



LAND  
BRANDENBURG

Ministerium für Bildung,  
Jugend und Sport



JUGEND

## **Doku statt Deko** Systematisches Beobachten und Dokumentieren

KITADEBATTE 1/2011



# **Doku statt Deko**

## Systematisches Beobachten und Dokumentieren

## 1. Auflage, August 2011

**Herausgegeben vom:** Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBJS)  
Presse- und Öffentlichkeitsarbeit  
Heinrich-Mann-Allee 107, 14473 Potsdam  
Internet: [www.mbjs.brandenburg.de](http://www.mbjs.brandenburg.de)  
E-Mail: [poststelle@mbjs.brandenburg.de](mailto:poststelle@mbjs.brandenburg.de)

**Redaktion:** Sabine Karradt, Ralf Kohlberger

**Fotos:** privat, Archiv

Der seit Januar 1998 ehrenamtlich tätige Redaktionsbeirat KITADEBATTE unterstützt bei Themenfindung und Realisierung die KitaDebatte. Für die Ausgabe 1/2011 kamen Zuarbeiten unter anderem von Joachim Damas (Diakonisches Werk i.KK.BRB), Anita Figiel (Jugendamt Potsdam), Detlef Pieper (Landesjugendamt) und Karen Dohle (Serviceagentur Ganztage im Projektverbund korbra.net).

**Layout/Druck:** GS Druck und Medien GmbH

**Umschlaggestaltung:** schütz brandcom gmbh

Die namentlich gekennzeichneten Beiträge entsprechen nicht in jedem Fall der Meinung des Herausgebers und der Redaktion.

### **Internetpräsenz:**

Als aktuelle Informations- und Recherchequelle wurde das MBJS-Internetportal aufgebaut. Unter [www.mbjs.brandenburg.de/kita-startseite.htm](http://www.mbjs.brandenburg.de/kita-startseite.htm) gelangen Interessierte zu den speziellen Angeboten im Bereich der Kindertagesbetreuung. Zu finden sind u.a. Informationen zu Recht und Struktur, zur Pädagogik und zu statistischen Daten sowie die Online-Version der Broschüren KitaDebatte. Über den Button „Online-Bibliothek“ öffnet sich eine Datenbank. Sie können über eingerichtete Internetforen mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des MBJS in Kontakt kommen.

# Inhaltsverzeichnis

	Seite
<b>Vorwort</b> .....	5
<b>Systematisches Beobachten und Dokumentieren</b> .....	7
<b>Abenteuer Schrift in der Kita „Rappelkiste“ in Wünsdorf</b> Wir arbeiten seit sechs Jahren nach dem infans-Konzept der Frühpädagogik Tina Gesche.....	32
<b>Bildungs- und Lerngeschichten</b> Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren im Hort Wünsdorf .....	37
<b>Ein Kind – ein Portfolio</b> Ansätze für ein gemeinsames Portfolio in Grundschule und im Hort im Rahmen der ganztägigen Bildung Karen Dohle.....	41
<b>„Die Schachspielsituation“ (Auszüge)</b> Tom spielt sein zweites Spiel mit Johannes Hille in der Kita.....	44
<b>Bildungs- und Lerngeschichten in der Kindertagespflege</b> „Analyse einer Beobachtung nach Lerndispositionen“ Sabine Voigt.....	46
<b>Genügend Freiraum in der frühen Kindheit fördert die Entwicklung eines gesunden Selbstbewusstseins</b> Martina Hoppadietz .....	51
<b>Datenschutz in der Kindertagesbetreuung</b> Anmerkungen zum Datenschutz in Kindertagesstätten Protokoll eines Vortrages von Gabriele Peschenz, Landesbeauftragte für den Datenschutz und für das Recht auf Akteneinsicht (LDA) Detlef Pieper .....	56

<b>Sieben Jahre Konzeptarbeit in der Kita „Zauberstein“</b>	
Ausgangssituation und Prozessbeschreibung	
Nadine Sens .....	62
<b>Europakita „Max &amp; Moritz“ als Bildungseinrichtung – Einführung offener Arbeit in der Kita</b>	
Doris Prokop .....	65
<b>Bildung in früher Kindheit – Leitungsqualität in Brandenburger Kindertageseinrichtungen</b>	
Informationstage „Leitungsqualität in Brandenburger Kindertageseinrichtungen“ im Oktober und November 2011 .....	76
<b>Evaluation der Bildungsgrundsätze</b>	
Das Wichtigste zu den Selbstevaluationsbögen für brandenburgische Kitas	
Roger Prott .....	80
<b>Folgen der Differenzierung der Angebotsformen der Kindertagesbetreuung</b>	
Detlef Diskowski .....	94
<b>Familienbildung im Land Brandenburg am Beispiel von Eltern-Kind-Gruppen</b>	
Ines Freitag-Amtmann .....	98
<b>WAS – WANN – WO</b> .....	100
Konsultationskita „Blausternchen“ in Dahlewitz .....	101
<b>GESETZE – VERORDNUNGEN – EMPFEHLUNGEN</b>	
Verwaltungsvorschriften zur Auslegung der Bestimmungen der Kita-Personalverordnung durch das Land Brandenburg (VVKitaPersV) vom 14. März 2011 .....	103

## Liebe Leserinnen und Leser,

Kinder sind Forscher, Künstler und Konstrukteure und lernen den ganzen Tag. In der Kita sollen sie die Unterstützung finden, die sie brauchen, um ihre Persönlichkeit und ihre Fähigkeiten voll zu entfalten.

Die Kita sollte dabei jedes einzelne Kind im Blick haben und ganzheitliche Bildungs-, Betreuungs-, Erziehungs- und Versorgungsangebote entwickeln. Daraus ergibt sich eine enorme Verantwortung und ein breites Aufgabenspektrum: Kitas wollen Kinder zu eigener Aktivität und zum Lernen anregen, zu Lernprozessen, zu viel Bewegung und gesunder Lebensweise, zur musischen und schöpferischen Entwicklung. Kitas wollen die Eigenverantwortlichkeit der Kinder und ihren Gemeinschaftssinn stärken. Sie wollen Kindern ein Bewusstsein von ihrem Körper vermitteln und vom verantwortungsvollen Umgang mit unserer Umwelt.



Dabei lernt jedes Kind anders, jedes hat individuell andere Voraussetzungen, je nach Alter und Entwicklungsstand. Jedes Mädchen oder jeder Junge hat besondere Fähigkeiten, steckt in verschiedenen Lebenssituationen, hat andere Interessen und Bedürfnisse und entwickelt seine eigenen Lernstrategien. Wissenschaftler haben bei Kita-Kindern sieben verschiedene Lernwege beobachtet.

Wie lernen wir, Kinder immer besser zu verstehen? Wie können wir in der Kita die Kinder am besten in ihrer persönlichen Entwicklung unterstützen?

Mit diesen und anderen Fragen beschäftigt sich die KitaDebatte 2011. Dabei geht es um die Qualität der Arbeit und um die Vielfalt der pädagogischen Ansätze in der täglichen Praxis.

Als Anregung für Ihre eigene Arbeit mit Kindern finden Sie in diesem Heft viele gute Beispiele. In der Qualitätsentwicklung sind schon jetzt wichtige Schritte getan. Auf diesem Weg möchten wir gemeinsam weitergehen, gemeinsam mit den Kommunen, den freien Trägern und vor allem mit Ihnen, den Erzieherinnen und Erziehern in unseren Einrichtungen.



Dr. Martina Münch  
Ministerin für Bildung, Jugend und Sport



# Systematisches Beobachten und Dokumentieren

Der nachfolgende Text „Systematisches Beobachten und Dokumentieren“ erfolgt mit freundlicher Genehmigung als Nachdruck der „Arbeitshilfe für evangelische Kindertagesstätten der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Sachsens“, die erstmals im Jahre 2005 erschienen ist.

Für die KitaDebatte wurde die ursprüngliche Fassung auf die gesetzlichen Rahmenbedingungen des Landes Brandenburg angepasst und im inhaltlichen Teil das **Infans-Konzept** der Frühbildung eingefügt.

## Herausgeber der Originalausgabe:

Diakonisches Werk der Ev.-Luth.  
Landeskirche Sachsens e.V.,  
Referat Kindertagesstätten

## Anschrift:

Obere Bergstraße 1, 01445 Radebeul,  
Tel.: 0351- 8315 177, Fax: 0351- 8315 3217  
E-Mail: [kita@diakonie-sachsen.de](mailto:kita@diakonie-sachsen.de)  
[www.diakonie-sachsen.de](http://www.diakonie-sachsen.de)

## Autoren der Originalausgabe:

Simone Kühnert, Michaela Merker,  
Gabriele Oehme, Cordelia Petzold,  
Ulrike Uhlig





### Einleitung

1. Legitimation und Akzeptanz von systematischer Beobachtung und Dokumentation
  - 1.1 Gesetzliche Grundlagen
  - 1.2 Voraussetzungen in der Einrichtung
2. Wissenschaftliche Erkenntnisse über Bildungsprozesse der frühen Kindheit
3. Dokumentation
4. Beobachtungsebenen und ausgewählte Instrumente
  - 4.1 Beobachtungsinstrumente – Ebene A
    - A1 infans-Konzept der Frühpädagogik
    - A2 Beobachtungsbogen Bundesrahmenhandbuch für Evangelische Tageseinrichtungen für Kinder
    - A3 Bildungs- und Lerngeschichten  
M. Carr, bearbeitet von H.R. Leu
    - A4 Das Konzept der Engagiertheit  
Engagiertheitsskala  
F. Laevers
    - A5 Die sieben Intelligenzen  
H. Gardner
  - 4.2 Beobachtungsinstrumente – Ebene B
    - B1 Entwicklungstabelle nach Dr. K. Beller und S. Beller
    - B2 Diagnostische Einschätzskalen DES zur Beurteilung des Entwicklungsstandes und der Schulfähigkeit  
Dr. K. Barth
  - 4.3 Beobachtungsinstrumente – Ebene C
    - C1 Sensomotorisches Entwicklungsgitter nach Dr. E. J. Kiphard
    - C2 Validierte Grenzsteine der Entwicklung  
R. Michaelis, bearbeitet für die Kita- Praxis durch Infans
5. Schritte auf dem Weg
6. Anlegen einer Bildokumentation

## 1. Legitimation und Akzeptanz von systematischer Beobachtung und Dokumentation

### 1.1. Gesetzliche Grundlagen

#### Grundgesetz Artikel 1

„Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt....“

#### UN Kinderkonvention Artikel 16 (1)

„Kein Kind darf willkürlich oder rechtswidrigen Eingriffen in sein Privatleben, seine Familie, seine Wohnung oder seinen Schriftverkehr oder rechtswidrigen Beeinträchtigungen seiner Ehre und seines Rufes ausgesetzt werden...“

#### UN Kinderkonvention Artikel 29 (1)

„Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss, die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen...“

#### SGB VIII § 1

„(1) Jeder junge Mensch hat das Recht auf Förderung seiner Entwicklung...“<sup>1</sup>

(3) Die Jugendhilfe soll zur Verwirklichung des Rechts nach Absatz 1 insbesondere junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen...“<sup>2</sup>

#### SGB VIII § 22

(3)...Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonsti-

gen Fähigkeiten, an der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des **einzelnen** Kindes orientieren...

#### KitaG Brandenburg § 3

##### (Aufgaben und Ziele der Kindertagesstätte)

(1) Kindertagesstätten erfüllen einen eigenständigen alters- und entwicklungsadäquaten Betreuungs-, Bildungs-, Erziehungs- und Versorgungsauftrag. Die Bildungsarbeit der Kindertagesstätte unterstützt die natürliche Neugier der Kinder, fordert ihre eigenaktiven Bildungsprozesse heraus, greift die Themen der Kinder auf und erweitert sie. Sie ergänzen und unterstützen die Erziehung in der Familie und ermöglichen den Kindern Erfahrungen über den Familienrahmen hinaus. Die gemäß § 23 Abs. 3 vereinbarten Grundsätze über die Bildungsarbeit in Kindertagesstätten bilden den für alle Einrichtungen verbindlichen Rahmen. Der eigenständige Bildungs- und Erziehungsauftrag der Kindertagesstätten schließt ein, die Kinder in geeigneter Form auf die Grundschule vorzubereiten. Die Kindertagesstätten sind berechtigt und verpflichtet, bei den von ihnen betreuten Kindern im letzten Jahr vor der Einschulung den Sprachstand festzustellen und, soweit erforderlich, Sprachförderkurse durchzuführen. Einrichtungen in freier Trägerschaft können diese Aufgabe auch für Kinder durchführen, die in keinem Betreuungsverhältnis zu einer Kindertageseinrichtung stehen; kommunale Einrichtungen sind hierzu verpflichtet. Die Durchführung der Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung lässt Leistungsver-

<sup>1</sup> [http://bundesrecht.juris.de/sgb\\_8/](http://bundesrecht.juris.de/sgb_8/)

<sup>2</sup> ebenda

pflichtungen anderer Sozialleistungsträger unberührt.

(2) Kindertagesstätten haben insbesondere die Aufgabe,

- die Entwicklung der Kinder durch ein ganzheitliches Bildungs-, Erziehungs-, Betreuungs- und Versorgungsangebot zu fördern,
- den Kindern Erlebnis-, Handlungs- und Erkenntnismöglichkeiten ausgehend von ihren Bedürfnissen in ihrem Lebensumfeld zu erschließen,
- die Eigenverantwortlichkeit und Gemeinschaftsfähigkeit der Kinder zu stärken, unter anderem durch eine alters- und entwicklungsgemäße Beteiligung an Entscheidungen in der Einrichtung,
- die Entfaltung der körperlichen, geistigen und sprachlichen Fähigkeiten der Kinder sowie ihrer seelischen, musischen und schöpferischen Kräfte zu unterstützen, regelmäßig den Entwicklungsstand der Kinder festzustellen und dem Kind Grundwissen über seinen Körper zu vermitteln,
- die unterschiedlichen Lebenslagen, kulturellen und weltanschaulichen Hintergründe sowie die alters- und entwicklungsbedingten Bedürfnisse der Jungen und Mädchen zu berücksichtigen; in dem angestammten sorbischen (wendischen) Siedlungsgebiet für die sorbischen (wendischen) Kinder die Vermittlung und Pflege der sorbischen (wendischen) Sprache und der sorbischen (wendischen) Kultur zu gewährleisten,
- das gleichberechtigte, partnerschaftliche, soziale und demokratische Miteinander

sowie das Zusammenleben von Kindern mit und ohne Behinderungen zu fördern,

- eine gesunde Ernährung und Versorgung zu gewährleisten,
- einen verantwortungsvollen Umgang mit der Umwelt zu vermitteln und einen nach ökologischen Gesichtspunkten gestalteten Lernort zu bieten.

(3) Die Umsetzung der Ziele und Aufgaben wird in einer pädagogischen Konzeption beschrieben, die in jeder Kindertagesstätte zu erarbeiten ist. In dieser Konzeption ist ebenfalls zu beschreiben, wie die Grundsätze elementarer Bildung Berücksichtigung finden und die Qualität der pädagogischen Arbeit überprüft wird.

(4) Die Kindertagesstätten können durch die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe verpflichtet werden, ihre Arbeit durch Qualitätsfeststellungen überprüfen zu lassen.<sup>3</sup>

## 1.2 Voraussetzungen in der Einrichtung

Beobachtung kindlicher Entwicklungsprozesse und deren Dokumentation als professionelles Handeln von Erzieherinnen sind in den Bildungskonzepten vieler Bundesländer Forderung und Zielsetzung.

Sie sollten immer das Kind in den Mittelpunkt stellen und können so die pädagogische Arbeit in der Erziehungspartnerschaft transparent gestalten sowie in Elterngesprächen oder Entwicklungsgesprächen mit Erziehungspartnern entlastende Funktion besitzen.

Sie gehören zum Handwerkszeug von Frühpädagogen und sollten regelmäßig **für alle Kinder** eingesetzt werden.

<sup>3</sup> [www.mbjs.brandenburg.de/kita-startseite.htm](http://www.mbjs.brandenburg.de/kita-startseite.htm) ► Rubrik „Recht und Struktur“

Sie ergeben zusammen mit Fotos, Interviews und Kommentaren, Tagebüchern, Videoaufzeichnungen sowie kreativen Produkten der Kinder eine „Bildungsbiografie“ oder „Bildungsdokumentation“.

Beobachtung und Dokumentation geben Einblick in die wesentlichen Entwicklungs- und Lernprozesse und in die Lebenswelt eines Kindes und seiner Familie. Dieser Vorgang basiert auf dem gegenseitigen Vertrauensschutz innerhalb der Erziehungspartnerschaft

Für den Einsatz gezielter Beobachtungsinstrumente und deren Dokumentationsverfahren und für die Verwendung ihrer Ergebnisse ist Folgendes zu beachten:

- Eltern sollten regelmäßig über den Prozess und den Inhalt der Bildungsdokumentation informiert werden. Dies wird in der Konzeption der Einrichtung sowie im Betreuungsvertrag festgehalten – **Elternbeteiligung**.
- Die Richtlinien des Datenschutzes sind zu beachten! Dies gilt für die Herausgabe einzelner Teile bzw. der gesamten Dokumentation. Das Einverständnis der Eltern ist notwendig – **Persönlichkeitsschutz**.<sup>4</sup>

Grundsätzlich gilt: Die Bildungsdokumentation gehört dem Kind. Es hat selbst jederzeit Zugang zu seinem Entwicklungsordner – **Recht auf Identität**.

Beobachtung und Dokumentation sind nicht gleichzusetzen mit Diagnostik. Sie können aber Anlass für eine anschließende diagnostische und therapeutische Betreuung oder für eine weiterführende integrative Pädagogik geben – **Einbeziehung von Fachleuten**.

Mit dem Träger und in der Einrichtung sind die Rahmenbedingungen für diesen Qualitätsentwicklungsprozess zu klären.

Hierzu gehören Zeitmanagement innerhalb der Arbeitszeit (z.B. Vorarbeit / Durchführung / Nacharbeit), Verständigung über Verfahren (z. B. Auswahl), Festlegung von Erziehungspartnern, Austausch und Teamarbeit (z. B. Evaluation) – **Ressourcen**.

## 2. Wissenschaftliche Erkenntnisse über Bildungsprozesse der frühen Kindheit

*Nur wenn ein Kind sich sicher und angenommen fühlt, öffnet es sich für Weiterentwicklung.* (vgl. Martin Domes, 1999, Die frühe Kindheit, S 221 ff.)

Die Erzieherin muss in der Lage sein, die Verhaltenssignale des Kindes zu verstehen. Es ist die wichtigste pädagogische Aufgabe, die Beziehungen zum Kind und die Umgebung des Kindes so zu gestalten, dass es sich wohl, angenommen und sicher fühlt.

*Sinnessignale wirken nur dann strukturierend auf die Architektur des Gehirns ein, wenn sie auf der Eigenaktivität des Kindes beruhen.* (vgl. Wolf Singer, 2001, Was kann ein Mensch wann lernen)

Nur wenn ein Kind sich selbst für die Dinge seiner Umwelt interessiert, wenn es sich selbst Fragen stellt, vernetzen sich seine Gehirnbahnen miteinander. Diese Eigenaktivität ist zu achten und zu unterstützen. Durch systematische Beobachtung gelingt es der Erzieherin, dem Kind die nötige Zeit und Anerkennung für seine Aktivitäten zu geben.

<sup>4</sup> siehe hierzu auch den Text „Beobachtung und Dokumentation – Anmerkungen zum Datenschutz in Kindertagesstätten“ in dieser Ausgabe der KitaDebatte

*Verschiedene Bereiche der Hirnrinde entwickeln sich mit unterschiedlicher Geschwindigkeit. Das Kind braucht die Sinneseindrücke für die Hirnregion, die sich gerade in der Entwicklung befindet.*

(vgl. ebenda)

Kinder entwickeln sich unterschiedlich schnell und zu verschiedenen Zeiten. Es wurde nachgewiesen, dass es in der Hirnfunktionsentwicklung sensible Phasen gibt, in denen sich ein Hirnbereich besonders intensiv entwickelt. Diese Phasen, auch Entwicklungsfenster genannt, äußern sich in den Interessen und lustvollen Tätigkeiten des Kindes. Das Kind braucht in einer sensiblen Phase vielfältige Gelegenheiten und Zeit, seinen Interessen nachzugehen. Durch systematische Beobachtung und Dokumentation kann es der Erzieherin gelingen, die individuellen Bildungsthemen des Kindes zu erkennen und ihm die nötige Bildungsumgebung einzuräumen.

*Innere Bilder werden so konstruiert, in dem sie auf bereits gemachten Erfahrungen aufbauen. Jeder Mensch hat somit seine ganz eigenen Vorstellungen und sein eigenes Verständnis von sich selbst und von der Welt.*

(vgl. Gerd E. Schäfer 1995, Bildungsprozesse im Kindesalter, S. 51 ff. S.127 ff.)

Um das Kind zu verstehen und um Anschlussfähigkeit für neue Bildungsinhalte herzustellen, muss die Erzieherin bemüht sein, die inneren Bilder des Kindes annähernd zu erfahren. Das Kind transportiert seine innere Welt aber nicht nur durch Sprache nach außen, sondern durch sein gesamtes Verhalten und seine Kreativität. Systematische Beobachtungen und Dokumentation helfen der Erzieherin, die inneren Bilder

des Kindes zu erkennen und sich somit dem Kind besser zu nähern. Wenn neue Bildungsangebote an bereits gemachte Erfahrungen anknüpfen, ist das Kind in der Lage, diese in seine innere Welt „einzuweben“.

*Die eigene Wahrnehmung des Beobachters ist ebenso wie die innere Welt des Kindes ein Konstrukt. Einfluss nehmen u.a.: alle bisherigen Erfahrungen / der aktuelle emotionale Zustand / die natürliche Neigung zur Interpretation und eigenmächtigen Vollen- dung/ die Fokussierung der eigenen Aufmerksamkeit auf Dinge, die dem Beobachter wichtig sind.*

(vgl. Erika Kazemi-Veisari, Hinsehen allein genügt nicht, in kiga heute 2/2003)

Um ein objektiveres Bild über das Kind zu erhalten, muss die Erzieherin über diese Beeinflussung wissen und durch Reflektion ihre eigenen konstruierten Bilder über das Kind wahrnehmen.

### **3. Dokumentation**

Dokumentieren heißt „zeigen“ und „beweisen“. Mit der Dokumentation vom Entwicklungsstand des Kindes wird das Ergebnis der Beobachtung festgehalten und zugleich die Qualität der Beobachtung gesichert.

Im Team sollten Beobachtungsinstrumente vereinbart und im Qualitätshandbuch als Kopiervorlage hinterlegt werden.

Dokumentationen enthalten zunächst die Beobachtungsnotizen entsprechend dem angewandten Instrument. Darüber hinaus ist es empfehlenswert, vielfältige Informationen und Dokumente (Zeichnungen, Fotos, Berichte und Anekdoten) zu bevorzugten Tätigkeiten und Interessen der Kinder, zu ihren Freunden und zu

ihren Familien zu sammeln und als Portfolio-Dokumentation zum Beispiel in einem Entwicklungsordner oder einer „Das kann ich schon“ – Mappe anzulegen.

In Anlehnung an die Veröffentlichung von Dr. Hans Rudolph Leu und Regina Remsperger in „Bildungsarbeit in der Praxis“<sup>5</sup> unterstützt die Dokumentation die pädagogische Arbeit in vielfacher Hinsicht:

Für die Fachkräfte sind diese schriftlichen Dokumentationen zunächst eine **Grundlage für die Reflexion des eigenen Handelns** und der damit verbundenen Emotionen. Die Reflexion des biografischen Hintergrunds einer Reaktion, das Bewusstsein der eigenen Kompetenzen, jedoch auch der Schwierigkeiten in Bezug auf bestimmte Kinder und Situationen, sind dabei grundlegend für Veränderungen, die Suche nach Lösungen und damit für die Weiterentwicklung der beruflichen Qualifikation.

Ebenso bilden diese Dokumentationen eine **Grundlage für den fachlichen Austausch im Team**, wenn es darum geht, individuelle Entwicklungsbedürfnisse von Kindern zu reflektieren und zu überlegen, was die Einrichtung an Aktionsmöglichkeiten bereits anbietet und wo noch Nachholbedarf besteht. Sie tragen zu einer gezielten Vorbereitung von Angeboten bei, die sich an den Lebenssituationen der Kinder orientieren. Damit wird die pädagogische Planung des Teams auf eine breitere Basis gestellt.

Dokumentationen sind auch ein geeignetes Instrument, um **Kinder an der Gestaltung ihrer Bildungs- und Lerngeschichten zu be-**

**teiligen**. Was sie machen, gestalten oder auch ihre sprachlichen Äußerungen werden unter ihrer Beteiligung in die Dokumentation aufgenommen und damit wertgeschätzt.

Zudem bietet Dokumentation regelmäßiger Beobachtungen eine gute Basis, um **Eltern in die Lernprozesse ihrer Kinder einzubeziehen**. Dadurch kommt es zum Austausch zwischen Erzieherinnen und Eltern, wie er für nachhaltige Effekte der Unterstützung von Bildungsprozessen gerade bei Kindern aus benachteiligten Familien von großer Bedeutung ist.

Durch die Dokumentation kann die **eigene Arbeit auch nach außen, gegenüber Trägern und verschiedenen professionellen Kooperationspartnern** im Rahmen des einzuhaltenden Datenschutzes **dargestellt werden**.

Nicht zuletzt können solche Dokumentationen auch zur **Verbesserung der Zusammenarbeit mit der Grundschule** führen. Die Dokumentationen sind wichtige Anknüpfungspunkte für schulisches Lernen. Sie können dazu beitragen, dass für die Lehrkräfte deutlich erkennbar wird, mit welchen Kompetenzen und Fertigkeiten sie bei einzelnen Schülern rechnen können. Umgekehrt kann man hoffen, dass die Verdeutlichung der Bedeutung individueller Interessen und der Situationsgebundenheit von Lerndispositionen und Kompetenzen der Kinder auch für die Schule Anlass ist, an manchen Stellen zu prüfen, ob ihr Angebot nicht besser auf die vorhandenen Fähigkeiten und Bedürfnisse der Kinder abgestimmt werden kann.

<sup>5</sup> Quelle: Dr. Hans Rudolph Leu, Regina Remsperger, Bildungsarbeit in der Praxis vgl.: Kindergärten und ihre Zukunft, Beltz-Verlag, 2004, 1. Auflage



Gelungene Beispiele von Dokumentationen finden sich in nachfolgenden Texten dieser Ausgabe der KitaDebatte oder auf der Internetseite des MBJS ([www.mbjs.brandenburg.de/ kita-startseite.htm](http://www.mbjs.brandenburg.de/kita-startseite.htm)) innerhalb der Online-Bibliothek.

#### 4. Beobachtungsebenen und ausgewählte Instrumente

In vielen Einrichtungen kommen bereits verschiedene Beobachtungsinstrumente zum Einsatz. Welches Instrument ist das bessere? Mit welchem Instrument müssen wir unbedingt arbeiten? Solche und ähnliche Fragen werden immer wieder gestellt.

Dr. Hans-Rudolf Leu hat **3 Ebenen** benannt, die sich durch ihre konkrete Zielstellung unterscheiden. Jedes bereits vorhandene Beobachtungsverfahren kann einer dieser Ebenen zugeordnet werden.

##### **Ebene A**

##### **Entwicklung einer kindzentrierten Perspektive in der Pädagogik**

Alle Beobachtungsinstrumente, die auf dieser Ebene einzuordnen sind, ermöglichen ein besseres Verstehen des Kindes, seiner individuellen Interessen und Bedürfnissen sowie seiner ganz persönlichen Bildungs- und Lernwege. Die Anwendung der Instrumente dieser Ebene helfen, einen umfassenden und möglichst objektiven Blick für die Besonderheit eines Kindes zu erhalten. Daher wird die Zielsetzung dieser Ebene als die wichtigste für die pädagogische Arbeit angesehen.

##### **Zur Ebene A möchten wir folgende Beobachtungsinstrumente empfehlen:**

- *Infans*-Konzept der Frühpädagogik
- Beobachtungsbogen Bundesrahmenhandbuch für ev. Tageseinrichtungen für Kinder
- Bildungs- und Lerngeschichten von Margaret Carr, bearbeitet von H.R. Leu

- Engagiertheitskala nach F.Laevers
- Die sieben Intelligenzen nach H. Gardner.

##### **Ebene B**

##### **Kontrolle von Lernfortschritten im Rahmen klar definierter Altersnormen und Lernziele**

Zu dieser Ebene gehören Beobachtungsinstrumente, bei denen der Blick auf bestimmte Entwicklungsbereiche des Kindes fokussiert wird. Altersnormen sind durch empirische Forschungen erarbeitet worden.

Durch den Vergleich mit vorhergehenden Beobachtungen des gleichen Instrumentes werden Lernfortschritte sichtbar.

##### **Zur Ebene B möchten wir folgende Beobachtungsinstrumente empfehlen:**

- Entwicklungstabelle nach K. Beller
- Diagnostische Einschätzskala DES zur Beurteilung des Entwicklungsstandes und der Schulfähigkeit nach Karlheinz Barth.

##### **Ebene C**

##### **Frühzeitiges Erkennen von Entwicklungsstörungen**

Instrumente dieser Ebene dienen als ein Alarmsystem für Erzieherinnen und Eltern. Sie signalisieren, ob ein Kind in einem oder mehreren Entwicklungsbereichen gravierend hinter anderen Kindern zurücksteht. Dabei sind vergleichende Altersnormen im untersten Bereich angesiedelt.

##### **Zur Ebene C möchten wir folgende Beobachtungsinstrumente empfehlen:**

- Validierte Grenzsteine der Entwicklung nach R. Michaelis, bearbeitet für die Praxis durch *Infans*

- Sensomotorisches Entwicklungsgitter nach E. Kiphard.

Durch diese Strukturierung der verschiedenen Zielstellungen wird deutlich, dass es nicht genügt, nur ein Instrument anzuwenden. Pädagogische Arbeit beinhaltet das Erkennen der besonderen Persönlichkeit, die Überprüfung von

Lernfortschritten und das Erkennen von Entwicklungsrückständen. Die verschiedenen Beobachtungsinstrumente gehören zum Handwerkszeug einer Erzieherin. Es ist wichtig, sie zu kennen und sie nach Beobachtungsziel auszuwählen und einzusetzen.

## 4.1. Beobachtungsinstrumente

### Ebene A

**Es soll eine kindzentrierte Perspektive entwickelt werden:**

- A1 *Infans*-Konzept der Frühpädagogik –
- A2 Beobachtungsbogen
- A3 Bundesrahmenhandbuch für evangelische Tageseinrichtungen für Kinder
- A4 Bildungs- und Lerngeschichten (Margaret Carr, bearbeitet von Dr. Hans-Rudolf Leu)
- A5 Das Konzept der Engagiertheit – Engagiertheitsskala (F. Laevers)
- A6 Die sieben Intelligenzen (Howard Gardner).

## A1 Das infans-Konzept der Frühpädagogik (Beate Andres, Hans-Joachim Laewen)

### Theoretische Grundlagen und Beschreibung der Instrumente

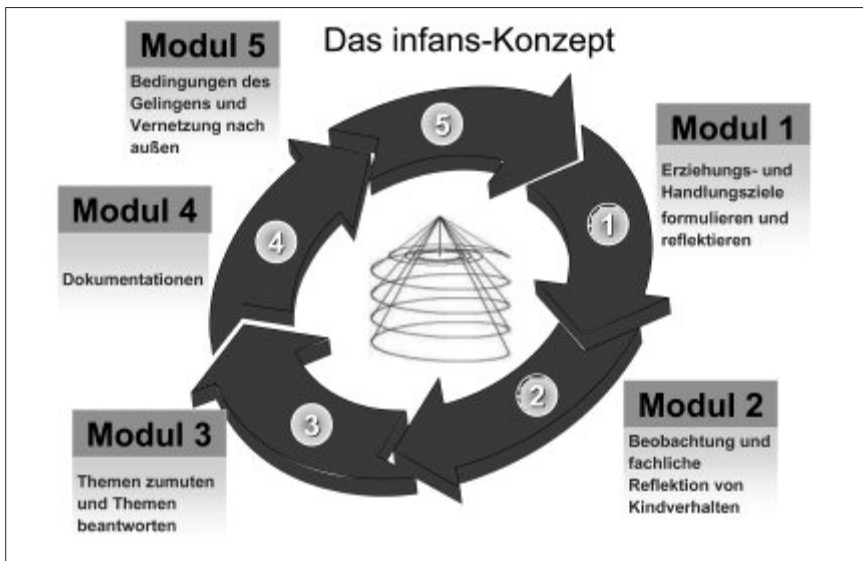
Gestützt auf Argumenten aus der Entwicklungspsychologie und den Neurowissenschaften wird davon ausgegangen, dass nachhaltige Effekte frühen Lernens dann erreicht werden, wenn die Lernprozesse selbst gesteuert sind und vom Kind mit eigenen Interesse verknüpft werden können (M. Spitzer, 2006, M. Stamm 2003).

Das infans-Konzept enthält Handlungsanleitungen für die Reorganisation der gesamten pädagogischen Praxis von Kindertageseinrichtungen. Die Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen sind ein, wenn auch zentraler Teil des Konzepts. Der systematischen

Beobachtung und Dokumentation fällt die Aufgabe zu, die Ebene des Wollens der Kinder zu erschließen, um sie ins pädagogische Handeln einbeziehen zu können. Mithilfe der verschiedenen Instrumente und der Beobachtungsauswertung im Team werden die Interessen und Themen der einzelnen Kinder identifiziert. Auf der Basis der verschiedenen Beobachtungen erfolgt für jedes Kind mindestens zweimal jährlich eine detaillierte pädagogische Planung in Form eines „Individuellen Curriculums“.

### Die Instrumente des infans-Konzepts

- Bildungsinteressen/Bildungsthemen (*infans*)
- Bildungsbereiche/Zugangsformen für 3- bis 4-jährige und ältere Kinder (nach Gardner & Feldman)
- Interessen/bevorzugte Tätigkeiten (in Anlehnung an Gronlund & Engel)



- Bildungsgeschichten des Kindes aus seiner Familie (in Anlehnung an Gronlund & Engel)
- Freunde und sonstige Beziehungen (in Anlehnung an Gronlund & Engel) und Sozio-gramm.

### Ziel

Die Kinder werden in ihren Bildungsprozessen auf höchstmöglichem Niveau herausgefordert. Dabei werden die Interessen und Themen ins Zentrum des pädagogischen Handelns gestellt. Raumgestaltung und der Entwurf pädagogischer Interaktionen berücksichtigen Themen und Interessen jedes einzelnen Kindes und verbinden sie mit detailliert ausgearbeiteten Erziehungszielen der Teams.

### Eignung

2,5 bis 7 Jahre, Beobachtungsinstrumente für jüngere Kinder werden z.Z. in der Schweiz und in Baden-Württemberg erprobt.

### Zeitaufwand

- tägliche Beobachtung zu den Interessen und Themen des Kindes und individuelle Reflexion: 10 Min.
- wöchentliche Beobachtungsauswertungen und Planung im Team: ca. 1,5 Std.

zusätzlich:

- Dokumentation der Bildungsprozesse und kontinuierlicher Einsatz der verschiedenen Instrumente
- jährlich zwei Elterngespräche auf der Basis des Portfolios ihres Kindes.

### Pädagogische Konsequenzen

Die Kinder werden aus einer veränderten Perspektive wahrgenommen. Der Fokus liegt auf

den Interessen und Themen des Kindes, nicht auf den Defiziten.

Bevor die Interessen und Themen der Kinder in der pädagogischen Arbeit beantwortet werden, wird überprüft, ob die Erziehungsziele des Kita-Teams Bezüge zu den Themen der Kinder enthalten, an die angeknüpft werden kann. Wenn umgekehrt in der Verfolgung von Erziehungszielen pädagogische Angebote an ein Kind sinnvoll erscheinen – etwa im Bereich der Sprachförderung – orientieren sich auch diese Angebote als zugemutete Themen an den Interessen des Kindes.

### Veröffentlichungen

*Andres, B., Laewen, H.-J. (2011): Das infans-Konzept der Frühpädagogik. Weimar, Berlin.*

*Andres, B., Laewen, H.-J. (2006a): Elementare Bildung (Band 2) Handlungskonzept und Instrumente. In: Pesch, L. (Hrsg.): Elementare Bildung. Weimar, Berlin. Diese Veröffentlichung ist allen Kindertagesstätten des Landes Brandenburg kostenlos zur Verfügung gestellt worden. Die Onlineversion findet sich auf den Internetseiten des MBJS ([www.mbjis.brandenburg.de/kita-startseite.htm](http://www.mbjis.brandenburg.de/kita-startseite.htm)) ► Rubrik „Pädagogik“.*

*Andres, B., Laewen H.-J. (Hrsg.) (2002b): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim. Berlin, Basel. Diese Veröffentlichung ist allen Kindertagesstätten des Landes Brandenburg kostenlos zur Verfügung gestellt worden.*

## **A2 Beobachtungsbogen – Bundesrahmenhandbuch für evangelische Tageseinrichtungen für Kinder**

### **Theoretische Grundlagen und Beschreibung des Instrumentes**

Unterschiedliche Beobachtungsbogen helfen der Erzieherin gezielt, das Kind in unterschiedlichen Situationen systematisch zu beobachten. Folgende Bogen stehen zur Verfügung:

- Beobachtungsbogen zum Tagesablauf eines Kindes
- Beobachtungsbogen zu Spielgruppen
- Beobachtungsbogen zur Beobachtung von einzelnen Kindern in Spielgruppen
- Beobachtungsbogen zur Entwicklungsbeobachtung von Kindern
- Fragebogen zur Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler in Horten

Beobachtung und Dokumentation sind eine Standardforderung des Qualitätsmanagements.

Strukturierte Leitfragen ermöglichen, das Kind bewusst zu beobachten. Die Erzieherin formuliert selbst, was sie hört und sieht, und dokumentiert gleichzeitig. Sie wird ermutigt, das Kind in unterschiedlichen Aktivitäten wahrzunehmen und die Beobachtung anhand der gestellten Fragen mit ihrer eigenen Person zu reflektieren. Der Beobachtungsbogen fordert die Erzieherin zur Teamreflexion und zum Kontakt mit den Eltern auf.

### **Ziel**

Die Erzieherin lernt das Kind mit seinen individuellen Interessen, Aktivitäten und Stärken kennen. Sie entwickelt eine kindzentrierte Perspektive. „Jede Einrichtung nutzt und wertet Beobachtungsbogen mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten aus. Diese Bogen

dienen als Planungsgrundlage für die pädagogische Arbeit und schriftliche Dokumentation.“

**Eignung** Ohne Altersbegrenzung

### **Zeitaufwand**

Einzelne Bogen müssen entsprechend dem Beobachtungsgegenstand ausgewählt werden. Genaue Notizen erfolgen während der Beobachtung, in unterschiedlichen Situationen:

- Selbstreflexion/Teamgespräche/Elterngespräche.

### **Pädagogische Konsequenzen**

Auf der Basis der so gewonnenen Erkenntnisse können Hypothesen zur Begleitung von Erziehungsprozessen entwickelt, laufend überprüft und wieder verändert werden. Aufmerksames Zuhören und Fragen helfen den Erzieherinnen, Planungsprozesse zu gestalten, um die Interessen und Bedürfnisse von Kindern zu ergründen. Konsequenterweise entwickelt sich die pädagogische Arbeit zur projektorientierten Arbeit mit Kindern.

Bildungsprozesse der Kinder werden erkannt und können gezielt unterstützt werden. Eltern werden durch den Austausch von Beobachtungen in den Bildungsprozess des Kindes und die pädagogische Arbeit der Erzieherin einbezogen.

### **Veröffentlichung**

*Bundesrahmenhandbuch, Qualitätsmanagement für evangelische Tageseinrichtungen für Kinder, S. 2/47-2/48, Bogen 2/69-2/80, Bundesvereinigung evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e. V., Diakonisches Institut für Qualitätsmanagement und Forschung gGmbH, (Hrsg.) Berlin, Oktober 2002*

### A3 Bildungs- und Lerngeschichten

(Margaret Carr, bearbeitet von Dr. H. R. Leu)

#### Theoretische Grundlagen und Beschreibung des Instrumentes

Bei den Lerngeschichten steht die Beobachtung von Handlungsweisen des Kindes in Alltagssituationen im Mittelpunkt. Als grundlegende Voraussetzung für kindliche Lern- und Bildungsprozesse benennt Carr fünf Arten von **Lerndispositionen**. Damit sind **Lernstrategien** beschrieben, die Kinder frühzeitig bei der Auseinandersetzung mit der Umwelt und deren Aneignung einsetzen.

Als **Lerndispositionen** nennt Carr:

- Interesse zeigen, sich Dingen und Personen aufmerksam zuwenden
- Bereitschaft und Fähigkeit, sich auf etwas einzulassen
- auch bei Schwierigkeiten und Unsicherheiten eine Tätigkeit weiterführen
- sich mit anderen austauschen, Ideen und Gefühle ausdrücken
- Verantwortung übernehmen.

Die Erzieherin beobachtet etwa zehn Minuten und schreibt genau auf, was das Kind tut. Dabei lenkt sie bewusst ihren Blick auf die Interessen und Stärken des Kindes und sucht, welche Lerndispositionen in den Aktivitäten des Kindes zum Ausdruck kommen. Solche Beobachtungen in zeitlichen Abständen und verschiedenen Situationen ergeben eine **individuelle Lerngeschichte**. Beim Vergleich können daraus folgernd außerdem Wissen, Fähigkeitserwerb, und Entwicklungsschritte festgestellt werden. Dazu gehört anschließend unbedingt, dass die Beobachtungen im Team diskutiert und dokumentiert werden.

#### Ziel

- individuelle Lerndispositionen erkennen
- das Kind mit seinen Interessen, Aktivitäten und Kompetenzen in Alltagssituationen wahrnehmen
- Bildungsprozesse entdecken und Lerngeschichten dokumentieren
- Austausch der Erzieherinnen untereinander und mit Eltern, um das Kind besser zu verstehen und Prozesse fördern zu können.

#### Eignung

Ohne Altersbegrenzung in allen Situationen.

#### Zeitaufwand

- mehrmals in verschiedenen Situationen in geeigneten Zeitabständen
- gleichzeitig beobachten und genau notieren
- Teamgespräche
- Elterngespräche.

#### Pädagogische Konsequenzen

Die Lerngeschichten sind Grundlage für pädagogische Entscheidungen, für das wirkungsvolle Unterstützen der Lernaktivitäten und das Gestalten der Lernumgebung. Kinder und Eltern sind unbedingt in den Prozess und die Dokumentation einzubeziehen.

#### Veröffentlichungen

*Elementare Bildung (Band 2) Handlungskonzept und Instrumente. In: Pesch, L. (Hrsg.): Elementare Bildung. Weimar, Berlin . (2006a). Diese Veröffentlichung ist allen Kindertagesstätten des Landes Brandenburg kostenlos zur Verfügung gestellt worden. Kindergarten und ihre Zukunft, Ilse Wehrmann (Hrsg.) Beltz Verlag, 2004, 1. Auflage, kita heute 1/2003 Herder*

## A4 Das Konzept der Engagiertheit – Engagiertheitsskala

(Nach Ferre Laevers, 1997, Universität Leuven, Belgien)

### Theoretische Grundlage und Beschreibung des Instrumentes

Mit diesem Konzept wird davon ausgegangen, dass eine engagierte Person hoch motiviert ist und das gesamte Potenzial ihrer Möglichkeiten nutzt.

Ein **engagiertes Kind** befriedigt mit seinen Aktivitäten **interessiert**, mit **Ausdauer**, **kreativ** und **fasziniert** seinen Forschungsdrang. Es setzt alle Energie ein und geht bis an die Grenzen seiner Leistungsfähigkeit. Aus diesem Tun des Kindes ist es möglich, auf die Bedeutung für seinen Bildungsprozess zu schließen. Bei der Beobachtung mit diesem Instrument geht es darum, **herauszufinden**, **wie das Kind sich** mit einer Aufgabe oder einem bestimmten Inhalt **auseinandersetzt**. Laevers hat dazu eine **5-Punkte Skala** entwickelt:

- Stufe 1 - passiv, teilnahmslos
- Stufe 2 – aktive Momente
- Stufe 3 – Ablenkung durch Reize
- Stufe 4 – intensive Momente
- Stufe 5 – anhaltend intensiv

Für die unterschiedlichen Beobachtungsziele wurden Bogen erarbeitet, die einen Überblick bis zu differenzierten Aussagen ermöglichen. Es wird unterstrichen, dass diese Methode erlernt werden muss und ein Anwenden der Bogen ohne Begleittraining nicht sinnvoll ist.

### Ziel

- alle Aktivitäten des Kindes als Aussagen über den Erfahrungs- und Lernprozess wahrnehmen
- das engagierte Tun nutzen um individuelle Bildungsprozesse zu unterstützen und zu neuen herauszufordern
- individuelle angemessene Herausforderungen suchen.

### Eignung

Ohne Einschränkung in Kindertagesstätten.

### Zeitaufwand

- Intensives Erlernen nötig
- Anwendung unterschiedlich je nach Bogenart und Ziel.

### Pädagogische Konsequenzen

Aus der aktuellen Lernbereitschaft des Kindes und dem Grad der Engagiertheit können Erzieherinnen im kollegialen Gespräch auf die Bedeutung der Aktivität für den Bildungsprozess schließen. Daraus können Angebote durch Material, Raum, Inhalte usw. gesucht werden, die das Interesse erweitern, unterstützen oder auch zu neuen Schritten herausfordern.

Der Grad der Engagiertheit kann auch als Rückmeldung auf angebotene Themen der Erzieherin genutzt werden.

### Veröffentlichung

Laevers, F. (Hrsg): *Die Leuvenner Engagiertheits-Skala für Kinder. LES-K. Centre for Experiential Education, Belgien, 1997*

Mayr, T., Ulich, M., *Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) München, in verschiedenen Zeitschriften*

## A5 „Die sieben Intelligenzen“

(Howard Gardner)

### Theoretische Grundlage und Beschreibung des Instrumentes

Es gibt verschiedene Wege, um sich mit der Welt auseinanderzusetzen, Neues zu lernen oder Probleme zu lösen. Gardner geht von sieben möglichen Wegen aus. Er nennt diese Wege „die sieben Intelligenzen“, über die jeder Mensch in unterschiedlicher Weise verfügt:

- die sprachliche Intelligenz
- die logisch- mathematische Intelligenz
- die Bewegungsintelligenz
- die musikalische Intelligenz
- die soziale Intelligenz
- die praktische Intelligenz
- die wissenschaftliche Intelligenz.

**Jeder Mensch bevorzugt einen Weg, eine Intelligenz, ganz besonders stark.** Die Auswahl trifft der Mensch bereits in seiner frühen Kindheit. Diese bevorzugten Wege werden immer wieder bei Erkenntnisprozessen genutzt und ausgebaut. Für die Einschätzung der bevorzugten Intelligenz des Kindes werden auf sieben Bogen Fragen durch Ankreuzen beantwortet. Es können auch individuelle Indikatoren hinzugefügt werden. In einem vorgefertigten Auswertungsbogen wird die unterschiedliche Ausprägung der Kompetenzen deutlich und ein „Profil der Intelligenz“ erstellt.

### Ziel

Eine differenzierte Wahrnehmung der bevorzugten Wege des Kindes bei seinen Bildungsprozessen und die Art, in der diese Intelligenzen herangezogen und miteinander verknüpft wird.

### Eignung

Besonders für Kinder ab drei Jahren.

### Zeitaufwand

Es wird empfohlen, die Kinder zweimal im Jahr einzuschätzen.

### Pädagogische Konsequenzen

Wenn die bevorzugte Intelligenz des Kindes bekannt ist, kann die Bildungsumgebung darauf eingestellt werden.

Bisherige Funktionsecken können sich nach Gardner in „Bildungsineln“ verwandeln.

Hier gibt es für das Kind viele Möglichkeiten, neue Erkenntnisse auf seinen bevorzugten Bildungswegen zu sammeln, zu erproben und mitzuteilen.

Neue, an das Kind herangetragene Inhalte treffen innerhalb der selbst gewählten Bildungsineln auf „offene Ohren“ und werden vom Kind lustvoll in seine innere Welt eingearbeitet.

### Ein Beispiel:

Ein Kind mit hoher praktischer Intelligenz lernt am besten, wenn es sich in der Kinderküche voll seiner Arbeit hingibt.

Hier lernt es zählen, abmessen, abschätzen, die Sprachkompetenz erweitert sich, das Selbstwertgefühl steigt...

### Veröffentlichung

Andres, B., Laewen H.-J. (Hrsg.) (2002b): *Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen.* Weinheim. Berlin, Basel.

*Diese Veröffentlichung ist allen Kindertagesstätten des Landes Brandenburg kostenlos zur Verfügung gestellt worden.*



## 4.2 Beobachtungsinstrumente

### Ebene B

**Lernfortschritte sollen im Rahmen klar definierter Altersnormen und Lernziele kontrolliert werden:**

B 1 Entwicklungstabelle nach Dr. E. K. Beller und S. Beller

B 2 Diagnostische Einschätzskalen DES zur Beurteilung des Entwicklungsstandes und der Schulfähigkeit nach Dr. Karlheinz Barth.

### Entwicklungstabelle

(nach Prof. Dr. E. K. Beller und S. Beller)

#### B 1 Theoretische Grundlage und Beschreibung des Instrumentes

Mit dieser Entwicklungstabelle wird der **Entwicklungsstand des einzelnen Kindes** durch ein vorgegebenes Erhebungsprotokoll dokumentiert und im Nachgang in ein Entwicklungsprofil eingearbeitet. Darin wird deutlich, in welchen Entwicklungsphasen sich das Kind derzeit befindet.

Mit der Entwicklungstabelle kann die Entwicklung des Kindes in **acht Entwicklungsbereichen** eingeschätzt werden:

- Körperpflege
- Umgebungsbewusstsein
- sozial-emotionale Entwicklung
- Spieltätigkeit
- Sprache
- Kognition
- Grob- und Feinmotorik.

Für diese Bereiche enthält die Entwicklungstabelle Fragen, die sich für jeden einzelnen Entwicklungsbereich in 14 **Entwicklungsphasen** untergliedern. Nur im ersten Lebensjahr erstreckt sich jeweils eine aufgezeigte Phase über drei Monate. Danach werden die Phasen in Schritten von sechs Monaten betrachtet.

### Ziel

Die Kompetenzen des Kindes in der jeweiligen Entwicklungsphase werden herausgearbeitet.

Der zu erwartende Entwicklungshorizont wird deutlich.

### Eignung

Kinder von der Geburt bis zum 72. Lebensmonat

### Zeitaufwand

Der Beobachter arbeitet sich im Vorfeld in die Entwicklungstabelle und die Inhalte der acht Entwicklungsbereiche ein. Danach beobachtet er ein oder mehrere Kinder über einen Zeitraum von ein bis zwei Wochen im normalen Kitaalltag und hält seine Wahrnehmungen mit Bepunktung im Erhebungsprotokoll fest. In der nachfolgenden Auswertung wird mit einem Rechenmodell, welches genauestens erklärt wird, ein Entwicklungsprofil des Kindes erstellt, wo klar dokumentiert wird, in welcher Entwicklungsphase sich das Kind momentan befindet.

### Pädagogische Konsequenzen

Das pädagogische Handeln kann genau am Entwicklungsstand des Kindes festgemacht werden. An den Tiefpunkten des Entwicklungsprofils sind u. U. Hinweise für heilpädagogische

gogisches Handeln ablesbar. Die Höhepunkte kennzeichnen Stärken, über die das Kind weniger gut entwickelte Bereiche kompensieren kann. Jedes Kind kann jederzeit erfasst werden. Die Entwicklungstabelle ist für nicht pädagogisch ausgebildete Eltern gut lesbar. Sie wird damit zur Grundlage für Elterngespräche.

### **Veröffentlichung**

*Prof. Dr. E. K. Beller & S. Beller, Entwicklungstabelle, Freie Universität Berlin, 2000, 2. Auflage*

## **B2 Diagnostische Einschätzskalen DES zur Beurteilung des Entwicklungsstandes und der Schulfähigkeit**

(Dr. Karlheinz Barth)

### **Theoretische Grundlagen und Beschreibung des Instrumentes**

Die DES sind ein Instrument zur Feststellung der **Lernausgangslage** des Kindes in seiner Entwicklungsphase **im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule**.

Die Ergebnisse dieses gezielten Beobachtungsverfahrens lassen erste diagnostische Aussagen über Stärken, aber auch mögliche Schwierigkeiten des Kindes in Bezug auf einzelne Entwicklungsbereiche zu:

- a) Lateralität (Händigkeit)
- b) Motorik (Grob- und Feinmotorik)
- c) Körperschema
- d) Aufmerksamkeit, Konzentration, Ausdauer
- e) Affektivität, emotionale Grundstimmung
- f) Sozialverhalten
- g) taktil-kinästhetische, vestibuläre, visuelle und auditive Wahrnehmungsverarbeitung
- h) visuelles und auditives Gedächtnis, Merkfähigkeit
- i) Sprechen (Lautbildung) und Sprache (Sprachverständnis).

Die DES setzen sich aus drei Teilen zusammen:

- Handlungsanweisung
- Aufgabenheft/ Testbogen
- Auswertungs- und Einschätzbogen.

### **Ziel**

- ganzheitliche Wahrnehmung und Beurteilung des allgemeinen Entwicklungsstandes eines Kindes

- Feststellung der Lernausgangslage im Übergangsprozess vom Kindergarten zur Grundschule.

### **Eignung**

Die DES sind für Kinder ab fünf Jahren geeignet.

### **Zeitaufwand**

Die Beobachtung und Dokumentation der Ergebnisse sollten ein Jahr vor dem Schuleintritt und ein halbes Jahr später wiederholt durchgeführt werden.

Dabei sollten das Gesamtkonzept des Verfahrens vertraut und alle Vorbereitungen dafür getroffen sein. Es wird insgesamt ein Zeitrahmen von zwei Stunden für die Durchführung benötigt – eine Teilung ist möglich. Die Auswertung kann in kurzer Zeit und grafisch abgebildet erfolgen.

In die Auswertungsphase können Kinder und Eltern mit einbezogen werden. Dieses Beobachtungsinstrument ist sowohl im Gruppengeschehen als auch extern durchführbar.

### **Pädagogische Konsequenzen**

Im Entwicklungsgespräch mit den Eltern kann anhand der Ergebnisse gezielte Förderung oder das Einbeziehen weiterer Fachkräfte (z. B. in Diagnostik und Therapie) vereinbart werden.

### **Veröffentlichung**

*Dr. Karlheinz Barth: „Schulfähigkeit? Beurteilungskriterien für die Erzieherinnen, Herder Verlag 1995*

### 4.3. Beobachtungsinstrumente

#### Ebene C

#### Entwicklungsstörungen sollen frühzeitig erkannt werden:

C1 validierte „Grenzsteine der Entwicklung“

nach Richard Michaelis,

bearbeitet für die Kita-Praxis durch *Infans*

C2 sensomotorische Entwicklungsgitter nach Dr. E. Kiphard.

#### C 1 Validierte Grenzsteine der Entwicklung

(Richard Michaelis, bearbeitet für die Kita-Praxis durch *infans* Berlin)

#### Theoretische Grundlage und Beschreibung des Instrumentes

„Grenzsteine der Entwicklung sind **Entwicklungsziele**, die von etwa 90 – 95 Prozent einer definierten Population gesunder Kinder bis zu einem bestimmten Alter erreicht worden sind. Die ausgewählten Grenzsteine sind unerlässliche Durchgangsstadien der kindlichen Entwicklung in den westlichen Zivilisationen. Nicht alle sind verbindlich für Kinder, die in anderen Teilen der Welt aufwachsen.“

Die Grenzsteine sind klar definiert, sodass sie auch von Erzieherinnen und Eltern leicht verstanden, beobachtet und sicher mit „**Ja**“ oder „**Nein**“ beantwortet werden können. Sie sind kein Instrument für eine Diagnose, sondern lenken den Blick auf wichtige Entwicklungs- und Bildungssegmente.

„Das Grenzsteinprinzip darf nicht mit einem Entwicklungstest verwechselt werden, da es ausschließlich dazu dient, auf entwicklungsgefährdete oder bereits entwicklungsauffällige Kinder früh- oder zumindest rechtzeitig und nicht zu spät aufmerksam zu werden.“

Die Tabelle enthält sechs Entwicklungsbereiche:

- Emotionale Kompetenz
- Kognitive Entwicklung
- Soziale Kompetenz
- Körpermotorik
- Sprachenwerb
- Hand- Fingermotorik.

Der Zeitpunkt der Beobachtung ist genau benannt. Dabei ist wichtig, dass die **Beobachtung der Kinder zeitnah** zum in der Tabelle angegebenen Zeitpunkt (Geburtstag) erfolgen muss, d. h. nicht länger als eine Woche zuvor oder danach. Auf jeden Fall sollen die Eltern in geeigneter Weise einbezogen werden.

#### Ziel

Frühzeitig und regelmäßig wird die Entwicklung des Kindes verfolgt.

Nicht Erreichtes dient als Warnfunktion für die Erzieherinnen und Eltern.

Elterngespräche mit der Empfehlung, eine Entwicklungsdiagnostik zu veranlassen.

#### Eignung

Von 6 Monaten bis 6 Jahre

#### Zeitaufwand

- ab dem 2. Geburtstag einmal, zuvor gibt es Zwischenstufen

- Vertraut machen mit Fragen und Beobachtungsinhalten
- Ankreuzen 10 Minuten, möglich im Gruppenkontext.

### **Pädagogische Konsequenzen**

Das Instrument ist geeignet für gezielte Aussagen zum Entwicklungsstand jedes einzelnen Kindes und zur Vorbereitung für Elterngespräche. Es regt die Erzieherinnen an, die Pädagogik zu überprüfen, ob jedes einzelne Kind in den Entwicklungsbereichen Lernchancen hat.

### **Veröffentlichung**

*Elementare Bildung (Band 3) Umgang mit Differenzen. In: Pesch, L. (Hrsg.): Elementare Bildung. Weimar, Berlin . (2006a)*

*Diese Veröffentlichung ist allen Kindertagesstätten des Landes Brandenburg kostenlos zur Verfügung gestellt worden.*

*Die Onlineversion findet sich auf den Internetseiten des MBS (www.mbs.brandenburg.de/kita-startseite.htm) ► Rubrik „Pädagogik“.*

## C2 Sensomotorisches Entwicklungsgitter (nach Dr. E. J. Kiphard)

### Theoretische Grundlagen und Beschreibung des Instrumentes

Mit diesem Beobachtungsinstrument wird Eltern, Pädagogen, Therapeuten und Ärzten die Möglichkeit eröffnet, die kindliche Entwicklung ganzheitlich wahrzunehmen, zu beurteilen und gegebenenfalls frühzeitig Entwicklungsverzögerungen und -störungen zu erkennen. Anhand von speziellen Aufgabenstellungen werden Entwicklungsschritte und Fähigkeiten überprüft und in einem Entwicklungsgitter dokumentiert.

Die skizzierte Entwicklungstabelle gibt so einen Überblick über den aktuellen Entwicklungsstand eines Kindes im Hinblick auf fünf „**Funktionsbereiche**“ (Entwicklungsbereiche):

- a) Sehen und optisch Wahrnehmen
- b) Greifen sowie Hand- und Fingergeschick
- c) Fortbewegung und Gesamtkörperkontrolle
- d) Mundgeschick und aktiver Sprachschatz
- e) Hören und akustisch Wahrnehmen  
(Sprachverständnis).

Dieses Verfahren kann in größeren Abständen – ein halbes Jahr – in der kindlichen Entwicklung wiederholt und mit vergleichenden Ergebnissen in die Bewertung einbezogen werden. So erhält man ein Entwicklungsprofil. Es markiert Stärken und Schwächen des Kindes und kann vor allem als Frühwarninstrument dienen.

### Ziel

- ganzheitliche Wahrnehmung und Beurteilung des allgemeinen Entwicklungsstandes eines Kindes

- frühzeitige Erkennung von Entwicklungsverzögerungen und Entwicklungsstörungen.

### Eignung

Das sensomotorische Entwicklungsgitter ist für Kinder von 0,5 bis 7 Jahre geeignet.

### Zeitaufwand

Die Beobachtung und Dokumentation der Ergebnisse können in jedem Entwicklungsstadium durchgeführt und regelmäßig oder sporadisch wiederholt werden. Dabei sollte das Verfahren vertraut und eine vorbereitete Umgebung geschaffen sein, um unnötige Störungen zu vermeiden. Für die gezielte Wahrnehmung einzelner begrenzter Entwicklungsbereiche genügt ein Zeitrahmen von zehn Minuten. Die Durchführung ist im Gruppengeschehen sowie extern möglich. Die Auswertung kann in kurzer Zeit und auch grafisch abgebildet erfolgen.

Für die Nachdiagnose früherer Entwicklungsphasen können Eltern intensiv einbezogen werden, ebenso bei den Auswertungen der Ergebnisse. Auch Kinder können diesen Prozess gut nachvollziehen.

### Pädagogische Konsequenzen

Das Entwicklungsprofil lässt Stärken und Schwächen des Kindes erkennen. Eltern und Pädagogen können die gezielte Förderung besprechen und unter dem Aspekt „Stärken stärken und Schwächen schwächen“ planen.

### Veröffentlichung

*Dr. E.J.Kiphard „Wie weit ist ein Kind entwickelt – eine Anleitung zur Entwicklungsüberprüfung“ Verlag Modernes Lernen Dortmund, 2002, 11. Auflage*

## 5. Schritte auf dem Weg

Systematische Beobachtung und Dokumentation in einer Einrichtung können nicht dem Selbstlauf überlassen werden.

Wir empfehlen folgende Denkschritte:

### 1. Schritt: Entscheidung!

Träger und Team müssen sich für systematische Beobachtung und Dokumentation als verpflichtendes Instrument der pädagogischen Arbeit entscheiden.

Beiden ist dabei deutlich:

Um Entwicklungsschritte eines jeden Kindes zu achten und ihm neue Entwicklungsanreize zu bieten, muss die Erzieherin das Kind kennen und seine Entwicklung dokumentieren. Für diese qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit müssen veränderte Rahmenbedingungen geschaffen werden.

### 2. Schritt: Was soll beobachtet werden?

Systematische Beobachtung erfordert eine klare Zielstellung.

Dr. Hans Rudolf Leu benennt **drei Ebenen** für die Zielsetzung:

#### Ebene A:

Die Entwicklung einer kindzentrierten Perspektive in der Pädagogik.

#### Ebene B:

Die Kontrolle von Lernschritten im Rahmen klar definierter Altersnormen und Lernzielen.

#### Ebene C:

Das frühzeitige Erkennen von Entwicklungsstörungen.

Im Team muss vereinbart werden:

Auf welchen Ebenen wollen wir wann beobachten und dokumentieren?

### 3. Schritt: Welches Instrument ist für diese Zielstellung geeignet?

- Für jede Ebene gibt es geeignete Instrumente (siehe Punkt 4.2.).

### 4. Schritt: Welche Rahmenbedingungen werden konkret für die Anwendung des gewählten Instrumentes benötigt?

Z.B.:

- eine zweite Erzieherin für die Zeit der Beobachtung,
- einen gesonderten Raum,
- Materialien, um Prozesse zu inszenieren,
- gemeinsam geplante Beobachtungszeiten festlegen,
- Zeiten für die Reflektion...

### 5. Schritt: Wie und wann soll die Reflektion der dokumentierten Beobachtung erfolgen?

Einer Beobachtung muss eine Reflektion folgen. Es kann eine Einzelreflektion auf der Grundlage der dokumentierten Beobachtung sein, eine Reflektion mit einem Teil des Teams oder mit dem gesamten Team, eine Reflektion mit den Eltern des Kindes.

Erst nach der Reflektion können weitere Überlegungen der pädagogischen Arbeit erfolgen.

### 6. Schritt: Wie sollen die Dokumentationen aufbewahrt werden?

Alles, was über die Entwicklung eines Kindes aufgeschrieben und dokumentiert wird, alles was ein Kind selbst sammeln und aufheben will, stellt eine unwiederbringliche Lebensge-

schichte dar:

*Sie gehört dem Kind und seiner Familie.*

Pädagogen ist es erlaubt, behutsam Einblick in diese Geschichte zu nehmen und pädagogische Schlüsse daraus zu ziehen.

Diese Überlegungen sollen Erzieherinnen leiten, wenn sie über die Art und Weise der Aufbewahrung nachdenken.

## **6. Anlegen einer Bildungsdokumentation**

Aufheben, zusammenstellen, ordnen, was die Entwicklung des Kindes veranschaulicht, ist die Aufgabe der Erzieherin.

In der Fachliteratur werden verschiedene Formen und unterschiedliche Begriffe dafür genannt. z.B. Entwicklungsordner, Portfolio, „Das kann ich“ – Buch, „Das bin ich“ – Buch, Entwicklungstagebuch.

Der Name der Dokumentation lässt auch einen Schluss auf das Ziel oder einen Schwerpunkt zu.

Ein Team wird sich damit auseinandersetzen, um sein Ziel und seine Form herauszufinden. Z.B. Welcher Unterschied besteht zwischen einem „Das kann ich“ oder dem „Das bin ich“ – Buch?

Im Mittelpunkt einer Bildungsdokumentation steht das jeweilige Kind. Es soll sich erkennen, wiederfinden und seinen Lernprozess verfolgen können.

Sicher sind dazu neben den „Wort“-Dokumentationen der Erwachsenen bildhafte Dinge notwendig. Das Team wird nach Möglichkeiten suchen, das Kind bei der Gestaltung des Ordners, der Auswahl von Inhalten und bei der Handhabung einzubeziehen. Wie wird das Ein-

heften gemeinsam mit dem Kind organisiert, so dass Gespräche entstehen und Vorheriges angesehen werden kann?

Im Sinne der Erziehungspartnerschaft haben die Eltern das ausdrückliche Recht auf Information und Mitsprache zu Zielen und Inhalten der Entwicklung ihres Kindes. Rückschlüsse sollten bei den Inhalten nur auf das eigene Kind möglich sein. Das Team wird darum genau überlegen, wie die Ordner verantwortlich geführt und aufbewahrt werden, um dem Datenschutz zu genügen (s.1.2). Ebenfalls wird geklärt, wie den Eltern die Einsicht ermöglicht wird:

- Welche Schritte werden gefunden, um die Eltern über den Weg zu informieren und sie einzubeziehen?
- Welche Praxis wird für Gespräche mit den Dokumentationen gefunden?

Eine Inhaltsübersicht hilft, zielgerichtet und zeitsparend einzuordnen. Ein Vergleich sollte leicht möglich sein, um Entwicklungsaussagen treffen zu können.

Das Team entscheidet zwischen zeitlichen Abfolgen oder Schwerpunkten.

Beispiele, die in der Fachliteratur als Inhalte genannt werden, sind:

- Beobachtungsbogen und Auswertung
- Informationen bei Aufnahmegesprächen mit Eltern, Beobachtungen in der Eingewöhnungszeit
- Stärken des Kindes; Was tut es gern? Was kann es besonders gut?
- Fotos, die die motorische Entwicklung zeigen
- Fotos von Lern- und Erfahrungsprozessen
- Zitate und Aussagen des Kindes
- Teilnahme an Projekten und Aktionen



- individuelle Ziele für Herausforderungen und Bildungsangebote
- Projektplanungen und -rückblicke, Kommentierungen des Kindes
- Notizen von Elterngesprächen zur Entwicklung, Vereinbarungen
- Zeichnungen, Bilder u. Ä., die Entwicklungsschritte zeigen.

Das Team klärt, welche Inhalte seinem Ziel entsprechen und mit welchen Schritten es beginnen will. Nie lässt sich alles gleichzeitig umsetzen.

- Welche Unterstützung zur Dokumentation ist durch Eltern, Praktikanten und andere

zusätzliche Personen möglich? Welches Material (z. B. Fotoapparat, Filme) und welche Finanzen müssen geplant werden?

- Wie lernt das Team, die wesentlichen Inhalte zu erkennen?

Das Ergebnis – ob Heft, Buch oder Ordner – wird eine aussagefähige Grundlage für die am Kind orientierte pädagogische Arbeit sein. Das Kind wird seine Dokumentation mitnehmen und vielleicht damit in der Schule seinen nächsten Bildungsabschnitt beginnen.

Das unterstreicht noch einmal die Verantwortung, die Erzieherinnen in der Kindertagesstätte als erste Bildungsinstitution für jedes einzelne Kind wahrzunehmen haben.

# Abenteuer Schrift in der Kita „Rappelkiste“ in Wünsdorf

Wir arbeiten seit 6 Jahren nach dem infans-Konzept der Frühpädagogik



Immer wieder erleben wir, wie sich die Kinder mit Schrift und Sprache im Kita-Alltag auseinandersetzen. Viele Kinder interessieren sich schon lange vor Schulbeginn für Zeichen und Symbole. Sie erwerben durch eigene Bildungsprozesse Fähigkeiten, selbst Zeichen und



Spuren in ihrer Welt zu hinterlassen. Das geschieht zum Beispiel durch Schreiben von Buchstaben, Schreiben des eigenen Namens, Schrift in der Umwelt wieder finden, Symbole erkennen, Interesse an Büchern und durch das Mitteilen der eigenen Gedanken.



Da viele Kinder in unserem Bereich dafür Interesse zeigen, haben wir das Thema beim „Treff der Ältesten“ aufgegriffen. Die Kinder erhielten die Aufgabe, auf Buchstabensuche in der Kita zu gehen. Gerüstet



mit Stift und Papier ging es los. Josephine und Fabio fanden ihre ersten Wörter an der Ortskarte. Sehr konzentriert übertrugen sie jeden einzelnen Buchstaben auf ihr Papier.



Jennifer richtete ihre Aufmerksamkeit auf Buchstaben in einem Bilderrahmen. Weitere Anregungen fand sie auf einem Foto, in dem Schrift integriert ist. Diesen Schriftzug überträgt sie auf ihr Klemmbrett. Die Kinder haben sich im gesamten Haus verteilt und fanden immer wieder neue Anregungen. Sie hatten Spaß daran und sie sind stolz auf ihr Können. Sie waren kleine „Buchstabenforscher“.



Nachdem die Kinder die ersten Wörter übertrugen, erfasste sie eine unbändige Freude, immer mehr Schrift zu finden. Sie hörten gar nicht auf zu schreiben. Immer wieder suchten sie nach Vorlagen und Ideen, welche sie auf ihr Blatt Papier schrieben.



Aaron nutzte sogar Verpackungsvorlagen, um Wörter abzuschreiben. Diese Aktivitäten können Kinder nur entwickeln, wenn sie Buchstabenkenntnisse besitzen und sich für Schrift interessieren.



Einen Tag später ging die Buchstabenjagd im Ort weiter. Die Umgebung bietet sich den Kindern als Entdeckungsfeld für Buchstaben an. Ausgerüstet mit festen Schreibunterlagen und Stiften gingen die Kinder im Heimatort auf „Wortsuche“. Sie entdeck-



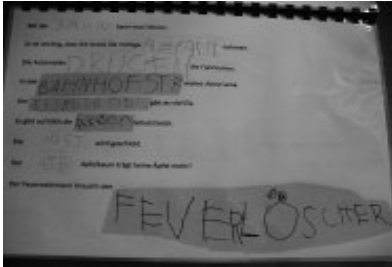
ten zum Beispiel Straßenschilder, Werbungslogos und Nummernschilder an Autos. Unsere Kinder wollten nicht nur die Worte abschreiben, sondern auch die Bedeutung dieser Worte erfahren. So begannen spannende Gespräche untereinander.



Verschiedene Zeichen und Logos wurden von den Kindern wahrgenommen. Es wurden Beschriftungen an Geschäften entdeckt und von den Kindern natürlich abgeschrieben. Sammeln, Entdecken, Gruppieren und Unterscheiden von Zeichen und Buchstaben helfen bei der Formeinprägung und Un-



terscheidung. Es kommt nicht auf die Vollständigkeit des Erwerbs der Buchstaben-Laut-Beziehung oder gar auf das Erlernen des ABC's an. In dieser Lernstufe geht es in erster Linie um das Spielerische, Lustvolle und Experimentelle in der Auseinandersetzung mit Buchstaben.



Die Kinder waren nun gespannt darauf, was alles aufgeschrieben wurde, und sie lauschten dem Vorlesen der Wörter. Sie waren sehr überrascht, was alles auf ihrem Blatt stand. Später in der Kita dachten wir uns zu diesen gefundenen Wörtern Sätze aus. Ich schrieb die Sätze auf und die Kinder klebten ihre gefundenen Worte ein. So wurden sie ein Teil des Satzes auf unserem „Entdeckungswortsatblatt“.



Die Buchstabenjagd ging weiter. Die Kinder brachten leere Verpackungen von Zuhause mit, auf denen Abbildungen von Zeichen und Buchstaben erkennbar waren. Den Kindern ist der Inhalt dieser Verpackungen bekannt. Bei diesem spielerischen Umgang mit den alltäglichen Verpackungen erfuh-



ren die Kinder, dass diese auch mit Zeichen, Buchstaben, Wörtern und Texten bedruckt sind. Solche Wort-Bilder prägen sich auch leicht ein, weil Kinder den sozialen Bedeutungskontext erfahren haben und dadurch den semantischen Zusammenhang begreifen.



Später kamen die Kinder auf die Idee, eigene Buchstaben anzufertigen. Dazu stellten die Kinder einen Salzteig her. Von Thorben wurden genau nach dem Rezept die verschiedenen Zutaten abgemessen.



Fabio verarbeitete diese nun zu einem glatten Teig. Die Kinder wechseln sich bei dieser Tätigkeit ab und haben viel Freude am gemeinsamen Tun.



Damit der Teig die richtige Konsistenz erhält, musste er mehrmals kräftig durchgeknetet werden. Dabei setzten Fabio und Jennifer ihre gesamte Körperkraft ein. Celia beobachtet erwartungsvoll das Geschehen.

Dabei wurden Begriffe, wie zum Beispiel Salzteig und Konsistenz, erklärt.



Endlich ist es soweit. Die Kinder formten ihnen bekannte Buchstaben. Oft sind es die Buchstaben, die sie aus ihren Namen kennen. Dreidimensionale Buchstaben sind wichtige Sinnesmaterialien, denn sie ermöglichen das begreifbare Erfassen des Alphabetes.

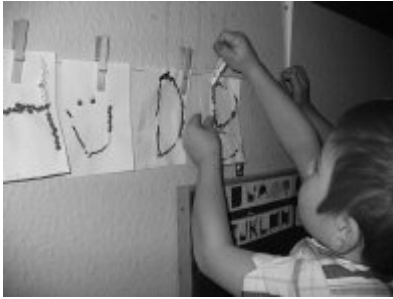


Nach dem Trocknen erhielten die Buchstaben noch einen farblichen Anstrich. Während dieser Arbeit tauschten sich die Kinder über die Auswahl der Buchstaben aus und benannten diese. Nach verschiedenen Spielhandlungen mit den selbst herge-

stellten Buchstaben, fädelten sie diese nun zu Buchstabenketten auf. Diese schmückten unseren Gruppenraum. Die Kinder erfuhren dadurch eine Wertschätzung ihrer Tätigkeit.



Buchstaben zum Essen gefallen allen Kindern gut. Theresa hatte diese Idee. Also kauften wir „Russisch Brot“. Es wurde auf ein Tablett verteilt und genau betrachtet. Buchstaben unterscheiden sich in ihrer formalen Gestaltung. Durch die intensive Betrachtung der Formen prägten sich die Kinder die Schriftbilder der Buchstaben ein. Die Kinder übten sich im Wiedererkennen, indem sie einen Buchstaben zeigten und benannten. Am Ende durfte natürlich jeder seinen Buchstaben essen. Für alle war es ein zuckersüßer Genuss.



In der spielerischen Tätigkeit mit Schrift ist vieles möglich. Die Kinder schreiben oft und gern Buchstaben auf. Hier wurden von den Kindern bekannte Buchstaben als riesiger Großbuchstabe aufgezeichnet. Dann beklebten sie die Umrisse der Buchstaben mit diversen Naturmaterialien. Dabei erfassten die Kinder über die taktile und visuelle Wahrnehmung die Gestalt der einzelnen Buchstaben. Die Kinder hingen ihre gestalteten Buchstaben an eine Schnur an. Dabei benannten sie nochmals ihre Buchstaben und erkennen gleiche Buchstaben. Sie nannten Wörter mit gleichem Anlaut und schulten so ihre phonologische Bewusstheit. Die Kinder waren sehr engagiert und ließen sich auf kleine Wortspielereien ein. Wir fügten gemeinsam einzelne Silben zu Worten zusammen. Ich hoffe, dass das Interesse an Zeichen und Schrift noch lange anhält. Die Kinder brauchen, um durch Sprache und Schrift kommunizieren zu können, eine anregend gestaltete Umgebung und die Interaktion mit Kindern und Erwachsenen. Nur so können sie vielfältige Erfahrungen mit Sprache und Schrift machen. Dabei müssen Kinder ein Text- und Sinnverständnis entwickeln, Interesse an Büchern haben, sich schriftlich ausdrücken können, mit der Sprache und mit der literarischen Sprache vertraut sein und Medienkompetenzen besitzen. Sie brauchen Zeit für ihre individuellen Bildungsprozesse, für das Entdecken der Schrift. Sie lernen voneinander und miteinander. Der Schrift- und Spracherwerb sollten spielerisch, lustvoll und anregend sein. In unserer Kindertagesstätte hat die Schriftsprache bereits bei den Einjährigen einen festen Platz. Durch die Beobachtung und Dokumentation werden die Themen und Interessen der Kinder erkannt und ihre Themen individuell beantwortet.

*April 2009; dokumentiert von Tina Gesche*

**Kontakt:**

Konsultationskita „Rappelkiste“  
 Am Eiskutenberg 1  
 15838 Wünsdorf  
 Tel.: 033702 / 66505

# Bildungs- und Lerngeschichten

## Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren im Hort Wünsdorf

### 1. Lernen geschieht auf vielfältige Art und Weise- Lernen geht hundert Wege



- Lernen durch Tun
- Lernen durch Beobachtung
- Lernen durch Zufall
- Lernen durch Modell
- Lernen durch Erfahrung
- Lernen durch Fragen
- Lernen durch Sammeln von Informationen



- Lernen durch Auseinandersetzung mit anderen
- Lernen durch Ausprobieren
- Lernen durch Üben
- Lernen durch Nachdenken
- Lernen durch Bewegung
- Lernen durch Nachahmung, Nachvollziehen von Handlungen...

### Was sind Lerngeschichten?



Geschichten und Erzählungen vom Lernen eines Jungen und Mädchens, die die Beziehung zwischen dem lernenden Kind und der Lernumgebung dokumentieren auf der



Grundlage von Beobachtung und Beschreibung fortlaufender Handlungen aus dem Alltag der Jungen und Mädchen im Hort

## Ziele der Arbeit mit „Bildungs- und Lerngeschichten“



das Lernen von Jungen und Mädchen in der Alltagspraxis zu beobachten und zu verstehen

Fähigkeiten von Jungen und Mädchen zu erfassen und Lernwege zu beschreiben



Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung und Unterstützung der Fähigkeiten der Jungen und Mädchen zu finden mit anderen Erzieherinnen, Kooperationspartnern des Hortes, Eltern und mit dem einzelnen Jungen und Mädchen

## Wozu dienen Lerngeschichten?



Lerngeschichten enthalten Informationen darüber, womit sich ein Junge oder Mädchen beschäftigt

darin stecken Informationen über die Interessen und Fähigkeiten jedes Jungen und Mädchens

Lerngeschichten bezeugen, wie Jungen und Mädchen sich bilden



Lerngeschichten zeigen, was Erzieherinnen davon wahrnehmen und welche Erfahrungsräume der Hort bietet

sie sind ein Handwerkszeug für die Reflexion und Planung der pädagogischen Arbeit und für den Austausch mit den Jungen und Mädchen und Eltern



## Wie entstehen Lerngeschichten-

Vier Elemente bilden die Grundlagen zur Erstellung von Lerngeschichten

1. Beschreiben/ Beobachten/  
Lerndispositionen

2. Austausch im Team/  
mit dem Kind

3. Dokumentieren

4. Nächste Schritte

### Theoretischer Hintergrund der Lerndisposition

- Lerndispositionen lassen sich nur über das Handeln des Kindes erkennen = Beobachtung
- Motivation und Fähigkeit, sich mit neuen Anforderungen und Situationen auseinanderzusetzen und sie mitzugestalten
- grundlegende Voraussetzungen für Lern- und Bildungsprozesse
- es handelt sich um Dispositionen oder Voraussetzungen für das Lernen
- Fundament für lebenslanges Lernen
- Lerndispositionen greifen die Wechselwirkung von Kind und Umwelt auf
- eine Lerndisposition liegt immer zugleich im Kind und in der Situation, in der es sich befindet

Die pädagogischen Fachkräfte wertschätzen die Lerndispositionen der Jungen und Mädchen und stellen ihnen eine Lernumgebung zur Verfügung, in der diese ihre Lerndispositionen weiterentwickeln können.

## Die fünf Lerndispositionen



**Interessiert sein**



**Engagiert sein**



**Standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten**



**Sich ausdrücken und mitteilen**



**An einer Lerngemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen**

**Kontakt:**  
Hort Wünsdorf  
Martin-Luther-Str. 1  
15806 Zossen  
OT Waldstadt  
Tel.: 033702/20457

# Ein Kind – ein Portfolio

## Ansätze für ein gemeinsames Portfolio in Grundschule und im Hort im Rahmen der ganztägigen Bildung

### Karen Dohle

Zur Dokumentation von Lernwegen, Interessen und Fähigkeiten, die eine Grundlage für die individuelle Förderung von Kindern bilden, gibt es verschiedene Instrumente in Kindertageseinrichtungen und Schule. Eine Übersicht dazu findet sich im „Gemeinsamen Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule“ (GOriKS). Verstärkt kommen dabei Portfolios zum Einsatz, mit denen Kindertageseinrichtungen im Land Brandenburg schon länger Erfahrungen gesammelt haben. In den Grundschulen ist das Portfolio, das als Lernentwicklungsdokumentation der Bereiche Erziehung und Bildung dient, laut Grundschulverordnung seit dem Schuljahr 2008/2009 verbindlich.

### Was ist ein Portfolio?

Der Begriff „Portfolio“ (lat. portare „tragen“ und folium „Blatt“), selten Portefeuille, bezeichnet zunächst eine Sammlung von Objekten eines bestimmten Typs. Ursprünglich war damit eine Brieftasche oder Sammelmappe gemeint. Das Portfolio im pädagogischen Bereich zeigt das Können, die Arbeitsweise und die Entwicklung des Lernenden, ähnlich wie das Portfolio im künstlerischen Bereich, auf. Es ist einerseits mit der Darstellung und Einschätzung von Kompetenzen verbunden. Andererseits steht die Weiterentwicklung dieser Kompetenzen im Mittelpunkt. (vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Portfolio#Bildung>)

Der Wert eines Portfolios ist in der Regel unbestritten. Kann es doch sehr anschaulich die Perspektiven und Einblicke von Lehrkräften und ErzieherInnen und die einzigartigen Interessen, Stärken und Bedürfnisse der Kinder dokumentieren. Auch helfen Portfolios allen erwachsenen Begleitern, eine gemeinsame Orientierung bei der Gestaltung der individuellen Bildungsbiografie eines Kindes zu gewinnen. Nicht zuletzt für die Kinder selbst ist das Portfolio ein Schatz, der ihre Lernentwicklung anschaulich dokumentiert und sie zur Reflexion ihres eigenen Könnens anregt. Bei der Gestaltung und Dokumentation des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Schule gibt es inzwischen verschiedene Ansätze und Erfahrungen, die Gestaltung des täglichen Übergangs eines Kindes von der Grundschule in den Hort, und die damit verbundene Zusammenarbeit der Institutionen ist dagegen bisher wenig berücksichtigt.

Eine gezielte, systemübergreifende Beobachtung und Dokumentation

- geben Einblicke in die Entwicklung des Kindes, seine Fähigkeiten und Interessen,
- bilden die Grundlage für regelmäßige Entwicklungsgespräche mit den Eltern,
- geben Impulse für den Dialog mit den Kindern,
- fördern und vertiefen das einfühlsame Verstehen der Perspektive von Kindern.<sup>1</sup>

Die ganzheitliche individuelle Förderung, die die Kompetenzen und Interessen von Kindern in und außerhalb der Schule einbezieht, ist ein Ziel der

1.) vgl. Überlegungen der Stadt Weiterstadt zu individuellen Bildungsplänen im Rahmen des Projekts „Lebenswelt Schule“. [www.lebenswelt-schule.net](http://www.lebenswelt-schule.net)

ganztägigen Bildung. Gerade um die verschiedenen Blickwinkel von Schul- und KitapädagogInnen zu berücksichtigen und das Kind aktiv am Lernprozess zu beteiligen, scheint das Portfolio ein geeignetes Instrument zu sein. Dazu beschäftigten sich die „Konsultationsstandorte Primar für den Ganzttag“ auf einer Fortbildung intensiv mit dem Thema „Portfolio in Grundschule und Hort“ und suchten nach eigenen Umsetzungsideen an den Standorten. Intensiv diskutiert wurden Gelingensbedingungen und der Gewinn, den die pädagogischen Fachkräfte für die gemeinsame, individuelle Förderung und Lernentwicklungsbegleitung mit den Kindern sahen.

#### **Gelingensbedingungen:**

- Ressourcen für Portfolio/ Austausch
  - feste Zeiten für Portfolioarbeit einplanen
  - Zeit für Beobachtungen einplanen
- Dialog / Kommunikation
  - regelmäßiger Austausch mit dem Kind und den Eltern
  - fachlicher Austausch und Reflexion im Team (Schule und Hort)
- rechtliche Voraussetzungen hinsichtlich der Aufbewahrung und der freien Zugänglichkeit der Portfolios beachten
  - Eltern sind gut informiert und einverstanden
  - Möglichkeit: ein Portfolio mit den Arbeiten der Kinder frei zugänglich im Klassenraum und ein weiteres mit den Lernstandsanalysen, Vergleichsarbeiten und weiteren personenbezogenen Daten an anderer, nicht zugänglicher Stelle aufbewahren
  - der Hortträger stimmt einem gemeinsamen Portfolio zu
  - Schule und Hort einigen sich auf gemeinsame Dokumentationsziele.

#### **Gewinn:**

- Portfolio zur Diskussion mit den Kindern nutzen
  - Portfolio bietet Gesprächsanlässe
  - Beobachtungen mit den Kindern auswerten und besprechen
- gemeinsames Bild vom Kind erarbeiten
- einheitliches Handeln möglich (Eltern, PädagogInnen, Kind)
- Förderung von Selbstkompetenz, Selbstständigkeit, Selbstwertgefühl
- fördert die fruchtbare Zusammenarbeit von Schule und Hort
- verschiedene Fähigkeiten und Interessen vom Kind können besser eingeordnet und berücksichtigt werden
- schafft „Zeit und Raum“ für den Dialog mit Kindern
- verändert den Blick auf das Kind.

#### **Aus der Praxis:**

*Die Diesterweg-Grundschule und der Hort in Prenzlau, die ein Ganztagsstandort sind, führen seit dem Schuljahr 2008/2009 ein gemeinsames Portfolio.*

*Ausgehend von den Anforderungen in Kindertagesstätte/Hort und Grundschule war man sich mit dem Schul- und Hortträger schnell einig: Es braucht für ein Kind und seine ganzheitliche Entwicklungsbegleitung auch ein gemeinsames Portfolio.*

*Zunächst wurde eine Arbeitsgruppe aus Lehrkräften und ErzieherInnen gebildet, in der alle Ideen zusammengetragen wurden und die Diskussion zu den vorhandenen Umsetzungsmöglichkeiten stattfand. In der Arbeitsgruppe einigte man sich auf die drei Bereiche des Portfolios: a) Mein Steckbrief b) Meine Lernwege c) Meine Schatzkiste.*

*Aufgaben und Bereiche wurden festgelegt, die jede Gruppe(Schule/Hort) zum Portfolio beitragen kann, um ein gemeinsames Bild vom Kind zu erhalten.*

*Beginnend mit der ersten Klasse wird das gemeinsame Portfolio inzwischen bis zur 3. Klasse geführt und fortlaufend weiteraufgebaut. HorterzieherInnen und Lehrkräfte einer Jahrgangsstufe setzen sich regelmäßig zusammen, um Ergebnisse und Schwierigkeiten zu diskutieren: Was ist gut? Was muss für die nächste Klasse verändert werden?*

*Die Steuergruppe „Ganztag“ begleitet die Arbeit mit dem Portfolio. In ihr sind der verantwortliche Amtsleiter aus der Schulverwaltung, die zuständige Mitarbeiterin für die Kindertageseinrichtungen, die Kitaleiterin, die koordinierende Horterzieherin, die Schulleiterin und die Ganztagskoordinatorin vertreten. Zukünftig sollen auch Eltern beteiligt werden.*

*Lehrer und Erzieher haben einmal in der Woche eine Portfoliostunde innerhalb der individuellen Lernzeit (ILZ), in der sie gemeinsam an dem Portfolio arbeiten und mit den Kindern Gespräche führen.*

*Wenn möglich finden zweimal jährlich Portfoliogespräche im Rahmen der Elterngespräche statt, an denen Lehrkräfte, HorterzieherIn, Eltern und SchülerIn gemeinsam teilnehmen.*

Immens wichtig sind ein ständiges Fortschreiben, Evaluieren und Reflektieren der Arbeit. In diesem Prozess müssen beide Partner aus Schule und Hort ihre Sichtweisen verdeutlichen und darauf achten, dass das Portfolio die fachlichen, sozialen, personalen und methodischen Kompetenzen berücksichtigt. Auch die Haltung den Kindern

gegenüber sollte Bestandteil der Reflexion sein, denn ein Portfolio soll in erster Linie den wertschätzenden Dialog mit den Kindern befördern.

#### **Literatur:**

*Cathy Grace und Elizabeth F. Shores, (2005), „Das Portfoliobuch für Kindergarten und Grundschule“, Verlag an der Ruhr, ISBN: 978-3-86072-943-4*

*Portfolio als Schatz eines jeden Kindes?!. Erfahrungsbericht der Hort AG im Landkreis Märkisch Oderland In: KitaDebatte 2/2007 Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.); Gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule (GoBiKiS)*

*Landesinstitut für Schule und Medien LISUM (Hrsg.); Was ist ein Portfolio? Informationsbrief für die Grundschulen*

*<http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/-s/kkr5t644ns2ve6fcp56klipz44/show/1260550/Portfolio-ebook-15-10-2009-komplett.pdf>*

#### **Kontakt:**

Karen Dohle;  
Serviceagentur Ganztag im Projektverbund  
kobra.net,  
Benzstr. 8/9, 14482 Potsdam  
E-Mail: [karen.dohle@ganztaegig-lernen.de](mailto:karen.dohle@ganztaegig-lernen.de)

Diesterweg-Grundschule  
und Hort der Kita „Freundschaft“ in Prenzlau  
Ansprechpartnerinnen:  
Frau Meißner (Schule), Frau Conrad (Hort)  
Am Steintor 5, 17291 Prenzlau

## „Die Schachspielsituation“ (Auszüge)

### Tom spielt sein zweites Spiel mit Johannes Hille in der KITA

- T: Ich fang an. (Tom macht einen Zug)
- J: Nee, warum geht das nicht? Überleg mal. Was können die Bauern nur? Nur gerade laufen und schräg schlagen. Bei dem König ist es so ähnlich ...
- T: Ist ja blöööd. Das kann der nur? Die Dame ist besser als der König.
- J: Ja! So jetzt mach mal weiter. [...]
- T: (überlegt) Jetzt müsste der König beschützt werden!
- J: Ich zeig dir mal, wie man den König beschützt. (zeigt ihm die Rochade)
- T: (bewegt die Figur) [...]
- (J. erklärt Tom einen cleveren Zug)
- T: Kann ich den auch in die Ecke machen (...)
- Lädst du gerade dein Handy auf. Ich habe eine Überraschung für Johannes ... und die Nadine.
- J: Jetzt rück den mal hier vor.
- T: Ah, mein Pferd kann den schlagen!
- J: (erklärt ihm wieder einen Zug) Das nennt man hier Rochade. Das schützt den König.
- T: Warum? (J. erklärt)
- T: Wenn da ein Läufer wär, dann könnte der den König schlagen und wenn ich den hier – und wenn da ein König frei wär.
- J: Nö, das bringt nichts. Der ist ja da jetzt geschützt. Was willst du jetzt machen? Du musst dir jetzt überlegen, wie du an meinen König rankommst.
- T: Vielleicht mal hier hin und dann (schreit) und hier muss ein Läufer hin.
- J: Tja, wenn das so einfach wäre.
- T: Ich könnte den schlagen.
- J: Den könntest du schlagen. Aber was würde passieren, wenn du den schlägst?
- T: Wenn jemanden den schlagen wollte, dann könnte der den schlagen.
- J: Ja genau, weil das eine Verteidigungskette ist.
- T: Ja, eine Verteidigungskette.
- J: Na, jetzt überleg dir was. Ist ja auch eine Taktik, nach und nach alle von mir wegzunehmen. Dann ist der König auch nicht mehr geschützt.
- T: Ja, dann ist er nicht mehr geschützt und ist freeeeiii.
- J: Überleg mal, welche Figur ich wegmopsen könnte.
- T: Weeeeeiiiß ich nicht.
- J: Doch überleg mal.
- T: Den hier?
- J: Ja und zum Beispiel womit? (anderes Kind „mischt sich ein“)
- K: Mit dem Pferd.
- J: Und was würde Tom dann machen, wenn ich ihm seine Figur wegnehme? (wartet kurz bis Tom antwortet) Ja genau, mit der Dame würde er mich schlagen.
- T: Ist das Pferd besser als der Läufer?
- J: Die sind beide gleichwert.
- T: Dann wär's gerecht.
- J: (beginnt, etwas zu erklären) Man hat ja zwei Läufer, zwei Türme...
- T: (schreit) Aber nicht zwei Könige!
- J: Justin! Tom soll überlegen [...] Ich hab doch gesagt Tom soll überlegen, verdammte Axt.

- T: Verdammte Axt. (lacht) Das habe ich mal im Fernsehen gesehen, das hat da auch einer gesagt. Die meinten das aber nicht sauer.
- J: Na. Meine ich ja auch nicht. (...) Na überleg mal. Wen kann ich von deinen Figuren wegnehmen?
- T: (zeigt auf Figuren und überlegt)... Ahh (euphorisch) ich habe 'ne Idee, zur Seite mit dem Pferd!
- J: Richtig.....!!! Jetzt ist alles gedeckt... Jetzt überlege mal, wie kann man den anderen angreifen?
- T: Ich würde sagen mit dem Pferd... Weil das Pferd ist wichtiger als der Bauer, deswegen.
- J: Das Pferd ist am Anfang wichtig.
- T: Weil das am Anfang springen kann.
- J: Ja und warum?
- T: (überlegt) (...) Weeeeeiiiiß ich nicht.
- J: (Johannes erklärt) (...) Schach ist ein Ausdauerpiel.
- T: Und dafür ganz ruhig und mit überlegen.

### **Zum Autor:**

Der Autor (Johannes Hille) ist in der Ausbildung zum staatlich anerkannten Erzieher (2. Lehrjahr) an der AWO-Fachschule für Sozialwesen in Potsdam. Im letzten Praktikum (2/2010) in einer Babelsberger KITA dokumentierte er eine Lernsituation, die hier zum Thema „Bildungsprozesse bei Kindergartenkindern sichtbar machen“ veröffentlicht wird. Der Name des Kindes wurde im Dokumentationstext „Die Schachspielsituation“ anonymisiert.

# Bildungs- und Lerngeschichten in der Kindertagespflege

„Analyse einer Beobachtung nach Lerndispositionen“

## Sabine Voigt

Was ist das Interesse des Kindes in dieser Beobachtung?

Woran erkenne ich es?

- Sebastian möchte auf dem Karussell fahren
- Trägt aktiv dazu bei, das Karussell in Bewegung zu bringen und zu halten
- Er gibt Anweisungen
- Er lacht bei Erfolg.

Woran erkenne ich das Engagement des Kindes?

- Übernimmt als erster das Anschieben
- Ruft: „Nein, da!“, zeigt dem anderen Kind etwas
- Klettert aus unsicheren Plätzen zurück
- Bremst mit dem Fuß
- Wird energischer und bremst mit beiden Füßen
- Steigt ab und bremst von außen
- Steigt danach wieder auf und gibt erneuten Schwung
- Sagt: „Halt!“
- Klettert auf den Drehtisch, der sich nicht mitdreht.

Woran erkenne ich das Standhalten des Kindes?

- Sebastian bremste zuerst nur mit einem Fuß
- Bei höherer Geschwindigkeit bremste er mit beiden Füßen
- Sebastian kletterte immer wieder auf das Karussell, um selbst erneuten Schwung zu geben.

Wie drückt sich das Kind aus und wie teilt es sich mit?

- Sebastian kann sich durch einzelne Worte und Wortpaare sowie durch Gestik und Mimik ausdrücken
- Worte wie „nein, da“ und „halt“ sowie das Zeigen auf den Boden oder das Lachen am Anfang drücken seine Belange deutlich aus
- Um Begeisterung und Emotionen auszudrücken benutzt Sebastian die Worte „uhie“ und „ja“ oder lacht und schreit vor Vergnügen
- Seine Mimik verrät sehr genau seine Gefühle.

Woran erkenne ich, dass das Kind an einer Lerngemeinschaft mitwirkt und Verantwortung übernimmt?

- Sebastian kommuniziert mit einem weiteren Kind
- Er verfolgt mit diesem Kind ein gemeinsames Ziel (Karussell fahren)
- Sebastian reagiert (bremst), als Max „Nicht so schnell!“ ruft
- Er variiert auch zwischen „bremsen mit einem Fuß“ und „stärker bremsen mit zwei Füßen“
- Sebastian läuft Max hinterher, als dieser zum Klettergerüst rennt.

## Fokussierung dieser Beobachtung

Um welches Lernen geht es hier? Welche Bildungsbereiche (oder Lernfelder) werden berührt?

Trägt diese Situation ausreichend dazu bei, dass das Kind seinen Interessen nachgehen kann?



- Sebastian lernt, miteinander zu spielen (mit anderen Kindern) => Förderung sozialer Kompetenzen => gegenseitige Achtung und respektvolles Umgehen miteinander => er nimmt selbst Einfluss auf den Verlauf des Spiels
- Sebastian lernt, sich unter erschwerten Bedingungen fortzubewegen (Schwindelgefühl durch die Drehbewegung des Karussells) => schult das Gleichgewichtsgefühl => Förderung physischer Kompetenzen => Material ist beweglich – animiert zu Bewegung
- Sebastian lernt, um Situationen zu verändern, ist es notwendig, mit dem Spielpart-

ner zu kommunizieren. Seine Gestik und Mimik sind begrenzt möglich, da er sich festhalten muss und sich auf seine Situation konzentriert => Sprachliche Kompetenzen werden gefördert.

Sebastian hat in dieser Situation genügend Möglichkeiten zum Lernen. Raum und Zeit sind ausreichend vorhanden.

Er kann hier selbstständig seine Grenzen austesten.

Regelmäßige Beobachtungen und Lerngeschichten zeigen mir die Entwicklung, Fortschritte und Ressourcen der Kinder in meiner Tagespflegestelle.

### Beobachtung 8.2.2011 Drehkarussell Sebastian und Max





- Sebastian kniet auf der Bank des Karussells
- Er rückt seine Mütze
- Übernimmt als erstes das Anschieben vom Drehtisch
- Max schiebt von außen an
- Das Karussell dreht sich langsam
- Max wechselt die Richtung
- Nun dreht sich das Karussell schneller
- Bei hoher Geschwindigkeit lässt Max los
- Max ruft: „Warte auf mich!“
- Sebastian lacht laut
- Max rennt mit und springt auf
- Sebastian lässt den Tisch los und geht zur Bank
- Er wankt etwas, hält sich fest
- Er ruft: „Nein, da!“ und zeigt auf den Boden
- Sebastian setzt sich auf den Boden an den Rand des Karussells

- Er bremst mit den Füßen und zeigt unter die Bank auf den Boden
- Das Karussell bleibt stehen
- Sebastian klettert von außen auf das Karussell, steht mit den Füßen auf dem Boden unter der Bank und hält sich am Geländer fest
- Max gibt wieder Anschwung
- Beide rufen: „Uhie“
- Auch jetzt lässt Max bei hoher Geschwindigkeit wieder los
- Er sagt: „Das ist jetzt aber schnell!“
- Sebastian versucht, wieder auf die Bank zu kommen
- Er hält sich mit beiden Händen fest
- Das Karussell wird langsamer
- Max schiebt wieder an
- Sebastian hält sich sehr fest
- Max springt auf und fährt mit

- Sebastian bremst mit dem Fuß
- Max steigt wieder ab und schiebt wieder an
- Sebastian lässt seinen Fuß im Sand mit-schleifen
- Das Karussell dreht sich nicht mehr so schnell
- Max schiebt weiter
- Sebastian nimmt jetzt beide Füße, um zum bremsen
- Max steigt wieder auf und gibt vom Drehtisch aus wieder Schwung
- Sebastian steigt ab und bremst von außen
- Das Karussell wird langsamer, dreht sich kaum noch
- Sebastian steigt wieder auf, gibt jetzt vom Drehtisch aus Schwung
- Max hält von außen sich am Geländer fest
- Das Karussell kommt nur langsam in Bewegung
- Nun läuft Max außen mit und schiebt an
- Sebastian ruft: „Halt!“
- Er hält sich am Drehtisch fest, nimmt die Beine hoch
- Das Karussell dreht sich um ihn
- Max steigt ab, läuft zum Klettergerüst
- Sebastian sieht ihm hinterher
- Er klettert vom Tisch
- Als seine Füße den Boden berührten, wackelt er
- Er hat Schwierigkeiten, sich festzuhalten
- Er setzt sich auf den Boden
- Mit den Füßen bremst er
- Das Karussell bleibt stehen
- Er läuft los, dreht sich dabei eine Runde um sich selbst
- Er läuft zum Klettergerüst.

## Lerngeschichte Sebastian

8. Februar 2011

Lieber Sebastian,

*heute durfte ich beobachten, wie du mit Max auf dem Drehkarussell gespielt hast.*

*Du klettertest als Erster auf die Bank, rücktest deine Mütze zurecht und gabst dann vom Drehtisch aus Anschwung. Max half dir von außen. Als ihr eine hohe Geschwindigkeit erreicht hattet, ließ Max los. Er rief: „Warte auf mich!“ Du lachtest lauthals.*

*Hat dir das Spiel so viel Freude bereitet?*

*Das Karussell wurde langsamer und dein Spielpartner sprang auf.*

*Du ließ den Drehtisch los, bist zur Bank und hast dich da ganz doll festgehalten.*

*Du riefst: „Nein, da!“ Ich vermute, du hattest eine neue Idee. Du zeigtest auf den Boden.*

*Dann hast du dich an den Rand des Karussells gesetzt und mit den Füßen abgebremst.*

*Als das Karussell dann stehenblieb, bist du von außen aufgestiegen und hieltest dich am Geländer fest. Max gab dem Karussell neuen Schwung. Es wurde immer schneller und ihr beiden rief: „Uhiel!“*

*Ich hatte den Eindruck, ihr hattet viel Spaß.*

*Dann beobachtete ich, dass du auf die Bank klettertest. Du musstest dich sehr festhalten. Das Karussell wurde wieder langsamer, du hast dich auf den Boden gesetzt und Max gab wieder Schwung.*

*Ein Fuß von dir schleifte draußen im Sand (war es dir vielleicht zu schnell?). Max schob fleißig von außen weiter. Da nahmst du beide Füße in den Sand. Das Karussell wurde wieder langsamer.*

*Du bist abgestiegen und hast dich von außen am Geländer festgehalten, während dein Spielfreund aufstieg und vom Drehtisch aus Anschwung gab.*

*Deine Füße schliffen beide im Sand. Das Karussell drehte sich nur langsam. Nun habt ihr beide eure Positionen getauscht. Du gabst jetzt vom Drehtisch aus wieder Schwung. Max fuhr von außen mit.*

*Du riefst laut: „Halt!“, legtest dich mit dem Bauch auf den Drehtisch und nahmst die Füße hoch. Nun drehte das Karussell sich um dich. Dein Freund rannte jetzt zum Klettergerüst und du warst allein im Karussell. Da bist du gleich vom Tisch geklettert. Als deine Füße den Boden berührten, musstest du dich schnell festhalten.*

*Du hast das Karussell angehalten, bist abgestiegen, losgelaufen und hast dich dabei einmal um dich selbst gedreht. War dir vielleicht etwas schwindlig?*

*Schnell hast du die Orientierung wieder gefunden und folgtest deinem Freund zum Klettergerüst.*

*Ich habe gestaunt, wie lange ihr miteinander gespielt und euch untereinander verständigt habt. Du hast heute viel ausprobiert und gelernt.*

*Es war sehr schön, dich so zu erleben.*

*Deine Sabine*

**Autorin und Kontakt:**

Tagesmutter Sabine Voigt  
Schumannstraße 4, 15831 Mahlow  
E-Mail: [sabine2408@gmx.net](mailto:sabine2408@gmx.net)

# Genügend Freiraum in der frühen Kindheit fördert die Entwicklung eines gesunden Selbstbewusstseins

Meine Name ist Martina Hoppadietz, ich bin seit Mai 2009 mit Leib und Seele Tagesmutter, meine Betreuungseinrichtung „Die Mutzelmäuse“ befindet sich in Klausdorf/Am Mellensee, ca. 40 km südlich von Berlin. Mein Ziel ist es, die Kinder auf ihr späteres Leben vorzubereiten, indem ich sie von Anfang an als individuelle Persönlichkeiten betrachte, sie in ihrem Tun bestärke und unterstütze und viele Freiräume zur Selbstbildung lasse.

## 1. Was erwartet Kinder eigentlich im späteren Leben?

Im späteren Leben werden von unseren jetzt noch kleinen Kindern jede Menge Kompetenzen erwartet und vorausgesetzt. Sie sollen selbstständig Aufgaben erfüllen, kreativ beim Finden neuer Lösungen sein, sie sollen mit anderen Menschen gut zusammenarbeiten können, kommunikationsfähig, aber auch kritikfähig sein. Das sind aber alles Fähigkeiten, die eine ausgeglichene und umfassend „gebildete“ Persönlichkeit voraussetzen. Das lernt man aber nicht in der Schule!

## 2. Wie kann man die Kinder gut auf ihr späteres Leben vorbereiten?

Das sehe ich ganz klar als einem Teil meiner täglichen Aufgabe. Wir (Betreuer/-in) haben die Möglichkeit und das Wissen, die Kinder in ihrer frühen Kindheit durch elementare Bildung auf Herausforderungen im Leben vorzubereiten.

### 2 a) *Kleiner Sprung in die Geschichte...*

Der Bildungsbegriff wurde Ende des 18. Jahrhunderts von Wilhelm von Humboldt geprägt. Er hatte die gesamte Persönlichkeit im Blick und nicht nur spezielle Kenntnisse und Fähigkeiten, d.h. die ideale Persönlichkeit verbindet die intellektuellen,

künstlerischen und emotionalen Fähigkeiten miteinander, welche vollständig und gleichmäßig entwickelt sind. Aus dieser Mischung entsteht dann eine unverwechselbare Individualität mit guter Allgemeinbildung, Herzensbildung (mit den Gefühlen im Einklang sein) und Charakterbildung (verantwortungsvoller Umgang mit anderen).

### 2 b) *Der veränderte Bildungsbegriff*

Bildung heißt heute, sich ein Bild von der Welt, sich selbst und den anderen zu machen.

### 2 c) *Ziele von Bildung*

Ziel ist es, nicht eine Kiste voll mit bestimmten Fähigkeiten zu tragen, die man angeblich alle irgendwann einmal brauchen wird. Ziel ist es vielmehr, den Körper und den Geist als Handwerkzeuge auszubilden und zwar für die Wahrnehmung, das Handeln, das Denken und Finden von Lösungen. (Schäfer 2000, S.16)

Kinder sollen selbstsichere und handlungsfähige Persönlichkeiten werden.

### 2 d) *Wer bildet?*

Die Bildung erfolgt durch folgende Pädagogen:

- das Kind selbst
- der Erwachsene (durch Anleitung und Impulse)
- der Raum (Größe, Temperatur usw.)
- die Zeit (jedes Kind hat einen eigenen Rhythmus).

## 3. Weshalb brauchen Kinder Raum und Zeit?

In meiner oben genannten These habe ich den Begriff „Freiraum“ verwendet, meine Definition von „Freiraum“ beinhaltet Freiheit, Zeit und Raum. Wir würden beispielsweise niemals auf die Idee kommen, kleine Kätzchen auf das Mäusefangen vorzubereiten, wobei das Stillsitzen, das

Beobachten, das Zupacken, das Festhalten und schließlich das Fressen der Maus trainiert werden.

All das lernen die Kätzchen von ganz allein, wenn sie dabei nicht gestört werden, d.h. wenn sie Zeit und Spielräume zum Erlernen und Einüben dieser Fähigkeiten haben und wenn sie ab und zu die Vorgehensweise ihrer Mutter beobachten können.

Ähnlich wie bei den Kätzchen ist das bei Menschenkindern, sie müssen fast alles, worauf es in ihrem späteren Leben ankommt, durch eigene Erfahrungen lernen. Diese Lernprozesse erfolgen spielerisch!

Wir fördern die Weiterentwicklung des Kindes, indem wir Raum und Zeit schaffen. Mit vielen interessanten Angeboten bzw. Impulsen wecken wir die natürliche Neugier und den Forscherdrang der Kinder. Die Kinder entscheiden selbst, von welchen Impulsen sie sich „herausfordern“ lassen. Wenn Kinder genügend Freiräume zum Spielen haben, lernen sie alles, was es dort zu lernen gibt!

#### **4. Was passiert ohne Freiraum?**

Wenn Erwachsene den Kindern nicht genügend Freiräume zum Entdecken der Welt geben, ihnen gar eine Schablone bzw. bestimmte Muster überstülpen (sinnbildlich!) führt das zu starren Ordnungsmustern, d.h., die Kinder würden sich unterwerfen. Kinder haben dann auch Schwierigkeiten, in anderen Bereichen selbstständig und selbstverantwortlich zu handeln. Das Kind wird lebenslang Vorschriften anderer benötigen. Beispiele für dieses Verhalten:

- Ein Baby exakt alle 4 Stunden zu stillen, egal ob es Hunger hat oder nicht. Ein Muster aus alten Zeiten.

- Ein Kind versucht, etwas zusammenzubauen und der Erwachsene bevormundet es: „Nein, das musst du so zusammenbauen...“
- Ein Kind entdeckt einen Regenwurm und beobachtet ihn gespannt. Der Erwachsene sagt: „Ach komm, Regenwürmer sind ekelig“.

Kinder müssen alles selbst ausprobieren!

Sie können sich durch das Addieren und Kombinieren ihrer gemachten Erfahrungen selbst eine Meinungen bilden und Bedeutungen finden.

Selbst wenn wir den Kindern etwas erklären, müssen sie das erst aus ihren eigenen Erfahrungszusammenhängen realisieren (begreifen). Wir wollen doch starke Kinder mit einer individuellen Persönlichkeit, dann müssen wir auch ihre Art und Weise zu lernen und ihre Meinung akzeptieren, d.h., Kinder müssen auch „nein“ sagen dürfen!

#### **5. Umsetzung in meiner Einrichtung**

In meiner täglichen Arbeit als Tagesmutter versuche ich, den Selbstbildungsprozess der Kinder durch „stille Impulse“ und „Bildungsorte“ zu fördern. Bei „stillen Impulsen“ handelt es sich um Gegenstände, welche ich den Kindern ohne Kommentare zur Verfügung stelle, wie z.B. einen großen leeren Karton oder ein Moskitonetz, was ich an der Decke im Spielzimmer befestige. Diese neue „Situation“ weckt bei den Kindern die Neugier und den Forscherdrang. Des Weiteren hält die Natur jede Menge Herausforderungen für die Kinder bereit. Meine Betreuungsstelle befindet sich am Dorfrand, umringt von Wiesen und Wäldern, hier gibt es genügend natürliche Möglichkeiten zum Erforschen und Ausprobieren, wie z.B. kleine Berge, Pfützen, die Blumenwiese im Sommer und jede Menge märkischer Sand.

## 5 a) Beispiele für einen „stillen Impuls“:

### **Einfacher großer Karton**

Was können die Kinder alles lernen?

- Die Beschaffenheit /Material Pappe
- Die Größe („Ich pass da rein“)
- Funktionalität (öffnen, schließen, umkippen)
- Geräusche /Musik (trommeln) usw.



### **Vorhang an der Decke**

Was können die Kinder alles lernen?

- Beschaffenheit des Netzes (weiß, neblig, durchsichtig, beweglich, fließend)
- Rein- und rausgehen (Netz auf Gesicht, Körpergefühl)
- Sich durch das Netz berühren usw.



## 5 b) Beispiele für „Bildungsorte oder natürliche Impulse“:

### **Der Berg**

Was können die Kinder alles lernen?

- Gleichgewichtssinn
- Verändertes Laufgefühl (bergauf → erschwertes Laufen, bergab → Geschwindigkeit)
- Unwegsames Gelände
- Gemeinschaftssinn usw.



### **Die Pfütze**

Was können die Kinder alles lernen?

- Wasser mal anders (schlammig, dunkel)
- Laufgefühl im Wasser, Springen, anfassen
- Sich im Wasser spiegeln
- Wie eine Pfütze entsteht usw.



## Die Wiese

Was können die Kinder alles lernen?

- Verschiedenartigkeit der Wiese /Pflanzen
  - Insekten
  - Gerüche /Düfte
  - Anfassen
  - Krabbeln, reinfallen lassen usw.



## 6. Formulierung der These als päd. Angebot

**Thema: Die Wüste (Sand, Berg)**



Ziel: Stärkung des Selbstbewusstseins

Altersgruppe: 1 bis 5 (neuer Ort ist für jedes Alter interessant)

Aufbau/Vorgehen: Ich als Betreuer stelle den Kindern den Raum (Wüste) zur Verfügung, gebe keine Anleitung. Kinder können sich im Raum frei bewegen (Freiraum).

Was können die Kinder alles entdecken?

Kinder erforschen den neuen Raum ganz genau...

- Viel größer als der Sandkasten
- Konsistenz des Sandes
- Größere Steine
- Barfuß
- Laufgefühl

- Klettern, „Berg“ hochlaufen
- Runterrutschen
- Rollen.

Kinder erproben ihre körperlichen Fähigkeiten und versuchen, sie ständig zu erweitern, so lernen sie sich selbst (Selbstbild) und ihren Handlungsspielraum kennen. Sie nehmen die Anstrengung beim Berg hochlaufen wahr und sind mutig beim Runterrutschen. Bei derartigen Erfolgen sind die Kinder stolz auf ihre Leistung. Und das sollten wir dann auch sein und ihnen durch Bestätigung und Anerkennung ihrer Leistung auch zeigen. Kleine Niederlagen bleiben natürlich nicht aus, z.B. das Kind klettert den Berg hoch,



aber traut sich noch nicht, ihn runterzurutschen. In diesem Fall ist es wichtig das Kind zu trösten, das Hochklettern zu loben und Hilfestellung anzubieten, z.B. von weiter unten das Rutschen zu probieren.

Der Ausgangspunkt zum Lernen ist meist eine Herausforderung oder ein „Problem“, und es gilt, die Herausforderung anzunehmen bzw. das Problem zu lösen, dabei wird Selbstvertrauen aufgebaut und der Mut zur Bewältigung neuer, noch etwas schwierigerer Herausforderungen gestärkt. Sind die Herausforderungen aber zu klein, so schwinden schnell die Neugier und Begeisterung. Bei einer zu großen Herausforderung kann das Kind Angst bekommen, was im schlimmsten Fall zu Lernblockaden führt.

Durch Beobachtung und Erfahrung können Kinder ihre erfolgreiche Handlungsweisen speichern, abwandeln und bei Bedarf wieder anwenden. Das Gefühl, barfuß im Sand zu laufen, die Struktur des Sandes und das Einsinken des Fußes werden bei einer zukünftig ähnlichen Situation im Gehirn abgerufen. Das Kind hat dann schon eine Vorstellung, wie sich die neue Situation (z.B. Ostseestrand) gleich anfühlen wird.

Weiterhin können Kinder in Lernsituationen Emotionen in ihrer Vorstellung „verwirklichen“, d.h., sie probieren Emotionen im Spiel und in Fantasien aus, um sie dann in der Realität anwenden zu können. Bei Emotionen wie Freude, Glück, Angst und Wut ist es den Kindern möglich, ihre Grenzen sehr genau auszuloten. Z.B. traut sich vielleicht ein Kind, was den Berg erfolgreich runtergerutscht ist (Glücksgefühl), nun auch sich den Berg runterzurollen.

Kinder begegnen bei ihren täglichen Erlebnissen ständig neuen Herausforderungen und unerwarteten Situationen. Indem sie damit fertig werden, entwickeln sie Selbstbewusstsein und erweitern so ihre Fähigkeiten.

#### **Autorin und Kontakt:**

Tagesmutter Martina Hoppadietz

Baruther Straße 13d

15838 Am Mellensee

E-Mail: [martina.hoppadietz@web.de](mailto:martina.hoppadietz@web.de)

# Datenschutz in der Kindertagesbetreuung

In der Mehrzahl der Einrichtungen zur Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg gehört es längst zur alltäglichen Praxis von Erzieherinnen und Erziehern, auf die individuellen Bildungsprozesse der Kinder einzugehen. Einen zentralen Stellenwert in der pädagogischen Arbeit nehmen dabei die **BEOBSACHTUNG** und die **DOKUMENTATION** dessen, was beobachtet worden ist, ein: Sie sind gewissermaßen das Handwerkszeug von Erzieherinnen und Erziehern schlechthin, können daher als Grundlage der pädagogischen Arbeit in einer Einrichtung / im Team gesehen werden und sind dementsprechend in den Bildungsempfehlungen des Landes strukturell verankert<sup>1</sup>.

Unabhängig von den jeweils konkret angewendeten Verfahren beim Beobachten und Dokumentieren besteht bei diesen Tätigkeiten des Sammelns (Erhebung) und Aufbewahrens (Speicherung) sowie der Bewertung (Nutzung) oder Weitergabe (Übermittlung) von personenbezogenen Daten aber auch immer die Gefahr des Missbrauchs bzw. eines Verstoßes gegen das Recht auf informationelle Selbstbestimmung, wenn nicht gleichzeitig die Grundsätze des **DATENSCHUTZES** beachtet werden: Denn auch Kinder sind bereits als Träger eigener Rechte und haben einen Anspruch auf den Schutz ihrer Privatsphäre<sup>2</sup>. § 4 Abs. 1 Satz 2 Kindertagesstättengesetz (KitaG) fordert ausdrücklich von Kindertagesstätten die „Beachtung des Rechts auf informationelle Selbstbestimmung des Kindes und seiner Erziehungsberechtigten“, wenn sie sich mit anderen Einrichtungen und Diensten zum Wohle der Kinder abstimmen. Für Kita-Träger und Erzieherinnen bedeutet dies, dass sie mit den Informationen über Kinder, Eltern und Familien sensibel umgehen.

Natürlich steht es außer Frage, dass die systematische Beobachtung und Dokumentation im Rahmen der Erziehung und Bildung von Kindern zu den fachlichen Aufgaben einer Kindertagesstätte gehören und von deren Erziehungs- und Bildungsauftrag gedeckt werden. **Was, wie, womit** im Einzelnen jedoch erhoben, gefragt, fotografiert etc. werden darf, **wie, wo und wie lange** aufgehoben oder **wem** zugänglich gemacht bzw. an wen weitergereicht werden kann, darf oder muss, führt in der pädagogischen Praxis immer mal wieder zu Irritationen, manchmal auch zu kritischen Nachfragen von Eltern.

Der Unterausschuss Kindertagesbetreuung des Landesjugendhilfeausschusses (LJHA) beschäftigt sich seit geraumer Zeit intensiv mit dieser Datenschutzproblematik. Zu seiner Sitzung am 18.06.2010 hatte er die Landesbeauftragte für den Datenschutz und für das Recht auf Akteneinsicht (LDA) um einige **grundsätzliche Informationen zur Thematik** gebeten. Im Folgenden sind aus dem Vortrag von Gabriele Peschenz, Referentin bei der LDA, einige Ausführungen und Erläuterungen zusammengefasst worden. Die Darstellung orientiert sich dabei im Wesentlichen an den konkreten Fragestellungen, die einzelne Ausschussmitglieder formuliert hatten.

*(Protokoll: Detlef Pieper, Landesjugendamt Brandenburg)*

<sup>1</sup> für den Elementarbereich bspw. in den „Grundsätzen elementarer Bildung“ (2005), bezogen auf den Übergang Kita – Grundschule im „Gemeinsamen Orientierungsrahmen Bildung in Kinderbetreuung und Schule / GOrBIKS“ (2010)

<sup>2</sup> vgl. UN-Kinderrechtskonvention Art. 16

## Grundsätze des Datenschutzes

**Ersterhebungsgrundsatz:** Zunächst ist der Vorrang der Erhebung beim Betroffenen zu berücksichtigen. Werden Daten über eine Person benötigt, sind diese Daten vom Grundsatz her beim Betroffenen selbst zu erheben. Denn der Betroffene soll von vornherein wissen, wer was wann über ihn an Informationen sammelt, speichert und verarbeitet. Die Informationen werden mit Kenntnis oder Mitwirkung des Betroffenen erhoben und „nicht hinter seinem Rücken“.

Grundsatz der **Datensparsamkeit/Datenvermeidung:** Es sind möglichst wenig personenbezogene Daten zu verarbeiten.

Grundsatz der **Erforderlichkeit:** Es dürfen nur solche personenbezogenen Daten erhoben werden, die zur Erfüllung des Zwecks – hier also für Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes in einer Kindertageseinrichtung und für die dafür erforderlichen Verwaltungsvorgänge – notwendig sind. Daten 'auf Vorrat' zu speichern ist verboten.

Grundsatz der **Zweckbindung:** Personenbezogene Daten dürfen nur zu dem Zweck verwendet werden, für den sie erhoben worden sind; ist der Zweck erfüllt, sind die Daten zu löschen. Insbesondere Beobachtungen, auch solche mittels Erhebungsbogen, liefern immer nur Momentaufnahmen z.B. über den Entwicklungsbedarf eines Kindes und sind auch nur in diesem Kontext zu verwenden.

Grundsatz der **Transparenz:** Das Recht auf informationelle Selbstbestimmung gebietet es,

einem jeden Bürger – also auch bereits Kindern bzw. deren Eltern/Personensorgeberechtigten – eine weitestgehende Mitbestimmung über die Verarbeitung seiner Daten zu ermöglichen. Ebenso im Sinne einer effizienten Erziehungs- und Bildungspartnerschaft sollten Eltern über die mit Bildungs- und Lerndokumentationen einhergehenden Erhebungen personenbezogener Daten und deren weitere Verwendung umfassend informiert sein.

## Rechtliche Grundlagen des Datenschutzes

Für den Datenschutz in Kindertagesstätten gelten je nach Trägerart unterschiedliche Rechtsvorschriften:

### Kommunale Träger

Für die kommunalen Kitas regeln die §§ 61 bis 68 SGB VIII (Sozialgesetzbuch – Kinder- und Jugendhilfegesetz /KJHG) die Erhebung, Speicherung, Nutzung und Übermittlung personenbezogener Daten, die im Zusammenhang mit der Aufgabenerfüllung in der Kita anfallen. Die Vorschrift verweist auch auf den allgemeinen Sozialdatenschutz in § 35 SGB I und die §§ 67 bis 85a SGB X. Normadressat sind zunächst nur die öffentlichen Sozialleistungsträger, also die Kreise, die kreisfreien Städte und die kreisangehörigen Städte mit eigenem Jugendamt.

### Freie Träger

Da die freien Träger keine Sozialleistungsträger i. S. von § 35 SGB I sind, sind für die freien Träger von Kindertageseinrichtungen die Datenschutzvorschriften des SGB VIII und der übrigen Sozialgesetzbücher nicht unmittelbar anwendbar. Freie Träger einer Kita haben ein

eigenständiges, nicht vom Träger der öffentlichen Jugendhilfe abgeleitetes Betätigungsrecht. Das bedeutet jedoch nicht, dass freie Träger von Kitas den Datenschutz ignorieren können. Sie erheben und verwenden ebenso personenbezogene Daten. Deshalb ist sicherzustellen, dass der Datenschutz hier in entsprechender Weise gewährleistet ist wie auch für alle Stellen des Trägers der öffentlichen Jugendhilfe. Der Schutz gilt für alle personenbezogenen Daten, die der freie Träger selbst einholt und die ebenso das Jugendamt zu schützen hätte. Der Schutz gilt aber auch gegenüber dem Jugendamt selbst. Der Träger der öffentlichen Jugendhilfe ist also Garant dafür, dass der Datenschutz bei den freien Trägern entsprechend den Vorgaben im SGB VIII beachtet wird<sup>3</sup>.

#### Kirchliche Träger

Für die kirchlichen Träger gelten spezielle Regelungen. Religionsgemeinschaften und kirchliche Organisationen können nach Art. 140 Grundgesetz i. V. m. Art. 137 Weimarer Reichsverfassung ihre inneren Angelegenheiten selbst regeln und sind insoweit nicht dem staatlichen Recht unterworfen. Dies gilt ebenso für privatrechtlich verfasste Organisationen, die in ihrem Wesen dem Kernbereich der Kirche zuzuordnen sind, z. B. für Caritas und Diakonie und die von ihnen betriebenen Einrichtungen sowie für sonstige kirchliche Kindergärten. Die Kirchen haben sich eigene Datenschutzvorschriften gegeben, die in ihren Grundzügen den staatlichen Vorschriften entsprechen. Für den katholischen Bereich gilt die

Anordnung über den kirchlichen Datenschutz (KDO), für den evangelischen Bereich das Datenschutzgesetz der evangelischen Kirche in Deutschland (DSG-EKD).

Die Träger von Tageseinrichtungen für Kinder können die Einhaltung von Vorschriften für den Datenschutz auch über **Verträge** verbindlich machen. Viele **Betreuungsverträge** von freien Trägern enthalten Klauseln, die diese zur Einhaltung der Vorschriften des Sozialdatenschutzes im SGB VIII verpflichten. Die Geltung der Datenschutzvorschriften wird dann nicht mehr aus allgemeinen vertraglichen Nebenpflichten und dem Prinzip von Treu und Glauben hergeleitet, sondern beruht auf einer konkreten Vereinbarung mit den Eltern. Auch wenn ein Träger bei besonderen Anlässen etwa bei der Einführung von Erhebungsbogen für die Berechnung von Elternbeiträgen oder bei der Einführung von Beobachtungsbogen die Einhaltung der Vorschriften des Datenschutzes zusichert, wird diese Verpflichtung zur Nebenpflicht aus dem Betreuungsvertrag. Die Mitarbeiter werden in ihren **Arbeitsverträgen** i. d. R. auch zur Verschwiegenheit und zur Einhaltung des Datenschutzes verpflichtet. Soweit pädagogische Mitarbeiter/-innen i. d. R. durch die ihr anvertrauten Kinder viele sensible Daten über die Familien erhalten, sind sie ebenso zur Verschwiegenheit verpflichtet<sup>4</sup>.

#### Datenaufbewahrung

##### Sprachstandserhebung

Die Dokumentationen über die sprachlichen Entwicklungsbeobachtungen der Kinder im Vor-

<sup>3</sup> Ausnahme: Wird ein freier Träger der Jugendhilfe autonom tätig, erhält dieser also weder Daten noch einen Auftrag vom öffentlichen Träger, so finden die Vorschriften zum Sozialdatenschutz keine Anwendung. Es gelten insoweit die Vorschriften des Bundesdatenschutzgesetzes (BDSG), das einerseits für die Bundesbehörden gilt und gleichzeitig auch Regelungen für sog. nicht öffentliche Stellen, also auch für freie Träger, enthält.

<sup>4</sup> Das gilt jedoch nicht bspw. bei dem Verdacht einer Kindeswohlgefährdung gem. § 8 a SGB VIII.

schulalter, einschließlich der eingesetzten Testverfahren (wie z.B. WESPE, KISTE), die im Zusammenhang mit der den Kitas obliegenden Durchführung der Sprachstandsfeststellung stehen, sind verschlossen in der Kita aufzubewahren.

#### Betreuungsverträge

Unterlagen mit personenbezogenen Daten in Kitas sind so aufzubewahren, dass sie gegen unbefugte Kenntnisnahme in der Einrichtung geschützt sind. So muss z. B. sichergestellt sein, dass der Zugang zu Betreuungsverträgen, Akten usw. Unbefugten, z. B. der Putzkolonne oder Besuchern, nicht möglich ist – etwa durch Aufbewahrung in abschließbaren Schränken. Aber auch bei Telefonaten muss Diskretion gewahrt werden.

#### Personalakten

Unterlagen der Mitarbeiter, wie z. B. Führungszeugnis als Bestandteil der Personalakte, sowie Bewerbungen sind in verschließbaren Schränken in dem Büro der Kita-Leitung aufzubewahren. Notizen über Mitarbeitergespräche gehören nicht in die Personalakte, sondern sind vom Dienstvorgesetzten, der das Gespräch geführt hat, gesondert aufzubewahren.

#### Portfolios

Portfolios müssen nicht unbedingt in abschließbaren Stahlschränken aufbewahrt werden. Je nach Inhalt kann es aber notwendig sein, sie im Büro oder im Personalraum zu lagern, um sie vor Besuchern oder neugierigen Kindern zu schützen. In anderen Fällen gehört es zum Konzept der Portfolios, dass Kinder jederzeit nachschauen und zeigen können, was sie geschaffen und

geschafft haben. Z. T. werden sie von den jeweiligen Erziehern in den Fluren ausgehängt. Der Datenschutz wird durch Vereinbarungen mit den Kindern dergestalt gewährleistet, dass jeder nur in seine eigenen Unterlagen schauen darf und die „Einsicht in fremde Akten“ nur mit Zustimmung des Betroffenen erfolgen darf.

#### *Umgang mit den „Grenzsteinen der Entwicklung“*

Die regelmäßige und systematische Beobachtung von Kindern und die Erfassung der Beobachtungsergebnisse stellen gem. § 3 Kindertagesstättengesetz (KitaG) eine Regelaufgabe der Kita zur Erfüllung des alters- und entwicklungspädagogischen Bildungs- und Betreuungsauftrags dar. Für die Weitergabe dieser Sozialdaten ist in der Regel das vorherige Einverständnis der Eltern einzuholen. Informationen gegenüber dem Personal des Gesundheitsdienstes haben sich auf dessen Aufgaben zur Früherkennung von Krankheiten, Behinderungen und Entwicklungsstörungen zu beschränken. Die dabei vom Gesundheitsdienst erhobenen personenbezogenen Daten müssen gem. § 16 Abs. 4 Brandenburgisches Gesundheitsdienstgesetz (BbgGDG) erforderlich sein. Gem. § 34 Abs. 6 Bundesinfektionsschutzgesetz (BInfSchG) sind Einrichtungen, die erkrankte Kinder betreuen, gegenüber dem Gesundheitsamt meldepflichtig.

Die ausgefüllten Bögen müssen so aufbewahrt werden, dass sie nur von der bzw. den für das Kind zuständigen Erzieher/Innen und den Eltern dieses Kindes eingesehen werden können. Sie sind verschlossen aufzubewahren.

#### *Umgang mit Bildungs- und Lerndokumentationen*

Die Eltern sollten darüber in Betreuungsverträgen informiert werden, dass Bildungs- und Lern-

dokumentationen über das Kind angelegt und fortgeschrieben werden. Die Eltern können mit ihrer Unterschrift bestätigen, dass sie über das Führen von Bildungsdokumentationen unterrichtet sind, wobei gleichzeitig die Verpflichtung der Kita festgelegt werden kann, dass dabei die Regeln des Datenschutzes eingehalten werden und die Eltern die Möglichkeit erhalten, die Dokumentationsmappen für ihre Kinder einzusehen.

### **Datenlöschung**

Nach dem Grundsatz der Erforderlichkeit sind personenbezogene Daten nur solange aufzubewahren, wie es der Zweck der Erhebung erfordert. Im Einzelnen gilt:

#### Sprachstandsfeststellung

Wenn den Eltern die schriftliche Bestätigung über die Teilnahme ihres Kindes an der Sprachstandserhebung ausgehändigt wurde und sie diese bei der Anmeldung in der zuständigen Schule zum Nachweis vorgelegt haben, können die Unterlagen, soweit kein Sprachförderbedarf festgestellt wurde, in der Kita vernichtet werden.

#### Personaldaten

Da die Aufbewahrungsfristen nicht im Tarifvertrag des öffentlichen Dienstes (TVöD) geregelt sind, findet für die Beschäftigten gem. § 29 Abs. 1a Brandenburgisches Datenschutzgesetz (BbgDSG) das Landesbeamtengesetz (LBG) analoge Anwendung. Nach § 100 LBG ist die Personalakte nach ihrem Abschluss von der personalaktenführenden Behörde fünf Jahre aufzubewahren. Notizen über Mitarbeitergespräche sind ggf. bis zum nächsten Ge-

spräch aufzuheben und danach zu vernichten. Für den nicht öffentlichen Bereich gilt das Bundesdatenschutzgesetz (BDSG).

#### Portfolios

Da die Dokumentationen für die pädagogische Arbeit der Kitas nach Ausscheiden des Kindes nicht mehr benötigt werden, sind sie grundsätzlich beim Wechsel in eine andere Einrichtung sowie am Ende der Kindergartenzeit beim Übergang in die Schule den Eltern des Kindes auszuhändigen, andernfalls zu vernichten. „Grenzsteine der Entwicklung“

Nach Verlassen der Einrichtung sind die Unterlagen des Kindes zu vernichten. Der letzte Beobachtungsbogen kann an die Grundschule zur Nutzung im Rahmen des Einschulungsverfahrens übermittelt werden, wenn die Eltern hierzu ausdrücklich ihr Einverständnis erklärt haben.

Die Kita muss bei der Vernichtung von Schriftgut bzw. beim Löschen von Datenträgern (Festplatte, Netzwerk) für eine **datenschutzgerechte Entsorgung** sorgen. Hierfür sollte der Träger eine Firma beauftragen, die einen verschließbaren Container bereitstellt, der nach einer festgelegten Zeit zur Entsorgung wieder abgeholt wird. Beim Löschen von Datenträgern müssen diese immer überschrieben und neu formatiert werden - es ist also darauf zu achten, dass gespeicherte Daten nicht wieder rekonstruiert werden können.

### **Fallbeispiel (aus Anfragen bei der LDA)**

Verhaltensbeobachtungen in Kita durch die Schule

Ein Kind besuchte die erste Klasse einer Grundschule und war wegen einer leichten

Wahrnehmungsstörung nicht so leistungsfähig wie seine Mitschüler. Die Klassenlehrerin empfahl den Wechsel in eine Förderschule und stützte sich dabei auf bei einem früheren Besuch im Kindergarten gemachte Beobachtungen, die durch das jetzige Verhalten des Kindes bestätigt wurden. **Ist es zulässig, Verhaltensdaten von Kindergartenkindern zu erfassen und diese dann in der Schule weiter zu verwenden?**

Gem. § 3 Abs. 1 Satz 5 Kindertagesstättengesetz (KitaG) hat die Kita zwar im Rahmen ihres eigenständigen Bildungs- und Erziehungsauftrags die Aufgabe, die Kinder in geeigneter Form auf die Grundschule vorzubereiten. Danach werden Kontakte zum Kindergarten gepflegt, um den schulpflichtig werdenden Kindern z. B. durch einen Tagesbesuch bei der zukünftigen Schule den Übergang zu erleichtern. In der Kita selbst dürfen durch die Schule keine Verhaltensdaten ermittelt werden. Eine Zulässigkeit der Datenübermittlung ergibt sich auch weder aus dem Zusammenarbeitsgebot des § 4 Abs. 1 Satz 4 Kindertagesstättengesetz (KitaG), wonach der Übergang zur Schule durch eine an dem Entwicklungsstand der Kinder orientierten Kooperation mit der Schule erleichtert werden soll, noch aus § 2 Abs. 4 Brandenburgisches Schulgesetz (BbgSchulG).

Die gesetzlich vorgeschriebene Kooperation zwischen Kita und Schule beschränkt sich folglich auf den allgemeinen Informationsaustausch und berechtigt nicht zum Austausch über Beobachtungen und Erkenntnisse, die im Kindergarten zur Entwicklung und zum Lernverhalten von Kindern gewonnen werden. Die Schule hat bis zur Einschulung des Kindes

keine Berechtigung, Leistungs- oder Verhaltensdaten einzelner Kinder zu erheben. **Verhaltens- und Leistungsdaten von Kindern dürfen nur mit Einverständnis der Eltern übermittelt werden.**

#### **Für Anfragen:**

Landesbeauftragte für den Datenschutz  
und für das Recht auf Akteneinsicht (LDA)

c/o Gabriele Peschenz

Tel.: 033203 356-22

E-Mail: gabriele.peschenz@lda.brandenburg.de

oder

c/o Norman Bäuerle

Tel.: 033203 356-25

E-Mail: norman.baerle@lda.brandenburg.de

#### **Weitere Literatur zum Thema:**

*Landesamt für Soziales, Jugend und Versorgung Rheinland-Pfalz (Hg.)*

Empfehlungen zum Datenschutz bei Bildungs- und Lerndokumentationen in Kindertagesstätten. Mainz 2008, 26 S.

*Merkblatt für den Datenschutz in evangelischen und katholischen Kindertageseinrichtungen. Stuttgart 2008, Download: <http://lilias-elk-wue.de/drupal6/sites/default/files/Merkblatt%20ueber%20den%20Datenschutz%20in%20Kindertageseinrichtungen.pdf> (Oktober 2010/Februar 2011)*

*Nationales Zentrum Frühe Hilfen – NFZH u.a. (Hg.)* Datenschutz bei Frühen Hilfen. – Praxiswissen kompakt. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Köln o.J. (2010)

# Sieben Jahre Konzeptarbeit in der Kita „Zauberstein“

## Ausgangssituation und Prozessbeschreibung

Die Kita „Zauberstein“ in Hohen Neuendorf wurde im Sommer 2003 gebaut und am 01. Dezember 2003 eröffnet. Die erste Konzeption wurde im November 2003 von der Leiterin Bärbel Bauryca entwickelt. Sie orientierte sich dabei an den Leitsätzen der Arbeiterwohlfahrt und des vorhandenen Kitakonzepts des Trägers. Auch profitierte sie von ihren langjährigen Erfahrungen als Leiterin verschiedener Einrichtungen unter anderem eines Kinderheims, einer Krippe und eines Montessori Kinderhauses. Zahlreiche ihrer Fortbildungen trugen ebenso zur Gestaltung der Konzeption der Kita „Zauberstein“ bei. Die Konzeption umfasste damals 30 Seiten und enthielt Informationen zum Träger der Einrichtung, zum Bild vom Kind, zum Raumkonzept und vieles mehr. Inzwischen existiert bereits die fünfte Ausgabe der Konzeption (Stand Juni 2008), die einem ständigen Überarbeitungsprozess unterworfen ist. Ein Inhaltsverzeichnis und Hinweise am Seitenrand wie z.B. „Das Konzept als Prozess“ oder „Kita als Partner für Eltern und Kinder“ führen den Interessierten hindurch.

Im ersten Entwurf der Konzeption sind pädagogische Ziele und Schwerpunkte pädagogischen Handelns bereits klar formuliert. Auch Kompetenzen, die die Kinder in der Kita erlangen sollen, und die Bildungsbereiche finden bereits Erwähnung, sie sind jedoch noch nicht konkret mit Umsetzungsmöglichkeiten bedacht.

Zitat: „Das Profil der Kita-Arbeit zeichnet sich [...] durch klare Verantwortlichkeiten, ver-

bindliche Absprachen und geregelte Zuständigkeiten aus, die wir als unabdingbare Voraussetzungen für qualitativ hochwertige Arbeit ansehen. Deshalb kann dieses Erstkonzept auch nur als Rahmen gelten, welcher dann durch die Lebendigkeit vor Ort mehr und mehr Inhalt erhalten wird.“

Die Arbeit in der Kita „Zauberstein“, die ihren Namen übrigens erst im Mai 2004 erhielt, begann am 01. Dezember 2003 mit einem neu zusammengestellten Team von sechs Kolleginnen und circa 30 Kindern, die aus dem maroden Gebäude der Kita „Havelblick“ in Hohen Neuendorf mit in den modernen Neubau einzogen – auch diese besondere Situation wird in der ersten Konzeption erwähnt.

Mit einer stetig wachsenden Zahl an Kindern und neuen Mitarbeitern in der Einrichtung, Mobiliar und Spielzeug wuchsen auch die Ideen zur Raumgestaltung und zu pädagogischen Inhalten. Erste gemeinsame Projekte entstanden, und aus trockener Theorie wurde lebendiger Alltag. Es wurden Garderoben umgebaut und Schränke gerückt, viele Dinge neu angeschafft und erdacht, wie die Hengstenberg-Geräte, Bettenwagen, Montessori-Lernmaterialien, ein Sinnespfad, eine Kräuterschnecke und nicht zuletzt die Sauna. Anhand des Qualitätshandbuchs „Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder – Ein nationaler Kriterienkatalog“ von Wolfgang Tietze und Susanne Viernickel (Beltz Verlag 2003) haben wir die Qualität un-



serer Arbeit von September 2004 bis März 2006 in regelmäßigen Dienstberatungen in Eigenregie überprüft und abgewogen, welche Standards wir als Einrichtung für Kinder aufgrund von Ausstattung, räumlichen Gegebenheiten und Erfahrungsschatz der Mitarbeiter umsetzen können. So hat sich die Schlafsituation für die Kinder beispielsweise mehrfach geändert (letzte Änderung November 2008), die Qualität im Hinblick auf gesunde Ernährung durch zweifaches Wechseln des Essenanbieters und das Einstellen einer erfahrenen Köchin deutlich verbessert und das Raumangebot zum Freispiel durch das Öffnen des Spielflures und die Verlagerung der Garderoben enorm erweitert.

Über die Jahre ist Routine eingekehrt, jedoch kein Stillstand. Und so ist auch die Konzeption des Hauses in ständigem Wandel und Anpassung an neue Anforderungen des Bildungsministeriums, des Trägers, der Kinder, Eltern und Mitarbeiter.

In den jährlich stattfindenden viertägigen Teamfortbildungen für alle Kolleginnen und den vielen externen Fortbildungen einzelner Mitarbeiterinnen gab es immer wieder neue Anregungen für pädagogische Inhalte, die wir ausprobierten, manche für gut und in unsere Praxis passend befanden und schließlich in der Konzeption verankerten – z.B. Elemente des Bewegungskonzepts nach Elfriede Hengstenberg, das „Faustlos“-Projekt zur Gewaltprävention in der Kindertagesstätte oder die sexualpädagogische Früherziehung. Natürlich fanden im Laufe der Jahre auch die vom Bildungsministerium geforderten Standards ihren Weg in unsere Konzeption. Dazu gehören Methoden der Beobachtung und

Dokumentation, die Grenzsteine der Entwicklung, die kompensatorische Sprachförderung und nicht zuletzt die Grundsätze elementarer Bildung, die in unserem Raumkonzept in Form von Bildungsiseln Umsetzung fanden. Die schriftliche Fixierung neuer Inhalte in der Konzeption erfolgt entweder durch die Leiterin oder durch die entsprechend ausgebildete Mitarbeiterin, die ihre neu erworbene Kompetenz so aktiv mit einbringen kann. Der Austausch über Veränderungen oder Erweiterungen der Konzeption findet weitestgehend in Teambesprechungen und Elternvertreterversammlungen statt.

So umfasst die fünfte und aktuelle Ausgabe der Konzeption der Kita „Zauberstein“ nun 44 Seiten und enthält 17 neue Punkte. Ergänzt wird sie durch ein jährlich aktualisiertes Kurzkonzept und ein Eingewöhnungskonzept, welches besonders immer wieder den neuen Familien zu Beginn ihrer Kita-Zeit zur Verfügung gestellt wird. Wichtige Schwerpunkte der Konzeption finden sich auch im Flyer der Einrichtung und auf der Homepage [www.zauberstein-awokita.de](http://www.zauberstein-awokita.de), die erstmals im Jahr 2007 erstellt wurde.

Zu erwähnen bleibt, dass die Kita „Zauberstein“ seit November 2006 eine von zehn Konsultationseinrichtungen im Land Brandenburg ist und im Zusammenhang damit von pädquis auf ihre Qualitätsstandards überprüft wurde und im September 2007 das Gütesiegel 2007/2008 erhielt, welches durch zwei erfolgreiche Zwischenaudits bis 2010 verlängert werden konnte. Themen, zu denen man die Kita „Zauberstein“ konsultieren kann, sind Gesundheit, Bewegung, Bildungsthemen und Sexualpädagogik.

Aktuell wird die Kita erneut auf ihre Qualität überprüft. Die Stadt Hohen Neuendorf hat das IFK Vehlefanx – Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung e.V. – beauftragt, alle Hohen Neuendorfer Kitas auf ihre Qualität hin zu untersuchen. Die Befragung der Eltern und die Mitarbeiterbefragung sind bereits im Juni 2010 mit einem positiven Ergebnis absolviert worden. Momentan befinden sich die Mitarbeiterinnen im Prozess der Selbstevaluation. Eine Befragung der Kinder und deren Auswertung stehen noch aus und folgt in Kürze. Abschließend möchte ich sagen, dass die Entwicklung der Konzeption unserer Einrichtung ein stetig fortlaufender Prozess ist. Sie

ist Grundlage unserer täglichen Arbeit und braucht so viel Aufmerksamkeit und Hingabe wie die Kinder, die wir täglich begleiten.

**Kontakt:**

Nadine Sens  
stellvertretende Leiterin  
der Kita „Zauberstein“  
Goethestraße 93  
16540 Hohen Neuendorf  
Tel.: 03303 / 215660  
E-Mail: [kita-zauberstein@awo-havelland.de](mailto:kita-zauberstein@awo-havelland.de)

# Die Europakita „Max & Moritz“ als Bildungseinrichtung – Einführung offener Arbeit in der Kita

**Doris Prokop**

## Die Kindertagesstätte als Bildungseinrichtung – gesetzliche Grundlagen

Mit der Herausgabe der Bände 1 und 2 „Elementare Bildung“ durch Ludger Pesch wurde für die brandenburgischen Kindertagesstätten eine wesentliche Voraussetzung geschaffen, um den gesellschaftlichen Anforderungen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) zu entsprechen.

Laut § 22 haben Kindertageseinrichtungen die Aufgabe, die „Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ zu fördern. Der Auftrag umfasst „Erziehung, Bildung, und Betreuung“ des Kindes und stellt sowohl eine öffentliche als auch eine familienunterstützende Aufgabe dar. Das Kindertagesstätten-gesetz Brandenburg greift im § 2 diese Begriffe auf und definiert sie für Kinder bis Ende des Grundschulalters.

Ludger Pesch hat mit den „Grundsätzen der elementaren Bildung“ einen Rahmen für die Bildung, Betreuung und Erziehung in den Kindereinrichtungen formuliert, auf dessen Grundlage wir Pädagogen die Aufgaben und Ziele des § 3 des KitaG erfüllen können.

Im Absatz 1 § 3 heißt es: „Die Bildungsarbeit in der Kindertagesstätte unterstützt die natürliche Neugier der Kinder, fordert ihre eigenen aktiven Bildungsprozesse heraus, greift die Themen der Kinder auf und erweitert sie.“ Des Weiteren sind die Aufgaben einer Kin-

dertagesstätte im Absatz 2 klar beschrieben. Die Begriffe Bildung, Erziehung, Betreuung und Versorgung finden sich in den Aufgaben wieder und bilden den Rahmen für die ganzheitliche Entwicklung der Kinder, ausgehend von ihren Bedürfnissen, unterschiedlichen Lebensumständen, körperlichen, geistigen und sprachlichen Fähigkeiten.

Unter Berücksichtigung der Grundsätze elementarer Bildung als Rahmenprogramm für die Bildungsarbeit in brandenburgischen Kindertagesstätten gilt es, die Forderungen des KJHG bzw. KitaG zu erfüllen.

Im Band 1 „Elementare Bildung“ vermittelt uns Ludger Pesch ein Grundverständnis über die Bildungsbereiche. Anhand von Beispielen werden Wege aufgezeigt, wie wir in der Kita die Bildungsfähigkeit der Kinder im jeweiligen Bildungsbereich unterstützen können. Die pädagogische Begleitung der Bildungsprozesse der Kinder durch die Beobachtung und Dokumentation wird in seiner Wichtigkeit verdeutlicht. Die Raumgestaltung und Materialausstattung spielen eine wichtige Rolle, um die Selbstbildungsprozesse der Kinder anzuregen. Ludger Pesch zeigt in seinen Beschreibungen für jeden Bildungsbereich vielfältige Möglichkeiten auf, die beliebig ergänzt werden können.

Der Band 2 ermöglicht es, das infans - Handlungskonzept mit den fünf Modulen näher zu betrachten und zu verstehen. Die Handlungsschritte und Verfahrensweisen werden

in den Modulen beschrieben und lassen Spielraum für die individuelle konzeptionelle Entfaltung der Kindereinrichtung. Außerdem befindet sich in diesem Band das Handlungskonzept der „Bildungs- und Lerngeschichten“, welches für die Kita ebenfalls zur Auswahl zur Verfügung steht. In beiden Handlungskonzepten werden die Bildungsprozesse der Kinder durch die Erzieherinnen und Erzieher herausgefordert und unterstützt.

Wir, das Team der Europakita Max & Moritz haben uns für das frühkindliche Bildungskonzept „infans“ entschieden. Wir haben uns damit der Verantwortung und der Herausforderung gestellt, aus der Europakita „Max & Moritz“ den „Wandel von einer Betreuungseinrichtung mit Bildungsauftrag hin zu einer Bildungseinrichtung mit Betreuungsauftrag“ zu vollziehen.

### **Die Situation in der Kita zu Beginn der Leitungsqualifizierung**

Nachdem im Jahr 2005 das Gebäude der Einrichtung aufgrund geplanter Baumaßnahmen durch die Stadt Cottbus abgerissen wurde, verteilte sich die Kita über mehrere Häuser. In dieser schon zwei Jahre andauernden Situation übernahm ich aufgrund von Krankheit meiner Vorgängerin die Leitung der Kita „Max & Moritz“.

Der Bereich Kindergarten bezog vier Räume einer benachbarten Kita unseres Trägers. Damit verfügte die Kita „Max & Moritz“ übergangsweise über einen kleinen separaten Teil in der Einrichtung Kita „Mischka“. Die Situation erwies sich für beide Kitas als schwie-

rig, weil es im gesamten Haus sehr eng wurde.

Der Hort verteilte sich wiederum in zwei Häusern. Die Klassen 1 – 3 bezogen Räume in einem kleinen alten Schulgebäude, das ehemals eine Kita war. Dort fanden der Unterricht und die Hortbetreuung am Nachmittag statt. Die größeren Kinder ab Jahrgangsstufe 4 hatten ihre Horträume im großen Gebäude der Schule.

In Planung war die Rekonstruktion eines großen ehemaligen Schulgebäudes. Hier sollten alle einziehen, der Kindergarten, der Hort und ein Teil der Grundschule. Leider dauerte es drei Jahre bis zur baulichen Fertigstellung des Hauses.

Das Team der Kita Max & Moritz bestand im Januar 2008 aus 15 Erzieherinnen. Vier Erzieherinnen arbeiteten im Kindergarten, die anderen im Hortbereich. Die räumliche Trennung der Mitarbeiterinnen über drei Jahre erwies sich nicht förderlich für die Teamentwicklung. Eine Zusammenarbeit zwischen den Erzieherinnen im Hort und im Kindergarten fand durch das Splitten des Teams nur selten statt. Jeder Bereich hatte eine eigene Dienstplanung, eigene Verantwortlichkeiten und verfügte über keine aktuelle Konzeption.

Im Kindergarten gab es vier Gruppen mit gemischter Altersstruktur. Das pädagogische Konzept, nach dem die Erzieherinnen arbeiteten, war der Situationsansatz. Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumente wurden von den Erzieherinnen nur wenig einge-

setzt. Bekannt waren die „Grenzsteine der Entwicklung“. Leider verfügten die Erzieherinnen über unzureichende Fachkenntnisse, sodass das Gesamtkonzept des Situationsansatzes nicht in seiner Ganzheitlichkeit Beachtung finden konnte. Die tägliche Arbeit mit den Kindern erfolgte vorrangig in kleineren Projekten und Angeboten, die von der Erzieherin ausgingen. Es bestand dringender Fortbildungsbedarf in fachlicher Hinsicht besonders bezüglich der Anwendung der Grundsätze der elementaren Bildung sowie Beobachtung und Dokumentation.

Die Räume waren noch mit den Möbeln aus der alten Kita ausgestattet. Die Bildungsbereiche waren in der Raumgestaltung nur teilweise erkennbar und wurden von den Erzieherinnen nicht bewusst, sondern eher zufällig für die Bildungsarbeit genutzt. Materialien, die den Kindern das selbstständige Forschen und Experimentieren ermöglichen, fehlten. Es war noch unklar, welchen konzeptionellen Weg die Kita „Max & Moritz“ einschlagen wird. Keiner wusste, welche Möbel es im neuen Haus geben wird oder wie die Raum- und Flurgestaltung geplant sind.

Als ich 2007 die Einrichtung als Leiterin übernahm, war bereits der Kooperationsvertrag zwischen dem Träger und der Grundschule geschlossen. Die Horterzieherinnen arbeiteten als eigenständiges Team gemeinsam mit der Grundschule in dem alten Gebäude unter schwierigen räumlichen bzw. baulichen Bedingungen. Auch im Hort fingen wir gerade erst an, die Bildungsbereiche in den Gruppenräumen einzurichten. Wie im Kindergar-

tenbereich hatten wir ausschließlich altes, zusammengewürfeltes Mobiliar und unzureichendes Spiel- und Lernmaterial.

Der Bau des neuen Hauses war gerade in der Planungsphase, als ich mit der Leitungstätigkeit begann. Ich übernahm das Projekt von meiner Vorgängerin und brauchte Zeit, um mich mit dem Team und dem bisherigen Konzept für den Kindergarten und dem Hort vertraut zu machen.

### **Meine Zielstellung**

#### **Erwartungen an die Leitungsqualifizierung Was wollte ich in der Kita verändern?**

Die Leitungsqualifizierung begann für mich gerade zum Zeitpunkt des Prozesses der Umgestaltung in der Kita. Wie ich schon in der Ausgangssituation beschrieben habe, hat die Einrichtung als Kindertagesstätte sich unter den Bedingungen der dreijährigen Übergangsregelung nicht optimal weiterentwickeln können.

Wir standen vor der Herausforderung, die Europakita „Max & Moritz“ vollkommen neu ins Leben zu rufen. Mit dem Neubau sollte in Cottbus ein einmaliges Projekt entstehen, ein Grundschulzentrum, das Kindergarten, Grundschule und Hort in einem Haus miteinander verbindet. In unserem Bildungskonzept sollte sich dieser Zusammenhang widerspiegeln. Wir wollten eine Bildungseinrichtung mit einem besonderen Konzept, welches die Vorbereitung der Kinder auf die Schule, den fließenden Übergang vom Kindergarten zur Grundschule und die ganztägi-

ge Betreuung nach dem Unterricht sichern sollte, eröffnen.

Ich stellte mich in meiner Leitungstätigkeit vielen neuen interessanten Aufgaben, die ich in einer hohen Qualität bewältigen wollte. Von der Leitungsqualifizierung erhoffte ich mir die Aneignung von Fachkenntnissen in verschiedenen Bereichen.

Eine spannende Herausforderung für mich war es, die Mitarbeiterinnen in ihren verschiedenen Arbeitsbereichen kennenzulernen. Welche Stärken haben sie, welche individuellen Fähigkeiten, welche Interessen, und wie kann ich das Potenzial einer jeden Mitarbeiterin für die Teamentwicklung nutzen?

Da die Mitarbeiterinnen in den verschiedenen Häusern arbeiteten, haben sich aus dem gesamten ehemaligen Kitateam kleinere Gruppen gebildet. Eine wichtige Aufgabe mit dem gemeinsamen Neubeginn in der neuen Kita war für mich die Teamentwicklung. Von der Fortbildung erhoffte ich mir, einiges über Teambildung und Teamentwicklung zu erfahren. Ich hatte nur wenig Erfahrung in der Führung von Mitarbeitergesprächen und Zielvereinbarungen. Die Fortbildung sollte meine Kompetenzen in der Gesprächsführung stärken.

Um die Betriebserlaubnis für das neue Haus zu erhalten, musste dem Landesjugendamt eine neue Konzeption für die Einrichtung eingereicht werden. Mit der Ausarbeitung dieser Konzeption begannen wir bereits im September 2007. Die Konzeption der Europakita

„Max & Moritz“ entstand in der Ausarbeitung in kleineren Arbeitsgruppen im Hort und Kindergarten. Sie war teilweise noch abgestimmt auf die räumlichen Gegebenheiten in den verschiedenen Häusern und vorausschauend auf den Umzug ausgerichtet. Als Handlungskonzept haben wir den Situationsansatz benannt. Wir sind also immer noch von den gegebenen Bedingungen ausgegangen, die ich bereits im Punkt 2 beschrieben habe.

Meine Zielstellung lag darin, innerhalb der Fortbildung Kenntnisse über Alternativen zum Situationsansatz zu erfahren. Ich wollte gemeinsam mit meinem Team ein Handlungskonzept finden, das zu uns passte. Dafür wollte ich mir allerdings erst mal selber die entsprechenden Kenntnisse aneignen, um diese anwenden und auf meine Mitarbeiterinnen übertragen zu können.

Eine weitere Zielstellung bestand darin, die Beobachtung und Dokumentation in der Kita als wichtiges Arbeitsmittel für die Erzieherinnen zu nutzen. Die Beobachtungsbogen von infans waren den Erzieherinnen bekannt, wurden aber nur teilweise genutzt. In der Leitungsqualifizierung waren die Beobachtung und Dokumentation der Bildungsprozesse der Kinder ein interessantes und umfangreiches Thema. Da ich auch nicht viele Erfahrungen mit der Anwendung von Beobachtungsinstrumenten hatte, erhoffte ich mir Klarheit über die Auswahl und die fachliche Anwendung.

Meine Kenntnisse über die gesetzlichen Grundlagen wollte ich innerhalb dieser Fort-

bildung auf den neuesten Stand bringen, um als Leiterin einer großen Einrichtung vor Eltern und Fachkräften über Gesetze aussagekräftig zu sein. Ich erhoffte mir mehr Klarheit darüber, wie wir als Team den Bildungsauftrag in der Kita umsetzen können.

Dabei war es mir wichtig, Begriffsdefinitionen mit meinem Team besprechen zu können, um daraus praxisnahe Schlussfolgerungen für unsere Bildungsarbeit zu ziehen.

Anhand der Grundrisspläne konnten wir die Anordnung der Räume im neuen Haus erkennen. Die gesamte untere Etage sollte der Kindergarten werden. Als ich die Anordnungen der Räume kennengelernt hatte, wurde mir klar, dass wir in diesem Haus nicht wie bisher arbeiten können. Es musste ein völlig neues Raumkonzept konstruiert werden. In diesem Haus bietet es sich außerordentlich gut an, die offene Arbeit einzuführen.

Durch die unterschiedlichen Teilnehmerinnen der Leitungsqualifizierung sollten wir viele verschiedene Einrichtungen mit den unterschiedlichsten Konzepten kennenlernen. Das sah ich als große Chance, neue Ideen aufzugreifen, diese meinem Team vorzustellen und in geeigneter Weise im eigenen Haus umzusetzen.

Meine größtes und umfangreichstes Ziel mit dem Umzug in das neue Haus war es also, mit Unterstützung der Leitungsqualifizierung die Europakita „Max & Moritz“ in eine Bildungseinrichtung mit offenem Konzept zu entwickeln.

## **Prozess der Umgestaltung**

Das neue Haus für Kinder, in welches die Europakita „Max & Moritz“ gemeinsam mit der Europaschule „Regine Hildebrandt“ im August 2008 einziehen sollte, umfasst drei Etagen und den Kellerbereich. Die untere Etage ist der Haupteingangsbereich und der Kindergarten. Hier ist Platz für 90 Kindergartenkinder ab drei Jahren. Vom breiten Flur ausgehend befinden sich fünf Gruppenräume, zwei Waschräume und zwei Büroräume. Das Foyer ist der große Eingangs- und Empfangsbereich. Der lange Flur kann als Umkleide- und Spielbereich genutzt werden, weil von allen Gruppenräumen Außentreppen abgehen, die als zweiter Fluchtweg ausgewiesen sind.

In den zwei oberen Etagen befinden sich die Hort- und Klassenräume der Jahrgangsstufen 1 bis 3. Die Räume sind für Kita und Schule voneinander getrennt, können aber gemeinsam genutzt werden.

Im Keller befindet sich der Speiseraum, in dem sowohl die Kindergarten- als auch die Schulkinder ihre Mahlzeiten einnehmen. Außerdem gibt es hier einen großen Bewegungsraum, einen Entspannungsraum, eine Sauna, eine Töpferei mit Brennofen und eine große modern eingerichtete Kinderküche.

Mit mehr als 250 Kindern umfasst der Hortbereich den größeren Teil der Einrichtung. Der Hort hat mit dem Umzug in das neue Gebäude genau wie der Kindergarten einen Entwicklungsprozess durchlebt. Über zwei Etagen des Gebäudes sind die Schul- und

Horräume der Jahrgangsstufen 1 bis 3 verteilt. Wir verfügen über separate Horträume, die aufgrund des neu entstandenen Raumkonzepts funktional entsprechend den Bildungsbereichen eingerichtet sind. Der Nachmittag wird von den Erzieherinnen offen gestaltet. Die Kinder haben zwar ihre festgelegten Gruppenräume, können aber alle anderen Räume und im Haus laufenden Angebote frei nutzen.

**In meinen weiteren Ausführungen möchte ich mich vorrangig auf den Umgestaltungsprozess im Kindergarten beziehen.**

Die ersten Überlegungen noch während der Bauphase betrafen die Einrichtung der Räume. Welchen Charakter sollten die Räume besitzen, welche Möbel werden benötigt, und wie richten wir die großen Räume optimal entsprechend den Bedürfnissen der Kinder ein? Jetzt stand für uns als Kindergartenenteam die Entscheidung an. Wollten wir Gruppenräume einrichten oder wollten wir die Herausforderung annehmen und eine offene Kita planen?

Wir schauten uns immer wieder die Grundrisse des Hauses an. Ich wollte von Anfang an keine Gruppenstruktur planen. Ich wollte mich darauf einlassen, ein neues Konzept auszuprobieren und mein Team dazu einladen. Für die Erzieherinnen war die Idee der offenen Arbeit eine Herausforderung. In unseren Gesprächen und Teamberatungen begründete ich meine Idee, in der Kita offen zu arbeiten. Ich sah in der offenen Arbeit für die Kinder viele gewinnbringende Aspekte. Indem wir keine reinen Gruppenräume einrich-

ten, sondern funktionale Spiel- und Bildungsräume schaffen, fördern wir die Flexibilität und Kreativität der Kinder. Indem Kinder frühzeitig wählen können, werden ihre Selbstbildungsprozesse angeregt.

Nach mehreren Gesprächen waren die Erzieherinnen bereit, Erfahrungen in der offenen Arbeit zu sammeln. Nun überlegten wir, wie wir unsere großen Räume einrichten sollten. In der alten Kita fanden die Bildungsbereiche nur sehr wenig Beachtung. Das wollten wir jetzt ändern. Die Räume sollten die Kreativität der Kinder fördern, zum Lernen, Forschen und Ausprobieren anregen. Gleichzeitig wollten wir den Kindern eine anregende Spielatmosphäre schaffen. Anhand der Grundrisse haben wir uns überlegt, jedem Raum einen Namen zu geben. So entstanden der Spielraum, der Bauraum, der Kreativ- und Experimentierraum, der Vorschulraum, der Musik- und Bewegungsraum und der Entspannungsraum. Das große Foyer sollte einerseits der Empfangsbereich für Eltern, Kinder und Gäste sein und Raum lassen für Fotodokumentationen und Ausstellungen. Andererseits sollte auch das Foyer den Kindern zugänglich sein und Raum zur Pflege sozialer Beziehungen bieten.

Der Flur stellt die Verbindung zu den Räumen her. Hier sollten einerseits die Garderoben für 90 Kinder eingerichtet werden. Andererseits wollten wir auch hier Spielmöglichkeiten schaffen.

Für die Ausstattung der Räume wurde ein bestimmter Finanzierungsrahmen von der Stadt Cottbus vorgegeben. Das Team und ich



konnten frei entscheiden und auswählen, welche Möbel wir haben wollten und die verantwortliche Mitarbeiterin im Jugendamt gab diese Möbelliste nach der Absprache mit mir in die Ausschreibung. Im Team entschieden wir uns für funktionale Kitamöbel. Jeder Raum lässt viel Bewegungsfreiheit zu.

Weil die Mahlzeiten im Speiseraum eingenommen werden, benötigen wir nur einige Tische und Stühle in verschiedenen Größen und Formen. Außerdem entschieden wir uns für offene Regale und Schränke, um den Kindern den selbstständigen Zugang zu den Materialien zu gewährleisten. Es musste auch vorab geplant werden, in welchen Räumen die günstigsten Schlafbedingungen sind.

Wie wir den Mittagsschlaf der Kinder im offenen Konzept organisieren wollten, war uns noch nicht ganz klar. Wir wollten nach dem Einzug über die Organisation des Mittagsschlafes nachdenken bzw. die optimale Lösung finden. Deshalb planten wir drei Räume zum Schlafen ein und statteten diese mit den entsprechenden Liegepolstern aus.

Noch vor dem Umzug der Kita besuchte ich die ersten zwei, für meinen eigenen Lernprozess wichtigen Seminare.

Im Mai fand der erste Teil der „Bildungs- und Lerngeschichten“ statt. Ich kannte zwar das Buch, welches im Band 2 „Elementare Bildung“ eingegliedert ist, hatte mich aber bisher nicht damit beschäftigt. Ich fand das Seminar über die „Bildungs- und Lerngeschichten“ sehr interessant und diese auch für unsere Kita als Handlungskonzept gut geeignet.

Unbedingt wollte ich diese Erkenntnisse an meine Erzieherinnen weitergeben. Nach die-

sem Seminar war mir klar, dass gerade im Hinblick auf unsere offene Arbeit die Entscheidung für ein Handlungskonzept dringend notwendig war.

Trotzdem wollte ich erst den zweiten Teil des Seminars besuchen, bevor wir im Team über die Wahl des Handlungskonzeptes sprechen. Mir war bewusst, dass ich meine vier Mitarbeiterinnen im Kindergarten nicht mit zu vielen neuen Ideen überfordern kann. Wir mussten erst einmal mit der offenen Arbeit im neuen Haus beginnen, bevor weitere konzeptionelle Veränderungen beschlossen und ausprobiert werden konnten.

Im Juli 2008 besuchte ich das Seminar „Grundsätze der elementaren Bildung und das pädagogische Konzept der Kita“ mit Ludger Pesch. In diesem Seminar wurde mir immer mehr bewusst, welche schwierige Aufgabe aber auch interessante Herausforderung bezüglich der Veränderungen unserer Kita vor mir lag. Einerseits erweiterte ich meinen Bildungsstand hinsichtlich der „Grundsätze“ und der Bildungsbereiche. Andererseits konnte ich mir aus diesem Seminar Erkenntnisse für meine Leitungstätigkeit und Teamentwicklung mitnehmen.

In der Teamberatung schauten wir nach diesem Seminar gemeinsam noch einmal auf die Bildungsbereiche. In Verbindung mit der Auswahl des Raumkonzepts für die neuen Kitaräume konnten wir in diesen Teambesprechungen die Kenntnisse über die einzelnen Bildungsbereiche erweitern. Noch im alten Haus erstellten wir für die Eltern eine Präsen-

tion über die sechs Bildungsbereiche. In einer Elternversammlung gab es dann ein fachliches Thema, indem wir den Eltern anhand eines Beispiels die Inhalte der sechs Bildungsbereiche erläuterten.

Im August 2008 war es dann so weit. Wir zogen mit ca. 40 Kindern in das große Haus für Kinder um. Der Hort sollte einen Monat später zeitgleich zum Schulanfang folgen. So hatten wir genug Zeit, das große Haus und die Außenanlagen kennenzulernen. Wir konnten Kindern und Eltern die Gelegenheit der Eingewöhnung bieten. Und auch die Erzieherinnen brauchten Zeit, sich in neue Strukturen zu sortieren.

Die Kinder hatten von Anfang an keine Probleme, sich in den Räumlichkeiten zurechtzufinden. Die neuen Möbel und Materialien wurden sofort ausprobiert und angenommen. Die ersten Tage verliefen für uns als Team etwas ziellos. Dann bekam der Tag nach und nach seine Struktur.

Der Tag beginnt mit dem gemeinsamen Frühstück im Speiseraum. Jedes Kind kann am Frühstücksbüfett auswählen, was es essen möchte, und sich selbst bedienen. In der alten Kita wurde das Frühstück in den einzelnen Gruppen eingenommen und auf dem Esswagen bereitgestellt. Nach dem Frühstück gehen die Kinder eine Etage höher in den Kindergartenbereich. In den ersten Monaten versammelten wir uns zum Morgenkreis im Foyer und begrüßten uns mit einem Lied oder kurzen Gesprächen. Danach begannen die Bildungsangebote. Die Kinder konnten sich aussuchen, in welchem Raum sie welches Angebot nutzen

wollten. Die Erzieherinnen lenkten teilweise die Entscheidungen der Kinder. An der Tafel im Foyer wurde für die Eltern dokumentiert, welche Angebote am Tag stattfanden.

Im Verlaufe des Kitajahres merkte ich, dass nun der Zeitpunkt für weitere Entwicklungen gekommen ist. Wir hatten inzwischen ca. 50 angemeldete Kinder. Meine Beobachtungen gingen dahin, dass die Bildungsangebote zu oft von den Erzieherinnen ausgingen. Dadurch fanden die individuellen Interessen der Kinder nicht immer Beachtung. Auch die Beobachtung und Dokumentation der Bildungsprozesse erfolgten nur sporadisch, Portfolios gab es nur von einigen Kindern. Der Tag verlief für die Erzieherinnen zum Teil unkoordiniert und irgendwie lief uns immer die Zeit davon.

In mehreren Teamgesprächen reflektierten wir die Situation. Ich hatte zu diesem Zeitpunkt schon einige Seminare der Leitungsqualifizierung besucht und konnte verschiedene Kenntnisse, besonders aus den Seminaren des Modul 2 – Bildung in früher Kindheit – gut nutzen. Wir kamen zu der Schlussfolgerung, dass gerade in der offenen Arbeit einheitliches Handeln des Erzieherteams sehr wichtig für die Bildungsarbeit in der Kita ist. Also mussten wir uns jetzt endlich für ein Handlungskonzept entscheiden. Ich fasste in einer Analyse unserer bisherigen Arbeitsweise alle Kriterien zusammen, die den Mitarbeiterinnen für die Auswahl eines Handlungskonzepts bekannt waren. Die Entscheidung lag zwischen dem Situationsansatz, den Bildungs- und Lerngeschichten und dem infans-Konzept der Frühpädagogik. Das Team entschied sich für das infans-Konzept.

Für unsere offene Kita hielten wir dieses Handlungskonzept am geeignetsten. Wir hatten in den Teamgesprächen mehrere fachliche Parallelen dazu gefunden, sei es unser offenes Raumkonzept, das Nutzen der infans-Beobachtungsbogen und das Anlegen unserer schon vorhandenen Portfolios und nicht zuletzt schon besuchte Fortbildungen im Kitabereich zum Thema „infans“.

Nun kam es zu Veränderungen im Tagesablauf. Es erfolgten Änderungen in der Dienstplanung, um mehr Freiräume für die Erzieherinnen zu schaffen. Es erfolgten Absprachen im Team, wer für die Portfolioführung zuständig ist, wie diese geführt werden und was sie genau beinhalten. Dazu habe ich im Modul 2 Kenntnisse erworben, die ich meinem Team auch weitergeben konnte.

Für einen ruhigeren Ablauf des Tages haben wir verschiedene Varianten ausprobiert. Heute verläuft der Tag insgesamt ruhiger, weil alle Tätigkeiten fließend ineinander übergehen. Wir nehmen jetzt die Mahlzeiten in zwei Gruppen ein. Morgens so, wie die Kinder in die Kita kommen, wer eher fertig ist, geht selbstständig nach oben. Auch zur Mittagsruhe trennen wir die Größeren von den Kleineren, weil die Vorschulkinder später essen und kürzer schlafen. Jede Erzieherin versucht auch hier, auf die Bedürfnisse des einzelnen Kindes einzugehen. Absprachen dazu sind inzwischen selbstverständlich. Der Morgenkreis wird inzwischen entweder in kleineren Gruppen mit interessierten Kindern oder im großen Kreis zu besonderen Anlässen durchgeführt.

Unsere Bildungsangebote für die Kinder haben sich inzwischen ebenfalls verändert. Wir haben täglich mehrere Angebote, die das eigenständige Forschen, Konstruieren und die individuelle Kreativität der Kinder nach ihren eigenen Bedürfnissen zulassen. Die Erzieherinnen haben auch hier ihre festen Verantwortungsbereiche, die auch sie nach ihren persönlichen Neigungen und Stärken wählen können, z.B. Interesse für Fotografie, Natur und Umwelt, Kunst, Musik oder Sprache.

Darin sehe ich in der offenen Arbeit einen großen Vorteil. Wenn die Interessen der Erzieherin in ihrer pädagogischen Arbeit zum Tragen kommen, wird auch sie mit sehr viel mehr Energie die Neugier der Kinder auf neue Bildungsinhalte wecken. In der offenen Arbeit können die persönlichen Ressourcen der Mitarbeiterinnen sehr gut genutzt werden. Dabei sehe ich es als meine Aufgabe als Leiterin, der Mitarbeiterin wertschätzend gegenüberzutreten, ihre Stärken zu erkennen und ihr die Möglichkeit zu bieten, diese in ihrer täglichen Arbeit zu nutzen.

In dem Prozess der offenen Arbeit beobachte ich immer wieder, wie selbstständig sich unsere Kinder in dem großen Haus bewegen. Sie sind schon bald in der Lage, Entscheidungen zu treffen, was sie tun wollen, in welchem Raum sie sich aufhalten, wo sie welches Material finden.

Wir haben erkannt, dass die Kinder gerade in einem offenen Haus Strukturen und Regeln brauchen, die ihnen helfen, sich zurechtzufinden. Diese Strukturen entstehen in der offenen

Arbeit durch das Zusammenwirken aller am Kitageschehen Beteiligten. Die Organisation des Tages spielt dabei eine große Rolle.

Auch hinsichtlich des Übergangs zur Schule wirkt sich unser offenes Konzept vorteilhaft auf die Vorschulkinder aus. Sie kennen ihren Schulweg, die Außenanlagen mit dem gemeinsamen Spielplatz für Schul- und Kindergartenkinder und die verschiedenen Etagen des Hauses für Kinder. Zum Thema „Gestaltung des Überganges von der Kita zur Schule“ ist in unserem „Haus für Kinder“ ein eigenes Konzept entstanden, welches in das offene Konzept integriert ist.

Der Prozess der Umgestaltung wurde von der Zusammenarbeit mit den Eltern begleitet, die sich in diesem Haus durch die offene Arbeit veränderte. Der Dialog mit den Eltern auf verschiedenen Ebenen ist eine wichtige Aufgabe jeder Erzieherin. In den Anfangsmonaten unserer offenen Arbeit übernahm ich es oft, offene Fragen der Eltern zur neuen Struktur des Hauses zu beantworten. Je fortgeschrittener und sicherer das Team mit der neuen Situation und dem neuen Aufgabenbereich umgehen konnte, desto konstruktiver erfolgten die Gespräche mit den Eltern. Ich achtete immer wieder auf aktuelle Fotodokumentationen und Präsentationen in den Bereichen, zu denen Eltern Zugang haben, im Foyer und in den Fluren, um die Eltern umfassend über die Bildungsprozesse ihrer Kinder zu informieren.

Auch die Beziehung der Kinder zu den Erzieherinnen stellt sich jetzt in unserer offenen Arbeit anders dar als vorher in der Gruppenar-

beit. Die Kinder finden sehr schnell Kontakt zu den einzelnen betreuenden Personen. Sie suchen sich ihre „Bezugserzieherin“ selbst aus, lernen es aber auch, vorerst fremde Erwachsene in der Kita als Spiel- und Gesprächspartner anzunehmen. Zum Beispiel werden Praktikanten von den Kindern selbstverständlich in das Tagesgeschehen integriert.

Mir war es wichtig, die Reflexion und den Dialog im Team immer weiter zu entwickeln und zu sichern. Anfangs gestaltete sich diese Aufgabe etwas schwierig. Aber je regelmäßiger die gegenseitigen Rückmeldungen erfolgten, desto produktiver konnten wir an Veränderungen des Tages arbeiten. Im Prozess der Veränderung der Dienstplanung haben wir feste Zeiten gefunden, um regelmäßige Teambesprechungen durchführen zu können.

Bis zum heutigen Tag hat sich unser gesamtes Team – Hort und Kindergarten – auf 23 Erzieherinnen und Erzieher erweitert. Alle Pädagogen arbeiten jetzt in einem Haus wieder als Team zusammen. Ich habe beschrieben, wie sich der Entwicklungsprozess im Kindergarten vollzogen hat. Ich möchte noch einmal erwähnen, dass auch das Hortkonzept ein offenes ist und sich die Entwicklung in ähnlicher Form beschreiben lässt.

Das Kitateam ist aus den einzelnen kleinen Gruppen wieder zu einem Ganzen zusammengewachsen. Miteinander werden die bestmöglichen Bedingungen geschaffen, die hohen Anforderungen an eine Bildungseinrichtung ab drei Jahren bis zum Ende der Grundschulzeit zu erfüllen.

Abschließend zu meiner Darstellung unseres Prozesses der Umgestaltung kann ich es nach mehr als zwei Jahren Erfahrung bestätigen:

„Kinder gewinnen bei Öffnungsprozessen. Immer. Sie genießen sie sofort. Erwachsene gewinnen ebenfalls, doch sie brauchen länger, um das zu genießen.“

### **Ausblick auf Kommendes**

Im Verlaufe des zweieinhalbjährigen Entwicklungsprozesses unserer offenen Europakita „Max & Moritz“ habe ich mir viele neue Erkenntnisse auf meinem eigenen dreijährigen Bildungsweg der Leitungsqualifizierung angeeignet. Ich konnte mein Team dafür gewinnen, den Weg zur Umgestaltung der Kindertagesstätte in eine Bildungseinrichtung mit offenem Charakter und einem infans-Handlungskonzept zu gehen. In den kommenden Jahren werden wir gemeinsam an der Weiterführung und Intensivierung des infans-Konzepts arbeiten. Dazu bedarf es weiterhin konstruktive und gewinnbringende Teamarbeit, aber auch Fortbildungen.

Zu beachten ist auch für mich, dass sich durch äußere Einflüsse immer wieder die Bedingungen verändern können. Das können u.a. Personalveränderungen sein oder die Veränderung der Kinderzahlen. So ist es eine wichtige Leitungsaufgabe, immer wieder die Bedingungen zu beobachten, zu analysieren und zu reflektieren und auf solche Veränderungen zu reagieren.

Aussicht auf Kommendes heißt für mich auch, das Selbstverständnis neuer Kompetenzen der Pädagogen zu intensivieren. Aspekte in der of-

fenen Arbeit, wie Kinder auch mal ohne Aufsicht spielen lassen, dem Außenbereich bezüglich der Bildungsprozesse einen gleichen Stellenwert zumessen wie dem Innenbereich oder den Kindern genügend Zeit zur Verfügung stellen ohne Wertungen und spontane Hilfsangebote zu geben, sind Ausdruck eines veränderten Selbstbildes.

Ich denke, das wir, das Team der Europakita „Max & Moritz“, noch einen spannenden Weg vor uns haben, um gemeinsam zu erleben, „dass die pädagogische Arbeit im Kindergarten dann besonders gut gelingt, wenn die Erzieherinnen sich zwischendurch überflüssig fühlen. Das zeigt, dass Kinder ihr Lernen und ihre Entwicklung auch unabhängig von Erwachsenen gestalten können.“

*Der Text ist die Dokumentation einer Abschlussarbeit im Rahmen der Leiterinnenqualifizierung „Bildung in früher Kindheit – Leitungsqualität in brandenburgischen Kindertageseinrichtungen“.*

### **Kontakt:**

Doris Prokop  
Leitein der Europakita „Max & Moritz“  
03050 Cottbus  
Theodor-Storm-Straße 21  
Tel.: 0355 / 29030171  
E-Mail: europakita@pewobe.de

# Bildung in früher Kindheit

Leistungsqualität in Brandenburger Kindertageseinrichtungen

Weiterbildung  
Mit ESF-Mitteln des Landes Brandenburg geförderte  
des Sozialpädagogischen Fortbildungsinstituts Berlin-  
Brandenburg in Kooperation mit dem Berliner Institut für Frühpädagogik



# Bildung in früher Kindheit Leistungsqualität

in Brandenburger  
Kindertageseinrichtungen

**Informationstage am 28.10.2011**  
9:30 bis 13:00 Uhr im Jagdschloss Glienicke  
**und 04.11.2011**  
Jugendamt des Landkreises Oberhavel in  
Oranienburg



# Informationen zur Weiterbildung „Bildung in früher Kindheit“

## Ausgangssituation

Die Weichen für die späteren Möglichkeiten jedes einzelnen Kindes werden schon früh gelegt. Neurobiologische und entwicklungspsychologische Forschungen belegen die Bedeutung der frühen Jahre für die individuellen Bildungsprozesse. In diesem Kontext steht seit einigen Jahren auch die Qualität von Kindertagesstätten auf dem Prüfstand. Den pädagogischen Fachkräften kommt die besondere Verantwortung zu, die Potenziale jedes Kindes zu erkennen und Jungen und Mädchen dabei zu unterstützen, ihre Fähigkeiten zu nutzen und weiterzuentwickeln. Handlungssicherheit und Entscheidungsfähigkeit in der beruflichen Arbeit mit Kindern und Familien setzen ein reflektiertes Professionsverständnis und eine fundierte Wissensbasis auf unterschiedlichen Ebenen voraus.

Kindertagesstätten in Brandenburg sind mit diesen Anforderungen des gesellschaftlichen und des demografischen Wandels zur Weiterentwicklung herausgefordert. Der „Gemeinsame Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (JMK und KMK 2004) und auch die „Grundsätze elementarer Bildung“ als normativer Rahmen im Land Brandenburg (2004) formulieren einen für alle Einrichtungen verbindlichen Bildungsauftrag (vgl. Kita-Gesetz-Novellierung Juni 2007, §3 Absatz 1-3). In Folge muss jede Einrichtung im pädagogischen Konzept nachweisen, wie die „Grundsätze

elementarer Bildung“ in der Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis Berücksichtigung finden und wie die Qualität der pädagogischen Arbeit überprüft wird.

Bildungsauftrag und Qualitätsmanagement sind damit zentrale Themen, die von Leiter/-innen in ihrer Multiplikationsfunktion wahrgenommen werden und durch gezielte Qualifizierung unterstützt werden müssen. Nur im Sinne einer lernenden Organisation, durch anspruchsvolle Führung und Steuerung, kann dieser Qualitätsentwicklungsprozess in den Einrichtungen etabliert werden.

Die Weiterbildung antwortet mit einem modularisierten, flexiblen Qualifizierungskonzept auf die Herausforderungen im Land Brandenburg: zum einen auf das Flächenland mit seiner großen Trägervielfalt und der Breite an Einrichtungsgrößen (Kleinsteinrichtungen in Dörfern mit drei Mitarbeiter/-innen bis zu großen Einrichtungen mit 30 und mehr Mitarbeiter/-innen) als auch auf die besonderen Anforderungen in den Einrichtungen vor Ort im Zuge verbesserungsnotwendiger Rahmenbedingungen. Lernprozesse auf den Ebenen „Person“, „Institution“ und „System“ in Verbindung mit dem fachlichen Auftrag stehen im Zentrum. Ausgehend von den „Empfehlungen zum Aufgabenprofil von Kita-Leitung“ (1999, beschlossen vom Jugendhilfeausschuss des Landes Brandenburg) ist das vorgelegte Curriculum zur Qualifizierung von Leiter/-innen in Kindertageseinrichtungen insbesondere dem „neuen“ Bildungs-

auftrag und seiner Realisierung in der pädagogischen Praxis mit folgenden Leitlinien verpflichtet:

1. Kindertageseinrichtung als lernende Organisation im Sozialraum
2. Betreuung, Bildung, Erziehung als Profession
3. Das Verstehen und Unterstützen kindlicher Bildungsprozesse
4. Gesellschaftlicher Wandel und Vielfalt von Kindheiten und Familien
5. Ethische Fragen wie Integration und Partizipation, Gleichheit und Vielfalt (Gender, Mehrsprachigkeit, Interkulturalität)
6. Praxiswirksame Verknüpfung von Wissenschaftlichkeit und Berufsfeldorientierung

### Zielgruppe

Die Weiterbildung richtet sich an drei Zielgruppen im Land Brandenburg:

- an Leiter/-innen von Kindertagesstätten mit unterschiedlichen Ausgangslagen: Stadt und Land / große bis kleine Einrichtungen / freie und kommunale Trägerschaft, die die Bildungsqualität ihrer Einrichtung aktiv steuern und entwickeln wollen
- an stellvertretende Leiter/-innen, die in Kooperation mit Leitung diesen Qualitätsentwicklungsprozess aktiv begleiten und sich auf eigene Leitungstätigkeit vorbereiten
- an besonders qualifizierte Erzieher/-innen, die sich aktiv auf Leitungstätigkeit vorbereiten

### Ziele

Leiter/-innen

- sind kompetente Akteur/-innen in der Bildungsgemeinschaft: Kinder – Eltern – Erzieher/innen – Träger – Sozialraum

- aktualisieren ihr Wissen über Bildung und Erziehung, über Selbstbildungsprozesse der Mädchen und Jungen
- führen die Kindertagesstätte als ‚Lernende Organisation‘ im Sozialraum
- haben ein Führungskonzept
- steuern Veränderung als einen Prozess der Qualitätsentwicklung auf der Basis eines verbindlichen Arbeitszeit- und Besprechungsmodells
- entwickeln mit dem Team das pädagogische Konzept weiter und überprüfen die Wirksamkeit
- haben Kommunikations-, Beratungs- und Moderationskompetenz.

### Lehr- und Lernprozess und Rahmenbedingungen

Einführung 1 Tag / 8 Std.  
Das Weiterbildungskonzept wird vorgestellt.

### Module 32 Tage / 256 Std.

5 Module mit insgesamt 13 Seminaren für jeweils 24 Teilnehmer/-innen zu zentralen Themen; die Reihenfolge ist von den Teilnehmer/-innen wählbar

Modul 1 Bildungsauftrag

Modul 2 Bildung in der frühen Kindheit

Modul 3 Bildungsgemeinschaft

Modul 4 Lernende Organisation

Modul 5 Qualitätsmanagement.

### Coaching 15 Tage / 120 Std.

Der Coaching-Prozess gibt einer Gruppe von 12 Teilnehmer/-innen die Möglichkeit, Wissen aus den Seminaren zu reflektieren und an individuellen, einrichtungsspezifischen Fragen zum Praxistransfer zu arbeiten. Der Coach erarbeitet



Zielvereinbarungen mit den Teilnehmer/-innen und unterstützt das Erarbeiten des Weiterbildungsportfolios und der Kompetenznachweise. Praxisreflexion – Selbstevaluation üben  
20 Tage / 160 Std.

Selbstorganisation von regionalen Gruppen zur Reflexion und Unterstützung des Selbststudiums.

### **Kompetenznachweis**

Zielvereinbarungen sind der Einstieg in den Qualifizierungsprozess. Im Prozess der Weiterbildung sind drei i. d. R. schriftliche sowie eine Abschlussarbeit, verbunden mit einem Kolloquium, zu erbringen.

### **Zertifizierung 1 Tag / 8 Std.**

Abschlussarbeit und Kolloquium

### **Umfang**

Insgesamt 69 Tage, das sind 552 Stunden in einer Laufzeit von drei Jahren.

Pro Jahr sind das durchschnittlich 23 Tage / 184 Stunden; pro Monat: 2-3 Tage / 16-24 Stunden.

### **Kosten**

Die Weiterbildung wird mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds durch das Land Brandenburg gefördert. Die Kofinanzierung durch Anstellungsträger und Teilnehmer/-innen beträgt 25% der Gesamtkosten pro Teilnehmer/in, das sind ca. 1400,00 € inkl. Verpflegung, Übernachtung und Materialkosten bei einer Laufzeit von drei Jahren; dies entspricht 38,89 € Kurskosten pro Monat.

### **Ort**

Die Weiterbildung findet überwiegend in den Räumen des SFBB, Jagdschloss Glienicke in Berlin, statt. Das Coaching wird voraussichtlich dezentral in den Einrichtungen der Teilnehmer/-innen stattfinden.

### **Ansprechpartner**

Dr. Karin Garske  
(SFBB - Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg)  
Brunnenstraße 188 190, 10119 Berlin  
Tel.: 030 / 90228 821  
E-Mail: [karin.garske@sffb.berlin-brandenburg.de](mailto:karin.garske@sffb.berlin-brandenburg.de)

Christiane Ehmann  
(Biff - Berliner Institut für Frühpädagogik e. V.)  
Marchlewskistr. 101, 10243 Berlin  
Tel.: 030 / 74 73 58 66  
Fax: 030 / 74 73 58 67  
E-Mail: [ehmann@biff.eu](mailto:ehmann@biff.eu)

### **Weitere Informationen zum Curriculum und zur Anmeldung über:**

[www.sffb.berlin-brandenburg.de](http://www.sffb.berlin-brandenburg.de)  
oder

[www.biff.eu/projekte/laufende-projekte/bildung-in-frueher-kindheit-leitungsqualifizierung/](http://www.biff.eu/projekte/laufende-projekte/bildung-in-frueher-kindheit-leitungsqualifizierung/)

### **Anmeldung**

zur Teilnahme am Informationstag. Bitte das Anmeldeformular des SFBB verwenden, das von der Homepage heruntergeladen oder bei den Ansprechpartnern angefordert werden kann.

# Evaluation der Bildungsgrundsätze

Das Wichtigste zu den Selbstevaluationsbögen für brandenburgische Kitas

## Roger Prott

Seit März stellt das Referat Kindertagesbetreuung im Ministerium für Bildung, Jugend und Sport allen Brandenburger Kindertagesstätten ein neu entwickeltes Arbeitsinstrument zur Verfügung<sup>1</sup>. Es sind die Bogen zur internen Evaluation der Bildungsgrundsätze in Brandenburger Kitas. Was es damit auf sich hat, wird in diesem Artikel beschrieben.

### 1. Grundlage

Jeder Erzieherin und jedem Erzieher in Brandenburg sind die „Grundsätze elementarer Bildung“ ein Begriff. Dort wird der derzeit zu erwartende pädagogisch-fachliche Rahmen für Bildung in Kindertagesstätten beschrieben. Die „Grundsätze“ geben auch Auskunft darüber, was bei der Gestaltung des pädagogischen Angebots – des Bildungsangebots – zu beachten ist, seit Bildung so radikal anders und neu verstanden wird als so viele Jahre zuvor. In Teamarbeit und mithilfe von Praxisberatung und Fortbildung haben sich alle Fachkräfte mit der Erkenntnis auseinandergesetzt, dass Bildungsprozesse von Kindern eigenaktiv sind und eigenaktiv organisiert werden müssen. Erzieherinnen und Erzieher haben sich dazu und in der Folge ein neues Berufsverständnis erarbeiten müssen, denn wenn es auf Eigen-

aktivität der Kinder ankommt, müssen Erwachsene zurücktreten, ohne gänzlich zu verschwinden. Wenn Bildungsprozesse erfordern, dass Kinder aktiv gestalten, müssen pädagogische Angebote völlig anders aufgebaut werden als eine Darbietung von Schablonenbasteleien es erfordert; ja dann können Angebote immer nur wortwörtlich genommen werden als Möglichkeit, etwas zu tun, nie als Beschäftigungszwang.

Darüber hinaus regen die „Grundsätze“ dazu an, die sogenannten Bildungsbereiche einzeln zu erkennen und zugleich miteinander verknüpft zu betrachten. Die Rolle der Räume und der Alltagsorganisation gehört in ihrer prägenden Wirkung auf Kinder und Erwachsene gewürdigt und entsprechend gestaltet zu werden. Erzieherinnen und Erzieher beobachten und dokumentieren die Entwicklungsprozesse jedes Kindes und die Zusammenarbeit mit den Eltern.

Diese Zusammenfassung soll hier reichen, um an das notwendige und revolutionär andere des neuen pädagogischen Konzepts zu erinnern. Denn nun, etwa fünf Jahre nach der Einführung als verbindlicher Arbeitsgrundlage, steht die Frage im Vordergrund:

„Woran erkennt man, dass in einer Kindertagesstätte nach den Grundsätzen elementarer Bildung gearbeitet wird?“

<sup>1</sup> Die sog. WIR-Bogen sind (und werden) über die Praxisberaterinnen der Jugendämter an alle Kindertagesstätten des Landes Brandenburg verteilt worden. Der ICH-Bogen ist nur als ausfüllbare Datei als download auf den Seiten des Ministeriums zu erhalten. ([www.mbjis.brandenburg.de/kita-startseite.htm](http://www.mbjis.brandenburg.de/kita-startseite.htm))

## 2. Vorgehen und Begriffsklärung

Rund zwei Jahre lang dauerte die Entwicklung des ab sofort zur Verfügung stehenden Instrumentes. Viele Fachleute aus unterschiedlichen Arbeitsgebieten der Kindertagesbetreuung waren beteiligt: Praxisberaterinnen, Mitarbeiterinnen aus dem Landesjugendamt und der Sozialpädagogischen Fortbildungsstätte und nicht zuletzt aus dem Auftrag gebenden Kita-Referat trafen sich, entwickelten Vorstellungen dazu, wie eine pädagogische Arbeit im „Geist der Grundsätze“ festzustellen wäre und diskutierten Vorschläge über Inhalt, Form und Nutzen eines zur Evaluation geeigneten Instrumentes.

Was sich jetzt so einfach schreibt, bedurfte erst stetiger Erkenntnis. **Evaluation**. Der Begriff wird als Fachbegriff unterschiedlich gebraucht. Es geht aber dabei stets um die Feststellung und Beschreibung eines Ist-Standes sowie um seine Auswertung, auch um Bewertung bzw. Einschätzung. Je nachdem aus welchem Zweck evaluiert (ausgewertet) wird, sind unterschiedliche Menschen beteiligt, werden unterschiedliche Instrumente angewandt, werden unterschiedliche Konsequenzen gezogen.

Für die Entwicklung des Brandenburger Instrumentes waren zwei Klärungen wichtig. Erstens sollte es tatsächlich um Evaluation gehen, zweitens sollte es eine **interne Evaluation** sein. Beide Voraussetzungen fußen auf denselben Gründen. Viele Träger von Kindertagesstätten wenden Verfahren zur Qualitätsentwicklung an, die teilweise sehr aufwendig sind und mit einer externen Zerti-

fizierung enden. Durch die Evaluation sollten diese Qualitätsprozesse weder gestört noch infragegestellt werden. Beabsichtigt war, die selbstgesteuerte Auswertung der pädagogischen Arbeit durch die Erzieherinnen selbst zu unterstützen, entweder als Ergänzung oder als Einstieg, in jedem Fall aber zur Unterstützung bestehender Arbeitsprozesse in der Praxis der Erzieherinnen und Erzieher.

In einem ersten Schritt wurden, im Wortsinn, zwei „Bogen“ entwickelt, die dem jetzigen Ergebnis schon sehr ähnlich waren. Diese Bogen wurden in mehr als einhundert brandenburgischen Kitas erprobt und von knapp gerechnet fünfhundert Erzieherinnen und ihren Praxisberaterinnen kommentiert und kritisiert, dann überarbeitet und anschließend als offiziell anerkanntes Arbeitsmittel eingeführt.

Das fertige Evaluationsinstrument besteht immer noch aus zwei Teilen, dem „Ich-Bogen zur internen Evaluation“ und dem „Wir-Bogen zur internen Evaluation“. Der Ich-Bogen hat die Form eines drei Seiten umfassenden Papiers im DIN A4 Format. Der Wir-Bogen ist ein Plakat in der Größe DIN A1, also wirklich noch immer ein großer Bogen. Durch die Zweiteilung des Instrumentes wird die **interne Evaluation** in zwei Handlungsschritte unterteilt. Jede Erzieherin bearbeitet für sich allein den Ich-Bogen; sie führt damit eine **Selbstevaluation** durch. Für den Wir-Bogen setzen sich mehrere Erzieherinnen zusammen – ohne dass Außenstehende an dem Prozess mitwirken müssen. Wenn „Externe“ nicht beteiligt sind, wird ein interner Prozess organisiert; das kann die Beteiligung von Praxisberaterinnen einschließen.

### 3. Leitgedanken und Prioritäten für das Ministerium

Für das Referat Kindertagesbetreuung im MBSJ war es wichtig, dass das zu entwickelnde Instrument ...

1. zur Feststellung taugen würde, **ob** Kindertagesstätten in Brandenburg die Grundsätze elementarer Bildung anwenden oder nicht;

das Instrument sollte also weder begonnene Prozesse der Qualitätsentwicklung stören noch geplante ersetzen. Darum sollte das Instrument keinesfalls auf Qualitätsprüfung angelegt sein, z.B. **wie** gut die „Grundsätze“ umgesetzt werden;

2. zur **Unterstützung**

„der Praxis“ taugen würde; das Instrument sollte leicht verständlich und handhabbar sein, anregend und hilfreich für die verschiedenen Aufgaben von Erzieherinnen, Leiterinnen und Praxisberaterinnen. Allen möglichen Adressaten sollte die Entscheidung freistehen, ob sie dieses oder ein anderes Instrument nutzen wollen. In jedem Fall sollten Folgerungen aus der Evaluation einzig auf fachlichem Hintergrund gezogen werden; Sanktionen für gute oder schlechte Ergebnisse sind nicht vorgesehen;

3. die **Zusammenarbeit** zwischen den verschiedenen Beteiligten fördern müsse.

Das Instrument musste intern anzuwenden sein und daher sollten (ausschließlich) Erzieherinnen, Leiterinnen, Träger (beauftragte) und Eltern an der internen Evaluation beteiligt werden.

Die Leitgedanken führten direkt zu der bereits erwähnten Unterscheidung für die Zielrichtung

dieses neu zu entwickelnden Instrumentes zwischen Qualitätsfeststellung und Evaluation. Die Entscheidung lief auf die Unterstützung der **internen Evaluation** hinaus.

Ausdrücklich festgestellt wurde ein weiterer Aspekt: Die Vorgabe des § 3 Abs. 3 Kita-Gesetz nach Überprüfung der pädagogischen Qualität kann durch die Evaluation nur teilweise geschehen. Die Einlösung dieser Vorgabe umfasst weitere Anforderungen und bedarf anderer Instrumente und Verfahren.

### 4. Die Konstruktion der Evaluation

Wenn man einschätzen will, ob so etwas Komplexes wie die „Bildungsgrundsätze“ des Landes Brandenburg in der Praxis wirkt, müssen die gewünschten Inhalte und Handlungsweisen für alle Beteiligten klar sein. Ohne Klarheit keine Überprüfbarkeit. Bei der akzeptierten Absicht, hilfreich für die Praxis zu sein und keine Belastung, stellt sich sofort eine Schwierigkeit ein:

Kann der Inhalt der „Grundsätze“, in Menge und Vielfalt, so abgebildet werden, dass „es stimmt“ und dass die Einschätzung der pädagogischen Praxis zugleich doch „einfach“ zu handhaben ist? Einmal bei dieser Frage angekommen, konnte nach der „richtigen Ebene“ zwischen zu oberflächlich und zu detailliert gesucht werden.

Hilfreich für die jetzt gefundene Lösung erwies sich die Überlegung, dass nicht nach allen Merkmalen der Bildungsgrundsätze einzeln gefragt werden muss, ob und auch wie sie in der Praxis verfolgt werden. Manches lässt sich im Evaluationsprozess sicherstellen. Wenn eine pädagogische Handlungsweise für die

Durchführung der Evaluation sozusagen zwingend erforderlich ist, dann bedeutet dies, dass Erzieherinnen sie in der Praxis erfüllen – nämlich spätestens dann, wenn sie die pädagogische Arbeit evaluieren. Vermutlich aber werden die dazugehörigen Handlungen und Kompetenzen ohnehin praktiziert. Das sei an realen Beispielen erläutert, die die Bildungsgrundsätze und die Evaluation prägen.

Die relativ einfach zu erfragenden Inhalte betreffen die unmittelbare pädagogische Arbeit, wie sie in den Grundsätzen im Hinblick auf die Bildungsbereiche beschrieben werden. Die Inhalte sind einigermaßen klar darstellbar, die Schwierigkeit liegt mehr darin, das richtige Verhältnis zwischen zu vielen und zu wenigen Prüfmerkmalen zu finden.

Zu evaluieren, ob Erzieherinnen/Teams Eltern beteiligen und ob sie dies regelmäßig und „angemessen“ tun, ist schwieriger. Beteiligung ist eines der tragenden Prinzipien der Bildungsgrundsätze: Erzieherinnen sollen sich an relevanten Entscheidungen beteiligen können, Kinder und auch Eltern. Mindestens an einer Stelle geben die Bildungsgrundsätze die Beteiligung von Eltern auch praktisch vor. Die Ergebnisse von „Beobachtung und Dokumentation“ eines Kindes müssen seinen Eltern rückgespiegelt und darauf aufbauend individuelle pädagogische Angebote entwickelt werden. Die Frage, ob beobachtet und dokumentiert wird, schließt demnach die Beteiligung der Eltern ein, es sei denn, eine Erzieherin oder ein Team hat ein Beobachtungsverfahren gewählt, das den Bildungsgrundsätzen nicht entspricht. Eine über die Interessen des einzelnen Kindes hinausgehende Beteiligung von Eltern ist er-

wünscht. Als Minimum ist die Zusammenarbeit im und mit dem Kita-Ausschuss anzusehen. Darum erfordert der Wir-Bogen – mindestens – die Vorstellung und Bestätigung der Evaluationsergebnisse im Kita-Ausschuss. Eine entsprechende Zeile ist im unteren Abschnitt eingetragen. Es ist äußerst wichtig, sich daran zu erinnern, dass mit der Evaluation keine Qualitätsmessung vorgenommen werden soll. Es kann daher nicht um die Frage gehen, ob noch eine weitergehende Beteiligung der Eltern denkbar oder wünschenswert wäre. Bei der gewählten Evaluationsmethode ist einzig entscheidend, was als **mindestens nötig** angesehen wird, um die Anforderungen der Bildungsgrundsätze zu erfüllen. Wenn die Ergebnisse der internen Evaluation im Kita-Ausschuss turnusmäßig vorgestellt und diskutiert werden, wird das Minimum erfüllt. Eine gesonderte Frage danach ist überflüssig. Ähnlich verhält es sich mit anderen Merkmalen der mit den Bildungsgrundsätzen kompatiblen – und auch wünschenswerten – Arbeitsweisen in Kindertagesstätten wie Dialog, Transparenz und Entwicklung.

Dialog ist ein sehr wichtiges Arbeitsmittel der Erzieherinnen. Ohne Dialog mit dem Kind keine Beziehung, ohne Beziehung keine Bildung. Auf der Ebene der Erwachsenen setzt sich dies fort. Im Team der gleichberechtigten Erzieherinnen, zwischen Leiterin und Team, zwischen Erzieherinnen und Eltern, zwischen Träger und Mitarbeiterinnen in den Einrichtungen bis hin zum ministeriellen Fachreferat und den nachfolgenden Instanzen sind weder Bildung noch Entwicklung ohne Dialog möglich. Es gibt niemanden, der allein weiß, wo es lang-

geht. Mit der Verständigung über das, was als richtig oder falsch, als anzustreben oder nicht, eingeschätzt wird, wird Dialog praktiziert, für Transparenz gesorgt und werden Chancen für eine nachhaltige Entwicklung genutzt. Die Bogen zur internen Evaluation in den Brandenburger Kindertagesstätten regen dazu an, mehr noch: sie „funktionieren“ so.

Wenn die auf den unterschiedlichen Handlungsebenen jeweils Beteiligten am Dialog teilhaben, sich gegenseitig ihre Ansichten erklären und darüber zu Gemeinsamkeiten gelangen, sorgen sie bereits für die notwendige Entwicklung in ihrer Kindertagesstätte. Der Dialog umfasst die Ziele der Arbeit, die gewählten Schwerpunkte und die jeweils bevorzugten Verfahren einschließlich der Möglichkeit, das für die Kita geeignete Entwicklungstempo zu bestimmen. Zum Beispiel kann im Kita-Ausschuss beraten werden, welches der Merkmale bereits nach einem halben Jahr wieder besprochen wird, welches anderes erst nach zwei Jahren.

Weil Dialog Transparenz herstellt und weil der Aushang des Wir-Bogens nach Anhörung im Kita-Ausschuss ebenfalls zur Transparenz der pädagogischen Arbeit beiträgt, erübrigen sich gesonderte Auswertungsfragen dazu. Die in der Pädagogik gewünschte Prozessorientierung, im Gegensatz etwa zu einer produktorientierten Bastel- und Beschäftigungspädagogik, wird unterstützt durch die Fragen zu „Beobachtung und Dokumentation“ und auch durch die Notwendigkeit, die interne Evaluation von Zeit zu Zeit zu wiederholen.

So lassen sich wirklich auf allen Handlungsebenen die gleichen Prinzipien des Handelns

finden. Der grundlegende Gedanke ist, dass niemandem alleinige Definitionsmacht zusteht. Das gilt selbst für das Ministerium. Das Evaluationsinstrument wurde dialogisch, transparent und partizipativ entwickelt. In den Bogen wird nicht nach „ja oder nein“ gefragt, auch werden keine idealen Umsetzungsbeispiele vorgegeben, die nur noch einzuhalten und abzuhaken wären. Denn: **Wichtiger als eine objektive Vollkommenheit der Merkmale ist die Verständigung über in der Kita geltende Ziele und Verfahren.** Das für die interne Evaluation gewählte Verfahren ermöglicht, dass alle an der Kita Beteiligten (Erzieherinnen, Eltern, Träger, Praxisberatung) wissen, woran sie erkennen können, dass nach den Grundsätzen gearbeitet wird, nachdem sie sich miteinander verständigt und geeinigt haben, was ihnen wichtig ist. Das Instrument wurde entsprechend den in den Kitas gewünschten Arbeitsweisen konzipiert.

## 5. Aufbau der Bogen

Das Instrument zur internen Evaluation in Brandenburger Kitas besteht aus zwei Teilen, dem Ich- und dem Wir-Bogen. Beide sind nahezu identisch. Das ist gewünscht, weil die Evaluation in einem zweistufigen Verfahren durchgeführt werden soll.

Zuerst bearbeitet jede Erzieherin den Ich-Bogen für sich selbst. Danach setzen sich dann diejenigen zusammen, die auch tatsächlich unmittelbar zusammenarbeiten, und bearbeiten den Wir-Bogen. Das können alle Mitarbeiterinnen eines kleinen Hauses sein, das können die Erzieherinnen einer Abteilung nach dem Muster Krippe, Kindergarten und Hort sein oder jede andere

sinnvolle Organisationsform. Während der ersten Entwicklungsphase der Bogen war daran gedacht worden, den Wir-Bogen als Bogen für ein gesamtes Team vorzusehen. In der Erprobungsphase jedoch zeigte sich, dass dies eine unnötige Vorgabe war, die eher auch belastend wirkte, weil die unterschiedlichen Belange verschiedener Abteilungen nochmals vereinheitlicht und auf ein einziges Beispiel reduziert werden mussten. Jetzt können in einer Kita durchaus drei oder vier Wir-Bogen die Arbeit spiegeln und unterschiedlichen Schwerpunkten genügen.

Die weitere Beschreibung erfolgt am Wir-Bogen. Zentrales Element ist eine Tabelle mit vier Spalten, die in der Überschriftszeile bezeichnet werden:

- Orientierungen (Betreuung, Bildung, Erziehung und Versorgung)
- Pädagogisches Handeln
- Beispiele (Typisch für unsere Arbeit)
- Perspektiven (Das entwickeln wir weiter)

Unter „Orientierungen“ werden acht übergreifende Aspekte der pädagogischen Arbeit aufgelistet. Es sind alle hier relevanten Aspekte der unmittelbaren und mittelbaren pädagogischen Arbeit. Sie sind mit anderen Worten die Hauptkapitel, auf die sich das Augenmerk richten soll, wie wenn man mit einer Kamera einen bestimmten Ausschnitt der Wirklichkeit fokussiert, scharf einstellt.

Die *erste Orientierung* ist tatsächlich die wichtigste. Bei den anderen sollten keine Prioritäten hinein interpretiert werden. Es heißt: „Jedes Kind will seine Möglichkeiten entfalten.“ Daran sind mindestens zwei Dinge wichtig

festzustellen. Die pädagogische Arbeit soll auf jedes – einzelne – Kind orientiert werden. Sie soll berücksichtigen, dass jedes Kind von Natur aus den Antrieb hat, sich zu entwickeln. Sollte dies nicht so sein, ist etwas schief gelaufen oder läuft etwas schief.

Die *zweite Orientierung* „Jedes Kind will in eine Gemeinschaft hineinwachsen“ berücksichtigt das Leben in der Gemeinschaft – auch hier wird auf die aktive und interessen geleitete Rolle jedes Kindes hingewiesen: es will in die jeweilige Gemeinschaft hineinwachsen.

Die *dritte Orientierung* „Jedes Kind will sich die Welt eröffnen“ erweitert die unmittelbare soziale Umgebung des Kindes um das Leben und das verfügbare Wissen in der Welt jenseits der Kita, sei es in der aktuellen Lebenswelt außerhalb oder erst im späteren Leben.

Die pädagogische Arbeit soll geprägt sein vom „Interesse für das einzelne Kind“, Massenveranstaltungen und Pauschalangebote sollen vermieden werden – das ist der Sinn der *vierten Orientierung*. Das Interesse wird sichtbar und individuelle Angebote werden möglich, wenn Beobachtung und Dokumentation zum Handwerkzeug der Erzieherinnen gehören.

Die *fünfte Orientierung* rückt die Institution Kita in den Mittelpunkt der Überlegungen. Jede Art und Weise der Organisation, vor allem aber die Räume und die Erzieherinnen, vermittelt bestimmte Erfahrungen und lassen andere nicht zu. Die „Kita als Erfahrungs- und Lebens-Raum“ muss in ihrer Wirkung erkannt und gestaltet werden.

Die *sechste Orientierung* fokussiert wieder auf das Kind und seine Kompetenzen. „Spiel als Arbeit des Kindes“ weist sowohl auf die Fähigkeit von Kindern hin, sich die Welt „spielend“ zu erobern als auch auf die Wichtigkeit der von Erwachsenen Spiel genannten Tätigkeit für die kindliche Entwicklung. Den Ernst, den Arbeit im Leben der meisten Erwachsenen einnimmt, beansprucht das Spiel bei Kindern.

„Versorgung als Bildung und Erziehung“ heißt die *siebte Orientierung*. Sie folgt der Erkenntnis, dass ein Kind sich in jeder Situation bildet. Im Tagesablauf einer Kita darf darum kein Element zu gering geschätzt werden. Schon allein wegen der Häufigkeit und Regelmäßigkeit kommt den Versorgungssituationen große Bedeutung zu. Sie konträr zu den Bildungs- und Erziehungszielen zu gestalten, wäre fatal.

Die *achte Orientierung* schließlich „Zusammenarbeit mit Eltern“ folgt einer Aufgabe, die von Beginn der Kindergartenziehung Bestandteil der pädagogischen Arbeit ist, und die durch das neue Bildungsverständnis bestätigt wurde.

Jeder dieser acht Orientierungen wurden in der zweiten Tabellenspalte zwei bis fünf Merkmale zugeordnet, die jeweils als zentral angesehen werden, um das „Pädagogisches Handeln“ zu erklären. Die Orientierungen werden hier operationalisiert, d.h. handlungsgerecht aufgefächert. Im Hinblick auf die Orientierung tun „Wir“ dies und jenes. Was hier nicht vorkommt, sind Fragen oder Formulierungen, die ganz bestimmte Methoden bevorzugen, **wie** ein Merkmal erfüllt werden soll. Das muss in jeder

Kita im Rahmen entsprechend dem jeweiligen pädagogischen Ansatz des Trägers und der jeweiligen Hauskonzeption erarbeitet werden.

Das Ergebnis, also die Übertragung der allgemeinen Merkmale auf die spezielle Ausformung in einer Kita, wird in der dritten Spalte „Beispiel“ eingetragen. Hier kann die Schwierigkeit auftauchen, das „Typische“ der eigenen Arbeit auszuwählen und darzustellen, doch gibt es bereits Hinweise, dass dies nur einiger Übung bedarf. Mithin stellt dieser Arbeitsschritt auch einen Prozess der Professionalisierung dar. Kaum ein Entwicklungsprozess kommt jemals zu einem Ende. Was auch immer der gerade erreichte Stand ist, es können „Perspektiven“ eröffnet und weitere Entwicklungen überlegt werden. Die vierte Spalte bietet Raum, um dies offenzulegen. Apropos Raum für eigene Eintragungen, viel ist davon nicht vorhanden. Das kann man bedauern, aber auch als Entlastung begrüßen. Hier soll auf ein anderes Signal hingewiesen werden: Alle freien Felder haben die gleiche Größe. Kein Merkmal ist wichtiger als ein anderes. Und kein Beispiel aus der aktuellen Praxis ist wichtiger als eine Entscheidung für die künftige Arbeit (Perspektive).

Beispiele für die praktische Arbeit werden in den beiden nächsten Passagen dieses Beitrags gegeben. Wie bereits jetzt erkennbar, wurde bei den Evaluationsbogen darauf verzichtet, minutiös viele Einzelkriterien aus den Bildungsgrundsätzen abzufragen, vielleicht nach dem Motto „praktiziert“ bzw. „nicht praktiziert“. Anfänglich vorhandene Gedanken an ein solches, mehr quantitativ orientiertes



Verfahren wurden zugunsten eines qualitativen und offenen Vorgehens aufgegeben. Wichtig wird nun vielmehr eine **Gesamteinschätzung** dessen erachtet, was in einer Kita die pädagogische Arbeit wirklich kennzeichnet. Es soll sichtbar werden, inwieweit die Einrichtung sich die Bildungsgrundsätze zu eigen gemacht hat.

Ober- und unterhalb der Tabelle gibt es noch fünf weitere Gelegenheiten, etwas einzutragen. Darüber soll aufgeschrieben werden, um wessen Arbeit es sich handelt. Die Abteilung bzw. das Arbeitsteam bestimmt genauer wer „wir“ ist. Darunter werden das Datum der Fertigstellung, das Datum der nächsten Auswertung und ebenso das Datum, an dem die Ergebnisse im Kitaausschuss beraten wurden, eingetragen. Bei mehreren Terminen ist dies vermutlich der zeitlich letzte. Die Abteilung bzw. das Arbeitsteam zeichnet verantwortlich.

## 6. Pädagogische Praxis

Die Praxis der Pädagogik kann mit den zielgerichteten und fachlich begründeten Handlungen der Erzieherinnen beschrieben werden. Selbst da, wo dies nicht sofort ins Auge springt, etwa bei der fünften Orientierung „Kita als Erfahrungs- und Lebens-Raum“, ist es das pädagogische Handeln der Erzieherinnen, das zu dem Ergebnis führen wird – oder auch nicht.

Die Evaluationsbogen geben ebenso wenig wie die Bildungsgrundsätze konkrete pädagogische Einzelziele vor. Es gibt auch keine Aussagen darin, **wie** Erzieherinnen ihr pädagogisches Handeln ausgestalten können. Die Bogen geben „nur“ Hinweise auf das, **was** getan werden soll, um nach den Bildungs-

grundsätzen zu arbeiten. Damit erhalten Erzieherinnen eine – wahrscheinlich zusätzliche – fachliche Möglichkeit zur Begründung ihres Tun und Lassen. Erzieherinnen, die versuchen, die 28 Merkmale zu erfüllen, können nicht „falsch“ liegen. Umgekehrt stimmt nicht automatisch: „Wer nicht alle 28 Merkmale erfüllt, arbeitet nicht im Sinne der Bildungsgrundsätze, also schlecht.“ Hier wird erst gar nicht nach „gut oder schlecht“ gefragt. Auch können Teams sich in Absprache mit dem Kita-Ausschuss und/oder entsprechend dem Trägerkonzept ganz bewusst gegen ein Merkmal abgrenzen. Und schließlich gibt es viele Möglichkeiten, ein Merkmal umzusetzen. Der dadurch eröffnete Handlungsspielraum ist gewollt. Er entspricht der tatsächlichen pädagogischen Verantwortung, die ohne Entscheidungsfreiheit gar keine ist.

Anstelle konkreter Ziele stehen die acht Orientierungen. Mit den 28 Merkmalen werden sie operationalisiert. Der Form nach sind die Anforderungen an das Handeln der Erzieherinnen als klare Aussagen und positiv formuliert worden: „Das tut die Erzieherin bzw. das Team.“ Diese Form soll zu Dialog und Auseinandersetzung anregen.

Die vier Merkmale, die der ersten Orientierung zugeordnet wurden, sind sowohl mit dem übergeordneten pädagogischen Auftrag „jedes einzelne Kind zu beachten“ verbunden als auch mit dem Bildungsbereich Körper, Bewegung und Gesundheit. Das Hineinwachsen des Kindes in die Gemeinschaft (zweite Orientierung) entspricht sowohl seinem Grundbedürfnis als auch der pädagogischen

Zielsetzung, ausgedrückt z.B. im Kita-Gesetz. Im Rahmen der Bildungsgrundsätze haben die hier versammelten Merkmale einen direkten Bezug zum Bildungsbereich „Soziales Leben“. Fachlich folgen die vier Merkmale den Gedanken, dass ein „Ich“ ohne ein „Wir“ nicht existieren kann und dass dafür der Prozess der Ko-Konstruktion im Kreis der Kinder notwendig ist. In den Worten der Bildungsgrundsätze: „Die anderen und das Selbst entstehen im sozialen Handeln.“ Erzieherinnen sollten ihre pädagogische Arbeit entsprechend gestalten und auch in den Situationen, in denen sie naturgemäß eine dominante Rolle spielen müssen, daran denken, die Kinder aktivierend zu beteiligen. Es heißt aktivierend und ist nicht mit aktiv gleichzusetzen.

Der dritten Orientierung wird wesentlich durch Aktivitäten aus den übrigen Bildungsbereichen entsprochen, in Kürze: Sprache, Musik, Darstellen, Mathematik. Hinzu kommt der Blick auf einen entscheidenden nachfolgenden Lebensabschnitt der Kinder, die Schule, und die Vorbereitung auf ihren Übergang dorthin, worauf bereits in der Einleitung zu den Bildungsgrundsätzen hingewiesen wird. Dort wird auch auf die Notwendigkeit von Beobachtung und Dokumentation und einer die Bildungsangebote unterstützenden Raumgestaltung hingewiesen, die dann durch fast gleichlautende Wiederholung in jedem Bildungsbereich verstärkt werden (vierte und fünfte Orientierung). Das trifft auch auf das Spiel der Kinder zu sowie auf die Zusammenarbeit mit den Eltern, deren Erziehung die Kindertagesstätte unterstützen und ergänzen

soll (sechste und achte Orientierung). Das pädagogische Handeln in der siebten Orientierung „Versorgung als Bildung und Erziehung“ hat seinen vornehmlichen Bezug zu den Bildungsbereichen „Körper“ und „Soziales Leben“.

Die hier und jetzt vorgenommene Erläuterung der Merkmale angemessenen pädagogischen Handelns kann aus dem Wesen des Aufschreibens heraus immer nur einen Aspekt nach dem anderen beleuchten. Deren vielfältige Verbindungen und Zusammenhänge untereinander drohen auf diese Weise verdeckt zu werden. Insofern sind die hergestellten Bezüge zwischen den Merkmalen und ihrer „Originalfundstelle“ in den Bildungsgrundsätzen bitte nur als exemplarisch zu verstehen.

Die Tabellenform der Evaluation zeigt zwei Spalten mit Vorgegebenem links und zwei Spalten zum eigenen Erarbeiten rechts. Diese Zweiteilung ist gewollt; sie entspricht dem erforderlichen Arbeitsaufwand. Von der linken Spalte, den Orientierungen, werden die Aussagen konkreter. Daran ändert nichts, dass die Perspektiven in der Zukunft liegen, denn diese Perspektiven sollen konkret einlösbar sein. Es ist darum mehr als ein Wortspiel, wenn die Orientierungen im Hinblick auf „jedes Kind“ allgemein formuliert wurden, die Aussagen der zweiten Spalte (pädagogisches Handeln) aber schon etwas konkreter auf „jedes Mädchen und jeden Jungen“ gerichtet sind. Rechts davon ist Raum für die Darstellung der jeweiligen Praxis in den Einrichtungen.

## 7. Arbeit mit den Evaluationsbögen anhand von Beispielen

Wenn es in der Überschrift zu diesem Abschnitt „anhand von Beispielen“ heißt, so sind damit nicht etwa Idealbeispiele gemeint, sondern Ideen, Muster, Proben, Möglichkeiten, wie sich zunächst einzelne Erzieherinnen und anschließend Arbeitsteams für das Typische ihrer Arbeit entscheiden und dieses dann präsentieren können. Allein um den Artikel nicht überlang werden zu lassen, werden nur zu wenigen Merkmalen Beispiele vorgestellt. Ein zusätzlicher Gedanke verbietet dies Vorgehen ger-

adezu. Es soll hier weder der Eindruck einer insgeheim doch gewünschten Vollständigkeit erweckt werden, noch der Eindruck eines idealen Ergebnisses. Die in den Kitas ausgefüllten Bogen sind dann richtig und sinnvoll, wenn auf ihnen der erreichte Stand der pädagogischen Arbeit nachvollzogen werden kann.

Vorausgesetzt also, jede Erzieherin hat ihren Ich-Bogen bearbeitet und ein Arbeitsteam sucht jetzt das gemeinsame typische Beispiel ihres pädagogischen Handelns, so könnte dies im Ergebnis so aussehen:

<p>Pädagogisches Handeln 1.2 Wir respektieren jeden Jungen und jedes Mädchen und achten sein „Nein“ als „Nein“.</p>	<p>Beispiele Das machen wir immer, außer bei Milchreis. Wir finden, dass alle Kinder Milchreis essen sollen.</p>	<p>Perspektiven Wir wollen dies im laufenden Jahr noch in die Konzeption aufnehmen und begründen. ODER/UND Es gibt künftig nur noch 1x pro Woche Milchreis, damit die Kinder seltener „Nein“ sagen müssen.</p>
<p>Denkbar wäre auch dieses: 1.2 Wir respektieren jeden Jungen und jedes Mädchen und achten sein „Nein“ als „Nein“.</p>	<p>Immer, außer bei Gefahr, dann greifen wir sofort ein.</p>	<p>Nicht nötig.</p>
<p>Oder dieses: 1.2 Wir respektieren jeden Jungen und jedes Mädchen und achten sein „Nein“ als „Nein“.</p>	<p>Wir respektieren die Grenzen jederzeit, die ein Kind setzt, weil seine Ich-Stärke ein wichtiges Mittel zur Vorbeugung von Missbrauchserfahrungen ist.</p>	<p>Wir werden nach Alternativen zum gemeinsamen Schlafen mittags suchen. Wir wollen künftig Kinder nicht erst hinlegen; alle dürfen sich vorher entscheiden.</p>

Unter 2.3 „Wir unterstützen die soziale Entwicklung jedes Mädchen und Jungen, einschließlich der Konfliktfähigkeit“ könnte jeweils eines der folgenden Beispiele stehen:

- Wir achten auf offenkundige und verdeckte Rollenzuschreibungen aufgrund des Geschlechtes. Mädchen dürfen sich körperlich auseinandersetzen. Jungen dürfen ihre gegenseitige Zuneigung durch „Bandenbildung“ ausleben.
- Wir greifen nicht voreilig ein, wenn Kinder sich streiten. Sie verhandeln dabei ihre Normen und Werte, üben Sozialverhalten auf ihre Art.
- Wir bearbeiten jährlich einmal mit den Kindern das Projekt „Wer wir sind“.

Das Merkmal 4.4 „Wir beobachten den Entwicklungsstand jedes Mädchens bzw. jedes Jungen. (Grenzsteine der Entwicklung).“ gehört sicherlich zu den schwierigeren. Zum einen, weil es in direkter Beziehung zum Merkmal 4.1 gesehen werden muss, in dem es um die systematische Beobachtung der individuellen Bildungsverläufe geht. Dort könnte etwa eingetragen werden:

- Machen wir mit dem Instrument der Bildungs- und Lerngeschichten.

Zum anderen muss bei 4.4 daran gedacht werden, dass die Grenzsteine der Entwicklung kein Instrument sind, um Entwicklungsstände allgemein und umfassend zu erfassen. Sie sind ein spezielles Instrument, um Risikolagen relativ schnell einschätzen zu können, denen in der Regel nicht mehr mit den Mitteln einer Kita allein entgegengewirkt werden kann. Was also tun? In einer Krippe

könnte zum Beispiel als „typisch für unsere Arbeit“ eingetragen werden:

- Das machen wir im Allgemeinen gar nicht, weil wir mit den Entwicklungstabellen nach Beller arbeiten. Wir erfahren von Eltern, ob sie mit ihren Kindern regelmäßig die Vorsorgeuntersuchungen der Kinderärzte wahrnehmen, weil dadurch gerade die Risiken ausgeschlossen werden, für die die Grenzsteine gedacht sind.
- Wir arbeiten nach Emmi Pikler und kontrollieren aus pädagogisch-konzeptionellen Gründen keine Entwicklungsstände.

In einem Kindergarten könnte Ähnliches stehen, aber auch dies:

- Wir überprüfen einmal jährlich sehr intensiv den Stand der Sprachentwicklung. Erzieherin XY ist speziell dazu ausgebildet worden. Die Grenzsteine werden angewandt, wenn Entwicklungsverzögerungen zu befürchten sind.

Als Perspektive könnte dazu eingetragen werden:

- Unsere diesjährige Teamfortbildung wird die „Grenzsteine“ zum Thema haben.

Die Schwierigkeit der vierten Orientierung besteht demnach einmal darin, Unterschiedliches miteinander zu vereinbaren und zu berücksichtigen: Prozesse der Bildung werden beobachtet und der Stand der Entwicklung wird beobachtet. Das geben die Bögen vor. Genauer gesagt, scheinen sie dies vorzugeben. Der Bogen enthält allerdings „nur“ den Hinweis, an beides zu denken und eine fachlich fundierte Diskussion dazu zu führen. Gleichwertige Alternativen sind

jederzeit möglich, wenn die Teams sich einig sind und auch der Kita-Ausschuss zustimmt.

Das ist die zweite Schwierigkeit der Anforderungen.

Ein letztes Beispiel hier nimmt die siebte Orientierung ins Visier:		
7.1 Wir gestalten Versorgungs- und Betreuungssituationen als Erfahrungen mit Bildungsqualität.	Kinder decken den Tisch selbstständig und nach ihren Vorstellungen; sie können sich ihren Platz bei den Mahlzeiten selbst wählen und die Sitzordnung gestalten.	Wir wollen überprüfen, ob manche Kinder dabei in die Rolle von Hilferziehern schlüpfen; das wäre auf Dauer nicht gewünscht.
7.2 Wir beachten und unterstützen das Interesse jedes Mädchens und jedes Jungen, sich zu beteiligen, lebenspraktische Kompetenzen zu erwerben und zu Autonomie zu gelangen.		Siehe oben Punkt 7.1

Bei allen Beispielen ist wichtig, dass die pädagogische Arbeit der Einrichtung möglichst treffend beschrieben wird. Das heißt auch, dass sie aus dem Alltag kommen und regelmäßig zu sehen und zu erleben sind. Ein Angebot, das sehr selten stattfindet, wird kaum typisch sein. Typische Beispiele haben vermutlich immer ihre Verbindung zum konzeptionellen Schwerpunkt der Einrichtung, beispielsweise einer „Sport- und Bewegungs-Kita“.

Wenn ein Merkmal noch nicht befriedigend bearbeitet wurde, kann das Kästchen auch frei bleiben. Das gilt ebenfalls für den Fall, dass das Arbeitsteam sich noch nicht einigen kann oder der Kita-Ausschuss etwas als nicht typisch genug ansieht. So ein Fall wurde oben unter 7.2 simuliert. Das macht nichts, sondern

illustriert den aktuellen Stand. Ein leeres Kästchen ist besser als ein halbherziger Kompromiss, hinter dem niemand richtig stehen mag. Wahrscheinlich wäre dieser Kompromiss als kleinster gemeinsamer Nenner nicht einmal typisch. Also bitte, ein Einigungszwang ist nicht vorgeschrieben.

Wenn bei den typischen Beispielen ein Kästchen frei bleibt, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass bei den Perspektiven etwas eingetragen wird (siehe oben 7.2). Doch auch das muss nicht geschehen. Wenn alle Beteiligten wirklich gut „mit einer Lücke leben“ können und damit zufrieden sind, kann ihre Energie anderswo eingesetzt werden. Es ist dann eher Geschmackssache, ob ein Perspektivenfeld frei bleibt oder ob da z.B. eingetragen

wird: „Kein aktueller Handlungsbedarf, Überprüfung der Hauskonzeption im nächsten Jahr bei Teamfortbildung“ o.Ä.

Erzieherinnen, die die Ich-Bogen erprobten, brauchten unterschiedlich lange für das Reflektieren ihrer Arbeit und für das Ausfüllen. Das ist normal und hängt mit der Übung zusammen. Die Zeitspanne reichte von durchschnittlich 38 Minuten pro Erzieherin in einer Kita bis zu rund zwei Stunden. Für die dann folgende Bearbeitung des Wir-Bogens war der Zeitbedarf noch viel unterschiedlicher. Er reichte von zwei Arbeitssitzungen mit jeweils ungefähr zwei Stunden bis hin zu elf Arbeitstreffen jeweils im Wochenabstand. Die Unterschiede hatten viele verschiedene Gründe. Es gab Einrichtungen, in denen die Erzieherinnen bereits mit ähnlichen Instrumenten im Rahmen von Qualitätsentwicklung gearbeitet hatten. Es gab Einrichtungen, die damit erst am Anfang standen. Manche Teams vermieden offenbar noch ein wenig ängstlich intensive Diskussionen, benötigten entsprechend wenig Zeit. Und das Team, das sich elf Mal zur Arbeit mit dem Wir-Bogen traf, nutzte die Gelegenheit, „endlich“ die Konzeption zu überarbeiten. So variabel also der Zeitbedarf ist, so vielfältig sind die Gründe und Beweggründe dafür. Eine Aussage, dass ein „gutes Team“ nur wenig Zeit braucht, würde sich ebenso als glattes Vorurteil erweisen wie der Umkehrschluss.

Die Möglichkeit, Lücken zu lassen, weil ein Merkmal (noch) nicht bearbeitet werden kann oder um eine halbherzige Einigung zu vermeiden, wurde bereits angesprochen. Sie ist aus weiteren Erwägungen nochmals zu betonen.

Diese Überlegungen richten sich jetzt vielleicht mehr an die Kita-Leiterinnen sowie die Praxisberaterinnen und Träger. Würde die Vollständigkeit der Bogen zu einem Qualitätskriterium erhoben, zöge unerschwinglich ein sanktionierendes Element ein. Das wäre kontraproduktiv zur gewünschten Offenheit, Transparenz, Aufrichtigkeit und Fehlerkultur. Ein Zwang zum Ausfüllen würde Quantität vor Qualität setzen. Der Zwang zum Ausfüllen würde dem Gedanken der kontinuierlichen Entwicklung widersprechen und den falschen Gedanken befördern, dass das Prüfen eines erreichten Standes wichtiger ist als Entwicklung.

Die Parallele zur pädagogischen Arbeit im Sinne der Bildungsgrundsätze liegt nahe. Das entscheidende Kriterium überhaupt ist Entwicklung. Bei Kindern ist bekannt, dass Teilleistungsmessungen rasch ein schiefes Bild ergeben und eher demotivieren. Entscheidend ist bei Kindern eine auch im Tempo individuelle, im Großen und Ganzen kontinuierliche Entwicklung. Selbst Rückschritte können notwendig sein und Stillstand zum Verschnaufen oder zur Orientierung nötig ist. Wenn es insgesamt vorangeht, ist viel gewonnen. Was für die Kinder gilt, kann für die, die für sie arbeiten, nicht verkehrt sein.

Zu bedenken ist in diesem Zusammenhang die Arbeitsplanung. Wann wird die nächste Erhebung durchgeführt, damit dann – vielleicht – vorrangig die Lücken diskutiert oder geplante Vorhaben evaluiert werden? Je ambitionierter die Perspektiven gewählt wurden, je mehr Zeit muss wahrscheinlich eingeplant werden. Auch dafür gibt es ja keine absoluten Werte; sie sind

vielmehr abhängig vom erreichten Stand und den vorhandenen Möglichkeiten. In jedem Fall sollte wirklich darauf geachtet werden, auf dem Vorhandenen aufzubauen und daran direkt anzuknüpfen. Zu ferne Ziele entmutigen. Was als machbar angesehen werden kann, muss in nachvollziehbarem Zusammenhang mit den zur Verfügung stehenden Mitteln, vor allem der Festlegung des Überprüfungszeitraumes entschieden werden.

Dafür gibt es im Grunde zwei Wege. Beim ersten legt man das Arbeitsvorhaben fest und überlegt, wie lange es wahrscheinlich braucht bis zur Umsetzung. Das Ergebnis ist der nächste Auswertungstermin. Beim zweiten Weg legt man den Termin fest, z.B. in einem Jahr. Dann kann überlegt werden, was in dieser Zeit an „Perspektiven“ realistisch zu erreichen ist. Das Ergebnis ist das gemeinsam beschlossene Arbeitsvorhaben.

## 8. Materialbeschaffung

Die „WIR-Bogen“ müssten mittlerweile in jeder Brandenburger Kita angekommen sein. Sie wurden in einer Startauflage von 8.000 Exemplaren im DIN A1 Format gedruckt und Mitte März 2011 an die Praxisberaterinnen der Jugendämter verteilt mit der Bitte, sie weiter zu leiten. Der „ICH-Bogen“ im Umfang von drei Seiten im DIN A4 Format, ansonsten jedoch bis auf verbale Anpassungen mit dem Plakat identisch, kann als kopierfähige pdf-Datei im Internet heruntergeladen werden. Direkt über diese Verbindung: [www.mbjs.brandenburg.de/kita-startseite.htm](http://www.mbjs.brandenburg.de/kita-startseite.htm)

Das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport wird in regelmäßigen Abständen den Ju-

gendämtern des Landes Brandenburg Nachdrucke des WIR-Bogens zur Verfügung stellen.

## 9. Ausblick

Das Wichtigste zur Evaluation in Brandenburger Kitas müsste nun aufgeschrieben worden sein. Ob es das ist, wird erst mit der Zeit sichtbar. Ich und Wir, das sind einerseits die Bogen zur Evaluation.

Ich und Wir, das sind andererseits und vor allem die handelnden Personen. Die Akteure der pädagogischen Arbeit sind wichtiger als die Instrumente. Das gilt für die Kinder wie für die Erzieherinnen, die anderen Beteiligten, vor allem die Eltern. Die Evaluationsbogen sollen ihnen allen nutzen, auch wenn sie vorrangig ein Arbeitsinstrument in den Händen der Erzieherinnen sind. Instrumente jedoch sind nur gut, wenn Menschen etwas damit anfangen und Gutes damit bewirken.

Ich – als Erzieherin – und Wir – als professionelle Bildungsexpertinnen – gestalten die Bildungschancen der Kinder in den brandenburgischen Kindertagesstätten. Sie füllen die Grundsätze elementarer Bildung mit Leben. Die Evaluationsbogen mögen diese verantwortliche Aufgabe unterstützen.

### Kontakt:

Dr. Roger Prott  
Sigmaringer Str. 12  
10713 Berlin  
Tel.: 030 / 3050570  
E-Mail: [rogerprott@freenet.de](mailto:rogerprott@freenet.de)  
[www.rogerprott.de](http://www.rogerprott.de)

# Folgen der Differenzierung der Angebotsformen der Kindertagesbetreuung

Statistik und Finanzierung für Eltern-Kind-Gruppen, für Kooperationen von Hort und verlässlicher Halbtagsgrundschule und für andere Angebote

## *Detlef Diskowski*

Auf der Tagung am 16. Februar 2010, zu der Jugendämter, die Träger von Eltern-Kind-Gruppen und Fachkräfte in Brandenburg eingeladen waren, um den erreichten Stand der Entwicklung der Angebote sowie Fragen und Entwicklungsperspektiven zu diskutieren, berichteten die beteiligten Fachkräfte von bemerkenswerten Erfolgen hinsichtlich der Akzeptanz von Eltern-Kind-Gruppen. Gleichzeitig wurden aber Unsicherheiten in der strukturellen Einbindung der Alternativen zu Kita und Tagespflege deutlich. Ich möchte einige Fragen aufgreifen und die Sichtweise des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport verdeutlichen.

Die Differenzierung der Angebotsformen der Kindertagesbetreuung ist ein wichtiges Merkmal der Entwicklung der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg. Im Rahmen des Haushaltsstrukturgesetzes 2000 wurde die Kindertagespflege zur rechtsanspruchserfüllenden Angebotsform und mit dem Kommunalentlastungsgesetz 2003, fortgesetzt durch das Vierte Änderungsgesetz, dass Spektrum der Kindertagesbetreuung zusätzlich erweitert. § 1 Abs. 4 KitaG bestimmt seitdem den Bedarf des Kindes als Maßstab des unterbreiteten Angebots. Zwar sind Kindertagesstätten und inzwischen auch Kindertagespflege unbestritten die vorherrschenden Angebote und sie werden dies absehbar bleiben; aber aus Wirksamkeits- wie aus Wirtschaftlichkeitsgründen wurden weitere Perspektiven der Erfüllung von Rechtsansprüchen eröffnet.

So wie sich die Familienformen, ihre Lebenslagen und die Arbeitszeiten von Eltern verändern, so verändern sich die Anforderungen an die familienunterstützende Erziehung, Bildung, Betreuung und Versorgung der Kinder in Kindertagesbetreuung – und sie differenzieren sich. Weder der Normalarbeitstag noch die Durchschnittsfamilie sind orientierende Leitbilder. Den unterschiedlichen Bedarfen ein Standardangebot gegenüberzustellen verbietet sich aus fachlichen wie aus wirtschaftlichen Gründen und so haben sich, dem § 1 Abs. 4 KitaG folgend, für Kinder bis zum vollendeten dritten Lebensjahr und für Kinder im Grundschulalter neue Formen der Kindertagesbetreuung herausgebildet. Brandenburg ist hiermit ein Vorreiter einer Entwicklung, die in allen Bundesländern um sich greift, und die hier gemachten Erfahrungen, Konzepte und Strukturen sind auf bundesweiten Tagungen und durch Veröffentlichungen beispielgebend.

Dennoch stehen auch wir mit dieser Entwicklung noch am Anfang; gerade wenn man die Herausforderungen durch den bundesweiten Rechtsanspruch ab 2013 und die steigende Inanspruchnahme von Plätzen durch Grundschulkindern bedenkt.

Wenn diese Entwicklung fachlich hochwertig wie auch finanzierbar gestaltet werden soll, bedarf es abgestimmter Struktursetzungen.

Als eine Voraussetzung der Strukturbestimmung brauchen kommunale, Landes- und Bundesbehörden gesicherte Daten über die Lage. Die **amtliche Kinder- und Jugendhilfe-**



**statistik** erfasst neben der Kindertagespflege auch die in „Einrichtungen“ betreuten Kinder. Dabei wird unterschieden in „Kindertageseinrichtungen“ (gemeint sind eigentlich „Kindertagesstätten“ im engeren Sinne) und die „besonderen Einrichtungsformen“. Letztere sind u.a. die „kindergartenähnlichen Einrichtungen“. Hierzu *„zählen alle Einrichtungen, die einerseits eine Betriebserlaubnis nach § 45 SGB VIII benötigen und nicht ausschließlich mit ehrenamtlichem Personal betrieben werden, andererseits aufgrund landesrechtlicher Bestimmungen geringere Mindestanforderungen, z. B. im Hinblick auf die Gruppengröße oder die bauliche und personelle Ausstattung, erfüllen müssen (z. B. Spielkreise oder Eltern-Kind-Gruppen).“*<sup>1</sup>

Ich bitte Sie bei den Trägern der Einrichtungen darauf hinzuwirken, dass Plätze in Eltern-Kind-Gruppen/Spielkreisen entsprechend statistisch erfasst werden. Dies gilt auch für die Kooperationen von Kindertagesbetreuung und verlässlicher Halbtagsgrundschule, die – wenn nicht sowieso als Hort/Kindertagesstätte – bei abweichenden Standards und geringerem Angebotsumfang als „besondere Einrichtungsform – kindergartenähnliche Einrichtung“ einzuordnen sind.

In diesem Zusammenhang möchte ich Sie darauf aufmerksam machen, dass Plätze in alternativen Formen nicht nur in der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik, sondern im Grundsatz auch von Ihnen im Rahmen der **Meldungen gem. § 6 KitaBKNV** dem Landes-

jugendamt als „sonstige Angebote“ gemeldet werden. Nur dann können sie bei der Berechnung der Betreuungsgrade und in der Folge für die Dynamisierung der Landeszuschüsse Berücksichtigung finden.

Dabei sind alle Angebote zu berücksichtigen, die eine Öffnungszeit von mindestens 30 Stunden an 5 Wochentagen haben und die (wenigstens zeitweise) von Fachkräften geleitet werden. Sicherlich ist es problematisch, wie der grundsätzlich offene Charakter, den Eltern-Kind-Gruppen/Spielkreise und z.||B. auch die Hort-VHG-Kooperationen zumeist haben, mit der Meldung von Plätzen/betreuten Kindern in Einklang zu bringen ist. Während sonst vertraglich belegte Plätze (bzw. verbindlich betreute Kinder) dem Landesjugendamt zu melden sind, bitte ich Sie bei offeneren Angebotsformen wie folgt zu verfahren:

- a.) Bei Eltern-Kind-Gruppen/Spielkreisen werden die gleichzeitig in Anspruch zu nehmenden Plätze (die Kapazität des Angebots) dann angegeben, wenn das Angebot von mehr Eltern und ihren Kindern genutzt wird. Sind die Eltern-Kind-Gruppen als feste Gruppe mit einer der Kita ähnlichen verbindlichen Betreuungsstruktur ausgestaltet, ist die Zahl der bestehenden verbindlichen Betreuungsverhältnisse anzugeben;
- b.) bei Hort-Schule-Kooperationen, die Sie entsprechend Ihrer Verpflichtung im Rahmen des Antragsverfahrens VHG und unserer Erläuterung vom 29. September 2004 finanzieren, bitte ich Sie, den finanzierten Betreuungsumfang (Anzahl der

<sup>1</sup> Statistische Ämter des Bundes und der Länder; Erläuterungen zum Fragebogen für den Stichtag 1. März 2010

bezuschussten Plätze – unabhängig von Betreuungsverträgen) zur Grundlage zu nehmen.

Schließlich gilt es, sich über den **rechtlichen Rahmen** Sicherheit zu verschaffen. Ich gehe davon aus, dass die Einordnung von Eltern-Kind-Gruppen, Spielkreisen, Kooperationen zwischen Hort und verlässlicher Halbtagsgrundschule und ähnlichen Angeboten als Einrichtungen der Kindertagesbetreuung unstrittig ist. Dies ist jedenfalls immer dann der Fall, wenn es sich um institutionelle verfestigte, mit Räumlichkeiten verbundene, zeitlich nicht geringfügige und von Fachkräften zumindest begleitete Angebotsformen handelt. Die sehr offenen, auf die Aufgabe und nicht die Form zielenden Formulierungen der §§ 1 und 2 des KitaG und insbesondere die beispielhafte Nennung von einigen Formen in § 2 Abs. 1 bilden hierfür den gesetzlichen Rahmen. Diese Zuordnung findet ihren Widerhall in der amtlichen Statistik, die sie als besondere Einrichtungsformen der Kindertagesbetreuung erheben will.

Eine **Erlaubnis zum Betrieb der Einrichtungen gem. § 45 SGB VIII** wäre für Eltern-Kind-Gruppen dann entbehrlich, wenn alle Eltern durchgängig anwesend sind, in jedem Fall aber durchgängig in der Verantwortung für ihre Kinder bleiben.

Allerdings spricht nichts dagegen, dass eine solche Betriebserlaubnis vom Träger beantragt und vom Landesjugendamt erteilt wird, wenn konzeptionell verankert ist, dass mindestens für einzelne Kinder und für mehrere Stunden an mehreren Tagen die Erziehungsverantwortung auch den Fachkräften übertragen werden kann.

Eine solche Erlaubnis klärt nicht nur die Berücksichtigung der Einrichtung in der amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik (s.o.), sondern auch ihre Einbeziehung in die gesetzliche Unfallversicherung gem. § 2 SGB VII.

Gemäß § 2 Absatz 4 KitaG gelten die für Kindertagesstätten bestimmten Vorschriften des Gesetzes „für die anderen Formen der Kindertagesbetreuung entsprechend“.

Dies bedeutet auch eine **Leistungspflicht der örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe** für den Großteil der Kosten des als erforderlich angesehenen Personals für Plätze, die zur Erfüllung der Aufgaben gem. § 1 KitaG besetzt werden. Der örtliche Träger verfügt über hinreichende Steuerungsmöglichkeiten (kommt also nicht automatisch in eine Finanzierungspflicht), weil er rechtsanspruchstellenden Eltern einen Platz zuweist und erst in der Folge die belegten Plätze finanziert. Alternativ wäre auch denkbar, eine Einrichtung für ein gewisses Angebot insgesamt zu fördern, weil damit faktisch Rechtsansprüche befriedigt werden, ohne dass dies im Einzelnen geprüft und beschieden würde.

Eine **finanzielle Beteiligung der Gemeinden** besteht für die gemäß Bedarfsplan erforderlichen Einrichtungen (§ 12 Abs.3 Satz 2 KitaG). Dies ist im gemeinsamen Interesse von örtlichem Träger der öffentlichen Jugendhilfe und Gemeinde, da durch diese anderen Angebote bestehende **Betreuungsansprüche**, Versorgungsaufträge und Aufgaben der Daseinsvorsorge preiswert und wirkungsvoll erfüllt werden können.

Dabei kann dahingestellt bleiben, ob es z.B. bei Eltern-Kind-Gruppen rechtlich möglich und fachlich sinnvoll ist, Eltern gegen ihren Willen

auf dieses Angebot zu verweisen. Den rechtlichen Rahmen böte § 1 Abs. 4 Satz 2 KitaG. Die Erfahrungen aus der Einführung der Kindertagespflege könnten allerdings ein Vorbild sein wie es gelingt, eine unbekannte und anfangs nicht ausdrücklich gewünschte Betreuungsform zu etablieren. Das Landesförderprogramm zur Entwicklung von Eltern-Kind-Gruppen hat jedenfalls auch das Ziel, die Akzeptanz bei Eltern und Öffentlichkeit von gemeinsamen Bildungs- und Begegnungsangeboten für Eltern und Kinder zu stärken. Die bisherigen Erfahrungen verweisen deutlich darauf, dass Eltern unterschiedlicher Motivation, unterschiedlicher sozialer Lage dies nicht nur als Bereicherung für ihre Kinder, sondern sogar für sich selber erleben. Wenn sich diese ersten Erfahrungen in den nächsten Jahren bestätigen, hat nicht nur die Kindertagesbetreuung, sondern auch die Familienförderung, die Erziehungshilfe und die Gesundheitsförderung eine wertvolle und preiswerte Bereicherung erfahren.

Ich würde mich freuen, wenn die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe sowie die Städte und Gemeinden die Chancen aufgreifen, die in der Entwicklung alternativer Angebote der Kindertagesbetreuung liegen, und diese nach Kräften unterstützen. Das Land wird den Aufbau weiter ideell und finanziell stützen.

Gleichzeitig ist deutlich zu machen, dass landesseitig keineswegs der Aufbau und der Unterhalt neuer Säulen sozialer Dienste beabsichtigt sind. Die Entwicklung wirkungsvoller und kostensenkender Bündelungen vorhandener Einrichtungen und ihre Weiterentwicklung werden lokal gelingen – oder überhaupt nicht.

**Kontakt:**

Detlef Diskowski  
Ministerium für Bildung, Jugend und Sport  
Heinrich-Mann-Allee 107  
14480 Potsdam  
Telefon: 0331/8663520  
E-Mail: [detlef.diskowski@mbjs.brandenburg.de](mailto:detlef.diskowski@mbjs.brandenburg.de)

# Familienbildung im Land Brandenburg am Beispiel von Eltern-Kind-Gruppen

Ines Freitag-Amtmann

Seit November 2010 entsteht im Auftrag des Ministeriums für Arbeit, Soziales, Frauen und Familie in enger Kooperation mit dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport ein Filmpaket mit Handbuch zu Eltern-Kind-Gruppen im Land Brandenburg.

Eltern-Kind-Gruppen haben viele Gesichter und sind so unterschiedlich wie die Familien selbst. Sie gehen auf die Bedürfnisse der Familien ein und die Angebote sind konzeptionell an deren Bedürfnisse angepasst.

Hinter der Bezeichnung „Eltern-Kind-Gruppen“ verbergen sich sehr vielgestaltige Angebote von Trägern der Jugendhilfe. Gemeinsam ist ihnen das Ziel, Eltern und Kindern niedrigschwellige Bildungsgelegenheiten zu bieten und sie Gemeinschaft erleben zu lassen.

„Es ist wie Kindergarten, nur mit Eltern“, fasst eine Mutter ihre Erfahrungen in einer Eltern-Kind-Gruppe in Teltow zusammen.

Ziel der Produktion eines audiovisuellen Anschauungs- und Anregungsmaterials in Form einer DVD mit Handbuch ist es, die konzeptionelle Breite der vorhandenen Bildungs- und Begegnungsangebote für Kinder und ihre Eltern im Kindertagesstättenbereich darzustellen und die Unterschiede in Struktur und Inhalt des Angebots in Bezug auf die Bedarfslagen der Familien zu veranschaulichen.

Dafür werden sechs Angebote der Arbeit von Eltern-Kind-Gruppen ausführlich dargestellt. Das Filmteam der Agentur für Digitale Medien und Pädagogische Werkstatt (DIGI:PÄD) war vor Ort in Teltow, Templin, Potsdam, Falkensee, Eisenhüttenstadt und Guben. Die Arbeitsweise, das inhaltliche Konzept und seine strukturelle Umsetzung stehen im Fokus der Porträts. Der Film zeigt die Räume, die Nutzung durch die Familien und dokumentiert die Erfahrungen von Eltern, Kindern und Fachkräften, lässt Beteiligte selbst zu Wort kommen.

Neue Möglichkeiten für die Familienbildung bieten sich, wenn sich Kindertagesstätten weiter für Kinder und deren Eltern öffnen, die bislang dort nicht betreut werden. In den Bildungs- und Begegnungsangeboten für Kinder und ihre Eltern, die in und an Kitas entstehen, entwickelt sich eine neue Form der Familienunterstützung. Sie verbindet Kindertagesbetreuung, Familienbildung und Lotsenfunktion für weitere soziale Dienste miteinander. Darüber hinaus können sie Begegnungsstätte in der Gemeinde und im Stadtteil sein.

Eltern-Kind-Gruppen sind eine dritte Säule der Kindertagesbetreuung, neben der Kita und der Tagespflege. Sie sind damit eingebunden in eine verlässliche Finanzierungs- und Verantwortungsstruktur (siehe Beitrag von Detlef Diskowski in diesem Heft).

Wie dies praktisch funktionieren kann, zeigen die Filme auf der DVD. Sie dienen der Anschauung und sollen zur Diskussion anregen.



Das Filmpaket gliedert sich in verschiedene, in sich abgeschlossene Filmteile. Diese können einzeln angewählt und zu Fort- und Weiterbildungszwecken eingesetzt werden.

Das Endprodukt ist eine DVD mit Porträts von unterschiedlichen Eltern-Kind-Gruppen. Informationen zum „Netzwerk Gesunde Kinder“ und zu „Bündnissen für Familie“, häufige Kooperationspartner von Eltern-Kind-Gruppen sowie Tipps zur Raumgestaltung finden die Nutzerinnen und Nutzer als zusätzliches Bonusmaterial auf dem Datenträger.

Ein Überblicksbeitrag bringt die wesentlichen, gemeinsamen Merkmale der dokumentierten Bildungs- und Begegnungsangebote für Kinder und Eltern auf den Punkt. Begleitend dazu wird ein Handbuch erstellt, das die theoretischen und konzeptionellen Hintergründe dieses Bil-

dungs-, und Begegnungsangebots für Kinder und ihre Eltern entfaltet und umfassende Kontaktdaten enthält.

Dieses audio-visuelle Anschauungs- und Anregungsmaterial soll Träger zur Einrichtung von Eltern-Kind-Gruppen anregen und auch der vertiefenden Arbeit in der Fortbildung, der Beratung und anderen Fachzusammenhängen der Familienbildung und der Arbeit in Kindertagesstätten dienen. Das Filmpaket mit Handbuch soll der Arbeit an der Weiterentwicklung und Konzeptentwicklung der Familienförderung und der Arbeit im Bereich der Kindertagesstätten im Land Brandenburg neue Impulse geben.

**Kontakt:**

ines.amtmann@web.de

Foto: Ines Friedrich

## Was – Wann – Wo

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

*Seit der Veröffentlichung der KitaDebatte 1997 stellen in der Rubrik „WAS-WANN-WO“ die Konsultationskitas und die Überregionalen Pädagogischen Zentren (ÜPZ) ihre aktuellen Angebote vor.*

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

*Überregionale Pädagogische Zentren haben den Auftrag, die entstandenen fachlichen Ansätze, die sich infolge von Modellprojekten entwickelt haben, aufzugreifen und weiterzuentwickeln. Sie stehen interessierten Mitarbeiterinnen von Kitas, Trägern und Jugendämtern für fachliche Unterstützung zur Verfügung.*

## **Konsultationskita „Blausternchen“ in Dahlewitz**

Anschrift: Kita „Blausternchen“  
Konsultationskita für Lerngeschichten  
Bahnhofstr.1  
15827 Blankenfelde – Mahlow / OT Dahlewitz

Tel.: 033708/30190  
Fax: 0337008/30228  
E- Mail: kita-blausternchen@t-online.de  
Internet: www.kita-blausternchen.de  
Ansprechpartnerinnen: Karin Henze  
Jana Kretschmer

### **Lerngeschichten: Abenteuer und Leidenschaft ....dem Lernen auf der Spur**

Die Leidenschaft, mit der Erzieherinnen Lerngeschichten über die Lernschritte von Kindern im Prozess ihrer Entwicklung aufschreiben, ist bemerkenswert und treibt uns an. Wir würden gern die Flamme der Begeisterung und Leidenschaft ins Land tragen und Teams ermutigen, sich diesem Ansatz zu nähern.

Es ist eine große Chance, durch das Schreiben von Lerngeschichten ganz nah bei den Kindern und ihren Familien zu sein und das Lernen von Kindern auf eine sehr wertschätzende und aufbauende Art zu dokumentieren.

Wir arbeiten in unserer Einrichtung seit über fünf Jahren mit den Bildungs- und Lerngeschichten. Sie gehören ganz fest zu unserem täglichen pädagogischen Geschehen und bereichern unsere Arbeit auf sehr inspirierende Weise.

Unsere Kita „Blausternchen“ besuchen auf 3 Etagen 140 Kinder im Alter von 0 – 6.

Das Haus, umgeben von einem großen Naturerlebnispark, bietet unseren Kindern mit seinen unterschiedlichen Themenräumen eine Vielzahl von Möglichkeiten, ihrer Neugier und ihrer Lernlust nachzugehen.

Neben den Lerngeschichten ist die Projektarbeit ein weiterer Schwerpunkt unserer Einrichtung.

Wir haben uns in den letzten Jahren sehr intensiv mit den Erkenntnissen der Hirnforschung zum Thema „Wie funktioniert gelingendes Lernen?“ auseinandergesetzt (speziell mit den Thesen von Prof. Hüther und Prof. Spitzer). Inzwischen sehen wir uns nicht nur in unserer Arbeitsweise bestätigt, sondern sind auch stark motiviert, neue Wege zu gehen und dazuzulernen.

Im Moment befinden wir uns in einem Entwicklungsprozess, der darauf ausgerichtet ist, die gruppenübergreifende Organisations-

form mit Blick auf die Bedürfnisse und die Lernformen von Kindern weiterzuentwickeln und zu öffnen.

Als neu bestätigte Konsultationskita können wie uns folgende Konsultationsthemen vorstellen:

**Beratungsschwerpunkt werden die Lerngeschichten sein**

- Einführung in das Konzept der Lerngeschichten nach dem neuseeländischen Ansatz
- Wie funktioniert Lernen aus neurobiologischer Sicht?
- Vom Wahrnehmen zur Lerngeschichte
- Was gehört in eine Lerngeschichte?
- Lerndispositionen, wichtiger Bestandteil der Analyse
- Raumgestaltung mit Blick auf Selbstbildungsprozesse und Lerngeschichten
- kollegialer Austausch (wichtig um sich

über Lernfortschritte der Kinder zu beraten und das Lernen jedes Kindes zu verstehen und zu unterstützen)

- Formen von Lerngeschichten
- Portfoliogestaltung
- Organisation und Zeitmanagement;

**aber z.B. auch :**

- Von der Idee zum Naturerlebnispark
- Rund um die Arbeit mit Projektthemen.

**Mögliche Formen der Konsultation:**

- Teamfortbildung (ganztags)
- Workshops im Kleinteam (vormittags oder nachmittags)
- Hospitationen
- praktische Begleitung von Teams nach der Einführung des Konzepts
- Coaching und Trainingsmöglichkeiten in der Praxis.



# GESETZE – VERORDNUNGEN – EMPFEHLUNGEN

*Nachfolgend dokumentieren wir in einer Lesefassung<sup>1</sup> die Verwaltungsvorschriften zur Auslegung der Bestimmungen der Kita-Personalverordnung durch das Landesjugendamt Brandenburg (VVKitaPersV) vom 14. März 2011<sup>2</sup>*

## **1. Maßgaben für das Verwaltungshandeln des Landesjugendamtes**

Im Rahmen der Erfüllung der Aufgaben nach 45 ff. SGB VIII, insbesondere für die Erteilung der Erlaubnis zum Betrieb einer Einrichtung, die Zustimmung nach § 10 KitaPersV, die Beratung von Trägern, eine Tätigkeitsuntersagung oder bei Beschwerden von Eltern, stellt die KitaPersV eine Grundlage des Verwaltungshandelns des Landesjugendamtes dar. Bei den hierbei zu treffenden Beurteilungen wie auch bei der Ermessensausübung sind die folgenden Hinweise und Erläuterungen zu beachten. Sie gewährleisten ein einheitliches Verwaltungshandeln und tragen zu dessen Transparenz, Planbarkeit und Verlässlichkeit bei.

Die Prüfung des Landesjugendamtes beschränkt sich dabei auf die Gewährleistung des Kindeswohls; die grundsätzliche Verantwortung des Einrichtungsträgers für seine Personalentscheidungen und seine Personalplanung wird nicht berührt.

## **2. Hinweise und Erläuterungen zur Auslegung der KitaPersV**

### **Zu Abschnitt 1 KitaPersV – Personalbemessung für Kindertagesstätten**

Grundlage eines effektiven, an den Betreuungsnotwendigkeiten orientierten Personaleinsatzes sind die Analyse der erwarteten Anwesenheitszeiten der Kinder und die pädagogische Konzeption der Einrichtung. Hieran hat sich die kurzfristige wie langfristige Personaleinsatzplanung (z. B. in Dienstplangestaltung, Urlaubsplanung und Verteilung der Arbeitszeiten im Jahresverlauf) zu orientieren. Unabhängig von der Einhaltung der in § 10 Abs. 1 KitaG sowie in den Regelungen der KitaPersV bestimmten Personalausstattung muss auch bei ungeplanten Personalfehlzeiten die Betreuung der Kinder sichergestellt sein.

Die in § 5 Abs. 2 KitaPersV bestimmte Ausstattung mit Stellenanteilen dient der Wahrnehmung der pädagogischen Leitungsaufgaben (Anregung, Anleitung, Beratung, Koordination der Aufgabenwahrnehmung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Sorge für die Kommunikation zwischen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie mit den Eltern ...). Der Träger entscheidet, ob und in welchem Ausmaß er der

<sup>1</sup> nicht amtliche Fassung, keine Gewähr für die Richtigkeit

<sup>2</sup> Amtsblatt des MBSJ Nr. 02/2011 vom 05. April 2011, S. 18 - 22

Leitungskraft Verwaltungsaufgaben überträgt oder ob und wie weit er diese in seiner eigenen Verwaltung wahrnimmt. Werden z. B. Tätigkeiten der Personalverwaltung, der Finanzwirtschaft, der Beauftragung, Überwachung und Abnahme von Bau- und Reparaturmaßnahmen, der Führung von Nachweisen etc. von Mitarbeiterinnen oder Mitarbeitern der Einrichtung wahrgenommen, so darf dies nicht zu einer Minderung des notwendigen pädagogischen Personals der Einrichtung führen, sondern ist zusätzlich zuzuweisen.

### **Zu Abschnitt 2 KitaPersV – Qualifikation des pädagogischen Personals in Kindertagesstätten**

Die Eignung des pädagogischen Personals ist in Bezug auf das Aufgabenprofil der Einrichtung zu bewerten; die Eignung des einzelnen Mitarbeiters, der einzelnen Mitarbeiterin ist vor dem Hintergrund des Qualifikationsprofils des Gesamtteams und des jeweils vorgesehenen Arbeitsgebietes einzuschätzen.

### **Zu § 7 – Persönliche Eignung**

Die persönliche Eignung ist bei Erzieherinnen und Erziehern von besonderer Bedeutung, da berufliches Handeln durch die Person der Fachkraft und in der Beziehung mit den Kindern zur Wirkung kommt. Es gibt kein fachliches Handeln, das personenunabhängig wäre. Insofern reicht es nicht aus, wenn die Fachkraft die jeweils erforderliche fachliche und gesundheitliche Eignung aufweist, vielmehr muss sie darüber hinaus z. B. beziehungsfähig, feinfühlig, dialogfähig und belastbar sein.

Daneben gelten die bundesgesetzlichen Vor-

gaben gemäß § 72a SGB VIII unmittelbar, wodurch der Einsatz von Personen, die wegen Sexualstraftaten oder Delikten an Kindern verurteilt wurden, in der Kinder- und Jugendhilfe verhindert werden soll. Dies wird durch ein erweitertes Führungszeugnis nachgewiesen, das mindestens alle fünf Jahre aktualisiert werden muss.

Zur gesundheitlichen Eignung wird auf die Vorschriften zu § 8, zur fachlichen Eignung auf die zu § 9f. der KitaPersV verwiesen.

### **Zu § 8 – Gesundheitliche Eignung**

Das pädagogische Personal muss gemäß § 7 KitaPersV gesundheitlich geeignet sein. Nach § 8 KitaPersV wird die gesundheitliche Eignung durch eine entsprechende Bescheinigung des zuständigen Gesundheitsamtes belegt. Diese Bescheinigung muss belegen, dass die im Rahmen des notwendigen pädagogischen Personals zu beschäftigende Kraft in gesundheitlicher Hinsicht zur Ausübung ihrer Tätigkeit in einer Kindertagesstätte geeignet ist (ähnlich §§ 1, 4 BbgSozBG für die staatliche Anerkennung in Sozialberufen). Die gesundheitliche Eignung bezieht sich auf die notwendigen körperlichen und gesundheitlichen Voraussetzungen für die Wahrnehmung pädagogischer Aufgaben in einer Kindertagesstätte.

Vorübergehende Erkrankungen oder Infektionen stellen nicht die gesundheitliche Eignung generell infrage. Zwar unterliegen Kindertagesstätten den Regelungen des Infektionsschutzgesetzes, sodass Personen, die an bestimmten Erkrankungen leiden, dessen verdächtig oder verlaust sind, nicht in Kitas tätig sein dürfen, bis

nach ärztlichem Urteil eine Weiterverbreitung der Krankheit oder der Verlausung durch sie nicht mehr zu befürchten ist (§ 34 Infektionsschutzgesetz); auch können nach § 42 Infektionsschutzgesetz bei bestimmten Krankheiten oder Infektionen Tätigkeits- oder Beschäftigungsverbote ausgesprochen werden, weil pädagogische Kräfte bei ihrer pädagogischen Arbeit beim Herstellen, Behandeln oder Inverkehrbringen von Lebensmitteln in Einrichtungen mit Gemeinschaftsverpflegung (Kitas gehören dazu) mit Lebensmitteln in Berührung kommen. Gleichwohl ist die sogenannte seuchenhygienische Unbedenklichkeit nicht Bestandteil der grundsätzlichen Feststellung der Eignung als pädagogische (Fach-) Kraft, sofern es sich nicht um eine dauerhafte Erkrankung oder Infektion handelt.

## **Zu § 9 – Fachliche Eignung**

### **Zu § 9 Abs.1**

„Staatlich anerkannte Erzieherin/Erzieher“ sind die Absolventinnen und Absolventen des Bildungsgangs in der Fachrichtung Sozialpädagogik einer Fachschule nach Erteilung der staatlichen Anerkennung.

„Staatlich anerkannte Sozialpädagogin/Sozialpädagoge“ sind die Absolventinnen und Absolventen des Bachelorstudiengangs „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ an der Fachhochschule Potsdam nach Erteilung der staatlichen Anerkennung.

Die gemäß Erzieheranerkenntnisverordnung gleichgestellten Personen sind solche, die nur für einen Teilbereich der Kindertagesstätten ausgebildet sind. Sie sind für diesen Teilbereich

als Fachkräfte anzusehen; also

- a) Kindergärtnerin oder Kindergärtner für den Kindergarten;
- b) Horterzieherin oder Horterzieher für den Hort;
- c) Heimerzieherin oder Heimerzieher für das Heim;
- d) Erzieherin oder Erzieher in Heimen und Horten für das Heim und für den Hort;
- e) Erzieherin oder Erzieher für Jugendheime für das Heim;
- f) Gruppenerzieherin oder Gruppenerzieher für den Kindergarten;
- g) Erzieherin oder Erzieher in Jugendwerkhöfen für das Heim;
- h) Krippenerzieherin oder Krippenerzieher für die Krippe;
- i) Unterstufenlehrerin oder Unterstufenlehrer mit der Befähigung zur Arbeit in Heimen und Horten für das Heim und für den Hort;
- j) Unterstufenlehrerin oder Unterstufenlehrer mit der Befähigung zur Arbeit im Schulhort für den Hort;
- k) Unterstufenlehrerin oder Unterstufenlehrer mit der Befähigung zur Arbeit als Freundschaftspionierleiter für den Hort;
- l) Unterstufenlehrerin oder Unterstufenlehrer für den Hort;
- m) Freundschaftspionierleiterin oder Freundschaftspionierleiter für den Hort.

Die Gleichstellung für den Teilbereich Krippe erhalten auch

Kinderpflegerinnen oder Kinderpfleger mit zweieinhalbjähriger Ausbildung bis zum Abschlussjahr 1975 und Medizinischer Fachschul-anerkennung auf der Grundlage des § 2 der

Anordnung über die Medizinische Fachschul-  
erkennung für Krankenschwestern und andere  
mittlere medizinische Fachkräfte vom 21. August  
1975 (GBl. I S. 642) oder ohne Medizinische  
Fachschulerkennung, wenn sie die Fach-  
schulerkennung hätten erhalten können;

Krankenschwestern und Krankenpfleger sowie  
andere mittlere medizinische Fachkräfte, die in  
Kindertagesstätten tätig sind und die die Teil-  
nahme an der berufsbegleitenden Stufenaus-  
bildung, Qualifizierungsabschnitt A 3, im Um-  
fang von insgesamt 485 Stunden theoretischer  
Ausbildung, auf der Grundlage der „Grundsät-  
ze für die Weiterentwicklung der Erwachsenen-  
qualifizierung der mittleren medizinischen  
Fachkräfte und der Mitarbeiter ohne Hoch-  
schulbildung“, herausgegeben vom Ministerium  
für Gesundheitswesen im April 1963, in dem in  
Artikel 3 des Einigungsvertrages genannten  
Gebiet nachweisen können.

Geeignete pädagogische Fachkräfte sind z. B.  
die Absolventen der Fachhochschulbildungs-  
gänge „Erziehung und Bildung im Kindesalter“  
der Alice Salomon Hochschule Berlin, „Elemen-  
tare Pädagogik“ der Evangelischen Hochschu-  
le Berlin sowie „Bildung und Erziehung“ der Ka-  
tholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin.  
Absolventinnen und Absolventen anderer  
Hochschulstudiengänge sowie von Berufsaka-  
demien, die z. B. zum Abschluss als Sozialar-  
beiterin/Sozialpädagogin und Sozialarbeiter/  
Sozialpädagoge führen, sind ebenfalls geeig-  
nete pädagogische Fachkräfte für die Arbeit in  
Kindertagesstätten, wenn diese Studiengänge  
dem Gemeinsamen Orientierungsrahmen „Bil-  
dung und Erziehung in der Kindheit“ entspre-

chen, die von der Jugend- und Familienminis-  
terkonferenz am 14. Dezember 2010 und von  
der Kultusministerkonferenz am 16. September  
2010 beschlossen wurden. Über die Entspre-  
chung gibt ggf. das „Diploma Supplement“ (DS)  
Auskunft. Im Zweifel ist dieses als ergänzende  
Information zu den offiziellen Dokumenten über  
Hochschulabschlüsse (Verleihungs-Urkunden,  
Prüfungs-Zeugnisse) heranzuziehen, um zu  
bewerten, ob die erforderlichen Kompetenzen  
im Bereich Erziehung, Bildung und Betreuung  
in der Kindheit erworben wurden. Maßstab für  
die Bewertung ist, ob die Ausbildung auf die ei-  
genverantwortliche Wahrnehmung der Aufga-  
ben gemäß KitaG in erforderlichem Umfang  
vorbereitet hat.

Fehlen einzelne, wesentliche Bestandteile,  
ist aber die persönliche und gesundheitliche Eig-  
nung gegeben, so kann der Kraft die Möglich-  
keit gegeben werden, auf dem Weg einer indivi-  
duellen Bildungsplanung gem. § 10 Abs. 3 Kita-  
PersV die gleichartige Qualifikation zu erlan-  
gen.

Bezieht sich die erlangte Qualifikation nur auf  
einen Teilbereich der Erziehungsarbeit in der  
Kindertagesstätte, ist § 10 Abs. 5 anzuwenden,  
wobei für Art und Umfang der Vorbereitung auf  
weitere Teilbereiche das Hochschulniveau der  
Ausbildung zu berücksichtigen ist.

Absolventinnen und Absolventen von durch  
das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport  
zugelassenen Qualifikationsmaßnahmen für  
ein oder mehrere Teilgebiete der Fachschul-  
ausbildung im Bereich Sozialpädagogik kön-  
nen gemäß § 7 des Brandenburgischen Sozial-

berufsgesetzes gleichwertige Fähigkeiten bescheinigt werden. Diese Absolventinnen und Absolventen zählen zu den geeigneten pädagogischen Fachkräften, wenn sich ihre Qualifizierung auf die Kindertagesbetreuung in der Kindertagesstätte bezogen hat. Dies sind insbesondere die Absolventinnen und Absolventen der „tätigkeitsbegleitenden Qualifizierung zur Erzieherin/zum Erzieher für den Bereich der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg“ („Profis für die Praxis“).

### **Zu § 9 Abs.2**

Die Angemessenheit des Umfangs, in dem auch **Säuglings- und Kinderkrankenschwestern/Säuglings- und Kinderkrankenschwestern und -pfleger** als notwendiges pädagogisches Personal im Betreuungsbereich der Kinder bis zur Vollendung des dritten Lebensjahres sowie der körperlich- oder mehrfachbehinderten Kinder beschäftigt werden können, richtet sich nach der Zusammensetzung des Personals sowie der Erfahrung und den Fähigkeiten der betreffenden Personen. Angemessen ist ein Umfang, bei dem der Anteil pädagogischer Kräfte in dem betreffenden Betreuungsbereich überwiegt.

### **Zu § 9 Abs.3**

Gem. § 12 Abs. 2 Kindertagesstättengesetz sind die Gruppengröße und die personelle Besetzung in Gruppen den besonderen Anforderungen im Einzelfall anzupassen, wenn Kinder mit einem besonderen Förderbedarf nach den §§ 27, 35a des Achten Buches Sozialgesetzbuch oder den §§ 53, 54 des Zwölften Buches Sozialgesetzbuch betreut werden. Bei entspre-

chenden Anforderungen ist also neben der Regelpersonalausstattung gem. § 10 KitaG ggf. zusätzliches Personal erforderlich. Die Bestimmungen des Absatzes 3 gelten nur für dieses ggf. erforderliche zusätzliche, d. h. über die Regelpersonalausstattung gem. § 10 KitaG und § 5 KitaPersV hinausgehende Personal. Das Landesjugendamt nimmt hinsichtlich der fachlichen Eignung dieses zusätzlichen Personals keine eigene, von der Entscheidung des zuständigen Trägers der Sozialhilfe oder der Jugendhilfe unabhängige Bewertung vor. Der individuellen Unterschiedlichkeit des Förderbedarfs wird durch die Bestimmung der speziellen erforderlichen Qualifikation der zusätzlichen Fachkräfte durch den Träger der Sozialhilfe oder der Jugendhilfe entsprochen.

Die in § 9 Abs. 3 beispielhaft genannten Qualifikationen bezeichnen solche Kräfte, die insbesondere für die Arbeit mit Kindern mit einem Förderbedarf gemäß den §§ 53 und 54 des Zwölften Buches Sozialgesetzbuch geeignet sind. Dies schließt aber z. B. keineswegs aus, dass Heilpädagoginnen/Heilpädagogen auch ohne einschlägige Aus- oder Fortbildung und Berufserfahrung im Bereich der Kindertagesbetreuung als zusätzliches Förderpersonal vom örtlichen Träger der Sozialhilfe angesehen werden. Auch der Einsatz anderer Kräfte wird durch die KitaPersV nicht ausgeschlossen, wenn der zuständige Träger der Sozialhilfe dies so festlegt.

### **Zu § 10 – Fachliche Eignung anderer Kräfte**

Soll eine nicht gleichartig und gleichwertig qualifizierte Kraft im Rahmen des notwendigen pädagogischen Personals Berücksichtigung fin-

den, so muss sie persönlich und gesundheitlich geeignet sowie fachlich vorbereitet sein. Zur Feststellung der persönlichen und gesundheitlichen Eignung wird auf die Hinweise zu den §§ 7 und 8 verwiesen. Der Träger ist darauf hinzuweisen, dass gem. Abschnitt 2 KitaG die Eltern bzw. der Kita-Ausschuss unter Beachtung datenschutzrechtlicher Belange über den Einsatz von anderen Kräften informiert werden sollen.

Dem Antrag eines Trägers auf vollständige bzw. anteilige Berücksichtigung von Kräften im Rahmen des notwendigen pädagogischen Personals ist stattzugeben, wenn er die Eignung durch eine nachvollziehbare Darstellung der Vorbildung, der angeleiteten, begleiteten Praxistätigkeit und/oder der abgeleiteten Fortbildungen belegen kann. Dabei kommt es nicht vorrangig darauf an, in welcher Art und Weise die jeweiligen Qualifikationen erreicht wurden, sondern vielmehr auf den Erwerb sowohl praktischer Kompetenzen als auch der erforderlichen theoretischen Fundierung und der Fähigkeit zur Reflektion.

#### **Zu § 10 Abs.1**

Soll eine Kraft im vollen Umfang im Rahmen des notwendigen pädagogischen Personals Berücksichtigung finden, so muss sie zum Zeitpunkt der Antragstellung über gleichartige und gleichwertige Qualifikationen verfügen. Als gleichartig ist eine Qualifikation anzusehen, die sich auf die selbstständige, verantwortliche pädagogische Arbeit in dem vorgesehenen Arbeitsgebiet der Kindertageseinrichtung bezieht. Soll beispielsweise die betreffende Kraft ausschließlich mit Schulkindern arbeiten, so muss

sie hierfür die einer Fachkraft gleichartige Qualifikation besitzen. Gleichwertig ist eine Qualifikation, die mindestens einem Fachschulniveau entspricht. Eine Orientierung, ob das geforderte Maß der Qualifikation erreicht ist, gibt die positive Beantwortung der Frage, ob die betreffende Kraft im vorgesehenen Arbeitsgebiet mindestens ebenso einsetzbar ist wie eine Absolventin/ein Absolvent der Fachschulausbildung in der Fachrichtung Sozialpädagogik.

#### **Zu § 10 Abs.2 bis 4**

Die geforderte fachliche Vorbereitung muss sich im Wissen und Können der betreffenden Kraft ausdrücken. Diese gilt insbesondere dann als fachlich vorbereitet, wenn sie ihre Dienstpflichten kennt, einen Kurs „Erste-Hilfe-für Kinder“ absolviert hat und in ihrem Handeln genügend sicher und reflektiert ist, damit das Wohl der von ihr betreuten Kinder gewährleistet ist und die Aufgaben und Ziele gem. § 3 KitaG umgesetzt werden können. Die fachliche Vorbereitung kann durch eine entsprechende Vorbildung und durch eine i. d. R. vierwöchige angeleitete Praxistätigkeit erlangt worden sein und bezieht sich im Wesentlichen auf den konkreten Einsatz in dem beantragten Arbeitsbereich (Krippe, Hort etc.).

#### **Zu § 10 Abs.2**

Persönlich und gesundheitlich geeignete und fachlich vorbereitete Kräfte sollen die Möglichkeit erhalten, durch die Teilnahme an einer tätigkeitsbegleitenden Qualifizierung gleichartige und gleichwertige Qualifikationen zu erlangen. Dies sind

- der Bildungsgang in der Fachrichtung Sozialpädagogik einer Fachschule,

- der Bachelorstudiengang „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ an der Fachhochschule Potsdam,
- die Hochschulstudiengänge sowie Studiengänge an Berufsakademien im Bereich Erziehung, Bildung und Betreuung in der Kindheit ,
- die tätigkeitsbegleitende Qualifizierung zur Erzieherin/zum Erzieher für den Bereich der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg.

Personen, die an einer entsprechenden tätigkeitsbegleitenden Qualifizierung teilnehmen, können mit einem Anteil von 70 Prozent ihres praktischen Tätigkeitsumfangs als notwendiges pädagogisches Personal angerechnet werden. Sie gelten demnach sowohl in Bezug auf die Mindestpersonalausstattung der Einrichtung als auch im Hinblick auf die finanzielle Förderung durch den örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe zu 70 % als Fachkraft (Bsp.: Bei einem praktischen Beschäftigungsumfang von 20 Wochenstunden können 14 Wochenstunden auf die Personalausstattung angerechnet werden, also 35 % einer Fachkraft),

Der Anteil des tatsächlichen praktischen Beschäftigungsumfangs, der zu 70 % als notwendiges pädagogisches Personal angerechnet werden kann, ist die Zeit, die die Kraft regelmäßig in der Einrichtung verbringt. Diese Zeit ist nicht in jedem Fall mit dem arbeitsvertraglich vereinbarten Beschäftigungsumfang gleichzusetzen.

### **Zu § 10 Abs.3**

Die individuelle Bildungsplanung ist eine tätigkeitsbegleitende Qualifizierung außerhalb for-

maler Bildungsgänge. Sie beruht auf einer Vereinbarung zwischen dem Anstellungsträger und der einzustellenden Fachkraft und hat die Vorerfahrungen und Vorkenntnisse der betreffenden Kraft zu berücksichtigen sowie die erforderlichen Maßnahmen zu beschreiben, mit denen eine Qualifikation angestrebt wird, die einer Fachkraft in dem Arbeitsgebiet, für das der Einsatz beantragt wird, gleichartig und gleichwertig ist.

Die Qualifizierung über eine individuelle Bildungsplanung ist – im Gegensatz zur tätigkeitsbegleitenden Qualifizierung nach Absatz 2 - vorrangig dann angezeigt, wenn kein neuer selbständiger Abschluss, z. B. als Erzieherin/ Erzieher, angestrebt wird und wenn in nennenswertem Umfang bereits relevante Kenntnisse vorliegen (z. B. wegen einer Berufsausbildung in einem verwandten Beruf wie der Heilerziehungspflege). Dieser Weg ist ebenfalls geeignet als Berufseinmündung für Hochschulabsolventinnen und -absolventen nicht unmittelbar einschlägiger Ausbildungen (z. B. „Sozialarbeiterin/Sozialpädagogin“ und „Sozialarbeiter/Sozialpädagoge“; BA der Universität Potsdam ...).

Die Bildungsplanung kann sich aus verschiedenen Modulen zusammensetzen, wie z. B. aus dem Besuch von Bildungsveranstaltungen, einer supervidierten oder von besonders kompetenten Fachkräften angeleiteten, relevanten praktischen Tätigkeit und auch aus dem Selbststudium mit nachgewiesener eigener Bearbeitung der Inhalte.

Eine individuelle Bildungsplanung ist auch dann anzunehmen, wenn organisierte Quali-

zierungsmaßnahmen besucht werden, die zum Übergang in die neue Tätigkeit eingerichtet werden („Brückenkurse“). Hierbei ist darauf zu achten, dass der Bildungsträger über die Voraussetzungen verfügt, damit die Kräfte die gleichartige und gleichwertige Qualifikation erlangen können.

#### **Zu § 10 Abs.4**

Nicht gleichartig und gleichwertig qualifizierte Kräfte mit anderen Fähigkeiten und Fertigkeiten können im Einzelfall mit einem Anteil von 70 % ihres praktischen Tätigkeitsumfangs als notwendiges pädagogisches Personal angerechnet werden, wenn dies der Ergänzung des fachlichen Profils der Einrichtung dient. Die seit langem von der Fachwissenschaft wie von der Fachpolitik geforderte Erweiterung des Angebotsspektrums der Einrichtungen sowie die Entwicklung zu multiprofessionellen Teams können auf diesem Weg gefördert werden. Die Beschäftigung geeigneter Kräfte zur fachlichen Ergänzung kann entweder dauerhaft oder auch zeitlich befristet für vorübergehende Vorhaben und Projekte erfolgen.

Die Kräfte müssen persönlich und gesundheitlich geeignet sowie fachlich vorbereitet sein. Die fachliche Vorbereitung muss ausreichend umfangreich bemessen sein, wenn keine pädagogischen Vorkenntnisse und Vorerfahrungen bestehen.

Die Bestimmung „im Einzelfall“ schließt im Regelfall aus, dass die Erlaubnis für mehr als eine Kraft pro Einrichtung erteilt werden kann. Ausnahmen können genehmigt werden in sehr großen Einrichtungen, wenn die Kräfte jeweils nur

in einem geringen Stundenumfang tätig werden sollen oder wenn sich dies aus den Anforderungen hinsichtlich der Profilergänzung ergibt.

Kräften, die eine längerdauernde qualifizierte Tätigkeit in diesem Rahmen ausgeübt haben, kann der Weg über eine individuelle Bildungsplanung zu gleichartigen und gleichwertigen Kräften gemäß Absatz 1 eröffnet werden, sofern nicht eine tätigkeitsbegleitende Ausbildung zu einem Abschluss nach § 9 angestrebt wird.

#### **Zu § 10 Abs.5**

Die Grundlage für eine Anrechnung als notwendiges pädagogisches Personal nach den Absätzen 1 bis 4 ist ein vom Träger der Einrichtung rechtzeitig vor Beschäftigungsbeginn gestellter, entsprechend und hinreichend begründeter Antrag beim Landesjugendamt. Das auf der Homepage des Landesjugendamtes veröffentlichte Hinweisblatt soll dem Träger die Antragstellung erleichtern. Die für eine Genehmigung erforderlichen Nebenbestimmungen (Auflagen, Befristungen) werden im Bescheid dargestellt. Eine Befristung erfolgt i. d. R. in den Fällen nach den Absätzen 2 und 3.

Dieser Antrag soll im Benehmen mit der betreffenden Kraft gestellt werden, um die Abstimmung beider Seiten über Voraussetzungen und Folgen des Antrages zu dokumentieren. Das Landesjugendamt kann den entsprechenden Teil seines Bescheides der betreffenden Mitarbeiterin/dem betreffenden Mitarbeiter nachrichtlich übermitteln.

Wenn die angestrebte Qualifikation über das jeweilige Arbeitsfeld und/oder über das Ein-



satzgebiet in der speziellen Einrichtung hinreichend, so kann das Landesjugendamt eine entsprechende Erstreckung der Tätigkeitserlaubnis im Bescheid darstellen, um bei einem späteren Wechsel des Arbeitsfeldes oder Wechsel der Einrichtung ein vereinfachtes Beantragungs- und Genehmigungsverfahren zu ermöglichen.

#### **Zu § 10 Abs.6**

Die Vorbereitung von Fachkräften, die nur für einen Teilbereich der Erziehungsarbeit ausgebildet sind, auf die Arbeit mit Kindern einer anderen Altersgruppe oder mit Kindern mit besonderem Förderbedarf ist analog zur fachlichen Vorbereitung gemäß den Absätzen 2 bis 4 zu bewerten.

#### **Zu § 11**

Grundsätzlich kommen für die Übernahme der pädagogischen Leitungsaufgaben Personen infrage, die über eine pädagogische Ausbildung gemäß § 9 Absatz 1 oder über eine gleichartige und gleichwertige Qualifikation in Bezug auf die pädagogischen Leitungsaufgaben gemäß § 10 Abs. 1 verfügen. Wird aufgrund des fachlichen Profils der Einrichtung und des Profils der übertragenen Leitungsaufgaben eine Kraft mit der Leitungsaufgabe betraut, die nicht diese Voraussetzungen erfüllt, so muss die Wahrnehmung der pädagogischen Leitungsaufgaben in dem in § 5 Abs. 2 bestimmten Umfang durch eine andere besonders geeignete pädagogische Fachkraft sichergestellt sein.

Die Ausübung der pädagogischen Leitungsaufgaben erfordert im Regelfall eine mindestens zweijährige, einschlägige Berufstätigkeit,

sowie Kenntnisse der pädagogischen Arbeit mit Kindern der Altersstufen, die in der Einrichtung betreut werden, Kenntnisse der Aufgaben der Kindertagesbetreuung im System der Kinder- und Jugendhilfe sowie Kenntnisse der Förderung, Koordination, Anleitung und Führung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern.

Die in Satz 3 genannten „anerkannten Integrationseinrichtungen“ sind nur die Kindertagesstätten, die gleichzeitig teilstationäre Einrichtungen der Behindertenhilfe sind. Zusätzlich zu den o. g. Voraussetzungen für die Ausübung der pädagogischen Leitungstätigkeit müssen solche behindertenspezifischen Befähigungen oder Erfahrungen in der Behindertenarbeit vorhanden sein, die der Träger der Eingliederungshilfe verlangt.

**Potsdam, den 14. März 2011**

Die Ministerin für Bildung, Jugend und Sport  
Dr. Martina Münch





**Ministerium für Bildung,  
Jugend und Sport**

Presse- und Öffentlichkeitsarbeit

Heinrich-Mann-Allee 107

14473 Potsdam

E-mail: [poststelle@mbjs.brandenburg.de](mailto:poststelle@mbjs.brandenburg.de)

Internet: [www.mbjs.brandenburg.de](http://www.mbjs.brandenburg.de)

