

**Beate Andres
Hans-Joachim Laewen**

Bildung und Erziehung in der Kindertageseinrichtung

Das *infans*-Konzept der Frühpädagogik

**Arbeitsergebnis aus dem Projektverbund
„Bildung in der Kindertageseinrichtung“
für die Projektstandorte in Baden-Württemberg**

Böblingen
Freiburg
Heilbronn
Konstanz
Rastatt
Ulm

**Handreichung für das pädagogische Fachpersonal in
Kindertageseinrichtungen**

Das Projekt wurde gefördert durch:
das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg
den Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg
(vormals LWV Baden und LWV Württemberg-Hohenzollern)
die Städte Böblingen, Heilbronn und Ulm
die Landeshauptstadt Stuttgart

Inhalt

Ein Wort zuvor ...

Einleitung

Vorbemerkung

Für wen dieser Text gedacht ist

Wie dieser Text entstanden ist

Welche Aussagen lassen sich aus den Erfahrungen des Projektverbundes „Bildung in der Kindertageseinrichtung“ begründen?

Wie dieser Text aufgebaut ist und gelesen werden kann

Was an dieser Stelle noch unbedingt gesagt werden muss

**Zur fachpolitischen Verortung und Klärung von Begriffen
Anmerkungen zu den Randbedingungen einer Erneuerung von
Frühpädagogik**

Kompetenzen und Frühpädagogik

Was staatliche Bildungs- und Erziehungspläne allein ausdrücklich nicht vermögen

Individualisierte Frühpädagogik

Die Grundbegriffe der *infans*-Pädagogik

Betreuung

Bildung

Erziehung

Zum Vorgehen – Eine Übersicht

Der Weg in die Praxis

**Frühpädagogik als kooperative Aufgabe
Erziehungsziele formulieren**

Bildungsprozesse verstehen

**Beobachtung und Dokumentation als grundlegende Methoden in der
Frühpädagogik**

Themen beantworten und Themen zumuten

Transparenz der Arbeit und Öffnung nach außen

Rahmenbedingungen und Organisation

Modul 1 - Erziehungsziele und Handlungsziele formulieren und reflektieren

Einführung

1. Die persönlichen Erziehungsziele jeder Erzieherin im Team

Exkurs: Was unter Erziehungs- und Handlungszielen zu verstehen ist

2. Die Erziehungsziele des Teams

3. Die Erziehungsziele der Eltern

Warum Eltern einbezogen werden

Wie Eltern einbezogen werden können

4. Reflektion der gesellschaftlichen Diskussion

Warum die gesellschaftliche Diskussion berücksichtigt werden muss

Wie die gesellschaftliche Diskussion berücksichtigt werden kann

5. Die normativen Vorgaben

Von den Erziehungszielen zu den Handlungszielen

Wie die Erziehungsziele Eingang in die pädagogische Arbeit finden

Stolpersteine bei der Formulierung von Erziehungs- und Handlungszielen

Verfahrensschema zur Formulierung von Zielen - Zusammenfassende Darstellung

Modul 2 - Beobachtung und fachliche Reflektion von Kindverhalten

Einführung

Was unter Beobachtung verstanden werden soll

Beobachtung im Projektverbund „Bildung in der Kindertageseinrichtung“

Die Beobachtungsinstrumente: Ein Überblick

Zum konkreten Vorgehen bei der Beobachtung

Organisation

Material

Die Eltern der Kinder

Den Kindern achtsam begegnen

Die einzelne Erzieherin und das Team

Wie verhalte ich mich, während ich beobachte

Bedeutung und Handhabung der einzelnen Beobachtungsinstrumente

1. Beobachtung und Dokumentation zu den Themen des Kindes

In welcher Situation sollte beobachtet werden?

Was wird auf dem Beobachtungsbogen festgehalten?

Die einzelnen Beobachtungs- und Reflektionsschritte des Instruments

1. Schritt: Was geschieht? Was tut und sagt das Kind allein und mit anderen?

2. Schritt: Was macht die Situation mit mir?

3. Schritt: Wie fühlt sich das Kind aus meiner Sicht?

4. Schritt: Wie engagiert zeigt sich das Kind in der Situation?

Was wird unter Engagiertheit verstanden?

Die Fragen zur Engagiertheit im Instrument „Themen des Kindes“

Exkurs: Die Engagiertheitskala von Laevers

Ausblick: Engagiertheit als Instrument der Qualitätsentwicklung oder „Lagen wir mit unserer Antwort richtig?“

Von der individuellen Beobachtung zur fachliche Reflektion mit den Kolleginnen

Exkurs: Was kennzeichnet einen Dialog

Zum konkreten Vorgehen beim fachlichen Diskurs

Vorbereitung

Zur Struktur des Diskurses

Ein Beispiel wird eingebracht

Nachfragen zum besseren Verständnis

Erste Assoziationen

Fachlich begründete Schlüsse zu den Themen des Kindes

Vorsicht Stolpersteine oder die Themen hinter den Themen

Schlüsse für das pädagogische Handeln

Offene Fragen

Zielvereinbarungen treffen

2. Bildungsbereiche und Zugangsformen des Kindes

Durchführung und Auswertung der Beobachtungen zu den Bildungsbereichen des Kindes

Die Einbeziehung der Eltern in die Dokumentation der Bildungsbereiche und Zugangsformen ihres Kindes

3. Dokumentationen zu den bevorzugten Tätigkeiten und Interessen der Kinder

4. Bildungsgeschichten des Kindes aus seiner Familie

Die sozialen Beziehungen des Kindes in der Kindertagesstätte

5. Das Soziogramm

Zur konkreten Anwendung des Soziogramms

6. Freunde und Beziehungen zu anderen Kindern

7. Ergänzende Kurznotizen

8. **Kommentierte Fotos und Werke des Kindes**
9. **Das Individuelle Curriculum**

Modul 3 – Themen zumuten und Themen beantworten

Individuelle Themen der Kinder beantworten und gesellschaftlich bedeutsame Themen auf der Basis reflektierter Erziehungszielen zumuten

Was ist unter „Thema des Kindes“ zu verstehen?

„Themen des Kindes“ wahrnehmen und beantworten

Zur Bedeutung von Kenntnissen aus der Entwicklungspsychologie

Individuelle Ausformung typischer Bildungsverläufe und Themen der Kinder

Themen der Kinder und ihre Formulierung

Thema und Kontext

Handlungsbilder und Bildungshandeln

Themen der Erwachsenen dem Kind zumuten

Themen zumuten durch die Gestaltung der Umwelt in der Kita

Themen zumuten durch die Gestaltung der Interaktion und von Situationen

Modul 4 - Dokumentation

Die Portfolio-Dokumentation

Was verstehen wir unter der Portfolio-Dokumentation?

Welche Dokumente kommen in das Portfolio?

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

Die Einbeziehung der Kinder

Das Portfolio im Kontext der Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Erzieherinnen

Bekommen die Eltern alles zu sehen, was im Portfolio ist?

Zur Strukturierung des Portfolios

Wer ist zuständig?

Die Dokumentation der Arbeit nach außen

Was kann Inhalt der Dokumentation nach außen sein?

Eine Anmerkung, die nicht nur die Dokumentation nach außen betrifft

Formen der Dokumentation nach außen

Die technische Ausstattung der Kindertagesstätte als Voraussetzung für eine gelungene Dokumentation

Dokumentation und Datenschutz

Beispiele von Dokumentationen aus Projektkindertagesstätten

Modul 5 – Bedingungen des Gelingens und Vernetzung nach außen

Leitfaden zur Umstellung der pädagogischen Arbeit auf das *infans*-Konzept

Erläuterungen zum Leitfaden

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

Die Kooperation im Team

Zur Qualifizierung des Personals

Erreichtes Prüfen - Qualitätsmessung und Qualitätsentwicklung

Zur Bedeutung der Kernelemente des *infans* – Konzepts

Die Kernelemente des *infans* – Konzepts

Die Ist-Analyse

Controlling in der Kindertagesstätte

**Erste Erfahrungen mit Controlling-Modellen während der Erprobung
des *infans*-Konzepts**

Kontinuität entsteht durch Transparenz -

das Controllingsystem der Kindertagesstätte Rieselfeld

Ein Beispiel aus der Praxis von Michael Wagner

Äußere Rahmenbedingungen

Stolpersteine und Bedingungen des Gelingens

Einleitung

Freistellung der Leitung

**Der Erzieherin-Kind-Schlüssel in Ganztagsbetreuung und
Einrichtungen mit veränderter Öffnungszeit (VÖ)**

Personalfuktuation

Teilzeitkräfte

Unterstützung durch den Träger

Vernetzung der Kindertagesstätte und Kooperation im Gemeinwesen

Verknüpfung der Arbeit nach außen

Zum Übergang in die Grundschule

EXKURS

Die Rolle der Leitung im Licht moderner Management-Konzepte und ihre

Bedeutung für das *infans*-Konzept¹

Anhang

Literatur

Instrumente

Anschriften der am Projektverbund „Bildung in der Kindertageseinrichtung“ beteiligten Kindertagesstätten

Beispiele aus den am Erprobungsprojekt beteiligten Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg: Gestaltung der Räume und Dokumentation der Arbeit

¹ Dieser Beitrag enthält die überarbeitete Fassung einer Auftragsarbeit für *infans*, die Helge Wasmuth im Rahmen seines Praktikums am Institut verfasst hat.

Ein Wort zuvor ...

Der folgende, in fünf Module gegliederte Text beschreibt ein frühpädagogisches Konzept, das die Gesamtheit des pädagogischen Handelns in einer Kindertageseinrichtung und einen erheblichen Teil der organisatorischen Grundlagen dieses Handelns betrifft. Genau genommen enthält der Text den Vorschlag – und eine Anleitung zu seiner Umsetzung in die alltägliche Praxis –, ernst zu machen mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag in Kindertageseinrichtungen und die Arbeit in der Einrichtung tiefgreifend zu verändern.

Die Gründe für einen solchen Schritt werden zunehmend auch in der Politik und von den Trägern als zwingend angesehen, so dass den Kindertageseinrichtungen kaum eine Wahl bleiben wird, als sich in absehbarer Zukunft auf einen solchen Prozess der Umgestaltung einzulassen. Anders als dies in den meisten Fällen in der Vergangenheit möglich war, wird es dabei nicht darum gehen, zu einzelnen Fragen – so wichtig sie im Zusammenhang auch sein mögen – durch Fortbildungsveranstaltungen Kenntnisse zu erwerben, die dann in die alltägliche Arbeit integriert werden können. Es geht vielmehr darum, die Struktur und die Grundlagen dieser Arbeit selbst zu verändern.

Zur Zeit werden in der Bundesrepublik Deutschland vier solcher die Grundlagen der frühpädagogischen Arbeit verändernden Konzepte erprobt bzw. sind in ihrer Erprobung bereits abgeschlossen. Ebenso wie für das hier beschriebene *infans*-Konzept ist in Nordrhein-Westfalen Ende 2005 die Erprobungsphase für das von Gerd E. Schäfer entwickelte Bildungskonzept abgeschlossen worden. Das aus Großbritannien stammende Konzept der Early Excellence Centres wird schon seit mehreren Jahren in einer Berliner Kindertageseinrichtung umgesetzt und schließlich wird die Erprobungsphase des auf den Arbeiten von Margaret Carr beruhenden Konzepts des Deutschen Jugendinstituts im Januar 2007 abgeschlossen sein.

Obwohl in all diesen Neuformulierungen des pädagogischen Auftrags und seiner Umsetzung grundlegende Veränderungen in der frühpädagogischen Arbeit vorgesehen sind, stellt das *infans*-Konzept möglicherweise die höchsten Anforderungen an ein neues Denken über Kinder und daraus folgende Handlungsbereitschaften auf Seiten des pädagogischen Personals. Ähnlich wie vor zwei Jahrzehnten in Hinblick auf das Reggio-Konzept die Erfahrung gemacht werden musste, dass durch die Übernahme von Teilen des Programms, etwa von Ausstattungsmerkmalen (z. B. das Spiegelzelt) oder Aufzeichnungen über das Verhalten der Kinder (z. B. das Festhalten gelegentlicher Beobachtungen) keine Umstellung der Arbeit auf das Reggio-Niveau erreicht werden konnte, muss auch in Bezug auf das *infans*-Konzept dringend davon abgeraten werden, einzelne Teilbereiche – z. B. die Beobachtung oder die Dokumentation – aus ihrem Zusammenhang herauszulösen.

infans stellt ein Rahmenkonzept zur Verfügung, ein Basismodul frühpädagogischer Arbeit, in das fach- oder gegenstands-spezifische Bereiche integriert werden können, das aber nicht umgekehrt als Ganzes oder in Teilen im Rahmen anderer Konzepte gehandhabt werden kann. So können etwa das us-amerikanische Anti-Bias-Programm, das Mathe-King-Konzept oder geeignete Programme zur Sprachförderung, die mit dem Kindbild des Konzepts kompatibel sind, mühelos in die *infans*-Module integriert werden. Eine Umkehrung dieser Logik würde jedoch keinen Sinn machen.

Eine Ausnahme von dieser Regel bilden die bereits erwähnten Konzepte aus Großbritannien und Neuseeland. Sie sind auf ähnliche Weise komplex und umfassend

angelegt und enthalten differenzierte Methoden der Beobachtung, Dokumentation und Auswertung, die in mancherlei Hinsicht mit dem *infans*-Konzept kompatibel sein könnten. Es ist aus unserer Sicht einerseits vorstellbar, zentrale Elemente etwa des neuseeländischen Konzepts der Lerngeschichten mit den *infans*-Modulen zu verknüpfen oder sie um die sozialpädagogischen Anteile aus dem System der Early-Excellence-Centres zu erweitern. Andererseits könnten möglicherweise auch Module des *infans*-Konzepts in die anderen Verfahren integriert werden. Zu den damit zusammenhängenden Fragen wäre allerdings noch weitere Arbeit notwendig.

Außerhalb dieses Rahmens gilt jedoch, dass die Module und Instrumente des *infans*-Konzepts in einem inneren Zusammenhang stehen, ein System bilden, das ihnen erst ihre Bedeutung verleiht. Sie verlieren weitgehend ihren Sinn, wenn sie aus diesem Zusammenhang herausgelöst und ggf. in weniger umfassende Konzepte hinein genommen werden.

Einleitung

Vorbemerkung

Die Kindertageseinrichtungen in der Bundesrepublik Deutschland stehen vor sehr großen Herausforderungen, ihren Platz in einem Bildungssystem zu finden, das sich in einem raschen und durch Ungleichzeitigkeiten in der Entwicklung geprägten Wandel befindet. Die Erwartungen an den Beitrag, den die Kindertageseinrichtungen in diesem Rahmen leisten sollen, sind außerordentlich hoch, wie jeder in den Bildungs- und Erziehungsplänen nachlesen kann, die bundesweit ausgearbeitet werden oder bereits vorliegen. In dem Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 15.5.2004, die ebenso wie die Kultusministerkonferenz einen länderübergreifenden Rahmen für die Erneuerung der Pädagogik im Elementarbereich formuliert hat, heißt es dazu: *„Im Vordergrund der Bildungsbemühungen im Elementarbereich steht die Vermittlung grundlegender Kompetenzen und die Entwicklung und Stärkung persönlicher Ressourcen, die das Kind motivieren und darauf vorbereiten, künftige Lebens- und Lernaufgaben aufzugreifen und zu bewältigen. verantwortlich am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und ein Leben lang zu lernen.“*² Damit ist ein enormer Anspruch an die Leistungen von Kindertageseinrichtungen formuliert, der durch die Bildungs- und Erziehungspläne der Länder konkretisiert wird. Für Baden-Württemberg geschieht dies unter der Federführung des Kultusministeriums durch den „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder in Baden-Württemberg“, dessen Entwurf 2005 veröffentlicht worden ist.

Dieser – politisch gewollte – Wandel von einer Betreuungseinrichtung mit Bildungsauftrag hin zu einer Bildungseinrichtung mit Betreuungsauftrag ist für das Fachpersonal der Kindertagesstätten, wenn er als Aufgabe denn wirklich ernst genommen wird und die erwarteten Leistungen auch erbracht werden sollen, ein Vorhaben mit höchsten Schwierigkeitsgraden, das ohne die leidenschaftlichste Zustimmung der Fachkräfte und die Ausschöpfung aller Ressourcen, die Träger und Kindertageseinrichtungen anzubieten in der Lage sind, kaum gelingen kann. Dass dies so ist, hat mehrere Gründe, die in eher geringerem Maße vom pädagogischen Fachpersonal selbst zu vertreten sind.

Hier haben die politische Administration ebenso wie die Trägerverbände allzu lange gezögert, einen vermeintlich kostenträchtigen Weg zu beschreiten, der eine Reorganisation der Kindertagesbetreuung unter Bildungsgesichtspunkten zu einem früheren Zeitpunkt ermöglicht hätte. Nun sind es insbesondere die Erzieherinnen und Leiterinnen³, deren Engagement, Lebens- und Berufserfahrung, Lernfähigkeit und Bereitschaft, sich auf weit reichende Selbstbildungsprozesse, auf tief greifende Umstrukturierungen ihrer Arbeit und auf eine Kooperation mit allen Beteiligten einzulassen, eine Voraussetzung dafür schaffen müssen, dass die Neukonstruktion einer Frühpädagogik Wirklichkeit werden kann. Dazu gehört es auch, dass die Rollenvorstellungen in Bezug auf den Beruf der Erzieherin, auch und insbesondere, soweit sie in das Selbstbild der Fachkräfte Eingang gefunden haben, einer gründlichen Revision unterzogen werden.

² Zitiert aus MBS Brandenburg: Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. In: Kitadebatte 1/2004, S. 40. Anzumerken bleibt mit Blick auf die in diesem Zitat gewählte Formulierung, dass Kompetenzen, aus unserer Sicht, und seien sie noch so grundlegend, nicht vermittelt werden können. Es können allenfalls Bedingungen geschaffen werden, die eine Herausbildung solcher Kompetenzen durch das Kind wahrscheinlich machen. Dazu wird von uns weiter unten im Text noch etwas zu sagen sein.

³ Im Folgenden sind mit der weiblichen Form auch die männlichen Fachkräfte angesprochen.

Die meisten anderen westeuropäischen Länder haben deutlich früher reagiert und u. a. die Ausbildung von Erzieherinnen an die Universitäten und Fachhochschulen verlagert. Sie versuchen auf diese Weise, den zukünftigen Anforderungen an die Fachlichkeit von Erzieherinnen gerecht zu werden. In der Bundesrepublik Deutschland hat dieses Umdenken gerade erst begonnen und wir werden auf absehbare Zeit andere Wege finden müssen, um Anschluss an die europäischen Entwicklungen finden und halten zu können.

Dabei ist die Situation in Deutschland keineswegs ohne Hoffnung auf nachhaltige Veränderung, wenngleich eher 10-Jahres-Zeiträume in Betracht gezogen werden müssen als kurzfristige Perspektiven. Unsere Erfahrungen mit Entwicklungsprojekten in diesem Bereich zeigen uns, dass in den Kindertageseinrichtungen ein sehr hohes Potenzial an Veränderungsbereitschaft und der Kompetenz, sich an Weiterentwicklungen der Frühpädagogik zu beteiligen, vorhanden ist und nach Entfaltung strebt. Die Besten in diesem Berufsfeld spüren, dass weit reichende Veränderungen an den Grundlagen ihres Berufs notwendig und möglich sind. Viele haben in eigener Initiative neue Ideen entwickelt und in eine veränderte Praxis umgesetzt, andere sind im Begriff, sich auf einen solchen Weg zu begeben. Zugleich sind an Universitäten und Forschungsinstituten gemeinsam mit Praxiseinrichtungen durch wissenschaftliche Denkmodelle inspirierte Handlungskonzepte entwickelt worden, in denen sich fortschrittliche Praxis mit dem Stand des Wissens verbindet. Die größte Hoffnung auf Innovation in der Frühpädagogik und Weiterentwicklung zukunftsfähiger Ansätze ruht dabei u. E. auf einer gelingenden Kooperation beider Seiten.

Das hier vorgelegte Konzept ist aus einer solchen Verbindung hervorgegangen und versteht sich selbst als Grundlegung einer erneuerten Frühpädagogik. Es sollen damit Fundamente gelegt werden, auf denen dann Bildungsbereiche, deren Inhalte von den vordringlichen Erziehungszielen des jeweiligen Gemeinwesens oder des Trägers der Einrichtungen abhängen, aufbauen und fachspezifisch ausgestaltet werden können. Zu Bereichen wie Sprache oder mathematisch-naturwissenschaftliches Denken etc. werden wir in Zusammenarbeit mit ausgewiesenen Fachleuten weitergehende Vorschläge ausarbeiten und zu einem späteren Zeitpunkt veröffentlichen.

Aber bereits in den hier beschriebenen Grundlagen ist hinreichendes Bildungspotenzial enthalten, das weit über die bisher zu erwartenden Ergebnisse des Besuchs einer Kindertageseinrichtung hinausreichen und zu intensiven Auseinandersetzungen der Kinder z. B. mit der Schriftsprache und dem Umgang mit Zahlen und anderen Symbolen unserer Kultur herausfordert. Viele der Kinder, die heute aus den an der Erprobung des Konzepts beteiligten Einrichtungen in die Grundschulen wechseln, sind mit Schriftzeichen und Zahlen weithin vertraut und bringen Lernfreude und Interessen mit, auf denen ein reformierter Schulunterricht sehr gut aufbauen kann.

Für wen dieser Text gedacht ist

Diese Handreichung ist auch in ihrer zweiten und erweiterten Fassung⁴ für Erzieherinnen und Leiterinnen von Kindertageseinrichtungen geschrieben worden, die sich selbst als Pädagoginnen verstehen, als Menschen mit einem besonderen Beruf. Sie sehen ihre Aufgabe darin, die frühen Bildungsprozesse der Kinder durch Erziehung und Betreuung zu ermöglichen, zu unterstützen und herauszufordern. Sie wollen dazu beitragen, dass die Kinder in diesen Prozessen alle Talente, alle Kräfte, alle

⁴ Die erste Fassung kann im 2. Band des Brandenburger Konzepts „Elementare Bildung: Handlungskonzept und Instrumente“ nachgelesen werden (Andres, Laewen 2005)

Ressourcen, die sie mitbringen, auf einem höchstmöglichen Niveau entfalten können, ganz gleich, aus welcher Region der Welt die Kinder in ihre Obhut gelangt sind, welche Einschränkungen ihnen auferlegt sind oder in welcher Situation ihre Familien leben.

Diese Pädagoginnen der frühen Jahre haben ein neues Denken über Kinder entwickelt - oder sind im Begriff, dies zu tun -, das bessere Voraussetzungen für eine gelingende Erziehung bietet, als dies die alten Vorstellungen vermocht haben. Sie stellen die zentralen Begriffe der deutschsprachigen Pädagogik – Bildung und Erziehung – auf den Prüfstand des heutigen Wissens und definieren sie neu. Sie haben verstanden, dass sie sich nach innen mit ihren Kolleginnen zusammenschließen müssen, um die Ressourcen ihres Teams zur Lösung der großen Aufgaben bündeln zu können. Nach außen suchen sie die Kooperation mit Forschungsinstituten und anderen Einrichtungen, um den Anschluss an den weltweiten Stand des Wissens zu erlangen und Zugang zu den Erfahrungen mit bester Praxis aus der Bundesrepublik und anderen Ländern zu gewinnen.⁵

Der Text ist aber auch geschrieben als Ermutigung für diejenigen, die ahnen, dass Frühpädagogik nicht weiterbetrieben kann wie bisher und die vom „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder“ Hinweise auf die Richtung erwarten, in die sich Frühpädagogik bewegen wird. Die Richtungsweisung allein reicht allerdings nicht aus, um den gewiesenen Weg auch gehen zu können. Der hier vorgelegte Text enthält dazu sowohl eine Landkarte als auch die Ausrüstung, die notwendig ist, um auf einem Weg zu einem grundlegend verbesserten Bildungsangebot in Kindertageseinrichtungen voran zu kommen.

Wie dieser Text entstanden ist

In den Jahren 1997 bis 2000 hat *infans*⁶ ein Bundesmodellprojekt mit dem Arbeitstitel „Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ in Kooperation mit 12 Kindertageseinrichtungen in drei Bundesländern durchgeführt.⁷ Im Rahmen dieses Projekts sind Bildung und Erziehung als Arbeitsbegriffe für die Frühpädagogik entwickelt und eine Reihe von Konsequenzen aus der Rekonstruktion dieser Kategorien für die pädagogische Praxis formuliert worden. Die Ergebnisse des Projekts sind in zwei Bänden herausgegeben worden (Laewen, Andres 2002a; 2002b). Auf Initiative des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg ist auf dieser Grundlage in den Jahren 2001/2002 von *infans* ein Konzept zur Umsetzung dieser Arbeitsergebnisse in die Praxis von Kindertageseinrichtungen entwickelt worden, mit dessen Erprobung im Herbst 2002 in Brandenburg begonnen wurde.

Es ist der Initiative des Landesjugendamtes im Landeswohlfahrtsverband zu verdanken, dass die ursprünglich auf Brandenburg beschränkte Praxiserprobung des

⁵ In Baden-Württemberg entsteht in diesen Tagen als eine Initiative aus Baden ein landesweites Netzwerk von Trägern und Kindertageseinrichtungen, um den notwendigen Erfahrungsaustausch möglich zu machen.

⁶ Institut für angewandte Sozialisationsforschung/Frühe Kindheit e.V. Für Einzelheiten sei auf die *infans*-Website im Internet verwiesen: www.infans.de

⁷ Das Projekt wurde gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, das Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Schleswig-Holstein und das Sächsische Staatsministerium für Soziales, Gesundheit und Familie.

Konzepts auf Baden ausgedehnt werden konnte, wo sich in der ersten Projektphase die Städte Freiburg, Konstanz und Rastatt mit je einer Kindertageseinrichtung beteiligten. In der zweiten Phase des Badischen Teilprojekts konnte die Zahl der Kindertageseinrichtungen, die sich an der Konzepterprobung beteiligen, auf 24 erhöht werden. Ab Januar 2003 schlossen sich der Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern und die Städte Böblingen, Heilbronn und Ulm mit je zwei Einrichtungen dem Vorhaben an. Die Landeshauptstadt Stuttgart hatte eigene Kontakte zu *infans* hergestellt und sich ebenfalls frühzeitig für eine Beteiligung mit acht Einrichtungen entschieden. In Stuttgart sowie Böblingen, Heilbronn und Ulm wurde die Erprobungsphase Ende 2005 abgeschlossen. Die verschiedenen Teilprojekte in Brandenburg und Baden-Württemberg waren im „Projektverbund „Bildung in der Kindertageseinrichtung““ zusammengefasst.

Der hier vorliegende Text wertet im Wesentlichen die Erfahrungen aus, die während der Erprobungszeit in Baden-Württemberg gemacht wurden. Es ist vorgesehen, die frühpädagogische Konzeption, die aus der Erprobung hervorgegangen ist, im Laufe des Jahres 2006 noch einmal zu überarbeiten und in einem gesonderten Band unter Berücksichtigung der Ergebnisse und Erfahrungen von allen Projektstandorten zu veröffentlichen. Darüber hinaus ist geplant, diese Publikationen kontinuierlich durch kleinere Bände mit Praxisbeispielen und weiteren Arbeitsergebnissen – darunter auch Konzepte zur Sprachbildung und anderen wichtigen Gebieten - zu ergänzen.

Zum Projektverbund „Bildung in der Kindertageseinrichtung“ in Baden-Württemberg

Landesteil Baden

„Bildungsstätte Kindertageseinrichtung“ war der Titel des Badener Teils des Erprobungsprojekts, das bereits im Sommer 2002 begann.⁸ Als Arbeitsgrundlage für die Erprobung diente ein damals noch in 10 Module gegliedertes Themenblatt der pädagogischen Arbeit. Auch in Baden sich die Untersuchung darauf, ob das auf die Ergebnisse des Bundesmodellprojekts gestützte frühpädagogische Konzept zunächst einmal unter den gegebenen Bedingungen von Kindertageseinrichtungen umgesetzt werden konnte. Es ist deshalb zum Verständnis der nachfolgenden Ausführungen nicht nur sinnvoll, sondern dringend geboten, zumindest die in dem Band „Forscher, Künstler, Konstrukteure“ (Laewen, Andres; Hrsg., 2002b) erörterten Inhalte präsent zu haben.

Am Beginn des Badener Projektteils stand eine Ausschreibung für Einrichtungen in kommunaler Trägerschaft, die sich um eine Teilnahme als Kerneinrichtung bewerben konnten. Von insgesamt 16 Kindertagesstätten wurden zehn von *infans*-Mitarbeitern besucht und ihre Eignung für eine Teilnahme an dem Vorhaben beurteilt. Dabei standen insbesondere die fachlichen und persönlichen Ressourcen der Teams im Mittelpunkt, denn es war von Beginn an klar – und das wurde den Teams auch sehr deutlich gesagt -, dass es sich um ein in der Erprobungsphase sehr aufwändiges und auch anstrengendes Vorhaben handeln würde. Gemeinsam mit dem Landesjugendamt wurden schließlich die Kindertageseinrichtungen in Freiburg, Konstanz und Rastatt ausgewählt, wobei die Entscheidung teilweise nicht einfach war. Es wären auch noch einige andere Kindertagesstätten in Frage gekommen.

⁸ Über Struktur und Verlauf des Projekts sind mehrere Beiträge in der Projektpost des damaligen LWV Baden erschienen. Vgl. dazu auch die Internetseite des KVJS.

Die fachliche Begleitung der drei Teams und die Auswertung der Praxiserfahrungen der am Projekt „Bildungsstätte Kindertageseinrichtung“ beteiligten Kitas erfolgte in einer ersten Phase des Projekts durch persönliche Besuche der für Baden zuständigen *infans*-Mitarbeiterin Beate Andres in den drei Einrichtungen vor Ort. Insgesamt fanden je sechs ganztägige Arbeitstreffen in den beteiligten Kindertagesstätten statt. Sie stellten insofern eine Besonderheit im Projektverbund dar, als kein Team der anderen Standorte in so engem Kontakt zu *infans* stand. Als Einführung in das Konzept wurden im Winter 2002/2003 von *infans* zwei jeweils dreitägige Workshops für die gesamten Teams der drei beteiligten Kerneinrichtungen angeboten, die in der Fortbildungsstätte Flehingen des LWV Baden durchgeführt und von jeweils der Hälfte der Teams besucht wurden. Abgeschlossen wurde die erste Projektphase mit einer Fachtagung im Landeswohlfahrtsverband Baden in Karlsruhe im Januar 2004.

Mit Beginn der zweiten Projektphase wurden ebenfalls über eine Ausschreibung 21 weitere Kindergärten und Kindertagesstätten in das Badische Erprobungsprojekt einbezogen. Auch diese zweite Phase startete mit einem dreitägigen Workshop, in dem die ersten zwei Konzeptmodule vorgestellt wurden. An diesen Einführungen nahmen je nach Größe der Einrichtung zwei oder drei Mitarbeiterinnen der Projektkitas teil. Ein weiterer zweitägiger Workshop bot nach etwa einem halben Jahr Gelegenheit, Fragen und Probleme, die bei der Umsetzung des Bildungs- und Erziehungskonzepts von *infans* vor Ort auftraten, zu besprechen und gab eine Einführung in die Module 3 bis 5 des Konzepts. Die drei Kerneinrichtungen in Freiburg, Konstanz und Rastatt übernahmen über den Verlauf dieser zweiten Phase die Aufgaben von Konsultationskitas. Sie boten den Leitungen und Erzieherinnen des erweiterten Kreises kollegiale Beratung bei der Umsetzung der Module an und öffneten ihre Häuser für Besuche.

Landesteil Württemberg-Hohenzollern

Im Landesteil Württemberg-Hohenzollern wurde die Erprobung in den Jahren 2003 bis 2005 durchgeführt. Beteiligt waren je zwei Einrichtungen aus den Städten Böblingen, Heilbronn und Ulm sowie die Jugendämter der drei Städte. Die Landeshauptstadt Stuttgart beteiligte sich mit acht so genannten Laboreinrichtungen. Anders als in Baden arbeitete *infans* nicht direkt mit den Kindertagesstätten, sondern organisierte die Kommunikation mit den Einrichtungen über eintägige Arbeitskreise, an denen die Leiterinnen der Kitas, ein bis zwei Mitarbeiterinnen und Vertreter/innen der Jugendämter teilnahmen. Die Arbeitskreise fanden 6 Mal jährlich statt. Während dieser Treffen wurden alle Themen, die im Laufe der Erprobungsarbeit eine Rolle spielten, diskutiert und bearbeitet werden, wobei zwischen den Terminen jederzeit die Möglichkeit der Kommunikation über Telefon oder per e-mail möglich war. Die Einrichtungen machten davon in unterschiedlichem Umfang Gebrauch.

Das Auswahlverfahren hinsichtlich der Teilnahme der Kindertageseinrichtungen wurde wesentlich durch Vorschläge der Träger beeinflusst, wobei jedoch alle vorgeschlagenen Einrichtungen von *infans* vor Projektbeginn besucht wurden. Ebenso wie im Badener Landesteil wurden für die Teams aller an der Erprobung beteiligten Einrichtungen 3-tägige Workshops zu den Grundlagen des pädagogischen Konzepts durchgeführt, bei denen auch Vertreterinnen der Träger anwesend waren. *infans*-Mitarbeiter/innen besuchten einmal im Jahr die Einrichtungen für einen Tag, um sich über die Arbeit der Kitas zu informieren und mit den Teams über den Stand der Arbeit zu diskutieren. Diese Gespräche wurden in aller Offenheit geführt und waren extrem hilfreich, wenn auch Form und Inhalt nicht immer als angenehm empfunden

wurden. Die knappe Zeit vor Ort und die Größe der Herausforderung ließen wenig Raum für ein empathischeres Vorgehen, das auch von Seiten der *infans*-Kolleginnen bevorzugt worden wäre. Es spricht für die Fachlichkeit der Mitarbeiterinnen aus den Kindertageseinrichtungen, dass sie auch deutliche Kritik hinnehmen konnten, ohne in ihrem Engagement und ihrer Kreativität nachzulassen.

Welche Aussagen lassen sich aus den Erfahrungen im Projektverbund „Bildung in der Kindertageseinrichtung“ begründen?

Alle Mitarbeiterinnen in den Kindertageseinrichtungen haben die Arbeit im Projekt als eine sehr große Herausforderung ihrer Kräfte und Kenntnisse erlebt, die manchmal überwältigend schien, oft aber einen neuen Zugang zum Beruf eröffnete, in der Regel beides zugleich. Es liegen uns keine Informationen vor, dass Einrichtungen das Konzept als untauglich beurteilt hätten. In Baden-Württemberg hat lediglich eine der Kitas aus dem erweiterten Kreis in Baden nach Auskunft des Trägers im Frühjahr 2005 die Arbeit im Projekt eingestellt, zusammen mit den ursprünglichen Kernkitas in Baden sowie denen in Württemberg-Hohenzollern und Stuttgart also eine von 38.

Eine der brandenburgischen Projekteinrichtungen wurde von der OECD-Kommission besucht, die den Bericht zur Lage der Kindertagesbetreuung in der Bundesrepublik erarbeitet hat. Die Kommission unter der Leitung von Peter Moss zeigte sich nach Aussage der Leiterin von der Qualität der Arbeit dort beeindruckt. Der Bericht der Kommission über die Brandenburger Verhältnisse fiel deutlich positiv aus.

Schließlich liegen von sechs brandenburgischen Kindergartengruppen aus vier am Projekt beteiligten Einrichtungen Messungen mit der „Kindergarten-Skala“ (KES-R; vgl. Tietze et al. 2001) vor, die von Mitarbeiterinnen der Tietze-Gruppe durchgeführt worden sind. Die Ergebnisse liegen in den Bereichen Erzieher-Kind-Interaktion und Kind-Kind-Interaktion durchschnittlich bei 6.8 und 6.0 (höchstmöglicher Wert: 7), in den aus unserer Sicht pädagogisch bedeutsamen Bereichen im Durchschnitt bei 5,5. Teilweise sehr niedrig fiel die Bewertung in einigen anderen Bereichen aus, deren Kategorien zu 70 % in den Bereichen Sicherheit, Hygiene, Beaufsichtigung und Mobiliar lagen. Hier macht sich u. E. bemerkbar, dass die Skala nicht zwischen pädagogisch absichtsvollen und begründbaren Arrangements und Vernachlässigung unterscheidet.

Einen anderen Hinweis lieferten erste Messungen in Brandenburger Kitas mit der deutschen Fassung eines international gebräuchlichen Instruments zur Feststellung der Qualität der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen unter besonderer Berücksichtigung von bildungsrelevanten Merkmalen (ECERS-E) durch die Gruppe von Prof. Tietze in Berlin. Im Abschlussbericht für die Brandenburgische Landesregierung heißt es: „Dass die unbefriedigend niedrigen Werte in den bildungsfokussierten Merkmalen überwunden werden können, verdeutlichen insbesondere die Durchschnittswerte für die Kindergartengruppen aus Konsultationseinrichtungen (mit Qualitätsbegleitung durch *infans*).“⁹ Diese im Bericht erwähnten Konsultationseinrichtungen in Brandenburg arbeiten mit dem *infans*-Konzept. Ihr Durchschnittspunktwert lag bei 4,8 im Vergleich zu 2,8 aus einer Stichprobe von über 80 Einrichtungen.

⁹ Tietze et al. (2005): Bildungsfokussierte Qualitätskriterien in Brandenburger Kindertagesstätten. Abschlussbericht.

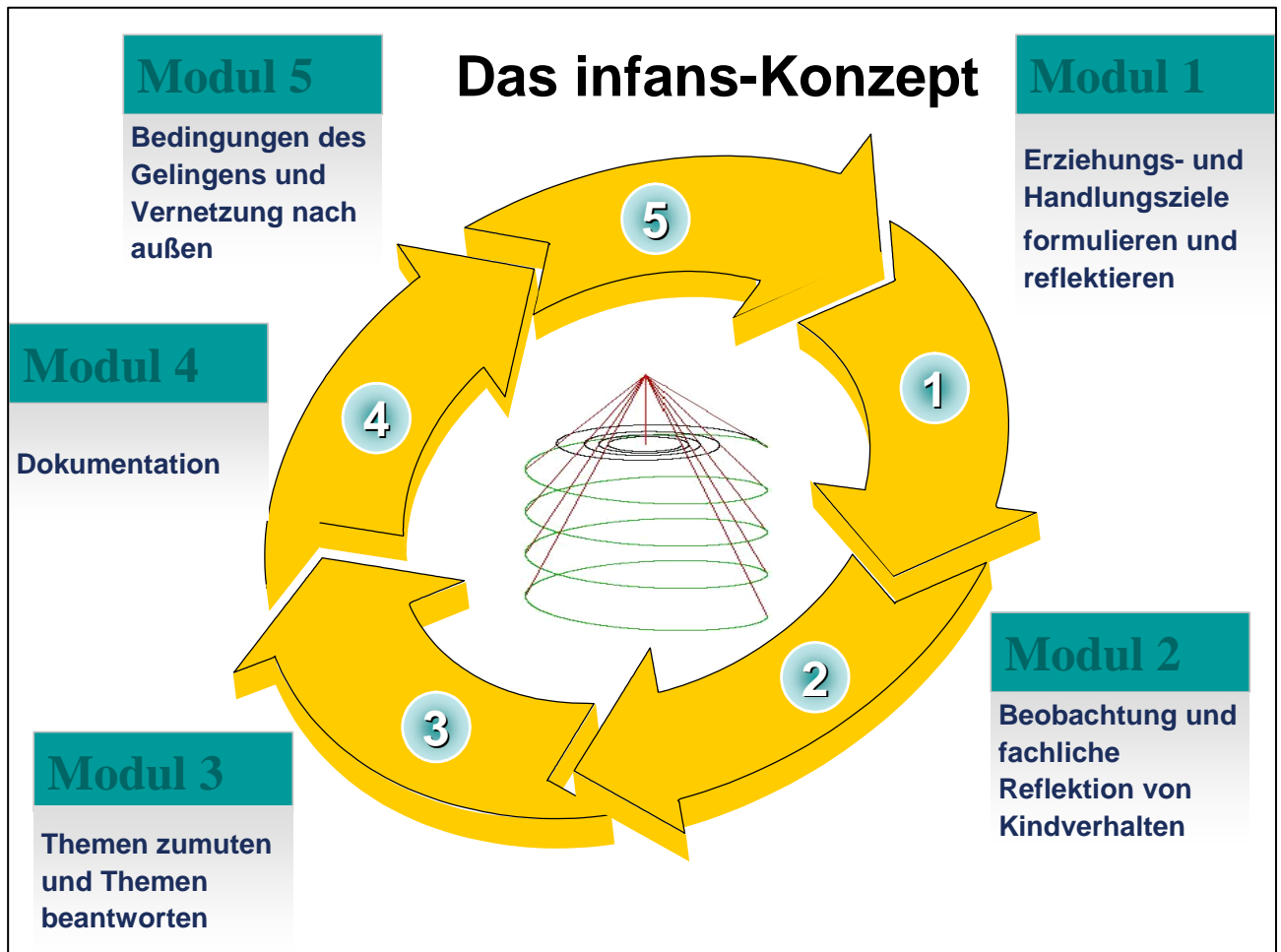
Die zur Zeit über diese ersten empirischen Resultate hinaus mögliche Beurteilung stützt sich auf die Zustimmung der Kindertageseinrichtungen und in vielen Fällen ihrer Träger zu dem Konzept, wobei die Eltern nach anfänglichen Vorbehalten weit überwiegend positiv beeindruckt sind. Eine Reihe von kommunalen Trägern aus Städten und Gemeinden Baden-Württembergs – darunter auch die Landeshauptstadt - haben sich bereits entschieden, das Konzept in allen ihren Einrichtungen einzuführen. Für die Zukunft wird von uns angestrebt, das Konzept sowohl hinsichtlich seiner Implementierung als auch unter Fragestellungen, die seine Wirkungen auf die Kinder betreffen, systematisch zu evaluieren. Erste Gespräche mit diesem Ziel haben inzwischen u. a. mit der Evangelischen Fachhochschule in Freiburg stattgefunden, wo ein fachliches Interesse an einem solchen Vorhaben besteht.

Wie dieser Text aufgebaut ist und gelesen werden sollte

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

Im Laufe der Erprobungsarbeit wurde klar, dass die Logik dieser Aufgabenstruktur eher einem analytischen Interesse folgte, als dass sie den Anforderungen der praktischen Arbeit angemessen wäre. Die in der „10-Stufen-Darstellung“ gut zu trennenden Arbeitsthemen verschränkten sich in ihrer praktischen Bearbeitung, so dass schließlich von uns einer Neugruppierung der Vorzug gegeben wurde. Sie ist in der Grafik auf der folgenden Seite dargestellt. Entlang dieser neuen Struktur werden auch die Themen in dieser Handreichung behandelt. Sie entsprechen in ihrer Reihenfolge den konkreten Arbeitsschritten bei der Einführung des Konzepts als Grundlage für die pädagogische Arbeit einer Kindertageseinrichtung. Dies gilt zumindest soweit, als das überhaupt möglich ist, da viele der hier angesprochenen Prozesse zirkulär sind und andere sich durchaus gleichzeitig zur Durchführung anbieten.

Die Module des *infans*-Konzepts



Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass zwei inhaltlich wichtige Bereiche nicht als gesonderte Themen behandelt werden können, sondern als Querschnittsthemen alle anderen Module berühren. Das betrifft einerseits die Kooperation der Kindertageseinrichtung mit den Familien der Kinder, die im Falle des Gelingens die beste Voraussetzung für eine erfolgreiche pädagogische Arbeit bietet. Andererseits geht es um den fachlichen Diskurs im Team einer Kindertageseinrichtung, der nicht nur die Kita zu einer lernenden Organisation werden lässt, sondern aus unserer Sicht insgesamt das zentrale Medium der Reflexion und Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit darstellt. Beide Themen werden also auf den verschiedenen Stufen der Konzeptpräsentation immer wieder im jeweiligen Kontext behandelt werden. Die Zahl der ursprünglich zehn Module hat sich dadurch auf nunmehr fünf verringert. Sie bieten die Grundlage für die Abschnitte dieses Textes, in denen das durch die Projektarbeit erweiterte Konzept unter Handlungsgesichtspunkten vorgestellt wird.

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

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

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

Der zweite Abschnitt (Modul 2) enthält eine ausführliche Übersicht und Anleitungen zum Handeln für das große Thema Beobachtung und ihre Auswertung im Team. Struktur und Handhabung der einzelnen Beobachtungsinstrumente im Alltag der pädagogischen Arbeit werden vorgestellt und mit Hinweisen aus den Erfahrungen im Erprobungsprojekt versehen.

Im dritten Abschnitt (Modul 3) wird die Weiterentwicklung der Begrifflichkeit vorgestellt, die sich auf eine der zentralen pädagogischen Kategorien des Konzepts, die „Themen der Kinder“ bezieht. Sowohl die „Beantwortung der Themen der Kinder“ als auch die „Zumutung von Themen“ werden angesprochen, wobei schon an dieser Stelle darauf hingewiesen werden soll, dass wesentliche Ausführungen dazu bereits in den beiden Ergebnisbänden zu dem Projekt „Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ enthalten sind, deren Stichhaltigkeit sich in der Praxiserprobung bestätigt hat. Die Kenntnis dieser Texte bietet deshalb einen großen Vorteil beim Verstehen der Ausführungen dieser Handreichung.

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

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