

	Seite
Zu dieser Ausgabe: <b>WIR ÜBER UNS</b> .....	3
<b>Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen</b>	
Zur Arbeit der Entwicklungsgruppe „Pädagogische Standards“ .....	4
<b>Das Projekt „Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“</b>	
Gesellschaftlicher Hintergrund und theoretische Grundannahmen des Modellprojektes .....	14
<b>Vereinbarung über Grundsätze der pädagogischen Arbeit in Kindertagesstätten</b> .....	24
<b>Eine Rückschau, damit es weitergehen kann</b>	
Kita „Kinderland“ in Strausberg zum Reggio-Ansatz .....	33
Adressen Reggio-Ansatz .....	35
<b>„... und sie lassen die Kinder tun.“</b>	
Erfahrungen im Montessori-Kinderhaus in Cottbus .....	36
Kita-Adressen Montessoripädagogik .....	40
<b>Selbstbestimmung, Solidarität und Kompetenz</b>	
Konzept Situationsansatz in der Kita „Villa Kunterbunt“ in Crussow .....	41
Kita-Adressen Situationsansatz .....	44
<b>Im Spiel zeigt das Kind sein Wesen</b>	
Kindergarten der Freien Waldorfschule Frankfurt (Oder) .....	45
Adressen Waldorfpädagogik .....	48
<b>An einem Strang ziehen oder Konzeption – wozu denn eigentlich</b>	
Überlegungen zur Konzeptionsentwicklung und Qualitätsausprägung .....	49
<b>Ausbildung neu buchstabieren – WERA</b>	
Einblicke in den Prozess der weiterentwickelten Erzieherinnenausbildung .....	54
<b>LESERBRIEFE</b>	
Überlegungen zur pädagogischen Arbeit in den Kindertagesstätten .....	64
Mehr Beiträge aus der Praxis veröffentlichen .....	65
Anregungen für die Hortarbeit .....	66
Integrative Frühförderung in der Kita .....	66
Das Bild vom Kind als Akteur seiner Entwicklung .....	68
Valentin in einem Kinderladen .....	70

## WAS – WANN – WO

Besuch im Tierpark / Lernen im Grünen	74
Aufruf zum 32. Internationalen Kinderzeichenwettbewerb	74
30 Jahre Kinderladenbewegung/Ausstellung im Kita-Museum	75
Konsultationskita „Villa Kunterbunt“ in Crussow	77
Konsultationskita „Bummihaus“ in Jeserig	78
Konsultationskita „Sonnenschein“ in Bad Wilsnack	79
Schulkinderhaus „Blitz“ in Ludwigsfelde	80
Kinderhaus „Wi-Wa-Wunderland“ in Eisenhüttenstadt	80
Konsultationskita „Spatzenhaus“ in Frankfurt (Oder)	81
Konsultationskita „Pustebblume“ in Eberswalde	82
Fortbildungsangebote des ÜPZ in Templin	83
Fortbildungsangebote des ÜPZ in Falkensee	84
Fortbildungsangebote des SPFW	85
Fortbildungsveranstaltung der Freien Universität Berlin (FU Berlin)	89
Fortbildungsangebote des Vereins „Praxisberatung engagiert im Land Brandenburg“ (PeB e.V.)	91

## FACHLITERATUR – REZENSIONEN – ANKÜNDIGUNGEN

Wolfgang Tietze (Hrsg.): Wie gut sind unsere Kindergärten?	92
Willy Hane: Beratungsgespräche mit Eltern bei kindlichen Verhaltensauffälligkeiten	93
Die Praxisreihe zum Situationsansatz	94
Maria Montessori: Kinder sind anders	96
Kinder- und Jugendbericht 1998	97
Materialien und Videos zu „Pädagogischen Modellen“	97

## AUS DER PRAXIS – FÜR DIE PRAXIS

Der Bewegungskindergarten besitzt ein eigenes Profil	99
Eine Fahrradtour mit Hortkindern	102
Aus dem Tagebuch einer integrierten Waldkindertagesstätte	103

## GESETZE, VERORDNUNGEN, EMPFEHLUNGEN

Verordnung über die Angemessenheit der Betriebskosten in Kindertagesstätten und das Antrags- und Zahlungsverfahren/KitaBKV	105
Aufhebung der VVKita-Räume	109
Ausschreibung des Modellprojekts „Qualität trotz Kostendruck“	110

<b>Grafik</b> Kitas im Land Brandenburg/Geburten im Land Brandenburg	114
--	-----

Der Titelvorschlag **WEGE DER ENTWICKLUNG** fand ungewöhnlich schnell die Zustimmung aller Teilnehmer der Redaktionskonferenz. Während der mehrstündigen Sitzung (turbulente Gespräche in doch freundlicher Stimmung) ging es um Struktur, Inhalte, Umfang und – vor allem – um die zu realisierenden Recherche- und Manuskriptaufträge.

Die Beschreibung von pädagogischen Modellen und Konzepten soll bildhaft die **WEGE DER ENTWICKLUNG** dokumentieren. Beispiele aus der Kita-Praxis und Fachbeiträge kennzeichnen Stationen dieses Weges.

**WEGE DER ENTWICKLUNG** verstehen die Autorinnen und Autoren der KitaDebatte 1/1999 zuerst als eine vielschichtige Darstellung von Wirklichkeit und geleisteter Entwicklungsarbeit. Die differenzierte Wertung der Arbeit der Entwicklungsgruppe „Pädagogische Standards“ und die prägnante Darstellung des Projektes „Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ stehen dafür. Die Vielfalt solcher Erkundung der Kitalandschaft Brandenburgs findet sich in den konkreten Innenansichten von Kindertagesstätten in Crussow, Strausberg, Cottbus und Frankfurt (Oder) und der dort stattfindenden Umsetzung von pädagogischen Modellen: SITUATIONSANSATZ, WALDORF, REGGIO, MONTESSORI.

Auf eigenen **WEGEN DER ENTWICKLUNG** sieht sich der Redaktionsbeirat, wenn es um die Struktur der Ausgabe geht:

- Was gehört in das Kapitel **AUS DER PRAXIS – FÜR DIE PRAXIS?**
- Für welche „Öffentlichkeit“ kündigen wir unter **WAS – WANN – WO** Termine an?
- Welche Auswahl an **FACHLITERATUR** stellen wir vor?
- Wie umfangreich darf ein **LESERBRIEF** sein?

LESERBRIEFE sind ein wesentliches Forum für den Meinungsaustausch. Der Redaktionsbeirat erfährt über die LESERBRIEFE Lob und auch kritische Anmerkungen. Wir werden selbstverständlich ebenso mit Themenwünschen konfrontiert. Der Redaktionsbeirat weiß um die Grenzen, wenn es um den weiterführenden Dialog (etwa zum Thema Frühförderung) oder die Ausweitung eines Themas im kommenden Heft geht.

Nicht jeder LESERBRIEF, nicht jedes uns erreichende Manuskript können aus Platz- und Aktualitätsgründen veröffentlicht werden. Eine in zwei Ausgaben pro Jahr erscheinende Kita-Debatte vermag nur Impulse zu geben, auf Entwicklungen aufmerksam zu machen, ohne den Anspruch auf Vollständigkeit zu erfüllen.

Da aber auch der Redaktionsbeirat **WEGE DER ENTWICKLUNG** geht, sind wir selbstverständlich an neuen Ideen interessiert. Vielleicht gibt es Partner im Land Brandenburg oder in anderen Bundesländern, die zu einem Thema der KitaDebatte eine Fachtagung planen oder mit Erzieherinnen und Eltern in Fortsetzung des ersten Dialoges in der KitaDebatte das weiterführende Gespräch oder die öffentliche Diskussion organisieren. Gemeinsame Projekte können eine solche Öffentlichkeit herstellen.

Wir freuen uns auf künftige LESERBRIEFE, die unsere Idee umsetzen.

# Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen

## Zur Arbeit der Entwicklungsgruppe „Pädagogische Standards“

*Grundlage dieses Beitrages ist ein Gespräch mit Praxisberaterinnen aus der Entwicklungsgruppe Brandenburg, das am 15. Januar 1999 im Überregionalen Pädagogischen Zentrum Falkensee stattfand.*



### Gesprächsteilnehmer waren:

**Beate Andres**, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Überregionalen Pädagogischen Zentrum Falkensee und im Projekt „Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“

**Gabriele Fruth**, Praxisberaterin im Jugendamt der Stadt Potsdam

**Karin Herrmann**, Praxisberaterin im Jugendamt des Landkreises Märkisch-Oderland

**Christel Kowalzyk**, Praxisberaterin im Jugendamt des Landkreises Ostprignitz-Ruppin

**Doris Kunze**, Praxisberaterin in der Stadt Fürstenwalde

**Helga Möser**, Praxisberaterin im Jugendamt des Landkreises Oberhavel

**Rosemarie Vorkastner**, Praxisberaterin im Jugendamt des Landkreises Havelland

**Moderation: Carola Wildt**, Sozialpädagogisches Fortbildungswerk Brandenburg

Die Praxisberaterinnen berichten von sehr unterschiedlichen Reaktionen. Die Anstöße zur Qualitätsdiskussion finden in der Praxis ein geteiltes Echo.

*Über die Qualität in Kindertageseinrichtungen wird in der Fachöffentlichkeit seit einigen Jahren heftig und auch kontrovers diskutiert. Kita-Fachzeitschriften berichten über wissenschaftliche Untersuchungen, Fachtagungen, Verfahren zur Ermittlung der Qualität und von Erfahrungen aus der Praxis zur Qualitätsentwicklung. Gibt es nach eurer Erfahrung ein Interesse an dem, was zur Qualitätsdiskussion veröffentlicht wird? Was wird davon aufgenommen, wie wird es aufgenommen?*

– Einerseits ist jedem bewusst, über Qualität muss ich mitreden, wir müssen dazu Gesprächsrunden und Diskussionen führen und in die Konzeptarbeit Qualität einbringen, auch um in der Diskussion mit dem Träger sicherer zu werden und in der unvermeidlichen Konkurrenz mit anderen Konzepten/Einrichtungen zu bestehen. Viele finden eine vielschichtig zu führende Debatte zu diesem Thema wichtig, damit der gesellschaftliche Wert der Kitas als Ort der Bildung und Erziehung stärker anerkannt wird.

– Auf der anderen Seite kann man das Wort „Qualität“ schon nicht mehr hören, unklar ist, wie darüber mitgeredet werden kann. Das Wort „Qualität“ wird vermieden, es wird vom „eigenen Anspruch“ geredet. Abwehr ist da, weil so viel in Bezug zur Wirtschaft gebracht wird. Erzieherinnen haben eine Abneigung dagegen, die Kita als Dienstleistung

zu sehen, verbunden mit den Worten „Produkt“, „Auftragnehmer“, „Auftraggeber“ oder „Kunde“.

- Was Unruhe macht, ich will nicht sagen Angst, ist, Qualität mit einer konkreten Festschreibung zu verbinden – wie in der Wirtschaft für andere sofort überschaubar, messbar, überprüfbar. Zum Beispiel bezogen auf die Kindergarten-Einschätzungsskala (KES) wird befürchtet, dass die Eltern, der Träger, jeder andere kommen kann und vielleicht auch die Fachberatung wieder kommt und überprüft und die Tätigkeit der einzelnen Erzieherin infrage stellen kann. Es gibt die Angst vor „Überprüfung“, vor dieser „Fünf-Sterne-Diskussion“, die wurde irgendwann hineingetragen. Die Erzieherinnen wünschen sich die Möglichkeit, ihre Arbeit selbst zu bestimmen.
- Es gibt Befürworter und Zweifler. Die „Befürworter“ sagen, endlich könnte diese Beliebigkeit etwas aufhören und wir könnten sagen, welche pädagogische Qualität für Kinder gut und richtig ist. Die „Zweifler“ richten sich nicht gegen Standards, sondern dagegen, in welcher Art und Weise das passieren könnte.
- Zugleich habe ich das Gefühl, dass die veröffentlichten Ergebnisse und Erfahrungen, wie zum Beispiel die KES oder „Qualität im Dialog“ vom Kronberger Kreis, vorschnell auf die Praxis übertragen werden, obwohl in diesen Materialien eine Beschreibung des WIE für die Umsetzung fehlt. Dann erlebe ich auch Erzieherinnen, die sich überfordert fühlen, die einem solchen Leistungsdruck nicht standhalten. Da werden Arbeitsbedingungen verändert, sie verschlechtern sich. Es gibt Entlassungen, Teams werden neu strukturiert, der Erzieher-Kind-

Schlüssel hat sich in Krippe und Kindergarten verschlechtert, und nun stehen wir vor neuen Ansprüchen an die Qualität unserer Arbeit. Widerspruch bleibt nicht aus.

- Da ist hoher Diskussions- und Überzeugungsbedarf. Interessiert sind Erzieherinnen an der Frage, wie sie die eigene Arbeit deutlich machen können, um das Besondere der Einrichtung zu betonen, um sich abzuheben von der Nachbarkita. Das es den Eltern auch deutlich wird, hier geschieht etwas anderes. Dabei geht es einfach um den Fortbestand der Kita, wenn es gilt, Kinder und Eltern für die eigene Einrichtung zu gewinnen. Schwierig ist auch der Umgang mit unterschiedlichen Qualitätsauffassungen bzw. anderen Qualitätsinteressen, Normen und Werten des Trägers, der Eltern und der Kita.

*Wir haben deutlich gemacht, wie unterschiedlich das Qualitätsthema angenommen und beurteilt wird. Warum haltet Ihr persönlich es für wichtig, dass die Praxis sich damit beschäftigt, welchen Gewinn hat die Praxis davon?*

- Der Gewinn wäre aus meiner Sicht, dass das, was die Erzieherinnen tun, auch offen dargelegt werden kann. Meine Erfahrung ist, dass Erzieherinnen sehr oft eine fachlich sehr gute Arbeit leisten, es ihnen aber schwer fällt, ihre Arbeit nach außen darzustellen. Da hilft die Diskussion über die Qualität, sie macht die Erzieherinnen sicherer in der Darlegung ihrer Argumente. Dann sagen einige: „Ach, das ist Qualität!“ Es geht darum, den Anspruch, der sich mit dem Wort Qualität verbindet, in der Praxis im Kita-Alltag umzusetzen.

- Es gibt doch unwahrscheinlich viele Veränderungen, man spricht davon, die Kinder sind heute anders, wir haben nicht mehr die Kinder, die wir vor zehn Jahren hatten. Man muss vieles neu hinterfragen. Auch das hat mit Qualität zu tun. Zum Beispiel müssen wir uns fragen, wie hat sich die Rolle der Erzieherin verändert? Welche Ressourcen haben wir noch? Haben wir vielleicht die falschen Methoden? Welche Möglichkeiten der Veränderungen gibt es? Welche neuen wissenschaftlichen Erkenntnisse gibt es? Welche Fortbildungen werden gebraucht? Die bewusste Auseinandersetzung mit diesen Fragen ist ein wichtiges Stück der Qualitätsentwicklung.
- Ich erhoffe mir den Gewinn, dass Qualität von vielen Menschen im Dialog beschrieben wird und zum Beispiel zum Thema „Eingewöhnung und Bindungstheorie“ den Erzieherinnen die Bedeutung bewusst wird und sie argumentieren können, warum etwas gerade so zu tun.
- Ich denke, durch den Wegfall des DDR-Programms entstand erst einmal, wir wissen es, diese Orientierungslosigkeit. Die neuen „Freiräume“ mussten gefüllt werden. Die Frage war, wie können wir, das heißt die Erzieherinnen gemeinsam mit den anderen Interessengruppen wie Träger und Eltern, überhaupt versuchen, Qualität zu definieren und zwar im Zusammenhang mit unserer Konzeption. Wie können die neuen wissenschaftlichen Erkenntnisse, die uns damals so nicht zugänglich waren, in den Kita-Alltag einfließen. Oftmals kommt die Praxis an dem Punkt nicht weiter. Es wird viel diskutiert, aber bei der Umsetzung entsteht Unzufriedenheit, weil wir kein Messinstrument haben. Wie kann eine Leiterin/ein Team entscheiden: Haben wir unsere Konzeption erfüllt oder (noch) nicht erfüllt? Uns fehlen Instrumente, mit deren Hilfe jede Erzieherin oder ein Team selber reflektieren kann, ein allgemein gültiger Maßstab. Das können Fragen oder sonst was sein. Ganz wichtig ist es, ein solches Vorgehen prozesshaft zu sehen. Sich Ziele zu stellen, zu gucken, wo stehen wir, was wollen wir eigentlich, was brauchen wir, um dorthin zu kommen, wie im pädagogischen Regelkreis. Immer wieder nachdenken, entscheiden, reflektieren, bewerten, dieser Prozess muss mehr in Gang kommen.
- Ich möchte das ergänzen: Wir haben eine veränderte Lebenswirklichkeit nicht nur für die Kinder. Die Erzieherinnen erleben das, genau wie der Träger und die Eltern. Das Wichtige ist im Moment, dass die Erzieherin ihre eigene Weiterentwicklung wieder erlebt. Sie muss in dem ganzen Prozess wieder mehr einbezogen werden, es darf ihr nicht etwas vorgesetzt werden, das ist auch für die Leiterinnen wichtig. Aufgefallen ist mir das bei den Konzeptüberarbeitungen in den Einrichtungen. Meistens hat irgendeine Gruppe das erarbeitet, und manche Kollegen sind auch jetzt noch nicht gewillt, an diesem ganzen Prozess beteiligt zu werden. Gerade dieser Prozess der Selbstbeteiligung, das habe ich selbst erfahren, ist eine ganz wichtige Geschichte, um die Qualität voranzubringen. Da muss ich nämlich von mir etwas ganz Persönliches sagen, was ich vielleicht bisher immer verdrängt habe oder vor anderen nicht zeige oder aus Angst oder Konkurrenz oder Unsicherheit oder aus dem Moment, mein Gesicht zu bewahren, verstecke. Wenn die Leiterin nicht der Macher ist, sondern überlegt, wen sie in diesen Prozess miteinbeziehen will, glau-

be ich, kriegen wir einfach eine bessere Glaubwürdigkeit für unseren ganzen Qualitätsprozess.

- Konzeptionsentwicklung fällt allen immer noch schwer, das Erarbeitete Stück für Stück zu reflektieren, zu überprüfen, zu kontrollieren, neu zu überdenken. Aber wenn die einzelne Kollegin es selber miterarbeitet hat, merkt sie selbst, wo sie steht und ob sie schon ein Stück weiter ist, als das, was vor zwei, drei Jahren aufgeschrieben wurde. Wir erleben jetzt in unserer Region, im Havelland, dass die Eltern sehr deutlich ihre Erwartungen an das Team stellen. Zum Beispiel, wie man ein Kind begrüßt, was das Kind danach gleich tun kann etc. Die Erzieherinnen müssen sich dem stellen. Sie müssen Möglichkeiten suchen, mit Eltern ins Gespräch zu kommen, und sich mit bestimmten Ansprüchen auseinander setzen, und die Merkmale ihrer Arbeit den Eltern besser darlegen können. Ich finde, sie sind da auch schon viel offener geworden.

Ich empfinde es auch als einen Gewinn, wenn Leiterinnen für die Konzeptentwicklung sich vorab von mir eine Beratung holen. Denn teilweise spüre ich da immer noch, dass die Leiterinnen diejenigen sind, die den Weg bestimmen. Wenn die Leiterin aber eingebunden ist, stellen alle nach einem Jahr fest, dass das Gewicht der einzelnen Erzieherin an Bedeutung gewonnen hat. Die Erzieherinnen kommen dann auch mehr auf Leiterinnen zu, weil sie Fortbildung oder Beratung zu bestimmten Themen wollen.

- Fortbildung und Beratung sind ja Qualitätsunterstützungssysteme. Wenn ich als Fortbildnerin oder Beraterin Erzieherinnen pädagogisches Wissen vermittele und mit ihnen Handlungskonzeptionen

erarbeite, ist es ja in der Regel so, dass ich irgendwann nicht mehr bei ihnen bin, sie es also allein umsetzen (müssen). Ich erhoffe mir, dass durch die Qualitätsdiskussion auch eine Unterstützung für die Bedeutung unserer Arbeit herauskommt.

*Seit dem Jahre 1997 gibt es im Land Brandenburg die Entwicklungsgruppe „Pädagogische Standards“, was waren damals die Beweggründe, mit der Qualitätsentwicklung zu beginnen? (siehe Kasten 1)*

- In der ersten Sitzung der Entwicklungsgruppe ist von vielen gesagt worden, wir wollen weg von der im Moment zu spürenden „Beliebigkeit“ in den Kitas. Wir wollen wieder hin zu einer stärkeren Anerkennung von Kindertageseinrichtungen, was eben auch heißt, dass eine bestimmte Qualität gegeben sein muss. Wir brauchen Argumente gegenüber dem Träger, die es uns ermöglichen, auch Rahmenbedingungen, Strukturqualität einzufordern, und das können wir nur, indem wir begründen. D.h., wir müssen die pädagogische Prozessqualität verbessern und zugleich begründen, warum wir dafür eine bestimmte Strukturqualität brauchen. Von den Praxisberaterinnen wurde gesagt, wir wollen nicht mehr zurück zu dem Vorgehen, wie wir es früher hatten: Also strikte, starre Vorgaben und Kontrolle der Umsetzung dieser Vorgaben, aber wir wollen auch nicht auf der anderen Seite diese Art von Freiräumen, die dann zur Beliebigkeit führt. Also, da einen neuen Weg einzuschlagen – ist für mich so der Ausgangspunkt gewesen.

- Ich denke einfach, es ist an der Zeit, im Land Brandenburg ein eigenes Instrument, oder wie wir es auch immer nennen wollen, zu entwickeln. Wir wollen

etwas entwickeln, damit Erzieherinnen souveräner mit diesen Dingen umgehen können, ohne dass wir Rezepte verteilen. Sehr wichtig finde ich, dass bestimmte Kriterien da sind; und das WIE (Ziele, Methoden, Handlungsweisen) soll beschrieben werden, weil das in den anderen Materialien, die im Moment so auf dem Markt sind, nicht so sehr deutlich ist. Wie die einzelne Einrichtung das konkret macht, wird unterschiedlich sein, es soll aber zur Selbstkontrolle, Selbstevaluation beitragen. Für mich als Praxisberaterin ist so ein Material wichtig, wo ich einfach mal hineinschauen und anknüpfen kann, einen roten Faden habe, wenn ich Einrichtungen in ihrem Prozess individuell ganz unterschiedlich begleite.

*Die Entwicklungsgruppe konzentriert sich besonders auf die Erarbeitung von Kriterien für die pädagogische Prozess- und Orientierungsqualität. Welche Überlegungen haben dazu geführt, und was ist damit gemeint?*

- Die Prozessqualität bezieht sich auf alle sozialen und räumlichen Erfahrungen, die das Kind in der Kita machen kann und auf die Interaktion zwischen Erzieherin und Kind. Die Orientierungsqualität umfasst das Kindbild der Erzieherin, ihre Vorstellungen über die Kindertagesstätte und ihre Ziele.
- Es steht außer Frage, dass wir gute, angemessene Bedingungen brauchen. Diese Strukturqualitäten werden aber politisch bestimmt und leider, wie wir es erleben, sehr abhängig davon, ob das Land eine leere oder eine volle Kasse hat. Andererseits nutzen uns die besten Bedingungen nichts, also zum Beispiel ein guter Erzieher-Kind-Schlüssel, wenn die Interaktion zwischen Kind und Erzie-

herin und die Erfahrungsmöglichkeiten des Kindes nicht entsprechend sind. Gerade die Prozess- und Orientierungsqualität ist der Bereich, den Erzieherinnen und Praxisberaterinnen beeinflussen können. Deshalb finde ich es so wichtig, dort die Qualitätsdiskussion zu beginnen, wo wir selbst etwas tun können.

*Nun liegen zwölf sehr anspruchsvolle Leitziele zur Prozess- und Orientierungsqualität vor, die von der Entwicklungsgruppe erarbeitet wurden (siehe Kasten 2 ). Wie sollen diese Leitziele in der Praxis diskutiert werden, welches Vorgehen ist geplant?*

- Es ist ein längerfristiger Prozess, wenn man sich mit Qualitätsmerkmalen befasst, und ich möchte den Erzieherinnen ermöglichen, auch einen solchen längeren Prozeß der Qualitätsentwicklung zu durchlaufen. Für mich persönlich war es immer sehr wichtig, dass wir in der Entwicklungsgruppe vielfältige Dialoge geführt haben, dass wir nicht Schritt für Schritt von außen etwas vorgegeben bekommen haben, sondern die Schritte selbst bestimmen konnten. Ich wollte für mich herausfinden, was in den Leitzieldimensionen, steckt und meinen Erkenntnisstand erweitern. Diese Kenntnisse kann ich nun auch an der Basis einbringen. Selbst dieser zeitlich lange Weg war für mich wichtig.
- Wir sollten uns bei der Qualitätsentwicklung die Zeit geben für die bewusste Auseinandersetzung mit den Grundlagen und Inhalten der Leitziele. Ich denke in Anlehnung an Reggio, die Wege, die zu den Zielen führen, sind von großer Wichtigkeit. Wenn wir jetzt mit der Diskussion in der Praxis beginnen, sehe ich unsere Aufgabe auch darin, den Weg, den wir als Entwicklungsgruppe gegangen sind,



ein Stück zu beschreiben und den Kolleginnen die Möglichkeit zu geben, sich mit verschiedenen Wegen auseinander zu setzen.

- Wichtig ist für mich, dass die Erzieherinnen und Leiterinnen selbst bestimmen können, mit welchen der 12 Leitziele sie beginnen wollen. Bei dem jeweils ausgewählten Leitziel wird es zunächst darum gehen, sich über die Begrifflichkeit zu verständigen. Was verstehen die Einzelnen z.B. unter Dialog oder Bildungsauftrag. Zum tieferen Verstehen und zur Begründung der Leitziele werden Argumente der Fachliteratur und wissenschaftliche Erkenntnisse hinzugezogen.
- Wir wollen den Erzieherinnen Orientierung geben bei der Umsetzung der einzelnen Leitziele in ihrer Kindertagesstätte und sind zur Zeit dabei, zu den Leitzielen Fragen zu erarbeiten, die Erzieherinnen sich als Instrument nehmen, um damit den Ist-Stand in ihrer Einrichtung zu analysieren. Danach müssen sie in den Dialog miteinander treten: Wohin wollen wir, was soll erreicht werden? Es stehen verschiedene Wege offen, die die Teams zur Erreichung des Ziels gehen können. Sie müssen ihre eigenen Ziele und Wege für sich finden. In Kita A wird das Ziel vielleicht anders sein als in Kita B, wo ein anderer Ist-Stand vorhanden ist. Wir werden für die Qualitätsdiskussion in den Regionen auch bereits vorliegende Materialien nutzen, wie z.B. das Eingewöhnungsmodell, das Hort-Positionspapier und unsere Erfahrungen aus den pädagogischen Grundsatzdiskussionen.
- Ich will einmal die drei spezifischen Merkmale unseres Weges der Qualitätsentwicklung nennen:

- **der Dialog**
- **die Normative als Ausgangspunkt**
- **die Begründung der Leitziele.**

Der **Dialog** taucht als Begriff nicht nur in den Leitzielen immer wieder auf, das dialogische Prinzip kennzeichnet auch unsere Vorgehensweisen, sowohl in der Entwicklungsgruppe als auch in der Planung der regionalen Diskussionsgruppen. Wir wollen mit den Kolleginnen in der Praxis in einen offenen Meinungs austausch über die Inhalte der Leitziele treten, mit ihnen die Konsequenzen für das praktische Handeln in der Kindertagesstätte diskutieren und ihnen eben nicht etwas Fertiges vorgeben. Zwar zielen wir auf die Benennung von Merkmalen einer qualitativ hochwertigen Kitapädagogik ab, es sollen sich aber möglichst viele an der Entwicklung dieser Merkmale beteiligen. Die Umsetzung dieser Merkmale ist dann in den einzelnen Kitas zu leisten. Dort müssen sich die Kolleginnen unter Berücksichtigung ihrer spezifischen Bedingungen über einzelne Handlungsschritte verständigen.

Der andere zentrale Aspekt ist die Orientierung an der Gesetzesgrundlage. Wir arbeiten ja nicht im luftleeren Raum, wir sind gebunden als Beraterinnen und Pädagoginnen an die **NORMATIVE VORGABE**. Entsprechend sind die Leitziele aus den Vorgaben des KJHG und des Brandenburger Kita-Gesetzes abgeleitet.

Der dritte Punkt, die **FACHLICHE BEGRÜNDUNG** der Leitziele durch Bezugnahme zur Wissenschaft und Forschung, war eine bewusste Entscheidung der Entwicklungsgruppe. Wir wollen nicht einfach nur Ziele vorgeben, die in der allgemeinen Diskussion eine Rolle spielen und uns wichtig erscheinen, sondern diese Ziele auch legitimieren. Es ist uns wichtig,

in der Diskussion der Leitziele begründend vorzugehen, weil wir davon ausgehen, dass die Praxis ein Recht darauf hat, eine fachliche Begründung zu bekommen. Erst wenn die einzelne Erzieherin gemeinsam mit ihren Kolleginnen den Hintergrund der unterschiedlichen Leitziele nachvollzogen bzw. erarbeitet und deren Kern verstanden hat, verfügt sie über eine fundierte Grundlage, von der ausgehend sie die Leitziele umsetzen oder modifizieren und die einzelnen Handlungsschritte ihrer Qualitätsentwicklung formulieren und begründen kann.

*Die Entwicklungsgruppe ist auch in das von INFANS durchgeführte, derzeit laufende Bundes-Modellprojekt „Zum Bildungsauftrag von Kindertagesstätten“ eingebunden. Über welche Inhalte erfolgt diese Einbindung?*

- Wir haben uns als Entwicklungsgruppe das erste Mal im Mai 1997 getroffen. Im Sommer des Jahres begann das Projekt „Zum Bildungsauftrag von Kindertagesstätten“, an dem neben dem Freistaat Sachsen auch die Bundesländer Schleswig-Holstein und Brandenburg beteiligt sind und das von diesen Bundesländern und dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert wird. Im Konzept dieses Projekts ist enthalten, dass in den drei Bundesländern je eine Gruppe von Multiplikatorinnen eingebunden ist, die über die Inhalte und Ergebnisse des Projekts informiert und fortgebildet wird und dann in der Lage ist, die Inhalte des Projekts in die Praxis weiterzutragen. Vorbild für diese Projektkonzeption war das im Land Brandenburg bestehende Netzwerk der Praxisberatung und die Entwicklungsgruppe.

Seit Projektbeginn kooperiert das Projekt „Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ mit der Brandenburger Entwicklungsgruppe. Im Februar 1998 haben 20 Praxisberaterinnen und Leiterinnen aus der Gruppe an einer einwöchigen Fortbildung des Projekts zum Thema „Das Kind als Konstrukteur seiner Welt“ teilgenommen, aber auch in die laufende Arbeit der „Entwicklungsgruppe“ fließen Informationen, Hintergrundwissen und Zwischenergebnisse aus dem Projekt zu allen Leitzielen ein, die sich mit den Bildungsprozessen der Kinder und den Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern befassen. Hier stellt das Projekt Deutungsmuster für kindliches Handeln zur Verfügung und zeigt notwendige Konsequenzen im pädagogischen Prozess auf, mit denen die Gruppe dann weiterarbeiten kann in der Qualitätsentwicklung und in begleitenden Beratungen und Fortbildungen.

*Es scheint eine wichtige Befruchtung für die Entwicklungsgruppe zu sein, dass sie im Dialog mit dem Bildungsprojekt erfährt, was es bedeutet, nicht nur Ziele zu postulieren, sondern auch fachlich so zu begründen, dass sie für Erzieherinnen nachvollziehbar sind und Motivationen schaffen, die eigene Praxis zu verändern und zu verbessern.*

*Ich will nun zu den anderen Modellen für die Entwicklung und Sicherung von Qualität kommen, die zur Zeit im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen. Da ist die KES, eine Einschätzskala zur Erfassung und Bewertung der pädagogischen Prozessqualität im Kindergarten, und der Kronberger Kreis, der mit der Formulierung von Qualitätsstandards und orientierenden Untersuchungsfragen sowie dazugehörigen Indikatoren und Merkmalen, Anregungen geben will, die eigene Praxis kritisch zu überprüfen und*

*eigenständig den Dialog mit allen Beteiligten weiterzuentwickeln. Wie sind diese Instrumente im Verhältnis zu dem Material zu sehen, das die Entwicklungsgruppe im Land Brandenburg für die Praxis erarbeitet?*

- Es ist generell wichtig, dass wir zur Spezifik unseres eigenen Bundeslandes Brandenburg auch den eigenen Weg finden. Denn die Gefahr, wenn man andere Modelle einfach übernimmt, ist ja, dass man um diesen Prozess der Auseinandersetzung etwas herumkommt und dadurch bestimmte Erfahrungen erst gar nicht macht und sich auch mit dem Ergebnis nicht so identifiziert. Das ist die eine Seite, die andere Seite ist aber, dass wir offen sind und uns andere Modelle ansehen und schauen, mit welchen Dingen stimmen wir inhaltlich und methodisch überein und was können wir vielleicht übernehmen. Aber die große Frage ist ja, welches Ziel verfolgen wir? Und unser Ziel ist, Erzieherinnen und Leiterinnen, Träger und andere Fachkräfte zu beteiligen am Prozess der Qualitätsentwicklung und die Qualitätsziele und -merkmale zu begründen. Als wir uns unter dieser Zielstellung die anderen Modelle ansahen, haben wir gemerkt, dass sie uns zwar eine Orientierung geben, aber nicht als Ganzes übernommen werden können. So kann man mit der KES zwar bestimmte Qualitätsmerkmale gut überprüfen, und in den einzelnen Kategorien/Merkmalen sind auch Ziele versteckt. Eine Erzieherin weiß, aha, wenn ich also jeweils die höhere Punktzahl erreiche, dann ist das die bessere Qualität, dafür ist aber der Weg dorthin nicht beschrieben. Im Kronberger Kreis wiederum ist positiv zu bewerten, dass sehr viel Wert auf die Qualitätsentwicklung im Dialog gelegt wird, aber da fehlen dann pädagogisch-theoretische Be-

gründungen für diese Qualitätsmerkmale. Und gerade diesen Schritt brauchen wir im Land Brandenburg, denn das Grundlagenwissen einer veränderten Pädagogik kann nicht einfach vorausgesetzt werden.

- Also ich denke, die Besonderheit bei uns ist diese Auseinandersetzung mit den verschiedensten Gremien, was ein Stück Last und Lust macht. Die Last, es dauert so lange, aber auch die Lust, mit den anderen ins Gespräch zu kommen. Wenn man dann auch merkt, wie sie mitdiskutieren und wie sie das mittragen, dann macht es auch wieder Spaß, weil man nicht das Gefühl hat, abgehoben zu sein und die Praxis zu vergessen. Ich habe das Gefühl, dass uns die Praxis auch ein Stück gibt, es also ein gegenseitiges Geben und Nehmen ist.

*Wie soll nun dieser Prozess der Qualitätsentwicklung von der Entwicklungsgruppe – ausgehend in den Regionen – initiiert werden, welche Vorstellungen gibt es dazu?*

- Ziel der Entwicklungsgruppenarbeit ist es ja, ein Instrument zu erarbeiten, das dazu beiträgt, die Qualität der brandenburgischen Kindertagesstätten weiterzuentwickeln. Wir tun dies nicht losgelöst von der Praxis, vielmehr sollen die Menschen vor Ort die Chance haben, mitzubestimmen, bei der Entwicklung von pädagogischen Standards für die Kitas im Land. Wir streben deshalb ein zirkuläres Vorgehen an. D.h., die Ergebnisse der Diskussion in den Regionen oder auch einzelnen Einrichtungen werden an die Entwicklungsgruppe zurückgegeben. So können die Erfahrungen und Haltungen der Träger, Erzieherinnen, Leiterinnen und Eltern einbezogen werden in die Formulierungen des Materials. Das ist ein

hoher Anspruch, dessen Umsetzung dauern wird. Aber ich denke nur, wenn viele sich beteiligen, können wir vor Ort eine Akzeptanz der Qualitätsentwicklung erreichen.

Die Vorgehensweisen werden individuell unterschiedlich entwickelt. Die beteiligten Praxisberaterinnen erarbeiten zurzeit spezifische Modelle in ihren Landkreisen. Das Spektrum der Möglichkeiten zeigt, wie regionale Besonderheiten und unterschiedliche Zielvorstellungen berücksichtigt werden sollen. Im Folgenden werden die derzeitigen Modelle im Überblick dargestellt:

- Im gesamten Landkreis werden freie Träger, Elterninitiativen und kommunale Träger angesprochen. Interessierte Menschen unterschiedlicher Zuständigkeitsbereiche, also Träger, Eltern, Erzieherinnen und Leiterinnen sollen gewonnen werden, um die Unterschiedlichkeit ihrer Qualitätsansprüche deutlicher werden zu lassen, aber auch das gegenseitige Verständnis zu wecken.
- Aus jedem der Sozialräume des Landkreises soll mindestens eine Person, Träger, Leiterin oder Erzieherin für die Mitarbeit gewonnen werden. Geplant ist eine Gruppe von 18 Personen, die sich zu Tagesveranstaltungen von 6 Stunden im Abstand von 6–8 Wochen trifft. Trägervertreter und Eltern, die aus Zeitgründen nicht an allen Treffen teilnehmen können, kommen ab und an dazu, um zu hören, was die Gruppe bis dahin erarbeitet hat und zu sehen, was sie zur Weiterentwicklung beitragen können. Zielstellung ist, diejenigen, die in der regionalen Gruppe mitarbeiten, als Multiplikatoren zu gewinnen, die

dann die Diskussion in ihren Sozialräumen moderieren.

- In der regionalen Gruppe sollen neben Trägern, Leiterinnen, Erzieherinnen und Eltern bei bestimmten Fragen auch Hortkinder beteiligt sein, um deren Wünsche und Vorstellungen einbeziehen zu können.
- Mit maximal 4 interessierten Kindertagesstätten soll, bezogen auf ihre spezifischen Bedingungen, exemplarisch die Qualität der Einrichtung weiterentwickelt werden. Später könnten diese Kitas dann als „Hospitationseinrichtungen“ agieren.
- Zu den einzelnen Bausteinen des MBS zur Qualität der pädagogischen Arbeit in Kindertagesstätten, also zu den Themen „Hort“, „Früherkennung“ und „Eingewöhnung“ sollen Arbeitskreise im Kreis initiiert werden.
- Interessenten können in den Leiterstützpunkten im Kreis gewonnen werden. Der Kindertagesstättenunterausschuss soll zu einer Arbeitsgruppe erweitert werden. Daneben soll die Qualitätsdiskussion in zwei Kitas geführt werden – in einer in kommunaler und einer in freier Trägerschaft, um so in den Prozess tiefer eindringen und Träger, Eltern, Erzieher gleichermaßen beteiligen zu können.

---

In der Entwicklungsgruppe werden für die Arbeit mit den Leitzielen in den Regionen und Einrichtungen folgende Materialien erarbeitet:

– Grundverständnis, wissenschaftliche Begründung, Qualitätsmerkmale, Orientierungsfragen für die Praxis.

In zwei Arbeitsgruppen wird zurzeit an folgenden Leitzielen gearbeitet:

– Das Kind ist als Konstrukteur seiner Welt anzuerkennen. Es muss Möglichkeiten zur Selbstbildung erhalten (1).

– Die kontinuierliche Qualifizierung des Personals und die Entwicklung des fachlichen Dialogs im Team sind als Voraussetzung für das professionelle Handeln der Fachkräfte zu fördern (10).

## Kasten 1

### **Zusammensetzung der Entwicklungsgruppe**

In der Entwicklungsgruppe Brandenburg arbeiten mit:

- 16 Praxisberaterinnen aus 14 Kreisen/ kreisfreien Städten und Kommunen sowie freien Träger
- 7 Leiterinnen/ Multiplikatorinnen
- 3 Trägervertreter von freien und öffentlichen Trägern
- 1 Mitarbeiterin des LJA

Die Arbeitstreffen der Entwicklungsgruppe finden im Überregionalen Pädagogischen Zentrum Falkensee statt und werden moderiert von Beate Andres (INFANS) und Carola Wildt (SPFW).

Die Materialien der überregional arbeitenden Entwicklungsgruppe sollen Grundlage von Qualitätsentwicklungsprozessen vor Ort sein. Die Moderation dieser Gruppen liegt in den Händen der Praxisberaterinnen, die sich dieser Aufgabe stellen möchten.

## Kasten 2

### **Die Leitziele für die Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten im Land Brandenburg**

Die hier vorgelegten Leitziele sind aus den gesetzlichen, normativen Grundlagen des gesellschaftlichen Auftrags von Kindertagesbetreuung (SGB VIII und Brandenburger Kita Gesetz) abgeleitet. Sie wurden von der Entwicklungsgruppe während ihrer letzten Sitzung formuliert und sind als Diskussionsvorlage zu verstehen. Es ist geplant, die Leitziele in den regionalen Arbeitsgruppen zu diskutieren. Darüber hinaus freut sich die Entwicklungsgruppe über alle Rückmeldungen, Anregungen, Anmerkungen zu den Leitziele und zur Qualitätsdiskussion im Land Brandenburg.

1. Das Kind ist als Konstrukteur seiner Welt anzuerkennen. Es muss Möglichkeiten zur Selbstbildung erhalten.
2. Der Dialog mit dem Kind ist als Prozess wechselseitiger Anerkennung zu gestalten.
3. Der Bildungsauftrag besteht besonders in der intensiven Diskussion über die Frage, was unter Entwicklungsförderung des Kindes zu verstehen ist.
4. Auf der Basis verlässlicher Beziehungen sind Konflikt- und Kritikfähigkeit in Aushandlungsprozessen zu entwickeln und zu fördern.
5. Die Kindertagesstätte unterstützt das Kind in seinem Recht auf Beratung und erkennt das Kind als Bürger an.
6. Die individuellen Lebenslagen der Kinder sind differenziert zu berücksichtigen. Ausgrenzungen jeglicher Art sind nicht zuzulassen.
7. Die Kindertagesstätte trägt soziale Verantwortung im Netz der Jugendhilfe und muss im Sinne der Öffnung nach außen mit der Vielfalt anderer Einrichtungen im Gemeinwesen kooperieren.
8. Kindertagesstätten haben die Aufgabe, umwelterhaltendes, sozialökologisches Wahrnehmen und Handeln zu ermöglichen und zu realisieren.
9. Der Umgang der Erwachsenen muss durch Dialog, Zusammenarbeit und geteilte Verantwortung gekennzeichnet sein.
10. Die kontinuierliche Qualifizierung des Personals und die Entwicklung des fachlichen Dialogs im Team sind als Voraussetzung für das professionelle Handeln der Fachkräfte zu fördern.
11. Für die Ausgestaltung des Lebens in der Kindertagesstätte werden die Wünsche der Eltern gebraucht und sind ernst zu nehmen.
12. Die Unterstützung, Ergänzung und Begleitung der Familien sind als Dienstleistungsangebot der Kindertagesstätten zu verstehen, das die Qualität des Lebensumfeldes der Kinder stärkt.

# Das Projekt „Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ oder

Studiert euere Kinder wohl wissend, dass ihr sie nie kennen werdet<sup>1</sup>

von Beate Andres

## Zum gesellschaftlichen Hintergrund des Modellprojekts

Nicht nur in fachlichen Zirkeln von Pädagogen, sondern zunehmend auch in den allgemeinen Medien stehen die Themen Bildung und Qualität von Bildungseinrichtungen im Zentrum des Interesses. Kein Zweifel, unser Bildungssystem steht auf dem gesellschaftlichen Prüfstand. Die Frage danach, ob es den Anforderungen einer sich rasant entwickelnden Gesellschaft noch genügt, die durch einen weltweiten wirtschaftlichen Wettbewerb, ein zunehmendes Wachstum von Informationsmengen und Wissenpotentialen, kulturelle und ethnische Vielfalt und einen weiten Spielraum für Moral und Weltanschauung gekennzeichnet ist, ist längst abschlägig beschieden. Folgt man der 1998 veröffentlichten Delphi-Studie, in der Experten zu zukunftsfähigen Ansätzen des Lehrens und Lernens befragt wurden (Prognos, Infratest Burke, 1998, S.73), so kann es zukünftig immer weniger darum gehen, vorgegebene Lerninhalte „wiederzukäuen“. Fachspezifisches Wissen wird in Zukunft nicht mehr ausreichen. Vielmehr wird es darum gehen, flexibel auf Veränderungen zu reagieren, mit komplexen Sachverhalten umgehen zu können, aus einer Informationsflut auszuwählen und nach sorgfältigen Überlegungen verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen, alles in allem sich selbst und anderen gegenüber eine aktive Grundhaltung einzunehmen, so der briti-

sche Soziologe und Berater von Premierminister Blair, Anthony Giddens (1997).

## Die theoretischen Grundannahmen des Projekts

Vor diesem Hintergrund einen Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen zu formulieren ist das Ziel eines Modellprojekts, das zur Zeit u.a. im Land Brandenburg durchgeführt wird (siehe Kasten 1). Die zentralen Ausgangshypothesen des Projekts, im nachfolgenden Text hervorgehoben, sollen in knapper Form erläutert werden.

Sich damit zu begnügen, einen Bildungskanon zu benennen, der die Fähigkeiten, Kenntnisse und Werte der Erwachsenen enthält, würde der Aufgabe sicher nicht gerecht werden. Wenn wir davon ausgehen, dass Urteilsfähigkeit, Selbstständigkeit und Eigeninitiative für die Kinder von heute lebenslang von Bedeutung sein werden, sollten die individuelle Aneignung von Weltkenntnis, der selbsttätige Erwerb von Wissen und die aktive Mitgestaltung von sozialen Beziehungen und Situationen ganz sicher eine wesentliche Rolle in allen Über-

<sup>1</sup> Frei nach Rousseau 1762 und einem Essay von Benner, 1999, Der Begriff moderner Kindheit und Erziehung bei Rousseau, im Philanthropismus und in der deutschen Klassik, in Zeitschrift für Pädagogik S. 1–18.

legungen zum Bildungsauftrag von Kindertagesstätten spielen.

Nimmt man das Kind in den Blick, so lässt sich zunächst einmal als sicher konstatieren, dass sich Kinder von Geburt an, mit all ihren Sinnen und Kräften ein Bild von der Beschaffenheit der Welt machen. Aufgrund genetisch verankerter Dispositionen können sie nicht anders, als neugierig und eigenaktiv auf die Welt zuzugehen. Sie folgen dabei einem ausgeprägten inneren Drang, wie die Psychologin Jean Ayres (1992) es nennt. Auf diese Weise lernt das Kind z.B. in der Badewanne sitzend, dass Wasser sich nicht greifen, wohl aber schöpfen lässt und Seifenblasen, obgleich eben noch als Gegenstand sichtbar, sich bei Berührung in nichts auflösen. Es muss nicht aufgefordert werden, sich diesen Problemen zu stellen. Es ist kein Lernprogramm nötig. Das Kind macht sich von sich aus forschend interessiert daran, solche überraschenden Phänomene der Welt zu begreifen und für sich zu ordnen. Dabei sieht es sich häufig der Unzulänglichkeit seiner Problemlösungsstrategien gegenüber und erfährt, dass es das von ihm beabsichtigte Ziel mit dem gewählten Vorgehen nicht erreichen kann. Das Kind befindet sich dann in einem konkreten Konflikt, der gelöst werden will. Gerade solche Widersprüche sind eine Herausforderung für die Entwicklung des Kindes. Erzieherinnen sollten Mädchen und Jungen in solchen Situationen selbst eine Lösung finden lassen, ohne sie jedoch allein zu lassen in ihren Bemühungen. Kindern nichts vorzugeben, was zwar vom Erwachsenen als logisch und selbstverständlich erkannt wird, den bis dahin vom einzelnen Kind entwickelten Handlungsschemata und seinem Weltverständnis aber nicht entspricht, war schon dem Entwicklungspsychologen Jean Piaget ein großes Anliegen. Nur so kann das Kind sowohl die Unzulänglichkeit seiner Pro-

blemlösung also auch die Lösung verstehen, im anderen Fall besteht die Gefahr, dass das Kind mit Lösungen umgeht, die es nicht wirklich versteht und die deshalb ein Fremdkörper in seinem Denken bleiben (nach Montada 1997, S. 427)

Nimmt man die Kenntnisse über die eigenaktive Weltaneignung von Kindern ernst, die sich nicht nur bei Piaget, Leontjew und Vygotsky finden, sondern bereits Anfang unseres Jahrhunderts bei Montessori, so muss Pädagogik auf die Vorstellung verzichten, Kindern etwas beibringen zu können. Kinder können nicht gebildet werden, sie bilden sich selbst.

Im Zentrum dieser Selbstbildungsprozesse von Kindern steht, wie Gerd Schäfer (1995) mit Blick auf die aktuelle Forschung beschreibt, die Wahrnehmung des Kindes, die keineswegs bloße Abbildung der Außenwelt ist, sondern aktiver Konstruktionsprozess. Wahrnehmen heißt, Teile aus der äußeren Wirklichkeit auszuwählen, diese Teile vielsinnlich zu empfinden, sie je nach Gegenstand, zu hören, zu sehen, zu schmecken, zu riechen, zu ertasten und die dabei gewonnenen Eindrücke und Empfindungen – wie neurobiologische Studien zeigen – im Gehirn zu sortieren, getrennt zu verarbeiten und am Ende wieder zu einem Gesamtmuster zusammensetzen. Aktuelle Körperempfindungen und Befindlichkeiten fließen dabei in die Wahrnehmungskonstruktionen und damit in das Lernen von Kindern ebenso ein wie Emotionen und bisherige Lebenserfahrungen. Bildung beinhaltet nach Schäfer immer eine ganz persönliche Verarbeitung von Informationen und Erfahrungen und ist in diesem Sinne nur als subjektive vorstellbar.

So lautet denn auch eine grundlegende Annahme des Projekts „Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“: Bil-

dung ist ein Konstruktionsprozess, der mit der Geburt beginnt, prinzipiell lebenslang andauert und grundsätzlich eine Leistung des Individuums ist. Zwischen dem Vorhaben der Erzieherin, ihrem Lehrplan, ihren Vorgaben und Angeboten und der Weltkenntnis des Kindes steht immer die ganz individuelle Konstruktion des Kindes. So wird ein Bilderbuch, das mit einer interessierten Kindergruppe betrachtet und im Detail diskutiert wird, bei jedem der Jungen und Mädchen andere Selbstbildungsprozesse in Gang bringen. Für die Erzieherin bleibt davon vieles verborgen und das von den einzelnen Kindern Mitgeteilte nicht selten fremd.

Daraus folgt jedoch nicht, dass die Erzieherin ohne Bedeutung für die Selbstbildungsprozesse des Kindes ist. Der Mensch kann sich nur in Interaktion mit anderen entwickeln, d.h., das Kind braucht zumindest eine erwachsenen Person, in seiner nächsten Umgebung, die sich zuverlässig und dauerhaft um das Kind kümmert. Eine Bindungsperson, die eine „sichere Basis“ darstellt, von der aus das Kind die Welt erkundet und an die es sich in unübersichtlichen und fremden Situationen wenden kann (Ainsworth, 1978). Ohne eine solche Bindungsbeziehung ist keine Weltaneignung möglich. Dabei ist das Kind auch im sozialen Kontext einer Bindungsbeziehung kein passiver Empfänger von Versorgung und Zuwendung, sondern gestaltet aktiv den Aufbau eines jeweils ganz persönlichen Verständigungssystems mit seiner Mutter, seinem Vater, seiner Erzieherin. So sucht das Kind von sich aus – auch dies genetisch vorgegeben – wenn es sich verunsichert fühlt, die Nähe einer Bindungsperson. Die Art und Weise, wie es das tut, wird aktiv vom Kind gestaltet, abhängig davon, welche Erfahrungen es in der vorangegangenen Zeit mit dieser Bindungsperson gesammelt hat. Hat

die Mutter bislang z.B. sensibel und prompt auf die Signale des Kindes reagiert, wird das Kind sich vertrauensvoll und offen an sie wenden, wenn es Körpernähe, Unterstützung oder Hilfe braucht. Droht ihm aber, abgewiesen zu werden, wenn es zu deutlich seine Irritation zeigt, wird es in einer solchen Situation versuchen, allzu große Körpernähe zu vermeiden. Dasselbe gilt für die Interaktion zwischen Erzieherin und Kind.

Festzuhalten ist also, dass die Eigenaktivität des Kindes und seine Konstruktionsleistungen nicht nur der Motor der Intelligenzentwicklung sind, sondern ebenso in der Aneignung sozialer Kompetenz eine Rolle spielen.

Neben den Bindungsbeziehungen sind auch andere Kinder und hier vor allem Gleichaltrige für die Bildungsprozesse des Kindes von großer Bedeutung. Insbesondere wenn Probleme gelöst werden sollen, seien sie kognitiver, sozialer oder moralischer Art, sind andere Kinder ein attraktives Gegenüber, mit dem Klärungen und Aushandlungen, anders als mit Erwachsenen auf gleicher Verständnisebene möglich sind.

*Welche Konsequenzen ergeben sich aus den bisher formulierten zentralen Thesen für die Rolle der Erzieherin?*

Zunächst geht es darum, dem Kind Aufmerksamkeit entgegenzubringen, es ernst zu nehmen in seinem Tun, ihm zuzuhören und es geduldig zu beobachten. Das bedeutet aber nicht, wie Mollenhauer formuliert „es in seinem gegenwärtigen Status gelten zu lassen, sondern es darüber hinauszu drängen“ (1983, S. 124). Es zur Lösung eines schwierigen Problems zu ermuntern und „die Würde des Kindes dadurch zu achten, dass man ihm Aufgaben zumutet“ (ebd. S. 103).



Das Kind in diesem Sinn als konstruierendes Kind anzuerkennen, kann als wichtigste Voraussetzung für alles pädagogische Tun gelten. Dazu gehört auch, es in seiner Besonderheit und seiner Fremdheit zu akzeptieren. Neben der Bindungserfahrung kommt der Anerkennung der eigenen Besonderheit, d.h. auch der Anerkennung der oben beschriebenen ganz individuellen Lernprozesse für den Aufbau des Bewusstseins vom eigenen Selbst eine besondere Bedeutung zu. Gelungene Anerkennungsprozesse stärken das Selbstvertrauen und die Selbstachtung des Kindes. Sein Selbstwertgefühl bezogen auf die eigene Kompetenz wächst (Leu 1998 in Orientierung an Honneth 1994).

Vor diesem Hintergrund besteht die Aufgabe der Erzieherin darin, die Selbsttätigkeit des Kindes herauszufordern. Eine solche Herausforderung ist zum Beispiel das Bereitstellen und Ermöglichen von komplexen Erfahrungen, z.B. in Form klassischer Musik, moderner Kunst oder vielfältiger und differenzierter Bewegungsabläufe. Wie die neurobiologische Forschung zeigt, stellt sich die Wahrnehmungsfähigkeit der Menschenkinder vermutlich schon früh und irreversibel auf die Anforderungen der gegebenen Umwelt ein. Die Entwicklung des Zentralnervensystems korrespondiert mit den in den ersten Lebensjahren gemachten sinnlichen Erfahrungen. Das Niveau der Selbstbildung des Kindes ist auch abhängig von der Komplexität der gemachten Erfahrungen. Diese in der Familie und in der Kindertagesstätte gesammelten Erfahrungen entscheiden wesentlich darüber mit, „ob ein Kind nach komplexen, differenzierten Erfahrungen Ausschau hält oder ob es sich mit einfachen, die Komplexität des Lebens nicht zureichend erfassenden Einsichten begnügen wird.“ (Schäfer, 1995, S. 110)

Ein Blick in die Forschungsarbeit in den Modellkindertagesstätten des Projekts Um einen Vorschlag für einen Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen nicht vom „grünen Tisch“ zu entwickeln und zu beschreiben, wird seine Plausibilität und Praxistauglichkeit im Projekt in der Zusammenarbeit mit jeweils vier Kindertageseinrichtungen in den beteiligten Bundesländern empirisch überprüft (siehe Kasten 2). Dabei geht es zunächst einmal darum, anhand von Beobachtungen mehr darüber zu erfahren, wie Kinder in Kindertagesstätten ihre Bildungsprozesse gestalten.

Im Abstand von 6 Wochen besucht der/die zuständige Projektmitarbeiter/in „ihre“ Kita, filmt oder protokolliert Situationen, in denen Kinder allein, zusammen mit anderen Kindern oder gemeinsam mit der Erzieherin engagiert mit einer Sache beschäftigt sind. Zwischen den Besuchen fertigen die Erzieherinnen Protokolle von den Aktivitäten und Interaktionen der Kinder an.

Das folgende Beispiel einer Realsituation soll anschaulich machen, wie die konzentrierte Beobachtung von Kindern zu reichhaltigem Material führen kann, das einen Einblick in die Themen erlaubt, die von einem Kind aktuell bearbeitet werden<sup>2</sup>.

Lisa<sup>3</sup>, vier Jahre alt, sitzt inmitten des lautstarken Kindergetümmels einer Kindertagesstätte an einer großen, mechanischen Büroschreibmaschine. Sie ist ganz konzentriert dabei, dieses Gerät zu untersuchen. Ein rotes Blatt ist eingespannt. Sie tippt energisch auf einige Tasten, betrachtet das eingespannte Blatt, tippt nach kurzem Zögern weiter, holt das Blatt aus der Maschine,

<sup>2</sup> Die Situation wurde in der Modellkindertagesstätte „Haus der kleinen Zwerge“ in Platkow auf Video aufgezeichnet

<sup>3</sup> Namen der beobachteten Kinder geändert

betrachtet es genau. Es sind ein paar Buchstaben darauf zu erkennen. Sie steckt das Blatt wieder in die Maschine, zieht es aber nicht ein. Sie tippt weiter, spricht dazu Buchstaben vor sich hin, die aber nicht mit den Symbolen auf den angetippten Tasten übereinstimmen.

Da das Blatt nicht über die Walze gezogen ist, werden die Buchstaben auf die Walze gedruckt. Lisa zieht das Blatt wieder heraus, es sind keine neuen Spuren ihres Tuns dort zu sehen. Sie startet einen neuen Versuch. Was passiert, wenn ich diese Taste, was, wenn ich jene betätige? Ob ich es zwischendurch einmal mit einem anderen Blatt versuche? Sie schiebt einen kleinen, weißen Zettel in die Maschine. Sie nimmt einige metallene Buchstabenstäbe in die Hand, folgt deren Bewegung nach oben zur Walze und wieder zurück. Sie tippt weiter. Dann wird der kleine, weiße Zettel kontrolliert. Sie stellt fest: „Auch nichts drauf.“ Sie seufzt. Das rote Blatt wird wieder eingeschoben. Ihr Blick fällt nach links auf den Hebel, sie probiert ihn aus und tatsächlich es tut sich was. Das rote Blatt verschwindet vor ihren Augen, es wird in die Maschine gezogen. Ein Ziehen am Blatt bestätigt ihr, es sitzt fest. „Jetzt ist das da drinne und das muss da drinne bleiben.“ .....

Was gibt es noch kennen zu lernen an dieser Maschine? Lisa dreht an den Farbbandrollen. Erst an einer, das Farbband hängt locker, dann an beiden, das Farbband wird jetzt wieder straff gezogen. Eine Taste wird erprobt, mit der der Wagen ruckweise weiterfährt. Der Tabulator. Dann wird wieder auf die alte Transportweise zurückgegangen, mit der Leertaste wird der Wagen langsam von rechts nach links bewegt.

Moritz, 5 Jahre, kommt dazu. Lisa bezieht ihn sofort ein in ihr Forschungsprojekt, indem sie ihn auf ein Problem aufmerksam

macht: „Das (Blatt) ist aber schwer rauszumachen.“ Er hantiert an der Schreibmaschine. Hat er ihre Aussage registriert? Wird er sich an der Problemlösung beteiligen? Nein, es ist Lisa, die den Hebel betätigt und begeistert ruft: „Eh, da kommt es schon raus!“ Sie will nach dem Blatt greifen, doch Moritz ist schneller, hat das Blatt schon in der Hand. Sie betrachten es beide. Die Seite ist leer. „Andere Seite“ schlägt sie vor. Er dreht das Blatt um, auf der anderen Seite sind nur wenige Buchstaben zu sehen. Er blickt Lisa fragend an. Sie: „Mmh?“, will das Blatt greifen. Er zieht es an sich, dreht es wieder um auf die unbeschriebene Seite; „Machen wir es so rein“. Er steckt es in die Schreibmaschine.

Moritz betätigt sich recht Platz greifend an der Maschine, aber Lisa ist nicht bereit, sich von der Maschine verdrängen zu lassen „Ich mach aber“ und betätigt den Hebel. Doch das Blatt lässt sich nicht einziehen. Vielleicht weil der Junge es noch festhält? Sie sagt: „Ich weiß wie“ und will eine Taste betätigen. Sie geht nach Versuch und Irrtum vor. Hab' ich mich vielleicht geirrt und das Blatt lässt sich doch nicht mit dem Hebel einziehen – ich werde etwas anderes ausprobieren. Aber der Junge lässt den Versuch nicht zu „Nein, warte“. Nun betätigt er den Hebel, zieht das Blatt ein. Das Mädchen „Jaaah!“ Hab' ich mich also doch nicht geirrt. Nun betätigt sie weiter den Hebel, um sich nicht nur über Beobachtung, sondern über die eigene Tätigkeit, noch einmal über den Zusammenhang zwischen Hebelbewegung und Transport des Blattes zu vergewissern. Moritz protestiert: „Hey!“ Er greift zum Hebel, hält ihn fest. Er rangelt mit ihr kurz um den Hebel, gerät dabei eher zufällig an den Walzendrehknopf, betätigt ihn. Das Blatt bewegt sich über die Rolle wieder aus der Maschine. Sie begeistert: „Jaah!“ So geht es offensichtlich auch.

Vielleicht, weil sie von Moritz wieder in die Rolle einer Beobachterin gedrängt wurde, vielleicht aber auch, weil sie durch den Walzendrehknopf an etwas erinnert wurde, wendet sie sich zur Staffelei, die nahe der Schreibmaschine steht. Dort ist eine Papierrolle angebracht, die über einen seitlichen Drehknopf abzurollen ist. Mehrfach erprobt Lisa diesen Mechanismus. Er ist ähnlich und doch auch wieder anders als an der eben erprobten Maschine. .... Doch die Staffelei fesselt Lisas Aufmerksamkeit nicht auf Dauer, sie ist keine wirkliche Herausforderung für Lisas Fähigkeiten. Sie reißt ein Stück Papier von der Papierrolle und reicht es Moritz: „Das kannst du bitte haben“. Die Schreibmaschine als Gegenstand ihrer Erkundung lässt sie nicht los. Moritz geht auf das Angebot ein. Er zieht das Blatt in die Maschine. Dann gerät er beim Tippen auf die Tabulatortaste. Der Wagen fährt abrupt nach links. Sie heftig: „Nein, nein, da geht es immer rüber, weißt du.“ Diese Erfahrung hat sie selbst gerade vorhin gemacht und kann nun den älteren Jungen an ihrem Wissen teilhaben lassen. Sich selbst als kompetent darstellen.

Moritz tippt weiter. .... Auf dem weißen Blatt, das er eingezogen hat, sind die Buchstaben kaum zu sehen. Woran könnte das liegen? Geht das Farbband zu Ende? Lisa hat eine eigene Hypothese. Sie nimmt das rote Blatt wieder, auf dem immerhin schon ein paar Buchstaben gut zu sehen sind und zeigt darauf. „Hier musst du das wieder drauf machen, guck mal, hier sind die besseren.“ Er reagiert nicht. Findet er ihre Hypothese nicht stichhaltig? Sie entwickelt eine neue. „Ich weiß, warum das nicht geht, weil das nicht richtig drinn' ist.“ Das weiße Blatt hat sich um die Walze gewickelt. Auch zu dieser Hypothese nimmt Moritz nicht Stellung. Er tippt einfach weiter. Lisa entschliesst sich daraufhin, das Problem alleine

anzugehen. Sie betätigt den Hebel. Damit bewirkt sie zunächst nichts. Sie zieht an dem Blatt. Sie bekommt es nicht heraus. Erst nachdem sie mehrfach den Transporthebel nach rechts bewegt hat, schiebt sich das Blattende aus der Schreibmaschine und sie kann das Blatt nach und nach herausziehen.

Diese Episode konzentrierten Erforschens einer Schreibmaschine, von der hier nur die erste Hälfte wiedergegeben wurde, dauert über 30 Minuten. Lisa hat sich intensiv auf diese Tätigkeit eingelassen. Ihre Ausdauer zeigt die Faszination, die diese Situation und die in ihr enthaltenen Möglichkeiten auf sie ausübt. Mangelnde Konzentration, von Erzieherinnen häufig beklagt, ist hier kein Thema.

Szenen wie diese werden im Projekt „Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ von Erzieherinnen und Projektmitarbeiter/innen gleichermaßen beobachtet, mit Stift oder Videokamera aufgezeichnet, diskutiert, hinterfragt, gedeutet.

Wie sieht es aus, wenn sich Kinder ein Bild von der Beschaffenheit der Welt machen? Welche Bedeutungen stecken in dem Tun des Kindes? Welche Ebenen seiner Wahrnehmung, welche Bereiche seiner Entwicklung werden in einer beobachteten Sequenz berührt? Welche Rolle spielen die Erzieherinnen und andere Mädchen und Jungen für die kindlichen Selbstbildungsprozesse? Welche räumliche, materielle und soziale Umgebung fordert die Selbsttätigkeit des Kindes heraus, welche behindert sie eher?

Die Projektmitarbeiter/innen und die Erzieherinnen in den Modellkindertagesstätten sind Partner in diesem Forschungsprozess. Jeder bringt seine Kenntnisse zum besseren Verstehen kindlicher Bildungsprozesse ein. Die Erzieherinnen sind insbesondere die Kontext-Expertinnen. Sie kennen die aktuelle und zurückliegende Lebenssituation der

beobachteten Kinder, die sie beschäftigen. Themen, ihren Freunde in der Kita. All das können wichtige Hinweise sein bei der Einordnung des Gesehenen. Lisa zum Beispiel besucht die Kindertagesstätte erst seit kurzer Zeit. Mit der Schreibmaschine hat sie sich nach der Beobachtung der Erzieherinnen zuvor noch nie beschäftigt. Das erklärt die intensive Erkundungstätigkeit. Es geht Lisa noch nicht darum, etwas Bestimmtes zu schreiben. Erst muss sie die Maschine und ihre Funktionsweise kennen lernen. Ebenso wie wir es bei jüngeren Kindern beobachten können, eignen sich auch die älteren Kinder über das eigene Handeln neu Entdecktes an und erproben über das Wiederholen die Tragfähigkeit ihrer Konstruktionen. Lisa vertieft z.B. ihre visuelle Wahrnehmung von der Bewegung der Metallstäbe, indem sie sie anfasst und über die eigene Körperempfindung, die Bewegung ihres Arms, Kenntnisse sammelt über die Mechanik der Maschine. Es sind Körperempfindungen, die dem Gehirn die notwendigen Informationen darüber geben, wie man z.B. eine Schreibmaschine bedient. Dabei werden bei jeder Tätigkeit die sinnlichen Wahrnehmungsverarbeitungen genutzt, die das Gehirn bereits bei früheren Aktivitäten gespeichert hat (vgl. Ayres, 1992).

Die Szene mit der Schreibmaschine enthält jedoch, wie nahezu alle Aktionen von Kindern, mehrere Bedeutungsebenen. Es geht bei Lisas Selbstbildungsprozessen nicht nur um die Auseinandersetzung mit der dinglichen Welt, in diesem Fall also um das Erkunden der Schreibmaschine. Durch die Einmischung von Moritz sind auch Lisas soziale Bezüge in der Kindertagesstätte in der Szene präsent. Da sie neu ist in der Kindergruppe, sind solche Kontakte mit anderen Kindern wichtig für Lisa. Finde ich Anerkennung bei den anderen? Ich das, wofür ich mich interessiere, auch für die anderen

Kinder spannend? Können wir zusammen etwas tun? Der eigene Platz in der Kindergruppe ist für jedes Kind von großer Bedeutung. In ihrer Interaktion mit Moritz gestaltet Lisa aktiv ihre sozialen Bezüge. Sie konstruiert ihre soziale Welt.

Lisa hat in dem beobachteten Beispiel durch ein anderes Kind Anerkennung in ihrem Tun erhalten. Da es sich dabei um einen älteren Jungen handelt, stärkt das Selbstvertrauen von Lisa möglicherweise ganz besonders. Zumal Lisa ihrerseits bereits viel Interesse gezeigt hat an den Aktionen der Jungengruppe, zu der Moritz gehört, und häufig deren Tätigkeiten beobachtet hat.

Schwierig allerdings war es mit dem gemeinsamen Tun. Wie gelingt es zu kooperieren, wenn zwei an einem Gerät, einem Spielzeug interessiert sind oder hantieren? Lisa wird von Moritz zunächst von ihrem Stuhl vor der Schreibmaschine verdrängt, ihre Aktionsmöglichkeiten werden durch die Handlungen von Moritz eingeschränkt. Doch sie lässt sich ihr Forschungsprojekt nicht ganz aus der Hand nehmen. Möglicherweise gibt es dafür zumindest drei Gründe:

1. sie ist noch viel zu fasziniert von der Schreibmaschine, um einfach das Feld zu räumen
2. sie interessiert sich für die Möglichkeit, gemeinsam mit einem anderen Kind etwas zu tun,
3. sie sieht die Chance zwei konkrete Probleme, die sie mit der Handhabung der Schreibmaschine hat, nämlich mit dem Blatteinzug und damit, dass trotz heftigen Tippens die Buchstaben nur schwach oder gar nicht auf dem Blatt zu sehen sind, mit der Hilfe von Moritz lösen zu können.

Moritz will, sobald er in der Szene ist, der „Bestimmer“ der Situation sein. Er erobert

sich den Zugang zur Tastatur, was Lisa ohne Protest zulässt. Aber bestimmen kann er nur, solange Lisa noch mitspielt. Ob er deshalb auf einige Kooperationsangebote von Lisa reagiert und so eine minimale Kooperation zwischen den beiden zustande kommt?

Auf die Problembeschreibungen von Lisa geht er nicht ein. Es scheint, als würde er sich, obgleich ein Jahr älter, auch nicht so recht auskennen mit der Maschine. Trotzdem lernt Lisa die Mechanik der Maschine durch Moritz besser kennen. Den Walzendrehknopf hatte sie vorher selbst noch nicht genutzt. Als Moritz ihn wie zufällig entdeckt und durch Drehen das Blatt aus der Maschine befördert, ist sie begeistert. Vielleicht ist es kein Zufall, dass sie sich nach dieser Beobachtung zur Staffelei umdreht, an der ebenfalls ein Drehmechanismus das Papier weiterbefördert und hier tut, was Moritz sie an der Maschine nicht tun lässt. Später als Moritz sich wieder anderen Dingen zuwendet und Lisa wieder allein vor der Tastatur sitzt, integriert sie den Drehknopf in ihre Handhabung der Schreibmaschine.

Auch wenn die Diskussion dieser Szene an dieser Stelle noch keineswegs abgeschlossen ist, mögen die Ausführungen genügen, um den Schwerpunkt der Arbeit in den Modellkindertagesstätten in den zurückliegenden Monaten zu verdeutlichen. Zukünftig wird es im Projekt verstärkt darum gehen, die Rahmenbedingungen für Bildungsprozesse in den Kitas in den Blick zu nehmen, die räumlichen und materiellen Gegebenheiten und die Gestaltung der Beziehung zwischen Erzieherin und Kind. Welche Auswirkungen haben sie auf die Weltaneignung der Kinder? Dies wird sowohl über Beobachtungen in den Modellkitas als auch anhand von Erhebungen in je 10 Kindereinrichtungen in den beteiligten Bundesländern überprüft werden.

## Literatur

**Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E. & Wall, S.:** Patterns of Attachment: A psychological study of the strange situation, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1978  
**Ayres, J.:** Bausteine der kindlichen Entwicklung, 1992

**Benner, D.:** Der Begriff der modernen Kindheit und Erziehung bei Rousseau, im Philanthropismus und in der deutschen Klassik, in Zeitschrift für Pädagogik 1/99, S. 1–18.

**Giddens, A.:** Die Moderne als weltweites Experiment. Folgen der Globalisierung für das Leben in der posttraditionalen Gesellschaft. In: Diskurs, Heft 2/ 1997, S. 55–57.

**Honneth, A.:** Kampf um Anerkennung – Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, 1994.

**Leu, H. R.:** Zum Konzept der wechselseitigen Anerkennung. Referat anlässlich der Tagung „Auf dem Weg zu einem Bildungsauftrag von Kindertagesstätten“, veranstaltet von INFANS in Potsdam am 27./28. Januar 1998, Dokumentation des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport zur Tagung.

**Mollenhauer, K.:** Vergessene Zusammenhänge – Über Kultur und Erziehung, München 1983

**Montada, L.:** Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets, in: Oerter, R., Montada, L.: Entwicklungspsychologie 1997, S.558–560.

**Prognos, Infratest Burke:** Delphi- Befragung 1996/ 1998. Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft- Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen. München/ Basel, März 1998.

**Schäfer, G. E.:** Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Juventa Verlag, München, 1995.

## Dokumentation der Fachtagung erscheint

Unter dem Titel „**Auf dem Weg zu einem Bildungsauftrag von Kindertagesstätten**“ erscheint – herausgegeben vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBS) – eine Dokumentation zur ersten Fachtagung des Modell-

projekts „Zum Bildungsauftrag von Kindertagesstätten“.

Einzelexemplare der Dokumentation, die in 3 000 Exemplaren gedruckt wird, sind in der Pressestelle des MBS, Steinstraße 104–106, 14480 Potsdam, abzufordern.

### Kasten 2

In allen drei beteiligten Bundesländern sind jeweils vier Modellkindertagesstätten am Projekt beteiligt.

Im Land Brandenburg sind dies folgende Einrichtungen:

#### **Kindertagesstätte „Froschkönig“**

Wall am Kietz 3–4  
14467 Potsdam

#### **Kindertagesstätte „Kuschelkiefer“**

Lychener Str.  
17268 Templin

#### **Kindertagesstätte „Haus der kleinen Strolche“**

Steinwinkel 1  
15569 Woltersdorf

#### **Kindertagesstätte „Haus der kleinen Zwerge“**

Hauptstr. 17  
15306 Platkow

In das Modellprojekt eingebunden ist die Entwicklungsgruppe „Pädagogische Standards“ (siehe Artikel in diesem Heft). Die Gruppe erarbeitet sich die Themen des Projekts im Rahmen von Fortbildungen und Arbeitsgruppen und bezieht die Ergebnisse des Projekts in ihre Arbeit zur Qualitätsentwicklung in Brandenburger Kindertagesstätten ein.

### Kasten 1

Das Modellprojekt

„Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ wird in den Bundesländern Brandenburg, Schleswig-Holstein und im Freistaat Sachsen durchgeführt.

Projektträger ist INFANS – Berlin/ Brandenburg

Institut für angewandte Sozialisationsforschung/ Frühe Kindheit e.V.

Laufzeit des Projekts: 01.07.1997 bis 30.06.2000

Gefördert wird das Projekt durch

das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend,

das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg

das Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Schleswig-Holstein und

das Sächsische Staatsministerium für Soziales, Gesundheit und Familie

Ziel des Projekts ist es, einen Vorschlag für einen Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen zu entwickeln und zu beschreiben und auf diesem Hintergrund ein Fortbildungskonzept für Erzieherinnen zu erarbeiten und zu erproben.

# Vereinbarung über Grundsätze der pädagogischen Arbeit in Kindertagesstätten

In der KitaDebatte 2/1994 rief das MBS zu einer landesweiten **Diskussion** für die Entwicklung von „**Grundsätzen der pädagogischen Arbeit in Kindertagesstätten**“ auf. Mit dem damals zur Verfügung gestellten Papier sollte eine Diskussion über Grundsätze der pädagogischen Arbeit in Kindertagesstätten angeregt werden, die als Mittelweg zwischen staatlich verordnetem Erziehungsprogramm und allgemeiner Beliebigerkeit Maßstab für Ansprüche und Erwartungen an die pädagogische Arbeit sein können, und die gleichzeitig hinreichend offen und flexibel sind, um der Vielfalt der Lebensbedingungen, der Interessen und der pädagogischen Konzepte Raum zu geben. War dieses Vorhaben anfangs ausdrücklich auch eine Antwort auf die von vielen Erzieherinnen als schmerzlich erlebte pädagogische Unverbindlichkeit und Orientierungslosigkeit in der Zeit nach der Wende, so schließt es sich heute an die aktuelle Qualitätsdiskussion und die Messbarkeit der Qualität von Dienstleistungen an.

Grundlage einer ernst gemeinten Qualitätsdiskussion sind eine Bestimmung und Verständigung über die Ziele der Arbeit und Kriterien für eine gute Leistung. Im Kindertagesstättenbereich kann dies über die Erarbeitung von „**Grundsätzen der pädagogischen Arbeit**“ erreicht werden. Solche Grundsätze dürfen nicht allein von Pädagogen für Pädagogen aufgeschrieben werden, sondern für die Bestimmung von Qualitätskriterien für die Kindertagesstättenarbeit sind die Erwartungen von Eltern und Trägern, von kommunal und landesweit politisch Verantwortlichen an die Leistung von Kindertagesstätten unverzichtbare Grundlage.

Solche Grundsätze können nicht landesweit verordnet werden, sondern müssen auf breiteste Akzeptanz treffen, wenn sie wirksam werden sollen. Um ihren Verbindlichkeitsgrad zu erhöhen,

können sie mit den Trägern vereinbart werden, wie § 23 Abs. 3 Kita-Gesetz dies für die „Grundsätze über die pädagogische Arbeit“ vorsieht.

Vor allem braucht ein solcher Diskussionsprozess auch die notwendige Zeit. Erzieherinnen, Kita-Leiterinnen, Trägervertreter, Wissenschaftler, Eltern, Fortbildnerinnen und Praxisberaterinnen waren eingeladen, an der Erarbeitung der Grundsätze mitzuwirken. Die anfängliche allgemeine Diskussion, die das Kita-Gesetz und die hieraus abgeleiteten Maßstäbe zum Ausgangspunkt nahm, haben sich im Laufe der Zeit konkretisiert, ausdifferenziert und mit anderen Fachdiskussionen verbunden. Über die Entwicklung hat das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport seither in Fachtagungen und der KitaDebatte informiert. Interessante Zusammenfassungen des Diskussionsprozesses finden Sie in der KitaDebatte 1/1995 (S. 12ff.; S. 45ff.), in der KitaDebatte 1/1996 (S. 3ff.) und in dem „Positionspapier zur Hortarbeit im Land Brandenburg“ aus dem Jahre 1998.

Nun folgend wollen wir Ihnen mit den Bausteinen „**Die Eingewöhnung in Tagesbetreuung**“ und „**Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule**“ zwei weitere Zwischenergebnisse dieser Diskussion vorstellen. Das MBS hofft, dass durch die Veröffentlichung dieser Bausteine eine noch breitere Fachöffentlichkeit sich an dieser Diskussion beteiligt. Ergreifen Sie die Initiative, mischen Sie sich ein. Führen Sie die Diskussion über das sozialpädagogische Profil der Kindertagesstätte. Diskutieren Sie in Kindertagesstätten, Kitaausschüssen, mit Praxisberaterinnen ihrer Region und anderen interessierten Personen. Das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport wird diese Diskussion begleiten und unterstützen.

## Entwurf

# Die Eingewöhnung in Tagesbetreuung

Die Aufnahme von Kindern in Tagesbetreuungseinrichtungen bedarf einer sorgfältigen organisatorischen und fachlichen Vorbereitung und Durchführung, um nachteilige Folgen für die Entwicklung der Kinder, ihr Wohlbefinden und ihre Bindungen an die Eltern zu vermeiden. Insbesondere bei der Aufnahme von Säuglingen und Kleinkindern sind Vorkehrungen unerlässlich, die eine angemessene Gestaltung des Übergangs der Kinder aus ihren Familien in die Tagesbetreuung sicherstellen.

## Grundlegende Merkmale einer gelingenden Eingewöhnung

Alle Kinder sollen zu Beginn des Besuchs einer Kindertageseinrichtung während einer Eingewöhnungszeit von einem Elternteil (oder einer anderen Bindungsperson) begleitet werden. Diese Bindungsperson ist in der Gruppe des Kindes anwesend und steht dem Kind zur Sicherung und Unterstützung seiner Anpassungsleistungen zur Verfügung.

Die begleitete Eingewöhnungszeit dauert mindestens eine Woche. Für eine Mehrzahl der Krippenkinder sind zwei bis drei Wochen notwendig. Die Eingewöhnungszeit ist beendet, wenn das Kind eine tragfähige Beziehung zur Erzieherin aufgebaut hat und bei Bedarf von ihr beruhigt werden kann.

Die tägliche, begleitete Anwesenheitszeit des Kindes in der Einrichtung sollte während der Eingewöhnungszeit zwischen ein und zwei Stunden dauern. In Abhängigkeit von der erkennbaren Belastung für das Kind

können kürzere oder längere Zeiten der täglichen Anwesenheit sinnvoll sein. Vor dem vierten Tag sollen keine Versuche unternommen werden, das Kind einige Zeit ohne die Anwesenheit der Begleitperson zu betreuen. Wenn irgend möglich, sollte das Kind nach Abschluss der Eingewöhnungszeit während der ersten Wochen die Einrichtung nur halbtags besuchen.

Es sollten pro Gruppe nicht mehr als höchstens zwei Kinder pro Woche aufgenommen werden, besser nur ein Kind. Der Aufbau der Beziehung zur Erzieherin erfordert auch von dieser Zeit und Kraft, die durch die parallele Aufnahme mehrerer Kinder ebenfalls überfordert werden kann.

Die Eltern sollten bereits bei der Anmeldung des Kindes informiert werden, dass eine Begleitung des Kindes in den ersten ein bis drei Wochen von ihnen erwartet wird, um ihnen die Möglichkeit der Planung zu geben.

## Begründung

§ 6 Abs. 1 Satz 2 Kita-Gesetz verpflichtet, *„Hospitationen von Eltern in der Kindertagesstätte, ihre Anwesenheit während der Eingewöhnungsphase und ihre Beteiligung bei gemeinsamen Unternehmungen sind zu fördern.“* Zusätzlich bestimmt § 9 Abs. 1 Satz 3 *„Unabhängig von der Öffnungszeit der Einrichtung soll die Verweildauer der Kinder ihrem Alter, ihrem Entwicklungsstand und ihren Bedürfnissen entsprechen.“* Mit diesen Bestimmungen wird die Verpflichtung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes, das Wohl der Kinder zu schützen,



hinsichtlich der für die Eingewöhnung wichtigen Fragen konkretisiert.

Nationale wie internationale Forschungsergebnisse liefern Belege dafür, dass sich unbegleitete Kinder zu Beginn einer Tagesbetreuung in einer Krisensituation befinden. Insbesondere im Krippenalter sind lang (gelegentlich über mehrere Wochen) andauernde Perioden untröstlichen Weinens der Kinder zu beobachten, die sich durch die Erzieherin kaum beeinflussen lassen und oft durch verzweifelte Bemühungen des Kindes begleitet sind, die Eltern am Weggehen zu hindern. Ältere Kinder verhalten sich häufig weniger auffällig, die beobachteten Stressreaktionen und die erhöhten Erkrankungs-raten sprechen jedoch auch hier eine deutliche Sprache.

Von Krippenkindern verlangt der Eintritt in eine Tagesbetreuung erhebliche Anpassungsleistungen an eine neue Umgebung, die für die Kinder mit weithin unterschätzten Anstrengungen verbunden sind. In der DDR mit ihrem weltweit am stärksten ausgebauten Angebot an Krippenplätzen wurden bereits in den 70er Jahren negative Reaktionen der Kinder auf den Eintritt in Krippenbetreuung beobachtet. In einer Studie mit über 6.000 Kindern wurden u.a. drastisch erhöhte Erkrankungs-raten, Gewichtsverlust und Entwicklungsverlangsamungen festgestellt. Besonders dramatisch fielen diese Reaktionen bei Aufnahme der Kinder zwischen dem 10. und 18. Lebensmonat aus. (Grosch & Schmidt-Kolmer 1979)

An der Freien Universität Berlin konnte in einer im Jahre 1985 abgeschlossenen Untersuchung u.a. ein Zusammenhang zwischen einer Begleitung (bzw. deren Fehlen) des Kindes durch einen Elternteil zu Beginn des Krippenbesuchs und den Fehlzeiten der Kinder wegen einer Erkrankung im ersten Halbjahr des Besuchs, dem Entwicklungsstand

der Kinder nach diesem Zeitraum und der Qualität der Bindungsbeziehungen zur Mutter nachgewiesen werden (Laewen, 1989; vgl. auch Rottmann & Ziegenhain, 1988).

Kinder, die ohne eine Begleitung von angemessener Dauer durch einen Elternteil auskommen mussten, fehlten durchschnittlich viermal häufiger wegen einer Erkrankung und lagen in ihrer kognitiven Entwicklung nach sechs Monaten deutlich zurück. Die Qualität der Bindung an die Mütter war erheblich beeinträchtigt. Nach wenigen Wochen des Krippenbesuchs konnten bereits deutliche Verhaltensunterschiede zwischen den begleiteten und unbegleiteten Kindern zugunsten der begleiteten Kinder beobachtet werden.

Für den Kindergarten liegen aus einer Untersuchung von Tonkowa-Jampolskaja u.a. (1979) Ergebnisse vor, die einen erheblichen Anstieg der Erkrankungs-raten dreijähriger Kinder ausweisen, die ohne Begleitung durch eine vertraute Erzieherin bzw. durch einen Elternteil von der Krippe in den Kindergarten wechselten. Eine Studie aus Westdeutschland (Haefele & Wolf-Filsinger 1986) weist erhebliche Stressreaktionen von Kindern nach, die unbegleitet in einen Kindergarten aufgenommen wurden.

Die Ergebnisse der Studien sind bindungstheoretisch gut interpretierbar. Alle Kinder sind durch besondere Beziehungen (Bindungen) mit den Erwachsenen ihrer nächsten Umgebung, in der Regel also zumindest mit ihren Eltern, eng verbunden. Insbesondere im Vorschulalter benutzen die Kinder diese Bindungsbeziehungen u.a. dazu, sich bei Irritationen, die in unbekanntem Umgebungen bis hin zu Panikreaktionen regelmäßig auftreten, wieder ins Gleichgewicht zu bringen. Ist in einem solchen Falle keine Person anwesend, zu der das Kind eine Bindung aufgebaut hat, ist es auf sich selbst angewiesen und in dieser Situation

grundsätzlich überfordert. Erst wenn es dem Kind gelungen ist, zur Erzieherin eine Bindungsbeziehung aufzubauen, kann es sich auf sie stützen, um dann den Anforderungen der neuen Umgebung gerecht werden zu können.

Bis zu diesem Zeitpunkt benötigen alle Kinder die Unterstützung durch einen Elternteil oder eine andere Bindungsperson, wenn sie nicht mit den erwähnten Folgen für ihre Gesundheit und ihre Entwicklungschancen belastet werden sollen. Die Aufnahme von Kindern in eine Tageseinrichtung ohne Begleitung durch einen Elternteil (oder eine andere Bindungsperson) muss deshalb als gravierender Verstoß gegen das Kindeswohl gelten, dessen Beachtung für alle Einrichtungen der Jugendhilfe verpflichtend ist.

**Grosch, Ch. / Schmidt-Kolmer, E.:** Untersuchungen in der DDR. In: E. Schmidt-Kolmer (Hrsg.): Die soziale Adaptation der Kinder bei der Aufnahme in Einrichtungen der Vorschulerziehung. Berlin 1979.

**Haefele, B. / Wolf-Filsinger, M.:** Der Kindergarten-Eintritt und seine Folgen – eine Pilotstudie. Psychologie in Erziehung und Unterricht 33 (1986). S. 99–107.

**Laewen, H.-J. (1989):** Nichtlineare Effekte einer Beteiligung von Eltern am Eingewöhnungsprozeß von Krippenkindern: Die Qualität der Mutter-Kind-Bindung als vermittelnder Faktor. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 2, 102–108.

**Rottmann, U. / Ziegenhain, U.:** Bindungsbeziehung und außerfamiliale Tagesbetreuung im frühen Kindesalter: Die Eingewöhnung einjähriger Kinder in die Krippe. Dissertation am Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften der Freien Universität Berlin 1988.

**Tonkova-Jampolskaja, R.W., Grosch, Ch. / Atanassowa, A.:** Einschätzung der Ergebnisse. In: E. Schmidt-Kolmer (Hrsg.): Die soziale Adaptation der Kinder bei der Auf-

nahme in Einrichtungen der Vorschulerziehung. Berlin 1979.

**Andres, B./Laewen, H.-J. (Hrsg.):** Ich verstehe besser, was ich tue – Erfahrungen mit einem Eingewöhnungsmodell. INFANS – Kleine Fachreihe zur Frühsozialisation, Bd. 2. FIPP-Verlag, Berlin, 1993.

**Berry, G.,Ellesat, M., Motejus, H.:** Sanfter Übergang von Familie zur Krippe. In: TPS, 4, 1991. S.245–247.

**Grossmann, K./Grossmann, K.:** Ist Kindheit doch Schicksal? Ein Gespräch über die langfristigen Folgen, die eine unsichere Bindung in der Kindheit haben kann. Psychologie Heute. Heft 8, 1991. S. 20–27.

**Laewen, H.-J., Andres, B., Hedervari, E.:** Ohne Eltern geht es nicht. Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen. Infans INFO Nr. 1. Berlin 1990.

**Laewen, H.-J., Andres, B., Hedervari, E.:** Ein Modell für die Gestaltung der Eingewöhnungssituation von Kindern in Krippen. INFANS (Hrsg.) Kleine Fachreihe zur Frühsozialisation Bd. 1. Berlin 1990.

**Spangler, G. & Zimmermann, P.:** Die Bindungstheorie – Grundlagen, Forschung, Anwendung. Stuttgart 1995.

**Zur Gestaltung der Aufnahme von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen stehen die nachfolgend genannten Materialien in den Jugendämtern zur Verfügung:**

**Laewen, H.-J. (1992):** Auf dem Weg zu einer neuen Kleinkindpädagogik. KitaDebatte, 2. Schriftenreihe des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg.

**INFANS:** Die ersten Tage in der Krippe – Beispiele für eine kürzere und eine längere Eingewöhnungszeit. VHS-Videoassette.

**INFANS:** Der Übergang in Tagesbetreuung – Die Eingewöhnung von Mark und Katherina in einer Tagespflegestelle. VHS-Videoassette.

Entwurf

# Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule

Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule bezeichnet eine Schnittstelle zwischen zwei Bereichen, die Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern in unterschiedlicher Weise begleiten, fördern und strukturieren. Beim Übergang von der Bildungseinrichtung Kindertagesstätte in die Bildungseinrichtung Schule sollten Brüche vermieden und Probleme verringert werden. Erzieherinnen und Lehrerinnen stehen vor der gemeinsamen Aufgabe, den kontinuierlich voranschreitenden Bildungsprozess der Kinder zu ermöglichen, zu unterstützen und mit den jeweils eigenen Mitteln zu fördern.

## Kindertagesstätte

Kinder sind von Geburt an wissensdurstig und lernbegierig. Der Stand der wissenschaftlichen Kenntnisse verweist darauf, dass sich Lernen von Beginn an auf aktive Aneignungs- und Konstruktionsprozesse des Kindes stützt. Bildung beginnt am ersten Lebenstag und schreitet im Wechselverhältnis von der Selbsttätigkeit des Kindes und der Herausforderung eben dieser Selbsttätigkeit durch den Erwachsenen voran. Die Anfänge dieser Prozesse, die sich in der Familie und in der Kindertagesstätte vollziehen, haben eine kaum zu überschätzende Bedeutung für den Erfolg späterer Bildungsprozesse.

Der Kindertagesstätte kommt hierbei die Aufgabe zu, die Neugier der Kinder als ihr

natürliches und intensives Streben lebendig zu erhalten, und sie zu komplexeren Erfahrungen mit unserer Welt hinzuführen. Der Eigenaktivität, dem selbsttätigen Forscherdrang der Kinder ist ein hoher Stellenwert einzuräumen.

## Schule

Die Schule führt die in der Kindertagesstätte begonnene Aufgabe weiter, die dort geförderte Wissbegier und das brennende Interesse der Kinder an der Erkenntnis der Welt und ihrer Zusammenhänge lebendig zu erhalten. Sie stellt mit ihren erweiterten Möglichkeiten neue Aufgaben, erschließt neue Lern- und Erfahrungsfelder, tritt mit neuen Herausforderungen an die Kinder heran und fördert dabei die Eigenaktivität der Kinder im Rahmen des schulischen Lernens.

## Schulvorbereitung

Im wohlgemeinten Bemühen, die Kinder auf die Schule vorzubereiten, wurde in der Vergangenheit zuweilen Schulverhalten in den Kindergarten verlagert, wurden schulische Lernformen und Lerninhalte eingeübt. Diese Ausrichtung des Kindergartens auf die nachfolgende Schule ist allerdings keineswegs die wirksamste und erfolgreichste Schulvorbereitung. Vielmehr bieten der unmittelbare Lebensraum und die sozialen Beziehungen 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.

## Kooperation

Um den Kindern den Eintritt in den neuen, bedeutsamen Lebensabschnitt zu erleichtern, ist die Kooperation zwischen beiden Bildungseinrichtungen erforderlich. Sie soll insbesondere befördert werden durch

- frühzeitige Kontaktaufnahme von Erzieherinnen wie von Lehrkräften,
- gegenseitige Information über Ziele, Aufgaben, Arbeitsweisen und Organisationsformen,
- gegenseitige Hospitationen und Besuche der Kindergartengruppe in den zukünftigen Schulen.

Da auch für die Eltern der Schulbeginn ihrer Kinder eine einschneidende Erfahrung darstellt, sollen die Eltern im Rahmen der Möglichkeiten weitestgehend einbezogen werden. Elternversammlungen in der Kindertagesstätte, an denen die zukünftigen Lehrerinnen teilnehmen, können das gegenseitige Vertrauen und Verständnis fördern und späteren Konflikten vorbeugen.

## Begründung

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 Familie und aus der Kindertagesstätte mitbringen. Es muss das Ziel sein, die Bedeutung der Anfänge und Wurzeln der Bildungsgeschichte von Kindern in Krippe und Kindergarten zu erkennen und Kindertagesstätte und Schule als Institutionen zwar

mit eigenem Profil, aber mit gemeinsamem Auftrag zu verstehen. Die Ausrichtung des Kindergartens auf die nachfolgende Schule greift deshalb zu kurz und verschenkt die Möglichkeiten, die der Kindertagesstätte eigen sind.

Eine ganze Reihe von internationalen als auch nationalen Untersuchungsergebnissen weist darauf hin, dass bloße Übungseffekte rasch verschwinden und den Kindern keine tragfähige Basis für längerfristig angelegte Bildungsprozesse bieten. Bei langfristiger Betrachtung wurden als Folge von vorschulischen Förderprogrammen, die sich stark auf eine curricular strikt reglementierte Übungsphilosophie stützten, gravierende Nachteile in der sozialen Entwicklung der Kinder und späteren Jugendlichen gefunden (Schweinhart 1997). Übungsbasierte Kindergärten wiesen in einer Studie von Zepeda (1993) eine erheblich erhöhte Zahl von Kindern auf, die nicht eingeschult wurden, sondern im Kindergarten zurückblieben – sie waren weniger erfolgreich, als Kindergärten, die sich auf solche Angebote stützten, die an der individuellen Entwicklung der Kinder orientiert waren.

In der ehemaligen DDR wurde kurz vor der Wende ein Modellversuch durchgeführt, über den H.-D. Schmidt im Jahre 1990 berichtete. Um Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwächen rechtzeitig im Kindergarten fördern zu können, sind Kinder, bei denen derartige Probleme erwartet wurden, in ein wissenschaftlich begleitetes Projekt einbezogen worden. Die Intervention wurde in den Kindergärten, die die Kinder besuchten, über 4 1/2 Monate durchgeführt und bestand wesentlich in Übungsangeboten für die Kinder. Tatsächlich konnten zunächst nicht unbeträchtliche Vorteile dieser Kinder gegenüber einer Kontrollgruppe beobachtet werden, die nicht in diese Maß-

nahme einbezogen war (Schmidt et al., 1990). Auf längere Sicht machte die Forschungsgruppe jedoch ähnliche Erfahrungen, wie sie aus den kompensatorischen Erziehungsprogrammen aus den USA bekannt sind: die Trainingseffekte verschwanden nach relativ kurzer Zeit, wenngleich ein kleiner Teil der Kinder auch längerfristig von dem Programm profitieren konnte. Es muss daraus geschlossen werden, dass regelmäßiges Üben allein nicht ausreicht, um früh erkannte Probleme zu lösen.

§ 3 Abs. 1 Satz 3 des Kindertagesstättengesetzes gibt daher vorschulischen Trainingsprogrammen eine klare Absage und fordert: *„In Vorbereitung auf die Grundschule steht die sinnvolle Anleitung zum Spielen und zum spielenden Lernen im Mittelpunkt.“*

Rückstellungen vom Schulbesuch haben in aller Regel Wurzeln, die weit in die Geschichte der Kinder zurückreichen. Mit verbesserten Methoden der Früherkennung von Risiken, der rechtzeitigen und gezielten Unterstützung und Ermutigung dieser Kinder kann die Kindertagesstätte helfen, Übergangsprobleme zu vermeiden.

Die Schule muss ihre Eingangsphase als Begegnung mit einem neuen Lebensabschnitt und Lernumfeld gestalten und nicht als eine Prüfungssituation über eine als Norm gesetzte Schulfähigkeit. *„In der Grundschule ist daher, mit dem Anfangsunterricht beginnend, eine Lernkultur zu schaffen, in der elementare Aneignungsformen wie Spiel, Erkundung, Experiment, aber auch systematische, zielorientierte Lernformen eine Rolle spielen.“* (Pädagogische Orientierungsgrundsätze) Gemäß § 19 Abs. 1 des Brandenburgischen Schulgesetzes gewährleistet die Grundschule durch Zusammenarbeit mit den Kindertagesstätten und kindgemäße Formen schulischen

Lernens die behutsame Einführung in den Bildungsgang. Darüber hinaus können die Jahrgangsstufen 1 und 2 als flexible Eingangsphase mit jahrgangsübergreifendem Unterricht gestaltet werden. (BbgSchulG § 19 Abs. 5) Die Grundschulverordnung legt im § 3 Abs. 2 fest: *„Die Jahrgangsstufen 1 und 2 bilden eine pädagogische Einheit, um die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und das ungleiche Lernthempo angemessen zu berücksichtigen.“*

Zur der Gewährleistung eines sanften Übergangs dürfen die Grenzen zwischen den Institutionen Kindertagesstätte und Schule keine Kooperationsgrenzen sein. Beide Bildungseinrichtungen müssen miteinander in Kontakt treten und auch als Institutionen die Kontinuität der Bildungsprozesse fördern. Die Kooperation zwischen den beiden Institutionen wurde aus diesem Grund auch in der Grundschulverordnung des Landes Brandenburg verankert. Gemäß § 14 Abs. 1 ist *„durch eine angemessene pädagogische Gestaltung des Übergangs für Kontinuität von Erziehung und Bildung“ zu sorgen und „die Kooperation ist auch nach Aufnahme in die Schule bis zum Ende der Primarstufe fortzuführen“.*

Da die Kooperation der Institutionen auf dem persönlichen Kontakt der beteiligten Menschen beruht, sind gegenseitige Hospitationen der Fachkräfte ebenso wie Besuche der Kindergruppe in den zukünftigen Schulen hierfür geeignete Mittel. Auch wenn, wegen der Überschneidung der Einzugsbereiche, nicht immer alle betreffenden Kindergärten und Schulen besucht werden können, bringt jeder Kontakt für die Fachkräfte wie die Kinder eine Erleichterung des Übergangs und einen Zuwachs an Kooperationsmöglichkeiten.

## Literatur:

**Ministerium für Bildung, Jugend und Sport:** Pädagogische Orientierungsgrundsätze für die Grundschulen im Land Brandenburg. In: Grundschulverordnung, Amtsblatt 12 des MBS vom 14.8.1997.

**Ministerium für Bildung, Jugend und Sport:** Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule – Dokumentation der Referate und der Diskussion der Fachkonferenz am 27. und 28.11.1995 in Potsdam, 2. Auflage 1996.

**Schmidt, H.-D., Birth, K., Rothmaler, S.:** Frühdiagnostik und Frühförderung von Lese- und Rechtschreibleistungen. Verlag Volk und Wissen. Berlin, 1990.

**Schweinhart, L. J., Weikart, D. P. (1997):** The High/Scope Preschool Curriculum – Comparison study through age 23. In: Early Childhood Research Quarterly, 12, 2, S. 117–144.

**Zepeda, M. (1993):** An exploratory study of demographic characteristics, retention, an developmentally appropriate practice in Kindergarten. In: Child Study Journal, 23, 1. S. 57–78.

## Eine Rückschau, damit es weitergehen kann

Kita „Kinderland“ in Strausberg prägte nach dem Reggio – Ansatz die eigene Einrichtung



*mit ihren Schätzen im Spiegelzelt sitzen, es ist ihre Bude. Die Fische in der Blubbersäule steigen rauf und runter ohne kindliche Kommentare, die großen Kuschelkissen sind nicht zerknäuscht, nur ein Teddy wartet leise auf den Morgenruß. Im Vorbeigehen streichle ich die Röhren an der*

Unsere Kita „Kinderland“ liegt am Rande der Stadt Strausberg mitten im Grünen. Wir betreuen insgesamt 72 Kinder im Alter von bis zu sechs Jahren. Wir, das sind eine Leiterin, sieben Erzieherinnen, ein Hausmeister, eine Küchenfrau und eine Reinigungskraft.



*Es ist Spätdienst, ich gehe durch das stille Haus, denn alle Kinder sind abgeholt, die Mitarbeiter haben Dienstschluss. Doch es ist nicht wirklich still.*

*Das Windspiel an der Eigangstür klingt leise im Wind, der große Zerspiegel bringt mich zum Schmunzeln, über mich selbst und weil ich an Steve denke. Er freut sich fast jeden Morgen über sein schlankes Spiegelbild, dabei ist es eher etwas runder.*

*In meinen Gedanken sehe ich die Zwillinge*

*Klangwand, so wie es die Eltern öfter tun, ein Schwingen geht durch den langen Flur, bis hin zur Kuschelecke mit dem Regenmacher.*

*Schnell noch ein Blick durch die offene Tür in den Bewegungsraum, im Ballbecken wackelt nichts. Es stecken nicht Tobias und Pascal drin. Das Seil lebt nicht wie eine Schlange, die großen Bälle stehen ruhig. Die Krims- und Kramsecke ist zusammengeräumt, morgen wird wieder geschnuppert, kleine Schachteln vollgestopft mit Korken, Märchenkarten gesucht, Wattlebällchen gepustet. Und vieles mehr.*

*Auf der Kinderküche liegt der große Kochlöffel für Oliver (zehn Monate), sein Lieblingsding, wenn die großen Kinder ihm keinen Gartenschlauch abgeben. Ich denke, dieses Haus wird nie still sein können, es sprechen die vielseitigen Collagen, Sand-*

*Natur-Wandbilder, Faltarbeiten, Mandalas, Handabdrücke und Masken aus Gips ihre eigene Sprache vom kreativen Tun der Kinder.*



Überall sind Spuren der Konzeptverwirklichung zu sehen, aber auch die unterschiedlichen Herangehensweisen der Erzieherinnen. Mein Blick verweilt an der großen Bilderwand, ich gehe näher und kann viele Jahre unserer Entwicklung zurückverfolgen. Kinder lachen und spielen auf fast allen Fotos und doch ... was hat sich alles verändert.

Es war die Reggio – Pädagogik, die uns begeisterte und anregte, neue Wege in der Arbeit mit Kindern zu suchen und zu gehen. Wir als Pädagogen konnten uns damit identifizieren, dass die Kreativität der Kinder, ihr eigenes Erforschen ernst genommen, von uns unterstützt und begleitet wird. Das Kind muss die Möglichkeit erhalten, mit dem Einsatz all seiner Sinne wie Sehen, Hören, Tasten, Riechen und Schmecken seine Umwelt wahrzunehmen.

Daraufhin wurden unsere Erziehungsvorstellungen überdacht, Kenntnisse überprüft und erweitert, es wuchs die Bereitschaft, Veränderungen anzustreben. Viele Fachgespräche, 14-tägige Arbeitsgespräche, konzeptorientierte Weiterbildungen und Ausstellungen über die Reggio-Pädagogik wurden von uns wahrgenommen. Bei all diesen neuen Überlegungen haben wir die Eltern stärker einbezogen.

So entwickelte sich Schritt für Schritt das Erzieherteam und unsere Konzeption. Eine der wichtigsten Erkenntnis war und ist, die Kinder brauchen Freiheit, um etwas zu entscheiden, zu erforschen und auszuprobieren – uns als Partner zu sehen, die den Rahmen schaffen, damit sie ihre Werke als ihre erkennen können. Auch wenn wir als

Erwachsene es anders oder realistischer betrachten. Hier fällt mir auch der kleine Prinz ein. Die Leiterin als Motor der Einrichtung, so hatte ich es mal gehört, machte den Projektvorschlag „Frühdienst im Eingangsbereich, Flur, Bewegungsraum und Garderobe“, stellte ihn in einer Arbeitsberatung vor, führte mit den älteren Kindern und den Eltern Gespräche.

Diese Projektarbeit will ich in Kürze beschreiben. Die Mitarbeiter waren skeptisch, (wie willst du auf alle aufpassen!), die Kinder fanden es „geil“ und die Eltern meinten, mal sehen, wie es wird.

Ich hatte ein flaes Gefühl im Bauch, denn es wurden mit diesem Projekt finanzielle Mittel gebunden. Mit Hilfe einiger Kolleginnen, älterer Kinder und der Verantwortlichkeit des Trägers begannen wir mit der Umgestaltung der Räumlichkeiten (eingangs beschrieben). Der erste Frühdienst mit all den neuen Veränderungen war für mich die persönliche Herausforderung. An einem Morgen im Februar 1998 erwartete ich Kinder und Eltern in der neuen Umgebung, es kam prompt die Frage „In welchem Raum ist Frühdienst?“. Die Antwort war: „Wo ihr spielen möchtet.“

Dieses ungläubige Staunen vergesse ich nicht so schnell. Es begann mit Schreien und Toben in dem Bewegungsraum, mit Rollersausen durch den Flur. Da sagte ich zu mir selbst, nimm dich zurück, es ist völlig neu, Kinder leben ihre ungewohnte Freiheit aus. Meine Schmerzgrenze war sehr schnell erreicht, die Mitarbeiter verzogen das Gesicht (soo laut) und die Eltern beobachteten, aber die Kinder waren alle beschäftigt und glücklich.

Jeden Morgen wurde es ein wenig ruhiger, wir erarbeiteten uns feste Regeln zum Umgang mit den Rollbrettern, zur Benut-



zung des Ballbeckens und zu den vielen Materialien in der Kirms-Kramsecke.

Welche Möglichkeiten unsere Kinder jeden Morgen zum kreativen Tun haben, erzählen anfängliche Schilderungen über das „stille Haus“, ein Jahr nach Projektbeginn.

Heute ist morgens eine geschäftige Atmosphäre zu spüren, die Kinder sind selbstsicherer geworden und kennen ihr Haus. Für mich etwas Wunderbares, wenn Kinder im Alter von knapp drei Jahren ihre Mutti zur Tür bringen, sich verabschieden und dann erst mich begrüßen. Welch ein Vertrauen wurde gegenseitig aufgebaut.

In unserer Kita ist viel Bewegung, eine schöpferische Unruhe mit neuen Fragen, immer wieder wird Bestehendes überprüft und verändert.

Das Projekt „Frühdienst“ ist nur ein Beispiel für die Veränderungen in unserer Arbeit. Überall kann ich Spuren der inhaltlichen Konzeptentwicklung erkennen. Der Wille ist da, ein Umlernen und ein Einhalten Tag für Tag fallen schwer.

Wir alle im Team wissen: Wir wollen für unsere Kinder gemeinsam mit den Eltern und mit der Unterstützung des Trägers nie eine stilles, sondern ein Haus zum Wohlfühlen für alle sein.

*Ich mache zufrieden das Licht aus, der Spätdienst ist beendet.*

**R. Mohme/Kitaleiterin**  
**Kita „Kinderland“**  
**Garzauer Chaussee 1**  
**15344 Strausberg**

### Adressen Reggio-Ansatz

#### **Reggio Kita „Milenka“**

Hegelstraße 68/69, 03050 Cottbus

Träger: Stadt Cottbus – Jugendamt –

Ansprechpartnerin: Frau Kärgel, Tel.: 0355 / 524042

#### **Kita „Seeberge“**

Herderstr. 1, 15890 Eisenhüttenstadt

Träger: Stadt Eisenhüttenstadt – Kitavereinigung –

Ansprechpartnerin: Frau Schuckel, Tel.: 03364 / 72144

#### **Kindertagesstätte „Kunterbunt“**

Baumschulenweg 1b, 15236 Frankfurt (Oder)

Träger: Beratungsgesellschaft für Kindereinrichtungen im Land Brandenburg mbH

Ansprechpartnerin: Frau Stange, Tel.: 0335 / 542085

#### **Kita „Waldhaus“**

Goethestr.101, 03172 Guben

Träger: Haus der Familie e.V.

Ansprechpartnerin: Frau Schmidt, Tel.: 03561 / 52030

## „... und sie lassen die Kinder tun.“

### Erfahrungen im Montessori-Kinderhaus in Cottbus

Studentinnen und zukünftige Erzieherinnen führten ein Projekt in unserem Kinderhaus durch. Aus einem anschließenden Auswertungsgespräch stammt das Zitat „... und so lassen die Kinder tun.“, das mir als Thema für diesen Beitrag dienen soll.

Ein weiterer Ausgangspunkt für die folgenden Ausführungen ist ein Zitat Maria Montessoris aus Ihrem Buch „Kinder sind anders“: „Alles, was die Seele des Kindes angeht, beurteilt er (der Erwachsene d.R.) nach seinen eigenen Maßstäben, und dies muss zu einem immer größeren Unverständnis führen.“

Das Montessori-Kinderhaus Cottbus ist ein DDR-typischer Kindereinrichtungsbau, der in die Bereiche Krippe und Kindergarten aufgeteilt war. Gegenwärtig betreuen wir zwei Gruppen mit Kindern im Alter von 0–3 Jahren, drei altersgemischte (3–6 J.) Kindergartengruppen und zwei Hortgruppen mit Kindern im Alter von 6–11 Jahren.

In unserem Haus arbeiten zurzeit unsere Leiterin Eva Koal und 15 Erzieherinnen (12 davon mit Montessori-Ausbildung).

Unsere Anschrift:  
Montessori-Kinderhaus  
03044 Cottbus  
Gerhart-Hauptmann-Straße 8b  
Tel.: 0355/33424

Unser Träger:  
„Beratungsgesellschaft für Kindereinrichtungen im Land Brandenburg m.b.H.“

Unser Verein:

„Verein zur Förderung des Montessori-Kinderhauses e.V.“

1990 entstand durch das Zusammenschließen von Krippe und Kindergarten eine Kindertagesstätte mit einer Leitung.

Auf der Suche nach einer pädagogischen Neuorientierung kamen Mitarbeiterinnen mit der Pädagogik von Maria Montessori in Berührung, es entwickelte sich großes Interesse und Begeisterung für diese Art mit Kindern zu arbeiten. Auf der Grundlage des nach und nach erworbenen Wissens wurde ein Konzept entwickelt, ein Antrag an den Jugendhilfeausschuss der Stadt Cottbus gestellt und 1991 gab es dann das Montessori-Kinderhaus in Cottbus. Die Eltern hatten großes Vertrauen und halfen bei den materiell-organisatorischen Veränderungen aktiv mit.

Den von Maria Montessori geforderten veränderten Erzieher, der sich zurücknehmen kann, der im Umgang mit den Materialien geschult ist und der die Kinder sich entwickeln läßt, zu „beschaffen“, war weitaus schwieriger.

Die Mitarbeiterinnen, die sich mit der Idee Maria Montessoris identifizieren können, begannen durch intensives Literaturstudium, durch Hospitationen und nach und nach durch Absolvieren der Montessori-Ausbildung fortzubilden. Dieser Prozess ist nicht abgeschlossen.

Der Ursprung dieser Pädagogik liegt in Italien. Es gab dort eine Frau, die Ende des

letzten Jahrhunderts ein Konzept für die Entwicklung und Erziehung von Kindern entwarf, das man treffend mit ihrem bekanntesten Satz: „Hilf mir, es selbst zu tun!“ überschreiben kann. Maria Montessori (1870–1952) war Ärztin und Pädagogin. Sie studierte Naturwissenschaften, Mathematik und Medizin. Während ihrer Tätigkeit als Ärztin kam sie mit schwachsinnigen Kindern in Berührung. Die Beschäftigung mit ihnen und das Studium pädagogischer Literatur entwickelten in ihr die Überzeugung, dass diese Kinder neben ihrem medizinischen Problem, das sie haben unter Defiziten in der pädagogischen Betreuung litten. Sie war der Meinung, dass sie alle durchaus förderungsfähig seien und hatte Erfolge in ihrer Arbeit.

Maria Montessori entwickelte Materialien, sie schuf eine Umgebung, die den kindlichen Bedürfnissen entsprach und sah sich als Helfer und Begleiter der Kinder.

Ihre Erkenntnisse und Erfolge übertrug sie auf die Arbeit mit gesunden Kindern und eröffnete 1907 ihr erstes Kinderhaus in einem Armenviertel in Rom.

Später bildete Maria Montessori Erzieherinnen in ihrer Methode aus, arbeitete wissenschaftlich und reiste in ihrer Sache und im Interesse der Kinder durch die Welt. 1952 starb sie in Holland.

### **Hilf mir, es selbst zu tun!**

Diese Aufforderung der Kinder an die Erwachsenen ist in unserem Haus Grundlage für jegliche pädagogische Aktivitäten.

Jedes Kind besitzt einen inneren Bauplan für seine Entwicklung, d.h., in jedem Kind liegt ein „Programm“ vor, zu welchem Zeitpunkt es bereit ist, laufen, sprechen, lesen zu lernen. Maria Montessori nennt diese Bereitschaft, bestimmte Dinge zu lernen, sensible Perioden. Uns Montessori-Erzieherinnen gibt sie den Auftrag, durch genaues Beob-



achten der Kinder, diese Perioden zu erkennen, sie für die optimale Entwicklungshilfe zu nutzen und Bedingungen zu schaffen, die der freien Entwicklung der Kinder dienen. Drei Faktoren bilden die Grundlage für diese Bedingungen:

- die vorbereitete Umgebung
- das Montessori-Material
- der Montessori-Erzieher

In allen Altersgruppen in unserem Kinderhaus finden wir diese drei Faktoren berücksichtigt.

Bei den Kindern von 0–3 Jahren steht die uneingeschränkte Bedürfnisbefriedigung im Mittelpunkt. Mit den unterschiedlichsten Voraussetzungen kommen die Kinder zu uns. Wir holen sie auf der jeweiligen Entwicklungsstufe ab. Das beginnt schon mit der Eingewöhnung in die Kindergruppe. Die einen brauchen ihre Mama länger an ihrer Seite, andere lösen sich schneller. Das Kind signalisiert den Moment, wo es sich in der neuen Umgebung sicher fühlt. Niemand

kann das von außen festlegen. In diesem Alterszeitraum fallen u.a. die sensiblen Perioden für den Erwerb der Sprache, für das Laufen lernen, für die Entwicklung des Ordnungssinnes. Auf letztere möchte ich näher eingehen, weil wir gerade diese oft später vermuten.

Für Kinder im Alter von 0-3 Jahren ist die Einhaltung einer äußeren Ordnung und eines geregelten Tagesablaufes von großer Bedeutung. Jede Veränderung der gewohnten Umgebung durch die Erwachsenen bewirkt eine innere Unruhe beim Kind. Weinen und Schreien der Kinder hat oft eine Ursache in Dingen, die „nicht so sind wie immer“.

Das zu wissen und zu berücksichtigen trägt dazu bei, die kindliche Würde zu achten und dem Kind die Schaffung einer eigenen inneren Ordnung zu ermöglichen.

Der Tag bei uns in den Krippengruppen ist in viele kleine „Rituale“ eingeteilt. Einerseits sind diese individuell für jedes Kind unterschiedlich, z.B. die Schlafenzeiten, andererseits gibt es gemeinsame Tätigkeiten, die jeden Tag gleich ablaufen, z.B. der tägliche Kreis, wo alle zusammen kommen, um ein Spiel zu machen, Obst zu essen oder zu feiern oder das gemeinsame Mittagessen.

Um die Bedürfnisse der Kinder zu erkennen, muss die Erzieherin auch in dieser Altersgruppe die Kinder genau beobachten und in ihrem Verhalten als Vorbild wirken.

Die vorbereitete Umgebung besteht aus offenen Regalen, in denen die Kinder Spiele und Materialien für ihr Alter finden und zu denen sie ständig Zugang haben.

Das freie Spiel nimmt den größten Teil des Tages in Anspruch. Wir lassen die Kinder tun und helfen, wenn sie es wollen.

Der Übergang der Kinder von der Kinderkrippe in den Kindergarten erfolgt in der Regel mit Erreichen des 3. Lebensjahres. Doch auch hierbei spielt die individuelle Ent-

wicklung der Kinder eine große Rolle. Es gibt Kinder, die schon eher für den Wechsel bereit sind, diese Bereitschaft (sensible Periode) nutzen wir natürlich. Die Eingewöhnung in die neue Umgebung gelingt dann einfacher.

Ein Beispiel dafür war L.. Aus Gesprächen zwischen Erzieherin und Eltern wusste sie, dass ihre Zeit in der Krippe zu Ende geht. Sie ging eines Tages mit für sie wichtigen Utensilien (Zahnbürste und Handtuch) aus dem Raum. Auf die Frage der Erzieherin, wohin sie denn wolle, sagte sie, sie werde jetzt hoch in den Kindergarten gehen und sich eingewöhnen. Nach einer Weile kam sie zurück und ging jetzt öfter zum Eingewöhnen. Hier gilt es, diesen Zeitpunkt zu nutzen.

Auch im Kindergarten nimmt das freie Spiel der Kinder die meiste Zeit des Tages ein. In der vorbereiteten Umgebung finden die Kinder in offenen Regalen ein breites Angebot an Montessori-Materialien. Außerdem können die Kinder jederzeit malen, schneiden, kleben, kneten, sie finden Material zum Nähen, Häkeln usw.. Wie in jedem anderen Kindergarten gibt es in allen Gruppen Ecken für Rollenspiele, zum Bauen, zum Verkleiden, Bücherecken und vieles mehr.

Einmal am Tag finden sich auch die Kinder im Kindergarten zum Kreis zusammen, der für verschiedene Aktivitäten genutzt wird. Das von ihr entwickelte Material (es wurde an einigen Stellen schon erwähnt) betrachtet Maria Montessori als „Schlüssel zur Welt“. Sie geht davon aus, dass Kinder lernen wollen. Wir Erwachsenen müssen ihnen geeignete Materialien zur Verfügung stellen und ihnen die Möglichkeit zum selbständigem Tun, zur freien Auswahl der Dinge und zum eigenen Lerntempo geben. Das Montessori-Material ist in verschiedene Bereiche gegliedert:

- Material für die Übungen des praktischen Lebens
- Sinnesmaterial
- Mathematikmaterial
- Sprachmaterial
- Material zur kosmischen Erziehung

Unabhängig von Zielen und Ergebnissen, die wir Erwachsene am Ende einer Tätigkeit so gern erreichen, können sich die Kinder im Kinderhaus beschäftigen. Für sie ist das Tun an sich wichtig, sie lieben viele Wiederholungen. Wir Montessori-Erzieher dürfen sie in der Tätigkeit nicht stören, wir müssen jedoch in der Lage sein, den Kindern zu helfen, wenn sie das wollen. Wir müssen im Umgang mit den Materialien geschult sein und sensible Perioden erkennen.

Jede Erzieherin, die mit Vorschulkindern arbeitet, weiß, dass diese schon während der Kindergartenzeit großes Interesse für Buchstaben zeigen. Wir im Montessori-Kinderhaus erkennen und nutzen diese sensible Periode und bieten den Kindern in der vorbereiteten Umgebung vielfältige Materialien zum Umgang mit den Buchstaben und zum ersten Lesen an. Wir sind überzeugt davon, so leicht, wie in dieser Phase, lernen es die Kinder nie wieder.

Seit einiger Zeit gibt es in Cottbus eine Grundschule, die nach Ideen von Maria Montessori unterrichtet. Viele unserer Kinder besuchen diese Schule, sie finden dort eine ihrem jeweiligen Entwicklungsstand entsprechend vorbereitete Umgebung und können weiter lernen.

Am Nachmittag besuchen sie den Hort bei uns im Kinderhaus. Sie finden Raum, Materialien und viel unverplante Zeit, die es ihnen möglich machen, eigene Ideen zu entwickeln und einen eigenen Rhythmus zu finden.

Für Maria Montessori wird „die fortschreitende Unabhängigkeit des Kindes vom Erwachsenen zu einem Zentralpunkt aller Erziehungsarbeit“.

Mein Ziel als Erzieherin im Hort ist es, die Kinder zu befähigen, ihre Freizeit nach der Schule selbständig zu gestalten, ihre Pflichten in vorhandene Zeit einzuordnen, Interessen zu entwickeln, das soziale Leben mit ihren Freunden zu pflegen.

Der Gruppenraum mit seiner vorbereiteten Umgebung, der zurückhaltende Erzieher und die Materialien bieten auch im Hort den Kindern die Freiheit, eigene Aktivitäten zu entfalten. Zu verwechseln ist diese Freiheit jedoch nicht mit einem grenzenlosen Durcheinander. Das Leben in den Gruppen hat als Rahmen feste Regeln, die gemeinsam mit den Kindern entwickelt wurden und die eingehalten werden müssen. Es ist zum Beispiel nur dann möglich, Hausaufgaben gleitend am Nachmittag erledigen zu können, wenn eine ruhige Atmosphäre gegeben ist.

Den Aufenthalt der Kinder in den verschiedenen Bereichen (Spielecken, Werkstatt, Spielplatz, Sportraum) erkennt man am „Abmeldeplan“, wo sie ihr Namensschild anhängen. Ein respektvoller ehrlicher Umgang miteinander ist die wichtigste Voraussetzung, um freie Entwicklung eines jeden zu gewährleisten. Hier spielt das Vorbild des Erziehers eine große Rolle. Die eigene Freiheit hört an der Stelle auf, wo die freie Entwicklung der anderen gefährdet wird.

„.... und sie lassen die Kinder tun.“

Wir haben Vertrauen, Kinder wollen lernen und wir begleiten sie auf ihrem Weg.

**Sabine Roder**

## Adressen Montessoripädagogik

### **Montessori-Kinderhaus**

G.-Hauptmann-Str. 15a  
03044 Cottbus  
Träger: Beratungsgesellschaft für  
Kindereinrichtungen im Land Branden-  
burg mbH  
Ansprechpartnerin: Frau Koal  
Tel.: 0355 / 33424

### **„Montessori Kinderladen“ e.V.**

Oranienburger Str. 14  
16321 Bernau  
Tel.: 03338 / 758080

### **„Freie Montessori Schule Barnim“ e.V.**

Friedrich-Engels-Str.6  
16225 Eberswalde  
Tel.: 03334 / 288548

### **„Freie Montessori Schule Barnim“ e.V.**

Finowstraße, 16248 Niederfinow  
Tel.: 033362 / 70183

### **Kita „Spielkiste“**

Geschwister-Scholl-Straße 16  
03172 Guben  
Träger: z.zt. Stadt Guben, ab 01.09.  
1999 Montessori Kinderhaus e.V.  
Ansprechpartnerin: Frau Kreisig/  
Frau Petri,  
Tel.: (03561)2576

### **DRK Kinderdorf**

Haus 1, Magdeburger Landstraße  
14770 Brandenburg a.d. Havel  
Träger: Deutsches Rotes Kreuz  
Ansprechpartnerin: Frau Neumann  
Tel.: 03381 / 349815

### **Kita „Spielinsel“**

Schwedter Straße 14  
16278 Angermünde  
Träger: Volkssolidarität in Brandenburg  
e.V.  
Ansprechpartnerin: Frau Pommerening  
Tel.: 03331 / 32660

### **Kita „Kinderland“**

Georg-Dreke-Ring 57  
17491 Prenzlau  
Träger: Stadt Prenzlau  
Ansprechpartnerin: Frau Lange  
Tel.: 03984 / 2102

### **Kita der Aktiven Naturschule**

Friedericke-Krüger-Straße 3  
17268 Templin  
Träger: Freie Schule Prenzlau e.V.  
Ansprechpartnerin: Frau Bochow  
Tel.: 03987 / 54900

### **Hort der Aktiven Naturschule**

Dorfstraße 45/46  
17337 Taschenberg  
Träger: Freie Schule Prenzlau e.V.  
Ansprechpartner: Herr Schubert  
Tel.: 039853 / 2769

### **Kita Jagow**

Dorfstraße,  
17337 Jagow  
Träger: Gemeinde Jagow  
Ansprechpartnerin: Frau Mehner  
Tel.: 039853 / 2024

# Selbstbestimmung, Solidarität und Kompetenz

## Das sozialpädagogische Konzept „Situationsansatz“ – wie es in der Kita „Villa Kunterbunt“, Crussow, gelebt wird

*Unsere Kita ist eine kleine Einrichtung im Landkreis Uckermark mit einer Kleinkindgruppe, einer altersgemischten Gruppe der Kindergartenkinder und einer Hortgruppe. Gegenwärtig besteht das Team aus zwei vollbeschäftigten Erzieherinnen und einer Erzieherin, die mit 36 Wochenstunden angestellt ist. Dazu gehört unsere Köchin (zugleich Reinigungskraft) – den Gemeindevetretern ist eine kitaeigene Küche noch immer sehr viel wert.*

### Wie wir zum Konzept „Situationsansatz“ kamen

Eigentlich wollten wir unsere pädagogische Arbeit nur verändern und waren auf der Suche nach einem Konzept. Da ergab sich die Chance, im Modellprojekt „Kindersituation“ (1994 bis 1997) mitarbeiten zu können, das die Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit auf der Grundlage des Situationsansatzes zum Ziel hatte. Zu diesem Zeitpunkt hatten wir fast keine Vorstellung von dem, was sich wohl in unserem Denken verändern würde. In einem dreijährigen Prozess haben wir dann alle Schritte der Aneignung dieses Konzeptes unter wissenschaftlicher Begleitung gehen können.

Heute ist unsere Kita ein Multiplikationsort für den Situationsansatz. Wenn wir mit Erzieherinnen unseren Entwicklungsweg und die Erfahrungen darstellen, sprechen

wir auch über unsere aktuellen Probleme. Ein Ergebnis aller im Modellprojekt Beteiligten ist neben der Praxisreihe (1) die Erarbeitung von Grundsätzen in der Arbeit nach dem Situationsansatz. (2)

Nachfolgend einige Erläuterungen der ausgewählten Grundsätze, die wir in unserer Kita mit Leben erfüllen.

### Kinder haben Rechte und sind Akteure ihrer Entwicklung

In diesem Grundsatz spiegelt sich folgendes Bild vom Kind wider: Dem Kind wird zuge-  
traut, dass es die für seine Entwicklung notwendigen Schritte durch eigene Aktivität selbst vollzieht, dass es von sich aus – in Verbindung mit äußeren Anregungen – nach Weiterentwicklung und Vervollkommnung strebt. Das bedeutet für unser pädagogisches Handeln, für unsere Rolle als Erzieherin: Wir schaffen die Bedingung für die Selbstentwicklung des Kindes, indem wir die grundlegenden Bedürfnisse des Kindes nach Bindung, nach sozialer Anerkennung, nach Ruhe und ausreichender Bewegung, nach geistiger Anregung sehr ernst nehmen.

Wir möchten, dass jedes Kind spürt: Die Erzieherin mag mich mit all meinen Eigenheiten, sie freut sich, dass ich da bin, sie interessiert sich für meine Fragen, für das, was ich ihr erzählen will, sie erträgt es, wenn ich mich mit jemandem streite, und ich kann auch mal zur Erzieherin NEIN sagen, sie

traut mir etwas zu, überträgt mir auch Verantwortung und tröstet mich. Nur so entwickelt ein Kind Selbstwertgefühl, das wiederum Voraussetzung ist, anderen mit Achtung, Verständnis und Toleranz zu begegnen.

### **Unsere pädagogische Arbeit geht hervor aus den Lebenssituationen der Kinder und ihrer Familien**

Bedeutsame Situationen ergeben sich aus dem alltäglichen Zusammenleben der Kinder in der Kita und der Familie sowie aus der gesellschaftlichen Realität, in der die Kinder eingebunden sind. Wir greifen Situationen auf, mit denen sich die Kinder aktuell auseinandersetzen.

Beispiele hierfür sind:

- „Warum bleiben die Störche nicht in Afrika?“ Das bewegte Marcus und Nino, als die Störche wieder zu ihrem alten Nest zurückgekehrt waren. Eine solche Frage wird zum Ausgangspunkt für viele weitere Fragen und Nachforschungen zu Lebensweisen von Tieren im heimatischen Umfeld.
- Vielen Hortkindern schmecken nachmittags nicht mehr die mitgebrachten Stullen. Sie wollen sich selber im Hort etwas zubereiten und beraten mit der Köchin und der Erzieherin, was zu bedenken ist.
- Im Schulbus kam es zu tätlichen Angriffen auf Kinder des Asylbewerberheims, die den Hort in unserer Einrichtung besuchen. Ein Kind hatte sofort das Verlangen, darüber zu reden.
- Die Kinder bekommen eine Einladung aus der Kita Bad Wilsnack. Viele Fragen werden gemeinsam besprochen: was es kosten wird, wer mitfahren wird, über welches Geschenk sich die Kinder freuen würden, wie sie dort hinkommen ...
- Viele Kindern wünschen sich, dass es wieder zu einem gemeinsamen Geländespiel oder einem Fußballturnier mit den Kindern der Kita Frauenhagen kommt.

Wir tragen aber auch andere Themen an die Kinder heran, die für ihr Hineinwachsen in die Gesellschaft unerlässlich sind.

Beispiele hierfür sind:

- Die Kinder lernen, durch das Sortieren und Vermeiden von Müll die Umweltbelastungen zu reduzieren.
- Sie werden dazu angeleitet, Rohstoffe wie Wasser, Licht und Energie zu nutzen, ohne sie zu verschwenden.
- Die älteren Kinder lernen, sich außerhalb der Kita zu orientieren, das Dorf mit seinen Spielmöglichkeiten zu erkunden und auch die Fahrbibliothek regelmäßig zu nutzen.

Die Bedürfnisse und Interessen der Kinder, ihre Erfahrungen und Sinndeutungen, ihre Fragen und Antworten sind bei der Auswahl der Themen Hauptsache. Deshalb kommt der ständigen Situationsanalyse ein so großer Stellenwert in unserer Arbeit zu. Damit sind aber keine umfangreichen, schriftlichen Prozesse gemeint. Zu wissen, welche Lebenssituationen für die Kinder von Bedeutung sind, das erfordert, mit offenen Augen und Ohren die Kinder zu beobachten, sich mit ihnen zu unterhalten, ihre Fragen wahrzunehmen, ihnen zuzuhören, mit den Eltern ins Gespräch zu kommen, in Erfahrung zu bringen, was im Dorf und in der Umgebung geschieht, als Person selbst im Leben zu stehen.

Die Eltern messen uns schon lange nicht mehr an der Anzahl der Basteleien. Ihnen sind die Ziele unserer Arbeit nach dem Situationsansatz *Selbstbestimmung, Solidarität und Kompetenz* bekannt. Wir haben die Eltern in alle Veränderungsprozesse unserer



Arbeit einbezogen, damit sie verstehen, warum es uns z.B. wichtig ist, dass die Kinder auch in Räumen und auf dem Außengelände spielen können, wenn keine Erzieherin daneben steht. Eltern waren es auch, die uns quasi aufgefordert haben, unsere Arbeit für sie präsent zu machen. So befindet sich im Eingangsbereich eine große Dokumentationswand, aber nicht immer sind wir auf dem Laufenden.

### **Was im Leben von Kindern wichtig ist, wird im Gespräch herausgefunden**

Wir tauschen uns regelmäßig über unsere Beobachtungen aus. Seit zwei Jahren tragen wir uns wichtig erscheinende Beobachtungen in einem gemeinsamen Tagebuch ein. Alle Erzieherinnen machen dazu ihre Notizen und nicht nur zu den Kindern ihrer Gruppe, sondern auch zu anderen. Es gibt bei uns nicht mehr dieses Denken „meine Kinder – deine Kinder“. Für diese Beobachtungen und Gespräche nehmen wir uns Zeit. Wir erörtern im Team die für die Kinder

bedeutsamen Lebenssituationen und beziehen auch mehr und mehr die Eltern ein. Kürzlich wurde ich gefragt: „Worin unterscheidet sich Ihre Kita, die nach dem Situationsansatz arbeitet, von einer anderen Kita, die auch nach dem Situationsansatz arbeitet?“ Meine Antwort hierzu: Der Unterschied besteht in den konkreten Situationen/Themen, an denen wir arbeiten, und sie leiten sich aus dem ab, was für unsere Kinder in Crussow bedeutsam ist. So arbeiten wir gegenwärtig an dem Projekt „Wir richten uns eine Fahrradwerkstatt ein“, weil es den Kindern leid ist, dass sie ihre Fahrräder oft nicht benutzen können. Reparaturen in der Werkstatt sind sehr teuer, bei gemeinsamen Radtouren ins untere Oderland oder zu einer benachbarten Kita will jeder dabei sein.

### **Die Kinder gestalten ihre Situationen in der Kita aktiv mit**

Damit ist gemeint, dass die Kinder an allem, was sie selbst betrifft, auch ihren Möglichkeiten entsprechend beteiligt werden. So



werden die Räume gemeinsam mit den Kindern gestaltet, ein Prozess, der nie abgeschlossen ist. Es gibt bei uns einen Waschraum, der lustvolles Spielen und Experimentieren mit Wasser möglich macht, ein Podest mit einer Schattenspielvorrichtung, einen Computer, eine Werkecke und viele Materialien zum Experimentieren und Untersuchen.

### **Unsere Kita entwickelt enge Beziehungen zum gesellschaftlichen Umfeld**

Die Kinder übernehmen im Alltag verbindliche Aufgaben, die sie eigenverantwortlich ausführen. Beispielsweise bügeln die Hortkinder die Handtücher der Kita, fegen die Terrasse, waschen ihr Vespergeschirr ab, die Kindergartenkinder sortieren die Handtücher in den Wäscheschrank ein, gießen die Zimmerpflanzen, füttern die Fische und pflegen ihre Kräuter-, Blumen- und Gemüsebeete.

Gemeinsam mit den Kindern stellen wir Kontakte zu Menschen aus unserem Dorf, zu Institutionen und kulturellen Einrichtun-

gen der Umgebung her. Unsere Kita entwickelt sich mehr und mehr zu einem Ort der Begegnung. Dadurch wird das Alltagsleben für die Kinder bereichert. Sie lernen Kompetenzen anderer Erwachsener kennen. Von unseren Mitbürgern wiederum wird auch der Kontakt zu den Kindern als sehr anregend erlebt. Es ist uns sehr wichtig, ständig eine lokale Öffentlichkeit für die Belange unserer Kinder herzustellen.

Nach dem Situationsansatz zu arbeiten, ist einfach und anspruchsvoll zugleich.

**Petra Fronzek**  
**Kita „Villa Kunterbunt“**  
**Gellmersdorfer Straße 28**  
**16278 Crussow**  
**Tel. 033338/ 282**

- (1) „Praxisreihe Situationsansatz“, Ravensburger Buchverlag, 1998
- (2) „Wir arbeiten nach dem Situationsansatz und das sind unsere Grundsätze“, in: Materialbox zur „Praxisreihe Situationsansatz“, Ravensburger Buchverlag, 1998

### **Einrichtungen, die nach dem Situationsansatz arbeiten** (eine Auswahl)

**Kita „Pustebume“**  
Kopernikusring, 16227 Eberswalde

**Kita „Haus Sonnenschein“**  
Nordstr. 19/20, 16928 Pritzwalk

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

**Kita „Kinderland“**  
Zur Hainholzmühle 25, 16928 Pritzwalk

**Kita „Spielkiste“**  
Geschwister-Scholl-Str. 16, 03172 Guben

**Kita „Kinderland“,**  
G.-Dreke-Ring 57, 17291 Prenzlau

**Kita „Villa Kunterbunt“** (Weinberg II)  
Friedhofsweg 8, 14712 Rathenow

**Kita „Olga Benario“**  
Robert-Koch-Str. , 17268 Templin

**Kita „Friedrich-Fröbel“**  
A.-v.- Humboldt- Str. , 03272 Lübbenau

**Kita „Spatzenhaus“**  
Willichstr. 37/38, 15232 Frankfurt(Oder)

# Im Spiel zeigt das Kind sein Wesen

## Kindergarten der Freien Waldorfschule Frankfurt (Oder)

In der „Zeitenwende“ befand sich vieles im Um- und Aufbruch. Viele Eltern wussten, das vergangene Erziehungssystem wollten sie nicht für ihre Kinder und waren auf der Suche nach Neuem.

Einige Informationswochenenden, Vorträge und Kurse, gestaltet von Pädagogen, Ärzten und Wissenschaftlern, brachten Kenntnis von der Waldorfpädagogik auch nach Frankfurt (Oder). Aus einer engagierten Elternbewegung ging 1990 die Gründung des Vereins Initiative Waldorfpädagogik Frankfurt (Oder) e.V. hervor, welcher im gleichen Jahr Träger der Schule mit Hort und einer Spielgruppe wurde. 1992 erhielt der Verein die Betriebserlaubnis für den Kindergarten vom Landesjugendamt.

Wir sind noch kein „Waldorfkindergarten“, arbeiten jedoch nach der von R. Steiner begründeten Pädagogik.

Dieser pädagogische Ansatz ist kein Programm, sondern enthält die Aufforderung an alle Erziehenden, die menschliche Entwicklung, insbesondere des kleinen Kindes, sehr genau zu beobachten, ja zu studieren und aus diesen Wahrnehmungen die erzieherische Arbeit zu gestalten.

Unsere Kindereinrichtung hat ihr Domizil in einer ehemaligen Tagesstätte mitten im Neubaugebiet, allerdings gibt es einen großen Garten, viele Bäume und Sträucher. Auch das Umland lädt mit parkähnlichen Anlagen zum Spaziergehen ein. Das Gebäude selbst ist von außen nicht sehr ansehnlich. Die Innenräume wirken ruhig und warm. Sie lassen Geborgenheit fühlen.

Eine sparsame Einrichtung, die Farbstimmung (rosa bis zart lila), Wandverkleidungen, Möbel und Fußboden aus Holz, Körbe mit Spielutensilien und weiche Vorhänge vervollständigen das Bild. Betten und Schlafliegen haben einen Himmel, der zur Ruhe kommen lässt und beim Schlafen beschützt. Wir betreuen Kinder etwa vom 1. Lebensjahr an bis zum Schuleintritt in zwei Gruppen, einer Kleinkindgruppe (ca. 1 bis 3 Jahre) und einer Kindergartengruppe (ab ca. 3 Jahre). Zurzeit kommen täglich 23 Kinder (davon sieben Kleinkinder) zu uns. Der Kindergarten hat von 6.30 bis 16.30 Uhr geöffnet.

Für die Kleinkinder stehen eine Garderobe, ein Gruppenraum mit einem kleinen, abgeschlossenen Küchenbereich, ein kleiner Schlafräum und der Sanitärbereich zur Verfügung. Die Kindergartengruppe kann gleiche Räumlichkeiten für sich nutzen. Garderobe, Gruppenraum mit Küche sowie der Schlafräum sind größer.

Die Freispielfläche im Garten wird von beiden Gruppen genutzt und ist ausreichend groß. Sie bietet auch noch Raum für Gartenbeete.

Die Geschicke des Kindergartens werden vom Elternkreis, dem Vorstand und den Mitarbeitern gelenkt.

Jeder, der mit Kindern zu tun hat, wird wissen, dass das Kind uns im Spiel sein Wesen zeigt, seine Umwelt erobert, aber auch reflektiert, im Spiel sich selbst erfährt und sich bildet. Sein eigenes Sein und die Umwelt sind noch eins und es lebt im Spiel voller Hingabe an seine Umwelt.

Auf die vielfältigste Weise ist das Kind beim Spielen tätig: es läuft, springt, klettert, balanciert, es tanzt oder schaukelt. Feinmotorische Bewegungen werden beim Bauen mit unterschiedlichsten Materialien erübt. Aus Sand, Steinen, Muscheln, Kernen, Zweigen, verschiedenen Hölzern, Zapfen, Rinde, kardierter Schafwolle oder Tüchern aus Seide entstehen phantasievolle Landschaften in denen Tiere, Zwerge oder kleine Püppchen aus Filz und Wolle oder aus Holz geschnitzt leben.

Mit Brettern, großen Baumwolltüchern, Körben, Baumscheiben und Sandsäcken können wundervolle Häuser (Buden) errichtet werden, in denen es sich gut wohnen lässt. Ein andermal entsteht ein Fahrzeug, mit dem die Kinder in Urlaub fahren oder die Reise geht per Schiff in die Südsee. Was die Kinder da alles erleben, übersteigt oft die Vorstellungskraft des Erwachsenen.

Bei derartigen Spielen wird nicht nur die Phantasie angeregt, sondern alle Sinne werden beim Umgang mit den oben genannten Materialien angesprochen. Diese sinnlichen Wahrnehmungen werden noch erweitert, wenn sie musizieren, mit Wasserfarben oder Wachsstiften malen, wenn sie formen mit Bienenknetwachs, sowie bei den zahlreichen Tätigkeiten im handwerklichen oder hauswirtschaftlichen Bereich.

Die Kinder haben die Möglichkeit (entsprechend ihrem Alter), Holz zu bearbeiten: sägen, raspeln, glätten mit Sandpapier, nageln, bohren und schrauben. Kleine Gegenstände zum Spielen entstehen: ein einfaches Auto, ein Schiffchen oder Ähnliches. Wäsche waschen, spülen, zum Trocknen aufhängen, sie bügeln und zusammenlegen sind stets ein frohes Ereignis, denn im Wasser planschen, mit dem Seifenschaum spielen oder die Wäsche im Wind flattern zu sehen, das erleben die Kinder nicht alle Tage.

Jeden Dienstag ist Backtag. Die Kinder helfen beim Brötchen- und Brotteig bereiten, sie formen die Brötchen und den Brotlaib, sie schnuppern den wunderbaren Duft, der durch unsere Räume zieht.

Er vermischt sich mit dem der Kräuter, wenn wir mit ihnen Butter machen, Tee kochen oder die frisch geernteten Bündel im Raum zum Trocknen aufgehängt sind. In unserem Garten gedeihen viele solcher Pflanzen, wenn wir sie gut pflegen und immer gießen. Die Kinder erleben, was aus der Wolle vom Schaf entstehen kann. Zunächst wird die Wolle gewaschen, getrocknet und gekämmt (kardiert). Aus dieser kardierten Wolle fertigen wir Vögel, Schmetterlinge, Schafe, Zwerge und vieles andere. Die Wolle kann auch von der Erzieherin gesponnen werden und die Kinder wickeln sie auf ein Knäuel.

Brauchen wir farbige Wolle, verwandeln wir den Hof im Sommer in eine Färberei. Mit der farbigen Wolle lässt sich wunderbar weben. Es entstehen kleine Taschen oder vielleicht ein Teppich für die Püppchen. Es kann auch sein, die Erzieherin strickt eine Jacke und Strümpfe für ein Puppenkind, eventuell entstehen Tiere zum Spielen.

Manchmal finden wir uns über einige Zeit in einer Nähstube zusammen. Hier machen die Kinder erste Erfahrungen beim Umgang mit Nadel und Faden. Die Älteren unter ihnen nähen sich schon mal selbst einen Zwerg, ein Püppchen oder sie besticken einen Puppenrock. Beliebig könnte noch von weiteren Tätigkeiten berichtet werden. So zum Beispiel von den bereits angedeuteten Arbeiten im Garten: säen, pflanzen, gießen, Unkraut zupfen, ernten. Es gibt immer viel zu tun.

All die vielen Anregungen, die den Kindern vom Erwachsenen gegeben werden, nehmen sie freudig auf, machen gern mit und lassen sie in ihr Spiel einfließen.

Zumeist sind derartige Aktivitäten eingebunden in die Vorbereitungen festlicher Höhepunkte im Kindergartenleben, die wir auch mit den Eltern feiern. Nicht alle können hier genannt werden, jedoch einige, die den Jahresrhythmus prägen: das Michaelifest, das Erntefest, der Martinstag mit dem Laternenfest, unser Adventgärtlein, der Fasching, ein Frühlingsfest und der Johannitag. Märchen, Lieder, Gedichte, Reime und Spiele begleiten uns ebenfalls durch den Jahreslauf. Sie fließen ein in den Tagesrhythmus, der vom freien schöpferischen Tun der Kinder und vom geführten Tätigsein mit dem Erzieher bestimmt wird.

Ein wenig ist im bisher Gesagten schon angeklungen, dass Menschen die Fähigkeit zur Nachahmung haben. Am stärksten ist sie dem kleinen Kind gegeben und hilft ihm beim Erwerb von Fertigkeiten, beim Erkennen der Welt und beim Umgang miteinander. Nicht in jedem Fall sind wir Erwachsenen davon begeistert, denn nicht nur Sinnvolles und Nachahmenswertes geschieht im Umfeld des Kindes. Es ahmt alles nach, auch törichtes Handeln. Es ist nicht so leicht, im Beisein der Kinder sich so zu verhalten und tätig zu sein, dass sie alles getrost nachahmen können. Betrachten und beobachten wir uns selbst: wie reden wir, welche Worte gebrauchen wir, wie begrüßen wir andere, wie wenden wir uns ihnen zu, wie helfen wir, wie kleiden wir uns, essen wir, pflegen Tischsitten, wie sorgsam gehen wir mit Materialien und Gegenständen um, welche Beziehung haben wir zu unserer Umwelt? Kinder beobachten uns sehr genau und wir können an ihnen erkennen, wie wir sind. Sie spüren die Wahrhaftigkeit in uns und unser Bemühen darum.

Am wenigsten lernt das Kind durch Ermahnungen oder Belehrungen, mehr lernt es durch die Nachahmung und wiederholen-

des Tun. Lieder, Reime, Geschichten und Spiele können über mehrere Tage bis Wochen wiederholt werden, ohne dass sich die Kinder langweilen. Ja, sie verlangen dieselben nochmals und immer wieder zu hören, bis sie sich diese einverleibt haben. Singen wir ein Jahr später ein bekanntes Lied, freuen sie sich, wenn sie es erkennen und gleich mitsingen können, aber gern hören sie auch ein neues. Bekannte Geschichten werden von den Größeren sogar mit Spannung erwartet. Sie tauchen ein in den Gang der Erzählung, erleben gespannt die Höhepunkte in der Gewissheit des guten Ausgangs.

Doch nicht nur die Kinder erwarten Bekanntes mit Spannung und Vorfreude, auch die Eltern lassen uns wissen, dass sie sich auf gemeinsame Erlebnisse, die jährlich wiederkehren, freuen. Sie bauen mit den Kindern Drachen, die beim Drachenfest wetteifern, bereichern mit ihren Gaben das Erntefest, basteln Laternen, gestalten den Gruppenraum zum Faschingsfest, helfen beim Frühjahrsputz und sind auch sonst mit Tatkraft zur Stelle, wenn ihre Hilfe gebraucht wird. Ihr Interesse gilt auch dem "Alltag" im Kindergarten: Was singt und spielt ihr? Welche Geschichte wird erzählt? Was habt ihr zum Frühstück bereitet?

Hauptsächlich nutzen wir die monatlichen Elternabende für Informationen, aber es gibt auch Gespräche über das Spiel der Kinder, ihre Kleidung, über Strafe und bestrafen, über das Schlafverhalten oder andere Fragen und Probleme. Geht es aber um die Fortschritte, die Paul gemacht hat, oder, die Veränderungen bei Mara, reden wir in Ruhe bei den Eltern zu Hause über ihr Kind. Viele Gespräche zwischen den Eltern, gemeinsame Erlebnisse und Erfahrungen, aber auch Nöte, trugen dazu bei, dass die Eltern sich näher kamen, sich gegenseitig helfen und den Kindergarten als den ihren ansehen.

In unserem Kindergarten arbeiten vier Erzieherinnen. Zwei als Gruppenleiterinnen und die anderen als Zweitkraft. Alle haben eine abgeschlossene staatliche Ausbildung. Die Gruppenleiterinnen besuchten ein Seminar für Waldorfkindergärtnerinnen. Die anderen beiden werden mit dieser Zusatzausbildung in diesem Jahr beginnen. Beim Besuch eines waldorfpädagogischen Seminars erhält man Kenntnisse über die Anthroposophie und vielfältiges Rüstzeug für die Arbeit in einem Waldorfkindergarten, das hilfreich ist auf dem langen Erkenntnisweg eines jeden Erziehers.

Jeder neue Tag, jede Begegnung mit den Kindern, bringt uns neue Erlebnisse, Wahr-

nehmungen, Erfahrungen und vielleicht Erkenntnisse. Gelingt es uns, ein jedes Kind in seiner Individualität anzunehmen und zu achten, es in all seinen Möglichkeiten zu fördern, sodaß es seine persönlichen Anlagen verwirklichen, sich eine ihm gemäße Umwelt zur Befriedigung seiner Bedürfnisse schaffen kann und dabei wohl fühlt, sind wir auf dem rechten Weg.

**Johanna Just**

**Freie Waldorfschule mit Kindergarten  
Kommunardenweg 14/15  
15232 Frankfurt (Oder)**

### **Adressen Waldorfpädagogik**

#### **Hort „Waldorf“**

Jessener Str. 37, 03048 Cottbus

Träger: Cottbuser Initiative Waldorfpädagogik e.V.

Ansprechpartnerin: Frau Lehmann

Tel.: 0355 / 4302060

#### **Kita „Waldorf“**

Sandower Str.17, 03042 Cottbus

Träger: Cottbuser Initiative Waldorfpädagogik e.V.

Ansprechpartnerin: Frau Schuhknecht

Tel.: 0355 / 23912

#### **Kindergarten und Hort der Freien Waldorfschule Frankfurt (Oder)**

Kommunardenweg 15, 15232 Frankfurt (Oder)

Träger: „Initiative Waldorfpädagogik“ e.V. Frankfurt (Oder)

Ansprechpartnerin: Frau Just

Tel.: 0335 / 527603

#### **Kindergarten „Schwalbennest“**

Dorfstr. 8, 15831 Jühnsdorf

Träger: Blankenfelder Verein zur Förderung der Waldorfpädagogik e.V.

Ansprechpartner: Herr Azysucha, Frau Kreuzner

Tel.: 03379 / 3712343

# An einem Strang ziehen oder Konzeption – wozu denn eigentlich?

Überlegungen zur Konzeptionsentwicklung und Qualitätsausprägung/  
Dr. Marianne Kokigei und Helga Möser

## Konzeption – wozu denn eigentlich?

- *Eine Konzeption ist eine gemeinsame Arbeitsgrundlage, die sowohl Orientierung gibt als auch Gestaltungsfreiräume für Innovation und Individualität lässt!*
- *Eine Konzeption ist das zentrale Arbeitsmittel der Leitung und damit wichtigstes Führungsinstrument (Personalentwicklung, Qualitätsentwicklung).*
- *Die Konzeption erleichtert die Transparenz der pädagogischen Arbeit und somit die Zusammenarbeit zwischen Träger, Mitarbeiterinnen und Eltern.*

In der KitaDebatte 2/94 (S.14/16) wurde festgehalten: „Jede Einrichtung, jedes Team ist durch das Kitagesetz verpflichtet, eine pädagogische Konzeption zu erarbeiten, die den bisher beschriebenen Ansprüchen gerecht wird. Der Auftrag an öffentliche Kindererziehung ist komplex, er bedarf einer *intensiven Auseinandersetzung zwischen allen Beteiligten*. Deren Ergebnisse müssen immer wieder gesichert werden. Eine schriftlich fixierte Konzeption, die in regelmäßigen Abständen zu überarbeiten ist, gehört zum Standard jeder Einrichtung.“

Diese Argumente und Überlegungen waren die wichtigsten Beweggründe für die Pra-

xisberaterin im Kreis Oberhavel (OHV), den Schwerpunkt ihrer Arbeit in der Beratung und Weiterbildung von Erzieherinnen und Leiterinnen auf Konzeptionsentwicklung zu legen.

## Wie kann das gehen?

Kernpunkt jeder Konzeptionserarbeitung im Kitabereich ist die Frage: Was ist mir in der Arbeit mit den Kindern wichtig? Was kennzeichnet meine Arbeit?

Den meisten Erzieherinnen sind pädagogische Ansätze wie der von Fröbel, Montessori, Reggio oder der Situationsansatz bekannt. Aber: Woran zeigt sich im Alltag, dass ich z.B. den Situationsansatz ‚umsetze‘? Wo stehe ich im Moment? Woran orientiere ich mich jeden Tag in meiner Arbeit mit den Kindern?

Werden diese Fragen ‚öffentlich‘ im Team diskutiert, wird deutlich:

Viele Teams in Kindertagesstätten arbeiten nicht nach **einem** pädagogischen Ansatz! Der Alltag in Kindertagesstätten wird häufig bestimmt von

- Jahreszeiten,
- Festen,
- vorgegebenen Terminen (feste Schwimmzeiten in Schwimmhallen, Turntermine,

Theaterbesuch, Geburtstage, Abschied vom Kindergarten, Schließungszeiten, Eingewöhnung) und

- ab und zu von Projekten.

## Drei wichtige Schritte

Bei der gemeinsamen Erarbeitung einer Konzeption im Team haben sich folgende Schritte bewährt: (siehe Grafik Seite 50)



### 1. Der Ist-Zustand

Wo stehen wir im Moment?.

Nur wenn ich weiß, wo ich stehe, kann ich mich gezielt an einen anderen Ort begeben. Und ein Team kann dabei auch darauf gucken, was bereits alles erreicht wurde, welche Schritte/Etappen erfolgreich gemeistert wurden.

### 2. Die Ziele

Wo will ich hin?

Am Beispiel der pädagogischen Ansätze kann das bedeuten, sich inhaltlich mit unterschiedlichen Vorstellungen auseinander zu setzen, die Erfahrungen und das Wissen der anderen im Team zu nutzen, um eine (am besten gemeinsame) Richtung zu entwickeln.

In diese Zielbestimmung fließen die Vorstellungen/ Vorgaben ein

- vom Träger der Einrichtung (z.B. in Form von Leitlinien, einer Rahmenkonzeption oder skizzierten Leitbildern),
- von Gesetzen wie dem KJHG und Kindergarten gesetz des Landes Brandenburg,
- von Kolleginnen und der Leitung,
- von den Eltern.

### 3. Schritte dahin

Wie kann ich meinen Zielen näher kommen?

Und damit beginnt der anstrengende, oft mühsame, aber immer auch spannende Weg der Umsetzung in kleinen Schritten.

## Der Weg in Oberhavel

Nachdem innerhalb des Jugendamtes der Schwerpunkt „Konzeptentwicklung“ verankert war, sahen die Planung und Umsetzung wie folgt aus:

1. Eine Informationsveranstaltung für Trägervertreter aus allen Bereichen des Kreises über Bedeutung und Notwendigkeit einer Konzeption in Kindertagesstätten Vorteile für alle Beteiligten Aufgaben der Träger



2. Mehrere Einführungsseminare für Leiterinnen aus dem Kreis (einzelne Tage verteilt auf 4–5 Monate) mit dem Ziel:  
Bedeutung und Nützlichkeit einer Konzeption  
Kennenlernen einer Methode, um gemeinsam im Team eine Konzeption zu erarbeiten (Kokigei/Teigeler „Wie entsteht eine Konzeption?“), Rolle und Aufgaben der Leiterin bei der Konzeptionsentwicklung im Team.  
In der Zeit zwischen den Seminartagen erarbeiteten die Leiterinnen in ihren Teams einzelne Konzeptionspunkte und hielten die Ergebnisse schriftlich fest.  
Die Erfahrungen wurden im Seminar ausgewertet und bei der weiteren Konzeptionserarbeitung berücksichtigt.
3. In verschiedenen Teams wurde mit Unterstützung der Praxisberaterin oder anderen externen Dozentinnen weiter an der Hauskonzeption gearbeitet. So entstanden in  
Oranienburg  
Hennigsdorf  
Leegebruch und  
Löwenberg  
pädagogische Konzeptionen.
4. Vielen Leiterinnen und ihren Teams war es aus zeitlichen oder finanziellen Gründen nicht möglich, Unterstützung bei der Erarbeitung zu bekommen. Vielen Einrichtungen gelang es dennoch, auf Dienstbesprechungen oder Zusatzterminen die Konzeptdiskussion voranzubringen.
5. Konzeptionserarbeitung und Qualitätsentwicklung gehören eng zusammen. Für beide Aufgaben sind die Leiterinnen der Kitas verantwortlich und zuständig und damit verständlicherweise oft über-

fordert. Neben der pädagogischen Arbeit in ihrer Kindergruppe sollen sie

- die Mitarbeiterinnen führen,
- die Interessen der Kinder mit denen von Träger, Mitarbeiterinnen, Eltern und möglicherweise Nachbarn in Einklang bringen und
- den organisatorischen Arbeitsrahmen in der Kita gewährleisten.

Um Leiterinnen besser für ihre Aufgaben zu qualifizieren, entwickelten wir eine 1 1/2-jährige Weiterbildung (orientiert an den Rahmenbedingungen des SPFW) und boten diese den Trägern von Kitas im Kreis OHV an.

Im November 1998 konnte der erste Durchgang mit 20 Leiterinnen beginnen, und alle Anzeichen sprechen dafür, dass es eine erfolgreiche Weiterbildung wird.

Trotzdem bleibt die Hauptarbeit für die Konzeptionsentwicklung bei den Teams in den Einrichtungen.

Keiner Erzieherin, Leiterin, keinem Team oder Träger kann die Arbeit an

1. der Standortbestimmung (Ist-Situation)
2. der Zielbestimmung und
3. der Bestimmung von Umsetzungsschritten

abgenommen werden.

Wenn sich ein Team nicht gemeinsam darauf verständigen kann, z.B. in altersgemischten Gruppen zu arbeiten, wird Altersmischung nicht per Anweisung oder ‚Zielsetzung von oben‘ erzwungen werden können.

Annäherung bei der Konzeptionsdiskussion kann auch darin bestehen, Unterschiede zu benennen und aufzuschreiben, um zu einem späteren Zeitpunkt daran weiterzuarbeiten.

Teamentwicklung bedeutet in diesem Zusammenhang immer wieder neu zu bestimmen:

- Was sind unsere gemeinsamen Vorstellungen?
- Gibt es ähnliche Schritte zum Ziel?
- Worin unterscheiden wir uns?  
Sind Unterschiede innerhalb des Teams akzeptierte Facetten im Umsetzen des gemeinsamen Erziehungsauftrags?
- Schließen sich unterschiedliche (individuelle) Wege aus, weil sie mit gemeinsamen Zielen nicht vereinbar sind?
- Gibt es pädagogische Standpunkte und Verhaltensweisen von Kolleginnen im Team, die im Widerspruch zum Erziehungsauftrag stehen?

Bei der Konzeptionsentwicklung können die Beteiligten (Erzieherinnen, Leiterinnen, Eltern, Träger, Beraterin usw.) an inhaltliche Grenzen stoßen:

- Wenn Kinder zum Schlafen angehalten (wir sagen gezwungen) werden (und das auch so im Konzept aufgeschrieben wird),
- wenn behinderte Kinder in Sondereinrichtungen abgeschoben werden,
- wenn Erwachsene ihre Interessen hinter pädagogischen Argumenten verstecken (Planschen im Waschraum ist verboten, denn die Kinder könnten sich dabei erkälten, aber eigentlich will keine die ‚Saurei‘ beseitigen) usw.

Den Respekt gegenüber Kindern zu leben, erfordert Reflexion des eigenen Verhaltens und oft viel Mut und Kraft.

In vielen Konzeptionen steht: „Wir akzeptieren die Kinder so, wie sie sind. Wir unterstützen die Kinder in ihrer Eigenständigkeit und Autonomie.“

Und im Alltag gelingt es so manches Mal nicht, z.B. der 4-jährigen Paula zu ermöglichen, in der Kita zu bleiben und nicht mit ins Theater zu gehen oder jedem Kind auch außerhalb der Mahlzeiten zu gewährleisten, ohne zu fragen, essen und trinken zu können.

Dieser Widerspruch zwischen aufgeschriebenen Vorstellungen und dem Verhalten im Alltag hat seine Ursachen stets auf drei unterschiedlichen Ebenen (siehe Grafik Seite 53):

- *auf der individuellen Ebene;*  
wenn mein innerer Schweinehund nicht wäre, Auseinandersetzungen fallen mir schwer,  
ich habe Angst vor Veränderungen;
- *auf der kooperativen Ebene,*  
manche Kolleginnen wollen eben einfach nicht, wenn die nicht wäre, wir passen eben einfach nicht zusammen, wenn ich die schon sehe....
- *auf der institutionellen und gesellschaftlichen Ebene,*  
der Träger bezieht keinen Standpunkt, er stellt schlechte Bedingungen für die Umsetzung des Erziehungs- und Bildungsauftrags zur Verfügung.  
Gesellschaftlich und im Gesetz sollen die Interessen der Kinder im Mittelpunkt stehen, in der Realität wird stets an den Kindern zuerst gespart.

*Fazit:*

Konzeptionserarbeitung heißt,

- individuelle (und gemeinsame) Standpunkte entwickeln,.

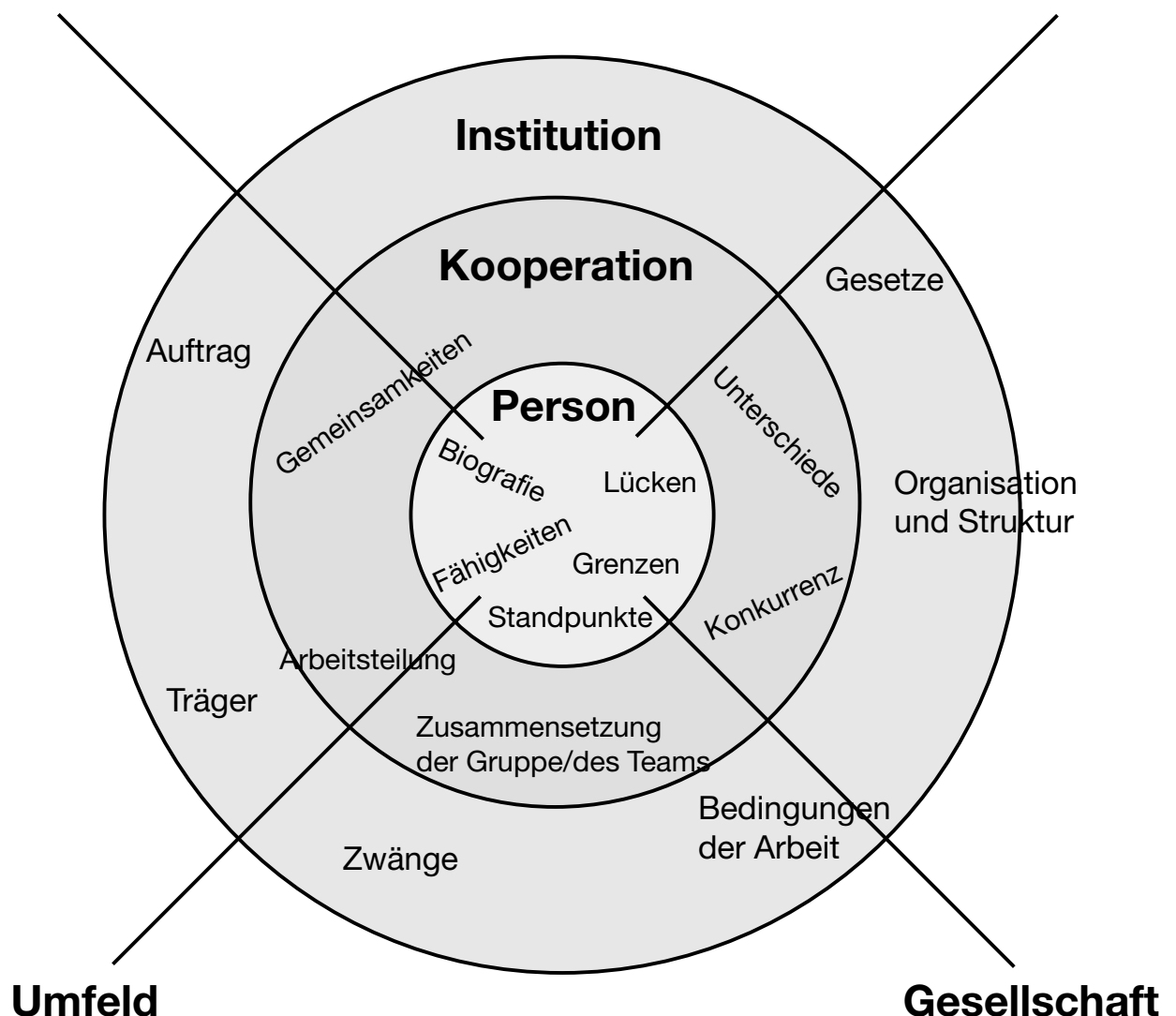
## AN EINEM STRANG ZIEHEN ...

- Gemeinsame Ziele und Umsetzungsschritte erarbeiten,
- die Ergebnisse schriftlich festhalten,
- die pädagogische Arbeit (mit anderen, im Team) reflektieren,
- Ursachen von unzureichender Umsetzung des Erziehungsauftrags bestimmen und
- in vereinbarten regelmäßigen Abständen die Ziele, Erfolge und Hindernisse in der Umsetzung überprüfen, Konsequenzen in neuen Schritten verabreden und planen.

**Kontakt:** Helga Möser, Jugendamt Kreis OHV,  
Poststr.1,  
16515 Oranienburg,  
Tel. 03301/ 601-422

### Literatur:

1. **Marianne Kokigei/ Uschi Teigeler:** „Wie entsteht eine Konzeption?“  
Hrg. von der Senatsverwaltung für Jugend und Familie Berlin, (zu beziehen über Haus am Rupenhorn, Am Rupenhorn 5 14055 Berlin)
2. KitaDebatte Heft 2/1994, S. 15–16



# Ausbildung neu buchstabieren – WERA

## Fachtagung stellte Ergebnisse des Modellversuchs vor

*Eine überregionale Fachtagung stellte am 20./21. April 1999 in Templin nach dreijähriger Arbeit die Ergebnisse des BLK-Modellversuchs „Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern unter besonderer Berücksichtigung von Reformbestrebungen und fachlichen Entwicklungen in der Praxis (WERA)“ vor. Ziel und Aufgabe des Modellversuches war es, einen Beitrag zur inhaltlichen Weiterentwicklung bzw. Neugestaltung der Ausbildung von Erzieherinnen zu leisten.*

*Über 150 Tagungsteilnehmer aus elf Bundesländern interessierten sich im Rahmen der Tagung für die dargestellten Möglichkeiten zur Neugestaltung der Erzieher- und Erzieherinnen-Ausbildung. Beteiligt war an diesem Modell auch die Fachschule für Sozialpädagogik am Oberstufenzentrum Uckermark. Der hier abgedruckte Beitrag dokumentiert Ergebnisse dieses Modellversuches.*

Seit dem 1. April 1996 wird an der Fachschule für Sozialpädagogik des Oberstufenzentrums Uckermark der BLK-Modellversuch „Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern unter besonderer Berücksichtigung von Reformbestrebungen und fachlichen Entwicklungen in der Praxis (WERA)“<sup>(1)</sup> durchgeführt.

Im Zusammenhang mit veränderten gesellschaftlichen Bedingungen und den sich daraus ergebenden Anforderungen an die Qualifikation von Erzieherinnen und Erziehern, den sich wandelnden, aktuellen Tendenzen in den Arbeitsfeldern und den damit verbundenen Konsequenzen für die Ausbildung soll dieser Versuch dazu beitragen, die folgenden Fragen zu beantworten,

- **inwieweit die einzelnen Elemente der Ausbildung den Anforderungen einer sich weiterentwickelnden Praxis gerecht werden,**

- **welches die wichtigsten diesbezüglichen Problembereiche der Ausbildung sind und**
- **wie die bestehenden Probleme gelöst werden können.**

Dabei sollen in die Problemanalyse und die Entwicklung von Lösungsansätzen das **Curriculum** ebenso einbezogen werden wie Fragen der **Dynamisierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses** als auch **strukturelle Momente** der Ausbildungsstätten<sup>(2)</sup>.

Am Versuchsvorhaben sind drei Klassen und dreizehn Lehrkräfte beteiligt. Das Oberstufenzentrum ist die berufsbildende Schule des Landkreises Uckermark.

Als Abteilung dieses Oberstufenzentrums werden am Standort Templin die Bildungsgänge

- **Berufsschule,**
- **Berufsfachschule für sozialpflegerische Berufe,**

- **Fachoberschule für Sozialwesen,**
- **Fachschule des Typs Sozialwesen in den Fachrichtungen Sozialpädagogik, Altenpflege, Heilerziehungspflege und Familienpflege**

durchgeführt.

Das Bildungsangebot ist überwiegend vollzeitschulisch und erfasst ca. 500 Studierende, Schülerinnen und Schüler.

### Vorbemerkungen

Die Kritik an der Ausbildung sowie die vielen Versuche, sie zu reformieren, haben eine lange Tradition in der Bundesrepublik Deutschland. Hauptkritikpunkte an der gegenwärtigen Struktur, den Inhalten und Methoden der Ausbildung sind die unzureichende Integration von Theorie und Praxis, der mangelnde Bezug im Lehrplan zu gesellschaftlichen Entwicklungen, zu Veränderungen im Berufsfeld und am Arbeitsmarkt sowie zu den sich entsprechend verändernden Qualifikationsanforderungen als auch die verschulten Lehrmethoden und Organisationsstrukturen <sup>(3)</sup>.

Hinzu kommt, dass die Anforderungen an Erzieherinnen und Erzieher einem drastischen Wandel unterliegen. Veränderungen der Lebenswelten, der Familienstrukturen, der sozialen Rahmenbedingungen und gesteigerte Erwartungen an Erziehung, Bildung und Betreuung prägen die Arbeitsfelder der Erzieherinnen und Erzieher in den Einrichtungen und Diensten der Kinder- und Jugendhilfe entscheidend und führen zu deren quantitativer Ausweitung und Ausdifferenzierung. Außerdem erfordern die Vielgestaltigkeit und Differenziertheit der Arbeitsfelder eine neue Bestimmung der Breite und Tiefe der Ausbildung, wobei bewährte Inhalte und Methoden ergänzt und bisherige Kompetenzen erweitert werden müssen <sup>(4)</sup>.

Vor diesem Hintergrund orientiert sich die Arbeit an der Entwicklung eines neuen Ausbildungskonzeptes im Rahmen des Modellversuches WERA an unserer Schule an folgenden Prinzipien:

- **Lernen an generativen Themen/Schlüsselthemen und in Realsituationen,**
- **Lernen in Sinnzusammenhängen,**
- **Verknüpfung von sachbezogenem und sozialem Lernen,**
- **Mitwirkung von Betroffenen und Beteiligten an der Gestaltung von Situationen,**  
**Bezug zu Normen und Werten auf konkrete Situationen,**
- **entwicklungsangemessenes und -förderndes pädagogisches Handeln,**
- **Förderung der Vielfalt von Ausdrucksmöglichkeiten,**
- **partnerschaftliche, impulsgebende Rollen des/der Pädagogin/Pädagogen,**
- **Dialog mit Eltern und anderen Beteiligten,**
- **interkulturelle Arbeit.** <sup>(5)</sup>

Im Bereich der Schulorganisation als Bestandteil des Ausbildungskonzeptes finden die zentralen Prinzipien von Community Education Anwendung.

Im Folgenden soll auf ausgewählte Aspekte der Curriculumentwicklung, der Dynamisierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses sowie der Entwicklung eines Schulorganisationskonzeptes näher eingegangen werden.

### **Zur Entwicklung des Curriculums**

Die Curriculumentwicklung im Modellversuch WERA geht von relevanten gegenwärtigen und zukünftigen Schlüssel-situationen und -problemen aus, die zu Schlüsselthemen formuliert das Curriculum strukturieren

und in einem diskursiven Prozess erarbeitet und bearbeitet werden.

Allgemeinste Grundlage für die Identifikation von Schlüsselthemen sind dabei vier Ausschnitte von Realität, wie beispielsweise

- die Lebenswelt der Studierenden,
- die Lebenswelt der Kinder, Jugendlichen und ihrer Familien,
- die gegenwärtige und zukünftige Berufspraxis,
- der Lernort Fachschule/Ausbildungssituation.

Unter Beachtung entsprechender Kriterien und Verfahren wurden insgesamt zehn Schlüsselthemen formuliert, die im Verlaufe der dreijährigen Ausbildung behandelt werden.

Im Einzelnen handelt es sich hierbei um die Themen:

## 1. Ausbildungsjahr

1. Schule als Lebens- und Lernraum
2. Ich und der Erzieherinnenberuf
3. Kindheit und Jugend heute
4. Leben und Lernen in einer Gruppe (Teil I)

## 2. Ausbildungsjahr

4. Leben und Lernen in einer Gruppe (Teil II)
5. Fremdheit / Anderssein – Bestandteil des Lebens in unserer Gesellschaft
6. Soziale Partizipation
7. Verantwortungsvoller Umgang mit der Umwelt – ökologische Lebensgestaltung
8. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Handlungskonzeption

## 3. Ausbildungsjahr

9. Etwas unternehmen – auf die eigenen Füße fallen
10. Öffnung nach innen und außen

Diese Themen wurden erarbeitet durch

- **öffentliche Diskurse mit Menschen unterschiedlicher Berufe und Lebenslagen,**
- **Expertenbefragungen (Befragungen von Praktikerinnen, Wissenschaftlerinnen, Trägervertreterinnen, Berufspraktikantinnen etc.),**
- **Gruppendiskussionen,**
- **Recherchen und Bestandsaufnahmen vor Ort, z. B. Bestandsaufnahme durch Studierende zur Situation an den Schulen, in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, in der parlamentarischen Arbeit in der Stadt Templin etc.,**
- **Literaturstudium, Auswertung relevanter Veröffentlichungen, Untersuchungen, Forschungsergebnisse (z. B. aus dem Projekt „Kindersituationen“).**

Eine Entscheidung für die dargestellten Schlüsselthemen erfolgte in einem diskursiven Prozess, an dem Praktikerinnen, Studierende und Lehrkräfte gleichermaßen beteiligt waren.

Bei der Behandlung dieser Themen wurde und wird eine den Qualifikationsbestimmungen angemessene Integration des Lernortes „Fachschule“ mit dem Lernort „Praxis“ angestrebt, wobei sowohl das zeitliche Verhältnis von berufstheoretischer und praktischer Ausbildung als auch die inhaltliche Gestaltung der Praxisphase sich nach den zu erzielenden Qualifikationen bestimmen.

Generell folgt das Strukturierungsmodell für jedes Schlüsselthema den Schritten

- **Situationsanalyse,**
- **Bestimmung von Qualifikationen,**
- **Gestaltung der Lern- und Erfahrungsprozesse,**
- **Reflexion und Dokumentation,**
- **Revision.**

Mit der Orientierung auf Schlüsselthemen als den strukturierenden Elementen des Curriculums wurde gleichzeitig der Versuch unternommen, diese in fächerübergreifender Lernorganisation zu bearbeiten.

Dies erforderte eine Lösung aus engen, fachdidaktischen Zwängen, die teilweise durch die Stundentafeln traditioneller Ausbildungsordnungen vorgegeben sind.

Hier dominieren und blockieren häufig die Belange der jeweiligen Bezugsdisziplinen die Belange eines ganzheitlichen Herangehens, das für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in den unterschiedlichen sozialpädagogischen Tätigkeitsfeldern charakteristisch ist.

In einem solchen Zusammenhang wurden durch uns die Wissensbestände der Unter-

richtsfächer mit dem Ziel überprüft, Möglichkeiten der Kombination und Verknüpfung von Elementen mit denen anderer Fächer zu finden bzw. Inhalte in die Ausbildung zu integrieren, für die es zwar keine Entsprechung im gegenwärtigen Fächerkanon gibt, deren Aneignung jedoch für die Bewältigung von gegenwärtigen und zukünftigen Lebens- und beruflichen Situationen erforderlich ist.

Erste Erfahrungen, fächerübergreifend zu unterrichten, wurden im Unterricht der Fächer Soziologie/Politische Bildung, Pädagogik und Psychologie gewonnen. Hier erfolgte eine Konzentration darauf, diese Fächer zunehmend zu einem Lernbereich „Erziehungswissenschaft“ zu entwickeln und in der Ausbildung entsprechend anzuwenden.

In Fortsetzung dieser Arbeit wurde ein Lernbereich mit der Bezeichnung „Situationsbezogene und gemeinwesenorientierte Arbeit (SGA)“ entwickelt. Dieser Lernbereich soll Inhalte verschiedener Fächer und der Projektarbeit verbinden.

# Lernbereich situationsbezogene und gemeinwesenorientierte Arbeit

## *Projektarbeit*

*Pädagogik mit Übungen*

*Psychologie mit Übungen*

*Soziologie/Politische Bildung*

*Jugendhilfe/Jugendrecht*

*Jugendliteratur/Deutsch*

*Medienerziehung*

Der Lernbereich „Situationsbezogene und gemeinwesenorientierte Arbeit (SGA)“ schafft Grundlagen und bildet gleichzeitig den Rahmen für eine an den Prinzipien des Situationsansatzes und den Prinzipien von Community Education orientierte Ausbildung von Studierenden. Gegenüber den anderen Lernbereichen und Fächern des Bildungsganges hat dieser Lernbereich eine Lokomotionsfunktion.

Seine Aufgaben sind u. a.

- **Situationsrecherche und -analyse,**
- **Identifikation, Formulierung und Revision von Schlüsselthemen,**
- **„Arrangement“ des jeweiligen Schlüsselthemas bzw. der jeweiligen Schlüsselthemen, in Kooperation mit anderen Fächern,**
- **Reflexion und Dokumentation des bzw. der Schlüsselthemen,**
- **Kooperation mit als Praxisstätten geeigneten sozialpädagogischen und anderen Einrichtungen,**
- **Auswahl von Praxisstellen für die Praxisphasen der Ausbildung,**
- **Bestimmung von Inhalt, Aufgaben und Beurteilung der Ausbildung in der Praxisphase,**
- **Betreuung der Studierenden in der Praxisphase.**

Die Studierenden erwerben im Lernbereich (SGA) die zentralen Fähigkeiten des situationsbezogenen und gemeinwesenorientierten Arbeitens.

Ein kooperativer Verbund dieses Lernbereiches mit dem Lernbereich „Erziehungswissenschaft“ gewährleistet, dass sich die anderen Fächer daran orientieren und die Handlungskompetenz der Studierenden durch ihre spezifischen Beiträge erweitern. (siehe Grafik Seite 59)

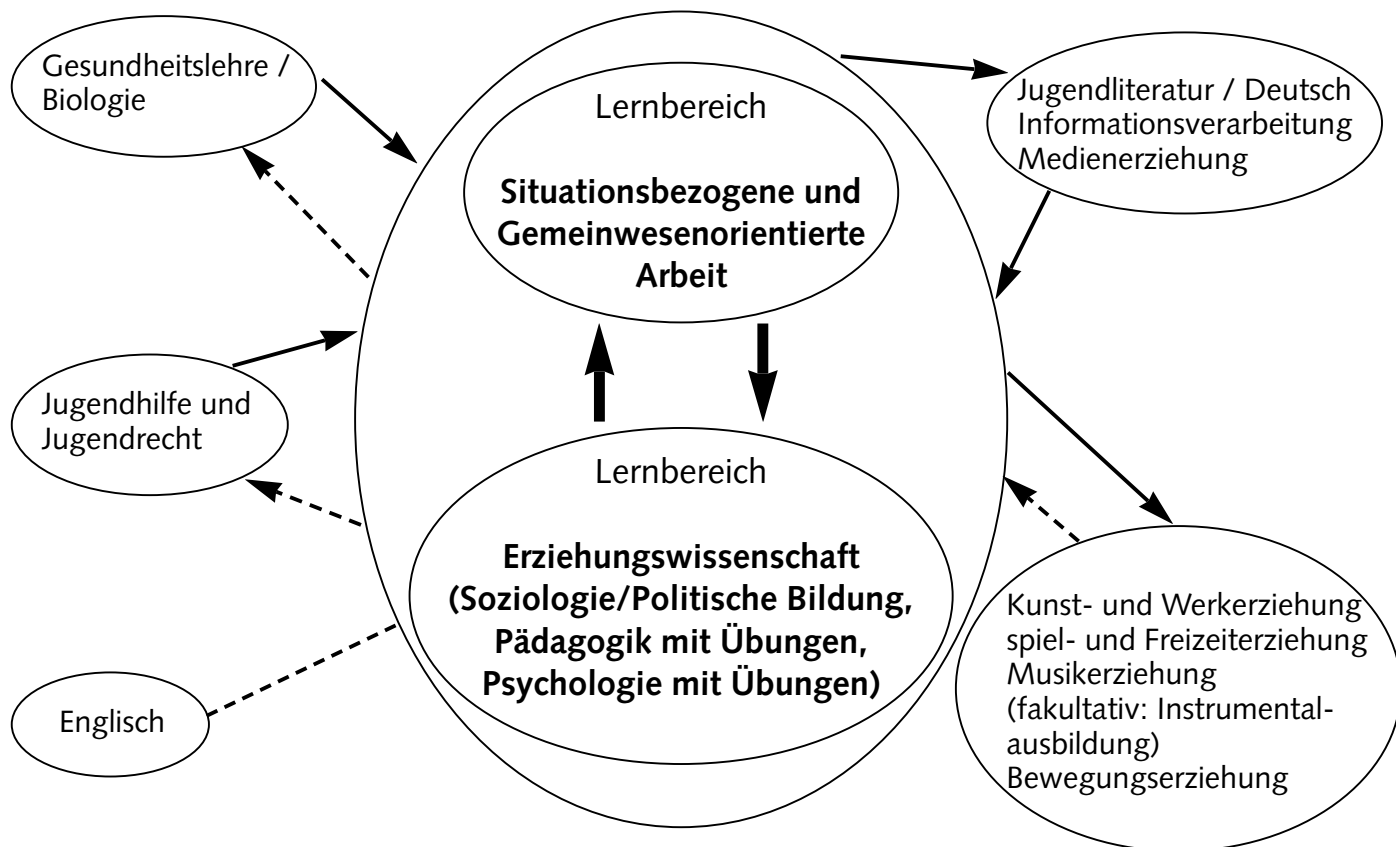
Die Zusammenfassung weiterer Wissensbestände und Kompetenzen zu Lernbereichen ist eine Aufgabe, die im Hinblick auf ihre Bedeutung für die praktische Arbeit zukünftiger Erzieherinnen bei der fortschreitenden Entwicklung des Ausbildungskonzeptes in unserer Schule breiten Raum einnimmt und konsequent fortgesetzt wird.

## **Zur Dynamisierung des Verhältnisses von Theorie und Praxis**

Eine signifikante Verbesserung der bereits an anderer Stelle dargestellten Ausbildungssituation ist über die Dynamisierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses zu erwarten, über eine engere Verzahnung von Theorie und Praxis, in deren Ergebnis die Studierenden die Ausbildung als einen komplexen, ganzheitlichen Prozess zu erleben.

Dem Ausbildungskonzept im Zusammenhang mit dem Modellversuch WERA liegt





ein **erweitertes Verständnis von Praxis** zugrunde:

Ausbildungsrelevantes, handlungsorientiertes Lernen findet nicht nur in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe (als den traditionellen fach- und berufspraktischen Lernorten in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern), sondern auch in der persönlichen Lebens- und Umwelt der Kinder und Jugendlichen, in ihren Familien, insbesondere aber auch in der Fachschule (als Lernort Schule) und generell im Gemeinwesen statt.

Die realen und komplexen Lebenssituationen in diesen Praxisfeldern werden als Ausgangspunkt, Handlungsfeld und Evaluationsgrundlage für die Entwicklung von Handlungskompetenzen im Sinne von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz verstanden, die die Studierenden im Rahmen der jeweiligen Schlüsselthematik erwerben.

Die Lernorte Fachschule und sozialpädagogische Praxisstätten, d. h. berufstheoretisch bzw. fach- und berufspraktisch dominierte Ausbildungsphasen sollen sich dabei in einer sinnvollen Anordnung aufeinander beziehen.

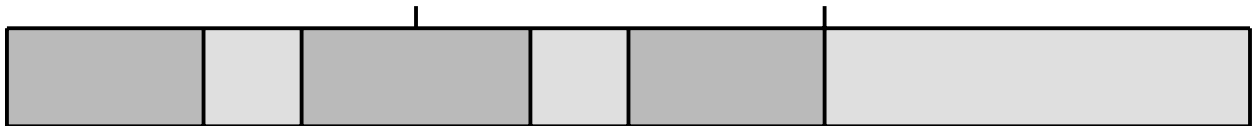
(Beispielsweise: Schlüsselthema – Praxisphase – Schlüsselthema, siehe Grafik Seite 60)

Die Praxisphasen werden in ihrem Umfang und ihrer organisatorischen Anlage jeweils von den angestrebten schlüsselthemenbezogenen Qualifikationen und den inhaltlichen Schwerpunktsetzungen determiniert. Sie können in ihrer Gestaltung von

- Σ> Recherchen,
- Σ> Beobachtungen,
- Σ> Hospitationen,
- Σ> Übungen,
- Σ> Exkursionen

# AUSBILDUNGS- STRUKTUR

gemäß APO – FS vom 17. Mai 1994 und  
vom 18. März 1997



(sechs Semester Ausbildung mit zwei achtwöchigen fachpraktischen Ausbildungsabschnitten im zweiten und dritten Semester sowie einer zweisemestrigen berufspraktischen Praxisphase im fünften und sechsten Semester)

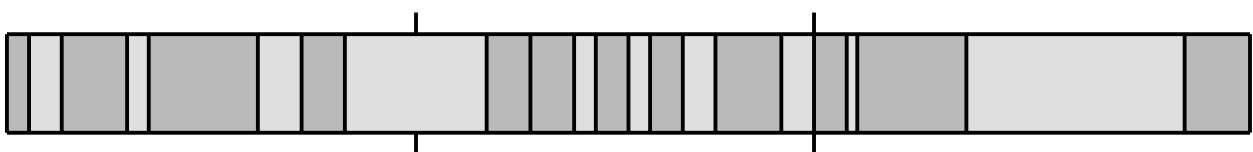
## Modellversuch WERA

(sechs Semester Ausbildung mit zehn zwei- bis zwanzigwöchigen integrierten Praxisphasen;

erstes Ausbildungsjahr: 23 Wochen Theorie; 17 Wochen Praxis;

zweites Ausbildungsjahr: 22 Wochen Theorie; 18 Wochen Praxis;

drittes Ausbildungsjahr: 13 Wochen Theorie; 21 Wochen Praxis;  
6 Wochen Prüfung)



THEORIE



PRAXIS



dominiert werden, zwischen einer und zwanzig Wochen lang sein und sollen mit Ausnahme der Praxisphase im Rahmen des Schlüsselthemas „Leben und Lernen in einer Gruppe“ möglichst keine unmittelbare Randlage zu mehrwöchigen Ferienzeiten einnehmen.

Innerhalb der gesamten dreijährigen Ausbildung sind Praxisphasen in/an mindestens

drei unterschiedlichen Praxisfeldern/Orten von Kindern und Jugendlichen zu realisieren.

Längere Praxisphasen mit starkem Übungscharakter werden nach Möglichkeit an Orten absolviert, an denen bereits in vorangegangenen Praxisphasen Recherchen, Beobachtungen oder Hospitationen durchgeführt wurden.

Auf der Grundlage dieses breiten Spektrums von Praxisphasen ergeben sich für die Studierenden sowohl gezielte Möglichkeiten der Entwicklung und Ausprägung konkreter Handlungskompetenzen und Qualifikationen als auch Potentiale für erste Schritte zur Professionalisierung.

In den berufstheoretisch dominierten Ausbildungsabschnitten werden Praxiselemente in folgenden Formen einbezogen:

- ⇒ projektorientierte Kooperation von Theorie und Praxis;
- ⇒ Praxis nimmt Einfluss auf die Gestaltung und Entwicklung des Curriculum;
- ⇒ Praxis als Lernort für theoretischen Unterricht, d. h. Verlagerung des Unterrichts (unter Beibehaltung der Verantwortung der Fachschullehrer) in die Vielfalt der möglichen Praxisfelder.

Erfahrene und qualifizierte Praktikerinnen und Praktiker werden unter Beachtung der realen Rahmenbedingungen kontinuierlich in die Planung, Gestaltung und Auswertung der Arbeit an den Schlüsselthemen einbezogen. Sie übernehmen gemeinsam mit den Lehrkräften der Fachschule die Verantwortung für Praxisphasen jeglicher Art.

Gleichzeitig versteht sich die Fachschule als Dialog- und Handlungspartnerin der Praxis, d. h., die Lehrkräfte des Oberstufenzentrums übernehmen Verantwortung für die Weiterentwicklung und Sicherung von Qualitätsstandards in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe.

Angestrebt wird ferner eine langfristige und kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen den Vertreterinnen der Lernorte Schule und Praxis, wobei neben der Kooperation in der Ausbildung eine enge Vernetzung in Fort- und Weiterbildungsfragen angebahnt wurde, die weiterentwickelt werden soll.

Der ebenfalls in dieser Ausgabe der KitaDe-

batte enthaltene Beitrag von Dr. Christiane Jahn, Koordinatorin im Modellversuch WERA am OSZ Uckermark, zeigt Vorhaben und dokumentiert Ergebnisse, die unter dem Aspekt der Dynamisierung des Verhältnisses von Theorie und Praxis in den letzten Jahren entstanden sind.

## Zur Entwicklung eines Schulorganisationskonzeptes

Ein reformiertes Ausbildungskonzept, das sich an den Erfordernissen gestiegener Anforderungen und Erwartungen der Praxis orientiert, stellt auch an den Bereich der Schulorganisation erhöhte Anforderungen. Gestützt auf die zentralen Prinzipien von Community Education, muss Schulorganisation

- Ganzheitlichkeit,
- lebenslanges Lernen,
- „empowerment“,
- Beteiligung der Betroffenen,
- Hilfe zur Selbsthilfe,
- Integration von Bildung und Ausbildung,
- Vernetzung der verschiedenen Lebens- und Lernbereiche, ihrer Institutionen und Agenturen,
- generations-, bereichs- und sektorübergreifende und interdisziplinäre Kooperation und Partnerschaft, Vernetzung von verschiedenen Lernorten und Ressourcen. <sup>(6)</sup>

ermöglichen und fördern.

Bezogen auf die bisher vorliegenden Ergebnisse des Modellversuches können wir feststellen, dass der mit Beginn der 90er-Jahre eingeleitete Prozess der Öffnung unserer Schule nach innen und außen diese Entwicklung nachhaltig beeinflusst.

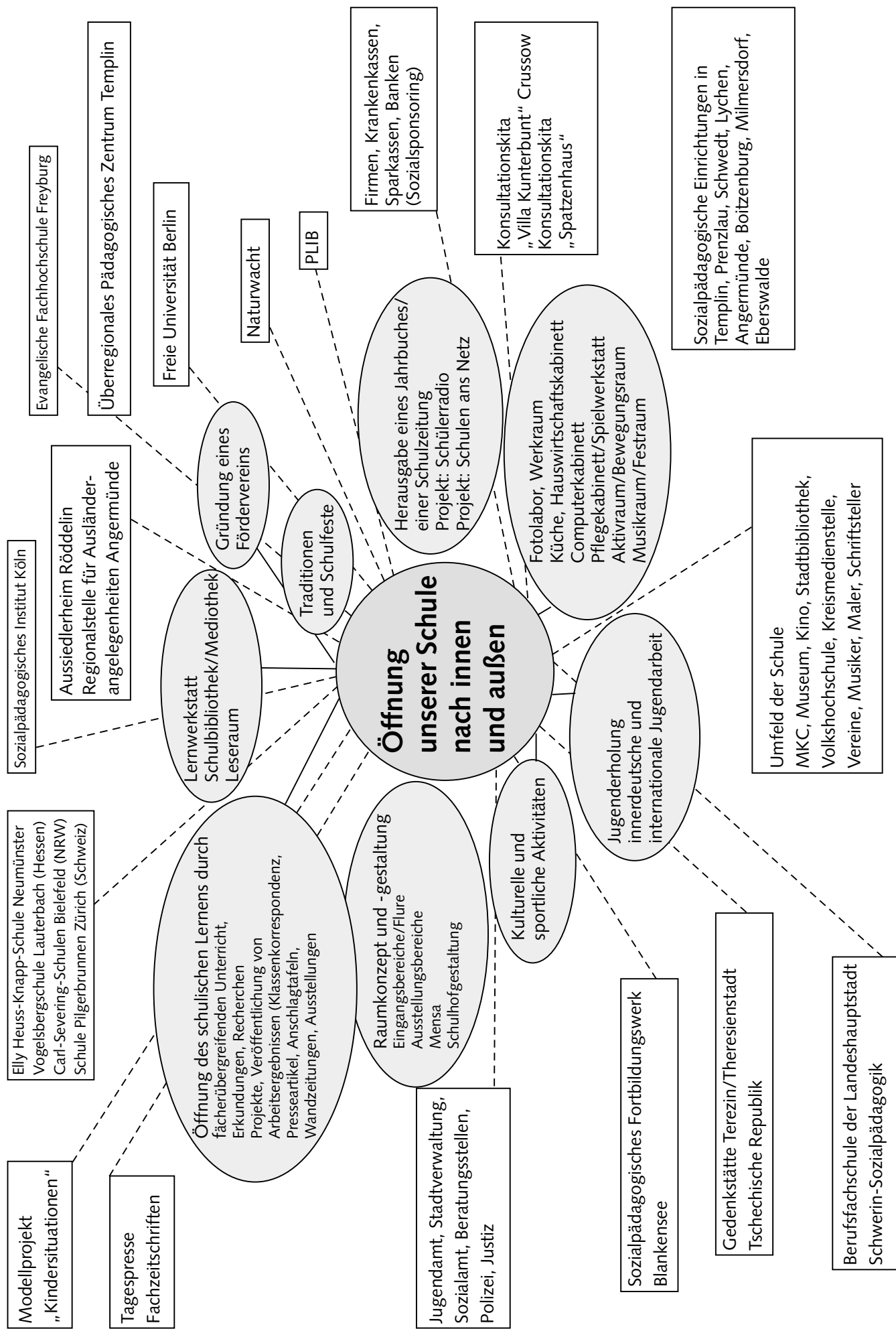
In diesem Sinne werden über den Bericht der Schulorganisation Voraussetzungen

dafür geschaffen, dass Lernprozesse in neuer Qualität ermöglicht werden und sich Schule in ihrem Selbstverständnis als Lebens- und Lernort für Studierende, Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte gleichermaßen definiert.

**Dr. Reiner Dreblow – WERA Projektleiter**  
**Leiter der Abt. 7 des OSZ Uckermark**  
**Dargersdorfer Str. 16**  
**17268 Templin**

## Anmerkungen

- (1) WERA ist ein dreijähriger Modellversuch (01.04.1996–31.03.1999), der aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie sowie des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg und des Kultusministeriums des Landes Mecklenburg-Vorpommern gefördert wird.  
Beteiligt sind die Fachschule für Sozialpädagogik am Oberstufenzentrum Uckermark, Abteilung 7, Templin, Brandenburg, und die Berufliche Schule der Landeshauptstadt Schwerin – Gewerbe, Gartenbau und Sozialwesen, Mecklenburg-Vorpommern.  
Die wissenschaftliche Begleitung wird durch die Freie Universität Berlin durchgeführt.
- (2) Antrag zum BLK-Modellversuch „Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern unter besonderer Berücksichtigung von Reformbestrebungen und fachlichen Entwicklungen in der Praxis“ (WERA-A-), FKZ: A 6592.00;
- (2) vgl. Krüger, A.: BLK-Modellversuch „Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern unter besonderer Berücksichtigung von Reformbestrebungen und fachlichen Entwicklungen in der Praxis (WERA)“. Kontext, Zielsetzung und theoretischer Bezugnahme, Berlin 1997, S. 1
- (3) Beschlußprotokoll über die Jugendministerkonferenz am 25. und 26. Juni 1998 in Kassel, S. 2
- (1) vgl. FU-Projektgruppe Kindersituation: Informationen aus dem Projekt, Nr. 2, November 1995
- (6) vgl. Krüger, A., a. a. O., S. 7



## Überlegungen zur pädagogischen Arbeit in den Kindertagesstätten

In jüngster Zeit ist über eine öffentliche Diskussion zur Arbeit in den Kindertagesstätten etwas in Bewegung gekommen und das ist gut so.

Es bleibt zu hoffen, dass ein solcher Austausch von Ideen, das Finden und Umsetzen neuer Denkansätze auch den Schulbereich erfasst.

In diesem Erkenntnis- und Entwicklungsprozess ist zu bedenken, dass sich Aktionen und Reaktionen in der täglichen Kindertagesstättenarbeit nicht als Automatismus einstellen. Frühzeitig sind Erzieherinnen und Erzieher in die Entwicklungsprozesse einzu beziehen.

Erzieherinnen und Erzieher, die allein mit den fertigen und abgeschlossenen Ergebnissen eines solchen Entwicklungsprozesses vertraut gemacht werden, fühlen sich nicht einbezogen und zum kritischen Überdenken der eigenen Handlungsorientierung herausgefordert.

In einer anzustrebenden Betrachtung und Bewertung des Kita-Alltages geht es nicht um ein voreiliges **falsch** oder **richtig**. Es geht um andere Positionen, das Nutzen zusätzlicher Möglichkeiten.

### Für's Leben lernen

Zwei Aspekte sind bei der Suche nach neuen Ansätzen in der pädagogischen Arbeit in den Kindertagesstätten zu bedenken:

1. Pädagogisches Handeln und die daraus resultierenden Wirkungen in Bezug auf dauerhafte Veränderungen von Verhaltensmöglichkeiten und Veränderungen des Verhaltens der Kinder werden in der

Bewertung nie frei von subjektiven Einflüssen sein können.

Hinzu kommt, dass eingesetzte Prüfkriterien nur in Grenzen die pädagogische Arbeit in der Kindertagesstätte operationalisieren und damit klar auswertbar machen.

Aussagefähiger sind Längsschnittstudien, in denen die weitere Entwicklung des Kindes ebenso im Grundschulbereich beobachtet und analysiert wird. Kann dieses Verhalten in der Grundschule signifikant mit dem jeweiligen Handlungsmodell, wie es Erzieherinnen und Erzieher der Kita verfolgten, betrachtet werden, haben unsere Erkenntnisse ein stärkeres Gewicht.

2. Bei der pädagogischen Diskussion von Anlagen und Umwelt (hier: Kindertagesstätteneinfluss) auf die weitere Persönlichkeitsentwicklung des Kindes darf der Entwicklungseinfluss der Kindertagesstätte nicht überschätzt, aber auch nicht unterschätzt werden.

In einem Beispiel möchte ich Anmerkungen zum Stichwort „Überschätzung“ anschließen. Mit Recht sehen wir heute die Arbeitsaufgaben der Erzieherinnen und Erzieher in vielen Punkten anders, ja entwicklungsfördernder als das Abarbeiten des „einheitlichen blauen Programmbuches“ wie es aus vergangenen DDR-Zeiten vielen bekannt ist. Dennoch muss ich – aus persönlicher Erfahrung – als Vater anmerken, dass die Kinder trotz Besuch von Kinderkrippe, Kindergarten und zum Teil Hort auch unter DDR-Bedingungen einen sehr guten Start ins Leben gefunden haben.

Sicherlich ist der Schluss – Unterschätzung des Kita-Bereiches – genau so falsch wie die Überschätzung. Viele wissenschaftlich gesi-

cherten Aussagen ließen sich zur Beweisführung heranziehen.

Beispielhaft möchte ich nur nennen: Unterstützende Entwicklung der emotionalen Intelligenz im Verlauf der Kita-Jahre. Das „emotionale Fundament“ eines Menschen wird besonders stark bis zum Eintritt in das Grundschulalter ausgeprägt.

Im Krippen- und Kindergartenalter werden die natürliche Neugier gefördert und Anrengungs- bzw. Lernangebote unterbreitet. Im Alter von zwei Jahren besitzt das kindliche Gehirn doppelt so viele Verknüpfungen wie das erwachsene und verbraucht doppelt so viel Energie. Nach dem 10. Lebensjahr sterben die am wenigsten benutzten Verknüpfungen ab. So gibt es gerade in der Kita-Zeit eine unwiederbringliche Chance der besonderen Ausprägung der emotionalen Kreativität. Diese Erkenntnisse belegen Untersuchungen, die in den vergangenen fünf Jahren in den USA erfolgten.

Erzieherinnen und Erzieher können, aufbauend auf diesen Erkenntnissen, die Kinder befähigen, die eigenen Emotionen zu erkennen, die Gefühle zu managen, sich selbst zu motivieren.

Die notwendigen Fortbildungen zu diesen Themen sollen vor allem bei Erzieherinnen und Erziehern ein Überdenken ihres bisherigen pädagogischen Tuns befördern.

Im Rahmen von Fortbildungen können keine Handlungskonzepte ausgeteilt werden. Fortbildungen können aber Erzieherinnen und Erzieher sensibilisieren und anregen, im Kita-Alltag geduldig und genau alles Tun oder Nicht-Tun der Kinder zu beobachten, schärfer

die Stärke des einzelnen Kindes zu erkennen und sich auch lobend dem Kind gegenüber zu äußern (positive Motivationsspirale) sowie den selbstbestimmenden Entscheidungs- und Bewegungsfreiraum in der Kindeinrichtung zu vergrößern u. v. a. m. Gemeinsames Ziel aller Bemühungen von Erzieherinnen und Erziehern ist es, das Kind mit allen uns zur Verfügung stehenden Möglichkeiten auf die Anforderungen des Lebens vorzubereiten.

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

## Mehr Beiträge aus der Praxis veröffentlichen

Mit Interesse und Aufmerksamkeit lasen wir die KitaDebatte 2/1998. Der Meinungsaustausch zum Thema „Elternmitwirkung“ war für uns sehr anregend.

Eigene Erfahrungen und Alltagsbeobachtungen, so fanden wir, sind auch in dem Gespräch über Kooperations- und Beteiligungsformen in Kindertagesstätten darge-



stellt worden, das Monika Bekemeier nachzeichnete.

Was in dem Beitrag „Jeder Freitag ist ein Waldtag!“ der Kita „Kinderland“ in Pechüle beschrieben wurde, fand großen Zuspruch in unserer Integrationskita. Auch bei uns führt eine Integrationsgruppe mit 15 Kindern einen Waldtag durch. Wir fühlen uns somit bestätigt im eigenen Engagement. Insgesamt wünschen wir uns in den künftigen KitaDebatten möglichst viele Beiträge in der Rubrik „Aus der Praxis – Für die Praxis“.

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

## Anregungen für die Hortarbeit

Wir haben mit großem Interesse die Beiträge zur Horterziehung in der „KitaDebatte“ gelesen und viele gute Ideen für die Freizeitgestaltung unserer Kinder im Hortbereich erhalten und umgesetzt. Bitte senden Sie uns weitere Ausgabe dieser Zeitschrift zu, damit wir auch künftig neue Themen und Inhalte für unserer Hortarbeit erhalten.

**Horterzieherinnen**  
**Kita „Regenbogen“**  
**Dorfstraße 30**  
**19073 Stralendorf**

## Integrative Frühförderung in der Kita

*Das Thema FRÜHFÖRDERUNG wurde in mehreren Ausgaben (KitaDebatte 1997 „Hilfen für die Praxis“, KitaDebatte 2/1998*

*„Elternmitwirkung“) in umfangreichen Textbeiträgen dargestellt. Leserbriefe (KitaDebatte 2/1998 „Es geht nur miteinander!“) belegen das Interesse für dieses Thema. Interessierte können beim Herausgeber der KitaDebatte weitere Beiträge zu diesem Thema abfordern. Leider ist es uns nicht möglich, die Diskussion zum Thema FRÜHFÖRDERUNG in der KitaDebatte fortzusetzen*



Im Jahre 1998 habe ich an der Weiterbildung „Integrative Frühförderung in der Kita“, die bisher 141 Stunden umfasste, bei Dr. Häuser und seinen Mitstreitern teilgenommen. (Ein umfangreicher Beitrag zum Thema „Frühförderung“ von Dr. Häuser erschien in der KitaDebatte 1997 unter dem Titel „Veränderte Kindheit – neue Herausforderung an die Frühförderung“, Anmerkung d. Red.)

Aus meiner Sicht kann ich einschätzen, dass ich meine bisherigen pädagogischen Erfahrungen gerade in der individuellen Förderung „schwacher Kinder“ damit ausbauen konnte.

Dafür, dass ich fast täglich dreißig Minuten Zeit für mein Förderkind hatte, möchte ich mich bei der Leiterin und allen Kollegen hier an dieser Stelle bedanken.

Zu Beginn der Fortbildung habe ich mir die Frage gestellt: Individuelle Frühförderung, habe ich das nicht früher auch in der Gruppe getan? Ja, natürlich! Aber durch die individuelle Arbeit mit dem Jungen der mittleren Gruppe unserer Einrichtung ist mir heute viel bewusst geworden. Einmal ganz allein an der Seite einer Erzieherin in Ruhe etwas zu leisten und ganz allein gelobt und angespornt zu werden, ist gerade für diese Kinder so wichtig.

Wir kennen uns schon, seit er in unsere Kita kam. Schon auf dem Spielplatz sieht er mich mit großen Augen an, die da fragen, ob er



wieder mitkommen könne. Ein langes „Beschnuppern“ war nicht mehr nötig. In einem kleinen schlichten Raum hatte ich alles vorbereitet, was wir brauchten. Der große Spiegel zum Beispiel war in der ersten Zeit das Allerwichtigste, denn in den ersten Begegnungen ging es NUR um das Fühlen seiner Körpers (Körperimago). Hier wurde deutlich klar, dass viele Kinder Probleme haben, ihren Körper richtig zu kennen und Schwierigkeiten bei koordinierten Bewegungen auftreten sowie beim Wahrnehmen räumlicher Beziehungen. Wie stolz war der Junge, als er seinen Gruppenerziehern erzählen konnte, dass er über den Augen Augenbrauen habe, und diese fehlten nun kaum noch auf seinen Zeichnungen.

Gerade die genaue Diagnostik durch den Grundintelligenztest (CFT), den Wahrnehmungs- sowie Sprachtest macht ganz konkret sichtbar, wo ein Kind Schwierigkeiten hat.

Heute nach bisher einem dreiviertel Jahr liegt nun eine gemeinsame Strecke hinter uns.

Max hat erfahren, dass nicht nur ich mich über seine Anstrengungen freue, sondern auch seine Erzieherinnen in der Gruppe. Ohne dieses Miteinander der Erzieherinnen kann eine Förderung wohl kaum gelingen.

Einmal in der Woche „schafften“ wir es, uns kurz darüber auszutauschen, welche sprachlichen Übungen er durchgeführt hat und welche Arbeitsblätter vom Wahrnehmungstraining schon gut gemeistert wurden. In den Gesprächen wurde uns oft deutlich, dass er bei der individuellen Arbeit konzentrierter und zielstrebig ist. In der Gruppe versteckt er sich hinter den Worten: „Das weiß ich nicht“, denn andere Kinder können Aufgaben schneller lösen und sprachlich besser formulieren als er.

Unser Augenmerk muss nun darauf liegen, ihm die Chance zu geben, sich mit seinem

Wissen auch mal als erster in die Gruppe einzubringen.

Im Januar erfolgte die zweite Diagnostik. Ich konnte beobachten, dass Max die Aufgaben jetzt besser verstand und konzentriert arbeitete. Beim Wahrnehmungstest sind die Ergebnisse teilweise sogar als sehr gut zu werten, nur in dem Teilbereich Figur-Grund liegt er knapp unter den durchschnittlichen Textwerten.

Auch in der sprachlichen Entwicklung ist er ein großes Stück vorangekommen. Es gelang ihm zu Beginn der Förderarbeit kaum Dargestelltes auf den Arbeitsblättern zu benennen. Heute kann ich sagen, dass er sogar eine Aufgabe erkennt und in Anfängen sprachlich begleitet. Der Kaspar hat dabei oft geholfen, denn Max benötigte viele spielerische Elemente um sein Selbstwertgefühl zu stärken. In einem der letzten Elterngespräche staunte die Mutter, wie aufgeschlossen ihr Junge über die Übungen erzählte und mit ihr sogar Spiele machen wollte. Für mich ist diese intensive Arbeit nun die Bestätigung, wieviel erreichbar ist, wenn Erzieher und Eltern zusammenarbeiten.

Ich würde mich freuen, wenn die Stadtverwaltung als Träger unserer Einrichtung weiterhin die integrative Frühförderung der Kinder in der Kita als wichtigen Bestandteil der pädagogischen Arbeit ansieht, denn wir Kolleginnen und Kollegen wollen den Kindern auch weiterhin einen guten Start in die Schule durch unsere Arbeit ermöglichen.

**Regina Noack**  
**Kita Am Herensee**  
**Strausberg**

## Das Bild vom Kind als Akteur seiner Entwicklung

### 1. Fachtagung des ÜPZ Templin zur Arbeit nach dem Situationsansatz

Am 25. Und 26. März 1999 trafen sich Erzieherinnen und Leiterinnen aus Kindertagesstätten des Landes Brandenburg im SPFW Blankensee zur 1. Fachtagung des Überregionalen Pädagogischen Zentrums (ÜPZ) zur Arbeit nach dem Situationsansatz.

Anliegen dieser Tagung (1) war es,

- sich über ausgewählte Grundsätze in der Arbeit nach dem Situationsansatz (2) zu verständigen,
- Erfahrungen über die bisherige Arbeit nach diesem Konzept auszutauschen,
- Stolpersteine in der Umsetzung des Konzeptes zu benennen,
- über eine Vernetzung und Fortsetzung der Fachdiskussion zu diskutieren und
- Vorstellungen zu entwickeln, wie sich Erzieherinnen in die öffentliche Fachdiskussion einbringen können.

Jede Erzieherin hatte Materialien mitgebracht:

Projektdokumentationen, Artikel Kita-Arbeit aus der Tagespresse, Kurzkonzeptionen der Einrichtungen für die Eltern, Kita-Zeitungen, Beispiele für Dokumentationen der pädagogischen Arbeit für Eltern, Fotos, den „Floker“ aus der Kinderküche als Symbol für gesunde Ernährung, Faltblätter, mit denen sich die Einrichtung nach außen darstellt, Videos aus der pädagogischen Arbeit, Kalender, die über das Leben in der Kita erzählen u.v.a.m..

Das Interessante an der daraus entstandenen INFO-Börse waren neben den Materia-

len besonders die Informationen darüber, warum etwas in der Kita entsteht und welcher Zusammenhang zur Konzeption besteht.

Schwerpunkte in der Diskussion zu den Grundsätzen waren:

- Das Bild vom Kind als Akteur seiner Entwicklung und das sich daraus ableitende pädagogische Handeln der Erzieherin.
- Die Ziele des Situationsansatzes: Selbstbestimmung, Solidarität und Kompetenz und wie die Erzieherin im Kita-Alltag an der Herausbildung von Ich-, Sozial- und Sachkompetenz arbeiten kann.
- Die Inhalte situationsorientierter Arbeit – nicht beliebig, sondern durch gründliche Rechercharbeit darüber, was im Leben von Kindern heutzutage wichtig ist.
- Das Lernen der Kinder in Realsituationen und nicht in künstlich initiierten Lernangeboten.

Als Stolpersteine (auftauchende Fragen) wurden beispielsweise genannt:

- Mehrere Erzieherinnen arbeiten in einer Kindergruppe zusammen. Trotz Hauskonzeptionen arbeiten nicht alle nach dem Situationsansatz, es kommt zu ständigen Konflikten.
- Situationsansatz in großer Altersmischung. Eine große Altersmischung erschwert die Arbeit nach diesem Konzept, weil – bedingt durch den Personalschlüssel – die Bedürfnisse und die Altersbesonderheiten aller Kinder nicht genügend berücksichtigt werden können.
- Erzieherinnen sehen noch immer das Kind als „Objekt“ erzieherischen Bemühens. Was heißt es, die Kinder zu begleiten, was heißt es, Lernerfahrungen zu ermöglichen ?

- Die Sichtweise der Eltern, die Erwartungen der Eltern auf Grundlage eigener Erfahrungen aus der Kindergarten-Zeit und die Sorge um das Bestehen des Kindes in der Schule bestimmen zu sehr die Inhalte der pädagogischen Arbeit.
- Keine Zeit und keine „Sicht“ für die Arbeit an Schlüssel-situationen.

**Frühlings-sommer-herbst-und-winter-oster-nikolaus-advend-weihnachten-spiel-frühstück-mittagessen.**

Das Jahreszeitengitter legt sich über das Festgitter und über das Tagesablaufgitter.

- Wie wird im Situationsansatz geplant ? Nur reflektierend ?
- Werden die Entwicklungsaufgaben in den unterschiedlichen Entwicklungsphasen der Kinder genügend beachtet, z.B. die Sprachentwicklung in der Phase der Kindheit (zwei bis vier Jahre) ?

Als Problem wurde auch erörtert, dass das Konzept Situationsansatz nicht von jeder Erzieherin in der Einrichtung selbst gewollt wird, weil es mancher Erzieherin schwer fällt, z.B. Inhalte der pädagogischen Arbeit aus der Analyse der Lebenssituationen selbst abzuleiten. Aber, sie kann sich ihren Arbeitsplatz derzeit oft nicht aussuchen.

Nachgedacht wurde auch darüber, welche Qualifikationen und Eigenschaften eine Erzieherin haben sollte, die nach dem Situationsansatz arbeitet. In diese Diskussion flossen auch Überlegungen ein, die sich Lehrkräfte, Studierende und Vertreter der Praxis im Modellversuch WERA (3) an der Fachschule für Sozialpädagogik Templin gestellt hatten.

Zu nennen sind:

Die Erzieherin

- nimmt die Lebenssituationen der Kinder und ihrer Familien wahr und kann Schlüs-

- selsituationen von Kinder und mit Kindern bearbeiten;
- lässt die Eigenaktivität der Kinder zu und fördert sie;
- kooperiert mit anderen Institutionen und Personen;
- hat betriebswirtschaftliche Kenntnisse;
- ist dialog- und teamfähig.

Alle Teilnehmerinnen dieser 1.Fachtagung verabreden, die Diskussion zum Situationsansatz in Theorie und Praxis in Form von „Fach-Tagen“ spätestens in einem Jahr fortsetzen zu wollen.

Adressen und Materialien wurden ausgetauscht, gegenseitige Arbeitsbesuche verabredet. Jede Erzieherin will beim nächsten Treffen an einem Beispiel darlegen, wie sie Lebenssituationen von Kindern zum Ausgangspunkt ihrer pädagogischen Arbeit gemacht hat. Inhaltlicher Schwerpunkt sollen dann die vier Planungsschritte im Situationsansatz sein.

### Dr. Renate Buch

*(1) Die ausführliche Dokumentation der Tagung kann gegen eine Gebühr von 4,00 DM und Porto im ÜPZ Templin angefragt werden*

*(2) Quelle: Materialbox zur Praxisreihe Situationsansatz, Ravensburger Verlag, oder Reader zu den Grundsätzen in der Arbeit nach dem Situationsansatz, zu bestellen im ÜPZ Templin, Prenzlauer Allee, 17268 Templin*

*(3) WERA – Modellversuch zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen unter besonderer Berücksichtigung von Reformbestrebungen und fachlichen Entwicklungen in der Praxis*

Zur KitaDebatte 2/1998 („Elternmitwirkung“) erreichte uns ein Leserbrief, in dem das Thema „Elternmitwirkung“ aus einer anderen Erfahrung heraus beschrieben wird. Die „Innenansichten“ aus einem Kinderladen drucken wir hier ab.

## Valentin in einem Kinderladen

Wohin nur mit Valentin ? Viereinhalb Jahre alt war er seinerzeit, besuchte die nahegelegene Kita in Trägerschaft des Bezirks mit durchschnittlich verhaltener Freude, mal himmelhoch jauchzend, mal zu Tode betrübt. Er tendierte wohl mehr zur Eigenbrötlerlei, größere Gruppen waren nicht seine Sache. Dann probte das Personal in den öffentlichen Kitas Auf- und Ausstand. Fast zehn Jahre ist das her. Valentin hat keine ersichtlichen Schäden erlitten, auch Spätfolgen sind eher unwahrscheinlich. Und dies trotz – oder wegen Kinderladen ?

Dabei gehörte Valentins Bezirks-Kita 1989 im Berliner Westen zu den seltener gewordenen Exemplaren ihrer spezieis. Nagelneu errichtet, bot das Raumprogramm neugierigen und erkundungsfreudigen Kindern Sport, Spiel, Spannung, auch wenn sich der Möblierung durch gerundete Wände bisweilen unüberwindliche Hindernisse in den Weg stellten. Aber damit war es nun vorbei. Der Streik zeigte Wirkung. Wohin aber sollte Valentin ? Wollten wir ihm wirklich auf nicht absehbare Zeit die altersunabhängige Notbetreuung in Gruppen à 40 Kindern zumuten, wo Krabbel-, Kindergarten- und Hortkinder zusammen waren ?

Heraus schälte sich sehr schnell die Alternative: der Kinderladen. Ein Himmelreich für einen Platz dort, wo Basisdemokratie waltet, die Eltern mitreden und mitmachen. Alles viel überschaubarer, kleine Gruppen, bunte Fingermalerei am Fenster, leichter, nicht-

orthodoxer Müsli-Einschlag, nette, ambitionierte ErzieherInnen mit dickem Fell, Frau und Mann. Schlechthin ideal. Wahrscheinlich ein bisschen zu viel fürsorgliche Belagerung, aber lieber mehr als zu wenig. Klare Botschaft: die Eltern sagen, wo es langgeht, Elterninitiative, Eigenregie, eigentlich sind wir es, die den Laden managen. Ohne uns läuft nichts.

„Storchennest“ suchte gerade Kinder, aber Valentin war schon zu alt. „Bimmelbahn“ warb an den Straßen-Linden per Abriss-Zettelchen. Aber hier war der Zug schon abgefahren. Für den „Bollerwagen“ war Valentin noch ein paar Monate zu jung und im „Klapperkasten“ suchten sie ein Mädchen. Das traf aber auch nicht zu.

Da kam die „Windmühle“ wie gerufen. Der Rettungsanker. Hier passte einfach alles. Die Erzieherin war auf Anhieb ungeheuer sympathisch, sie überzeugte durch lockeres, freundliches Auftreten. Auch Valentin war sofort ziemlich angetan. Die ausgebaute Ladenwohnung mit Zugang zum dezent begrünten Hinterhof mit ausgewiesener Klecksfläche an der grauen Brandwand gegenüber nahm ein; abgeschliffene Diele, Matratzenlager zum Toben, zum Basteln die Früchte aus Wald und Flur, dazu bunte Knete bis zum Abwinken, Papier, Pappe, Gips, Farben, Pinsel ...: Elternherz, was begehrest Du mehr.

Logisch, klare Strukturen müssen auch sein. Ohne Plan geht nichts, auch keine Organisation, selbst in Elterninitiativ-Kitas nicht. Chaos: ein bisschen gehört dazu, aber Anarchie soll schließlich nicht sein. Feste Verabredungen, wer was wann macht. Elternmitarbeit war gefragt beim Kochen, Putzen, Waschen, handwerklicher Arbeit. Und wenn sie außerdem noch über ein glückliches Händchen verfügten, sollten sie sich nicht zu schade sein, zwei Mal im Monat bei der Betreuung zu assistieren. Keine Frage, da ist man bereitwillig dabei.

Summa summarum: „Windmühle“ hinterließ gleich beim ersten Mal einen blendenden Eindruck, Prädikat pädagogisch durchdacht und wertvoll. Hier konnten wir Valentin guten Gewissens lassen. Zumal auch H., uns seit langem bekannt, ihre beiden Kinder hierher gab und voll des Lobes war.

„Windmühle“ entledigte uns unserer wochenlangen Sorgenfalten. Alles ließ sich prima an. Nach kleineren Umstellungsschwierigkeiten lebte sich auch Valentin ein. Gut, der Kinderladen kostete ein Heiden geld pro Monat. Und er machte erst um 9 auf, um bereits sechs Stunden später wieder zu schließen. Aber das nahm man, wohlbehalten wie Valentin dort war, doch gerne in Kauf ! Mit qualmenden Reifen und ohne Stau konnte man schon pünktlich sein. Und schließlich war nicht jeden Tag Husarenritt angesagt, weil mal Mutter, mal H. pünktlich zur Stelle waren, um Valentin abzuholen. Absolut stressfrei das Ganze.

Und doch trugen sich zunehmend rätselhafte Vorkommnisse in der „Windmühle“ zu.

So hatte nämlich unser Valentin der E. am Morgen das Kuschartier weggenommen; der S. hatte „dumme Zicke“ zur E. gesagt und ihr den Vogel gezeigt; die V. durfte,

Gerechtigkeitslücke, nicht als erste auf die Rutschbahn; die O. hatte U. am Ohr gezogen und an der Nase gedreht; die T. hatte der N. versehentlich Plaka-Farbe aufs Röckchen gekleckst. G.'s teures Marken-Strumpfhöschen hatte jetzt ein Löchlein, wo sie doch nicht auf dem Boden rumrutschen darf. „*Warum waren I.'s frisch gefönte Haare am Nachmittag verwuschelt, weshalb war K. vollkommen ausgehungert, M. total verheult, F. komplett verwirrt, W. hundemüde, A. fixundfertig, B. tieftraurig, C. absolut eingeschnappt, D. so was von verschwitzt, E. dermaßen wütend, dass es nicht zum Sagen war ? ...*“ Warum nur ? Fragen über Fragen.

An nichts, so schien es, fehlte es so wie an der Watte, in die jedes Kind einzeln und – wohl gemerkt – separat zu verpacken war.

Elternabende erlangten alsbald ein verlässliches Niveau. Stabilität und Kontinuität zeichneten die turnusmäßigen Zusammenkünfte aus. Die nach oben offene Betroffenheitsskala wurde stets bis zum letzten Millimeterstrich ausgeschöpft. Alle „W“-Fragen, Wer ?, Was ?, (seit, bis) Wann?, Wie lange (noch) ?, Wieso ?, Weshalb ?, Warum ?, Woher ?, Wo ?, Wohin ?, Womit ? Wofür ? usw. wurden vorgebracht. Man traf sich ganz locker mal in dieser, mal in jener elterlichen Wohnung und saß bei Kerzenschein in unverkrampft-entspannter Runde bei Sprudelwasser und Salzstängelchen um den ovalen Wohnzimmertisch und nahm ganz nebenbei, weil gänzlich unbeabsichtigt, noch einen Eindruck von den jeweiligen Wohnverhältnissen und Lebensumständen mit.

Höchst bedenkenswerte Einsichten stellten sich nach solchen Runden ein. Nein, das hätte man wirklich nicht angenommen, im Traum nicht gedacht, niemals erwartet, dass

das der Vater ist, das die Mutter sein soll, die getrennt leben, jene 20 Jahre Altersunterschied haben. „*Und überhaupt, was für'n Chaos da herrscht, was die für einen Palast bewohnen, die müssen Schotter bis zum Abwinken haben, und was die gesagt und der sich aufgespult hat ? Damit erklärt sich ja alles, da muss man sich ja nicht wundern.*“

Sollte das etwa die alternative Kinderladen-Pädagogik sein, das fortschrittlich-bewegte Anti-Konzept, das sich so wohltuend abhob von der öffentlichen, gerade bestreikten Bewahranstalt? Total geplättet waren wir. Das konnte doch nicht wahr sein.

Hatten wir was falsch gemacht ? Die H. mit den beiden Kindern ging langsam auf Distanz. Der Vater von O. grüßte nicht mehr, M.'s Mutter würdigte uns fortan keines Blickes und F.'s Mutter war auf einmal ziemlich spitz. Hatte Valentin etwa über die Stränge geschlagen, war die Kloschüssel bei uns zuletzt nicht geputzt, schmeckten die Salzstangen muffig, hatten wir bei denen mit dem großen Altersunterschied vergessen, die Schuhe vor der Wohnung ausziehen ?

Dabei waren wir doch so bemüht, alles richtig zu machen. Bei Wind und Wetter hatten wir vor Arbeitsbeginn unseren Essensbeitrag in den erforderlichen Portionen und den gewünschten Zutaten abgeliefert. Wir hatten bei Eis und Schnee diverse morgens leicht vorgebackene Pizzableche über die Straße balanciert und penibel darauf geachtet, dass O. ja keinen Käse, I. keine Tomaten, A. keine Zwiebeln, B. nur schwarze, keine grünen Oliven und C. prinzipiell nur den Belag, nicht aber den Teig mochte. Wir wussten, dass M. zum Nachtisch Walnuss-Eis prinzipiell nur dann aß, wenn es von Mövenpick war, P. als Dessert ausschließlich Tiramisu wollte und J. auf einem Fünf-Minuten-Vorsüppchen bestand. Da fragt man nicht nach den Gründen, da macht man einfach.

O.k., einmal hatten wir schüchtern bei der Erzieherin nachgefragt, ob sie sich eventuell auch manchmal möglicherweise vorstellen könnte, ihre Zigaretten vielleicht nicht immer nur im Speiezimmer zu rauchen, gegebenenfalls, aber selbstverständlich nur, wenn sie nichts einzuwenden hätte. Grundsätzlich hätten wir ja vollstes Verständnis und gar nichts dagegen, aber möglicherweise wäre das für die Kinder nicht immer so gut – oder ? Das war schon deftige Kritik, das musste erst mal verkraftet und verarbeitet werden, bis man darüber hinweg war.

Ja und dann hatte Valentin über Monate Schlafprobleme, träumte Horrorgeschichten, von Raubmorden, Autounfällen, Schiffsuntergängen, Flugzeugabstürzen, lag stundenlang wach und konnte nicht einschlafen. Wie das ? Wo wir doch zuhause nur dann Nachrichten hörten, wenn er nicht da war oder schlief, und der Fernsehapparat langsam einstaubte ?

Na ja, Kinder phantasieren sich ja gerne mal was zurecht. Zur Sicherheit konsultierten wir beiläufig K., die Erzieherin, ob sie sich das vielleicht erklären könne, so ein Stück weit aus fachlich-wissenschaftlicher Sicht oder so. Sie las offenkundig nicht nur gerne Zeitung, sondern auch daraus vor. Und was spricht dagegen, Kindern auch mal deutlich zu machen, wie gut es ihnen im Grunde geht.

Wir haben dann Valentin bei der „Windmühle“ ab- und beim „Bollerwagen“ angemeldet. Normalität war in die öffentlichen Kitas noch nicht wieder eingekehrt. Neues Spiel, neues Glück. Im „Bollerwagen“ blieb Valentin bis zur Einschulung. Wir haben angepasste Bescheidenheit gelernt. Der „Bollerwagen“ war auch ein Kinderladen.

**Stefan  
Berlin-Charlottenburg**

## Besuch im Tierpark

### Ein Angebot für Kitas im Land Brandenburg: „Lernen im Grünen“

Der Tierpark in Berlin-Friedrichsfelde bietet als größter Landschaftstiergarten Europas mit seinem einmaligen Tierbestand reiche Möglichkeiten der Bildung und Freizeitgestaltung für Schulklassen und Kita-Gruppen. Unterrichtsveranstaltungen oder Wandertage werden in der direkten Begegnung mit den Tieren zu einem naturnahen Erlebnis.

Der Tierparkbesuch durch Kindergruppen ist während des gesamten Jahres (auch an Wochenenden und Feiertagen) ohne Einschränkung möglich. Pro Kitakind sind 2,00 DM Eintritt zu zahlen.

Als zusätzliches Angebot bietet der Tierpark für Schülergruppen und Lehrkräfte:

- Fortbildungsveranstaltungen für Sachkunde- und Biologielehrer
- Betreuung von Schülergruppen an Projekttagen durch Tierparkpädagogen
- Vor- und Nachbereitung des Unterrichts in einem Raum der Tierparkschule (für ca. 25 Schülerinnen und Schüler) nach telefonischer Absprache (Telefon: 030/51531133).

Weitere Informationen erhalten interessierte Erzieherinnen und Lehrkräfte unter der Telefonnummer 030/515310 bzw. 030/51531133 (Tierparkschule) oder per Fax (030/5124061).

sk

### Aufruf zum 32. Internationalen Kinderzeichenwettbewerb

Scurrile Katzen und Hunde, phantasievolle Märchenfiguren, Landschaften und fröhliche Selbstporträts – eine bunte Phantasiewelt zeigen die Bilder des 31. Internationalen Kinderzeichenwettbewerbs. Eine winzige Auswahl der insgesamt 5000 Zeichnungen und Plastiken aus drei Kontinenten ist noch bis Ende Juni 1999 im Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Haus 9a, Steinstraße 104–106, 14480 Potsdam) zu sehen.

Kinder und Jugendliche bis zum Alter von 18 Jahren können noch bis zum 31. Okto-

ber 1999 ihre Arbeiten zum 32. Internationalen Kinderzeichenwettbewerb einreichen. Die Themen sind frei. Es können Einzel- und Gemeinschaftsarbeiten in allen bildnerischen Techniken angefertigt werden.

Träger des Internationalen Kinderzeichenwettbewerbes des Landes Brandenburg in Schwedt/Oder ist die Kindervereinigung Schwedt. e.V.

#### **Anschrift:**

**Internationaler Kinderzeichenwettbewerb**

**Berliner Straße 56**

**16303 Schwedt/Oder**

**Telefon: 0 33 32 / 51 17 74**

# 30 Jahre Kinderladenbewegung: Wurzeln, Widerstände, Wirkungen

Ausstellung im Potsdamer Kita-Museum

„Chaos, Undiszipliniertheit, jeder macht, was er will“ – das sind die bekannten Klischees, wenn es um Meinungen zu Kinderläden oder zur antiautoritären Erziehung geht. Aber um welche Inhalte geht es? Warum taucht das Thema „Kinderladenbewegung“ gerade jetzt im Kita-Museum in Potsdam auf? – Anlass der Betrachtung war neben dem Jubiläum (30 Jahre Kinderladenbewegung) auch die Fachtagung „Freiheit bis zum Abwinken? 30 Jahre Kinderladenbewegung und wie weiter“, die in Potsdam stattfand.



Nach einjähriger Aufbauarbeit widmet sich das Kita-Museum nun erstmals auch einem Thema aus der Entwicklungsgeschichte der **öffentlichen Kindererziehung in Westdeutschland**. Es folgt damit dem konzeptionellen Ziel, nicht ein DDR-Museum zu sein, sondern ein Museum der institutionalisierten Kindererziehung in Deutschland – von den Anfängen bis in die Gegenwart. Auf dem Weg zu diesem Ziel ist mit der neuen Ausstellung jetzt der zweite Schritt getan. Aber – die vielleicht überraschende Wahl des Themas „Kinderladenbewegung“ für das noch ganz junge, wachsende Kita-Museum in Potsdam ist erläuterungsbedürftig.

1997 und 1998 zeigte das Kita-Museum Ausstellungen zur damals landesweit einheitlich organisierten öffentlichen Erziehung in der DDR. Mit der Kinderladenbewegung



wird eine vergleichsweise kleine **Protestbewegung** innerhalb der westdeutschen Kindertagesbetreuung thematisiert, noch bevor man sich der traditionellen, üblichen Tagesbetreuung in Kindereinrichtungen widmet und damit den direkten Vergleich pädagogischer Zielsetzungen, Inhalte und Arbeitsformen in den Jahrzehnten des Wiederaufbaus ermöglicht. – Mit dieser Wahl wird die Bedeutung der Ereignisse des Jahres 1968 für die gesellschaftliche Entwicklung in Westdeutschland betont. 1998, also 30 Jahre später, rückt mit der Rückbesinnung auf die gesellschaftspolitischen Motive und Wirkungen der **68er Studentenrevolte** auch die **Kinderladenbewegung** noch einmal direkt ins Blickfeld pädagogischer Reflexionen. Das Museum stellt sich diesem umstrittenen, schwierigen Thema, weil so dessen Aktualität auch im Rahmen derzeitiger Qualitätsdiskussionen vergegenwärtigt und eine Vergleichbarkeit pädagogischer Neuorientierungen in den Jahren 1968 in West- und 1989 in Ostdeutschland verdeutlicht werden kann. Die Ausstellung stellt die kritische



Würdigung eines engagierten Elternprotestes dar, der – trotz offenkundiger Widerstände und vielfältiger Ablehnung – tiefgreifende, positive Veränderungen im pädagogischen Denken von Generationen bewirkt hat.

Im Rahmen ihrer Proteste setzten sich Studenten und Studentinnen um das Jahr 1968 mit den theoretischen, also den psychologischen, soziologischen und gesellschaftspolitischen Aspekten zur Frage der privaten und öffentlichen Kindererziehung auseinander. Ihre revolutionären Erziehungsvorstellungen waren als konstruktive Reaktionen auf eine westdeutsche Alltagswirklichkeit zu verstehen, die von Teilen der jungen westdeutschen Nachkriegsgeneration scharf kritisiert und abgelehnt wurde. Im Konzept der „Antiautoritären Erziehung“ sahen junge Eltern einen Weg, Kindern schon früh eine Umgebung zu schaffen, in der sie Entscheidungsfähigkeit, soziale Verantwortung und Durchsetzungsfähigkeit – auch gegenüber Autoritätspersonen und evtl. auch um den Preis, persönliche Nachteile hinnehmen zu müssen – entwickeln konnten. Diesem Ziel galt die erzieherische Aufmerksamkeit. Denn den Ausgangspunkt der Studentenproteste bildeten u.a. gerade die Vorwürfe gegenüber der Elterngeneration, die Verbrechen des Nationalsozialismus ermöglicht, nicht verhindert, sondern weggesehen und feige geschwiegen zu haben. Auch für die Zeiten des Wiederaufbaus und Neubeginns in Westdeutschland hätten sie keine grundlegenden Lehren und keine deutlich sichtbaren Konsequenzen für die Kindererziehung daraus gezogen.

Es war ein Ziel des antiautoritären Erziehungskonzepts, durch eine neue, freiheitliche, persönlichkeitsstärkende Erziehung selbstbewusste, couragierte Menschen heranwachsen zu lassen. Engagierte Eltern wollten damit das Mögliche tun, um zu ver-

hindern, dass sich ähnliche Entwicklungen wie unter Hitler in Deutschland jemals wiederholen könnten. Und das war eben nicht durch die traditionellen Bürgertugenden wie Unterordnung, Gehorsam, Harmonie, Ordnung und Sauberkeit, sondern eher durch die Ausbildung eigener Meinungen und Standpunkte, durch die Entwicklung von persönlichen Wertmaßstäben, von Selbstsicherheit und des Glaubens an die eigene Entscheidungskraft zu garantieren.

Die hohen politischen Ziele der Kinderladenbewegung verknüpften sich bald mit persönlichen Ausbruchs-Motiven der 68er Studentengeneration, die den Erfahrungen von Enge, Regulation und Kontrolle in den eigenen Herkunftsfamilien entsprangen. Provozierende Meldungen von ungeordneter, grenzenloser, die Selbstregulierungsfähigkeit von Kindern überfordernder Erziehung in den Kinderläden gingen durch die Presse.

„Bei allen Extremen, manchmal sicher auch Fehlentwicklungen zum Schaden der Kinder, die es unter der Überschrift „Antiautoritäre Erziehung“ damals tatsächlich gab, haben die Anstöße der 68er Bewegung haben eine weitgehende Öffnung und eine grundlegende Neubesinnung auf den Umgang mit der kindlichen Persönlichkeit bewirkt,“ sagt eine der ersten Kinderladenmütter während der Fachtagung zur Kinderladenbewegung in Potsdam. Ohne die Diskussionen von damals wäre die öffentliche Kindererziehung in Deutschland steckengeblieben in ihren Mustern von Enge, Disziplinierung, Einschränkung der kindlichen Persönlichkeit, in einer Erziehung durch Angst und Strafen.

Die Ausstellung „30 Jahre Kinderladenbewegung: Wurzeln – Widerstände – Wirkungen“ im Kita-Museum Potsdam versucht, den Motiven und Ursprüngen der Erziehungsproteste um 1968 auf den Grund zu

gehen. Strömungen, Ziele und Theorien des antiautoritären Erziehungskonzepts werden vermittelt und die 30-jährigen Entwicklungen der sehr bunten und vielseitigen, gar nicht einheitlichen Kinderladenbewegung bis in die Gegenwart beschrieben. Beispiele sind überwiegend der Westberliner Kinderladenszene entnommen.

Die Ausstellung wurde von Michael Wiesemann-Wagenhuber und Regina Gößwald im Auftrag des Kita-Museums erarbeitet und gestaltet.

*Museum Kindertagesstätten in Deutschland – Kita-Museum, Wall am Kiez 5, 14467 Potsdam, T/F 0331-29 41 29, geöffnet: dienstags und donnerstags 12 – 17 Uhr und nach Vereinbarung!*

*Eintritt ab 1999: Erwachsene 5,- DM, Kinder 3,- DM, Gruppen ab 6 Personen und individuelle Ermäßigungen 4,00 DM*

**-iger**

## **Konsultationskita „Villa Kunterbunt“ in Crussow**

**Anschrift:** Kita „Villa Kunterbunt“  
Gellmersdorfer Str.28  
16278 Crussow  
Tel.: 033338 / 282

**Ansprechpartnerin:** Frau Petra Fronzek

### **Die Konsultationskita organisiert Fortbildungen zu folgenden Themen:**

- Wird in der Kita nicht genug gelernt? – Spiel als Bildungschance!!!  
Zeit: Dienstag, den 25.05. 1999 um 18.00 Uhr
- Was bedeutet offene Planung im Situationsansatz?  
Zeit: Freitag, den 10.09. 1999 um 18.00 Uhr  
Zeit: Dienstag, den 21.09. 1999 um 18.00 Uhr
- Ab Oktober 1999 bieten wir in Zusammenarbeit mit dem Jugendamt des Landkreises Uckermark folgende Fortbildungen an:
  - Was brauchen Kleinkinder für ihre Entwicklung?
  - Beratungen zum Thema „Positionspapier zur Arbeit in den Brandenburger Horten“
  - Planung, Durchführung und Reflexion gemeinsamer Arbeitsvorhaben mit den Kitas im engeren Umkreis
  - Profilierung als Praxisstätte für die Erzieherinnenausbildung

## Konsultationskita „Bummihaus“ Jeserig

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

**Ansprechpartnerin:** Frau Matschas

### 1. Workshops in Begleitung einer Künstlerin

- Experimentelle Malerei und Materialbilder  
Eine Exkursion mit Papier, Leim und Farben  
Termin: 28.05.1999  
Zeit: 9.30–14.30 Uhr  
Teilnehmerzahl: 15 Personen  
Teilnehmerbetrag: 10,- DM
  
- Strukturen auf Tonflächen und Tonobjekten  
Experimente mit dem Werkstoff Ton  
Termin: 09.07.1999  
Zeit: 9.30–14.30 Uhr  
Teilnehmerzahl: 15 Personen  
Teilnehmerbeitrag: 10,- DM
  
- Maskenexperimente mit Draht, Gips, Ton und Pergament  
Termin: 12.11.1999  
Zeit: 9.30–14.30 Uhr  
Teilnehmerzahl: 15 Personen  
Teilnehmerbeitrag: 10,- DM

### 2. Zu dem Thema „Projektarbeit ist spannend“ laden wir interessierte Erzieherinnen zu einem Erfahrungsaustausch in unsere Kita ein.

Wir stellen unser Projekt „Prinzessin Federleicht und König Dickbauch“ vor und wollen mit Ihnen ins Gespräch kommen. Im Anschluss daran bieten wir einen Rundgang durch unser Haus.

Termin: 10.09.1999  
Zeit: 10.00–13.00 Uhr  
Teilnehmerzahl: 12 Personen

### 3. Gemeinsam mit den Eltern Kinder in der Einrichtung begleiten „Elternmitwirkung in unserem Bummihaus“.

Wir stellen unsere Arbeit mit den Eltern dar, deren von uns gewollte Mitwirkung und Elternengagement ( s. KitaDebatte 02/98). Zu diesem pädagogischen Gespräch laden wir Erzieherinnen am 15.10. 1999 von 10.00 bis 13.00 Uhr in unsere Kita ein.

Anmeldungen sind nach vorheriger telefonischer Absprache in der Kita jeweils montags zwischen 9.00 Uhr und 13.00 Uhr möglich.

## Konsultationskita „Sonnenschein“ in Bad Wilsnack

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

**Ansprechpartnerin:** Frau Birgit Michelis

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

#### 100.000. x WARUM? Kinder entdecken ihre Welt

- Spiele und Tricks zum Entdecken der Welt
- Erstaunliches aus der Natur
- Lernwerkstatt

Termin: Mittwoch, 08.09.1999; 16.00–18.00 Uhr

Moderation: Birgit Michelis, Frau Petra Korth - Baier

Teilnehmerbetrag: 10,- DM

#### Raumgestaltung im Situationsansatz

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

Termin: Montag, 11.10.1999; 16.00–18.00 Uhr

Moderation: Frau Edelgard Wendt

Teilnehmerbetrag: 10,- DM

## Schulkinderhaus „Blitz“ in Ludwigsfelde

**Anschrift:** DRK - Schulkinderhaus „Blitz“  
Geschwister-Scholl-Straße 40  
14974 Ludwigsfelde  
Tel.: 03378 / 514272

**Ansprechpartnerin:** Frau Dagmar Wildgrube

### **Folgende Angebote stehen zur Verfügung:**

- Leitungstätigkeit und Teamarbeit in der offenen Arbeit
- Drei Jahre „offen“ – ein Fazit (Entwicklungen, Wege, Perspektiven)
- Hort- und Freizeitbereich unter einem Dach (Bewährungsprobe bestanden)
- Besuche nach Absprache (Allein oder mit dem Team).
- Weiterhin können in unserem Haus wieder ganz praktische Erfahrungen gemacht werden in Form von Mitarbeit in der pädagogischen – inhaltlichen Konzeptarbeit (ein oder mehrere Tage) oder den Ganztageshospitationen.
- Neu ist das Angebot, uns mit Kindergruppen (nur in der Ferienzeit möglich) zu besuchen.

**Alle Angebote müssen vorher telefonisch abgesprochen werden.**

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

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

**Ansprechpartnerin:** Frau Petra Lorenz

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

- Erfassen der Lebenssituation von Kindern und Familien im Nahraum
- Öffnung einer Kindertagesstätte, nach dem Konzept der gemeinwesenorientierten Arbeit
- Einbeziehung von pädagogischen Laien in die Arbeit mit Kindern
- Freizeit-Animation als Ergänzung im Hort- und Freizeitbereich
- Selbsterfahrung / Schablonengraffiti
- Umsetzung der flexiblen Arbeitszeit in einer großen Einrichtung
- Unternehmerische Arbeit einer kommunalen Einrichtung im Verbund mit dem Förderverein des Kinderhauses „Wi-Wa-Wunderland“ e.V.

### **... verkauft:**

- das selbst erstellte Video zur gemeinwesenorientierten Arbeit des Kinderhauses, Preis 25,- DM

**... veranstaltet:**

- am 29.05.1999 das Kinder- und Familienfest im Verbund mit dem Förderverein und vielen fleißigen Helfern

**... organisiert:**

- in Zusammenarbeit mit dem Jugendamt und der Gleichstellungsbeauftragten der Stadt Eisenhüttenstadt am 04.11.1999 ein Gespräch „Vor Ort“. Kinder in und Jugendliche unseres befragen die Politiker der Stadt zur Kinderfreundlichkeit im Wohngebiet.

## **Konsultationskita „Spatzenhaus“ in Frankfurt (Oder)**

**Anschrift:** Unsere Welt e.V. Frankfurt (Oder)  
Kindertagesstätte „Spatzenhaus“  
Willichstraße 37/38  
15232 Frankfurt (Oder)  
Tel.: 0335/542181 Fax: 0335/5004924

**Ansprechpartnerin:** Frau Karin Muchajer

### **Beratungsangebote**

1. „Unternehmen Kita – ein Thema auch für mein Team?“
2. „Unternehmen Kita – aber wie finanzieren?“
3. „Arbeitsrecht in der Kindertagesstätte“

### **Erfahrungsaustausch mit unseren Mitarbeitern**

1. „Öffentlichkeitsarbeit kann auch Spaß machen“
2. „Raumgestaltung mit den Kindern“
3. „Offene Hortarbeit – Ergebnisse und Schwierigkeiten“

Wir bitten alle, die an einer Beratung oder an einem Erfahrungsaustausch interessiert sind, sich telefonisch oder per Fax anzumelden. Natürlich bieten wir Ihnen auch an, in unserem Haus zu hospitieren.

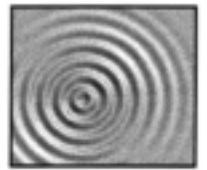
## Konsultationskita „Pusteblume“ in Eberswalde

**Anschrift:** Konsultationskita „Pusteblume“  
Kopernikusring  
16227 Eberswalde  
Tel.: 03334/33085  
**Ansprechpartnerin:** Frau Brigitte Kleiner

### Wir bieten folgende Veranstaltungen an:

- 1) KES – Kindergarten-Einschätz-Skala  
2 Jahre Projekterfahrung mit einem Messinstrument zur Einschätzung pädagogischer Arbeit in Kindereinrichtungen. Diskussionen über Erfahrungen, zu Qualitätsbemessungen überhaupt, Anforderungen an Qualitätsmessinstrumente  
21.04.1999 17.00–20.00 Uhr  
Moderation: Brigitte Kleiner  
Praxisvertreterinnen: Ines Buchwald, Kerstin Semrau  
Tel.-Anmeldung bis zum 19.04.1999 erbeten.
- 2) Wir öffnen unsere Gruppenraumtüren – Chaos oder Chance für das Leben von Hortkindern in Kindereinrichtungen?  
Unsere Erfahrungen bei der Entwicklung eines veränderten Hortkonzeptes sind Grundlage für Diskussionen und Erfahrungsaustausch  
19.05.1999 17.00–20.00 Uhr  
Moderation: Brigitte Kleiner  
Praxisvertreterinnen: Edelgard Welker, Marlies Fratzke  
Tel.-Anmeldung bis zum 14.05.1999 erbeten.
- 3) Mein Kind kommt in die Kita  
Warum Kinder Bindungspersonen und angemessene Zeit zur Eingewöhnung brauchen?  
02.06.1999 17.00–20.00 Uhr  
Moderation: Brigitte Kleiner  
Praxisvertreterinnen: Gabi Touhsaint, Mandy Meier  
Tel.-Anmeldung bis zum 01.06.1999 erbeten
- 4) Kinder lernen in altersgemischten Gruppen ihre Situation in der Kita aktiv mitzugestalten. Wir planen mit ihnen und nicht für sie.  
Was es mit einem „gemeinsamen Gedächtnis“ auf sich hat?  
09.06.1999 17.00–20.00 Uhr  
Moderation: Brigitte Kleiner  
Praxisvertreterinnen: Cornelia Schenkel, Ines Schmieder, Andrea Kalosk  
Tel.-Anmeldung bis zum 08.06.1999 erbeten.

## Fortbildungsangebote des Überregionalen Pädagogischen Zentrums Templin



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

**Ansprechpartnerin:** Frau Dr. Buch

### – Workshops

Kindersituationen erkennen – Handlungsfähigkeit entwickeln  
 Ort und Räumlichkeiten werden durch die Praxisberaterinnen der Landkreise ausgewählt (bitte im zuständigen Jugendamt nachfragen).

Termine/Ort:	12. Juni 1999	Landkreis Neuruppin
	18. September 1999	Landkreis Spree-Neiße
	8. Oktober 1999	Stadt Frankfurt (Oder)
	5. November 1999	Stadt Cottbus

Zeit: 9.00 bis 15.00 Uhr

### – Werkstattgespräche

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

11. Juni 1999 „Über Geld spricht man nicht“ – Wir ja!  
 Vom Umgang mit Geld und anderen Werten in der Kita  
 Referentin: Frau Dr. Elke Heller

29. Oktober 1999 Wie ökologisch ist unsere Kita?  
 Anregungen für eine umweltgerechte Alltagsgestaltung und Öko-Projekte mit Kindern  
 Referentin: Frau Dr. Sabine Naumann

Ort: Lernwerkstatt des OSZ Uckermark, Templin

Zeit: 11.00 bis 14.00 Uhr



## Fortbildungsangebote des Überregionalen Pädagogischen Zentrums Falkensee

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

**Ansprechpartnerin:** Frau Beate Andres

**Wir bieten folgende Veranstaltungen an:**

### **Qualitätsentwicklung in den Kindertagesstätten des Landes Brandenburg**

**Zeit:** Donnerstag, 19.05.1999  
10.00 – 14.00 Uhr

**Referentin:** Beate Andres

### **Das konstruierende Kind – eine Herausforderung für die Erzieherin**

**Zeit:** Mittwoch, 16.06.1999  
10.00 – 14.00 Uhr

**Referentin:** Beate Andres

### **Auf dem Weg in die Wissensgesellschaft – welche Bildungsinhalte wollen wir Erwachsene unseren Kindern mit auf den Weg geben?**

– Fachdiskussion –

**Zeit:** Dienstag, 31.08.1999  
10.00 – 14.00 Uhr

**Moderation:** Beate Andres

### **Erkenntnisprozesse von Kindern vorgestellt und diskutiert am Beispiel des Projekts „Schuh und Meer“ einer Kindereinrichtung in Reggio/Emilia**

**Zeit:** Mittwoch, 20.10.1999  
10.00 – 15.00 Uhr

**Referentinnen:** Evelore Burkert, Praxisberaterin im Landkreis  
Potsdam- Mittelmark  
Doris Kunze, Praxisberaterin in der Kommune Fürstenwalde

Die Angebote des überregionalen pädagogischen Zentrums Falkensee richten sich vorrangig an Praxisberaterinnen, Multiplikatorinnen und Leiterinnen von Kindertagesstätten.

In Kooperation mit Praxisberaterinnen werden darüber hinaus Fortbildungen zu den Themen „Frühe Bildungsprozesse“ und „Bindung und Eingewöhnung“ angeboten. Die Ausschreibungen erfolgen über die Praxisberaterinnen.

## Fortbildungsangebote und Veranstaltungen des Sozialpädagogischen Fortbildungswerkes des Landes Brandenburg

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

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

### 1. Ökologische Außengestaltung in Kinder-Gärten

#### **Mit Kindern wahrnehmen – Mit Kindern planen – Mit Kindern bauen**

**Zielgruppe:** Fachkräfte aus dem Kindertagesstättenbereich, die an der Außengestaltung beteiligt sind

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

- Übungen zur Wahrnehmung der Natur innerhalb eines Planspiels als Methode zur gemeinsamen Gartenplanung zusammengefügt
- und Wege zur Realisierung eines gemeinsam erarbeiteten Planes aufgezeigt. Dabei wird angeknüpft an die fachlichen und planerischen Impulse von Dr. Rainer Bachmann (u.a. Broschüre „Ökologische Außengestaltung von Kinder-GÄRTEN“, 1994).

**Dienstag, 06.07.1999 – Mittwoch, 07.07.1999**

**Referenten:** Ulrike Schacht, Leo Sztatacsny

**Verantwortlich:** Dr. Monika Bekemeier

### 2. Eltern mit Wirkung – Partizipation und Kooperation in der Kindertagesstätte

**Zielgruppe:** Eltern(vertreter/innen), Erzieherinnen, Leiterinnen

„Die Kindertagesstätte hat ihren Erziehungsurlaub- und Bildungsauftrag in enger Zusammenarbeit mit der Familie und anderen Erziehungsberechtigten durchzuführen... Die demokratische Erziehung der Kinder verlangt (...) das demokratische Zusammenwirken aller Beteiligten.“ (Kita-Gesetz Abschn. 2, § 4). Im Seminar werden wir dieser Kernaussage nachgehen und

1. Formen der Beteiligung im Erfahrungsaustausch kennen lernen und in Bezug auf ihre Wirkung reflektieren.
2. die besonderen Kompetenzen von Eltern und Erzieherinnen in ihrer unterschiedlichen Verantwortung für das Kind zu klären und die kommunikative Kompetenz beider Seiten zu stärken und
3. wird der Kita-Ausschuss als Gremium der Beteiligung, Mitsprache und konzeptionellen Gestaltung, als zentraler Ort des Dialogs zwischen Träger – Eltern – Fachkräfte im Mittelpunkt gemeinsamer Überlegungen stehen.

**Freitag, 25.06.1999 – Sonnabend, 26.06.1999**

**Referenten: Dr. Jörg Maywald, Dr. Monika Bekemeier**

### **3. Nicht-Ausgrenzung – für eine „Pädagogik der Vielfalt“**

Zielgruppe: Mitarbeiter/-innen aus allen sozialpädagogischen Praxisfeldern

Verschiedenheit und Gleichheit zwischen Menschen bewusst wahrnehmen, respektieren und stärken, das ist der Anspruch einer Sozial-Pädagogik, die statt Ausgrenzung eine Gleichberechtigung des Verschiedenen anstrebt. Diese sozial-pädagogische Grundauffassung wird Thema der Seminararbeit sein. Vorgestellt wird der Ansatz einer „Pädagogik der Vielfalt“, der von der Erziehungswissenschaftlerin Annedore Prengel entwickelt wird. Ihr Plädoyer gegen „Spezialpädagogiken“ wie Sonderpädagogik, Interkulturelle Erziehung und Geschlechtererziehung begründet sie damit, dass das Ringen um Gleichheit und Verschiedenheit ähnlichen Mustern und Beweggründen folgt: das Andere ist das Fremde, das Unbekannte, das Bedrohliche, das Abweichende von der Norm. Ihm wird immer wieder mit Ungleichbehandlung, Diskriminierung, Abwertung oder Ausgrenzung begegnet. Dieses Muster wahrzunehmen und grundsätzlich infrage zu stellen, das ist Ziel einer „Pädagogik der Vielfalt“. In die Diskussion dieses Arbeitsansatzes werden die Erfahrungen und Fragen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer einbezogen.

Gemeinsam entwickelt werden sollen konzeptionelle und praktische Anregungen für eine Praxis, die mit der großen Vielfalt von Unterschieden in der täglichen Lebenserfahrung von Kindern und Jugendlichen differenziert und respektvoll umgehen lernt.

**Montag, 11.10.1999 – Mittwoch, 13.10.1999**

**Referentin: Carola Wildt**

### **4. Berufliches Selbstverständnis im pädagogischen Prozess**

Zielgruppe: Praxisberaterinnen und Leiterinnen (20)

Die sozial-pädagogischen Berufe werden häufig als „personenbezogene Dienstleistung“ bezeichnet. Dieser Begriff macht deutlich, dass es im pädagogischen Prozess in erster Linie um die Begegnung zwischen Personen geht, erst nachrangig um Fragen von Rollen, Status oder Auftrag. Die eigene Person ist also ein wichtiges „Handwerkszeug“ der Fachkräfte in den sozialen Berufen. Um damit wirkungsvoll zu arbeiten, braucht es eine spezifische Qua-

lifizierung. Die Kompetenz zur Reflexion des eigenen beruflichen Selbstverständnisses und Handelns ist unverzichtbar für die Entwicklung der eigenen Professionalität, und sie ist grundlegendes Element im Prozess einer dialogorientierten Qualitätsentwicklung der pädagogischen Praxis durch die Fachkräfte. Die im erziehungswissenschaftlichen Kontext entwickelte Methode der „Biographischen Selbstreflexion“ (Gudjons u.a. 1994), ermöglicht diese Qualifizierung, sie wird in diesem Seminar vorgestellt und kann durch Reflexion eigener beruflicher Erfahrungen erlebt werden.

**Montag, 13.09.1999 – Mittwoch, 15.09.1999**

**Referenten: Dr. Marion Musiol, Carola Wildt**

### **5. Sind Qualitätsentwicklung und -sicherung in Zeiten des Rotstifts machbar?**

Zielgruppe: Mitarbeiter/-innen aus allen sozialpädagogischen Arbeitsfeldern

Die Qualitätsdiskussion ist in den Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe angekommen. Viele Einrichtungen/Fachkräfte haben erste Erfahrungen mit der Auswahl und Anwendung von Verfahren zur Qualitätsentwicklung/Qualitätssicherung gesammelt (Qualitätsmanagement ISO-Norm, TQM, Selbst-Evaluation, KES...).

Wir bieten ein Forum für Einrichtungen, Teams, Arbeitsgruppen, Gremien, Jugendhilfeausschüssen, Verbände etc., die für ihren eigenen Weg der Qualitätsdiskussion Unterstützung suchen. Wenden Sie sich bitte mit Ihrer konkreten Anfrage an das SPFW.

**Verantwortlich: Carola Wildt**

### **6. „Leben in Vielfalt und Verschiedenheit“**

Mit den Ausführungen des 10. Kinder- und Jugendberichtes zur Zukunft des Lebens von Kindern in einer „heterogenen, pluralen und multikulturellen Gesellschaft“ verknüpft die Berichtskommission ihr Plädoyer, die Herausforderungen der multikulturellen Gesellschaft als Querschnittsaufgabe auch in der Pädagogik zu begreifen. „Leben in Vielfalt und Verschiedenheit“ und das Umgehen lernen mit Mehrdeutigkeit ist kein Thema von Sonderpädagogiken, sondern sozialpädagogischer Alltag. Neben einer Einführung in die Systematik des 10. Kinder- und Jugendberichtes wird in dieser Tagesveranstaltung Zeit zur Diskussion der o.g. Themen sein und Gelegenheit, über die dadurch angestossenen Herausforderungen für die Praxis in den Kindertagesstätten Brandenburgs nachzudenken.

**Dienstag, 21.09.1999**

**Referentin: Prof. Dr. Boss-Nünning (angefragt)**

**Verantwortlich: Carola Wildt**

## Fortbildungsveranstaltung der FREIEN UNIVERSITÄT BERLIN – FU Berlin –

Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie  
Institut für Sozial- und Kleinkindpädagogik  
– Kleinkindpädagogik –  
Prof. Dr. Wolfgang Tietze

Die Freie Universität und die Pädagogische Qualitätsinformations-Systeme (PädQUIS) gGmbH veranstalten für Pädagogische Fachkräfte in Praxis, Ausbildung, Fortbildung, Fachberatung, Planung und Administration im Sommersemester 1999 eine Vorlesungsreihe unter dem Titel:

### **„Qualitätssicherung in der Früherziehung Neuere Untersuchungen und fachliche Entwicklungen“**

Ziel dieser Veranstaltung ist es, einen aktuellen Überblick über Ansätze und Forschungen zur Erfassung, Entwicklung und Sicherung pädagogischer Qualität in der institutionellen Tagesbetreuung von Kindern zu geben. Es handelt sich jeweils um Beiträge „aus erster Hand“.

#### **Programm**

- 04.05.1999** Prof. Tietze, FU Berlin  
„Wie gut sind unsere Kindergärten?“
- 11.05.1999** Prof. Tietze, FU Berlin  
„Verfahren zur Erfassung pädagogischer Prozeßqualität in Einrichtungen für Krippen-, Kindergarten- und Hortkinder“
- 18.05.1999** Dr. Ahnert, IZAS Berlin u. NICHD Washington  
„Betreuungserfahrungen von Kindern in Familie und Kindertagesstätte“
- 25.05.1999** Dr. Cryer, Child Development Center, University of North Carolina  
„Experimental Evaluation of Continuity of Caregivers for Infants“
- 01.06.1999** Dr. Krämer, TQM-Systemauditorin, Wolfsburg  
„Qualitätsmanagement nach ISO 9000 im Kindergarten? Erfahrungen aus zertifizierten sozialen Einrichtungen“
- 08.06.1999** A. Dischinger, Kindertagesstättenleiterin, Berlin  
„Qualitätsmanagement entsprechend der ISO 9000 in der Praxis einer Kindertageseinrichtung“

- 15.06.1999** Prof. Dippelhofer-Stiem, Universität Magdeburg  
„Bildungskonzepte junger Erzieherinnen als Qualitätsmerkmale des Kindergartens“
- 22.06.1999** M. Selle, Jugendamt Münster  
„Qualitätsmanagement in der Tagesbetreuung von Kindern. Ein Praxisbericht des Jugendamtes Münster“
- 29.06.1999** D. Diskowski, Ministerium für Bildung, Jugend u. Sport, Brandenburg  
„Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Tagesbetreuung von Kindern aus Sicht einer Obersten Landesjugendbehörde“
- 06.07.1999** PD. Dr. Sturzbecher, Universität Potsdam  
„Pädagogische Qualität in Kitas aus Sicht der betroffenen Kinder“
- 13.07.1999** Prof. Wolff, Alice-Salomon Fachhochschule Berlin  
„Qualitätsentwicklung im Dialog: Das Konzept des Kronberger Kreises“
- 20.07.1999** Prof. Tietze u.a.  
„Abschlussdiskussion“

Die Veranstaltungen finden jeweils **dienstags von 18–20 Uhr im Hörsaalgebäude Silberlaube, Habelschwerter Allee 45, 14195 Berlin, Raum KL 24/222** statt.

Sie bestehen jeweils aus einem ca. einstündigen Vortrag und einer halbstündigen Diskussion. Im Anschluss besteht Gelegenheit zum Einzelgespräch mit den Vortragenden.

Die Anzahl der Teilnehmer, die nicht Angehörige der FU-Berlin sind, ist auf ca. 30 begrenzt. Für diese Teilnehmer wird ein Kostenbeitrag von 130,- DM für die Teilnahme an der gesamten Vorlesungsreihe bzw. von 15,- DM für die Einzelveranstaltung erhoben. Für die Teilnahme an der gesamten Vorlesungsreihe kann eine Teilnahmebestätigung ausgestellt werden.

Anmeldungen werden in der Reihenfolge des Eingangs berücksichtigt. Sie werden erbeten unter 030/ 838 4664 (Tel.) oder unter 030/ 838 4024 (Fax.).

Die Teilnehmergebühr kann eingezahlt werden auf das Konto von PädQUIS gGmbH 8107785800, Berliner Bank, BLZ 100 200 00, (Stichwort: Fortbildung „Qualität“) oder bar bei Veranstaltungsbeginn.

## Fortbildungsangebote des Vereins „Praxisberatung engagiert im Land Brandenburg“ (PeB e.V.)

**Anschrift:** Praxisberatung engagiert im Land Brandenburg (Peb e.V.)  
Lorzingstr. 1  
14772 Brandenburg a. d. Havel

**Ansprechpartnerin:** Frau Brigitte Kleiner  
Tel.: 03334/33085

In der KitaDebatte 2/1998 stellten wir die Konzeption der Wanderausstellung „Den Kindern eine Stimme“ vor und luden zur Pilotausstellung nach Potsdam ein. Nun wird der Ausstellungszyklus im Jahre 1999 und 2000 im Land Brandenburg zu sehen sein. Für 1999 sind folgende Ausstellungen geplant:

### „Den Kindern eine Stimme – Ausstellungszyklus zur Arbeit in Kindertagesstätten“

01.06.1999–17.06.1999	Bernau Ansprechpartnerin: Fr. Glienke (Jugendamt Barnim) Tel.: 03334/214207
14.09.1999–20.10.1999	Eberswalde Ansprechpartnerin: Fr. Glienke (Jugendamt Barnim) Tel.: 03334/214207
01.10.1999–31.10.1999	Strausberg Ansprechpartnerin: Fr. Herrmann (Jugendamt Märkisch- Oderland) Tel.: 03341/354318
04.10.1999–15.10.1999	Belzig Ansprechpartnerin: Fr. Burkert (Jugendamt Potsdam-Mittelmark) Tel.: 033841/58941
03.11.1999–20.11.1999	Neuruppin Ansprechpartnerin: Fr. Kowalzik (Jugendamt Ostprignitz-Ruppin) Tel.: 03391/688363
02.11.1999–29.11.1999	Cottbus Ansprechpartnerin: Fr. Nowara (Jugendamt Cottbus) Tel.: 0355/6123588

# Wie gut sind unsere Kindergärten

Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten/  
Luchterhand Verlag



Dies ist der Bericht über die erste breit angelegte Untersuchung in Deutschland zu Fragen pädagogischer Qualität in Kindergärten und ihrer Bedeutung für die kindliche Entwicklung. Dazu wurden weit über 1.000 Mütter, Erzieher/innen und Kinder befragt, wobei das Untersuchungsdesign detailliert beschrieben wird. Die Befragungsergebnisse hinsichtlich der pädagogischen Auffassungen und Orientierungen von Müttern und Erzieher/innen, der Struktur- und Prozessqualität sowohl in Familien als auch in Kindergärten sowie hinsichtlich der Zusam-

menhänge zwischen der pädagogischen Qualität in beiden Lebensbereichen und der kindlichen Entwicklung werden ausführlich dargestellt und im Kontext deutscher und internationaler Fachliteratur diskutiert. Ferner wird ein Erklärungsmodell pädagogischer Prozessqualität entworfen. Das Buch endet mit einer Zusammenfassung, Implikationen für zukünftige Forschungsarbeiten sowie fachlichen und fachpolitischen Schlussfolgerungen.

Deutlich wird, dass die globale pädagogische Prozessqualität in Kindergärten „lediglich im Bereich gehobener Mittelmäßigkeit“ liegt. Zudem zeigen sich beträchtliche Unterschiede in der pädagogischen Struktur- und Prozessqualität zwischen Kindergartengruppen. Die Entwicklungsunterschiede bei Kindern, die auf die pädagogische Qualität im Kindergarten zurückgeführt werden können, entsprechen im Extremfall einem Altersunterschied von einem Jahr. Dies verdeutlicht, wie wichtig und dringend eine Verbesserung der Situation in Kindertageseinrichtungen ist. Das Buch ist somit allen Fachleuten zu empfehlen, die sich mit Qualitätsfragen beschäftigen und bereit sind, einen umfangreichen wissenschaftlichen Bericht über eine empirische Untersuchung durchzuarbeiten.

**R. K.**

*Wolfgang Tietze (Herausgeber): „Wie gut sind unsere Kindergärten?“, eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten, Luchterhand Verlag, 423 Seiten, 39,80 DM*



# Beratungsgespräche mit Eltern führen

## Gesprächsanleitungen zur effektiven Vorbereitung/Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern



Fallen Kinder im Kindergarten durch Verhaltensstörungen auf, so ist es Aufgabe von Erzieherinnen und Erziehern, mit den Eltern den Kontakt zu suchen. Solche Elterngespräche sind sehr schwierig zu führen und erfordern viel Erfahrung und Einfühlungsvermögen.

Die Sammlung „Beratungsgespräche mit Eltern bei kindlichen Verhaltensauffälligkeiten“ – erschienen im WEKA Fachverlag – bietet umfangreiche Fachinformationen und Gesprächsanleitungen, um solche Elterngespräche vorzubereiten und auch führen zu

können. Das Nachschlagewerk informiert über die Ursache von Störungen, den Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern und gibt Auskunft über nützliche Adressen sowie Literaturtips für betroffene Eltern. Checklisten machen deutlich, wie ein Elterngespräch konzipiert und geführt wird.

Das Nachschlagewerk ist übersichtlich nach verschiedenen Verhaltensauffälligkeiten gegliedert.

Zu folgenden Themenbereichen finden sich Informationen:

- **Grundlagen zur Gesprächsführung**
- **Konkrete Vorgehensweisen für erfolgreiche Beratungsgespräche bei**

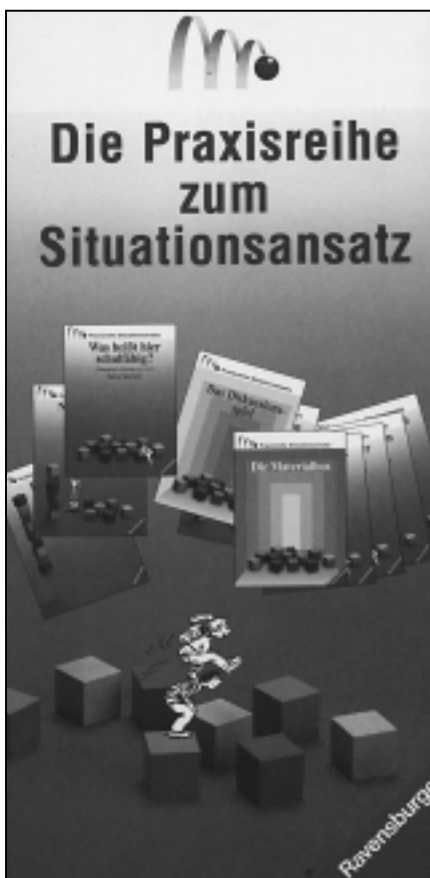
- aggressivem Verhalten,
- Störungen im Sprechverhalten,
- Problemen im Lern- und Spielverhalten,
- Defiziten im Sozialverhalten,
- seelischen Störungen,
- Ängsten im Kindesalter,
- hyperaktiven Kindern,
- körperlich kranken und behinderten Kindern,
- psychosomatischen Reaktionen,
- Scheidungen,
- sexuellem Missbrauch.

### R. K.

Willy Hane (Herausgeber): „Beratungsgespräche mit Eltern bei kindlichen Verhaltensauffälligkeiten“, WEKA Fachverlag, zwei Ordner DIN A5, 98,00 DM

# Situationen von Kindern erkunden und pädagogische Ziele setzen

Modellprojekt „Kindersituationen“ in Brandenburg realisiert/ÜPZ Templin/  
Konsultationskitas



Im Modellprojekt „Kindersituationen“, das auch im Land Brandenburg realisiert wurde und aus dem das ÜBERREGIONALE PÄDAGOGISCHE ZENTRUM TEMPLIN (ÜPZ) und die Konsultationskitas in Crussow und Bad Wilsnack (siehe hierzu auch die Rubrik WAS-WANN-WO) entstanden, haben Wissenschaftler und Praktiker ihre Erkenntnisse und Erfahrungen zusammengetragen und in Entwicklungswerkstätten pädagogische Schlüsselfragen bearbeitet. Über 300 Erzieherinnen und etwa 5000 Kinder waren beteiligt. Dabei wurden Erkenntnisse gewonnen und Entdeckungen gemacht, über die es lohnt zu berichten. Dies geschieht in der „Praxisreihe Situationsansatz“, die jetzt im Verlag Ravensburger erschienen ist. Zum Paket umfasst zwölf Praxisbände, „Das Diskussionsspiel“ und „Die Materialbox“.

In elf Praxisbänden zu klassischen, lebensnahen und auch ungewöhnlichen Kita-Themen werden Ergebnisse aus den Entwicklungswerkstätten vorgestellt.

Dazu gehören folgende Titel:

– *Was heißt hier schulfähig?* – *Übergang in Schule und Hort*

- *Wie sieht's denn hier aus?* – *Ein Konzept verändert Räume*
  - *Gut, dass wir so verschieden sind* – *Zusammenleben in altersgemischten Gruppen*
  - *Hier spielt sich das Leben ab* – *Wie Kinder im Spiel die Welt begreifen*
  - *Wenn die Schule aus ist* – *Der Hort zwischen Familie und Schule*
  - *Natürlich von klein auf!* – *Ökologische Lebensgestaltung in der Kita*
  - *Wer ist denn hier der Bestimmer?* – *Das Demokratiebuch für die Kita*
  - *Was zählt?* – *Vom Umgang mit Geld und anderen Werten*
  - *Und wer bist Du?* – *Interkulturelles Leben in der Kita*
  - *Das soll einer verstehen!* – *Wie Erwachsene und Kinder mit Veränderungen leben*
  - *Etwas unternehmen* – *Kinder und Erzieherinnen entwickeln Eigeninitiative.*
- Alle elf Bände bauen auf den vier Planungsschritten des Situationsansatzes auf:

1. Erkunden: Situationen,
2. Entscheiden: Ziele festlegen,
3. Handeln: Situationen gestalten,
4. Nachdenken: Erfahrungen auswerten.

Der zwölfte Band „*Das kleine Handbuch zum Situationsansatz*“ präsentiert das Gesamtkonzept. Dargestellt wird der philosophische, gesellschaftliche und geschichtliche Hintergrund.

Einen ungewöhnlichen Zugang zu den Planungsaufgaben, vor denen jede Erzieherin steht, bietet „*Das Diskussionsspiel*“. Es fordert dazu auf, Kindersituationen aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten und die Fähigkeit eines Teams bei der Planung produktiv werden zu lassen.

„*Die Materialbox*“ vervollständigt das Paket. Sie bietet reichhaltige Anregungen für die einzelne Erzieherin, Ideen für die Teambberatung und für die Arbeit mit den Eltern. Beobachtungsleitfäden zur Erkundung von Kindersituationen oder zum Spielverhalten in der Gruppe geben konkrete Hilfen für den pädagogischen Alltag. Der VIT-

Test zum Verantwortungsklima im Team oder die witzigen Karikaturen zu typischen Kindersituationen laden zur Teamdiskussion ein. Eine Fantasiereise durch die Kita in Augenhöhe von Kindern eröffnet völlig neue Raumerfahrungen.

Es gibt aber auch konkrete Vorlagen für die Arbeit mit Kindern: eine Anleitung für eine Hortzeitung, eine Kopiervorlage für ein Fotoalbum sowie einen respektablen Rest „Wundertüte“ für den Kindergartenalltag.

Alle zwölf Bände sowie „*Das Diskussionsspiel*“ und „*Die Materialbox*“ sind sehr lebendig aufbereitet, sie enthalten viele praktische Beispiele und unterhalten mit engagierten Illustrationen. Das Ganze überzeugt als eine wahre Fundgrube für motivierte, experimentierfreudige Erzieherinnen und solche, die es werden wollen.

**R. K.**

*Jürgen Zimmer (Herausgeber): Praxisreihe Situationsansatz, Verlag Ravensburger, 1998, 312,00 DM*

# Verhältnis zwischen Kind und Erwachsenen

Pädagogische und kinderpsychologische Literatur für alle, die mit Kindern leben  
und arbeiten



Die Entwicklung des Kindes, die Möglichkeiten und Schwierigkeiten der erzieherischen Hilfe und das Verhältnis zwischen Kind und Erwachsenen sind die drei Themenkreise dieses inzwischen zum Klassiker gewordenen Buches der italienischen Pädagogin Maria Montessori, das seit seinem Erscheinen vor fünfunddreißig Jahren nichts an Aktualität verloren hat, auch wenn viele ihrer Thesen inzwischen in Kinderpsy-

chologie und Pädagogik zum Allgemeingut geworden sind. Unter Erziehung versteht die Autorin grundsätzlich auch die Selbsterziehung des Erziehers zu Selbstdisziplin und Toleranz und die strikte Achtung der kindlichen Persönlichkeit.

Mangelnde Selbstdisziplin, Herrschsucht und die Unfähigkeit, sich in die Gedankenwelt des Kindes hineinzusetzen, führen ihrer Meinung nach auch bei normalen Kindern trotz „liebvoller“ Erziehung zu Launen, Ungehorsam und Lügen.

Maria Montessori appelliert darum an die Eltern, ihr Kind in seiner Einmaligkeit als Mensch ernst zu nehmen, es nicht als Werkzeug ihres Willens zu missbrauchen und vor allem auf seinen Selbstbildungstrieb zu vertrauen. Für alle, die mit Kindern leben und arbeiten, weist sie damit einen Weg zum echten Verständnis der kindlichen Seele und gibt ihnen pädagogische Hilfen an die Hand.

sk

*Maria Montessori: „Kinder sind anders“, Klett-Cotta, Deutscher Taschenbuch Verlag, 221 Seiten, 14,90 DM*

## Kinder- und Jugendbericht 1998

Ausblick auf die künftigen Herausforderungen an die Kinder- und Jugendhilfe im Land Brandenburg, aber auch Bilanz der zurückliegenden vier Jahre bilden die beiden thematischen Schwerpunkte des „Kinder- und Jugendberichtes 1998“, der im September 1998 vom Kabinett verabschiedet wurde und den das MBS in Broschürenform herausgebracht hat.

Anknüpfend an den ersten, 1994 vorgelegten „Kinder- und Jugendbericht“ werden zum einen Entwicklungstendenzen der Kinder- und Jugendhilfe in den Bereichen Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit, Hilfen zur Erziehung und Kindertagesstätten der letzten Jahre analysiert. Zum anderen werden mit Themen wie Arbeit, Wohnen und Fami-

lie auch solche politischen Handlungsfelder dargestellt, die Leben und Aufwachsen junger Menschen beeinflussen.

Der Bericht macht deutlich, dass Jugendpolitik als Querschnittsaufgabe in den nächsten Jahren vor der großen Herausforderung steht, gesellschaftlicher Desintegration vorzubeugen, von dem insbesondere junge Menschen betroffen sind.

In einer Auflage von 5.000 Exemplaren hergestellt, ist der „Kinder- und Jugendbericht 1998“ an die Jugendämter der Kreise und kreisfreien Städte sowie an die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe versandt worden.

## Materialien und Videos zu „Pädagogische Modelle“

### I. Waldorfpädagogik

#### Ich lobe das Wort

Video VHS, 52 Minuten, 1994

Der Film zeigt Unterrichtsbeispiele aus verschiedenen Klassen einer Waldorfschule und lässt

Waldorflehrer zu Wort kommen. Dem werden kritische und relativierende Aussagen ehemaliger Eltern, Schüler und Experten gegenübergestellt.

Der Film wurde von ehemaligen Waldorfschülern produziert.

### II. Montessori-Pädagogik

#### Montessori-Material 1–3

Verlag Nienhuis Montessori, 1992

- 1: Materialien für den Bereich Kinderhaus. Das Montessori-Material ist integraler Bestandteil einer pädagogisch „vorbereiteten Umgebung“. Es regt das Kind an, durch Selbsttätigkeit seine Persönlichkeit gemäß seiner Entwicklung zu entfalten.
- 2: Materialien für den Bereich Sprache. Diese Arbeitsanweisungen für den Bereich Sprache sind als Hilfe für Lehrgangsteilnehmer und für Leiterinnen von Kinder-

gruppen gedacht, die nach den Prinzipien Maria Montessoris unterwiesen werden sollen.

3: Montessori-Material für den Bereich Mathematik

**Maria Montessori: Hilf mir es selbst zu tun**

Video VHS, 24 Minuten, 1995

Der Film geht auf die Rolle des Lehrers in der Freiarbeit ein und stellt am Beispiel der Montessori-Schule Würzburg die Materialbereiche Mathematik, Sprache und Kosmische Erziehung vor. Insbesondere wird der Aufbau des Materials in den verschiedenen Entwicklungsstufen deutlich hervorgehoben.

**Maria Montessori: Kinder sind anders**

Video VHS, 19 Minuten, 1993

Der Film geht auf das Lebenswerk Maria Montessoris ein und stellt am Beispiel der Montessori-Grundschule Nürnberg dar, wie ihre Pädagogik in die Praxis umgesetzt wird. Die Schüler werden bei der Freiarbeit beobachtet; Arbeitsmaterialien werden vorgestellt.

**Freiarbeit an einer Montessori-Schule**

Video VHS, 16 Minuten, 1983

Teil 1 stellt dar, welche Bedeutung Maria Montessori (1870–1952) der schulischen Freiarbeit zumisst. In den Teilen 2–4 werden drei Prinzipien der Montessori-Pädagogik und ihre Realisierung in einer privaten Münchener Grundschule vorgestellt: die Einzelarbeit in selbstständiger Auseinandersetzung mit den didaktischen Materialien, die daraus entstehende Zusammenarbeit von Schülerinnen und Schülern, die Differenzierung und Integration von Schülerinnen und Schülern sehr unterschiedlichen Lernniveaus in einer Klasse. Im abschließenden Teil werden die Anforderungen an die Lehrkräfte beschrieben.

**Laßt uns Zeit...**

**Montessori-Pädagogik á la Hans Elsner**

Video VHS, 30 Minuten, 1993

Das Video zeigt eine mögliche Umsetzung der Montessori-Pädagogik.

**III. Reggio-Pädagogik**

Video VHS, 160 Minuten, 1999

Alle drei Teile der Ton-Diaserie „Reggio-Pädagogik“ von Frau Gisela Hermann wurden auf Video gefilmt (2 Teile á 50 Minuten, 1 Teil á 60 Minuten); sie sind aber derzeit noch nicht verfügbar. Bitte im Sommer 1999 im MPZ oder SPFW anfragen.

Als Ergänzung empfiehlt sich das Buch „Das Auge schläft, bis es der Geist mit einer Frage weckt – Krippen und Kindergärten in Reggio-Emilia“ von G. Hermann/H. Riedel/R. Schock/B. Sommer, FIPP-Verlag, 5. Auflage 1993, ISBN 3-924830-00-2.

**Alle Materialien und Videos sind über eine Bestellung der Kreis-, Stadtbildstellen und Medienzentren des Landes Brandenburg beim MPZ für max. 14 Tage kostenlos entleihbar.**

# Der Bewegungskindergarten besitzt ein eigenes Profil

**Bewegungserziehung im Vorschulbereich (Elementarbereich)/Erfahrungen der Kita „Kindervilla – Sonnenschein“ aus Eisenhüttenstadt, Stadtteil Fürstenberg**



Unsere Kita, eine 1957 umgebaute Villa, liegt im alten Stadtteil von Eisenhüttenstadt (Fürstenberg). Das dreigeschossige Haus besitzt einen Anbau mit großem Turnraum und einem Küchentrakt. Die weite Außenanlage ist vor Straßenlärm geschützt. Es werden zurzeit 55 Kinder von eins bis sechs Jahren von acht Teilzeitkräften (28 Wochenstunden) bei uns betreut: 23 Kripfenkinder in zwei Gruppen und 32 Kindergartenkinder in zwei altersgemischten Gruppen.

Unser Haus wird wegen der familiären Atmosphäre von den Eltern gern angenommen. Einige Väter oder Mütter, die einst diesen vertrauten Kindergarten besuchten, bringen heute die eigenen Kinder in die Kita. In unserer Arbeit können wir auf aktive und interessierte Eltern vertrauen, die uns mit Ideen und Einsatz unterstützen. Auch die ersten Vorschläge, im Tagesablauf den hohen Bewegungsdrang der Kinder stärker zu berücksichtigen, kamen von Eltern. Ausgangspunkt der Überlegung

waren die kaum vorhandenen Spielplätze in der Umgebung und die oft beengten Wohnverhältnisse (TV- und Video-Konsum). Übergewicht, Haltungsschäden, motorische Auffälligkeiten sind die Folgen fehlender Bewegung. Im Team mit den Eltern (Kitaausschuss) erarbeiteten wir unsere Konzeption „Bewegungskindergarten“. Wir nahmen auch Kontakt mit dem Landessportbund auf und fanden Unterstützung. Es wurden Weiterbildungsveranstaltungen für alle Mitarbeiter angeboten, sodass alle Mitarbeiterinnen Grundkurse im Elementarbereich absolvierten und danach als Übungsleiter in diesem Bereich arbeiten konnten.

Anregungen und Ideen für die Umsetzung unserer Konzeption erfuhren wir auch bei einem Erfahrungsaustausch in Schweinfurt (Bayern). Dort wurde eine Bewegungskita als Modellprojekt ins Leben gerufen, und mehrere Einrichtungen arbeiteten nach diesem Modell in „gutem Einvernehmen“ mit Sportvereinen und Krankenkassen. Ausgestattet mit neuesten Kenntnissen der Bewegungserziehung sowie abwechslungsreichen Spielen, Bewegungsgeschichten oder auch Entspannungsübungen gingen wir schrittweise an die Umsetzung unserer Konzeption.

Ziel aller Bemühungen war und ist es, ein Mehrangebot an Bewegung im gesamten Tagesablauf zu bieten. Wir wollen eine Atmosphäre schaffen, in der Kinder sich aus innerem Antrieb, aus Neugier und aus Freude gern bewegen.

### **Was prägt den Alltag in der „Kindervilla Sonnenschein“?**

Wir bieten ganzheitliche Bewegungsangebote, bei denen Kinder Ausdauer, Koordina-

tion und Geschicklichkeit erlernen und das in vielen Momenten des Alltags anwenden können. So beginnt der Tag mit einem gemeinsamen Morgenkreis, wo Sport- und Bewegungsspiele und auch altbekannte Kreisspiele angewendet werden.

Die Ausstattung der Gruppenräume wurde verändert. Es gibt in unseren Räumen riesige Kreisel (für jeweils zwei Kinder) zum Sitzen, Turn- und Gymnastikelemente, die zusammengesteckt werden. Vorhanden sind Materialien zum „Budenbau“ und im Krippenbereich Rutschautos, Schaukeln, ein Kriechtunnel, Kombiwürfel und in allen Räumen außerdem Seile, Kartons, Rohre aus Kunststoff oder Pappe. Jede Gruppe fertigt einen Laufteppich an, auf dem unterschiedliche Materialien befestigt sind (zum Beispiel Bürsten, Schaumgummiplatten, Wolle, aufgefädelte Kugeln, Fell, Topfkratzer u.a.). Kinder können barfuß darüber gehen, mit ihrem Körper darüber rollen oder auch nur mit der Hand darüber streichen. Dies dient der sensorischen Entwicklung und wird gern genutzt.

Neben dem normalen Turnangebot für jede Gruppe (einmal in der Woche) bieten wir zusätzlich in unserem Turnraum eine Bewegungsbaustelle für den Kindergartenbereich an. Kinder, die es wünschen, gehen am Vormittag in den Turnraum und nutzen vorhandene Geräte und Materialien. Betreut werden sie in dieser Zeit von einer Erzieherin, die Anregungen oder Hilfe und Unterstützung gibt. Die Kinder werden zunehmend sicherer in ihren Bewegungen, sie überwinden Ängste und erproben das eigene Können. So gibt es auf der „Baustelle“ in dieser Zeit Bohrtürme (Kletterturm, an dem Seile und verschiedene Materialien befestigt werden), Kletterwände, Kastenteile, Bänke, Schwungtücher, Kriechtunnel, Kombiwürfel, Turnmatten usw., die zu Mondraketen, Zirkusplätzen, Iglubauten Geisterbahnen



umfunktioniert werden. Kinder finden immer wieder neue Ideen aus ihrem Erlebensbereich.

Um auch die Eltern stärker in unser Vorhaben einzubeziehen, war ein weiterer Schritt das Organisieren von Bewegungsnachmittagen. Seit zwei Jahren bieten wir für Eltern unter dem Motto „Eltern-Kind-Turnen“ spezielle Kurse an. Für diese Kurse (insgesamt sechs Wochen) werden Verträge mit den Eltern und dem Landessportbund abgeschlossen. Die hohe Beteiligung zeigt uns die gute Resonanz und auch die Freude bei Eltern und Kindern.

Im Kindergarten-Krippenbereich bieten wir gemeinsame Spielnachmittage mit den Eltern an, bei denen sich Eltern austauschen und Tips über Bewegungsfertigkeiten, gesunde Ernährung und vorbeugende Abhärtungsmöglichkeiten erfahren. Auch Gesamtelternveranstaltungen werden durch eingeladene Kinderärzte, Logopäden, Phy-

siotherapeuten, Zahnärzte oder Ernährungsberaterinnen sehr bereichert.

Großen Wert legen wir in unserer täglichen Arbeit auf einen häufigen und bewegungsintensiven Aufenthalt an frischer Luft. Dazu haben wir im vergangenen Jahr schon einige Veränderungen auf unserem Freigelände vorgenommen.

Da eine Konzeption aber nie beendet ist, stehen wir bei der Umsetzung auch immer wieder vor neuen Erweiterungen. Wir erkennen noch vorhandene Schwachpunkte, die verändert werden. Wir nutzen Weiterbildungsangebote, probieren Neues aus und haben meist Erfolg.

Gern geben wir Informationen über unsere „Bewegungskita“ an Erzieherinnen und Teams weiter. Wir können nur dazu ermutigen, denn – Kinder brauchen Bewegung!

**Anna Maria Abraham**  
**Kita „Kindervilla Sonnenschein“**  
**Fellerstraße 35**  
**15890 Eisenhüttenstadt**

## Radferien mit Hortkindern

Mich beschäftigte schon lange der Gedanke, die Ferien für Hortkinder noch attraktiver zu gestalten. Es müßte ein Projekt sein, das ihnen Spaß macht, sie fordert und auch kostengünstig ist.

Beim Nachdenken erinnerte ich mich an meine Schulzeit. Damals haben wir in den Ferien mit unserem Sportlehrer eine Radtour durch den ehemaligen Kreis Jüterbog und Luckenwalde gemacht und übernachteten in Schulen einiger Orte, in denen auch die Versorgung gesichert war. Wir lernten viel Neues kennen, aber hatten auch viel Spaß auf der Tour.

Wie ist soetwas ähnliches heute möglich?

Im Gedanken wurde erstmal eine eventuelle Route festgelegt, die auch Übernachtungsmöglichkeiten bot. Es handelte sich hierbei um Kitas der Umgebung, die mit der Idee vertraut gemacht wurden. Sie mußten in Absprache mit ihrem Träger einer kostenlosen Übernachtungsmöglichkeit und der Benutzung der Küche und Sanitär zustimmen. Dann erkundeten wir an Hand von altem Kartenmaterial die Gegend genau, nach möglichen Rad-, Feld- und Fahrtroute, fuhren wir sie genau ab, um auch vor Ort mit allen Gegebenheiten vertraut zu sein.

Dann wurde das Amt mit der Idee vertraut gemacht und um Einverständnis gebeten. Nun kam die Einladung an die Schüler, hatten Sie überhaupt Lust?

Die Resonanz war gut, so starteten am Montag, den 12. Oktober 12 Kinder (im Alter von 6–12 Jahren) und 2 Erwachsene zu einer Tour durchs Amtsgebiet. Mit Sack und Pack, d.h., Schlafsack, persönliche Sachen und Lebensmittel ging die Reise los. Insgesamt machten wir in drei verschiedenen Kitas Halt und wurden sehr herzlich aufgenommen. Unsere Fahrt führte uns ca

60 km durch den niederen und zum Teil hohen Fläming. Eine lebhafteste Straße mußten wir nur zweimal überqueren, so dass die Kinder auch ihren Weg selbst erkunden konnten. Jedes Kind hatte dazu eine Karte, auf der die Fahrtstrecke täglich eingetragen wurde und für den nächsten Tag mögliche Wege gesucht wurden. Auf unserer Tour konnten wir viele Sehenswürdigkeiten entdecken, von denen die Kinder noch nichts oder nur sehr wenig wußten. Ausgepauert, gesund und glücklich erreichten wir nach 4 Tagen unser Endziel, wo uns die Jüngsten unserer Einrichtung mit einem Zieleinlauf überraschten. Noch nicht richtig angekommen, sagten die Kinder: Wir sind beim nächsten Mal wieder dabei.

Die Kosten für die ganze Tour betrug pro Kind 35.00 DM.

Auf diesem Wege möchten wir uns noch einmal bei der Kita Rietz, den Hort in Niemegek und der Kita in Marzahna für die herzliche Aufnahme und das Vertrauen bedanken und wünschen uns für weitere ähnliche Unternehmungen offene Einrichtungen.

Wir stehen zu nähere Erläuterungen gern bereit.

**S. Höhne**

**Kita „Kinderland“**

**Zingestr. 30**

**14913 Peschüle**

**Tel. 033748/15648**

# Aus dem Tagebuch der integrierten Waldkindertagesstätte

## Natur- und Umwelt-Kindertagesstätte „Butzemannhaus“ in Guben mit eigenständigem Konzept

Seit März 1992 sind wir eine Natur- und Umwelt-Kindertagesstätte. Grundlage unserer Arbeit ist eine von uns entwickelte Konzeption, die viele Aspekte der Sinneserziehung enthält.

Wir wollen das Streben der Kinder nach weitgehend selbstständigem Handeln unterstützen und Gelegenheiten aufspüren, bei denen sie sich messen können. Wir wollen sie neugierig machen, sie anleiten, begleiten, ihnen helfen, dass sie das, was sie wollen auch können. Sinnlichkeit, genaue Beobachtung und Kreativität sollen bewusst eingesetzt werden, damit die Kinder ein differenziertes Verständnis für ihre Umwelt entwickeln.

Mit Aufmerksamkeit verfolgen wir neue und interessante Entwicklungen für unsere Kinder. Wir werten Literatur und Fachzeitschriften aus, verfolgen die Berichterstattung zu diesem Themen in den Medien.

Im Januar 1998 wurde die erste Dienstberatung des Jahres zu einer Ideenbörse, wo alles zusammengetragen wurde, was verwirklicht werden könnte. Ich unterbreitete die Idee eines integrierten Waldkindergartens und mein Team war begeistert.

Nach dieser Ideenbörse wurden Artikel studiert. Ein erstes Gespräch erfolgte mit dem Revierförster und der Praxisberaterin. Wir fanden offene Ohren und das Angebot zur Mitarbeit, Hilfe und Begleitung.

Es folgten eine Teambesprechung und ein Elternabend, u.a. zur Vorstellung unserer Idee untermauert durch ein Video – unge-

bremste Begeisterung bei den anwesenden Eltern, Bedenken wegen der Kleidung, Wegbewältigung und Aussagen wie: Schade, dass unsere Kinder bald in die Schule gehen, warum hattet ihr nicht eher diese Idee.

Es folgten die Erarbeitung der erweiterten Konzeption, Diskussion im Team, Gespräch mit dem Förster, Überarbeitung, Fertigstellung, Vorstellen des Konzeptes beim Träger, Beratung im Kita-Ausschuss, Wandzeitung mit Konzeption und unserer ersten Vorstellung:

*Jede Gruppe geht in jeder Jahreszeit eine Woche in den Wald,*

*Abmarsch aus der Kita 8.00 Uhr – Rückkehr 10.45 Uhr*

Im März war es soweit. Alle inhaltlichen und organisatorischen Fragen waren geklärt und 12 Kinder (Alter 2–6 Jahre), 2 Erzieher und die Leiterin begaben sich in „unseren“ Wald.

Unser Wald ist gekennzeichnet durch viel Baumbestand, Kletterbäume, Rutschberg, Quelle und Weiden in der Nähe und den höchsten Berg (Kahle Glatze 103 m) der Gubener Umgebung. Er ist schnell zu erreichen und es gibt ungeheuer viel zu entdecken.

Jeder Tag wurde im Tagebuch festgehalten und nach den 3 Wochen war Kindern, Eltern und Erziehern klar, wir wollten nicht bis zum Sommer warten, wir bildeten eine Waldwan-

dergruppe, die täglich in den Wald geht. Die Kinder entscheiden selbst, ob sie mitwandern.

Wir merkten bald, dass sich dieser Prozess problematisch gestaltete und täglich zuviel organisatorischen Aufwand erforderte. Erschwert wurde das Projekt durch Personalwechsel und die Übernahme der Kinder und des Personals einer zur Schließung vorgesehenen Einrichtung. Es war fast wie ein Neuanfang. Inzwischen hatten wir eine ABM-Stelle für unser Projekt beantragt und erhielten ab 1. Juli 1998 eine „Waldfrau“. Wir haben uns jetzt für eine neue Variante entschieden. Jede Gruppe geht pro Monat eine Woche in den Wald. Nur an ein bis zwei Tagen gehen alle Kinder der Gruppe mit. An den anderen Tagen trennen sich die 2-Jährigen von den „Großen“, damit wir den Interessen jeder Altersgruppe gerecht werden.

Unsere Erfahrungen brachten wir in die Ausstellung der Brandenburger Kitas „Gebt den Kindern eine Stimme“ ein. Aus Guben beteiligten sich fünf Kitas an der Ausstellung:

Kita „Sonnenschein“ mit dem Projekt „Kinder brauchen Musik und Tanz“,

Hort der Friedensschule mit dem Projekt „Anderssein – Bereicherung für alle“,

„Spatzennest“ mit dem Projekt „Mein Wort zählt – offene Hortarbeit“,

als Hort der Grundschule 2 die Kita „Spielkiste“ mit dem Projekt „Hundeklo“,

und wir aus der Kita „Butzemann“ mit dem Projekt „Waldgeflüster“.

In den regelmäßigen Zusammenkünften der an der Ausstellung Beteiligten wurde gesucht, gefunden, beraten, verworfen, begutachtet, kritisiert, gelobt, geholfen. Diese Zeit der Gemeinsamkeit war für uns anregend, und wir kamen zu der Einsicht:

„Gebt den Kindern eine Stimme, denn sie haben uns etwas zu sagen!“

**Inge Strauß**  
**Leiterin der Kita „Butzemannhaus“**  
**Heinrich-Mann-Str. 23a**  
**03172 Guben**

# Verordnung über die Angemessenheit der Betriebskosten in Kindertagesstätten und das Antrags- und Zahlungsverfahren

(Kindertagesstätten-Betriebskostenverordnung – KitaBKV)

vom 3. Dezember 1998

Auf Grund des § 23 Abs. 1 Nr. 1 Buchstabe b und d und Nr. 2 des Kindertagesstättengesetzes vom 10. Juni 1992 (GVBl. I S. 178), zuletzt geändert durch Gesetz vom 17. Dezember 1996 (GVBl. 1996 I S. 358), verordnet die Ministerin für Bildung, Jugend und Sport mit Zustimmung der Ministerin der Finanzen und des Ministers des Innern:

## § 1 Betriebskosten

Betriebskosten nach § 15 Abs. 1 des Kindertagesstättengesetzes (Kita-Gesetz) sind angemessen, wenn sie den Auftrag der Kindertagesstätten nach § 3 des Kita-Gesetzes fördern und den Grundsätzen einer wirtschaftlichen und sparsamen Verwaltung nicht widersprechen.

## § 2 Personalkosten

(1) Personalkosten nach § 15 Abs. 2 des Kita-Gesetzes sind die Aufwendungen des Trägers der Einrichtung für die Vergütung des Personals nach den Bestimmungen des Tarifvertrags zur Anpassung des Tarifrechts – Manteltarifliche Vorschriften – (BAT-O)

oder vergleichbarer Vergütungsregelungen einschließlich des gesetzlichen Arbeitgeberanteils zur Sozialversicherung.

(2) Personalkosten nach Absatz 1 sind die Grundvergütung und der Ortszuschlag sowie die tariflichen Zulagen, Zuwendungen und Zuschläge aufgrund des Tarifvertrags zur Anpassung des Tarifrechts – Manteltarifliche Vorschriften – (BAT-O) einschließlich der diesen ergänzenden Tarifverträge oder einer anderen Vergütungsregelung sowie Arbeitgeberbeiträge zur Sozialversicherung und zur betrieblichen Altersversorgung. Sind Leistungen nach Satz 1 aufgrund eines Gesetzes oder Tarifvertrags bei Abwesenheit des Arbeitnehmers fortzuzahlen, gehören sie ebenfalls zu den Personalkosten.

## § 3 Sachkosten

(1) Sachkosten im Sinne des § 15 Abs. 1 des Kita-Gesetzes sind Bewirtschaftungs-, Erhaltungskosten und sonstige Kosten.

(2) Bewirtschaftungs- und Erhaltungskosten im Sinne von § 16 Abs. 3 Satz 1 Kita-Gesetz sind:

a) Miete oder Pacht für das Grundstück und Gebäude oder den als Kindertagesstätte

genutzten Teil des Grundstücks und Gebäudes

- b) Heizungskosten
- c) Gebäude- und Sachversicherungen
- d) Wasser, Energie und öffentliche Abgaben
- e) Erhaltungsaufwand.

(3) Miete oder Pacht im Sinne von Absatz 2 Buchstabe a) sind bis zur Höhe der ortsüblichen Kaltmiete zu berücksichtigen, wenn ein freier Träger die Kindertagesstätte anmietet. Kosten nach Absatz 2 Buchstaben c) bis e) werden nicht berücksichtigt, soweit sie in der Kaltmiete enthalten sind. Wenn ein freier Träger das Gebäude selbst zur Verfügung stellt, weil die Gemeinde kein geeignetes Grundstück und Gebäude anbieten kann oder dem Träger die Nutzung des angebotenen Grundstücks und Gebäudes nicht zuzumuten ist, insbesondere

- weil der Träger sein Gebäude schon vorher als Kita genutzt hat,
  - weil das Gebäude des Trägers für diesen Zweck besser geeignet ist,
- so zahlt die Gemeinde an den freien Träger entsprechend Satz 1 die ortsübliche Kaltmiete. Satz 2 gilt entsprechend.

(4) Erhaltungsaufwand im Sinne von Absatz 2 Buchstabe e) sind die Aufwendungen, die das Grundstück einschließlich des Gebäudes in ordnungsgemäßem Zustand erhalten sollen, die Wesensart des Grundstückes nicht verändern und regelmäßig in ungefähr gleicher Höhe wiederkehren. Zum Erhaltungsaufwand gehören insbesondere die Aufwendungen für die laufende Instandhaltung des Gebäudes sowie des Grundstückes, soweit sie über die Gartenpflege hinausgehen.

(5) Sonstige Kosten sind:

- Aufwendungen für pädagogische Arbeit einschließlich Spiel- und Beschäftigungsmaterial, Elternarbeit

- Schönheitsreparaturen und Wartung der technischen Anlage
- Gartenpflege
- Kosten für die Verpflegung
- Reinigung einschließlich Wäschereini-gung und Sanitärbedarf
- Ersatz und Ergänzung von Einrichtungs-gegenständen
- notwendige Versicherungen, die nicht unter § 3 Abs. 2 Buchstabe c) fallen
- Beiträge an Organisationen und Ver-bände
- die zur Führung der Kindertagesstätte sonstigen notwendigen Verwaltungskosten des Trägers.

#### § 4

##### **Ermittlung der tatsächlichen Betriebskosten**

Die zuständige oberste Landesbehörde oder von ihr Beauftragte ermitteln in regelmäßigen Abständen die tatsächlichen Betriebskosten und deren Finanzierung in den Kindertagesstätten anhand einer Stichprobe. Die Träger von Kindertagesstätten sind verpflichtet, die hierfür erforderlichen Angaben zu machen und auf Anforderung zu belegen.

#### § 5

##### **Zuschüsse des örtlichen Trägers der öffentlichen Jugendhilfe an die Träger der Einrichtungen gemäß § 16 Abs. 2 des Kita-Gesetzes**

(1) Soweit andere Vereinbarungen zwischen dem örtlichem Träger der öffentlichen Jugendhilfe und dem Träger der Einrichtung nach § 21 Abs. 3 des Kita-Gesetzes getroffen werden, kommen die Absätze 2 bis 6 hinsichtlich der Festsetzung des Zuschusses am jeweils gültigen Stichtag, des Adressaten der Anträge und der Zuständigkeit für die Förderung nicht zur Anwendung.

(2) Anträge auf Gewährung der Zuschüsse sind jährlich mit der Meldung der Platzzahlen für das erste Quartal beim zuständigen örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe zu stellen. Die Meldungen der vertraglich belegten Plätze zur Berechnung der Zuschüsse sind bis spätestens 15. Dezember für das erste Quartal des Folgejahres, 15. März für das zweite Quartal, 15. Juni für das dritte Quartal und 15. September für das vierte Quartal des jeweiligen Jahres, für das der Zuschuss beantragt wird, beim zuständigen örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe einzureichen. Verspätet gemeldete Platzzahlen können grundsätzlich nur berücksichtigt werden, wenn dem Träger Wiedereinsetzung in den vorigen Stand zu gewähren ist.

(3) Die Zuschüsse werden jeweils für das notwendige pädagogische Personal nach Maßgabe von § 2 und § 3 der Kita-Personalverordnung auf der Grundlage der Zahl der vertraglich belegten Plätze in den Einrichtungen sowie der Anzahl der nach § 5 der Kita-Personalverordnung notwendigen Leitungskräfte gewährt. Als Stichtage für die Ermittlung der Zuschüsse gelten der 1. Dezember für das erste Quartal des Folgejahres, der 1. März für das zweite Quartal, der 1. Juni für das dritte Quartal und der 1. September für das vierte Quartal des jeweiligen Jahres, für das der Zuschuss beantragt wird. Bei Unterschreitung des notwendigen pädagogischen Personals werden die Zuschüsse nur für das im Jahresmittel gemäß § 2 Abs. 3 KitaPersV tatsächlich beschäftigte pädagogische Personal gewährt.

(4) Die Höhe der Zuschüsse wird vom örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe festgesetzt.

(5) Für neue Einrichtungen oder für Einrichtungen, deren Platzzahl erhöht wird, sind die Zuschüsse einmalig, abweichend von Absatz 3, auf der Grundlage der am ersten Tag des Zahlungsquartals vertraglich belegten Plätze zu ermitteln. Ein Vorschuss kann gewährt werden, wenn der Träger aus eigenen Mitteln die Aufnahme oder die Erweiterung des Betriebes nicht gewährleisten kann.

(6) Die Zuschüsse sind unverzüglich nach Antragseingang, spätestens aber bis zum Ende des ersten Monats des jeweiligen Quartals an die Träger der Einrichtungen zu bewilligen und zu überweisen.

## § 6

### **Zuschüsse der Gemeinden an die Träger der Einrichtungen gemäß § 16 Abs. 3 des Kita-Gesetzes**

Regelungen über das Zahlungsverfahren der Zuschüsse sind zwischen der Gemeinde oder dem Gemeindeverband und dem Träger der Einrichtung zu vereinbaren.

## § 7

### **Zuschüsse des Landes gemäß § 16 Abs. 6 des Kita-Gesetzes**

(1) Anträge auf Zuschüsse sind jährlich mit der Meldung für das erste Quartal an das Landesjugendamt zu stellen. Die Meldungen der vertraglich belegten Plätze zur Berechnung der Zuschüsse sind bis spätestens 31. Januar für das erste Quartal, 30. April für das zweite Quartal, 31. Juli für das dritte Quartal und 31. Oktober für das vierte Quartal des jeweiligen Jahres, für das der Zuschuss beantragt wird, an das Landesjugendamt zu stellen. Die oberste Landesbehörde kann Vordrucke für die Anträge

und Meldungen für verbindlich erklären. Nachmeldungen, die einen höheren Anspruch begründen, können grundsätzlich nur berücksichtigt werden, wenn dem Antragsteller Wiedereinsetzung in den vorigen Stand zu gewähren ist.

(2) Die Zuschüsse werden jeweils für das notwendige pädagogische Personal nach Maßgabe von § 2 und § 3 der Kita-Personalverordnung gewährt. Die Ermittlung erfolgt auf der Grundlage der Zahl der vertraglich belegten Plätze in den Einrichtungen sowie der in der Verordnung gemäß § 23 Abs. 1 Nr. 2 des Kita-Gesetzes geregelten Landeszuschüsse. Für die Ermittlung der Zuschüsse sind die in § 5 Abs. 3 Satz 2 genannten Stichtage maßgebend; § 5 Abs. 3 Satz 3 gilt entsprechend.

(3) Die Zuschüsse sind unverzüglich nach Antragseingang, spätestens aber bis zum Ende des zweiten Monats des jeweiligen Quartals an die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe zu bewilligen und zu überweisen.

## § 8

### **Nachweis der Anspruchsberechtigung und Verwendung der Landeszuschüsse**

Die Anspruchsberechtigung der örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe auf die Landeszuschüsse wird durch die stichprobenartige Überprüfung der Träger von Einrichtungen im Umfang von zehn vom Hundert der gemeldeten Plätze jährlich nachgewiesen. Der örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe bestätigt seine Prüfung dem Landesjugendamt mit der Platzmeldung zum vierten Quartal nach § 7. Die Träger von Kindertagesstätten sind verpflichtet, die hierfür erforderlichen Angaben zu machen und auf Anforderung zu belegen. Ergeben

sich aufgrund dieser Überprüfung zu Unrecht erbrachte Leistungen nach § 5 und § 7 dieser Verordnung, so können diese mit der Zahlung für das vierte Quartal aufgerechnet werden. Der Leistungsträger kann für die zuviel geleisteten Zuschüsse Zinsen fordern. Die zuständige oberste Landesbehörde kann den Nachweis der Anspruchsberechtigung für die Landeszuschüsse verlangen, wenn die stichprobenartige Prüfung zur Feststellung von erheblichen Mängeln hinsichtlich der Anspruchsberechtigung führt. Das Prüfungsrecht des Landesrechnungshofes Brandenburg bleibt unberührt.

## § 9

### **Inkrafttreten**

Diese Verordnung tritt mit Wirkung vom 1. Januar 1999 in Kraft. Gleichzeitig tritt die Verordnung über die Angemessenheit der Betriebskosten in Kindertagesstätten und das Antrags- und Zahlungsverfahren (Kindertagesstätten-Betriebskostenverordnung) vom 22. Januar 1997 (GVBl. II S. 46) außer Kraft.

Potsdam, den 3. Dezember 1998

Die Ministerin für Bildung, Jugend und Sport

Angelika Peter





## Aufhebung der VVKita-Räume

Mit Schreiben vom 26.03.1999 informierte die Leiterin des Landesjugendamtes die Jugendämter der Kreise und kreisfreien Städte des Landes Brandenburg, die LIGA der freien Wohlfahrtspflege und die Kommunalen Spitzenverbände über die beabsichtigte Aufhebung der Verwaltungsvorschrift Kita-Räume. In diesem Schreiben heißt es:

„... Nach Mitteilung des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport wird die Verwaltungsvorschrift für Kita-Räume (VVKita-Räume) voraussichtlich zum 01.04.1999 aufgehoben.

Unabhängig davon ist aber auch weiterhin für den Betrieb einer Einrichtung eine Erlaubnis gem. § 45 SGB VIII nötig und die Erlaubnis zu versagen, wenn das Kindeswohl nicht gewährleistet ist.

Diese Prüfung wird weiterhin das Landesjugendamt durchführen.

Im Rahmen dieser Prüfung wird das Landesjugendamt die pädagogischen Anforderungen an den Betrieb von Kindertageseinrichtungen zu beachten haben.

Es kann bereits jetzt mitgeteilt werden, dass einige Kritikpunkte, welche insbesondere seitens der Kommunen gegenüber der VVKita-Räume hervorgebracht wurden, Berücksichtigung finden werden.

So werden etwa Vorschriften über Anordnung und Beschaffenheit baulicher Anlagen, technische Details sanitärer Ausstattungsgegenstände, Baumaterialien, Abstellräume, Küchen, Schallabsorption, Sonnenschutzvorrichtungen und Bepflanzung des Freibereiches vom Landesjugendamt nicht geregelt werden.

Die entscheidungserheblichen Gesichtspunkte für die pädagogischen Anforderungen an Kindertageseinrichtungen werden wie bisher in den Beratungsgesprächen durch die MitarbeiterInnen meines Amtes übermittelt und erläutert.“



**Die VVKita-Räume wurde mit Wirkung vom 9. April 1999 aufgehoben (Abl.-MBS S.165).**

*Das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport schreibt auf der Grundlage des § 82 SGB VIII – Kinder- und Jugendhilfe – und des § 44 der Landeshaushaltsordnung (LHO) sowie der dazu erlassenen Verwaltungsvorschriften (VV/VVG) und vorbehaltlich zur Verfügung stehender Haushaltsmittel folgendes Modellprojekt aus:*

## Modellprojekt: Qualität trotz Kostendruck

**Konzepte des Betriebs und der Nutzung von Kindertagesstätten angesichts knapper Finanzmittel, sich ändernder Arbeitszeiten von Eltern und sich differenzierender Betreuungszeiten.**

### **Ausgangslage:**

Die bislang weitgehend einheitlich gestaltete Kindertagesbetreuung befindet sich im Umbruch. Die Gründe hierfür liegen vorrangig in den veränderten Rahmenbedingungen; aber auch die Arbeitsweisen, Konzeptionen und das Selbstverständnis hinsichtlich der pädagogischen und sozialen Aufgaben in den Einrichtungen selbst haben sich gewandelt. Es gilt zu untersuchen, wie angesichts des Kostendrucks Konzepte des Betriebs und der Nutzung von Kindertageseinrichtungen weiterentwickelt werden können, die die Qualität der Kinderbetreuung nicht in Frage stellen, sondern stabilisieren oder sogar steigern können. Es muss versucht werden, die unterschiedlichen und bisher zumeist als widersprüchlich erlebten Aspekte in Balance zu bringen. Ausgangspunkt der Untersuchung ist die Hypothese, dass weder prinzipienlose Einsparungen und Reduzierungen noch die kompromisslose Verteidigung aller bestehenden Standards zur langfristigen Lösung der Probleme beitragen - dass beide Standpunkte für sich allein notwendige Entwicklungen der Kindertagesbetreuung zu einem modernen, den Anforderungen der Kinder, ihrer Eltern

und der Gesellschaft entsprechenden öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem behindern.

### **Rahmenbedingungen:**

Einige der in diesem Zusammenhang bedeutsamen Rahmenbedingungen stellen sich - kurz skizziert - wie folgt dar:

- Die Normalarbeitszeit ist in Veränderung begriffen; auch Eltern müssen sich den Anforderungen des Arbeitsmarktes anpassen und haben daher heute andere Erwartungen an die Betreuungszeiten der Kindertagesstätten. Durch Arbeitslosigkeit und veränderte Lebensgestaltung in Familien gibt es weiteren Druck auf die Veränderung der Betreuungszeiten der Kindertagesstätten: Die Betreuungszeiten der einzelnen Kinder werden durchschnittlich kürzer; sie verteilen sich aber innerhalb der Gesamtöffnungszeit der Einrichtung über einen großen und zukünftig eher größer werdenden Zeitraum. Die Kindertagesstätten haben daher innerhalb einer langen Gesamtöffnungszeit im einzelnen kürzere Betreuungszeiten zu organisieren.

- Es gibt im engeren Verflechtungsraum im Berliner Umland zunehmend Kapazitätsprobleme, die aus finanziellen Gründen, aber auch wegen der zeitlichen Dringlichkeit, nicht allein durch Neubau von Einrichtungen gelöst werden können.
- In der Peripherie Brandenburgs, insbesondere im dünnbesiedelten ländlichen Raum, stellen sich dagegen Probleme hinsichtlich der Erreichbarkeit von Kindertageseinrichtungen, und der Mangel an sozialen Begegnungsräumen wächst. Die Finanzlage erfordert hier die Suche nach Konzepten einer kombinierten Nutzung öffentlicher Einrichtungen für alle sozialen Belange des Gemeinwesens - und damit auch und gerade der Kinder- einrichtungen, die oftmals die letzten öffentlichen Einrichtungen in kleinen Dörfern sind. Die mit hohen Kosten für die Kommunen unterhaltenen Kitas können und dürfen sich diesen Anforderungen hinsichtlich der sozialen Infrastruktur nicht verschließen, sondern müssen sich auch im eigenen pädagogischen Interesse in das Wohnumfeld öffnen.

#### **Dimensionen für Lösungsansätze:**

Diese Rahmenbedingungen werfen Probleme für die **organisatorische Gestaltung** des Betriebes auf. Die bisherige Einrichtung fester Gruppen, mit Früh- und Spätdiensten für die wenigen Kinder, die von dem Normalangebot abweichende Betreuungszeiten benötigen, muss überdacht werden.

Wie können Kontinuität und Verlässlichkeit gewährleistet werden? Kann mit der bisherigen Personalbemessung, die ausschließlich durch die individuellen Betreuungszeiten bestimmt wird, der Betrieb abgesichert werden? Welche Formen der Personalorganisation sind alternativ möglich und zu entwickeln?

Bisher war der Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit auf die Vormittagsstunden konzentriert, und auch die traditionellen Organisationsformen westdeutscher Kindertagesbetreuung sehen den Halbtags-Vormittagskindergarten als das häufig einzige Regelangebot. In einigen westlichen Bundesländern entwickelte Notlösungen wie die zeitversetzte Betreuung von Vormittags- und Nachmittagsgruppen in denselben Räumen bedingen schwerwiegende Einschränkungen der pädagogischen Aufgabenerfüllung und können daher kein Vorbild für zu entwickelnde flexible Angebotsformen sein. Dies entbindet aber nicht davon, dem Bedürfnis und der Notwendigkeit zeitlich differenzierter und variabler Betreuungsangebote nachzugehen und Raum-, Organisations- und Betreuungskonzepte zu entwickeln, die die pädagogische Qualität nicht beeinträchtigen und gleichzeitig die vorhandenen Ressourcen effektiv nutzen.

Die Frage, welche Betreuungszeiten von einer Einrichtung angeboten werden können, kann gegebenenfalls sachgerechter im Verbund mit benachbarten Einrichtungen beantwortet werden. Sind Lösungen für innerhalb einer kleinen Einrichtung nicht mehr darstellbare zeitliche Betreuungswünsche durch Kombinationsangebot mit Tagespflege, durch gegenseitige Elternunterstützung, durch privatrechtlich organisierte Zusatzangebote zu erreichen?

Die **Konzepte der Raumnutzung** der Einrichtungen müssen neu bedacht werden, wenn unterschiedliche und über den Tag breit gestreute Betreuungszeiten von Kindern innerhalb einer langen Gesamtöffnungszeiten der Einrichtung organisiert werden müssen.

Können die Kapazitäten und Kompetenzen der Kindertagesstätten für andere Zwecke

des Gemeinwesens sinnvoll und kostensparend genutzt werden? Bedingen die organisatorischen Veränderungen andere Raumnutzungskonzepte? Kann mit der Entwicklung von kombinierten Nutzungskonzepten der Einrichtungen gleichzeitig die Effektivierung der bisherigen Raumnutzung und auch die Öffnung der Kita zum Wohnumfeld verbessert werden? Gibt es nachweisbare Synergieeffekte, und kann durch die Projektergebnisse auch eine Verbesserung der sozialen Infrastruktur und der pädagogischen Arbeit der Kitas erreicht werden?

Ebenso wie die Personalstandards sind die Raumnormative, die bisher der Erlaubniserteilung gemäß § 45 ff. SGB VIII zugrunde gelegt werden, einer kritischen Überprüfung dahingehend zuzuführen, inwieweit sie die erforderliche Qualität der Arbeit sicherstellen und ob sie hinreichend flexibel, bedarfsgerecht und erforderlich sind, um den sich verändernden Anforderungen zu genügen.

**Projektauftrag:**

Das Projekt zielt darauf, die aus den genannten Veränderungen gewachsenen Anforderungen zu untersuchen und unter kritischer Würdigung bisheriger Konzepte neue Antworten zu finden. Unter dem Gesichtspunkt der Sicherung der erforderlichen Qualität der Kindertagesbetreuung, für die die Kontinuität der Beziehungen und der „Raum für Kinder“ wesentliche Grundlagen darstellen, sollen flexible und bedarfsgerechte Konzepte entwickelt werden, mit denen der angespannten Finanzlage der Träger entsprochen wird.

Vom Projektträger wird erwartet, dass er neben den bisherigen Erfahrungen aus Modellprojekten des Landes und schon realisierten Konzepten auch die Erfahrungen aus anderen Bundesländern berücksichtigt.

Zu den Landesprojekten, die im Projektzusammenhang bedeutsam sind, zählen vor allem: „Ehrenamtliche und Nebenamtliche in der Kita“, „Kleinsteinrichtungen im ländlichen Raum“ sowie „Dienstplangestaltung und Jahresarbeitszeitmodelle“. Ergänzende Angebote sind z.B. in einigen Konsultationskitas in Brandenburg umgesetzt und erprobt. Raumnutzungs- und Baukonzepte lassen sich z.B. aus dem Bundeswettbewerb zum kostengünstigen, kinderfreundlichen Bauen „Tageseinrichtungen für Kinder 1994“ ablesen.

Vom Projektträger sollen in Zusammenarbeit mit interessierten Einrichtungsträgern unterschiedliche Nutzungskonzepte entwickelt und dokumentiert werden. Das Projekt muss in enger Abstimmung mit dem Landesjugendamt des Landes Brandenburg und dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport durchgeführt werden.

Die Auswirkungen auf die Qualität sollen extern evaluiert werden. Hierzu wird die Bereitschaft und das Interesse zur Zusammenarbeit erwartet.

**Zeitlicher Rahmen und Durchführung des Projekts:**

Das Gesamtprojekt gliedert sich voraussichtlich in zwei Phasen: eine **Konzeptphase** bis Ende 1999 und eine **Durchführungsphase** im Jahr 2000. Möglicherweise kann das Projekt bis 2001 verlängert werden.

Die Ausschreibung richtet sich sowohl an mögliche **Projektträger**, als auch an interessierte **Träger von Kindertagesstätten**. Die Einrichtungsträger werden gebeten, ihre Problemlagen, Erwartungen und Vorerfahrungen darzustellen.

Unter Berücksichtigung der Bewerbungsunterlagen der Einrichtungsträger erstellt der

Projektträger ein Handlungskonzept für die Durchführungsphase. In Abstimmung mit dem Auftraggeber werden die Dimensionen, in denen Lösungsansätze erprobt werden, die Projektziele und die zu beteiligenden Einrichtungen festgelegt. Dann erst werden auch der zeitliche, personelle und finanzielle Umfang der zweiten Projektphase festgelegt.

Die Evaluation der Auswirkungen der erprobten Nutzungskonzepte erfolgt unter Verwendung ausgewählter Dimensionen der KES (Kindergarteneinschätzskala).

Es ist eine beständige enge Abstimmung des Projektträgers mit dem MBSJ vorgesehen. Das MBSJ sichert hierbei die Einbeziehung des Landesjugendamtes – insbesondere aufgrund der Wechselwirkung des Projekt mit den Standards der Erlaubniserteilung. Es ist daran gedacht, zur Diskussion von Zwischenergebnissen relevante Akteure und Interessierte wie den Landesjugendhilfeausschuss, die kommunalen Spitzenverbände und die Liga der Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege sowie die unmittelbar betroffenen und weitere interessierte Jugendämter einzuladen.

### **Bewerbungen:**

Bewerben können sich Projektträger mit einer Konzeptdarstellung bis zum 31.7.1999. Bewerbungen sind zu richten an das Ref. 52 MBSJ. Beizufügen sind eine kurze Projektskizze, ein grober Kostenplan sowie eine Aufstellung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die der Projektträger mit der Durchführung des Projektes beauftragen will.

Der genaue Umfang des Projektes (Anzahl der beteiligten Einrichtungen) wird sich aus den Bewerbungen der Einrichtungsträger ergeben. Aus diesem Grunde wird gebeten, den Kostenplan für zehn, zwanzig und dreißig beteiligte Einrichtungen sowie getrennt nach Haushaltsjahren vorzulegen.

Bewerbungen von **Einrichtungsträgern** sind mit einer kurzen Darstellung der konkreten Problemlage, der Erwartungen an das Projekt und gegebenenfalls bisher erprobter Lösungswege bis zum 31.8.1999 einzureichen.

Bewerbungen sind zu richten an: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Referat 52, Postfach 900 161, 14437 Potsdam.

# Kitas im Land Brandenburg – Übersicht

Stichtag:	31.12.1992	31.12.1993	31.12.1994	31.12.1995	31.12.1996	31.12.1997
Zahl der Einwohner	2.542.651	2.537.661	2.536.747	2.542.042	2.554.441	2.573.291
davon in kreisfr. Städten	530.610	440.441	433.965	426.634	419.862	410.665
davon in Landkreisen	2.012.041	2.097.220	2.102.782	2.115.408	2.134.579	2.162.626

Stichtag:	Feb 92	Feb 93	Feb 94	Feb 95	Feb 96	Mär 97	Mär 98
Zahl der Einrichtungen* gesamt	4.286		2.571	2.370	2.184	2.061	1.991
davon freie Träger			327	356	358	355	369
davon Krippen			26	17	16	15	15
davon Kigas	3.403		234	139	78	46	26
davon Horte	883		585	574	542	518	488
davon kombinierte u. gemischte E.			1.726	1.640	1.548	1.482	1.462

\* Datenerhebung: ab 1994 jeweils September

Zahl der gemeld. Kinder in Kitas**	252.233	222.894	214.439	194.706	176.882	162.595	149.548
davon im Krippen-Alter	46.736	25.088	19.586	16.904	16.988	18.094	20.705
davon im Kiga-Alter	121.380	101.382	98.754	81.764	65.094	55.674	48.180
davon im Hort-Alter	84.117	96.424	96.100	96.038	94.801	88.827	80.663

\*\* 1993: Stichtag September, ab 1994 Jahresdurchschnitt

Zahl der Erzieherinnen (Stellen) in Kitas	25.988	17.772	16.619	14.753	13.312	12.002	10.966
davon im Krippenbereich	Kri & Kiga	4.181	3.264	2.817	2.831	2.794	2.958
davon im Kiga-Bereich		21.217	8.229	6.814	5.425	4.471	3.706
davon im Hortbereich		4.771	5.125	5.122	5.056	4.737	4.302

(ab 1993 errechnet aus Platzzahlen x Pers.schlüssel)

Stichtag:	Feb 92	Feb 93	Feb 94	Feb 95	Feb 96	Mär 97	Mär 98
-----------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------

<b>Versorgungsgrad</b>							
für 0–3jähr. Kinder	61,60 %	51,59 %	46,87 %	43,25 %	42,08 %	41,64 %	43,82 %
für 3jähr.-Einschulung (3,75 Jg.)	89,30 %	98,52 %	96,62 %	96,04 %	95,84 %	93,68 %	92,42 %
für Schulkinder	37,80 %	43,45 %	43,47 %	43,93 %	44,06 %	42,67 %	41,48 %

<b>Landeszuschüsse pro Platz/Monat (DM)</b>	ab 7/92	ab 1/93	ab 7/93	ab 7/94	ab 10/94	ab 1/95	ab 5/95	ab 10/95	ab 1/97	ab 7/97	ab 1/98
für 0–3jähr. Kinder (1 Erz./6 Kd.)***	295,-	315,-	338,-	358,-	366,-	369,-	380,-	389,-	401,-	347,-	348,-
für 3jähr.-Einschulung (1 Erz./12 Kd.)**	148,-	157,-	169,-	179,-	183,-	184,-	190,-	195,-	201,-	187,-	188,-
für Schulkinder (0,8 Erz./15 Kd.)	151,-	161,-	173,-	172,-	176,-	118,-	122,-	125,-	128,-	130,-	130,-

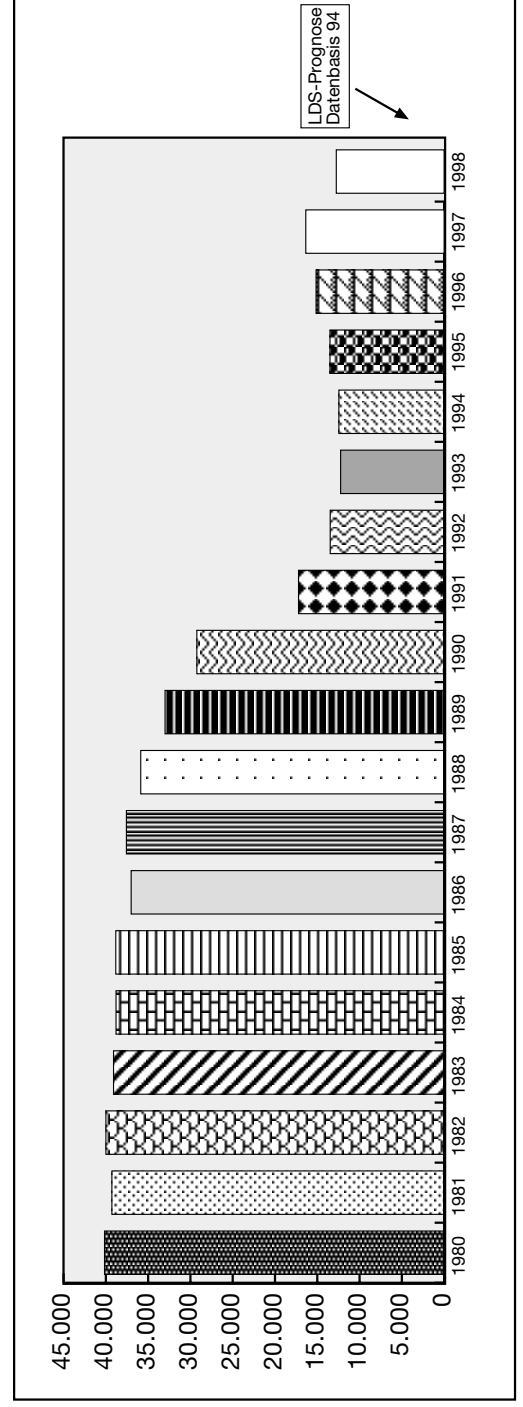
\*\*\* ab 7/97 neue Personalschlüssel in Krippe von 1 Erz./7 Kd. und in Kiga von 1 Erz./13 Kd.

Landeszuschüsse in DM (insgesamt im Jahr)	516,3 Mio	527,1 Mio	472,9 Mio	403 Mio	374,5 Mio	348,3 Mio	321,0 Mio
für Krippen- und Kiga-Plätze	380,8 Mio	344,6 Mio	273,3 Mio	263 Mio	232,0 Mio	211,9 Mio	195,2 Mio
für Hort-Plätze	135,5 Mio	182,5 Mio	199,6 Mio	140 Mio	142,5 Mio	136,4 Mio	125,8 Mio

## Geburten im Land Brandenburg

1980	40.154	1990	29.238
1981	39.283	1991	17.215
1982	39.990	1992	13.469
1983	39.089	1993	12.238
1984	38.794	1994	12.443
1985	38.824	1995	13.494
1986	37.005	1996	15.140
1987	37.567	1997	16.370
1988	35.872	1998	12.830
1989	32.997		

(LDS-Prognose 94)



## 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
- 1/99 – Wege der Entwicklung

**Bitte bestellen Sie schriftlich beim  
Ministerium für Bildung, Jugend  
und Sport; Referat für Presse- und  
Öffentlichkeitsarbeit,  
Steinstraße 104–106, Haus 9 a,  
14480 Potsdam, oder  
Telefax 0331/866/3513.**