Die Erzieherinnen wollen, dass wir uns hinlegen und schlafen.“
- „Ich will nicht, dass die Erzieherinnen mit mir böse sind.“

Draußen auf dem Bauteppich erlebe ich folgende Situation: zwei Jungen, die gerade aufgestanden sind, haben sich die Bausteine genommen, die auf dem Boden lagen und bauen eine Raketenstation. Das schon fertig gestellte Bauwerk am Boden beachten sie nicht, denn sie benötigen die Bausteine für ihr Bauvorhaben. Ein Junge, der etwas später aufgestanden ist, betritt den Bauraum, schaut sich die Szene an, rennt auf die beiden bauenden Jungs zu und verteilt jeweils eine Backpfeife. Sie sind verduzt, keiner der Zuschauer versteht, was hier vor sich geht. Ganz vorsichtig frage ich den wütenden Jungen, warum er so reagiert hat. Er antwortet: „Ich bin sauer! Mit den Erzieherinnen und den Kindern! Ich war eben so schön am Bauen, da musste ich mit in den Schlafraum. Ich war aber gar nicht müde und habe gewartet, bis ich aufstehen durfte. Jetzt ist meine Eisenbahnstation kaputt. Scheiß Schlafen!“

Zu einem späteren Zeitpunkt befragte ich in der Modelleinrichtung zwei Kindergruppen zum Thema. Die Kinder waren zwischen vier und sechs Jahren alt.

- „Ich versuche jeden Mittag zu schlafen, aber ich kriege es nicht hin.“
- „Ich probiere es mit „Augen-zu-machen“, aber es geht nicht.“
- „Ich hasse Ausruhen, ich lasse immer die Augen auf!“
- „Ich kann nicht einschlafen, ich tue nur so.“
- „Ich schaue mir die Punkte an die Decke an.“
- „Ich brauche keinen Mittagsschlaf. Ich will mich nicht hinlegen, wenn ich nach dem Mittagessen gerne weiterspielen möchte.“

Auf meine Frage, wer von den Kindern gerne ausruht oder schläft, antworten einige der Kinder:

- „Wir beide können schlafen. Wir haben Kuschtiere dabei.“
- „Ich freue mich auf die Vorlesegeschichte. Ich ruhe mich gerne aus.“
- „Ich möchte gerne ausruhen und den Schlafanzug anziehen.“

Einzelne Kinder berichten, dass sie unterschiedliche Bedürfnisse haben:

- „Es ist unterschiedlich. Mal möchte ich schlafen und mal bin ich nicht müde und möchte mich nicht hinlegen.“
- „Ich schlafe manchmal ein.“

Auf meine Frage, was die Kinder tun, wenn sie tagsüber müde werden, antworten einige:

- „Auf die Couch legen, Kissen und Decken nehmen und einschlafen.“
- „Weißt du was, ich war schon mal müde im Kindergarten, weil ich nicht ausgeschlafen war und da habe ich mir 'ne Matte genommen, sie in die Ecke gelegt, mich drauf gelegt und bin eingeschlafen.“

- „Ich gehe in den Ruheraum, da kann man seine Ruhe haben“. (Alle Kinder rufen: „Ja, ja.“)
- „Ich gehe gerne in den Ruheraum in die Schaukel.“

Ich frage die Kinder, was sie sich wünschen, wenn sie ruhen oder schlafen wollen.

Die Kinder antworten:

- „Eine Bude.“
- „Ein Boot.“
- „Ein Doppelbett.“
- „Ein Riesenkissen, ich hab so etwas schon mal gesehen.“
- „Ich hab bei meiner Oma ein Schweinekopfkissen mit einem Rüssel, mit soooo großen Ohren und einem Schwanz. Und das ist sehr kuschelig.“
- „So ein Hochbett, wo man raufklettern und auf die anderen runtergucken kann. Das wäre schön!“
- „Ich hab eine Idee: wir machen ein Bett da oben hin mit vielen Kissen, so viele wie wir Kinder sind. Dann kann man über die Betten rüberkriechen.“
- „Und an die Betten schreiben wir die Namen, welches Bett welchem Kind gehört.“
- „Mein Freund, der hat ein Hochbett mit einer kleinen Rutsche und unten mit einer Hütte dran. Das gefällt mir.“

Was sagen Frühpädagogen zum Thema?

Das Ruhe- und Schlafbedürfnis eines Menschen ist abhängig von seinem individuellen Biorhythmus und seiner Gesamtverfassung. Aktivitäts- und Ruhephasen wechseln sich ab, d. h. nach anstrengendem Tun braucht der Mensch eine Phase der Regeneration, in der er ausruhen und neue Kraft schöpfen kann. Wie der Erwachsene das Ausruhen um die Mittagszeit gestaltet, ob er mit Kollegen zu Mittag isst, sich für einen Spaziergang im ruhigen Park oder für ein kleines Nickerchen entscheidet, kann er nach seinem individuellen täglichen Bedürfnis frei entscheiden.

Kindern geht es genauso: „Die Bedürfnisse nach Aktivität und Erholung sind sehr individuell und vom Tagesrhythmus und der Tagesform der Kinder abhängig. Deshalb brauchen alle Kinder, unabhängig von ihrem Alter, Entwicklungsstand oder Temperament in der Einrichtung die Möglichkeit, sich im Tagesverlauf jederzeit zurückzuziehen, zu erholen und zu entspannen ... Die Erzieherin berücksichtigt, dass Kinder sich zu verschiedenen Zeiten ausruhen wollen und das auf individuelle Weise ausdrücken.“ (*Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder – ein Nationaler Kriterienkatalog*, Wolfgang. Tietze, Susanne Viernickel, S. 89)

Um ein Gefühl für den eigenen Rhythmus von Aktivität und Ruhe finden zu können, brauchen Kinder in der Einrichtung keine starren gemeinsamen Ruhe- und Schlafzeiten, sondern eine offene Tagesgestaltung, die es ihnen ermöglicht, sich während des gesamten Tages in der Einrichtung auszuruhen. (*„Bildung beginnt mit der Geburt*, Gerd Schäfer, S. 121)

Wenn Kinder ihr Ruhe- und Schlafbedürfnis wahrnehmen und selbstbestimmt ausruhen können,

ist das ein wichtiger Bildungsprozess und ausschlaggebend für ihr Wohlbefinden in der Einrichtung. Hans-Joachim Laewen und Beate Andres sehen hier wichtige Entscheidungsräume der Kinder außerhalb der Spielsituationen: „Nicht nur in der Spielsituation werden die Selbstbildungsprozesse jedes Kindes durch die Möglichkeit unterstützt, sich zwischen verschiedenen Alternativen zu entscheiden. Auch in vielen anderen Situationen des Tages erfährt das Kind Anerkennung seiner Individualität und eigensinnigen Bildungswege, wenn ihm von den Erwachsenen Entscheidungsräume zugestanden werden.“ (in: *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit*; S. 383)

Ausruh- und Schlafpraxis in Kindertageseinrichtungen

In vielen Einrichtungen ist es gängige Praxis, dass sich die Kinder zu einer festgelegten Zeit zwischen 12.00 Uhr und 14.00 Uhr zum Ausruhen und Schlafen hinzulegen müssen. Diese Regelung gilt unabhängig vom Alter und von den Bedürfnissen der Kinder und wird übrigens nicht nur in Kindertagesstätten, sondern z. T. auch in Horteinrichtungen praktiziert:

- Die Erzieherin gibt das Signal für die Ausruh- und Schlafphase,
 - die Liegen werden aufgebaut,
 - die Kinder ziehen ihren Schlafanzug an
 - jedes Kind legt sich auf seine Liege
 - die Erzieherin liest eine Geschichte vor
 - danach sollen die Kinder zur Ruhe kommen und einschlafen
 - die Erzieherin ermahnt die Kinder, still zu sein
 - manche Kinder schlafen ein, andere aber bleiben hellwach
- Reglementierung der wachen Kinder durch die Erzieherin („Pst, sei still, du störst die anderen Kinder! so, jetzt macht mal die Augen zu! Jetzt ist aber Ruhe da hinten.“)

Während die Kinder die Spielzeiten im Tagesverlauf sehr frei gestalten können, ist die Mittagsruhe die prägnante Situation, in der alle Kinder zur gleichen Zeit das Gleiche tun. Die Ausruhzeiten werden von den Teams fest gelegt, sie umfassen einen Zeitraum von einer halben bis zu einer Stunde, die Schlafzeiten gehen über zwei Stunden und länger. Aus Sicht derjenigen Kinder, die nicht müde sind und auch nicht ausruhen wollen, ist das lange Warten vergeudete Zeit, in der sie aktiv sein und lernen könnten. Es verursacht Unwohlsein, Ärger und Stress. Nach der von Erwachsenen festgelegten Ausruhzeit dürfen die älteren Kinder, die nicht müde sind und nicht einschlafen können, aufstehen. Je nach Praxis in der Einrichtung spielen die Kinder im Schlafanzug weiter, bis alle anderen aufgestanden sind, oder sie können sich gleich nach dem Ausruhen ankleiden.

Wie wird das Ausruhen und Schlafen in den Modelleinrichtungen geregelt?

In vier von sechs Modelleinrichtungen wird nach der beschriebenen Praxis verfahren, d. h. alle Kinder werden zum Ausruhen und Schlafen hingelegt. Die älteren Kinder und diejenigen, die nach einer festen Ausruhzeit von einer halben bis einer Stun-

de noch nicht eingeschlafen sind, dürfen aufstehen. Während des Modellprojektes sind Ruhe- und Rückzugsmöglichkeiten entstanden, die während des Tages genutzt werden können.

In der Einrichtung „Freier Kindergarten“ und im Hort haben die Kinder die Möglichkeit, selbst zu entscheiden, ob und wann sie ausruhen oder schlafen möchten. Ihnen steht ein Ruheraum zur Verfügung, der etwas abseits vom Geschehen liegt und gemütlich eingerichtet ist. Hier können sich die Kinder während des gesamten Tagesablaufes zum Ausruhen, zum Bücher anschauen, zum Lesen, zum Musik- oder Geschichtenhören zurückziehen oder schlafen. Ruhemöglichkeiten gibt es aber auch in anderen Gruppen- bzw. Horträumen.

Das Team der Kita „Buntspecht“ hat während des Modellprojektes ein Konzept entwickelt, die bislang festen Ruhe- und Schlafenszeit am Mittag für die Kinder zu verändern. Zunächst entstand ein kleiner Ruheraum mit Schaukel und Verdunklungsmöglichkeit, der den Kindern im gesamten Tagesablauf zur Verfügung steht.

Es wurde ein Elternfragebogen zum Thema entwickelt, der nach der Sommerpause ausgewertet wird. Danach finden intensive Bildungselternabende mit dem Ziel statt, die Eltern über die Ruhe- und Schlafgewohnheiten ihrer Kinder zu informieren, eine generelle Diskussion zum Thema anzuregen und die Eltern an der Entscheidung und Umsetzung zu beteiligen. Eine Erzieherin im Krippenbereich sieht kaum Probleme in der Veränderung und berichtet: „Für die Krippenkinder ist es längst so geregelt, dass wir uns an ihren Ruhe- und Schlafbedürfnissen orientieren. Wer beispielsweise um 10:00 Uhr müde wird, kann im Schlafraum einschlafen. Natürlich gibt es nach dem Mittagessen eine allgemeine Ruhephase, in der wir den Kindern Geschichten vorlesen und sie schlafen legen. Manche wachen nach einer ganz kurzen Schlafphase wieder auf und fangen an zu weinen. Sofort ist eine Erzieherin am Bett des Kindes, um es aus dem Bett zu holen und sich mit ihm zu beschäftigen. Es gibt auch schon im Krippenbereich Kinder, die sich auf eine Schlafmatte legen, kurz ausruhen und dann wieder aufstehen und anfangen zu spielen. Wir haben diese Praxis längst eingeführt und gehen ganz individuell auf die Bedürfnisse der Kinder ein.“

Auswertung

Solange Erwachsene über die Bedürfnisse von Kindern entscheiden ohne die Hauptakteure mit einzubeziehen, lernen die Kinder nicht, ihr eigenes Ruhebedürfnis wahrzunehmen und darauf zu reagieren. Sie werden gelenkt von einer übergeordneten Erwachseneninstanz, die ihnen das Recht auf eine eigenständige Entscheidung verwehrt. Doch Ruhen und Schlafen sind Grundbedürfnisse des Menschen. Das eigene Bedürfnis wahrzunehmen und eigenständig darauf zu reagieren gehört ebenso zum Selbstbildungsprozess eines Kindes wie die Auseinandersetzung mit seiner Umwelt und führt zu einem selbstbewussten Umgang mit dem eigenen Körper.

Alle Erzieherinnen in Kindertageseinrichtungen sollten um eine ehrliche Auseinandersetzung mit dem Thema „Ruhen und Schlafen“ bemüht sein und bei einer starren Regelung der Mittagsruhe eine Veränderung zugunsten der Kinder anstre-

ben. Dabei sollten alle Beteiligten einbezogen werden, gemeinsam nach Lösungen suchen und einen Organisationsrahmen (z.B. ein ruhiger Schlafraum, Ausruh- und Schlafmöglichkeiten in den Gruppenräumen usw.) schaffen der es zulässt, dass Kinder frei nach ihren Ausruh- und Schlafbedürfnis entscheiden können. Dass diese Vorgehensweise keine Utopie ist, sondern in einzelnen Modelleinrichtungen wirklich gelebt wird, zeigen die Beispiele aus dem freien Kindergarten und dem Hort.

Im nachfolgenden Interview berichtet Ute Brehme, Erzieherin im freien Kindergarten, über die Erfahrungen:

► Die Kinder in Ihrer Einrichtung können frei entscheiden, wo, wann und wie sie im Tagesverlauf ausruhen und schlafen wollen. Wie sind Sie zu dieser Entscheidung gekommen und wie wurden die Kinder und Eltern einbezogen?

Vor langer Zeit arbeitete ich in einer Kindertageseinrichtung, in der sich die Kinder mittags hinlegen mussten. Das war allgemeiner Konsens unter den Erzieherinnen, darüber wurde nicht diskutiert. Es war klar, dass einige Kinder müde waren und den Schlaf brauchten. Andere Kinder aber quälten sich jeden Mittag von zwölf bis zwei Uhr auf ihren Liegen. Ich wollte die Kinder nicht zum Hinlegen und Ausruhen bzw. Schlafen zwingen und habe diejenigen Kinder, die nicht schlafen wollten, aufstehen und spielen lassen. Das ist auf Unverständnis gestoßen. Weil ich merkte, dass im Team keine Veränderung möglich war, haben wir uns entschlossen, mit einigen Eltern aus der Kita einen eigenen Kindergarten zu gründen.

In der Auseinandersetzung mit unserer eigenen Kindheit und Erziehung, nach dem Lesen von Fachliteratur haben wir überlegt, welche Schlüsse wir daraus ziehen können und was Kinder brauchen, um anders aufwachsen zu können. Aus diesen intensiven Überlegungen heraus hat sich unsere Pädagogik im Kindergarten entwickelt. Es war von Anfang an klar, dass die Kinder hier selbstbestimmt handeln, ihren individuellen Weg finden und sich ausprobieren können. Für uns Erwachsene war klar, dass wir die Kinder in Ruhe wirken lassen und nicht bestimmen, wie sie sich zu verhalten und was sie zu tun haben. Das betrifft den gesamten Alltag, u .a. aber auch das Essen und Schlafen. Es hat eine Weile gedauert, die pädagogischen Schwerpunkte konsequent umzusetzen, weil nicht alle Erwachsene von Anfang mit der Entscheidung mitgehen konnten, den Kindern selbst zu überlassen, wann und wo sie ausruhen und schlafen wollten. Das hat sich in einem jahrelangen Prozess so entwickelt. Für mich und meine Kolleginnen steht fest: wir werden kein Kind mehr zum Schlafen überreden oder zwingen.

Auch Eltern hatten sehr unterschiedliche Einstellungen zu der Schlafpraxis hier in der Einrichtung. Viele Eltern waren erleichtert, dass ihre Kinder nicht mehr zum Schlafen gezwungen werden, andere wiederum kamen hierher und verlangten, dass wir ihr Kind hinlegen sollten: Die Eltern kamen z. T. zur Mittagszeit und haben versucht, ihr Kind mit Macht zum Schlafen zu bringen. Wir haben mit ihnen diskutiert und versucht zu erläutern, dass wir uns in unserer pädagogischen Arbeit an den Bedürfnissen der Kinder orientieren. Wenn wir uns nicht einigen konnten, haben wir uns von den Eltern getrennt.

► Haben Sie seit Bestehen der Einrichtung einen eigenen Schlafraum für alle Kinder eingeplant?

Es gab von Anfang an einen Schlafraum, die Kinder konnten aber auch in ihrem Gruppenraum schlafen. Zunächst hatten wir viele Krippenkinder, die durchgängig während der Mittagszeit geschlafen haben, so dass ein Raum nicht ausreichte und wir in die Gruppenräume ausweichen mussten. Mit dem Älterwerden hat sich auch das Schlafbedürfnis der Kinder verändert. Es gab einzelne Kinder, die sich nur eine Geschichte im Schlafraum angehört haben und dann in den Gruppenraum gegangen sind. Andere Kinder wollten nach einer gewissen Zeit nicht mehr schlafen und blieben gleich im Gruppenraum. Es gab von Beginn an kein starres Prinzip, sondern wir sind auf die Bedürfnisse der Kinder eingegangen.



► Wie wird die Ruhe- und Schlafphase in der Mittagszeit bei Ihnen organisiert?

Es gibt auch bei uns eine generelle Mittagsruhe. Sie wird von der Gruppenerzieherin so gestaltet, dass ein Buch vorgelesen oder mit einer Kassette gehört wird. Danach können die Kinder, die müde sind, in den Schlafraum gehen oder sich beispielsweise in Höhlen zurückziehen, die sie sich vorher gebaut haben, und dort einschlafen. Die Kinder wissen, dass sie ihren Schlafort selbst bestimmen können. Es kann also möglich sein, dass Kinder gerne auf dem Sofa im Gruppenraum schlafen. Wir haben für alle Kinder eigene Kissen und Decken, die dann organisiert werden müssen. Denn nicht alle Kinder möchten mit anderen Kindern in einem Raum schlafen.

Meine Aufgabe als Erzieherin ist es, die Kinder während des Tages zu beobachten,

um zu sehen: Wie geht es jedem Kind? Was braucht das einzelne Kind? Welches Kind möchte schlafen? Welches Kind braucht eine Auszeit bzw. Ruhephase in anderer Form? Es ist wichtig, die Kinder individuell zu beobachten und sich jeden Tag neu auf jedes Kind einzustellen. Und ich achte auf zusätzliche Signale: Bringt ein Kind sein Kuscheltier schon am frühen Morgen mit und will sich am Mittag hinlegen? Oder sucht es sich im gesamten Tagesverlauf Rückzugsecken?

Oder möchte ein Kind, dass sich mittags nie hinlegt, plötzlich schlafen? Dann versuche ich herauszufinden, ob das Kind eventuell krank wird.

In meiner Gruppe gibt es Kinder, denen ein Mittagsschlaf zwei Mal in der Woche ausreicht. Es gibt Kinder mit schlechten Erfahrungen, die in der vorherigen Einrichtung zum Schlafen gezwungen wurden. Sie müssen erst wieder lernen, ihre Bedürfnisse wahrzunehmen, um sich entscheiden zu können. Es gibt mehrere Kinder, die täglich neu entscheiden, ob sie in den Schlafraum gehen oder im Gruppenraum bleiben. Wenn sie sich für den Schlafraum entscheiden, sind sie müde und wollen wirklich schlafen. Es gibt Kinder, die wachen nach einer halben Stunde wieder auf und sind fit, und es gibt Kinder, die nach drei Stunden immer noch schlafen würden, wenn wir sie nicht wecken. Entweder lassen wir sie schlafen oder wir fragen vorher, ob sie geweckt werden wollen bzw. stimmen das mit den Eltern ab. Für diejenigen Kinder, die nicht schlafen wollen, bieten wir Alternativen an. Es gibt viele Angebote (z. B. Töpfern oder Englisch) und die älteren Kinder nehmen sich in der Mittagszeit gerne ihre Vorschulhefte zum Arbeiten.

► Wie reagieren die Eltern auf die Vorgehensweise bezüglich des Ruhens und Schlafens, wenn sie das erste Mal von dieser Regelung hören?

Wenn wir die Eltern das erste Mal durch unser Haus führen, zeigen wir ihnen auch den Schlafraum, den die Eltern sehr gemütlich finden. Wenn ich ihnen dann sage: „Euer Kind kann hier schlafen, aber es wird nie dazu gezwungen werden.“, sind die Eltern in der Regel sehr erleichtert. Neulich sagte eine Mutter: „Ich freue mich über die Regelung, denn mein Kind schläft zu Hause schon ganz lange nicht mehr und musste in der Einrichtung zwangsweise die allgemein verordnete Mittagsruhe einhalten.“ Oder es gibt Eltern, die sagen: „Mein Kind schläft gerne und wir haben mit dieser Regelung kein Problem.“ In den Gesprächen mit den Eltern ist die Diskussion um das Schlafen schon lange kein Thema mehr. Die Eltern wählen unsere Einrichtung aus, weil sie wissen, dass die Kinder hier selbst entscheiden können. Vereinzelt kommt es vor, dass Eltern anderer Meinung sind. Eine Kollegin sagte kürzlich: „Ich habe eine Mutter bei mir in der Gruppe, die unbedingt möchte, dass ihr Kind mittags schläft. Das Kind möchte es aber nicht mehr und bringt das auch ganz klar zum Ausdruck. Da braucht die Kollegin die Unterstützung des Teams, um hinter den Interessen des Kindes zu stehen. Wir gehen nach folgendem Prinzip vor: „Bleib klar in der fachlichen Begründung, vertritt die Interessen des Kindes und sprich immer wieder mit der Mutter darüber“. Denn es ist uns wichtig, dass die Eltern unsere Handlungsweise verstehen und trotzdem das Gefühl haben, ihre Bedenken äußern zu können. Meine jahrelangen positiven Erfahrungen mit den Kindern und Eltern stärken mich in meiner Position und lassen mich sicher argumentieren.

► Das Bedürfnis nach Rückzug, Ruhe und Schlafen ist sicherlich während des gesamten Tages Thema der Kinder. Wie ist das bei Ihnen geregelt?

Klar ist, dass der Körper eines jedes Kind Aktivitäts- und Ruhephasen entsprechend seines Biorhythmus braucht. Da die Kinder relativ spät in die Einrichtung gebracht werden und viele Kinder zu Hause ausschlafen können, gibt es einfach nicht das gemeinsame Tempo oder den gemeinsamen Rhythmus. Das verlangt von mir besondere Aufmerksamkeit, damit ich erkenne, was

jedes Kind zu welcher Zeit braucht. Es gibt Kinder in meiner Gruppe, die sich sehr verausgaben und zwischendrin erschöpft und müde sind. Die Kinder haben jederzeit die Gelegenheit, sich zurückzuziehen.

► Können Sie sich vorstellen, warum es vielen Ihrer Kolleginnen so schwer fällt, den Kindern die eigene Entscheidung über ihr Ruhe- und Schlafbedürfnis zuzugestehen? Es gibt immer noch zahlreiche Einrichtungen, in denen sich alle Kinder zur Mittagsruhe hinlegen müssen. Die Kinder ziehen ihren Schlafanzug an und müssen still auf der Liege liegen. Es liegt immer in der Macht der Erzieherin zu entscheiden, wer aufstehen darf und wer nicht. Ich denke zum einen, dass traditionell arbeitende Erzieherinnen Angst davor haben, Kinder selbst bestimmen zu lassen. Denn Veränderung zuzulassen und an alten Strukturen zu rütteln, macht sicherlich Angst.

Zum anderen glaube ich, dass viele Erzieherinnen Strukturen und Organisationsformen ins Leben gerufen haben, um beispielsweise nach einem stressigen Vormittag mit den Kindern eine längere Mittagspause zu haben und selbst entspannen zu können. In diesen Zeitraum fallen z. T. auch die Teamberatungen, die dann nicht auf den Abend verlegt werden müssen. Das bietet vielen Erzieherinnen einfach Luft. Deshalb wollen die meisten Erzieherinnen diese Struktur unbedingt aufrecht erhalten.

Unsere Erfahrung ist: Wenn ich zu den Kindern eine gleichwertige Beziehung aufbaue, beziehe ich mich als Mensch und Erzieherin auch mit meinen Bedürfnissen ein. Wenn ich mittags Ruhe brauche, nehmen die Kinder Rücksicht auf meine Bedürfnisse, weil ich sie auch den ganzen Tag geachtet habe.



**„Was macht denn mein Kind so den ganzen Tag?“ – Neue Wege
in der Zusammenarbeit mit Eltern und Familien**

Grundlagen und Zusammenhänge

Die Lebenswelten von Kindern und Familien und die Bedeutung der Kindertageseinrichtung

Das traditionelle Bild einer „heilen Familie“ bestehend aus Mutter, Vater, Kindern und Großeltern stammt aus dem vergangenen Jahrhundert und findet sich in der Realität kaum noch. Heute wachsen Kinder in Lebenswelten auf, die sich durch Vielfalt auszeichnen: sie leben allein bei Mutter oder Vater und treffen den anderen Elternteil am Wochenende bzw. in den Ferien; sie sehen den Vater, der in einer fremden Stadt oder im Ausland arbeitet, nur an einem Wochenende im Monat; sie leben in sogenannten „Patchwork-Familien“ mit einem anderen Vater/ Mutter und Nicht-Geschwisterkindern zusammen; sie wachsen zwei- oder mehrsprachig auf, Kinder und Jugendliche erleben z. T. mehrmalige Wechsel zwischen unterschiedlichen Formen des Zusammenlebens.

Die Lebenssituationen der Familien sind ebenso unterschiedlich und müssen bewältigt werden: Angst vor drohender Arbeitslosigkeit, beruflicher Neuanfang und Umzug in eine fremde Stadt, studierende Eltern mit wenig Geld, Eltern vor der Scheidung, Alleinerziehende sucht Betreuung bis in die Abendstunden, Eltern brauchen für ihr behindertes Kind einen geeigneten Kindergartenplatz. Auf diese unterschiedlichen Lebensumstände muss die Kindertageseinrichtung eingehen. Deshalb ist es wichtig, dass Erzieherinnen in Kindertageseinrichtungen ein Interesse für das unterschiedliche Aufwachsen der Kinder entwickeln und die Lebenserfahrungen der Familien in ihre Arbeit mit einbeziehen. Dementsprechend müssen auch die Konzeptionen der Einrichtungen auf die Lebensumstände von Kindern und Familien abgestimmt werden.

„In Kindertagesstätten werden der soziale Wandel und die Lebensbedingungen der modernen Gesellschaft in den veränderten Anforderungen spürbar: Kinder brauchen heute den Kindergarten in einer anderer Weise als noch vor einem Jahrzehnt. Heute ist es selbstverständlich, dass möglichst alle Kinder den Kindergarten besuchen und von seinem Bildungsangebot erreicht werden. Kindertageseinrichtungen haben sich im Bewusstsein der Bevölkerung als wichtige Sozialisationsorte durchgesetzt, sie haben sich als erste Station in der Reihe von Institutionen etabliert, die den Lebenslauf von Kindern organisieren.“, erläutert Hedi Colberg-Schrader im Fachartikel „Informelle und institutionelle Bildungsorte“ (in „Elementarpädagogik nach Pisa“ von W. E. Fthenakis, S. 272)

Bildungsort Familie

Die Pisa-Studie thematisiert den Zusammenhang zwischen den Lebensverhältnissen, in denen Kinder aufwachsen und den Bildungschancen, die ihren künftigen Lebensweg kennzeichnen. Kinder aus Elternhäusern, in denen Bildung als wichtiges Gut

angesehen wird, die unterstützt und gefördert werden, haben größere Chancen auf eine erfolgreiche Schul- und Berufslaufbahn. Kinder aus eher „bildungsfernen“ Elternhäusern haben es in Deutschland deutlich schwerer, erfolgreich zu sein. Das Lern- und Bildungsklima zu Hause wirkt sich demnach auf das Lernen in Bildungsinstitutionen aus. Vor diesem Hintergrund ergibt sich für die Kindertageseinrichtungen die Konsequenz, den Bildungsort Familie und die Bildungsinstitution Kindertageseinrichtung stärker zu verknüpfen, um Kindern und Eltern eine Chance auf Unterstützung und Weiterentwicklung zu geben und Wege zu eröffnen damit Kinder und deren Familien voneinander profitieren können.

Hedi Colberg-Schrader unterstreicht diese notwendige Verbindung: „Unter informeller Bildung werden ungeplant und nichttendierte Bildungsprozesse verstanden, die sich im Alltag von Familie, Nachbarschaft, Arbeit und Freizeit ergeben, aber auch fehlen können. Sie sind zugleich unverzichtbare Voraussetzungen und „Grundton“, auf dem formelle und nichtformelle Bildungsprozesse aufbauen.“ Daraus ergibt sich für sie folgende Konsequenz: „Familien und Kindertageseinrichtungen sind also wichtige Bildungsinstanzen. Im Zusammenleben in Familien finden grundlegende Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes statt. Die Kindertageseinrichtung ist dann der notwendige ergänzende Bildungsort, der Kindern weitere Bildungsgelegenheiten bietet, der aber auch unterstützende und bildende Funktion für Familien hat. Kindertageseinrichtungen können zentraler Teil eines Netzwerkes sein, auf das Familien heute angewiesen sind und das sie stabilisiert.“ (S. 266–267, *Elementarpädagogik nach Pisa von Wassilios E. Fthenakis, S. 266 f.*).

Erziehungspartnerschaft zwischen Familien und Kindertageseinrichtung heißt: Gemeinsame Verantwortung für die Kinder tragen.

In einem wichtigen Punkt besteht Einigkeit: sowohl Eltern als auch Erzieherinnen sind um das Wohl der Kinder bemüht und unterstützen deren Entwicklung gemeinsam und nach bestem Wissen. Trotz zum Teil unterschiedliche Bildungs- und Erziehungsvorstellungen sind die Teams der Kindertageseinrichtungen verpflichtet, mit den Eltern zusammenzuarbeiten, sich mit unterschiedlichen Sichtweisen und Meinungen auseinander zusetzen und gemeinsam Lösungen zu finden. Erziehungspartnerschaft mit Eltern erfordert eine Abstimmung von privater und öffentlicher Erziehung. So sieht es auch die gesetzliche Regelung (KJHG § 22, Abs. 3) vor, die da lautet: „Bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben sollen die in den Einrichtungen tätigen Fachkräfte und andere Mitarbeiter mit den Erziehungsberechtigten zum Wohl der Kinder zusammenarbeiten. Die Erziehungsberechtigten sind in wesentlichen Angelegenheiten der Tageseinrichtung zu beteiligen.“

Auf das Modellprojekt bezogen erwächst daraus die Verpflichtung für die pädagogischen Fachkräfte, mit den Eltern in einen regelmäßigen Austausch über den Bildungs- und Erziehungsauftrag zu gelangen und sie in die Entwicklungs- und Veränderungsprozesse in Kita und Hort einzubeziehen. Die Erzieherin sollte die Eltern vom ersten Tag in der Kindertageseinrichtung an regelmäßig und dauerhaft in die pädagogischen Diskussionen miteinbeziehen.

Gerd Schäfer führt dazu aus: „Es geht um Verständigung und Austausch über die biografischen Erfahrungen des Kindes (einschließlich möglicher Migrationshintergründe), um seine spezifische Lebenssituation, einschließlich der wichtigsten Personen und Institutionen, mit denen das Kind Kontakt hat, um die familiäre Sprachsituation und die seiner unmittelbaren Umgebung und die besonderen Vorlieben und Interessen des Kindes.

Doch es gibt auch den umgekehrten Informationsfluss, nämlich die Beteiligung der Eltern an dem, was ihre Kinder in der Kindertagesstätte und im Hort tun und zustandebringen, wo sie ihre Stärken und Grenzen entwickeln und welche Entwicklungen sie im Hinblick auf ihr Weltverständnis nehmen. Dafür müssen Formen der Präsentation der Arbeit der Kindertagesstätte und des Hortes entwickelt werden, die über mündliche und/ oder schriftliche Mitteilungen hinausgehen und den Eltern eine Beteiligung an dem ermöglichen, was in ihren Kindern und mit ihnen vor sich geht (Ausstellungen, Dokumentationen von Projektergebnissen usw.)

Dieser wechselseitige Austausch hilft mit, besondere Interessen und Vorlieben des Kindes, seine Verarbeitungsformen und -leistungen sowie seine subjektive Weltsicht zu begreifen.“ (in „Bildung beginnt mit der Geburt“, S. 122–123)

Mit Eltern reden und diskutieren

Wie kann die Kommunikation zwischen Eltern und Erzieherinnen gelingen?

Grundlage für die Zusammenarbeit mit den Eltern ist die tägliche Begegnung von Mensch zu Mensch. Wie diese Begegnung gestaltet wird, ist ausschlaggebend für das künftige Verhältnis zwischen Familie und Kindertageseinrichtung. Stellen Sie sich folgende Situation vor: eine arbeitslose Mutter, die gerade wieder Arbeit gefunden hat, sucht dringend einen Kindergartenplatz für ihre dreijährige Tochter. Obwohl sie unter Zeitdruck steht, möchte sich gerne zwei Kindertageseinrichtungen ansehen, um sich danach entscheiden zu können. Sie betritt die Kita Hoppetosse und steht im Eingangsbereich der Kita. Ihr Blick fällt auf eine Fotowand, hier stellen sich die Mitarbeiterinnen der Kita vor. Eine Kurzdokumentation an der Wand erläutert der Mutter, mit welchen Themen sich die Kinder gerade auseinandersetzen und nach welchen konzeptionellen Schwerpunkten die Erzieherinnen arbeiten. Es ist still im Flur, sie geht weiter und sieht ein Schild mit einem Pfeil, der auf das Büro der Leiterin weist. Eine Erzieherin auf dem Weg in die Küche erkennt, dass die junge Frau etwas sucht und spricht sie an: „Kann ich Ihnen helfen?“ Die Mutter erläutert ihr Anliegen und die Erzieherin antwortet freundlich: „Die Leiterin ist im Haus. Sie können gerne in der Sitzecke Platz nehmen. Ich werde ihr sofort Bescheid geben, sie wird in ein paar Minuten bei Ihnen sein.“ Wenig später kommt die Leiterin auf die junge Frau zu, lächelt sie an, begrüßt sie freundlich und lädt sie zu sich in ihr Büro ein.

Die freundliche Ansprache und angenehme Sprechweise der Mitarbeiterinnen, die zugewandte Körpersprache, offene Gestik und Mimik und die Einladung der fremden Person in das Büro der Leiterin lassen vermuten, dass das Gespräch einen positiven Verlauf nehmen wird.

Als nächstes besucht die Mutter die Kita Regenbogen. Sie drückt die Klinke der Eingangstür nach unten. Die Tür ist verschlossen und lässt sich nicht öffnen. Dann versucht sie es mit dem Klingelknopf neben der Tür. Es klingelt und summt, sie drückt die Klinke nach unten, die Tür öffnet sich nicht. Dann erkennt sie den zweiten Türgriff und einen zusätzlichen Drückknopf. Auch nach mehrmaligem Ausprobieren bleibt die Eingangstür verschlossen. Auch scheint niemand im Haus ihr Klingeln zu hören. Zum Glück öffnet eine Mutter, die ihr Kind in der Einrichtung abgegeben hat, die Tür. Schnell schlüpft sie in die Eingangshalle, froh darüber, dass ihr der „Eintritt“ gelungen ist. Auch die Gruppentüren sind am frühen Morgen verschlossen, es gibt keine Informationstafel und sie klopft mutig an eine der Türen. Als niemand öffnet, betritt sie den Raum. Sie sieht Kinder, die miteinander spielen, es geht sehr lebendig zu. Dann entdeckt die Mutter eine Erzieherin, sie stellt sich vor und fragt nach der Leiterin. Freundlich erklärt die Erzieherin ihr den Weg, wendet sich aber gleich wieder ihren Schreibunterlagen zu. Nach einigem Suchen erreicht die sie das Büro der Leiterin und hört, wie sich dort jemand unterhält. Die Tür steht offen, sie betritt den Raum. Die beiden Gesprächspersonen blicken sie kurz an, wenden ihren Blick wieder ab und führen ihr Gespräch weiter fort. Sie geht auf die beiden zu, streckt ihnen die Hand entgegen, möchte sich vorstellen, doch die Gesprächspartnerinnen reagieren nicht auf ihren Versuch der Kontaktaufnahme. Verunsichert und entmutigt wartet sie ab, bis das Gespräch beendet ist. Dann versucht sie erneut, sich vorzustellen und ihr Anliegen anzubringen.

Die junge Frau erlebt zwei unterschiedliche Arten der Begegnung im Umgang mit Besuchern, die fremd in der Kindereinrichtung sind und sich erst einmal orientieren müssen. Für sie ist klar, dass sie sich für die Kita Hoppetosse entscheidet, sofern dort ein Kitaplatz für ihr Kind frei ist. Dort wurde sie freundlich aufgenommen und ist auf großes Verständnis und Interesse für ihre Belange gestoßen. Eines wird deutlich: Der erste Eindruck und die ersten Gesprächsminuten entscheiden über die Grundstimmung im weiteren Verlauf des Gespräches. Deshalb besteht eine der wichtigsten Aufgaben von Pädagogen darin, in Gesprächen mit anderen Menschen eine positive Atmosphäre aufzubauen, denn das ist die Voraussetzung für ein erfolgreiches Gespräch, von dem beide Gesprächspartner profitieren können.

Ins Gespräch kommen heißt, sich auf den Gesprächspartner einstellen

Das Miteinander-Sprechen ist ein Grundbedürfnis aller Menschen, jeder wünscht sich Zuwendung, Anerkennung und Aufmerksamkeit von Seiten seiner Mitmenschen. Durch die nichtsprachliche Ausdrucksweise bringen wir in Gesprächen mit anderen immer auch Gefühle und Einstellungen zum Ausdruck. Da in Kindertageseinrichtungen die Gesprächsanlässe bzw. -themen in der Regel so vielfältig wie die Menschen sind, mit denen die Mitarbeiterinnen in Kontakt treten, erfordern sie von den beteiligten Fachkräften eine professionelle Vorgehensweise.

Denn sobald Menschen aufeinander treffen, findet Kommunikation statt. Paul Watzlawick hat bereits in den 70er Jahren analysiert, dass jedes Verhalten in einer

zwischenmenschlichen Situation Mitteilungskarakter hat. Dabei ist es gleich, wie wir uns verhalten, ob wir uns abwenden, die Arme ineinander verschränken, oder einen Menschen anlächeln. Reagiert unser Gegenüber nicht auf unsere nichtsprachliche oder sprachliche Mitteilung, heißt das nicht, das er sich nicht verhalten hätte. Keine Antwort ist bekanntlich auch eine Antwort. Da jede Art von Kommunikation eine Wirkung auf den jeweiligen Gesprächspartner auslöst, ist es notwendig, die Grundregeln der Kommunikation zu kennen, sein Kommunikationsverhalten zu reflektieren und gegebenenfalls zu verändern.

Professionalität in der Kommunikation mit Erwachsenen und Kindern zeichnet sich durch die Fähigkeit der Gesprächspartner aus, aktiv zuzuhören. Das bedeutet: der Zuhörende lenkt seine Aufmerksamkeit, seine Konzentration und sein Verständnis auf seinen Gesprächspartner und gibt ihm Rückmeldung, fragt nach, wenn er etwas nicht verstanden hat und signalisiert so ein ehrliches Interesse.

Beim ersten Kennenlernen des Kindes und der Eltern ist es sinnvoll, freundlich und aufmerksam auf die Familien zugehen und eine positive Gesprächsatmosphäre zu schaffen, um ihnen die ersten Begegnungen zu erleichtern. Ein regelmäßiger Austausch über die Lebenswelt der Familien, über die Lebens- und Berufserfahrung der Eltern und über die Lebenssituation der Erzieherin (die Grenzen bestimmt jeder selbst!) fördern das gegenseitige Vertrauen (i.S.v. wechselseitige Anerkennung). Dann sind Eltern auch bereit, über ihre Probleme und Schwierigkeiten zu sprechen, die eventuell Ursache für ungewöhnliches Verhalten ihres Kindes sein können. Der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung braucht Geduld und Zeit zum gegenseitigen Kennenlernen und sollte nicht erst in problematischen Situationen gesucht werden. Gerade die Gespräche in der Eingewöhnungszeit können eine gute Vertrauensbasis schaffen, in der Eltern auch über ihre Ängste und Befürchtungen sprechen können. Dazu erläutert eine Krippenerzieherin: „Gerade zu Beginn der Eingewöhnung merke ich genau, wie verunsichert manche Eltern sind und wie groß ihre Angst ist, ihr Kind in der Einrichtung zu lassen. Ich spreche offen mit den Eltern über ihre Ängste, versichere ihnen, dass das ganz normale Gefühle sind und dass es mir als Mutter ähnlich ergangen ist, als ich meine Kinder das erste Mal in der Kita zurückgelassen habe.“ Der Grundstein für eine partnerschaftliche Zusammenarbeit ist gelegt, wenn Eltern, Kind und Erzieherin die Eingewöhnungsphase gemeinsam gemeistert haben.

Die Haltung den Eltern gegenüber zeigt sich auch in der Art und Weise, wie die Erzieherin mit ihnen kommuniziert. Wenn sie eher eine belehrende Rolle einnimmt (i.S.v. „Ich bin die Expertin und weiß besser, was Ihre Kinder brauchen“) und in den Eltern eher „ausführende Hilfskräfte“ sieht die ihre Ziele unterstützen sollen, dann reagiert sie bei Nichterfüllung der „Hausaufgaben“ (z. B. zu wenig Beteiligung bei Elternabenden, es engagieren sich immer die gleichen Eltern, kaum jemand hat sich in die Essensliste eingetragen) eventuell sehr verärgert und fühlt sich persönlich verletzt („Ich tue alles und die Eltern würdigen meine Arbeit nicht! Sie zeigen kein Verantwortungsgefühl usw.“). Kennzeichen dieses defizitorientierten Ansatzes ist

bereits der Begriff „Elternarbeit“, der Kontakt zu den Eltern ist eher einseitig ausgerichtet und geht von der Erzieherin oder der Leiterin aus. Den Elternabenden wird eine große Bedeutung beigemessen, meist sind die Pädagoginnen die Hauptakteure und informieren die Eltern über Ereignisse in der Kita oder im Hort. Am Ende können Eltern fragen stellen, aber eine wirkliche Diskussion wird nicht angeregt oder ermöglicht. Kontroverse Gespräche mit den Eltern geraten leicht zu Schuldzuweisungen.

Wird mit den Eltern eine partnerschaftliche Zusammenarbeit angestrebt, ist die Haltung den Eltern gegenüber toleranter und respektvoller. Merkmale sind:

- regelmäßig Diskussion mit Eltern über Bildungs- und Erziehungsfragen
- Einbeziehung der Kenntnissen über Familiensituation und Lebensumstände in die pädagogische Arbeit
- transparente und nachvollziehbare Präsentation der pädagogischen Arbeit
- Einbeziehung der Eltern in pädagogische Fragen (z. B. Individualisierung der Ruhe- und Schlafzeiten, Veränderung des Tagesablaufes)
- Bedenken, Kritik und Befürchtungen der Eltern anhören und bearbeiten
- vielfältige Möglichkeiten der Elternbeteiligung anbieten
- Entscheidungsfreiheit für Eltern („Was ist für mich leistbar?“) und Auswahl an Beteiligungsmöglichkeiten

Diese kooperative Form der Zusammenarbeit ist verbunden mit einem hohen Maß an Engagement von Seiten der Erzieherin und ihrer Bereitschaft, Kompromisse zu schließen und sich auch auf Aushandlungsgespräche mit Eltern einzulassen, die nicht immer harmonisch verlaufen werden.

Vorerfahrungen der Eltern

Wenn Eltern ihre Kinder in der Kindertageseinrichtung anmelden, bringen sie gleichzeitig ihre Kindheitserfahrungen mit, die sehr unterschiedlich sein können. Es wird Eltern geben mit positiven Erinnerungen an Kita und Hort (z. B. an eine freundliche Erzieherin, an schöne Bastelarbeiten, an Feste und Ausflüge in Gemeinschaft usw.), die sie eventuell gerne für ihre eigenen Kinder verwirklicht sehen wollen.

Auf der anderen Seite können Eltern aber auch Negatives erlebt haben (Zwang zum Aufessen, Zwang zum Mittagsschlaf, Basteln, Tanzen und Vorsingen müssen, schlechte bis keine Eingewöhnungspraxis usw.) und vielleicht den Wunsch äußern, den Kindern größere Freiheiten zuzugestehen, ihre Vorstellungen umzusetzen und die Konzeption der Einrichtung zu verändern. Die Kindheitserfahrungen können manche Reaktionen von Eltern erklären, die eventuell in einem vertraulichen Gespräch mit der Erzieherin zu Tage treten.

Beispiel: Eine Krippenerzieherin berichtet, dass ein Vater seinen zweijährigen Sohn in der Einrichtung eingewöhnen wollte und gerne an den Informationsgesprächen teilgenommen hat. Die Eingewöhnungszeit verlief entsprechend gut an, gestaltete

sich aber bald äußerst schwierig: je länger das Kind in der Einrichtung war, desto schwerer konnten sich Vater und Sohn voneinander trennen. Der Vater blieb nach dem Bringen lange Zeit bei dem Kind in der Garderobe sitzen, der Junge weinte entsetzlich, als der Vater die Kita verließ, war kaum zu beruhigen, setzte sich schweigsam in eine Ecke und wartete, bis sein Vater wiederkam. Schon nach kurzer Zeit entschlossen sich die Erzieherinnen zu einem klärenden Gespräch. Der Vater war erleichtert über das Angebot und erzählte, dass er keine gute Erinnerung an seine eigene Eingewöhnungszeit hat. Es sei ihm bewusst, dass die Erzieherinnen liebe Menschen sind, die seinen Sohn herzlich aufgenommen haben und sich um ihn sorgen und kümmern. Aber er könne seine eigenen Ängste nicht unterbinden, er sei traurig, seinen Sohn zurücklassen zu müssen und würde ihn am liebsten wieder mit nach Hause nehmen. Die Erzieherinnen zeigten großes Verständnis für seine Situation, sie erläuterten ihm aber auch, wie problematisch es für seinen Sohn sei, wenn er sich am Morgen nicht von ihm trennen könnte. Sie schlugen dem Vater vor, am nächsten Tag gut gelaunt mit seinem Sohn in die Einrichtung zu kommen und nach der Verabschiedung zur Arbeit zu gehen. Der Vater ließ sich auf das „Experiment“ ein und stand am nächsten Morgen gut gelaunt vor der Gruppentür - wie ihm innerlich zumute war, kann sich jeder vorstellen. Der Junge reagierte sofort, verabschiedete sich kurz von seinem Vater, ging in den Gruppenraum und begann, mit den Kindern zu spielen und zu reden.

Erwartungen der Eltern an Kita und Hort

„Was hast du heute getan? und „Was gab es zum Mittagessen?“ und „Hast du Mittagsschlaf gemacht?“ sind typische Elternfragen beim Abholen des Kindes. Vielleicht handelt es sich hierbei um eine etwas unbeholfene Art der Kontaktaufnahme nach einem langen Arbeitstag. Die Fragen signalisiert aber auch ein ernstes Interesse an der Entwicklung ihrer Kinder und an einzelnen Begebenheiten des Tages, vielleicht auch um ein Stück nicht gemeinsam verbrachter Zeit durch Erzählungen nachholen zu können.

Wenn das Kind die erwünschte Auskunft nicht geben möchte, richten die Eltern ihre Fragen nach den Aktivitäten des Tages (Bastelarbeiten, Sportaktionen, gemeinsames Singen) an die Erzieherin. „Mit den Eltern müssen wir immer wieder darüber diskutieren, dass ihre Kinder nicht mehr jeden Tag ein Bild oder eine Bastelarbeit mit nach Hause bringen, denn viele erwarten ein abrechenbares Ergebnis. Wir erläutern ihnen, wie sich ihre Kinder in der Einrichtung bilden, welche günstige Bedingungen sie hier haben und wie wir die Kinder in ihren Selbstbildungsprozessen unterstützen.“

Für viele Eltern sind Kita und Hort Lern- und Bildungsinstanzen, von den Erzieherinnen erwarten sie bestmögliche Förderung und Unterstützung ihrer Kinder. Sie wünschen sich eine gute Vorbereitung ihrer Kinder auf die Schule und möchten die pädagogische Arbeit in den Einrichtungen nachvollziehen können. Sie haben z. T. die Befürchtung, dass ihre Kinder nicht genügend lernen und vereinzelt wird der Ruf nach Vorschularbeit bzw. einem schulvorbereitenden Jahr laut.

Es ist verständlich, dass das Ziel des Modellprojektes, den Bildungs- und Erziehungsauftrag umzusetzen, unterschiedliche Reaktionen hervorgerufen hat. Einige Eltern äußerten ihre Bedenken, andere wiederum standen den Veränderungen sehr positiv gegenüber. Das zeigten die Diskussionen mit den Eltern während der ersten Informationsabende zum Modellprojekt:

- Warum gibt es schon wieder eine neue Theorie?
- Kann das, was bisher gut funktioniert hat, nicht einfach weitergeführt werden?
- Können Sie mir versichern, dass mein Kind in der Einrichtung genügend lernt?
- Wird mein Kind ausreichend auf die Schule vorbereitet?
- Wenn die Kinder hier tun und lassen dürfen, was sie wollen, wie werden sie dann in der Schule mit den Regeln klarkommen?
- Stimmen sich die Systeme Kita, Schule und Hort miteinander ab? Werden die Kinder in der Schule ähnliche Bildungsmöglichkeiten haben?

Manche Eltern formulierten ihre Unsicherheiten und Ängste in bezug auf die Selbstbildungsprozesse der Kinder:

- Was passiert mit den Kindern, die nicht aktiv sind?
- Wenn mein Kind sich immer nur mit einer Sache beschäftigt, wird die Erzieherin dann eingreifen?
- Müssen die Erzieherinnen die Kinder nicht dazu bringen, die Aktivitäten zu wechseln?
- Tritt bei so viel Individualität die soziale Kompetenz nicht in den Hintergrund?
- Ich kann mir als Erwachsener im Leben doch auch nicht alles aussuchen. Die Kinder müssen früh an Disziplin herangeführt werden und auch mal Aufgaben übernehmen, zu denen sie keine Lust haben.

Andere Eltern begrüßten die neue Theorie und waren gespannt auf die Umsetzung:

- Wo kommen die neuen Ideen her und auf welcher Grundlage beruhen sie?
- Ich finde das Prinzip, was hier vorgestellt wurde, ganz toll und stehe voll dahinter!
- Hier möchte ich selber wieder Kind sein, ich hätte vieles nachzuholen.
- Die Umsetzung des Bildungsauftrages ist unterstützenswert.
- Erfahren wir dann auch von der Erzieherin, welche Neigungen, Interessen und Stärken mein Kind hat?
- Können wir in die Beobachtungsbögen unserer Kinder einsehen?
- Wie sollen denn die Erzieherinnen das schaffen, die vielen Kinder beobachten, alles auswerten, gemeinsam beraten, mit uns Gespräche führen? Davor habe ich wirklich Respekt!
- Können wir Eltern unsere Kinder auch in der Gruppe beobachten?

- Gibt es Literatur zum Thema? Wo kann ich etwas über die Theorie des Bildungs- und Erziehungsauftrages nachlesen?
- Kann ich mich über das Internet informieren?
- Gibt es Grundschulen, die nach dem Bildungs- und Erziehungsauftrag arbeiten?

In allen Modelleinrichtungen äußerten die Eltern sich zur Stellung des Kindes in unserer Gesellschaft:

- Andere europäische Länder sind tatsächlich kinderfreundlich und investieren in die Bildungsinstitutionen, um den Kindern qualitativ gutes Lernen zu ermöglichen.
- Wir wünschen uns für die Kitas und Horte größere finanzielle Unterstützung bei Bauvorhaben (Umgestaltung des Außengeländes), bei der Finanzierung des Mobiliars und bei den Materialien, die regelmäßig angeschafft werden müssen. Das können doch die Erzieherinnen nicht alleine organisieren! Und wir Eltern sind auch nicht immer in der Lage, überall zu spenden.

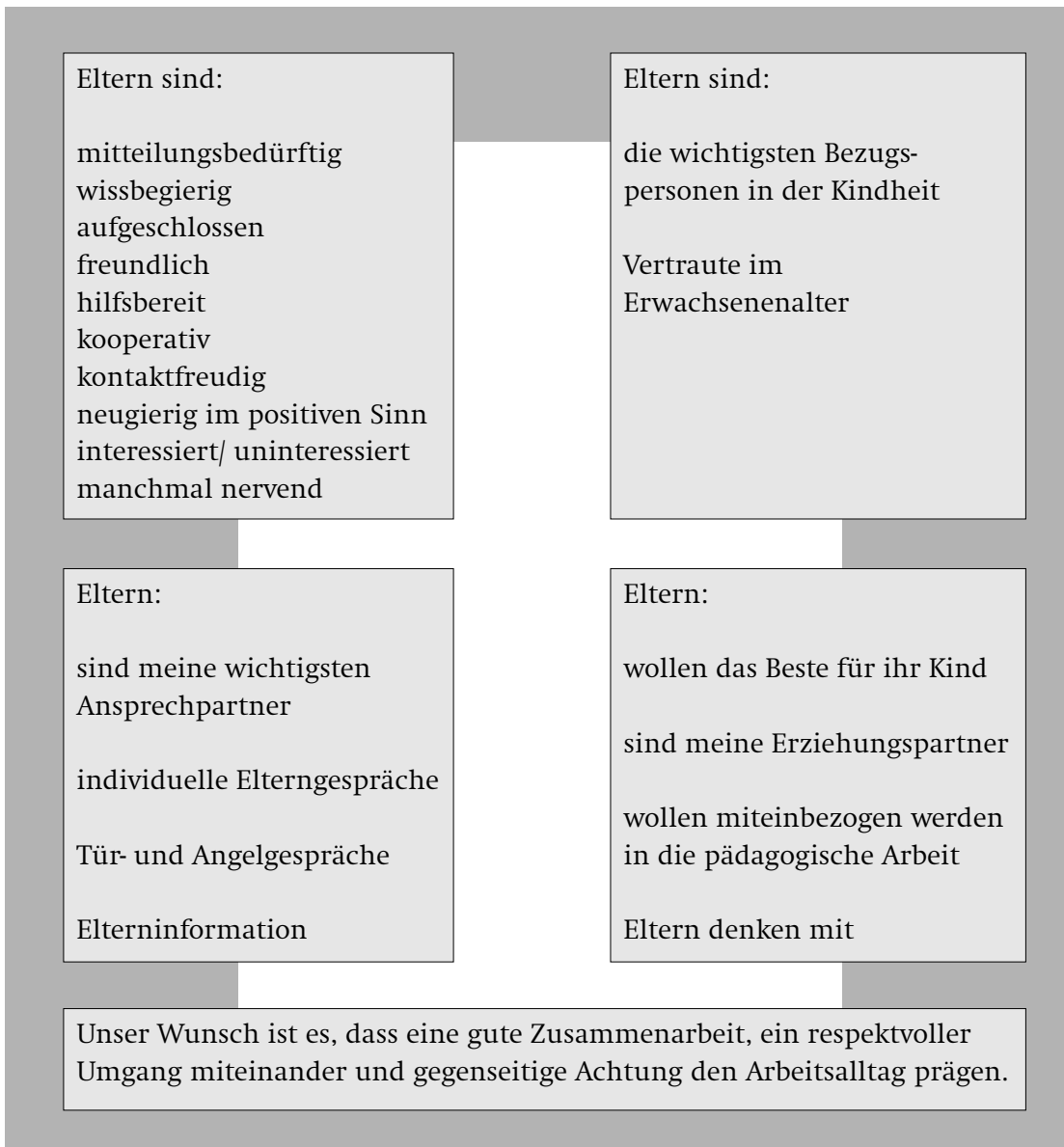
Die Aussagen verdeutlichen, dass der Diskussionsbedarf bei vielen Eltern sehr groß ist. Sie möchten mitreden, wenn es um die Belange ihrer Kinder geht und wünschen sich eine größere Beteiligung an der pädagogischen Arbeit in den Kindertageseinrichtungen. Deshalb ist es notwendig, dass Erzieherinnen die Eltern nicht nur über die Entwicklungsprozesse in den Modelleinrichtungen und die veränderte Arbeitsweise informieren, sondern sie bereits vorher einbeziehen, so dass die Eltern Mitgestalter werden können.

Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Eltern und Weiterentwicklung der Ideen im Modellprojekt

„Die Arbeit mit den Kindern macht Spass, wenn nur die Eltern nicht wären“, solche disqualifizierenden Sprüche werden manchmal in Fortbildungsdiskussionen geäußert, wenn es um das Thema „Zusammenarbeit mit Eltern“ geht. Frustration und Vorurteile prägen das Klima und es ist wenig Verständnis zu spüren für die Handlungs- und Reaktionen von Eltern.

Die Situation in den Modelleinrichtungen

Aufgrund dieser Erfahrungen war ich gespannt auf den Austausch mit den Erzieherinnen der Modelleinrichtungen, auf ihre Haltung den Eltern gegenüber und auf ihre Erfahrungen in der Zusammenarbeit. Auf die Frage: „Was fällt Ihnen ein, wenn Sie den Begriff „Eltern“ hören, äußerten sich die Erzieherinnen spontan“:



Die Grundstimmung in fast allen Modelleinrichtungen war überraschend positiv, gute Ausgangsvoraussetzungen also, um neue Formen der Zusammenarbeit gemeinsam mit den Eltern umzusetzen. Der Wille, die Arbeit in den Kitas und im Hort gemeinsam voranzubringen, war während des Projektverlaufes auf beiden Seiten spürbar.

Angesprochen auf die Erfahrungen mit den Eltern vor und während des Modellprojektes berichteten die Erzieherinnen in der Auswertungsrunde überwiegend von

positiven Erfahrungen mit den Eltern. Eine Erzieherin sieht es so: „In dem Maße, in dem sich jede einzelne Erzieherin und das gesamte Team weiterentwickeln, beziehen wir auch die Familien mit ein. Letztendlich profitieren wir alle von den Entwicklungs- und Veränderungsprozessen.“

Folgende Aspekte verdeutlichen die Zusammenarbeit zwischen Familien und den Modelleinrichtungen:

Austausch mit den Eltern

„Wir nehmen uns gerne die Zeit, mit den Eltern ins Gespräch zu kommen. Wir freuen uns gemeinsam über die Entwicklung des Kindes und können über manche Begebenheit herzlich miteinander lachen.“

- ▶ emotionale Beteiligung der Erzieherin am Aufwachsen des Kindes

- Vom Fachwissen der Eltern profitieren
„Die Eltern haben interessante Berufe (u. a. Mitarbeiter in der Landesmusikschule, Hebammen, Handwerker, eine Laborantin, eine Krankenschwester auf einer Neugeborenenstation, Computerspezialisten, Musiker, Biologen, Elektriker, Chemiker, Pädagogen usw.). Wir unterhalten uns mit den Eltern über ihre Berufe, sie erzählen gerne darüber und geben einen Teil ihres Wissens und ihrer Erfahrung an uns weiter. In diesen persönlichen Gesprächen lernen wir die Eltern besser kennen, dadurch wächst bei den Eltern die Bereitschaft, uns aufgrund ihrer Fachkenntnisse und Kontakte zu unterstützen. Die Eltern bieten von sich aus Projektthemen an (Beruf des Feuerwehrmannes, Reisebericht von großen Urlaubsreisen...) und bereichern die Bildungsangebote in unserer Einrichtung.“

- Informieren über die pädagogische Arbeit
Die Eltern haben den Wunsch, die pädagogische Arbeit vor Ort zu erleben und zu verstehen. Sie unterhalten sich gerne mit uns über die Arbeit mit den Kindern, sie respektieren und schätzen unsere Fachlichkeit. Die individuellen Elterngespräche finden großen Anklang bei den Eltern, manche fragen schon: „Wann ist der nächste Gesprächstermin?“
 - ▶ großer Bedarf an ausführlicher Information über die Entwicklung und die Bildungsthemen der Kinder

- Kita als Treffpunkt und sozialer Raum
Vor allem Mütter nutzen die Zeit in der Kita gerne, um sich mit anderen Müttern oder den pädagogischen Mitarbeiterinnen über ihren Alltag und die Erfahrungen mit dem Kind auszutauschen. Sie suchen soziale Kontakte und würden manchmal gerne über die Öffnungszeiten hinaus in der Einrichtung bleiben. „Hier sind wir noch nicht offen genug und bieten nicht ausreichend Möglichkeiten für gemeinsame Treffen an“, bemerkt eine Erzieherin.

Natürlich berichten die Erzieherinnen alle Modelleinrichtungen auch von Meinungsverschiedenheiten mit einzelnen Eltern, die meist in einem offenen Gespräch mit allen Beteiligten gelöst werden können. Erzieherinnen sollten Signale und Situationen, die sie als negativ erleben (dauerhafte Unhöflichkeit und Unfreundlichkeit einzelner Eltern, Desinteresse an der pädagogischen Arbeit, Ablehnen von Gesprächsangeboten, Beschwerden einzelner Eltern bei Außenstehenden) ernst nehmen, sie bei den Eltern ansprechen und sich nicht scheuen, Unterstützung von Kolleginnen, der Leiterin oder fachliche Beratung einzufordern, wenn die Situation sich verhärtet oder zu eskalieren droht.

Es kann zu Unmut führen, wenn einzelne Eltern die pädagogische Arbeit in der Einrichtung verändern wollen. Hierzu die Leiterin: „Erschwerend ist die Zusammenarbeit durch das fordernde Verhalten einiger weniger Eltern, besonders wenn sie nur die eigenen Interessen durchsetzen wollen. Manchmal sind sie nicht mit unserem pädagogischen Konzept und dem Bildungsauftrag vereinbar. Kompromisse müssen gefunden werden, aber das ist für beide Seiten oft nicht leicht. Deshalb wird die Kommunikation mit Eltern ein Schwerpunkt in unserer weiteren Arbeit sein, hier müssen wir uns weiter schulen, um die Gespräche sachlich zu führen und inhaltlich zu untermauern.“

In Teamdiskussion einer Modelleinrichtung zum Thema sagt eine Erzieherin: „Wenn es Probleme mit Eltern gibt, muss ich mich fragen, was die Kritik mit mir zu tun hat. Das habe ich im Laufe der Arbeit gelernt: ich muss offen sein für Kritik und versuchen, mit den Eltern darüber zu reden, ohne dass wir uns mit gegenseitig mit Schuldzuweisungen überhäufen.“ Ihre Kollegin fügt an: „Ich kann meine Arbeit heute gut vor den Eltern vertreten. Es verunsichert mich nicht mehr so sehr, wenn Eltern konkrete Kritik üben, denn darüber lässt sich reden.“ Eine andere Kollegin ergänzt: „Ich bin offener für Kritik geworden. Neulich sagte eine Mutter, die neu in der Einrichtung war, dass in den Gruppenräumen ja keine Ruhe einkehren könne, weil die Durchgangstüren zum Hin- und Herrennen verführen. Ich mache mir meine Gedanken darüber und rede noch einmal mit der Mutter, denn die Vorstellungen der Eltern interessiert mich.“

Nicht jeder Mensch kann alles gleichermaßen gut!

Wir arbeiten nicht für, sondern mit den Eltern. Deshalb sollte sich die Teams der Kindertageseinrichtungen davon verabschieden, **die** Eltern als homogene Gruppe zu sehen, die gleich behandelt wird und an die Erzieherinnen die gleichen (An)Forderungen stellen können. Eltern sind erwachsene Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten, Interessen und Talenten, sie sind grundverschieden, haben keinen einheitlichen Bildungs- und Erziehungsvorstellungen, gehen unterschiedlichen Berufen nach, haben ihre Eigenarten, können nicht alle zur gleichen Zeit das leisten, was von ihnen erwartet wird.

Damit Eltern in der Einrichtung aktiv mitwirken können, muss die pädagogische Arbeit von den Erzieherinnen transparent und nachvollziehbar öffentlich dargestellt werden. In welcher Weise sich die Eltern in die Arbeit der Kindertageseinrichtungen

einbringen, sollte ihnen selbst überlassen sein, denn nur sie können wirklich entscheiden, was für sie zu welchem Zeitpunkt leistbar ist. So verschieden und facettenreich die Persönlichkeiten der Eltern sind, genauso vielfältig sind die Möglichkeiten, wie sie die Einrichtung sinnvoll unterstützen können. Erzieherinnen sollten sich von der Vorstellung verabschieden, an alle Eltern die gleichen Anforderungen zu stellen und hinterher abzurechnen, wie groß die Beteiligung war. Dieses Vergleichen der Leistungen führt zum „Schubladendenken“ (gute Eltern – schlechte Eltern) und zu Vorurteilen, grenzt Eltern aus, die die Norm nicht so gut erfüllen und schafft in der täglichen Arbeit zu Frustrationen, die sich die Erzieherinnen ersparen können.

Individuelle Unterstützungsleistung der Eltern während der Projektphase

Es kann in den Kindertageseinrichtungen so viel verändert werden, dass wir es getrost den Eltern überlassen können, auf welche Weise sie sich einbringen. Während des Modellprojektes haben wir Abstand genommen von den üblichen Elternabenden und deren routinemäßigem Ablauf. Mutig haben die Erzieherinnen verschiedene Formen der Zusammenarbeit ausprobiert und gelernt, gewünschte Unterstützungsleistung klar zu formulieren oder die Eltern konkret anzusprechen. Selten haben Eltern ihre Hilfe abgelehnt, je größer ihre Gestaltungsfreiräume waren, desto kreativer wurden sie in der Umsetzung ihrer Ideen. Erstaunliche Talente sind zum Vorschein gekommen:

- ein Vater als Skulpturbauer
- Eltern und ein „ehemaliger“ Großvater gestalten die musikalische Untermalung der Ausstellungseröffnung in zwei Modelleinrichtungen
- mehrere Eltern geben in kleinem Ensemble klassische Konzerte für die Kinder
- eine Mutter organisiert einen Ausflug für die Kinder und begleitet die Erzieherin
- mehrere Eltern bauen am Wochenende mit dem Team im Hort eine Pergola
- Eltern helfen beim Umräumen und bei der Renovierung der Einrichtung
- ein Vater erklärt sich spontan bereit, den Hortraum für die künftige erste Klasse zu malen
- Eltern gestalten einen neuen Garderobenraum für die Kinder
- ein Vater baut Podeste und Hochebenen
- ein Vater entwirft und malt ein Gesamtkunstwerk im Eingangs- und Flurbereich einer Kita
- Väter unterstützen die Modelleinrichtungen bei der Arbeit am Computer, installieren Programme für die Kinder usw.
- Eltern unterstützen die Einrichtungen bei Festen mit Getränken, Gebackenem usw.
- gemeinsame Vorbereitung und Durchführung eines Wandertages mit einigen Eltern
- Eltern stellen Materialien für die Arbeit mit den Kindern zur Verfügung (z.B. Papier, Gefäße, Becherlupen für die Kinder, Pipetten, Spritzen, Steine, Muscheln, Malerutensilien)
- Eltern denken mit und bringen von sich aus Materialien in die Einrichtung
- spontane Hilfe, wenn Erzieherinnen Unterstützung benötigen

Eine Leiterin sagt dazu: „Eine Einrichtung mit 100 Kindern hat im Hintergrund ca. 95 Familien. Dahinter steckt ein großes Potenzial an Fähigkeiten, das wir schätzen, aber nicht nach Belieben ausnutzen dürfen. Deshalb sollten wir die Unterstützung von Eltern gerne an ohne weitere Leistungen einzufordern.“

Ziele einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit Eltern sind:

- Anknüpfen an den unterschiedlichen Talenten und Fähigkeiten der Eltern
- erlebnis- und handlungsorientierte Gestaltung
- vielfältige Möglichkeiten der Elternmitarbeit und -mitbestimmung
- Förderung von Elternkontakten, geselligen Zusammentreffen und Selbsthilfe
- Anbieten von Beratung und Vermittlung von Hilfsangeboten
- Aufbau von sozialen Netzwerken, Vernetzung im Stadtteil.

Welche verschiedenen Ideen in der Zusammenarbeit mit Eltern wurden während des Modellprojektes entwickelt und erprobt?

- **Bildungselternabend (Vortrag & Diskussion)**

Vor allem zu Beginn des Modellprojektes fanden in den Modelleinrichtungen verschiedene Informationselternabende statt, in denen die Eltern über die Theorie des Bildungs- und Erziehungsauftrages informiert wurden, Fragen stellen, Bedenken äußern und kontrovers diskutieren konnten. Die anwesenden Eltern waren sehr interessiert am Ausbau dieses Erfahrungsaustausches, ein Vater äußerte den Vorschlag, stadtweit Angebote zu Bildungs- und Erziehungsthemen für interessierte Eltern anzubieten, die beispielsweise durch die Volkshochschule oder das Jugendamt organisiert werden könnten.

- **Individuelle Elterngespräche**

Seit der Einführung der Beobachtungsinstrumente bieten die Erzieherinnen der Modelleinrichtungen allen Eltern individuelle Gespräche über die Entwicklung ihrer Kinder an. Eine Erzieherin berichtet: „Anfänglich konnten einige Eltern mit dem Gesprächsangebot nicht so viel anfangen. Sie waren verunsichert, wussten nicht, was auf sie zukommt und dachten, es gäbe Probleme mit ihrem Kind. Nach dem ersten Gespräch waren sie erleichtert und erfreut über die fachlichen Informationen, die sie über ihr Kind erhalten haben. Sie fragten gleich nach dem nächsten Termin.“ Nach Aussagen der Erzieherinnen der Modelleinrichtungen nehmen die Eltern die Möglichkeit zu einem individuellen Gespräch mit der Erzieherin sehr gerne an. „Durch die Elterngespräche auf der Grundlage meiner Beobachtungen und Dokumentationen ist der Kontakt zu den Eltern enger und partnerschaftlicher geworden. Ich habe festgestellt, dass die Eltern mehr Möglichkeiten brauchen, sich mit pädagogischen Themen auseinander zusetzen (bei Themenelternabenden)“, merkt eine Erzieherin an. Ihre Kollegin fügt hinzu: „Dadurch, dass die Eltern jederzeit Einblick in den

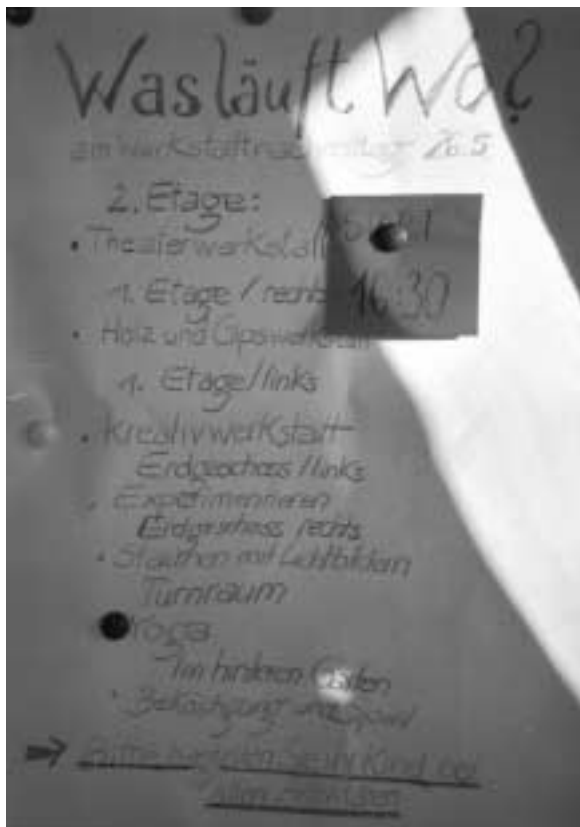
Beobachtungsordner ihres Kindes erhalten, wird unsere pädagogische Arbeit für die Eltern sehr viel transparenter“.

- **Eltern verweilen in der Einrichtung**

Zu Beginn des Modellprojektes war es bei einigen Erzieherinnen üblich, dass die Eltern ihre Kinder beim Bringen und Abholen an der Gruppentür abgaben oder in Empfang genommen und die Räume nicht betreten haben. Das hat sich deutlich verändert: Heute fordern Erzieherinnen die Eltern bewußt auf, alle Gruppen- und Funktionsräume zu betreten, sich beim Abholen Zeit zu lassen, ihren Kindern zuzuschauen und die Materialien bei Interesse selber auszuprobieren. Manche Eltern nehmen diese Gelegenheit gerne wahr.

- **Familienwerkstattnachmittag**

In der Kita Kantatenweg fanden zwei Elterninformationsabende zum Modellprojekt statt, in denen wir miteinander diskutiert und das Bildungs- und Erziehungsverständnis aus unterschiedlichen Positionen beleuchteten. Für das Frühjahr 2005 planten wir einen Werkstattelternabend, der wegen großer Umbaumaßnahmen in der Kita und der Sanierung aller Bäder auf den Herbst 2005 verschoben werden sollte. Da die meisten Eltern gerne noch während des Modellprojektes die Veränderungen und Entwicklungen in der Kita erleben wollten, plante das Team



einen Familienwerkstattnachmittag mit verschiedenen Angeboten für Eltern, Kinder und Gäste.

Ein Vater hat als Biologe sein Mikroskop zur Verfügung gestellt: Es gibt Blattlausfamilien an einem Blattstengel zu sehen und kleine Obstfliegen, die durch die Vergrößerung sehr gewaltig aussehen.

Die Werkstatt befindet sich im Krippenbereich, ein Vater hat zusätzliche Holzreste mitgebracht. Die Funktionsecke wird von sehr vielen Vätern mit ihren Kindern genutzt, die gemeinsam bauen oder ihren Kindern bei der Arbeit zusehen.

Die Familien haben auch ihre jüngsten Kinder zum Familienwerkstattnachmittag mitgebracht:



Auswertung

Zunächst sind die Eltern etwas reserviert, sie gehen durch alle Räume und schauen zu, wie die Kinder agieren. Aber die Zurückhaltung legt sich schnell, es gibt viel Interessantes auszuprobieren und auch Erwachsene können ins Experimentierfieber geraten. Erstaunlich viele Väter anwesend sind. Sie sind ihren Kindern ganz zugewandt, spielen, bauen und unterhalten sich mit ihnen. Die Stimmung ist ungezwungen, locker und stressfrei: man hört keine lauten Stimmen, jeder sucht sich eine Aktivität nach Wunsch aus, schaut einfach zu und lässt sich inspirieren. Draußen im Garten haben sich einige Eltern des Elternrates bereit erklärt, Würstchen zu braten, eine Erzieherin schenkt Getränke aus:

- Eltern und Kinder sitzen auf der Wiese und auf Bänken und essen gemeinsam
- Eltern finden sich kleine Gesprächsgruppen zusammen
- Kinder spielen im Sand, fahren mit Autos und Fahrrädern.



Kurz vor 17.00 Uhr, nachdem einige Familien schon aufgebrochen sind, fragt ein Vater das Erzieherinnenteam: „Wir sitzen so schön zusammen, können wir noch länger bleiben?“

Am Ende des Tages sind die Erzieherinnen sich sicher: „Gut, dass wir trotz der Umbaumaßnahmen den Familienwerkstattnachmittag veranstaltet haben. Es war eine schöne, stressfreie Atmosphäre und ganz anders, als wir erwartet haben. Das werden wir in Zukunft sicher regelmäßig organisieren.“

- **Werkstattelternabend**

In ähnlicher Form verliefen auch die Werkstattelternabende, die in vier Modelleinrichtungen durchgeführt wurden (Kita Buntspecht, Freier Kindergarten, Hort).

Auswertung

Die Werkstattelternabende wurden von den Eltern mit großem Interesse wahrgenommen. Ziel war es, alle Gruppen- bzw. Funktionsräume zu öffnen und den Eltern Möglichkeiten anzubieten selbst tätig zu werden. Für manche Eltern war es neu, andere Gruppenräume zu betreten um zu sehen, wie dort gearbeitet wird. Es herrschte eine ruhige und arbeitsintensive Atmosphäre. Spontan entstanden kleine Gesprächsgruppen, Eltern erkundigten sich bei der Erzieherin ungezwungen nach ihrem Kind, manche nahmen sich ein Buch zur Hand, beobachteten andere Eltern beim Tun, suchten das Atelier auf, um zu malen oder spielten ein Computerspiel. Festzuhalten ist, dass bei allen Werkstattelternabenden erstaunlich viele Väter anwesend waren. In einer Auswertungsrunde führten die Erzieherinnen einer Modelleinrichtung das starke Interesse der Männer auf die Ausschreibung „Werkstatt“ zurück.

- **Unterstützungsleistung der Eltern**

An zwei Beispielen soll dargestellt werden, wie Eltern sich mit ihren Fähigkeiten einbringen und so die Kindertageseinrichtung für alle Kinder verändern und weiterentwickeln.

1. *Beispiel aus dem Hort*

Das gemeinsame Projekt mit unseren Eltern war „Neubau einer Pergola im Hortgarten“.

Das Holz für die Pergola lag schon im Keller bereit, als am Freitagnachmittag vier Eltern im Hort vorbeikamen, um die Holzbalken vorzustreichen. Sie waren mit großem Eifer bei der Arbeit und nach drei Stunden fertig. Am darauffolgenden Samstagmorgen traf sich eine andere Elterngruppe, um gemeinsam mit den Erzieherinnen und drei Hortkindern draußen an der frischen Luft das Holz mit der entgeltigen Holzschutzlasur zu behandeln und die Fundamente für die Halterungen zu gießen. Ungefähr eine Woche später sollte die Pergola nun entgeltig Gestalt annehmen und aufgebaut werden. Zwei Väter hatten sich für den Montagmorgen freigenommen, um das Bauwerk für uns fertig zustellen. Unermüdlich wurde vermessen, gesägt, geschraubt und gehämmert. Einige Hortkinder arbeiteten mit und bereiteten die Schraubverbindungen vor. Zügig ging die Arbeit voran und am Nachmittag war die schöne Pergola mit Sonnenschutzdach für die Kinder fertig.

2. *Beispiel aus einer Kita*

In der Kita „Kantatenweg“ wurde im Verlauf des Modellprojektes eine Vernissage für Eltern, Kinder, Gäste und Erzieherinnen veranstaltet. Einige Eltern erklärten sich bereit, als kleines Kammerorchester klassische Musikstücke für die Kinder aufzuführen. Auch die Tochter einer Erzieherin spielte einige Lieder auf ihrer Violine. Nach der festlichen Eröffnung und einer kurzen Ansprache der Leiterin entfernten die Kinder die Papierverhüllung der Bilder und der Rundgang konnte beginnen.



- **Videoelternabend**

In verschiedenen Formen (beim Gruppenelternabend, zur Eröffnung großer Elternabende) und

thematisch gut vorbereitet nutzen die Erzieherinnen das Medium Film, um den Eltern das Leben und Arbeiten der Kinder in der Einrichtung zu verdeutlichen. Die Erfahrung zeigt, dass sich interessante Diskussionen über die pädagogische Arbeit entwickeln und das Verständnis der Eltern dafür durch das gemeinsame Anschauen von Alltagssituationen wächst.

- **Elternzeitung/ Elternbroschüren**
In den Modelleinrichtungen „Villa Kunterbunt“ und Kita „Sonnenschein“ wurden bereits vor Beginn des Modellprojektes eigene Kitazeitungen für Eltern erstellt, die monatlich erscheinen und über die neuesten Entwicklungen, Planungen und Ereignisse in der Kita berichten. Dieses Medium konnte genutzt werden, um die Eltern über den Verlauf des Modellprojektes und Veränderungsprozesse zu informieren.
Wenn große Veränderungen bzgl. der Raumgestaltung oder des pädagogischen Konzeptes (Öffnung der Gruppen) anstanden, informierten die Teams der Modelleinrichtungen die Eltern auch in Elternbroschüren über das Thema.
- **Briefkasten**
Im Eingangsbereich haben einige Modelleinrichtungen eine Art „Briefkasten“ aufgestellt, um den Eltern die Möglichkeit zu bieten, ihre Anliegen auch in schriftlicher Form an das Team bzw. den Elternbeirat zu übermitteln.
- **Fachartikel und Fachliteratur**
Die während des Modellprojektes entstandenen Fachartikel sowie eine Literaturliste mit den wichtigsten Fachbüchern wurden den Eltern in Kopie zur Verfügung gestellt wurden.
- **Informationen über das Internet**
Während des Modellprojektes hat das Jugendamt der Stadt Leipzig und das Sozialministerium des Landes Sachsen ein Internetportal erstellt. Hier war es den Eltern während des Modellprojektes möglich, sich über die neuesten Veröffentlichungen zum Thema „Bildung in Kindertageseinrichtungen“ und andere Projekte zum Thema zu informieren.

Auswertung

Die Zusammenarbeit mit den Eltern schätzen die Erzieherinnen aller Modelleinrichtungen als ihre wesentliche Aufgabe ein, um gemeinsam die Entwicklung der Kinder zu unterstützen und zu fördern. Während des Modellprojektes wurden verschiedene Möglichkeiten der Mitgestaltung erprobt, um Eltern stärker in die pädagogische Arbeit der Einrichtungen einzubeziehen. Nicht immer ist es gelungen, die Eltern von

Beginn eines Veränderungsprozesses so einzubinden, dass sie diesen hätten mitgestalten konnten. In manchen Teams war die Euphorie sehr groß, dass die Erzieherinnen sofort mit Umgestaltungsmaßnahmen begannen, ohne die Eltern intensiv einzubinden. Manche Teams, in denen einzelne Erzieherinnen sich in persönlichen Entwicklungsprozessen befanden und deren gemeinsamer Standpunkt noch nicht von allen Erzieherinnen getragen wurde, begannen trotzdem mit der Umgestaltung des pädagogischen Alltags. Hier wurden die Eltern in Einzelelternabenden informiert. Es braucht Überwindung, mit den eigenen Unsicherheiten zu leben und trotzdem mit den Eltern die Ideen zur Veränderung der pädagogischen Arbeit zu diskutieren. Doch das wird in Zukunft für die Teams der Modelleinrichtungen ein ausbaufähiger Schwerpunkt ihrer Arbeit sein.

Erzieherinnen sehen das Modellprojekt zusammenfassend so:

„Durch die Teilnahme am Projekt ist die Zusammenarbeit mit den Eltern intensiver geworden. Es finden verstärkt persönliche Elterngespräche und -informationen statt. Die regelmäßige Dokumentation über die Aktivitäten der Kinder, führt zu einer positiven Resonanz bei den Eltern.“

„Ich bin sicherer in Elterngesprächen geworden. In regelmäßigen Entwicklungsgesprächen verständige ich mich mit den Eltern über die Entwicklung ihres Kindes, durch meine neu erworbene fachliche Kompetenz kann ich den Eltern Unterstützung anbieten und mein Wissen weitergeben.“

„In den interaktiven Elternabenden sind wir bemüht, die Eltern an den Lernprozessen der Kinder teilhaben zu lassen (durch Bild- und Videodokumentationen) oder sich in eigenen Lernprozessen auszuprobieren. Dabei sehe ich mich nicht als Belehrende oder Wissende, sondern als verständnisvolle Partnerin der Eltern, die Zusammenarbeit wünschen, einfordern und schätzen. Sehr wichtig ist für mich dabei gegenseitiger Respekt und Anerkennung. Zusammenarbeit heißt für mich, miteinander zu kommunizieren, sich gemeinsam für die Kinder zu engagieren, gemeinsam Entscheidungen treffen, unterschiedliche Meinungen akzeptieren, Ideen gemeinsam verwirklichen und Unterstützung geben. Eine gute Zusammenarbeit und Kooperation mit den Eltern ist einer der wichtigsten Aspekte zur Förderung kindlicher Lern- und Bildungsprozesse und bei der Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsauftrages unerlässlich“.

„... und das Chaos findet nicht statt!“ – Über Risiken und Nebenwirkungen des Projektes für Psychologen und andere Fachkräfte

Martina Kretschmer ist Psychologin und berät u. a. Erzieherinnen und Eltern in Kindertageseinrichtungen. Sie hat gemeinsam mit dem Team der Modell-einrichtung „Kita Buntspecht“ an den Fortbildungen zum neuen Bildungsauftrag teilgenommen und aufgrund ihrer Erfahrungen den nachfolgenden Text verfasst.

Bildung ist eine spannende Sache, nicht nur für Kinder. Berge von Literatur, vielfältige Projekte und Fortbildungsangebote helfen *Erzieherinnen* dazuzulernen. Der veränderte Anspruch an die Kindertageseinrichtungen legt zudem viel Wert auf die Zusammenarbeit und Verständigung mit den *Eltern*. Letzlich werden wichtige Schritte in Richtung Kooperation mit den *Grundschullehrern* unternommen.

Aber fehlt da nicht noch jemand? Wie steht es mit den Fachkräften, die Kindern und ihren Bezugspersonen in dieser wichtigen Entwicklungsphase noch zur Seite stehen: Psychologen, Kinderärzte, Schulärzte, Therapeuten ...? Sicher, diese Gruppe von Fachleuten ist zahlenmäßig klein, aber dennoch bleibt sie nicht ohne Bedeutung, wenn Kinder und ihre Eltern begleitet und beraten sowie wichtige Entscheidungen getroffen werden sollen. Geht das ohne Kenntnis der Veränderungen in den Kindertageseinrichtungen und ohne Verständigung über den Bildungsbegriff und das Bild vom Kind?

Sicher, man hat studiert und ist per se der Spezialist für kindliche Entwicklung. Und auch wenn das Studium bei so manchem schon 20 Jahre her ist, bringt man sich doch mit Fortbildungen und Literaturstudium auf den neuesten Stand der Wissenschaft, oder?

Aber was geht da in den Kitas und Horten vor sich? – Aha: eine Implementierung des Bildungsauftrages, endlich wieder Bildung im Kindergarten! Doch schnell wird man unsicher: Erzieherinnen sollen Beobachter und nicht (Be-)Lehrende sein, Beschäftigungen aus alten Zeiten seien damit nicht gemeint und man hört gar von „Selbstbildungsprozessen“ der Kinder. Ganze Scharen von Kindern ohne klare Grenzen und Verhaltensnormen tauchen vor dem geistigen Auge des Psychologen oder Schularztes auf, verpasste Entwicklungschancen und die Vision einer noch weiter sinkenden Schulfähigkeit. – Chaos in der Kita und Hort?

Um es vorwegzunehmen: das befürchtete Chaos bleibt aus. Ich hatte das Glück und die zusätzliche Mühe, Teilnehmerin, Beobachterin und Lernende im Modellprojekt in der Kita, Kunzestraße 6, zu sein. Dieses Projekt hat nicht nur Kinder, Erzieherinnen und Eltern, sondern auch mich geprägt. Wenn ich heute – nach drei Jahren – in die Kita komme, freue ich mich mit den Kindern über die vielfältigen Räume mit ihren noch vielfältigeren Angeboten. Ich treffe aufgeschlossene, interessierte und selbstbewusste Kinder, die Konflikte austragen, sie sehr wohl zu klären versuchen und sich an Absprachen halten können. Ich sehe Erzieherinnen, die selbst Forscher und Entdecker sind und von ausgefahrenen, eingestaubten Gleisen abweichen können. Und ich begegne Eltern, die Verständnis für die Inhalte des Bildungsauftrages aufbringen und sich ihrerseits um Partnerschaft bemühen. Was ich beobachten kann, steht keinesfalls im Widerspruch zu medizinisch-psychologischem Fachwissen oder den Zielen meiner Arbeit.

Am Ende eines jeden Projektes heißt es auswerten, resümieren, Bilanz ziehen. Was hat mich bewegt? Ich möchte vier wichtige Punkte nennen:

Am eindrucksvollsten fand ich die *Entwicklung der Kinder*. Beobachterin sein zu dürfen in diesem Prozess, war etwas Wunderbares. Dabei bestätigte sich wieder die Rolle der Beobachtung für die Erzieherinnen, aber auch innerhalb der psychologischen Diagnostik. Selbst in einer einstündigen Beobachtung beispielsweise lassen sich derart viele Informationen über ein Kind sammeln, dass Testaufgaben eigentlich überflüssig werden. Zusätzlich erhält man wichtige Anhaltspunkte darüber, wie das betreffende Kind lernt. Zudem sind Kinder im Krippen- und Kindergartenalter in der vertrauten Umgebung natürlich offener für ein Gespräch und ggf. auch für Testaufgaben eines ärztlichen oder psychologischen „Besuchers“.

Erwachsene sehen sich oft eher in der Rolle des Wissenden, Überlegenden, Vorgebenden als in der eines Lernenden. Auch Psychologen scheuen daher manchmal unsichere Situationen, z. B. kleine Kinder, die noch wenig sprechen, um Fremde einen Bogen machen und für Testaufgaben sowieso nicht aufgeschlossen sind; Kinder, die Testaufgaben oder den Kontakt zum Untersucher ablehnen oder

auch solche, die so eigenständige Aufgabenlösungen entwickeln, dass sie in keine Testauswertung „passen“ oder Kinder, die selbst Fragen stellen und nicht diejenigen beantworten, die dem Untersucher wichtig sind. „Jeder, der erkunden will, was Kinder wirklich wissen und wie sie sich Wissen aneignen, steht vor einem Grundsatzproblem: Er muss erst einmal eine Methode entwickeln, sie zu befragen, in einer Sprache, die sie verstehen und in der sie sich auch ausdrücken können.“ (S.12 ff, J. Romberg in „Forscher, Künstler, Konstrukteure“) Auch hier bin *ich* also *Lernende!* Sind psychologische Tests und herkömmliche Schuluntersuchungen renovierungsbedürftig? Zumindest sollte geschaut werden, inwieweit sie kindliche Entwicklung berücksichtigen, welches Bild vom Kind dahintersteht und welche Aussagen man aus den Ergebnissen gewinnen oder eben nicht gewinnen kann. Und es lohnt sich zu prüfen, inwieweit die Durchführung von Tests kindgerecht und kindwürdig erfolgt. Schulärzte und Psychologen gehören mit Eltern, Erzieherinnen und Grundschulkräften zu *einem Bündnis*, um sinnvolle Entscheidungen für ein Kind zu treffen. (vgl. auch Diskussion zum Fachtag „Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen“ vom 27.10.2004 in Leipzig und Publikation des Jugendamtes der Stadt Leipzig: „Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen“, Heft 2/05)

Dass *Teamarbeit* eine nützliche Sache sein kann und mindestens ebenso viele Probleme mit sich bringt, ist nicht nur eine bekannte psychologische Weisheit. Ebenso ist theoretisch klar, dass eine solche Arbeit wie im vorliegenden Projekt auch Auswirkungen auf Teamprozesse hat. Wie schwer diese Arbeit aber im einzelnen manchmal ist und wie viele Dinge dabei eine Rolle spielen (von persönlichen Bedingungen bis hin zu äußeren Gegebenheiten), wird erst offensichtlich, wenn man losgegangen ist. Für mich als Psychologin war es gleichermaßen spannend und bewundernswert, wie die Erzieherinnen trotz mancher Schwierigkeiten und Meinungsverschiedenheiten im Projekt unermüdlich Kräfte mobilisierten, um sachlichen Austausch bemüht waren und erstaunliche Potenzen bei sich selbst entdeckten.

Nicht zuletzt durfte ich auch bei den *Eltern* Entwicklungsprozesse verfolgen. Und es wäre wünschenswert, wenn immer mehr Mütter und Väter Elternarbeit in der Kita als eine normale, regelmäßige, vielfältige, hilfreiche und vor allem partnerschaftliche Sache erleben können.

Dass ich als Psychologin oft „vor Ort“ bin, um auch Erzieherinnen beraten zu können, wurde von beiden Seiten als fruchtbringend eingeschätzt und gleichzeitig als Wunsch an andere Fachkolleginnen formuliert. In der Kita stehe ich den Eltern gerne als Beraterin zur Verfügung, denn sie sind für mich die ersten Ansprechpartner, wenn es um die Entwicklung ihrer Kinder geht. Und auch Eltern fällt im vertrauten Umfeld der Zugang zu Beratungsstellen oder ähnlichen Diensten manchmal leichter.

Abschließend möchte ich in Anlehnung an D. Elschenbroichs „Weltwissen der Siebenjährigen“ für das „Weltwissen der Psychologen, Schulärzte und weiterer Fachkräfte“ noch eine Empfehlung geben: man sollte – nicht nur einmal und nicht nur kurz – eine Kita von innen gesehen, sich mit Kindern auf Entdeckungsreise begeben und sich regelmäßig mit Erzieherinnen austauschen. Und man sollte bereit sein, dazuzulernen und das eigene Tun kritisch zu hinterfragen. In diesem Sinne wünsche ich mir Erfahrungen, Diskussionen und Anregungen – auch und gerade von meinen Fachkolleginnen.

„Wir sind alle Lernende.“ – Die Rolle des Trägers bei der Umsetzung des Bildungsauftrages

Eine qualitativ gute pädagogische Arbeit der Einrichtungen und eine offene konstruktive Zusammenarbeit aller Beteiligten führen zu einem positiven Arbeitsklima und zu einer größeren Zufriedenheit bei Kindern, Eltern, Erzieherinnen und Trägern.

Folgende Schwerpunkte charakterisieren diesen Prozess

1. *Schaffung eines gemeinsamen Grundverständnisses zur Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit*

Prozessablauf:

- alle Beteiligten sind bereit sich fortzubilden
- Reflexionsprozesse werden ausgelöst
- Fachdiskussionen und Streitgespräche werden geführt
- Ressourcen werden erkannt
- Motivation für Veränderungen entsteht
- Trägerkonzept wird durch die fachlichen Erkenntnisse beeinflusst.

2. *Transfer der gewonnenen Erkenntnisse in den praktischen Arbeitsprozess*

Prozessablauf:

- Streitgespräche und Aushandlungsprozesse führen zu gemeinsamen Zielformulierungen und persönlichem Kompetenzzuwachs (diese bilden die Grundlage für Qualitätsentwicklung)
- neue Qualitätsstandards werden erreicht
- Konzeptionsveränderung und Weiterentwicklung
- forciert Teamentwicklung
- kompetentere Öffentlichkeitsarbeit durch qualifizierte Dokumentation.

3. *Intensivierung der Zusammenarbeit von Einrichtungsteam und Träger*

- Bildungsauftrag schafft eine gemeinsame Arbeitsbasis
- fachliche Erkenntnisse führen zu neuen gemeinsamen Zielorientierungen
- gemeinsame Vereinbarungen zur Qualitätsentwicklung werden getroffen
- gemeinsamer Arbeitsprozess wird strukturierter und Verantwortlichkeiten auf beiden Seiten deutlicher herausgearbeitet
- schafft untereinander eine größere Transparenz und Verlässlichkeit

4. *Konsequenzen für die Beteiligten*

- Kinder profitieren in ihren Entwicklungsverläufen
- Erzieherinnen profitieren in der eigenen Fachlichkeit und gewinnen an Kompetenz

- Teams gewinnen an Souveränität und positiver Ausstrahlung
- Eltern erleben eine fachkompetente Bildung und Erziehung und Partizipation
- mit dem Grundlagenwissen des Bildungsauftrages sichert der Träger die Grundlage für zukünftige Qualitätsentwicklungssysteme und erfüllt somit seinen gesetzlichen Auftrag

Aufgaben des Trägers: Schaffung materieller, räumlicher und zeitlicher Bedingungen

- **Räumliche Voraussetzungen**
Das wären: Besprechungsraum für das Team, Bestuhlung und Tische entsprechend der Anzahl der Mitarbeiterinnen, Mobiliar für Fachliteratur, Schrank für Videoanlage und Fernseher, Pinnwand, Flipchart, ausreichend Papier und Edding-Stifte.
- **Materielle Voraussetzungen**
Das wären: Regelmäßiger Erwerb von Fachliteratur, Schaffung von Fortbildungsmöglichkeiten, Begleitung durch Fachberatung.
- **Technische Voraussetzungen**
Das wären: Kopierer (incl. Papier), Computer mit Internetanschluss, ein Fotoapparat in jeder Gruppe bzw. jedem Gruppentrakt (incl. Gelder für Filme und Entwicklungsarbeit), ein Diktiergerät in jeder Gruppe bzw. jedem Gruppentrakt (incl. Gelder für dazugehörige Kassetten), eine Videokamera pro Einrichtung (incl. Gelder für dazugehörige Filmkassetten) sowie eine Videoanlage inklusive Fernseher.
- **Material/ Mobiliar für Dokumentationen**
Das wären: Ein Dokumentationsordner für jedes Kind in der Einrichtung, verschließbare Schränke zur Aufbewahrung der Ordner aus Datenschutzgründen, Bilderrahmen für großformatige Dokumentationen.
- **Zeitliche Ressourcen**
Gesicherte wöchentliche Vor- und Nachbereitungszeit für jede Erzieherin zur:
 - Auswertung / Verschriftlichung der Beobachtungen
 - Vorbereitung der pädagogischen Arbeit und Unterstützung der Themen der Kinder (im Bereich der Naturwissenschaften, der Mathematik)
 Gesicherte wöchentliche Teambesprechungszeiten:
 - Zur Auswertung der Beobachtungen und des Dokumentationsmaterials
 - zum fachlichen Diskurs.

„Neues wagen!“ – Erzieherinnen der Modelleinrichtungen beschreiben ihre Selbstbildungsprozesse

Viele Erzieherinnen aus den Modelleinrichtungen haben sich zu Wort gemeldet und über ihre Erkenntnis- und Selbstbildungsprozesse berichtet oder geschrieben. Ich habe mich entschlossen, eine kleine Auswahl zu treffen und jeweils eine Erzieherin aus jeder Modelleinrichtung zu Wort kommen zu lassen.

Ute Brehme ist Erzieherin im freien Kindergarten

„Du kannst dich nur auf den Prozess der einlassen, Kinder anders zu sehen und mit Kindern partnerschaftlich umgehen, wenn du dich auf das Abenteuer einlässt, dich selbst kennen und verstehen zu lernen.

Du musst bereit sein, dich zurückzuerinnern um zu sehen, wie es dir als Kind ergangen ist. Und du solltest hinterfragen was konkret in deiner Kindheit passiert ist, was schief gelaufen ist und was Gutes dran war. Du braucht eine Grundlage, um dich mit dem inneren Kind aus deiner Vergangenheit zu beschäftigen, dabei kann die Auseinandersetzung mit Literatur helfen.

Wenn du nicht dazu bereit bist, über dich nachzudenken, kannst du dich auch nicht in deiner Rolle als Erzieherin verändern.“

Beate Hanner ist Erzieherin im Hort an der Theodor-Körner-Grundschule

„Mein entscheidender Erkenntnisprozess ereignete an einem Wochenende im Oktober 2004 zum Thema „eigene Malspuren entdecken, seinen künstlerischen Ausdruck in der Malerei finden“. Ich wagte mich an ein neues Thema heran, mit dem ich mich bis zum damaligen Zeitpunkt nicht beschäftigt bzw. auseinandergesetzt habe. Eigentlich lag mir das kreative Arbeiten auf künstlerischem Gebiet nicht. Es bereitete mir keinen besonderen Spaß, mit Farben, Papier, Pinsel, Klebstoff, Gips, Ton und Sand zu experimentieren. Ich bin eher für sportliche, handwerkliche und musikalische Tätigkeiten zu haben. Aber genau diese Fortbildung belehrte mich eines Besseren, das Abenteuer des kreativen Gestaltens konnte beginnen.

Mit ruhiger Musik im Hintergrund konnte ich mich beim Malen entspannen. Mein Thema wählte ich selbst aus. Es gab keinerlei Wertung von Seiten der Projektleiterin und allen anwesenden Kolleginnen. Die Malatmosphäre empfand ich als sehr angenehm und beruhigend. Während meines Tätigseins wurden keinerlei Fragen gestellt, so dass ich in Ruhe arbeiten konnte. Arbeitstechniken und Themen konnte ich selbst auswählen, meinem Kreativ-Sein waren keinerlei Grenzen gesetzt. Während des Malprozesses wurde ich zunehmend lockerer und konnte meine kreativen Kräfte entfalten. Wie die Bilder am Ende aussehen würden, konnte ich nicht vorhersehen. Meine Kolleginnen und ich waren erstaunt über meine kreativen

Fähigkeiten, von denen ich bis zum damaligen Zeitpunkt nichts ahnte. Nach der positiven Erfahrung gehe ich heute mit den Hortkindern gerne in den Kreativraum und lasse sie nach ihren Vorstellungen arbeiten.“

Renate Abbrent ist Erzieherin in der Kita „Villa Kunterbunt“

„Ich möchte im folgenden schildern, was sich durch die Teilnahme am Modellprojekt in mir und in meiner Arbeit verändert hat. Als ich vor 15 Jahren mit der Montessori-Pädagogik in Berührung kam, war vieles für uns im Umbruch. Meine Kolleginnen, die bereits ihr Montessori-Diplom erworben hatten, begeisterten mich mit ihrem Wissenszuwachs. Mein drittes Kind war gerade drei Jahre alt und ich sah seine „Menschwerdung“ plötzlich aus einer ganz anderen Sicht. Ich sah in seinem Tun einen bedeutenden Sinn und entdeckte seine Entwicklung neu. Ich war überzeugt, dass die Montessori-Pädagogik ein gutes pädagogisches Konzept ist und erlernte das „Rüstzeug“ dazu in einem Montessori-Diplom-Kurs.

Nun „stecke“ ich wieder in einer Fortbildung und zufälligerweise darf ich wieder das Aufwachsen meiner kleinen Tochter ganz nah erleben. Im ersten Moment erschien mir das neue Verständnis von Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit gar nicht so neu. Der Kern der Montessori-Pädagogik, der besagt, dass dem Kind die Kraft zur Entwicklung seiner Persönlichkeit innewohnt, findet sich in den heutigen Ansichten über die Selbstbildungsprozesse der Kinder wieder. Aus jetziger Sicht denke ich, dass ich zur damaligen Zeit den Kern dieser Theorie nur oberflächlich gesehen habe. Vielleicht stand auch die Begeisterung für das Konzept, das Montessori-Material und für die neue Rolle der Erzieherin im Vordergrund.

An diesem Punkt hat sich durch die Fortbildung einiges in mir bewegt. Durch das tiefe Eindringen in die Theorie der Selbstbildungsprozesse von Kindern und sicher auch durch das ganz bewusste Erleben der Entdeckertätigkeit meiner Tochter ist mir klar geworden, dass ich die „Eigenkräfte“ der Kinder unterschätzt bzw. nicht wirklich erkannt habe. Ich sehe jetzt die Kinder als Individuen und vertraue auf ihre Kraft, auch wenn sie noch verborgen ist bzw. ich sie nicht sehen kann. Gerade bei jüngeren Kindern weiß ich, dass Vertrauen, Wohlfühlen und Geborgenheit eine große Rolle für den Verlauf von Bildungsprozessen spielen. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass der Entwicklungsverlauf und das Entwicklungstempo der Kinder sehr unterschiedlich ist und dass es wichtig ist, die Stärken zu ergründen und darauf aufzubauen.

Jedes Thema hat im Verlauf der Fortbildung Überlegungen und Veränderungen in Gang gebracht, auch wenn wir manchmal kontrovers diskutiert haben und ich nicht alle Gedanken eins zu eins umgesetzt habe. Ich sehe die Fortbildungen während des Modellprojektes als eine Art „Generalinventur unserer Arbeitsweise“ und wünsche mir die notwendige Zeit und Freiheit, die Inhalte des Bildungsauftrages in unser „aufgewirbeltes“ Konzept einzuarbeiten.“

Ingrid Wurzbach ist Erzieherin in der Kita „Sonnenschein“

„Meinen Selbstbildungsprozess möchte ich an zwei Beispielen erläutern.

- *Das erste Beispiel nähert sich der Frage, wieviel Zentimeter hat die Bratwurst?*

Es gibt Bratwurst mit Kraut, Kartoffelmus und Soße. Sophie schneidet ein Stück Bratwurst ab und sagt: „Schau mal Ingrid, das Stück ist bestimmt drei Zentimeter lang.“

Erzieherin: Meinst du? Wie könntest du es genau herausfinden?“

Sophie: „Messen?“

Erzieherin: „Gute Idee, versuche es einmal.“

Sophie holt sich ein Maßband und legt es an das Bratwurststück. Die Kinder schauen zu. Sie sagt: „Es sind genau vier Zentimeter.“

Darauf sagt Benjamin: „Kann ich jetzt auch mal messen?“

Sophie: „Ja, hier hast du.“

Benjamin: „Bei mir steht eine eins und eine drei.“

Sophie: „Das ist eine dreizehn. Deine Bratwurst ist also länger als meine.“

Sophie ist sechs, Benjamin fünf Jahre alt. Dieses Beispiel ist für mich eine gelungene Beobachtung, die ich für beide Kinder im mathematisch-logischen Intelligenzbereich festhalten kann.

- *Das zweite Beispiel sind die Erklärungen für den Begriff „Vulkan“*

Sophie hat noch Kartoffelmus und Soße auf dem Teller. Mit dem Löffel gestaltet sie das Kartoffelmus zu einem Berg. Sie löffelt die Soße auf die Mitte des Berges und lässt sie runterlaufen. Das wiederholt sie immer wieder. Sophie zu Otto: „Schau mal Otto, ich habe einen Vulkan auf dem Teller und meine Soße ist die Lava, die runterläuft.“ Sie streicht beim Erklären mit dem Löffel immer wieder über den Vulkan und zeichnet den Weg der Lava nach. Otto sagt: „Ja genau, wenn es ganz doll heiß wird im Berg fließt die Lava heraus. Das ist auch im Regal im Lexikon aufgezeichnet. Das können wir dann mal gucken Sophie. Ja?“ Sophie: „Das machen wir, Otto.“ Und isst auf.

Beide Kinder sind sechs Jahre alt. Dieses kurze Beispiel zeigt deutlich das anschauliche Wissen der Kinder, ihre sprachliche Ausdrucksfähigkeit im naturwissenschaftlichen Intelligenzbereich.

Was haben nun die Beispiele mit meinem Selbstbildungsprozess zu tun? Früher hätte ich mich vielleicht bei diesen Beobachtungsbeispielen den Kindern zugewandt und sie ermahnt (z. B. „Wisst ihr Kinder, mit dem Essen auf dem Teller wird nicht herumgespielt!“). Mit dem neu erworbenen Wissen zum Bildungsauftrag beobachte ich die Kinder heute und warte erst einmal ab, worüber die Kinder sprechen, was ihre Bildungsthemen sind und wie ich sie in ihren Selbstbildungsprozessen voranbringen kann. Mit dem Maßband aus dem ersten Beispiel war ich Ermöglicherin für die Selbstbildungsprozesse von Kindern im mathematisch-logischen Bereich (hier:

Messen und Vergleichen von Längen). Bei den beiden Beispielen zeigt sich auch soziales Lernen und ich kann Aussagen treffen über die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder. Die gezielten Beobachtungen und Dokumentationen zum Erkennen der Bildungsthemen der Kinder, das Nichteingreifen in verschiedenste Situationen und das Ermöglichen von Selbstbildungsprozessen der Kinder bringt auch mich in meiner Entwicklung und Selbsterkenntnis ein gutes Stück voran. Die Bildungsprozesse der Kinder festgehalten in Fotodokumentationen oder Videoaufnahmen, bilden für mich die Basis für die Entwicklungsgespräche mit den Eltern, die wir versuchen, auf unserem Weg mitzunehmen und die ebenfalls in eigenen Selbstbildungsprozessen stecken.“

Erzieherin einer Modelleinrichtung (ohne Namensnennung)

„Zu Anfang des Projektes hatte ich viele Ängste und Vorbehalte. Heute kann ich viel mehr Unsicherheiten zulassen und ertragen. Ich bin im Umgang mit Kindern und Kolleginnen gelassener geworden, kann mich zurücknehmen und zuschauen. Wenn die Kinder tätig werden, weiß ich eigentlich, dass ich nicht sofort eingreifen und ihnen erklären soll, was sie mit bestimmten Materialien tun können oder wie Probleme und Konflikte zu lösen sind. Doch manchmal ver falle ich noch in meine alten Verhaltensweisen. Ich kann es heute schneller erkennen und mein Verhalten entsprechend verändern.“

An den Werkstattwochenenden bekam ich Zeit und Raum, mich in verschiedenen Dingen auszuprobieren: beim Malen, beim Auseinandernehmen von technischen Geräten, beim Designer-Workshop, beim Experimentieren mit Farben und physikalischen Phänomenen. Ich lernte mich selbst und auch meine Kolleginnen von einer ganz neuen Seite kennen und konnte selbst spüren, wie wichtig es für den Bildungsprozess der Kinder ist, nicht aus einer Sache herausgerissen oder durch andere Personen bei intensivem, kreativen Tun gestört zu werden“.

Susanne Günz ist Erzieherin in der Kita Kantatenweg

„Seit der frühen Schulzeit hege ich eine Abneigung gegen alles, was mit Mathematik zusammen hängt. Für mich war das eine „knochentrockene“, schwierige und langweilige Welt. Der Umgang mit Mengen und Zahlen gestaltete sich oft monoton und schulmeisterhaft. Demzufolge widmete ich diesem Gebiet auch während meiner beruflichen Tätigkeit als Erzieherin keine besondere Aufmerksamkeit.“

Mit großem Interesse las ich jedoch den Artikel von Beutelspacher: „Der äußere und der innere Kreis“. Zum ersten Mal spürte ich, dass Mathematik auch interessant sein kann und bedeutend vielschichtiger ist als der Lehrstoff in irgendwelchen Mathematiklehrbüchern. Mir wurde klar, wie alltagsnah Mathematik ist und dass nahezu alle Bereiche des täglichen Lebens von mathematischen Problemen berührt werden. Eigentlich war mir klar (spätestens seit den Geometrie-

stunden), dass die verschiedenen geometrischen Formen ein Teilgebiet der Mathematik sind. Bisher brachte ich Formen aber hauptsächlich mit Kunst in Verbindung. Es müsste also möglich sein, Kunst und Mathematik miteinander zu verbinden.

Dafür bot sich die Praxisaufgabe im Projekt, ein mathematisches Spiel bzw. ein Material für Kinder zu entwickeln, an. Da ich Kinder aus unserem Haus regelmäßig im Atelier beim Malen begleite und mit ihnen über Gemälde spreche, wollte ich die Gelegenheit nutzen, am praktischen Beispiel die Formen in der Kunst mit der Mathematik zu verbinden. Denn ich bemühe mich stets, das ästhetische Form- und Farbempfinden zu fördern sowie die Erkenntnis zu entwickeln, dass Bilder/Kunstwerke aus verschiedenen Formzusammenhängen bestehen.

Im Abstellraum der Kita befand sich ein Eimer mit einer großen Menge an Holzteilen in verschiedenen Formen (Dreiecke, Quadrate, Rechtecke, Kreise). Die Kinder bemalten die Teile mit verschiedenen Farben, sie mischten dabei die Farbtöne immer wieder in unterschiedlicher Weise ab, so dass sehr viele Farbnuancen entstanden.

Die mathematischen Bildungsprozesse begannen schon beim Bemalen der Holzteile: Einige Kinder verglichen z. B. ihre Anzahl: „Ich hab jetzt 16 Teile bemalt. Rico, wie viele hast du?“ Rico zählt: „Ich hab 15 Teile. Aber gleich hab ich noch eines fertiggemalt. Dann habe ich auch so viele wie du.“

Die Kinder haben Freude daran, aus den Formenteilen verschiedene Gebilde zu bauen: es entstanden Häuser, Türme, Dinos, Schlangen, Autos. Bewusst suchten einige Kinder die Holzteile nach der Farbgebung aus. Sie verglichen Größen, Längen und Mengen miteinander, zählten Holzteile ab und erprobten unterschiedliche Farbzusammenstellungen. Denn je nachdem, welche geometrischen Formen ein Kind auswählt und in welchen Farben es sie zusammenstellt, entstehen unterschiedlich gefärbte Bilder und Formen.“

Kristina Reinbacher ist Erzieherin in der Kita „Buntspecht“

„Meine Rolle als Erzieherin hat sich sehr verändert. Ich sehe mich als Partnerin der Kinder und Ermöglicherin von Bildungs- und Entwicklungsprozessen. Ich erkenne an, dass die Kinder erforschen, beobachten und ausprobieren wollen, um sich so ein eigenes Verständnis über ihre Welt zu schaffen. Um den Kindern Lernprozesse zu ermöglichen, sehe ich mich eher als Beschafferin und Organisatorin von Raum, Material und Zeit. Ich beobachte die Kinder gerne und freue mich darüber, wenn ich erkenne, was sie interessiert, welche Probleme sie beschäftigen und wie sie die Welt sehen.

Das Beobachten der Kinder ist für mich die wesentliche Grundlage meiner Arbeit geworden, um die Kinder in ihrer Entwicklung zu begleiten und zu unterstützen. Dazu bin ich nur in der Lage,

wenn ich weiß, wie weit jedes einzelne Kind in seiner Entwicklung ist und welche besonderen Interessen es hat.

Mein demokratisches Grundverständnis den Kindern gegenüber hat sich erweitert. Es fällt mir leichter, die Kinder mitbestimmen zu lassen und sie so zu nehmen und anzuerkennen, wie sie sind.

Durch die monatlichen Weiterbildungen habe ich meine Kolleginnen anders und besser kennen gelernt und mehr über ihre Ansichten erfahren. In der pädagogischen Arbeit suche ich häufiger das Gespräch mit den Kolleginnen. Auch nach Beendigung des Projektes wünsche ich mir einen regelmäßigen Erfahrungsaustausch sowie eine sachliche Diskussion zu verschiedenen Themen. Nur dadurch ist eine konstante Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit zu Gunsten der Kinder möglich.

Im Rahmen des Projektes habe ich festgestellt, wie wichtig die Zusammenarbeit mit den Eltern ist. Ohne die Beteiligung der Eltern läuft gar nichts. Ich fühle mich als Partner der Eltern, mit denen ich gerne zusammen arbeite. Durch die vielen Elterngespräche über die Entwicklung der Kinder ist der Kontakt zu den Eltern enger geworden. Ich habe aber auch festgestellt, dass die Eltern mehr Möglichkeiten brauchen, sich mit pädagogischen Themen auseinandersetzen zu können (z. B. Themenelternabende).

Das Thema „entdeckendes Lernen“ und das Ausprobieren verschiedener Experimente war für mich wie ein „Jungbrunnen“. Es hat mich wieder neugierig gemacht und mich darauf besonnen, wie Kinder in Wirklichkeit lernen.“

Ausblick

Der Bildungs- und Erziehungsauftrag in Kindertagesstätten ist ein ganzheitlicher Auftrag. Er steht für Einüben und Fördern von sozialen Kompetenzen wie Selbstständigkeit, Verantwortungsbereitschaft, Gemeinschaftsfähigkeit, Toleranz und Akzeptanz gegenüber anderen Menschen, Kulturen und Lebensweisen auf Augenhöhe von Kindern, Eltern und Erziehern.

Im Leipziger Aufruf zu einer Qualitätsoffensive in Kindertageseinrichtungen vom 1. März 2002 heißt es:

„Die Fachkräfte in den Kitas brauchen zur Umsetzung ihres gesetzlichen Auftrages regelmäßige Qualifizierung.

Das gegenwärtige Bild vom Kind soll kritisch hinterfragt werden. Entwicklungspsychologische und neurobiologische Erkenntnisse müssen dringend beachtet werden.

Die Stadt Leipzig entwickelt und erprobt für den Freistaat Sachsen modellhaft Bausteine zur gezielten Förderung von (Selbst-)Bildungsprozessen der Kinder.

Damit Kindertageseinrichtungen ihre Chance besser nutzen, um

- elementarer Lebenskompetenzen zu entfalten,
- Sozial- und Sprachkompetenz zu fördern,
- kognitiver Bildung von Kindern zu entwickeln

wird die Stadt Leipzig ein Modellprojekt starten zur Implementierung des Bildungsauftrages in Kindertageseinrichtungen.“

Hohe Ziele und Erwartungen wurden an dieses Modellprojekt geknüpft, nun liegen umfangreiche Ergebnisse vor:

- Ein Curriculum zur Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte in den Kitas mit Lernmodulen, Zeitachsen und Zertifizierungskriterien.
- Eine Publikation *Leipziger Werkbuch für die Praxis*, die eine Zusammenschau von Beispielen, signifikante Begriffe zum Bildungs- und Erziehungsprozess beinhaltet.
- Eine Dokumentation der Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung durch die Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur.

Auch die Praxisbegleitung in den Modell-Kitas unterlag hohen Zielen. So sollten die Erzieherinnen in die Lage versetzt werden, ihr Handeln in bezug auf die Selbstbildungsprozesse der Kinder zu überprüfen und zu verändern. Die Erzieherinnen sollten „lernen“, das Kind als Subjekt seiner umfassenden Bildung zu akzeptieren und an zu erkennen, seine Bildungsprozesse wahrzunehmen, zu erkennen, begrifflich zu fassen und wertzuschätzen. Sie sollten sich selbst als Ko-Konstrukteure in diese Prozesse einzubringen, für die Kinder einen bildungsanregenden Rahmen bereitstellen und dafür sorgen, dass Bildungsprozesse weder durch Personen, noch Institutionen eingeschränkt, vielmehr ermöglicht und gefördert werden.

„Bildungsprobleme“ der Kindern sollten erkannt und zur Lösung beigetragen werden.

Die Erzieherinnen sollten im Ergebnis des Projektes über wissenschaftlich fundiertes Fachwissen verfügen, über komplexe professionelle Verantwortung sowie Kenntnis um ihre persönlichen Stärken haben.

Die Praxis belegt es, dass in Leipzig die in das Modellprojekt gesetzten Ziele und Erwartungen erfüllt wurden.

Wir wissen nun aber auch unsere nächsten Ziele zu setzen. Die sechs „Modellstandorte“ sollen als Konsultationseinrichtungen zu „Impulsgebern“ für sämtliche Einrichtungen der Stadt werden.

Was in den letzten drei Jahren an Wissen und Fähigkeiten, an Eindrücken und Erfahrungen gewonnen wurde, sollen diese Einrichtungen als eine Art *Mentor* für das Kita-Netz in Leipzig zur Verfügung stellen.

Den Konsultationseinrichtungen wird es obliegen, ihr Wissen um die Umsetzung des Bildungsauftrages in den Leistungsbereich einzubinden und andere Einrichtungen mit ihren Teams, ungeachtet der jeweiligen Trägerschaft, „fortzubilden“.

Sie werden als Multiplikatoren tätig sein und sogenannte „Schlüssel-Einrichtungen“ der Stadt Leipzig, welche auch über die Stadt und Landesgrenze hinaus bekannt sind, werden.

Es wird darum gehen, den Anschluss an international anerkannte „standards of excellence“ zu gewinnen.

Neukonstruktionen in bezug auf die bewährte „Praxisberatung“ oder auf vorhandene und bewährte Organisationsstrukturen innerhalb der Einrichtung sind sicherlich dazu notwendig.

Das wird tief in die alltägliche Arbeit der Einrichtungen hinein wirken und sie verändern.

Alle Leipziger Kindertageseinrichtungen sollen in einer Weise zu Bildungseinrichtungen umgestaltet werden, dass sie in die Lage versetzt werden, sowohl die international auf dieser Ebene gebräuchlichen Methoden sinnvoll einzusetzen (u. a. Beobachtung, Dokumentation, individualisierte Bildungsangebote) und sich für ihre Arbeit zukunftsfähige und gesellschaftlich legitimierbare Ziele zu setzen als auch die eigene Konzeption kontinuierlich weiter zu entwickeln.

Ein Vorhaben, wie wir es in Folge des Modellprojektes „Implementierung des Bildungsauftrages in die Kindertageseinrichtung der Stadt Leipzig“ jetzt in Angriff nehmen, ist nur mit Leidenschaft und Ausdauer möglich.

A

Anhang



Literatur mit allgemeingültigem Charakter

- v. d. Beek, A. [Hrsg.]: Kinderräume bilden. – Weinheim, 2001
v. Dieken, C.: Lernwerkstätten und Forscherräume. – Freiburg, 2004
Laewen, J.; Andres, B. [Hrsg.]: Forscher, Künstler, Konstrukteure. – Weinheim, 2002
Laewen, J.; Andres, B. [Hrsg.]: Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. – Weinheim, 2002

Literatur zum Abschnitt 12

- 1 Laewen, J.; Andres, B. [Hrsg.]: Künstler, Forscher, Konstrukteure. – Weinheim, 2002
- 2 Montessori, M.: Kinder sind anders. – München, 2001
- 3 Montessori, M.: Kinder sind anders. – München, 2001
- 4 Montessori, M.: Das kreative Kind. – Freiburg im Breisgau, 1972
- 5 Köckenberger, H.: Bewegtes Lernen – Lesen, schreiben, rechnen lernen mit dem ganzen Körper. – Dortmund, 1997
- 6 Zimmer, R.: Handbuch der Psychomotorik. – Freiburg, 1999
- 7 Laewen, J.; Andres, B. [Hrsg.]: Künstler, Forscher, Konstrukteure. – Weinheim, 2002
- 8 Zimmer, R.: Handbuch der Psychomotorik. – Freiburg, 1999
- 9 Montessori, M.: Das kreative Kind. – Freiburg im Breisgau, 1972
- 10 Montessori, M.: Grundgedanken der Montessori-Pädagogik. – Freiburg im Breisgau, 1989
- 11 Montessori, M.: Das kreative Kind. – Freiburg im Breisgau, 1972

Weitere Literaturhinweise finden sich in den jeweiligen Texten!

Publikationen 2001

Titelnummer	Titel	ISBN
01/01	Geschäftsbericht 2000 <i>Das neue Jugendamt stellt sich vor</i>	ISBN 3-935853-00-9
02/01	Auf der Suche nach pädagogischen Handlungskonzepten <i>Fachtagung zur Qualität in Kindertageseinrichtungen</i>	ISBN 3-935853-01-7
03/01	Beratungsangebote in Leipzig	ISBN 3-935853-02-5
04/01	Fachplan „Kindertagesstätten“	ISBN 3-935853-03-3
05/01	Fachplan „Hilfen zur Erziehung“	ISBN 3-935853-04-1
06/01	Fachplan „Beratungsstellen“	ISBN 3-935853-05-X
07/01	Fachplan „Kinder- und Jugendförderung“ <i>(Erscheinungstermin auf 2002 verschoben)</i>	ISBN 3-935853-06-8
08/01	Strassensozialarbeit in Leipzig <i>Ein Angebot des Jugendamtes stellt sich der Diskussion</i>	ISBN 3-935853-07-6
09/01	Jugendgerichtshilfe in Leipzig – <i>Ein Tätigkeitsbericht</i>	ISBN 3-935853-08-4

Publikationen 2002

Titelnummer	Titel	ISBN
01/02	Geschäftsbericht 2001	ISBN 3-935853-09-2
02/02	Straßensozialarbeit <i>Ansätze – Bedingungen – Ziele</i>	ISBN 3-935853-10-6
03/02	Die PISA-Studie – Eine Herausforderung an die Kommunalpolitik <i>Die 6. Stadtwerkstatt</i>	ISBN 3-935853-11-4
04/02	Jugendhilfereport	ISBN 3-935853-12-2
05/02	Das AIB-Projekt in Leipzig – Ein Bericht	ISBN 3-935853-13-0
06/02	Aufsuchende systemische Familientherapie <i>Eine Projektbeschreibung in drei Phasen</i>	ISBN 3-935853-14-9
07/02	Fachplan „Kinder- und Jugendförderung“	ISBN 3-935853-06-8
08/02	Kindertagesstätten in Leipzig	ISBN 3-935853-15-7
09/02	Internationale Jugendarbeit	ISBN 3-935853-16-5
10/02	Fachplan „Kinderschaftsrecht und Kindeswohl“ <i>(Erscheinungstermin auf 2003 verschoben)</i>	ISBN 3-935853-17-3

Publikationen 2003

Titelnummer	Titel	ISBN
01/03	Geschäftsbericht 2002	ISBN 3-935853-18-1
02/03	Pro und Contra „Babyklappe“ <i>Ein Expertenhearing</i>	ISBN 3-935853-19-X
03/03	Kinder- und Familienbericht – Erste Fortschreibung 2003	ISBN 3-935853-20-3
04/03	Beteiligung von Kindern und Jugendlichen	ISBN 3-935853-21-1
05/03	Jugendhilfereport – Erste Fortschreibung 2002	ISBN 3-935853-22-X
06/03	Forum „Pflegeeltern“ – Eine Dokumentation	ISBN 3-935853-23-8
07/03	Fachplan „Kindschaftsrecht und Kindeswohl“	ISBN 3-935853-17-3
08/03	Kindertagesstättenplanung 2003/2004	ISBN 3-935853-24-6
09/03	Lernspuren von Kindern entdecken – Dokumentation zur Fachtagung	ISBN 3-935853-25-4
10/03	Stadtplan für Kinder und Jugendliche	ISBN 3-935853-26-2

Publikationen 2004

Titelnummer	Titel	ISBN
01/04	Geschäftsbericht 2003	ISBN 3-935853-27-0
02/04	Fachplan „Hilfen zur Erziehung“	ISBN 3-935853-28-9
03/04	Bedarfsplanung „Kindertagesstätten“	ISBN 3-935853-29-7
04/04	Forum „Pflegeeltern“ und „Ein Tag für Pflegefamilien“ <i>Eine Zusammenschau</i>	ISBN 3-935853-23-8
05/04	Der Leipziger Kinder- und Familienfreundlichkeitstest <i>Diskussionsbeiträge aus der Jugendhilfepraxis</i>	ISBN 3-935853-30-0
06/04	Jugendhilfe aus dem Blickwinkel einer sächsischen Großstadt <i>Diskussionsbeiträge aus der Jugendhilfepraxis</i>	ISBN 3-935853-31-9
07/04	Steuerungsmöglichkeiten der Jugendhilfe und ihre Grenzen <i>Diskussionsbeiträge aus der Jugendhilfepraxis</i>	ISBN 3-935853-32-7
08/04	Kinder und Familien stärken – Gesundheit fördern <i>Diskussionsbeiträge aus der Jugendhilfepraxis</i>	ISBN 3-935853-33-5
09/04	Soko Papa – Unterhalt und Unterhaltsleistungen <i>Diskussionsbeiträge aus der Jugendhilfepraxis</i>	ISBN 3-935853-34-3
10/04	Jugendhilfereport 2003	ISBN 3-935853-35-1

Publikationen 2005

Titelnummer	Titel	ISBN
01/05	Geschäftsbericht 2004	ISBN 3-935853-36-X
02/05	Kooperation von Kindertages- einrichtungen und Grundschulen <i>Dokumentation zum Fachtag am 27. Oktober 2004</i>	ISBN 3-935853-37-8
03/05	Jugendhilfereport 2004	ISBN 3-935853-38-6
04/05	Fachstelle für Extremismus und Gewaltprävention <i>Diskussionsbeiträge aus der Jugendhilfepraxis</i>	ISBN 3-935853-39-4
05/05	Hilfeplanverfahren – Neue Steuerungs- ansätze in Leipzig <i>Diskussionsbeiträge aus der Jugendhilfepraxis</i>	ISBN 3-935853-40-8
06/05	Kinder- und Jugendschutz – Zugang und Umsetzung	ISBN 3-935853-41-6
07/05	Implementierung des Bildungsauf- trages in die Kindertagesstätten der Stadt Leipzig <i>Dokumentation der Abschlussfachtagung</i>	ISBN 3-935853-42-4
08/05	Fachkonzept Kindertagesstätten	ISBN 3-935853-43-2
09/05	Netzwerkarbeit der Jugendhilfe in Leipzig <i>Ausgewählte Praxisbeispiele</i>	ISBN 3-935853-44-0
10/05	Das Leipziger Werkbuch für die Praxis <i>Bildung in Kindertagesstätten</i>	ISBN 3-935853-45-9





ISBN 3-935853-45-9