

	Seite
Zu dieser Ausgabe: <b>WIR ÜBER UNS</b> .....	5
<b>Nicht FÜR die Eltern, sondern MIT den Eltern....</b> Gespräch über Kooperations- und Beteiligungsformen in Kindertagesstätten .....	6
<b>Elternarbeit – Bilanzen und Perspektiven</b> .....	14
<b>Arbeitszeitverkürzungen lassen Probleme entstehen</b> Personalabbau bringt Konflikte für das Wachsen der Partnerschaft zwischen Eltern und Erzieherinnen .....	28
<b>Zwei Jahre intensiver Modellarbeit brachten Erfolge</b> Anwendungsmöglichkeiten der KES – Erfahrungen in der Konsultationskita „Pusteblume“, Eberswalde .....	30
<b>Was können Väter und Großmütter?</b> Fähigkeiten der Eltern oder Großeltern nutzen/ Erfahrungen im Projekt „Kindersituationen“ .....	35
<b>Der Garten von nebenan wurde gemeinsam urbar gemacht</b> Evangelischer Kindergarten in Bad Freienwalde nutzt seinen Erlebnispark .....	37
<b>Kita-Urkunden für „Rotkäppchen“</b> Der Verein „Für’s Leben lernen – Cottbus ’97 e.V.“ gestaltet die Abschlussfeier mit einer Abschlussprüfung .....	39
<b>„Schnuppernachmittage“ für Eltern und Kinder</b> Kita „Spatzennest“ steht Besuchern offen/Fragen der Eltern werden beantwortet .....	40
<b>Erfolgreicher Bastelabend mit Vätern</b> In der Kita Garlin entstanden Geschenke zum Muttertag/ Väter wurden einbezogen .....	41
<b>Erste Kontakte mit den Eltern gut vorbereiten</b> Erfahrungen während der Eingewöhnungsphase in der Integrationskita Eisenhüttenstadt .....	42

<b>Erlebnisse in einem fröhlichen Kinderhaus</b>	
Erfahrungen zur Elternarbeit in der Kita „Birkenkindergartenstein“	44
<b>Stolpersteine in der Elternarbeit</b>	
Beobachtungen von Kita-Leiterinnen in der Stadt Potsdam	46
<b>Wie verändert die Eingewöhnungszeit die Elternarbeit?</b>	
Mütter beschreiben eigene Erlebnisse in der Kita „Haus der kleinen Zwerge“	48
<b>Der „PÄDAGOGISCHE ARBEITSKREIS“ wurde zum Treffpunkt</b>	
Höhen und Tiefen der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erzieherinnen in der Kita „Knirpsenstadt“	49
<b>Kita in Belzig ohne Wände, Türen und ohne Zäune</b>	
Seit dem 1. Juni 1998 besteht ein erster Waldkindergarten im Land Brandenburg	52
<b>Zum pädagogischen Umgang mit der Medienerfahrung von Kindern</b>	
Der medienpädagogische Ansatz	56
<b>Mit Eltern über Medien sprechen</b>	
Anregungen für die medienpädagogische Arbeit in der Kita	62
<b>Medienkindheit heute</b>	
Aufgaben und Möglichkeiten medienpädagogischer Arbeit im Kindergarten	65
<b>Erfahrungen mit Medienarbeit im Hort</b>	
Erzieherinnen helfen mit Spielanregungen	67
<b>LESERBRIEFE</b>	
Schulvorbereitung, aber wie?	68
„Wegweiser für Familien“ weiterführen	68
Lob für die KitaDebatte	69
Ort der Toleranz und Akzeptanz des Andersseins	69
Frühförderung in der Kita – zweiter Beitrag von Dr. Häuser	70
Es geht nur miteinander! – Diskussionsbeitrag zur Entwicklung von frühen Hilfen im Land Brandenburg	71
Erziehung von behinderten und nicht behinderten Kindern auch durch Bewegung und Sport	80

## **WAS – WANN – WO**

Fortbildungsangebote und Veranstaltungen	82
Medienpädagogisches Zentrum Land Brandenburg	82
Überregionales Pädagogisches Zentrum, Falkensee	84
Überregionales Pädagogisches Zentrum, Templin	85
Schulkinderhaus BLITZ, Ludwigsfelde	86
Konsultationskita „Villa Kunterbunt“, Crussow	87
Konsultationskita „Sonnenschein“, Bad Wilsnack	88
Aktivitäten im Kinderhaus „Wi-Wa-Wunderland“	90
Aktivitäten der Kita „Spatzenhaus“	91
 Den Kindern eine Stimme – Ausstellungszyklus zur Arbeit in Kindertagesstätten	92
 IV. Pädagogisches Forum 1999	94

## **FACHLITERATUR – REZENSIONEN – ANKÜNDIGUNGEN**

Abenteuer Lesen im Kindergarten	
Lesemotivation und Sprachvermittlung/Medienpaket „Kinder wollen Bücher“ der Stiftung Lesen	95
Positionspapier	96
Kostenlose Broschüren zu Medienthemen	96
Bücher zum Thema	99
Auswahl von CD-ROM, Diareihen, Filmen, Videos	100

## **AUS DER PRAXIS – FÜR DIE PRAXIS**

Jeder Freitag ist ein WALDTAG!	102
Kitazeitungen informieren die Eltern	104
Wandtafeln kündigen Aktionen an	105

## GESETZE UND VERORDNUNGEN

Bedingungen für die Einrichtung eines „Waldkindergartens“	106
Kooperation der Erziehungsträger ist notwendig im Kita-Ausschuss	107
Empfehlungen zur Bildung von Kindertagesstätten-Ausschüssen im Land Brandenburg	108
Beteiligungsrechte des Kita-Ausschusses in kommunalen Kindertagesstätten	114
Verwaltungsvorschriften über die räumlichen Voraussetzungen zur Erteilung einer Erlaubnis zum Betrieb einer Kindertagesstätte	115
Bildungsarbeit in Kindertagesstätten (Kleine Anfrage 1608)	123
Welche Bedeutung hat die Änderung des Kindschaftsrechts für Kindertageseinrichtungen? Ausführungen zur elterlichen Sorge	129

**E**lternmitwirkung oder **Eltern mit Wirkung**? – Ein Spiel mit Worten **und** tieferer Bedeutung. Absicht des Redaktionsbeirates ist es, die vielfältigen Möglichkeiten von Elternarbeit aufzuzeigen, das Wachsen der Partnerschaft zwischen Erzieherinnen und Eltern zu dokumentieren, neue Sichtweisen zu fördern und „Stolpersteine“ aus dem Weg zu räumen. In Erlebnisberichten aus Eisenhüttenstadt, Wittstock, Bad Freienwalde oder Pechüle beschreiben Erzieherinnen, wie sie gemeinsam mit Eltern, Großeltern oder Nachbarn den Kita-Alltag gestalten. Daneben veröffentlichen wir in dieser KitaDebatte Beiträge, die theoretische Aspekte zum Thema Elternmitwirkung erörtern. Eine gemeinsame Erfahrung heißt dabei stets: **Elternmitwirkung** setzt **Eltern mit Wirkung** voraus.

„Schnuppernachmittage“ für Eltern und Kinder, wie sie in der Kita „Spatzennest“ in Pritzwalk vorbereitet werden, sind in den Kitas im Land Brandenburg ein selbstverständliches Angebot, um einander kennen zu lernen, das Profil einer Kita öffentlich zu machen. Der Bastelabend mit Vätern in der Kita Garlin scheint ebenso vertraut, aber über den unmittelbaren Anlass der Begegnung hinaus wurde hier der Kontakt zu Vätern bewusst gesucht und für die Zukunft gefestigt. Überraschend und neu ist für viele Erzieherinnen sicher die Erfahrung eines Waldtages, wie ihn die Kita „Kinderland“ in Pechüle mit Begeisterung und viel Engagement zur Freude der Kinder gestaltet. Ungewöhnlich ist ebenso die Idee für ein Kita-Zeugnis als Erinnerung an die „Kita-Zeiten“. Ohne strenge Prüfung und Angstmomente erhält jedes Kind in einer fröhlichen Abschiedsfeier sein Zeugnis.

Für ein partnerschaftliches Miteinander von Eltern und Kita braucht es Zeit und viel Engagement. Dass es dabei unter den Bedingungen von Arbeitszeitverkürzungen oder Personalrotation in den Kitas auch objektive Schwierigkeiten zu überwinden gilt, offenbart der Beitrag „Kontakte suchen und pflegen“. Manches Elterngespräch wird hier selbstverständlich in der „Freizeit“ der Erzieherin geführt.

In der Annäherung und Beschreibung des Themas **Elternarbeit** sprach der Redaktionsbeirat auch über eine notwendige kompetente Medienerziehung. Medienerziehung kann in diesem Zusammenhang hier nur im Ausschnitt dargestellt werden. Für alle weiteren Nachfragen ist das Medienpädagogische Zentrum in Potsdam wichtigster Ansprechpartner. Sicher ist nicht jede Idee zur **Elternmitwirkung** zu realisieren, sicher ist nicht jeder Hinweis zur **Medienerziehung** umzusetzen. Aber die Aufmerksamkeit für diese Themen befördert neue Erfahrungen.

*Neben dem inhaltlichen Konzept, das vom Redaktionsbeirat in Gesprächsrunden erdacht und in Texten umzusetzen war, erforderten auch die Grammatik und Orthografie mitunter einen prüfenden Blick, denn alle aktuellen Texte folgen der Neuregelung der Rechtschreibung, während die im Abschnitt Gesetze und Verordnungen veröffentlichten Verwaltungsvorschriften in der „alten“ Form gedruckt werden, weil ihre „Geburtsstunde“ noch in die „alte Zeitrechnung“ fiel.*

# Nicht FÜR die Eltern, sondern MIT den Eltern....

**Ein Gespräch über Kooperations- und Beteiligungsformen in Kindertagesstätten mit Bärbel Matschas (Leiterin der Kita 'Bummihaus'), Sigrid Wolf (Praxisberatung) und Monika Bekemeier (SPFW)**

In Gesprächen unter Kita-Fachkräften drängt sich häufig die Frage in den Vordergrund 'Was ist eigentlich die Rolle der Eltern in der Kindertagesstätte?': Gilt es, sie zu belehren, zu 'bearbeiten' im Sinne des herkömmlichen Begriffs 'ElternARBEIT'? Müssen sie motiviert werden und wenn ja, wofür? Müssen sie, um 'gute' Eltern zu sein, zahlreich und begeistert zu den sogenannten 'Höhepunkten' der Kita kommen oder sie wenigstens dankend zur Kenntnis nehmen. Müssen sie, um einem kitaspezifischen Wunschbild von Elternschaft und Familie zu entsprechen, offen, ehrlich, interessiert und den Problemen der Kita gegenüber aufgeschlossen sein?

Wie reagieren Kita-Fachkräfte, wenn Eltern so sind wie sie sind: sehr verschieden eben, mit unterschiedlichen Werthaltungen und Erziehungsvorstellungen, in mehr oder weniger intensive familiäre Krisen und Konflikte verwickelt und mit vielen, oft unausgesprochenen Erwartungen, Wünschen und Forderungen an die Kita? Wie reagiert Kita, wenn 'nicht alle Eltern unter einen Hut zu bringen sind', wenn Eltern mal viel Zeit und mal gar keine Zeit, mal viel Ohr und mal gar kein Ohr für die Belange der Kita übrig haben? Wenn sie mal schüchtern und zurückhaltend, dann aber wieder fordernd und voller Kritik sind....?

Gelingt es pädagogischen Fachkräften, den Eltern, die ihnen ihre Kinder zur Betreuung,

Erziehung und Bildung anvertrauen, in ihrer je spezifischen Situation zu begegnen? Gelingt es ihnen, sie willkommen zu heißen und mit ihnen in einen Dialog zu treten, in dem vieles offen, unklar, und vieles erst entdeckt, erforscht und kennengelernt werden will? Beginnt nicht genau hier die professionelle sozialpädagogische Aufgabe, Prozesse der Annäherung und Kooperation zu gestalten. Die Fachkräfte kennen die Beteiligungsrechte, wie sie im KJHG und im Kita-Gesetz des Landes Brandenburg festgelegt sind. Der Alltag der tatsächlichen Zusammenarbeit mit den Eltern ist voll von Fragen, Stolpersteinen, Irritationen, Ent-Täuschungen und Verunsicherungen und das von beiden Seiten.

Erziehungspartnerschaft, in der sowohl die Elternkompetenz als auch die Kompetenz der Fachkräfte zum Wohle der anvertrauten Kinder zusammenwirken, braucht Orientierung, Übung und Grundlagenarbeit auf mehreren Ebenen. Viele Eltern in Brandenburg und damit Erzieherinnen in doppelter Weise – nämlich beruflich und als Mütter der eigenen Kinder – sind „in ihrem Lebenslauf durch ein Bildungs- und Erziehungssystem gegangen, das wenig Raum für tatsächliche Mitbestimmung, für Heterogenität in Bezug auf Erziehungsziele, für Zusammenarbeit mit der Kindertagesbetreuung zuließ. Die Entwicklung in Richtung Mitbestimmung und Mitwirkung der Eltern

braucht Zeit, Geduld und kommunikative Fähigkeiten der Erzieherinnen und Leiterinnen“ (vgl. Studie des IFK a.d. Uni Potsdam, zitiert nach dem Vortrag 'Kindertageseinrichtungen: Betreuungsservice oder Erziehungspartner? Elterliche Erwartungen an die Tagesbetreuung', im Rahmen der Fachtagung 'Qualität trotz Kostendruck', 1997).

In meiner beruflichen Auseinandersetzung mit der Aufgabe 'Kooperation Kita-Familie' hat neben Psychoanalytischer Pädagogik, Bindungsforschung und dem systemischen Blick auf diese beiden Systeme die Reggio-Pädagogik die deutlichsten Impulse gegeben. Als neuralgischen Punkt institutioneller Pädagogik nennt Malaguzzi Spaltung und Isolierung; er spricht in diesem Zusammenhang von der 'Einsamkeit der Erziehenden': *„Einer der größten Fehler der traditionellen Pädagogik ist die 'Spaltung' – die Isolierung der Erzieherinnen untereinander und die Getrenntheit von den Eltern und dem sozialen Umfeld. Isolierung führt dazu, daß Energieeinsatz als 'Verpuffen' von persönlichen Kräften erlebt wird, – Unlust, Ausgebranntsein sind die Folge.....Leben mit Kindern, mit Eltern, mit Großeltern und anderen heißt in erster Linie kommunizieren, forschen, sich gegenseitig entdecken und akzeptieren. Leben mit Kindern heißt ein Kommunikationsnetz entwickeln...'* (Loris Malaguzzi, in: Hundert Sprachen hat das Kind, Berlin 1992).

Mit dem Phänomen Spaltung-Isolierung-Einsamkeit bin ich im Rahmen der Fortbildungsarbeit im Kita-Bereich häufig konfrontiert und aus diesem Grund auf der Suche nach Strategien, die Übergänge zu lebendigem Zusammenwirken ermöglichen. In dieser Suchbewegung begegnete ich der Kita 'Bummihaus' in Jeserig, einem Dorf nahe der Stadt Brandenburg. Ich war beeindruckt von der kommunikativen Atmosphäre in dieser Kindertagesstätte und habe mich im August

zu einem Gespräch zum Thema eingeladen. Deutlich wird hier eine veränderte Kooperation zwischen Kita und Familie und auch hier kam der entscheidende Impuls aus Reggio. Die Kindertagesstätte 'Bummihaus' hat in den Jahren 96/97 am Modellprojekt 'La Vela del Sole' mitgearbeitet, – ein Projekt, das von der Kinder- und Jugend-Kunst-Galerie 'Sonnensegel' geplant und durchgeführt und vom MBSJ finanziert wurde. Im Mittelpunkt des Projektes stand die Begegnung der Kita-Pädagogik mit der Kunst grundlegend inspiriert durch die Reggio-Pädagogik. Ausgehend von dieser Begegnung entwickelte sich eine bemerkenswerte Wellenbewegung, die ihre Kreise zieht. Im Folgenden möchte ich Aspekte der Zusammenarbeit mit den Eltern in den Mittelpunkt stellen und Ausschnitte des Gesprächs wiedergeben. Ich beginne das Gespräch mit der Frage, wie es in der Kita 'Bummihaus' um die Zusammenarbeit mit den Eltern steht?

**Bärbel Matschas:** Die Eltern kommen sehr gerne zu uns und sie bringen sehr viel Zeit mit. Sie wünschen sich den Kontakt mit der Erzieherin. Sie wollen nicht schnell ihr Kind abgeben und raus. Sie wollen – wenn auch über Kleinigkeiten – mit der Erzieherin reden, auch über Probleme auf der Arbeitsstelle, – Probleme, die nicht immer das Kind betreffen.

**Monika Bekemeier:** ...d.h. sie wünschen sich offene Türen, gab es die bei euch schon immer?

**Bärbel Matschas:** Eigentlich nicht. Wir hatten nur zu bestimmten Anlässen mit den Eltern gesprochen – zu Elternversammlungen, Elternnachmittagen, zu Höhepunkten bei Festen und Feiern in der Einrichtung. Dieser tägliche Kontakt, der war nicht so intensiv wie er sich jetzt entwickelt hat.

**Monika Bekemeier:** Wie sieht das in der Region aus? Welche Bedürfnisse/Wünsche der Eltern gibt es an die Kitas?

**Sigrid Wolf:** Die Türen offen zu halten für die Eltern – den ganzen Tag, das ist noch nicht üblich. Sicher ist der Wunsch bei Eltern von Krippen- und Kindergartenkindern da. Bei den Eltern von Hortkindern bricht der Kontakt leider oft ab. Es werden in der Region verschiedene Formen der Zusammenarbeit ausprobiert, nachwievorn sind die Eltern-abende die verbreitetste Form. Kita 'Bummihaus' hat sehr gute Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Eltern. Vor einem Jahr haben wir diesen Raum der Begegnung eingerichtet; hier treffen sich Eltern mit Eltern. Das ist m.E. eine sehr gewinnbringende Art.

**Monika Bekemeier:** Eltern sind in der Kindertagesstätte auch den Tag über präsent. Sie kommen, um Anteil zu nehmen, ihre Sorgen zu erzählen, einen Gesprächspartner zu haben für eine Vielfalt von Themen. Was macht das mit den pädagogischen Fachkräften?

**Bärbel Matschas:** Anfangs fühlten wir uns in dieser Situation total überfordert. Wir waren der Meinung, daß wir den Eltern zeigen müssen, wie gut wir als Erzieher sind. Mit dieser Einstellung haben wir den Eltern alle Pflichten aus der Hand genommen und wir haben uns um Eltern und Kinder kümmern wollen. Das klappte natürlich nicht. Wir waren total überfordert und die Kinder spielten diese Situation aus. Im Laufe der Zeit haben wir gelernt, daß wir uns die Aufgaben mit den Eltern teilen und daß die Eltern solange sie in der Kita sind natürlich auch Ansprechpartner für ihre Kinder bleiben. Jetzt – wo die Aufgaben und Rollen wirklich geteilt und geklärt sind, macht es viel Spaß.

**Sigrid Wolf:** So werden nämlich die Eltern und Erzieher wirklich Partner. Abgestimmt ist das Konzept ja mit Eltern, Erzieherinnen und Träger, im Kita-Ausschuß, in den Gruppenelternabenden bzw. dann in den Gesamtelternabenden. Bei der Anmeldung, im Aufnahmegespräch werden die Eltern bereits über die pädagogische Konzeption informiert und sie wissen dann auch mit welchen Erwartungen die Kita an die Eltern herantritt, gleichzeitig wird aber auch nach den Wünschen und Erwartungen der Eltern gefragt.

**Monika Bekemeier:** Die Türen sind offen, die Eltern sind gefragt, sie haben vielfältige Möglichkeiten der Beteiligung. Haben denn die Eltern Zeit?

**Bärbel Matschas:** Der Raum der Begegnung ist ein- bis zweimal im Vierteljahr geöffnet. Die Eltern werden rechtzeitig informiert, daß das Kita-Cafe geöffnet ist. Sie wissen dann auch, daß die Hortkinder und die älteren Kindergarten-Kinder diesen Nachmittag vorbereiten. Es ist den Eltern offen, wann sie kommen und wir schließen das Cafe erst dann, wenn alle genug Zeit zum Miteinanderreden hatten. Und bei dieser Begegnung entstehen tolle Gespräche und Ideen unter den Eltern, die uns Anregung geben Verschiedenes neu zu durchdenken.

**Monika Bekemeier:** Die Idee zu einem Begegnungsraum für Eltern, den die Kinder vorbereiten, und damit ja ihren Eltern auch ein Geschenk machen - wie kam es dazu?

**Bärbel Matschas:** Den Raum gibt es seit einem Jahr und die Idee kam mit dem Projekt 'La Vela del Sole'. Bei der intensiven Auseinandersetzung mit der Reggio-Pädagogik wurde deutlich, wie bedeutsam die Begegnungen in der Piazza in den Reggio-Kindergärten sind, für die Kinder und



auch für die Eltern. Wir haben mit unserem schmalen Flur natürlich keine Piazza, aber die Idee einen Raum der Begegnung zu schaffen, die war damit geboren. Und so haben wir in unseren räumlich beengten Verhältnissen einen sehr schönen Speiseraum eingerichtet und diesen nutzen wir dann an bestimmten Nachmittagen als Raum der Begegnung, sozusagen als Eltern-Cafe.

**Sigrid Wolf:** Es ist wichtig, daß den Eltern in den Kitas tatsächlich Raum gegeben wird für die Begegnung Eltern/Eltern, Eltern/Erzieher und Eltern/Kinder/Erzieher. Das gehört m.E. unbedingt in die Raumkonzeption der Tagesstätten. Es muß den Eltern Raum gegeben werden, wo sie selbstverständlich Information bekommen: Einblick in die Dokumentation der pädagogischen Prozesse haben, wo die Kita-Zeitung ausliegt, aktuelle Mitteilungen ausgetauscht werden können, wo Gespräche möglich sind. Und es kann auch ein Platz sein, um zur Ruhe zu kommen: Wo sich Eltern hinsetzen und einen Moment ausruhen können. Das gehört m.E. zur Kultur einer Tagesstätte, die es mit der Kommunikation und Partnerschaft Eltern - Kinder - Erzieherinnen ernst nimmt.

**Monika Bekemeier:** Warum findet das in so vielen Kindertagesstätten nicht statt? Was macht es so schwer, eine 'Kultur der Begegnung' zu entwickeln?

**Sigrid Wolf:** Ich kann nur vermuten: eine Erzieherin versteht sich als Profi und es könnte sein, daß sie Scheu hat, sich auf die Finger schauen zu lassen. Denn die Eltern bringen ihr Liebstes in die Kita und die Erzieherin ist an der Erziehung mitbeteiligt und zwar ganz wesentlich. Zum Beispiel habe ich mir von meiner Tochter auch oft anhören müssen: 'aber Frau..macht das so mit mir...'

Es ist eine sehr empfindliche Schnittstelle in der Beziehung Eltern - Erzieherin. Ich stand erst unlängst vor einer verschlossenen Kita-Tür und es begann eine heftige Diskussion mit dem Team zum Thema 'den Eltern die Türen öffnen'. Als Motiv für die verschlossene Türe wurden vom Team Hygiene-Gründe benannt. Früher gab es eben die Klingel an der Tür und die Kinder wurden vollständig angekleidet den Eltern übergeben. Heiße Diskussionen fanden im Team anschließend zu meiner Aussage, daß die Eltern natürlich in die Einrichtung kommen und auch Platz nehmen dürfen, statt. Als Argumente dagegen wurde u.a. genannt, daß das Haus schmutzig wird. Ich bin gespannt, wie's aussieht, wenn ich in den nächsten 14 Tagen wieder hinkomme, ob sie den Schritt gewagt haben.....

**Monika Bekemeier:** Welche Schritte braucht es von dieser 'geschlossenen Gesellschaft Kita' zu einem Raum der Begegnung und Kommunikation?

**Bärbel Matschas:** Ich erinnere die anfänglichen Gespräche in unserem Team: Da fühlten sich die Erzieherinnen nur beobachtet von den Eltern. Sie fanden es als unangemessen, daß die Eltern zuschauen, wie z.B. die Erzieherin das Kind windelt und dabei laufend dreinredeten. Oder sie fühlten sich kontrolliert, ob sie auch wirklich zur gleichen Zeit alle Kinder im Blick hatten, in dem Sinne etwa 'na hoffentlich packt sie das auch wirklich, mit sovielen Kindern umzugehen'. Zu spüren war auch die Angst der Eltern, einem Kind könnte etwas passieren, wenn es nicht in direktem Blickkontakt mit der Erzieherin war. Bei diesen ersten Schritten der Veränderung war das sehr anstrengend für uns alle. Es war ungewohnt und es brauchte seine Zeit, bis sich gegenseitiges Vertrauen entwickelt hat. Vorher hatte die Erzieherin Hemmungen zu sagen 'würden

sie mal bitte mit anfassen'. Das ist heute selbstverständlich. Die Eltern kommen nicht, um zuzuschauen, was mit den Kindern passiert, sondern sie sind aktiv mit dabei und helfen. Aber das braucht seine Zeit: An manchen Tagen gab es genervte Kommentare im Sinne 'na so haben wir uns die Elternzusammenarbeit nicht vorgestellt'. Heute überwiegt das Gefühl, die Eltern sind eine Hilfe.

**Monika Bekemeier:** Wo liegt die Hilfe?

**Bärbel Matschas:** In der Unterstützung und Organisation des Tagesablaufs.

**Monika Bekemeier:** Es hat sich im Rollenverständnis und damit in der täglichen Begegnung etwas verändert: weniger gegenseitige Kontrolle, mehr Vertrauen. Welche Konflikte liegen auf diesem Weg?

**Bärbel Matschas:** Diese Konflikte passieren natürlich anfangs, wenn die Eltern und Kinder neu zu uns kommen. Wir hatten jetzt gerade folgende Situation: die Mutter war ein Jahr zu Hause mit dem Kind. Das Kind war umhegt, umsorgt, immer im Blick der Mutter und dann kommt das Kind in eine Gruppe mit neun/zehn Kindern. Und dann werden die Eltern damit nicht fertig, wenn ein Kind grob ist und die ganze Gruppe wird in Frage gestellt: 'Sind einzelne nicht zu groß für mein Kind, ich habe Angst um mein Kind, es geht unter in dieser Gruppe'. Die Eltern machen sich Sorgen um ihr Kind und das ist in Ordnung und wir müssen alle Kinder, die Gruppe im Blick haben und da heißt es vermitteln, das braucht Zeit und ist manchmal auch mühsam.

**Monika Bekemeier:** 'La Vela del Sole' – welchen Einfluß hat dieses Projekt auf die Zusammenarbeit mit den Eltern? Was hat besonders beeindruckt, besonders beschäf-

tigt, was war der Schlüssel zur Veränderung?

**Sigrid Wolf:** Grundlegender Anspruch des Projekts war es, die Eltern von Anfang an über jeden Schritt zu informieren; was, wie, wer, warum wird im Rahmen des Projekts gearbeitet. Es gab einen Einführungsabend für die Eltern. Deren Interesse war sehr groß, da das Modellprojekt natürlich etwas ganz besonderes war. Und während der Laufzeit des Projekts wurden die Eltern konsequent in den Prozeß miteinbezogen.

**Bärbel Matschas:** Die erste Zusammenkunft mit den Eltern, der Künstlerin, den Erzieherinnen zum Modellprojekt war ausschlaggebend. Mit Bildern aus Reggio und einer Fülle von Informationen wurden die Eltern von der Künstlerin eingeführt und alle waren wirklich sehr neugierig. Und gleichzeitig wurde an diesem Abend deutlich, daß die Mitarbeit der Eltern ausdrücklich gewünscht wird. Von Anfang an hatten die Eltern das Gefühl 'die wollen, daß wir einfach mitmachen' und das fing gleich damit an, daß wir sogar schon Fragen der Raumgestaltung an diesem Abend diskutierten. Wie könnte das Atelier, der Gruppenraum eingerichtet werden? Und es wurde klar und deutlich gesagt, daß wir ohne Eltern keine Räume verändern. Die Eltern sind gefragt, ihre Vorstellungen der Farbgestaltung, bei der Auswahl des Mobiliars, ihre Mithilfe bei der Renovierung... Die folgenden drei Wochen, insbesondere an einem Wochenende wurde mit großen Einsatz umgeräumt, umgebaut, gestrichen... Das hat uns und den Eltern richtig Spaß gemacht.

Nach dieser Umgestaltung brach es aber nicht ab. Im Gegenteil, die Eltern sind weiter mit Neugier immer wieder ins Atelier gekommen. Sie waren neugierig, was die Kinder gemacht haben. Sie kamen mit den Kindern darüber ins Gespräch und sie hiel-

ten sich in diesem Atelier manchmal eine halbe Stunde und länger mit ihrem Kind ganz alleine auf, versunken in Gespräche und zum Teil haben sie sogar mit den Kindern weitergearbeitet.

Nachdem ja nur eine Gruppe an dem Modellprojekt beteiligt war, kamen die Eltern dieser Kinder mit den anderen Eltern ins Gespräch und diese wünschten sich auch für ihre Kinder ein Atelier und die Arbeit mit der Künstlerin.

**Sigrid Wolf:** Auf diese Wünsche ist die Kita eingegangen und die Eltern fühlten sich verstanden und beachtet und damit wuchs das Vertrauen.

**Monika Bekemeier:** Ein Stein kam ins Rollen...Eltern möchten teilhaben. Sie möchten erfahren, was in der Kita passiert, sie möchten informiert werden. Mit diesem Projekt ist es gelungen, die Eltern so neugierig zu machen, so zu interessieren, daß von beiden Seiten ein Aufeinanderzugehen angefangen hat und eine stabile Brücke entstanden ist. In der Regel hat die Kita eine Idee; – wie ist es, wenn die Eltern eine Idee haben – was macht die Kita damit?

**Bärbel Matschas:** Die Ideen der Eltern werden immer umfangreicher. Manchmal fühlen wir uns von diesen Ideen schon fast überrumpelt. So hatten Eltern z.B. jetzt die Idee, für den Nachmittags-Imbiß nicht so viele Süßigkeiten einzupacken. Der Anstoß, bzw. die Kritik dazu kam von Erzieherinnen. Ein paar Eltern haben das aufgegriffen und wünschen nun, daß die Erzieherinnen eine Nachmittagsmahlzeit mit Obst, Gemüse, frischen Broten vorbereiten. Wir sprachen das durch und die Eltern einigten sich, die Lebensmittel abwechselnd mitzubringen und in der Küche zu deponieren. Und die Erzieherinnen sollten dann diesen Imbiß vorbereiten, erweitert wurde das um

die Obst-Pause. Das läuft alles sehr gut – aber daraus ergibt sich jetzt für uns und unsere knappe Personalbesetzung ein kleines Problem: Jede Mutti möchte noch bessere, vielfältigere Sachen mitbringen als die andere und es artet richtig zu Arbeit aus, diesen Imbiß vorzubereiten. Die Erzieherinnen sind richtig überfordert und wir sind soweit, die Eltern zu bitten, weniger mitzubringen, so viele Vorbereitungen können wir nicht leisten...

**Monika Bekemeier:** ..oder eine Mutter, ein Vater würde die Vorbereitungen mit übernehmen...

**Bärbel Matschas:** Die Eltern organisieren ihre Elterntreffs selbständig. Wenn sie der Meinung sind, es gibt Themen, Bedarf dafür, dann laden sie selbst ein. So z.B. wollte eine Mutter über ihre Eltern-Kind-Kur berichten und viele Eltern interessierten sich dafür.

**Monika Bekemeier:** Wie geht es Dir als Leiterin, wenn Eltern eigentätig in der Kita Veranstaltungen bzw. Treffen organisieren? Wenn sie ihre Anliegen selbst in die Hand nehmen?

**Bärbel Matschas:** Ja im ersten Moment war es richtig komisch, als nicht ich sondern diese Mutti den Elterntreff eröffnete, nicht wir begrüßt haben, sondern wir begrüßt wurden. Da war uns schon komisch zumute, aber wir lernen damit umzugehen und ohne Erzieherinnen würden die Eltern das Treffen nicht machen. Sie freuen sich und betonen auch immer, wie wichtig es ist, daß so viele Erzieherinnen dabei sind.

**Monika Bekemeier:** ...heißt das zu lernen 'ich muß nicht alles selber in der Hand haben, in die Hand nehmen – ich kann gelassen zuschauen, wie auch Eltern sich

ihren Raum in der Kita nehmen? Wenn immer von 'den Eltern' gesprochen wird – sind die Mütter gemeint, oder gibt es auch Väter?

**Bärbel Matschas:** ...die Mehrzahl sind Mütter, aber es sind auch schon viele Väter mit dabei - mit steigender Tendenz.

**Monika Bekemeier:** Wie kommt es, daß sich zunehmend mehr Väter beteiligen?

**Bärbel Matschas:** Nein, die Zeiten haben sich total verändert; es sind nicht mehr nur die Mütter, es sind viele Väter, die ihre Kinder abholen und sich dafür interessieren, was bei uns in der Kita passiert. Vor allem sind sie sehr offen und zuvorkommend für handwerkliche Unterstützung.

**Monika Bekemeier:** Welche Bilder / Visionen hast du, wie sich die Zusammenarbeit mit den Eltern weiterentwickeln kann?

**Bärbel Matschas:** Ich wünsche mir, daß die Zusammenarbeit mit den Eltern so intensiv bleibt. Wünschen würde ich mir, daß diese monatlichen Elterntreffs sich erweitern, z.B. auch die Eltern der Hortkinder dazukommen. Denn z. Zt. ist es so, daß vorwiegend die Eltern der Krippenkinder und die der jüngeren Kindergartenkinder zu diesen Treffs kommen und sich für die Belange der Kinder interessieren. Aber die Eltern der älteren Kinder sind sehr wenig vertreten.

**Monika Bekemeier:** Kann es sein, daß die Eltern der Hortkinder sowohl in der Krippen- als auch in der Kindergarten-Zeit dieses selbstverständliche Beteiligtsein, Gefragtsein, Dabeisein nicht erfahren haben. Vielleicht überwiegt die Schwellenangst, weil dieses Reinwachsen schon mit dem Aufnahmegespräch, der Eingewöhnungszeit, dieses selbstverständliche Mit-dabei-Sein als

Erfahrung nicht gelebt wurde; – eine Erfahrung die sie nicht haben?

**Bärbel Matschas:** Ja ich denke schon, daß das eine Ursache dafür ist. Zu den großen Festen kommen sie schon, aber selbst dazu müssen sie von den 'jüngeren' Eltern dazu aufgefordert und extra eingeladen werden.

**Monika Bekemeier:** D.h. die 'jüngeren' Eltern sind eine andere Elterngeneration mit anderen Erfahrungen in der Begegnung Kita-Familie von Anfang an. Sie nehmen selbstverständlicher und selbstbewußter am Leben der Kita teil. Die Hortzeit sehe ich als eine Übergangszeit. Sowohl für Eltern als auch Kinder rückt die Schule immer mehr in den Mittelpunkt und dann beginnt das Loslassen hin zu einer selbst organisierten Freizeit...

An mehreren Stellen unseres Gesprächs ist angeklungen, daß es mit den ersten Schritten der Öffnung erst einmal schwieriger wird: Die Befangenheit, oft verbunden mit Mißtrauen muß von beiden Seiten aufgebrochen und abgebaut werden. Wird die Tür aufgemacht, existieren ja oft noch diese über lange Zeit verfestigten Bilder von 'sich gegenseitig kontrollieren', 'sich etwas vormachen', 'zeigen, daß man sein Geschäft beherrscht'. Auch die Eltern bewegen sich bei diesen ersten Schritten nicht selbstbewußt, sondern befangen. Sie haben keine Bilder von offener Begegnung in sich, sie wurden selbst als Kinder noch am 'Übergabe-Tresen' abgegeben. Hier spielt eine große Rolle, ob Eltern von den Professionellen in dieser Situation eindeutig einladende Signale bekommen....Ist diese Barriere überwunden, sind sozusagen diese Bilder abgearbeitet, dann wird der Kontakt entspannter, interessierter, Neugier und Interesse an der Mitarbeit beginnen zu wachsen. Was braucht es, damit diese Brücken zur Kooperation mit den Eltern gebaut werden?

**Sigrid Wolf:** In Beratung und Fortbildung versuche ich mit Denkanstößen am Alltags-trott zu rütteln, um die aktive Zusammenarbeit mit den Eltern zu unterstützen. Ich muß den Erzieherinnen Mut machen, sich und ihre Arbeit zu öffnen. Ich muß sie in der Arbeit stärken, daß sie sich nicht verstecken müssen und sie die Qualität ihrer Arbeit wertschätzen und aufzeigen. Und Fachkräfte müssen lernen, daß Eltern die Experten für ihr Kind/ihre Kinder sind und daß diese besondere Beziehung zwischen Kind und Eltern geachtet und so die Kommunikation zwischen Eltern und Erzieherinnen zur sichere Basis für das Kind wird.



Ich danke Bärbel Matschas und Sigrid Wolf für das Gespräch, dem ich zur weiteren Ermutigung eine Aussage von Loris Malaguzzi hinzufügen möchte: *„Die Familie mit einzubeziehen war eine unserer tragenden Ideen. Das war die starke Kraft, unseren Kampf zu gewinnen. Denn Ihr müßt nicht glauben, daß unser Weg immer einfach war, er war sogar sehr mühsam...Was können Eltern in einem Kindergarten bewirken? Sie haben eine wichtige Funktion. Sie sind unser kritisches Gewissen und die Sicherheit der Kinder, für die es eine neue Erfahrung ist, im Kindergarten zu sein. Denn der Übergang von der Familie in den Kindergarten ist nicht ohne Probleme. Wenn die Kinder aber merken, daß es eine Verbindung gibt zwischen Eltern und Erziehern, dann fällt ihnen dieser Schritt leichter...Eltern die Kompetenz der Mitarbeit einzuräumen, ist ein völlig neues Konzept. „ (in: „Wenn das Auge über die Mauer springt“, Hamburg 1990).*

Im Sinne einer Zusammenfassung möchte ich mit fünf *GESICHTSPUNKTEN* zur Zusammenarbeit Kita <> Familie meinen Beitrag abschließen. Jeder *Gesichtspunkt*

fordert 'seine eigene Wahrheit, seine eigene Sicht von den Dingen und Prozessen' und braucht den Dialog, das Gespräch zwischen Erzieherinnen, zwischen Erzieherinnen und Eltern und zwischen den unterschiedlichen pädagogischen Professionen:

Gesichtspunkt 1 > die Zusammenarbeit beginnen – der Anfang braucht Struktur und besondere Aufmerksamkeit, das Wissen um die besondere Bindung zwischen Kind und Eltern, die bewußte Gestaltung der Anfangsphase, die Eingewöhnungszeit;

Gesichtspunkt 2 > Eltern Raum einräumen: Elternbefragungen zeigen, daß viele Eltern die Kindertagesstätte auch als Kommunikationsort für sich wollen, hier können Kontakte und soziale Netze geknüpft werden;

Gesichtspunkt 3 > Eltern informieren – Eltern sind in der Regel neugierig, sie möchten informiert werden. Es ist die Aufgabe der Fachkräfte, geeignete Formen der Informationsvermittlung zu gestalten. Die aufwendige Dekoration der Kita mit Bastelarbeiten ist weniger informativ als die systematische Dokumentation der laufenden pädagogische Projekte und Prozesse.

Gesichtspunkt 4 > Eltern wirken mit – werden die Rollen und damit die Kompetenzen geklärt, ist die Kooperation im Alltag eine Bereicherung für beide Seiten.

Gesichtspunkt 5 > Eltern bestimmen mit – im Kita-Ausschuss stehen konzeptionelle, organisatorische und fachpolitische Belange der Kindertagesstätte zur Diskussion.

**Monika Bekemeier**  
**Sozialpädagogisches Fortbildungswerk**  
**Brandenburg**  
**August 1998**

Dietmar Sturzbecher, Corinna Bredow, Heidrun Großmann

# Elternarbeit – Bilanzen und Perspektiven

## 1. Elternarbeit vor neuen Herausforderungen

Das pädagogische Idealbild der Zusammenarbeit von Elternhaus und Kita umfaßt ein breites Spektrum des Zusammenwirkens; die Begriffe „Elternpartizipation“ (die elterliche Teilhabe an der Gestaltung von pädagogischen Arrangements in der Kita) einerseits und „Elternberatung“ (das familienpädagogische Angebot der Kita an die Familien) andererseits kennzeichnen dabei Extrempunkte dieses Spektrums. Elternpartizipation avancierte in den letzten Jahren zu einer von einem Teil der Eltern vorgetragenen und von der Bildungspolitik, dem Gesetzgeber wie auch von den Einrichtungen aufgegriffenen Forderung. Elternarbeit im Sinne familienpädagogischer Prävention und familienunterstützender Hilfen hat indes in der öffentlichen Diskussion um das künftige Profil der Kindertagesbetreuung augenscheinlich an Bedeutung verloren. Dies ist erstaunlich, weil angesichts der Lebensbedingungen vieler Kinder solche unterstützenden Angebote und zuweilen auch kompensatorische Hilfen unverzichtbar erscheinen; denken wir an die anscheinend wachsende Zahl armer Kinder oder die sinkende Aufmerksamkeit von Eltern für die Probleme ihrer Kinder (Sturzbecher & Langner, 1997).

Zur wachsenden Verschiedenheit der Entwicklungsbedingungen von Kindern tragen jedoch nicht nur Modernisierungsprozesse in der Gesellschaft, sondern auch der stetige Wandel von Familie und Kindheit und

damit veränderte Erziehungsbedingungen in der Familie bei (dazu ausführlich: Großmann, 1998). Beispielsweise steigt infolge von Elterntrennungen mit anschließender Wiederverheiratung bzw. mehrfachen Trennungen die Zahl von Stieffamilien bzw. „elternreicher Familien“. In diesen Familien vervielfachen sich die familialen Beziehungsmuster. In der Eltern- bzw. Großelternrolle rivalisieren u. U. viele Bezugspersonen um die kindliche Zuneigung. Bei ungefähr einem Sechstel der Familien handelt es sich zumindest vorübergehend um „Ein-Eltern-Familien“. In diesen Familien besteht die Gefahr, daß die Eltern Erwartungen und Bindungen in bezug auf das Kind übersteigern; die Chancen, soziale Kompetenzen wie „Teilen“ oder „Aushandeln von Interessen“ auf der gleichberechtigten Geschwisterebene zu erlernen, sinken. Neben diesen familienstrukturellen Risikobedingungen können auch psychische Belastungen der Eltern (bspw. durch Anforderungen im Berufsalltag oder durch Arbeitslosigkeit) oder eine überwiegend inaktive Freizeitgestaltung der Familien die familialen Entwicklungsressourcen für Kinder beeinträchtigen (Sturzbecher, 1998).

Jedoch weisen nicht nur die beschriebenen Veränderungen familialer Entwicklungsbedingungen auf die Bedeutsamkeit familienunterstützender Hilfen durch die Kita hin. Auch eine Fülle von Studien zur Effizienz frühpädagogischer Förderprogramme lassen eine enge Zusammenarbeit von Betreuungseinrichtungen und Eltern als wünschenswert erscheinen (Schmidt-Denter, 1987; McKey u. a. 1985; Copple u. a.,

1978; McCall, 1993; Ramey & Campbell, 1991; Weikart & Schweinhart, 1991). Positive Effekte von Frühförderung waren dabei vor allem dann zu verbuchen, wenn die Eltern in die Förderprogramme bzw. in die Planung von Fördermaßnahmen einbezogen wurden. Die sog. „Elternarbeit“ muß also einerseits Eltern vermitteln, daß sie die Angebote ihrer Kita mitbestimmen und mitgestalten können; andererseits ist aus unserer Sicht öffentliche Kindertagesbetreuung auch als niedrigschwelliges familienpädagogisches Beratungsangebot zu verstehen, das krisenorientierte Angebote der Jugendhilfe ergänzt, vor Eintritt bedrückender Problemlagen einsetzt sowie Erziehungsunsicherheiten der Eltern und auch zeitweilige Erziehungsschwierigkeiten als Normalfall ansieht. Bei der Nutzung eines solchen familienpädagogischen Beratungsangebotes ihrer Kita geraten Eltern viel weniger als beispielsweise in Erziehungsberatungsstellen in die Gefahr, als „erziehungsuntüchtig“ stigmatisiert zu werden. Realisiert werden kann dieses Angebot im Rahmen traditioneller Methoden der Elternarbeit, also auch ohne die Etablierung spezieller Förderprogramme.

## 2. Einige methodische Vorbemerkungen

Welche Einflußfaktoren bestimmen die Qualität des Zusammenwirkens von Kita und Familie, wo liegen Optimierungserfordernisse und -möglichkeiten der Elternarbeit? Diesen Fragen wird im folgenden anhand von Befunden der Untersuchung „Neue Konzepte für Kindertageseinrichtungen“ nachgegangen. Im Rahmen dieser Studie wurden am Beispiel Bayerns, Brandenburgs und Nordrhein-Westfalens die Situation und Perspektiven der Kindertagesbetreuung analysiert (s. Fthenakis u. a., 1995; Sturzbecher u. a., 1996). Neben den

im Elementarbereich tätigen Berufsgruppen (Einrichtungsleiterinnen, Erzieherinnen, Berufspraktikantinnen, Praktikantenleiterinnen sowie Fachberaterinnen) sowie den Trägern und Ausbildungsstätten wurden die Eltern in diese Untersuchung einbezogen und über die Zusammenarbeit mit der Kindertageseinrichtung befragt. Die Erhebung der Daten erfolgte 1994 mittels einer schriftlichen Befragung.

Der Befragungsschwerpunkt „Zusammenwirken von Kita und Familie“ umfaßte drei Fragenkomplexe: Der erste Komplex bezog sich auf Voraussetzungen des Zusammenwirkens und erfaßte den Informationsgrad und die Informationsquellen der Eltern über ihre Mitwirkungsrechte, die Moderation der Elternarbeit durch den Träger und durch die Leiterin sowie das Arbeitszeitbudget für die Zusammenarbeit mit Eltern (s. ausführlich dazu Sturzbecher & Bredow, 1998). Der zweite Komplex erfaßte den Stellenwert und die Erfahrungen mit verschiedenen Formen von Elternarbeit. Schließlich bezog sich der dritte Komplex auf die Inhalte des Zusammenwirkens und ihre Bedeutung aus Sicht der Eltern und des pädagogischen Personals; dieser Fragekomplex wird im Mittelpunkt der vorliegenden Ausführungen stehen. Bevor wir aber diesbezügliche Ergebnisse zur „Elternmitbestimmung“ und „Elternberatung“ vorstellen, soll zunächst der Stellenwert verschiedener Formen der Elternarbeit betrachtet werden.

## 3. Bedeutung der Elternarbeit aus unterschiedlichen Perspektiven

Sowohl das pädagogische Personal von Kitas als auch die Eltern schätzen eine gute Zusammenarbeit zwischen Eltern und Kita.

Befragen wir die Eltern, so halten 62% der bayerischen, 86% der nordrhein-westfälischen und 78% der brandenburgischen Eltern die Einbeziehung von Eltern in die Kita-Arbeit als Gesichtspunkt bei der Auswahl einer Kita für ihr Kind für wichtig oder sehr wichtig. Die Leiterinnen reflektieren in allen drei Bundesländern diese hohe elterliche Wertschätzung für die Elternarbeit adäquat. Dies zeigt sich auch darin, daß mehr als die Hälfte von ihnen in Bayern und Brandenburg sowie mehr als ein Drittel in NRW die Zusammenarbeit mit den Eltern als bedeutsames Kriterium für die Qualität der pädagogischen Arbeit ansehen. Diese Einschätzung teilen 56% der brandenburgischen, 48% der bayerischen und 44% der nordrhein-westfälischen Erzieherinnen; hier findet sich ein statistisch überzufälliger Ost-West-Unterschied. Auch die Fachberaterinnen messen diesem Kriterium in den alten Bundesländern etwas geringere Bedeutung bei als in den neuen. Eine Erklärung für diese Unterschiede zwischen Brandenburg und den anderen beiden Bundesländern ist in der Kita-Reform nach der „Wende“ zu sehen, die mit einer Stärkung der Elternrechte verbunden war und Erzieherinnen und Eltern für Fragen der Elternarbeit sensibilisierte. Im Vergleich der drei Länder räumt das brandenburgische Kita-Gesetz auch die weitestgehenden gesetzlichen Garantien für elterliche Mitbestimmung ein. Während in Bayern und NRW auf Entscheidungsmöglichkeiten gerichtete Elternrechte zurückhaltend verankert sind und eher Rechte auf beratende Mitwirkung eingeräumt werden, gibt es in Brandenburg für Eltern weiterreichende Beschlußrechte, die über einen drittelparitätischen Abstimmungsmodus zusammen mit Erzieherinnen und Trägern in verbindlich vorgeschriebener gemeinsamer Beratung („Kita-Ausschuß“) ausgeübt werden können.

Weiterhin kann konstatiert werden, daß sich die anscheinend höhere Wertschätzung der brandenburgischen Erzieherinnen für die Zusammenarbeit mit den Eltern auch in einer größeren Breitenwirkung ihrer Elternarbeit niederschlägt: Der Anteil von Kindern, bei denen keine Zusammenarbeit mit den Eltern stattfindet, fällt im Vergleich zu Bayern und NRW kleiner aus, und in Brandenburg sind bei der Zusammenarbeit mit den Eltern deutlich häufiger auch die Väter einbezogen. Verwiesen sei an dieser Stelle auf die Zusammenhänge zwischen der Elternwahrnehmung der Erzieherinnen und der Breitenwirkung ihrer Elternarbeit: Erzieherinnen, die die Eltern als unterstützend anerkennen und wenig destruktiv erleben, arbeiten auch mit mehr Elternhäusern zusammen als andere. Brandenburgische Erzieherinnen fühlen sich nicht nur im Vergleich zu ihren Kolleginnen aus Bayern und NRW von den Eltern etwas stärker unterstützt und geschätzt, sondern beklagen darüber hinaus weniger häufig voreilige Vorwürfe oder Einmischungsbestrebungen der Eltern. Umgekehrt attestieren auch die brandenburgischen Eltern ihren Erzieherinnen mehr Kooperativität (Bemühen um regelmäßigen Kontakt, Ernstnehmen von Vorschlägen) als die Eltern aus Bayern und NRW. Das zum Befragungszeitpunkt ein wenig bessere „psychologische“ Klima im Verhältnis von Eltern und Erzieherinnen in Brandenburg steht offensichtlich in Wechselwirkung mit der Tatsache, daß brandenburgische Erzieherinnen trotz eines geringeren Arbeitszeitbudgets für die Zusammenarbeit mit den Eltern im Vergleich zu den Erzieherinnen der anderen beiden Bundesländern die geringste Belastung durch die Elternarbeit reflektieren.

Wenden wir uns nun dem Stellenwert der verschiedenen Formen der Elternarbeit zu. Vergleichen wir die Bedeutung, die Leiterin-



nen, Erzieherinnen und Eltern verschiedenen Formen der Elternarbeit beimessen, so zeigen sich Landesunterschiede, die teilweise auch über die einzelnen Interessengruppen hinausreichen. So scheinen in Brandenburg eher informelle Formen der Elternarbeit wie beispielsweise Gespräche beim Bringen bzw. Abholen des Kindes gegenüber formalen Formen wie Sprechstunden sowohl bei Erzieherinnen als auch bei Eltern größere Beliebtheit zu genießen. In den alten Bundesländern werden dagegen eher Elternsprechstunden (besonders in Bayern), Elternbriefe und die Zusammenarbeit mit dem Elternbeirat (besonders in NRW) als sehr wichtig eingeschätzt. Beim Vergleich des pädagogischen Personals mit den Eltern fallen in allen Ländern Unterschiede zwischen diesen beiden Interessengruppen auf; beispielsweise beurteilen Eltern alle methodischen Formen (wie auch alle Inhalte, s. u.) der Elternarbeit als weniger wichtig. Eine Ausnahme existiert in Brandenburg: Elternsprechstunden werden hier von den Eltern für wichtiger gehalten als vom pädagogischen Personal, was auf ein diesbezügliches Defizit in der Elternarbeit hindeuten könnte.

Länderübergreifend zeigt sich, daß mit der Zunahme der Gruppengröße und der Zahl der ausländischen Kinder in der Gruppe Erzieherinnen bestimmte Formen der Elternarbeit wie die Zusammenarbeit mit dem Elternbeirat, Elternsprechstunden und Elternbriefe bevorzugen. Insgesamt steigen zwar mit der Gruppengröße und der Zahl ausländischer Kinder in der Gruppe die Investitionen in die Elternarbeit, die Zusammenarbeitsquote sinkt jedoch. Allerdings haben

diese beiden Rahmenbedingungen auf das Belastungserleben der Erzieherinnen keinen Einfluß. Die erlebte Belastung durch die Elternarbeit hängt vielmehr in erster Linie von der wahrgenommenen elterlichen Wertschätzung und Unterstützung ab; in weitem Abstand gefolgt von der Berufserfahrung (mit den Berufsjahren der Befragten nimmt die empfundene Belastung durch die Elternarbeit ab) sowie Aus- und Fortbildungsdefiziten wie fehlenden Kenntnissen über Konzepte zur Einbindung von Eltern in die pädagogische Arbeit und zur Öffnung der Kita für Eltern. Schließlich beeinflussen erwartungsgemäß die allgemeine Arbeitszufriedenheit und die Wahrnehmung elterlicher Blockaden in der Zusammenarbeit das Belastungserleben.

Die Bedeutung verschiedener Inhalte der Elternarbeit haben wir aus Sicht verschiedener Interessengruppen (Leiterinnen, Erzieherinnen, Väter, Mütter, Fachberaterinnen) anhand von 13 Fragen, sg. „Items“, erhoben. Diese Items spiegeln ein breites Inhaltsspektrum wider, das von pädagogisch-konzeptioneller Mitbestimmung der Eltern bis hin zur Renovierung von Kita-Räumen durch Eltern reicht. Da die differenzierten Daten für eine vertiefende Auswertung zunächst zusammengefaßt werden müssen, strukturierten wir die Itemmenge mittels explorativer Faktorenanalysen<sup>1</sup>. Das Ergebnis dieser Bemühungen in Form von verschiedenen Dimensionen des Zusammenwirkens von Eltern und Kitas („Faktoren“) sowie die dazugehörigen Fragen und die interne Konsistenz dieser Dimensionen zeigt die Tabelle 1.

1 Die methodischen Erläuterungen erscheinen uns für den wissenschaftlich interessierten Leser als Interpretationshintergrund wichtig; andere Leser bitten wir für die Ausführlichkeit um Verständnis.

**Tab. 1: Inhalte des Zusammenwirkens von Eltern und Kitas**

*„Wie wichtig ist, daß Erzieherinnen in der Zusammenarbeit mit Eltern die folgenden Inhalte berücksichtigen?“*

	Cronbachs $\alpha$
<b>1. Mitbestimmung der Eltern</b> (pädagogisch-konzeptionell, institutionell) <ul style="list-style-type: none"> <li>– Berücksichtigen von Elternmeinungen bei wesentlichen Grundentscheidungen (Kita-Konzept, Aufnahmekriterien etc.) *</li> <li>– Berücksichtigen von Elternwünschen zu pädagogischen Zielen, Inhalten und Methoden</li> </ul>	Elt: .53 GL: .65 KL: .69
<b>2. Mitwirkung der Eltern in der pädagogischen Arbeit</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Beteiligung der Eltern an der Kita-Arbeit (z. B. Hospitationen, zusätzliche Vorlesestunden)</li> </ul>	
<b>3. Beratung der Eltern</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Gespräche über Erziehungsfragen und -schwierigkeiten</li> <li>– Unterstützung der Eltern bei der Kontaktaufnahme mit anderen Einrichtungen (z. B. Erziehungsberatung)</li> <li>– Gespräche mit den Eltern über deren persönliche und familiäre Probleme</li> </ul>	KL: .69 GL: .46 KL: .49
<b>4. Informieren der Eltern</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Informieren der Eltern über die Gruppe und die Tagesabläufe</li> <li>– Regelmäßiges Informieren der Eltern über Entwicklung und Verhalten des Kindes</li> <li>– Informieren der Eltern über Arbeitsweise und pädagogisches Konzept der Einrichtung</li> <li>– Wissensvermittlung über die Erziehung und Entwicklung von Kindern</li> </ul>	Elt: .63 GL: .42 KL: .47
<b>5. Begegnung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– In der Kita Gelegenheit schaffen, daß Eltern sich kennenlernen</li> <li>– Gegenseitige Hilfe zwischen den Eltern organisieren</li> <li>– Handwerkliche Mitgestaltung der Kita (z. B. Räume renovieren, Spielplatz gestalten)</li> </ul>	Elt: .61 GL: .49 KL: .54

\* In den Konstrukten sind die Items nach der Ladung in absteigender Rangreihe (Erzieherinnen) notiert.

Betrachten wir das Ergebnis zuerst methodenkritisch. Zunächst ist einzuräumen, daß wir das Item „Mitwirkung der Eltern in der pädagogischen Arbeit“ nicht in der Faktorenanalyse berücksichtigt, sondern separat ausgewert haben. Der Grund dafür ist, daß das pädagogische Personal der Kitas in allen Bundesländern die Mitwirkung der Eltern an der pädagogischen Arbeit als einen Aspekt der elterlichen Mitbestimmung über pädagogisch-konzeptionelle Fragen ansieht, während bei den Eltern diese Mitwir-

kung bei der pädagogischen Arbeit mit dem Item „Handwerkliche Mitgestaltung der Kita“ einen überaus stabilen Faktor bildet. Dies ist vielleicht den ähnlichen Rahmenbedingungen beider Mitwirkungsarten im Handlungsvollzug geschuldet: Hospitieren und auch Renovieren in der Kita erfordert aus Elternsicht, daß man Zeit und bei vorhandenen „Schwellenängsten“ eventuell auch den Mut findet, „außer der Reihe“ in die Kita zu gehen und seinen Beitrag zur Verbesserung bzw. Verschönerung der

Angebote in der Kita dem kritischen Blick von Mitletern und Erzieherinnen auszusetzen.

Sehen wir von der elterlichen Mitwirkung an pädagogischer Arbeit ab, finden wir für die Gesamtstichproben aller Eltern, aller Erzieherinnen und aller Leiterinnen übereinstimmende Vierfaktorenlösungen, deren Faktoren wir als „Elternmitbestimmung“, „Elternberatung“, „Informieren der Eltern“ und „Elternbegegnung“ benannt haben. Alle Faktoren leisten einen substantiellen Beitrag zur Varianzaufklärung, die bei 59% (Eltern), 52% (Erzieherinnen) bzw. 54% (Leiterinnen) liegt. Die Faktoren sind zwar in der Regel nicht statistisch unabhängig voneinander; ihr Zusammenhang ist aber niedrig und überschreitet nur in zwei Fällen einen Wert von  $r_s = .30$ . Dies bedeutet, daß

„Elternmitbestimmung“, „Elternberatung“, „Elterninformation“ und „Elternbegegnung“ sowie darüber hinaus auch „Elternmitwirkung“ deutlich unterscheidbare und stabile Aspekte des Zusammenwirkens von Eltern und Kita darstellen.

Betrachten wir nun vergleichend die Mittelwerte der Interessengruppen zu den einzelnen Dimensionen und in verschiedenen Bundesländern (s. Tab. 2). Diese Mittelwerte wurden so dargestellt, daß sie unabhängig von der Itemanzahl der Faktoren zwischen dem Minimalwert „1“ und dem Maximalwert „3“ variieren. Es sei vorausgeschickt, daß sich die Einschätzungen der Eltern aus den drei Bundesländern systematisch geringer unterscheiden als die Einschätzungen der Erzieherinnen oder der Leiterinnen.

**Tab. 2: Mittelwerte zu den Konstrukten**

	Bayern			NRW			Brandenburg		
	KL	GL	Eltern	KL	GL	Eltern	KL	GL	Eltern
Pädagogisch-konzeptionelle und institutionelle Mitbestimmung	1,9	1,7	1,5	2,0	1,8	1,7	2,4	2,2	1,7
Mitwirkung in der pädagogischen Arbeit	1,6	1,7	1,5	1,9	1,9	1,7	1,9	1,9	1,8
Elternberatung	2,5	2,4	1,8	2,5	2,5	1,9	2,2	2,2	1,7
Elterninformation	2,3	2,2	2,2	2,2	2,2	2,2	2,2	2,2	2,3
Elternbegegnung	1,9	1,8	1,6	1,9	1,8	1,7	1,8	1,7	1,6

„1“ = „Nicht so wichtig“, „2“ = „Wichtig“, „3“ = „Sehr wichtig“

Allgemein zeigt sich, daß mit Ausnahme des Konstrukts „Elterninformation“ alle anderen inhaltliche Aspekte des Zusammenwirkens von Eltern und Kita von den Eltern geringer bewertet werden als von den Erzie-

herinnen. Eltern halten das Informieren über den Alltag in der Kita sowie über die Entwicklung und das Verhalten des Kindes für den mit deutlichem Abstand wichtigsten Inhalt des Zusammenwirkens mit der Kita.

Das pädagogische Personal hält hingegen solche Aspekte, die sich auf Mitbestimmung und Elternmitwirkung bei pädagogisch-konzeptionellen Fragen beziehen, für weit- aus wichtiger als die Eltern selbst.

Zugleich ist auf zwei markante Unterschiede zwischen Brandenburg und den beiden alten Bundesländern zu verweisen. Das familienpädagogische Engagement, also „Elternberatung“, wird vom brandenburgischen Erziehungspersonal als deutlich weniger wichtig eingeschätzt als von den Kolleginnen in Bayern und NRW, die darin den wichtigsten Aspekt der Zusammenarbeit mit der Familie sehen. Elternmitbestimmung hingegen genießt in Brandenburg eine wesentlich höhere Wertschätzung als in den beiden alten Bundesländern.<sup>2</sup> Allerdings ist zu ergänzen, daß in Brandenburg der hohen Wertschätzung des Erziehungspersonals für Elternmitbestimmung keine entsprechende elterliche Mitwirkungsbereitschaft gegenübersteht. Diese auffällige Diskrepanz sei an dieser Stelle einmal beispielhaft illustriert: Von den Erzieherinnen bewerten 36% die „Berücksichtigung der Elternmeinung zu konzeptionellen Grundentscheidungen“ in der Kita als sehr wichtig, was gravierend über der elterlichen Zustimmungsquote von 5% liegt. Ähnlich verhält es sich mit dem Berücksichtigen von Elternwünschen zu pädagogischen Zielen, Inhalten und Methoden.

Hier deuten sich Schwachpunkte in der Kindertagesbetreuung in Brandenburg und vermutlich auch der neuen Bundesländer an, die aus der DDR-Tradition durchaus plausi-

bel erscheinen. So zeigte sich aus unserer Sicht der Totalitarismus des Bildungssystems im Vorschulbereich normalerweise nicht, wie vielfach unterstellt, in staatlichen Eingriffen in das familiäre Erziehungssystem, sondern im Betreiben eines parallelen staatlichen Erziehungssystems, dessen Inhalte und Methoden der elterlichen Mitsprache unzugänglich blieben und das über „Elternaktive“ demokratisch nur scheinlegitimiert war. Diesem gesellschaftlichen Paradigma entsprechend wurde einerseits bezüglich familienpädagogischer Intervention Zurückhaltung geübt, andererseits aber Eltern auch kaum Einflußmöglichkeiten in der Kita zugestanden. Im Zuge der veränderten gesellschaftlichen Kontextbedingungen der Erziehungs- und Bildungsarbeit haben sich jedoch die Anforderungen an die Elternarbeit in zweierlei Hinsicht erhöht: Die Kita muß heute verstärkt ihre Chancen zu familienpädagogischer Prävention und kompensatorischer Erziehung nutzen und zugleich Elternpartizipation im Sinne von Mitbestimmung und Mitwirkung bei der Interessenvertretung nach außen fördern. Dies gilt übrigens nicht nur für die neuen Bundesländer. Es kann vermutet werden, daß der in vielen Kommunen notwendige quantitative Ausbau des Kinderbetreuungsangebots in den alten Bundesländern genauso wie der mancherorts notwendige Abbau von Betreuungsplätzen in den neuen Bundesländern zu Einschränkungen pädagogischer Standards führt, wenn sich nicht Eltern als Interessenvertreter für ihre Kita engagieren (Sturzbecher et al., 1996). Neben Elternpartizipation wird auch Elternarbeit im Sinne des familienpädagogischen Angebots der

2 Aufmerksam ist in diesem Zusammenhang auf die Divergenz beider Aspekte zu machen; von den Inhaltskonstrukten zur Elternarbeit korrelieren nur „Elternmitbestimmung“ und „Elternberatung“ nicht positiv; mit einem hohen familienpädagogischen Engagement geht also nicht auch eine hohe Wertschätzung für Elternmitbestimmung einher.

Kita an Bedeutung gewinnen, denn nicht nur in Ostdeutschland wachsen immer mehr Kinder unter Risikobedingungen wie Arbeitslosigkeit, Armut und familiäre Instabilität auf. Nicht wenige Erzieherinnen haben diesen Bedarf erkannt und melden hier Fortbildungsbedarf an; Themen wie „Kinder in Familienkrisen“ und „Gewalt in Familien“ werden von 30% der Erzieherinnen als besonders wichtig erachtet und vordringlich gewünscht.

Im Rahmen einer vertiefenden Auswertung wollen wir uns nun näher mit „Elternmitbestimmung“ und „Elternberatung“ beschäftigen und dabei Ergebnisse aus Bayern und Brandenburg einbeziehen. Auf der Grundlage von Regressionsanalysen werden wir nachfolgend der Frage nachgehen, welche Kontextbedingungen in den verschiedenen Interessengruppen in Wechselwirkung mit der Bedeutsamkeit von „Elternmitbestimmung“ und „Elternberatung“ stehen. Es sei bemerkt, daß die Aufklärung dieser Zusammenhänge kein explizites Ziel der Studie war und wir deshalb vielleicht manche Rahmenbedingungen von Elternarbeit nicht erhoben haben, die die Wertschätzung für ihre unterschiedlichen Inhalte beeinflussen.

#### **4. Elternmitbestimmung – welche Bedingungen beeinflussen sie?**

Bei der Beschreibung von Einflußfaktoren auf Elternmitbestimmung und Elternberatung haben wir versucht, nicht nur „objektive“ Rahmenbedingungen (z. B. das verfügbare Arbeitszeitbudget) sondern auch „subjektive“ Einflußfaktoren wie die wechselseitige soziale Wahrnehmung der Eltern und der Erzieherinnen zu berücksichtigen. Die Wahrnehmung der Eltern als egoistisch,

autoritär und wenig unterstützend – so unsere Vermutung – kann die Bereitschaft der Erzieherinnen zur Zusammenarbeit schnell lähmen, dies gilt natürlich auch für entsprechende Wahrnehmungen der Eltern von den Erzieherinnen. Eine Faktorenanalyse mit den in der Tabelle 3 unter 1 und 2 aufgeführten Items führte uns zu zwei stabilen Faktoren (Varianzaufklärung: 63%) der Elternwahrnehmung von Erzieherinnen, die wir als „Elterliche Kooperativität“ (Unterstützung, Wertschätzung) und „Elterliche Destruktivität“ (Mißtrauen, Einmischung, Egoismus) bezeichneten. Ergänzend haben wir zwei Einzelitems ausgewertet, die aus Sicht der Erzieherinnen die elterliche Erziehungskompetenz und die Verfügbarkeit eines elterlichen Zeitbudgets für die Zusammenarbeit mit der Kita darstellen.

Wie bei den Erfahrungen der Erzieherinnen mit den Eltern haben wir auch bei den Wahrnehmungen der Eltern über die Erzieherinnen versucht, diesbezügliche Aussagen für eine vertiefende Auswertung zu verdichten. Wir fanden zwei in allen Länderstichproben stabile Faktoren (Varianzaufklärung: 69%), die wir aufgrund inhaltlicher Analogien zur Elternwahrnehmung der Erzieherinnen als „Kooperativität der Erzieherin“ und „Destruktivität der Erzieherin“ bezeichneten (Tabelle 4). Die beiden Konstrukte weisen eine Korrelation von  $R = -.36$  auf, was darauf hindeutet, daß sie gut unterscheidbare Aspekte der Erzieherinnenwahrnehmung von Eltern erfassen.

Tab. 3: Inhalte der Elternwahrnehmung von Erzieherinnen

	Cronbachs $\alpha$
<b>1. Elterliche Kooperativität</b> – Eltern unterstützen mich bei meiner Arbeit. – Eltern geben mir deutlich zu verstehen, daß sie meine Arbeit schätzen.	.61
<b>2. Elterliche Destruktivität</b> – Eltern sind mit persönlichen Vorwürfen schnell bei der Hand – Eltern wollen sich in alles einmischen – Eltern denken nur an das eigene Kind	.61
<b>3. Elterliche Erziehungskompetenz</b> – Eltern sind durch eigene Erfahrungen kompetent in Erziehungsfragen	
<b>4. Verfügbare Zeit der Eltern für Zusammenarbeit</b> – Eltern fehlt die Zeit für eine angemessene Zusammenarbeit	

\* In den Konstrukten sind die Items nach der Ladung in absteigender Rangreihe (Erzieherinnen) notiert.

Tab. 4: Inhalte der Erzieherinnenwahrnehmung von Eltern

	Cronbachs $\alpha$
<b>1. Kooperativität der Erzieherin</b> – Die Erzieherin bemüht sich um einen regelmäßigen Kontakt zu mir. – Die Erzieherin nimmt Vorschläge und Überlegungen zur Erziehung ernst.	.79
<b>2. Destruktivität der Erzieherin</b> – Die Erzieherin kann sich schwer in meine Situation versetzen – Die Erzieherin legt nur auf solche Hilfe Wert, die sie selbst entlastet. – Die Erzieherin denkt, Eltern bringen ihre Kinder nur in die Einrichtung, um sie für den Tag „loszuwerden“.	.64

\* In den Konstrukten sind die Items nach der Ladung in absteigender Rangreihe (Erzieherinnen) notiert.

Ein ausführlicher Ländervergleich hinsichtlich der sozialen Wahrnehmung von Erzieherinnen und Eltern über ihre jeweiligen Pendanten in der Zusammenarbeit findet sich in Sturzbecher & Bredow (1998). Uns interessiert an dieser Stelle nur, wie sich diese Merkmale auf Elternmitbestimmung und Elternberatung auswirken. Darüber hinaus haben wir u. a. den Einfluß folgender Faktoren untersucht:

- Alter und Schulbildung der Eltern, familiäre Belastungen,
- den Informationsgrad über Elternrechte,
- elterliche Besorgnisse über den Erziehungsstil in der Kita (z. B. zuviel Reglement, Überforderung oder ungenügende Förderung) und
- Alter der Erzieherin, Ortsgröße, Einrichtungsgröße, Gruppengröße, Anzahl ausländischer Kinder in der Gruppe,

- die allgemeine Arbeitszufriedenheit der Erzieherin,
- Belastungen durch die Übernahme von Zusatzaufgaben durch die Erzieherin,
- Informationen über innovative Ansätze der Elternarbeit (Elternmitarbeit, Öffnung).

Beginnen wir bei der Ergebnisdarstellung mit den Eltern. Erstaunlicherweise stehen weder das Alter oder das Bildungsniveau der Eltern noch Familienstressoren wie Scheidung, ein hohes familiales Konfliktniveau, Arbeitslosigkeit oder finanzielle Krisen in Wechselwirkung mit der Wertschätzung von Eltern für Mitbestimmung in der Kita. Die elterliche Wertschätzung für Mitbestimmung speist sich im wesentlichen aus ihrer Unzufriedenheit mit der Erzieherin, mit ihrem Erziehungsstil und ihrer Elternarbeit. Den höchsten Vorhersagewert für eine hohe individuelle Bedeutsamkeit von Elternmitbestimmung bei den Eltern besitzt die Einschätzung, daß die Erzieherin sich nicht in die Situation der Eltern hineinversetzen kann, nur auf Entlastung Wert legt und denkt, Eltern bringen ihre Kinder in die Einrichtung, um sie für den Tag „loszuwerden“. Darüber hinaus haben Eltern, die auf sinnvolle Tagesgestaltung Wert legen und befürchten, daß ihr Kind in der Kita zuviel reglementiert wird, ein starkes Bedürfnis nach Mitbestimmung. Sowohl bei Mitbestimmung als auch bei allen anderen o. g. Dimensionen der Elternarbeit existiert ein Effekt des Informationsgrades über Elternrechte derart, daß man bei einem hohen Informationsgrad der Eltern auch auf eine hohe Bedeutsamkeit des Zusammenwirkens von Familie und Kita schließen kann.

Ein analoges Zusammenhangsmuster zeigt sich bei den Erzieherinnen; hier ist die Wertschätzung für Elternmitbestimmung vor allem von den Einstellungen gegenüber den

Eltern abhängig. Die diesbezüglichen Effekte resultieren allerdings vor allem aus der brandenburgischen Stichprobe: Werden die Eltern als unterstützend erfahren und lassen sie ihre Wertschätzung für die Erzieherin erkennen, fördert dies einerseits die Bereitschaft der Erzieherin, ihnen Mitbestimmung zu gewähren. Andererseits beurteilen Erzieherinnen mit negativer Elternwahrnehmung („Eltern sind mit persönlichen Vorwürfen schnell bei der Hand, wollen sich in alles einmischen und denken nur an das eigene Kind“) Elternmitbestimmung geringschätziger als andere. Eine Wechselwirkung zwischen dem Alter der Erzieherinnen oder von strukturellen Variablen (z. B. Orts- und Einrichtungsgröße) auf die Wertschätzung von Elternmitbestimmung läßt sich nicht erkennen, wenn man davon absieht, daß Erzieherinnen von Gruppen mit vielen ausländischen Kindern Elternmitbestimmung für etwas weniger wichtig halten als andere. Schließlich fördern Kenntnisse über innovative Konzepte in der Elternarbeit die persönliche Bedeutsamkeit von Elternmitbestimmung bei Erzieherinnen.

### **5. Elternberatung – wer wünscht sie, wer bietet sie an?**

Es sei zunächst nochmals darauf verwiesen, daß wir unter „Elternberatung“ Gespräche mit Eltern über ihre persönlichen und familiären Probleme, Gespräche über Erziehungsprobleme sowie die Unterstützung der Eltern bei der Kontaktaufnahme mit professionellen Beratungsinstitutionen zusammengefaßt haben und daß die Leiterinnen und Erzieherinnen in Bayern und NRW der Elternberatung deutlich mehr Bedeutung beimessen als das pädagogische Personal in Brandenburg. Betrachten wir nun unsere

Untersuchungsergebnisse genauer, so zeigt sich für bayerische und brandenburgische Eltern übereinstimmend ein Effekt soziographischer Variablen: Vor allem junge Eltern mit niedrigen Schulabschlüssen wissen Beratungsangebote der Kita zu schätzen. Dabei sind sich die Eltern, die Elternberatung zu schätzen wissen, vorhandener Mängel im familialen Umfeld sehr wohl bewußt („Ich habe mich für die Kindertagesbetreuung entschieden, weil ich finde, daß mein Kind dort manchmal besser aufgehoben ist, als zu Hause; zuviel Hektik, zu viele Probleme...“). Allerdings läßt sich nur für Bayern tendenziell belegen, daß Elternberatung von Eltern mit akuten familialen Belastungen besonders geschätzt wird. Vorrangig für die bayerische Teilstichprobe gilt auch, daß Alleinerziehende und Eltern in großen Kommunen die Beratungsangebote besonders hoch schätzen. Auf die für Beratungsangebote unverzichtbare Vertrauensbasis verweist die Tatsache, daß eine positive Wahrnehmung der Kooperativität der Erzieherin („Die Erzieherin bemüht sich um einen regelmäßigen Kontakt zu Eltern und nimmt ihre Vorschläge und Überlegungen zur Erziehung ernst“) den stärksten Einfluß auf die elterliche Wertschätzung für Beratungsangeboten der Kita ausübt.

Nur zwei Bedingungen aus dem untersuchten breiten Bedingungsspektrum der Elternarbeit beeinflussen die Wertschätzung der Erzieherinnen für Elternberatung: die Anzahl der Berufsjahre im sozialpädagogischen Bereich und die Anzahl der betreuten ausländischen Kinder in der Gruppe. Offensichtlich halten vor allem junge Erzieherinnen am Anfang ihrer Berufskarriere die Beratung von Eltern für wichtig; vielleicht soll der selbst zugestandene Beraterstatus das geringe öffentliche Ansehen pädagogischer Berufe kompensieren. Besonders wichtig ist die Elternberatung auch Erziehe-

rinnen aus Gruppen mit einem hohen Anteil ausländischer Kinder. Gemeinsamer Hintergrund dieses Effekts und der bereits dargestellten höheren Ablehnung von Elternmitbestimmung in Gruppen mit ausländischen Kindern ist vielleicht der Wunsch der Erzieherinnen, auf diese Weise die Integration der Kinder in das kulturelle Umfeld zu fördern.

## 6. Konsequenzen für die pädagogische Praxis

Wir wollen nun versuchen, die vorgestellten Ergebnisse zusammenzufassen. Alle nachfolgenden Ausführungen sind dabei vor dem Hintergrund zu werten, daß es länderübergreifend nur sehr wenige Eltern gibt (ca. 10%), die mit dem Zusammenwirken von Familie und Kita unzufrieden sind.

Das pädagogische Personal in Bayern und NRW bewertet Elternberatung, ganz im Fröbelschen Sinne, als wichtigsten Aspekt des Zusammenwirkens mit den Familien. Wenn dies nicht im gleichen Ausmaß für die Eltern zutrifft, so ist dies sicher darauf zurückzuführen, daß nicht alle Eltern diese Beratung benötigen. Vor allem die Befragung der bayerischen Eltern zeigt, daß die hohe Wertschätzung des bayerischen Erziehungspersonals für Elternberatung und Elterninformation vor allem von den Elterngruppen geteilt wird, in deren Familien nach eigener Einschätzung Entwicklungsrisiken anzutreffen sind. Zu diesen Elterngruppen gehören junge Eltern mit geringen Bildungsabschlüssen, Eltern mit aktuellen familialen Problem-situationen, alleinerziehende Eltern oder auch Eltern aus großen Kommunen, in denen zuweilen die informellen sozialen Netze nur spärlich ausgebildet sind. Es spricht übrigens für die Erzieherinnen, daß



ihr familienpädagogisches Engagement unabhängig von ihren Einschätzungen zur Kooperativität oder Destruktivität der Eltern ist. Allerdings reduziert eine geringe allgemeine Arbeitszufriedenheit deutlich den Erfolg der Elternarbeit (Breitenwirkung, Vielfalt) wie auch die Bereitschaft der Erzieherinnen zu familienunterstützenden Hilfen.

Obwohl Eltern in Brandenburg Elternberatung kaum weniger schätzen und es keinen Grund gibt anzunehmen, daß sie familienpädagogische Beratung weniger benötigen, hält das brandenburgische Erziehungspersonal Elternberatung für deutlich weniger wichtig als die Kolleginnen in Bayern und NRW. Falls diese Unterschiede sich nicht nur in den Befragungsergebnissen, sondern auch im Kita-Alltag zeigen, können wir von einem Schwachpunkt in der Kindertagesbetreuung Brandenburgs und vermutlich auch der neuen Bundesländer ausgehen: Obwohl zum DDR-Erbe ein dynamischer sozialer Wandel mit vielen Belastungsfaktoren für Familien gehört, ist die Kindertagesbetreuung als familienpädagogische Unterstützungsressource vielleicht weniger effizient.

Die Tatsache, daß Beratung immer ein mehr oder weniger asymmetrisches Experten-Laien-Verhältnis schafft und deshalb Autonomiefragen berührt (übrigens zeigt sich diese Asymmetrie auch darin, daß Erzieherinnen mit einem hohen familienpädagogischen Engagement eher eine geringe Wertschätzung für Elternmitbestimmung besitzen), führt uns zum zweiten auffälligen Ergebnis unserer Studie. Dieses betrifft die Elternmitbestimmung: Im Gegensatz zum familienpädagogischen Engagement genießt Elternmitbestimmung bei brandenburgischen Leiterinnen und Erzieherinnen eine wesentlich höhere Wertschätzung als bei ihren Kolleginnen in den beiden alten Bundesländern. Aus Elternsicht halten diejenigen Eltern Mit-

bestimmung für besonders wichtig, die Mißtrauen gegen die pädagogische Kompetenz und das Engagement der Erzieherinnen und ihr einen autoritären Erziehungsstil, die Geringschätzung des familialen Entwicklungskontextes oder eine mangelnde Förderung der Kinder vorwerfen. Der elterliche Wunsch nach Mitbestimmung resultiert also nicht selten aus Unzufriedenheit und vielleicht berechtigten Kontrollbedürfnissen. Damit ist die Gefahr verbunden, daß einerseits die notwendige wechselseitige Unterstützung sowohl von den Eltern als auch von den Erzieherinnen vernachlässigt wird und andererseits die aktiven Repräsentanten der elterlichen Mitbestimmung nicht unbedingt die Erwartungen der zufriedenen Elternmehrheit vertreten.

Die innere Brisanz des Themas „Elternmitbestimmung“ ergibt sich also daraus, daß Mitbestimmung bei Eltern anscheinend häufig erst an Bedeutung gewinnt, wenn elterliche Erwartungen an die Kindertagesbetreuung und Erziehungspraktiken der Erzieherinnen kollidieren; also in Situationen, in denen die Akzeptanz der Erzieherinnen für Elternmitbestimmung vermutlich einen Tiefstand aufweist. Die erfolgreiche Gewährleistung von Elternmitbestimmung in der Kita erfordert deshalb von den Erzieherinnen auch, dialog- und konfliktfähig zu sein, also über Gesprächsführungs- und Konfliktbewältigungstechniken zu verfügen. Dies führt zu der Frage, ob in der Aus-, Fort- und Weiterbildung derartige Techniken oder auch Kenntnisse über innovative Ansätze in der Elternarbeit vermittelt werden, die wir bereits als förderlich für eine gute Qualität des Zusammenwirkens von Familie und Kita gekennzeichnet haben.

Aus unserer Sicht ist die aufgeworfene Frage dahingehend zu beantworten, daß der von uns eingangs dargelegte wachsende

Bedarf der Erzieherinnen nach familienpädagogischer Expertise bislang durch die Ausbildung noch ungenügend gedeckt wird. Diesbezügliche Ausbildungsdefizite bestätigt unsere Analyse: Von den Erzieherinnen der drei Länder stimmten immerhin 37% (Brandenburg) bis 49% (NRW) dem Statement „Was ich für die Zusammenarbeit mit den Eltern brauche, habe ich nicht in der Ausbildung gelernt, sondern mir selbst erarbeitet“ völlig zu; für weitere 43% (Brandenburg) bis 50% (Bayern) traf diese Einschätzung immer noch überwiegend zu. Nur sehr wenige Erzieherinnen zeigten sich also mit ihrer Ausbildung in Hinblick auf das Zusammenwirken mit Familien zufrieden. Vielleicht auch deshalb wünschen sie sich nach unseren Befunden dringend Fortbildungsangebote, die das Zusammenwirken von Familie und Kita thematisieren. Die von uns befragten Leiterinnen und Erzieherinnen durften sich aus 41 Wahlmöglichkeiten zehn Fortbildungsthemen wünschen: Das Fortbildungsthema „Ansätze und Formen der Zusammenarbeit mit Eltern und Familien“ rangierte mit jeweils ca. 50% Nennungen bei den Leiterinnen in Bayern an zweiter Stelle, in NRW an siebter Stelle und in Brandenburg an fünfter Stelle. Bei den Erzieherinnen fand sich dieser Fortbildungswunsch sogar mit jeweils knapp 50% Nennungen in Bayern auf dem zweiten Rang, in NRW auf dem dritten Rang und in Brandenburg auf dem fünften Rang.



Leider konnten wir mit unserer Befragung die Aus- und Fortbildungswünsche der Erzieherinnen zur Elternarbeit nur punktuell erfassen. Dies bedeutet jedoch nicht, die Verbesserung des Zusammenwirkens von Familie und Kita ließe sich allein durch punktuelle Angebote – hier ein wenig „Gesprächsführung“, dort Informationen über

Innovationen in der Elternarbeit – ausreichend stimulieren. Um familienpädagogische Beratung und Elternmitbestimmung entscheidend zu optimieren, bedarf es aus unserer Sicht einer umfassenden „Didaktik der Elternarbeit“, die Elemente der Erwachsenenpädagogik genauso enthält wie Beiträge der Sozialwissenschaften (z. B. aus der Sozial- und Familienpsychologie, aus der Soziologie) oder der Jurisprudenz (denken wir an aufsichts- oder versicherungsrechtliche Fragen wie: „Wer hat die Aufsichtspflicht für das Kind, wenn die Mutter sich im Rahmen der Mitwirkung bei der pädagogischen Arbeit längere Zeit auf dem Spielplatz aufhält?“). Es erscheint offensichtlich, daß gestiegene Anforderungen an und Einführung einer komplexen Konzeption von Elternarbeit der gemeinsamen Anstrengung und Verzahnung von Ausbildung und berufsbegleitender Weiterbildung bedarf.

## Literaturverzeichnis

Copple, C., Cline, M. & Smith, A. (1978). Paths to the future: Long-term effects of Head Start in the Philadelphia school district. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services.

Fthenakis, W. E., Nagel, B., Strätz, R., Sturzbecher D., Eirich, H., Mayr, T. (Hrsg.). (1995). Neue Konzepte für Kindertageseinrichtungen: Eine empirische Studie zur Situations- und Problemdefinition der beteiligten Interessengruppen. Endbericht. Band 2 (2. überarb. Aufl.). Staatsinstitut für Frühpädagogik. München.

Großmann, H. (1998). Sozialer Wandel und seine Folgen für die Lebenssituation von Kindern. In: Sturzbecher (Hrsg.). Kindertagesbetreuung in Deutschland B Bilanzen und Perspektiven. (S. 9 - 29). Freiburg: Lambertus.

McCall, R. (1993). Head Start: Its potential, its achievements, its future. A briefing paper for policymakers. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Center for Social and Urban Research.

McKey, R. H., Condelli, L., Ganson, H., McConkey, C., & Plantz, M. C. (1985, June). The impact of Head Start on children, families and communities. Final report of the Head Start evaluation, synthesis and utilization project. Washington, DC: CSR Inc.

Ramey, C. T. & Campbell, F. A. (1987). The Carolina Abecedarian Project: An educational experiment concerning human maleability. In Gallagher, J. & Ramey, C. (Eds.), The maleability of children. Baltimore: Paul H. Brookes.

Schmidt-Denter, U. (1987). Kognitive und sprachliche Entwicklungsförderung im Vorschulalter. In Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.), Entwicklungspsychologie (2., völlig neubearbeitete und erweiterte Ausgabe, 814-853). München, Weinheim.

Sturzbecher, D., Langner, W., Bredow, C. & Hinsch, R. (1996). Kindertagesbetreuung in Brandenburg. Erwartungen, Bedingungen, Chancen. Ergebnisse der Jugend- und Sozialisationsforschung, Band 3. Potsdam.

Sturzbecher, D. & W. Langner. (1997). Gut gerüstet in die Zukunft? Wertorientierungen, Zukunftserwartungen und soziale Netze brandenburgischer Jugendlicher. In: Sturzbecher (Hrsg.), Jugend und Gewalt in Ostdeutschland. Göttingen.

Sturzbecher, D. (1998). Sozialer Wandel, Familiensituation und kindliche Entwicklung – eine psychologische Perspektive. In: Sturzbecher (Hrsg.). Kindertagesbetreuung in Deutschland – Bilanzen und Perspektiven. (S. 30 - 44). Freiburg: Lambertus

Sturzbecher, D. & C. Bredow, C. (1998). Das Zusammenwirken von Familie und Kita: Voraussetzungen und Erfahrungen aus der Perspektive verschiedener Bundesländer. In: Sturzbecher (Hrsg.). Kindertagesbetreuung in Deutschland – Bilanzen und Perspektiven. (S. 193 - 232). Freiburg: Lambertus

Weikart, D. P. & Schweinhart, L. J. (1991). Disadvantaged children and curriculum effects. *New Directions for Child Development*, 53, 57-64.

# Arbeitszeitverkürzungen lassen Probleme entstehen

## Personalabbau bringt Konflikte für das Wachsen der Partnerschaft zwischen Eltern und Erzieherinnen

Eine Partnerschaft zwischen Eltern und Erzieherinnen in der Kita muss wachsen. Es braucht Einfühlungsvermögen und Zeit, um stabile Bindungen zwischen Eltern und Erzieherinnen entstehen zu lassen. Bei allen positiven Aktivitäten zur Einbeziehung der Eltern in die kontinuierliche Gestaltung des Kita-Alltags sei hier auch auf Probleme aufmerksam gemacht, die Eltern mitunter erleben, wenn sie die Partnerschaft zur Kita suchen. Gemeinsam sind Antworten zu finden auf folgende Fragen:

- Wie steht es um die feste **Bezugsperson** für Kinder und Eltern – **die Erzieherin**?
- Wie steht es um die **Kontaktmöglichkeiten** zwischen **Eltern und Erzieherin**?
- Wie **motiviert und engagiert** sehen Eltern die **Erzieherin**?

Vor dem Hintergrund des leider notwendigen Personalabbaus von Erzieherinnen in Kitas sind das Wachsen und Bestehen einer Partnerschaft zur Erzieherin in der Kita für Eltern nur eingeschränkt zu realisieren.

Um betriebsbedingte Kündigungen in den Einrichtungen gering zu halten, gibt es Arbeitszeitverkürzungen für die Erzieherinnen. Besonders in kommunal getragenen Einrichtungen wird dieses Solidarprinzip umgesetzt. Es werden Reduzierungen bis auf zwanzig Kontaktstunden pro Woche diskutiert und teilweise bereits realisiert.

Um die Kitas arbeitsfähig zu erhalten, reagieren die großen Träger auf Personalabbau

mit Personalrotation. Dies führt aus Elternsicht dazu, dass Kinder und natürlich ebenso die Eltern die ihnen vertrauten Erzieherinnen schnell verlieren können. Ob nun im Einzelfall durch Umsetzung in eine andere Kita oder durch betriebsbedingte Kündigung, ist für die Eltern zweitrangig. Besonders nachteilig ist es für Kinder und Eltern, wenn im Verlaufe der Kindergartenjahre mehrere Wechsel der Gruppenerzieherin stattfinden. Leider werden solche Wechsel auch in den nächsten zwei bis drei Jahren keine Einzelfälle bleiben. Ein zusätzliches Problem für Eltern ergibt sich aus der zum Teil drastisch reduzierten Arbeitszeit der Erzieherinnen. Durch die verkürzte tägliche Arbeitszeit sind schon objektiv die Kontaktmöglichkeiten für Eltern und Erzieherin eingeschränkt. Je nach Dienstplangestaltung und Dienstplanzzyklus kann es sein, dass eine Mutter, die ihr Kind zum Beispiel nachmittags nach 17.00 Uhr abholt, über mehrere Wochen die Gruppenerzieherin nicht antrifft. Der kurze Gedankenaustausch, das kurze Gespräch finden nicht statt. Es ist auch nachvollziehbar, dass die Eltern nicht über jedes persönliche Problem mit jeder Erzieherin in der Kita reden wollen.

Weitere Aspekte, die bei Arbeitszeitverkürzungen bis zu vier Stunden am Tag zu beachten sind:

1. *Die Erzieherinnen wechseln in der Gruppe im Verlauf des Tages häufiger. Eine Gruppenerzieherin, die das Kind genau*

*kennt und entsprechend zielgerichtet über längere Zeiträume fördert, gibt es unter solchen Bedingungen nicht mehr.*

*2. Aus dem häufigen Erzieherinnenwechsel am Tag folgt, dass die Eltern weniger detaillierte Hinweise über das Verhalten ihres Kindes erhalten und weniger an kindbezogener Beratung erwarten können.*

Besonders nachteilig wirkt sich diese Situation in Integrationskitas aus, auch hier findet oft für die Erzieherinnen eine starke Arbeitszeitverkürzung statt. Es besteht die Gefahr, dass die vom Landesamt für Soziales und Versorgung mit Recht geforderten Förderpläne für Kinder mit anerkanntem Förderbedarf zwar formuliert werden, aber nicht konsequent umzusetzen sind. Besonders bei Kindern mit Behinderungen erwarten die Eltern von einer Integrationseinrichtung eine sehr differenzierte Betreuung. Grundvoraussetzung ist die ausgeprägte Bindung zu den oft zwei Gruppenerzieherinnen.

Alle mir bekannten Bemühungen, diesen speziellen Betreuungsbereich von Arbeitszeitverkürzungen auszunehmen, scheiterten. Bei betriebsbedingten Kündigungen wird nicht die fachliche Besonderheit der Integrationskita berücksichtigt. Hier sehe ich Handlungsbedarf des Gesetzgebers.

Mitunter sind jedoch Verbesserungen für Kind und Eltern erreicht worden, indem eine solche Integrationskita aus dem Bestand kommunaler Kindertagesstätten herausgelöst und in freie Trägerschaft überführt wurde. In einer solchen Einrichtung in freier Trägerschaft kann bei einem Anstieg der zu betreuenden Kinder schneller mit einer Arbeitszeiterhöhung reagiert werden.

Ein weiterer Problemkreis bei der Elternarbeit erwächst auf der mitunter sehr unterschiedlichen Motivation der Erzieherin. Erzieherinnen, die eine Kündigung erhalten haben oder sich von einer Kündigung

bedroht fühlen, entwickeln selten positive Initiativen. Eine solche Situation verlangt jedoch gerade den Erzieherinnen besonderen Einsatz ab. Am Ende einer solche Kette steht dann aber doch nur die Arbeitslosigkeit.

Welche Wirkung kann all das auf die Elternarbeit haben?

*1. Viele engagierte Erzieherinnen arbeiten trotz dieser persönlichen Belastung mit den Kindern und Eltern in gewohnter Qualität weiter. Die Kinder stehen auch weiterhin im Mittelpunkt des praktischen Tuns.*

*2. Im Bestreben, gemeinsam mit den Eltern etwas gegen die drohende Kündigung zu tun, werden Erzieherinnen aktiv. Es ist zu bedauern, dass erst nach diesen einschneidenden Ereignissen gehandelt wird. Fraglich bleibt, ob immer das Wohl der Kinder der Handlungsantrieb ist. Die Elternarbeit wird dabei intensiv, und es wächst eine neue Partnerschaft. Der Wunsch nach Erhalt der Arbeitsplätze führt dazu, dass die „eigene“ Einrichtung mitunter in freie Trägerschaft übernommen wird.*

*3. Bei einigen Erzieherinnen schließt die drohende oder bereits erhaltene Kündigung jede neue Aktivität in der Kita aus. Nach zum Beispiel zwanzig erfolgreichen Dienstjahren ist eine Kündigung von den Betroffenen nur schwer zu verarbeiten.*

Insgesamt gibt es für Eltern gegenwärtig kaum Möglichkeiten, Qualitätsstandards in der Kita anzumahnen. Eine wesentliche Aufgabe wäre es deshalb, grundlegende Qualitätsstandards verbindlich zu formulieren. Diese Qualitätsstandards sollten die Elternarbeit mit umfassen. Das Elternvotum könnte dann auch rechtssicherer vorgetragen werden.

**Dr. paed. Andreas Kaiser  
Forst (Lausitz)**

# Zwei Jahre intensiver Modellarbeit brachten Erfolge

## Anwendungsmöglichkeiten der KES – Erfahrungen in der Konsultations-Kita „Pustebblume“/Eberswalde

### *Ausgangssituation*

Von 1992–1994 war die Kita „Pustebblume“ in das Modellprojekt des Landes Brandenburg zur Ausbildung von Praxisberaterinnen „Impulse aus Brandenburg“ einbezogen. In diesen zwei Jahren Modellarbeit haben wir uns im Team intensiv mit den Grundlagen des „Situationsansatzes“ beschäftigt. Dadurch fanden wir neue Ansätze zur Gestaltung der pädagogischen Arbeit, die unseren territorialen Bedingungen, den Lebenssituationen unserer Kinder und traditionellen Entwicklungen unserer Region entsprechen. In diesem Zusammenhang kam es auch zu Veränderungen in der Raumgestaltung, die uns deutlich gezeigt haben, wie wichtig ein bewußt gestaltetes oder genutztes Lebensumfeld für die Entwicklung der Kinder ist. Als Leiterin der Einrichtung und Teilnehmerin der Fortbildung zur Praxisberaterin nahm ich an einem Training zur Anwendung der Kindergarten-Einschätz-Skala (KES) teil. Innerhalb der KES erhält der Begriff Umwelt mehr Gewicht als die von uns bis dahin erarbeiteten Vorstellungen über den Begriff Lebensumfeld. Er umfaßt die Gestaltung und Nutzung der Räume, die Spiel- und Lernmaterialien, die Interaktionen zwischen Kindern und Erzieherinnen, die Gestaltung des Tagesablaufes, das pädagogische Programm, das Erziehverhalten und Aspekte der Elternarbeit. Auf der konkreten Basis der KES herauszufinden, wie es gelingt, diese Umweltaspekte für unsere Kinder zu gestalten,

war für mich interessant. Bedeutsam für meine Leitungs- und Beratungstätigkeit fand ich die vielen in der Skala enthaltenen Anregungen zur Verbesserung der Qualität der pädagogischen Arbeit. Dies weckte in mir großes Interesse, die KES in der eigenen Kita anzuwenden. Ich wollte herausfinden, ob und wie sie bei der Weiterentwicklung unserer pädagogischen Arbeit eine Hilfe sein kann. Diese Ideen fanden Resonanz im Team. Und so starteten wir 1996 in unserer Kita ein neues eigenes Projekt.

### *Zur Projektplanung*

In unserer Kita, die sich in Eberswalde im Landkreis Barnim befindet, werden Kinder im Alter von 0 bis 12 Jahren in altersgemischten Gruppen und im Hort betreut. Obwohl sich die KES auf die Arbeit mit Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren bezieht, wollten sich alle Erzieherinnen beteiligen. Ein hauseigenes Projekt unter Beteiligung aller Kolleginnen machte unser Vorhaben natürlich besonders spannend. Es machte aber auch von Anfang an neue Arbeitsformen und Arbeitsweisen in guter Koordination erforderlich. Deshalb haben wir zu Beginn mit besonders interessierten Kolleginnen eine Projektleitung gebildet. Bei unserer ersten Zusammenkunft gab es viele Ideen, Skepsis, Fragen, Vorschläge. Einer davon war, uns kompetente Partner zur Unterstützung unseres Vorhabens zu suchen. Zur Beratung und Begleitung konnten wir Frau

Gerike, die Praxisberaterin unseres kommunalen Trägers, und die Mitautorin der KES, Frau Dr. Schuster, gewinnen. Alle Projektbeteiligten verschafften sich einen ersten Überblick bzw. Eindruck über die KES. Bei unseren Zusammenkünften formulierten wir erste Zielstellungen und Arbeitsschritte und legten Verantwortlichkeiten fest. Die Endfassung unserer Überlegungen war dann auch Bestandteil eines Fördermittelantrages an das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, denn wir wollten uns mit unserem Projekt gleichzeitig an der landesweiten Diskussion zum Thema Qualitätsentwicklung beteiligen. Der Antrag auf Förderung unserer Maßnahme wurde noch 1996 bewilligt und war uns eine gute Starthilfe.

Die von Anfang an geplante Dokumentation des Prozesses der Veränderungen in unserer Einrichtung, d.h. die Darstellung unserer Erfahrungen und Erkenntnisse bei der Anwendung der KES in der Praxis sollte unser Beitrag zum pädagogischen Diskurs im Netzwerk der Kitas unserer Stadt sein. Wir wollten zeigen, daß auch bei eng bemessenen Haushaltsmitteln Qualitätsverbesserungen in Kindereinrichtungen möglich sind.

### *Zum Projektverlauf*

#### **1. Fremdeinschätzungen in ausgewählten Gruppen**

Obwohl ich als Leiterin an einem KES-Training teilgenommen und eine gute Übereinstimmung bei gemeinsamen Anwendungen der Einschätz-Skala mit den anderen Teilnehmern während des Trainingskurses erreicht hatte, fühlte ich mich noch unsicher, die KES allein in meiner Einrichtung anzuwenden. Es fiel mir schwer, mich nur auf das am Beobachtungstag Geschehene zu konzentrieren und mein Hintergrundwissen beider Qualitätseinschätzung nicht ein-

fließen zu lassen. Deshalb holte ich mir Unterstützung durch die bereits genannten Partner von außerhalb, um eine möglichst objektive Einschätzung durch unterstützende Fremdbeobachtung und -einschätzung zu gewährleisten. Nach gemeinsamen mehrstündigen Beobachtungen in einer altersgemischten Gruppe mit Kindern im Alter von 1 bis 4 ½ Jahren führten wir, wie es die Anwendung der KES erfordert, ein Gespräch mit den Erzieherinnen der Beobachtungsgruppe. Es fiel ihnen gar nicht so leicht, all unsere Fragen zu beantworten. Trotz Einverständnis, die eigene Gruppe für unser Vorhaben zur Verfügung zu stellen, gab es Unsicherheiten und Befangenheiten bei der Beschreibung der eigenen pädagogischen Arbeit. Als besonders schwierig wurde z. B. die Bitte empfunden, darzustellen, wie Kinder mit besonderen Bedürfnissen gefördert werden, oder wie bestimmte Aspekte zur multikulturellen Erziehung gestaltet werden. Allen Beteiligten wurde sehr deutlich, daß die KES in altersgemischten Gruppen mit Kindern im Alter von 1 bis 4 Jahren nicht vorbehaltlos anwendbar ist, sowohl was die Einschätzung der Ausstattung betrifft, als auch die pädagogische Arbeit. Nur das in die Bewertung einzubeziehen, was für die Kinder ab 3 Jahren zutrifft, erwies sich als schwierig. Die Erzieherinnen wollten natürlich nach der Anwendung von uns wissen, wie die Bedingungen und die pädagogische Arbeit ihrer Gruppe eingeschätzt wurden. Die Qualität wurde insgesamt gut eingeschätzt, wobei bei 37 Qualitätsmerkmalen natürlich auch Stärken und Schwächen der einzelnen Kolleginnen und der Arbeit in der Gruppe deutlich wurden. In diesem Gespräch konnten die Anwender der KES ganz stark empfinden, daß die Erzieherinnen oft kritischer in ihren Einschätzungen waren als die Beobachter und es ihnen gut tat, positive Einschätzungen ihrer Arbeit zu erfahren.

### **2. Intensive Beschäftigung mit den Merkmalen der KES**

Durch die Fremdeinschätzungen und die Gespräche mit den Erzieherinnen ausgewählter Gruppen entstand im gesamten Team mehr und mehr der Wunsch, sich mit der KES vertraut zu machen. Die üblichen Teamsitzungen reichten zur Diskussion, Standpunktbearbeitung bzw. Klärung nicht aus. Wir strebten nach einer Teamfortbildung zur Anwendung der KES in unserer Einrichtung.

Wir hatten schon einige gute Erfahrungen mit Teamfortbildungen gemacht. Bereits das 3. Jahr schließen wir unsere Kita für einen Tag zur Fortbildung aller Erzieherinnen. Wir sichern an diesem Tag eine Notbetreuung mit Eltern und ehemaligen Kolleginnen ab und werden großartig von den Eltern unserer Kita-Kinder und unserem Träger unterstützt. Bei jeder Teamfortbildung haben wir die Chance, uns übergreifend, d. h. vom Krippen- bis Hortbereich zu pädagogischen Fragen zu verständigen und gemeinsam einen Entwicklungsschritt zu vollziehen. Unter fachlicher Anleitung von Frau Dr. Schuster erarbeiteten wir uns den Aufbau der KES, den allgemeinen Aufbau der Items. Vieles wurde uns klarer und wir bekamen neuen Schwung für die Weiterentwicklung unseres Projektes und konnten dadurch gut gerüstet an unsere nächsten Planungsschritt gehen.

### **3. Veränderungen im Vorschulbereich mit Unterstützung unserer Analyseergebnisse durch Fremdbeobachtung**

Was wir uns bei unserer Projektplanung nicht vorstellen konnten, war die Tatsache, daß bei Erzieherinnen die Auswertungsgespräche, d. h. die Analyse ihrer pädagogischen Arbeit gemeinsam mit Außenstehen-

den gleichzeitig eine Aufforderung zur Tat war. der Prozeß der Gestaltung von Veränderungsideen war somit bei den Praktikern schnell in Gang gesetzt. Es war erstaunlich, mit wieviel Kreativität und Ideenreichtum Erzieherinnen mit ihren Kindergruppen über Veränderungsmöglichkeiten nachdachten. Wichtig war uns dabei aber auch, das kozeptionell verankerte Mitplanungs- und Mitbestimmungsrecht der Kinder zu garantieren.

Ausgehend von unserer Konzeption legten wir z. B. bei der Gestaltung der Räume Wert auf eine Umgebung, die entwicklungsangemessene Anreize gibt, damit die Kinder in ihr selbstbestimmt lernen, experimentieren, forschen können. Die KES beinhaltet dazu unterstützende Merkmale. Die Bedürfnisse mit der KES umzugehen, war bei den Kollegen unterschiedlich. Einige bevorzugten, sich mit einzelnen Merkmalen zu beschäftigen und Einzelaspekte der Qualität zu verändern, andere hatten stärker den Wunsch, die Gesamtskala zuerst zur Selbsteinschätzung zu nutzen.

### **4. Selbsteinschätzung der pädagogischen Arbeit mit Hilfe der KES durch Erzieherinnen**

Wir, zwei Erzieherinnen aus dem Vorschulbereich, haben uns für die Möglichkeit der Selbsteinschätzung unserer Arbeit besonders interessiert und wollen darüber berichten: Wir arbeiten in einer altersgemischten Gruppe mit Kindern von 0 bis 6 Jahren. Im gesamten Vorschulbereich unserer Kita arbeiten wir schon seit 1992 mit altersgemischten Gruppen. Von Frau Dr. Schusters Idee angeregt, wollten wir versuchen, die KES zur Einschätzung und Verbesserung der Qualität in unserer Gruppe zu verwenden, die wir wegen Umstrukturierungsmaßnahmen und Personalveränderungen übernom-



men haben. Schon nach ein paar Tagen Arbeit in den neuen Gruppenräumen, die andere Kolleginnen einrichteten, haben wir mit unserem KES geschärften Blick festgestellt, daß die räumlichen Bedingungen in vielen Punkten nicht den Qualitätsaspekten entsprachen. So schätzten wir Punkt für Punkt mit ausgewählten Merkmalen der KES unsere Arbeit und die Bedingungen ein. Bei unterschiedlichen Bewertungen kamen wir ins Gespräch und diskutierten so lange, bis wir uns auf eine Qualitätsstufe einigen konnten. Zeitgleich legten wir Maßnahmen fest, die nach unserer Meinung unsere konzeptionelle Arbeit in der Gruppe verbessern könnte. Das Item 8: Ausstattung für Entspannung und Behaglichkeit haben wir z. B. mit 3, minimal bewertet, das Item 30: Teilgruppenarbeit mit 4, einer Bewertung zwischen minimal und gut. Aus der Erfahrung der Arbeit mit altersgemischten Gruppen wissen wir, daß Teilgruppenarbeit sehr wichtig ist und räumliche Bedingungen viel zu einem entsprechend gutem Angebot beitragen können. Unter Einbeziehung der Kinder unserer neuen Gruppe und deren Eltern starteten wir unser erstes gemeinsames Projekt zum Thema „Wir ziehen um“. Bei der Neugestaltung der Räume waren die Ideen und Wünsche der Kinder vorrangig. Wir konnten sie gut mit den Qualitätsaspekten der KES in Verbindung bringen.

Nach einer Pause, die durch den Umzug entstand, schätzten wir ein zweites Mal unsere Arbeit ein. Dieses Mal wollten wir Merkmale einschätzen, die nicht nur etwas mit räumlichen Bedingungen zu tun haben, sondern mit der Ebene der stattfindenden Interaktion zwischen Kindern und Erzieherinnen. Wir wählten z.B. Item 1: Begrüßung und Verabschiedung, Item 12: Sprachliche Ausdrucksfähigkeit oder Item 14: Allgemeiner Sprachgebrauch für unsere Eigenbeobachtung aus. Sich selbst einzuschätzen, fan-

den wir ziemlich ungewöhnlich und spannend. Es hat uns zu einem völlig anderen Blick auf den Umgang mit den Kindern verholfen und uns einen Veränderungsbedarf aufgezeigt.

Wir können aus unserer Erfahrung sagen, daß der Umgang mit der KES immer wieder anregt, über inhaltliche Fragen und Entwicklungen nachzudenken. Nach jeder Einschätzung waren wir motiviert, Qualitätsveränderungen zu entwickeln.

### 5. Veränderung im Hortbereich mit Hilfe der KES

Die KES hat bei uns nicht nur zu Veränderungen im Vorschulbereich geführt, sondern eignete sich auch zur konzeptionellen Veränderungen im Hortbereich. So mußten wir bei der Analyse im Hort feststellen, daß alle Qualitätskriterien in Verbindung mit den Aktivitäten im Hort in einem Raum kaum zu realisieren sind. Wir suchten nach Möglichkeiten, ähnlich wie im Vorschulbereich, wo den Kindern mehrere Räume zur Verfügung stehen, auch an den Bedingungen im Hortbereich einiges zu verändern. Ergebnisse unserer Veränderungen sind u.a.:

- die Öffnung der Gruppen von halboffener zu offener Arbeit
- eine räumliche Binnendifferenzierung, die den Kindern erlaubt, daß sie einzeln oder in Kleingruppen gleichzeitig mit Unterschiedlichem beschäftigt sind
- die Kinder können mehr Spiel- und Aktionsideen umsetzen
- die Kinder haben mehr Erwachsene als Ansprechpartner und nutzen diese Möglichkeiten
- die Kinder haben die Chance etwas gemeinsam zu tun, sich aber wenn nötig auch mal aus dem Weg zu gehen

- sie haben mehr Möglichkeiten sich im Mitplanen und Mitbestimmen zu üben
- den entwicklungspsychologischen Besonderheiten kann so besser Rechnung getragen werden.

Das Vorgehen nach einem Stufenprogramm hat sich im Projektverlauf als sehr nützlich und sinnvoll erwiesen. Die Praxis zeigte uns, daß bei Einbeziehung aller Bereiche der Kita nicht überall zur gleichen Zeit mit Veränderungen begonnen werden kann. Das Stufenprogramm hat uns geholfen, unsere Aktivitäten klarer zu strukturieren, Förder-, Haushalts-, Spendenmittel, Elterninitiativen und die Arbeitskraft der Erzieherinnen zielgerichteter einzusetzen, vorhandene Materialien intensiver zu nutzen und was uns besonders wichtig war, Entwicklungsprozesse im Team und in den Kindergruppen zuzulassen.

### Folgen unseres Projekts

Der Umgang mit der KES hat unsere Diskussion über Qualität in Kindereinrichtungen wirkungsvoll unterstützt. Es war ein interessantes und sehr vielfältiges Projekt, das hier noch nicht zu Ende ist. Die Analyse mit Hilfe der KES hat uns in der Auseinandersetzung mit unserer Konzeption ein deutliches Stück weitergebracht und Prozesse in Gang gesetzt, die uns dabei unterstützt haben. Es wurde uns deutlich, daß unsere bisherige Konzeption noch nicht zu einem anwendungsbereiten Arbeitsinstrument geworden ist. Eine nächste große Aufgabe wird die Überarbeitung und Aktualisierung unserer Konzeption sein. Nicht nur für unsere Kita hatte das Projekt positive Folgen, sondern darüber hinaus, was folgende Beispiele belegen sollen:

1. Erfahrungen haben wir bereits auf einer Ausstellung im Landkreis Barnim veröffentlicht.
2. Bei regelmäßigen Treffen im Netzwerk der Kitas unserer Stadt kommen wir zur KES und ihren Anwendungsmöglichkeiten mit anderen Leiterinnen und Erzieherinnen ins Gespräch.
3. Seit Mai 1997 sind wir Konsultationskita im Land Brandenburg und können so auch auf diesem Weg unsere Erfahrungen für andere transparent machen.

Wir würden uns freuen, wenn die Diskussionen über Qualität kontinuierlich weitergeführt werden und wir uns weiterhin daran beteiligen können. So müssen z.B. Qualitätsmerkmale erarbeitet werden, die mehr als nur den Kindergartenbereich umfassen, die Bedürfnisse unserer Kinder und ihrer Eltern berücksichtigen und die trotzdem pädagogische Vielfalt zulassen. Diese Qualitätsmerkmale müssen so formuliert sein, daß sie für alle an pädagogischer Qualität in Kindereinrichtungen Beteiligten verständlich sind und uns im Interesse der Kinder immer im Gespräch bleiben läßt.

### **B. Kleiner, Kita-Leiterin/Multiplikatorin**

#### **I. Buchwald, Erzieherin**

#### **K. Semrau, Erzieherin der Kita „Pustebblume“ in Eberswalde**

Interessenten die mehr über die Arbeit der Kita „Pustebblume“ mit der KES wissen wollen, wenden sich bitte an  
Frau Brigitte Kleiner,  
Konsultations-Kita „Pustebblume“,  
Kopernikusring, 16227 Eberswalde,  
Tel.: 03334/33085

# Was können Väter und Großmütter?

## Fähigkeiten der Eltern oder Großeltern nutzen/Erzieherinnen im Projekt „Kindersituationen“ schildern Erfahrungen

Erzieherinnen im Projekt „Kindersituationen“ machten täglich die Erfahrung: Es gibt nicht mehr die Elternarbeit, sondern jede Kita wählt für sich auf der Grundlage ihrer Konzeption und der unterschiedlichen Erwartungen der Eltern jene Formen der Elternarbeit, die für beide Seiten zufriedenstellend sind.

Aber in einem Punkt stimmen alle überein: Sie wollten mehr als bisher die Kompetenzen der Eltern nutzen entsprechend einem Grundsatz in der Arbeit nach dem Situationsansatz „Eltern und andere Erwachsene sind eingeladen, sich aktiv an allem zu beteiligen, was in der Kita geschieht“. Denn bei der ständigen Analyse dessen, was Kinder interessiert, welche Lernerfahrungen ihnen ermöglicht werden sollen und welche Voraussetzungen in der Kita vorhanden sind, stellen Erzieherinnen mitunter fest, dass sie auf manche Kinder-Fragen keine Antwort haben. Aber, so die Vorstellungen der Erzieherinnen, nutzen wir doch die Hobbys und Fähigkeiten der Eltern und Großeltern!



„Wir fragen schon bei der Aufnahme der Kinder, welche Hobbys und Fähigkeiten in den Familien bestehen, die man auch in der Kita nutzen kann“, berichtet die Leiterin der Kita „**Villa Kunderbunt**“ in **Crussow**. In der Einrichtung war beispielsweise zu erleben, wie eine Oma den Kindern zeigt, wie man aus Speckstein mit Geduld und Phantasie kleine Kunstwerke zaubert, wie sie den Kin-

dern erklärte, dass der feine, talkumartige Staub, der beim Specksteinschleifen entsteht, der Rohstoff für Babypuder ist.

Es kommen auch Mütter, die mit den Kindern nähen, die knüpfen und weben können. Der Vater eines Mädchens ist Förster. Ihm haben die Kinder schon viele nachhaltige Erlebnisse bei gemeinsamen Waldwanderungen zu verdanken. Sein umfangreiches Wissen sei nicht nur für die Kinder eine Bereicherung gewesen.

Schon lange wollten die Ältesten der Kita in der Feuerwehr-Jugendgruppe mitmachen. Endlich ging der Wunsch in Erfüllung, als sich ein Vater bei seinen „Kameraden“ dafür einsetzte.

Eine Mutter, sie ist Architektin, entwarf nach den Vorstellungen und Entwürfen der Kinder die Bauzeichnung für eine zweite Ebene. Kompliziertere Holzarbeiten an der Werkbank - das sind nicht die Stärken der Erzieherinnen. Deshalb baten sie einen Großvater, den Kindern beim Bau eines Vogelhäuschens anleitend und beratend zur Seite zu stehen.

Gegenwärtig wird noch dringend jemand gesucht, der die Kinder beim Aufbau einer Fahrradwerkstatt in einem Kellerraum der Kita unterstützt und sie fachmännisch berät.



In der Kita „**Sonnenschein**“ in **Bad Wilsnack**, gab es für die Kinder ein musikalisches Erlebnis besonderer Art: Ein Vater, Mitglied des Sinfonieorchesters Berlin, lud zum gemeinsamen Musizieren ein. Einfühlsam

erklärte er den Kindern die Geige und begleitete die gemeinsam gesungenen Frühlingslieder auf der Geige. Anschließend gab er eine Kostprobe seines Könnens, als er ein Stück aus einem Konzert spielte. Ein anderer Vater erklärte sich bereit, mit den Kindern einen Komposter zu bauen.

Großeltern beantworteten Fragen der Hortkinder bei einem Streifzug durch den Park des Kurortes: „Wohin führen die verrosteten und vergitterten Fenster- und Kellertüren?“ Die Erzieherin wusste nur, dass sie zu einem Schloss gehören mussten, das einmal hier gestanden hatte. Sie selbst kannte es nicht, und so waren die Erzählungen einiger Großeltern über ihre Erlebnisse rund um das Schloss für die Kinder sehr spannend. In das Schloss hinein haben die Großeltern nicht gedurft. Mit diesen Erzählungen wuchs der Wunsch für ein weiteres Erforschen der Geschichte des Heimatortes Bad Wilsnack.



Die Hobbys und Kompetenzen der Eltern nutzten auch Erzieherinnen der Kita **„Kinderland“ in Pritzwalk**. Eine Mutter, die im Sportverein einer Gymnastikgruppe angehört, brachte die Kinder mit zünftiger Popgymnastik in Schwung. Die Kinder einer anderen Gruppe konnten einen Vater besuchen, der in der Rettungswacht der Stadt tätig ist. Vor Ort erkundeten sie mit seinen Erläuterungen einen Krankenwagen und andere Einrichtungen des Rettungsdienstes. In einem Projekt stellten die Kinder die Frage, was ein Orchester sei. Ein Vater, der in der Musikschule Trompete unterrichtet, lud die Kinder zu einem Besuch in die Musikschule ein. Er spielte für sie auf seinem Instrument und wurde dafür sehr bewundert. Zugleich konnten die Kinder an diesem Tag auch andere Instrumente eines Orchesters hören und sehen.

Die Mutter eines Kindes in der Kita **„Olga Benario“ in Templin** brachte ihre Kornmühle mit, mahlte mit den Kindern Mehl und backte mit ihnen Brötchen in der gerade eingerichteten Kinderküche. Eine andere Mutter, Designerin von Beruf, fertigte mit den Kindern Tiermasken zum Fasching an; und eine Mutter, die zuvor einen Kurs Seidenmalerei in der Volkshochschule belegte, gab ihre Fähigkeiten gern an die Kinder und Erzieherinnen weiter.

Was sich so selbstverständlich liest, ist das Ergebnis vertrauensvoller Zusammenarbeit mit den Eltern. Eltern wollen persönlich angesprochen werden, mitunter ist Beharrlichkeit notwendig. Aber es zahlt sich aus: für die Kinder, für die Eltern und auch für die Erzieherinnen. Die gemeinsamen Erlebnisse bringen einander näher.

**Überregionales Zentrum Templin  
im Institut für den Situationsansatz (ISTA)  
der Internationalen Akademie,  
INA gGmbH, Berlin**

# Der Garten von nebenan wurde gemeinsam urbar gemacht

**Evangelischer Kindergarten in Bad Freienwalde nutzt seinen Erlebnisgarten  
zur Freude der Kinder**

Unser Kind geht in den Kindergarten der evangelischen Kirchengemeinde Bad Freienwalde – und dies, obwohl unsere Familie konfessionslos ist. Die Mitarbeiter des Kindergartens vermitteln unserem Kind eine zutiefst humanistisch orientierte Ansicht unserer Welt. Sie bemühen sich, den Kindern mit auf den Weg zu geben, dass die Dinge auf unserer Welt es wert sind, behütet und vor allem aber geachtet zu werden. Diese Achtung erstreckt sich eben nicht nur auf die Mitmenschen und die Dinge des täglichen Lebens, sondern vor allem auch auf die Dinge in der Natur.

Der Kindergarten platzt aus allen Nähten – der je Kind zur Verfügung stehende Platz entspricht nicht den gesetzlichen Forderungen. Ein geplanter Neubau scheiterte bisher an der fehlenden Finanzierung. Obwohl, so unser Eindruck, der Träger der Einrichtung schon die „weiße Fahne“ schwenkte, bildete sich auf Anregung der (sehr engagierten) Leiterin des Kindergartens und der geschäftsführenden Pastorin im Jahre 1997 ein Initiativkreis aus Eltern, Mitarbeitern, Vertretern des Trägers und auch Fachleuten. Ziel der Planung waren neben der Frage der Realisierung des erforderlichen Erweite-



rungsbaus vor allem die Überlegungen eines inhaltlichen Konzepts für den Kindergarten. Als wesentlich wurde neben der humanistischen konfessionellen Orientierung vor allem die stärkere Einbindung von umwelt-erziehenden bzw. -bildenden Aspekten in die tägliche Arbeit mit den Kindern herausgestellt. Und dies nicht in der Form von „kindgerechten“ theoretischen Exkursen, sondern durch das Schaffen von Erlebnissen in der Natur und ein Ansprechen der Sinne: Verständnis und Achtung durch Erlebnis, Begreifen von Keimen, Wachsen, Ernten und Vergehen durch Tun.

Die Idee wurde geboren. Jemandem fiel ein, dass ein durch „Spontanvegetation“ (landläufig eher unter Unkraut bekannt) undurchdringliches Dickicht jenseits des Kindergartenzaunes doch auch noch der Kirche gehört. Wir wollten einen Erlebnispark (...natürlich ökologisch) für unsere Kinder einrichten. Nach der ersten Euphorie wurde daran gegangen, das Garten-Projekt zu realisieren. Die Eltern im Kindergarten wurden über das Vorhaben und eine anstehende Mitarbeit informiert. Unter der Moderation einer Berliner Landschaftsarchitektin wurden die Vorstellungen der Kinder, Eltern und der Erzieher und Erzieherinnen dahingehend gebündelt.

Im Frühjahr erfolgte der „erste gemeinsame Spatenstich“. Statt Dreirad, Schaukel oder Roller eroberten Spaten und Hacken zentimeterweise das Neuland. Eine Reihe von Obstbäumen und Obststräucher wurde mit in die Gestaltung einbezogen. Berge von Schrott und Unrat wurden „außer Landes“ gewälzt – und fachgerecht entsorgt. Am Ende aller Plackerei hatten wir etwas geschafft. Ein Stückchen Erde war urbar gemacht. Wir feierten mit einem Baumfest und pflanzten neuen Bäume. Für das Umgraben war nochmals die Hilfe der Eltern

notwendig, aber dann konnten die Kinder unter Anleitung der Erzieherinnen Beete für Radieschen, Salat, Bohnen, Mohrrüben und Kräuter anlegen. Auch für die Kleinsten bot der Garten viele Entdeckungen. Sie beobachteten Schnecken, Käfer oder Würmer.

Einmal in der Woche gibt es einen „Vollwerttag“, dann werden auch Gemüse und Obst aus dem eigenen Garten zubereitet. Am letzten Tag vor der Sommerpause dürfen alle nach Herzenslust im Garten ernten. Nach der Sommerpause wird's besonders lecker. Dann sind nämlich die Brombeeren reif.

**Anmerkung:** Da so ein (großer) Garten natürlich viel Kraft kostet, sind wir froh darüber, dass über eine Arbeitsförderungsgesellschaft im Rahmen einer ABM eine gärtnerische Unterstützung ermöglicht wurde.

**Cordula und Mathias Lillge mit Johanna und Anne-Marie**

*Evangelischer Kindergarten  
Georgenkirchstraße  
162952 Bad Freienwalde*

# Kita-Urkunden für „Rotkäppchen“

Der Verein „Für's Leben lernen – Cottbus '97 e. V.“ gestaltet die Abschlussfeier mit einer Abschlussprüfung

Stichworte wie **Mutter- und Kindgruppe**, Eingewöhnungszeit oder **Schnupperstunden** stehen für den Beginn eines neuen Lebensabschnitts im Krippen- und Kindergartenalter. In den Kindertagesstätten gibt es vielfältige Überlegungen, den Beginn dieses neuen Lebensabschnitts für die Kinder in solcher Übergangsphase harmonisch zu gestalten.

Der Abschluss der Kitazeit, das Ende des Kindergartens kündigt einen anderen Lebensabschnitt an. Auch diesen Übergang gestalten die Kindergärten. Es finden meist Abschlussfeiern oder Zuckertütenfeste statt. Die Kinder und Eltern freuen sich auf dieses Ereignis in der Kita. Auf die kommenden Schuljahre bereiten im Vorfeld der Abschlussfeiern die Vorschulgruppen hin.

Eine interessante Anregung zur Gestaltung der Abschlussphase in der Kita setzen die Erzieherinnen des Vereins „Für's Leben lernen – Cottbus 97 e.V.“ um. Der Verein arbeitet in einer Einrichtung mit teilstationärer Anerkennung. Im Zusammenhang mit dem Abschlussfest gestalteten die Erzieherinnen in einer Gruppe der Integrationskita „Lutki“ in Cottbus eine „Abschlussprüfung“ mit einer besonderen Kita-Urkunde zur Belohnung für die Kinder. Am Anfang dieser vielleicht etwas ungewöhnlichen Idee für eine Kita standen vielfältige Überlegungen.... Junge Menschen werden erst relativ spät mit Abschlussprüfungen konfrontiert. Weder im Kindergarten noch an Grundschulen bis hin zum Sekundarbereich I in der Schule werden die Kinder und Jugendlichen an Prüfungssituationen und deren Bewältigung herangeführt.

Entsprechend dem Vereinsmotto – Für's Leben lernen – heißt es viele, viele Prüfungen im Leben erfolgreich zu bestehen. Am Ende der Kindergartenzeit ist eine fröhlich-spielerische „Prüfung“ durchaus denkbar.

Die Erzieherinnen des Vereins „Für's Leben lernen – Cottbus 97 e.V.“ führten die prüfungsähnliche Situation zusammen mit den Eltern durch. Es gab Einzelaufgaben mit konstruktivem Inhalt, die mit Bausteinen und anderen Materialien zu lösen waren. Daneben waren aber auch Gruppenaufgaben Bestandteil der Prüfungen. In Rahmen eines Gruppenthemas sollten die Kinder das Märchen „Rotkäppchen und der Wolf“ spielerisch gestalten. Dazu mussten die Kinder selbstständig die Rollen den einzelnen Kindern zuordnen, das Spielzubehör organisieren und das Märchen in Kurzform bringen.

Lustige weitere Aufgaben folgten. Die Erzieherinnen gaben motivierende Bewertungshinweise, ohne jedoch auch auf Leistungs-differenzierung für die Kinder erkennbar zu verzichten.

So liefen zum Beispiel bei einem Kind einzelne Lösungsversuche nicht günstig. Der Ansporn in dieser Art Prüfungssituation war so groß, dass er sagte: „Ich muss es schaffen, ich will auch die Kita-Urkunde“. Natürlich hielten alle Kinder und deren Eltern am Ende die Kita-Urkunden stolz in den Händen.

Dieser Tag wird nicht vergessen werden und zur Erinnerung bleibt die Urkunde.

**Dr. paed. Andreas Kaiser  
Forst (Lausitz)**

# „Schnuppernachmittag“ für Eltern und Kinder

Kita „Spatzennest“ steht Besuchern offen/Fragen der Eltern werden beantwortet



Atmosphäre der Kita kennen lernen. Da sind die räumlichen Bedingungen, die wir in den vergangenen Jahren immer mehr den Bedürfnissen der Kleinkinder anpassen oder völlig neu gestalten. Da sind aber vor allem die Erzieherinnen, die die Eltern kennenlernen wollen. Wir möchten gesprächsbereit sein für die Eltern, die mitunter noch frühere Erfahrungen haben.

An jedem zweiten Mittwoch im Monat gibt es in der Zeit von 15.30 Uhr bis 17.00 Uhr in unserer Kita „Spatzennest“ einen „Schnuppernachmittag“. Wir laden dazu Eltern mit ihren Jüngsten ein, um unsere Kita kennen zu lernen.

Dieses Angebot machen wir Eltern über Aushänge in der Stadt, bei der Mütterberatung, bei Kinderärzten, in der Abteilung Kindertagesstätten der Stadtverwaltung und auch im Eingangsbereich unserer Kita bekannt. Wir bitten für einen solchen „Schnuppernachmittag“ um telefonische Anmeldung. So können wir Einfluss darauf nehmen, dass immer nur eine kleine Besucher-Gruppe die Möglichkeit zum intensiven Gespräch nutzen kann.

Was ist unser Anliegen? Verschiedene Dinge sind uns wichtig: Die Eltern können die

Eltern interessiert auch, wie der Tagesablauf in der Kita gestaltet wird. Sie haben Fragen zur Nahrungsumstellung auf Vollkost, und es gibt auch erste Diskussionen darüber, ob es für das Kind gut ist, ihm während des ganzen Tages ständig die Flasche zu geben? Die Eltern fragen auch nach Modalitäten bei der Anmeldung und den Kosten für einen Kitaplatz.

Nicht zuletzt aber bieten diese Nachmittage viel Raum für Kommunikation unter den Eltern selbst, und sie erleben ihre Kinder in der Begegnung mit fremden Kindern.

**Helga Schröder**  
**Kita „Spatzennest“**  
**Nordstr. 19/20**  
**16928 Pritzwalk**



# Erfolgreicher Bastelabend mit Vätern

**In der Kita Garlin entstanden Geschenke zum Muttertag/Väter wurden einbezogen**

In Vorbereitung auf den Muttertag wollten wir kleine Geschenke basteln, um die Mütter unserer Kita-Kinder zu überraschen. Eine Korkpinnwand gefiel uns nach längerem Nachdenken als beste Idee. Aber woher waren so viele Korken zu beschaffen, die für 26 Pinnwände ausreichen würden? Wir wandten uns an alle Gaststätten im Umkreis, sie waren bereit, uns zu helfen.

Bei unseren Vorbereitungen hofften wir auf Unterstützung der Väter, denn unsere Kinder konnten dabei wenig helfen. Die Korken mussten geschnitten und mit Heißkleber aufgeklebt werden. Das ist für die Kinder zu gefährlich. Es war für uns ein Experiment, die Väter zum Basteln einzuladen. Wie würden sie reagieren? Wir waren gespannt auf die Reaktionen und die Beteiligung.

Mit den Kindern besprachen wir unser Vorhaben, denn schon zur Tradition geworden, übten die Kinder ein kleines Konzert als Überraschung für den Muttertag ein.

Die Kinder waren begeistert von unserem Vorschlag, die Väter einzuladen. Wir schrieben Einladungen, die für die Väter bestimmt waren („Psst“ nannten wir sie). Die Kinder fanden es toll, gemeinsam mit ihren Vätern ein Geheimnis zu haben.

Dank der Unterstützung der Gaststätten hatten wir genug Korken, um unser Vorhaben in die Tat umzusetzen.

An einem Montagabend trafen wir uns zum Bastelabend. Wir Erzieher waren selbst ganz gespannt auf die Resonanz.

Über die Hälfte der Väter kam. Wir teilten die Arbeit ein, einige schnitten die Korken, andere klebten sie auf.

Eine halbe Stunde nach Beginn kam ein Vater und entschuldigte sich für seine Verspätung. Er sei Kraftfahrer, wäre erst spät zu Hause angekommen, als seine beiden Jungen ihn weinend und fast verzweifelt an der Haustür empfingen. Das besprochene Geheimnis nahmen die Kinder ganz besonders ernst, denn die Mutti konnte sich die Reaktion der Kinder nicht erklären.

Am anderen Morgen fragten uns die Kinder in der Kita nach den Ergebnissen der Bastelarbeiten. Sie waren stolz auf das Resultat. Die Kinder selbst bastelten eine kleine Blume für die Pinnwand, die wir als kleinen Blickfang daran befestigten.

Zur Muttertagsfeier überreichten die Kinder stolz ihre Geschenke.

Die Mütter freuten sich sehr und waren vor allem über das so gehütete Geheimnis amüsiert.

Für uns Erzieher war es ein Beweis dafür, dass die Männer kreativ sein können, denn die Korken wurden verschiedenartig angeordnet und geklebt. Außerdem fanden die Vätern in der Kita Gefallen an der Männergesellschaft an diesem Abend.

**Carola Möller, Kitaleiterin**

**Kita Garlin**

**Karstädter Str. 1**

**19357 Garlin**

# Erste Kontakte mit den Eltern gut vorbereiten

## Erfahrungen während der Eingewöhnungsphase in der Integrationskita Eisenhüttenstadt

In einer wöchentlichen Spielstunde bietet unsere Integrationskita Kindern und Eltern an, ihre zukünftige Erzieherin kennen zu lernen. Da die Erzieherinnen nur 28 Stunden in der Woche arbeiten, geschieht das teilweise in ehrenamtlicher Tätigkeit.

Das Angebot wird gern angenommen. Die Eltern, aber auch die Großeltern schauen sich gemeinsam die Kita an. Erste Fragen werden gestellt, Auskünfte über die pädagogischen Ziele gegeben. Die Eltern lernen die Konzeption der Kita kennen, tauschen Erfahrungen oder Anre-

gungen mit anderen Partnern aus. Viele besuchen verschiedene Einrichtungen der Stadt, ehe sie sich entscheiden. Nach dieser Entscheidung für eine Kita besuchen uns die Kinder und Mütter regelmäßig. Eltern entdecken bereits zu diesem Zeitpunkt das Interesse an der Einrichtung und werden aktive Mitstreiter.

Die von uns in diesem Rahmen angebotenen Spielstunden schaffen eine offene Atmosphäre. Gern nutzen Eltern eine kleine Kaffeepause zum Austausch ihrer Erfahrungen. Hier bitten sie in einzelnen Gesprächen um Unterstützung.





Berührungsängste verschwinden schon nach kurzer Zeit. Es wird gemeinsam gespielt, gesungen, geturnt und gelacht. Wesentlich ist für uns, dass sich die Eltern verstanden fühlen, dass in allen Bereichen ihre Ideen berücksichtigt werden. In diesem Miteinander wächst das Vertrauen zwischen Eltern und Erzieherinnen. Selbstverständlich ist der offene Austausch der Meinungen, das Aufmerksammachen auf Probleme im Kita-Alltag.

Die Eltern sind begeistert, welche Förderangebote die Kinder in unserer Einrichtung genießen. Die Muttis und Vatis erleben einzelne Angebote wie zum Beispiel Physio-, Sprach- oder Wahrnehmungstherapie. Es wird darüber informiert, diskutiert, Meinungen werden ausgetauscht. Das gegenseitige Vertrauen festigt sich.

In der Eingewöhnungsphase wird das Kind für kurze Zeit in die Obhut der Erzieherin gegeben. Später bleibt das Kind bis zu einer Stunde in der Kita. Wenig später erfolgt dann meist die Entscheidung der Eltern, ihr Kind in unserer Kita anzumelden.

Die Besucher-Kinder spielen anschließend gemeinsam mit den Kindern, die schon regelmäßig die Kita besuchen. Nun bringen

die Muttis ihre Kinder täglich. Sie erleben mit ihren Kindern den gesamten Tagesablauf.

Die Eltern schätzen ab, wann und für welchen Zeitraum sie das Gruppenzimmer verlassen. Das erfolgt in Absprache mit der Erzieherin. So wird langsam, aber kontinuierlich eine offene und ehrliche Zusammenarbeit mit den Eltern aufgebaut.

Nachdem die Kinder regelmäßig unsere Kita besuchen, nutzen die Eltern weiterhin die Möglichkeit, gemeinsam mit uns den Tag zu verbringen. So kommt es auch nicht selten vor, dass eine Mutti am Vormittag oder auch am Nachmittag mit den Kindern der Gruppe spielt.

Höhepunkte, wie der erste Geburtstag des Kindes in der Einrichtung, werden teilweise gemeinsam geplant und durchgeführt. Die Eltern spüren bald, dass sie eine Aufgabe haben und stets ein offenes Ohr für ihre Probleme finden.



*Unsere Integrationskita ist bestrebt, dass vom Kleinkindalter bis zum Schulbeginn den Kindern eine Erzieherin als Begleitperson zugeordnet ist. Das ist manchmal sehr schwierig und unter Mühen aufrecht zu erhalten. Aber nur so ist es uns möglich, ein gutes Vertrauensverhältnis aufzubauen.*

**Elvira Drabek  
Integrationskita 7 b  
Stadthafenweg 9  
15890 Eisenhüttenstadt**

# Erlebnisse in einem fröhlichen Kinderhaus

## Erfahrungen zur Elternarbeit in der Kita „Birkenkindergartenstein“

Unser fröhliches Kinderhaus in Birkenstein mit zwei großen Gärten, vielen Obstbäumen, Blumen und tollen Spiel-, Tobe- und Kuschecken möchte sich hier vorstellen:

Die Kita liegt in einer ruhigen Ortssiedlung in verkehrsgünstiger Umgebung. Die Kita betreut zurzeit 44 Kinder, unsere Erzieherinnen sind (meistens) Klasse und können so viel wie eine starke Birke aushalten!

Durch unsere enge Verbundenheit zum Ort Birkenstein und zu seinen Bewohnern, konnten wir uns den Namen „Birkenkindergartenstein“ geben. Jedes Kind und Elternhaus werden bei der Einweisung in diese Kita ein Mitglied unserer großen Birkenfamilie.

### In unserer Konzeption ist uns wichtig:

- Zusammenarbeit zwischen Kita-Kind und Elternhaus ist die wichtigste Voraussetzung für die Förderung und das Wohl des Kindes.
- Die Kita kann und soll nie die Familie ersetzen, aber liebevoll unterstützen.

### Das Prinzip der Leiterin:

- Ich nehme mir die Zeit (manchmal auch schwierig zu realisieren) und bemühe mich um Verständnis für mein Erzieher-team.
- Wir Erzieherinnen zeigen das in unserer Arbeit, durch persönliches Vorbild sowie Liebe und Einfühlungsvermögen. Auch wir zeigen Gefühle und Empfindungen, machen sie in Situationen deutlich.
- Die Eltern werden durch unsere Gespräche stets ermuntert mitzumachen,



sie sollten nicht abseits stehen, sie lernen sogar mit uns, die Worte „Stress“ und „keine Zeit“ an der Gartentür zu lassen.

### Geschaffene Bedingungen:

- Sitzecken, Tische, Bänke lauschige Plätze laden zum Gespräch, Spiel und Verweilen ein. Oft stehen Kaffee und hier und da Gebäck bereit.
- Wir als Erzieherteam haben gelernt, ruhig auf Gespräche der Eltern einzugehen, einfach mal Zuhörer oder Berater zu sein.
- Erzieherin berichtet Kindererlebnisse vom Tag.
- Abgewöhnt haben wir es uns, Negativsituationen vom Kind zu berichten, das nervt die Eltern und letztlich auch uns. Wir schildern Beobachtungen: Zum Beispiel von zwei gehemmten Kinder in guter Kindergartenfreundschaft. Wann und wo können sie auch an den Wochenenden bei den Eltern zusammen

spielen? Mit den Eltern wollen wir gemeinsam Lösungswege finden: Ich habe keine Oma in der Nähe, wer kann mein Kind beaufsichtigen?

- Für Konfliktgespräche nehmen wir uns Zeit, bereiten diese gründlich vor, wollen die Eltern dabei nicht vor den Kopf stoßen. Wir möchten Partner in der Zusammenarbeit gewinnen. Hier üben wir uns immer wieder neu.
- Wir freuen uns darüber, wenn die Eltern gemeinsam mit den Kindern nach der Arbeit ruhiger oder mit anderen Eltern plaudernd nach Hause gehen.

Mit den Worten „**Willkommen in der Kita**“ wollen wir den Eltern das Gefühl geben, es ist das zweite Zuhause für Eltern und Kinder.

Die Eingewöhnungsphase nehmen wir sehr ernst, so gestalten wir in den ersten Monaten Eltern-Kinder-Nachmittage in geregelten Abständen.

- Mütter und Kinder bauen einen Turm, Garage oder etwas anderes.
- Sie füttern das Puppenkind.
- Wir singen, tanzen und basteln gemeinsam.
- Wir essen gemeinsam und lernen uns kennen.
- Wir räumen gemeinsam auf.
- Eltern erleben ihr Kind in der Gruppe.

**Gemeinsame Eingewöhnung ist uns sehr wichtig.**

Eltern organisieren mit und für die Kita. Die pädagogischen Angebote für die Kinder hängen als Information für die Eltern in der Garderobe!

Großeltern und andere Senioren des Ortes sind gern gesehene Gäste. Sie backen Kuchen, basteln, helfen im technischen Bereich und spielen mit uns.

Eltern organisieren Wanderungen und Kinderpartys im Familiengarten. Wir spielen gemeinsam Theater. Erzieherinnen und Kinder gehen mit Muttis und Omas, jungen und alten Geburtstagskindern und singen für sie.

**Die Eltern brauchen uns und wir brauchen die Eltern.**

Jeder gehört zur großen Kita-Familie und übernimmt im Laufe des Schuljahres Verantwortung. Wir sind als Erzieherteam sehr stolz, auch eine Begegnungsstätte zu nennen, wo Kontakte zum Wohnumfeld geknüpft werden können.

Es ist uns im Laufe der Jahre in der pädagogischen Arbeit mit dem Kita-Kind bewusst geworden, dass zur Kinderbetreuung der enge Kontakt mit den Eltern sein muss. Durch kontinuierliche und konkrete Gespräche, Weiterbildungen haben wir einen gemeinsamen kritischen Standpunkt im Erzieherteam und sind offen für alle Probleme der Eltern: im Arbeitsbereich oder in der Familie.

Eine Anerkennung unserer Arbeit ist es, wenn ehemalige Kita-Kinder uns besuchen und ihrer Familie stolz die Räume und den Spielplatz zeigen. Wer im Wohnumfeld geblieben ist, möchte auch sein eigenes Kind in „seine“ Kita bringen. Am 15. Mai 1998 bestand unsere Einrichtung 50 Jahre, und wir feierten ein großes Fest. Wir haben zaghafte gesät und in vielen Jahren liebevoll daran gearbeitet und bei diesem Höhepunkt die Ernte eingebracht.

**Heidemarie Weiße/Kitaleiterin**  
**Kita „Birkenkindergartenstein“**  
**Gartenweg 13**  
**15366 Birkenstein**  
**Telefon 03342/300162**

# Stolpersteine in der Elternarbeit

## Beobachtungen von Kita-Leiterinnen in der Stadt Potsdam

Meist werden Erfolge in der Elternarbeit geschildert und die gute Zusammenarbeit zwischen Kita und Eltern beschrieben. Auch in unseren Einrichtungen gibt es diese positiven Arbeitsergebnisse. Dennoch müssen wir auch mit den Schwierigkeiten in der Elternarbeit umgehen, die uns manchmal wie „Stolpersteine“ im Weg liegen. Einige ganz wesentliche Dinge möchten wir in unserem Beitrag benennen, um deutlich zu machen, dass wir uns mit der Elternarbeit in Zukunft noch intensiver auseinandersetzen müssen.

### Was wir auch erleben

Wir, das sind Leiterinnen unterschiedlich strukturierter Kindertagesstätten, die alle ähnliche Erscheinungen in der Elternarbeit/ Elternbeteiligung beobachten.

In den Diskussionen haben wir festgestellt, dass die Kontakte der Eltern zum Hort und der Kita (0 bis 6 Jahre) unterschiedlich sind. Sehr häufig werden die Kinder im Hort nicht mehr abgeholt, was den Kontakt zu diesen Eltern erschwert.

Eine wesentliche Form der Elternkontakte sind in unseren Einrichtungen die Tür- und Angelgespräche. Auch die Einladung zu Festen und Feiern in der Kindertagesstätte, an denen die Kinder selbst beteiligt sind, werden gerne angenommen.

Die Teilnahme der Eltern an Elternabenden dagegen ist eher gering, aber mit einer überwiegend gleichbleibend interessierten Elternschaft.

Insgesamt beobachten wir, dass leider viele Eltern wenig Interesse an der Konzeption der Einrichtung zeigen. Wenn es gelingt, sie dafür aufzuschließen, dann findet häufig eine Diskussion aus Sicht des eigenen Kindes statt. Themen wie das Schlafen in der Kita, Hausaufgaben, gruppenoffene Arbeit, Geschwisterkinder u.a.m. werden oft aus der Sicht des eigenen Kindes diskutiert.

Die Qualität der pädagogischen Arbeit wird durch die Eltern mehrfach an sichtbaren Ergebnissen gemessen. Dazu gehört nach unseren Erfahrungen, dass die Kinder selbständig werden (z.B. Schleifen binden können), daß sie sauber werden (nicht mehr einnässen), ihre Hausaufgaben erledigt haben und nicht zuletzt auch Bastelergebnisse vorzeigen können. Aber auch das äußere Erscheinungsbild (Neubau/Rekonstruktion) und die Ausstattung einer Kita werden mitunter mit der pädagogischen Arbeit in Verbindung gebracht.

Mit Bedauern stellen auch einige Erzieherinnen fest, daß die Verantwortung der Kindererziehung von den Eltern einerseits auf die Kita, Schule oder andere Freizeiteinrichtungen delegiert wird, andererseits aber auch die Kinder sich selbst und den Medien überlassen sind.

Als Leiterinnen und Erzieherinnen beschäftigen uns häufig die Fragen nach den Ursachen. Sind die Eltern interessenloser geworden? Haben wir auch einen Anteil daran?

*Als mögliche Ursachen sehen wir folgende Umstände:*

In einer Stadt ist die Anonymität recht groß. Das soziale Umfeld hat sich in den letzten

Jahren sehr verändert. Zunehmend eigene Probleme wie Arbeitslosigkeit, lange Anfahrtswege zur Arbeit, Wohnungsprobleme, finanzielle Sorgen müssen von Eltern bewältigt werden.

Ein häufiger Personalwechsel und Arbeitszeitverkürzungen erschweren die stabilen Kontakte zwischen Erzieherinnen und Eltern.

Statusverluste der ErzieherInnen als Dienstleistende und unterschiedliche Haltungen und Ansichten in der Erziehung der Kinder auch bei den Eltern führen teilweise zu Unsicherheiten in Fragen der Fachlichkeit und der angemessenen Forderungen.

In der Auseinandersetzung mit dem Thema Elternarbeit ist uns deutlich geworden, dass wir als ErzieherInnen die Lebensumstände der Eltern nicht unbedingt verändern können. Wenn die Elternarbeit verbessert werden soll, werden sich alle Mitarbeiterinnen

der Kindertagesstätte immer wieder mit den vorhandenen Möglichkeiten auseinandersetzen müssen und den Blick darauf lenken, die sich ständig verändernden Ausgangssituationen der Eltern und der Kita im Blick zu haben. Unter diesem Aspekt wird das Thema Elternarbeit in unseren Einrichtungen eines der Hauptthemen der pädagogischen Arbeit im neuen Kita-Jahr sein.

**Dieser Artikel ist unter Mitwirkung folgender Kita-Leiterinnen kommunaler Einrichtungen der Stadt Potsdam entstanden:**

**Petra Adolf**

**Irina Böckenkamp**

**Anita Figiel ( Praxisberaterin)**

**Marika Fröhndrich**

**Monika Gorny**

**Gisela Schneider**

**Karin Schönfelder**

# Wie verändert die Eingewöhnungszeit die Elternarbeit?

## Mütter beschreiben eigene Erlebnisse in der Kita „Haus der kleinen Zwerge“

Die Eingewöhnungszeit in der Kita ist für Kinder und Eltern eine Phase der Veränderung. Mütter haben meist hohe Erwartungen und spüren gleichzeitig Unsicherheit, die sich aus einem solchen Wechsel heraus ergibt. Wenn das Kind in der Kita ist, wird zwangsläufig das Band zwischen Mutter und Kind schmaler, das sie bis dahin miteinander verband. Die Eingewöhnungszeit in der Kita ist auch eine Eingewöhnungszeit für Eltern. Mütter und Väter bauen erste Kontakte zu den Erzieherinnen auf, das gegenseitige Vertrauen muss wachsen.

Ziel ist ein offenes, entspanntes Verhältnis zueinander, das auch Kritik zulässt. Ein offener Umgang in diesem „Zusammenwachsen“ wirkt sich positiv auf die Elternarbeit aus. Elternabende werden lebendiger und flexibler, weil sie gemeinsam von Eltern und Erzieherinnen vorbereitet werden. Selbstverständlich nehmen die Eltern auch Einfluss auf die Themen eines Elternabends, ein kurzfristiger Themenwechsel ist bei Bedarf durchaus möglich.

Der Austausch zwischen Erzieherinnen und Eltern, die an einer Eingewöhnungszeit beteiligt waren, ist deutlich intensiver als ein solcher Austausch mit Eltern, die diese Erfahrung nicht machen konnten. Das in der Eingewöhnungszeit entwickelte Informationsbedürfnis hält auch weiterhin an. Für Eltern ist das Geschehen in der Kita ebenso wichtig wie das persönliche Wohlergehen des eigenen Kindes. Ein positives Miteinander ist entstanden, das vor allem den Kindern zugute kommt.

Eltern wissen, dass ihr Kind auch in kritischen Situationen in der Kita geborgen ist. Die Erzieherinnen sind für uns nicht nur anerkanntes Fachpersonal, sondern auch Vertraute der Kinder und Eltern.

**Siegried Priebe**  
**Anke Schilke**  
**Mechthild Enkelmann**  
 Kita „Haus der kleinen Zwerge“  
 Hauptstraße 17  
 15306 Platkow



# Der „PÄDAGOGISCHE ARBEITSKREIS“ wurde zum Treffpunkt

## Höhen und Tiefen der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erzieherinnen in der Kita „Knirpsenstadt“

Unsere Kita „Knirpsenstadt“ ist eine mittelgroße, schöne Villa in grüner Umgebung am Stadtrand von Berlin.

Sie ist Herberge für 52 Kinder im Alter von 0 bis 7 Jahren, die hier von sieben Erziehern liebevoll betreut und von einer Köchin mit drei Mahlzeiten täglich verpflegt werden. Für die Reinigungs- und Hausmeisterarbeiten gibt es noch einen Zivildienstleistenden. Dank unseres Elternvereins, in dem das gesamte Kita-Team sowie die Eltern aller Kinder Mitglied sind, konnte unsere Kita am 1.7.1993 in die freie Trägerschaft übernommen und somit vor der drohenden Schließung gerettet werden.

Zur damaligen Zeit waren die Kinderzahlen in Zepernick rückläufig, sodass die Gemeinde sich aus kostensparenden Gründen zur Schließung von kleineren Einrichtungen entschied.

Ursprünglich war unsere Einrichtung eine Krippe. Da aber alle Eltern die familiäre Atmosphäre sehr schätzten, konnten wir schon recht früh ein gemeinsames pädagogisches Konzept erarbeiten, in dem ausdrücklich die Betreuung der Kinder bis zum Schuleintritt gewünscht wurde.

Die Genehmigung dafür bekamen wir recht schnell, sodass wir unsere Kinder in drei altersgemischten Gruppen mit je 17 Kindern betreuen konnten. Die Motivation der Eltern, sich auch weiterhin für die Erhaltung unserer Kita zu bemühen, war nun enorm gewachsen. Die Verhandlungen mit der Gemeinde, einen Übernahmevertrag so zu

gestalten, dass er nicht von vornherein ins finanzielle Aus führt, waren recht schwierig, aber schließlich sind alle Hürden überwunden worden.

Von nun an wurden alle Eltern, die sich neu bei uns vorstellten, zunächst mit der Kitakonzeption und den Besonderheiten (Elterninitiative) bekannt gemacht. Zur damaligen Zeit war unsere Trägerschaftsform für die meisten Eltern sehr außergewöhnlich.

Sobald sich Eltern für unsere Kita interessieren, zeigen wir ihnen alle Räume des Hauses sowie den Garten. Die Kitaleiterin stellt die pädagogische Konzeption und den Elternvertrag vor.

Letzteres ist besonders wichtig, denn für uns ist klar, in einer Elterninitiative muss jeder aktiv sein, ein Ausruhen auf den Schultern anderer ist bei uns nicht möglich! Laufende, anfallende Elternarbeiten bei uns sind: Renovierungsaktionen, Garteneinsätze, große Reinigungs-Aktionen, Projektvorbereitung und Durchführung, Vorbereitung von Kinder- und Vereinsfesten, Organisation und Beschaffung von Sach- und Geldspenden. Bei Krankheit oder Urlaub von Köchin und Zivildienstleistendem muss Ersatz organisiert werden, ebenso bei hohem Krankheitsausfall der Erzieher.

Obwohl alle Eltern, wenn sie beim ersten Vorstellungsgespräch über diese Bedingungen aufgeklärt werden und zunächst mit viel Verständnis und oft auch Mithelferfreude reagieren, sieht die spätere Realisierung nicht ganz so rosig aus.

In der Anfangszeit mussten besonders die Kitaleiterin sowie die Erzieher und jene Eltern, die Gründungsmitglieder des Vereins waren, sehr viele Gespräche führen, um alle Eltern zu motivieren.

Der Prozess der Veränderung war recht langsam und forderte sehr viel Einsatz von Einzelnen. Es ging nun nicht mehr nur um das eigene Kind, sondern um die gesamte Organisation des Kitabetriebes.

Neben den bereits bekannten Elternversammlungen gab es weiterhin regelmäßige öffentliche Vorstandsversammlungen, Mitgliederversammlungen, Termine bei Ämtern usw., sodass jeden Monat mehrere Versammlungen stattfanden. Ein Zettel an der Eingangstür hätte als motivierende Einladung wohl kaum ausgereicht, so ging es also weiter mit einzelnen Elterngesprächen. Als neues Kommunikationsmittel erfanden wir unsere Kitazeitung „Knirps“, die mit allen wichtigen Infos für Eltern, Kinder und Erzieher monatlich erschien.

Die Redaktion übernahmen die Erzieher, aber Beiträge des Vorstandes sowie der Eltern waren immer gern gesehen.

Des Weiteren haben wir eine Aktivitätenliste der Eltern im Kitaeingangsbereich eingerichtet. Diese gibt einen Überblick darüber, wie die Mitarbeit aller einzelnen Eltern konkret aussieht.

Neben den Ausstellungsflächen der Kinder und den pädagogischen Angeboten gibt es auch eine spezielle Wandzeitung mit Infos des Vorstandes.

Um die Vielzahl der unterschiedlichen Arbeiten unter den Eltern besser zu verteilen, bildeten wir spezielle Arbeitsgruppen. So entstand als regelmäßiger monatlicher Treffpunkt der PÄDAGOGISCHE ARBEITSKREIS unter dem Motto „Gemeinsam erziehen trägt Früchte“, von Eltern ins Leben gerufen und organisiert.

Andere Arbeitskreise sind eher temporärer Natur und beschäftigen sich mit der Orga-

nisation konkreter Projekte wie zum Beispiel Arbeitsgruppe Turnraum, AG Spielplatzgestaltung, AG „Himmel, Erde, Waldtiere“ (ein Projekt zur Neugestaltung der Garderobe/Flur)

Da die Teilnahme in diesen Arbeitsgruppen freiwillig ist und die Eltern sich auch nach ihrem persönlichen Interesse dafür entscheiden, werden durch die Erzieher zu der Arbeit in den Kindergruppen außerdem regelmäßig Gruppenelternabende zur aktuellen Problematik angeboten.

Trotz aller Bemühungen ist die Transparenz zwischen Vorstand, Erziehern und den anderen Eltern nicht ausreichend, sodass sich erst kürzlich die Probleme in unserer Einrichtung angehäuft haben. Eine kürzlich vom Vorstand durchgeführte anonyme Eltern- und Erzieherfragebogenaktion zu vielen inhaltlichen und organisatorischen Fragen ergab ein ähnliches Ergebnis.

Der Vereinsvorstand wird jährlich von allen Mitgliedern neu gewählt, sodass es zu einem recht häufigen Wechsel der Mitglieder kommt.

In der Zusammenarbeit mit dem Kitateam stellten sich dadurch Probleme ein.

Hinzu kommt, dass es bisher keine konkret festgelegte Aufgabenverteilung für alle Vorstandsmitglieder gab.

Somit geschah es, dass der Vorstand sich immer mehr in der Rolle des Arbeitgebers sah, wodurch das Kitapersonal sich immer stärker bevormundet, die Leiterin sich entmündigt und die Erzieher im Allgemeinen sich in ihrer pädagogischen Kompetenz stark beschnitten fühlten.

Bisher glaubten wir, dass ein Kita-Ausschuss in unserer Einrichtung nicht notwendig sei, da wir sowieso alle Vereinsmitglieder sind und damit gemeinsam vertreten sind. Durch die Verselbstständigung unserer Struktur wurden wir eines Besseren belehrt.

Zukünftig werden wir für alle Vorstandsmitglieder eine konkrete Aufgabenverteilung festlegen. Diese wird sich auf die organisatorischen Kitabelange wie Buchhaltung, Lohn- und Gehaltsabrechnung, Finanzübersicht, Abschluss von Verträgen und weiteres beziehen.

Für die pädagogischen und inhaltlichen Aufgaben wird es den Kita-Ausschuss geben, in dem auch die Leiterin sowie Erzieherinnen zu gleichen Teilen vertreten sind.

Unsere Vereinssatzung werden wir dementsprechend erneut ändern.

Weiterhin denken wir darüber nach, ein Punktesystem zu schaffen, mit dem die Mitarbeit aller Vereinsmitglieder nachweisbar und abrechenbar wird. Denn wie bereits erwähnt, verpflichten sich alle Eltern, die

einen Platz für ihr Kind bei uns wünschen, mit der Unterzeichnung des Elternvertrages zur aktiven Mitarbeit.

Mit diesen Schritten hoffen wir, die gesamte Arbeit auf breitere Schultern verteilen zu können, eine größere Transparenz zu erreichen sowie die Belastung für den Einzelnen, der im Moment überfordert ist, zu verringern.

Für Informationen stehen wir gern zur Verfügung:

**Kita „Knirpsenstadt“  
Ahornallee 27  
16341 Zepernick  
Tel. 030/9446171**

# Kita in Belzig ohne Wände, Türen und ohne Zäune

**Seit dem 1. Juni 1998 besteht ein erster Waldkindergarten im Land Brandenburg**

Am 1. Juni 1998 erhielt der Waldkindergarten in Belzig als erste Einrichtung dieser Art im Land Brandenburg seine Betriebserlaubnis durch das Landesjugendamt. Bis es soweit war, waren viele Ideen für ein schlüssiges Konzept notwendig.

Wir als Initiatoren der späteren Elterninitiative (Claudia Freyer-Lindner, Mutter der 2-jährigen Swenja, Beatrice Popko, Mutter des 3-jährigen Moritz) fanden keinen Kindergartenplatz, der unseren Vorstellungen entsprach. So setzten wir uns mit Müttern zusammen, die ähnliche Probleme hatten. Es entstand sehr schnell die Idee, einen eigenen Kindergarten zu gründen und zwar einen besonderen: einen Waldkindergarten.

## Warum ein Waldkindergarten?

In unserer heutigen Welt ist uns der Bezug zum natürlichen Rhythmus der Erde, zu dem Wechsel der Jahreszeiten, ihrer Schönheit und ihren Geheimnissen weitgehend verloren gegangen. Einem Kind eröffnet sich die Welt der Natur in erster Linie durch den direkten Kontakt. Kinder stehen am Beginn ihrer Persönlichkeitsentwicklung. In dieser Frühphase bilden sich grundsätzliche Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster, der Grundstein für die körperliche und seelische Stabilität wird gelegt, und die allgemeine Einstellung zum Leben sowie das Wertebewusstsein werden nachhaltig geprägt.

Durch den täglichen Aufenthalt im Wald kann Kindern wieder ein lebendiges Bewusstsein für unsere natürliche Umwelt vermittelt werden. Solche Bewegungsfreiheit, die Möglichkeiten zum Entdecken und Erkunden, die Anreize zur Entwicklung der Sinne und Phantasie, Freiraum für kreatives Spiel und ein unverstellter Zugang zur Natur innerhalb eines weitgehend geschützten Umfeldes sind entscheidende Faktoren für eine ganzheitliche und gesunde Entwicklung. Für zahlreiche Kinder sind diese Faktoren aufgrund der vorherrschenden Lebensbedingungen nicht mehr in ausreichendem Maße erfüllt. Hinzu kommt, dass heute der intellektuellen Entwicklung von Kindern mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird als der Förderung der Motorik, wobei übersehen wird, dass ein enger Zusammenhang zwischen Erkenntnisfähigkeit und Motorik besteht.

Der tägliche Aufenthalt in der Natur bietet unserer Ansicht nach optimale Bedingungen für eine harmonische und ganzheitliche Entwicklung der Kinder. In unserem Waldkindergarten gibt es kein Haus, keine Türen, Wände und Zäune. Wie in einem klassischen Kindergarten können die Kinder spielen, lachen, lernen, basteln, toben und musizieren mit dem entscheidenden Unterschied, dass sie ihre gesamte Zeit im Wald bzw. der Natur verbringen.

Lediglich bei extremer Witterung oder zu besonderen Anlässen wird ein Schutzraum aufgesucht.

Mit dem täglichen Aufenthalt in der Natur möchten wir den Kindern zumindest für einen Teil des Tages die Umgebung und den sozialen Rahmen bieten, die/den sie unserer Ansicht nach in dieser Entwicklungsphase für die Befriedigung ihrer Bedürfnisse benötigen:

- Es gibt nahezu unbegrenzt Raum und Platz, die Kinder können sich frei bewegen und ausdrücken (rennen, klettern, schreien, lachen). Hierdurch werden alle Sinne sowie die Grob- und Feinmotorik und der Gleichgewichtssinn gefördert.
- Der nicht reizüberflutete Wald bietet Stille. Zum einen verhalten lärmende Lebensäußerungen der Kinder, wogegen sie in geschlossenen Räumen noch verstärkt werden. Kinder, die ihre Ruhe haben wollen, finden zum anderen im Wald genügend Raum, um sich zurückzuziehen, zu träumen oder zu lauschen, während sie in geschlossenen und beengten Räumen dem Lärm und der Gegenwart anderer Kinder nur schwer ausweichen können. Kinder, die lärmern wollen, können dies aus dem gleichen Grund ungehindert tun, da sie niemanden belästigen, was dazu beiträgt, Aggressionen abzubauen bzw. sie gar nicht erst aufkommen lässt.
- Der Phantasie und Kreativität der Kinder werden durch die Vielfältigkeit der Natur angeregt und gefördert. Es gibt kein vorgefertigtes Spielzeug, dafür stehen jederzeit zahlreiche verschiedene Materialien zur Verfügung, mit denen experimentiert werden kann. Der Phantasie der Kinder sind dabei keine Grenzen gesetzt.
- Durch den Aufenthalt im Freien bei jedem Wetter und zu jeder Jahreszeit werden das Immunsystem und die körperlich-seelische Gesundheit im Allgemeinen gestärkt.
- Der Kreislauf der Natur wird von den Kindern mit allen Sinnen erlebt und wahrgenommen, sie lernen einen behutsamen Umgang mit jeder Art von Leben.



- Jeder Tag im Wald ist für die Kinder ein Abenteuer. Die Kinder können in Situationen mit wohl dosierbaren Handlungsspielräumen gewisse Risiken eingehen bzw. Schritt für Schritt wagen, die eigenen Grenzen zu erfahren und zu erweitern. So lernen sie Verantwortung für sich, ihr Handeln und dessen Folgen zu übernehmen und gewinnen Sinnes- und Selbstsicherheit.
- Im Waldkindergarten steht das Erleben im Vordergrund. Kinder wollen und müssen zuerst sehen, berühren und erleben, bevor sie Erklärungen oder Belehrungen z.B. in Form von Büchern, Kassetten oder Fernsehberichten aufnehmen können. Zu frühe Erklärungen stören das Beobachtungserlebnis. Die Kinder werden in ihrem jeweils eigenen Tempo mit dem Lebendigen vertraut, erarbeiten sich ein ganzheitliches Wissen, und ihr Urteilsvermögen beruht auf eigenen Erfahrungen. Dies gibt Selbstwertgefühl und emotionale Stabilität.

Für uns war das eine geniale Idee, unseren Kindern eine solche Betreuung zu ermöglichen.

Oft ist bei den Eltern nicht die Zeit vorhanden, regelmäßig mit ihren Kindern hinauszugehen in die Natur, um ihre Neugierde, ihren Entdecker- und Bewegungsdrang zu befriedigen.

Jetzt haben wir ihnen diese Möglichkeit geschaffen

Der Waldkindergarten in Belzig bietet Halbtagsbetreuung über fünf Stunden von 8 bis 13 Uhr für bis zu 18 Kinder im Alter von drei Jahren bis zur Einschulung an.

Für einen Zeitraum von vorerst sechs Monaten darf auch eine begrenzte Anzahl von Zweijährigen in unserer Einrichtung betreut werden. In Absprache mit dem Landesjugendamt erfassen wir regelmäßig eine

Reihe von Parametern bei den Kindern dieser Altersstufe. Wir möchten mit diesem Versuch zeigen, dass auch für Zweijährige diese Betreuungsform bereits geeignet und förderlich ist, dass die Aufnahme von „Kleinen“ für die soziale Struktur der Kindergruppe eine Bereicherung darstellt, und wir möchten noch genauer herausarbeiten, welche Rahmenbedingungen insbesondere im Winter erfüllt sein müssen, damit auch diese Altersstufe im Waldkindergarten optimal betreut werden kann.

## Wie sieht unser Tagesablauf aus?

Nachdem die Kinder von einem am Waldrand liegenden Ort abgeholt werden, verbringen sie die zur Verfügung stehende Zeit im Wald.

Damit nicht jedes Kind einzeln in den Wald gebracht wird, werden Fahrgemeinschaften bzw. „Hol- und Bringedienste“ organisiert. Beim Bringen und Holen der Kinder ist ein Informationsaustausch mit den Eltern möglich.

Der Tag beginnt mit dem Morgenkreis. Es wird z.B. ein Morgenlied gesungen und festgestellt, wer fehlt.

Nun ist für die Kinder auch die Möglichkeit gegeben, Wünsche und Interessen für den heutigen Tag zu äußern oder sich wichtige Dinge von der Seele zu reden.

Danach kann der Waldgang beginnen, der insgesamt meist nicht mehr als einen bis zwei Kilometer beträgt (abhängig vom Alter und der Kondition der Kinder, von der Tagesverfassung, dem Wetter oder dem, was den Kinder unterwegs begegnet und sie fesselt.).

Jedes Kind trägt seinen eigenen, kleinen Rucksack mit seinem Frühstück und einer

Isomatte. Wir laufen bis zum Frühstück mal mehr und mal weniger weit und die Kinder spielen überall dort, wo sie interessante Dinge finden, wie z.B. Eicheln, Moos, verschiedene Baumrinden, eine Losung oder einen umgekippten Baum, der sich zum Balancieren eignet. Es bilden sich immer wieder neue Gruppen, die sich nach einiger Zeit wieder neu zusammensetzen.

Gegen 10.00 Uhr wird gefrühstückt. Jedes Kind bringt sein eigenes Frühstück mit und es wird gemeinsam ein Platz gesucht. Wenn die Sonne scheint ein Sonnenplatz, bei regnerischem Wetter ein geschützter Platz unter Bäumen, bei starkem Regen wird in der Schutzhütte gefrühstückt bzw. eine Plane aufgespannt, die die Betreuerinnen im Rucksack haben.

Anschließend ist Zeit zum freien Spiel, bei dem eigene Spiele von den Kindern erfunden werden. Der Phantasie sind dabei keine Grenzen gesetzt und der Wald bietet eine Fülle von Anregungen:

Kaufladen mit Eicheln, Zapfen, Moos und Gras, Zwergenhäuser aus Rinde oder Indianerzelte aus Stöcken bauen, Blumenkränze flechten, verstecken spielen, fangen, klettern, Staudämme bauen usw. .

Bevor es Zeit für den Rückweg ist, werden die Kinder zusammengerufen, und es wird eine Geschichte vorgelesen, die dann die Kinder nach- bzw. weiterspielen können. Oder es können auch Spiele wie „Eulen und Mäuse“, „Blattmemory“ oder „Baumtasten“ gespielt werden, es ist die Zeit zum Basteln und Musizieren, in der auch auf die Wünsche der Kinder eingegangen wird. Hier können auch die Pädagogen ihre Phantasie und Kreativität einbringen: die Erlebnisse des Tages spielerisch zusammenfassen oder ein bestimmtes Thema aus der Natur oder dem Leben den Kindern nahe bringen.

Danach wird der Rückweg angetreten. Im Abschlusskreis wird zusammen noch ein Spiel gespielt oder ein Lied gesungen.

Bei Interesse wenden Sie sich an folgende Kontaktadressen für den Waldkindergarten Belzig:

**Frauzentrum Belzig (Träger der Einrichtung), Straße der Einheit 21, 14806 Belzig, Tel.: 033841/33928,**

**Ansprechpartnerin: Simone Haendschke Elterninitiative Belzig, Forstweg 7, 14806 Belzig, Tel.: 033841/31668,**

**Ansprechpartnerin: Claudia Freyer-Lindner**

# Zum pädagogischen Umgang mit den Medienerfahrungen von Kindern

Der medienpädagogische Ansatz / Stefan Aufenanger

Eine Vielzahl der medienpädagogischen Bemühungen richtet sich auf einen aktiven Umgang mit Medien: Kinder sollen lernen, Medien sinnvoll zu nutzen, Mediengeschichten zu verstehen, mit Angst umzugehen, richtig wahrzunehmen, Realität und Fiktion zu unterscheiden und vieles mehr. Zur Medienerziehung muss aber auch gehören, pädagogisch auf die Medienerfahrungen der Kinder zu reagieren.

Auf diesen Aspekt soll im Folgenden näher eingegangen werden. Dabei wird deutlich werden, dass diese Seite der Medienerziehung auf den ersten Blick relativ wenig mit den klassischen Medien zu tun hat. Vielmehr soll auf Erlebnisse und Erfahrungen eingegangen werden, die Kinder von zu Hause oder aus der Freundschaftsgruppe beim Umgang mit Medien in Kindergarten und Grundschule einbringen. Es kommen Medien oftmals nicht direkt vor, wie wenn man zum Beispiel ein Buch, ein Comic oder eine Kasette mitbringt.

Diese Erfahrungen sind vermittelt über Figuren, Symbole oder Spiele, die entweder von Mediengeschichten stammen oder durch Medien verbreitet sind. So spielen Kinder im Kindergarten und in der Grundschule ein Rollenspiel, in dem sich Elemente von Pippi Langstrumpf finden lassen, sie bringen Figuren wie He-Man, Transformers, Pony-Pferdchen oder Barbie mit, sie erzählen sich die neuesten Bibi-Blocksberg-Kassetten oder den Action-Film vom Tag vorher, der im Vorabendprogramm lief. Oder sie kommen – wenn es dramatisch wird – mit den neue-

sten Kampftechniken aus Kung-Fu-Filmen in den Gruppenraum gestürzt, probieren Ninja-Techniken auf dem Schulhof aus oder lassen He-Man mit seinem Zauberschwert über einen Tisch schlittern, auf dem andere Kinder gerade ein Spiel aufgebaut haben.

## Medienerfahrungen von Kindern und ihre Bedeutung

Wenn wir von den Medienerfahrungen der Kinder reden, dann dürfte es auf den ersten Blick ganz leicht erscheinen, solche medienbezogenen Handlungen im kindlichen Spiel oder Verhalten zu finden. Der zweite Blick zeigt jedoch, dass es gar nicht so einfach ist. Problemlos sind Handlungen zu erfassen, bei denen der Bezug zu bestimmten Medienthemen oder Medienfiguren ganz offensichtlich ist. So lässt sich der Spruch „Bei der Macht von Grayskull, ich habe die Zauberkraft“ eindeutig den He-Man-Geschichten aus den Zeichentrickfilmen oder den Comic-Heftchen zuordnen oder Mädchen spielen in der Puppenecke mit ihren Barbie-Figuren.

Schwieriger wird es schon, wenn die spielenden Kinder sich auf Mediengeschichten beziehen, die den Erzieherinnen und Lehrerinnen bzw. Lehrern unbekannt sind. Das heutige Programmangebot wird immer umfangreicher und damit auch unübersichtlicher, sodass man nicht alle Angebote der Neuen Medien genau verfolgen kann.



Wenn Kinder in einer Ecke Verwandlungen spielen, d.h., einmal sind sie Menschen, ein anderes Mal sind sie Düsenjäger, dann wissen wir nicht genau, ob sich dieses Verwandlungsspiel als der eigenen Phantasie der Kinder entsprungenes Spiel auffassen lässt oder ob es der Zeichentrick-Serie Transformers entnommen ist.

Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass etwa die Grundhandlungen in vielen neuen Action- und Zeichentrickfilmen Themen menschlicher Existenz darstellen: so der Kampf zwischen Gut und Böse, Starken und Schwachen, Herrschern und Unterdrückten. In den seltensten Fällen lässt sich ein Spiel zwischen Jungen mit aus Legosteinen gebastelten Revolvern auf bestimmte Geschichten aus Medien zurückführen. Viele dieser Spiele sind schon Tradition und tauchen immer wieder im kindlichen Handeln auf.

Auch bleibt die Frage oft unbeantwortet, ob die Handlungen der Kinder aus eigenen Medienerfahrungen entstammen oder ob es Handlungen sind, die bei anderen Kindern abgeschaut und nur aufgeführt werden, um der Gruppe zu zeigen, dass man dazu gehört. Gerade bei jüngeren Kindern im Kindergarten finden wir häufig ein Verhalten, welches sich an bestimmten Vorbildern, meist älteren Kindern, die eine eigene Position in der Gruppe einnehmen, orientiert. Spielen diese Vorbilder Mediengeschichten nach, dann werden die jüngeren Kinder ohne Kenntnisse der Originalhandlung mitmachen, nur um dabei zu sein.

Was bedeutet das nun für mögliche Formen des Umgangs mit diesen Medienerfahrungen? Man könnte natürlich einwenden, dass es eigentlich egal sei, woher die Kinder die Medienhandlungen erworben haben, Hauptsache ist, dass darauf reagiert wird. Genau das ist m.E. jedoch ein grundlegender pädagogischer Fehler. Wenn ich traditionellen Bahnen folge und ein He-Man-nachahmendes Kind rüge, es solle solche

Spiele nicht spielen und dieses Kind hat nur das Verhalten von anderen Kindern übernommen, werde ich der kindlichen Motivation zum Spiel mit diesen Figuren nicht gerecht. Um auf die kindlichen Medienerfahrungen im pädagogischen Handeln angemessen einzugehen, ist es wichtig, die Funktion und Bedeutung dieser Handlungen richtig einschätzen zu können.

Wir müssen uns Kenntnisse darüber verschaffen, warum sich Kinder im Kindergarten und in der Grundschule bestimmten Medieninhalten zuwenden. In der Kindergartengruppe ist es für eine Erzieherin äußerst schwierig, bei jedem Kind das hinter seiner Medienhandlung liegende Thema sofort zu erkennen. Man muss sich erst einmal Zugang zu den kindlichen Themen verschaffen, um sie verstehen und richtig deuten zu können. Genau hier sehe ich den wesentlichen pädagogischen Zugang zum Umgang mit den Medienerfahrungen der Kinder.

### Situationsanlässe

Was sind Situationen, in denen auf die Medienerfahrung der Kinder reagiert werden sollte? Das könnte zum Beispiel dann sein, wenn Kinder durch ihr medienbezogenes Handeln das Spiel anderer Kinder stören oder gar zerstören. So haben wir bestimmt alle das Bild im Kopf, wie etwa ein Junge mit seinem der Vorabendserie Knight Rider abgeschauten Auto K.I.T.T. in den Gruppenraum rennt und dabei in der Bauecke die sorgfältig aufgebauten Häuser umfallen lässt. Hier stört die medienbezogene Handlung das Spiel anderer Kinder. Zum anderen gibt es auch ähnliche Handlungen von Kindern, die das Gruppenleben insgesamt beeinträchtigen, d.h., es wird der Erzieherin nicht ermöglicht ein Kreisspiel zu beginnen oder ein Stuhlkreis-Gespräch zu führen.

In beiden Fällen ist es angebracht, dieses Spielverhalten als Situationsanlass für ein pädagogisch motiviertes Eingreifen anzusehen.

### Wie man nicht reagieren sollte

Eine erste Reaktion wäre das grundsätzliche Verbot von medienbezogenen Spielen und Figuren im Kindergarten und in der Grundschule – natürlich immer nur auf die eingangs schon erwähnte Einschränkung bezogen, dass diese Spiele einen Bezug zu Fernsehhalten haben oder aus den Angeboten Neuer Medien bekannt sind.

Die Kinder dürfen keine Medienfiguren mitbringen, sie dürfen nicht jene Handlungen nachspielen, die sie aus den unzähligen Fernsehserien kennen. So findet man Kindergärten, in denen prinzipiell kein Spielzeug und insbesondere keine Medienfiguren mitgebracht werden dürfen. In anderen Einrichtungen wird das Verbot an einem ausgewählten Tag aufgehoben, und wieder in anderen Einrichtungen dürfen die neuen Kinder in einer Übergangszeit ihre Lieblingsfiguren mitbringen.

Eine zweite Reaktion wäre genau das Gegenteil, nämlich das Ignorieren. Man übergeht diese Spiele, fühlt sich aber dauernd von ihnen genervt. „Was soll ich denn machen, die kommen doch immer wieder mit den Figuren!“ ist möglicherweise eine dazu passende Äußerung. Man getraut sich nicht, mit den Kolleginnen und Kollegen darüber zu reden oder Eltern auf problematisches Verhalten ihrer Kinder anzusprechen. Das Ignorieren kann zwei Gründe haben: Entweder wagt man nicht, auf die Medienerfahrungen der Kinder einzugehen oder man lässt sie einfach zu. Ersteres ist besonders dann zu finden, wenn die Jungen mit den schon beschriebenen aggressiven Spielen oder Medienfiguren in die Einrichtung kommen. Gerade Frauen haben aufgrund

ihrer geschlechtsspezifischen Sozialisation Schwierigkeiten, auf aggressives Verhalten einzugehen.

Das Ignorieren deutet auf eine recht schwache Position der Erzieherinnen sowohl gegenüber den Kindern als auch den Eltern hin. Man lässt sich von den Kindern tyrannisieren und verliert mit der Zeit den Überblick, vielleicht auch die Lust an der Arbeit. Diese Haltung wendet sich gegen die kindliche Medienerfahrung, da auf sie nicht eingegangen wird.

### Wie man reagieren sollte

Wenn Verbieten, Ignorieren und Missbilligen nicht die angemessenen Umgangsformen mit den Medienerfahrungen von Kindern im Kindergarten und in der Grundschule sind, dann bietet sich eine Vorgehensweise an, die ich das Aufgreifen nennen möchte. Damit meine ich einen Weg, der in einem ersten Schritt die kindlichen Medienerfahrungen als Erfahrungen des Kindes akzeptiert und respektiert, auch wenn sie die eigene Arbeit oder das Spiel der anderen Kinder stören.

Das Eingehen auf diese Erfahrungen kann in zweierlei Weise geschehen:

Zum einen erscheint es mir sinnvoll, die Gründe oder die innere Motivation für eine medienbezogene Handlung herauszufinden. Das heißt, mit den betreffenden Kindern in ein Gespräch zu kommen, um sich so ein Bild von dem Erfahrungshintergrund zu machen. Man lässt sich z.B. eine Figur erklären, indem man gezielt Fragen zum neuen Spielzeug stellt. Aber auch eine genaue Beobachtung der Verteilung der Rollen – wer spielt immer mit dem Helden? – kann eine Einschätzung möglicher Gründe für solch ein Spiel sein.

Man sollte sich die Zeit nehmen, das kindliche, durch Medienerfahrungen geprägte

Spiel der Kinder genauer zu beobachten. Die oft mit Vorurteilen besetzte Einschätzung solcher Spiele als phantasielos und platte Nachahmung muss häufig korrigiert werden. Kinder greifen zwar vielfältige Medien-erfahrungen auf, integrieren diese aber in ihre anderen Erfahrungen und modifizieren die Vorlagen zum Ausdruck ihrer eigenen Bedürfnisse und Wünsche. Auf der Grundlage dieser Gespräche und Beobachtungen kann man sich dann eine Reaktion ausdenken, die die damit verbundenen Schlussfolgerungen einbindet.

Das Aufgreifen meint aber noch etwas mehr. Indem ich in einem ersten Schritt das kindliche Verhalten akzeptiere und interpretiere – was könnte dahinter stecken? –, schaffe ich mir eine Grundlage, dieses Verhalten richtig zu deuten. Es kann in der Form geschehen: „Na Peter, möchtest du unser starker Mann sein?“. Damit interpretiere ich die Handlung in einer Weise, die dem Kind eine Deutung seiner – meist unbewussten – Intentionen wiedergibt. Auf diesem Hintergrund kann ihm seine Handlungsweise erst klar werden. Er kann nachdenkend dazu Stellung nehmen. Eine wichtige Grundlage für Verhaltensänderungen.

Zum anderen können diese Medienerfahrungen der Kinder in die pädagogische Arbeit so eingebunden werden, dass die Kinder mit ihren medienbezogenen Handlungen nicht immer als Außenseiter der Gruppe angesehen, sondern auch mit ihren Eigenheiten in die Gruppe eingebunden werden. Die partielle Medienfeindlichkeit des Kindergartens und der Grundschule macht eine solche Haltung bestimmt nicht leicht. Sie erscheint auf dem Hintergrund einer sich wandelnden Welt und Kindheit notwendig, will man diese pädagogische Institution nicht als Schonraum gegenüber der Gesellschaft betrachten. Unter dem Aspekt des Situationsansatzes müssen auch Lebenssituationen, die durch Medien

bestimmt sind, mit einbezogen werden. Das kann nur geschehen, wenn man sich mit ihnen auseinandersetzt.

### Umgang mit schwierigen Fällen

Ein unter medienpädagogischen Gesichtspunkten schwieriges Handlungsfeld stellen medienbezogene Handlungen dar, die das Gruppengeschehen und die pädagogische Arbeit im Kindergarten außerordentlich beeinträchtigen.

Das ist oftmals in Kindergärten und Grundschulen zu finden, deren soziales Einzugsgebiet aus Familien besteht, die sich in psychosozialen Problemlagen befinden. Dazu gehören die Arbeitslosigkeit eines oder beider Elternteile, starke soziale Isolierung, finanzielle und materielle Notsituationen u.v.m. Den betroffenen Familien fehlt häufig die Kraft, die Problemlage selbstständig zu bewältigen. Sie sind auf Hilfe von außen angewiesen oder verharren in ihrer Isolierung. Die Krisensituationen führen oft dazu, dass die Kinder nicht genügend in ihrer Entwicklung gefördert werden können. In diesen Familien finden wir dann auch eine starke Fernseh- und Videonutzung, an der die Kinder unbeschränkt teilhaben. Nicht selten besitzen die Kinder eigene Fernseh- und Videogeräte, die sie schon in sehr frühem Alter selbstständig nutzen dürfen.

Obwohl die Eltern ihre Kinder bestimmt lieben, sind diese doch in einer ganz bestimmten Art und Weise vernachlässigt. Es fehlt eine für die Schullaufbahn wichtige Förderung. Das Erkennen und Eingehen auf kindliche Entwicklungs- und Identitätsprobleme überfordern die Eltern ebenfalls. Die Kinder werden wie Erwachsene behandelt, d.h., sie verlangen von ihnen äußere sowie innere Selbstständigkeit. Die äußere Selbstständigkeit bezieht sich darauf, dass sich die Kinder schon sehr früh um ihr eigenes Leben

kümmern müssen. Sie machen eigenständig Essen, passen auf Geschwister auf, bleiben allein zu Hause, gehen unkontrolliert mit Taschengeld um u.v.m.

Die innere Selbstständigkeit äußert sich darin, dass die Kinder mit ihren Ängsten, Hoffnungen und Wünschen selbst fertig werden müssen, sie können kaum Fragen stellen und bekommen wenig Antworten. Die Eltern stellen für diese Kinder selten identitätsfördernde oder pädagogisch vorbildhafte Personen dar.

Zum einen lässt sich hierfür mangelnde Sensibilität für die Entwicklung der Kinder anführen. Diese Eltern meinen, dass die Kinder kaum Unterstützung brauchen, sich selbst entwickeln. Zum anderen sind die Eltern so mit sich selbst und ihren beruflichen und privaten Interessen beschäftigt, dass die Kinder zur Eigenständigkeit gezwungen sind. Trotz der materiellen Zuwendungen, die die Kinder vielleicht bekommen, fehlt ihnen die emotionale Interaktion mit den Eltern und der Umwelt. Kinder müssen mit spezifischen Angeboten in ihrer Entwicklung unterstützt werden. Genau das können viele Eltern aus diesen Familien nicht leisten.

In den beiden beschriebenen Fällen bekommen die Medien und insbesondere die elektronischen Medien mit ihren Inhalten, ihren Handlungen und ihren Figuren eine besondere Bedeutung für die Kinder. Sie stellen häufig das Angebot dar, mit dem sie sich auseinandersetzen können. Medien bzw. Medienfiguren werden Sinnstifter ihres Lebens. Die festgefügte Identifikation mit Helden aus Mediengeschichten gibt oftmals den Halt in einem orientierungslosen Leben. Diese Kinder bringen dann ihre Medienerfahrungen in den Kindergarten oder in die Grundschule mit und bestimmen dort sehr intensiv das Gruppenleben. Sie sind so dominant oder aggressiv, dass es den Erzie-

herinnen bzw. Lehrerinnen schwer fällt, sich gegen sie durchzusetzen.

Wie geht man mit den beschriebenen Fällen um? Auch hier gibt es keine Rezepte, die eigene Entscheidungen abnehmen. Es sollte jedoch das Verhältnis des Einzelnen und zur Gruppe berücksichtigt werden. Bei allen pädagogischen Handlungen mit Gruppen muss immer eine Balance zwischen den Interessen eines Einzelnen und denen der Gruppe hergestellt werden. Nun kann das aggressive Handeln eines Kindes so sehr in das Gruppengeschehen eingreifen, dass hier eine Entscheidung gegen den Einzelnen getroffen werden muss. Das kann entgegen den oben angeführten Argumenten die als pädagogisch ungeeignet gekennzeichnete Reaktionsform des Verbots sein, welches helfen soll, einige Zeit ungestört von den Medienspielen dieses Kindes handeln zu können. Das Verbot sollte zeitlich begrenzt und mit den Eltern abgesprochen sein. Das Gespräch mit den Eltern ist nicht nur als unterstützende Maßnahme zu dem Verbot zu verstehen, sondern als zentraler Ansatz der Besserung des kindlichen Verhaltens. Man muss den Eltern klarmachen, wieweit das Medienhandeln ihres Kindes die pädagogische Arbeit in der Gruppe und das Gruppenleben beeinträchtigt. Dabei darf nicht ein anklagender Ton maßgebend sein als vielmehr das Angebot, gemeinsam das Problem zu lösen.

Ein Gespräch zwischen Eltern und Leiterin des Kindergartens oder der Grundschule sowie einer psychologisch geschulten Beraterin des Trägers sollte zum einen die Problemsituation in der Einrichtung zur Diskussion bringen, zum anderen aber mögliche familienbedingte Gründe für das kindliche Verhalten erörtern. In Absprache zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften wird dann nach einem Weg gesucht, der nicht zum Ziel hat, die Medienerfahrungen des Kindes vollkommen zu unterbinden, son-

dern sie in solche Bahnen zu lenken, dass sie für die Gruppe erträglich werden. Dazu ist es erforderlich, dass den Eltern nicht mit Anschuldigungen bezüglich ihrer Mediennutzung oder ihres mangelnden Vorbildverhaltens begegnet wird. Vielmehr erscheint es notwendig, die Eltern auch mit ihren Problemen zu akzeptieren und zu verstehen. Ihnen muss klargemacht werden, dass man eine Veränderung der Situation herbeiführen möchte und dass dazu auch die Mitarbeit der Eltern notwendig ist. Man schlägt z.B. vor, den Medienkonsum der Kinder einzuschränken, gleichzeitig aber Alternativangebote unterbreitet, an denen sich die Eltern aktiv beteiligen müssen. Falls die Familiensituation sehr problematisch er-

scheint, wird Hilfestellung bei der Suche nach Beratung oder Therapie angeboten.

Die letzten Überlegungen sollten deutlich gemacht haben, dass es in der pädagogischen Arbeit mit den Medienerfahrungen von Kindern wichtig erscheint, einen für alle Beteiligte klar zu erkennenden Standpunkt zu beziehen, der es ermöglicht, Probleme pädagogisch anzugehen. Letzteres heißt, Lösungen finden, die die Entwicklung des Kindes fördern unter Berücksichtigung seines Potentials und jeweiligen Entwicklungsstandes. Der Ausschluss von Medien aus dem kindlichen Erfahrungsraum kann keine Antwort sein.



# Mit Eltern über Medien sprechen – Anregungen für die medien- pädagogische Arbeit in der Kita

Es gehört zu unserem und zum Alltag der Kinder wie ein Freund, Nachbar, Bekannter: das Fernsehprogramm. Für Kinder eine bunte Schatztruhe voller aufregender Erlebnisse; für Erwachsene bietet es Information, Unterhaltung, Entspannung. Für beide ist es oft genug Anlass für Meinungsverschiedenheiten: was der eine lustig findet, langweilt den anderen; was den einen erschreckt, berührt den anderen wenig. Oder es gibt das ewige Problem, was und wie lange ferngesehen werden darf.

In vielen Familien wird versucht, den lästigen Streit um das Fernsehen durch die Anschaffung von zusätzlichen Geräten für das Kinderzimmer aus dem Weg zu räumen. Tatsächlich verschiebt sich das Problem dadurch nur: Eltern wissen nun nicht mehr, was und wieviel ihre Kinder ansehen; Gespräche darüber finden kaum mehr statt, und weder Verständnis noch Akzeptanz für verschiedene Sichtweisen und unterschiedlichen Geschmack können gegenseitig entstehen. Über Menschen, die unseren Alltag positiv und negativ mitbestimmen, die wir mögen oder nicht, reden wir; warum nicht auch einmal mit den Eltern über maßgebliche Freunde ihrer Kinder sprechen: Fernsehen, Video und Computerspiele.

Oftmals sind Verhaltensauffälligkeiten der Kinder in der Kita wie Unruhe, wenig Konzentration, Müdigkeit, Gewalttätigkeiten und Zerstörungswut Anlass, die Wirkung von Medien, allen voran das Fernsehen, dafür verantwortlich zu machen.

Doch nicht der Inhalt und die Macht einer Fernseh- oder Videoproduktion allein beeinflussen die Kinder: Ausgangsbasis ist die familiäre Atmosphäre sowie die individuelle Befindlichkeit eines Kindes.

Viel Fernsehen oder das wiederholte Anschauen eines Videos unterhält Kinder zwar, füllt aber oft auch emotionale und Erlebnislücken. Kein Kind ist gern allein zu Hause – das Fernsehen leistet Gesellschaft. Niemand zum Spielen da? – Mal sehen, was die im Fernsehen machen. Draußen kann man sich mangels Spielflächen und wegen starken Autoverkehrs nicht aufhalten? – Das Fernsehen bietet gefahrlose Abenteuer.

Diese Vorteile kennen und nutzen auch Eltern, in der Hoffnung, die durch Arbeitszeit und Haushalt unvermeidlichen Anwesenheitslücken sowie fehlenden Spielmöglichkeiten zu vermindern und ihren Kindern dennoch Beschäftigungsangebote zu machen. Gelegentlich ist gegen das Fernsehen als Lückenfüller nichts einzuwenden, doch die Kinder sollten auch andere Angebote bekommen. Denn auf Dauer passen sich sensible Kinder diesen Bedingungen an und suchen sich ihren Ersatz, z. B. im Fernsehprogramm, immer häufiger und wahllos, Hauptsache: es ist Aktion im Raum. Der Wunsch nach Geborgenheit und Vertrauen, Erlebnissen im Kontakt mit den Eltern und anderen Menschen kann durch die Beschäftigung mit einem Medium kurzfristig abgedeckt, aber nie adäquat erfüllt werden. Fernsehen, Video und Computer können

Kindern viel bieten, aber keine zwischenmenschliche Kommunikation ersetzen.

Unverarbeitete, mediale und nicht entwicklungsgerichte Eindrücke, die bei Kindern durch nicht für sie produzierte Fernsehfilme und Computerspiel entstehen können, langes Stillsitzen gekoppelt mit emotionaler Anspannung ohne späteren körperlichen Ausgleich bringen Kinder zu o.g. Verhaltensauffälligkeiten, die in der Kita zwar teilweise aufgefangen werden können, deren Ursache aber im häuslichen Bereich und in der Mediennutzung liegt. Die Medien selber sind hier nur sekundäre Verursacher.

Als Erzieherin sind Sie pädagogische Fachkraft und oft auch Mutter in einer Person. Dadurch ist es Ihnen möglich, pädagogische Sachverhalte sowohl professionell als auch von der persönlichen Seite her zu erkennen, sie zu analysieren und Ratschläge zu geben. Diese Kompetenz in Bezug auf die häusliche Mediennutzung Ihrer Kita-Kinder einzusetzen, kann für manche Eltern hilfreich sein.

Eine Möglichkeit, das Interesse der Eltern zu wecken, bietet sich beim Abholen der Kinder: Selbst gesammelte Informationen aus Zeitungen und Broschüren, die Tips zum Umgang mit Medien beinhalten, können dort, wo die Eltern auf die Kinder warten, aufgehängt und kontinuierlich ausgetauscht oder ergänzt werden. Die Broschüre „Flimmo – fernsehen mit Kinderaugen“ kann z. B. kostenlos abonniert und ebenso wie andere Broschüren für die Eltern ausgelegt werden (Bezugsadressen s. Serviceteil). Oder Sie gestalten eine Plakatwand mit von den Kindern gemalten Bildern zum Thema „Medien“, die Sie für die Eltern ausstellen. Sowohl die Informations- als auch die Plakatwand und die Broschüren können Gesprächsanlässe über Mediennutzung bieten.

Eine andere Möglichkeit, mit den Eltern über Medien ins Gespräch zu kommen, bietet sich bei einem Elternabend. Hier könnten Sie das Thema „Fernsehen“ oder „Computerspiele“ ansprechen. Einige **Grundlagen zu Medienwirkung und -forschung** können Sie sich kurzfristig durch Broschüren und Bücher aneignen (s. Serviceteil). Wichtiger aber als das Fachwissen ist die Moderation des Elterngesprächs. Hierzu mehr unter dem Punkt „Durchführung“.

Haben Sie im Hort oder Kindergarten einen geeigneten **Raum**, in dem man mit Erwachsenen gut sitzen kann? Falls nicht, überlegen Sie sich, woandershin auszuweichen, da eine angenehme räumliche Atmosphäre ein gutes Gespräch miteinander fördert. Wenn die Raumfrage geklärt ist, folgt die **Einladung**. Diese können Sie über ein evtl. mit den Kindern gemeinsam gestaltetes Plakat oder durch auf farbiges Papier kopierte Handzettel öffentlich machen. Geben Sie dem Abend einen passenden Titel, z. B. „Nicht ohne mein Fernsehen!“ Der Abend soll nicht länger als 1,5 Stunden dauern.

Bei Ihrer Planung bedenken Sie die Durchführung eines Videos oder Video-/Computerspiels bedenken. Diese Medien können Gesprächsanlässe bieten. (Videotips finden Sie im Serviceteil.) Stehen Ihnen ein Fernseher, ein Videorekorder oder ein Computer zur Verfügung? Wenn nicht, woher bekommen Sie die **Geräte** kostenfrei (z. B. bei den Kreisbildstellen und Medienzentren)? Wer kann die Geräte funktionstüchtig aufbauen, wer kann sie später problemlos bedienen? Hierfür können Sie auch Eltern ansprechen.

Bei der **Durchführung** konzentrieren Sie sich auf die Gesprächsleitung und stellen gezielt Fragen sowie bringen einzelne Meinungsäußerungen der Eltern zur allgemeinen Dis-

kussion. So unterschiedlich die Mediennutzung zu Hause ist, so werden sich auch die Meinungen und Toleranzgrenzen dazu unterscheiden. Ziel soll es sein, dass sich alle Eltern mit ihren verschiedenen Meinungen akzeptiert fühlen. Bei einer solchen Offenheit werden Problemlösungen gemeinsam gefunden.

Damit Sie Ihr eigenes Vorgehen besser planen können, stellen Sie sich vorab folgende Fragen:

- Welche Einstellung habe ich zur Mediennutzung?
- Was erhoffe ich mir vom Elternabend?
- Was will ich erreichen?
- Wie soll der Abend verlaufen (kritisch, harmonisch, lustig)?
- Was kann ich zu einem guten Verlauf beitragen?
- Welche Gestaltungsmethode wähle ich?

Das bloße Gespräch bietet häufig nur begrenzte Möglichkeiten der gedanklichen Anregung und des Austauschs, deshalb können Sie spielerische Formen einplanen, die die Eltern animieren:

1. Ein Partnerinterview zur Frage „Was waren meine Lieblingsfilme, – bücher, – beschäftigungen bei Langeweile?“ – Jeweils zwei Personen befragen sich. Dann können die Antworten vorgetragen werden.

Auf jeden Fall soll sich die allgemeine Frage anschließen, welche Unterschiede es in der Mediennutzung, im Freizeitverhalten zu Kindern heute gibt.

Hierdurch kann bei einigen Eltern das Verständnis für Kinder und ihre Mediennutzung gefördert werden.

2. Eine Pro- und Kontradiskussion zum Thema „4 Wochen ohne Fernsehen“ – Die Frage für die Pro-Gruppe lautet:

„Endlich mal Freizeit ohne Fernsehen genießen! Wie?“; die für die Kontra-Gruppe: „Mir fehlt etwas ohne Fernsehen! Was?“

Die Eltern bilden zwei Gruppen, die innerhalb von 5 bis 10 Minuten jeweils Argumente für die eine oder andere Frage suchen müssen und diese anschließend – unabhängig von ihrer tatsächlichen Meinung überzeugend vortragen sollen. Eltern haben hierbei Spaß und die aufgeführten Argumente bieten neuen Gesprächsstoff.

Anschließend überlegen Sie gemeinsam, wie man die Mediennutzung zu Hause, hier besonders die Fernsehzeiten, mit den Kindern zusammen regeln kann. Anregungen dafür finden Sie auch in den hinten angeführten Broschüren.

Fragen Sie die Eltern zum Schluss, ob Ihnen der Abend neue Erkenntnisse gebracht hat und ob Sie sich weitere Informationen wünschen. Außerdem können Sie noch weiterführende Broschüren zum Mitnehmen auslegen (Bezugsadressen s. Serviceteil).

Vielleicht ergeben sich aus einem solchen Abend auch neue, gemeinsame Medienunternehmungen, z. B. Eltern, Kinder und Erzieherinnen sehen sich gemeinsam einen Kinderfilm an?

**Ruth Liffers,**  
**MedienPädagogischesZentrum**

Verwiesen sei hier auf einen Artikel von Lothar Wolf, Direktor des MedienPädagogischen Zentrums Land Brandenburg: „**Stichwort: Medienkompetenz – Bedingungen und Perspektiven der Medienerziehung** in: J. v. Gottberg, L. Mikos, D. Wiedemann „Kinder an die Fernbedienung“, Berlin 1997, S. 163-169



# Medienkindheit heute – Aufgaben und Möglichkeiten medienpädagogischer Arbeit im Kindergarten

Schon Kleinkinder wachsen heute mit den unterschiedlichsten Medien auf: Bücher, Zeitschriften, Radio, CD, Kassetten, Video, Fernseher und Computer.

Der technische Gebrauch der meisten Medien ist nahezu problemlos. Schon Vorschulkinder können den Fernseher, den Videorekorder, den Spielcomputer oder die Hifi-Anlage sicher bedienen.

Medienerlebnisse gehören zu ihren täglichen Erfahrungen und bilden, wie selbstverständlich, gemeinsam mit ihren anderen Erlebnissen den Hintergrund ihrer Spiele, Gedanken und Träume, aber auch ihrer Einstellungen und Wertmaßstäbe.

Welche Erzieherin kennt nicht die oft schwierige Situation in der Kindergruppe am Wochenanfang. Viele Kinder sind unruhig, müde und kaum ansprechbar, andere sind damit beschäftigt, ihre Fernsehhelden des Wochenendes im Rollenspiel nachzuahmen. Wie schnell neigt man dann dazu, für das problematische Verhalten der Kinder am Montag ihren Medienkonsum am Wochenende verantwortlich zu machen. Die Medienerlebnisse der Kinder werden häufig durch die Erzieherinnen negativ bewertet und somit wird eine ernsthafte Auseinandersetzung mit den Medienerlebnissen der Kinder verhindert.

In vielen Kindergärten versucht man immer noch, den kindlichen Medienkonsum aus der pädagogischen Arbeit herauszuhalten. Dieses Ansinnen ist in einer zunehmend von Medienerfahrungen geprägten Kindheit nicht realisierbar, da die Kinder ihre Medien-

erlebnisse in den Alltag aller Erziehungssituationen unvermeidbar hineinbringen. Sich nicht damit auseinandersetzen heißt, einen wichtigen Erfahrungsbereich der Kinder aus der Kindergartenarbeit auszuklamern und die Kinder mit ihren Erfahrungen allein zu lassen. Viele Erzieherinnen sind noch der Meinung, der Medienkonsum der Kinder liegt allein im Verantwortungs- und Zuständigkeitsbereich der Eltern, da ja schließlich im Kindergarten nicht ferngesehen wird.

Aber sind zum einen nicht viele Eltern völlig überfordert, mit den immer schneller auf sie einströmenden Entwicklungen im Medienbereich erzieherisch umzugehen, und sind zum anderen familiäre Strukturen, die eine solche erzieherische Auseinandersetzung ermöglichen, nicht immer seltener vorhanden?

Kinder und Eltern brauchen Hilfestellung, um einen vernünftigen Umgang mit elektronischen Medien zu finden.

Praktikablere und erfolgreiche Lösungen und Ansätze können aber nur dann entstehen, wenn alle am Erziehungsprozess Beteiligten gemeinsam daran arbeiten. Es ist unerlässlich, mit Medien im Kindergarten zu arbeiten, die Medienerfahrungen der Kinder ernst zu nehmen und den Eltern zu helfen, ihre eigene Medienkompetenz zu stärken. Diese Überlegungen und die im § 14 KJHG aufgeführten Aufgaben des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes, Maßnahmen zu initiieren als Beitrag, junge Menschen zu befähigen, sich vor gefährdenden Einflüssen zu schützen, sie zur Kritikfähigkeit, Ent-

scheidungs-fähigkeit und Eigenverantwortlichkeit sowie zur Verantwortung gegenüber ihren Mitmenschen zu führen und gleichermaßen Eltern und andere Erziehungsberechtigte besser befähigen, Kinder und Jugendliche vor gefährdenden Einflüssen zu schützen, bilden die Grundlage für die Idee eines kreisweiten Projekts „Medienkindheit heute Aufgaben und Möglichkeiten medienpädagogischer Arbeit im Kindergarten“.

Im Gespräch mit Kolleginnen des Sachgebietes Kita wurden die inhaltlichen Schwerpunkte des Projekts festgelegt und wie folgt formuliert:

- Vermittlung von theoretischen Grundlagen zum Medienalltag von Kindern – Medienwirkung/Mediennutzung;
- Möglichkeiten von Medienerziehung im pädagogischen Konzept des Kindergartens;
- Vermittlung von handlungsorientierten Anregungen für eine kreative Medienarbeit im Kindergarten, z. B. Einsatz der Videokamera, Basteln von Daumenkinos;
- Medienerziehung und Elternarbeit – exemplarische Vorschläge zur Zusammenarbeit mit Eltern, z. B. thematische Elternabende, Elternbriefe, Ausstellungen.

Die Umsetzung der inhaltlichen Schwerpunkte soll in Form von Fortbildungsveranstaltungen für interessierte Erzieherinnen stattfinden. Im Rahmen von Dienstberatungen der Leiterinnen oder Leiterinnenzusammenkünften erhielt ich die Möglichkeit, das Projekt vorzustellen und zu erläutern. Mein Anliegen wurde weitgehend positiv aufgenommen.

Die Auftaktveranstaltung im Februar 1998 besuchten Erzieherinnen aus zehn Einrichtungen. Da ich selber keine ausgebildete Medienpädagogin bin und mich eher als Initiator und weniger als „Macher“ verstehe, machte ich mich auf die Suche nach fachlicher Unterstützung. Die fand ich im Medienpädagogischen Zentrum des Landes Brandenburg.

Frau Liffers vom Referat Außerschulische Kindermedienarbeit/Sozialpädagogik/Aktive Medienarbeit unterstützte mich in allen Phasen des Projekts und übernahm selbst die Rolle der Referentin.

Bis zum heutigen Zeitpunkt fanden zwei Fortbildungsveranstaltungen statt. Die nächste Veranstaltung im September 1998 wird sich besonders dem Thema „Elternarbeit“ widmen.

**Birgit Schieke**  
**SB Jugendschutz**  
**Jugendamt des Landkreises Spree-Neiße**  
**R.-Wagner-Str. 37, 03149 Forst**

# Erfahrungen mit Medienarbeit im Hort

Im Februar 1993 nahm ich meine Tätigkeit als Leiterin im Hort auf. Es waren schon ein Fernsehgerät und ein Videorecorder vorhanden.

In den Ferien konnten die Kinder bei schlechtem Wetter Videofilme anschauen. Zu diesem Zeitpunkt bestand neben unserem Hort eine Freizeiteinrichtung, in der auch Kinder aus unserem Hort am Nachmittag „Sega“ spielten (Sega= eine Herstellerfirma für Computerspiele, die über den Fernsehbildschirm laufen; Anm.d.R.).

Um die Kinder bei uns zu behalten, beschlossen wir, eine Segakonsole (Steuerpult für das Computerspiel; Anm.d.R.) zu kaufen. Nun war täglich großer Andrang an diesem Gerät.

Natürlich fanden einige Eltern unsere neue Errungenschaft gar nicht so gut. Dies kam auf der ersten Elternversammlung zur Sprache. Wir machten uns im Team Gedanken dazu und legten einen Plan fest, welche Gruppe an welchem Tag spielen durfte. Dadurch bekamen wir eine bessere Kontrolle darüber, welche Kinder besonders gern und viel Sega spielten. Die Erzieher konnten dies durch andere Angebote beeinflussen.

Uns erstaunte immer, wie gut die Kinder miteinander auskamen, wenn ca. 20 Kinder vor dem Gerät saßen und nur eins spielte. Sie teilten sich selbst die Reihenfolge sowie die Spielzeiten ein und gaben sich gegenseitig Tips, wie sie die Hindernisse im Spiel überwinden könnten.

Im Dezember 1993 bekamen wir zwei Gameboys geschenkt. Da war die Freude groß und die Gruppen teilten sich auf. Meine Erzieherinnen hatten die Aufgabe, ihre Kinder zu beobachten, dass sich keins zu viel und zu lange damit beschäftigt.

Mittlerweile ist es um diese Spiele ruhiger geworden. In den älteren Gruppen stehen ein Fernsehgerät und eine Segakonsole im Raum. Wenn es die Hausaufgaben und die Freizeitangebote zulassen, spielen ein paar Kinder vereinzelt. Aber es hält sich alles im zeitlichen Rahmen. Der Videorecorder wird auch nur selten genutzt und wenn, dann zum Anschauen von Hortvideos, welche die Kinder bei Höhepunkten selbst aufnahmen oder die von einem Vati während unserer Feierlichkeiten gefilmt wurden.

**Monika Krüger, Hortleiterin  
Hort der „Uckermärker Kids“,  
Angermünde**

*Zur KitaDebatte 1/1998 „Gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern“ erreichten uns einige Leserbriefe. Die Aufmerksamkeit und das Interesse der Erzieherinnen konzentrierten sich dabei vor allem auf das Thema „Schulvorbereitung“, wie es im Beitrag der Potsdamer Grundschullehrerin Bärbel Herrmann aus eigener Erfahrung heraus dargestellt wurde.*

*Auch erste Leseindrücke zum veränderten Konzept der KitaDebatte wurden dem Redaktionsbeirat mündlich und schriftlich mitgeteilt. Außerdem regte die KitaDebatte Erzieherinnen an, eigene Konzepte zu skizzieren.*

## **„Schulvorbereitung, aber wie?“**

Zur KitaDebatte „Gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern“ gab es in unserer Einrichtung Diskussionen und natürlich auch Freude über den Abdruck des Beitrages unserer Integrationskita zur „Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit jedes Kindes“. Gern wollen wir auch künftig die KitaDebatte als eine Möglichkeit zum Austausch von Ideen und Meinungen nutzen. Diskussionen löste diesmal vor allem der Artikel „Schulanfänger sind kaum auf die Schule vorbereitet“ der Grundschullehrerin Bärbel Herrmann aus Potsdam aus. Wir können die darin ausgesprochene Meinung der Grundschullehrerin nicht teilen. Wir fragten uns, wo es eine Zusammenarbeit der Grundschule mit der Kita (Schuluntersuchung, Besuch der Kindergruppen usw.) gab. Unsere Erfahrungen sind in dem von Gabriele Fruth geschriebenen Beitrag „Schulvorbereitung, aber wie?“ dargestellt. Es soll aber bei diesem Thema nicht zum Streit mit gegenseitigen Schuldzuweisungen kommen. Anzustreben ist, dass beide Partner (Lehrerin und Erzieherin) den Weg zueinander bei der „Schulvorbereitung“ finden.

**Integrationskita 7b  
Eisenhüttenstadt**

## **„Wegweiser für Familien“ weiterführen**

Die KitaDebatte „Gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern“ wurde von allen Erzieherinnen interessiert aufgenommen. Durch seine vielseitigen Themen bietet das Heft reichlich Diskussionsstoff. Intensiv waren die Gespräche der Kolleginnen über die „Schulvorbereitung“ (Seite 48/49 in KitaDebatte 1/1998), denn hier geht es auch um die eigene Arbeit. Weitergeführt werden soll der Wegweiser für die Eltern, wie er im Beitrag des Landesjugendamtes dargestellt wird.

Übersichtlich und sinnvoll finden wir die Aufteilung in ein Hauptthema und einen Anhangteil, der uns im Kita-Alltag hilfreich ist.

Die in einer KitaDebatte angeregten Diskussionen sollen immer die unterschiedlichen Meinungen darstellen. So können alle aus den Erfahrungen einzelner Erzieherinnen lernen und unterschiedliche Standpunkte wahrnehmen. Über „Therapie in der Gemeinschaft“ gibt es in den verschiedenen Einrichtungen unterschiedliche Erkenntnisse, die gilt es darzustellen.

**Angelika Mühlsteff  
Kita-Leiterin  
Wittstock**

## Lob für die KitaDebatte

Mit großer Freude konnten wir die Broschüren KitaDebatte 1/1998 „Gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern“ so schnell in Empfang nehmen.

Ich habe sie gleich an die Einrichtungen, die mit behinderten Kindern arbeiten, weitergeleitet.

Mein Urteil zu der Broschüre: „Machen Sie weiter so“!

Viele interessante Artikel – für die Praxis nachvollziehbar – und vor allem Themen, die den Erzieherinnen unter den Nägeln brennen (auch in Sachsen).

Ich wünsche Ihnen weiterhin viel Erfolg, immer Stoff zum Diskutieren...

**Ch. Schuffenhauer**  
**Fachberater für Kindertageseinrichtungen**  
**Jugendamt, Freiberg/Sachsen**

## Ort der Toleranz und Akzeptanz des Andersseins

**Kita der AWO Kreisverband (KV)**  
**Prignitz e.V. „Haus der kleinen Strolche“**  
**in Wittenberge**

Seit über zwei Jahren gibt es in unserem Landkreis Prignitz die Fachdiskussion über die wohnortsnahe Betreuung von Kindern, die einen vom Regelbedarf abweichenden Betreuungsumfang benötigen.

Gerade Kinder mit Auffälligkeiten, Entwicklungsverzögerungen oder sozialen Problemen brauchen ein „Mehr“ an Zeit. Doch woher nehmen?

Der eng bemessene Personalschlüssel lässt die individuelle Förderung und Entwicklung von Kindern nicht zu und das macht Erzieherinnen oft unzufrieden. Wir haben nach

vielen Diskussionen und Fachgesprächen gemeinsam mit dem örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe einen Weg gefunden, der es uns ermöglicht, die zusätzliche Förderung in Regelkindertagesstätten Wirklichkeit werden zu lassen.

Dafür waren Voraussetzungen zu schaffen. Zunächst mussten Erzieherinnen und Einrichtung „fit“ gemacht werden. Eine Erzieherin absolvierte eine heilpädagogische Zusatzausbildung. Des Weiteren ging es um die Sicherstellung räumlich-materieller Voraussetzungen; das heißt – wir haben in der Kita einen Sinnes- und Wahrnehmungsraum geschaffen.

Ein wichtiger Aspekt, um die vom Jugendamt geforderten Qualitätsstandards zu erfüllen, war neben den organisatorischen Voraussetzungen (Dienstplan, Einsatz einer Stützpädagogin) auch die Sicherstellung von fachlicher Beratung und fachlichem Austausch. Die Erarbeitung einer Konzeption war notwendig.

Da die Praxisberatung beim AWO Kreisverband Prignitz e.V. seit 1992 ein unverzichtbares Element im Kindertagesstättenbereich darstellt, war es für uns ein willkommener Anspruch. Wir konnten auf umfassende Unterstützung bauen.

Die „Förderung von Kindern mit besonderem Förderbedarf“ ist natürlich eingebunden in einen gesetzlichen Rahmen von Kinder- und Jugendhilfegesetz und BSHG. Die Praxis zeigt, dass es notwendig ist, die Zuständigkeit der Leistungserbringer, ob Jugendamt oder Sozialamt, zu regeln.

Die Heilerziehungspflegerin in unserer Kita betreut zur Zeit vier Kinder im Alter von vier bis acht Jahren. Die Eltern dieser Kinder stellen einen Antrag beim Jugendamt im Rahmen der „Hilfen zur Erziehung“. Die Sozialarbeiter im Amt prüften die Notwendigkeit der Förderung und legten im Hilfeplangespräch individuelle Fördermaßnahmen für jedes Kind fest.

Die zu fördernden Kinder werden in unterschiedlichen Gruppen (Stammgruppen) betreut. Je nach Bedarf und pädagogischer Zielsetzung arbeitet die Heilerziehungspflegerin in Kleingruppen oder individuell mit den Kindern.

Durch den vom Jugendamt bewilligten Kostensatz ist es möglich, eine optimale Förderung für die Kinder zu realisieren.

Wir freuen uns, dass es möglich wurde, in unserer Kita den Kindern dieses notwendige „Mehr“ an Zeit zu geben, die Räume umzugestalten, die Mitarbeiter zu qualifizieren.

**Birgit Pieper**  
Sozialarbeiterin im Kinder- und Jugendbereich

## Frühförderung in der Kita

In der KitaDebatte 1997 „**Hilfen für die Praxis**“ (Einzelexemplare sind auf Nachfrage im Ministerium für Bildung, Jugend und Sport anzufordern) erschien der Beitrag „Veränderte Kindheit – neue Herausforderungen an die Frühförderung“ von Dr. Detlef Häuser (Erziehungs- und Familienberatungsstelle des Landkreises Märkisch-Oderland), der Zustimmung fand, Interesse hervorrief, Diskussionen mit Erziehern oder Mitarbeitern in Jugendämtern provozierte. Nachfragen und Widerspruch zu diesem Text zeigen einen differenzierten Umgang mit dem Thema „Frühförderung“.

Dem Redaktionsbeirat ist es aus Platz- und Aktualitätsgründen nicht möglich, dieses Thema in einem zweiten, umfassenderen Beitrag von Dr. Häuser weiterzuführen. Um das begonnene Gespräch trotzdem zu befördern, besteht für Interessierte die Möglichkeit, den der Redaktion vorliegenden zweiten Beitrag von Dr. Häuser „Frühförderung in der Kita“, der auch ein Pilot-

projekt in seinen Ergebnisse darstellt, als Kopie anzufordern.

In der Vorbemerkung zu diesem Beitrag heißt es: „Im vorliegenden Beitrag wird über die Gründe, den Verlauf und die ersten Ergebnisse eines Pilotprojektes zur Frühförderung von entwicklungsgestörten bzw. – auffälligen Vorschulkindern in vier Kindertagesstätten des Landkreises Märkisch-Oderland berichtet. Das Neue dieser Form der Frühförderung besteht darin, dass die Kinder an dem Ort, wo sie sich tagtäglich aufhalten, gefördert wurden, ohne die Hilfe außenstehender Institutionen in Anspruch zu nehmen. Bei den Kindern handelt es sich zum einen um Schulzurücksteller und zum anderen um Kinder der mittleren und älteren Gruppe, die deutliche Entwicklungsverzögerungen aufwiesen. Die Auswahl der Kinder für die Förderung erfolgte auf der Basis detaillierter Diagnostik ihres kognitiven, sprachlichen und wahrnehmungsmäßigen Entwicklungsstandes. Anschließend erhielten die Kinder eine vier- bis fünfmonatige visuelle Wahrnehmungsförderung nach dem Konzept von M. Frostig. Diese Förderinterventionen realisierten Erzieherinnen aus der Kita, die durch den Autor begleitend beraten und qualifiziert wurden.“

Um die durch die Fördersituation hervorgerufenen Entwicklungseffekte objektivieren zu können, wurden die betreffenden Kinder nach Abschluss der Förderintervention erneut entwicklungsdiagnostisch untersucht. In dem Bericht werden die konstituierenden Faktoren der Fördersituationen beschrieben, die Ergebnisse dargestellt und mögliche Perspektiven des Projektes skizziert.“

**Interessierte wenden sich an: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Redaktionsbeirat KitaDebatte, Sabine Karradt, Steinstraße 104–106, 14480 Potsdam. Auf Anfrage wird der Beitrag von Dr. Häuser verschickt.**

Der nachfolgend abgedruckte Beitrag geht in seinem Umfang und der Themenfülle weit über einen Leserbrief hinaus. Zu den in den KitaDebatten „Hilfen für die Praxis“ und „Gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern“ stellt dieser Beitrag eine eigenständige Meinungsäußerung dar. Im Sinne von Diskussion und Gedankenaustausch, ein Anliegen der KitaDebatte, drucken wir den Text ab.

## Es geht nur miteinander!

### Ein Diskussionsbeitrag zur Entwicklung von frühen Hilfen im Land Brandenburg

*In der KitaDebatte 1/1998 stand das Thema Behinderung und Fördermöglichkeiten im Mittelpunkt. Mit unserem Beitrag möchten wir dieses Thema aufgreifen und aus Sichtweise der regionalen Frühförder- und Beratungsstellen einige Anmerkungen zu Grundsätzen und Zielen der Frühförderung machen. Auf die Entwicklung der Frühförder- und Beratungsstellen in Brandenburg und dabei insbesondere auf Erfahrungen aus der Region Prignitz möchten wir eingehen. Mit Gegen- oder Miteinander von Frühförderstellen und Kindertagesstätten möchten wir uns kritisch auseinandersetzen und gleichfalls mit dem Projekt von Dr. Detlef Häuser und daraus zu ziehenden Schlußfolgerungen. (Der Beitrag von Dr. Detlef Häuser „Veränderte Kindheit – neue Herausforderungen an die Frühförderung“ erschien in der KitaDebatte „Hilfen für die Praxis. Einzelexemplare können beim Herausgeber der KitaDebatte angefordert werden).*

„Frühförderung hat immer zum Ziel, im **Zusammenwirken von Eltern und Fachleuten** die Entwicklung behinderter und entwicklungsverzögerter Kinder sowie die Entfaltung ihrer Persönlichkeit anzuregen, zu unterstützen, ihre Erziehung und soziale Entwicklung zu fördern und zu helfen, sie sicherzustellen“. („Frühförderung aus Sicht der Lebenshilfe“, 1997)

Dieses Ziel der Frühförderung hebt die Bedeutung des partnerschaftlichen Miteinander von Familie und Fachleuten hervor. So versteht sich Frühförderung im klassischen Sinne als unterstützendes Angebot unter dem Aspekt der Hilfe zur Selbsthilfe für Eltern und Kinder.

### Entwicklung von Frühförderung

Ein flächendeckendes Netz von Frühförder- und Beratungsstellen hat sich von diesem Hauptziel ausgehend, im Land Brandenburg nach der Wende entwickelt. Bevor wir jedoch weiter vorwärts blicken, möchten wir für nicht „Insider“ die Vergangenheit schildern. Im Laufe des Bestehens von Frühförderung hat sich das Menschenbild, die Arbeitsweise der Frühförderung verändert. Immer ging es jedoch um das einzelne Kind im Kontext seiner Familie. Ein sogenannter „Paradigmawechsel“ hat sich in der Frühförderung (siehe Speck und Warnke 1983 und Schlack 1989) vollzogen.

Hierbei ist unter Frühförderung ein interdisziplinäres System von Frühförder- und Beratungsstellen zu verstehen, welche die Entwicklungsbegleitung des Kindes unter partnerschaftlicher Kooperation mit den Eltern und der Berücksichtigung des sozialen Umfeldes gestaltet. Unter einem ganzheitlichen systemischen Blickwinkel wurde die Autonomie der Eltern zunehmend stärker berücksichtigt. Die breite Diskussion zu tatsächlichen Veränderungen im Denken und in der Arbeitsweise in der Praxis ist vielerorts noch sehr unterschiedlich. So wurde vor ca. 20 Jahren davon ausgegangen, daß in der „**kindzentrierten Phase**“ (die Aufmerksamkeit sollte sich ganz zentral auf das Kind richten) ein Laienmodell die Arbeitsweise der Frühförderung bestimmte. Eltern waren Auftragsempfänger der Experten, die überwiegend mit dem Kind tätig waren. Das Motto: „Je intensiver die Förderung des Kindes, desto besser sind die Ergebnisse“ (was immer das auch **für das Kind** sein mag), stand im Mittelpunkt. Ebenso sollte ein „intensives Training“ sehr **frühzeitig** begonnen, die „Reparatur“ am Kind erhöhen.

Im „**Ko-Therapeuten-Modell**“ wurden dann Eltern oft hoch wissenschaftlich Zusammenhänge und unterschiedliche Therapien verdeutlicht, die sie in den täglichen Alltag integrieren sollten. Für das eigentliche Leben mit dem Kind blieb kaum noch Zeit. Dem Kind blieb hier die Aufgabe überlassen, alle diese unterschiedlichen Maßnahmen und Umgehensweisen **in sich selbst** in Einklang zu bringen.

„Aus dem Überblick über eine große Zahl von Entwicklungsverläufen intensiv geförderter Kinder trat vor etwas mehr als zehn Jahren eine Phase ein, die durch weniger Optimismus und eher durch Ernüchterung und Realismus zu kennzeichnen wäre.

Die Vorstellung, daß ein sich entwickelndes Gehirn nahezu grenzenlos kompensations-

fähig sei, vorausgesetzt es würde intensiver „schädigungsspezifischer“ Stimulation ausgesetzt, stellte sich als unzutreffend heraus. Schlimmer noch: die intensiv geförderten Kinder erwiesen sich oft als passiv und gerade im Alltag als unterstützungsbedürftig. Des weiteren wurde deutlich, daß die Eigenaktivität des Kindes durch abstrakte Ziele der Pädagogik und Therapie eher gehemmt als angeregt wurde. Diese abstrakten Ziele orientierten sich an der sogenannten „normalen“ nicht den spezifischen Entwicklungsbedingungen des einzelnen Kindes. Eingleisige Denk- und Handlungsweisen insbesondere das Denken in einfachen Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen werden den vielfältigen Faktoren, die in der kindlichen Entwicklung eine Rolle spielen, nicht gerecht.

Diese Feststellungen leiteten die nächste deutlich abgrenzbare Phase in der Entwicklung der Frühförderung ein, in der wir uns aus unserer Sicht noch befinden. Sie wird in der Literatur von der kindzentrierten Phase als die „**Umfeld-orientierte Phase**“ unterschieden. In der pädagogischen Frühförderung taucht zu diesem Zeitpunkt der Begriff des „Partnerschaftsmodells“ auf. (Kühl: „20 Jahre Frühförderung in Deutschland“, Juli 1998)

## Frühförderung in Brandenburg

Das Auseinandersetzen mit der Entwicklung von Frühförderung macht deutlich, daß theoretisch klare Positionen von vielen Fachkräften formuliert werden konnten. In der Praxis selbst sieht die Entwicklung und Gestaltung „dieses Paradigmawechsels“, den **Eltern** im Erfahren mit Frühförderung Stück für Stück signalisierten und zum Überdenken von Konzepten anregten, noch sehr unterschiedlich aus.



Wir erlebe sowohl Frühförderstellen, die noch isoliert am Kind „arbeiten“, als auch Frühförderstellen, die partnerschaftlich Eltern begleiten **und** beginnen, als kooperativer Fachdienst das weitere soziale Umfeld des Kindes (z.B. Kindertagesstätte) zu begleiten.

Im Land Brandenburg wurde nach der Wende zunächst **global** das Überdenken des Menschenbildes überhaupt angeregt. Was hieß es in der DDR für Eltern, ein behindertes Kind zu haben? Wie wurde mit Elternkompetenz umgegangen? Welche Fachkräfte waren in welchem Umfang mit dem Thema Behinderung vertraut?

Die von den Ministerien für Bildung, Jugend und Sport sowie für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Frauen im August 1993 herausgegebene Empfehlung zum Aufbau von regionalen Frühförder- und Beratungsstellen vor Ort sollten unterstützenden Charakter tragen und beim Aufbau von **Frühförder- und Beratungsstellen als System** behilflich sein. Es begann ein Diskussionsprozeß zunächst über diese Empfehlung, später um eigentliche Inhalte. Somit wurde eine Voraussetzung für die Weiterentwicklung früher Hilfen in Gang gesetzt. Begleitet wurde der Aufbau in den Kreisen von einem vom Land eingesetzten Beraterteam.

Zum damaligen Zeitpunkt stand der Aufbau von Strukturen im Vordergrund. Das Auseinandersetzen mit den **Inhalten von Frühförderung** begann in den Kreisen auf unterschiedlichem Niveau und war von den regional tätigen Fachkräften abhängig. Natürlich gehörten zur Auseinandersetzung mit den Inhalten und dem eigentlichen Aufbau auch diverse Gespräche zwischen Frühförder- und Beratungsstellen, Spitzenverbänden, Ministerien, Beraterteams, später der Landesarbeitsstelle Frühförderung (be-

findet sich zurzeit als Projekt im Aufbau) und Fachleuten auf Kreisebenen. Das heute bestehende Netz von Frühförder- und Beratungsstellen wurde vorbereitet. Durch die eigene Weiterentwicklung von Frühförderung in unserem Land wird nun über das Fortschreiben der oben genannten Empfehlung von allen Beteiligten nachgedacht.

Die Gründung eines landesweiten Arbeitskreises der Frühförder- und Beratungsstellen im Jahre 1995 und die vor einem Jahr erfolgte Anbindung an den LIGA-Fachausschuß gaben der Frühförderung im Land Brandenburg einen Rahmen. Der fachlich-inhaltliche Austausch steht inzwischen, auch in Vorbereitung der novellierten Umsetzung des §§ 93 ff BSHG, stark im Mittelpunkt. Parallel zu diesen Strukturen, die als mobiles Angebot unter aktiver Einbeziehung der Eltern wirkten und wirken, beinhaltet die Arbeitsweise der Frühförder- und Beratungsstellen auch die Beratung von Erzieherinnen in Kindertagesstätten, teilweise auch die individuelle Förderung dort und den interdisziplinären Fachaustausch mit anderen am Entwicklungsprozeß beteiligten Institutionen. Ein differenziertes inhaltsreiches Arbeiten gehört inzwischen in allen Frühförder- und Beratungsstellen zum Alltag. Verstärkt wird gegenwärtig daran gearbeitet, Frühförder- und Beratungsstellen interdisziplinärer zu besetzen und Voraussetzungen dafür zu schaffen.

Insgesamt vier Säulen bestimmen im Land Brandenburg die Frühförderung:

**Entwicklungsbegleitung des Kindes,**

**Partnerschaft mit Eltern,**

**Interdisziplinarität und**

**Interaktion im gesellschaftlichen Umfeld.**

## Frühförderung im Kontext

Ausgehend von dieser eben beschriebenen Entwicklungsgeschichte, dem Paradigmawechsel der Frühförderung, haben wir die Erfahrung gemacht, daß die Eltern (auch sozial Benachteiligte) gern eine Entwicklungsbegleitung **ihres** Kindes annehmen und sich in ihrer Kompetenz gestärkt fühlen (nur so funktioniert die Frühförderung).

In stark (psycho-) sozial belasteten Familien gilt es vorhandene Frühförderarbeit zu überdenken (Prof. Speck in „Frühförderung mit den Eltern“ 1989) – jedoch in Richtung koordinierter Gesamtkonzepte. „Diese müßten institutionsübergreifend konzipiert und verwirklicht werden. Damit wird jedoch nicht – etwa aus berufsständischen Motiven heraus – einer möglichen Aufgabenausweitung im Sinne eines institutionellen Kompetenzzuwachses der Frühförderung das Wort geredet, sondern für eine Klärung und Abstimmung der Aufgabenbereiche verschiedener Träger der Sozialarbeit sowohl auf der theoretischen wie praktischen Ebene plädiert, um mehr Zusammenarbeit zugunsten der einzelnen Familie zu gewährleisten.“

Das Kind verbringt oft viele Stunden am Tag außerhalb des häuslichen Umfeldes, in einer Kindertagesstätte. Aus Erfahrungen der psycho- pädagogischen Forschung wissen wir, je sicherer und verstandener sich entwicklungsverzögerte oder behinderte Kinder zu Hause fühlen, je mehr Eltern „echte Zeit“ nicht nur in der physischen „Hülle“ mit ihrem Kind verbringen und ihr Kind **annehmen** – desto günstiger gestaltet sich auch die Interaktion dieser Kinder im gesellschaftlichen Umfeld wie Kindertagesstätte.

Dieser wichtige Zusammenhang läßt Frühförder- und Beratungsstellen auch in unserem Land und damit die Integration im gesellschaftlichem Umfeld stärker in die Dis-

kussion rücken, ebenso wie den Ausbau der *Interdisziplinarität*.

Aus vielen wissenschaftlichen Analysen und Erhebungen geht hervor, daß Kinder heutzutage „auffälliger“ werden. Wir möchten in diesen Kontext ergänzen, daß nicht die Kinder von sich selbst heraus entwicklungsverzögerter werden, vielmehr die Gesellschaft mit all ihren Rahmenbedingungen anders als vor 20 Jahren auf unsere Kinder wirkt. Die Kompensation, die Kinder brauchen, um damit umgehen zu können, läßt sie auffälliger „erscheinen“. Es ist dagegen eine tolle Leistung des Kindes, den Versuch des Ausgleichs unternommen zu haben und dabei jedoch nicht mehr in die „Norm“ zu passen. Kann **jedes** Kind überhaupt noch in die geforderte „Norm“ passen? Was brauchen Kinder heute?

Gerade in den Kindergärten unseres Landes geht Veränderung schneller, als Kinder überhaupt Beziehungen oder weitergefaßte Bindungen aufbauen können, voran.

In mehreren Leserbriefen der „KitaDebatte“ haben sich vor allem jüngere Fachkräfte kritisch mit ihrem Menschenbild auseinandergesetzt. Wir sehen es als positiv an, daß dabei offensichtlich eine große Bereitschaft besteht, für sich selbst einen schwierigeren Weg zu wählen, beispielsweise durch die Gestaltung des Situationsansatzes.

Der Kindergarten macht jetzt eine sehr schnelle Entwicklung durch, die den immer „auffälliger werdenden Kindern“ nicht mehr gerecht werden kann: Rahmenbedingungen werden nach unten verändert, ABM-Projekte sollen fehlende Fachlichkeit ausgleichen, Qualität runter, Rahmenbedingungen rauf?....

In diesem Kontext sehen die Frühförder- und Beratungsstellen sehr wohl die Not-

wendigkeit, stärker mit Kindertagesstätten in Austausch zu treten, Konzepte und Arbeitsweisen gegenseitig kennenzulernen. Das Verständnis der Institutionen (Kindertagesstätte – Frühförder- und Beratungsstellen) untereinander hilft, aufkommende Konkurrenzgedanken (die bei genauem Hinschauen auf Grund der Unterschiedlichkeit gar nicht möglich sein dürften, jedoch von einigen Fachkräften als **gleiche** Systeme beschrieben werden) abzubauen.

## Zum Modellprojekt von Dr. Häuser

In diesem Prozeß konnten wir in der Kita-Debatte „Hilfen für die Praxis (November 1997) einen Beitrag von Herr Dr. Detlef Häuser lesen, der die Kindertagesstätte als Ort der Frühförderung, von dort aus gestaltet, projektbezogen untersucht und meint, mit einer begrenzten Zusatzausbildung könnten Erzieherinnen **Frühförderung** in der Regelkindertagesstätte leisten.

Zunächst fällt auf, daß neue und bewährte Arbeitsweisen der Kindertagesstätte selbst in Frage gestellt werden (Situationsansatz) und darüber hinaus die Kompetenz der Eltern angezweifelt wird.

In seinem Konzeptpapier zum Pilotprojekt „Frühförderung in der Kita“ beschreibt Dr. Häuser die zunehmende Armut von Familien und die daraus resultierenden Auswirkungen auf Kinder. Ohne Zweifel nehmen Verarmungsprozesse in der Bundesrepublik Deutschland zu und erfordern in ihren möglichen Auswirkungen auch dringend entsprechendes Handeln.

Ob diese von Armut betroffenen Familien jedoch automatisch „Grundbedürfnisse nach Versorgung, Zuwendung, Verständnis und Unterstützung nicht oder nur unzurei-

chend“ selbst befriedigen können, ist eine Schlußfolgerung, die stark pauschalisiert ist. Ärgerlich finden wir, daß in diesem Zusammenhang Prof. Weiß zur Untermauerung dieser Thesen zitiert wird. Prof. Weiß jedoch keine Pauschalisierung vornimmt.

Ein genaues Hinschauen auf die Stärken, Möglichkeiten und Ressourcen von diesen Eltern wäre unserer Meinung nach wünschenswert. Das frühzeitige Abschreiben elterlicher Kompetenz, so wie es Dr. Häuser tut, läßt dagegen kaum Veränderungen zu. Ein gemeinsames Nachdenken über Handlungsspielräume in der Begleitung dieser Familien unter Beachtung vorhandener Strukturen, stellen wir uns als sinnvoll vor.

Dr. Häuser führt weiterhin aus, daß die „Mehrzahl der Familien die es nötig hätten, nicht den Weg zur Beratungsstelle finden! Wir denken, daß diese Behauptung für Beratungsstellen mit klassisch „Komm Strukturen“ (wie Erziehungsberatungsstellen) richtig ist. Frühförderstellen arbeiten hauptsächlich in „Geh Strukturen“!

Auch in anderen Textabschnitten wird deutlich, daß sich Dr. Häuser weniger mit der Arbeitsweise von Frühförder- und Beratungsstellen beschäftigt hat. So behauptet er: „Nicht selten sieht die Praxis der Frühförderung noch so aus, daß sowohl bei der Antragstellung, als auch bei der Beendigung der Förderung vor allem auf gängige Formulierungen, die meist auf Eindrucksurteilen basieren, zurück gegriffen wird (...) So ist es nur in den seltensten Fällen üblich, daß ein Kind danach noch einmal entwicklungsdiagnostisch untersucht wird.“

Dies ist schlichtweg falsch! Vor Beginn einer Frühförderung wird, meist in Zusammenarbeit mit dem Kinder- und Jugendärztlichen Dienst, dem Kinderarzt und ggf. weiteren Therapeuten eine Entwicklungsdiagnostik erstellt und Fördermaßnahmen empfohlen.

Nur auf dieser Grundlage werden überhaupt die Kosten bewilligt. Die heilpädagogisch ausgebildeten Kräfte entwickeln ggf. in Abstimmung mit anderen Fachkräften einen individuellen Förderplan, dessen Inhalt Grundlage der beginnenden Frühförderung ist. Halbjährliche Entwicklungsüberprüfungen und Berichte nach Abschluß der Maßnahme sind gängige Praxis.

Wir fragen uns welche Funktion solche ungenauen oder vielleicht auch nur durch Unkenntnis geprägten Aussagen haben sollen. Statt verschiedene Systeme früher Hilfen in gegenseitiger Ergänzung zu betrachten, scheint es hier um Ausgrenzung zu gehen.

## Die Kindertagesstätte

Kindertagesstätte – als Institution – hat in erster Linie die Betreuung, Bildung und Erziehung aller Kinder mit geeigneten Konzepten umzusetzen. Ein hoher Anspruch, der konstante Rahmenbedingungen braucht. Fallen dann Kinder aus der „Norm“, belasten diese den ohnehin schon strukturell schwierigen Alltag. Unzureichende Rahmenbedingungen lassen eine differenzierte Arbeitsweise u.a. mit auffälligen Kindern nicht zu. Verkürzte Arbeitszeiten und ein hoher Altersdurchschnitt der Erzieherinnen sind zwei wesentliche Merkmale, die Kindern mehrere Bezugspersonen präsentieren und neue Konzeptumsetzungen erschweren. Diese Rahmenbedingungen hindern Kindertagesstättenteams teilweise daran, tiefgründiger über die tägliche Arbeit ihres Kindergartens nachzudenken, oder sie tun es unter erschwerten Bedingungen.

Auffälligen Kindern über die eigentlichen Aufgaben hinaus Angebote zu unterbreiten und diese Kinder besser integrieren zu können, ist der Wunsch vieler Erzieherinnen. Es erfordert ein gemeinsames Nachdenken

aller Fachkräfte über die eben beschriebenen Schwierigkeiten der Kindertagesstätten hinaus, einen lösungsorientierten Austausch zu beginnen.

## Konstruktive Ansätze zur Kooperation und Zusammenarbeit ...

Laut Umfrage in einigen Kreisen heben die Kindertagesstätten die gute Zusammenarbeit mit den Frühförder- und Beratungsstellen hervor, jedoch können die guten fachlichen Anregungen selten aus den oben genannten Bedingungen konkret in den Alltag integriert werden.

So „löst“ die Frühförderin mit ihrem gern fachlich angenommenen Beratungsgesprächen oder auch mit einer Förderstunde in der Kindertagesstätte nicht die tägliche Situation, die die Erzieherin mit den vorhandenen Rahmenbedingungen meistern muß. Die Frühförder- und Beratungsstelle kann und möchte Impulse geben. Die Zusammenarbeit zwischen beiden Institutionen ist mit den momentanen Bedingungen nicht zur Zufriedenheit aller Beteiligten zu gestalten. Kann es daraus resultierend Anspruch sein, ein „Ersatz- und Austausch -Projekt“ für das bisher bewährte System von Frühförder- und Beratungsstellen **und** Zusammenarbeit mit Kindertagesstätten zu starten?

Austausch von zwei verschiedenen Systemen, ist das im Interesse der Kinder und löst es die vorhandenen Problem tatsächlich? Muß nicht ein Fachaustausch zwischen den Anbietern von frühen Hilfen in den Kreisen organisiert werden?

So möchte wir hervorheben, daß die Arbeitsweise der Frühförder- und Beratungsstellen grundsätzlich an der **elterlichen**

**Kompetenz** (Ausgangspunkt ist: alle Eltern sind für ihre Kinder kompetent!) anknüpft. Diese elterliche Kompetenz zu nutzen und zu stärken und dort anzusetzen, wo die Interaktion zwischen Eltern und Kind beginnt, ist Hauptanspruch der Arbeitsweisen von Frühförder- und Beratungsstellen. Darum kann und will diese Form der Frühförderung den Schwerpunkt der Entwicklungsbegleitung in der Häuslichkeit umsetzen.

Unser Anspruch ist es nicht, ein tägliches, fachliches, intensives Training am Kind zu organisieren unter dem Motto: „Viel hilft viel“ (So habe wir das Projekt von Dr. Häuser verstanden). Vielmehr werden nach unterschiedlichen Beobachtungs- und Diagnosemöglichkeiten (nicht nur Tests) wenn möglich in interdisziplinären Team a) der Entwicklungsstand des Kindes ermittelt, b) das Beziehungsgefüge Eltern – Kind analysiert und c) das weitere Umfeld des Kindes in die Ist-Stand-Einschätzung einbezogen. Zunächst ausgehend vom Beziehungsgefüge **Eltern – Kind – Fachkraft** wird dieses System je nach Notwendigkeit auch erweitert: **Eltern – Kind – Fachkraft – soziales Umfeld**. Ausgehend von dieser gesamten Umfeldanalyse wird mit den Eltern abgestimmt, welche Förderansätze für Eltern und Kind momentan wichtig sind, um dem Kind im Rahmen der Selbstregulation Entwicklungsimpulse anzubieten. Dabei ist unser Motto: „Das Kind ist Akteur seiner kindlichen Entwicklung“, ein zentrales Moment der Ansatzweise, mit dem Kind tätig zu sein. Nebenbei beginnen die Eltern, die in der Frühförderstunde wahrgenommenen Interaktionsweisen mit ihrem Kind in Richtung positiver Erlebnisse für alle Beteiligten zu verändern.

Dr. Häuser formuliert die Tatsache, daß das Kind viele Stunden des Tages im Kindergarten mit anderen Kindern gemeinsam tätig

ist, spielt, fröhlich ist, Erfahrungen sammelt und sich weiterentwickelt und darum dort eine wenn notwendige Entwicklungsbegleitung einsetzen muß, als alleinigen Anspruch. Dies würde sich, wie deutlich aus Dr. Häusers Projektauswertung hervorgeht, auf die Interaktion Erzieherin – Kind im wesentlichen beschränken und mit dem angeführten Vorgehen die „kindzentrierte Phase“ in der Frühförderentwicklung insgesamt widerspiegeln. Diese Etappe ist in der Arbeitsweise überhaupt evolutioniert. Für Kinder, die in ihrer Entwicklung leichte Verzögerungen aufweisen, ist sehr wohl eine tägliche Entwicklungsbegleitung im Regelkindergarten sinnvoll, jedoch unter Berücksichtigung aller Prozesse der Kindertagesstätte.

Ein bloßes Trainieren nach einem einzigen Verfahren, so wie es im Projekt beschrieben ist, halte wir allerdings für nicht ausreichend, um zu untermauern, daß das Kind nur ausschließlich im Kindergarten eine geeignete Förderform erfahren kann. Es werden durch das Förderprogramm von Marianne Frostig Fertigkeiten angebahnt (soweit die Voraussetzungen im Kind darauf vorbereitet sind), jedoch größtenteils, so wie beschrieben, „trainiert“. Kommen die Kinder dann in das tatsächliche Leben hinaus, scheitern sie oft an der Umsetzung der eingeübten Fähigkeiten, da ihnen dabei dann selbsterprobte Erfahrungen fehlen. Die Möglichkeit des Einsatzes der geschilderten Methode halten wir in Kombination mit anderen methodischen Vorgehensweisen auch für sinnvoll. Dem Einsatz von geeignetem Fachpersonal kommt dabei eine große Bedeutung zu. Eine Fachkraft in der Frühförderung zu sein, verlangt emotionale Wärme ebenso wie einen klaren Sachverstand, körperliche Nähe mit respektvoller Distanz zum Kind und zu seinen Eltern auszustrahlen, sowie ein umfangreiches Fachwissen.

Regelmäßige Teamsitzungen, Supervisionen, regelmäßige Fortbildungen und Selbstreflexion sind Bausteine, um sich als „Frühförderin“ einzubringen, mit anderen Institutionen zusammen zuarbeiten und die oft verlangte komplexe Koordinationsfunktion übernehmen zu können.

Ein 100-Stunden-Programm für Erzieherinnen, wie von Dr. Häuser beschrieben, ist für die komplexe Gestaltung von Frühförderung kaum ausreichend, jedoch sinnvoll für die Früherkennung und Kooperation von Kindertagesstätten mit Frühförder- und Beratungsstellen.

Kindertagesstätte als System hat darüber hinaus andere wichtige Aufgaben wahrzunehmen, die ergänzend mit Frühförderung zusammenwirken sollten. Das sich inzwischen entwickelte System von Frühförderstellen möchte Zusammenarbeit und Kooperation – nicht Konkurrenz und Ausschluß. Noch sind die Sichtweisen von Frühförderung in unserem Land unterschiedlich.

## Perspektiven

Konstruktive Gespräche sind notwendig, um sinnvoll geeignete Wege zu gehen. Warum soll nicht auch eine Kindertagesstätte mit geeigneten Bedingungen Förderung anbieten? Das „**Wie**“ ist entscheidend und für welche Kinder! Rahmenbedingungen für stark verzögerte bzw. behinderte Kinder sind jedoch mit Recht so definiert, daß zur regelmäßigen Förderung behinderter Kinder eine Anerkennung als teilstationäre Einrichtung (sprich Integrationskindertagesstätte) möglich ist. Darum wird es perspektivisch auch notwendig sein, zu differenzieren, **was** können Kindertagesstätten, Integrationskindertagesstätten, Frühförder- und Beratungsstellen in Kooperation

**wie** leisten, wo sind ihre Stärken, wo muß weitervermittelt werden? Wann geben wir Eltern Sicherheit? Die eigene Einstellung gilt es zu überdenken, doch ein Entweder – Oder scheint auf Grund der Komplexität und auch Unterschiedlichkeit der Institutionen weder sinnvoll noch machbar.

Der Anspruch der Frühförder- und Beratungsstellen ist es nicht, **diese** Probleme allein zu lösen! Vielmehr ist die Frühförder- und Beratungsstelle ein flexibles System, was durchaus in der Lage und bereit ist ein Kooperationspartner zu sein.

Modellprojekte in der Stadt Brandenburg und dem Kreis Prignitz haben gezeigt, daß Kooperationsformen notwendig und möglich sind.

Kooperationsstrukturen im Kreis Prignitz zwischen Kindertagesstätten – Schulen – Jugendamt – Sozialamt – Gesundheitsamt – Schulamt – Frühförder- und Beratungsstelle – Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstelle existieren inzwischen. Im Arbeitsgremium „Frühförderung interdisziplinär“ sind Fachkräfte aus den genannten Institutionen vertreten. Diese guten Kooperationserfahrungen auf andere Kreise zu übertragen, wird u.a. eine Aufgabe der Landesarbeitsstelle Frühförderung des Landes Brandenburg sein.

Über diese Landesarbeitsstelle wollen wir perspektivisch im Land Brandenburg Gesprächsrunden organisieren, in der grundsätzliche Fragen und dann weiterführend gemeinsame Vorgehensweisen diskutiert werden können.

Durch unsere Ausführungen ist vielleicht ein wenig deutlicher geworden, daß es gilt, das bewährte sich ständig in Evolution befindliche System der Frühförder- und Beratungsstellen nicht durch ein anderes ersetzen zu wollen, weil Inhalte und Strukturen andere sind, sondern vielmehr den An-

spruch, den ein Kindergarten hat und den Anspruch den die Frühförder- und Beratungsstellen haben, sinnvoll aufeinander abzustimmen. Hier gemeinsame Wege zu finden, die im Interesse von Eltern, von Kindern und vom sozialen Umfeld liegen, zu finden und gemeinsam zu gestalten, ist das **Anliegen** von Frühförder- und Beratungsstellen.

#### **Unter den guten Vorsätzen:**

1. Kindertagesstätten und Frühförder- und Beratungsstellen müssen voneinander wissen
2. Kindertagesstätte und Frühförder- und Beratungsstellen müssen sich kennenlernen
3. Kindertagesstätten und Frühförder- und Beratungsstellen müssen ein Informationssystem aufbauen, das nicht an den Interessen der Eltern vorbeigeht
4. Ausbau der Interdisziplinarität im Frühfördersystem

können wir im Land Brandenburg sicher für entwicklungsverzögerte und behinderte Kinder ein Miteinander entwickeln, bei denen Eltern genauso gefragt sind wie Kita-Erzieherinnen.

Beginnend durch die Entwicklung in unserem Land können Frühförder- und Beratungsstellen sich durchaus als Fachdienst für Kindertagesstätten weiter etablieren. Diese Entwicklung steht am Anfang und braucht die oben genannten Vorsätze beidseitig gewollt. Jeder kann nicht alles und schon gar nicht allein. Dafür einen guten Willen, Zeit und Geld zu haben, wird Anspruch unserer Bemühungen sein.

#### **G. Pötter**

*Leiterin Frühförder- und Beratungsstelle  
Wittenberge*

*Projektbegleiterin „Formen der Kooperation im Kreis Prignitz“*

*Sprecherin des landesweiten Arbeitskreises der Frühförder- und Beratungsstellen  
Paritätischer Wohlfahrtsverband*

in Zusammenarbeit mit

#### **S. Birk**

*Leiterin Frühförder- und Beratungsstelle  
Berlin- Teltow*

*Sprecherin des landesweiten Arbeitskreises der Frühförder- und Beratungsstellen  
Diakonisches Werk*

## „Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern“ – auch durch Bewegung und Sport

*Mit großem Interesse habe ich die KitaDebatte 1/98 zum Thema „Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern“ gelesen und möchte aus der Perspektive meiner Arbeit hierzu einige Anregungen und Anmerkungen machen.*

Die gemeinsame Erziehung von Kindern mit unterschiedlichsten Voraussetzungen und Fähigkeiten ist auch im Bereich der Bewegungserziehung ein wichtiges Anliegen. Wenn man sich klarmacht, dass die ersten bewussten Reaktionen und Handlungen eines Säuglings immer Bewegungshandlungen sind, wird deutlich, dass nur über Bewegung die Eroberung der Umwelt und so die Entwicklung der Persönlichkeit mit entsprechender Ich-, Sach-, Handlungs- und Sozialkompetenz gelingt. Dies trifft auch auf Kinder mit Behinderungen im Bewegungsbe- reich zu, nur dass hier manchmal andere Bewegungsabläufe gesucht werden müssen oder bestimmte Lernprozesse eben sehr viel länger dauern. Die ganzheitliche Förderung von Kindern durch Bewegung, die als psychomotorische Erziehung oder vielleicht noch deutlicher als Erziehung durch Bewegung beschrieben wird, ist kein Konzept für bestimmte Stunden oder Beschäftigungen, sondern sollte Prinzip für den Alltag sein.

Damit ist keinesfalls eine ständige krankengymnastische Behandlung gemeint, und die Erzieherinnen sollten auch nicht zu Therapeuten oder Ko-Therapeuten ausgebildet werden. Aber da der Alltag der Kinder immer bewegungsärmer wird, sollte im

Bereich der Kita eine andere Entwicklung gesucht werden, denn diese Bewegungsarmut in frühen Jahren führt häufig zu Schwierigkeiten im Wahrnehmungsbereich, in der Aufmerksamkeitssteuerung und ganz selbstverständlich im Bereich der Motorik selbst, mit den Konsequenzen, dass diese Kinder oft in der Gruppe nicht akzeptiert werden oder auch vermehrt zu Unfällen neigen.

Für das Prinzip der Psychomotorik beispielhaft war die Beschreibung der Gestaltung eines Ökospielplatzes in der integrativen Kita der Lebenshilfe Prignitz e. V. in diesem Heft. Dem Fazit dieses Beitrages kann ich mich nur anschließen. „Und vor allen Dingen können die Kinder durch ihre eigene Entdeckerfreude und Kreativität ihre Wahrnehmung, das Kennenlernen des eigenen Körpers und die Entwicklung ihrer Motorik als Voraussetzung ihrer Intelligenzentwicklung, die Sprache, die Emotionen und das Sozialverhalten fördern. So erfahren die Kinder auf dem Spielplatz auf natürliche Weise viel Förderung, ohne dass diese künstlich in Therapie konstruiert wird.“ Wenn die kindliche Entdeckerfreude oder die Bewegungslust auch ohne den Umbau des Außen- geländes durch kleine Ideen – egal ob draußen oder drinnen – immer wieder neu angeregt wird, können Kinder mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Voraussetzungen eine optimale Förderung erfahren.

Solche Ideen sind in unterschiedlichen Zusammenhängen erprobt und dokumen-



tiert worden. Oftmals kommt es nur darauf an, entsprechende Anregungen zu erhalten. Auch wenn die Integration von Kindern mit Behinderungen noch nicht den Stand erreicht hat, den viele Betroffene – egal ob Eltern, Erzieher oder Therapeuten – sich wünschen, liegt das nicht daran, dass es noch keine Kenntnisse über Möglichkeiten und Vorteile der Integration gibt, sondern oftmals wissen selbst engagierte Pädagogen nur nicht von vergleichbaren Projekten und Initiativen und den entsprechenden Dokumentationen, aus denen diese Anregungen dann zu entnehmen sind.

Für den Bereich der Bewegungserziehung und des Sports gibt es Informationen zur Integration und zu den besonderen Anforderungen von Kindern mit Behinderungen bei der Informationsstelle für den Sport behinderter Menschen. Es können je nach Bedarf Literaturhinweise zusammengestellt werden, es sind Sportvereine bekannt, die Interessenten mit unterschiedlichen Voraus-

setzungen aufnehmen, sodass ein Einblick in die Arbeit mit dieser Zielgruppe gegeben werden kann oder ein Austausch über die Arbeit möglich ist. Es gibt eine umfangreiche Videosammlung zum Bereich Bewegung und Behinderung, es können Hinweise auf nebenberufliche Fortbildungsmöglichkeiten gegeben oder Bücher für bestimmte Fragen empfohlen werden. Die Informationsstelle ist am besten telefonisch montags bis freitags zwischen 8 und 14 Uhr oder schriftlich erreichbar unter:

**Informationsstelle für den Sport  
behinderter Menschen**

**Schwendenerstr. 8**

**14195 Berlin**

**Tel.: 030/824 37 31**

**Fax: 030/824 11 36**

**Erika Schmidt-Gotz**

**Leiterin der Informationsstelle für  
den Sport behinderter Menschen**

# Fortbildungsangebote des Medienpädagogischen Zentrums

## Referat Außerschulische Kinder- und Jugendmedienarbeit/Sozialpädagogik/Aktive Medienarbeit/Berufliche Bildung

### Medienerziehung in Kindergarten und Hort I – III

- I. Medienverhalten von Kindern
- II. Wie gestalte ich einen Elternabend zu medienpädagogischen Fragen?
- III. Medienprojekte in Kindergarten und Hort (1., 2. zur Auswahl)
  1. Wahrnehmungsförderung (optische Spielsachen basteln, Sinnspele)
  2. Videofilmen mit Kindern

#### Anmelde-Nr.: 701

halbtags, auch Abrufangebot für Erzieher/innen, Mitarbeiter/innen von Jugendämtern, Fachberater/innen  
Dozentin: Ruth Liffers, Medienpädagogisches Zentrum

### Computerspiele für die Jüngsten?

Das PC-Spieleangebot richtet sich schon an Kinder im Alter von 3 Jahren. Spielerisch kann Wissen erworben, können Abenteuer erlebt und dabei der Umgang mit dem PC erlernt werden. Ist das denn gut und sinnvoll für Kinder, die gerade erst ihre Umwelt erfahren und begreifen?

Nach einer Kurzeinführung in die PC-Handhabung können verschiedene Spiele selber

ausprobiert und verglichen werden. Ein theoretischer Abriss zur Medienwirkung bei Kindern und zum Kinder- und Jugendmedienschutz ergänzt den praktischen Teil.

#### Anmelde-Nr.: 702

halbtags, Medienpädagogisches Zentrum  
Abrufangebot für Mitarbeiter/innen aus Kindertagesstätten  
Dozentin: Ruth Liffers, Medienpädagogisches Zentrum

## Referat Kinder- und Jugendfilm/Medienkulturarbeit

### Kinderfilme in der Grundschule Nichts wie weg?

Begleitseminar zum Kinderfilmfest im Land Brandenburg 1998

Ausreißergeschichten – Reisegeschichten. Die Filme des diesjährigen Kinderfilmfestes erzählen von Jungen und Mädchen, die abhauen oder sich auf große Fahrt begeben. Ein Konflikt, der unlösbar scheint, ein fernes Ziel oder die pure Lust auf fremde Länder und Abenteuer. Was auch immer der Auslöser ist – nichts wie weg – das wollen sie alle. Dabei machen die Filmheldinnen und -helden wichtige Erfahrungen, neue Entdeckungen, erleben sie prägende Begegnungen. Das gemeinsame Erleben dieser Geschichten bietet vielfältige Anknüpfungspunkte, um mit Kindern auch über ihre eigenen Wünsche und Sehnsüchte ins Gespräch zu kommen.

In dieser praxisorientierten Fortbildung werden Filme des Programms vorgestellt und unterschiedliche Methoden durchgespielt, wie das Filmerleben der Kinder in der pädagogischen Arbeit aufgegriffen und vertieft werden kann. Darüber hinaus soll auch – spielerisch und kindgemäß – der Blick für das so populäre Medium „Film“ geschärft werden.

**Anmelde-Nr.: 802**  
**nur 1. Schulhalbjahr, halbtags, dezentral**  
**für alle Fächer, Grundschule, auch für**  
**Erzieher/innen**  
**Dozentin: N. N.**

### Kinderfilme im Land Brandenburg

„Nichts wie weg? – Unter diesem Motto geht das 7. Kinderfilmfest im Land Brandenburg 1998 auf Reisen. Kinder suchen das Weite oder gehen auf Reisen, weil sie Probleme haben, Verständnis suchen oder weil die Entdeckerlust und Neugierde sie trieben. Doch immer, das erzählen die Geschichten, machen sie neue Erfahrungen und kehren bereichert zurück.

**Für drei, vier Tage, manchmal für eine ganze Woche heißt es dann „Film ab“ in phantasievoll zum Kino gewandelten Kulturhäusern, Klubs und Schulen.**

Folgende Orte stehen in diesem Jahr auf dem Spielplan:

07.–11.09.1998	Strausberg
12.–18.09.1998	Eisenhüttenstadt
21.–27.09.1998	Potsdam
28.09.–01.10.1998	Ziesar

20.–22.10.1998	Wittenberge
05.–09.10.1998	Schwedt
05.–09.10.1998	Brandenburg 1
2.–18.10.1998	Fürstenwalde
26.–30.10.1998	Rheinsberg
02.–07.11.1998	Königs Wusterhausen
02.–07.11.1998	Wildau
09.–13.11.1998	Lübben
16.–18.11.1998	Neuzelle
19.–27.11.1998	Beeskow

**Weitere Informationen erhalten Sie durch das Referat Kinder- und Jugendfilm/Medienkulturarbeit**  
**Tel.: (03 31) 2 89 98 22**  
**E-Mail: [bvoelker@rz.uni-potsdam.de](mailto:bvoelker@rz.uni-potsdam.de)**

## Fortbildungsangebote des Überregionalen Pädagogischen Zentrums Falkensee

**Anschrift:** Überregionales Pädagogisches Zentrum Falkensee  
Koppstr. 19  
14612 Falkensee  
Tel.: 03322/244491 oder  
03322/236212

**Ansprechpartner:** Frau Andres

**Zeit:** Donnerstag, 3.12.1998  
10.00–14.00 Uhr

**Thema:** Zur Qualität der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen  
Neben einer allgemeinen Einführung in die Qualitätsdiskussion wird die Arbeit der Entwicklungsgruppe „Pädagogische Standards“ im Land Brandenburg vorgestellt.

**Ansprechpartner:** Beate Andres

**Zeit:** Donnerstag, 4.2.1999  
10.00–14.00 Uhr

**Thema:** Bildungsprozesse im Kindesalter Das Projekt „Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ stellt sich vor. Diskutiert werden sollen Thesen zum Lernen von Kindern und zur daraus folgenden Rolle der Erzieherin.

**Ansprechpartner:** Beate Andres, Hans-Joachim Laewen

**Zeit:** Mittwoch, 11.3.1999  
10.00–14.00 Uhr

**Thema:** Früherkennung, Frühförderung und Schulfähigkeit als pädagogische Aufgabe von Kindertagesstätten.

**Ansprechpartner:** Hans-Joachim Laewen, Beate Andres

Die Angebote des Überregionalen Pädagogischen Zentrums Falkensee richten sich vorrangig an Praxisberaterinnen, Multiplikatorinnen und Leiterinnen von Kindertagesstätten. Die Anzahl der Teilnehmerinnen ist auf 16 bis 18 begrenzt. Es wird deshalb um eine frühzeitige Anmeldung gebeten.

## Fortbildungsangebote des Überregionalen Pädagogischen Zentrums Templin

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

**Ansprechpartner:** Frau Dr. Buch

### Workshops

Kindersituationen erkennen – Handlungsfähigkeit entwickeln

Ort und Räumlichkeiten werden durch die Praxisberaterinnen ausgewählt.

**Zeit:** 9.00 bis 15.00 Uhr  
**Termine/Ort:** 30. Oktober 1998, Kreis Havelland  
 07. November 1998, Stadt Fürstenwalde  
 22. Januar 1999, Potsdam (AWO)  
 10. Februar 1999, Landkreis Oder-Spree  
 20. März 1999, Landkreis Potsdam-Mittelmark  
 17. April 1999, Woltersdorf

### Werkstattgespräche

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

**Ort:** Lernwerkstatt des OSZ Uckermark, Templin  
**Zeit:** 9.00 bis 12.00 Uhr  
**Thema:** Welche Lernerfahrungen sollten heute einem siebenjährigen Kind vermittelt werden?  
**Termin:** 21. November 1998  
**Thema:** Was zählt? Vom Umgang mit Geld und anderen Werten  
**Termin:** 13. März 1999

### Überregionale Fortbildung

**Thema:** „10000 X WARUM? – Mit Kindern knobeln, untersuchen und experimentieren“

**Ort:** Kita „Sonnenschein“, Bad Wilsnack  
**Termin:** 24. April 1999  
**Zeit:** 9.00 bis 12.00 Uhr

### **Arbeitstagung**

Thema: Situationsansatz konkret

Die Tagung dient dem Erfahrungsaustausch und der Vernetzung von Kindertagesstätten, die nach dem Situationsansatz arbeiten.

**Ort:** Sozialpädagogisches Fortbildungswerk Blankensee

**Termin:** 25. bis 26. März 1999

## **Fortbildungsangebote aus dem Schulkinderhaus BLITZ in Ludwigsfelde**

Das Schulkinderhaus BLITZ bietet Fortbildungsangebote zu folgenden Themen an:

- Hort- und Freizeitbereich unter einem Dach – eine Herausforderung an Pädagogen?
- Projekte in der offenen Hortarbeit – ist das machbar?
- Integration lernbehinderter Kinder in die offene Hortarbeit
- Konzeptionsentwicklung in der Praxis
- Zusätzlich ist es möglich, bei uns offene Hortarbeit 1 bis 2 Tage „live“ zu erleben. Wer möchte, kann bei uns auch 1 bis 2 Tage arbeiten (max. 2 Kollegen). Terminabsprachen sind immer notwendig.

**Anschrift:** Schulkinderhaus Blitz  
Geschwister-Scholl-Str. 40  
14974 Ludwigsfelde  
Telefon: 03378/514272

**Ansprechpartnerin:** Frau Wildgrube

## Angebote der Konsultationskita „Villa Kunterbunt“ in Crussow

**Anschrift:** Kita „Villa Kunterbunt“  
Gellmersdorfer Str. 26  
16278 Crussow  
Telefon: 033338/282

**Ansprechpartner:** Frau Petra Fronzek

### 1) Konsultationsmöglichkeiten zur Arbeit nach dem Situationsansatz

Raumkonzeption, Hospitationen, Gesprächsrunden zu ausgewählten Themen, Einsicht in Dokumentationen der pädagogischen Arbeit

### 2) Fortbildungen

in Zusammenarbeit mit dem Jugendamt des Landkreises Uckermark

#### 1. Thema:

Wie Kinder ihren Kita-Alltag mitbestimmen!

Termin: 06.02.1999 (andere Termine bitte telefonisch erfragen)

#### 2. Thema:

Wird in der Kita nicht genug gelernt? –

Spiel als Bildungschance !

Termine: 09.01.1999; 06.03.1999

Teilnehmerbeitrag: 10,- DM

### 3) Beratungen zum Thema „Positionspapier zur Arbeit in Brandenburger Horten“

Auf der Grundlage der Ergebnisse des Projektes Hortkonzeptionsentwicklung im Land Brandenburg werden in Zusammenarbeit mit dem Jugendamt Beratungen in Horteinrichtungen angeboten.

### 4) Planung, Durchführung und Reflexion gemeinsamer Arbeitsvorhaben mit den Kita's im engeren Umkreis

### 5) Profilierung als Praxisstätte für die Erzieherinnenausbildung

Termine bitte in der Kita „Villa Kunterbunt“ erfragen.

## Fortbildungen und Angebote der Konsultationskita „Sonnenschein“ in Bad Wilsnack

**Anschrift:** Kindertagesstätte „Sonnenschein“  
Am Alten Sportplatz 1  
19336 Bad Wilsnack  
Tel.: 038791/2561  
**Ansprechpartnerin:** Frau Birgit Michelis

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

### Altersmischung und Situationsansatz – geht das zusammen?

Die Teilnehmerinnen werden angeregt, über folgende Fragen nachzudenken:  
Wie gelingt es die unterschiedlichen Bedürfnisse und Erfahrungen der Kinder in der Gestaltung des Alltags zum tragen zu bringen?  
Wie planen die Kinder ihren Alltag?  
Welche Formen der Mitbestimmung gibt es, wie werden sie gestaltet?  
Wie werden Projekte mit den Kindern der verschiedenen Altersstufen bearbeitet?  
In welcher Weise gelingt es Ihnen, den besonderen Bedürfnissen und Bedingungen der Schulanfänger gerecht zu werden?

**Termin:** Dienstag, 20.10.1998; 16.00–18.00 Uhr  
(weitere Termine bitte erfragen)  
**Moderatorin:** Frau Ingrid Stanke  
**Teilnehmerbeitrag:** 10,- DM

### Raumgestaltung im Situationsansatz

Inhalte:

- „Raum-Regeln“, die dem Konzept zu Grunde liegen
- Raumgestaltung und -konzept in der Konsultationskita
- Austausch von Erfahrungen

**Termin:** Dienstag, 26.01.1999; 16.00–18.00 Uhr  
**Moderation:** Frau Edelgard Wendt  
**Teilnehmerbetrag:** 10,- DM



Weniger Spielmaterial – mehr Material zum Spielen

- (Spiel) Materialien – von und mit Kindern selbst hergestellt
- (Spiel) Materialien, die alle Sinne der Kinder ansprechen
- Materialien zum eigenständigen Erforschen und Entdecken der Welt

**Termin:** Mittwoch, 31.03.1999; 16.00–18.00 Uhr  
**Moderation:** Frau Birgit Michelis  
**Teilnehmerbetrag:** 10,- DM

100.000 x Warum? – Mit Kindern knobeln, untersuchen und experimentieren  
Überregionale Fortbildung in Zusammenarbeit mit dem überregionalen Pädagogischen Zentrum Templin

**Termin:** 24.04.1999; 09.00–12.00 Uhr

**Angebote**

- Vorstellen der Konzeption, der Raumgestaltung und der Dokumentation der pädagogischen Arbeit
- Kollegiale Beratung zur Team- und Elternarbeit
- Ausleihe von Dia-Reihen zur Arbeit nach dem Situationsansatz in der Kita und Fachliteratur
- Praxisstätte für die Ausbildung von Erzieherinnen

**Überregionale Angebote**

Erzieherinnen beteiligen sich an den Werkstattgesprächen des überregionalen Pädagogischen Zentrums Templin mit Beiträgen aus der praktischen Arbeit. Sie gestalten Fortbildungen in Zusammenarbeit mit dem überregionalen Pädagogischen Zentrum Templin zum Thema:

Schattenzauberei

**Ort:** Kita-Museum in Potsdam, Wall am Kiez  
**Termin:** 14.10.1998; 14.00–18.00 Uhr  
(weitere Termine bitte erfragen)

Schattenspiele und Schattenzauberei – ein Spaß für Klein und Groß

**Ort:** Kita-Museum in Potsdam, Wall am Kiez  
**Termin:** 28.11.1998; 14.00–17.00 Uhr

## Aktivitäten im Kinderhaus „Wi-Wa-Wunderland“ in Eisenhüttenstadt

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

**Ansprechpartnerin:** Frau Petra Lorenz

### 06.10.1998

Mitwirkung beim Brandenburger Kinder- und Jugendhilfetag.

### 22.10.1998

Treffen der Konsultationseinrichtungen des Landes Brandenburg in Eisenhüttenstadt. Uraufführung des Videos über das vielfältige Leben im Kinderhaus. Titel des Video's „Schau doch mal rein ins Wi-Wa-Wunderland“

Preis: 20,- DM

Kann über die Einrichtung bezogen werden.

### 19.11.1998 und 24.11.1998

Jeweils ab 10.00 Uhr verkaufen unsere Kid's im Rathaus unserer Stadt, was sie durch Projekte in ihrer Gruppe oder in den ehrenamtlichen Interessengruppen angefertigt haben. Dabei bieten wir auch den von Kindern des Hauses gestalteten immer währenden Kalender zum Preis von 10,- DM an.

### 11.03.1999

10.00–15.00 Uhr laden wir Mitarbeiter aus Kindereinrichtungen zum Erfahrungsaustausch ins „Wi-Wa-Wunderland“ ein. In 2 Arbeitsgruppen möchten wir mit anderen Praktikern in den Meinungsstreit treten.

Themen:

1. „Die Dienstplanung der Erzieherin ist oft besser als die der Leiterin - Erfahrungen des Kinderhauses bei der Gestaltung der flexiblen Arbeitszeit“.

**Arbeitsgruppenleiter:** Brita Meinel – Bereichsverantwortliche  
Heike Schröer – koordinierende Erzieherin

2. „Mit dem Träger des Hauses und dem Förderverein `Kinderhaus Wi-Wa-Wunderland` e.V. sind Kinder und Jugendliche, Eltern und Mitarbeiter auf die eigenen Füße gefallen“.

**Arbeitsgruppenleiter:** Petra Lorenz – Leiterin  
Gudrun Grund – Kaufm. Leiterin  
Beate Schneider – Geschäftsführerin des FV

Anmeldungen bitte bis zum 12.02.1999 an das Kinderhaus.

## Aktivitäten der Kita „Spatzenhaus“ in Frankfurt (Oder)

**Anschrift:** Kita „Spatzenhaus“  
 des Vereins Unsere Welt e.V.  
 Willichstraße 37/38  
 15232 Frankfurt (Oder)  
 Tel.: 0335/542181

**Ansprechpartner:** Frau Karin Muchajer

### Fortbildungen

Der Verein Unsere Welt e.V. und Camino gGmbH organisieren zu den nachfolgend aufgeführten Themen Fortbildungen. Eine Anmeldung in der Kita ist notwendig. Für die Veranstaltungen werden Teilnehmerbeiträge erhoben.

**Termin:** 16.09.1998  
**Thema:** Unternehmen Kita – aber wie finanzieren?

**Termin:** 23.10.1998  
**Thema:** Arbeitsrecht – auch ein Thema in Kindertagesstätten

**Termin:** 28.10.1998  
**Thema:** Unternehmen Kita – auch ein Thema im Team

**Termin:** 13.01.1999  
**Thema:** Freie Träger im Kitabereich – Last oder Last?

**Termin:** 24.02.1999  
**Thema:** Arbeitsrecht – auch ein Thema in Kindertagesstätten

**Termin:** 17.03.1999  
**Thema:** Einführung in die Verwaltung in Kindertagesstätten

### Konsultationen

Nach vorheriger Absprache besteht die Möglichkeit das interessierte Erzieherinnen oder andere Personen Einblick in die Arbeit des Trägers und der Mitarbeiterinnen der Kindertagesstätte „Spatzenhaus“ ermöglicht werden.

# Ausstellung „Kindern eine Stimme geben“

Das Ausstellungsprojekt „Den Kindern eine Stimme“ ist einer Initiative Brandenburger Kindertagesstätten zu danken: Kinder, ihre Eltern und Erzieherinnen, öffentliche und freie Träger von Kindertagesstätten, Praxisberaterinnen in Brandenburger Jugendämtern nehmen sich das Wort.

Getragen wird dieses Projekt vom Verein Praxisberatung engagiert in Brandenburg e.V.. Das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport unterstützt.

Eine bedenkliche Informationslücke über das Wunder menschlicher Entwicklung und der dafür notwendigen Bedingungen tut sich auf.

Immer weniger Menschen haben direkte Beziehungen zu Kindern. Viele wissen nicht (mehr), wie Kinder sich entwickeln, wie sich ihr Leben gestaltet, was die Kindertagesstätte zu ihrer Förderung und Entwicklung beiträgt. Ihnen ist diese bereichernde Erfahrung aus unmittelbarem Erleben genommen.

Eltern laufen Gefahr, in eine gesellschaftliche Minderheitenposition gedrängt zu werden. Zugleich verschärfen sich die Kämpfe um die Verteilung öffentlicher Mittel. Zu Lasten der Kinder und ihrer Eltern.

Erzieherinnen sind Expertinnen für menschliche Entwicklung. Ihre Erfahrungen sind umfassend und beziehen sich auf ein Altersspektrum von rund 10 Jahren. Mit ihren Beiträgen zu dieser Ausstellung treten sie für die Sache der Kinder ein. Sie wollen überzeugen, wen sie teilhaben lassen am Kita-Leben, an der Welt der Kinder, an ihren Projekten oder wenn sie berichten über Prozesse und Ergebnisse aus dem Schaffen ihrer Kinder. Sie belegen Wunder menschlicher

Entwicklung mit ausgewählten Bildern, Texten und Kommentaren und erinnern damit an die Entwicklungspotenziale, über die Kinder verfügen.

Ihre Beiträge veranlassen, Bilder aus der eigenen Kindheit Revue passieren zu lassen. Wünsche und Hoffnungen von damals ans eigene Leben kehren zurück, verblasst geglaubte Spuren lassen Parallelen in den Kindheiten von Einst und Jetzt erkennen. Dies veranlasst, über Grundwerte nachzudenken, die Wegweiser für private Lebensentwürfe ebenso sein können wie für die Gestaltung kindgerechterer Verhältnisse.

Dies stiftet an zu Diskussionen über die Bedingungen, deren die Kinder zu ihrer Entfaltung bedürfen. Und wir erinnern, dass Kinder ein verbrieftes Recht auf qualifizierte Teilhabe am kulturellen und sozialen Leben haben.

Die Ausstellung greift Erlebnisse und Geschichten aus dem alltäglichen Zusammenleben von Kindern und ihren Erzieherinnen in Brandenburger Kitas auf, stellt sie in den Mittelpunkt. Diese Geschichten und Erlebnisse illustrieren:

- welches Bild vom Kind und von der Rolle des Menschen in der Gemeinschaft uns leitet,
- welchen Zielen wir in unserer pädagogischen Arbeit verpflichtet sind,
- welches Lernklima Kinder brauchen, damit sie ihren Weg gehen können,
- wie Kinder Behaglichkeit und Wärme genießen und zurückgeben können,
- wie Kindern lernen und gestalten,
- wie Kinder voneinander lernen,
- wie Kinder ihre Ideen erproben und weiter entwickeln,

- wie Kinder fühlen, Anteil nehmen, trösten und helfen,
- wie sie den aufrechten Gang wagen, wenn sie unserer Unterstützung gewiss sein können,
- wie's sich anfühlt, wenn Seelen miteinander schwingen,
- wie kleine und große Menschen denken, deren Herzen miteinander lachen und weinen.

Was wir an prallem Kinderleben anbieten sind Themen und Motive, die mit lebensprägenden Erfahrungen verbunden sind und den Kern menschlichen Seins berühren. Dies kann nicht gleichgültig lassen.

Wir machen sichtbar, was uns bewegt und was wir im Zusammenleben mit den Kindern gestalten können, wie wir die Kinder ermutigen, ihr Leben selbstbewusst und phantasievoll Schritt für Schritt in ihre Hände zu nehmen. Unsere Botschaft ist, dass die Kinder der Achtung und Anteilnahme, der Anerkennung und des Vertrauens in ihre Fähigkeiten bedürfen, damit sie wachsen können.

Mit der Ausstellung laden wir dazu ein, eigene Erfahrungen zu erinnern, zu bedenken, in Beziehung zu setzen...

Ausstellungsergänzend sollen hierfür Info- und Diskussionsforen eingerichtet werden.

Aus Verantwortung für die Kinder und ihre Entwicklung werden wir miteinander auch darüber reden müssen und können, was die Kinder an der Entwicklung ihrer Fähigkeiten hindert, wo wir uns in der Entfaltung unserer Fachlichkeit eingeschränkt sehen, wo das Feld für Kinder arg eng und so kleinmütig bestellt ist, dass fraglich wird, ob die Kinder uns wirklich willkommen sind.

Mit der Ausstellung laden wir dazu ein herauszufinden, wie Kindheit heute in Verantwortung für die Kinder gestaltet werden kann und was für Kindertagesstätten getan werden muss.

Das Projekt stellt sich mit einer Pilotausstellung im Dezember 1998 einer breiteren Fachöffentlichkeit im Potsdamer Oberstufenzentrum, Gutenbergstr. 44, vor.

Damit werden die Brandenburger Jugendämter und Träger von Kindertagesstätten angeregt, an einer Regionalisierung der Ausstellungsidee mitzuwirken.

Um eine wirklich breite öffentliche Diskussion zu bewirken, bedürfen wir vieler Initiativen, die vor Ort von den Kindertagesstätten, den jeweiligen Trägern und ihren Jugendämtern getragen werden. Mit dieser Pilotausstellung werben wir bei den Jugendämtern dafür, in den Jahren 1999 und 2000 eigene Ausstellungen aus der praktischen Arbeit ihrer Kindertagesstätten heraus zu gestalten und mit Diskussionsangeboten an die Öffentlichkeit zu verbinden. Die Pilotausstellung kann dabei Orientierung bieten und Materialfundus sein, die hieran beteiligten Erzieherinnen und Fachberaterinnen werden ihre im Vorlauf gewonnenen Erfahrungen einbringen.

**Interessenten die sich durch diese Projektbeschreibung aufgerufen fühlen mitzuarbeiten wenden sich bitte an:**

- **PeB e.V., c/o Monika Kresse, Lortzingstr. 1, 14772 Brandenburg, Tel.: 03381/714349**
- **Projektkoordinator Robert Schock, Chemnitzer Str. 83, 12621 Berlin, Tel.: 030/5675874**

## IV. Pädagogisches Forum 1999

**Texte, Gespräche und Ausstellung zur pädagogischen Arbeit in Kindereinrichtungen in Berlin und Brandenburg**

**vom 14. bis 16. Juni 1999**

**eine Kooperationsveranstaltung von FIPP e.V., INA gGmbH in der FU Berlin und dem SPFW im Sozialpädagogischen Fortbildungswerk Brandenburg in Blankensee**

Die Einladung zur Mitarbeit und Beteiligung richtet sich an Fachkräfte von Kindereinrichtungen in Brandenburg, Berlin und anderen Bundesländern. Das zum 4. Mal stattfindende Pädagogische Forum versteht sich als Ort kollegialer Begegnung und des Voneinanderlernens. Erzieherinnen und Leiterinnen stellen Erfahrungen zu wichtigen Aspekten ihrer praktischen Arbeit, Projekte mit Kindern und Prozesse der Konzeptions- und Teamentwicklung vor. Sie werden in Form von Texten/Berichten, Dia-Vorträgen, Ausstellungen in Arbeitsgruppen gelesen bzw. vorgestellt und mit dem Ziel diskutiert, Anregungen für die pädagogische Praxis und die Reflexion des pädagogischen Handelns in den Kindertageseinrichtungen weiter zu entwickeln. Das Pädagogische Forum bietet Ihnen drei Wege der Beteiligung:

- 1. Teilnahme am kollegialen Erfahrungsaustausch,**
- 2. Beteiligung als Autorin, durch Vorstellen eines Beitrags,**
- 3. Das Ausstellen der mitgebrachten Dokumente (Foto-Mappen, Plakate, Kita-Zeitungen u.a.) in Form eines Info-Marktes.**

Erfahrungsberichte, Projektdokumentationen, Videos, Fotos, Dias u.ä. können Sie bis

Ende März 1999 an die Veranstalterinnen schicken. Die eingereichten Beiträge werden von einer Jury gelesen und für die Veröffentlichung ausgewählt.

**Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an:**  
Dr. Elke Heller, INA gGmbH in der FU Berlin  
Tel. 030/200 35 275

Heidi Nicolai, FIPP e.V.  
Tel. 030/449 59 89 Fax 030/448 43 15

Carola Wildt, SPFW  
Tel. 033731/800 24, Fax 033731/800 21

Zur Ermutigung für Einrichtungen, die sich schon immer mal mit einem Beitrag beteiligen wollten und es zum IV. Forum auch tatsächlich tun, bieten wir als eine mögliche Form der Vorbereitung

**eine Schreibwerkstatt am 22. und 23. Februar 1999**

**und eine Medienwerkstatt am 22. und 23. März 1999**

an.

Ausführliche Informationen dazu finden Sie im Jahresprogramm des SPFW 1999.

# Abenteuer Lesen im Kindergarten Lesemotivation und Sprachvermittlung

## Medienpaket „Kinder wollen Bücher“ der Stiftung Lesen

Da Impulse aus dem Elternhaus entscheidend für die Entwicklung lebenslanger Lesegewohnheiten sind, treten folgerichtig die größten Defizite in sozial schwachen Familien auf, wo Kindern kaum Interesse an Büchern vermittelt wird und der sprachliche Austausch zwischen Eltern und Kindern oft unterentwickelt ist.

Besonderes Augenmerk richtet das im Dezember 1994 gestartete und auf drei Jahre angelegte Modellprojekt daher auf Kinder aus leseungewohnten Familien – auch auf ausländische Kinder und ihre speziellen sprachlichen Probleme.

Übergeordnetes Ziel des Projekts war es, Defizite im Bereich Lesen durch Angebote zur Lesemotivation und Sprachvermittlung in Kindergärten auszugleichen. Das Projekt dient einerseits dazu, die Motivation zum Einsatz von und Umgang mit Büchern im Kindergarten und zu Hause in den Familien zu steigern; andererseits hat es zum Ziel, mehr Kreativität im Umgang mit den Medien zu fördern.

Lesefreundliche Maßnahmen, die bereits im Vorschulalter Kindern eine Hinwendung zum Lesen ermöglichen und Bücher im alltäglichen Umgang zu einer Selbstverständlichkeit werden lassen, konnten während des Versuches getestet werden. An dem Modellversuch nahmen elf Kindertagesstätten in Mainz und Wiesbaden mit ca. 800 Kindern, deren Eltern und Erzieherinnen teil.

Die methodisch-didaktischen Maßnahmen des Projekts erstreckten sich zum einen auf die Medien-Infrastruktur, das heißt, Kindergärten wurden fortlaufend mit Büchern ausgestattet, Lesecken eingerichtet und Kinderbuchautoren, Kinderbuchillustratoren und Vorleseomas eingeladen.

Zum anderen sind kombinierte Eltern-Kind-Veranstaltungen sowie Fortbildungen und Supervisionen für Erzieher und Erzieherinnen angeboten worden, in denen sie ermutigt wurden, spezifisch gruppenorientierte Leseförderungsangebote einzuführen bzw. zu verstärken, wie zum Beispiel Vorlesen und Erzählen, kreativer Umgang mit Gehörtem, Büchereibesuche etc.

Auch die Eltern wurden durch Elternnachmittage, Erzählcafés, Buchausstellungen u.ä. für Leseförderung interessiert und über Medienerziehung aufgeklärt, da die Förderung der Kinder nicht erst kurz vor der Einschulung beginnen soll. Bei Kindern mit auffälligen Sprachstörungen konnte durch die Erzieherinnen bereits im Kindergarten Kontakt zu Logopäden hergestellt werden.

Basierend auf den Erfahrungen des dreijährigen Modellversuchs in Kindertagesstätten im Rhein-Main-Gebiet hat die Stiftung Lesen jetzt ein Medienpaket entwickelt. In einem DIN-A4-Ordner finden Erzieherinnen von A-Z Hinweise und Tips für den Einsatz von Büchern und anderen Medien im Kindergarten und zu Hause.

Die Anregungen sind so aufbereitet, dass sie sich ohne großen zusätzlichen Aufwand in den Kindergartenalltag integrieren lassen. Darüber hinaus sind auch Vorschläge aufgeführt für die Zusammenarbeit mit anderen leseförderlichen Einrichtungen wie zum Beispiel den Bibliotheken. In einem 30-minütigen Begleitvideo sind einige Aktionen anschaulich dargestellt. Das Medienpaket kann für 35,- DM bei der Stiftung Lesen erworben werden.

Informationen zum Medienpaket oder zum Bereich Leseförderung in Kindergarten und Familie sind zu erfragen bei der **Stiftung Lesen, Fischtorplatz 23, 55116 Mainz, Telefon 06131/28890-20.**

**Für interessierte Leser der KitaDebatte stellte die Stiftung Lesen drei Medienpakete kostenlos zu Verfügung, die wir gern auf schriftliche Anfrage weitergeben.**

## Positionspapier

Das MBS hat im September 1998 ein „**Positionspapier zur Hortarbeit im Land Brandenburg**“ veröffentlicht.

Das Positionspapier ist das Ergebnis des Modellprojektes „Hortkonzepte aus Brandenburg“ und wurde durch die engagierte Mitarbeit von über 200 Horterzieherinnen und Praxisberaterinnen aus 10 Landkreisen und kreisfreien Städten erarbeitet. Es spiegelt die geführten Diskussionen wider und dokumentiert den in vielen Diskussionen entwickelten Konsens. Ein Konsens, der in regionalen Hortarbeitsgruppen in den Landkreisen und kreisfreien Städten erarbeitet wurde. Das Positionspapier wurde im Rahmen einer Fachtagung aller am Projekt beteiligten Horterzieherinnen und Praxisberaterinnen nochmals überarbeitet, modifiziert und fand danach die allgemeine Zustimmung. Die in der Veröffentlichung dem „Positionspapier zur Hortarbeit im Land Brandenburg“ folgenden Artikel geben einen eindrucksvollen Einblick vom Projektverlauf.



Verteilt wurde das Positionspapier zur Hortarbeit durch die örtlichen Jugendämter an die Horteinrichtungen im Land Brandenburg. Einzelexemplare können im Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg unter der Telefonnummer 0331/866-3511 angefordert werden.

## Kostenlose Broschüren zu Medienthemen

- **Hörspiel hören** – eine Handreichung für den Hörspieleinsatz  
Einsatz von Hörspielen in Schule und außerschulischem Bereich,  
Hörspielangebot, Literaturhinweise/ 1997



- **Kinderfilmfest in Brandenburg/** Begleithefte  
1996: Durch dick und dünn – Freundschaften im Film  
1997: Unterwegs  
1998: Nichts wie weg

Medienpädagogische Anleitungen für den Einsatz von Kinderfilmen und Anregungen für für die Medienerziehung in Kita und Schule (Spiele, Basteleien)

- **Urheberrecht praktisch** – AV-Medien vorführen, produzieren, bearbeiten  
Darstellung des Urheberrechts mit Beispielen aus der pädagogischen Praxis.  
Auch für Kitas von Bedeutung, wegen Einsatz von Kaufvideos/ 1997  
Bezugsadresse: MedienPädagogisches Zentrum (MPZ), Land Brandenburg,  
Yorckstr. 2, 14467 Potsdam  
Tel.: 0331/28998-0, Fax: 0331/28998-32

## Tips zum Umgang mit Fernsehen und anderen Medien

- **Alles auf Empfang? Familie und Fernsehen**  
Informationsmappe und Broschüre/ 1995  
Bezugsadresse: Aktion Jugendschutz  
Landesarbeitsstelle Bayern e.V.  
Fasaneriestr. 17  
80636 München
- **FLIMMO** – fernsehen mit Kinderaugen: worauf Kinder achten, was sie mögen, was für sie heikel sein kann  
erscheint vierteljährlich, kostenlos für pädagogische Einrichtungen, Jahresabo für Eltern: 16,- DM (4 Hefte)  
Bezugsadresse: Programmberatung für Eltern e.V., Postfach 80 13 44  
81613 München, Tel.: 089/6 38 08-250 (Anrufbeantworter)
- **Hilfe – Kinder lieben Fernsehen!**  
3 Hefte (Vorschulkinder, Schulkinder, Jugendliche) je 14–18 Seiten, 1992  
Bezugsadresse: Bayerisches Landesjugendamt  
Postfach 190254  
80634 München
- **Nicht nur laufen lassen! Kinder, Fernsehen und Computer.**  
Fernsehen – Nutzen oder Schaden für Kinder? Das Computerspiel – wie und wann nutzen es Kinder? (Ratgeber)  
kostenlose Broschüre, 35 Seiten mit Fotos/ aktualisierte Fassung 1997  
Bezugsadresse: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung  
51101 Köln

- **Nur noch diese Sendung! Ein Ratgeber (nicht nur) für Eltern**  
kostenlose Broschüre, 40 Seiten mit Illustrationen/ 1994  
Bezugsadresse: bei Jugendämtern erfragen, evtl. vergriffen
- **Neue Medien und Familie**  
Ratgeber mit Praxistips  
kostenloser Materialsatz/ 1995: Broschüre für Erzieherinnen/Erzieher  
Broschüre für Eltern  
Poster „Ballon“
- **Neue Medien – Freunde unserer Kinder?**  
Ratgeber mit Praxistips sowie Bastel- und Spielanleitungen  
kostenloser Materialsatz/ 1995: Broschüre für Erzieherinnen/Erzieher  
Broschüre für Eltern  
Poster Zirkus  
Bezugsadresse: Bundeszentrale für politische Bildung  
Referat Medienpädagogik und Neue Medien  
Postfach 2325  
53013 Bonn
- **Gewaltdarstellungen im Fernsehen**  
Analyse und Empfehlungen von Prof. Dr. Jo Groebel, Universität Utrecht  
kostenloses Heft, 52 Seiten/ 1994  
Bezugsadresse: Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des  
Landes Nordrhein-Westfalen  
Fürstenwall 25  
40219 Düsseldorf
- **Gewalt im Fernsehen**  
Ratgeber  
kostenlose Broschüre, 27 Seiten mit Illustrationen/ 1994  
Bezugsadresse: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend  
Rochusstr. 8–10  
53125 Bonn
- **Jugendschutz in den Medien**  
Information über die Situation des Jugendschutzes in audiovisuellen Medien,  
gesetzliche Vorgaben sowie über die wichtigsten Institutionen  
(herausgegeben von der FSF)  
kostenloses Buch, 172 Seiten/ 1995  
Bezugsadresse: FSF – Freiwillige Selbstkontrolle Fernsehen  
Rauchstr. 18  
10787 Berlin

## Zeitschriften zur Medienpädagogik

- Medien + Erziehung
- Medienpraktisch
- psf praxis schulfernsehen

erhältlich in Bibliotheken und Buchhandlungen

## Bücher zum Thema

### **Kinder können fernsehen – Vom sinnvollen Umgang mit dem Medium**

Jan-Uwe Rogge

Reinbek bei Hamburg 1994; 154 Seiten; rororo-Verlag 12,90 DM

Der Autor hat in langjähriger Elternberatung viele alltagsnahe Tips für einen gelasseneren Umgang mit dem Fernsehen entwickelt. Und er gibt zahlreiche Anregungen, das Fernsehen mit den Kindern gemeinsam zu nutzen, ohne davon abhängig zu werden (Buchrücken).

### **Wir gucken besser fern als Ihr! Fernsehen für Kinder**

Helga Theunert, Margrit Lenssen, Bernd Schorb

München 1995; 184 Seiten; KoPäd Verlag 30,00 DM

Kinder haben eigenen Kriterien dafür, was ein „gutes“ Fernsehen ist. Um zu zeigen, welches Fernsehen Kinder vom Vorschulalter bis zur beginnenden Pubertät wollen und brauchen, werden zentrale Erkenntnisse der Rezeptionsforschung und der Entwicklungspsychologie an an Fallbeispielen verdeutlicht. Im zweiten Teil wird an ausgewählten Sendungen gezeigt, durch welche Elemente die Wünsche und Ansprüche der Kinder erfüllt werden können (Buchrücken).

### **Medienerziehung in Kindergarten und Grundschule, 490 Anregungen für die praktische Arbeit – Eine Dokumentation**

Rebecca Maier/Claudia Mikat/Ernst Zeitter

München 1997; 356 Seiten; KoPäd Verlag 24,80 DM

Das Buch dokumentiert über 490 Unterrichtseinheiten und Projekte für die Medienerziehung in Kindergarten und Grundschule, deren Ziele und Inhalte skizziert werden. Im Anschluss werden wichtige Einrichtungen im Bereich der Medienpädagogik und Medienerziehung vorgestellt. Neben Anschriften und Ansprechpartnern werden zahlreiche Beispiele für Aktivitäten geliefert (Buchrücken).

## Büchertips

### 1. **Spielplatz Computer – Multimedieland-schaften für Kinder**

SIN – Studio im Netz (Hrsg.), München 1997, 70 Seiten, KoPäd Verlag, 10,- DM  
Neben Kapiteln zu „Computer ein Spielplatz für Kinder“ und „Kinder wollen keine medienberuhigten Schutzzonen“ gibt es Beschreibungen von didaktisch gut aufgebauten Lern- und Spielprogrammen sowie Hinweise für die richtige Computerausstattung. Hiermit beantwortet dieses kleine Buch auf verständliche Art und Weise erste Fragen zur Computernutzung mit Vorschul- und Grundschulkindern.

### 2. **Kinder an die Fernbedienung – Konzepte und Kontroversen**

zum Kinderfilm und Kinderfernsehen  
Joachim v. Gottberg, Lothar Mikos, Dieter Wiedemann (Hrsg.)  
Berlin 1997, 352 Seiten, Vistas Verlag, 30,- DM  
Das Buch bietet nicht nur Hilfestellung im Umgang mit dem Medienkonsum der Kinder, sondern es liefert auch sachliche Argumente für die notwendige Diskussion über den Sinn und Zweck von Kindermedien, in der die Kinder ernst genommen werden.

## Auswahl von CD-Rom, Diareihen, Filmen, Videos

Ein Teil der aufgeführten Medien kann mit Kindern gemeinsam angesehen werden; die Computerspiele sind für Kinder produziert. Einige der Videos oder Ausschnitte daraus können für die eigene Fortbildung sowie an Elternabenden als Gesprächsanregung eingesetzt werden.

Die folgenden Medien und weitere stehen zur kostenlosen Ausleihe im Verleih des Medienpädagogischen Zentrums (Yorckstr. 2, 14467 Potsdam) zur Verfügung.

Soweit bekannt ist auch die Verleihmöglichkeit bei kommunalen Bildstellen und Kreismedienzentren angegeben. Das vorhandene aktuelle Angebot bitte dort erfragen.

## 1. Diareihen

### **Eine Geburtstagstorte für den kleinen Bären**

Eine Geschichte zum Mitdenken und Nachmachen für Kinder ab 4 Jahren  
24 Dias + Begleitheft + Bilderbuch, 1997

### **Das Abenteuer**

Die Geschichte von einem mutigen Katzenmädchen, das sich mit einem Hund anfreundet  
für Kinder ab 4 Jahren  
29 Dias + Begleitheft + Bilderbuch, 1997

## 2. CD-Rom

### **Henry's Geburtstag**

Eine Such- und Lernspiel auf Computer für Kinder ab 4 Jahren  
1997

### **Kind und Werbung**

12 Dias, 1994

### **Startklar – Kindergarten 3–5 Jahre**

### **Startklar – Kindergarten 4–6 Jahre**

Lernprogramm auf Computer für Kinder  
Altersgemäße Inhalte werden durch lustige Animationen und kindgerechte Aufgaben spielerisch gelernt.

### 3. Videos

#### **Bis zum letzten Level**

23 Minuten, 1991

Die Gameboyfigur Shredder steigt aus dem Spiel und entführt das Mädchen Farina. Nun müssen sich die Freunde durch die Computerwelt kämpfen, um sie zu befreien. Kurze Interviews mit den Kindern regen an zur Reflexion über ihr Gameboy-Verhalten.

#### **Der verrückte Bildschirm**

15 Minuten, 1995

Anstatt mit seinen Freunden Volleyball zu spielen, verbringt ein Junge fast seine ganze Freizeit vor dem Fernseher. Erst als das Gerät „verrückt spielt“, wird er eines Besseren belehrt und kehrt zu seinen Freunden zurück.

#### **Hilfe – Kinder lieben Fernsehen!**

60 Minuten, 1992

Dreiteiliges Videoband (Vorschulkinder bis 6 Jahre, Schulkinder 6-11 Jahre, Jugendliche 12–16 Jahre), das das Medienverhalten der Kinder aufzeigt.

Dazu gibt es drei Begleithefte, die ohne das Video kostenlos erhältlich sind (Adresse siehe unter „Kostenlose Broschüren zu Medienthemen“).

#### **Kinder, Glotze und Computer**

15 Minuten, 1995

In diesem Video werden Kinder selbst auf unterhaltsame Weise auf die positiven Möglichkeiten richtiger Mediennutzung hingewiesen.

#### **Lernen mit Medien – Leben mit Medien**

40 Minuten, 1996

Aktive Medienarbeit in Grund- und Hauptschule

#### **Manchmal hab'ich große Angst**

44 Minuten, 1993, bei allen kommunalen Bildstellen und Medienzentren ausleihbar  
Kinder und Jugendliche äußern sich zu ihren Fernsehgewohnheiten. Medienwissenschaftler berichten von Untersuchungsergebnissen der Medienwirkungsforschung.

#### **Medien im Kindergarten**

43 Minuten, 1987; bayerischer Dialekt, deshalb oft schwer verständlich  
Kindergartenkinder werden beim Fernsehen beobachtet und anschließend über ihre Eindrücke befragt. In einem zweiten Teil erarbeiten Kinder und Erzieherin eine Fotogeschichte.

#### **Rettet unsere Kinder – Bildschirmgewalt und ihre Folgen**

43 Minuten, 1998

In diesem Film wird die Brutalität der Fernseh-, Video- und Computerwelt, der heute Kinder und Jugendliche ausgesetzt sind, mit ihren Auswirkungen vor Augen geführt.

### 4. 16 mm – Filme zum Thema „Eltern und Kinder“

#### **Luzie taucht unter**

9 Minuten, Zeichentrickfilm, 1993

Luzie, ein kleines neugieriges Krokodil, langweilt sich, weil die Eltern keine Zeit zum Spielen haben. So geht sie allein auf Entdeckungsreise.

#### **Pingu hat Langeweile**

#### **Pingu ist eifersüchtig**

#### **Pingu läuft weg**

#### **Pingu und Pinga allein zu Hause**

je 5 Minuten, Zeichentrickfilm, 1991

Erlebnisse des Pinguins Pingu mit seinen Eltern, so wie sie auch Kinder täglich erleben.

# Jeder Freitag ist ein WALDTAG!

Erfahrungen der Kita „Kinderland“ in Pechüle bei der Umsetzung einer noch ungewöhnlichen Idee



Ausgehend von der Idee einer Waldkita beschäftigten wir uns sehr eingehend mit Filmen, Konzepten zur Waldkita, um schließlich daraus unsere eigene Idee zu entwickeln. Die mögliche Alternative für uns hieß **Waldtage**.

Im vergangenen Jahr begannen wir damit, ganze Tage im Wald „zu gestalten“. Anfangs geschah das in den Ferien, so nahmen

Über das besondere Profil von „Waldkindergärten“ ist in jüngster Zeit in den Medien häufig berichtet worden. Solche Beschreibungen machen neugierig und wecken Interesse. Wir sind eine kleine Kita in Pechüle mit etwa vierzig Kindern im Alter von ein bis elf Jahren. Unser Dorf liegt in einer landschaftlich schönen Gegend im Fläming. Doch bis zum nächsten Wald, durch den wir mit den Kindern wandern können, sind es ca. 1000 m.

Nach dem Vorbild der Waldkitas wollten wir die Umwelt gemeinsam mit den Kindern erkunden, ihnen die Besonderheiten der Heimat zeigen. Doch Waldkitas sind oft Halbtageseinrichtungen, und die Hortkinder werden weniger in diese Arbeit einbezogen. Der Betreuungsbedarf in unserer Gemeinde besteht aber von 6.00–17.00 Uhr, und wir müssen der differenzierten Arbeit in der großen Altersmischung, der offenen Arbeit und dem Situationsansatz Rechnung tragen.

auch die Hortkinder teil. Allmählich machten wir die Eltern mit der Idee vertraut, luden sie zu uns in den Wald ein. Aber auch als das Schuljahr begann, wollten die Kinder diese Tage fortsetzen. Mit elterlicher Unterstützung gelang es uns, die Hortkinder nach dem Unterricht in den Wald zu bringen. Doch diese Waldtage waren noch recht spontan, und es war stets eine umfangreiche Information der Eltern nötig.

Seit dem Frühjahr 1998 haben wir die Waldtage fest in unser Konzept aufgenommen. Die Vorbereitung läuft einfacher: Zuerst sprechen wir mit dem Träger die Idee der regelmäßigen Waldtage ab. Gemeinsam finden wir unseren „Wald-Stützpunkt“, und es soll auch eine Möglichkeit geben, um sich vor Regen zu schützen. Mit den Kindern erkunden wir den Wald und entdeckten eine Lichtung am Kiefernwäldchen, wo auch Laubbäume Schatten spenden. Auf

einer alten Eiche sollte dort schon vor vielen Jahren ein Baumhaus entstehen. Ameisenhaufen säumen den Waldrand, eine Wiese lädt zum Spielen und das Bardenitzer Fließ zum Entdecken und Forschen ein. Unweit von diesem Platz gibt es auch eine Schutzhütte, die unser zweiter Stützpunkt werden soll. Nun erfolgen die Absprachen mit dem Revierförster und Waldbesitzern. Auch sind die oft hohen Waldbrandstufen im Land Brandenburg ein Thema, das geregelt werden muss. Mit dem Revierförster verständigten wir uns darauf, daß er uns in der Kita benachrichtigt, wenn ein Besuch im Wald nicht möglich ist oder wir bestimmte Stellen meiden sollen. Festgelegt wird der Tag, an dem wir immer in den Wald gehen. Zu beachten war, dass die Hortkinder auch diesem Nachmittag in den Wald gehen können. Wir entschieden uns für den Freitag. Auch die Versorgung der Kinder ist zu bedenken, in Absprache mit der Küche bekommen wir das Mittagessen in den Wald geliefert.

So heisst es ab sofort jede Woche freitags mit Sack und Pack in den Wald. Alle Eltern bekommen von uns eine Karte, auf der genau eingezeichnet ist, wo sich unsere Stützpunkte befinden und wo wir im Wald zu finden sind.

#### **Organisation eines Waldtages:**

Freitags werden die Kinder in der Kita entgegengenommen, wie an anderen Tagen in der Woche auch. Morgens werden alle Sachen zusammengepackt, die voraussichtlich benötigt werden. Dazu gibt es schon eine Waldliste, auf der wichtige Dinge vermerkt werden, wie zum Beispiel Sanitasche, Getränke, Wassereimer, aber auch Windeln, Müllbeutel und vielleicht auch ein Buch oder die Lupen.

Die Kinder kommen mit Rucksäcken, haben ihre Vesperbrote darin und wenn nötig Wechselwäsche. Decken, Isomatten und

einen weiteren Wasserbehälter können wir bei einer Familie lagern, die ganz in der Nähe wohnt und uns diese Dinge immer freitags bereitstellt. Gut gerüstet und mit einem Wagen, in dem auch unsere Jüngsten Platz finden, ziehen wir los. Welchen Weg wir zum Wald gehen, bestimmen oft die Kinder oder auch die Situation. Wir müssen nur gegen 11.45 Uhr an unserem vereinbarten Treffpunkt sein, denn dann gibt es Mittagessen. Das Geschirr liefert die Küche mit, sodass wir keine Zeit für notwendige Aufräumarbeiten benötigen. Nach dem Essen gibt es meist eine Ruhepause, in der die größeren Kinder beraten, was sie am Nachmittag tun wollen oder wohin die Expedition hin gehen soll. Unsere Jüngsten freuen sich schon auf ihr Lager, und nach einer kurzen Geschichte schlafen sie tief und fest. In der Zwischenzeit werden die Hortkinder vom Bus abgeholt und können im Speiseraum der Küche essen, und wer möchte, kann auch noch die Hausaufgaben erledigen. Dann kommen auch sie in den Wald zu unserem Treffpunkt.

Von hier starten nun am Nachmittag neue Unternehmungen und Exkursionen. Die Kinder werden freitags aus dem Wald von den Eltern abgeholt und erzählen oft auf dem Rückweg von Erlebnissen, die sie im Wald hatten. Wir – die Erzieherinnen und die Kinder – genießen die Waldtage als zusätzliches Angebot und willkommene Bereicherung.

**Gern geben wir Informationen über den Waldtag an interessierte Erzieherinnen weiter:**

**Sigrid Höhne  
Kita „Kinderland“  
Zingelstraße 30  
14913 Pechüle  
Tel. 03 37 48 / 1 56 48**

## Kitazeitung

Einige Möglichkeiten, die Eltern auf den Kita-Alltag aufmerksam zu machen, das Interesse für die Einrichtungen zu wecken, wird genutzt mit regelmäßig erscheinenden Informationsblätter und Kitazeitungen. Im März 1998 lag eine erste Ausgabe einer solchen Broschüre aus der Kita „Kunterbunt“ in Lychen vor. Das monatlich herausgegebene Heft enthält Anregungen zur Gestaltung von Spielnachmittagen, Gedichte, Lieder und Kinderzeichnungen und macht auf besondere Veranstaltungen in der Einrichtung aufmerksam.

Über die Arbeit der Erzieherin in einer Kita-Gruppe der zwei- bis siebenjährigen Kinder berichtet die Nr. 1 der Zeitung der Kita „Sonnenschein“ in Bad Wilsnack. Lieder, Gedichte, Zeichnungen und eine Termin-Ankündigung (Seniorensingen, Babytreff, Frühlingstreff) gehören zum Inhalt. Auch die Kita „Olga Benario“ nutzt die Kitazeitung, um die Elternarbeit anzuregen. Über einen Ausflug der Schulanfänger, die Kinder zelten am Gleuensee, berichten hier die Erzieher.







Neben den Kitazeitungen werden in der Kita „Villa Kunterbunt“ in Crussow, der Kita „Haus Sonnenschein“ in Pritzwalk und der Kita „Sonnenschein“ in Bad Wilsnack auch bunte Wandtafeln mit Fotos, Veranstal-

tungshinweisen und Informationen für die Eltern gestaltet. Auch hiermit werden Kontakte zu den Eltern angeregt, das Gespräch zwischen Erzieherin und Eltern zielgerichtet gesucht



# Einrichtung eines „Waldkindergartens“

*Gemäß §§ 45–49 SGB VIII KJHG bedarf der Träger einer Einrichtung, in der Kinder oder Jugendliche ganztägig oder für einen Teil des Tages betreut werden oder Unterkunft erhalten, einer Erlaubnis durch das Landesjugendamt. Diese Erlaubnis ist zu versagen, zurückzunehmen oder zu widerrufen, wenn das Wohl der Kinder oder Jugendlichen in der Einrichtung gefährdet ist und der Träger der Einrichtung nicht bereit oder in der Lage ist, die Gefährdung abzuwenden.*

Aufbauend auf dieser gesetzlichen Grundlage hat das Landesjugendamt für den Betrieb von „Waldkindergärten“ folgende Rahmenbedingungen festgeschrieben, die vom Träger einer solchen Einrichtung jederzeit zu gewährleisten sind:

1. Das Waldgebiet, welches für die Betreuung der Kinder genutzt werden soll, ist dem Landesjugendamt konkret zu benennen.  
Dazu sind die Vorlage einer Flurkarte mit Kennzeichnung des Gebietes und ein schriftlicher Nachweis über die Zustimmung der zuständigen Forstverwaltung und ggf. des Eigentümers erforderlich.
2. Durch den Träger ist das Vorhandensein eines Notraumes zu gewährleisten, der beheizbar ist, die Möglichkeit zur Bereitung eines warmen Getränkes bietet und über eine Toilette verfügt.
3. Mit der zuständigen Forstverwaltung und den Waldarbeitern haben regelmäßige Absprachen zu erfolgen, um mögliche Gefahren durch Ast- oder Eisbruch, Waldarbeiten, Jagdzeiten o.ä. zu vermeiden.
4. Als Betreuungsrahmen wird vom Landesjugendamt die Betreuung von maximal 18 Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt mit einer maximalen Betreuungszeit von 5 Stunden in der Zeit von 8.00 Uhr bis 13.00 Uhr genehmigt.
5. Grundsätzlich ist das notwendige pädagogische Personal entsprechend der KitaPersVO zu gewährleisten, aber mindestens das Vorhandensein von zwei Mitarbeitern.  
Im Rahmen des notwendigen pädagogischen Personals sind Fachkräfte im Sinne von § 9 KitaPersVO zu beschäftigen.
6. Die Versorgung der Kinder mit einer Mahlzeit muss geklärt sein.
7. Die Ausrüstung der Gruppe hat folgende Dinge zu umfassen:
  - ein Mobiltelefon, welches ständig von den Mitarbeitern bei sich zu führen ist, mit einer Telefonliste der Notruftelefonnummern und den Telefonnummern der Eltern,
  - Erste-Hilfe-Ausrüstung,
  - Sitzunterlagen für jedes Kind (z.B. Isomatte),
  - Bollerwagen oder ähnliches Transportmittel für notwendige Dinge wie Mittel für Hygienemaßnahmen (z.B. Händereinigung, Fäkalienbeseitigung), Regenplane,
  - Getränke,
  - Utensilien für die pädagogische Arbeit.
8. Dem Landesjugendamt ist die pädagogische Konzeption zur Kenntnis zu geben.

**Ansprechpartner im Landesjugendamt:  
Frau Miericke Tel.: 03301/598341**

## Kooperation der Erziehungsträger ist notwendig im Kita-Ausschuss

*Die Kindertagesstätten sind sozialpädagogische, familienergänzende Einrichtungen der Jugendhilfe. Der spezifische Auftrag, Kinder bis zum Ende der Grundschulzeit zu fördern, zu erziehen, zu bilden, zu betreuen und zu versorgen (vgl. § 2 Kita-Gesetz), kann nur wirksam wahrgenommen werden, wenn eine Kooperation zwischen den verschiedenen Erziehungsträgern stattfindet. In diesem Zusammenhang bietet sich eine organisierte Form der Zusammenarbeit, der Partizipation und der Interessenvertretung an.*

*Im Land Brandenburg ist die Bildung eines solchen Gremiums (Kita-Ausschuss) im Kindertagesstätten-Gesetz verpflichtend vorgesehen (§ 7 Kita-Gesetz). Es liegt nicht im Ermessen des jeweiligen Trägers, solch einen Ausschuss zu bilden, es sei denn, daß zwingende Gründe dem entgegenstehen würden.*

*In Verbindung mit dieser Forderung wurde von Trägern der Wunsch geäußert, Empfehlungen zur Bildung des Kita-Ausschusses und zur Umsetzung von gesetzlichen Vorgaben zu erhalten.*

*Die Diskussion bei der Erarbeitung der Empfehlungen machte auf einige Problembereiche aufmerksam, die gleichermaßen für Kindertagesstätten in kommunaler oder freier Trägerschaft der Kita relevant werden können.*

*So ist der Kita-Ausschuss eindeutig kein beschließendes Organ im Sinne der Kommunalverfassung. Nach dem Willen des Gesetzgebers ist der Kita-Ausschuss aber wohl ein Gremium, das beschließende Kompetenzen hat, insbesondere hinsicht-*

*lich der pädagogischen Konzeption einer Einrichtung. Allerdings müssen die Selbstständigkeit des Trägers in Zielsetzung und Durchführung der Aufgaben und vor allem seine Finanz- und Personalhoheit unberührt bleiben.*

*Weiterhin zeigte es sich, dass eine Klarstellung der Position der Einrichtungsleiterinnen in dem Ausschuss erfolgen muss, um eine Kollision mit Träger- bzw. Mitarbeiterinteressen weitestgehend zu vermeiden.*

*Im Ergebnis können auch die vorliegenden Empfehlungen sicher nicht das Spannungsverhältnis zwischen Teilnehmungsrechten von Eltern und Erziehern und den Hoheitsrechten des Trägers beseitigen. Jedoch wurde mit der Herausgabe der Empfehlungen durch das Landesjugendamt die Hoffnung verbunden, die vor Ort notwendige Abstimmung und Diskussion zu vereinfachen.*

*Ein Hinweis zur Anwendbarkeit der Empfehlungen sei noch genannt. Die vorliegenden Empfehlungen wurden am 4. Dezember 1995 vom Landesjugendhilfeausschuss beschlossen.*

*Die im Punkt 7.2. der Empfehlungen aufgeführten Anhörungsrechte des Kita-Ausschusses sind aufgrund des Wegfalls des entsprechenden Absatzes im § 7 Kita-Gesetz (§ 7, Abs. 3 Kita-Gesetz war nur bis zum 31.7.1996 gültig) im Zuge der Gesetzesnovellierung nicht mehr zutreffend.*

**Frau Dr. Bredow  
Landesjugendamt**



## Empfehlungen

### zur Bildung von Kindertagesstätten-Ausschüssen im Land Brandenburg

beschlossen am 04.12.1995

#### Inhalt:

1. Gesetzliche Grundlagen
2. Wahl, Benennung, Zusammensetzung des Kita-Ausschusses
3. Vertretung des Trägers im Kita-Ausschuß
4. Vertretung der Mitarbeiter im Kita-Ausschuß
5. Vertretung der Eltern im Kita-Ausschuß
6. Arbeit zu Schwerpunktthemen
7. Aufgaben
  - 7.1. Beschlußrechte
  - 7.2. Anhörungsrechte
8. Verantwortung des Trägers

Das gleichberechtigte Zusammenwirken von Laien und professionellen Kräften, von Eltern, Erziehern und Vertretern des Trägers einer Kita in einem Kita-Ausschuß eröffnet Chancen der Partizipation und der Mitverantwortung in der Kinderbetreuung. Eine wesentliche Voraussetzung des Gelingens ist die Bereitschaft aller Beteiligten zur gegenseitigen Akzeptanz unterschiedlicher Kompetenzen, unterschiedlicher Sichtweisen und verschiedener Bedarfslagen, die in die Arbeit eines solchen Gremiums eingebracht werden.

#### 1. Gesetzliche Grundlage

*„In jeder Einrichtung soll ein Kindertagesstätten-Ausschuß gebildet werden.“*

Diese als Soll-Bestimmung formulierte Verpflichtung richtet sich an den Träger einer Kindertageseinrichtung.

Der Pflicht zur Bildung eines solchen Ausschusses liegt die Annahme zugrunde, daß der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Kindertagesstätte nur in engem Zusammenwirken mit den Eltern und anderen Erziehungsberechtigten wirksam wahrgenommen werden kann.

Ausnahmen sind denkbar, wenn zwingende Gründe der Bildung eines Ausschusses entgegenstehen. Denkbar ist etwa, daß in kleineren Gemeinden nur ein Ausschuß für mehrere Einrichtungen gebildet werden kann; wenn die Eltern auf die Bildung eines solchen Ausschusses bewußt verzichten, kann er nicht eingerichtet werden.

Der Kita-Ausschuß stellt neben anderen möglichen Formen der Elternbeteiligung ein demokratisches Gremium dar, in dem gemeinsame Verantwortung für die Gestaltung des Lebens der Kinder ihren Ausdruck findet.

Hier treffen sich die verantwortlichen Erwachsenen, informieren sich, sprechen sich ab und arbeiten vertrauensvoll zum Wohl der Kinder zusammen.

## 2. Wahl, Benennung, Zusammensetzung des Kita-Ausschusses

*„Er (der Kindertagesstättenausschuß) 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.“*

Der Kita-Ausschuß muß drittelparitätisch besetzt sein, damit die drei Gruppen, die gemeinsam für das Wohl der Kinder Verantwortung tragen, gleichberechtigt vertreten sind.

Vor allem bei kleinen Einrichtungen wird man es nicht immer erreichen können, daß mehr als eine Person je Beteiligtenkreis vertreten ist. Entscheidend ist, daß bei Beschlußfassungen jeder der drei Beteiligtenkreise mit gleichen Stimmanteilen vertreten ist.

Der Kita-Ausschuß sollte sich eine Geschäftsordnung geben, in der abstimmungsbedürftige Angelegenheiten geregelt sind. Exemplarisch seien die folgenden genannt:

- Anzahl der Ausschußmitglieder,
- Zeitpunkt der Wahl und Benennung der Ausschußmitglieder,
- „Amtsperiode“ des Ausschusses,
- Modalitäten der Mitgliederbestimmung,
  - Benennung durch den Träger (bei gemeindlichen Trägern §§ 104, 50 GO)

- Wahl aus dem Kreis der Beschäftigten
- Wahl aus dem Kreis der Eltern (1 oder 2 Stimmen pro Kind/pro Elternpaar?)
- Stellvertretung der Ausschußmitglieder,
- Übertragbarkeit der Stimmen (z.B. bei Abwesenheit oder Vakanz im Sinne von Beeinträchtigung bei der Wahrnehmung des Stimmrechts),
- Bestimmung des Vorsitzes,
- Öffentlichkeit von Sitzungen,
- Rederecht für Nichtmitglieder,
- Hinzuziehung von Sachverständigen,
- Einberufen von Sitzungen und Aufstellen der Tagesordnung (z.B. auf Antrag eines Ausschußmitgliedes oder auf Antrag von mindestens 2 Elternpaaren/Alleinerziehenden),
- Beschlußfähigkeit,
- Tagungsrhythmus,
- Geschäftsführung, Protokollführung und
- Änderung der Geschäftsordnung.

Für den Beschluß der Geschäftsordnung und für deren Änderungen sollten qualifizierte Mehrheiten gefordert werden, beispielsweise eine Mehrheit in jeder Gruppe der Beteiligten.

## 3. Vertretung des Trägers im Kita-Ausschuß

Der Träger benennt seine Vertreter. Da der Träger in den seltensten Fällen genauso viele Vertreter benennen kann wie die Elternschaft oder das Erzieherteam, kann festgelegt werden, daß der Träger, selbst wenn er mit nur einer Person vertreten ist, ebenso viele Stimmanteile besitzt wie die Elternschaft und das Erzieherteam (s. 2.).

Für Einrichtungen in kommunaler Trägerschaft sei in diesem Zusammenhang auf § 104 in Verbindung mit § 50 der Gemeindeordnung des Landes Brandenburg verwiesen, wo die Vertretung der Gemeinde in Unternehmen und Einrichtungen (hier Kita-Ausschuß) näher bestimmt ist.

Dort, wo ein Träger in mehreren Kita-Ausschüssen vertreten ist (z.B. in Städten), wird er leicht dazu neigen, Leiterinnen/Leiter (oder auch Erzieherinnen) als Trägervertreter zu benennen. Rechtlich ist dies wohl möglich, aber nicht in jedem Falle zu empfehlen.

Hat der Träger vor, die Leitung der Kita als Trägervertretung einzusetzen, so sollte er dies mit eindeutigen Vorgaben an die Leitung verbinden.

Einrichtungsleiterin/Leiter, die/der für den Kita-Ausschuß durch den Träger benannt wurde, sollte den Mitgliedern des Ausschusses erläutern, daß sie/er ausschließlich die Interessen des Trägers vertritt und nicht etwa die Interessen der Mitarbeiterinnen.

Dort, wo Trägerinteressen in Kollision mit Mitarbeiterinteressen treten können, ist eine Vertretung des Trägers durch die Kita-Leiterin oder andere Mitarbeiterinnen nicht zu empfehlen.

#### **4. Vertretung der Mitarbeiter im Kita-Ausschuß**

Die Mitglieder aus dem Kreis der Beschäftigten werden von den Beschäftigten selbst gewählt. Zu empfehlen wäre, dies in geheimer Wahl durchzuführen, um wirklich diejenigen herauszufinden, durch die sich der Großteil des Teams am besten vertreten fühlt. Wird in der Kita in altersmäßig unter-

schiedlich organisierten Einheiten (Krippe, Hort) gearbeitet oder sind spezielle Arbeitsbereiche vorhanden (z.B. Integrations-, Fördergruppen), wäre es günstig, wenn diese Strukturen im Ausschuß jeweils auch durch Vertreter besetzt werden.

Der Einsatz der Leitung der Kita als Mitarbeitervertretung kann zu Interessenkonflikten führen und ist deshalb nicht unproblematisch.

#### **5. Vertretung der Eltern im Kita-Ausschuß**

Die Mitglieder aus dem Kreis der Eltern werden ebenfalls gewählt. Es ist wenig effektiv, daß sich hier alle Eltern der Kinder, die die Kita besuchen, zur Wahl stellen. Im Vorfeld sollte unter den Eltern abgeklärt werden, wer bereit wäre, im Ausschuß mitzuarbeiten, wer sich zur Wahl stellen würde und wer für bestimmte thematische Schwerpunkte Interesse mitbringt. In diesem Zusammenhang müßten die Eltern auf Aufgaben, die mit der Arbeit im Ausschuß verbunden sind, vorbereitet werden.

Es liegt nahe, daß die organisatorische Vorbereitung zumeist in Verantwortung der Erzieherschaft der Kita liegen wird, denkbar sind aber auch Initiativen der Elternschaft bei der Vorbereitung der Wahl.

Danach sollte die Wahl erfolgen. Dies ist möglich in Form einer Wahlveranstaltung, in deren Rahmen Rückfragen an die Kandidaten gestellt werden können, um deren Geeignetheit besser einzuschätzen.

Vorstellbar wäre auch, daß die Elternvertreter an einem bestimmten Tag innerhalb der Öffnungszeiten der Einrichtung gewählt werden. Damit erspart man den Eltern einen

zusätzlichen Gang zur Wahl und den Erziehern organisatorischen Mehraufwand. Gleichzeitig werden dadurch hohe Beteiligung und Aufmerksamkeit gewährleistet.

Die Namen der gewählten Elternvertreter können im Anschluß an die erfolgte Wahl beispielsweise in Form eines Aushanges in der Kita bekanntgegeben werden.

## 6. Arbeit zu Schwerpunktthemen

Einer Überlegung wert erscheint, die Wahl der Ausschußmitglieder entsprechend bestimmter Themenschwerpunkte zu vollziehen, die beispielsweise auf Vorschlägen des vorherigen Kita-Ausschusses beruhen. So könnten die Schwerpunkte der Arbeit dann in bestimmten Zeitabschnitten anders gelagert sein, und dies wird wiederum auch eine Beteiligung von bestimmten Erziehern, Eltern oder auch Trägervertretern bedingen.

Eine Möglichkeit für ein Einbeziehen einer breiten und interessierten Öffentlichkeit ist das Hinzuholen von fachkompetenten Personen (Hinzuziehung von Sachverständigen) zu bestimmten Schwerpunktthemen in die Sitzungen des Ausschusses. Auch die Diskussion mit ehemaligen Kita-Eltern, mit Vertretern von Berufsgruppen, die das Kita-Leben berühren (Kinderärzte, Beratungs- und Aufsichtsbehörden), kann die Arbeit des Ausschusses fachlich qualifizieren und beleben.

Die Bedeutung des Kita-Ausschusses vor Ort wird sich u.a. dadurch ergeben, wie es der Ausschuß versteht, die Bedürfnisse der Kinder und Eltern zu artikulieren und auch Verbindungen der Kita-Fragen zu anderen Problemstellungen im Einzugsbereich zu berücksichtigen.

Wie aus der nachfolgenden Darlegung der Aufgaben des Kita-Ausschusses hervorgeht, kann dabei auch der Kontakt zum örtlich zuständigen Jugendhilfeausschuß hilfreich sein, um gerade in Konfliktfeldern (Öffnungszeiten gem. § 9, Abs.2 Kita-Gesetz, Elternbeiträge gem. § 17 Kita-Gesetz, Trägerwechsel, insbesondere in Zusammenhang mit §§ 4,5,6 und 14 Kita-Gesetz...) unter Einbeziehung der vorhandenen fachlichen Kompetenzen sinnvolle Problemlösungen zu erarbeiten.

Dieser aus Sicht des Landesjugendamtes sehr interessante Weg zur Gestaltung des Lebens in und mit der Kita kann im Ergebnis eine abgestimmte perspektivische Planung in bezug auf die Kita und hinsichtlich der Bedürfnisse ihrer Nutzer mit sich bringen (z.B. die Anbindung anderer Jugendhilfeeinrichtungen wie Freizeitstätten an die Kita oder die Mischung verschiedener Altersgruppen in der Einrichtung). In diesem Zusammenhang sollten eine gezielte Einstimmung und Motivierung der Eltern und eine Werbung für dieses Vorhaben die Vorbereitungen zur Wahl des Ausschusses begleiten.

Zu bedenken ist hierbei, daß durch eine temporäre Mitgliedschaft die Ansprechpartner öfter wechseln und auch das Vorhandensein von „stabilen und bewährten“ Ansprechpartnern von Vorteil sein kann. Bei Einrichtungen, wo dies von der Anzahl der Ausschußmitglieder her gewährleistet werden kann, bietet es sich aus diesem Grund an, neben den wechselnden Ausschußmitgliedern einen Stamm von „festen“ Mitgliedern zu haben.

Vor- und Nachteile beider Varianten müssen vor Ort diskutiert werden, denn wichtig sind nicht die allgemeinen Verfahrensregeln und die besten Geschäftsordnungen, sondern das lebendige und konstruktive

Miteinander der Erwachsenen zum Wohle der Kinder.

## 7. Aufgaben

Um die o.g. Verantwortung aller Erziehungsträger an der Gestaltung des Lebens in der Kita zu gewährleisten, berät der Kindertagesstätten-Ausschuß im Rahmen der geltenden gesetzlichen Bestimmungen über alle Fragen, die die Betreuung der Kinder in der Kita berühren.

Zu beachten ist, daß insgesamt bei den Mitwirkungsrechten ein Spannungsverhältnis zwischen Selbständigkeit des Trägers in Zielsetzung und Durchführung seiner Aufgaben (§ 7 Abs.2 Kita-Gesetz) und den Beteiligungsrechten der Erziehungsberechtigten (§ 4 Kita-Gesetz) sowie der Informationspflicht des Trägers gegenüber seinen Beschäftigten (§ 5 Kita-Gesetz) besteht.

### 7.1. Beschlußrechte des Kita- Ausschusses

*„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.“*

Der Kindertagesstätten-Ausschuß **beschließt** ausdrücklich, und so ist es im Gesetz vorgesehen:

a) die täglichen Öffnungszeiten und die Schließzeiten der Einrichtung. Der örtliche Träger der öffentlichen

Jugendhilfe genehmigt die Öffnungszeiten, im Konfliktfall entscheidet der Jugendhilfeausschuß (vgl. § 9 Abs.2 Kita-Gesetz),

b) die pädagogische Konzeption der Einrichtung (vgl. § 7 Abs.2 Kita-Gesetz).

Wesentliche Eckpunkte einer pädagogischen Konzeption sind im § 3 des Kita-Gesetzes (Aufgaben und Ziele) genannt.

Für die Beratungen zur pädagogischen Konzeption bieten sich u.a. folgende Bereiche an, wobei der Ausschuß jedoch keine bindenden Beschlüsse fassen kann:

aa) Fortbildung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ( § 13 KitaPersVO), insbesondere in bezug auf eine spezifische pädagogische Ausrichtung der Kita,

bb) Ausgaben für pädagogische Ausstattung (Inventar, feste und mobile Spielgeräte, sonstiges pädagogisches Material und Geräte, Spielzeug) für die Kita im Rahmen der zur Verfügung gestellten Mittel,

cc) bauliche und räumliche Voraussetzungen,

dd) Aufnahmekriterien, insbesondere in bezug auf eine spezifische pädagogische Ausrichtung der Kita,

ee) Kriterien der Gruppenzusammensetzung und Gruppenbetreuung,

ff) Spielfeste, Wandertage, Projektwochen u.a.m. .

Die Beschlüsse über Öffnungszeiten und pädagogische Konzeption binden den Träger und verpflichten ihn, ggf. entsprechend tätig zu werden, soweit dies im Einzelfall zulässig ist.



Beschlüsse, die den Träger der Einrichtung in der Ausübung seiner Personalhoheit, seiner Finanzhoheit oder – bei öffentlichen Trägern – in seiner umfassenden Entscheidungszuständigkeit bei der Erfüllung seiner Selbstverwaltungsaufgabe gem. § 3 Abs. 2 GO behindern, kommen dem Kita-Ausschuß nicht zu und sind für den Träger unbeachtlich.

So kann z.B. der konkrete Einsatz einer bestimmten Erzieherin für eine bestimmte Gruppe nicht beschlossen, wohl aber darüber diskutiert werden, welcher fachliche Betreuungsbedarf in den einzelnen Gruppen besteht.

Auch kann der Kita-Ausschuß nicht den Haushaltsansatz für pädagogisches Material beschließen, wohl aber die mit den bereitgestellten Mitteln zu tätigen Anschaffungen (oder sonstigen Ausgaben), soweit diese dem von dem Träger festgelegten Zweck entsprechen.

Eine Diskussion über die Fortbildung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sieht § 13 Abs.3 KitaPersVO ausdrücklich vor: „Der Kindertagesstätten-Ausschuß diskutiert mindestens einmal im Jahr bestehende Fortbildungsangebote und die Inanspruchnahme der Angebote durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Einrichtung.“

### 7.2. Anhörungsrechte des Kita-Ausschusses\*

*„Bei der Einstellung und Entlassung von Beschäftigten soll der Träger dem Kindertagesstätten-Ausschuß im Rahmen der rechtlichen Zulässigkeit Gelegenheit zur Stellungnahme geben.“*

Dem Kita-Ausschuß soll gem. § 7 Abs.3 im Rahmen der rechtlichen Zulässigkeit **Gelegenheit zur Stellungnahme** bei der Einstel-

lung und Entlassung von Beschäftigten gegeben werden.

Es handelt sich um eine als Sollbestimmung formulierte Verpflichtung des Trägers; sie ist in der Regel zu erfüllen. Ausnahmen sind jedoch zulässig, wenn zwingende Gründe entgegenstehen (z.B. kurzfristig notwendige Einstellung einer Vertretungskraft, sofortige Suspendierung vom Dienst).

Die rechtliche Zulässigkeit ist dort nicht mehr gegeben, wo die Grundsätze des Datenschutzes verletzt werden.

Der Träger ist in seiner Entscheidung frei, er soll das Votum des Kita-Ausschusses zwar in seine Überlegungen einbeziehen, kann aber abweichende Entscheidungen treffen.

## 8. Verantwortung des Trägers

Der Träger entscheidet im Rahmen seiner Organisationshoheit, ob er eine Kita betreibt, er entscheidet im Rahmen des § 3 Kita-Gesetz über die Ziele, die er mit dem Betreiben der Kita verfolgt, und er entscheidet über den Einsatz von Personal und Finanzen.

Diese Angelegenheiten führt er selbständig aus und gewährleistet das rechtmäßige Handeln.

Dabei setzt er auch die vom Kita-Ausschuß nach § 7 Abs. 2 und § 9 Abs. 2 gefaßten Beschlüsse um, soweit diese rechtlich zulässig sind.

\* Punkt 7.2. entfällt

Seit 01.08.1996 gilt nur noch § 7 Absatz 1 und 2 des Kita-Gesetzes. Der Absatz 3 des § 7 Kita-Gesetz (Stellungnahme des Kita-Ausschusses zur Einstellung und Entlassung von Beschäftigten) wurde in die neue Regelung des Gesetzes nicht wieder aufgenommen.

# Beteiligungsrechte des Kita-Ausschusses

## Kita-Ausschuß

Beteiligungsrechte  
§ 7 Abs. 2 u. 3 KitaG,  
§ 9 Abs. 2 KitaG

## Gemeinde

Recht auf kommunale  
Selbstverwaltung  
Art. 28 Abs. 2 GG

### Ob ?

Soll eine Kita betrieben werden?

( - )

Organisationshoheit  
gebunden durch  
§ 3 Abs. 2 GO,  
§ 12 Abs. 5 KitaG

### Ob ?

Wie soll die Kita betrieben werden?

( - )

Pädagogik  
Organisation  
Öffnungszeiten

Beschlußrechte § 7 Abs. 2 KitaG  
§ 9 Abs. 2 KitaG

z.B. Gruppengröße,  
Kriterien der Gruppenzusammensetzung,  
Tagesablauf, Verpflegung,  
Gestaltung der Hausaufgabenbetreuung im Hort  
Öffnungszeiten

Beratung,  
Stellungnahme  
§ 7 Abs. 3 KitaG

#### Ziele

Trägerbindung im Rahmen  
von § 3 KitaG durch  
objektiven Bedarf  
(nicht durch Bedürfnisse des  
Kita-Ausschusses)

Durchführung im Rahmen  
der zur Verfügung gestellten  
Haushaltsmittel, soweit  
rechtlich zulässig

#### Personalentscheidungen

Personalhoheit,  
gebunden durch Arbeitsrecht  
und Datenschutz

#### Finanzen

z.B. Elternbeiträge

#### Durchführung der Aufgaben

z.B. laufende Verwaltung:  
Gewährleistung des recht-  
mäßigen Handelns

( - )

( - )

# Erste Verwaltungsvorschriften zur Änderung der VVKita-Räume

## (1.ÄVVKita-Räume – 1.ÄVVKIRAUM)

Vom 27. April 1998

Aufgrund des § 23 Abs. 2 des Kindertagesstättengesetzes vom 10. Juni 1992 (GVBl. I S. 178), zuletzt geändert durch Gesetz vom 17. Dezember 1996 (GVBl. I S. 358), bestimmt die Ministerin für Bildung, Jugend und Sport:

### 1 – Änderung der VVKita-Räume

Die Verwaltungsvorschriften über die räumlichen Voraussetzungen zur Erteilung einer Erlaubnis zum Betrieb einer Kindertagesstätte gemäß § 45 SGB VIII (VVKita-Räume – VVKIRAUM) vom 13. April 1995 (ABl.-MBlS S. 297) werden wie folgt geändert:

#### 1. Nummer 1 wird wie folgt gefaßt:

„(1) Diese Verwaltungsvorschriften regeln die Prüfung von Voraussetzungen zur Erteilung einer Erlaubnis zum Betrieb einer Kindertagesstätte gemäß § 45 SGB VIII. Diese Verwaltungsvorschriften sind mit der Maßgabe anzuwenden, daß in der Abwägung zwischen der Sicherung des Bestandes der Kindertagesstätte, der Gewährleistung eines geeigneten Platzangebotes und den Nutzungsanforderungen dem Kindeswohl in bestmöglicher Weise entsprochen wird.

(2) Sie gelten für Einrichtungen der Kindertagesbetreuung gemäß § 2 Abs. 1

und 2 Kita-Gesetz des Landes Brandenburg vom 10. Juni 1992, zuletzt geändert durch Gesetz vom 17. Dezember 1996. Diese Verwaltungsvorschriften gelten nicht für Einrichtungen, in denen die zu betreuenden Kinder beständig wechseln (z.B. Betreuungsstuben in Kaufhäusern) oder in denen sich die Kinder in der Regel nur über einen kurzen Zeitraum und nur an wenigen Tagen in der Woche aufhalten mit der Folge, daß die Dauer der Anwesenheit in der Einrichtung für das einzelne Kind sehr kurz ist. Auch gelten diese Verwaltungsvorschriften nicht für Räumlichkeiten, die der Betreuung einzelner Kinder – bis zu fünf, ohne die Kinder der Betreuungsperson – dienen (z.B. Tagespflege).

(3) Der Träger der Einrichtung ist nach § 45 (4) SGB VIII auf weitergehende Anforderungen nach anderen Rechtsvorschriften hinzuweisen.

#### 2. Nummer 2 wird wie folgt geändert:

a) In Absatz 1 Satz 1 wird das Wort „kurzfristig“ durch das Wort „vorübergehend“ ersetzt.

b) Absatz 2 Satz 1 wird wie folgt gefaßt:

„In Neubauten sollen die pädagogisch genutzten Räume im Erdgeschoß einen direkten Zugang zur Freifläche haben“.

3. Nummer 3 wird wie folgt geändert:

- a) Absatz 1 wird ergänzt um folgenden Satz 2:  
„Abweichungen können in begründeten Einzelfällen durch das Landesjugendamt zugelassen werden, wenn der zeitliche Betreuungsumfang erheblich verkürzt ist“.
- b) Absatz 2 Satz 3 wird wie folgt gefaßt:  
„In Kindertagesstätten, die Schulräume nutzen, gehören zur Spielfläche alle während der Öffnungszeiten grundsätzlich nutzbaren und erreichbaren Räume, abzüglich der Stellfläche der Schultische“.
- c) Absatz 3 wird wie folgt gefaßt:  
„Sanitärräume, Wirtschaftsräume und Flure, die Durchgänge und Fluchtwege sind, sind nicht zur Spielfläche zu zählen“.

4. Nummer 4 wird wie folgt geändert:

- a) Absatz 3 wird um folgenden Satz 3 ergänzt:  
„Der Hauptspielraum und die damit verbundenen Nebenräume einer Gruppe sind regelmäßig pädagogisch genutzte Räume im Sinne dieser Vorschrift“.
- b) Absatz 4 wird wie folgt gefaßt:  
„Die regelmäßig pädagogisch genutzten Räume der Gruppen sollen keine notwendigen Durchgänge für Kinder anderer Gruppen sein“.
- c) Nach Absatz 4 wird folgender neuer Absatz 5 eingefügt:

„Ein Raum der Kindertagesstätte, der nicht Hauptspielraum einer Gruppe sein darf, soll mit Geräten und Einbauten zur Bewegungsförderung ausgestaltet sein.“

- d) Der vormalige Absatz 5 wird zu Absatz 6.

5. Nummer 5 wird wie folgt geändert:

- a) Die Überschrift wird wie folgt gefaßt:  
„Sonstige Räume“
- b) Nach Absatz 1 wird folgender neuer Absatz 2 eingefügt:  
„Es muß eine räumliche Gelegenheit zum kurzfristigen Aufenthalt erkrankter Kinder, getrennt vom sonstigen pädagogischen Betrieb, geschaffen werden“.
- c) Der vormalige Absatz 2 wird zu Absatz 3.

6. Nummer 6 wird wie folgt geändert:

- a) In Absatz 2 werden Satz 1 und 2 wie folgt geändert:  
„Im Sanitärbereich sollen für zehn Kinder eine Toilette und eine Waschgelegenheit vorhanden sein. Es muß in jeder Einrichtung mindestens eine Kinderbadewanne oder Duschgelegenheit vorhanden sein. Wird eine größere Zahl von Kleinkindern betreut, muß ein Fäkalabfuß vorhanden sein.“
- b) Absatz 3 Satz 1 wird wie folgt gefaßt:

„Bei der Gestaltung der Toiletten ist für einen ausreichenden Schutz der Intimsphäre zu sorgen.“

7. Nummer 8 Satz 1 wird wie folgt gefaßt:  
„Für Spielmöglichkeiten im Freien soll für jedes Kind ein Flächenanteil von wenigstens zehn Quadratmeter unbebauter Freifläche vorhanden sein.“

8. Nummer 9 wird wie folgt geändert:

a) Die Überschrift wird wie folgt geändert:

„Gruppen in Kindertagesstätten“

b) Absatz 2 Satz 4 wird wie folgt gefaßt:

„Flurnischen, Eingangshallen und Ähnliches sind nicht regelmäßig genutzte pädagogische Räume im Sinne dieser Vorschrift.“

9. In Nummer 10 Absatz 2 Satz 1 werden die Worte „bis zum 30. Juni 1996“ gestrichen.

10. Nummer 11 und 12 werden gestrichen.

11. Nummer 13 wird zu Nummer 11.

12. In Nummer 11 Satz 2 wird die Jahreszahl „1999“ durch „2002“ ersetzt.

13. Nummer 14 wird zu Nummer 12.

14. In Nummer 12 Absatz 2 wird die Jahreszahl „2003“ durch „2005“ ersetzt.

## 2 – Inkrafttreten

Diese Verwaltungsvorschriften treten am 4. Mai 1998 in Kraft.

Potsdam, den 27. April 1998

Die Ministerin für Bildung,  
Jugend und Sport

Angelika Peter

## II. Nichtamtlicher Teil

### Information über die geltende Fassung der Verwaltungsvorschriften über die räumlichen Voraussetzungen zur Erteilung einer Erlaubnis zum Betrieb einer Kindertagesstätte gemäß § 45 SGB VIII (VVKita-Räume – VVKIRAUM)

Vom 13. April 1995 (ABl.-MBS S. 297)

geändert durch die ersten Verwaltungsvorschriften zur Änderung der VV-Kita-Räume vom 27. April 1998

Aufgrund des § 23 Abs. 2 des Kindertagesstättengesetzes (Kita-Gesetz) vom 10. Juni 1992 (GVBl. I S. 178), zuletzt geändert durch Gesetz vom 17. Dezember 1996 (GVBl. I S. 358), bestimmt die Ministerin für Bildung, Jugend und Sport:

#### Abschnitt 1

##### 1 – Geltungsbereich

(1) Diese Verwaltungsvorschriften regeln die Prüfung von Voraussetzungen zur Erteilung einer Erlaubnis zum Betrieb einer Kindertagesstätte gemäß § 45 SGB VIII. Diese Verwaltungsvorschriften sind mit der Maßgabe anzuwenden, daß in der Abwägung zwischen der Sicherung des Bestandes der Kindertagesstätte, der Gewährleistung eines geeigneten Platzangebotes und den Nutzungsanforderungen dem Kindeswohl in bestmöglicher Weise entsprochen wird.

(2) Sie gelten für Einrichtungen der Kindertagesbetreuung gemäß § 2 Abs. 1 und 2

Kita-Gesetz des Landes Brandenburg vom 10. Juni 1992, zuletzt geändert durch Gesetz vom 17. Dezember 1996. Diese Verwaltungsvorschriften gelten nicht für Einrichtungen, in denen die zu betreuenden Kinder beständig wechseln (z.B. Betreuungsstuben in Kaufhäusern) oder in denen sich die Kinder in der Regel nur über einen kurzen Zeitraum und nur an wenigen Tagen in der Woche aufhalten mit der Folge, daß die Dauer der Anwesenheit in der Einrichtung für das einzelne Kind sehr kurz ist. Auch gelten diese Verwaltungsvorschriften nicht für Räumlichkeiten, die der Betreuung einzelner Kinder – bis zu fünf, ohne die Kinder der Betreuungsperson – dienen (z. B. Tagespflege).

(3) Der Träger der Einrichtung ist nach § 45 (4) SGB VIII auf weitergehende Anforderungen nach anderen Rechtsvorschriften hinzuweisen.

#### Abschnitt 2

##### Mindestanforderungen an Räume von Kindertagesstätten

##### 2 – Lage der Räume und bauliche Gestaltung

(1) Räume, in denen sich Kinder nicht nur vorübergehend aufhalten, müssen ausreichend mit Tageslicht beleuchtet und natürlich belüftbar sein. Zum Schutz gegen übermäßige Sonneneinwirkung sind geeignete Sonnenschutzvorrichtungen vorzusehen. Die Räume der Kindertagesstätte müssen so gestaltet und ausgestattet sein, daß in geeigneter Weise für eine genügende Schallabsorption gesorgt ist.

(2) In Neubauten sollen die pädagogisch genutzten Räume im Erdgeschoß einen direkten Zugang zur Freifläche haben. Die

regelmäßige Nutzung von Räumen in Obergeschossen durch Kinder bis zum vollendeten zweiten Lebensjahr oder durch Kinder, deren Beweglichkeit durch eine Behinderung eingeschränkt ist, ist unzulässig, wenn hierdurch im Brandfall die Rettung der Kinder beeinträchtigt wird.

(3) Ein- und Ausgänge des Gebäudes, die unmittelbar auf den Straßenverkehr führen, müssen mittels einer Durchlaufsperre so gesichert sein, daß eine Gefährdung der Kinder beim Verlassen des Gebäudes gemindert wird.

(4) Die Räume müssen toxikologisch unbedenklich errichtet und ausgestattet sein. Vorzugsweise sollen weitgehend naturbelassene Materialien Verwendung finden, die gesundheitliche Beeinträchtigungen ausschließen und möglichst einer Wiederverwertung zugeführt werden können oder gefahrlos zu entsorgen sind.

### 3 – Mindestspielfläche

(1) Für jedes in einer Kindertagesstätte aufgenommene und regelmäßig betreute Kind muß eine Mindestausstattung von 3,5 Quadratmeter Spielfläche gewährleistet sein. Abweichungen können in begründeten Einzelfällen durch das Landesjugendamt zugelassen werden, wenn der zeitliche Betreuungsumfang erheblich verkürzt ist.

(2) Als Spielfläche gelten die Flächen in allen Räumen, die für die Nutzung durch die Kinder vorgesehen sind und die für die Kinder im Grundsatz jederzeit nutzbar und erreichbar sind. Zur Spielfläche sind auch Flächen zu zählen, die überwiegend zum Schlafen genutzt werden, abzüglich der Bettenstellflächen oder der Liegenregale. In

Kindertagesstätten, die Schulräume nutzen, gehören zur Spielfläche alle während der Öffnungszeiten grundsätzlich nutzbaren und erreichbaren Räume, abzüglich der Stellfläche der Schultische.

(3) Sanitärräume, Wirtschaftsräume und Flure, die Durchgänge und Fluchtwege sind, sind nicht zur Spielfläche zu zählen.

### 4 – Raumprogramm

(1) Das Raumangebot soll eine möglichst flexible und differenzierte Nutzung der Räume und die Betreuung von Kindern verschiedener Altersgruppen ermöglichen. Die Nutzung der Räumlichkeiten der Kindertagesstätte für Aktivitäten der Nachbarschaft und die gemeinsame Nutzung von Freiflächen ist möglich und sinnvoll, wenn sie dem Auftrag der Kindertagesstätte nicht zuwiderläuft.

(2) Die Anordnung der Räume soll ein ungestörtes Miteinander der Kinder und der verschiedenen Gruppen innerhalb einer Einrichtung ermöglichen.

(3) Es soll für jede Gruppe ein Hauptspielraum von in der Regel wenigstens 50 vom Hundert der Spielfläche gemäß Nummer 3 Abs. 1 vorhanden sein, der direkt mit einem Nebenraum verbunden ist, damit voneinander unabhängige Tätigkeiten der Kinder einer Gruppe möglich sind. Die Nebenräume können durch flexible Wände zu einem großen Raum verbunden werden. Der Hauptspielraum und die damit verbundenen Nebenräume einer Gruppe sind regelmäßig pädagogisch genutzte Räume im Sinne dieser Vorschrift.

(4) Die regelmäßig pädagogisch genutzten Räume der Gruppen sollen keine notwen-

digen Durchgänge für Kinder anderer Gruppen sein.

(5) Ein Raum der Kindertagesstätte, der nicht Hauptspielraum einer Gruppe sein darf, soll mit Geräten und Einbauten zur Bewegungsförderung ausgestattet sein.

(6) Die stetige oder regelmäßig wiederkehrende Doppelnutzung von Hauptspielräumen durch verschiedene Kindergruppen (Vormittags- und Nachmittagsbetreuung) ist nicht zulässig. Durch diese Bestimmungen soll nicht die Möglichkeit einer gemeinsamen Nutzung von Räumen im gemeinsamen Betrieb von Grundschule und Kindertagesstätte, im Rahmen einer offenen Kinderarbeit oder eine Bereitstellung der Räume der Kindertagesstätte für Belange der Nachbarschaft behindert werden. Davon unberührt bleibt der Grundsatz, daß diese Nutzungsformen den Betrieb der Kindertagesstätte nicht beeinträchtigen dürfen.

### 5 – Sonstige Räume

(1) In den Räumen der Kindertagesstätte soll, möglichst im zentralen Bereich, Gelegenheit für Elterngespräche und Besprechungen geschaffen sein.

(2) Es muß eine räumliche Gelegenheit zum kurzfristigen Aufenthalt erkrankter Kinder, getrennt vom sonstigen pädagogischen Betrieb, geschaffen werden.

(3) In jeder Kindertagesstätte müssen ausreichend Abstellflächen bereitstehen. Der Abstellraum zur Aufbewahrung von Reinigungs- und Sanitärmaterial und anderen giftigen oder gefährlichen Stoffen muß abschließbar sein.

### 6 – Küchen- und Sanitärbereich

(1) Um eine gesunde Ernährung und Versorgung der Kinder zu gewährleisten, sollen Kindertagesstätten mit Küchen ausgestattet sein, in denen das Essen für die Kinder hergestellt wird. Wird die Kindertagesstätte mit Essen aus anderen Einrichtungen versorgt, muß in der Einrichtung zumindest eine Küche vorhanden sein, in der warme Getränke und kleinere Speisen bereitet werden können. Die Küchen sollen so gelegen und gestaltet sein, daß Kindern die Fertigung ihrer Nahrung erfahrbar und vermittelbar gemacht werden kann.

(2) Im Sanitärbereich sollen für zehn Kinder eine Toilette und eine Waschgelegenheit vorhanden sein. Es muß in jeder Einrichtung mindestens eine Kinderbadewanne oder Duscheinrichtung vorhanden sein. Wird eine größere Zahl von Kleinkindern betreut, muß ein Fäkalabfuhrsystem vorhanden sein. Die Zahl der notwendigen Toiletten, Waschgelegenheiten und Duschen bemißt sich nach der durch die Erlaubnis zum Betrieb genehmigten Gesamtplatzzahl der Einrichtung. Die einzelnen Sanitärbereiche sollen direkt von den jeweiligen Hauptspielräumen der jeweiligen Gruppen erreichbar sein. Die Duschen können in einem zentralen Duschaum zusammengefaßt sein.

(3) Bei der Gestaltung der Toiletten ist für einen ausreichenden Schutz der Intimsphäre zu sorgen. Für Kinder im Grundschulalter müssen getrennte Toiletten für Mädchen und Jungen vorhanden sein.

(4) Je nach Größe der Einrichtung ist eine Gelegenheit oder ein Raum zur vorübergehenden Aufbewahrung von Schmutzwäsche zu schaffen. Das Waschen von Schmutzwäsche in der Einrichtung ist



zulässig, wenn entsprechende technische Geräte in abschließbaren Räumen, oder angemessen gesichert, zur Verfügung stehen.

### 7 – Ausstattung der Räume

(1) Die pädagogisch genutzten Räume müssen mit ausreichend kindgerechtem Mobiliar und Einbauten ausgestattet sein. Für Kinder, die in der Einrichtung schlafen, müssen geeignete, altersgemäße Gelegenheiten für einen möglichst ungestörten und gesunden Schlaf vorhanden sein.

(2) Die vollflächige Verlegung mit Teppichboden in Räumen, in denen die Kinder essen, ist unzulässig. Spielteppiche müssen rutschfest liegen; sie sind ebenso wie Polstermöbel ausreichend zu reinigen.

(3) Die Garderobe muß in ausreichend großen, gut belüftbaren Räumlichkeiten untergebracht sein.

(4) Die erforderliche Ausstattung zur Erste-Hilfe-Leistung hat für das Personal jederzeit erreichbar bereitzustehen. Jede Kindertagesstätte soll über einen eigenen Telefonanschluß verfügen oder in unmittelbarer Nähe Zugang zu einem Telefonanschluß haben.

### 8 – Freifläche

Für Spielmöglichkeiten im Freien soll für jedes Kind ein Flächenanteil von wenigstens zehn Quadratmeter unbebauter Freifläche vorhanden sein. Die Freifläche soll zum Beispiel durch unterschiedliche Oberflächenarten des Bodens, Modellierungen des Geländes und Spielgeräte so gestaltet werden, daß es den unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder entspricht

und die Erfahrungsmöglichkeiten der Kinder erweitern hilft. Die Bepflanzung mit giftigen Pflanzen ist unzulässig.

## Abschnitt 3

### 9 – Gruppen in Kindertagesstätten

(1) Die Größe der Gruppen in Kindertagesstätten muß dem Wohl der Kinder unter den Voraussetzungen der räumlichen Gegebenheiten und der Personalausstattung der Einrichtung auf bestmögliche Art entsprechen. In der pädagogischen Konzeption der Einrichtung sind die gewählten Formen zu beschreiben. Formen offener Gruppenarbeit sind zulässig.

(2) Unter Beachtung der Mindestspielfläche pro Kind gemäß Nummer 3 darf außerdem die Zahl der Kinder pro regelmäßig pädagogisch genutztem Raum nicht zu groß sein. Werden in einer Gruppe Kinder im Alter bis zum vollendeten dritten Lebensjahr oder Kinder mit Behinderungen betreut, so sind höchstens zehn Kinder pro regelmäßig pädagogisch genutztem Raum zulässig. Für Gruppen mit einer anderen Zusammensetzung sind höchstens 18 Kinder pro regelmäßig pädagogisch genutztem Raum zulässig. Flurnischen, Eingangshallen und Ähnliches sind nicht regelmäßig pädagogisch genutzte Räume im Sinne dieser Vorschrift.

## Abschnitt 4

### Übergangs- und Schlußbestimmungen

### 10 – Übergangsbestimmungen zur Spielfläche

(1) Bei bestehenden Einrichtungen, in denen die in den Abschnitten 2 und 3

genannten Voraussetzungen noch nicht erfüllt sind, ist, unter Würdigung der Gesamtumstände nach pflichtgemäßem Ermessen, zeitlich befristet die Erlaubnis zum Betrieb der Einrichtung zu erteilen, wenn

1. hierdurch das Wohl der Kinder nicht gefährdet und die Erfüllung der Aufgaben und Ziele der Kindertagesstätte nicht beeinträchtigt wird,
2. auf anderem Wege eine bedarfsgerechte, wohnortnahe Versorgung mit Kita-Plätzen nicht gewährleistet werden kann und
3. der Träger nicht selbst durch Reduzierung der Angebote zur Unterversorgung beigetragen hat.

(2) Die befristete Erlaubnis ist zu erteilen mit der Auflage, daß für jedes in einer Kindertagesstätte aufgenommene und regelmäßig betreute Kind eine Mindestausstattung von 2,5 Quadratmeter Spielfläche bereitsteht. Bei jeder Umstrukturierungsmaßnahme, von der das Raumangebot für die Kinder berührt wird, ist eine Anpassung an den Standard mit dem Ziel vorzunehmen, die Raumausstattung nach Abschnitt 2 zu erreichen.

(3) Die Erlaubnis zum Betrieb für Einrichtungen mit Doppelnutzung von Räumen als Klassenräume für den Schulunterricht und als Hauptspielraum für Kindertagesstättengruppen ist unter den o. g. Voraussetzungen zu erteilen, wenn der Träger der Einrichtung durch Nutzung aller Raumkapazitäten und durch Regelungen zur Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätte und Schule die Möglichkeiten der Raumnutzung für den Kindertagesstättenbetrieb verbessert und durch eine entspre-

chende Planung den Abbau der Doppelnutzung als Klassenräume und Hauptspielräume befördert. Die Erlaubnis ist mit entsprechenden Auflagen zu versehen.

(4) Durch die Bereitstellung von Nebenräumen und durch Raumgliederungen ist anzustreben, daß voneinander unabhängige Tätigkeiten der Kinder möglich sind. Für Kinder, die in der Einrichtung schlafen und für Schulkinder, die in der Einrichtung ihre Hausaufgaben erledigen, müssen hierfür geeignete Gelegenheiten, vorzugsweise in separaten Räumen, geschaffen werden.

### 11 – Befristung

Die Erlaubnis zum Betrieb ist auf den nächstmöglichen Zeitpunkt zu befristen, zu dem der Träger der Einrichtung die Einhaltung der Maßstäbe gewährleisten kann. Über den 31.12.2002 hinaus sind keine Ausnahmen zu erteilen.

### 12 – Inkrafttreten, Außerkrafttreten

(1) Diese Verwaltungsvorschriften treten am 4. Mai 1998 in Kraft.

(2) Diese Verwaltungsvorschriften treten mit Ablauf des 31. Dezember 2005 außer Kraft.

Potsdam, den 27. April 1998

Die Ministerin für Bildung,  
Jugend und Sport

Angelika Peter

*In der Rubrik GESETZE UND VERORDNUNGEN wird hier die Antwort auf eine Kleine Anfrage (Kleine Anfrage 1608) gedruckt, die sich mit dem Bildungsauftrag von Kindertagesstätten im Land Brandenburg, den Veränderungen der pädagogischen Arbeit nach 1998 und der Kooperation von Schule und Hort beschäftigt. Die in der Antwort der Landesregierung formulierten Leistungen und Ansprüche kennzeichnen den gegenwärtigen Zustand der Kitalandschaft und künftige Bemühungen einer engagierten Bildungsarbeit in Kindertagesstätten.*

## Bildungsarbeit in Kindertagesstätten

### 1. Worin sieht die Landesregierung den Bildungsauftrag von Kindertagesstätten im Land Brandenburg?

Ein Bildungsauftrag, der sich auf die Schule und anschließende Bildungseinrichtungen konzentriert, setzt zu spät an. Alle Erfahrungen und eine Reihe von Forschungen belegen, daß die Grundlagen von Lernkompetenz und Weltaneignung sehr viel früher gelegt werden. Die Schule tritt in bereits laufende Bildungsprozesse ein, erweitert sie und gibt ihnen eine neue Form und Perspektive. Kinder haben bereits eine lange Reihe von Bildungserfahrungen gemacht, bevor sie das Schulalter erreichen.

Wissenschaften wie die Neurobiologie und die Entwicklungspsychologie bestätigen die Beobachtungen von Pädagogen wie z.B. Piaget und Leontjew, die das Kind als von Beginn an eigenaktiv um Aneignung von Welt bemüht und auf differenzierte Sinneserfahrungen angewiesen beschreiben. Kinder streben von sich aus nach Weltdeutung und Handlungskompetenz. Hierfür braucht das Kind einen Rahmen, denn „Bildsamkeit ist“ – wie Mollenhauer sagt – „kein Gewächs, das bei mildem Klima von selbst gedeiht, sondern eine Disposition, die sich in Auseinandersetzungen mit Erwartungen artikuliert. Die Würde des Kindes ist

dadurch zu achten, daß man ihm Aufgaben zumutet.“

Die Kindertagesstätte kann in diesem Prozeß eine bedeutende Rolle übernehmen, da sie dem eigenaktiven Lerninteresse der Kinder sowohl in der Breite als auch in der Intensität vielfältige Anregungen und Entfaltungsmöglichkeiten bieten kann. Hierbei hat die Erzieherin die Aufgabe, die Selbsttätigkeit des Kindes herauszufordern, ihm Anregungen zu bieten und Erwartungen zu artikulieren. Sie tut dies, indem sie mit dem Kind in einen aufmerksamen Dialog eintritt, Problemstellungen oder Themen formuliert, die Fragen des Kindes interessiert aufnimmt und ihre Beantwortung, Weiterführung und Vertiefung als gemeinsame Forschungsaufgabe begreift.

Deshalb hat die Kindertagesstätte einen eigenständigen Bildungsauftrag, der sich nicht in der Vorbereitung auf die Schule erschöpft.

### 2. Welche Veränderungen in der pädagogischen Arbeit fanden in den Jahren nach 1989/1990 in den Kindertagesstätten statt?

Die pädagogische Arbeit der Kindertagesstätten in allen östlichen Bundesländern stand nach 1989/90 unter erheblichem Veränderungsdruck, einerseits durch das

im Jahre 1990 neugefaßte Kinder- und Jugendhilferecht, mit dem die früher gültigen, sehr detaillierten Regelungen außer Kraft gesetzt und durch neue, viel allgemeinere Regelungen ersetzt wurden. Andererseits hatten die gesellschaftlichen Umwälzungen neue Rahmenbedingungen geschaffen, auf die auch die Pädagogik zu reagieren hatte.

Für die Mitarbeiterinnen in den Einrichtungen war dies eine äußerst schwierige Aufgabe, in der sie den Wegfall alter beruflicher Orientierungen und Sicherheiten verarbeiten und gleichzeitig den Kindern verlässliche und unterstützende Partner sein mußten. Als Beispiel sei hier die Unsicherheit im Umgang mit den Bildungs- und Erziehungsprogrammen genannt, die auf die Bedingungen in der ehemaligen DDR zugeschnitten waren und die als verbindlicher Arbeitsplan für eine zukunftsfähige Vorbereitung der Kinder auf ein Leben in der neuen Gesellschaft nicht mehr taugten. Andererseits konnten die Bildungs- und Erziehungspläne nicht einfach durch „Westkonzepte“ ersetzt werden, wie die Erzieherinnen selbst schmerzlich erfahren mußten, die sich äußerst interessiert und engagiert neuen Vorschlägen und anderen Erfahrungen öffneten.

Selbst wenn pädagogische Modelle wie das von Montessori, das in der italienischen Kommune Reggio entwickelte Modell, oder der Situationsansatz sich bewährt haben, können sie doch nicht einfach übertragen werden. Folgerichtig strebte etwa das aus Bundesmitteln geförderte Projekt „Kindersituationen“, an dem auch zwei Kitas aus dem Land Brandenburg beteiligt waren (s. Anlage), eine Neuformulierung des Situationsansatzes auf der Basis der Bedingungen in den neuen Bundesländern an. Die Ergebnisse dieses Projektes werden demnächst veröffentlicht.

Und auch das in den Jahren von 1992 bis 1997 in Brandenburg durchgeführte Projekt „Impulse aus Brandenburg“ (s. Anlage) ging davon aus, daß – bei aller Notwendigkeit eines Wechsels in den pädagogischen Prinzipien – auf den erworbenen beruflichen Kompetenzen der Erzieherinnen aufgebaut werden muß und auch kann. Ziel der „Impulse aus Brandenburg“ war neben der Qualifizierung von Praxisberaterinnen aus Jugendämtern und Trägerverwaltungen sowie von Leiterinnen von Kindertagesstätten zu Multiplikatorinnen die Entwicklung neuer pädagogischer Ansätze in Kindertageseinrichtungen des Landes.

In diesem Bemühen, einen zukunftsweisenden Weg der pädagogischen Weiterentwicklung zu beschreiten, der sowohl eigene als auch fremde Erfahrungen und Kenntnisse wertschätzt, der sich nicht abschließt vor Anregungen und Herausforderungen, aber auch nicht jeder Mode folgt, sind im Land Brandenburg bemerkenswerte Erfolge zu verzeichnen, die auch bundesweit Anerkennung gefunden haben.

Dies betrifft zunächst eine kleinere Auswahl von Einrichtungen, in denen eine beispielhaft gute Kindertagesstättenarbeit gemacht wird und die damit zur gesamtdeutschen Fachdiskussion beitragen. Sieben solcher Kitas werden als sogenannte Konsultationskitas vom Land gefördert, um ihre Erfahrungen zu verbreiten und als praktischer Lernort für andere Fachkräfte zur Verfügung zu stehen.

Zur fachlichen Begleitung standen kontinuierliche Fortbildungsangebote auf hohem Niveau – erbracht vom Sozialpädagogischen Fortbildungswerk des Landes Brandenburg (SPFW) und anderen Fortbildungsträgern – ebenso notwendig wie qualifizierte Beratungsangebote, auf die Erzieherinnen und Leiterinnen zurückgreifen konnten, zur Verfügung.

**3. Welche Anstrengungen gibt es seitens der Landesregierung Brandenburg, die Bildungsarbeit in Kindertagesstätten zu gewährleisten und weiter zu verbessern?**

Die Landesregierung Brandenburg hat die Bedeutung des Bildungsthemas für die Kindertagesstätte erkannt und zugleich festgestellt, daß der Bildungsbegriff bislang fast ausschließlich mit Bezug auf die Schule bzw. im Kontext der Erwachsenenbildung diskutiert wurde und die umfassende Formulierung eines zukunftsfähigen Bildungsauftrags von Kindertagesstätten noch aussteht.

Die Landesregierung hat in einer Vielzahl von Modellprojekten die fachliche Entwicklung in den Kindertagesstätten des Landes unterstützt (Anlage). Ein erster wichtiger Schritt, der in dieser Richtung unternommen wurde, war die Beteiligung des Landes an dem Bundesprojekt „Kindersituationen“ in den Jahren 1994 bis 1997, in dem u.a. die Lerngegenstände und Lernanlässe des kindlichen Alltags für die systematische pädagogische Arbeit der Kindertagesstätte nutzbar gemacht wurden. Durch die Förderung der zwei beteiligten Modelleinrichtungen als „Brandenburger Konsultationskitas“ und des „Überregionalen pädagogischen Zentrums in Templin“ sollen die Ergebnisse des Projekts „Kindersituationen“ den Fachkräften im Land zugänglich gemacht werden.

Die im November 1995 in Potsdam durchgeführte Fachtagung „Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule“ half, einige theoretische Fragen und praktische Erfahrungen aus den Schnittstellen der beiden Bildungseinrichtungen aufzuarbeiten und teilweise zu beantworten.

Der jüngste Schritt ist die Beteiligung des Landes Brandenburg an dem länderübergreifenden Modellprojekt „Zum Bildungs-

auftrag von Kindertageseinrichtungen“, das vom 1.7.1997 bis 30.6.2000 im Land Brandenburg und den Ländern Sachsen und Schleswig-Holstein durchgeführt wird. Dieses erste gesamtdeutsche Modellprojekt im Kindertagesstättenbereich, das nicht zuletzt auf Anregung und aufgrund der Vorarbeiten aus dem Land Brandenburg zustande kam, wird hauptsächlich gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend; es beteiligt sich das Sächsische Staatsministerium für Soziales, Gesundheit und Familie, das Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Schleswig-Holstein und das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. Sitz des Projekts ist das durch das Land Brandenburg geförderte „Überregionale pädagogische Zentrum Falkensee“.

Das Projekt zielt darauf ab, ein Arbeitsmodell für einen Bildungsauftrag für Kindertagesstätten zu entwickeln und zu beschreiben, seine Wirksamkeit in einigen beteiligten Kindertagesstätten zu überprüfen und auf dieser Basis ein Fortbildungskonzept für Erzieherinnen zu erarbeiten und zu erproben. Im Land Brandenburg sind als mit entwickelnde und die Ergebnisse überprüfende Praxisstätten beteiligt:

- das „Haus der sieben Zwerge“ in Platkow und das Amt Neuhardenberg als Träger, fachlich unterstützt durch das Jugendamt des Landkreises Märkisch-Oderland
- die „Kuschelkiefer“ in Templin, die Stadt als Träger und das Jugendamt des Landkreises Uckermark
- das „Haus der kleinen Strolche“ in Woltersdorf in Trägerschaft der Gemeinde Woltersdorf und das Jugendamt Oder-Spree sowie
- der „Froschkönig“ in Potsdam in Trägerschaft der Stadt, begleitet ebenfalls durch die Fachkräfte des Jugendamtes.

Dieses Projekt findet seit seiner Auftakttagung im Januar 1998 bundesweite Aufmerksamkeit, und die Hoffnungen vieler bundesdeutscher Fachkräfte richten sich auf die erwarteten und angezielten Ergebnisse.

**4. Welche Möglichkeiten sieht die Landesregierung, den pädagogisch besonders wichtigen Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule zu begleiten?**

Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule bezeichnet eine Schnittstelle zwischen zwei Bereichen, die Lern- und Entwicklungsprozesse von Kindern in unterschiedlichster Weise begleiten, fördern und strukturieren. Es ist seit langem bekannt, daß über den Schulerfolg nicht nur die Qualität des Schulunterrichts, sondern wesentlich auch die Vorerfahrungen entscheiden, die die Kinder aus der Kindertagesstätte und aus der Familie mitbringen. Die einseitige Ausrichtung des Kindergartens auf die nachfolgende Schule greift zu kurz:

Die Grundschule muß sich zu einem Erlebnis- und Erfahrungsraum für Kinder entwickeln, der die Verschiedenheit der Kinder respektiert, Raum und Zeit zum Lernen gibt und Erziehung ebenso wie Bildung als elementare Aufgaben der Grundschule versteht.

Die Kindertagesstätte hat die Aufgabe, die Neugier der Kinder zu ermutigen, Lern- und Entwicklungsprozesse zu ermöglichen, die Kinder angemessen zu unterstützen und sie zu komplexeren Erfahrungen mit unserer Welt hinzuführen. Nicht das „Befähigen“ der Kinder, sondern das „Ermöglichen“, „Unterstützen“ und „Erweitern“ selbstmotivierten Lernens sind der Auftrag der Kita zur Schulvorbereitung.

In der Kindertagesstätte und Grundschule werden im Rahmen verschiedener Modellprojekte seit einigen Jahren Erfahrungen mit pädagogischen Konzepten gemacht,

die diese Eigenaktivität der Kinder bei der Gestaltung ihrer Lernprozesse berücksichtigen. In der Schule werden neue Formen des Anfangsunterrichts wie die flexible Schuleingangsphase erprobt. Erste Auswertungen belegen, daß Elternakzeptanz sowie Leistungs- und Sozialverhalten der Kinder positiv zu bewerten sind.

Zur Weiterentwicklung der Zusammenarbeit von Schulen und Kindertagesstätten wurden im Jahre 1995 folgende Thesen als Orientierung entwickelt:

1. Kinder sind von Geburt an wissensdurstig und lernbegierig. Bildung beginnt deshalb am ersten Lebenstag.
2. Kindertagesstätte und Schule haben die Aufgabe, diesen Wissensdurst und die Lernfreude der Kinder lebendig zu halten und die Kinder darin zu unterstützen, sich die Welt anzueignen.
3. Sie stehen deshalb in der Kontinuität des kindlichen Bildungsprozesses, greifen Erfahrungen der Kinder auf, erweitern erworbenes Wissen und helfen, es zu vertiefen.
4. Der unmittelbare Lebensraum und die sozialen Beziehungen bilden für Kinder das wichtigste und ergiebigste Lernumfeld. Dieses zu eröffnen ist für die Bildung langfristig erfolgversprechender als jedes noch so gut gemeinte Trainings- und Befähigungsprogramm.
5. Beim Übergang von der Bildungseinrichtung Kita in die Bildungseinrichtung Schule sollten Brüche vermieden und Probleme verringert werden, damit die in der Kita begonnenen Bildungsprozesse nicht abgebrochen und ein sanfter Übergang ermöglicht werden.
6. Rückstellungen vom Schulbesuch haben in aller Regel Wurzeln, die weit in die Geschichte der Kinder zurückreichen. Mit verbesserten Methoden der Früherkennung von Risiken, der recht-

zeitigen und gezielten Unterstützung und Ermutigung dieser Kinder kann die Kita helfen, Übergangsprobleme zu vermeiden.

7. Die Schule muß ihre Eingangsphase als Begegnung mit einem neuen Lebensabschnitt und Lernumfeld gestalten und nicht als eine Prüfungssituation über eine als Norm gesetzte Schulreife.
8. Die Kooperation zwischen beiden Bildungseinrichtungen dient neben der Gewährleistung eines sanften Übergangs auch dem wechselseitigen Austausch von Lehrerinnen und Erzieherinnen über die effektivsten, interessantesten und erfreulichsten Lernformen für die Kinder.
9. Wissenschaft und Forschung müssen stärker in die Kooperation mit beiden Bildungsbereichen einbezogen werden, um die Informationsbasis für bildungspolitische Entscheidungen zu erweitern.

Eine wesentliche Bereicherung der Diskussion zum Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule wird durch das Projekt „Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ erwartet (s. Antwort zu Frage 3), durch das die Schul- und die Kitapraxis neue theoretische und praktische Bezugspunkte erhalten wird.

Weiterhin wird gegenwärtig – in Auswertung der bisherigen Erfahrungen und Erkenntnisse – an einem ersten Grundsatz der pädagogischen Arbeit der Kindertagesstätten gemäß § 23 Abs. 3 Kita-Gesetz gearbeitet, der den Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule zum Gegenstand haben soll. Solche Grundsätze können gem. § 23 Abs. 3 Kita-Gesetz im Einvernehmen mit den kommunalen Spitzenverbänden, den Spitzenverbänden der freien Wohlfahrtspflege sowie den Kirchen vereinbart werden und damit den angemessenen Mittelweg zwischen einem ver-

bindlichen Erziehungs- und Bildungsprogramm und allgemeiner Beliebigkeit und Unverbindlichkeit bilden.

**5. Sind der Landesregierung Vorstellungen und Überlegungen zur Verbesserung der Bildungsarbeit in Kindertagesstätten aus anderen Bundesländern, insbesondere den neuen Bundesländern, bekannt, und wie werden diese Vorstellungen seitens der Landesregierung Brandenburg bewertet?**

Das Thema Bildung nimmt in den letzten Monaten, und nicht erst seit der Rede des Bundespräsidenten am 5. November 1997, einen breiten Raum in der öffentlichen und auch in der fachöffentlichen Diskussion ein. So gab es eine Reihe von Fachveranstaltungen, und auch Fachveröffentlichungen nehmen zu dieser Frage Stellung. Nach Kenntnis der Landesregierung über diese bundesdeutsche Diskussion wird jedoch immer wieder und fast ausschließlich die Bedeutung der frühen Bildung für das Gelingen aller späteren Bildungsprozesse hervorgehoben; gleichzeitig wird das Fehlen tragfähiger Konzepte für die Förderung dieser frühen Bildungsprozesse beklagt. So hat z.B. die bundesweite Fachtagung des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge vom 27. bis 29.4. 1998 die dringende Notwendigkeit der Erarbeitung eines Bildungskonzepts für die Kindertagesstättenarbeit betont.

Es ist dabei immer wieder festzustellen, daß hohe Erwartungen der Fachwissenschaft und Fachpraxis auf dem länderübergreifenden Modellprojekt „Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ ruhen. So scheint es gegenwärtig eine große Bereitschaft vieler prominenter Fachwissenschaftler und erfahrener Fachpraktiker zu geben, mit diesem Modellprojekt zusammenzuarbeiten.

## 6. Welche Vorstellungen gibt es seitens der Landesregierung zur weiteren Kooperation zwischen Schule und Hort?

Das Land Brandenburg hat sich bereits sehr frühzeitig mit dem Kita-Gesetz von 1992 entschieden, der Systematik des Kinder- und Jugendhilfegesetzes zu folgen und den Hort einheitlich dem Kindertagesstättenbereich zuzuordnen – anders als eine Reihe anderer Bundesländer, die ihre Horte gleichzeitig sowohl im Zuständigkeitsbereich der Schule wie auch der Jugendhilfe angesiedelt hatten. Erst in letzter Zeit verstärken sich bundesweit die Bestrebungen, die Horte einheitlich im Jugendbereich zu ressortieren, so daß sich die Landesregierung nicht nur durch die Erfahrungen im Land Brandenburg in ihrer Haltung bestätigt sieht. Heute haben 1.352 (oder 65,6%) aller Kindertagesstätten Hortbetreuung; noch 518 Einrichtungen (oder 25,1%) sind reine Horte.

Mit dieser frühen grundsätzlichen Zuordnungsentscheidung wurde eine organisatorische, rechtliche und finanzielle Abtrennung vollzogen, die leider in der Vergangenheit bei einigen Einrichtungsträgern, Lehrerinnen und Horterzieherinnen zu dem Mißverständnis führte, daß auch eine räumliche und konzeptionelle Trennung zu erfolgen habe. Vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport wurde daher in vielen Besprechungen mit Trägern, mit Jugendämtern und Schulräten, in Rundschreiben (z.B. Nr. 77/92) sowie in einer Extra-Ausgabe der Kita-Debatte (Nr. 1/93) der Rechtsrahmen verdeutlicht und die Bedeutung der Kooperation von Schule und Hort hervorgehoben.

Die Landesregierung hält es für unabdingbar, daß auf der Basis eines gleichberechtigten Miteinanders der beiden pädagogischen Einrichtungen und ihrer Fachkräfte,

im Interesse der gemeinsam betreuten Kinder, zusammengearbeitet wird. Diese Zusammenarbeit gilt es zu stärken. Eine wirkungsvolle Zusammenarbeit setzt aber voraus, daß die jeweils eigenständigen Aufgaben gewahrt und gegenseitig respektiert werden. Ein Hort, der seine Aufgabe darin sieht, Vertretungssituationen der Schule auszugleichen oder der nur Verlängerung der Schule in den Nachmittag hinein ist, wird seine Aufgaben mißverstehen und seine Bedeutung verlieren. Eine Schule, die den Hort hierauf reduzieren will, wird mit dem Ziel, sich selbst zu entlasten, den Kindern aber wichtige Erfahrungsfelder und Freizeitgestaltungen entziehen.

Das Schulgesetz verlangt in § 18 Abs. 1 Satz 1: „Die Schulträger von Schulen der Primarstufe sollen mit den für die außerschulische Betreuung zuständigen Trägern der Jugendhilfe Absprachen über eine Zusammenarbeit zwischen Schule und Hort treffen.“ In welchem Ausmaß solche Vereinbarungen bestehen, ist der Landesregierung nicht bekannt.

Zur Unterstützung dieses gesetzlichen Auftrages und um die bestehenden Kooperationshindernisse abzubauen zu können, wurde vom 1.5.1995 bis zum 30.11.1996 das Modellprojekt „Kinder in Hort und Schule – geteilte Welten?“ angeregt und gefördert. Neben einem Abschlußbericht, einem Videofilm und einer Abschlußtagung als unmittelbare Projektergebnisse sind Erfahrungen dieses Projektes über Fortbildung und Beratung in die Praxis zurückgeflossen. Das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport beabsichtigt, dieses Thema im Jahr 1998 nochmals aufzunehmen, die Ergebnisse der Weiterarbeit von Lehrerinnen, Erzieherinnen, Fortbildnerinnen und Praxisberaterinnen einzubeziehen, und mit einer Handreichung Schule und Hort in ihren Kooperationsbemühungen zu unterstützen.



# Welche Bedeutung hat die Änderung des Kindschaftsrechts für Kindertageseinrichtungen?

## Ausführungen zur elterlichen Sorge

*Mit der Änderung des Kindschaftsrechts, die am 1. Juli 1998 in Kraft getreten ist, werden die rechtliche Unterscheidung zwischen ehelichen und nicht ehelichen Kindern und damit auch die Begriffe „eheliches“ und „nicht eheliches“ abgeschafft. Hinsichtlich der elterlichen Sorge, die gemäß §§ 1626 Abs. 1, 1629 Abs. 1 Bürgerliches Gesetzbuch (BGB) die Personensorge, Vermögenssorge und die gesetzliche Vertretung für das Kind umfasst, wird künftig nur noch zwischen Kindern, deren Eltern verheiratet sind, und Kindern, deren Eltern nicht verheiratet sind, unterschieden.*

### 1. Elterliche Sorge bei Kindern, deren Eltern verheiratet sind

Verheiratete Eltern haben wie bisher grundsätzlich gemeinsam die Pflicht und das Recht, für ihr minderjähriges Kind zu sorgen (§ 1626 Abs. 1 Satz 1 BGB). Sind die Eltern bei der Geburt des Kindes bereits verheiratet, haben sie die gemeinsame Sorge von Anfang an. Heiraten sie später, steht ihnen die elterliche Sorge erst ab dem Tag der Eheschließung zu (§ 1626 a Abs. 1 Nr. 2 BGB), wenn sie nicht schon vorher, nachdem die Vaterschaft des Kindes feststeht, eine gemeinsame Sorgeerklärung für ihr Kind abgegeben haben (§ 1626 a Abs. 1 Nr. 1 BGB): siehe dazu auch das unter 2. Gesagte. Wenn ein Elternteil gestorben ist,

steht gemäß § 1626 Abs. 1 BGB dem Überlebenden die elterliche Sorge allein zu.

Da sich bei verheirateten Eltern bezüglich der elterlichen Sorge am 1. Juli 1998 prinzipiell nichts ändert, ändert sich auch nichts hinsichtlich der Aufnahme, Ausgestaltung, Änderung und Beendigung der Rechtsbeziehungen zwischen den Eltern und den Tageseinrichtungen für Kinder. Und da beide Eltern in der Regel die gleichen Rechte haben und man bis zum Beweis des Gegenteils davon ausgehen darf, dass ein Elternteil im vermuteten Einverständnis des anderen handelt, genügt es nach wie vor, wenn nur ein Teil den Aufnahmeantrag stellt, die notwendigen Einverständiserklärungen abgibt und die Mitteilung der Kindertageseinrichtung erhält. Selbstverständlich sind beide Elternteile auch abholberechtigt.

### 2. Elterliche Sorge bei Kindern, deren Eltern nicht miteinander verheiratet sind

Neu ist ab dem 1. Juli 1998, dass auch nicht miteinander verheiratete Eltern (von der elterlichen Sorge geschiedener Eltern soll erst unter 3. unten die Rede sein) die gemeinsame Sorge für ihr Kind (die Vaterschaft muss also bereits feststehen) erhalten können, auch für Kinder, die vor diesem Datum geboren worden sind. Voraussetzung dafür ist aber, dass sie eine

gemeinsame Sorgeerklärung abgeben (§ 1626 a Nr. 1 BGB). Eine solche Erklärung hat keinerlei inhaltliche Voraussetzung; zum Beispiel ist also nicht erforderlich, dass die Eltern zusammenleben. Die gemeinsame Sorgeerklärung muss von einem Notar oder dem Jugendamt beurkundet werden. Die Eltern bekommen Abschriften davon.

Haben beide Elternteile eine gemeinsame Sorgeerklärung abgegeben, gilt bezüglich der elterlichen Sorge das Gleiche, wie wenn sie verheiratet wären. Insofern kann also auf das unter 1. Gesagte verwiesen werden. Entscheidungen in Angelegenheiten des täglichen Lebens – das sind in der Regel solche, die häufig vorkommen und keine schwer abänderbaren Auswirkungen auf die Entwicklung des Kindes haben – darf der Elternteil treffen, bei dem das Kind lebt (§ 1687 Abs. 1 BGB).

Wenn die Eltern keine gemeinsame Sorgeerklärung abgeben, hat – wie bisher – die Mutter die elterliche Sorge (§ 1626 a Abs. 2 BGB). Die Mutter kann in diesem Falle vom Jugendamt eine schriftliche Bestätigung verlangen, dass sie allein sorgeberechtigt ist.

Auf die Praxis der Kindertageseinrichtungen bezogen heißt das: Insofern die Eltern eine gemeinsame Sorgeerklärung abgegeben haben, darf vermutet werden, dass jeder Elternteil im gegenseitigen Einverständnis das Kind in der Tageseinrichtung an- oder abmelden kann (wie bei Eltern, die verheiratet sind). Falls die Mutter allein sorgeberechtigt ist, kann nur sie das Kind anmelden oder den Platz kündigen.

Bis zum Beweis des Gegenteils wird man es genügen lassen können, dass derjenige, der sich als Personensorgeberechtigter im Aufnahmeantrag bezeichnet, auch unter-

schriftsberechtigt ist. Auf die Vorlage von Beweisurkunden und Bestätigungen wird man deshalb verzichten können.

Da, falls die Eltern nicht zusammenleben, der Elternteil die Entscheidung in Angelegenheiten des täglichen Lebens treffen darf (z.B. ob ein Kind einen Ausflug mitmachen darf, der besondere Kosten verursacht, oder ärztlich behandelt werden soll), bei dem das Kind lebt, soll entweder im Aufnahmeantrag oder in der Karteikarte beziehungsweise im Gruppenbuch festgehalten sein, bei wem das Kind lebt. Auch hierfür brauchen keine Beweise verlangt zu werden. Dass die Personensorgeberechtigten auch abholberechtigt sind, versteht sich von selbst. Wenn also auch der Vater als Sorgeberechtigter im Aufnahmeantrag nicht als Personenberechtigter aufgeführt ist, muss er wie andere Abholberechtigte auch im Aufnahmeantrag, in der Kartei oder im Gruppenbuch oder in einer gesonderten Erklärung als Abholberechtigter verzeichnet sein.

### **3. Elterliche Sorge bei getrennt lebenden oder geschiedenen Eltern**

Bisher musste das Familiengericht immer entscheiden, wem die elterliche Sorge nach einer Ehescheidung zustehen sollte. Nunmehr entscheidet das Gericht im Fall der Trennung oder Scheidung der Eltern nur mehr auf Antrag eines Elternteils. Stellt keiner der Ehepartner oder Elternteile einen solchen Antrag, bleiben beide sorgeberechtigt.

Die Entscheidung des täglichen Lebens trifft der, bei dem das Kind lebt.

Für die Praxis der Kindertageseinrichtungen gilt damit das Gleiche wie oben unter 2. ausgeführt, wenn Eltern eine gemein-

same Sorgeerklärung abgeben und nicht zusammenleben.

Hat das Familiengericht einem Elternteil die elterliche Sorge übertragen, dann ist der andere prinzipiell von der elterlichen Sorge ausgeschlossen, und es gilt praktisch das Gleiche wie oben unter 2. ausgeführt für den Fall, dass die Eltern keine gemeinsame Sorgeerklärung abgegeben haben.

Abholberechtigt ist in diesem Fall der geschiedene oder getrennt lebende Ehegatte nicht, wenn ihm der Sorgeberechtigte diese Befugnis nicht einräumt.

Falls die familiengerichtliche Entscheidung erst nach der Aufnahme des Kindes in die Tageseinrichtung erfolgt und im Aufnahmeantrag noch beide Elternteile als Personenberechtigte aufgeführt sind, kann die Tageseinrichtung, um Sicherheit über die

Änderung zu gewinnen, verlangen, dass ihr der entscheidende Gerichtsbeschluss vorgelegt wird.

**Simon Hundmeyer,  
Professor für Recht,  
München**

**Der Beitrag erscheint mit freundlicher  
Genehmigung des Carl Link Verlages  
als Nachdruck aus der Zeitschrift  
„Kita aktuell MO“ (Heft 7/8 1998)**

## Aus der Reihe KitaDebatte sind erhältlich:

- 1/93 – Beiträge zur Horterziehung
- 3/93 – Schwerpunkt: Altersmischung
- 1/96 – u.a. Berufsbild der Erzieherinnen, Rechtsfragen, Modellprojekte
- 1997 – Wer – Wo – Wie Hilfen für die Praxis
- 1/98 – Gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern
- 2/98 – Elternmitwirkung

**Bitte bestellen Sie schriftlich beim  
Ministerium für Bildung, Jugend  
und Sport; Referat für Presse- und  
Öffentlichkeitsarbeit,  
Steinstraße 104–106, Haus 9a,  
14480 Potsdam, oder  
Telefax 0331/866/3513.**