



Beate Andres · Hans-Joachim Laewen
Ludger Pesch (Hrsg.)

Elementare Bildung

Handlungskonzept und Instrumente

Band 2


LAND
BRANDENBURG
Ministerium für Bildung,
Jugend und Sport

verlag das netz

Beate Andres, Hans-Joachim Laewen
Ludger Pesch (Hrsg.)

Elementare Bildung Handlungskonzept und Instrumente

Band 2

Diese Veröffentlichung entstand in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg.

Den Kindertageseinrichtungen im Land Brandenburg wird ein Exemplar jedes Bandes durch eine Förderung des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport kostenlos zur Verfügung gestellt.

Bitte richten Sie Ihre Wünsche, Kritiken und Fragen an:

Herausgeber: Ludger Pesch

verlag das netz GbR

Wilhelm-Kuhr-Str. 64

13187 Berlin

Telefax: 030.48 15 686

Internet: www.verlagdasnetz.de

oder an:

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg

Referat 42

Postfach 900 161

14437 Potsdam

Telefax: 0331.8 663 907

Internet: www.mbjs.brandenburg.de

ISBN 3-937785-32-9

Beate Andres, Hans-Joachim Laewen

Ludger Pesch (Hrsg.): Elementare Bildung. Handlungskonzept und Instrumente. Band 2

ISBN 3-937785-31-0

Set:

Ludger Pesch (Hrsg.): Elementare Bildung. Grundsätze und Praxis. Band 1

Beate Andres, Hans-Joachim Laewen

Ludger Pesch (Hrsg.): Elementare Bildung. Handlungskonzept und Instrumente. Band 2

Alle Rechte vorbehalten

© 2005 verlag das netz, Weimar · Berlin

Das Werk und alle seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages nicht zulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Gestaltung: Jens Klennert, Tania Miguez

Druck und Bindung: COLOR-DRUCK ZWICKAU GmbH & Co. KG

Titelbild: Christian Boldt, 9 Jahre: »Drei im All«, Klax gGmbH, Berlin

Fotos: Torsten Krey-Gerve

Printed in Germany

Inhalt

Konzeptioneller Rahmen: Einleitung und Klärung der Begriffe

Einleitung	1-5
Zur fachpolitischen Verortung und Klärung von Begriffen	6-14
• Grundbegriffe der infans – Pädagogik	11-14
Zum Vorgehen – eine Übersicht	15-19

Pädagogischer Rahmen: Handlungsschritte und Verfahrensweisen

Modul 1

Erziehungsziele und Handlungsziele formulieren und reflektieren	1-12
• Verfahrensschema zum Formulieren von Zielen	12

Modul 2

Kindverhalten beobachten und fachlich reflektieren	13-38.7
• Die Beobachtungsinstrumente im Überblick	18
• Übersicht zur Gliederung des Instrumentes »Themen der Kinder«	21
• Bildungsbereiche und Zugangsformen	33
• Bevorzugte Tätigkeiten und Interessen	35
• Bildungsgeschichten aus der Familie	36
• Soziogramm	36
• Freunde und Beziehungen	38
• Ergänzende Kurznotizen	38
• Kommentierte Fotos und Werke der Kinder	38.1
• Das individuelle Curriculum	38.1
• Grundlagen des individuellen Curriculums –	38.2-38.7
1. Bildungsdokumentation	
2. Erziehungsziele	

Modul 3

Themen zumuten und beantworten	39-48
• Themen des Kindes wahrnehmen und verstehen	40-46
• Handlungsbilder und Bildungshandeln	45
• Themen der Erwachsenen dem Kind zumuten	46-47
• Gestaltung der Umwelt	47
• Gestaltung der Interaktion und von Situationen	47-48

Modul 4

Bildungsprozesse dokumentieren	
1. im Portfolio dokumentieren	49-53
2. für Eltern und Besucher der Kita dokumentieren	55-58

Organisatorischer Rahmen: Strukturelle Grundlagen und Qualitätsmanagement

Modul 5

Ressourcen nutzen und entwickeln	1-30
Einführung	1
• Leitfaden zur Umstellung der pädagogischen Arbeit auf das infans-Konzept	2-5
• Das Zeitmanagement	5-7
• Kooperation im Team	7-8
• Qualifizierung des Personals	9-10
• Erreichtes prüfen – Qualitätsmessung und Qualitätsentwicklung	10-16
• Äußere Rahmenbedingungen	16-19
• Vernetzung der Kindertagsstätte und Kooperation im Gemeinwesen	19-22
• Exkurs: Die Rolle der Leitung	23-30

Instrumente

	1-24
Bildungsbereiche Zugangsformen	
• Erläuterungen unter M 2/Seite 33	1-3
Bildungsthemen der Kinder	
• Erläuterungen unter M 2/Seite 20 – 33	4-9
Bevorzugte Tätigkeiten/Interessen	
• Erläuterungen unter M 2/Seite 35	10
Soziographische Beobachtung	
• Erläuterung unter M 2/Seite 36	11
Freunde und Beziehungen zu anderen Kindern	
• Erläuterungen unter M2/Seite 38	12
Bildungsgeschichten aus der Familie	
• Erläuterungen unter M 2/Seite 36	13
Individuelles Curriculum	
• Erläuterungen unter M2/Seite 38-3	14

Erreichtes prüfen – Qualitätsmessung/-entwicklung	
• Erläuterungen unter M5/Seite 3 + 12	15-20
Individuelle Analyse der Erzieherinnen-Arbeitszeit	
• Erläuterungen unter M5/Seite 5	21
Tatsächliche Anwesenheit der Kinder	
• Erläuterungen unter M5/Seite 6	22
Kontrollbogen für die Beobachtungen	
• Erläuterungen unter M5/Seite 14	23
Auswertungsbogen	
• Erläuterungen unter M5/Seite 14	24

Bildungs- und Lerngeschichten

Einleitung	1
Vorwort	3
Bildungs- und Lerngeschichten	

Anhang

Adressen und Materialien

Adressen	
Konsultationseinrichtungen in Brandenburg	1
• Kitas, die das Handlungskonzept in der Einrichtung umsetzen und als Konsultationskita zur Verfügung stehen	
Projektkitas in Brandenburg	1-3
• Kitas, die am 10 Stufen – Projekt – Bildung teilgenommen haben	
Materialien	
Das 10 – Stufen – Projekt – Bildung	4-5
• Ein Überblick der 10 Module	
• Erläuterungen zur Einordnung dieses Erprobungsprojektes unter »Einleitung« Seite 2 – wie der Text entstanden ist	
Vier Felder des Allgemeinwissens	6
Literaturliste	

Diese Übersicht wurde erarbeitet im Rahmen der Landesfachgruppe »Praxisberatung«

Konzeptioneller Rahmen: Einleitung und Klärung der Begriffe

Einleitung

Die Kindertageseinrichtungen stehen vor sehr großen Herausforderungen, ihren Platz in einem Bildungssystem zu finden, das selbst unter hohen Reformdruck geraten ist und sich in einem zwar raschen, aber durch Ungleichzeitigkeiten in der Entwicklung geprägten Wandel befindet. Die Erwartungen an den Beitrag, den die Kindertageseinrichtungen in diesem Rahmen leisten sollen, sind außerordentlich, wie jeder in den Bildungs- und Erziehungsplänen nachlesen kann, die bundesweit ausgearbeitet werden oder bereits vorliegen. In dem Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 15. Mai 2004, die ebenso wie die Kultusministerkonferenz einen länderübergreifenden Rahmen für die Erneuerung der Pädagogik im Elementarbereich formuliert hat, heißt es dazu:

»Im Vordergrund der Bildungsbemühungen im Elementarbereich steht die Vermittlung grundlegender Kompetenzen und die Entwicklung und Stärkung persönlicher Ressourcen, die das Kind motivieren und darauf vorbereiten, künftige Lebens- und Lernaufgaben aufzugreifen und zu bewältigen, verantwortlich am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und ein Leben lang zu lernen.«¹

Damit ist ein hoher Anspruch an die Leistungen von Kindertageseinrichtungen formuliert, der durch die Bildungs- und Erziehungspläne der Länder konkretisiert wird. Für Brandenburg geschieht dies durch die »Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung in Brandenburg«.

Dieser – politisch gewollte – Wandel von einer Betreuungseinrichtung mit Bildungsauftrag hin zu einer

Bildungseinrichtung mit Betreuungsauftrag ist für das Fachpersonal der Kindertagesstätten, wenn er als Aufgabe denn wirklich ernst genommen wird und die erwarteten Leistungen auch erbracht werden sollen, ein Vorhaben mit höchsten Schwierigkeitsgraden, das ohne die leidenschaftlichste Zustimmung der Fachkräfte und die Ausschöpfung aller Ressourcen, die ein Team anzubieten in der Lage ist, kaum gelingen kann. Dass dies so ist, hat mehrere Gründe, die in eher geringerem Maß von den Leiterinnen und Erzieherinnen selbst zu vertreten sind. Es sind gerade ihr Engagement, ihre Lebens- und Berufserfahrung, ihre Lernfähigkeit und ihre Bereitschaft, sich auf weit reichende Selbstbildungsprozesse, auf tief greifende Umstrukturierungen ihrer Arbeit und auf intensive Kooperation mit allen Beteiligten einzulassen, die eine Voraussetzung dafür schaffen, dass die Neukonstruktion einer Frühpädagogik Wirklichkeit werden kann. Dazu gehört es auch, dass die Rollenvorstellungen in Bezug auf den Beruf der Erzieherin, auch und insbesondere, soweit sie in das Selbstbild der Fachkräfte Eingang gefunden haben, einer gründlichen Revision unterzogen werden.

Nicht von ungefähr haben, außer der BRD und Österreich, die anderen westeuropäischen Länder die Ausbildung von Erzieherinnen an die Universitäten und Fachhochschulen verlagert, sie versuchen damit, den zukünftigen Anforderungen an ihre Fachlichkeit gerecht zu werden. In der Bundesrepublik Deutschland hat dieses Umdenken gerade erst begonnen und wir werden auf absehbare Zeit andere Wege

¹ Zitiert aus MBS Brandenburg: Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. In: KitaDebatte 1/2004, S. 40. Anzumerken bleibt mit Blick auf die in diesem Zitat gewählte Formulierung, dass Kompetenzen, aus unserer Sicht, und seien sie noch so grundlegend, nicht vermittelt werden können. Es können allenfalls Bedingungen geschaffen werden, die eine Herausbildung solcher Kompetenzen durch das Kind wahrscheinlich machen. Dazu wird im von uns weiter unten im Text noch etwas zu sagen sein.

finden müssen, um Anschluss an die europäischen Entwicklungen finden und halten zu können. Unsere Erfahrungen mit Entwicklungsprojekten in diesem Bereich zeigen uns, dass in den Kindertageseinrichtungen ein sehr hohes Potenzial an Veränderungsbereitschaft und der Kompetenz, sich an Weiterentwicklungen der Frühpädagogik zu beteiligen, vorhanden ist und nach Entfaltung strebt. Die Besten in diesem Berufsfeld spüren, dass weit reichende Veränderungen an den Grundlagen ihres Berufs notwendig und möglich sind. Viele haben in eigener Initiative neue Ideen entwickelt und in eine veränderte Praxis umgesetzt, andere sind im Begriff, sich auf einen solchen Weg zu begeben. Zugleich sind, inspiriert durch wissenschaftliche Denkmodelle Handlungskonzepte entwickelt worden, in denen sich fortschrittliche Praxis mit dem Stand des Wissens verbindet. Die Hoffnung auf Innovation in der Frühpädagogik und Weiterentwicklung zukunftsfähiger Ansätze ruht auf einer gelingenden Kooperation beider Seiten.

Für wen dieser Text gedacht ist

Wir schreiben diesen Text für Erzieherinnen und Lehrerinnen von Kindertageseinrichtungen, die sich selbst als Pädagoginnen verstehen, als Menschen mit einem besonderen Beruf. Sie sehen ihre Aufgabe darin, die frühen Bildungsprozesse der Kinder zu ermöglichen, zu unterstützen und herauszufordern. Sie wollen dazu beitragen, dass die Kinder in diesen Prozessen alle Talente, alle Kräfte, alle Ressourcen, die sie mitbringen, auf einem höchst möglichen Niveau entfalten können, ganz gleich aus welcher Region der Welt die Kinder in ihre Obhut gelangt sind, welche Einschränkungen ihnen auferlegt sind oder in welcher Situation ihre Familien leben.

Wie dieser Text entstanden ist

In den Jahren 1997 bis 2000 hat *infans* ein Bundesmodellprojekt mit dem Arbeitstitel »Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen« in Kooperation mit zwölf Kitas aus drei Bundesländern durchgeführt.² Im Rahmen dieses Projekts sind Bildung und Erziehung als Arbeitsbegriffe für die Frühpädagogik entwickelt und eine Reihe Konsequenzen aus der

Rekonstruktion dieser Kategorien für die pädagogische Praxis formuliert worden. Die Ergebnisse des Projekts sind in zwei Bänden herausgegeben worden (Laewen, Andres (Hrsg.) 2002a; 2002b). Einmal mehr auf Initiative des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg ist auf dieser Grundlage in den Jahren 2001/2002 von *infans* ein Konzept zur Umsetzung dieser Arbeitsergebnisse entwickelt worden, mit dessen Erprobung im Herbst 2002 in Brandenburg begonnen wurde. Zeitgleich hat sich an diese Erprobungsphase der Landeswohlfahrtsverband Baden mit drei Kindertageseinrichtungen aus den Städten Freiburg, Konstanz und Rastatt angeschlossen. Ab Januar 2003 beteiligten sich der Landewohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern und die Städte Böblingen, Heilbronn und Ulm sowie die Landeshauptstadt Stuttgart an dem Vorhaben, das dort Ende 2005 abgeschlossen sein wird. Diese verschiedenen Teilprojekte sind im Projektverbund »Bildung in der Kindertageseinrichtung« zusammengefasst.

Der hier vorliegende Text wertet im Wesentlichen die Erfahrungen aus, die während der Erprobungszeit in Brandenburg gemacht wurden. Es ist vorgesehen, die Ergebnisse aus Baden-Württemberg in einem gesonderten Band zu veröffentlichen, der um eine Reihe von Ergebnissen aus der aktuell noch laufenden Arbeit erweitert sein wird. Darüber hinaus ist geplant, diese beiden Publikationen kontinuierlich durch kleinere Bände mit Praxisbeispielen und weiteren Arbeitsergebnissen zu ergänzen.

»10-Stufen-Projekt-Bildung« ist der Arbeitstitel des Brandenburgischen Erprobungsprojekts.³ Es enthielt als Arbeitsgrundlage für die Erprobung ein in zehn Module gegliedertes Themenblatt der pädagogischen Arbeit, das im Anhang zum besseren Verständnis noch einmal abgedruckt ist. Im Laufe der Erprobungsarbeit wurde klar, dass die Logik dieser Aufgabenstruktur eher einem analytischen Interesse folgte, als dass sie den Anforderungen der praktischen Arbeit angemessen wäre. Die in der »10-Stufen-Darstellung« gut zu trennenden Arbeitsthemen verschränkten sich in ihrer praktischen Bearbeitung, so dass schließlich von uns einer Neugruppierung der Vorzug gegeben wurde. Entlang dieser neuen Struktur werden auch die Themen in dieser Handreichung behandelt. Sie entsprechen in ihrer Reihenfol-

² Das Projekt wurde gefördert 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.

³ Über Struktur und Verlauf des Projekts sind mehrere Beiträge in der Kitadebatte erschienen. Vgl. dazu KitaDebatte, 1/2002, 1/2003 und 1/2004.

ge den konkreten Arbeitsschritten bei der Einführung des Konzepts als Grundlage für die pädagogische Arbeit einer Einrichtung. Dies gilt zumindest soweit, als das überhaupt möglich ist, da viele der hier angesprochenen Prozesse zirkulär sind und andere sich durchaus gleichzeitig zur Durchführung anbieten.

Die Praxiserfahrungen der am »10-Stufen-Projekt Bildung« beteiligten Kindertagesstätten wurden im engen Kontakt mit Praxisberaterinnen des Landes Brandenburg ausgewertet. Grundlage waren die regelmäßigen Arbeitstreffen mit den Beraterinnen und deren Protokolle aus den regionalen Arbeitskreisen der Projektkindertagesstätten. Nach etwa einem Jahr Laufzeit wurden der Stand der Arbeit in drei jeweils zweitägigen Workshops mit den Leiterinnen und je einer Erzieherin aus den 30 Einrichtungen diskutiert und einige Portfolios aus jeder Einrichtung ausgewertet. Gegen Ende des zweiten Jahres sind alle regionalen Arbeitskreise von Beate Andres bzw. Hans-Joachim Laewen besucht und die Aufzeichnungen ausgewertet worden. Einige der beteiligten Einrichtungen standen über das Internet mit *infans* in Verbindung und übermittelten Dokumentationen, die sich sowohl auf die Portfolios als auch auf Fotodokumentationen für Eltern bezogen. Schließlich hielt *infans* über die Zeit des Projektes Kontakt zu der so genannten Kerneinrichtung in Brandenburg, der Kindertagesstätte »Haus der kleinen Strolche« in Woltersdorf. Unter der Leitung von Andrea Nöske hatte dieses Team bereits vor Beginn der Erprobung am Bundesmodellprojekt »Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen« teilgenommen und auf der Grundlage dieser Kenntnisse ein eigenes Praxis-konzept entwickelt, das beste Voraussetzungen für die Erprobung der neuen Konzeption geschaffen hatte (vgl. Nöske 2000 und 2001).

Wie erwähnt, bezog sich die Untersuchung darauf, ob das auf die Ergebnisse des Bundesmodellprojekts gestützte frühpädagogische Konzept zunächst einmal unter den gegebenen Bedingungen von Kindertageseinrichtungen umgesetzt werden konnte. Es ist deshalb zum Verständnis der nachfolgenden Ausführungen nicht nur sinnvoll, sondern dringend geboten, zumindest die in dem Band »Forscher, Künstler, Konstrukteure« (Laewen, Andres 2002b) erörterten Inhalte präsent zu haben. Der Band wurde allen Brandenburgischen Kindertageseinrichtungen im Frühjahr 2002 vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes zur Verfügung gestellt und sollte dort vorliegen.

Welche Aussagen sich aus den Erfahrungen des 10-Stufen-Projekts-Bildung begründen lassen

Alle Mitarbeiterinnen in den Kindertageseinrichtungen haben die Arbeit im Projekt als eine sehr große Herausforderung ihrer Kräfte und Kenntnisse erlebt, die manchmal überwältigend schien, oft aber einen neuen Zugang zum Beruf eröffnete, gelegentlich beides zugleich. Es liegen uns keine Informationen vor, dass Einrichtungen das Konzept als untauglich beurteilt hätten. In einigen Fällen (etwa 10 Prozent) wurde die Arbeit im Projekt zumindest de facto eingestellt, fast immer wegen fehlender Unterstützung durch den Träger.

Dort, wo die Arbeit über die anfänglichen Schwierigkeiten der Umstellung im Denken und der Reorganisation der täglichen Arbeitsverteilung hinaus ging ist das Urteil der Fachkräfte überwiegend positiv ausgefallen. Aber auch in diesen Einrichtungen gibt es eine relevante Minderheit von Erzieherinnen, die sich nicht von der Vorstellung lösen konnte und wollte, den Kindern etwas beibringen zu müssen. Eine der brandenburgischen Projekteinrichtungen wurde von der OECD-Kommission besucht, die den Bericht zur Lage der Kindertagesbetreuung in der Bundesrepublik erarbeitet hat. Die Kommission unter der Leitung von Peter Moss zeigte sich nach Aussage der Leiterin von der Qualität der Arbeit dort beeindruckt. Der Bericht der Kommission über die Brandenburger Verhältnisse fiel deutlich positiv aus.

Schließlich liegen von sechs Kindergartengruppen aus vier am Projekt beteiligten Einrichtungen Messungen mit der »Kindergarten Skala« (KES-R) (Tietze et al. 2001) vor, die von Mitarbeiterinnen unter der Leitung von Prof. Dr. Wolfgang Tietze durchgeführt worden sind. Die Ergebnisse liegen in den Bereichen Erzieher-Kind-Interaktion und Kind-Kind-Interaktion durchschnittlich bei 6.8 und 6.0 (höchstmöglicher Wert: 7), in den aus unserer Sicht pädagogisch bedeutsamen Bereichen im Durchschnitt bei 5.5. Teilweise sehr niedrig fiel die Bewertung in einigen anderen Bereichen aus, deren Kategorien zu 70 Prozent in den Bereichen Sicherheit, Hygiene, Beaufsichtigung und Mobiliar lagen. Hier macht sich bemerkbar, dass die Skala nicht zwischen pädagogisch absichtsvollen und begründbaren Arrangements und Vernachlässigung unterscheidet.

Die zur Zeit mögliche Beurteilung stützt sich dennoch weitgehend auf die Zustimmung der Kindertageseinrichtungen und teilweise ihrer Träger zu dem Konzept, wobei die Eltern nach anfänglichen Vorbehalten weit überwiegend positiv beeindruckt sind.

Einige kommunale Träger an verschiedenen Projektstandorten haben sich bereits entschieden, das Konzept in allen ihren Einrichtungen einzuführen. Für die Zukunft wird von uns angestrebt, das Konzept sowohl hinsichtlich seiner Implementierung als auch unter Fragestellungen, die seine Wirkungen auf die Kinder betreffen, systematisch zu evaluieren.

Wie dieser Text aufgebaut ist und gelesen werden kann

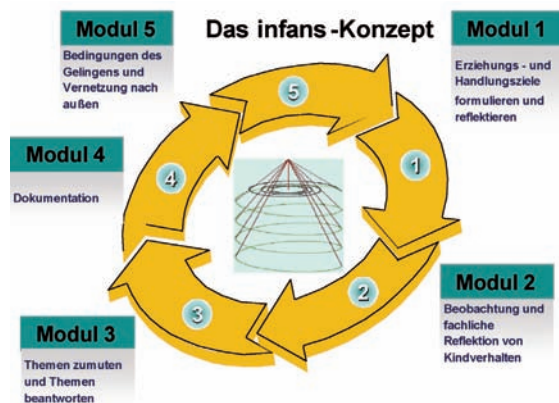
Die dem Projekt »Bildungsstätte Kindertageseinrichtung« zu Grunde liegende Struktur der Module hat sich verändert. Die Logik der ursprünglichen beschreibenden Darstellung des Konzepts ist von uns durch eine Logik des schrittweisen Vorgehens bei seiner konkreten Umgestaltung einer Kindertagesstätte zur Bildungseinrichtung ersetzt worden. Dabei fließen einige der unter analytischen Gesichtspunkten sinnvoll zu trennenden Stufen ineinander, so dass sich die Anzahl der Module unter Handlungsgesichtspunkten verringert hat.

Im Laufe der Erprobungsarbeit wurde klar, dass die Logik dieser Aufgabenstruktur eher einem analytischen Interesse folgte, als dass sie den Anforderungen der praktischen Arbeit angemessen wäre. Die in der »10-Stufen-Darstellung« gut zu trennenden Arbeitsthemen verschränkten sich in ihrer praktischen Bearbeitung, so dass schließlich von uns einer Neugruppierung der Vorzug gegeben wurde. Sie ist in der Grafik auf der folgenden Seite dargestellt.

Entlang dieser neuen Struktur werden auch die Themen in dieser Handreichung behandelt. Sie entsprechen in ihrer Reihenfolge den konkreten Arbeitsschritten bei der Einführung des Konzepts als Grundlage für die pädagogische Arbeit einer Kindertageseinrichtung. Dies gilt zumindest soweit, als das überhaupt möglich ist, da viele der hier angesprochenen Prozesse zirkulär sind und andere sich durchaus gleichzeitig zur Durchführung anbieten.

Die neuen Module des infans-Konzepts

Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass zwei inhaltlich wichtige Bereiche nicht als gesonderte Themen behandelt werden können, sondern als Querschnittsthemen alle anderen Module berühren. Das betrifft einerseits die Kooperation der Kindertageseinrichtung mit den Familien der Kinder, die im Falle des Gelingens die beste Voraussetzung für eine erfolgreiche pädagogische Arbeit bietet. Andererseits geht es um den fachlichen Diskurs im Team einer Kinder-



tageseinrichtung, der nicht nur die Kita zu einer lernenden Organisation werden lässt, sondern aus unserer Sicht insgesamt das zentrale Medium der Reflexion und Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit darstellt. Beide Themen werden also auf den verschiedenen Stufen der Konzeptpräsentation immer wieder im jeweiligen Kontext behandelt werden. Die Zahl der ursprünglich zehn Module hat sich dadurch auf nunmehr fünf verringert. Sie bieten die Grundlage für die Abschnitte dieses Textes, in denen das durch die Projektarbeit erweiterte Konzept unter Handlungsgesichtspunkten vorgestellt wird.

Diese Abschnitte beschreiben die neue modulare Struktur des Konzepts und die in Bezug darauf entwickelten Verfahrensweisen, die sich in den am Projekt »Bildungsstätte Kindertageseinrichtung« beteiligten Kitas als durchführbar und zur Umsetzung des Konzepts in alltägliche Praxis geeignet erwiesen haben.

Ihnen vorangestellt ist eine allgemeine Einführung, die das Konzept in die aktuellen Aktivitäten zur Reform des Vorschulbereichs und ihrer Folgen für die Kindertageseinrichtungen einordnet. Daran anschließend werden die theoretischen und begrifflichen Grundlagen des Konzepts insoweit vorgestellt, als dies zum Verständnis notwendig ist und soweit sie über die bereits veröffentlichten Inhalte hinausgehen, wobei zugleich ein inhaltlicher Überblick über die Themen der Abschnitte gegeben wird.

Der erste dieser daran anschließenden Abschnitte (Modul 1) befasst sich mit der aller Pädagogik voran stehenden Aufgabe, Erziehungsziele zu klären und Handlungsziele daraus abzuleiten. Es werden noch einmal die Notwendigkeit dieses Schritts begründet und Anleitungen zum Verfahren der Zielfindung angeboten.

Der zweite Abschnitt (Modul 2) enthält eine ausführliche Übersicht und Anleitungen zum Handeln für das große Thema Beobachtung und ihre Auswertung im

Team. Struktur und Handhabung der einzelnen Beobachtungsinstrumente im Alltag der pädagogischen Arbeit werden vorgestellt und mit Hinweisen aus den Erfahrungen im Erprobungsprojekt versehen. Im dritten Abschnitt (Modul 3) wird die Weiterentwicklung der Begrifflichkeit vorgestellt, die sich auf eine der zentralen pädagogischen Kategorien des Konzepts, die »Themen der Kinder« bezieht. Sowohl die »Beantwortung der Themen der Kinder« als auch die »Zumutung von Themen« werden angesprochen, wobei schon an dieser Stelle darauf hingewiesen werden soll, dass wesentliche Ausführungen dazu bereits in den beiden Ergebnisbänden zu dem Projekt »Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen« enthalten sind, deren Stichhaltigkeit sich in der Praxiserprobung bestätigt hat. Die Kenntnis dieser Texte bietet deshalb einen großen Vorteil beim Verstehen der Ausführungen dieser Handreichung.

Schließlich wird im vierten Abschnitt (Modul 4) auf die verschiedenen Formen der Dokumentation der Arbeit in der Kindertageseinrichtung ausführlich eingegangen. Dabei geht es einerseits um die sogenannte Portfolio-Dokumentation, die im Wesentlichen die Beobachtungsergebnisse der Erzieherin betrifft, andererseits um die Darstellung der Arbeit nach außen, sowohl für die Eltern der Kinder als auch darüber hinaus für das Gemeinwesen und ggf. die regionalen Medien. Die in diesem Abschnitt vorgestellten Beispiele stammen ausschließlich aus den badischen Kerneinrichtungen.

Ein fünfter Abschnitt (Modul 5), der sich auf die organisatorischen Abläufe sowie das Zeit- und Qualitätsmanagement als einer der Grundlagen für eine innovative pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen bezieht, schließt die Vorstellung dieses neuen Konzepts der Frühpädagogik ab.

Was an dieser Stelle noch unbedingt gesagt werden muss

Beate Andres und Hans-Joachim Laewen haben diesen Text verfasst und sind für alle seine Unzulänglichkeiten verantwortlich. Alles, was daran fruchtbar und weiterführend sein mag ist jedoch das Ergebnis der Arbeit von Vielen. Dazu gehören in erster Linie die Mitarbeiterinnen in den dreißig Brandenburger Kindertageseinrichtungen, die sich auf die Erprobung des Konzepts eingelassen haben und ohne deren Kooperation hier nicht viel zu berichten wäre. Sie hatten den schwierigsten Teil der Arbeit zu leisten, mussten mit unserer Beurteilung ihrer Arbeit leben und sollten dennoch den Mut nicht verlieren. Fast

allen ist dies gelungen. Namen und Anschriften dieser Kitas sind am Ende des Textes aufgeführt.

Genannt werden müssen in diesem Zusammenhang die Praxisberaterinnen, die einerseits in sieben Regionalgruppen den fachlichen Kontakt zu den Projekteinrichtungen gehalten haben und andererseits in Zusammenarbeit mit *infans* an der Weiterentwicklung der Konzeption beteiligt waren. Die zahlreichen Fachtage, die der Diskussion des Entwicklungsstandes im Projekt und der weiteren Schritte dienten, waren durch eine dichte und intensive Arbeitsatmosphäre gekennzeichnet, die einen offenen und fruchtbaren Austausch der Argumente ermöglichte.

Das Sozialpädagogische Fortbildungswerk in Blankensee, vertreten durch Carola Wildt und Dr. Monika Bekemeier, hat nicht nur Räume zur Verfügung gestellt, sondern sowohl im Rahmen von Fachtagungen als auch im regulären Fortbildungsprogramm für die Fachkräfte in Brandenburg zur Verbreitung der Kenntnisse und ihrer Diskussion beigetragen, die im Zusammenhang des Erprobungsprojektes gewonnen worden waren. Die Zusammenarbeit mit beiden Kolleginnen hat uns über das Fachliche hinaus von Zeit zu Zeit geholfen, aus den Konzeptualisierungswüsten und Theoriegebirgen an die Tische erfreulicher Gasthäuser zu entkommen.

Schließlich darf das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg nicht unerwähnt bleiben, denn ohne die Finanzierung der Konzeptentwicklung und des Brandenburger Teils seiner Erprobung wäre nichts von alledem Wirklichkeit geworden. Detlef Diskowski als dem zuständigen Referatsleiter gebührt hohe Anerkennung für die Geduld, mit der er auf politikferne Argumente immer wieder Antworten fand, die zur Fortführung des Gesprächs anregten.

Nicht unerwähnt bleiben darf, dass im Umfeld des »10-Stufen-Projekts-Bildung« etwas möglich wurde, was es noch nie gegeben hat. Die Rede ist von offener Kommunikation und Erfahrungsaustausch zwischen den Teams und Leitern noch anderer Projekte. Mit Dr. Hans Rudolf Leu vom Deutschen Jugendinstitut, der dort das Projekt zur Implementation des Konzepts der »Lerngeschichten« (Carr 2001) auf den Weg gebracht hat, an dem sich eine Reihe von Bundesländern beteiligen und mit Prof. Dr. Gerd E. Schäfer von der Universität Köln, dessen Bildungskonzept (Schäfer 2004) in Nordrhein-Westfalen erprobt wird, hat sich ein substanzieller fachlicher Austausch entwickelt, der in dieser Form bislang einmalig und aus unserer Sicht zukunftsweisend für derartige Vorhaben sein dürfte. Ihnen und ihren Teams sei an dieser Stelle für die Möglichkeiten zum fachlichen Austausch gedankt.

Zur fachpolitischen Verortung und Klärung von Begriffen



Anmerkungen zu den Randbedingungen einer Erneuerung von Frühpädagogik

Wir glauben, dass die Pädagogik der frühen Jahre in unserer Kultur zu den anspruchsvollsten Herausforderungen zählt, der sich erwachsene Menschen stellen können. Die Ergebnisse der Neurowissenschaften haben in jüngerer Zeit klarer erkennen lassen, wie diffizil die Zusammenhänge, wie heikel alle Versuche der Einflussnahme auf die grundlegenden Strukturbildungen des Zentralnervensystems sind. Spätestens durch diese Arbeiten ist klar geworden, dass Frühpädagogik als an Zielen orientiertes Umgehen mit Kindern keine einfachen Lösungen erwarten darf. Frühpädagogik ist ein Entwicklungsprojekt, das keineswegs bei Null beginnen muss, aber ebenso

wenig ist ein Ende der Bemühungen um eine angemessene inhaltliche und methodische Ausformung des Gebiets abzusehen.

Bildung, Erziehung und Betreuung als die zentralen Begriffe der deutschsprachigen Pädagogik sind in den vergangenen Jahren mit neuem Leben erfüllt und für den Bereich der frühen Jahre fruchtbar gemacht worden. Darauf aufbauend haben sich Träger und Kindertageseinrichtungen ebenso wie Landesinstitutionen bis hin zu den zuständigen Ministerien auf einen Weg der Erneuerung begeben, über den die pädagogische Arbeit in den Kindertageseinrichtungen auf eine neue Grundlage gestellt werden soll. Die in allen Bundesländern zu beobachtende Aufwertung frühpädagogischer Arbeit hat vieles in Bewe-

gung gebracht, was unbeweglich schien. Sie bietet Anlass genug für die Hoffnung, dass die schwierige Aufgabe mit Kraft und Kompetenz angepackt wird.

Dass dies nötig ist, bezweifelt kaum noch jemand. In der Vergangenheit wurde in den Bundesrepublik Deutschland in fast jeder Hinsicht zu wenig in dieser Sache getan, vielleicht auch nicht recht verstanden, was davon abhängt. Der im November 2004 publizierte Bericht der OECD zur Kindertagesbetreuung in der Bundesrepublik spricht eine deutliche Sprache. Es fehlt insbesondere in den alten Bundesländern an Plätzen in den Einrichtungen für die Tagesbetreuung von Kindern vor allem für die unter Dreijährigen, es mangelt an Forschung zur Pädagogik der frühen Jahre und es existieren kaum Strukturen, die Erzieherinnen und Leiterinnen auf dem verfügbaren Stand des Wissens in ihrer Arbeit unterstützen. Solche so genannten Transferstrukturen sind vom Forum Bildung 2002 dringlich gefordert worden, um eine Reform der Tagesbetreuung von Kindern fördern zu können, ohne dass Politik bislang mit dem nötigen Nachdruck initiativ geworden wäre. Selbst die Begriffe, mit denen im KJHG die Aufgaben für die Einrichtungen der Kindertagesbetreuung beschrieben werden, blieben über lange Zeit unklar und ohne Anleitungsfunktion für die alltägliche Arbeit. Bildung, Erziehung und Betreuung blieben Leerformeln, die je nach Orientierung des Trägers und Berufserfahrung des Fachpersonals mit mehr oder weniger Leben gefüllt wurden.

All dies macht die Aufgabe für Pädagoginnen, die mit Kindern im Vorschulalter arbeiten, nicht eben leichter. Allerdings, und darin liegt eine begründete Hoffnung auf zukünftig günstigere Bedingungen, hat die Pädagogik der frühen Jahre öffentliche Aufmerksamkeit gewonnen und dies in einem Umfang, der vor nicht allzu langer Zeit noch als schlechte Utopie gegolten hätte. Das deutsche Bildungssystem steht in seiner Gesamtheit auf dem Prüfstand und es ist damit begonnen worden, die Kindertageseinrichtungen als einen grundlegenden Teil dieses Systems zu begreifen. Wie bereits erwähnt, werden in allen Bundesländern zur Zeit Bildungs- und Erziehungspläne ausgearbeitet oder liegen bereits vor, die der pädagogischen Arbeit im Vorschulbereich Orientierung geben sollen. Bereits vor einigen Jahren sind Modellprojekte wie das »Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen« durchgeführt worden und die Ergebnisse der »Nationalen Qualitätsinitiative« bieten einen Leitfaden für die Beurteilung der Qualität von Kindertageseinrichtungen an (vgl. dazu für Kindergarten und Krippe u. a. Tietze et al 2002).

Wir schreiben diesen Text also in einer von (vorsichtigem) Optimismus geprägten Situation der Neubewertung von Prozessen der frühen Bildung, des Umbruchs von Strukturen, die sowohl die Fachlichkeit im Beruf der Erzieherin als auch seine gesellschaftliche Bedeutung betreffen. Zwar richtet sich der Scheinwerfer der öffentlichen Aufmerksamkeit zu einer Zeit auf dieses Gebiet, zu der keineswegs alle Mittel bereitliegen, um den Erwartungen, die nun mit Frühpädagogik und früher Bildung verknüpft werden, rasch und in jeder Hinsicht gerecht werden zu können. In seinem hellen Licht wird erkennbar, dass die Bundesrepublik Deutschland im vorschulischen Bereich vieles hat liegen lassen, was zumindest fast alle anderen westeuropäischen Länder längst in Angriff genommen haben. Dazu gehört die Verlagerung der Ausbildung für Erzieherinnen an die Universitäten und Fachhochschulen ebenso wie eine vergleichsweise intensive frühpädagogische Forschung und die Entwicklung exzellenter Praxiseinrichtungen.

An dieser Stelle mag es auch 15 Jahre nach der Vereinigung der alten und neuen Bundesländer zur neuen Bundesrepublik sinnvoll sein, ein Wort zur Frühpädagogik der damaligen DDR anzufügen. Die Grundsätze und Methoden der beiden Programme für Krippen und Kindergärten sind keineswegs verschwunden, sondern prägen auch heute noch einen Teil der vorschulischen Praxis auch in Brandenburg. Im Neunten Jugendbericht der Bundesregierung ist auf diese Thematik ausführlich eingegangen worden. Die vor zehn Jahren geäußerte Hoffnung, dass überarbeitete Bestandteile der beiden Programme ihren Platz in einer gesamtdeutschen Frühpädagogik finden würden, hat sich nicht erfüllt.

Aus unserer Sicht befinden sich Ost- und Westdeutschland insofern in einer vergleichbaren Lage, als in beiden Teilen der Republik eine Neuformulierung frühpädagogischer Konzeptionen als Aufgabe ansteht. Das den beiden Bildungs- und Erziehungsprogrammen der DDR zu Grunde liegende Bildungsverständnis geht von einem Kind aus, das für seine Bildungs- und Entwicklungsprozesse der strikten Anleitung durch eine fachlich qualifizierte Erzieherin bedarf. Autonom gedachte Bildungsprozesse der Kinder finden darin keinen Platz, so dass folgerichtig der Erziehung die Gesamtverantwortung für das Erreichen von definierten Zielen aufgetragen ist. Eine so begründete Pädagogik ist durch den Stand des Wissens in ihrer Substanz überholt und in ihren Zielen nicht mehr legitimierbar und zukunftsfähig.

Es ist deshalb aus unserer Sicht davon auszugehen, dass sowohl in Ost- wie in Westdeutschland Frühpädagogik neu definiert und in neue Praxiskonzepte umgegossen werden muss, wobei in Ostdeutschland die Lage gelegentlich noch durch eine wilhelminisch anmutende Methodik gekennzeichnet ist, im Westen (mit Ausnahmen) durch pädagogische Beliebigkeit, in beiden Teilen durch einen Mangel an frühpädagogischen Konzepten, die den internationalen Spitzenpositionen vergleichbar wären.

Die Arbeit an den Herausforderungen einer Frühpädagogik, die den Anforderungen und den Möglichkeiten unserer Zeit gerecht werden kann, ist dabei für Erzieherinnen in Ost und West weniger aus Gründen schwierig, die sie selbst zu vertreten hätten, sondern in erster Linie wegen der Versäumnisse, die auf einer gesellschaftlichen Ebene zu verantworten sind und die den Rahmen ihrer Arbeit noch in mancher Hinsicht so unzulänglich erscheinen lassen. Es wird deshalb noch viele Jahre dauern, bis in der Bundesrepublik Deutschland ein Stand erreicht worden ist, der international anschlussfähig wäre oder gar als innovativ gelten könnte. Dies gilt zumindest, wenn die Breite der Kindertageseinrichtungen in Betracht gezogen wird.

Im Einzelfall oder besser auf einer zahlenmäßig noch sehr kleinen Basis finden sich jedoch schon heute Einrichtungen in Ost und West, die mit den besten Kindertagesstätten Europas und der Welt mithalten können. Dies ist ein Beleg dafür, dass auch unter den gegebenen Bedingungen durch Veränderungen an den Grundlagen der pädagogischen Arbeit gewaltige Fortschritte erreicht werden können, von denen sich auch europäische Fachleute beeindruckt zeigten. Allerdings muss von der Administration verstanden werden, dass die Rahmenbedingungen trotz der auch heute schon möglichen Fortschritte nicht auf dem Niveau bleiben können, auf dem sie sich heute befinden, um das Fachpersonal nicht auf längere Sicht zu überfordern und dann mit den entsprechenden Folgeerscheinungen umgehen zu müssen.

Was an den Arbeitsbedingungen im Einzelnen der Veränderung bedarf, kann von Region zu Region und von Träger zu Träger unterschiedlich aussehen. In Brandenburg scheint uns in erster Linie die Zeit zur Reflexion der Arbeit, für die Entwürfe individueller Bildungsangebote, für die notwendigen Beobachtungen und ihre Auswertung und für Fortbildungen zu fehlen. In Baden-Württemberg stehen u. a. für derartige Aufgaben dagegen in der Regel 7,5 Stunden in der Woche für eine Vollzeitkraft zur Ver-

fügung, eine Zeitspanne, die als ausreichend angesehen werden kann. Wir erwarten, dass Träger auf mittlere Sicht nachbessern müssen, um die Vorteile neuer Konzepte für die Qualität der Bildung in Kindertageseinrichtungen den Familien ihrer Region auch anbieten zu können.

Kompetenzen und Frühpädagogik

Bevor wir auf die inhaltlichen und methodischen Aspekte der *infans*-Pädagogik genauer eingehen, sollen noch einige Klärungen versucht werden, die das Verhältnis des hier vorgelegten Handlungskonzepts und den von allen Bundesländern erarbeiteten Bildungs- und Erziehungsplänen einerseits und der Rolle von Kompetenzen der Kinder darin andererseits beinhalten.

Wenn die gegenwärtig zu beobachtenden Anstrengungen, das Bildungssystem der Bundesrepublik an seinen Wurzeln zu reformieren – also unter Betonung des vorschulischen Bereichs, wie dies das Forum Bildung bereits vor zwei Jahren gefordert hat – dann müssen die Prozesse, die Bildung schließlich ausmachen, ins Zentrum der Arbeit rücken, ohne dass Ergebniserwartungen aufzugeben wären. Wir sollten dabei zwei Fehler der Vergangenheit nicht wiederholen. Der erste Fehler war der Versuch, die frühe Bildung direkt mit dem Erwerb von Kompetenzen zu verknüpfen, was dann in den 1970er Jahren in den alten Bundesländern zu den Frühlesernprogrammen und zu dem Training mit den logischen Blöcken führte. Dieser Ansatz verhalf damals auch den Bildungs- und Erziehungsprogrammen der DDR zu einigem Ansehen auch in der damaligen Bundesrepublik, da diese ohnehin ausdrücklich auf die Kompetenzvermittlung ausgerichtet waren. Diese Ansätze entsprechen nicht mehr den Kenntnissen, die wir heute über die Nachhaltigkeit von Lernprozessen und ihre Bedingungen haben. In mehreren Untersuchungen hat sich gezeigt, dass die Trainingsprogramme, also die ausschließliche Zumutung von Themen ohne eine Berücksichtigung der Interessen der Kinder, zwar unmittelbare Effekte zeigen, die sich jedoch schon mittelfristig wieder verlieren. Das heißt, solche durch Druck von außen erzielte »Lernerfolge« sind nicht von Dauer. Kompetenzen, die auf Grund von eigenen Interessen der Kinder und intrinsisch motivierter Aktivität angeeignet wurden, zeigen dieses Fading nicht. Sie bleiben erhalten (vgl. u.a. Stamm 2003, Schmidt 1990).

Der zweite Fehler bestand in der Vorstellung, dass man Modelle aus anderen Ländern – zum Beispiel

aus Reggio – direkt übernehmen könne, indem das äußere Erscheinungsbild der kommunalen Einrichtungen in dieser Region imitiert werde. Beide Vorgehensweisen haben zu Fehlschlägen geführt, aber während das Reggionachahmungsfieber inzwischen abgeklungen ist, droht die unmittelbare Verknüpfung von Bildung und Kompetenzerwerb fröhliche Urständ zu feiern. Insbesondere der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan verkennet in seinem Anwendungsteil, dass die Forderung, das Kind müsse Subjekt seiner Bildungsprozesse sein und bleiben, keinesfalls als pädagogische Lyrik missverstanden werden darf, sondern eine Voraussetzung dafür ist, dass Bildungsprozesse im wirklichen Leben gelingen und schließlich auch zum Auf- und Ausbau von Kompetenzen führen können. Wenn im Praxisteil des Bayerischen Plans diese Bedingung auch besonders krass verletzt wird, so stehen alle bislang vorgelegten Bildungs- und Erziehungspläne der Bundesländer mehr oder weniger in dieser Gefahr, im Kompetenzdenken gefangen zu bleiben und aus diesem Grund die Bildungsrealität zu verfehlen. Worum geht es dabei?

Bildungsprozesse sind primär keine Prozesse des Kompetenzerwerbs, sondern Aneignungsprozesse, die zwar mit dem Erwerb von Kompetenzen verbunden sind, aber nicht darin aufgehen. Während sich das Kind im Laufe seiner Welt- und Selbstkonstruktionen in Bezug zur Welt setzt, versucht es zugleich, hinsichtlich von Interessen und Bedürfnissen handlungsfähig gegenüber der Welt – und auch gegenüber sich selbst – zu werden. Im Rahmen dieses Strebens nach Handlungsfähigkeit bildet das Kind Kompetenzen aus, die jedoch ihre Nähe zu den Interessen und Bedürfnissen zumindest in den ersten Jahren beibehalten. Frühpädagogik, die das Konstruktionspotenzial der Kinder ausschöpfen will, muss diesen Zusammenhang berücksichtigen. In der Praxis bedeutet dies, wie weiter unten ausgeführt werden wird, dass an den Interessen der Kinder angesetzt werden muss statt an ihren Kompetenzen, die allenfalls als Ausdruck ihrer Interessen gewertet werden können.

Was staatliche Bildungs- und Erziehungspläne allein ausdrücklich nicht vermögen

Sowohl die Erfahrungen mit den Konzeptionen im Schulbereich, die in den Ländern gemacht wurden, die in dem PISA-Vergleich sehr gut abgeschnitten haben, als auch die neueren Aussagen aus der Hirnforschung verweisen darauf, dass die zukunftsfähigen pädagogischen Konzeptionen eines gemeinsam

haben: Sie stützen sich auf individualisierte Curricula, die jedem Kind seinen eigenen Weg des Lernens eröffnen, es darin unterstützen und immer wieder neue Herausforderungen für individuelle Bildungsprozesse an das Kind herantragen. Der Hinweis auf diese Zusammenhänge allein stiftet jedoch in diesem Sinne noch keine Erneuerung der Pädagogik. Individualisierte Bildungs- und Erziehungspläne können nur von dazu motivierten und kompetenten Erzieherinnen entworfen werden, die ihre Kinder gut kennen und deren Themen wahrnehmen und deuten können. Damit dies gelingen kann, bedarf es mehr, als Bildungs- und Erziehungspläne liefern können, so wie ein Verkehrswegeplan nicht die Pfeiler einer Brücke allein durch seinen Text errichten kann. Brücken werden von Ingenieuren und Technikern errichtet, auch wenn Verkehrswegepläne die administrativen Voraussetzungen für ihre Arbeit schaffen. Ebenso können die Ziele von Bildungs- und Erziehungsplänen nicht durch die Pläne selbst, sondern nur durch die Fachkräfte im Feld realisiert werden. Diese benötigen für diesen Zweck ebenfalls die Kooperation von »Ingenieuren« und Praktikern, um geeignete Konzepte entwickeln zu können, an denen sich ihre Arbeit vor Ort orientieren kann wie die der Techniker an den Bauzeichnungen und den statischen Berechnungen.

Der Sinn der staatlichen Vorgaben liegt also dort, wo sie zu erreichende Ziele, zu fördernde Bildungsbereiche und methodische Hinweise beschreiben und bis zu einem gewissen Grad auch verpflichtend machen. In dieser Hinsicht werden legitime gesellschaftliche Interessen formuliert und Hinweise auf den Stand der Kenntnisse bzgl. der Zielbereiche gegeben. Ihre Grenzen sind dort erreicht, wo der individuelle Zugang zu jedem einzelnen Kind gesucht und – die Ziele vor Augen – die Themen, an denen Kinder zu verschiedenen Zeiten in durchaus unterschiedlicher Weise arbeiten, beantwortet und ihre Ausgestaltung ermöglicht, unterstützt und herausgefordert werden müssen. Die Brandenburgischen »Grundsätze elementarer Bildung« vermeiden dieses Problem zumindest weit gehend, indem sie von vorn herein Bildungsbereiche bezeichnen, in Bezug auf die sich pädagogische Arbeit bewähren muss. Diesen Beschreibungen wurden Beispiele für beste Praxis hinzugefügt, die allerdings nicht als Ersatz für ein eigenes pädagogisches Arbeitskonzept gesehen werden sollten. Sonst droht die Gefahr, dass die gut gemeinte Absicht in ihr Gegenteil umschlägt, und die Erzieherin zu glauben beginnt, sie würde Bildungsprozesse befördern, wenn sie die Beispiele als Instruktionen versteht und sie abarbeitet.

Eine solche Haltung wäre aber unvereinbar mit der

Vorstellung einer eigenaktiven und durch ein Interesse an Themen gesteuerte Aneignung von Welt durch das Kind, die den Bildungsvorstellungen in den meisten Bundesländern und auch in Brandenburg zu Grunde liegt. Damit würden die eigentlichen Bildungsprozesse der Kinder ignoriert, die gerade zu ermöglichen, zu unterstützen und in Bezug auf definierte Ziele herauszufordern wären. Ohne diese grundlegenden Bildungsprozesse gibt es keinen »Kompetenzerwerb«.

Individualisierte Frühpädagogik

Der Tübinger Erziehungswissenschaftler Ludwig Liegle zitiert den Direktor des Max-Planck-Instituts für Hirnforschung, Wolf Singer, mit Blick auf das Vorschulalter wie folgt: »Da Menschenkinder unglaublich unterschiedlich geboren werden und mit ihren Fragen und Interessen einen enormen Raum überspannen, muss es individualisierte Bildungsprogramme geben. Singers Vorstellung lässt sich etwa so umschreiben: Ganz gleich, wie sich das Rahmenkonzept nennt: Situationsansatz, Reggio-Pädagogik, entwicklungsorientierter Ansatz, oder anders, für die 100 Kinder einer viergruppigen Kindertagesstätte sollte es eigentlich 100 Bildungsprogramme geben.« (Liegle 2002, S. 61).

Singer selbst schreibt dazu: »Das Beste, was man für ein Kind tun kann, ist, sorgfältig darauf zu achten, welche Fragen es stellt, und sie möglichst erschöpfend und eindeutig zu beantworten. ... Wenn so ein kleiner Kopf sich für Malen oder Musik oder auch für körperliche Aktivität interessiert und raffinierte Bewegungsmuster lernen möchte und wenn er entsprechende Fragen stellt, dann sollte man ihm so viel als möglich nachgeben, weil das offenbar auf individuelle Ressourcen hinweist, die zu erschließen sind. Das Gehirn weiß offenbar, wo es Ressourcen hat, und es versucht, diese Strukturen optimal auszufüllen.« (Singer 2003, S. 112). Unter einem solchen Verstehen früher Bildungsprozesse ist es erforderlich, dass die Erzieherin sich auf die Welt- und Selbstentwürfe der Kinder einlassen kann, die zunächst durch die subjektiven Deutungen und Sinngebungen des Kindes vor dem Hintergrund seiner bis dahin gemachten Erfahrungen charakterisiert sind. Erst im Dialog mit der Erzieherin – und anderen Kindern – erfahren diese dem Kind eigenen Sinngebungen eine Objektivierung in der Weise, dass sie unter Nutzung der Sprachen, die in

der Kultur⁴ bereitstehen, mitgeteilt und damit mitteilbar gemacht werden. Objektivierte Sinndeutungen der Kinder sind in diesem Verstehen also solche, die im kommunikativen Austausch mit anderen mitteilbar gemacht wurden. Es mag sein, dass dieser Prozess der Objektivierung subjektiver Sinndeutungen immer einen Rest zurücklässt, der nicht mitteilbar ist, sei es, dass die Sprache fehlt, sie zu formulieren, sei es, dass ihre Mitteilung nicht erwünscht ist und deshalb entweder aktiv sanktioniert oder ignoriert wird. Ein solcher Sachverhalt könnte durchaus pädagogische Relevanz besitzen, insofern nicht zur Kommunikation zugelassene oder aus anderen Gründen nicht sprachfähige subjektive Erfahrungen des Kindes aus der weiteren Entwicklung, aus der weiteren Bearbeitung im Rahmen von Bildungsprozessen ausgeschlossen bleiben.

Der Sinn und der Wert von Bildungs- und Erziehungsplänen liegen aus unserer Sicht darin, Ziele der Erziehung zu formulieren, die in der Gesellschaft für bedeutsam gehalten werden. Dies ist Aufgabe des Gemeinwesens (und nicht von Teilsystemen wie dem der Wissenschaft), als deren Sprecher die zuständigen Ministerien und die Vertreter der Verbände legitimiert sind. Die Beantwortung der Frage, wie diese Ziele sinnvoll angestrebt werden können, fällt in die Zuständigkeit der Pädagogen und anderer einschlägiger Fachkräfte und sollte, bei allen legitimen Interessen an einer Erfolgskontrolle, auch dort bleiben. Die Pläne mögen die Nutzung einer fachlich ausgewiesenen Konzeption empfehlen, sollten aber den Gebrauch, den Kindertageseinrichtungen davon machen, nicht vorschreiben. Denn ein zweites Muss ist zu beachten, das mit elementaren Zielstellungen zusammenhängt, die in allen Bildungs- und Erziehungsplänen enthalten sind. Pädagogik, auch und vielleicht besonders die der ersten Jahre, soll die Kinder auch auf demokratische Formen der Teilhabe am Gemeinwesen und ein aktives Interesse an seinen Belangen vorbereiten. Ziel ist der an demokratischen Grundwerten orientierte Mensch, der verantwortlich urteilen und handeln und für sein Handeln auch einstehen kann. Eine Erzieherin, die im Rahmen von mehr oder weniger detaillierten Handlungsempfehlungen mit verbindlichen Charakter pädagogisch tätig sein soll, läuft Gefahr, frühe Bildungsprozesse von Kindern, die sich um autonomes Handeln bemühen, eher zu behindern als zu fördern.

Damit ist nicht der Unverbindlichkeit von Zielen das Wort geredet, das Argument soll vielmehr eine Plau-

⁴ Wir verweisen hier auf das 100-Sprachen-Konzept aus Reggio, um deutlich zu machen, dass es sich keineswegs nur um die gesprochene Sprache handelt.

sibilität begründen helfen, die dafür spricht, den pädagogischen Prozess in der Hand und Verantwortlichkeit der Erzieherinnen zu belassen. Wohl können und sollten Ergebnisse solchen Handelns in angemessener Weise und in Abhängigkeit von den gesetzten Zielen überprüfbar sein. Die Freiheit der Erzieherin, im pädagogischen Prozess und orientiert an Zielen, die ihr selbst als bedeutsam erscheinen, selbst verantwortliche Entscheidungen zu treffen, darf nicht durch Verordnungen eingeschränkt werden.

Eine solche Forderung hat Konsequenzen für das Vorgehen bei der Festlegung von Zielen, die für die Arbeit in einer Kindertageseinrichtung verbindlich sein sollen. Denn der Prozess der Zielbestimmung muss unter dieser Perspektive bei der Erzieherin beginnen, in weiteren Schritten die Vorstellungen der Eltern einschließen, die des Trägers und schließlich im Abgleich die auf gesellschaftlicher Ebene formulierten Ziele, wie sie unter anderem in den Bildungs- und Erziehungsplänen enthalten sind.

Die Grundbegriffe der *infans*-Pädagogik: Betreuung, Bildung, Erziehung

Die *infans*-Pädagogik geht von einem Verständnis der drei Grundbegriffe der deutschsprachigen Pädagogik aus, wie sie im Modellprojekt »Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen« erarbeitet und gemeinsam mit zwölf Praxiseinrichtungen in eine erste praxisfähige Form gebracht wurden. Die Ergebnisse des Projekts sind ausführlich in den beiden Publikationen dargestellt und können dort nachgelesen werden. An dieser Stelle werden die Begriffe und einige Schlussfolgerungen lediglich in der zum Verständnis des nachfolgenden Textes notwendigen Form und ergänzt um einige Klärungen, die in der Zwischenzeit möglich waren, vorgestellt.

Betreuung

Betreuung mag unter den drei Begriffen die am einfachsten und vielleicht auch am beständigsten interpretierbare Kategorie sein: Wärme, Nahrung, Schutz vor Gefahren, kurz all das, was Menschenkinder zur Befriedigung ihrer leiblichen Bedürfnisse benötigen, muss in der Kindertageseinrichtung verfügbar sein. Allerdings würde eine so verstandene Betreuung allein nicht ausreichen, um Aufwachsen und Wohlergehen von Kindern zu gewährleisten. Die in den 1940er Jahren durchgeführten Untersuchungen des Schweizer Psychologen René Spitz belegen, dass junge Kinder schweren Schaden nehmen können,

wenn die Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen sich auf bloße Versorgung beschränkt (vgl. Spitz 1945, 1967). Etwas muss hinzutreten, damit ein Aufwachsen möglich ist und gelingen kann: verlässliche Zuwendung durch Erwachsene, Anregung, und was sonst noch den Kindern einen Zugang zur Welt und sich selbst eröffnen mag. Betreuung schließt also auch die Bereitschaft von Erwachsenen ein, sich auf die Kinder im Rahmen von Beziehungen wechselseitiger Anerkennung einzulassen, ihnen als »sichere Basis« für ihre Bildungsprozesse zur Verfügung zu stehen. Betreuung heißt also auch, Bindungen zuzulassen, zu ermutigen und zu pflegen (vgl. dazu u.a. Laewen 2002b, S. 69ff).

Bildung

Wilhelm von Humboldt, so können wir bei Hartmut von Hentig nachlesen, verstand Bildung »als die Anregung aller Kräfte eines Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt in wechselseitiger Ver- und Beschränkung harmonisch-proportionierlich entfalten ...« (v. Hentig 1996, S.40). Da wäre also von einem Menschen die Rede, dessen Kräfte sich über die Aneignung der Welt entfalten, und diese Aneignung muss wohl von diesem Menschen selbst geleistet werden. Niemand kann ihm dies von außen tun, da errichtet die Grammatik Schranken. Die Anregung seiner Kräfte aber, die sich da entfalten sollen über die Aneignung der Welt, diese Anregung kann, ja muss wohl von außen geschehen, durch andere Menschen. Und schon wird eine Verteilung von Rollen sichtbar: Jene, deren Part es ist, sich Welt anzueignen und die dem Individuum selbst zufällt, und jene, deren Aufgabe darin besteht, die Kräfte des Individuums anzuregen, damit über die Aneignung der Welt ihre Entfaltung geschehen kann. Ein Wechselspiel wird erkennbar von Anregung und Entfaltung, verteilt auf die Aktivitäten (mindestens) zweier Menschen, von denen einer die Kräfte des anderen stärkt, damit Weltaneignung für ihn möglich wird. In dem von Laewen und Andres herausgegebenen Band »Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit« (2002b) ist herausgearbeitet und begründet worden, wie und warum wir in der Aneignung von Welt die Konkretisierung des Bildungsbegriffs sehen, mit der Anregung aller Kräfte eines Menschen Erziehung neu fassen und damit für die ersten Lebensjahre beide Begriffe in Bezug setzen, sie handhabbar und bedeutungsvoll machen. Zugleich trennen wir in Gedanken Bildungsprozesse von ihren Ergebnissen, das sich bildende Kind also vom gebildeten Menschen.

Was ist das, ein gebildeter Mensch? Oder anders gefragt: Woran würde jemand erkennen können, dass er es mit einem gebildeten Menschen zu tun hat? Ein gebildeter Mensch – so haben uns zum Beispiel Erzieherinnen in unseren Workshops geantwortet – verfügt über nicht nur oberflächliche Kenntnisse aus Kunst, Kultur und Wissenschaft, aus Politik und Gesellschaft, blickt über seine engeren Lebensumstände hinaus, ist interessiert, in mancher Hinsicht geradezu neugierig, weiß sich in verschiedenen Umgebungen zu benehmen, ist höflich und spricht und versteht andere europäische Sprachen. Für Mitglieder des Philologenverbandes gehört vermutlich auch eine intime Kenntnis der Klassiker zum Bild des Gebildeten, Kenntnisse in Naturwissenschaften werden dort eher selten verlangt. Dass letzteres heute zunehmend als ein Mangel empfunden wird, kann einerseits etwa dem Buch von Ernst Peter Fischer: »Die andere Bildung« (2003) entnommen werden, andererseits der Argumentation der Wirtschaft, deren Bildungsvorstellungen naturwissenschaftliches Denken durchaus einschließen.

Das Bild erfährt allerdings eine gewisse Verkürzung, je stärker die Erwartungen der Wirtschaft betont werden. Dort wird Bildung im engen Zusammenhang mit so genannten Schlüsselkompetenzen gesehen, wobei zwar auch hier eine Verbindung zu Fremdsprachen, der Neugierde in Gestalt einer Bereitschaft zu lebenslangem Lernen und Weltoffenheit als Flexibilität im Denken und als berufliche Mobilität angesprochen sind. Deutlich erkennbar aber werden eine Zuspitzung von Bildungserwartungen, die sich in den Schlüsselkompetenzen konkretisieren und die aktuellen Bestimmungsgründe wirtschaftlichen Denkens widerspiegeln.

Das Problem dabei ist, wie weiter oben bereits angesprochen, dass der auf Kompetenzerwerb fixierte Blick häufig nicht erkennen kann oder mag, dass die so dringlich gewünschten Schlüsselkompetenzen das Ergebnis grundlegender Prozesse sind, in deren Verlauf sich Subjekte erst konstituieren, die dann schließlich ggf. auch über Kompetenzen der beschriebenen Art verfügen.

Bildungsprozesse, so haben wir das oben bereits ausgeführt, wie wir sie heute im Lichte der Forschungsergebnisse verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen verstehen und wie sie seit Comenius Zeiten bis hin zu Humboldt und in modernerer Zeit von Montessori oder in Reggio immer wieder zumindest auch verstanden worden sind, Bildungsprozesse sind Aneignungsprozesse, die sich auf die Wahrnehmung des Kindes von sich selbst und seiner Um-

welt – der dinglichen und der personalen – stützen und zur Konstruktion einer inneren Welt führen, eines mitlaufenden Weltmodells, wie das in den Neurowissenschaften gelegentlich bezeichnet wird. Dieses Modell von der Welt und sich selbst dient dem Kind zur Deutung seiner Erfahrungen und zugleich als Ort, in den seine Erfahrungen integriert und wo sie aufbewahrt werden. Aneignung heißt in diesem Kontext also nicht abbilden, etwas schon Fertiges in Besitz nehmen, sondern Neukonstruktion auf der Grundlage der dem Kind zugänglichen Erfahrungen.

Zu diesen Konstruktionen des Kindes gehört auch der Aufbau eines intimen Systems wechselseitiger Einflussnahme und Verständigung zu seinen Eltern und ggf. zu einigen wenigen anderen Erwachsenen seiner engsten Umgebung, das einen wesentlichen Aspekt dessen ausmacht, was wir die frühen Bindungen nennen. Wenn das Kind Glück hat, lassen seine Eltern und seine Erzieherinnen diese Bemühungen des Kindes zu und helfen ihm, das System auszubauen und zu differenzieren. Wir sprechen dann von einer sicheren Bindung und sehen darin eine stabile Voraussetzung für das Gelingen der kindlichen Bildungsprozesse, deren wichtigstes Ziel aus der Sicht des Kindes nicht abstrakte Weltenkenntnis, sondern Handlungsfähigkeit hinsichtlich seiner Bedürfnisse und Interessen ist. Abgesehen davon, dass spätestens an dieser Stelle Bildung und Betreuung miteinander in Wechselwirkung treten, kommt es in der Folge dieses Bemühens um Handlungsfähigkeit – das erscheint uns die wahrscheinlichste Interpretation – zum Aufbau von Handlungskompetenzen, die zunächst eng an den Zielen des Kindes ausgerichtet sind, aber die Erfolgsbedingungen, die zum Beispiel von den Eltern und Erzieherinnen des Kindes gesetzt werden, als Randbedingung seines Handelns berücksichtigen.

Uns scheint es also das Streben nach Handlungsfähigkeit zu sein, in dessen Umfeld Kinder Kompetenzen entwickeln, die zwischen den eigenen Bedürfnissen und Interessen und der Umwelt vermitteln. Damit verbunden ist ein Wollen des Kindes, sich die Welt anzueignen und sich wahrnehmend und konstruierend, das heißt Sinn stiftend, mit ihr auseinander zu setzen.

Der ausgestreckte Arm des Kindes, der auf etwas zeigt oder eine Verhaltenserwartung gegenüber den Eltern ausdrückt, kurze Zeit später begleitet von ersten Wörtern – zum Beispiel »Haben« – macht den aktiven Zugang, den das Kind zur umgebenden Welt und ihren Dingen und Personen sucht, unzwei-

deutig klar. In diesem »Haben« formuliert das Kind ein Wollen, das in dieser frühen Zeit in sehr konkreter Weise auf Aneignung zielt, aber wir glauben, dass darin eine der zentralen Grundlagen auch für komplexere Prozesse der Weltaneignung enthalten sind, die später folgen. Dieses Wollen des Kindes wäre dann das kostbarste Gut der Pädagogik, in diesem Wollen käme das Kind dem Pädagogen entgegen und öffnete eine Tür zu seinen Konstruktionen, in deren Errichtung wir den Kern der frühen Bildungsprozesse erkennen. Pädagogik darf dieses Aneignen-Wollen der Kinder nicht beschädigen, wir würden sonst auf die stärkste Kraft verzichten, die das Kind auf die Welt zutreibt.

Erziehung

Vor diesem Hintergrund muss nun Erziehung rekonstruiert werden, der vermutlich am stärksten belastete Begriff in der deutschsprachigen Pädagogik. Damit verbunden sind Vorstellungen vom konsequenten Anpassen der nachwachsenden Generation an das Vorgefundene bis hin zu den Methoden der schwarzen Pädagogik. Trotz dieser Anklänge bleibt Erziehung jedoch als Weitergabe des erreichten Standes gesellschaftlicher Entwicklung an die jüngere Generation legitime Aufgabe jeder Kultur. Wenn wir jedoch das Wollen des Kindes, sich die Welt anzueignen und sich darin zu verorten, respektieren, verändert sich auch die Perspektive auf Erziehung. Ihre Aufgabe besteht dann darin, diesem Wollen Ziele anzubieten, die über das ursprüngliche Haben-Wollen hinausreichen und Aneignungsformen wie das Wissen-Wollen oder das Können-Wollen herausfordern.

Dazu müssen zunächst Entscheidungen getroffen werden, welche Sachverhalte und Haltungen, welche Wertorientierungen und Wissensbestände, welche Kompetenzen und welche Formen wechselseitiger Anerkennung wir für wichtig genug, darüber hinaus für legitimierbar und zukunftsfähig halten, dass wir sie dem Streben der Kinder anbieten wollen. Kurz, Pädagogen müssen sich über die Ziele klar werden, die sie mit ihrer Arbeit erreichen wollen. Dieser Schritt steht am Anfang von Erziehung, zumindest soweit sie in öffentlicher Verantwortung stattfindet. Erst dann wird es zum Beispiel möglich, zwischen Gelingen oder Misslingen von Erziehung zu unterscheiden.

Wenn wir in diesem Zusammenhang über das Anstreben von Zielen sprechen und unsere Vorstellungen von den frühen Bildungsprozessen der Kinder nicht wieder aufgeben wollen, dann kann das nur heißen, dass durch pädagogische Interventionen Konstellationen geschaffen werden müssen, die solche Konstruktionsprozesse der Kinder wahrscheinlich machen, die mit unseren Zielen kompatibel sind. Anders ausgedrückt, wir können pädagogische Ziele nicht unmittelbar erreichen, sondern nur über die Konstruktionen der Kinder, auf die wir jedoch keinen direkten Zugriff haben. Daraus folgt, dass wir in der Pädagogik die Kooperation der Kinder brauchen, um Zielen, die wir für bedeutsam halten, zumindest nahe kommen zu können. Dabei müssen wir über Erziehung und ihre Möglichkeiten nachdenken, wenn Bildung nicht dem zufälligen Auftreten von günstigen oder ungünstigen Bedingungen überlassen bleiben soll.

Erziehung kann dabei, so haben wir das in den schon erwähnten Veröffentlichungen ausgeführt und begründet, unter den beschriebenen Bedingungen nur noch zwei Formen annehmen: Die Gestaltung der Umwelt des Kindes und die Gestaltung der Interaktion mit ihm. In beiden Fällen kommt es einerseits darauf an, dem Wollen der Kinder Themen zuzumuten, die als relevant für unsere Kultur erachtet werden, andererseits müssen die Themen, mit denen das Kind umgeht, wahrgenommen und beantwortet werden. Das ist, wie alle, die im Projektverbund »Bildung in der Kindertageseinrichtung«⁵ arbeiten, wahrhaftig keine leichte Aufgabe und verlangt einschneidende Veränderungen (nicht nur) im Tagesablauf und im pädagogischen Konzept einer Kindertageseinrichtung. Der pädagogische Prozess kann unter dieser Perspektive nur gelingen, wenn Erzieherinnen einerseits über Kenntnisse zu typisch zu erwartenden »Themen der Kinder« verfügen – die könnten in der Aus- und Weiterbildung erworben werden –, andererseits geht es aber darum, jedes Kind in seinen eigenartigen und unverwechselbaren Zugängen zur Welt wahr- und ernst zu nehmen, ein Wissen, das nur in der Interaktion zwischen Erzieherin und Kind entstehen kann.

Dazu bedarf es genauer Beobachtungen, durch die die Wahrnehmung des Kindes durch die Erwachsenen geschärft und bereichert wird sowie, das darf nicht vergessen werden, der Dokumentation und Auswertung eben dieser Beobachtungen. Dazu benötigt jede Erzieherin Zugang zu den Ressourcen

5 Insgesamt 68 Kitas in Brandenburg und Baden-Württemberg.

ihres Teams, zur Berufs- und Lebenserfahrung ihrer Kolleginnen, ohne deren Kooperation kaum gute Ergebnisse zu erwarten sind. Dieser Zugang ist umso notwendiger, als wissenschaftlich begründbare Konzepte zur Interpretation der Bedeutung des Verhaltens von Kindern, das über die Beobachtungen erfasst und dokumentiert wird, nicht in ausreichendem Umfang vorliegen (können). Um »Themen der Kinder« erkennen und beantworten zu können, müssen ihre Handlungen auf ihren subjektiven Sinngehalt hin analysiert werden, und dafür schlagen wir die Nutzung von Verfahren vor, die sich an Methoden der kollegialen Beratung und der objektiven Hermeneutik, wie sie zur Interpretation von Texten angewandt werden, orientieren.

Erziehung, die auf Bildung zielt und sich auf Betreuung stützt, muss über Kenntnisse verfügen, die in der Wissenschaft und in bester Praxis erarbeitet worden sind und zugleich den eigenartigen Wegen der Konstruktion eines Welt- und Selbstmodells jedes einzelnen Kindes folgen. Dazu gehört es zum Beispiel, dass Erzieherinnen darum wissen, dass Kinder sich typischerweise im dritten, spätestens im vierten Lebensjahr für symbolische Darstellungen zu interessieren beginnen. Sie werden deshalb Sprachsymbole im weitesten Sinne, also einschließlich musikalischer, mathematischer, architektonischer

etc. Zeichen dem Kind zur Verfügung stellen und seine Reaktionen darauf in ihre pädagogische Arbeit einbeziehen. Sie werden darauf achten, welche Zeichensysteme das einzelne Kind bevorzugt, um ihm über die Brücke seines Interesses zu folgen und die Ausdifferenzierung seines Handelns herauszufordern. Unter solchen Bedingungen entfalten Kinder ihre Ressourcen in erstaunlicher Weise. Es entstehen künstlerisch anspruchsvolle Arbeiten, wie wir sie aus Reggio kennen, Wartelisten für Mathematikprojekte und lebhafter Schriftverkehr unter den Kindern. Die soziale Atmosphäre in den Einrichtungen kann ungemein gewinnen bei zunehmendem Interesse der Eltern der Kinder und das auch und gerade in Gebieten mit einem hohem Anteil an Migrantenfamilien. Es entwickeln sich Kindertageseinrichtungen, die jeden Vergleich mit Spitzeneinrichtungen auf europäischem Niveau aushalten.

Erziehung bleibt ein unverzichtbarer Teil pädagogischen Handelns, kann in heutiger Perspektive aber nur im Kontext von Betreuung und Bildung angemessen verstanden werden. Wir werden uns mit der Zeit von der Vorstellung befreien müssen, dass Erziehung nur Teil eines Zwangssystems zur Domestizierung von Kindern sein könne, das den Namen Pädagogik nicht verdient.

Zum Vorgehen – eine Übersicht



Wege in die Praxis

Wir haben weiter oben davon gesprochen, dass auch unter den gegebenen Bedingungen der Weg zu einer neuen Art von Kindertageseinrichtung offen steht, wenn einige Voraussetzungen gegeben sind. Dazu gehört es, dass alle Mitarbeiterinnen einer Einrichtung die Aufgabe als persönliche und wichtige Herausforderung begreifen, die darin besteht, eine Betreuungseinrichtung mit Bildungsauftrag zu einer Bildungseinrichtung mit Betreuungsauftrag umzugestalten. Dieser Weg ist in keiner Karte verzeichnet und das Voranschreiten darauf ähnelt eher einer Forschungsreise als einem Wandern auf bekannten Pfaden. Im Projektverbund »Bildung in der Kindertageseinrichtung« haben wir in der Auftaktver-

anstaltung des Stuttgarter Teilprojekts den Beginn der Arbeit mit einer Entdeckungsreise verglichen. Die Einrichtungen erschienen uns dabei wie Segelschiffe, die auf ein unbekanntes Meer jenseits der Horizontlinie zusteuern und dabei auch die Hoffnung hinter sich lassen, die alten vertrauten und vermeintlich sicheren Gewässer je wieder erreichen zu können. Dazu kommt, dass auf einer solchen Reise wenig Hilfe möglich ist, wenn Schiffe zurückbleiben oder gar in Not geraten. Die Geschichte der Weltumsegelung durch Magellan wurde erzählt, der zwar erfolgreich war, von dessen vier Schiffen jedoch nur eins zurück kehrte und nur wenige Mitglieder der Besatzungen – Magellan selbst eingeschlossen – sahen die Küsten Portugals je wieder. We sail for parts, unknown to men ...

In der Tat sind im Projekt nach zwei Jahren noch fast alle Schiffe unterwegs, manche haben ihre Mannschaften ausgetauscht und manche leiden an Schwächen in der Konstruktion ihrer Schiffe. Hier hängt sehr viel davon ab, welche Unterstützungssysteme der Träger für die Kitas bereitstellen kann, die sich auf den schwierigen Prozess der Transformation ihrer Einrichtung eingelassen haben. Dabei geht es ebenso um Beratungs- und Supervisionsressourcen wie um die Möglichkeit, für Mitarbeiterinnen zerbrechender Teams, die die Kita verlassen wollen, Weiterbeschäftigungsangebote in anderen Einrichtungen bereit zu halten.

Die Ursache dafür, dass eine solche Unternehmung so viel Wagemut erfordert, soviel Vertrauen in die eigenen Kräfte und mit soviel Ungewissheit verbunden ist, ist einerseits der unzulänglichen Wissensbasis geschuldet, auf die wir uns dabei stützen können, andererseits alten Vorstellungen einer Pädagogik, die ihre Aufgabe im »Beibringen« von richtigen Verhaltensweisen und elementaren Kenntnissen sah. Aus dieser Tradition heraus haben sich Erwartungen herausgebildet, was in Kindertageseinrichtungen zu geschehen habe und Vorstellungen über die Rolle von Erzieherinnen, die wenig mit Bildung und viel mit Betreuung zu tun haben. Im Rahmen der aktuellen Bildungsdiskussion, deren fachliche Vorläufer etwa mit der Vorlage des Bildungsplans für die Schule in Nordrhein-Westfalen im Jahr 1995 zu verorten ist, sind Zweifel entstanden, ob diese Vorstellungen noch zeitgemäß sind und ob nicht Bildung tiefere Wurzeln habe, als es der Schulbeginn mit sechs Jahren anzeigt.

Hinsichtlich unserer Wissensbasis leiden wir unter dem bereits erwähnten Desinteresse des Wissenschaftssystems an frühpädagogischen Fragestellungen in der Bundesrepublik – es gibt an deutschen Universitäten auch heute noch nur fünf Professuren, die mehr oder weniger mit dieser Thematik befasst sind –, aber auch daran, dass selbst im internationalen Umfeld nur sehr wenige Langzeituntersuchungen existieren. Aber erst durch solche Untersuchungen, in denen Kinder unter kontrollierten Bedingungen Kindertagesstätten besuchen würden und ausreichende Informationen über die sonstigen Lebensbedingungen in ihren Familien vorhanden wären und schließlich diese Kinder über zwei oder drei Jahrzehnte weiter beobachtet würden, könnten wir

einigermaßen zuverlässige Aussagen darüber machen, welche pädagogischen Verfahrensweisen zu welchen Ergebnissen hinsichtlich der Lebenshaltung und den Kompetenzen der nunmehr erwachsenen Kinder beitragen.

Derartige Studien liegen bislang nur in einem sehr beschränkten Umfang, mit begrenzter Aussagekraft vor und wir können uns nur in sehr geringem Umfang auf wissenschaftliche Kenntnisse stützen, wenn wir uns nach den Langzeiteffekten unserer Arbeit fragen.⁶ Da Wissenschaft hier wenig Rat anbietet, bleibt entweder nur der Rekurs auf Herkommen und Gewohnheit oder aber, wenn dieses in Zweifel steht, ein Rückgriff auf das, was wir als erwachsene, als erzogene und gebildete Menschen selbst darüber wissen. Es geht dabei um die Erinnerung daran, was uns selbst beim Lernen und Leben als Kind gut getan hat, was eher hinderlich war oder Lernen gar verleidet hat. Und damit wir in all der Ungewissheit ein höchst mögliches Maß an Sicherheit gewinnen, sollten wir uns nicht nur auf die eigenen erinnerten Erfahrungen verlassen, sondern auch auf die anderer Erwachsener, zum Beispiel unserer Kolleginnen, zurückgreifen können.

Anders ausgedrückt, wir benötigen die Lebens- und Berufserfahrung der anderen Erzieherinnen und der Leiterin, die im eigenen Haus arbeiten und – wo immer möglich – darüber hinaus den Rat von anders ausgebildeten Menschen mit anderen Perspektiven – Beraterinnen, Wissenschaftlerinnen, Künstler ... Über Wege, wie die in einem Team vorhandenen Ressourcen genutzt werden können, wird in den praktischen Teilen des Textes noch die Rede sein. Und überall dort, wo wissenschaftlich fundierte Kenntnisse vorhanden sind, müssen sie selbstverständlich berücksichtigt werden.

Frühpädagogik als kooperative Aufgabe

Erziehungsziele formulieren

Die erste große Kooperationsaufgabe, zu deren Lösung das ganze Team aufgerufen ist, besteht in dem Zusammentragen und dem Begründen von Erziehungszielen, von Kulturbeständen, die in der Kindertageseinrichtung von denen, die dort arbeiten und Verantwortung tragen, für so wichtig erachtet

⁶ Über eine der wichtigsten Studien der Vergangenheit wurde in Laewen & Andres 2002b, S. 36ff berichtet. Inzwischen ist in Großbritannien die Finanzierung für die so genannte EPPE-Studie auf weitere fünf Jahre gesichert, so dass dort rund 3000 Kinder über insgesamt zehn Jahre beobachtet werden können. Die bisherigen Zwischenergebnisse der Studie stützen das in diesem Text vorgeschlagene Vorgehen. Infos (in englischer Sprache) zu dieser Studie über <http://k1.ioe.ac.uk/schools/ecpe/eppe/>

werden, dass sie an die nächste Generation herangetragen werden sollen. Und sind die Ziele erst formuliert und mit denen der anderen Beteiligten, der Eltern und Träger und schließlich den normativen Vorgaben abgeglichen, dann muss die zweite Herausforderung bestanden werden. Die besteht in der Klärung einer Vielfalt von Fragen, die alle damit zu tun haben, was die formulierten Ziele konkret bedeuten und welche Bedingungen geschaffen werden müssen, damit sie erreicht werden können. Eine Verfahrensweise zur Lösung dieser Aufgabe, die sich in der Praxis bewährt hat, ist in einem späteren Abschnitt enthalten

Bildungsprozesse verstehen

Damit aber nicht genug. Bildung, so hatten wir gesagt, sei der Eigenanteil des Kindes an seiner Entwicklung. Dieser Anteil des Kindes besteht in seinen Konstruktionsleistungen, die ein Welt- und Selbstbild entstehen lassen, dessen Inhalt und Struktur mehr oder weniger differenziert und umfassend sein können, was wiederum davon abhängt, welche Möglichkeiten dem Kind von den Erwachsenen seiner Umgebung verfügbar gemacht werden. Anders ausgedrückt, hängt die Qualität der Bildungsprozesse eines Kindes und damit auch ihr Ergebnis davon ab, auf welche Weise seine Konstruktionen ermöglicht, unterstützt und herausgefordert werden, also wie Erziehung auf die Bildungsbewegung der Kinder antwortet und sie herausfordert. Darin besteht aus unserer Sicht die »Anregung aller Kräfte eines Menschen«, wie sie Humboldt im Sinn hatte.

Zwischen den besten erzieherischen Absichten, und seien sie auch noch so perfekt in Szene gesetzt, und dem, was schließlich in die Bildungsprozesse des Kindes und ihre Ergebnisse eingeht, stehen immer Konstruktionsprozesse des Kindes. Durch sie wird das, was an das Kind herangetragen wird, mit dem verbunden, was schon in seinem »mitlaufenden Weltmodell« vorliegt, womit Prozesse der Sinngebung und Einordnung verbunden sind. Es liegt im dringlichen Interesse von Pädagogen, Auskunft über diese innere Welt des Kindes zu erlangen. Ohne zu wissen, oder zumindest zu ahnen, wie das Kind die Welt und sich selbst darin sieht, wird es nur schwer möglich sein, pädagogische Interventionen so zu gestalten, dass sie dem Kind nicht zu fremd sind – weil es sonst keine Möglichkeit des Einordnens in das schon Vorhandene findet –, aber auch nicht zu vertraut, weil dann das Interesse des Kindes daran sofort erlischt. Wir haben schon darauf hingewiesen, dass es die Interessen der Kinder sind, die uns

als Anhalt dienen können, mit welchen Themen sie aktuell befasst sind. Wir müssen sozusagen auf die »Fragen« achten, die der Hirnforscher Singer meinte.

Um aber die »Fragen« der Kinder deuten zu können, bedürfen wir wieder einer möglichst breiten Vielfalt der Perspektiven, die wir im Alltag nur über den Zugriff auf die Fähigkeiten, die Erfahrungen und die Phantasie der Kolleginnen gewinnen können. Man sieht also, dass dem Team der Kindertageseinrichtungen eine zentrale Rolle zufällt, wenn Frühpädagogik auf hohem Niveau gelingen soll, weshalb keine ungelösten Konflikte und unvereinbaren Interessen das Team seiner Kraft berauben dürfen. Spätestens an dieser Stelle wird aber auch deutlich, dass der fachliche Austausch im Team Zeit benötigt, die durch eine sorgfältige Planung und Umstrukturierung bisheriger Arbeitsabläufe erst gewonnen werden muss. Auch hierzu werden Verfahrensweisen im Modul 5 vorgestellt werden.

Beobachtung und Dokumentation als grundlegende Methoden in der Frühpädagogik

Die Deutung der »Themen der Kinder« setzt voraus, dass wahrgenommen wird, was die Kinder tun, womit sie sich befassen und welcher subjektive Sinn für die Kinder darin liegt. Da diese Fragen für jedes einzelne Kind in der Kindertageseinrichtung beantwortet werden müssen, liegt es nahe, diese Informationen, auf denen die pädagogische Arbeit aufbauen soll, nicht den Zufällen des alltäglichen Lebens in der Kita zu überlassen, sondern sie systematisch zusammenzutragen und aufzubewahren. Wir sprechen in diesem Zusammenhang von systematischer Beobachtung jedes Kindes und der Dokumentation der Ergebnisse.

Der Aufbau eines Beobachtungs- und Dokumentationssystems in der Kindertageseinrichtung steht deshalb im Zentrum der Umgestaltung einer Kindertageseinrichtung, wobei nicht nur organisatorisches Talent und eine gründliche Analysen der Zeitabläufe gefordert sind, sondern insbesondere Geduld und Übung bei der Beobachtung von Kindern und ihrer Auswertung. Dazu wird weiter unten ausführlich Stellung genommen, wobei schon an dieser Stelle angemerkt sei, dass gerade dieser Schritt, der zeitlich aufwendig ist und tief greifende Veränderungen in der alltäglichen Arbeit mit sich bringt, in keinem Fall umgangen werden kann. Beobachtung und Dokumentation gehören zum Handwerkszeug jeder fortgeschrittenen Pädagogik der frühen Jahre. Beide Verfahren sind in der einen oder anderen Form in

allen europäischen und außereuropäischen Ländern mit entsprechenden Standards zu finden. Alle Bildungs- und Erziehungspläne in der Bundesrepublik enthalten entsprechende Bestimmungen und auch die zur Zeit hierzulande in der Erprobung befindlichen Pädagogikmodelle⁷ kommen ohne differenzierte Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren nicht aus.

Die Beobachtung der Kinder verlangt einige Anleitung und Übung, insbesondere die Beachtung verschiedener Perspektiven, die dabei eine Rolle spielen. Sie werden in den unterschiedlichen Instrumenten sichtbar, die in unserem Konzept für Beobachtungen eingesetzt werden und die jeweils andere Blickwinkel auf kindliche Bildungsprozesse repräsentieren. Schließlich berücksichtigen auch zwei unterschiedliche Formen der Dokumentation von einander zu unterscheidende Interessen: die der pädagogischen Fachkräfte, deren Arbeitsgrundlage die eine der beiden Dokumentationsform darstellt, (Portfolio-Dokumentation) und die der Eltern und anderer interessierter Personen, zu denen auch Vertreter des Gemeinwesens oder in vielen der gut arbeitenden Einrichtungen inzwischen auch die Medien gehören (Dokumentation von Arbeitsweisen und -ergebnissen, in der Regel als kommentierte und laufend ergänzte Fotoausstellung). Beide Formen der Dokumentation haben ihre jeweils eigene Bedeutung, wobei die Repräsentation der Vorgehensweise im Rahmen der neuen frühpädagogischen Konzepte und insbesondere auch die kommentierte Darstellung von Bildungsgeschichten der Kinder Teil dessen sind, was früher etwas herablassend »Elternarbeit« hieß und nunmehr die Grundlage für eine substanzielle Kooperation zwischen Familien und Kindertageseinrichtungen bietet.

Themen beantworten und Themen zumuten

Schließlich bleibt an dieser Stelle noch das Zentrum der pädagogischen Arbeit in der Kindertageseinrichtung zu beschreiben, wobei die ausführliche Darlegung – wie bei den anderen hier angesprochenen Themen auch – in dieser Handreichung zu finden ist. Erziehung, so haben wir ausgeführt, kann nur noch zwei Formen annehmen, wenn sie die Eigenart der frühkindlichen Bildungsprozesse berücksichtigen will.

1. Erziehung kann die materielle Umwelt des Kindes so gestalten, dass wesentliche, für unsere Kultur charakteristische Erfahrungen den Kindern zugänglich werden.
2. Erziehung kann über die bewusste Gestaltung der Interaktion mit den Kindern wirksam werden. Dabei geht es einerseits darum, auf die »Themen der Kinder« zu achten und darauf zu antworten, andererseits darum, aus den jeweiligen Erziehungszielen abgeleitete Themen den Kindern zuzumuten.

Es ist diese Auffassung von Erziehung, die zugleich die Begründung für die Einführung eines differenzierten Beobachtungs- und Dokumentationssystem liefert, denn um »Themen der Kinder« erkennen zu können, bedarf es einer bewussten Anstrengung, und um aus dieser Wahrnehmung gemeinsam mit den Kolleginnen Schlüsse ziehen zu können, die Grundlage für das weitere Vorgehen sind, bedarf es der Aufzeichnung der Beobachtungen, der Dokumentation. Erst durch diese Begründung werden aus Beobachtung und Dokumentation sinnvolle pädagogische Handlungen, ohne eine solche Begründung wären sie sinnlos. Beobachtung und Dokumentation für sich genommen sind deshalb noch keine Qualitätsmerkmale. Erst durch die Einbindung in ein frühpädagogisches Konzept, dessen Ziele ohne beides nicht zu erreichen sind, gewinnen sie ihre Bedeutung.

Die Orientierung des pädagogischen Handelns an den »Themen der Kinder« einerseits und an den Zielen der Kindertageseinrichtung andererseits, aus denen sich wiederum die den Kindern zuzumutenen Themen begründen lassen, führt zunächst einmal weg von der Fixierung auf Kompetenzgesichtspunkte, ohne sie aus den Augen zu verlieren. Aber – wie bereits ausgeführt – die Versuche, Kompetenzen von Kindern direkt zu fördern, ohne den vermeintlichen Umweg über ihre Interessen zu nehmen, führt geradezu zwangsläufig in die Nähe von Trainingsmethoden, die sich allein aus den Zielvorstellungen der Erwachsenen begründen und die Konstruktionsleistungen und -interessen der Kinder außer Acht lassen.

Es liegen – auch darauf wurde schon hingewiesen – eine Reihe von wissenschaftlichen Belegen dafür vor, dass Trainingsmethoden zwar zunächst zu Vorteilen im Kompetenzbereich der Kinder führen, sich

⁷ Neben dem *infans*-Konzept werden zur Zeit das von Margaret Carr in Neuseeland entwickelte Konzept der Lerngeschichten durch eine Arbeitsgruppe des Deutschen Jugendinstituts (DJI) erprobt. In Nordrhein-Westfalen befindet sich das von Gerd E. Schäfer erarbeitete Bildungskonzept in der Praxiserprobung (vgl. Schäfer 2004) und seit einiger Zeit wird in einer Kita des Pestalozzi-Fröbel-Hauses in Berlin das Konzept der Early Excellence Centres aus Großbritannien auf seine Übertragbarkeit überprüft.

aber schon mittelfristig wieder verlieren. Wird dagegen die »Aneignung von Welt« durch Interessen der Kinder getragen, bleiben die dabei erworbenen Kompetenzen langfristig erhalten (vgl. Stamm 2003; Schmidt 1990). Frühpädagogik sollte deshalb eher mit den Interessen der Kinder arbeiten, als ihre Kompetenzen ins Zentrum der Arbeit zu stellen. Der Erwerb von Kompetenzen durch die Kinder kann und sollte der Überprüfung der eigenen Arbeit dienen, weniger ihrer Förderung. Kompetenzförderung in diesem Sinne taugt allenfalls dazu, Alltagsroutinen zu entwickeln, die später automatisiert ablaufen sollen, wie zum Beispiel das Binden von Schnürsenkeln. Für anspruchsvollere Tätigkeiten scheint diese Methode wenig geeignet zu sein.

Allerdings orientiert sich die pädagogische Arbeit keineswegs nur daran, welche Interessen die Kinder aus sich heraus entwickeln. Die andere Seite der pädagogischen Polarität bilden die Themen, die von den Erzieherinnen aus reflektierten Gründen den Kindern zugemutet, an sie herangetragen werden. Dies kann und sollte ohne jede Bedenklichkeit geschehen, allerdings muss dabei ein Gesichtspunkt unbedingt Beachtung finden:

Die Antwort des Kindes auf die Zumutung muss sorgfältig beachtet werden und Eingang in die weitere Entwicklung des Themas finden. Es geht also nicht darum, die Kinder in Zwangslagen zu bringen, damit sie sich mit Themen auseinander setzen, die als wichtig erachtet werden, sondern es geht darum, den Kindern Zugänge zu solchen Themen zu ermöglichen, sie zu unterstützen und immer wieder zu Aneignungsleistungen auf höherem Niveau herauszufordern. Dazu gehören selbstverständlich Themen wie Sprechen und Schreiben lernen, Bewegungskoordination ebenso wie musikalische und mathematische Strukturen, wie überhaupt alle Formen der symbolischen Darstellung in unserer Kultur zu den bedeutsamen Themen gehören, die wohl in jeder Zielbeschreibung einer Kindertageseinrichtung zu finden sein werden.

Transparenz der Arbeit und Öffnung nach außen

Insgesamt stellt die *infans*-Pädagogik eine hohe Herausforderung für die Bereitschaft und die Fähigkeit von Kitateams dar, sich mit einem an aktuellen Kenntnissen orientierten Bild vom Kind auseinander zu setzen, alte Arbeitsgewohnheiten und Denkweisen – und seien sie noch so ehrwürdig und traditionsreich – aufzugeben und sich intensiv an der Weiterentwicklung der heute möglichen frühpädago-

gischen Konzepte zu beteiligen. Dazu gehört, wie uns die Erfahrung auch zeigt, die Bereitschaft, die Einrichtung für Kolleginnen aus der Region – und von weiter her – zu öffnen und sich bei der Arbeit zusehen zu lassen, ihre Grundlagen zu erläutern und Fragen zu beantworten. Frühpädagogik in Kindertageseinrichtungen wird zu einer öffentlichen Angelegenheit, an der – nicht nur – die regionalen Medien Interesse zeigen, sondern auch in einem bis dahin selten erlebten Maß die Eltern der Kinder. Sie erleben die Transparenz, die durch die Offenlegung der Dokumentationen für sie (beschränkt natürlich auf ihr eigenes Kind) und die informationsreichen Gespräche über ihr Kind, die auf der Basis der in den Portfolios gesammelten Aufzeichnungen der Erzieherinnen möglich werden, als Bereicherung und fühlen sich selbst, da sie an der Entwicklung der Erziehungsziele der Einrichtung ernsthaft beteiligt werden, der Arbeit der Erzieherinnen stärker verbunden.

Auf der anderen Seite der Rechnung steht fast immer eine neue Zufriedenheit mit der Arbeit, eine veränderte Perspektive auf das, was tatsächlich erreicht werden kann und ein reicheres Bild von Kindern und ihren Möglichkeiten. Die neue Art pädagogischer Arbeit und die mit ihr verbundenen Erfahrungsmöglichkeiten schaffen die Grundlage für eine tiefe Zufriedenheit mit der eigenen Tätigkeit, die sich auch auf ein Verstehen gründet, wie bedeutsam und folgenreich sie für die Kinder sein kann. Zu den zentralen Aussagen aus der Reggio-Pädagogik gehört der Hinweis, dass die neue Pädagogik, die dort entwickelt wurde und seit vielen Jahren praktiziert wird, kein nachahmungsfähiges Modell sei, »sondern ein neues Denken über Kinder«. Ein solches neues Denken über Kinder beeinflusst zugleich auch das Denken über die Beziehungen, die zwischen Erwachsenen und Kindern möglich sind.

Rahmenbedingungen und Organisation

Es dürfte spätestens jetzt sehr klar geworden sein, dass die Ansprüche an die Leistungsfähigkeit der Teams in den Kindertageseinrichtungen in mehrfacher Hinsicht sehr hoch sind, wenn Anschluss gefunden werden soll an die am weitesten entwickelten Formen europäischer Frühpädagogik. Natürlich stehen im Zentrum der Aufgabe die Arbeit mit den Kindern und die damit unmittelbar zusammenhängenden Handlungsoptionen. Aber über diese im engeren Sinne pädagogische Arbeit hinaus sind andere Bestandteile unverzichtbar, die mit der Reflexion der Arbeit, ihrer Dokumentation und der Weiterentwicklung der Konzepte zu tun haben. Dazu kommt eine

gehörige Portion an organisatorischen Aufgaben, die ohne Kenntnisse von Methoden der Organisationsentwicklung kaum gelöst werden können.

Der Träger der Einrichtung muss dafür sorgen, dass die notwendigen Ressourcen zur Verfügung stehen und die Leserinnen und Leser werden im weiteren Verlauf des Textes lesen, dass dazu nicht nur Möglichkeiten zum Kopieren der Instrumente, die technischen Möglichkeiten der Bild- und Tonaufzeichnungen, eine Anbindung der Kita an die unterstützenden Strukturen und ihre Vernetzung untereinander über Email und Internet u.a.m gehören, sondern insbesondere auch eine ausreichende Freistellung des Fachpersonals für die eigene Weiterbildung und für die fachlichen Aufgaben im Team, verbunden mit unbedingter fachlicher Diskussion der Beobachtungsergebnisse und ihrer Auswertung. In Baden-Württemberg stehen für Arbeiten außerhalb des unmittelbaren Kontaktes mit den Kindern in aller Regel etwa 7,5 Stunden pro Woche und Vollzeitkraft zur Verfügung. Diese Zeit kann als ausreichend gelten, wenngleich sie gegenüber den außerhalb des Unterrichts verfügbaren Zeiten einer Grundschullehrerin eher knapp bemessen sind. In Brandenburg existiert eine solche Regelung nicht und entsprechend schwerer ist es hier, die notwendige Zeit zu gewinnen.

Dabei hat es sich als außerordentlich hilfreich erwiesen, mit Modellen der flexiblen Jahresarbeitszeit zu arbeiten, wie sie etwa in dem von Cramer (2003) publizierten Band »Arbeitszeitmodelle und Dienstplangestaltung« beschrieben ist. Das bedarf der Zustimmung des Trägers, ohne die jedoch kaum Hoffnung besteht, den Weg von der Betreuungseinrichtung mit Bildungsauftrag zu einer Bildungseinrichtung mit Betreuungsauftrag zu bewältigen. Einrichtungen, die ohne eine solche Unterstützung durch ihren Träger auskommen müssen, sind (fast) ausnahmslos dazu verurteilt, allenfalls eine Pädagogik der mittleren Qualität erreichen zu können, die deutlich hinter dem zurückbleibt, was heute möglich wäre.

Personell fällt der Leiterin der Einrichtung eine außerordentlich wichtige Rolle zu. Sie achtet darauf, dass im Team die notwendigen Entscheidungen fallen und übernimmt die Funktion eines Gedächtnisses, das heißt, sie erinnert an die einmal gefassten Beschlüsse und Vorhaben und sorgt dafür, dass sie nicht unter den alltäglichen Problemen verloren gehen. Sie achtet darauf, dass Controllingverfahren entwickelt und durchgehalten werden, prüft kontinuierlich den Stand der Arbeit und fragt ggf. nach, wenn Irritationen auftreten, sorgt für Unterstützung, wo diese notwendig ist oder gewünscht wird und versucht, den Überblick über den Gesamtprozess zu behalten.

Pädagogischer Rahmen: Handlungsschritte und Verfahrensweisen

Erziehungsziele und Handlungsziele formulieren und reflektieren



Foto: Torsten Krey-Gerve

Einführung

»Wenn das Leben keine Vision hat, nach der man sich sehnt, die man verwirklichen möchte, dann gibt es auch kein Motiv sich anzustrengen.« Diese Aussage von Erich Fromm trifft sehr gut, worum es in diesem Modul geht.

Zu klären ist, welche Erziehungsziele die pädagogische Arbeit in einer Kindertagesstätte leiten sollen, das heißt, mit welchen kulturell bedeutsamen Inhalten und Themen die Erzieherinnen die Jungen und Mädchen in Berührung bringen und in welchen Bildungsbereichen sie die Kinder herausfordern wollen. Um diese Frage beantworten zu können, bedarf es eines intensiven Klärungsprozesses im Team, in dem die

persönlichen Ziele jeder Erzieherin, die von der Gesellschaft formulierten Anliegen und die gesetzlichen Vorgaben diskutiert und reflektiert werden. Auch die Eltern werden eingeladen, ihre Vorstellungen und ihre Erwartungen an die Kindertagesstätte in diesen Klärungsprozess einzubringen.

Wenn Bildung als eigenaktive Aneignung und Konstruktion des Kindes verstanden wird, die in den Austausch mit anderen, Erwachsenen und Kindern, eingebunden ist, dann hat das Folgen für die Verantwortung der Erwachsenen. Es ist ihre Aufgabe, in die Interaktion mit einzelnen Kindern und Kindergruppen die Bildungsinhalte einzubringen, die sowohl im persönlichen Urteil von Erzieherinnen und Eltern als auch aus gesellschaftlicher Perspektive für

die nachwachsende Generation als bedeutsam erachtet und damit dem legitimen kulturellen Anliegen der Gesellschaft gerecht werden (ausführlicher in Laewen/Andres 2002b, S. 109ff).

Auch wenn wir uns im Klaren sind, dass wir als Erwachsene die Kinder nicht nach unserem Bild formen können und auch die Erfahrungen, die den Kindern in der Kindertagesstätte ermöglicht werden, nur ein – wenn auch bedeutsamer – Beitrag zur Persönlichkeit des Kindes und zu seinen Fähigkeiten sind, ist es wichtig, sich Klarheit über die Ziele und Inhalte dieses Beitrags zu verschaffen. Ohne eine solche Zielbestimmung bleibt die pädagogische Arbeit orientierungslos und kann Erfolg nicht von Misserfolg unterschieden werden.

Es ist deshalb eine der wichtigsten Aufgaben von professionellen Fachkräften, sich über die Erziehungsziele, die in unserer Gesellschaft als legitimierbar und zukunftsfähig gelten, zu verständigen und einen Konsens mit allen Beteiligten, das heißt zu mindest mit den Kolleginnen im Team, mit den Eltern und dem Träger zu erzielen, was als handlungsleitende Grundlage für ihr erzieherisches Handeln verbindlich sein soll.

Erziehung in Kindertagesstätten schließt immer die Formulierung von Zielen ein. Sie unterscheidet sich in dieser Hinsicht von der Erziehung in der Familie, in der oft unausgesprochene und unreflektierte Ziele eine Rolle spielen, die in der Tradition der eigenen Herkunft der Eltern und im sozialen Umfeld ihre Wurzeln haben. Dagegen ist nichts einzuwenden, jedoch befindet sich eine Kindertageseinrichtung als gesetzlich auf das Kindeswohl verpflichtete Institution in einer anderen Situation als die Familien der Kinder. Die Kita muss ihre Ziele offen legen und dazu gehört es, dass sie diese zunächst einmal ausdrücklich formuliert.

Die in Brandenburg vorliegenden »Grundsätze elementarer Bildung« werden in diesen Prozess der Zielfindung eingebunden. Sie bieten eine wichtige Orientierung für Erzieherinnen in Kindertagesstätten des Landes und sollen sicherstellen, dass alle sechs der dort aufgeführten Bildungsbereiche für die Kinder der einzelnen Kindertageseinrichtungen zugänglich sind. Sie können jedoch nicht die persönliche Reflexion der Erzieherinnen und Teams und den Dialog mit den Eltern über Erziehungsziele ersetzen.

Fassen wir zusammen:

Pädagogisches Handeln braucht Orientierung. Erzieherinnen¹ in Kindertagesstätten müssen sich auf vereinbarte Ziele stützen können, die zusammen mit den Interessen und »Themen der Kinder« ihre pädagogische Planung und ihr Handeln leiten. Ohne klare Ziele der Fachkräfte bleiben die Bildungsmöglichkeiten der Kinder in den Kindertagesstätten eher zufälligen Konstellationen überlassen und können kaum auf ihre Qualität hin beurteilt werden.

Zum konkreten Vorgehen – Arbeitsschritte beim Formulieren und Reflektieren von Erziehungs- und Handlungszielen

Das Formulieren der Erziehungsziele ist keine einfache Aufgabe. Der mehrstufige Prozess fordert viel Engagement und das Thema wird über einen längeren Zeitraum den Diskurs in einem Team begleiten. Je nach Größe der Kindertagesstätte und des Teams sollten zwischen einen halben und einem Jahr für diesen Arbeitsschritt eingeplant werden. Zuerst wird dabei geklärt, **was** erreicht werden soll (Erziehungsziele).

Dann gilt es zu beschreiben, **wie** die in den Zielen enthaltenen Bildungsbereiche im pädagogischen Prozess für die Kinder erfahrbar gemacht werden sollen (Handlungsziele).

Am Ende des Klärungsprozesses stehen Erziehungs- und Handlungsziele, die für einen festgelegten Zeitraum (nach dem sie überprüft und ggf. modifiziert werden) verbindliche Grundlage für die pädagogische Arbeit in der Kindertagesstätte sein sollen und das spezifische Profil des Erziehungsangebots kennzeichnen.

1. Schritt

Jede Erzieherin formuliert ihre persönlichen Erziehungsziele im Team.

Jede Erzieherin bringt in ihre Arbeit Inhalte ein, die ihr wichtig sind. Für sie bedeutsame Annahmen, Kenntnisse und Vorlieben werden in ihren Gesprächen mit den Kindern, den Eltern und ihren Kolleginnen eine Rolle spielen. Sich dieser häufig verborgenen Absichten und Ziele bewusst zu werden, sie als persönliche Erziehungsziele zu formulieren und sie

¹ Da in den Brandenburger Kindertagesstätten nahezu ausschließlich Frauen beschäftigt sind und zugunsten besserer Lesbarkeit des Textes haben wir uns für die weibliche Form entschieden. Männliche Fachkräfte sind als Adressaten jedoch ausdrücklich mitgemeint.

damit der Reflexion zugänglich zu machen, ist der Einstieg in diese Arbeitseinheit.

Wir schlagen vor, dass zunächst jede Erzieherin des Teams für sich allein überlegt, was ihr selbst in der pädagogischen Arbeit wichtig ist, was sie erreichen will und welche Eigenschaften und Kompetenzen sie bei den Mitgliedern unserer Gesellschaft für wünschenswert hält.

Dabei sollten keine Fachbücher zu Rate gezogen werden, dies bleibt einem späteren Schritt vorbehalten. Vielmehr sollte der Blick zunächst ausschließlich auf die eigene Geschichte und die persönlichen Erfahrungen gerichtet sein. Sich selbst ernst nehmen, als Gestalt sichtbar in der eigenen Arbeit werden, authentisch im Handeln gegenüber Kindern, Eltern und Kolleginnen sein – nicht zuletzt darum geht es in diesem Arbeitsschritt.

Die Erfahrungen zeigen, dass diese Arbeitseinheit eine besondere Herausforderung für Erzieherinnen darstellt und einige Zeit in Anspruch nimmt. Es ist nicht einfach, sich seinen eigenen verborgenen Überzeugungen zu stellen und sie später im Team zu vertreten.

Leitfragen in diesem Prozess der individuellen Zielformulierung sind:

- Was ist mir in meiner pädagogischen Arbeit persönlich ganz besonders wichtig?
- Was will ich in meiner Arbeit erreichen?
- Über welche Fähigkeiten und Kompetenzen sollten die Kinder unserer Kindertagesstätte aus meiner Sicht verfügen, wenn sie erwachsen sind?
- Welche Haltungen sollten sie einnehmen?
- Wodurch sollten sie sich als Erwachsenen auszeichnen?

Ganz bewusst nehmen diese Leitfragen zum Formulieren von Zielen den erwachsenen Menschen in den Blick und richten sich nicht an mittelfristig bedeutsamen Lebensereignissen aus, wie zum Beispiel dem Schuleintritt. Auch wenn im Kindertagesstätten-gesetz des Landes Brandenburg die Vorbereitung auf die Grundschule als Teil des eigenständigen Bildungs- und Erziehungsauftrags der Kindertageseinrichtungen benannt wird, so reichen die Aufgaben einer Kindertageseinrichtung doch weit über diese Anforderung hinaus und sollten die gesamte aktuelle und zukünftige Lebenswelt des Kindes umfassen.

Es hat sich bewährt, dass jede Erzieherin »ihre« Erziehungsziele bereits im Vorfeld der Diskussionen im Team reflektiert. Das »In-Sich-Hineinhorchen« und Nachdenken über die eigenen pädagogischen Absichten und biographischen Wurzeln der eigenen Erziehungsziele braucht eine Atmosphäre des Sich-Einlassen-Könnens und Bei-Sich-Seins. Hilfreich kann aber auch das Gespräch mit einer Freundin, einem Freund über die eigenen Bildungserfahrungen sein. Welche Erfahrungen habe ich in den verschiedenen biographischen Situationen (Kindergarten, Familie, Schule etc.) gesammelt? Welche dieser Erfahrungen haben Einfluss auf meine Erziehungsziele? (vgl. hierzu auch Musiol 2002).

In Vorbereitung auf die Teamsitzung notiert jede Erzieherin des Teams ihre Erziehungsziele auf Moderationskarten. Um das spätere Sortieren zu erleichtern, sollte auf jeder Moderationskarte nur ein Erziehungsziel festgehalten werden. Insbesondere in großen Teams empfiehlt es sich, die Anzahl der möglichen Nennungen auf ca. fünf zu begrenzen. Jede Erzieherin schreibt also nur die ihr wichtigsten Erziehungsziele auf.

Zu jedem genannten Erziehungsziel sollten kurze Geschichten, Gedanken, Erläuterungen notiert werden, so dass die persönliche Bedeutung des jeweiligen Ziels im Austausch mit den Kolleginnen lebendig werden kann.

Exkurs

Was ist unter Erziehungszielen und Handlungszielen zu verstehen?

Die Erfahrungen im Projektverbund »Bildung in der Kindertageseinrichtung«, an dem das Land Brandenburg mit dem »10-Stufen-Projekt-Bildung« beteiligt war, zeigen, dass es für Erzieherinnen eine besondere Herausforderung darstellt, Erziehungsziele zu formulieren und sie von ihrem konkreten Handeln (also den Handlungszielen) zu unterscheiden. Sich von der Handlungsebene zu lösen und das, **was** erreicht werden soll, klar, konkret und verständlich zu benennen, ohne das **Wie** damit zu vermischen, ist mit einigen Schwierigkeiten verbunden und braucht Übung.

Halten wir fest:

»Erziehungsziele beschreiben kein erzieherisches Handeln, sondern drücken Vorstellungen von bestimmten Zuständen, Fähigkeiten und Dispositionen aus, zu deren Verwirklichung erzieherisches Handeln beitragen soll. (in Anlehnung an Tarnai, C.)²

2 Tarnai, Ch.: Erziehungsziele. In: Rost D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. S. 146-152

Ein Beispiel soll verdeutlichen, wodurch sich Erziehungsziele und Handlungsziele unterscheiden. In einer Kindertageseinrichtung wurde in einem ersten Versuch das folgende »Erziehungsziel« formuliert:

»Wir nutzen die verschiedenen Möglichkeiten (Eltern aus verschiedenen Ländern und Kulturen), um Kindern Akzeptanz und Verständnis für die Verschiedenheit von Menschen, die in der Kindertagesstätte zusammenleben, erfahrbar zu machen.«

In dieser Formulierung wird einerseits bereits die Ebene des pädagogischen Handelns in der Kindertagesstätte beschrieben. Die Art und Weise, **wie** versucht werden soll, das Erziehungsziel zu erreichen, wird mit dem Ziel selbst vermischt. Es sind also sowohl Erziehungsziel als auch Handlungsziel in einer Formulierung enthalten. Darüber hinaus wird das zu erreichende Ziel nicht in Bezug auf den Erwachsenen definiert, der aus dem Kind einmal werden soll, sondern die Zielbeschreibung bleibt auf der Ebene des Kindes.

Beide Ungenauigkeiten in der Formulierung können zu erheblichen Schwierigkeiten führen, wenn es darum geht, die Zielvorstellungen zu konkretisieren und auf die Ebene des alltäglichen Handelns zu bringen. Um derartige Probleme zu vermeiden, ist einerseits eine genaue Trennung zwischen Weg und Ziel sinnvoll, andererseits die Zielprojektion auf den späteren Erwachsenen notwendig. Ersteres vermeidet ein an dieser Stelle unnötiges Festlegen auf einen bestimmten Weg, der zum Ziel führen soll: hier die Begegnung mit Eltern aus anderen Kulturen. Letzteres öffnet den Zugang zu eigenen Überlegungen, also aus Erwachsenensicht, was man ggf. selbst benötigen würde, um die gewünschte Haltung zeigen zu können.

Trennt man also das Erziehungsziel zunächst von der Handlungsebene und formuliert es in Bezug auf den späteren erwachsenen Menschen, dann könnte die Formulierung etwa folgendermaßen lauten:

»Wir wollen, dass der Erwachsene, der das Kind einmal sein wird, die Verschiedenheit von Menschen akzeptiert und Verständnis für unterschiedliche Kulturen entwickelt.«

Das darauf bezogene Handlungsziel könnte dann lauten:

»Wir ermöglichen dem Kind die Begegnung mit Eltern aus verschiedenen Ländern und Kulturen, die in unserer Kita vertreten sind, um ihm Verschiedenheit erfahrbar zu machen und damit Akzeptanz und Verständnis zu fördern.«

Diese genauere Formulierung lässt sofort erkennen, dass auf dieser Stufe des Formulierens davon ausgegangen wird, dass sich das Ziel allein schon aus der Möglichkeit der Begegnung mit den Eltern aus anderen Ländern und Kulturen erreichen ließe und wirft zum Beispiel die Frage auf, ob nicht auch an die Gestaltung dieser Begegnungen gedacht werden müsste. Ferner legt diese Formulierung nahe, auch andere Möglichkeiten (Bücher, Filme, Puppen etc.) in Betracht zu ziehen. Von einem möglichst genauen Formulieren dessen, was erreicht werden soll und – vor allen Dingen – von einem sorgfältigen Unterscheiden zwischen dem Ziel und den Wegen, es zu erreichen, hängt viel für den (weiteren) Erfolg der Arbeit an den Zielen ab.

2. Schritt

Das Team verständigt sich auf Erziehungsziele, die von allen Erzieherinnen gemeinsam getragen werden können.

Nach der individuellen Reflexion über die eigenen Erziehungsziele geht es im nächsten Schritt darum, sich im Team gemeinsam über die Ziele zu verständigen, die von den einzelnen Erzieherinnen eingebracht werden. Zunächst stellt jede Erzieherin ihre persönlichen Erziehungsziele vor und erzählt zu jedem Ziel eine kurze Geschichte, die erklärt, warum es für sie persönlich bedeutsam ist.

Im Mittelpunkt steht dabei insbesondere die Verständigung darüber, was die jeweilige Kollegin unter den eingebrachten Zielen versteht. So können zum Beispiel hinter dem in einem Team mehrfach genannten Erziehungsziel »Selbständigkeit« sehr unterschiedliche Vorstellungen der einzelnen Erzieherinnen stehen, was unter Selbständigkeit verstanden werden soll. Es geht also darum, zu klären, welches Anliegen die Einzelnen mit diesem Ziel zum Ausdruck bringen wollen.

Wichtig dabei ist, dass diese Erläuterungen und ganz persönlichen Kommentierungen von den anderen Teammitgliedern nicht kritisiert werden und jede Kollegin ihr im Erziehungsziel enthaltenes pädagogisches Anliegen in Ruhe vorstellen kann. Erst danach können Verständnisfragen gestellt werden. Die persönlichen Bilder und Geschichten zu den einzelnen Erziehungszielen stellen dabei eine ganz individuelle Perspektive dar, die auf biographischen Erfahrungen der jeweiligen Erzieherin beruhen. In diesem Sinn sind sie auch nicht als »richtig« oder »falsch« zu bewerten.

Sind der Inhalt und die individuelle Bedeutung des jeweiligen Erziehungsziels geklärt, wird der gemeinsame Diskurs darüber eröffnet und geprüft, ob die genannten Erziehungsziele der einzelnen Erzieherinnen vom Gesamtteam akzeptiert und mitgetragen werden können. Gefragt wird, wie es den anderen mit diesem Ziel geht. Können sie das genannte Ziel mit tragen? Finden sie sich darin wieder? Aber auch: Gibt es etwas, das ihres Erachtens gegen dieses Ziel spricht? Und nicht zuletzt: Sind die formulierten Erziehungsziele zukunftsfähig und legitimierbar? Es ist also zu fragen, ob die genannten Ziele mit einem gesellschaftlichen Konsens über anzustrebende Kompetenzen und ein wünschenswertes Zusammenleben übereinstimmen und davon ausgegangen werden kann, dass sie auch in der Gesellschaft der Zukunft von Bedeutung sein werden. Dabei können Visionen von einer besseren Gesellschaft ebenso eingebracht werden wie ethische Fragen oder die kritische Reflexion vor dem Hintergrund der deutschen Geschichte. Am Ende dieser Verständigung im Team stehen dann die Erziehungsziele, die von allen gemeinsam getragen, zumindest toleriert werden können.

Im Zentrum dieses Handlungsschritts steht der Diskurs über die mentalen Modelle, die hinter den Erziehungszielen der einzelnen Erzieherinnen stehen. Bleiben innere Bilder und Annahmen der Pädagoginnen, die den im Team vereinbarten Erziehungszielen widersprechen, unausgesprochen und unreflektiert, kann dies die Umsetzung der Erziehungsziele gefährden. Um die Vereinbarungen über Erziehungsziele, die für das zukünftige pädagogische Handeln verbindlich sein sollen, nicht scheitern zu lassen, ist es deshalb notwendig, die individuellen »inneren Bilder vom Wesen der Dinge an die Oberfläche zu holen« (Senge, 1996, S.213).

Es empfiehlt sich auch hier, wie für jeden fachlichen Diskurs im Team, eine Person zu bestimmen, die die Moderation übernimmt und darauf achtet, das sich das Fachgespräch am Thema entlang bewegt und alle Teilnehmerinnen bei der Sache bleiben.

Zugleich sind Offenheit und eine vertrauensvolle Atmosphäre wesentliche Voraussetzungen für das Gelingen dieses Prozesses. Teams, die sich der Aufgabe gestellt haben, berichten von einer verbesserten Zusammenarbeit. Die einzelnen Erzieherinnen lernen sich während des Zieldiskurses besser kennen, unvermutete individuelle Kompetenzen und Interessen treten zutage, die wechselseitige Akzeptanz wächst und in der Folge zeichnet sich die Kooperation im Team dadurch aus, dass jede einzelne Erzieherin ihre fachlichen und persönlichen Kompetenzen in

den Diskurs einbringt und Konkurrenzen in den Hintergrund treten.

Nach der inhaltlichen Klärung bietet es sich an, die einzelnen Moderationskärtchen mit den Erziehungszielen auf Stellwänden oder Wandzeitungen zu sortieren. In der Folge lassen sich so leicht Erweiterungen vornehmen oder Kärtchen mit Doppelnennungen entfernen. Das Sortieren selbst sollte in Orientierung an der Einteilung der »Grundsätze elementarer Bildung« in sechs Bildungsbereiche erfolgen. Aber auch der gemeinsame Rahmen der Jugendministerkonferenz kann hilfreich sein. Er enthält Erweiterungen der Bildungsbereiche um folgende Inhalte: (Informations-) Technik, Umgang mit Medien, Werteentwicklung und/oder religiöse Bildung (siehe Überblick der JMK über die Bildungsbereiche in den Materialien, Band 1).

In einem großen Team können zunächst durchaus über 100 Erziehungsziele zusammenkommen, die im Verlauf des Prozesses auf eine handhabbare Größe reduziert werden müssen. Dies geschieht zunächst dadurch, dass neben der beschriebenen individuellen Unterschiedlichkeit in der Definition von Erziehungszielen auch viele Gleichheiten auftreten werden. Es gilt also Doppelnennungen zusammenzuführen, bzw. auszuschließen. So gelingt in der Regel eine erste wesentliche Reduktion der Zahl der Erziehungsziele.

Weiterhin wird geprüft, ob auf den Moderationskarten ausschließlich Erziehungsziele formuliert sind oder bereits Handlungsziele beschrieben wurden. Gegebenenfalls werden dann die Erziehungsziele von den Handlungszielen getrennt und geprüft, ob die Erziehungsziele, die hinter den jeweils beschriebenen Handlungen stehen, bereits genannt wurden. Falls nicht, werden die Erziehungsziele entsprechend ergänzt und das Handlungszielkärtchen beiseite gelegt.

Ein kritischer Blick auf die Formulierung der Erziehungsziele schließt den ersten Arbeitsschritt ab. Sind alle aufgelisteten Ziele zukunftsfähig und legitimierbar?

Sind die Ziele klar und verständlich formuliert, so dass alle Erzieherinnen des Teams und ggf. auch neue Kolleginnen gut damit weiterarbeiten können? Dieses erste Ergebnis sollte dokumentiert werden, um es auch nach einigen Monaten noch für alle im Team nachvollziehbar zu machen und eine gute Basis für den späteren Schritt des Formulierens von Handlungszielen zu haben. Wir schlagen vor, neben der Liste der persönlichen Erziehungsziele auch die

Erläuterungen und Geschichten der einzelnen Erzieherinnen zu ihren Zielen schriftlich festzuhalten und sie – soweit die Kolleginnen damit einverstanden sind – zum Beispiel in einem eigenen Erziehungsziel-Ordner für die interne Dokumentation zusammenzufassen.

3. Schritt

Eltern und Erzieherinnen verständigen sich darüber, was in der Kindertageseinrichtung erreicht werden soll.

Eltern, die ihre Kinder in die Kindertagesstätte bringen, haben natürlich ebenfalls Vorstellungen davon, was diese Jungen und Mädchen dort lernen und welche Erfahrungen sie machen sollten. Das wechselseitige Informieren und Verständigen über solche Erwartungen, Wünsche und Vorstellungen ist Teil einer guten Zusammenarbeit zwischen Eltern und Kindertagesstätte, die auch die Bildungschancen der Kinder erhöht.

Wird das Formulieren von Erziehungszielen als eine gemeinsame Aufgabe von Erzieherinnen und Eltern definiert, fühlen sich die Eltern ernst genommen und als Erziehungspartner anerkannt. Väter und Mütter schätzen es, dass ihre Erziehungsanliegen für die Kindertagesstätte handlungsleitend sein werden und den Erzieherinnen bietet dieser Handlungsschritt die Chance, »ihre« Eltern besser kennen zu lernen und individuelle Bildungs- und Erziehungspartnerschaften einzugehen.

Nachdem im Team mit dem Formulieren von Erziehungszielen ausreichende Erfahrungen gesammelt wurden, werden die Eltern eingeladen, ihre Vorstellungen und Wünsche einzubringen und sich am Prozess der Verständigung über die Erziehungsziele, die das pädagogische Handeln in »ihrer« Kindertagesstätte leiten sollen, zu beteiligen.

Dies kann in Form von Elternabenden geschehen, in Arbeitskreisen oder Eltern-Werkstätten, an denen alle interessierten Mütter und Väter teilnehmen können. Es sollte in jedem Fall ein Vorgehen gewählt werden, das den persönlichen Dialog zwischen Erzieherinnen und Eltern ermöglicht. Eine schriftliche Befragung ist in diesem Zusammenhang wenig sinnvoll und bliebe hinter den Möglichkeiten zurück, die in der persönlichen Begegnung angelegt sind. Denn es geht bei dieser Beteiligung der Mütter und Väter nicht um eine Abfrage der Elternwünsche, sondern um eine Verständigung über Erziehungsfragen. Wenn Eltern erfahren, dass die Erzieherinnen sie in ihren Anliegen

gen und ihrer Sorge um die Zukunft ihrer Kinder ernst nehmen, sind sie – auch das zeigen Erfahrungen aus dem Projektverbund »Bildung in der Kindertageseinrichtung« – in der Folge interessierter an den Belangen der Kindertageseinrichtung. Auf diese Weise kann eine wichtige Basis für die weitere Kooperation gelegt werden.

Bei der Planung und Vorbereitung der Gesprächsrunden mit den Eltern gibt das Vorgehen im Team Orientierung. Zugleich muss der Ablauf nicht so strikt erfolgen, wie im fachlichen Diskurs der Erzieherinnen. Geht es doch in erster Linie darum, sich mit den Eltern darüber zu verständigen, was in der Kindertagesstätte erreicht werden soll. Die Eltern sollten also nicht mit Anweisungen zum formalen Ablauf entmutigt werden, sich einzubringen. Es ist auch nicht notwendig, dass die Väter und Mütter bei ihren schriftlichen Formulierungen immer exakt zwischen Erziehungs- und Handlungszielen unterscheiden. Diese Unterscheidungen zu treffen, wäre die Aufgabe der Erzieherinnen in der Auswertung und Nachbereitung der Elternabende.

In den Gesprächsrunden ist es wichtig, für die Vorstellungen der Eltern offen zu sein, so dass im Ergebnis eine von Eltern und Kindertagesstätten-Team gemeinsam getragene Basis für das Erziehungs Handeln in der Kindertagesstätte erreicht wird. Das gelingt besser, wenn die Erzieherinnen ihre eigenen Ziele zunächst nicht einbringen und auch keine inhaltlichen Vorgaben machen. Es kann auch günstig sein, wenn sich die Eltern – nach einer kurzen Einführung – zunächst einmal untereinander in kleinen Gruppen austauschen und der Diskurs zwischen Erzieherinnen und Eltern erst anschließend aufgenommen wird.

Geht ein Team den umgekehrten Weg und stellt zu Beginn des Austauschs mit den Eltern seine (bis dahin erarbeiteten) eigenen Erziehungsziele in den Mittelpunkt, dann werden damit Vorgaben gesetzt und eine Orientierung daran nahe gelegt. Das Nachdenken der Väter und Mütter über ihre eigenen Vorstellungen und Wünsche wird so von vornherein eingeengt oder Eltern möglicherweise entmutigt, eigene Interessen einzubringen.

Die Erziehungsziele des Teams sollen den Eltern selbstverständlich nicht vorenthalten werden. Sie werden zu einem späteren Zeitpunkt in einem Zwischenergebnis (wenn der Prozess in einem großen Team über einen längeren Zeitraum andauert) oder in der abschließenden Übersicht vorgestellt. Es wird dabei nicht zuletzt auch darum gehen, die Erzie-

hungsziele der Erzieherinnen mit denen der Eltern zu vergleichen. Meist unterscheiden sich die Vorstellungen der Eltern nicht allzu sehr von denen des Kita-Teams, zumindest wenn die Väter und Mütter aus demselben Kulturkreis kommen wie die Erzieherinnen, was in der Mehrzahl der Brandenburger Kindertageseinrichtungen der Fall ist. Wurden von Müttern oder Vätern Erziehungsziele genannt, die einen neuen Aspekt hinzufügen, der bislang von den Erzieherinnen nicht formuliert wurde, werden diese – vorausgesetzt sie sind legitimierbar und zukunftsfähig – den bereits bestehenden hinzugefügt.

Für den Erziehungszielsdiskurs mit den Vätern und Müttern sollten mehrere Treffen eingeplant werden. Beispiele zeigen, dass sich aus der Anfangsfrage nach den Wünschen der Eltern für ihre Kinder ein intensiver Dialog entwickeln kann. Kindheit gestern und heute, ggf. Kindheit in verschiedenen Kulturen, Erziehungsfragen und -methoden und die Zukunftsfähigkeit und Legitimierbarkeit von eingebrachten Erziehungszielen und gewünschtem Erziehungshandeln können Themen dieses Dialogs sein. Ein solcher Prozess kann über mehrere Monate andauern und sollte auch jederzeit offen sein für neugierig gewordene Mütter und Väter, die sich erst später beteiligen wollen³.

Am Ende dieses Arbeitsschrittes stehen Erziehungsziele, die von Eltern und Erzieherinnen gemeinsam getragen werden und so eine gute Basis für die weitere Bildungspartnerschaft bieten.

4. Schritt

Alle bisher zusammengetragenen Erziehungsziele werden mit dem gesellschaftlichen Bedarf abgeglichen.

Die bis zu diesem Punkt erarbeiteten Erziehungsziele basieren (weitestgehend) auf den persönlichen Vorstellungen und Erwartungen der Erzieherinnen und Eltern. Ein verantwortlich arbeitendes Kita-Team kann sich in seinem Handeln jedoch nicht ausschließlich auf persönliche Zielvorstellungen stützen. Es hat darüber hinaus die Aufgabe, die gesellschaftliche Auseinandersetzung über Bildungs- und Erziehungsfragen im Blick zu behalten, den öffentlichen Diskurs kritisch zu reflektieren und die von Eltern und Erzieherinnen zusammengetragenen Erziehungsziele ggf.

um gesellschaftlich als bedeutsam erachtete Inhalte zu ergänzen.

Dabei werden auch Fragen einer allgemeineren Perspektive eine Rolle spielen: Welche Kompetenzen brauchen Menschen, um sich in die heutige und die zukünftige Gesellschaft mitgestaltend einbringen zu können und ihr persönliches Leben erfolgreich und befriedigend zu führen? Welchen sozialen und kognitiven Fähigkeiten bieten gute Voraussetzungen, um auf zunehmend komplexer werdende Lebensverhältnisse vorbereitet zu sein und ihnen nicht aus dem Weg zu gehen? Welche Bildungsinhalte und Wissensfelder sichern die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft?

Angesichts der Umbruchsituation, in der wir uns heute befinden sind dies keine einfachen und abschließend zu beantwortenden Fragen. Die Reflexion der gesellschaftlichen Debatte kann deshalb keine einmalige Aufgabe sein, sondern sollte immer wieder kritisch aufgegriffen werden.

Im Zentrum dieses Arbeitsschrittes steht die Frage, ob in den bisherigen Überlegungen von Erzieherinnen und Eltern alle gesellschaftlich bedeutsamen Kompetenzen und Wissensfelder berücksichtigt wurden. Die Aufgabe besteht also darin, die bis dahin zusammengetragenen Erziehungsziele mit dem gesellschaftlich formulierten Bedarf abzugleichen.

Welche Kompetenzen werden von Mitgliedern unserer Gesellschaft erwartet?

Über welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sollen die einzelnen Bürger verfügen?

Über welche Ziele gibt es gesellschaftlichen Konsens?

Die gesellschaftlich diskutierten Ziele sollten dabei durchaus kritisch reflektiert werden. Insbesondere kann es nicht das Ziel des Bildungs- und Erziehungsauftrags von Kindertageseinrichtungen sein, sich einseitig an den von der Wirtschaft formulierten Qualifikationserfordernissen auszurichten. Vielmehr sollte ebenso die befriedigende Lebensorientierung des Individuums Berücksichtigung finden. Dazu gehören unter anderem seine Fähigkeit, Krisensituationen zu begreifen, Zusammenhänge zu verstehen und sich in einer Welt der Umbrüche zurechtzufinden (vgl. hierzu Negt 2003).

3 Im Rahmen des Projektverbundes »Bildung in der Kindertageseinrichtung« wurden insbesondere in Baden-Württemberg vielfältige Erfahrungen mit der Gestaltung von Elternabenden und Werkstätten zu Erziehungsfragen gesammelt. Diese Beispiele sollen in einer späteren Veröffentlichung vorgestellt werden.

Für diesen Arbeitsschritt können aktuelle Veröffentlichungen in (Fach-)Zeitschriften und Fachbüchern ebenso herangezogen werden wie Expertisen, Befragungen oder Verlautbarungen von Gremien und Interessenverbänden. Alle Erzieherinnen des Teams sind eingeladen, Materialien zu diesem Arbeitsschritt beizusteuern. Die Texte werden gesammelt und das Team entscheidet gemeinsam, welche für die weitere Recherche genutzt werden sollen. Vorschläge für geeignete Texte finden sich im Anhang dieser Handreichung.

Zu zweit oder dritt, in kleinen Gruppen auch in Einzelarbeit, werden dann die Texte durchgearbeitet und die darin enthaltenen Erziehungsziele herausgefiltert. Auch hier erleichtert es den weiteren Diskurs, wenn die Ergebnisse dieser Arbeit schriftlich festgehalten werden und die gefundenen Erziehungsziele zunächst auf einem Flipchart – Bogen notiert werden.

Die Ergebnisse werden später im Plenum vorgestellt und unter der Fragestellung kritisch reflektiert, welche der als gesellschaftlich diskutierten Erziehungsziele Relevanz für die Pädagogik der Kindertagesstätte haben sollen. So weit solche Ziele im bisherigen Prozess noch nicht berücksichtigt wurden, werden sie auf Moderationskarten notiert und in die Erziehungsziele der Kindertagesstätte integriert.

5. Schritt

Die im Team und mit den Eltern zusammengetragenen persönlichen und gesellschaftlichen Erwartungen werden auf der Folie der normativen Vorgaben gegen den Strich gebürstet und ggf. ergänzt.

Nicht zuletzt sind die Erzieherinnen in ihrer Tätigkeit auch den gesetzlichen Vorgaben und der Rahmenkonzeption des Trägers verpflichtet. Entsprechend müssen sich die in KJHG, TAG⁴, Landesgesetz und Trägerkonzeption benannten Erziehungsziele unter denen einer Kindertagesstätte wieder finden und im pädagogischen Handeln berücksichtigt werden. Es geht in diesem Arbeitsschritt also darum, die im Team und mit den Eltern zusammengetragenen persönlichen und gesellschaftlichen Erwartungen auf der Folie der normativen Vorgaben gegen den Strich zu bürsten und ggf. zu ergänzen. Im Rahmen dieses Arbeitsschrittes wird auch sichergestellt, dass alle in den »Grundsätzen elementarer Bildung« genannten Ziele und Bildungsbereiche in den Erziehungszielen der Kindertagesstätte zu finden sind.

Das Vorgehen ist dem in Schritt 4 vergleichbar. Zunächst werden alle zu berücksichtigenden Gesetzestexte des Bundes und des Landes, Rahmenkonzeptionen, Bildungspläne und die »Grundsätze elementarer Bildung« zusammengetragen und festgelegt, wer aus dem Team für die weitere Recherche verantwortlich ist. Die in den normativen Vorgaben enthaltenen Erziehungsziele werden dann wieder im Gesamtteam mit dem bisher vorliegenden Zwischenergebnis abgeglichen, bislang unberücksichtigte Erziehungsziele werden in die vorliegende Sammlung eingefügt.

Mit diesem Schritt ist der Prozess des Formulierens von Erziehungszielen abgeschlossen. Es sollte nun eine Sammlung von Erziehungszielen vorliegen, die von allen Erzieherinnen reflektiert wurden und authentisch vertreten werden kann, an deren Zustandekommen die Eltern beteiligt waren und die somit von der Zustimmung der Väter und Mütter mitgetragen wird.

Diese Erziehungsziele sind verbindlich für die pädagogische Arbeit in der Kindertageseinrichtung und behalten für einen festgelegten Zeitraum, nach dem sie überprüft und ggf. verändert werden sollten, ihre Gültigkeit.

Kommen neue Kolleginnen in das Team, sollten auch sie zu Beginn ihrer Tätigkeit in der Kindertagesstätte reflektieren, welche Vorstellungen und Erwartungen ihr pädagogisches Handeln leiten und ihre persönlichen Erziehungsziele notieren (siehe Schritt 1). Auch wenn die Wahrscheinlichkeit groß ist, dass die Ziele einer neuen Kollegin in der vorliegenden Erziehungsziel-Sammlung bereits berücksichtigt sind, ist dieser Schritt bedeutsam. Macht er doch deutlich, dass für die erfolgreiche Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsauftrags in der Kindertagesstätte die Ressourcen aller Erzieherinnen des Teams gebraucht werden und die Mitgestaltung durch das neue Teammitglied ausdrücklich gewünscht wird.

In der ersten gemeinsamen Teamsitzung kann der neuen Kollegin die Gelegenheit gegeben werden, ihre Erziehungsziele vorzustellen, und sie sollte eingeladen werden, ihre persönlichen Erläuterungen und Geschichten in den Erziehungsziel-Ordner einzufügen.

Ebenso sollte auch mit neuen Eltern – in der Regel zu Beginn des Kindergartenjahres – ein Elternabend

⁴ Gesetz zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung für Kinder (Tagesbetreuungsausbaugesetz) vom 27.12.2004

zum Thema Erziehungsziele durchgeführt und ihre Erwartungen und Vorstellungen dokumentiert werden. Finden noch Arbeitsgruppen oder Werkstätten zu angrenzenden Themen statt, sollten auch die neuen Mütter und Väter eingeladen werden, sich daran zu beteiligen.

Die Aufgabe ist nun, von den eher abstrakt formulierten Erziehungszielen zur Ebene des konkreten pädagogischen Handelns zu kommen.

6. Schritt

Die Erziehungsziele werden auf die Handlungsebene »übersetzt«.

Im Mittelpunkt steht die Frage:

Wie können die Erziehungsziele Eingang in die pädagogische Arbeit finden?

Dabei sollte berücksichtigt werden, dass Erziehung als konkrete Tätigkeit, und darum geht es beim Formulieren von Handlungszielen, daran zu messen ist, ob und in welchem Umfang jedes Kind in der Kindertagesstätte vielfältige und komplexe Erfahrungen über die Welt und ihre Beschaffenheit sammeln kann, im Umgang mit Dingen ebenso wie im Umgang mit Menschen. Zu fragen ist bei der »Übersetzung« der Erziehungsziele auf die Handlungsebene deshalb immer auch, welche komplexen Herausforderungen die Kindertagesstätte für die einzelnen Kinder und die Kindergruppe in den einzelnen Bildungsbereichen bereitstellen sollte.

Was müssen wir tun, um es jedem Kind zu ermöglichen, sich bestimmte Kompetenzen und Haltungen zu erarbeiten?

Welche Erfahrungen sollten wir den Kindern ermöglichen?

Wie können wir kulturelle Wissensbestände zum Beispiel aus dem Bereich der Physik, der Musik, der Mathematik, der Sprache so präsentieren, dass sie die Kinder einladen zu interpretieren, nachzudenken, mit anderen auszuhandeln, was das alles bedeutet?

Und nicht zuletzt: Wie können die Jungen und Mädchen von den Erwachsenen ermutigt und unterstützt werden, die komplexen Anregungen anzunehmen (vgl. hierzu Andres, 2002, S.341ff)?

Neben diesen, im engeren Sinn pädagogischen Fragestellungen werden ebenso wie beim Erarbeiten von Erziehungszielen auch bei diesem Handlungs-

schritt die Lebenserfahrungen der einzelnen Teammitglieder genutzt.

Das nachfolgend beschriebene Vorgehen bezieht sowohl die Fachkompetenz der Erzieherinnen eines Teams als auch ihre persönlichen biographischen Erfahrungen mit ein. Wir haben dazu Fragen formuliert, die einen systematischen Zugang zu den Ressourcen des Teams ermöglichen und einen Weg zur Handlungsebene öffnen können. Wenn als Erziehungsziel zum Beispiel »Selbstständigkeit« bearbeitet werden soll, das von nahezu allen Kita-Teams des Projektverbundes genannt wurde, so lauten die Zugangsfragen entsprechend wie folgt:

- Woran würde **ich** merken, dass ein erwachsener Mensch selbständig ist?
- Was müsste an äußeren Bedingungen gegeben sein, damit **ich selbst** die (zuvor aufgelisteten) einzelnen Merkmale eines selbständigen Menschen zeigen bzw. (weiter)entwickeln kann?

Der Prozess des Konkretisierens des Ziels »Selbstständigkeit« vollzieht sich zunächst in der Arbeit an diesen beiden Fragen. Bei ihrer Beantwortung ist es wichtig, sich (noch) nicht auf die Ebene der Kinder zu begeben, sondern die gesamte berufliche und private Erfahrung, die eine Erzieherin in ihrem bisherigen Leben bezogen auf ihre eigene Selbstständigkeit gesammelt hat, zu nutzen. Es soll also gerade nicht unter dem (manchmal eingeschränkten und einschränkenden) pädagogischen Blick geantwortet werden, sondern Erwachsene tragen in einem ersten Schritt zusammen, an welchen Merkmalen eines erwachsenen Menschen sie Selbstständigkeit erkennen würden.

Wenn ein gesamtes Team oder zumindest ein größeres Teilteam sich dieser Aufgabe widmet, gelingt es relativ schnell, vielfältige Facetten von Selbstständigkeit aufzuzeigen und damit zu einer genaueren Definition dieser Kompetenz zu gelangen. Alle diese Merkmale werden so, wie sie genannt wurden, auf einem Flipchart aufgeschrieben und dabei insbesondere nicht bewertet oder auf ihre Sinnhaftigkeit hin diskutiert.

Im nächsten Schritt werden dann in der Beantwortung der zweiten Zugangsfrage (Was müsste an äußeren Bedingungen gegeben sein, damit **ich selbst** die einzelnen Merkmale eines selbständigen Menschen zeigen kann?) die Bedingungen zusammengetragen, die für den Erwerb oder das Zeigen von Selbstständigkeit aus der Sicht der Teammitglieder bedeutsam sind. Dabei kommt es sehr darauf an, die unterschiedlichen Nennungen der Kolleginnen

im Team zu akzeptieren und nebeneinander stehen zu lassen. Unter dem Gesichtspunkt lebensgeschichtlicher Erfahrungen gibt es auch hier, ebenso wie beim Formulieren persönlicher Erziehungsziele, keine »richtige« oder »falsche« Sichtweise. Nach diesem Schritt existieren auf mehreren Flipchart-Bögen zu jedem der genannten Merkmale (Woran würde ich merken, ...) eine Reihe von Bedingungen, die als notwendig oder hilfreich erachtet werden, dass die Erzieherinnen des Teams die Eigenschaft (in diesem Fall Selbstständigkeit) zeigen oder entwickeln können.

Das Ergebnis des Arbeitsschrittes bildet dann die Basis für die weitere Operationalisierung des jeweiligen Erziehungsziels. Auf der Grundlage der von den Erwachsenen für wichtig gehaltenen äußeren Bedingungen, unter denen sie (in diesem Fall) Selbstständigkeit zeigen oder entwickeln können, wird die dritte Zugangsfrage beantwortet:

- Was müssten wir als Erzieherinnen tun, damit die Kinder in der Kindertagesstätte die Bedingungen vorfinden, die wir selbst für wichtig halten, um Selbstständigkeit zeigen bzw. entwickeln können?

Hilfreich kann es sein, diese dritte Frage exemplarisch für bestimmte Situationen im Tagesablauf zu beantworten, die dann aber für die Bearbeitung des jeweiligen Ziels geeignet sein müssen. Punkt für Punkt werden nun die unter der 2. Frage aufgeführten eigenen Erfahrungen der verschiedenen Teamkolleginnen konsequent in den Blick genommen und gefragt: Was müssten wir in der Kindertagesstätte tun, um diese Bedingungen, die in unserem eigenen Leben bedeutsam waren und sind, für die Kinder herzustellen? Dabei werden die Handlungsziele in ihre (vorläufig) endgültige Form gebracht. Weitere Konkretisierungen gelten dann der Frage: Wie können wir dabei den jeweiligen Bedürfnissen und Kompetenzen von jüngeren und älteren Kindern gerecht werden? In diesem Kontext kommen die entwicklungspsychologischen Kenntnisse der Erzieherinnen zum Tragen. Es versteht sich von selbst, dass beim Übertragen von der Erwachsenen- auf die Kinderebene darauf geachtet werden muss, die den Erwachsenen vorbehaltenen Handlungsmöglichkeiten auszusortieren. Das gilt zum Beispiel für folgende Antworten, die in einem Arbeitskreis anhand der Frage »Was müsste für mich an äußeren Bedingungen gegeben sein, damit ich mich entspannen kann?« gegeben wurden: ein Glas guten Cognacs; ein Wald, in dem ich joggen kann.

Beim Formulieren der Handlungsziele ist von allen Beteiligten eine hohe Genauigkeit gefordert. Auf

präzise Beschreibungen der Handlungsvorschläge zu achten und die Kolleginnen gegebenenfalls um eine detaillierte Beschreibung zu bitten, ist wieder Aufgabe einer Moderatorin, die auch für diese Teamsitzungen bestimmt werden sollte. Die Erfahrung aus dem Projektverbund »Bildung in der Kindertageseinrichtung« zeigt, dass unpräzise Aufzeichnungen, die sich zum Beispiel auf Stichpunkte oder Spiegelstrichlisten beschränken, die Weiterarbeit stark behindern können. Wir schlagen deshalb vor, bei jeder Formulierung zu prüfen, ob auf dieser Basis Zielvereinbarungen getroffen werden können, also nach einem vereinbarten Zeitraum an bestimmten Merkmalen zu erkennen wäre, ob das aufgestellte Handlungsziel erreicht wurde (vgl. hierzu ausführlich: Ziesche/Gebauer-Jorjick: Qualitätswerkstatt Kita. Bildungsprozesse in Kindertagesstätten. 2002).

Die notwendige Überprüfbarkeit der Handlungsziele macht deutlich, dass das Erarbeiten von Vereinbarungen über das zukünftige Handeln an die Grundsätze der eigenen Pädagogik rühren. Es gilt, individuell bedeutsame Erfahrungen ernst zu nehmen und in geeigneter Weise auf den Umgang mit den Kindern zu übertragen – auch dann, wenn zunächst strukturelle Gegebenheiten oder fachliche Grenzen der Umsetzung im Weg zu stehen scheinen. Die einzelnen Erzieherinnen müssen Stellung beziehen und für die Umsetzung ihrer Ziele Verantwortung übernehmen.

Das Erarbeiten der Erziehungs- und Handlungsziele stellt einen bedeutsamen Einstieg in die verantwortliche Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsauftrags dar. Die Einrichtungen können damit ein individuelles Profil entwickeln, das von allen mitgetragen wird und an dem sich das pädagogische Handeln jeder Erzieherin im Team orientiert. Indem jede Kollegin in diesem Prozess mit ihren eigenen und durchaus persönlichen Zielvorstellungen sichtbar wird und sie als Ressource für die pädagogische Arbeit zur Verfügung steht, gewinnen die Erziehungsziele an Verbindlichkeit und Gewicht für die pädagogische Arbeit.

Exkurs

Stolpersteine beim Formulieren von Erziehungs- und Handlungszielen

Insbesondere das Erarbeiten der Handlungsschritte fällt nicht immer leicht. Nicht selten wird zunächst in den Handlungszielen wiederholt, was in der Kita bereits gängige Praxis ist. Es gelingt dann nicht, Ziele zu formulieren, die (möglicherweise) von der bisherigen Pädagogik weit entfernt sind. Zwar fühlen

sich Kita-Teams dann zunächst sehr bestätigt und anerkannt in ihrem bisherigen Tun, aber die Erfahrung der beiden Erprobungsjahre zeigt, dass im fortschreitenden Prozess häufig Unzufriedenheit oder gar Langeweile aufkommen.

Offensichtlich ist es ungewohnt, begründbare Visionen zu entwickeln und über das, was ist, hinauszublicken. Auch erwartete Schwierigkeiten, die eine Umsetzung unmöglich erscheinen lassen, können bereits beim Aufscheinen einer Idee das Aussprechen verhindern. Unsicherheiten werden regelmäßig aufgelöst, wenn ein Team sich auf neue Vorgehensweisen verständigt. Auch die Sorge, ein in der Vergangenheit erarbeitetes und erfolgreiches Konzept zugunsten neuer Ziele und eines neuen Vorgehens aufgeben zu müssen und damit einen Teil der

beruflichen Identität, kann das Nachdenken über Erziehungs- und Handlungsziele behindern. Vor diesem Hintergrund ist es sinnvoll, sich im Team zu vergewissern, was in einem vorhandenen Konzept und in der bisherigen Praxis – bezogen auf die aktuellen Erziehungs- und Handlungsziele – bereits tragfähig ist. Keine Erzieherin und kein Team fangen beim Punkt Null an. Deshalb sollte deutlich sichtbar gemacht und einbezogen werden, was sich als gute Basis für das Lernen und die Bildung der Kinder bereits bewährt hat und worauf aufgebaut werden kann. Diese Verortung des Neuen in einer bereits tragfähigen Praxis ist als eigener Schritt eingeplant und erfolgt in der Ist-Analyse, die als Teil der Qualitätsentwicklung und des Controllings in einer späteren Veröffentlichung beschrieben wird.

Verfahrensschema zum Formulieren von Zielen – eine Übersicht

1. Schritt

Jede Erzieherin formuliert für sich Ziele, die sie persönlich für bedeutsam hält.

2. Schritt

Alle diese Ziele werden im Team einer Kita zusammengetragen, durch Geschichten oder Anekdoten, die sich damit verbinden, konkretisiert und unter den Gesichtspunkten »Zukunftsfähigkeit« und »Legitimierbarkeit« diskutiert. Alle Ziele zusammen machen nach einer redaktionellen Überarbeitung den Kernbestand persönlicher Erziehungsziele der Einrichtung aus.

3. Schritt

Im nächsten Schritt werden die Eltern der Kinder in das Formulieren von Erziehungszielen einbezogen. Auch die Ziele der Eltern werden unter den Gesichtspunkten der Legitimierbarkeit und Zukunftsfähigkeit diskutiert. So weit die Ziele der Eltern über die des Teams hinausreichen, findet eine erste Erweiterung des Zielkatalogs der Erzieherinnen statt.

4. und 5. Schritt

In weiteren (ggf. auch parallelen) Schritten werden die Ziele des Trägers, gesetzliche Vorgaben und Themen aus der öffentlichen Diskussion (Wissensdelphi, Forum Bildung, Fachliteratur, Bildungs- und Erziehungspläne etc.) herangezogen und, falls noch nicht berücksichtigt, eingefügt.

Die Ziele werden nach Prioritäten geordnet, unter den folgenden Fragestellungen analysiert und für die Handlungsebene vorbereitet:

- Woran würde ich merken, dass ein Mensch über die Zielkompetenz X verfügt?
Alle Antworten werden aufgelistet.
- Was müsste an äußeren Bedingungen gegeben sein, damit ich (als Erwachsener) diese in den vorangegangenen Antworten genannten Merkmale zeigen oder entwickeln kann?
Wieder werden alle Antworten aufgelistet.
- Wie muss die Umgebung des Kindes und die pädagogische Interaktion mit ihm gestaltet werden, um für das Kind entwicklungsgemäß vergleichbare Bedingungen, wie die Erwachsenen sie benötigen, zu schaffen?
Liegen Fachkenntnisse vor, die Hinweise auf eine Förderung der Zielkompetenz enthalten?

Die verschiedenen Antworten, die in einem Team zu diesen Fragen gegeben werden, bleiben nebeneinander stehen und machen die für gewöhnlich vorhandenen verschiedenen Aspekte der Ziele deutlich und konkretisieren die Vorstellungen, wie ein Ziel durch Gestaltung der Umwelt und der Interaktion mit den Kindern möglicherweise erreicht werden kann. Das Verfahren nutzt die Berufs- und Lebenserfahrung der Teammitglieder, wobei ggf. vorliegende entwicklungspsychologisch begründete Kenntnisse berücksichtigt werden. Vor diesem Hintergrund wäre die Anwesenheit einer entsprechend ausgebildeten Erzieherin in jedem Team mehr als wünschenswert.

Kindverhalten beobachten und fachlich reflektieren



Einführung

In der Kindertagesstätte ist es Aufgabe der Erzieherinnen, die Jungen und Mädchen als Gegenüber in sozialen Aushandlungsprozessen ernst zu nehmen, ihren Fragestellungen mit Offenheit zu begegnen, sie in ihrem Lernen zu unterstützen und sie herauszufordern, ihr Bild von der Welt zu erweitern. Dazu unabdingbar gehört, die je eigenwilligen Bildungswege jedes Kindes zu reflektieren und auf dieser Basis subjektiv akzentuierte Lernprozesse zu unterstützen. In dieser Zielsetzung liegt der erste und wichtigste Grund für die Notwendigkeit der Beobachtung im pädagogischen Prozess. Entsprechend sind auch in erfolgreichen frühpädagogischen Konzepten und Vorgehensweisen anderer Länder die

Beobachtung und Dokumentation von Aktivitäten, Bildungsprozessen und bzw. oder Entwicklungsfortschritten der Kinder zentrale Handlungsschritte.

So hat in Neuseeland Margaret Carr ein Verfahren entwickelt, in dem die Lerngeschichten der einzelnen Kinder beschrieben, diskutiert und dokumentiert werden. Auf dieser Basis sind die Erzieherinnen aufgefordert zu entscheiden, was das Kind als nächstes braucht und welche Angebote sie ihm machen sollten (Carr, 2001, Leu, 2002). Bekannt sind hierzu bislang die englischen Early Excellence Centres. Auch in diesen Einrichtungen haben die Beobachtung und Dokumentation einen zentralen Stellenwert. Die intensive Kooperation von pädagogischem Fachpersonal und Eltern wäre ohne die dort praktizierte

Dokumentation nicht denkbar (Whalley, 2001, Kater, 2003, Pesch, 2003). Nicht zuletzt gelten den Pädagogen und Pädagoginnen in den städtischen Kindergärten und Krippen in Reggio Emilia die Beobachtung der Kinder und die Dokumentation von Projekten als Grundlage für ihren Erkenntnisgewinn und die Weiterentwicklung ihrer Pädagogik.

In der Bundesrepublik Deutschland beziehen sich Wissenschaft und Praxis auf diese Erfahrungen und Konzepte anderer Länder. So erprobt derzeit das Deutsche Jugendinstitut im Projekt »Bildungs- und Lerngeschichten« in bundesdeutschen Kindergärten und Kindertageseinrichtungen das Neuseeländische Verfahren (Leu, 2002). Und in Orientierung an dem englischen Modell führt das Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin ein Projekt durch (Hebenstreit-Müller/ Kühnel 2004). Im »10-Stufen-Projekt-Bildung« hat *infans* bereits 2001 damit begonnen, das hier vorgestellte Konzept pädagogischen Handelns zu entwickeln und zu erproben, in dem unter Einbeziehung internationaler Erfahrungen der Beobachtung und Dokumentation ebenfalls ein zentraler Stellenwert zukommt.

Über diese Projekte hinaus wird in der Bundesrepublik auch in den vorliegenden Bildungs- und Erziehungsplänen der einzelnen Bundesländer nahezu ausnahmslos auf die Notwendigkeit systematischer Beobachtung hingewiesen. Von den Erzieherinnen wird also erwartet, sich mit Beobachtungsmethoden auseinander zu setzen und Beobachtung zukünftig in ihr pädagogisches Handeln zu integrieren. Auch in den »Grundsätzen elementarer Bildung« des Landes Brandenburg wird die Bedeutung der Beobachtung in der Pädagogik der Kindertagesstätten in jedem der sechs Bildungsbereiche betont. Es wird festgehalten, dass Beobachtung und Dokumentation »Ansatzpunkte für unterstützende und fördernde Angebote liefern« und für die Zusammenarbeit mit den Eltern genutzt werden sollen.

Um diesen Anforderungen gerecht werden zu können, ist es zunächst einmal sinnvoll, sich damit zu befassen, welche Bedeutung Beobachtung im Handlungsfeld der Frühpädagogik hat, was mit den unterschiedlichen Formen der Beobachtung erreicht werden kann oder aber verhindert wird. Nicht zuletzt ist zu klären, mit welchem Ziel die systematische Beobachtung im hier vorgelegten pädagogischen Handlungskonzept angewandt werden soll.

Was wir unter Beobachtung verstehen

Beobachtung und Dokumentation in der Bedeutung, wie wir sie hier verhandeln wollen, sind zielgerichtete, auf einen definierten Kontext bezogene Tätigkeiten bzw. Verfahrensweisen im pädagogischen Handlungsfeld. Sie sind nicht Selbstzweck und ohne relativ genaue Vorstellungen darüber, welche Ziele damit erreicht werden sollen, eigentlich sinnlos. Anders ausgedrückt, sind beide nur als integrierter Teil pädagogischer Konzepte sinnvoll, wobei »integriert« heißen soll, dass zentrale Ziele der pädagogischen Konzeption ohne Beobachtung und Dokumentation nicht erreicht werden können. Eigentlich sollte das schon aus Gründen der Arbeitszeitökonomie klar sein, denn beide Verfahrensweisen erfordern einen erheblichen Zeitaufwand, der anders als durch einen zentralen und durch seine Bedeutung für die pädagogischen Absichten ausgewiesenen Stellenwert nicht zu rechtfertigen wäre. Beobachtung und Dokumentation für sich genommen sind also noch keine Qualitätsmerkmale zur Beurteilung der pädagogischen Arbeit in einer Kindertageseinrichtung, sie gewinnen ihre Bedeutung erst durch den Stellenwert, den sie in einer pädagogischen Konzeption einnehmen.

In Hinblick auf die Beobachtung haben wir es dabei grundsätzlich mit zwei sehr verschiedenen Formen zu tun, die sich aus zwei unterschiedlichen Zielsetzungen ergeben: Zum einen die Beobachtung als Messinstrument, das heißt über in aller Regel vorformulierte Fragen wird das beobachtbare Verhalten von Kindern auf Übereinstimmung mit Normvorstellungen überprüft. Im Projektverbund »Bildung in der Kindertageseinrichtung« benutzen wir das Instrument »Grenzsteine« auf diese Weise.

Zum anderen kann Beobachtung der nicht-normativen Beschreibung von Verhalten dienen. Dazu gehören die Verfahren, die zum Beispiel in der ethologischen Forschung benutzt werden oder auch in explorativen Forschungsvorhaben in den Sozialwissenschaften – bzw. genauer – und das ist für uns jetzt von Interesse – dem Zusammentragen und Festhalten von Informationen, die eine nachträgliche reflektierte Deutung des beobachteten Verhaltens ermöglichen. Dazu kann einerseits die Alltagssprache benutzt werden, andererseits können auch fachlich definierte Begriffe oder sogar quantifizierende Elemente Verwendung finden, so lange das Verfahren nicht auf eine bloße Klassifizierung mit normierten Handlungsfolgen zielt (wie etwa eine ärztliche Diagnose), sondern auf ein Verstehen der Handlungen oder – allgemeiner – des Verhaltens desjenigen, der beobachtet wird.

Das Verstehen, von dem hier die Rede ist, ist jedoch ein besonderes: Es geht nicht um ein selbstgenügsames Verstehen, das es dem Beobachter ermöglicht, ganz für sich sein Bild vom Beobachteten zu vervollständigen. Es geht um ein diskursives Verstehen, das erstens nicht allein gewonnen werden kann und zweitens als während der Arbeitszeit in der Kindertagesstätte ko-konstruierter Sachverhalt auch nicht Privatsache des Beobachters bleiben kann, sondern als Grundlage für pädagogisches Handeln – genauer für die pädagogisch inspirierte Interaktion zwischen Erzieherin und Kind – dienen kann und soll. Darin liegen zumindest die Bedeutung und die Legitimation sowohl für die Beobachtung selbst als auch für ihre kollegiale Interpretation.

Halten wir fest: Der Kontext, auf den wir uns hier beziehen und der Beobachtung und Dokumentation Bedeutung und Legitimation verleiht, schließt die Notwendigkeit einer Verständigung zwischen Erwachsenen und Kindern ein, die – so behaupten wir – vorerst ohne diese beiden Verfahren nicht erreicht werden kann. Damit sind nicht alle Gründe genannt, die für Beobachtung und Dokumentation sprechen, aber der vielleicht wichtigste. Dazu jedoch später mehr.

Was meint Verständigung in diesem Zusammenhang und weshalb müssen so distanzierte Formen des sozialen Umgangs wie die Beobachtung dazu verwendet werden? Wenn wir uns als Erwachsene verständigen wollen, würde ein solches Vorgehen geradezu kontraproduktiv sein. Wenn wir uns als Erwachsene verständigen wollen, reden wir miteinander, wählen vielleicht eine geeignete Situation dafür aus, aber wir beobachten uns für gewöhnlich nicht.

Als Erwachsene steht uns dabei eine Vielfalt von Optionen zur Verfügung, wie wir andere Erwachsene »verstehen« können. Das gilt zumindest dann, wenn wir die gleiche Sprache sprechen und über ein gemeinsames Referenzsystem kultureller Bedeutungen verfügen, das es uns ermöglicht, Gesten, Körperhaltungen, Kleidung, Sprachmelodie, Stimmmodulation, Blickkontaktverhalten, Situation, Gesprächsstruktur, Wortwahl etc. bei der Interpretation dessen, was der Andere sagt, zu verwenden. Kinder beherrschen dieses komplexe Signalsystem nicht in vollem Umfang, was auf Seiten der Kinder zu Verständigungsproblemen führen kann. Worum es aber hier geht sind die Schwierigkeiten, die für den **Erwachsenen** daraus resultieren, dass Kinder – zumindest im Vorschulalter – das, was sie meinen, eben nicht über dieses kommentierende Signalsystem verdeutlichen können. Und wenn sie sehr jung sind, steht ihnen nicht

einmal eine differenzierte Sprache zur Verfügung. Darüber hinaus – schwerwiegender noch – müssen wir damit rechnen, dass die Kinder, je jünger sie sind, um so mehr – die Welt und sich selbst erheblich anders **wahrnehmen** und in Folge dessen **beschreiben**, als wir Erwachsene das tun. Ihr Referenzsystem ist noch stark subjektiv strukturiert, hängt von ihren eigenen Erfahrungen und den Möglichkeiten der Verarbeitung ab, die sie bislang hatten. Sie interpretieren die Welt und sich selbst auf der Grundlage eines »mitlaufenden Weltmodells«, dessen Inhalt und Struktur zunehmend komplexer wird, sich aber doch erheblich von dem Weltmodell Erwachsener unterscheiden kann.

Nun hat das, was wir über die Konstruktion dieses »mitlaufenden Weltmodells« wissen, sehr viel mit den Zielen zu tun, die Pädagogik sich als Aufgabe gestellt hat: Die Welt, in die ein Kind hineingeboren wird, ist immer eine kulturell gedeutete und es geht ganz sicher darum, dem Kind das System kultureller Weltdeutungen verfügbar zu machen. Dies geschieht einerseits dadurch, dass sich das Kind selbst mit seiner umgebenden Welt aktiv auseinandersetzt, seine Erfahrungen mit ihr macht und diese in die Konstruktion seines Weltmodells einfügt. Daraus resultiert die Notwendigkeit einer bewussten und begründbaren Gestaltung dieser Umwelt. Andererseits konstruiert es in der Interaktion mit anderen Kindern und mit Erwachsenen Welt- und **Selbstdeutungen**, die wir in unserer Konzeption unter dem Begriff: »Themen der Kinder« zusammengefasst haben.

Wenn diese Konstruktionen jedoch Aktivitäten des Kindes sind, und wir ferner davon ausgehen, dass der Erwachsene seine bereits vorhandenen Weltdeutungen nicht in das Kind wie Wasser in ein Fass hineinfüllen kann, dann enthält die Aufgabe von Pädagogik, den Kindern die kulturell gedeutete Welt für ihre Konstruktionen verfügbar zu machen, ein Verständigungsproblem. Nicht nur muss das Kind die Kommunikation des Erwachsenen verstehen, das heißt mit Hilfe seines Weltmodells interpretieren können, sondern auch der Erwachsene muss verstehen, was der subjektiv gemeinte Sinn des kindlichen Beitrags sein könnte, welches Thema es anspricht, um darauf sinnvoll antworten zu können.

Darin liegt zumindest im Vorschulbereich ein ernsthaftes Problem, – das die Schule so nicht kennt, da das Sprachvermögen der Kinder zu dieser Zeit bereits sehr weit entwickelt ist oder sein sollte: Die Verständigung, die zwischen Erwachsenen – bei allen möglichen Missverständnissen, die es auch dort

noch gibt – fast automatisch funktioniert, gerät im Gespräch mit Kindern zum Forschungsprojekt. Die damit verbundenen Schwierigkeiten haben vielleicht dazu beigetragen, dass Kindern überhaupt die Kompetenz zur sinnvollen Kommunikation abgesprochen wurde, womit auch Pädagogen das Recht zu haben glaubten, ohne Verletzung fachlicher Regeln gegenüber Kindern Monologe halten zu dürfen, die von vorn herein nicht auf eigene Antworten der Kinder angelegt waren. Allenfalls – das soll es heute noch geben – waren »richtige« das heißt erwachsenengerechte Antworten zulässig, die dem Monolog des Erwachsenen entnommen waren und das auch sein sollten.

Nicht zuletzt wegen dieser Tradition in der Pädagogik, die für den heutigen Bedarf unzureichende Ergebnisse hervorbringt, muss es als vordringliche Aufgabe angesehen werden, die Rolle der Kinder als ernst zunehmende Partner im pädagogischen Prozess zu akzentuieren. Das nicht nur durch den Ausdruck guten Willens, sondern darüber hinaus dadurch, dass die Forschungsfragen: Mit welchen Themen sind die Kinder befasst und wie werden sie von ihnen formuliert? im wirklichen Leben und in Kindertageseinrichtungen beantwortet werden. Das geht nicht ohne Forschungsarbeit und das heißt nicht ohne Beobachtung, nicht ohne Interpretation und nicht ohne Dokumentation. Der Beobachtung, der Interpretation des Beobachteten und seiner Dokumentation fiele damit die Aufgabe zu, »Themen der Kinder« zu identifizieren, den subjektiven Sinn dieser Themen zu entschlüsseln und darauf sinnvolle pädagogische Interaktionen zu gründen.

Es sei vorangeschickt, dass allein schon dieser Dreischritt: Beobachtung, Interpretation, Dokumentation eine massive Umstrukturierung der Arbeitsabläufe in allen Einrichtungen, die mit diesem Konzept arbeiten, notwendig gemacht hat. Damit sind große Schwierigkeiten verbunden, die gleichwohl in einer großen Zahl von Fällen gemeistert wurden und dass trotz der enormen Zumutungen an die Flexibilität, die Kreativität und die Nervenstärke der Kolleginnen in den Kitas die Arbeit mit dieser neuen Form der Pädagogik außerordentlich positive Resultate hervorgebracht hat. Worum geht es also konkret, wenn wir von Beobachtung und Dokumentation sprechen?

Beobachtung im Projektverbund »Bildung in der Kindertageseinrichtung«

Wir unterscheiden in unserem Konzept pädagogischen Handelns die beiden Seiten des pädagogischen

Spannungsbogens. Auf der einen Seite die Erziehung als die Aktivität der Erwachsenen. Dazu gehört, wie bereits im Modul 1 beschrieben, als erster Schritt die Formulierung und Reflexion von Erziehungszielen und auf diesen Zielen aufbauend, die Gestaltung der Umwelt des Kindes und die Gestaltung der Interaktion mit dem Kind. Auf der anderen Seite des Spannungsbogens steht die Bildung als Leistung des Kindes, ist doch der Wissens- und Kompetenzerwerb immer eine Aktivität des Kindes. Wollen die Erwachsenen mit ihren Angeboten nicht Gefahr laufen, an den Kindern gleichsam »vorbei zu reden«, müssen sie mit jedem Kind ins Gespräch kommen. Das geht am besten, indem sie die Themen, die dem einzelnen Jungen, dem einzelnen Mädchen wichtig sind, aufgreifen und sich auf seine je eigenwillige Gedankenwelt einlassen (vgl. Laewen, Andres 2002a; Laewen, Andres 2002b).

Voraussetzung ist dafür eine Haltung der grundsätzlichen Anerkennung, dass jedes Kind Erfahrungen und Anstöße, die ihm seine soziale Umgebung bietet, eigensinnig interpretiert und verarbeitet. Daraus folgt notwendigerweise, dass wir als Erwachsene nie genau wissen können, mit welchen subjektiven Weltmodellen und Deutungen ein Kind umgeht. Erzieherinnen sollten sich also als Forschende verstehen. Forschende Erzieherinnen gehen nie davon aus, dass sie bereits alles über ein Kind wissen. Vielmehr wird ihr Handeln von einer offenen Haltung jedem Jungen und jedem Mädchen gegenüber getragen. Sie sind an dem jeweils Besonderen jedes einzelnen Jungen und Mädchens interessiert, daran welche Vorlieben, Interessen und Stärken ein Kind hat. Sie suchen mit Ernsthaftigkeit seine Hypothesen über die Welt und deren Beschaffenheit zu verstehen. Sie sind also bereit, sich auf die jeweiligen ganz individuellen Ausdrucksformen und Bildungswege einzulassen.

Ein zentraler Handlungsschritt in der hier vorgestellten Pädagogik ist entsprechend die Beobachtung der Kinder. Um jedem Kind gerecht werden zu können, müssen die Erzieherinnen zunächst die Bildungsthemen der einzelnen Kinder, ihre Zugangswege zu Welt, ihre Interessen und Stärken erkennen. Die Beobachtung jedes Kindes muss also zum festen Bestandteil der pädagogischen Arbeit jeder forschenden Erzieherin werden. Die unterschiedlichen Talente und Potenziale jedes Kindes sollen frühzeitig erkannt und auf einem hohen Niveau weiterentwickelt werden. Kein Junge und kein Mädchen sollen hinter den Grenzen ihrer individuellen Möglichkeiten zurückbleiben, unabhängig von ihren sozialen, kulturellen, familiären Voraussetzungen und körperlichen oder geistigen

Einschränkungen. Der Einübung in verschiedene Beobachtungsverfahren, die eine Identifizierung früher Bildungsprozesse und ihrer Themen ermöglichen, wird deshalb eine hohe Bedeutung beigemessen.

Jede Erzieherin ist aufgefordert, systematisch zu dokumentieren, was die Kinder tun und sagen, welche Vorlieben und besonderen Interessen sie haben, wie engagiert sie sich in ihren Aktivitäten zeigen. Auch wer ihre Freunde und Freundinnen sind und wie sie insgesamt eingebunden in die Kindergruppe sind, ist Gegenstand der Beobachtung. Denn neben den Erwachsenen kommt den anderen Kindern eine besondere Bedeutung zu. Insbesondere die Möglichkeit, sich mit anderen, die sich auf einer vergleichbaren Ebene des Weltverstehens befinden, verständigen, mit ihnen gemeinsam Sinn konstruieren zu können, ist für die Bildungsmöglichkeiten jedes Kindes wichtig (vgl. Völkel 2002).

Bildungsprozesse eines Kindes oder einzelne Bildungsgeschichten können schriftlich dokumentiert werden, anhand von Fotos, kommentierter, vom Kind selbst gestalteter Bilder und über Video- oder Tonaufzeichnungen.

Die Beobachtungen zum Verhalten einzelner Kinder stellen dann die Basis für den fachlichen Diskurs im Team dar, in dem die Ressourcen (möglichst) aller Erzieherinnen genutzt werden, um daraus richtungweisende Schlüsse für die weitere Arbeit zu ziehen. Durch eine genaue Beobachtung jedes einzelnen Kindes sollen die Bildungsthemen, an denen die Kinder aktuell »arbeiten«, von den Erzieherinnen erkannt und auf eine Weise »beantwortet« werden, die den Kindern eine Weiterführung ihrer Themen erlaubt und sie zugleich über die Grenzen ihres jeweiligen Erfahrungshorizontes hinausführt (vgl. Modul 3). Zugleich wird systematisch darauf geachtet, dass ein besonderer Förderbedarf bei einzelnen Kindern ggf. frühzeitig erkannt wird¹.

Fassen wir zusammen:

Die im Portfolio dokumentierten fachlich reflektierten Beobachtungen dienen der nie abgeschlossenen Weiterqualifizierung der Erzieherinnen. Eine verständigungsorientierte und von Respekt gegenüber dem Kind getragene Pädagogik braucht regelmäßige Dokumentation. Sie schützt davor, sich in Gewissheit zu wiegen und in pädagogische Routinen zu verfallen.

Zugleich können die Erzieherinnen anhand der Dokumentation individueller Bildungsprozesse so etwas sein wie das »Gedächtnis der Kinder«, wie die Pädagoginnen in Reggio nell' Emilia sagen. Die Dokumentation ermöglicht es den Erwachsenen, den Kindern ihre Ideen »zurückzuwerfen« (Loris Malaguzzi nach Edwards 1995, S.53). Indem die Erzieherinnen im Gespräch mit dem Kind an den Dokumentationen anknüpfen, unterstützen sie es dabei, eigene Themen weiterzuentwickeln oder Verbindungen zwischen Themen herzustellen. Dabei binden die Erwachsenen in ihrer »Antwort« die »Themen der Kinder« in kulturell verfügbare Deutungen und Kontexte ein. Sie fügen den Ideen und Weltdeutungen des Kindes etwas hinzu (vgl. Modul 3).

Beobachtung und Dokumentation sind in diesem Sinn zentraler Teil eines spiralförmigen Bildungsprozesses, in den Erwachsenen und Kinder gleichermaßen eingebunden sind.

Darüber hinaus bietet die Dokumentation die Grundlage für den Austausch mit den Müttern und Vätern über ihr Kind. Sie sind den Eltern im Portfolio, aber auch über Fotodokumentationen, die in der Kindertagesstätte für alle zugänglich präsentiert werden, zugänglich (vgl. Modul 4). Die bei der Entwicklung von Erziehungszielen begonnene Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Erzieherinnen und Eltern wird so fortgeführt.

Die Erfahrungen im Projektverbund »Bildung in der Kindertageseinrichtung« mit den verschiedenen Beobachtungsinstrumenten zeigen: Die Erzieherinnen lernen die Kinder durch die Beobachtungen besser kennen, sie nehmen die Kompetenzen und Stärken der einzelnen Jungen und Mädchen, die ihnen zuvor nicht aufgefallen waren, besser wahr. Daraus resultiert insgesamt ein anderer Blick auf die Kinder. Aber auch eigene Vorurteile über die Kinder werden durch das Instrument sichtbar und damit für die Erzieherinnen zum Ausgangspunkt für eigene Reflexionen. Bereits nach kurzer Zeit werden die Erzieherinnen auch außerhalb der Beobachtungszeiten aufmerksamer gegenüber den Kindern und entwickeln eine geschärfte Wahrnehmung.

1 Hierfür wird im Handlungskonzept von *infans* das Instrument »Grenzsteine der Entwicklung« von Michaelis und Haas (1994) genutzt. Da es sich bei den »Grenzsteinen der Entwicklung« nicht um ein in engeren Sinn pädagogisches Instrument handelt, wird seine Handhabung im weiteren Verlauf dieses Textes nicht weiter ausgeführt. Eine genauere Darstellung ist in einem dritten Ordner dieser Veröffentlichung geplant. Literaturangaben dazu finden sich auch in der Literaturliste.

Die Beobachtungsinstrumente im Überblick

Beobachtungen zu den Bildungsprozessen des Kindes

1. Bildungsthemen (*infans*)
2. Zugangsformen/bevorzugte Bildungsbereiche (nach Howard Gardner)
3. bevorzugte Tätigkeiten (in Anlehnung an Gronlund & Engel)
4. Bildungsgeschichten des Kindes aus seiner Familie (in Anlehnung an Gronlund & Engel)
5. Notizen
Beobachtungen der sozialen Beziehungen des Kindes in der Kindertagesstätte
6. Soziogramm
7. Freunde und sonstige Beziehungen (in Anlehnung an Gronlund & Engel)

Zum konkreten Vorgehen beim Beobachten

Organisation

Zunächst einmal sind eine Reihe organisatorischer Vorkehrungen zu treffen, die gewährleisten, dass die Arbeit zwischen den Kolleginnen angemessen aufgeteilt wird und alle Kinder der Kindertagesstätte in das System der Beobachtungen einbezogen sind und bleiben. Das Team legt fest, welche Kollegin für die Führung der Portfolios welcher Kinder verantwortlich ist. Es ist zu organisieren, wann jede Erzieherin welches Kind beobachtet und welche Erzieherin während der Beobachtungszeit Ansprechpartnerin für die Kinder sein kann. Es müssen also Beobachtungspläne entwickelt werden, die von der Kindertagesstätte entsprechend ihrer Bedürfnisse gestaltet werden. Auch für den fachlichen Austausch im Team oder einem Teilteam müssen Zeitfenster eingerichtet werden. Darüber hinaus müssen Orte der Aufbewahrung gefunden werden, die eine Kontrolle des Zugangs zu den Portfolios ermöglichen, in denen die Aufzeichnungen über die Kinder zusammengeführt werden. Im Einzelnen wird auf diese organisatorischen Vorarbeiten im Modul 5 eingegangen.

Material

Für jedes Kind in der Kindertagesstätte sollte ein breiter Aktenordner (Rückenbreite 75 mm) beschafft und mit dem Namen des Kindes beschriftet werden. In diesem Ordner werden die einzelnen Beobachtungsaufzeichnungen und die Auswertungen zusammengeführt. Mehr dazu im Abschnitt »Dokumentation im Portfolio«.

Die Eltern der Kinder

Bevor in einer Kindertagesstätte mit der Dokumentation individueller Bildungsprozesse begonnen wird, sollten die Eltern Gelegenheit haben, sich mit den Erzieherinnen über die Bedeutung der Beobachtung von Kindverhalten zu verständigen. Die Mütter und Väter sollten auch auf mögliche Veränderungen im Tagesablauf der Kindertagesstätte vorbereitet werden. Sorgen der Eltern, ihren Kindern könnte durch den Zeitaufwand, den die Beobachtung verlangt, zukünftig zu wenig Aufmerksamkeit entgegengebracht werden, müssen ernst genommen werden. Hier wird es sehr darauf ankommen, ob es gelingt, die Philosophie des neuen Vorgehens zu verdeutlichen, die nicht nur die Beobachtung und Dokumentation, sondern die gesamte Pädagogik umfasst. Die Verständigung betrifft das »Kindbild«, das die Erzieherinnen in ihrem Handeln leitet. Im Zentrum des Gesprächs mit den Müttern und Vätern steht dabei die Frage, wie Kinder lernen und sich bilden und wie die Erwachsenen durch komplexe und angemessene Bildungsmöglichkeiten die Mädchen und Jungen dabei unterstützen können, ihre Fähigkeiten und Ressourcen zu nutzen und in tätiger Auseinandersetzung mit ihrer Umgebung die Welt verstehen zu lernen und sich Kompetenzen anzueignen.

Waren die Eltern an der Entwicklung der Erziehungsziele – wie in Modul 1 beschrieben – beteiligt und wurden in diesem Zusammenhang bereits grundlegende Fragen der Erziehung erörtert, können die Erzieherinnen im Gespräch über die Bedeutung der Beobachtung und Dokumentation in der Regel gut auf dieser Verständigungsbasis aufbauen.

In der Vorbereitung von Elternabenden oder Gesprächsrunden zum Thema empfiehlt es sich, zur Ansicht einen Ordner mit allen Instrumenten vorzubereiten, die für die Dokumentation in der Kindertagesstätte genutzt werden sollen. Ein solcher Ansichtsordner kann auch später für die Information neuer Eltern eingesetzt werden. Wenn die technischen Möglichkeiten der Kindertagesstätte es erlauben, bieten sich für die Elternabende auch Overhead-Präsentationen der Blanko-Formulare an. So können die einzelnen Instrumente mit allen anwesenden Müttern und Vätern detailliert besprochen werden. Zentral ist für viele Eltern dabei die Frage, was dokumentiert wird. Wie die Erfahrung im Projektverbund »Bildung in der Kindertageseinrichtung« zeigt, sorgen sich nicht wenige Eltern darum, dass Entwicklungsdefizite oder »nicht erwünschtes« Verhalten ihres Kindes festgeschrieben wird und Kinder miteinander verglichen werden sollen. Der Verlauf eines solchen Gesprächs wird sehr von der Beziehung

zwischen Eltern und Erzieherinnen abhängen. Davon, ob sie eher von wechselseitiger Anerkennung und Offenheit gekennzeichnet ist oder von Misstrauen. Wenn die Erzieherinnen authentisch und glaubhaft darlegen können, dass sie beobachten wollen, um die Kinder besser zu verstehen und dabei besonders an den Stärken der einzelnen Kinder, ihren Ideen und Weltdeutungen interessiert sind, gelingt es nicht selten über ein Einverständnis hinaus, die Neugierde der Mütter und Väter zu wecken.

Häufig sind es dennoch erst die positiven Erfahrungen, die Eltern überzeugen. Deshalb sollte das Erzieherinnenteam bemüht sein, den Eltern möglichst zeitnah, fachlich kommentierte Fotodokumentationen oder auch Videosequenzen zugänglich zu machen. So wird für die Eltern nachvollziehbar, welche Erkenntnisse über die reflektierte Beobachtung gewonnen werden können. Halten die Eltern nach einiger Zeit das Portfolio ihres Kindes in Händen, in dem Lern- und Bildungsprozesse für sie nachvollziehbar werden und erleben sie in Gesprächen mit der Erzieherin, wie gut diese über die Interessen, Kompetenzen und sozialen Beziehungen ihres Kindes Bescheid weiß, so möchten die meisten auf diese Form der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft nicht mehr verzichten.

Den Kindern achtsam begegnen

Die Beobachtungen sollten nie »heimlich« vorgenommen werden. Erfolgen die Aufzeichnungen während der Beobachtung und nicht aus der Erinnerung ist dies auch schwer möglich. Dennoch findet sich mancherorts die Auffassung, es sei besser, wenn die Kinder nicht wüssten, dass sie beobachtet werden, sie würden sich dann »natürlicher« verhalten. Eine solche Haltung beschädigt nicht nur das Vertrauen der Kinder, sondern verhindert auch eine Verständigung der Erwachsenen mit den Kindern über die Beobachtungen und Portfolio-Dokumentation.

Wir empfehlen deshalb, die Kinder bewusst einzubeziehen, ihnen zu sagen, dass sie beobachtet werden und das eigene Interesse am Tun und an den Gesprächen der Kinder offen anzusprechen. In der Regel genießen die Kinder die Aufmerksamkeit und Anerkennung, die ihnen entgegengebracht wird, auch wenn manche ein wenig Zeit brauchen, um sich an die ungewohnte Beobachtungssituation zu gewöhnen. Nicht selten sind insbesondere ältere Kinder daran interessiert, zu erfahren, was die Erzieherin aufgeschrieben hat und manchmal wollen sie noch etwas für sie wichtiges ergänzen. Andere holen sich selbst einen Stift und ein Blatt Papier und beginnen damit, die Erzieherin zu beobachten

und »Notizen zu machen«. Die Beobachtung wird also zum gemeinsamen Thema von Kindern und Erwachsenen in der Kindertagesstätte.

Wenn einzelne Jungen oder Mädchen in bestimmten Situationen nicht beobachtet werden wollen, müssen Erzieherinnen selbstverständlich darauf Rücksicht nehmen und ggf. auf die geplante Beobachtung verzichten. Hält die Ablehnung eines Kindes über einen längeren Zeitraum an, ist es sinnvoll, nachzuforschen und gemeinsam im Team darüber nachzudenken, woran es liegen könnte, dass das Kind nicht beobachtet werden möchte. Im Projektverbund »Bildung in der Kindertageseinrichtung« kam es eher selten zu solch länger anhaltender Verweigerung. Im Austausch mit den Erzieherinnen stießen wir in diesen Fällen meist auf die Angst eines Kindes vor Beurteilung und Bewertung und die Sorge, alles »richtig« zu machen. Es war zu überlegen, woher diese Ängste kommen könnten und welche Möglichkeiten die Erzieherinnen haben, die Sorgen des Kindes zu mindern. Vielleicht verweist eine solche Reaktion auch darauf, dass etwas in der Beziehung zwischen Erzieherin und Kind nicht stimmt und die Vertrauensbasis hergestellt oder verbessert werden muss. Auch eine nicht gelungene Beobachtung kann also wichtige Hinweise geben und dazu beitragen, ein Kind besser kennen zulernen, vorausgesetzt die Erzieherinnen gehen achtsam mit den Kindern um (vgl. hierzu auch Kazemi-Weisari, 2004).

Sobald Fotodokumentationen öffentlich zugänglich sind, zeigen die Mädchen und Jungen vor allem daran ein hohes Interesse. Gemeinsam mit den Eltern aber auch mit Besuchern werden die Dokumentationen betrachtet und von den Kindern kommentiert. Aber auch das Portfolio selbst kann Ausgangspunkt und Inhalt eines regen Gesprächs zwischen Eltern und Kind sein, wie die Erfahrungen aus dem Projektverbund zeigen.

Die einzelne Erzieherin und das Team

Eine gelungene Kooperation im Team einer Kindertagesstätte ist eine grundlegende Bedingung für die erfolgreiche Umsetzung des hier vorgestellten Vorgehens. Eine Erzieherin allein wäre mit dieser Aufgabe notwendigerweise überfordert. Geht es doch darum, eine Atmosphäre lebendigen Lernens zu schaffen und zu erhalten, in der die Erwachsenen ihre eigenen Perspektiven, Gedanken und Handlungen ebenso reflektieren wie die der Kinder.

Die kontinuierliche Dokumentation individueller Bildungsgeschichten erfordert aber auch aus organisatorischer Sicht die Aufmerksamkeit und das Engage-

ment aller Erzieherinnen der Kindertagesstätte. Nur wenn alle zum Gelingen der gemeinsamen Sache beitragen, können für jede einzelne Kollegin Zeitfenster für Beobachtung und Dokumentation gefunden werden. Auch über einige Wochen mit einem Kind gemeinsam bei seinen Themen zu bleiben, mit ihm zusammen Fragen nachzugehen, gelingt nur, wenn alle im Team ihre Kenntnisse und Beobachtungen zur Verfügung stellen, auch dann wenn sie selbst nicht für das Portfolio dieses Kindes verantwortlich sind.

Das Verhalten der Beobachterin

Für die Zeit der Beobachtung sollte sichergestellt werden, dass eine andere Kollegin als Ansprechpartnerin für die Kinder zur Verfügung steht. Die beobachtende Erzieherin kann sich dann voll und ganz auf das Geschehen und »ihr« Beobachtungschild konzentrieren. Ältere Kinder stellen sich recht schnell auf diese Situation ein und wenden sich mit ihren Fragen oder Bedürfnissen an andere Kolleginnen. Voraussetzung ist, dass sie über die Beobachtungen Bescheid wissen, aber dazu später mehr.

In manchen Kindertageseinrichtungen haben Erzieherinnen sich entschieden, durch ein Band, das sie sich um den Arm binden oder durch ein anderes vereinbartes äußeres Signal für Eltern und Kinder deutlich zu machen, dass sie im Moment beobachten.

In Gruppen mit jüngeren Kindern ist darauf zu achten, dass die Jungen und Mädchen zu dieser zweiten Erzieherin eine vertrauensvolle Beziehung aufgebaut haben. Eine den Kindern fremde Kollegin wird von ihnen meist nicht akzeptiert und sie wenden sich entsprechend dann doch an »ihre« beobachtende Erzieherin. Selbstverständlich sind solche Signale der Kinder ernst zu nehmen. Manchmal reicht ein Nicken, ein Lächeln oder eine kurze Antwort bereits aus und das Kind wendet sich zufrieden wieder seiner Tätigkeit zu. Braucht es aber eine längere und intensivere Zuwendung oder sucht Trost im Körperkontakt, wird die Beobachtung unterbrochen und mit einem entsprechenden Vermerk versehen später weitergeführt.

In Kindertagesstätten, die nicht nach einem offenen oder halb offenen Konzept arbeiten, ist es für Erzieherinnen oft nicht zu realisieren, sich aus der direkten Interaktion herauszuziehen und das Geschehen vom Rand zu beobachten. In diesen Kindertagesstätten ist es sehr viel schwieriger zu beobachten und das

Handlungskonzept insgesamt Realität werden zu lassen. Die Erzieherinnen müssen in der Beobachtungssituation ihre Aufmerksamkeit teilen und ansprechbar für die Kinder bleiben. Manche wörtliche Rede oder Detailbeschreibung kann erst nach einer Unterbrechung aufgeschrieben werden und bleibt dann häufig hinter dem Gesehenen zurück oder ist inzwischen vergessen.

Beobachtungsinstrumente zu den Bildungsprozessen und sozialen Beziehungen des Kindes

1. Beobachtung und Dokumentation zu den Themen des Kindes

Der Beobachtungsbogen zu den Themen des Kindes zielt darauf ab, den Beobachtungsblick nicht einzunengen und auf bestimmte Verhaltensweisen oder Fertigkeiten der Kinder festzulegen. Das Instrument ermöglicht also ein entdeckendes Beobachten (vgl. hierzu auch Schäfer 2005) und unterstützt die Erzieherin in einer interessierten offenen und respektierenden Haltung gegenüber dem Kind. Vorausgesetzt wird dabei, dass das Tun des Kindes in jeder Situation einem Sinn folgt. Wobei ein subjektiv gemeinter Sinn sich dem Betrachter nicht immer unmittelbar erschließt. Hier nicht vorschnell der eigenen, oder vermeintlich objektiven Deutung zu folgen, ist eine besondere Herausforderung für jeden Erwachsenen, der sich auf Kinder einlassen und sich mit ihnen verständigen will. Mit der Gliederung des hier vorgestellten Themenbogens wollen wir die Beobachterin darin unterstützen, zwischen ihren eigenen Sinndeutungen und den möglichen Themen des Kindes zu unterscheiden. Dazu gehört die Reflexion der eigenen Gefühle und biographisch bestimmter Bilder und Gedanken ebenso wie das empathische Einfühlen in die Situation des Kindes und seine Empfindungen.

Im Einzelnen gliedert sich das Instrument zur Beobachtung und Dokumentation der »Themen der Kinder« wie folgt²:

² Eine Kopiervorlage des Beobachtungsbogens ist in Teil 4 dieser Handreichung zu finden.

Was geschieht?
Was tut, sagt das Kind allein und mit anderen?

Möglichst genaue Beschreibung und Mitschrift der wörtlichen Rede

Was macht die Situation mit mir?

Welche Reaktionen (körperlich, emotional, zum Beispiel Anspannung, Freude, Ärger, Vermeidung, Langeweile, Angst) werden bei mir wachgerufen?

Was berührt mich, ruft Bilder, Erinnerungen wach, löst Gedanken, Ideen aus?
Worauf »springe ich an?«

Perspektivenübernahme

Wie fühlt sich das Kind aus meiner Sicht?

Die Engagiertheit des Kindes

Wie engagiert ist das Kind bei der Sache?

Fachliche Reflexion im Team

Was assoziieren wir mit der beobachteten Handlung?
Welche fachlich begründeten Schlüsse ziehen wir aus der Beobachtung?
Was macht das, was das Kind tut, zu einer sinnvollen Handlung?
Mit welchen Themen geht das Kind aus unserer Sicht um?

Welche Schlüsse ziehe ich/ ziehen wir daraus für mein/ unser pädagogisches Handeln?

Welche weiteren Fragen ergeben sich für uns aus der Beobachtung?

Worauf wollen wir in der nächsten Beobachtung achten?

In welcher Situation beobachtet werden sollte

Diese Frage lässt sich nicht allgemein gültig beantworten. Richtet sich doch das, was als geeignete Situation gelten kann, danach, was mit der Beobachtung erreicht werden soll.

Die Dokumentation von Bildungsprozessen mit dem Instrument »Themen des Kindes« ist in einen Prozess eingebunden, in dem die beobachtenden Erzieherinnen wechselnde Ziele verfolgen. Geht es zunächst darum, dem Kind und seinem Tun mit größtmöglicher Offenheit zu begegnen, um besser zu erkennen, womit sich das Kind in einem bestimmten Zeitraum bevorzugt beschäftigt, so können sich im weiteren Verlauf, wenn das Team im fachlichen Diskurs davon ausgeht, aktuelle Themen des Kindes erkannt zu haben, für die nachfolgenden Beobachtungen spezifische Aufmerksamkeitsrichtungen herausbilden. Solchen Phasen, die eher von Leitfragen bestimmt werden, folgen dann wieder Beobachtungen, die weniger von spezifischen Fragestellungen bestimmt sind. Das kann zum Beispiel dann der Fall sein, wenn ein Kind das erste Mal in einem Bildungsbereich beobachtet wird, für den es bisher wenig Interesse zeigte.

Entsprechend schlagen wir vor, zu Beginn ausschließlich Situationen auszuwählen, in denen das beobachtete Kind selbst entscheiden kann, was es allein oder mit anderen Kindern tut. Damit ist auch die Freiheit des Kindes, »seine« Themen einzubringen oder zu bearbeiten und seinen Leidenschaften zu folgen, größer als in Situationen, die (stark) von Erwachsenen gelenkt werden. Angebotsphasen im Tagesverlauf scheiden also zunächst ebenso als ungeeignet für die Beobachtung aus wie klar strukturierte Essens- oder Pflegesituationen und Bringsituationen.

Soll jedoch anhand der Beobachtung bestimmten Fragen nachgegangen werden, die während der Auswertung im Team entstanden sind, ist die Auswahl der Situation nicht beliebig. Vielleicht bietet sich dann gerade das gemeinsame Essen oder das Zähneputzen im Waschraum zur Beobachtung an. Auch Fragen, die in enger Verbindung mit einzelnen Bildungsbereichen stehen, sind nur zu beantworten, wenn das Kind bei einer entsprechenden Tätigkeit beobachtet wird. Die Erzieherin muss in diesen Fällen also flexibel reagieren und dann zu Papier und Stift greifen, wenn sie das Kind gerade in einer geeigneten Situation wahrnimmt, sie kann nicht einem festgelegten Zeitplan folgen.

Wann und wie häufig mit dem Bogen »Themen des Kindes« beobachtet wird

Es sind verschiedene Vorgehensweisen denkbar und in der Praxis erprobt. Die meisten Erzieherinnen beobachten die Kinder nacheinander, so dass jeden Tag ein anderes Kind im Fokus der Wahrnehmung steht. Es gibt aber auch Teams, die sich bewusst dafür entschieden haben, ein Kind über mehrere Tage hinweg zu beobachten, um viele Informationen über das Kind in kürzerer Zeit zu sammeln und an dem Thema des Kindes »dran zu bleiben«. In jedem Fall wird täglich von jeder Erzieherin ein Kind mit diesem Bogen beobachtet.

In der Regel beobachtet **eine** Erzieherin ein Kind. In Kindertagesstätten, die nicht nach einem offenen Konzept arbeiten und eine Erzieherin in einem Gruppenraum mit »ihrer« Kindergruppe allein ist, ist dies auch gar nicht anders möglich. Bei halb offen oder offen strukturierten Einrichtungen bietet es sich an – zumindest ab und an – zu zweit parallel ein Kind zu beobachten und direkt im Anschluss in den fachlichen Austausch zu gehen. Den einzelnen Erzieherinnen ermöglichen solche Parallelbeobachtungen die Überprüfung ihrer eigenen Wahrnehmung. Und solche Erfahrungen gemeinsamer Beobachtung erleichtern die Verständigung im Team, vergleichbar der gemeinsamen Auswertung einer Videosequenz.

Die vorgeschlagene Beobachtungszeit mit dem offenen Beobachtungsbogen zu den Bildungsthemen des Kindes liegt bei täglich fünf Minuten, wobei einige Erzieherinnen die Beobachtungsdauer abhängig von der gegebenen Situation verlängern und entscheiden, einen Handlungsbogen oder eine begonnene Aktivität bis zu ihrem Abschluss zu dokumentieren. Zusammen mit der Reflexion zu den eigenen Erinnerungen und Gefühlen, zu den Empfindungen und der Engagiertheit des Kindes müssen realistischerweise ca. 20-30 Minuten veranschlagt werden.

Was auf dem Beobachtungsbogen festgehalten wird

Zu Beginn wird auf dem Beobachtungsbogen notiert:

- **wann** beobachtet wird (Tag, Beginn und Ende – dies ist wichtig, damit im Rückblick die Bildungsprozesse der einzelnen Kinder nachvollzogen werden können),
- **wer** beobachtet,
- **welches** Kind im Fokus der Beobachtung steht, welche anderen Kinder an der Situation beteiligt sind,
- **welche** Situation dokumentiert wird,
- ob die Erzieherin mit **Fragen oder Hypothesen** aus dem fachlichen Diskurs mit den Kolleginnen in die Beobachtung geht und anknüpft an vorange-

gangene Beobachtungen oder ob Informationen und Fragen aus den Gesprächen mit der Mutter, dem Vater des Kindes eine Aufmerksamkeitsrichtung vorgeben. Solche Fragestellungen müssen aber keineswegs zwingend gegeben sein. Insbesondere, wenn eine Erzieherin damit beginnt, ihre Aufmerksamkeit in der Beobachtung auf ein bestimmtes Kind zu richten, sollten noch keine gezielten Fragestellungen die Wahrnehmung leiten. Vielmehr sollte sie zunächst ihren Blick nicht einschränken, sondern für alles, was das Kind in der Beobachtungssituation tut, möglichst interessiert und offen sein.

In fünf Schritten beobachten und reflektieren

Das Instrument »Bildungsthemen des Kindes« gibt eine Schrittfolge vor, die ein reflektiertes Nachdenken der einzelnen Erzieherin und des Teams über das, was das Kind allein und mit anderen tut, unterstützt. Nachdem aufgeschrieben wurde, was die Kinder in der Situation gesagt oder getan haben, versucht die beobachtende Erzieherin für sich aufzuspüren, wodurch ihre Wahrnehmung möglicherweise gelenkt wurde (Was macht die Situation mit mir?). Im nächsten Schritt geht es dann darum, sich empathisch auf die Seite des Kindes zu begeben und zu überlegen, wie sich das Kind wohl in der beobachteten Situation gefühlt haben könnte (Perspektivenübernahme). Danach soll eingeschätzt werden, ob die beobachtete Aktivität für die Bildungs- und Lernprozesse des Kindes bedeutsam war (Engagiertheit des Kindes).

Abschließend werden die Kompetenzen jeder Erzieherin im Team genutzt. Es wird gemeinsam über die Bedeutung des Beobachteten nachgedacht. Erste Schlüsse werden für das weitere Vorgehen gezogen und offene Fragen formuliert.

1. Schritt

Was geschieht? Was tut und sagt das Kind allein und mit anderen?

Zunächst wird auf dem Bogen zu den Bildungsthemen der Kinder so genau wie möglich dokumentiert, was die Kinder in der Beobachtungssituation sagen und tun. Auch Details, die auf den ersten Blick nicht wichtig erscheinen, sind hier bedeutsam. Welchen Sinn das Zielkind mit seinem Tun verbindet, lässt sich in der späteren Auswertung häufig nur dann verstehen, wenn Handlungsabläufe oder Dialoge der Kinder für alle im Team nachvollziehbar sind, das heißt möglichst detailliert schriftlich festgehalten wurden.

Für das erste Einüben in die Beobachtung mit diesem Instrument schlagen wir vor, den Fokus der

Beobachtung auf ein Zielkind zu richten. Das Tun der anderen Kinder, die mit dem Beobachtungskind spielen, sprechen, Dinge verhandeln, ganz allgemein etwas tun, wird zunächst also nicht so detailliert festgehalten. Dies gilt jedoch nur für die Zeit des Übens.

Wenn Fortschritte zu verzeichnen sind und es der Erzieherin gut gelingt, ihre Beobachtungen genauer zu notieren, werden mehr und mehr auch die Handlungen der anderen Kinder – soweit sie in direkter Interaktion mit dem Zielkind stehen – detaillierter in die schriftliche Aufzeichnung aufgenommen. Denn gerade, wenn es um Ko-Konstruktionen der Kinder miteinander geht, also um die gemeinsame Verständigung über bestimmte Sachverhalte oder Vorstellungen, gibt möglicherweise das, was die anderen Jungen und Mädchen beitragen, wichtige Hinweise auf die Themen des Zielkindes.

Zugleich sollte sich jede Beobachterin von der Vorstellung frei halten, **alles** was geschieht, notieren zu können. Jeder Mensch wird in seiner Wahrnehmung von dem geleitet, was ihm bedeutungsvoll erscheint (vgl. Schäfer 2004). Er wird also – trotz bester Absichten – einen Teil des Geschehens gar nicht »sehen«. Beobachtungen sind immer subjektiv. Die eigene Biographie hat ebenso Einfluss auf die Wahrnehmung der Beobachterin in der aktuellen Situation wie ihre bisherige Beziehung zum Kind. Urteile, die sie bereits über das Kind getroffen hat, können dazu führen, dass sie ihre Aufmerksamkeit verstärkt auf Verhaltensweisen richtet, die sie stören oder auf vermeintliche Defizite. Hier gilt es sich bewusst zu machen, warum beobachtet wird. Ziel ist es, das Kind besser verstehen zu lernen, eine Basis für die Verständigung mit ihm zu haben, an seine Themen anknüpfen zu können. Im Mittelpunkt stehen daher die Leidenschaften und Stärken jedes Kindes und die feste Überzeugung, dass in dem, was das Kind tut, ein subjektiver Sinn enthalten ist, auch wenn er sich nicht sofort erschließt und wir nie genau wissen können, was das Kind denkt und wie es sich die Welt erklärt.

Zugleich ist es nicht einfach, Bewegungsabläufe, das Manipulieren mit Gegenständen, den Entstehungsprozess eines Bildes – um nur ein paar Beispiele zu nennen – genau zu beschreiben. Einige Erzieherinnen im Projektverbund haben sich, wenn ihnen die Worte fehlten, damit geholfen, dass sie kleine Skizzen in den Text einfügten oder mit dem Fotoapparat das Geschehen ergänzend festhielten. Dennoch bleibt es nicht aus, dass während des gemeinsamen Nachdenkens im Team Fragen entstehen, die unbeantwortet

bleiben müssen. Wenn Erzieherinnen gerade mit dieser Art der Beobachtung begonnen haben, wird das öfter vorkommen. Nach einigen Monaten des Übens werden die Aufzeichnungen erfahrungsgemäß immer inhaltsreicher, die Wahrnehmung wird von vorangegangenen Beobachtungen und wachsendem Verstehen geleitet sein und es gelingt den Teams dann auch eher, Hypothesen über mögliche Themen des Kindes zu entwickeln.

Wichtig ist, in diesem ersten Teil des Instruments nicht zu interpretieren, was die Kinder tun. Auch das fällt zunächst nicht leicht, sind wir doch in unserem Alltagshandeln und in der Interaktion mit anderen Menschen darauf angewiesen, das Verhalten unseres Gegenübers unmittelbar im Geschehen zu deuten, um entsprechend »richtig« reagieren zu können. Auch im Instrument »Themen des Kindes« wird die Interpretation nicht ausgeklammert. Es soll jedoch der Versuch unternommen werden, diese Deutungen als eigene Schritte vorzunehmen und sich ihrer damit bewusst zu werden.

2. Schritt

Was macht die Situation mit mir?

Die beobachteten Szenen können bei der Erzieherin Gefühle, Gedanken und Erinnerungen wachrufen. Auch wenn vermeintlich gar nichts empfunden und nur Leere und Langeweile wahrgenommen wird, hat das Auswirkungen auf die subjektive Beurteilung der Situation. Deshalb werden alle diese Empfindungen und spontanen Ideen aufgeschrieben. Sie helfen, sich der eigenen Handlungsmuster und (Vor)Urteile bewusst zu werden.

Ein Beispiel mag verdeutlichen worum es geht: Eine Gruppe von vierjährigen Jungen ist dabei, aus Holzbauklötzen und Brettern eine Rampe zu bauen, über die sie Kugeln rollen und fliegen lassen. Verschiedene Beobachterinnen könnten bei dieser Szene je unterschiedliche Empfindungen haben. Die eine mag selbst ganz engagiert bei der Sache sein und getragen vom eigenen Interesse, gerne bereit sein, mit den Jungen gemeinsam zu erforschen, wie die Flugbahn der Kugeln von der selbst gebauten Rampe verläuft und durch welche Veränderungen sie zu verkürzen oder zu verlängern ist. Eine andere zeigt vielleicht weniger Interesse an der Aktion der Jungen und ist eher gelangweilt. Wenn sie diese ihre Langeweile wahrnimmt, hat sie die Chance nachzuspüren, ob ihre Empfindungen dazu führen, dass sie bei dieser oder einer vergleichbaren Aktion der Jungen dazu neigt, die Möglichkeiten der Kinder, sich vertiefend mit der Sache zu befassen, einzuschränken. Eine dritte Kollegin hat möglicherweise eher Angst,

die Dinge könnten »aus dem Ruder laufen« oder es könnte etwas kaputt gehen und würde am liebsten eingreifen.

Erst, wenn solche Hintergründe bewusst werden, können eigene Handlungsmuster verändert oder ggf. gemeinsam mit den Teamkolleginnen Lösungsmöglichkeiten gefunden werden. Selbstbeobachtung und biographische Spurensuche (vgl. Musiol 2002) gehören zur beruflichen Qualifizierung einer Erzieherin, da sie dem Kind immer als ganze Person gegenüber tritt. Das Bewusstsein über die eigenen Kompetenzen, aber auch die Schwierigkeiten, die man mit bestimmten Situationen und Kindern hat, sind die Voraussetzung für Veränderungen und die Suche nach Lösungen und somit für die Weiterentwicklung des eigenen beruflichen Handelns.

Aber nicht nur sich selbst lernt man damit besser verstehen. Die eigenen Gefühle und (Kindheits-)Erinnerungen können auch helfen, sich in die Kinder hineinzusetzen, einen Zugang zu ihrem Tun zu bekommen und Hypothesen über ihre Vorstellungen zu entwickeln.

3. Schritt

Wie fühlt sich das Kind aus meiner Sicht?

Zugleich ist es wichtig, in der individuellen Reflexion der Beobachtungsszene zwischen den Empfindungen zu unterscheiden, die man als Beobachterin bei sich selbst wahrnimmt und den Gefühlen, die man im Verhalten der Kinder, ihrer Gestik und Mimik zu erkennen glaubt. Die beobachtende Erzieherin wird deshalb im dritten Schritt aufgefordert, in Distanz zu ihren eigenen Erinnerungen und Gefühlen zu gehen und die Perspektive des Kindes zu übernehmen, also zu versuchen, sich in das Kind hineinzusetzen. Sie soll sich bewusst machen, dass ihre eigenen Gefühle nicht notwendigerweise denen des Kindes entsprechen.

Aufgeschrieben werden die Empfindungen, die man aufgrund der Verhaltensweisen des Kindes bei ihm zu erkennen glaubt. Auch wenn die Beobachterin in ihrer Deutung (notwendigerweise) subjektiv bleibt, wird doch erwartet, dass durch diesen Analyseschritt die unreflektierte Übertragung der eigenen Empfindungen auf die beobachteten Kinder erschwert wird und entsprechend seltener erfolgt.

4. Schritt

Wie engagiert zeigt sich das Kind in der Situation?³

Im vierten Schritt des Instruments »Themen des Kindes« geht es darum, das Engagement des Kindes in der beobachteten Situation einzuschätzen. Wir haben uns dabei auf das international anerkannte Konzept der Engagiertheit gestützt, das an der Universität Leuven in Belgien maßgeblich von Ferre Laevers entwickelt wurde (Laevers, 1997).

Der Ausgangspunkt dieses Konzepts ist die Annahme, dass Aktivitäten, die durch ein hohes Maß von Engagiertheit charakterisiert sind, entwicklungsfördernd wirken. »Dies wird garantiert durch die Charakteristiken von Engagiertheit: eine engagierte Person nutzt das gesamte Potenzial ihrer Möglichkeiten und ist hoch motiviert. Veränderungen, die in solchen Momenten geschehen, sind von fundamentaler Art.« (Laevers, 1997, S.7). Nach Laevers ist die so genannte intrinsische Motivation die bedeutendste Charakteristik für Engagiertheit. Das meint, dass das Kind in seiner Aktivität seinen Forschungsdrang zu befriedigen versucht und nicht mittels seines Tuns nach Anerkennung oder materiellem Erfolg strebt. Bei der intrinsisch motivierten Engagiertheit wird deutlich, dass das Kind fasziniert und begeistert von seinen Aktivitäten ist, sich selbst hinein gibt und gefangen genommen wird, unabhängig vom möglichen Nutzen oder Ergebnis. »Ein allgemein bekanntes Signal dieses Zustandes ist die veränderte, verzerrte Zeitwahrnehmung: die Zeit fliegt vorbei« (ebd., S. 7).

Was unter Engagiertheit verstanden wird

Engagiertheit meint die Intensität des Erfahrungsprozesses und wird von Laevers wie folgt definiert: »Aufgabenbezogenes Engagement ist eine besondere Qualität der menschlichen Aktivität, die an Konzentration erkannt werden kann. Sie ist gekennzeichnet durch Motivation, Interesse und Faszination, durch Offenheit für Reize und Erfahrungsintensität sowohl im Sinnes- als auch im kognitiven Bereich sowie durch tiefe Befriedigung und einen starken Energiefluss auf körperlicher und geistiger Ebene«. (Laevers, S 239).

Bei der Einschätzung der Engagiertheit ist die Beobachterin aufgefordert, sich in die Perspektive des Kindes zu versetzen und aus dieser heraus die Bedeutung, die die Aktivität für das Kind hat, einzuschätzen. Es geht dabei nicht um die Bewertung

dessen, was das Kind kann, oder noch nicht kann, sondern darum, **wie** das Kind sich mit einer bestimmten Aufgabe oder Herausforderung auseinander setzt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass ein hoher Grad an Engagiertheit mit der ein Kind seine Tätigkeit verfolgt, es also engagiert »bei der Sache« ist und an die Grenzen seiner bisherigen Fähigkeiten stößt, darauf hinweist, dass das Kind ein zentrales Bildungsthema verhandelt und für die Erzieherinnen hier ein Anknüpfungspunkt für ihre weiteren Überlegungen zum pädagogischen Handeln liegt.

Fragen zur Engagiertheit im Instrument »Themen des Kindes«

Im Rahmen des Instruments »Themen des Kindes« wird der Grad der Engagiertheit, mit dem ein Kind sein Tun verfolgt eingeschätzt, um damit auf die Bedeutung der Aktivität für die Bildungsprozesse des Kindes schließen zu können. Im Anschluss an das Konzept der Engagiertheit von Laevers gehen wir davon aus, dass Situationen, in denen ein Kind engagiert ist, bedeutsam für sein Lernen sind und es in seinem Weltverstehen voranbringen. Die Einschätzung der Engagiertheit gibt den Erzieherinnen also einen Hinweis darauf, ob die von ihnen beobachtete Sequenz als für das Kind bildungsrelevant zu bewerten ist oder ob das Kind mit wenig Mühe und Energie eher routinemäßig eine Sache erledigt.

Für diesen Zweck wurde der offene Beobachtungsbogen »Bildungsthemen der Kinder« um Fragen erweitert, die auf der Engagiertheitskala von Laevers basieren. Damit soll es den Erzieherinnen erleichtert werden, sich ein differenziertes Bild von dem Grad der Engagiertheit, mit dem ein Kind seine Tätigkeit verfolgt, zu bilden.

Was bedeutet das nun konkret? Wenn eine Kollegin im Team eine Beobachtung zu einem Kind vorstellt, um im Diskurs mit den Kolleginnen gemeinsam Deutungen zu erarbeiten, so schlagen wir vor, eine oder mehrere Beobachtung(en) aus dem Portfolio des Kindes zu wählen, bei der oder denen es engagiert »bei der Sache« war. Beobachtungen, bei denen weniger als sieben Fragen mit »ja« beantwortet sind, eignen sich in der Regel weniger für die Themenfindung. Allerdings müssen in diesem Zusammenhang noch weitere Erfahrungen gesammelt werden.

Auf der Basis solcher Beobachtungen scheint die Formulierung eines für das Kind aktuell bedeutsamen

3 Der Text zum 4. Schritt »Die Engagiertheit des Kindes« basiert in weiten Teilen auf einem Papier von Julia Koch, die als wiss. Mitarbeiterin im Projektverbund »Bildung in der Kindertageseinrichtung« tätig war.

Themas eher möglich, da das Kind sich über eine längere Zeit intensiv und konzentriert mit etwas beschäftigt, eine Tätigkeit verfolgt, die für es von höchstem Interesse ist, worin es viel Mühe und Anstrengung investiert. Wir gehen also davon aus, dass ein Kind, das sich in einer Situation engagiert in seine Tätigkeit vertieft zeigt, mit seinen aktuellen Fragen an die Welt umgeht und wichtige Erfahrungen sammelt, die es in seinen individuellen Bildungsprozessen weiterbringen.

Bei Beobachtungen hingegen, bei denen das Kind sich weniger engagiert zeigt, liegt der Schluss nahe, dass das Kind zum Zeitpunkt der Beobachtung etwas tut, was für seine Bildungsprozesse und für sein Lernen weniger oder keine Bedeutung hat. Das macht solche Beobachtungen nicht wertlos. Auch sie helfen dabei, das Kind besser kennen zu lernen. Eine Analyse der Beobachtung mit Blick auf seine wichtigen Themen wäre jedoch vielleicht weniger aussichtsreich.

Wenn von einem Kind ausschließlich Beobachtungen vorliegen, bei denen sich keine oder nur wenige Anzeichen von Engagiertheit gezeigt haben, ist es sinnvoll und hilfreich, das Kind einmal über einen ganzen Tag hinweg beobachtend zu begleiten. Ist doch davon auszugehen, dass jedes Kind aktuell Interessen hat oder mit ihm wichtigen Themen beschäftigt ist, auch wenn diese auf den ersten Blick manchmal nicht zu erkennen sind. Es gilt also neugierig zu bleiben und auf die Potenziale des Kindes zu vertrauen.

Falls diese »Suche« ohne Hinweise bleibt, ist es die Verantwortung des Teams, gemeinsam zu überlegen, ob sie allen Kindern in der Kindertageseinrichtung ausreichende Erfahrungsmöglichkeiten und Herausforderungen in den verschiedenen Bildungsbereichen bieten (vgl. hierzu auch die Ausführungen zu dem Instrument »Zugangsformen/bevorzugte Bildungsbereiche«). Möglicherweise fehlen einem Kind, das sich über einen längeren Zeitraum wenig oder nicht engagiert zeigt, Materialien, die es in seinem Thema weiter bringen, ein Freund mit dem es seine Fragen besprechen und verhandeln kann oder eine Erzieherin, die sich für seine »Leidenschaften« interessiert. Von einer anerkennenden und empathischen Haltung gegenüber dem Kind getragen, sollten die Erzieherinnen nach Möglichkeiten und Alternativen suchen, die das Verhalten des Kindes erklären könnten und auf dieser Basis darüber nachdenken, wie sie das Kind im sozialen Miteinander, durch das Materialangebot oder die Raumgestaltung unterstützen und herausfordern könnten.

Fassen wir zusammen:

Die Einschätzung der Engagiertheit eines Kindes bei einer Tätigkeit hilft, darüber zu entscheiden, welche Beobachtungen sich als Grundlage für eine intensive Reflexion im Team über die aktuellen Weltkonstruktionen des Kindes und seine Themen eignen. Sie gibt zugleich – zusammen mit dem Bogen »Zugangsformen/bevorzugte Bildungsbereiche« – Hinweise darauf, ob in der Kindertagesstätte alle zentralen Bildungsbereiche, wie sie zum Beispiel in den »Grundsätzen elementarer Bildung« benannt sind, für die Kinder zugänglich, also entsprechende Materialien bereitgestellt sind oder ob die Erwachsenen in der Gestaltung der Umgebung und der Interaktion an den aktuellen Interessen und Fragen einiger Kinder vorbeigehen.

Exkurs

Die Engagiertheitsskala von Laevers

Laevers hat zur Einschätzung der Engagiertheit eine 5-Punkte Skala entwickelt, die die gesamte Reichweite, angefangen von keinerlei Intensität bis zu einem Maximum höchster geistiger Energie beschreibt (vgl. Laevers, 1997). Auf der Basis von Beobachtungen wird der Grad der Engagiertheit des Kindes durch einen Wert zwischen eins und fünf eingeschätzt.

Die fünf Stufen sind wie folgt charakterisiert:

Die ersten drei Stufen beschreiben die Qualität der Aktivität eines Kindes, bei denen noch keine Anzeichen von Engagiertheit beobachtbar sind:

Die erste Stufe beschreibt Momente, in denen das Kind nicht aktiv ist. Wenn es zum Beispiel teilnahmslos und abwesend in einer Ecke sitzt, mit nichts beschäftigt ist und auch innerlich nicht konzentriert ist oder nur scheinbar aktiv ist, zum Beispiel stereotype Wiederholungen von sehr einfachen Bewegungen ausführt ohne dies wirklich bewusst zu tun.

Auf der zweiten Stufe werden Momente von Aktivität beschrieben, die das Kind jedoch immer wieder durch träumen, trödeln oder ins Leere starren unterbricht.

Die dritte Stufe ist gekennzeichnet durch eine mehr oder weniger kontinuierliche Aktivität. Aber auch hier ist das Kind nicht mit Engagement bei der Sache. Das Kind scheint eher interesselos, gleichgültig und legt kaum Eifer in sein Tun. Typisch für diese Stufe ist, dass es seine Tätigkeit beendet, sobald ein interessanter Reiz auftritt und es zum Beispiel die Tätigkeit anderer Kinder verfolgt.

Erst auf der vierten Stufe, bei der das Kind mehr oder weniger kontinuierlich bei seiner Beschäftigung bleibt, zeigen sich Elemente von Engagiertheit: Für den Beobachter wird ersichtlich, dass die Aktivität für das Kind Bedeutung hat und das Kind zeigt **intensive Momente** von Konzentration, Ausdauer, Energie und Zufriedenheit. Der Drang, mit dem eigenen Tun fortzufahren, ist deutlich spürbar und das Kind kehrt immer wieder zu seiner Tätigkeit zurück.

Bei der Stufe fünf ist dann eine größtmögliche Engagiertheit bei dem Kind sichtbar: Die bereits genannten Elemente von Engagiertheit sind nun anhaltend intensiv beobachtbar. Die Unterscheidung zur Stufe vier liegt dabei zum einen darin, dass das Kind ununterbrochen seine Augen auf die Aktion oder das Material richtet und umgebende Reize es kaum oder gar nicht erreichen. Zum anderen führt das Kind seine Aktivität mit einer inneren Spannung aus, es setzt seine ganze Energie und Mühe ein und gibt sich völlig in seine Tätigkeit hinein (ebd.). Laevers bezeichnet dieses Hineingeben als Komplexität, das als wesentliches Kennzeichen der Stufe 5, also der größtmöglichen Engagiertheit, gilt. Das Kind stößt an die Grenzen seiner eigenen persönlichen Möglichkeiten und gerät in den besonderen Zustand des »state of flow«, wie Czicszentmihayli dies nennt (zitiert nach Laevers 1997, S. 6). »Flow ist eine spezifische Art subjektiver und unmittelbarer Erfahrung im Zusammenhang mit einer Aktivität, nämlich ›das freudige reflexionsfreie Aufgehen in einer glatt laufenden Tätigkeit, die man trotz hoher Beanspruchung noch unter Kontrolle hat‹ (Mayr, Ulich, 2003, S. 172)

Engagiertheit als Instrument der Qualitätsentwicklung

Während im vorigen Abschnitt auf die Engagiertheit als Indikator für die Bearbeitung zentraler Themen des Kindes eingegangen wurde, soll im Folgenden beleuchtet werden, dass der Grad der Engagiertheit auch eine Rückmeldung für die Interpretation und das Handeln der Erzieherinnen sein kann. Die Frage lautet: Woran können die Erzieherinnen erkennen, dass sie die Themen des Kindes in einer Weise interpretiert und beantwortet haben, die das Kind zu einer weiterführenden Auseinandersetzung mit seinem Thema herausgefordert hat?

Die Erzieherinnen verständigen sich auf der Grundlage ihrer Beobachtungen mit den Kolleginnen in einen fachlichen Diskurs darüber, mit welchen Themen der Junge, das Mädchen umgeht und ziehen daraus Schlüsse für ihr pädagogisches Handeln hinsichtlich der sozialen Erfahrungen und des räumlichen

und materiellen Angebots (Genauer ausgeführt wird dieser fachliche Diskurs im Team im nachfolgenden fünften Schritt.)

Ob sie mit ihrer Antwort »richtig« liegen, sie dem Kind also eine Weiterführung seines Themas erlaubt und es zugleich über die Grenzen seines Erfahrungshorizontes hinausführt, hängt davon ab, ob die Erzieherinnen das »Thema des Kindes« zutreffend erkannt haben und ihre Antwort darauf so gestaltet haben, dass sich das Kind mit seinem Thema wahrgenommen und angesprochen fühlt. Erkennbar wird dies an der Art und Weise, wie sich das Kind mit dem Angebot der Erwachsenen auseinander setzt. Ist das Kind motiviert, konzentriert, ist es ausdauernd, freudig und mit Energie bei der Sache? Kurzum: Ist das Kind engagiert?

Das Konzept der Engagiertheit beinhaltet das Prinzip der individuell angemessenen Herausforderung. So schreibt Laevers, dass Engagiertheit nicht eintritt, wenn die Aktivität zu einfach ist oder wenn die Anforderungen zu hoch sind. »Engagiertheit findet statt an der Grenze der eigenen persönlichen Möglichkeiten oder im Bereich der nächstfolgenden oder möglichen Entwicklung« (Laevers 1997, S. 7). Die Erzieherinnen können also auf dem Beobachtungsbogen »Bildungsthemen der Kinder« vermerken, ob sie ihre Beobachtung vor dem Hintergrund eines zugemuteten Themas durch die Erwachsenen anstellen und die Fragen zur Einschätzung der Engagiertheit als Rückmeldung des Kindes auf die Herausforderung durch die Erzieherin interpretieren.

Gewinnt die Erzieherin aufgrund der Beantwortung der Fragen zur Engagiertheit den Eindruck, dass das Kind sich mit dem zugemuteten Thema des Erwachsenen nicht engagiert auseinander setzt, so könnte dies darin begründet liegen, dass das Kind sich in der Formulierung oder Gestaltung der Antwort der Erzieherinnen nicht in seinen aktuellen Fragen an die Welt angesprochen und herausgefordert fühlt oder aber die Erzieherinnen mit ihren Hypothesen zu den Themen des Kindes nicht richtig lagen.

Im kollegialen Austausch muss das Team dann entweder noch einmal grundsätzlich über mögliche Themen des Kindes nachdenken oder ihre Schlussfolgerungen für das pädagogische Handeln überdenken. Setzt das Kind sich hingegen engagiert mit den Modifizierungen der Erwachsenen auseinander, so ist davon auszugehen, dass die Antwort der Erwachsenen so gestaltet war, dass sie dem Kind eine Weiterführung seines Themas erlaubt und es in seiner weiteren und vertieften Auseinandersetzung mit dem Thema unterstützt.

Engagiertheit ist demnach auch ein Indikator dafür, ob das Kind in seinen Bildungsprozessen durch die Antwort des Erwachsenen zu einem nächsten Entwicklungsschritt herausgefordert wurde und erlaubt es den Erzieherinnen, ihre Deutungen und ihre pädagogischen Antworten auf ihre Richtigkeit und Angemessenheit zu prüfen. Da sich im Rahmen des Projekts die Qualität einer Einrichtung als einer Bildungseinrichtung wesentlich auszeichnet durch das Erkennen der Bildungsthemen jedes Jungen und Mädchens und die Kompetenz der Erzieherinnen, auf diese Bildungsbewegungen unterstützend und herausfordernd zu antworten, ist die beschriebene Feedbackschleife für die Erzieherinnen zugleich ein Instrument der internen Qualitätsentwicklung, bei der die pädagogischen Prozesse zeitnah evaluiert werden können. Die pädagogische Arbeit wird in dieser Weise von den Erzieherinnen selbst beurteilt, wobei »ein kindzentriertes Kriterium in den Mittelpunkt der Diskussion über die Qualität von Lern- und Bildungsprozessen rückt« (Mayr, Ulich, S.170).

5. Schritt

Von der individuellen Beobachtung zur fachlichen Reflexion mit den Kolleginnen

Der fünfte Dokumentationsschritt zu den »Themen des Kindes« zielt darauf ab, besser zu verstehen, worauf das Kind seine Aufmerksamkeit und seine Bildungsinteressen richtet, also mögliche Themen zu erkennen, mit denen das Kind in der beobachteten Situation befasst ist.

Für die Reflexion gilt immer, dass viele Erzieherinnen mehr »sehen« als eine allein. Wenn grundsätzlich auch jede Erzieherin in der Kindertageseinrichtung die Auswertung einer Beobachtungssequenz allein vornehmen kann, so sind damit die Möglichkeiten einer facettenreichen und damit auch realistischeren Interpretation der aufgeschriebenen Handlungssequenzen doch deutlich eingeschränkt. Die Deutungen einer einzelnen Erzieherin sind auch in diesem fünften Schritt von ihrer individuellen Biographie bestimmt, von ihren subjektiven Erfahrungen, ihren Vorlieben und Abneigungen. Ihre Annahmen über das Kind und den Hintergrund seines Tuns werden notwendigerweise Teilansichten sein. Deshalb sollte die Kompetenz möglichst vieler Fachkräfte genutzt werden. Die Themen eines Kindes liegen nur selten offen auf der Hand. Die unterschiedlichen Perspektiven und Interessenschwerpunkte, mit denen die einzelnen Kolleginnen auf die beobachtete Szene blicken, ermöglichen eine vielfältigere Annäherung an die Bildungsthemen der einzelnen Jungen und Mädchen.

Zudem behandeln die Kinder in einer Beobachtungs-

sequenz nahezu immer mehrere Themen parallel. Begibt sich ein Team gemeinsam in den Verstehensprozess, wächst die Chance, diese verschiedenen Themen auch wahrzunehmen, da die einzelnen Kolleginnen mit ihren je fachlichen Schwerpunkten unterschiedliche Zugänge zu dem Geschehen haben und entsprechend verschiedene Aspekte betonen. Es sollte also versucht werden, möglichst häufig gemeinsam mit dem Gesamtteam in den fachlichen Austausch zu gehen und die dokumentierten Szenen zu reflektieren.

Ein wöchentlicher Diskurs im Gesamtteam hat sich bewährt. Dann gelingt es den Teams, den Faden nicht zu verlieren. In großen Häusern können Teambesprechungen wöchentlich zusammenkommen, während im Gesamtteam mindestens einmal im Monat eine Zusammenkunft gewährleistet sein sollte, in der ausschließlich Dokumentationen zu den Bildungsprozessen der Kinder besprochen werden. Aber auch in kleinen Häusern sollte jeder Erzieherin der regelmäßige fachliche Austausch mit mindestens **einer** weiteren Kollegin ermöglicht werden. Nur so kann sie ihre eigenen Deutungen und fachlichen Einschätzungen überprüfen und läuft nicht Gefahr, ihren Blick auf die Kinder immer weiter zu verengen.

Wichtig ist, dass alle am Diskurs Beteiligten ihre Meinungen, Überlegungen, Schlüsse offen darlegen können und nicht vorschnell bewertet wird, was die anderen einbringen. Es geht also nicht darum, die eigene Meinung gegen die anderen durchzusetzen, sondern die Deutungen aller im Team anzuerkennen und nebeneinander stehen zu lassen. In diesem Punkt sollte der Diskurs einem dialogischen Vorgehen folgen.

Exkurs

Was einen Dialog kennzeichnet

Im Dialog wird der eigene Blick der Beteiligten geweitet. Der Zweck des Dialogs besteht darin »über die Grenzen des individuellen Verstehens hinwegzukommen« (Senge, 1999, S.293).

Die Sichten der Sprechenden stehen nebeneinander, nicht gegeneinander. »Am Ende steht nicht unbedingt das Ergebnis, die unzweideutige oder richtige Antwort, sondern die Erkenntnis, dass man, um vorwärts zu kommen, immer wieder von vorn anfangen muss...« (Thürmer-Rohr 1997, S.3).

Der Dialog ist eine Diskursform, die von wechselseitiger Anerkennung bestimmt wird. Empathisches Zuhören ermöglicht dem Gegenüber, seine eigenen Erfahrungen, Beobachtungen und Einschätzungen

offen zu äußern und auch emotionale Reaktionen nicht zu verschweigen.

Zugleich wird im regelmäßig geführten Dialog auch die Verantwortlichkeit der einzelnen Erzieherinnen herausgefordert. Alle im Team denken im Dialog gemeinsam nach und wirken so an der Konstruktion eines gemeinsamen Sinns mit.

Ob dieses Nachdenken über ein Thema im Ergebnis von allen mitgetragen werden kann, ist nicht zuletzt abhängig davon, ob alle Beteiligten sich im dialogischen Prozess eigene Urteile bilden, eigene Standpunkte erarbeiten und ihre jeweiligen Sichtweisen einbringen. Es geht darum, mögliche eigene Vorbehalte zu benennen und sich nicht vorschnell der Meinung des Gegenübers anzuschließen. Gefordert ist das Selberdenken und Selberurteilen.

Der Dialog wird getragen von

- der Bereitschaft, eigene Positionen in Frage zu stellen, nicht als Wissende aufzutreten, sondern eine fragende, forschende, von interessierter Neugier geprägte Haltung einzunehmen,
- der Anerkennung der Verschiedenheit der Menschen und der Pluralität von Welt,
- der Offenheit gegenüber anderen Sichtweisen und anderem Erleben.

(Ausführlich in Andres, 2002)

Grundsätzlich gilt für **jeden** fachlichen Diskurs im Team, der im Portfolio eines Kindes dokumentiert ist – gleich ob er nur eine Beobachtungssequenz zum Gegenstand hat oder sich auf einen längeren Zeitraum bezieht:

- Die Verständigung über die »Themen der Kinder« und ihre Bildungsprozesse ist nie abgeschlossen. In einem Teamgespräch gefundene Deutungen und Antworten sind immer vorläufig.
- Der fachliche Diskurs im Team zu den »Themen des Kindes« ist Teil eines spiralförmigen Prozesses, in dem die Erzieherinnen forschend interessiert beobachten und ihre Wahrnehmungen reflektieren. Es wird gemeinsam überlegt, wie dem Kind auf seine Themen angemessen geantwortet werden könnte, welche Unterstützung oder Herausforderung es braucht und in welchen Interessen und Kompetenzen es bestärkt werden sollte.
- Die Annahmen der Erzieherinnen werden dann im Gespräch und gemeinsamen Handeln mit den Jungen und Mädchen überprüft.
- Die neu gesammelten Beobachtungen werden wieder zum Gegenstand des fachlichen Austauschs mit den Kolleginnen und es wird auf einer neuen

Ebene des Verstehens gemeinsam weitergedacht.

- Es gilt also, sich eine kritische Haltung gegenüber den eigenen Hypothesen zu bewahren und sich als Forschende und nicht als Wissende zu verstehen. Die Erzieherinnen sollten sich bewusst sein, dass ihrem gemeinsamen Nachdenken Grenzen gesetzt sind und jeder Erkenntnisgewinn vorläufig ist.

Zum konkreten Vorgehen beim fachlichen Diskurs Vorbereitung

Jeder fachliche Diskurs im Team muss vorbereitet werden. Festgelegt wird der zeitliche Rahmen und welche Beobachtungen Gegenstand des Fachgesprächs sein sollen. Organisatorischen Fragen werden zu einem anderen Termin geklärt. Geht man von 90 Minuten für eine Teamsitzung aus, können zwei bis vier Beobachtungen reflektiert werden. Allerdings zeigt die Erfahrung, dass jedes Team zunächst einen längeren Zeitraum benötigt, den gemeinsamen Diskurs zu üben und für sich die geeignete Form und den richtigen Rahmen zu finden.

Unbedingt sollte der Diskurs im Gesamtteam zu Zeiten stattfinden, die möglichst frei von äußeren Störungen sind. Am besten geeignet sind die Stunden, nachdem die Kinder bereits abgeholt wurden.

In der vorangehenden Sitzung sollte verabredet werden, wer im nächsten Teamgespräch eine Beobachtung einbringt. Dann ist zu klären, ob einzelne Beobachtungen mit dem Instrument »Themen des Kindes« im Mittelpunkt stehen sollen oder über mehrere Aufzeichnungen aus dem Portfolio eines Kindes nachgedacht werden soll, also ein komplexerer Verlauf in den Blick genommen wird. Danach richtet sich, wie viele Beispiele reflektiert werden können.

Welche Kolleginnen ein Beispiel einbringen, hängt nicht zuletzt davon ab, welche von ihnen aktuelle Fragen hat und mindestens ein zeitnahes Beobachtungsbeispiel vorstellen kann.

Jede Erzieherin, die ein Beispiel einbringt, bereitet ihre »Präsentation« so vor, dass sich alle gut in die jeweilige Beobachtung einfinden können. Steht nur eine Beobachtung im Mittelpunkt, ist dies nicht allzu schwierig. Die Aufzeichnungen können einfach vorgelesen werden.

Später werden im Verlauf des Prozesses zunehmend verschiedene Informationen aus dem Portfolio eines Kindes die Grundlage eines Diskurses sein. Dann sind genauere Vorüberlegungen notwendig. Die Erzieherin

muss entscheiden, welche Details zu den Aktivitäten des Kindes, seinen Freunden, Vorlieben und bevorzugten Zugangsbereichen im Zusammenhang mit einem Bildungsverlauf wichtig sein könnten. Sie muss diese vor der Teamsitzung zusammenstellen. Keinesfalls sollte erst während der Zusammenkunft mit den Kolleginnen im Portfolio nach geeignetem Material gesucht werden. Umso mehr als die Zeit für den gemeinsamen Diskurs im Team nahezu in allen Kindertagesstätten eher zu knapp ist.

Zu Beginn des gemeinsamen Fachdialogs wird bestimmt, wer die Moderation des Gesprächs übernimmt, Zwischenergebnisse schriftlich festhält und auf die Zeit achtet. Weitere Hinweise zu Fragen der Organisation finden sich im Modul 5, Organisatorische Vorarbeiten.

Zur Struktur des Diskurses

Es hat sich bewährt, beim fachlichen Diskurs einer klaren zeitlichen und inhaltlichen Struktur zu folgen. Diese Struktur wird zum einen bestimmt von den Fragen zur Reflexion und zum weiteren Vorgehen im Instrument »Themen des Kindes«. Zum anderen kann die Orientierung an einer Systematik der kollegialen Beratung hilfreich sein. Eine solche Vorgehensweise unterstützt ein Wechselspiel zwischen der Erzieherin, die ein Beispiel einbringt und ihren »mitdenkenden« Kolleginnen und hilft, das Thema im Blick zu behalten.

Ein Beispiel

Zunächst stellt eine Kollegin ihr Beispiel vor. Eine Regel lautet dabei, dass sie dabei nicht von den Zuhörenden unterbrochen wird.

Sie kann eine ihrer Beobachtungsaufzeichnungen vorlesen oder – wie oben beschrieben – verschiedene ausgewählte Dokumentationen aus dem Portfolio eines Kindes vorstellen. Auch ihre Einschätzung, wie sich das Kind in der ausgewählten Beobachtungssituation gefühlt hat, trägt sie vor. Gehen die Erzieherinnen des Teams achtsam miteinander um und besteht eine vertrauensvolle Atmosphäre, wird sie auch ihre eigenen Empfindungen oder biographischen Erinnerungen, die sie während des Beobachtens hatte, einbringen. Keineswegs aber sollte sie eigene erste Überlegungen zu möglichen Themen des Kindes bereits einbringen. Würde so doch das gemeinsame Nachdenken bereits auf bestimmte Aufmerksamkeitsrichtungen festgelegt werden.

Nachfragen zum besseren Verständnis

Danach folgt eine kurze Nachfragerunde. Hierbei geht es um fachliche Verständnisfragen der zuhörenden Kolleginnen.

Welche Informationen brauche ich noch, um mir die Situationen vorstellen zu können?

Hier wird es darauf ankommen, dass sich die betreffende Erzieherin im Vorfeld der Teamsitzung gut auf den gemeinsamen Diskurs eingestimmt und sich die im Portfolio gesammelten Ausschnitte zu den Bildungsprozessen des Kindes noch einmal vergegenwärtigt hat.

Erste Assoziationen

Nun assoziieren, mit Ausnahme der Erzieherin, die ein Beispiel eingebracht, alle, was die geschilderte Situation bei ihnen auslöst. Hier geht es noch nicht um eine fachliche Deutung, sondern um Empfindungen, Bilder, Erinnerungen. Die Kolleginnen tun nun also das, was die Beobachterin bereits unmittelbar nach ihrer Beobachtung getan hat. Sie fragen sich: Was macht die Situation mit mir?

Wie in einem gelungenen Dialog bleiben die verschiedenen Assoziationen und Ideen nebeneinander stehen. Die Erzieherin, die ein Beispiel eingebracht hat, hört in dieser Phase ausschließlich zu.

Fachlich begründete Schlüsse zu den Themen des Kindes

Danach geht es darum, fachlich begründete Schlüsse zu ziehen.

Die Fragen lauten:

- Wie deuten wir das, was das Kind allein und mit anderen tut?
- Was macht das, was das Kind tut, zu einer sinnvollen Handlung?

Es gibt zwei Zugänge zu diesen Fragen, die beide von Bedeutung sind.

Zum einen sollten alle Beteiligten versuchen, sich in den Jungen oder das Mädchen hineinzusetzen und sein Tun nachzuvollziehen. Was könnte das, was das Kind tut, für das Kind selbst bedeuten? Manchmal hilft es dabei, sich vom bloßen Nachdenken zu lösen und eine Hand- oder Körperbewegung nachzuahmen und so nachzuempfinden. Auch eigene Kindheitserinnerungen können helfen, dem nachzuspüren, was das Kind meint.

Voraussetzung ist mit Empathie und anerkennend auf das Kind zu blicken. Es also beispielsweise nicht vorschnell auf ein störendes Verhalten festzulegen, vermeintliche Defizite bestätigt zu fühlen oder seine Rolle als »Opfer« und damit bereits (lange) bestehende Bilder, die man von diesem Kind hat, anhand der beobachteten Situation fest-

zuschreiben. Wenn alle oder viele Beteiligte das Kind kennen, kann das helfen, einen offenen und neugierigen Blick zu behalten, da die Einzelnen eine je eigene Beziehung zu dem Kind haben und es unterschiedlich wahrnehmen. Es ist manchmal überraschend, wie aus dem Team heraus eine Erzieherin eine völlig neue Sichtweise einbringt, die dem bisher Gesagten sogar zu widersprechen scheint. Damit ist das bisher Gesagte keineswegs nichtig. Aber die neue Perspektive macht die verschiedenen Seiten dieses Kindes deutlich und ermöglicht einen neuen Zugang, während des Nachdenkens ebenso wie beim zukünftigen Handeln.

Exkurs

Vorsicht Stolpersteine oder die Themen hinter den Themen

Der regelmäßige Diskurs zu den Themen des Kindes hat zum Ziel, die Verständigung mit den einzelnen Mädchen und Jungen weiterzuentwickeln. Einen Menschen besser zu verstehen, schließt immer auch ein, nicht vorschnell zu urteilen. Dies gilt auch für die Hypothesen zu den Themen des Kindes.

Es kommt vor, dass der erste Blick auf die Aktivität eines Kindes uns auf ein **scheinbar** offensichtliches Thema verweist. Bei genauerem Hinsehen wird aber deutlich, dass das Eigentliche hinter dem Offensichtlichen verborgen ist. Auch wenn es manchmal angesichts knapper Zeit verführerisch scheint, ein Thema schnell festzuschreiben, ist hier die forschende Aufmerksamkeit aller am Diskurs Beteiligten gefragt.

Lautet das Thema eines Jungen, der häufig von Rittern erzählt, gemeinsam mit dem Praktikanten und seinem Vater interessiert Bücher betrachtet, die von Ritttern handeln und vielleicht auch Rollenspiele mit Ritterkämpfen mitgestaltet, tatsächlich »Ritter«? Wenn allerlei Angebote geplant und durchgeführt werden, die die Welt der Ritter zum Gegenstand haben, der Junge aber nur eher lustlos mittut, wird klar, dass hier die Entscheidung für ein Thema wohl zu voreilig fiel. Vorausgesetzt die Erzieherinnen bleiben dem Kind gegenüber aufmerksam und nehmen seine Antwort auf ihr Angebot ernst. Beziehen die Erzieherinnen das, was sie sonst noch über den Jungen wissen in ihre Überlegungen mit ein, kommen sie dem Tatsächlichen vielleicht näher (vgl. Modul 3).

In diesem Beispiel aus einer Stuttgarter Projektkindertagesstätte hat der kontinuierliche Diskurs aller Erzieherinnen und ihr ernsthaftes Bemühen, den Jungen zu verstehen zu dem Erkennen geführt, dass dieser Junge sich wohl mit seiner Jungenrolle sehr

intensiv auseinander setzt. Plötzlich erschien die Tatsache, dass er die Ritterbücher immer nur mit Männern angesehen hat und ansehen wollte in einem neuen Licht und wurde bedeutsam. Ein weiterer Stolperstein kann in den Vorlieben der einzelnen Kinder für bestimmte Ausdrucksformen liegen. Kinder bearbeiten ihre Themen in verschiedenen »Sprachen«. Sie zeigen zum Beispiel im Tanz, beim Malen oder Basteln oder im Rollenspiel, was ihre aktuellen Themen sind, womit sie sich gerade intensiv befassen. Diese Sprachen bringen bestimmte Vorlieben und Zugänge des Kindes zum Ausdruck. Hier lohnt es sich fast immer, zwischen dem Thema und der Sprache, in der es formuliert wird, zu unterscheiden.

Neben dem, was das Kind selbst möglicherweise mit seiner Handlung, seinen Worten beabsichtigt, meint oder herausfinden will, enthält die beobachtete Situation jedoch immer auch eine Bedeutung, die ihr von außen zugeschrieben wird. Sie hat eine objektive Struktur. Es kommt ihr eine kulturell bestimmte Bedeutung zu. Es gibt in jeder Gesellschaft eine Übereinstimmung darüber, was bestimmte Verhaltensweisen bedeuten. In diesem Sinn tun die Erzieherinnen also so, als ob das Kind erwachsen wäre. Damit fügen sie dem vom Kind subjektiv gemeinten Sinn ein »objektives« gesellschaftliches Bedeutungsspektrum hinzu, das vom Kind selbst so (noch) nicht gemeint ist. Mitglieder einer Gesellschaft sind grundsätzlich kompetent, diese Bedeutungen zu erkennen und zusammenzutragen.

Wenn Erzieherinnen also Themen benennen, die nach ihrer Meinung aus der Aktivität eines Kindes zu erkennen sind, so sind diese Themen immer vom Kind und den Erwachsenen gemeinsam konstruiert. Wir gehen davon aus, dass diese kulturelle Bedeutung auch immer in die Antwort, die die Erwachsenen dem Kind auf seine Themen geben, einfließt. Die »zugemuteten Themen«, die der Erwachsene in den Dialog mit dem Kind einbringt, weisen über das aktuelle subjektive Weltbild des Kindes hinaus.

Deshalb schlagen wir vor, sich während des Dialogs bewusst auch von der Perspektive des Kindes zu lösen. Die Analysefrage lautet dann:

- Welche Situation können wir uns vorstellen, in der das, was das Kind tut, einen Sinn machen würde?

Die Moderatorin hält **alle** genannten Themen auf einer Wandzeitung oder einem Flipchart schriftlich fest, so dass sie für alle Beteiligten während der Prozesse sichtbar sind.

Abgeschlossen ist diese Phase, wenn alle Hypothesen, die den Beteiligten zu den »Themen des Kindes« einfallen, genannt sind. Diese Themen sind immer Konstruktionen. Sie enthalten den subjektiv gemeinten Sinn, den die Erwachsenen dem Kind zuschreiben ebenso wie das kulturelle Bedeutungsspektrum (vgl. auch Modul 3, Was sind Themen?).

Es kann hilfreich sein, wenn sich ein Team darauf verständigt, dass die Erzieherin, die eine Beobachtung eingebracht hat, in einer ersten Phase des Nachdenkens über die Themen des Kindes ausschließlich zuhört, was die anderen sagen. Sie bringt sich dann abschließend ein, gibt Rückmeldung, mit welchen Hypothesen sie etwas anfangen, mit welchen Ideen sie mitgehen kann, mit welchen eher nicht. Am anschließenden Klärungsprozess sind in jedem Fall wieder alle Erzieherinnen beteiligt.

Entscheidungen darüber, welche Themen weiter verfolgt werden sollen, welche logisch scheinen oder sich möglicherweise widersprechen, werden erst getroffen, wenn der Dialog abgeschlossen ist. In diesem Klärungsprozess müssen das Alter des Kindes, der Stand seiner Entwicklung, allgemein seines Weltverstehens mitberücksichtigt werden. Ein wesentlicher Hinweis darauf, ob es sich bei dem ausgewählten Beispiel um eine für das jeweilige Kind bildungsrelevante Situation handelt, ist bereits in den Fragen zur Engagiertheit enthalten. Daneben bieten entwicklungspsychologische Kenntnisse eine Folie, die mit darüber entscheidet, ob ein genanntes Thema tatsächlich wesentlich für die aktuellen Bildungsprozesse des jeweiligen Kindes sein könnte.

Unabhängig davon, ob in einer Kindertagesstätte nach einem offenen Konzept gearbeitet wird oder jede Erzieherin größtenteils allein in einem Gruppenraum für eine Kindergruppe verantwortlich ist, wird die Entscheidung darüber, welche Themen weiter verfolgt werden sollen, gemeinsam getroffen.

Schlüsse für das pädagogische Handeln

Auf der Basis der ausgewählten Themen des Kindes werden dann Schlüsse für das weitere pädagogische Handeln gezogen. Was sollte im Materialangebot, in der Raumgestaltung, in der Interaktion mit dem Kind verändert werden? Braucht dieses Kind mehr Unterstützung, neue Herausforderungen oder einfach Zeit und Raum, um sich allein oder mit anderen Kindern seinen Themen zu widmen? Auch an diesen Überlegungen beteiligen sich wieder alle.

In Häusern, die nach einem offenen Konzept arbeiten und in denen es so genannte »Funktionsräume«

gibt, gelingt eine angemessene Antwort der Erwachsenen auf die Themen des Kindes nur, wenn verschiedene Erzieherinnen ihre Kompetenzen einbringen und sich verantwortlich fühlen. Die gelingende Kooperation im Team ist also auch in diesem Punkt eine nicht zu vernachlässigende Bedingung für die erfolgreiche Umsetzung der hier vorgestellten Pädagogik.

Andererseits hat ein solches offenes Konzept den Vorteil, dass die Antwort, die Kinder auf ihre Themen von den Erwachsenen bekommen, in der Regel komplexer sein werden, als wenn eine Erzieherin allein Ansprechpartnerin für die Jungen und Mädchen ist. Sind doch die Gestaltungsmöglichkeiten in einem einzigen Gruppenraum eingeschränkt und verfügt eine Erzieherin allein nicht über die Kompetenzen, die alle Erzieherinnen eines Teams einbringen können.

Offene Fragen

In jedem Diskurs über die Themen oder im weiteren Sinn die Bildungsprozesse der Kinder bleiben Fragen offen und Dinge ungeklärt. Dies ist ganz im Sinne des hier vorgestellten Konzepts. Das gemeinsame Nachdenken über die Kinder, die Hypothesen der Erwachsenen, müssen für Korrekturen offen bleiben. Nur so sind neue Erfahrungen auf Seiten der Kinder und der Erwachsenen möglich. Wenn Erwachsene glauben, alles über das Kind und sein Weltverstehen zu wissen, »droht die Bildsamkeit des Kindes zu erlöschen« (Mollenhauer, 1983). Eine fragende Haltung der Erzieherinnen kann davor schützen, in pädagogische Routinen zu verfallen.

Der spiralförmige Prozess, der die hier vorgestellte Pädagogik kennzeichnet, wird getragen von diesem »immer-weiter-Fragen«. Die Beobachtung ruft Fragen bei der Beobachterin hervor. Sie trägt diese Fragen ins Team. Dort werden erste Hypothesen entwickelt, entstehen aber auch weitere Fragen. Mit diesem »Zwischenergebnis« wenden sich die Erwachsenen wieder an das Kind. Das, was sie in die Interaktion mit dem Kind einbringen oder ihre Veränderungen in den Räumen, enthalten die implizite Frage »Kannst du mit dem, was wir uns überlegt haben, etwas anfangen? Haben wir verstanden, was du meinst, womit du dich beschäftigst?« Die Antwort des Kindes in diesem Verständigungsprozess bildet dann wieder die Basis für das Weiterforschen im Team.

Deshalb ist es wichtig, abschließend schriftlich auch die offenen Fragen festzuhalten.

Zielvereinbarungen treffen

Zum Abschluss dieser Phase wird ganz konkret verabredet:

- Welche Erzieherinnen sind verantwortlich für die einzelnen Handlungsschritte?
- Bis wann soll die Umsetzung der geplanten Schritte abgeschlossen sein?
- Wer notiert, wie das Kind mit den Antworten der Erwachsenen umgeht?
- Wann geben wir uns wechselseitig Rückmeldung über diese Prozesse?

2. Bildungsbereiche und Zugangsformen des Kindes

Die Beobachtungen zu den so genannten Zugangsformen oder Bildungsbereichen der Kinder sollen der Erzieherin helfen, sich ein genaueres Bild davon zu machen, ob und wenn ja, welche der möglichen Wege ein Kind bevorzugt, um sein »Bild von der Welt« zu konstruieren. Sie sollten im Abstand von ungefähr sechs Monaten wiederholt werden, um ggf. auf einen Wechsel in den Bereichen aufmerksam zu werden.

Das Vorgehen benutzt Gedanken aus einem Konzept, das von Howard Gardner unter dem Begriff der multiplen Intelligenzen ausgearbeitet worden ist. Dazu existieren verschiedene Veröffentlichungen, die über den Kontext und die Details dieser Konzeption der menschlichen Intelligenz Aufschluss geben. Die Grundidee Gardners war es, dass Menschen über mehr als eine Möglichkeit verfügen, sich intelligent zu verhalten und dass jeder seiner individuellen Zugänge und bevorzugten Bildungsbereiche ernst genommen werden sollte, anstatt alle zusammen auf eine einzige Dimension zu reduzieren, die dann in Form eines so genannten Intelligenzquotienten darstellbar ist.

Diese Überlegungen sind in einer Reihe von Forschungsprojekten und Untersuchungen mit dem Konzept der von David Feldman entwickelten »Bereiche des Wissens« zusammengeführt und in eine pädagogische Konzeption integriert worden, die auf die Feststellung und Förderung von »Stärken der Kinder« zielte. Dabei sollten ggf. vorhandene »Schwächen« bei den Kindern erst dann in geeigneter Weise in fördernde Aktivitäten einbezogen werden, wenn die Stärken oder Kompetenzen der Kinder identifiziert und gefestigt erscheinen. Als Methode wurde in dieser Hinsicht das so genannte »bridging« benutzt, also das Herstellen einer Verbindung von Bereichen der »Stärke« zu solchen der »Schwäche« über geeignete Aktivitäten, in denen beide Bereiche zugleich angesprochen waren.

In diesem Zusammenhang wurden sowohl »learning

centers« entwickelt, entsprechend mit Material und Einrichtungen versehene Ecken oder Bereiche in einem größeren Raum, in denen die Kinder nach ihren Vorlieben und Interessen Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben konnten. Die Idee der »learning centers« bot die Grundlage für das Konzept der »Bildungsinself«, wie es im *infans*-Konzept benutzt wird.

Die Strukturierung der Räume wurde im »Project Spectrum«, unter welchem Namen die amerikanischen Untersuchungen zusammengefasst sind, ergänzt durch Skalen, auf denen Kinder hinsichtlich ihrer Kompetenzen beurteilt werden konnten. Diese Skalen sind weit überwiegend bei vier- und fünfjährigen Kindern eingesetzt worden und haben sich auch für den Übergangsbereich zur Schule und in den ersten Schulklassen als brauchbar erwiesen. Sie sind die Basis für die Beobachtungsskalen, die hier bei *infans* Verwendung finden. Sie sind jedoch von uns in zweierlei Hinsicht verändert worden. Zum einen wurden einige der Fragen, die in den Skalen enthalten sind, so verändert, dass sie auch für dreijährige Kinder noch sinnvoll eingesetzt werden können. Andere Fragen wurden heraus genommen, weil sie uns für Kindergartenkinder zu hoch gegriffen schienen und wir darüber hinaus den Umfang der mit der Beobachtung verbundenen Arbeit begrenzt halten wollten.

Die zweite, wichtigere Veränderung, die wir vorgenommen haben, hat etwas mit der Skalendefinition und damit der Bedeutung der Beobachtungen zu tun. Wir benutzen die Skalen nicht, um Kompetenzprofile der Kinder zu erhalten, sondern um die Interessen der Kinder genauer zu fassen. Es geht uns bezogen auf die sieben verschiedenen Bildungsbereiche darum, herauszufinden, ob ein Kind besondere Interessen in einem oder mehreren dieser Bereiche zeigt. Nach unserem Verstehen sind es die Interessen der Kinder, die den Zugang zu den Bildungsprozessen der Kinder für die Pädagogik öffnen. Sie erlauben es, »Themen der Kinder« zu erkennen und bieten eine Orientierung für die Erzieherin, welchen Zugang das Kind seinerseits zur Welt sucht und benutzt.

Neben diesen, auf das einzelne Kind bezogenen Informationen, die zum Aufbau individualisierter Themen-Angebote beitragen können, erlaubt die Auswertung der Beobachtung es auch, Gruppen von Kindern mit ähnlichen Interessen zu identifizieren, für die dann gemeinsame Aktivitäten geplant werden können. So wurde zum Beispiel die Einführung eines Zahlenprojektes in der Projekteinrichtung in Freiburg dadurch erleichtert, dass ein erstes Angebot sich eben an die Kinder richtete, deren Interesse für den mathematischen Zugang auf diese Weise festgestellt

worden war. Damit kann sicher gestellt werden, dass die von den Erzieherinnen auf Grund ihrer Erziehungsziele ausgewählten Themen, die den Kindern zuzumuten sind, sich zunächst einmal an diejenigen richten, bei denen ein Interesse dafür vermutet werden kann. Dadurch können die Erzieherinnen Erfahrungen mit ihrem Themenangebot machen und es mit Hilfe der motivierten Kinder auch weiter entwickeln. Innerhalb der Einrichtung hat sich die Freude der Kinder am »Zahlenland« (Preiß, 2004) herumgesprochen, so dass es zwischenzeitlich Wartelisten der interessierten Jungen und Mädchen gibt.

Zum konkreten Vorgehen bei Beobachtungen zu den Bildungsbereichen des Kindes

Für jedes Kind wird im Abstand von etwa sechs Monaten der Bogen Bildungsbereiche/Zugänge ausgefüllt. Wenn in der Kindertageseinrichtung eine Form der offenen Arbeit praktiziert wird, müssen in der Regel mehrere Kolleginnen zusammenwirken, um alle Fragen bezogen auf ein Kind beantworten zu können. Grundsätzlich können alle Erzieherinnen, die das Kind aus ihrer täglichen Arbeit kennen, an der Beantwortung der Fragen beteiligt werden.

Es ist unbedingt darauf zu achten, dass sich die Fragen auf die aktuelle Situation beziehen und darauf, ob das Kind die nachgefragten Aktivitäten zur Zeit praktiziert. Es geht also nicht darum, ob das Kind etwas kann, sondern ob es das, worum es in der Frage geht, aktuell tut. Die Beobachtungen sollen ein Profil der aktuellen Interessen des Kindes ergeben, kein Kompetenzprofil. Beispielsweise kann es sein, dass ein Kind noch vor einem halben Jahr sehr gern und geschickt mit Puzzles gespielt hat (Frage 3 im Bildungsbereich Logik und Mathematik), es aber aktuell nicht mehr tut. Dann darf die Frage **kein** Kreuz erhalten, weil das Kind das Spiel mit Puzzles zwar beherrscht, wie die Vergangenheit gezeigt hat, aber zur Zeit keinen Gebrauch von diesem Können macht. Auf diesen Sachverhalt müssen auch die Eltern des Kindes hingewiesen werden, wenn sie in das Portfolio Einblick nehmen oder der Beobachtungsbogen im Elterngespräch besprochen wird. Es geht nicht darum, ob das Kind etwas kann, sondern darum, ob es etwas aktuell tut.

Für jeden der sieben Zugangsbereiche werden alle Fragen beantwortet. Wenn eine Frage mit »ja« beantwortet werden kann, wird das Kästchen hinter der Frage mit einem Kreuz gekennzeichnet. Sind alle Fragen in dem jeweiligen Zugangsbereich beantwortet, werden die Kreuze in den Kästchen hinter den Fragen zusammengezählt und ihre Anzahl in das Kästchen »Anzahl der angekreuzten Fragen

(Rohwert)« eingetragen.

Nachdem dies für alle sieben Zugangsbereiche geschehen ist, wird in der »Umrechnungstabelle von Rohwerten in Profilwerte« in der 1. Zeile der Rohwert des ersten Bildungsbereichs (Sprache) aufgesucht und in der entsprechenden Spalte darunter der Profilwert gesucht. Dieser Profilwert wird dann sowohl in das Kästchen »Profilwert nach Umrechnungstabelle« des entsprechenden Bildungsbereichs als auch in die »Ergebnistabelle Bildungsbereiche/Zugänge« eingetragen. In dieser Tabelle wird dann die entsprechende Zahl in der Zeile des Bildungsbereichs angekreuzt. Ebenso wird mit den anderen Bereichen verfahren. Die Kreuze in allen Bildungsbereichen können in der Ergebnistabelle mit Linien verbunden werden, so dass ein Profil für das Kind entsteht, dessen am weitesten nach rechts weisende Spitzen die aktuell bevorzugten Zugänge des Kindes zur Umwelt bezeichnen.

Ein Beispiel

Im Bildungsbereich »Bewegung« werden sieben Fragen mit »ja« beantwortet. Dementsprechend wird in das Kästchen »Anzahl der angekreuzten Fragen (Rohwerte)« die Zahl »7« eingetragen. In der »Umrechnungstabelle von Rohwerten in Profilwerte« wird in der ersten Zeile »Rohwerte« die Zahl »7« aufgesucht und in dieser Spalte nach unten bis in die Zeile »Bildungsbereich Bewegung« gegangen. Dort findet man die Zahl »6«. Sie ist der Profilwert des Kindes für den Bildungsbereich Bewegung und wird in die »Ergebnistabelle Bildungsbereiche/Zugänge« in der Spalte »Profilwerte« und in der Zeile »Bildungsbereich Bewegung« eingetragen. Danach wird in derselben Zeile die Zahl »6« angekreuzt.

Bevor der Bogen dem Portfolio des Kindes hinzugefügt wird, sollte die Erzieherin, die für die Führung des Portfolios verantwortlich ist, das Profil und die einzelnen Fragen, auf denen es beruht, sorgfältig analysieren. Die Auswertung der Antworten auf die einzelnen Fragen kann Hinweise auf Themen ergeben, für die sich das Kind aktuell interessiert und die deshalb auch für Themenzumutungen geeignet sein können.

Wenn darüber hinaus beispielsweise in der Kindertageseinrichtung kontinuierliche Herausforderungen für den Sprachgebrauch einen besonders hohen Stellenwert haben, können die mit »ja« beantworteten Fragen (im Bogen also die angekreuzten Fragen) die Möglichkeit bieten, Aktivitäten, an denen das Kind Interesse zeigt, mit dem Gebrauch von Sprache zu verbinden.

Nicht selten kommt es vor, dass einzelne Fragen nicht beantwortet werden können, weil die entsprechenden Materialien in der Kindertagesstätte nicht vorhanden sind oder Gelegenheiten fehlen, in denen die Kinder das nachgefragte Verhalten zeigen könnten. Das Instrument »Bildungsbereiche und Zugangsformen« kann einem Team also auch wichtige Hinweise zur Überprüfung der gestalteten Umgebung und der gestalteten Interaktion mit den Kindern geben.

Die Einbeziehung der Eltern

Familien sind an Informationen darüber, was ihr Kind den Tag über tut, hoch interessiert. Sie fragen häufig danach, was ihr Kind gerade am liebsten tut. Das kann zu Hause und in der Kindertagesstätte unterschiedlich, manchmal aber auch sehr ähnlich sein.

In diesem Zusammenhang können Eltern – wenn sie mögen – selbst den Bogen zu den Bildungsbereichen ihres Kindes ausfüllen. Gefragt ist hier, was das Kind zu Hause an Zugangsformen zeigt.

In einem Gespräch können Eltern und Erzieherin die Aufzeichnungen aus der Kindertagesstätte und die der Eltern vergleichen und sich zusammen auf die Stärken und die aktuellen Interessen des Kindes konzentrieren. Nicht nur für die Eltern auch für Erzieherinnen kann dieser Austausch wichtige Informationen enthalten. So wurde in der Rastätter Kindertagesstätte des Projektverbundes in einem solchen Gespräch deutlich, dass ein Junge, der in der Einrichtung keinerlei Interesse am gut ausgestatteten Musikzimmer zeigte und auch entsprechende Angebote eher mied, sein intensives musikalisches Interesse offensichtlich zu Hause auslebte und in der Kita entsprechend andere Herausforderungen suchte und fand.

Der von den Eltern ausgefüllte Bogen kommt dann zusammen mit den Dokumentationen der Erzieherinnen in das Portfolio des Kindes.

3. Dokumentationen zu den bevorzugten Tätigkeiten und Interessen der Kinder

Zusammenstellungen zu den bevorzugten Interessen und Tätigkeiten eines Kindes eröffnen einen wichtigen Zugang zu den individuellen Interessen, einzigartigen Talenten und Leidenschaften eines Kindes. Was ein Kind wieder und wieder tut, erlaubt Einsichten in seine sich entwickelnden Fertigkeiten und Kompetenzen. Diese Wahlentscheidungen des Kindes zu

dokumentieren, trägt zu einem individualisierten Erziehungsentwurf bei, weil die Erzieherin sich bei ihren Angeboten (Stichwort: Zumutung von Themen) auf die Interessen des Kindes stützen kann.

Erzieherinnen können die Informationen, die sie durch die Beobachtung von vom Kind bevorzugten Aktivitäten gewinnen, nutzen, um Ideen zu entwickeln, wie sie ein Kind am besten unterstützen und seine Bildungsprozesse herausfordern können. Manche Erzieherinnen sind besorgt, wenn ein Kind Tag für Tag dieselben Aktivitäten wählt. Wir schlagen vor, dass die Erzieherin ihre Beobachtungen zu den wiederholten Wahlen des Kindes zunächst in das Formblatt einträgt, um auf dieser Basis zunächst zu reflektieren, was sie gesehen hat und daraus schließlich Schlüsse zu ziehen, ob sie eingreifen soll und wenn ja, wie. Zugleich ermöglicht die Dokumentation der Beobachtung, sie als Grundlage für eine Beratung mit Kolleginnen zu nutzen.

Es könnte zum Beispiel sein, dass ein Kind wiederholt eine Aktivität wählt, die an der oberen Grenze seiner Fähigkeiten liegt und die Wiederholungen dazu nutzt, sich zu vervollkommen. Wenn sich ein Kind zum Beispiel mit dem Sortieren von Gegenständen befasst und immer wieder das selbe Material dazu haben will, kann es sich aus Sicht des Kindes um eine nicht leicht zu lösende Klassifizierungsaufgabe nach mehreren Gesichtspunkten handeln. Wenn die Erzieherin das erkennt, kann sie abwarten, bis das Kind die verschiedenen Möglichkeiten sicher beherrscht, bevor sie seine (selbst gewählte) Aufgabe durch ein Hinzufügen geeigneter Elemente zu einer komplexeren Herausforderung ausweitet. Durch die Beobachtung der Lieblingstätigkeit eines Kindes können solche pädagogischen Entscheidungen überhaupt erst ermöglicht oder erleichtert werden.

Auf diese Weise können aber auch längerfristige Interessen der Kinder identifiziert werden, die sie schließlich zu Experten für bestimmte Themen werden lassen. In der Woltersdorfer Konsultationskita hat ein Junge sich zu einem Experten für Reptilien entwickelt, was von den Erzieherinnen zum Beispiel durch die Beschaffung geeigneter Fach- und Bilderbücher zu dieser Thematik beantwortet wurde. Ein solcher Interessenschwerpunkt kann leicht dazu genutzt werden, auch andere Themen anzusprechen, wenn sie sich mit dem bevorzugten »Thema des Kindes« vereinbaren lassen. Kinder sind in aller Regel hoch motiviert, sich auf Aktivitäten einzulassen, die mit solchen von ihnen bevorzugten Themen zu tun haben und sich dabei stark zu engagieren. Solche Themen können im Übrigen auch körperliche

Fertigkeiten betreffen, die von den Kindern immer wieder geübt und zu fast artistischer Kompetenz entwickelt werden können.

Die systematische Beobachtung und Dokumentation solcher besonderen Interessen und von den Kindern bevorzugten Aktivitäten stellt neben den anderen Aufzeichnungen zu den Bildungsprozessen des Kindes eine wichtige Basis für den fachlichen Diskurs und die pädagogische Planung dar.

4. Bildungsgeschichten des Kindes aus seiner Familie

Die Kooperation mit den Eltern hat im pädagogischen Handlungskonzept von *infans* einen hohen Stellenwert. Das Portfolio stellt dabei nicht nur eine Grundlage für die fundierte Information der Eltern über die Aktivitäten ihres Kindes in der Kindertagesstätte, seine Freunde und Freundinnen, besondere Interessen und Kompetenzen dar. Vielmehr ist das Portfolio ein zentrales Ausdrucksmittel der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Erzieherinnen. Aus diesem Grund werden die Eltern ausdrücklich eingeladen, sich an der Dokumentation über die Bildungsprozesse ihres Kindes zu beteiligen und selbst kleine Bildungsgeschichten aus der Familie beizutragen. Für die Erzieherinnen sind Informationen über das Leben des Kindes zu Hause, die Interessen, die es dort zeigt, die Themen, mit denen es sich dort befasst und die Beziehungen, die es im weiteren Kreis seiner Familie eingeht und pflegt, von großer Bedeutung. Dabei sind Mütter und Väter der Kinder, aber auch Oma und Opa und wer immer sich dort sonst dem Kind zuwendet, Expertinnen für die Interpretation dessen, was das Kind tut und welche Themen es aktuell bearbeitet.

Dieser Teil der Dokumentation kann dabei verschiedene Bereiche umfassen:
Zum einen können Eltern Fotos, versehen mit kleinen Kommentaren, aus der häuslichen Umwelt des Kindes, von Familienfeiern, Ausflügen oder aus dem Urlaub in das Portfolio einfügen, Berichte von Erlebnissen des Kindes zu Hause und Hinweise auf besondere Interessen und Bedürfnisse des Kindes.

Zum anderen können Eltern sich auf Bildungsgeschichten aber auch auf Kontakte zwischen Familie und Kindertagesstätte beziehen. Sie können beispielsweise die Teilnahme an Festen, oder anderen gemeinsamen Aktivitäten (Ausflüge, Renovierungen, die Aufstellung von Spielgeräten etc.), die ersten Tage in der Kindertagesstätte durch Fotos und kurze

Anekdoten dokumentieren.

5. Das Soziogramm

In der Kindertageseinrichtung trifft ein Kind in aller Regel zum ersten Mal auf eine große Anzahl von Kindern unterschiedlichen Alters, verschiedener Herkunft und vielleicht ungewohnter Verhaltensweisen. Diese anderen Kinder stellen immer eine große Herausforderung dar, da durch sie sowohl die Notwendigkeit als auch die Chance entsteht, Strategien des Aushandelns zu entwickeln, die sich von den im Umgang mit Erwachsenen gelernten wesentlich unterscheiden. Dies insbesondere dadurch, dass Kinder untereinander, ungeachtet aller Unterschiede, die auch zwischen ihnen bestehen können, auf der Ebene von Gleichen interagieren. Das Macht- und Kompetenzgefälle, das in Bezug auf die Erwachsenen immer präsent ist, fehlt in der Kindergesellschaft und öffnet damit die Möglichkeit zum Aushandeln von Perspektiven und Verhaltensweisen. Darin wird von Wissenschaftlern eine wesentliche Voraussetzung für die Konstruktion von Gerechtigkeitsmodellen und moralischen Strukturen insgesamt gesehen, die von den Kindern selbst verantwortet werden und damit aus dem Bereich einer von außen geleiteten (und ggf. kontrollierten) Moral herausführen.

Im Stufenmodell der Moralentwicklung, das der Psychologe Kohlberg entworfen hat, ist dies eine der Voraussetzungen dafür, dass höhere Stufen der moralischen Entwicklung – die durch intrinsisch gestützte, also auf inneren Überzeugungen beruhende Vorstellungen von moralischen Verhalten charakterisiert sind – überhaupt erreicht werden können. Aber nicht nur die Moralentwicklung wird durch die Interaktionen in der Kindergruppe beeinflusst, sondern man kann allgemein davon ausgehen, dass Kinder untereinander auf ihre jeweiligen Konstruktions- oder Bildungsprozesse reagieren und auf dieser Ebene wichtige Objektivierungen der subjektiven Welt- und Selbstkonstruktionen stattfinden. Die Kinder ko-konstruieren auf ihrer Ebene, wie das der Psychologe James Youniss ausgedrückt hat.

Jedes Kind lernt schließlich in seinen Beziehungen zu den anderen Kindern, wie Beziehungen aufgenommen und aufrechterhalten werden können. Es lernt auch, wie Beziehungen für kurze oder längere Zeiten abgebrochen werden können und wie man das verhindern kann, wenn man an dieser Beziehung besonders interessiert ist. Kurz, innerhalb der Kindergemeinschaft erfährt ein Kind alle grundlegenden Varianten der sozialen Beziehungen, die auch in seinem späteren Leben eine Rolle spielen werden. Sie unterscheiden sich von den Bindungsbeziehungen,

die das Kind zu den ihm vertrauten Erwachsenen aufgebaut hat, durch ihre höhere Irritierbarkeit und der prinzipiellen Abhängigkeit ihrer Existenz vom eigenen Verhalten.

Eine besondere Bedeutung kommt dabei den Freundschaftsbeziehungen zu, nicht nur, weil diese Beziehungsform auch später sehr wichtig sein wird, sondern weil sie das Kind vor besondere Herausforderungen stellt. Freundschaften sind ernsthafte Prüfsteine für eigene Wünsche und Erwartungen, für Verhandlungsgeschick und Kompromissfähigkeit. Lothar Krappmann hat zusammen mit Hans Oswald solche Freundschaftsbeziehungen unter Grundschulern untersucht und wer will, kann dort viel über die Bedeutung dieser Beziehung für die Kinder lernen (Krappmann und Oswald 1995).

Viele dieser Erfahrungen kann ein Kind natürlich nur dann machen, wenn es ihm gelungen ist, Beziehungen zu anderen Kindern aufzubauen. Das heißt konkret, wenn es selbst auf andere Kinder zugegangen ist und sie für sich interessieren konnte. Schon wegen der beschriebenen Bedeutung solcher Beziehungen zu anderen Kindern gehört es zu den grundlegenden Aufgaben jeder Erzieherin, sich von Zeit zu Zeit ein Bild von dem Beziehungsgeflecht zu machen, das die Kinder in ihrem Verantwortungsbereich untereinander aufgebaut haben. Wegen der Möglichkeit, dass einzelne Kinder an dieser Aufgabe ganz oder teilweise scheitern, also mehr oder weniger isoliert von anderen Kindern ihre Zeit in der Einrichtung verbringen, sollte sie sich diesen Überblick in gewissen Abständen systematisch und regelmäßig verschaffen. Dazu dient das Soziogramm, ein altherwürdiges Verfahren, das in vielfältigen Variationen sowohl in den Sozialwissenschaften als auch in der Ausbildung an Erzieherfachschulen Verwendung findet. Erstaunlicherweise wird es in der Praxis häufig nicht mehr eingesetzt, was als ein ernsthafter Mangel in der Qualität der pädagogischen Arbeit angesehen werden muss.

Etwa zweimal im Jahr, wenn neue Kinder aufgenommen werden ggf. auch öfter, sollte ein Soziogramm erstellt werden, das zumindest die Existenz von Beziehungen zwischen den Kindern untersucht, wo möglich auch etwas über ihre Qualität aussagt. Dazu muss durch Beobachtung, ergänzt durch erinertes Verhalten der Kinder, herausgefunden werden, welche anderen Kinder von einem Kind angesprochen – gewählt – werden und von welchen Kindern das Kind selbst angesprochen – gewählt – wird.

Zur konkreten Anwendung des Soziogramms

Dieses Ansprechen kann in unterschiedlicher Form und mit verschiedenen Absichten geschehen. Es mag sein, dass ein Kind von einem oder mehreren anderen Kindern zur Beteiligung an einem gemeinsamen Spiel eingeladen wird, dass ein Kind auf dem Platz neben ihm am Tisch sitzen möchte, dass ihm Dinge angeboten werden – Spielzeug, etwas zum Essen oder Trinken, irgendwelche Gegenstände –, dass es um seine Meinung zu einem Sachverhalt gefragt oder einfach auch Körperkontakt gesucht wird. Alle diese Hinweise würden unter dem Begriff »Wahlen« zusammengefasst werden, in diesem Fall unter den so genannten »passiven Wahlen«, weil das Zielkind von den anderen angesprochen oder gewählt wird.

Unter »aktiven Wahlen« versteht man dann die gleichen Verhaltensweisen, wenn sie vom Zielkind selbst an andere Kinder gerichtet werden. Die Zahl der »aktiven Wahlen« gibt Auskunft darüber, wie aktiv das Kind selbst bei der Kontaktaufnahme zu anderen Kindern ist, die Zahl der »passiven Wahlen« sagt der Erzieherin, wie stark das Kind in die sozialen Beziehungen der anderen Kinder eingebunden ist.

Es kommt häufig vor, dass bei Kindern, die neu dazu gekommen sind, in der ersten Zeit viele »aktive Wahlen« zu beobachten sind und relativ dazu wenige, manchmal auch überhaupt keine »passiven Wahlen«. Das bedeutet, dass das Kind sich um Kontakte zu den anderen bemüht, was ein gutes Zeichen ist, aber noch nicht so erfolgreich dabei war. Das ist zu Beginn nicht weiter schlimm, muss aber im Auge behalten werden, um den längerfristigen Erfolg der Bemühungen des neuen Kindes beurteilen zu können. Wenn ein Kind »passive Wahlen« nur von zwei anderen Kindern erhält, sollte auch dies Beachtung finden, da die soziale Basis dieses Kindes in der Gruppe gefährdet sein könnte, wenn die beiden anderen wegen Urlaub, Krankheit oder aus anderen Gründen einige Zeit fehlen.

Wenn möglich, sollte auch festgehalten werden, wie die Wahlen erfolgen, d. h. zum Beispiel, ob sie eher hilflos bzw. aggressiv oder aber kompetent bzw. phantasievoll wirken. Eine solche Beurteilung kann durch verschiedene Farben bei der Eintragung in das soziografische Schema oder auf eine andere geeignete Weise festgehalten werden. Dieses Schema kann bei eher geschlossenen Kindergruppen auf einem DIN A4 Blatt nach dem im Anhang befindlichen Muster gestaltet werden. Bei offener Arbeit, also wenn sich die Kinder im ganzen Haus bewegen und

ihre Beziehungen knüpfen können, kann das Schema auf ein handgemaltes Gitter auf ein größeres Stück Packpapier übertragen werden, das dann alle Kinder im Haus umfasst. Im Projektverbund sind schon Soziogramme zu den Beziehungen von bis zu 100 Kindern erstellt worden, wobei es sich als nützlich erwiesen hat, durch eine geeignete grafische Gestaltung die Übersichtlichkeit zu verbessern.

6. Freunde und Beziehungen zu anderen Kindern

Erzieherinnen können und sollten darauf achten, wie die Jungen und Mädchen beim Spielen und bei anderen Tätigkeiten Kontakt zu anderen Kindern aufnehmen, auf ihre Fähigkeiten, Freundschaften zu begründen und zu erhalten.

Um die Beziehungen der Kinder untereinander, insbesondere Freundschaften, respektieren zu können – und das sollten sie unbedingt –, müssen die Erzieherinnen sie zunächst einmal wahrnehmen. Die Dokumentation des Beziehungsgeflechts, das aus Freunden und aus Kindern besteht, die leicht Zugang zu einander finden, ist dabei nicht nur eine wichtige Grundlage für den fachlichen Diskurs im Team und die Reflexion über das Vorgehen von Kindern, die mit Freundschaftsbeziehungen Schwierigkeiten haben, sondern ist auch für die Eltern der Kinder ein Gegenstand von hohem Interesse.

Die Beschreibungen bieten die Grundlage für eine genauere Einschätzung der sozialen Kompetenzen der Kinder. Denn das Gruppensoziogramm bietet zwar wichtige, dennoch eher allgemeine Informationen darüber, in welchem Maß ein Kind in die Gruppe eingebunden ist.

Die Dokumentation dieser Freundschaftsbeziehungen besteht aus Kurzberichten, kleinen Geschichten und

Anekdoten, die zum Thema: Freundschaft und Beziehungen zu anderen Kindern zusammengetragen wurden. Sie sollten um Fotos und Beschreibungen der Aktivitäten und Interessen, die ein Kind mit seinen Freunden teilt, ergänzt werden. Ergänzende Fragen können sein:

- Was tun die Kinder miteinander?
- Wie drücken sie ihre Gefühle füreinander aus?
- Wie tragen sie ihre Konflikte aus? Worum ging es dabei? etc.

7. Ergänzende Kurznotizen

Neben den Beobachtungsinstrumenten und den Formblättern, auf denen Anekdoten zu den Freundschaften des Kindes und aus der häuslichen Umgebung festgehalten werden können, werden im Verlauf der Dokumentation individueller Bildungsprozesse auch kurze Notizen in das Portfolio aufgenommen, in denen festgehalten wird, was außerhalb der festgelegten Beobachtungszeiten die Aufmerksamkeit der einzelnen Beobachterinnen weckt. Mit zunehmender Erfahrung mit der Beobachtung und der geschärften Wahrnehmung der Erzieherinnen lassen sich solche Notizen ohne allzu großen Aufwand anfertigen. Damit kann auch der Verlauf von Bildungsprozessen über mehrere hintereinander liegende Tage festgehalten werden

Insbesondere, wenn es darum geht, zu dokumentieren, wie Kinder auf das reagieren, was die Erzieherinnen ihnen als Antwort auf ihre Themen anbieten, sind solche Kurznotizen wichtig. Grundsätzlich können solche kurzen Episoden von allen Erzieherinnen des Teams für die Ordner der einzelnen Kinder notiert werden und in der offenen Arbeit ist eine solche Verlaufsdocumentation ohne das Engagement und das Mittun aller Erzieherinnen der Kindertagesstätte auch gar nicht möglich.

8. Kommentierte Fotos und Werke des Kindes

Ein Portfolio wäre unvollständig, enthielte es nicht auch Fotos, die das Kind, die Hauptperson der Dokumentation, zeigten sowie Werke des Kindes, wie zum Beispiel Zeichnungen und erste Schreibübungen. Diese Fotos und Werke des Kindes sollten jedoch immer im Zusammenhang mit Bildungs- und Lernschritten stehen und entsprechend von der Erzieherin fachlich kommentiert sein.

Auch die Kinder selbst beteiligen sich gern an ihrem Portfolio. Insbesondere, wenn sie schon Erfahrungen mit den Dokumentationen sammeln konnten, sich mit den Eltern oder mit der Erzieherin darüber ausgetauscht haben und Gelegenheit hatten, Aufzeichnungen und Fotos zu kommentieren. Die Kinder schlagen der Erzieherin dann von sich aus vor, bestimmte Zeichnungen oder Aufgeschriebenes in ihr Portfolio zu übernehmen. So wird die Bildungsdokumentation selbst Gegenstand des Dialogs zwischen Erzieherin und Kind.

9. Das individuelle Curriculum

Für jedes Kind der Kindertagesstätte werden regelmäßig individuelle Curricula entwickelt. Die auf den einzelnen Jungen und das einzelne Mädchen fokussierte pädagogische Planung bündelt für einen bestimmten Zeitraum die im Portfolio zunächst unverbunden nebeneinander stehenden Einzel-Beobachtungen mit den dazu gehörenden fachlichen Überlegungen der Pädagoginnen und dokumentiert den davon ausgehenden Dialog zwischen Erzieherinnen und Kind¹.

In dieser Form der individualisierten Pädagogik sind die Interessen des Kindes, die Bildungsbereiche, die es persönlich bevorzugt, und seine aktuellen Themen Ausgangspunkt der Planung. Wir gehen dabei davon aus, dass die besonderen Interessen und Leidenschaften eines Kindes der Motor für sein Lernen und seine Bildungsanstrengungen sind. Wir schlagen deshalb vor, bei der Planung der nächsten pädagogischen Schritte die persönliche Motivation jedes Jungen und jedes Mädchens ernst zu nehmen und mit dieser Kraft des Kindes bewusst zu arbeiten.

Die Grundlagen des individuellen Curriculums

1. Die Bildungsdokumentationen im Portfolio des Kindes

Nach einigen Wochen und Monaten sind im Portfolio jedes Kindes viele verschiedene Beobachtungen zu seinen Bildungsthemen, Freunden, bevorzugten Zugangsbereichen und Interessen gesammelt. Die Struktur der einzelnen Instrumente folgt dabei analytischen Gesichtspunkten und soll helfen, sich auf bestimmte Aspekte der Bildungswege des jeweiligen Jungen oder Mädchens zu konzentrieren und diese angemessen in den Blick zu nehmen. Ein solches Vorgehen kann die Wahrnehmung der pädagogischen Fachkraft schärfen und so einem besseren Verstehen dienen.

Zugleich ist auf Seiten des Kindes Bildung und Lernen ein ganzheitlicher Prozess. Die bevorzugten Zugangsformen und Interessen eines Kindes, seine sozialen Beziehungen zu anderen Jungen und Mädchen und zu den Erzieherinnen, seine Erlebnisse in der eigenen Familie sind eng miteinander verwoben. Die verschiedenen sozialen Erfahrungen, die das Kind in seiner Lebensumwelt sammelt, seine Erfolge oder Misserfolge in den verschiedenen Bildungsbereichen gehen ein in die Themen, die für einen bestimmten Zeitraum im Zentrum seiner Aufmerksamkeit stehen.

Im fachlichen Diskurs mit den Kolleginnen gilt es nun, die Bildungsprozesse eines Kindes, soweit sie dokumentiert sind, in dieser Ganzheitlichkeit in den Blick zu nehmen. Das, was in den verschiedenen Beobachtungen analytisch getrennt wurde, wird also wieder zusammengeführt und alle Informationen, die im Portfolio über einen bestimmten Zeitraum zu den Bildungsprozessen eines Kindes zusammengetragen wurden, werden als Ausgangspunkt für die individualisierte pädagogische Planung genutzt.

Die verschiedenen Dokumentationen geben Auskunft über die aktuellen Interessen eines Kindes, darüber, wovon dieses Kind derzeit fasziniert ist, aber vielleicht auch, wovor es sich zurzeit ängstigt und was ihm Sorgen bereitet. Die Gesamtsicht dieser Aufzeichnungen und deren fachliche Deutung ermöglichen es den Erzieherinnen, die Bildungsprozesse jedes Kindes in einer ihm angemessenen Weise herauszufordern, ihm Themen zuzumuten, die seine individuellen Zugänge zur Welt aufgreifen und seine

¹ Das Instrument »Individuelles Curriculum« wurde vor dem Hintergrund intensiver fachlicher Diskurse mit dem Team des Kinderhauses »Paradies« zur Arbeit mit dem Portfolio konzipiert. Zur Weiterentwicklung haben viele Fachkräfte in den Teilprojekten Baden, Württemberg und Brandenburg beigetragen.

Motivation, sich mit bestimmten Inhalten und Menschen auseinanderzusetzen, berücksichtigen.

2. Die Erziehungsziele und Handlungsziele der Erwachsenen

Jedes individuelle Curriculum basiert neben den Interessen und Themen des Kindes auch auf ausgewählten Erziehungszielen und den davon abgeleiteten Handlungszielen der Erwachsenen. In die individualisierte pädagogische Planung geht also immer auch ein, was den Erzieherinnen, den Eltern und der Gesellschaft insgesamt wichtig ist.

Bei der Planung der nächsten Schritte wird dann geprüft, mit welchen der Erziehungsziele, die in der Kindertageseinrichtung erarbeitet wurden (siehe Modul 1), gerade dieser Junge oder dieses Mädchens unterstützt und herausgefordert werden könnte, nächste Bildungsschritte zu gehen. Ausgangspunkt der Überlegungen sind dabei immer die aktuellen Themen des Kindes, seine Interessen und Zugangsformen.

Diese Verknüpfung der verschiedenen Beobachtungen zum Verhalten des Kindes und ihrer fachlichen Reflexion mit den Erziehungszielen der Erwachsenen und den daraus abgeleiteten »zugemuteten Themen« wird im individuellen Curriculum dokumentiert.

Das konkrete Vorgehen bei der Erarbeitung eines individuellen Curriculums

Jedes individuelle Curriculum wird zumindest von mehreren Erzieherinnen der Kindertagesstätte gemeinsam, besser aber vom Gesamtteam erarbeitet. Insbesondere in Häusern, die nach einem offenen Konzept arbeiten, ist dies unerlässlich, bietet aber auch besondere Möglichkeiten. Dort braucht und erhält jede Erzieherin die Unterstützung und Mitverantwortung ihrer Kolleginnen und so kann die Breite der Bildungsmöglichkeiten, die sich einem Kind in den verschiedenen Funktionsräumen oder Fachbereichen und mit den einzelnen Erzieherinnen bieten, in die fachliche Deutung der Beobachtungen und die pädagogische Planung einbezogen werden.

Das erste individuelle Curriculum

Ein Kind sollte bereits über mehrere Monate die Kindertagesstätte besuchen, wenn ein Team das erste individuelle Curriculum erstellt. Entsprechend, über die Notizen zur Eingewöhnung des Kindes hinaus, sollten Beobachtungen mit den verschiede-

nen Instrumenten des Konzepts in seinem Portfolio gesammelt sein. Ein individuelles Curriculum sollte also nie auf nur ein oder zwei Beobachtungen gestützt sein.

Konkret heißt das:

- mindestens einmal wurden die Fragen im Bogen »Bildungsbereiche/Zugangsformen« beantwortet,
- es liegen mehrere **ausgewertete** Beobachtungen zu den »Themen des Kindes« vor,
- Beobachtungen zu den Interessen des Kindes wurden dokumentiert,
- die Einbindung des Kindes in die Gruppe wurde anhand eines Soziogramms reflektiert,
- Aufzeichnungen zu Freundschaftsbeziehungen liegen vor.

Vorhandene Notizen und Aufzeichnungen von verschiedenen Erzieherinnen der Kindertagesstätte, die die Einbeziehung unterschiedlicher Wahrnehmungen in die fachliche Reflexion ermöglichen, sollten Berücksichtigung finden.

Die nachfolgenden Curricula des Kindes

Beim fachlichen Diskurs zu allen nachfolgenden Curricula für dieses Kind gilt: Grundsätzlich behalten alle Bildungsdokumentationen für die Bildungsbio-graphie des jeweiligen Jungen oder Mädchens in der Kindertageseinrichtung ihre Gültigkeit und können als Hintergrund für aktuelle pädagogische Überlegungen einbezogen werden. Zugleich liegt der Fokus bei der pädagogischen Planung der Erzieherinnen aber auf den seit dem vorangegangenen individuellen Curriculum neu hinzugekommenen Beobachtungen und Aufzeichnungen.

Die Erfahrung in den Kindertagesstätten des Projektverbundes zeigt, dass es bei regelmäßiger Arbeit mit dem individuellen Curriculum sinnvoll sein kann, die verschiedenen Bildungsdokumentationen den jeweiligen Curricula zuzuordnen. Daraus folgt: Die Gliederung des Portfolios nach Instrumenten wird aufgelöst zugunsten einer chronologischen und inhaltlichen Zuordnung, die zugleich der Ganzheitlichkeit der kindlichen Bildungsprozesse Rechnung trägt und zeitliche Abfolgen und Entwicklungen leichter nachvollziehbar macht. Im Portfolio wird so ein »roter Faden« sichtbar. Häufig lesen sich die Dokumentationen rund um ein solches individuelles Curriculum wie die Geschichte einer Bildungsphase, in deren Mittelpunkt ein Bildungsthema steht, mit dem sich das Kind intensiv und über einen längeren Zeitraum beschäftigt hat.

Eltern können solche Darstellungen beim Betrachten des Portfolios ihres Kindes einen leichteren Zugang ermöglichen. Erzieherinnen wiederum berichten, dass sie sich mit einer solchen Einteilung besser im Portfolio zurechtfinden.

Das Formblatt »Individuelles Curriculum«²

Das Formblatt »Individuelles Curriculum« ist nicht für ausführliche Kommentare gedacht. Es soll vielmehr einen schnellen Überblick über die wesentlichen Grundlagen der Planung und die Antwort des Kindes auf die Angebote der Erzieherinnen ermöglichen. Erläuternde Notizen und Beobachtungstexte ergänzen das Formblatt ggf. in einem Anhang.

Die einzelnen Reflexionsschritte im fachlichen Diskurs

Die pädagogische Planung und Entwicklung eines individuellen Curriculums im Team wird von der für das jeweilige Portfolio zuständigen Erzieherin vorbereitet. Sie geht die Dokumentationen noch einmal durch und fasst in Stichpunkten zusammen, was die Erzieherinnen in den verschiedenen Beobachtungen wahrgenommen und im Portfolio zusammengetragen haben. Dieser Überblick kann nach den verschiedenen Instrumenten gegliedert werden (siehe dazu den Abschnitt »Das Instrumentarium im Überblick« in diesem 2. Modul). Zur Verdeutlichung können auch besonders prägnante Passagen aus einzelnen Aufzeichnungen ausgewählt und später in der Teambesprechung vorgelesen werden.

Nicht selten deuten sich schon bei dieser ersten Gesamtsicht Zusammenhänge an, es »springt ins Auge«, was derzeit im Zentrum der Aufmerksamkeit des Kindes steht, womit es sich vor allem anderen beschäftigt, was sein zentrales Thema ist. Ihre ersten Überlegungen bringt die Erzieherin dann zu Beginn der Teambesprechung ein.

Auch in den Teamgesprächen zu den individuellen Curricula gelten die Regeln des Dialogs (siehe Exkurs: »Was kennzeichnet einen Dialog?« in diesem Text zum 2. Modul). Das heißt, der erste Überblick, den die verantwortliche Portfolio-Erzieherin einbringt, stellt den Einstieg in die Planung dar. Andere Deutungen können daneben gestellt werden. Sie ergänzen den ersten Überblick, können der Planung aber

auch eine andere Richtung geben. Die Überlegungen zum individuellen Curriculum zielen darauf ab, fachlich begründete Handlungsmöglichkeiten zusammenzutragen. Es sind jedoch selten die einzig denkbaren Antworten, die Erwachsene dem Kind auf seine Themen geben können. Es handelt sich auch hier immer um Hypothesen. Ob es ein »richtiger« Weg ist, das Kind bei der Erweiterung seines Weltwissens zu unterstützen oder ob andere Bildungsanlässe hätten geschaffen werden sollen, wird sich erst im weiteren Verlauf zeigen.

Der fachliche Diskurs im Team zum individuellen Curriculum orientiert sich an der Einteilung des Formblatts. Zunächst wird bei der pädagogischen Planung den folgenden fünf Fragen (siehe die ersten fünf Spalten des Formblatts) nachgegangen:

- Welche **Zugänge zur Welt** bevorzugt der Junge/ das Mädchen zurzeit?
- Welche **aktuellen Interessen** haben wir bei dem Jungen/dem Mädchen wahrgenommen?
- Welche Hypothesen haben wir zu den **aktuellen Themen** des Jungen/des Mädchens?
- Welche unserer **Erziehungsziele** wollen wir als Grundlage für zuzumutende Themen heranziehen? Welche Ziele scheinen uns geeignet, bei diesem Kind nächste Bildungs- und Entwicklungsschritte herauszufordern?
- Mit welchen, von den ausgewählten Erziehungszielen abgeleiteten **Handlungszielen**, können wir gut anknüpfen an den Interessen, Zugangsbereichen und/oder Themen des Kindes? Welche dieser Handlungsziele wollen wir als zugemutete Themen in den Dialog mit diesem Kind einbringen?

Fassen wir zusammen:

Was sollte bei den einzelnen Reflexionsschritten beachtet werden?

Aktuelle Bildungsbereiche und Zugangsformen

Die dem jeweiligen Curriculum zugrunde gelegte Erhebung zu den Zugangsbereichen des Kindes sollte nicht länger als ein halbes Jahr zurückliegen. Möglichst jedoch sollten die Fragen zu den einzelnen Bildungsbereichen zeitnäher beantwortet worden sein, um sicher zu gehen, dass das Kind die jeweiligen Zugangsformen derzeit noch bevorzugt. Nur dann sind sie als Basis für die individualisierte pädagogische Planung tauglich.

2 Auch das Formblatt »Individuelles Curriculum« finden Sie im Anhang dieses Handlungskonzepts.

Bevorzugte Tätigkeiten und Interessen

Um sich einen Überblick über die aktuellen Interessen des Kindes zu verschaffen, werden neben den Dokumentationen auf dem entsprechenden Formblatt **alle** Beobachtungsnotizen genutzt, die im Portfolio in einem bestimmten Zeitraum von **verschiedenen** Kolleginnen gesammelt wurden. An den Überlegungen zum individuellen Curriculum sollten sich diese Erzieherinnen dann auch beteiligen und ihre Notizen dann bei Bedarf auch erläutern. Fehldeutungen können so eher vermieden werden.

Bildungsthemen des Kindes

Im Diskurs zu einem individuellen Curriculum nutzt das Team alle zur Verfügung stehenden Dokumentationen als Basis für die Planung. Es werden also nicht nur die Beobachtungsbögen zu den Bildungsthemen des Kindes herangezogen, sondern eine deutlich breitere Informationsbasis genutzt. Das ist ein entscheidender Vorteil gegenüber der Reflexion einer einzelnen Beobachtung, da viele »Themen hinter den Themen« erst in der Gesamtsicht aufscheinen (siehe hierzu »Vorsicht Stolpersteine oder die Themen hinter den Themen« im Text zu diesem 2. Modul). Wesentlich sind hier auch Beobachtungen aus verschiedenen Funktionsräumen oder Bildungsbereichen, denn während der Erprobung des Konzepts zeigte sich, dass Kinder ihre Themen häufig »mitnehmen« in die verschiedenen Räume des Hauses und auf unterschiedliche Art und Weise bearbeiten.

In jedem individuellen Curriculum stehen die Bildungsthemen des Kindes im Zentrum. Immer ist **mindestens eines** dieser Bildungsthemen Ausgangspunkt der pädagogischen Planung und Inhalt der Interaktion mit dem Kind.

Erziehungsziele

Ausgangspunkt sind in diesem Schritt zunächst einmal alle Erziehungsziele, die in der Kindertageseinrichtung erarbeitet wurden und die insgesamt die Basis für die Pädagogik des Hauses darstellen. Nun kommen für ein individuelles Curriculum nicht alle Erziehungsziele in Frage. Die Ziele, mit denen weitergearbeitet wird, müssen reduziert werden. Hier hilft das Profil »Bildungsbereiche/Zugangsformen« weiter. Welche Bildungsbereiche bevorzugt das Kind derzeit? Welche deutlichen Spitzen zeigt das Profil, das in der Auswertung erstellt wurde? Aber auch: Für welche Bildungsbereiche zeigt das Kind keine oder wenige Interessen? In welchen Bereichen liegen die niedrigsten Profilwerte? Für die Weiterarbeit am individuellen Curriculum werden nun nur die Erziehungsziele herangezogen, die für diese jeweiligen Bildungsbereiche formuliert wurden. Wenn Ziele

nach den Bildungsbereichen sortiert wurden, die von der Jugend- und Kultusministerkonferenz (2004, abgedruckt im Ordner 1) verabschiedet wurden, dürfte dieser Schritt nicht allzu viel Zeit in Anspruch nehmen (siehe auch Modul 1).

Beim Nachdenken darüber, welche Erziehungsziele aus den ausgewählten Bildungsbereichen beim jeweiligen individuellen Curriculum leitend sein sollen, ist dann zu fragen:

- Welche unserer Ziele sind geeignet, um das Kind bei der weiterführenden Auseinandersetzung mit seinen Themen zu unterstützen, ihm zu ermöglichen, seine Kenntnisse und Fähigkeiten in einem bestimmten Bereich zu vertiefen und weitere Kompetenzen in einem Bildungsbereich zu erwerben? Diese Frage betrifft die deutlichen Spitzen des Profils »Bildungsbereiche/Zugangsformen«.
- Wollen wir dem Kind Inhalte aus Bildungsbereichen, zu denen es bislang noch keinen Zugang gefunden hat, die wir selbst aber für wesentlich halten, nahe bringen? Mit dieser Frage kommen die niedrigsten Profilwerte in den Blick.

Die Erzieherinnen müssen in diesem Kontext entscheiden, wie sie mit dem Kind über »sein« Thema ins Gespräch kommen wollen. Konzentrieren sie sich dabei zunächst **ausschließlich** auf die bevorzugten Bildungsbereiche des Kindes und seine Interessen und unterstützen sie das Kind dabei, in diesen Bereichen noch »besser« zu werden oder beziehen sie **auch** einen Bildungsbereich ein, in dem das Kind sich bislang noch nicht oder kaum beschäftigt hat. Je nachdem, wie sie sich entscheiden, werden ihre Antworten auf die Themen des Kindes ausfallen.

Wenn sie das Kind dabei unterstützen wollen, »Experte« auf einem Gebiet zu werden, seine Kenntnisse zu vertiefen und Kompetenzen zu erweitern, werden die Erzieherinnen in der Interaktion mit dem Kind ausschließlich seine bevorzugten Zugangsformen und seine Interessen aufgreifen. Sie werden dem Kind in diesen Bereichen neue Herausforderungen stellen.

Wenn sie erreichen wollen, dass sich das Kind auch einmal mit Inhalten auseinandersetzt, die es bislang ablehnte, werden sie versuchen, in ihren individuellen Angeboten **beides** einzubeziehen, die Dinge, die das Kind von sich aus gerne tut, und die, die es bislang eher vermeidet. Sie werden versuchen, dem Kind eine Brücke zu bauen, die von dem einen zu dem anderen Bereich führt. Die Amerikaner nennen ein solches Vorgehen »bridging«.

In Auszügen ein Beispiel für ein individuelles Curriculum aus der badischen Kerneinrichtung »Rieselfeld« in Freiburg, aufgezeichnet von Manuela Schopp und Claudia Frey:

Nick interessiert sich sehr für mathematische Zusammenhänge. Im Instrument »Bildungsbereiche/ Zugangsformen« konnten acht von neun Fragen mit »Ja« beantwortet werden. Daneben liegen mehrere »Themenbögen«, Kurznotizen und Fotos vor, die zeigen, dass er sich derzeit besonders für Zahlen interessiert. Er beschäftigt sich mit Zahlenbüchern, schreibt Zahlen, füllt ganze Blätter mit Rechnungen.

Nick verfügt auch über viele Fähigkeiten, die es ihm erleichtern, Kontakte zu anderen Kindern aufzunehmen und Beziehungen zu pflegen. So konnten auch im sozialen Bereich nahezu alle Fragen mit »Ja« beantwortet werden. Die Spitzen seines Profils liegen entsprechend in den beiden Bereichen »Logik und Mathematik« und »Soziale Bezüge«.

Deutlich weniger Interessen zeigt er in den Bereichen »Musik«, »Bewegung« und »Mechanik und Konstruktion«. Hier finden sich die niedrigsten Profilwerte.

Als Themen des Kindes haben die Erzieherinnen im individuellen Curriculum folgende benannt:

- Strategien in Regelspielen entwickeln
- Sortieren nach Farben und Zahlen
- Ordnungssysteme erkennen und erstellen³

Die Erzieherinnen haben sich entschieden, das Zahleninteresse von Nick weiter zu unterstützen. Zugleich wollen sie aber auch versuchen, ihm Zugänge zum Bildungsbereich »Bewegung« zu ermöglichen. Sie wollen dafür das Bridging-Verfahren nutzen. Für die Entscheidung nicht unerheblich war dabei sicher auch der gut ausgestattete große Bewegungsraum der Kita. In der Vergangenheit hat Nick geäußert, es sei ihm im Turnraum zu laut und zu wild.

Die Erzieherinnen planen verschiedene Handlungsschritte:

Im Bewegungsbereich:

- Wettspiele, Geschicklichkeitsspiele, Kreisspiele, die Strategien verlangen und Zählen beinhalten. Den Zugang erleichtern soll eine bevorzugte Erzieherin von Nick. Sie betreut den Turnraum wäh-

rend dieser Zeit. Es wird davon ausgegangen, dass ihre Anwesenheit dort für Nick Aufforderungscharakter hat.

Im Bereich Logik und Mathematik:

- Nick aufmerksam machen auf ihm noch unbekannte Zahlensysteme: römische Zahlen kennen lernen, ihn einladen, Dominik (pädagogische Fachkraft) beim Bekleben der Treppe mit diesen Zahlen zu helfen, ihn ermuntern, die römischen Zahlen abzuschreiben.
- Kunstbuch »Magie der Zahl« mit ihm gemeinsam anschauen
- Nick wertschätzend daran erinnern, dass er mit seinen Rechenblättern zur Gestaltung von Postkarten, die von der Kita verkauft werden, beigetragen hat.

Der weitere Verlauf des Geschehens zeigt den Erzieherinnen, dass sie Nick recht gut verstanden haben und an seinen persönlichen Bildungs- und Lernwegen anknüpfen konnten. Als Antwort des Kindes wurde im individuellen Curriculum notiert:

Im Bewegungsbereich

- Er hat die Herausforderung angenommen und ist zunächst mit der Erzieherin in den Bewegungsraum gegangen.
- Nach einiger Zeit geht er sogar gern dorthin. Er geht mit Paul und Daniele, seinen beiden Freunden (Feb. 05).

Es wird deutlich, dass es die funktionierenden sozialen Beziehungen zu der Erzieherin und zu den Freunden sind, die es Nick erleichtern, die Herausforderung anzunehmen, sich auch einmal in den Bewegungsraum zu wagen.

Im Bereich Logik und Mathematik

- Nick sammelt Papierschnipsel mit römischen Zahlen, die bei der Neugestaltung der Treppe abfallen (13.4.05).
- Er setzt sich auf die Treppe, schreibt die römischen Zahlen ab: alles wird schön geordnet. Er beginnt von unten nach oben. Als er oben angekommen ist, schreibt er von oben nach unten die arabischen Zahlen dazu! Sie werden mit einem Pfeil versehen (13.4.05).
- Nick schaut sehr interessiert mit der Erzieherin das Kunstbuch an. Er bleibt an einem Zahlenquadrat hängen. Wir kopieren es ihm. Nick beginnt,

³ Es handelt sich bei diesen Themen u. E. um einen Grenzfall zwischen Interessen und Themen des Kindes. Möglicherweise ist das übergeordnete Thema die »Ordnung verschiedener Systeme«.

eigene magische Zahlenquadrate zu entwerfen (26.4.05). Das Buch steht in der Gruppe. Nick holt es sich immer wieder.

- Nick geht inzwischen selbstbewusst in das Büro von Jeanette, um sich eine Postkarte machen zu lassen, wenn er seine Rechenblätter interessant findet (10. u. 17. 3.05).

Veränderungen beim Kind (Ausschnitte), die von der Erzieherin notiert wurden:

- Die Erzieherin als Begleiterin in den Turnraum wurde von Freunden abgelöst. Er traut sich sogar allein dorthin und braucht die angeleitete Situation nicht mehr.
- Nick geht mit Besuchern in den Dialog. Er zeigt stolz seine Postkarten und setzt sich mit unserem Fachberater über ein mathematisches Problem auseinander. Er fragt sich »Was gibt eigentlich 1?«.
- Nick ist selbstständiger und selbstbewusster geworden. Er schaut zufrieden seine Werke an, die als Dokumentation an der Wand hängen. Sehr gern betrachtet er sein Portfolio.
- Er fühlt sich als »Zahlenexperte« und beginnt, farbige Zahlenmuster zu entwickeln. Bisher spielten die Farben bei seinen Zahlenexkursionen keine große Rolle. Ihn fasziniert, dass Kunst und Zahlen zusammengehören können. Ich finde, das passt für ihn ganz gut, weil er selbst gerne malt und zeichnet. So haben sich zwei Disziplinen, die Kunst und die Mathematik, für ihn verbunden.

Mit Blick auf die Zukunft überlegt die Erzieherin: Vielleicht könnte jetzt noch die Musik und der Rhythmus dazu kommen. Bislang war dies auch eher ein Bereich, für den Nick wenig Interesse aufbrachte. (Nick war mit der Schulanfängergruppe in der Musikwerkstatt)

Hier könnte nun das nächste individuelle Curriculum von Nick anschließen.

Antwort der Erzieherinnen auf die Themen des Kindes

Der nächste Arbeitsschritt stellt das »Herzstück« jedes individuellen Curriculums dar. Nun wird im Team überlegt, wie dem Kind konkret auf seine Themen geantwortet und welche neuen Inhalte und Themen ihm ggf. zugemutet werden sollen. Wie könnten die Erzieherinnen im gemeinsamen Tun oder im Gespräch mit dem Kind seine Themen aufgreifen und beantworten und welche Materialien könnten dem Kind bei der Auseinandersetzung mit seinen Themen weiterhelfen? Wie könnte es darin unterstützt werden,

an seinen Themen dran zu bleiben oder auch herausgefordert werden, seinen Aktionsrahmen um neue Themen und Bildungsbereichen zu erweitern?

In diesen Handlungsschritt fließen sowohl die aktuellen Interessen des Kindes ein als auch die in den Erziehungszielen formulierten Anliegen der Erwachsenen. Auch hierbei greifen die Erzieherinnen auf bereits vorliegende Arbeiten zurück. Sie nutzen die ausformulierten **Handlungsziele** der Kita (siehe Modul 1) als Ausgangspunkt ihrer pädagogischen Planung. Voraussetzung dafür ist selbstverständlich, dass die Handlungsziele gut dokumentiert wurden.

Ausgehend von den bereits ausgewählten Erziehungszielen, die in dieses individuelle Curriculum einbezogen werden sollen, werden nun die dazu entwickelten Handlungsziele mit Blick auf den jeweiligen Jungen, das jeweilige Mädchen gesichtet und gefragt, mit welchem Vorgehen es am Besten gelingen könnte, an den Interessen und Themen des Kindes anzuknüpfen und in welchen Handlungszielen am ehesten zum Ausdruck kommt, was die Erwachsenen bei diesem Kind erreichen wollen. Zu klären ist aber auch, ob ein bestimmtes Vorgehen für dieses Kind passend ist oder ggf. so modifiziert werden kann, dass es gut mit der Persönlichkeit des Kindes korrespondiert.

Zielvereinbarungen treffen

Auch beim individuellen Curriculum werden ebenso wie bei der Reflexion zu den »Themen des Kindes« Zielvereinbarungen getroffen:

- Welche Erzieherinnen sind verantwortlich für die einzelnen Handlungsschritte?
- In welchem Zeitraum sollen dem Kind die verschiedenen Angebote gemacht werden?
- Wer dokumentiert die Reaktionen/Antworten des Kindes?
- Wann geben wir uns wechselseitig Rückmeldung?

Reaktion/Antwort des Kindes

Die Dokumentation der Reaktion des Kindes auf die individualisierten Angebote und zugemuteten Themen der Erzieherinnen ist ganz wesentlich für den weiteren Verlauf des pädagogischen Dialogs. Dies kann in Form von kurzen Notizen geschehen. Es kann aber auch der Themenbogen genutzt und ausführlicher beobachtet werden. In jedem Fall sind die Fragen zur Engagiertheit des Kindes mit zu beantworten. Wenn ein Kind nicht engagiert reagiert, müssen die Erzieherinnen überlegen, woran dies liegen könnte. Haben sie die eigentlichen Themen des Kindes nicht erkannt? Haben sie das Kind mit ihrer Herausforderung unter- oder überfordert? Bei geringem Engage-

ment des Kindes gehen die Erzieherinnen immer einen Schritt zurück, reflektieren und planen neu. Im individuellen Curriculum ist also eine interne Schleife eingebaut. In der Spalte »Reaktion/Antwort des Kindes« informiert dann ein entsprechender Vermerk, dass ein zweites Formblatt die neuen Überlegungen, Planungsschritte und den weiteren Verlauf enthält.

Veränderungen beim Kind

In dieser Spalte des Formblatts wird alles notiert, was den Erzieherinnen an Veränderungen beim Kind auffällt.

Fassen wir zusammen:

Das zirkuläre und dialogische Vorgehen, das das gesamte Handlungskonzept von *infans* kennzeichnet, charakterisiert auch die Arbeit mit dem individuellen Curriculum:

Das Kind zeigt in seinem Verhalten, in dem was es tut, womit es aktuell umgeht, was seine Bildungsthemen sind.

Die Erzieherinnen lenken ihre Aufmerksamkeit auf das Verhalten des Kindes. Sie nehmen wahr, was

das Kind tut, dokumentieren dies und werten ihre Beobachtungen fachlich aus.

Auf der Basis dieser fachlich reflektierten Beobachtungen planen die Erzieherinnen ihr pädagogisches Handeln. Sie lassen sich dabei von den besonderen Interessen und Themen des Kindes leiten.

In der direkten Interaktion mit dem Kind, über die Bereitstellung von Material oder die Umgestaltung von Räumen bringen die Erzieherinnen ihre Überlegungen in den Dialog mit dem Kind ein.

Mit seiner Reaktion auf die »zugemuteten Themen« der Erzieherinnen bringt das Kind sich in diesen Dialog ein und zeigt, ob die Schlüsse, die die Erwachsenen aus ihren Beobachtungen gezogen haben eine angemessene Antwort auf seine aktuellen Bildungsinteressen sind und insofern »richtig«. Wenn das Kind mit nur geringem oder keinem Engagement auf die von den Erwachsenen eingebrachten Themen reagiert, sind die Erzieherinnen aufgefordert, ihre fachliche Deutung und Planung erneut zu überdenken.

Themen zumuten und beantworten



Foto: Torsten Krey-Gerve

Was wir unter »Thema des Kindes« verstehen

Wir haben ausgeführt, dass wir Bildungsprozesse als Aneignungsprozesse verstehen, in deren Verlauf Kinder ein inneres Bild von der Welt und sich selbst konstruieren. Es geht dabei nicht um die Aneignung von etwas fertig Vorhandenem, das nur auf das Kind übertragen werden müsste, sondern im Sinne des Wortes um eine Neukonstruktion dessen, was in den Erfahrungshorizont des Kindes gerät. Wir sind dabei davon ausgegangen, dass diese Konstruktionen der Kinder nicht abstrakt sind, sondern immer im Zusammenhang mit konkreten Themen, auf die sich das Interesse des Kindes aktuell richtet, stattfinden. In der Kindertageseinrichtung müssen die Erzieherinnen deshalb wissen, mit welchen Themen ein Kind sich gerade auseinandersetzt, um darauf aus einer pädagogischen Perspektive reagieren zu können. »Die

Themen des Kindes beantworten«, so haben wir das genannt.

Nehmen wir ein einfaches Beispiel, das in einem Videofilm dokumentiert ist und von uns in unseren Workshops vorgestellt worden ist. Ein acht Monate altes Mädchen kniet vor einer Kommode mit mehreren übereinander angeordneten Schubfächern und einer seitlichen Tür. Das Kind zieht die unterste Schublade ein Stück heraus, stützt sich dann darauf, um die runden Griffe der oberen Laden zu erreichen. Dies gelingt ihr auch, wobei sie sich auf ihren Knien weiter aufrichtet, jedoch am Knauf der obersten Lade mit der greifenden Hand abrutscht. Im Zurückpendeln ihres Körpers wird spätestens deutlich, dass sie ihre ganze Körperbeherrschung einsetzen muss, um in dieser Situation das Gleichgewicht zu halten. Kaum ist ihr das gelungen, greift sie nach

rechts aus und versucht, den Knauf der Tür rechts von ihr zu erreichen. Die Zeitlupe zeigt, dass sie auf dem Weg dahin ihre zunehmende Schräglage dreimal stabilisiert, indem sie kurz innehält und dann ein Stück weiter seitlich ausgreift. Nachdem ihr auch diese Aktion gelungen ist, gelangt sie mit aufrechtem Oberkörper und auf ihren Unterschenkeln sitzend wieder in eine stabile Gleichgewichtslage.

Das »Thema des Kindes« in dieser Situation – besser das zentrale Thema, denn es können noch eine Reihe von anderen thematischen Aspekten im Verhalten des Kindes gefunden werden – drängt sich geradezu auf, wenn die konzentrierten und erfolgreichen Versuche des Kindes betrachtet werden, seinen Oberkörper mitsamt dem vergleichsweise schweren Kopf in schwierigen Lagen im Gleichgewicht zu halten. Berücksichtigt man, dass viele Kinder kurze Zeit später mit ihren ersten Laufversuchen beginnen und bedenkt ferner die Aussage von Entwicklungsneurologen, dass eine grundlegende Voraussetzung für das Laufen Lernen die Fähigkeit zur Kontrolle der Muskulatur des Oberkörpers ist (vgl. dazu Michaelis et al. 1994), dann könnte als ein »Thema des Kindes« die Vorbereitung des aufrechten Ganges angesehen werden. Als eine mögliche pädagogische Reaktion darauf könnte die Erzieherin darauf achten, dass für die »Gleichgewichtsübungen« des Kindes hinreichend anregende Einrichtungsgegenstände (schiefe Ebenen, Podeste, Sprossenwände etc.) vorhanden sind und dem Kind Zeit und Gelegenheit gelassen wird, auf seine Weise damit umzugehen.

Nun sind diese Interpretationen gewiss nicht in gleicher Weise dem Kind selbst bewusst, weder die Fragen des Gleichgewichts noch des Laufen Lernens, so dass bereits an diesem einfachen Beispiel erkennbar wird, dass es mit dem Begriff des Themas, an dem ein Kind arbeitet, schwieriger ist, als auf den ersten Blick erkennbar. Auch bei älteren Kindern kann nicht davon ausgegangen werden, dass ein Kind sein Thema in der gleichen Weise formulieren würde, wie die Erzieherin das vermag. Das, was wir ein Thema der Kinder nennen, ist also offenbar etwas Doppeltes:

- einerseits ein (innerer) Gegenstand im weitesten Sinne dieses Wortes, auf den ein Kind nicht nur beiläufig sein Interesse konzentriert und der eine subjektive Konstruktion des Kindes ist,
- andererseits eine Konstruktion der Erwachsenen, in der Kindertageseinrichtung also der Erzieherinnen, die versuchen, sich auf der Grundlage dessen, was sie als Verhalten des Kindes wahrnehmen, ein Bild davon zu machen, womit das Kind umgeht.

Die Auseinandersetzung des Kindes mit einem solchen (inneren) Gegenstand, der als Teil seines »mitlaufenden Weltmodells« äußerlich unsichtbar ist, macht auf der Handlungsebene, also im Verhalten des Kindes, für andere erst erkennbar, worum es gehen könnte. Aufgabe von Pädagogen ist es dann, aus den sichtbaren Handlungen des Kindes auf den inneren Gegenstand zu schließen, dessen Bearbeitung sein Thema ausmacht.

»Themen des Kindes« wahrnehmen und beantworten

Das Verhalten des Kindes wird von der Erzieherin also einerseits daraufhin untersucht werden, welchen subjektiven Sinn das Kind damit verbindet. Andererseits fügt sie in ihrer Reaktion auf das Kind etwas hinzu, was das Kind aus seiner subjektiven Sicht nicht gemeint hat, was aber den kulturellen Kontext ausmacht, der der Handlung des Kindes bzw. dem, was gemeint war, erst eine kulturelle Bedeutung verleiht. Die Reaktion des Erwachsenen auf die Handlung des Kindes enthält deshalb immer etwas mehr, als das Kind sich selbst hätte antworten können, insofern kulturelle Wissens- und Deutungsmuster in der Reaktion des Erwachsenen präsent sind.

Wir haben es in diesen Prozessen mit einer Art »objektivierender Hermeneutik« zu tun (vgl. die Texte von Oevermann und anderen zur »objektiven Hermeneutik«). Objektivierend ist der Dialog zwischen Kind und Erzieherin insofern, als die Handlung des Kindes in kulturelle Kontexte gestellt wird, die ihre Verstehbarkeit erhöhen (»Ah, du lernst laufen!«) und damit über ihren subjektiven Deutungsrahmen hinausführen. Die Beantwortung der »Themen der Kinder« durch die Erzieherin fügt diesen Themen – genauer: fügt der Formulierung dieser Themen durch das Kind – einen aus unserer Kultur entlehnten Deutungsüberschuss hinzu. Sie ergänzt damit die Formulierungen des Kindes um Sinnkonstruktionen, die kulturell passend sind, dem Kind aber im Zusammenhang seiner Themenformulierung noch nicht verfügbar waren.

Unter dem »Thema eines Kindes« verstehen wir also zunächst einmal Konstruktions- oder Bildungsprozesse des Kindes, die sich auf einen (inneren) Sachverhalt beziehen, der ebenso wie die Bildungsprozesse selbst von außen nicht direkt erkennbar ist. Seine Bedeutung ist zunächst subjektiver Natur und nur dem Kind selbst zugänglich. Dieser individuelle, nur dem Kind zugehörige und zugängliche thematische Konstruktions- oder Bildungsprozess

strukturiert die Handlungen des Kindes. Er gewinnt auf diese Weise eine äußere, eine soziale Dimension, die von der Erzieherin wahrgenommen und gedeutet werden kann. Ihre Deutung des Verhaltens des Kindes kann sich dabei zunächst nur auf eine Interpretation stützen, die mit den kulturell verfügbaren Sinnkonstruktionen vereinbar ist. Sie benutzt also ein Repertoire von Deutungen, die dem Verhalten des Kindes einen (kulturellen) Sinn zuordnen und es damit aus einer kulturellen Perspektive zu einer sinnvollen Handlung macht.¹

Es ist an dieser Stelle jedoch sehr wichtig, die durch kulturelle Sinnstrukturen beeinflussten Deutungen der Erzieherin in ihrem Zusammenhang mit der Perspektive des Kindes zu sehen. Es geht gerade nicht darum, die kulturell geprägten Deutungen der Erzieherin an die Stelle der subjektiven Deutungen des Kindes zu setzen (wie immer dies ggf. möglich wäre!), sondern darum, unter Beibehaltung der Perspektive des Kindes seine Deutungen um kulturverträgliche Anteile zu ergänzen und zu erweitern.

Je mehr Personen an dem Deutungsversuch beteiligt sind, umso vielfältiger werden dabei die (kulturell vordefinierten) Aspekte sein, die in die Deutung des Verhaltens des Kindes Eingang finden können. Den subjektiven Bedeutungen, die das Kind seinen Erfahrungen zuordnet, stellt die Erzieherin also ein von kulturellen Deutungsmustern bestimmtes Interpretationsmodell gegenüber, das dem Kind sagt, was seine Handlungen in der Kultur bedeuten, in der es aufwächst.²

Halten wir an dieser Stelle fest:

Themenorientierte Handlungen der Kinder verweisen stets auf Konstruktionsprozesse und insofern auf Bildungsprozesse im eigentlichen Sinn. Erziehung stellt sich diesen Prozessen deutend gegenüber und fügt ihnen Sinnkonstruktionen hinzu, die dem Kind nicht verfügbar waren.

Aber sehen wir weiter:

Wenn sich die Konstruktionsprozesse des Kindes in seinen themenorientierten Handlungen widerspiegeln, dann könnte man sagen, dass sich dieses Handeln, in dem seine Bildungsprozesse einen sichtbaren Ausdruck finden, als eine Formulierung seiner Themen und seiner damit verbundenen Konstruktionen verstehen lassen. Diese Formulierungen des Kindes bieten dann einen Ansatz für die pädagogische Arbeit, die zunächst darin besteht, seine Formulierung – wie vorläufig auch immer – zu deuten und darauf zu antworten. Durch die Antwort der Erzieherin auf das »Thema des Kindes« wird von ihr die Eröffnung eines Dialoges angeboten, in dessen Verlauf das Kind selbst seine Formulierung dessen, was sein Thema ist, ergänzt. Die Bearbeitung des Themas im Dialog mit der Erzieherin ist unter dieser Perspektive zugleich eine Entfaltung der Themen des Kindes und seiner Kompetenzen, sie zu formulieren. Die Art und Weise, wie das Kind mit den Antworten der Erzieherin auf sein Thema umgeht, inwieweit sie vom Kind aufgegriffen, verändert und ergänzt werden, enthält wichtige Hinweise darauf, ob die Erzieherin mit ihrer Deutung des Themas auf einem richtigen Weg ist.

Die Antwort der Erzieherin, soweit sie das »Thema des Kindes« ausreichend genau erfasst hat, konfrontiert das Kind mit einer durch die kulturellen Symbolsysteme angereicherten Version seiner eigenen Formulierung und wir gehen davon aus, dass dem Kind ihre Integration in sein eigenes Deutungs- und Kompetenzgefüge möglich ist.³ Seine dadurch erweiterte Deutungs- und Formulierungskompetenz erlaubt es ihm zugleich, sein Thema auf einem höheren Niveau zu formulieren, als es ihm ohne die Antwort der Erzieherin möglich gewesen wäre. Auf diese Weise ist das Kind in der Lage, sich die kulturell verfügbaren Symbolisierungssysteme anzueignen, ohne dass es eines gesonderten Trainings bedarf.⁴

1 Die Frage: Wie könnte eine Situation beschaffen sein, in der die Handlungen des Kindes sinnvoll erscheinen? spielt in der praktischen Arbeit tatsächlich eine wichtige Rolle.

2 Hier bietet sich möglicherweise ein Praxisbeispiel für eine auf die Arbeit von G. H. Mead bezogene Aussage Krappmanns an. Dem Individuum sagen »die Reaktionen der Anderen, was seine Gebärde bedeutet.« (Krappmann 1985, S. 171). Allerdings wäre der praktische Vorgang als eine Art Aushandlungsprozess zu fassen, denn das Kind versteht wiederum nur einen Teil dessen, was der Erwachsene hinzugefügt hat und interpretiert ihn vor dem Hintergrund seiner subjektiv gegebenen Möglichkeiten. Sein durch diese Interaktion erweitertes mitlaufendes Weltmodell bietet dann die Grundlage für eine neue Themenbestimmung seitens des Kindes und eine erneuerte Reaktion des Erwachsenen. Das »Thema eines Kindes« wäre dann eine Ko-Konstruktion zwischen Erwachsenen und Kind.

3 Hier bietet sich noch einmal ein Hinweis auf die bereits zitierte Stelle im Text von L. Krappmann an. Dort heißt es: »Weder folgt das Individuum den Sinngestaltungen der Anderen, noch tut es das selbe wie sie, wenn es auf sich selbst im Handlungszusammenhang aufmerksam wird. Vielmehr sagen ihm die Reaktionen der Anderen, was seine Gebärde bedeutet. Dieser Bedeutung wird es selbst gewahr. Daraus folgt die Möglichkeit, verstehbare Beiträge zum gemeinsamen Handlungsprozess zu leisten.« (Krappmann 1985, S. 171)

4 Auf diesem Verstehen des pädagogischen Dialogs als der Schnittstelle zwischen den Formulierungskompetenzen des Kindes und dem kulturell verfügbaren Reichtum an Ausdrucksmöglichkeiten wird sich auch das zukünftige Vorgehen hinsichtlich der »Förderung« von Sprachkompetenzen, von naturwissenschaftlichem und mathematischem Denken etc.. im Rahmen des *infans*-Konzepts stützen.

Kenntnisse aus der Entwicklungspsychologie anwenden

Was das Kind meint, kann es möglicherweise wegen seiner unausgebildeten Formulierungskompetenzen nicht vollständig formulieren und das, was die Erzieherin versteht, folgt der kulturellen Normierung von Bedeutungen und verfehlt bis zu einem gewissen Grade das vom Kind aus seiner subjektiven Position Gemeinte. Diese Differenz zwischen dem vom Kind Gemeinten und dem, was die Erzieherin verstehen kann, muss Ausgangspunkt eines Dialoges zwischen Erzieherin und Kind werden, um dem Kind die Aneignung der kulturellen Symbolsysteme zur Formulierung des Gemeinten zu ermöglichen und damit zugleich, insofern es von anderen zunehmend verstanden werden kann, seine Objektivierung.

In diesem Dialog kann es für die Erzieherin hilfreich sein, zur Interpretation des Verhaltens von Kindern allgemeine Kenntnisse über typische Bildungsverläufe heranzuziehen. Die Selbstkonstruktion des Kindes als »Bewegungswesen« wie in unserem Videobeispiel gehört zu diesen typischerweise zu beobachtenden Verläufen. Um Themen von Kindern erkennen zu können, die prinzipiell alle Kinder innerhalb einer Kultur irgendwann beschäftigen, also in diesem Fall die Vorbereitungen des Laufens, kann auf Kenntnisse zurückgegriffen werden, die in Lehrbüchern der Entwicklungspsychologie oder vergleichbaren Werken anderer Disziplinen enthalten sind. Diese Art von Wissen kann während der Ausbildung oder in Fortbildungen erlernt werden.

Aus dieser Perspektive lassen sich vermutlich Anregungen für die Gestaltung der Ausbildung von Frühpädagoginnen gewinnen, wobei jedoch das Wissen über typische Entwicklungs- oder Bildungsverläufe nicht so vollständig ist, wie es zu wünschen wäre. Damit wäre auch gesagt, dass Forschungsanstrengungen notwendig sind, um auf diesem Gebiet ein dem Industriestandort BRD angemessenes Niveau zu erreichen.

Typische Bildungsverläufe und »Themen der Kinder« individuell ausformen

Daneben aber wird schnell deutlich, dass die typischen Bildungsverläufe nur einen Teil dessen abdecken, was uns in der Frühpädagogik begegnet. Selbst im Falle so allgemein zu erwartender Konstruktionen wie dem aufrechten Gang sind die Wege der Kinder dorthin sowohl zeitlich als auch ihrer Form nach recht unterschiedlich. Das heißt, auch

bei typischerweise zu erwartenden Bildungsverläufen sind individuelle Zugänge die Regel. Darüber hinaus gelangen wir bei näherer Betrachtung schnell in Bereiche, die durch die sehr subjektiven Sinndeutungen eines bestimmten Kindes existieren, die eben nicht typisch sind, sondern nur für dieses Kind in seiner konkreten (Lebens-)Situation Geltung haben. Beispiele für solche Themen finden sich in dem immer noch lesenswerten Aufsatz von G. Schäfer »Universen des Bastelns – Gebastelte Universen« (1993).

Dort berichtet der Autor u.a. von einer aus mehreren kugelähnlichen Gebilden zusammengefügt Knetfigur eines dreijährigen Mädchens, die von dem Kind selbst als Auto bezeichnet wird, obwohl die Form keine erkennbaren Ähnlichkeiten zu einem Auto aufweist. Weitere Gespräche erhellen den Sachverhalt soweit, dass die Kugelformen die Eltern des Kindes repräsentieren, die unter einer Art Decke aus Knete liegen, während das Kind sich selbst in einiger Entfernung dazu platziert hat. Mit dieser Plastik, deren Ausgestaltung in etwa den Fähigkeiten eines dreijährigen Kindes entspricht, formuliert das kleine Mädchen Erfahrungen, die es im Urlaub gemacht hat und die es immer noch bewegen.

Jenseits aller typischen Bildungsprozesse enthalten diese subjektiv formulierten Erfahrungen Einzelheiten, die nicht aus Allgemeinwissen, sondern nur aus der Interaktion mit diesem Kind erfahren werden können. Erst eine an den subjektiven Sinndeutungen des Kindes orientierte Kommunikation erschließt einen Zugang zu den Themen des Kindes, der eine anspruchsvolle pädagogische Reaktion darauf ermöglicht. Ohne sie würde der Versuch des Kindes, mit Hilfe seiner noch unentwickelten Fähigkeiten zur Gestaltung von Plastiken seinem Thema einen Ausdruck zu verleihen, womöglich mit dem Hinweis auf fehlende Ähnlichkeiten mit dem bezeichneten Objekt enden, vielleicht gefolgt von aufgedrängten Versuchen, ein »richtiges« Auto zu kneten. Das Bemühen des Kindes, seiner Beziehung zu den unter einer Decke steckenden Eltern eine Ausdrucksform zu geben, in dieser Hinsicht also ein Thema zu formulieren, wäre auf diese Weise katastrophal unterlaufen worden.

Zugleich weist diese kleine Geschichte über den Rahmen hinaus, in dem wir die Frage des Formulierens und Deutens von »Themen der Kinder« bisher behandelt haben. Die Knetfigur stellt den Versuch des Kindes dar, sich selbst in Beziehung zur Welt zu setzen und die Wirklichkeit, wie sie ihm subjektiv erscheint, symbolisch darzustellen, zu formulieren.

Aus der auf den ersten Blick erkennbaren Gestalt dieser Formulierung und aus der Bezeichnung des Werkes durch das Kind geht die subjektive Bedeutung des Arrangements für das kleine Mädchen nicht hervor. Erst der Dialog zwischen Erwachsenem und Kind lässt die ursprüngliche Formulierung des Kindes für andere nachvollziehbar werden. Das Deutungsproblem verlagert sich, so hatten wir das weiter oben formuliert, zumindest teilweise auf den Dialog zwischen Kind und Erzieherin. Die subjektive Formulierung als Knetfigur ist durch das Gespräch objektiviert, das heißt, die darin enthaltene Erfahrung des Kindes ist auf eine kulturell verträgliche Weise mitteilbar gemacht worden.

»Themen der Kinder« und ihre Formulierung

Zunächst scheint die Vermutung plausibel, dass die »Themen der Kinder« immer etwas mit einem Formulierungsproblem zu tun haben. Wenn ein Kind an einem Thema »arbeitet«, dann erweitert bzw. vervollkommenet es einen Teil des bereits konstruierten »mitlaufenden Weltmodells«. Dies kann auf eine Einübung in Bewegungsroutinen hinauslaufen, die auf automatisierte Abläufe und interne Koordinationsprozesse abzielt wie in unserem Videobeispiel. Dann objektiviert das Kind die Erweiterung seines »mitlaufenden Weltmodells« zunächst dadurch, dass es Bewegungsmuster einsetzt, um Absichten umsetzen zu können und beurteilt die Eignung dieser Muster an ihrer Funktionalität hinsichtlich des gesetzten Zwecks. Diese Übungen können unterhalb der Ebene von Symbolisierung stattfinden und werden dann zu nicht reflektierten (und möglicherweise nicht reflexionsfähigen) Routinen, die bei Bedarf abgerufen werden können. Daraus schließen wir, dass nicht alle Formulierungsversuche des Kindes auf einer symbolischen Ebene stattfinden.

Diese Form der Bildungsprozesse mündet unmittelbar in Kompetenzen ein, zum Beispiel des Laufens auf zwei Beinen. Pädagogik hat hier allgemein die Aufgabe, die Ausgestaltung dieser Prozesse zu ermöglichen, zu unterstützen und herauszufordern, so dass auch beispielsweise in der Bewegung – etwa beim Laufen – ein hohes Maß an Kompetenz erreicht werden kann, hinsichtlich der Eleganz der Bewegung ebenso wie ihrer sicheren Ausführung. Auch das Binden von Schnürsenkeln fällt in diesen Bereich, die Nutzung von Kamm und Haarbürste oder von Messer und Gabel, wenngleich all diese Kompetenzen nicht nur ihre technische Seite haben, sondern in gesellschaftliche Konventionen eingebettet sind, die ihren Gebrauch regulieren. Aber auch die Konventionen

würden sich vielleicht auf diese oder eine vergleichbare Weise lernen lassen, also ohne die Verhaltensweisen und ihre Kontexte mit Hilfe eines kulturell verfügbaren Symbolisierungssystems zu formulieren. Damit würden sich die Bildungsaufgaben in der Kindertageseinrichtung auf eine mehr oder weniger differenzierte Rekonstruktion von Normverhalten beschränken, das sich selbst Symbol genug ist und keiner Reflexion bedarf.

Das wäre so, wenn nicht die inzwischen formulierten gesellschaftlichen Erwartungen an die Ergebnisse von Bildungsprozessen – möglicherweise unter dem Diktat wirtschaftlicher Überlebensstrategien – weit über diese Art von kompetenten Verhalten hinausreichen würden. Wenn Innovation – und sei es nur solche in vermarktungsfähigen Bereichen – zur treibenden Kraft eines globalen Wettbewerbs um wirtschaftliche Vorteile geworden ist, dann greift die Einübung nicht-reflexiver Routinen zu kurz, dann treten andere Qualifikationen in den Vordergrund, die so nicht mehr erreichbar sind.

Wir haben es dann mit einer anderen Seite der Formulierungsthematik zu tun, nicht mehr nur mit ihrer einübenden Funktion, sondern immer stärker mit ihrer kommunikativen Seite. Im Zentrum dieser Perspektive steht der Gebrauch von Sprache in weitem Sinne: Als Kommunikation (nach außen) mit anderen und als Kommunikation nach innen, zum Beispiel beim Denken über schwierige Probleme. Voraussetzung dafür ist die Symbolisierung, d. h. die Formulierung des Gemeinten mit Hilfe eines der kulturellen Symbolsysteme (das muss nicht die gesprochene Sprache sein), um Reflexions- und Diskursfähigkeit zu erreichen.

Symbolisierungsprozesse finden jedoch nur im Zusammenhang mit Themen statt, über die unter Einbeziehung symbolischer Darstellungen kommuniziert wird und die – um bei dem Videobeispiel zu bleiben – über die Konstruktion bloßer Routinen hinausgehen. Dazu würden in diesem Zusammenhang etwa der Tanz oder eine gestische Darstellung einer Mitteilung gehören. Das Mädchen unseres Beispiels dagegen bringt mit Hilfe ihrer Knetesulptur das Formulierungsproblem von Beginn an auf eine explizit symbolische Ebene. Allerdings bedarf es des Gesprächs mit dem Erwachsenen, um über die sprachliche Ebene zu einer objektivierten, das heißt im kulturellen Kontext mitteilbaren und verstehbaren Formulierung zu finden, die eine differenziertere Darstellung des Themas erlaubt. Die Knetkugeln und ihre Anordnung erfahren eine Deutung, die zumindest einige Aspekte des Themas differenzierter

fasst, als dies dem Kind mit der Knetfigur möglich war.

Der Erwachsene fügt aus dem kulturell verfügbaren Deutungsrepertoire sowohl Differenzierung als auch eine Übersetzung von der Ebene der Skulptur auf die Sprachebene hinzu. Pädagogik nimmt dadurch die Gestalt der symbolisch vermittelten Interaktion zwischen Kind und Erwachsenen in Bezug auf ein »Thema des Kindes« an und ermöglicht in diesem Rahmen die sich erweiternde Teilhabe des Kindes an den Deutungssystemen seiner Kultur. Erst diese Teilhabe erlaubt es dem Kind mit der Zeit, den vollen Rahmen kulturell verfügbarer Formulierungen seiner Themen auszuschöpfen, sie auf der Höhe kultureller Möglichkeiten zu formulieren und damit zugleich ihre weitere Bearbeitung auf höchst möglichem Niveau zu sichern.

Kehren wir also noch einmal zu den »Themen der Kinder« zurück. Unter pädagogischen Gesichtspunkten ist das Thema eines Kindes, als Formulierung verstanden, immer ein »unfertiges«, ein vorläufig formuliertes und bedarf der Antwort eines Erwachsenen, um es in seiner Vorläufigkeit weiterentwickeln zu können. Um das Thema in direkter Interaktion verhandeln zu können, muss es in Bezug auf ein Symbolsystem formuliert werden, sei es als Sprache, Grafik oder ausdrucksvolle Gestik (Pantomime). Dabei geht es auch, aber keineswegs nur um Annäherung an kulturell bereits vorliegende Deutungen, sondern wesentlich um die Erweiterung und Ausdifferenzierung der Formulierung des Themas, die erst möglich wird, wenn das Thema in einer symbolisierten Form dargestellt wurde.

Wichtig für unser Verstehen von Frühpädagogik ist uns dabei die gleichgewichtige Betonung sowohl der »Übersetzung« der »Themen des Kindes« in eines der kulturell verfügbaren Symbolisierungssysteme (Sprache, Tanz, Pantomime, Grafik, Malerei, Musik etc.), bzw. ihre Ausdifferenzierung durch Hinzufügen von dem Kind noch nicht bekannten »Formulierungstechniken«, als auch die Bindung dieser Interaktionen an die »Themen der Kinder«, seien diese vom Kind selbst eingebracht oder durch die Erzieherin angeregt und vom Kind aufgegriffen worden.

Es muss vor diesem Hintergrund als eine der zentralen Aufgaben von Erziehung angesehen werden, mit Bezug auf die »Themen der Kinder« zu Symbolisie-

rungsprozessen anzuregen. Da auch der so genannte Spracherwerb einen solchen Prozess zunehmender Symbolisierung bzw. der Aneignung, das heißt der Konstruktion eines Symbolsystems durch das Kind, darstellt, tut sich an dieser Stelle ein weites Gebiet der Einbettung einzelner Symbolsysteme – hier Sprache – in die Gesamtheit aller in einer Kultur lebendigen Zeichensysteme und Sinnstrukturen auf. Ein Gebiet, das von uns im weiteren Verlauf der Auseinandersetzung mit der Neubestimmung von Frühpädagogik bearbeitet werden wird.

Thema und Kontext

Das Interesse eines Kindes an einem Gegenstand in der allgemeinsten Bedeutung dieses Begriffs ist eine zentrale Voraussetzung dafür, dass es Themen für sich entdeckt und sie zunächst in seinen Handlungen spontan formulieren kann. Der beobachtbare Teil dieser Interaktion des Kindes mit dem Gegenstand kann von der Erzieherin wahrgenommen, (ggf. zusammen mit anderen Kolleginnen) gedeutet und beantwortet werden. Das »Thema des Kindes« gewinnt dann seine weiterführende Qualität aus der Reaktion der Erzieherin. Wenn sie (oder andere) nicht auf die subjektive Formulierung des Themas reagieren, bleibt das Thema unentwickelt.⁵

Wenn der Entwicklung von Interessen eine so hohe Bedeutung zukommt, dann muss die Kindertageseinrichtung den Kindern ganz allgemein einen Kontext anbieten, der Interessen von Kindern hervorruft und ihre thematische Bearbeitung ermöglicht, unterstützt und herausfordert. Kinder müssen erleben, dass sie mit ihren Themenformulierungen in der Kindertageseinrichtung beachtet und geschätzt werden. Die Bedeutung, die der Formulierung von Themen mit Hilfe von Symbolsystemen wie oben beschrieben zukommt, verlangt jedoch darüber hinaus zwingend, dass auch in der materiellen Ausstattung der Einrichtung die kulturellen Symbolsysteme präsent und für die Kinder erfahrbar sind. Das bedeutet, dass die Räume in der Einrichtung, ihre Gestaltung und Ausstattung Aufforderungen zu Sinnkonstruktionen und zugleich Sinnangebote enthalten, die eine Formulierung eines zunächst »sprachlosen« Interesses ermöglicht, erleichtert oder herausfordert.

Dazu gehören vielfältiges Material und thematisch strukturierte Bereiche, die wir in unserem Konzept

⁵ In der Sprache G. H. Meads würde dieser Rahmen durch das soziale Objekt definiert, auf das hin Erzieherin und Kind kooperieren. Dieses soziale Objekt als Gegenstand der Kooperation von Erzieherin und Kind könnte das zu generierende und weiter zu entwickelnde Thema sein.

Bildungsinseln nennen. Dazu gehört auch, dass in allen Räumen »Formulierungsmaterialien« vorhanden sind, also Farbstifte und Papier, Knete und Bausteine, Buchstaben und Wörter, Zahlen und mathematische Ausdrücke, Musikinstrumente und Noten, Spiegel für Tanz und Pantomime, Materialien zum Bau von Skulpturen und Installationen etc. Nicht alles in allen Räumen zugleich, aber in jedem Raum zumindest etwas davon.⁶ (vgl. dazu auch Andres 2002a)

Das Kind kann Themen nur dann unter Einbezug von Symbolsystemen formulieren, wenn es mit Formulierungsmaterial in einer mit Sinn aufgeladenen Situation agiert, ein Interesse gefasst hat und etwas mitteilbar machen will. Die Reaktion, die es mit seinem Mitteilungsversuch in der Erzieherin auslöst, sagt ihm, was seine Formulierung im kulturellen Kontext bedeutet. In welchem Maß das Kind seine Formulierungskompetenz entwickeln kann, hängt dabei davon ab, wie kompetent der Erwachsene auf seine subjektive Formulierung reagiert: Ob er sie nur als existierend quittiert, sie auf gleichem Niveau wiederholt oder in seiner Antwort erweitert und ausdifferenziert, sie bereichert.

Die »Themen der Kinder« können sich also erst dann im Rahmen von Bildungsprozessen entfalten, wenn es dem Kind gelingt, eine vorläufige und subjektive Formulierung zu finden, die dann von einem Erwachsenen in dem Sinne beantwortet wird, dass im Dialog eine Weiterführung bzw. Konsolidierung der Formulierung auf einem kulturell elaborierten Niveau stattfinden kann. Wenn wir davon ausgehen, dann geht es in der Frühpädagogik zum einen darum, solche initialen Formulierungen von Kindern wahr- und ernst zu nehmen, ihr Entstehen zu ermöglichen, zu unterstützen und herauszufordern, zum anderen darum, sie im pädagogischen Diskurs aufzugreifen und auf ein kulturell anspruchsvolles Niveau zu heben.

Halten wir fest:

Erzieherinnen müssen auf solche Symbolisierungsprozesse achten und dabei

- zwischen dem Inhalt (Was soll aus der Perspektive des Kindes ausgedrückt bzw. formuliert werden?),
- der Verständlichkeit der Darstellung (Werden allgemein verständliche Symbole und Symbolkombinationen gebraucht?) und
- ihrer technischen Qualität (Sind die gemeinten Symbole erkennbar?) unterscheiden.

Unter dieser Perspektive kann Frühpädagogik in der

Kindertageseinrichtung als ein viel schichtiger erzieherischer Dialog zwischen den Erzieherinnen und den Kindern beschrieben werden, der einerseits von den Erwachsenen absichtsvoll geführt und von den Kindern mit eigenartigen Konstruktionen beantwortet wird. Andererseits bemühen sich die Kinder in einer gut gestalteten Umgebung darum, ihre Interessen zu Themen zu formulieren und darüber mit den Erzieherinnen ins Gespräch zu gehen. Rollenspiele nehmen dabei einen besonderen Rang in der Auseinandersetzung von Kindern mit ihren Themen ein. In ihnen konstruieren die Kinder Zusammenhänge zwischen sich und der umgebenden Welt, die gut beobachtbar sind, aber keinesfalls als Übungsfeld für außengesteuertes »richtiges« Verhalten missverstanden werden sollten. Rollenspiele sind Konstruktionsspiele, in denen Kinder Themen in ihr mitlaufendes Welt- und Selbstmodell integrieren. Sie sollten deshalb unter einem besonderen Schutz vor Eingriffen von außen stehen.

Aber wie gelangt eine Erzieherin auf die Ebene einer Fachlichkeit, die derartige pädagogische Klärungen von Kinderfragen und ihrer Ausdrucksformen ermöglicht? Einen wichtigen Teil der Antwort auf diese Frage enthält der Abschnitt über die Beobachtung. Dabei geht es vor dem Hintergrund der beschriebenen Problematik für die Erzieherin darum, ihre konzentrierte Aufmerksamkeit auf die Handlungen der Kinder zu richten und sie zu deuten. Eine ausführliche Anleitung für diese Art von Beobachtung und ihre Auswertung im Team ist in diesem Text enthalten und soll helfen, die ersten wichtigen Schritte auf diesem Gebiet zu tun. Es wird dabei in den ersten Monaten wesentlich darum gehen, einerseits Sicherheit im Umgang mit einem neuen Denken über Kinder zu gewinnen, die ihre innere Welt und sich selbst konstruieren und zu deren Themen die Pädagoginnen Stellung nehmen. Andererseits geht es darum, das Beobachten und Auswerten zunächst einmal einfach zu üben und Erfahrungen damit zu sammeln.

Handlungsbilder und Bildungshandeln

Fassen wir noch einmal in Thesenform zusammen, was aus unserer Sicht dazu zu sagen ist.

- Kinder **haben** aus dieser Perspektive keine Themen, sondern zunächst einmal Interessen an einem Gegenstand, wobei der Begriff »Gegenstand« in seiner Bedeutung sehr weit gefasst ist. Es kann sich dabei sowohl um Dinge als auch um

⁶ Einige Einrichtungen, die mit uns das Konzept erprobt haben, sind dazu übergegangen, in jedem Raum Papier und Stifte auf einer Schreibunterlage bereit zu halten.

Menschen oder um Beziehungen in der äußeren Welt, aber auch um Bestandteile des inneren Selbst- und Weltmodells des Kindes handeln. Das Interesse an einem solchen Gegenstand stellt eine Verbindung zwischen diesem und dem (inneren) Welt- und Selbstmodell des Kindes her.

- Das Interesse am Gegenstand kann zu einem Thema führen, wenn das Kind versucht, den Bezug zwischen seinem mitlaufenden Weltmodell und dem Gegenstand zu formulieren. Das kann bei einem älteren Kind zu einem Gespräch über Freundschaft führen, wenn zum Beispiel in einer konkreten Beziehung gegen seine Erwartungen verstoßen wird. Es kann aber auch wie im Beispiel des dreijährigen Mädchens sein, das seine Situation gegenüber den Eltern aus der Erinnerung heraus mit Hilfe der Skulptur aus Knete formuliert. In diesem Fall bearbeitet das Kind seinen Bezug zu einem Gegenstand, der Teil seines inneren Weltmodells ist. Diese ersten Formulierungsversuche geschehen nicht notwendigerweise mit Hilfe eines Symbolisierungssystems aus dem Vorrat der Kultur, sondern oft als »bloßes« Handeln im Umgang mit dem Gegenstand. Insofern dieses Handeln Formulierungsversuche des Kindes enthält, ist es Teil seiner Bildungsprozesse.
- Seine Formulierung durch das Kind bringt das Thema auf die Ebene der Wahrnehmbarkeit und der Interpretierbarkeit durch andere. Die Handlungen des Kindes werden durch die Interpretation der Erzieherin zu bedeutungsvollen Bildern, die sie in ihrer Antwort der Formulierung des Kindes gegenüber stellt. Diese erste Antwort auf die Formulierung des Kindes enthält bereits beteiligte Bedeutungen, über deren weitere Bestimmung im Dialog verhandelt wird. Die Erzieherin hilft dem Kind auf diese Weise, seine Formulierung des Themas (und damit das Thema selbst) entlang der kulturell verfügbaren Möglichkeiten zu differenzieren. Das Kind würde im Verlauf des sich entspinrenden Dialogs in die Lage kommen, sein Thema auf einer »höheren« Ebene zu reformulieren, insgesamt gesehen ein spiralförmiger Prozess. Das »Thema des Kindes« gewinnt so eine Gestalt, die idealerweise dem Stand der kulturellen Entwicklung entspricht. Wieweit das gelingen kann, hängt u. a. davon ab, in welchem Umfang der Erzieherin selbst dieser Stand der Entwicklung zugänglich ist.
- Schließlich muss dabei darauf geachtet werden, dass die Antwort der Erzieherin die Formulierung des Kindes nicht ersetzt, sondern sie lediglich ergänzt oder erweitert, damit das Interesse des Kindes am Gegenstand, zu dem es sich durch seine Formulierung ins Verhältnis setzen wollte,

nicht düpirt wird. Wenn, um auf das Beispiel der Freundschaft zurückzukommen, das Kind sein Unbehagen an der Diskrepanz zwischen seinen Erwartungen und dem tatsächlichen Verhalten seines Freundes ausdrückt (formuliert), wäre eine Antwort, dies sei alles nicht so schlimm und morgen schiene wieder die Sonne, nicht hilfreich.

Themen der Erwachsenen dem Kind zumuten

Nun hatten wir schon in der Definition von Erziehung darauf hingewiesen, dass Erziehung nur sinnvoll in Bezug auf Ziele möglich ist, die zuvor geklärt werden müssen (vgl. Modul 1). Auf dieser Grundlage können dann Handlungsziele formuliert werden, die an den Erziehungszielen orientierte thematische Zumutungen für die Kinder enthalten. Es ist dies jedoch eigentlich nur die andere Seite der selben Medaille, die wir bisher unter der Perspektive des »Themen Beantwortens« diskutiert haben, nur dass in diesem Fall das Thema, um das es geht, nicht vom Kind in den Dialog eingebracht wird, sondern von der Erzieherin. Von zentraler Bedeutung ist, dass die Antwort der Kinder auf ein zugemutetes Thema beachtet wird und in der weiteren Behandlung des Themas Berücksichtigung findet.

Der Begriff der Zumutung ist während unserer Arbeit an der Praxiserprobung des Konzepts gelegentlich kritisiert worden, weil darin ein Aspekt des Aufdrängens oder der Zudringlichkeit mitschwingen würde. Wir können das nachvollziehen, bleiben aber dennoch bei diesem Begriff, weil zwei Aspekte, die uns wichtig scheinen, ebenfalls darin enthalten sind. Der eine betrifft die in der Pädagogik nicht vermeidbare Aufgabe, die Kinder auf ausgreifende Weise und auf hohem Niveau mit den Inhalten und Strukturen unserer Kultur zu konfrontieren, um ihnen angemessene Konstruktionen überhaupt zu ermöglichen. Es steht nicht im Belieben von Pädagogen, dies zu tun oder zu lassen. Der andere Aspekt, der mit Zumutung gemeint ist, betrifft die Notwendigkeit der begründeten Auswahl dessen, was zugemutet werden soll. Nicht alles und jedes darf Kindern zugemutet werden.

Die Themen, die Pädagogik ins Spiel bringt, müssen zumindest den Kriterien der Zukunftsfähigkeit und der Legitimierbarkeit genügen, wie Mollenhauer (1983) das formuliert hat. Eben weil die Kinder in dieser Sache keine Wahl haben, als sich mit zugemuteten Themen auseinander zu setzen, bedarf jede dieser Zumutungen einer Begründung, die zumindest die beiden genannten Kriterien einschließt. Die zuzumutenden Themen unterliegen nicht der Willkür

des Pädagogen, sondern werden in verantwortlicher Auswahl und von allen am Prozess Beteiligten formuliert und in der Kindertageseinrichtung öffentlich gemacht. So werden sie kritisierbar und revidierbar. In den »Grundsätzen elementarer Bildung« sind in diesem Zusammenhang Themenbereiche beschrieben, in Bezug auf die Bildungsprozesse bei den Kindern ermöglicht, unterstützt und herausgefordert werden sollen. Die dort genannten Bereiche zeichnen sich dadurch aus, dass ihre Zukunftsfähigkeit und Legitimierbarkeit in der Fachwelt weit gehend unbestritten sind. Die Aufgabe, Wege zu finden und zu gehen, die zu Themen aus diesen Bereichen führen, bleibt jedoch in der Verantwortung der Pädagoginnen und ihrem fachlichen Können überlassen.

Themen zumuten durch die Gestaltung der Umwelt in der Kita

Die Auswahl zuzumutender Themen hängt eng mit dem Festlegen von Erziehungszielen zusammen. Damit werden zugleich auch die Grundlagen der Raumgestaltung definiert, die so beschaffen sein muss, dass sie den Erziehungszielen gerecht wird. Wenn zum Beispiel Bewegungskompetenz als Ziel formuliert worden ist, dann muss die Gestaltung der Räume die Selbstkonstruktion der Kinder als Bewegungswesen auf vielfältige Weise ermöglichen, unterstützen und herausfordern. Dazu gehören sicher schiefe Ebenen, Podeste mit Treppenstufungen, Kletter- und Sprungmöglichkeiten, Balancierbalken und enge Klettergänge, kurz alles, was es Kindern ermöglicht, sich in schwierige Gleichgewichtslagen zu bringen und darin ihre Körperkontrolle heraus zu bilden.

In allen Zielkonzeptionen, die in Kindertageseinrichtungen entworfen werden, gehört Sprachkompetenz zu den hervorgehobenen Zielen. Dazu kommen in jüngerer Zeit auch mathematische und naturwissenschaftliche Konzepte des Denkens und seiner Anwendungen. In der Tat sind damit die vielleicht wichtigsten Symbolisierungssysteme in unserer Kultur angesprochen und es kann kein Zweifel bestehen, dass der erwachsene Mensch, zu dem die Kinder sich entwickeln werden, über Kompetenzen in diesen Systemen verfügen sollte. Das bedeutet zum Beispiel für die Raumgestaltung, dass diese Symbole für die Kinder verfügbar sein müssen, wenn sie sich dafür zu interessieren beginnen. Und das geschieht hinsichtlich der Zeichen der verschiedenen Systeme spätestens im dritten Lebensjahr.

Buchstaben und Zahlen, mathematische Operationszeichen und Notenschlüssel, grafische Darstellungen

von Mengen-, Größen- und Häufigkeitsverhältnissen, Gewichte und Waagen, komplexe Gleichungen aus der Quantenmechanik oder Auszüge aus Partituren von Komponisten gehören deshalb in die Räume, in denen sich die Kinder aufhalten. Dabei geht es nicht darum, dass die Kinder frühzeitig Differenzialgleichungen zu lösen beginnen, sondern dass die Existenz solcher Beschreibungen tiefer physikalischer »Geheimnisse« für sie erfahrbar wird und eine Grundlage für ein später sich entwickelndes Interesse am Verstehen dieser mathematischen Sprache entstehen kann. Viele Einrichtungen haben im Laufe der Projektarbeit damit begonnen, nicht nur die Kleiderhaken und Fächer der Kinder mit deren Namen zu versehen, sondern die Bezeichnung von zahlreichen Gegenständen des Alltags, vom Stuhl bis zur Türklinke, von der Schranktür bis zum Werkzeug, durch Aufschriften kenntlich zu machen. Wenn von den Kindern verschiedene Sprachen gesprochen werden, sollten solche Benennungen mit Schriftzeichen auch in den jeweiligen Sprachen der Kinder angebracht werden. Immer aber sollte die deutsche Bezeichnung erkennbar präsent sein.

Themen zumuten durch die Gestaltung der Interaktion und von Situationen

Vermutlich gehören in vielen Kindertageseinrichtungen auch Vorstellungen von »gutem Benehmen« zu den Zielen, die ein junger Erwachsener erreicht haben sollte. Nun hat diese Form sozialer Kompetenz nichts mit mechanischem Verhalten zu tun, sondern verlangt, dass in Abhängigkeit vom sozialen Kontext flexible Formen gefunden werden, die sich mit dieser Vorstellung verbinden. Es geht deshalb – wie in fast allen Fragen der Konstruktion von Verhaltensregeln – um die Gestaltung unterschiedlicher Kontexte, die ein jeweils spezifisches Verhaltensrepertoire als angemessen erscheinen lassen.

Am Beispiel von Tischsitten lässt sich leicht verdeutlichen, dass der Kontext den Charakter der Mahlzeiten und damit die für die jeweilige Situation zutreffenden Regeln bestimmt. Sie unterscheiden sich, je nachdem, ob es sich um ein gewöhnliches Mittagessen, eine festliche Mahlzeit, einen Besuch im Restaurant oder einen Stehimbiss auf einer Cocktailparty handelt. Auch unterscheiden sich die Rituale der Mahlzeiten zwischen den verschiedenen Kulturen, wobei im Zeitalter globalisierter Wirtschaftskontakte es durchaus hilfreich sein kann, verschiedene Formen der Tischsitten bereits im Kindergarten erfahren zu haben. Wie in fast allen sozial definierten Situationen geht es nicht um eine mechanische Anwendung ein-

facher Verhaltensregeln, sondern um fein dosierte Varianten innerhalb von Regelsystemen. Der Gestaltung derartiger Situationen in der Kita sind kaum Grenzen gesetzt und die Kinder haben die Möglichkeit, solche Kontexte in ihren Rollenspielen zu variieren und für sich individuell zu konfigurieren.

Auf Seiten der Kinder geht es um ein durchaus spielerisches Erproben solcher Muster in verschiedenen Kontexten, wobei Abweichungen von den Regeln – auf die vom Erwachsenen hingewiesen werden kann – als notwendig angesehen werden sollten, da nur ein Überschreiten von Grenzen ein Empfinden zu entwickeln erlaubt, was die Grenze eigentlich ausmacht.⁷ Ausgenommen davon sind die Regeln, die Leben und Gesundheit der Kinder sichern müssen, also das Verbot, blindlings in den Verkehr zu laufen oder in einer Steckdose herumzustochern. Diese Regeln lassen keinen Raum für Grenz-Experimente, ihre Einhaltung muss notfalls durchgesetzt werden. Das gilt, wiederum aber eben nur für solche Regeln, die Leben und Gesundheit der Kinder schützen. Alle anderen Regeln sind Verhandlungssache, was aber auch heißt, dass ein Verhandlungsergebnis bindend ist.

Insgesamt ist die Zumutung von Themen in jeder Kindertageseinrichtung aus den vereinbarten Erziehungszielen zu begründen, wobei nicht jede Idee und jedes Thema, das von der Erzieherin an die Kinder herangetragen wird, zuvor im strengen Sinne aus den Zielen abgeleitet werden muss. Ohne Spontaneität im Umgang miteinander würde Pädagogik zu einem freudlosen Geschäft ohne Witz und Vergnügen geraten, was auf jeden Fall vermieden werden sollte.

So bleibt es eine ständige Aufgabe der Reflexion im Team einer Kindertageseinrichtung, die Präsenz der vereinbarten Ziele in der alltäglichen Arbeit lebendig zu halten, ohne in dogmatisches Handeln abzugleiten. Auch Verhaltensregeln, die im Umgang von Menschen miteinander nützlich und hilfreich sind, erschließen sich den Kindern vermutlich am besten, wenn sie im Leben der Erwachsenen von ihnen beobachtbar und im Umgang zwischen Erzieherinnen und Kindern von den Erwachsenen selbst befolgt werden.

Themen zumuten durch Gestaltung der Interaktion mit den Kindern heißt auch, sich in einer Weise den Kindern gegenüber zu verhalten, wie man es sich von den Kindern wünscht. Wer Kindern zum Beispiel die Erfahrung höflichen Verhaltens zugänglich machen möchte, möge sich in höflichen Umgangsformen gegenüber den Kindern üben, wer sie für Musik oder Naturwissenschaften interessieren möchte, möge eigene Interessen hinsichtlich dieser beiden Gebiete für die Kinder sichtbar und erfahrbar werden lassen und so fort.

Unser Gehirn ist darauf ausgelegt, so kann bei Spitzer (2002) nachgelesen werden, Regelmäßigkeiten und Muster zu erkennen und daraus Schlüsse für unser Verhalten zu ziehen, wenn sie nur häufig genug beobachtbar sind. Diese Aussage gilt insbesondere auch für das Erlernen einer Sprache. Unter der Voraussetzung, dass Kinder diese Sprache häufig hören und sie auf sich bezogen erleben, bereitet der Spracherwerb in der Regel keine Probleme. Auch zu dieser wichtigen Thematik werden wir zu einem späteren Zeitpunkt Vorschläge publizieren, die mit den Grundlagen der hier in diesem Text von uns vertretenen Pädagogik vereinbar sind.

Vorerst mag alles helfen, was mit häufigem Sprechen zu und mit den Kindern unter Nutzung der Vielfalt der Ausdrucksmöglichkeiten unserer Sprache zusammenhängt, Kindern die Konstruktion von Sprache zu ermöglichen und sie zugleich dazu herauszufordern. Wer Freude an der Sprache hat, sollte aus Sprache ein Spielangebot machen, zum Beispiel mit Präpositionen, durch welche die relative Lage von Personen und Dingen zu einander bezeichnet wird. Ein Tisch reicht aus, um mit einer kleineren Gruppe von Kindern das »Vor«, »Unter«, »Neben«, »Auf dem Tisch« und so weiter sinnlich erfahrbar zu machen.

In den Projektkitas sind eine Fülle von Beispielen sowohl für das Beantworten von »Themen des Kindes« als auch von Themenzumutungen auf den verschiedenen Ebenen entwickelt worden, von denen ausgewählte Beispiele zu einem späteren Zeitpunkt in Ergänzungsbänden veröffentlicht werden sollen. Der hier vorgelegte Text beschreibt das prinzipielle Vorgehen.

⁷ Wir werden in späteren Veröffentlichungen und in Form von Ergänzungsbänden ausführlich auf die Möglichkeiten eingehen, die für ein Erreichen von Erziehungszielen, also ggf. auch solchen, die mit dem guten Benehmen zusammenhängen, aus unserer Sicht von Bedeutung sein können.

Im Portfolio dokumentieren



Einführung

Die Portfolio-Dokumentation nimmt in der hier vorgestellten Pädagogik eine zentrale Position ein. Sie ist zunächst einmal Arbeitsinstrument der pädagogischen Fachkräfte. Die verschiedenen Instrumente, mit denen dokumentiert wird, erleichtern es Erzieherinnen und regen sie dazu an, jedes einzelne Kind genauer und unter verschiedenen Perspektiven wahrzunehmen und die Ergebnisse ihrer Wahrnehmungen festzuhalten. Die im Portfolio gesammelten Instrumente enthalten Hinweise, worauf geachtet werden sollte, fokussieren dadurch die Aufmerksamkeit der Erzieherinnen auf bildungsrelevante Aspekte der kindlichen Aktivitäten und stellen in dieser Hinsicht auch ein Qualifizierungsinstrument für die pädagogischen Fachkräfte dar.

Zugleich aber ist das Portfolio auch Medium der Erziehungspartnerschaft von Eltern und Erzieherinnen und bietet eine fundierte Basis für den Austausch zwischen Elternhaus und Kindertagesstätte. Darüber hinaus stellen die Portfolios der Kinder das Material für wechselnde »Ausstellungen« und andere öffentliche Formen der Darstellung bereit, in der die Kindertagesstätte ihre Arbeit sowohl den Eltern einer Gruppe als auch interessierten Vertretern des Gemeinwesens durchsichtig machen kann.

Was wir unter der Portfolio-Dokumentation verstehen

Im Portfolio werden Beobachtungen und Geschichten zu Bildungsprozessen eines Kindes zusammengefasst, Ergebnisse der pädagogischen Planung und

der Verlauf pädagogischer Dialoge zwischen Erzieherinnen und Kind zu Themen, mit denen das Kind über einen bestimmten Zeitraum intensiv umgeht. Im Portfolio stehen also nicht einzelne Beobachtungen unverbunden nebeneinander. Vielmehr zielt in unserem Vorgehen diese Art der Dokumentation darauf ab, Ausschnitte individueller Bildungsprozesse über einen längeren Zeitraum zu dokumentieren und dabei die im fachlichen Diskurs mit Kolleginnen gewonnenen Erkenntnisse über die soziale Einbindung des Kindes in die Kindergruppe, die je eigenen Zugangsformen und seine besonderen Interessen für bestimmte Bildungsbereiche in Bezug zueinander zu setzen.

Mit dieser Form der Dokumentation orientieren wir uns am Konzept des »Portfolios«, das in den USA und verschiedenen europäischen Ländern, darunter auch Schweden, längst zum Standard vorschulpädagogischer Arbeit gehört. Portfolio meint, dass die Dokumente in einer für jedes Kind anzulegenden Mappe gesammelt und geordnet werden. Diese Mappe – in unserem Fall handelt es sich um einen Ordner – enthält für jedes Kind eine Auswahl der Produkte seiner Tätigkeiten in der Kindertagesstätte – also Bilder und Zeichnungen, die ersten Schreibversuche und -dokumente, Fotos von Bauwerken oder Spielsituationen, Berichte und Anekdoten, die kindliche Bildungsprozesse dokumentieren etc. Darüber hinaus enthalten die Portfolios die Bögen der verschiedenen Instrumente, in denen die Beobachtungen der Erzieherin festgehalten sind. In den USA stehen dabei meist die »Meilensteine der Entwicklung eines Kindes«, wie sie in der Entwicklungspsychologie festgelegt sind und die darauf ausgerichtete pädagogische Planung im Mittelpunkt der Portfolio-Dokumentation.

Auch in unserem Vorgehen stehen die Beobachtungen der Erzieherinnen und die Ergebnisse ihrer fachlichen Reflexion zum beobachteten Verhalten und Tun des Kindes im Vordergrund. Allerdings zielt die Portfolio-Dokumentation der Erzieherinnen nicht in erster Linie auf die Entwicklungsschritte des Kindes, sondern auf seine Themen und seine bevorzugten Zugangsformen insgesamt und seine je eigensinnige Art, sich ein Bild von der Welt zu machen. Dass jeder Junge und jedes Mädchen auf seinen individuellen Bildungswegen auch Kompetenzen erwirbt, darauf sei an dieser Stelle nur hingewiesen. Auch für diese von uns bevorzugte Art der Dokumentation ist entwicklungspsychologisches Wissen der Erzieherinnen

durchaus nützlich. Wie im Modul 3 gezeigt, können solches Fachkenntnisse helfen, im fachlichen Diskurs im Team Themen zu erkennen, die unmittelbar mit der Entwicklung des Kindes in Verbindung stehen. Solches Wissen hilft also bei der fachlichen Deutung der beobachteten Szenen. In der Beobachtung selbst aber ist die Erzieherin, die ihr Handeln am Konzept des »10-Stufen-Projekts-Bildung« ausrichtet, aufgefordert, ihren Blick nicht von vorn herein einzuschränken, sondern neugierig zu sein und offen für die individuelle Vielfalt zu bleiben, die sich im Tun der verschiedenen Kinder zeigt. Gerd E. Schäfer macht in seinen Ausführungen zum Beobachten und Dokumentieren (2005) deutlich worum es geht:

»Die **gerichtete Beobachtung** zielt auf Verhaltensweisen und Verhaltensbereiche, die bereits bekannt oder theoretisch abgesichert sind. Ihr entsprechen die meisten Fragebögen oder Einschätzskalen. Mit ihrer Durchführung soll die Qualität dieser Verhaltensweisen eingeschätzt und beurteilt werden. Sie richtet sich daher auf etwas, was man von Kindern weiß, oder besser, zu wissen glaubt. ...

Zum Erfassen kindlicher Bildungsprozesse hingegen wird ein **ungerichtetes Beobachten** benötigt. Dieser Begriff enthält zwei Gedanken:

Zum einen den der Vielperspektivität: Der Beobachter will nichts Bestimmtes wissen, sondern er ist bereit, möglichst vieles wahrzunehmen, was Kinder indirekt oder direkt über sich, ihre Erlebnisse und Gedanken mitteilen. ...

Zum anderen meint der Begriff eine Aufmerksamkeit für das Unerwartete. Ungerichtetes Beobachten versucht alles zu erfassen, was die Aufmerksamkeit des Wahrnehmenden erregt. Es ist für Überraschungen offen. ...« (Schäfer, 2005, S. 164-165).

Welche Dokumente in das Portfolio kommen

Im Portfolio werden dokumentiert¹:

Auf entsprechenden Formblättern Notizen und Geschichten zu den folgenden drei Bereichen:

- bevorzugte Tätigkeiten/Interessen des Kindes,
- Freunde und Beziehungen zu anderen Kindern,
- Bildungsgeschichten des Kindes aus seiner Familie.

Anhand spezifischer Instrumente Beobachtungen zu Bildungsprozessen der Kinder und deren fachliche Deutung und Reflexion:

¹ Die Bedeutung und Handhabung des nachfolgend aufgelisteten Instrumentariums wurde im Modul 2 im Detail erläutert.

- »Themen der Kinder« und Planung der pädagogisch angemessenen individualisierten Antworten,
- bevorzugte Bildungsbereiche und Zugangsformen des Kindes,
- Position der Kinder in der Gruppe (Soziogramm).

Anhand von Notizen:

- der Verlauf von längerfristigen Prozessen der Interaktion zwischen Erzieherinnen und Kind (Themen beantworten, Themen zumuten, Antwort des Kindes auf zugemutete Themen etc.) sowie Dokumente zur Illustration der Tätigkeit des Kindes und ausgewählte Ergebnisse seiner Aktivitäten:
- Fotos,
- Bilder, Zeichnungen, Schreibdokumente etc.

In der Basisausgabe dieser Losenblattsammlung noch nicht enthalten ist ein Instrument zur Dokumentation so genannter individueller Curricula, das sich aber bereits in der Erprobung befindet und das zukünftig, über die oben genannten Instrumente hinaus, ebenfalls in das Portfolio aufgenommen werden soll. Im individuellen Curriculum eines Kindes werden die verschiedenen Beobachtungen und Erkenntnisse zu den Bildungsprozessen eines Jungen oder eines Mädchens zueinander in Verbindung gesetzt. Im fachlichen Diskurs, in dem ein solches individualisiertes Vorgehen geplant wird, steht also nicht nur eine Beobachtung oder ein Instrument im Mittelpunkt. Vielmehr werden alle vorliegenden Informationen und Erkenntnisse als Basis für das gemeinsame Nachdenken im Team und für die pädagogische Planung genutzt.

Was bei der Auswahl von Fotos und Dokumenten des Kindes selbst zu beachten ist

Die Tätigkeit des Kindes, die Ergebnisse seiner Auseinandersetzungen und Problemlösungen in verschiedenen Bildungsbereichen und Dokumente zu von ihm bevorzugten Ausdrucksformen haben einen wichtigen Platz im Portfolio. Jedoch ist bei der Auswahl solcher Dokumentationen einiges zu beachten. Fotos, die die sozialen Beziehungen des Kindes, seine Freundschaften und seine Aktivitäten oder Ergebnisse seiner Arbeit an einem Thema illustrieren, ergänzen die schriftlichen Aufzeichnungen und haben insofern keinen Wert an sich. Sie sollten immer in Zusammenhang mit den Bildungsthemen des Kindes stehen, seinen je eigenen Zugangsformen oder bevorzugten Bildungsbereichen. Das heißt, jedes Foto sollte in den Augen der Erzieherinnen eine für die Bildung des Kindes bedeutsame Situation zeigen. Entsprechend sind solche Fotos in der Regel den

einzelnen schriftlichen Aufzeichnungen zu den »Themen des Kindes«, den Freunden oder besonderen Interessen zugeordnet oder zumindest mit einer kurzen Notiz versehen, bzw. fachlich kommentiert.

Diese vielleicht etwas rigide anmutende Festlegung des Portfolio-Inhalts basiert auf dem Verständnis, dass es sich dabei in erster Linie um ein Arbeitsinstrument der Erzieherinnen handelt. Das Portfolio soll den Erzieherinnen dabei helfen, die Kinder besser zu verstehen und die Bildungswege, die sie in der Kindertagesstätte gehen, über die Jahre angemessen unterstützen und herausfordern zu können. Unkommentierte nette Kinderbilder, die von den Erzieherinnen selbst nach einiger Zeit nicht mehr eingeordnet werden können, bringen die Verständigung zwischen Kind und Erzieherinnen in der Regel eher weniger voran.

Dasselbe gilt für Zeichnungen, Schreibversuche, Collagen etc., die das Kind hergestellt hat. Auch hier ist zu fragen: Was bedeuten diese Ergebnisse kindlichen Tuns für das Kind selbst? Wie deuten wir Erwachsene diese Produkte? Sind diese Dinge Ausdruck eines wichtigen Schrittes, den das Kind in seinem Weltverstehen oder in der Aneignung kulturell bedeutsamer Bildungsinhalte gegangen ist? Je nachdem wie die Antworten ausfallen, wird eine Zeichnung dann entweder in das Portfolio aufgenommen oder in anderer Form gesammelt, wenn das Kind sie nicht mit nach Hause nehmen will, was wohl am häufigsten vorkommt.

Fotos und Dokumentationen der Kinder selbst, die nicht in das Portfolio aufgenommen werden, können in eigenen Büchlein oder Heften gesammelt werden, die dann in den Räumen der Kinder, für alle Jungen und Mädchen frei zugänglich, ihren Ort finden. Diese Form der Dokumentation, die nicht oder nur spärlich kommentiert ist, findet man unter anderem in den städtischen Kindertageseinrichtungen in Reggio Emilia, aber auch im Early Excellence Centre in Berlin wird diese Form der Dokumentation für die Kinder gepflegt.

Die Einbeziehung der Kinder

Wenn die Erzieherin ein Bild oder ähnliches gerne in das Portfolio des Kindes aufnehmen möchte, versteht es sich von selbst, dass sie das Kind um seine Zustimmung bittet. In der Regel werden die Kinder nichts dagegen haben. Manchmal kommt es allerdings auch vor, dass ein Kind das Bild gerne für sich oder die Eltern behalten möchte. Dann bleibt

immer noch die Möglichkeit, das Bild ab zu fotografieren und in dieser Form zu dokumentieren.

Nicht selten gewinnt das Portfolio über solche Anfragen auch für die Jungen und Mädchen an Bedeutung und sie beginnen selbst damit, den Erzieherinnen einzelne ihre Bilder für ihr Portfolio anzubieten. Grundsätzlich sollte ebenso wie bei den Beobachtungen kein Geheimnis um das Portfolio gemacht werden, sondern die Kinder offen in die Dokumentation einbezogen werden.

Das Portfolio im Kontext der Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Erzieherinnen

Grundsätzlich gilt, dass das Portfolio eine einzigartige Grundlage für den regelmäßigen Austausch zwischen Erzieherinnen und Eltern über das Kind bietet. Es enthält charakteristische Antworten auf die Fragen, was das Kind den Tag über in der Einrichtung tut, ob es sich wohl fühlt, wie es von den anderen Kindern akzeptiert wird, mit welchen Themen es aktuell befasst ist und zunehmend auch, welche Kompetenzen es im Verlauf seiner Bildungsaktivitäten erwirbt. Zugleich bieten das Instrumentarium und die Erfahrungen, die von der Erzieherin in seinem Gebrauch gesammelt werden, die Möglichkeit, auch Eltern in die Beobachtungen einzubeziehen, sie auf bildungsrelevante Aktivitäten des Kindes hinzuweisen und damit möglicherweise einen »Pen-Green-Effekt« zu erzielen, der bei weniger systematischen Vorgehensweisen kaum zu erreichen ist.

Die Anlage des Portfolios für jedes Kind eröffnet also die Chance, die gesamte Kooperation mit den Eltern auf eine neue Basis zu stellen:

Den Interessen der Eltern an sachhaltiger Information kann entsprochen werden, weniger interessierte Eltern können motiviert, besorgte Eltern beruhigt werden, dass ihrem Kind in der Kindertagesstätte die Aufmerksamkeit entgegengebracht wird und es die Unterstützung erfährt, die es braucht, um in seiner Bildung und in seinem Lernen Fortschritte zu machen. Die Beziehung zwischen der Einrichtung und den Familien der Kinder kann auf diese Weise auf eine Basis sachlicher Kooperation gestellt werden, die emphatische Beziehungen nicht ausschließt, aber sie nicht als einzige Form des Kontaktes erscheinen lässt.

Ebenso wie die Kinder werden aber möglicherweise auch die Eltern erst nach und nach und über die Gespräche mit der Erzieherin Interesse am Portfolio

ihres Kindes und an der Mitgestaltung gewinnen. Zunächst ist für die meisten Eltern noch recht unklar, was sie von dem Portfolio erwarten dürfen, auch wenn die Erzieherinnen einen Elternabend zu diesem Thema angeboten haben, was sie unbedingt tun sollten, bevor sie mit der Dokumentation beginnen. Deshalb sollten Kindertagesstätten auch nicht allzu lange damit warten, den Müttern und Vätern das Portfolio ihres Kindes in die Hand zu geben. Da die Ordner aus Gründen des Datenschutzes nicht für jedermann zugänglich aufbewahrt werden, ist es notwendig, Gelegenheiten zu schaffen, bei denen die Eltern im Portfolio ihres Kindes blättern und Beobachtungstexte lesen können.

Wünschenswert ist es aus unserer Sicht, dass die Mütter und Väter, wenn nicht jederzeit so doch möglichst häufig, Gelegenheit haben sollten, in das Portfolio ihres Kindes zu schauen. Da die Portfolios aber aus genanntem Grund nicht offen zugänglich sein können, müssen für einen solchen flexiblen Umgang mit den Dokumentationen von Erzieherinnen und Eltern gemeinsam Regeln erarbeitet werden. Die Antworten, die Kindertagesstätten darauf gefunden haben, sind unterschiedlich, grundsätzlich aber besteht in diesem Punkt noch Entwicklungsbedarf.

Eine Möglichkeit, die von allen genutzt wird, bieten die regelmäßigen »Bildungsgespräche«, die mindestens zweimal jährlich, besser öfter, stattfinden sollten. Aber auch mit zusätzlichen Portfolio-Abenden für alle Eltern der Kindertagesstätte oder der Gruppe, an denen auch die Erzieherinnen als Ansprechpartnerinnen zur Verfügung stehen, wurden gute Erfahrungen gesammelt.

Von einer Ausnahme abgesehen sollten alle Beobachtungen und sonstigen Dokumente, die im Portfolio zusammengefasst sind, den Eltern zugänglich sein. Diese Ausnahme bezieht sich auf eine Seite des Instruments »Themen des Kindes«, auf der die ganz persönlichen Gefühle und Erinnerungen der Beobachterin und ihre Einschätzung der Perspektive des Kindes festgehalten werden. Wir schlagen vor, diese Seite in eine gesonderte persönliche Reflexionsmappe der einzelnen Erzieherinnen aufzubewahren.

Zur Strukturierung des Portfolios

Im Portfolio werden die Bildungsprozesse der Kinder in der Regel über einen langen Zeitraum dokumentiert. Um die Übersicht zu behalten und die einzelnen Aufzeichnungen und Dokumente bei Bedarf möglichst schnell zu finden, hat es sich deshalb

bewährt, jedes Portfolio klar und übersichtlich zu strukturieren. Die einzelnen Kindertageseinrichtungen und Erzieherinnen haben dafür unterschiedliche, für sie gute praktikable Lösungen gefunden. Grundsätzlich gilt:

- Das Portfolio sollte gegliedert sein, entweder nach Instrumenten oder – und diese Lösung wird inzwischen von vielen Erzieherinnen bevorzugt – in zeitliche Abschnitte. Diese zeitliche Gliederung kann entweder dem Kalenderhalbjahr bzw. -jahr folgen oder der Logik der Bildungsprozesse. Das heißt, wenn ein »Themendialog« zwischen Erzieherinnen und Kind abgeschlossen ist, wird dies kenntlich gemacht.
- Jedem Portfolio sollte ein Blatt mit einem Foto des Kindes und besonderen Daten vorangestellt sein: Geburtsdatum, Datum des ersten Eingewöhnungstages in der Kindertagesstätte, ggf. Angaben zu Geschwistern, die ebenfalls diese Kindertagesstätte besuchen etc.
- Am Ende des Portfolios sollte eine Übersicht der durchgeführten und geplanten Beobachtungen des Jahres eingeleitet sein, das der verantwortlichen Erzieherin das Controlling erleichtert.

Wer zuständig ist

Bevor eine Kindertagesstätte damit beginnt, Beobachtungen zu den Bildungsprozessen der Kinder zu dokumentieren, müssen die Zuständigkeiten für die einzelnen Portfolios festgelegt werden. Im Modul 5 wird darauf im Detail eingegangen. An dieser Stelle so viel:

Jede Erzieherin in der Kindertagesstätte ist für eine festgelegte Anzahl von Portfolios zuständig. Sie ist verantwortlich, dass alle ihr, in diesem Sinn, anvertrauten Kinder regelmäßig beobachtet werden. Es ist ihre Verantwortung, darauf zu achten, dass dabei die verschiedenen Aspekte zu den Bildungsprozessen der Kinder, die mit den einzelnen Instrumenten dokumentiert werden sollen, im Blick bleiben. Alle Instrumente sollen also in den dafür vorgesehenen Zeiträumen zum Einsatz kommen, der Bogen zu den Bildungsbereichen und Zugangsformen also beispielsweise zweimal jährlich.

Die Zuständigkeit für ein Portfolio bedeutet aber wiederum nicht, dass alle Beobachtungen zu diesem Kind ausschließlich von der verantwortlichen Erzieherin durchgeführt werden können oder sollten. Wir haben an anderer Stelle bereits darauf hingewiesen, dass insbesondere in Häusern, in denen nach einem offenen Konzept gearbeitet wird, es notwendig ist, dass sich alle Erzieherinnen für die Dokumentationen aller Kinder verantwortlich fühlen. Was ist damit gemeint? Wenn das Team einer »offenen« Kindertagesstätte Hypothesen zu den »Themen eines Kindes« entwickelt, seine »Antworten« auf diese Themen geplant hat und in den Dialog mit dem Kind einbringt, dann ist in der Folge festzuhalten, wie das Kind mit dieser Antwort der Erwachsenen umgeht. In einem offenen Haus ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass Beobachtungen dazu nicht in dem Raum aufgezeichnet werden können, in dem sich die zuständige Portfolio-Erzieherin größtenteils aufhält. Hier müssen also Vereinbarungen mit Kolleginnen getroffen werden, entsprechende Beobachtungen zu notieren und für das Portfolio zur Verfügung zu stellen.

Modul 4 – Bildungsprozesse dokumentieren

Für Eltern und Besucher der Kita dokumentieren



Einführung

Wir haben schon darauf hingewiesen, dass das Portfolio eine doppelte Funktion erfüllt. Zum einen ist es ein Arbeitsinstrument der Erzieherin, in dem wichtige Informationen zu den Bildungsprozessen der Kinder zusammengeführt werden. Zum anderen ist es die »Datengrundlage« für die Gespräche der Erzieherin mit den Eltern des Kindes über das, was ihr Kind in der Einrichtung tut, welche Interessen es aktuell verfolgt, wer seine Freunde sind, seine bevorzugten Tätigkeiten etc. Darüber hinaus haben die Eltern die Möglichkeit, selbst in das Portfolio ihres Kindes hineinzusehen und sich an Hand der dort zusammengetragenen Beschreibungen über Tätigkeiten, Interessen und soziale Beziehungen ihres Kindes selbst ein Bild zu machen. Die Dokumentation dieser Aussagen über das Kind in der Kindertages-

einrichtung repräsentiert also zumindest auch die Arbeit in der Kindertageseinrichtung, allerdings eingeschränkt auf Informationen hinsichtlich eines einzelnen Kindes und ausschließlich für seine Eltern.

Nun findet die Arbeit in Kindertageseinrichtungen in jüngerer Zeit auch öffentliche Beachtung, sei es aus dem Gemeinwesen von Mitgliedern der politischen Administration, durch den Träger oder über die Medien. Auch sind Eltern zwar in erster Linie an ihrem eigenen Kind interessiert, können aber diese Informationen besser einordnen und verstehen, wenn sie über ihr Kind hinaus Beispiele für die Arbeit in der Einrichtung ansehen können. Ihnen allen kann der Zugang zu den Portfolios wegen der Datenschutzbestimmungen nicht gewährt werden, wodurch ein erweiterter Bedarf an Dokumentation zur Pädagogik der Kindertagesstätte, der von der Einrichtung auch

durchaus befriedigt werden sollte. Es geht dabei im Grunde darum, die Arbeit in der Einrichtung transparent zu machen, so dass auch Außenstehende einen Eindruck davon gewinnen können.

Was Inhalt der Dokumentation nach außen sein kann

Im Laufe des Erprobungsprojektes haben die Erzieherinnen der beteiligten Kindertagesstätten Verfahrensweisen entwickelt, die wesentlich auf Fotos von geeigneten Situationen und begleitende Texte gestützt sind. Darüber hinaus können Arbeiten der Kinder, die im Laufe von Projekten entstanden sind, in kleinen Ausstellungen in den Fluren oder anderen geeigneten Räumen der Kita zugänglich gemacht werden. Dabei kann es sich um Malarbeiten der Kinder handeln, um Plastiken oder auch um erste kurze, selbst geschriebene Texte von Kindern, Zahlendarstellungen oder Heftseiten mit linearen Kritzeleien, die beispielsweise während einer Beobachtung entstanden, während der sich ein Kind neben die Erzieherin gesetzt und ebenfalls »geschrieben« hat.

Diese Art von Dokumentationen der Arbeit nach außen unterscheidet sich wesentlich von solchen Fotogalerien, die es auch früher schon in Kitas gegeben hat. Dort wurden zum Beispiel die besten Fotos, die auf einem Fest oder bei einem Ausflug entstanden waren, an die Wand gepint und mit kurzen launigen Texten versehen, die den Kindern als Worte in den Mund gelegt wurden. »Oh, ist das schwer!« beispielsweise, wenn auf dem Foto ein Kind zu sehen war, das einen kleinen Eimer mit Wasser anhebt, oder »Ich kann einfach nicht widerstehen!«, wenn ein Kind zu sehen war, das nach einem Stück Kuchen greift.

Die Dokumentation, um die es in den anspruchsvolleren frühpädagogischen Konzepten geht und die im Zusammenhang mit den Ausstellungen der Reggio-Pädagogik viele Erwachsene in aller Welt begeistert hat, ist von völlig anderer Art. Hier geht es darum, dem Betrachter der Fotos oder der Arbeiten der Kinder einen Zugang zu der Bedeutung dessen, was dargestellt wurde, zu ermöglichen, das heißt, die Texte zu den Bildern oder Werkstücken sind fachliche Texte. Sie beschreiben die Geschichte, die zu dem Bild gehört, aus einer fachlichen Perspektive und stellen das, was zu sehen ist, in den Zusammenhang kindlicher Weltkonstruktion, versuchen also, die Bildungsprozesse der Kinder, die den auf den Fotos gezeigten Tätigkeiten zu Grunde liegen, nachvollziehbar zu machen. Häufig sind die erwachsenen Be-

trachter solcher Darstellungen zutiefst beeindruckt von den Leistungen der Kinder, insbesondere, wenn etwa bei Malarbeiten oder Grafiken die Qualität der Arbeiten für sich selbst spricht.

In der Projekteinrichtung »Haus der kleinen Strolche« in Woltersdorf können solche künstlerischen Arbeiten von fünf und sechsjährigen Kindern, die Werken aus der klassischen Moderne nachempfunden sind, betrachtet werden und dabei den Verdacht bestärken, dass wir Kinder häufig, fast könnte man meinen regelmäßig, unterschätzen, wenn es um die Komplexität ihrer Welt- und Selbstkonstruktionen geht.

Andere Darstellungsinhalte können sich auf thematische Auseinandersetzungen der Kinder im Rahmen von Projekten beziehen, ihre Aktivitäten und Problemlösungen in den verschiedenen Bildungsbereichen, auf Aushandlungsprozesse zwischen Kindern und auf die Gestaltung von Freundschaftsbeziehungen. Auch Zeichnungen und Malarbeiten, mit denen die Kinder ihre Erfahrungen, die sie im Verlauf von Exkursionen gemacht haben, zum Ausdruck bringen, können Gegenstand einer solchen Dokumentation sein. Ebenso können Bewegungskonstruktionen der Kinder, wie sie etwa beim Springen von unterschiedlich hohen Standorten zu beobachten sind, anhand von Fotos festgehalten und kommentiert werden. Also zum Beispiel wie die Jungen und Mädchen in Bewegungsbaustellen mit selbst gebauten (standsicheren!) Konstruktionen aus Leitern und Brettern Sprungerfahrungen sammeln und Kompetenzen entwickeln oder notfalls anhand von Tischen unterschiedlicher Höhe, wenn keine anderen Materialien zur Verfügung stehen.

Eine Anmerkung, die nicht nur die Dokumentation nach außen betrifft

Bei allen Dokumentationen stehen die Kinder mit ihren Weltdeutungen und Weltkonstruktionen im Mittelpunkt. Es ist der Versuch, den Betrachter und Leser, im weitesten Sinn die Besucher der Kindertagesstätte, besser verstehen zu lassen, mit welchen Fragen Kinder beschäftigt sind, über welche Ausdrucksformen oder »Sprachen« sie verfügen, wie sie in der tätigen Auseinandersetzung mit der sozialen und materiellen Welt Kompetenzen erwerben und was pädagogische Fachkräfte in der Kindertagesstätte zum Weltverstehen und Weltgestalten der Jungen und Mädchen beitragen können.

Diese Art der Dokumentation nach außen kann nur gelingen, wenn die Erwachsenen jedes einzelne Kind



ernst nehmen und seine je eigenen Bildungswege anerkennen. Eine solche Haltung schließt aus, dass den Kindern – vielleicht gedacht als Erheiterung der Betrachter – Worte in den Mund gelegt werden oder ihnen Dinge unterstellt werden, die sich aus der Beobachtung selbst nicht ableiten lassen (vgl. hierzu auch Kazemi-Weisari, 2004, S. 30f). Es sollte sich auch von selbst verstehen, dass kein Kind in einer Dokumentation bloß gestellt wird und last but not least gibt es intime Situationen, die nicht zum Gegenstand einer Foto-Dokumentation werden sollten. Dass all dies auch für die Portfolio-Dokumentationen gilt, sei hier noch einmal ausdrücklich vermerkt.

Formen der Dokumentation nach außen

Neben der Möglichkeit, Bilder und Texte an der Wand – in der Regel auf farblich passenden Bögen aus festem Papier – zu befestigen, haben sich auch so genannte Tisch-Flipcharts bewährt, in deren Kunststoffhüllen die Werke im DIN A3 Format eingelegt und durch Umschlagen der Seiten gut betrachtet werden können. Auf diese Weise lassen sich auch über längere Zeiträume entstandene Dokumentationen für interessierte Besucher zugänglich aufbewahren. Und wir haben erlebt, dass auch die Kinder selbst es sehr genießen, wenn sie ihre weit zurückliegenden Bildungsgeschichten mit ihren aktuellen Aktivitäten und Ideen vergleichen können und sich damit ihrer selbst und ihrer »Fortschritte« vergewissern.

Die technische Ausstattung der Kindertagesstätte als Voraussetzung für eine gelungene Dokumentation

Für das Herstellen der Fotos sollte in der Einrichtung mindestens eine Digitalkamera jederzeit einsetzbar sein, so dass nicht erst lange gesucht werden muss, wenn sich eine interessante Situation, die für eine Dokumentation geeignet wäre, unvorhergesehen ergibt. Ebenso sollte ein PC mit entsprechender Software zur Verfügung stehen, um die digitalen Bilder bearbeiten zu können.

Neben den Fotografien haben sich in den meisten, am Projekt beteiligten Einrichtungen Videokameras als geeignete technische Mittel erwiesen, um sowohl Gruppen von Eltern als auch Außenstehenden einen Eindruck von Einzelheiten der täglichen Arbeit zu ermöglichen. In Stuttgart ist unter Nutzung solcher Aufnahmen ein Videofilm hergestellt worden, der das Konzept und seine praktische Umsetzung in Einrichtungen der Stadt sehr gut demonstriert und vom Jugendamt der Stadt für seine Öffentlichkeitsarbeit eingesetzt werden wird.

Dokumentation und Datenschutz

Voraussetzung für alle öffentlichen Darstellungen ist, dass darf keineswegs aus dem Auge verloren werden, dass Einverständnis der Eltern der auf den Fotos gezeigten Kinder. Auch für Videoaufzeichnungen ist die Zustimmung der Eltern erforderlich.

Beispiele von Dokumentationen aus Brandenburger Projektkindertagesstätten



Jonny hat die Waage entdeckt und probiert ihre Handhabung aus. Er legt dazu auf die linke Seite der Waage Kastanien. Die Kastanien rollen sehr schnell wieder herunter, weil er zu viele darauf gelegt hat. Er muss sich, um alle ausgewählten Kastanien dort zu platzieren sehr anstrengen und konzentrieren.
Er verfügt über eine gute Auge-Handkoordination, die hierbei weiter geschult wird.
Sein Ziel scheint die Herstellung des Gleichgewichts zu sein.



Nachdem die linke Waagschale immer wieder nach unten gezogen wird, nimmt er die Kastanien wieder herunter. Danach entfernt er auch Kastanien aus der linken Waagschale.
Lernen durch Versuch und Irrtum.



Als die Kastanien auf der linken Seite liegen, beginnt er die rechte Waagschale zu füllen. Da sich das Gleichgewicht nicht herstellen kann, weil beide Waagschalen ein unterschiedliches Gewicht haben, versucht Jonny mit der Hand die fehlende Kraft zu ersetzen.
Sein ganzer Körper ist in Anspannung. Er zeigt eine sehr große Konzentration.



Jetzt legt Jonny vier Kastanien in die mit rotem Filz ausgelegten Vertiefungen auf dem Standfuß der Waage. Er benutzt dabei den Pinzettengriff (Zeigefinger und Daumen).
Er ordnet genau jeder Vertiefung eine Kastanie zu. Auf die Frage der Erzieherin wie viele es sind sagt er „mnogo“ (viele). Sie fordert ihn auf sie zu zählen. Er zählt: 1,2,3,4, viele.



Jonny beginnt jetzt mit Zeigefinger und Daumen die Kastanien von ihrem Platz zu schnipsen.
Seine Feinmotorik wird weiter ausgebildet.



Ein zweites Mal noch beginnt Jonny die Kastanien auf beiden Seiten ins Gleichgewicht zu bringen, wobei er den Gleichgewichtspunkt überschreitet und sich diesmal die Waage auf der rechten Seite senkt.

Jonny erprobt physikalische Gesetzmäßigkeiten (Hebelgesetz) und erweitert seine mathematischen Kenntnisse (Zuordnen, Mengenbildung, zählen).
Durch dieses selbst organisierte und selbst gesteuerte Handeln (Lernen) sammelt er neue Erfahrungen (durch die verschiedenen Sinnesindrücke), die mit bereits vorhanden verknüpft werden und so im Gehirn gespeichert werden können.

Organisatorischer Rahmen: Strukturelle Grundlagen und Qualitätsmanagement

Ressourcen nutzen und entwickeln



Einführung

Die ersten vier Module des infans-Konzepts beschreiben das konkrete Vorgehen, die Inhalte und Methoden, die der pädagogischen Arbeit in der Kindertagesstätte ihre neue Qualität verleihen. Im Zentrum des fünften Moduls steht die Beantwortung der Frage, welche Bedingungen die gelingende Umsetzung des Konzepts in der Praxis fördern und unterstützen. Dazu gehören äußere Rahmenbedingungen, die vom Träger der Einrichtungen und von den politischen Entscheidungsträgern bestimmt werden, wie zum Beispiel der Umfang von Vor- und Nachbereitungszeiten, der Betreuerin-Kind-Schlüssel, die Freistellung der Leitung und die Bereitstellung von Praxisunterstützungssystemen ebenso wie Bedingungen,

die vom pädagogischen Fachpersonal in der Kindertagesstätte selbst geschaffen werden müssen. In diesen Bereich fallen Fragen wie die Kooperation im Team, die Unterstützung durch die Leitung und die Weiterqualifizierung des Fachpersonals. Dem Träger und der Kindertagesstätte gemeinsam obliegt das Qualitätsmanagement, auf das in diesem fünften Modul ebenfalls Bezug genommen werden soll.

Den Abschluss des fünften Moduls bildet ein Thema, das über die Grenzen der Kindertagesstätte hinausweist: die Kooperation im Gemeinwesen, also die Verknüpfung der Kindertageseinrichtung mit anderen Bildungsinstitutionen, wie zum Beispiel Bibliotheken und Museen, aber auch mit Frühförder- und Beratungsstellen und Grundschulen.

Leitfaden zur Umstellung der pädagogischen Arbeit auf das infans-Konzept

Der Leitfaden stellt eine Übersicht über die ersten organisatorischen Schritte dar, die das Team einer Kindertageseinrichtung gehen muss, um für sich die internen Rahmenbedingungen für eine neue Grundlegung ihrer pädagogischen Arbeit zu schaffen. Auch diese Zusammenstellung von »Ersten Schritten« bietet Raum für vielfältige Variationen, die zusammen mit den inhaltlichen Schwerpunktsetzungen und Vorgehensweisen schließlich das Profil einer Einrichtung ausmachen werden. Wir erwarten, dass sich die Einrichtungen, die auf der Grundlage der infans-Konzeption arbeiten, in ihrem Profil auf vielfältige Weise unterscheiden werden, je nach dem, wie das Einzugsgebiet der Kita beschaffen ist, wo die Mitarbeiterinnen ihre Ressourcen sehen und welche Interessen sie in unterschiedlichen Formen der Gemeinsamkeit zusammen mit den Eltern und mit dem Träger verfolgen. Allerdings müssen bei aller möglichen Variabilität die Kernelemente des Konzepts erkennbar bleiben.

Vorbereitende Arbeiten

Information über das infans-Konzept; Diskussion von Leitung und Team; Absprache mit dem Träger; Diskussion mit interessierten Eltern; Einschätzung der eigenen Ressourcen (ggfs. Durchführung der Ist-Analyse)

Entscheidung

- Beschluss des Teams der Kindertageseinrichtung, das infans-Konzept zur Grundlage seiner Arbeit zu machen (von zehn Kolleginnen sollten nicht mehr als zwei dagegen sein)
- Zustimmung des Trägers
- Information der Eltern

Arbeitsbeginn

- Ist-Analyse (falls noch nicht durchgeführt)
- Ergänzung der Ausstattung (technisch, räumlich, materiell)
- Beschaffung der notwendigen Materialien zum Aufbau des Portfolio-Systems (siehe Erläuterungen)
- Information aller Eltern über die geplanten Veränderungen
- Beginn der Erarbeitung von Erziehungszielen (siehe Modul 1)
- Aufteilung der Verantwortlichkeiten (Wer führt welche Portfolios? ...)
- Entwurf zu einem Controlling-System (siehe Kapitel »Erreichtes prüfen – Qualitätsmessung und Qualitätsentwicklung«)

- Überprüfung des Gruppensystems der Einrichtung (Offene Arbeit? Wenn ja, welche Form ist geeignet?)
- Umgestaltung der Räume, insbesondere Zahlen, Texte, Buchstaben, Architektur, Kunst, grafische Darstellungen etc. verfügbar machen

Erprobungsphase

- Tägliche Beobachtung eines Kindes durch jede Erzieherin und Auswertung der Beobachtung mit Kolleginnen
- Ausfüllen und Auswerten des Bogens Bildungsbereiche/Zugangsformen für jedes Kind
- Soziogramm für jedes Kind
- Beurteilung und schriftliche Aufzeichnung auf dem gleichnamigen Bogen zu den der bevorzugten Tätigkeiten jedes Kindes, ggf. ergänzt um Fotos
- Aufzeichnungen zu den Freunden jedes Kindes auf dem entsprechenden Bogen
- Ausfüllen des Grenzstein-Instruments für alle Kinder, die eine der vorgesehenen Altersstufen erreichen
- Wöchentliche Teamsitzungen zur Auswertung von Beobachtungen nach dem Modell der kollegialen Beratung (siehe Modul 2)
- Inanspruchnahme von Beratung und Qualifizierungsveranstaltungen oder Besuch einer Konsultationseinrichtung zur Klärung offener Fragen
- Einrichtung von Bildungsinselfn in Orientierung an dem Instrument Bildungsbereiche/ Zugangsformen

Arbeitsphase

- Arbeit nach dem Modell und Weiterentwicklung seiner Inhalte
- Kontinuierliche Weiterbildung der Mitarbeiterinnen auf dem Stand des Wissens
- Anleitung neuer Kolleginnen
- Öffnung nach außen für Mitarbeiterinnen anderer Einrichtungen
- Kontinuierlicher fachlicher Diskurs auf allen Ebenen und Einladung von Rückmeldungen zur eigenen Arbeit von außen

Erläuterungen zum Leitfaden

Vorbereitende Arbeiten und Entscheidung

Die wichtigste und umfassendste Quelle ist natürlich diese Handreichung für Erzieherinnen selbst. Zum infans-Konzept liegen darüber hinaus eine Reihe von Texten vor, die einen Überblick über die Inhalte und zu den Bedeutungen der zentralen Begriffe ermöglichen. Dazu gehört der Praxisband mit dem Titel »Forscher, Künstler, Konstrukteure«,

herausgegeben von Laewen und Andres¹. Darin werden die wichtigsten Argumente vorgestellt, die für eine neue Sicht auf die Bildungsprozesse der frühen Jahre sprechen und auf eine Erziehung verweisen, die diesem Bildungsverständnis angemessen ist.

Über den Verlauf des Erprobungsprojekts und seine Zwischenergebnisse sind Beiträge veröffentlicht worden, die den Kern des Konzepts und seine Entwicklung illustrieren. Dazu gehören u. a. die Kita-Debatte in Brandenburg, die Projektpost I und II des LWV Baden, die beiden Broschüren des LWV Württemberg-Hohenzollern, das Heft »500 Tage Einstein in der Kita« des Jugendamtes Stuttgart sowie verschiedene Beiträge in Fachzeitschriften, zum Beispiel. KiTa aktuell vom März 2003 und Juli/August 2004. Darüber hinaus werden auf der Website zum infans-Konzept regelmäßige Informationen über die weitere Entwicklung zu finden sein (www.infans.net).

Die **Diskussion im Team** sollte sehr ernsthaft geführt werden, denn die Umstellung der Arbeit auf das infans-Konzept ist mit einschneidenden Veränderungen in den Arbeitsabläufen verbunden, setzt insbesondere aber ein »neues Denken über Kinder« voraus, wie die Kolleginnen in Reggio/Emilia (Italien) das auf den Punkt gebracht haben. Selbstverständlich muss der Träger in den Diskussionsprozess einbezogen werden und spätestens dann, wenn es ernst zu werden beginnt, auch die Eltern. Besser ist es, wenn zumindest die Elternvertretung in der Kita von Beginn an mit einbezogen wird.

Alle Mitarbeiterinnen im Team sollten idealerweise einer Entscheidung für das infans-Konzept zustimmen können, denn es hängt fast alles davon ab, ob es gelingt, die Kompetenzen und den Ideenreichtum des gesamten Teams so zu bündeln, dass die verschiedenen und durchweg eher schwierigen Aufgaben während der Umstellungszeit mit Aussicht auf Erfolg angegangen werden können. Die Erfahrungen im Erprobungsprojekt lassen den Schluss zu, dass mindestens acht von zehn Fachkräften im Team zustimmen sollten.

Einschätzung der eigenen Ressourcen

Als Ressourcen kommen u. a. in Frage:

technisch: PC, Internetanschluss, e-Mail, Digitalkamera(s), digitale Videokamera(s), Tonaufnahme- und Abspielgerät(e), Kopiermöglichkeiten (zum Beispiel für die Instrumente), etc.

räumlich: Raumausstattung: Regale/Schränke und Stellflächen für die Portfolios, mögliche Zahl der Bildungsinselfen, Bewegungsräume und -materialien, (abhängig von der Zahl der Räume), etc.

materiell: Ausstattung mit bzw. Beschaffung von Material wie Waagen, Lupen, Mikroskope, Maßstäbe, Kunstdrucke, Musik-CDs (Klassik bis POP), Symbolmaterial (Buchstaben und Texte, Zahlen und Zahlengrafik, Noten und Partituren, Bau- und Konstruktionszeichnungen, etc.)

Arbeitsbeginn

Ist-Analyse

Die so genannte Ist-Analyse soll helfen, den Stand der Ausstattung der Einrichtung zu beurteilen und ggf. Lücken darin schließen zu können. Eine Kopiervorlage für den Erhebungsbogen befindet sich bei den Instrumenten. Das Analysekonzept wird von infans ausdifferenziert und erweitert werden und schließlich die Grundlage für ein konzeptspezifisches Evaluationssystem bieten.

Beschaffen der notwendigen Materialien zum Aufbau des Portfolio-Systems

- Beschaffen von DIN A4-Ordern (zum Beispiel große Leitz-Ordner) für jedes Kind
- Beschriften der Ordner und Einfügen eines Registers, zumindest aber von Trennblättern
- Bereitstellen von Regalen oder anderen Stellflächen für die Ordner in geschützten Räumen
- Kopieren der Beobachtungsbögen
 - Bildungsthemen der Kinder (mehrfach für jedes Kind; tägliche Nutzung)
 - Bildungsbereiche/Zugangsformen der Kinder (**zunächst einmal** für jedes Kind; halbjährliche Nutzung)
 - Bevorzugte Tätigkeiten/Interessen des Kindes (**zunächst einmal** für jedes Kind; Nutzung nach Bedarf)
 - Freunde des Kindes (**zunächst einmal** für jedes Kind; Nutzung nach Bedarf)
 - Die Familie des Kindes (**zunächst einmal** für jedes Kind; Nutzung nach Bedarf)
 - Grenzsteine (**einmal** für jedes Kind; vom dritten Lebensjahr an einmal jährlich zu erheben)
 - Soziogramm – Soziografische Beobachtung (**zunächst einmal** für jede Gruppe bzw. als erweiterte Form für die Kita, halbjährlich)

Informieren und Einbeziehen der Eltern

- Informieren der Eltern über die Arbeit mit dem neuen Konzept

¹ Der Band enthält die Ergebnisse des Bundesmodellprojekts »Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen«, das von infans zwischen 1997 und 2000 durchgeführt wurde und ist beim Beltz Verlag erschienen.

- Einholen der Zustimmung der Eltern zum Filmen, Fotografieren ihrer Kinder und die Nutzung des Materials für Dokumentationen
- Einbeziehen der Eltern in die Entwicklung der Erziehungsziele
- Einladen der Eltern, Beiträge, Geschichten oder Fotos aus dem Familienleben ihres Kindes für das Portfolio zu sammeln (siehe »Portfolio-Dokumentation: Die Familie des Kindes«)

Verteilen der Verantwortlichkeiten/Organisation

- Festlegen von Zuständigkeiten: Wer ist verantwortlich für die Führung welcher Portfolios?
- Festlegen (mindestens) eines regelmäßigen Termins von etwa zweistündiger Dauer für die Analyse von Beobachtungen im Team (mindestens einmal wöchentlich)
- Für den Anfang: Festlegen der Kooperation von zwei, besser drei Kolleginnen für die Diskussion von Beobachtungsergebnissen zwischen den Teamsitzungen
- Einrichten eines Controllingsystems (zum Beispiel nach Freiburger Muster, siehe Beitrag von M. Wagner in dieser Handreichung) bzw. Rückgriff auf ein bereits bestehendes QM-Verfahren.

Überprüfen des Gruppensystems

Die Überprüfung des Gruppensystems ist insofern von Bedeutung, als die Erfahrungen gezeigt haben, dass ein System geschlossener Gruppen es schwierig macht, mit dem infans-Konzept zu arbeiten. Es sollte geprüft werden, welche Formen der offenen Arbeit für die Einrichtung geeignet sein könnten. Dabei muss (und sollte) nicht jede Gruppenstruktur aufgegeben werden, aber allein die Einrichtung von Bildungsinseln verlangt die gemeinsame Nutzung von Ressourcen, wenn der Aufwand nicht zu groß werden soll.

Umgestalten der Räume

Der Umgestaltung der Räume sollte von Beginn an große Aufmerksamkeit gewidmet werden, da die Ausstattung der Räume mit darüber entscheidet, welche Erfahrungen den Kindern für ihre Konstruktionsprozesse überhaupt zugänglich sind. Dabei sollten insbesondere die für unsere Kultur wichtigen Symbolsysteme (Buchstaben, Zahlen, Texte, grafische Darstellungen wie Konstruktionszeichnungen, Architekturpläne, Ausschnitte von Partituren komplexer Werke der Musik, etc.) in allen Räumen präsent sein.

Daneben sollten Bereiche eingerichtet sein, in denen sich die Kinder mit spezifischen Inhalten und Methoden (Forschung, Musik, Bewegung, Sprache etc.) auseinandersetzen können. Anhaltspunkte können dem Instrument »Bildungsberei-

che/Zugangsformen« entnommen werden, die auf inhaltlich strukturierte Bereiche verweisen, die im infans-Konzept als »Bildungsinseln« bezeichnet werden. Auch die Ist-Analyse und der ihr zugrunde liegende Beitrag von Andres (2002) geben Hinweise und Hintergrundinformation zur Umgestaltung der Kita-Räume.

Erprobungsphase

Wie bereits mehrfach erwähnt bedeutet die Umstellung der pädagogischen Arbeit auf das infans-Konzept für jede Einrichtung eine sehr große Herausforderung. Es sollten deshalb keine übertriebenen Erwartungen an die Geschwindigkeit gestellt werden, mit der ein solcher Prozess vorangetrieben werden kann. Die Erfahrungen zeigen, dass sechs bis zehn Monate benötigt werden, bis die neuen Verfahrensweisen soweit beherrscht werden und in eine neue Ablaufstruktur integriert sind, dass so etwas wie eine neue Normalität entstehen kann. Es werden insgesamt eineinhalb bis zwei Jahre vergehen, bis eine Einrichtung das hohe Niveau erreicht hat, das bei einiger Übung und gelingenden Weiterentwicklungen der eigenen Praxis schließlich möglich sein wird und das den hohen Erwartungen an die Qualität der Arbeit weitgehend entspricht. Es handelt sich eben nicht um das Abarbeiten einer Rezeptsammlung bzw. die Integration einiger neuer Verfahrensweisen in ein bestehendes System, sondern um den Neuaufbau eines grundsätzlich anderen pädagogischen Gebäudes.

Die ersten Monate werden deshalb für die Erzieherinnen Übungszeit sein, in der sie allmählich Sicherheit im Gebrauch der Instrumente, im Deuten der Handlungen der Kinder und im Auswerten ihrer Beobachtungen gewinnen werden. Das Team muss eigene Lösungen für die Umsetzung des Konzepts finden, die zu den Personen, zum Haus und den sonstigen Randbedingungen der täglichen Arbeit passen. Das infans-Konzept kann nur teilweise »abgearbeitet« werden, seine Kernbereiche müssen angeeignet werden, ganz im Sinne der Bildungsprozesse, die auch die Kinder prinzipiell nutzen, um sich »die Welt anzueignen«.

Die Reaktion der Kinder auf die neuen Verhältnisse erfolgt sehr viel schneller. Sie verstehen rasch, dass sich ihre Position in der Kindertageseinrichtung verändert hat, dass ihnen als Person sehr viel mehr Aufmerksamkeit gewidmet wird und dass das, was sie tun, eine neue Bedeutung für die Erzieherinnen gewinnt. Aus unserer Erfahrung mit den Kindertageseinrichtungen im Erprobungsprojekt wissen wir, dass sich die Atmosphäre im Haus innerhalb weniger Wochen sehr positiv verändern kann, auch

wenn die neuen Formen der Pädagogik von den Erzieherinnen noch nicht perfekt beherrscht werden. Also: Zeit lassen, nicht trödeln, aber sich die Zeit nehmen, die notwendig ist und nicht zusätzlichen Stress durch zu hohe Erwartungen erzeugen.

Arbeitsphase

Nach Abschluss der Erprobungsphase kann davon ausgegangen werden, dass im Team Sicherheit im Umgang mit dem Konzept gewonnen wurde und eine hinreichend hohe Kompetenz in der Anwendung seiner Elemente vorhanden ist. Die Zeit- und Organisationsfragen, die am Anfang so drängend waren, sollten nun gelöst sein und Raum lassen für eigenständige Weiterentwicklungen des Konzepts. Voraussetzung ist die kontinuierliche Weiterbildung der Erzieherinnen, um mit den sich entwickelnden Fachkenntnissen mithalten zu können. Dazu gehört auch der kontinuierliche Austausch mit anderen Einrichtungen und externen Fachleuten.

Die Personalfuktuation verringert sich nach internationaler Erfahrung in Einrichtungen, die auf hohem Niveau arbeiten, dennoch wird es immer einmal wieder notwendig sein, neue Kolleginnen in das Konzept einzuführen und sie in der ersten Zeit zu unterstützen. Der Aufwand dafür wird sich in dem Maße verringern, wie das Konzept Verbreitung findet und in der Ausbildung von Fachkräften der Frühpädagogik berücksichtigt wird. Allerdings zeigt die Erfahrung, dass die erfolgreichen Kindertageseinrichtungen eine wichtige Funktion haben, die sie schnell zu einer Art Wallfahrtsort für pädagogisch Interessierte werden lässt, ganz ähnlich, wie dies in Reggio geschehen ist. Mit dieser Funktion als »Konsultationseinrichtung«, wie das Konzept in Brandenburg in Anlehnung an frühere Traditionen in den neuen Bundesländern genannt wird, sind ebenfalls eine Reihe von organisatorischen Fragen verbunden, auf die dann auch Antworten gefunden werden müssen. Die Einführung eines »Besuchs-Managements« ist auf jeden Fall notwendig.

Das infans-Konzept ist, wie schon mehrfach betont, keine Sammlung von abzuarbeitenden Handlungsanleitungen, sondern sollte eine lebendige Grundlage für die frühpädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen bieten. Sie bedarf der Weiterentwicklung durch diejenigen, die damit in ihrer täglichen Arbeit umgehen, und das ist nur möglich, wenn die Erfahrungen damit in einem andauernden Prozess innerhalb der Einrichtung und mit externen Fachkräften ebenso wie mit Eltern und dem Träger reflektiert werden. In vielen Fällen wird es auch notwendig sein, auf sich artikulierende Interessen im Gemein-

wesen und seitens der Medien sinnvolle Antworten zu geben. In der Zeit der Erprobung des infans-Konzepts auf seine Praxisfähigkeit konnte ein erheblicher Teil dieser Diskurse zwischen den Einrichtungen und infans geführt werden, sehr zum Vorteil für beide Seiten. Wir streben deshalb an, diese Option auch zukünftig offen zu halten.

Zusammenarbeit der Kindertagesstätte mit den Eltern

- Dokumentationen der pädagogischen Arbeit mit fachlich kommentierten Fotos für die Eltern der Kinder gestalten
- Elterngespräche mindestens zweimal jährlich auf der Grundlage der Informationen aus dem Portfolio des Kindes **durchführen**

Das Zeitmanagement – eine Voraussetzung für die gelingende Umsetzung des infans-Konzepts

Das infans-Konzept stellt alle Kindertageseinrichtungen, die ihre Arbeit darauf umstellen wollen, vor eine sehr große Herausforderung: Es scheint auf den ersten Blick unmöglich, die Zeit für die Vielfalt der notwendigen Aktivitäten zu finden. Das reicht von der Arbeit an den über die täglichen Beobachtungen und ihre Auswertung bis hin zu den Dokumentationen und der Hinwendung zum Gemeinwesen, um nur einige der Anforderungen herauszugreifen. Und in der Tat: Wenn eine Einrichtung versuchen würde, das infans-Konzept umzusetzen und zugleich alles, was bislang zur täglichen Arbeit gehörte, im selben Umfang weiter zu führen, müsste mit einem grandiosen Scheitern des Vorhabens gerechnet werden.

Es geht also in einem ersten Schritt vor allem darum, die eigene bisherige Praxis zu analysieren und die täglichen Routinen einerseits und das jahreszeitliche Programm mit seinen zahlreichen Gelegenheiten zur Vorbereitung von Festen und Feiern auf ihren pädagogischen Sinn bzw. ihre Notwendigkeit zu überprüfen. In diesem Zusammenhang kann es helfen, sich selbst ein einigermaßen systematisches Vorgehen zu verordnen und für jeden Arbeitsplatz eine (interne) Zeitbudgetstudie anzufertigen. Dazu gehört es, dass jede Mitarbeiterin für zumindest einen, besser für mehrere Tage detailliert aufschreibt, was sie wann getan hat. Für diesen Zweck gibt es Zeiterfassungsbögen, von denen eine Variante im Anhang dieser Handreichung beigelegt ist (»Individuelle Analyse der Erzieherinnen-Arbeitszeit«).

Darüber hinaus sollte intern auf die unterschiedlichen Anwesenheitszeiten der Kinder reagiert werden.

Wenn zum Beispiel wegen einer Grippewelle nur wenige Kinder tatsächlich in der Einrichtung anwesend sind, werden auch nicht alle Erzieherinnen benötigt – sofern sie nicht selbst erkrankt sind. Hier können – das Einverständnis des Trägers vorausgesetzt – mit Hilfe von Zeitkonten monatlich oder auch über das ganze Jahr abzurechnende Zeitguthaben erzielt werden, die dann in personal-kritischen Zeiten und zur Erledigung der im infans-Konzept beschriebenen Aufgaben abgerechnet werden können. Auch für einen solchen internen Überblick über die Anwesenheitszeiten der Kinder ist ein Erfassungsbogen im Anhang zu finden (»Tatsächliche Anwesenheit der Kinder...«).

Ein Vorgehen, das sich an einem Jahresarbeitszeitmodell orientiert, wie es zum Beispiel von Cramer (2003) beschrieben wird, bietet sich vor allem dort an, wo keine gesetzlichen oder trägerinternen Regelungen zu Vorbereitungs- bzw. Verfügungszeiten vorliegen. Dies gilt u. a. für das Land Brandenburg, während in Baden-Württemberg im Allgemeinen 7,5 Stunden pro Vollzeitkraft wöchentlich zur Verfügung stehen. Für Teilzeitkräfte gelten dort entsprechend verminderte Zeiteinheiten.

Die Zeiterfassungsbögen werden ausgewertet und bilden die Grundlage für eine gemeinsame Bewertung der verschiedenen Tätigkeiten nach den Kriterien des pädagogischen Nutzens und ihrer Notwendigkeit. Auch sollte in die Überlegungen eingehen, wie oft zum Beispiel Feste und andere soziale Ereignisse von den Mitarbeiterinnen der Kita vorbereitet werden, wie viele Kolleginnen ggf. dafür notwendig sind und in welchem Maß nicht auch die Eltern der Kinder bereit wären, sich an solchen Aufgaben zu beteiligen. In jedem Fall sollte geprüft werden, ob nicht das Konzept des Vorjahres auch in diesem Jahr noch brauchbar ist und ob die Dekorationen in jedem Jahr neu angefertigt werden sollten. Die Erfahrungen in den Kindertagesstätten der Erprobungsphase weisen darauf hin, dass zum Beispiel die beliebte jahreszeitliche Umgestaltung und Ausschmückung einer Kita übers Jahr gesehen beträchtliche Arbeitszeiten binden kann, die dann für ernsthafte pädagogische Aufgaben fehlen.

Eine solches grundlegendes Überprüfen der bisherigen Arbeitsroutinen führt im Allgemeinen zum Aufdecken beträchtlicher Zeitressourcen, die für den besonders in den Anfangsmonaten erheblichen Zeitaufwand für die Umstellung auf die Arbeit nach dem infans-Konzept genutzt werden können und sollten. Die Schritte, die sich für den Anfang als sinnvoll erwiesen haben, sind weiter oben bereits behandelt worden. Der Beginn der Arbeit mit dem infans-Kon-

zept ist dabei zeitlich insbesondere durch das notwendige Umstrukturieren in der Einrichtung, das Umgestalten der Räume, das Einrichten von Bildungsin-
seln, das Beschaffen der Ordner für jedes Kind, ggf. der Schränke für die Ordner, und die notwendigen Absprachen im Team beansprucht. Sind die Dinge erst einmal geregelt, wird vieles leichter und geht selbstverständlich auch schneller. Darüber hinaus beansprucht im ersten Jahr die gemeinsame Arbeit an den Erziehungszielen eine nicht unbeträchtliche Zeit, wobei dieser Aufwand insofern zukünftige Arbeit entlastet, als die von den Erziehungszielen abgeleiteten Handlungsziele für die Arbeit mit dem individuellen Curriculum auf lange Sicht zur Verfügung stehen. Insgesamt erfordert die Arbeit mit dem infans-Konzept ab dem zweiten Jahr nicht wesentlich mehr Zeit als unter den alten Bedingungen, allerdings wird die Arbeitszeit auf andere Dinge verwendet als zuvor.

Es kann also darauf vertraut werden, dass der anfangs notwendige Zeitaufwand im Laufe des ersten Jahres und danach deutlich abnimmt. Es hat sich in allen Einrichtungen in der Erprobungsphase gezeigt, dass die wachsende Vertrautheit mit dem Konzept nach der Einarbeitungs- oder Erprobungsphase zu einer deutlichen Verringerung des ursprünglichen Zeitaufwandes führt, und u.a. in Teambesprechungen von 90 Minuten Beobachtungen von vier Kindern fachlich reflektiert werden können. Zu Beginn wird man froh sein, wenn in eineinhalb Stunden wenigstens die Unterlagen eines Kindes einigermaßen vollständig und mit Konsequenzen für die praktische Arbeit bearbeitet werden konnten. Auch das Durchführen der täglichen Beobachtungen und das Führen der Portfolios geht mit der Zeit sehr viel schneller von der Hand, als dies am Anfang möglich zu sein scheint.

Zu einem effizienten Zeitmanagement kann auch ein geeignetes Controlling-System durchaus beitragen, weil auf diese Weise ein aktueller Überblick über den Stand der Arbeit für jede Erzieherin und für jedes Kind zur Verfügung steht und auf Irritationen in den Arbeitsabläufen zeitnah reagiert werden kann. Keine »lernende Organisation« – und jede Kindertageseinrichtung sollte es anstreben, diesen Stand der Qualitätsentwicklung zu erreichen – kann ohne ein solches Instrument auskommen. Die ursprüngliche Wortbedeutung kommt aus dem Französischen – »contre rouler« – und meint dort »gegensteuern« und nicht Kontrolle, wie es die vereinfachte deutsche Übersetzung nahe legt.

Es gibt jedoch vermutlich kein System, das für alle Einrichtungen in gleicher Weise geeignet ist. Ähnlich

wie das infans-Konzept selbst sollten auch die Hilfsmittel und -methoden, die für eine angemessene Organisation der Arbeitsabläufe in einer Kindertageseinrichtung notwendig sind, den Bedingungen dort angepasst werden. Das kann durchaus dazu führen, dass zum Beispiel einige Erzieherinnen nach festen Zeitplänen ihre Beobachtungen durchführen, während andere besser arbeiten können, wenn sie die Beobachtungszeiten variabel handhaben. Wichtig ist, dass die Beobachtungen durchgeführt und ausgewertet werden, das »Wie« der Planung und Organisation kann flexibel gehandhabt werden. In diesem Sinne sollten auch die methodischen Anregungen dieses fünften Moduls verstanden werden, die auf die notwendige Schaffung von angemessenen Rahmenbedingungen für die pädagogische Arbeit hinweisen und für ihre Realisierung Vorschläge enthalten. Darüber hinaus wurden in die Texte Literaturhinweise aufgenommen, in denen zu den angesprochenen Themen weiterführende Informationen nachgelesen werden können.

Die Kooperation im Team

Eine wesentliche Bedingung für die gelingende Umsetzung des infans-Konzepts ist die Kooperation im Team. Idealerweise fühlen sich alle Mitarbeiterinnen der Kindertagesstätte gemeinsam mit der Leitung für die erfolgreiche Umsetzung der anstehenden Aufgaben verantwortlich. Jede trägt ihren Kompetenzen und Fähigkeiten entsprechend dazu bei, dass die gemeinsame Sache gelingt und die Umsetzung des Erziehungs- und Bildungskonzepts lebendig bleibt und nicht zur Pflichtübung verkommt. Eine solche gemeinsame Verantwortung findet nicht zuletzt darin ihren Ausdruck, dass sich die einzelnen Kolleginnen in den täglichen Aufgaben wechselseitig unterstützen und sich an gemeinsam getroffene Verabredungen halten.

Offenheit und eine vertrauensvolle Atmosphäre sind dabei wesentliche Voraussetzungen für das Gelingen. Dies gilt insbesondere für den fachlichen Diskurs im Team. So werden die Erziehungsziele der Kindertagesstätte mit hoher Wahrscheinlichkeit nur dann authentisch von den einzelnen Mitarbeiterinnen im pädagogischen Handeln mitgetragen werden, wenn in der Phase der Formulierung und Reflexion dieser Ziele jede Mitarbeiterin ihre eigenen Anliegen und Erfahrungen einbringen kann und damit ernst genommen wird. Auch in jedem Diskurs zu Beobachtungen oder bei der Entwicklung von individuellen Curricula trägt diese Form der wechselseitigen Anerkennung wesentlich zum Erfolg bei. Das heißt jedoch ausdrücklich nicht, dass alle ein-

gebrachten Erziehungsziele, Erfahrungen und Interpretationen unkritisch übernommen werden sollen. Die Reflexion der eingebrachten Ziele sollte aber immer sachlich sein und sich an fachlichen Kriterien orientieren. Eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zeichnet sich also ausdrücklich nicht durch eine harmonisierende Atmosphäre aus. Vielmehr müssen Konflikte angesprochen und ausgetragen werden. Die Mitarbeiterinnen müssen Entscheidungen kritisch hinterfragen und Veränderungen durch Diskurs herbeiführen können. So wie jedes Kind in der Einrichtung Wertschätzung erfährt, so sollten auch die Kolleginnen respektvoll und anerkennend miteinander umgehen.

Konkreten Ausdruck findet diese Haltung darin, dass während der Teambesprechungen jede Kollegin zu Wort kommen kann und ihre Äußerungen zunächst einmal so stehen bleiben, wie sie gesagt worden sind. Es hieße geradezu auf den Reichtum der unterschiedlichen Perspektiven, die im Team möglich sind, zu verzichten, wenn sogleich der Kampf um die eigene Meinung einsetzen würde. Erst die Berücksichtigung der verschiedenen Interpretationen, die zum Beispiel zu einer Beobachtung eines Kindes eingebracht werden, lässt das Bedeutungsspektrum erkennen, dass für das Kind eine Rolle gespielt haben könnte. Erst wenn die Breite der aus dem Team heraus vorgetragenen Positionen für alle erkennbar ist, kann darüber eine Diskussion beginnen, die schließlich auch zu (fachlichen) Bewertungen der Argumente und Ansichten führen kann.

Für die Qualität der pädagogischen Arbeit im Rahmen des Konzepts hängt also sehr viel davon ab, ob jede Erzieherin auf die Berufs- und Lebenserfahrung ihrer Kolleginnen, auf ihren Einfallsreichtum und Fachkenntnisse zugreifen kann und ob es ihr ein Klima der Offenheit und des Vertrauens im Team erlaubt, sich ohne Furcht vor einem Irrtum jederzeit an Kolleginnen – oder die Leitung – wenden zu können. Das sind hohe Ansprüche an die sozialen und fachlichen Kompetenzen in einem Team, die mehr erfordern als bloße Höflichkeit im Umgang mit einander. Dabei kommt es auch weniger darauf an, ob die Beziehungen im Team von Sympathie getragen werden (obwohl das helfen kann) oder ob man sich häufig zu privaten Gelegenheiten trifft. Im Zentrum der Anforderung steht etwas anderes.

Es geht weder um Sympathie noch um Freundschaft zwischen den Kolleginnen, sondern um die Einsicht, dass die Pädagogik in den ersten Lebensjahren eine besondere Herausforderung für die Fähigkeit von Erwachsenen einschließt, die Bildungsprozesse jedes

einzelnen Kindes wahrnehmen, interpretieren und mit sinnvollen pädagogischen Interventionen darauf antworten zu können. Darüber hinaus müssen Entscheidungen getroffen und begründet werden, welche Aspekte der gesellschaftlichen Realität an die Kinder in diesen ersten Jahren herangetragen werden sollten, wenn sie auf ein Leben in einer zukünftigen und anspruchsvollen Gesellschaft vorbereitet werden sollen und nicht nur auf die nächste Stufe des Bildungssystems, die Grundschule.

Diese Art von Arbeit kann auf hohem Niveau nur von einem Team von Fachkräften geleistet werden, von denen jede Einzelne einerseits über hohe fachliche Qualifikationen verfügt und andererseits willens und in der Lage ist, ihre fachliche Qualifikation und darüber hinaus ihre Lebenserfahrung und ihren Witz in eine gemeinschaftliche Anstrengung einzubringen, die mit der Lösung einer so anspruchsvollen Aufgabe zwangsläufig verbunden ist. Frühpädagogik in Kindertageseinrichtungen ist keine Arbeit für einzelne Fachkräfte, sondern kann nur in kooperativer Anstrengung bewältigt werden.² Kooperation bedeutet vor diesem Hintergrund in einem sehr praktischen Sinn, dass alle Kolleginnen bereit sind, ihr Wissen, ihre Erfahrungen und ihre Kompetenzen den anderen Mitgliedern des Teams zum Beispiel im Rahmen kollegialer Beratung zur Verfügung zu stellen und selbst daran mitzuwirken, dass die Kommunikation im Team in Takt bleibt.

Wenn in diesem Sinn jede einzelne Erzieherin ihre fachlichen und persönlichen Kompetenzen in den Diskurs einbringt und Konkurrenzen in den Hintergrund treten, dann berichten Teams von wachsender »Leidenschaft« und verstärktem Interesse und Forschergeist. Solche Einrichtungen sind lernende Organisationen, die im Prozess eigene Fragen entwickeln, nicht auf Zielvorgaben von außen warten, sondern selbst an der Weiterentwicklung ihrer Arbeit und des Konzept interessiert sind und in regem fachlichen Austausch stehen.

Nun kann eine solche vertrauensvolle Atmosphäre nicht in jeder Kindertagesstätte, die sich entschlossen hat, mit dem *infans*-Konzept zu arbeiten vorausgesetzt werden. Hier ist – wie an vielen anderen Punkten – Geduld angesagt und die Bereitschaft, sich auf einen manchmal beschwerlichen Prozess einzulassen. Auch wenn sich die Einzelnen der eigenen Verantwortung für den Gesamtprozess bewusst sind, bedarf es der Übung, sich selbst und die eige-

nen Vorstellungen in stattfindende Entscheidungsprozesse einzubringen. Zugleich aber wächst mit jedem erfolgreich eingebrachten Beitrag das Selbstvertrauen und der Mut auch zukünftig mitzugestalten.

Die Leitung kann mit einem demokratischen und dialogischen Führungsstil die Kooperation im Team unterstützen und befördern. Entscheidungen sollten also im Team gemeinsam diskutiert und getroffen und nicht von oben vorgegeben werden, d.h. auch, dass die Leitung bei kontroversen Diskussionen ihre eigenen Ansichten nicht mit Hilfe ihrer Amtsautorität durchzusetzen versucht und selbst kritik- und konfliktfähig ist.

Damit in den Diskursen jeder auf demselben Wissensstand steht, sollten alle relevanten Informationen für alle Mitarbeiterinnen frei zugänglich und problemlos erreichbar sein. In aller Regel wird es notwendig sein, Verfahren zu entwickeln, die den Informationsaustausch im Team auch außerhalb der Teambesprechungen und kollegialen Beratungen ermöglichen, sei es durch die Einrichtung eines festen Platzes, an dem Beobachtungsnotizen oder andere Mitteilungen abgelegt und von den anderen Kolleginnen eingesehen werden können oder durch kurze Termine (zum Beispiel vor Dienstbeginn), an denen die wichtigsten Informationen ausgetauscht werden können.

Vor allem in größeren Einrichtungen bedarf es eines Info-Systems, das den Fluss der Informationen und den Austausch des Wissens sichert, damit die Abstimmung der täglichen Arbeit gelingt. Zugleich sollten die Mitarbeiterinnen der Kindertagesstätte für die Reflexion und Planung der eigenen Arbeit auf eine gut sortierte Fachbibliothek zugreifen können, die von allen Mitarbeiterinnen jederzeit genutzt werden kann.

Im Zentrum der Kooperation im Team, wie sie hier gemeint ist, steht also die (Heraus-) Forderung, die Ressourcen, die jede einzelne Kollegin einzubringen vermag, wahrzunehmen,

² Es ist zu hoffen, dass auch die Lehrerinnen und Lehrer an den Grundschulen erkennen, dass die gleiche Aussage auch für ihre Tätigkeit gilt.

Die Qualifizierung des Personals

In der Arbeitswelt aller modernen Wissensgesellschaften wird vorausgesetzt, dass die Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen die Bereitschaft zur eigenen Weiterbildung und zu lebenslangem Lernen mitbringen. Diesen gesellschaftlichen Erwartungen müssen sich grundsätzlich auch Mitarbeiterinnen von Kindertagesstätten stellen. Qualifikationen besitzen eine nur begrenzte »Haltbarkeit« und müssen deshalb ständig erneuert und aktualisiert werden. Aus diesem Grund ist eine regelmäßige Weiterbildung ein Muss, nur so kann das erforderliche Qualifikationsniveau erreicht und jede Kollegin den gegenwärtigen und zukünftigen Anforderungen ihres Berufes gerecht werden. Dazu ist in der einschlägigen Fachliteratur das Notwendige gesagt worden (vgl. u.a. Colberg-Schrader/Krug 2000; Irskens 2004).

Dies gilt insbesondere für pädagogische Fachkräfte, die in einem Haus arbeiten, das sich als Bildungseinrichtung versteht. Entscheiden sich die Teams dieser Kindertagesstätten dafür, ihren Bildungsauftrag, der ihnen nicht zuletzt auch über die Bildungs- und Erziehungspläne der Bundesländer erteilt wird, mit dem infans-Konzept umzusetzen, so geht mit dieser Entscheidung immer auch die Herausforderung einher, die Kompetenzen, die im Team vorhanden sind zu prüfen, notwendige Weiterqualifizierungen zu benennen und entsprechende Fortbildungen zu belegen. Mit anderen Worten, eine so grundlegende Veränderung der täglichen Praxis stellt hohe Anforderungen an die Bereitschaft der Fachkräfte, sich weiterzuqualifizieren.

Bei aller Notwendigkeit einer Weiterqualifizierung, verfügen die Mitarbeiterinnen jeder Kindertagesstätte natürlich bereits über Ressourcen und Kompetenzen. Sie bilden das Fundament der pädagogischen Arbeit einer Kindertageseinrichtung und stellen den Ausgangspunkt der Qualitätsentwicklung dar. Vorhandene Kompetenzen brach liegen zu lassen und nicht sinnvoll zu nutzen wäre deshalb eine Verschwendung von Potenzialen. Was im infans-Konzept die Förderung der Bildungsprozesse der Kinder bestimmt, gilt auch für die Erzieherinnen. Die speziellen Interessen, Leidenschaften und Kompetenzen sollten erkannt und bei entstehenden Anforderungen genutzt werden. Zugleich bilden diese individuellen Stärken aber auch den Ausgangspunkt für die Weiterqualifizierung aller Teammitglieder.

Die Themen der Fortbildung dürfen dabei aber ebenso wenig allein durch die persönlichen Interessen und Vorlieben der Mitarbeiterinnen bestimmt wer-

den, wie sie durch die Leitung von oben vorgegeben werden sollten. Im Sinne der oben beschriebenen Kooperation im Team müssen alle Mitarbeiterinnen an den Entscheidungsprozessen über weiterführende Fortbildungsthemen und -veranstaltungen beteiligt werden.

Ein solcher Prozess zur systematisch und kontinuierlich geplanten Weiterqualifizierung des Teams und der einzelnen Mitarbeiterinnen könnte durch folgende Fragen strukturiert werden:

- Was können wir schon gut? Welche Kompetenzen sind in unserem Team derzeit vorhanden? Welche Bedeutung haben diese Qualifikationen für die gelingende Umsetzung des infans-Konzepts?
- Welche Kenntnisse und Fertigkeiten fehlen uns noch, um die Bildungsprozesse der Jungen und Mädchen herausfordern und gut unterstützen zu können? Welche Qualifikationen brauchen wir noch in unserem Team, um den Kindern in den verschiedenen Bildungsbereichen ein kompetentes Gegenüber sein zu können?
- Könnten uns Moderationstechniken und Methoden helfen, unsere fachlichen Teamdiskurse, die Organisation unseres Alltags und unsere Planung effektiver zu gestalten? Verfügen wir im Team über ausreichende Kenntnisse im Qualitätsmanagement?

Erst wenn solche Fragen geklärt sind, sollte systematisch nach Fort- und Weiterbildungsangeboten gesucht werden.

Ziel der Maßnahme insgesamt sollte es sein, die Qualifizierung der Mitarbeiterinnen unter Beachtung ihrer Interessen zu fördern, ohne die Qualitätsentwicklung der Kindertagesstätte aus dem Auge zu verlieren. Fortbildung kann dann als erfolgreich angesehen werden, wenn sie die Interessen der Kindertageseinrichtung mit den Chancen der persönlichen Weiterbildung der Mitarbeiterinnen verknüpft. Sie erhöht so die Motivation, Zufriedenheit und Kompetenzen der Mitarbeiterinnen und ist zugleich auch eine längerfristig bedarfs- und zukunftsorientierte Maßnahme für die Weiterentwicklung der Einrichtung (Klebingat 2000; Schlummer 2000; Schwann-ecke 1999), vorausgesetzt eine hohe Personalfluktu-
 tion macht das Erreichte nicht wieder zunichte.

Wenn zum Beispiel bei der Klärung der Erziehungsziele deutlich wird, welche Wissenslücken bestehen (zum Beispiel im naturwissenschaftlich-mathematischen Bereich) und welche Kenntnisse benötigt werden, um die angestrebten Ziele zu erreichen, dann müssen Fortbildungen entsprechend ausgewählt werden. Dies erfordert eine Koordination, die von

der Leitung in Zusammenarbeit mit den Kolleginnen geleistet werden muss. Im Team wird entschieden, welche Weiterbildung sinnvoll ist und von wem sie zum Beispiel im Fall eines Inhouse-Seminars durchgeführt werden sollte, um die Entwicklung der Einrichtung zu unterstützen. Eine solche, gemeinsam getragene Entscheidung hat auch den Vorteil, dass der Transfer des neuen Wissens in das Team besser gelingt, da jeder von den Gründen und der Notwendigkeit der Weiterbildung überzeugt und an den Ergebnissen interessiert ist.

Damit die Weiterbildung nutzbringend in die tägliche Arbeit einfließt, muss das neu erworbene Wissen umgesetzt und den anderen Teammitgliedern zur Verfügung gestellt werden. Das Erlernte muss vom gesamten Team aufgegriffen und in die alltägliche Arbeit integriert werden, nur dies führt zu dauerhaften und innovativen Veränderungen. Erst dadurch wird es möglich, dass eine Einrichtung in Zukunft die notwendigen Lernprozesse selbstständig und selbst organisiert leisten kann (Irskens 2004).

Ebenso wie die Kooperation im Team braucht auch die systematische Planung der Weiterqualifizierung eine Atmosphäre der Offenheit und des Vertrauens. In einer Umgebung, in der sich alle der gelingenden Umsetzung des Bildungsauftrags verpflichtet fühlen und die Mitarbeiterinnen gelernt haben, anerkennend und sachlich kritisch zugleich miteinander umzugehen, einer Umgebung, in der Fehler und eigene Bildungswege erlaubt sind, wird – so ist zu erwarten – die Bereitschaft sich weiterzuqualifizieren nicht als Eingeständnis von Schwächen verstanden werden, sondern als eine bedeutsame personale Kompetenz. Die Leitung hat in diesem Zusammenhang eine besondere Rolle. Als wesentlicher Teil der Personalentwicklung gehört die Verbesserung der Qualifikationen der Mitarbeiterinnen und des Gesamtteams zu ihren zentralen Aufgabenbereichen. Bezogen auf die Umsetzung des infans-Konzepts hält sie die inhaltlichen Kernaussagen des Konzepts präsent und fungiert als »Gedächtnis des Teams«. Zugleich obliegt es ihr die Mitarbeiterinnen mit Erwartungen an die Qualität ihrer Arbeit zu konfrontieren und in Gesprächen mit den einzelnen Fachkräften Unterstützungsbedarf und -möglichkeiten zu klären (siehe hierzu auch den Exkurs von Wasmuth »Zur Rolle der Leitung im Licht moderner Management-Konzepte« in dieser Handreichung)

Selbstverständlich wird die Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte in den Kindertagesstätten nicht nur durch die Teilnahme an Fortbildungen oder auch längerfristigen Weiterbildungen unterstützt, auch

wenn sich dieser Abschnitt auf diesen Aspekt der Qualifizierung konzentriert. Ebenso wichtig sind Fachberatungen, Coaching oder Supervision für die Weiterqualifikation der Mitarbeiterinnen und Teams von Kindertagesstätten oder Angebote von Transferinstituten. Im Kapitel zu den äußeren Rahmenbedingungen wird darauf noch einmal Bezug genommen werden.

Erreichtes prüfen – Qualitätsmessung und Qualitätsentwicklung

Die Kernelemente des infans – Konzepts

Die im fünften Modul beschriebenen Rahmenbedingungen, die organisatorischen Voraussetzungen und die Vernetzung im Gemeinwesen zielen ebenso wie die in den vorangegangenen Modulen beschriebenen Handlungsschritte darauf ab, in Kindertageseinrichtungen eine neue und dem Stand der gesellschaftlichen Entwicklung angemessene Pädagogik der frühen Jahre zu gestalten. Dieser Kontext sollte also immer im Auge behalten werden.

In diesem Zusammenhang ist es vielleicht eine der wichtigsten Herausforderungen, einerseits den Überblick in der Handlungsvielfalt des Konzepts zu behalten, andererseits die Voraussetzungen für eine Überprüfbarkeit des Vorgehens zu schaffen, eine Orientierung, die es erlaubt, zu jeder Zeit festzustellen, ob der aktuelle Weg noch übereinstimmt mit der Landkarte, auf der er beschrieben war. Für diesen Zweck stehen am Beginn dieses Moduls eine Beschreibung von Kernelementen des infans-Konzepts, die in Zukunft zu einem Instrument der (zunächst internen) Evaluation ausgebaut werden sollen, und ein Leitfaden zur Umstellung der pädagogischen Arbeit auf das infans-Konzept.

Mit Hilfe der in den Kernelementen zusammengefassten Aussagen kann in einer Kindertageseinrichtung in regelmäßigen Abständen überprüft werden, ob der einmal eingeschlagene Kurs noch stimmt und ob die besonderen Lösungen, die in jeder Einrichtung für die verschiedenen Aufgaben gefunden werden, mit dem Konzept vereinbar sind. Dabei gehen wir von vornherein davon aus, dass jede Kindertageseinrichtung sich das Konzept »anverwandeln« muss, also etwas Eigenes auf der Grundlage des Konzepts konstruieren muss, um den lebendigen Geist, der jeder Pädagogik zu Grunde liegen sollte, nicht in einem Käfig aus starren Regeln verelenden zu lassen. Die Kernelemente sollen insofern eher als Leuchtfeuer dienen, an denen sich der Kurs einer

Kindertagesstätte orientieren sollte, aber nicht als eine Sammlung von Rezepten, die abgearbeitet werden müsste.

Idealerweise stehen die Kernelemente des infans-Konzepts dabei nicht neben bereits vorhandenen Qualitätsmanagementsystemen, die von Trägern und Kindertagesstätten für die Qualitätssicherung und –entwicklung genutzt werden. Vielmehr sollten sie in die in den Qualitätshandbüchern formulierten Qualitätsmerkmale integriert werden.

Fassen wir zusammen:

Was sind die Kernelemente des infans – Konzepts?

1. In der Kindertageseinrichtung sind die Begriffe **Bildung, Erziehung und Betreuung** dem infans-Konzept entsprechend klar definiert und als Grundlage für die pädagogische Arbeit verfügbar.
2. Die pädagogische Arbeit in der Kindertageseinrichtung ist erkennbar am **Wohlergehen jedes einzelnen Kindes** orientiert.
3. In der Kindertageseinrichtung sind **Erziehungsziele** formuliert, begründet und für die pädagogische Arbeit als Handlungsziele konkretisiert worden. Dabei wurden die Ziele der Erzieherinnen, der Eltern, des Trägers, des Gemeinwesens und der Bildungs- und Erziehungspläne systematisch berücksichtigt.
4. Die pädagogische Arbeit in der Kindertageseinrichtung ermöglicht und unterstützt die **Bildungsprozesse** jedes einzelnen Kindes und fordert sie auf höchstmöglichem Niveau heraus.
5. Die **pädagogische Arbeit** orientiert sich inhaltlich an den **Erziehungszielen der Kindertageseinrichtung** und geht dabei von den **Themen und Interessen der einzelnen Kinder** aus, ohne sie zu instrumentalisieren.
6. Von den pädagogischen Fachkräften werden in Orientierung an den Interessen und Themen jedes Kindes auf die Erziehungsziele bezogene **Zumutungen von Themen** formuliert und an die Kinder in geeigneter Weise herangetragen.
7. **Themen und Interessen jedes Kindes** werden deshalb in der täglichen Arbeit wahrgenommen, dokumentiert, interpretiert und als zentraler Teil des pädagogischen Handelns aufgegriffen. Um **Interessen und Themen** der Kinder erkennen zu können, werden mindestens die von infans angebotenen **Beobachtungs-, Dokumentations- und Auswertungsverfahren** benutzt.
8. Für jedes Kind existiert ein **Portfolio**, in dem die Informationen zu seinen Bildungsprozessen kontinuierlich zusammengeführt werden. Dazu gehören die Aufzeichnungen zu den Beobachtungen, ihre Auswertung und fachlich kommentierte Fotos und Werke der Kinder. Das Portfolio dient auch als Grundlage für Elterngespräche und ist für die Eltern eines Kindes jederzeit einsehbar.
9. In regelmäßigen Abständen werden die im Portfolio eines Kindes zusammengeführten Unterlagen aus einem größeren zusammenhängenden Zeitraum zusammenfassend ausgewertet und für die Erstellung **individueller Curricula** genutzt.
10. Die pädagogische Arbeit in der Kita wird für ihre Außendarstellung vielfältig **dokumentiert** und für Eltern und Gemeinwesen transparent gemacht.
11. Der **Gestaltung der Räume** im weitesten Sinn wird eine erhebliche Bedeutung beigemessen, die durch eine an den Bildungsbereichen des infans-Instruments und den Erziehungszielen der Kita orientierte Strukturierung der Einrichtung konkretisiert wird.
12. Das Team der Kita hat **»etwas Eigenes«** aus dem frühpädagogischen Konzept gemacht, hat es sich anverwandelt, ohne die Kernelemente des infans-Konzepts zu verwässern. Die fachlichen und persönlichen **Ressourcen des Teams** werden ausschöpfend genutzt.
13. In der Kita ist ein verbindliches organisatorisches Konzept geschaffen worden, das über ein **Ressourcen- und Zeitmanagement** die administrativen Voraussetzungen für die pädagogische Arbeit sichert.
14. Der **Träger unterstützt** die Arbeit der Kita unter Ausschöpfung seiner Ressourcen.
15. Die Arbeit nach dem infans-Konzept wird – nach seiner Fertigstellung unter Verwendung der aktuellen Version des von infans angebotenen Evaluationsinstruments – intern evaluiert und in ein fachlich ausgewiesenes QE- und QS-System integriert.

Die Ist-Analyse

Am Beginn jeder Qualitätsentwicklung steht die Einschätzung der eigenen Arbeit (Tietze, Viernickel 2002). Auch ein Kita-Team, das seine Arbeit zukünftig am infans-Konzept ausrichten will, sollte in einem ersten Schritt prüfen, von wo aus es startet. Während des Erprobungsprojekts stand den Projektkindertageseinrichtungen dafür ein Instrument zur Analyse des räumlichen und materiellen Angebots der Kindertagesstätte zur Verfügung. Damit wurde zunächst der besonderen Bedeutung Rechnung getragen, die dem »Raum als drittem Erzieher« analog zur Reggio-Pädagogik auch im infans-Konzept zukommt. Es wird zukünftigen Schritten überlassen bleiben, diese ersten Fragen zur Einschätzung der Ausgangssituation um

weitere zentrale Bereiche zu ergänzen. Das Instrument zur Ist-Analyse ist als Kopiervorlage im Anhang dieser Handreichung beigelegt.

Controlling in der Kindertagesstätte

Das Controlling³ bezieht sich auf die Visionen und Ziele einer Einrichtung, es erwächst aus den gemeinsamen Aufgaben, die zum Beispiel im Leitbild oder in den Erziehungszielen formuliert wurden. Das Controlling dient der Überprüfung, inwieweit diese gesetzten Ziele tatsächlich erreicht wurden und dabei können zugleich gegebenenfalls notwendige Alternativen in der täglichen Arbeit diskutiert werden. Gemeinsam wird die Diskrepanz zwischen den Zielen und der tatsächlichen Arbeit betrachtet und darauf basierend sollten ggf. Veränderungen vollzogen werden. Es muss jeder Erzieherin klar werden, warum neue Aufgaben und Tätigkeiten aufgrund der Ziele wichtiger sind und alte abgelöst werden müssen. Dieser Prozess muss gemeinsam getragen werden, Veränderungen können nur erfolgreich verlaufen, wenn die Einsicht des möglichst gesamten Teams erreicht wird. Dabei sollte immer auf vorhandene Ressourcen der Mitarbeiterinnen und der Einrichtung geachtet werden, durch deren Nutzung die aufgetretenen Probleme behoben werden können.

Methoden des Controllings helfen so bei der notwendigen Neugestaltung der Einrichtung, es dient der Koordination und Strukturierung der täglichen Abläufe. Ziel des Controlling ist es letzten Endes, jeder Erzieherin zu helfen, ihre eigene Tätigkeit selbstständig reflektieren und notfalls auch verändern zu können. Controlling ist somit ein Prozess, der vom gesamten Team getragen werden muss.

Dies bedeutet, dass die Mitarbeiterinnen jederzeit Zugang zur Leitungstätigkeit haben müssen. Die Leitung übernimmt Aufgaben für das Team und deshalb ist es im Sinne der Einrichtung, wenn auch ihre Tätigkeit überprüft wird. Das gesamte Team achtet so darauf, ob die Leitung ihre Aufgabe erfüllt und kann zusammen über gegebenenfalls notwendige Veränderungen nachdenken.

Innerhalb des infans-Konzepts könnte zum Beispiel gemeinsam überprüft werden, inwieweit die vereinbarten Erziehungsziele tatsächlich umgesetzt oder ob die Portfolios wie vereinbart geführt werden. Bei

auf tretenden Problemen steht die Leitung beratend zur Seite, weist auf Missverständnisse hin und zeigt mögliche Verbesserungsvorschläge auf. In einem solchen Prozess spielen die Erfahrungen der Erzieherinnen eine wichtige Rolle und müssen besondere Berücksichtigung finden. Nur aufgrund ihrer praktischen Erfahrungen können Probleme erkannt und Handlungsalternativen entwickelt werden. Gemeinsam kann überlegt werden, welche Veränderungen sinnvoll sind, damit zum Beispiel die Beobachtung der Bildungsprozesse der Kinder leichter gelingt. Auch hier gilt: Wie eine solche Unterstützung und Hilfe gestaltet wird, hängt von der Situation der jeweiligen Einrichtung ab, gemeinsam und vor Ort müssen Mittel und Methoden eines Controllings vereinbart werden. Siehe hierzu auch das Controlling-Beispiel zu Beobachtung und Reflexion aus einer Badischen Kerneinrichtung von Michael Wagner (im Anschluss an das folgende Kapitel).

Erste Erfahrungen mit Controlling-Modellen während der Erprobung des infans-Konzepts

In allen Kindertageseinrichtungen des Projektverbundes stellte sich nach den ersten Monaten des Einübens in die Handhabung der einzelnen Beobachtungsinstrumente die Frage, wie die kontinuierliche Beobachtung aller Kinder und der regelmäßige fachliche Diskurs im Team zu den Bildungsthemen der Kinder sicher gestellt werden kann.

In einem ersten Schritt wurden in vielen Einrichtungen Monatslisten entwickelt und in den Gruppen- oder Funktionsräumen aufgehängt mit den Namen der Kinder der jeweiligen Gruppe. Auf diesen Listen wurde markiert, wann welche Kinder mit dem Instrument »Themen des Kindes« beobachtet wurden. So konnte sich jede Erzieherin jederzeit einen Überblick über ihre Beobachtungen verschaffen. Ein Blick genügte, um zu erkennen, wenn ein Kind über einen Monat nicht ein einziges Mal beobachtet worden war und es konnte geklärt werden, was die Gründe dafür waren.

³ Methoden und Mittel des Controlling finden sich in Stübinger/Apfelbacher/Reiners-Kröncke 2000, S. 109-130; Schmitz/Lamberti 2000

Beispiel**Februar 2004/Erzieherin: Monat**

Kind	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	Grund, falls Beo. nicht stattfand
Sandra		X														
Lisa			X													
Luis				X												Luis nicht in der Kita
Memet					X											
Kevin						X										
Sarah									X							
Paul										X						Erzieherin krank
Charlos											X					Erzieherin krank
Laya												X				
Jale													X			
Kind		16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	
Sandra		X														
Lisa			X													
Luis				X												
Memet					X											
Kevin						X										Kindergeburtstag
Sarah									X							
Paul										X						
Charlos											X					
Laya												X				
Jale													X			

In einigen Häusern waren – wie im obigen Beispiel – diese Listen zugleich als Beobachtungspläne ausgearbeitet, d.h. es wurde im Vorfeld festgelegt, welches Kind an welchem Tag beobachtet werden sollte. Am jeweiligen Tag gab es dann eine Markierung in der Tabelle. War die Beobachtung durchgeführt, wurde das entsprechende Kästchen farbig ausgefüllt. Auch hier war für die einzelnen Erzieherinnen ein Überblick jederzeit möglich. Wie solche Übersichtspläne als Grundlage für ein Controllingsystem der Gesamteinrichtung genutzt werden können zeigt das Beispiel aus der Kindertagesstätte Rieselfeld in diesem Kapitel.

Neben diesen Plänen wurden Controllingblätter für die Portfolios entwickelt, auf denen die einzelnen Instrumente aufgeführt waren ggf. mit den jeweiligen Angaben, wann (so beim Bogen »Grenzsteine der Entwicklung«) oder wie häufig im Jahr (Bogen zu den Bildungsbereichen und Zugangsformen) es ausge-

füllt werden soll. Auch solche Übersichtsblätter erleichtern den jeweiligen Erzieherinnen die Kontrolle über ihre Beobachtungen und Dokumentationen zu den einzelnen Kindern.

Kontinuität entsteht durch Transparenz – das Controllingsystem der Kindertagesstätte Rieselfeld

Ein Beispiel aus der Praxis von Michael Wagner
Das Ziel des Controllingsystems ist es, eine laufende Übersicht über die Zahl der Beobachtungen mit dem Instrument »Bildungsthemen der Kinder« zu erhalten, das im Rahmen des infans-Konzepts täglich eingesetzt wird. Das System hilft zugleich dabei, die Kinder der jeweils zuständigen Erzieherin zuzuordnen und die Aufgabe des Beobachtens als einen Arbeitsvorgang mit hoher Verbindlichkeit darzustellen.

Basis des Systems sind zwei Formulare, die von den Erzieherinnen zeitnah ausgefüllt und gesammelt werden. Sie sind der Leitung und den Teammitgliedern jederzeit zugänglich.

Mit dem »**Kontrollbogen**« (Seite 23 im Fach »Instrumente) wird die Kontinuität der Beobachtung mit dem zentralen Beobachtungsinstrument »Bildungsthemen der Kinder« für das einzelne Kind innerhalb der Zeitspanne eines Monats festgehalten. Für den laufenden Monat wird auf dem Formular ein **Sollwert** vorgegeben, der der Zahl der Arbeitstage in dem jeweiligen Monat abzüglich besonderer Anlässe wie Feste etc. entspricht. Der Arbeitsauftrag für die Erzieherinnen lautet, an jedem dieser Tage jeweils ein Kind zu beobachten. Teilzeitkräfte erhalten eine ihrer jeweiligen Arbeitszeit angepasste Sollzahl.

Die Erzieherin trägt ihren Namen und den der Stammgruppe auf diesem Kontrollbogen ein. Die Kinder, für die die Erzieherin zuständig ist und die es zu beobachten gilt, werden in der Spalte »Namen« eingetragen. Der so entstandenen Reihenfolge entsprechend wird täglich ein Kind beobachtet. Sollte das Kind an dem für ihn bestimmten Tag nicht anwesend sein, wird dies in der Spalte »Bemerkungen« notiert und das in der folgenden Zeile aufgeführte Kind beobachtet. Dementsprechend variiert die Reihenfolge, in der die Erzieherin die Kinder beobachtet. Fehlt die Erzieherin selbst zum Beispiel wegen Urlaub, Krankheit oder Fortbildung, wird dies ebenfalls mit einem entsprechenden Eintrag in dieser Spalte vermerkt. Durch die Addition der Tage, an denen beobachtet wurde, ergibt sich im Feld »Summe« die Summe der Beobachtungen, die möglichst wenig vom Sollwert abweichen sollte.

Bildungsgeschichten für die externe Dokumentation, die mit Text und Fotos ein Bildungsthema eines Kindes dokumentieren, werden mit einem »F« (für Fotodokumentation) unter der Rubrik »Bildungsthemen der Kinder« festgehalten.

Ist das letzte Kind der Liste beobachtet, beginnt man wieder mit dem ersten Kind der Reihe. Da ein Kind meistens mehrfach pro Monat beobachtet wird, gibt es unter den jeweiligen Rubriken auch mehrere Kästchen, die angekreuzt werden können. Des Weiteren wird in der Spalte »individuelle Reflexion« festgehalten, ob die Erzieherin über die jeweilige Beobachtung bereits erste eigene fachliche Überlegungen angestellt hat. Damit diese Reflexionen später in dem Formular »Auswertung« gezählt werden können, ist auch diese Zeile in fünf Kästchen unterteilt.

In der Spalte »Fachliche Reflexion mit Kolleginnen« wird vermerkt, wie häufig der fachliche Austausch mit Kolleginnen durchgeführt wurde. Der Termin für diese Zusammenkunft der Kolleginnen sollte im Dienstplan festgelegt sein. Wird durch die Auswertung des jeweiligen Monats erkennbar, dass für ein Kind keine Reflexion stattgefunden hat oder dies in zu geringem Umfang geschehen ist, sollte das Portfolio dieses Kindes bevorzugt berücksichtigt werden. Gegenstand des fachlichen Austausches sind die letzten zwei bis drei Beobachtungen. Die Themen, die sich aus den Reflexionen ergeben haben, werden in der mittleren Spalte dokumentiert.

Am Ende des Monats werden die Daten des Kontrollbogens in den Auswertungsbogen übernommen.

Der **Auswertungsbogen** (Seite 24 im Fach »Instrumente), basiert auf einer Tabelle des Excel-Programms und ermöglicht einen quantitativen Gesamtüberblick der Beobachtungen. Eine statistische Auswertung ermöglicht Vergleiche zwischen Beobachterinnen und verhindert, dass einzelne Kinder übersehen werden. Das wesentliche Ziel des Controllingsystems unserer Einrichtung ist der Nachweis, dass alle Kinder regelmäßig beobachtet werden und das daran anschließend über die sich ergebenden Bildungsthemen der Kinder reflektiert wird.

Um möglichst kein Kind zu vergessen, bedarf es eines Gesamtüberblicks und einer statistischen Auswertung. Die Entscheidung, die Beobachtungen zu einem bestimmten Kind im Team zu besprechen, kann aus den unterschiedlichsten Gründen erfolgen. Es ist jedoch wichtig und im Sinne einer Pädagogik, die eines ihrer zentralen Ziele im Aufspüren individueller Bildungsthemen sieht, eine gleichmäßige Verteilung der Beobachtungsvorgänge und der Reflexionen auf alle Kinder zu gewährleisten. Da jedes Kind über den gesamten Zeitraum, die es unsere Einrichtung besucht, immer wieder beobachtet wird, werden auch alle Daten über den gesamten Zeitraum hin gesammelt und verarbeitet. Insbesondere die Summen der Beobachtungen und Reflexionen werden über die gesamte Zeit hin erhalten.

Durchschnittswerte geben Aufschluss über die potenziellen Möglichkeiten der einzelnen Erzieherinnen, die Beobachtungen im vorgegebenen Rahmen durchzuführen und zu reflektieren. Die jeweiligen, dem einzelnen Kind zugeordneten Werte zeigen, wie sich dieses Potenzial der Erzieherinnen auf die einzelnen Kinder verteilt hat. Nach der Analyse der Auswertungsbögen ist es möglich, hier steuernd einzugreifen und so jedem einzelnen Kind gerecht zu werden.

1. Schritt: Daten aus dem Kontrollbogen in den Auswertungsbogen vorbereiten und übertragen

In unserer Einrichtung ist eine Person damit beauftragt, für alle Beobachterinnen am Anfang eines jeden Monats die Daten aus den Kontrollbögen in die Auswertungsbögen zu übertragen und zu bearbeiten. Für dieses Vorgehen haben wir uns aus arbeitszeittechnischen Überlegungen entschlossen. Nach einiger Zeit stellt sich eine gewisse Routine in der Sache ein und die Bearbeitung wird effizienter.

Die Felder und Spalten des Auswertungsbogens sind farblich gestaltet, um die Handhabung zu vereinfachen. In die weißen Felder werden die Daten aus dem Kontrollbogen eingetragen. Alle hellgrauen Felder berechnet der Computer (sofern der Bogen als Excel-Datei vorliegt und verwendet wird).

Im Feld »Auswertung von«: wird der Name der Beobachterin eingetragen. Jede Beobachterin erhält einen eigenen Auswertungsbogen. Es liegt in ihrer Verantwortung, die vereinbarten Beobachtungen durchzuführen.

Jeden »Monat«: ändert sich auch die Anzahl der »Arbeitstage«, die – abzgl. der o. g. Korrekturen – mit dem Sollwert vom Kontrollbogen identisch ist.

Die Anzahl der Kinder wird im Feld »Anzahl der Kinder« eingetragen. Dieser Wert ist für die spätere Berechnung wesentlich. Die Anzahl der zu beobachtenden Kinder sollte für alle Beobachterinnen möglichst gleich sein. Bei Teilzeitkräften wird die Anzahl den zeitlichen Möglichkeiten angepasst.

Die Namen der Kinder werden in der Spalte »Name des Kindes« aus der Liste des Kontrollbogens übernommen.

Bevor nun die Zahlen in der weißen Spalte »Beobachtungssituationen« für jedes einzelne Kind eingegeben werden, müssen die vorhandenen Zahlen der letzten Auswertung gelöscht werden, indem man in jedes Feld eine Null einträgt.

Das gleiche gilt für die weiße Spalte »Reflexion mit Kolleginnen«. Auch diese Felder werden erst einmal auf Null gesetzt.

Nun beginnt der Übertrag der gezählten Beobachtungen (»Bildungsthema des Kindes«) für jedes Kind aus dem Kontrollbogen in die Felder der weißen Spalte »**Beobachtungssituationen**«.

Danach wird für jedes Kind die Summe aus den Spalten »Fachliche Reflexion mit Kolleginnen« und

»individuelle Reflexion« aus dem Kontrollbogen in die weißen Felder der Spalte »**Reflexion mit Kolleginnen + individuell**« im Auswertungsbogen übertragen.

2. Schritt: Summen für die Beobachtungen und Reflexionen berechnen

Die dunkelgrauen Felder der Spalte »**Summe der Beobachtungen**« werden nun bearbeitet, indem die vorhandene Zahl des dunkelgrauen Feldes mit der links von ihr stehenden Zahl (weißes Feld) der Beobachtungssituationen im Kopf addiert wird.

Erfahrungsgemäß handelt es sich bei den Beobachtungssituationen um recht kleine Zahlen. Diese sind somit ohne großes Fehlerrisiko leicht zu addieren.

Genauso wird es mit den dunkelgrauen Feldern der Spalte »**Summe der Reflexionen**« gemacht. Hier müssen die Zahlen aus den links stehenden, weißen Feldern der Spalte »Reflexion mit Kolleginnen«, mit der vorhandenen »Summe der Reflexionen« addiert werden.

3. Schritt: Handlungsempfehlung durch den Computer ermitteln

Der Computer ermittelt aus der jeweiligen »Summe der Reflexion« einen Durchschnittswert der, verglichen mit der Summe der Reflexionen für das einzelne Kind, zwei alternative Handlungsempfehlungen aufzeigt. Je nach Differenz zur »durchschnittlichen Anzahl der Reflexionen pro Kind«, erscheint unter dem Feld »Handlungsempfehlung« der Hinweis »Themen« oder »Reflexion«.

Der Hinweis »Themen« soll daran erinnern, dass die Anzahl der Reflexionen über dem Durchschnittswert liegt und ein Thema gefunden sein sollte.

Der Hinweis »Reflexion« bedeutet, dass die Anzahl der Reflexionen unterdurchschnittlich ist. Die Handlungsempfehlung »Themen« bzw. »Reflexion« ist demnach kein fester Wert, sondern ergibt sich aus der Relation von »Summe der Reflexion« und »durchschnittliche Anzahl der Reflexion pro Kind«. Der Erzieherin ermöglicht diese Information u. a. einen Überblick darüber, ob sie, gemessen an ihrer investierten Zeit für Reflexionen, ein Kind unterdurchschnittlich berücksichtigt hat. Das Portfolio dieses Kindes sollte entsprechend, wie bereits erwähnt, bei den folgenden Reflexionen vorrangig berücksichtigt werden.

Nach dem monatlichen Ausdruck des Auswertungsbogens soll in das weiße Feld (»Themen«) der Handlungsempfehlung die »Bildungsthemen« des

Kindes eingetragen werden. Die Handlungsempfehlung »Reflexion« erfordert keinen Eintrag.

4. Schritt: Gesamtüberblick durch die laufende Auswertung verschaffen

Der hellgraue Teil des Auswertungsbogens enthält die laufende, sich monatlich ändernde Auswertung und wird vom Computer errechnet.

Das oben liegende Feld »Summe der Beobachtungen« zeigt die absolute Zahl der im vorliegenden Monat gemachten Beobachtungen. Diese sollte nicht von der Sollzahl (Arbeitstage) abweichen. Die Zahlen der Felder im unteren Bereich des Formulars ergeben die laufende Auswertung.

Der Wert »durchschnittliche Beobachtung pro Tag« sollte 1,0 betragen.

Alle Werte unter 1,0 bedeuten, dass nicht an jeden Tag, an dem das möglich gewesen wäre, beobachtet wurde.

Die »durchschnittliche Anzahl der Reflexionen pro Kind« ist ein Wert, der darüber Aufschluss gibt, wie oft ein Kind im Durchschnitt Gegenstand einer Reflexion war. Dieser Wert wird mit den tatsächlich ausgeführten Reflexionen eines jeden Kindes auf der Liste verglichen und in der Spalte Handlungsempfehlung vom Computer weiterverarbeitet (s.o.).

Die Zahl »Anzahl der Reflexionen im Monat« summiert die Reflexionen der Beobachterin. Ein Ansteigen der monatlichen Werte könnte ein Hinweis darauf sein, dass sich der Blick für Bildungsthemen geschärft hat. Auch ließe sich eine wachsende Zahl so interpretieren, dass die Reflexion mit Kolleginnen mittlerweile routinierter abläuft. »Anzahl der Reflexionen Gesamt« zeigt, wie viele Reflexionen die Erzieherin seit Beginn der täglichen Beobachtungen durchgeführt hat, denn die Werte werden jeden Monat aufsummiert.

Äußere Rahmenbedingungen

Stolpersteine und Bedingungen des Gelingens

Wenngleich in der Welt der Pädagogik die gebündelten Anstrengungen und fachlichen Kompetenzen eines hoch motivierten Teams Berge versetzen können, muss zugegeben werden, dass die äußeren Rahmenbedingungen ihres Handelns den Erfolg mehr oder weniger wahrscheinlich machen. Alle Merkmale spielen hier eine Rolle, die im Zusammenhang mit der Strukturqualität von Kindertageseinrichtungen in

der Literatur genannt werden (vgl. dazu u. a. Tietze et al 1998). An dieser Stelle sollen auf der Grundlage der Erfahrungen aus der Praxiserprobung des infans-Konzepts auf eine Reihe von Bedingungen hingewiesen werden, die sich in diesem Zusammenhang als besonders auffällig erwiesen haben.

Dazu gehören u.a. der Personalschlüssel, das Vorhandensein einer angemessenen Verfügungszeit und das Ausmaß der Personalfluktuations. Aber auch die Größe der Einrichtung, die Zahl der Teilzeitkräfte oder das Raumangebot können die Arbeit mit dem infans-Konzept erleichtern oder erschweren. In (fast) allen diesen Punkten kann der Träger der Einrichtung Einfluss auf die Bedingungen nehmen, so dass ihm in dieser Beziehung eine zentrale Rolle zufällt. Die Frage, ob und wie weitgehend der Träger die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte unterstützt, gewinnt damit eine entscheidende Bedeutung.

Im Folgenden soll auf einige der Bedingungen genauer eingegangen werden, wobei kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird. Dabei soll in knapper Form eine Gesprächsgrundlage angeboten werden, die ggf. für ein Aushandeln von möglichen Veränderungen in den Bedingungen zwischen Träger und Kindertageseinrichtung hilfreich sein kann.

Freistellung der Leitung

Sehr deutlich zeichnet sich ab, dass der Leitung bei der Umsetzung des infans-Konzepts in einer Kindertagesstätte eine Schlüsselfunktion zukommt. In der Konzept-Erprobung ließen sich deutliche Zusammenhänge erkennen zwischen dem Stundenanteil, der einer Leitung für die Planung, die Begleitung, das Controlling des Prozesses und die Personalentwicklung zur Verfügung steht und der Qualität des Prozessverlaufs in der jeweiligen Kindertagesstätte. Leitungspersonen benötigen neben ihrer organisatorischen Tätigkeit einen erheblichen Zeitanteil für die Unterstützung eines veränderten pädagogischen Handelns in ihrer Kindertageseinrichtung. Um dieser zentralen Aufgabe gerecht werden zu können, müssen sie freigestellt werden vom Gruppendienst und von unmittelbaren Aufgaben der Erziehung und Betreuung in der Kindergruppe (siehe auch den Beitrag von Helge Wasmuth »Zur Rolle der Leitung im Licht moderner Management-Konzepte« in dieser Handreichung).

Der Erzieherin-Kind-Schlüssel in Ganztagsbetreuung und Einrichtungen mit veränderter Öffnungszeit (VÖ)

Hohe Anforderungen stellt das Konzept an das Zeitmanagement der einzelnen Erzieherinnen und des gesamten Teams. Grundsätzlich bietet hier die Vor- und Nachbereitungszeit, die Erzieherinnen in Baden-Württemberg für die neu hinzugekommenen Arbeiten nutzen können, eine günstige Voraussetzung. Im Vergleich zwischen den verschiedenen Betriebsformen zeigen sich jedoch deutliche Unterschiede.

Wenn auch nicht ohne Anstrengung, so gelingt es in den Kitas mit Ganztagsbetreuung doch deutlich besser als in den Einrichtungen mit veränderter Öffnungszeit die Zeit für die systematischen Beobachtungen, das Führen der Portfolios und den regelmäßigen fachlichen Diskurs im Team zu finden. Dies erklärt sich unmittelbar aus dem unterschiedlichen Personalschlüssel in den beiden Betriebsformen, der zur Folge hat, dass eine Erzieherin mit Vollzeitbeschäftigung in Ganztageseinrichtungen in der Regel für ca. 8 Portfolios zuständig ist. In VÖ-Einrichtungen erhöht sich die Anzahl der Portfolios für eine Vollzeitkraft auf 13 und mehr. Da mit der Anzahl von Portfolios auch der Umfang der Elterngespräche und der Foto-Dokumentationen steigt, zeichnet sich ab, dass Erzieherinnen und Teams nicht nur bezogen auf die Quantität der Beobachtungen und Auswertungen an ihre Grenzen stoßen.

Personalfluktuations

In einigen der Projektkindertagesstätten führte die Personalfluktuations zu Integrationsproblemen für die neuen Mitarbeiterinnen, da inzwischen der Kenntnisstand und die daraus resultierenden professionellen Kompetenzen der Kolleginnen, die von Beginn des Projektes an einbezogen waren, einen Stand erreicht hatten, der nicht in kurzer Zeit einzuholen war. Auch wenn Fortbildungsveranstaltungen für neue Mitarbeiterinnen der Kindertagesstätten angeboten werden, lassen sich damit die daraus folgenden Verzögerungen in der Weiterentwicklung und Implementierung des Konzepts nicht völlig verhindern. Hier liegt ein grundsätzliches Problem für jede weitreichende und erfolgreiche Qualifizierung des pädagogischen Personals, wenn die Aus- und Weiterbildungsinstitutionen nicht auf gleichem Niveau mitziehen. Hier müssen zumindest für eine Übergangszeit Wege gefunden werden, diese Irritationen durch intelligente Nutzung vorhandener Ressourcen zu minimieren.

Ein hoffnungsvoller Aspekt in diesem Zusammenhang wurde aus den in Böblingen arbeitenden Pro-

jekteinrichtungen berichtet, wo der Personalwechsel ebenso wie der Krankenstand seit Projektbeginn zurückgegangen sind. Ursächlich dafür könnte die engere Kommunikation des Teams sein, die durch die Arbeit mit der neuen pädagogischen Methodik erforderlich wird. Derselbe Grund kann jedoch zunächst auch dazu führen, dass bislang durch die geringeren Anforderungen verdeckte Kommunikationsprobleme in den Teams aufbrechen und zu Heilungsversuchen durch Weggang einiger Mitarbeiterinnen in andere Einrichtungen und im Gegenzug durch die Einstellung neuer, besser zum Team passender Mitarbeiterinnen behoben werden.

Teilzeitkräfte

Kindertagesstätten sind ein typisches Frauenarbeitsfeld. Das führt nicht nur zu einer relativ hohen Fluktuation aufgrund der Entscheidung vieler Frauen, nach der Geburt ihrer Kinder eine längere Familienphase einzulegen, sondern auch zu einem hohen Bedarf der Mütter an Teilzeitarbeitsplätzen. Am Beispiel der Erprobung des infans-Konzepts zeigt sich nun, dass es zu erheblichen Problemen in einem Team führen kann, die Kriterien einer guten pädagogischen Arbeit zu erfüllen, wie zum Beispiel den regelmäßigen fachlichen Diskurs im Gesamtteam zu gewährleisten, wenn die Mehrzahl der Mitarbeiterinnen halbtags arbeitet.

Im Rahmen des Erprobungsprojekts war zu beobachten, dass die unter sozialen Gesichtspunkten sinnvolle Erhöhung der Zahl der Teilzeitstellen in möglichst vielen Berufs- und Tätigkeitsfeldern auch im Bereich der Frühpädagogik in dem Maße zum Problem werden kann, wie sich die Qualität der Arbeitsanforderungen anderen hoch qualifizierten Arbeitsfeldern annähert. Insbesondere die notwendige Kommunikation im Team führt zu überproportionalen Zeiteinheiten, wenn die Mitarbeiterinnen insgesamt nur halbtags arbeiten oder gar noch geringere Wochenarbeitszeiten vorliegen. Auch der Zusammenhang der Bildungsprozesse der Kinder kann nur schwer im Blick behalten werden, wenn Erzieherinnen lediglich den halben Tag zur Verfügung haben. Das geht in der Regel besser, wenn die Einrichtung selbst nur halbtägig geöffnet ist, in Ganztageseinrichtungen können halbtags tätige Erzieherinnen den erhöhten Anforderungen an die Qualität ihrer Arbeit aber nur schwer gerecht werden.

Sind Erzieherinnen gar nur an einem Tag oder an zwei Tagen in der Kindertagesstätte, ist es nicht möglich, sie in die systematische Beobachtung und

Dokumentation von Bildungsprozessen einzelner Kinder einzubinden. Auch die Mitarbeiterinnen selbst berichten, dass ihnen »etwas fehlt«, wenn sie nach drei Tagen und einem Wochenende wieder in die Kindergruppe kommen: Sie haben den Anschluss verloren. Wir empfehlen deshalb, diese Fachkräfte eher für besondere Aktivitäten und Angebote einzusetzen. Selbstverständlich können sie dennoch etwas zu den Portfolio-Dokumentationen beitragen, indem sie ihre Beobachtungen notieren und den verantwortlichen Kolleginnen zu Verfügung stellen. Es ist jedoch leicht zu erkennen, dass auch ein größeres Team nur eine geringe Zahl solcher Stellen sinnvoll integrieren kann.

Im Rahmen des Erprobungsprojekts konnten keine wirklich zufrieden stellenden Lösungen für die beiden konkurrierenden und in gleicher Weise wichtigen Perspektiven auf die Teilzeitarbeit gefunden werden.

Unterstützung durch den Träger

Eine unabdingbare Voraussetzung für die gelingende Umsetzung des infans-Konzepts in einer Kindertageseinrichtung ist das Einverständnis des Trägers und die Übereinstimmung seiner Ziele mit den Bildungs- und Erziehungsvorstellungen des Konzepts. Am Träger vorbei kann kein Kita-Team mit dem in dieser Handreichung vorgestellten Konzept erfolgreich arbeiten. Umgekehrt zeigt die Erfahrung aus der Erprobungsphase des Konzepts, dass es den Kindertagesstätten insbesondere in schwierigen Phase der Aneignung neuen Wissens und der Umstrukturierung hilft, wenn der Träger der frühen Bildung einen hohen Stellenwert beimisst, interessiert an der Weiterentwicklung seiner Kindertageseinrichtungen und vom Bildungs- und Erziehungsverständnis des infans-Konzepts überzeugt ist. Allen interessierten Fachkräften und Teams ist also dringend anzuraten, die grundsätzliche Kompatibilität der Träger-Leitziele mit dem infans-Konzept abzuklären.

Neben dieser grundsätzlichen Voraussetzung hat die Haltung, die ein Träger seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern entgegen bringt, eine nicht unwesentliche Auswirkung auf den Einsatz der Leitung und Mitarbeiterinnen. Weiß ein Träger das Engagement seiner Fachkräfte zu schätzen, bringt er ihnen Vertrauen und Anerkennung entgegen, so gehen damit meist erweiterte Handlungsspielräume der pädagogischen Fachkräfte einher und können Lösungen gefunden werden, die in einem strikten Top-Down-System nur schwer oder gar nicht möglich sind. Als

Beispiel seien hier flexible Arbeitszeitmodelle genannt und die Verwaltung eines Teils des Budgets durch die Einrichtung selbst.

Selbstverständlich sind es nicht nur solche ideellen und kostenneutralen Formen der Unterstützung, mit denen Träger die Bildungs- und Erziehungsqualität in ihren Kindertageseinrichtungen befördern können und sollten. Auch wenn maßgeblich die pädagogischen Fachkräfte in den Kindertagesstätten für die Qualität der Pädagogik stehen, so zeigen die Erfahrungen aus der Erprobungsphase doch deutlich, dass die Bereitstellung von Ressourcen durch den Träger die Weiterentwicklung wesentlich unterstützt.

Wie das Projekt zur »Trägerqualität« im Rahmen der »Nationalen Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder« aufzeigt, ist die Qualität eines Trägers u.a. daran zu messen, welche Unterstützung er für seine Kindertagesstätten in den Aufgabendimensionen Konzeptionsentwicklung, Personalmanagement, Vernetzung und Kooperation und der Bau- und Sachausstattung bereit stellt (Fthenakis, Hanssen, Oberhuemer, Schreyer 2003). In den Projekten zur Erprobung des infans-Konzepts in Baden-Württemberg und Brandenburg zeigte sich, dass schon die Entscheidung des Trägers für oder gegen vergleichsweise geringe Investitionen die Implementierung des Konzepts in einer Kindertagesstätte befördern oder stark behindern kann. Wenn das Team einer Kindertagesstätte sich beispielsweise – wie in Einzelfällen berichtet – darum sorgen muss, ob eine ausreichende Anzahl von Beobachtungsinstrumenten kopiert oder gedruckt werden kann, also schon für das grundlegend notwendige Material zu wenig Mittel zu Verfügung gestellt werden, hat das Auswirkungen auf den Prozess der Umsetzung des neuen Konzepts.

Neben den Formblättern zur Beobachtung bedarf es einer, den neuen fachlichen Aufgaben einer Erzieherin angemessenen, technischen Ausstattung der Kindertagesstätte. Dazu gehören mindestens je eine digitale Foto- und Videokamera, ein nicht nur für die Leitung zugänglicher PC; besser wäre ein zusätzlicher zweiter Computer, der ausschließlich den Mitarbeiterinnen zum Beispiel für die Dokumentationen zur Verfügung steht und ein Internetanschluss zur fachlichen Kommunikation und Vernetzung im Gemeinwesen und darüber hinaus.

Ebenso sollten Träger Ressourcen für die Beschaffung von relevanter Fachliteratur und Fachzeitschriften zur Verfügung stellen, die es den Teams ermöglichen, den Bildungs- und Erziehungsauftrag auf

hohem Niveau umzusetzen. Für die Qualifizierung der Mitarbeiterinnen und im Kontext der Reflexion der Beobachtungen und der Entwicklung von »Individuellen Curricula« ist der Zugriff auf eine gut ausgestattete Fachbibliothek unabdingbar notwendig.

Im Bereich der Bau- und Sachausstattung wurde im Projektverlauf ein Mangel sehr deutlich. In nur wenigen Häusern stehen Personalräume zur Verfügung und nicht selten bieten die vorhandenen Räume nicht ausreichend Platz für das gesamte Team. So muss häufig der fachliche Diskurs nach Schließung der Kita in den Gruppenräumen stattfinden. Wenn nicht zumindest ein kleiner Arbeitsraum für die Erzieherinnen zur Verfügung steht, erschwert dies auch die Arbeit der Fachkräfte an den Portfolios oder an den Fotodokumentationen und eine flexible Nutzung zeitlicher Freiräume – wie an anderen Stellen dieser Handreichung beschrieben – ist kaum möglich.

Braucht es doch manchmal Platz und Ruhe, die umfangreichen Aufzeichnungen Notizen, Materialien und Fotos zu sichten, zu ordnen, um zum Beispiel eine Auswahl für eine Foto-Dokumentation oder die Beschreibung einer längeren Bildungsgeschichte zu treffen. Mit den veränderten Aufgaben von Erzieherinnen gehen also neue Anforderungen an die bauliche Konzeption von Kindertagesstätten einher. Werden Häuser neu geplant, sollten dieser Bedarfe der Fachkräfte mitbedacht werden. In bereits bestehenden Häusern wäre es wünschenswert, bei längerfristig geringerer Kinderzahl oder Umstrukturierung der Kindertagesstätte ggf. frei werdende Räume für diesen Zweck zur Verfügung zu stellen.

Eine besondere Verantwortung hat der Träger für die Qualifizierung seiner Mitarbeiter, es gehört zu seinen Aufgaben, Fortbildungs- und Beratungsressourcen für die Erzieherinnen zur Verfügung zu stellen. Wollen Kita-Teams das infans-Konzepts auf hohem fachlichen Niveau umsetzen, sind Qualifikationen im Bereich des Qualitätsmanagements und der Organisationsentwicklung ebenso gefragt wie fachspezifische Kenntnisse, zum Beispiel zum Spracherwerbs von Kindern oder dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Denkens, der Bewegungskultur oder der musikalischen Welt.

Dass der fachlichen Weiterentwicklung dabei nicht nur externe Fortbildungsangebote dienen, zeigt die Erfahrung aus dem Erprobungsprojekt sehr deutlich. Hatten Teams die Möglichkeit, nicht nur einzelne Erzieherinnen an Fortbildungen teilnehmen zu lassen, sondern darüber hinaus jährliche Inhouse-Fortbildungen oder Konzepttage, orientiert am aktuellen

fachlichen Bedarf, zu gestalten, so wurde dies von den am Erprobungsprojekt teilnehmenden Teams als gewinnbringend und weiterführend erlebt. Fehlen solche Möglichkeiten und bleiben für die fachliche Verständigung ausschließlich abendliche Stunden nach der Schließung der Einrichtung, haben es Kita-Teams weitaus schwerer bestimmte Handlungsschritte des Konzepts, wie zum Beispiel die Formulierung und Reflexion von Erziehungszielen, zu realisieren.

Neben der Fortbildung kommt der Beratung und Supervision als unterstützende Maßnahme eine besondere Bedeutung zu. Wenn sich eine Kindertageseinrichtung auf neue Wege begibt, sich großen Herausforderungen stellt und die Kraft des gesamten Teams für das Gelingen des Vorhabens benötigt, können zum Beispiel Kontroversen im Team auftreten oder unbearbeitete Konflikte den Erfolg stark behindern. Wenn auch Beratung und Supervision nicht nur auf solche Fälle beschränkt sein sollten, so sind sie in diesem Zusammenhang doch häufig dringend notwendig, um die Basis für die eigentliche inhaltliche Arbeit zu schaffen. Die Trägerqualität wird sich also unmittelbar auch daran messen lassen, ob er solche Unterstützung zur Verfügung stellt oder ermöglicht.

Vernetzung der Kindertagesstätte und Kooperation im Gemeinwesen

Verknüpfung der Arbeit nach außen

Kindertageseinrichtungen sind – wie jeder weiß – keine Inseln im Ozean der Glückseligkeit, sondern durch vielfältige Beziehungen mit der Welt des wirklichen Lebens verbunden. Über das unvermeidliche Maß an Einbindung in das regionale Umfeld, dass allein durch bloße Existenz einer Kindertageseinrichtung gegeben ist, sollten diese Beziehungen jedoch aktiv ausgebaut, erweitert und in die Arbeit integriert sein. Einen Teil dieser Bezüge hat die Einrichtung selbst in der Hand, ein anderer Teil bedarf der Mitwirkung des Trägers oder externer Unterstützungssysteme.

Die Einrichtungen selbst können und müssen für die Einbindung der Eltern der Kinder in die Aktivitäten der Einrichtung Sorge tragen. Das infans-Konzept enthält für diese Aufgabe zwei grundsätzliche Vorgehensweisen. Dazu gehört als erster Schritt die Einbeziehung der Eltern in die Formulierung der Erziehungsziele, die für die pädagogische Arbeit der Kindertagesstätte verbindlich sind. Die Beteiligung der Eltern an diesem Prozess ist eine große Chance, die Beziehung zwischen der Kita und den Familien der Kinder auf eine tragfähige Grundlage zu stellen.

Später sind es dann die Dokumentationen, die einerseits als fachlich kommentierte Fotodokumentationen die pädagogische Arbeit in der Kita und ihre Wirkungen für die Eltern transparent machen und die Portfolios der Kinder, in denen die Eltern jederzeit Informationen über die Interessen ihres Kindes, über seine sozialen Beziehungen, seine bevorzugten Tätigkeiten, seine Zugangsbereiche zur Welt und über die Bemühungen der Einrichtung finden können, die Bildungsprozesse des Kindes zu ermöglichen, zu unterstützen und herauszufordern.

Beide Beteiligungsangebote der Einrichtung an die Eltern führen in aller Regel zu weiteren Veränderungen im Umgang miteinander. Die Klärung der Ziele der pädagogischen Arbeit in der Kindertageseinrichtung und die kontinuierliche Information über das Vorgehen in dieser Sache erleichtert es den Eltern, Veränderungen im Tagesablauf und in den Beteiligungsmöglichkeiten zu akzeptieren. Dazu gehört es zum Beispiel auch, dass Eltern die Organisation und Vorbereitung von Festen und Gemeinschaftsunternehmungen übernehmen, um den Erzieherinnen die Zeit für ihre Arbeit mit den Kindern zu lassen oder dass sie ihre besonderen beruflichen Kompetenzen zur Verfügung stellen, um entweder den Kindern Angebote aus ihrer fachlichen Disziplin zu machen (zum Beispiel Chemie) oder den Kindern Zugang zu den Orten ihrer beruflichen Tätigkeit ermöglichen (Klinikum, Werkstatt, Bibliothek). Es eröffnet sich insgesamt ein weites Feld des Bezugs zum Gemeinwesen, der über die Eltern hergestellt und in die Bildungsarbeit der Kindertageseinrichtung integriert werden kann. Ein erster bedeutsamer Schritt aus der engeren Umgebung der Kita hinaus kann also über die Eltern der Kinder vermittelt werden, wenn diese über die Arbeit der Einrichtung informiert sind und den eigenen Beitrag dazu gut einschätzen können. Das Verständnis der Bedeutung des eigenen Beteiligtseins an der Bildungsarbeit der Einrichtung macht vielleicht einen der Unterschiede zu schon bisher gängigen Praktiken in den Kindertageseinrichtungen aus, wenn diese ihren Zugang zum regionalen Umfeld organisiert haben. Es spricht überhaupt nichts dagegen, auf solche bereits vorliegenden Erfahrungen zurück zu greifen und sie weiter zu pflegen, wobei aus unserer Sicht der Fokus darauf gelegt werden sollte, diese Aktivitäten in Prozesse einzubinden, die innerhalb der Kita im Rahmen von zugemuteten Themen und auf der Grundlage von Interessen der Kinder Gegenstand der alltäglichen Arbeit sind.

Jenseits der Kontakte, die Eltern organisieren können und wollen, hat die Einrichtung selbstverständlich eigene Möglichkeiten des Zugriffs auf die bildungsrelevanten Ressourcen ihres Umfelds. Dazu gehören die Bibliotheken und Museen, die Theater und historischen Gebäude, aber auch die Schulen und Hochschulen, das Rathaus und die Verkehrs- und Versorgungseinrichtungen, die Büros und Werkstätten der Umgebung. Wenn einige Kinder ein besonderes Interesse an Malerei zeigen, dann kann eine Exkursion in die Gemäldegalerie für sie eine bereichernde Erfahrung sein. Interessieren sich Kinder für Autos, dann mag der Besuch einer Produktionsstätte ihnen helfen, ihre Vorstellungen und Entwürfe zu diesem Thema auszudifferenzieren und schließlich mit Hilfe grafischer Darstellungen zu formulieren. Ist das Team einer Einrichtung zu dem Schluss gekommen, dass die Hauptkirche der Stadt den Kindern als Thema zugemutet werden sollte, dann kann der Weg zur Turmspitze, die Wasserspeier an der Außenfassade oder die bildlichen und figürlichen Darstellungen von Engeln die Kinder zu eigenen Konstruktionen inspirieren, die dann Grundlage für erweiterte Ortskenntnisse und eine Ausstellung von Bildern zu den verschiedenen Erlebnissen mit dieser neuen Erfahrung werden.

Man könnte sagen, dass die Arbeit nach dem infants-Konzept solche Bezüge zum regionalen Umfeld erforderlich macht, um die Ressourcen der Kinder auf höchstmöglichem Niveau entfalten helfen zu können. Neben den Eltern und der Kita selbst kann hier natürlich der Träger helfen, Kontakte herzustellen und sie systematisch auszubauen. Damit dies gelingen kann, sollte die Einrichtung auch ihren Träger über die Inhalte ihrer Arbeit auf dem Laufenden halten und ggf. seine räumlichen Kapazitäten nutzen, um dort Ausstellungen mit Fotodokumentationen zu initiieren, wofür auch schon die Eingangsbereiche von Rathäusern und Banken genutzt wurden. Insgesamt fällt dem Träger auch im Bereich der Verknüpfung der Aktivitäten seiner Kindertageseinrichtungen mit dem Gemeinwesen eine wichtige Rolle zu.

Trägerübergreifend bedarf es darüber hinaus gut ausgebauter Praxisunterstützungssysteme, auf die Einrichtungen zurückgreifen können, um die Grundlagen ihrer Arbeit und ihre Methodik weiter entwickeln zu können. Insbesondere muss der Anschluss zur Forschungsebene hergestellt und aufrechterhalten werden. Es darf nicht länger unterhalb des internationalen Wissensstandes und daran vorbei gearbeitet werden. Bereits Anfang des Jahres 2002 hat der damalige Bundespräsident Rau den Abschlussbericht des »Forum Bildung« vorgestellt, in dem die

Einrichtung von Transferstrukturen dringend empfohlen wird. Sie sollen dafür sorgen, dass die Arbeitsergebnisse der einschlägigen europäischen und ausereuropäischen Forschung in Ausbildung und Praxis zur Verfügung stehen. Über diese Strukturen könnte dann auch der Weiterbildungsbedarf der Einrichtungen zum Beispiel auf dem Gebiet der Naturwissenschaften, der Mathematik oder der Nutzung moderner Mediensysteme zumindest teilweise und auf hohem Niveau abgedeckt werden. Es sind zur Zeit an den Universitäten Entwicklungen zu beobachten, die sich mit der Aufbereitung wissenschaftlichen Wissens für praktische Zwecke auch im pädagogischen Bereich befassen und wenn nicht den Kindern, so doch den Erzieherinnen einen (oft verschütteten) Zugang etwa zur Mathematik eröffnen können.

Als ein Optimum der Möglichkeiten erscheint uns die Verknüpfung solcher kooperativen und an Transferstrukturen angebundene Vorhaben mit der Arbeit von Fortbildungssystemen, die – wie etwa in Stuttgart oder in Brandenburg auf Landesebene geschehen – den prozessorientierten Bedarf bei den Kindertageseinrichtungen abfragen und entsprechend geeignete Angebote bereithalten.

Die Verknüpfung mit dem Gemeinwesen, allgemein gesprochen die Verknüpfung nach außen hängt also nicht allein von den Möglichkeiten ab, die eine Kita aus eigener Kraft aktivieren kann, sondern auch von der Unterstützung, die sie durch den Träger erfährt oder eben durch Systeme, die solche Funktionen übernehmen. Es wäre sehr sinnvoll, wenn sich Kontakte, die hergestellt wurden, auch dauerhaft nutzen ließen, denn erst dann könnte von echten Netzwerken zu gesprochen werden. In dieser Hinsicht konnten wir im Verlauf der Erprobungsphase des Konzepts keine systematischen Erfahrungen sammeln, so dass dieses Thema einer späteren Bearbeitung vorbehalten bleiben wird, die sich dann auch auf konkrete Netzwerke und ihre Funktionen beziehen müsste.

Der Übergang in die Grundschule

Eine systematische Beziehung sollten Kindertagesstätten zu der nachfolgenden Bildungseinrichtung unterhalten, der Grundschule. Bei der Annäherung von diesen zwei bisher sowohl in der Ausbildung als auch im Selbstverständnis strikt getrennten Institutionen gilt es eine Reihe von Hindernissen zu überwinden. Dazu gehört das Statusgefälle zwischen Erzieherinnen und Lehrerinnen, das manchmal, aber glücklicherweise nicht immer und überall, eine Kontaktaufnahme behindert. Auch muss von der Grundschule verstanden werden, dass die Bildungsarbeit der Kindertageseinrichtung nicht nur als Vorbereitung

auf den eigentlichen Beginn von Bildung in der Schule verstanden werden kann, sondern eigenständige Aufgaben in den vorschulischen Lebensjahren der Kinder zu erfüllen hat. Das schließt bedeutend komplexere Bildungs- und Entwicklungsprozesse ein, als sie durch die Fähigkeit zum Stillsitzen oder zum Binden der Schnürsenkel repräsentiert werden.

Nicht selten jedoch zeigten sich im Verlauf des Erprobungsprojekts Grundschullehrerinnen beeindruckt von der Arbeitsweise der Projekteinrichtungen und verstanden diese für sie neue oder zumindest ungewohnte Herangehensweise als bereichernd. Man darf hoffen, dass die weitere Entwicklung in dem Maße zu einer Annäherung führen wird, als die Kindertageseinrichtungen in ihrer Arbeit erfolgreich sind und ihrerseits die Grundschulen vor Herausforderungen stellen, die diese nur im Zuge von Reformen ihrer eigenen pädagogischen Arbeit bestehen können, die ohnehin auf der Agenda der Anpassung des Bildungssystems der Bundesrepublik an europäische Standards steht.

Zum Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule enthält das infans-Konzept keine Verfahrensvorschläge, wenngleich einer Zusammenarbeit beider Institutionen in dieser Frage eine hohe Bedeutung beigemessen wird. Wir gehen jedoch davon aus, dass eine fachlich begründete Konzeption des Übergangs von beiden Seiten ausgearbeitet und getragen werden muss und nicht nur Aufgabe der Kindertageseinrichtung sein kann. Voraussetzung wäre also ein kooperatives Vorgehen, in dessen Verlauf beide Seiten ihr Bildungsverständnis offen legen und soweit angleichen, dass für die Kinder (und ihre Familien) der Schritt in die neue Bildungsumgebung unterstützt eher als belastet wird.

Aus unserer Sicht scheint uns ein solches Konzept grundlegende Prozesse der Angleichung von Bildungskonzepten vorauszusetzen, die im Kern von den beteiligten Institutionen in eigener Regie geleistet werden müssen. Dabei sollte in jedem Fall Berücksichtigung finden, dass die Bildungsprozesse der Kinder, die sie in der Kindertageseinrichtung durchlaufen haben und die zum Zeitpunkt des Übergangs in die Grundschule andauern, in der neuen Umgebung ohne wirkliche Unterbrechungen ihre angemessene Fortsetzung finden können. Macht die Grundschule keinen Gebrauch von den Leistungen, die bereits in den Familien und Kindertageseinrichtungen zuvor erbracht wurden, wird sie allenfalls ein hohes Anforderungsniveau, schwerlich aber ein vergleichbares Leistungsniveau vorweisen können. Es läge also auch im Interesse der Schule, die be-

reits vorhandenen Kompetenzen der Kinder aktiv aufzugreifen und mit ihrem Lehrangebot an ihren aktuellen Interessen anzusetzen. In der neueren Diskussion der Schulbildung wird dabei die Bedeutung einer Interessenorientierung des Lehrangebots ausdrücklich hervorgehoben. In jedem Fall sollte vermieden werden, Druck auf die Kindertageseinrichtungen auszuüben, sich auf die Normen einer in ihren Standards hinter der aktuellen Fachdiskussion zurückgebliebenen Grundschule auszurichten.

Hier können sicher durch administrative Vorgaben günstige Bedingungen geschaffen werden, die einen solchen Prozess zu unterstützen und auch zu beschleunigen vermögen, was in den letzten Jahren in Baden-Württemberg bereits in Angriff genommen wurde. Dafür stehen unter anderem die Empfehlungen »Kooperation zwischen Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschulen« des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport. Der Orientierungsplan bietet in dieser Hinsicht wichtige Hinweise an, wo Schule sich um eine Reformulierung ihres Bildungsverständnisses zu bemühen hätte. In der Praxis aber dürfte der Weg hin zu einer nicht nur formalen Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen nicht immer leicht sein und einige Zeit in Anspruch nehmen. Die Erfahrungen aus der Erprobungsphase zeigen, dass die Grundschulen unterschiedlich auf die »neuen« Kinder reagieren. In einer Befragung im Auftrag des Jugendamtes Stuttgart, wo die Erprobung des infans-Konzepts im Rahmen des Prozesses »Einstein in der Kita« durchgeführt wurde, kann man lesen:

»Besonders gut kämen sie (die Kinder aus den Erprobungseinrichtungen, H.L.) dagegen mit Hausaufgaben und anderen selbstständig zu erledigenden Aufträgen klar, vor allem solchen, die eigene Recherche, Materialsuche und kreative Antworten erfordern. Dies bestätigen die Lehrerinnen: »Unterschiedliche Wissensquellen können sich Einsteinkinder selbstständiger erschließen Außerdem widmen sie sich ihren Aufgaben mit größerer Ausdauer«. Sie seien äußerst neugierig und motiviert, im Unterricht besonders ideenreich und aktiv. Ihre Auffassungsgabe sei hoch, sie hinterfragten viel und suchten in allen Aufgaben den Alltagsbezug. Außerdem akzeptierten sie Regeln gut, seien einsichtig und besonders teamfähig. Gruppenarbeit führe bei ihnen zu besten Ergebnissen. Müssen sie dagegen einzeln und still an ihrem Platz arbeiten, seien sie unruhiger als andere Kinder.

Eltern, Lehrerinnen und Hortleiter bewerten das Einsteinprojekt als gute Schulvorbereitung. Es komme den neuen Bildungsplänen und der angestrebten Öffnung für neue Unterrichtsformen entgegen. Wünschenswert sei es, dass alle Kinder eine solche Bildungseinrichtung durchlaufen und die Schule mit ähnlichen Erfahrungen beginnen.« (Jugendamt Stuttgart 2005)

Von den an der Erprobung beteiligten Einrichtungen sind jedoch auch andere Reaktionen von Grundschullehrerinnen berichtet worden. Dabei wurden insbesondere eine fehlende Bereitschaft der Kinder beklagt, sich rigide gehandhabten Ordnungsvorstellungen zu unterwerfen (Stillsitzen, Stillschweigen, Ordnung des Materials, etc.) und tradierte Lehrformen wie Frontalunterricht und Übungen ohne Alltagsbezug und Gestaltungsmöglichkeiten zu akzeptieren.

Sehr viel wird wohl auch zukünftig davon abhängen, wie im Einzelfall das Fachpersonal beider Seiten miteinander ins Gespräch kommt und zu Verständigungen über Bildungs- und Erziehungsauftrag und Verfahrensweisen gelangen kann. Für die Möglichkeit des Gelingens solcher Vorhaben haben sich im Laufe des Erprobungsprojekts zum infans-Konzept attraktive und weiterführende Beispiele ergeben. Die tiefgreifenden Veränderungen, die eine Arbeit mit dem infans-Konzept in der Kindergartenpraxis mit sich bringt, sind von einer Reihe von Grundschulen mit Anerkennung registriert worden, so dass sich eine wechselseitig respektvolle Zusammenarbeit entwickeln konnte. Das in den Kindertageseinrichtungen in den Portfolios dokumentierte Material zu den Bildungsprozessen der Kinder wurde in diesen Fällen von den Grundschulen durchweg als wertvoll erachtet. Ein sinnvoller Gebrauch setzt dabei jedoch ein Bildungsverstehen voraus, wie es im Orientierungsplan gefordert und wie es Grundlage des infans-Konzepts ist.

An dieser Schnittstelle sollte es mit zunehmender Erfahrung mit kooperativen Strategien zwischen beiden Seiten zu Erweiterungen der Konzeption kommen, die dann, so wie wir das für den Vorschulbereich in Anspruch nehmen, empirisch gesichert und mit nachhaltiger Wirkung als mögliche Verfahrensweisen sowohl den Kindertageseinrichtungen als auch den Grundschulen vorgeschlagen werden können.

Exkurs

Die Rolle der Leitung im Licht moderner Management-Konzepte und ihre Bedeutung für das infans-Konzept⁴

Einleitung

Die Umstellung der pädagogischen Arbeit in einer Kindertageseinrichtung auf das infans-Konzept betrifft die Kindertageseinrichtung in ihrer Gesamtheit. Die Veränderungen beziehen sich nicht nur auf einzelne Bereiche der Einrichtung, sondern wirken sich auch auf Aspekte aus, die vielleicht nicht auf den ersten Blick in einem Zusammenhang damit zu stehen scheinen. Die folgenden Überlegungen beziehen sich auf ein verändertes Rollen- und Aufgabenverständnis der Leitung von Kindertageseinrichtungen. Denn der Leitung kommt bei der Bewältigung der mit der Umsetzung des infans-Konzepts einhergehenden Herausforderungen eine entscheidende Bedeutung zu. Aus dem veränderten Leitungsverständnis wiederum ergeben sich Konsequenzen für die Teams und jede einzelne Erzieherin in der Kindertageseinrichtung, auch diese werden im folgenden Kapitel angesprochen.

Worin ist die besondere Rolle der Leitung von Kindertageseinrichtungen begründet?

Die Sonderrolle der Leitung liegt schon in ihrer Position begründet. Auf der einen Seite muss sie den Erwartungen des Trägers entsprechen, der sie in der Regel bewusst eingesetzt und mit besonderen Befugnissen ausgestattet hat. Zum anderen ist sie aber auch den Kolleginnen bzw. den Kindern und Eltern verpflichtet, die möglicherweise mit vollkommen gegensätzlichen Erwartungen an sie herantreten. In ihrer sozusagen klassischen Rolle vertritt sie die Einrichtung gegenüber dem Träger und übernimmt Aufgaben für das Team. Die Leitung erfährt somit Druck von oben und unten, sie befindet sich in einer »Sandwich-Position«, die besonders konflikträftig ist und ein hohes Maß an persönlicher Frustrationstoleranz verlangt (Puch/Westermeyer 1999).

Der folgende Text konzentriert sich auf das Verhältnis zwischen Leitung und Mitarbeiterinnen. Dennoch wird davon ausgegangen, dass ein Träger, der seiner Einrichtung bei der Entwicklung zur Bildungseinrichtung im Sinne des infans-Konzepts hilfreich zur Seite stehen will, die folgenden Überlegungen unterstützen sollte.

Die Leitung von sozialen Einrichtungen wird oft als problematisch und heikel empfunden. Rollen wie Chefin oder Kontrolleurin sind nicht gefragt, da sie sich mit dem heutigen Selbstverständnis von sozialer Arbeit nicht vereinbaren lassen. Dies gilt auch für den Bereich der frühkindlichen Erziehung, und deshalb wird in vielen Kindertageseinrichtungen Leitung oftmals nicht explizit und direkt ausgeführt (vgl. Jakubeit 2004). Unbestreitbar bleibt aber, dass die Leitung eine besondere Stellung einnimmt. Sie ist eben nicht Gleiche unter Gleichen, auch wenn dies vielleicht oft so postuliert und gewünscht wird. Es gilt, traditionelle Vorstellungen von Leitung zu hinterfragen und über ein modernes Leitungsverständnis nachzudenken, das nicht nur zeitgemäß erscheint, sondern auch mit den im infans-Konzept vertretenen Standpunkten in Einklang steht. Möglicherweise benötigen die sich als Bildungseinrichtung verstehenden Kindertageseinrichtungen eine grundlegende Änderung der Leitungsstruktur, der Leitungskultur und des Leistungsverhaltens.

Welches sind die wesentlichen Modelle der Leitung von Kindertageseinrichtungen?

Bei der Entwicklung eines neuen Leitungsverständnisses ist es hilfreich, sich der Begriffe »Führung« und »Leitung« bewusst zu werden und sich verschiedener Modellvorstellungen von Leitung vor Augen zu halten. Auch wenn solche idealtypischen Formen in der Praxis kaum zu finden sein dürften, können die daraus entstehenden Überlegungen dennoch fruchtbare Prozesse anstoßen.

Was bedeuten die Begriffe »Führung« und »Leitung«?

In der wissenschaftlichen Literatur wird prinzipiell zwischen »Führen« und »Leiten« einer Einrichtung unterschieden (vgl. Neubauer 1996). Dabei gibt es eine Vielzahl von Definitionen von »Führung«, die je nach gewähltem Standpunkt unterschiedlich ausfallen, im Kern aber als ähnlich angesehen werden können (vgl. Puch/Westermeyer 1999). Unter Führung wird demnach die zielorientierte Beeinflussung des Verhaltens von Mitarbeiterinnen zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben in einer strukturierten Arbeitssituation verstanden (Neubauer 1996).

Dabei müssen die folgenden Führungsziele berücksichtigt werden: Die Effizienz und Qualität der erbrachten Leistung, die Arbeitsmotivation und –zufriedenheit der Mitarbeiterinnen und der Erhalt der Einrichtung (Puch/Westermeyer 1999). Zum Errei-

⁴ Dieser Beitrag enthält die überarbeitete Fassung einer Auftragsarbeit für infans, die Helge Wasmuth im Rahmen seines Praktikums am Institut verfasst hat.

chen dieser Ziele sind verschiedene Führungsverhalten denkbar, auf die hier nicht näher eingegangen werden soll⁵, es kann aber davon ausgegangen werden, dass ein Führungsstil nicht durchgängig beibehalten wird, sondern über verschiedene Situationen hinweg variabel ist.

Eine Führungsrolle kann übernommen werden, indem eine Person diese Position von anderen Menschen zugeteilt bekommt. Geschieht dies ohne Mandat bzw. formale Regelungen, spricht man von einem »informellen Führer« (Neubauer 1996, Puch/Westermeyer 1999). In sozialen Organisationen kommt es allerdings häufig vor, dass bei der Besetzung von Führungspersonen aus einer Reihe von Bewerbern ausgewählt wird, ohne dass die Mitarbeiterinnen einen direkten Einfluss auf diese Wahl ausüben können. Die Führungsperson wird den unterstellten Kolleginnen »vorgesetzt« und dabei handelt es sich um einen formellen Akt. Ein solcher »formeller Führer« wird als Vorgesetzter oder Leiter bezeichnet, der Begriff »Leiten« beinhaltet demnach zunächst einfach nur das formelle Führen einer Einrichtung.

Die Aufgaben, Rechte und Pflichten der Leitung sind dabei durch zum Teil äußerst komplexe Hierarchien, Regelungen und Verpflichtungen festgelegt; zur Durchsetzung ihres Führungsanspruchs ist sie mit formalen und personalen Machtressourcen ausgestattet (»Amtsautorität« und »personale Autorität«). Zwar kann sich die Leitung auf beide Möglichkeiten zur Einflussmaßnahme stützen, es hat sich aber erwiesen, dass ein häufiger Gebrauch von formaler Macht wenig sinnvoll ist, da diese sich schnell abnutzt, unflexibel in der Anwendung ist und außerdem die Gefahr besteht, dass zu immer stärkeren Maßnahmen gegriffen werden muss.

Worin unterscheidet sich das patriarchalische Modell vom Teammodell?

Die Begriffe Leitung und Führung sagen somit eigentlich noch nichts über den praktizierten Leitungsstil einer Einrichtung aus. Grundsätzlich sind mehrere Modelle unterschiedlicher Ausprägung denkbar, die zum Teil völlig gegensätzliche Leitungsvorstellungen vertreten⁶.

Einrichtungen können nach einem hierarchischen oder patriarchalischen Organisationsstrukturmodell aufgebaut sein (Bader 1999). In einer solchen Kindertageseinrichtung würde ausschließlich die Spitze der Einrichtung, also im klassischen Sinn »Leitung« über die Entscheidungs- und Kontrollbefugnis verfügen. Innerhalb der eigenen Kindertageseinrichtung wäre sie gegenüber niemandem verantwortlich, sie müsste nur dem Träger Rechenschaft ablegen. Die Kommunikation würde überwiegend in eine Richtung erfolgen, die Informationswege wären lang und der Charakter der Kommunikation wäre der eines »Anweisens von oben«. Dementsprechend müsste man sich auch die Rolle der Mitarbeiterinnen vorstellen: Sie wären Ausführende und könnten nur wenig selbst entscheiden, ihre Arbeitsabläufe wären genau festgelegt und ihre Zuständigkeiten klar definiert. Die Kreativität und die besonderen Kompetenzen der Erzieherinnen wären in einer solchen Einrichtung nur wenig gefragt, Selbstverantwortung kaum vorhanden und die Identifikation mit der Arbeit nur sehr gering. Eine solche Einrichtung besäße zwar eine große Stabilität, aber auch eine ebenso große Inflexibilität und könnte sich deshalb nur schwer an veränderte Bedingungen anpassen (ebd.).

Ein Kontrast zu diesem auf Amtsautorität⁷ beruhenden Organisationsstrukturmodell bildet das so genannte Teammodell (Bader 1999). Eine solche Einrichtung würde sich durch flache Hierarchien auszeichnen und auf formale Strukturen würde nur wenig Wert gelegt werden. Die Funktion der Leitung bestände eher darin, Sprecher aller Kolleginnen zu sein, und ihre Aufgabe wäre es, zu moderieren und zu koordinieren. Bei diesem Modell wird die Wichtigkeit des gegenseitigen Respekts und der gegenseitigen Achtung betont, Selbstbestimmung und Selbstorganisation besitzen einen hohen Stellenwert und Entscheidungen werden im gemeinsamen Diskussionsprozess getroffen. Identifikation und Motivation auf Seiten der Mitarbeiterinnen wären sehr groß und dies würde sich positiv auf die Arbeitsleistung auswirken. Die speziellen Kompetenzen und Interessen der einzelnen Erzieherinnen kämen stärker zum Tragen, Kreativität und Innovation würde dadurch gefördert. Durch den kontinuierlichen Diskussionsprozess ließe sich Expertenwissen verallge-

⁵ Vereinfacht lassen sich ein »autoritärer« und »demokratischer« Führungsstil sowie ein »aufgaben- und leistungsorientiertes« und ein »persönlichkeitsorientiertes« Führungsverhalten unterscheiden (vgl. Neubauer 1996, S. 76/77).

⁶ Die Beschreibung der beiden folgenden Modelle sind sicherlich einseitige Zuspitzungen, die sich in reiner Form so in der Praxis nicht finden lassen. Bader stellt diesen beiden noch ein drittes Organisationsmodell gegenüber, das entwicklungsorientierte Organisationsstrukturmodell, das sich ihrer Ansicht nach in zahlreichen sozialen Einrichtungen finden lässt (vgl. 1999, S. 48ff.). Hier sollen aber nur die ersten beiden Organisationsmodelle vorgestellt werden, da sich an ihnen die unterschiedlichen Vorstellungen von Führung verdeutlichen lassen.

⁷ Eine Leitung kann im patriarchalischen Modell natürlich auch über fachliche und personale Autorität verfügen, sie muss dies aber nicht.

meinern und es könnten Synergieeffekte erreicht werden. Einer solchen Einrichtung fiele es leichter, schneller und innovativer auf neue Anforderungen der Umgebung zu reagieren.

Ein solches Modell enthält jedoch ebenfalls schwerwiegende Probleme. So ist zum Beispiel ein relativ hoher Zeitaufwand notwendig, um zu einer Entscheidungsfindung zu gelangen. Trotz des unterschiedlichen Kenntnisstandes und unterschiedlicher Kompetenzen redet und entscheidet jeder bei allem mit, was zu fachlich unzureichenden Kompromissen und Lösungen führen kann. Aufgrund der eher unklaren Führungsstrukturen sind die getroffenen Entscheidungen nicht sehr verlässlich, und es kann lange dauern, bis sie auch tatsächlich umgesetzt werden. Zusätzlich ist eine große Bereitschaft aller Mitarbeiterinnen zur Übernahme von Verantwortung und eine gut funktionierende Kommunikationsstruktur notwendig.

Wie sollten Einrichtung der Zukunft geführt werden?

Es dürfte klar sein, dass weder das patriarchalische Modell noch das Teammodell sich in der beschriebenen einseitig ausgeprägten Form in der heutigen Praxis finden lässt und auch nicht als Ziel angestrebt werden sollte. Dennoch können diese ideal-typischen Überlegungen bei der Frage helfen, wie eine Kindertageseinrichtung geleitet werden muss, die den gesellschaftlichen Erwartungen und den Anforderungen des infans-Konzepts gerecht werden will.

Ein Bildungs- und Erziehungsverständnis, das die Selbstbildung der Kinder betont, sie in ihrer Individualität ernst nimmt und ihre aktive Teilhabe an den täglichen Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen fordert, muss sich auf die gesamte Kultur einer Einrichtung auswirken. In einer sich als Gesamtsystem begreifenden Kindertageseinrichtung müssen solche Vorstellungen zu einer Veränderung in allen Teilen der Einrichtung und nicht nur im Erzieherinnen-Kind-Verhältnis führen. Dabei stellt sich die Frage, ob ein Führungs- und Leitungsbegriff, der sich im traditionellen Sinn als gezielte Beeinflussung des Verhaltens der Kolleginnen versteht, überhaupt noch zeitgemäß bzw. mit dem infans-Konzept vereinbar ist.

Eher geeignet erscheint ein innovatives und flexibles Leitungsmodell, das die Mitverantwortung aller Beteiligten sichert. Die Leitung von Kindertageseinrichtungen der Zukunft erfordert Kenntnisse und Fähigkeiten, die nicht von einer Person allein geleistet werden kann, Teamarbeit ist dringend notwendig (vgl. Jakubeit 2004). Die vom patriarchalischen Modell vertretene Vorstellung, dass auf der einen Seite

eine alles regelnde und entscheidende Leitung und auf der anderen Seite Mitarbeiterinnen im Sinne von Untergebenen stehen, hat sich wohl eher überlebt und ist gerade in sozialen Einrichtungen vermutlich ungeeignet. Das gesamte Team einer Einrichtung muss sich bewusst sein, was es und wie es seine Ziele erreichen will. Verantwortung für eine solche gemeinsame Sache wird aber nur übernehmen, wer auch an der Führung teilhaben darf. Die Gewinnung der Mitarbeiterinnen in eine Führungsgemeinschaft wird so zu einer zentralen Aufgabe, die ein neues Führungsparadigma erfordert.

Nun müssen deshalb bestehende Leitungsstrukturen nicht gleich vollständig abgeschafft und eine dem Teammodell entsprechende Einrichtungsstruktur eingeführt werden. Gerade hochkomplexe und hoch differenzierte Aufgaben und Tätigkeiten, wie sie die tägliche Arbeit in Kindertageseinrichtungen darstellen, brauchen eine klare Strukturierung und Aufgabenzuteilung. Ein komplexes und demokratisches System gewinnt seine hohe Leistungsfähigkeit nur, indem die verschiedenen Potenziale der Menschen genutzt werden. Für das notwendige Miteinander braucht es aber weiterhin Absprachen und Koordination. Hierin dürfte in Zukunft in zunehmendem Maße der Aufgabenbereich der Leitung liegen. Sie ist also keineswegs überflüssig, sondern nach wie vor unverzichtbar und muss deshalb jede nur mögliche Unterstützung und Wertschätzung bekommen.

Was zeichnet ein neues Aufgabenverständnis von Leitung aus?

Die Aufgaben der Leitung scheinen sich also zu verändern und werden zukünftig eher als Koordination und nicht als klassische Führung verstanden werden. Die Leitung trägt aber unverändert zur erfolgreichen Gestaltung der täglichen Arbeit bei, indem durch ihre Tätigkeit die notwendigen Freiräume geschaffen werden, in denen die Mitarbeiterinnen eigenverantwortlich handeln können. Sie wird so zumindest auch zu einem Berater und Unterstützer und versteht sich eher als »Dienstleistung für Mitarbeiter« (Puch/Westermeyer 1999, S. 210).

Dies setzt ein dementsprechendes Menschenbild auf Seiten der Leitung voraus. Eine Leitung, die ihre Mitarbeiterinnen als verantwortungsscheu, wenig ehrgeizig und lernunwillig ansieht, würde wohl eher Kontrollen und strenge Vorschriften einführen, da ihrer Ansicht nach nur so erfolgreiche Arbeitsleistungen erzielt werden können. Oftmals zeigen dann die Erzieherinnen aufgrund des restriktiven Verhaltens der Leitung nun tatsächlich weniger Engagement und Verantwortungsbewusstsein und dies bestätigt

wiederum die Meinung der Leitung. Werden die Kolleginnen dagegen zumindest bis zum Erweis des Gegenteils als verantwortungsbereite und engagierte Menschen angesehen, dann wird ihnen mehr Handlungsspielraum und Selbstkontrolle zugestanden. Sie verhalten sich dementsprechend und somit ist ein positiver Kreislauf in Gang gesetzt.

Pointiert gesagt bedeutet dies, dass im Rahmen des infans-Konzepts die Leitung nicht die Aufgabe hat, Mitarbeiterinnen zu motivieren und ihnen Verantwortung zu geben. Vielmehr tut sie alles dafür, dass die als vorhanden unterstellte Selbstverantwortung auf Seiten der Kolleginnen wahrgenommen und entfaltet werden kann (vgl. Puch/Westermeyer 1999). Es wäre also Aufgabe der Leitung, die Erzieherinnen in ihrem eigenverantwortlichen und selbstständigen Handeln zu unterstützen und sie dazu herauszufordern.

Was bedeutet das neue Aufgabenverständnis von Leitung für die Praxis?

Werden solche Überlegungen in die Praxis umgesetzt, kann dies zu einschneidenden Veränderungen führen. Die Leitung ist dann für die Strukturierung, Koordination und Optimierung von Prozessen und Verfahren verantwortlich, nicht aber für eine Führung im Sinn von zielorientierter Beeinflussung des Verhaltens der Mitarbeiterinnen. Konsequenterweise bedeutet dies, dass die Leitungskräfte nicht mehr die alleinige Verantwortung tragen müssen. Stattdessen muss jede Erzieherin in der Lage sein, den immer komplexer werdenden Anforderungen zu genügen und entsprechend ihren Kompetenzen Verantwortung an der gemeinsamen Gestaltung der täglichen Arbeit zu übernehmen.

Dies begründet sich auch aus der Aufgabe der Kindertageseinrichtung, die Kinder in ihren Bildungsprozessen zu unterstützen. Die täglichen Interaktionen mit den Kindern müssen von jeder Erzieherin selbstständig und selbstverantwortlich gestaltet werden, die Handlungen und Gespräche lassen sich im Detail nicht im Voraus planen und festlegen. Eine Erzieherin, die nur auf Anweisung von oben und ohne Eigenverantwortung handelt, würde diese Prozesse nicht geeignet gestalten können, vorhandenes Potenzial ginge so verloren. Auch aus diesem Grund sollten die Mitarbeiterinnen in der Wahrnehmung und Ausübung selbstständigen Handelns unterstützt werden.

Leitung als formelle Führung einer Kindertageseinrichtung kann sich somit nicht länger als zielorientierte Beeinflussung des Verhaltens von Mitarbeite-

rinnen verstehen. Sie sieht ihre Aufgabe vielmehr darin, die Mitwirkung sämtlicher Teammitglieder entsprechend ihren Fähigkeiten und Kenntnissen an der Entwicklung einer Kindertageseinrichtung zu ermöglichen.

Wie kann die Leitung Verantwortung und Aufgaben delegieren?

Die Leitung einer Einrichtung muss also bereit sein, Verantwortung zu teilen. Die Verantwortung für die Einrichtung muss gemeinsam getragen werden.

Die Delegation von Verantwortung und Aufgaben sollte von Seiten der Leitung nicht als Beschneidung von Kompetenzen betrachtet werden, sie fördert vielmehr das Erreichen der angestrebten Ziele. Dies erfordert klare Absprachen über die Zuteilung und Abgrenzung der einzelnen Aufgaben, Befugnisse und Verantwortlichkeiten der Erzieherinnen, aber auch der Leitung. Jede Mitarbeiterin erhält so einen klar umgrenzten Tätigkeitsbereich mit entsprechenden Kompetenzen, innerhalb dessen sie verpflichtet ist, selbstständig zu handeln und zu entscheiden. Diese Absprachen zu koordinieren ist Aufgabe der Leitung.

In der Praxis haben sich Mitarbeitergespräche bewährt, in denen die Leitung gemeinsam mit den Erzieherinnen Zielvereinbarungen trifft. In solchen Gesprächen findet ein Dialog über die angestrebten Ziele statt. Es wird konsequent auf Zielvereinbarung und nicht auf Zielvorgabe gesetzt, die Ziele werden gemeinsam ermittelt und vereinbart. Die Leitung gibt somit nicht vor, welche Ziele wie erreicht werden sollen, sondern unterstützt einen Prozess, in dem gemeinsam über erreichbare Ziele nachgedacht und dann dementsprechend gehandelt wird. Die Mitarbeiterin ist im Rahmen der vereinbarten Ziele in der Wahl ihrer Mittel relativ frei. Sie trägt somit die Handlungsverantwortung und in den von ihr zu verantwortenden Aufgabenbereich sollte die Leitung prinzipiell nicht eingreifen (vgl. Puch/Westermeyer 1999).

Auf der anderen Seite bedeutet dies aber auch, dass die Kolleginnen wirklich die Verantwortung für ihre Tätigkeit übernehmen, die gegebenen Freiräume nutzen und eigenständig ausfüllen müssen (vgl. Philipps 1999). Es bringt nichts, wenn die Leitung bereit ist, Verantwortung abzugeben, aber auf der anderen Seite niemand da ist, der sie übernimmt. Deshalb muss die Leitung darauf achten, wie viel sie ihrem Team zumuten kann, was andere Mitarbeiterinnen übernehmen können und was sie auch weiterhin selbst erledigen muss. Die Kolleginnen sollten weder unter- noch überfordert werden und dazu bedarf es einer zutreffenden Einschätzung der Kompetenzen

jeder Mitarbeiterin, die nur erlangt wird, wenn auch weiterhin der enge Kontakt und die Interaktion gesucht werden. Eine Leitung lässt deshalb auch nach der Delegation die Kolleginnen nicht mit ihren neuen Aufgaben allein, sondern steht unterstützend und beratend zur Seite. Sie ist das Gedächtnis des Teams in Hinblick auf getroffene Vereinbarungen.

Wie stark diese Form der Hilfe ausfällt, hängt von der jeweils speziellen Situation in der Einrichtung ab, und eine Verständigung darüber muss jederzeit vor Ort und innerhalb des Teams stattfinden können. In einigen Kindertageseinrichtungen wird es möglich sein, mehr Verantwortung und Aufgaben zu delegieren, während in anderen Einrichtungen die Mitarbeiterinnen noch klarere Vorgaben brauchen. Die Leitung muss erkennen, wie weit ihr Team schon ist und sich dementsprechend verhalten, sie muss ein Gespür für die Bedürfnisse der Mitarbeiterinnen entwickeln. Wo eigenverantwortliches Verhalten deutlich wird, sollte sich die Leitung zurücknehmen, während sie bei Unsicherheit oder Überforderung helfen muss (Hatlapa-Eichstädt 1999; Lill 1998).

Worin bestehen die Aufgaben der Leitung beim Zeitmanagement in der Kindertagesstätte?

Die Leitung sollte zunächst einmal darauf achten, dass sie selbst die nötige Zeit zur Verfügung hat, vor allem wenn sie nicht freigestellt und selbst für eine Anzahl von Portfolios verantwortlich ist. Dies kann durch verschiedene Mittel zur Selbstentlastung gelingen. Möglichkeiten sind zum Beispiel eine konsequente Übertragung von Verantwortung und Aufgaben, Techniken der Rationalisierung und Strukturierung (zum Beispiel bei der Bearbeitung von Informationen, Einteilung von Arbeitsphasen oder bei Sitzungen), sowie die Vermeidung oder Minimierung von Störquellen. Neben dem flexiblen Jahresarbeitszeitmodell (Cramer 2003) mit den dazugehörigen Instrumenten helfen sie dabei, die notwendige Zeit zu organisieren.

Aufgabe der Leitung ist es zusätzlich, darauf zu achten, dass den Mitarbeiterinnen genügend Zeit für die Erarbeitung der Erziehungsziele und für die Beobachtung, Diskussion, Auswertung und Dokumentation zur Verfügung steht. Dies muss bei der Dienstplangestaltung – die im Sinne der Aufgabendelegation nicht zwingend Aufgabe der Leitung ist sondern auch von den Mitarbeiter/innen selbst übernommen werden kann – berücksichtigt werden, indem genügend Zeit dafür in den Dienstplänen ausgewiesen wird. Die Erziehungsziele und die Beobachtung und Dokumentation der Bildungsprozesse sind wichtige Elemente des infans-Konzepts und eine verbale

Wertschätzung allein reicht nicht aus. Sie muss in der Bereitstellung der nötigen Zeitressourcen ihren Niederschlag finden.

Zeit kann des Weiteren gewonnen werden, wenn auf eine zügige und strukturierte Durchführung der Diskussion der Beobachtungen geachtet wird. Damit dies möglich wird, müssen festgelegte Zeiten und Abläufe eingehalten und dürfen Diskussionen nicht endlos geführt werden. Dies kann durch eine Moderation der Besprechungen erreicht werden, die nicht unbedingt von der Leitung, sondern auch von einer Kollegin übernommen werden kann. Wichtig ist dabei, dass getroffene Vereinbarungen eingehalten werden und einmal Beschlossenes auch tatsächlich umgesetzt wird. Dafür Sorge zu tragen ist Aufgabe der Leitung.

Damit die knappen Ressourcen und zeitlichen Spielräume sinnvoll genutzt werden, muss also eine Konzentration auf die spezifischen und bedeutsamen Leistungen der Einrichtung stattfinden (Bullinger 1996). Dies bedeutet, dass sowohl von der Leitung als auch von den Mitarbeiterinnen Prioritäten gesetzt werden müssen (vgl. Stübinger/Apfelbacher/Reiners-Kröncke 2000). Jeder Mitarbeiterin sollte klar sein, welche Leistungen aufgrund der Ziele und des Auftrags der Kindertageseinrichtung als Bildungseinrichtung wirklich wichtig sind. Alle Tätigkeits- und Zeitstrukturen müssen deshalb auf ihre Kompatibilität mit dem infans-Konzept überprüft und gegebenenfalls verändert werden, denn dadurch lassen sich Zeitressourcen gewinnen. Gerade die Leitung muss immer wieder darauf hinweisen, welche Ziele man sich gesteckt hat (nämlich die Unterstützung der Bildungsprozesse der Kinder) und warum es aus diesem Grund sinnvoll und notwendig ist, dass es zu einer Umstrukturierung der Zeitabläufe und zur Aufgabe von vielleicht lieb gewonnen Traditionen kommt.

Hier spielen auch die erarbeiteten Erziehungsziele eine wichtige Rolle. Die Leitung fungiert als »Gedächtnis der Erzieherinnen«, das immer wieder die Wichtigkeit der neuen Aufgaben deutlich macht und daran erinnert, dass alte Verhaltensweisen ja nicht ersatzlos abgeschafft, sondern durch neue, wichtigere Tätigkeiten ersetzt wurden. Sie liefert so gute Argumente und wirkt dadurch unterstützend, vor allem wenn die Mitarbeiterinnen mit Unsicherheiten und Zweifeln, zum Beispiel von Seiten der Eltern, konfrontiert werden.

Worin bestehen die Aufgaben der Leitung beim Controlling?

Die Unterstützung der Kolleginnen durch die Leitung steht in einem engen Zusammenhang zu einem Thema, das in vielen Bereichen der sozialen Arbeit und auch in Kindertageseinrichtungen negativ besetzt ist und oft falsch verstanden wird, nichts-destotrotz aber wichtig für das Gelingen der Arbeit ist: dem Controlling. Controlling wird häufig mit restriktiver Kontrolle gleichgesetzt und oftmals herrschen Misstrauen bis Angst gegenüber jeglicher Form von Kontrolle. Gerade dies beruht aber auf einem Missverständnis (Fischer 2001; Stübinger/Apfelbacher/Reiners-Kröncke 2000). Methoden des Controlling führen nicht zwangsläufig zu einem patriarchalischen Organisationsstrukturmodell und setzen auch keineswegs ein negatives Menschenbild voraus.

Controlling definiert sich vielmehr als Planung, Messung, Bewertung und gegebenenfalls Korrektur der täglichen Handlungen (Fischer 2001; Schmitz/Lamberti 2000). Controlling beruht deshalb gerade nicht auf mangelndem Vertrauen. Durch Controllingmaßnahmen soll nicht die Arbeit der Erzieherinnen durch die ihnen vorgesetzte Leitung »überwacht« und gemaßregelt werden, vielmehr dient es der Unterstützung ihrer Arbeit und als Hilfe. Dabei bedarf es eines gewissen Fingerspitzengefühls. Damit es nicht zu Irritationen oder Ängsten kommt, muss auf einige Verhaltensweisen geachtet werden, die eigentlich grundsätzlich in der täglichen Arbeit, im Fall des Controlling aber ganz besonders berücksichtigt werden müssen: Offenheit, Sachlichkeit, Beschränkung auf das Wesentliche, Klarheit in den Vorgaben und ein taktvoller Umgang spielen hier eine wesentliche Rolle.

Welche Qualifizierung benötigt die Leitung?

Auch die Leitung einer Kindertageseinrichtung benötigt ständig neue und aktualisierte Kenntnisse und Fähigkeiten. Neben pädagogisch-fachlichen sind auch in einem immer stärker werdenden Maße betriebswirtschaftlich-ökonomische Kompetenzen gefordert. Verschiedene Autoren zählen eine Vielzahl von Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen⁸ auf, über die eine Einrichtungsleitung heute verfügen muss und die sich verkürzt wie folgt zusammenfassen lassen: Fachkompetenz, Managementkompetenz, soziale Kompetenz und personale Kompetenz (Puch/Westermeyer 1999).

Damit die Leitung ihre unterschiedlichen Verantwor-

tungen erfolgreich wahrnehmen kann, bedarf es deshalb neben einer qualifizierten Ausbildung (zum Beispiel als Diplomsozialpädagogin) auch einer systematischen Fort- und Weiterbildung (Knauer 1999; Wehrmann 2004). Durch Nachqualifizierungen wird nicht nur das fachliche Wissen ergänzt, es werden auch Methoden und Mittel des Managements erlernt, mit denen sich die Leitung auf ihre Tätigkeit vorbereiten oder die Ausübung verbessern kann.

Fazit

Es wurde eingangs betont, dass die Umstellung der Arbeit einer Kindertageseinrichtung auf das infans-Konzept nicht nur einzelne Aspekte der pädagogischen Arbeit, sondern die Einrichtung in ihrer Gesamtheit betrifft. Dies wird zu Umstrukturierungen und nachhaltigen Veränderungen in der alltäglichen Arbeit und der institutionellen Struktur der Kindertageseinrichtungen führen müssen. Es ist davon auszugehen, dass es die optimale Struktur in Zukunft nicht mehr geben wird, da die Kindertageseinrichtungen wohl weiterhin mit sich wandelnden Erwartungen und erweitertem Fachwissen konfrontiert werden dürften. Aus diesem Grund ist eine permanente Wandlungsfähigkeit notwendig, damit flexibel und innovativ auf Veränderungen reagiert werden kann.

Diese Herausforderung wird nur zu bewältigen sein, wenn sie vom gesamten Team einer Einrichtung gemeinsam getragen wird. Der Versuch, die zukünftigen Wege und Ziele durch das Handeln einer einzigen Person zu bestimmen und zu lenken, wird vermutlich scheitern. Das ganze Team mit all seinen Ressourcen muss an diesem Prozess mitwirken, nur dann kann der Weg zu einer Bildungseinrichtung erfolgreich beschritten werden. Dies zu ermöglichen und zu koordinieren stellt eine zentrale Aufgabe der Leitungstätigkeit dar.

In Zukunft werden sich die Kindertageseinrichtungen und deren Leitung in einem zunehmend stärkeren Maße mit den widersprüchlichen Anforderungen von Stabilität und Flexibilität auseinandersetzen müssen. Auf der einen Seite müssen vor dem beschriebenen Hintergrund sich wandelnder Erwartungen notwendige Veränderungen in der Einrichtung bewältigt, auf der anderen Seite muss aber auch für eine Stabilität der angebotenen Leistung und des eigenen Profils gesorgt werden. In einem solchen Wandlungsprozess gehört der Umgang mit Unsicherheiten und Unerwartetem zur Normalität. Veränderungen führen zu

⁸ Schlüsselqualifikationen finden sich bei KiTa spezial 3/1999, S. 11, 12 u. 34; Lill 1998, S. 202/203; Schreiber 2001, S. 296

einem Verlust von Sicherheit auf Seiten der Mitarbeiterinnen, aber auch der Leitung und dies verlangsamt ggf. auch die notwendigen Umstrukturierungen (Jakubeit 2004). Dies zu akzeptieren, muss von allen Beteiligten gelernt werden.

Die Leitung sieht sich dabei mit einer schwierigen Aufgabe konfrontiert: Sie muss die grundsätzlich widersprüchlichen Prozesse zu koordinieren versuchen und dabei die Balance zwischen notwendiger Disziplin und erforderlicher Autonomie, zwischen festgelegten Regeln und spontaner Reaktion, zwischen Kontrolle und Chaos finden.

Dieses Spannungsverhältnis produktiv zu nutzen ist nicht einfach und braucht Absprachen und Strukturen, in die alle Mitarbeiterinnen ihre Fähigkeiten und Kenntnisse einbringen können. Dies stellt sicherlich eine große Herausforderung, aber auch eine Chance für die Kindertageseinrichtungen und deren Leitung dar.

Es sei an dieser Stelle nur kurz darauf verwiesen, dass Leitung diesen Anforderungen besser gerecht werden kann, wenn vom Träger ein angemessener Stundenanteil für die Leitungsaufgaben zur Verfügung gestellt wird, wie die Erfahrungen aus dem Erprobungsprojekt sehr deutlich zeigen. Im Abschnitt »Äussere Bedingungen des Gelingens« wird dazu noch mehr zu sagen sein.

Fassen wir zusammen:

Was sind aus Leitungssicht die Aufgaben, die bei der Umsetzung des infans-Konzepts der Leitung zukommen? Welche Bedingungen für das Gelingen können Leitungen schaffen?

Im Rahmen des Badischen Teilprojekts »Bildungsstätte Kindertageseinrichtung« haben wir zu dieser Frage ein Interview mit der Leiterin und dem stellvertretenden Leiter der Kindertagesstätte Rieselfeld in Freiburg geführt, Frau Claudia Frey und Herrn Michael Wagner.

Hier ihre zentralen Aussagen:

Die Leitung der Kindertageseinrichtung:

- muss selbst vom Bildungs- und Erziehungskonzept überzeugt sein,
- schafft den organisatorischen Rahmen für die Umsetzung der einzelnen Handlungsschritte,
- achtet darauf, dass das Bildungsthema im Fokus bleibt,
- ist das »Gedächtnis« des Teams,
- erkennt die »Stärken« der Mitarbeiter/innen und nutzt dies für die Personalentwicklung,
- konfrontiert das Team mit Erwartungen und klärt Unterstützungsbedarf,
- stellt Erfolg in Aussicht (Anerkennung im Gemeinwesen als Bildungseinrichtung),
- lässt sich auf einen längeren Prozess ein und hat Geduld,
- verknüpft das Bildungs- und Erziehungskonzept ggf. mit dem Qualitätsmanagementsystem,
- Leiter/in und Stellvertreter/in sind selbst ein Team und lassen sich nebeneinander bestehen.

Instrumente

Bildungsbereiche/Zugangsformen für Kinder ab drei Jahre

Name der Einrichtung	
Straße	
Postleitzahl/Ort	
Name der Erzieherin	
Name des Kindes	
Geburtsdatum des Kindes	Datum der Erhebung

Umrechnungstabelle der Rohwerte in Profilwerte

	Rohwert	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Bildungsbereich Sprache	Profilwert	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10					
Bildungsbereich Logik und Mathematik	Profilwert	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10					
Bildungsbereich Bewegung	Profilwert	0	1	2	3	3	4	5	6	7	8	9	10				
Bildungsbereich Musik	Profilwert	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10					
Bildungsbereich Soziale Bezüge	Profilwert	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10					
Bildungsbereich Mechanik und Konstruktion	Profilwert	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10					
Bildungsbereich Wissenschaft	Profilwert	0	1	3	4	6	7	9	10								

Ergebnistabelle	Profilwerte	Profil: Ankreuzen der Profilwerte und mit Linien verbinden											
Bildungsbereich/Zugänge													
Bildungsbereich Sprache		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Bildungsbereich Logik und Mathematik		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Bildungsbereich Bewegung		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Bildungsbereich Musik		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Bildungsbereich Soziale Bezüge		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Bildungsbereich Mechanik und Konstruktion		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Bildungsbereich Wissenschaft		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

Bildungsbereich Sprache (bitte ankreuzen, was zutrifft)	
1. Zeigt das Kind beim Geschichtenerzählen Phantasie und Originalität?	
2. Spricht es häufig und in fast in jeder Situation?	
3. Spricht es über längere Dauer in einigen Situationen?	
4. Erzählt es gern Geschichten über eigene Abenteuer oder selbst erfundene Gestalten?	
5. Hört das Kind gern zu, wenn Geschichten erzählt oder vorgelesen werden?	
6. Benutzt es manchmal überraschende Sprachbilder (z. B. könnte es eingeschlafene Füße mit Sprudelwasser vergleichen)?	
7. Ist die Sprache des Kindes ausdrucksvoll? Hat sie einen angenehmen Rhythmus?	
8. Versucht das Kind, seine Absichten und Wünsche vorzugsweise sprachlich darzustellen? Argumentiert es dabei und versucht es, andere von der Richtigkeit seiner Aktionen zu überzeugen?	
9. Zeigt das Kind ein gutes Gedächtnis für Eindrücke, Erfahrungen und Stimmungen?	
10. Versteht das Kind Sprachäußerungen von Erwachsenen leicht?	
11. Fällt es dem Kind leicht, eine Liste seiner Besitztümer aufzuzählen oder eine Wegbeschreibung wiederzugeben?	
Anzahl der angekreuzten Fragen (Rohwert)	
Profilwert nach Umrechnungstabelle	

Was fällt Ihnen im sprachlichen Bereich noch positiv auf?	
12.	
13.	

Bildungsbereiche/Zugangsformen für Kinder ab drei Jahre

Bildungsbereich Logik und Mathematik (bitte ankreuzen, was zutrifft)	
1. Zeigt das Kind Interesse an Zahlen?	
2. Sortiert das Kind gern Objekte nach ihren Merkmalen (z. B. nach Form, Farbe, Größe, Gewicht, Zugehörigkeit zu einer Geschichte, etc.)?	
3. Spielt das Kind gern mit Puzzles? Ist es darin geschickt und/oder ausdauernd?	
4. Fragt das Kind häufig, wie Dinge funktionieren?	
5. Äußert es sich gern zu Größenverhältnissen (z.B. "Das Fenster ist größer als das Bild" oder "Der Baum ist weiter entfernt als der Sandkasten" oder "Die Latten im Zaun sind alle gleich weit von einander entfernt", etc.)?	
6. Beschreibt das Kind gern und leicht eine Reihenfolge von Schritten, die zur Vorbereitung einer Aktivität gehören (z. B. wenn Ausflüge geplant sind oder wenn das Kind malen oder bauen möchte)	
7. Entwickelt und benutzt das Kind Strategien, wenn es Wettbewerbsspiele mit anderen Kindern spielt?	
8. Benutzt das Kind häufig und gern quantifizierende Beschreibungen (z.B. "Das ist eine lange Geschichte" oder "Das ist eine schwere Aufgabe" oder "Gestern sind wir mit dem Auto sehr schnell gefahren", etc.)	
9. Benutzt das Kind logische Schlüsse (z. B. "Wenn dir das Buch gehört, weil dein Name darauf geschrieben ist, und wenn ich meinen Namen auch darauf schreibe, dann gehört mir das Buch auch!")?	
Anzahl der angekreuzten Fragen (Rohwert)	
Profilwert nach Umrechnungstabelle	

Was fällt Ihnen im mathematisch-logischen Bereich noch positiv auf?
10.
11.

Bildungsbereich Bewegung (bitte ankreuzen, was zutrifft)	
1. Imitiert das Kind gern und leicht Bewegungen von anderen Personen?	
2. Bewegt sich das Kind leicht und flüssig?	
3. Bewegt das Kind gern und leicht verschiedene Körperteile einzeln für sich (z.B. Arme, Beine, Kopf, Rumpf, etc.)?	
4. Bewegt sich das Kind gern und leicht im Einklang mit einfachen oder wechselnden Rhythmen, insbesondere bei Musik?	
5. Eprobt das Kind selbst Rhythmen in seiner Bewegung (z.B. Tanzschritte, vorgelächtes Hinken, Springen, Drehungen, etc.)?	
6. Liebt das Kind Bewegungsspiele?	
7. Bewegt sich das Kind leicht um Hindernisse herum und vermeidet müheles Zusammenstoße mit anderen Kindern?	
8. Reagiert das Kind bei einem Wechsel in der Art der Musik (z.B. von sanfter, schwebender Musik zu Rock-Musik) mit einer adäquaten Veränderung seiner Bewegungen?	
9. Benutzt das Kind gern und leicht dramatische Körpergesten zur Darstellung von Stimmungen, Absichten oder zur Illustration von Geschichten?	
10. Betätigt sich das Kind gern und geschickt feinmotorisch?	
11. Springt das Kind gern und geschickt von erhöhten Standorten herunter?	
12. Balanciert das Kind gern auf Balken, Stegen oder kleinen Mauern?	
Anzahl der angekreuzten Fragen (Rohwert)	
Profilwert nach Umrechnungstabelle	

Was fällt Ihnen im Bewegungsbereich noch positiv auf?
13.
14.

Bildungsbereich Musik (bitte ankreuzen, was zutrifft)	
1. Versucht das Kind gern, neue Melodien oder Rhythmen wiederzugeben?	
2. Singt oder summt das Kind gern Melodien, wenn es sich mit anderen Dingen beschäftigt?	
3. Hört das Kind gern Musik?	
4. Bevorzugt das Kind bestimmte Stilrichtungen in der Musik (Lieder, klassische Musik, Pop- oder Rockmusic, etc.)	
5. Lernt das Kind leicht und gern neue Lieder und singt gern mit?	
6. Reagiert das Kind auf Wechsel im Rhythmus oder im Tempo von Musikstücken oder auf Wechsel der Lautstärke?	
7. Versucht das Kind, einen Rhythmus oder ein Tempo halten (z.B. durch Klopfen, Stampfen oder Vokalsationen)?	
8. Hat das Kind Spaß daran, dem Wechsel von Tonhöhen zu folgen oder sie nachzuahmen?	
9. Hat das Kind Spaß daran, den Klang einzelner Instrumente zu unterscheiden und sie (bei älteren Kindern) auch zu benennen?	
10. Zeigt das Kind Interesse an den Klängen, die mit verschiedenen Gegenständen erzeugt werden können?	
11. Experimentiert das Kind gern selbst mit Klängen?	
Anzahl der angekreuzten Fragen (Rohwert)	
Profilwert nach Umrechnungstabelle	

Was fällt Ihnen im Bereich der musikalischen Kompetenzen des Kindes noch positiv auf?
12.
13.

Bildungsbereiche/Zugangsformen für Kinder ab drei Jahre

Bildungsbereich Soziale Bezüge (bitte ankreuzen, was zutrifft)	
1.	Ist das Kind gern mit anderen Kindern zusammen und spielt es gern mit ihnen?
2.	Suchen andere Kinder gern die Gesellschaft oder die Nähe des Kindes?
3.	Hilft das Kind gern und kompetent bei Konflikten zwischen anderen Kindern?
4.	Hilft das Kind anderen Kindern, wenn diese unglücklich sind oder Aufmerksamkeit benötigen?
5.	Hat das Kind Freunde?
6.	Versteht es deren Vorlieben bzw. Abneigungen?
7.	Hört das Kind häufig aufmerksam zu?
8.	Leitet das Kind häufig und gern das Spiel anderer Kinder an?
9.	Verteilt es Rollen und werden diese akzeptiert?
10.	Zeigt das Kind Verständnis für die Gefühle, Gedanken und Fähigkeiten anderer Kinder?
11.	Zeigt das Kind, dass es seine eigenen Fähigkeiten, Interessen und Schwierigkeiten kennt?
12.	Drückt das Kind durch Sprache (oder Malen oder Basteln oder ausdrucksvolle Gestik und Mimik, etc.) seine eigenen Gefühle und Erwartungen leicht und für andere nachvollziehbar aus?
13.	Zeigt das Kind Selbstvertrauen?
14.	Hat das Kind einen Sinn für Humor?
15.	Risikiert das Kind Misserfolge und nimmt sie ggf. in guter Haltung hin?
Anzahl der angekreuzten Fragen (Rohwert)	
Profilwert nach Umrechnungstabelle	

Was fällt Ihnen im Bereich der sozialen Kompetenzen des Kindes noch positiv auf?
16.
17.

Bildungsbereich Mechanik und Konstruktion (bitte ankreuzen, was zutrifft)	
1.	Nimmt das Kind gern Dinge auseinander?
2.	Setzt das Kind diese Gegenstände gern und geschickt wieder zusammen?
3.	Konstruiert das Kind gern Bauwerke oder einfache Maschinen (z.B. mit entsprechenden Baukästen)?
4.	Zeigt das Kind ein Verständnis für die räumliche Anordnung von Dingen oder von Teilen eines solchen Bauwerks relativ zueinander?
5.	Manipuliert das Kind gern und geschickt kleine Teile oder Objekte?
6.	Zeigt das Kind eine gute Auge-Hand-Koordination (z.B. bei Gebrauch eines Hammers)?
7.	Versteht das Kind die Beziehung zwischen den Teilen eines Ganzen und der Gesamtkonstruktion (z.B. einer einfachen Maschine, eines Baukrans oder eines Schaufelbaggers) und welches die Funktion der Teile ist?
8.	Zieht das Kind Schlüsse hinsichtlich solcher Beziehungen von Teilen zueinander aus seinen Beobachtungen?
9.	Benutzt das Kind die Methode von Versuch und Irrtum und lernt es dadurch?
10.	Benutzt das Kind ein systematisches Vorgehen beim Lösen mechanischer Probleme (z.B. wenn Schrauben nicht greifen oder Teile nicht passen)?
Anzahl der angekreuzten Fragen (Rohwert)	
Profilwert nach Umrechnungstabelle	

Was fällt Ihnen im Bereich der praktisch-mechanischen Kompetenzen des Kindes noch positiv auf?
11.
12.

Bildungsbereich Wissenschaft (bitte ankreuzen, was zutrifft)	
1.	Bemerkt das Kind häufig Veränderungen oder kleine Details in seiner Umgebung (z.B. neue Blätter an Pflanzen, Insekten an Baumsstämmen, eine neue Anordnung von Bildern, etc.)?
2.	Vergleicht das Kind gern Materialien oder Ereignisse miteinander und erkennt Ähnlichkeiten und Unterschiede?
3.	Frägt das Kind gern und häufig "Was-wäre-wenn-Fragen" oder bietet Erklärungen dafür an, warum Dinge so sind, wie sie sind?
4.	Führt das Kind gern einfache Experimente aus oder entwickelt entsprechende Ideen, um eine eigene Hypothese zu testen oder die eines anderen Kindes (z.B. gießt es Pflanzen mit Farbe statt mit Wasser oder wirft Steine unterschiedlicher Größe ins Wasser, um etwas über ihre Sinkgeschwindigkeit herauszufinden)?
5.	Frägt das Kind regelmäßig, um Dinge erklärt zu bekommen, die es beobachtet hat?
6.	Untersucht das Kind gern und intensiv verschiedene Materialien und benutzt dabei mehrere Sinnessysteme (z.B. Auge, Tastsinn und Geschmack)?
7.	Zeigt das Kind Interesse daran, seine Beobachtungen in irgendeiner Form aufzuzeichnen (z.B. durch Zeichnungen oder Abdrücke)?
Anzahl der angekreuzten Fragen (Rohwert)	
Profilwert nach Umrechnungstabelle	

Was fällt Ihnen im Bereich der wissenschaftlichen Kompetenzen des Kindes noch positiv auf?
8.
9.

Beobachtung: Bildungsthemen der Kinder



Bildungsthemen des Kindes

Name der Beobachterin:	Datum der Beobachtung:
Zur Situation:	
Beginn der Beobachtung:	Ende der Beobachtung:
Name des Zielkindes:	Geburtsdatum des Zielkindes:
Welche anderen Kinder sind am Geschehen beteiligt? Namen der Kinder:	
Ist eine Erzieherin am Geschehen beteiligt?	Ja Nein
Ggf. Name d. Erzieherin:	
Sonstige Angaben zur Beobachtung (Sollen Hypothesen zu Themen des Kindes überprüft werden? Stehen Zugangsbereiche des Kindes im Mittelpunkt (wenn ja, welche?) oder Antworten des Kindes auf ein zugemutetes Thema?)	
Was geschieht? Was tun, was sagen die Kinder, insbesondere das Zielkind?	

Beobachtung: Bildungsthemen der Kinder

Zielkind:	Datum der Beobachtung:
Was geschieht? Was tun, was sagen die Kinder, insbesondere das Zielkind?	

Beobachtung: Bildungsthemen der Kinder

Zielkind	Datum der Beobachtung
Was macht diese Situation mit mir? Welche Reaktionen (körperlich, emotional, z.B. Anspannung, Freude, Interesse, Ärger, Langeweile, Angst) werden bei mir hervorgerufen? Was berührt mich, ruft Bilder hervor, Erinnerungen wach, löst Gedanken, Ideen aus? "Worauf springe ich an?"	
Perspektivenübernahme Wie fühlt sich das Zielkind aus meiner Sicht?	

Beobachtung: Bildungsthemen der Kinder

Grad der Engagiertheit des Zielkindes		Datum der Beobachtung		
Zielkind				
	Merkmale für Engagiertheit	Ja	Teilweise	Nein
1	Das Zielkind ist über den gesamten Beobachtungszeitraum kontinuierlich mit derselben Sache beschäftigt.	☐	☐	☐
2	Das Zielkind ist in seine Aktivität vertieft und lässt sich nicht durch andere Kinder oder umgebende Reize von seiner Tätigkeit ablenken (wenn das Kind seine Tätigkeit kurz unterbricht aber immer wieder zu ihr zurückkehrt, bitte teilweise ankreuzen).	☐	☐	☐
3	Das Zielkind ist konzentriert. Die Augen sind auf das Material gerichtet bzw. auf das Zentrum seines Interesses (z.B. ein Gesprächs- oder Spielpartner).	☐	☐	☐
4	Das Zielkind legt Energie in seine Aktivität (z.B. Hingabe, Begeisterung, Denkanstrengung ablesbar an z.B. lautem Reden, Geschwindigkeit in der Handlung, rote Wangen oder schwitzen).	☐	☐	☐
5	Der Gesichtsausdruck und die Körperhaltung des Zielkindes zeigen innere Beteiligung.	☐	☐	☐
6	Das Zielkind zeigt, bei dem, was es tut, Ausdauer und eine lange Konzentrationsphase.	☐	☐	☐
7	Das Zielkind ist in seiner Aktivität auf Einzelheiten bedacht und zeigt ein hohes Maß an Genauigkeit.	☐	☐	☐
8	Das Zielkind zeigt bei seiner Beschäftigung Zufriedenheit. Es genießt das Tun/ Zuhören oder betrachtet bzw. befüht z.B. zufrieden sein Werk.	☐	☐	☐
9	Das Zielkind reagiert schnell und leicht auf Reize, die für es Bedeutung haben. Es ist wachsam, rege und empfänglich für interessante Reize (Reaktionszeit).	☐	☐	☐
10	Das Zielkind zeigt durch spontane Äußerungen oder begeisterte Beschreibungen seine Beteiligung (Verbale Äußerungen).	☐	☐	☐
11	Die Aktivität führt das Zielkind über sein Routineverhalten hinaus. Es gibt seine ganze Energie und viel Mühe in die Aktivität hinein und kommt an die Grenzen seiner persönlichen Möglichkeiten.	☐	☐	☐
Summe				

Die Tabelle stützt sich auf Laevers, F.: Die Leuveners Engagiertheits-Skala für Kinder. LES-K. Centre for Experiential Education, Belgien, 1997

Zielkind:	Datum der Beobachtung:
Fachliche Reflexion mit Kolleginnen – Überlegungen, Erkenntnisse, weiterführende Fragen	
• Was assoziieren wir mit der beobachteten Handlung? • Welche fachlich begründeten Schlüsse ziehen wir aus der Beobachtung? Wie deuten wir das, was das Zielkind allein und mit anderen Kindern tut?	
Kurznotizen zu den Ergebnissen	
Was macht das, was das Kind tut zu einer sinnvollen Handlung, aus Sicht des Kindes, im kulturellen Bedeutungsspektrum ? Mit welchen Themen geht das Kind in der beobachteten Situation um? Unsere Hypothesen zu den Themen des Kindes:	

Beobachtung: Bildungsthemen der Kinder

Zielkind:	Datum der Beobachtung:
Welche Schlüsse ziehen wir daraus für unser pädagogisches Handeln? (z.B. hinsichtlich des räumlichen und materiellen Angebots, der sozialen Erfahrungen, etc.) Braucht das Kind neue Herausforderungen oder Unterstützung?	
Welche weiteren Fragen ergeben sich für uns aus der Beobachtung ? Worauf wollen wir in den nächsten Beobachtungen besonders achten ?	

Bevorzugte Tätigkeiten/Interessen des Kindes

Name des Kindes	Geburtsdatum
Erzieherin	Tagesdatum
Nachdem Sie das Kind bei verschiedenen Gelegenheiten beobachtet haben beschreiben Sie bitte eine Aktivität des Kindes, die es zur Zeit bevorzugt und häufig ausführt. Bitte fügen Sie auch Details zu den Interessen und Entscheidungen des Kindes hinsichtlich dieser Aktivität hinzu, die Ihnen aufgefallen sind. Wenn Sie ein Foto dazu zur Verfügung haben, können Sie es ebenfalls beifügen. <u>Beschreibung</u>	

Soziografische Beobachtung

Erzieherin:

Datum:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	Anzahl der aktiven Wahlen
Kind sucht Kontakt																										
Namen der Kinder																										
1.																										
2.																										
3.																										
4.																										
5.																										
6.																										
7.																										
8.																										
9.																										
10.																										
11.																										
12.																										
13.																										
14.																										
15.																										
16.																										
17.																										
18.																										
19.																										
20.																										
21.																										
22.																										
23.																										
24.																										
25.																										
Anzahl der passiven Wahlen																										

Freunde und Beziehungen zu anderen Kindern

Name des Kindes	Geburtsdatum									
Erzieherin	Tagesdatum									
Tragen Sie bitte aus dem Gruppensoziogramm die Anzahl der Kinder, von denen dieses Kind gewählt wurde (Anzahl der passiven Wahlen) und die Anzahl der Kinder, die von diesem Kind gewählt wurden (Anzahl der aktiven Wahlen) in die beiden Kästchen zusammen mit dem Datum ein, an dem das Gruppensoziogramm erhoben wurde. Datum des Gruppensoziogramms Anzahl der passiven Wahlen Anzahl der aktiven Wahlen <table border="1" style="border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30px; height: 20px;"></td> <td style="width: 30px; height: 20px;"></td> <td style="width: 30px; height: 20px;"></td> </tr> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td style="height: 20px;"></td> <td style="height: 20px;"></td> </tr> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td style="height: 20px;"></td> <td style="height: 20px;"></td> </tr> </table> Notieren Sie nun auf der Grundlage Ihrer Beobachtungen, welches die Freunde/ Freundinnen des Kindes sind. Was tun sie zusammen? Wie drückt das Kind seine Gefühle gegenüber seinen Freunden/ Freundinnen aus? Bitte fügen Sie ein Foto ein, das diese Freundschaft ausdrückt und schreiben Sie eine kleine bezeichnende Anekdote auf.										

Bildungsgeschichten des Kindes aus seiner Familie

Name des Kindes	Geburtsdatum
Erzieherin	Tagesdatum
Bitte nutzen Sie diesen Bogen, um Ihre Beobachtungen zu besonderen Interessen und Erlebnissen Ihres Kindes festzuhalten. Was tut Ihr Kind zu Hause besonders gern und häufig? Mit welchen Materialien geht es bevorzugt um? Mit wem aus der Familie ist Ihr Kind besonders gern zusammen? Was tut es mit seinen Freunden? Mit welchen Themen beschäftigt sich Ihr Kind derzeit zu Hause? Sie können Ihre Beobachtungen in Form einer kurzen Anekdote aufschreiben und gegebenenfalls durch ein Foto ergänzen. Auch Geschichten, die Sie mit Ihrem Kind bei direkten Kontakt zwischen Kindertagesstätte und Familie erlebt haben, zum Beispiel während der Eingewöhnung, bei gemeinsamen Ausflüge etc. können Sie hier notieren.	

Individuelles Curriculum

Name des Kindes :

Zeitraum: von - bis



aktuelle Zugangsformen/ Bildungsbereiche des Kindes	aktuelle Interessen des Kindes	aktuelle Themen des Kindes	ausgewählte Erziehungsziele des Teams	Päd. Handlung: Antwort auf Themen des Kindes/ zugemutete Themen (Handlungsziele)	Reaktion/ Antwort des Kindes Grad der Engagiertheit
Datum der Erhebung:	Datum der Beobachtung(en):	Datum der Beobachtung(en):		Datum des fachl. Diskurses: Verantwortliche Erzieherinnen:	Datum der Beobachtung(en): <i>Wenn Ki. nicht engagiert päd. Handlung u./o. Themen neu überdenken</i>

version 13-04-07

Die Ist-Analyse

Am Beginn jeder Qualitätsentwicklung steht die Einschätzung der eigenen Arbeit (Tietze, Viernickel 2002). Auch ein Kita-Team, das seine Arbeit zukünftig am infans-Konzept ausrichten will, sollte in einem ersten Schritt prüfen, von wo aus es startet. Während des Erprobungsprojekts stand den Projektkindertageseinrichtungen dafür ein Instrument zur Analyse des räumlichen und materiellen Angebots der Kindertagesstätte zur Verfügung. Damit wurde zunächst der besonderen Bedeutung Rechnung getragen, die dem »Raum als drittem Erzieher« analog zur Reggio-Pädagogik auch im infans-Konzept zukommt. Es wird zukünftigen Schritten überlassen bleiben, diese ersten Fragen zur Einschätzung der Ausgangssituation um weitere zentrale Bereiche zu ergänzen.

Instrument zur Ist-Analyse

Name und Adresse der Kindertageseinrichtung:

Datum der Erhebung:

Raumaufteilung nach Bildungsinseln und Ausstattung dieser Bereiche

- Durch die **Raumaufteilung und die Anordnung** des Mobiliars in klar abgegrenzte Bereiche wird Kindern ermöglicht, in kleinen Gruppen binnendifferenziert an ihren jeweiligen Themen zu arbeiten.
Ja ☐ Nein ☐
- Es gibt mindestens einen Bereich, der besonders zum forschenden Umgang mit Sachen auffordert (beobachten, messen, experimentieren). Dieser Bereich ist in sich nach bestimmten Schwerpunkten untergliedert. Ausgerichtet an den Themen der Kinder werden diese Forschungsschwerpunkte über die Zeit geändert.
Ja ☐ Nein ☐

Es gibt Materialien und Einrichtungsgegenstände, an denen die Kinder einfache Naturgesetzmäßigkeiten erfahren, technische Funktionen ausprobieren und die Geographie unserer Erde selbst entdecken können und die sie zum Beobachten, Messen und Experimentieren herausfordern.

Waagen und Gewichte	Ja	☐	Nein	☐
Hebel	Ja	☐	Nein	☐
Flaschenzug	Ja	☐	Nein	☐
Lupen	Ja	☐	Nein	☐
Mikroskop	Ja	☐	Nein	☐
Globus	Ja	☐	Nein	☐
Spiegel	Ja	☐	Nein	☐
Wassertablett (Montessori)	Ja	☐	Nein	☐
Feuertablett (Montessori)	Ja	☐	Nein	☐

Welche sonstigen Materialien/Gegenstände befinden sich in den Forschungsecken der Kindertageseinrichtung? Bitte benennen Sie diese Gegenstände:

Künstlerisch, kreativer Umgang mit Sachen

- Es gibt ein Atelier

Ja ☐ Nein ☐

- und ein Musikzimmer,

Ja ☐ Nein ☐

Falls Sie diese Fragen mit Ja beantworten konnten, schreiben Sie nun bitte auf, wie/womit dieses Atelier ausgestattet ist:

und wie/womit das Musikzimmer ausgestattet ist:

Praktischer Umgang mit Sachen

- Es gibt eine **Werkstatt** oder zumindest eine Werkbank mit Werkzeug (Scheren, Hammer, Säge etc.), die die älteren Kinder selbständig auch außerhalb von Angeboten nutzen können.

Ja ☐ Nein ☐

Plätze für großräumige und differenzierte Bewegungen

- Es ist mindestens ein eigens vorbereiteter Bewegungsraum/-bereich vorhanden.

Ja ☐ Nein ☐

Falls Sie diese Fragen mit Ja beantworten konnten: Welche Erfahrungen können die Kinder in diesem Raum und in der Kindertageseinrichtung insgesamt machen, welche Dinge zur Entwicklung und Ausdifferenzierung ihrer grobmotorischen Fähigkeiten stehen ihnen zur Verfügung?

Bälle verschiedener Größe und unterschiedlichem Gewicht	Ja	☐	Nein	☐
Pedalos	Ja	☐	Nein	☐
Sprungseile	Ja	☐	Nein	☐
Schrägen	Ja	☐	Nein	☐
Treppen	Ja	☐	Nein	☐
Verschieden hohe Ebenen	Ja	☐	Nein	☐
Schaukeln/Hängematten	Ja	☐	Nein	☐
Bänke und Balken zum Balancieren	Ja	☐	Nein	☐
Matratzen für Sprungübungen	Ja	☐	Nein	☐
Sprossen- und/oder Kletterwände	Ja	☐	Nein	☐
Schwungtücher	Ja	☐	Nein	☐

Ggf. sonstige Ausstattungen des Bewegungsraums auflisten:

- Falls Sie in der Kindertagesstätte nicht über einen Bewegungsraum verfügen, den die Kinder jederzeit nutzen können, sollten Sie sich die Gruppenräume bezogen auf die Bewegungsmöglichkeiten, die sie bieten, besonders ansehen:
Gibt es breite Flächen, auf denen keine Möbelstücke stehen? Sind die Räume und Flure nicht eng möbliert? Können sich die Kinder auch im Gruppenraum einmal schnell und ausgelassen bewegen?

Ja ☐ Nein ☐

- Es steht ein Raum mit einer Musikanlage** zur Verfügung, der die Kinder einlädt, sich zu Musik zu bewegen.

Musikkassetten und CD's liegen bereit

mit klassischer Musik	Ja	☐	Nein	☐
mit experimenteller und zeitgenössischer Musik	Ja	☐	Nein	☐
mit Musik aus anderen Kulturen	Ja	☐	Nein	☐
Dance floor music	Ja	☐	Nein	☐
Utensilien wie bunte Tücher, Röcke, die die Lust der Kinder an tänzerischen Bewegungen unterstützen	Ja	☐	Nein	☐

Gibt es Sonstiges, womit dieser Raum zum Tanzen ausgestattet ist, bitte benennen:

Das Freigelände

- Das Freigelände ermöglicht den Kindern vielfältige und großräumige Bewegungen, es gibt dort neben Klettergerüsten, Schaukeln, Rutschen auch größere und kleinere Schrägen, verschiedene Treppen, Hängebrücken, einen freien Platz für Ballspiele, Möglichkeiten zum Balancieren etc.

Ja ☐ Nein ☐

- Für die Nutzung im Außengelände stehen den Kindern folgende Dinge zur Verfügung

Roller	Ja	☐	Nein	☐
Fahrräder	Ja	☐	Nein	☐
Rollschuhe	Ja	☐	Nein	☐
Skatbords zur Verfügung	Ja	☐	Nein	☐
Bälle	Ja	☐	Nein	☐
Pedalos	Ja	☐	Nein	☐
Sprungseile	Ja	☐	Nein	☐

Ggf. Sonstiges benennen:

- Auch im Außenbereich der Kindertageseinrichtung gibt es Bereiche, in denen die Kinder ungestört ihren jeweiligen Interessen nachgehen können, so zum Beispiel ein Platz ausschließlich zum Ballspielen, Tische, an denen gegessen, aber auch anderen Aktivitäten nachgegangen werden kann, Plätze mit Sand, auf denen keine Klettergerüste, Schaukeln oder Rutschen stehen.

Ja ☐ Nein ☐

Die Welt der Zeichen

- **Es gibt mindestens einen Ort, an dem sich die Kinder mit Gesprochenem, Geschriebenem, mit der Welt der Zeichen und mit Bilderbüchern auseinandersetzen können.**

Ja ☐ Nein ☐

Falls Sie diese Frage mit Ja beantworten konnten, schreiben Sie nun bitte auf, wie/womit dieser Ort der Sprache und des Lesens ausgestattet ist:

Die Kinder haben die Möglichkeit, sich spielerisch mit den Buchstaben des Alphabets zu befassen.

Es gibt Buchstaben zum Drucken, zum Legen Ja ☐ Nein ☐

Die Bedeutung der Buchstaben wird für die Kinder erfahrbar gemacht, zum Beispiel indem den Fotos der Kinder die Namenszüge in

Druckbuchstaben zugefügt werden Ja ☐ Nein ☐

Es gibt Tonkassetten mit Geschichten, Märchen und Gedichten. Ja ☐ Nein ☐

Es gibt darüber hinaus Lexika, illustrierte Fachbücher, Atlanten, die nicht speziell für Kinder hergestellt wurden, die die Kinder in ihrem Forschungsinteresse unterstützen und sie zur Auseinandersetzung mit bestimmten Themen herausfordern. Ja ☐ Nein ☐

- **Es gibt eine gut sortierte Bibliothek mit Bilderbüchern zu den verschiedensten Themen**

Natur Ja ☐ Nein ☐

Geographie Ja ☐ Nein ☐

Straßenverkehr Ja ☐ Nein ☐

Technik Ja ☐ Nein ☐

soziale Beziehungen (Freundschaft, Konflikte) Ja ☐ Nein ☐

kritische Lebensereignisse (Krankenhaus, Geburt und Tod, Trennung der Eltern) Ja ☐ Nein ☐

andere Kulturen (Schriftzeichen, Menschen mit unterschiedlichen Hautfarben, Kunst und Architektur, Religionen, Feste und Regeln anderer Kulturen) Ja ☐ Nein ☐

Es gibt eine funktionstüchtige Schreibmaschine Ja ☐ Nein ☐

und einen funktionstüchtigen Computer Ja ☐ Nein ☐

- **Neben Buchstaben finden die Kinder an diesem oder einem anderen Ort der Kindertagesstätte auch andere Zeichen und Symbole, so zum Beispiel**

Musiknoten, Notenschlüssel Ja ☐ Nein ☐

Zahlen und andere mathematische Symbole Ja ☐ Nein ☐

- **Abgegrenzte Bereiche für darstellendes Spiel und Rollenspiele stehen zur Verfügung.**

Ja ☐ Nein ☐

Es gibt vielfältige Utensilien zum Verkleiden.

Ja ☐ Nein ☐

Es gibt eine Puppenecke/einen Kaufmannsladen mit Gegenständen aus der Erwachsenenwelt.

Ja ☐ Nein ☐

Falls Sie diese Fragen mit Ja beantworten konnten, schreiben Sie ggf. bitte auf, wie/womit diese Rollenspiel- und Theaterinseln sonst noch ausgestattet sind:

Orte der Ruhe und der ungestörten Tätigkeit

- Es gibt Flächen/Orte in den Gruppenräumen oder außerhalb, an denen Kinder bauen, gestalten oder anderen Interessen und Aktivitäten in Ruhe und ungestört nachgehen können.
Ja ☐ Nein ☐
- Es gibt Orte der Stille zum Träumen, Entspannen und Nachsinnen (zum Beispiel einen eigenen Raum, Höhlen und Kuschecken mit Vorhang versehen).
Ja ☐ Nein ☐

Zur Art der Präsentationen in den Räumen

- An den Wänden, in Augenhöhe der Kinder, in Regalen, auf Konsolen werden zum Beispiel moderne Kunst, Konstruktionszeichnungen, Landkarten, aber auch Schriftzeichen, Notenblätter, Architekturfotos, Exponate aus anderen Kulturen präsentiert.
Ja ☐ Nein ☐
- Materialien, Werkzeug, Spielzeug werden gut sichtbar in offenen Regalen in Schalen, offenen Körben, Schachteln, Setzkästen, Gläsern etc. angeboten.
Ja ☐ Nein ☐
- Die Materialien, Spielsachen und Bücher sind übersichtlich geordnet und sortiert, so dass die Kinder zur Umsetzung ihrer Ideen und Pläne leicht die geeigneten Dinge finden können.
Ja ☐ Nein ☐

Materialien und Spielmittel bieten jedem Kind komplexe vielsinnliche Erfahrungen

Abschließend geht es darum, die gesamte Ausstattung der Kindertagesstätte noch einmal in den Blick zu nehmen und der Frage nachzugehen, welche komplexen und vielsinnlichen Erfahrungen die Kinder hier machen können.

- Die Materialien und Dinge bieten dem Kind die Möglichkeit, komplexe Erfahrungen zu sammeln und Beschaffenheit und Zusammenhänge zu erkunden.
Ja ☐ Nein ☐
- Es gibt sogenanntes "wertloses" Recyclingmaterial (Papprollen, Korken, Kisten etc.) und Naturmaterialien. Dinge also, deren Handhabung und Nutzung nicht einseitig festgelegt ist, die die Kinder in verschiedenster Weise nutzen können.
Ja ☐ Nein ☐
- Es gibt unstrukturierte formlose Spielmaterialien, die den Gestaltungswillen herausfordern und jederzeit genutzt werden können (zum Beispiel Sand und Wasser, Knete, Ton).
Ja ☐ Nein ☐
- Es gibt Bausteine aus Holz und Plastik in den verschiedenen geometrischen Formen (Würfel, Zylinder, Pyramide, Kugel).
Ja ☐ Nein ☐

- Die Kinder haben die Möglichkeit, Grunderfahrungen mit Naturelementen (Sand, Wasser, Luft, Feuer) zu machen. (Matsch- und Wasserbecken in den Räumen der Kindertageseinrichtung, frei zugängliche Wasserquelle).

Ja ☐ Nein ☐

- **Es gibt verschiedene Materialien und Angebote, anhand derer die Kinder verschiedene Sinneserfahrungen machen können, im Bereich des**

- **taktilen Systems** (Tasten/Fühlen, Oberflächensensibilität, Fähigkeit zur Gegenstandserkennung und zum Spüren von Körperzuständen): Gegenstände, die rund, andere, die spitz und/oder kantig sind, deren Oberflächen glatt, rau, stachelig sind, die sich kalt oder warm, weich oder hart anfühlen etc.

Ja ☐ Nein ☐

Bitte unterstreichen Sie die für Ihre Einrichtung zutreffenden Erfahrungsangebote.

- **olfaktorischen Systems:** Möglichkeit, verschiedene Gerüche und Düfte wahrzunehmen, unter anderem Gewürze, Kräutersäckchen, Duftgläser, Blumen, vielleicht Küchengerüche aus der hauseigenen Küche, ein Kräutergärtchen und duftende Blumen und Sträucher im Außengelände der Einrichtung etc.

Ja ☐ Nein ☐

Bitte unterstreichen Sie die für Ihre Einrichtung zutreffenden Erfahrungsangebote.

- **akustischen Systems:** Es werden Klangerfahrungen und komplexe Hörerfahrungen ermöglicht. Es gibt die Möglichkeit, zum Beispiel verschiedene Musikinstrumente selbst zu »spielen«, Glöckchen zum Klingen zu bringen, mit dem mächtigen Klang eines Gongs zu schwingen oder in einem klassischen Orchesterstück verschiedene Klangfolgen wahrzunehmen. Musikkassetten nicht nur mit Kinderliedern, sondern auch mit klassischer Musik, mit den Werken zeitgenössischer Komponisten, mit Synthesizerklängen und mit Naturgeräuschen stehen zur Verfügung. Auch Hörerfahrungen außerhalb der Kita werden bewusst ermöglicht. Die Erzieherinnen nutzen zum Beispiel Gelegenheiten, mit den Kindern Konzerte zu besuchen (Orgelkonzert in der Dorfkirche, Aufführungen für Kinder im Konzertsaal).

Ja ☐ Nein ☐

Bitte unterstreichen Sie die für Ihre Einrichtung zutreffenden Erfahrungsangebote.

- **visuellen Systems:** Farbskalen, -kreise, -plättchen, Kunstpostkarten, Kunstbände, 3D Brillen, eine Digitalkamera, ein Overheadprojektor, ein Lichttisch, Schattenrisse, Möglichkeiten für Schattenspiele, Röntgenbilder, Computertomographien, Fotos mit den dazugehörigen Negativen, spiegelverkehrte Bilder etc.

Ja ☐ Nein ☐

Bitte unterstreichen Sie die für Ihre Einrichtung zutreffenden Erfahrungsangebote.

- **Das Angebot an Material und Spielmitteln wird variiert und/oder erweitert, in Orientierung an den aktuellen Spielideen der Kinder.**

Ja ☐ Nein ☐

Zugänglichkeit und Verfügbarkeit

- Die genannten räumlichen und materiellen Angebote sind für die Kinder frei zugänglich und verfügbar. Falls es Ausnahmen von dieser Regel gibt, listen Sie diese bitte auf:

Individuelle Analyse der Erzieherinnen-Arbeitszeit



Einrichtung:

Name: Datum:.....

Tätigkeit was, mit wem, wie viele	Kategorie Arbeit mit Kinder, Arbeit mit Erw., Afz	Tätigkeit was, mit wem, wie viele	Kategorie Arbeit mit Kinder, Arbeit mit Erw., Afz
6:00		12:00	
6:30			
7:00		12:30	
7:30		13:00	
		13:30	
8:00		14:00	
		14:30	
8:30		15:00	
		15:30	
9:00		16:00	
		16:30	
9:30		17:00	
		17:30	
10:00		18:00	
		18:30	
10:30		19:00	
		19:30	
11:00		20:00	
		20:30	
11:30		21:00	

Autor: Martin Cramer

Wochen von bis

Erzieherin Dienstzeit/Gruppe von bis Uhr

	6.00	6.30	7.00	7.30	8.00	8.30	9.00	9.30	10.00	10.30	11.00	11.30	12.00	12.30	13.00	13.30	14.00	14.30	15.00	15.30	16.00	16.30	17.00	17.30	18.00
Mo																									
Kinder																									
Anzahl																									
Di																									
Anzahl																									
Mi																									
Anzahl																									
Do																									
Anzahl																									
Fr																									
Anzahl																									
Mo																									
Anzahl																									
Di																									
Anzahl																									
Mi																									
Anzahl																									
Do																									
Anzahl																									
Fr																									
Anzahl																									



Abb. 1
 Autor: Michael Wagner
 STAMMGROUPE:

KONTROLLBOGEN Beobachtungen im Monat

Version: 11.12.03

VERANTWORTLICH:

Bitte jedes bearbeitete Instrument (Formular) auf diesem Bogen vermerken und in dem jeweiligen Portfolio des Kindes aufbewahren.

Name	Bildungsthemen der Kinder			individuelle Reflexion	Themen des Kindes	Fachliche Reflexion mit KollegInnen	Bemerkungen (Beobachtungen konnten nicht stattfinden weil.....)
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							

Monat:

Soll:

Summe:

Dieses Formular bitte monatlich zusammen mit den Stundennachweisen abgeben.
 Krank, Urlaub, u.s.w.

Auswertung von:

Monat:

Arbeitstage:

22

Anzahl Kinder:

12

entwickelt in der Kita

Rieselfeld/ Freiburg i. Br.

Autor: Michael Wagner

Summe der Beobachtungen:

0

	Name des Kindes	Beobachtungssituationen	Summe der Beobachtungen	Reflexion mit KollegInnen + individuell	Summe der Reflexionen	Handlungsempfehlung
1		0	0	0	0	Themen:
2		0	0	0	0	Themen:
3		0	0	0	0	Themen:
4		0	0	0	0	Themen:
5		0	0	0	0	Themen:
6		0	0	0	0	Themen:
7		0	0	0	0	Themen:
8		0	0	0	0	Themen:
9		0	0	0	0	Themen:
10		0	0	0	0	Themen:
11		0	0	0	0	Themen:
12		0	0	0	0	Themen:

Summen bitte vor Beginn der Monatsauswertung bilden

laufende Auswertung:

durchschnittliche Beobachtung pro Tag

0,0

durchschnittliche Anzahl der Reflex. pro Kind

0,0

Anzahl der Reflexionen im Monat

0

Anzahl der Reflexionen Gesamt

0

Bildungs- und Lerngeschichten

Vorwort zu den Bildungs- und Lerngeschichten

Hans-Joachim Laewen und Beate Andres



Mit den »Bildungs- und Lerngeschichten« liegt nunmehr neben dem infans-Konzept der Frühpädagogik die ausgearbeitete Fassung einer zweiten Konzeption vor, die als eine neue Grundlage für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen dienen kann. Unter der Leitung von Hans Rudolf Leu hat eine Arbeitsgruppe des Deutschen Jugendinstituts in Kooperation mit 25 Kindertageseinrichtungen das in Neuseeland von Margaret Carr entwickelte Konzept der »Learning Stories« für den Bereich der Kindertagesbetreuung in Deutschland aufgearbeitet und sowohl um Materialien als auch um verschiedene inhaltliche Aspekte bereichert. Das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg hat sich entschlossen, die »Bildungs- und Lerngeschichten« ebenso

wie das infans-Konzept in seine Reihe »Elementare Bildung« aufzunehmen und damit insbesondere für das pädagogische Fachpersonal in Brandenburger Kindertageseinrichtungen zugänglich zu machen.

Von Seiten des Ministeriums wurde auch der Wunsch an uns herangetragen, einen kurzen Text zur Einführung der »Bildungs- und Lerngeschichten« beizutragen, obwohl das im Deutschen Jugendinstitut erarbeitete Programm mit dem infans-Konzept in Bezug auf die gleiche Zielgruppe um Beachtung und ggfs. auch um Marktanteile konkurriert. Dieses auf den ersten Blick sehr ungewöhnliche Anliegen verliert an Befremdlichkeit, wenn man weiß, dass infans mit der Projektgruppe des DJI von Beginn ihrer Arbeit an ver-

gleichsweise enge Arbeitskontakte unterhielt und die eigenen Erfahrungen und Instrumente zur Verfügung stellte. Hintergrund dafür war (und ist) unsere Überzeugung, dass die Frühpädagogik – insbesondere in ihren Anwendungsaspekten – ein hochkomplexes Gebiet darstellt, dessen Chancen unter einer Arbeitsperspektive allein kaum ausgeschöpft werden können und dessen Irrtumsrisiken ein isoliertes Vorgehen aus unserer Sicht von vorn herein verbieten. Wir begrüßen deshalb die Existenz eines zweiten Zugangs zu dieser Thematik ausdrücklich und gratulieren Hans Rudolf Leu und seinen Mitarbeiterinnen zu dem auch optisch gelungenen Band, der nun vorliegt. Das fällt uns umso leichter, als die grundlegende Auffassung von Bildungsprozessen in beiden Ansätzen weitgehend identisch ist.

Natürlich interessieren uns aber auch Fragen danach, was die Kolleginnen anders gemacht haben, welche möglicherweise unterschiedlichen Perspektiven auf Kinder und ihre Bildungsprozesse aus ihrer Sicht als bedeutsam gelten sollen und welche Schlüsse sie daraus für die Gestaltung der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen ziehen. Nun ist dies nicht der Ort für eine umfassende vergleichende Analyse der beiden Konzepte, aber erste Eindrücke zu Ähnlichkeiten und Unterschieden sollen hier festgehalten werden. Vielleicht sind sie hilfreich für Leserinnen, wenn es um eine Entscheidung zugunsten des einen oder anderen Vorgehens geht.

Zunächst einmal: Beide Konzepte konfrontieren die pädagogische Praxis mit sehr großen Herausforderungen. Der schöne Titel der »Bildungs- und Lerngeschichten« sollte nicht darüber hinweg täuschen, dass es nicht um das Aufschreiben erbaulicher Geschichten aus dem Alltag einer Kindertageseinrichtung geht. »Ziel ist es«, so schreiben die Autorinnen, »die Bildungs- und Lernwege der Kinder zu verstehen, Kinder zu unterstützen und ihnen schrittweise eine immer differenziertere Partizipation zu ermöglichen.« (S. 48) Ebenso wie im infans-Konzept der Frühpädagogik werden dazu systematische Beobachtungen erforderlich, ihre Dokumentation, ihre Auswertung im kollegialen Diskurs und eine darauf aufbauende pädagogische Planung. Die Arbeit zielt darauf ab, »die Lerndispositionen (des Kindes, H.L.) zu unterstützen und dadurch seine Teilhabe im gesellschaftlichen Leben zu fördern.« (S. 48).

Diese Lerndispositionen sind ein spezifischer Bestandteil des Konzepts und bilden den Kern der »Bildungs- und Lerngeschichten«. Sie spielen bei der Analyse von Beobachtungen eine zentrale Rolle und unterscheiden das Vorgehen von dem des infans-Konzepts.

Zwar ist auch bei uns ein Teil der fünf Aspekte der Lerndispositionen einbezogen, sie werden aber in andere Zusammenhänge gestellt. Das »Interessiert sein« und »Engagiert sein« eines Kindes in einer beobachteten Situation wird zum Beispiel als Kriterium für die weitere Bearbeitung der Beobachtung genutzt und das »Sich ausdrücken und mitteilen« ist in der Erwartung des infans-Konzepts enthalten, dass Kinder dabei unterstützt und dazu herausgefordert werden, ihre Themen und Interessen zu formulieren, also mitteilbar zu machen. Aber anders als im Konzept der »Bildungs- und Lerngeschichten« sind sie nicht zentrale Kategorien der Beobachtungsanalyse.

Darüber hinaus wird beim Lesen des Textes sehr schnell deutlich, dass die Einbindung des Kindes in soziale Zusammenhänge, wie sie sich im Neuseeländischen Curriculum widerspiegeln (Zugehörigkeit, Wohlbefinden, Exploration, Kommunikation, Partizipation) auch das grundlegende Thema der »Bildungs- und Lerngeschichten« ist. Während im infans-Konzept Bildung (des Kindes) und Erziehung (als Tätigkeit des Erwachsenen) Individuen zugeordnet sind, die ihre Interaktionen aktiv, also ggfs. auch mit Anstrengung, aufeinander beziehen, um einen authentischen, der Situation sozial angemessenen und sachlich gehaltvollen Dialog führen zu können, scheint dieser Zusammenhang in den »Bildungs- und Lerngeschichten« schon vorausgesetzt. Kinder werden von Beginn an als Teil eines solchen (übergreifenden) Zusammenhangs gedacht, der durch die Erwachsenen repräsentiert und strukturiert wird und zu dem das Kind partizipierenden und gestaltenden Zugang findet. Der Zusammenhang selbst wird nicht in Frage gestellt. Möglicherweise folgerichtig erscheint abweichendes Verhalten – wie im Beispiel von Leon (S. 54f) – dann eher als Gegenstand verhaltenskorrigierender Maßnahmen und nicht als legitimer Ausdruck der Thematik eines Kindes, deren Sinn zu formulieren als Herausforderung an das Kind heranzutragen wäre.

In Neuseeland selbst wird eine Vorstellung eines solchen übergreifenden Zusammenhangs im nationalen Curriculum formuliert, dessen Inhalte und Strukturen das Projektteam jedoch mit Recht nicht einfach auf die hiesigen Verhältnisse übertragen hat. Eine vielleicht nicht vollständige Kompensation des dadurch notwendigerweise fehlenden Bezugs zu curricularen Zielsetzungen wird inhaltlich durch den Verweis auf die Bildungs- und Erziehungspläne der Bundesländer erreicht, methodisch u. a. mit Hinweis auf das Verfahren zur Zielbestimmung im infans-Konzept.

Selbstverständlich glauben wir daran, dass unsere frühpädagogische Konzeption in der einen oder anderen Hinsicht besser geeignet ist, die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen auf ein höheres Niveau zu heben als wir dies den »Bildungs- und Lerngeschichten« zutrauen. Aber jenseits eines solchen vermutlich nachvollziehbaren Stolzes auf die Ergebnisse der eigenen Arbeit erkennen wir an, dass die Fokussierung von Beobachtung, Dokumentation und Interpretation auf die Lerndispositionen der Kinder dem Repertoire fachlichen Handelns eine relevante Dimension hinzufügt, die Beachtung verdient und sich als ein weiterer Weg aus dem Dilemma einer unzureichenden Pädagogik der frühen Jahre erweisen kann.

In Kindertagesstätten, die mit dem infans- Konzept arbeiten, haben die »Bildungs- und Lerngeschichten« bereits eine anregende Wirkung entfaltet. Erzieherinnen haben begonnen, einzelne Aspekte und Darstellungsformen des anderen Konzepts in ihr eigenes Vorgehen zu integrieren und die Portfolios der Kinder um neue Elemente zu erweitern. So wurden beispielsweise vorliegende Beobachtungen und Individuelle Curricula zusätzlich für das Kind und seine Eltern als Lerngeschichten oder Briefe formuliert. Neben den Bildungsprozessen des Kindes können in dieser Form auch die ganz spezifische Beziehung der Erzieherin zu einem Kind und der emotionalen Anteil ihres gemeinsamen Tuns angesprochen werden. Die positiven Reaktionen und Rückmeldungen zeigen, dass diese Präsentationsform den Eltern den Zugang

zu den Bildungswegen ihres Kindes erleichtern und die Fotodokumentationen um einen wichtigen Teil ergänzen kann. Auch der Austausch mit dem Kind über seine Lernschritte kann durch eine solche persönliche Darstellungsform bereichert werden.

Darüber hinaus zeigt sich, dass vorliegende Individuelle Curricula von Erzieherinnen, die erfahren im Umgang mit dem infans-Konzept sind, durch eine Einschätzung der darin enthaltenen Lerndispositionen des Kindes sinnvoll ergänzt werden können. Inwieweit sich in diesem Punkt eine gewinnbringende Verknüpfungsmöglichkeit zwischen den beiden Konzepten bietet, werden weitere Erprobungen in der Praxis zeigen.

Darüber hinaus sollten nach einiger Zeit der Praxiserfahrung sorgfältig konzipierte und durchgeführte Evaluationsstudien in der Lage sein, uns Auskunft über mögliche, ggf. auch unterschiedliche Effekte der beiden Konzepte auf die frühe Bildung von Kindern zu geben. Dann könnte eine Weiterentwicklung, vielleicht auch eine Synthese beider Ansätze auf tragfähiger Grundlage dazu beitragen, die aktuellen Defizite der öffentlich zu verantwortenden frühen Bildung gegenüber anderen europäischen Ländern vielleicht nicht nur auszugleichen. Mit diesem Ziel vor Augen wünschen wir dem Konzept der »Bildungs- und Lerngeschichten« die notwendige Beachtung im pädagogischen Feld und hoffen auf einen relevanten Zuwachs an Erfahrung für die Profession.

Anhang: Adressen und Materialien

Adressen

Konsultationseinrichtungen in Brandenburg

Märkisch-Oderland

Kita »Kinderland-Sonnenschein«
Leiterin: Gitta Klemm
Schwarzer Weg, 15324 Letschin
Tel.: 033475/442

Oberspreewald-Lausitz

Kita »Rappelkiste«
Leiterin: Heidrun Wetzki
M. Gorki Str. 18, 03226 Vetschau
Tel.: 035433/2331
Fax: 035433/55209
E-Mail: rappelkiste-vetschau@t-online.de

Oder-Spree

Kita »Haus der kleinen Strolche«
Leiterin: Andrea Nöske
Steinwinkel 1, 15569 Woltersdorf
Tel.: 03362/79988-0
Fax: 03362/79988-22

DRK Kita »Biene Maja«
Leiterin: Rosemarie Jurisch
Rathenastr. 3, 15848 Beeskow
Tel.: 03366/20586
Fax: 03366/20586

Teltow-Fläming

Kita »Rappelkiste«
Leiterin: Regina Handke
Am Eiskutenberg 1, 15838 Wünsdorf
Tel.: 033702/66505

Projektkitas in Brandenburg

Cottbus

»Freunde der Kita Freundschaft« e.V.
Elfi Feurich
Hufelandstr.10, 03050 Cottbus
Tel.: 0355/421084
Fax: 0355/4854869

Montessori Kinderhaus
Kerstin Schlegel
Gerhard-Hauptmann Str. 8b, 03044 Cottbus
Tel.: 0355/33424

Kita »Pffikus«
Regina Bartsch
Max-Grünebaum Str. 8, 03042 Cottbus
Tel.: 0355/713520
Fax: 0355/4938688

Familienkita Cottbus
Elke Kaiser
Sachsendorfer Wiesen 1-2, 03048 Cottbus
Tel.: 0355/522254
Fax: 0355/522354
E-Mail: mail@familienkita.de

Potsdam

Kita Sternschnuppe
Petra Martin
Max-Born-Str. 19/21, 14480 Potsdam
Tel.: 0331/623004
Fax: 0331/6001589
E-Mail: info@awo-kita-sternschnuppe.de

Kita Spatzenhaus
Frau Thormeier
Sonnentaust. 2-4, 14478 Potsdam
Tel.: 0331/870232

Kita »Hasenlaube« Elternvereinskita
Heike Jurkutat
Zeppelinstr. 121, 14471 Potsdam
Tel.: 0331/973366
Fax: 0331/973366
E-Mail: kita.hasenlaube@t-online.de

Frankfurt/Oder

Kita »Spatzenhaus«
Karin Muchajer
Willichstr. 37/38, 15232 Frankfurt/ Oder
Tel.: 0335/542181
Fax: 0335/5004924
E-Mail: kita@spatzenhaus.de

Havelland

Kita »Knirpsenstadt«
Ingrid Rösicke
Werner Seelenbinder Str. 16, 14728 Rhinow
Tel.: 033875/30479
Fax: 033875/30479

Haus »Regenbogen«
Heike Krause
Forstweg 8a, 14656 Brieselang
Tel.: 033232/38853
Fax: 033232/38853

Märkisch-Oderland

Kita »Kinderland-Sonnenschein«
Gitta Klemm
Schwarzer Weg, 15324 Letschin
Tel.: 033475/442

Kita Neuhardenberg
Brunhilde Simke
Mühlenweg 4, 15320 Neuhardenberg
Tel.: 033476/301
Fax: 033476/301

Kinderhof-Reh-Kids
Sylvia Kuchling
Dorfstr. 7a, 15345 Werder
Tel.: 033435/15395
E-Mail: kinderhof@rehkids.rehfelde.com

Oberhavel

Kita »Mischka«
Ute Köhler
Gartenstr. 14, 16548 Glienicke
Tel.: 033056/77609
Fax: 0331/6001589

Kita »Flax und Krümel«
Annemarie Binkowski
Rüdesheimer Straße 6-8, 16515 Oranienburg
Tel.: 03301/3089

Oberspreewald-Lausitz

Kita »Rappelkiste«
Heidrun Wetzke
M. Gorki Str. 18, 03226 Vetschau
Tel.: 035433/2331
Fax: 035433/55209
E-Mail: rappelkiste-vetschau@t-online.de

Oder-Spree

Kita »Anne Frank«
Marion Sucker
Splettstößer Str. 4, 15517 Fürstenwalde
Tel.: 03361/2426
Fax: 03361/760664

Fürstenberger »Rasselbande«
Anna Maria Abraham
Herderstr. 1, 15890 Eisenhüttenstadt
Tel.: 03364/72144
Fax: 0331/6001589

Kita »Haus der kleinen Strolche«
 Andrea Nöske
 Steinwinkel 1, 15569 Woltersdorf
 Tel.: 03362/79988-0
 Fax: 03362/79988-22

DRK Kita »Biene Maja«
 Rosemarie Jurisch
 Rathenastr. 3, 15848 Beeskow
 Tel.: 03366/20586
 Fax: 03366/20586

Ostprignitz-Ruppin

Integrationskindertagesstätte Kyritz Ost
 Astrid Wittig
 Eichenweg 6, 16866 Kyritz
 Tel.: 033971/53422
 Fax: 033971/30218
 E-Mail: Kita.Ost-Kyritz@t-online.de

Potsdam-Mittelmark

Kita »Kükennest«
 Tamara Singer
 Kapuzinerweg 27, 14532 Kleinmachnow
 Tel.: 033203/22272

Teltow-Fläming

Kinderhaus »Blitz«
 Dagmar Wildgrube
 G.-Scholl-Str. 40, 14974 Ludwigsfelde
 Tel.: 03378/514272
 Fax: 03378/200291
 E-Mail: dagmarskh@aol.com

Kita »Rappelkiste«
 Regina Handke
 Am Eiskutenberg 1, 15838 Wünsdorf
 Tel.: 033702/66505

Kita »Gartenhäuschen«
 Monika Siemieniec
 Gartenstr. 16, 15834 Rangsdorf
 Tel.: 033708/20292
 Fax: 033708/20292

Kita »Storchennest«
 Petra Wagner
 Lücke 1, 15806 Saalow
 Tel.: 03377/301060

Kita »Gänseblümchen«
 Regina Rauhut
 Treuenbrietzen Str. 60, 14913 Altes Lager
 Tel.: 03372/441844 oder 432626

Uckermark

Kita »Freundschaft«
 Marianne Hoffmann
 Friedhofstr. 19, 17291 Prenzlau
 Tel.: 03984/2666
 Fax: 03984/75248
 E-Mail: kita@prenzlau.de

Kita »Uckis Spatzenhaus«
 Gisela Witze
 Friedrich-Wöhler-Str. 1a, 16303 Schwedt/ Oder
 Tel.: 03332/23002

Kita »Olga Benario«
 Dagmar Blasek
 Robert Koch Straße 5, 17268 Templin
 Tel.: 03987/3269

Das 10-Stufen-Projekt-Bildung

Im Projektverbund werden den beteiligten Kindertageseinrichtungen Leitlinien, Grundsätze und Verfahrensweisen angeboten, die eine Neubegründung pädagogischen Handelns ermöglichen, unterstützen und herausfordern sollen. Insgesamt werden den Kindertagesstätten zehn Bildungsmodule bereitgestellt, die im Einzelnen wie folgt lauten:

Modul 1: Erziehungsziele klären

Was wollen wir tun und was ist unser Auftrag?
Zusammentragen und Reflektieren der persönlichen Ziele, der gesellschaftlichen Ziele und des gesetzlichen Auftrags.

Modul 2: Themen zumuten

Wie können wir unsere Ziele in das pädagogische Geschehen einbringen?
Erziehung als Gestaltung der Umwelt und Zumutung von Themen in der gestalteten Interaktion mit dem Kind:

- Welche Erfahrungen (Raumgestaltung, Material, Situationen, Ereignisse, zugemutete Themen) ermöglichen den einzelnen Kindern die Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Erziehungsziel/Thema der Erwachsenen?

Modul 3: Erzieherinnen als Forscherinnen

Was können wir tun, um jedes Kind besser kennen zu lernen?
Sammeln von Informationen zu den Bildungsprozessen der Kinder:

- Beobachten, gezielt wahrnehmen,
- Sammeln von Aneignungs- – und Ausdrucksformen der einzelnen Kinder.

Modul 4: Themen beantworten

Wie können wir mit den Kindern über ihre Bildungsthemen »ins Gespräch kommen«?
Aufgreifen der »Themen der Kinder« in der gestalteten Interaktion und durch Modifizierung des Raum – und Materialangebots: Die Kinder herausfordern, ihre Fähigkeiten und Kenntnisse zu nutzen und weiter auszudifferenzieren und den individuellen Erfahrungen der Kinder einen kulturellen Sinn geben.

Modul 5: Dokumentieren

Wie werden die Bildungswege der einzelnen Kinder und der pädagogische Prozess dokumentiert?
Zusammenführen der Informationen zu den Bildungsprozessen der einzelnen Kinder in einem Portfolio:

- die verschiedenen kontinuierlich durchgeführten Beobachtungen,
- Beiträge des Kindes (zum Beispiel gemalte Bilder, Fotos von Bauwerken, Fotos).

Modul 6: Gemeinsam denken im Team

Wie können wir die gesammelten Informationen auswerten und zum Bestandteil unserer pädagogischen Arbeit machen?
Der regelmäßige fachliche Diskurs im Team:
Was bedeutet das, was wir beobachtet haben?
Welche Bildungsthemen verbergen sich hinter dem Tun der Kinder?
Wie können wir das Kind zu einem nächsten Bildungsschritt herausfordern?
Welche Unterstützung wäre gerade für dieses Kind angemessen?

Modul 7: Der Dialog mit den Eltern

Wie können wir mit den Eltern kooperieren, um die Bildungsprozesse der Kinder fundiert unterstützen zu können?

Die Themen der Eltern wahrnehmen und beantworten und die Eltern in die Bildungsarbeit der Kindertagesstätte einbeziehen:

- durch wechselseitigen Austausch von Beobachtungen,
- durch gemeinsame Interpretation von Beobachtungen,
- über thematische und kindbezogene Ausstellungen.

Modul 8: Sich bilden oder die Qualifizierung des Personals

Was brauche ich an Kenntnissen und Fähigkeiten für meinen eigenen Bildungsprozess?

Welche Kenntnisse brauchen wir als Team einer Kindertagesstätte für die Weiterentwicklung unserer Bildungsarbeit?

Jede/r Erzieher/in nimmt mindestens einmal im Jahr an einer externen mehrtägigen Fortbildung teil; das Thema wird im Team ausgewählt.

Einmal jährlich finden Klausurtag in der Kindertagesstätte statt.

Praxisberatung und andere Praxisunterstützungssysteme werden genutzt etc.

Modul 9: Kooperation im Gemeinwesen aufbauen

Wer zieht mit uns an einem Strang?

Kooperationen suchen, auf- und ausbauen:

- mit den Grundschulen des Ortes, zu den Lehrerinnen und Lehrern der ersten Klassen,
- mit Beratungs- und Frühförderstellen,
- mit Tagesmüttern und Tagesvätern,
- zu anderen Bildungsstätten im Ort.

Modul 10: Erreichtes prüfen – Qualitätsmessung und Qualitätsentwicklung

Was haben wir erreicht? Was müssen wir noch tun?

Einmal pro Jahr wird geprüft,

- ob die Erzieherinnen, die in den einzelnen Modulen beschriebenen Schritte umsetzen konnten,
- was nicht erreicht werden konnte und als Aufgabe für die Zukunft ansteht.

prognos

Infratest Burke

Sozialforschung

Vier Felder des Allgemeinwissens

Instrumentelle Kompetenzen	Allgemeine Grundlagen und Kulturtechniken: Fremdsprachenkenntnisse, klassische Kulturtechniken, Logik, Kreativtechniken, Technikverständnis Umgang mit Informationstechniken: Kenntnis moderner Medien, Beherrschung von Programmen, gezieltes Suchen und Auswählen von Informationen
Personale Kompetenzen	Persönliches Erfahrungswissen: Selbstbewusstsein, Identität, Handlungskompetenz, Selbstmanagement, Strukturierung, kulturelles Erleben, Umgang mit Gefühlen, Erfahrung von sozialer Zugehörigkeit, Umgang mit Tod, Ethik, Religion Persönliche Fähigkeiten zum Umgang mit Wissen: Neugier, Offenheit, kritische Auseinandersetzung, Reflexionsfähigkeit, Urteilsvermögen
Soziale Kompetenzen	Kommunikative Kompetenzen: Sprachliche Ausdrucksfähigkeit, Teamfähigkeit, Moderation, Selbstdarstellung, persönlicher Umgang innerhalb von Partnerschaft und sozialen Beziehungen Soziale Verantwortung: Toleranz, Verantwortungsbereitschaft, Rücksicht, Solidarität, prosoziales Verhalten
Inhaltliches Basiswissen	Inhaltliches Wissen über aktuelle Probleme: Bildung und Beruf, Ökologie, europäische Integration und weltweite Abhängigkeiten Inhaltliche Grundlagen: Alltagswissen über Geld, Wirtschaft, Erziehung, Grundlagen aus Soziologie, Pädagogik, Geschichte, Religion, Literatur, Philosophie, Politik, Technik, Geographie, Biologie.

Deutlich wird daran ein breiter Begriff von Allgemeinwissen, der auch Kompetenzen und Fähigkeiten mit einschließt, ganz im Sinne von Stehrs Definition von Wissen als der Voraussetzung zum sozialen Handeln. Alle genannten Gebiete sind wichtige Voraussetzungen, um in der unmittelbaren sozialen Umgebung und in der Gesellschaft zurechtzukommen. Zu einem so verstandenen Allgemeinwissen

gehören auch Anteile an implizitem Wissen, etwa im Bereich der personalen Kompetenzen. Auch dies markiert einen qualitativen Unterschied gegenüber dem Spezialwissen, das im Wesentlichen aus semantisch explizierbarem Wissen besteht.

Literatur

- Andres, B. (2002a): Beobachtung und fachlicher Diskurs. In: Laewen H.-J., Andres B. (Hrsg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Berlin: Beltz.
- Andres, B. (2002b): Studiert euere Kinder, wohl wissend, dass ihr sie nie kennen werdet. In: TPS-Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Sammelband Kinder – Lernen – Bildung, S. 64-69.
- Andres, B. (2004): Den Anschluss an internationale Standards finden – Betrachtungen zum Abschluss eines Anfangs. In: Landeswohlfahrtsverband Baden (Hrsg.): Bildungsstätte Kindertageseinrichtung. Projektpost II., S. 3-27.
- Andres, B., Koch, J. (2003a): Zum 10-Stufen-Projekt-Bildung. In: Kita Debatte 1: Was leisten brandenburgische Kitas? Qualitätsmessungen und Bildungsstandards, S. 27-43.
- Andres, B., Koch, J. (2003b): Die ersten Schritte im 10 Stufen Projekt Bildung – Württemberg-Hohenzollern. In: Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern (Hrsg.): Bildung in der Kindertagesstätte Nr. 2., S. 11-24.
- Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung – Ergebnisse des Forums Bildung II. Herausgegeben vom Arbeitsstab Forum Bildung(2002). Bonn
- Bader, C. (2000): Sozialmanagement. Freiburg: Lambertus Verlag.
- Bildungsrevolutionen in Deutschland. Die zwölf Empfehlungen des Forum Bildung im Überblick (2002). In: klein & groß, 1, S. 6-13.
- Buchat-Harms, R. (2001): Alltägliche Reaktionen auf Konflikte. In: klein&groß, 10, S. 18-23.
- Bullinger, H.-J. (1996): Lernende Organisationen. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2004 Teil I Nr. 76, ausgegeben am 31. 12. 2004: Gesetz zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung für Kinder (TAG).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2001): Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neueres Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Streitschrift Zukunftsfähigkeit.
- Brandt, P. (1999): Mitarbeiterinnenqualifizierung – Qualitätssicherung durch strategische Personalentwicklung. In: KiTa Spezial, 3, S. 32-36.
- Carr, M. (2001): Assessment in Early Childhood Settings. London.
- Colberg-Schrader, H., Krug, M. (2000): Privatsache von Erzieherinnen – Aufgabe von Trägern – Reformaufgabe im Sozialstaat? In: KiTa spezial, 1, S. 4-9.
- Cramer, M.(2003): Arbeitszeitmodelle und Dienstplangestaltung. Weinheim: Beltz.
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (Eds.) (1995): The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education. Norwood New Jersey : Ablex Publishing Corporation.
- Elschenbroich, D. (2001): Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München: Kunstmann.
- Fischer, E.P. (2003): Die andere Bildung. Berlin.
- Fthenakis, W.E., Hanssen, K., Oberhuemer, P., Schreyer, I. (Hrsg.)(2003): Träger zeigen Profil. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Gardner, H. (2001): Abschied vom IQ – Die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen. 3. Auflage. Stuttgart: Klett
- Gardner, H., Feldman, D.H., Krechevsky, M. (1998): Project Spectrum: Early Learning Activities – Volume 2. New York.
- Gesetz und Verordnungsblatt für das Land Brandenburg Teil I-Nr. 16 vom 16. August 2004: Neufassung des Zweiten Gesetzes zur Ausführung des Achten Buches des Sozialgesetzbuches- Kinder- und Jugendhilfe- Kindertagesstättengesetz (KitaG).

- Hatlappa-Eichstädt, U. (1999): Aufbruch ins Jahr 2000. In KiTa aktuell, 11, S. 221-223.
- Hentig, H. v. (1996): Bildung. München, Wien: Hanser.
- Infans (2004): Einstein in der Kindertageseinrichtung. Qualitätsentwicklungsprozess zur Unterstützung eines neuen pädagogischen Handelns in Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt Stuttgart. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung. In: Landeshauptstadt Stuttgart, Jugendamt (Hrsg.): 500 Tage »Einstein in der Kita« – eine Zwischenbilanz des Qualitätsentwicklungsprozesses in den städtischen Kindertageseinrichtungen 2003-2004. Stuttgart.
- Irskens, B. (2004): Kitas nach PISA: Konsequenzen für die Weiterqualifikationen der Mitarbeiter(innen). In: Wehrmann, I. (Hrsg.): Kindergärten und ihre Zukunft. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz, S. 469-482.
- Jakubeit, G. (2004): Veränderte Anforderungsprofile von Führungskräften oder Steuerung und Führung für Kindergärten der Zukunft: Struktur – Kultur – Profil. In: Wehrmann, I. (Hrsg.): Kindergärten und ihre Zukunft. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz, S. 489-505.
- Joas, H. (Hrsg.) (1985): Das Problem der Intersubjektivität – Neuere Beiträge zum Werk George Herbert Meads. Frankfurt am Main.
- Kater, E. (2003): Wirklich Exzellente! Eindrücke aus der englischen Vorschulzeit. In: Welt des Kindes, 4, S. 40.
- Kazemi-Weisari, E. (2004): Kinder verstehen lernen. Wie Beobachten zu Achtung führt. TPS Profil. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Klebingat, I. (2000): Organisationsentwicklung in Kindertagesstätten. In: KiTa spezial, 1, S.26/27.
- Knauer, R. (1999): Standortbestimmungen der Tageseinrichtungen für Kinder heute. In: KiTa spezial, 3, S. 6-11.
- Koch, J. Andres, B. (2004): Zum 10-Stufen-Projekt-Bildung/Arbeitsschritte und Entwicklungen. In: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.): KitaDebatte 1: Grundsätze elementarer Bildung. S. 72-89.
- Kohlberg, L. (1995): Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt am Main.
- Krappmann, L. (1982): Mead und die Sozialisationsforschung In: Joas, H. (Hrsg.): Das Problem der Intersubjektivität. Neuere Beiträge zum Werk von G.H. Mead, S. 156-178.
- Krappmann, L., Oswald, H. (1994): Einleitung. Entwicklung und Konstruktion: James Jouniss starke These zum Erwerb von Kompetenz. In: James Jouniss. Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Herausgegeben von Lothar Krappmann und Hans Oswald. Frankfurt am Main, S. 7-12.
- Krappmann, L., Oswald, H. (1995): Alltag der Schulkinder – Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim und München: Beltz.
- Laevers, F. (1998): Qualität frühkindlicher Erziehung: Was wir von Praxis und Forschung in Flandern lernen können. In: Fthenakis, W.E., Textor, M.R. (Hrsg.): Qualität von Kinderbetreuung. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz
- Laevers, F.: Die Leuener Engagiertheits – Skala für Kinder (LES-K) (1997). Centre for Experiential Education. Belgien.
- Laewen, H.-J., Andres, B. (2000a): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin: Beltz.
- Laewen, H.-J., Andres, B. (2000b): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin: Beltz.
- Laewen, H.-J. (2004): Der Projektverbund Bildung in der Kindertageseinrichtung. Konzeption und erste Erfahrungen. In: KiTa aktuell, 3, S. 65-68.
- Leu, R.H. (2002): Bildungs- und Lerngeschichten. Ein Weg zur Qualifizierung des Bildungsauftrages im Elementarbereich. In: Deutsches Jugendinstitut: Diskurs 2.
- Liegle, L. (2002a): Bildungsprozesse in der frühen Kindheit: Der Vorrang von Selbstbildung. In: Münchmeier, R., Otto, H.-U., Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz – Kinder und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen, S. 49-56
- Liegle, L. (2002b): Über die besonderen Strukturmerkmale frühkindlicher Bildungsprozesse. In: Liegle, L., Treptow, R. (Hrsg.): Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik. Freiburg, S. 51-64.
- Lill, G. (Hrsg.) (1998): Von Abenteuer bis Zukunftsvisionen. Berlin: Beltz.
- Mayr, T., Ulich, M. (2003): Engagiertheit von Kindern. Zur systematischen Reflexion von Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen. In: Fthenakis, W.E. (Hrsg.) (2003): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindergärten Bildungseinrichtungen werden. Freiburg, Basel, Wien: Herder, S. 18-37.
- Michaelis, R., Haas, R.: Meilensteine der frühkindlichen Entwicklung – Entscheidungshilfen für die Praxis. In: Schlack, H.G., Largo, R.H., Michaelis, R., Neuhäuser, G., Ohrt, B. (Hrsg.) (1994): Praktische Entwicklungsneurologie. München, S. 93-102.
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, Rheinland-Pfalz (2004): Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. Weinheim und Basel: Beltz.

- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2004): Grundsätze elementarer Bildung. Kitadebatte 1/2004, Potsdam.
- Ministerium für Erziehung und Wissenschaften in Schweden (1998): Curriculum für die Vorschule. In: GEW-Dokumente, 2001/03/01, Frankfurt/Main.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2006): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten – Pilotphase. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mollenhauer, K.(1983): Vergessene Zusammenhänge – Über Kultur und Erziehung. München.
- Musiol, M. (2002): Biografizität als Bildungserfahrung. In: Laewen H.-J., Andres, B. (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Berlin: Beltz, S. 300-328.
- Negt, O. (2002): Was sollen unsere Kinder und Jugendlichen lernen? Vortrag gehalten bei der Fachtagung der Spitzenverbände der Jugendhilfe und des BMFSFJ am 20.11.2002. In: GEW Dokumente 2003/04/03, Frankfurt/M.
- Neubauer, W. (1996): Führen und Leiten von sozialen Organisationen. In: Boskamp, P., Knapp, R. (Hrsg.): Führung und Leitung in sozialen Organisationen. München, S. 75-108
- Nöske, A. (2000): Ich bin stolz, dass ich mich zurückgehalten habe. Erfahrungen mit dem Konzept des »konstruierenden Kindes«. In: Welt des Kindes, 5, S. 37-39.
- Nöske, A. (2001): Erfahrungen mit dem Konzept des »konstruierenden Kindes« in der Praxis. In: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.): Kita Debatte 2, S. 13-19.
- OECD (2004): Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland, Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Pressekonferenz am 26. November 2004.
- Oevermann, U., Allert, T., Konau, E. (1980): Zur Logik der Interpretation von Interviewtexten In: Heinze, Th., Klusemann, H.-W., Soeffner, H.G. (Hrsg.): Interpretation einer Bildungsgeschichte. Frankfurt, S. 15-69.
- Pesch, L.(2003): What's going on in the Early Excellence Centres (EEC)? In: klein & groß, 7/8 S. 16-19.
- Philipps, G.(1999): Das Konzept der Organisationsentwicklung. Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Preiß, G. (2004): »Guten Morgen, liebe Zahlen!« – Die Gestaltung einer mathematischen Bildung im Kindergarten. In: Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.): Bildung, Erziehung, Betreuung. 9. Jahrgang, 1/2.
- Preissing, Ch. (Hrsg.)(2003): Qualität im Situationsansatz. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz. Prognos, Infratest Burke Sozialforschung (1998): Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen. Integrierter Abschlußbericht. München, Basel.
- Puch, H.-J., Westermeyer, K.(1999): Managemekonzepte: Eine Einführung für Soziale Berufe. Freiburg: Lambertus.
- Rauschenbach, Thomas (2004): Bildung für alle Kinder: Zur Neubestimmung des Bildungsauftrags in Kindertageseinrichtungen. In: Wehrmann, I. (Hrsg.): Kindergärten und ihre Zukunft. Weinheim, Berlin: Beltz, S. 111-122.
- Schäfer, G. E. (2005): »Beobachten und Dokumentieren«. In: Bildung beginnt mit der Geburt. 2. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 164-178.
- Schäfer, G. E. (1993): Universen des Bastelns – Gebastelte Universen. In: Dunker, L., Maurer, F., Schäfer, G.E.: Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Langenau-Ulm, S. 135-161.
- Schäfer, G.E./Strätz, R. (Wissenschaftliche Leitung und Hrsg. von der Arbeitsgruppe Professionalisierung der frühkindlichen Bildung) (2005): Beobachtung und Dokumentation in der Praxis. Arbeitshilfen zur professionellen Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen nach den Bildungsvereinbarungen NRW. Videofilm und Handbuch. Kronach: Link.
- Schlummer, Werner (2000): Personalentwicklung – damit die Professionalisierung weitergeht. In: KiTa spezial, 1, S. 10-15.
- Schmidt, H.D., Birth, B., Rothmaler, S.(1990): Frühdiagnostik und Frühförderung von Lese- und Rechtsschreibschwächen. Berlin.
- Schmitz, H., Lamberti, W. (2000): Personalentwicklungscontrolling. In: KiTa spezial, 1, S. 16-22.
- Schreiber, R. (2001): Innovationsmanagement für soziale Organisationen. Berlin: Walhalla und Praetoria.
- Schwannecke, Maritta (1999): Strategische Personalentwicklung in Tageseinrichtungen für Kinder. In: KiTa spezial, 3, S. 23/24.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.)(2004): Das Berliner Bildungsprogramm für Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. Berlin, Weimar: verlag das netz.
- Senge, P.M. (1996): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart.
- Singer, W. (2003): Ein neues Menschenbild? Frankfurt am Main.
- Spitz, R. (1967): Vom Säugling zum Kleinkind. Stuttgart.
- Spitzer, M.(2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg, Berlin.

- Stamm, M. (2003): Frühleser und Frührechnerinnen werden erwachsen. Leistung, Interesse und Schulerfolg ein Jahr vor der obligatorischen Schulzeit. Aarau: Institut für Bildungs- und Forschungsfragen.
- Stübinger, M., Apfelsbacher, W., Reiners-Kröcke, W. (2000): Sozialmanagement. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Thürmer-Rohr, C. (1997): Dialog und dialogisches Denken. Unveröffentlichtes Manuskript. Berlin.
- Tietze, W., Viernickel, S. (Hrsg.) (2002): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog. Weinheim, Berlin: Beltz 2002.
- Tietze, W., Schuster, K.-M., Grenner, K., Rossbach, H.-G. (2001): Kindergarten – Skala, Revidierte Fassung (KES-R). Neuwied, Krißfeld, Berlin.
- Tornai, Ch. (2001): Erziehungsziele. In: Rost, D.H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, S. 146-152.
- Völkel, P. (2002): Geteilte Bedeutung- Soziale Konstruktion. In: Laewen H.-J., Andres, B. (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Weinheim, Berlin: Beltz.
- Wehrmann, I. (2004): Zur Bedeutung von Leitungs- und Trägerqualifikationen. In: Wehrmann, I.(Hrsg.): Kindergärten und ihre Bedeutung. Weinheim, Berlin: Beltz, S. 483-489.
- Whalley, M. (2001): Involving Parents in their Children's Learning. London.
- Ziesche, U., Gebauer-Jorzick, S. (1999): Werkstatt-handbuch zur Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten. Neuwied. Berlin.