



## **„Was du nicht willst, das man dir tu’...“**

Soziales Leben von Kindern heute

1. Auflage, Dezember 2006

Herausgegeben vom:       Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBSJ)  
                                  Presse- und Öffentlichkeitsarbeit  
                                  Heinrich-Mann-Allee 107  
                                  14473 Potsdam  
Internet:                    [www.mbjs.brandenburg.de](http://www.mbjs.brandenburg.de)  
                                  [www.mbjs.brandenburg.de/kita/kita-startseite](http://www.mbjs.brandenburg.de/kita/kita-startseite)  
  
E-Mail:                      [poststelle@mbjs.brandenburg.de](mailto:poststelle@mbjs.brandenburg.de)  
Bildungsserver:            [www.bildung-brandenburg.de](http://www.bildung-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 2/2006 kamen Zuarbeiten unter anderem von Christine Henning, Referat Kita im Landesjugendamt; Karin Herrmann, Praxisberaterin/Supervisorin, Landkreis Märkisch-Oderland; Sigrid Höhne, Leiterin/Erzieherin, Bardenitz.

Layout/Druck:             G & S Druck und Medien GmbH  
Umschlaggestaltung:     sehstern

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

# Inhaltsverzeichnis

	Seite
<b>Vorwort</b> .....	6
<b>Moralerziehung im Kindergarten – eine schwierige, aber lohnende Aufgabe</b> Dr. Andreas Kaiser, Kersten Kubisch .....	8
<b>Kindliche Eigenständigkeit respektieren, Grenzen geben und achten</b> Sexueller Missbrauch / Michael Götzke-Ohlrich .....	17
<b>Kindliche Sexualität zwischen altersangemessenen Aktivitäten und Übergriffen</b> Hinweise für den fachlich-pädagogischen Umgang / Broschüre von Ulli Freund und Dagmar Riedel-Breidenstein .....	23
<b>Hinweis auf die „Empfehlungen zum Thema Kinderschutz“</b> .....	29
<b>Kinder erfahren Demokratie durch eigenes Erleben</b> Demokratische Bildung und Erziehung – eine Herausforderung für Erzieherinnen / Evelyne Höhme-Serke .....	30
<b>Aggressionen und Sprache – ein zusammenhängendes Thema?</b> <b>Oder Was du nicht willst....</b> Ein Situationsbericht / Sigrid Höhne .....	40
<b>Das „Individuelle Curriculum“ für Jessé – ein Beispiel aus der Konsultationskita</b> <b>„Rappelkiste“ in Wünsdorf</b> Einleitung von Beate Andres .....	44
<b>Helfen Kitawettbewerbe bei der Entwicklung pädagogischer Qualität?</b> Andrea Tietjen / PädQUIS gGmbH – ein Kooperationsinstitut der FU Berlin .....	56

## **„Am Anfang lief es etwas zögerlich. Mittlerweile macht die Stadt auch Werbung für die Tagesmütter“**

Evaluation von Tagespflegequalifizierungen im Rahmen der Umsetzung des Europäischen Sozialfonds (ESF) / Gabriele Bindel-Kögel ..... 62

## **Kindertagespflege – Vernetzung im Landkreis Prignitz**

88 Kinder werden im Landkreis in Kindertagespflege betreut / Sabine Nitzow ..... 72

## **Die Lernwerkstatt als eine Form des Lernens in der Vorschule**

Daniela Haff ..... 75

## **Aus einem Stolperstein wird eine Rolltreppe**

Gestaltungsmöglichkeiten für den Übergang von der Kita zur Schule / Franka Grösch ..... 77

## **Adebar im Kinderladen**

Umweltpädagogisches Langzeitprojekt umgesetzt / Annegret Feder ..... 79

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

Konsultationskita „Kinderland“ in Eisenhüttenstadt ..... 85

Konsultationskita „Märchenland“ in Potsdam ..... 87

Konsultationskita „Haus der kleinen Strolche“ in Woltersdorf ..... 89

Konsultationskita „Kita am Park“ in Beelitz ..... 91

Konsultationskita „Spatzenhaus“ in Frankfurt (Oder) ..... 93

Konsultationskita „Biene Maja“ in Beeskow ..... 94

Konsultationskita „Zauberstein“ in Hohen Neuendorf ..... 95

Vom SPFW Brandenburg zum SFBB – Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut  
Berlin-Brandenburg ..... 99

## **FACHLITERATUR – REZENSIONEN – ANKÜNDIGUNGEN**

Ausflug in die geheimnisvolle Welt der Indianer ..... 101

Alte Reime – neu entdeckt ..... 101

Vom kleinen Angsthasen, der auf einmal ganz viel Mut zeigte ..... 102

## **GESETZE – VERORDNUNGEN – EMPFEHLUNGEN**

Info-Blatt zur Medikamentenausgabe in Kindertageseinrichtungen ..... 103



## Vorwort



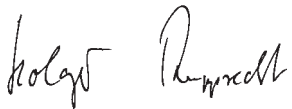
Liebe Erzieherinnen und Erzieher, liebe Eltern,

ich bin als Minister häufig im Land unterwegs und besuche dabei auch regelmäßig Kindertagesstätten. In den letzten Monaten habe ich erlebt, dass die thematische Schwerpunktsetzung auf den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule mit ihren vielfältigen Facetten, die aus Landessicht unbedingt notwendig war, in der Praxis der Kitas in aller Breite aufgenommen wurde. Ich habe mich sehr gefreut, selbst sehen zu können, wie engagiert sich Erzieherinnen und Leitungskräfte dem Übergang unserer Kinder in die Schule widmen. Die Beispiele guter Praxis, die wir in einer Reihe von Diskussionsveranstaltungen vorstellen konnten, geben mir die Gewissheit, dass die Kooperation von Kita und Grundschule in unserem Bundesland gelebte Realität ist und dass diese Kooperation die Bildungsumgebung unserer Kinder deutlich positiv beeinflussen wird.

Neben diesem gegenwärtig sehr bestimmenden Thema gibt es allerdings eine Vielfalt von pädagogischen Aufgaben in der täglichen Arbeit, die langfristig angelegt sind und denen wir uns immer wieder aufs Neue stellen müssen. In diesem Heft finden Sie Beiträge, die sich mit solchen immer wiederkehrenden Aufgaben beschäftigen. Moralerziehung und Sexualerziehung (letztere auch mit ihrer Funktion im Schutz vor sexuellem Missbrauch), Demokratieerziehung und Umgang mit Aggressionen und ihrem sprachlichen Ausdruck – alle diese Themen führen uns in den Bereich der erzieherischen Arbeit, in dem es um die Herausbildung von Haltungen und Einstellungen, die Vermittlung von gesellschaftlichen Normen und die Werteorientierung geht. Werteerziehung hat dabei noch viele weitere Facetten und stellt auch immer Fragen an uns selbst als Pädagogen. Wenn wir Kinder in dieser Hinsicht erziehen wollen, werden uns die Kinder nach unseren eigenen Haltungen fragen, deren wir uns bewusst sein müssen. Vielleicht empfinden wir diesen Teil der Erziehungsarbeit auch deshalb als so herausfordernd, weil er uns nicht nur fachlich, sondern auch persönlich so stark fordert.

Das Thema „Werteerziehung“ liegt mir seit langem sehr am Herzen. Ich habe deshalb die Vertreter der wesentlichen gesellschaftlichen Gruppierungen im Land Brandenburg zu einem Runden Tisch „Werteerziehung“ eingeladen und hoffe, dass auch Sie Interesse an den Ergebnissen dieses Runden Tisches haben. Sie werden sicher im nächsten Jahr in einer Form vorliegen, die eine weiterführende Beschäftigung damit möglich macht. Dazu lade ich Sie schon heute herzlich ein!

In dem Heft, das Sie in der Hand halten, finden Sie darüber hinaus einen äußerst interessanten Beitrag zum Thema Beobachtung und individuelles Curriculum, Praxisberichte sowie einen Evaluationsbericht zur Tagespflege. Ich wünsche Ihnen allen angesichts der Fülle des Angebotenen beim Lesen dieser KitaDebatte eine anregende Lektüre!



Holger Rupprecht  
Minister für Bildung, Jugend und Sport

# Moralerziehung im Kindergarten – eine schwierige, aber lohnende Aufgabe

**Dr. Andreas Kaiser, Kersten Kubisch**

Der von Markus Hess und Dietmar Sturzbecher in der KITADEBATTE 2/2005 gewählte Betrachtungsbogen von Kindergarten bis zur Schule – offensichtlich waren in dem Artikel zur Moralerziehung die Sekundar I und II Bereiche gemeint – muss dringend mit dem Fokus Grundschule und Hort ergänzt werden.

Denn zwischen Schubsen, Beißen, Treten oder Schlagen – besonders unter Vier- bis Fünfjährigen (vgl. Sturzbecher & Hermann, 2003) – und einem zunehmend Besorgnis erregenden Bild vom sozialen Klima ab der Jahrgangsstufe 7 in den Schulen Deutschlands, das durch Schlägereien, Drangsalierungen, Bedrohungen von Lehrpersonal gekennzeichnet ist (vgl. Hess & Sturzbecher, 2005), liegen die chancenreiche Grundschule und der Hort. Chancen kann man nutzen – aber auch verspielen. Hier sei der bildungsrelevante Vergleich herangezogen:

„Deutschland ist Lichtjahre entfernt von einer Erziehungs- und Bildungspolitik, die den Ergebnissen der Hirnforschung gerecht wird.“ (Erdmann 2006, S. 124)

Falls wir es als Gesellschaft nicht schnellstmöglich schaffen, unser vorhandenes Wissen über Bildung und Erziehung in die Praxis umzusetzen, wird die Befürchtung eines führenden amerikanischen Hirnforschers, Bruce Perry, schreckliche Wirklichkeit werden:

*„Es wird schlussendlich nur noch eines übrig bleiben: Mehr Gefängnisse zu bauen.“*

*(Zitat in Erdmann 2006, S. 126)*

Ist diese Schlussfolgerung völlig übertrieben?  
NEIN!

Aber wir können gegensteuern. Zuerst müssen wir mit der gleichen Intensität, wie wir uns richtigerweise gerade im Kita-Bereich der Bildungsarbeit zuwenden sowie bereichsweise analysieren und auch in der KitaDebatte viele gute Praxishinweise finden können, den Verwerfungen innerhalb der Ich- und Sozialkompetenz bei unseren Kindern mehr Aufmerksamkeit schenken. Wie es zu diesem zunehmend erkennbaren Verwerfen im sozialen Leben der Kinder kommt, soll wissenschaftlich in anderen Beiträgen in dieser KitaDebatte etwas erhellt werden und ist daher nicht Bestandteil dieses Artikels.

*Welche Fragen sollten beantwortet werden:*

Warum sind, trotz der anerkanntswerten Bemühungen in den Kindergärten und der Tagespflege, schon ab der Jahrgangsstufe 1 Erpressung, körperliche Gewalt und gezielte Sachbeschädigung beobachtbar?

Warum gelingt es Eltern, Horterziehern und Grundschullehrkräften nicht ausreichend, Kinder im Grundschulalter vom Erstkontakt mit Nikotin und Alkohol abzuhalten?



Warum beginnen die ersten sexuellen Übergriffe auf andere Kinder zum Teil schon am Ende des Grundschulalters?

Was können wir in der Grundschule und in der Hortarbeit tun, um solche Entwicklungen einzudämmen?

Im Weiteren soll nur eine Antwortmöglichkeit auf die letzte Frage Gegenstand der Betrachtung sein.

### **Konzeptplanung**

Ausgangspunkt bei der Suche einer Antwortmöglichkeit zur weiteren Verbesserung der Moralerziehung war unser Standpunkt als Kita- und Schulträger sowie Träger von Kinder- und Jugendfreizeiteinrichtungen in der Kreisstadt Forst (Lausitz):

Im Grundschul- und Hortalter ist erzieherisch im Verbund von Schule – Hort – Sozial-/Freizeitarbeit anzusetzen, um nachhaltige Verbesserungen im künftigen sozialen Leben zu erreichen.

Ein Ansatz in den weiterführenden Schulen ist zu spät. Schon recht verfestigte Persönlichkeitsstrukturen und noch schwierigere Zugangsmöglichkeiten zu den Jugendlichen sind wesentliche Gründe hierfür. Wenn überhaupt, konzentriert man sich in der Schule auf die besonders auffälligen Schülerinnen und Schüler mit mehr oder weniger Erfolg.

Weiterhin stellten wir uns als Einrichtungsträger die Frage, ob wir überhaupt mit unseren Sozial-, Kinder- und Jugendfreizeiteinrichtun-

gen den Altersbereich der Grundschule erreichen. Es ist bekannt, dass durch das andere methodische Herangehen von Sozialpädagogen gegenüber Lehrkräften sich die Kinder eher „öffnen“ – eine erste Voraussetzung für Verhaltensänderung.

Schnell wurde klar, dass wir weder mit unserem Schülerfreizeitzentrum noch mit dem Jugendclub Kinder im Grundschulalter erreichen. Die „Stammkundschaft“ im Schülerfreizeitzentrum ist 13 bis 17 Jahre alt. Ca. 4,6 % dieser in der Stadt lebenden Altersgruppe frequentiert die offene Einrichtung. Das Jugendclubhaus zieht natürlich noch ältere Jugendliche an.

Ein dritter Ausgangspunkt unserer Überlegungen war nicht – wie teilweise zu erleben – Grundschullehrkräfte und Horterzieherinnen zu kritisieren, wenn sie mit den genannten Erscheinungen nicht oder nicht genügend „fertig“ werden, sondern ein gemeinsames pädagogisches Handeln von Grundschullehrkräften, Hortnerinnen und Sozialpädagogen auf dem Schulstandort zu initiieren und personell sowie räumlich zu untersetzen. Der Schulstandort als Lernort und Ort, an dem soziales Leben Spaß macht, der auch offene Freizeitangebote vorhält, der ebenfalls ungezwungene Kontakte von Eltern mit Sozialpädagogen ermöglicht, war die Vision.

### **Das Konzept**

Der Grundgedanke des Konzepts besteht darin, dass aus personeller Sicht ständig an jeder städtischen Schule (vier Grundschulen/eine Oberschule) je zwei Sozialarbeiter/

Sozialarbeiterinnen als Verbindungs- und Koordinierungspersonen eingesetzt werden. Das Personal kommt aus dem Jugendclub, der künftig von den Jugendlichen über einen Vertrag mit der Stadt eigenverantwortlich weitergeführt wird. Außerdem werden die Sozialpädagogen aus dem städtischen Schülerfreizeitzentrum weitgehend abgezogen, der offene Treff mit Skaterbahn bleibt erhalten.

Die aufgrund zurückgehender Schülerzahlen nicht mehr für den unmittelbaren Schulbetrieb benötigten Räume werden für die Schulsozialarbeit sowie Kinder- und Jugendfreizeitangebote einschließlich offener Treffmöglichkeiten genutzt.

Die Schulsozialarbeit konzentriert sich überwiegend auf zwei Arbeitsfelder:

- schulbezogene Kinder- bzw. Jugendfreizeitarbeit unter Nutzung von Ansatzpunkten aus den zutreffenden Rahmenlehrplänen der Schulform (z. B. Interessengemeinschaften, Schülerberatung, stadtteiloffene Freizeitangebote) und Beachtung der Hortangebote;
- schulbezogene Kinder- bzw. Jugendsozialarbeit für sozial benachteiligte bzw. individuell verhaltens- und/oder lernbeeinträchtigte Schülerinnen und Schüler, aber auch für Kinder bzw. Jugendliche mit bisher positiver Persönlichkeitsentwicklung, deren Sozial- und/oder Lernverhalten sich unerwartet verschlechtert bzw. die eine spürbare innere Kündigung zum schulischen Geschehen vornehmen.

Die Schulsozialarbeit sollte bedarfsgerecht angeboten und gestaltet sein. Was bedarfsgerechte Angebote sind, ist im Zusammenwirken von Schule, Schulträger, Träger der Schulsozialarbeit und dem Träger der öffentlichen Jugendhilfe – vordergründig dem Jugendamt – zu ermitteln.

Die Schulsozialarbeit dient dem Ziel,

- Zugang zu Schülerinnen und Schülern mit vermuteten individuellen, oft sozialen Problemlagen zu finden, um diese bei der Problembewältigung zu unterstützen und wenn erforderlich wieder vollständig in die Arbeit der Schule und gegebenenfalls des Hortes zu integrieren;
- Hilfestellung bei der Orientierung von Schülerinnen und Schülern in der Gesellschaft (zum Beispiel Mitwirkungsmöglichkeiten inner- und außerhalb der Schule und des Hortes, Impulse für späteren Berufswunsch, Zuständigkeiten im Gemeinwesen) zu geben;
- das Lernen in schulischer und sozialer Hinsicht zu optimieren;
- die Eigeninitiative der Kinder in Schule und Hort zu fördern;
- zur Öffnung von Schule in das gesellschaftliche Leben (Stadtteil) beizutragen und damit die Attraktivität des Stadtteils zu verbessern.

Aus den Zielen ergeben sich zu lösende Aufgaben der Schulsozialarbeit:

- Beratung der Kinder in den genannten Problemlagen und wenn erforderlich Kontaktaufnahme mit Personensorgeberechtigten zur Vermittlung weiterführender Hilfen;

- Schlichterberatung und Konfliktbearbeitung unabhängig vom Ausgangsort Schule oder Hort;
- Beratungsangebot für Lehrkräfte, Hortnerinnen und Personensorgeberechtigte;
- Planung und Erarbeitung von bedarfsgerechten Präventionsangeboten (zum Beispiel Thema Gewalt oder Sucht);
- Orientierungs- und Beratungsangebote beim Übergang in eine andere Schulform bzw. Berufsausbildung;
- Initiierung und wenn gewünscht Koordination von Freizeit-, Kultur- und Sportangeboten (zum Beispiel Verbindung zu entsprechenden Vereinen herstellen, Interessen wecken);
- Stärkung von Schülerinitiativen und Initiativen aus dem Hortbereich auf den Schulstandort (zum Beispiel Errichtung Schülerclub);
- Anregung der Schülerinnen und Schüler zur Mitwirkung an der Schulentwicklung bzw. Vervollkommnung des Hortes (zum Beispiel auch Gründung eines nur von Schülerinnen und Schülern initiierten Schüler-/Hortrates);
- Orientierungs-, Abstimmungs- und Arbeitsgespräche mit allen Beteiligten an Schulsozialarbeit (Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Hortnerinnen, Personensorgeberechtigte, Träger Schulsozialarbeit, Schulträger, örtliche Träger der Jugendhilfe).

### **Fokus Hort**

Natürlich ist gerade im Rahmen der KitaDebatte die Frage zu beantworten: Was wird aus dem Hort bei diesem Konzept?

Grundposition:

- Der Hort soll in seiner Nachfrage durch dieses Konzept nicht geschwächt werden! Der Hort ist und bleibt ein verlässliches Betreuungsangebot mit eigenständigem Bildungs- und Erziehungsauftrag.
- Die Schulsozialarbeit läuft parallel zum Unterrichtsgeschehen (was noch näher ausgeführt wird).
- Die Angebote der von den Sozialpädagogen initiierten Interessengemeinschaften und die „Beaufsichtigung“ der stadteitoffenen Treffmöglichkeiten auf dem Schulgrundstück setzen nach der Hortbetreuungszeit, zum Beispiel um 16.00 Uhr, ein.
- Die Sozialpädagogen stimmen das Handeln von Grundschullehrkräften und Hortnerinnen ab. Bildungsthemen (zum Beispiel Experimente, Forschen und Erkunden) sind über die Lehrkräfte vorzugsweise aufzugreifen. Doppelangebote sind zu vermeiden. Der Freiraum für die Eigeninitiative der Kinder darf weder im Hort noch in den nachfolgenden Freizeitmöglichkeiten zu sehr eingeengt werden.
- Organisierter Informationsaustausch zum Verhalten einzelner Kinder zwischen Schule – Hort – Sozialarbeit erscheint erforderlich. (Es dürfen nicht drei oder mehr Professionen mit unterschiedlicher Methodik an einem Kind „herumdoktern“.)

Durch dieses gemeinsame und abgestimmte Verhalten von Schule – Hort – Sozialarbeit kann zielgerichteter und damit wirkungsvoller auf die Leistungs- und/oder Verhaltensprobleme reagiert werden: also das Gegenteil vom „Einzelkämpfer“ Schule, Hort oder Freizeiteinrichtung.

### **Die Konzeptumsetzung**

Das Modellprojekt „Anbindung der Kinder- und Jugendfreizeit/Schulsozialarbeit an städtische Schulstandorte“ wird derzeit an einer Grundschule der Stadt Forst (Lausitz) erprobt. Nach einer Evaluationsphase soll bei erfolgreichem Verlauf – wovon wir ausgehen – das dargestellte Konzept an allen städtischen Schulen mit Beginn des Schuljahres 2007/2008 eingeführt werden.

Zum besseren Verständnis schildert nachfolgend Sozialpädagogin Kersten Kubisch [bisher im Jugendclub der Stadt Forst (Lausitz) eingesetzt] beispielhaft einen Arbeitstag an der Erprobungsgrundschule:

#### **Ein Tag der Sozialarbeit in der Grundschule Noßdorf**

Es ist Montag, der 12. Juni 2006, morgens 7.00 Uhr und Dienstbeginn. Mit Betreten des Schulhofes treffe ich auf die ersten Kinder. Wir begrüßen uns mit Handschlag und schon bin ich in Gespräche verwickelt. Montags haben die meisten Schüler ein großes Mitteilungsbedürfnis. Es gibt viel vom Wochenende zu berichten. Von den Mädchen der 3b werde ich gefragt, ob sie heute PC-Kurs haben. Ich kann die Frage bejahen und sie laufen erzählend in ihre Klasse.

Kurz darauf werde ich von einer Mutter angesprochen. Sie hat einen Sohn in der Klasse 1b und möchte wissen, ob es schon positive Veränderungen in der Klasse gibt. In der 1b sind 4 verhaltensauffällige Schüler, von denen einer verhaltenstherapeutisch vom SPZ Cottbus betreut wird. Gemeinsam mit

den Eltern des Schülers, Lehrern, Schulleiterin, Schulpsychologen und uns Sozialarbeitern wurden Vereinbarungen getroffen, um dem Schüler und seinen Mitschülern ein störungsfreies Lernen zu ermöglichen. Für mich heißt das, in den Fächern Mathematik, Deutsch und Sachkunde mit in den Unterricht zu gehen und dem Schüler zu helfen, seine Aggressionen zu kontrollieren, Versagungsängste zu nehmen und Möglichkeiten zur Entschärfung von Konfliktsituationen zu suchen. Der Mutter, die mich nach Veränderungen fragte, konnte ich sagen, ja es ist wesentlich ruhiger in der Klasse geworden.

Auf dem Weg in die Klasse 1b sehe ich R. mit seinem Vater. R. macht ein ziemlich zerknirshtes Gesicht. Ich spreche ihn an, möchte wissen, was ihn bedrückt, aber er will nichts sagen. Ich sage ihm ein paar aufmunternde Worte, sein Vater schmunzelt dabei, R. ist ein „Morgenmuffel“.

Kurz vor dem Klassenraum treffe ich auf Frau T., die Schulleiterin. Im Vorbeigehen erfolgt eine kurze Informationsübermittlung zu den beantragten Umbaumaßnahmen für die Freizeitangebote.

Im Klassenraum spricht Frau B. – Deutschlehrerin der Klasse – mit einigen Schülern. Wir sprechen kurz ab, welche Aufgaben unser „Sorgenkind“ heute mindestens schaffen soll. (Es wurde vereinbart, dass er nicht alle Aufgaben erledigen muss, aber mindestens 1/3 der gestellten Aufgaben schafft, um im Unterricht mitzukommen und nicht zu große Wissenslücken zu haben.)

Es klingelt und alle Kinder setzen sich zum Morgenkreis in einen Stuhlkreis. Im Morgenkreis (immer montags in der 1. Stunde) kann jedes Kind erzählen, was es am Wochenende erlebt hat. L. hat in einem Glas eine Raupe mitgebracht. Frau B. nutzt die Gelegenheit, um mit den Kindern über das Verhalten gegenüber Tieren zu sprechen. Gemeinsam wird zum Stundenende die Raupe im Schulgarten freigelassen. Die 1. Stunde verlief sehr ruhig. Alle Kinder konnten erzählen, es wurde zugehört, sodass ich als Beobachterin dabei war.

In der 2. Stunde steht Deutsch auf dem Stundenplan. Nun ist es mit der Ruhe vorbei. T. hat keine Lust auf Deutsch, er wirft seine Arbeitsmittel krachend auf den Tisch, schimpft und steht mit verschränkten Armen wütend in der Klasse. Ich nehme ihn zur Seite, rede ruhig mit ihm, erinnere ihn an die getroffenen Vereinbarungen. Er wird ruhiger und gemeinsam legen wir die Regeln für die Stunde fest. Wenn ich mit T. ruhig, aber konsequent spreche, versucht er sein Verhalten zu korrigieren. Für die Deutsch-Stunde gilt: „Ich melde mich.“, „Ich störe nicht.“ Jede Schülerin und jeder Schüler erhalten ein Arbeitsblatt. Um es ausfüllen zu können, muss im „Zauberalphabet“ gelesen werden. Ich sehe mir mit T. das Arbeitsblatt an, sage ihm, wie viel er schaffen muss. Welche Aufgaben er löst, kann er selbst entscheiden. Nach 30 Minuten ist seine Konzentration vorbei, er wird unruhig, sein Schriftbild wird unleserlich. Daher gehe ich mit ihm aus der Klasse, lobe ihn dafür, dass er 30 Minuten gut mitgearbeitet hat und er sich nun erholen

kann. Aufgrund seiner Hyperaktivität und Verhaltensstörung ist es besser, ihn aus der Anspannung, die der Unterricht für ihn bedeutet, herauszunehmen. Seine Unruhe stört die Mitschüler und schlägt oft in Aggression um. Zu Beginn meiner Tätigkeit in der Klasse störte er schon in den ersten 10 Minuten.

9.05 Uhr – es klingelt zur Hofpause.

Die Pause nutze ich, um kurz mit meiner Kollegin zu sprechen, Abläufe abzustimmen. Um 09.30 Uhr habe ich einen Termin bei Frau W., der Hortleiterin. Gemeinsam wollen wir unsere Konzeption zu den Freizeitangeboten im neuen Schuljahr durchgehen.

Der Termin war erfolgreich, Angebote konnten abgestimmt werden und die Doppelnutzung des Werkraums ist möglich.

10.20 Uhr, zurück in der Klasse 1b. Sie haben Mathematik. Heute wird mit Geld gerechnet und da dies sehr spannend ist, machen alle gut mit.

In der 2. Hofpause (11.05 bis 11.25 Uhr) kommt meine Kollegin mit zwei Mädchen der 6. Klasse zu mir. Sie haben Sorgen. Da die Pause für ein ausführliches Gespräch zu kurz ist, sprechen wir ab, uns nach der 6. Stunde zu unterhalten.

Es klingelt und ich habe PC-Kurs. Die Mädchen der Klasse 3b stehen schon vor den PC-Räumen und wollen wissen, was wir heute machen. Ich sag ihnen, erst mal die Rechner hochfahren, dann erkläre ich die

heutige Aufgabe – eine Tabelle mit 6 Zeilen und 6 Spalten erstellen. Das Erstellen der Tabelle wird erst einmal Schritt für Schritt erklärt. Nun soll sich jede einen Spaßstundenplan erarbeiten. Dabei wird auch mal gelacht, wer hat schon Gameboyspielen auf dem Stundenplan. Wenn es nicht gleich richtig klappt, wird noch einmal ruhig erklärt. Viel zu schnell sind die 45 Minuten um und es heißt eine Woche warten bis zum nächsten Kurs. Ich kontrolliere, ob alle Rechner runtergefahren sind, schließe die Räume ab und gehe zu meiner Kollegin in unseren Clubraum.

Dort machen zwei Kinder aus der Klasse 1a ihre Hausaufgaben. Sie überbrücken damit die Wartezeit auf den Bus. Meine Kollegin hilft ihnen dabei. Am anderen Tisch (vier Kinder aus der 3. Klasse) wird „Wer ist es“ gespielt. Sie haben noch Polnisch AG. Am PC spielt D. „Wer wird Millionär?“. Er ruft mich heran, um mir zu zeigen, wie weit er schon ist. Bei der nächsten Frage komme auch ich ins Grübeln und muss zugeben, dass ich es nicht weiß. Leider war die Antwort falsch. Eine Runde spielen wir gemeinsam, dann ist es fast 13.00 Uhr.

Die Buskinder gehen zum Bus und die 4. aus der 3. Klasse zum Polnisch. D. möchte weiterspielen, zu Hause erwartet ihn niemand, seine Eltern kommen erst um 15.00 Uhr und da bleibt er lieber in der Schule.

Ich gehe mit meiner Kollegin in unser Büro und erfahre von ihr, welche Probleme die Mädchen der 6. Klasse haben. Gemeinsam

überlegen wir die Vorgehensweise für das Gespräch. Pünktlich nach der 6. Stunde sind sie da. Nach und nach rücken sie mit der Sprache heraus. Es droht ein Verweis. Sie mussten heute zur Schulleiterin, weil es wiederholt Ärger gab. Was sie falsch gemacht haben, wissen sie, nun sollen sie bis morgen aufschreiben, wie sie ihr Verhalten ändern müssen, und das noch von ihren Eltern unterschreiben lassen. Davor haben sie Angst und es fließen Tränen. Durch gezielte Fragestellungen gebe ich ihnen die Möglichkeit, sich eine Strategie zu überlegen, wie sie mit ihren Eltern das Problem ansprechen können. Ich erfahre, warum sie Angst haben, ihre Eltern haben große Erwartungshaltungen. Es wird in ihren Familien wenig über Gefühle gesprochen, sodass es auch dort zu Spannungen kommt.

Mit Beginn der Sozialarbeit an der Schule haben wir uns allen Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern vorgestellt. Wir haben über unsere Tätigkeit informiert und Hilfe bei Konfliktlösungen angeboten.

Am Abend findet für die Jahrgangsstufe 6 eine Elternversammlung statt. Eine weitere Angst der Mädchen, dass dabei ihr Verhalten angesprochen wird. Nun bin ich gefragt. Schließlich habe ich Hilfe bei Konfliktlösungen angeboten. Mit den Mädchen einige ich mich, dass ich zur Elternversammlung gehe und mit den Eltern über ihre Ängste spreche. Ich werde den Eltern nicht sagen, was vorgefallen ist, das müssen die Mädchen selbst tun. Ihre Tränen versiegen und sie sehen nicht mehr alles so pessimistisch.

Als die Mädchen gegangen sind, sitzen drei Jungen aus der 6. Klasse im Clubraum. Sie sollen noch ein bisschen quatschen und so kommen wir auch mit ihnen ins Gespräch. Sie erzählen von der Oberschule, wie es da wohl so ist und dabei entsteht die Idee, den Sozialarbeiter der Oberschule zu einer Talkrunde einzuladen. Für mich heißt das: mit Herrn Höer (Sozialarbeiter Oberschule) telefonieren, um einen Termin zu vereinbaren. Die Jungs wollen die Idee am nächsten Tag in der Klasse vorstellen.

Mittlerweile ist es fast 15.00 Uhr.

Um 18.00 Uhr bin ich – wie versprochen – wieder in der Schule zur Elternversammlung. Mit den Müttern der beiden Mädchen komme ich ins Gespräch. Die Mädchen hatten die Vorfälle in der Schule schon „gebeichtet“ und ihren Müttern gesagt, dass ich abends da sein werde. Es kam zu einem interessanten Gespräch. Kinder und Eltern haben unterschiedliche Sichtweisen und unterschiedliche Sorgen. Für die Mädchen beginnt die Pubertät, sie müssen mit den Veränderungen ihres Körpers klarkommen, sie wollen keine Kinder mehr sein, sind aber noch nicht erwachsen. Ich gebe den Eltern keine „klugen“ Ratschläge. Durch die Darstellung der Sichtweise ihrer Kinder, was ihnen wichtig ist, kann ich zur gegenseitigen Verständigung beitragen. Das Gespräch mit den Eltern empfand ich sehr positiv und ich bin schon gespannt zu erfahren, ob ich den Mädchen Ängste genommen habe.

Der Tag war anstrengend, aber schön.

## **Fazit**

Natürlich gibt es im Bereich des sozialen Lebens keine Patentrezepte zu Problemlösungen.

Aus unserer Sicht gibt es jedoch grundsätzliche Empfehlungen, die im Einzelfall zu konkretisieren sind und die ein wirkungsvolles Gegensteuern in den geschilderten Situationen erwarten lassen:

1. Wir sollten Konzepte entwickeln für Orte, die bereits Kinder und deren Eltern nutzen. Dies sind vorzugsweise Kindergärten und Grundschulen mit ihren Horten.
2. Das hier beschäftigte pädagogische Personal braucht verlässliche Unterstützung anderer Professionen für eine von der Gesellschaft gewollte Werteentwicklung und um auf erkennbare Verwerfungen in der sich ausprägenden Ich- und Sozialkompetenz bei Kindern reagieren zu können.
3. Die Sozialpädagogen/-pädagoginnen mit Erfahrung in der Sozialarbeit mit Kindern/Schulsozialarbeit und Wissen über entwicklungsfördernde Freizeitgestaltung werden für eine Profession gehalten, die künftig ihren festen (Arbeits-)Platz in Kindertagesstätten und Grundschulen haben müsste – die erfolgreichen PISA-Länder lassen grüßen.
4. Ein gemeinsames pädagogisches/sozialpädagogisches Handeln im Kindergarten oder in der Grundschule mit Hort ist unabdingbare Voraussetzung für eine erfolgreiche Entwicklung der Kinder – das „Einzelkämpferprinzip“ ist dabei untauglich.

5. Über die Kinder sind die Eltern an den he-rausgehobenen Orten zu interessieren, und ihnen ist gegebenenfalls individuelle Unterstützung (z. B. Familienberatung, therapeutische Maßnahmen ...) anzubieten und Familien ein Stück weit mit zu begleiten. Dieser Zeitvorteil zwischen Problemerkennung und sozialpädagogischem Handeln vor Ort erscheint wirkungsvoller als die aufsuchende Variante von Beratungsstellen, wenn der Leidensdruck bei den Eltern so groß ist, dass sie nur noch diesen Weg sehen – also das Kind schon oft „in den Brunnen gefallen ist“.
6. Das Personalfinanzierungssystem muss so gestaltet sein, dass die Sozialpädagogen dauerhaft – also unbefristet – in den Kindergärten oder wie im oben dargestellten Beispiel an dem Grundschulstandort mit Hort – beschäftigt werden können. Zeitlich befristete Arbeitskräfte sind kontraproduktiv, da die notwendigen persönlichen Beziehungen nicht ausreichend aufgebaut werden können und der berechtigte „Aufschrei“ von Kindern und Eltern bei der Wegnahme dieser Personen (z. B. nach einem Jahr) groß ist. Damit wird auch der Sozialfrieden im Kindergarten oder auf den Grundschulstandort gestört und dürfte alles andere als ein Beitrag zur Moralentwicklung sein.

Aus unserer Sicht können auch grundsätzlich andere Strategien zur Persönlichkeitsentwicklung von Kindern verfolgt werden.

Eine bessere Gesellschaft lässt sich auch über Waldpädagogik erzielen. Selbst über die Kneipp-Pädagogik wird nicht nur eine gesunde und natürliche Lebensweise frühzeitig entwickelt, sondern es werden auch Grundvoraussetzungen zum Stellen der künftigen Lebensanforderungen einschließlich des seelischen Wohlbefindens ausgeprägt. Mit den jeweiligen Suchbegriffen verrät das Internet mehr.

**Kontakt:**  
**Stadt Forst (Lausitz)**  
**Promenade 9**  
**03149 Forst**

**Amtsleiter**  
**Schul-, Sport- und Kulturamt, Soziales**  
**Dr. paed. Andreas Kaiser**

**Sozialpädagogin Kersten Kubisch**

**Literatur:**  
Hess, M./ Sturzbecher, D. (2005): Moralerziehung im Kindergarten – eine schwierige, aber lohnende Aufgabe. In: KitaDebatte, MBSJ (Hrsg.). Entdeckendes Lernen – im Dialog mit dem Kind.  
Sturzbecher, D./ Hermann, U. (2003): Aggression und Konfliktziehung im Kindergarten. In: D. Sturzbecher/ H. Großmann (Hrsg.) Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter – Grundlagen (S. 173 - 222). München: Reinhardt  
Erdmann, B. (2006): Aussagen der Hirnforschung und Bedeutung für die Entwicklung des Kindes. In: Oeter, S. (Hrsg.) Kita aktuell MO Nr. 6/2006 (S. 124 - 126)



# Grenzen geben und achten, kindliche Eigenständigkeit respektieren

## Sexueller Missbrauch / Michael Götze-Ohlrich

Wenngleich sich die öffentliche Meinung seit Jahren dieses Themas annimmt und obwohl die Gesellschaft in publik gewordenen Fällen eindeutige Sanktionen verhängt, gehört nach wie vor der sexuelle Missbrauch für viele Mädchen und Jungen zum Alltag. Er kommt so häufig vor, dass wir davon ausgehen müssen, in jeder Kindergartengruppe oder in jeder Schulklasse Kinder zu finden, die missbraucht werden. Mädchen und Jungen werden gezwungen, lüsterne Redensarten zu ertragen, Zungenküsse zu geben, sich nackt zu zeigen, sich berühren zu lassen, den Erwachsenen mit der Hand oder dem Mund zu befriedigen. Sie werden zu allen vorstellbaren und unvorstellbaren Handlungen gezwungen.

Sexueller Missbrauch ist immer ein Machtmissbrauch, bei dem Sexualität das Mittel des Täters ist, ein Kind zu unterwerfen und zum Objekt seiner Bedürfnisse zu machen, indem das Mädchen oder der Junge zu sexuellen Handlungen veranlasst oder ihnen ausgesetzt wird. Zu diesen sexuellen Handlungen zählen

- das Berühren und Streicheln der Sexualorgane des Kindes mit Händen, Zunge, Geschlechtsorganen und Gegenständen,
- die orale, vaginale und anale Penetration mit Geschlechtsorganen und Gegenständen,

- das Vorzeigen von Bildern, Filmen oder realen Situationen,
- das Veranlassen von Berührungen am eigenen Körper,
- das Veranlassen sexueller Handlungen am Körper des Opfers,
- das Fotografieren des Opfers nackt oder in „sexuellen Posen“.

Über die Häufigkeit sexuellen Missbrauchs gibt es sehr unterschiedliche Angaben. Wenn davon gesprochen wird, dass jedes vierte Mädchen und jeder siebente Junge mindestens einmal in seinem Leben missbraucht wurde (pro familia 4/2001), erscheint das unglaublich. Vielleicht deshalb, weil wir bei dem Begriff „sexueller Missbrauch“ unsere eigenen einschränkenden Vorstellungen von Form und Häufigkeit im Kopf haben. Aber nach der oben angegebenen Definition ist Missbrauch nicht „nur“ Vergewaltigung! Sexueller Missbrauch wird nicht dadurch unschädlich, dass physische Gewalt fehlt, denn das Leiden der Betroffenen ist nicht abhängig davon, zu welcher Handlung sie genötigt wurden.

Die Täter handeln in den seltensten Fällen spontan. Im Gegenteil planen und organisieren sie ganz bewusst Möglichkeiten, sich Kindern zu nähern. Die Täter verstecken ihre Übergriffe oft im Spiel, in körperlichen Untersuchungen oder bei Pflegemaßnahmen. Sie fädeln solche Aktionen so geschickt ein, dass

das Kind zwar merkt, dass etwas nicht stimmt, es aber an den eigenen Wahrnehmungen zweifelt und glaubt, sich geirrt zu haben. Meist wagen sie nicht, sich zu wehren, trotzdem senden sie Signale des Unwillens. Der Täter redet dem Kind Schuldgefühle ein, vielleicht indem er sagt: „Du hast dich nicht gewehrt, du wolltest es doch auch!“ oder: „Ich mache das, weil ich dich lieb habe.“ oder: „Andere Väter machen das auch.“ Viele Kinder haben gelernt, die Erwachsenen hätten immer Recht und so suchen sie die Schuld bei sich. Mit der Zeit verlieren die Mädchen und Jungen das Vertrauen in andere Menschen und in sich selbst. Auf der einen Seite bekommen sie Aufmerksamkeit und Zuwendung vom Täter, und sie mögen es, verwöhnt zu werden, auf der anderen Seite verabscheuen sie die sexuellen Übergriffe. So lebt das Kind in ständiger Unsicherheit und Angst, beladen mit Schuldgefühlen.

Ob etwas als sexuelle Grenzüberschreitung angesehen wird, hängt auch von gesellschaftlichen Gepflogenheiten und vom allgemeinen Kontext ab. Wenn eine Mutter ihrem einjährigen Sohn die Genitalien wäscht, wird das wahrscheinlich als normale Pflegesituation gewertet. Wäscht die Mutter ihrem vierzehnjährigen Sohn die Genitalien, wird dies von Außenstehenden in der Regel als sexualisierte Grenzüberschreitung gewertet. Wie bei allen Vorgängen sind die Übergänge zwischen akzeptierter, „normaler“ und „übergreifiger“ Nähe zwischen Erwachsenen und Kindern fließend. Es ist im Einzelfall schwer zu sagen, wo ein sexueller Missbrauch anfängt. Maßgeblich sind in diesen „Grauzonen“ die

Motive der Erwachsenen (Wird sexuelle Erregung/ Befriedigung gesucht?) und die Reaktionen der Kinder (Werden körperliche Nähe/ Zärtlichkeiten in dieser Form, von dieser Person und zu diesem Zeitpunkt gewünscht?).

An dieser Stelle möchte ich daran erinnern, dass Frauen und Männer Kinder nicht nur in sexueller Hinsicht missbrauchen. Kinder werden als Abladeplatz für Aggressionen benutzt, als Statussymbole, als Objekt übersteigerter Leistungsansprüche der Erwachsenen.

Sexueller Missbrauch ist nicht an bestimmte, von Außenstehenden erkennbare Familiensituationen gebunden. Oft hat der Täter einen tadellosen Ruf.

Wir kennen sie, die gut gemeinten Warnungen: „Geh nicht mit fremden Männern mit.“ Was hilft das, wenn die weitaus meisten Täter und Täterinnen (etwa 90 %) aus dem sozialen Nahbereich der Kinder, aus der Familie, der Nachbarschaft, dem Sportverein, dem Kindergarten, der Schule kommen? Ist das dann erlaubt, sogar von den Eltern erwünscht, auch wenn es mir, dem Kind, unangenehm ist? Ist es besser, nichts zu sagen, um den Eltern gerecht zu werden?

Die Täter sind meist Personen, denen das Kind vertraut, auch wenn häufiger über sexuellen Missbrauch durch Fremde in aller Ausführlichkeit in den Medien berichtet wird.

Wir müssen davon ausgehen, dass Missbrauch kein „Ausrutscher“ ist. Fast alle Täter missbrauchen Kinder immer wieder, so als wären sie süchtig danach.

Oft wird behauptet, die Kinder verführten die Täter. Das stimmt mit Sicherheit nicht. Kinder

tragen nie die Verantwortung für einen sexuellen Übergriff. Sicher gibt es Rollenspiele, in denen z.B. Mädchen „Braut“ spielen und vielleicht sagen: „Jetzt will ich einen Kuss von dir, so einen richtigen wie gestern im Fernsehen.“ Das ist keine Aufforderung zur Sexualität, und beileibe entlässt so ein Satz keinen Erwachsenen aus der Verantwortung, die Grenzen zu ziehen, da er abschätzen kann, was ein Kind noch nicht absehen und verantworten kann. Kinder brauchen auf dem Weg, die Welt mit ihrem Probieren, ihrem Fragen und Beobachten zu „begreifen“, die Liebe, den Schutz und die Geborgenheit durch Erwachsene. Missbraucht ein Erwachsener ein Kind sexuell, so benutzt er die Abhängigkeit und das Vertrauen für seine sexuellen Bedürfnisse.

Mädchen und Jungen erfinden keine sexuellen Übergriffe. „Kinder haben eine blühende Fantasie“, wird gesagt und das stimmt auch in Bezug auf Märchengestalten oder Wünsche. Ein Missbrauch wird jedoch eher geleugnet, um eine geliebte Person zu schützen, als ihn zu erfinden.

Sexueller Missbrauch geschieht im Geheimen, daher sind eindeutige Anzeichen eher selten. Für alle Altersstufen gilt, dass vor allem plötzliche, nicht erklärbare Veränderungen in der Erscheinung des Kindes, seinem Auftreten, seinem Verhalten oder seiner Leistungsbereitschaft Reaktionen auf traumatische Erlebnisse wie sexueller Missbrauch sein können.

Es gibt jedoch eine Reihe von Hinweisen, die als Hilferufe von Kindern interpretiert werden

können. Dabei lassen sich verschiedene Phasen unterscheiden.

In der ersten Phase, der Phase der Geheimhaltung, wird die offene oder verdeckte Forderung zu schweigen vom Kind befolgt. Mit dem Thema konfrontiert reagiert es ausweichend, weigert sich, etwas zu sagen oder reagiert mit Unbehagen. Nicht betroffene Kinder erklären gegebenenfalls den Frager für „verrückt“ oder antworten mit einem klaren „Nein“. In der nächsten Phase überwiegt die Hilflosigkeit. Unspezifische psychosomatische Beschwerden, Lernschwierigkeiten oder Rückzugsverhalten können beobachtet werden. Die dem Missbraucher geltende Wut richtet sich nach innen.

Später überwiegen aktive Verhaltensweisen wie Ausreißen, kriminelle oder aggressive Aktivitäten.

Erst in der vierten Phase wird der zögernde Versuch unternommen, den Missbrauch zu enthüllen, verbunden mit der Angst, die Familie auseinanderzureißen.

Jedes Symptom kann auch auf andere Vorkommnisse zurückgehen, deswegen soll sowohl vor voreiligen Verdächtigungen als auch vor der Leugnung sexuellen Missbrauchs gewarnt werden. Gerade weil kaum ein Tatbestand wie der sexuelle Missbrauch von Kindern emotional so hoch besetzt ist, eignet er sich so gut für die Inszenierung eigener Projektions-, Geltungs- und Bestrafungsbedürfnisse der Erwachsenen.

Verantwortungsvolle, pädagogische Fachkräfte werden sich bei einem Verdacht von sexuellem Missbrauch im Rahmen kollegialer Beratung bzw. mit Fachleuten über weitere

Schritte abstimmen. Insofern soll das bisher Gesagte nicht als Aufforderung eigenen Eingreifens interpretiert werden. Allerdings müssen wir uns mit pädagogischen Möglichkeiten der Prävention auseinandersetzen.

Die Täter suchen sich häufig ganz gezielt ihre Opfer aus, nämlich Mädchen und Jungen,

- die eine Erziehung genossen haben, in der das Thema „Sexualität“ nicht vorkommt;
- die gelernt haben, dass sie nicht widersprechen sollen;
- die emotional vernachlässigt wurden, weil die sich besonders nach Aufmerksamkeit und Zärtlichkeit sehnen.

Genau an diesen Stellen sollte Prävention ansetzen. Ziel sollte es sein, dass Kinder ihren Körper liebevoll erfahren, dass sie ihre Sexualität als Teil ihrer selbst begreifen, dass sie ihren Gefühlen vertrauen und sich gegebenenfalls Hilfe holen dürfen.

Viele Kinder lernen früh, dass nicht alle Gefühle erwünscht bzw. von Erwachsenen wahr- und ernst genommen werden.

Manche Kinder versuchen vorsichtig, von ihrer Not zu sprechen, vielleicht: „Ich will nicht mehr mit dem Opa spielen.“, oder „Auf Schwimmtraining habe ich keine Lust“. Die Erwachsenen haben zwei Möglichkeiten, auf solche Äußerungen zu reagieren:

1. „Der Opa ist immer so allein, mach ihm die Freude.“ bzw.

„Du wolltest unbedingt zum Schwimmen, jetzt bleibst du dabei.“,

was dazu führt, dass die Kinder nicht über ihre Nöte reden wollen, sondern vielleicht

noch glauben, die Erwachsenen seien damit einverstanden, was beim Schwimmen oder beim Opa passiert.

Oder, die Erwachsenen fragen nach, interessieren sich für das, was das Kind mitteilen will, ohne neugierig zu sein:

2. „Was spielt denn Opa so mit dir?“ bzw.

„Was gefällt dir nicht beim Training?“.

Hier wird dem Kind signalisiert: „Du hast eine Chance, dein Geheimnis preiszugeben.“

Oft ist zu erleben, dass Jungen verlernt haben, ihre Angst und Hilflosigkeit wahrzunehmen, oder Mädchen ihre Wut. Sie entwickeln „Ersatzgefühle“, zum Beispiel Aggression statt Angst. Dabei sind die Gefühle ein unersetzbarer Kompass: Die Kinder können Situationen besser einschätzen und angemessen mit ihnen umgehen, und für die Erwachsenen signalisieren die Gefühle der Kinder, was mit ihnen ist und was sie von uns brauchen. Nur durch die Wahrnehmung der eigenen Gefühle werden Kinder einfühlsam und damit auch beziehungsfähig. Wenn wohlmeinende Erwachsene glauben, die Gefühle besser zu kennen („Das Essen schmeckt doch.“, „Das tut nicht weh.“), verlernen die Kinder das Zutrauen zu ihren eigenen Empfindungen.

Mädchen und Jungen sollten ermutigt werden, die eigenen Gefühle auszudrücken, auch wenn die Tante vielleicht sagt, dass Jungen nicht so zimperlich sein sollten oder Mädchen nicht rumschreien.

In der Entwicklungspsychologie wird immer wieder darauf verwiesen, dass Vertrauen, Unabhängigkeit und Initiative entscheidend

sind für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung. Solche Fähigkeiten sind auch wesentlich, um in eventuellen Gefahrensituationen überlegt reagieren zu können. Im pädagogischen Alltag sollten immer wieder Kinder ermutigt werden, alltägliche Entscheidungen zu treffen, z.B. welche Spiele gespielt werden, aus welchem Buch vorgelesen wird oder was es zu essen geben soll. Zum Entscheiden-Können gehört auch das Nein-Sagen-Dürfen. Kinder, die Gehorsam lernen, auch an den Stellen, wo sie es nicht verstehen, werden das Gelernte auch dann anwenden, wo Männer oder Frauen dies ausnutzen wollen. Mit Selbstbewusstsein (also, sich seiner Bedürfnisse, Fähigkeiten und Grenzen bewusst sein) können sich Kinder erfolgreicher gegen den Missbrauch ihrer Bedürfnisse zur Wehr setzen.

Statt mit Warnungen stärken wir die Kinder, indem wir folgende Haltungen transportieren:

- Dein Körper gehört dir. Du darfst bestimmen, wie, wann, wo und von wem du angefasst werden möchtest.
- Berührungen sind für alle Menschen wichtig, es gibt welche, die sich sehr gut anfühlen und andere sind unangenehm und schmerzen sogar.
- Du hast das Recht „NEIN“ zu sagen und du hast meine Erlaubnis dazu.
- Es gibt Erwachsene, die nicht darauf achten, wie du dich fühlst, und nutzen dich aus.

Präventive Arbeit meint natürlich auch Sexualaufklärung. Viele Täter machen es sich zunutze, dass Sexualität mit einem Tabu in den Familien (auch in Kindertagesstätten)

belegt ist. Kinder sind nicht asexuell, wir müssen sie mit ihren Fragen, ihrer Neugier, ihren Erfahrungen zu ihrem Körper und seinen Veränderungen ernst nehmen. Wenn Kinder im sexuellen Bereich keine Orientierung bekommen, sexuelle Neugier „verboten“ ist, wenn sie lernen, dass man „darüber nicht spricht“, dann passieren zwei Dinge. Zum einen nutzen Täter das Interesse von Kindern an „Verbotenem“ und zum anderen werden Kinder im wahrsten Sinne „sprachlos“, sie können nicht von den Übergriffen erzählen.

Hilfreich ist es, wenn Kinder ihren Körper und seine Funktionen kennen und benennen, wenn sie wissen, wie sich Mädchen und Jungen unterscheiden, und wenn sie stolz darauf sein können, so zu sein wie sie sind.

Prävention heißt schließlich auch, das Thema sexuellen Missbrauchs aus der Tabu-Ecke zu holen. In Elterninformationen, z.B. an Elternabenden, sollte darüber gesprochen werden, auch in Dienstberatungen. Schließlich gibt es keinen Grund anzunehmen, warum brandenburgische Kindertageseinrichtungen die einzigen Orte sind, wo es keine sexuellen Übergriffe gibt. Sicher ist es gut, transparente Strukturen in den Einrichtungen zu schaffen, nicht nur in denen, wo männliche Kollegen beschäftigt sind. Transparenz der Arbeit, also im wahrsten Sinne Offenheit, kann sowohl problematisches Verhalten verhindern als auch Vertrauen schaffen. Für Beratung und Information von Eltern ist professionelle Hilfe von außen häufig angezeigt.

Wie immer in der Pädagogik ist auch die Prävention sexuellen Missbrauchs nicht allein

eine Wissensvermittlung, die lehrplanmäßig an bestimmten Tagen oder Stunden behandelt wird. Sie ist zugleich eine Haltung zum Kind, in der die kindliche Eigenständigkeit respektiert, Grenzen gegeben und geachtet werden, und die sich als Grundhaltung durch den gesamten pädagogischen Prozess zieht.

**Kontakt:**

**Dipl.-Psych. M. Götz-Ohrlich**  
**Regionalbeauftragter**  
**im Jugend- und Sozialwerk gGmbH**  
**Regionalbüro Brandenburg**  
**Mühlenfeld 12**  
**16515 Oranienburg**  
**Tel.: 03301/ 53 54 40**

**Internetadressen:**

[www.zartbitter.de](http://www.zartbitter.de)  
[www.kronos-ev.de](http://www.kronos-ev.de)  
[www.kinderliedertour.de](http://www.kinderliedertour.de)

**Literatur:**

Bange, D.; Enders, U.: Auch Indianer kennen Schmerz.  
Handbuch gegen sexuelle Gewalt gegen Jungen  
Deegener, G.: Kindesmissbrauch. Erkennen, Helfen, Vorbeugen  
Enders, U. (Hg.): Zart war ich, bitter war's. Handbuch gegen sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen  
Enders, U.; Wolters, D.: Wir können was, was ihr nicht könnt  
Körner, W.: Sexueller Missbrauch 1. Grundlagen und Konzepte  
Wais, M.: Sexueller Missbrauch. Symptome, Prävention, Vorgehen bei Verdacht

# Kindliche Sexualität zwischen altersangemessenen Aktivitäten und Übergriffen

## Hinweise für den fachlich-pädagogischen Umgang / Broschüre von Ulli Freund und Dagmar Riedel-Breidenstein

Die Autorinnen Ulli Freund und Dagmar Riedel-Breidenstein von Strohalm e.V. haben Anfang 2006 im Auftrag des Landesjugendamtes des Landes Brandenburg eine Broschüre mit dem Titel „**Kindliche Sexualität zwischen altersangemessenen Aktivitäten und Übergriffen**“ erstellt. Das Landesjugendamt hat damit auf den Bedarf aus der pädagogischen Praxis nach Qualifizierungen im Umgang mit der kindlichen Sexualität reagiert.

Die Autorinnen nehmen in ihren Ausführungen Bezug auf aktuelle Forschungsergebnisse sowie Fachliteratur und beziehen eigene Praxiserfahrungen aus ihrer Tätigkeit als Fachstelle zur Prävention von sexuellem Missbrauch an Mädchen und Jungen ein.

Als eine Handreichung für pädagogische Fachkräfte speziell für den Altersbereich der Vorschulkinder enthält die Broschüre:

- Informationen zur Sexualentwicklung im Vorschulalter sowie zur Bedeutung der Sexualität für die Persönlichkeitsentwicklung und
- Erläuterungen sowie Interpretationsvorschläge dazu, ab wann der Rahmen der „Normalentwicklung“ verlassen wird und Hinweise auf Entwicklungsbesonderhei-

ten bzw. auf ein konkretes Interventionserfordernis bezüglich der Kinder und auch der Familien zu finden sind.

In der Handreichung werden Leitlinien für den fachlichen Umgang mit sexuell übergriffigem Verhalten unter Kindern vorgestellt, und es wird vorgeschlagen, wie beide Themenkomplexe (Sexualentwicklung allgemein und sexuell übergriffiges Verhalten als Sonderfall) mit den Eltern in der Elternzusammenarbeit behandelt werden können.

Die Handreichung bietet einen handhabbaren Arbeits- und Diskussionsansatz für die Diskussionen in den Teams und mit den Praxisberatungssystemen zu den Möglichkeiten des Umgangs mit dem Problemfeld und der Art der Umsetzung in den Einrichtungen.

Für die Praxisberatungs- und Unterstützungssysteme, die als Multiplikatoren in den Kindertageseinrichtungen tätig sind, gab es im Juni 2006 eine Fachveranstaltung, bei der die Autoren dieser Broschüre sich den Fragen der Praxis zu diesem Thema stellten.

Im Folgenden werden das Inhaltsverzeichnis, die Einführung, der erste Abschnitt mit der Überschrift „Ist das eigentlich normal?“ und in der Broschüre gegebene Hinweise zu Fachliteratur zur sexuellen Entwicklung von Kindern abgedruckt.

Interessierte, die gern weiterlesen möchten, können die Handreichung auf der Homepage

des Landesjugendamtes unter [www.lja.brandenburg.de](http://www.lja.brandenburg.de) in der Rubrik Kindertagesbetreuung unter Empfehlungen, Arbeitshilfen, Fachaufsätze, Beiträge abrufen.

## **Inhaltsverzeichnis der Broschüre:**

### **Einführung**

#### **I. „Ist das eigentlich normal?“**

#### **II. Kindliche Sexualität**

1. Was ist kindliche Sexualität?
2. Wie reagiert man „richtig“ auf sexuelle Aktivitäten von Kindern?  
Entwicklung eines einheitlichen Umgangs im Team  
Einbeziehung der Eltern

#### **III. Sexuelle Übergriffe unter Kindern**

1. Definition – Woran erkennt man sexuelle Übergriffe?  
Unfreiwilligkeit  
Machtgefälle
2. Sonderformen von sexuellen Übergriffen  
Sexuelle Übergriffe im Überschwang  
Ausüben erwachsener Sexualität
3. Bandbreite der Übergriffshandlungen
4. Ursachen – Warum macht ein Kind so etwas?
5. Folgen für das betroffene Kind

6. Kinderschutzauftrag und Täterprävention – Soll oder muss man sogar eingreifen?

#### **IV. Fachlicher Umgang mit sexuellen Übergriffen unter Kindern**

1. Was braucht das betroffene Kind?
2. Was braucht das übergreifige Kind?
3. Maßnahmen – Schutz herstellen und Einsicht fördern
4. Eltern – nicht beteiligt, aber mittendrin  
Die Eltern des betroffenen Kindes  
Die Eltern des übergreifigen Kindes  
Elternabende
5. Aufgaben des Teams
6. Aufgaben der Leitung
7. Die Kindergruppe – Hier fängt Prävention an
8. Nachholende Intervention – eine Chance für alle Beteiligten

#### **Beratungsstellen**

#### **Auszug aus der Broschüre:**

##### **Einführung**

Mit dieser Broschüre soll die pädagogische Aufmerksamkeit von Erzieherinnen<sup>1</sup> auf die kindliche Sexualität gelenkt werden. Kindliche Sexualität wird in der Ausbildung wenig beachtet, im pädagogische Alltag der Kindertagesstätten häufig übersehen und bestenfalls als Problem verstanden, auf das man

<sup>1</sup> Da in Kindertagesstätten ganz überwiegend Frauen arbeiten, wird im Folgenden nur noch die weibliche Form „Erzieherin“ verwendet, die männliche Kollegen aber einschließt.



reagieren muss, wenn etwas schief gegangen ist. Diese Broschüre will Erzieherinnen ermutigen und dazu befähigen, professionell, also ausgestattet mit pädagogischem Fachwissen, mit den verschiedenen Aspekten der kindlichen Sexualität umzugehen: Einerseits sollen sie die sexuelle Entwicklung als Teil der Persönlichkeitsentwicklung erzieherisch begleiten und andererseits sexuelle Grenzverletzungen unter Kindern verhindern.

Diese Broschüre richtet sich an Erzieherinnen, die mit Kindern arbeiten, nicht mit Jugendlichen! Denn die sexuelle Entwicklungsphase der Pubertät unterscheidet sich stark von der sexuellen Entwicklung der jüngeren Kinder. Kinder stehen anders als Jugendliche am Anfang des sexuellen Lernens und benötigen dabei die Unterstützung ihrer Bezugspersonen und Erzieherinnen. Jugendliche haben längst ein Bild von Sexualität. Eigene Erfahrungen und gesellschaftliche Einstellungen zur Sexualität haben sich bei ihnen zu einer eigenen Einstellung geformt, die nicht mehr ohne Weiteres pädagogischer Einflussnahme zugänglich ist. Bezugspersonen und Pädagoginnen haben mehr die Funktion von Ratgebern – und das auch nur, wenn sie den Jugendlichen irgendwie kompetent erscheinen.

Außerdem sind bei sexuellen Übergriffen von Jugendlichen andere Schwerpunkte bei der Intervention zu setzen als bei Kindern unter 14 Jahren: Es handelt sich bei Jugendlichen um strafbares Verhalten, das möglicherweise zur Anzeige gebracht, polizeilich und staatsanwaltschaftlich untersucht und gegebenenfalls in einem Strafprozess als Straftat – nämlich

sexuelle Nötigung, Vergewaltigung, sexueller Missbrauch von Kindern – geahndet wird.

Ganz anders bei Kindern: Hier sind vor allem *pädagogisches* Umgehen mit diesem Verhalten, Schutz der betroffenen Kinder und wirksame Formen der Einflussnahme auf übergriffige Kinder gefragt. Und weil es *Kinder* sind, die ihre Probleme noch weit ab von der Justiz lösen dürfen, sprechen wir nicht von *Tätern* und *Opfern*. Es sind *übergriffige* und *betroffene* Kinder. Diese Kinder brauchen Erzieherinnen, die ernsthaft und engagiert mit diesem Problem umgehen, damit sie sich nicht ein paar Jahre später wegen desselben Verhaltens vor Gericht wiedersehen. Es ist die Aufgabe der Erzieherinnen, nach einem sexuellen Übergriff im pädagogischen Alltag die Bedingungen für eine Atmosphäre in der Kindergruppe zu schaffen, in der sich alle Kinder (wieder) sicher fühlen bzw. akzeptiert bleiben, sodass ein respektvolles Miteinander gelingen kann.

Manche Erzieherinnen verschließen die Augen vor sexuellen Übergriffen aus Angst, an dieser Aufgabe zu scheitern. Sie fühlen sich überfordert, denn sie befürchten, dass sie eine therapeutische Ausbildung bräuchten, um die Herausforderungen zu meistern. Beim pädagogischen Umgang geht es aber nicht um die psychologische Aufarbeitung des Vorgefallenen bei den betroffenen Kindern und schon gar nicht um therapeutische Begleitung der übergriffigen Kinder. Die Aufgabe von Erzieherinnen ist nicht mehr, aber auch nicht weniger als der praktische Schutz von Mädchen und Jungen vor sexuellen Übergriffen und das Entwickeln und Durch-

führen von wirksamen Maßnahmen gegenüber übergriffigen Kindern.

### „Ist das eigentlich normal?“

Pädagoginnen und Pädagogen, aber auch Eltern sind oft verunsichert, wenn sie Situationen zwischen Kindern beobachten oder davon erfahren, die irgendwie sexuell wirken. Es fällt es ihnen schwer, die Situation richtig einzuschätzen und angemessen zu reagieren. Sie stellen sich die Frage: „Ist das eigentlich normal?“

- ⇒ Beispiel 1: Die dreijährige Melanie und der gleichaltrige Marco ziehen sich im Hochsommer im Sandkasten der Kindertagesstätte aus und betrachten gegenseitig ihre Geschlechtsteile.
- ⇒ Beispiel 2: Der fünfjährige Paul nennt den vierjährigen Niklas wiederholt „Baby“ und fängt an, ihn zu schubsen. Beim Kämpfen zieht er ihm die Hose runter, drückt ihn in eine Ecke und versucht, ihm seinen Penis in den Po zu stecken. Dabei macht er stoßartige Beckenbewegungen.
- ⇒ Beispiel 3: Der vierjährige Max geht zu den Mädchen in die Puppenecke und onaniert dort, obwohl die Mädchen sich gestört fühlen.
- ⇒ Beispiel 4: Die fünfjährige Cindy setzt sich beim Vorlesen im Kindergarten mit angewinkeltem Bein auf den Stuhl, sodass sie auf ihrer Ferse zu sitzen kommt. In dieser Position folgt sie dem Vorlesen und schaukelt dabei leicht hin und her.
- ⇒ Beispiel 5: Die achtjährige Jacqueline kümmert sich im Hort viel um ihren Mitschüler Tim, der ein Down-Syndrom hat.

Sie überschüttet ihn mit Zärtlichkeiten, gibt ihm Küsse auf den Mund und zieht sich seinen Kopf zwischen ihre gespreizten Beine.

- ⇒ Beispiel 6: Die sieben- und achtjährigen Schüler eines Horts spielen gerne zusammen Fußball. Jedes Tor wird von der erfolgreichen Mannschaft mit einem „Fuck your mother!“ begeistert gefeiert.

Was gehört zur sexuellen Entwicklung von Kindern? Ab wann werden sexuelle Grenzen verletzt? Was muss man sogar als sexuelle Gewalt bezeichnen?

Kaum eine pädagogische Fachkraft und noch seltener eine Mutter oder ein Vater können diese Fragen eindeutig beantworten – wo doch eine klare Einschätzung zu solchen Fragestellungen die Voraussetzung für eine gelungene Sexualerziehung und für die Verhinderung von sexuellen Grenzverletzungen ist.

Diese Verunsicherung liegt zum einen daran, dass es in pädagogischen Einrichtungen, aber auch in Familien noch keine Selbstverständlichkeit ist, über kindliche Sexualität zu sprechen. Zwar ist Sexualität ein gesellschaftlich und vor allem in den Medien viel beachtetes Thema. Das betrifft aber nur die erwachsene Sexualität in allen erdenklichen Details. Zum anderen besteht viel Unklarheit darüber, was unter kindlicher Sexualität eigentlich zu verstehen ist, und ob und welche Sexualität Kindern überhaupt gut tut.

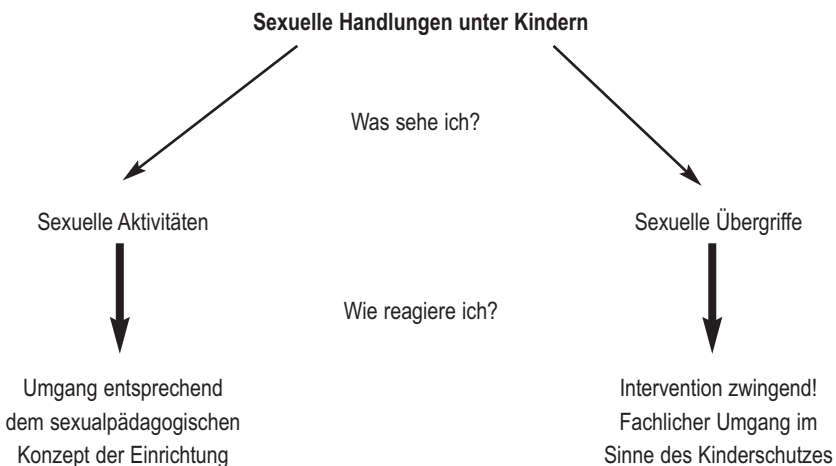
Auch in den pädagogischen Ausbildungsgängen führen diese Themen ein Schattendasein, sodass für Erzieher und Erzieherin-

nen, aber auch für Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte in der Praxis häufig Gefühle von Unzulänglichkeit und Überforderung entstehen. Noch schwieriger und belastender erleben sie die eigene Position, wenn zur persönlichen Unsicherheit auch noch Erwartungen von Eltern kommen, die sehr unterschiedlich und auch widersprüchlich sein können: Einige Eltern wünschen sich von den Erzieherinnen Hinweise und Orientierung für den Umgang mit kindlicher Sexualität, hoffen also, dass diese mehr Fachwissen haben als sie als Eltern. Andere sprechen Erzieherinnen das Recht ab, sich in das Thema „Sexualität“ überhaupt einzumischen und fordern, jegliches sexuelles Verhalten von Kindern in der Kindertagesstätte zu unterbinden, weil sie dieses Thema für eine reine Privatangelegenheit halten. Wieder andere befürchten, dass ihre Kinder in ihrer sexuellen Entwicklung gehemmt werden könnten, wenn ihnen die Erzieherinnen unangemessen streng, nämlich „prüde“ vorkommen.

Auf diesem Hintergrund eskaliert so manche Situation, wenn zur Frage der Sexualität die Frage nach möglicher sexueller Gewalt hinzukommt. Wenn pädagogische Fachkräfte Mühe haben, sexuelle Situationen als sexuelle Übergriffe zutreffend einzuschätzen und keinen fachlichen Umgang damit zeigen, vervielfachen sich die Probleme der Kommunikation zwischen Erzieherinnen und Eltern.

Erst ein Wissen über die sexuelle Entwicklung von Kindern und eine Vorstellung von der kindlichen Sexualität machen es möglich zu beurteilen, wo die Grenze zwischen sexuellen Aktivitäten und sexuellen Übergriffen unter Kindern verläuft. Diese Abgrenzung ist unverzichtbar, weil der jeweilige pädagogische Umgang vollkommen unterschiedlich sein muss.

Die unten stehende Abbildung veranschaulicht, wie man zum fachlich zutreffenden Umgang gelangt, wenn man eine sexuelle Situation von oder zwischen Kindern wahrnimmt.



### **Erster Schritt:**

Man stellt und beantwortet die Frage: „Was sehe ich?“

Ist die wahrgenommene Handlung eine sexuelle Aktivität, also ein (unschädlicher) Ausdruck kindlicher Sexualität oder ein sexueller Übergriff? Handeln ist hier noch nicht gefragt! Wie diese Unterscheidung gelingt, ergibt sich aus den Kapiteln II und III.

### **Zweiter Schritt:**

Erst wenn die Unterscheidung stattgefunden hat, wenn man weiß, womit man es zu tun hat, geht man der Frage nach: „Wie reagiere ich?“

Der fachliche Umgang mit sexuellen Übergriffen wird ausführlich im Kapitel IV dargestellt. Dem erzieherischen Umgang mit sexuellen Aktivitäten widmet sich Kapitel II.2 in Grundzügen.

In der Praxis wird oft der zweite vor dem ersten Schritt gemacht: Hektisch und übereilt wird auf die Situation reagiert, mit der Folge, dass sexuelle Gewalt nicht deutlich von kindlicher Sexualität unterschieden wird. Und weil man eben nicht so genau weiß, wie die sexuelle Handlung zu beurteilen ist, wird beides ungefähr gleich behandelt – nämlich entweder toleriert oder unterbunden.

Die richtige Reihenfolge der beiden Schritte verspricht einen professionellen Umgang mit kindlicher Sexualität als Teil der kindlichen Identitätsentwicklung und mit sexuellen Übergriffen als Gefahr für diese Entwicklung.

### **In der Broschüre gegebene Hinweise zu Fachliteratur zur sexuellen Entwicklung von Kindern:**

Materialien der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, z.B.: Entdecken, schauen, fühlen! Handbuch für Erzieherinnen und Erzieher zur Kindergartenbox, (Köln 2003), zu beziehen über [www.bzga.de](http://www.bzga.de)

„Kursbuch Sexualerziehung“ von Christa Wanzeck-Sielert (München 2004, ISBN 3-7698-1418-5)

„Sexuelle Übergriffe unter Kindern – Handbuch zur Prävention und Intervention“ von Ulli Freund und Dagmar Riedel-Breidenstein (Köln 2004, ISBN 3-927796-69-7)

### **Ansprechpartner:**

**Strohalm e.V.**

**Ulli Freund, Dagmar Riedel-Breidenstein**

**Luckauer Straße 2, 10969 Berlin**

**Tel.: 030/6141829**

**strohalm@snafu.de**

**www.strohalm-ev.de**

**Landesjugendamt des Landes  
Brandenburg**

**Dr. Corinna Bredow**

**Hans-Wittwer-Straße 6, 16321 Bernau**

**Tel.: 03338/701-0**

**Corinna.bredow@lja.brandenburg.de**

**www.lja.brandenburg.de**

# Hinweis auf die „Empfehlungen zum Thema Kinderschutz“

Im August 2006 sind die „Empfehlungen zum Umgang bei Kindesvernachlässigung und Kindesmisshandlung sowie bei entsprechenden Verdachtsfällen“ bei der Fachstelle Kinderschutz im Land Brandenburg erschienen. Die Broschüre im grünen Umschlag ist inzwischen über die Praxisberaterinnen der Jugendämter auch an die Kindertageseinrichtungen verteilt worden.

Die Empfehlungen – von mehreren Ressorts der Landesregierung gemeinsam mit Vertretern der kommunalen Spitzenverbände entwickelt – stellen zuerst die Aufgaben der verschiedenen Institutionen (Jugendamt, Kindertageseinrichtungen und Schulen, Gesundheitswesen, Justiz und Polizei) beim Schutz von Kindern vor Misshandlung und Vernachlässigung dar. Dann werden Vorschläge für die Verbesserung der Zusammenarbeit der beteiligten Institutionen unterbreitet. Insbesondere wird angeregt, auf der örtlichen Ebene die zuständigen Mitarbeiter der einzelnen Institutionen regelmäßig zusammenzuführen, um den fachlichen Austausch zu fördern und eine schnelle Abstimmung in Verdachtsfällen oder bei konkreten Vorfällen möglich zu machen. Solche Arbeitsgemeinschaften zum Kinderschutz sollen die Kommunikation und Kooperation der beteiligten Stellen verbessern. Mit dem Grundsatz, dass Datenschutz kein Täterschutz sein darf und dass der Schutz der Kinder vor Vernachlässigung und Misshandlung oberste Priorität hat,

wird schließlich auch auf aktuelle Fragen des Datenschutzes eingegangen.

Im präventiven Kinderschutz spielen Kindertageseinrichtungen eine besonders wichtige Rolle, weil sie in der Regel einen kontinuierlichen Kontakt nicht nur zu den Kindern, sondern auch zu den Eltern haben. Ein Vertrauensklima in diesen Beziehungen kann Kinder und ebenso Eltern ermutigen, ihre Probleme mitzuteilen, und Erzieherinnen können professionell reagieren, wenn sie Verhaltensänderungen oder auch Anzeichen für Vernachlässigung oder Misshandlung erkennen. Die „Grenzsteine der Entwicklung“ zum Beispiel sind ein Instrument zur Früherkennung, das ebenfalls in den Empfehlungen aufgeführt wird. Wenn ein begründeter Verdacht entsteht, sollten die Fachkräfte sich der schnellen Unterstützung des Jugendamtes bedienen, wie sie nach § 8a Absatz 2 SGB VIII vereinbart sein muss. Die Broschüre ist somit für den Kindertagesbetreuungsbereich eine wichtige Arbeitshilfe, die dazu beitragen soll, unsere Kinder besser, frühzeitiger und wirksamer vor Vernachlässigung und Gewalt zu schützen.

Die „Empfehlungen zum Umgang bei Kindesvernachlässigung und Kindesmisshandlung sowie bei entsprechenden Verdachtsfällen“ und weitere Informationen finden Sie auch der Homepage der Fachstelle Kinderschutz im Land Brandenburg unter [www.fachstelle-kinderschutz.de](http://www.fachstelle-kinderschutz.de)

# Kinder erfahren Demokratie durch eigenes Erleben

## Demokratische Bildung und Erziehung – eine Herausforderung für Erzieherinnen / Evelyne Höhme-Serke

Demokratische Erziehung in der Kita – oft begegnen mir fragende Blicke, wenn ich anfangs, davon zu sprechen. Wenn ich dann aber weiter ausführe und deutlich mache, dass es dabei um Demokratie als Alltagskultur geht, eine Form der Kommunikation, die es auf Verständigung, Verabredungen und Begründungen anlegt, dann wird schon nachvollziehbarer, was ich damit meine.

Wir sind uns bewusst, dass Demokratie kein statischer Zustand ist, den man einmal erwirbt und der dann gesichert ist. Wir betrachten Demokratie als einen Prozess, der nie abgeschlossen sein wird. Es ist uns ein Anliegen, dazu beizutragen, dass die Kinder frühzeitig Erfahrungen von gelebter Demokratie machen. Uns geht es nicht darum, den Kindern demokratisches Verhalten beizubringen, denn das ist so nicht möglich. Kinder lernen Demokratie, indem sie erleben, als einzigartiges Individuum in der Gemeinschaft wahrgenommen und anerkannt zu werden und einen Platz zu haben. Sie eignen sich Kompetenzen für ein demokratisches Zusammenleben an, wenn sie ihren Bedürfnissen, Interessen und Vorstellungen in Aushandlungsprozessen mit anderen Geltung verschaffen können. Und sie wachsen in eine demokratische Alltagskultur hinein, indem sie sich an der Gestaltung des alltäglichen Zusammenlebens beteiligen

und an den wichtigen Entscheidungen mitbestimmen.

Die Kinder benötigen demokratische Kompetenzen, um den Anforderungen gewachsen zu sein, die der gesellschaftliche und globale Wandel an jeden Menschen stellt – daran gibt es heute wohl keinen Zweifel mehr. Wir alle – erst recht unsere Kinder – müssen viel mehr als früher in der Lage sein, entscheiden zu können: Was will ich und was brauche ich? Dabei müssen sie ebenfalls fähig sein, Verantwortung für sich in der Gemeinschaft zu übernehmen. Die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit und das Erlernen von Kompetenzen zu Selbstbestimmung und Mitbestimmung sind zu einer wichtigen Bildungsaufgabe geworden (Bundesjugendkuratorium 2001).

Es gibt noch einen zweiten Aspekt, der es uns so wichtig erscheinen lässt, eine demokratische Bildungskultur in der Kita zu entwickeln und zu pflegen: Beteiligung gehört zu den Grundrechten von Kindern. In der UN-Kinderrechtskonvention wird den Kindern ausdrücklich das Recht zugesprochen, in allen Angelegenheiten, die sie betreffen, selbst zu bestimmen und mitzubestimmen. Es ist ein Menschenrecht, die eigene Meinung auszudrücken und damit gehört zu werden.

Für die Beschreibung einer demokratischen Kultur sind zwei Begriffe von zentraler Bedeutung: „Autonomie“ und „Partizipation“. Für

eine (selbst)verantwortliche (Mit-)Gestaltung des Lebens ist Autonomie – anders ausgedrückt: Selbstbestimmung und das Gefühl der Selbstwirksamkeit – eine elementare Voraussetzung. Autonomie ist auch ein menschliches Grundbedürfnis. Es ist jedoch nicht mit „Freiheit“ oder „Autarkie“ gleichzusetzen (vgl. Priebe 2006). Das Grundbedürfnis nach Bindung ist genauso elementar für uns Menschen. Autonomie und Verbundenheit gehören zusammen wie die zwei Seiten einer Münze (vgl. Leu und Krappmann 1999). Weil Autonomie im Zusammenleben mit anderen Menschen immer wieder Grenzen gesetzt wird, brauchen Menschen Kompetenzen, die eigenen Bedürfnisse und Interessen mit anderen auszuhandeln. Dies lernen sie am besten, wenn sie von Anfang an die Chance haben zu partizipieren. Partizipation verstehen wir als Beteiligung und Mitsprache an Planungs-, Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen zu allen wesentlichen Belangen, die die Kinder betreffen (nach Krappmann, 2000).

Die Entwicklung von Mädchen und Jungen, die Entfaltung ihrer Persönlichkeiten und ihrer Potenziale hängen davon ab, ob ihnen Autonomie zuerkannt wird und inwiefern sie ihr Recht auf Partizipation leben können. Erwachsene, die wissen, wie wichtig es ist, ein Gefühl für sich selbst und einen Zugang zu den eigenen Bedürfnissen zu haben, ermöglichen den Kindern, ihre Bedürfnisse, ihre Sichtweisen und Anliegen zu erkunden und ihre Meinung zu äußern.

In Kindertagesstätten und Schulen ist es Aufgabe der Pädagoginnen, die Bedingungen für eine Kultur des Aufwachsens herzustellen, in

der Kinder selbstverständlich über sich selbst bestimmen und zusammen mit anderen mitbestimmen können.

Der Begriff „Autonomie“ findet sich auch in der aktuellen Bildungsdiskussion wieder, die einen Wandlungsprozess zu einem veränderten Kindbild anzeigt: vom unfertigen, defizitären Objekt, das erst durch die Erziehung zum vollwertigen Menschen, zum eigenaktiven, kompetenten Subjekt wird. Aus der Entwicklungspsychologie und der Hirnforschung wissen wir, dass Kinder sich die Welt aktiv aneignen, um darin handlungsfähig zu sein. In der Erkenntnis, dass Kinder sich selbst bilden, schwingt auch die Überzeugung mit, dass sie dies selbstbestimmt tun müssen.

Für die Pädagogin bedeutet dies eine einschneidende Wende in der pädagogischen Arbeit und ihrer professionellen Rolle. Sie hat sich von einem eher autoritär gefärbten Verständnis von einer Erzieherin, die die Kinder anleitet und belehrt, gewandelt zu einer unterstützenden Partnerin der Kinder, die sie bei ihren Bildungsaktivitäten begleitet, ihre Lernbereitschaft und ihre Potenziale wahrnimmt, aufgreift und selbstverständlich zugleich anregt. Sie sorgt dafür, dass die Mädchen und Jungen sich als Personen mit eigenen Vorstellungen, Absichten, Erwartungen einbringen können.

Den Kindern ihre persönliche Autonomie zuzugestehen und entsprechend zu handeln und das Recht der Kinder auf Partizipation im täglichen Umgang umzusetzen – dies ist für Erwachsene tatsächlich eine Herausforderung. Es ist ein tief greifender Lernprozess, der die gesamte Persönlichkeit einschließt. Die meisten Pädagoginnen haben als Kinder

selbst vielfache Einschränkungen ihrer Autonomiebedürfnisse und wenige Möglichkeiten der Mitbestimmung und Mitentscheidung erfahren. Wir müssen davon ausgehen, dass Pädagoginnen, wenn sie beginnen, Kindern Autonomie und ihre Partizipationsrechte zu-zuerkennen, versuchen, etwas zu verwirklichen, wozu sie selbst zunächst einmal wenig eigenen Zugang haben.

Seit 2002 erleben wir im Projekt „Demokratie leben“ tagtäglich, was es heißt, sich konsequent die Frage zu stellen: Inwiefern ermöglichen wir den Kindern in der Kita demokratische Lernerfahrungen? Die beteiligten Erzieherinnen reflektieren ihre pädagogische Praxis und tauschen ihre Erfahrungen und Erkenntnisse aus. Sie probieren Neues aus und stellen fest, dass Veränderungen auch Bereicherungen mit sich bringen. Sie trauen den Kindern mehr zu und erkennen, dass sie mehr können und wissen, als sie je erwartet hatten. Und dann gehen sie immer weiter. Sie sind fortwährend dabei, an ihre Grenzen zu gehen und sie zu überwinden.

Was diese Auseinandersetzungen konkret bedeuten und welche Herausforderungen damit verbunden sind, möchte ich Ihnen anhand von Beispielen unserer Projektarbeit darlegen.

Beim ersten Beispiel geht es um Autonomieerfahrungen von Kindern; es geht um das all-täglichste aller Themen, um Essen und Trinken, also um ganz elementare körperliche Grundbedürfnisse.

Wenn wir allgemein davon ausgehen, dass die Erfahrung von Autonomie - der Selbstbe-

stimmung - immens wichtig für die Entwicklung des Kindes ist, dann trifft dies auch auf diesen Bereich zu. Die Kinder sollten die Möglichkeit haben, zu essen und zu trinken, wann immer sie Hunger und Durst haben. Sie sollten so viel (oder so wenig) essen und trinken, wie es ihrem Bedürfnis entspricht. Und sie sollten wählen können, was sie essen und trinken wollen.

Hier klafft eine Lücke zwischen dem, was die Kinder für ihre Entwicklung brauchen, und der Realität in der Kita.

Zwar ist es mittlerweile in den Kitas, die ich kenne, üblich, dass den Kindern Getränke zu jeder Zeit zugänglich sind. Doch ist dies eher bei den älteren der Fall als bei den kleineren Kindern. Begründet wird dies oft damit, dass kleine Kinder die schwere Kanne noch nicht allein handhaben können. Es braucht nicht viel Ideenreichtum, um eben eine kleine Kanne zur Verfügung zu stellen, damit Autonomie nicht eine Frage des Alters ist.

Auch beim Auftun des Essens beobachteten wir, dass die Möglichkeit der Selbstbestimmung altersabhängig ist. Hortkinder haben am ehesten die Chance, selbst zu bestimmen, was und wie viel sie auf ihrem Teller haben wollen. Um ein gesundes Verhältnis zum Essen zu entwickeln, ist in diesem Alter aber schon der Zug abgefahren. Die Kinder können nicht früh genug anfangen, ein Gefühl dafür zu bekommen, was sie wollen und was sie brauchen. Die Krippenerzieherinnen unseres Projekts haben nach anfänglichen Zweifeln den Beweis erbracht, dass schon Einjährige sehr wohl in der Lage sind, sich selbst das Essen aufzutun. Hierbei wird auch



eine wichtige Bildungschance genutzt: Die Kinder lernen, Mengen einzuschätzen und das Besteck und die verschiedenartigen Konsistenzen der Speisen zu handhaben.

Ich gehe davon aus, dass heute kein Kind in der Kita mehr gezwungen wird, alles aufzuesen, was auf dem Teller ist. Aber darf ein Kind sich auch irren, bei sehr großem Appetit sich zuviel auftun und erst beim Essen erkennen, dass es nur die Hälfte schafft? Entscheidend ist, wie die Erzieherin reagiert: mit Wohlwollen oder mit Ungeduld?

Auch in der Aussage: „Ich will nicht mehr“ wird den Größeren mehr Autonomie zuerkannt als den Kleineren. Es ist ja tatsächlich viel schwieriger, dies bei kleinen Kindern, die noch nicht sprechen können, wahrzunehmen. Die Krippenerzieherinnen im Projekt „Demokratie leben“, die sich angewöhnt haben, bewusster auf die Bedürfnisäußerungen der einzelnen Kinder achten, nehmen viel sensibler die unterschiedlichen Äußerungsformen bei Babys wahr. Wenn sie leicht den Oberkörper versteifen, die Augen schließen, den Kopf wegdrehen, heißt das: Nein. Dies sind oft ganz feine Bewegungen, die leicht in der Kindergruppe untergehen können.

Dass Kinder nicht zum Essen gezwungen werden sollen, ist heute nicht nur unter Pädagoginnen unzweifelhaft. Aber: Haben die Kinder wirklich die Wahl, was sie essen? Gibt es Alternativen zum Mittagmahl, das ein Kind nicht mag, etwa ein belegtes Brot? Bekommen sie auch Nachtisch, wenn sie das Essen nicht aufessen? Müssen sie alles essen, was angeboten wird? Wird das Angebot so formuliert, dass

das Kind ermuntert wird, etwas Neues zu entdecken, ohne dass Druck ausgeübt wird? Kann ein Kind auch ablehnen, etwas Neues zu entdecken?

Diese Fragen lösen in Teams häufig intensive und mitunter heftige Diskussionen aus. Oft werden Sachzwänge oder die Autorität der Küchenkraft ins Feld geführt, wenn eingefleischte Gewohnheiten infrage gestellt werden, um die Bedürfnisse der Kinder stärker einzubeziehen.

Immer kommt aber auch die Sorge um gesundheitsfördernde Ernährungsgewohnheiten zum Ausdruck. Denn es gibt Kinder, die von ihrer Familie Essgewohnheiten kennen, die ihrer Gesundheit eher schaden. Was ist, wenn ein Kind sechs Wochen lang nur Nachtisch essen will? Wir können doch nicht zugucken, wenn ein Kind sich völlig einseitig ernährt! Wenn es keinen Diskurs darüber mit den Eltern gibt, bleibt die Sorge bestehen. Da hilft auch die erprobte Erfahrung nichts, dass Kinder, die ihre Nahrungsaufnahme selbst bestimmen können, irgendwann von selbst zu einer Ausgewogenheit finden.

Häufig haben es die Erzieherinnen auch mit Kindern zu tun, die aufgrund der familiären Verhältnisse ausschließlich in der Kita eine Regelmäßigkeit erfahren und für die feste Strukturen besonders wichtig sind. Es ist gewiss nicht einfach, eine Balance herzustellen zwischen dem Pflegen einer Esskultur in der Gruppe mit den dazugehörenden bedeutsamen Ritualen und der Möglichkeit, den individuellen Bedürfnissen jedes Kindes Rechnung zu tragen.

Wenn Erzieherinnen überzeugt davon sind, dass Autonomieerfahrungen wichtig für die Entwicklung der Kinder sind, dann kommen sie an den Punkt, an dem sie eine Entscheidung treffen und fragen: Was können wir verändern, damit die Kinder dieses Grundbedürfnis nach Selbstbestimmung befriedigen können?

Gerade, was das Essen angeht, stoßen wir Erwachsenen häufig an unsere eigenen Grenzen. Die meisten von uns haben als Kinder ganz andere Erfahrungen gemacht. Die meisten von uns sind mit dem Spruch erzogen worden: „Es wird gegessen, was auf den Tisch kommt.“ (Für uns waren nach der Uhrzeit geregelte Mahlzeiten schon zu Säuglingszeiten selbstverständlich.) Wann immer wir mit Erzieherinnen über ihre eigene Kindergartenzeit sprachen, wurden als negative Erfahrungen der Zwang zum Essen und der zum Schlafen genannt. Diese Erfahrungen sind schmerzlich.

Die Herausforderungen für Erzieherinnen, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen und Dinge zu verändern, liegen auf der Hand. Was brauchen die Erzieherinnen, um dazu in der Lage zu sein?

Sie brauchen das Wissen über die Wichtigkeit von Selbstbestimmung und Beteiligung für die kindliche Entwicklung. Sie müssen außerdem die Möglichkeit – die Zeit und den Raum – haben (bzw. nehmen), sich im Team auszutauschen und zu reflektieren. Dabei ist es förderlich, wenn das Team für einen Rahmen, ein Klima sorgt, in dem es möglich ist, offen zu sein, Gefühle zu äußern und Fragen zu stellen. Welche eigenen Erfahrungen haben dazu geführt, wie ich jetzt bin, denke und

fühle? Wo sind meine Grenzen, meine Befürchtungen? Auf dieser Basis kann gemeinsam überlegt werden: Was wollen wir, was können wir verändern, und wie wollen wir das tun?

Wir haben die Erfahrung gemacht, dass in den meisten Kitas die Erzieherinnen sich zu wenig Zeit nehmen, um über ihre pädagogische Praxis nachzudenken. Dabei sind die Herausforderungen, die eine Veränderung des Bildungsverständnisses, des Kindbildes und der Erzieherinnenrolle bedeuten, am besten im gegenseitigen Austausch zu meistern. Im Projekt „Demokratie leben“ ist es üblich, dass die Erzieherinnen ihre Beobachtungen und die daraus ersichtlichen Themen der Kinder mit den Kolleginnen besprechen und sich gegenseitig durch ihre unterschiedlichen Perspektiven vielfältige Impulse zum Weiterdenken geben.

Wie hilfreich es sein kann, dass die Erzieherinnen die Zeit und den Raum für eine gemeinsame Reflexion haben, soll das nächste Beispiel zeigen:

In einer Gruppe von Kolleginnen stellte eine Erzieherin ihre Beobachtungen aus ihrer Kindergruppe vor. Es sollte darum gehen, in den verschiedenen Situationen der Kinder ein Schlüsselthema zu finden, anhand dessen sie mit den Kindern ein Projekt entwickeln konnte. Sie war sich unschlüssig, welches der Themen, die die Kinder beschäftigten, das wichtigste wäre. Nebenbei kam sie bei der Beschreibung auch auf die soziale Situation in der Gruppe zu sprechen; ein Mädchen wurde seit längerem von den anderen Kindern ausgegrenzt. An dieser Stelle fragten die

Kolleginnen nach; und so beschrieb sie ausführlicher die Situation (das Mädchen wurde gehänselt und durfte nie mitspielen) und auch ihre erfolglosen Versuche, etwas daran zu ändern. Bisher hatte sie nämlich versucht, die Sticheleien zu unterbinden und die Kinder durch Ermahnungen dazu zu bringen, sich dem Mädchen gegenüber fairer zu verhalten. Im Gespräch mit den Kolleginnen wurde ihr zunehmend klarer, dass das soziale Thema in der Gruppe das Schlüsselthema war und am stärksten nach Veränderung drängte. Der Blick der Kolleginnen von außen, ihre Fragen und ihre Hilfestellungen ermutigten sie, sich diesem Problem noch einmal von Neuem zuzuwenden und andere Handlungsmöglichkeiten auszuprobieren. Sie nahm sich vor, das Problem in der Kindergruppe nicht mehr explizit anzusprechen, sondern sie überlegte sich: Wie kann ich die Kinder in Kontakt mit dem Mädchen bringen? Sie probierte eine Idee aus, indem sie mit ihr bastelte oder ein Spiel spielte. Die Kinder, die durch die Aktivität angezogen wurden, näherten sich über die gemeinsame, interessante Beschäftigung auf neue Weise an sie an.

Aber im Grunde genommen machte sie nicht viel mehr als sonst auch. Sie schenkte lediglich der Dynamik in der Kindergruppe im gesamten Alltag mehr Aufmerksamkeit. Zum Beispiel nutzte sie das zur Weihnachtsfeier anstehende Märchenspiel für eine Gruppenerfahrung. Sie beteiligte die Kinder bei der Planung und achtete darauf, dass die Absprachen bei der Rollenverteilung und Kostümauswahl fair verliefen. Die Kinder gewöhnten sich daran, viele Gespräche zu führen. Allmählich veränderte sich das Klima in der

Gruppe. Bald erkannten die Kinder, dass sie einen festen Ort für Besprechungen brauchen, weil es viel zu klären und auszuhandeln gab. Daraus entwickelte sich ein Projekt, bei dem die Kinder im Raum eine „Sternenhimmel-Beratungsecke“ mit Sitzkissen und Sternenhimmel aus Stoff einrichteten, in die sie sich von da an immer dann zurückzogen, wenn es etwas Wichtiges zu besprechen gab.

Wie schwierig es ist, mit Entscheidungen der Kinder umzugehen, wenn sie der Erzieherin problematisch erscheint, zeigt das folgende Beispiel:

Eine Erzieherin einer Hortgruppe hatte sich entschieden, den Kindern zu überlassen, wie sie die Organisation des Tischdienstes regeln wollen. Sie wollte den Kindern den Lernerfolg ermöglichen, ohne Steuerung durch Erwachsene Aushandlungsprozesse zu bewältigen. (Das taten sie übrigens nicht zum ersten Mal.) Nachdem die Kinder einvernehmlich einen Weg gefunden hatten, fiel der Erzieherin auf, dass ein Junge, der besonders ruhig war, dreimal hintereinander den Tisch aufräumte. Das störte ihr Gerechtigkeitsgefühl derartig, dass sie den Jungen ansprach: „Du musst nicht jeden Tag den Tisch aufräumen, wenn du nicht willst.“ Er aber antwortete: „Aber ich will doch!“ Da sie sich vorgenommen hatte, sich nicht in die Angelegenheiten der Kinder einzumischen, ließ sie es dabei bewenden. Aber sie fühlte sich nicht wohl dabei. Sie befand sich in einem inneren Konflikt zwischen ihren eigenen Wertvorstellungen und dem Anspruch, diese den Kindern nicht überzustülpen. Diesen Konflikt löste sie so, dass sie immer, wenn die Kinder sich versammel-

ten und ihre Absprachen trafen, den Raum verließ.

Einerseits drückt sich in der Behutsamkeit der Erzieherin eine respektvolle Haltung den Kindern gegenüber aus. Die Kinder haben ihre Gründe für ihr Verhalten, die außen stehenden Erwachsenen oft nicht einleuchtend sind. Wäre da nicht ihre Sorge, könnte es auch sein, dass sie Vertrauen in die sozialen Kompetenzen der Gruppe hat.

Andererseits ist es wichtig, dass die Erzieherin den Kindern ihre Gefühle und Gedanken mitteilt. Zum einen hat sie als Teil der Gruppe genau wie die Kinder das Recht, ihren Standpunkt zu vertreten. Außerdem gibt sie den Kindern Anregungen, über ihr Verhalten nachzudenken.

Es kann sein, dass sie eine Vermutung über die Beziehungsdynamik in der Kindergruppe hat. Es ist wichtig, dass sie gegenüber den Kindern Stellung bezieht. Sie hat auch die Verantwortung, die Machtverhältnisse in der Gruppe anzusprechen. Damit werden schüchterne Kinder, die sich tatsächlich unterdrückt fühlen und sich nicht trauen, sich zu wehren, unterstützt. Außerdem regt sie damit einen wichtigen Lernprozess in der Kindergruppe an.

Wie vermeidet man nun, dass Kinder „autoritär“, also überangepasst, reagieren und das, was die Erzieherin sagt, umstandslos übernehmen? Entscheidend ist, dass die Erzieherin nicht ihre Macht dazu benutzt, um die Kinder zu einer Verhaltensänderung bewegen zu wollen. Aufgrund ihrer Lebenserfahrungen, ihres professionellen Blicks und ihrer besonderen Perspektive auf die Gruppe kann sie den Kindern wertvolle Anregungen geben. Ob

und wie die Kinder diese für sich nutzen, müssen sie selbst entscheiden.

Die Erzieherin sollte in ihrer Rückmeldung auch nicht so genannte übergeordnete Autoritäten einsetzen: „Das macht man nicht.“ oder ihre Definitionsmacht ausspielen: „Das ist ungerecht.“ Sondern sie sollte von sich persönlich sprechen: „Als ich das ... bemerkte, ging es mir ..., weil... Wie seht ihr das?“ Damit stellt sie den Kindern ihre Sichtweise zur Verfügung und öffnet ihnen den Raum, dies ihrerseits zu tun. Dabei sollte sie darauf achten, dass alle Kinder, die sich dazu äußern wollen, auch zu Wort kommen.

Demokratie wird oft verkürzt als ein Verfahren der Beschlussfassung definiert, bei dem das gemacht wird, was die Mehrheit will. Dies ist jedoch ein sehr enges und unzureichendes Verständnis von Demokratie. Wenn die Kinder ihre Interessen herausfinden und artikulieren lernen sollen, um sie dann mit anderen in Einklang zu bringen, dann ist es wichtig, dass sie erleben: Ich als Einzelne/r werde mit meinem Anliegen gesehen, auch wenn ich in der Minderheit bin. An dem folgenden Beispiel wird deutlich, wie so ein Aushandlungsprozess in der Kindergruppe vonstattengehen kann, bei dem alle zu ihrem Recht kommen. Das Beispiel ist Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll der Projektevaluation:

*Die Erzieherin fragt die Kinder, welche Möglichkeiten sie hätten, um den Nachmittag zu gestalten. Die Nutzung des Außengeländes sei nicht möglich, da es zu kalt und zu rutschig draußen sei. Die Kinder machen unterschiedliche Vorschläge: Entspannungs-*

*Turn-, Videoraum. Die Erzieherin erklärt, dass sie nicht in den Turnraum gehen könnten, da dort bereits eine andere Gruppe sei. Somit schränkte sich die Auswahl auf Entspannungs- bzw. Videoraum ein. Die Mehrheit der Kinder möchte in den Entspannungsraum, einige Kinder jedoch in den Videoraum. Die Erzieherin fragt die Kinder, wie man dieses Problem lösen könne, wenn sie als Erzieherin trotzdem auf alle Kinder aufpassen müsse. Die Kinder machen den Vorschlag, dass ich (also die beobachtende Studentin) auf die Kinder im Videoraum aufpasse, während die Erzieherin mit in den Entspannungsraum geht. Die Erzieherin meint, dass dies jedoch nicht ginge, da ich keine Erzieherin sei und die Kinder aus diesem Grund nicht allein beaufsichtigen dürfe. Ein Junge schlägt daraufhin vor, zuerst in den Entspannungs-, dann in den Videoraum zu gehen. Die Erzieherin äußert, dass dies ein toller Vorschlag sei. Sie fragt die Kinder, ob sie damit einverstanden sind. Zwei Kinder sind jedoch nicht einverstanden. Sie wollen nur in den Videoraum. Daraufhin schlägt die Erzieherin vor, dass die Kinder, die nur in den Videoraum wollen, mit der Nachbarerzieherin mitgehen könnten. Sie sagt zu einem Kind, dass dieses die Erzieherin (vom Nachbarraum) doch mal fragen solle. Die Kinder gehen schließlich mit ihr in den Videoraum.*

(Aus einem Vortrag von Michael Priebe im März 2006)

Hier gelingt es der Erzieherin nicht nur, eine Aushandlung durchzuführen, bei der alle Kinder mit ihren Meinungen beteiligt sind. Sondern sie findet zusammen mit den Kindern

sogar einen Weg, mit dem alle Kinder einverstanden sind. Sie schaffen es, einen Konsens herzustellen; alle Kinder finden sich in dieser Lösung wieder.

Sie erklärt den Kindern, warum etwas nicht möglich ist. Demokratie bedeutet ja nicht, dass Kinder alles machen können, was sie gerade wollen. Es ist aber wichtig, dass sie durchschauen und verstehen, wenn es Grenzen gibt. Diese Transparenz ist eine Form, die Kinder in Entscheidungsprozesse mit einzu beziehen. Die Kinder haben in der Regel keine Probleme damit, auf etwas zu verzichten, wenn sie die Gründe dafür nachvollziehen können.

Darüber hinaus löst die Erzieherin das Problem nicht für die Kinder; sie gibt die Frage an die Kindergruppe zurück. Damit erhalten die Kinder die Botschaft: Ich werde ernst genommen. Die Erzieherin weiß, dass ich in der Lage bin, eine Lösung zu finden. Wir müssen das Problem zusammen lösen. Ein wichtiger Lerneffekt für die Kinder ist auch gleichzeitig eine wichtige demokratische Haltung: Ich bin zuständig!

Bei dem letzten Beispiel geht es wieder um Autonomie. Dieses Beispiel stammt nicht aus der Arbeit von Erzieherinnen mit Kindern, sondern aus der Arbeit des Projektteams mit Erzieherinnen. Ich möchte damit die in der pädagogischen Arbeit häufig auftretende Frage verbinden, unter welchen Umständen Lernprozesse durch Vorgaben befördert oder auch verhindert werden können. Bei diesem Beispiel wird deutlich, wie Vorgaben die Aufnahmebereitschaft behindern, weil die Auto-

nomie und die Möglichkeit der Einflussnahme auf den Lerngegenstand gestört werden.

Hiermit möchte ich Ihnen eine Erkenntnis vermitteln, die wir aus einem Fehler gewonnen haben.

Nach einem ca. Dreivierteljahr Zusammenarbeit mit den Projektkitas führten wir einen zweitägigen Workshop mit jedem Kitateam durch. Wir hatten vorher durch Beobachtungen in den Kindergruppen und Einzelgesprächen mit den Erzieherinnen einiges über die Situationen in den Kitas erfahren und begannen, in regelmäßigen Teambesprechungen mit den Erzieherinnen in einen pädagogischen Diskurs zu gehen. In dem Workshop wollten wir diesen Diskurs vertiefen. Unsere Ansatzpunkte waren dabei immer die Themen, die die Erzieherinnen beschäftigten, und ihre Fragen. Ausgehend von Situationen ihrer pädagogischen Praxis wollten wir sie und uns anregen, uns mit speziellen Fragen auseinanderzusetzen.

Nun kamen wir unter anderem aufgrund unserer Eindrücke zu dem Schluss, dass es sinnvoll wäre, wenn die Erzieherinnen sich gezielter mit dem Thema „Kommunikation“ beschäftigen würden. Also planten wir für den Anfang des Workshops eine kleine Fortbildungseinheit „Aktives Zuhören“ ein.

Vielleicht ahnten Sie schon, worin unser Fehler bestand. Wir wurden uns dessen erst am Ende des gesamten Workshops bewusst, und zwar durch den Kontrast zu den anderen Teilen des Workshops und durch die Rückmeldung der Teilnehmerinnen. Wir spürten nämlich deutlich die Abwehr der Teilnehmerinnen, sich mit dem von uns eingebrachten Thema zu beschäftigen. Sie machten zwar bei den

von uns angebotenen Übungen mit, doch sichtlich widerwillig. Die Gespräche waren schleppend und von Unlust begleitet. Ganz anders war es bei den anderen Workshopsequenzen, bei denen wir wirklich von ihren Situationen der täglichen Arbeit und ihren Fragestellungen ausgingen. Wir hatten lebhaftere und engagierte Diskussionen. Sie ließen sich auf eine intensive Reflexion auch schwieriger Themen ein. Am Schluss meldeten sie uns zurück, dass sie mit der ersten Sequenz nichts anfangen konnten, weil sie keine Verbindung zu dem herstellen konnten, was sie beschäftigte. Im Gegensatz dazu hatten sie bei den anderen Sequenzen den Eindruck, neue Erkenntnisse gewonnen zu haben.

Unser Fazit: Wir hatten unsere (erwachsene) pädagogische Intervention aufgrund unserer Analyse geplant und durchgeführt, ohne die Erzieherinnen einzubeziehen. Wir hatten es versäumt, ihre Perspektive zu dieser (unserer) Analyse zu erfragen. Stattdessen hatten wir ihnen unser Thema aufgedrängt. Sie konnten keinen Sinn in dem sehen, was wir ihnen zu vermitteln versuchten. So ist es auch nachvollziehbar, dass sie mit Abwehr reagierten. Hätten wir diese Erfahrung isoliert vom gesamten Prozess des Workshops betrachtet, dann wäre die Gefahr groß gewesen, wieder in eine neue Falle zu gehen. Wir hätten die Abwehr dann vielleicht nicht ernst genommen und sie als eine Unwilligkeit oder Unfähigkeit zur Selbstreflexion interpretiert. Es ist sicher nicht besonders schwierig, diese Erfahrung auf die Arbeit mit Kindern zu übertragen.

**Verwendete Texte:**

Krappmann, Lothar: Überlegungen zu einem Projekt „Demokratie leben im Elementarbereich“. (Unveröffentlichtes Manuskript zur Tagung der RAA Berlin am 1./2. Juni 2000).

Leu, Hans Rudolf; Krappmann, Lothar (Hg.): Zwischen Autonomie und Verbundenheit. Suhrkamp Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main 1999

Priebe, Michael: „Stand und Zwischenergebnisse der Evaluation Demokratie leben“, Vortrag auf dem Symposium des Projekts Demokratie leben „Partizipation und Empowerment von Kindern“. 31. März 2006

Bundesjugendkuratorium: Streitschrift „Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe“. 2001

# Aggressionen und Sprache – ein zusammenhängendes Thema?

Oder:

**Was du nicht willst, dass man dir tu', das füg auch keinem andern zu.**

## Ein Situationsbericht / Sigrid Höhne

Schon im Krippenalter erfahren die Kinder die „Macht der Sprache“. Jüngere Kinder, die etwas wollen, machen sich auf verschiedenste Weise verständlich: mit Gesten, Lauten, Silben und mit Worten. Hat ein Kleinkind keine Worte zur Verfügung, nutzt es seinen Körper. Oftmals ist dann die schmerzhafteste Erfahrung der anderen Kinder: „Es beißt sich durch`s Leben“. Diese Phase hört auf, wenn das Kind spürt, mit Worten komme ich schneller an mein Ziel. Bei Kindern im Kindergartenalter konnten wir beobachten: Kann das Kind sich nicht so richtig ausdrücken, was es meint, dann nutzt es seinen Körper. Es kommt zu Rängeleien. Bei Schulkindern geht es dann schon richtig zur Sache, auch in der Grundschule. Das war zum Jahresbeginn ebenso in unserer Hortgruppe auffällig. Es wurden häufig Schimpfwörter benutzt mit dem Ziel, andere zu verletzen und Gefühle zu missachten. Aber auch kleine und größere Prügeleien waren auf der Tagesordnung. Es ging sogar soweit, dass Kinder Angst hatten, in die Schule zu gehen. Sie hatten Bauchschmerzen, Kopfweh oder andere Beschwerden. Viele der Kinder und sogar wir als Erzieherinnen gingen oft traurig nach Hause aufgrund von solch heftigen Erlebnissen. Viele

Fragen traten bei uns auf: Was passiert da? Warum wollen einige Kinder nicht mehr zur Schule gehen? Warum setzen sich die Kinder so grob auseinander? Was bewegt sie dabei? Was können wir Erzieher tun, die Kinder an eine faire verbale Auseinandersetzung zu führen? U. v. a. m.

In den Hortgruppen-Versammlungen sprachen wir und auch die Kinder über unsere Beobachtungen. Ein erstes Ergebnis der Gespräche: Wir entwickelten für uns die **Stopp-Regel**: „Wenn jemand nicht weiter weiß, sagt er „Stopp!“ und die beiden Betroffenen drehen sich um und gehen auseinander. Etwas später (wenn Wut/Ärger/ Aufregung vorbei ist) probieren sie, in Ruhe darüber zu reden, und sehen sich dabei an (aktuelle Variante). Aus Spaß darf sie nicht angewendet werden! Klappt das mit dem Gespräch nicht, darf ein Erwachsener geholt werden.“ Die Regel wurde von den Kindern schriftlich festgehalten, wie ein Vertrag. Die Wirkung ist verblüffend: Ich denke, zu 75% der Streitereien ließen sich so ohne Körpergewalt lösen. Die Hortkinder „arbeiten“ inzwischen auch danach mit den jüngeren Kindern des Hauses. Aber die Regel löste noch nicht unsere Probleme. Zwei Kollegen hatten im Vorfeld am Gordon-Lehrertraining teilgenommen und eine Kollegin an einem Wochenseminar vom Sozialpädagogischen Fortbildungswerk zum Thema „Umgang mit Aggressionen“. Fazit für uns Mitarbeiter war: Menschen verstehen



bedeutet: empfinden, annehmen, echt sein. Wir luden einzelne betroffene Kinder zu Gesprächen ein und mithilfe des aktiven Zuhörens gelang es uns meist, die Ursachen ihres Verhaltens herauszubekommen oder denen schon sehr nah zu sein. Unserehaltungen teilten wir durch Ich-Botschaften mit und wir halfen dem Kind, eigene Lösungen zu finden. Nun wurde uns immer mehr klar, ohne Eltern und auch die Lehrer geht es nicht. Wir holten uns aber noch Hilfe von außerhalb. Zwei Moderatoren der Jugendnetzwerkstelle Fläming standen uns dafür zur Verfügung. Aggressionen unter Kindern und der verbale Austausch wurden somit ein Thema für Kinder, Erzieher und auch Eltern. Leider gelang es uns bisher noch nicht, auch die Lehrer für dieses Thema mehr zu sensibilisieren. Den Kindern boten wir an, mehr über sich selbst nachzudenken: Was mag ich – was nicht, mit wem spiele ich gern und warum, worüber freue ich mich, was ärgert mich u.Ä. Das Ich-

Projekt entwickelte sich, an dem fast alle Kinder teilnahmen, es wurde viel geschrieben, gemalt und auch fotografiert. In der gemeinsamen Vorbereitungszeit merkten wir, dass die Ursachen und Auswirkungen in den Altersgruppen verschieden sind. Deshalb bereiteten wir zwei Elternabende vor: je einen für den Vorschul- und für den Schulbereich. Die ersten Ergebnisse durften wir von fast allen teilnehmenden Kindern den eigenen Eltern am Elternabend zeigen. Die Reaktion der Eltern deckte sich mit unseren Erkenntnissen: Schlechtfühlwörter waren vielseitig und schnell gefunden worden – Wohlfühlwörter waren rar und fielen den Kindern schwer. Aber nicht nur diese Erkenntnis nahmen die Eltern mit, sondern auch, dass sie als Eltern in der Ich-Form über ihre Gefühle sprechen sollten, nicht mehr als max. 2 Forderungen konkret stellen und die eigene Sprache als Vorbildwirkung nutzen.

Ein weiterer Schritt in dieser Thematik ist gerade beendet. Die Vorschulkinder und Erstklässler wurden in einer Gesprächsrunde befragt: *Was ist für dich Mut? Was macht dir Mut? Was ist für dich Angst? Was macht dir Angst?* Die größeren Kinder schrieben ihre Gedanken anonym auf. Mit den jüngeren Kindern führten wir ein Interview durch. Hier einige Beispiele:

### **1. Kindergartenkinder**

Laura, 6,0J.

#### **Wann bist du mutig?**

Wenn die Schaukel schaukelt und ich runterspringe

#### **Wann hast du Angst?**

Wenn ich auf dem Klettergerüst runtergeschupst werde, habe ich Angst.

Julia, 5,11J.

Wenn ich Fahrschule mache, wenn ich 18 bin, brauche ich Mut zum Autofahren.

Wenn ich auf dem Turnkasten stehe, habe ich Angst.

Christian, 5,9J.	Meine Muskeln machen Mut.	Gespenster machen mir Angst.
Hanna, 6,10J.	Wenn ich im Galopp reite, bin ich mutig.	Wenn ich im Dunkeln weggeschnappt werde, macht es mir Angst.
Niklas, 6,7J.	Ich merke Mut, wenn ich Stürmer sein darf.	Ich kriege Angst, wenn ich Geräusche höre, die ich nicht kenne.

## 2. Schulkinder

### Was heißt für dich Mut?

### Was heißt für dich Angst?

(Die Aussagen sind von Kindern im Alter von 7-11Jahren, ohne Namen, da die Kinder ihre Zettel anonym abgaben.)

Wenn jeder mit mir spielt, macht das Mut. Wenn ich über eine Brücke gehe und mal mit einem U-Boot fahre.

Wenn jemand mich schlägt, dann habe ich Angst.

Dass wir erst eine Mutprobe machen müssen, wenn wir ein Team sind. Dass ich vielleicht Mädchen helfe.

Dass ich verprügelt werde.  
Dass ich Anmecker kriege.

Mut ist, wenn man sich einem Gegner stellt (vielleicht beim Fußball).Mut macht mir, wenn jemand zu mir sagt: „Du schaffst das schon!“

Angst ist, was sich einer nicht traut oder nicht mehr traut, weil es schwierig aussieht, aber ganz leicht ist.

Wenn ich mich in ein Mädchen verliebe, verteidige ich sie.

Wenn einer von hinten sich anschleicht und mich runterzieht oder erschreckt.

Wenn ich hin falle und nicht weine. Wenn ich einen Pokal gewinne, ist das von mir Mut.

Wenn mich jemand verprügelt, weil ich schwach bin. Wenn ich im Dunkeln Erwachsenenfilme gucke .Wenn ich Flugzeug fliege.

Wenn ich etwas gut mache, dann habe ich Mut.  
Wenn ich Achterbahn fahre, brauche ich Mut.

Wenn ich keine Freunde habe und mich keiner leiden kann, da habe ich Angst. Angst merke ich auch, wenn es im Bauch kribbelt.

**Ergebnis:**

Mut wird meist mit Können verbunden und Angst mit Dunkelheit/ Unbekanntem, bei den Kindergartenkindern. Die Schulkinder dagegen konnten ihre Ängste schon sehr genau benennen, meist handelte es sich um Angst vor körperlichen Auseinandersetzungen. Die Ergebnisse dieser Befragung durften wir mit Erlaubnis der Autoren zum Lesen an einer zugänglichen Stelle im Haus anbringen. So erfuhren auch die Eltern mehr über die Beweggründe ihrer Kinder und es folgten interessante Gespräche zu Hause, die auch den Eltern halfen, ihre Kinder zu verstehen.

Ein weiterer Schritt ist in der Vorbereitungsphase: Das Thema „Gefühle“. Was sind Gefühle? Welche sind angenehm – welche unangenehm? Wer hat Gefühle? Wie merkt man Gefühle – wann heißt es, sie sind verletzt? Brauchen wir sie – wofür? Die Dokumentation wird sich an das „Ich-Projekt“ anschließen.

Wir glauben, dass dieses Thema immer aktuell sein wird. Wir Erzieher sind für die Kinder eine Bindungsperson und bieten ihnen eine „sichere Basis“. Das heißt auch den älteren Kindern das Gefühl geben, hier werden sie angenommen wie sie sind, geschätzt und geachtet, und hier können wir gemeinsam nach Ursachen forschen und Lösungen finden.

**Literatur:**

Gisela Walter: „Erzähl doch mal!“. Klett-Verlag

Thomas Gordon: „Die Schulkonferenz“ und „Die Familienkonferenz“

Verena Sommerfeld: „Umgang mit Aggressionen“. Luchterhand-Verlag

# Das „Individuelle Curriculum“ für Jessé – ein Beispiel aus der Konsultationskita „Rappelkiste“ in Wünsdorf

## Einleitung von Beate Andres

In der Kita-Debatte 1/06 wurde das „Individuelle Curriculum“ vorgestellt. Das Verfahren stellt eine Weiterentwicklung des infans-Konzepts dar und soll gewährleisten, dass in der pädagogischen Planung der Kindertagesstätte die Interessen und Themen jedes einzelnen Kindes ebenso Berücksichtigung finden, wie die Erziehungsziele der Erwachsenen. Die Planungsschritte der Erzieherinnen und die Reaktionen des Kindes auf die individuellen Angebote und Herausforderungen werden in einem Formblatt dokumentiert.

In diesem Heft setzen wir die Darstellung des Verfahrens fort mit dem Beispiel eines individuellen Curriculums aus der Konsultationskita „Rappelkiste“ in Wünsdorf.

Jessé, für den das individuelle Curriculum entwickelt wurde, interessiert sich besonders für die Bildungsbereiche „Mechanik und Konstruktion“ und „Wissenschaft“. In seinem Portfolio wurde dies auf dem Beobachtungsbogen „Bildungsbereiche/ Zugangsformen“ dokumentiert und in Notizen zu den besonderen Interessen des Jungen. Auch, dass er sich gerne sprachlich einbringt, konkrete Vorstellungen zu möglichen Experimenten formuliert und viele Fragen stellt, wurde dort festgehalten. Vor diesem Hintergrund haben sich die Erzieherinnen entschieden, Jessé vor allen Dingen darin zu unterstützen, in seinen Interessensbereichen weiter und vertiefend

tätig sein zu können und weitere Kompetenzen zu erwerben. Entsprechend wählen sie aus den Erziehungszielen der Kindertagesstätte solche aus, die den besonderen Leidenschaften von Jessé entsprechen: Beschaffenheit von Material kennen, Prinzip von Analyse und Synthese verwenden, sozial-kommunikative Fähigkeiten besitzen und über einen großen Wortschatz verfügen. Zugleich ist es ihnen aber auch wichtig, dem Jungen einen Bereich nahezubringen, für den er sich bislang kaum interessiert hat: das Gestalten und Schreiben mit Pinsel, Stift und Schere. Von ihren Erziehungszielen nehmen sie deshalb auch „Gestaltungsmittel und Techniken kennen“ in das individuelle Curriculum auf. In den beschriebenen Handlungsschritten wird deutlich, dass sich das Team der Kita „Rappelkiste“ entschieden hat, mit der Methode des „Bridging“ zu arbeiten, also die Interessen des Jungen zu nutzen und ihn von dort ausgehend herauszufordern, sich Neuem zuzuwenden. Die Fotos zeigen eindrücklich, dass Jessé auf die Herausforderungen der Erzieherinnen positiv reagiert hat, und belegen einmal mehr, dass Kinder sich eher auf bislang ungeliebte Bildungsbereiche einlassen, wenn ihre eigenen Interessen und Themen von den Erwachsenen berücksichtigt und anerkannt werden.

Das individuelle Curriculum des infans-Konzepts ist in erster Linie als Planungs- und Dokumentationsinstrument für die Hand der

Erzieherinnen gedacht. Zwar wird auch diese pädagogische Planung im Portfolio dokumentiert und ist für die Eltern und die Kinder zugänglich, aber nicht immer finden sie den Zugang zu der doch eher „trockenen“ Darstellung. Inzwischen wurde in einigen der Kindertagesstätten, die mit dem infans-Konzept arbeiten, eine Lösung gefunden und erprobt. Mit Blick auf das Projekt Bildungs- und Lerngeschichte des Deutschen Jugendinstituts und das ihm zugrunde liegende Konzept von Margaret Carr schreiben die Erzieherinnen

auf der Basis des individuellen Curriculums kleine Bildungs- und Lerngeschichten in Form eines Briefes an das Kind. Es zeigt sich, dass diese Verknüpfung mit dem Carr-Konzept leicht möglich ist und von den Kindern und ihren Eltern sehr positiv aufgenommen wird. Im nachfolgenden Beispiel aus der Konsultationskita „Rappelkiste“ ist eine Bildungs- und Lerngeschichte für Jessé nachzulesen, die auf der Basis des dokumentierten individuellen Curriculums formuliert wurde.



## **Ausgangssituation für das Erstellen eines individuellen Curriculums:**

- Jessé ist ein freundlicher, hilfsbereiter und kontaktfreudiger Junge.
- Er ist sehr neugierig, stellt häufig Wieso-, Weshalb- und Warum-Fragen.
- Jessé untersucht mit allen Sinnen verschiedene Materialien, stellt eigene Hypothesen auf und testet sie.
- Er bemerkt winzige Details und Veränderungen in der lebenden und nicht lebenden Natur.
- Sein bester Freund ist David. Gemeinsam haben sie auch viel Spaß beim Experimentieren, beim Konstruieren, an Zahlenspielen und Spielen im Freien.

## **Bildungsbereiche/Zugangsformen:**

- Im Bereich „Mechanik und Konstruktion“ konnte ein Profilwert von 10 Punkten,
- im Bereich „Wissenschaft“ ein Profilwert von 9 Punkten und
- im Bereich „Sprache“ ein Profilwert von 9 Punkten erkannt werden.

Weniger Interesse zeigt Jesse‘ im Bereich Darstellung / Gestaltung (Umgang mit Schreibutensilien).

## **Interessen von Jessé**

- Jessés bevorzugtes Interesse ist das Erkunden und Experimentieren.
- Er schaut sich gerne Experimentierbücher an und möchte am liebsten täglich mehrere Experimente durchführen. Er bringt häufig Alltagsmaterialien von zu Hause mit und hat oft schon konkrete Vorstellungen für sein Vorhaben.
- Er untersucht mit Begeisterung sämtliche Materialien (Beschaffenheit von Körpern), ist interessiert an mechanischen Dingen und probiert alles selber aus.

## **Als Themen des Kindes haben wir folgende benannt:**

### **intuitive Physik:**

- Hypothesen aufstellen und deuten
- Beschaffenheit von Körpern kennen.

## **Erziehungsziele Grundlage der zugemuteten Themen:**

1. Beschaffenheit von Materialien kennen
2. Prinzip von Analyse und Synthese verwenden
3. sozial-kommunikative Fähigkeiten besitzen
4. über einen großen Wortschatz verfügen
5. Gestaltungsmittel und Techniken kennen.

## Individuelles Curriculum

Zeitraum von Januar bis März 2006

Name des Kindes

aktuelle Zugangsbereiche	aktuelle Interessen	aktuelle Themen des Kindes	Erziehungsziele Grundlage der zugemuteten Themen	päd. Handlg./Antwort u. zugemutete Themen Handlungsziele	Reaktion/Antwort des Kindes Grad der Engagiertheit	Bildungsschritte
<b>Mechanik</b>	untersucht immer wieder Materialien	Beschaffenheit von Körpern erkunden	Beschaffenheit von Materialien kennen	Salzteig herstellen aus folgenden Zutaten: Mehl, Salz, Wasser	Ausdauer und Freude beim Zubereiten von Formen der Teigmasse, arbeitet 30 Minuten konzentriert	Differenzierung Feinmotorik
<b>Konstruktion</b>	Interesse an mechanischen Dingen	Hypothesen aufstellen und testen	Prinzip von Analyse und Synthese benutzen	Experimentierbücher und Nachschlagewerke zur Verfügung stellen Computerspiel: Löwenzahn	blättert sehr häufig in den Fachbüchern; sucht sich aus dem Computerspiel, Löwenzahn nur die Experimente aus	kann Nachschlagewerke selbstständig benutzen, findet die gesuchten Artikel oder-Abbildungen, bittet Erzieherin, ihm vorzulesen
<b>Wissenschaft</b>	testet Dinge und deren Funktion	Experimentieren		Erzieherin fragt Jessé, ob er das Experiment „Kerze“ selbstständig organisieren und durchführen möchte und dabei den anderen Kindern die Arbeitsschritte erläutert. Erzieherin bietet ihm das Experiment „Öl-Wasser Gemisch herstellen“ an	arbeitet sehr ausdauernd, stellt mit großem Eifer sein Experiment vor und erklärt es den zuhörenden Kindern bringt immer wieder Flaschen von zu Hause mit, um dieses Gemisch herzustellen	sein Selbstwertgefühl wird gestärkt, er ist stolz auf seine Leistung kann selbstständig dieses Experiment organisieren probiert immer wieder, hat Ausdauer, kann sich gut konzentrieren verfolgt sein Ziel bis zum Schluss
<b>Datum:</b> Jan 06	<b>Datum:</b> 6.1./17.1.06 18. Jan.	<b>Datum:</b> 18.1.06		<b>Datum d. fachl. Diskurses:</b> 25.1.2006	<b>Datum d. Beobachtungen:</b> 27.1./06.2./7.2.06	



## Individuelles Curriculum

Zeitraum von \_\_\_\_\_ bis \_\_\_\_\_

Name des Kindes		Zeitraum von _____ bis _____				
aktuelle Zugangsbereiche	aktuelle Interessen	aktuelle Themen des Kindes	Erziehungsziele Grundlage der zugemuteten Themen	päd. Handlg./Antwort u. zugemutete Themen Handlungsziele	Reaktion/Antwort des Kindes Grad der Engagiertheit	Bildungsschritte
<b>Sprache</b> <b>9 Punkte</b>	spricht gern		zusammenhängend sprechen können	während einer Gesprächsrunde erhält J. die Möglichkeit, sein Experiment verbal zu erläutern	ist stolz, dass ihm so viele Kinder zuhören und Interesse an seinen Inhalten haben	er kann vor einer Kindergruppe zusammenhängend und in der richtigen Reihenfolge sprechen
	erzählt gern Erlebnisse			Aufforderung, den anderen Kindern das Experiment vorzuführen und dabei Handlungsschritte folgerichtig zu erklären	erklärt mit großer Begeisterung	
	stellt oft „Was-ist-das-“ und „Warum-Fragen“		über einen großen Wortschatz verfügen	Definitionen aus Nachschlagewerken vorlesen lassen	fragt immer wieder nach, bringt das Sachbuch zur Erzieherin, wenn er eine Frage hat	verwendet Begriffe: Sauerstoff Dichte Experiment Öl-Wasser-Gemisch ↓ sein Selbstwertgefühl und seine Selbstständigkeit wurden dabei weiter entwickelt
Datum:	Datum:	Datum:		Datum d. fachl. Diskurses:	Datum der Beobachtungen	

## Individuelles Curriculum

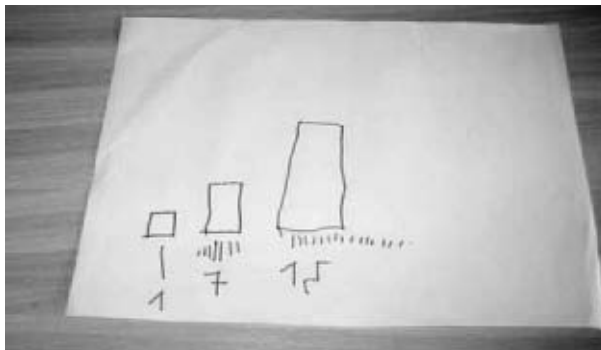
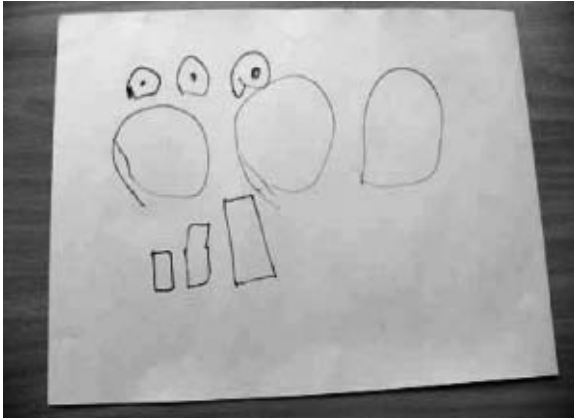
Zeitraum von Januar bis März 2006

Name des Kindes

aktuelle Zugangsbereiche	aktuelle Interessen	aktuelle Themen des Kindes	Erziehungsziele Grundlage der zugemuteten Themen	päd. Handlig./Antwort u. zugemutete Themen Handlungsziele	Reaktion/Antwort des Kindes Grad der Engagiertheit	Bildungsschritte
	zugemutetes Thema: Darstellung und Gestaltung		Gestaltungsmittel und Techniken kennen	J. anregen, die Materialien für die Experimente aufzuzeichnen	nimmt die Anregungen und Angebote der Erz. an	übt sich im Gebrauch von Stiften, Pinsel und Schere
				„Kratzen, schaben, ritzen, malen“ (aus dem Buch: Mit Fantasie die Welt gestalten)	macht interessiert mit	gibt bei Schwierigkeiten nicht gleich auf
			schreiben können	Aquarellbilder malen, Umgang mit Stiften, Namen schreiben, Bilder, auf denen Utensilien für die Experimente dargestellt sind, aus dem Katalog ausschneiden und auf ein Blatt kleben, sich selbst beim Experimentieren zeichnen	findet seine Aufgabe sehr schwierig probiert alles aus, arbeitet ausdauernd	ist stolz auf seine Ergebnisse – Selbstwertgefühl
<b>Datum:</b>	<b>Datum:</b>	<b>Datum:</b>		<b>Datum d. fachl. Diskurses:</b>	<b>Datum d. Beobachtungen:</b>	überschreitet seine Grenzen



- Durch Beobachten konnte ich erkennen, dass Jessé die Materialien Schere, Stift und Kleber kennt, aber er setzt diese selten ein. Da es ein legitimes Erziehungsziel ist, möchte ich Jessé mit diesen Materialien vertraut machen und ihn anregen, damit zu arbeiten.
- Bridging
- Deshalb animiere ich ihn, seine Materialien für sein Experiment aufzuzeichnen.
- Die Materialliste seines Lieblingsexperimentes kennt Jessé.
- Er weiß, dass er für sein Vorhaben drei Kerzen, drei Teller und drei Gläser benötigt, und zeichnet diese auf.



- Jessé entdeckt beim Computerspiel „Löwenzahn“ ein Experiment. Er bittet mich, es vorzulesen. Am nächsten Tag bringt er die entsprechenden Utensilien mit in die Kita. Ungeduldig wartet er, bis wir Zeit zum Experimentieren finden. Ich lese ihm nochmals die Anleitung vor, anschließend organisiert er sich seinen Arbeitsplatz. Er stellt folgende Materialien bereit: Eier, Salz, Wasser, Gläser, Löffel. In das erste Glas füllt er kaltes Wasser und legt behutsam ein Ei hinein. Es sinkt zum Boden, weil das reine Leitungswasser die geringste Dichte besitzt. Das Ei erfährt weniger Auftriebskraft und sinkt zu Boden.

## Fazit

- Beim Experimentieren machen Kinder sinnliche Erfahrungen. Sie erfassen die chemischen und physikalischen Prozesse durch Sehen, Riechen, Schmecken, Hören, Anfassen und immer in Verbindung mit eigenaktivem Handeln.
- Die sinnliche Wahrnehmung aktiviert Denkprozesse; die Eindrücke müssen erfasst, geordnet und mit dem bisherigen Wissen verknüpft werden.
- Sinnliche Wahrnehmung beeinflusst die Sprachentwicklung.
- Die Sprache begleitet neben den Sinnen die kognitiven Prozesse.

## Lerngeschichte für Jessé

Lieber Jessé!

In den letzten Wochen habe ich dich oft beobachtet und aufgeschrieben, was du in unserer Kita erlebt und entdeckt hast.

Es freut mich, wenn du morgens so fröhlich und mit tollen Ideen in unsere Kita kommst. Du bemerkst winzige Veränderungen, möchtest alles erklärt bekommen, stellst selber Hypothesen auf und testest diese. Du hast nicht nur zahlreiche Fragen, sondern erklärst uns viele Dinge, die uns schmunzeln lassen.

Zum Beispiel:

- Momentan zeigst du großes Interesse am Experimentieren. Du findest nicht nur in Büchern, Zeitschriften und im Computerspielen immer neue Anregungen zum Experimentieren, sondern du hast selber viele Ideen. Dein Lieblingsexperiment „Wie viel Luft benötigt eine Kerze zum Brennen?“ würdest du am liebsten zehnmal am Tag durchführen.
- Ich habe mich sehr darüber gefreut, dass du es anderen Kindern vorgeführt und professionell erklärt hast. Die Begriffe „Luft“, „Sauerstoff“ und „Dichte“ sind bereits in deinem Wortschatz integriert. Oft bringst du Alltagsmaterialien von zu Hause mit und weißt schon, welches Experiment du damit ausprobieren möchtest.
- Du hast es geschafft, viele Kinder für das Experimentieren zu begeistern. Durch deine Fragen musste auch ich mich intensiver mit den physikalischen Gegebenheiten auseinandersetzen. Gemeinsam haben wir neue Erkenntnisse gewonnen und dafür bin ich dir sehr dankbar.

## Resümee

- Wir haben in unserer Arbeit mit dem individuellen Curriculum folgende Erfahrungen gesammelt:
  - Die kindliche Entwicklung wird beobachtet, beachtet und ernst genommen.
  - Sie ist Ausgangspunkt für die nächsten Handlungsschritte. – Da die Interessen und Themen der Kinder aufgegriffen werden, gelingt auch die Zumutung von Themen erstaunlich gut. Kinder sind in diesem Prozess bereit, sich zugleich anderen Inhalten, die nicht ihren aktuellen Interessen entsprechen, zuzuwenden.
  - Durch diese auf die Interessen und Themen der Kinder fokussierte pädagogische Arbeit finden sich die Kinder in ihrem Lernprozess bestätigt und angenommen. Jedes Kind wird mitgenommen.

### **Kontakt:**

**Konsultationskita „Rappelkiste“**

**Am Eiskutenberg 1**

**15838 Wünsdorf**

**Telefon: 033702 / 66505**

**E-Mail: [rappelkiste.wuensdorf@arcor.de](mailto:rappelkiste.wuensdorf@arcor.de)**

**Ansprechpartnerin: Regina Handke**

**Infans e.V.**

**Havelberger Straße 13**

**10559 Berlin**

**Telefon: 030 / 3963008**

**E-Mail: [infans@t-online.de](mailto:infans@t-online.de)**

**[www.infans.net](http://www.infans.net)**

**Ansprechpartnerin: Beate Andres**

# Helfen Kitawettbewerbe bei der Entwicklung pädagogischer Qualität?

## Andrea Tietjen

In den Jahren 2002/2003 und 2003/2004 hat PädQUIS, Kooperationsinstitut der Freien Universität Berlin, im Auftrag des brandenburgischen Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport zwei Kitawettbewerbe im Land Brandenburg durchgeführt. Mit diesem Vorhaben sollten mehrere Ziele erreicht werden:

- Der Qualitätsgedanke sollte in die breite (Fach)Öffentlichkeit und in die pädagogische Praxis getragen werden;
- die Qualitätsentwicklungsprozesse sollten angeregt und damit
- sollte die Bereitschaft zur kritischen Auseinandersetzung mit Kriterien bester pädagogischer Fachpraxis herausgefordert werden.

Die Teilnahme am Wettbewerb war freiwillig, allerdings gebunden an die Bereitschaft, sich einer externen Evaluation zu stellen und damit die eigene pädagogische Praxis zu öffnen.

Es bewarben sich in beiden Kitawettbewerben insgesamt ca. 500 Kindertageseinrichtungen um eine Teilnahme, dies sind rund ein Viertel aller brandenburgischen Kitas. Der Aufruf zum Wettbewerb fand also eine hohe Resonanz. Aus Gründen der Finanzierbarkeit konnten je Wettbewerb nur 50 Einrichtungen, insgesamt somit 100 Einrichtungen, untersucht werden, die per Zufallsverfahren ausgewählt wurden. Sie repräsentierten hinsichtlich

Größe, Trägerschaft und regionaler Verteilung die Gegebenheiten im Land Brandenburg.

50 der insgesamt 100 Kindertageseinrichtungen wurden Ende 2002/Anfang 2003 (1. Kitawettbewerb), die zweiten 50 Ende 2003/Anfang 2004 (2. Kitawettbewerb) evaluiert. Ein wichtiger Bestandteil der Wettbewerbe waren die Rückmeldungen der Ergebnisse an die Einrichtungen. Dazu wurden für die teilnehmenden Gruppen und Einrichtungen individuelle Qualitätsprofile mit Stärken und Entwicklungsnotwendigkeiten in den verschiedenen Qualitätsbereichen erarbeitet und schriftlich wie mündlich zurückgemeldet. Besonders die mündlichen Rückmeldungen führten zu intensiven Diskussionen in den Teams, die auch nach den Rückmeldungen fortgesetzt wurden. Abschließend fand eine zentrale Veranstaltung für alle teilnehmenden Einrichtungen statt, auf der die Bemühungen um gute Qualität anerkannt und die Sieger-Einrichtungen der Wettbewerbe vom Minister für Bildung, Jugend und Sport für ihre herausragende Qualität ausgezeichnet wurden. Der genaue Ablauf der Durchführung und die Ergebnisse der Wettbewerbe sind ausführlich beschrieben in der Kitadebatte 01/04.

## Was haben die Kitawettbewerbe aus Sicht der Einrichtungen gebracht?

Nachdem die Wettbewerbe und Rückmeldungen der Ergebnisse abgeschlossen waren und einige Zeit vergangen war, sollte untersucht werden, welche Effekte und langfristi-



gen Auswirkungen die Qualitätsuntersuchungen und Rückmeldungen der Evaluationsergebnisse aus Sicht der beteiligten Einrichtungen auf die pädagogische Praxis hatten. In einer Nachuntersuchung sollte vor allem zwei Fragen nachgegangen werden:

1. Wie beurteilen die pädagogischen Fach- und Leitungskräfte, die an den Wettbewerben teilgenommen hatten, diese Ergebnisse im Nachhinein (interne, subjektive Sicht)?
2. Haben sich die Einrichtungen im Hinblick auf ihre pädagogische Qualität nachweislich und langfristig verbessert (externe, objektive Sicht)?

Um die erste Frage zu beantworten, fand in den Jahren 2005/2006 eine umfangreiche schriftliche Befragung statt, die sich an alle Einrichtungen richtete, die an den Evaluationen im Rahmen der Wettbewerbe (100 Einrichtungen) teilgenommen hatten. Dabei sollten auch Aspekte der Organisation und des Ablaufs der Wettbewerbe sowie der individuelle Nutzen für die Einrichtungen aus subjektiver Sicht bewertet werden. Zur Beantwortung der zweiten Frage wurden per Zufallsverfahren 20 Kitas aus dem 2. Wettbewerb ausgewählt, die noch einmal auf freiwilliger Basis verbunden mit der Möglichkeit, das Deutsche Kindergarten Gütesiegel zu erwerben, extern evaluiert wurden. Über diesen Teil der Untersuchung wird im nächsten Heft berichtet.

Die Befragung erbrachte folgende Ergebnisse:

### **Teilnahmebereitschaft**

Trotz des langen Zeitraums von zwei bzw. drei Jahren, der für die Einrichtungen zwischen dem jeweiligen Wettbewerb und der

schriftlichen Befragung lag, war die Teilnahme erneut hoch. Die Beteiligung der Einrichtungen aus dem 2. Kitawettbewerb betrug 84 %. Von den Einrichtungen des 1. Wettbewerbs beteiligten sich 52 %; diese niedrigere Teilnahme ist – neben dem zeitlich größeren Abstand – auch darauf zurückzuführen, dass sich Namen und Anschriften von Kitas geändert hatten und diese nicht erreicht werden konnten. Insgesamt ermöglichte die Beteiligungsrate eine aussagekräftige Evaluation der Wettbewerbe.

### **Initiative zur Teilnahme an den Wettbewerben – Druck von außen oder Eigen-Motivation?**

Die ersten Fragen setzten sich mit der Initiative zur Teilnahme und mit Gefühlen und Erwartungen, die damit verbunden waren, auseinander. Die Leiterinnen und Fachkräfte gaben hier mit hoher Übereinstimmung an, dass die Initiative am stärksten von den Einrichtungen selbst, gefolgt von den Trägern und in den wenigsten Fällen von den Eltern ausging, wie die Abbildungen 1 und 2 zeigen:

Mit diesem Ergebnis wurde die Annahme bestätigt, dass mit der Freiwilligkeit der Teilnahme am Wettbewerb die Initiative von den Einrichtungen selbst ausging und nicht durch Druck von außen geprägt war.

### **Externe Evaluationen – Auslöser unangenehmer Gefühle?**

Die meisten Leiterinnen und Fachkräfte begegneten den Befragungsergebnissen zufolge der externen Evaluation mit wenig Skepsis oder Ängstlichkeit. Sie gaben an, motiviert

Abbildung 1: Initiative zur Teilnahme: Einschätzung der Leitungskräfte  
(Mehrfachnennungen möglich)

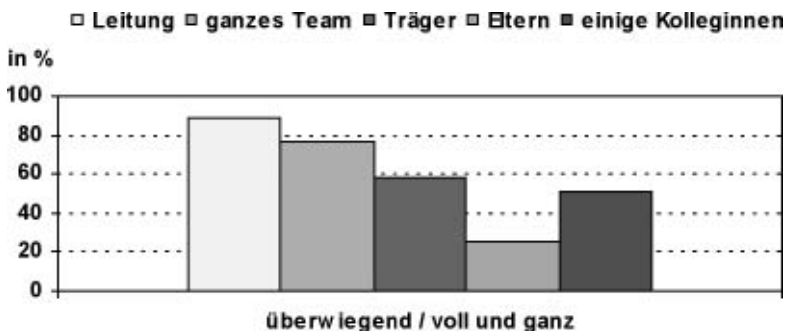
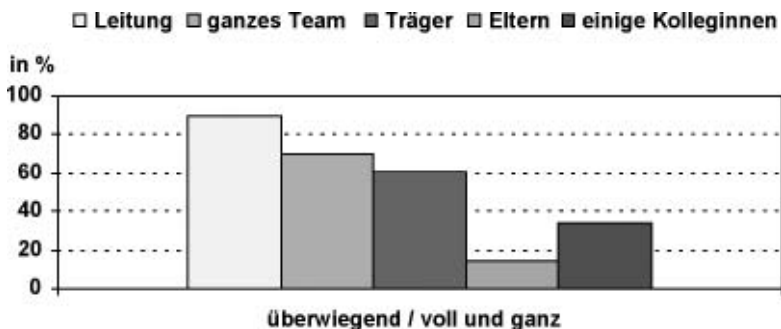


Abbildung 2: Initiative zur Teilnahme: Einschätzung der Fachkräfte  
(Mehrfachnennungen möglich)



gewesen zu sein, die pädagogische Arbeit zu verbessern, und waren im Übrigen davon überzeugt, dass sie schon gute Arbeit leisteten. 28 % äußerten jedoch auch die Sorge, durch die Teilnahme an der Evaluation zeitlich und emotional belastet zu werden.

#### Effekte der Wettbewerbe –

##### Kooperationen und emotionale Aspekte

Rund 90 % der Befragten gaben als Antwort auf die Frage nach den Effekten des jeweiligen Wettbewerbs an, dass er vor allem zu Qualitätsentwicklung und zu konstruktiven

Diskussionen in den Teams geführt habe. Unterschiedliche Ansichten gab es in Bezug auf die Beurteilung der Verbesserung der Kooperation mit Eltern und Trägern. 46 % der Befragten waren der Meinung, die Kooperation mit dem Träger habe sich durch die Teilnahme am Wettbewerb verbessert. Die andere Hälfte (54 %) sah keine Verbesserung. Bezüglich der Kooperation mit den Eltern antworteten 64 %, dass sich diese verbessert habe. Die restlichen 36 % meinten, dass diese sich nicht oder kaum verbessert habe. Hierdurch wird deutlich, dass das angestrebte Ziel, den Qualitätsgedanken in die pädagogische Praxis und in die (Fach)Öffentlichkeit zu tragen und zur Qualitätsentwicklung anzuregen, zumindest aus der subjektiven Sicht der Beteiligten erreicht wurde.

### **Die Rückmeldung der Ergebnisse – Verunsicherung oder Anreiz für Veränderungen?**

Explizit wurde in der Befragung der Bedeutung und Wirkung der individuellen Rückmeldungen nachgegangen. So wurden u.a. Fragen nach der Beschäftigung mit Qualitätsaspekten und nach dem Ergreifen bestimmter Maßnahmen aufgrund der Rückmeldungen gestellt. Die ganz überwiegende Mehrheit der Leitungs- und Fachkräfte sah in den Rückmeldungsergebnissen einen Anstoß zur Qualitätsentwicklung und hat sie als kritische Hinweise genutzt. Die Rückmeldungen dienten den Angaben zufolge dazu, miteinander ins Gespräch zu kommen, was für die pädagogische Arbeit als sehr fruchtbar angesehen wurde. Ein Teil der Befragten sah aber auch Auswirkungen der Rückmeldungen wie Ratlo-

sigkeit, Verunsicherung und Auslöser für Konflikte (10 – 16 %). 31 % gaben an, dass die Ergebnisse sie emotional belastet hätten. Mit diesen Antworten wurde von der Mehrheit zum Ausdruck gebracht, dass sie selbstkritisch und gleichzeitig selbstbewusst die Rückmeldungen zum Anlass genommen hatten, Qualitätsentwicklungsprozesse in den Teams zu initiieren und durch die Rückmeldungen ausgelöste Konflikte und Unsicherheiten konstruktiv anzugehen.

### **Effekte der Wettbewerbe – konkrete Qualitätsverbesserung?**

Die Befragten wurden aufgefordert, Maßnahmen zu benennen, die sie explizit aufgrund der Rückmeldungen eingeleitet hatten. 68 % nannten die Anschaffung neuer Fachliteratur, 66 % die Anschaffung neuer (Spiel-)Materialien; 63 % gaben an, ihre Einrichtungskonzeptionen (weiter)entwickelt zu haben, 53 % antworteten, an externen Fortbildungen und 37 % an internen Fortbildungen teilgenommen zu haben. 26 % nannten eine andere Organisation von Dienstbesprechungen und 69 % gaben zusätzlich Beispiele für weitere Maßnahmen wie z.B. die Entwicklung von Beobachtungsverfahren oder die Anwendung bereits vorhandener Beobachtungsinstrumente an. Auch wurden speziell in den Bereichen Veränderungen vorgenommen, die im Rahmen der Rückmeldungen von den Evaluatoren besonders angesprochen worden waren. Am häufigsten genannt wurden diesbezüglich Verbesserungen im Bereich ‚Betreuung und Pflege/Gesundheit und Körperpflege‘ (44 %), gefolgt vom Bereich ‚Platz und Ausstattung‘ (35 %). Auf Platz 3 der Nen-

nungen befand sich der Bereich ‚Sprachliche und kognitive Anregung‘ (30 %), an letzter Stelle standen die Bereiche ‚Aktivitäten‘ und ‚Eltern & Erzieherinnen‘ (21%).

### Durchführung weiterer Kitawettbewerbe – Zustimmung oder ‚einmal reicht‘?

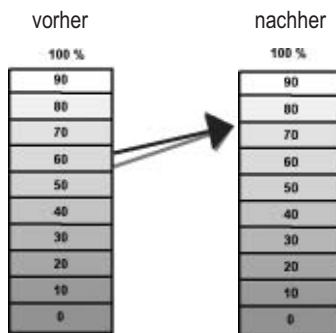
Die Fach- und Leitungskräfte wurden auch gefragt, ob sie die Durchführung eines weiteren Kitawettbewerbs für wünschenswert erachten würden. 12 % der Leitungs- und 24 % der Fachkräfte gaben an, sich eher nicht für einen weiteren Kitawettbewerb auszusprechen, dies wurde unterschiedlich begründet. Ein Teil der Befragten gab an, dass die vorab befürchtete zeitliche und emotionale Belastung tatsächlich hoch gewesen sei. „Vielleicht“ antworteten 21 % der Leitungs- und 37 % der Fachkräfte. Hier wurde mehrfach angemerkt, dass sie sich bei einem kürzeren Zeitraum zwischen Evaluation und Rückmeldung eher für die Durchführung eines weiteren Wettbewerbs aussprechen würden. Insgesamt 67 % der Leitungs- und 39 % der Fachkräfte bejahten einen erneuten Wettbewerb und begründeten dies vielfältig. Häufig genannt wurde die Notwendigkeit, sich bezogen auf pädagogische Qualität zu verorten und mit anderen Einrichtungen zu vergleichen. Ebenso erläuterten viele Fach- und Leitungskräfte, dass man sich durch die Teilnahme an einem Kitawettbewerb herausgefordert fühle, das eigene pädagogische Handeln kritisch zu hinterfragen. Auch die Bestätigung der eigenen pädagogischen Arbeit durch die Rückmeldungsergebnisse wurde mehrmals als wichtiger Aspekt genannt. Gleichzeitig nannten die meisten Befragten als große Hinder-

nisse von langfristiger Qualitätsentwicklung die Aspekte Zeitmangel, Personalmangel und ihre schwierige finanzielle Situation.

### Unterschiede in der pädagogischen Qualität vor und nach den Wettbewerben?

Um die Einschätzung ihrer pädagogischen Qualität in den Einrichtungen und Gruppen vor und nach dem jeweiligen Wettbewerb gebeten, ergab sich das in Abbildung 3 dargestellte Bild:

**Abbildung 3: Einschätzung der pädagogischen Qualität vor und nach den Kitawettbewerben von Leitungskräften (rot) und Fachkräften (blau) in Prozent**



Es zeigt sich, dass die Leitungskräfte das Qualitätsniveau ihrer Einrichtungen vor dem Kitawettbewerb bei 63 % ansetzten, nach dem Wettbewerb bei 77 %, sie also eine Qualitätsverbesserung von 14 % wahrnehmen. Die Fachkräfte setzten das Ausgangsniveau bei 67 % an, das Niveau nach dem Wettbewerb und der dadurch erfolgten Auseinandersetzung mit Qualitätsfragen bei 79 %. Deut-

lich wird, dass die Leitungskräfte etwas selbstkritischer die pädagogische Qualität ihrer Einrichtungen vor den Wettbewerben bzw. zum Zeitpunkt ihrer Durchführung beurteilten als die Fachkräfte die Qualität in ihren Gruppen. Inwieweit solche subjektiven Einschätzungen des Zuwachses an pädagogischer Qualität anhand externer Evaluationen bestätigt werden, ist Gegenstand eines geplanten Folgebeitrags.

### **Fazit und Ausblick**

Im Rahmen zeitlicher und finanzieller Belastungen, innerhalb derer eine Mehrheit von Kindertageseinrichtungen arbeitet, muss das Engagement der beteiligten Einrichtungen hervorgehoben werden. Der Ansatz über Wettbewerbe – Verbindung von freiwilliger Teilnahme mit der Bereitschaft zur externen Evaluation – hat sich bewährt, wie die hohe Teilnahmebereitschaft der brandenburgischen Kitas dokumentiert. Die Hauptergebnisse der Befragung verdeutlichen:

- Die brandenburgischen Kitas, die am Qualitätswettbewerb teilgenommen haben, sind sowohl selbstbewusst als auch selbstkritisch. Sie haben sich auf den Weg begeben, Qualitätsfragen in den Mittelpunkt ihrer pädagogischen Arbeit zu stellen, und sind dafür auch bereit, sich einer externen Prüfung zu stellen.
- Eine solche Überprüfung stellt für einen Teil zugleich eine zeitliche und emotionale Belastung dar. Die Bereitschaft der Befragten zur Qualitätsentwicklung und -sicherung wird dadurch jedoch nicht negativ beeinflusst.
- Die Initiative zur Teilnahme, die Motivation

zur Qualitätsentwicklung und die Bereitschaft zum Vergleich mit anderen kommen aus der pädagogischen Praxis heraus und sind nicht von außen ‚aufgedrückt‘.

- Im Durchschnitt sehen die Leiterinnen und Fachkräfte durch die Auseinandersetzung mit Evaluationsergebnissen einen substantziellen Qualitätsgewinn.

### **Kontakt:**

**PädQuis gGmbH**

**Unipostfach 8**

**Habelschwerdter Allee 45**

**14195 Berlin**

**Telefon: 030 / 83854664**

**E-Mail: [info@paedquis.de](mailto:info@paedquis.de)**

**[www.paedquis.de](http://www.paedquis.de)**

**Kontaktpersonen:**

**Prof. Dr. Wolfgang Tietze**

**Andrea Tietjen**

# „Am Anfang lief es etwas zögerlich. Mittlerweile macht die Stadt auch Werbung für die Tagesmütter.“

**Evaluation von Tagespflegequalifizierungen im Rahmen der Umsetzung des Europäischen Sozialfonds (ESF)**  
**Gabriele Bindel-Kögel**

## **Zur aktuellen Lage der Kindertagespflege im Land Brandenburg**

Die Kindertagespflege gewinnt in Deutschland in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung. Dabei geht es in den alten Bundesländern um die Sicherstellung eines bedarfsgerechten Angebotes an Krippen- und Tagespflegeplätzen für Kinder unter drei Jahren, das noch lange nicht erreicht ist. Dagegen liegt in den neuen Bundesländern die Versorgungssituation der unter 3-Jährigen im Jahre 2005 bei rund 40%, in Brandenburg sogar bei 43%<sup>1</sup>. Allerdings sorgt die demografische Entwicklung in den neuen Bundesländern für den Abbau von Plätzen in den Kindertagesstätten im ländlichen Raum, der wiederum durch Angebote von Tagesmüttern aufgefangen werden könnte. Vor diesem Hintergrund spricht Wiesner von „zwei Welten der Kinderbetreuung in Deutschland“ (2004, S. 441).

Mit dem Gesetz zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung für Kinder (Tagesbetreuungsausbaugesetz, kurz TAG), das Anfang 2005 in Kraft getreten ist, erfolgt eine deutliche Aufwertung der Tagespflege von Kindern. Die Grundsätze der finanziellen Förderung gelten nun für alle Formen der Tagesbetreuung, sei es ein Platz

in einer Kindertagesstätte, sei es ein Platz bei einer Tagesmutter.

## **Wodurch wird die Tagespflege qualifiziert?**

Mit der Prüfung des Angebots der Tagespflegeperson bzw. der Erlaubnispflicht, der Qualifizierungspflicht und der Sicherstellung der Betreuung in Ausfallzeiten werden relevante Qualitätskriterien erfüllt. Die in Tagespflege Tätigen – überwiegend Frauen – erhalten eine fachliche Qualifizierung und berufs begleitende Betreuung. Damit tritt die Tagespflege aus dem bisher eher semiprofessionellen Schattendasein, das der „Tagesmutter“ der Vergangenheit anhaftet. Zum neuen Qualifikationsprofil der Tagespflegepersonen zählen persönliche Eignung, Sachkompetenz, Kooperationsbereitschaft und Kenntnisse hinsichtlich der Anforderungen der Kindertagespflege. Diese sollen durch qualifizierte Lehrgänge erworben oder in anderer Weise nachgewiesen werden (vgl. § 23 Abs. 3 SGB VIII). Im Land Brandenburg wurde die umfangreiche (Nach)Qualifizierung der in der Tagespflege tätigen Personen bereits 2001 mit der Tagespflegeeignungsverordnung eingeleitet. In dieser Verordnung werden die Voraussetzungen für die Aufnahme der Tätigkeit in der Tagespflege geregelt. Einen besonderen Stellenwert nimmt die Qualifizierung der Betreuungspersonen ein. Geregelt ist neben der Teilnahme an vorbereitenden Kursen im Umfang von 24 Stunden und an Erste-Hilfe-Kur-

sen auch die erfolgreiche Teilnahme an einer fachlichen Qualifizierung im Umfang von 104 Unterrichtsstunden für Tagespflegepersonen, die über keine pädagogische Grundqualifizierung verfügen und mindestens zwei fremde Kinder betreuen.

Ein weiterer Qualifizierungsaspekt ist die Beratung der Tagespflegepersonen beim Aufbau und bei der Durchführung von Tagespflege durch den öffentlichen Träger der Jugendhilfe bzw. das Jugendamt. Von hier aus sollen auch Zusammenschlüsse von Tagespflegepersonen und fachlicher Austausch gefördert werden (vgl. § 23 Abs. 4 SGB VIII), um die Qualität der Tagespflege dauerhaft zu verbessern.

Die Höhe der laufenden Geldleistung für die Tagespflegeperson wird nach § 23 Abs. 2 SGB VIII „vom Träger der öffentlichen Jugendhilfe festgelegt, soweit Landesrecht nicht etwas anderes bestimmt.“ Das Entgelt ist zwar nicht bundeseinheitlich geregelt, was in der Praxis zu einer erheblichen Heterogenität führt (vgl. Deutscher Verein 2005, S. 23). Es soll aber die laufenden Geldleistungen für Sachaufwand, Betreuungsleistung sowie die Teilerstattung nachgewiesener Beiträge zur Alterssicherung bzw. die Vollerstattung der Unfallversicherung umfassen (vgl. § 23 Abs. 2 SGB VIII). Im Land Brandenburg besteht die Möglichkeit, Verantwortung und Finanzierung für die Tagespflege in jedem Landkreis eigenständig zu gestalten, d.h. entweder an Gemeinden/Ämter zu übertragen oder in unmittelbarer Verantwortung des örtlichen Trägers der Jugendhilfe zu belassen. In § 18 des Brandenburger KitaG sind die weiteren Rahmenbedingungen für die Förderung der Ta-

gespflege in Anlehnung an SGB VIII geregelt. Zu Beginn des Jahres 2006 wurde Camino Werkstatt für Fortbildung, Praxisbegleitung und Forschung im sozialen Bereich gGmbH vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport wie vom Ministerium für Arbeit, Soziales Gesundheit und Familie des Landes Brandenburg beauftragt, die Wirkung der vom Europäischen Sozialfond geförderten Maßnahmen zur Qualifizierung der Tagespflege zu untersuchen. Die Evaluation wurde aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds gefördert. Der rund 100-seitige Endbericht ist als Download unter [www.mbj-s-brandenburg.de](http://www.mbj-s-brandenburg.de) zu finden.

Im Zuge der Untersuchung wurden 285 Teilnehmerinnen der Qualifizierungskurse befragt, die zwischen 2002 und 2005 an den Maßnahmen teilnahmen. Darüber hinaus wurden die kursdurchführenden Fachkräfte des Vereins „Familien für Kinder gGmbH“, 87 Tagesmütter (leider kein Tagesvater) sowie Fachkräfte der 18 Jugendämter von Landkreisen und kreisfreien Städten im Land Brandenburg befragt. Dabei ging es um das Qualifikationsniveau der Tagesmütter/-väter und deren Qualifizierungsbedarf, um die Arbeitsbedingungen und die Zukunft der Tagespflege im Land Brandenburg sowie um die Beratungsqualität der Jugendämter und Gemeinden in diesem neuen Arbeitsfeld der Jugendhilfe.

### **Zur Qualifikation der Tagesmütter/-väter**

Mit den Qualifizierungsmaßnahmen der Tagespflege werden fast ausschließlich Frauen mit überwiegend mittleren Schulabschlüssen und mittlerer bis hoher beruflicher Bildung

erreicht. Sie sind zwischen 30 und 40 Jahre alt, haben Familie und in der großen Mehrheit auch eigene Kinder. Das bedeutet, dass Tagespflege im Land Brandenburg einerseits von Personen durchgeführt wird, die über ein gutes Bildungsniveau als Ausgangsbasis für eine pädagogische Schulung und qualifizierte Ausübung der Tagespflege verfügen. Andererseits handelt es sich um erfahrene Familienfrauen, die im Umgang mit (eigenen) Kindern geübt sind. Der Anteil der Arbeitslosen unter den Teilnehmerinnen lag zwischen rd. 30 und 40%, also weit höher als der Landesdurchschnitt in Brandenburg (rd. 22%). Diese haben nach Absolvierung der Kurse überwiegend ein Angebot der Tagespflege eröffnet oder auch anderweitig Arbeit gefunden. Damit zeichnet sich die Maßnahme ganz deutlich als arbeitsmarktpolitisches Instrument aus. Die Ergebnisse der Untersuchung legen nahe, dass über die bestehenden Grundkurse hinaus eine kontinuierliche Fort- und Weiterbildung der Tagespflegepersonen, insbesondere auch nach Eröffnung einer Tagespflegestelle notwendig ist. Dabei geht es um die Reflexion der Anwendung des theoretisch Gelehrten, also um eine berufsbegleitende Maßnahme, um Fallbesprechungen und die Reflexion der laufenden Praxis.

### **Der Rahmen der Kindertagesbetreuung**

Der zentrale Ort der Betreuung ist bei zwei Dritteln der 87 befragten Tagesmütter der eigene Haushalt. In der Regel wird die Tagespflege allein verantwortlich durchgeführt, was die Arbeitsstrukturen in besonderer Weise von der Teamarbeit in der Kindertagesstätte unterscheidet. Gerade die relativ iso-

lierte Arbeitssituation der Tagespflegepersonen bedingt die häufig anzutreffende Unterstützung durch weitere Familienmitglieder. Fast alle Tagesmütter leben zusammen mit einem Partner. Die Betreuungssituation im Familienhaushalt setzt zumindest die Toleranz der anderen Familienmitglieder gegenüber dem Angebot voraus, in der Regel auch die Mitarbeit.

Die Betreuung im eigenen Haushalt hat Vor- und Nachteile. Zum einen lässt sich das Betreuungsangebot einfacher und flexibler aufbauen, die Investitionsrisiken sind deutlich geringer und auch die laufenden Kosten lassen sich dem jeweiligen Betreuungsaufwand anpassen. Als Nachteile kann die relativ isolierte Arbeitssituation benannt werden. Typisch dafür ist die Äußerung einer Tagesmutter: „Ich fühle mich ein wenig allein. Trotz der vorhandenen Arbeitskreise ist man doch eher Einzelkämpfer.“

Darüber hinaus können Schwierigkeiten bei der Abgrenzung des privaten Bereichs gegenüber dem „öffentlichen“ Betreuungsangebot entstehen, was bei den Eltern dazu führen kann, die Betreuungspersonen mit hohen Ansprüchen zu überfordern: „Es ist immer wieder schwierig sich abzugrenzen, aber irgendwo muss man auch einen Strich ziehen, denn man hat ja auch private Verpflichtungen.“ Dazu eine Fachkraft des Jugendamtes: „Viele Eltern erwarten, dass die Tagespflegeperson rund um die Uhr zur Verfügung steht. Hier sollten die Tagesmütter verstärkt lernen, sich abzugrenzen. Vielfach vermuten sie, dass die Eltern die Betreuungsplätze aufgeben, wenn nicht ihren Bedürfnissen grenzenlos entsprochen wird.“



Es stehen aktuell mehr Betreuungsplätze zur Verfügung als belegt werden. Die Belegungsquote liegt bei 71%. Betrachtet man die Auslastung nicht pro Platz, sondern pro Tagespflegestelle, so sind 45% der 87 Tagespflegestellen voll belegt. Das liegt auch am gesetzlichen Anerkennungsverfahren, das grundsätzlich die Bewilligung von fünf Plätzen vorsieht, sodass diese in der Regel auch vorgehalten werden. Allerdings werden je nach räumlichen Bedingungen zum Teil weniger als fünf Plätze bei Tagesmüttern zur Belegung frei gegeben. Viele Tagesmütter haben in den Interviews betont, dass sie eine Vollbelegung anstreben, jedoch mit Schwierigkeiten zu kämpfen haben. Als Ursache werden fehlende Kinder vor Ort, Probleme der Zuweisung von Kindern durch die öffentlichen Stellen sowie mangelnde Information der Eltern angegeben: „Die wissen nichts von den Finanzierungsmöglichkeiten, die sagen häufig, Tagespflege, das kann ich mir nicht leisten“.

In den meisten Tagespflegestellen erfolgt eine äußerst flexible und zeitlich umfangreiche wochentägliche Betreuung der Kinder. So werden in zwei Dritteln der Tagespflegestellen 109 der 290 Kinder zwischen 6 und 8 Stunden pro Tag betreut. Diese doch recht umfangreiche Betreuungszeit ist dadurch begründet, dass die Eltern berufstätig (oder auf Arbeitssuche) sein müssen, weil nur in diesen Fällen ein rechtlicher Anspruch auf einen Platz in der Tagesbetreuung besteht.

Es gibt ein ganzes Spektrum an Regelungen in den Bereichen Urlaub und Krankheit, das im Land Brandenburg weit gefächert ist. Es reicht von keinem bezahlten Urlaub – außer

dass alle Kinder zur gleichen Zeit keinen Betreuungsbedarf haben oder die Eltern eigenständig eine Vertretung organisieren – bis zu 24 Tagen bezahltem Urlaub pro Jahr. Ähnliches gilt, wenn Tagesmütter wegen Krankheit ausfallen.

### **Das Profil der Tagespflege**

Die interviewten Tagesmütter betonen den Unterschied zur Kindertagesstätte: Aufgrund der kleinen Gruppen bestehe die Möglichkeit zu mehr individueller Betreuung der Kinder. In den Kindertagesstätten gäbe es oft große Gruppen und damit auch „viel Hektik und Stress“, wohingegen es in der Tagespflege viel ruhiger und harmonischer abliefe und diese ruhigere Atmosphäre sei angenehmer für die Kinder. „Vor allem für die 0- bis 3-Jährigen ist das Familiäre in der Tagespflege positiv. Diese kleinen Kinder brauchen noch eine konstante Bezugsperson und viele sind zu zart für so eine große Gruppe, wie dies z.B. in den Kindertagesstätten gängig ist“, so eine Tagesmutter. Gesundheitliche Aspekte können in der Tagespflege sehr gut berücksichtigt werden, z.B. bei Vorliegen von Allergien. Viele Tagesmütter kochen selbst für die Kinder, wohingegen in den Kindertagesstätten das Essen meist angeliefert wird. Die insgesamt individuelle Konstellation der Betreuung zeigt sich auch darin, „dass man in der Tagespflege gut die Wünsche der Eltern berücksichtigen kann.“ So können z.B. die Betreuungszeiten flexibel gehandhabt werden. Viele Kinder würden „in das Zeitkonzept der Kindertagesstätte einfach nicht rein passen.“ Der Zeitfaktor spielt auch eine Rolle, beim Schritt von zu Hause in ein Betreuungsangebot im Rah-

men der Tagespflege, das sei „für die Kinder viel leichter, und der Übergang sei kindgerechter gestaltbar.“

Vorteile der Tagespflege werden vor allem für sehr kleine Kinder gesehen. Für ältere Kinder sei die Kindertagesstätte besser, „denn ältere Kinder brauchen z.B. auch mehr Bildungsangebote und das sollte jemand übernehmen, der auch was davon versteht, wie z.B. Erzieherinnen.“

### **Die Arbeitssituation aus Sicht der Tagesmütter**

Tagespflege wird oftmals von Frauen in einer Lebensphase begonnen, in der die eigenen Kinder ebenfalls versorgt werden müssen. Hintergrund der Entscheidungen zur Eröffnung einer Tagespflegestelle ist der Wunsch, Familie und Beruf besser zu vereinbaren. Dies ist in Angleichung an „westdeutsche“ Verhältnisse in den neuen Bundesländern ebenfalls schwierig geworden. Aufgrund der gängigen geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung haben insbesondere berufstätige Frauen aus Mangel an Kinderbetreuungsangeboten zeitliche Engpässe und Stress. Arbeitslose Frauen mit Kindern haben weniger Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Sie sind zeitlich stärker gebunden und können z.B. keine längeren Wege zum Arbeitsplatz in Kauf nehmen. Bei einigen Tagesmüttern besteht vor allem der Wunsch, mehr für ihre Familie da zu sein und eine Zeit lang aus dem Erwerbsleben „auszusteigen“, die Mehrzahl wünscht sich, eine Berufstätigkeit – als Tagesmutter – auszuüben.<sup>2</sup>

Die Arbeitssituation der Tagesmutter ist dadurch gekennzeichnet, dass sie über ein

hohes Maß an Eigeninitiative und Selbstständigkeit verfügen muss. Sowohl was die fortlaufende Qualifizierung für die pädagogische Betreuungsarbeit betrifft als auch Aufbau und Aufrechterhaltung des Tagesbetreuungsangebots, ist sie in der Regel auf sich gestellt. Sie ist konfrontiert mit bürokratischen Anforderungen, mit der Unwissenheit und Skepsis von Eltern und teils auch von Gemeinden und Jugendämtern, mit dem Problem der Belegung aller Plätze und den damit einhergehenden schwankenden Verdienstmöglichkeiten (vgl. Bindel-Kögel/Lücker 2006, S. 92/93). Die Existenz muss immer wieder neu gesichert werden.

Die interviewten und befragten Tagesmütter scheinen diese Aufgaben engagiert und couragiert anzugehen. Dabei finden sie vor allem Unterstützung durch andere Familienmitglieder, aber auch durch Fachkräfte in Ämtern und Gemeinden. Bereits zwei Drittel von ihnen konnten sich in Zusammenschlüssen, Arbeitskreisen oder Stammtischen von Tagesmüttern/-vätern verankern. Der Arbeitsalltag als Einzelkämpferin wird durch die Zusammenschlüsse aufgebrochen und es werden neue soziale Beziehungen und Netze geschaffen, die wiederum Selbsthilfepotenziale aktivieren.

Die 87 befragten Tagesmütter formulieren in der Erhebung Wünsche für die Sicherung ihrer beruflichen Zukunft: Sie benennen neben der beruflichen Anerkennung, der besseren finanziellen Absicherung eine bessere Kooperation und Unterstützung durch Jugendämter und Gemeinden, eine gleichberechtigte Behandlung von Tagespflege und öffentlicher Kindertagesstätte, die Information

der Eltern über die Kindertagespflege, mehr Information vonseiten der Ämter über die Rechte von Tagesmüttern, mehr Fort- und Weiterbildung, kontinuierliche Qualifikationsangebote bis hin zu einer berufsbegleitenden Erzieherinnen-Ausbildung. Nicht zuletzt werden die Vernetzung und Kooperation unter Tagesmüttern, aber auch mit Kindertagesstätte und Eltern bis hin zu Ämtern genannt.

### **Die Verdienstmöglichkeiten**

Die Tagespflege wird nach § 12 des Brandenburger Kita-Gesetzes entweder vom Jugendamt direkt finanziert oder – wo eine Übertragung der Aufgaben stattgefunden hat – vonseiten der Gemeinden/Ämter verantwortet, und von dort aus wird auch die Auszahlung des Entgelts an die Tagespflegepersonen vorgenommen. Diese Art der öffentlichen Finanzierung (sei es unmittelbar durch das Jugendamt oder mittelbar durch die Gemeinden) ermöglicht im Land Brandenburg eine Vielfalt an Modalitäten, die u.a. zu erheblichen Unterschieden bei der Bezahlung der Tagesmütter/-väter führen. Für eine 6-stündige Tagesbetreuung werden pro Kind zwischen 179,- € und 346,- € (ohne Zuschuss zur Renten- bzw. Übernahme der Unfallversicherung) gezahlt, je nachdem, wo die Tagespflegeperson wohnt.

Etwa die Hälfte der 87 befragten Tagesmütter gibt an, nach Abzug der entstehenden Kosten unter 500 € im Monat zu verdienen, wobei hier die Mehrzahl noch keine volle Auslastung der Plätze erreicht hat, also den Verdienst künftig bei Nachfrage noch erhöhen könnte. 25 Tagesmütter, die meisten mit voller Auslastung, geben zwischen 500–1000,- €

monatlich an. Da die große Mehrheit der Tagesmütter/-väter – auch bei geringerer Kinderzahl – zwischen 6 und 8 Stunden die Tagesbetreuung durchführt, ist der Verdienst vergleichsweise gering gegenüber dem belegungsunabhängigen Einkommen von Erzieherinnen in der Kindertagesstätte und Kinderkrippe. Andererseits verfügen die Tagesmütter/-väter oftmals nicht über einen beruflichen Abschluss, der eine gleichwertige Bezahlung rechtfertigen könnte. Des Weiteren sind die Arbeitsbedingungen von Tagespflegepersonen durch die überschaubare Gruppengröße und den Gestaltungsspielraum teils attraktiver als in den Tagesstätten. Das Tätigkeitsfeld ist – nach Aussage der Interviewpartnerinnen –, was Interesse und Engagement betrifft, für die Tagesmütter ein persönlicher Gewinn; was jedoch die finanzielle Seite betrifft, können Frauen in der Regel nicht unabhängig von einem Partner davon leben.

### **Die Rolle der Jugendämter**

Aufgrund der möglichen Übertragung der Aufgaben der Gewährleistung der Kindertagesbetreuung an die Gemeinden und Ämter (§ 12 KitaG) kommt es im Land Brandenburg zu einer Heterogenität unter den Landkreisen und kreisfreien Städten, sowohl was die Wege der Beratung und Prüfung des Angebots, als auch die Wege der Verwaltung und Finanzierung bis hin zu den Pauschalen betrifft, die in manchen Landkreisen von Gemeinde zu Gemeinde variieren können. Steuernde Wirkung durch die Jugendhilfeplanung steht in einigen Landkreisen noch in den Anfängen. Eine gewisse Steuerung geschieht in den Beratungen im Vorfeld des Aufbaus

einer Tagespflegestelle und im Zuge der Erlaubniserteilungen. Wo vorhanden, wird die Eröffnung von Angeboten der Tagespflege durch die Kindertagesstätten- bzw. Tagespflegebedarfsplanung gesteuert. Das Risiko, durch hohe Konkurrenz möglicherweise nicht ausreichend belegt zu werden, verbleibt oft noch bei den Tagesmüttern/-väter.

Die Vernetzung der Tagespflegepersonen wird vonseiten der Jugendämter für besonders wichtig gehalten, um die relativ vereinzelte Arbeitssituation abzubauen, aber auch, um die Qualität der Tagespflege durch fachlichen Austausch voranzubringen. Oftmals durch die Fachkräfte der Jugendhilfe mit angestoßen, können die Treffen der Tagesmütter vor Ort nicht alle beratend begleitet werden. Um die Qualität der Gesprächskreise zu pflegen bzw. zu erhöhen, können aber Strukturen der Zusammenarbeit geschaffen werden, die eine zeitnahe Information der Praxisberaterinnen und die Organisation von Fort- und Weiterbildungen nach gemeldetem Bedarf ermöglichen.

### **Die Jugendämter zur Entwicklung der Tagespflege im Land Brandenburg**

Nach Einschätzung der Fachkräfte der Jugendämter ist eine klare Tendenz des Ausbaus von Tagespflege in den befragten Kreisen und kreisfreien Städten erkennbar. Und die Prognose für den weiteren Ausbau ist in 9 Jugendämtern positiv, allein in 5 Jugendämtern fehlen noch weitere rund 150 Plätze für Kinder in der Tagespflege.

Die hohe Anzahl der Tagespflegestellen im Land Brandenburg signalisiert, dass hier in wenigen Jahren mithilfe der EU-geförderten

Qualifizierungsmaßnahmen ein neues Arbeitsfeld mit Verdienstmöglichkeiten für eine entsprechend hohe Anzahl von arbeitslosen Frauen meist mit Kindern geschaffen werden konnte. Die Dimension der Strukturverbesserung wird klar, wenn man die von Camino erhobenen Zahlen mit den Angaben des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport vergleicht: Für 1999 wird im Bericht über die Qualität brandenburgischer Kindertagesbetreuung eine Zahl von 138 dem Land bekannten Tagespflegeplätzen genannt, für das Jahr 2005 eine Anzahl von 2.785 Plätzen für Kinder in der Tagespflege (vgl. MBS 2006, S. 9). Diese Zahl wird aktuell um einiges überschritten, da allein die mit Kindern belegten Plätze einen Umfang von rund 3.250 ausmachen, wegen der fehlenden Auslastung aber noch mehr Plätze zur Verfügung stehen würden.

Während insgesamt eine Expansion zu verzeichnen ist, kann die Frage nach den Ursachen für die regionalen Unterschiede bei der Verteilung der Angebote der Tagespflege im Land Brandenburg nicht eindeutig beantwortet werden. Ob dies demografische Hintergründe hat oder sich Tagespflege dort verstärkt entwickelt, wo die Arbeitslosigkeit besonders hoch ist, ob eher politische Entscheidungen die Landschaft prägen oder etwa der individuelle Bedarf von Eltern ansteigt, kann mit dieser Untersuchung nicht abschließend beantwortet werden. Die Anzahl der Tagespflegestellen wie auch die Höhe der Verdienstmöglichkeiten geben jedoch Auskunft über die Relevanz der Tagespflege in der jeweiligen Region.

## **Empfehlungen**

Unter Berücksichtigung der dargelegten Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung werden einige Empfehlungen zur Diskussion gestellt, um das bereits erreichte fachliche Niveau der Tagespflege im Land Brandenburg noch weiter zu qualifizieren und Tagespflege systematisch zu etablieren.

### *Herstellung verlässlicher Rahmenbedingungen für Tagespflegepersonen*

Zur Herstellung von verlässlichen Rahmenbedingungen z.B. bezüglich der Bezahlung der Tagespflegepersonen und der Berücksichtigung des Wunsch- und Wahlrechts der Eltern sollte die Tagespflege im stärkeren Maße in der Jugendhilfeplanung als zusätzliches Regelangebot berücksichtigt werden. Die Steuerung sollte in Bezug auf die Zulassung von Tagespflegestellen erfolgen, sodass auch künftiger teils unvorhersehbarer Bedarf kurzfristig abgedeckt werden kann. Es sollte überprüft werden, ob hinsichtlich der Planungssicherheit auch der Tagespflegepersonen nicht ein gewisser Prozentsatz freigehaltener Plätze – unabhängig von der konkreten Belegung – finanziert werden könnte.

### *Angleichung der Vergütung für erbrachte Leistungen*

Für die Schaffung eines stabilen Systems der Tagesbetreuung für Kinder ist die adäquate finanzielle Anerkennung von im öffentlichen Auftrag erbrachten Erziehungsleistungen notwendig. Um Tagespflege als Parallel- und Alternativangebot zu verankern, ist mit einer Anhebung des Qualifikationsniveaus auch eine entsprechende Bezahlung zu gewährleisten.

### *Qualitätssicherung durch berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung*

Nach Abschluss des Prüfverfahrens durch das Jugendamt und mit Beginn der Tätigkeit in der Tagespflege werden berufsbegleitende Fort- und Weiterbildungsangebote für Tagespflegepersonen empfohlen, die mit einem Zertifikat abgeschlossen werden. Die Inhalte sollten in einem Curriculum von erfahrenen Weiterbildungsträgern zusammen mit dem Landesjugendamt und dem MBS unter Berücksichtigung der Erfahrungen der Jugendämter ausgearbeitet werden. Bei der Umsetzung der berufsbegleitenden Qualifizierung könnte, wie bisher bereits von der „Familien für Kinder gGmbH“ praktiziert, ein mobiles Team von Pädagoginnen in den Landkreisen und kreisfreien Städten von Brandenburg in Kooperation mit den zuständigen Fachkräften in den Landkreisen die Fortbildungen organisieren.

Ein regelmäßiger „Info-Brief“ für Tagesmütter und -väter mit zentralen Themen, praktikablen Vorschlägen und Empfehlungen könnte aus dem mobilen Team und den Erfahrungen zur berufsbegleitenden Qualifizierung heraus entwickelt werden.

Die Einführung einer freiwilligen Zertifizierung durch ein Gütesiegel wäre eine weitere Möglichkeit der Erhöhung und Sicherung der Qualität der Tagespflege.

#### *Um- und Aufstiegschancen eröffnen*

Mit einer Anhebung der Qualifikation könnten für die berufsfremden Tagespflegepersonen Wege für die Aufnahme einer berufsbegleitenden Ausbildung zur Erzieherin oder in andere soziale Berufe mit Fachhochschulreife eröffnet werden. Damit wäre mittelfristig die Möglichkeit gegeben, dass die nicht im pädagogischen Bereich qualifizierten Frauen mit entsprechenden Fortbildungsnachweisen nach Jahren der Berufserfahrung in der Tagespflege sich auch für andere Bereiche der sozialen Arbeit qualifizieren könnten.

#### *Verbesserung der Bildungs- und Beratungsarbeit der Jugendämter und Gemeinden*

Da sowohl die Jugendämter, aber auch die Gemeinden nur eine minimale Beratung und Weiterbildung zur Verfügung stellen können, ist die Kooperation der Jugendämter und Gemeinden bei der Umsetzung der oben vorgeschlagenen berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildungen dringend geboten.

#### *Abbau der isolierten Arbeitssituation der Tagespflegepersonen*

Zukünftig sollten Fortbildungen verstärkt für Tagesmütter und Erzieherinnen aus Kindertagesstätten gemeinsam angeboten werden.

Darüber hinaus sollten Ansätze der Kooperation zwischen Tagespflegepersonen und Kindertagesstätten durch Gemeinden und Jugendämter weiterhin noch stärker gefördert werden z.B. dadurch, dass die Tagespflege ergänzend zum Angebot der Kindertagesstätte bestimmte Betreuungszeiten anbietet oder Plätze für bestimmte Kinder bereitstellt, die in der Kindertagesstätte nicht gut aufgehoben wären.

Die bereits bestehenden Netze an Zusammenschlüssen von Tagespflegepersonen sollten weiter ausgebaut und in der Anfangsphase unterstützt werden.

#### *Gleichbehandlung von Kindertagesstätte und Kindertagespflege auf Gemeinde- und Landesebene*

Sowohl bei der direkten Information und Erlaubniserteilung zur Tagespflege für Eltern als auch bei der Bekanntgabe des Angebots der Tagespflege – z.B. im Rahmen des Internet-Auftritts der Jugendämter – sollte die Tagespflege dem Angebot der Kindertagesstätten gleichgestellt werden.

Es wäre zu empfehlen, für die Altersgruppen der unter 3-Jährigen landesweites didaktisches Material, das den Kindertagesstätten zur Verfügung gestellt wurde, kostengünstig für alle in diesem Bereich Tätigen bereitzustellen.

### Literatur:

Bindel-Kögel, G./Lücker, K. 2006: Evaluation der Tagespflegequalifizierungen im Rahmen der Umsetzung des Europäischen Sozialfonds. Hrsg: Camino-Werkstatt für Fortbildung, Praxisbegleitung und Forschung im sozialen Bereich gGmbH.

Den kompletten Evaluationsbericht finden Sie unter [www.mbjs.brandenburg.de/kita/kita-startseite](http://www.mbjs.brandenburg.de/kita/kita-startseite) innerhalb der online-Bibliothek unter dem Stichwort Tagespflege.

Deutscher Verein 2005: „Überarbeitete Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Ausgestaltung der Kindertagespflege nach den §§ 22, 23, 24 SGB VIII“ unter [www.deutscher-verein.de](http://www.deutscher-verein.de).

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport: Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg – Übersicht vom 10.01.2006 unter [www.mbjs.brandenburg.de](http://www.mbjs.brandenburg.de).

Rosenzweig, B. (2005): Zur Situation der Frauen in Ost- und Westdeutschland nach der Vereinigung. In: Deutschland Ost – Deutschland West. Die Wende: auch ein radikaler lebensgeschichtlicher Einschnitt. Opfer, Verliererinnen, ungleiche Schwestern? [www.lpb.bwue.de/aktuell/bis/4\\_00/ostwest08.htm](http://www.lpb.bwue.de/aktuell/bis/4_00/ostwest08.htm) vom 20.10.2005, 14 Seiten, S. 7).

Wiesner, R. 2004: Das Tagesbetreuungsausbaugesetz. In: Zentralblatt für Jugendrecht, 91. Jg. H. 12, S. 441-476.

---

1 vgl. Länderübersicht Kita: Versorgungssituation 2005 unter [www.mbjs.brandenburg.de/kita/kita-startseite](http://www.mbjs.brandenburg.de/kita/kita-startseite) innerhalb der Rubrik Daten/Fakten.

2 Nach einer Befragung von Rosenzweig (2005, S. 7) wird das Modell kontinuierlicher Vollzeitberufstätigkeit bei gleichzeitiger Mutterschaft von der Mehrheit der Frauen in den neuen Bundesländern nach wie vor präferiert.

# Kindertagespflege – Vernetzung im Landkreis Prignitz

**85 Kinder werden im Landkreis in Kindertagespflege betreut / Sabine Nitzow**

Die Geschichte der Kindertagespflege in unserem Landkreis geht bis ins Jahr 1997 zurück. Damals nahm hier die erste Kindertagespflegeperson ihre Tätigkeit auf. Eine Richtlinie zur Förderung von Kindern in Kindertagespflege bildete die rechtliche Grundlage dafür.

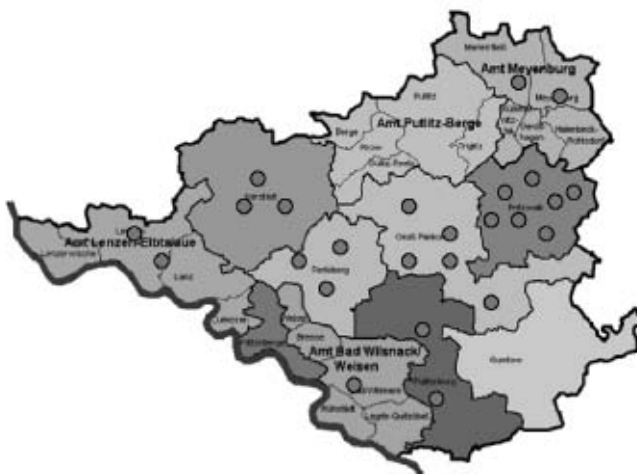
Zielgruppe für eine Vermittlung in Kindertagespflege waren zu der Zeit

- Kinder von 0 – 2 Jahren,
- Kinder, deren Eltern an flexible, sich oft ändernde Arbeitszeiten vertraglich gebunden waren (hier auch in Kombination mit Betreuung in einer Einrichtung),

– Kinder mit individuellem Entwicklungs- und Förderbedarf.

Durch die Änderung des Kita-Gesetzes ab dem 01.01. 2004 übernahm der Landkreis Prignitz wieder die Leistungsverpflichtung für die Kindertagespflege. Seitdem werden Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren und nach Bedarf auch ältere Kinder in Kindertagespflege betreut.

Gegenwärtig sind in unserem Landkreis 25 Kindertagespflegepersonen tätig, die 85 Kinder betreuen. Kindertagespflegestellen werden als alternatives, gleichrangiges Angebot zur Betreuung in Kindertagesstätten gesehen.



**Abb.: Übersicht über den Standort der Tagespflegepersonen im Landkreis Prignitz**



Die Kindertagespflegepersonen sind quasi als „Einzelkämpfer“ in einem großflächigen Raum verteilt. Deshalb war es von Beginn an mein fachlicher Anspruch, ihnen Fortbildung zu ermöglichen sowie Raum und Zeit für den fachlichen Austausch zu geben.

Einen ersten Erfahrungsaustausch gab es im August 1998. Dabei ging es unter anderem auch um die „Einsamkeit des Arbeitsplatzes“. Die damals aktiven Tagespflegepersonen zeigten großes Interesse an einem regelmäßigen Austausch. Wir einigten uns auf eine jährliche Teilnahme an zwei Fortbildungsveranstaltungen und auf die Teilnahme an der Landesarbeitstagung zur Kinderbetreuung in Kindertagespflege, außerdem verabredeten wir zwei Treffen des Arbeitskreises der Kindertagespflegepersonen im Landkreis.

Seit 2001 verstärkte sich der Wunsch nach einer noch umfassenderen Zusammenarbeit. Seither treffen sich die tätigen Kindertagespflegepersonen einmal im Quartal an einem Sonnabend. Gastgeber sind im Wechsel die Tagespflegepersonen in ihren Tagespflegestellen. Das bietet zum einen die Möglichkeit des Austausches in vertrauter Umgebung, zum anderen nehmen die Teilnehmer/-innen immer wieder Anregungen für die eigene Arbeit mit, sei es zur Raumgestaltung oder zum Materialangebot. Jede Kindertagespflegestelle trägt ihre ganz persönliche Handschrift.

Diese Treffen dienen nicht nur dem Erfahrungsaustausch, sie sind auch immer verbunden mit einem inhaltlichen Fortbildungsthema, das durch mich vermittelt wird.

Solche Themen waren bisher u.a.

- Eingewöhnung, das Bild vom Kind, Rechte der Kinder,
- Rolle der Kindertagespflegepersonen,
- Tagesablauf in der Kindertagespflegestelle,
- Präventionen von Unfällen im Säuglings- und Kleinkindalter,
- Entwicklung von Kreativität im Kleinkindalter,
- Arbeit mit dem Material des Bundesverbands „Empfehlung für Tagespflege“ und später mit der „Empfehlung zur Qualität von Tagespflege im Land Brandenburg“ des Landesjugendhilfeausschusses,
- Waldkindergärten in Deutschland,
- Grenzsteine der Entwicklung,
- Qualitätserhebung in der Kindertagespflege anhand der Tagespflegeeinschätzungsskala (TAS).

Für die Themen „Beobachtung und deren Stellenwert“, „Selbstreflexion – Rolle als Tagesmutter, Kommunikation mit Eltern – professionelle Distanz“, „Musikalische Früherziehung in der Tagespflege“ sowie für die Fachbeiträge einer Atem-, Sprech- und Stimmlehrerin und einer Physiotherapeutin habe ich freie Dozentinnen vertraglich gebunden und auch finanziert.

Seit dem Jahr 2003 arbeiten wir auch kreisübergreifend mit Kindertagespflegepersonen aus dem Landkreis Ostprignitz-Ruppin zusammen. Den jeweils letzten Arbeitskreis des Jahres im Monat November bestreiten Tagespflegepersonen aus beiden Landkreisen gemeinsam, wobei sich die beiden Kreise als Gastgeber abwechseln. Die Erfahrungen sind

gut, die Teilnehmer/-innen wollen nicht mehr auf diesen fachlichen Austausch verzichten. Diese Treffen organisiere ich gemeinsam mit der Praxisberaterin im Landkreis OPR, Adriane Maruhn.

Über die von mir initiierten Veranstaltungen hinaus treffen sich Kindertagespflegepersonen auch regional in kleinen Gruppen in regelmäßigen Abständen. Man geht gelegentlich gemeinsam zum Abendessen, trifft sich zu Hause oder treibt gemeinsam Sport. Erfahrungsaustausch findet auch über Telefonate am Abend oder auch einmal über Mittag statt.

Viele Kindertagespflegestellen halten Kontakt mit benachbarten Kindertagesstätten, z.B. wenn es um die Teilnahme an Feierlichkeiten oder Theatervorstellungen geht. In den ersten Jahren schlossen sich die Kindertagespflegepersonen auch für die jährlich anstehenden Untersuchungen des Schulärztlichen und Zahnärztlichen Dienstes den Kindertagesstätten an. Mittlerweile betreuen die meisten Kindertagespflegepersonen aber fünf Kinder, so dass sich ein Besuch der Ärzte in den Tagespflegestellen als vorteilhafter erwies.

Um den Kindern in der Tagespflege einen optimalen Übergang in die Schule zu ermöglichen, haben sich auch die Kontakte der Kindertagespflegepersonen zu den benachbarten Grundschulen intensiviert und sind als gut einzuschätzen. So ist mir der Fall einer Kindertagespflegestelle bekannt, die einmal wöchentlich die Turnhalle der Schule für ihr Sportangebot nutzen kann. Einige Tagespfle-

gestellen holen sich Angebote ins Haus und haben z.B. Kolleginnen der musikalischen Früherziehung wöchentlich vertraglich gebunden.

Bei Bedarf ist auch eine Zusammenarbeit mit den Kolleginnen der Frühförderung der Lebenshilfe unseres Landkreises möglich.

Unsere Kindertagespflegepersonen arbeiten aber nicht nur gemeinsam, auch privat haben sich Kontakte und mittlerweile Freundschaften entwickelt. Selbst die jeweiligen Partner bringen sich ein und unterstützen den Austausch. So gab es im letzten Jahr eine nette Weihnachtsfeier und für das nächste Jahr ist ein großes Sommerfest geplant. Vielleicht trug dieses familiäre Engagement dazu bei, dass in unserem Landkreis bereits zwei Ehepaare sowie eine Mutter und deren Tochter dieser schönen und sehr verantwortungsvollen Tätigkeit nachgehen.

#### **Ansprechpartnerin beim Landkreis**

**Prignitz:**

**Sabine Nitzow**

**Praxisberaterin für Kindertagesbetreuung**

**Telefon: 03876/ 713 - 243**

**E-Mail: [sabine.nitzow@lkprignitz.de](mailto:sabine.nitzow@lkprignitz.de)**

# Die Lernwerkstatt als eine Form des Lernens in der Vorschule

## Daniela Haff

In der Lernwerkstatt als Lernmethode werden den Kindern Lernaufgaben der verschiedensten Bildungsbereiche als Lernpaket gebündelt zum selbstständigen Erarbeiten angeboten.

Die Lehrer und Erzieher, die für das Projekt Vorschule in der Grundschule Booßen verantwortlich waren, wählten gemeinsam 11 Aufgaben für mehrere Vorschulstunden aus.

Die Aufgabenstellungen der Lernaufgaben wurden so aufbereitet, dass die Kinder die Aufgabenstellung anhand der Symbole und Zeichnungen lesen und ausführen konnten. Unter Lesen ist in diesem Fall das Verstehen der Zusammenhänge der Bildsprache gemeint. Das Ergebnis musste für die Kinder kontrollierbar sein und wurde nicht gewertet. Die Erzieherin/Lehrerin hatte während der Stationswerkstatt die Möglichkeit, die Kinder in ihrem Lern- und Sozialverhalten zu beobachten.

Für die Kinder ergaben sich folgende Regeln:

- |        |  |
|--------|--|
| 1      | Jede Lernaufgabe muss einmal gelöst werden   |
| Name   | Zu Beginn ist immer der Name auf das Arbeitsblatt zu schreiben.                                    |
| Helfen | Wurde eine Aufgabe nicht verstanden, mussten zuerst andere Kinder um Unterstützung gebeten werden. |

Aufräumen Nach dem Benutzen des Lernkastens werden alle Materialien wieder hineingepackt und der Kasten wird an seinen Platz zurückgestellt.

X Gelöste Aufgaben werden in der Tabelle abgehakt.

Die Tabelle ermöglicht den Kindern den Überblick darüber, welche Aufgaben sie schon gelöst und welche noch erarbeitet werden müssen, um die Lernwerkstatt erfolgreich abzuschließen.

Für Kinder sind **festе Strukturen, aber auch** das Gefühl, innerhalb dieser Struktur **wählen zu dürfen**, wichtig. Die Lernwerkstatt bietet ihnen dafür die Möglichkeit. So entscheiden die Kinder, welche Aufgaben sie in welcher Reihenfolge und mit welchen Partnern lösen werden. Die Kinder lernten sich schneller kennen.

In der Lernwerkstatt können die Kinder **eigenverantwortlicher und im eigenem Lerntempo lernen**. Dies steigert ihr **Selbstwertgefühl**.

**Beim selbstständigen Erarbeiten der Aufgabenstellungen schulen die Kinder das logische Denken, das Erfassen von Zusammenhängen und somit die geistige Voraussetzung zum Lesenlernen.** Unter Lesen ist das Verstehen des Gelesenen gemeint.

Das selbstständige Lösen von Lernaufgaben vermittelt den Kindern Stolz und **festigt das Selbstbewusstsein**.

**Kinder helfen Kindern.** Sie lernen so, Achtung vor den Fähigkeiten, aber auch Verständnis für die Probleme anderer aufzubringen. Sie entwickeln ihre Sprechfertigkeiten und ihren Wortschatz und üben sich im grammatisch richtigen und zusammenhängenden Sprechen. **Soziale und sprachliche Fähigkeiten** werden gefördert .

Die **Ausdauer** und **Konzentration der Kinder** ist beim Lösen der Lernaufgaben in der Lernwerkstatt **außerordentlich** hoch. Die Zeitspanne, in der die Kinder konzentriert arbeiten, hat auch die Boosener Lehrer und Erzieher erstaunt.

Die hohe Konzentrationsfähigkeit verdankt die Lernwerkstatt unter anderem dem selbstständigen und **bewegten Arbeiten**. Die Kinder können selbst entscheiden, ob sie beim Lösen der Aufgaben sitzen, stehen oder aber

auch auf dem Bauch liegen möchten. Durch diese Möglichkeit des Lernens werden wir dem altersgemäßen Bewegungsmuster der Kinder gerecht und **beugen Haltungsschäden vor**.

Die Lernwerkstatt gibt den Kindern die Möglichkeit, zu experimentieren, neue Dinge kennen zu lernen und auszuprobieren

Anhand der Ideen und der fantasievollen Gestaltung der Lernkästen konnte man den Spaß und die Freude der Lehrer und Erzieher erkennen. Ich danke dem Lehrer- und Erzieher team aus Boosßen und den Erziehern der Kita Lichtenberg.

**Kontakt:**  
**Verein „Kinder der Natur“ e.V.**  
**Kita „Haus am Teich“**  
**Teichstraße 3a**  
**15234 Frankfurt (Oder)**

# Aus einem Stolperstein wird eine Rolltreppe

## **Gestaltungsmöglichkeiten für den Übergang von der Kita zur Schule / Franka Grösch**

Die Frage „Freust du dich auf die Schule?“ wird von der überwiegenden Zahl der Schulanfänger mit „Ja!“ beantwortet. Der Einstieg in den Schulalltag bedeutet jedoch für viele Kinder nicht nur Spaß und Lust, sondern Anstrengung, Kraft und Mühe.

Ursachen für die immer größer werdenden Unterschiede zwischen den Schulanfängern sind auf verschiedenen Ebenen zu suchen.

Die Leiter und Erzieher der Kita „Haus am Teich“ und die Kita „Max und Moritz“ stellten sich die Frage, was Kindergärten gemeinsam mit den Schulen tun können, um allen Kindern einen positiven entspannten Start in die Schule zu ermöglichen.

Die Kita- Landschaft hat sich in den letzten 15 Jahren sehr verändert.

Aus einem einheitlichen Gefüge mit straff organisierten Grundstrukturen und einem gemeinsamen Plan ist eine bunte Kita- Landschaft mit vielfältigen pädagogischen Angeboten geworden.

Die Schule jedoch ist bis auf einige Ausnahmen in Organisation, Struktur und Inhalten gleich geblieben.

Dadurch entstehen vielfältige Reibungspunkte.

Wir haben uns zur Aufgabe gestellt, Kindergarten und Schule näher zueinander zu bringen und gemeinsam einen reibungslosen

Übergang zu gestalten. Beide Kitas befinden sich in verschiedenen Ortsteilen von Frankfurt (Oder), die beide zum Einzugsgebiet der „Grundschule am Mühlenfließ“ gehören.

Eine Kontaktaufnahme mit der Direktorin der zuständigen Grundschule signalisierte uns ein gemeinsames Interesse an diesem Thema. Ende Januar 2006 trafen sich Leiterinnen und Erzieher von Kitas, die im Einzugsgebiet der Grundschule liegen, und Direktor und Lehrer der Grundschule. Ziel des Zusammentreffens war herauszufinden, ob beide Seiten an dem Projekt Vorschule interessiert sind.

Die Diskussion war sehr interessant. Es wurden die Befindlichkeiten hinsichtlich des Zeitaufwandes geäußert. Die Notwendigkeit stellte niemand infrage. Eine Ideensammlung ergab eine Aufteilung von Verantwortlichkeiten. Jede Kita und auch die Schule sollten in die Gestaltung und Durchführung einbezogen werden. So wurde der Zeitaufwand des Einzelnen gering gehalten und ein Kennenlernen der verschiedenen Arbeitsweisen gewährleistet.

Wir stellten einen Stundenplan für das 2. Schulhalbjahr 2006 auf.

Jeder Lehrer bzw. Erzieher durfte sich einen Bildungsbereich aussuchen, planen und durchführen. In jeder der wöchentlich einmal stattfindenden Vorschulstunden waren jeweils ein Erzieher der verschiedenen Kitas und ein Lehrer anwesend.

Abgeschlossen wurde das Vorschul(halb)jahr mit einer Lernwerkstatt, die die letzten 3 Stun-

den in Anspruch nahm. Die Lernwerkstatt ist eine Form des selbstständigen Lernens. Sie besteht aus Lernkästen, deren thematisierter Inhalt alle Bildungsbereiche der Kinder anspricht. Sie enthalten beispielsweise Experimente und Aufgaben aus dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich, Spiele zur Wahrnehmung, Aufgaben zur Sprachentwicklung und Entwicklung der Schriftkultur, Bastelaufgaben zur Entwicklung der Feinmotorik. Der Computer nimmt ebenfalls einen festen Platz in jeder Lernwerkstatt ein. Es existiert ein bestimmter Zeitrahmen, in dem alle Aufgaben erledigt werden müssen, den sich die Kinder aber selbstständig einteilen. Die Kästen sind so aufgebaut, dass die Kinder die Aufgabe selbstständig „lesen“, durchführen und kontrollieren können. Erledigte Aufgaben werden in einer Übersicht abgezeichnet. Der Erzieher bzw. Lehrer übernimmt die Beobachterfunktion. Er hat die Möglichkeit, auf diese Weise Stärken und Schwächen der Kinder zu erkennen. Die Selbstständigkeit und Kommunikation der Kinder werden gut entwickelt, denn sie helfen sich gegenseitig, erklären und fragen. Die Gestaltung der Kästen ist mit etwas Aufwand verbunden. Nachdem eine Erzieherin uns dieses Lernmodell vorgestellt hatte, probierten alle die Lernkästen aus.

Wir beschlossen, für unsere Vorschule eine eigene Lernwerkstatt zu entwickeln. Jeder gestaltete zwei Lernkästen, deren Inhalt vorher festgelegt wurde.

Die Vorschule begann für die Kinder im 2. Schulhalbjahr des Schuljahres 2005/2006. Jedes Kind erhielt ein Namenskärtchen und nach der Vorstellung der Erwachsenen ging es im Raum der 1. Klasse los. Die Kinder waren schnell zu begeistern und nahmen ihre

Aufgaben sehr ernst. Erzieher und Lehrer bereiteten sich sorgfältig vor und arbeiteten sehr gut zusammen. Die Lernwerkstatt kam bei allen sehr gut an.

In der Auswertungsrunde zu Beginn des Schuljahres 2006/2007 zogen wir eine positive Bilanz. Die Kinder fühlten sich als Schulanfänger in ihrer Schule bereits zu Hause. Sie kannten viele Lehrer und scheuten sich nicht, diese auch anzusprechen.

Zu ersten Mal hat kein Kind geweint. Die Kinder kannten sich untereinander und schlossen schnell Freundschaft. Die Lehrerin konnte sich in ihren anfänglichen Erklärungen sehr kurz fassen, denn den Kindern waren die Arbeitsweisen bekannt. Die Eltern waren von diesem Projekt sehr begeistert und unterstützten den Prozess.

#### **Fazit:**

Der Aufwand unserer Vorschule und die Form der Organisation haben sich bewährt. Für das laufende Schuljahr liegt ein Kooperationskalendarium vor. Die Schule legte einen Verantwortlichen aus ihrem Team fest, der für die Zusammenarbeit mit den Kitas zuständig ist. Wir beginnen mit einer Elternversammlung, die Ziele und Inhalte darstellt. Nach den Oktoberferien treffen sich die Kinder alle 14 Tage für eine Stunde in der Schule. Im zweiten Schulhalbjahr finden unsere Vorschultreffen wöchentlich statt. Steht die Lehrerin der zukünftigen ersten Klasse fest, wird sie aktiv in die Vorschule einbezogen.

Auf diese Weise legen wir ein gutes Fundament für den Übergang der Kinder von der Kita in die Schule und aus einem Stolperstein wird eine Rolltreppe.

# Adebar im Kinderladen

## Umweltpädagogisches Langzeitprojekt umgesetzt / Annegret Feder

Nein, hier geht es nicht um Werbung für Kinderspielzeug, sondern um ein umweltpädagogisches Langzeitprojekt in einer Montessori-Kita.

Zwei Pädagogen aus dem Montessori-Kinderladen e.V. in Bernau schlossen sich Anfang des Jahres 2006 zusammen, um die Bildungsarbeit der Einrichtung um weitere umweltpädagogische Aspekte in Form von Projektarbeit zu bereichern. Beide Pädagogen haben langjährige Erfahrung im Natur- und Umweltschutz.

Ihr pädagogisches Motto „So wie es richtig ist, dass man in der Natur nur sieht, was man weiß, so ist es auch richtig, dass man nur schützt, was man in Zuneigung kennt.“ haben sie von Horst Stern (aus „Sterns Stunde“) übernommen.

Welches Wissen zum Thema „Vogelschutz“ lässt sich nun in einer Kita in Anknüpfung an positive Alltagserfahrungen der Kinder vermitteln?

Adebar ist da natürlich ein bekannter und beliebter Sympathieträger für Kinder.

Was verbinden Kinder im Alter von 2–6 Jahren aber wirklich mit der Gestalt des großen rotbeinigen Vogels?

Um Antwort auf diese Frage zu finden und umweltpädagogisch zu arbeiten, initiierten wir ein viertelliges Storchprojekt. Ziel war es,

die 44 Kinder des Kinderladens stufenweise und von verschiedenen Aspekten her mit dem Thema in Kontakt zu bringen, dabei die Wahrnehmung zu schulen, kognitive und motorische Fähigkeiten weiterzuentwickeln und die Weltsicht der 2- bis 6-Jährigen zu erweitern.

## Schwerpunkte der vier Projektmodule waren:

1. *Größe, Gestalt und Flugvermögen des Weißstorchs.*
2. *Lebensweise und Lebensraum.*
3. *Der Weißstorch als bekanntester Zugvogel.*
4. *Langzeitbeobachtungen der populären Störchin „Prinzesschen“.*

Didaktisch wurden Aspekte der Montessori-Pädagogik beibehalten. Es wurden vier Projektgruppen in der Altersmischung 2 bis 6 Jahre mit jeweils 11 Kindern gebildet. An vier Tagen in der Woche konnte also jedes Kind einmal (auf Wunsch auch mehrmals!) für eine Stunde in einer Projektgruppe mitarbeiten.

Obwohl die Projekthinhalte durch die Pädagogen vorgegeben wurden, konnte jedes Kind selbst entscheiden, wie intensiv es an welchem Teil der jeweiligen Projektarbeit teilnehmen wollte, und auch eigenständige Formen der Mitarbeit entwickeln. Ganz im Sinne der Freiarbeit nach Montessori: „Hilf mir, es selbst zu tun!“.

Zum Beispiel bestand eine Teilarbeit zur Erfassung von Größe und Gestalt des Stor-

ches in der farblichen Gestaltung einer naturgetreuen, lebensgroßen Skizze eines stehenden Tieres.

Ein Pädagoge hatte dazu mithilfe eines Overhead-Projektors ein Storchbild auf weiße DIN A1-Blätter projiziert und als Bleistiftskizze in Umrissen markiert.

Mithilfe der Kinder wurden die riesigen Skizzenblätter dann direkt an der Wand des Projektraums in Arbeitshöhe der Kinder befestigt, was den Kindern sichtlich sehr gefiel.

Nun durften die Kinder aus einer großen Kiste Stifte für ihre Zeichenarbeit auswählen. Besonders für die Gestaltung des Bildhintergrundes wurden den Kindern in der vorbereiteten Umgebung Anregungen vermittelt. Es gab Overhead-Projektionen mit Bildern vom Lebensraum und Futter des Weißstorches, die die Kinder schon aus anderen Teilprojekten kannten. Es entstanden ganz verschiedenartige Storchporträts. Es gab naturgetreue Bilder, aber auch himmelblaue und kunterbunte Störche. Bei den 2-Jährigen stand eher die Faszination von Farbe und Größe im Vordergrund, wogegen die 5- bis 6-Jährigen sich um naturgetreue Farbgebung und sauberes Ausmalen der Umrisse bemühten. Sie ließen ihrer Fantasie mehr bei der Kreation eines individuellen Hintergrundes freien Lauf.

Bei jedem Teilprojekt des Storchprojekts wurden Wissensaspekte mit verschiedenen Sinneserfahrungen für die Kinder kombiniert und Fähigkeiten wie vergleichendes Betrachten und Hören, Erfassen von Größen und Mengen, Koordination von Bewegung und Umgang mit bzw. Handhabung von verschiedenen Materialien weiterentwickelt.

Für das *Modul 1:*

*Größe, Gestalt und Flugvermögen des Weißstorchs*“ wurden wiederholt zur großen Freude der Kinder als lebensgroße Overhead-Projektionen von stehenden und fliegenden Tieren an die Wand des Projektraums gebracht. Jeweils ein Kind durfte sich dann zum Größenvergleich in dieses Projektionsbild stellen. Spielerisch wurde dazu auch das Montessori-Rechenmaterial mit den rot-blauen Stäben verwendet. Für jedes Kind war es spannend zu ermitteln: „Wieviel größer / kleiner bin ich als ein Storch?“ Selbst nach vielfacher Wiederholung verloren die Kinder die Freude an diesem Vergleich nicht.

Ganz erstaunlich fanden es die Kinder, die etwa „Storchmaß“ hatten, um wie viel ihre ausgebreiteten Arme kürzer waren als die Schwingen des Storchs. Immer wieder reckten die Kinder ihre Arme, um die Flügelspitzen des Storchbildes vielleicht doch zu erreichen. Nach der Größe der Schwingen wurde dann die Luftverdrängung durch Federn mithilfe großer weißer Federn durch die Kinder erprobt. Aus dem ursprünglichen Betrachten der Federn und dem Hören und Fühlen der Luftverdrängung beim Auf- und Abbewegen der Federn entwickelten die Kinder selbstständig ein „Flug-Versuch-Spiel“. Die Arme ausgebreitet, Federn in der Hand, liefen und hüpfen sie begeistert im Kreis.

Später wurde in einem anderen Teilprojekt per CD das unterschiedliche Klappern des Storchs in den verschiedenen Lebenssituationen vermittelt. (Den Kindern war aus anderen Projekten bereits vertraut, Vogelstimmen von einer CD zu hören und Vogelbildern zuzuordnen.) Hier wurde nun anschließend mit den



Kindern mittels verschiedener Klanghölzer versucht, das Storchengeklapper nachzuahmen. Die Kinder merkten, dass so ein Storchenschnabel etwas ganz besonderes ist, denn kein Kind vermochte so schnell zu klappern wie ein Storch. Weiter ging es musikalisch und pantomimisch.

„Auf unserer Wiese gehet was“ – das bekannte Kinderlied – Rätsel wurde gesungen und dargestellt und damit übergeleitet zur Thematik des *Moduls 2: Lebensweise und Lebensraum*. Jetzt wurden auch die Eltern der Kinder aktiv. Storchbilder und -bücher wurden zum Projekttag mitgegeben.

Viel Spaß bereitete das Erfassen von Nahrungsmengen für Storchennachwuchs. 4 kg Nahrung – Hätten Sie's gewusst? – muss ein Storchpaar täglich für seine Jungen herbeschaffen! Erwachsene denken vielleicht: „4 kg, das sind 4 Tüten Zucker oder Mehl...“ Die Kinder dagegen faszinierte es, dass der Inhalt von 2 Kisten ihrer Holzbausteine notwendig war, um auf einer digitalen Waage „4 kg“ aufleuchten zu lassen. Es folgte die Aufgabe, selbst Storchenvater oder -mutter zu spielen und in Form von Bausteinen die erforderliche Frühstücks- oder Mittagsmenge für die Storchenkinder auf die Waage zu häufen. Daraus entwickelten die Kinder dann ein Bewegungsspiel. Sie wünschten sich, die Bausteine mögen im Raum verteilt werden, sodass sie sie, wie der Storch auf der Wiese die Frösche und Käfer, selbst suchen konnten. Noch nie wurden im Raum verstreute Bausteine so schnell wieder zusammengesucht und in Kisten gelegt. Selbst die 2-Jährigen waren voller Eifer dabei. Doch es galt, wieder den Bezug zur Natur herzustellen.

Mithilfe von Bildern und präpariertem Tiermaterial wurde das breite Nahrungsspektrum des Storches vorgestellt. Natürlich folgte ein „Frosch/Maus... -Storch-Fangspiel“. Mithilfe der Waage wurde das Gewicht von Käfern ermittelt und mit dem von Holzbausteinen verglichen. 4kg Käfer pro Tag – was für eine gewaltige Arbeit für Storcheneitern! Und was passiert, wenn der Lebensraum nicht genug Käfer und Frösche mehr bieten kann, weil der Mensch alle Freiflächen betoniert oder Gift auf die Felder spritzt...

Schon wurde der Bezug Lebensraum und Nahrung für Familie Storch hergestellt. Zwei große Landschaftsbilder dienten der vergleichenden Beschreibung. Dinge erkennen, zeigen, zum Teil benennen, das schafften auch die kleinsten Kinder, für die jede Overhead-Projektion immer das freudige „Kino!!!“-Erlebnis darstellte. Den größeren Kindern gelang der logische Schluss, wo Störche leben können, und wo eben nicht mehr...

Über die didaktische Brücke von Jahreszeitenbildern wurde dann die Notwendigkeit des Vogelzuges vermittelt. Kein Frosch ist jemals auf einem Winterbild zu sehen!...

Somit folgte nun *Modul 3: Der Weißstorch als Zugvogel*.

Hier war wieder die Vermittlung von Aspekten der kosmischen Erziehung gefragt. Welche Länder bereist der Storch? Warum fliegt er nicht in gerader Richtung über das Mittelmeer?

Ausgehend von der Erfahrung der Kinder mit der Luft und der Vogelfeder wurde nun von jedem Kind eine Thermikspirale gebastelt.

Hier ging es auch um die Fähigkeiten, Kreise zu zeichnen, sauber auszuschneiden, mit Nadel und Faden zu arbeiten – so wie in der Freiarbeit auch, nur unter einem anderen thematischen Aspekt. Die Spiralen wurden über die Heizung gehängt und beobachtet. Aha, warme Luft als Flughilfe für den Storch!...

Darum also die Routen: Straße von Gibraltar und Bosphorus, wo die über dem Meer zu fliegende Strecke relativ gering ist. Denn thermischen Auftrieb gibt es nur über Festlandsflächen.

Nun wurden die Länderpuzzlespiele aus dem Freiarbeitsraum in die Projektarbeit einbezogen. Doch jetzt ging es um mehr als: Wo liegt welches Land?! Es ging nun darum, Erfahrungen mit Land(schaft) und Leuten einzubeziehen. Es stellte sich heraus, dass selbst 6-jährige Kinder gar nicht sicher waren, ob sie nun im Urlaub in Tschechien oder doch in der Türkei waren...Also wurde von einem Pädagogen eine Dia-Show mit Urlaubsbildern aus Storch-Durchzugsländern in Etappen gezeigt. Afrikanische Musik erklang von einer CD...

Einbezogen wurde auch die Spielkiste mit den „wilden Tieren“. Zu den Dias durften die Kinder passende Tiere aus der Kiste auswählen. Das gelang ebenso schon den Kleinsten, da die Dias auch Tiere, z. B. aus Afrika, in ihrem natürlichen Lebensraum zeigten.

Weiterhin wurde die Storchreise durch das Lied „Storchengeklapper“ von B. Cratzius begleitet, das mit den Kindern im Modul 3 erlernt und außerdem im Morgenkreis gefestigt wurde.

Das Lied wurde von der „Lernwerkstatt Storch“ des Projekts „Future on Wings“ dan-

kenswerterweise zur Verfügung gestellt. (Pädagogische Leiterin Angela Bochum: „www.Future-on-Wings.net“)

Jetzt galt es noch im Modul 4: *Langzeitbeobachtungen der populären Störchin Prinzesschen* einen nachhaltigen und persönlichen Bezug für die Kinder zu dem Storchprojekt herzustellen.

Die Kinder verfügen bereits über Alltagserfahrungen mit PC und ferngesteuertem Spielzeug.

Diese Erfahrungen wurden nun mit Prinzesschen verknüpft. Diese Weißstörchin wird bereits seit 1994 per Sender/Satellit auf ihren Reisen zwischen Europa und Afrika beobachtet. Sie horstet seit dieser Zeit auf dem Storchenhof in Loburg in Sachsen-Anhalt, ein eingetragener Verein sammelt Beobachtungsdaten von ihr und veröffentlicht sie aktuell im Internet. Kilometergenau lässt sich Prinzesschens Reise so im Internet verfolgen: [www.prinzesschen.de](http://www.prinzesschen.de)

Den Projektkindern wurde nun Prinzesschen und seine Ausrüstung mit einem Sender per Bild vorgestellt. In kleinen Gruppen konnten die Kinder am PC der Kita Prinzesschens Reiseroute live im Internet betrachten. Ein Pädagoge erstellte eine DIN A1 große bunte Karte mit Europa und Afrika, analog zu den den Kindern vertrauten Länderpuzzlespielen. Mithilfe von Informationen aus dem Netz wird nun jeweils im Frühling und Herbst Prinzesschens Reiseroute und derzeitiger Aufenthalt mit kleinen Storchennadeln an dieser Karte markiert und im Morgenkreis besprochen.

Die Eltern der Kinder erhalten Infos zu Möglichkeiten, Prinzesschen auch zu Hause via

Netz zu begleiten, um auch dort das Thema „Storchenzug und fremde Länder“ mit ihren Kindern ergänzend aufgreifen zu können.

So ist nun Prinzesschen im Frühling und Herbst mittlerweile regelmäßige Teilnehmerin beim Morgenkreis im Montessori-Kinderladen e. V. in Bernau. Sie liefert immer wieder vielfältige Verknüpfungsmöglichkeiten zu anderen Morgenkreis-Themengruppen wie Jahreszeiten, Naturbeobachtungen, Kennenlernen von Land und Leuten und und und...

Und so ist Adebar aus unserem Kinderladen nicht mehr wegzudenken.

Mittlerweile gibt es ihn auch schon bei einem Kind als Kuscheltier in der Mittagsruhe...

**Kontakt:**  
**Konsultationskita**  
**Montessori-Kinderladen e.V.**  
**Oranienburger Straße 14**  
**16321 Bernau**  
**Telefon: 03338/758080**  
**Fax: 03338/708179**

## 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 „Kinderland“ in Eisenhüttenstadt

**Anschrift:** Kita „Kinderland“  
Heinrich-Heine-Allee 6  
15890 Eisenhüttenstadt  
Tel.-Nr.: 03364 43832  
Fax: 03364 410845  
E-Mail: kita@awokvehst.de

**Träger:** Arbeiterwohlfahrt Kreisverband Eisenhüttenstadt e.V.

**Ansprechpartnerinnen:** Elke Drobbe  
Sylvana Stannek

## **Eine neue Konsultationskita stellt sich vor**

Unsere Kindertagesstätte „Kinderland“ wurde am 03. Januar 1957 eröffnet.

Sie befindet sich in einem der ältesten Wohngebiete der Stadt Eisenhüttenstadt, umgeben von einer Parkanlage mit hohen Bäumen und Plastiken.

Unweit von unserer Kita entfernt, laden das Naherholungsgebiet „Die Diehloer Berge“ und das Fließ zum Verweilen ein.

Unsere Kita betreut 146 Kinder im Alter von 8 Wochen bis zum Schuleintritt.

Sie ist von Montag bis Freitag von 6.00 bis 20.00 Uhr geöffnet.

Unser Team besteht aus 18 Mitarbeitern.

Von 2001 bis 2004 war unsere Einrichtung Modellkita zum Projekt:

**„Vorbeugen ist besser als heilen,  
Vorbeugen ist billiger als heilen!“**

Das war ein Modellprojekt des Landkreises Oder-Spree zur Gesundheitsförderung und Suchtprävention in Kindertagesstätten und Grundschulen.

Um einen fachlichen Austausch, gegenseitige Hilfe und Beratung sowie gemeinsame Fortbildung und Qualifizierung zu erhalten, sind wir im Mai 2005 dem „Netzwerk gesunde Kita“ beigetreten.

Wir haben im Prozess der Beschäftigung mit dem Modellprojekt erkannt, dass Suchtprävention im engen Zusammenhang mit der Stärkung der kindlichen Persönlichkeit, mit der Lebenskompetenz und Gesundheitserziehung steht.

## **Deshalb unser Schwerpunkt: Suchtprävention „Fit und stark für's Leben“**

Um Sucht präventiv entgegenzuwirken, haben wir in unserem Konzept die gesund-

heitliche Bildung und Erziehung im Sinne der Stärkung der kindlichen Persönlichkeit festgeschrieben.

Sie ist eine wichtige Grundlage für die Lebenskompetenz .

Lebenskompetenz ist, wer

- sich selbst kennt und mag,
- emphatisch ist,
- kritisch und kreativ denkt,
- kommunizieren und Beziehungen führen kann,
- durchdachte Entscheidungen trifft,
- erfolgreich Probleme löst und
- Gefühle und Stress bewältigen kann.

WHO, 1994

**Einen wesentlichen Beitrag für die Ausprägung von Lebenskompetenz bildet die Einheit von Kommunikation, Sprache und Bewegung**

Sprache und Bewegung – beides ist bei den Kindern wesentliche Mittel der Erkenntnisgewinnung, des Ausdrucks und der Mitteilung.

Das Grundanliegen unserer Arbeit besteht darin, eine anregungsreiche, zur Aktivität und zum Handeln auffordernde Umwelt zu schaffen, in der die Kinder ihren Körper, Bewegung, Sprache und Stimme gleichermaßen einsetzen können, um sich mit sich selbst und anderen auseinanderzusetzen. Hierbei werden die anderen Lebenskompetenzen mit herausgebildet.

**Wichtig ist:**

Das gleichberechtigte Zusammenwirken aller Erziehungsträger, speziell der Eltern und Erzieherinnen, schafft ein optimales Klima für

die Gesundheitsförderung und Suchtprävention. Aus dieser Erkenntnis ergibt sich der hohe Stellenwert der Elternarbeit im Gesamtkonzept unserer Einrichtung.

Haben wir Sie neugierig gemacht?! Dann nehmen Sie mit uns Kontakt auf.

# Konsultationskita „Märchenland“ in Potsdam-Drewitz

**Anschrift:** Paul-Wegener-Str. 2–4  
14480 Potsdam  
Tel.: 0331/624197  
Fax: 0331/6006331  
E-Mail: [Kita-Maerchenland-Potsdam@internationaler-bund.de](mailto:Kita-Maerchenland-Potsdam@internationaler-bund.de)  
Internet: [www.Kita-Maerchenland.de](http://www.Kita-Maerchenland.de)

**Ansprechpartnerin:** Nadine Mehl

## Seit November 2006 stellen wir uns als Konsultationskita vor.

1996 ist der Internationale Bund Träger unserer Einrichtung geworden.

Wir haben eine Kapazität von 250 Plätzen und nehmen Kinder im Alter von 0 Jahren bis zum Ende der Grundschulzeit auf.

Im Kindergarten und Hortbereich arbeiten wir nach dem Prinzip der offenen Arbeit verbunden mit dem situationsorientierten Ansatz. Gemeinsam mit den Kindern haben wir die Räume funktionsorientiert eingerichtet. In den unterschiedlichen Räumen zum Spielen, kreativen Tätigsein und zu den sportlichen Aktivitäten können die Kinder selbst entscheiden, welche Angebote sie nutzen wollen. Sie haben aber auch Rückzugsmöglichkeiten sowie Raum und Zeit für individuelle Beschäftigung.



2001–2003 arbeiteten wir zusammen mit der AOK, dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, dem Institut für Psychologie, dem Institut für Sportmedizin und Prävention der Universität Potsdam an einem Projekt – Pffiffikus durch Bewegungsfluss.

Dieses Projekt beinhaltet eine spielerische Bewegungsvielfalt, wobei nicht nur die körperlichen Fähigkeiten, sondern in erster Linie die Ausreifung des Nervensystems stimuliert werden. Um leistungsfähig zu sein, braucht jedes Kind ein funktionierendes Netz von Ner-

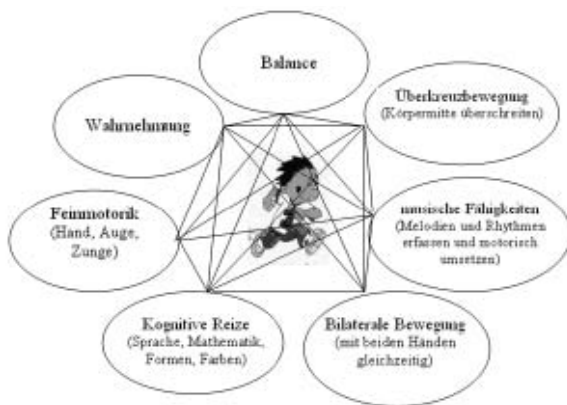
Verbindungen zwischen Gehirn, Rückenmark, Sinnesorganen und Muskeln. Dieses Netz entsteht in den ersten Lebensjahren durch Bewegung. Besonders wichtig ist die optimale Verknüpfung beider Hirnhälften, die jeweils die gegenüberliegende Körperhälfte kontrolliert und steuert.

Die praktische Umsetzung des Projekts wurde integriert, spiegelt sich im gesamten Tagesablauf wider und ist ein fester Bestandteil unserer pädagogischen Arbeit.

Dazu gehören:

- regelmäßige Fortbildungen der Erzieher,
- kognitions- und bewegungsfördernde Raumgestaltung/Materialien,
- Rituale: – Morgen- und Mittagskreis  
– Angebote  
– Sport  
– Trimpfad im Außengelände  
– Bewegungsmottos  
– komplexe Projekte (Verknüpfung der Piffikus-Übungsschwerpunkte).

### Übungsschwerpunkte:



Wir freuen uns auf Ihren Besuch.



# Konsultationskita „Haus der kleinen Strolche“ in Woltersdorf

**Anschrift:** KiTa „Haus der kleinen Strolche“  
Steinwinkel 1  
15569 Woltersdorf  
Tel. 03362/79988-0  
E-Mail: Kita-haus-der-kleinen-Strolche@t-online.de  
www.haus-der-kleinen-strolche.de

**Ansprechpartnerinnen:** Frau Marina Kussatz (Konsultationsleiterin)  
Frau Andrea Nöske (Leiterin)

## 2 Schwerpunkte unserer Fortbildungsangebote:

### 1. Umsetzung der Grundsätze der elementaren Bildung im pädagogischen Alltag

- Grundverständnis: Was ist mit dem Bildungsbereich gemeint?
- Wie kann die Erzieherin die Bildungsfähigkeiten der Kinder pädagogisch begleiten?

### 2. Beobachtung- und Dokumentationsverfahren

- Beobachtung und Dokumentation im „Haus der kleinen Strolche“ nach **INFANS**
- Was ist ein Portfolio?
- Welche Instrumente und Erhebungsprotokolle gehören in das Portfolio?
- Das individuelle Curriculum
- Von den Erziehungszielen zu den Handlungszielen einer Kindertagesstätte
- Bedingungen für das Gelingen im Team.

Wir bieten weiterhin an:

- Öffentlichkeits- und Elternarbeit – Dokumentation und Bereitstellung beobachtbarer Selbstbildungsprozesse von Kindern – Entwickeln einer Projektmappenkultur.
- flexible Arbeitszeitgestaltung – Um die Aufgaben einer Kindertagesstätte zu bewältigen: ein Muss!?
  - Einblick in die Konzeption der Kita „Haus der kleinen Strolche“
  - Gespräche und Erfahrungsaustausch mit den Erzieherinnen
  - Rundgang durch die KiTa.

Mögliche Formen von Fortbildung:

- Teamfortbildung
- Kleinteams.

Als Tagesveranstaltung (9–16 Uhr) oder stundenweise (9–12 oder 12–16 Uhr oder 17–19 Uhr).

Die KiTa „Haus der kleinen Strolche“ arbeitet mit dem Jugendamt/Praxisberatung LOS in Beeskow,

Frau Butschke (Tel.: 03366/351514) und

Frau Peschel (Tel.: 03366/351517) zusammen.

Wir bitten alle, die an einer Fortbildung/einem Erfahrungsaustausch interessiert sind, sich telefonisch anzumelden.

Unkostenbeitrag: 5,- Euro



## Konsultationskita "Kita am Park" in Beelitz

Montag, Dienstag, Mittwoch, das ist ganz egal  
Monday, Tuesday, Wednesday English every day!

Wir geben unseren Kindern die Möglichkeit sich schon ab dem 2. Lebensjahr mit der englischen Sprache vertraut zu machen.

Dadurch, dass die Kinder jeden Tag eine Stunde lang mit einer englisch-sprechenden Studentin singen, spielen und lernen, können sie die Fremdsprache wie eine zweite Muttersprache lernen.

Das Erlernen einer zweiten Sprache im Kleinkindalter ist ein effektiver Weg um Kinder in hohem Maße zu fördern, deshalb heißt es bei uns jeden Tag

### Playtime in English!

Ein Sprachprojekt für unsere Jüngsten!



"Playtime in English" heißt das Sprachprojekt in unserer Kindertagesstätte. Realisiert von Lehramtstudentinnen der Universität Potsdam fließt hier die englische Sprache in den alltäglichen Tagesablauf unserer Kinder ein. Dabei geht es nicht explizit um die Vermittlung von Wortschatz und grammatischen Strukturen, sondern vielmehr um die Lebenswirklichkeit der Mädchen und Jungen. Dies bedeutet, dass Inhalte im Mittelpunkt stehen, die für die Kinder von unmittelbarer Bedeutung sind. Dazu gehört natürlich auch das Wetter. Dieses bringen bereits Kindergartenkinder mit verschiedenen Jahreszeiten, Aktivitäten oder Anlässen in Verbindung. In einem Überblick soll nun veranschaulicht werden, wie diese Thematik kindgerecht in der englischen Sprache umgesetzt wurde.

**What's the Weather Today?** Gespannt saßen die Mädchen und Jungen im Stuhlkreis und schauten mit neugierigen

Blicken auf das blaue Samtsäckchen, dass Daniela immer *secret sack* (geheimnisvoller Sack) nennt. Beim letzten Mal waren dort *Five Little Ducks* (Fünf kleine Enten) drin, aber heute schien es etwas anderes zu sein. Als unsere Studentin die Kinder fragte: *Who would like to feel what could be in the sack?* (Wer möchte einmal erfahren, was in dem Sack sein könnte?), wollten dies die meisten Jungen und Mädchen tun. Vermutungen wurden geäußert, jedoch nicht bewertet (richtig/ falsch). Begriffe, die in der deutschen Sprache genannt wurden, wiederholte Daniela in der Zielsprache Englisch. Anschließend durfte nacheinander in den Sack gegriffen werden. Dabei achteten einzelne Kinder von allein darauf, dass ihre Spielkameraden auch die *eyes* (Augen) zumachten. Und was kam nun zum Vorschein? Verschiedene kleine Kärtchen mit Abbildungen zum *weather* (Wetter) und zu den *seasons* (Jahres-

zeiten). Diese waren kategorisch gekennzeichnet (*Wetter grün; Jahreszeiten orange*) und auf der Rückseite befanden sich Magnete. Von nun an sollte ein neues Ritual unseren Kitavormittag bereichern: Gemeinsam mit den Kindern sollten *Wetter* und *Jahreszeit* auf einer, eigens dafür vorbereiteten, Vorlage bestimmt werden. Zur Einstimmung diente uns folgendes Lied:

Look outside now Can you say,  
What the weather is today?  
Is there sunshine?  
Is there rain?  
Is wind blowing down the lane?  
(Quelle: [www.englishbox.de](http://www.englishbox.de))

Auch mit den Jahreszeiten beschäftigten wir uns im weiteren Verlauf intensiver. Neben der Auseinandersetzung mit witterungstypischer Kleidung (*clothes*), fanden wir mit Hilfe von grünen (Frühling), gelben (Sommer), orangen (Herbst) und blauen (Winter) *counting chips* (kleine farbige Zählchips) heraus, wie viele Kinder in welcher Jahreszeit Geburtstag haben. Hierbei wurden die Farben (*green, yellow, orange, blue*) und Bezeichnungen der Jahreszeiten (*spring,*

*summer, autumn, winter*) wiederholt und gefestigt. Aber auch der Erwerb von Kenntnissen im mathematisch-logischen Bereich (*sortieren, vergleichen, zusammenfassen von Mengen*) konnte hiermit unterstützt werden. Um die Verbindung zur kindlichen Lebenswelt außerhalb des Kindergartens herzustellen, bastelten sich alle Mädchen und Jungen eine eigene *Wetteruhr*, die individuell gestaltet werden konnte. Begeistert von ihrer eigenen kreativen Arbeit nahmen sie diese mit nach Hause um fortan selbstständig „ihr“ *Wetter* zu bestimmen. Sagt Daniela inzwischen, nachdem wir gemeinsam das oben genannte Lied gesungen haben, *Look outside the window, please! What's the weather today?* (Schaut aus dem Fenster! Wie ist das Wetter heute?), stürmen die Kinder zum Fenster und "diskutieren" eifrig: *Cloudy (wolkig)! Nein, guck mal, da ist doch die sun (Sonne)! Oder es kommen bereits am Frühstückstisch Kinder zu ihr und fragen: „Kann ich heute bei der weather clock ran-kommen?“*

### Weiterbildungen und individuelle Beratungen nach telefonischer Absprache!



Kita am Park  
Marianne Schumach

Karl-Liebknecht-Park 4  
14547, Beelitz

Tel.: 033204/42445  
[marianne@schumach.de](mailto:marianne@schumach.de)  
[www.kita.schumach.de](http://www.kita.schumach.de)



# Konsultationskita „Spatzenhaus“ in Frankfurt (Oder)

**Anschrift:** Kita „Spatzenhaus“  
Willichstraße 37 / 38  
15232 Frankfurt (Oder)

**Träger:** „Unsere Welt“ Frankfurt (Oder) e.V.

**Ansprechpartnerin:** Karin Muchajer  
Telefon: 0335 / 54 21 81  
Fax: 0335 / 500 49 24  
E-Mail: [kita@spatzenhaus.de](mailto:kita@spatzenhaus.de)  
[www.spatzenhaus.de](http://www.spatzenhaus.de)

## **Fortbildungsangebote:**

### • **Trägerwechsel:**

Mitarbeiter und Eltern haben wichtige Mitspracherechte beim Wechsel der Träger. Wir geben ihnen Anregungen, woran sie die Qualität und Attraktivität des neuen Trägers messen können.

### • **Eigene Trägerschaft:**

Vielleicht möchten Sie nicht fremdbestimmt sein und Ihre Geschicke lieber selbst in die Hand nehmen. Wir geben unsere Erfahrungen, die wir seit dem Jahr 1995 sammeln konnten, gern weiter und beraten Sie bei Bedarf bei der Vorbereitung sowie bei der Bewältigung schwieriger Aufgaben in der eigenen Trägerschaft.

### • **Finanzierung von Kindertagesstätten:**

Wir informieren Sie über gesetzliche Regelungen im Land Brandenburg, über Chancen und Risiken. Wir zeigen Ihnen,

wie man Platzkosten errechnet, Wirtschaftspläne erstellt, wir geben Anregungen zur Erwirtschaftung des geforderten Eigenanteils des Trägers.

### • **Eigene Trägerschaft – Personalvertretung?:**

Chance oder Hemmnis ...

Wir informieren Sie darüber, welche Bedeutung Demokratie für uns hat, welche Erfahrungen wir gesammelt haben, aber auch welche Schwierigkeiten es gibt.

### • **Arbeitsplatzentwicklung**

Die Einwohnerentwicklung im Land Brandenburg hat entscheidende Auswirkungen auf die Arbeitsplatzsicherheit in den Kindertagesstätten. Ist die Reduzierung von Arbeitszeiten die einzige Möglichkeit, um Arbeitsplätze zu erhalten? Bei uns erfahren Sie, welche Antworten wir darauf haben.

# Konsultationskita „Biene Maja“ in Beeskow

**Anschrift:** DRK – Integrationstagesstätte  
„Biene Maja“  
15848 Beeskow  
Telefon: 03366/20585  
E-Mail: biene-maja@drk-fos.de

**Ansprechpartnerinnen:** Frau Marion Filkow (Leiterin)  
Frau Doris Schrobbach (Konsultationsleiterin)

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

- **Offene Arbeit** – wird vor allem und zuerst von einer Haltung gekennzeichnet. Einer Haltung, die offen ist
  - für Prozesse und Ergebnisse
  - für unterschiedliche Entwicklungswege von Kinder und Erwachsenen
  - für die Deutungen und Bedeutungen der Kinder, für deren Signale und Impulse
  - für Zweifel an unseren Gewohnheiten und Gewissheiten
  - für neue Ideen und ungewöhnliche Lösungen
  - für andere Blickwinkel und Konzepte
- **Raumkonzept** – Kinder brauchen Spielräume. Sie brauchen Zeit für ungestörtes Spiel. Sie brauchen Aktionsräume drinnen und draußen für ausladende Bewegungen, für Toben und Raufen, denn auf diese Weise erobern sie sich ihre Umgebung, erproben ihre Kräfte und testen ihre Grenzen. Sie brauchen Räume für eigenständiges Handeln und gemeinsame Verantwortung. Räume zum Räumen und Gestalten, Räume zum Forschen und Experimentie-

ren, Räume zum Reden und Schweigen, Räume zum Musizieren.

- **Systematische Beobachtung jedes Kindes und Dokumentation der Ergebnisse** – als grundlegende Methoden der Frühpädagogik. Die Qualität der Selbstbildungsprozesse der Kinder hängt davon ab, auf welche Weise seine Konstruktion ermöglicht, unterstützt und herausgefordert wird. Aus diesem Grund sind die systematischen Beobachtungen eine wichtige Voraussetzung, um Auskunft darüber zu erlangen, wie das Kind die Welt und sich selbst darin sieht. (Beobachtungsmaterial von Infans)
- **Rundgang durch die Kita**  
Wir bitten allen Interessierten, sich bei uns zur individuellen Terminabsprache zu melden. Unsere Erfahrungen haben gezeigt, dass ein vorheriger Austausch über Fragen und Wünsche effektiver für die Konsultation ist. Es besteht die Möglichkeit, in unserer Einrichtung zu hospitierten und mit den Erzieherinnen einen Erfahrungsaustausch zu führen. Ebenso gibt es Fortbildungsangebote für die oben erwähnten Punkte.

# Konsultationskita „Zauberstein“ in Hohen Neuendorf

**Anschrift:** AWO Kindertagesstätte  
Goethestr. 93  
16540 Nohen Neuendorf  
Tel.: 03303 / 215660, Fax: 215661  
E-Mail: kita.zauberstein@awo-havelland.de



**Träger:** AWO Oberhavelland gGmbH

**Ansprechpartnerinnen:** Bärbel Baurycza (Leiterin)  
Doris Bonk (stellv. Leiterin)

**Sprechzeit:** Mo.14:00–17:00 Uhr und Di. 09:00–11:00 Uhr

**Das Kind in seiner Einzigartigkeit  
respektieren und begleiten !**

**Wer und wo?**

Die Kindertagesstätte „Zauberstein“ befindet sich in Trägerschaft der **Arbeiterwohlfahrt** OberHavelland gGmbH und wurde im Dezember 2003 eröffnet.

Hier werden **122 Kinder** im Alter von 0–6 Jahren von **13 Pädagogen/-innen, zwei Küchenhilfen, einem Hausmeister und einem Zivildienstleistenden** in ihrer Entwicklung begleitet.

Die Kita „Zauberstein“ befindet sich **in der Niederheide**, einer von reichlich Natur umgebenen Wohngegend. Angrenzend an ein Waldstück bieten das ebenerdige, pavillonartige, von Licht durchflutete Gebäude und der großzügig gestaltete Garten ein Optimum an Spiel- und Bewegungsfläche.

**Was?**

Unser **pädagogischer Auftrag** liegt in den **Grundsätzen des Situationsansatzes, gekoppelt mit einer zeitgemäßen reformpädagogischen Begleitung** der Kinder u. a. nach den Methoden und Materialien, die Maria Montessori entwickelte. Er ist gekennzeichnet durch den besonderen Respekt vor der Individualität und Würde eines jeden Kindes sowie durch das Wissen um deren Entwicklungsphasen, deren Dauer und Zeitpunkt ein jedes Kind selbst bestimmt.

**Wie?**

Die Kinder erleben sich in geschlechts- und altersgemischten Gruppen mal groß, mal klein, mal stark, mal Hilfe suchend..., sie können sich Partner mit gleichem Entwicklungsstand suchen, verschiedene Rollen erproben und Rücksicht und Verantwortung übernehmen.

Die **Altersmischung** gilt für 14 Kinder **einer Krippengruppe** im Alter von 0 bis ca. 2,5 Jahren und für **fünf Kindergartengruppen** im Alter von ca. 2–6 Jahren, die von jeweils 20–22 Kindern besucht werden.

Wir gehen von den **sozialen Lebenssituationen** der Kinder aus, unterstützen sie in ihrer Fantasie und bei der Erschließung der Welt, ermöglichen ihnen durch eigenständiges Handeln und durch die Entwicklung **gemeinsamer Projekte** eine **aktive Selbstständigkeits- und Lebensgestaltung**, in der sie eine bewusste Auseinandersetzung mit Werten und Normen des täglichen Lebens erfahren können.

Innerhalb der Gruppe lernt das Kind, Gefühle und Wünsche zu äußern, Rücksicht zu nehmen, Konflikte zu lösen und gemeinsame Ziele zu verfolgen. **Regeln** werden gemeinsam vereinbart. Das Kind erfährt **Geborgenheit und Zugehörigkeit**. Hierfür schaffen wir die **räumlichen Voraussetzungen**, durch eine anregende **vorbereitete Umgebung** und einen **freien Zugang** zu den Materialien, die entsprechend dem Alter und nach einem festen **Ordnungsprinzip** vorhanden sind. Somit stimulieren wir das eigenaktive und kreative Tun der Kinder.

**In unserer Kita bieten wir Möglichkeiten für verschiedene Lernbereiche:**

- Übungen des praktischen und täglichen Lebens,
- Soziale und emotionale Entwicklung,
- Mahlzeiten, Gesundheit, Schlaf,
- Fantasie- und Rollenspiel,
- Sinnesentwicklung,
- Bildende Kunst, Musik und Tanz,

- Sprachentwicklung,
- Interkulturelles Lernen,
- Mathematische Kompetenzen,
- Kognitive Entwicklung,
- Computer für Kinder,
- Bauen und Konstruieren,
- Bewegung nach E. Hengstenberg und Entspannung,
- Natur-, Umgebungs- und Sachwissen.

**Warum?**

Wir sprechen die gesamte **Sinnesentwicklung** der Kinder an, wir motivieren sie zum Tätigsein und bereiten sie ganzheitlich im **Freispiel** und beim **Arbeiten** mit den Materialien auf die Schule und das Leben vor.

Gesellschaftliche bildungspolitische Anforderungen, verschiedene Kulturen, Naturverbundenheit und umweltpädagogische Ziele stehen im Mittelpunkt unseres Kita-Alltags. Dazu gehören auch die **Integration von Kindern mit Behinderungen** und die Förderung von Kindern mit **Entwicklungsbesonderheiten** durch pädagogischen Mehrbedarf.

**Wer mit wem ?**

Wir verstehen uns als Partner in der Betreuung, Bildung und Erziehung der Kinder. Die **Zusammenarbeit mit den Eltern** ist uns von Anfang an sehr wichtig. Wir gestalten mit ihnen eine **bewusste begleitende Eingewöhnungsphase** für das Kind, bleiben im gemeinsamen Austausch, stimmen uns im Interesse der Kinder ab und führen regelmäßige **Elterntreffen, Info-Abende und Entwicklungsgespräche** durch.

Innerhalb eines Jahres gibt es mehrere interessante **Veranstaltungen mit und für**



**Eltern** wie zur Eingewöhnung, zur Schulvorbereitung, zur positiven Erziehung, zum Faustlosprojekt sowie zum Englischangebot. Es gibt eine Wahl der **Elternvertreter** sowie regelmäßige Zusammenkünfte, Arbeitsgruppen und Elternbriefe.

Durch unterschiedliche berufliche Voraussetzungen bringen wir, die Mitarbeiter/-innen der Kita „Zauberstein“, ein hohes Potenzial zur **Teamentwicklung** ein. Durch **wöchentliche Teamsitzungen** und Fortbildungen zu frühpädagogischen, entwicklungspsychologischen und organisatorischen Themen erarbeiten wir uns Kompetenzen, die sich an den nationalen **Qualitätskriterien** in Zusammenarbeit mit der internationalen Akademie der Freien Universität Berlin orientieren.

Unsere Arbeit beruht auf Situationsanalysen und wird fortlaufend dokumentiert.

Einmal im Jahr unterstützen uns die Eltern bei einer einwöchigen **Teamfortbildung**. Wäh-

rend sie die Betreuung ihres Kindes abdecken, erweitern wir unsere Kompetenzen, von denen dann alle Kinder profitieren. Themen wie der brandenburgische **Bildungsplan**, die Fortschreibung der **Konzeption** und die Arbeit mit weiterführenden Verfahren zur **pädagogischen Dokumentation** in der Kita konnten u. a. auch zusammen mit externen Fachleuten erarbeitet werden. Die Durchführung von regelmäßigen Beobachtungen, die Anwendung der **Grenzsteine der Entwicklung** und der **Sprachbeobachtungsinstrumente** (WESPE und KISTE) sowie die **räumliche Anpassung an die Bildungsbereiche** durch die Anordnung von Bildungseinseineln in den Gruppen und im Spielflur gehören zu unseren aktiven Entwicklungsprozessen. Zu unseren Sprechzeiten können alle interessierten Fachkräfte mit uns einen Termin zur Hospitation, Begehung und Konsultation vereinbaren.

**Kein Tag in unserem Haus für Kinder wird dem vergangenen gleichen, er wird durch die Einzigartigkeit der Kinder bestimmt.**



### Ein Tag in der Kita „Zauberstein“

**Ab 6.30 Uhr** begrüßen wir die Kinder im Spielflurbereich. Hier können sie sich langsam auf den Tag einstimmen oder auch schon tätig werden.

Zwischen 8.00 und 9.00 Uhr findet das offene Frühstück in den jeweiligen Gruppenbereichen statt. Während dieser Zeit sind die Kinder im freien Spiel tätig und beachten eine ruhige, entspannte Atmosphäre. Wir bieten den Kindern eine **gesunde, vollwertige Ernährung**. Die Kinder können bei einem **offenen Frühstück** lernen, sich eigenständig ihre Mahlzeit zuzubereiten. Danach findet der gemeinsame Morgenkreis statt, in dem die aktu-

ellen Themen gemeinsam besprochen werden. Durch die verschiedenen Angebote und Projekte können die Kinder dann auch gruppenübergreifend tätig sein und untereinander sowie zu den anderen Erzieherinnen Beziehungen aufbauen.

Gegen 12.00 Uhr reichen wir eine **Mittagsmahlzeit** (11.30 Uhr für Krippenkinder), wischendurch stehen ein Obst-, Gemüse- und Getränkeangebot bereit. Während einige Kinder **Mittagsruhe** halten, können die anderen bei einer Übung zur Stille oder einer Geschichte entspannen, um später in den Räumen, auf dem Spielflur oder auch in unserem Garten zu spielen.

# Vom SPFW Brandenburg zum SFBB – Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg

Nach kurzer Verweildauer in Ludwigsfelde zieht das SPFW nach Berlin. Die Sozialpädagogische Fortbildung in Berlin und Brandenburg ist ab Januar 2007 am Standort Jagdschloss Glienicke in Berlin fusioniert.

Wir sind weiterhin für Sie – die Fachkräfte der Kindertagesbetreuung – Ansprechpartner/-innen und gut erreichbar:

Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut  
Berlin-Brandenburg  
Jagdschloss Glienicke  
Königstraße 36 B, 14109 Berlin  
(Wannsee/Glienicker Brücke)  
Fon: 030/48 48 1-100  
Fax: 030/48 48 1-122  
E-Mail: [info@fobiglienicke.verwalt-berlin.de](mailto:info@fobiglienicke.verwalt-berlin.de)  
[www.senbj.sberlin.de/fobiglienicke](http://www.senbj.sberlin.de/fobiglienicke)

Das Fortbildungsprogramm 2007 ist bereits ein erstes gemeinsames Arbeitsergebnis. Die Kindertagesbetreuung mit ihren aktuellen Diskussionen und Anforderungen in Berlin und Brandenburg steht im Zentrum. Wir, die Brandenburger und Berliner ‚Macher‘ dieses Programms, haben uns aufeinander zubewegt und freuen uns im Ergebnis über die neue Vielfalt bei gleichzeitiger Wahrung der Unterschiede.

Die Mehrzahl der geplanten Veranstaltungen lädt zur Begegnung der Fachkräfte aus beiden Ländern ein. Wenn Landesgesetze, das Berli-

ner Bildungsprogramm bzw. die Grundsätze Elementarer Bildung in Brandenburg und andere landesspezifische Strukturen und Programme eine Differenzierung sinnvoll machen, dann finden Sie einen Hinweis auf den Landesbezug der eingeladenen Zielgruppen.

Für die brandenburgischen Fachkräfte verändern sich mit diesem Programm auch die Orte, an denen die Veranstaltungen stattfinden werden. Sowohl mit dem Jagdschloss Glienicke als auch mit dem Wannseeforum stehen gute Seminarbedingungen zur Verfügung.

Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie auch bei der nächsten Etappe unserer Reise – Blankensee, Ludwigsfelde – und jetzt in die Kulturlandschaft Berlin-Babelsberg, Jagdschloss Glienicke, mit dabei sind. Im Übergang vom SPFW zum SFBB werden mehrere Seminare dezentral in peripheren Landkreisen stattfinden, was Sie den jeweiligen Ausschreibungen entnehmen können.

Die Vielfalt der Themen finden Sie unter folgenden Überschriften:

- 1. Kultur des Aufwachsens**
- 2. Bildung und Erziehung**
- 3. Pädagogik der Vielfalt und Differenz**
- 4. Kindertagespflege**
- 5. Kindertagesbetreuung und Schule**
- 6. Zusammenarbeit mit Eltern**
- 7. Lernende Organisation – Veränderung steuern.**

Das Programm steht ab sofort im Internet zur Verfügung: [www.spfw.brandenburg.de](http://www.spfw.brandenburg.de)

*Wenn der Wind der Veränderung weht, bauen die einen Mauern und die anderen Windmühlen.'*

Im Sinne der Windmühlen wünschen wir Ihnen und uns erfolgreiche Übergänge.

**Für den Fachbereich  
Kindertagesbetreuung  
Dr. Monika Bekemeier, Annette Hautumm,  
Claudia Lutze, Cornelia Schiemann,  
Carola Wildt**

**Carola Wildt, Stellvertretende Leiterin  
E-Mail: [Carola.Wildt@SFBB.verwalt-berlin.de](mailto:Carola.Wildt@SFBB.verwalt-berlin.de)  
Tel.: 030-48481-301**

**Dr. Monika Bekemeier  
Koordination Kindertagesstätten und  
Kindertagespflege  
E-Mail: [Monika.Bekemeier@SFBB.verwalt-berlin.de](mailto:Monika.Bekemeier@SFBB.verwalt-berlin.de)  
Tel.: 030 -90193-222**

## Ausflug in die geheimnisvolle Welt der Indianer

Ilka Sokolowski und Claudia Toll haben ein großes Indianerbuch für Kinder gestaltet, das Informationen über das Leben, die Kultur, die Kleidung und das Essen der Indianer mit tollen Anleitungen zum Selbermachen vereint. Da gibt es z.B. das Bohnentipi für den Garten, verschiedene indianische Instrumente oder Federschmuck, an dem man sich selbst versuchen kann. Außerdem finden sich viele Lieder, Rezepte, Geschichten und Spiele, womit das Buch auch sehr gut als Anleitung für spannende Indianer-Geburtstage dienen kann.

Untermalt wird das Ganze von passend gestalteten Illustrationen, die die verschiedenen Bereiche des Indianerlebens für Ihr Kind anschaulich und lebendig machen. Sehr lobend zu erwähnen ist auch das direkte Ein-

beziehen des Kindes in das Buchgeschehen durch die Anrede „Du“ im laufenden Text. Somit kann Ihr Kind Zusammenhänge zu eigenem Wissen oder Erfahrungen schaffen. Zusammenfassend befindet sich am Ende des Buches ein Indianer-ABC, in dem man alle wichtigen Begriffe rund um das Indianerleben nachschlagen kann.

Insgesamt gestaltet sich „Tipi und Tomahawk“ als sehr gelungenes Buch, das in Ihrem Kind sicherlich den Wunsch bestärken wird, nächstes Jahr einen Indianer-Geburtstag zu feiern!

**He.**

**(Ilka Sokolowski/Claudia Toll: „Tipi und Tomahawk“, Patmos Verlag, 80 Seiten, 14,90 €, ISBN 3491380839)**

## Alte Reime – neu entdeckt

Vom „Bi-Ba-Butzemann“ über „Hans mit den bunten Hosen“ bis „Ich geh mit meiner Laterne“ – dieses Buch lässt die Herzen aller Fans deutscher Kinderreime höher schlagen. Ingeborg Meyer-Rey hat die schönsten in einem liebevoll illustrierten Buch zusammengestellt. Für die Kleinen ab 2 Jahre gibt es viel zu entdecken, denn die Bilder sind bunt und fröhlich gestaltet und stehen immer im Zusammenhang mit dem Text. Das macht es einfacher,

auch einen bildlichen Bezug zum Vers zu bekommen.

Mit diesem Buch fällt es Ihren Kindern bestimmt nicht schwer, bald auch ein großer Reime-Fan zu werden. **He.**

**(Ingeborg Meyer-Rey: „Es tanzt ein Bi-Ba-Butzemann“, KinderbuchVerlag in der Verlagsgruppe Beltz, 12 Seiten, 5,95 €, ISBN 3-358-03020-2)**

## Vom kleinen Angsthasen, der auf einmal ganz viel Mut zeigte

Der kleine Angsthase hat ein großes Problem: Wie sein Name schon sagt, hat er vor allem Angst. Und darum wollen die anderen Hasenkinder nie mit ihm spielen und lachen ihn aus. Darüber ist er sehr traurig. Nur mit dem viel kleineren Ulli kann er spielen. Doch als eines Tages ein böser Fuchs in das Hasendorf kommt und Ulli fängt, vergisst der kleine Angsthase all seine Angst und rettet den Freund mit einem schlaun Trick...

Dieses Buch ist ein Klassiker unter den „Mutmachbüchern“. Es ist sehr einfach illustriert, doch in Kombination mit dem kinderfreundlich

gestalteten Text erhält es seine ansprechende Wirkung. Elizabeth Shaw, die auch durch Kinderbücher wie „Zilli, Billi und Willi“ und „Die Schildkröte hat Geburtstag“ bekannt wurde, erzählt eine Geschichte, die den kleinen Lesern und Zuhörern Mut macht und ihnen zeigt, dass man seine Ängste einfach überwinden kann. **He.**

**(Elizabeth Shaw: „Der kleine Angsthase“, KinderbuchVerlag in der Verlagsgruppe Beltz, 16 Seiten, 8,95 €, ISBN 3-358-02106-8)**

# Info-Blatt zur Medikamentenausgabe in Kindertageseinrichtungen

## **Erarbeitet durch den Unterausschuss Kindertagesbetreuung des Landesjugendhilfeausschusses des Landes Brandenburg**

Für die Erzieherinnen von Tageseinrichtungen stellt sich häufig die Frage, ob sie den ihnen anvertrauten Kindern Medikamente verabreichen sollen, können, dürfen oder sogar müssen.

Mit dieser Frage wird auch das Landesjugendamt oft konfrontiert. Der Unterausschuss Kindertagesbetreuung des Landesjugendhilfeausschusses des Landes Brandenburg hat sich aufgrund der vielfältigen Unsicherheiten dazu mit diesem Problem beschäftigt und bereits Anfang des Jahres 2006 eine Arbeitshilfe erarbeitet.

Die Arbeitshilfe entstand auf der Grundlage der Sichtung umfangreicher Literatur zum Thema „Medikamentenausgabe in Kitas“ und der Einbeziehung von Fragestellungen aus der Praxis und aus dem Internetforum des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport. Merkblätter verschiedener Trägerverbände sowie einzelne Empfehlungen aus anderen Bundesländern dienen der Orientierung.

Das entstandene Info-Blatt gibt eine Zusammenstellung der wesentlichen gesetzlichen Bestimmungen zu speziellen Regelungen in der Vertragsgestaltung, zu Versicherungen und zu Fragen des Datenschutzes. Es enthält

Hinweise zu den Voraussetzungen für Medikamentenausgabe bei den Pädagogen und zur Aufbewahrung von Medikamenten. Beispiele und Checklisten runden das Material ab. Im Verlauf der Arbeit an diesem Papier wurde angeregt, auch Hinweise zur Medikamentenausgabe in der Tagespflege mit aufzunehmen.

Rückmeldungen haben bereits gezeigt, dass das Material sowohl aufseiten des Trägers als auch aufseiten des pädagogischen Personals Klarheit über die Modalitäten der Medikamentenausgabe schafft und als Grundlage für die Erarbeitung von notwendigen Regelungen zum Verabreichen von Medikamenten in der konkreten Kindertageseinrichtung oder in der Tagespflegestelle hilfreich ist.

Das Landesjugendamt hat die Arbeitshilfe als Broschüre drucken lassen und Ende des Jahres 2006 allen Kindertageseinrichtungen des Landes zur Verfügung gestellt.

Die Arbeitshilfe ist außerdem abrufbar im Internet unter [www.lja.brandenburg.de](http://www.lja.brandenburg.de) in der Rubrik Kindertagesbetreuung unter Empfehlungen / Arbeitshilfen / Fachaufsätze / Beiträge.