

Praxis für Praxis – Werkbuch zum Landesprojekt

Zum Bildungsauftrag
in Kindertageseinrichtungen



Freistaat  **Sachsen**

Staatsministerium für Soziales, Gesundheit, Jugend und Familie

Praxis für Praxis –

Werkbuch zum Landesprojekt

Zum Bildungsauftrag
in Kindertageseinrichtungen

„Zur Implementation der Forschungsergebnisse zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen“



Kinder haben Spaß am Lernen – die Erwachsenen können es ihnen bewahren, wenn sie versuchen, die Kinder besser zu verstehen!

In Fortführung des Bundesmodellprojektes (Projektträger INFANS e.V. - Berlin-Brandenburg), welches vom Juli 1997 bis Juni 2000 durch die drei Bundesländer Brandenburg, Schleswig-Holstein und dem Freistaat Sachsen getragen wurde, erfolgte eine Umsetzung und damit eine weitere Fortführung der Arbeit mit wichtigen Erkenntnissen besonders der vorangegangenen Forschungen.

Inhalt

Zum Projekt		
Inhaltsverzeichnis		4
Geleitwort	Dr. H. Geißler	5
Vorwort	Dr. M. Musiol	6 – 8
Wie alles anfang	Dr. M. Musiol	9 – 18
Bildungsprozesse verlaufen schrittweise (Interview der Entwicklungsgruppe)		19 – 26
Bildungsverständnis / Bildungsauftrag	Dr. M. Musiol	27 – 37
Bindung und kindliche Lernprozesse	A. Scheffler	38 – 42
Praxis für Praxis	B. Höhne / U. Haufe	43 – 49
– Muster Elternbrief		50
Bildungspraxis in Kita's	M. Hackl/ E. Zwinzscher/ M. Wolf	51
– Beschreibung einer Spielsituation		52 – 57
– Verbindung von Theorie und Praxis		57 – 60
– Beispiele aus dem Alltag		61 – 66
– Maind Map		67
– Reflexionsfragen für Erzieherinnen		68
– Wandel einer Kita		69
Maind map		70 – 73
Bildungsgeschichten	Dr. M. Musiol	74 – 83
Das Zusammenwirken mit den Eltern ...	B. Nobis	84 – 90
Erziehungspartnerschaft statt Elternarbeit	I. Wille	91 – 94
Darstellungen zum Rollenverständnis	R. Beyer	95 – 102
Zusammenwirken mit Eltern	K. Altmann	103 – 106
Anderes Verständnis für Bildung und Erziehung	I. Gühl	107 – 109
Konzeptionserstellung konkret	I. Schenker	110 – 115
Interview	M. Ehrlich / I. Schenker	116 – 124
Zu Koedukation in der Kita	Dr. M. Musiol	125 – 132
Übersicht Entwicklungsgruppe		134 – 135
Impressum		136

Geleitwort

Mit der Bildung von Kindern ist es wie mit einer Pflanze: Sie braucht guten Boden, Nährstoffe und regelmäßiges Gießen. Wachsen muss sie selbst, sie „wird nicht gewachsen“.

So lautet auch die grundlegende Erkenntnis aus dem Projekt, über das diese Broschüre berichtet: Kinder können nicht „gebildet werden“, sie bilden sich selbst, wenn die Bedingungen gut sind, wenn ihnen die richtigen „Nährstoffe“ angeboten werden. Im Grunde geht es um den Übergang von einer Belehrungspädagogik zu einer wirklichen Lernpädagogik – auch schon vor der Schule. Das Vorschulalter gilt nicht nur körperlich, sondern auch geistig als eine der fruchtbarsten Wachstumsperioden.

Hier sind die Eltern und die Erzieherinnen gleichermaßen gefragt. Die „Nährstoffe“ müssen ausgewählt und bereitgestellt werden. Es gilt, das Umfeld zu schaffen, die Vielfalt der Anregungen bereitzustellen, die Kinder brauchen, um das Schöne und auch das Problematische der Welt und unseres Lebens in ihrem Alltag begreifen und erfassen zu können.

Es ist bemerkenswert, was von den Mitgliedern der Entwicklungsgruppe in diesem Werkbuch vorgelegt wird. Ein zweifacher Wachstumsprozess wird dokumentiert: Das Gestalten von Bildungsprozessen für die Kinder und mit den Kindern im Vorschulalter ebenso wie das Wachstum des Erkennens und Handelns der Erzieherinnen, die *Weiter*-Bildung im wahren Sinne des Wortes. Vieles ist ein Anfang, manchem werden skeptische Fragen begegnen: Brauchen wir nicht klarere Linien für die Schulvorbereitung? Müssen wir nicht erst das Stillsitzen trainieren, ehe die Kinder etwas lernen können? Die Diskussion zu diesen Fragen ist in Gang gekommen, das ist auch dem Bundes- und Landesprojekt zu verdanken. Eins steht fest: Wenn die Ergebnisse der PISA-Studie Fragen an die Bildung in Kindertageseinrichtungen stellen, so können diese nicht einfach mit einer Verschulung der Kindergärten beantwortet werden. Die vielen Möglichkeiten in den Einrichtungen, die dieses Werkbuch dokumentiert, gehen deutlich über simple Zubringerdienste für die Schule hinaus.

Das Werkbuch ist Abschluss und Beginn zugleich. Eine erfolgreiche, intensive Arbeit findet hier ihr erstes Ergebnis. Insofern gebührt allen, die sich hieran beteiligt haben, insbesondere den Mitgliedern der Entwicklungsgruppe und der Projektleiterin, Frau Dr. Musiol, ganz herzlicher Dank. Jetzt müssen die Ergebnisse in die Praxis einfließen. Die Anregungen für die pädagogische Praxis sind als Denkanstöße konzipiert, vor allem auch als Anstöße, das eigene pädagogische Handeln immer wieder zu hinterfragen und Neues auszuprobieren. Das Thema Bildung ist mehr als aktuell, wir finden es derzeit im Brennpunkt der aktuellen Diskussion. In diesem Sinne kommt dieses Werkbuch genau zum richtigen Zeitpunkt. Ich bin sicher, dass es viele interessierte Nutzer finden wird.



Dr. Hans Geisler

Sächsischer Staatsminister für Soziales, Gesundheit, Jugend und Familie

Vorwort

Alles hat ein Ende ...

Neigt sich ein Arbeitsprozess dem Ende zu, kommen vermutlich für alle Beteiligten irgendwann Fragen wie:

Was können wir tun, um der Fachöffentlichkeit zu zeigen, dass wir in fast drei Jahren intensiver Arbeit, eine Menge geleistet haben?

Sind uns Ergebnisse, Produkte wichtig, die wir einer breiten Fachöffentlichkeit zugänglich machen wollen?

Wir, das sind die Mitglieder der Entwicklungsgruppe im Freistaat Sachsen. Frauen und ein Mann aus den Bereichen des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales, Gesundheit, Jugend und Familie, dem Landesjugendamt, Beraterinnen der Jugendämter sowie der freien Träger, Leiterinnen von Modelleinrichtungen und darüber hinaus ein Geschäftsführer der Freien Montessori-Grundschule in Limbach (Vogtland).

Damit die Entwicklungsgruppe 1998 ihre Arbeit aufnehmen und auch nach dem Bundesmodellprojekt: „Zum Bildungsauftrag für Kindertageseinrichtungen“ mit der Arbeit überhaupt fortsetzen konnte, dafür sorgten insbesondere zwei Personen des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales, Gesundheit, Jugend und Familie - Herr Janiszewski (Abteilungsleiter) und Frau Wende (Mitarbeiterin).

Beide waren für mich in der Zeit vom Januar 1998 bis zum Dezember 2001 direkte Ansprechpartner und haben das Projekt entscheidend mit unterstützt und damit letztlich auch zum Erfolg beigetragen!

Fast drei Jahre haben sich die Mitglieder der Gruppe intensiv mit Themen zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen auseinandergesetzt. Sie selbst haben sich qualifiziert und wurden zuvor für den „Bildungsauftrag“ durch das INFANS-Team zu Multiplikatorinnen „ausgebildet“. Darüber hinaus trafen sie sich mindestens zweimal im Jahr, zu Klausurtagen mit dem Ziel, selbst zu lernen, sich auszutauschen, Ideen zu entwickeln, sich zu beraten, um z.B. Fragen und Probleme der Praxis besser „in den Griff“ bekommen und auch über ihre eigenen Erfolge in der Arbeit zu berichten.

Nun ist es an der Zeit eine Resümee ihrer Arbeit zu ziehen - aber wie?

Zum einen, hier sind sich alle Mitglieder dieser Gruppe einig, wird es eine Landeskonferenz zum Abschluss des Landesprojektes geben. Die Tagung wird unter dem Thema:

„Bildung von Anfang an, sichert Chancengleichheit“

stehen. Die Mitglieder der Entwicklungsgruppe selbst werden hier mit Hauptakteure sein, in dem sie interessante Arbeitsgruppen vorbereiten und gestalten.

Zum anderen soll ein Werkstattbuch, mit dem Titel:

„Zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen - Aus der Praxis für die Praxis“

entstehen. Das Werkstattbuch ist zugleich die Abschlussdokumentation innerhalb des Projektes.

Anhand eigener Wissensbestände und Praxiserfahrungen sind verschiedene Texte, die an ausgewählte Inhalte des Projektes:

„Zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen“

gebunden sind, entstanden.

Die LeserInnen werden so Näheres über die theoretische Auseinandersetzung und die geführten Diskussionen zum Bildungsbegriff, zu Bindungstheorien sowie zu Prozessen wechselseitiger Anerkennung, zu Fragen von Erziehung, zur Kooperation mit Eltern, zur Konzeptionsentwicklung sowie zu Fragen geschlechtsspezifischer Erziehung erfahren.

Der hohe Wert der Texte liegt im konsequenten Praxisbezug, den die Autorinnen sichern. Noch etwas anderes ist von unschätzbarem Wert. Die Berichte und Beschreibungen in diesem Werkbuch sind durch eine hohe Authentizität der „schreibenden Frauen“ gekennzeichnet. Sie öffnen für den Leser Prozesse des eigenen „Sich auf den Weg begeben“, Prozesse der eigenen Auseinandersetzung, um die Inhalte zu verstehen und auch das Beschreiben eigener Veränderungsprozesse, bis hin, dass sie dem Leser Einblicke in ihre eigenen Biographien gewähren.

Der „Blickwinkel“, aus dem geschrieben wird, ist individuell und sehr verschieden. So schreibt die Mitarbeiterin des Landesjugendamtes aus einer anderen Perspektive, als z.B. eine Beraterin oder eine Leiterin einer Kindertageseinrichtung.

Die Eltern, als wichtige Partner, als Ko-Akteure, haben wieder noch einen ganz anderen Blick auf die Kindertageseinrichtungen.

Es ist für die Autorinnen von entscheidender Bedeutung, alle Ebenen zu berücksichtigen und möglichst viele Perspektiven einzunehmen, um somit die Komplexität im Herangehen an Bildungsfragen in Kindertageseinrichtungen zu sichern.

Die LeserInnen werden sich mit Texten ganz unterschiedlicher Art auseinandersetzen können. Das ist gewollt, da die Autorinnen ihren eigenen Schreibstil (pflegen) gestalten und somit als Personen nicht verschwinden sollen. Vielleicht liegt gerade in der Unterschiedlichkeit der zu lesenden Texte ein hoher Gewinn, da dadurch Monotonie, Gleichklang ausgeschlossen sind und eher Abwechslung für den Leser garantiert ist.

Zunächst einige Anmerkungen darüber, wie das Werkstattbuch aufgebaut ist.

In einem ersten Teil werden wesentliche Arbeitsschwerpunkte des Landesprojektes vorgestellt. Daran schließt sich ein Beitrag hinsichtlich der gegenwärtig geführten Bildungsdiskussion an. Es handelt sich dabei um einen Vortrag, der anlässlich einer Bildungstagung des Caritasverbandes in Köln gehalten wurde. Insbesondere wird in diesem Beitrag auf die Bedeutung früher Bildungsprozesse verwiesen und aufgezeigt, welche Konsequenzen sich daraus für Veränderungen im Kindertagesbereich ergeben. Im zweiten Teil finden die LeserInnen eine umfangreiche Materialsammlung zu ausgewählten inhaltlichen Schwerpunkten, die die zentralen Themen im Bildungsprojekt berühren.

Wie bereits erwähnt, ist die Darstellung der Inhalte konsequent mit Praxisbeispielen belegt.

Im dritten Teil erhalten die LeserInnen Einblicke in die Diskussion zum Verhältnis von Bildung und Erziehung, in Möglichkeiten der Gestaltung von Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Erzieherinnen, erfahren sie mehr über berufliche Veränderungsprozesse einer Leiterin sowie einer Beraterin, über Prozesse zur Konzeptionsentwicklung sowie zu Fragen der Koedukation in Kindertageseinrichtungen.

Vielleicht ist es den Autorinnen gelungen, sie neugierig zu machen, sie zu ermuntern einmal *a n d e r s* auf den Alltag mit den Kindern, ihren Kolleginnen, den Eltern, den Beraterinnen, dem Träger usw. zu schauen, ihre eigenen Ideenwerkstätten zu aktivieren und sie anzuregen, aufregende und spannende Bildungsgeschichten der Kinder zu dokumentieren.

Wenn es dadurch bei den Leserinnen zur Auseinandersetzung mit dem Gelesenen, zum Wunsch nach Austausch und Verständigung mit anderen führt, haben die Autorinnen ein wesentliches Ziel ihrer „Schreibarbeit“ erreicht – nämlich die Praxis (Erzieherinnen, Leiterinnen, Beraterinnen, Träger und andere interessierte Menschen) zu erreichen. Die Autorinnen haben durch das Schreiben der Texte eine wichtige Erfahrung gemacht: Praxis aus verschiedenen Sichtweisen zu betrachten ist spannend und aufregend zugleich.

Ich wünsche Ihnen viel Freude beim Lesen.

Marion Musiol

Wie alles anfing ...

Wesentliche Arbeitsschwerpunkten des Landesprojektes:

„Zur Implementation der Forschungsergebnisse zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen“

Es ist der Monat Mai 2000 in Berlin – genauer, es ist der 02. und 03. Mai 2000 und die Mitarbeiterinnen von INFANS Berlin, allen voran der Projektleiter, Hans-Joachim Laewen, haben zur Abschlusstagung des Bundesmodellprojektes „Zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen“ in das Harnackhaus nach Berlin eingeladen.

Den ca. 250 TeilnehmerInnen aus der gesamten Bundesrepublik Deutschland sollen an zwei Tagen die wesentlichen Ergebnisse des Projektes vorgestellt werden. Neben dem Abschlussreferat werden in sechs Arbeitsgruppen wesentliche Schwerpunkte aus dem dreijährigen Projekt vorgestellt und diese mit den TeilnehmerInnen diskutiert.

Eingeladen waren auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verschiedener Universitäten und Institute. Als Gäste werden begrüßt (sie hatten gleichzeitig die Aufgabe, Fachkommentare zu sprechen):

Frau Prof. Rabe-Kleberg, Herr Prof. Schäfer, Herr Prof. Fthenakis und Herr Prof. Krappmann.

Als weitere Gäste und zugleich Akteure der Tagung sind erschienen:

Frau Wildt von der Bundesvereinigung Evangelischer Kindertageseinrichtungen sowie Frau Dr. Thurn von der Bielefelder Laborschule.

Die drei VertreterInnen der Landesministerien, Frau Wende für den Freistaat Sachsen, Herr Diskowski für das Land Brandenburg und Herr Dr. Otto für das Bundesland Schleswig-Holstein, dankten den Mitarbeiterinnen sowie dem Projektleiter von INFANS Berlin für die geleistete Arbeit.

Als Frau Wende an das Mikrofon trat, lauschten vermutlich nicht nur die sächsischen TeilnehmerInnen ihren Worten. Die Vertreterin des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales, Jugend, Gesundheit und Familie, bedankte sich zunächst bei den teilnehmenden Leiterinnen und Erzieherinnen der vier Modelleinrichtungen des Landes für ihre engagierte Arbeit in den zurückliegenden Jahren. Den Dank an meine Person knüpfte sie an die Aussage:

„Wir werden in Sachsen mit den vorliegenden Ergebnissen weiterarbeiten“.

Damit wurde das Signal dafür gesetzt, dass der begonnene Prozess in den vier Kindertageseinrichtungen fortgesetzt wird und auch die Arbeit der Entwicklungsgruppe im Land weitergeführt werden kann. Durch diese Worte wurde noch einmal der hohe Stellenwert des Projektes im Freistaat Sachsen hervorgehoben.

Was dann innerhalb weniger Wochen passierte, kann nur als ein rasantes und höchst spannendes „Arbeitsspektakel“ beschrieben werden. Es ist dem Haus (hier ist das Sächsische Ministerium für Soziales, Gesundheit, Jugend und Familie gemeint) in kurzer Zeit gelungen, ein Landesprojekt zur Implementation der Forschungsergebnisse aus dem vorangegangenen Bundesmodellprojekt auf den Weg zu bringen. Das besonders Großartige daran ist, dass ich die Arbeit sofort am 01.07.2000, also im unmittelbaren Anschluss an meine Tätigkeit in Berlin, im Freistaat Sachsen fortsetzen konnte.

An dieser Stelle möchte ich mich namentlich bei Herrn Professor Dr. Raabe, als dem Direktor und insbesondere bei Herrn Dr. Hachmann, als dem verantwortlichen Vertreter der Franckeschen Stiftungen Halle bedanken. Besonders durch sein persönliches Engagement wurde es möglich, innerhalb nur weniger Tage, für mich und damit für das Projekt einen Arbeitsplatz in den Franckeschen Stiftungen zu schaffen. Ebenfalls an dieser Stelle möchte ich mich bei Frau Scheffler, Mitarbeiterin des Sächsischen Landesjugendamtes, für ihre Unterstützung innerhalb des Projektes bedanken.

Am 01.07.2000 konnte somit das „neue“ Landesprojekt im Freistaat Sachsen mit dem Titel:

„Zur Implementation der Forschungsergebnisse – Zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen“ starten.

Das Projekt hat eine Laufzeit bis zum 31.12.2001 und es umfasst fünf wesentliche Arbeitsschwerpunkte:

1. Die weitere Arbeit mit den vier Modelleinrichtungen, die bereits im Bundesmodellprojekt Kooperationspartner waren.
2. Der Aufbau eines Netzwerkes von Kindertageseinrichtungen (mindestens sechs weitere Einrichtungen kommen dazu), die über zielgerichtete, prozesshafte Fortbildung zum Bildungsauftrag arbeiten. Die regionalen Standorte bieten die Basis für eine Vernetzung mit den vier Basiseinrichtungen.
3. Die Fortsetzung der Arbeit mit der Entwicklungsgruppe, die sich mit Fragen von frühkindlichen Bildungsprozessen sowie Fragen von Qualitätssicherung und Entwicklung auseinandersetzt. Die Mitglieder der Gruppe wirken in dem genannten Sinne in ihren Arbeitskreisen und nutzen vielfältige Formen der weiteren Entwicklung im Kindertagesbereich.
4. Das Nutzen verschiedener Aktivitäten und Maßnahmen im Freistaat Sachsen (Pressemitteilungen, Informationen an die Träger, die Mitarbeiterinnen der Jugendämter sowie an den Landesjugendhilfeausschuss zu den Projektergebnissen, Tagesveranstaltungen in verschiedenen Regionen, Qualifizierung von Beraterinnen).
5. Fortbildungsseminare im Auftrag des Landesjugendamtes, der Jugendämter, der Verbände der freien Wohlfahrt.

An dieser Stelle muss auch erwähnt werden, dass noch zwei weitere Honorarmitarbeiter in diesem Landesprojekt mit integriert waren – Herr Ingo Wolf und Herr Andreas Spohn.

Beide sind seit vielen Jahren in der Fort- und Weiterbildung im Jugendhilfebereich erfolgreich tätig und sind ausgebildete Supervisoren. Die Kollegen führten und gestalteten den Fortbildungsprozess im Landesprojekt in je einer Kindertageseinrichtung weitestgehend eigenverantwortlich. Sie sind mit verantwortlich für die Planung, Konzipierung und Gestaltung von Fortbildungsbausteinen für die Leiterinnen, für die Beraterinnen sowie für TrägervertreterInnen im Land.

Wesentlich und unabdingbar war immer der gemeinsame Austausch über die laufenden Prozesse in den Kindereinrichtungen und folgend dem gemeinsamen Suchen nach immer besseren Umsetzungsmöglichkeiten der Forschungsergebnisse und der Praxisarbeit.



Zur Arbeit in den Modelleinrichtungen

Neben den vier Modelleinrichtungen in den Standorten:

Dresden, Coswig / Sörnewitz, Chemnitz und Frankenberg, sind in der Arbeit mit der Praxis weitere acht Kindertageseinrichtungen hinzugekommen.

Zugehörigkeit	Kita 1 Kinderhaus Leubnitz e.V.	Kita 2 Breitscheidstraße
Träger	Freier Träger	Kommune
Leiterin	Frau Nobis	Frau Weber
Anschrift	Karl-Laux-Str. 1-3 01219 Dresden	Breitscheidstr. 25 01219 Dresden
Tel / Fax	0351-4 70 10 60	0351-2 52 74 32
	Kita 3 Ganztagsbetreuung	Kita 4 Kindertageseinrichtung
Träger	Kommune	Kommune
Leiterin	Frau Ohneberg	Frau von Weiss
Anschrift	Fischhausstr. 12 01219 Dresden	Kipsdorferstraße 122 01277 Dresden
Tel / Fax	0351-8 04 30 30	0351-2 51 67 64
	Kita 5 Ulmenstraße	Kita 6 „Spatzennest“
Träger	Katholische Trägerschaft	Freier Träger
Leiterin	Frau Opitz	Frau Ehrlich
Anschrift	Ulmenstr. 17 01257 Dresden	Försterstr. 6 01665 Coswig / Sörnewitz
Tel / Fax	0351-2 03 82 34	03523-7 15 71
	Kita 7 Martinstraße	Kita 8 Hilbertsdorferstraße
Träger	Kommune	Kommune
Leiterin	Frau Beyer	Frau Rathaj
Anschrift	Martinstr. 17 09139 Chemnitz	Hilbertsdorferstr. 21 09131 Chemnitz
Tel / Fax	0371-4 01 04 35	0371-41 24 93

Zugehörigkeit	Kita 9 Kinderoase	Kita 10 Kindertageseinrichtung
Träger	Diakonie	Kommune
Leiterin	Uta Günther	Frau Tauscher
Anschrift	Clausewitzstr. 4 09130 Chemnitz	Schönherrstr. 2a 09113 Chemnitz
Tel / Fax	0371-7 25 41 66	0371-4 79 22 47

	Kita 11 Hand in Hand	Kita 12 „Pustebume“
Träger	Lebenshilfe	Diakonie
Leiterin	Frau Benz	Frau Zwinzsch
Anschrift	Gabelstr. 6 01662 Meißen	Max-Kästner-Str. 31 09669 Frankenberg
Tel / Fax	03521-73 21 30	037206-27 44

Im **Bundesmodellprojekt** waren die Leiterinnen sowie die Erzieherinnen selbst Forscherinnen in einem gemeinsamen Forschungsvorhaben zwischen Wissenschaft und Praxis. Sie haben gemeinsam mit mir, als der beauftragten Projektmitarbeiterin von INFANS Berlin, an interessierenden Fragen gearbeitet. So standen u.a. solche Fragen im Mittelpunkt der gemeinsamen Arbeit:

- An welchen Bildungsthemen arbeiten die Kinder gerade?
- Was gibt es an Bildungs Herausforderungen für die Kinder in der Kita?
- Wie müsste der Alltag in der Kita gestaltet werden, damit die Kinder ihre Selbstbildungsprozesse zu Ende bringen können?
- Wie kann es den Erzieherinnen immer besser gelingen, ihr pädagogisches Handeln (was sich verändert) im Gespräch mit den Eltern, souverän zu erklären, ohne das sie das Gefühl haben, sich zu rechtfertigen?

An der Beantwortung dieser und anderer Fragen sind die Erzieherinnen auch heute noch brennend interessiert. Die genannten Fragen sind schließlich nicht durch einmaliges Beantworten „abzuhaken“. Es macht durchaus Sinn, sie immer mal wieder zu bearbeiten. Die Arbeit **heute** in den vier Basiseinrichtungen ist wesentlich stärker durch Fortbildung geprägt. Dabei geht es einerseits um die grundlegende Auseinandersetzung mit weiterführender Literatur zu Fragen von Bildung und Erziehung, zu Erkenntnissen aus der Entwicklungspsychologie, der Familiensoziologie, der Elternbildung usw. zunächst durch jede Erzieherin selbst und daran anschließend, um die Verständigung im Team darüber.

Andererseits wird deutlich, dass die Auseinandersetzung zu Fragen der Team- und Organisationsentwicklung wesentlicher Bestandteil der Fortbildungen geworden ist. Der Wunsch nach mehr Wissen über Kommunikationstechniken, Dokumentations- und Präsentationsmöglichkeiten der eigenen Arbeitsprozesse der Erzieherinnen.

Die zuletzt genannten Schwerpunkte wollen und werden von den Erzieherinnen auch geübt und ausprobiert. Sie werden von ihnen selbst als sehr bedeutsam in ihrem Beruf eingestuft. Ihre Erfahrungen, insbesondere in der Kooperation mit Eltern, bestätigen die Notwendigkeit und das Erfordernis, genau jene aufgezeigten Seiten der Beruflichkeit nicht zu vernachlässigen. Im Gegenteil, die eigene Arbeit überzeugend, mit Begeisterung, hoch reflektiert sowie sprachlich korrekt (es dürfen und sollten auch Fachbegriffe verwendet werden) anderen Menschen zu vermitteln, gewinnt auch in diesem Berufsfeld zunehmend an Bedeutung.

An dieser Stelle wird auf einige wesentliche Bausteine in der Fortbildung in den Teams verwiesen:

WAS genau steckt alles hinter diesen Angeboten?

- Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen, vorhandenen Bildungstheorien.

Theoretische Grundlagen im Zusammenhang mit der Bildungsdiskussion!

- Der Bildungsbegriff, das Bild des Kindes *und* mehr Wissen darüber, wie Kinder eigentlich lernen!
 - Kinder konstruieren (bilden) sich ihre Wirklichkeit selbst bzw. gemeinsam mit anderen Kindern,
 - Kinder untereinander verhandeln darüber, *wer* sie sind, *wohin* sie gehören, *welche* Regeln, Normen und Werte für sie Gültigkeit besitzen und ebenso auch zu den sich entwickelnden Moralvorstellungen,
 - Kinder erwerben Wissen über die gegenständliche Welt, sie konstruieren (bilden) logische, mathematische und naturwissenschaftliche Zusammenhänge.

(Selbst)Verständnis von Erzieher/Innen – was ist daran eigentlich neu?

- Die Erzieherin – erwachsene Person – kann die (Selbst) Bildungsprozesse erkennen und unterstützen oder kann diese verhindern bzw. (zer-)stören.
- Wie und was genau kann eine Erzieherin im Alltag tun, um die Kinder ernsthaft in ihren Bildungsbewegungen zu unterstützen?
- Das eigene „So geworden sein“ – die Arbeit mit der eigenen Biographie – eine Grundlage professioneller und reflexiver Tätigkeiten der Erzieher/In.

(Selbst)Bildungsprozesse der Kinder – diese wahrnehmen und dokumentieren!

- Erzieherinnen üben sich in der eigenen Wahrnehmung auf der Grundlage von neueren Wissensbeständen.
Die Arbeit mit Filmmaterial aus und für die Praxis, um die Beobachtungsfähigkeit von Erzieherinnen weiter zu stärken.
- Entwicklung vielfältiger Dokumentationsmöglichkeiten - lernen aus und über bereits vorhandenen und schon gut gelungenen Praxisbeispiele.

Die Eltern von heute – kompetente und streitbare Gesprächspartner für die Arbeit und Entwicklung in der Kindertagesstätte!

- Welche Forderungen stellt die *Elternschaft* von heute an die Erzieher/Innen?
- Elternbildung – nur ein Begriff, oder verbirgt sich *wirklich* viel mehr dahinter?
- Die Mütter und Väter von heute – diese Eltern sind ... wichtige und reizvolle Partner bei der Entwicklung der Kinder in der Kindertageseinrichtung!

Die Erzieherinnen machen in diesem Zusammenhang eine wichtige Erfahrung, sie erleben und erfahren Anerkennung und Wertschätzung in ihrem Beruf über die Eltern, den Träger sowie der Öffentlichkeit insgesamt.

So hat die fachliche Begleitung in den vier Basiseinrichtungen einen (etwas) anderen, inhaltlichen Schwerpunkt in den letzten 18 Monaten erfahren, als ursprünglich zu Beginn des Landesprojektes vorgesehen und geplant war. Vermutlich trifft auch hier die Aussage zu:

„Wer sich auf einen gemeinsamen Weg, einen Dialog begibt, kann nie wissen, wohin er führt.“
(unbekannt).

Für FortbildnerInnen selbst ist diese Arbeitsweise sehr anspruchsvoll und macht Flexibilität, Spontaneität und das Aushalten von Ungewissheit zu einer unabdingbaren Voraussetzung für die gemeinsame Prozessgestaltung.

An dieser Stelle wird auf wesentliche Ergebnisse der Arbeit in den Einrichtungen verwiesen: So gestalten Erzieherinnen ihre Arbeit insgesamt bewusster. In Bezug auf die Arbeit mit den Kindern stellen sie sich Fragen wie:

- Was lernen die Kinder in verschiedenen Situationen?
- Was sind die Herausforderungen für ihre Selbstbildungsprozesse?

- Ist der Alltag in der Kita so strukturiert, dass die Kinder ausreichend Zeit für ihre eigenen Bildungsbewegungen haben?
- Wie kann es zunehmend immer besser gelingen, die Kinder in ihren so wichtigen Handlungen nicht zu stören oder zu unterbrechen?
- Mit welchen Fragen wenden sich die Kinder an mich?

All diese Fragen ziehen sich wie ein „roter“ Faden durch die Arbeit der Erzieherinnen.

Wesentliche Grundlage für ihre Arbeit ist die Auseinandersetzung mit aktuellen Fachthemen. So ist das Interesse am Lesen, an der Auseinandersetzung mit Fachliteratur wesentlich größer geworden und aus ihrem Alltag nicht mehr wegzudenken. Erzieherinnen organisieren sich selbst Gesprächsrunden dazu, um den Austausch zu pflegen.

Die Arbeit mit den Eltern ist qualitativ anders geworden. Erzieherinnen sehen in den Eltern durchaus Ko-Akteure für ihre Arbeit.

Gab es am Anfang des Projekts Unsicherheiten in der Kommunikation mit den Eltern, so sind die Erzieherinnen immer klarer in der Darstellung dessen, was sie tun, geworden. So erhalten die Eltern wesentlich differenziertere Aussagen hinsichtlich der Entwicklung ihres Kindes.

Die Erzieherinnen legen größeren Wert auf die Dokumentation ihrer Arbeit. Grundlage dafür ist das Wahrnehmen und Beobachten der Kinder im Alltag.

Sie nutzen verschiedene Formen der Dokumentation, z.B. Fotos, Bandaufnahmen mit einem Diktiergerät, eigene Filmsequenzen und natürlich die traditionelle Form, das Protokollieren in Schriftform.

Die Erzieherinnen beziehen bewusster die Öffentlichkeit mit ein, um ihre Arbeit mit dem Ziel zu präsentieren, das Andere in ihrer Arbeit zu beschreiben und mit Beispielen zu belegen.

In diesem Zusammenhang sei erwähnt, dass Leiterinnen und Erzieherinnen zu Bildungstagungen in die Bundesländer Hessen (02. und 03. Mai 2001 nach Darmstadt) sowie nach Mecklenburg-Vorpommern (16. und 17. November 2001), als Expertinnen eingeladen waren. Ihre Aufgabe bestand darin, vor einem breiten Fachpublikum und in Arbeitsgruppen, ihre Arbeit vorzustellen und mit den TeilnehmerInnen darüber zu diskutieren.

Die Erzieherinnen knüpfen Netzwerke, d.h., sie kooperieren mit anderen Kindertageseinrichtungen, indem sie dafür eigene Fortbildungsangebote zu ausgewählten Themen des Projekts planen, sie organisieren Gesprächsforen und bieten sich als

Expertinnen in anderen Regionen des Landes an. Einen besonderen Anteil haben in diesem Zusammenhang die Leiterinnen der Modelleinrichtungen geleistet.

Das Haus der Kindertageseinrichtungen, insbesondere die Raumgestaltung sowie das Materialangebot für die Kinder, hat sich wesentlich geändert. Die Gestaltung der Räume ist an klareren Strukturen ausgerichtet, die Farbgestaltung spielt eine wichtige Rolle, und es gilt insgesamt die Regel: **Weniger** (z.B. an den Wänden) **ist oft mehr!** Erzieherinnen wirken so einer Reizüberflutung entgegen, die sie häufig (vermutlich unbewusst) selbst produzieren.

Wer kennt sie nicht, die Wände, an denen Produkte der Kinder ohne Ordnungssystem, in schwindelnder Höhe angebracht sind, häufig übereinander, damit auch alle (18) Kinder Berücksichtigung finden. Dazwischen gibt es dann Kunst verschiedener Art, vielleicht auch einen Speiseplan für die laufende Woche, eine Information für die Erzieherin von einer Mutter oder eine Wurzel an der verschiedene Dinge „schweben“.

Für die Kinder heute gibt es Material, wo sie herausgefordert werden, z.B. die Konsistenz und verschiedene Nutzungsvarianten zu erforschen oder auszuprobieren. Material, welches sich hervorragend kombinieren lässt (z.B. Drahtgeflechte und Ton = wunderbare Skulpturen), wo Kinder mit viel Fantasie, ihre Ideen, Vorstellungen, Wünsche und Träume, ihre so eigene Welt, konstruieren und dieser Ausdruck verleihen.

Anmerkungen zur Arbeit in der Entwicklungsgruppe

Seit 1998 arbeitet die Entwicklungsgruppe an Fragen von Qualität und Bildung im Kindertagesbereich.

So haben sich die Mitglieder in mehrtägigen Fortbildungen zu Multiplikatorinnen zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen entwickelt. Dabei setzen sie sich u.a. zu folgenden Inhalten auseinander:

- Bildung als gesellschaftlich relevantes Thema
- Entwicklung eines Bildungsbegriffs für das Vorschulalter
- Bildungsprozesse als Konstruktion – Das Kind als Konstrukteur seiner selbst
- Zur Bedeutung früher Bindungen und wechselseitiger Anerkennung als wesentliche Voraussetzung für gelingende Bildungsprozesse des Kindes
- Zum Verhältnis von Bildung und Erziehung
- Zur veränderten Berufsrolle der Erzieherin
- Die Kindertageseinrichtung als Rahmen für das sich selbstbildende Kind

- Zum Verhältnis von Situationsansatz und dem Selbstbildungskonzept
- Die Beobachtung, als professionelle Methode und fachlicher Diskurs zu den Bildungsthemen des Kindes
- Zur Arbeit mit der eigenen Biographie-Bildungserfahrung im Lebenslauf

Aufbauend auf den genannten Wissensbausteinen nutzten die Entwicklungsgruppenmitglieder ihre konkreten Arbeitsfelder mit dem Ziel, die Inhalte des Bildungsprojektes in die konkrete Praxis zu implementieren.

Darüber hinaus etablierten sich Arbeitskreise in verschiedenen Regionen, die sich mit der Arbeit in einzelnen Teams, Leiterinnenberatungen, die Gestaltung von Fortbildungstagen, Gespräche mit den Trägern, verschiedene Möglichkeiten der Öffentlichkeitsarbeit (u.a. das Schreiben von Presseinformationen) sowie Gespräche mit den Eltern, beschäftigen.

An dieser Stelle sollen einige Mitglieder der Entwicklungsgruppe selbst zu Wort kommen. Im Rahmen eines Interviews mit der Redakteurin der Fachzeitschrift KiTa – aktuell, berichten die Akteure selbst über ihre Arbeit in der Entwicklungsgruppe.

Der Leser erhält somit einen Eindruck darüber, wie die Frauen und der eine Mann ihre Arbeit betrachten und welche Möglichkeiten sie für ihre unmittelbaren Arbeitsprozesse, hinsichtlich der Implementation der Ergebnisse zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen, sehen.

„Bildungsprozesse verlaufen schrittweise ...“

Sächsisches Landesprojekt zur Implementation der Ergebnisse des Bundesprojektes „Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“.

In der Zeit vom 1.7.1997 bis zum 30.06.2000 wurde unter der Leitung des Instituts für angewandte Sozialforschung/Frühe Kindheit e.V. das Modellprojekt „Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ in den Ländern Brandenburg, Schleswig-Holstein und Sachsen durchgeführt. Das Sächsische Staatsministerium für Soziales, Gesundheit, Jugend und Familie (SMS) förderte das Projekt, das darauf zielte, einen Bildungsauftrag für Kindertageseinrichtungen zu formulieren.

In diesem Projekt waren neben den Modelleinrichtungen auch Fachberater/innen und Vertreter/innen anderer Institutionen aus Sachsen eingebunden. Als Entwicklungsgruppe beschäftigten sie sich mit seinen Inhalten und Ergebnissen.

Aus dieser Zusammenarbeit entstand das Anliegen, auch nach Abschluss des Modellprojekts die Ergebnisse weitergehend zu diskutieren und zu vertiefen. Mit Unterstützung des SMS entstand das Landesprojekt zur Implementation der Ergebnisse des Bundesprojekts – „Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“.

Angelika Scheffler, Fachberaterin für Kindertageseinrichtungen im Sächsischen Landesjugendamt war mit Kerstin Findeisen, Fachberaterin für Kindertageseinrichtungen, Einrichtungen der Frühförderung und Ganztagesbetreuung im Amt für Jugend und Familie Chemnitz und Kinderbeauftragte der Stadt Chemnitz; Brigitte Kittel, Fachberaterin für Kindertageseinrichtungen der SOLIDAR-SOZIALRING gGmbH Zwickau und der Volkssolidarität Zwickau e.V. und Christoph Huster, Geschäftsführer im Ev. Schulverein Vogtland e.V. im Gespräch.

Angelika Scheffler:

Die Entwicklungsgruppe setzt sich vorwiegend aus Mitgliedern, die auch in dem Bundesmodellprojekt zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen mitgearbeitet haben, zusammen. Es gibt aber auch neue Mitglieder. Wie kam es dazu?

Christoph Huster:

Als Träger einer Montessori-Grundschule in freier Trägerschaft interessierte mich dieses Thema sehr. Bildung wird zur Zeit bundesweit breit diskutiert und ich denke, dass diese Diskussion den Bildungsauftrag von Kindertagesstätten leider kaum berücksichtigt. Vielmehr werden die Begriffe Bildungsqualität und Bildungsentwick-

lung beinahe ausschließlich im Zusammenhang mit einer ggf. zu verbessernden Schulqualität verwandt. Welche Bildungsprozesse sich bei Kindern im Alter des vorschulischen Bereiches abspielen und wie wichtig hierbei die Rahmenbedingungen in der Kindertagesstätte sind, wird weder in der Bildungspolitik, in der Öffentlichkeit, im schulischen Bereich und häufig auch in der Kindertagesstätte selbst ausreichend wahrgenommen. Trotz nachhaltiger Appelle scheint mir die Kommunikation zwischen Schule und Kindertagesstätte immer noch ungenügend. Gegenseitiger Austausch und etwaige Hospitationen, gerade in der Schuleingangsphase, könnten meiner Meinung nach dazu beitragen, den Übergang von der Kindertagesstätte zur Grundschule zu erleichtern. Die Vorstellungen einer optimalen Vorbereitung auf die Einschulung entsprechen häufig noch Normen, wie sie vor 20 oder 30 Jahren definiert wurden. Im schulischen Bereich spielt das fächerübergreifende Lernen an komplexen Themen eine immer wichtigere Rolle. Über ein solches entdeckendes, vielsinnliches und vernetztes Lernen, beispielsweise an Sachthemen orientiert, sollten Kinder im Kindergartenalter befähigt werden, Zusammenhänge zu erfassen und zu verstehen. Über die Implementation der Ergebnisse dieses Modellprojektes erhoffe ich mir einen positiven Schub in der sächsischen Bildungsentwicklung. Gleichzeitig bot sich mir die Möglichkeit, in diesem Bereich enorm dazuzulernen. Insofern habe ich meine Mitarbeit in der Entwicklungsgruppe gern zugesagt.

Angelika Scheffler:

Welches Anliegen verfolgt die Entwicklungsgruppe?

Kerstin Findeisen:

Das Anliegen der Entwicklungsgruppe besteht darin, die Ergebnisse des Bundesmodellprojektes hier in Sachsen zu implementieren. Das heißt, Ergebnisse in die Kindertageseinrichtungen, zu den Trägern, in die Kommunen und in die Öffentlichkeit weiterzutragen. Dazu erarbeitet die Entwicklungsgruppe Ideen, wie die Ergebnisse des Projektes der breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden können.

Angelika Scheffler:

Sie sagten, die Entwicklungsgruppe arbeitet für die Praxis. Was heißt das für mich als Erzieherin, wenn ich die Absicht habe, mich mit Bildung, Bildungsprozessen von Kindern oder mit dem Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen zu beschäftigen?

Kerstin Findeisen:

Die Erzieherin muss wissen, was wir unter Bildung, speziell Bildung im Vorschulbereich, verstehen. Wie laufen Bildungsprozesse ab? Wie bilden sich Kinder? Kinder können nicht gebildet werden, sie bilden sich selbst. Das heißt Bildung als Selbstbildungsprozesse zu verstehen und zu erkennen, wo und wie Erziehung ein-

setzt. Das hat grundsätzlich damit zu tun, dass Erzieherinnen sich selbst auf den Weg machen müssen, um Einstellungen und Haltungen zu ändern. Wenn wir davon ausgehen, das Kinder Konstrukteure ihrer Entwicklung sind, dann muss auch die Erzieherin begreifen, das sie selbst Konstrukteur ihrer Entwicklung ist. In diesem Prozess kann nicht von außen vorgegeben und belehrt werden. Die Erzieherin selbst muss sich entsprechend ihrer Ausgangslage auf den Weg machen und sich dazu den Rahmen, den sie braucht, suchen. Das können Weiterbildungen sein, das Nutzen biographischen Arbeitens, das Studium verschiedener Texte, die Reflexion der eigenen Rolle als Erzieherin, verstärktes Beobachten der Kinder, das Forschen nach Themen der Kinder und das Eingehen darauf, um und weitere Impulse zu geben. Unsere Aufgabe als Entwicklungsgruppe ist es, diesen Rahmen durch Weiterbildungen, Diskussionsrunden und Besprechungen, Literaturempfehlungen und dergleichen mehr mitzugestalten. Es muss jeder für sich selbst begreifen und sich das Rüstzeug, das er dazu braucht, einfordern.

Angelika Scheffler:

Hat es diesbezüglich schon Aktivitäten gegeben? Wie sind Ihre Erfahrungen?

Kerstin Findeisen:

Als Fachberaterin versuche ich, den Erzieherinnen zu helfen, sich auf diesen Weg der Veränderungen, der Haltungsänderungen, zu begeben. Wir haben Weiterbildungen entwickelt, die sich an der biographischen Arbeit orientieren, um den Erzieherinnen damit Möglichkeiten zu bieten, sich selbst auf die Suche zu begeben. Dabei wird die Fragestellung bearbeitet, wie Selbstbildungsprozesse im bisherigen Leben stattgefunden haben, was hat dort gut getan, was hat sie vorangebracht und was hat sie behindert. Aus dieser Erkenntnis heraus ergeben sich neue Blickwinkel zur Gestaltung der eigenen Arbeit mit den Kindern: Wie sehe ich meine Rolle als Erzieherin und wie beeinflusst das meine Vorgehensweise?

Brigitte Kittel:

Im Rahmen meiner Tätigkeit als Fachberaterin nutzte ich neben den Gesprächen mit Leiterinnen und Erzieherinnen unsere Fachtagungen des Verbandes der Volkssolidarität Zwickau e. V., um einen breiteren Personenkreis über die Ergebnisse des Modellprojektes zu informieren, sie aufzuschließen für neue Wege ... Bereichsleiter, Vorstandsmitglieder und Geschäftsführer sind ja ebenfalls eingebunden in die Verantwortung für unsere Kleinsten.

Christoph Huster:

In unserer Montessori-Grundschule wird im Rahmen der pädagogischen Einschulungsuntersuchung jedes einzuschulende Kind von unseren Pädagogen in der jeweiligen Kindertagesstätte besucht. Die sozialen und kognitiven Fähigkeiten der Kinder

lassen sich in einem für das Kind vertrauten Bereich wesentlich differenzierter beurteilen, als dies bei einer 20-minütigen Beurteilung in den Schulräumen, die bei uns ebenfalls durchgeführt wird, möglich wäre. Im Gespräch mit der Erzieherin erhält die Lehrerin auch Rückschlüsse auf die familiäre Situation des Kindes, wie etwa Geschwisterkind, Trennungssituation der Eltern oder auch auf Besonderheiten, auf die sich dann in der Grundschule besser eingestellt werden kann. Darüber hinaus organisieren wir gemeinsam mit der Kindertagesstätte Elternabende in der Kita und geben den Erzieherinnen die Möglichkeit zur Hospitation in der Schule.

Angelika Scheffler:

Die Mitglieder der Entwicklungsgruppe arbeiten also punktuell in ihrem Arbeitsbereich und versuchen dort die Inhalte umzusetzen? Besteht auch die Absicht die Inhalte in Sachsen übergreifend transparent zu machen?

Christoph Huster:

Die Inhalte und Ergebnisse dieses Projektes in Sachsen übergreifend transparent zu machen ist ja Kernpunkt der Arbeit, welche die Entwicklungsgruppe versucht zu leisten und wir sind dabei, geeignete Konzepte und Strategien zu entwickeln, diese Projektergebnisse in die Kindertageseinrichtungen des Freistaates und in die Ausbildung von Erzieherinnen zu implementieren. Derzeit finden Gespräche zwischen dem Sozialministerium und dem Staatsministerium für Kultus statt. Wir sind auf dem Weg dieses Prozesses. Es werden landesweite Weiterbildungsangebote erarbeitet und es wird ein „Werkstattbuch“ entstehen. Damit wollen wir der Praxis Anregungen für die Auseinandersetzung mit den theoretischen Inhalten geben. Es laufen bereits landesweit verschiedene Fortbildungsveranstaltungen mit den Fachberaterinnen zu dem Themenschwerpunkt Bildungsauftrag in Kindertagesstätten in denen wir uns als Entwicklungsgruppe einbringen.

Wir arbeiten zweigeteilt: Eine Arbeitsgruppe mit dem Schwerpunkt Weiterbildungsangebote und die zweite mit dem Schwerpunkt Öffentlichkeitsarbeit. Beide entwickelten geeignete Konzepte in der jeweiligen Zielstellung und sind nunmehr dabei, die konzeptionellen Überlegungen praktisch umzusetzen. Wir haben diesbezüglich erarbeitet, wer unsere Zielgruppen darstellen – sind es die Fraktionen der verschiedenen politischen Parteien, sind es die Dachverbände, die Träger, die Kirchen? – wie wir diese erreichen und was wir in diesem Bereich leisten können. Unser Anliegen ist es, das die Bildungsdiskussion im Kita-Bereich auf einer breiten gesellschaftlichen Basis geführt wird. Da sind wir gut im Rennen, wenngleich wir auch noch viel Arbeit vor uns haben.

Kerstin Findeisen:

Am 29. November wird in Meißen eine Tagung stattfinden, die für die Fachöffentlichkeit ausgerichtet ist und dort wird es zu verschiedenen Inhalten und Ergebnissen

des Projektes Arbeitsgruppen geben. In diesen Arbeitsgruppen kann gehört, nachgefragt und diskutiert werden. Wir werden dann sehen, ob und was sich daraus weitergehend entwickelt. Ob es dann z.B. weitere Tagungen geben wird oder vielleicht auch Untergruppen von interessierten Menschen entstehen, die sich mit ganz speziellen Themen befassen.

Angelika Scheffler:

Auf welche Erfahrungen bezüglich der Akzeptanz des Themas oder auch zur Umsetzung in der Praxis können Sie derzeit verweisen?

Brigitte Kittel:

Ich nutze meine Praxistage in den Kindertageseinrichtungen auch dazu, das ich mit Erzieherinnen gemeinsam beobachte, womit sich Kinder beschäftigen, wie sie Vorhandenes nutzen, welche Konstruktionsleistungen sie auch erbringen. Ich bemerke, dass die Erzieherinnen sehr interessiert und aufgeschlossen sind, stelle aber auch fest, dass sie befürchten, die Erwartungen von Eltern und Schule hinsichtlich eines abrechenbaren Leistungsstandes nicht erfüllen zu können.

Kerstin Findeisen:

Befürchtungen von Erzieherinnen richten sich vorrangig auf Eltern und Schule. Können Eltern und Schule nachvollziehen, kann ich als Erzieherin verdeutlichen, was ich tue und worin es dem Kind nützt? Für die Erzieherin bedeutet das, überzeugende Argumente für Eltern, Schule und auch dem Träger zu finden, um zu veranschaulichen wie Kinder sich bilden, welche Rolle der Erzieherin in diesem Prozess zukommt und wie Kinder auch auf eigenständigen Wegen und mit individuellen Methoden auf die Schule vorbereitet werden.

Das lässt sich beispielsweise in und mit Fotodokumentationen gut darstellen und den Erzieherinnen stärkt es gewissermaßen auch ein Stück den Rücken. Erzieherinnen müssen formulieren können, was sie tun, warum sie es tun und welche Bildungsprozesse sie bei Kindern beobachten.

Christoph Huster:

Die Ergebnisse dieses Projektes sind für mich in gewissem Sinne auch „revolutionär“. Aussagen wie ‚Kinder können nicht gebildet werden, Kinder bilden sich selbst‘, rütteln wach und zeichnen kein neues, aber ein bisher so nicht akzeptiertes Bild vom Kind. Meines Erachtens ist die Wirkung auf Erzieherinnen in der Reflexion ihrer bisherigen Auffassung des Bildungsbegriffes im Kindertagesstättenbereich teilweise gravierend, stellen sie doch vieles in Frage. Hier sehe ich die Grenzen unserer Arbeit. Es müsste viel früher begonnen werden und in der Erzieherausbildung ansetzen, da wir heute ein anderes Verständnis von Bildung im Kindertagesstättenbereich gewonnen haben. Wir haben ein großes Problem in Deutschland in Bezug auf die Qualität

der Erzieherausbildung im europäischen Vergleich. Da sollten wir aufwachen, da sollten wir ansetzen und überlegen, ob die dreijährige Erzieherausbildung ausreicht, um Erzieherinnen und Erzieher zu befähigen, unsere Kinder auf die rasant veränderten gesellschaftlichen Entwicklungen entsprechend vorbereiten zu können.

Kerstin Findeisen:

Für mich hat die ganze Diskussion zur Bildung im Kindertagesstättenbereich auch mit der Bildungsinitiative der Bundesregierung zu tun. Ein Knackpunkt ist jedoch, dass Qualitätsentwicklung, -steigerung und -sicherung Kosten verursachen. In der Diskussion mit Öffentlichkeit, Politik und Verwaltung kommt zum Ausdruck, dass Qualität gefordert und erwartet wird, aber kostenneutral. Das kann es unter dem Strich nicht sein.

Angelika Scheffler:

Wenn wir heute wissen, dass Bildungsprozesse bei Kindern von den Bedingungen abhängig sind, die sie vorfinden, entstehen für mich einige Fragen. Inwieweit können die Kinder wirklich Konstrukteure ihrer Entwicklung sein? Finden sie ausreichende Anregungen und Materialien um wählen zu können? Treffen sie auf eine Erzieherin, die ihnen den erforderlichen Freiraum gewährt? Ist die Erzieherin in der Lage, solche Prozesse zu unterstützen, in dem sie den Entwicklungsstand des Kindes kennt, das Niveau der Spielhandlung des Kindes einschätzen kann und darauf aufbauend weitere Anregungen gibt? Inwieweit sind die Themen, die Kinder beschäftigen, den Erzieherinnen tatsächlich bekannt? Wie attraktiv sind Erzieherinnen, wenn sie zu Begleiterinnen von Bildungsprozessen bei Kindern werden? Ich gehe davon aus, dass die eben genannten Aspekte wesentliche Voraussetzungen für Bildungsprozesse bei Kindern in Kindertageseinrichtungen sind, die wir in der Praxis unterschiedlich vorfinden. Vermutlich werden solche Realitäten dann auch unter dem Blickwinkel der Chancengleichheit von Kindern diskutiert werden müssen. Das erscheint mir als ein langwieriger Prozess.

Im Dezember 2001 wird dieses Projekt zu Ende gehen. Wie sehen Sie perspektivisch die weitere Bearbeitung Ihres Anliegens bzw. des Themas Bildungsauftrag für Kindertageseinrichtungen?

Christoph Huster:

Ich bin ein praxisbezogener Mensch, also für mich ganz klar eine Frage der Zielstellung. Wir haben ein Ziel formuliert, jetzt müssen wir sehen, inwieweit wir die Umsetzung realisieren konnten. Wir werden zum Auslaufen dieses Projektes ergebnisorientiert prüfen müssen, welche Aufgaben noch vor uns liegen. Ich wäre gern bereit, weiter mitzuarbeiten, wenn wir mit dem erreichten Arbeitsstand noch nicht zufrieden sind.

Kerstin Findeisen:

Für mich ist es nicht die Frage, ob das Projekt fortgesetzt wird oder nicht, sondern es geht um die Sache und daran kann ich unabhängig von einer Projektentwicklungsgruppe arbeiten.

Brigitte Kittel:

Meine Mitarbeit in der Entwicklungsgruppe hat natürlich positive Auswirkungen auf meine Tätigkeit „vor Ort“. Meines Erachtens ist es wichtig, dass die Entwicklungsgruppe in ihrer Arbeit fortfährt, dass sie Ergebnisse aus der Praxis reflektiert, analysiert und die Umsetzung der Ergebnisse des Modellprojektes fortsetzt.

Angelika Scheffler:

Derzeit wird gerade in der Entwicklungsgruppe diese Frage sehr stark diskutiert. Natürlich ist es ein Anliegen die Diskussion um den Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen weiterhin zu beleben. Momentan wird gerade durch die Mitglieder dieser Arbeitsgruppe Informationsmaterial für die Fachöffentlichkeit und allen Interessierten erstellt. Der Aufbau einer Web-Seite ist abgeschlossen. Sie soll eine Plattform für den Austausch von Informationen und Inhalten sein. Dort kann der Leser Näheres zum Anliegen des Projekts erfahren, sich mit ausgewählten theoretischen Inhalten auseinandersetzen, Kontakt mit den Mitgliedern der Entwicklungsgruppe aufnehmen und sich zum Thema auseinandersetzen. Dabei sind wir sehr an gesammelten Erfahrungen, Anregungen und weiterführenden Diskussionen interessiert. Wir sind sehr gespannt, inwieweit dieses Angebot von Erzieherinnen, Leiterinnen, Eltern und anderen Interessierten genutzt wird. Die Inhalte werden aber auch von den Mitgliedern der Entwicklungsgruppe im eigenen Handlungsfeld weiterführend bearbeitet. Ich denke zum Beispiel an Fortbildungsveranstaltungen, die es weiter dazu geben wird, die sowohl in den Landkreisen durch die örtlichen Jugendämter und die freien Träger als auch durch das Sächsische Landesjugendamt organisiert werden. Auch wird dieses Thema in den Arbeitskreisen der Fachberater/innen intensiv bearbeitet. Ein Fachforum für die Fachberaterinnen wird derzeit vorbereitet. Dort wird die Frage „Wie lassen sich die Inhalte und Ergebnisse aus dem Bundesmodellprojekt in die Praxis übertragen?“ zentral bearbeitet. Natürlich kann eine Gruppe ein solches Thema nicht allein umfassend bearbeiten. Wir werden also immer auf das Interesse von Eltern, Erzieher, Träger von Einrichtungen, der Politik und der Fachöffentlichkeit angewiesen sein. Wir sind sicher, auf dem richtigen Weg zu sein. Ohne die Unterstützung durch das Sächsische Sozialministerium hätte es das Landesprojekt zur Implementation der Ergebnisse des Bundesprojektes – „zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ nicht gegeben. Bildungsprozesse verlaufen schrittweise – bei Kindern und Erwachsenen. Das stimmt uns optimistisch.

Herzlichen Dank für das Gespräch.

Anmerkungen:

1. Alle Anwesenden arbeiten im Modellprojekt zur Implementation der Ergebnisse des Bundesmodellprojekts zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen mit.
2. Die Landesfachtagung „Zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen“ findet am 29.11.2001 im Bildungszentrum des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales, Gesundheit, Jugend und Familie in Meißen statt.

Nähere Informationen im Internet unter <http://www.sachsen-bildung-kita.de>

Bildungsverständnis / Bildungsauftrag

Der nachfolgende Text ist ein Vortrag, der im September 2001 auf einer Tagung der Bundesvereinigung Evangelischer Kindertageseinrichtungen in Stuttgart gehalten wurde. In diesem Vortrag erhalten die LeserInnen einen allgemeinen Überblick, hinsichtlich der gesellschaftlichen Bedeutung der Bildungsdebatte und darüber hinaus können die wesentlichen, theoretischen Grundpositionen des Bildungsprojektes nachgelesen werden. Ein Beispiel verweist exemplarisch darauf, welche komplexen Bildungsthemen von den Kindern eigenständig konstruiert werden und zeigen auf, wie wichtig theoretisches Wissen der Erzieherinnen, z.B. über die Konstruktion von Bewegung der Kinder in den verschiedenen Lebensmonaten ist. Nur dann kann sie die Bildungsthemen der Kinder entsprechend beantworten, in dem sie z.B. die Räume in der Kindertageseinrichtung als Bildungsherausforderung gestaltet.

Das Verhältnis von Bildung und Erziehung (wie im KJHG § 22 ausgewiesen) macht die hohe Bedeutung erwachsener Personen deutlich (in diesem Falle der Erzieherinnen), damit Selbstbildung der Kinder überhaupt möglich ist sowie die entsprechende Unterstützung, Aufmerksamkeit und Unterstützung findet.

„Bildungsverständnis und Bildungsauftrag“

Um Ihr Interesse zu wecken und das Zuhören zu erleichtern, möchte ich meinen Vortrag wie folgt gliedern:

Erstens möchte ich der Frage nachgehen, woher das gegenwärtige Interesse an einer Bildungsdiskussion in unserer Gesellschaft kommt.

Zweitens möchte ich den Rahmen abstecken, wie Bildung in unserem Projekt gesehen wird und Ihnen dazu wesentliche theoretische Grundannahmen benennen.

Die Bitte der Veranstalterinnen dieser Fachtagung ist es, auch auf wesentliche Unterscheidungen der Begriffe Bildung und Erziehung hinzuweisen und daraus notwendige Konsequenzen für ein verändertes Selbstverständnis von Erzieherinnen zu formulieren. Unterstützt wird das Gesagte durch ausgewählte Videobeispiele aus den Modelleinrichtungen. Im dritten und letzten Teil meines Vortrages möchte ich einige Aussagen zum beruflichen Selbstverständnis des Fachpersonals treffen und somit Fragen seiner Qualifizierung aufwerfen.

Nun zum ersten Teil meiner Ausführungen.

Vermutlich erinnern Sie sich alle an die Berliner Rede des ehemaligen Bundespräsidenten Roman Herzog, der Bildung zum Megathema erklärt hat und zugleich die Aufforderung daran knüpfte, es möge ein Ruck durch die Gesellschaft gehen. Unser jetziger Bundespräsident, Johannes Rau, hat in seiner Rede auf dem Ersten Kongress des Forum Bildung am 14. Juli 2000 in Berlin darauf hingewiesen, dass der Kindergarten ein Ort des sozialen Lernens sei und auch der Titel meines Vortrages ist aus seiner Rede entnommen. Daran lässt sich anknüpfen und weiterarbeiten.

Die Forderung nach einer Reform des Bildungswesens, die Umgestaltung der Hochschulen und Universitäten sowie die berufliche Bildung waren (sind) unüberhörbar. Darüber hinaus wurden andere Initiativen wie z.B. der „Initiativkreis Bildung“ der Bertelsmann-Stiftung oder das „Forum Bildung“ der Bund-Länder-Kommission ins Leben gerufen, die die Bedeutung der Bildungsdiskussion unterstreichen. Nun könnten Sie sagen, dass das Thema Bildung in unserer Gesellschaft schon immer ein Thema war. Auch ein Blick in die Geschichte unterstreicht diese Aussage.

Seit Amos Comenius, Jean-Jaques Rousseau, Friedrich Fröbel, Johann Heinrich Pestalozzi bis hin zu Maria Montessori war das Bildungsthema ein zentrales Thema. Was also ist das neue, das andere in der heutigen Diskussion. Auffallend ist an der Diskussion, das sich neben hochrangigen Politikern, Vertreter aus der Industrie und Banken, Wissenschaftler, Vertreter der Gewerkschaften, also Menschen verschiedener beruflicher Herkunft Gedanken darüber machen, welche Qualifikationen zukünftige ArbeitnehmerInnen benötigen.

Die Ergebnisse der Delphistudie 1996/1998 – „Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen“ sind ein weiteres Indiz für die Zusammenarbeit der verschiedenen Berufsgruppen.

Die Anforderungen an den Menschen sind in den Bildungs- und Qualifikationszielen von morgen formuliert. Dabei werden folgende Kompetenzen beschrieben:

- Instrumentelle, bzw. methodische Kompetenzen, z.B. Kulturtechniken, Kreativ-techniken.
- Personale Kompetenzen, z.B. Selbstbewusstsein, Identität, Handlungskompetenz.
- Soziale Kompetenzen, z.B. Kommunikation, Teamfähigkeit, soziale Verantwortung.
- Inhaltliches Basiswissen, z.B. über aktuelle Probleme wie Ökologie oder weltweite Abhängigkeiten sowie Alltagswissen über Geld, Gesundheit und anderes sowie Grundlagen aus Philosophie, Literatur, Geschichte, Politik und anderes.

Das Forum Bildung geht in seinem Diskussionspapier am 03.02.2000 etwas differenzierter vor und benennt in diesem Zusammenhang:

- Sprachkompetenz in der deutschen Sprache und mindestens einer Fremdsprache

- Technische und inhaltliche Medienkompetenz
- Lernen des Lernens
- Eigenverantwortlichkeit, Urteilkraft, Orientierungsfähigkeit im Wandel sowie
- interkulturelle und weltanschaulich-religiöse Kompetenz.

Das mit der Entwicklung dieser Kompetenzen nicht erst ab dem Schulalter begonnen werden kann, darin sind sich zumindest die Mitarbeiter der **Prognos AG** sowie des **Forum Bildung** einig.

Übereinstimmung besteht auch darin, das Bildung als ein lebenslanger Prozess verstanden wird. Was in wenigen Köpfen allerdings „verortet“ ist, ist die Tatsache, das Bildung bereits vor der Schule beginnt.

Aus neueren Forschungen der Entwicklungspsychologie sowie der Neurobiologie wissen wir, dass gewisse wichtige Qualifikationen lange vor der Schule erworben werden.

In unserem Projekt gingen wir in dieser Hinsicht auf „Spurensuche“ und somit bin ich beim zweiten Teil meines Vortrages, der Herleitung nämlich, was wir unter Bildung verstehen.

In den Schriften von Comenius (1960, S. 202) finden wir die Aussage, „... das nichts geformt werden darf (und kann), was sich nicht selbst formt – oder von Pestalozzi (1946) wird das Kind u.a. als ‚Werk der Natur, seiner selbst und der Gesellschaft beschrieben und läßt alle drei Bestimmungen gleichzeitig und nebeneinander gelten‘.

Rousseau appelliert an uns: „Fangt damit an, eure Schüler und Zöglinge zu studieren, denn ihr kennt sie mit Sicherheit nicht.“ (zitiert nach Benner 1999, S. 5)

Nicht zuletzt hat Maria Montessori ihre Auffassung auf kindliches Lernen wie folgt ausgedrückt: „Die Arbeit“ – so nannte sie die intensive Auseinandersetzung des Kindes mit der Welt, „ist eine Aktivität, die weder mit der Belehrung noch mit dem Wunsch des Erwachsenen zusammenhängt. Die Arbeit eint das kindliche Wesen mit der Umgebung. Aber diese Arbeit zeigt sich nur bei den Kindern, die in einer Umgebung leben, die ihnen angepaßt ist. Die erzwungene Arbeit schadet dem Kind,“ (Montessori 1934)

Liege hat in seinem Aufsatz (1999) in diesem Sinne weiter argumentiert und formuliert: „Erziehung (hier gleichgesetzt mit Bildung) als Werk-Zeug der werdenden Person meint das Handeln des heranwachsenden Kindes selber in seiner Anpassung an die und Auseinandersetzung mit der Welt des Menschen und der Dinge. Durch Selbsttätigkeit entwickelt sich das Kind. Diese selbsttätige Entwicklung nennen wir Lernen. Lernen bedeutet Informationsverarbeitung, Selbstveränderung, Selbsterziehung, Autopoiesis.“ (S. 203)

Ausgehend von den hier dargestellten Begriffsableitungen und u.a. untersetzt in der Formulierung von Gerd Schäfer: „Der Mensch kann nicht gebildet werden, er bildet sich selbst.“, verstehen wir im Projekt Bildung als Selbstbildung, die eigene Leistung oder auch Aktivität des Subjektes – Autopoiesis oder selbstorganisiertes System.

Anders ausgedrückt:

Kinder sind Forscher. Sie können nicht gebildet werden, sondern bilden sich selbst, dass heißt, sie konstruieren ihr Wissen über die Welt durch ihre eigenen Handlungen. Dies ist das Bild vom Kind in der Theorie des Konstruktivismus, auf dem das Projekt: „Zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen“ im Wesentlichen basiert.

Wenn Bildung, Selbstbildung ist, also etwas, was das Subjekt aus eigenem Ermessen heraus tut, kann es von anderen nicht gemacht oder veranlasst werden. Damit entsteht für den Pädagogen ein Problem, da sein bisheriges Rollenverständnis ein anderes war und ist. Wo bleiben dann nämlich die Erwachsenen in Kindertageseinrichtungen? Darauf möchte ich an späterer Stelle meines Vortrages eine Antwort geben.

Gerade die Kindertageseinrichtung, in der verschiedene Kinder sich regelmäßig treffen, miteinander spielen und reden, bietet ein hervorragendes Feld, wo Kinder Selbstständigkeit, soziales Miteinander, gegenseitige Achtung oder auch das Aushandeln von Normen und Regeln erleben und gestalten können. Eine Möglichkeit also, um die Kinder gut auf die zukünftige Gesellschaft vorzubereiten.

So beinhaltet die eine Grundannahme unseres Projektes, dass das Kind von Beginn an mit all seinen Sinnen und Kräften darum bemüht ist, sich ein Bild von der Welt zu machen. Es sorgt selbst für Welterkenntnis und -deutung, die es in Interaktionsprozessen als subjektive Entwürfe einbringen kann.

Ausgangspunkt des aktiven Sich-Selbst-Bildens ist das, was das Kind wahrnimmt. Als Grundlage für seine Selbstbildungsprozesse braucht es komplexe Wahrnehmungs- und Erfahrungsmöglichkeiten. Die Wahrnehmung ist dabei als Konstruktionsprozess zu sehen und nicht als bloße Abbildung der Realität. Die Wahrnehmung muss also selbst schon als Bildungsprozess des Kindes angesehen werden und schließt die Emotionalität und die individuelle Geschichte mit ein. In der hier formulierten Aussage kommt zum Ausdruck, dass das Kind nicht in Form von Belehrung oder Beschäftigung gebildet wird, sondern dass es „aus sich heraus“ bestrebt ist, die Welt zu verstehen und so Handlungskompetenz erwirbt.

In diesem Zusammenhang ist es wichtig darauf zu verweisen, dass sich das Kind dieses Wissen nicht deshalb aneignet, weil Erwachsene es ihm erklären, sondern dadurch, dass es sich selbst forschend mit den Dingen und Situationen, die ihm begegnen, umgeht und auseinandersetzt. Das Kind bildet sich also durch seine eigene Aktivität selbst, es konstruiert sein Wissen um die Bedeutung der Dinge durch seine

Handlungen. Das sich selbstbildende Kind wird auch als „konstruierendes“ Kind bezeichnet.

Entsprechend seiner genetischen Voraussetzungen ist das Kind in der Lage, durch eigenständiges Ausprobieren, durch Experimentieren, sich mit Dingen und Situationen, sowie mit sich selbst auseinander zu setzen.

Damit dies für das Kind auch wirklich möglich wird, benötigt es eine anregungsreiche Bildungswelt auch besonders in der Kindertagesstätte. Es macht also durchaus Sinn Kindertageseinrichtungen unter diesem Blickwinkel noch stärker als bisher zu betrachten. Dahinter verbirgt sich die Frage:

Sind Kindertagesstätten Orte der Herausforderung, der Experimentierfreude für Kinder, in denen sie sich allein und gemeinsam mit anderen ihr Wissen konstruieren können? Ein Blick u.a. auf das Material sowie die Analyse seines „Bildungsgehaltes“, sind in diesem Zusammenhang von grundlegender Bedeutung, wenn es um das Bereitstellen eines Rahmens für die Selbstbildungsprozesse des Kindes geht.

Meine Kollegin Frau Dr. Völkel hat in ihrer Projektarbeit u.a. auf wesentliche Entwicklungsschritte der Kinder in verschiedenen Altersstufen verwiesen und daran anschließend Konsequenzen für Kindertageseinrichtungen benannt. Auswählend aus ihrer Arbeit möchte ich Ihnen ein Beispiel zur motorischen Entwicklung des Kindes, in Bezug zu der oben aufgeworfenen Frage vorstellen:

„2-4 Monate: Im Alter zwischen 2 und 4 Monaten nehmen die Greifhandlungen des Kindes zu und es kommt mehr und mehr zum visuell gesteuerten Greifen. Des Weiteren konstruiert das Kind seine Körperachse, d.h. es gewinnt Kraft im Oberkörper, kann seinen Kopf in verschiedenen Körperpositionen aufrecht halten und in der Körpermitte ausrichten. Die Konstruktion der Körpermitte ist wichtig für die weitere Orientierung des Kindes im Raum.

4-8 Monate: Im Alter um 6 Monate kann das Kind frei sitzen und dabei den Kopf drehen, um einen Gegenstand zu ergreifen, der z.B. neben ihm liegt. Das Kind erkundet Gegenstände nun weniger mit dem Mund, sondern häufiger durch Ergreifen, Hantieren und Befingern. Es greift zielsicher und wechselt einen Gegenstand von einer Hand in die andere bzw. hält in der einen Hand einen Gegenstand und erkundet ihn mit der anderen Hand. Durch diese Fortschritte der Greifentwicklung werden die Erfahrungsmöglichkeiten des Kindes zunehmend dreidimensional (Höhe, Breite, Tiefe).

8-10 Monate: Das Kind beginnt sich fortzubewegen. Die Methoden, die Kinder zur Fortbewegung erfinden sind vielfältig und sehr unterschiedlich (z.B. seitliches Rollen, Robben, in der Sitzposition Rutschen, Kriechen, Krabbeln.) Auch hinsichtlich seiner Greifentwicklung macht das Kind Fortschritte. Wenn es in jeder Hand einen Gegenstand hält, kann es z.B. erkennen, dass der eine Gegenstand schwerer und der andere leichter ist. Ebenso kann das Kind beispielsweise einen Gegenstand, den es nur ertastet hat, wiedererkennen wenn es ihn sieht.

10-18 Monate: In diesem Alter lernt das Kind laufen und ist nun mehr und mehr zu eigenständigem Erkundungsverhalten in der Lage, das zunehmend variabler und komplexer wird.

18-24 Monate: Die Bewegungsabläufe gewinnen an Routine und Eleganz. Das Kind vermag nun zu rennen und zu springen, Bälle zu werfen und herum zu tollen.“ (Völkel 2000)

Verständigen wir uns u.a. an dieser Stelle über das veränderte Selbstverständnis von Erzieherinnen, haben unsere Praxiserfahrungen in der Arbeit in den Modelleinrichtungen folgendes gezeigt:

Besitzen Erzieherinnen z.B. entwicklungspsychologische Kenntnisse, wie in genanntem Beispiel über die motorische Entwicklung kleiner Kinder, schaffen sie für die Kinder einen Rahmen, damit diese ermuntert werden, ihre Bewegungen immer selbstständiger zu konstruieren. Erzieherinnen schaffen dann für die Kinder vielfältige Möglichkeiten für das Ausprobieren unterschiedlicher Bewegungserfahrungen. Interessant und entwicklungsanregend ist es nämlich für Kinder in diesem Alter, sich allein an Gegenständen hochzuziehen, sobald sie krabbeln oder laufen können, sind auf schiefen Ebenen, Podesten zu bewegen. Diese Kinder faszinieren große Flächen sowie Gegenstände unter und auf die sie klettern sowie von denen sie runterspringen können (das können auch Tische und Stühle sein). Spielzeug oder andere Erkundungsgegenstände „ordnen“ Erzieherinnen für die Kinder, die sich noch nicht selbstständig fortbewegen können, in erreichbarer Nähe an.

Hans-Joachim Laewen, der Projektleiter im Bundesmodellprojekt, hat in seinem Abschlussvortrag im Mai 2000 in Berlin, im Zusammenhang mit der Gestaltung von Kindertageseinrichtungen auf folgendes hingewiesen:

„Neben ihren Versorgungs- und Betreuungsfunktionen müssen sich Kindertageseinrichtungen darauf einstellen, Forschungs- und Erprobungslabors für konstruierende Kinder zu werden. Klassische Musik und komplizierte technische Zeichnungen, Poster mit moderner Kunst und Fotografien komplexer Bauwerke gehören schon in die Kinderkrippe, um den Kindern eine frühe Orientierung an komplexen Ordnungsstrukturen zu geben.“

An dieser Stelle ist noch eine andere wichtige Aussage hinsichtlich der Selbstbildungsprozesse von Kindern in Kindertageseinrichtungen zu benennen:

Genauso wie sich das Kind durch ausprobieren, experimentieren usw. Wissen über die gegenständliche Welt aneignet, erwirbt es auch sein Wissen über sich selbst, d. h. über seine Identität, sowie über Regeln, Normen und Werte, die in unserer Gesellschaft von Bedeutung sind.

Für diese Art von Bildungsprozessen benötigt das Kind andere Kinder. Gelingt es dem Kind in Interaktionsprozessen mit anderen Kindern sich auf ein gemeinsames

Bild von Welt zu verständigen, spricht man von einer sozialen Konstruktion von Wissen. Kinder untereinander – auf einer Ebene von du zu du – verhandeln sowohl leichter als auch intensiver als mit Erwachsenen darüber, wer es ist, wohin es gehört, welche Regeln, Normen und Werte gelten sollten und warum man sich daran halten sollte. (vgl. Völkel 2000)

Die hier genannten Bildungsprozesse sind von einer Erzieherin nicht ganz leicht zu erkennen. Nur wenn es ihr gelingt, das Thema des Kindes wahrzunehmen und zu entschlüsseln, wird sie in bestimmten Situationen angemessen reagieren können.

Die Art und Weise, in der Kinder miteinander ihr Wissen erwerben, z.B. wenn sie so wichtige Themen wie Gerechtigkeit („Ihr habt mehr Autos als wir.“) oder auch Freundschaft („Du kannst mitspielen, wir sind ja schon Freunde.“) oder Geschlechterrollen („Ich baue eine Kamera und nur Mädchen dürfen damit spielen.“) konstruieren, all das sind Themen aktiver Konstruktionsleistungen der Kinder, die von Erzieherinnen nur auf dem Hintergrund von Wissen erkannt werden. Erzieherinnen benötigen demzufolge für das Erkennen der Themen der Kinder einen Interpretationshintergrund. Hier wird auf eine zentrale Schlussfolgerung verwiesen, in Bezug auf das veränderte Selbstverständnis von Erzieherinnen, insbesondere wenn es um Fragen hinsichtlich ihres Qualifizierungsprofils geht. Manche Themen der Kinder, z.B. Was ist denn hier gerecht? – der Streit um ein begehrtes Spielzeug, wirken auf Erwachsene manchmal eher unangemessen und erscheinen unverständlich. Kinder beschimpfen sich, schmeicheln einander, zanken und vertragen sich, grenzen einander aus und integrieren den anderen. Erkennen Erzieherinnen solche oder ähnliche Themen der Kinder, können sie diese in ihre Interaktion mit einbeziehen. Sie haben damit die hervorragende Möglichkeit für „ernsthafte“ Gespräche über Werte oder Normen, mit denen sich spätestens drei- und vierjährige Kinder regelmäßig auseinandersetzen und bieten den Kindern einen geeigneten Rahmen für eine Moralentwicklung (vgl. Völkel 2000).

Wie wir sehen, haben Erwachsene durchaus eine hohe Bedeutung für Kinder. Die Erzieherin einer Kindertageseinrichtung kann die Kinder sowohl in ihrem sozialen Miteinander unterstützen, sie kann sie aber genauso verhindern.

Zusammenfassend will ich an dieser Stelle bereits festhalten:

Zur Unterstützung des Umgangs der Kinder miteinander ist zunächst wichtig, dass die Erzieherin eine Tatsache anerkennt:

Kinder brauchen andere Kinder, mit denen sie im gemeinsamen Tun soziales, emotionales sowie kognitives Wissen erwerben. Nur wenn die Erzieherin Kenntnis von den Themen der Kinder hat oder sich vorstellen kann, was die Kinder wichtiges „zu besprechen“ haben, kann sie entwicklungsfördernd darauf reagieren. Sie bietet den Kindern die emotionale Basis, denn sie ist Bindungsperson dafür, dass diese sich neugierig auf den Weg von Weltverstehen begeben.

Entsprechend der in § 22 KJHG festgelegten Grundsätze der Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen, umfassen die Aufgaben in Kindertageseinrichtungen neben der Bildung und Betreuung, auch Aufgaben der Erziehung. Somit ist es unabdingbar sich der Frage zuzuwenden, was denn nunmehr unter Erziehung zu verstehen ist. Vermutlich ein schwieriges Unterfangen.

In einem Artikel in der Zeit vom 14. September 2001 finden wird von Christian Bernzen (Rechtsanwalt in Hamburg und Vizepräsident des Zentralkomitees der Deutschen Katholiken), unter der Überschrift: *Erziehen. Aber wozu?*, folgende Anmerkungen:

„Kindergärten dienen der Erziehung, Bildung und Betreuung. Auch lassen sich für Kindergärten Bildungsziele beschreiben. Schwieriger ist es da schon mit der Erziehung.

Wer erziehen will und soll, muss wissen, was die Erziehenden am Ende des Erziehungsprozesses mehr können und wissen sollen als zu Beginn.“

In seinen weiteren Ausführungen verweist der Autor auf die Schwierigkeiten, die für den Staat eben darin bestehen, allgemeingültige Erziehungsziele für plurale Gesellschaftsstrukturen als Ganzes zu finden. Er vertritt die Meinung, das Fragen von Erziehung nur eine nachrangige staatliche Aufgabe sein kann.

Hier muß weiter nachgedacht werden – auch in Anbetracht der Tatsache, das die Eltern, die Familien in Erziehungsangelegenheiten ein grundlegendes „Wörtchen“ mitzureden haben.

In unserem Projektzusammenhang gehen wir erst einmal davon aus, dass Erziehung die Tätigkeit der Erwachsenen/Erzieherin ist.

Das aus unserer Sicht existierende Dilemma, welches sich nunmehr in der Praxis darstellt, lässt sich zusammenfassend wie folgt beschreiben:

Den Selbstbildungsprozessen des Kindes steht eine erwachsene Person gegenüber, die u.a. kulturelle Werte, Normen, Regeln aus dem gesellschaftlichen Kontext an die Kinder heranträgt. Diesem Anliegen spricht eigentlich nichts entgegen, wenn die erzieherischen Interessen nicht oftmals gegen die Interessen des Kindes gerichtet sind. Problematisch sind diese „Erziehungsbemühungen“ u.a. auch immer dann, wenn die Erwachsenen/die Erzieherinnen, die Themen der Kinder nicht erkennen und somit am Thema der Kinder „vorbei antworten.“ (Beispiel aus der Welt der Erwachsenen zur Verdeutlichung)

Anhand der nachfolgenden Übersicht wird deutlich, was und wie wir das veränderte Verständnis von Erzieherinnen in ihrer Tätigkeit sehen und in welche Richtung wir gern den Dialog weiterführen möchten.

Erziehung ist

Legitimes kulturelles Anliegen

Ziele müssen beschrieben werden

Konkrete Tätigkeit

als Gestaltung der Umwelt des Kindes

Raumgestaltung

Verfügbares Material

Mobilar

Bewegungsräume und –möglichkeiten

Raum und Gelegenheit für KO-Konstruktion

Mögliche Sinneserfahrungen

Organisation des Tagesablaufes

Speisen

Situationen

als Antwort auf die Bildungsbewegung des Kindes

Themen der Kinder müssen bekannt sein

Dokumentation, fachlicher Austausch mit Kolleginnen und Externen

Raum zum aneignenden Umgang mit Themen (z.B. Regeln)

Erweiterungsvorschläge

Korrekturen

als Zumutung von Themen

Erweiterung des Erfahrungsraumes der Kinder

Verhaltensvorschläge

Erziehung als konkrete Tätigkeit vermittelt demzufolge zwischen dem kulturellen Anliegen und den Bildungsprozessen des Kindes (Arbeitspapier INFANS e.V. 2000).

Aneignung von Welt und die Entfaltung aller Kräfte des Kindes finden von Geburt aus statt. Das Kind kann nicht gebildet werden, es bildet sich selbst. Das ist die zentrale Aussage aus unserem Forschungsprojekt, mit dem Ziel, ein anderes Kindbild, eine andere Pädagogik in den Kindertageseinrichtungen zu etablieren.

Diesem Anspruch oder auch dieser Herausforderung für die Kindertageseinrichtungen, steht eine Erzieherin gegenüber, die vermutlich individuell andere Bildungs- bzw. Lernerfahrungen gesammelt hat. Wir haben in unserer Arbeit in den Modelleinrichtungen erlebt, dass die Selbstbildungsprozesse des Kindes, z.B. die Konstruk-

tion von Regeln und Normen in der sozialen Gemeinschaft, bei einzelnen Erzieherinnen starke Abwehr, Angst bzw. Bedrohung auslösen.

In Interviews mit den Erzieherinnen erfuhren wir, dass diese in ihrer eigenen Schulzeit oder in der Berufsausbildung diesbezüglich andere Lernerfahrungen gemacht haben. Somit ist es für Erzieherinnen nicht ganz einfach, die Kinder in Bezug auf ihre Konstruktionsprozesse zu unterstützen und sich von ihren „alten“ bzw. bislang gültigen Denk- und Handlungsmustern zu verabschieden. Aussagen, wie:

„Aus den Kindern vergangener Zeiten ist doch auch etwas geworden.“ oder: „Die Eltern sind mit unserer Arbeit zufrieden.“ oder: „Auch in der heutigen Zeit können die Kinder doch nicht machen was sie wollen.“, verweisen auf solche Abwehrmechanismen der Pädagoginnen und unterstreichen, das biographisch erworbene Lebens- und Berufserfahrungen lange und intensiv nachwirken. (Unseren biographischen Rucksack tragen wir alle schließlich ständig mit uns herum, von denen sich Pädagoginnen nicht „mal ebenso“ verabschieden können.)

Wir haben in unserem Projekt bei der Arbeit mit den Erzieherinnen und insbesondere in der Arbeit mit den Multiplikatorinnen diesen Aspekt in starkem Maße berücksichtigt und haben sehr gute Erfahrungen damit gemacht. So sind wir auf der Grundlage speziell entwickelter Übungsmodule mit dem biographisch erworbenen Wissen konstruktiv umgegangen und haben es genutzt in der Auseinandersetzung mit anderen theoretischen Grundpositionen.

Eine andere Möglichkeit bestand darin, Formen künstlerischer Wahrnehmung und Produktionstechniken in der Fortbildung von Erzieherinnen und Multiplikatorinnen einzusetzen. (vgl. Breë 1999) Es kommt bei solchen Übungselementen im Wesentlichen darauf an, dass es für Pädagoginnen sinnlich erfahrbar wird, das z.B. auch ohne (formale) Sprache Verständigung möglich ist, scheinbar zusammenhanglose Detailwahrnehmungen zu „Begriffen“ verdichtet oder mit einfachen Techniken und unstrukturiertem Material eindrucksvolle Aussagen zur Realität von Vorstellungen formuliert werden können. (vgl. Laewen 1999)

An dieser Stelle möchte ich meinen Vortrag beenden und mich für Ihre Aufmerksamkeit bedanken.

Literatur:

- Breè, S.: Bildungsfragen als ästhetisches Experiment. Bausteine einer Fortbildungskonzeption für Pädagogen. Unveröffentlichtes Manuskript.
INFANS Berlin 1999
- Liegle, L.: Erziehung als Reaktion auf die Entwicklung des Kindes und als Entwicklungshilfe.
In: Neue Sammlung – 39. Jahrgang/Heft 2 – April/Mai/Juni 1999
- Laewen, H.-J.: Alien Kind – das unbekannte Wesen.
Klein & Groß 7/8 1999
- Musiol, M. : Lebensgeschichte und Identität im Erzieherinnenberuf.
Klein & Groß 3/2000
- Schäfer, G.E.: Bildungsprozesse im Kindesalter.
Weinheim und München 1995
- Völkel, P.: Die Entwicklung des Denkens. Unveröffentlichtes Manuskript.
INFANS Berlin 1999

Bindungen und kindliche Lernprozesse

Blick in die Praxis

Frau S. arbeitet in einer Kindertageseinrichtung in der ca. 60 Kinder betreut werden. Sie betreut in ihrer Gruppe 8 Kinder im Alter von 1 bis 3 Jahren.

Bis 15.30 Uhr sind die Kinder ihrer Gruppe in der Einrichtung. Durch das Dienstende einer Kollegin ist es erforderlich ab 15.00 Uhr die Kinder einer Gruppe auf andere Gruppen zu verteilen. Zu diesem Zeitpunkt sind in der Gruppe von Frau S. noch 5 Kinder anwesend. Deshalb sollen die Kinder aus der Gruppe von Frau S. in andere Gruppen integriert werden. Frau S. weigert sich. Sie möchte nicht, dass die jüngsten Kinder ihr Gruppenzimmer wechseln müssen.

Im Team führt das zu Diskussionen. Immer ist es Frau S., die nicht bereit ist ihr Gruppenzimmer zu verlassen, immer ist es die Krippengruppe auf die Rücksicht genommen werden soll. Auch sind es immer die „Großen“, die wegen den „Jüngeren“ ihr Gruppenzimmer wechseln müssen. Frau S. wird deshalb schon mal als die „Glucke“ bezeichnet.

Schon lange beobachten die Kolleginnen, dass auch morgens die Kinder sofort auf Frau S. zulaufen und nur noch von ihr betreut werden wollen, wenn sie das Gruppenzimmer betritt. Die anderen Kolleginnen werden von den Kindern, wenn Frau S. anwesend ist, weniger akzeptiert. Nach Meinung des Teams geht das zu weit. Es wird zwar begrüßt, dass die Betreuung der Kinder durch Frau S. so erfolgt, dass die Kinder gerne zu ihr gehen, aber solche Ausmaße dürfe das nun doch nicht annehmen. Was sollen die Eltern denken, wenn morgens eine andere Kollegin in der Gruppe den Frühdienst übernimmt und die Kinder dann nur widerstrebend das Gruppenzimmer betreten. Auch glauben die Erzieherinnen zu beobachten, dass die Kinder an solchen Tagen weniger Lust zum Spielen haben und häufiger weinen. Es kann nicht in Ordnung sein, wenn eine Kollegin die Kinder so vereinnahmt und an sich „rafft“.

Frau S. meint das sei normal, weil ihre Kinder noch nicht sprechen können und sich durch ihr Verhalten äußern. Sie sind froh wenn „ihre Tante“ da ist, weil diese zur Bezugsperson geworden ist. Auch brauchen die Kinder ihre gewohnte Umgebung.

Dem Team geht das zu weit. Gerade bei der Entwicklung der Konzeption war Teamarbeit und die Kooperation der Kolleginnen untereinander ein Arbeitsschwerpunkt. Es wird beschlossen, das Thema in der nächsten Dienstberatung zu diskutieren.

Bindung und Exploration

Die Bindung des Säuglings an seine Mutter stellt nach John Bowlby den Beitrag des Babys zum eigenen Überleben dar. Es wird Unterstützung und Trost vom Schwächeren und weniger Erfahrenen bei jemandem gesucht, der als stärker und weiser betrachtet wird. Ein Verhalten, das sich bei Säuglingen und Kleinkindern sehr intensiv zeigt. Fühlt sich ein Kind sicher, wird es sich aus dem Drang, die Umwelt zu erkunden, von der Bindungsperson lösen. Ist es erschreckt, ängstlich oder müde, wird es ein starkes Bedürfnis nach Nähe fühlen und sich zu seiner „sicheren Basis“ zurückziehen. Wurde zu einer bestimmten Bezugsperson eine Bindung aufgebaut, so zeigt das Kind bei der Trennung von ihr Kummer. Bei relativ früh erlebten Verlusten oder der psychischen Unzulänglichkeit der Bezugsperson kann dieses zu deutlichen individuellen Beeinträchtigungen in der sozial-emotionalen Entwicklung des Kindes führen.

Deshalb stellt der Wechsel in die unbekannte Kindertagesstätte aus dem bekannten Umfeld der Familie, für das Kind eine große Herausforderung dar. Von dem Kind wird die Anpassung an eine neue Umgebung abverlangt, es muss sich an einen festen beziehungsweise anderen Tagesrhythmus anpassen, sich an andere Mahlzeiten und eventuelle Nahrungsumstellung in der Kindertagesstätte gewöhnen, erlebt einen anderen Schlafplatz, sowie geregelte Schlafzeiten und muss dann noch den „Verzicht“ der Bindungsperson hinnehmen und zu fremden Personen eine Beziehung aufbauen. Eine Situation die für Kinder aller Altersgruppen schwierig ist. Besonders schwierig ist es aber für Kinder im Alter vom 7. bis zum 24. Lebensmonat, da das Verständnis des Kindes von seiner Umwelt noch sehr begrenzt ist. Es werden Anpassungsleistungen abverlangt, die mit erheblichem Stress für das Kind verbunden sein können.

Kinder im Krippenalter sind zwar in der Lage, sich an neue Umgebungen und Situationen anzupassen, sind aber überfordert, wenn sie dieses ohne Eltern bewältigen müssen. Der Wechsel des Kindes in die Kindertagesstätte mit Begleitung eines Elternteiles stellt somit einen wesentlichen Bestandteil für eine gelingende Sozialisation des Kindes dar. In dem Anpassungsprozess der Kinder, welcher 14 Tage und länger dauern kann, ist deshalb vordergründig auf den Aufbau einer Beziehung zu der Erzieherin zu orientieren. Das Weinen des Kindes während der Eingewöhnungsphase deutet auf das Suchen nach der „sicheren Basis“, welche die Erzieherin zu diesem Zeitpunkt noch nicht darstellt. Kann die Erzieherin die Funktion der sicheren Basis übernehmen, wird das Kind nicht nur das erkundende und erforschende Verhalten zeigen, sondern es wird sich bei der Erzieherin z.B. durch Blickkontakte rückversichern und die Bestätigung dafür einholen. Ist das Kind verunsichert, und hat es Angst wird die Erzieherin zur wirksamen „Trospenderin“. Selbst Erwachsene spüren eine Minderung von Ängsten und Verunsicherungen, wenn sie eine vertraute und „lieb-gewonnene“ Person neben sich wissen. Im Gegensatz zu Kindern können aber Erwachsene, Stresssituationen auch kognitiv bearbeiten.

Die Tatsache, das jüngere Kinder auf eine bestimmte Erzieherin fixiert sind, ist ein Hinweis darauf, dass diese Erzieherin zur „sicheren Basis“ geworden ist und stellt somit einen optimalen Zustand dar. Der Wechsel zu einer anderen nicht vertrauten Erzieherin ist deshalb für das Kleinkind eine Stresssituation, die besonders in der Eingewöhnungszeit vermieden werden muss. Wenn das Kind die Möglichkeit erhält über die vertraute Erzieherin eine Beziehung zu den anderen Mitarbeiterinnen aufzubauen, wird es ähnlich wie in einer familiären Situation, eine Bindungshierarchie aufbauen und auch bei den anderen vertraut gewordenen Personen ein erkundendes Verhalten zeigen sowie Schutz und Geborgenheit finden und annehmen können.

Gerade in den ersten Lebensjahren ist das erkundende Verhalten Ausdruck von Lernerfahrungen durch Wahrnehmung und Bewegung. Es bildet damit die Grundlage für die weitere Persönlichkeitsentwicklung. Ein einjähriges Kind hat z.B. noch keine Vorstellung von weich und hart. Diese entwickelt sich, wenn das Kind diese unterschiedlichen Materialeigenschaften mit allen Sinnen erkundet und die Gegenstände auf die unterschiedlichste Weise bewegt und damit hantiert hat. Unterstützt die Erzieherin dabei mit Worten wie beispielsweise: „Fühle mal, wie weich dieser Ball ist“, und „dieser Baustein ist ganz hart“ so verbinden sich diese sinnlichen Wahrnehmungen und der Eigenschaftsbegriff. Allein mit Worten diese Eigenschaften erklären zu wollen, ist vergebens.

Psychische und physische Bereiche sind so miteinander verbunden, dass jede Einwirkung auf einen Bereich der Persönlichkeit gleichzeitig auch Auswirkungen auf den anderen hat. Für kindliche Lernprozesse ist deshalb das Vorhandensein einer „sicheren Basis“ als Bedingung für die emotionale Ausgeglichenheit des Kindes eine ebenso notwendige Voraussetzung, wie die Möglichkeit, sich durch ganzheitliche Sinneserfahrungen beim Experimentieren und Erforschen ein Bild von der Welt machen zu können.

Teamberatung und Weiterbildung

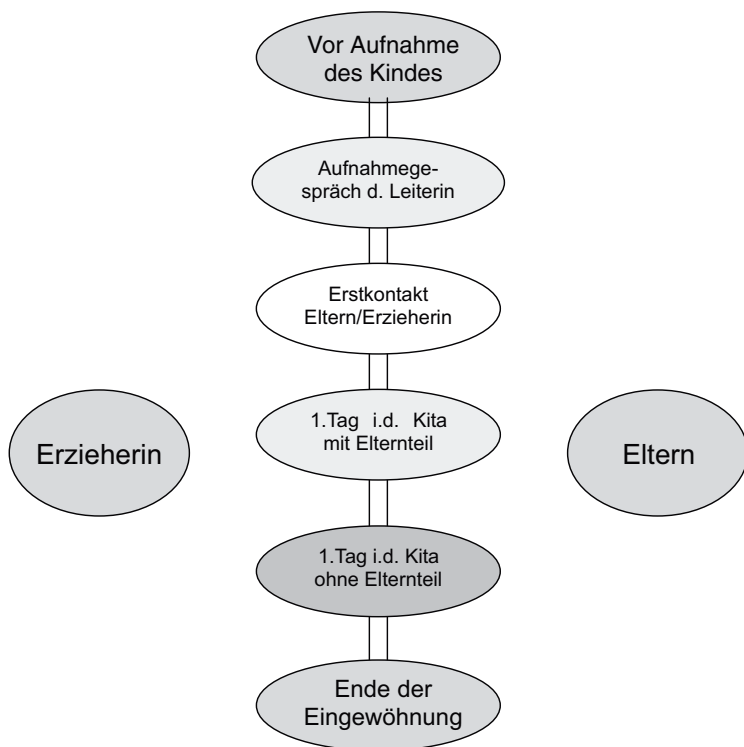
Um ein solches Thema umfassend bearbeiten zu können, ist es wichtig, andere Sichtweisen, Gefühle und Wahrnehmungen unterschiedlichster Art nachzuempfinden bzw. die Sichtweise von anderen, die auch beteiligt sind, einnehmen zu können. Sofern sich das nicht nur auf einen Zeitpunkt oder eine Situation begrenzt, sondern auf Prozesse gerichtet ist, lässt sich das an einer Zeitlinie sehr gut bearbeiten. Vorteilhaft ist dabei, dass man Standorte und Zeitpunkte wechseln kann.

Es ist also das Arbeiten in der Vergangenheit, in der Gegenwart und in der Zukunft auch abwechselnd möglich

Auf einer fiktiven „Zeitlinie“ (Strich, Seil, Band u.a.), werden Zeitpunkte (Stunden, Tage, Wochen, Jahre) symbolisch markiert und stehen dann für Ereignisse, Situationen oder anderes. Die TeilnehmerInnen arbeiten in Gruppen. Jede Gruppe vertritt einen gegensätzlichen Blickwinkel, andere Betroffenheiten oder unterschiedliche Bedürfnisse. Beim gemeinsamen „Begehen“ der Zeitlinie und dem Verweilen an den Stationen findet dann der Austausch in den Gruppen und der Gruppen untereinander statt. Das Ziel dieser Übung ist, aus der erweiterten Sichtweise die eigenen Handlungsoptionen zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern.

Beispiel: Eingewöhnung des Kindes

Fragestellung: Welche emotionale Betroffenheit (Ängste, Vorurteile, Befürchtungen, sichtsweisenbezogen auf das Kind und auf sich selbst.) haben Eltern und Erzieher im Eingewöhnungsprozess des Kindes in der Kindertageseinrichtung.



Thematisiert werden können:

Ängste um das Kind, Erziehungsstile, eigene Befindlichkeiten, Erwartungshaltungen, gesammelte Erfahrungen, Problemsituationen usw.

Literaturangaben:

- L. Ahnert (Hrsg.) Tagesbetreuung für Kinder unter 3 Jahren
1. Auflage, Bern; Göttingen; Toronto; Seattle:
Verlag Hans Huber, Bern 1998
- Herm, Sabine Psychomotorische Spiele
10. Auflage Berlin
FIPP Verlag 1997
- Scheffler, Angelika Die Betreuung von Kindern vor Vollendung des dritten
Lebensjahres in sächsischen Kindertagesstätten
Kita Aktuell, 1998, Heft 3

Praxis für Praxis

Als Leiterin arbeite ich seit 10 Jahren im DRK Kinderhaus „Knirpsenland“ in Meißen. In der Einrichtung werden 100 Kinder in 5 altersgemischten Gruppen, davon 2 Integrationsgruppen, 1 Hort- und 1 Krippengruppe von 8 pädagogischen Mitarbeiterinnen betreut. Stets habe ich mich von mir aus um Weiterbildungsmaßnahmen bemüht, weil es meine Überzeugung ist, dass ein Leiter Vorbild und Motor sein muss. Ich kann als Leiterin an das Team keine Ansprüche stellen, welche ich nicht selbst erfüllen kann. Eine Gruppe von Erzieherinnen, ein Kollektiv, ein Team, egal wie man sich nennt, muss sich heute mit der Entwicklung von Qualitätsstandards für Kindertageseinrichtungen auseinandersetzen, innovative Wege suchen und gehen sowie sich mit den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen befassen. Es geht einfach nicht mehr, den jahrelangen festgefahrenen Trott beizubehalten. Kein Konzern, kein mittelständiger oder kleinerer Betrieb in der Wirtschaft kann sich eine solche Sichtweise leisten. Am Mittelmaß gehen oftmals Betriebe kaputt. Sie fallen damit dem Konkurrenzkampf zum Opfer. Mit welchem Recht darf heute noch eine Mitarbeiterin ihre privaten Wünsche und Bedürfnisse in den Mittelpunkt des Kita-Alltags stellen? Normalität muss heute sein, dass Leiterinnen und Erzieherinnen an sich selbst einen Bildungsanspruch erheben. Jeder Kollegin muss klar sein, dass jedes Kind in seinem Leben einen Anspruch und ein Recht auf Bildung hat. Das heißt, jede Erzieherin muss sich mit neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Wissensvermittlung, zum Bild vom Kind und ihrer eigenen Rolle als Erzieherin befassen. Nur professionell können Erzieherinnen ihre Arbeit den Eltern, der Öffentlichkeit und den Politikern transparent machen. Ich erwarte von meinen Kolleginnen, dass sie sich selbständig neues Wissen aneignen und sich bemühen es umzusetzen. Dabei ist Fehler machen erlaubt. Auch müssen es nicht immer große Ziele sein, viele kleine Ziele z. B. die Kooperation mit allen Kolleginnen in der Einrichtung führen auch ans Ziel und bewegen etwas. In den zurückliegenden Jahren haben wir uns kontinuierlich mit vielen Themen auseinandergesetzt, z. B.

- biographische Selbstreflexion
- Bildungsansätze
- offene Arbeit
- Erstellung von Konzeptionen
- Eltern als Verbündete sehen
- die veränderte Rolle der Erzieherin
- mein Bild vom Kind
- Teamarbeit u. a. m.

In der Entwicklungsgruppe „zum Bildungsauftrag“ haben wir uns u. a. mit den Grundlagen zur Bindungstheorie auseinandergesetzt. Auf Grund dieser Auseinandersetzung kam ich zu der Erkenntnis, dass in meiner Einrichtung zu diesem Thema dringender Handlungsbedarf besteht und somit entstand der Weiterbildungsplan für die Mitarbeiter in der Einrichtung. In den nun folgenden Teamberatungen setzten wir uns mit den Grundlagen der Bindungstheorie auseinander. Zur Unterstreichung der Theorie wurden Videos zur Eingewöhnung von Kindern verschiedener Altersgruppen in unterschiedlichen Betreuungsformen betrachtet. An diesem Punkt der Auseinandersetzung kam es bei vielen Kolleginnen erneut zu einer Selbstreflexion. Spontane Äußerungen waren z. B.:

- „Was haben wir aus Unkenntnis den Kindern zugemutet?“
- „Welchen Druck und welche Ängste mussten die Kinder und Eltern aushalten?“
- „Für traurige, besorgte Eltern hatten wir wenig Verständnis, sie wurden weggeschickt.“
- „Wir dachten, Kinder die in der Eingewöhnung nicht weinen sind ‚pflegeleichte‘ Kinder.“

Die meisten Frauen hinterfragten ihre Erlebnisse bis in die eigene Familie hinein und begannen auf Grund des neuen Verständnisses damalige unverständliche Reaktionen ihrer Kinder in bestimmten Situationen mit anderen Augen zu sehen. Sie entwickelten dafür eine andere Sichtweise und ein anderes Verständnis. So konnte z. B. eine Kollegin die Reaktionen ihres damals 2-jährigen Sohnes erst heute richtig einordnen und verstehen. Die Kollegin berichtete:

„Mein Kind wurde wochentags von den Großeltern in deren Wohnung rund um die Uhr betreut. Am Freitag brachten die Großeltern das Kind ‚nach Hause‘. Als Eltern waren sie oft enttäuscht, wenn es ihnen nicht freudig schreiend die Arme entgegen streckte. Sie fragten sich, wieso das Kind oft nicht zu ‚seinen‘ Eltern wollte. Sie wunderten sich, weil es weinte wenn es in ‚sein‘ Bett gebracht wurde, nach seinem Bruder schlug, nicht auf ‚sein‘ Töpfchen wollte u. a. m. Als Eltern reagierten sie mit Unverständnis auf diese Reaktionen, waren genervt und manchmal froh, am Sonntag ihr Kind wieder zu den Großeltern bringen zu können. Ihnen gegenüber beobachteten sie dann das Verhalten, welches sie sich für sich als Eltern erhofften und wünschten“.

Mit dem umfangreichen neuen Wissen über frühkindliche Bindung, den neuen Erkenntnissen und dem Willen, diese Fehler nicht weiterhin zuzulassen, erarbeiteten wir im Team eine umfassende Situationsanalyse für die Eingewöhnungsphase in unserer Einrichtung. Die wichtigsten Punkte daraus waren:

- Es gab eine Eingewöhnung in der Kindergruppe von 1 – 2 Wochen mit den Eltern.

- Es wurden auch Kinder aufgenommen, deren Eltern keine Eingewöhnung für notwendig hielten.
- Im Hort und Kita-Bereich wurde eine einwöchige Eingewöhnungszeit mit den Eltern angeboten.
- Die Erzieherinnen empfanden die Eingewöhnung mit den Eltern stressig und belastend für sich.

Aus dieser Analyse entwickelten wir Umsetzungsschritte im Interesse der Kinder, der Eltern und des Teams

- Entwerfen eines Elternbriefes.
- Elternbrief sollten die Kinder zum Aufnahmegespräch erhalten.
- Erzieherin führt vor der Eingewöhnung oder spätestens in der ersten Woche ein Elterngespräch.
- Inhalt des Aufnahmegesprächs musste verändert werden.
- Eingewöhnung wird von der Kita gefordert.
- Nicht mehr als 2 Kinder werden in einer Gruppe zur gleichen Zeit eingewöhnt.
- Auch der Nachmittag kann zur Eingewöhnung genutzt werden.
- Den Eltern werden Spiel- und Kontaktgruppen im Kindergarten angeboten.
- Die Eingewöhnung wird hauptsächlich in der Spielphase des Kindes durchgeführt.

4 Kolleginnen erklärten sich bereit, einen Elternbrief zur Eingewöhnung zu verfassen. Mit dem Brief wollten wir den Eltern wichtige Inhalte zum Bindungsverhalten von Kindern in der Eingewöhnungszeit vermitteln, z. B.

- Die Notwendigkeit der Anwesenheit einer vertrauten Bezugsperson des Kindes während der Eingewöhnungszeit.
- Beziehungsaufbau vollzieht sich langsam.
- Eltern ziehen sich langsam zurück.
- Die Pflegemaßnahmen werden langsam von der Mutter auf die Erzieherin übertragen.
- Die Erzieherin nimmt durch kleine Spielangebote vorsichtig den Kontakt zum Kind auf.
- Die Erzieherin informiert sich über Rituale, Gewohnheiten und Lieblingsspielzeug des Kindes u. v. a. m.

Fotos: Schrittweise Eingewöhnung eines Kindes in der Kita.
Mutter und Erzieherin wechseln langsam in der Pflege und Betreuung des Kindes.



Im Aufnahmegespräch wird den Eltern anhand des Elternbriefes die Situation des Kindes in der Eingewöhnung veranschaulicht. Jede Familie erhält einen Elternbrief zum Mitnehmen. Die meisten Eltern sind erstaunt und erfreut, dass wir der problemlosen Eingewöhnung ihres Kindes eine so große Bedeutung beimessen, so individuell und behutsam die Beziehung zur Erziehung wachsen lassen. Auch den Kolleginnen geht es in dieser Form der Eingewöhnung besser weil sie merken, dass es den Kindern und Eltern „gut tut“ und mit weniger Stress für alle

Beteiligten verbunden ist. Durch das Miterleben und Einbeziehen der Eltern in die Gruppenarbeit wird die Arbeit der Erzieherin transparent gemacht, was von uns bis zu diesem Zeitpunkt noch völlig unbeabsichtigt war. Aber dadurch entwickelte sich bei den Eltern Achtung vor unserer Arbeit, Verständnis und die Bereitschaft, unsere Arbeit zu unterstützen. Den großen Stellenwert, welchen wir der frühkindlichen Bindung beimessen, bestätigt uns das folgende Beispiel:



„Das Kind von Familie U. war an schwerer Neurodermitis erkrankt. Die Eltern befürchteten sehr stark, dass die Eingewöhnung des Kindes mit Stress für das Kind verbunden ist und infolgedessen die Erkrankung erneut ausbrechen könnte. Um genau dieses zu vermeiden, war es den Eltern besonders wichtig, dass ihr Kind selbst entscheiden kann, was und wie viel es essen möchte, mit wem das Kind in Kontakt treten möchte und an welchen Aktivitäten es teilnimmt. Familie U. interessierte sich auch sehr dafür, wie in unserer Einrichtung die Eingewöhnungsphase gestaltet wird. Ihnen war besonders wichtig:

- *die individuelle Dauer der Eingewöhnungsphase*
- *die Berücksichtigung der physischen und psychischen Besonderheiten ihres Kindes*

- *die Erzieherin in der Gruppe, die das Kind begleitet in der Eingewöhnungsphase*
- *das Einlassen der Erzieherin auf die Besonderheiten des Kindes*
- *die Möglichkeit, vor der Eingewöhnung die Spiel- und Kontaktgruppe der Kindertageseinrichtung besuchen zu können*
- *die wechselseitige Anerkennung zwischen Mutter – Erzieherin – Kind, d. h. für uns partnerschaftlicher Umgang miteinander*
- *die Gestaltung einer stressfreien Eingewöhnung*

Nachdem L. erste Kontakte mit der Erzieherin hatte, zog sich die Mutter etwas zurück, war aber noch immer anwesend. Zunächst suchte L. nur den Blickkontakt zur Erzieherin. Nach einigen Tagen begann er, auf einem Stuhl sitzend am Tisch zu spielen. Blickkontakt zur Mutter war ihm auch in dieser Zeit sehr wichtig. Nach ca. 2 Wochen konnte er durch sein erkundendes Verhalten neue Lernerfahrungen machen. L. erweiterte seinen Aktionsradius bis vor die Tür, ins Nachbarzimmer, ins gegenüberliegende Bällchenbad, auf die Toilette. Dadurch baute er allmählich Kontakt zu anderen Erziehern und Kindern auf. Die Abstände, in denen sich L. versicherte, dass seine Bezugsperson für ihn verfügbar ist, wurden immer größer. Langsam konnte die Erzieherin für L. zum ‚sicheren Hafen‘ werden. In dieser Zeit war L. emotional ausgeglichen. Die Krankheit kam nicht zum Ausbruch.“

Bedeutung der Eingewöhnung für Eltern

Am Beispiel von L. haben wir erneut eine Bestätigung für unsere individuell gestaltete Eingewöhnungsphase bekommen. Die Hoffnung von Familie U. ihr Kind mit dem Besuch der Kita keinen neuen Belastungen auszusetzen, wurde erfüllt. Dadurch erhielten alle Familienmitglieder neue Freiräume (Berufstätigkeit der Mutter wurde möglich, Hobbys der Familie u. a. m.). Familie U. konnte die Betreuungszeit inzwischen auf weitere Stunden am Tag erhöhen. L. nahm auch an der 3-Tage-Fahrt in das Landheim teil.

Wie stehen die Erzieherinnen heute zur Eingewöhnungsphase?

Ich bin Erzieherin und arbeite in einer Integrationsgruppe, in welcher Kinder ab dem 3. Lebensjahr betreut werden. Seit über 30 Jahren arbeite ich in diesem Beruf. So, wie wir heute unsere Eingewöhnung gestalten, finde ich das sehr gut, weil ich sehe, dass es zum Wohle aller Beteiligten ist. Ich bin froh, dass ich an diesem Qualitätsentwicklungsprozess in unserer Einrichtung mitarbeiten konnte. Es war nicht immer leicht, mich von langjährigen Praktiken, z. B. die Betreuung von Kindern in altershomogenen Gruppen, zu trennen. Ich hatte aber den Willen, es zu tun und ich werde mich auch in Zukunft auf neues Wissen einlassen, um es dann in der Praxis auszuprobieren.

ren, weil es mir Spaß macht. Das Verhalten und die Reaktionen der Kinder sowie der Eltern bestätigten die Richtigkeit unseres Arbeitsansatzes.

Durch diese Arbeitsweise fühle ich mich motiviert und wohl. Sie lässt mir Freiräume für Kreativität in der Arbeit mit Kindern. Ich bin froh darüber, dass Wissensvermittlung nicht mehr funktionell in Beschäftigungen stattfindet. Mir macht es Freude, mich auf die Interessen, Wünsche und Bedürfnisse der Kinder einzulassen, sie bei der Umsetzung ihres Vorhabens zu beobachten oder sie, wenn sie es wollen, bei der Umsetzung zu unterstützen ohne einen vorgegebenen Plan abarbeiten zu müssen.

Dienstplangestaltung – ein wesentlicher Bestandteil in der Planung von Eingewöhnungszeiten

Mit dem ersten Arbeitstag der Mutter oder des Vaters erhält der Tagesablauf für das Kind einen anderen Rhythmus. Diese Tatsache kann schon für das Kind eine Stress-Situation darstellen. Deshalb ist es bei der Dienstplangestaltung besonders wichtig, dass diese Stress-Situation keine Verstärkung durch ständig wechselndes Erzieherpersonal bekommt. Bei der Gestaltung des Dienstplanes werden deshalb von uns folgende Punkte berücksichtigt bzw. umgesetzt:

- die Erzieherin mit Kindern in der Eingewöhnungsphase beginnt den Dienst, wenn das einzugewöhnende Kind in die Einrichtung gebracht wird und übernimmt, wenn nötig, den Frühdienst für die ganze Woche;
- geht die Betreuung des Kindes bis in den Spätdienst, übernimmt die Erzieherin diesen für eine Woche;
- der Früh- und Spätdienst wird immer im Zimmer der diensthabenden Kollegin durchgeführt, damit das Kind in der ersten Woche in seiner vertrauten Umgebung verbleiben kann;
- die Erzieherin mit dem Eingewöhnungskind erhält bis zu 5 Wochen (Eingewöhnungszeit + 1 Woche angemeldete Betreuung) keinen Urlaub oder ganztägige Freistellung.

Diese Standards wurden vom gesamten Team so ausgehandelt und beschlossen. Dabei signalisierten alle Kolleginnen Kompromissbereitschaft im Interesse und zum Wohle des Kindes private Angelegenheiten nicht in den Vordergrund zu stellen. Diese Standards können aber nur bei einer langfristig geplanten Eingewöhnungszeit funktionieren. Bei Eingewöhnungen, die kurzfristig stattfinden müssen, kann natürlich keiner Kollegin zugemutet werden, langfristig geplante Termine zu verschieben. In einer solchen Situation wird nach einer zumutbaren Lösung für alle Beteiligten gesucht. Eine Lösung ist z. B., dass die Erzieherin der Nachbargruppe in der Eingewöhnungsphase ebenfalls Kontakt zu dem Kind aufnimmt und eine Beziehung zu dem Kind herstellt, um dann die Eingewöhnung weiter fortführen zu können.

In der Kindergruppe sind wir sehr bemüht, während der Eingewöhnung eine zusätzliche Person zur Betreuung der Kinder einzusetzen. Damit wollen wir für die Erzieherinnen Freiräume schaffen, damit sich diese intensiver um das einzugewöhnende Kind bemühen kann. Mit diesem Beitrag wollten wir ein kleines Stück unseres Weges beschreiben. Wir sind noch lange nicht an einem endgültigen Punkt angekommen und werden gemeinsam noch viele Stolpersteine überwinden müssen. Wichtig ist uns, dass wir dabei im Team zusammenarbeiten und miteinander im Gespräch bleiben. Wie im Umgang mit den Kindern so ist es auch im Team wichtig, sich gegenseitig anzuerkennen als Grundlage für eine gute partnerschaftlich innovative Arbeit. Erzieherinnen, die an sich einen Bildungsanspruch stellen, werden dieses auch bei den Kindern zulassen und damit ihren Anspruch übertragen. Wenn nicht die Erzieherin selbst für sich um Professionalität in ihrer Arbeit kämpft, wer soll es im Zuge der Marktwirtschaft für sie tun?

Weiterführende Literatur:

Bowlby, John: Bindung: eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung.
München 1975

Bowlby, John: Trennung: psychische Schäden als Folgen der Trennung von Mutter und Kind. München 1976

Grossmann, K.E., Grossmann, K., Winter, M., Zimmermann, P. (2001):
Von früher Erfahrung feinfühligere Unterstützung zu späterer Partnerschaftsrepräsentation. In: Frühe Kindheit, Zeitschrift der deutschen Liga für das Kind, Jg.4, Heft 1

Informationsbrief für Eltern

Der Wechsel von der Familie in die Kindertageseinrichtung stellt für das Kind eine große Herausforderung dar. Ihr Kind muss meist zum ersten Mal eine längerfristige Trennung von den Eltern bewältigen. Es werden Anpassungsleistungen an eine neue Umgebung abverlangt, es muss sich an einen anderen Tagesablauf gewöhnen und zu fremden Personen – den Erzieherinnen – eine Bindung aufbauen. Besonders schwierig und belastend ist die Situation der Kinder im Krippenalter. Um sich an eine neue Umgebung zu gewöhnen, benötigen sie unbedingt die Begleitung durch ein Elternteil. Muss das Kind den Übergang in die Kita allein bewältigen, kann dies mit erheblichem Stress verbunden sein. Die psychische Belastung wird im emotionalen Zustand, Schlaf, Appetit, Kommunikation und Spielverhalten sichtbar.

Die Zeit des „Sich-einlebens“ wird enorm erleichtert, wenn das Kind von einer vertrauten Bezugsperson begleitet wird. Die Begleitung vermindert Risiken, die mit einem allzu unvermitteltem Übergang verbunden sein könnten. Gleichzeitig wird durch die Anwesenheit eines Elternteils eine tragfähige Basis für Verstehen und Anerkennung zwischen Eltern und Erzieherinnen geschaffen.

Die Eingewöhnung des Kindes in der Kita geht mit dem Aufbau einer Beziehung zur Erzieherin einher. In der Regel dauert dies zwischen 6 und 14 Tage. Während der Eingewöhnung erhält die Erzieherin zunehmend die Möglichkeit, für das Kind die Funktion der sicheren Basis zu übernehmen, die vorher generell die Eltern als Hauptbindungspersonen innehaben. Das Weinen des Kindes während der Eingewöhnung deutet auf das Suchen nach der „sicheren Basis“, welche dann die Erzieherin noch nicht darstellt. In den ersten Tagen stellt ein stundenweiser Aufenthalt des Kindes in der Kita eine maximale Belastung dar. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Spielsituation. Das Kind soll mit der neuen Umgebung vertraut gemacht werden und dabei seine Spiel- und Erkundungsaktivitäten frei bestimmen. Erforderliche Pflegemaßnahmen sollen nur durch die Erzieherin allmählich ausgeübt werden. Zunächst wird es dem Kind erleichtert, wenn die Pflegemaßnahmen, die es auch von zu Hause kennt, auch in der fremden Umgebung von der Mutter ausgeführt werden. Die Erzieherin wird erst nach und nach versuchen, mit kleinen Spielangeboten vorsichtig in den Kontakt zu treten und sich an dem Spiel des Kindes beteiligen.

Generell hängt die Gestaltung der Eingewöhnung von der psychischen und physischen Belastbarkeit des Kindes ab. Die Trennung von der Bezugsperson wird daher individuell und schrittweise vorgenommen. Aber auch Eltern müssen zur Trennung bereit sein. Auch wenn die Erzieherin zunehmend die Betreuung des Kindes übernimmt, bleiben sie die Hauptbindungsperson des Kindes.

SOLANGE DIE KINDER NOCH KLEIN SIND;
GIB IHNEN TIEFE WURZELN,
WENN SIE ÄLTER GEWORDEN SIND,
GIB IHNEN FLÜGEL.

(Bildungs-) Praxis in Kindertageseinrichtungen als komplexer Prozess auf der Grundlage theoretischer Erkenntnisse

Die nachfolgenden Textseiten entstanden in Kooperation von drei Autorinnen. Das umfangreiche Textmaterial der schreibenden Frauen macht es für die LeserInnen vermutlich besser lesbar, wenn der gesamte Text noch einmal untergliedert oder auch strukturiert wird.

1. Beschreibung einer Spielsituation

2. Verbindung von Theorie und Praxis

2.1. Das konstruierende Kind

2.2. Wechselseitige Anerkennung

3. Weitere Beispiele aus dem Alltag, in denen Selbstbildungsprozesse auf der Grundlage wechselseitiger Anerkennung erkennbar werden

3.1. Tagesbeginn

3.2. Mahlzeiten

3.3. Mittagsschlaf

3.4. Angebote

4. Reflexionsfragen für Erzieherinnen

5. Wandel einer Kita

Das folgende Beispiel wurde aus einer Videosequenz entnommen, welches innerhalb des Bundesprojektes „Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ entstand. Die daraus resultierende Analyse haben wir für den Leser auf der Grundlage eines Schemas von INFANS niedergeschrieben und stellt ein Beispiel zur Führung eines Beobachtungsprotokolls dar.

1. Beschreibung einer Spielsituation

Beobachtungsprotokoll „Hüttenbau“ , Dauer ca. 1 Stunde und 45 Minuten, Modellkindertagesstätte, christliche Kindertagesstätte „Pustebume“ in Frankenberg.

Erzieherin:	Frau Z.	Datum / Zeit:
Gruppe:	Kinder verschiedener Gruppen	20.04.01 / 10.05 Uhr

Vornamen und Alter der Kinder, die ich beobachte:	Situation / Anlass / Herausforderung:
Lucas 4 Jahre, Elias 4 Jahre, Simon 5 Jahre, Sarah 4 Jahre, Maria 5 Jahre, Miriam 5 Jahre, Jakob 5 Jahre, Benjamin 4 Jahre ferner Thomas, Elisabeth, Lea	Im Garten steht seit vorigem Jahr eine Holzhütte, die von einem Praktikanten errichtet wurde. Jetzt fehlen einige Bretter und die Kinder mühen sich ständig, Steine, Stühle und anderes Material an die losen Bretter zu lehnen, um diesen Halt zu geben. Sie hatten damit nicht den gewünschten Erfolg.

Über welches Ereignis will ich berichten?
Wird ein früheres Ereignis wieder aufgegriffen?

Angebot bzw. Bereitstellung von nichtpädagogischem Material in Form von Schwartenhölzern, Hammer und Nägeln, damit die Kinder die Hütte wirksamer reparieren können.
Einige Kinder greifen das Angebot auf.

Wie reagieren die Kinder? Was tun die Kinder? Was sagen die Kinder?

Die Kinder gehen in den Garten.
Viele stürmen zum Gartenhaus, um sich Spielmaterial herauszuholen.

Sie bemerken die bereitgestellten Utensilien noch nicht. Sarah kommt mit dem Roller, entdeckt Hammer und Nägel.

Sie lässt den Roller fallen und nimmt den Hammer in die rechte Hand, hält ihn jedoch mit der Finne nach vorn.

Sarah greift nach einem Nagel und holt sich ein Schwartenbrett heran. Vorsichtig um sich blickend versucht sie nun mit dem Hammer den Nagelkopf zu treffen um das Brett anzuheften. Sie trifft kaum.

Plötzlich fühlt sie sich durch die Erzieherin beobachtet, lässt den Hammer sinken und schaut fragend zur Erzieherin – „Dürfen den Kinder nehmen?“

Sarah atmet tief durch und arbeitet weiter.
Lucas, Elias, Benjamin und Simon kommen an und schauen interessiert zu.

Simon: „Kann ich mitbauen?“

Sarah: „Naja, du kannst ja das Brett festhalten.“

Simon fragt nicht, wo es festzuhalten ist.

Entschlossen hält er es mit beiden Händen fest.

Die anderen Kinder schauen weiter zu. Sarah hat keinen Erfolg mit dem Einschlagen des Nagels.

Sarah zu Simon: „Wenn du willst, kannst du ja jetzt mal hammern.“

Sie schaut nun Simon zu.

Simon übernimmt den Hammer, Lucas hält das Brett. Das Werkzeug hält Simon kurzgefasst in der Rechten. Er schaut auf den Hammer und dreht die Finne bewusst nach hinten. Die linke Hand hält das Brett, mit wenigen Schlägen heftet er den Nagel in das Brett.

Was tut die Erzieherin? (Was denkt, empfindet sie)

Sie hält sich beobachtend in der Nähe der Hütte auf und wartet ab.

Kurze Überlegung der Erz.:
„Ob sie merkt, dass sie den Hammer verkehrt hält und er so nicht funktioniert?“

Die Erzieherin nickt und sagt: „Du kannst alle Gegenstände nehmen, die da liegen.“

Bewundert Simon, wie fachmännisch er vorgeht.

Zwischendurch prüft Simon, ob der Nagel bereits durch das Brett hindurchdringt.

Lucas holt einen weiteren Nagel aus der Kiste und fragt Simon:

„He, an welche Stelle soll der rein?“

Simon zeigt auf eine Stelle etwas abseits seines Arbeitsfeldes.

Lucas möchte den Hammer übernehmen, doch Simon weist darauf hin, dass der Nagel erst noch durch muss und hämmert weiter.

Lucas versucht nun seinen Nagel mit der Hand an ein anderes Brett zu heften, indem er abwechselnd mit der Faust auf den Nagelkopf schlägt oder daran dreht.

Maria kommt hinzu und mustert kritisch das Tun der Jungen.

Benjamin, Axel, Elias und Thomas kommen ebenfalls heran und bleiben beobachtend stehen.

Simon entdeckt an einer Latte über sich einen etwas herausragenden Nagel. Er holt weiter aus und versucht mehrmals ihn zu treffen. Schließlich schafft er es, den Nagel einzuschlagen.

Thomas: „Kann ich mal den Hammer kriegen?“

Simon: „Nein, nein, ich muss noch weiterbauen.“

Wenn ich fertig bin, kannst´de bauen.“

Lucas beschäftigt sich immer noch mit dem Hindrehen bzw. Schlagen des Nagels mit der Hand. Ab und zu blickt er auf seine inzwischen rot gewordenen Hände.

Elias begehrt ebenfalls den Hammer, darauf

Simon: „Du kannst ja helfen. Hol mir mal noch mehr Nägel!“ Sie wenden sich den Nägeln zu, wobei die Kiste umkippt. Maria und Miriam eilen herbei und sammeln die Nägel wieder ein.

Es kommen noch weitere Kinder hinzu. Elisabeth und Lea, Simon und Lucas nehmen ihre Arbeit

Sie unterbricht die Kinder nicht, da Sarah ihre Kenntnisse von Simon holt.

Frau Z. befürchtet, dass sich Lucas wehtun könnte und überlegt kurz, ob sie einen weiteren Hammer hinzuholen sollte. Sie unterlässt es aber, weil Lucas ihn selbst von der Erz. abfordern würde.

Der Erz. gehen verschiedene Gedanken durch den Kopf: „Reicht seine Kraft aus? Kann er den Hammer unter Kontrolle halten?“

„Wie lange hält Lucas noch durch? Seine Ausdauer ist bewundernswert.“

Die Erz. überlegt: „Wieso tun sie das jetzt? Ach ja, die Mädchen finden dadurch Zugang zum Geschehen.“

wieder auf. Hin und wieder schaut Simon resigniert auf den Nagel.
Er ist noch nicht durch das Brett gedrungen, aber er gibt nicht auf.
Plötzlich unterbricht Simon sein Tun und ruft den anderen Kindern zu: „He, das blutet!“
Einige umstehende Kinder treten dicht an das Brett heran.
Nur Lucas arbeitet weiter.

Elisabeth hat inzwischen auf der Erde einen Wurm entdeckt.
Maria: „Es ist eine Made. Wenn man die kaputt macht, leben zwei Maden. Die sterben nicht.“
Sie schauen noch kurz, kommen dann aber zu Simon zurück und betrachten das Brett.
Miriam: „Ist das Blut?“
Maria: „He, ein Holz das blutet, gibt es nicht.“
Jakob kommt hinzu und schaut ebenfalls auf das Brett.
Elisabeth: „Doch, das blutet manchmal. Bei uns hat das auch schon mal geblutet, das Holz.“
Lucas hat seine Tätigkeit unterbrochen und hört Elisabeth zu.
Dann geht er wieder seiner Tätigkeit nach.
Maria hebt die Nagelkiste auf und reicht sie dem Jungen.
Lucas zu den anderen Kindern: „Wir bauen aus Holz.“
Simon: „Wir müssen das hier dran nageln (zeigt auf sein Brett), damit das schön wird.“
Elias bittet Simon um den Hammer und dieser antwortet: „Nein, ich muss meinen Nagel erst noch reinhauen.“
Jakob: „Ich brauch einmal den Hammer.“
Kein Kind reagiert.
Wieder beschäftigt die Kinder das Harz.
Miriam: „Guckt mal, wie das jetzt runtergelaufen ist.“ Die Kinder sehen genau hin.
Elisabeth: „Blut vom Baum.“
Jakob: „Nein das ist Harz.“

Miriam: „Oder vielleicht ist das Marmelade?“

Elias: „Oder ist das Fleisch?“

Jakob: „Nee, nee, nee, das ist kein Fleisch. Das ist ganz normaler Harz. Das ist das Blut vom Baum. Da wird nämlich auch Leim draus gemacht.“

Die Kinder wenden sich ohne Widerspruch dem Bau zu.

Elias: „Simon, ich brauch aber auch mal den Hammer.“ Simon hält kurz inne, überlegt und hämmert dann weiter. Wenig später bittet Lucas wiederholt um den Hammer.

Simon gibt ihn nun sofort ab und schaut Lucas zu. Er hält den Hammer richtig und führt kurze Schläge aus. Er trifft nicht immer den Nagelkopf. Elias kontrolliert von der Rückseite, ob der Nagel schon zu sehen ist.

Lucas schlägt daneben und trifft seinen Finger. Er schaut die Erzieherin von der Seite an.

Lucas wendet sich wieder seiner Tätigkeit zu. Erst Sekunden später wendet er sich an die Erzieherin: „Das tat nich weh.“ Dann arbeitet er weiter.

Einige Minuten sind vergangen. Lucas dreht sich zu den anderen Kindern um und schiebt sie mit den Worten zur Seite:

„Geht mal alle hinter mir weg, jetzt mach ich es mal ganz doll.“

Er vergewissert sich mehrmals nach hinten, entdeckt Elias dicht neben sich und schiebt ihn zur Seite.

„Geh mal rüber.“

Auch Miriam wird nach hinten gedrängt. Dann holt er mit dem Hammer sehr weit aus und schlägt zu.

Bevor der Hammer auf den Nagelkopf auftreffen kann, löst Lucas blitzschnell seine rechte Hand, die den Nagel festhielt.

Frau Z. staunt über die souveräne Erklärung.

Sie hat es gesehen, sagt aber nichts dazu.

Sie ist bereit, ihm Trost zuzusprechen, verhält sich aber abwartend.

Die Erzieherin nickt nur.

Sie wird unruhig „geht das gut?“

Sie vertraut aber doch auf die eben gewonnene Erfahrung des Jungen.

Der Schlag verfehlt sein Ziel, der Nagel fällt nach unten. Er unterbricht seine Tätigkeit und schüttelt seine Hände aus.

Danach fasst Lucas mit beiden Händen den Hammer, um weiterzuarbeiten.

Elias versucht erneut, an den Hammer zu gelangen, aber Lucas wehrt ab:

„Ich muss erst noch den Nagel reinkriegen.“

Die Erz. lächelt erleichtert.
Seine Erfahrung hat ihm geholfen.

** Die im Beobachtungsprotokoll auftretenden Namen sind nicht identisch mit den Kindern, die durch die Erzieherin beobachtet wurden.*

2. Verbindung von Theorie und Praxis

2.1. Das konstruierende Kind

Theoretischer Ansatz

Das Kind bildet sich selbst durch seine eigene Aktivität, es konstruiert sein Wissen über die Bedeutung der Dinge, indem es handelt.

Das sich selbst bildende Kind wird deshalb auch als „konstruierendes Kind“ bezeichnet.

Der oben formulierte Theorieansatz wird im nachfolgenden Text auf das beschriebene Beispiel angewandt.

Die Kinder erleben die Situation, spieluntypisches Material zu benutzen und es zu gebrauchen.

Sie finden sehr schnell heraus, dass ein Werkzeug (in unserem Fall der Hammer) ein notwendiges Hilfsmittel darstellt.

Die Kinder testen seine Beschaffenheit und seinen funktionalen Einsatz, sowie die Eigenschaften und Besonderheiten der Materialien, mit denen die Kinder erstmals umgehen.

Physikalische Gesetze wie das Newton'sche Gesetz der Kraft werden von den Kindern ausprobiert.

Beim Umgang mit dem Hammer geraten die Kinder an körperliche Grenzerfahrungen. Zu beobachten sind diese unter anderem an folgenden Stellen im Protokoll:

- Die Schlagkraft lässt nach, das Zufassen mit beiden Händen wird notwendig.
- Der Schlag auf den Finger statt auf den Nagel.

- Die Körpergröße lässt ein Einschlagen nur mit großer Anstrengung zu.
- Entlastungsmomente müssen eingebaut werden. (Ausschütteln der Hände)

Die Kinder konstruieren in Gesprächen oder Beobachtungen während des gesamten Geschehens ihr eigenes Wissen über die Welt. Sie setzen ihnen bereits Bekanntes in Beziehung zu ihren neuen Entdeckungen und gelangen so zu Schlussfolgerungen über die Bedeutung der Dinge.

Besonders deutlich wird dies an der immer wiederkehrenden Diskussion über den Sinn des Harzes. Ist das Harz das Blut des Baumes? Es erfolgt schließlich eine Bündelung von Wissen. Nicht zuletzt trainieren die Kinder ihre sprachlichen Fähigkeiten.

Das Koordinationsvermögen der Kinder wird intensiv trainiert. Verschiedene Arbeitsabläufe müssen gleichzeitig ausgeführt werden, nämlich das Brett in der Position zu halten, den Nagel zu stützen und den Hammer zu führen. Reaktionsschnelligkeit ist die Voraussetzung für unfallfreies Arbeiten. Diese Konsequenz zieht Lucas einzig aus seiner Erfahrung im Umgang mit dem Werkzeug (Lucas klopft sich mit dem Hammer auf den Finger) Arbeitsberatungen zwischen den Kindern vor und während des Geschehens zwingen sie zum vorausschauenden Denken (z.B. wo soll das Brett hin, du kannst mir neue Nägel bringen, weitausholende Bewegungen erfordern besondere Sicherheitsvorkehrungen).

Ihre gegenständliche und soziale Welt können Kinder nur im selbständigen Tun konstruieren. Deshalb wäre es für die Selbstbildungsprozesse tödlich, würde sich die Erzieherin in das Geschehen einmischen, ohne dass es die Kinder von ihr erwarten. Hier liegt auch die Antwort auf die Frage, warum die Erzieherin nicht mehr Werkzeug zur Verfügung stellte. Sie hätte es getan, wenn es die Kinder verlangt hätten. So aber schien dies für die Kinder nicht von Bedeutung, ob für Jeden dasselbe Material zur Verfügung stand. Die Erzieherin hätte ungewollt viele wertvolle Erfahrungen der Kinder, wie z.B. blockiert:

- das unaufhörliche Fragen und Antworten, die Kommunikation untereinander,
 - einen Nagel ohne Werkzeug ins Brett zu drehen, ist zeitaufwendig und schmerzhaft
 - die Nutzung von Technik würde die Arbeit erleichtern,
 - gegenseitige Hilfe und Arbeitsteilung, Akzeptanz des anderen und die Achtung seiner Leistung, Kompromissbereitschaft, Kooperationsvermögen und Verantwortungsbewusstsein,
- sind einige Momente, die an dieser Stelle zu nennen sind.

Die Selbsttätigkeit der Kinder hat zur Folge, dass ein langanhaltendes Interesse am Thema besteht. Fast zwei Stunden lang beschäftigen sich die Kinder mit dem Einschlagen von Nägeln mit „nur“ wechselndem Erfolg. Aber ist es den Kindern vorrangig wichtig, die Hütte an diesem Vormittag fertigzustellen? Offensichtlich stellt dies überhaupt nicht den Sinn ihres Handelns dar.

Vielmehr ist die Tätigkeit selbst Gegenstand ihrer Konstruktion. Sie nehmen sich die Zeit, die sie brauchen und betrachten Misserfolge nicht als Niederlage, sondern als Erfahrung.

2.2. Wechselseitige Anerkennung

Theoretischer Ansatz

Wechselseitige Anerkennung kann nur auf der Basis der frühen Bindungsbeziehung, wofür die Erzieherin eine wichtige Bindungsperson darstellt, entstehen. Sie entwickelt sich auf der Grundlage der emotionalen Zuwendung, der Zuerkennung gleicher Rechte und der sozialen Wertschätzung.

Die Erzieherin hat die vergeblichen Bemühungen der Kinder im Vorfeld erkannt und ignoriert diese nicht, sondern greift das Thema auf. Sie erkennt schon zu diesem Zeitpunkt die Interessen der Kinder an. Die Erzieherin muss eigene Bedenken und Ängste hinsichtlich der Unfallgefahr für ihre Kinder zurückstellen und traut ihnen den Umgang mit spieluntypischem Material zu. Hier bringt die Erzieherin ihren Kindern die Wertschätzung entgegen, indem sie ihnen eigentlich „gefährliches“ Werkzeug zumutet. Sie überträgt den Kindern Verantwortung für sich selbst und für andere.

Die Kinder akzeptieren ihre Erzieherin als „stillen Beobachter“. Sie empfinden sie nicht als Störfaktor oder als hemmend für ihr selbständiges Tun, weil sie auf die Zurückhaltung und Akzeptanz der Erzieherin vertrauen können.

Kindern Zeit zu lassen für intensive Selbstbildungsprozesse ist ein nicht zu unterschätzendes Moment von wechselseitiger Anerkennung.

Genügend Zeit zu haben für den Einstieg in das Geschehen, selbst die Dauer der Themenbearbeitung zu bestimmen und zu wissen, dass das Thema auch noch auf eine für sie sinnvolle Weise beendet werden kann, ist für Kinder ein beruhigender Rückhalt. Die Erzieherin signalisiert damit ihren Respekt vor den Leistungen der Kinder.

Wenn Kinder Aushandlungsprozesse führen, verlangt das eine Vielzahl von sozialen Kompetenzen, die sie einsetzen müssen, um einerseits ihre eigenen Interessen zu wahren. An einigen Beispielen aus dem Protokoll sind solche Vorgänge auf sehr eindrucksvolle Weise zu erkennen. Die Erzieherin ist nur interessierte Begleiterin, jedoch sehr wach, ständig reflektierend und emphatisch. Genau das macht wechselseitige Anerkennung auch aus. Hier einige exemplarische Beispiele aus dem Protokoll:

- Rücksichtnahme auf die Wünsche des Nächsten: „Na ja du kannst das Brett halten“ oder „Du kannst ja helfen. Hol mir mal noch mehr Nägel“ oder „Wenn ich fertig bin, kannst du bauen“).

- Kompromissbereitschaft und Achtung vor der Tätigkeit anderer (der Hammer wird nicht ein einziges Mal zum Gegenstand von Konflikten, sondern die Entgegnung, der Hammer wird noch eine Weile benötigt wird widerspruchslös akzeptiert).
- Zuerkennung gleicher Rechte (jeder kann seine Meinung sagen, keiner wird wegen seiner Ansichten und Vorstellungen ausgelacht – Diskussion um das Harz).
- Verantwortung für sich selbst und für die Freunde (Lucas achtet sehr konsequent darauf, dass alle Kinder zur Seite gehen bevor er zum Schlag ausholt).
- Gegenseitige Hilfe und Unterstützung (ein Mädchen hebt ohne Aufforderung die umgefallene Nagelkiste auf, Kinder prüfen, ob der Nagel hinten schon zu sehen ist und informieren).

Wechselseitige Anerkennung drückt sich aus in den stillschweigenden Blickkontakten und kurzen Verständigungen, z.B.: „Du kannst alle Gegenstände nehmen die da liegen“.

Die widerstreitenden Gefühle der Erzieherin werden zugunsten des Vertrauens in die Fähigkeiten des Kindes entschieden. Das Kind spürt die Ängste der Frau Z. und signalisiert ihr mit dem Zuruf: „Das tat nicht weh“. Ebenso ein Danke für dein Vertrauen, hab keine Angst um mich!

Das Selbstvertrauen der Kinder wird gestützt, denn es wird in seiner Person wertgeschätzt.

Der Leser könnte sich fragen, wieso all diese Prozesse der Konstruktion ablaufen konnten, ohne dass die Erzieherin die führende Rolle innehatte und scheinbar uneteiligt war. Es ist die soziale Zuwendung, die die Kinder haben, es ist die Gewissheit der Wertschätzung durch ihre Erzieherin, die sie veranlasst, ihre Selbstbildungsprozesse ohne Scheu auszuleben. Die Kinder konstruieren also ihre gegenständliche und soziale Welt auf der sicheren Basis der Bindung und wechselseitigen Anerkennung durch den Erwachsenen.

Zum besseren Verständnis haben wir uns bemüht, das konstruierende Kind und die wechselseitige Anerkennung im Wesentlichen auseinanderzuhalten. In der Realität besteht zwischen beiden ein enger Zusammenhang und bedingen einander.

3. Weitere Beispiele aus dem Alltag, in denen Selbstbildungsprozesse auf der Grundlage wechselseitiger Anerkennung erkennbar werden.

Aber nicht nur in solchen besonderen Spielsituationen laufen für die Kinder wichtige und interessante Bildungsprozesse ab, sondern bei allen Alltäglichkeiten ebenso.

Wir versuchen Ihnen nachfolgend in einer Gegenüberstellung aufzuzeigen, welches Wissen auch dort die Kinder konstruieren können, wenn sie sich durch andere Kinder oder Erwachsene anerkannt fühlen.

3.1. z.B. zum Tagesbeginn,

gewöhnlich laufen in dieser Zeit immer wiederkehrende Routinen, wie die Begrüßung, die Verabschiedung, das körperliche + geistige + psychische Ankommen, die beginnenden Aktivitäten vor Ort u. ä.

Konstruktionsleistungen der Kinder bei wechselseitiger Anerkennung

zum Beispiel:

– sie entwickeln ihre eigenen Begrüßungsrituale, wählen eigene Worte, entscheiden sich selbst, ob und wieviel Körperkontakt sie mögen und mit wem – nehmen andere Begrüßungsrituale wahr, vergleichen, filtern, strukturieren, überprüfen die eigene Handlung und Entscheidung – sie entscheiden durch Aushandeln, wie lange sie zum Abschied nehmen brauchen, ob Körperkontakt, Blickkontakt, Winken, o. ä. – sie konstruieren für sich „Abschied“, was verkraftbar ist – sie stellen sich auf neue Situation ein Menschen, Geräusche, Licht, Materialien usw. – sie empfinden und verarbeiten ihre Eindrücke und Gefühle – sie finden ihren eigenen Zeitrhythmus – sie finden heraus, womit sie spielen möchten, wozu sie Lust haben, mit wem sie Kontakt aufnehmen, welches Material sie inspiriert, was die anderen tun, wie die anderen auf sie reagieren usw.	– sie fühlen sich in ihrer Person und Entscheidung anerkannt – sie spüren Einfühlungsvermögen in der Wahrung des Prinzips „gesundes Maß von Nähe und Distanz“ – sie werden nicht gezwungen, vorgegebene Handlungen zu befolgen – ihnen wird zugestanden, eigenständig und autonom zu handeln – die Beteiligten sind bereit auszuhandeln – ihnen wird Einfühlungsvermögen und Verlässlichkeit entgegengebracht, werden geachtet – sie erhalten Zeit, Freiraum und Orientierung – sie erfahren Achtung vor ihren Gefühlen und Entscheidungen – sie werden in ihrem Bestreben, für sich Interessantes zu entdecken geachtet, anerkannt, beobachtet, und wenn gewünscht, unterstützt, beraten und begleitet
---	---

3.2. Eine weitere Alltagssituation sind für uns die

Mahlzeiten, *mit dem Blick auf die Esskultur, die Kommunikation dabei, die individuellen Bedürfnisse, eventuelle Krankheiten von Kindern*

Konstruktionsleistungen der Kinder bei wechselseitiger Anerkennung

zum Beispiel:

– sie probieren verschiedene Esstechniken aus, konstruieren eigene Erfahrungen, Erkenntnisse, beobachten und vergleichen sie mit den eigenen Handlungen, eifern „ihrem Vorbild“ nach – sie fühlen sich wohl, wenn sie sich über für sie wichtige Dinge unterhalten können – sie genießen die entspannte Atmosphäre und fühlen sich wichtig und ernst genommen – sie lernen, ihre Gedanken sprachlich zu formulieren und sich in angemessener Lautstärke zu unterhalten – sie entnehmen sich aus den angebotenen Informationen das, was für ihr eigenes Tun wichtig ist – sie lernen vielfältige Speisen und Getränke kennen und finden ihren persönlichen Geschmack heraus – sie entwickeln Vorlieben und Abneigungen – sie lernen ihre eigenen Bedürfnisse kennen und regulieren z.B. Menge, Tempo u. ä. – sie unterscheiden die unterschiedlichsten Speisen nach Geschmack, Geruch, Konsistenz und Aussehen – sie lernen auch, im Falle einer vorhandenen Krankheit, damit umzugehen, sich darauf einzustellen z. B. auf bestimmte Speisen zu verzichten	– Erziehung spielt als Vorbild eine große Rolle, ebenso andere Kinder – es werden mit ihnen gemeinsam Regeln ausgehandelt bzw. vereinbart – es wird ihnen Hilfe und Unterstützung angeboten – es werden ihnen wichtige Informationen gegeben und im Austausch mit anderen Kindern diskutiert – es werden mit den Kindern Vereinbarungen getroffen und untereinander auf die Einhaltung geachtet – sie werden in Entscheidungen einbezogen und als gleichwertig anerkannt – es wird ihnen eine bestimmte Kultur im Umgang miteinander vorgelebt – sie werden in ihrem individuellen Wahrnehmungsprozessen ernst genommen und ihre Entscheidungen respektiert – sie erfahren Einfühlungsvermögen, Achtung und Respekt von den Erwachsenen und anderen Kindern – sie erhalten die Möglichkeit, Neues kennenzulernen, auszuprobieren und herauszufinden – es wird kein Zwang, etwas essen zu müssen, ausgeübt – sie erhalten Achtung und Respekt vor ihrer Besonderheit, wie es die Kinder brauchen
--	---

– sie erwerben Wissen über ihre Krankheit, um für sich selbst Verantwortung übernehmen zu können	– auf falsche Rücksichtnahme von den Beteiligten wird verzichtet – sie werden in ihrer Selbstverantwortung wertgeschätzt, von Kindern und Erwachsenen
--	--

3.3. Ebenso wichtige Selbstbildungsprozesse passieren im Rahmen des Mittagsschlafes

wie z. B. beim Kennenlernen des eigenen Körpers, Gesundheit, Individualität, Lebensrhythmus

Konstruktionsleistungen der Kinder bei wechselseitiger Anerkennung

zum Beispiel:

– sie erkennen, was ihnen in ihrer Intimsphäre wichtig – sie entscheiden, ob, wo, wie lange sie schlafen – sie entscheiden, welche Bedingungen sie für einen erholsamen Schlaf brauchen – sie lernen Wünsche zu äußern, eventuell auch „nein“ zu sagen – sie lernen ihre Bedürfnisse besser kennen und damit umzugehen – sie lernen Regeln auszuhandeln und einzuhalten – sie nehmen Äußerungen zum Thema Gesundheit wahr und vergleichen sie mit ihren eigenen Erfahrungen und Empfindungen – sie konstruieren für sich, was ihre eigene „Wahrheit“ ist – sie erkennen für sich, dass schlafen schön und gut sein kann, aber das „liegen müssen“ stressig und anstrengend ist	– Kinder werden mit ihren Gefühlen und Bedürfnissen ernst genommen – es werden mit den Kindern individuelle Vereinbarungen getroffen – sie erhalten die Möglichkeit, untereinander Regeln zu vereinbaren – Erwachsene stehen als Berater zur Verfügung, wenn gewollt – der biologische Lebensrhythmus der Kinder wird anerkannt und akzeptiert – es wird mit den Kindern und Eltern nach individuellen Kompromissen gesucht
--	--

3.4. Wenn wir das Verständnis für das Wort „Angebot“ nicht nur als Ersatz für das Wort Beschäftigung setzen, sondern es offener verstehen und ihm folgende Möglichkeiten zuordnen wie z. B.:

Angebot, darunter verstehen wir *die Erzieherinnen in ihrer Person, die Kinder als Spiel- und Verhandlungspartner, das zur Verfügung stehende Material, die vorhandene Zeit, die möglichen Orte und Räume, Eltern und Öffentlichkeit, die immer wiederkehrenden Jahreszeiten, Traditionen, die Kultur u. ä.,* dann ermöglichen wir folgende

Konstruktionsleistungen der Kinder bei wechselseitiger Anerkennung

zum Beispiel:

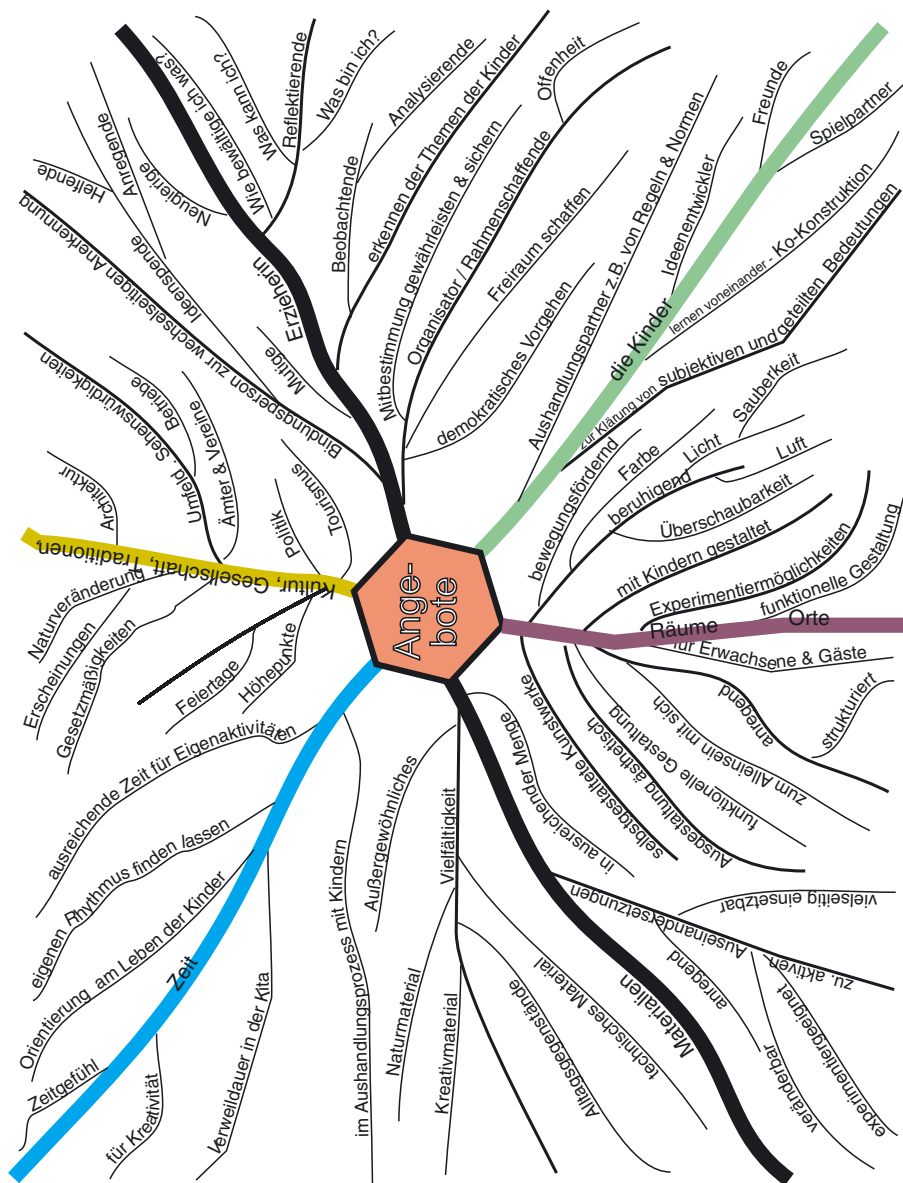
– sie nehmen die Erzieherinnen so wahr, wie sie sind – sie konstruieren sich ihre Meinung über sie – sie brauchen sie als sichere Basis – sie nutzen die Fähigkeiten der Erzieherinnen als Angebot, sie wählen davon aus und entscheiden sich – durch Aushandeln mit anderen Kindern konstruieren sie eigene Erkenntnisse z. B. Gerechtigkeitsempfinden – sie brauchen andere Kinder, um von den subjektiven zu den geteilten Bedeutungen zu gelangen das heißt, mit anderen unterschiedlichen Meinungen und Auffassungen zu diskutieren und auszuhandeln – sie setzen sich mit gestaltbarem, veränderbarem Material auseinander – sie setzen bereits vorhandene Erfahrungen damit ein und konstruieren für sich neue Erkenntnisse, Verbindungen, Lösungen	– Kinder und Erwachsene stellen sich als Partner für die wechselseitige Anerkennung zur Verfügung – Kinder und Erwachsene sind Vorbild, Orientierung – Erzieherinnen erkennen die Kinder als eigenständige Menschen an und akzeptieren ihre Wahrnehmungen und Entscheidungen – sie werden von anderen Kindern als gleichberechtigt und gleichwertig anerkannt – ihnen stehen streitbare Partner als Reibefläche zur Verfügung, die offen und ehrlich verhandeln – sie finden interessantes Material vor – sie erhalten Hilfe, Unterstützung, Anregung, Herausforderung, sich mit Neuem auseinander zu setzen – sie erfahren Verständnis und Wertschätzung ihrer Leistung
---	---

– sie nehmen wahr, fühlen sich inspiriert, herausgefordert, sie experimentieren und gestalten – sie lernen die Vielfältigkeit kennen und vergleichen die Beschaffenheit und Verwendungsmöglichkeiten – sie gehen kreativ damit um, kombinieren und erschöpfen neu – sie brauchen Zeit, um ihre Wahrnehmungen zu verarbeiten und neue Lösungen zu erschöpfen – sie leben ihr eigenes Entwicklungs- und Arbeitstempo – sie benötigen Bewegungsfreiräume für ihre Bildungsprozesse – sie wählen selbst Orte und Räume für ihre Vorhaben aus – sie wählen Rückzugsmöglichkeiten je nach Befindlichkeiten aus – sie lernen neue unbekannte Orte kennen, werten, wählen und entscheiden sich – sie gestalten und entwerfen eigene Ideen für ihre Wohlfühlatmosphäre – sie entwickeln sich, wenn sie die Umwelt erleben und wahrnehmen – sie lernen Neues kennen, vergleichen, bewerten und konstruieren ihre eigenen Erkenntnisse – sie gestalten mit, bringen sich ein, variieren, verändern und erkennen – sie erleben Wertschätzung	– ihnen wird ausreichend Freiraum und Entscheidungsmöglichkeit eingeräumt – sie erhalten ausreichend Zeit orientiert am Bildungsprozess der Kinder – es wird mit ihnen über Zeitabläufe verhandelt (ausgehandelt) – sie bekommen ausreichend Räume zur Verfügung gestellt – sie erhalten die Möglichkeit auch an Orten zu spielen, wo sie unbeobachtet sind – individuelle Entscheidungen der Kinder werden akzeptiert oder mit ihnen verhandelt – sie werden mit neuen Elementen der Raum- und Hausgestaltung konfrontiert – es werden ihnen vielfältige Kontakte mit der natürlichen und gesellschaftlichen Umwelt ermöglicht – die Beteiligten bieten Sicherheit und Vertrauen, Wünsche, Vorstellungen und Interessen der Kinder werden anerkannt – sie erfahren Offenheit für ihre Vorhaben – sie werden gleichwertig behandelt und wertgeschätzt
---	---

– sie erleben Traditionen und nehmen ihr kulturelles Umfeld wahr – sie verarbeiten auf individuelle Weise Erlebtes und konstruieren ihre eigene Einstellung dazu – sie entwickeln eigene Vorstellungen, Ideen, Interessen und gelangen zu persönlichen Lebensentwürfen	– Einstellungs- und Glaubensfragen der Kinder werden anerkannt und berücksichtigt – sie erfahren Einfühlungsvermögen und sensible Vorgehensweise – sie erfahren Toleranz durch Andere
--	---

Mit Hilfe einer Methode des Mindmappings möchten wir Ihnen nachfolgend aufzeigen, wie Kita-Teams im Rahmen ihrer Reflexionsarbeit einzelne Schwerpunkte in ihrer Komplexität und Vernetzung erkennen können.

Wir stellen für uns das Thema der Angebote in den Mittelpunkt.



4. Reflexionsfragen

Mit dem Blick aus der Praxis, ohne Hierarchie und Gewichtung haben wir mögliche Reflexionsfragen zum Hinterfragen des Themas in der täglichen Arbeit von Erzieherinnen zusammengestellt:

- Fühlen sich die Kinder als ganztätig Lernende von Ihnen verstanden?
- Inwieweit regen Sie die Eigenaktivität der Kinder an?
- Welche Materialien stehen den Kindern für eigene Konstruktionsleistungen zur Verfügung?
- Inwieweit können die Kinder in Ihrer Einrichtung an der „Wirklichkeit“ lernen?
- Welche Formen der Anerkennung gibt es in Ihrer Einrichtung?
- Mit welchen Rahmenbedingungen sehen sich die Kinder bei Ihnen konfrontiert?
- Erleben die Kinder die meisten Aktivitäten als fesselnd, sie völlig in Anspruch nehmend und herausfordernd oder eher als amüsant, lustig, unterhaltsam und anregend?
- Finden sich zum Beispiel Malarbeiten der Kinder als Protokolle einer subjektiven Erfahrung in Ihrer Kindereinrichtung wieder?
- Können sich die Kinder in Ihrer Einrichtung frei entfalten oder fühlen sie sich eher eingeschränkt?
- Gehört die Beobachtung zum festen Bestandteil Ihrer Arbeit, um herauszufinden, was Kinder interessiert und bewegt?
- Fühlen sich die Kinder in Ihrer Kindereinrichtung normalerweise durch die Erwachsenen akzeptiert, verstanden und geschützt oder eher gemäßregelt oder vernachlässigt?
- Wie gelingt es Ihnen, Ihre Räume als Selbstbildungsräume umzugestalten?
- Fühlt sich jedes Kind als jemand, der dazu gehört oder nur als Teil einer Menge?
- Werden die Kinder normalerweise ernsthaft und respektvoll angesprochen oder lediglich als jemand der süß und nett ist?
- Mit welchen Fragen wenden sich die Kinder an Sie?
- Können die Kinder in Ihrer Einrichtung „ihre Selbstbildungsprozesse“ zu Ende führen oder werden sie häufig unterbrochen?

5. Wandel einer Kita

Seit 1998 arbeitete unsere christliche Kindertagesstätte im Modellprojekt mit. Inzwischen hat sich viel verändert. Dies ist nicht nur an Äußerlichkeiten zu erkennen, sondern es wandelte sich die gesamte Struktur der Einrichtung.

„Wandel unserer Kita“ war das Thema einer Teamsitzung. Die Ergebnisse wurden mit der Mind-map-Methode, die im Bildungsprojekt von Frau Dr. M. Musiol weiterentwickelt wurde, festgehalten.

Die Methode und deren graphische Darstellung ermöglicht es, sich einen Überblick über die grundlegenden Prozesse innerhalb des Veränderungsprozesses in einer Kindertageseinrichtung zu verschaffen.

Eingewöhnung

- es werden 14 Tage für Eingewöhnung festgelegt
- kaum Möglichkeit der Verlängerung
- Kennenlernen von Erzieherin, Kindern und Räumen gleichzeitig



- individuelle Vereinbarung der Eingewöhnungszeit – solange wie nötig
- Bindungsperson ist anwesend
- zuerst Kontakt mit einer, höchstens zwei Erziehern ohne die Kinder der Gruppe
- späteres Kennenlernen der Gruppe und der Räume

Schlafen

- Kinder haben festen Schlafplatz
- Schlafenszeit für alle gleich
- Kinder, die nicht schlafen, schauen Bücher an
- Schlafvorbereitung durch leise Musik oder Geschichten



- Schlaf- und Ruhebedürfnis finden Beachtung
- Kinder, die nicht schlafen, sind im Integrationsraum
- Kinder suchen Schlafplätze selbst aus
- Rückzugsmöglichkeiten bei höherem Ruhebedürfnis

Mahlzeiten

- Mahlzeiten in fertigen Portionen auf dem Teller
- Tischdienst in vorgegebenem Wechsel
- Gespräche bei Tisch nicht erwünscht
- fester Sitzplatz



- Selbstbedienung am Tisch
- Aushandeln von Verantwortlichkeiten
- Wahl des Tischpartners und des Sitzplatzes
- Mitsprache bei Erstellung des Speiseplanes
- Mithilfe bei der Essenszubereitung

Begrüßung und Verabschiedung

- Verabschiedung an der Gruppenzimmertür
- Nur in Ausnahmefällen im Zimmer
- bei Abholung werden die Kinder in der Garderobe an die Eltern übergeben
- Betreten des Gruppenzimmers nur selten möglich,
- mitunter „Tür- und Angelgespräche“



- Begrüßung und Verabschiedung als individuelle Rituale
- Betreten des Gruppenraumes jederzeit möglich
- Begegnungsorte für Eltern eingerichtet

Eltern

- in Fragen der Organisation einbezogen
- Elternrat vorhanden – Beteiligung bei Festen und Feiern
- Aufnahmegespräch = Informationsgespräch
- vereinzelt Teilnahme an Elternberatungen



- übernehmen Aufgaben zu Elternabenden
- Elternrat organisiert Wahlen und Sitzungen selbst
- Aufnahmegespräch mit Eltern, Leiterin und Erzieherin zur Eingewöhnung
- Elternbildung

Planung

- über einen längeren Zeitraum und nach Themen
- Abarbeitung der Planung, nur selten der Situation bzw. den Interessen der Kinder Rechnung tragend
- kaum Reflexion, wenig Beobachtung



- viel Zeit für Beobachtung, daraus resultiert Themenangebot,
- keine langfristige Planung
- Planung gilt als Möglichkeit, nicht aber als „Muss“ der Anwendung

Team

- Teilnahme an Dienstgesprächen
- wenig Interesse an Reflexion und Veränderung der eigenen Arbeit
- Veränderungsprozesse kommen nur schwer in Gang
- Einbringen des Einzelnen nur nach Aufforderung



- Team sucht nach Veränderungsmöglichkeiten
- probieren Neues aus, ständige Reflexion
- bilden sich selbst, bemühen sich um Weltwissen

Mind map (3) zum Schlüsselbegriff: **Wandel einer Kindertagesstätte**

Raum

- eingeteilt in Funktionsecken
- feste Sitzordnung Ausgestaltung durch die Erzieherin
- Garderobe nutzbar



- Rückzugsmöglichkeiten z.B. in Märchenzimmer
- Kinder verändern Räume und gestalten sie
- Nutzung aller Räume

Regeln

- festes Regelwerk von der Erzieherin für die Kinder aufgestellt
- Regeln kaum veränderbar
- Regelwerk umfangreich und detailliert



- Regeln werden mit Kindern erstellt
- Regeln aushandel- und veränderbar
- wenige Regeln

Zeit

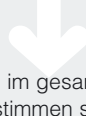
- Tagesablauf genau geplant und zeitlich geregelt
- kaum Zeit für individuelle Tagesgestaltung



- Eckzeiten (z.B. Mahlzeiten) als Orientierung
- Tagesgestaltung individuell an den Bedürfnissen der Kinder angepasst
- viel Freiraum für Themenbearbeitung durch die Kinder selbst

Angebote

- Angebot = Beschäftigung
- Themen und Inhalte langfristig von der Erzieherin geplant
- Beteiligung durch alle
- Planung hängt für die Eltern aus
- gleiche Materialien
- produktorientiertes Arbeiten



- Angebot = im gesamten Tag
- Kinder bestimmen selbst über die Teilnahme
- wählen aus Materialvielfalt selbst aus
- Themen werden von Kindern bestimmt
- Handlung selbst ist das Produkt

Themen und Angebote

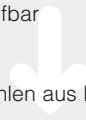
- die eigenen Themen der Kinder finden wenig Beachtung
- Themen werden von der Erzieherin festgelegt
- Anstreben eines möglichst gleichen Kenntnisstandes in der Gruppe
- wenig Raum für Entwicklung von Fantasie und Kreativität



- durch Beobachtung erkennt die Erzieherin Themen der Kinder
- kann Lernprozesse unterstützen, indem sie Möglichkeiten der Bearbeitung für die Kinder anbietet

Material

- handelsübliches Spielzeug und Material vorhanden
- Selbstbedienung nur begrenzt möglich
- Bilderbücher und Kinderliederkassetten vorhanden, jedoch nicht immer greifbar



- Kinder wählen aus Materialvielfalt selbst aus
- klassische Musik und Kunst zusätzlich vorhanden und jederzeit zugänglich
- Einsatz von spieluntypischem Material
- Zugang zu modernen Kommunikationsmitteln (z.B. Computer)

Bildungsgeschichten aus dem Kindergarten

Kinder bilden sich selbst – und wo bleibt Erziehung?

Zum professionellen Selbstverständnis von Erzieherinnen

Vermutlich ist es Ihnen schon beim Lesen aufgefallen. Die Inhalte in diesem Werkstattbuch sind sehr stark am Begriff Bildung im weitesten Sinne orientiert. Die Wichtung ist gewollt und der Schwerpunkt Bildung und seine Bearbeitung aus ganz unterschiedlichen Sichtweisen, ist bewusst gewählt. Im nachfolgenden Text wird nun der Versuch unternommen, verstärkt mit dem Begriff Erziehung zu arbeiten, in dem z.B. auch benannt wird, was darunter zu verstehen ist (vgl. Laewen 2000).

Beide Begriffe sind im § 22 KJHG als Aufgaben formuliert, ohne den Pädagoginnen in diesem Bereich zu sagen, was darunter zu verstehen ist oder ihnen gar eine Anleitung zum Handeln vorzuschlagen.



In einer Modellkita:
Selbstbildungsprozesse

In der Aussage: „Das Kind muss nicht gebildet werden, es bildet sich selbst“, bleibt zunächst der Erwachsene „außen“ vor. Der Erwachsene, die Erzieherin in der Kindertageseinrichtung, hat dennoch eine wichtige Bedeutung für die Selbstbildungsprozesse des Kindes.

Das, was als professionelle Handlung der Erzieherin beschrieben werden kann, verstehen wir in unserem Projektzusammenhang als Erziehung. So ist **Erziehung** zunächst:

Die Beantwortung des Selbstbildungsprozesses des Kindes

Selbstbildungsprozesse von Kindern erlöschen, wenn der Erwachsene sie nicht beantwortet. Erzieherinnen müssen demzufolge die Themen der Kinder, also das, womit sich das Kind in der Situation beschäftigt, womit es intensiv umgeht, erspüren, beobachten und wahrnehmen. Erst dann wird es ihr immer besser gelingen, in bestimmten Situationen angemessen zu antworten und somit das Kind in seinen je individuellen Selbstbildungsprozessen zu unterstützen. Wie eine solch verstandene Haltung oder auch professionelle Handlung der Erzieherin den sich selbstbildenden Kindern gegenüber aussieht, beschreibt die nachfolgende Geschichte aus einer unserer Modelleinrichtungen exemplarisch.

Wie der Sturm einen Baum entwurzelte

Es ist der 4. November 1998 in einer Kleinstadt im Freistaat Sachsen. Bereits mehrere Tage tobte in dieser Region ein heftiger Sturm. In der vergangenen Nacht ist er vermutlich zur „Höchstform“ aufgelaufen. In seiner Wucht und Stärke hat der Sturm Dachziegel von Häusern abgedeckt, Papierkörbe umgeblasen, sogar einen Müllcontainer umgekippt. Dicke Äste und Zweige waren von Bäumen und vielen Stäuchern geknickt, versperrten Wege und Straßen.

Ein bislang auf dem Spielplatz der Kindertageseinrichtung stehender Fliederbaum konnte dem Sturm nicht standhalten und lag nun auf der Rutsche des Sandkastens. Die Erzieherinnen haben den umgestürzten Baum bereits vor ihrem Arbeitsbeginn an diesem Montag entdeckt. Einige von ihnen fahren mit dem Rad am Spielplatz vorbei und die Lücke in der Hecke am Gartenzaun offenbarte ihnen das Dilemma.

Nach einer kurzen Verständigung untereinander im Büro der Leiterin, ist ihnen klar, es muss eine Lösung her. So kann der entwurzelte Baum auf dem Spielplatz nicht liegen bleiben. Die Größe des Baumes allerdings lässt keine schnelle Lösung zu, da die Kraft der Erzieherinnen nicht ausreichend ist, um diesen „Riesen“ aus dem Sandkasten zu ziehen. Für die Leiterin ist zu diesem Zeitpunkt klar, sie wird den Träger darüber informieren müssen, da sie Technik oder wenigstens „Manneshilfe“ für die Be-

seitigung des Baumes benötigt. Die Leiterin nimmt sich vor, auf jeden Fall die Mittagszeit für eine Beratung mit allen zu nutzen. Dann liegt sicherlich auch schon die Entscheidung des Trägers vor. Jetzt aber drängt die Zeit, die Kolleginnen müssen alle in die Gruppen, denn es ist Frühstückszeit.

Zu dieser Zeit ahnt noch keiner von den Erwachsenen, dass es zu keiner Mittagsberatung kommen wird. Das verhindern die Kinder der Igelgruppe von Frau H. Es kommt nämlich alles ganz anders.

Natürlich haben auch einige Kinder den umgestürzten Baum bereits am Morgen mit ihren Eltern entdeckt. Jetzt drängen sich einige von ihnen am Fenster und begutachten den Baum fachmännisch. In ihren Gesprächen berichten die Kinder sich gegenseitig ihre bislang gesammelten „Sturmerfahrungen“ vom Wochenende. Sie sind sich schnell einig, der Sturm muss heftig gewesen sein, sonst hätte er den Fliederbaum auf dem Spielplatz nicht entwurzeln können.

Frau H. hat das Gespräch der Kinder intensiv „belauscht“ und Ähnlichkeiten zur Situation im Leiterinnenbüro entdeckt. Denn auch dort haben die Erzieherinnen ihre „Sturmerfahrungen“ ausgetauscht. Frau B. z.B. spürt schon Tage vorher ihre Migräne und Frau Z. sind solche „Naturgewalten“ immer etwas unheimlich. Hätte nicht die Frühstückszeit der Kinder in den Gruppen die Erzieherinnen an ihre Arbeit erinnert, würden sie vermutlich jetzt noch im Büro stehen und ihre Erfahrungen austauschen. Daran erinnert sich Frau H. als sie die Kinder ihrer Gruppe beobachtet und ihnen mit Interesse zuhört. Etwas verhaltener erinnert sie die Kinder an die Frühstückszeit, denn deren Aufregung sowie das sie beschäftigende Thema kann sie gut verstehen. So richtig will das Frühstück den Kindern heute nicht schmecken. Ihre Gespräche kreisen immer wieder um den Fliederbaum. Vermutlich sind die Kinder auch heute viel schneller fertig als sonst immer. Oder scheint es der Erzieherin nur so? Als einige Kinder mit dem Frühstück fertig sind, halten sie mit ihrem Wunsch, in den Garten zu gehen, auch nicht mehr länger zurück. Alles andere ist für sie völlig unwichtig. Sogar den momentanen „Gruppenhit“ Mandalas zu malen, greift heute kein Kind auf. Frau H. kann beobachten, wie schnell einige Kinder beim Wechseln der Schuhe und beim Anziehen der Jacken sind. Sie ist sich sicher – die Kinder benötigen sonst immer viel länger dafür. Was „beflügelt“ die Kinder nur, so flink zu sein? Frau H. muss lächeln, da ihr in diesem Moment bewusst wird, es ist „nur“ ein umgestürzter Baum, der die Kinder so „antreibt“.

Was es genau ist, will Frau H. erkunden an diesem Tag. Mit Papier und Stift „bewaffnet“ eilt sie ihren Kindern hinterher, denn sie will ihre Beobachtungen dokumentieren. Die Beobachtungen will sie dann im Team und mit der INFANS-Mitarbeiterin diskutieren. In dieser Fähigkeit übt sie sich nun schon seit Wochen und die Aufregung mit dem umgestürzten Baum will sie sich einfach nicht entgehen lassen.

Die Kinder der Igelgruppe erleben, dass sie nicht die ersten Kinder auf dem Spielplatz sind. Es sind bereits Kinder aus den anderen Gruppen da und machen sich an dem Baum zu schaffen. Somit ist das Haus bereits gegen 8.30 Uhr wie leer „gefeßt“. Was fast alle Erzieherinnen verwundert – heute gibt es überhaupt kein Gedränge der Kinder am Geräteschuppen. Sogar die heiß begehrten Spielzeuge, z.B. die neuen Roller bleiben heute verlassen zurück.

Das Interesse der Kinder gehört fast ausschließlich dem entwurzelten Baum auf der Rutsche.

So wie er da liegt, fordert er die Kinder regelrecht auf, ihn in Besitz zu nehmen. Die Kinder klettern auf seine dicken Äste, wippen, schaukeln, hangeln und balancieren zwischen den Ästen und Zweigen herum. Die Kinder haben viel Spaß und obwohl es so viele Kinder sind, scheint sie das Gedränge nicht zu stören.

Franziska, Julia und Clemens setzen sich ganz dicht nebeneinander auf einen dicken Ast und fangen an, rhythmisch darauf zu schwingen. Alle drei halten sich an einem Ast fest, der ihnen als „Sicherheitsleine“ dient. Die Kinder begleiten ihr Schwingen mit summen von Melodien und das sie viel Spaß haben, ist nicht zu übersehen. Die Kinder sind fünf bis sechs Jahre alt, wie übrigens alle Kinder in dieser Geschichte. Ihre Namen hat die Autorin verändert und die Erzieherin erhielt von ihr ein Kürzel.

Franziska hat von der gemeinsamen Schaukelaktion als erste genug. Sie trennt sich von den beiden anderen und begibt sich allein auf Klettertour. Vorsichtig und hochkonzentriert, setzt sie einen Fuß vor den anderen und ist sichtlich bemüht, ja nicht daneben zu treten. Doch da passiert es. Sie verliert das Gleichgewicht und fällt zwischen die Äste und Zweige. Blitzschnell steht sie jedoch wieder auf, der Schrecken ist Franziska regelrecht ins Gesicht geschrieben. Auch Frau H. ist erschrocken und auch erleichtert, als sie Franziskas Lächeln nach dem Sturz sowie ihren weiteren Erkundungsgang wahrnimmt. Es ist dem Kind – bis auf einen Schrecken – nichts passiert. Frau H. ist froh darüber, beobachtet das Mädchen nun aber genauer. Sie kann entdecken, dass Franziska noch etwas langsamer weiter durch das Geäst klettert und Frau H. staunt über so viel Geschicklichkeit. Das hat sie bislang dem Mädchen so nicht zugetraut. Franziska wirkt häufig in ihren Bewegungen unsicher und ist im Sportraum eher zurückhaltend und weniger mutig. Was Frau H. heute beobachtet, erstaunt sie schon ein wenig. Das muss ein Beispiel dafür sein, dass Kinder ihre Bewegung, ihren Körper selbst konstruieren. Dazu gehören auch so komplizierte Bewegungsabläufe, wie balancieren, schwingen oder auch klettern in eher unwegsamen Geäst. Franziska tut all das allein, mit viel Geschick, Mut und Ausdauer. Auch die Erfahrung mit dem Sturz, oder vielleicht die Tatsache doch noch nicht ganz sicher zu sein in der Koordination verschiedener Bewegungsabläufe, gehören zu den Selbstbildungsprozessen von Franziska in dieser Situation.

Frau H. ist mit sich in diesem Moment „sehr zufrieden“, denn sie hat das Thema, oder das, womit sich Franziska gerade beschäftigt erkannt und nicht unterbunden

oder gar verboten. Allerdings ist sie auch froh darüber, da gewesen zu sein, als der Sturz passierte. Sie hätte sofort helfen und vor allem trösten können. Das sie über diese Fähigkeit als Erzieherin verfügt, weiß sie genau. Schließlich ist sie für Franziska Bindungsperson und ihre Anwesenheit am Sandkastenrand hat vielleicht ein bisschen dazu beigetragen, dass das Mädchen so mutig klettert u.v.a.m., also Bewegung konstruiert und so viel Freude daran hat.

Vermutlich brauchen Kinder solche Herausforderungen, einen umgestürzten Baum z.B., um den Erwachsenen zu zeigen, dass sie keineswegs „Bewegungsmuffel“ sind und die Aufforderung seitens der Erwachsenen: „Na, nun bewegt euch doch mal.“, völlig überflüssig ist.

Wie wichtig es für Erzieherinnen ist, genauer hinzuschauen und hinzuhören, was die Kinder tun oder was ihre (Bildungs-) Themen sind, erfährt Frau H. als sie wahrnimmt, was Luisa, Manja, Clemens und Felix mit dem umgestürzten Baum „anstellen“. Die beiden Mädchen haben sich nämlich in der Zwischenzeit eine (Baum-) Wohnung gebaut. Clemens und Felix sitzen schwingend immer noch auf ihrem Ast und mit lautem „Hallo“ und „Juchhu“ unterstreichen sie ihre Bewegungen. Luisa und Manja, die ihre Wohnung in unmittelbarer Nähe der Jungen gebaut haben, werden durch andere, mitschwingende Äste und Zweige in ihrem Spiel erheblich gestört. Empört wenden sie sich an die beiden Jungen: „Hört auf so doll zu schaukeln. Das tut nämlich weh, die Äste da.“ Schmerzhaft verziehen die Mädchen das Gesicht, denn einige Zweige haben ihnen nicht nur an die Körper, sondern auch in die Gesichter geschlagen. Frau H. hat das Treiben der vier Kinder beobachtet und für sie war es nur noch eine Frage der Zeit, dass ein Streit bzw. Konflikt „vom Zaune bricht“. Frau H. nimmt wahr, dass Clemens und Felix in ihrem „Übermut“ zaghaft inne halten, dass sie ihre Schaukelbewegungen in ihrer Intensität und Heftigkeit deutlich reduzieren – und zwar so, dass es für sie beide trotzdem noch ein Vergnügen bleibt. Beide Jungen wollen aber offensichtlich verhindern, Manja und Luisa weh zu tun oder gar zu verletzen. Die Beobachtung ist für die Erzieherin ein Beispiel dafür, wie Kinder im sozialen Miteinander Normen und Regeln des Miteinanders konstruieren. Im Beispiel wird für sie deutlich, dass die Kinder den Konflikt allein gelöst haben, ohne ihre Hilfe. „Wieso habe ich bislang in solchen Situationen geschlichtet oder zwischen den Kindern vermittelt?“, denkt Frau H.. Ist es vielleicht ein Beispiel dafür, dass Kinder soziale Beziehungen, u.a. auch Konflikte allein unter Gleichen, also unter Kindern, konstruieren müssen“. Irgendwie ist Frau H. in dieser Situation mit sich sehr zufrieden. Sie hat das Gefühl, das „Richtige“ getan zu haben, weil sie erkannt hat, was die Kinder gerade Wichtiges konstruieren, – sie klären nämlich ihre Beziehungen zu einander. Frau H. nimmt sich vor, ihren Kolleginnen von ihren Erfahrungen zu berichten. Vielleicht fallen den anderen Erzieherinnen ähnliche Beispiele ein.

In der Zwischenzeit ist das Interesse der Kinder an dem umgestürzten Baum nicht geringer geworden. Frau H. überlegt, ob die Entscheidung den Baum so schnell wie

möglich zu entfernen noch sinnvoll ist. Sie wird sich in der Mittagszeit mit der Leiterin und den anderen Erzieherinnen beraten. Für sich selbst hat sie jedenfalls schon einen Entschluss gefasst: Der Baum bleibt so lange, wie die Kinder Interesse an ihm haben. Ihre anfänglichen Bedenken hinsichtlich der Verletzungsgefahr sind wie weggeblasen, wenn sie sieht, wie kompetent die Kinder sich im Gehölz bewegen. Das die Kinder sich gegenseitig auf mögliche Gefahren aufmerksam machen und rücksichtsvoll bei aller Ausgelassenheit miteinander umgehen, findet sie schon bemerkenswert.

Erziehung als konkrete Tätigkeit des Erwachsenen ist nicht nur die Beantwortung der Selbstbildungsprozesse des Kindes, sondern beinhaltet auch:

Die Gestaltung der Umgebung des Kindes.

Zur Gestaltung der Umgebung gehören die Räume ebenso wie das Bereitstellen von unterschiedlichen Materialien. Die Erzieherinnen einer Modelleinrichtung haben längere Zeit sich die Frage gestellt: „Welches Material stellt eine Herausforderung für das Kind im Hinblick auf seine Selbstbildungsprozesse dar?“

Durch das eigene Erleben in den Einführungsveranstaltungen zum Projekt.

„Zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen“, wo die Erzieherinnen sich mit verschiedenen Kunstwerken selbstbildend auseinandersetzen konnten, stand für einige der Erzieherinnen fest, – moderne Kunst, Kunst überhaupt gehört in den Kindergarten und sie kamen zu dem Entschluss:

Wir brauchen einen Kandinsky im Kindergarten

Kinder brauchen vielsinnliche Wahrnehmungs- und Erfahrungsanregungen für ihre Selbstbildungsprozesse. Mit dieser „Erkenntnis“ überlegten Erzieherinnen, welches Kunstwerk sie auswählen sollten. So wurden in den nächsten Teamsitzungen Kataloge geblättert, um eine Vorauswahl treffen zu können. Die Erzieherinnen entschieden sich für einen Kandinsky. Die Leiterin der Einrichtung vereinbarte einen Termin in der Galerie und gemeinsam mit zwei Erzieherinnen wurde das Kunstwerk gekauft. Nicht nur die Farben und Formen dieses Bildes beeindruckt die meisten Erzieherinnen, sondern vor allem auch seine stattliche Größe von 1,10 Meter x 1,80 Meter. Eine Erzieherin ist sich nach dem Kauf sicher: „So eine Größe würde auch gut in ihre Wohnung passen.“ Mit dem Bild unterm Arm „marschieren“ die Erzieherinnen gemeinsam mit ihrer Leiterin in Richtung Kindergarten. Zunächst wird das Bild im Leiterrinnenzimmer abgestellt, denn bevor es seinen Platz erhalten wird, gibt es noch eine Menge zu beachten. Das es im Foyer hängen wird, darüber waren sich die Kinder sowie die Erwachsenen (Eltern und Erzieherinnen hatten sich bereits darüber verständigt) einig. Frau A., die Erzieherin der Gruppe 2, ist eigentlich der Auslöser für

die Tatsache, das nunmehr ein richtiger Plan entworfen wird, um dem Bild einen gebührenden Platz im Kindergarten zukommen zu lassen. Denn dass was Frau A. widerfahren ist, soll sich möglichst nicht noch einmal wiederholen.

Frau A. ist eine der ersten Erzieherinnen des Kindergartens, die die Anregung, moderne Kunst im Gruppenraum aufzuhängen, für sich in Anspruch nimmt. Sie entscheidet sich für ein Bild von Miro, welches bis zu diesem Zeitpunkt in ihrem Wohnzimmer hing. Frau A. will es nun im Gruppenraum aufhängen und sie hat auch schon eine Idee dafür, an welcher Wand es hängen soll. In ihrem Gruppenraum gibt es eine Fensterfront, wo zwei Fenster dem Gruppenraum genügend Licht zukommen lassen. In der Mitte der Fenster befindet sich ein relativ großes Wandstück. Dieses Wandstück scheint Frau A. vortrefflich geeignet. Somit erhält der Hausmeister den Auftrag, das Bild von Miro genau in der Wandmitte zu platzieren. Die Kinder ihrer Gruppe haben auch neugierig den Hausmeister bei seiner Arbeit beobachtet und freuen sich über das Bild. An den darauffolgenden Tagen nimmt sich die Erzieherin vor, die Kinder ihrer Gruppe zu beobachten. Sie will ihre Beobachtungen dokumentieren. Doch es kommt alles ganz anders.

Irgendwie hat die Erzieherin eine andere Reaktion der Kinder auf diese vielsinnliche Anregung erwartet. Doch was sie wahrnimmt ist, nur einige wenige Kinder schauen sich das Bild kurz an und gehen dann anderen Aktivitäten nach. Der überwiegende Teil der Kinder scheint das Kunstwerk gar nicht wahrzunehmen. „Ob ich es doch als eine Art Bildbetrachtung einführe?“, überlegt sich Frau A., verwirft den Gedanken aber gleich wieder. Sie nimmt sich vor, ihre Kolleginnen in der Teamsitzung von ihren Erfahrungen zu berichten. Vielleicht haben die eine Idee, wie sie den Kindern Miro „schmackhaft“ machen kann. Sie berichtet im Team über ihre Beobachtungen und einige ihrer Kolleginnen finden die Reaktionen der Kinder auch „recht merkwürdig“.

Frau Z. allerdings ist ins Grübeln gekommen und will den „Standort“ des Bildes noch einmal genau beschrieben bekommen. Irgendwie reicht ihr das Beschriebene nicht. Sie will sich selbst ein Bild davon machen. So geht Frau Z. in das Gruppenzimmer ihrer Kollegin, um mal einen Blick auf das Bild von Miro zu werfen. Als sie zurückkommt formuliert sie spontan: „Irgendwie ist das alles im Zimmer viel zu überladen. Mich stört all das, was da noch so an den Wänden ringsrum dranhängt.“

Über die Anmerkung ihrer Kollegin ist Frau A. nachdenklich geworden. Als sie zur „Schlafwache“ an ihrem Tisch sitzt, wandert ihr Blick nachdenklich über die Wände des Gruppenraumes. Irgendwie hat ihre Kollegin schon recht, findet plötzlich auch Frau A. Wieso hat sie das bislang noch nicht bemerkt, wie voll doch die Wände behangen und beklebt sind. So gibt es an den Wänden neben Kinderzeichnungen, kleinen Bastelarbeiten der Kinder, einer Korktafel mit vielerlei Zetteln z.B. über die Einnahme von Medikamenten, den Telefonnummern von Eltern oder auch dem

wöchentlichen Speiseplan und und und Wieso bemerkt sie das jetzt erst? Das muss die sogenannte „Betriebsblindheit“ sein, von der oftmals gesprochen wird. Frau A. fängt an, einige Zettel von den Wänden zu entfernen. Die Bastelgeschichten der Kinder sammelt sie in einem Korb und die Kinderzeichnungen legt sie zunächst in eine Mappe. Innerhalb weniger Minuten sind die Wände wie „leergefegt“ und Frau A. ist über die Wirkung des Raumes verdutzt. Irgendwie anders, irgendwie kahl. Das Bild von Miro hängt an der Wand gegenüber und ist für sie jetzt so etwas wie der „Farbtupfer“ im Gruppenraum. Zufrieden mit der von ihr herbeigeführten Veränderung, erzählt sie ihren Kolleginnen davon. Bevor die Mittagszeit der Kinder vorbei ist, hat sie noch eine Menge Tipps bekommen, wie sie mit den abgenommenen Materialien weiter verfahren kann. Ihre vor längerer Zeit schon einmal formulierte Forderung, für die Gruppe Wechselrahmen für die Kinderbilder anzuschaffen, wird sie jetzt der Leiterin gegenüber, konsequenter einfordern.

Es passiert zwar nicht gleich am darauffolgenden Tag, aber es passierte auf jeden Fall. Die Tatsache nämlich, dass das Bild von Miro einige Kinder zum Verweilen und genauem Betrachten ermunterte. Frau A. kann beobachten, wie die Kinder sich über das was sie auf dem Bild sehen verständigen. Die Kinder entdecken Farben, Formen, Figuren, ja sogar Geschichten können sie in diesem Bild entdecken. Frau A. freut sich, dass das Miro-Bild von einigen Kindern ihrer Gruppe nun doch noch angenommen wurde. Sie nimmt sich vor, es den Kindern noch ein Weilchen länger als geplant zur Verfügung zu stellen. Außerdem mag sie es auch sehr.

Zurück zum Ausgangspunkt der Geschichte. An dieses Erlebnis von Frau A. – Kunst gehört in den Kindergarten – erinnern sich die Leiterin und die anderen Erzieherinnen. Genau das ist der Grund, dass sie nicht vorschnell eine Entscheidung treffen, was das Anbringen „ihres“ Kandinsky betrifft. Das ist der Ausgangspunkt dafür, genauer zu planen. So wird im Team lange noch darüber diskutiert. Als die Erzieherinnen gemeinsam mit den Kindern und Eltern ihr neues „Schmuckstück“, ihr Foyer betrachten, sind alle sehr zufrieden. Ein solches Foyer hat bestimmt nicht jeder Kindergarten. Die Aussage: „Kinder brauchen für ihre Selbstbildungsprozesse vielsinnliche Anregungen“, findet die Leiterin mit den Erzieherinnen in ihren Beobachtungen der Kinder bestätigt. Und das nicht nur bei den Kindern, die vor „ihrem“ Kandinsky stehen bleiben und intensiv über die Fragen wie:

- Wo ist der geeignetste Ort für das Bild?
- Wie müsste das Foyer verändert werden, damit das Bild gut betrachtet werden kann?
- Sind die Lichtbedingungen ausreichend? Was müsste angeschafft werden?
- Die Größe des Bildes macht eine sachgemäße Anbringung erforderlich? Wer kann das übernehmen? Was brauchen wir dazu?
- Gemeinsam nachdenken.

Die Planung und Beratung macht allen Beteiligten Freude und letztendlich ist es dann auch entschieden. Das Bild von Kandinsky wird im Foyer angebracht. Zuvor wird alles „entrümpelt“, was bislang dort herumstand, die Wände erhalten einen neuen Farbanstrich und der Elektriker bringt Spots an. Schließlich muss auch die Beleuchtung stimmen. Eine neu angeschaffte Grünpflanze rundet die Veränderung ab, bevor sich zunächst die Erzieherinnen staunend in das Bild vertiefen. Denn auch die Erwachsenen (die Eltern) können sich dem Bild von Kandinsky kaum entziehen.

Erziehung als konkrete Tätigkeit in Bezug auf die Selbstbildungsprozesse des Kindes ist aber auch:

**Die Zumutung von Themen, z.B. um den Erfahrungsraum
des Kindes zu erweitern.**

Hier ist also eine Erzieherin gefragt, die aus einem breitgefächerten Themenrepertoire Themen auswählt, die die Bildungsbewegung des Kindes befördern. So geschehen bei einer Erzieherin aus einer Modelleinrichtung im Freistaat Sachsen.

Ein Vormittag mit einer Fotokiste

Einige Kinder ihrer Gruppe hatten Fotos von ihren Eltern sowie Geschwister mitgebracht. Mit großem Interesse betrachteten die Kinder die Bilder und erzählten sich gegenseitig Geschichten. Frau B. erinnert sich daran, dass es schon ganz schön lange Zeit her ist, als sie in ihre Alben bzw. in eine Fotokiste geschaut hat. Bilder bzw. Fotos haben für Frau B. etwas faszinierendes an sich. Sie wecken Erinnerungen an unvergessene Erlebnisse aus der Familie, wie z.B. ihre eigene Einschulung, die Jugendweihe oder auch ihre Hochzeit mit ihrem Mann.

Frau B. nimmt sich vor, einige Bilder aus ihrer Sammlung auszusortieren und den Kindern ihrer Gruppe anzubieten. „Mal sehen, was und vor allem wen die Kinder auf den Bildern erkennen.“, denkt Frau B. und nimmt sich vor, gleich morgen die Bilderkiste mit in den Kindergarten zu nehmen.

Am nächsten morgen sitzen einige Kinder bereits gemütlich am Tisch und blättern in einem Fotoalbum. Dieses haben die Hortkinder angefertigt und es sind Bilder vom letzten gemeinsamen Ausflug darin eingeklebt. Frau B. wird von Sabine auch sofort aufgefordert, die dazugehörigen Texte vorzulesen.

Als alle Bilder angesehen und die Textstellen vorgelesen sind, stellt Frau B. den Kindern ihre Fotosammlung zu Verfügung. Neugierig „wühlen“ die Kinder in der Kiste und ziehen einige Fotos heraus, um sich diese genauer anzuschauen. Frau B. beobachtet die Kinder genau und hört ihren Gesprächen auch intensiv zu. Sabine und Katrin haben ein Foto aussortiert, worauf ein Brautpaar zu sehen ist. Den Mädchen sind die Personen auf dem Foto unbekannt und sie fragen die Erzieherin: „Wer ist das denn auf dem Foto?“ Frau B. schaut kurz auf das Bild und erklärt den Kindern: „Das sind meine Eltern, als sie geheiratet haben.“ Frau B. erzählt den Mädchen, von Erinnerungen, die an das Foto geknüpft sind. Sabine und Katrin lauschen gespannt. Ihren Gesichtern kann man entnehmen, dass ihnen die Geschichte der Erzieherin gut gefällt. Dann beginnen die Mädchen genauer zu beschreiben, was sie auf dem Foto noch alles entdecken. Katrin entdeckt das schöne Kleid und den langen Schleier, den die Braut schmückt. Sabine wendet das Foto und entdeckt nicht nur auf der Rückseite einen Stempel, sondern bemerkt auch, wie „dick“ das Papier des Fotos ist. Frau B. bestätigt dem Mädchen, das der Stempel das Hochzeitsdatum enthält, nämlich 1960 und das der Fotograf zu dieser Zeit wesentlich dickeres Papier verwendet hat.

Diese Aussage wiederum ist der Ausgangspunkt für eine „Suchaktion“ von Katrin. Sie sucht nun nach allen Fotos, die in ihrer Beschaffenheit nach, „dick“ sind.

Frau B. wird von den beiden Mädchen aufgefordert, diese Fotos zu kommentieren und sie hören, das alle von „früheren Zeiten“ sind. Die Erzieherinnen tippt auf Fotos ihrer Großeltern, vom Haus in dem sie lebten und sogar ihr eigenes Jugendweihebild fällt unter die Kategorie „dickes Bild“ und eins von „früher“.

Katrin hat für sich wahrgenommen, dass die Menschen auf den Bildern „ganz anders aussehen“. Auf die Nachfrage von Frau B., was denn das Andere sei, antwortet sie: „Na, die Haare und das was die anhaben, ist ganz anders.“ Frau B. schmunzelt in sich hinein und denkt: „Wie recht Katrin doch hat. Obwohl sie zur damaligen Zeit ihr Jugendwehekleid richtig „chic“ fand, würde sie es heute nicht mehr tragen wollen.“ Einige andere Kinder haben sich noch dazu gesellt und betrachten ebenfalls Fotos aus der Kiste. Alle Kinder am Tisch sind für fast eine Stunde damit beschäftigt, Bilder anzuschauen und zu „kommentieren“.

Frau B. ist sich bereits zu diesem Zeitpunkt sicher, dass der Einfall mit den Fotos eine gelungene Bereicherung für einige Kinder ihrer Gruppe ist. Schließlich gehört es zur Bildung eines Kindes dazu, sich vielfältige Erfahrungen, z.B. auch über die Erwachsenen anzueignen. Dass dieses Wissen für Kinder interessant ist, kann sie gut beobachten. Ganz „nebenbei“ eignen sie sich auch noch Wissen über die Verwendung verschiedener Fotopapierstärken an, in dem sie die unterschiedliche Beschaffenheit erfühlen bzw. ertasten.

Das Zusammenwirken mit den Eltern – eine Voraussetzung für das Gelingen von Veränderungsprozessen in Kindertageseinrichtungen

Was sie zunächst über unsere Kindeinrichtung wissen sollten:

Unser Kinderhaus befindet sich in der Stadt Dresden in einem Neubauplattengebiet. Wir betreuen Kinder aus allen sozialen Schichten sowie unterschiedlichster Nationalität. Zur Zeit werden bei uns ca. 200 Kinder im Alter von 3 Monaten bis 10 Jahre betreut. Wir arbeiten in altersgemischten Gruppen und haben eine Kleinkindgruppe. Unser Team besteht aus 19 Frauen und einem Mann.

Bevor wir im Bundesmodellprojekt mitgearbeitet haben, suchten wir nach neuen Herausforderungen. Wir erkannten, dass unser damaliges pädagogisches Konzept noch nicht alles sein konnte und dass es den neuen gesellschaftlichen Anforderungen nicht mehr Stand halten würde. Wir wollten mehr, wir waren neugierig und scheuten anstehende Veränderungsprozesse nicht.

Mit einer anderen Pädagogik, die u.a. die neue Sichtweise „Das Kind muss nicht gebildet werden, es bildet sich selbst“ beinhaltet, mussten wir auch an eine neue Elternarbeit denken, also einer Erziehungspartnerschaft entgegengehen. Wir erkannten, dass die alten traditionellen Formen der Elternarbeit nicht mehr funktionieren. Elternarbeit ist auch Öffentlichkeitsarbeit.

Erzieherinnen aber auch die Eltern müssen sich öffnen, in dem sie Vorstellungen, ihre Erziehungsziele und ihre Wünsche gegenüber anderen Menschen öffentlich machen und konstruktiv miteinander umgehen. Für uns Erzieherinnen heißt das, verstärkte Transparenz zu praktizieren, in den Alltag des Kindergartens Einblicke zu gewähren sowie eine hohe fachliche Kompetenz in allen Lebensbereichen zu entwickeln.

Einige Anmerkungen zur Gestaltung von Gesamtelternabenden

Ein Rückblick zu zwei Gesamtelternabenden

Der erste Elternabend, es war ein Gesamtelternabend für 200 Eltern, fand in unserem Haus, in traditioneller Form im Sportraum statt. Der Raum ist sehr klein, Sitzmöglichkeiten boten nur Turnbänke und Kinderstühle, aufgestellt in mehreren Sitzreihen. Die Eltern wurden durch die Projektleiterin mit den Inhalten des Bildungsprojektes bekannt gemacht. Die ErzieherInnen konnten diesen Elternabend inhaltlich noch nicht mitgestalten, da augenblicklich zu wenig Fachwissen und eine sehr große

Unsicherheit vorhanden waren. Ihre Aufgaben beschränkten sich zunächst auf die Vorbereitung. Die Eltern hörten zu und waren bereit sich auf Neues einzulassen. Ihre Fragen bezogen sich insbesondere auf organisatorische Abläufe. Eine Diskussion zu Inhalten von Bildungsprozessen gab es nicht.

Ein anderer Gesamtelternabend fand unter anderen Voraussetzungen statt. Hier sollten den Eltern die ersten „Ergebnisse“ unseres Bildungsprojektes vorgestellt werden. Aus den Erfahrungen des ersten Elternabends hatten wir gelernt und beachteten bei der Vorbereitung folgendes:

- Die Eltern wurden zunächst persönlich eingeladen.
- Vor dem Beginn erhielten die Eltern einen Handzettel, wo u.a. folgende Frage formuliert war: Was ist Weltwissen eines 7-jährigen Kindes? Wir verknüpften damit die Idee, die Eltern bereits damit auf das Thema einzustimmen und sie neugierig auf die gemeinsamen Gespräche zu machen.
- Wichtig war den Erzieherinnen die persönliche Begrüßung „ihrer“ Eltern, bevor alle Eltern im großen Raum Platz nahmen.
- Den ErzieherInnen selbst war ihre eigene Kleidung (von sonstiger Berufskleidung) in diesem Rahmen wichtig.
- Schautafeln waren aufgestellt, an denen die Erzieherinnen Ergebnisse ihrer Arbeit dokumentierten.

Der Konferenzraum (so ganz anders als ein Gruppenraum oder Sportraum in der Kita) war mit entsprechender Technik (Video, Fernseher) ausgerüstet, die Bestuhlung erfolgte als Halbkreis, so dass ein Dialog untereinander gut möglich war. Um die Eltern auf einen gemeinsamen Elternabend einzustimmen, hatten wir uns eine kleine Übung für die Eltern ausgedacht. Alle Eltern erhielten den Auftrag auf das unter ihren Stühlen liegende Blatt eine Kerze zu zeichnen. Die Verblüffung war groß, als die Eltern feststellten, obwohl sie sich nicht abgesprochen hatten, sie sich nicht oder nur flüchtig kannten, dass die Produkte, also die Kerzen, in ihrem Aussehen fast identisch oder auch gleich waren. Wie war das möglich? Kinder zeichnen z.B. einen Wachs-fleck, in dem in der Mitte der Docht schwimmt. Das ist für sie die Kerze, an deren Darstellung das Erleben geknüpft ist, z.B. der Geruch einer Kerze oder auch das Ge-fühl für den heißen bzw. warmen Wachs an der Fingerkuppe. Gemeinsam mit den Eltern haben wir über die Frage nachgedacht: Sollten Kindertageseinrichtungen diese Vielfalt der Wahrnehmungen, wie sie sich in der Darstellung der Bilder zeigt (bleiben wir beim Beispiel Kerze) bei den Kindern zulassen oder sie auf ein einheitliches Bild orientieren, in eine schablonenhafte Darstellung pressen? Wir haben uns für die erste Aussage entschieden und wollten die Eltern dafür gewinnen.

Die Rolle der Moderatorinnen übernahmen an diesem Abend die ErzieherInnen. Mit Hilfe eines Videos zeigten sie den Eltern Bildungsprozesse bei ihren Kindern, die wir beobachtet haben. Über Bilder können Eltern viel besser verstehen, was wir meinen, wenn wir von frühkindlichen Bildungsprozessen bei Kindern sprechen. Die ErzieherInnen dokumentierten und beantworteten Fragen. Alle Eltern waren sehr interessiert, sie erkannten, wie wichtig für uns ErzieherInnen das Thema Bildung im Vorschulalter ist.

Einige wesentliche Schlussfolgerungen:

- Elternabende in Kindertageseinrichtungen können langweilig oder voller Spannung sein, sie können begeistern oder auch einschläfern. Die alte gewohnte Form funktioniert nicht mehr. Nach anderen Möglichkeiten und Formen muss gesucht werden.
- Eine konstruktive Gestaltung der Inhalte eröffnet Wege zur Erziehungspartnerschaft, wenn das Thema für beide Seiten (Eltern und ErzieherInnen) von Bedeutung ist. Der Ablauf eines Gesamtelternabends, wo der Dialog und der Austausch gewünscht wird, setzt voraus, dass nach Varianten gesucht wird, in denen sich alle Beteiligten aktiv einbringen können.
- Dabei sollte auch Mut zum Einsatz neuer Technik wie z.B. Videotechnik eingebracht werden und sind die Eltern auf der Suche nach immer neueren Wegen einzubeziehen.
- Zusätzliches Informationsmaterial für Eltern sollte zur Verfügung stehen.
- Ergebnisse sowie Gesprächsinhalte, die Eltern im Gesamtelternabend thematisiert haben, sind unbedingt in einem Gruppenelternabend weiterzuführen. Erst hier ist es möglich auf individuelle Fragen einzugehen, Hintergründe näher zu beschreiben und einen persönlichen Austausch zu führen.
- Partnerschaftliche Kooperationen brauchen Zeit und Kontinuität. Eltern signalisieren in unterschiedlicher Intensität ihren Wunsch nach Zusammenarbeit.

Nach diesem Elternabend waren die Reaktionen bei den Eltern sehr vielseitig. Viel häufiger stellten sie nun Fragen an die Erzieherinnen, z.B.:

- Reicht es für die Entwicklung der Kinder aus, was sie täglich in der Kita erleben?
- Warum hängen keine Bastel- oder Malarbeiten von allen Kindern in der Garderobe?
- Wieso treffen wir Kinder alleine, ohne Begleitung durch eine Erzieherin, in ihrem Haus an?
- Mein Kind hat heute nicht gemalt, hat es überhaupt etwas gelernt?

Ein derartiges aktives und interessiertes Hinterfragen der pädagogischen Arbeit waren wir bis zu dieser Zeit nicht gewohnt.

Dann passierte etwas, wovon wir uns alle fürchteten. Es kam zu einigen Abmeldungen von Kindern, weil Eltern dieses Konzept des Hauses, speziell mit diesem Bildungsansatz nicht mittragen wollten. Eine rege partnerschaftliche Elternarbeit, in der auch Konflikte auf beiden Seiten nicht ausblieben, hatte sich entwickelt. Wir hatten damit eine neue wichtige Aufgabe, nämlich zu lernen, mit solchen Situationen umzugehen. Viele konkrete Fragen seitens der Eltern, z.B. über bestimmte Entwicklungsbesonderheiten, über Selbstbildungsprozesse, über die Vorbereitung auf die Schule, über die neue oder nennen wir es die veränderte Rolle der Erzieherin oder die Bedeutung der Eingewöhnungszeit, konnten wir mit Beginn der neuen anderen Pädagogik nicht beantworten.

Das Ergebnis bei uns Erzieherinnen war Unsicherheit und Unzufriedenheit. Wir mussten unsere Rolle als Fachfrauen hinterfragen. Also suchten wir nach Lösungen. Teambesprechungen, das Lesen von Fachliteratur über Entwicklungspsychologie, Bindungstheorie, Weltwissen von Kindern, neue gesellschaftliche Herausforderungen usw. stand nun im Mittelpunkt unserer Arbeit und Freizeit.

Auf dem Weg zu neuen Ufern – Suchen nach neuen Wegen

Elternarbeit soll bei uns etwas ganz Selbstverständliches, nichts Künstliches oder Aufgesetztes sein und nicht punktuell sondern kontinuierlich und täglich erfolgen. Die Eltern sind für uns die wichtigsten Partner in unserer Arbeit. Schwerpunkte sehen wir insbesondere in der Kontaktaufnahme und Beziehungspflege, in der Verständigung über bedeutsame Fragen und vor allem in der Transparenz unserer täglichen pädagogischen Arbeit.

So hatten wir die Idee einen Fragebogen für unsere Eltern zu erarbeiten und baten die Eltern diesen auszufüllen. Uns interessierten die Antworten der Eltern, da sie eine wesentliche Grundlage für unsere Arbeit bilden. Wir brauchen die spezifischen Informationen der Eltern, in denen sie u.a. ihre Erwartungen an unsere Arbeit formulieren. Eltern haben dadurch die Möglichkeit, ihre eigenen Gedanken zu äußern sowie ihre Wünsche und Hoffnungen öffentlich zu machen. Für ErzieherInnen sind die Ergebnisse ein wichtiges Instrument um ihre eigene Arbeit zu überprüfen.

Der Fragebogen umfasst mehrere Themenvorgaben.

Pädagogische Themen – Bildungsfragen

- Kenntnisse und Kompetenzen die Kinder brauchen, um in der Zukunft bestehen zu können
- Wahrnehmungsfähigkeiten des Kindes
- Zum Verhältnis von Bildung und Bindung zu einer Bezugsperson
- Erforderliche Kompetenzen zum Erwerb von Wissen.
- Handlungsmöglichkeiten von Eltern um Bildungsprozesse ihres Kindes zu unterstützen
- Handlungsmöglichkeiten von Erzieherin/Kita um Bildungsprozesse des Kindes zu unterstützen

Methoden in der Elternarbeit

- Elternabende für alle Eltern
- Gruppenelternabende
- Vorträge von Fachleuten
- Regelmäßige Sprechstunde der ErzieherInnen
- Von Zeit zu Zeit ein längeres Gespräch über das Kind
- Gespräch einige Wochen vor der Einschulung
- Hausbesuche
- Anwesenheit von Eltern in der Gruppe

Die Auswertung zeigte uns, dass der überwiegende Anteil der Eltern daran interessiert ist, mit den ErzieherInnen über Bildungsprozesse ins Gespräch zu kommen. Wichtig ist den Eltern auch, dass ihre Kinder vielfältige Anregungen in unserer Kita erhalten. Das scheint uns ein sicheres Zeichen dafür zu sein, dass die Eltern unser Anliegen verstanden haben.

Bei den Fragen nach Methoden in der Elternarbeit ist das längere individuelle Gespräch der ErzieherIn mit den Eltern sehr wichtig. Oftmals sind die gemeinsamen Elternabende für Eltern zu anonym und dem Wunsch der Eltern, nach einem persönlichen Gespräch über die Entwicklung des Kindes, nicht genügend Rechnung getragen. Auch haben einige Eltern oft Hemmungen, sich vor einer großen Menschengruppe zu äußern.

Wenn z.B. verschiedene Videosequenzen gezeigt werden, möchten die Eltern auch ihr Kind in der Gruppe, gemeinsam mit „ihrer“ ErzieherIn sehen und sich darüber auseinandersetzen. Unsere Eltern wünschten sich, dass „ihre“ ErzieherIn über die Bildungsprozesse und Entwicklungsbesonderheiten ihres Kindes individuell und in einem persönlichen Gespräch Auskunft gibt.

Dokumentation der täglichen Arbeit der ErzieherIn als entscheidende Grundlage für die Kooperation mit Eltern

Neue oder auch andere Formen in der Kooperation mit den Eltern sind die Dokumentationen der täglichen Arbeit durch die Erzieherinnen. Die Dokumentation der Arbeit erfüllt verschiedene Zwecke. Zum einen beschreiben Erzieherinnen ihre Vorhaben, Ideen usw. und halten Entwicklungsschritte der Kinder fest. Zum anderen sind verschiedene Formen der Dokumentation wesentliche Grundlagen dafür, um über Entwicklungsschritte des Kindes sowie der Förderung durch die Erzieherin selbst zu reflektieren. In den Gesprächen mit den Eltern sind die Dokumentationsunterlagen eine Arbeitsgrundlage für fachkompetente Auskünfte.

Einige Gruppen führen ein tägliches Tagebuch. Es werden Beobachtungen über Bildungsprozesse der Kinder in unterschiedlicher Art den Eltern schriftlich mitgeteilt sowie Entwicklungsbesonderheiten einzelner Kinder und der Gruppe geschildert. Eltern, die ihre ErzieherIn am Tag nicht mehr sehen, nutzen die Möglichkeit des Tagebuchs um Fragen zu stellen oder Hinweise auf bestimmte Situationen zu geben. Mit dieser Form der Dokumentation erhalten die Eltern einen täglichen Einblick in das Geschehen des Gruppenlebens und können sich aktiv beteiligen.

Hier ein kurzer Auszug:

„Heute früh entdeckten wir einen Käfer auf unserem Teppich. Er hatte sich mit einem Bein in der Umrandung verhakt. Marius und Maximilian untersuchten zuerst mit der Lupe, ob er noch lebt. Der Käfer bewegte bei Berührung die Fühler; also lebte er. Rona holte von sich aus das Tierlexika und suchte mit Leo das Bild von diesem Käfer. Ich habe den Kindern den Namen des Käfers vorgelesen. Er heißt der Schwarze Schnelkäfer. An Hand von Bildern erkannten sie, dass der Käfer in Wiesen und Wäldern lebt. Beim Versuch den Käfer zu retten, verlor er leider seine Flügelhüllen und ein Bein. Die Kinder versuchten mit aller Kraft und Vorsichtigkeit den Käfer zu retten und setzten ihn ins Freie. Eine ständige Beobachtung mit Lupe wurde von den Kindern bis zum Nachmittag verfolgt.“

Andere Gruppen, die den Wunsch oder Anspruch haben, die Arbeit in ihrer Gruppe nicht nur mit Dokumentationsmappen vorzustellen, greifen zu visuellen Medien z.B. Bildern, die das Gruppenleben lebendig demonstrieren. Es werden Bilderserien von unterschiedlichen Aktivitäten ausgestellt und deren Inhalt durch die ErzieherIn schriftlich dokumentiert. Diese Materialien können dann in Elternabenden, in persönlichen Gesprächen oder für die eigene Reflexion genutzt werden. Ob eine öffentliche Nutzung erlaubt ist, muss aber von den Eltern vorher erfragt werden.

Einige Gruppen nutzen auch die Dokumentation als Wochenrückblick. Die Ergebnisse unterschiedlichster Art werden am Ende der Woche in Schrift, Bild und mit Kinderarbeiten gebündelt und im Haus sichtbar ausgestellt.

Beispiel:

Aktivität	Anliegen
Am Freitag wird unser Kinderfest sein. Unsere Etage wird den Stand JAPAN betreuen. Darauf wollen wir uns vorbereiten.	<i>Interesse für andere Kulturen</i>
Wo liegt Japan ? Wir schauen auf dem Globus und der Weltkarte nach.	<i>Anbahnen von Größenvorstellung und Entfernung</i>
Was leben dort für Menschen? Wie sehen sie aus? Wie leben Sie?	<i>Erfahrungen über eigenes Leben vergleichen, Wissensvermittlung</i>
Aus Japan kommen IKEBANA – eine Kunst des Blumensteckens – und ORIGAMI – eine Papierfaltkunst. Beides werden wir an unserem Stand ausprobieren.	<i>sinnliches und ästhetisches Empfinden, schöpferische Selbsttätigkeit, Feinmotorik</i>
Auch Karate stammt aus Japan. Die Kinder der Karate-Gruppe üben ihr Programm zum Kinderfest.	<i>Sinnes- und Bewegungsschulung, Reaktion, Gleichgewicht, Selbstbewusstsein, soziale Kompetenz</i>
Ein Nationalgetränk der Japaner ist grüner TEE. Wir kochen selbst welchen und trinken ihn aus Teeschalen.	<i>Erlebnis aller Sinne, Wissen</i>

Für uns hat durch das Modellprojekt die pädagogische Arbeit in der Kita einen ganz neuen Stellenwert erhalten. Wir haben erfahren, dass Eltern die Professionalität des Fachpersonals gern annehmen und uns durch das Hinterfragen unserer Arbeit bei der Weiterentwicklung unseres pädagogischen Ansatzes sehr hilfreich sind.

Erziehungspartnerschaft statt Elternarbeit

Wenn in einer Kindertagesstätte die pädagogische Konzeption grundlegend verändert wird, wenn sich für die ErzieherInnen das Bild vom Kind wandelt und sie ihre Rolle neu definieren, dann betrifft das alles auch die Eltern.

Die Prägung eines Kindes geschieht zu 80 % im Elternhaus. Die Kindertagesstätte ergänzt und unterstützt die Arbeit der Familie.

Im Mittelpunkt steht also das Kind. Es geht um seine Entwicklung zu einem lebens- und lernfähigen, kompetenten Menschen. Diese komplexe Aufgabe für Kinder kann nur gemeinsam, von Eltern und ErzieherInnen, wahrgenommen werden.

Für das Kind gibt es nichts Besseres, als wenn es zwischen Elternhaus und Kindertagesstätte zu einem partnerschaftlichen Miteinander kommt.

In einigen Einrichtungen und mit manchen Eltern gibt es dazu bereits gute Erfahrungen. Sie sollten aber kein Zufallsprodukt bleiben.

Auch Eltern wünschen sich zunehmend mehr Mitsprachemöglichkeiten, denn es geht ja um ihre Kinder.

Zwischen einer Kindertagesstätte und Eltern wird jeweils ein Betreuungsvertrag geschlossen. Mit ihm wird die rechtliche Grundlage geschaffen zur verbindlichen Regelung eines Betreuungsrahmens. Das ist wichtig aber längst nicht alles, wenn es um die Entwicklung eines Menschen geht.

Dafür spielen Fragen nach Lebenswerten und -normen, nach Zukunftsvorstellungen und dem Erwerb von Fähigkeiten eine bedeutende Rolle.

Diese ethische Grundtendenz, die für die Erziehung und Bildung von Kindern von Bedeutung ist, schlägt sich in der jeweiligen Konzeption der Einrichtung nieder. Eltern können sich kennen lernen, wenn sie ihr Kind in einer Einrichtung anmelden. Wodurch erfahren aber die ErzieherInnen, in welchem Kontext die Kinder in ihren Familien aufwachsen? Für die Kinder, die ihre Bezugspersonen sowohl zu Hause als auch in der Kindertagesstätte haben, ist es wohlthuend und hilfreich, wenn sich die pädagogischen Grundhaltungen ergänzen, statt im Widerspruch zu stehen. Ein wichtiger Schritt in diese Richtung ist es, dass das neue Sächsische Kindertagesstätten-Gesetz den Eltern das umfassende Wunsch- und Wahlrecht ermöglicht. Erziehungspartnerschaft kann aber nicht durch Gesetze geschaffen werden. Sie muss sich zwischen Eltern und ErzieherInnen entwickeln. Gesetzliche Regelungen können einen konstruktiven Rahmen schaffen. Der lebendige Vollzug aber ist abhängig vom Miteinander zwischen ErzieherInnen und Eltern.

Erziehungspartnerschaften zu entwickeln, heißt, sich auf einen Prozess einzulassen und einen Weg zu beschreiten.

Am Anfang dieses Weges könnte eine Analyse über die Zusammenarbeit zwischen ErzieherInnen und Eltern stehen.

Beide Gruppen je für sich sollten sich mit folgenden Fragestellungen beschäftigen und eine ehrliche Antwort darauf finden:

ErzieherInnen	Eltern
Was erwarten wir von Eltern, die ihr Kind in unsere Einrichtung geben?	Was erwarten wir von der Einrichtung, in die wir unser Kind geben?
Was möchten wir von Eltern wissen, um die Kinder besser verstehen zu können?	Was ergänzt sich oder widerspricht der Erziehung in unserer Familie?
Wo können/müssen Eltern einbezogen werden?	Bei welchen Themen möchten wir gehört/einbezogen werden?
Wo sind für uns Grenzen?	Wo sind für uns Grenzen der Mitarbeit?

In der Auswertung der Ergebnisse wird Übereinstimmendes festgestellt oder gegen-
teilige Auffassungen. Bestimmt ergeben sich auch neue Gesichtspunkte.

Auf der Grundlage dieser Analyse kann sich ein neues Konzept der Zusammenarbeit entwickeln. Vielleicht ergeben sich neue Aspekte, die bisher von beiden Seiten nicht wahrgenommen wurden.

Die Analyse ist ein Instrumentarium der Sacharbeit. Zusammenarbeit mit Eltern hat aber auch emotionale Facetten. Ihnen sollte man auch auf die Spur kommen. Das könnte z.B. so geschehen:

Methode	Beispiel aus einer Kindertagesstätte
– Im Team findet jede Erzieherin für sich Bilder, Metapher dazu, wie sie Eltern erlebt „Eltern erlebe ich wie ...“ – Jede Kollegin benennt ihr Bild – Einzelnen bzw. gemeinsam wird versucht, die persönlichen Hintergründe für diese Bilder zu erkennen	... eine Waage oder Wippe ... einen Hemmschuh ... ein dickes Seil ... einen Spiegel <i>Waage/Wippe:</i> Immer wieder sind wir auf der Suche nach einer Balance im Miteinander. Es gibt Höhen und Tiefen, Auf und Ab. Es ist ein Wechselspiel von Unter- und Überlegenheit. <i>Hemmschuh:</i> Wir erleben, dass von manchen Eltern das abgebremst wird, was wir z.B. an Selbständigkeit mit den Kindern aufbauen. Manche Eltern lassen ihre Kinder nicht „loslaufen“. <i>Dickes Seil:</i> Wenn wir für die Kinder etwas erreichen wollen, müssen wir an einem Strang ziehen. Es muss ein strapazierfähiges Seil sein. <i>Spiegel:</i> An den Eltern kann ich sehen, was das Kind zu Hause prägt: – was vom Alltag der Kita zu Hause ankommt; – wie unsere Arbeit angenommen, geschätzt wird;

- Gemeinsam wird überlegt,
- wie positive Bilder in der Zusammenarbeit mit Eltern eine stärkere Auswirkung erhalten können
- wo negative Bilder ihre Ursache haben

- welche gesellschaftlichen Einflüsse das Familienleben und damit auch die Kinder belasten.

z. B.: *Dickes Seil:*

Beziehung zu den Eltern stabil machen durch:

- Transparenz der Arbeit
- Miteinander, nicht übereinander reden
- Vertrauensverhältnis aufbauen
- Ernstnehmen der jeweiligen Professionalität
 - Eltern als primär Verantwortliche für das Kind
 - Erzieherinnen als pädagogische Fachkräfte

z. B. *Hemmschuh:*

- Angst vor Kritik der Eltern
- Unsicherheit den Eltern gegenüber, pädagogische Entscheidungen gut zu begründen
- Zu wenig Zeit für Abstimmungen mit Eltern
- Eltern sollen sich nicht einmischen

Beides, die sachliche Analyse und die emotionale Selbstbefragung können uns eine neue Blickrichtung eröffnen, die dann auch zu neuen Konsequenzen in der Zusammenarbeit mit Eltern führen. Grundvoraussetzung ist, dass der je eigene Stellenwert der Institution Familie einerseits und der Institution Kindertagesstätte andererseits von beiden Seiten anerkannt wird.

Erziehungspartnerschaft ist weder nur ein neues Wort noch einfach eine neue Methode. Es bezeichnet ein neues Verständnis der Rolle der ErzieherInnen und eine ausdrückliche Akzeptanz und Achtung der Familie. Im Mittelpunkt aber steht das Kind, für das es das Beste ist, wenn die Erwachsenen miteinander an sein Wohl denken.

Eltern und ErzieherInnen können ihre je eigenen Kompetenzen so abstimmen und bündeln, dass das Kind Raum gewinnt, sich zu entwickeln, die Welt zu erkunden und das Leben zu meistern.

Darstellungen zum Rollenverständnis von Erzieherinnen aus der Sicht einer Leiterin

Wie alles angefangen hat:

Wir waren (sind) ein Team, wie viele andere auch. Überzeugt gute Leistungen zu erbringen, für Kinder gute Bedingungen zu schaffen und voller Ideen und Erfahrungen. Wir planten unsere Arbeit und hatten Erfolge, Anerkennung der Eltern und der gesellschaftlichen Umwelt.

Die gravierenden gesellschaftlichen Veränderungen, neue interessante Literatur und vieles mehr, regte uns zum Lesen, Denken und Diskutieren an. Wir begaben uns auf einen Weg, der uns auch zur Wissenschaft führte.

Als Leiterin lebe ich immer ein Stück in der Zukunft. Die Prozesse, die ich anschieben will, muss ich vorher durchdenken und planen. Ich besuchte 1998 die Fachtagung in Potsdam und erlebte Wissenschaft hautnah.

Hin- und hergerissen zwischen Begeisterung, dem Wunsch mitzutun und dabei zu sein, wenn neue Wege ausprobiert werden und dem Gedanken, es ist nicht zu schaffen, fuhr ich zurück nach Chemnitz.

Mein Bericht im Team weckte auch bei den Frauen Neugierde und Interesse.

Zuversichtlich bewarben wir uns als Modelleinrichtung zur Erarbeitung eines Bildungsauftrages für Kindertageseinrichtungen. Ich war mir bewusst, wenn unsere Bewerbung Erfolg hat, gehen wir einen Weg mit Wissenschaftlern zusammen und wissen heute noch nicht, was uns begegnet. Eines war mir vermutlich schon damals klar, wir werden uns verändern.

Wir waren dialogbereit. Die erforderliche Neugier und Lust auf Entdeckung neuer Fragestellungen über kindliche Bildungsprozesse war vorhanden. Eine Grundlage dafür waren und sind noch heute gemeinsame Beratungen aller Erzieherinnen. Wer so eng und dicht zusammenarbeitet, braucht Offenheit und Kooperationsbereitschaft, beides ist existenznotwendig, um ein Gemeinschaftsgefühl zu entwickeln.

In einer gemeinsamen Beratung besuchte uns Frau Dr. Musiol, unsere Wissenschaftlerin und jede Kollegin konnte entscheiden, ob sie am Projekt teilnimmt. Es galt sich zunächst auf einen gemeinsamen Prozess einzulassen, über ein neues Kindbild nachzudenken und Beobachtungen der Kinder in einem Protokoll für das Gespräch mit WissenschaftlerInnen anzufertigen. Das geht nicht ohne Texte zu lesen und darüber nachzudenken, auch wenn die Texte nicht leicht verständlich und praxisnah geschrieben sind.

Aus heutiger Sicht kann ich sagen:

Wir waren fast alle Kooperationspartner von WissenschaftlerInnen. Ja, nur fast, denn eine Erzieherin, Frau J., entschied sich nicht für die Projektarbeit. Angst vor der Veränderung, den neuen Aufgaben und mangelndes Selbstvertrauen führten bei ihr zu dieser Entscheidung.

Ich fragte mich als Leiterin – was muss ich jetzt tun? Wie soll ich mich verhalten? Überrede ich sie mitzumachen? Mache ich das „Nein“ zum Thema einer Gruppendiskussion? Akzeptiere ich die Meinung und warte ab?

Meine Entscheidung stand fest: Ich warte ab! Denn auch Erwachsene brauchen Zeit für Entscheidungen.

Unser Team veränderte sich

Nach einer Weiterbildung übers Wochenende begannen alle den Dienst noch aufgeregter und aufgewühlter, als sonst üblich. Es waren Themen, wie Bindungsverhalten, Bildungsprozesse, Weltkonstruktion der Kinder und unser pädagogisches Handeln, die uns innerlich „aufgewühlt“ hatten. Unsere eigene Bildungsreise begann mit dem Infragestellen von Gewohnheiten der Konstruktion eines veränderten Kindbildes und einer Umorientierung der Auffassung von Bildung und Erziehung.

Frau J., die nicht mit zur Weiterbildung gefahren war, beobachtete uns genau. Alle anderen Erzieherinnen fingen an, Protokolle zu schreiben. Es war plötzlich bedeutsam zuzufassen, sich selbst zurückzunehmen, genau zu beobachten und der Gedankenaustausch untereinander gewannen zunehmend an Bedeutung.

Ich sah mich Forderungen meiner Kolleginnen gegenüber, ihnen mehr Zeit zum Protokollieren sowie für gemeinsame Absprachen einzuräumen.

Der bisherige Rahmen unserer Arbeit stimmte nicht mehr. Die Organisation musste verändert werden, damit die Prozesse die anliefen, organisatorisch möglich wurden. Zuerst wurde der Dienstplan flexibler gestaltet, alle Beratungen auf den Abend gelegt, weil wir anfangs die geplante Zeit nie einhielten. Keiner sah auf die Uhr, immer war das Thema wichtiger. Nach solchen Zusammenkünften stellten wir fest, wir brauchen u.a. Arbeitsmaterial, um Bildungsprozesse der Kinder anschaulicher zu dokumentieren. Wir dachten dabei an Fotoapparate, Diktiergeräte und eine Videokamera.

Unser Haus veränderte sich

Ausgangspunkt dafür war, dass Kinder mehr als nur „kindgerechte Materialien“ brauchen, um sich selbst auf den Weg zu machen, ihre Welt zu erforschen. Das Kind braucht komplexe Wahrnehmungs- und Erfahrungsmöglichkeiten.

Mit der Frage:

„Was ist für Kinder eine Herausforderung, um aktiv zu werden?“, begannen wir den Tag und die Umgebung zu verändern.

Es verschwanden Zeitpläne und es tauchten Materialien auf, wie z. B. Gemälde von Kandinsky und Klee, klassische Musik, richtiges Werkzeug, Mikroskope, Lupen, Gläser zum sammeln, technische Geräte zum „Dahinterschauen“ usw.. Steine, Röhren, Draht und Holz waren ebenso wichtig, wie Serviergeschirr, das für jeden Tisch angeschafft wurde.



Traditionelle Abläufe, wie Essen und Schlafen, haben wir auf die Bedürfnisse der Kinder abgestimmt.

Genau diesen Prozess als Leiterin zu beobachten, dabei die Freude von Erzieherinnen zu erleben, die gern und mit Lust dokumentieren, die begeistert über Kinder berichten, motivierten mich ungemein.

Meine Aufgabe war es, die Prozesse der Erzieherinnen zu moderieren, interessiert nachzufragen oder auch Widersprüchliches in ihrer Arbeit aufzuzeigen, mich ihnen als Gesprächspartnerin anzubieten.

Frau Dr. Musiol filmte die Kinder und diskutierte mit uns über Bildungsprozesse und den geschaffenen Rahmen.

Über eine geschickte Fragetechnik wie, z.B.:

- Könntet Ihr Euch vorstellen, das oder jenes auszuprobieren?
- Was würde passieren, wenn Ihr nicht gleich eingreift?
- Was interessiert die Kinder gerade?
- Wo entdeckt Ihr Begeisterung, eine wahre Lust am Ausprobieren bei den Kindern?
- Was haltet Ihr von diesem Text, gibt es Unverständnis?

kam sie mit uns ins Gespräch.

Nie sagte sie uns, wie wir etwas verändern sollten. Wir erlebten uns selbst als Forscherinnen in einem Arbeitsprozess, konnten selbst ausprobieren und verschiedene Wege gehen.

Nach den Beratungen mit ihr war meine Fähigkeit zu motivieren am meisten gefragt. Jeder hatte Ideen und aus der Literatur etwas Bedeutsames entnommen. Ich stellte einen Zuwachs an Selbstbewusstsein meiner Kolleginnen fest. Ihr Selbstwertgefühl hatte einen positiven Schub erhalten. Professionelle Erzieherin – die Anfänge wurden sichtbar.

Frau J. bemerkte natürlich auch die Veränderungen bei ihren Kolleginnen. Der Eifer der anderen, ihre Freude am Lernen und der täglichen Arbeit steckte sie an. Bei ihr entwickelte sich der Wunsch, auch dabei sein zu können. Im persönlichen Gespräch mit ihr erfuhr ich, wie sie ihre Angst und die Zweifel überwunden hatte. Die Bestätigung dafür, wie gut es Kindern geht, wenn sie selbst tun können, hatte sie täglich vor Augen. Ihre Tochter ging in eine Gruppe unserer Kindertageseinrichtung. Es war also gut abzuwarten und sie nicht zu drängen und im richtigen Moment ein klärendes Gespräch zu führen. Für mich als Leiterin eine schöne Erfahrung. Heute ist Frau J. mit viel Engagement am Projektgeschehen beteiligt.

Ausblicke

Wir sind auf einen Weg, zwar jeder für sich und doch haben alle ein gemeinsames Ziel. Alle haben das Gefühl entwickelt, selbst ein wichtiger Teil eines Ganzen zu sein. Wir werden in Kürze unsere Kindertageseinrichtung räumen, um Bauarbeitern Gelegenheit zu geben, aus unserem 1958 gebauten Haus, z.B. mit überalterten Anlagen, ein gelungenes Haus für Kinder zu gestalten. In der Zwischenzeit arbeiten wir mit anderen Erzieherinnen, in anderen Einrichtungen zusammen. Für uns eine große Herausforderung. In ca. einem Jahr beziehen wir dann voraussichtlich unser neues Haus und werden es nicht nur mit den Kindern, den Eltern sowie allen MitarbeiterInnen „füllen“, sondern die andere Pädagogik wird unser ständiger Begleiter sein.

Die Berichte von meinen Kolleginnen, wie sie selbst die Veränderungen erlebten, sind für manche Leserinnen vielleicht Anregung, sich selbst auf den Weg zu machen.

Zunächst berichtet Frau A. Dittl:

Was nehme ich an konkreten Veränderungen an mir wahr?
Im Gespräch mit mir bekannten Erzieherinnen, welche jedoch nicht in unserer Kindertageseinrichtung arbeiten, werden diese Veränderungen besonders gewiss.

Ich weiß eigentlich gar nicht gleich, wo ich beginnen sollte!

Also drehen wir das Rad zurück bis zur 1. Einführungsveranstaltung in Rabenberg 1998. Hier sahen wir einen Film, in dem die Kinder unheimlich aktiv beim Malen zu sehen waren. Ich fand alles recht chaotisch!

Und heute?

Ich denke, dass die Kinder totale Akteure ihres eigenen Handelns sind. Dieser Gedanke hat sich auch in meinem pädagogischen Handeln sehr verändert. Vor allem meine Einstellung darüber. Ich war wohl früher schon der Meinung „Kinder sollten alles selbst tun, wozu sie in der Lage sind“. So habe ich dies jedoch sehr eingeschränkt praktiziert. Kinder sind nun einmal fertige Wesen. Heute kann ich es gut aushalten, wenn Kinder mit Werkzeugen umgehen oder wenn jüngere Kinder mit dem scharfen Messer Obst zum Obstfrühstück zubereiten.

Überhaupt denke ich über das Loslassen von uns anvertrauten Kindern nicht mehr in so starren Grenzen, z. B. gehen die Kinder allein in den Garten oder sie bleiben auch allein im Zimmer, wenn die anderen hinausgehen, selbst wenn sie erst drei Jahre alt sind.

Mit dem Loslassen der Kinder habe ich erkannt, dass man durch aktives Zuhören genau die Wünsche und Ideen der Kinder erkennt, selbst einsieht und somit besser handeln kann. Früher habe ich letztendlich doch alles selbst entschieden!

Überhaupt versteht man die Kinder viel besser, wenn man ihnen zuhört. Selbst wenn sie Dinge nicht mit unseren überschaubaren „Erwachsenenbegriffen“ benennen, sondern ihre eigenen wählen. Früher dachte ich immer, ich muss alles sofort korrigieren. Heute kann ich gut ertragen, wenn Kinder „Coll Man“ Gitarre hören wollen oder die Pyramide in „Windmühle“ taufen. Es ist schon erstaunlich, welche Wandlung mit einem selbst vor sich gegangen ist. Plötzlich kann ich problemlos die Meinung auch kleiner Kinder akzeptieren, wie z. B.:

„Ich gehe in ein anderes Zimmer.“ oder: „Ich bin nicht müde und schlafen will ich nicht.“ Oder: „Ich bastele kein Weihnachtsgeschenk für Mutti.“

Ein wichtiger Prozess des Erkennens war für mich auch, dass Kinder mit Musik anders umgehen als wir Erwachsenen. Sie hören im Stehen z.B. klassische Musik und bewegen sich auch dazu. Selbst beim Singen unserer Kinderlieder wollen sie tanzen und nicht „gesittet“ dasitzen.

Immer wieder taucht auch der Anspruch für Erzieherinnen auf: „Es aushalten zu können“, was die Kinder gerade mit großem Interesse tun.

Das ist in manchen Situationen gar nicht so einfach, z. B. bei ziemlich heftigem Kinderstreit, welcher auch hin und wieder mit Fäusten ausgetragen wird! Erstaunlicherweise konnten sich die beteiligten Kinder immer irgendwie einigen. Mitunter hat sich

so ein Kind mehr Respekt und Stand in der Gruppe verschafft, als wenn ich eingegriffen und mit meinem Moralverständnis dem Kind nur oberflächlich geholfen hätte.

Ich fand es gut, etwas über Bindungsbeziehungen zu erfahren und auszuführen. Früher fand ich es oft lästig, Eltern mit im Zimmer zu haben, die einem „immer auf die Finger schauen“.

Heute erkenne ich, wie wichtig es ist, das Eltern ihre Kinder die erste Zeit in die Kita begleiten. Die Kinder lösen sich irgendwann freiwillig von Mutti oder Vati und können ohne inneren Stress den Tag hier bei uns verbringen.

Ich denke, auch so wird unsere Arbeit transparenter und man kann im Gespräch mit den Eltern viele Aspekte klären, die evtl. für Eltern unklar und unverständlich sind. Es gibt neben dem Gesagten noch viele Dinge, die ich auch nie wieder anders machen würde.

Einige Beispiele dafür möchte ich hier benennen:

- Kinder dürfen ihre Räume selbst gestalten, sie haben auch eine andere Ordnung.
- Ich plane nicht mehr für die Kinder vor, sie sind selbst kompetent für ihr Handeln.
- Für Kinder sollten vielfältige Materialien bereitstehen, um verschiedene Erfahrungen machen zu können. Dabei spielt es keine Rolle, ob andere Erwachsene dies als unmöglich oder noch nicht empfehlenswert empfinden, z. B. Gemälde, klassische Musik, Werkzeuge, Bücher für Erwachsene oder auch eine Kerze selbst anzünden.
- Auch das Ungewöhnliche, nicht Vorhersehbare nicht scheuen.
- Kinder dürfen selbst entscheiden, wie viel Nahrung sie zu sich nehmen und welche sie vielleicht auch ablehnen – sie sind auch hierfür kompetent.
- Nie wieder starre Zeitpläne, unflexible Erzieherinnen und vorgefertigte Ziele.

Deshalb bin ich froh, am Bildungsprojekt teilzunehmen. Ich könnte mir eine andere Arbeitsweise nicht mehr vorstellen.

„Ihr werdet euch ganz sehr verändern!“ – Das war der Anfangssatz unserer Leiterin nach deren erster Einführungsveranstaltung und für mich Anlass, meine Erfahrungen aufzuschreiben.

Frau B. Thomas berichtet:

Als an uns der Gedanke der Projektarbeit herangetragen wurde, war ich bereits 17 Jahre Erzieherin, geprägt durch Ausbildung als Krippenerzieherin in der DDR, der Anpassungsqualifizierung zur staatlich anerkannten Erzieherin und den einschlägigen Erfahrungen im Krippen- und Kindergartenalltag.

Ich war überzeugt, dass Kinder gebildet werden müssen und dass ich fähig und geschickt genug war, den Kindern all das beizubringen, was nach meiner Ansicht nach gut und richtig ist. Begriffe wie „Erziehung und Bildung“ waren klar definiert. Es gab nichts, was mich von meinem geduldigen Bemühen, dem Kind etwas zu lernen, abgebracht hätte, denn ein Kind ohne abrufbares Wissen war Zeugnis meines Unvermögens. So fand ich berufliches Selbstverständnis in gelungenen Zeichnungen der Kinder, in ausstellungsreifen Bastelarbeiten, in Vorführungen zu jedweden Anlässen gegenüber Eltern und Gästen. Ich war bemüht, den Kindern ständig etwas zu bieten, sie zu beschäftigen.

Dann ließen wir uns aufs Projekt ein, auch deshalb, weil wir fühlten, dass dieser Kindergartenalltag nicht mehr in die Zeit passte. Zunehmende Veränderungen im Familienleben der Kinder, in der Nutzung der Medien, im Umgang miteinander, hinterließen Spuren und zeigten uns Lücken, offene Fragen, mitunter Ratlosigkeit bei diversen Problemen.

Nach der Auftaktveranstaltung, der Konfrontation mit neuesten Erkenntnissen war in meinem Kopf ein heilloses Durcheinander. Ich hatte Antworten auf viele Fragen erwartet, fand nur immer neue Fragen. Der Doku-Film der Bindungstheorie machte mich betroffen, quälte mich lange und hielt mir den Spiegel der eigenen Biographie vors Gesicht. Die Risse meines „Erzieheregos“ waren nicht zu übersehen.

Nach so vielen Jahren die eingefahrenen Gleise verlassen, die so schön sicher und selbstverständlich sind, ist nicht schmerzlos. Aber, waren wir nicht aufgebrochen, um neue Wege zu gehen? Angst vor der eigenen Courage?

Ich begann, Kinder aufmerksamer zu beobachten, mir Äußerungen von Kindern zu notieren, um später darüber nachzudenken. Ich bemühte mich, Kindern mehr Zeit zu lassen zum Wahrnehmen, zum Nachdenken. Was nicht so einfach für mich war, denn in dieser Zeit machte ich meine heilpädagogische Zusatzqualifikation.

„Helfende Pädagogik“, meinte ich, fürs Projekt. Schaffen es wahrnehmungsgestörte Kinder aus eigener Kraft, sich ein Bild von der Welt zu machen? Wie verlaufen Konstruktionsprozesse, wenn Erfahrungszusammenhänge nur schwer entworfen werden können?

Ist die Wahrnehmung gestört, was wird aus dem aktiven „Selbstbilden“?

Jeden Tag neue Fragen, aber auch neue Beobachtungen von Kindern, die mich oft verblüfften, wenn ich den Kindern nur mehr Zeit lasse und ihnen vertraue.

Ein Erlebnis prägte mich nachhaltig:

Ich selbst brachte einen Eimer Reis ins Zimmer, zum Ertasten von Gegenständen, die ich im Reis verstecken wollte. Die Kinder hatten sofort andere Ideen. Es wurden alle möglichen Utensilien aus unserer Küche geholt und mit Begeisterung „gekocht“.

Im Nu war das Zimmer voller Kinder, voller Reis und voller Ideen. Ich habe mich festgehalten und mich im Aushalten selbst übertroffen. Irgendwann fanden die Kinder selbst, es wäre an der Zeit, zu kehren. Sie organisierten Besen und Schaufel und brachten das Zimmer selbst in Ordnung.

Noch vor Wochen hätte ich es nicht für möglich gehalten, sicher selbst gekehrt und den Kindern damit die Gelegenheit zur Selbstbildung genommen.

Ich fand Gefallen am Beobachten. Ich sah Dinge, die ich früher nicht gesehen hatte, obwohl ich meinte, schon immer zu beobachten. Was war jetzt anders?

Wir beobachteten vor einem anderen Hintergrund: In welchem Entwicklungsstadium befindet sich das Kind gerade?

Welche physikalischen Eigenschaften werden ausprobiert und überprüft?

Ein ausgedientes Kassettenradio – prima, eine Riesenherausforderung für die Kinder: 3 Tage Forschungsreise ins Innenleben. Mit Hilfe einer großen, massiven Holzkugelbahn erforschen die Kinder tagelang Geschwindigkeiten, Bewegungsenergien, Reibung u.ä.. Sie sagen es nur nicht. Erzieherinnen müssen es erkennen.

Auf Fragen der Kinder habe ich keine fertigen Antworten, ich gebe ihnen Denkanstöße. Auch oder gerade bei meinen „Problemkindern“. Dafür bin ich verantwortlich, für immer neue Denkanstöße, für die Hilfe, für den Rahmen, damit sie es selbst tun können, sie mit ihren Möglichkeiten die Welt erkunden können. Ich bin im Alltag heute gelassener.

Ich weiß jetzt, das Wahrnehmungsstörungen auch zeitweilige „Beziehungsunfähigkeiten“ nach sich ziehen können. Das Kind kann sich bei diesem Stress keinen „Forschungsreisen“ hingeben.

Ich biete dem Kind verschiedene Wege aus ihrem „Dilemma“ an und vertraue auf die Kraft des Kindes. Es muss bereit sein, mir die Hand zu reichen, dann können wir gemeinsam auf Entdeckungsreise in die Welt gehen.

Die Arbeit an und mit diesem Projekt wäre nur halb so toll gewesen, hätten wir zur Auftaktveranstaltung Antworten auf unsere Fragen bekommen. Wir haben unsere Köpfe selbst angestrengt, haben uns durch Fachliteratur gekämpft und oft endlos diskutiert. Haben unser Tun immer wieder hinterfragt und neu ausgerichtet.

Dabei lernten wir uns auch selbst besser kennen und mancher staunte, als erkennbar wurde, was in ihm steckt.

Es hat so viel Spaß gemacht, dass ich diesen Weg weiter gehen will.

Auf der Straße, in Geschäften, überall, wo ich Kinder beobachten kann, meist in Interaktion mit ihren Eltern wird mir bewusst, dass ich sie jetzt mit anderen Augen sehe. Und so soll es auch bleiben.

Das Zusammenwirken mit Eltern – eine Voraussetzung für das Gelingen von Veränderungsprozessen in Kindertageseinrichtungen

Eine Fachberaterin berichtet über Ereignisse, Fragen und Sorgen, die etwas mit Veränderung oder Starrheit in Kindertageseinrichtungen zu tun haben.

Ein Sprechtag im Jugendamt eines Landkreises im Freistaat Sachsen – ein Tag wie jeder andere? Oder doch nicht?

Für mich soll es ein besonderer Sprechtag werden, denn Anfragen von Eltern zu Konzepten bzw. zum Arbeitsstil einzelner Einrichtungen gehören noch nicht zum Alltag im Jugendamt:

Es ist 9.15 Uhr und das Telefon klingelt. Eine Stimme, die etwas schwäbisch klingt, fragt nach meiner Zuständigkeit für die Kita X. Ich bestätige dies und nachdem sich die Anruferin vorgestellt hat bekomme ich Fragen gestellt wie z.B.:

- Sagen Sie, finden Sie es normal, dass ich als Mutter meines Kindes vor der Tür stehen muss, weil mein Kind noch nicht fertig ist mit essen?
- Warum müssen alle Kinder 2 Stunden auf diesem „Brett“ liegen, wenn sie doch nicht schlafen? Ist die Zeit dafür nicht zu schade?
- Warum müssen sich die Kinder anstellen, um gemeinsam zur Toilette zu gehen?
- Warum eigentlich gemeinsam, ein Teil der Kinder steht doch dort nur so herum? Übrigens mein Sohn kann sowieso nicht, wenn die anderen davor stehen und zusehen. Das hat doch nichts mit Intimsphäre zu tun!

Mich interessiert, fragt meine Anruferin, ob dies in allen Kindereinrichtungen so üblich ist. Die Mitteilung, dass sie erst hier zugezogen sind und eine andere Betreuung für ihr Kind wünschen, als dies im Ort X erfolgt, erübrigt sich.

Denn erstens deutete schon der Dialekt darauf hin und zweitens habe ich bis jetzt noch nie erlebt, dass sich „Einheimische“ in kleinen Landgemeinden über die Arbeit in einer Kindertageseinrichtung beschwerten. Sie sind an diese Kindereinrichtung gewöhnt, weil sie als Kind selbst schon dort waren, so dass sie es mehrheitlich ganz normal finden, dass es so ist, wie es eben ist und vielleicht vor 25 Jahren schon war!!!

Für mich ist das ein Phänomen! So frage ich mich schon: „Warum finden manche Eltern es normal, dass in der Kita alles noch so ist, wie vor 25 Jahren? Die meisten er-

leben in ihrem Berufsleben gravierende Veränderungen tagtäglich und sie müssen sich darauf einstellen, um ihre Arbeit nicht zu verlieren.

Warum also erwarten sie nicht von den Erzieherinnen, denen sie ihre Kinder anvertrauen, ihre Arbeitsweise ebenfalls zu verändern, damit ihre Kinder auf das heutige Leben bzw. das von Morgen entsprechend vorbereitet werden und das sich dieses total verändert hat, wird ja keine Familie bestreiten!

Zum Beispiel der „zugezogenen“ Familie möchte ich noch sagen, dass ich froh darüber bin, die Anfrage, ob alle Einrichtungen so sind wie diese, mit einem klärenden: **Nein!** beantworten zu können. Bedauerlicherweise aber für diese Familie nicht, denn im Ort X gibt es nur diese eine Kita!

Ein kurzer Austausch mit meiner Mitarbeiterin zum Sachverhalt, vor allem darüber, wie wir als Fachberaterinnen Einrichtungen erreichen können, bei denen scheinbar die Zeit stehengeblieben ist. Die Träger sind oft auch „zufrieden“, solange sich keiner bei ihnen beschwert. Aber das sollte erst der Anfang dieses Sprechtages in Sachen „Meinung oder Anfragen der Eltern“ sein.

Kurz vor Mittag betritt eine junge Familie unseren Raum:

Vater und Mutter jeweils ein Kind auf dem Arm, wollen sich erkundigen, wie das heute so ist mit den Kinderkrippen und Kindergärten und wo ihre Kinder wohl am besten aufgehoben wären. Die Mutter möchte gern wieder arbeiten gehen. Sehr kompetent tragen sie ihre Wünsche vor, die sie an **die** Einrichtung haben, denen sie ihre Kinder tagsüber anvertrauen wollen. Erwartungsvoll möchten die Eltern wissen, wo sie diese Einrichtung finden können. Da ist die Rede von – „mitbestimmen aber auch mittun wollen“, – von Möglichkeiten des Rückziehens der Kinder, – von keinem Zwang essen zu müssen, was sie nicht mögen, von der Möglichkeit, die Kinder auch etwas später bringen zu können, weil die Eltern selbst die wenig verbleibende Zeit mit ihren Kindern erleben wollen u.v.a.m.

Wünsche und Vorstellungen von Eltern, die ich sehr gut nachvollziehen kann und es war auch für mich eine Freude zu erleben, wie der Vater sich eifrig die von mir genannten Einrichtungen notierte, während die Mutter um das Wohl der beiden Kleinen bemüht war. Diese Familie hatte „Glück“, da es in der Stadt Y mehrere Einrichtungen gibt, von denen ca. 2 – 3 die Erwartungen dieser Familie erfüllen können. Einrichtungen, die längst darüber nachgedacht haben, was Kinder benötigen, um im Leben bestehen zu können.

Einrichtungen, die sich immer wieder am Neuen orientieren und so natürlich auch im Arbeitskreis an der Umsetzung der Ergebnisse des Bundesmodellprojektes „Zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen“ mitarbeiten.

Mit dem Zettel in der Hand, der Absicht im Kopf, sich nun in die genannten Einrichtungen zu begeben, um dort noch Näheres zu erfahren, damit die Entscheidung leichter wird und ein nettes Danke auf den Lippen, verlässt die Familie nach ca. 40 min. unseren Arbeitsraum. Die Mittagszeit ist inzwischen vorbei, aber mir geht es besser als nach einer guten Mahlzeit und ich denke es wird doch höchste Zeit, dass eine Gesetzesänderung erfolgt und das Wunsch und Wahlrecht der Eltern bezüglich der Kita nicht mehr an Ortsgrenzen gebunden sein wird.

Über eine dritte Begebenheit an diesem Tag möchte ich noch berichten, auch wenn ich dabei fast wütend, aber dann auch wieder traurig werde, weil ich die Wirkungen von zahlreichen Diskussionen, Fortbildungen mit Filmen, Beratungsgesprächen einfach überschätzt habe:

Da kommt eine junge Frau mit 2 kleinen Kindern zwischen 2 und 3 Jahren und möchte in ihrer Meinung bestärkt werden. Ihre beiden Kinder, bisher in Tagespflege betreut, sollen nun den Schritt in die Gemeinschaft von Kindern, also in eine Kita gehen. Gesundheitlich sind sie jetzt gefestigt, aber immer noch sehr sensibel, so dass es Anliegen der Mutter ist, ihre Kinder auf diesem Weg noch ein Stück zu begleiten, sprich: sie einzugewöhnen.

Wir freuen uns über diese Absicht, müssen manche Erzieherinnen doch ganz schöne Überzeugungsarbeit leisten, dass sich die Eltern für diesen wichtigen Übergang die erforderliche Zeit nehmen. Anders in der Kita, die unsere beiden kleinen Besucher aufnehmen soll. Die Anfrage der Mutti nach Eingewöhnung wird mit einem „Na ja, da müssen Sie eben mal 2 Tage mitkommen, dann geht es schon“, beantwortet. Bedenken der Mutter, dass dies bei ihren Kindern nicht ausreichen wird, werden nicht gehört, nicht ernst genommen. In dieser Kita will man wahrscheinlich keine Zuschauer bei der Arbeit haben oder wie soll ich das sonst betrachten? Deshalb ist diese Frau jetzt bei uns.

Wir haben sie nachdrücklich gebeten, nicht nachzulassen in ihrer Forderung und uns Rückmeldung zu geben. Aber ich bin erschüttert, wie weit z.T. das Anhören neuer Erkenntnisse von der Umsetzung in die Praxis entfernt ist.

Natürlich braucht manches Zeit. Ich selbst habe Zeit gebraucht, um mich mit manchen Theorien auseinanderzusetzen und dann mit ihnen zu identifizieren. Ich bin mir sicher, dass ich sehr gut als Beraterin unterscheiden kann, wozu ich Erzieherinnen etwas Zeit lassen kann und in welchen Situationen des Kita-Alltages ein rasches Umdenken erforderlich wird, damit allen Kindern die gleichen Chancen eingeräumt werden.

Die eben erwähnte Problematik der Eingewöhnung von Kindern in eine Kindertagesstätte, als Konsequenz des Verständnisses der Theorie: „Zur wechselseitigen Anerkennung unter Beachtung der frühen Bindungsbeziehungen“, gehört zu **den** Er-

gebnissen neuerer Forschungen sowie den von den Modelleinrichtungen bestätigten Theorien, die so anschaulich durch Filme dargestellt wurden, dass es mir ähnlich wie meinen Mitstreiterinnen in der Entwicklungsgruppe ging: Nachdenken – mit schlechtem Gewissen, hielten wir Rückblick, was wir mit unseren eigenen Kindern getan haben und wie wir diesen Prozess in unserer eigenen praktischen Arbeit z.T. vor vielen Jahren gestaltet haben.

Mir persönlich war klar, dass es mir mit den Filmen und meiner eigenen Befindlichkeit gut gelingen würde, den Unterschied von „Eingewöhnung früher“ und „Eingewöhnung heute“ überzeugend an die Kolleginnen heranzutragen. Und nun diese junge Mutter mit ihren sensiblen Kindern!

Sicher werden jetzt einige Leserinnen denken, was mag denn das für ein Landkreis sein, diese Beispiele klingen ja z.T. erschreckend. Deshalb möchte ich am Ende feststellen:

Ich habe über 2 negative Beispiele berichtet und das von ca. 100 Einrichtungen. Ich bin überzeugt, es wird vielleicht noch mehr davon geben, aber nicht nur in unserem Landkreis. Ich weiß aber auch, dass Eltern meist nur dann zu uns kommen, wenn ihnen vor Ort, d.h. in der Kita selbst oder beim Träger nicht geholfen wird.

Eines steht jedoch für mich fest, dieses Modellprojekt, welches 3 Jahre durch den Bund und ein weiteres Jahr durch den Freistaat Sachsen gefördert wurde, hat etwas an Veränderungen ausgelöst, wie bisher noch kein Projekt. Die gesamte Kita-Arbeit wird auf den Prüfstand gestellt, ob und inwieweit sie zukunftsorientiert Bestand haben wird und was getan werden muss, damit sie den gebührenden gesellschaftlichen Status erhält, den sie benötigt.

Das betrifft die Arbeit in den Kindertageseinrichtungen insgesamt und den Erzieherinnenberuf insbesondere. Es ist eine Freude zuzusehen, wie der Funke für die Begeisterung an dieser „neuen“ Bildungsarbeit von einer Einrichtung auf die andere überspringt und das ist bei uns im Landkreis gegenwärtig so.

Wir werden weitermachen, gemeinsam mit den Eltern, die für ihre Kinder bereits jetzt den Blick in die Zukunft richten, mit dem Wissen, dass es noch viele Stolpersteine auf diesem Weg geben wird, die wir aber überwinden werden. Ich bin mir ganz sicher.

Ein anderes Verständnis für Bildung und Erziehung der Kinder

Die Arbeit in der Entwicklungsgruppe des Landes Sachsen zum Modellprojekt: „Zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen“ veränderte meine Einstellung und Haltung zu Fragen der Bildung und Erziehung der Kinder.

„Bildung als Selbstbildung der Kinder und Erziehung als Aktivität der Erwachsenen stehen im Wechselverhältnis zueinander, das die ganzheitliche Entwicklung der Kinder fördert.“

Diese Aussage hilft mir heute den Bildungs- und Erziehungsprozess in den Kitas mit anderen Augen zu sehen und zu begleiten.



Als gelernte Kindergärtnerin und spätere Leiterin einer Kinderkombination war mein Bild vom Kind durch die gesellschaftlichen Bedingungen sehr geprägt. Die staatliche Aufgabe, das Kind zur allseitig entwickelten Persönlichkeit zu erziehen, bedeutete, dem Kind ein hohes Wissen in straff organisierten Beschäftigungen zu vermitteln, für das Kind zu planen und den Tagesablauf zu organisieren und ihm Regeln und Normen des Zusammenlebens vorzugeben. Somit war das Kind Objekt meines pädagogischen Einwirkens.

Durch Zufall konnte ich 1997 an der Auftaktveranstaltung des Bundesmodellprojektes „Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ des Landes Sachsen in Potsdam teilnehmen, da ich jetzt als Fachberaterin im Bereich Kindertageseinrichtungen der Stadt Plauen tätig bin. In diesem Projekt waren neben den Modelleinrich-

tungen auch FachberaterInnen und VertreterInnen anderer Institutionen in Form einer Entwicklungsgruppe eingebunden. Die Entwicklungsgruppe beschäftigte sich mit den Inhalten und Ergebnissen des Projektes.

Ich erklärte meine Bereitschaft zur Mitarbeit in dieser Gruppe und sah es als meine persönliche Weiterbildung an.

Zur Auftaktveranstaltung in Potsdam hörte ich wissenschaftliche Beiträge über

- „Bildungsprozesse im Kindesalter – Frühkindliche Bildung als Bildung für sinnliche Erfahrung“ Gerd E. Schäfer
- „Zum Konzept der wechselseitigen Anerkennung“ Hans Rudolf Leu
- „Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ Hans-Joachim Laewen.

Diese genannten Beiträge beeindruckten mich, vor allem wie die Wissenschaft das heutige Kindbild darstellt und sieht.

Es geht heute darum, dem Kind von klein an, ein hohes Maß an Selbstbestimmung, Eigenverantwortung und Individualität zuzuerkennen. Das Kind hat Rechte und ist Akteur seiner Entwicklung.

Ich versuchte die Beiträge zu verstehen und setzte mich mit den Inhalten auseinander. Je tiefer ich in die Thematik eindrang, um so mehr Konflikte tauchten in mir auf. Hatten mich die vergangenen Jahre doch in meiner Tätigkeit geprägt. Ich war der festen Überzeugung, dass den Kindern ein hohes Wissen vermittelt werden sollte und dabei die Erzieherin die führende Rolle im Entwicklungsprozess der Bildung und Erziehung der Kinder hat. Die Erzieherin vermittelt, was sich die Kinder aneignen sollen. Heute sagen die Wissenschaftler:

„Das Kind muss nicht gebildet werden, es bildet sich selbst.
Das Kind entwickelt sich, indem es sein Wissen über die Welt selbst konstruiert. Bildung als Selbstbildungsprozess.
Es wird in eine Umwelt hineingeboren, die bereits gestaltet und mit Bedeutung versehen ist. Hier findet das Kind einen sozialen Raum für seine Konstruktionstätigkeit.

Ich begann intensiv über das Bild vom Kind nachzudenken und versetzte mich in meine Kindheit zurück. Ich stellte mir immer wieder die Frage: Welches Bild vom Kind habe ich? Zunehmend gelang es mir, meine Gedanken zu sortieren und ich begann bestimmte wissenschaftliche Aussagen zu verstehen. Ich konnte mich mit dem anderen Bild vom Kind identifizieren.

Dieser Prozess wurde sehr unterstützt durch die Kurse zur Multiplikatorinnenfortbildung im Rahmen der Entwicklungsgruppe.

Die intensive Arbeit in den Kursen, besonders mit Dr. Marion Musiol, Hans-Joachim Laewen, Beate Andres, Anne Heck oder auch die praktische Arbeit mit Stefan Breé zu Bildungsfragen als ästhetisches Experiment vertieften die neue Sicht auf das Bild des Kindes. Durch die Auseinandersetzung mit vielen wissenschaftlichen Artikeln, Literatur, Anleitung in den Kursen, Selbstreflexion und Gesprächen innerhalb der Entwicklungsgruppe veränderte sich meine Einstellung zu Bildungs- und Erziehungsprozessen der Kinder. Ich verstand immer besser die Aussage der Wissenschaftler.

„Kinder können nicht gebildet werden, sie bilden sich selbst durch ihre eigene Aktivität, Kinder sind Forscher, Erfinder, Bastler.
Sie konstruieren ihr Wissen über die Bedeutung der Dinge, indem sie handeln.
Selbstbildungsprozesse der Kinder erlöschen aber, wenn der Erwachsene sie nicht beantwortet.
Kinder brauchen Erwachsene/Erzieherinnen als Begleiter im Prozess.“

Als Fachberaterin versuchte ich die Inhalte und Ergebnisse des Bundesmodellprojektes in die Kindertageseinrichtungen hineinzutragen, indem ich mit Leiterinnen und Erzieherinnen in Teambesprechungen darüber sprach und sie auf interessante wissenschaftliche Artikel verwies. Des Weiteren wurden Weiterbildungsveranstaltungen zum Inhalt mit Frau Dr. Musiol angeboten. Diese Veranstaltungen fanden eine sehr unterschiedliche Resonanz. Einige Erzieherinnen nahmen die Aussagen positiv auf, bei anderen stießen sie auf großen Widerstand. Viele Erzieherinnen sind stark geprägt von der Bildung und Erziehung der vergangenen Jahre und es fällt ihnen schwer, Bildung und Erziehung anders zu sehen. Durch vielfältige Fortbildungsveranstaltungen, Begleitung in der Praxis, gemeinsame Beobachtungen der Kinder möchte ich ihnen helfen, den neuen Weg zu finden und zu gehen. Ich habe es deshalb sehr begrüßt, dass mit Unterstützung des SMS das Landesprojekt zur Implementation der Ergebnisse des Bundesprojektes „Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ entstanden ist.

Konzeptionserstellung konkret ...

Wir zeigen Profil ...

Konzeptentwicklung als Herausforderung und Chance für die Entwicklung der pädagogischen Arbeit.

Konzeptionen sind handlungsorientierte Vereinbarungen einer Kindertageseinrichtung, die gedanklich meistens aber in schriftlicher Form regeln, welche Grundprinzipien der Bildungs- und Erziehungsarbeit Anwendung finden und gibt weiterhin Auskunft über die Organisationsstruktur der jeweiligen Einrichtung.

Durch eine Konzeptionsschrift können Außenstehende (Eltern, andere Interessierte, bei Kindertageseinrichtungen der Einrichtungsträger) klare Vorstellungen über die „Einrichtungsphilosophie“, bzw. das Leitbild der Einrichtung und dessen geplante Umsetzung gewinnen.

Konzeptionsentwicklung meint also mehr, als das Erstellen einer schriftlichen Konzeption, sondern ist ein Prozess in dem der Alltag der Kindertageseinrichtung kontinuierlich den strukturellen, personalen und territorialen Wandlungsprozessen Entsprechung findet.

Konkret bedeutet dies Haltungen, Arbeitsabläufe, Angebote und Beteiligungsmöglichkeiten stetig dahingehend zu überprüfen, wie brauchbar diese für eine qualitativ hochwertige, das heißt die Entwicklung von Kindern herausfordernde pädagogische Arbeit sind.

Alle Einrichtungen, welche sich in diesem Bundesmodellprojekt auf Veränderungsprozesse eingelassen haben, standen bzw. stehen vor der Herausforderung analog ihrer pädagogischen Arbeit auch ihre Konzeption zu reflektieren, zu verändern und anzupassen.

Auf den folgenden Seiten möchte ich systematisch ein mögliches Vorgehen bei Konzeptionsentwicklung beschreiben.

Die Grundlage ist wichtig ...

Vor der Erstellung/Weiterentwicklung einer Konzeption bzw. in regelmäßigen zeitlichen Abständen erscheint es günstig, die sozialökologischen Zusammenhänge in denen Kinder und ihre Familien leben zu analysieren und zu beschreiben.

Dadurch entsteht eine fundierte Situationsanalyse, welche die Grundlage einer an den Bedürfnissen von Kindern und ihren Eltern orientierten pädagogischen Konzeption sein sollte.

Die Forderung des Säkitag nach familienergänzenden und erweiternden Angeboten wird erst dann zielgenau mit Leben erfüllt, wenn die Situationen der Familien relativ genau bekannt sind.

Mögliche Kriterien für eine Situationsanalyse können sein:

Territoriale Analyse

- Bebauung
- dörfliche/städtische Strukturen
- Umfeld

Welche Menschen leben im Einzugsgebiet der Kindertageseinrichtung?:

- Familienstand, Familienstrukturen, Nationalitäten, Religionszugehörigkeit, Erwerbstätigkeit
- welche Besonderheiten gibt es (z.B. starke Vernetzung in der Nachbarschaft, hohe Arbeitslosigkeit)

Bedürfnisse, welche sich aus der Lebenssituation von Kindern und ihren Familien ergeben z.B.:

- Öffnungszeiten
- welche Art der pädagogischen Angebote wünschen Eltern
- Ressourcen, die Eltern in die Arbeit der Kindertageseinrichtung einbringen wollen
- welche Formen der Mitwirkung wollen Eltern

Sicht auf die Kindertageseinrichtung, z.B.:

- Rahmenbedingungen der Einrichtung (Gebäude, Garten, Lage)
- Welche Erzieherinnen arbeiten dort?
- Ressourcen der MitarbeiterInnen (Ausbildung, Fortbildungen, Ressourcen)
- Wie wird die bisherige pädagogische Arbeit beschrieben?

Je nach Einrichtung können diese Kriterien noch erweitert werden.

Konkret für die im Projekt mitarbeitenden Einrichtungen bedeutete dies:

1. Eine genaue Ist-Stands-Analyse der bisherigen Arbeit, bezogen auf folgende Punkte anzufertigen:

- Welches Verständnis haben wir von Bildungsprozessen von Kindern?
- Wie spiegelt sich dies in der täglichen pädagogischen Arbeit wider?
- Über welche entwicklungsfördernden Angebote (Raum, Zeit, Material, Personen) können Kinder in der Einrichtung selbsttätig verfügen?

- Wie sind die strukturellen Bedingungen?
(Gruppenzusammensetzung, räumliche Gegebenheiten, Garten, Öffnungszeiten etc.) und personalen Rahmenbedingungen (Verständnis von Bildung von Kindern, persönliche Erziehungsziele der Erwachsenen; Lebenssituation der Familien)
- Besonderheiten des Territoriums
- Gesellschaftliche Entwicklungen im Bereich der frühkindlichen Bildung- und Erziehung
- Rechtliche Vorschriften
- Trägervorgaben
- Zusammenarbeit mit anderen Institutionen

Ziele formulieren ...

Aus der Situationsanalyse heraus werden Ziele für die Arbeit hergeleitet und benannt. Alle Bereiche der ganzheitlichen kindlichen Entwicklung, Team- und Elternarbeit, Angebotsgestaltung, Profilierung des Hauses, Zusammenarbeit mit Institutionen usw. sind als Zielbereiche zu berücksichtigen.

Ziele müssen klar und verständlich formuliert sein. Vor allem ist es wichtig nicht zu große Ziele zu setzen. Jedes Ziel sollte kurz oder mittelfristig realisierbar sein. Bei deren Erreichen ist eine neue Qualität von Etwas entstanden, was konkret zu sehen ist oder Beziehungen, Wissen oder Können wurde erweitert. Durch Ziele werden Ergebnisse im Vorhinein formuliert.

Eltern und andere außen stehende Menschen können Ziele gut verstehen, wenn diese in einfachen Worten formuliert sind und der „Fachjargon“ außen vorgelesen wurde.

Grundlage der Konzeptionsziele in den Modelleinrichtungen sind die in den Artikeln dieses Werkbuches beschriebenen entwicklungspsychologischen Standards.

Unterschiedliche Zielsetzungen resultieren aus individuellen Entwicklungsständen und den unterschiedlichen konkreten Rahmenbedingungen jeder Einrichtung. Damit Konzeptionen individuell, also einrichtungstypisch werden, sollte die mögliche Umsetzung der Ziele durch einrichtungsspezifische Praxisbeispiele detailliert erklärt werden. Konkret kann zum Beispiel formuliert werden, wie die Eingewöhnungsphase in der Einrichtung abläuft, oder wodurch die Gestaltung von Mahlzeiten Bildungsprozesse von Kindern gefördert werden und und und

Hier sind Standards gefragt und die „W-Fragen“ sind hilfreich: Wer? Wieviel? Wodurch? Wie oft? Warum? Wie lange?.

Endlich geht es los...

Die Ziele sind erstellt, der rote Faden ist klar, alle Mitarbeiterinnen sind hochmotiviert, nun können die Ziele auf Praxistauglichkeit überprüft werden.

Nach und nach werden die geplanten Veränderungen gestaltet und die Ziele von allen Mitarbeiterinnen in die Tat umgesetzt.

Gemeinsam beginnen Kinder, Eltern und Erzieherinnen schrittweise Veränderungsprozesse. Diese dürfen nicht zu massiv begonnen werden, um Eltern und Kinder nicht gravierend zu verunsichern.

In dieser praktischen Erprobungsphase sind externe MitarbeiterInnen hilfreich, welche das Geschehen in der Kindertageseinrichtung reflektieren, Mitarbeiter ermutigen und ggf. Veränderungsvarianten mit allen erarbeiten.

Auch gegenüber den Eltern ist eine besondere Transparenz des Geschehens von Nöten. Ist dies nicht in ausreichendem Maße gegeben, äußern Eltern schnell ihre Unzufriedenheit bzw. melden ihre Kinder einfach ab (siehe auch nachfolgendes Interview).

Leicht gesagt, schwer getan, die Konzeption wird verschriftlicht und präsentiert ...

Die angesammelten Arbeitsergebnisse können zusammengestellt und redaktionell überarbeitet werden.

Den Mitarbeiterinnen im Modellprojekt dienten folgende Kriterien als Maßstab bei der Zusammenstellung der Konzeption:

Können sich Eltern, Träger, Mitarbeiter anderer Institutionen und weitere Externe ein konkretes Bild von der Arbeit in der Einrichtung machen?

Finden sich die Inhalte des Modellprojektes in der konkreten Konzeptionsschrift wieder? Können sich Außenstehende vorstellen, wie in dieser Einrichtung gearbeitet wird?

Bildet die Konzeption eine einheitliche Arbeitsbasis für alle Erzieherinnen, ohne Individualität einzugrenzen?

Die Philosophie der Einrichtung muss sich auch in der äußerlichen Gestaltung der Konzeptionsschrift wiederfinden und erfordert vom gesamten Team eine Entscheidung, gestalten Erzieherinnen „kindertümelnde“ Schnecken, Käferchen, Spätzchen oder verwendet das Team Kinderarbeiten und Fotos zur Gestaltung.

Ein heißes Thema, denn die Konzeption wird nicht nur durch die Konzeptionsschrift dokumentiert, sondern das gesamte Leben und auch die äußere Gestaltung der Einrichtung präsentieren, welche Leitbilder von allen im Haus gelebt werden.

Die MitarbeiterInnen der Modelleinrichtungen setzten sich mit diesem Problem aktiv auseinander und stellten sich häufig die Frage, welche Art der Gestaltung Bildungsprozesse von Kindern herausfordern.

Reflektieren, Evaluieren, Weiterentwickeln ...

sind die drei „Zauberwörtchen“ der Konzeptionsentwicklung.

Das bedeutet, ist eine Konzeption geschrieben, wird schon wieder daran gearbeitet und weiterentwickelt.

Reflexion und Evaluation sind Verfahren, die ermöglichen an Hand der in der Konzeption beschriebenen Standards zu überprüfen, ob und inwieweit die beschriebenen Ziele erreicht worden sind.

In dieser Phase findet ein ständiger Soll-Ist-Abgleich statt und schnell finden sich Teams wieder bei Phase eins, einer neuen Situationsanalyse wieder.

Hilfreich ist es, wenn Materialien (pädagogische Handbücher) vorliegen, welche die Eigenevaluation der MitarbeiterInnen fördern.

Auch externe Beratung, also außenstehende MitarbeiterInnen können hier hilfreich sein. Ebenso gehört es dazu, dass die Eltern kontinuierlich nach ihrer Meinung gefragt werden, denn schließlich sind Familien die Adressaten und Nutzer unseres Angebotes.

Die Eltern bestimmen mit ...

In den Prozess der Konzeptionsentwicklung müssen natürlich Eltern eingebunden werden. Diese Form der Mitbestimmung ist Garantie dafür, das die Interessen und Bedürfnisse von Kindern und Familien berücksichtigt werden.

Sicherlich ist der Dialog mit Eltern manchmal schwierig, denn eine Fülle von unterschiedlichen Meinungen und Erziehungsstilen prallen aufeinander.

Aber lohnend ist es, diesen Prozess zu führen, denn es ist die beste Chance miteinander ins Gespräch zu kommen, die Bildungs- und Erziehungsarbeit transparent zu gestalten und unterschiedliche Sichtweisen auszutauschen.

Häufig muss die Balance zwischen den individuellen Interessen und den Bedürfnissen der Eltern und den fachpolitischen Erfordernissen der Professionellen gefunden werden.

Ohne den Träger geht es nicht ...

Die Konzeption der Modelleinrichtungen orientiert sich an den gesetzlichen Vorschriften und den Vorgaben des Trägers.

Diese Aussage verdeutlicht, dass durch dieses Bundesmodellprojekt auch Träger in die Pflicht genommen sind, die Aussagen ihrer Rahmenrichtlinien mit den Ergebnissen des Projektes zu überprüfen und eventuell abzugleichen. Zur Umsetzung der

Projektergebnisse bedarf es einer veränderten Fachlichkeit in allen Bereichen. Fortbildungen und vor allem eine kontinuierliche Begleitung der Erzieherinnen durch Fachberatung, Arbeitskreise oder trägerübergreifenden Erfahrungsaustausch fördern Konzeptionsentwicklung.

Zum Schluss ...

Nachfolgendes Interview dokumentiert, wie sich die Mitarbeiterinnen der Kindertageseinrichtung Coswig auf den Weg einer neuen Konzeption gemacht haben.

Deutlich wird für mich vor allem, dass Konzeptionsentwicklung immer auch ein persönlicher Veränderungsprozess jeder Kollegin ist und manchmal ist nichts mehr wie es immer war ...

Literatur:

1. Hollmann, Elisabeth; Benstetter Sybille:
In sieben Schritten zur Konzeption
Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH
Seelze Velber 2000
2. Oberhuemer, Pamela: Konzeption – Konzeptionsentwicklung
IFP – München, unveröffentlichtes Manuskript, 2001
3. TPS Konzeptionsentwicklung
TPS, Fachzeitschrift für Theorie und Praxis der Sozial-
pädagogik
3/1999, Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH
Seelze Velber

Konzeptionserstellung konkret ...

Madeleine Ehrlich und ihre Kolleginnen in der Kindertageseinrichtung in Coswig arbeiten von Anfang an in dem Modellprojekt mit und ist Leiterin dieser Einrichtung. In der Coswiger Kindertageseinrichtung werden 55 Kinder betreut. Die Erzieherinnen arbeiten durchschnittlich 30 Stunden in der Woche.

Frau Ehrlich arbeitet 15 Stunden als Leiterin und 15 Stunden im Gruppendienst.



In einem Interview, welches Ina Schenker führte, versucht Frau Ehrlich den Prozess der Konzeptionsentwicklung nachzuvollziehen, welcher in den letzten drei Jahren begonnen hat.

Frau Ehrlich, welche Gründe haben Sie und ihr Team bewogen, sich an diesem Projekt „Zur Neuformulierung des Bildungsauftrages“ zu beteiligen?

Wir hatten in unserer Arbeit noch keine einheitliche pädagogische Richtung gefunden, uns fehlte der so genannte rote Faden in der Arbeit.

Unser Team suchte für sich Antworten auf folgende Fragen:

- Welche Methoden und welches Grundlagenwissen konnten und durften wir von unserer DDR-Pädagogik noch verwenden?
- Wo sollten wir anknüpfen, woher nehmen wir die Ziele für unsere Arbeit?
- Welche pädagogische Richtung hatte sich in Deutschland bewährt?
- Mit welcher Pädagogik könnten wir uns identifizieren, was würde zu uns passen?

In unserer Arbeit war Unsicherheit zu spüren (Darf ich das noch?, Wie reagieren andere Erzieherinnen in einer bestimmten Situation darauf?).

Ein Ursache dafür war Unwissenheit. Uns fehlte fundiertes Grundlagenwissen, z.B. über Wahrnehmungs- und Lernprozesse von Kindern.

In unserer Arbeit entwickelte sich Monotonie, Routine und Langeweile.

Immer wieder dieselben Bildungsinhalte „Frühling, Sommer, Herbst und Winter“, dazu vielfältigste Bastelangebote. Uns genügte das nicht mehr, aber wir hatten noch keine Lösung gefunden. Wir wurden immer unzufriedener.

Die Vorstellung des Projektes interessierte und begeisterte uns von Anfang an. Wir waren neugierig und bereit, unsere bisherige Arbeitsweise über den Haufen zu werfen. Wir wollten uns verändern, ohne von vornherein zu wissen, welchen Weg wir gehen werden und wie es am Ende dessen aussehen wird. Wir waren offen für neues Wissen und sahen die Chance, endlich aus unserem Alltagstrott auszubrechen, etwas völlig neues auszuprobieren, uns als Erzieherin zu professionalisieren und damit auch unsere Kindereinrichtung zu profilieren.

Wir wurden viel zu spät wachgerüttelt, zu viele Kinder lernten leider nur unsere Bastelpädagogik kennen!

Wie kann ich mir ihre pädagogische Arbeit vorstellen, bevor Sie im Modellprojekt mitarbeiteten?

Unser Team hatte, wie schon erwähnt, noch keine zufriedenstellende pädagogische Arbeitsweise gefunden.

Wir entwickelten unsere eigene Pädagogik, die heute gesehen „Bastel-, Fest- und Feier- sowie Jahreszeitenpädagogik“ war.

Diese Pädagogik war dadurch gekennzeichnet, dass jede Erzieherin für die Woche spezielle Angebote erstellte und diese sichtbar für Eltern als Wochen- oder Monatsplan aushängte. Diese von der Erzieherin für Kinder ausgedachten Tätigkeiten wurden genauestens geplant und waren zeitlich begrenzt.

Manchmal erstreckten sie sich auch über mehrere Tage, z.B. bei aufwendigen Bastel- und Malarbeiten.

Unmöglich konnten wir auf die Bedürfnisse von Kindern reagieren, da wir unseren Plan stets abarbeiteten. Dabei glaubten wir, stets auf die Wünsche, Interessen und Neigungen unserer Kinder einzugehen. Aber viel zu selten fragten wir sie danach.

Als Erzieherin übernahmen wir eine führende, dominante und allwissende Rolle. Immer in der guten Absicht für Kinder das Beste zu wollen.

Wir dachten für die Kinder, anstatt mit ihnen zusammen Vorhaben zu entwickeln und zu planen.

Den Mittelpunkt unserer Arbeit bildeten Mal-, Knet- und Bastelangebote.

Dem freien Spiel der Kinder widmeten wir wenig Beachtung.

Konkret sah das so aus, dass wir in der Spielzeit organisatorisch die Angebote vorbereiteten. Gemeinsame Unternehmungen, bzw. gruppenoffenes Arbeiten beschränkten sich auf Feste und Feiern, welche es sehr reichlich gab.

Großen Wert legten wir auf ein „Ästhetisches Erscheinen“ unserer Einrichtung. Diese wurde jahreszeitlich geschmückt. Beim Basteln von Fensterbildern und Mobiles liefen wir zur Höchstform auf. Kein Fenster, keine Tür, keine Wand und keine Lampe blieben verschont. War eine freie Wand nicht gestaltet, so fühlten wir uns nicht wohl, da es irgendwie nackig wirkte. Vor allem für Feste wurde gebastelt, gebastelt, gebastelt ...

Aber wir als Erzieherinnen bastelten – seltener die Kinder.

Wir fanden Kinderarbeiten zur Ausgestaltung einer Einrichtung unästhetisch, zu unvollkommen.

Unser Fortbildungsdrang hielt sich in Grenzen, wenige Veranstaltungen nahmen wir in Anspruch. Unser „Literaturstudium“ beschränkte sich größtenteils auf das Lesen von Bastelbüchern in den vielfältigsten Ausführungen.

Sie haben ihre pädagogische Arbeit nach der Wende detailliert beschrieben. Wie ging es den Eltern damit?

Welche Anforderungen stellten die Mütter und Väter der von ihnen betreuten Kinder an ihre Einrichtung?

Wir haben Eltern nie direkt daraufhin angesprochen und herausgefordert, das Eltern ihre Vorstellungen von Konzeption äußern.

Heute denke ich, dass wir davor viel zu viel Angst hatten.

Angst vor Herausforderungen, Änderungen im Alltag, vor der Führung von pädagogischen Streitgesprächen und vor Kritik. So wie es lief, lief es unserer Meinung nach gut.

Wir vermuteten, dass Eltern folgende Erwartungen an unsere Arbeit hatten:

- Das es ihren Kindern gut geht und sie sich bei uns wohl fühlen.
- Kindern können mit anderen in der Gemeinschaft spielen .
- Eine gute Schulvorbereitung mit Anlegung eines Hefters durch Singen, Malen und Basteln in vielfältigster Weise.

- Pflege von Traditionen (Oma- und Opatag, Geschenke basteln zum Muttertag, Programm in der Adventszeit und Kaffeetrinken)
- Erziehung zur Selbständigkeit (beschränkte sich auf das Verrichten alltäglicher Dinge wie z.B. An- und Ausziehen, Schleifen binden u.s.w.)
- Kindgemäßes allgemeinbildendes Wissen
- Kinder sollen in der KT eine schöne, niedliche und friedvolle Welt geboten bekommen. Eigenes Erleben und Erinnerungen aus der eigenen Kindheit sollten sich in der Kindheit ihrer Kinder wiederfinden.
- Angebote hingen wir regelmäßig und sichtbar für die Eltern aus. Die Eltern sahen, dass etwas passiert, dass mit ihren Kindern gearbeitet wird. Sie waren beruhigt.

Als das erste Mal Eltern aus den westlichen Bundesländern nach unserer pädagogischen Konzeption fragten und diese lesen wollten, wunderten wir uns darüber und verstanden nicht warum. Wir hatten eine solche (ca. 2 DIN A4 Seiten) geschrieben, auf Anweisung unseres Amtsleiters, hatten aber die Notwendigkeit und den Nutzen für uns nicht verstanden.

Frau Ehrlich, wie würden Sie aus heutiger Sicht die damalige Rolle der Erzieherinnen beschreiben?

Beim Basteln, Singen und Malen waren wir top. Fragten uns Eltern um unsere Meinung und baten um Hinweise und Ratschläge zu Erziehungsproblemen, merkten wir bald, dass wir nur an der Oberfläche kratzten und fühlten uns oft rat- und hilflos. Wir merkten immer mehr, uns fehlte fundiertes Grundwissen z.B. über kindliche Entwicklungsprozesse.

Wir waren der Meinung, dass die Kinder einen Erwachsenen brauchen, der ihnen die Welt erklärt und zeigt. Viel zu wenig beobachteten wir die Kinder, handelten impulsiv ohne nachzufragen und zerstörten damit unwissentlich Bildungsprozesse. Wir dachten für unsere Kinder.

Über eine Profession in unserer Rolle als Erzieherin dachten wir kaum nach. Wir sollten und wollten lieb, nett, freundlich und hilfsbereit sein. Wir waren harmoniesüchtig innerhalb des Teams und bei der Gestaltung der Zusammenarbeit mit den Eltern.

Aber auch autoritär und die Einhaltung von Regeln fordernd. In unserer Einrichtung gab es einen umfassenden „Regelkatalog“. Verstöße wurden nicht geduldet. Über den Sinn dieser dachten wir aber selten oder nie nach.

Was war die Ursache dafür oder warum hatten Sie das Gefühl, Ihre pädagogische Arbeit also auch die bestehende Konzeption ändern zu müssen?

Das war etliche Monate vor Beginn des Projektes, als wir die Ursache unserer Unzufriedenheit herausfanden und uns unsere eigene Routine und unser unzureichendes Fachwissen immer mehr störte.

Damals begannen wir aus eigenem Antrieb eine neue Konzeption zu erstellen, welche wesentlich umfassender und gegliederter werden sollte als die alte, denn wir wollten etwas Neues und Anderes.

In diesem Prozess merkten wir allerdings auch, dass wir auf Hilfe von außen angewiesen waren.

Diese Hilfe kam dann durch die Mitarbeit in diesem Bundesmodellprojekt, in dem Sie nun schon das dritte Jahr mitarbeiten.

In welchen Bereichen hat sich Ihr und der Blickwinkel Ihres Teams in dieser Zeit am meisten verändert?

Diese Frage kann ich ganz kurz beantworten:

1. Unser Bild vom Kind
2. Unsere Rolle als Erzieherin und damit auch unsere Persönlichkeit insgesamt.
3. Die Organisation und der tägliche Ablauf innerhalb der Kita.

Was waren Gründe für diese Veränderungsprozesse ?

Vor allem unsere Offenheit für alles Neue und unsere Lust am Ausprobieren. Wir erkannten, dass es kein Patentrezept in der Pädagogik gibt. Auch kein Richtig und kein Falsch.

Die Projektmoderatorin filmte Situationen aus dem Alltag, diese wurden gemeinsam angeschaut (Dies kostete uns am Anfang große Überwindung!)

In den Videosequenzen nachfolgenden Diskussionen kamen wir ins Gespräch über das Gesehene und stellten uns immer wieder die gleichen Fragen:

- Was tun die Kinder hier?
- Über was reden die Kinder? Verstehe ich die Inhalte der Gespräche?
- Was bildet das Thema der Kinder?
- Wie kann ich dieses Thema aufgreifen und fortführen?
- Wie habe ich als Erzieherin reagiert?

- Habe ich den Prozess der Kinder unterbunden oder weiter herausgefordert?
- Wie kann ich dieses Thema aufnehmen, fortführen?
- Wie hätte ich diese Situation anders lösen können?
- Welche Bedingungen sind dafür erforderlich?
- Was muss ich ändern, welchen Rahmen muss ich als Erzieherin dafür schaffen?
- Welche Möglichkeiten habe ich dazu?

Beim Suchen und Finden von Antworten bekamen wir eine ganz andere Sichtweise auf die Dinge. Manches erschien so klar und einfach.

Warum waren wir nicht schon eher darauf gekommen?

Durch das ständige Beobachten von Situationen der Kinder fingen wir an, die Kinder aus einem anderen Blickwinkel zu sehen. Wir verstanden ihre Beweggründe, weil wir ihre Themen kannten. Wenn Kinder für uns früher etwas Sinnloses taten, so meinten wir jetzt: „Hast Du das gesehen? Toll was das Kind getan hat!“.

Wir fingen an, jede Bewegung, jedes Gespräch, jede Arbeit eines Kindes zu achten und die vollbrachte Leistung für das Kind positiv zu sehen. Wir erkannten die Bildungsinhalte, die Konstruktionsleistungen der Kinder und waren jedes Mal neu fasziniert, zu was Kinder in der Lage sind, wenn man ihnen Zeit und Raum gibt.

Unsere geänderte Sichtweise auf Kinder, wie sie wahrnehmen, denken, fühlen und handeln, führte bei uns zu einer geänderten Kommunikation mit ihnen.

Unser Rollenverständnis änderte sich grundlegend durch das angeeignete theoretische Grundwissen. Es macht uns Spaß und ist uns ein Bedürfnis geworden, fachspezifische Artikel zu lesen und sich darüber auszutauschen.

Wie werden konzeptionelle Veränderungen für Außenstehende ganz konkret in der Kindertageseinrichtung beispielsweise im Tageslauf, verändertem Erzieherinnenverhalten etc. sichtbar?

In der Kita:

Unser gesamtes Erscheinungsbild hat sich grundlegend geändert. Nach und nach verschwanden Fensterbilder und Mobiles. Wir entrümpelten unsere Zimmer von Kuschelecken und Plüschtieren, Disneybildern und massenhaftem Spielzeug.

Immer unter der Fragestellung: Welche Bildungsprozesse bei Kindern soll durch diesen Gegenstand bei Kindern herausgefordert werden?

Wir schafften Übersichtlichkeit und Bewegungsfreiheit für die Kinder. Schränke wurden entsorgt und dafür Regale angeschafft. Unsere Kinder bekamen Materialien

angeboten, die zum experimentieren, erforschen und ausprobieren anregen (Globus, Lexika, Mikroskop, Magneten, Lupe, Messlatten, Röntgenbilder u.v.m.). Wir fingen an unsere pastellfarbenen Wände mit kräftigen und warmen Gelb- und Orangetönen zu übermalen (oftmals auch mit Hilfe der Kinder).

Die Raumhöhe der Zimmer verminderten wir optisch, in dem wir die Decken dunkelblau, grün, aubergine u.ä. strichen. Die Gardinenstores ersetzten wir durch einfarbige helle Stoffschals, welche raffiniert von den Erzieherinnen um die Gardinenstange trappiert wurden. Wir änderten unser Raumkonzept, schafften zusätzliche kleine Räume für die Kinder, so dass jetzt mehr Rückzugsmöglichkeiten sind.

Gemeinsam mit den Kindern wurden diese entsprechend ihrer Wünschen und Vorstellungen eingerichtet (Bauzimmer, Bibliothek).

Im Tageslauf:

Einen nach starren Zeiten festgelegten Tagesablauf gibt es bei uns nicht mehr. Essens- und Schlafenszeiten bilden die einzigen festen Eckpunkte in der zeitlichen Struktur des Tages.

Die Kinder können sich auf ihrer Etage frei bewegen, nach Abmeldung bei der Erzieherin auch in den übrigen Etagen.

Erzieherinnenverhalten:

Unsere ganze Art und Weise der Kommunikation und des Umganges mit den Kindern hat sich grundlegend geändert, nicht mehr autoritär und „von oben herab“, sondern die Erzieherin sieht sich als Partnerin der Kinder, welche zuhört, aufmerksam kommuniziert, ihre Hilfe anbietet und die Kinder bestärkt. Dies wird schon an unserer Körperhaltung bemerkt, wir begeben uns oft auf die Augenhöhe von Kindern.

Kinder werden durch uns angeregt selbst Lösungswege und Ergebnisse zu finden zum Beispiel mit der Frage: „Hast du eine Idee, wie du es tun könntest?“, „Probiere es selbst, ich helfe dir, wenn du nicht weiter kommst!“

Durch ständiges Beobachten, Zuhören und Kommunizieren sind die Erzieherinnen fast den ganzen Tag sehr angespannt. Unsere Arbeit ist dadurch schwieriger und anstrengender geworden, aber auch sehr viel schöner.

Frau Ehrlich welche Veränderungen haben Sie und Ihre Mitarbeiterinnen im Verhalten der Kinder beobachtet?

Die Kinder sind offener und selbstbewusster geworden. Sie haben gelernt Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen, auf sich aufzupassen und mitzudenken.

Die Kinder profitieren von unserer neuen Arbeitsweise. Sie erhalten die Möglichkeit aktiv ihr Leben in der Kindertageseinrichtung mit zu gestalten. Sie bekommen somit

auf „natürliche Art und Weise“ ihre eigenen Grenzen aufgezeigt und können diese auch verstehen und akzeptieren.

Diese beeinflussen ihr weiteres Handeln. Sie werden vorsichtiger, rücksichtsvoller, hilfsbereiter und toleranter.

Die Kinder wenden sich mit Problemen, in Konfliktsituationen vertrauensvoller an die Erzieherin, denn sie können wirkliche Hilfe von ihr erwarten.

Kein Meckern, Strafen und Aburteilen, sondern eine Anregung zur Lösung, z.B. durch das Besprechen von möglichen Handlungsvarianten.

Die Freiräume für die Kinder haben sich erweitert, in welchen sie sich sicher und vertrauensvoll bewegen können. Wir vertrauen unseren Kindern und können uns auf sie verlassen, genau wie sie sich auf uns Erzieherinnen.

Das Prinzip der wechselseitigen Anerkennung spielt bei uns eine sehr große Rolle. Nicht verschweigen möchte ich aber, dass diese vertrauensvolle Offenheit die Kinder in Konflikte mit dem Elternhaus führt.

Leider haben viele Eltern unsere Arbeit noch immer nicht verstanden oder ihre Rolle ungenügend überdacht und geändert. Viele Kinder wollen an den Wochenenden oder an Urlaubstagen der Familie in unsere Kita.. Für viele Eltern unverständlich, für uns der schönste Lohn und das Zeichen, dass wir auf dem richtigen Weg sind und die Kinder bei uns etwas gefunden haben, was Sie schon lange vermisst und gebraucht haben.

Können Sie sich das Verhalten der Eltern erklären?

Heute denke ich, dass wir die Eltern viel zu wenig mit einbezogen haben. Sie halfen mit beim Malern und Umräumen. In Elternabenden stellten wir Videofrequenzen aus unserer Arbeit vor. Aber wir kamen zu selten ins Gespräch mit den einzelnen von ihnen.

Die Eltern verstanden unsere Beweggründe nicht immer und uns gelang es wahrscheinlich zu wenig unsere konzeptionellen Arbeitsansätze für sie transparent zu machen.

Wie hat Sie ihr Träger in solch einem Wandlungsprozess unterstützt?

Mit Beginn dieses bundesweiten Modellprojektes wechselten wir fast gleichzeitig den Einrichtungsträger.

Wir wollten Veränderungen in allen Bereichen, so motiviert, fast euphorisch waren wir. Auch durch den Träger wurden uns neue, innovative Möglichkeiten der

Zusammenarbeit aufgetan. Vielleicht waren dies aus heutiger Sicht zu viele Veränderungen gleichzeitig für Kinder, Eltern und uns.

Die Erzieherinnen wurden durch ihre Arbeit zunehmend selbstbewusster und forderten den Träger heraus.

Durch unser kontinuierlich erweitertes Fachwissen änderte sich für uns auch der Blickwinkel über Ansichten der Zusammenarbeit zwischen Einrichtung und Träger. Nach 2 Jahren beendeten wir unsere Zusammenarbeit, gründeten einen eigenen Verein und übernahmen unsere Kindertageseinrichtung in eigene Trägerschaft.

Welche nächsten Schritte stehen für Sie und Ihr Team an?

Wir haben uns erneut in den Prozess einer Konzeptionsentwicklung gestürzt. Unser roter Faden ist nicht mehr in allen Punkten stimmig. Am Ende soll eine neue Konzeption in schriftlicher Form vorliegen.

Koedukation im Kindergarten – Jungen sind anders – Mädchen auch

Geschlechtsspezifische Erziehung in Kindertageseinrichtungen ist kein direktes Thema innerhalb des Projektes „Zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen“, ist nicht Schwerpunkt in der wissenschaftlichen Tätigkeit der ProjektmitarbeiterInnen. Dennoch ist es schon interessant, den Alltag in Kindertageseinrichtungen, mit der „Geschlechterbrille“ zu betrachten. Aus diesen Überlegungen heraus, ist der nachfolgende Beitrag, in Vorbereitung für den ersten Bildungskongress des Forum Bildung, entstanden.

Die Auseinandersetzung mit geschlechtsbezogenen Fragen im Kindergarten steht insgesamt am Anfang. Vermutlich liegt zum einen die Erklärung dafür in der eher „verklärt verniedlichenden“ Betrachtung der Kinder in diesem Alter. Zum anderen ist die Vorschulpädagogik nach wie vor am Kind orientiert und in der Ausbildung sowie beruflichen Praxis werden Fragen von Geschlecht kaum behandelt.

Dennoch kann man in den letzten Jahren ein zunehmendes Interesse an der Situation von Jungen und Mädchen in Kindertageseinrichtungen verzeichnen. Neben einigen Forschungsvorhaben ist dieses Thema in Fortbildungscurricula verstärkt zu finden, wobei die bisherigen Angebote oft zaghafte Versuche sind, das Thema überhaupt für Erzieherinnen zugänglich zu machen.

In meinen Ausführungen möchte ich den Blick stärker auf die kleinen Jungen in Kindertagesstätten richten, vielleicht gerade deshalb, weil die Knaben zu fast 100% von Frauen umgeben sind.

Vermutlich liegt bereits in diesem Ungleichgewicht (Frauen und Männer in diesem Beruf) eine der Barrieren geschlechtsbezogener Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. Männer sind in diesem Bereich eher die „Exoten“ und für die Entwicklung der Identität der Jungen stehen sie somit nicht oder nur in wenigen Ausnahmen zur Verfügung.

Praxisberichte und Ansätze für eine gezielte geschlechtsbezogene Pädagogik mit Jungen in Kindertagesstätten liegen bislang nur vereinzelt vor. Auswählend sollen an dieser Stelle das Buch von Verlinden, Mädchen und Jungen im Kindergarten (überarbeitete Fassung 1995) sowie das erste Praxisbuch von Blank-Mathieu (1996) über Jungen im Kindergarten für Erzieherinnen genannt werden.

In letztgenanntem Buch führt die Autorin die Leserinnen in Theorien zur Sozialisation und Identitätsentwicklung ein und gibt eine Vielzahl an Denkanstößen und kon-

kreten Anregungen für Erzieherinnen hinsichtlich der Gestaltung des Lebens in Kindertageseinrichtungen.

Mitarbeiterinnen des DJI haben 1994 eine Studie abgeschlossen, in dem sie das Geschlechterverhältnis von Jungen und Mädchen in Betreuungseinrichtungen erforschten – allerdings für den Schulbereich. In diesen und anderen Studien geht es verstärkt um die Diskussion zu offeneren Geschlechterrollen, Chancengleichheit im Miteinander von Jungen und Mädchen und gegenseitiges Verständnis der Geschlechter stehen dabei im Vordergrund der Diskussion.

Bei Fried (1990) und anderen werden Ansätze geschlechtsbezogener Pädagogik in Kindertagesstätten unter dem Aspekt von Gleichberechtigung und geschlechtsflexibler Erziehung dargestellt und diskutiert. Viele vorliegende Studien unternehmen den Versuch, Erzieherinnen konkrete Praxishilfen anzubieten.

So geht es Blank-Mathieu (1996) vor allem auch darum zu klären, was Erzieherinnen tun können, um die Verfestigung der gesellschaftlich vorgegebenen Geschlechterrolle im Kindergarten nicht weiter voranzutreiben. Ihr geht es um die Ausgestaltung einer individuell gelebten Männlichkeit und Weiblichkeit und nicht um eine quasi „geschlechtsneutrales“ Verhalten.

So empfiehlt sie, dass geschlechtsbezogene Pädagogik Jungen und Mädchen Hilfe geben soll, ihre Identität, ihr Selbst zu entwickeln.

Ich habe in den letzten Jahren im Bundesmodellprojekt „Zum Bildungsauftrag in Kindertagesstätten“ als wissenschaftliche Mitarbeiterin gearbeitet. Ausgehend von dieser Arbeit und den Erfahrungen aus der Arbeit mit der Praxis, werde ich erste Vorstellungen oder auch Ideen entwickeln, um insbesondere Erzieherinnen mehr als bisher für eine geschlechtsbezogene Pädagogik zu sensibilisieren.

Das erwähnte Bundesmodellprojekt bearbeitete gerade in dieser Zeit ein hochaktuelles Thema. Der Titel der Abschlusstagung im Mai 2000 hier in Berlin: „Die Zukunft lernt im Kindergarten“ ist eine Antwort auf die gegenwärtig geführte Bildungsdebatte.

Mit anderen Worten – wichtige Bildungsprozesse des Kindes laufen lange vor der Schule und sind von grundlegender Bedeutung für seine weitere Entwicklung.

Kinder werden mit einer Grundausrüstung an Fähigkeiten geboren, die ihre Motorik, ihre Wahrnehmung und ihre Theoriebildung betreffen.

Aus neueren Forschungen der Entwicklungspsychologie sowie der Neurobiologie ist bekannt, dass gewisse Qualifikationen lange vor der Schule erworben werden.

Kinder können nicht gebildet werden – sie bilden sich selbst.

Kinder sind Forscher, Erfinder, Bastler ...

Dies ist ein Bild vom Kind, von dem wir im Bundesmodellprojekt ausgehen.

Wissenschaftliche Untersuchungen der letzten Jahre verweisen darauf, dass jedes Kind bereits in einem sehr frühen Alter und mit hoher Eigenaktivität sich aktiv und in der Tätigkeit eine Vorstellung von sich selbst und der Welt aufbaut. Es ist aber nicht nur Akteur seiner Entwicklung, sondern es konstruiert selbsttätig und in Interaktion mit der belebten und unbelebten Umgebung in Kopf und Körper eine komplexe Struktur, die mehr ist als ein bloßes Abbild der Umgebung.

Sie besteht einerseits aus mehr oder weniger vernetzten und mit emotionalen Wertigkeiten (Gefühlstönungen) verknüpften Detailwahrnehmungen auf den verschiedenen Sinnesebenen und ist andererseits mit Handlungen, Handlungsabsichten, Handlungskontexten verbunden, die den Wahrnehmungen eine (subjektive) Bedeutung zuweisen (Laewen 1999).

Das Kind sorgt selbst für Welterkenntnis und -deutung, die es in Interaktionsprozessen als subjektive Entwürfe einbringen kann. Ausgangspunkt des aktiven sich Selbst-Bildens ist das, was das Kind wahrnimmt. Als Grundlage für seine Selbstbildungsprozesse braucht es komplexe Wahrnehmungs- und Erfahrungsmöglichkeiten.

Die Wahrnehmung ist dabei als Konstruktionsprozess zu sehen und nicht nur als bloße Abbildung der Realität. Die Wahrnehmung muss also selbst schon als Bildungsprozess des Kindes angesehen werden und schließt die Emotionalität und die individuelle Geschichte mit ein. In der hier formulierten Annahme kommt zum Ausdruck, dass das Kind nicht in Form von Beschäftigung oder Belehrung gebildet wird, sondern aus sich heraus bestrebt ist, die Welt zu verstehen und Handlungskompetenz erwirbt.

Prozesse wechselseitiger Anerkennung sind eine weitere notwendige Bedingung für die Selbstbildungsprozesse des Kindes, insbesondere für die Qualität dieser Prozesse. Werden die Kinder durch den Erwachsenen anerkannt, machen sie sich auf den Weg zum Weltverstehen z.B. durch das Erkunden unterschiedlichen Materials oder verschiedener Gegenstände, entwickeln sie ein Selbst, ein Selbstbewusstsein, eine Identität.

Die Grundlage für Prozesse wechselseitiger Anerkennung sind die frühen Bindungsbeziehungen. Es sind die ersten persönlichen Beziehungen, die das Kind zu anderen aufbaut. Die Möglichkeit soziale Muster der Bindungen aufzubauen sind genetisch bedingt, also angeboren. Jedes Kind, das nicht völlig isoliert von anderen Menschen aufwächst, baut seine eigenen Bindungsbeziehungen auf.

Die Erzieherin in der Kindertagesstätte ist für das Kind eine wichtige Bindungsperson.

Fühlt sich das Kind beispielsweise von der Erzieherin geachtet und wertgeschätzt, wird es selbst der Erzieherin mit Zugewandtheit, Interesse, Mitteilungsbedürfnis, Freundlichkeit usw. begegnen. Insofern spielt die Wechselseitigkeit in der Anerkennung eine entscheidende Rolle im Alltag einer Kindertageseinrichtung.

Interaktionsprozesse zwischen den Kindern untereinander, die auf wechselseitiger Anerkennung beruhen sind eine wichtige Voraussetzung von Bildungsprozessen. In diesem Projekt wurden wichtige Erkenntnisse zu Fragen, z.B.:

„Wie lernen Kinder?“ oder auch:

„Welche Konsequenzen ergeben sich aus den Erkenntnissen kindlicher Entwicklung aus konstruktivistischer Sicht im Hinblick für die Bildung und Erziehung im Kindergarten?“

Fragen von Geschlecht, von Jungen und Mädchen in Kindertageseinrichtungen, waren nicht Forschungsgegenstand und somit ist auch dieses Projekt „am Kind“ an sich orientiert.

Innerhalb dieses Forschungsvorhabens wurden neben der Arbeit zum Bildungsbegriff auch Fragen der Erziehung diskutiert.

Hier sehe ich Möglichkeiten, um Ansätze geschlechtsbezogener Pädagogik im Kindergarten bewusster als bisher seitens der Erzieherinnen im Alltag zu berücksichtigen und zu gestalten. Wie bereits erwähnt, bilden sich Kinder selbst, sie müssen nicht gebildet werden. Die Kinder sind recht gut in der Lage, sich miteinander moralische Werte zu erarbeiten, Regeln des Miteinander zu entwickeln und zu befolgen, soziale Beziehungen aufzubauen und eine eigene Identität auszubilden, ohne dabei die Hilfe der Erzieherin in Anspruch zu nehmen (Völkel 1999). Wo bleiben dann aber die erziehenden Erwachsenen?

Wenn bislang Bildung als Selbstbildung des Kindes verstanden wird, so ist Erziehung in diesem Zusammenhang als Antwort der Erzieherin auf die Bildungsbewegung des Kindes zu sehen. Erziehung ist zunächst als legitimes kulturelles Anliegen zu sehen, als eine konkrete Tätigkeit der Erzieherin und gerichtet **auf die Gestaltung der Umwelt des Kindes**.

Die Erzieherin bietet den Kindern einen materiellen, räumlichen und sozialen Rahmen an, in dem sie ihr kognitives, soziales und emotionales Wissen konstruieren können. Mit der „Brille“ geschlechtsbezogener Pädagogik wird die Erzieherin:

- die Raumgestaltung
- das verfügbare Material
- das Mobiliar
- die Bewegungsräume und -möglichkeiten
- den Raum und die Gelegenheit für Ko-Konstruktionen
- die Vielfalt möglicher Sinneserfahrungen
- die Organisation des Tagesablaufes
- die Situationen des Alltags

so gestalten, das sowohl die Jungen als auch die Mädchen vielfältige Herausforderungen „antreffen“, die ihnen insbesondere Anregungen und Unterstützung geben im Hinblick auf die Entwicklung ihrer Identität.

Erfahrungen aus der Praxis verweisen darauf, dass es wichtig ist, dass Erzieherinnen ihren pädagogischen Blick sensibler darauf richten, ob die Jungen in ihren Bedürfnissen ausreichend bedacht wurden. Ein Blick in die Räume von Kindereinrichtungen, u.a. auf das Materialangebot lassen eher den Schluss zu, dass für die Mädchen das Angebot vielfältiger und abwechslungsreicher ist.

Erzieherinnen könnten sich u.a. der Frage zuwenden, ob es für die Jungen z.B. ausreichend ist, auf eine Fülle an verschiedenen Bausteinen, Autos, Bastelmaterialien usw. zurückgreifen zu können, oder ob nicht in gerade als „unpädagogisch“ eingestuften Materialien (in Baumärkten ist in dieser Hinsicht eine Menge zu finden) der Anreiz zur Auseinandersetzung, die Aneignung von Wissensbeständen für die Jungen zu finden ist. Ebenso bieten z.B. ein Mikroskop, eine Lupe, ein Globus, eine Weltkarte, der „richtige“ Werkzeugkasten oder auch die eigene „Schatztruhe“, nicht ausschließlich Bücher für Kinder, sondern Lexika oder Nachschlagewerke eine Fülle an Anregungen auch für Jungen, um sich mit der Welt auseinander zu setzen, ihre Identität zu entwickeln.

Erziehung ist aber auch als **Antwort auf die Bildungsbewegung** des Kindes zu sehen. Um Antworten zu können, muss die Erzieherin in der Lage sein, kindliche Bildungsprozesse zu verstehen oder zumindest anzuerkennen. Anders ausgedrückt, sie muss die (Bildungs-) Themen der Kinder erkennen, um angemessen Antworten zu können.

Um das Gesagte zu verdeutlichen, stellen sie sich folgende Situationen in einer Kindergruppe vor. Vier Jungen sind in der Bauecke mit einem für sie wichtigen Thema beschäftigt, sie verhandeln gerade Gerechtigkeit im Zusammenhang mit der Verteilung von Autos. Erkennt eine Erzieherin dieses Thema der Jungen nicht, wird sie diese vielleicht auffordern, sich doch mal um die Ordnung auf der „Baustelle“ zu kümmern. Ihrem Empfinden nach, sieht der Bauplatz der Jungen nämlich mehr als „rümpelig“ aus. In diesem Beispiel antwortet die Erzieherin vermutlich an der Bildungsbewegung der Jungen vorbei.

In einem zweiten Beispiel sind die Jungen auf dem Spielplatz damit beschäftigt, auszuhandeln, wie sie mit einem sehr begehrten Spielzeug umgehen sollten. Die Situation ist entstanden, da drei Kinder keine Einigung darüber erzielen konnten, wer von ihnen zuerst das Spielzeug benutzen darf. So konstruieren sie Regeln für den Umgang mit dem begehrten Spielzeug und kommen zu dem Schluss, zunächst darf A. damit spielen, da er bereits vor dem Mittagessen von seiner Mutter aus dem Kindergarten abgeholt wird. Anschließend spielen B. und C. damit, da sie auch noch am Nachmittag im Kindergarten sein werden. Beobachtet eine Erzieherin Kinder in einer

wie eben beschriebenen (Streit- oder Konflikt-) Situation, unterstützt sie die Jungen nicht, in dem sie den Streit „schlichtet“ nach dem Motto: „Wenn ihr keine Lösung findet und euch streitet, dann entscheide ich jetzt mal.“ Nur wenn die Erzieherin erkennt, dass die Jungen eigene Regeln des Miteinander konstruieren, wird sie nicht nach dem genannten Motto verfahren, sondern es als wichtig für die Entwicklung sozialer Beziehungen, insbesondere für den Umgang mit Konflikten der Jungen untereinander anerkennen. Ihre Aufgabe besteht in diesem Zusammenhang darin, den Jungen einen emotionalen Rahmen zur Verfügung zu stellen, eine Atmosphäre zu schaffen, in der Konflikte erlaubt sind und die den Kindern gleichzeitig als (Bindungs-) Person zur Verfügung steht, wenn diese ihre Konflikte nicht mehr allein bewältigen können.

In einem letzten Beispiel geht es um ein Spiel, welches eine riesige Faszination auf Kinder, ganz besonders auf Jungen ausübt. Es geht um das Pokemon-Spiel oder das Spiel der kleinen Monster. Für viele Erzieherinnen ist es völlig rätselhaft, was die Jungen an diesen Figuren so reizvoll finden. Sie selbst finden diese Monster in ihrem Aussehen wenig reizvoll und schon gar nicht niedlich. Ebenso ist die Spielidee von Pokemon für die überwiegende Mehrheit der Pädagoginnen kaum nachvollziehbar oder in ihrem bisherigen Verständnis von Erziehung, als pädagogisch wertvolles Spielzeug einzustufen. Der Spieler schlüpft in die Rolle des Jungen Ash, der durch das Land zieht und eben jene Pokemons fängt. Je besser der Spieler gefangene Pokemons trainiert und je geschickter er ihre Stärken ausnutzt, um so erfolgreicher kann er sein. Er erhält dann auch die gebührende Anerkennung durch ein ausgeklügeltes Punktesystem. So eignen sich die Jungen mathematische Kenntnisse an, entwickeln soziale Beziehungen und sprachliche Fähigkeiten. Es gibt ca. 150 kleine Monster und jedes hat einen japanischen Namen, der auch gesprochen werden muss. Dass die Unterscheidung der vielen Monster auch der Entwicklung der Wahrnehmung der Jungen dient (und die ist bereits als Denkprozess des Kindes zu sehen), sei an dieser Stelle nur kurz erwähnt. Entwickeln die Jungen in diesem Spiel nun auch noch Tausch- und „Vervielfältigungsfähigkeiten“ sehnen sich nicht wenige Erzieherinnen nach jenen Zeiten zurück, in denen die Jungen im Spiel in die Rolle des Familienvaters, des Busfahrers oder des Arztes „schlüpfen“. Eine Sehnsucht, die daraus resultiert, dass die Erzieherinnen das Thema im Spiel der Pokemons und der Jungen nicht erkennen. Erkennen sie die Bildungsbewegung werden sie sich in einer solchen Spielsituation angemessen verhalten und nicht hilflos den Jungen (und den kleinen Monster) gegenüber stehen oder es sogar verbieten.

Erziehung ist aber auch **als Zumutung von Themen** zu sehen. Dabei geht es u.a. darum, die Erfahrungsräume der Jungen und Mädchen zu erweitern. Auch hier können sich Erzieherinnen die Frage stellen: „Sind meine Themenangebote (z.B. Projekte im Kindergarten) sowohl für die Jungen als auch für die Mädchen hinsichtlich ihrer Entwicklung unterstützend und bereichernd?“

Je besser die Erzieherin über die interessierenden Themen der Jungen Bescheid weiß, um so besser wird es ihr gelingen, entsprechende Themen im Alltag der Kindereinrichtung anzubieten.

Rohrmann und Thoma (1998) haben in ihrem Buch: „Jungen in der Kindertagesstätte“ auf Schritte der Veränderung verwiesen, wenn Fragen geschlechtsbezogener Pädagogik ernsthaft diskutiert werden sollen.

Für mich stellen sie eine gute Grundlage für weiterführende Forschungen zu Bildung und Erziehung unter dem Geschlechteraspekt im Kindertagesbereich dar. Beide Autoren stellen folgende Möglichkeiten zur Veränderung der Situation von Jungen und Erzieherinnen im Alltag vor:

1. Zunächst sollte die Erzieherin bei sich selbst anfangen. Sie ist Ausgangspunkt für Veränderungen. Hilfreich sind dabei Fragestellungen wie: „Wie erlebe ich Jungen im Alltag? Was für Gefühle löst das in mir aus? Wie sie mit Jungen umgeht, hängt entscheidend mit ihrer eigenen Sozialisation, ihrer bisherigen Biographie, insbesondere mit ihrer Rolle als Frau zusammen. Ihr eigenes „So geworden sein“ bleibt nicht ohne Folgen. Daher ist die Auseinandersetzung, die Reflexion mit den eigenen Gefühlen und der eigenen Biographie von grundlegender Bedeutung.
2. Die Erzieherin muss mehr über Jungen wissen. Um Jungen besser verstehen zu können, ist es nötig, mehr über die besonderen Lebensfragen sowie die Entwicklung von Jungen zu erfahren. Das bedeutet, dass die Erzieherin ihre bisherigen Wahrnehmungs- und Erklärungsmuster überprüft, sie in Frage stellt oder sich gar von ihnen trennt.
3. Den Alltag bewusster zu gestalten. Angemessen mit Jungen umzugehen bedeutet, dass die Erzieherin im Alltag geschlechtsbezogene Aspekte des Zusammenlebens (von Jungen und Mädchen, von Frauen und Männern) nicht übersieht, sondern diese bewusst gestaltet.
4. Neue oder andere Wege einschlagen. Geschlechtsbezogene Pädagogik will Anstöße für Veränderungen geben. Zunächst heißt das für die Erzieherin in einem ersten Schritt, sich über die Ziele klar zu werden. Erst dann kann sie in einem zweiten Schritt neue Ideen für die Raumgestaltung, die Beschaffung von Material, für die Struktur des Tagesablaufes, für die Themenangebote entwickeln.

An dieser Stelle möchte ich meine Ausführungen beenden und mich für ihre Aufmerksamkeit bedanken. Für Anfragen, Anmerkungen o.ä. stehe ich gern in der verbleibenden Diskussionszeit zur Verfügung.

Aus: Wissen schafft Zukunft -

Vortrag auf dem ersten Kongress des Forum Bildung am 14. und 15. Juli 2000 in Berlin

Literatur:

- Blank-Mathieu, M.: Jungen im Kindergarten.
Frankfurt: Brandes & Apsel 1996
- Fried, L.: Kindergartenerziehung heute: geschlechtstypisch oder
geschlechtsflexibel?
In: Berty et al.: Emanzipation im Teufelskreis.
Zur Genese weiblicher Berufs- und Lebensentwürfe.
Weinheim: Deutscher Studienverlag 1990
- Laewen, H.-J.: Alien Kind – das unbekannte Wesen.
In: Klein und Groß, 9!1999 S. 6-17
- Rohrmann, T./Thoma, P.: Jungen in Kindertagesstätten.
Lambertus 1998
- Völkel, P.: Die Entwicklung des Denkens.
Unveröffentlichtes Manuskript. INFANS Berlin 1999

Entwicklungsgruppe

Dr. Musiol, Marion

Projektleiterin,
Franckesche Stiftungen zu Halle
06110 Halle/Saale
(0345) 5 51 24 37 / 6 und
(0177) 7 70 61 98
DR_MM@web.de

Wende, Brigitte

Regierungsamtsrätin
Sächsisches Staatsministerium für Soziales,
Gesundheit, Jugend und Familie
(0351) 5 64 56 51
Brigitte.Wende@sms.Sachsen.de

Scheffler, Angelika

Fachberaterin für Kindertageseinrichtung,
Tagespflege und Familienbildung
Sächsisches Landesamt für Familie und
Soziales
(0371) 57 74 18
Angelika.Scheffler@slfs.sms.sachsen.de

Altmann, Kristina

Fachberaterin / Sachgebietsleiterin für
Kindertageseinrichtungen und
Tagespflege
Landkreis Sächsische Schweiz
LRA / Jugendamt
(03501) 51 58 44

Ehrlich, Madleine

Leiterin Modelleinrichtung
Sörnewitzer Kinderwelt e.V.
01640 Coswig / OT Neusörnewitz
(03523) 7 15 71

Beyer, Ruth

Leiterin Modellkindertagesstätte
Martinstraße
09130 Chemnitz
(0371) 4 01 04 35

Gühl, Ilona

Fachberaterin für Kindertages-
einrichtungen
Stadtverwaltung Plauen
08523 Plauen
(03741) 291-0

Findeisen, Kerstin

Fachberaterin für Kindertages-
einrichtungen
Amt für Jugend und Familie
09111 Chemnitz
(0371) 7 83 05 53

Huster, Christoph

Geschäftsführer
Evangelischer Schulverein Vogtland e.V.
08468 Reichenbach
(03765) 30 09 53
huster@schule-vogtland.de
<http://www.schule-vogtland.de/>

Hackl, Maria

Fachberaterin für Kindertages-
einrichtungen
Jugendamt Leipzig
04105 Leipzig
(0341) 1 23 43 77

Kittel, Brigitte

Fachberaterin
SOLIDAR – SOZIALRING GmbH
08056 Zwickau
(0375) 81 89 13 16
kita@VS-Zwickau.de

Höhne, Bärbel

Leiterin Kindertageseinrichtung
DRK – Kinderhaus „Knirpsenland“
01662 Meißen
(03521) 73 35 68

Schenker, Ina

Mitarbeiterin Qualitäts- /
Projektmanagement
Eigenbetrieb Kindertageseinrichtungen
01219 Dresden
(0351) 4 88 50 97
ISchenker@Dresden.de

Nobis, Beate

Leiterin Modelleinrichtung
Kinderhaus Leubnitz e.V.
01219 Dresden
(0351) 4 70 80 46
KinderhausLeubnitz@t-online.de

Wille, Irene

Referat Kindertagesstätten
Diakonisches Amt Sachsen
01445 Radebeul
(0351) 8315177 / 83153217
Kita@diakonie-sachsen.de

Eike Zwinzschner

Leiterin Kindertageseinrichtung
Evangelische Kindertageseinrichtung
09669 Frankenberg
(037206) 27 44

Impressum

Herausgeber

Sächsisches Staatsministerium für Soziales,
Gesundheit, Jugend und Familie
Albertstraße 10, 01097 Dresden
Telefon: (0351) 564-5740, Telefax: (0351) 564-5784

Projektträger

Franckesche Stiftungen Halle/Saale

Redaktion

Dr. Marion Musiol

Projektleitung

Dr. Marion Musiol, Halle/Saale
Franckeplatz 1, Haus 38, 06110 Halle/S., Telefon: (0345) 5 50 92 13

Projektmitarbeiter

Andreas Spohn, Frankfurt/O. , Ingo Wolf, Brandenburg

Autor/innen

Altmann, Kristina
Beyer, Ruth
Ehrlich, Madeleine
Gühl, Ilona
Hackl, Maria
Höhne, Bärbel
Musiol, Dr. Marion
Nobis, Beate
Scheffler, Angelika
Schenker, Ina
Wille, Irene
Wolf, Marion
Zwinzscher, Eike

Redaktionsschluss

März 2002

Diskussionsforum

<http://www.sachsen-bildung-kita.de>

Bildnachweis

Die Abbildungen stammen aus den Arbeitsmaterialien der Projektleiterin.

Druck

DRUCK- UND VERLAGSGESELLSCHAFT MARIENBERG mbH

1. Auflage April 2002

4000 Exemplare