

## INHALT

	Seite
<b>Inhaltsverzeichnis</b> .....	1
<b>Vorwort</b> .....	3
Zu dieser Ausgabe: <b>WIR ÜBER UNS</b> .....	4
<b>Eine neue Tür öffnet sich</b> Eingewöhnung in der Kita/Erfahrungen von Erzieherinnen und Müttern .....	5
<b>Kinder brauchen Kinder</b> Dr. Petra Völkel .....	12
<b>Was Kinder dürfen</b> Projekt „Konflikt als Chance“/ Winfried Langner .....	19
<b>Bildung erst ab Schulbeginn?</b> Hans-Joachim Laewen .....	25
<b>Eingewöhnung nach einem Fahrplan</b> Kita „Haus der kleinen Zwerge“ in Platkow .....	34
<b>„Hänschen klein ging allein in ...“</b> Kita „Spielkiste“ in Treuenbrietzen .....	36
<b>Die entscheidenden ersten drei Jahre</b> Erfahrungen im Montessori-Kinderhaus in Cottbus .....	38
<b>Vom Bewegen zum Begeifen</b> Dr. Renate Buch .....	41
<b>Frühkindliche Erziehung gemeinsam mit Eltern</b> Welche Formen der Elternarbeit werden in der Kita „Waldhaus“ angeboten? .....	46
<b>LESERBRIEFE</b>	
Anerkennung für KitaDebatte .....	50
Ausstellungsbeitrag „Den Kindern eine Stimme“ .....	50

## INHALT

### WAS-WANN-WO

Fortbildungsangebote und Veranstaltungen	
Praxisberaterinnen für Kindertagesstätten der Jugendämter	53
Konsultationskita „Villa Kunterbunt“ in Crussow	54
Konsultationskita „Bummihaus“ in Jeserig	55
Konsultationskita „Sonnenschein“ in Bad Wilsnack	56
Konsultationskita „Spatzenhaus“ in Frankfurt (Oder)	57
Angebote der Konsultationskita Kinderhaus „Blitz“	58
Angebote der Konsultationskita Kinderhaus „Wi-Wa-Wunderland“ in Eisenhüttenstadt	59
Fortbildungsangebote des ÜPZ in Templin	61
Fortbildungsangebote des ÜPZ in Falkensee	62
Angebote der Beratungsstelle „Tagespflege in Brandenburg“	63
Sozialpädagogisches Fortbildungswerk Brandenburg	63
Fachwerkstatt „Verkehrserziehung und Kriminalprävention mit Vor- und Grundschulkindern“	67
Internet-Service des Landesjugendamtes	68
Neuer Start am neuen Standort/Kindertagesstätten-Museum in Groß Glienicke eröffnet	69

### FACHLITERATUR – REZENSIONEN – ANKÜNDIGUNGEN

„Naturnahe Spiel- und Erlebnisräume“	71
„Wasserzauber“	71
„Das Paradies ist möbliert“	72
„Bobby, hör auf“, ein Bilderbuch	72
Rechtshandbuch für Erzieherinnen	73
Videofilm „Die Herausforderung“	74

### AUS DER PRAXIS – FÜR DIE PRAXIS

Experimentierecke einrichten	75
Anregung und das Benutzen aller Sinne	77
Sandkastenspiele nicht nur im Sommer	79
Warum Fingerspiele die Jüngsten faszinieren	80

### Gesetze – Verordnungen – Empfehlungen

Kita-Gesetz	81
Empfehlungen zum Aufgabenprofil von Kita-Leitung	96

### Grafik

Kitas im Land Brandenburg/Geburten im Land Brandenburg	110
--	-----

Der anstehende Wandel und die Umstrukturierung der Kita-Landschaft beschäftigten uns in den vergangenen Wochen in einem konfliktreichen, letztlich aber erfolgreichen Diskussionsprozess um die Novellierung des Kita-Gesetzes. Das nun vom Landtag beschlossene Kita-Gesetz, nachzulesen in dieser **KitaDebatte**, liegt vor.

Trotz der erforderlichen finanziellen Maßnahmen bleibt die öffentliche Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg unumstritten in Zukunft ein allgemeines, für die Kinder des Landes Brandenburg gesichertes Angebot.

Im gemeinschaftlichen Engagement aller Beteiligten werden sich neben den bestehenden Kindertagesstätten neue Modelle entwickeln. Besonders die Bedürfnisse der älteren Kinder sind so vielfältig, dass es sich lohnt, bestehende Angebote weiter zu entwickeln und zu differenzieren. – Die hier vorliegende **KitaDebatte** „Bildungsbewegungen – Frühe Kindheit“ und ebenso die **KitaDebatte** 2/2000 „Wandel, Herausforderung, Chance“ werden als ein öffentliches Forum diesen Entwicklungsprozess begleiten.

Die **KitaDebatte** hat mittlerweile eine fast zehnjährige Publikationsgeschichte. Die Ausgaben dieser viel gelesenen Reihe füllen heute bereits eine kleine Bibliothek. Nicht nur im Land Brandenburg schätzen Erzieherinnen und engagierte Eltern die Broschüren in ihrer ausgewiesenen Vielfalt. Auch in anderen Bundesländern wird die **KitaDebatte** aufmerksam zur Kenntnis genommen.

Eine über ein Jahrzehnt bestehende Veröffentlichungsreihe erlebt Höhen und Tiefen. Der anspornende Wechsel blieb für die **KitaDebatte** in einem solchen Entwicklungsprozess nicht aus. Ein Verdienst dieser Reihe sind die Vielfalt und Offenheit im Umgang mit neuen Themen: ALTERSMISCHUNG, EINGEWÖHNUNG, INTEGRATION, MODELLE und PROJEKTE, KONZEPTENTWICKLUNG wurden in ihren pädagogischen Ansätzen und ihren Umsetzungen in den Kindertagesstätten aktuell aufgenommen.

Daraus ist ein Anspruch erwachsen, den der ehrenamtlich tätige Redaktionsbeirat **KitaDebatte** auch künftig erfüllen wird.



STEFAN REICHE

Minister für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg



*Die KitaDebatte erscheint mit ihrer ersten Ausgabe des Jahres 2000 verspätet. – Aber Bestreben des Redaktionsbeirates war es, in Heft 1/2000 die Kita-Gesetz-Novelle zu veröffentlichen. Das Gesetz ist im Kapitel GESETZE-VERORDNUNGEN-EMPFEHLUNGEN und gleichfalls im Internet unter [www.brandenburg.de/land/mbjs](http://www.brandenburg.de/land/mbjs) einzusehen. Aktuell kann die zweimal im Jahr erscheinende KitaDebatte die Diskussion um die Strukturveränderungen der Kita-Landschaft nicht begleiten, wichtige Veränderungen werden aber auch künftig in der KitaDebatte dokumentiert.*

*Dem aktuellen Thema „Bildungsbewegungen – frühe Kindheit“ widmen sich in dieser Ausgabe einige Beiträge. Petra Völkel stellt in ihrem Text das Modellprojekt „Zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen“, in den Bundesländern Brandenburg, Schleswig-Holstein und im Freistaat Sachsen angesiedelt, in wesentlichen Aspekten vor. Untersucht wird in diesem vom Institut für angewandte Sozialforschung/Frühe Kindheit e.V. Berlin/Brandenburg betreuten Projekt, wie Kinder im Kontakt mit Erwachsenen Wissen erwerben. „Wenn es Kindern gelingt, sich mit anderen auf ein gemeinsames Bild von der Welt zu verständigen, so spricht man in der Wissenschaft von einer Ko-Konstruktion. Die Rolle, die Erwachsene und gleichaltrige Kinder in den Ko-Konstruktionen des Kindes einnehmen, ist dabei sehr verschieden“, betont die Autorin.*

*Erste Untersuchungsergebnisse zum Projekt „Konflikt als Chance“ fasst Winfried Langner in „Was Kinder dürfen“ zusammen. Im Mittelpunkt des Projektes – durchgeführt vom Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung an der Universität Potsdam – steht die Frage, wie sich bei Vorschulkindern die Fähigkeiten zum Verhandeln eigener Interessen entwickeln und wodurch diese Entwicklung beeinflusst wird.*

*Für Erzieherinnen und Praxisberaterinnen ist das Thema „Bildungsbewegungen – frühe Kindheit“ zuerst mit praktischen Erfahrungen verbunden. Unter der Überschrift AUS DER PRAXIS – FÜR DIE PRAXIS beschreiben Erzieherinnen aus der Integrationskita in Eisenhüttenstadt und der Kita „Klein und Groß“ aus Brandenburg/Havel ihre Beobachtungen. Auch ein Bericht des Montessori-Kinderhauses in Cottbus beleuchtet die entscheidenden ersten drei Jahre, deren wesentliche Merkmale sensible Phasen der Ordnung, der Sprache und der Bewegung sind.*

*Neben der vom ehrenamtlich tätigen Redaktionsbeirat erarbeiteten KitaDebatte werden in Zukunft ebenso Einzelpublikationen veröffentlicht. Nach dem Faltblatt zur TAGESPFLEGE, anzufordern bei den zuständigen Jugendämtern, folgt im September 2000, herausgegeben vom Arbeitskreis zur Förderung von Pflegekindern e.V. eine Broschüre über Anspruch und Leistung von TAGESPFLEGE.*

## Eine neue Tür öffnet sich in „der Welt des Kindes“

### Eingewöhnung in der Kita/Erfahrungen von Erzieherinnen und Müttern

*In der KitaDebatte 1/1999 „Wege der Entwicklung“ erschien unter der Überschrift „Ver-  
einbarung über Grundsätze der pädagogischen Arbeit in Kindertagesstätten“ als Baustein 1  
der Beitrag „Die Eingewöhnung in Tagesbetreuung“.*

*Ausgehend von den im Text getroffenen Aussagen haben wir gemeinsam mit der zuständi-  
gen Praxisberaterin des Landkreises Havelland, Frau Vorkaster, die Eingewöhnungsprozesse  
in unseren Einrichtungen analysiert. An dieser Analyse beteiligten sich neben Müttern sechs  
Leiterinnen von Kindertagesstätten, die sich im Amt Schönwalde befinden:*

- |                                   |                   |
|-----------------------------------|-------------------|
| „Zwergenhaus“ Schönwalde          | – Frau Skumawitz, |
| „Frechdachs“ Paaren               | – Frau Carus      |
| „Waldmäuse“ Pausin                | – Frau Liebert    |
| „Schloß Fröhlichhausen“ Perwenitz | – Frau Brendel    |
| „Sonnenschein“ Schönwalde         | – Frau Deckert    |
| „Waldeck“ Schönwalde              | – Frau Plautz.    |

*Der Beitrag „Eingewöhnung in der Kita“ ist eine Zusammenfassung mehrerer Beratungen  
zu diesem Thema.*

#### Wie haben wir uns auf den Weg gemacht?

##### **Kita „Zwergenhaus“:**

Viele Kolleginnen erinnern sich noch gut an den Tag, als alle dreijährigen Kinder, fast alle aus der Kinderkrippe kommend, gleichzeitig in einer Gruppe in den Kindergarten aufgenommen wurden.

Damals waren wir der Meinung, in der zurückliegenden Krippenzeit hätten die Kinder eine Eingewöhnungszeit durchlebt und bräuchten nun keine weitere Eingewöhnungszeit im Kindergarten.

In den ersten Tagen und auch noch in den nächsten Wochen weinten die Kinder sehr viel, teilweise waren die Mütter, aber auch wir Erzieherinnen verzweifelt. Das war der **Grund** und die KitaDebatte 2/1992 der

**Anlass**, uns mit der Eingewöhnungsphase auseinander zu setzen und unsere Konzeption zu überdenken.

Durch die immer wiederkehrende Neuaufnahme von Kleinkindern in unsere Einrichtung hatten wir die Chance, Erfahrungen zu dieser für alle Beteiligten schweren Phase zu sammeln.

Jeder kann zum Gelingen der Übergangsphase beitragen, die Eltern durch das Interesse für ihre Kinder und ihre Bereitschaft, diesen Übergang zu begleiten, die Erzieher durch das Verständnis für Kinder und Eltern und durch kompetente Beratung. Aber auch der Träger kann durch seine Akzeptanz den Beteiligten zur Seite stehen und Freiräume für diese Übergangsphase gewähren.

### **Kita „Frechdachs“:**

Seit einem Jahr gibt es für Kleinkinder aus Familien in unserem Dorf einmal im Monat die Möglichkeit, in unserer Einrichtung in einer „Krabbelgruppe“ zu hospitieren. Es können Eltern mit ihren Kindern bis zu drei Jahren teilnehmen.

Die Kinder lernen sich untereinander, die Erzieherinnen und die Kita „Frechdachs“ kennen.

Mit diesem Angebot streben wir u.a. eine Vorbereitung auf den Eintritt in unsere Einrichtung an und erhoffen uns durch die in diesem Rahmen geführten Gespräche zur Eingewöhnungsphase, den Kindern die Aufnahme bei uns zu erleichtern.

### **Was brauchen Eltern und ihre Kinder in der Eingewöhnungsphase?**

#### **Kita „Waldmäuse“ und Kita „Schloß Fröhlichhausen“:**

Eltern sollten ihre eigenen, eventuell widersprüchlichen Gefühle im Eingewöhnungsprozess akzeptieren und darauf vertrauen, dass wir Erzieherinnen ihre Schwierigkeiten und auch Probleme ihrer Kinder verstehen. Das erste persönliche Gespräch mit den Eltern ist für uns besonders wichtig. Wir signalisieren ihnen damit, dass ihre Kinder bei uns gut „aufgehoben“ sind. Eine wichtige Voraussetzung sehen wir in der Fachlichkeit und Professionalität des Personals. Hierauf sollten sich Eltern verlassen können.

#### **Kita „Schloß Fröhlichhausen“:**

Der Eingewöhnungsprozess ist auch ein Sozialisationsprozess („Kinder brauchen Kinder“).

Nach einem anstrengenden Schulalltag brauchen die Kinder als Gegengewicht einen Raum der Entspannung und der Kreativität. In unserem Haus für Hortkinder sollen sie Bezugspersonen finden, die sie begleiten und ernst nehmen.

### **Warum Eingewöhnung in jedem Altersbereich, also auch im Hort?**

#### **Kita „Sonnenschein“:**

Auch im Hortbereich finden wir die Eingewöhnung wichtig, dazu unsere Erfahrungen. Die zukünftigen ABC-Schützen lernen unseren Hort durch verschiedene Anlässe bereits in der Kindergartenzeit kennen. Wir laden sie z.B. zum gemeinsamen Essen, zum Spielen und zu Theatervorführungen ein.

Unser Aufnahmetermin für den Hort findet immer vier Wochen vor der Einschulung statt. Der zeitliche Umfang der Betreuung richtet sich nach dem Bedarf der Eltern. Es findet der erste Kontakt mit den Eltern statt, das ist einfacher als in der Schulzeit. In den vier Wochen haben die Kinder die Möglichkeit, den Tagesablauf zu erleben, sich mit anderen Kindern und Erziehern anzufreunden und mit der Atmosphäre im Hort vertraut zu machen. Mit dem Kennenlernen der Schule ist dann dem Kind der Hort so vertraut, dass es ihn als sicheren Ort anerkennt.

### **Wie sehen wir die Eingewöhnung als Bestandteil unserer Konzeption?**

#### **Kita „Waldeck“:**

Pädagogische Qualität in den Kitas ist überall das Thema, auch bei uns.

Unser Ziel bei der sich daraus ergebenden Überarbeitung und Konkretisierung unserer Hauskonzeption war, und darin waren wir uns einig, dass unsere Konzeption unser einrichtungsspezifisches Profil deutlich machen und allumfassend Leitfaden und Spiegelbild unserer Arbeit sein soll.

Zum ersten Mal haben wir auch die „Eingewöhnung“ im Konzept festgeschrieben. Sowohl in Eigeninitiative als auch durch Hilfe und Anregungen von außen erarbeiteten wir uns einrichtungsbezogen konzeptionelle Schritte für die Eingewöhnung.



Ein Schritt zur Umsetzung unseres Zieles waren eigene Fortbildungen.

Zudem haben wir uns zum Thema die Praxisberatung des Jugendamtes ins Haus geholt.

Für den Auseinandersetzungsprozess im Team haben wir Fachartikel in den Zeitschriften „Klein und Groß“, „Kindergarten heute“, „Kinder“ und „KitaDebatte“ als hilfreich empfunden.

### **Wie kann uns der Träger dabei helfen, dass für alle Kinder die Eingewöhnung Standard wird?**

#### **Kita „Zwergenhaus“:**

Bereits bei der Anmeldung des Kindes für einen Kita-Platz sollten die Eltern erfahren, dass der Eintritt ihres Kindes in die Kita mit einer Eingewöhnungszeit erleichtert wird.

Ein im Amt Schönwalde ausliegendes Info-Blatt zu unserer Kita mit Informationen zum Ablauf der Eingewöhnungszeit lädt die Eltern zu einem Kita-Besuch ein.

#### **Kita „Waldeck“:**

Die Absprache mit der zuständigen Kollegin im Amt Schönwalde klappt sehr gut. Bevor der Vertrag mit den Eltern abgeschlossen wird, wird in der Kita nachgefragt, ab wann die Eingewöhnung möglich ist.

Die Aufnahme der Kinder soll gestaffelt erfolgen, sodass die Eingewöhnung in Ruhe und mit Verlässlichkeit im Tagesablauf erfolgen kann.

Das funktioniert so, weil wir uns zur Eingewöhnung grundsätzlich mit dem Träger verständigt haben und als Partner mit Eltern zusammenarbeiten.

#### **Kita „Sonnenschein“:**

Erst das Zusammenwirken von Kita-Leiterin, Erzieherin und Eltern sowie Träger schafft die Voraussetzung für einen reibungslosen

Übergang vom Elternhaus zur Kita bzw. von Kita zum Hort.

Die Beratungen mit dem Träger und den zwei weiteren Einrichtungen unserer Gemeinde über die aufzunehmenden Kinder, insbesondere für den Hortbereich, sollen weiterhin Bestandteil der Kooperation zwischen Träger und Einrichtung sein.

Mit Blick auf die Zukunft können wir uns vorstellen, dass wir Schwerpunkte der pädagogischen Konzeptionen unserer Einrichtungen als Informationsmaterialien dem Amt Schönwalde für die Eltern zur Einsicht geben und ein Blatt für jede Einrichtung entwickeln, das die jeweiligen Rahmenbedingungen zur Gestaltung der Eingewöhnung in jeder Einrichtung darstellt.

#### **Kita „Waldmäuse“:**

Wir sind eine Kita in einem kleinen Ort des Amtsgebietes und erfahren durch unseren Träger eine gute Präsentation unserer Kita. Bei der Beantragung eines Kita-Platzes erfolgt durch den Träger die erste Information zur Eingewöhnung, für deren Zeitraum in unserer Einrichtung kein Elternbeitrag erhoben wird.

### **Welche Aufgaben hat die Leiterin bei der „Eingewöhnungsarbeit“ aller Beteiligten?**

#### **Kita „Zwergenhaus“:**

Neben der Bekanntmachung mit dem Haus, dem Team und der Konzeption der Einrichtung spricht die Leiterin mit den Eltern in einer verständnisvollen pädagogischen Darstellung über die Eingewöhnungsphase des Kindes.

Dieses Gespräch führt sie nach einer gut ausgearbeiteten, konzeptionellen Vorlage.

Dabei nimmt die Leiterin sensitive Botschaften der Eltern auf – wie leicht oder schwer fällt es den Eltern, ihr Kind der Kita, der Erzieherin anzuvertrauen. Gleichzeitig ent-

steht hier auch die Basis der individuellen Eingewöhnungsphase des Kindes und der Eltern.

Im Gespräch versucht die Leiterin den Eltern verständlich zu machen, dass ihr Kind nur dann eine neue Beziehung zur Erzieherin, zu den anderen Kindern und zu den vorhandenen Räumlichkeiten aufbauen kann, wenn die sehr enge Beziehung zum Elternteil – als Basis für das Neue – in der Kita gegenwärtig ist.

Danach verständigt sich die Leiterin mit den Eltern über die Schritte der Eingewöhnungsphase.

### **Kita „Waldeck“:**

Die Leiterin ist in der Kita der erste Kontaktpartner für die Eltern.

Es liegt also in ihrer Hand, das Gefühl zu vermitteln: „Sie, liebe Eltern, sind mit Ihrem Kind herzlich willkommen, wir sind offen für alles und alle.“ Denn wenn es gelingt, ein Vertrauensverhältnis zu den Familien aufzubauen, in dem Eltern und Kitateam gleichwertige Partner sind, kann uns auch die Eingewöhnung der Kinder gelingen.

Die Leiterin zeigt der Familie das Haus mit seinen Bedingungen und macht dabei Eltern und Erzieherinnen bekannt.

Die Eltern erhalten unser „Kita ABC“ als Erstinformation über unsere Kita, und der Kontakt zur eingewöhnenden Erzieherin wird hergestellt.

Etwa am 4. Tag der Eingewöhnungsphase führt die Leiterin mit dem eingewöhnenden Elternteil ein längeres Begrüßungsgespräch auf der Grundlage der Hauskonzeption.

Dieses Gespräch hat sich besonders bewährt, weil die Begleitperson sich zwar offiziell vom Kind verabschiedet hat, aber dennoch schnell erreichbar ist, wenn das Kind noch nicht zu der Erzieherin in Kontakt treten möchte. Es ist schon mehrmals passiert, dass die Erzieherin die Begleitperson zum weinenden Kind zurückgerufen hat. Ander-

falls müssten wir sie telefonisch zurückrufen, was wiederum längeren Trennungsschmerz für das Kind bedeutet.

### **Welche Aufgaben hat die Erzieherin bei der „Eingewöhnungsarbeit“ aller Beteiligten?**

#### **Kita „Zwergenhaus“:**

Alle Gruppenerzieher erfahren vom Erstgespräch der Leiterin mit der Bindungsperson, und nach einer gemeinsamen Überlegung wird die Eingewöhnungszeit des jeweiligen Kindes besprochen.

Für ängstliche Kinder nehmen wir uns mehr Zeit.

Kind und Bindungsperson werden außerhalb der Gruppe von der Erzieherin zu einem ersten Kennenlernen eingeladen. Diese Zeit wird im Dienstplan festgehalten, so dass die Gruppe der Erzieherin von einer anderen Erzieherin übernommen werden kann.

Jeder kommende Tag wird von der Erzieherin mit der Bindungsperson nach Rückblick auf den vergangenen Tag in seiner Planung bedacht.

Kinder können sich am ersten Tag für Bindungsperson und die Erzieherin überraschend zeigen, indem sie nach außen signalisieren:

- ich fühle mich hier sehr wohl,
- ich kann schon allein spielen,
- ich habe mich mit den Kindern angefreundet.

Ein sofortiges Verlassen der Bindungsperson ist in diesem Fall ein schwerwiegender Fehler, der die Eingewöhnungszeit um ein Vielfaches verlängern kann. Das vertrauensvolle Abwenden des Kindes von der Bindungsperson und das Interesse für das Neue zeigen die Freude auf den Kindergarten, aber nicht die Beendigung der Eingewöhnungszeit.



### **Kita „Waldeck“:**

Die Erzieherin bespricht mit der Bindungsperson den genauen Ablauf der Eingewöhnungsphase und erläutert, was bei Übergängen in ein neues Umfeld mit anderen Bezugspersonen zu beachten ist. So windelt und füttert die Erzieherin an den ersten drei Tagen das Kind nicht, sie überlässt der Begleitperson an diesen drei Tagen noch das Trösten, falls das Kind dessen bedarf.

Die Erzieherin bespricht mit der Bindungsperson, wie sich diese im Verlauf der Eingewöhnung zu verhalten hat. Die Bindungsperson ist die sichere Basisperson für das Kind, sie ist für das Kind da, wenn es das wünscht, soll aber keine Aktivitäten von sich aus auslösen. Die Bindungsperson verlässt das Kind nie ohne Verabschiedung.

### **Welche Erfahrungen machen die Eltern?**

#### **Kita „Waldeck“:**

Im laufenden Kita-Jahr wollten alle Eltern eine Eingewöhnung für ihr Kind, die Reflexion der Eltern ist dabei sehr unterschiedlich. Es gibt Mütter, die sagen: „Ich verlasse mich ganz auf ihre Erfahrungen, halte mich an ihre Empfehlungen, dann wird sich mein Kind eingewöhnen und es wird ihm gut gehen.“

Dann kommt es vor, dass eine Mutter am ersten Tag mit ihrem Kind gleich viel länger in der Kita bleibt, weil das Kind die Kita nicht verlassen will. Im Verlauf dieser Eingewöhnung zeigt sich aber, dass beim ersten Verlassen der Bindungsperson am vierten Tag die Erzieherin das Kind nicht beruhigen und die Mutter auch nach sechs Tagen noch nicht weggehen kann.

Dieses Kind benötigt eine längere Eingewöhnung.

Eine andere Mutter probiert am vierten Tag die Trennung ohne Verabschiedung. Sie

sagt, ihr Kind sei es gewöhnt und geht heimlich. Eine Verabschiedung bereite ihnen ansonsten noch größeren Schmerz. Dieses Kind hat es anscheinend geschafft, auf diesem Wege sichere Bindungen aufzubauen und sich sehr wohl in der Kita zu fühlen.

Eine Regel in unserer Kita ist, dass die Bindungsperson das Kind nie ohne Verabschiedung verlässt. Insofern war diese Erfahrung sehr zwiespältig für unser Team.

#### **Kita „Zwergenhaus“:**

Eine Mutter berichtet uns über ihre unterschiedlichen Erfahrungen bei der Eingewöhnung ihrer beiden Jungen.

*„1996 wurde J. eingewöhnt. Alles war neu und fremd. Ich hatte das Gefühl, dass sich die Erzieherin durch meine Anwesenheit in ihrer Arbeit gestört fühlte.*

*Durch mein „aktives Dabeisein“ in der Gruppe hatte sich zwischen J. und der Erzieherin kein richtiger Bezug aufbauen können. Nach einer Woche sollte ich dann J. alleine in der Gruppe lassen – wir waren beide zu solch einer Trennung noch nicht bereit gewesen. Nach einer weiteren Woche kam J. in eine neue Gruppe mit neuen Erzieherinnen; insgesamt hatte sich J. monatelang gesträubt, in die Kita zu gehen.*

*Für meinen zweiten Sohn D. habe ich eine Empfehlung/Anleitung zur Eingewöhnung erhalten. Sie hat mir sehr geholfen. Vorteil für D. war, dass er die Kita-Räume und seine Erzieherinnen schon kannte. Er war ganz wild darauf, endlich ein Kindergartenkind zu werden. Durch seine Kontaktfreudigkeit zu den Kindern und Erzieherinnen hatte ich keine Bedenken, mal kurz aus D. Augenfeld zu verschwinden, da ich ihn beim Spielen nicht unterbrechen wollte. Die Folge war aber dann, dass mich D. kurze Zeit später überall schreiend suchte; er ließ sich auch nicht von anderen Personen trösten. Ich hatte D. wohl durch sein Verhalten über-*

*schätzt und sein Vertrauen zu mir ins Wanken gebracht. Wir mussten mit der Eingewöhnung von vorne beginnen. Die Eingewöhnungsphase hat ca. 2 Wochen gedauert.*

*D. geht wirklich gern in die Kita – auch ohne J. Die Zusammenarbeit zwischen den Erzieherinnen und mir habe ich sehr positiv empfunden.“*

### **Kita „Waldmäuse“:**

*„Zu Beginn der Eingewöhnung fiel mir und meinem Kind durch unsere enge Mutter-Kind- Beziehung der „Ablösungsprozess“ in der Kita nicht leicht. Viele neue Eindrücke mussten verarbeitet werden. Da war es gerade für mich als Mutter sehr angenehm, dass es uns durch die Erzieherinnen der Kita ermöglicht wurde, das „Tempo“ der Eingewöhnung mitzubestimmen. Mir als Mutter hat die Eingewöhnungszeit einen Einblick in den Kita-Alltag ermöglicht. Dadurch habe ich nicht das Gefühl, mein Kind nur zur Aufbewahrung in irgendeine Einrichtung abzugeben. Meine Tochter geht jetzt sehr gern in den Kindergarten und fragt am Wochenende, wann sie wieder zu den anderen Kindern spielen gehen kann.“*

### **Reflexionen über die „Eingewöhnungsarbeit“**

#### **Kita „Zwergenhaus“:**

Gemachte Erfahrungen waren uns wiederum Anlass, wichtige Phasen der Eingewöhnungszeit im Team und aus der Sicht der Eltern neu zu durchdenken und festzulegen:

- Die Eltern müssen den Ablauf der Eingewöhnungsphase ihres Kindes erfahren, wobei die Zeit vom Alter und der Gesamtverfassung des Kindes abhängig ist.
- Alle Fragen und Probleme der Eltern werden im Vorfeld besprochen.

- Alle notwendigen Situationen wie das erste Verlassen des Kindes, ganz wichtig auch die Verabschiedung der Bindungsperson (kein Wegschleichen), sollten vorher gemeinsam erörtert werden, wobei die Selbstständigkeit der Bindungsperson nicht eingeschränkt werden darf.
- Wenn die Eltern ihr Kind loslassen können, das Kind Vertrauen zu seiner neuen Bindungsperson (Erzieherin) aufgebaut hat und sich von der Erzieherin in ängstlichen Situationen trösten lässt, ist die Eingewöhnungszeit beendet.

#### **Kita „Waldeck“:**

Die Leiterin hat noch mehr Fachlichkeit im Sinne des Kindes für alle Beteiligten transparent zu machen.

Die Sicherheit der Erzieherinnen in der sachlich-fachlichen Argumentation mit den Eltern hat zur Folge, dass diese uns viel besser verstehen und mit uns gemeinsam die Eingewöhnungsphase gestalten.

Die Umsetzung fällt uns viel leichter, weil wir unsere konzeptionellen Festlegungen zur Eingewöhnung haben.

Unser Dienstplan wird so gestaltet, dass er verlässliche Bedingungen für die Kinder schafft.

Wichtig für uns Erzieherinnen ist die genaue Wahrnehmung des Kindes, um zu erkennen, wo die Interessen, Neigungen und Bedürfnisse (z.B.: ...womit spielt es gern?) der Kinder liegen.

Während der Eingewöhnung stehen wir alle möglichst im Dialog, um Besonderheiten, Auffälligkeiten und natürliche Erfolge auszutauschen. Gibt es Probleme, ist jede Kollegin bereit, aus ihren Erfahrungen heraus Unterstützung zu geben.

### **Fazit**

Wir haben über die Entwicklung, Planung, Durchführung und Stationen eines Prozesses geschrieben. Der Leser wird feststellen, dass sich die einzelnen Einrichtungen mit ihren Teams unterschiedlichen Fragen dieses Prozesses zugewandt haben.

Als Konsens haben wir in unseren Beratungen festgestellt, dass eine gemeinsame „Eingewöhnungsarbeit“ zwischen Träger, Eltern, Leiterinnen und Erzieherinnen für den Eintritt der Kinder in die Kita notwendig ist.

Dieser Beitrag ist unsere erste öffentliche Meinungsäußerung zu diesem wichtigen pädagogischen Standard in Kindertagesstätten. Wir sind gespannt auf Ihre Gedanken, Erfahrungen und Ihr konzeptionelles Vorgehen dazu.

Wir würden gern mit Ihnen in eine Diskussion treten.

### **Ansprechpartner:**

**Kita „Zwergenhaus“ Schönwalde,  
Frau Skumawitz, Tel.: 03322/3547**

**Kita „Waldmäuse“ Pausin,  
Frau Liebert, Tel.: 033231/60361**

Das Modellprojekt „Zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen“ wird in den Bundesländern Brandenburg, Schleswig-Holstein und im Freistaat Sachsen durchgeführt. Projektträger ist INFANS (Institut für angewandte Sozialforschung / Frühe Kindheit e.V. Berlin/Brandenburg). Das Projekt hat eine Laufzeit vom 01.07.1997 bis 30.06.2000. Gefördert wird das Projekt durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, das Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Schleswig-Holstein sowie das Sächsische Staatsministerium für Soziales, Gesundheit und Familie.

## Kinder brauchen Kinder

Versetzen Sie sich zurück in Ihre Kindheit. Können Sie sich an Situationen erinnern, in denen Erwachsene Ihnen etwas erklärt haben, aber Sie haben eigentlich nichts verstanden? Und dann sind Sie das gleiche Problem mit Ihrer besten Freundin durchgegangen und plötzlich war Ihnen alles sonnenklar. Sind Sie vielleicht mit Ihrer Mutter zum Einkaufen in die Stadt gefahren, sind ihr durch die verschiedenen Abteilungen des Kaufhauses hinterhergetrottet und hatten danach trotzdem keine Ahnung, wie Sie allein von der Abteilung Schuhe in die Abteilung Hosen gelangen könnten? Einige Zeit später haben Sie vielleicht die gleiche Tour mit Ihren Freundinnen unternommen und konnten nun gemeinsam mit diesen Gleichaltrigen herausfinden, wie die verwirrende Vielfalt eines Kaufhauses geordnet werden kann.

Wenn es Kindern gelingt, sich mit anderen auf ein gemeinsames Bild von der Welt zu verständigen, so spricht man in der Wissenschaft von einer Ko-Konstruktion von Wissen. Im Bundesprojekt „Zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen“ haben wir uns unter anderem damit beschäftigt, wie Kinder im Kontakt mit anderen Menschen Wissen erwerben. Die Rolle, die Erwachsene und gleichaltrige Kinder in den

Ko-Konstruktionen des Kindes einnehmen, ist dabei offensichtlich unterschiedlich.

Wenden wir uns mit einem Beispiel aus der Kinderliteratur zunächst der Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern zu:

*„O nein, kleine Dame“, erwiderte Lukas schmunzelnd, „wir machen eine große Reise von Mandala und noch weiter.“*

*„Ach so“, sagte die Seejungfrau, „aber was habt ihr denn da für ein sonderbares Schiff, wenn man fragen darf?“*

*„Dieses Schiff hier“, gab Lukas zurück und paffte kleine Wölkchen, „heißt Emma und ist eigentlich gar kein Schiff.“*

*„Und das kleine Schiff, das hinter uns her schwimmt“, fügte Jim hinzu, „heißt Molly und ist' eigentlich auch kein Schiff.“*

*„Das verstehe ich leider nicht“, antwortete die Seejungfrau etwas verwirrt, „was sind denn das für Schiffe, die eigentlich gar keine Schiffe sind? Dergleichen habe ich noch nie gesehen.“*

*„Diese Schiffe, die eigentlich keine Schiffe sind“, erklärte Lukas und zwinkerte Jim zu, „sind nämlich Lokomotiven.“*

*„Ach so“, sagte die Seejungfrau, „es sind Voloma... es sind Molovi... Was habt ihr eben gesagt?“*

*„Lokomotiven!“, wiederholte Jim.*



*„Ja bitte“, erkundigte sich die Seejungfrau und kam neugierig näher, „was ist denn aber eine Tolomokive, wenn man fragen darf?“*

*„Sie dürfen durchaus fragen, kleine Dame“, versicherte Lukas freundlich, „also, eine Lokomotive ist etwas, das Räder hat und auf dem Land umherfährt, und zwar mit Dampf und Feuer, verstehen Sie?“*

*„O ja“, meinte die Seejungfrau erfreut, „also ist so eine Mikolo..., ich meine, eine Votikolodingsda so eine Art Dampfschiff, nur eben fürs Trockene?“*

*„Nicht übel“, gab Lukas zu und paffte belustigt, „so könnte man schon sagen. Sie sind ganz außerordentlich gescheit, kleine Dame.“*

*Das Meermädchen lachte wieder geschmeichelt und sagte dann: „Also ist dieses Schiff, das eigentlich gar kein Schiff ist, doch eine Art Schiff!“*

*Und sie freute sich und klatschte in die Hände. Die Meerbewohner sehen die Welt nämlich ein bißchen einseitig, gewissermaßen nur vom Wasserstandpunkt aus. Es*

*beunruhigt sie sehr, wenn irgend etwas sich nicht vom Wasserstandpunkt aus verstehen läßt. Aber wenn es ihnen dann doch zuletzt doch gelingt, das, was Ihnen unverständlich ist, sozusagen zu verwässern, dann sind sie für gewöhnlich sehr erleichtert. Man darf ihnen das nicht übelnehmen, denn sie sind im übrigen sehr nette Leute. Und außerdem machen es viele Menschen auf ihre Weise ebenso.*

*(Michael Ende: Jim Knopf und die Wilde 13. 1990, Seite 38/39)*

Die Geschichte zwischen Lukas und der Seejungfrau kann als Beispiel für den Charakter sozialer Kontakte zwischen Erwachsenen und Kindern angesehen werden. Die Seejungfrau (das Kind) aus ‚Jim Knopf‘ konstruiert ihr Wissen über ‚dieses Schiff, das eigentlich gar kein Schiff ist‘ vor dem Hintergrund ihrer bisherigen Erfahrung und in ihrem sozialen Bezugsrahmen. Lukas (der Erwachsene) verfügt dagegen über große-



res Wissen und ist der Seejungfrau überlegen, denn er kennt sowohl Dampfschiffe als auch Lokomotiven, und kann sowohl den Wasserstandpunkt als auch den Landstandpunkt einnehmen. Letztendlich integriert er sogar beide Standpunkte, indem er mit seiner Lokomotive auf dem Wasser fährt. Lukas fordert die Seejungfrau dazu auf, seinen Standpunkt zu übernehmen und bringt sie damit in Konflikte. Die Seejungfrau versucht, sich den Vorstellungen von Lukas anzupassen, was ihr jedoch nicht wirklich gelingt. In Anerkennung ihrer Bemühungen lobt Lukas die Seejungfrau und lässt sich schließlich auf ihre Deutung der Lokomotive ein. Allerdings ist diese Deutung nicht konstruiert, denn für Lukas ist eine Lokomotive immer noch etwas anderes als ein Dampfschiff, und die Seejungfrau kennt nach wie vor den Unterschied zwischen Lokomotive und Dampfschiff nicht. Ein gemeinsames bzw. geteiltes Bild von der Welt entsteht zwischen Lukas und der Seejungfrau nicht.

Anders können solche Verhandlungen über die Bedeutung der Welt in sozialen Beziehungen zwischen gleichaltrigen Partnern aussehen. Auch hierzu ein Beispiel aus der Kinderliteratur:

*Es war einmal ein blauer Kerl, der lebte friedlich an der Westseite eines Berges, wo die Sonne untergeht.  
Und an der Ostseite, wo die Sonne aufgeht, da lebt ein roter Kerl.  
Manchmal redeten die beiden Kerle miteinander durch ein Loch im Berg.  
Aber gesehen haben sie sich nie.  
Eines Abends rief der Blaue durch das Loch:  
„Siehst du, wie schön das ist? Die Sonne geht unter. Der Tag geht.“  
„Der Tag geht?“ rief der Rote zurück. „Du willst wohl sagen, daß die Nacht kommt, du Schmarrer!“*

*„Sag nicht Schmarrer zu mir, du Holzkopf!“ fauchte der Blaue und war so sauer, daß er kaum schlafen konnte.*

*Der rote Kerl ärgerte sich auch so sehr, dass er genauso schlecht schlief.*

*Am nächsten Morgen war der Blaue nach so einer schlechten Nacht schrecklich grantig. Er schrie durch das Loch: „Wach auf, du Dummkopf, die Nacht geht!“*

*„Erzähl keinen Quatsch, du Spatzenhirn!“ schrie der Rote. „Die Nacht geht doch nicht, der Tag kommt!“ Dann packte er einen Stein und warf ihn über den Berg.*

*„Daneben, du fatter Doofsack!“, rief der blaue Kerl und warf einen größeren Stein zurück.*

...

*Im Laufe des Tages wurden die Felsbrocken größer und größer und die Schimpfworte schlimmer und schlimmer.*

*Den beiden Kerlen machte das aber nichts aus, aber der Berg, der war bald in Stücke geschlagen.*

...

*Das geschah gerade, als die Sonne unterging.*

*„Unglaublich“, sagte der Blaue und ließ den Felsbrocken fallen, den er werfen wollte. „Die Nacht kommt, du hast recht gehabt.“*

*„Toll“, staunte der Rote und ließ seinen Brocken fallen. „Du hast recht, der Tag geht.“*

*Die beiden Kerle trafen sich in der Mitte der Verwüstung, die sie angerichtet hatten und schauten zu, wie die Nacht kam und der Tag ging.*

*„Das hat Spaß gemacht“, grinste der blaue Kerl. „Ja“, kicherte der rote Kerl. „Nur schade um den Berg.“*

*(David McKee: Du hast angefangen! Nein du! 1992)*



In dieser Geschichte haben die beiden Kerle (zwei gleichaltrige Kinder) die Möglichkeit, mit gleichartigen Handlungen aufeinander zuzugehen und ihre Standpunkte zu vertreten. Beide haben die Kraft, Steinbrocken zu werfen und nehmen sich nichts in ihren Repertoire an Schimpfworten. Am Ende ihrer tatkräftigen Verhandlung steht für beide jedoch die neue und geteilte Erkenntnis, dass bei Sonnenuntergang sowohl die Nacht kommt als auch der Tag geht. Diese Erkenntnis haben sie nicht zuletzt durch die kooperative Zerstörung des Berges erlangt, der ihnen zunächst eine andere Perspektive auf die Dinge verwehrte.

Es ist für Kinder also anscheinend einfacher, im Kontakt mit gleichaltrigen Partnern ihren Wissenshorizont zu erweitern, als im Kontakt mit Erwachsenen. Das Wissen von Erwachsenen können Kinder übernehmen, ohne es wirklich zu verstehen. Gemeinsam mit gleichaltrigen Kindern müssen sie jedoch verhandeln und nicht selten steht am Ende dieser Verhandlungen eine neue Erkenntnis. In Kindertagesgruppen können solche Verhandlungen zwischen Kindern beobachtet werden, wie folgendes Beispiel zeigt:

*Katharina (5 Jahre) und Sina (6 Jahre) wollen Memory miteinander spielen. Sie wählen eine Memory-Variante, die sie als ‚Klatsch-Memory‘ bezeichnen. Dabei bleiben die Memory-Karten, die von den Mitspielern aufgedeckt werden, solange offen auf dem Tisch liegen, bis auch die dazugehörige Karte mit dem gleichen Motiv aufgedeckt wird. Ist dies der Fall, dann haben alle Mitspieler die Möglichkeit, sich das Pärchen zu holen. Sie müssen mit ihrer Hand schneller auf die bereits aufgedeckte Karte mit dem gleichen Motiv klatschen. Das schnellste Kind bekommt das Kartenpärchen.*

*Katharina wendet sich an Sina: „Wollen wir?“ Sina nickt. Sie beginnt das Spiel mit den Worten: „Ich fang an, okay?“ Katharina bestätigt: „Ja.“ Abwechselnd decken die Mädchen nun Karten auf. Immer wenn eines der Mädchen ein Kartenpärchen gefunden und abgeklatscht hat, schauen sich die Spielpartnerinnen an und bestätigen sich damit gegenseitig, dass ‚richtig‘ gespielt wird. Nachdem Sina ein Pärchen gefunden hat, ist sie unsicher, ob sie an der Reihe ist, eine weitere Karte aufzudecken. Sie berührt eine zugedeckte Karte, hält inne und schaut Katharina fragend an. Katharina scheint auch unsicher zu sein und reagiert nicht sofort. Daraufhin dreht Sina die Karte um und klatscht die dazugehörige Karte ab. Unterdessen ruft Katharina: „Nee ich!“ Die beiden Mädchen schauen einander an und Sina deckt mit einem „Na gut“ die aufgedeckte Karte wieder zu. Katharina mischt daraufhin die von Sina zugedeckte Karte unter die anderen Karten, damit sie selbst nicht den Vorteil hat, bereits vor dem Aufdecken zu wissen, welches Motiv sich auf der Karte befindet.*

Um den Spielfluss in Gang zu halten, üben sich die beiden Mädchen in Fairness. Sina verzichtet auf den eigenen Vorteil und akzeptiert, dass sie die Karte ungerechtfertigterweise aufgedeckt hat. Katharina honoriert dieses Entgegenkommen von Sina und stellt durch das Mischen der Karten wieder Chancengleichheit her.

*Kurz darauf nutzt Sina allerdings eine Unaufmerksamkeit von Katharina, um eine Karte leicht anzuheben und das Motiv zu sehen. Als sie die Karte dann wirklich umdreht, findet sie die dazugehörige Karte mit dem gleichen Motiv schneller als Katharina. Ebenso verfährt Sina mit einer Karte, die ihr heruntergefallen ist. Auch hier*

## KINDER BRAUCHEN KINDER

*kann sie das Motiv schon vorher sehen. Sie legt die Karte verdeckt auf den Tisch, dreht sie dann um und findet schneller als Katharina die dazugehörige zweite Karte. Katharina erahnt diese Schummelei von Sina anscheinend, lässt es jedoch geschehen. Sina lächelt Katharina halb verschmitzt und halb entschuldigend zu. Nachdem beide Mädchen zuerst gegessen haben, stehen sie sich jetzt am Tisch gegenüber.*

Trotz ihrer Kooperationsbereitschaft ist den beiden Mädchen die Konkurrenzsituation offensichtlich bewusst. Um sich einen Vorteil zu verschaffen, schummelt Sina deshalb. Katharina trägt hier zum konfliktfreien Verlauf des Spiels bei, indem sie ihre eigenen Interessen zugunsten der Interessen der Partnerin zurückstellt und Sinas Schummeln durchgehen lässt. Es geht Katharina in diesem Moment weniger um Gerechtigkeit, sondern mehr um die Aufrechterhaltung des gemeinsamen Spiels. Ganz offensichtlich steigt jedoch die Erregung der beiden Mädchen, was daran deutlich wird, dass sie nun nicht mehr am Tisch sitzen, sondern stehen.

*Sina hat eine Karte aufgedeckt. Katharina äußert ihren Ekel über das Motiv auf der Karte: „Ih, die muss raus!“ Zunächst bleibt die Karte jedoch aufgedeckt auf dem Tisch liegen. Die Kinder spielen weiter. Sina deckt die zweite Karte mit dem von Katharina als eklig bezeichneten Motiv auf. Es gelingt ihr, die dazugehörige, bereits aufgedeckte Karte zu finden. Als Katharina Sina darauf aufmerksam macht, dass dieses Kartenpärchen aussortiert werden sollte, tut Sina dies auch und legt es an den Tischrand.*

Zwischendurch weichen beide Mädchen ganz vom Regelspiel ab und verhandeln über ein Motiv unter eher emotionalen Gesichtspunkten.

*Katharina hat eine Karte aufgedeckt und findet die dazugehörige zweite zeitgleich mit Sina. Sina will das Pärchen nehmen. Katharina protestiert: „Ich war, ich war aber erster.“ Sina verneint. Daraufhin legt Katharina eine Karte des Pärchens auf ihren bereits gesammelten Kartenhaufen und die andere auf den von Sina.*



Nun überwiegt bei den beiden Mädchen wieder der Gedanke an Fairness und der Wunsch, das Spiel gemeinsam fortzusetzen. Zugunsten der ausgleichenden Gerechtigkeit wird das gleichzeitig abgeklatschte Kartenpärchen aufgeteilt.

*Es liegen nur noch wenige Karten auf dem Tisch. Als Sina mit dem Aufdecken an der Reihe ist, liegt Katharina fast auf dem Tisch und hält ihre Hand schlagbereit über den Tisch. Damit ist Sina nicht einverstanden. Sie schiebt Katharinas Hand mit den Worten „Nö, nö, nö!“ zurück. Erst dann deckt sie ihre Karte auf. Gleichzeitig schlagen die beiden Mädchen auf die dazugehörige zweite Karte. Eigentlich ist Sina etwas schneller. Katharina sagt jedoch: „Das will ich.“ Und Sina überlässt ihr das Pärchen. Zum Schluss bemerken die Kinder, dass eine Karte fehlt. Die übrig gebliebene einzelne Karte wird auf das aussortierte Pärchen mit dem ekligen Motiv gelegt. Schließlich messen die Kinder ihre Kartenstapel. Es sieht so aus, als hätte Katharina knapp gewonnen.*

Am Ende des Spiels steigt die Spannung noch einmal deutlich an, was wiederum an der Körperhaltung der Mädchen deutlich wird. Diesmal ist es Sina, die den Balanceakt zwischen den eigenen Interessen und den Zugeständnissen an die Partnerin bewältigt. Sie akzeptiert zwar nicht, dass Katharina sich körperlich in eine günstige Ausgangsposition bringt, überlässt ihr dann aber ein Kartenpärchen, auf das sie eigentlich genau so viel Anspruch hätte.

Während dieses Regelspiels üben sich die beiden Mädchen darin, sich Vorteile zu verschaffen, denn sie stehen schließlich in Konkurrenz zueinander (das macht den Reiz dieses Spiels aus). Gleichzeitig achten beide Mädchen aber auch darauf, ihre Spielpartnerin nicht ganz und gar zu verprellen bzw.

mit ihr zu kooperieren (ohne die Partnerin könnte sie das reizvolle Spiel nämlich nicht spielen). Den Drahtseilakt zwischen dem Vertreten der eigenen Interessen und dem Berücksichtigen der Interessen eines anderen bewältigen beide Mädchen meisterhaft. Welche Leistung sich dahinter verbirgt, können Sie sich als Erwachsene vielleicht vergegenwärtigen, wenn Sie sich eine Besprechung im Team vorstellen, an der darüber verhandelt wird, wohin der nächste Betriebsausflug gehen soll. Wenn jeder auf den eigenen Interessen beharrt, kommt es zu keiner Einigung und der Betriebsausflug kann nicht stattfinden. Wenn Sie jedoch Ihre eigenen Interessen nicht einbringen, müssen Sie an einem Ausflug teilnehmen, auf dem Sie sich langweilen oder sich gar ausgenutzt fühlen.

Sowohl das Beispiel aus der Kinderliteratur als auch das in der Praxis beobachtete Beispiel zeigen, dass Kinder nicht nur Erwachsene, sondern auch Gleichaltrige brauchen, um in ihrer Entwicklung voranzuschreiten. In manchen Entwicklungsbereichen eignen sich die Gleichaltrigen sogar wesentlich besser als Lernpartner als die Erwachsenen. Kinder brauchen Kinder, um sich als gleichberechtigt erleben zu können - das heißt zu erfahren, was es heißt, Wissen nicht einfach zu übernehmen, sondern es gemeinsam zu konstruieren. Mit ihresgleichen verhandeln Kinder darüber, wer sie sind, wohin sie gehören, welche Regeln, Normen und Werte Gültigkeit besitzen, und sie entwickeln Moralvorstellungen. Zusätzlich erwerben sie Wissen über die gegenständliche Welt, konstruieren logische, mathematische und naturwissenschaftliche Zusammenhänge. Die Art und Weise, in der Kinder miteinander ihr Wissen erwerben, wirkt auf Erwachsene manchmal unangemessen und erscheint unverständlich. In ihren Themen behandeln Kinder jedoch nicht immer nur



das, was oberflächlich sichtbar ist, sondern kommen zu tief greifenderen Erkenntnissen. Die beiden Kerle aus der Kinderliteratur verstehen ein Naturphänomen, indem sie sich streiten und schlagen. Die beiden Mädchen aus dem Beobachtungsbeispiel entwickeln Vorstellungen über Fairness und gemeinsames Spiel sowohl durch ihr Schummeln als auch durch Zugeständnisse an die Partnerin.

Für Sie als Erzieherin lohnt es sich daher anzuerkennen, dass Kinder andere Kinder brauchen. Nur wenn Sie als Erzieherin Kenntnis von den Themen der Kinder haben oder sich vorstellen können, dass Kinder miteinander über wichtige Themen verhandeln, können Sie entwicklungsfördernd darauf reagieren. Als Erzieherin bieten Sie den Kindern dann die emotionale Basis an, auf der die Kinder einen räumlichen, zeitlichen und sozialen Rahmen zur Verfügung haben, in dem die Kinder mit Gleichgesinnten verhandeln können.

Literatur:

Michael Ende: "Jim Knopf und die Wilde 13", Thienemann Verlag, Stuttgart, Wien, Bern

D. McKee: „Du hast angefangen! Nein du!“, Verlag Sauerländer, Aarau.

**Dr. Petra Völkel**

**INFANS**

**Institut für angewandte Sozialforschung**

**Frühe Kindheit e.V.**

**Koppstraße 19**

**14612 Falkensee**



## Was Kinder dürfen

### Befragung von Eltern, Kindern und Erzieherinnen/Ergebnisse des Projektes „Konflikt als Chance“ liegen vor

Die Frage, was Kinder dürfen, gehört zu den wichtigsten Themen, die das Projekt „Konflikt als Chance“ untersucht. Und sie steht auch bei Eltern und Erzieherinnen im Mittelpunkt des Interesses. Bislang haben alle Beteiligten nur die eine oder andere Befragung erlebt und mussten sich in puncto Ergebnis gedulden. Denn bei umfangreichen Studien – und das vom Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung an der Universität Potsdam (IFK) realisierte Projekt zählt mit insgesamt mehr als 3.000 Einzelerhebungen dazu – liegt zwischen der jeweiligen Befragung und den ersten Resultaten ein gehöriger Berg Auswertungsarbeit. Obwohl die Analyse noch nicht abgeschlossen ist, sollen in dieser Ausgabe der KitaDebatte bereits einzelne Ergebnisse präsentiert werden.

Im Mittelpunkt des IFK-Projektes steht die Frage danach, wie sich bei Vorschulkindern die Fähigkeiten zum Verhandeln eigener Interessen entwickeln und was diese Entwicklung beeinflusst. Dieses Verhandeln mit Gruppen als eine besondere Form der Kooperation nennen die Soziologen kurz Partizipation, und sie nehmen an, dass dazu ein gewisses Maß an Unabhängigkeit gehört: Wer erfolgreich verhandeln will, muss mit einem bestimmten Grad an Autonomie agieren. Dies mag zunächst paradox klingen, geht es doch vor allem darum, gemeinsam mit anderen zu Verhandlungslösungen zu kommen, mit denen alle Beteiligten leben können. Doch wer von anderen als abhängig und steuerbar wahrgenommen wird, der hat es schwer, als Verhandlungs-

partner ernst genommen zu werden. Dies belegen auch Untersuchungen zu der Frage, wie Minderheiten Mehrheiten beeinflussen können: Autonomie, so das Ergebnis, ist ein wichtiges Kriterium für erfolgreiche Einflussnahme. Wer nicht autonom ist, hat auch keine Möglichkeit zur freien Entscheidung. Dabei darf Autonomie jedoch nicht mit geistig-moralischer Reife gleichgesetzt werden. Es gibt sehr wohl autonom getroffene Entscheidungen, die vollkommen unsinnig oder antisozial sind.

Dass Autonomie zu den menschlichen Grundbedürfnissen gehört, lässt sich schon bei Kleinkindern beobachten: Plötzlich wollen sie sich nicht mehr füttern lassen, sondern selbst den Breilöffel in die Hand nehmen und Richtung Mund schieben. Wie reagieren die Eltern? Sie werden einschätzen, ob die motorischen Fähigkeiten ihres Kindes zumindest so weit entwickelt sind, dass es – Fehlversuche und erhöhter Reinigungsaufwand einkalkuliert – das selbstständige Essen in der nächsten Zeit erlernen kann. Es kommt also darauf an, Freiräume zu schaffen, die dem Kind Gelegenheit geben, unabhängiger zu werden. Wird ihm alles vorgegeschrieben, kann es nicht lernen, sich geschickt für eigene Interessen zu engagieren. Insofern fördern Regeln nicht automatisch die Entwicklung der Verhandlungsfähigkeit. Andererseits haben jedoch auch Kinder, die zu Hause alles dürfen und keine Einschränkungen erleben, Probleme damit, geschickt zu verhandeln, wenn sie in anderer Umgebung doch einmal auf Grenzen stoßen. Nur die Erfahrung der überwunde-

## WAS KINDER DÜRFEN

nen Grenzen schafft auch psychische Autonomie.

Entscheidend ist demzufolge, dass die Kinder an der Aufstellung und phasenweisen Veränderung von Regeln beteiligt werden und auch über begründete Ausnahmen von der Regel diskutieren dürfen – dass ihnen Freiräume angeboten werden. Freiräume sind demnach für die Entwicklung von Autonomie bedeutend, und diese gilt wie-

alle Kinder selbst bestimmen können, was, mit wem und wo sie spielen, dürfen nur die wenigsten über ihr Taschengeld oder den Zeitpunkt des Schlafengehens entscheiden. Da die Eltern im Einzelfall sehr unterschiedliche Vorstellungen darüber hatten, welche der 21 Einzelpunkte eng zusammengehören, war eine zusammengefasste Betrachtung nicht möglich. Für eine detailliertere Untersuchung aller erfragten Mitbestimmungsthemen fehlt an dieser Stelle der

### Vollständige Formulierung der Fragen:

Inwieweit darf Ihr Kind mitbestimmen...?

- |   |   |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1 was gespielt wird</li> <li>2 wie und mit wem es Geburtstag feiert</li> <li>3 ob es Spielzeug irgendwohin mitnimmt</li> <li>4 was es zum Essen gibt</li> <li>5 was es isst bzw. ob es aufißt</li> <li>6 wie das Zimmer ausgestaltet ist</li> <li>7 was es anzieht</li> <li>8 wie die Familie die Freizeit verbringt</li> <li>9 ob/wofür sein geschenktes/gespartes Geld ausgegeben wird</li> <li>10 zu wem es freundlich ist</li> <li>11 wo gespielt wird (Räume, draußen)</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>12 was gekauft wird (Spiele, Kleidung)</li> <li>13 welche Haushaltspflichten es erfüllt</li> <li>14 wieviel Kinder es mit nach Hause bringen darf und welche und zu welchen Zeiten</li> <li>15 ob es eine bestimmte Fernsehsendung sieht</li> <li>16 wie es Ordnung hält</li> <li>17 was „entsorgt“ wird (Spielzeug, Kleidung)</li> <li>18 ob es Dinge aus eigenem Besitz (Spielzeug u.ä. eintauscht (mit anderen Kindern)</li> <li>19 wann und wieviel „genascht“ werden darf</li> <li>20. ob es ein Haustier bekommt</li> <li>21. wann es schlafen geht</li> </ol> |
|---|---|

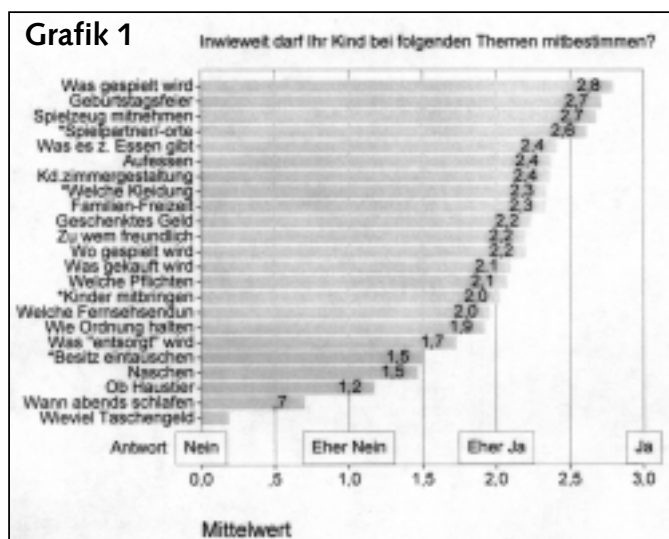
derum als Voraussetzung für erfolgreiches soziales Aushandeln. Deshalb wurden sowohl Eltern und Erzieher als auch Kinder danach befragt, wie sie es mit diesen Freiräumen handhaben.

Zunächst waren die Muttis und Vatis gefragt: „Inwieweit darf Ihr Kind bei den folgenden Themen schon alleine entscheiden/mitbestimmen?“ Antworten konnten die Eltern mit „Ja“, „Eher Ja“, „Eher Nein“ und „Nein“.

Aus den Durchschnittswerten dieser Antworten ergab sich die Reihenfolge dessen, was den am Projekt beteiligten Kindern zu Hause erlaubt wird (siehe Grafik 1).

Überraschend ist die durchschnittliche Reihenfolge sicher nicht: Während fast

Platz, sodass exemplarisch auf vier Punkte näher eingegangen werden soll, nämlich inwieweit das Kind alleine entscheiden oder mitbestimmen darf,



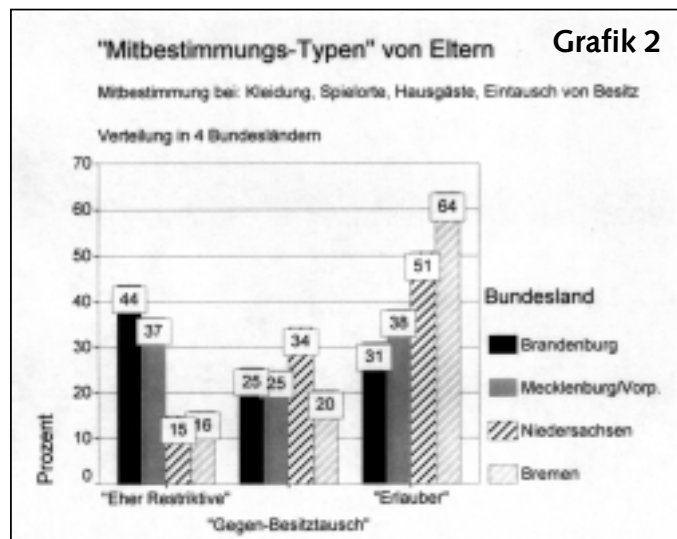


## WAS KINDER DÜRFEN

1. was es anzieht (Kleidung bestimmen), 2. mit wem und bei wem es spielt (Spielpartner/-orte), 3. wie viele Kinder es mit nach Hause bringt, welche und zu welchen Zeiten (Kinder nach Hause) und 4. ob es Dinge aus eigenem Besitz mit anderen Kindern eintauscht (Besitz eintauschen). Die Bezeichnungen in Klammern entsprechen denen in Grafik 1; dort sind die vier ausgewählten Themen zudem mit einem Sternchen markiert.

Betrachtet man nur diese Themen, so lassen sich drei Typen von Eltern finden. Die größte Gruppe (46%) zeigte sich generell großzügig und beantwortete alle vier Fragen mit „Ja“ oder „Eher ja“ – sie seien im Folgenden kurz „Erlauber“ genannt. Die zweite Gruppe (29%) übertrifft die „Erlauber“ teilweise sogar an Großzügigkeit, allerdings mit einer bedeutsamen Einschränkung: Ihre Kinder dürfen nur im absoluten Ausnahmefall eigene Sachen mit anderen Kindern tauschen. Deshalb firmiert diese Gruppe unter „Besitztauschgegner“. Der dritte Typ (25%) verhält sich schon in puncto Kleidung sowie Spielpartner und -orte etwas restriktiver, eine Mitbestimmung bei den anderen beiden Themen (Kinder nach Hause und Besitz eintauschen) lehnt diese Gruppe erst recht ab, weshalb sie als „Eher Restriktive“ bezeichnet werden.

Als nächster Punkt wurde untersucht, ob sich in der Zusammensetzung der drei Gruppen Unterschiede hinsichtlich der Zugehörigkeit zu einem der vier beteiligten Bundesländer ergeben. Grafik 2 präsentiert die Antwort: In der Gruppe „Eher Restriktive“ finden sich deutlich mehr Eltern aus Brandenburg (44%) und Mecklenburg-Vorpommern (37%) als Eltern aus Bremen (16%) und Niedersachsen (15%). Zwei Drittel der Bremer Eltern lassen sich in die Gruppe der „Erlauber“ einordnen, zu der auch gut die



Hälfte der niedersächsischen Eltern (51%) gehört, aber nur rund ein Drittel der Befragten aus Mecklenburg-Vorpommern (38%) und Brandenburg (31%). Dagegen fallen die Unterschiede in der Gruppe derjenigen, die vor allem Tauschgeschäften ihrer Kinder ablehnend gegenüberstehen, nicht so groß aus.

Oft heißt es, Jungen dürften mehr als Mädchen. Die Ergebnisse der IFK-Studie bestätigen dies allerdings nicht. Auch für die verbreitete Auffassung, Eltern erlaubten jüngeren Geschwistern mehr als einstmals den älteren, lassen sich keine Belege finden. Als Erklärung für dieses – vor allem von großen Brüdern und Schwestern beklagte – Phänomen kommt eher ein allgemeiner historischer Trend zu mehr Freizügigkeit in Frage: Jahre zuvor erlaubten Eltern ihren Kindern generell weniger als heute, unabhängig davon, ob Geschwister existieren oder nicht.

Bisher ging es um die Einschätzung der Eltern, nun richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Kinder: Auch sie wurden hinsichtlich ihrer Freiheiten befragt und zwar für 11 der in Grafik 1 dargestellten 23 Themen, von denen angenommen wurde, dass Kinder sie

## WAS KINDER DÜRFEN

schon gut beurteilen können. Dabei lautete das Fragemuster wie folgt: „Darfst du ... (...bestimmen, wer zu deiner Geburtstagsfeier kommt)? – Ja oder Nein?“ Lautete die Antwort „Ja“, wurde nachgefragt „Immer“ oder „Manchmal auch nicht?“, entschied sich das Kind dagegen für „Nein“, musste es noch zwischen „Nie“ oder „Manchmal doch“ differenzieren. Die Ergebnisse dieser Befragung finden sich in Grafik 3.

### Grafik 3

lassen sich die Ergebnisse miteinander vergleichen. Die Reihenfolge hinsichtlich der durchschnittlichen Mitbestimmungsmöglichkeiten ist bei Eltern und Kindern nahezu gleich (siehe Grafik 1 und 3). Lediglich zwei Themen ordnen die Kinder anders ein als ihre Eltern: Eine bestimmte Fernsehsendung sehen zu dürfen steht bei den Kindern an dritter Stelle der Mitbestimmungsreihenfolge, während es sich bei den Eltern erst an

Demnach gaben die Kinder an, eher bei den Themen Bestimmung von Geburtstagsgästen und Spielpartnern mitreden zu dürfen, als bei solch heiklen Themen wie Aufräumen und ins Bett gehen.

Anders als bei ihren Eltern unterschieden sich die Einschätzungen der Kinder jedoch kaum danach, in welchem Bundesland sie leben. Differenzen gab es lediglich bei zwei der 11 abgefragten Themen: Kinder aus Niedersachsen und Bremen sprechen zum einen häufiger von Mitbestimmungsmöglichkeiten, wenn es ums Einkaufen geht, und zum anderen dürfen sie auch in Sachen Schlafenszeit öfter ein Wörtchen mitreden als ihre Altersgenossen in Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern.

Für die 11 der 23 Themen, zu denen sowohl Eltern als auch Kinder befragt worden sind,

siebenter Stelle (von 11) findet, dagegen steht das Thema „Ordnung“ aus Kinder-sicht erst an zehnter Stelle, die Eltern sehen sich mit Rangplatz acht (von 11) etwas großzügiger.

Ein reiner Vergleich der Reihenfolgen unterschlägt jedoch, dass Eltern und Kinder trotz gleichem Rangplatz recht unterschiedlich geantwortet haben können – Grafik 4 verdeutlicht dies: Bei Themen wie „Ordnung halten“ oder „Kleidung bestimmen“ erleben Kinder weniger Freiheiten als Eltern zu gewähren meinen, während sich die kleinen Befragten in Sachen Fernsehen oder Schlafenszeit nicht so eingeschränkt erleben, wie ihre Eltern glauben.

Neben den Eltern standen auch die Erzieherinnen der Kinder Rede und Antwort, wobei es natürlich speziell um den Kita-Alltag ging.

Die Frage „Inwieweit darf das Kind vollständig selbst bestimmen (oder nehmen Sie lenkend Einfluss)?“ betraf 11 Mitbestimmungsthemen und konnte mit „Nein“, „Eher Nein“, „Eher Ja“ und „Ja“ beantwortet werden. Vier der 11 Themen wurden dann auch den Kindern zur Einschätzung vorgelegt.

Aus der Sicht der Erzieherinnen beinhaltet die „Auswahl von Beschäftigungsangeboten“ unter den aufgeführten Themen am häufigsten Entscheidungsfreiheiten für die Kinder, die Nutzung von Funktionsräumen ist dagegen zumeist limitiert. Die Fragen zum Mittagsschlaf beantworteten nur knapp 2/3 der befragten Erzieherinnen, da in den restlichen Einrichtungen zumeist keine feste Phase für den Mittagsschlaf vorgesehen ist, wie auch generell Mitbestimmungsmöglichkeiten eng an den Tagesablauf einer Kita geknüpft sind. Grafik 5 zeigt eine Auflistung der abgefragten Themen nach dem Grad der Mitbestimmungsmöglichkeiten für die Kinder.

Da die Erzieherinnen gesondert für jedes Kind befragt wurden, ließ sich auch feststel-

### Grafik 4

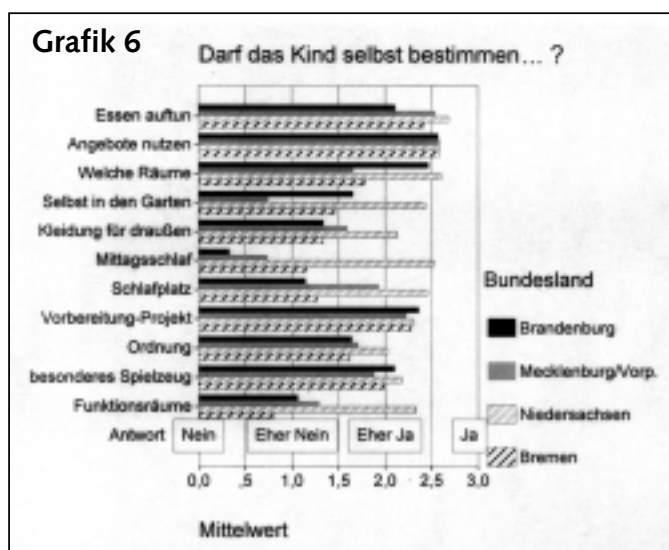
len, ob sie verschiedenen Kindern unterschiedliche Freiräume gewähren. So offenbarte sich eine leichte Tendenz, Mädchen mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten zuzugestehen – wahrscheinlich, weil Mädchen oft als reifer erlebt werden als gleichaltrige Jungen. Statistisch gesichert ist dieses Ergebnis jedoch nur für zwei Themen: zum einen für die „Mitbestimmung bei der Nutzung von Angeboten“, wobei dies vor allem auf der Differenz in den brandenburgischen Kitas beruht, und zum anderen für die „Mitbestimmung bei der Nutzung von Spielen und Materialien“, was hauptsächlich auf

### Grafik 5

## WAS KINDER DÜRFEN

den Unterschieden in niedersächsischen Einrichtungen basiert. Zudem offenbarten sich in den beiden alten Bundesländern noch weitere Unterschiede in der Beurteilung von Mädchen und Jungen: Bei den Themen „Mitbestimmung, in welchem Raum gespielt werden kann“, „Mitbestimmung, ob im Garten der Kita gespielt werden kann“ und „Mitbestimmung, was angezogen wird, wenn draußen gespielt wird“ erfahren Mädchen weniger Einschränkungen von den Erzieherinnen als Jungen. Die Kinder empfinden dies allerdings meist nicht so. Bei den vier abgefragten Themen „Mittagessen selbst auftun“, „Raum selbstständig wechseln“, „Selbstständig nach draußen gehen“ und „Jedes Spiel benutzen können“ geben nur für das letzte Thema Mädchen weniger Einschränkungen an als Jungen.

Die Einschätzungen der Erzieherinnen aus verschiedenen Einrichtungen unterscheiden sich teilweise immens. Bis auf die Mitbestimmungsthemen „Auswahl von Angeboten“ und „Vorbereitung eines Festes oder Projektes“ gewähren die Erzieherinnen aus den niedersächsischen Einrichtungen größere Freiräume als ihre Kolleginnen aus den anderen drei Bundesländern (siehe Grafik 6).



Wenn man jedoch von Niedersachsen einmal absieht, ergeben sich größere Unterschiede zwischen den einzelnen Kitas als zwischen den Bundesländern.

Die Unterschiede spiegeln sich auch in den Antworten der Kinder wider. So geben die Kinder aus niedersächsischen Einrichtungen ebenso wie ihre Erzieherinnen am häufigsten Mitbestimmungsmöglichkeiten zu Protokoll. Natürlich handelt es sich hier wiederum nur um Durchschnittswerte, was bedeutet, dass im Einzelfall die Einschätzung einer Einrichtung durchaus vom Landesdurchschnitt abweichen kann.

Vergleicht man wie zuvor für Eltern und Kinder nun die Einschätzungen von Kindern und Erzieherinnen für die vier gemeinsam beurteilten Themen, so fällt auf, dass insbesondere das Thema „Nutzung von Spielen“ bei den Erzieherinnen in der Mitbestimmungs-Rangfolge weiter hinten steht als bei den Kindern. In diesem Fall erleben die Kinder Einschränkungen weniger stark als bei anderen Themen.

Wie eingangs erwähnt, wurde in diesem Beitrag nur ein kleiner Ausschnitt der Ergebnisse, vorgestellt. Allein zu diesem einen Komplex gibt es noch tiefer gehende Analysemöglichkeiten, z. B. ob Kinder mit besonders großen Differenzen zu den Eltern hinsichtlich der Beurteilung von Freiräumen sich auch in ihren sozialen Fähigkeiten von anderen Kindern unterscheiden.

**Winfried Langner**  
**Institut für angewandte Familien-,  
 Kindheits- und Jugendforschung an  
 der Universität Potsdam**  
 Burgwall 15, 16727 Vehlefanz  
 Telefon: 03304 / 397010  
 Fax: 03304 / 397016

# Bildung erst ab Schulbeginn?

Bildung und Bindung/von Hans-Joachim Laewen

Bildung, so hat Hartmut von Hentig vor einiger Zeit den Entwurf Wilhelm von Humboldts zusammengefasst, Bildung sei „die Anregung aller Kräfte eines Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt in wechselseitiger Ver- und Beschränkung harmonisch-proportionierlich entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität oder Persönlichkeit führen, die in ihrer Idealität und Einzigartigkeit die Menschheit bereichere.“ (Zusammenfassung der Brockhaus Enzyklopädie von 1987 durch v. Hentig 1996, S. 40)

Die Sprache klingt in unserer Zeit altmodisch und umständlich, die aktuelle Bildungsdiskussion wird deshalb auch mit anderen Worten geführt. Von Schlüsselkompetenzen ist dort die Rede, die im Laufe lebenslangen Lernens möglichst frühzeitig erworben werden sollen und von Persönlichkeitsentwicklung, in der insbesondere „die Fähigkeiten entwickelt werden (sollten), sich selbst zu organisieren und den eigenen Bildungsweg erfolgreich zu gestalten. Eigenständigkeit, Risikobereitschaft und Leistungsbewusstsein sind Ausdruck der geforderten Selbstkompetenz. Deshalb sollten bereits in der Schule Eigenorganisation unterstützt und Arbeitsplanung sowie Selbstkontrolle ausgebildet werden.“ (Initiativkreis Bildung der Bertelsmann Stiftung, 1999. S. 22f). Und weiter heißt es dort: „Die hohe Lernfähigkeit von Kindern sollte intensiver genutzt und eine mindestens einjährige Vorschulziehung zur Pflicht gemacht werden. Spätestens im Alter von sechs Jahren muss jedes Kind zur Schule gehen.“

Von der Schule wird offenkundig ein wesentlicher Beitrag zur Erneuerung von Bildung erwartet, allerdings nicht ohne von der Schule ebenfalls erhebliche Reformleistungen zu fordern. Vier der neun „Empfehlungen zur Erneuerung des Bildungswesens“ des Initiativkreises beziehen sich ausdrücklich auf die Schule und beinhalten eine Reihe von Vorschlägen zur Umgestaltung des Lernens in der Schule. (ebda. S. 28ff). Ebenso wie in der Berliner Rede des damaligen Bundespräsidenten Roman Herzog im November 1997, mit der er das Thema Bildung auf die Titelseiten der Medien holte, bleibt die Zeit vor dem Schuleintritt mehr oder weniger im Dunkeln.

Obwohl doch Bildung als Aufgabe von Kindertageseinrichtungen im KJHG verankert ist, stößt man auch bei den leidenschaftlichsten Befürwortern einer Reform unseres Bildungssystems auf höchstes Erstaunen, wenn für die ersten Lebensjahre, also vor Beginn der Schulzeit, von Bildung die Rede sein soll. Vorschulziehung, so scheint es, wird allenfalls eine vorbereitende Funktion für den schulischen Bildungsweg eingeräumt, Bildungskompetenz aber nicht wirklich zugetraut. Andere vermuten ohnehin, dass die auf die eigentlichen Bildungsgänge vorbereitenden Sozialisationsleistungen von den Familien erbracht werden müssten, die auch in der Tat, so weist es die Forschung aus, den größten Anteil an dieser Vorbereitung auf die Schule leisten. Je nach Bildungsstand der Eltern, Familienklima und dem Vorhandensein von kulturellem Kapital, wie Bourdieu (1983) es analysierte,



gehen die Kinder mit mehr oder weniger großen Erfolgsaussichten ins große Rennen um Chancen und Erfolg. Die jährlichen Rückstellungen von Kindern vom Schulbesuch wegen mangelnder Schulfähigkeit sprechen hier eine deutliche Sprache. Die Kindertagesstätten können zwar einen eigenen Anteil zu den Ressourcen, über die Kinder bei Schuleintritt verfügen können, beitragen. Aber spätestens seit der Untersuchung von Wolfgang Tietze und seiner Gruppe (Tietze et al. 1998) wissen wir, dass zwischen den Kindergärten bei vergleichbarer (meist eher schwieriger) Lage erhebliche Leistungsunterschiede bestehen, so dass Kinder, die das Unglück haben, einen Kindergarten mit unzureichender pädagogischer Qualität zu besuchen, eher schlechte Karten haben.

Was immer aber Familien und Kindertageseinrichtungen beitragen können zur Schulfähigkeit von Kindern, so bleibt dieser Beitrag im öffentlichen Bewusstsein nur Vorbereitung auf das Eigentliche, auf die Schule, auf die Bildungsinstitutionen eben und die Lebenschancen, die sie verteilen.

Soweit Bildung identifiziert wird mit dem Erwerb und der Beherrschung der Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen und neuerdings Medienkompetenz) und der Aneignung dessen, was man vielleicht Elemente der Hochkultur nennen könnte (z.B. Kunst oder Wissenschaft), scheint dies auch einigermaßen plausibel zu sein. Wenn es aber um den Erwerb von als zentral erachteten Schlüsselkompetenzen geht wie etwa Lernkompetenz, Persönlichkeitsentwicklung und Gemeinschaftsfähigkeit, darf gefragt werden, ob hier tatsächlich erst die Schule einen Beitrag leistet und ob nicht frühere Lebensverhältnisse der Kinder das Ihre dazu beitragen. Wenn in diesem Zusammenhang der Initiativkreis Bildung der Bertelsmann

Stiftung formuliert, dass „Gemeinschaftsfähigkeit, Solidarität und Verantwortung für andere ... zu Schlüsselkompetenzen der Wissensgesellschaft (werden) und .. gelernt werden (müssen)“ (S. 23), müsste wohl damit gerechnet werden, dass wichtige Chancen vertan werden, wenn erst der Schule die Entwicklung solcher Eigenschaften anvertraut werden soll.

Daraus darf der Schluss gezogen werden, dass es zumindest fragwürdig erscheint, Bildung, soweit sie mit dem Erwerb gewisser Schlüsselkompetenzen einhergeht, erst mit dem Schulalter beginnen zu lassen. Vollends ins Wanken muss eine solche Vorstellung geraten, wenn man auf die Humboldt'sche Formulierung zurückgreift: Wenn Bildung die „Anregung aller Kräfte eines Menschen“ wäre, warum sollte dann mit dieser Anregung zugewartet werden, bis das Kind eingeschult wird? Macht ein solches Zuwarten nicht vielleicht gerade zumindest einen Teil der Fehlentwicklungen aus, die spätestens dann zum Problem werden, wenn Schulunfähigkeit diagnostiziert wird?

Über diese Überlegungen hinaus weisen sowohl die wissenschaftliche Forschung als auch das Urteil der Pädagog(inne)n seit Amos Comenius bis hin zu Maria Montessori und die modernen pädagogischen Konzepte aus Reggio oder dem Situationsansatz darauf hin, dass es wenig Sinn macht, die Bildungsprozesse von Kindern in der Schule strikt von denen im vorschulischen Bereich und in der Familie zu unterscheiden. Der Stand des Wissens zwingt zu der Einsicht, dass alle Grundlagen von Lernen und Entwicklung dem Kind von Beginn an zur Verfügung stehen. Das Kind nutzt sie, um sich ein Bild von der Welt zu machen, in die es hineingeboren wurde, und seine Beziehung zu dieser Welt zu organisieren. Es gilt deshalb, die Erneuerung des Bildungswesens



mit einer Überarbeitung des Bildes zu beginnen, das wir uns von Kindern machen.

### **Bildung und Erziehung neu deuten**

Die vorliegenden Erkenntnisse aus Entwicklungspsychologie und Neurobiologie legen den Schluss nahe, dass das Kind von Geburt an Subjekt seiner Erkenntnis- und Entwicklungsprozesse ist und nicht das Objekt von Belehrung und Unterweisung. Bildung kann unter dieser Voraussetzung immer nur Selbstbildung sein: Das Kind kann und muss nicht gebildet werden, es bildet sich selbst. So lautet die Aussage von Gerd Schäfer in seinem 1995 erschienenen Buch und so argumentiert v. Hentig (1995). Ludwig Liegle hat kürzlich hinzu gefügt: „Erziehung muss sich daher, ob es ihr gefällt oder nicht, darauf einstellen, dass die Entwicklung des Kindes die Gestalt einer fortdauernden Autopoiesis (Selbstorganisation/Selbstschaffung, H.L.) hat. (1999, S. 204).

Liegle bringt dabei zugleich den Erziehungsbegriff ins Spiel, der ebenso wie der Bildungsbegriff im KJHG in der Beschreibung verpflichtender Aufgaben von Kindertageseinrichtungen enthalten ist, wobei das Verhältnis von Bildung und Erziehung zueinander aber ungeklärt bleibt.

Was also bedeutet Bildung unter den beschriebenen Voraussetzungen? Es sieht so aus, als ob der Bildungsbegriff eher einen Prozess als ein bestimmtes Ergebnis beschreibt und dass zumindest ein Teil der Unklarheiten des Begriffs darauf zurückzuführen ist, dass Bildung demgegenüber häufig als Ergebnis, als erreichbarer Besitz verstanden wird. Das ist zwar insofern nicht völlig falsch, als das Kind (und später der

Erwachsene) im Laufe seiner Bildungsprozesse Kompetenzen und Kenntnisse erwirbt, über die er wie über einen Besitz verfügen kann. Aber wenn das Erworbene nicht in Verbindung gehalten wird zu dem Prozess, der es hervorbrachte, erstarrt es in den einmal angenommenen Formen und verliert seine Dynamik als Instrument weiterer Erkenntnis oder der Weiterentwicklung sozialer Orientierungen. Es fällt aus dem eigentlichen Bildungszusammenhang - dem allem Kompetenzerwerb zugrundeliegenden Konstruktionsprozess von Selbst und Welt - heraus, der vermutlich in der Rede vom lebenslangen Lernen seinen Ausdruck in der gegenwärtigen Bildungsdiskussion gefunden hat.

Der Prozess, der hier angesprochen ist, lässt sich als elementarer Aufbau einer zweiten Realitätsebene im Kind beschreiben, der Konstruktion einer virtuellen Welt in Kopf und Körper, die eine Grundlage für alle körperlichen und psychischen Operationen des Kindes und des späteren Erwachsenen bereitstellt und grundsätzlich lebenslang andauert. Das Kind konstruiert – so lautet die These - durch eigene Aktivität ein virtuelles Bild der Welt und seiner selbst und setzt sich darüber in Beziehung zu ihr. Wir sprechen in dieser Hinsicht vom „konstruierenden Kind“.

Nun wäre es aber irreführend und würde den alltäglichsten Erfahrungen widersprechen, wenn das sich selbst bildende Kind sich selbst überlassen bleiben könnte. Die Bildungsbewegung des Kindes muss beantwortet werden, wenn sie nicht erlöschen soll. Da gibt es schon aus dem Mittelalter die Geschichte vom Staufer-Kaiser Friedrich II. und dem Experiment, das er in Neapel unternommen haben soll, um die Ursprache der Menschheit herauszufinden. Einige Neugeborene habe er Ammen übergeben

mit dem Auftrag, nicht zu den Kindern zu sprechen und nicht „mit ihnen schön zu tun, wie Mütter es zu tun pflegen“. Alle Kinder, so berichtet die Chronik, seien trotz Pflege und Ernährung gestorben. Und es gibt die Ergebnisse der Untersuchungen von René Spitz aus den 40er Jahren in einem mittelamerikanischen Säuglingsheim (1967). Sowohl die mittelalterliche Geschichte als auch die Forschung von Spitz verweisen darauf, dass die Vorstellung, Kinder über die reinen Pflegehandlungen hinaus sich selbst zu überlassen, würde sie denn in die Tat umgesetzt, mit hohen Entwicklungsrisiken für die Kinder bis hin zur Todesgefahr verbunden ist. Denn als Ergebnis einer sehr langen evolutionären Entwicklung bringen Kinder mehr mit auf diese Welt als ihre körperlichen Bedürfnisse: Sie können nicht leben, wenn sie „nur“ ernährt und sauber und warm gehalten, sonst aber allein gelassen werden.

Wir schlagen vor, die Antwort der Erwachsenen auf die Leibesnotdurft der Kinder Betreuung zu nennen, die Antwort auf ihre Konstruktionen von Welt und Selbst Erziehung. Ebenso wie Bildung ist auch Erziehung ein mit historischen Deutungen beladenes Wort, das in Deutschland (übrigens ebenso wie Bildung) in den 70er Jahren aus der Mode gekommen und (im Gegensatz zu Bildung) bis heute noch nicht neu gedeutet worden ist.

Erziehung hat im früheren Sprachverstehen das Kind zum Objekt von Bemühungen gemacht, es in bestehende und als unveränderlich gedachte Verhältnisse einzufädeln, notfalls gewaltsam daran anzupassen. Ein solches Verstehen scheint heute schon deshalb weder wünschenswert noch sinnvoll zu sein, als die früher als beständig unterstellten Verhältnisse in heftige Bewegung geraten sind und eines unserer Probleme ist es, nur schwer vorhersagen zu

können, in welche Richtung sie sich entwickeln werden. Die neue Bildungsdiskussion nutzt diesen Sachverhalt ausdrücklich als Argument. „Weil Wissen immer schneller generiert wird und in der Wirtschaft immer neue Kenntnisse gefordert werden, kann heute niemand mehr davon ausgehen, mit dem in Schule und Ausbildung Gelerten die Anforderungen zu bewältigen, die sich ihm in rascher Veränderung in Wissenschaft, Beruf und Lebenspraxis stellen.“ (Initiativkreis Bildung der Bertelsmann Stiftung, 1999. S. 21) Erziehung, um es anders auszudrücken, die nur oder in erster Linie auf Gehorsam des Kindes abzielte, würde dem Kind einen schlechten Dienst erweisen.

Erziehung muss, ebenso wie Bildung, zu neuen Deutungen finden, wenn der Begriff nicht ein Unwort bleiben soll. Und in der Tat verändert es im Lichte des neuen Verstehens von Bildung als Konstruktionsprozess des Kindes, als Selbstbildung auch notwendigerweise seinen eigenen Bedeutungshorizont. „Erziehung als Entwicklungshilfe“ zu begreifen lautet der Vorschlag von Ludwig Liegle in seinem schon erwähnten Aufsatz. Wir würden darüber hinaus gern die Verbindlichkeit zur Erbringung dieser Hilfe betonen. Nicht länger das Kind wird zu Anpassungsleistungen an unveränderliche Wahrheiten und Verhältnisse (und damit fast notwendig zur Errichtung von Fassaden) genötigt, sondern der Erwachsene wird nun in die Pflicht genommen, das „konstruierende Kind“ an legitimierbare und zukunftsfähige Kulturbestände heranzuführen. Das erfordert zu allererst eine verantwortliche Auswahl von Erfahrungsmöglichkeiten für die Kinder (hier sei auf die Bedeutung der Analyse von Schlüsselsituationen im Situationsansatz verwiesen), aber auch eine sorgfältige Beachtung der Themen, die das Kind aus seinen Erfahrungen herausarbeitet.

Erziehung könnte dann mit Bezug auf die autonomen Bildungsbewegungen des Kindes erstens als Gestaltung von Umwelt, auf die hin und in der das Kind sein Welt- und Selbstbild konstruiert, betrachtet werden, zweitens als Antwort der Erwachsenen auf die Bildungsbewegung des Kindes, also auf seine Konstruktionsleistungen, und drittens als Zumutung von Themen, die aus Erwachsenenansicht notwendige und sinnvolle Beiträge zum Aufbau des virtuellen Welt- und Selbstbildes des Kindes leisten sollen. Erziehung wäre damit sowohl der Willkür als auch der Beliebigkeit entzogen, mit der Erwachsene früherer Generationen sich den Bildungsbemühungen der Kinder eher entgegenstellten als sie ins Werk gesetzt hätten.

Ich verweise hier auf die Ergebnisdarstellungen des Projekts „Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“, die in zweiten Halbjahr 2000 erscheinen werden. An dieser Stelle soll der Frage nachgegangen werden, wie der soziale Kitt entsteht, der das „konstruierende Kind“ und die umgebende soziale Welt zusammenführt und –hält. Aus einer langen evolutionären Entwicklung, so hatten wir argumentiert, bringt das Kind eine Fülle vorbereiteter Handlungs- und Erkenntnismuster mit, die ihm helfen, sich ein Bild von sich selbst und der Welt zu machen. Aber welche Rolle spielen in diesem Bild die Menschen, denen das Kind begegnet? Also in erster Linie seine Eltern, aber eben auch all die anderen Mitglieder der Familie und später die Erzieherin?

Auch in dieser Hinsicht hat die Evolution zu Verhaltensmustern geführt, die bei allen höheren Säugetieren zu beobachten sind, die aber in der menschlichen Entwicklung von besonderer Bedeutung sind. Wir fassen diese Verhaltensmuster unter dem Begriff „Bindungssystem“ zusammen. Neben dem

„Erkundungssystem“, das die Kinder zur Weltaneignung drängt, ist dies vermutlich das wichtigste Verhaltensrepertoire, das die Kinder mitbringen.

### Bindung und Bindungsmuster

Bindung wird in der sogenannten ethologischen Bindungstheorie (vgl. u.a. Bowlby 1975) als ein „gefühlsmäßiges Band“ beschrieben, das zwischen dem Kind und seinen engsten Bezugspersonen im Laufe der ersten Lebensmonate entsteht. Man geht davon aus, dass die Fähigkeit zum Aufbau von Bindungsbeziehungen genetisch verankert und in den Überlebensvorteilen begründet ist, die ein auf das Herstellen bzw. Aufrechterhalten von Nähe zur Mutter zielendes „Bindungsverhalten“ des Kleinkindes in der Entwicklung der menschlichen Art geboten haben muss.

Der Prozess des Bindungsaufbaus findet im Alter von etwa sieben Monaten in einer Verhaltensorientierung des Kindes auf eine oder einige wenige Personen, die das Kind dauerhaft betreuen, einen sichtbaren Ausdruck. Bis zum Alter von zwölf Monaten sind die Strukturen der Bindungsbeziehungen der Kinder bereits deutlich ausgeprägt.

Obwohl die Kinder auch zu anderen Personen als der Mutter solche Bindungen aufbauen, ist die Bindung zwischen Mutter und Kind bisher am besten untersucht. Allerdings werden in jüngster Zeit auch immer häufiger die Bindungsbeziehungen zu Vätern oder Erzieherinnen erforscht. Man konnte zeigen, dass die Bindung zwischen einem einjährigen Kind und seiner Mutter (oder einer anderen Bindungsperson) von unterschiedlicher Art sein kann und deutlich mit der Art und Weise zusammenhängt, in der die Bindungsperson und das Kind in den

ersten Lebensmonaten miteinander umgegangen sind.

Eine sogenannte „sichere“ Bindung bilden vornehmlich Kinder aus, deren Mütter ihre Signale von Beginn an sensibel beachten und darauf prompt und angemessen reagieren.

Diese sicher gebundenen Kinder „benutzen“ ihre Mütter vor allem in fremden Umgebungen oder bei Auftreten unerwarteter Ereignisse als eine „sichere Basis“, von der ausgehend sie ihre Umwelt erkunden und in deren Nähe sie sich im Bedarfsfall zurückziehen. In Stresssituationen zeigen diese Kinder in der Regel offenes „Bindungsverhalten“, d.h. sie versuchen, entweder durch Weinen oder Rufen beziehungsweise durch aktive Annäherung an die Mutter körperliche Nähe bis hin zum Anschmiegen und Anklammern herzustellen. Im Körperkontakt zur Mutter beruhigen sich die Kinder rasch und sind dann wieder offen für ihre Umwelt.

„Unsicher“ gebundene Kinder vermeiden häufig gerade in Stresssituationen eine allzu große Nähe zu ihren Müttern. Sie versuchen in der Regel, mit Problemen ohne Hilfe der Mutter fertig zu werden und vermeiden es geradezu, sich in kritischen Situationen an sie zu wenden. Andere Varianten des unsicheren Bindungsmusters können sich im Verhalten der Kinder durch ein Schwanken zwischen Nähesuchen und ärgerlicher Abwehr äußern.

Dieses „gefühlsmäßige Band“ der Bindung existiert, gleichgültig, ob die Bindung einem sicheren oder unsicheren Muster folgt. Ohne eine solche Bindung könnten die Kinder nicht überleben. Das Rätsel des Ammenexperiments des Stauferkaisers und die Befunde von Spitz finden hier ihre

Erklärung. Jedes Kind bringt eine genetisch verankerte Disposition mit, sich an die Erwachsenen seiner näheren Umgebung zu wenden und zu ihnen Kontakt zu suchen. Das Kind tut das mit seinen noch unentwickelten Mitteln und ist darauf angewiesen, dass die Erwachsenen willens und in der Lage sind, sich auf die Entschlüsselung seiner Signale einzulassen und sie angemessen und schnell zu beantworten. Zögern sie mit ihrer Antwort länger als einen Sekundenbruchteil, kann der Säugling ihre Reaktion nicht mehr als Antwort auf sein Verhalten interpretieren, verkennen sie seine Absichten, kann er ihre Reaktionen nicht in einen sinnvollen Zusammenhang mit diesen bringen.

Es scheint auf den ersten Blick erstaunlich zu sein, dass Erwachsene überhaupt in der Lage sind, die Äußerungen des Kleinkindes richtig zu interpretieren. Der Sachverhalt wird weniger verwunderlich, wenn bedacht wird, dass alle Menschen einmal Kleinkind gewesen sind und über (zwar längst vergessene) Erfahrungen mit der Lage in diesem Alter verfügen. Diese frühen Stufen der Wahrnehmung und Wahrnehmungsverarbeitung sind beim Erwachsenen durch effizientere Formen der Realitätsverarbeitung erweitert worden, sind aber nicht gelöscht sondern liegen zum Gebrauch bereit. Allerdings ist es nicht leicht, wieder Zugang zu ihnen zu finden, denn sie widersprechen in mancher Hinsicht den erweiterten Methoden der Wirklichkeitskontrolle, über die der Erwachsene gelernt hat, seinen Zugang zur Realität zu organisieren. Der Rückgriff auf die alten Muster löst deshalb manchmal Ängste und Abwehr aus, da sie die Stabilität der Realitätskontrolle des Erwachsenen zu gefährden scheinen. Denn auch die Wahrnehmung der äußeren Welt beruht auf Konstruktionsprozessen, ist keine einfache Abbildung von Sachverhalten oder Dingen.

Will man sich ein anschauliches Bild machen von diesen frühen Prozessen der Wahrnehmung und Wahrnehmungsverarbeitung, bietet die Kunst und ihr Umfeld einige Hinweise darauf, worum es geht. Wer je vor einem großformatigen abstrakten Bild gestanden hat, mag in einer ähnlichen Lage sein, wie das junge Kind: Als Betrachter sieht man Formen, Farben und Konturen, deren Bedeutungen sich nicht leicht entschlüsseln lassen. Auch das Kind kann seine Umgebung recht gut wahrnehmen, kennt aber die Bedeutung dessen nicht, was es sieht. Die Erfahrungen mit Menschen, die erst durch eine späte Augenoperation sehend wurden, bestätigt diese Vermutung über die Lage der Kinder.

Hinzu kommt, dass Dinge nicht von allen Seiten gleichzeitig wahrgenommen werden können, sondern dass aus Teilansichten das jeweils Ganze zusammengesetzt werden muss. Die Deutung einer fragmentiert wahrgenommenen Welt verlangt dem Kind höchste Orientierungsleistungen ab, für die es zum einen Zugang zu den Dingen benötigt, um sie mit seinen verschiedenen Sinnen erfassen und untersuchen zu können, zum anderen Handlungsraum, um den Dingen über die Integration in eigene Handlungen Sinn zuweisen zu können. Wir haben es dabei in wahrsten Sinne mit Konstruktionen des Kindes zu tun, oder, anders ausgedrückt, mit seinen frühen Bildungsbemühungen. Es leuchtet ein, dass jedes Kind in dieser Situation auf Rückhalt und Unterstützung angewiesen ist, da es auf Grund seiner beschränkten Fähigkeit, die Folgen seiner Handlungen vorhersehen zu können, immer wieder davon überrascht, oft auch erschreckt wird. Die Möglichkeit, eine Vertrauensperson zur Verfügung zu haben, in deren Nähe es sich sicher fühlen und deren Verhalten es bei Bedarf beeinflussen kann, schafft für das Kind die siche-

re Basis, von der aus es seine Operationen zur Konstruktion der virtuellen Welt, von der weiter oben die Rede war, durchführen kann. Die Möglichkeit der Verständigung mit einer solchen Person gewinnt schon aus diesen Gründen eine besondere Bedeutung.

Die Kontaktaufnahme des Kindes zum Erwachsenen und umgekehrt, die Konstruktion eines Systems der Verständigung zwischen beiden, das sich zumindest teilweise auf die frühen, dem Erwachsenen fremd gewordenen Wahrnehmungsprozesse des Kindes stützt, ist die Grundlage für alle Bindungsprozesse. Da, wo die Verständigung gelingt, macht das Kind die elementare Erfahrung, nicht allein gelassen zu sein mit all den Problemen, Ängsten und Aufregungen, die für es mit der Erkundung der Welt und dem Aufbau eines Bildes von der Welt verbunden sind. Diese Erfahrung scheint der Ausgangspunkt für eine grundsätzliche Haltung anderen Menschen gegenüber zu sein: vertrauensvoll und mit der Erwartung, dass Verständigung über die wichtigsten Bedürfnisse möglich ist.

Gelingt dies nicht, bleibt die Erwartung, grundsätzlich allein mit allem fertig werden zu müssen, ohne mit Unterstützung rechnen zu können. Die Anstrengungen werden größer für das Kind und seine Erfolgserwartungen werden geringer. Sein mangelndes Vertrauen, bei anderen Menschen auf wohlwollende Unterstützung eher als auf Zurückweisung zu stoßen, beeinflusst seine Haltung gegenüber den anderen von vorn herein und trägt mit dazu bei, dass sich die Menschen ihm gegenüber tatsächlich auch so verhalten, wie es seinen Erwartungen ja schon entspricht. Eine unsichere Bindung an die Hauptbindungsperson – in unserer Kultur in aller Regel die Mutter – muss deshalb als ein Risikofaktor für die Entwicklung des Kindes gelten, der für sich allein genommen



noch keine krisenhaften Entwicklungen auslösen muss, aber zusammen mit anderen belastenden Faktoren dazu beitragen kann. Umgekehrt hat sich eine sichere Bindung an zumindest eine Person, die nicht notwendigerweise ein Elternteil sein muss, in Langzeituntersuchungen als ein Schutzfaktor vor ungünstigen Entwicklungen erwiesen.

Wenn Bildung also immer Selbstbildung ist – Konstruktionstätigkeit der Kinder (und später auch der Erwachsenen) zur Errichtung und Ausgestaltung einer virtuellen Welt in Kopf und Körper – dann schlägt Bindung die Brücke zu den Anderen. Dieser Brückenschlag kann nur von beiden Seiten her vorangetrieben werden, und je nach Geschick der Konstrukteure entsteht ein Bauwerk, das den leichten Zugang zueinander ermöglicht und befördert, oder ein Wehr, das an Stelle von Wasser Gefühle staut und schwer zu überqueren ist. Eine in diesem Sinne gut passierbare Brücke erleichtert das, was wir weiter oben Erziehung genannt haben: die Gestaltung der Umwelt für das Kind und seine Konstruktionen, das Erraten der richtigen (vielleicht besser: einer der möglichen richtigen) Antworten auf die vom Kind formulierten Themen und schließlich die Zumutung von Themen durch den Erwachsenen, um dem Kind wichtige Erfahrungen zugänglich zu machen, die sonst nicht in seiner Reichweite lägen.

Eine sichere Bindung, also die zuverlässige Erfahrung für das Kind, zumindest seine wichtigsten Themen und Bedürfnisse anerkannt zu finden, als „kindliche Person“ geachtet zu werden, fördert – das zeigt die Forschung – die Bereitschaft, sozusagen im Gegenzug die Erwartungen der Erwachsenen ernstzunehmen, mit ihnen freiwillig zu kooperieren. Eine sichere Bindung ist die elementare Form der Einbindung des „konstruierenden Kindes“ in die Kultur, indem es

auf seine eigenartige Weise teilhaben kann an der kulturellen Deutung der Welt, durch die Kultur immer wieder neu geschaffen wird. Das ist der Boden, auf dem etwas wächst, was in der jüngsten Forschung zur Entwicklung moralischer Motivation „freiwillige Selbstbindung durch Einsicht“ genannt wird (vgl. u.a. Nunner-Winkler 1999). Gemeint ist eine Form moralischen Verhaltens, das nicht auf Angst vor Sanktionen, auf Konditionierung oder der Optimierung persönlichen Nutzens beruht, sondern von dem Bedürfnis getragen wird, das „Richtige“ zu tun, weil dies als Teil der Konstruktionen des Selbst erlebt wird. Eine solche Grundlage für moralisches Verhalten ließe alle anderen Methoden der moralischen Erziehung als zweite Wahl erscheinen, so dass es sich wohl lohnen würde, die Bedingungen für eine solche Entwicklung ernstzunehmen und zu ihrer Realisierung beizutragen.

**Hans-Joachim Laewen**  
**INFANS**  
**Institut für angewandte Sozialforschung,**  
**Frühe Kindheit e.V.**  
**Koppstraße 19**  
**14612 Falkensee**

### Literatur:

Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2. Göttingen 1983. S. 183-198.

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



## BILDUNG ERST AB SCHULBEGINN

Initiativkreis Bildung der Bertelsmann Stiftung (1999): Zukunft gewinnen – Bildung erneuern. Internet: [www.bildungsinitiative.de](http://www.bildungsinitiative.de)

Laewen, H.-J. (1999): Alien Kind – das unbekannte Wesen. In: klein & groß, 9, S. 6-16.

Schäfer, G. E.: Bildungsprozesse im Kindesalter. Weinheim und München 1995.

Nunner-Winkler, G. (1999): Sozialisationsbedingungen moralischer Motivation. In: Leu, H. R. & Krappmann, L.: Zwischen

Autonomie und Verbundenheit – Bedingungen und Formen der Behauptung von Subjektivität. stb, Ffm. S. 299-329.

Spitz, R.: Vom Säugling zum Kleinkind. Klett Verlag 1967.

Tietze, W. (Hrsg.): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied, Kriftel, Berlin 1998.

v. Hentig, H.: Bildung. München Wien 1996.

## Eingewöhnung nach einem „Fahrplan“

### Kita „Haus der kleinen Zwerge“ Platkow

Eingewöhnung in der Kita „Haus der kleinen Zwerge“ Platkow ist selbstverständlich. Seit nunmehr sechs Jahren wird jedes Kind nach dem Eingewöhnungsmodell, das von INFANS entwickelt wurde, eingewöhnt.

Wie läuft das ab?

Die Eltern, in der Regel die Mutti, kommen zur Leiterin und melden ihr Kind an. Hier gibt es das erste Gespräch über die Eingewöhnungszeit, den Ablauf und die Hintergründe.

Die Leiterin zeigt an, was die Erzieherin geben kann und was wir von den Eltern erwarten. Im nächsten Gespräch, das mit der eingewöhnenden Erzieherin stattfindet, können sich Mutter und Erzieherin erst einmal „Beschnuppern“ und es werden Informationen ausgetauscht. Natürlich werden an diesem Termin auch ganz konkrete Festlegungen getroffen. Wann beginnen wir, in welchem Raum, welche Zeit ist für das Kind die optimalste, kann das so in der Einrichtung realisiert werden?

Besondere Aufmerksamkeit bekommen solche sensiblen Themen wie Windeln wechseln, Körperpflege, An- und Ausziehen, Mahlzeiten und Schlafengehen.

Auch Fragen der Mutti können im Vorfeld schon beantwortet werden.

Eine oft gestellte Frage ist: „Mein Kind wird nun von Frau M. eingewöhnt und hat eine sichere Bindung bei ihr gefunden. Was wird, wenn sie unverhofft krank wird? Diese Frage konnten wir lange Zeit nicht zur Zufriedenheit der Eltern beantworten, hatten jedoch immer Glück, dass so ein Fall nie eingetreten ist.

Da wir uns aber nicht für immer auf das

Glück verlassen wollten, gab es Teamgespräche, deren Ergebnis ist, dass eine zweite Erzieherin während der Eingewöhnungszeit mit im Raum anwesend ist, sich aber in jeder Beziehung zurückhält, nur wenn sie konkret vom Kind „angesprochen“ wird, wird sie für kurze Zeit aktiv. Ansonsten ist sie nur Beobachterin. Das hat für die eingewöhnende Erzieherin den Vorteil, das später ein Austausch stattfinden kann.

„Habe ich mich dem Kind zu schnell genähert, oder zu sehr zurückgehalten?“

„Wie war die Reaktion der Mutti?“

„Habe ich die Absichten und Ideen des Kindes richtig verstanden?“

„Was habe ich noch gesehen? Wie geht es dir jetzt? Und noch viele Dinge mehr.“

Die Erfahrung hat gezeigt, dass das eine gute Alternative ist und diese zweite Erzieherin gut einspringen kann, wenn die erste Erzieherin für das Kind unverhofft nicht da sein kann.

Nun sollte aber niemand auf den Gedanken kommen, in unserer Kita gebe es zu viel Personal, weil wir es uns leisten können, gleich zwei Erzieherinnen aus der Gruppe herauszunehmen. Ich hatte die Teamgespräche schon angeführt. Wichtig war für uns immer, wie können wir alle Dinge im Leben unserer Kita so organisieren, dass niemand zu kurz kommt.

Eingewöhnung machen wir in der heutigen Zeit nicht jeden Monat und insofern kann der Ablauf mit viel Engagement und Mehrarbeit der Kolleginnen organisiert werden. Außerdem arbeiten wir schon lange in altersgemischten Gruppen und gruppenoffen.

## EINGEWÖHNUNG

Wir versuchen dabei, alle Vorteile, die diese Arbeit bietet, voll auszuschöpfen.

Das ist der Stand heute. Wie hat es nun einmal begonnen?

Ich hatte das Glück, eine Form von Eingewöhnung kennen zu lernen, die sehr kurz gesagt, auf der Bindungstheorie basiert. Ein Eingewöhnungsmodell, das von INFANS entwickelt wurde. Seitdem ich davon wusste, war für mich klar, kommen Kinder in deine Einrichtung, dann nur so, dass sie mit ihrer Bindungsperson, sprich Mutti, eine Eingewöhnung nach diesem Modell durchlebt haben.

Die erste Gelegenheit ergab sich dazu, als Christoph unsere Einrichtung besuchen sollte.

Es war eine neue ungewöhnliche Situation, nicht nur für die Eltern des Kindes, sondern auch für die Erzieherinnen und anderen Mitarbeiterinnen der Einrichtung. Und nicht zu vergessen, die Eltern und Kinder, die die Einrichtung schon besuchten.

Für die Erzieherinnen war klar, in dieser Zeit der Eingewöhnung fällt eine Kollegin immer für eine bestimmte Zeit aus, ein Raum muss freigehalten werden, und es muss garantiert sein, dass niemand stört.

Bei den Eltern der Kinder, die die Einrichtung schon besuchten, muss um Verständnis geworben werden.

Da gab es viele Diskussionen und Fragen dazu:

„Kommen unsere Kinder in der Zeit nicht zu kurz?“

„Ist dieses Kind etwas Besseres als meins?“

„Mit meinem wurde nicht so viel „Theater“ gemacht!“

„Da müssen die Kinder durch, uns hat es auch nicht geschadet.“

Auch wenn wir in der ersten Zeit nicht alle Eltern überzeugen konnten, setzten wir unser Vorhaben durch.

Die nächste Hürde waren die Eltern des einzugewöhnenden Kindes.

Hier erwies sich die Arbeit leichter als gedacht.

Ein intensives Gespräch konnte Unsicherheiten und Bedenken beseitigen.

Es war ein schönes Gefühl zu erleben, dass das, was sich in der Theorie so gut anhörte, auch wirklich funktionierte.

Trotzdem ist es wichtig, sich an den im Modell angegebenen „Fahrplan“ zu halten und nicht leichtsinnig zu werden und z. B. verfrüht die erste Trennung durchzuführen, oder insgesamt die Eingewöhnungszeit zu verkürzen, weil es nach außen den Anschein hat, es ist nicht mehr nötig, dass die Mutti dabei ist.

Hier haben uns die Gespräche mit der Mutti und den Kolleginnen immer wieder geholfen, den richtigen Weg und Zeitpunkt zu finden.

Für den anderen Fall, dass die Mutti nicht loslassen kann, trifft das auch zu.

Natürlich konnten und können wir den Eltern nicht versprechen, dass ihr Kind bei der Verabschiedung oder in Stresssituationen nicht weint, aber es ist nach einer Eingewöhnungszeit eine Erzieherin (weitere Bindungsperson nach Mutti oder Vati) da, die in der Lage ist, weil es das Kind dann zulässt, das Kind zu trösten und ihm zu helfen, den Tag unbeschwert zu erleben.

Abschließend möchte ich sagen, dass diese Art der Eingewöhnung eine positive Auswirkung auf das Erzieher-Elternverhältnis hat.

Viel mehr Verständnis für den Partner, Offenheit in den Gesprächen und es fällt leichter, auch kritische Worte zu hören oder zu sagen.

**Brunhilde Simke**  
**Kita „Haus der kleinen Zwerge“**  
**Hauptstraße 17**  
**15306 Platkow**

## „Hänschen klein ging allein in die weite Welt ...“

### Eingewöhnung im Krippenbereich der Kita „Spielkiste“ in Treuenbrietzen

Im Kinderlied vom „Hänschen klein“ ist sehr gut das Problem beschrieben, dass die Mütter „weinend“ zurückbleiben und ihre Kinder nicht loslassen wollen. Die Trennung der Mutter vom Kind bleibt, nach gemeinsamen Monaten oder auch Jahren ein einschneidendes Ereignis. – Deshalb haben wir es uns zur Aufgabe gemacht, die Aufnahme von Kindern in unserer Kita sorgfältig, organisatorisch und fachlich vorzubereiten. Nicht nur für Kinder ist der Start eine der wichtigsten Phasen, sondern ebenso für die neuen Eltern. Auch ihnen soll die Scheu vor all dem Neuen genommen werden. Deshalb bieten wir unseren Eltern gemeinsam mit ihren Kindern eine Eingewöhnungszeit von ca. zwei

bis drei Wochen an (das Alter wird dabei berücksichtigt, die Eingewöhnungsphase verkürzt oder verlängert sich je nach Bedarf).

In einem ersten Aufnahmegespräch werden die neuen Eltern von der Leiterin und der Erzieherin mit dem Kitakonzept, der Hausordnung und den anderen verbindlichen Regelungen vertraut gemacht. Anschließend sehen wir uns gemeinsam unsere Räume näher an. Gruppenspezifische Informationen, wie zum Beispiel zum Tagesablauf oder für die Geburtstage erhalten neue Eltern an einem anderen Tag.





Gute Erfahrungen haben wir damit gemacht, den Beginn der Eingewöhnungsphase auf den Nachmittag zu verlegen. Es ist von großem Vorteil, da besonders für die Neulinge, andere fremde Kinder, der Lärm und die unbekannte Umgebung, in der sie sich zuerst nicht orientieren können, sehr bedrohlich wirken. So vieles ist neu, spannend und aufregend. So vieles wartet darauf, dass man es kennenlernt. Deshalb bieten wir an den darauffolgenden Tagen die Eingewöhnungszeit zu anderen Tageszeiten an, so dass auch das Elternteil den Tagesablauf bewusst miterlebt und das innere Gleichgewicht zwischen allen Beteiligten schneller hergestellt wird. Wichtig ist, dass wir nicht mehrere Kinder gleichzeitig eingewöhnen. Für die Erzieher wäre das eine zu große Belastung, da viele Eltern während der Eingewöhnungsphase sehr kritisch prüfen, ob die Bedingungen in der Einrichtung für die Kinder gut sind und vor allem, ob der Erzieher das Kind freundlich und liebevoll annimmt. Der Erzieher benötigt für die Eingewöhnungszeit nicht nur sehr viel Geduld

für die Fragen der Eltern, sondern auch fachliche Sicherheit, um den Bedenken, besonders der Mütter, standzuhalten. Gewinnen wir die Eltern dabei für uns, dann haben wir es auch mit den Kindern leichter. Unterstützend wirkt auch das Angebot einer „Spielstunde“ der Erzieher im Elternhaus, das wir unseren neuen Eltern seit einem dreiviertel Jahr anbieten. Wir haben damit gute Erfahrungen gemacht. Die Erzieherin lernt das Kind in seiner sehr vertrauten Umgebung kennen, spielt gemeinsam mit dem Kind und mit seinem begehrten Spielzeug zu Hause. Die Erzieherin stellt fest, dass das Elternteil eine immer passivere Rolle einnimmt. Das gegenseitige Vertrauen und das Kennenlernen werden dadurch sehr unterstützt. Wir sind als Erzieher stets bestrebt, in der Begegnung miteinander, den Kontakt zu suchen.

**Inge Schildhauer**  
**Kita „Spielkiste“**  
**Leipziger Straße 14**  
**19429 Treuenbrietzen**



# Die entscheidenden ersten drei Jahre

## Erfahrungen im Montessori-Kinderhaus Cottbus – die natürlichen Ansprüche des Kindes achten

Seit 1991 arbeite ich im Montessori-Kinderhaus in Cottbus. Nach über 25 Jahren als Erzieherin bin ich sicher, diese Pädagogik ist mein Weg. Maria Montessoris Erziehung will den natürlichen Ansprüchen des Kindes gerecht werden. Der Erwachsene soll das Kind weder sich selbst überlassen noch ihm eine Tätigkeit abnehmen, sondern dem Kind helfen, dass es seine eigene Arbeit in der Welt ausführen kann. Das entscheidende Motto heißt: „Hilf mir, es selbst zu tun“.

Zu Beginn meiner Tätigkeit in dieser Einrichtung war ich skeptisch, als ich die unterschiedlichen Materialien in offenen Regalen im Gruppenraum sah, denn ich arbeite in der Altersgruppe 0 - 3 Jahre. Doch der Mut zu so viel Freiraum hat mir imponiert und meine Begeisterung hervorgerufen. Meiner erste Erkenntnis in der Montessori Pädagogik war: „Nicht ich, das Kind steht im Mittelpunkt. Mein Platz ist der Rand.“ Nur so habe ich die Möglichkeit wahrzunehmen, aufzunehmen und dem Kind zu helfen.

In der kindlichen Entwicklung gibt es Zeitabschnitte, wo ein Kind besonders abgeschlossen ist, etwas zu tun. Diese sensiblen Phasen sind optimale Lernmethoden und von diesem Augenblick an wird dem Kind alles leicht. Die wesentlichen Merkmale der ersten drei Jahre sind die sensiblen **Phasen der Ordnung, der Sprache und der Bewegung**. Halten wir uns das vor Augen, dann wird jeder erkennen, welche großen Leistungen ein Kind in diesen drei Jahren vollbringt. Es lernt Laufen, die Bewegung zu

koordinieren, die Feinmotorik zu beherrschen. Es versteht die Sprache, kann sich selbst äußern und kommunizieren, und es hat eine Ordnung in seiner kleinen Welt, an der es sich festhält. Wir geben dem Kind die Freiheit, dies alles zu tun, wenn es dies selbst will, indem wir ihm eine Umgebung bieten, in der es sich entfalten kann.

Die freie Wahl der Tätigkeit, die freie Wahl der Zeit und die freie Wahl der Kooperation sind Hauptausgangspunkte unserer Arbeit. Die Kinder müssen sich entscheiden, was sie tun, wie lange sie es tun. Arbeiten sie allein oder suchen sie sich noch jemanden. Diese Art von Freiheit können sogar schon unsere Kleinsten erleben.

Wie oft haben wir schon erlebt, dass ein Kind nicht mehr isst, wenn wir es füttern wollen, oder es die Sachen wegzieht, und es etwas allein machen will. Dann ist der Zeitpunkt gekommen, wo das Kind sagt, jetzt will ich es. Wird dies nicht beachtet, dann gibt es oft Unzufriedenheit und den so schnell daher gesagten „Bock“, ohne dass wir uns Gedanken über die Unzufriedenheit machen. Was wir brauchen ist Zeit und die müssen wir uns nehmen. Eine gewisse Distanz zum Kind zu halten und trotzdem da zu sein, wenn es uns braucht. Viel Beobachtung von uns ist dabei wichtig und manchmal erkennen wir, dies war eigentlich der falsche Zeitpunkt.

Dazu ein Beispiel: Ein Kind von ca. 1 1/4 Jahr spielt mit einer Puppe und einer Mütze. Das Kind setzt sich selbst die Mütze auf und hantiert, für uns fast ziellos, mit der Puppe.



Nach einer gewissen Zeit geht eine Erzieherin zu dem Kind und will ihm helfen. Das Kind legt in diesem Moment die Puppe hin, nimmt die Mütze ab und geht weg. Eine klare Erkenntnis, das Kind wollte keine Unterstützung und keine Einmischung, der Zeitpunkt des Eingreifens war einfach verkehrt. Aus diesem Grund ist die Distanz der Erzieher zum Kind wichtig und um so mehr wird ihre Beobachtungsgabe gefordert.

Haben wir nicht manchmal zu wenig Vertrauen zu unseren Kindern und unterschätzen sie! Ich habe schon oft erlebt, zu welchen erstaunlichen Leistungen sie fähig sind. Ein gerade einjähriges Mädchen stand vollkommen vertieft am Tisch und fasste in zwei Schüsseln mit Linsen. Sie ließ sie durch die Hand rinnen, hörte auf die Geräusche und genoss das Gefühl in der Hand. Das Mädchen tat dies ca. 10 Minuten lang und wendete sich dann befriedigt vom Material ab. Es war nichts passiert, keine Schüssel

heruntergefallen, keine Linse verschüttet. Es tat gut dieses befriedigte Kind zu sehen und seine Arbeit nicht verhindert zu haben.

Noch ein Beispiel: Ein Mädchen 1 Jahr und 4 Monate alt sitzt am Tisch und wartet auf ihr Mittagessen, welches die „Größeren“ austeilen. Ganz von der Situation gepackt, sitzt sie da. Auf einmal steht sie auf, geht zum Essenwagen und streckt die Arme aus. Was soll ich jetzt machen? Sie sieht mich so entschlossen an, dass ich ihr den gefüllten Teller in die Hände gebe und ihr etwas skeptische hinterherschau, wie sie sicher und behutsam ihren Teller auf den Platz stellt, sich hinsetzt und mit einem strahlenden Gesicht zu essen beginnt. Bloß gut, dass ich diesen Erfolg nicht verhindert hatte.

Ist das nicht phantastisch, wenn dieses Kind uns von sich aus gezeigt hat, jetzt will ich es und ihr könnt mir die Möglichkeit geben.

Nun noch einige Anmerkungen zur „Ordnung“ der Kinder. Für das Kind muss die Welt erkennbar in Ordnung sein. Bei uns beginnt das mit einem geordneten Tagesablauf und den dazugehörigen vielfältigen Ritualen. Besonders beliebt ist unser täglicher „Lernkreis“. Das hört sich zwar etwas überfordert an, doch so ist es nicht. Einmal am Tag wollen wir etwas gemeinsam mit den Kindern tun, dazu setzen wir uns in einem Kreis zusammen. Um es den Kindern zu vereinfachen, haben wir für jedes Kind ein Sitzkissen, welches es sich selbst auf den Spielteppich legt und darauf setzt. Der Beginn des Kreises wird mit einem Glöckchen eingeleitet. Im Kreis singen wir, hören Musik, erzählen oder spielen Geschichten und vieles mehr. Für unsere Kinder gehört der Kreis zur Ordnung in ihrer kleinen Welt, diese Ordnung behaupten sie und haben Spaß und Freude daran.

Nicht jedes Material ist in der jüngsten Gruppe einsetzbar, manches muss verein-

## DIE ENTSCHEIDENDEN ERSTEN DREI JAHRE

facht werden, manchmal muss man improvisieren.

Zu Beginn haben wir geräumt und geräumt, wollten alles perfekt machen. Wir erreichten damit jedoch nur Unruhe und Hektik. Unsere Kinder zeigten uns dann die Fehler, indem sie kurzerhand ihr Spielmaterial selbst wieder und wieder an den alten Platz stellten und nichts anderes akzeptierten.

Heute machen wir alles mit den Kindern gemeinsam, sprechen Veränderungen im Kreis ab, arbeiten mit den Kindern. Es ist ihre

Ordnung in der Welt und diese wollen wir nicht durcheinanderbringen. Es ist keineswegs egal ob beim Schlafen das Kuschelkissen oben oder unten liegt.

Auch bei uns gibt es Regeln die eingehalten werden. Jedes Material gibt es nur einmal. Wenn ein Kind damit spielt, dann muss der andere warten. So jung die Kinder auch sind, auch dies gehört zu ihrer Ordnung und an der halten sie fest. Die Kinder fordern sich gegenseitig zum Warten auf und die Jüngsten ahmen dieses Verhalten nach.



Die Montessori Pädagogik ist zum Mittelpunkt meiner Arbeit geworden und meine Arbeit mit dem Kind ist der Mittelpunkt meines Lebens. Erzieher zu sein heißt nicht nur, einen Abschluss zu machen, um Erzieher zu sein braucht man die Liebe zum Kind. Eine Liebe, die ermöglicht, sich auf die Stufe des Kindes zu stellen, es so wahrzunehmen wie es ist und dann einzugreifen, wenn es ein Signal gibt. Unsere Zurückhaltung ist das Wichtigste für das Kind, denn nur so kann es erkennen, ich kann es selbst und damit gewinnt es wieder ein Stück Freiheit.

**Bettina Palinsky**  
**Montessori-Kinderhaus**  
**Gerhart-Hauptmann-**  
**Straße 8b**  
**03044 Cottbus**  
**Telefon: 0355/33424**

# Vom Bewegen zum Begreifen

## Zur Bedeutung der Bewegung für die Entwicklung von Kleinkindern

*Kinder erfahren sich selbst und ihre Umwelt in den ersten Lebensjahren vornehmlich durch Bewegung und die damit verbundenen Wahrnehmungsprozesse. In diesem Beitrag will ich den Zusammenhang zwischen Bewegung und Entwicklung von Kleinkindern darstellen und daraus pädagogische Konsequenzen ableiten.*

### **Bewegung als Form der Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Welt**

In jeder Phase der menschlichen Entwicklung gibt es besondere Anforderungen, die es durch die Heranwachsenden zu bewältigen gilt, soll die nächstliegende Phase erfolgreich gelebt werden. Für die in bestimmten Phasen zu lösenden Aufgaben steht der Begriff „Entwicklungsaufgabe“ (1). Eine wichtige Entwicklungsaufgabe des Kindes in den ersten Lebensjahren besteht darin, dass das Kind vielfältigste Bewegungserfahrungen in seiner ihn umgebenden Welt macht, sie ordnet, um damit experimentieren zu können. Bewegung ist die dem Kind von Geburt an mögliche Form der eigenen Auseinandersetzung mit seiner dinglichen und sozialen Umwelt. Über Bewegung, über handelnden praktischen Umgang, nimmt es Kontakt zu den Dingen und Personen auf, das Kind lernt durch Bewegung, nicht durch Erklärungen des Erwachsenen.

### **Das Gehen „lernen“ ?**

Aber: Muss ein Kind gehen lernen? Nein. Der Ausdruck „gehen lernen“ ist im Sprachgebrauch zwar gang und gäbe, er ist jedoch nicht richtig. Denn: Gehen muss ein Kind nicht lernen. Das Kind geht, wenn seine neuromuskuläre Reifung einen bestimmten Grad der Reifung erreicht hat. Reifung und Lernen sind allerdings auf das engste verbunden. Ein Kind, das aufgrund seines Reifungsprozesses z.B. stehen kann, übt das Stehen, bis es diese Bewegung und auch das darauffolgende Sich- wieder- Hinsetzen bis zur Vollkommenheit beherrscht.

### **Neugierde und Erkundungsverhalten**

Wichtigster Antrieb für frühkindliches Handeln ist das Neugierdeverhalten. Zwei Stufen werden hierbei unterschieden: der Orientierungsreflex und das Explorieren – das aktive Erkunden. Der Orientierungsreflex stellt zunächst eine Reaktion auf neue Reize dar. Schon der Säugling von zwei, drei Monaten, der in einen fremden Raum getragen wird, bewegt seinen Kopf nach allen Seiten: Er schaut sich um. Er reagiert z.B. auf akustische und optische Reize mit kurzfristiger, reaktiver Aufmerksamkeitszuwendung. Neue Reize werden offensichtlich als angenehm empfunden. Das aktive Erkunden der Umwelt wird erst möglich, wenn das Kind mit ca. vier bis fünf Monaten greifen gelernt hat. Alle Objekte werden in den Mund

gesteckt, betastet, es klopft, schüttelt, wirft sie, lässt sie fallen. Dabei ist es dem Kind egal, mit welchem Gegenstand es hantiert. Im 1. Lebensjahr prägt es primär seine Bewegungen aus und macht mit den Dingen, die ihm dazu angeboten werden, wichtige sensomotorische Erfahrungen. So erlebt es z.B. die verschiedenen Geräusche beim Klopfen und Schütteln und wiederholt ständig diese von ihm selbstgeschaffenen Reize. Erst im 2. Lebensjahr, wenn alle Grundformen der Bewegung erworben und geübt sind, verschiebt sich der Akzent vom Hantieren zur bewussten Beachtung und Wahl des Objektes. Das Kind richtet nun seine Neugierde auf die Gegenstände, sucht sie durch das „Begreifen“ zu begreifen, hantiert mit ihnen, weil es herausbekommen will, wie sie sind und was man mit ihnen anfangen kann. Es erlebt dabei äußerst lustvoll, dass es etwas „bewirken“ kann und die Gegenstände treten so in ein neues Verhältnis zu ihm. Wenn man 2 –bis 3- jährige Kinder beobachtet, fällt der sehr starke Betätigungs- und Bewegungsdrang auf. Unermüdlich sind sie auf der Suche nach Neuem, begierig wollen sie alles entdecken – allein. Der Bewegungsdrang ist die Grundlage für das motorische Lernen des Kindes, ein wichtiger Vorgang in seiner Sozialisation.

### Ins Gleichgewicht bringen

PIAGET wies in seinen Untersuchungen nach, dass diese spontane Aktivität des Kindes die Basis für seine Intelligenzentwicklung ist, für seine Möglichkeit, die Welt zu erkennen. Das Kind mit seinem Neugierverhalten versuche unentwegt, mit seiner Umgebung in ein Gleichgewicht zu kommen, sich anzupassen. Immer geht das Kind mit bestimmten Erfahrungen, mit einer sich gebildeten geistigen Struktur auf Neues zu, ordnet die Sinneseindrücke seiner bisheri-

gen Erfahrung zu und verleiht dem Neuen die bisher erfahrene Bedeutung. Da viele neue Erfahrungen auf das Kind zu kommen, passen diese nicht immer in das bisherige Wahrnehmungs-, Denk- und Bedeutungsmuster. Das Kind bemüht sich, ein neues Gleichgewicht zu schaffen: Es passt sich der Umwelt an oder die Umwelt dem eigenen Erfahrungssystem und kommt so zur Erkenntnis seiner Welt.

Er erarbeitete ein Konzept der „aktiven Erziehung“. Die Erziehungsmethoden Piagets auf der freien und spontanen Aktivität des Kindes beruhend, werden in denen von ihm entwickelten Grundsätzen der „aktiven Erziehung“ deutlich:

1. Das Recht des Kindes auf Selbstbestimmung und die Förderung seiner Selbstständigkeit Die Aufgabe des Pädagogen besteht vor allem darin, dass er Situationen schafft, in denen Kinder zum Experimentieren angeregt werden. Die Vermittlung fertigen Wissens tritt gegenüber dem eigenen Erkunden in den Hintergrund.
2. Die Förderung der spontanen Aktivität und Selbsttätigkeit des Kindes Das Vorhaben des Kindes, sich mit einem Problem zu beschäftigen, an seiner Lösung zu arbeiten, soll nicht durch den Pädagogen – von außen – gelenkt, sondern von innen, aus eigenem Antrieb, durch Interesse des Kindes an der Sache motiviert sein (2).

### Bewegung und Sinneswahrnehmung

Wie bereits gesagt, hängt die Bewegung des Kindes eng mit seiner Sinneswahrnehmung zusammen. Wenn ein Kind seine Umgebung erforscht, gehen alle seine Sinne auf Reizsuche. Jede neue, für das Kind interes-



sante Situation, wird dabei nicht nur mit einem Sinnesorgan erfasst, sondern stets mit Hilfe aller – Haut, Augen, Nase, Gleichgewichts- und Muskelsinn- und an das Zentralnervensystem weitergeleitet. So entsteht ein vieldimensionales Erleben. Daraus erklärt sich auch, warum man sich noch als Erwachsener z.B. bei bestimmten Geräuschen an eine bestimmte Situation in der Kindheit erinnern kann: Die Sinneseindrücke wurden ganzheitlich, quasi als Bilder aufgenommen. Das Zentralnervensystem, bestehend aus Gehirn, Nervenbahnen und Sinneszellen, funktioniert wie ein ausgedehntes, äußerst feinmaschiges Netzwerk. Wenn irgendwo ein Impuls entsteht, wenn Sinneszellen gereizt werden, teilt sich dies im gesamten System mit. Ein Beispiel soll dies veranschaulichen. Zusammen mit den Eltern war am Wochenende ein kleines Spielhäuschen für die Jüngsten auf dem Außengelände aufgebaut worden. Tobias, 22 Monate, entdeckt es zu erst. Die Treppe hat es ihm sofort angetan. Treppen emporklettern- das kennt er schon. Zunächst erobert er sich die Treppe auf allen Vieren. Dabei nimmt er den Duft des noch frischen Holzes wahr, spürt die Wärme, die vom Material ausgeht und fühlt auch dessen raue Oberfläche. Dann benutzt er die beiden Halteleisten. Die Gleichgewichts- und Muskelpfindungen, ausgelöst durch das Klettern, das Hochstemmen in Verbindung mit dem Gefühl der Schwerkraft, vermitteln ihm, wieviel Kraft und Anspannung, wieviel Gegendruck notwendig sind. Nun hat er die Plattform erreicht. Ein Staunen geht über sein Gesicht: Wie groß bin ich! Einen Augenblick zögert er, dann lässt er sich kopfüber auf der Rutsche hinunter gleiten. Dabei spürt er auch die Kühle und die Härte des Metalls, bevor er im weichen Sandboden landet. Tobias scheint sichtlich mit sich zu friedeln. Die kindliche Motorik ist demnach mehr als nur Bewegung: Sie ist Funktions-

einheit von Wahrnehmen, Erleben und Handeln. Durch seine Kletterpartie konstruierte Tobias auch an seinem räumlichen Orientierungssystem. Wenngleich nicht sprachlich geäußert, so erfährt, so erlebt er solche sprachlichen Begriffe wie oben- unten, schräg- gerade eben durch Bewegung, mit seinem Körper.

### Primäre Erfahrungen

Diese Erfahrungen, die das Kind bei derartigen Bewegungsaktivitäten macht, werden primäre Erfahrungen genannt- Erfahrungen durch das eigene praktische Tun, durch den Einsatz des Körpers und der Sinne. Sekundäre Erfahrungen sind solche, die das Kind aus „zweiter Hand“, z.B. durch das Anschauen von Bilderbüchern oder das Fernsehen erwirbt. Primäre Erfahrungen werden vom Kind „behalten“, weil sie im Zentralnervensystem nicht nur aufgenommen, sondern mit einander verbunden, verarbeitet und gespeichert werden. Sie können bei Bedarf abgerufen und durch neue ergänzt werden. Ein Verlust an primären körperlich- sinnlichen Erfahrungen trägt zur Beeinträchtigung der kindlichen Entwicklung bei. In der Folge kann dies zu Störungen in der Wahrnehmungsverarbeitung, zu Sprachschwierigkeiten und zu Verhaltensauffälligkeiten führen.

### Bewegung und Selbstkonzept

Über die Erfahrungen, die das Kind mit seinem Körper in den ersten Lebensjahren macht, entwickelt es auch eine Vorstellung von seinem „Selbst“: von Können und Nichtkönnen. Es entwickelt ein Selbstkonzept – ein Bild, das sich das Kind von seiner Person macht. Durch seine verschiedensten

Bewegungsaktivitäten lernt es: Ich kann etwas oder auch nicht. Und dieses ist die Basis für das Selbstvertrauen. Das Selbstkonzept entsteht auch durch den Vergleich, den das Kind mit anderen vornimmt. Es bestimmt die Zufriedenheit des Kindes mit sich, es hat Einfluss auf die Art und Weise, wie das Kind Neues in Angriff nimmt. Einstellungen, die diesbezüglich in früher Kindheit erworben wurden, sind meist sehr stabil.

### Pädagogische Konsequenzen

Wenn Entwicklung und Lernen des kleinen Kindes maßgeblich durch seine Neugierde und durch sein Erkundungsverhalten beeinflusst werden, dann sind demzufolge die Anregungen, die es in seiner dinglichen und sozialen Umwelt vorfindet, von großer Bedeutung. Den Kindern muss Gelegenheit gegeben werden, ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erfahren, zu üben und zu entwickeln: durch Selbsttätigkeit – und die ist bei kleinen Kindern eben unmittelbar an Bewegung gebunden (3). Wenn das Kind seine Neugier nicht „nähren“ kann, ändert sich sein Erkundungsverhalten, hört es auf, etwas wissen, etwas lernen zu wollen.

- Kinder benötigen Räume (innen und außen), die den Bewegungsbedürfnissen unterschiedlichen Alters entsprechen. Die Kinder sollen auf vielfältigste Weise allein und mit anderen Kindern gemeinsam aktiv sein oder sich auch zurückziehen können. Keineswegs sollte sich die Erzieherin durch überhöhte Sicherheitsanforderungen entmutigen und sich durch entstehende Kosten abschrecken lassen. Beim Bau von Podesten – auch an eine Sitzgelegenheit für sich denken! Auch Flure und andere Verbindungsräume sind – wenn möglich – für das Herumfahren mit kleinen Fahrzeugen, zum Klettern an Mehrzweckgeräten, zum Schaukeln u.v.a.m. beispielbar zu machen.
- Kinder brauchen anregungsreiche Materialien zur sensomotorischen Entwicklung. So üben Wasser und Sand auf alle Kinder eine große Anziehungskraft aus und sollten ganzjährig den Kindern zur Verfügung stehen. Neben Gegenständen, die in den Katalogen angeboten werden, sollten auch Materialien genutzt werden, die Gebrauchsartikel des täglichen Lebens sind oder als „Restprodukte“ abfallen (4). Viele Materialien können auch ohne großen Aufwand selbst angefertigt werden (5). Die Anordnung der Materialien muss übersichtlich, für die Kinder unterschiedlichen Alters gut erreichbar sein. Hat man dazu noch einen interessanten Aufbewahrungsort – wie einen Wäschekorb, eine große Kiste oder einen alten Koffer – zur Verfügung, können viele kleine Spielmaterialien und Gegenstände auch problemlos aufgeräumt werden. Ab und zu sollte es etwas Neues zu entdecken geben.
- Kinder mögen Kniereiter-, Finger-, Bewegungs-, Sing- und Kreisspiele, weil von all diesen Spielen der unmittelbare Reiz – die Aufforderung zur Bewegung – ausgeht (6). Fingerspiele z.B. unterstützen nicht nur die Feinmotorik, sondern auch Geschicklichkeit, Konzentration, Reaktion und Gedächtnisleistungen. Mit den Kniereiterversen nimmt das Kind den rhythmisch gesprochenen Text der Verse mit seinem Körper auf. Sing – und Kreisspiele reizen die Kinder durch ihren Klang und Rhythmus; Singen und Sprechen vermischen sich dabei. Die Kinder spüren, dass sie ihren eigenen Körper beim Hüpfen, Singen und Tanzen als Instrument zum Schwingen bringen können. Deshalb sollten diese Spiele einen festen Platz im Alltag der Kinder einnehmen.

- Kinder beteiligen sich gern an psychomotorischen Spielen (7), von der Erzieherin als offenes Angebot unterbreitet. Sie fördern die Entwicklung der Kinder in besonderer Weise, weil bei diesen Spielen bewusst die enge Verbindung von Psyche und Motorik erlebt wird. Es werden alle Wahrnehmungsbereiche: Gleichgewicht, Raum - Lage- Orientierung, taktile, optische und akustische Wahrnehmung und das Empfinden für das eigene Körperschema hierbei ange-regt.
- Kinder erleben gemeinsame Spiele mit dem Körper der Erzieherin als lustvoll. Wenn die Kinder hierbei den großen Körper der Erzieherin als Hindernis, als „Sprungbrett“ oder als Stütze erleben, löst das Spannung und Spielfreude aus. Solche Spiele werden zugleich auch als „Vertrauensübungen“ empfunden, die dem Kind jedes Mal von neuem vermitteln: Ich werde sicher gehalten.
- Kindern muß genügend Zeit gegeben werden, ihre Bewegungsabläufe ihrem individuellen Tempo gemäß entwickeln zu können.
- Kinder sind auf eine vertrauensvolle Beziehung zur Erzieherin angewiesen, die ihnen Sicherheit gibt, die sie erleben lässt, gemocht zu werden. Das fördert das Erkundungsverhalten.
- Kinder sollten in ihrer Bewegungsentwicklung auch beobachtet werden. Als Beobachtungs- und Anleitungshilfe für Erzieherinnen wurden von BELLER in einem Forschungsprojekt Entwicklungstabellen (8) entwickelt. Sie beziehen sich auf alle Bereiche der kindlichen Entwicklung. Der Entwicklungsaufbau wird durch zehn Phasen gekennzeichnet, die jeweils etwa drei Lebensmonate umfassen. Auf diese Weise wird vermieden, dass Entwicklungsfortschritte streng altersabhängig gesehen werden.
- Kinder müssen „fallen“ dürfen, um zu lernen, wieder unbeschadet aufzustehen. Jede Bewegung ist immer mit einem Risiko verbunden, aber die Erzieherin sollte darauf vertrauen, dass jedes Kind sein eigenes Risikoempfinden ausbildet. Die Kinder brauchen die Chance zu lernen, wie man sich selber hilft.

**Dr. Renate Buch**  
**Überregionales Pädagogisches Zentrum**  
**Templin**

### Literatur:

- (1) Oerter, Rolf, Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie, Psychologie Verlags Union, Weinheim, 1998.
- (2) Piaget, J.: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde, Stuttgart: Klett, 1975.
- (3) Vgl. Bodenbug, Inga, Stoltenberg, Ute: Erfahrung durch Bewegung, Berlin (Fipp Verlag), 1994.
- (4) Beispiele für zu verwendende Gebrauchs- und Wegwerfmaterialien können nachgelesen werden in: Schneider, Cornelia: Krippenbilder, Berlin (Fipp Verlag), 1993, S. 76 – 77.
- (5) Viele Anregungen findet man in: Bodenbug, Inga, Stoltenberg, Ute, siehe 3, S. 76 – 88.
- (6) Flemming, Irene: Spiele mit den Kleinsten, Verlag gruppenpädagogischer Literatur, Wehrheim, 1999.
- (7) Herm, Sabine: Psychomotorische Spiele für Kinder in Krippen und Kindergärten, Berlin (Fipp Verlag) 1991.
- (8) Beller, Kuno E.: Entwicklungsaufbau 0 bis 4 jähriger, Berlin (Fipp Verlag) 19987.

# Frühkindliche Erziehung – zusammen mit Eltern

Welche Formen der Elternarbeit werden in der Kita „Waldhaus“ angeboten?



Das Haus zu öffnen, Eltern und Familien in den Gesamtprozess unserer Kita zu integrieren, ein Miteinander wachsen zu lassen, ist eines der Ziele, das wir in unserem Konzept in Anlehnung an die Reggio-Pädagogik festgeschrieben haben.

Dieser Prozess muss wachsen, braucht Geduld, man muss es wollen, nicht als Last, sondern als Lust empfinden.

Jeder gelungene Schritt zum Miteinander ist ein Gewinn für eine glückliche Kindheit und die ganzheitliche Entwicklung jedes Kindes.

Als Betriebskindergarten im Jahre 1973 für 108 Kinder gebaut, gestalten wir mit den Eltern dieses Haus zur Kita „Waldhaus“ um. Am Rande eines großen Neubaugebietes

unmittelbar am Kiefernwald mit angrenzendem ländlichem Raum, einem 4700 qm großen Spielgelände hatten wir gute Startbedingungen.

Unter der Trägerschaft des Hauses der Familie e.V., in die wir uns im Jahre 1993 begaben, reifte eine familienorientierte und fördernde pädagogische Arbeit.

Aufbauend auf Erfahrungswerte nutzten wir die vielseitigen Anregungen aus der Reggio-Pädagogik zur Neugestaltung des Miteinanders.

Heute finden 85 Kinder im Alter von 1,5 - 6 Jahren in 5 altersgemischten Gruppen Aufnahme.

Impulse aus dem Reggiogeschehen und pädagogischen Ansätzen halfen Routine



## FRÜHKINDLICHE ERZIEHUNG – ZUSAMMEN MIT ELTERN

und Voreingenommenheit zu überwinden, ohne etwas zu kopieren.

Viele Fragen und Ängste stellten sich auf dem Weg, auch die jüngeren Kinder zu betreuen, ein.

- Können wir weiter mit Altersmischung arbeiten?
- Reichen die im 100 Stundenschnellprogramm erworbenen Kenntnisse?
- Wie integrieren wir die Kleinen?

Die Eltern sind und waren uns wichtige Begleiter auf diesem Weg.

Gern erinnern wir uns an die Ermunterung der Familie J., ihrem einjährigen Sohn die Aufnahme zu gewähren, nachdem sie unser Konzept kennen gelernt hatten. Oliver ist heute 5 Jahre und hat sich prächtig entwickelt, ein Beispiel, das Mut macht.

Wir öffneten unsere Einrichtung weiter und ließen zahlreiche Begegnungsformen zu, nicht nur für Eltern, die ihr Kind in unserer Einrichtung angemeldet hatten.

So trafen sich wöchentlich Mütter zur Stillgruppe. Mütter mit ihren Erfahrungen halfen Erstgebärenden nicht nur in Sachen Stil-

len. Es entwickelten sich bald kleine Interessengruppen, die sich gemeinsamen Ausflügen, dem Babyschwimmen, der gegenseitigen Unterstützung bei Betreuungsproblemen widmeten - ein Treff für Mütter und Väter im Erziehungsurlaub.

Erste Kontakte waren geknüpft, bei Bedarf standen wir als Ansprechpartner zur Verfügung.

Bald waren die Kinder dem Stillalter entwachsen, die Eltern wollten diese Treffen nicht missen und so entstand im Jahre 1994 die Krabbelgruppe. Hier wurden nun schon die Kinder zu kleinen Akteuren ihres Lebens und gestalteten die Treffen auf ihre Weise mit.

Erste Kontakte zu anderen Kindern unter elterlicher Obhut erleichterte die spätere Eingewöhnung in die Gemeinschaft.

Das Haus, der Garten, das Personal wurden vertrauter, wir freuten uns aufeinander und verfolgten aufmerksam die Entwicklung der Kinder.

Viele Eltern, die das „Waldhaus“ auf diesem Weg kennen gelernt hatten, meldeten ihre Kinder später an. Sie verfolgten den organi-





satorischen und inhaltlichen Ablauf, informierten sich an den Informationstafeln über laufende Projekte und nahmen teilweise am Kitaleben, wie an Festen und Feiern teil. Wir fanden regen Zuspruch.

Eltern, die ihre Kinder zu uns bringen, melden sich direkt in der Kita an. Bei einem Rundgang durch das Haus erfahren sie Näheres zum pädagogischen Konzept und erleben gleichzeitig die Praxis. Sie erhalten die Möglichkeit, die monatlichen Spiel- und Kennenlernnachmittage zu besuchen, wo ein näheres Beschnuppern auch der künftigen Erzieherin möglich wird. Hier beginnt bereits die Eingewöhnungsphase. Wir lernen Eltern, Kinder, oft auch schon Großeltern kennen, erfahren mehr über die unterschiedlichen Bedürfnisse, Vorstellungen, Wünsche und Besonderheiten. Ein gutes Aufeinandereinstellen wird ermöglicht. Wir haben Zeit zu reagieren, auch Eltern äußern Wünsche, Ängste und haben Ansprüche. Dieses Kennenlernen ermöglicht eine weitere, individuell gestaltete Eingewöhnungszeit.

Bewährt hat sich folgendes Modell.

- In den ersten 2 Wochen verbringt das Kind täglich 1 - 2 Stunden in Anwesenheit eines Elternteils in seiner zukünftigen Gruppe,
- in der 3. Woche stundenweise ohne Elternteil bzw. nicht in unmittelbarer Nähe der Eltern,
- ab der 4. Woche möglichst nicht mehr als 4 Stunden und ohne Schlafzeit. Das Schlafen in der neuen Umgebung verängstigt jüngere Kinder nach unseren Erfahrungen sehr.

Ein harmonischer Beginn der Kitazeit ist für alle Beteiligten sehr wichtig, so wachsen Vertrauen, Achtung und Anerkennung als Grundstein für eine aktive Zusammenarbeit.

Das tägliche Gespräch mit Eltern, den Kontakt mit der Erzieherin und Kindergruppen zu halten z.B. durch kleine Hilfeleistungen bei organisatorischen Abläufen, am Spiel der Kinder teilzunehmen, scheinen vielleicht unbedeutend, sind jedoch wichtige Schritte für ein vertrautes Miteinander, Verständnis und wirkliche aktive Teilnahme.

Benötigen Eltern mehr Zeit für Fragen und Probleme, bieten wir monatlich Zeiten für Einzel- und Gruppengespräche an. Hier helfen Eltern, oft Eltern mit ihren Erfahrungen zu Erziehungsproblemen; der Erzieher begleitet, vermittelt und wird unterstützend tätig.

Häufen sich Anfragen von Eltern oder Konflikte im Zusammenleben, organisieren wir gemeinsam mit dem Träger Elternseminare, die von Fachkräften aus dem Bereich Familienbildung geleitet werden.

Unsere Eltern begleiten und bereichern die alltägliche Arbeit, indem sie ihre Fähigkeiten für eine allseitige und vielseitige Förderung der Kinder einsetzen.

Die Väter übernehmen das Drachenbauen und -Steigenlassen mit den Kindern. Die Mütter erproben Koch- und Backrezepte und gestalten auf vielfältige Weise den Alltag der Kinder mit.

In unsere Projektarbeit werden alle Familienmitglieder integriert. Die Großeltern begleiten unsere Erlebnistage außerhalb des Hauses, so können alle Kinder, auch die Kleinsten, teilnehmen. Eltern gestalten Erlebnisse für die Kindergruppe wie Spiel- und Sportnachmittage mit Picknick und Treffen auf dem Bauernhof usw. mit.

Unsere Quartalstermin-Sonnenuhr informiert rechtzeitig zu besonderen Ereignissen, eine Möglichkeit selbst aktiv teilzunehmen bzw. das Kind zu ermuntern, Erlebnisse mitzuteilen.

Projektzeitungen vermitteln Einsichten in den pädagogischen Alltag, regen Kommunikation über Erlebtes an.

Oft berichten Eltern, wie sie Anregungen aus der Kita zur Familienfreizeitgestaltung oder zur Problembewältigung nutzen.

Das Projekt „Bewegungsaktivitäten in Eltern-Kind-Gruppen“ ist eine weitere Form der Zusammenarbeit. Jeden Dienstag treffen sich Eltern und Kinder in der Sporthalle der Grundschule 3. Sie spielen, singen und wetteifern unter Begleitung einer Erzieherin. Manchen Eltern fällt die aktive Teilnahme schwer.

Neben der gesundheitsfördernden Wirkung möchten wir zur gemeinsamen und vielseitigen Freizeitgestaltung in der Familie anregen.

Die aufgeführten Wege des gegenseitigen Gebens und Nehmens waren und sind nicht immer eben. Es braucht viel Geduld.

Ein weiterer Treff- und Kommunikationsbereich für Groß und Klein soll unsere Cafeteria werden. Mitgetragen vom Träger und Kitaausschuss soll diese aus der ehemaligen Vorbereitungsküche und einem Lagerraum entstehen.

Eltern können hier verweilen, das Essen verkosten, bei Kaffee und Tee kommunizieren. Für unsere inhaltliche Arbeit eine weitere Bereicherung.

Seit Januar 2000 sind wir als Konsultationseinrichtung (nach dem Reggio-Ansatz) für unseren Landkreis tätig.

**Heidrun Schmidt**  
**Kita-Leiterin**  
**„Waldhaus“**  
**Goethestraße 11**  
**03172 Guben**

Seit Januar 1998 erscheinen die von dem Redaktionsbeirat KitaDebatte gemeinsam entwickelten KitaDebatten in zwei Ausgaben jährlich. Gern drucken wir in Auszügen LESERBRIEFE ab.



Da ich, obwohl oder gerade weil ich ehemalige Westberlinerin bin, diese Broschüren sehr gut und auf besondere Weise anregend finde, habe ich schon einige dieser KitaDebatten in meinem Bücherregal versammelt. Ich lese häufig, bzw. immer wieder darin. Mir gefallen die Diskussionen und Anregungen und ich finde die, nach meinen Erfahrungen, eingeschlafenen PädagogInnen und ErzieherInnen der alten Bundesländer sollten sich mal mehr von der erfrischenden Brieze anstecken lassen und auch mal wieder ihre pädagogischen Konzepte und persönlichen Einstellungen überprüfen.

**Petra Winkler**  
Erzieherin

## **Beitrag zur Ausstellung „Den Kindern eine Stimme“**

*Wir, das meint unseren Hort „Straussee-Strolche“ in Strausberg, erfuhren im vergangenen Jahr von der Ausstellung „Den Kindern eine Stimme“. In den Hort kommen Kinder von sechs bis zwölf Jahren. Mit einem Beitrag zum Thema „Strausberg – meine Heimatstadt“ wollten wir uns an der Ausstellung beteiligen und gleichzeitig auf unsere Arbeit mit Kindern aufmerksam machen. Neben vielfältigen Freizeitangeboten nimmt die Projektarbeit in unserer*

*Einrichtung einen wichtigen Platz ein. Unser Ausstellungsbeitrag „Strausberg – meine Heimatstadt“ zeigte die enge Verbundenheit der „Strausberg-Strolche“ mit ihrer Heimatstadt.*

Wie entstand unser Beitrag zur Ausstellung Gemeinsam mit ihren Erzieherinnen erkundeten in der Vergangenheit siebzig 8- bis 9-jährige Hortkinder in verschiedenen Gruppen ihre nähere Umgebung: die Altstadt, historische Gebäude, öffentliche Einrichtungen wie Kirche, Museum, Stadtmauer. Ein Jahr später, nun schon Schülerinnen und Schüler der 4. Klasse, setzten die Kinder ihre Erkundungen fort und erkundeten mit dem Fahrrad die Umgebung der Stadt. Sie erforschten den Bauernhof, den Flugplatz, das Gewerbegebiet und die Seenlandschaft rund um Strausberg. Ein spannendes Geländespiel und knifflige Quizfragen zur Geschichte und Gegenwart der Stadt, dienten dazu, das in der Projektarbeit Erfahrene zu vertiefen. Die Fotos in unserem Ausstellungsbeitrag bewiesen, dass die Kinder viel Freude in und viel Spaß an der Projektarbeit hatten.

In der täglichen Arbeit haben wir den Anspruch, den Kindern soziale Kompetenzen zu vermitteln, ihnen Erfahrungszusammenhänge deutlich zu machen und das Gefühl der Geborgenheit in ihnen zu stärken.

Kinder sind unsere Zukunft - dies vermitteln unsere Ausstellungsbeiträge. Die Vielfalt der Themen reicht von der Entdeckung des Körpers über Sinneswahrnehmung, Naturempfindung, dem Erkunden der Berufe der Eltern, der multikulturellen Begegnung in der Kita, der Darstellung von Regionalgeschichte im Oderbruch, den Erfahrungen einer Kita mit Theater- und Puppenspiel bis zu einem Projekt über deutsch-polnische Freundschaften. Insgesamt fand die Ausstellung viel Beachtung und eine starke

Resonanz bei den Besuchern. Den Erzieherinnen vermittelte sie wichtige Impulse für die künftige Arbeit.

All das ist in Gefahr, wenn das Land die Sparmaßnahmen zu Lasten der Kinder umsetzt. Die Vielfalt und Qualität, verbunden mit dem Rechtsanspruch auf einen Kita-platz für Kinder von null bis zwölf Jahren, sollten im Land Brandenburg erhalten bleiben. Die Förderung und Fürsorge wie sie in der Kita möglich sind, gilt es zu wahren. Für 10- bis 12-jährige Hortkinder würde bei

Hortschließungen eine wichtige Stätte der Begegnung, der Kommunikation und der Freizeitgestaltung fehlen. In der Zukunft bestimmte Altersgruppen auszugrenzen, Streichungen in den Betreuungszeiten vorzunehmen, halten wir für den falschen Weg.

**Hort „Straussee-Strolche“, Strausberg**

**Edelgard Frenk**

**Petra Münzberg**

**Carmen Grabia**

*Das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, hat in der Vergangenheit konsequent den Auf- und Ausbau von Praxisunterstützungssystemen in Form von Praxisberatung, Konsultationskitas und Überregionalen pädagogischen Zentren unterstützt.*

*Seit der Veröffentlichung der KitaDebatte 1997 stellen in der Rubrik „WAS-WANN-WO“ neben den aktuellen Angeboten des Landesjugendamtes, des Sozialpädagogischen Fortbildungswerkes (SPFW), des Medienpädagogischen Zentrums (MPZ), die insgesamt acht Konsultationskitas und die „Überregionalen pädagogischen Zentren“ (ÜPZ) in Templin und Falkensee ihre aktuellen Angebot vor.*

*Konsultationskitas stehen landesweit exemplarisch für einen speziellen inhaltlichen Ansatz. Sie haben den Auftrag, interessierte Mitarbeiterinnen von Kitas, den Trägern und Jugendämtern ihr pädagogisches Konzept darzustellen. Regional haben sie die Aufgabe, in Zusammenarbeit mit den Praxisberaterinnen der örtlichen Jugendämter Netzwerke für Fortbildung und Beratung aufzubauen.*

*Überregionale pädagogische Zentren haben den Auftrag die in jüngster Zeit entstandenen fachlichen Ansätze, die sich in Folge der Modellprojekte „Impulse aus Brandenburg“ (Praxisberaterinnenqualifizierung) und „Kindersituationen“ (Arbeit nach dem Situationsansatz) entwickelt haben, aufzugreifen und weiter zu entwickeln. Sie stehen interessierten Mitarbeiterinnen von Kitas, Trägern und Jugendämtern für fachliche Unterstützung zur Verfügung.*



## Praxisberaterinnen für Kindertagesstätten der Jugendämter

Landkreis Barnim, – Jugendamt –, Heegermühlerstraße 75, 16225 Eberswalde  
Frau Glienke, Tel.: 03334/214207

Landkreis Dahme-Spreewald, – Jugendamt –, Beethovenweg 14, 15901 Lübben/Spreewald  
Frau Jung, Tel.: 03546/201746

Landkreis Elbe-Elster, – Jugendamt –, Grochwitzter Straße 20, 04916 Herzberg  
Frau Kühnel, Tel.: 03525/463166

Landkreis Havelland, – Jugendamt –, Platz der Freiheit 1, 14712 Rathenow  
Frau Wegener, Tel.: 03385/5512504 Frau Vorkastner, Tel.: 03385/5512570

Landkreis Märkisch-Oderland, – Jugendamt –, Klosterstraße 14, 15331 Strausberg  
Frau Herrmann, Tel.: 03341/354405

Landkreis Oberhavel, – Jugendamt –, Poststraße 1, 16501 Oranienburg  
Frau Möser, Tel.: 03301/601442

Landkreis Oberspreewald-Lausitz, – Jugendamt –, Windmühlenweg 1, 01962 Senftenberg  
Frau Noack, Tel.: 03573/360127, Frau Vogt, Tel.: 03573/360128

Landkreis Oder-Spree, – Jugendamt –, Karl-Liebknecht-Straße 21/22, 15848 Beeskow  
Frau Peschel und Frau Butschke, Tel.: 03366/351517

Landkreis Ostprignitz-Ruppin, – Jugendamt –, Virchowstraße 1, 16816 Neuruppin  
Frau Kowalzyk, Tel.: 03391/688363

Landkreis Potsdam-Mittelmark, – Jugendamt –, E.-Thälmann-Straße 4, 14806 Belzig  
Frau Burkert, Tel.: 033841/58941 (Dienststelle Belzig)  
Frau Wolf, Tel.: 03381/533161 (Dienststelle Brandenburg)

Landkreis Prignitz, – Jugendamt –, Berliner Straße 7–8, 19348 Perleberg  
Frau Nitzow, Tel.: 03876/713243

Landkreis Spree-Neiße, Richard-Wagner-Straße 37, 03149 Forst (Lausitz)  
Frau Schulz, Tel.: 03562/93319

Landkreis Teltow-Fläming, – Jugendamt –, Am Nuthefließ, 14943 Luckenwalde  
Frau Semisch und Frau Schmidt, Tel.: 03371/608-0

Landkreis Uckermark, – Jugendamt –, Karl-Marx-Straße 1, 17291 Prenzlau  
Frau Kolow, Tel.: 03331/268204 (Regionalbereich Angermünde)  
Frau Krüger, Tel.: 03987/411551 (Regionalbereich Templin)  
Frau Heyn, Tel.: 03332/208157 (Regionalbereich Schwedt)

Stadtverwaltung Brandenburg/Havel, – Jugendamt –, Potsdamer Straße 18,  
14470 Brandenburg  
Frau Kempfer, Tel.: 03381/585164

Stadtverwaltung Cottbus, – Jugendamt –, Karl-Marx-Straße 67, 03044 Cottbus  
Frau Kunze, Tel.: 0355/6123587, Frau Nowara, Tel.: 0355/6123588

Stadtverwaltung Frankfurt (Oder), Logenstraße 8, 15230 Frankfurt (Oder)  
Frau Schulz, Tel.: 0335/5525119

Stadtverwaltung Potsdam, – Jugendamt –, Friedrich-Ebert-Straße 79–81, 14461 Potsdam  
Frau Figiel, Tel.: 0331/2892312; Frau Fruth 0331/2892322

## Angebote der Konsultationskita „Villa Kunterbunt“

**Anschrift:** Kita „Villa Kunterbunt“  
Gellmersdorfer Str. 28  
16278 Crussow  
**Ansprechpartnerin:** Frau Petra Franzck

### Folgende Angebote stehen zur Verfügung:

#### 1. „Projektarbeit in der Kita – Wie geht das?“

Termin: 08. Juni 2000  
Teilnehmerbeitrag: 10,- DM

#### 2. „Nur über unsere Sinne können wir die Welt bewusst entdecken – Sinneserfahrung in der Kita!“

Termin: 07. September 2000  
Teilnehmerbeitrag: 10,- DM

### Schwerpunkte:

- Beratung – zur Weiterentwicklung der pädagogischen Konzeption
- Konsultation – zu ausgewählten Fragen in der Arbeit nach dem Situationsansatz
- Hospitation – in der Konsultationskita
- Praxisstätte und Gesprächspartnerin für die Erzieherinnenausbildung

Alle Angebote werden terminlich mit der Konsultationseinrichtung persönlich vereinbart.

## Angebote der Konsultationskita „Bummihaus“ Jeserig

**Anschrift:** Kita „Bummihaus“  
Potsdamer Str. 49 A  
14778 Jeserig  
Tel.: 033207 / 32659

**Ansprechpartnerin:** Frau Matschas

### Folgende Angebote stehen zur Verfügung:

Auch in diesem Jahr bieten wir interessierten Erzieherinnen die Möglichkeit, sich in unserem Haus zu treffen.

Wir möchten mit anderen Erzieherinnen ins Gespräch kommen und insbesondere über unsere zurzeit laufenden Projekte sprechen. Thema: „Unser Dorf“

Dokumentationen in unserem Haus lassen erkennen, dass uns die Fragen der Kinder wichtig sind und auch in den Angeboten immer wieder aufgegriffen werden. Erzieherinnen erhalten die Möglichkeit, selbst kreativ zu werden.

Dazu bieten wir 5 Zusammenkünfte an.

Verschiedene künstlerische Techniken, angelehnt an die laufende Projektarbeit mit den Kindern unserer Kita:

- Verschiedene plastische Techniken (Papier, Leim, Draht, Ton und Styropor)
- Gestaltung in der Fläche mit Aquarell, Acryl, Tempera
- Herstellung von Collagen

**Termine:** 12.Mai 2000  
09.Juni 2000  
14.Juli 2000  
22.September 2000  
10.November 2000

**Dauer:** jeweils in der Zeit von 13.00 bis 17.00 Uhr

**Unkosten je nach Materialeinsatz ca. 10,- bis 15,- DM.**

Wir bitten um telefonische Anmeldung.

### 2. Gespräche zum Thema „Nicht für die Eltern, sondern mit den Eltern“

Diskussionen können in diesem Jahr ebenfalls nach gemeinsamen Absprachen organisiert werden. Die Termine richten sich nach den Anfragen und können gemeinsam festgelegt werden.

**Teilnehmerzahl:** 8 bis 10 Personen

## Angebote der Konsultationskita „Sonnenschein“ in Bad Wilsnack

**Anschrift:** Kita „Sonnenschein“  
Am Alten Sportplatz 1  
19336 Bad Wilsnack  
Tel.: 038791 / 2561

**Ansprechpartnerin:** Frau Birgit Michelis

### Die Konsultationskita „Sonnenschein“ organisiert Fortbildungen zu folgenden Themen:

1. Wie Kinder die Welt im Spiel begreifen  
Kinder spielen, was macht die Erzieherin?

Termin: Mittwoch, 28.Juni 2000  
Moderatorin: Frau Birgit Michelis  
Zeit: 16.00 bis 18.00 Uhr  
Teilnehmerbeitrag: 10,- DM

2. Naturerlebnisse – Sinneserfahrungen im Kita-Alltag  
Welche Möglichkeiten bietet unsere pädagogische Arbeit nach dem Situationsansatz?

Termin: Mittwoch, 13.September 2000  
Moderatorin: Frau Brigitta Bluhm  
Zeit: 16.00 bis 18.00 Uhr  
Teilnehmerbeitrag: 10,- DM

- Konsultationen zu ausgewählten Fragen in der Arbeit nach dem Situationsansatz (einzeln oder in Gruppen)
- Gesprächsangebote für Klassen der Erzieherinnenausbildung am OSZ Wittenberge
- Praxisstätte für die Ausbildung von Erzieherinnen

## Angebote der Konsultationskita „Spatzenhaus“

**Anschrift:** „Unsere Welt“ e.V. Frankfurt (Oder)  
Kindertagesstätte „Spatzenhaus“  
Willichstraße 37/38  
15232 Frankfurt (Oder)  
Tel.: 0335/542181  
Fax: 0335/5004924  
E-mail: 0335542181-0001@t-online.de  
Internet: www.spatzenhaus.de

**Ansprechpartnerin:** Frau Karin Muchajer

### Folgende Angebote stehen zur Verfügung:

Wir öffnen unser Haus interessierten Fachleuten, Eltern, Studierenden und allen, die immer noch „Ungewöhnliches“ sehen und erleben wollen.

- „Wie übernimmt man eine Kindertagesstätte in eigene Trägerschaft?“  
Hürden, Hindernisse ... und was noch alles im Weg stehen kann – wie bewältigen wir sie?
- „Betriebswirtschaft – noch nie davon gehört?“  
Wie führt man eine Kindertagesstätte kostengünstig?  
Platzkosten – wie werden sie berechnet?
- „Und immer fehlt das Geld?“  
Woher und wie organisiert man zusätzlich finanzielle Mittel?
- „Die Platte von damals mit Ideen von heute!“  
Kreativität und Eigenaktivität oder Kinder gestalten mit Partner ihre KiTa um!“
- „Tagesmütter oder Krippe – was vermögen sie zu leisten?“  
(Eine Beratung besonders für Eltern)

Aber vielleicht haben Sie auch noch andere offene Fragen.

Sollte Ihr Interesse geweckt worden sein, laden wir Sie recht herzlich zu uns ins „Spatzenhaus“ ein.

Wir bitten Sie in jedem Fall um eine rechtzeitige telefonische Anmeldung !



## Angebote der Konsultationskita Kinderhaus „Blitz“

**Anschrift:** Kinderhaus „Blitz“  
 Geschwister-Scholl-Str. 40  
 14974 Ludwigsfelde  
 Tel.: 03378/514272

**Ansprechpartnerin:** Frau Wildgrube

### Das DRK-Kinderhaus „Blitz“ hat seine Konzeption ergänzt und betreut seit 01. März 2000 Kinder ab zwei Jahren

Bisher betreute die Konsultationskita Kinderhaus „Blitz“ ausschließlich Kinder im Grundschulalter mit dem Schwerpunkt „Offene Arbeit“. Es gibt seit dem 01. März 2000 eine Konzeptionsergänzung – wir nehmen Kinder ab zwei Jahre auf, sodass in der Einrichtung ein sehr breit gefächertes Angebot für Kinder und Jugendliche zwischen zwei und siebzehn Jahren zur Verfügung steht.

Die „offene Arbeit“ ist weiterhin unser Schwerpunkt. Interessant wird es sein, die Entwicklung von Kindern zu beobachten, die bereits ab dem zweiten Lebensjahr in die offene Arbeit integriert werden. Den Wunsch, konzeptionelle Veränderungen herbeizuführen, gibt es schon seit langem. Endgültig entschieden hat sich das Team im Sommer 1999. In einer Diskussion zur Konzeption wurde der theoretische Rahmen aufgebaut und konzeptionell festgehalten. Die praktische Auseinandersetzung begann für uns mit der Veränderung der Raumkonzeption. Traditioneller Kindergarten und offene Arbeit funktionieren natürlich nicht und so passierte beim Einrichten viel Entwicklung.

Welche Bedürfnisse haben Kinder in dem Alter? Müssen „Sicherheitsvorkehrungen“ sein? Standpunkte zur Eingewöhnzeit und zur Sauberkeitserziehung wurden neu gedacht. Wie gehen wir mit der Mittagsruhe um? Viele Fragen wurden in der Vorbereitung aufgeworfen und manchmal heftig diskutiert.

Parallel dazu bereiten wir unsere „Großen“ auf die „Kleinen“ vor. Sie wurden in die gesamte Vorbereitung einbezogen, was sie mit viel Einsatz und Freude realisierten. Sie entwickelten Ideen zur Raumgestaltung und konnten sie auch umsetzen. Über den Kinderrat gab es regelmäßig Informationen, und auch unsere wöchentlichen Gespräche in den Bereichen nutzten wir, um die Kinder mit der zukünftigen Situation vertraut zu machen.

Die informierende Elternversammlung machte Eltern der neu angemeldeten Kindern mit unserem Konzept vertraut. Überrascht waren wir, dass bei dem Schwerpunkt „Offene Arbeit in der Kita“ niemand von den anwesenden Eltern „Beschwerde“ einlegte. Im Gegenteil, sie verfolgten unsere Ausführungen sehr aufmerksam und in vielen Darstellungen – besonders in den pädagogischen Zielstellungen – erfuhren wir ausschließlich Zustimmung. Offene Arbeit ist nicht das „Schreckgespenst“ der Eltern. Während der anschließenden Diskussion war ich überrascht, wie sehr Eltern pädagogisch „fühlten“ und inhaltlich vieles nachvollziehen konnten.

Inzwischen sind zwei Wochen vergangen. Unsere altersgemischten Gruppen (von 2-6 Jahren) Kindergartenkinder sind dabei, unsere Einrichtung anzunehmen. Die Eingewöhnungszeit bringt Kinder, Eltern und Mitarbeiter näher zusammen.

Wir haben die Herausforderung angenommen und stellen uns der Entwicklung. Die konzeptionelle Ergänzung schließt unsere Angebote im Bereich der Konsultationskita nicht aus. Weiterhin bieten wir zum Schwerpunkt „Offene Arbeit“ Arbeitsgespräche, Diskussionsrunden und thematische Fortbildungen aus folgenden Themenkomplexen an:

- Projektarbeit,
- Raumkonzept,
- Raumgestaltung,
- Leistungsfähigkeit,
- Teamentwicklung.

Bei Bedarf und Wunsch bitte telefonische Rücksprache, auch wenn spezifische Themen zu den genannten Komplexen gewünscht werden.

## **Angebote der Konsultationskita Kinderhaus „Wi-Wa-Wunderland“ in Eisenhüttenstadt**

**Anschrift:** Kinderhaus „Wi-Wa-Wunderland“  
Eisenbahnstr. 57  
15890 Eisenhüttenstadt  
Tel.: 03364 / 72185

**Ansprechpartnerin:** Frau Petra Lorenz

**Das Kinderhaus „Wi-Wa-Wunderland“ bietet interessierten Leiterinnen und Erzieherinnen seine Erfahrungen an:**

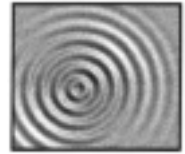
Klein und Groß treffen sich im Kinderhaus und die Türen sind auch für Profis und pädagogische Laien offen. Wenn Sie mehr über unsere Begegnungsstätte wissen möchten,

- klicken Sie doch im Internet unter [www.wi-wa-wunderland.de](http://www.wi-wa-wunderland.de) an
- bestellen Sie unser Video und eine Arbeitsmappe zum Preis von 25.00 DM
- vereinbaren Sie einen Termin mit uns zu einem der Erfahrungsschwerpunkte zur:
  - gemeinwesenoffenen Konzeption
  - Sozialarbeit in einem Brennpunktgebiet
  - Arbeit mit behinderten und nicht behinderten Kindern
  - Bewegungsförderung von hyperaktiven Kindern
  - Projektarbeit im Bereich Krippe, Kindergarten, Integration, Hort, Freizeit

- Stärkung der Ich-Kompetenz in den Bereichen
  - zur Vereinsarbeit
  - zu familienunterstützenden Angeboten,
  - zur Zusammenarbeit von Erzieherinnen und ehrenamtlich tätigen Bürgerinnen und Bürgern,
  - zur flexiblen Arbeitszeit,
  - zu den Strukturen des Kinderhauses, welches Kindern vom 4. Lebensmonat bis zum 16. Lebensjahr und Eltern sowie Anwohnern des Kiezes offen steht,
  - zur demokratischen Leistungsarbeit,
  - zur multikulturellen Arbeit,
  - zu Methoden der Erwirtschaftung von Eigenmitteln,
  - Teilbudgetierung.

oder kommen Sie vorbei – zu unserem traditionellen Kiezfest am 27. Mai 2000 oder anderen Veranstaltungen, welche Sie bitte der Regionalpresse oder dem Internet entnehmen (Ansprechpartnerinnen sind Frau Petra Lorenz und Frau Brita Meinel).

## Angebote des Überregionalen Pädagogischen Zentrums Templin



**Anschrift:** Überregionales Pädagogisches Zentrum Templin  
Prenzlauer Allee 28  
17268 Templin  
Tel.: 03987 / 3242

**Ansprechpartnerin:** Frau Dr. Buch

### Das ÜPZ Templin bietet folgende Veranstaltungen an:

#### Workshops

zum Thema „Kindersituation erkennen – Handlungsfähigkeit entwickeln“

Veranstaltungen werden durch die Praxisberaterinnen ausgewählt.

Termine/Orte:	13. Mai 2000	Elbe-Elster
	16. Juni 2000	Lübben
	16. September 2000	Barnim
	27. Oktober 2000	Guben
Zeit:	09.00 bis 15.00 Uhr	

#### Werkstattgespräche

Werkstattgespräche zu aktuellen Fragen der Erziehung von Kindern mit Erzieherinnen, Eltern, Lehrkräften und Studierenden der Erzieher/innenausbildung, Politikern und anderen Interessierten

**Termin:** 29. September 2000  
**Thema:** Die Zukunft heißt Wandel – Eigene Wege in der Kita-Entwicklung entdecken und beschreiten  
**Referentin:** Heidi Colberg-Schrader  
**Ort:** Lernwerkstatt des OSZ Uckermark, Templin, Dargersdorfer Straße  
**Zeit:** 09.00 bis 12.00 Uhr

#### Überregionale Fortbildung

zum Thema „Elternarbeit vor neuen Herausforderungen – Wie Erzieherinnen Eltern ihre pädagogische Arbeit transparent machen und sie zur Mitwirkung einladen“

**Termin:** 18. November 2000  
**Ort:** Integrationskita „Kyritz Ost e.V.“, Eichenweg 6  
**Zeit:** 09.00 bis 12.00 Uhr

## Angebote des Überregionalen Pädagogischen Zentrums Falkensee

**Anschrift:** Überregionales Pädagogisches Zentrum Falkensee  
Koppstr. 19  
14612 Falkensee  
Tel.: 03322/244491 oder 236 212

**Ansprechpartnerin:** Frau Andres

**Das ÜPZ Falkensee bietet folgende Veranstaltungen an:**

### **Die Tagespflege, ein Angebot der familienbegleitenden Tagesbetreuung für Kleinkinder – Einblicke in vorliegende Projektergebnisse, Modelle und Erfahrungen**

**Termine:** 22. Mai 2000  
07. Juni 2000  
**Zeit:** 9.30 Uhr - 13.30 Uhr  
**Referentin:** Beate Andres

### **Qualifizierung in der Tagespflege**

**Termin:** 11. Juli 2000  
**Zeit:** 9.30 Uhr - 13.30 Uhr  
**Referentin:** Beate Andres

### **Wie lassen sich vorliegende Erfahrungen und Kenntnisse aus dem Tagespflegebereich im Land Brandenburg umsetzen**

**Termin:** 18. Juli 2000  
**Zeit:** 9.30 Uhr - 14.00 Uhr  
**Moderatorin:** Beate Andres

### **Themen der Kinder durch Beobachtung erkennen**

**Termin:** 25. September 2000  
**Zeit:** 9.30 Uhr - 13.30 Uhr  
**Referentin:** Beate Andres

### **Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen – Diskussion der Projekt ergebnisse**

**Termin:** 10. Oktober 2000  
**Zeit:** 9.30 Uhr - 13.30 Uhr  
**Referentin/Referent:** Beate Andres, Hans-Joachim Laewen



## Angebote der Beratungsstelle „Tagespflege in Brandenburg“

**Anschrift:** Arbeitskreis zur Förderung von Pflegekindern e.V.  
Geisbergstraße  
10777 Berlin  
Tel / Fax : 030 21967853

### Angebot zum Thema Tagespflege:

Die Beratungsstelle für Tagespflege in Brandenburg bietet an zwei Tagen pro Woche für interessierte Tagespflegepersonen, Eltern, Jugendämter und Gemeinden/Ämter eine telefonische Beratung (ggf. auch Vorort-Beratung) zu rechtlichen Grundlagen sowie zu pädagogischen und organisatorischen Fragen an.

Zu erreichen ist die Beratungsstelle für Tagespflege unter der Telefon- und Faxnummer 030 / 219 678 53. Der Hinweis auf die Beratungsstelle Tagespflege in Brandenburg findet sich auch in dem Faltblatt „Tagespflege das vielfältige Betreuungsangebot für Kinder“, dass bei den örtlichen Jugendämtern zu beziehen ist.

## Fortbildungsangebote und Veranstaltungen des Sozialpädagogischen Fortbildungswerkes des Landes Brandenburg

**Anschrift:** Sozialpädagogisches Fortbildungswerk Brandenburg (SPFW)  
Dorfstraße 15  
14959 Blankensee  
Tel.: 033731/80023/-24/-25  
Fax: 033731/80021

Nachfolgend werden einige Veranstaltungen und Fortbildungen des SPFW vorgestellt, zu denen noch Anmeldungen möglich sind. Interessentinnen an den Angeboten melden sich bitte direkt im SPFW an.

### **Demokratie lebendig werden lassen. Methoden, die weiterbringen – Die Zukunftswerkstatt**

Zielgruppe: Mitarbeiter/-innen aus Ämtern, Verbänden, Jugendhilfepolitik, Gremien und Fachkräfte aus allen sozial-pädagogischen Arbeitsfeldern

Termin nach Vereinbarung

Referenten:           Monika Bekemeier  
                          Carola Wildt  
                          Thomas Withöft

Demokratische Prozesse lebendig zu gestalten, ist eine Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe. Viele regionale Planungsprozesse und Problemlösungen in der Jugendhilfe werden durch Beteiligung von Kindern und Jugendlichen, von Erwachsenen und Mitarbeitern/innen effektiver. Die Entwicklung einer Aufgabe wird von vielen Personen getragen und umgesetzt. Mit kreativen Arbeitsformen wird die Motivation zu Veränderung erhöht.

Ziel dieser Fortbildung ist die Vermittlung von Methoden, die in der praktischen Arbeit anwendbar sind. Insbesondere mit der Methode der Zukunftswerkstatt kann eine Arbeitsform gelernt werden, in der in einem spannenden und belebenden Prozess gemeinsame Planung möglich werden, die zu konkreten Verabredungen führen. Die Zukunftswerkstatt soll anhand eines Themas, das in ihrer Einrichtung oder Region von Bedeutung ist, durchgeführt werden. Das Thema wird im Vorgespräch mit Ihnen ermittelt/abgesprochen und könnte sich in folgenden Bereichen bewegen:

- Gemeinwesenorientierung
- Beteiligung an der Jugendhilfeplanung
- Kooperationen zwischen Eltern und Kita
- Kooperation Jugendhilfe und Schule
- Das Dorf braucht ein Gemeindezentrum ...

Nach dem Vorgespräch und dem Durchführen einer Zukunftswerkstatt anhand eines gewählten Themas bieten wir Interessierten ein Methodentraining an, in dem der Aufbau und die Moderation einer Zukunftswerkstatt erlernt werden können.

Zur Organisation dieser Fortbildung: Dieses Angebot richtet sich an öffentliche und freie Träger der Jugendhilfe, an Arbeitskreise oder Einrichtungen, die für ihre Probleme kreative Lösungsformen suchen.

In einem Vorgespräch werden wir mit Ihnen die Zielstellung und die methodischen Verfahren abstimmen. Die Durchführung erfolgt nach Absprache in Blankensee oder vor Ort.

Für dieses Angebot können sich freie und öffentliche Träger, Arbeitskreise oder Einrichtungen bewerben und beraten lassen. Termine werden gemeinsam abgestimmt.

### **Mit Kindern wahrnehmen – planen – bauen Ökologische Außengestaltung in Kinder-Gärten**

In Zusammenarbeit mit InterPlan, Büro für Landschaftsplanung und Landschaftsarchitektur.

Zielgruppe: Fachkräfte, insbesondere auch Hausmeister, und Elternvertreter/-innen, die an der Außengestaltung beteiligt sind (20)

Termin: Mittwoch, 05.07. - Freitag, 07.07.2000  
Referenten: Ulrike und Leo Sztatecsny  
Verantwortlich: M. Bekemeier

Ein erlebnisreicher Garten wird sicherlich bei jeder/jedem anders aussehen. Für die Kindertagesstätten stellt sich hier eine besondere Anforderung. Wie schaffen wir es, dass sich möglichst viele Kinder und Erwachsene mit ihren Ideen verwirklichen können, sodass sich ‚alle‘ und auch die Natur in ihrem Garten wohl und angeregt fühlen können und trotzdem der Eindruck einer Gesamtanlage entsteht. Im Seminar werden

- Übungen zur Wahrnehmung der Natur innerhalb eines Planspiels als Methode zur gemeinsamen Gartenplanung zusammengefügt und Wege zur Realisierung eines gemeinsam erarbeiteten Planes aufgezeichnet.

Das Sammeln von Naturmaterialien und der gemeinsame Bau eines Garten-Modells ergänzen das Programm. Ein Dia-Vortrag zeigt bereits realisierte Projekte und regt zur Einstimmung in die Werkstattatmosphäre an. Den Abschluss bilden ein Meinungsaustausch über die erlebte Planungsmethode und ihre Ergebnisse sowie ein gemeinsam erarbeitetes Handlungsprogramm für den eigenen Kinder-GARTEN. Im Seminar wird mit der vom MBS im Jahre 1994 veröffentlichten Broschüre „Ökologische Außengestaltung in KinderGärten“ gearbeitet.

### **Leistungsqualifizierung Informieren, Präsentieren, Sitzungen moderieren**

Termin: Montag, 17.07. - Mittwoch 19.07.2000  
Referentin: Carola Wildt

Es ist Leistungsaufgabe eine verbindliche und produktive Informations-, Besprechungs- und Beratungskultur in der Einrichtung zu entwickeln. Ziel ist es, den fachlichen Dialog im Team zu fördern durch eine offene, demokratische Gesprächskultur. Die Wirkung nach innen ist: Vorbildwirkung für Kinder und Unterstützung der Motivation und des Engagements der Kolleginnen.

Nach außen: Attraktiv-sein als Partner für Eltern, Träger und die Öffentlichkeit. Die Themen des Seminars sind:

- Dialog-orientierte Gesprächskultur
- Organisation von Informations- und Besprechungssystemen
- Moderations- und Präsentationsmethoden
- Problemlösemethoden zur Meinungs- und Entscheidungsfindung

### **Professionalisierung durch Selbst-Evaluation – ein Projektseminar zur Untersuchung der eigenen Arbeit**

Zielgruppe: Mitarbeiter/-innen aus allen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere mit Qualitätsentwicklung befasste Kolleginnen (16)

## WAS – WANN – WO – WAS – WANN – WO – WAS – WANN – WO –

Termin: Donnerstag, 07.09. - Freitag, 08.09.2000  
Referentin: Carola Wildt

Das Seminar richtet sich an Praktikerinnen und Praktiker, die Interesse haben, die Ziele, Konzepte und Wirkungen ihres beruflichen Handelns zu untersuchen, zu bewerten und zu verbessern. Die Methode der Selbst-Evaluation ist ein praxisorientiertes Verfahren zur systematischen, schriftlichen Sammlung und Analyse

von Daten aus dem eigenen Arbeitsbereich. Ziel ist die Veränderung/Verbesserung der Praxis, die Qualifizierung der Arbeit und die Professionalisierung der Fachkräfte, die diese Untersuchungsarbeit leisten.

In einem Einführungsseminar wird die Methode der Selbst-Evaluation vorgestellt und die Teilnehmer/-innen planen ein eigenes Selbst-Evaluationsvorhaben zu „Ihrer“ Fragestellung. Die konkrete Planung, Durchführung und Auswertung der Selbst-Evaluationsprojekte wird im Anschluss an das Einführungsseminar durch Beratung und Anleitung begleitet.

## Zusammenkommen ist der Anfang – Zusammenarbeiten ist der Erfolg

### Fachwerkstatt „Verkehrserziehung und Kriminalprävention mit Vor- und Grundschulkindern“

Die Idee des Institutes für Familien-, Kindheits- und Jugendforschung an der Universität Potsdam, in einer Fachwerkstatt gemeinsam mit Erzieherinnen, Polizeibeamten und Wissenschaftlern über die Möglichkeiten und Grenzen von Frühprävention zu diskutieren, fand großen Anklang.

Über 100 Erzieherinnen und Polizeibeamte nutzten am 2.12.1999 im Tagungshaus „Blauart“ in Potsdam-Hermannswerder die Möglichkeiten, sich in einem Fachvortrag von Herrn Dr. Beelmann vom Institut für Psychologie der Universität Nürnberg-Erlangen über **Präventionsstrategien im Vor- und Grundschulalter** zu informieren.

Ein intensiver Erfahrungsaustausch erfolgte in den vier **Themenworkshops**

- Aggression unter Kindern,
- Rechtzeitig aufpassen lohnt sich,
- Ladendiebstahl und andere Mutproben und
- Verhalten gegenüber anderen („fremden“) Personen.

Mitarbeiter des Landeskriminalamtes stellten in den Workshops das derzeit für die Präventionsarbeit entstehende Medienpaket „Super Tipps für schlaue Kids“ vor.

Die Fachwerkstatt wurde durch eine **Ausstellung** des Verlages Heinrich Vogel (Neumarkter Str. 18, 81664 München) zum **Thema Verkehrserziehung** begleitet.

Zum Tagesabschluss erklangen **Lieder zum Vorsingen, Mitsingen und Nachsingen** im

Rahmen von Präventionsangeboten, dargeboten von Grundschulern der Schule 25 in Potsdam.

**Geplant ist eine zweite Fachwerkstatt im Spätsommer 2000**, die vorallem der Frage nachgehen soll, wie man Eltern in die Präventionsarbeit einbeziehen und dabei auch die Möglichkeiten der Kindertageseinrichtungen nutzen kann.

#### Informationen:

Landesjugendamt Frau Dr. Bredow

Tel: 03301/598314

e-mail:

Corinna.Bredow@lja.brandenburg.de





# Der Internet-Service des LJA

[www.brandenburg.de/landesjugendamt](http://www.brandenburg.de/landesjugendamt)



Akzente setzen  
in der Jugendhilfe...!

Die überwältigende Resonanz und Nutzung unseres Internet-Service haben uns veranlasst, unsere Website zu überarbeiten. Wir präsentieren Ihnen unsere erheblich erweiterten Seiten unter <http://www.brandenburg.de/landesjugendamt>.

## WAS IST NEU?

- ⇒ Informationen zur **Praxisbegleitung und -beratung im Kindertagesstättenbereich** (zu finden in der Rubrik: => Beratung=>Kindertagesbetreuung=>Praxisunterstützung)
- ⇒ Verzeichnis der **Fortbildungsanbieter im Land Brandenburg** (=>Qualifizierung=>Fortbildungsträger)
- ⇒ Verzeichnis der **Jugendbildungsstätten und von Ferieneinrichtungen** im Land Brandenburg (=>Service=>Adressen, Verzeichnisse, Statistiken)
- ⇒ Verzeichnis von **Einrichtungen der Hilfen zur Erziehung** (Heime und sonstige betreute Wohnformen) (=>Service=>Adressen, Verzeichnisse, Statistiken)
- ⇒ Umfangreiche **Informationen zu Partizipationsprojekten, Beteiligungsrechten** etc. des „Arbeitskreises Partizipation – Angebote und Informationen in Brandenburg“ (=>Qualifizierung, Partizipation)
- ⇒ Wir stellen Ihnen eine **Übersichtskarte Brandenburg** zur Verfügung. Wählen Sie den von Ihnen gewünschten Kreis oder die von Ihnen gewünschte Stadt aus, und Sie erhalten jugendhilferelevante Daten, Statistiken und Einrichtungsübersichten. (=>Service=>Adressen, Verzeichnisse, Statistiken)

## WAS HAT SICH VERÄNDERT?

Neben der erheblichen inhaltlichen Erweiterung unseres Angebotes haben wir Wert auf eine **noch größere Nutzungsfreundlichkeit** unseres Angebotes gelegt:

⇒ Bereits von der Startseite aus gelangen Sie nun in die Bereiche, die in der Vergangenheit am häufigsten genutzt wurden.

⇒ Eine erheblich verbesserte Suchfunktion sucht nun auch in den Dokumenten (PDF- und Word- Dateien) nach dem von Ihnen gewünschten Stichwort.

Im Übrigen haben wir jetzt auch ein Gästebuch eingerichtet. Wir freuen uns jederzeit über Anregungen, Kritik, Meinungen etc. zu uns und unserem Internet-Service. Geben Sie uns eine Rückmeldung und tragen Sie sich bitte in das Gästebuch ein.

Wir wünschen uns und Ihnen, dass das vorliegende Angebot des Landesjugendamtes Brandenburg im Internet weiterhin Ihre große Resonanz findet und für Ihre Arbeit nützlich ist.

## Neuer Start am neuen Standort

### Das Kindertagesstätten-Museum in Groß Glienicke wurde eröffnet

Samstag, 24. Juni 2000, Waldsiedlung Groß Glienicke, Haus 5: Die an diesem Tage hier versammelte Eröffnungsrunde spiegelte die Breite der Bevölkerungsgruppen wider, die mit den Themen des Kindertagesstätten-Museums angesprochen werden. Das machte nicht nur die Anwesenheit aller Altersgruppen von der Groß- und Urgroßelterngeneration zwischen 65 und 80 Jahren bis hin zu den Säuglingen im Tragetuch deutlich, auch die Gespräche, das Wiedererkennen und die Diskussion in allen Räumen waren ein Beweis für das große Interesse für die Ideen und Ziele des Museums.

Auf allen Ebenen gab und gibt es bereits Unterstützung und Förderung für das Kita-Museum. Bisher reichen die Mittel jedoch noch nicht, um das dauerhafte Bestehen stabil zu sichern. Die große Beteiligung an der Neueröffnung nach dem Umzug und das Bürgerinteresse forderten einmal mehr,



das Museum durch neue Anstrengungen auf politischen und institutionellen Ebenen finanziell abzusichern. Erst wenn das erreicht ist, kann der noch fehlende Teil der Präsentation, nämlich die Entwicklungsgeschichte der öffentlichen Kindererziehung in Westdeutschland, mit Fördermitteln der Bundesrepublik erarbeitet und den Ausstellungen zur Kindererziehung in der DDR gegenübergestellt werden.

Das Neue, die Konzepterweiterung des Ausstellungsprogramms, im Kita-Museum am neuen Standort lässt sich mit den Stichworten **Aktualität** und **Familienorientierung** kennzeichnen.

**Aktualität** wird unter anderem hergestellt durch die gegenständliche und kommentierte Präsentation der teilweise recht unterschiedlichen pädagogischen Ansätze, die derzeit bundesweit praktiziert werden. – Noch sind die kleinen Spezialräume für die Waldorf-, die Montessori- und die Reggio-Pädagogik übergangsweise mit Informationen, Hinweisen und Fotos bestückt. Das soll sich bald ändern, – In Zusammenhang mit den entsprechenden Erzieherinnen-Fachverbänden sollen sie zu kleinen, beispielbaren Inseln werden. Sie sollen den Museumsbesuchern sinnliche Eindrücke von der Atmosphäre, der Ausstellung, den Gegenständen und Materialien vermitteln, wie sie für die verschiedenen pädagogischen Ansätze charakteristisch sind. Zugleich bieten die Räume dann Informationen, weiterführende Literaturhinweise, dienliche Adressen usw. an.

**Familienorientierung** bezeichnet das Bestreben, Ausstellung und Räume möglichst weitgehend so zu gestalten, dass sie auch für Kinder anregend und motivierend sind. Eltern erhalten damit einerseits Gelegenheit zur Beobachtung ihrer Kinder im Umgang mit neuen, ungewohnten Gegenständen und Materialien (d.h. in der Atmosphäre verschiedener pädagogischer Ansätze). Andererseits ermöglicht ihnen die Beaufsichtigung der Kinder eine ruhige Beteiligung an themenbezogenen Elterngesprächen in den vorhandenen Seminar- und Aufenthaltsräumen.

Der Wiedereröffnungstag zeigte eindrücklich, dass das Kita-Museum auf dem besten Wege ist, zu werden, was es sein kann und sein soll:

1. Ein Lernort für die Aus- und Fortbildung von Erzieherinnen und
2. Ein lohnendes Ausflugsziel – auch für Familien; ein Ort, an dem Kinder aktiv sein können im Umgang mit vielfältigen didaktischen Spiel- und Lernmaterialien

und an dem Eltern und pädagogische Fachkräfte Lust, Zeit und Raum zur Information, Reflexion und Diskussion finden.

Und wenn in der Debatte über die Erziehungsthemen des Museums dann noch Pädagoginnen und Eltern aus Ost und West zusammentreffen, dann ist damit ein wichtiger Schritt getan. – Das Interesse und die Nachfrage sind spürbar geworden; nun muß an der Organisation der Rahmenbedingungen für ansprechende Familienbildungsangebote auf Gemeinde-, Kreis- und Landesebene gearbeitet werden.

Die neuen Konzeptionsaspekte finden sich im Fortbildungsprogramm des Kita-Museums wieder.

Die Seminarreihe „Kita-Vielfalt – Anregungen für die Erziehungspraxis“ zum Beispiel soll nach und nach die Arbeitsweisen unterschiedlicher, aktuell praktizierter Ansätze der Kita-Pädagogik vorstellen – nicht nur im Vortragsstil, sondern gegenständlich anhand der Ausstattung der speziellen Museumsräume und weiterer spezifischer Anschauungsmaterialien. Zu dieser Fortbildungsreihe sind immer auch Eltern eingeladen, die Einblicke in die Zusammenhänge und die Praxis verschiedener pädagogischer Ansätze gewinnen möchten.

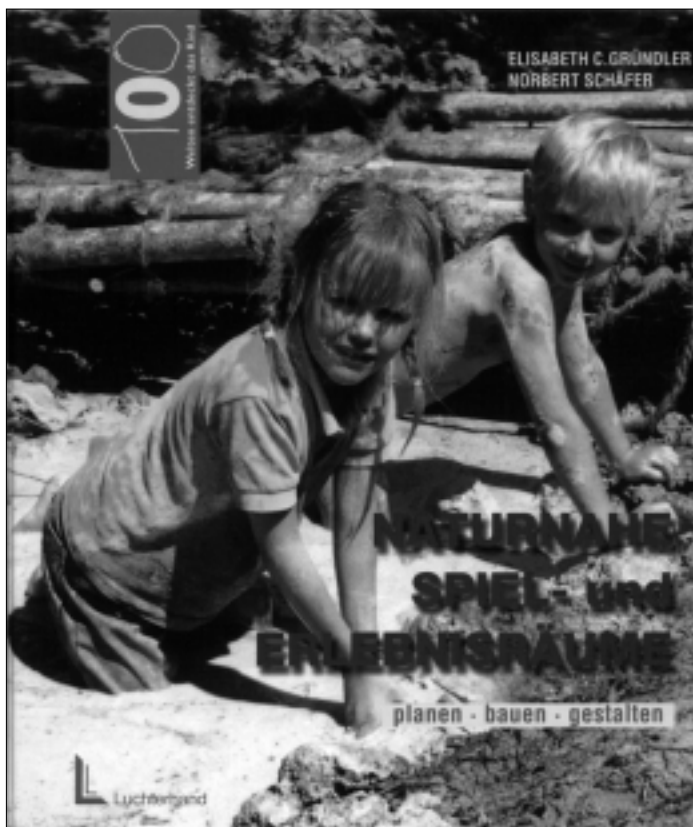
-inger

*Das Museum ist dienstags und donnerstags von 14.00 bis 17.00 und nach Absprache geöffnet. Für Gruppen werden Termine vereinbart. Das Fortbildungsprogramm 2000 ist anzufordern über: Museum Kindertagesstätten in Deutschland – Kita-Museum, Seeburger Chaussee 2, 14476 Groß Glienicke, Telefon/Fax: 033201/40847.*

## Bücher aus dem Luchterhand Verlag:

**Gottfried Heinzemann:** „WASSERZAUBER“, Experimente und Spiele rund um das Wasser, 96 Seiten, 34,80 DM

*Wasser ist das Element der Kinder. Neugierig wie Kinder sind, kommen sie in diesem Buch Wassergeheimnissen und Rätseln auf die Spur. Experimente, Spiele und Projekte für alle Altersgruppen fördern Wissen, Spaß, eine achtsame Haltung und Wertschätzung für diese Ressource, die es nur einmal gibt. Entfaltet Wasser seinen Zauber, wird entdeckendes Lernen möglich, entstehen Wasserzauberräume über Grenzen hinweg - mit nachhaltigen Wirkungen bis weit in die nächste Generation.*



**Elisabeth C. Gründler,  
Norbert Schäfer:** „NATURNAHE SPIEL- und ERLEBNISRÄUME“, planen, bauen, gestalten, 96 Seiten, 34,80 DM

*Kinder brauchen für ihre gesunde Entwicklung vielfältige Möglichkeiten der Sinneserfahrung. Ein naturnah gestaltetes Gelände mit Verstecken, Höhlen, Hügeln, Bachlauf, Bäumen und Sträuchern bietet dafür vielerlei Gelegenheit. Auf solchen Spielplätzen können Kinder ungestört spielen und durch eigene Aktivitäten Erfahrungen sammeln. Landschaftsplaner, Erzieherinnen und Eltern planen und verwirklichen ihr Ziel gemeinsam in selbst organisierten kleinen Schritten. Ein Praxisbuch für alle, die für Kinderspielplätze Verantwortung tragen.*

**Udo Lange, Thomas Stadelmann:** „Das Paradies ist nicht möbliert“, Räume für Kinder, 96 Seiten, 34,80 DM

*Solange wir bei der Gestaltung von kindgerechten Räumen die Sinne ausklammern, haben wir wenig vom Wesen und Geheimnis der Kindheit begriffen. Mit Hilfe reichhaltiger Bildmaterialien und einfacher Bau-*

*anleitungen werden variable, in der Praxis erprobte Wohnideen für Kindergarten, Hort und Familie vorgestellt. Verblüffende Gestaltungsideen, die den Bedürfnissen der Kinder nach Tätigsein, Aktion, Bewegung, Rückzug, Ausdruck, Konzentration und Kommunikation begegnen und eigenwillige Formen der Weltaneignung unterstützen.*

## Bobby, hör auf!

### Ein Bilderbuch für Kinder in Tagesstätten

Faires Verhalten auch in schwierigen Situationen ist nicht immer ganz einfach. Gar nicht so selten werden heute schon kleine Kinder mit Situationen konfrontiert, in denen ein Konflikt sehr schnell in Gewalt umschlägt. Und dann...? Die Erwartungen, die in diesem Zusammenhang an die verschiedenen pädagogischen Einrichtungen herangetragen werden, wachsen ständig und sind dabei immer schwieriger zu erfüllen.

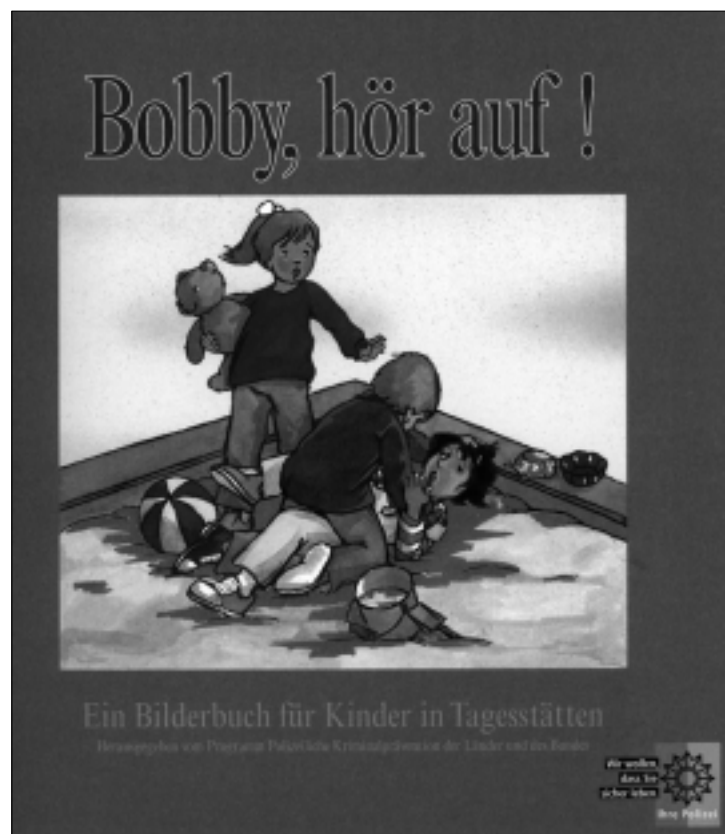
Das Kinderbuch „Bobby, hör auf!“ enthält inhaltlich abgeschlossene Episoden, die jeweils methodisch und didaktisch mehrteilig aufgebaut sind: Der Konflikt, Hilfestellung zur Lösung, Hilfestellung zur künftigen Vermeidung, Auflösung des Konflikts.

Zu bestellen ist das Kinderbuch: Programm polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes, Zentrale Geschäftsstelle  
Telefon: 0711/5401-2062

Fax: 0711/2268000,

E-mail: [zgs@polizei.propk.de](mailto:zgs@polizei.propk.de)

Internet: [www.polizei.propk.de](http://www.polizei.propk.de)





## Rechtshandbuch für Erzieherinnen

In einer Kindertagesstätte spielen Kinder im Hortalter „Cowboy und Indianer“. Dabei warfen sie mit Stöcken. Ein Kind nahm anstelle eines Stockes eine Eisenstange und verletzte damit ein anderes. Resultat: Eine Risswunde und ein ausgedehntes Hämatom. Die Eltern verklagten die Erzieherin, weil sie nicht verhindert hatte, dass die Eisenstange auf das Gelände gelangte und wegen der Verletzung der Aufsichtspflicht. Ein anderer Fall: Bei einem Ausflug löst sich ein Kind aus der Gruppe, die sich kurz vor dem Fahrbahnrand sammelte, rannte auf die Straße und wurde von einem Auto erfasst. Wird das Gericht eine Verletzung der Aufsichtspflicht feststellen?

Bei solchen Fällen liegt die Befürchtung nahe: „Eine Erzieherin steht immer mit einem Bein im Gefängnis.“ Diese Vermutung weist Roger Prott in seinem „Rechtshandbuch für Erzieherinnen“ weit von sich: „Die realen Risiken von Erzieherinnen, in Ausübung ihrer Tätigkeit belangt zu werden, sind um ein Vielfaches geringer als die Befürchtungen.“ Für dieses Buch sind mehr als 500 Gerichtsentscheidungen zur Aufsichtspflicht überprüft worden. Davon betrafen nur sechs Urteile Kindergartenkinder und Erzieherinnen. Lediglich in einem Fall entschied das Gericht auf Teilschuld der beteiligten Erzieherin. Es ergaben sich jedoch keine negativen Folgen für sie.

Ein großes Verdienst des Rechtshandbuches ist es, dass es Mut macht. Ziel ist nicht, alle Risiken verhindern zu helfen. Vielmehr ist der Autor der Überzeugung, dass Kinder mehr Raum für eigenständiges Kinderleben sowie für selbstbestimmte Formen der Umweltaneignung brauchen. Seine Partei-

lichkeit zugunsten der Pädagogik wird immer wieder deutlich: Eine Erzieherin muss ihre pädagogische Arbeit fachlich qualifiziert ausüben, umfassend planen, Handlungsalternativen prüfen, Tätigkeiten sorgfältig ausführen und auswerten. Sie muss ihre Arbeitsweise erklären und darstellen können, dann wird sie in jeder Hinsicht Erfolg haben, auch im (seltenen) Schadensfall vor dem Richter.

Das fast 600 Seiten starke Buch beschäftigt sich aber nicht ausschließlich mit der Aufsichtspflicht. Interessierte können sich auch über das Rechtssystem und die Organisation der Kindertagesbetreuung in Deutschland informieren und erfahren, was mit Subsidiarität gemeint ist, wie Kindertagesstätten finanziert werden, wie der aktuelle Diskussionsstand über Personal- und Raumstandards ist.

**„Rechtshandbuch für Erzieherinnen“**  
**Herausgeber: Roger Prott**  
**6., völlig neu bearbeitete Auflage**  
**Luchterhand Verlag**  
**Neuwied/Kriftel/Berlin**  
**594 Seiten, 49,80 DM**  
**ISBN 3-472-03692-3**

## VIDEO zur Reggio-Pädagogik

### „Hier bin ich Kind“ – „Vier Wände und noch mehr“ – „Schauen-Begreifen-Gestalten“ drei Ton-Dia-Serien von Gisela Hermann

1981 reiste die Kita-Beraterin Gisela Hermann mit einer Gruppe nach Reggio/Emilia, Nord-Italien, um sich dort die pädagogische Arbeit in Krippen und Kindergärten anzusehen.

Die Bilder und Eindrücke hat sie in einer dreiteiligen Ton-Dia-Serie festgehalten.

Um eine leichter handhabbare Form der medialen Vermittlung zu erreichen, wurde die Ton-Dia-Serie auf Video aufgenommen und liegt nun vor.

Die in Krippe und Kindergarten praktizierte Pädagogik möchte die sinnliche Wahrnehmung der Kinder fördern, bei der Entfaltung der Identität und der Aneignung der Umwelt helfen.

Hierfür lassen die Mitarbeiter ihre Fantasie, Kreativität und Neugier spielen, immer gemeinsam mit den Kindern.

#### Die drei Teile sind:

1. Hier bin ich Kind (58 Dias, ca. 50 Min.): Förderung der sinnlichen Wahrnehmung
2. Vier Wände und noch mehr (75 Dias, ca. 50 Min.): Aneignung der Umwelt
3. Schauen-Begreifen-Gestalten (79 Dias, ca. 60 Min.): Strukturierung der Wahrnehmung

Das Video ist sehr zu empfehlen zur Weiterbildung und als Anregung für die pädagogische Arbeit in Krippen und Kindergärten.

Zu entleihen beim Medienpädagogischen Zentrum über die jeweilige Kreisbildstelle.

Als Ergänzung ist das Heft

„Das Auge schläft, bis es der Geist mit einer Frage weckt. Krippen und Kindergärten in

Reggio/Emilia“ G. Hermann, H. Riedel. R. Schock, B. Sommer; FIPP-Verlag, Fulda 1984 zu empfehlen, das alle Praxisberaterinnen bekommen haben.

### Videofilm „Die Herausforderung“

Innerhalb des 32-minütigen Videofilmes „Die Herausforderung“ werden vier Konsultationkitas des Landes Brandenburg und deren spezifische konzeptionelle Ansätze vorgestellt. Dargestellt werden mit folgenden Beiträgen die:

- **Kita Pustebblume (Eberswalde) „Die Herausforderung, die eigene Leistung einzuschätzen“**,
- **Kita Spatzenhaus (Frankfurt/Oder) „Die Herausforderung, selbstständig zu sein“**,
- **Kinderhaus Wi-Wa-Wunderland (Eisenhüttenstadt) „Die Herausforderung, sich zu öffnen“**,
- **Kinderhaus Blitz (Ludwigsfelde) „Die Herausforderung, Zeit selbst zu gestalten“**.

Der Videofilm ist durch das Institut INFANS e.V. mit finanzieller Unterstützung des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport erstellt worden. Über die Praxisberaterinnen der örtlichen Jugendämter oder über die Kreis- und Stadtbildstellen im Land Brandenburg kann der Videofilm ausgeliehen werden.

## Kita „Haus der kleinen Zwerge“ in Platkow richtete eine Experimentier-Ecke ein

*Warum friert der See im Winter zu? Warum ist die Sonne heiß? Wohin fliegen die Störche im Herbst?* Mit diesen und ähnlichen Fragen konfrontieren uns Kinder täglich. Beobachtungen der Kinder im unmittelbaren Alltag lassen diese Fragen entstehen.

ERFAHRUNGSLERNEN und das LERNEN IM SPIEL sind wichtige Aspekte für die Arbeit in unserem Team. Gemeinsam mit den Kindern machten wir uns auf den Weg, die Welt zu erforschen. Unter einem Mikroskop machten wir Bakterien auf Zahnbelägen sichtbar und kamen so gemeinsam zu der Einsicht: Zähne putzen ist eine Notwendigkeit. Kinder im Kita-Alter verfolgen naturwissenschaftliche Fragestellungen mit besonders großem Interesse. In diesem Alter sind Kinder mehr als zu jeder anderen Zeit bereit, schnell und begierig zu lernen.

Nachdem im Fernsehen eine Zaubershow mit David Copperfield zu sehen war, wollten viele Kinder am nächsten Tag sofort Zauberer sein. Die gezeigten Tricks hatten sie verblüfft. War das alles nur ein Trick oder ist die Frau wirklich verschwunden? Das Zaubern wurde zum Thema der Kinder. In diesem Zusammenhang führten wir einen Zaubertrick durch. Mit Zitronensaft, Essig und Milch bemalten wir ein weißes Blatt Papier. Nachdem die Flüssigkeiten getrocknet waren, wurde das Gemalte unsichtbar. Vorsichtig hielten wir das bemalte Papier über eine Kerzenflamme. Durch die Erwärmung wurde das Gemalte braun, also sichtbar. War das ein Zaubertrick?

Um die Kinder zu motivieren, sie anzuregen, aktiv zu werden, verfolgte unser Team die Idee, eine Experimentier-Ecke (Expi-Ecke) einzurichten. Gemeinsam realisieren wir unsere Überlegungen:

- Die Expi-Ecke sollte jedem Kind in der Kita zugänglich und jeder Altersstufe verständlich sein.
- Kita-Kinder arbeiten vormittags, Hortkinder arbeiten nachmittags in der Expi-Ecke.
- Sämtliche Versuche werden so angelegt, dass sie auch von Kita-Kindern selbstständig durchgeführt werden können. Die Anwesenheit der Erzieherin ist allerdings bei manchen Experimenten, wie zum Beispiel beim Nutzen von Kerzen, erforderlich.
- Die verwendeten Substanzen für die Experimente sind vollkommen ungefährlich. Sie stammen fast alle aus der natürlichen Umwelt der Kinder, zum Beispiel aus Küche und Bad. Wichtige Utensilien für die Experimente sind u.a. Gläser, Teelichte, Salz, Zucker, Essig, Öl, Spülmittel ... Hilfe und Unterstützung kann man sich auch aus der Apotheke holen.
- Die Experimente werden so gewählt, dass sie aufeinander aufbauen und allmählich die Beobachtungsgabe der Kinder schulen.

Um die natürliche Neugier der Kinder auf kleine naturwissenschaftliche Experimente zu lenken, ist es notwendig, die Experimente völlig ungefährlich und in kindgerechter Art und Weise zu gestalten.

### So zeigt es das folgende Experiment:

Wir füllten ein Glas mit trockenen Erbsen, gossen warmes Wasser bis zum Rand des Glases hinzu und stellten es auf einen Blechdeckel. Die Kita-Kinder beobachteten genau was passierte. Das Wasser färbte sich trüb, es wurde immer weniger. Die Erbsen wurden größer und türmten sich zu einem kleinen Berg auf dem Glas. Schließlich fielen die Erbsen über den Glasrand auf den Blechdeckel. Die Kita-Kinder beobachteten genau den Vorgang. Danach wollten auch die Kinder diesen Versuch durchführen. Das war jedoch nur begrenzt möglich, da unser Erbsen-Vorrat nicht groß genug war. Dustin, 3 Jahre, ging in die Küche, um sich ein paar Nudeln zu holen. Er führte das Experiment mit Nudeln durch, musste jedoch feststellen, dass die Nudeln nicht auf den Blechdeckel fielen. Da Dustin sich das Ergebnis seines Versuches nicht erklären konnte, suchte er selbst nach einer Erklärung. Die Nudeln sind zum Kochen.

Den meisten Kinder macht es Spaß, zu experimentieren. Sie finden es interessant, etwas auszuprobieren. So faszinierend und erstaunlich manche Experimente sind, mit Zauberei haben sie nichts zu tun.

Um den Kindern das deutlich zu machen, um erstes Verständnis für die Naturwissenschaften bei ihnen zu wecken, wurde in unserer Kita die Experimentier-Ecke eingerichtet. In ihr stehen ein Tisch mit mehreren Stühlen sowie ein Regal mit Experimentierschalen jeweils für die einzelnen Experimente. Neben der Anleitung enthält sie auch alle nötigen Arbeitsmaterialien für das jeweilige Experiment.

Ein geeigneter Platz für die Expi-Ecke fand sich im Spielzimmer. Die Kinder registrierten sofort die Veränderung. Schnell nahmen sie die Expi-Ecke in Besitz.

Gemeinsam stellten wir Regeln für das Arbeiten in der Expi-Ecke auf. Eine Regel beschreibt das Arbeiten in der Expi-Ecke. Nimm nur eine Experimentierschale aus dem Regal und arbeite am Tisch. Eine andere Regel besagt, dass alle Gegenstände bzw. Arbeitsmittel aus der Expi-Ecke auch in der Expi-Ecke bleiben. Zur Unterstützung dieser Regeln spannten wir eine Leine mit roten Bändern zur Abgrenzung. Einerseits wird so der Aktionskreis der Kinder vorgegeben, andererseits finden die Kinder in der Expi-Ecke ihre Ruhe, um ungestört zu arbeiten.

Beim Aufstellen der Regeln war es mir besonders wichtig, dass die Kinder den Sinn der Regeln verstehen. Sie wurden zu „Mitbestimmen“. Die aufgestellten Regeln sollen als Orientierung dienen. Gleichzeitig geben sie den Kindern eine gewisse Sicherheit und fördern ihre Entwicklung. Es gibt aber auch Regeln, die nicht unmittelbar mit den Kindern besprochen wurden. Diese Regeln wurden bereits in anderen Zusammenhängen mit den Kindern geklärt. Zu diesen Regeln zählen zum Beispiel der Umgang mit Feuer. Bei diesen Experimenten ist stets eine Erzieherin anwesend. Weitere Regeln ergeben sich daraus, dass Kita-Kinder nicht lesen können. Hier benötigen sie die Hilfe der Erzieherin.

Anfängliche Schwierigkeiten beim Einhalten der Regeln wurden durch ständige Diskussionen mit und zwischen den Kindern schnell überwunden. Eine weitere Schwierigkeit trat bei der Versuchsbeschreibung auf. Es musste eine einfache, für Kinder verständliche Form der Aufbereitung der Experimente gefunden werden. Mit Begriffen wie Osmose und Molekularkräfte konnten Kita-Kinder bzw. Schulkinder nicht viel anfangen.

Durch regelmäßige Gespräche im Team, Hinweise und Tipps, Besuche in der Bücherei sowie durch die Einbeziehung der Eltern

in dieses Projekt konnte auch diese Hürde genommen werden.

So brachten Eltern zahlreiche Bücher mit in die Kita und berichteten von Experimenten, welche sie zu Hause mit ihren Kindern durchgeführt haben. Manche Eltern suchten auch das Gespräch mit der Erzieherin, weil ihre Kinder zu Hause von einem Experiment erzählten.

In der Zwischenzeit ist die Expi-Ecke zu einem „Treff“ von Erwachsenen und Kin-

dern geworden. Nicht nur Erzieher, sondern auch Eltern werden von den Kindern mit der Expi-Ecke konfrontiert.

**Ute Starke**  
**Kita „Haus der kleinen Zwerge“**  
**Hauptstraße 17**  
**15306 Platkow**

## Anregung und Benutzung aller Sinne

### Beobachtungen in der Integrationskita in Eisenhüttenstadt

Kinder in der frühen Kindheit drücken Emotionen durch Stimme, Mimik, Gestik und körperliche Bewegungen aus. Ausgehend von der großen Zahl der in unserer Einrichtung angemeldeten Kinder von 0 bis 3 Jahren sahen sich die Erzieherinnen vor neuen Anforderungen. Ein selbstverständliches Nebenprodukt ist die Entwicklung von Feinmotorik und allen anderen Fähigkeiten im Zusammenhang mit einer bestimmten, sinnvollen Tätigkeit. Eine Förderung entsteht ebenso beim Malen oder Handwerken sowie beim Backen, Wasser- und dem Spielen mit „Matsch“. Das Ziel unserer Bemühungen in der Kita ist die Anregung und das Nutzen aller Sinne.

Die Kinder wählen aus unterschiedlichen Angeboten aus. Das Zeichnen unterschiedlicher „Kritzgelbilde“ auf ausgerollten Tapetenrollen bereitet den Kindern viel Freude. In unterschiedlicher Körperhaltung (sitzen, liegen, hocken) zeigen die Kinder durch eigene Erfahrung und Nachahmung

die Freude am Tätigsein. Auch der Umgang mit Farbe verfeinert die Motorik und Wahrnehmung. Die Begeisterung über das Erfahren, mit den Farben deutliche Spuren zu hinterlassen, ist bei den Kindern eine aufregende Entdeckung.

Neben dem normalen Turnangebot schufen wir für die Kinder einen Snoezelenraum. Schon Kinder im Kleinkindalter zeigen viel Freude. Die Entspannung mit leiser Musik und Sternenhimmel trägt zur Ausgeglichenheit bei.

Zusätzlich entstand ein großes Ballbecken, wo mehrere Kinder gleichzeitig und gemeinsam mit der Erzieherin die Berührung, Hitze, Kälte spüren und wahrnehmen. Die Freude beim Ausführen von Bewegungen zur Musik bereichert viele Erlebnisse der Kinder. Die Kinder verwenden oftmals Tücher, Mützen, Taschen und Hüte. Das Nachahmen untereinander spielt dabei eine große Rolle. Bereits in der frühesten Kindheit finden Sandspiele das besondere Interesse. Das





Schönste am Sand ist der unmittelbare Körperkontakt. Die Kinder umhüllen gegenseitig Hände, Füße oder Beine mit Sand. Sand und viel Wasser- das klingt zuerst nach Sommer und Sonne.

Um diese anregende Erfahrung auch in den Wintermonaten zu nutzen, entstand die Idee der Zimmersandkästen. So können die Kinder in der kalten Jahreszeit den Sand als Bereicherung nutzen.

Aber auch Naturmaterialien wie Blätter, Kastanien u.s.w. sind der Ursprung fantasievoller Ideen. – Immer wieder beobachten wir, dass die Kinder im Umgang mit Gleichaltrigen optimal lernen. Unter anderem lernen sie, Freundschaften zu schließen, sich zu einigen, sich durchzusetzen und zu teilen. Wer das fröhliche Wiedersehen der Kinder beobachtet und miterlebt, versteht, dass die schönen gemeinsamen Erlebnisse unvergesslich sind.

**Elvira Drabek**  
**Integrationskita 7 b**  
**Stadthafenweg**  
**15890 Eisenhüttenstadt**





## Sandkastenspiele nicht nur im Sommer...



Tägliches Beobachten unserer Kinder lässt uns Erzieher oft in die kindliche Welt eintauchen, wir fühlen uns zurückgesetzt in die eigene Kindheit.

Gestern und heute gehören Sandkastenspiele zu den Lieblingsbeschäftigungen unserer Kinder.

Diesem Bedürfnis der Kinder wollten wir Erzieher der Kita „klein und Groß“ gerecht werden.

### **Gesagt – getan!**

Einige Überlegungen, ausgediente Garderobenwände und ein geschickter Hausmeister verhalfen unseren Kinder dazu, ob Sommer oder Winter im Sandkasten zu spielen.

Ein kleiner Nebenraum der Kita wurde umfunktioniert und mit einem großen Sandkasten sowie wenigen Regalen mit Spiel- und Naturmaterialien ausgestattet.

Groß war nicht nur die Freude unserer kleinen Kinder, als sie von ihrem neuen Raum Besitz ergreifen konnten.

Selbst unsere Hortkinder sind gern dort, um zu spielen.

Denn mit den elementaren Dingen, wie z.B. Wasser, Sand und Naturmaterialien, umzugehen und zu experimentieren, bereitet allen großen Freude.

Selbst unsere Kleinen sammeln Erfahrungen und Informationen über die Welt, wenn sie „backen“ oder „bauen“.

Durch ihren Tastsinn nehmen sie nicht nur die Materialien wahr, sie erhalten auch Informationen über deren Beschaffenheit, machen auf ihre kindliche Art Erfahrungen und probieren sich aufs Neue aus.

Kommt dann plötzlich die Idee, die Ritterburg und die von den Hortkindern gebastelten Zäune für das Spiel zu nutzen, so kommt es schnell zum Zusammenspiel, und mit großer Ausdauer und Intensität erleben wir unsere Kinder bei ihrer Haupttätigkeit, dem Spiel.

**Erzieherin der Kita „Klein und Groß“**

**Gertraudenstr. 1**

**14772 Brandenburg a.d. Havel**

## Warum Fingerspiele die Jüngsten so faszinieren

Fingerspiele sind aus dem Alltag meiner pädagogischen Arbeit nicht wegzudenken. Immer wieder wollen die Kinder, dass ich sie ihnen vorspiele, und bald spielen wir diese dann gemeinsam. Besonders die eineinhalb- bis dreijährigen Kinder mögen sie sehr. Was fasziniert die Kinder so sehr an diesen Spielen?

Es ist wohl vor allem die liebevolle, individuelle Berührung, die die Kinder bei einem Spiel zu zweit mit der Erzieherin genießen, und das Miteinanderscherzen, wie beispielsweise beim Fingerspiel:

*Da kommt die Maus,  
da kommt die Maus.  
Klingelingeling!  
Ist der/die ... zu Haus?*

Die Kinder erfreuen sich auch an den angenehm klingenden Lautverbindungen und an den rhythmischen Elementen der Sprache. So gefällt meinen Jüngsten immer wieder, wenn ich mit ihnen spiele:

*Zirle, Mirle, Dunkedirle,  
Zirle, Mirle – weg.  
Zirlein, Mirlein, Gartentürlein,  
Zirlein, Mirlein – weg.*

Indem die Kinder die einfachen Bewegungen nachspielen, lernen sie zugleich die sprachliche Form der Fingerspiele.

Fingerspiele tragen auch dazu bei, die Feinmotorik der Hände zu entwickeln, ebenso Konzentration und Geschicklichkeit sind erforderlich.

Die klare, verständliche Handlung ermöglicht es den Kindern, Fingerspiele leicht nachzuspielen, wie das Folgende:

*Es tröpfelt – es regnet – es gießt – es hagelt  
– es blitzt – es donnert! Alle Leute laufen  
schnell ins Haus!*

Fingerspiele, die sich inhaltlich auf Jahreszeiten beziehen oder auf Feste, sind ganz besonders beliebt, da die Kinder hierbei eigene Erfahrungen einbringen können wie beispielsweise:

*Da ist der Daumen, der schüttelt die Pflaumen,  
der liest sie auf, der trägt sie nach Haus.  
Und der kleine Schelm isst sie alle auf.*

*Das ist der Vater mit dem Hut,  
das ist die Mutter, lieb und gut.  
Das sind die Kinder 1,2,3, gehen alle in der Reih.*

Fingerspiele mit Melodie haben schon für die Kinder, die noch nicht richtig sprechen können, einen starken Reiz.

Bei den Elternabenden bitten mich die Eltern, diese Fingerspiele mit ihnen zu üben, damit sie diese auch zu Hause mit ihren Kindern spielen können. Ich hänge an unserer Dokumentationstafel für interessierte Eltern auch immer die Texte aus, verbunden mit kleinen Spielanleitungen. Viele Eltern bestätigen mir, dass ihnen das gemeinsame Spielen mit den Kindern viel Freude bereitet und sie dabei auch gut die Sprachentwicklung ihres Kindes beobachten können.

**Monika Lüders**  
**Kita der DRK Cohrstift**  
**Clara-Zetkin-Str. 30**  
**17279 Lychen**

## Änderungen des KITA-Gesetzes

Das Kindertagesstättengesetz (KitaG) wird durch Artikel 3 des Haushaltsstrukturgesetzes vom 28. Juni 2000 und das Zweite Gesetz zur Änderung des Kindertagesstättengesetzes (Novelle) geändert. Beides wurde vom Landtag am 23. Juni 2000 verabschiedet.

Um die Lesbarkeit zu erleichtern, wurden zwei Lesefassungen erstellt, die jeweils berücksichtigen, wann die Änderungen in Kraft treten.

Die nachfolgend abgedruckte Lesefassung enthält die Änderungen, die mit dem Haushaltsstrukturgesetz **zum 1. Juli 2000** inkraft getreten sind. Hier wurden die Paragraphen 1 (Rechtsanspruch), 2 (Begriffsbestimmungen) und 16 (Aufbringung der Betriebskosten) geändert.

Die zweite Lesefassung, einzusehen im Internet ([www.brandenburg.de/land/mbjs](http://www.brandenburg.de/land/mbjs)) enthält alle Änderungen, die entweder durch das Haushaltsstrukturgesetz **zum 1. Januar 2001** inkraft treten werden (§ 12 Abs. 1 S.1 bis 3, Leistungsverpflichtung) oder mit der Novellierung des Kindertagesstättengesetzes zum 1. Januar 2001 inkraft treten werden (§ 2 Abs. 1, §§ 3, 4, 7, 9, 10, 11, 12 Abs. 1 S. 4, §§ 13, 14, 15, 16, 16a, 17, 18, 19, 21, 23).

Diese Lesefassungen sind keine Neufassungen des Kindertagesstättengesetzes. Nach Artikel 2 des Zweiten Gesetzes zur Änderung des Kindertagesstättengesetzes hat das für Jugend zuständige Mitglied der Landesregierung (das MBS) die Ermächtigung, ab dem 1. Januar 2001 den Wortlaut des Kindertagesstättengesetzes in der dann geltenden Fassung im Gesetz- und Verordnungsblatt zu veröffentlichen.

# Lesefassung, gültig ab 1. Juli 2000

## KITAGESETZ

Zweites Gesetz zur Ausführung des Achten Buches des Sozialgesetzbuches  
– Kinder- und Jugendhilfe –  
Kindertagesstättengesetz (KitaG) vom 10. Juni 1992  
(GVBl. I S. 178)

geändert durch das Erste Gesetz zur Änderung des Kindertagesstättengesetzes vom  
7. Juni 1996  
(GVBl. I S.182),

Artikel 1 des 1. Haushaltsstrukturgesetzes vom 17. Dezember 1996  
(GVBl. I S. 358),

und Artikel 3 des Haushaltsstrukturgesetzes vom 28. Juni 2000  
(GVBl. I S. 90, 91)

### Inhaltsübersicht:

#### **Abschnitt 1 Allgemeines, Aufgaben, Ziele und Rechtsanspruch**

- § 1 Rechtsanspruch
- § 2 Geltungsbereich und Begriffsbestimmung
- § 3 Aufgaben und Ziele der Kindertagesstätte

#### **Abschnitt 2 Beteiligungen**

- § 4 Grundsätze der Beteiligung
- § 5 Förderung der Beteiligung durch den Träger
- § 6 Beteiligung der Eltern
- § 7 Kindertagesstätten-Ausschuss

#### **Abschnitt 3 Organisation und Betrieb der Kindertagesstätte**

- § 8 Organisation der Kindertagesstätte
- § 9 Tägliche Öffnungszeit
- § 10 Personalausstattung
- § 11 Gesundheitsvorsorge

#### **Abschnitt 4 Planung und Unterhaltung des Tagesbetreuungsangebots**

- § 12 Gewährleistung eines bedarfsgerechten Angebots
- § 13 Bau und Ausstattung
- § 14 Träger von Einrichtungen
- § 15 Betriebskosten
- § 16 Aufbringung der Betriebskosten
- § 17 Elternbeiträge
- § 18 Förderung in Tagespflege
- § 19 Modellversuch

#### **Abschnitt 5 Verfahren und Zuständigkeiten**

- § 20 Erlaubniserteilung und Beratung
- § 21 Verfahren bei den Zuschüssen zu den Betriebskosten
- § 22 Verwaltungsverfahren

#### **Abschnitt 6 Durchführungs-, Folge- und Schlussbestimmungen**

- § 23 Durchführungsvorschriften
- § 24 Folgeänderungen
- § 25 In-Kraft-Treten, Außer-Kraft-Treten

### **Abschnitt 1 Allgemeines, Aufgaben, Ziele und Rechtsanspruch**

#### **§ 1 Rechtsanspruch**

(1) Die Kindertagesbetreuung gewährleistet die Vereinbarkeit von Familie und Beruf und dient dem Wohl und der Entwicklung der Kinder.

(2) Kinder vom vollendeten zweiten Lebensjahr bis zur Versetzung in die fünfte Schuljahrgangsstufe haben einen Rechtsanspruch auf Erziehung, Bildung, Betreuung und Versorgung in Kindertagesstätten. Kinder bis zum vollendeten zweiten Lebensjahr und Kinder der fünften und sechsten Schuljahrgangsstufe haben einen Rechtsanspruch, wenn ihre familiäre Situation, insbesondere die Erwerbstätigkeit, die häusliche Abwesenheit wegen Erwerbssuche, die Aus- und Fortbildung der Eltern oder ein besonderer Erziehungsbedarf Tagesbetreuung erforderlich macht.

(3) Der Anspruch nach Absatz 2 ist für Kinder im Alter bis zur Einschulung mit einer Mindestbetreuungszeit von sechs Stunden und für Kinder im Grundschulalter mit einer Mindestbetreuungszeit von vier Stunden erfüllt. Längere Betreuungszeiten sind zu gewährleisten,

wenn die familiäre Situation des Kindes, insbesondere die Erwerbstätigkeit, die häusliche Abwesenheit wegen Erwerbssuche, die Aus- und Fortbildung der Eltern oder ein besonderer Erziehungsbedarf dies erforderlich macht. Für Kinder bis zur Vollendung des zweiten Lebensjahres kann der Anspruch vorrangig durch Tagespflege erfüllt werden.

### § 2

#### **Begriffsbestimmung**

(1) Kindertagesstätten sind sozialpädagogische familienergänzende Einrichtungen der Jugendhilfe, in denen Kinder tagsüber gefördert, erzogen, gebildet, betreut und versorgt werden. Kindertagesstätten sollen möglichst als Einrichtungen für verschiedene Altersstufen errichtet und betrieben werden.

(2) Tagespflege dient der Betreuung von Kindern im Haushalt der Tagespflegeperson, des Personensorgeberechtigten oder in anderen geeigneten Räumen, insbesondere von jüngeren Kindern oder im Rahmen eines besonderen Betreuungsbedarfs. Für die Tagespflege gelten sinngemäß die §§ 3, 4, 6 Abs.1, §§ 9, 13, 19 und 22 entsprechend.

(3) Kindertagesbetreuung kann im Verbund oder in Kombination mit anderen Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe, des Schul- und Sozialwesens durchgeführt werden.

### § 3

#### **Aufgaben und Ziele der Kindertagesstätte**

(1) Kindertagesstätten erfüllen einen eigenständigen alters- und entwicklungsadäquaten Betreuungs- und Bildungsauftrag. Sie ergänzen und unterstützen die Erziehung in der Familie und ermöglichen den Kindern Erfahrungen über den Familienrahmen hinaus. In Vorbereitung auf die Grundschule steht die sinnvolle Anleitung zum Spielen und zum spielenden Lernen im Mittelpunkt.

(2) Kindertagesstätten haben insbesondere die Aufgabe,

1. die Entwicklung der Kinder durch ein ganzheitliches Bildungs-, Erziehungs-, Betreuungs- und Versorgungsangebot zu fördern,
2. den Kindern Erlebnis-, Handlungs- und Erkenntnismöglichkeiten ausgehend von ihren Bedürfnissen in ihrem Lebensumfeld zu erschließen,
3. die Eigenverantwortlichkeit und Gemeinschaftsfähigkeit der Kinder zu stärken, u.a. durch eine alters- und entwicklungsgemäße Beteiligung an Entscheidungen in der Einrichtung,
4. die Entfaltung der körperlichen, geistigen und sprachlichen Fähigkeiten der Kinder sowie ihrer seelischen, musischen und schöpferischen Kräfte zu unterstützen und dem Kind Grundwissen über seinen Körper zu vermitteln,



5. die unterschiedlichen Lebenslagen, kulturellen und weltanschaulichen Hintergründe sowie die alters- und entwicklungsbedingten Bedürfnisse der Jungen und Mädchen zu berücksichtigen; im deutsch-sorbischen Gebiet für die sorbischen Kinder die Vermittlung und Pflege der sorbischen Sprache und der sorbischen Kultur zu gewährleisten,
6. das gleichberechtigte, partnerschaftliche, soziale und demokratische Miteinander sowie das Zusammenleben von Kindern mit und ohne Behinderungen zu fördern,
7. eine gesunde Ernährung und Versorgung zu gewährleisten,
8. einen verantwortungsvollen Umgang mit der Umwelt zu vermitteln und einen nach ökologischen Gesichtspunkten gestalteten Lernort zu bieten.

(3) Die Umsetzung der Ziele und Aufgaben wird in einer pädagogischen Konzeption beschrieben, die in jeder Tagesstätte zu erarbeiten ist.

### **Abschnitt 2 Beteiligungen**

#### **§ 4 Grundsätze der Beteiligung**

(1) Die Kindertagesstätte hat ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag in enger Zusammenarbeit mit der Familie und anderen Erziehungsberechtigten durchzuführen.

(2) Die demokratische Erziehung der Kinder setzt die Beteiligung von Eltern und sonstigen Erziehungsberechtigten, Erziehern und Erzieherinnen an allen wesentlichen Entscheidungen der Tagesstätten voraus und verlangt das demokratische Zusammenwirken aller Beteiligten. § 4 Abs. 1 Satz 2 des Achten Buches des Sozialgesetzbuches - Kinder- und Jugendhilfe - (SGB VIII) vom 26. Juni 1990 (BGBl. I S. 1163) bleibt hiervon unberührt.

#### **§ 5 Förderung der Beteiligung durch den Träger**

(1) Der Träger ist verpflichtet, die Zusammenarbeit aller Beschäftigten sowie ihr Zusammenwirken mit den Eltern und den sonstigen Erziehungsberechtigten zu unterstützen und anzuregen.

(2) Der Träger sichert die Information aller Beschäftigten zur Wahrnehmung ihrer Aufgaben in der Kindertagesstätte und die erforderliche fachliche Abstimmung zwischen seinen Kindertagesstätten.

### § 6

#### **Beteiligung der Eltern**

(1) Die Eltern und anderen Erziehungsberechtigten sind an der Konzeptionsentwicklung und Fragen ihrer organisatorischen Umsetzung in der Arbeit der Kindertagesstätte zu beteiligen. Hospitationen von Eltern in der Kindertagesstätte, ihre Anwesenheit während der Eingewöhnungsphase und ihre Beteiligung bei gemeinsamen Unternehmungen sind zu fördern.

(2) Die Eltern und sonstigen Erziehungsberechtigten der Kinder einer Kindertagesstätte bilden die Elternversammlung. In Einrichtungen mit mehreren Gruppen können die Elternversammlungen auf Gruppenebene stattfinden.

(3) Die Elternversammlungen dienen der gegenseitigen Information über die Situation der Kinder.

(4) Die Elternversammlung kann vom Träger und in pädagogischen Fragen von den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen Auskunft über alle die Einrichtung betreffenden Angelegenheiten verlangen. Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen erörtern mit den Eltern die Grundlagen, Ziele und Methoden ihrer pädagogischen Arbeit und stimmen sie mit ihnen ab.

### § 7

#### **Kindertagesstätten-Ausschuss**

(1) In jeder Kindertagesstätte soll ein Kindertagesstätten-Ausschuss gebildet werden. Er besteht zu drei gleichen Teilen aus Mitgliedern, die vom Träger benannt sind, und aus Mitgliedern, die aus dem Kreis der Beschäftigten und dem Kreis der Eltern gewählt werden.

(2) Der Kindertagesstätten-Ausschuss beschließt über pädagogische und organisatorische Angelegenheiten der Tagesstätte, insbesondere über die pädagogische Konzeption. Die Finanzhoheit des Trägers, seine personalrechtliche Zuständigkeit und seine Selbständigkeit in Zielsetzung und Durchführung der Aufgaben bleiben hiervon unberührt.

### **Abschnitt 3**

#### **Organisation und Betrieb der Kindertagesstätte**

### § 8

#### **Organisation der Kindertagesstätte**

(1) Die Kindertagesstätte gliedert sich in Gruppen, die altersgleich oder altersgemischt zusammengesetzt sein können.

(2) Erfolgt die Gliederung der Kindertagesstätte insgesamt oder die Gliederung der Gruppen nach dem Alter der Kinder, so ist durch geeignete Maßnahmen darauf hinzuwirken, den Kindern Erfahrungen im Zusammenleben mit anderen Altersgruppen zu ermöglichen.

(3) Die Organisation der Kindertagesstätte sowie die Gestaltung des Dienstplanes und des Tagesablaufes soll Kontinuität und Verlässlichkeit der Beziehungen zwischen pädagogischen Kräften und Kindern gewährleisten.

### § 9

#### Öffnungszeit

(1) Die Kindertagesstätten sollen bedarfsgerechte Öffnungszeiten anbieten, die am Kindeswohl orientiert sind. Der Lebensrhythmus der Kinder, die Arbeitszeiten von Eltern im Einzugsbereich der Kindertagesstätte, die Bedürfnisse der Eltern der aufzunehmenden Kinder sowie die Schul- und Ferienzeiten sind zu berücksichtigen. Unabhängig von der Öffnungszeit der Einrichtung soll die Verweildauer der Kinder ihrem Alter, ihrem Entwicklungsstand und ihren Bedürfnissen entsprechen. Sie sollte in der Regel zehn Stunden nicht überschreiten.

(2) Die Öffnungszeiten beschließt der Kindertagesstätten-Ausschuss. Der örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe genehmigt die Öffnungszeiten nach Anhörung der Beauftragten für die Gleichstellung von Mann und Frau. Im Konfliktfall setzt der Jugendhilfeausschuss die Öffnungszeiten fest.

### § 10

#### Personalausstattung

(1) Kindertagesstätten müssen über die notwendige Zahl geeigneter pädagogischer Fachkräfte verfügen.

(2) Die Leitung von Kindertagesstätten darf nur besonders geeigneten pädagogischen Fachkräften übertragen werden.

(3) Zusätzlich zur personellen Regelausstattung ist die Mitarbeit von ehrenamtlichen und nebenamtlichen Kräften zu fördern.

(4) Die Träger der öffentlichen und freien Jugendhilfe und die Träger der Einrichtungen sorgen durch Fortbildung und Praxisberatung dafür, daß die berufliche Eignung der Mitarbeiter aufrechterhalten und weiterentwickelt wird.

### § 11

#### Gesundheitsvorsorge

(1) Der Träger und der örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe haben in Zusammenarbeit mit dem Gesundheitsamt dafür Sorge zu tragen, daß alle in Tageseinrichtungen oder in Tagespflege befindlichen Kinder in Ergänzung sonstiger Vorsorgeangebote einmal jährlich ärztlich und zahnärztlich untersucht werden und der Impfstatus überprüft und gegebenenfalls ergänzt wird. Diese Vorsorgemaßnahmen sollen grundsätzlich in der Kindertagesstätte durchgeführt werden. Das Nähere regelt das Brandenburgische Gesundheitsdienstgesetz.

(2) Jedes Kind muß vor Aufnahme in eine Kindertagesstätte ärztlich untersucht werden. Eine Aufnahme erfolgt nur, wenn gesundheitliche Bedenken gegen eine Betreuung in der Kindertagesstätte nicht bestehen.

(3) Im Rahmen der Aufnahmeuntersuchung wird der Impfstatus überprüft und gegebenenfalls ergänzt.

(4) Das zuständige Gesundheitsamt veranlaßt in Abstimmung mit der obersten Gesundheitsbehörde bei Auftreten von übertragbaren Krankheiten nach § 3 Bundesseuchengesetz bei Kindern oder Personal einer Kindertagesstätte oder Tagespflegestelle oder in deren Wohngemeinschaft die erforderlichen Maßnahmen. Die Gesundheitsämter sowie die Veterinär- und Lebensmittelaufsichtsämter unterstützen und beraten unter Berücksichtigung der pädagogischen Konzeption die Kindertagesstätten in Fragen der Hygiene und Gesundheitserziehung.

(5) Aus Gründen der Gesundheitsvorsorge und der Suchtvorbeugung darf in Anwesenheit von Kindern und in Räumen, die von Kindern benutzt werden, nicht geraucht werden.

### **Abschnitt 4 Planung und Unterhaltung des Tagesbetreuungsangebots**

#### **§ 12**

#### **Gewährleistung eines bedarfsgerechten Angebots**

(1) Der Anspruch nach § 1 richtet sich gegen den örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe. Es gehört zu den pflichtigen Selbstverwaltungsaufgaben des örtlichen Trägers der öffentlichen Jugendhilfe, für ein bedarfsgerechtes Angebot zu sorgen. Die Verpflichtung ist durch die Bereitstellung von Kindertagesstättenplätzen zu erfüllen, sie kann auch durch Angebote der Tagespflege erfüllt werden, wenn dies dem Wunsch der Eltern entspricht. Steht für Kinder im Alter bis zur Vollendung des dritten Lebensjahres und Kinder im Grundschulalter zu dem von den Eltern gewünschten Aufnahmezeitpunkt kein geeigneter Platz in einer Kindertagesstätte zur Verfügung, muß der Anspruch zum nächstmöglichen Zeitpunkt, spätestens aber zum Beginn eines neuen Kindertagesstättenjahres (Schuljahres) erfüllt werden.

(2) Kinder mit Behinderungen sind in Kindertagesstätten aufzunehmen, wenn eine der Behinderung entsprechende Förderung und Betreuung gewährleistet ist. Die Gruppengröße und die personelle Besetzung in diesen Gruppen sind den besonderen Anforderungen im Einzelfall anzupassen.

(3) Der örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe hat die Erhaltung und Errichtung von Kindertagesstätten im Be nehmen mit den Trägern der freien Jugendhilfe und den Gemeinden zu planen. Ein Bedarfsplan für Kindertagesstätten ist aufzustellen und fortzuschreiben. Wei-

tere Einrichtungen sind in den Bedarfsplan aufzunehmen, wenn sie erforderlich sind, um ein erreichbares, wohnortnahes Angebot zu gewährleisten oder um dem Wunsch- und Wahlrecht der Eltern zu entsprechen.

(4) Bei der Planung des bedarfsgerechten Angebots sind die Erreichbarkeit der Einrichtung und das Wahlrecht nach § 5 SGB VIII vom 26. Juni 1990 (BGBl. I S. 1163) zu beachten. Ein Minderheitenschutz ist zu gewährleisten. Bei Bedarf müssen Einrichtungen für alle Kinder unabhängig von ihrem religiösen und weltanschaulichen Hintergrund offenstehen, und sie sind zur Toleranz und zum Respekt der unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Einstellungen der Kinder und ihrer Eltern verpflichtet, insbesondere dann, wenn nur eine Kindertagesstätte in erreichbarer Nähe ist.

(5) Die Gemeinden haben nach Maßgabe dieses Gesetzes zu einer bedarfsgerechten Versorgung mit Plätzen der Kindertagesbetreuung beizutragen.

### § 13

#### **Bau und Ausstattung**

(1) Die Lage, das Gebäude, die Räumlichkeiten, die Außenanlagen und die Ausstattung der Kindertagesstätten müssen den Aufgaben gemäß § 3 genügen. Sie müssen ausreichend und kindgemäß bemessen sein.

(2) Kindertagesstätten sollen in ökologischer Bauweise gestaltet werden. Bau und Ausstattung von Kindertagesstätten sollen Kinder und Beschäftigte zur Ressourcenschonung und zur Abfallvermeidung anregen.

### § 14

#### **Träger von Einrichtungen**

(1) Träger von Kindertagesstätten sind Träger der freien Jugendhilfe, Gemeinden und Gemeindeverbände und die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe. Träger einer Kindertagesstätte können auch Behörden, Körperschaften oder Anstalten des öffentlichen Rechts sowie Betriebe und andere private Einrichtungen sein.

(2) Der Träger muß bereit und in der Lage sein, bedarfsgerechte und geeignete Einrichtungen zu schaffen, nach den Vorschriften dieses Gesetzes zu betreiben und die geforderte Eigenleistung zu erbringen.

(3) Ist weder ein Träger der freien Jugendhilfe bereit noch die Gemeinde oder ein Gemeindeverband in der Lage, eine notwendige Kindertagesstätte zu errichten und zu unterhalten, so hat der örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe die erforderliche Einrichtung selbst zu errichten und zu betreiben.

### § 15 Betriebskosten

(1) Betriebskosten im Sinne dieses Gesetzes sind die angemessenen Personal- und Sachkosten, die durch den nach § 45 Abs. 1 Satz 1 SGB VIII erlaubten Betrieb einer Tageseinrichtung für Kinder entstehen, die die Voraussetzungen dieses Gesetzes erfüllt und grundsätzlich allen Kindern offensteht.

(2) Personalkosten im Sinne dieses Gesetzes sind die Aufwendungen des Trägers der Einrichtung für die Vergütung des Personals nach den Bestimmungen des Bundesangestellten-tarifvertrages (BAT) oder vergleichbarer Vergütungsregelungen einschließlich des gesetzlichen Arbeitgeberanteils zur Sozialversicherung.

(3) Kindertagesstätten, deren Betrieb auf Gewinnerzielung ausgerichtet ist, werden nicht gefördert.

### § 16 Aufbringung der Betriebskosten

(1) Die Betriebskosten werden durch Eigenleistungen des Trägers, durch Elternbeiträge sowie durch Zuschüsse des örtlichen Trägers der öffentlichen Jugendhilfe und der Gemeinde gedeckt.

(2) Der örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe gewährt dem Träger der Einrichtung einen Zuschuss pro belegtem Platz von mindestens 84 vom Hundert der Kosten des notwendigen pädagogischen Personals der Einrichtung, das erforderlich ist zur Sicherstellung der Leistungsverpflichtung nach § 1. Dieser Zuschuss wird jedoch nur gewährt für die Anzahl des tatsächlich beschäftigten pädagogischen Personals. Bemessungsgröße sind die Durchschnittssätze der jeweils gültigen Vergütungsregelung. Der Zuschuss kann zum Ausgleich erhöhter Kosten für Einrichtungen in sozial-strukturell besonders benachteiligten Gebieten oder für kleine Einrichtungen in Gebieten geringer Bevölkerungsdichte angemessen erhöht werden.

(3) Die Gemeinde oder der Gemeindeverband und bei betrieblichen Einrichtungen der Betrieb oder die Körperschaft stellt dem Träger der Einrichtung das Grundstück einschließlich der Gebäude zur Verfügung und trägt die bei sparsamer Betriebsführung notwendigen Bewirtschaftungs- und Erhaltungskosten für Gebäude und Grundstücke. Zusätzlich soll die Gemeinde für freie, gemeinnützige Träger, die auch bei sparsamer Betriebsführung und nach Ausschöpfung aller zumutbaren Einnahmemöglichkeiten ohne die Erhöhung nicht in der Lage sind, die Einrichtung weiter zu führen, den Zuschuss erhöhen. Für die Erhöhung des Zuschusses gemäß Satz 2 und für Kindertagesstätten, die nach dem 1. Januar 1996 errichtet werden, ist Voraussetzung, dass sie nach dem Bedarfsplan gemäß § 12 dieses Gesetzes erforderlich sind.



(4) Werden in Kindertagesstätten Kinder aus anderen Gemeinden oder Gemeindeverbänden aufgenommen, so hat die Wohnortgemeinde auf Verlangen der aufnehmenden Gemeinde einen angemessenen Kostenausgleich zu gewähren, wenn es in der Wohnortgemeinde kein ausreichendes, den Anforderungen des Gesetzes entsprechendes Angebot gibt. Gleiches gilt für den Kostenausgleich zwischen Gemeindeverbänden.

(5) Die Kosten einer Tagespflegestelle werden nach Maßgabe des § 18 zu 70 vom Hundert durch den örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe getragen. Die Gemeinde, in der das Kind seinen gewöhnlichen Aufenthalt hat, beteiligt sich an den Kosten im Umfang von 30 vom Hundert.

(6) Das Land stellt zweckgebunden als Beitrag zur Finanzierung der Kindertagesbetreuung im Jahr 2000 den Betrag von 295 000 000 Deutschen Mark, davon den Betrag von 135 000 000 Deutsche Mark für den Zeitraum vom 1. Juli 2000 bis zum 31. Dezember 2000 den örtlichen Trägern der öffentlichen Jugendhilfe zur Verfügung. Dieser Betrag erhöht sich in dem Umfang, in dem die Landeszuschüsse im ersten Halbjahr 2000 den Gesamtbetrag von 160 000 000 Deutsche Mark unterschreiten. Für die Verteilung dieses Betrages werden die Zahlen der Kinder im Alter bis zur Vollendung des zwölften Lebensjahres gemäß der amtlichen Statistik des Landesamtes für Datenverarbeitung und Statistik zum Stichtag 31. Dezember 1999 angesetzt. Für das Jahr 2001 und die folgenden Jahre stellt das Land den Betrag von 252 000 000 Deutsche Mark jährlich zur Finanzierung der Kindertagesbetreuung zur Verfügung. Die Verteilung dieses Betrages erfolgt ab dem Jahr 2001 gemäß Satz 3 auf der Grundlage der Ergebnisse der für die Durchführung der amtlichen Statistik zuständigen Stelle zum Stichtag 31. Dezember des jeweils vorletzten Jahres.

(7) Die Zuschüsse nach diesem Paragraphen dürfen für die einzelnen Einrichtungen zusammen die anerkannten Betriebskosten nicht übersteigen.

### § 17

#### **Elternbeiträge**

(1) Die Erziehungsberechtigten haben Beiträge zu den Betriebskosten der Tagesstätten zu entrichten. Für die Versorgung der Kinder mit Mittagessen ist zusätzlich ein Essengeld in Höhe der durchschnittlich ersparten Eigenaufwendungen zu erheben.

(2) Die Beiträge der Eltern sind sozialverträglich zu gestalten und nach dem Elterneinkommen, dem Alter und der Zahl ihrer unterhaltsberechtigten Kinder zu staffeln.

(3) Die Elternbeiträge werden vom Träger der Einrichtung festgesetzt und erhoben. Der Träger schließt hierüber einen Vertrag mit den Erziehungsberechtigten. Über die Grundsätze der Höhe und Staffelung der Elternbeiträge ist Einvernehmen mit dem Jugendhilfeausschuß herzustellen. Das Verarbeiten personenbezogener Daten durch den Träger der Einrichtung ist zulässig, soweit es zur Erfüllung der Aufgaben nach Satz 1 erforderlich ist. Die Daten sind zu löschen, sobald sie für die Festsetzung und Erhebung der Elternbeiträge nicht mehr erforderlich sind.

(4) aufgehoben

(5) aufgehoben

(6) Das zuständige Ministerium gibt Empfehlungen zur Höhe und zur Staffelung der Elternbeiträge und zu den Bemessungsgrundlagen.

### § 18

#### **Förderung in Tagespflege**

(1) Wird eine geeignete Tagespflegeperson durch den örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe vermittelt und ist die Förderung des Kindes in Tagespflege für sein Wohl geeignet und erforderlich oder wird eine selbstorganisierte Tagesbetreuung nachträglich als geeignet und erforderlich anerkannt, so ersetzt der örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe der Tagespflegeperson die entstehenden Aufwendungen, einschließlich der Kosten der Erziehung.

(2) § 17 ist mit der Maßgabe anzuwenden, daß die Elternbeiträge vom örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe erhoben werden.

(3) Zwischen der Tagespflegeperson, den Erziehungsberechtigten und dem Jugendamt sind die Rechte und Pflichten, die sich aus der Tagespflege ergeben, vertraglich zu regeln, insbesondere

1. die Erstattung der Aufwendungen der Tagespflegeperson,
2. die Vergütung der Erziehungsleistung,
3. der Abschluss einer Unfall- und Haftpflichtversicherung für Schäden, die im Zusammenhang mit der Tagespflege eintreten können.

### § 19

#### **Modellversuch**

Der überörtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe bietet gemäß § 82 und § 85 Abs. 2 Nrn. 7 und 8 SGB VIII Fortbildungsmaßnahmen an und trägt durch Beratungsangebote und Modellversuche zur Weiterentwicklung der Tagesbetreuung bei.

**Abschnitt 5  
Verfahren und Zuständigkeiten**

**§ 20  
Erlaubniserteilung und Beratung**

Der örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe unterstützt das Landesjugendamt bei der Wahrnehmung der Aufgaben nach § 85 Abs. 2 in Verbindung mit den §§ 45 bis 48 SGB VIII.

**§ 21  
Verfahren bei den Zuschüssen zu den Betriebskosten**

(1) Der Betriebskostenzuschuß gemäß § 16 Abs. 2 wird auf der Grundlage der vertraglich belegten Plätze zum jeweils gültigen Stichtag festgesetzt.

(2) Anträge auf Gewährung von Zuschüssen zu den Betriebskosten gemäß § 16 Abs. 2 sind bei dem örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe zu stellen, in dessen Kreis sich die Einrichtung befindet. Dieser ist für die Förderung zuständig. Bei eigenen Einrichtungen stellt der örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe den Betriebskostenzuschuß nach § 16 Abs. 2 fest.

(3) Durch Vereinbarung zwischen dem örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe und dem Träger der Einrichtung kann das Verfahren der Betriebskostenbezuschung auch abweichend von Absatz 1 und 2 festgelegt werden.

**§ 22  
Verwaltungsverfahren**

Soweit dieses Gesetz nichts anderes bestimmt, gelten die Vorschriften des Sozialgesetzbuches - Verwaltungsverfahren – (SGB X) entsprechend.

**Abschnitt 6  
Durchführungs-, Folge- und Schlussbestimmungen**

**§ 23  
Durchführungsvorschriften**

(1) Der zuständige Minister wird ermächtigt, durch Rechtsverordnung mit Zustimmung der beteiligten obersten Landesbehörden

1. das Nähere zu regeln über

- a) die Anzahl und Qualifikation der notwendigen pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter; über den Inhalt der Rechtsverordnung soll eine Vereinbarung mit den Trägern der Einrichtungen angestrebt werden,
  - b) die Angemessenheit der Betriebskosten,
  - c) Art und Umfang des Angebotes von Tagespflege, die Voraussetzungen zur Gewährung der Landeszuschüsse und die angemessenen Aufwendungen im Rahmen von Tagespflege, einschließlich der Kosten für die Erziehung,
  - d) das Antrags- und Zahlungsverfahren,
  - e) die Zusammensetzung, die Wahl und die Aufgaben des Kindertagesstätten-Ausschusses,
  - f) die Größe und Ausstattung der Räume und die Größe der Gruppen,
2. die Zuschüsse des Landes pro belegtem Platz nach § 16 Abs. 6, sowie die Durchschnittsätze der jeweils gültigen Vergütungsregelung nach § 16 Abs. 2 festzusetzen.

Die Rechtsverordnungen zu 1. a), e) und f) ergehen im Einvernehmen mit dem zuständigen Landtagsausschuß.

(2) Die zur Durchführung des Gesetzes erforderlichen Verwaltungsvorschriften erläßt die zuständige oberste Landesbehörde.

(3) Die zuständige oberste Landesbehörde kann im Einvernehmen mit den beteiligten obersten Landesbehörden, mit den kommunalen Spitzenverbänden und den Spitzenverbänden der freien Wohlfahrtspflege sowie den Kirchen Grundsätze über die Bildungsarbeit der Kindertagesstätten und die Fortbildung der pädagogischen Kräfte vereinbaren.

### § 24 Folgeänderungen

Das Gesetz zur Ausführung des Bundessozialhilfegesetzes vom 24. Juli 1991 (GVBl. S. 318) wird wie folgt geändert:

Nach § 4 wird folgender § 4 a eingefügt:

#### „§ 4 a Eingliederungshilfe für Kinder mit Behinderungen

Wird Kindern mit Behinderungen Eingliederungshilfe in einer Einrichtung zur teilstationären Betreuung gewährt, so ist ein für sie erreichbares Angebot anzustreben. Die Einrichtung soll mit den allgemeinen Kindertagesstätten zusammenarbeiten.“

### § 25

#### **In-Kraft-Treten, Außer-Kraft-Treten**

(1) Dieses Gesetz tritt am 1. Juli 1992 in Kraft.

(2) Gleichzeitig treten folgende Rechtsvorschriften, soweit sie nach Artikel 9 Abs. 1 des Einigungsvertrages vom 31. August 1990 (BGBl. II 1990 S. 889) fortgelten, außer Kraft:

1. die Verordnung über die Aufrechterhaltung von Leistungen betrieblicher Kindergärten, polytechnischer und berufsbildender Einrichtungen vom 6. Juni 1990 (GBl. I Nr. 32 S. 297),
2. die Verordnung über das Errichten und Betreiben von Tageseinrichtungen für Kinder in freier Trägerschaft vom 27. Juni 1990 (GBl. I Nr. 41 S. 620),
3. die Verordnung über die Aufrechterhaltung von Leistungen betrieblicher und betriebs-eigener Kinderkrippen vom 4. Juli 1990 (GBl. I Nr. 42 S. 662),
4. die Verordnung über die Betreuung von Kindern in Tagespflege vom 18. September 1990 (GBl. I Nr. 63 S. 1579),
5. die Verordnung über Tageseinrichtungen für Kinder vom 18. September 1990 (GBl. I Nr. 63 S. 1577),
6. die Erste Durchführungsbestimmung zur Verordnung über die Pflichten und Rechte der Lehrkräfte und Erzieher -Arbeitsordnung für pädagogische Kräfte der Volksbildung – Fürsorge- und Aufsichtsordnung – vom 5. Januar 1966 (GBl. II Nr. 5 S. 19),
7. die Rahmenrichtlinie für die Gestaltung der Arbeit im Schulhort vom 20. März 1990 (Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft Teil I Nr. 4 S. 25).



# Empfehlungen

## zum Aufgabenprofil von Kita-Leitung

beschlossen vom Landesjugendhilfeausschuss des Landes Brandenburg am 29.11.1999

### Inhalt:

- |  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>1. Ausgangspunkt</li> <li>2. Rechtliche Grundlagen</li> <li>3. Bedeutung und Notwendigkeit einer Aufgabenbeschreibung bzw. Dienstvereinbarung für Kita-Leitung</li> <li>4. Aufgaben von Kita-Leitung             <ul style="list-style-type: none"> <li>4.1. Pädagogische Aufgaben                 <ul style="list-style-type: none"> <li>4.1.1. Anleitung der Mitarbeiterinnen bei der Sicherstellung des gesetzlichen Auftrags der Kita und der diesbezüglichen gesetzlichen Vorgaben</li> <li>4.1.2. Anleitung der Mitarbeiterinnen bei der Umsetzung der gesetzlich festgelegten Ziele und Aufgaben von Kindertagesstätten und des Trägerauftrags in einer einrichtungsbezogenen pädagogischen Konzeption</li> <li>4.1.3. Mitarbeiterführung und Teamentwicklung</li> <li>4.1.4. Zusammenarbeit mit dem Träger</li> <li>4.1.5. Zusammenarbeit mit Eltern und Mitwirken im Kita-Ausschuss</li> <li>4.1.6. Zusammenarbeit mit Grundschulen, Ausbildungsstätten, Behörden und Institutionen</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>4.1.7. Öffentlichkeitsarbeit</li> <li>4.2. Organisatorische Aufgaben                 <ul style="list-style-type: none"> <li>4.2.1. Organisatorische Anteile in pädagogischen Leitungsaufgaben</li> <li>4.2.2. Büro- und Verwaltungsarbeit/Betriebsführung</li> </ul> </li> <li>5. Zur Qualifikation von Leitungskräften                 <ul style="list-style-type: none"> <li>5.1. Rechtliche Grundlagen</li> <li>5.2. Wozu dient die Fortbildung von Leitungskräften in der Kindertagesstätte?</li> </ul> </li> </ul> <p>Anlage:<br/>Literaturverzeichnis zum Thema</p> <p>* Im Text wird überwiegend die weibliche Form der Berufsbezeichnung verwendet, was damit der Praxis im Kita-Bereich entspricht. Auf die Möglichkeit männlicher und weiblicher Bezugspersonen wird ausdrücklich hingewiesen.</p> |
|--|---|



## Aufgabenprofil von Kita-Leitung

### 1. Ausgangspunkt

Durch den Landesjugendhilfeausschuss wurde der Unterausschuss „Kindertageseinrichtungen“ beauftragt, eine Empfehlung zum Aufgabenprofil von Kindertagesstättenleitung zu erarbeiten. Gründe dafür, dass sich der Unterausschuss gemeinsam mit der Verwaltung des Landesjugendamtes dieser Arbeitsaufgabe widmet, liegen vor allem in dem durch freie und öffentliche Träger von Kindertageseinrichtungen signalisierten Bedarf nach handhabbaren Aufgabenschreibungen und angemessenen Arbeitsaufträgen für Leitungskräfte sowie in dem Wunsch nach einem entsprechenden Anforderungsprofil.

Durch eine im § 5 der Kita-Personalverordnung des Landes Brandenburg (KitaPersV) vorgenommene theoretische Trennung zwischen pädagogischen und organisatorischen Leitungsaufgaben fällt es Trägern zudem häufig schwer, der Zusammenarbeit zwischen Leitung und Träger in der Praxis eine klare Aufgabenbeschreibung zugrunde zu legen.

Die theoretische Trennung zwischen pädagogischen und organisatorischen Leitungsaufgaben ist nur ein Hilfsmittel für die Feststellung des für die pädagogische Arbeit in der Kita notwendigen Personals. Wird dies nicht berücksichtigt, kann es zu Unsicherheiten oder gar Konflikten kommen, andererseits lassen die gesetzlichen und durch Verordnung gesetzten rechtlichen Rahmenbedingungen breiten Gestaltungsspielraum, der die Orientierung an den Interessen der Beteiligten ermöglicht.

Die Empfehlung soll eine Hilfestellung bei der Erarbeitung von Aufgabenbeschreibungen

für Kita-Leiterinnen sein und dabei diesen Spielraum, den die Beteiligten bei der einrichtungsbezogenen und auch personenbezogenen Festlegung der Leitungsaufgaben haben, deutlich machen. Des Weiteren soll die Empfehlung eine handhabbare Zusammenfassung der rechtlichen Grundlagen geben sowie ausgewählte weiterführende Literaturhinweise enthalten.

### 2. Rechtliche Grundlagen

Rechte und Pflichten von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen sind für das Land Brandenburg im Wesentlichen im § 5 der Kita-Personalverordnung vom 27.04.1993, zuletzt geändert durch Verordnung vom 28.04.1999, festgehalten. Darum sei diese Bestimmung den weiteren Erörterungen vorangestellt:

„(1) Die fachliche Förderung, Anleitung und Aufsicht der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die Koordinierung der Aufgabenwahrnehmung in der Einrichtung und die Sicherstellung der übertragenen Verwaltungsaufgaben nimmt die Leitungskraft der Kindertagesstätte wahr.

(2) Für die Wahrnehmung der pädagogischen Leitungsaufgaben ist als Bestandteil des nach § 16 Abs.2 Kita-Gesetz zu fördernden pädagogischen Personals, ergänzend zu der in den §§ 2, 3 und 4 genannten Ausstattung, ein zusätzlicher Personalanteil zuzumessen. Für die pädagogische Leitungstätigkeit bei insgesamt

a) bis zu vier Stellen für pädagogische Mitarbeiter in der Einrichtung sind 0,125 Leitungsstellen,

b) von mehr als vier bis zu zehn Stellen sind 0,25 Leitungsstellen,

c) von mehr als zehn bis zu 15 Stellen sind 0,375 Leitungsstellen,

d) von mehr als 15 Stellen sind 0,5 Leitungsstellen

einzurichten. In diesem Umfang sind Leitungskräfte von der regelmäßigen pädagogischen Arbeit mit den Kindern freizustellen.

(3) Über den Umfang der Übertragung organisatorischer Leitungsaufgaben und die entsprechende Freistellung von der regelmäßigen pädagogischen Arbeit entscheidet der Träger der Einrichtung.“

Die allgemeinen Aufgaben der Leitungskräfte der Kindertagesstätten sind im Absatz 1 beschrieben. Die Trennung von pädagogischer Leitung und Verwaltungsaufgaben lässt sich in der Praxis so allerdings kaum vornehmen. Grund für die Unterscheidung war die nachvollziehbare und vergleichbare Berechnung des Personalschlüssels, da der Umfang der Verwaltungsaufgaben wiederum sehr unterschiedlich sein kann und nur vom Träger der Einrichtung bestimmt wird. Insofern geht der hierfür notwendige Personalanteil in die sonstigen Betriebskosten, die vom Träger zu finanzieren sind, ein. Der pädagogische Leitungsanteil, der abhängig von der Zahl der Stellen (nicht Personenzahl) für pädagogische Mitarbeiter in der Einrichtung ist, ist zusätzlich zuzumessen.

### 3. Bedeutung und Notwendigkeit einer Aufgabenbeschreibung bzw. Dienstvereinbarung für Kita-Leitung

Die Kurzdarstellung der Aufgabe von Leitung in den rechtlichen Grundlagen ersetzt keine konkrete Aufgabenbeschreibung, die-

se muss auf die konkrete Einrichtung bezogen ausgearbeitet werden.

Eine eindeutige Definition von Anforderungen des Trägers an die Leitung verhindert Eigendefinition der Aufgaben, Beliebigkeit der Aufgabenwahrnehmung und Orientierungslosigkeit bei allen Beteiligten.

Zudem wird, was gerade bei Trägern mit mehreren Einrichtungen von Belang ist, eine Vergleichbarkeit von Stellen und die Festsetzung des Arbeitsvolumens im Hinblick auf Kern- und Randbereiche von Leitung ermöglicht.

Eine Arbeitsbeschreibung ist für den Träger Grundlage zur Einschätzung der Leistung der Leitung. Ebenso ist mit der Aufgabenbeschreibung ein Ausgangspunkt für die Planung von Qualifikationen gegeben.

Dies alles dient dem Träger letztlich zur Sicherstellung der Erfüllung gesetzlich vorgegebener Aufgaben einer Kindertagesstätte und kann die Rechenschaftslegung über die Arbeit der Kindertageseinrichtung erleichtern.

Andererseits unterstützt eine Aufgabenbeschreibung die Leitung bei der Darlegung von Kompetenzen gegenüber dem Träger, dem Team und den Eltern sowie bei der Durchsetzung von Schritten innerhalb der Aufgabenwahrnehmung und kann auch aus Sicht der Leitung Qualifikationsbedarf für das Fachpersonal und die Leitung begründen.

Angesichts der Vielzahl der organisatorischen Aufgaben wird an dieser Stelle noch einmal auf die Festlegung in der Kita-Personalverordnung verwiesen, dass über den Umfang der Übertragung organisatorischer Leitungsaufgaben und die entsprechende Freistellung von der regelmäßigen pädagogischen Arbeit der Träger der Einrichtung entscheidet.

Im Rahmen der Erarbeitung des Aufgabenprofils einer Kindertagesstättenleiterin, aber auch im Rahmen der durch das Landesjugendamt stattfindenden örtlichen Prüfung gemäß § 46 SGB VIII (KJHG) fiel auf, dass Kita-Leiterinnen für die Erledigung organisatorischer Aufgaben wenig Zeit haben.

Häufig werden diese Aufgaben nach der eigentlichen Arbeitszeit erledigt bzw. in die Mittagspause verlagert.

Problematischer ist es jedoch, die Erfüllung der organisatorischen Leitungsaufgaben im Rahmen der regelmäßigen pädagogischen Arbeit vorzunehmen, so wie es häufig bei „Kleinsteinerichtungen“ bzw. bei Einrichtungen mit einer geringen personellen Besetzung praktiziert wird.

Hinterfragt man die Ursachen, stößt man schnell auf einen „zu geringen Personalanteil“ in den Einrichtungen.

Nicht immer wird bedacht, dass in der Personalbemessung für Kindertagesstätten, welche entsprechend Abschnitt 1 Kita-Personalverordnung errechnet wird, der organisatorische Leitungsanteil nicht enthalten ist.

Der Umfang der Übertragung organisatorischer Leitungsaufgaben sowie eine entsprechende Freistellung von der regelmäßigen pädagogischen Arbeit unterliegen natürlich der Trägerhoheit.

Es ist also Aufgabe des Trägers festzustellen, welche organisatorischen Aufgaben die Kita-Leiterin wahrnimmt und in welchem zeitlichen Umfang diese erledigt werden müssen.

Ebenfalls sollte geprüft werden, welche organisatorischen Aufgaben anderen Stellen z.B. dem Gemeindeamt bzw. dem Träger selbst übertragen werden können, um damit die Kita-Leiterin zu entlasten und eventuell Kosten zu sparen.

Werden letztendlich organisatorische Aufgaben einer Kita-Leiterin übertragen, muss der Träger einen zusätzlichen (zusätzlich zur

Personalausstattung nach Abschnitt 1 Kita-Personalverordnung) Personalanteil bemessen, über dessen Höhe er auch entscheidet. In diesem Zusammenhang ist es sicher sinnvoll, die Rolle von stellvertretenden Leitungskräften und die Arbeitsteilung zwischen Leitung und Stellvertretung anzusprechen.

Stellvertretende Leitungen werden in der formalen Struktur einer Einrichtung meist lediglich als „Abwesenheitsvertretung“ definiert. Über diese Minimalbestimmung hinaus sind (zumindest offiziell) die Tätigkeiten als stellvertretende Leitung meist nicht beschrieben.

Die inhaltliche Ausgestaltung der Rolle der Leiterin sowie der Stellvertreterfunktion und die Übernahme von Aufgaben bleiben somit dem Zusammenspiel der beteiligten Personen in der Einrichtung und deren Bewertung und dementsprechenden Absprachen überlassen.

#### **4. Aufgaben von Kita-Leitung**

##### **4.1. pädagogische Aufgaben**

##### **4.1.1. Anleitung der Mitarbeiterinnen bei der Sicherstellung des gesetzlichen Auftrags der Kita und der diesbezüglichen gesetzlichen Vorgaben**

Der Träger der Einrichtung und dessen Leitungskraft sind verantwortlich für die Sicherstellung des Erziehungs-, Bildungs-, Betreuungs- und Versorgungsauftrags der Kita im Rahmen der familienergänzenden Förderung der Kinder.

In der jeweiligen Kindertagesstätte werden ein eigenständiger Betreuungs- und Bildungsauftrag altersentsprechend und entwicklungsadäquat realisiert.

Die Grundsätze der Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen sind im § 22ff. SGB VIII (KJHG) festgehalten.

Im § 2 Kita-Gesetz des Landes Brandenburg ist verankert, dass die Kindertagesstätten sozialpädagogische, familienergänzende Einrichtungen der Jugendhilfe sind. In den Einrichtungen sollen die Kinder bis zum Ende des Grundschulalters tagsüber gefördert, erzogen, gebildet, betreut und versorgt werden. Nach Möglichkeit sollen die Kindertagesstätten als Einrichtungen für verschiedene Altersstufen errichtet und betrieben werden.

Insbesondere haben die Kindertagesstätten gemäß § 3 Kita-Gesetz u.a. die Aufgabe,

- die Entwicklung der Kinder durch ein ganzheitliches Bildungs-, Erziehungs-, Betreuungs- und Versorgungsangebot zu fördern,
- die Entfaltung der körperlichen, geistigen und sprachlichen Fähigkeiten der Kinder sowie ihre seelischen, musischen und schöpferischen Kräfte zu unterstützen,
- das gleichberechtigte, partnerschaftliche, soziale und demokratische Miteinander sowie das Zusammenleben von Kindern mit und ohne Behinderung zu fördern.

#### **4.1.2. Anleitung der Mitarbeiterinnen bei der Umsetzung der gesetzlich festgelegten Ziele und Aufgaben von Kindertagesstätten und des Trägerauftrages in einer einrichtungsbezogenen pädagogischen Konzeption**

Gemäß § 3 Abs. 3 Kita-Gesetz ist in jeder Kindertagesstätte eine pädagogische Konzeption zu erarbeiten.

Die einrichtungsbezogene Konzeption ist geprägt vom pädagogischen Selbstver-

ständnis und von der weltanschaulichen Grundidee des Trägers.

Für die Entwicklung und laufende Fortschreibung einer einrichtungsbezogenen pädagogischen Konzeption sowie für deren Umsetzung ist der Träger, welcher in der Regel diese Aufgabe an die Leiterin der jeweiligen Kindertageseinrichtung delegiert, verantwortlich.

Die Kindertagesstättenleiterin übernimmt in diesem Zusammenhang die pädagogische Gesamtverantwortung für die Einrichtung, sie beteiligt die Mitarbeiterinnen und Eltern an der Erstellung und Umsetzung der Konzeption, sie sorgt für deren Fortschreibung und stimmt sie mit dem Träger der Einrichtung ab.

Für die pädagogische Konzeption der Einrichtung ist es empfehlenswert, Aspekte der Gemeinwesen-, Familien- und Kindorientierung darzustellen, diese sollten auch für Außenstehende vermittelbar sein. Einige mögliche inhaltliche Punkte einer solchen Konzeption seien als Beispiele aufgeführt, es wird nicht der Anspruch auf Vollständigkeit erhoben :

- Kindbild, Erziehungsziele,
- Erziehungsstil, Erziehverhalten,
- Methoden der Bildung und Erziehung („direkte“ und „indirekte“ Methoden),
- Gestaltungsmöglichkeiten der Eingewöhnungsphase,
- Ziele und Formen der Partizipation der Kinder,
- Ziele, Inhalte und Methoden der Einrichtung bezüglich der Vorbereitung von Kindern auf die Einschulung,
- Grundsätze und Formen der Zusammenarbeit von Einrichtung und Eltern,
- Öffnungszeit, Betreuungszeiten, Aufenthaltszeiten von Kindern,
- Zusammensetzung von Gruppen,
- Gestaltung des Tagesablaufs,

- Grundsätze der Raumgestaltung und Raumnutzung,
- Grundsätze der Materialauswahl und -ausstattung,
- Gestaltung und Nutzung des Außen- geländes,
- Ziele und Formen gruppenübergreifen- den Arbeitens,
- Mechanismen der Zusammenarbeit mit Interessengruppen, Fachleuten und Fachämtern und
- Gremienarbeit und Öffentlichkeitsarbeit.

#### 4.1.3. Mitarbeiterführung und Teamentwicklung

Ausgehend vom § 3 Kita-Gesetz, in welchem die Aufgaben und Ziele einer Kinder- tagesstätte beschrieben werden, ist es Auf- gabe einer Kita-Leiterin, die pädagogische Arbeit in der Einrichtung sicherzustellen.

Hierzu ist es erforderlich, dass die Qualität der pädagogischen Arbeit in der Einrichtung fachlich weiterentwickelt und das Zusam- menwirken im Team von der Leitung geför- dert wird.

Dies geschieht in der Praxis z.B. durch die fachliche Beratung der Mitarbeiterinnen in Form von organisierten Teamgesprächen und Fortbildungen sowie durch die Bereit- stellung von Rundschreiben, Zeitschriften und Informationen über Fort- und Weiter- bildungsmöglichkeiten.

Darüber hinaus werden durch die Kita-Lei- terin Hospitationen für Mitarbeiterinnen unter bestimmten pädagogischen Schwer- punktthemen in anderen Kindertagesstät- ten organisiert.

In diesem Zusammenhang sei auch die Unterstützung der Mitarbeiterinnen bei der Auswahl entsprechender Fortbildungsange- bote erwähnt.

Für die Erfüllung dieser genannten Aufga- ben trägt die Leiterin die Verantwortung, das heißt aber nicht, dass sie alles persönlich und allein erledigen muss.

Zur **Mitarbeiterführung** zählen insbesonde- re folgende Bereiche:

- Mitarbeitergespräche und Zielvereinba- rungen,
- Verantwortung für den Einsatz und die Kooperation aller MitarbeiterInnen der verschiedenen Arbeitsfelder (Gruppener- ziehung, Küche, Hausmeister u.a.) in der Einrichtung,
- Koordination und Sicherstellung der pädagogischen Arbeit, Anleitung und Entwicklung der pädagogischen Arbeit im Mitarbeiterteam, Delegation von inhaltlichen pädagogi- schen Aufgaben,
- Planen und Gestalten der Mitarbeiterin- nenbesprechungen sowie notwendiger Absprachen,
- Einarbeitung der stellvertretenden Leite- rin bzw. eines entsprechenden Ansprech- partners in alle Leitungsaufgaben,
- Kontrolle der Mitarbeiterinnen in allen die Einrichtung betreffenden Aufgaben in Absprache und Zusammenarbeit mit dem Einrichtungsträger,
- Mitverantwortung und Kontrolle der Personaleinsatzplanung (Dienstplan, Urlaubsvertretung oder Krank- und Ge- sundmeldung, Fort- und Weiterbildungs- planung, Ausgleich von Mehrstunden),
- Kontrolle der Mitarbeiterinnen der Ein- richtung bezüglich der Einhaltung und Erfüllung des Dienstplanes, ggf. Prüfung von Arbeitszeiterfassung,
- Anfertigung von Entwürfen zur Lei- stungseinschätzung von MitarbeiterIn- nen,
- Planung von Qualifizierungsmaßnah- men, Unterstützung der Mitarbeiterin-



- nen bei der Wahrnehmung von Fortbildung, Weiterbildung und Supervision,
- Verantwortung für die Betreuung von Praktikanten/innen und den Einsatz von ehrenamtlichen Kräften in der Einrichtung.

Hinsichtlich der Gestaltung der **Zusammenarbeit im Team**, die integraler Teil der Mitarbeiterführung ist, sollte eine Kindertagesstättenleiterin folgende Aspekte im Blick haben:

- Teamentwicklung,
- Abstimmung von der Arbeit zugrunde liegenden Wertorientierungen, Leitbild,
- Zusammenarbeit bei der Planung und der Reflexion der pädagogischen Arbeit,
- Aufgabenverteilung bei gruppenübergreifenden bzw. einrichtungsoffenen Aktivitäten (einschließlich Klärung der Aufsicht),
- Absprachen über die Raumnutzung (einschließlich Klärung der Aufsicht),
- Einbindung zusätzlicher ehren- oder nebenamtlicher Kräfte,
- Fallbesprechungen im Team und kollegiale Beratung fördern,
- fachliche Diskussion pädagogischer Konzepte und ggfs. Weiterentwicklung des Einrichtungskonzepts,
- Information und Diskussion von Fortbildungsinhalten und über Hospitationen in anderen Einrichtungen,
- Aufarbeitung von Gesprächen mit der Praxisberatung,
- Weitergabe von Informationen des Trägers.

#### 4.1.4. Zusammenarbeit mit dem Träger

Eine Kindertagesstättenleiterin sollte den Träger informieren und beraten hinsichtlich

- Einrichtungskonzeption (vgl. Punkt 4.1.2.),

- Anfragen von Eltern an das pädagogische Angebot,
- nachgefragter/angebotener Betreuungszeiten,
- der Nachfrage nach Plätzen für Kinder weiterer Altersgruppen,
- Anfragen nach der Aufnahme von Kindern mit Behinderungen,
- eventueller Auswirkung der Elternbeiträge auf die An-/ Abmeldungen von Kindern,
- Möglichkeiten einer Teilnahme der Einrichtung an Modellversuchen,
- notwendiger Bauvorhaben (Neu-, Um-, Erweiterungsbau, Sanierung, Maßnahmen zur Bauunterhaltung).

Weiterhin berät sie mit dem Träger die Gestaltung der Angebotsstruktur der Einrichtung beispielsweise bei der Festsetzung der täglichen bzw. wöchentlichen Öffnungszeit und bei der Festlegung der Gruppenstrukturen.

Diese Öffnungszeiten gem. § 9, Abs. 2 Satz 1 Kita-Gesetz werden vom Kita-Ausschuss beschlossen und vom örtlichen Träger der Jugendhilfe genehmigt.

Hat ein Träger mehrere Kindertageseinrichtungen in seiner Trägerschaft, so ist die Kindertagesstättenleiterin in der Regel beteiligt an der fachlichen und organisatorischen Abstimmung zwischen den Kindertagesstätten des Trägers.

In diesem Rahmen erfolgen fachliche Diskussionen der einzelnen Einrichtungskonzeptionen, es werden Vereinbarungen hinsichtlich von Kooperationsmöglichkeiten (z.B. Hospitationen) getroffen, eventuelle Schließungszeiten der Einrichtungen werden abgestimmt.

Ein Zusammenwirken der Leiterin mit dem Träger in Personalfragen findet üblicherweise vor allem durch



- Mitwirkung bei Einstellungsverfahren, Umsetzungen und Kündigungen und
- Mitwirkung bei der Beurteilung von Personal statt.

#### 4.1.5. Zusammenarbeit mit Eltern und Mitwirken im Kita-Ausschuss

Die Kindertageseinrichtung kann die Erziehung im familiären Rahmen nur dann sinnvoll ergänzen und unterstützen, wenn eine Einbeziehung der Eltern und deren Mitwirkung gesichert werden.

Für die Gestaltung des Zusammenwirkens von Einrichtung und Familie allgemein hat die Leiterin die Verantwortung. Deshalb sollte sie auch Kenntnisse vor allem über Methoden und Organisationsformen der Elternarbeit und über Techniken der Gesprächsführung besitzen sowie über die geltenden gesetzlichen Grundlagen informiert sein.

**Die Moderation des Zusammenwirkens zwischen den Eltern und Erziehern, der dazugehörige Informations- und Erfahrungsaustausch und die Beratung sind Aufgaben der Leiterin.**

Dabei wird sie vor allem folgende Aspekte schwerpunktmäßig begleiten:

- Entscheidung in Grundsatzfragen des Zusammenwirkens,
- Bearbeitung von „Problemfällen“, die durch die verantwortliche Erzieherin nicht gelöst werden können,
- Durchführung von Aufnahmegesprächen,
  - Beratung bei der Wahl des Aufnahmezeitpunktes
  - Beratung bei der Festlegung der Betreuungs- und Aufenthaltszeiten

- Beratung bei der Gestaltung der Eingewöhnungsphase
- Vermittlung der Einrichtungskonzeption
- Erläuterung des Aufnahmevertrages
- Erläuterung der Bestimmungen über die Elternbeiträge
- ggf. Vereinbarung von Hospitationen durch die Eltern,
- Organisation und Förderung der Beteiligung von Eltern an gemeinsamen Aktivitäten (z.B. Angebote und Projekte, Ausflüge, Feste und Feiern),
- ggf. Teilnahme an bzw. Durchführung von Elterngesprächen,
- Vermittlung in Konfliktfällen,
- Anleitung zur Vorbereitung, Organisation, Durchführung und Auswertung von Gruppenelternversammlungen; Vorbereitung, Organisation, Durchführung und Auswertung einrichtungsbezogener Elternversammlungen,
- Zusammenstellung von Informationen für die Eltern (z.B. Elternbriefe, Aushänge) und
- Koordination von Elternversammlungen auf Gruppenebene, insbesondere hinsichtlich der Vorstellung der Grundlagen, Ziele und Methoden der pädagogischen Arbeit.

#### **Vorbereitung, Organisation, Durchführung und Auswertung von Sitzungen des Kindertagesstätten-Ausschusses**

Gemäß § 7 Abs. 1 Kita-Gesetz soll in jeder Kita ein Kindertagesstätten-Ausschuss gebildet werden. Er besteht zu drei gleichen Teilen aus Mitgliedern, die aus dem Kreis der Beschäftigten, dem Kreis der Eltern und dem Träger gewählt werden.

Nach § 7 Abs. 2 Kita-Gesetz beschließt der Kindertagesstätten-Ausschuss über pädagogische und organisatorische Angelegen-

heiten der Tagesstätte, insbesondere über die pädagogische Konzeption.

Die Finanzhoheit des Trägers, seine personalrechtliche Zuständigkeit und seine Selbständigkeit in Zielsetzung und Durchführung der Aufgaben bleiben hiervon unberührt.

Oft ist die Leiterin der Einrichtung als Trägervertreter im Kita-Ausschuss vertreten. Dies ist rechtlich auch möglich, jedoch nicht in jedem Fall empfehlenswert.

Auch der Einsatz der Kita-Leiterin in der Funktion der Mitarbeitervertretung kann zu Interessenkonflikten mit ihrem Team führen. Hat ein Träger jedoch vor, seine Kita-Leiterin als Trägervertretung einzusetzen, so sollte dies mit eindeutigen Vorgaben an die Leitung verbunden sein (vgl. Empfehlungen des Landesjugendamtes Brandenburg zur Bildung von Kindertagesstätten - Ausschüssen im Land Brandenburg/ 1995).

#### 4.1.6. Zusammenarbeit mit Grundschulen, Ausbildungsstätten, Behörden und Institutionen

Die Kernpunkte des Zusammenwirkens der Beteiligten, die vor allem die Kita-Leiterin im Blick haben sollte, seien an dieser Stelle der Übersicht halber für die einzelnen Bereiche summarisch aufgeführt:

##### a) Zusammenarbeit mit Grundschulen im Hinblick auf den Übergang Kindergarten – Grundschule und Hort

- Klärung der wechselseitigen Erwartungen hinsichtlich der Vorbereitung auf die Schule;
- Vorbereitung und Durchführung von Besuchen künftiger Schulkinder in der Schule, Informationsaustausch;

- Information der Eltern, z.B. in Form gemeinsamer Elternabende im Hinblick auf Hortkinder;
- wechselseitige Information über die pädagogische Konzeption und Angebote für Schulkinder;
- Regelung der wechselseitigen Information bei Krankheit/Unfällen von Kindern;
- Abstimmung in Fragen der Hausaufgabenbetreuung;
- ggf. Teilnahme an Elternsprechtagen der Schule anstelle berufstätiger Erziehungsberechtigter;
- bei Schulanfängern Regelung hinsichtlich Bringen/Abholen der Kinder und ihrer Gewöhnung an die Wege zwischen Schule und Einrichtung;
- Absprachen über Teilnahme von Horterziehern an Elternabenden in der Schule bzw. Teilnahme von Lehrern an Elternabenden im Hort.

##### b) Zusammenarbeit mit Ausbildungsstätten

- Auswahl von Praktikantinnen;
- Erarbeitung und Fortschreibung einer Anleitungskonzeption;
- Beratung von Fachkräften, die Praktikantinnen anleiten;
- Teilnahme an Praxisbesuchen von Lehrkräften;
- Abfassung der schriftlichen Beurteilung/des Zeugnisses von Praktikantinnen bzw. Unterstützung der verantwortlichen Erzieherin dabei;
- Teilnahme an Veranstaltungen in den Ausbildungsstätten zur Vorbereitung bzw. Auswertung von Praktika.
- Rückmeldung der Belange der Praxis an die Ausbildungsstätten;

##### c) Zusammenarbeit mit Behörden und anderen Institutionen

- Beratungs-, Planungs- und Finanzbereich des Jugendamtes / Landesju-

gendamtes (Praxisberatung, Finanzierung, Bedarfsplanung/Verfahren im Rahmen der §§ 45 ff. SGB VIII (KJHG));

- Allgemeiner sozialpädagogischer Dienst des Jugendamtes (ASD), sozialpädagogische Familienhilfe, Erziehungsberatung, Familienberatung des Jugendamtes und evtl. weitere Dienste öffentlicher oder freier Träger (Planung und Durchführung gemeinsamer Informationsveranstaltungen für die Eltern, Anregung von Sprechstunden in der Kita, Vereinbarung von weiteren Kooperationsmöglichkeiten, Information der Fachkräfte in der Kita über die Aufgaben dieser Institutionen und Hilfsmöglichkeiten für Kinder und Familien, Vereinbarung von Kooperationsmöglichkeiten);
- Gesundheitsamt (Meldung übertragbarer Krankheiten, Vorbereitung und Durchführung von Vorsorgeuntersuchungen in der Kita, Beratung der Fachkräfte in Fragen der Hygiene und der Gesundheitserziehung);
- Unfallversicherungsträger / Gewerbeaufsichtsamt (Unfallmeldungen, Inanspruchnahme von Beratung in Sicherheitsfragen, Sicherstellung der Einhaltung von Sicherheitsvorschriften);
- andere Betreuungsformen für Kinder (z.B. Tagespflege: wechselseitige Informationen und Vereinbarung von Kooperationsmöglichkeiten);

d) Zusammenarbeit mit weiteren Institutionen/Initiativen/Personen im Wohngebiet entsprechend der Einrichtungskonzeption

#### 4.1.7. Öffentlichkeitsarbeit

Die Leiterin der Einrichtung hat auch die Verantwortung für die Darstellung der Einrichtung in der Öffentlichkeit.

Zur Öffentlichkeit gehören neben der Nachbarschaft der Kindertageseinrichtungen das Gemeinwesen, das Wohnumfeld, benachbarte Einrichtungen und im weiteren Sinne auch wieder die Eltern.

Öffentlichkeitsarbeit ist im engeren Sinne als die gezielte Kommunikation der Kindertageseinrichtung mit der Öffentlichkeit zu verstehen, d.h., die Leiterin und ihr Team knüpfen bewusst Kontakte zum Gemeinwesen und zu dem sie umgebenden Sozialraum.

Möglichkeiten der Öffentlichkeitsarbeit sind u.a.:

- Planung und Durchführung von Veranstaltungen in der Einrichtung
  - Beteiligung der Einrichtung an Veranstaltungen des Trägers bzw. der Gemeinde und an weiteren öffentlichkeitswirksamen Veranstaltungen
  - Pressekontakte (Lokalpresse, Fachzeitschriften)
  - Kontakte zu potenziellen Sponsoren.

#### 4.2. Organisatorische Aufgaben

##### 4.2.1. organisatorische Anteile in pädagogischen Leitungsaufgaben

Die jeweils unter den vorhergehenden Punkten aufgeführten Aufgaben einer Kita-Leiterin kann man in der Praxis kaum in pädagogische und organisatorische Leitungsaufgaben trennen. Selbstverständlich fällt bei vielen pädagogischen Leitungsaufgaben auch ein organisatorischer Anteil an, denn auch pädagogische Kernaufgaben müssen letztlich organisiert werden, so zum

Beispiel die Vorbereitung einer Veranstaltung für die Eltern oder das Aufstellen eines Ausbildungsplans für die Praktikantin.

Der Träger muss deshalb berücksichtigen, dass im Rahmen der Arbeitskapazität der Leiterin neben dem pädagogischen Leitungsanteil auch ein organisatorischer Leitungsanteil erforderlich ist.

### 4.2.2. Büro- und Verwaltungsarbeit/ Betriebsführung

Die Leiterin hat die Verantwortung für die gesamte Einrichtung im Hinblick auf Sicherheit, Hygiene, Ordnung und Instandhaltung.

Aus Sicht des Landesjugendamtes sind die nachfolgend aufgeführten Verantwortungsbereiche der Leiterin vorrangig organisatorischer Art:

- a) Erhebung und Aktualisierung von Listen und statistischen Daten
  - Anmelde- und Vormerklisten, Ab- und Ummeldungen von Kindern
  - Statistiken im Zusammenhang mit der Jugendhilfeplanung
  - Anwesenheitslisten;
- b) Personalangelegenheiten
  - Krank- und Gesundmeldungen
  - Urlaubsanträge
  - Absicherung von regelmäßiger Arbeitszeit und Mehrarbeit
  - Anträge auf Freistellung/ Kostenübernahme für die Teilnahme an Fortbildung, Weiterbildung, Supervision;
- c) Haushalts- und Kassenangelegenheiten, Haushaltsplan
  - Abstimmung zum Haushaltsplan, insbesondere Personalkosten, Kosten der Bewirtschaftung von Gebäuden und Grundstücken, Investitionskosten,

sonstige Sachkosten ( pädagogische Arbeit, Verpflegung usw.)

- Abstimmung der erforderlichen Maßnahmen zur Gebäude- und Geländeunterhaltung, Maßnahmen für die technische Unterhaltung, Ergänzungsbeschaffung für Einrichtungsgegenstände
- Mittelbewirtschaftung ( Bewirtschaftungs-, Erhaltungs- und sonstige Maßnahmen) für den laufenden Betrieb der Einrichtung und Inventarverwaltung
- Beschaffung von Inventar, Verbrauchsmaterial, Brennstoff etc. sowie listenmäßige Erfassung der Bestelleinkäufe
- Sicherstellung rechtzeitig und ausreichend bestellter Verpflegung
- Prüfung, ggf. Weiterleitung der Rechnungen an die zuständige Dienststelle des Trägers zum Rechnungsausgleich
- Verantwortung für die Erhaltung der Räume und Materialien einschließlich des Außenspielbereiches
- Verantwortung für die Einhaltung und Kontrolle sicherheitstechnischer Vorschriften
- Abstimmung zum Verfahren der Kassierung von Elternbeiträgen und Essengeldern und eventuelle Übernahme von diesbezüglichen Aufgaben.

## 5. Zur Qualifikation von Leitungskräften

### 5.1. Rechtliche Grundlagen

§ 11 und § 13 KitaPersV vom 27.04.1993, zuletzt geändert durch Verordnung vom 28.04.1999, sind als Rechtsgrundlage für die spezielle Qualifikation von Leitungskräften maßgeblich.

- Als besonders geeignete pädagogische Fachkraft, der die Leitung einer Kindertagesstätte übertragen werden darf, gilt eine Kraft, die, über das Maß von geeigneten pädagogischen Fachkräften hinaus, die fachlichen Anforderungen erfüllt und mit der Leitungsaufgabe vertraut ist. Das erfordert in der Regel eine mindestens zweijährige Berufstätigkeit (als Erzieherin in einer Kindertageseinrichtung) sowie Kenntnisse
  - der Arbeit mit Kindern aller Altersstufen, die in der Einrichtung betreut werden,
  - der Aufgabenbestimmung der Kindertagesbetreuung im System der Kinder- und Jugendhilfe und
  - der Förderung, Koordination, Anleitung und Führung von Mitarbeitern.
- Da die Fachschulausbildung allein nicht dem geforderten, spezifischen Qualifikationsniveau entspricht, sollen erfahrene Erzieherinnen und Erzieher die Möglichkeit haben, Leitungsaufgaben zu übernehmen und durch Fortbildung und Praxisberatung Kenntnisse in diesen Bereichen zu erlangen.
- Die erlangte berufliche Qualifikation muss beständig den sich verändernden Anforderungen der Berufspraxis angepasst werden. Die Träger der öffentlichen und freien Jugendhilfe aber auch die Träger der Einrichtungen sorgen durch Fortbildung und Praxisberatung dafür, dass die berufliche Eignung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aufrechterhalten und weiterentwickelt wird. Durch Art und Umfang der Angebote und durch entsprechende Freistellung sollen sie dafür Sorge tragen, dass letztere wahrgenommen werden können.
- Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind verpflichtet, sich fachlich weiterzuentwickeln und dafür auch Fortbildungs- und Beratungsangebote anzunehmen.

## 5.2. Wozu dient die Fortbildung von Leitungskräften in der Kindertagesstätte?

Die Qualifizierung der Leiterin gemäß den gesetzlichen Vorgaben liegt sowohl im Interesse des Trägers der Einrichtung als auch im Interesse der Leiterin selbst.

Über die Art und den Umfang der Qualifizierung sowie über Möglichkeiten der Freistellung hat der Träger in eigener Verantwortung zu entscheiden und dies beispielsweise auch im Kita-Ausschuss zu diskutieren.

Durch Qualifizierung der Leitung sorgt der Träger für eine kompetente Leitungskraft in seiner Einrichtung. Die Stärkung ihrer Fachkompetenz, ihre Kenntnisse zur Weiterentwicklung des Leitbildes der Einrichtung, ihre effizienten Führungstechniken und ihr vielseitiges Wissen und Können, das den verschiedenen Bereichen der Kindertagesstättenführung zugute kommt, bewirken ein positives Bild der Kindertagesstätte in der Öffentlichkeit, was letztlich dem Träger zugerechnet wird.

Eine Qualifizierung der Leiterin führt mit hoher Wahrscheinlichkeit bei ihr zu mehr Sicherheit in der Teamarbeit mit den Mitarbeiterinnen und zur Delegation von bestimmten Aufgaben auf das Team ohne Verzicht auf die Gesamtverantwortung. Freie und öffentliche Fortbildungsträger sowie auch einzelne Jugendämter des Landes Brandenburg bieten Fortbildungen speziell für die Qualifizierung der Kita-Leiterin an.

Als Orientierung für die Auswahl, Planung und Durchführung von Qualifizierungs-

maßnahmen ist ein Rahmenkonzept für die Leitungsqualifizierung im Land Brandenburg zu empfehlen, das in Zusammenarbeit mit erfahrenen Fortbildungsträgern, Honorardozentinnen und in Abstimmung mit dem Landesjugendamt durch das Sozialpädagogische Fortbildungswerk Brandenburg erstellt wurde und dort auch angefordert werden kann.

**An Interessierte verschickt das Landesjugendamt eine Literaturliste. Nachfragen bitte an:**

**Landesjugendamt Brandenburg  
Schloßplatz 2  
16515 Oranienburg**



## Aus der Reihe KitaDebatte sind erhältlich:

- 3/93 – Schwerpunkt: Altersmischung
- 2/98 – Elternmitwirkung
- 1997 – Wer – Wo – Wie  
Hilfen für die Praxis
- 1/99 – Wege der Entwicklung  
(Einzelexemplare)
- 1/98 – Gemeinsame Erziehung von  
behinderten und nichtbehinderten  
Kindern
- 2/99 – Erzieherinnen im Gespräch
- 1/00 – Bildungsbewegungen – Frühe  
Kindheit

**Bitte bestellen Sie schriftlich beim  
Ministerium für Bildung, Jugend  
und Sport; Presse- und Öffentlich-  
keitsarbeit,  
Steinstraße 104–106, Haus 9 a,  
14480 Potsdam, oder  
Telefax 0331/866/3513.**

# Kitas im Land Brandenburg – Übersicht

Stichtag: 31.12.1992 | 31.12.1993 | 31.12.1994 | 31.12.1995 | 31.12.1996 | 31.12.1997 | 31.12.1998

	31.12.1992	31.12.1993	31.12.1994	31.12.1995	31.12.1996	31.12.1997	31.12.1998
<b>Zahl der Einwohner</b>	<b>2.542.651</b>	<b>2.537.661</b>	<b>2.536.747</b>	<b>2.542.042</b>	<b>2.554.441</b>	<b>2.573.291</b>	<b>2.590.375</b>
davon in kreisfr. Städten	530.610	440.441	433.965	426.634	419.862	410.665	400.910
davon in Landkreisen	2.012.041	2.097.220	2.102.782	2.115.408	2.134.579	2.162.626	2.189.465

Stichtag: Feb 92 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999

	Feb 92	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
<b>Zahl der Einrichtungen* gesamt</b>	<b>4.286</b>		<b>2.571</b>	<b>2.370</b>	<b>2.184</b>	<b>2.061</b>	<b>1.991</b>	<b>1.933</b>
davon freie Träger			327	356	358	355	369	399
davon Krippen	kri. & kigas:		26	17	16	15	15	14
davon Kigas	3.403		234	139	78	46	26	15
davon Horte	883		585	574	542	518	488	444
davon kombinierte u. gemischte E.			1.726	1.640	1.548	1.482	1.462	1.460

\* Datenerhebung: ab 1994 jeweils September

	252.233	222.894	214.439	194.706	176.882	162.595	149.548	142.565
<b>Zahl der gemeld. Kinder in Kitas**</b>	<b>252.233</b>	<b>222.894</b>	<b>214.439</b>	<b>194.706</b>	<b>176.882</b>	<b>162.595</b>	<b>149.548</b>	<b>142.565</b>
davon im Krippen-Alter	46.736	25.088	19.586	16.904	16.988	18.094	20.705	23.449
davon im Kiga-Alter	121.380	101.382	98.754	81.764	65.094	55.674	48.180	48.006
davon im Hort-Alter	84.117	96.424	96.100	96.038	94.801	88.827	80.663	71.111

\*\* 1993: Stichtag September, ab 1994 Jahresdurchschnitt

	25.988	17.772	16.619	14.753	13.312	12.002	10.966	10.150
<b>Zahl der Erzieherinnen (Stellen) in Kitas</b>	<b>25.988</b>	<b>17.772</b>	<b>16.619</b>	<b>14.753</b>	<b>13.312</b>	<b>12.002</b>	<b>10.966</b>	<b>10.150</b>
davon im Krippenbereich	Kri & Kiga	4.181	3.264	2.817	2.831	2.794	2.958	3.119
davon im Kiga-Bereich	21.217	8.449	8.229	6.814	5.425	4.471	3.706	3.565
davon im Hortbereich	4.771	5.143	5.125	5.122	5.056	4.737	4.302	3.466

(ab 1993 errechnet aus Platzzahlen x Pers.schlüssel)

Stichtag:	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
-----------	------	------	------	------	------	------	------

### Versorgungsgrad

für 0–3jähr. Kinder	61,60 %	51,59 %	46,87 %	42,08 %	41,64 %	43,82 %	46,31 %
für 3jähr.-Einschulung (3,75 Jg.)	89,30 %	98,52 %	96,62 %	95,84 %	93,68 %	92,42 %	92,32 %
für Schulkinder	37,80 %	43,45 %	43,47 %	44,06 %	42,67 %	41,63 %	40,67 %

### Landeszuschüsse pro Platz/Monat (DM)

für 0–3jähr. Kinder (1 Erz./6 Kd.)***	ab 7/92	ab 1/93	ab 7/93	ab 7/94	ab 10/94	ab 1/95	ab 5/95	ab 10/95	ab 1/97	ab 7/97	ab 1/98	ab 1/99	ab 4/99
	295,-	315,-	338,-	358,-	366,-	369,-	380,-	389,-	401,-	347,-	348,-	356,-	378,-
für 3jähr.-Einschulung (1 Erz./12 Kd.)***	148,-	157,-	169,-	179,-	183,-	184,-	190,-	195,-	201,-	187,-	188,-	192,-	204,-
für Schulkinder (0,8 Erz./15 Kd.)	151,-	161,-	173,-	172,-	176,-	118,-	122,-	125,-	128,-	130,-	130,-	133,-	141,-

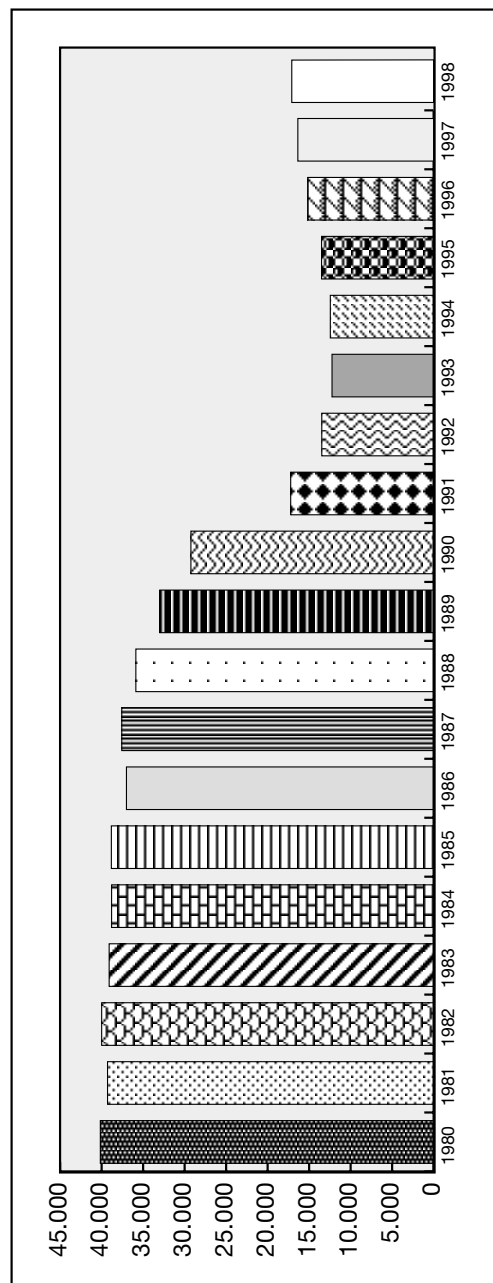
\*\*\* ab 7/97 neue Personalschlüssel in Krippe von 1 Erz./7 Kd. und in Kiga von 1 Erz./13 Kd.; ab 1/99 differenzierte Landeszuschüsse Wert bezogen auf Ganztagsbetreuung

### Landeszuschüsse in DM (insgesamt im Jahr)

für Krippen- und Kiga-Plätze	380,8 Mio	344,6 Mio	273,3 Mio	232,0 Mio	211,9 Mio	195,2 Mio	209,3 Mio
für Hort-Plätze	135,5 Mio	182,5 Mio	199,6 Mio	142,5 Mio	136,4 Mio	125,8 Mio	108,3 Mio
	516,3 Mio	527,1 Mio	472,9 Mio	374,5 Mio	348,3 Mio	321,0 Mio	317,6 Mio

## Geburten im Land Brandenburg

1980	40.154	1990	29.238
1981	39.283	1991	17.215
1982	39.990	1992	13.469
1983	39.089	1993	12.238
1984	38.794	1994	12.443
1985	38.824	1995	13.494
1986	37.005	1996	15.140
1987	37.567	1997	16.370
1988	35.872	1998	17.146
1989	32.997		



## Impressum

1. Auflage, Juli 2000

Herausgegeben vom: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS)  
Presse- und Öffentlichkeitsarbeit  
Steinstraße 104–106  
14480 Potsdam  
Internet: [www.brandenburg.de/land/mbs](http://www.brandenburg.de/land/mbs)  
E-Mail: [poststelle@mbs.brandenburg.de](mailto:poststelle@mbs.brandenburg.de)

Redaktion: Sabine Karradt, Ralf Kohlberger

Fotos: privat/Archiv

Der seit Januar 1998 ehrenamtlich tätige Redaktionsbeirat KITADEBATTE unterstützt bei Themenfindung und Realisierung die KitaDebatte. Für die Ausgabe 1/2000 kamen Zuarbeiten von Dr. Renate Buch, Leiterin des Überregionalen Pädagogischen Zentrums Tempelin; Elvira Drabek, Erzieherin/Integrationskita, Eisenhüttenstadt; Christine Henning, Referat Kita im Landesjugendamt; Sigrid Höhne, Leiterin/Erzieherin, Bardenitz; Brunhilde Schulz, Fach-Praxisberaterin, Landkreis Spree-Neiße; Brunhilde Simke, Erzieherin, Platkow

Layout/Druck: Druckhaus Schmergow

Umschlaggestaltung: SehStern unter Verwendung von Kunstwerken der Kinder- und Jugend-Kunst-Galerie „Sonnensegel“

Bitte richten Sie Anregungen zur KitaDebatte an die oben genannte Adresse.

Die namentlich gekennzeichneten Beiträge entsprechen nicht in jedem Fall der Meinung des Herausgebers und der Redaktion.