



Bachelorarbeit
zur
Erlangung des akademischen Grades
Bachelor of Arts (B.A.)

**Persönliche Voraussetzungen von Seiten der
Fachkräfte, um externe Werkstätten im Elementar-
bereich zu integrieren.**

Name:	Kathrin Grabbert
URL:	urn:nbn:de:gbv:519-thesis2015-0149-9
Erstprüfer:	Prof. Dr. M. Fuchs
Zweitprüfer:	Dipl. Soz.-Päd. R. Krüger-Finke
Datum der Abgabe:	25.07.15

„Man kann einen Menschen nichts
lehren, man kann ihm nur helfen,
es in sich selbst zu entdecken.“

Galileo Galilei

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG.....	1
2	DREI PÄDAGOGISCHE ANSÄTZE IM VERGLEICH.....	3
2.1	Die Bildungsphilosophie in der deutschen Elementarpädagogik	3
2.1.1	Theoretische Grundlagen der deutschen Elementarpädagogik	3
2.1.2	Gruppenstrukturen	5
2.1.3	Räume/Material.....	7
2.1.4	Projektarbeit	9
2.1.5	Beobachtung und Dokumentation.....	11
2.2	Reggio-Pädagogik.....	12
2.2.1	Theoretisches Fundament.....	13
2.2.2	Gruppenstrukturen	14
2.2.3	Räume/Material.....	16
2.2.4	Projektarbeit	17
2.2.5	Beobachtung und Dokumentation.....	19
2.3	Freinet-Pädagogik.....	20
2.3.1	Von der praktischen Erfahrung zu theoretischen Erkenntnissen	21
2.3.2	Gruppenstrukturen	23
2.3.3	Räume / Material.....	25
2.3.4	Projekte/Ideen	26
2.3.5	Beobachtung/Dokumentation.....	27
2.4	Fazit	28
3	WERKSTATTARBEIT IM ELEMENTARBEREICH	32
3.1	Die drei Säulen der Werkstattarbeit	32

3.2	Lernwerkstätten in der deutschen Elementarpädagogik	33
3.3	Atelier in der Reggio-Pädagogik	35
3.4	Atelier in der Freinet-Pädagogik	36
3.5	Bezug zur Bildungskonzeption in Mecklenburg/Vorpommern	37
4	EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	38
4.1	Analyse des Ist-Zustandes	39
4.1.1	theoretische Grundlagen.....	39
4.1.2	Gruppenstrukturen	40
4.1.3	Räume.....	42
4.1.4	Projekte.....	44
4.1.5	Beobachtung/Dokumentation.....	46
4.2	Längsschnittstudie	47
4.3	Erläuterung der gewählten Untersuchungsmethode.....	48
4.4	Beschreibung des Datenerhebungsinstrumentes	49
4.5	Ergebnisanalyse	50
5	RESÜMEE DER ERGEBNISSE.....	73
6	ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	75
	LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS.....	78
	ABBILDUNGSNACHWEIS.....	82
	TABELLENNACHWEIS.....	83
	EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG	84

1 Einleitung

Die Psychoanalyse, die Hirnforschung und die verschiedenen reformpädagogischen Ansätze führten im 20. Jahrhundert zu einem grundlegenden Umdenken in Bezug auf die frühkindliche Erziehung. Eine neue Sichtweise auf kindliche Bildungsprozesse und deren umweltbedingte Einflüsse stellte sich ein (vgl. Schäfer 2011 S.24f.). Neurobiologen wie G. Hüther haben mit ihren Forschungen bewiesen, dass die emotionalen Zentren in unserem Gehirn nur dann aktiv sind, wenn wir mit Begeisterung einer Tätigkeit nachgehen. Ein Erwachsener, der die Freude über die erreichte Leistung teilt, stellt eine zusätzliche Motivation dar (vgl. 2011 S. 95). In diesem Zustand freudiger Erregung erfolgt eine Weiterleitung neurobiologischer Signale bis in die Zellkerne. Hier werden dann vermehrt Eiweiße hergestellt, die eine wichtige Funktion bei der Entstehung neuer Nervenzellkontakte haben. Welche Anregungen für den einzelnen Menschen von Bedeutung sind, hängt von seiner Einstellung und Bewertung der entsprechenden Situation ab. Deshalb können diese Bewertungen auch nicht vom Erwachsenen auf das Kind übertragen werden (vgl. Hüther 2012 S. 94f.). Damit Kinder jedoch im Laufe des Tages ihren Interessen und Neigungen folgen können, ist es notwendig, neue Wege in der Bildung und Erziehung zu beschreiten. Die Werkstattarbeit könnte ein Weg sein.

Daher wurden 2012 mehrere externe Werkstätten in unserer Kita eingerichtet (Mathewerkstatt, Lese- und Schreibwerkstatt und eine Kinderküche). Verschiedene strukturierte und offene Materialien laden die Kinder zur Auseinandersetzung mit mathematischen und schriftsprachlichen Fragestellungen ein. In unseren Fluren stehen den Kindern viele bewegliche Geräte zur Verfügung, mit denen sie den Raum nach ihren Vorstellungen verändern und auf diese Weise in eine Bewegungswerkstatt verwandeln können. Im Rahmen meines berufsbegleitenden Studiums an der HS Neubrandenburg beschäftige ich mich seit 2013 mit der Integration dieser Räume in die pädagogische Arbeit der Einrichtung. Gemeinsam mit interessierten Kolleginnen habe ich ein Konzept erarbeitet. Einige Gruppen nutzen bereits die Kinderküche und die Sportflure regelmäßig. In den anderen beiden Werkstätten konnte das Konzept auf Grund einer ständig angespannten Personalsituation kaum umgesetzt werden.

Ausgangspunkt dieser Arbeit ist ein Vergleich der deutschen Bildungsphilosophie im Elementarbereich mit zwei reformpädagogischen Ansätzen. Die theoretischen Grundlagen aller drei Konzepte werden unter Bezugnahme auf Wissenschaftler wie Schäfer, Laewen, Fthenakis, aber auch Bruner, Wygotski und Dewey näher erläutert. Sozial- und Diplompädagogen wie Strätz, Stromer-Brandt, Jacobs, Krieg, Jobst, sowie Lehrer wie Ullrich und Freinet werden zu Wort kommen, wenn es um Themen wie Beobachtung/Dokumentation, Projektarbeit oder Raumgestaltung geht. Im Anschluss wird ein Fazit gezogen, wie die theoretischen Grundlagen in der Praxis Umsetzung finden können.

Um die Bedeutung der Werkstattarbeit geht es im 3. Kapitel. Es gibt unterschiedliche Formen und Arbeitsweisen in Werkstätten und diese werden am Beispiel der drei beschriebenen Ansätze erklärt. Es wird auch ein Bezug zur Bildungskonzeption in M/V hergestellt.

Im empirischen der Arbeit wird zunächst die untersuchte Einrichtung vorgestellt. Für die Verbesserung der Qualität im frühpädagogischen Bereich ist es wichtig, die Fachkräfte in verschiedenen Weiterbildungen für neue Wege in der Arbeit mit Kindern zu begeistern. Deshalb werden die bereits erfolgten Fortbildungen angesprochen und erläutert, wie diese bereits zu einer Veränderung des pädagogischen Alltags führten. Um einen Bezug zum theoretischen Teil der Arbeit herzustellen, werden neben den theoretischen Grundlagen auch Räume, Gruppenstrukturen, Projekte und Beobachtung und Dokumentation beschrieben. Ich möchte in diesem Zusammenhang der Frage nachgehen: Welche Voraussetzungen/Grundlagen von Seiten des Fachpersonals bedarf es, um externe Werkstätten im Elementarbereich zu implementieren? Hier wurde ein Fragebogen eingesetzt, der die persönlichen Orientierungen der Erzieherinnen, die Rahmenbedingungen der Einrichtung und die pädagogische Ausrichtung der Kita ermittelte.

Zum Abschluss der Arbeit werden auf Grundlage der Fragebogenauswertung Schlussfolgerungen gezogen. Welche Konsequenzen ergeben sich für die pädagogische Arbeit mit den Kindern, aber auch für die konzeptionelle Ausrichtung der Einrichtung?

2 Drei pädagogische Ansätze im Vergleich

2.1 Die Bildungsphilosophie in der deutschen Elementarpädagogik

Nach 1945 entstanden in Deutschland zwei deutsche Staaten mit unterschiedlichen Gesellschaftsordnungen. In der DDR ging es im Elementarbereich zunächst um eine reform- und sozialpädagogische Programmatik und den forcierten Ausbau von Kindergärten und Krippen. Mit dem Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem 1965 wurde der Kindergarten dem Ministerium für Volksbildung unterstellt. Für Kindergärten wie Krippen wurden Bildungspläne erarbeitet, welche die Kollektivierung in den Vordergrund stellten. In der Bundesrepublik wurde die sozialpädagogische Fröbelpädagogik wieder aufgenommen, es wurden jedoch kaum Ganztagsplätze eingerichtet (vgl. Erning 2015 Internet). In den 60er und 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts kam es verstärkt zu bildungspolitischen Diskussionen, die den Elementarbereich betrafen. Daraus hervorgegangen sind z.B. die Kinderladenbewegung und der situationsorientierte Ansatz. Das bis dahin statische Bild kindlicher Entwicklung veränderte sich zunehmend. Die eigene Beteiligung des Kindes wurde in das Zentrum der Betrachtungen gestellt. Die neurobiologische Forschung, die Psychoanalyse und die Reformpädagogik bestätigten und untermauerten diese Vorstellung vom *"Kind als Akteur seiner Entwicklung"* (Schäfer 2011 S. 24 f.). Mit dem Strukturplan der Bildungsministerkonferenz 1970 sollte das Bildungssystem reformiert werden. Der Elementarbereich galt nun als erste Stufe des Bildungssystems, wurde jedoch nie dem Bildungsministerium zugeordnet (vgl. Hinz 2015). Es folgen einige ausgewählte bildungsphilosophische Gesichtspunkte.

2.1.1 Theoretische Grundlagen der deutschen Elementarpädagogik

In Deutschland finden sich in bildungsphilosophischen Überlegungen starke Parallelen zum humboldtschen Bildungsbegriff. Hentig beschreibt Humboldts Vorstellungen folgendermaßen: *"Bildung sei die Anregung aller Kräfte eines Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt in wechselseitiger Ver- und Beschränkung harmonisch-proportionierlich entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität*

oder Persönlichkeit führen, die in ihrer Idealität und Einzigartigkeit die Menschheit bereichere (von Hentig 2004 S. 38).

Mit der Aneignung der Welt durch das Kind beschäftigen sich verschiedene Wissenschaftsbereiche und stimmen darin überein, dass Kinder sich nur über das eigene Handeln und die damit verbundenen sinnlichen Erfahrungen die Umwelt erschließen können (vgl. Laewen S. 40). Für Schäfer sind die eigenen Erfahrungen, Wahrnehmungen und Erlebnisse der Kinder in den ersten Lebensjahren von entscheidender Bedeutung. Er beschreibt sie als *"Bildung aus erster Hand"* (2011 S. 52). Im Prozess dieser Welterforschung konstruiert sich das Kind ein Bild von seiner Umwelt und damit auch ein Bild von sich selbst als Teil dieser Welt. Im Verlauf dieses Konstruktionsprozesses entwirft das Kind nicht nur ein bloßes Abbild, sondern ein individuelles Konstrukt auf Grund eigener bisheriger Erfahrungen (vgl. Schäfer 2011 S. 146 / Laewen 2010 S. 40). Fthenakis beschreibt dieses Konstruieren als Formen und Bilden. Eine Ko-Konstruktion findet dann statt, wenn gemeinsam mit anderen etwas geformt oder gebildet wird. Hier geht es ihm nicht um den Erwerb von Faktenwissen, sondern um die Erforschung von Bedeutungen. Für Fthenakis heißt dies, gemeinsam Ideen zu entwickeln, sich die Welt mit den zur Verfügung stehenden Mitteln zu erschließen und die gesammelten Erfahrungen mit anderen zu teilen. Ein gemeinsames Lernen von Kindern und Erwachsenen ist für ihn von enormer Bedeutung. Die Forschungen von Dewey belegen, dass Kinder sich vom ersten Tag an mit ihrer Umwelt auseinandersetzen und nach Erklärungen suchen. Bei dieser Suche sollten sie von Erwachsenen beobachtet und unterstützt werden (vgl. Fthenakis 2008 S. 9ff.). Dies erfolgt durch die erzieherische Tätigkeit, die im humboldtschen Sinn als die *"Anregung aller Kräfte eines Menschen"* interpretiert wird (von Hentig 2004 S. 38). Laewen unterscheidet zwei Formen der erzieherischen Tätigkeit:

- die Gestaltung der Umwelt - Einflussnahme auf die materielle Umwelt von Kindern
- die Gestaltung der Interaktion - hier unterscheidet er zwischen der Zumutung von Themen durch den Erwachsenen und der Beantwortung von Themen der Kinder.

Erzieherische Maßnahmen sollen kindliche Bildungsprozesse unterstützen, herausfordern und ermöglichen, nicht Wissen vermitteln (vgl. Laewen 2010 S. 43). Damit die erzieherische Tätigkeit erfolgreich sein kann, ist die aktive Teilnahme des Kindes erforderlich. Für Hüther ist die Begeisterung des Kindes im eigenverantwortlichen Handeln daher von entscheidender Bedeutung (vgl. 2012 S. 50).

Im Spiel der Kinder ist dies besonders deutlich zu spüren. Hier verschmelzen Realität und Phantasie miteinander und die Kinder können sich selbstgewählten Herausforderungen stellen. Im Spiel loten sie die Grenzen ihrer eigenen Möglichkeiten immer wieder neu aus und erweitern sie. Es gibt keinen Zwang, sondern alles geschieht auf freiwilliger Basis. Das körperlich-sinnliche Erfassen der Wirklichkeit steht im Vordergrund (vgl. Schäfer 2011 S. 26f.). Um im Spiel jedoch kreativ tätig werden zu können, benötigen Kinder ausreichend zusammenhängende Spielzeit. In seinen Ausführungen zum situationsorientierten Ansatz wies A. Krenz darauf hin, dass einer Zerteilung von Kinderzeiten entgegengewirkt werden sollte (vgl. Krenz 1991 S. 24). Leider ist in der Praxis oft noch das Gegenteil der Fall. Eine wesentliche Aufgabe von Fachkräften im Elementarbereich ist es daher, die Ideen, Wünsche und Vorstellungen der Kinder zu erkennen und entsprechend darauf zu reagieren. Schäfer bezeichnet die Wahrnehmungs- und Interpretationsfähigkeit der Erzieher/innen im Bildungsgeschehen als Grundvoraussetzung für ressourcenorientiertes pädagogisches Handeln (vgl. Schäfer 2011 S. 259). Besonders wichtig ist für Fthenakis das Eingehen auf Differenzen wie Kultur, Geschlecht, Stärken, Schwächen oder besondere Bedürfnisse. Diese Unterschiede sollten als eine Bereicherung des Alltages angesehen und für differenzierte Lernerfahrungen genutzt werden. Dazu gehört jedoch die Bereitschaft, Sichtweisen anderer verstehen zu wollen und auch zu respektieren (vgl. 2008 S. 9ff.).

2.1.2 Gruppenstrukturen

Seit 1996 gilt in der Bundesrepublik Deutschland der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz (vom vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt) und seit 2013 ist im KJHG § 24 auch der Rechtsanspruch auf einen Krippenplatz gesetzlich

verankert (vgl. SGB VIII 2012 Internet). Auf Grund föderalistischer Strukturen im Bereich Bildung stellt jedes Bundesland eigene Bildungs- und Erziehungspläne und auch Kindertagesförderungsgesetze auf. Einheitliche Standards zu Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsfragen gibt es nicht (vgl. Erning 2015 Internet). Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich auf das Bundesland Mecklenburg Vorpommern.

Nach 1990 wurden die meisten kommunalen Einrichtungen in freie Trägerschaft übergeben, z. B: Caritas, Volkssolidarität, DRK, ASB, Institut Lernen und Leben. Daher existieren viele unterschiedliche konzeptionelle Ausrichtungen (u.a. Situationsorientierter Ansatz, Musikkindergarten, Montessori-Pädagogik, Waldorf-Pädagogik, Freinet-Pädagogik) und damit verbunden sind offene, teiloffene und geschlossene Ansätze. In den Städten sind große Einrichtungen mit 15 und mehr Gruppen keine Seltenheit, weil Krippen und Kindergärten im gleichen Haus untergebracht sind. Im ländlichen Raum findet man auch kleinere Einrichtungen. Es gibt technische und pädagogische Mitarbeiter und die pädagogische Leitung. Da in vielen Küchen nicht mehr selbst gekocht wird, bereiten die Küchenkräfte nur noch Frühstück und Vespermahlzeit zu und verteilen das angelieferte Mittagessen. Hier stellte die Bertelsmann Stiftung große Defizite fest. (vgl. Stein/Bock-Famulla Internet). An Teamgesprächen nehmen sie kaum teil. Die Leiterin der Einrichtung ist für pädagogische und organisatorische Fragen zuständig und je nach Einrichtungsgröße teilweise oder zu 100% von der Gruppenarbeit freigestellt. In vielen Einrichtungen wird in der Krippe und im Kindergarten altersübergreifend gearbeitet. In großen Häusern gibt es zusätzlich altersreine Gruppen im letzten Kindergartenjahr. Ein Jahr vor der Einschulung wechseln die Kinder ihre Gruppen und Erzieher/innen, um in einer altershomogenen Gruppe eine gezielte Schulvorbereitung zu erhalten. Für Kinder mit Entwicklungsverzögerungen und für Kinder, die von Behinderung bedroht sind, stehen integrative Gruppen zur Verfügung. Eine Heilerzieherin arbeitet zusammen mit einer Erzieherin; sie betreuen 15 Kinder, davon 3-4 Kinder mit Entwicklungsbeeinträchtigten. Im pädagogischen Bereich werden oft Teilzeitverträge abgeschlossen, die je nach Bedarf monatlichen Änderungen unterliegen. Diese Praxis wird von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft verurteilt, denn sie bietet pädagogischen Fachkräften keine verlässliche Perspektive. (vgl. Taprogge/Schweda 2014 Internet). Die wöchentliche

Vor- und Nachbereitungszeit beträgt in der Regel 2,5h pro Mitarbeiter in der Krippe und 5h pro Mitarbeiter im Kindergarten (vgl. Kifög § 10 Abs. 5 Internet). Der Personalschlüssel ist ebenfalls von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich. In Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg und Rheinland-Pfalz ist er am ungünstigsten (vgl. Viernickel/Schwarz 2009 Internet). In der 3. Fassung des Kindertagesstättenförderungsgesetzes M/V vom 1.08.2013 ist unter § 10 Abs. 4 der Personalschlüssel wie folgt festgelegt:

- eine Erzieherin betreut 6 Kinder unter 3 Jahren
- eine Erzieherin betreut 16 Kinder vom vollendeten 3. Lebensjahr bis zum Eintritt in die Schule (vgl. 2013 Internet).

2.1.3 Räume/Material

Menschen und Räume stehen in einem Wechselverhältnis zueinander und deshalb sollte Wert auf die bauliche Gestaltung von Kindereinrichtungen gelegt werden. Kinder und Erzieher/innen müssen sich in Deutschland jedoch oft mit den vorgefundenen architektonischen Gegebenheiten arrangieren (vgl. von der Beek 2012 S. 11). Sie haben z.B. wenig Einfluss auf räumliche Trennungen, die Anzahl der Etagen oder die Fenstergestaltung. Trotz allem ist es möglich Räume so einzurichten, dass Kinder ausreichend Sinnesreize vorfinden und selbstständig tätig sein können. Neurobiologische Forschungen haben gezeigt, dass das konkrete Denken vom Alter des Kindes und von seinen entwicklungsspezifischen Besonderheiten abhängig ist. Räumliche Bedingungen müssen sich daher diesen Besonderheiten anpassen. So sind für Kinder unter 3 Jahren Bewegungs- und Rückzugsmöglichkeiten sehr wichtig. In Räumen für diese Altersgruppe sollten sich deshalb flache Podeste mit Stufen und Schrägen befinden und auch Höhlen und Kartons dürfen nicht fehlen. Podeste sollten auch bei älteren Kinder nicht fehlen, können aber höher sein (vgl. von der Beek 2012 S. 14). Für das Explorationsverhalten des Kindes sind die Verfügbarkeit veränderbarer Materialien und mobile Spielgeräte wichtig. Sie laden Kinder zu eigenen Deutungen ein, regen zu Aktivität an und lassen variable Verwendungsmöglichkeiten

zu (vgl. Zimmer 2012 S. 207). Auch die Flure können mehr sein als eine Verbindung bzw. Trennung zwischen verschiedenen Räumen. Sie können durch eine optimale Gestaltung ein interessanter Aufenthaltsort für Kinder sein, z.B. um Dokumentationen betrachten zu können, um zum Kommunizieren anzuregen und sie eignen sich für Bewegungsspiele (vgl. Prokop 2012 S. 193). Wenn Bildungsräume gestaltet werden, sollten authentische Materialien genutzt werden (Porzellan- statt Plastegeschirr / Echtholz statt Imitat). Dies gilt auch für den Spielbereich: Eicheln, Kastanien, kleine Baumscheiben etc. statt Obst und Gemüse aus Holz oder Plastik. Plagiate führen zu irreführenden Empfindungen bei kleinen Kindern. Natur- und Verpackungsmaterialien, Unfertiges und unstrukturiertes Material eröffnen Kindern mehr Gestaltungsmöglichkeiten als Spielzeug mit Funktionszuschreibung (vgl. Diebold 2012 S. 85). Es geht also nicht um die Herstellung künstlicher Welten, sondern um die Lebenswirklichkeit der Kinder. Dazu gehören auch Dinge, die Kinder von zu Hause mitbringen und im Gruppenalltag Berücksichtigung finden (vgl. Bendt 2012 S. 27ff.). In den vergangenen Jahren sind verstärkt Programme wie Zahlenland oder das Würzburger Programm für phonologische Bewusstheit entwickelt worden, die als Qualitätsmerkmal für die Kita-Arbeit angesehen werden (vgl. von der Beek 2012 S. 17).

Die Raumgestaltung ist stark von der konzeptionellen Ausrichtung der jeweiligen Einrichtung abhängig. In offenen Konzepten ist der Stammgruppenraum gleichzeitig Funktionsraum mit thematischem Schwerpunkt. Je nach Einrichtungsgröße kann es Bau- und Konstruktionsräume, Theaterräume, Musikateliers, Räume für Rollenspiele, Mathewerkstätten u. ä. geben. Oberste Priorität kommt immer einem Bewegungsraum zu. Nach Möglichkeit sollten die Mahlzeiten nicht in den Funktionsräumen eingenommen werden, sondern in einem extra dafür eingerichteten Raum. In Einrichtungen mit geschlossenen Strukturen befinden sich die einzelnen Funktionsbereiche in unterschiedlicher Gewichtung innerhalb der Gruppenräume (vgl. von der Beek 2012 S. 14ff.).

Die Expertenempfehlungen für Raumgrößen liegen bei 6 qm² pro Kind für Innenräume und bei 6 - 12 qm² für den Außenbereich. In einer detaillierten Recherche untersuchte Haug-Schnabel mit einem Team die Bildungspläne aller 16 Bundesländer in Bezug auf 13 verschiedene Raummerkmale mit explizitem Bildungsbezug. Zwölf die-

ser Merkmale fanden in der Bildungskonzeption von M/V Berücksichtigung, in den Landesvorgaben sind jedoch nur noch fünf dieser Raumbildungsmerkmale zu finden (vgl. Bensel/Haug-Schnabel 2012 S. 31ff.).

2.1.4 Projektarbeit

Kinder verbringen viel Zeit in der Kindereinrichtung und sind dort oft mit fremdbestimmten Prozessen konfrontiert. Sie kennen jedoch ihre Interessen und Neigungen am besten und drücken diese auch aus (verbal oder nonverbal). Wie diese Mitteilungsbemühungen vom Erwachsenen beantwortet werden hängt davon ab, ob Kinder noch als Objekte von Erziehungsbemühungen angesehen werden oder als Subjekte ihres Handelns (vgl. Schäfer S. 59f.). Projektarbeit kann dazu beitragen, Kindern mehr Beteiligungsrechte einzuräumen. Gesetzlich verankert sind diese Partizipationsrechte im SGB VIII § 8 Abs. 1 (2012 Internet). In der Projektarbeit lernen Kinder, dass ihre Meinung bedeutend ist und Anerkennung findet. Unsere Gesellschaft ist durch eine Vielfalt von Lebenslagen gekennzeichnet und Projekte bieten die Möglichkeit, diese Unterschiede nicht nur wahrzunehmen, sondern sich aktiv mit ihnen auseinanderzusetzen. Das führt zu mehr Akzeptanz und Respekt untereinander. Ein besonders gutes Gelingen ist dann gewährleistet, wenn sich Eltern mit ihrem persönlichen und beruflichen Wissen aktiv einbringen können und dürfen (vgl. Stramer-Brandt 2010 S. 36). Diese Zusammenarbeit sollte sich aber nicht darauf beschränken, gemeinsam etwas für Kinder zu gestalten, sondern mit ihnen (vgl. Jacobs 2012 S. 51).

Erzieher/innen müssen die Interessen der Kinder wahrnehmen und gemeinsam mit ihnen thematisieren. So können sich spontane Projekte ergeben, wo Ideen sofort umgesetzt werden oder es entstehen langfristige Projekte, die eine intensivere Planungsphase benötigen. Voraussetzung ist immer die Beobachtung der Kinder (vgl. Stamer-Brandt 2010 S.40ff.). Bei einer guten Erkundungsphase gehen die Projektvorhaben unmittelbar aus den Aktivitäten der Kinder hervor (vgl. Jacobs 2012 S. 64). Bei Projekten muss es sich jedoch nicht immer um Fragen, Erlebnisse und Ideen von Kindern handeln, es können auch Themen von außen an die Kinder herangetragen

werden. Die Auswahl geeigneter Themen erfolgt in diesem Fall durch die Fachkraft (Heller 2010 S. 140). Dabei spielen verschiedene Faktoren eine Rolle, wie z. B. Lebensnähe, ganzheitliche Erfassung, Zukunftsbedeutung für Kinder und anderes. Eine andere Möglichkeit ist die feste Etablierung der Projektarbeit in der Kita. Hier sollte es um die Suche nach gemeinsamen Projektthemen gehen, z.B. in Form von Kinderkonferenzen oder Gruppengesprächen. In diesen Besprechungen werden Ideen gesammelt. Die Entwicklung von Regeln und deren Einhaltung erfolgt auch durch die Kinder. Drei wichtige Regeln wären ein guter Anfang. Die Einbeziehung des Stadtteiles ist ebenfalls vorteilhaft, denn er kann viele Anregungen bieten. Die Kinder könnten Veranstaltungen besuchen und auch öffentlich Kita-Projekte präsentieren. Beteiligung von Kindern bezieht auch die Planung mit ein. So könnte jedes Kind auf einem Plakat die Themengebiete markieren, die seinem individuellen Interesse entsprechen (Ausflüge, Buchbetrachtungen, Lieder, Rätsel, Reime, bildnerische Gestaltung, Forschen/Entdecken/Experimentieren etc.). Dieses Plakat sollte im Raum für alle sichtbar aushängen (vgl. Stramer-Brandt 2010 S. 47ff.). Wenn Kinder intensiv in die Planungsarbeit einbezogen werden, dann identifizieren sie sich stärker mit dem Thema und dies spiegelt sich auch in der spielerischen Tätigkeit wider (vgl. Jacobs 2012 S. 51). Eine Auseinandersetzung mit Schwierigkeiten, der Materialbeschaffung, der Präsentation und der Einbeziehung der Kinder sollte im Vorfeld erfolgen. Nach abgeschlossenem Projekt könnten sich alle Beteiligten u.a. zu folgenden Punkten austauschen:

- Hat es Spaß gemacht?
- Was habt ihr erfahren?
- Was war gut und was nicht?
- Welche Wünsche hast du noch? (vgl. Stramer-Brandt 2010 S. 74).

Jacobs bezeichnet Projekte als Versuche und diese können auch misslingen. Es gibt Höhen und Tiefen. Oft leidet die Qualität von Projekte darunter, *"das sie überorganisiert und überstrukturiert sind"* (2012 S. 28). Bei einer Einbeziehung der Kinder in die Planung kann dies vermieden werden. Der Projektname ist ebenfalls von Bedeutung.

Wird dieser in eine Frage umgewandelt, ist die Herstellung einer Forschungssituation leichter. Des Weiteren führen Fragen meist zu konkreten Ergebnissen und diese ändern möglicherweise die Alltagsgestaltung (dies. 2012 S. 45).

2.1.5 Beobachtung und Dokumentation

Auch wenn kindliche Bildungsprozesse immer als Selbstbildungsprozesse angesehen werden, sollten Kinder auf ihrem Weg des Wissenserwerbs Unterstützung erhalten. Wichtig ist ein Partner, der dem kindlichen Tun Wertschätzung entgegenbringt, sie ernst nimmt und ihnen gegebenenfalls Hilfestellung leistet (vgl. Andres 2010 S.100). Um Kinder gezielt unterstützen zu können, müssen Erzieher/innen sie jedoch erst kennenlernen (vgl. Schäfer 2011). Daher ist Beobachtung ein zentrales Thema in der pädagogischen Praxis und zwar nicht nur die Fremdbeobachtung (Beobachtung der Kinder), sondern auch die Selbstbeobachtung. Nur die Auseinandersetzung der Fachkräfte mit den eigenen Vorlieben und Abneigungen führt zu einem besseren Verständnis der kindlichen Aktivitäten (vgl. Andres 2010 S. 103).

Die Haltung, sich Kindern offen und fragend zu nähern, ist besonders M. Montessori und J. Korczak zu verdanken. Korczak ging es um das einzelne Kind und nicht um allgemeine Aussagen zu Kindern. Er betont die Unterschiede und Besonderheiten in der Entwicklung jedes einzelnen Kindes und die Tatsache, dass Erwachsene kindliche Verhaltensweisen nie vollständig verstehen werden. Für Erzieher/innen ist in diesem Zusammenhang wichtig, Kindern Aufmerksamkeit zu schenken, etwas über ihre Weltaneignung, ihre Denkart und ihre Lösungsstrategien zu erfahren (vgl. Strätz/Demandewitz 2005 S. 28f.). Für Schäfer ist es außerdem wichtig, die Vielfalt der Ausdrucksmöglichkeiten von Kindern zu erkennen und diese aus einem professionellen Wissen heraus zu verstehen (vgl. 2011 S. 306). Die pädagogische Haltung der *"aktiven Passivität"* (Kieselhorst/ Brei/Neuß 2013 S. 159) ist eine bewusste Entscheidung der Fachkraft, Handlungen von Kindern wahrzunehmen, eigene Interventionen jedoch zurückhaltend einzusetzen. Diese erfolgen nur auf Wunsch der Kinder oder in Gefahrensituationen (vgl. dies. S. 159). Deshalb schließt Beobachtung immer den wechselseitigen Dialog zwischen dem Erwachsenen und dem Kind ein. Wenn

sich der Blick auf die kindlichen Ressourcen und Kompetenzen, nicht auf deren Defizite richtet, dann drückt sich dies u.a. in der Wahl der Beobachtungsinstrumente aus (vgl. Strätz/Demandewitz 2005 S. 29f.). Auch die BeDoVO MV § 2 Abs. 1 beschreibt die alltagsintegrierte Beobachtung und Dokumentation als Grundlage für eine individuelle Förderung. Zur Anwendung sollen wissenschaftlich anerkannte Verfahren kommen, wie Bildungs- und Lerngeschichten, Bildungsthemen der Kinder, Baum der Erkenntnis und Methoden der Interaktionsanalyse. Unter Abs. 2 werden aber auch Verfahren zur Einschätzung der altersentsprechenden kognitiven, emotionalen, motorischen und sozialen Entwicklung angesprochen (vgl. 2010 Internet).

2.2 Reggio-Pädagogik

Reggio Emilia ist eine Stadt in Norditalien und gehört zur Region Emilia Romagna. Sie war ein Zentrum der nationalsozialistischen Widerstandsbewegung und wird auch heute noch von einer kommunistisch-sozialistischen Koalition regiert. Die *"rote Emilia"* (Dreier 2012 S. 23) gehört zu den reichsten Regionen Italiens und zeichnet sich durch eine fortschrittliche Sozial- und Wirtschaftspolitik aus. Initiativen zu kindgemäßen Betreuungsformen hatten hier ihren Ursprung. In den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts begann in der Emilia Romagna der Ausbau von vorschulischen Einrichtungen. Da sich Kindereinrichtungen zu dieser Zeit ausschließlich in kirchlicher Trägerschaft befanden und demzufolge religiöse Ziele die Erziehung der Kinder bestimmten, waren Reformen dringend notwendig. An der Gestaltung der italienischen Kindergarten- (1968) und Krippengesetze (1971) waren dann auch Vertreter dieser Region maßgeblich beteiligt. Die vorschulische Betreuung besitzt in der Emilia Romagna einen hohen Stellenwert und ist wichtiger Bestandteil des Erziehungs- und Bildungssystems. Davon zeugt auch die Tatsache, dass die Einrichtungen der 3-6jährigen Kinder dem Kultusministerium unterstellt sind (vgl. Dreier 2012 S. 22f.). Einen wesentlichen Anteil an der theoretischen Ausrichtung und weltweiten Verbreitung der Reggio-Pädagogik hatte L. Malaguzzi. Auf ihn geht die Einbeziehung von Künstlern und Künstlerinnen und sogar eines hauptamtlichen Puppenspielers in den Kindereinrichtungen zurück (vgl. Ulrich/Brockschneider 2009 S. 12f.).

2.2.1 Theoretisches Fundament

Die Pädagogen in Reggio Emilia sehen Kinder als von Anfang an kompetent an. Nach ihrer Auffassung sind sie in der Lage zu forschen und sich ihr Wissen durch aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt zu konstruieren. Diese Konstruktion ist geprägt durch die individuellen Vorerfahrungen jedes Kindes. Die Gemeinschaft mit anderen Kindern ist hierbei von großer Bedeutung (vgl. Lingenauber 2011 S. 17f. / Ulrich/Brockschneider 2009 S. 32). Die Reggio-Pädagogik stützt sich auf die konstruktivistische Erkenntnistheorie und den ko-konstruktiven Ansatz von Wygotski. Für ihn stellt die Interaktion den Schlüssel für die Wissens- und Sinnkonstruktionen des Kindes dar. Nur im Zusammenwirken mit anderen Kindern/Erwachsenen kann sich kindliche Entwicklung vollziehen. Die pädagogische Fachkraft sollte sich mit ausgewählten Aktivitäten und Aufgaben aktiv ins Bildungsgeschehen einbringen. In seine Theorien bezieht er ebenfalls den sozialen und kulturellen Kontext der Kinder mit ein (vgl. Textor 2000 Internet).

Neben dem sozialen Konstruktivismus spielen in der Reggio-Pädagogik auch die lernpsychologischen Überlegungen von Bruner eine große Rolle (vgl. Dreier 2012 S. 66 / Ullrich/Brockschneider 2009 S. 40). Er vertritt die Auffassung vom sinnvoll-entdeckenden Lernen. Der Lernstoff wird vom Lernenden selbst entdeckt und auf Grund seines Vorwissens in einen entsprechenden Zusammenhang gebracht. Dazu ist eine Abkehr von der extrinsischen Motivation hin zur intrinsischen Motivation notwendig. Seiner Meinung nach ist dies nur möglich, wenn Kinder regelmäßig die Möglichkeit zur eigenständigen Konfliktbewältigung erhalten. Der Erwachsene sollte sich darauf beschränken, gemeinsam mit dem Kind Informationen zu beschaffen, Probleme zu analysieren und Hypothesen aufzustellen. Der sozialen Interaktion mit anderen schreibt auch er eine Schlüsselfunktion zu (vgl. Pädagogische HS Heidelberg 2005 Internet).

Ein weiterer wichtiger Vertreter der Reggio-Pädagogik ist der amerikanischen Philosoph und Pädagoge Dewey. Ihm geht es nicht um das Erkennen von vermeintlichen Wahrheiten und Lösungen (vgl. Ullrich/Brockschneider 2009 S. 41). Er stellt die Auseinandersetzung mit Konflikten und das gemeinsame Entwerfen von Lösungsstrategien in den Vordergrund. Wichtig ist demzufolge der Prozess der Konfliktbewältigung

und nicht vordergründig das Ergebnis. Dewey betont, dass Philosophie und Erziehung in einem engen Zusammenhang stehen, denn Erziehungsziele und -inhalte sollten immer wieder kritisch hinterfragt werden. Im Gegensatz zu behavioristischen Konzepten geht er davon aus, dass der Mensch seine Umwelt aktiv und bewusst gestaltet (vgl. Speth 1997 S. 20f.).

Die Reggio-Pädagogik setzt sich auch intensiv mit Philosophen wie z.B. Freire (brasilianischer Philosoph, der sich für mehr Demokratie in Schulen einsetzte) und Kunsthistorikern wie Gombrich auseinander (vgl. Dreier 2012 S. 67). Als Kunsthistoriker sieht Gombrich das künstlerische Schaffen als Forschungstätigkeit an, bei dem die Wahrnehmungs- und Darstellungstätigkeit des Individuums weiterentwickelt wird (vgl. Bahlmann 2015 Internet). Dieser Aspekt spiegelt sich in der Reggio-Pädagogik wider. Es wird viel Wert auf die gestaltende und darstellende Auseinandersetzung der Kinder mit ihrer Umwelt gelegt. Sie nennen es, "*dem Eindruck Ausdruck verleihen*" (Ulrich/Brockschneider 2009 S. 37). Daher verfügt jede kommunale Einrichtung in Reggio Emilia seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts über ein großes Atelier (Kapitel "Atelier") und jeder Gruppenraum über ein Mini-Atelier (Kapitel "Räume"). Hier können die Kinder unter Anleitung oder allein kreativ und handwerklich tätig werden und erhalten so die Gelegenheit, all ihre Ausdrucksmöglichkeiten - "100 Sprachen" - einzusetzen (vgl. Ulrich/Brockschneider 2009 S. 37). Im reggianischen Bildungsverständnis ist die kindliche Wahrnehmung eng mit dem Handeln verbunden und der ganze Körper mit all seinen Sinnen ist in diesen Prozess der Weltaneignung einbezogen. Ziel der pädagogischen Arbeit ist es deshalb, durch die Gestaltung der Umwelt diese Wahrnehmungsvorgänge zu unterstützen und herauszufordern (Kapitel "Räume") (vgl. Dreier 2012 S. 68f.).

2.2.2 Gruppenstrukturen

In Reggio Emilia sind Krippen und Kindergärten in getrennten Gebäuden untergebracht, arbeiten aber nach einheitlichen Konzepten. Alle kommunalen Kindereinrichtungen haben einen Namen (z.B. Anne Frank, Michelangelo, S. Allende). Das

Grundanliegen besteht in der Würdigung dieser Persönlichkeiten und in der Verbindung von Kindererziehung und Kultur (vgl. Dreier 2012 S. 31).

Reggianische Kindergärten haben drei Gruppen mit jeweils 25 Kindern. Jede Gruppe wird von zwei Erzieherinnen (36 h) und einer Wirtschaftskraft betreut. Eine Besonderheit sind die altershomogenen Gruppen. Nach Ablauf eines Jahres wechseln Kinder und Erzieherinnen ihren Raum. Reggianer gehen davon aus, dass Kinder auf diese Art und Weise ihr Älterwerden intensiver erleben. Diese Praxis wird folgendermaßen begründet:

- Entwicklungsunterschiede sind innerhalb einer Altersstufe groß genug
- Entwicklungsanregungen können gezielter und systematischer erfolgen.

Diese Altershomogenität gilt auch für die Krippe. Auch hier arbeiten zwei Erzieherinnen (36 h) und eine Wirtschaftskraft zusammen und es gibt vier verschiedene Altersgruppen. Je jünger die Kinder sind, je weniger Kinder werden pro Gruppe betreut. In der jüngsten Gruppe sind 11, in der ältesten 23 Kinder (vgl. Dreier 2012 S.32 / Ullrich/Brockschneider 2009 S. 49ff.).

Das Atelier (typisch für die Reggio-Pädagogik) ist Arbeitsplatz der Werkstatteleiterin, die ausgebildete Künstlerin ist. In der Küche wird täglich frisch gekocht und die Köchin wird dabei auch von den Kindern unterstützt. Alle Mitarbeiter der Einrichtung, "atelierista", Köchin, Wirtschaftskräfte und Erzieherinnen, sind Teil des pädagogischen Personals und nehmen an Teamsitzungen und Fortbildungen teil. Die spezifischen Kenntnisse der unterschiedlichen Berufsgruppen werden als gewinnbringend für alle Beteiligten (Kinder wie Erwachsene) angesehen. Auch in Leitungsfragen wird auf Hierarchien verzichtet. Alle Mitarbeiter, viele Elternvertreter und interessierte Bürger arbeiten in den verschiedenen Arbeitsgruppen des Leitungsrates der Einrichtung zusammen, der alle anfallenden Aufgaben erledigt. So z.B. auch die Organisation der Öffnungszeiten von ca. 7.30 Uhr bis 16.00 Uhr. Bei längeren Arbeitszeiten gibt es auch einen Spätdienst bis 18.20 Uhr. Diese Einbeziehung aller an der Erziehung beteiligter Personen ist ein Grundgedanke der Reggio-Pädagogik und Teil ihrer inklusiven Arbeit. Allen Mitarbeitern stehen sechs Stunden pro Woche für die Vor-

und Nachbereitungszeit zur Verfügung. Hierzu zählen die Arbeit im Leitungsrat, die Planung von Projekten, die Dokumentation und die Fortbildungen. Diese Mitbestimmung führt bei allen Mitarbeitern zu einer hohen Identifikation mit ihrer Arbeit (vgl. Ullrich/Brockschneider / 2009 S. 52f. / Lingenauber 2011 S.104f.).

In Italien ist die Integration von Kindern mit "besonderen Rechten" Teil der Reformbewegung der 60er und 70er Jahre. Jede Gruppe nimmt ein Kind mit besonderen Rechten auf. Die Erzieherinnen werden bei der Betreuung dieser Kinder von Physiotherapeuten, Logopäden, Betreuerinnen und Sozialarbeitern unterstützt. Die Inklusion dieser Kinder wird von einer Fachberaterin koordiniert. Sie arbeitet mit sozialen Diensten und Therapeuten zusammen und unterstützt das Personal (vgl. Jobst 2007 S 58).

2.2.3 Räume/Material

Im Konzept der Reggio-Pädagogik kommt den Räumen eine Schlüsselfunktion zu. Sie sind Orte für Begegnung und Interaktion und die Gestaltung durch Licht, Farben, Bewegung und Material ermöglicht die unterschiedlichsten Kommunikationsformen (vgl. Krieg 2004 S. 68).

Die bauliche Gestaltung reggianischer Kindergärten folgt seit 1980 einheitlichen Prinzipien. Vom Eingangsbereich gelangt der Besucher auf die "Piazza". Diese überdachte Halle bildet den Mittelpunkt der Kindereinrichtung und ist Treffpunkt für die Kinder der verschiedenen Gruppen und für Erwachsene. Sie ist Spielplatz und Ausstellungsraum und ausgestattet mit Turngeräten, Podesten, Spiegelwänden, Verkleidungsecken und Sitzgelegenheiten (vgl. Dreier 2012 S. 33f. / Krieg 2004 S. 70ff.). Hier sind auch allgemeine Informationen zur Einrichtung und gezielte Informationen zu laufenden Projekten zu finden (vgl. Lingenauber 2011 S. 137f.). Alle Räume, auch Küche und Atelier, sind von hier aus erreichbar. Große Fensterfronten, oftmals vom Boden bis zur Decke, schaffen eine Verbindung zwischen Innen und Außen. Durch diese großen Fenster ist jeder Raum von der Piazza aus einsehbar, auch die Küche. In reggianischen Einrichtungen wird täglich frisch gekocht und die Kinder dürfen hel-

fen und so die Arbeit der Köchin kennenlernen (vgl. Ulrich/Brockschneider 2009 S. 77f.).

Die Raumgestaltung berücksichtigt die speziellen Bedürfnisse von Kindern und Erwachsenen und fördert die Weiterentwicklung ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen. Kinder sollen auf allen Wahrnehmungsebenen Anregung erhalten und auf unterschiedliche Art und Weise (visuell, akustisch, gestaltend etc.) mit ihrer Umgebung in Kontakt treten können. Die Räume sind in unterschiedliche Bereiche aufgeteilt, die verschiedene Aktivitäts- und Erfahrungsmöglichkeiten bieten. Den Kindern stehen Materialien wie Steine, Muscheln, Ton, Papprollen und Werkzeuge zu Verfügung, aber auch Konstruktions- und Baumaterial, Puppenspielzeug und Spiegel (vgl. Krieg 2004 S. 68ff.). Jedem Raum ist auch ein Mini-Atelier angeschlossen, in dem die Kinder Arbeiten aus dem großen Atelier fortsetzen können oder neue Gestaltungsideen ausprobieren. Um mit Licht und Schatten zu experimentieren gibt es zusätzlich Overhead-Projektoren und Dia-Projektoren (vgl. Jobst 2007 S. 76).

Durch die Altershomogenität der Gruppen kann den Bedürfnissen der jeweiligen Altersgruppe gezielt Rechnung getragen werden (vgl. Krieg 2004 S. 74). Die Kinder haben auch jederzeit die Möglichkeit Material von zu Hause mitzubringen. Die Materialien und die Transparenz der Räume erlauben den Kindern freie Entfaltung und Lernerfahrungen. Sie können verbal, nonverbal und visuell miteinander kommunizieren und dies prägte den Begriff *"Raum als dritter Erzieher"* (Ulrich/Brockschneider 2009 S. 81).

2.2.4 Projektarbeit

Der Begriff "Projekt" ist abgeleitet von dem lat. Verb "probiere", was so viel wie "vorauswerfen" oder "entwerfen" bedeutet. Ein Projekt muss also zuerst gedanklich entstehen, bevor es in konkrete Handlungen umgesetzt wird. Diese gedankliche Vorwegnahme ist die Planung (vgl. Knauf 2011 S. 111).

Die Erziehungstheorie von Dewey bildet eine wichtige Grundlage für die heutige Projektpädagogik. Er war der Meinung, dass der Mensch nur Erkenntnisse gewinnen

kann, wenn er sich mit seiner Umwelt auseinandersetzt und Erfahrungen sammelt. Denken und Erfahrung sind daher eng miteinander verbunden. Der Mensch lernt jedoch nur dann, wenn ein Zusammenhang zwischen ihm und dem Lerngegenstand besteht und sein Interesse geweckt ist (vgl. Speth 1997 S. 19f.). Knauf fasst Deweys Vorstellungen folgendermaßen zusammen: Kinder *"gewinnen Wissen über die soziale und gegenständliche Welt durch situationsbezogenes Handeln und die Reflexion der Wirkung ihres Handelns."* (Knauf 2011 S. 111).

Da Kinder ihre Entwicklung selbst gestalten und konstruieren, haben Pädagogen die Aufgabe, die Aktivitäten der Kinder zu unterstützen, anzuregen und zu dokumentieren. Das geschieht nicht nur in Projekten, sondern auch im Spiel und in gemeinsamen Handlungen wie Morgenkreis, Mahlzeiten, Ausflügen und ähnlichem. Der Morgenkreis wird z.B. genutzt, um Projektideen zu sammeln, Ergebnisse vorzustellen und über Vorhaben abzustimmen (ders. S. 112). Die Idee für ein Projekt kann aus der Analyse der Beobachtungen der kindlichen Tätigkeit entstehen, es kann sich aber auch um konkrete Fragen und Erlebnisse der Kinder handeln. Außerdem können Themen auch von außen Themen an die Kinder herangetragen werden. Bei der Planung arbeiten Erzieherinnen, Mitarbeiter des pädagogischen Zentrums und Eltern zusammen. So kann man garantieren, dass organisatorische Fragen (Aktivitäten, Höhepunkte, Hilfsmittel) geklärt und verschiedene Varianten des Projektverlaufes erörtert werden. Des Weiteren erfolgt eine inhaltliche Auseinandersetzung der Mitarbeiter mit dem Thema. Dies erfordert von den Erzieherinnen eine ständige Erweiterung ihrer Fähigkeiten z.B. in Bereichen wie Mathematik, Philosophie, Musik oder Drucken. Die Planung lässt den Kindern jedoch genügend Raum für Eigeninitiative. So kann auch flexibel reagiert werden, wenn Kinder unterschiedliche Wege im Verlauf des Projektes einschlagen (vgl. Ulrich/Brockschneider 2009 S. 64f. / Dreier 2012 S. 79)). Dies ist aus der Sicht von Dewey richtig, denn auch er war der Meinung, dass der *"Planbarkeit von Erkenntnisprozessen Grenzen gesetzt sind"* (Speth 1997 S. 23). Auch die Eltern sind in die Vorbereitung und Durchführung von Projekten mit einbezogen. So ist eine Vorbereitung auf Interessen und auftretende Fragen der Kinder möglich (vgl. Dreier 2012 S. 79). Bei der Bearbeitung von Projektthemen arbeiten die Kinder auch gruppenübergreifend zusammen.

Die Anzahl der teilnehmenden Kinder ist abhängig von ihren Neigungen und kann im Verlauf des Projektes variieren. Ein wichtiges Element der Projektpraxis in Reggio Emilia ist die Dokumentation (Wand- oder Heftdokumentation). Für die Gestaltung der "Sprechenden Wände" sind die Erzieher/innen zuständig, oft beteiligen sich aber auch Kinder. Die Dokumentation vermittelt den Kindern Wertschätzung und Erinnerungsmöglichkeiten (vgl. Knauf 2011 S. 115f.). Projekte motivieren die Kinder, ihr soziales Umfeld zu erkunden. Eltern und Großeltern sind jederzeit in der Kita willkommen und bewirken durch ihre Anwesenheit und Mitarbeit eine realitätsbezogene Praxis. Gleichzeitig ist dies auch ein Indiz für inklusive Pädagogik (vgl. Jobst 2007 S. 105f.).

2.2.5 Beobachtung und Dokumentation

Die große Bedeutung der Dokumentation unterscheidet die Reggio-Pädagogik von anderen reformpädagogischen Ansätzen. Es werden zwei Formen der Dokumentation unterschieden:

- die Dokumentationsmappe ("diari")
- Wanddokumentation ("sprechende Wände").

In der Dokumentation spiegelt sich der Ansatz wider, Kinder intensiv zu beobachten, ihnen zuzuhören und ihre 100 Sprachen zu erkennen und wertzuschätzen. Sie dienen auch dem gegenseitigen Austausch zwischen Kindern und Erwachsenen, zwischen Erwachsenen untereinander und zwischen den Mitarbeitern der Einrichtung und der Öffentlichkeit und sind für Erwachsene eine Möglichkeit, sich mit dem kindlichen Weltverständnis auseinanderzusetzen. Außerdem regen sie die Kinder zur Reflexion ihrer Tätigkeit an.

Die Dokumentationsmappe entspricht dem Portfolio in deutschen Kindergärten. Sie enthält Fotos, die die Kinder bei Projektaktivitäten oder im Kita-Alltag zeigen und Bilder bzw. andere Werke des Kindes, die deren Entwicklung verdeutlichen. Nicht nur Kinder, sondern auch Eltern können so die Aktivitäten und Entwicklungsfortschritte

nachvollziehen. Des Weiteren sind Kurzbeobachtungen der Kinder enthalten (vgl. Ullrich/Brockschneider 2009 S. 67f. / Jobst 2007 S. 67f.).

In der zweiten Form der Dokumentation, den "sprechenden Wänden", werden in Wandzeitungsform Fotos, Bilder und Texte ausgestellt, welche den Verlauf eines Projektes darstellen. Um den verschiedenen Sprachen der Kinder gerecht zu werden, gehören zu diesen Dokumentationen auch Gegenstände, Gebilde, Ton- und Videoaufzeichnungen und Dias. Hier werden Planung, Verlauf und Ergebnisse des laufenden Projektes dokumentiert, weiterentwickelt und verändert.

Grundlage für diese Dokumentationen sind intensive Beobachtungen der Kinder und die Analyse dieser Beobachtungen im Team. Der Blick der Erzieherinnen ist immer auf die Ressourcen und Fähigkeiten der Kinder gerichtet. Durch ihre theoretischen Kenntnisse und die Beobachtung ist es reggianischen Pädagoginnen möglich, die Vorstellungen jedes einzelnen Kindes und deren bevorzugte Ausdrucksformen immer besser kennenzulernen und zu verstehen und das bildet die Grundlage ihres pädagogischen Handelns (vgl. Dreier 2012 S. 77 / Ullrich/Brockschneider S. 94).

2.3 Freinet-Pädagogik

C. Freinet beginnt 1912 sein Lehrerstudium, welches er 1915 abbrechen muss. Im Ersten Weltkrieg zieht er sich eine schwere Lungenverletzung zu und befindet sich daraufhin vier Jahre in stationärer Behandlung. In dieser Zeit beschäftigt er sich viel mit Rousseau, Pestalozzi, Ferriere, Marx und Lenin (vgl. Henneberg/Klein/Vogt 2008 S. 8). Seine Weltanschauung orientiert sich am dialektischen Materialismus, was für ihn eine fortwährende Auseinandersetzung mit den Widersprüchen des Lebens bedeutet (vgl. Freinet 2009 S. 120).

Noch ohne Examen nimmt er 1920 eine Stelle als Hilfslehrer in einer Dorfschule an. Da er auf Grund seines Lungenleidens nicht lange sprechen kann, sucht er nach neuen Wegen der Unterrichtsgestaltung (vgl. Henneberg/Klein/Vogt 2008 S. 9). In Vorbereitung auf seine Schulratsprüfung muss er sich mit vorgeschriebenen Autoren aus den Bereichen Psychologie, Pädagogik und Philosophie beschäftigen. Die Vor-

stellungen dieser Wissenschaftler sind in seinen Augen jedoch nicht alltagstauglich und seine Probleme als Lehrer können sie auch nicht lösen (vgl. Freinet 2009 S. 21f.). Er reist nach Hamburg und lernt dort Pädagogen kennen, die einer innovativen und kindzentrierten Bewegung angehören. Besonders mit Peter Petersen bleibt er in regem Kontakt (vgl. Henneberg/Klein/Vogt 2008 S. 9f.).

2.3.1 Von der praktischen Erfahrung zu theoretischen Erkenntnissen

Freinet war Praktiker und sein Verdienst bestand darin, verschiedene Arbeitstechniken und Methoden in einem Ansatz zu vereinen (Hänsel 2015 Internet). Obwohl er aus einfachen Verhältnissen stammt, hat er eine hohe Allgemeinbildung und weiß, dass über bestimmte Dinge erst gesprochen werden kann, wenn eine aktive Auseinandersetzung mit dem Gegenstand erfolgt ist. Nur durch "tastende Versuche" (durch Versuch und Irrtum einen eigenen Weg finden) können Vorstellungen entstehen. Dieses forschende Verhalten ist in seinen Augen für die Entwicklung des Menschen wichtig, egal, ob andere diese Entdeckung schon gemacht haben oder nicht. Auf Grund seiner gesundheitlichen Beeinträchtigung geht er mit seiner Klasse viel in die Natur und lässt die Kinder mit allen Sinnen die Welt erkunden. Alle Schulfächer werden abgedeckt und die Kinder sind mit Spaß und Begeisterung tätig. Zurück in der Klasse werden die Erlebnisse an der Tafel schriftlich festgehalten, die die Grundlage für die freie Textarbeit bilden. Beim Lesen der *"L'Ecole Active"* findet Freinet Bestätigung für seine vorsichtigen Neuerungen. Montessori, Dewey, Decroly u.a. hatten bereits Beweise für den Wert neuer Theorien geliefert (vgl. Freinet 2009 S. 31). In seiner praktischen Arbeit finden sich auch Parallelen zur Jena-Plan-Pädagogik. Das zeigen Elemente wie Freiarbeit und Morgenkreis. Ausgangspunkt seiner Pädagogik ist immer das Kind (vgl. Freinet 2009 S. 20f.). Freinet erkennt, dass die Schule oft *"erwachsenenzentriert organisiert"* ist (Henneberg/Klein/Vogt 2008 S. 88). Es gelten die Vorstellungen, Zeitstrukturen und Pläne von Erwachsenen. Er ändert dies, indem er die Schulbücher und die Rhythmisierung der Stunden abschafft und ein Selbstbewertungssystem der Schüler einführt. Weiterhin ist er der Meinung, dass sich der Schulalltag auf die Lebenswirklichkeit der Kinder beziehen muss. Also verändert er den Klassenraum rigoros. Danach hat dieser mehr Ähnlichkeit mit einer

Forschungseinrichtung als mit einem Klassenraum (dies. 2008 S. 10). Da Fortschritt nach Freinets Meinung nur durch veränderte Lerntechniken entsteht, entwickelt er Methoden zur Strukturierung des Schulalltages (vgl. Freinet 2009 S. 140). Dazu gehören z.B. die Schuldruckerei, die Klassenkorrespondenz, der Klassenrat, Klassenämter, Wochenplan, Fähigkeitsbescheinigungen (Brevet) und anregende Arbeitsmaterialien. Zu diesen z.T. selbsterstellten Materialien gehören Dokumentensammlungen, Arbeitskartei, Arbeitshefte und die Bibliothek (vgl. Henneberg/Klein/Vogt 2008 S. 91f.). Diese Methoden perfektioniert er in enger Zusammenarbeit mit Lehrern aus Frankreich und Deutschland. Theorien und Techniken werden reflektiert und Neues wird ausprobiert. Wichtiges Ziel für ihn ist die Schaffung einer Volksschule, die Beziehung zur Lebensumwelt der Kinder hat. Er wendet sich gegen private Schulen, die nur wenigen ausgesuchten Schülern vorbehalten sind (vgl. Baillet 1993 S.16). Hier zeigt sich Freinets politische Haltung. Er denkt basisdemokratisch und lehnt Indoktrination ab (vgl. Henneberg/Klein/Vogt 2008 S. 14).

Er entwickelte seine pädagogischen Prinzipien zwar für die Schule, sie sind heute jedoch auch im Hochschulwesen und in Kindergärten anzutreffen. Besonders geeignet sind sie in Gruppen mit großen Altersunterschieden. Zu den Grundprinzipien der Freinet-Pädagogik gehören:

- die freie Entfaltung der Persönlichkeit (u.a. Verschiedenheit von Kindern respektieren und berücksichtigen)
- kritische Auseinandersetzung mit der Umwelt (Umwelt ist immer Ausgangspunkt für das praktische Handeln)
- Selbstverantwortung (dies setzt voraus, dass Kinder die Chance zum Üben erhalten)
- kooperative Arbeit und gegenseitige Verantwortung (z.B. Gruppenbesprechung statt Klassenrat / keine eigenmächtigen Entscheidungen des Erziehers) (vgl. Baillet 1993 S. 16f.).

2.3.2 Gruppenstrukturen

Freinet beginnt 1920 seine Lehrtätigkeit in einer zweiklassigen Dorfschule. Hier unterrichtet er 47 Jungen unterschiedlichen Alters (vgl. Henneberg/Klein/Vogt 2008). Die Kinder bringen verschiedene Lernvoraussetzungen mit. Gerade Kinder mit Lernschwierigkeiten sind für Freinet ein Indiz für die Abschaffung von sogenannten Elite-schulen (vgl. Freinet 2009 S. 96f.). Am 13.10.1935 eröffnet er mit seiner Frau Elise die Ecole Freinet in Vence mit 13 Mädchen und Jungen zwischen fünf und acht Jahren. Die Kinder stammen aus unterschiedlichen sozialen Schichten und bringen nicht nur auf Grund des Altersunterschiedes verschiedene Lernvoraussetzungen mit (vgl. Göndör 2015 Internet). So befinden sich in der Klasse Kinder mit Entwicklungsverzögerungen, normal entwickelte Kinder und Kinder mit Hochbegabung (vgl. Freinet 2009). Im Französischen wird in Verbindung mit Freinet-Klassen auch der Begriff Klassenkooperative verwendet. Hiermit ist eine nicht hierarchisch organisierte Gemeinschaft gemeint, die nicht auf den Lehrplan, sondern auf die Interessen der Mitglieder ausgerichtet ist. Ziel war es, den Kindern altersentsprechende Werkzeuge zur Verfügung zu stellen, damit sie Erfahrungen sammeln können und verstehen lernen (Hänsel 2015 Internet).

Laut Nowak ist die Freinet-Pädagogik heute oft an Grundschulen, aber auch an Regionalschulen und in der Sekundarstufe anzutreffen. Die Klassenstärke beträgt 15 - 20 Schüler. Sie betrifft nicht immer die ganze Schule, sondern z.T. einzelne Klassen oder Klassenstufen. Folgende Gemeinsamkeiten zeichnen jedoch alle Freinet-Einrichtungen aus - die lebensorientierte ganzheitliche Ausrichtung und der fächerübergreifende, teilweise auch jahrgangsübergreifende Unterricht. Es erfolgt in einzelnen Fächern auch Blockunterricht. Der Lehrer gestaltet den Rahmen für die Bildungsprozesse der Kinder. Die aktive Rolle des Lehrers besteht nicht darin, Umwege im kindlichen Denken zu vermeiden. Er bestärkt Kinder in ihrem Tun, unterstützt sie in ihren Überlegungen, visualisiert, hinterfragt, gibt Fragen an die Klasse weiter und regt so die Kommunikation untereinander an. Ausdruck für Demokratisierung des Unterrichts ist der wöchentlich tagende Klassenrat, dem alle Schüler und auch der Lehrer gleichberechtigt angehören. Hier werden Ämter verteilt, Arbeitspläne und Ideen abgestimmt und der Lehrer koordiniert die einzelnen Aufgaben mit den Erfor-

dernissen des Lehrplanes. Der Lehrplan setzt gewisse Grenzen und deshalb wird zwischen Freiaufgaben und Pflichtaufgaben unterschieden. Neben der Freiarbeit wird auch Fachunterricht erteilt. Der Lehrer fördert nicht nur die individuellen Interessen der Schüler, sondern hilft ihnen auch beim Schließen vorhandener Wissenslücken. Statt Noten werden zu unterschiedlichen Zeiten Leistungskurven und Fähigkeitsbescheinigungen erstellt, die Auskunft über die Entwicklung des Kindes geben. Ab Klassestufe 9 werden auch Noten erteilt. Die Eltern dürfen und sollen eine aktive Rolle im Schulalltag einnehmen und sich mit ihren Kenntnissen und ihrer Berufserfahrung einbringen. Es gibt jeweils ein Plenum für Schüler, Eltern und Lehrer, wo Ideen und deren Umsetzung beraten werden. Mehrmals im Jahr treffen sich Vertreter der einzelnen Gruppen zum Austausch (vgl. 2015 Internet).

Auch in Kindertagesstätten fand die Freinet-Pädagogik bereits Eingang. Ausschlaggebend ist jedoch nicht der Einsatz von Methoden der Selbstorganisation oder von bestimmten Freinet-Techniken. Gerade Abmeldetafeln oder -systeme werden gern von Erwachsenen eingesetzt, um ihr Kontrollbedürfnis zu befriedigen. Techniken und Methoden bieten lediglich einen Rahmen, in dem sich Veränderungen vollziehen können. Wichtiger als alles andere ist eine kindzentrierte und dialogische Haltung. Statt Klassenrat findet im Kindergarten eine wöchentliche Gruppenbesprechung statt. Arbeiten, die regelmäßig erfolgen, werden hier besprochen und untereinander aufgeteilt. Die Verteilung der Ämter erfolgt auf Grund von Fähigkeiten und Fertigkeiten der einzelnen Gruppenmitglieder und nicht nach dem Gleichheitsprinzip (vgl. Henneberg/Klein/Vogt 2008 S. 94f.). Mit der Einführung der Freinet-Pädagogik ist meist eine gruppenübergreifende Öffnung der jeweiligen Einrichtungen verbunden. Die Kinder entscheiden selbstständig über ihren Aktionsradius und über die Nutzung der Werkstätten. Erzieher/innen sind angehalten, alle Ausdrucksmöglichkeiten von Kindern anzuerkennen und diese nicht vorschnell zu deuten. Kinder nutzen oft ganz individuelle Kommunikationsformen (z.B. Gebärden u.a.), die von Erwachsenen z.T. falsch interpretiert werden. Der unterschiedliche Erfahrungshorizont der Beteiligten ist hierfür verantwortlich. Ein Zertifikat für Freinet-Pädagogik kann in einer 2jährigen Weiterbildung erworben werden (Klein 2015 Internet).

2.3.3 Räume / Material

Laut Henneberg/Klein/Vogt verändern Kinder ihre Umgebung, wenn sie eigenen Ideen und Wegen folgen dürfen.. Sie nutzen bestimmte Dinge anders als Erwachsene, benötigen manchmal wenig Platz und sind ein anderes Mal großflächig tätig. Vorgegebene Spielorte werden umfunktioniert, Material wird in unterschiedlicher Intensität genutzt. Die Festlegung auf bestimmte Funktionsräume geht mit einer Eingengung kindlicher Erfahrungsmöglichkeiten einher und ist mit der Freinet-Pädagogik nicht vereinbar. Ateliers haben zwar Schwerpunkte, sind aber veränderbar. Über die Nutzung von Räumen und Material entscheiden die Kinder. Bei Freinet standen nach der Umgestaltung des Unterrichtsraumes in der Raummitte zwar noch Stühle und Tische, den Rest des Raumes füllten jedoch Ateliers (z.B. Weben, Technik, Schmiede). Durch die Vielseitigkeit entstand eine gute Arbeitsatmosphäre. Nach und nach verschwanden die meisten vorgefertigten Materialien aus seinem Raum. Freinet gestaltete die Räume mit den Kindern so, dass kindliche Selbstorganisation und Selbstständigkeit möglich wurde.

Nach heutigen Maßstäben entspricht das nicht unbedingt den ästhetischen Vorstellungen von Erwachsenen. Viele mobile Dinge und Gestaltbares regen jedoch die kindliche Phantasie an, wie z.B. Kartons, Decken, Stöcke oder Tücher. Auch leere Regale für angefangene Arbeiten dürfen nicht fehlen. Kinder sollten die Möglichkeit bekommen, Spielbereiche zu tauschen und die Flure als Bewegungsbaustellen zu nutzen. Gleiches gilt selbstverständlich auch für das Außengelände. Wasser, Kletterbäume, Hecken, in denen Kinder sich verstecken können, Sand, der transportiert werden darf, und verschiedene Arten von Bausteinen regen die kindliche Entdeckungsfreude an. Für Freinet-Pädagogen sind folgende Voraussetzungen notwendig, damit Material, Räume und Möbel Kinder zum Tun anregen:

- gute Erreichbarkeit
- kein Um - Erlaubnis - bitten
- Vielfältigkeit des Materials
- einfaches Gebrauchsmaterial

- Kinder sollen gestaltend, verändernd, erweiternd und experimentierend auf Räume einwirken können.

Günstig ist auch die Einrichtung eines Naturraumes oder einer Naturecke (vgl. Henneberg/Klein/Vogt 2008 S. 63f.). *"Freinet-Pädagogik ist ein offener pädagogischer Ansatz."* (dies. S. 115). Vorgeschriebene Arbeitsweisen, Materialien und Ziele gibt es nicht. Freinet-Pädagogen verbindet aber eine dem Kind zugewandte Grundhaltung und deshalb haben auch Spielzeugwaffen, Transformer, Fußballkarten etc. ihren Platz im Kindergarten (vgl. dies. 2008).

2.3.4 Projekte/Ideen

Freinet würde sich dagegen wehren, dass von der Freinet-Pädagogik gesprochen wird. Er trat als Vorreiter in Erscheinung, seine Pädagogik wurde und wird in der Praxis aber ständig weiterentwickelt und daran sind viele Erzieher/innen und Lehrer/innen in ca. 40 Ländern beteiligt. Demzufolge kann die Freinet-Pädagogik auch als Bewegung bezeichnet werden.

Bei Freinet entstanden Ideenkomplexe oft aus den freien Texten der Kinder. Sie enthielten viele Fragen und Themen aus ihrem Erlebnisbereich. Nach der Vorstellung dieser Texte kamen Lehrer und Schüler gemeinsam ins Gespräch. Die anschließende Beobachtung der Kinder zeigte dann, wohin sich das kindliche Interesse entwickelte. Beteiligt sein konnten zwei bzw. drei Kinder oder auch 10 - 15. Die eigenen Beobachtungen und Notizen über das kindliche Tun waren seine Arbeitsgrundlage. Freinet wollte Schule und Lebenssituation von Kindern wieder miteinander verbinden und das war nur über die aktive Einbeziehung der Kinder möglich. Ansonsten wird das Lernen an den Interessen der Kinder vorbeigeplant (vgl. Henneberg/Klein/Vogt 2008 S. 169). Die gemeinsame Planung von Kindern und Erwachsenen nannte er die *"natürliche Methode"* (dies. S. 202).

Freinet-Pädagogen haben sich bewusst für den Begriff "Ideenarbeiten" entschieden. "Themen der Kinder" oder "Projekt" sind für sie zu stark mit den Vorstellungen Erwachsener verbunden. Im Kindergarten entstehen Ideenarbeiten aus unscheinbaren

Situationen und Fragen, die aufgegriffen und bearbeitet werden. Hier sind die Beobachtungsfähigkeit der Fachkraft und ihre Fähigkeit, eigene Vorhaben auch zurückstellen zu können, von großer Bedeutung. Immer wiederkehrende Rituale, z.B. die Gruppenbesprechung oder der Morgenkreis, geben den Kindern die Möglichkeit, ihre Ideen mit anderen zu besprechen. In diesen Gruppenbesprechungen verständigen sich die Kinder auch über neue Wege und Schritte innerhalb des Ideenkomplexes. Eine Möglichkeit für die Orientierung von Kindergartenkindern können Ideenkarten sein. Die Kinder malen ihre Vorhaben auf, müssen diese aber nicht unbedingt umsetzen. Ideenarbeiten können Kinder und Erwachsene über mehrere Wochen beschäftigen und auch überraschende Wendungen nehmen. Während der Bearbeitungszeit tauchen immer wieder neue Fragen auf und damit auch neue Ideen. Es ist entscheidend, sich auf diese Prozesse einzulassen und Kindern zu folgen (vgl. dies. S. 169ff.).

2.3.5 Beobachtung/Dokumentation

Freinet beobachtete kindliches Lernen mit dem Ziel, *"ihr Tun, ihre Motive, ihre Anliegen, ihre Interessen und Vorgehen zu verstehen"* (Henneberg/Klein/Vogt 2008 S. 23). Für ihn und auch seine Frau Elise ist das Verstehen wollen mit Sinnerfassung gleichzusetzen. Beiden ging es nicht, wie Piaget, um eine wissenschaftliche Analyse und um das Darstellen von Entwicklungsstadien. Ihnen war die Persönlichkeit jedes einzelnen Kindes wichtig und welchen Sinn eine Handlung für das jeweilige Kind hat, denn Sinn ist für jeden etwas anderes. Um diesen Sinn zu erkennen, muss sich der Erwachsene immer wieder neue Fragen über das Kind stellen. Zunächst dokumentierte Freinet die Erfahrungen und Erlebnisse seiner Schüler nach Ausflügen an der Tafel und nach und nach entstand daraus der freie Text der Kinder. Es handelt sich um kleine Geschichten über das Familienleben und über Ereignisse im Dorf. Aber auch er selbst schreibt Gedichte über die Texte der Kinder, welche diese freudig aufnahmen. Er schrieb auch Kurzerzählungen über Begebenheiten in der Schule und verschriftlichte bedeutende Vorkommnisse aus dem Leben und Verhalten der Kinder in ihren Heften (vgl. Freinet 2009 S. 23f.). Freinet stellte den Kindern vielfältige Formen zu Verfügung, damit sie ihre Lernprozesse reflektieren und auch selbst lenken

konnten. Dazu gehörten z.B. die wöchentliche Repräsentation, die Korrespondenz, die Klassenzeitung, die Arbeitskartei, die Bücherei und das "Livre de vie" oder persönliches Lebensbuch (vgl. Henneberg/Klein/Vogt 2008 S. 202).

In der heutigen Praxis stellt sich die Frage, welche Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren Freinets Vorstellungen am besten widerspiegeln. Zu nennen wären da die ungerichtete Beobachtung (G. Schäfer), die Bildungs- und Lerngeschichten (H. Leu) und das Portfolio. Wichtig in diesem Zusammenhang ist, nicht einfach Kinder zu beobachten, sondern die subjektive Bedeutung, die das Kind mit seiner Handlung verknüpft, zu verstehen. Ansonsten verkommen die Beobachtungen zu Messwerkzeugen. Wertungen, Interpretationen und Deutungen des Beobachters dürfen nicht einfließen. Die Wahrnehmungen des Erwachsenen bilden die Grundlage für eine Kommunikation mit dem Kind und tragen zum Beziehungsaufbau bei. Gezielte diagnostische Beobachtungen erfolgen nur aus Sorge um das Kind. Die Einbeziehung der Kinder in die Dokumentation von Beobachtungen ist notwendig, weil sie beim gemeinsames Betrachten, Vorlesen, Verändern, Korrigieren oder Ablehnen die Wertschätzung ihrer Handlungen erleben (dies. S 193ff.).

2.4 Fazit

Aus den vorangegangenen Ausführungen ist ersichtlich, dass alle drei Ansätze auf kindzentrierten Arbeitsweisen beruhen. Es bestehen viele Gemeinsamkeiten in Bezug auf Bildungs- und Interaktionsprozesse und die Umweltgestaltung. In Reggio Emilia wird jedoch schon seit ca. 30 Jahren das Konzept beim Bau von Kindereinrichtungen berücksichtigt, was den Stellenwert der institutionellen Betreuung unterstreicht. Ein weiteres Indiz für diesen Stellenwert ist die Zuordnung des Kindergartens zum Bildungswesen. Eine Neuorientierung in der BRD würde zu einer Aufwertung des Berufes der Erzieherin bzw. des Erziehers führen und die Position der Kindergärten als Bildungseinrichtung unterstreichen. Hier ergibt sich jedoch ein Problem. Die Erzieherausbildung hat im Vergleich zur Lehrerausbildung ein z.T. niedriges Niveau (vgl. Ullrich/Brockschneider 2009 S. 83). Die Hochschulausbildung ist ein Weg, das Image als Betreuungseinrichtung abzulegen. Alle Erzieherinnen in reggia-

nischen Einrichtungen absolvieren beispielsweise im Anschluss an ihre Ausbildung eine Weiterbildung, um sich mit den Zielen und Methoden der Reggio-Pädagogik vertraut zu machen. Diese finden in Seminarform oder in berufsbegleitenden Weiterbildungen statt (vgl. Ullrich/Brockschneider 2009 S. 49). Das sehr kontrovers diskutierte Betreuungsgeld zeigt jedoch die Haltung einiger deutscher Politiker zur außerhäuslichen Erziehung. Fthenakis hat hierzu schon 1993 folgendes gesagt: *"Eine kritische Würdigung des internationalen Forschungsstandes kann gegenwärtig Positionen nicht rechtfertigen, die einer qualitativ guten und kindgerecht gestalteten außerfamilialen Betreuung von Kleinkindern eine Absage erteilen Solche Bewertungen mögen eine weltanschaulich erwünschte Grundlage haben, eine hinreichend fachliche Fundierung fehlt jedoch."* (1993 S. 50). Dem ist auch heute noch voll und ganz zuzustimmen. Die Verbesserung der pädagogischen Qualität in Kindertagesstätten hängt jedoch eng zusammen mit den finanziellen Mitteln, die dafür bereitgestellt werden. Die Reggio-Pädagogik hat hier einen weiteren bedeutsamen Vorteil gegenüber der deutschen Elementarpädagogik, denn sie geht aus einer *"bürgerlichen und basisdemokratischen Politikform"* hervor (Dreier 2012 S. 22). So werden z.B. 40% der Haushaltsmittel in die Erziehung und Bildung und die kommunalen Kindergärten und Krippen investiert (vgl. Dreier 2012 S. 29). Italien erließ schon in den 60er und 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts Kindergarten- und Krippengesetze. Vergleichbares geschah in Deutschland erst 1991 mit der Verabschiedung des KJHG.

Unterschiede in den Ansätzen finden sich in der Tagesgestaltung. Die theoretischen Überlegungen der deutschen Elementarpädagogik und der Freinet-Pädagogik gehen von viel zeitlichem Freiraum für Kinder aus, um eigenen Fragen nachzugehen. Freinet schaffte in seinen Klassen daher die Rhythmisierung der Stunden ab und führte Freiarbeitszeiten ein. Trotz der Forderung nach kindgemäßer Zeiteinteilung sind Kinder in deutschen Kitas teilweise auch heute noch den zeitlichen Strukturen Erwachsener unterworfen. Um hier neue Wege einzuschlagen, müssen Arbeitsabläufe der Einrichtung reflektiert und gegebenenfalls verändert werden. Hier ist auch die Politik gefordert. Es darf nicht sein, dass die Arbeitszeit der Fachkräfte ins Verhältnis zur eingekauften Betreuungszeit gesetzt wird, denn dies degradiert Kindereinrichtungen zu Dienstleistungsunternehmen (vgl. Ullrich/Brockschneider 2009 S. 47f.). Wissen-

schaftler und Gewerkschaften fordern eine Entwicklung hin zu einer Fachkraft-Kind-Relation, in der Urlaubs- und Weiterbildungszeiten, aber auch Erkrankungen Berücksichtigung finden (vgl. Viernickel/Schwarz 2008 / Taprogge/Schweda 2015). Wichtig ist aber auch die Auseinandersetzung der Fachkräfte mit eigenen biographischen Erfahrungen. Das Wissen über eigene Stärken und auch Schwierigkeiten ist Voraussetzung für die Suche nach Lösungen (vgl. Andres 2010 S.104). Ein weiterer Unterschied in den drei vorgestellten Ansätzen besteht in der Rolle des Erwachsenen. So werden in der Reggio-Pädagogik thematische Arbeit (vergleichbar mit unseren Angeboten) und Projektarbeit zum Teil durch Erzieherinnen und Atelerista angeleitet und das freie Spiel nimmt einen vergleichsweise geringen zeitlichen Rahmen ein (vgl. Jansa 2012 S. 140). Im theoretischen Verständnis deutscher Elementarpädagogik soll die Fachkraft jedoch eher zurückhaltend agieren und sich nach Bedarf ins Geschehen einbringen. Leider gibt es auch in diesem Punkt Widersprüche. Der Bildungsbegriff wird z.B. genauso auf die gemeinsame Erforschung von mathematischen oder naturwissenschaftlichen Phänomenen bezogen wie auf den Einsatz von Sprachförderprogrammen u. ä. (vgl. Ullrich/Brockschneider 2009 S. 26). Diesem Irrtum muss entschieden begegnet werden. Auch in der Freinet-Pädagogik geht es um Bestätigung und bedarfsgerechte Unterstützung.

In den kommunalen Einrichtungen von Reggio Emilia sind die Arbeitszeiten gewerkschaftlich geregelt. Im Gegensatz dazu sind in M/V viele Einrichtungen in freier Trägerschaft und es werden oft Teilzeitverträge abgeschlossen, die nach Bedarf stundenmäßig flexibel verändert werden. Diese Praxis wird von Gewerkschaften stark angeprangert. Die GEW fordert deshalb die Änderung von Rahmenbedingungen wie tarifliche Bezahlung, Vollzeitarbeitsplätze, die Änderung des Personalschlüssels hin zur Fachkraft-Kind-Relation und die Einhaltung der mittelbaren Arbeitszeiten. Die im Gesetz enthaltene Wortwendung "*in der Regel*" (Kifög 2013 Internet) sollte nach Ansicht der Gewerkschaften verschwinden. Jeder Träger legt diese Wendung anders aus und eine vollständige Gewährung dieser Zeiten wird oft nicht erreicht (vgl. Taprogge/Schweda 2015). Auch diesen Forderungen ist voll zuzustimmen, denn viele Bildungsgelegenheiten bleiben auf Grund ungünstiger Rahmenbedingungen ungenutzt.

Die Reggio-Pädagogik ist in Bezug auf Inklusion nach Meinung von Experten (z.B. Jobst) sehr weit entwickelt. In deutschen Kindergärten werden von Behinderung bedrohte Kinder und Kinder mit körperlichen und/oder geistigen Behinderungen immer noch in integrativen Gruppen betreut. Diese Unterteilung hat zur Folge, dass Kinder teilweise ihre vertraute Umgebung verlassen müssen und Freunde und Bezugserzieher/in verlieren. Laut Jungmann und Albers sind deutsche Kindergärten von einer Praxis der Heterogenität noch weit entfernt (2015 Internet). Das zeigt sich teilweise auch in der Betreuung 5 - 6jähriger Kinder in altersreinen Gruppen im letzten Kindergartenjahr. Aber auch die Reggio-Pädagogik hat Defizite. Reggianische Pädagogen schätzen selbst ein, dass musikalischen Fähigkeiten der Kinder nicht in gleicher Weise weiterentwickelt werden wie die zeichnerischen und malerischen Fertigkeiten (vgl. Dreier 2013 S. 87). Das Raumkonzept ist in allen drei Ansätzen sehr unterschiedlich. Am beeindruckendsten ist es in Reggio Emilia mit der Vielfalt an unterschiedlichen Materialien und der Licht- und Farbgestaltung. Dass Eltern und Bürger des Stadtteils willkommen sind, zeigt sich in der Gestaltung der Piazza als Begegnungsort für Jung und Alt. Durch die föderalistischen Strukturen in Deutschland gibt es in der Raumausstattung große Unterschiede zwischen den 16 Bundesländern. Die bereits angesprochene Recherche von Haug- Schnabel zeigt, dass die hohen Bildungsansprüche aus den Bildungsplänen keinen Niederschlag in den Landesvorgaben finden. Eine *"Deckung zwischen bindenden Qualitätsrichtlinie für die Betreuung der Kinder und den in den Bildungsplänen geforderten Ansprüchen an die Bildungsumgebung"* (2012 S. 39) findet sich auch in den meisten anderen Bundesländern nicht (vgl. dies. 2012 S. 39f.). Ähnliche Diskrepanzen gibt es auch in der Projektarbeit. In den reformpädagogischen Ansätzen werden Kinder stark in die Planung und Durchführung von Projekten eingebunden, was in deutschen Einrichtungen nicht immer der Fall ist. Nach Jacobs werden Projekte von Fachkräften oft *"überorganisiert und überstrukturiert"*, was ihre Qualität negativ beeinflusst (2012 S. 28). Auch in der Verwendung von Beobachtungsbögen gibt es verschiedene Herangehensweisen. In der deutschen Elementarpädagogik werden teilweise Beobachtungsbögen verwendet, die eher die Defizite von Kindern fokussieren als ihre Potenziale. Dazu gehört z.B. das DESK, dessen Nutzung vom Land finanziell unterstützt wird.

3 Werkstattarbeit im Elementarbereich

3.1 Die drei Säulen der Werkstattarbeit

Irskens beschreibt die Lernwerkstatt als Ort, der entdeckendes Lernen ermöglicht und auch die Gelegenheit bietet, über Erfahrungen und Erlebnisse nachzudenken und sich mit anderen auszutauschen. Die Umgebung muss entsprechende Anregung bieten und informelle Arbeitsstrukturen aufweisen. Ein solcher Raum muss nicht von Beginn an vollständig eingerichtet sein, sondern verändert sich auf Grund der Bedürfnisse seiner Nutzer. Ein selbstbestimmtes, handlungsorientiertes und interessegeleitetes Lernen ist hier möglich (vgl. 1997 S. 10). G. Krehn fasst die drei Säulen der Werkstattarbeit wie folgt zusammen:

1. die Ganzheitlichkeit als 1. Merkmal der Werkstattarbeit benötigt *"Bedingungen, die den ganzheitlichen Prozess des Lernens im Selbst anregen, stützen und begleiten"* (2015 Internet). Dazu gehören Lernatmosphäre, Lernanregung, Lernangebot und Intention.
2. beim bildungsbereichsübergreifenden Lernen werden alle Bildungsbereiche ganzheitlich verbunden und das könnte folgendermaßen aussehen (Abb. 1):

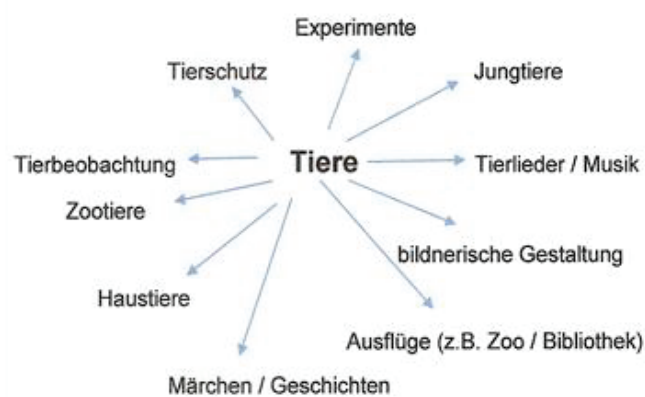


Abb. 1

3. Kinder erhalten die Möglichkeit, sich selbstbestimmt und interessengeleitet mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen und bringen ihre Fähigkeit zur offenen und entdeckenden Auseinandersetzung mit Fragen und Problemen ein. Unterstützt durch eine vorbereitete Lernumgebung entwickeln sie selbstverantwortlich Lösungsstrategien, das bedeutet also nicht mehr für, sondern mit Kindern zu planen.

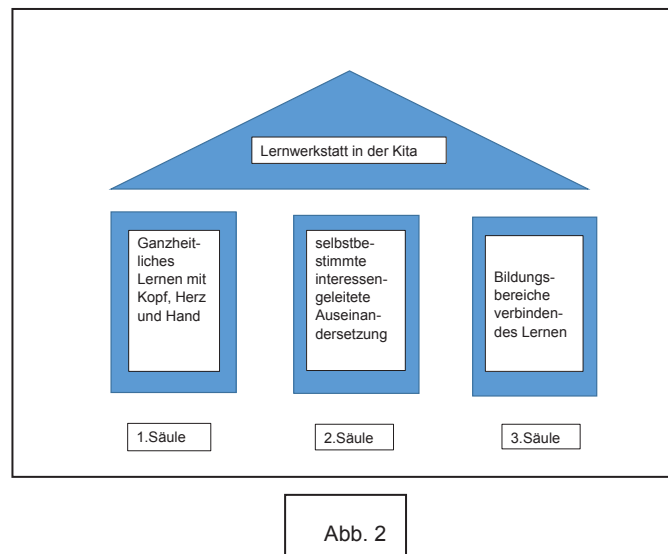


Abb. 2

Abbildung 2 veranschaulicht die 3 Säulen der Werkstattarbeit nach G. Krehn.

Die Lernwerkstatt ist laut Krehn ein Handlungsprinzip, welches von Seiten der Erzieher/innen entsprechende Einstellungen und Haltungen erfordert. Dazu gehören u.a. die wahrnehmende Beobachtung, Dialogfähigkeit, Respekt vor Andersartigkeit und auch die Fähigkeit zur Partnerschaft, trotz eines Wissens- und Erfahrungsvorsprungs (vgl. 2015 Internet).

3.2 Lernwerkstätten in der deutschen Elementarpädagogik

Die erste Lernwerkstatt in Deutschland entstand 1981 an der technischen Universität in Berlin. Auch heute noch bietet sie Studenten, Lehrern, Erziehern und anderen Interessierten die Möglichkeit des handlungsorientierten und entdeckenden Lernens. Die TU in Berlin legte damit den Grundstein für die Etablierung von Lernwerkstätten

in Schulen, Kindergärten und anderen pädagogischen Einrichtungen (vgl. Albert 2002 S. 19f.).

Um nach den Prinzipien von Lernwerkstätten zu arbeiten, ist es nach van Dieken nicht zwingend erforderlich, einen separaten Raum einzurichten. Im Elementarbereich wäre dies jedoch hilfreich. Ein ungestörtes Arbeiten lässt sich in extra bereitgestellten Räumen leichter gewährleisten. Lernwerkstätten lassen sich, je nach Größe, in Bereiche wie Matheecke, Lese- und Schreibecke, Konstruktionsecke etc. aufteilen. Es besteht auch die Möglichkeit, für jeden Bereich einen eigenen Raum zur Verfügung zu stellen. Bei den angebotenen Materialien sollte es sich um strukturiertes und offenes Material handeln. Fotos oder Symbole geben den Kindern Hinweise auf die Verwendung des Materials. Lernwerkstätten laden Kinder zum Experimentieren und Untersuchen ein und dabei ist nicht das Produkt entscheidend, sondern der Erwerb eigener Lernstrategien. Meist sind sie nur zu bestimmten Zeiten und nach festgelegten Regeln von den Kindern zu nutzen. Nach einer Besprechungsrunde wählen alle Nutzer Lernbereich und Material aus. In der Werkstatt werden analytische Denkprozesse bei den Kindern gefördert, sie erkennen Gesetzmäßigkeiten und Ordnungsstrukturen.

Die Einrichtung von Lernwerkstätten ist aber nur dann sinnvoll, wenn die dort gewonnenen Lernerfahrungen im Kita-Alltag ganzheitlich eingebunden werden. Eine gegenseitige Bereicherung und Ergänzung zwischen der Werkstatt und den einzelnen Gruppen ist wichtig. Eine Mathewerkstatt kann Kinder z.B. anregen, sich entdeckend und experimentierend mit Formen und Mustern auseinanderzusetzen, ein Rollenspiel sollte dagegen in den Kita-Räumen stattfinden. Um die Angebote in der Lernwerkstatt mit denen der Gruppenräume zu verknüpfen, können Materialien, die in der Werkstatt angeboten werden, auch in anderen Bereichen der Kita zur Verfügung stehen. So gibt es einerseits einen Wiedererkennungswert für die Kinder, andererseits können diese Materialien aber auch in anderer Art und Weise verwendet werden.

Werkstätten sollten immer von wenigstens einer Erzieherin betreut werden. Sie sollte zu den Werkstattzeiten anwesend sein, die arbeitenden Kinder beobachten und die-

se Beobachtungen nachbereiten, Material überprüfen und Veränderungen vornehmen, die Werkstattarbeit vorbereiten und dokumentieren u.a. (vgl. van Dieken 2004 S. 37ff.).

3.3 Atelier in der Reggio-Pädagogik

Seit den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts ist eine reggianische Einrichtung nicht mehr ohne Atelier vorstellbar. Hier arbeitet eine hauptamtliche Werkstattleiterin, die keine pädagogische, sondern eine künstlerische, handwerkliche oder kunstpädagogische Ausbildung besitzt. Sie ist gruppenunabhängig. Im deutschen und italienischen Sprachraum ist mit Atelier ein Ort künstlerischer Arbeit gemeint, der in der Reggio- Pädagogik spezielle Aufgaben erfüllt:

- Aufbewahrungsort für verschiedene Gegenstände und Materialien, wie z.B. Ton, Papier, Farben, Papprollen, gesammelte Muscheln, Steine, Stoffreste, Wolle etc.
- ausgestellte Kinderarbeiten, vorhandene Werkzeuge, Plakate, Kunstdrucke u.a. laden zum Staunen, Anschauen und zur Entwicklung eigener Ideen ein
- lang- und kurzfristige Präsentationsmöglichkeiten.

Die Atelerista ist in ihrer Arbeit nicht auf die pädagogischen Schwerpunkte Beobachtung, Dokumentation, Impulssetzung beschränkt, sondern bringt ihre handwerkliche und künstlerische Praxis ein. Sie ist mehr anleitend tätig, indem sie den Umgang mit Werkzeugen erklärt, die eigene Arbeit erläutert und den Kindern bei eigenen Versuchen Hilfestellung leistet. Im Atelier sammeln die Kinder also viele Erfahrungen im Modelllernen und in der Imitation. Sie suchen das Atelier unter den verschiedensten Gesichtspunkten auf. So kommen sie z.B. mit eigenen Ideen und suchen Rat zur Umsetzung oder es geht um eine Abwechslung von der Gruppenaktivität. Die Werkstattleiterin kann ebenfalls eine gestalterische Aufgabe stellen und die Kinder zur Mitarbeit animieren (vgl. Knauf 2011 S. 112). Die Anregung aus dem großen Atelier nehmen Kinder auch mit ins Miniatelier, um dort nach eigenen Vorstellungen weiterzuarbeiten. Gemeinsam mit der Atelerista entdecken Kinder gewohnte Dinge unter neuen/anderen Gesichtspunkten. Besonderes Augenmerk liegt auf der ästhetischen Erschließung der Umwelt durch das Kind. Hiermit ist jedoch kein Schönheitsideal gemeint, sondern eine sinnliche Erfahrung. Nicht das Aussehen des Produktes ist

entscheidend, wichtig ist der Prozess. Wahrnehmung, Phantasie, Denken und Gestaltung sind Kernpunkte des reggianischen Bildungsverständnisses. Jede Erzieherin ist angehalten, die eigenen Denk- und Handlungsweisen zu überdenken und eventuell zu korrigieren. Dabei hilft ihnen die Werkstattleiterin (vgl. Ullrich/Brockschneider 2009 S. 36f.), die auch die laufenden Projekte der Einrichtung unterstützt. Im Team hat sie eine beratende Funktion, wenn es um die Vorbereitung und Gestaltung der Projektdokumentation oder die Ausstattung des Miniateliers geht (vgl. Knauf 2011 S.112).

3.4 Atelier in der Freinet-Pädagogik

Freinet gestaltete seine Räume so um, dass für die unterschiedlichsten Arbeiten Nischen entstanden. In diesen Nischen wurden u.a. Werkstätten für Feldarbeit, Tierpflege, Weben, Spinnen, Hauswirtschaft, eine Schmiede und eine Schreinerei eingerichtet. Die Kinder konnten sich aber auch mit Mechanik, Konstruktion u.v.a. beschäftigen. Vervollständigt wurde alles durch ein Atelier für die Nachschlagekartei, die Dokumentensammlung und die Bücherei. Nicht alles war immer gleichzeitig vorhanden, denn die Anzahl der Arbeitsecken und die Materialausstattung richteten sich nach den Bedürfnissen der Schüler (vgl. Hänsel 2015 Internet). Als Lehrer war er Ansprechpartner für die Fragen der Kinder, gab Unterstützung, wenn sie erbeten wurde und war auch selbst tätig (vgl. Henneberg/Klein/Vogt 2008 S. 177f.). Mit der Einrichtung dieser Werkstätten in seinem Raum verfolgte Freinet verschiedene Ziele:

- Kinder sollten sich in ihrer Auseinandersetzung mit der Umwelt selbst verwirklichen und dies war seiner Meinung nach nur möglich, wenn sie selbstständig entscheiden, was sie wann, womit und wie lange tun / Endprodukt war für ihn der freie Ausdruck des Kindes
- Kinder lernen ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten selbst einzuschätzen, indem sie eigenständig tätig sind und Schwierigkeiten meistern / für ihn waren dies die "tastenden Versuche"

- Kinder lernen Problemlöse- und Planungsstrategien und außerdem, sich in ungewohnten, nicht vorstrukturierten Situationen zurechtzufinden und Verantwortung zu übernehmen (vgl. Klein 2015 Internet).

Bei der Einführung der Freinet-Pädagogik im Elementarbereich wurden Werkstätten zunächst in abgetrennten Räumen untergebracht. Die Kinder erwarben Diplome zur Nutzung dieser Ateliers. Diese Praxis hat sich gewandelt. Wie bei Freinet sind sie wieder Mittelpunkt des pädagogischen Alltags und in verschiedener Art und Weise in den Räumen untergebracht. Erzieher/innen sind interessiert an den unterschiedlichen Denkwegen der Kinder und setzen sich forschend und neugierig mit den kindlichen Problemstellungen auseinander (vgl. Henneberg/Klein/Vogt 2008 S. 177f.). Die Anzahl der Werkstätten richtet sich auch heute noch nach den Interessen und Neigungen der Kinder. Es werden unterschiedliche Materialien gesammelt, die in der Küche oder zu Hause nicht mehr benötigt werden. Die Aufbewahrung des Materials kann dann in Kartons erfolgen, welche je nach Bedarf unkompliziert genutzt werden (vgl. Baillet 1993 S. 149).

3.5 Bezug zur Bildungskonzeption in Mecklenburg/Vorpommern

Wie bereits beschrieben, existieren verschiedene Werkstattkonzepte. Es gibt jedoch Punkte, die alle Konzepte auszeichnen. Die Kinder erhalten die Möglichkeit, mit vielfältigen und anregenden Materialien umzugehen, eigene Erfahrungen zu sammeln, Neues zu entdecken und sich selbst zu kontrollieren. Die Fachkräfte verstehen sich als Begleiter der Kinder, die die kindlichen Lernprozesse unterstützen, herausfordern und anregen. In einer offenen und respektvollen Atmosphäre können die Kinder Ideen entwickeln, gemeinsamen Fragen nachgehen und Ergebnisse austauschen (vgl. Krehn 2015 Internet). Da in einer Lernwerkstatt das selbstbestimmte Handeln der Kinder von enormer Bedeutung ist, lassen sich folgende Zielsetzungen aus der Bildungskonzeption in M/V hier besonders gut umsetzen:

- Eigenaktivität und altersangepasste Eigenverantwortung des Kindes
- die besondere Bedeutung von Erfahrungen auf Grund eigenen Handelns

- erkennen von Zusammenhängen und Verständnis für einfache Phänomene
- Berücksichtigung alters- und entwicklungsspezifischer Besonderheiten
- Förderung personaler, sozialer, motorischer und kognitiver Fähigkeiten (vgl. Ministerium für Gesundheit und Soziales in M/V 2013 Internet).

4 Empirische Untersuchung

In den vorangegangenen Kapiteln dieser Arbeit wurden drei verschiedene pädagogische Ansätze mit Werkstattbezug unter fünf ausgewählten Gesichtspunkten miteinander verglichen. In Kapitel 3 beschäftigte sich die Autorin mit dem Werkstattverständnis im Allgemeinen und ging dann auf die Werkstattarbeit in den drei Konzepten ein. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Fragestellung, welche Voraussetzungen von Seiten der Erzieher/innen notwendig sind, um Werkstattarbeit in der Kita zu etablieren. Folgende Voraussetzungen der Fachkräfte werden in diesem Zusammenhang näher beleuchtet:

- Welche Einstellungen/Haltungen bringen die Fachkräfte in den pädagogischen Alltag mit?
- Wie beurteilen sie die vorhandenen Rahmenbedingungen der Kita?
- Wie schätzen sie die pädagogischen Voraussetzungen der Kita ein?

Zu Beginn wurde eine Analyse des Ist-Standes der genannten Einrichtung vorgenommen. Hierzu nutzte die Verfasserin die gleichen Gesichtspunkte (Beobachtung, theoretische Grundlagen, Projekte etc.) wie in Kapitel 2. Für die weitere empirische Untersuchung wurde aus der qualitativen Sozialforschung die Methode der schriftlichen Befragung gewählt.

4.1 Analyse des Ist-Zustandes

Die im Folgenden beschriebene Kita ist ein eingeschossiger Plattenbau mit fünf Gruppentrakten im Krippenbereich und zehn Räumen im Bereich des Kindergartens. Arbeitsgrundlage sind der situationsorientierte Ansatz nach Krenz und der Bewegungsansatz nach Zimmer. Es wird in geschlossenen Gruppenstrukturen gearbeitet.

4.1.1 theoretische Grundlagen

Das Team besteht aus 29 Kolleginnen im pädagogischen Bereich und zwei Mitarbeiterinnen in der Küche. Die Einrichtungsleiterin und eine Erzieherin haben die Bachelor-Ausbildung im Bereich Management bereits abgeschlossen und zwei Erzieherinnen (eine davon zusätzlich Musikerzieherin) schreiben derzeit an ihrer Bachelorarbeit. Des Weiteren haben zwei Fachkräfte die Ausbildung "Facherzieherin für Kinder unter drei Jahren" absolviert, zwei Kolleginnen sind ausgebildete Heilerzieherinnen, zwei Erzieherinnen besitzen eine Leiterqualifikation, zwei Kolleginnen sind Kinderpflegerinnen und eine Papilioerzieherin. In den vergangenen zwei Jahren sind zu den unterschiedlichsten Themen ganztägige Weiterbildungen angeboten worden. So setzten sich die Mitarbeiterinnen mit Themen wie:

Das Kind im Mittelpunkt	Professionalität im Erzieherberuf
Resilienz	Beobachtung/Dokumentation
kindzentriertes Arbeiten	Bewegungsbaustelle
Gesund bleiben im Erzieherberuf	Raumgestaltung

auseinander. Leider kann eine eintägige Fortbildung nur Denkanstöße geben, eine ein- oder mehrjährige berufsbegleitende Ausbildung ersetzen sie nicht. Die intensive Auseinandersetzung mit der Thematik und die Umsetzung dieser Anregungen muss durch die Mitarbeiter selbst erfolgen. Deshalb sind diese Themen in Arbeitsgruppenberatungen erneut aufgegriffen worden. Leider empfinden nicht alle Fachkräfte diese Fortbildung als Bereicherung für ihre pädagogische Arbeit. Die Berücksichtigung

neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse in der Arbeit mit Kindern stellt die vertrauten Handlungsweisen in Frage und dies führt zu Unsicherheiten auf Seiten der Pädagogen/innen. Diese Unsicherheiten sind schwierig auszuhalten und daher wird gern an alten Verhaltensmustern festgehalten. Für Schäfer stehen diese Unsicherheiten in Verbindung mit unbekannten/neuen Verhaltensweisen von Kindern. Viele Fachkräfte haben Schwierigkeiten damit, *"etwas nicht gleich zu wissen, zu kennen und beantworten zu können"* (2011 S. 284). Die schriftliche Dokumentation auch zur Reflexion der eigenen Arbeit zu nutzen, zu schauen, welche Handlungsweisen von Kindern bei der eigenen Person Unmut, Ärger, aber auch Begeisterung und Freude auslösen, ist noch zu selten der Fall (vgl. Andres 2010 S. 103f.). Auch deshalb wären die Reflexionsbögen der Bildungs- und Lerngeschichten nach Leu oder die Bildungsthemen der Kinder nach Laewen/Andres wichtige Instrumente für die *"Weiterentwicklung des eigenen beruflichen Handelns"* (Andres 2010 S. 104). In den bereits angesprochenen Arbeitsgruppenberatungen wählen die Mitarbeiterinnen auch Themen aus, die zurzeit für sie wichtig und praxisrelevant sind. Die Verantwortlichkeiten wechseln, so dass jede Erzieherin sich einmal mit einer Thematik intensiv beschäftigt und diese für alle anderen aufarbeitet. Im Anschluss wird teilweise sehr konstruktiv diskutiert.

4.1.2 Gruppenstrukturen

In vier Krippentrakten werden 64 Kinder im Alter von 0-3 Jahren betreut. Weil das Bindungsverhalten in dieser Altersgruppe eine außerordentlich große Rolle spielt, wird mit dieser Altersmischung einem ständigen Gruppenwechsel entgegengewirkt. In drei Krippengruppen spielen und lernen jeweils 16/18 Kinder mit ihren drei Bezugserzieherinnen.

- Krümelgruppe (37h / 35h / 40h)
- Zwergengruppe (35h / 32h / 32h)
- Käfergruppe (3 x 40h).

In der Gruppe der kleinen Kobolde werden 12 Kinder von zwei Erzieherinnen betreut (2 x 40h). Vor- und Nachbereitungszeiten werden in diesem Bereich meist während

der Betreuungszeit, z.B. während der Mittagsruhe, in Anspruch genommen. Die Personalsituation lässt eine Gewährung als mittelbare Arbeitszeit kaum zu. Mit der Vollendung des 3. Lebensjahres wechseln nach Möglichkeit mehrere Kinder einer Krippengruppe in die gleiche Kindergartengruppe. Schon einige Zeit vor dem Gruppenwechsel erhalten die Jungen und Mädchen Gelegenheit, ihre neue Umgebung kennenzulernen und eine Beziehung zur neuen Erzieherin aufzubauen.

In den zehn Kindergartengruppen spielen, lernen und experimentieren 15 - 18 Kinder mit ihrer Erzieherin. Vier Kindergartengruppen arbeiten mit einer Altersmischung von 3-5 Jahren (eine davon als integrative Gruppe) und in drei Gruppen werden gleichaltrige Kinder im Alter von drei, vier bzw. fünf Jahren betreut. Drei weitere Gruppen sind altersreine Gruppen im letzten Kindergartenjahr (eine davon als integrative Gruppe). In zwei Kindergartengruppen wird jeweils ein Kind mit Entwicklungsverzögerung betreut. Auf Wunsch der Kinder und Eltern und in Absprache mit der betreffenden Erzieherin ist diese Entscheidung getroffen worden, um den Kindern das gewohnte Umfeld zu erhalten. Einmal im Monat gibt es einen Entdeckertag. Die Kinder können an Angeboten in den anderen Gruppen oder auf dem Hof teilnehmen und so neue Erfahrungen sammeln. Auch unser Wohngebiet hat in dieser Beziehung viel Interessantes zu bieten (Barnstorfer Wald, Gartenanlage mit Schafen, Schwanenteich, Bibliothek). Einige Gruppen nutzen diese Möglichkeiten gern und gehen oft auf Entdeckungstour. Im Kindergartenbereich sind 13 Erzieherinnen tätig (9 x 40h / 1 x 39h / 3 x 35h). Drei gruppenübergreifende Fachkräfte (1 x 40h / 1 x 37h / 1 x 35h) und zwei Küchenkräfte komplettieren unser Team. Die Kita wird von einer pädagogischen Leiterin und ihrer Stellvertreterin geführt. Die Reinigung des Hauses liegt in den Händen einer externen Firma.

In unseren beiden integrativen Gruppen arbeiten zwei bzw. drei Kolleginnen mit jeweils 16 Kindern. Zur optimalen Förderung der Kinder mit Entwicklungsverzögerung ist eine Fachkraft ausgebildete Heilerzieherin. Sie erstellt Förderpläne für die betreffenden Kinder, um Grundlagen für eine gezielte Unterstützung zu schaffen (vgl. Grabbert 2013 S. 11). Für ein Mädchen mit schwerer körperlicher und geistiger Behinderung wurde eine Einzelbetreuung erwirkt. Die Urlaubszeiten von Eltern und Betreuerin sind so aufeinander abgestimmt, dass die 1 zu 1 Betreuung gewährleistet ist.

In diesen Gruppen erfolgt auch eine enge Zusammenarbeit mit den verschiedenen Therapeuten (Ergotherapie, Logopädie, Frühförderung).

Die Einführung des Rahmenplanes 2003 führte in unserem Haus zur Einrichtung altersreiner Gruppen im letzten Vorschuljahr. Die Kinder wechseln ihre Gruppe und ihre Bezugserzieherin, um sich das letzte Jahr vor der Schule nur mit gleichaltrigen Kindern auszutauschen, mit ihnen zu lernen und zu spielen. Erfahrungsräume außerhalb der Einrichtung werden oft genutzt (Museum, Theater, Schauimkerei, Schwimmen, Nahverkehr, Sport). Eltern und Großeltern begleiten die Gruppen bei Ausflügen oder zum Schwimmen und organisieren z.T. auch Feste (vgl. Grabbert 2013 S. 11).

Auf Grund einer schwierigen Personalsituation sind die im Gesetz verankerten fünf Stunden mittelbare Arbeitszeit nicht zu gewährleisten. Im pädagogischen Alltag sind es im günstigsten Fall drei Stunden und bei hohem Krankenstand oder während der Urlaubszeiten 1,5 h oder gar keine Vor- und Nachbereitungszeit.

4.1.3 Räume

Damit gerade die Jüngsten eine anregende und freundliche Lernumgebung vorfinden, erfolgte in den vergangenen Jahren eine grundlegende Umgestaltung der Gruppentrakte. Die Bäder wurden rekonstruiert, Fußbodenbeläge verlegt und das Mobiliar erneuert. Die Aufstellung von Doppelstockbetten im Schlafraum und der Durchbruch vom Gruppenraum zum Isolierzimmer schafften zusätzlichen Platz zum Spielen (vgl. Grabbert 2013 S. 10). In den Räumen befinden sich meist eine Puppenecke mit entsprechendem Spielzeug und einer Möglichkeit zum Kuscheln, eine Bauecke mit Bausteinen, Autos und Tieren und eine Tischgruppe für die Mahlzeiten. In einigen Gruppen dürfen die Kinder mit den Tischen und Stühlen auch bauen. Der kombinierte Spiel- und Schlafraum bietet Bewegungsmöglichkeiten, z.T. mit kleinen Podesten und anderen beweglichen Materialien. Bücher sind für die Kinder frei zugänglich, Kreativmaterial und Musikinstrumente können nach Bedarf herausgeholt werden. Alle Krippenräume erhielten im letzten Jahr eine Schallschutzdecke.

Im Kindergartenbereich sind die Räume sehr unterschiedlich eingerichtet. Auch hier fanden in den vergangenen Jahren umfangreiche Sanierungsarbeiten statt. In fünf Räumen befinden sich seitdem Hochebenen, die den Kindern die Möglichkeit geben, neue Perspektiven einzunehmen, sich zurückzuziehen oder Höhlen zu bauen. Die Räume sind in unterschiedliche Funktionsbereiche aufgeteilt, z.B. Kreativecke, Platz für Rollenspiele, Bau- und Konstruktionsbereich, ein Raum bietet eine Holzwerkstatt, ein anderer eine Mathe- und eine Lesecke. Materialien wie Muscheln, Steine, laminierte Zahlen, Knöpfe, 2x2 Holzwürfel, Playmais u.a. laden die Kinder hier zum Sortieren, Kategorisieren, Zählen und Musterlegen ein. Hier bestehen Parallelen zur Raumgestaltung in der Freinet-Pädagogik. Externe Funktionsräume wie Mathewerkstatt, Lese- und Schreibwerkstatt, eine Kinderküche und die Bewegungswerkstatt im Flur komplettieren das Haus. Leider gibt es keine Betreuung wie in der Reggio-Pädagogik. In einigen Räumen kann das Bad je nach Bedarf in eine Wasserwerkstatt verwandelt werden. In vielen Gruppen hat die Anzahl der didaktischen und Regelspiele stark abgenommen und sind durch Natur- und Verpackungsmaterial ersetzt worden. Eltern helfen bei der Sammlung verschiedener Dosen, Flaschen und Becher, mit denen die Kinder sehr kreativ umgehen. Im vergangenen Jahr wurde ein leerstehender Gruppentrakt zum Sportraum umgebaut und mit neuen ansprechenden Sportgeräten ausgestattet. Er erhielt auch eine Schallschutzdecke. Im Herbst 2013 wurde von zwei Gruppen ein Essenraum in Küchennähe eingerichtet. Nach einer Weiterbildung zur Raumgestaltung im Frühjahr 2015 nehmen dort nun vier Gruppen gestaffelt ihre Mahlzeiten ein. Um diesem Raum auch ein ansprechendes Ambiente zu verleihen, setzten sich die betreffenden Kolleginnen zusammen und besprachen die räumliche Gestaltung dieses Raumes. Die Umbaumaßnahmen finden zwar erst im Jahr 2016 Berücksichtigung, doch dann wird sich der Speiseraum hoffentlich in ein kleines Kinderrestaurant verwandeln.

Neben den Innenräumen wurden auch die Außenanlagen erneuert. 2011 begannen wir mit der Umgestaltung unseres Krippenhofes. Seitdem finden unsere Jüngsten hier vielfältige natürliche Spielanregungen (Brücke, kleines Baumhaus, Hangrutsche, Weidentunnel, Korbschaukel) (vgl. Grabbert 2013 S. 11). Im vergangenen Jahr wurde der hintere Eingang saniert, um die Bewegungsflure zu entlasten.

Auch auf dem Außengelände des Kindergartens gab es viele Veränderungen. Unsere selbstgepflanzten Weidentunnel nutzen die Kinder gern als Rückzugsort oder für Rollenspiele, genau wie das Baumhaus. Damit die Kinder im Sommer auch Schatten finden, erhielten die unteren Gruppentrakte und die Sandkiste Sonnendächer. Die kleinen beweglichen Tischgruppen nutzen die Kinder gern für Rollenspiele oder bauen daraus z.B. Rutschen. Besonders beliebt ist bei allen Kindern das große Trampolin.

Um die Freifläche noch attraktiver zu gestalten, gab es schon im Herbst 2013 Überlegungen zur Einrichtung einer Bewegungsbaustelle. Vier Kolleginnen beschäftigten sich in Vorbereitung einer Arbeitsgruppenberatung mit dieser Thematik. Alle Fachkräfte waren sich danach einig, vor der Einrichtung dieser Bewegungsbaustelle eine Weiterbildung zu organisieren, in der u.a. gesetzliche Bestimmungen im Zusammenhang mit deren Nutzung geklärt werden sollten. Diese Fortbildung fand leider erst im März 2015 statt. Die Zwischenzeit wurde zur Materialsammlung genutzt. Durch die Fortbildung konnten alle anstehenden Fragen geklärt werden und nach einer Objektbesichtigung stand auch der Platz für die zukünftige Baustelle fest. Als im Frühjahr ein Baum auf dem Kita-Gelände gefällt wurde, war eine Kollegin sofort bereit, gemeinsam mit den Kindern eine Astgabel dieses Baumes von der Rinde zu befreien. Danach wurde sie auf dem zukünftigen Gelände der Baustelle eingegraben. Anfang Juni 2015 schliffen Kinder und Erzieherinnen gemeinsam die Holzlatten ab, um Verletzungsgefahren durch Splitter entgegenzuwirken und am 9. Juni 2015 fand die Übergabe der Bewegungsbaustelle an die Kinder statt.

4.1.4 Projekte

Die Projektarbeit gestaltet sich in den einzelnen Gruppen unserer Einrichtung sehr unterschiedlich und ist stark abhängig von den persönlichen Einstellungen der Kolleginnen. Grundlage für die Projektentwicklung ist bei jeder Erzieherin die Beobachtung der Kinder. Mögliche Themen werden gemeinsam mit den Mädchen und Jungen kommuniziert und sie erhalten die Möglichkeit, eigene Ideen und Wünsche einzubringen. Altersspezifische Unterschiede in der Beteiligung sind stark zu beobach-

ten. Ältere Kinder haben im Gegensatz zu jüngeren Kinder schon sehr konkrete Vorstellungen. Die Dokumentation erfolgt dann durch die Erzieherin und ist ebenfalls sehr individuell. Hier finden sich z.T. sehr detaillierte Angaben zu Bildungsbereichen und Zielen, andererseits eher Angaben zu geplanten Aktivitäten. In jedem Fall finden alle Bildungsbereiche Berücksichtigung. Diese Präsentationen zeigen teilweise auch die Entwicklung von Projekten an, indem durchgeführte Aktivitäten fortlaufend ergänzt werden. Die zeitliche Begrenzung ist ebenfalls sehr verschieden. Einige Gruppen haben Jahresprojekte und untergliedern diese in Teilprojekte. In anderen Gruppen laufen Projekte über einige Tage, Wochen oder auch Monate, immer in Abhängigkeit vom Thema und Interesse der Kinder. Teilweise ist eher ein projektorientiertes Arbeiten zu beobachten. Es gibt kaum gruppenübergreifende Projekte, aber es kommt vor, dass Kinder an Projektaktivitäten anderer Gruppen teilnehmen. Wie im Theorieteil beschrieben, tragen auch die Erzieherinnen bildungsrelevante Themen an die Kinder heran, wie z.B. Verkehrserziehung im letzten Kindergartenjahr. Das Projektthema als Fragestellung zu formulieren kommt kaum vor, sollte jedoch in die zukünftigen Überlegungen einfließen. Genaue Beschreibung erfolgte in Kapitel 2.1.4. Ein Projektabschluss erfolgt nur selten in Form von Präsentationen oder Feiern, hier gibt es ebenfalls Handlungsbedarf. Die Eltern bringen sich ein, indem sie Kindergruppen bei Ausflügen begleiten, Bücher und andere Materialien zur Projektunterstützung mitbringen oder sich an der Vorbereitung von Festen beteiligen.

Die Einrichtung ist auf dem Weg, eine offene Projektgestaltung zu ermöglichen, in der Kinder die Wege bestimmen und Erwachsene flexibel reagieren und eigene Vorhaben im Bedarfsfall zurückstellen. Im Laufe dieser Entwicklung sollte ein regelmäßiger Austausch unter den Kolleginnen über neue Vorgehensweisen, Ergebnisse, Erfolge, aber auch Misserfolge stattfinden. Die Auseinandersetzung mit entsprechender Fachliteratur gehört selbstverständlich dazu. Nur so kann die pädagogische Projektqualität stetig verbessert werden.

4.1.5 Beobachtung/Dokumentation

In der beschriebenen Kita existieren mit den Bildungs- und Lerngeschichten, den Grenzsteinen der Entwicklung und den Vorschulbögen verschiedene Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren. Alle drei gehen von unterschiedlichen Sichtweisen auf die kindliche Entwicklung aus. Durch die Grenzsteine sollen Entwicklungsrisiken und -verzögerungen in der Entwicklung von Kindern so früh wie möglich aufgedeckt werden. Mit der Nutzung dieses Verfahrens kommen Einrichtung ihrer Verantwortung als Teil eines Frühwarnsystems nach (vgl. Leu u.a.2012 S 25). Mit den Vorschulbögen wird der Entwicklungsstand der zukünftigen Schulkinder sehr detailliert abgefragt, er gibt jedoch ein wenig Raum, um besondere Fähigkeiten der Kinder zu vermerken. Diese Bögen werden den Eltern ausgehändigt, um sie bei der Schuluntersuchung vorzulegen. Einzig das Konzept der Bildungs- und Lerngeschichten hat kindliche Ressourcen im Blick. Hier ist die wahrnehmende Beobachtung nach Schäfer eine Grundvoraussetzung. Alle Erzieherinnen sind angehalten, wenigstens einmal im Jahr für jedes Kind eine Geschichte zu schreiben. Kaum eine Fachkraft nutzt dazu die Engagiertheitsskala oder den Bogen zum Austausch mit den Teammitgliedern. Allen Kindern werden die Geschichten im Anschluss vorgelesen, aber die wenigsten erhalten die Möglichkeit, eigene Bemerkungen einzufügen, etwas aus eigener Sicht zu ergänzen oder selbst Bildmaterial auszuwählen. Dies sollte aber regelmäßige Praxis werden, damit sich Kinder ernst genommen fühlen und sich mit diesen Geschichten voll und ganz identifizieren.

Zwei der angesprochenen Beobachtungs- und Dokumentationskonzepte sind nicht ressourcenorientiert, sondern defizitär ausgerichtet und deshalb ungeeignet, um den Blick der Fachkraft auf die besonderen Leistungen der Kinder zu richten. Hier gibt es noch sehr großen Handlungsbedarf. In einigen Gruppen findet zur Vorbereitung auf Elterngespräche auch noch der Entwicklungsbogen nach Thiesen Anwendung. Auch hier werden Fragen zu den unterschiedlichen Entwicklungsbereichen gestellt, mit etwas großzügiger Auslegung lässt er jedoch genug Raum für die Wahrnehmungen und Beobachtungen der Erzieherin. Die gerichtete und die ungerichtete Beobachtung kommen hier gleichermaßen zum Tragen.

4.2 Längsschnittstudie

Vom Herbst 2012 bis Frühjahr 2014 wurden Kinder der genannten Einrichtung in ihrer Auseinandersetzung mit mathematischen Themen in der Werkstatt und im Gruppenraum beobachtet. An der Studie nahmen 3 - 6jährige Mädchen und Jungen aus drei Gruppen teil. Es sollte herausgefunden werden, wie intensiv Kinder mit und ohne Lernbegleitung mathematische Themen bearbeiten. Aus diesem Grund wurde in der Werkstatt eine Kamera installiert. Die entstandenen Videoaufzeichnungen wurden gemeinsam mit der Gruppenerzieherin besprochen und ausgewertet. In selbst erstellten Fragebögen wurden Zeit, Alter, Rolle des Kindes und des Erwachsenen im Lernprozess, die bearbeiteten mathematischen Fragestellungen, die Vorgehensweise des Kindes und die angebotenen Reflexionsmöglichkeiten erfasst. Bei der Auswertung der Bögen und des Videomaterials konnte festgestellt werden, dass die Kinder gern mit unstrukturierten Materialien wie CRAZY FORS, Steckbausteinen, aber auch mit Glassteinen, Knöpfen und Bechern tätig waren. Sie waren meist intensiver beschäftigt, wenn eine Lernbegleitung anwesend war. Auf Grund der Videoaufzeichnungen bei allein arbeitenden Kindern konnten nachträglich Lösungen für Probleme gefunden werden. So zeichneten beispielsweise zwei 6jährige Jungen im Anschluss an ihren Werkstattbesuch gemeinsam mit einer Erzieherin einen Bauplan für das Dach ihres Iglus. Dieser Plan war dann Grundlage für einen gemeinsamen 2. Versuch, bei dem die Kinder zu neuen wichtigen Erkenntnissen im Umgang mit dem Material gelangten. Beide Kinder waren sehr stolz auf ihre Leistung.

Ähnlich ging es einem 5jährigen Jungen, der mit der Bauanleitung für seinen Roboter nicht zurechtkam und diesen später gemeinsam mit seiner Erzieherin fertigstellte. Dass die Dauer der mathematischen Auseinandersetzung keine Rückschlüsse auf das Alter der Jungen und Mädchen zuließ, war eine weitere Erkenntnis der Studie. Auch der Beobachtung der Kinder untereinander kam ein wichtiger Stellenwert zu, denn 31% der beobachteten Kinder holten sich über diesen Weg Anregung und Ideen. Die Werkstattnutzung führte in vielen Fällen zu einer umfassenden Bearbeitung mathematischer Themen. Beim Bau des Iglu-Daches waren es beispielsweise Geometrie, Zahlen, Größen und Gesetzmäßigkeiten und beim gemeinsamen Roboterbau Geometrie, Zahlen, Mengen und Gesetzmäßigkeiten. Wenn Kinder ohne Be-

gleitung die Werkstatt aufsuchten, kam es öfter vor, dass konkrete Ziele aufgegeben wurden, weil ein geeigneter Interaktionspartner fehlte. Nur ganz selten wurden in solchen Fällen Vorhaben konsequent umgesetzt. Die meisten Kinder, die überlegt und systematisch arbeiteten, befanden sich in einer begleiteten Lernsituation. Auch hier gab es Ausnahmen. Die bildliche Darstellung von Ergebnissen erfolgte jedoch nur in Verbindung mit einer Lernbegleitung (vgl. Grabbert 2014 S. 13 ff.). Das wesentliche Ergebnis der Studie besteht darin, dass eine Lernbegleitung im Elementarbereich wünschenswert ist (vgl. dies. S. 22).

4.3 Erläuterung der gewählten Untersuchungsmethode

Die empirische Sozialforschung beschäftigt sich mit dem Erleben, Verhalten und Handeln einzelnen Menschen und Gruppen von Menschen (vgl. Aepli/ Gasser/Gutzwiller/Tettenborn 2014 S. 49). Es wird zwischen qualitativem und quantitativem Forschungsansatz unterschieden. Zielstellung beider Ansätze ist die Informationsgewinnung (vgl. Häder 2015 S. 61). Der qualitativen Sozialforschung, die Grundlage der nachfolgenden Untersuchung ist, liegt ein ideographisches Wissenschaftsverständnis zu Grunde. Dabei liegt der Fokus des Interesses auf dem Einzelfall und seinen Besonderheiten. Es geht nicht um die analytische Aufarbeitung des empirischen Materials, sondern um ganzheitliche Wahrnehmung und Interpretation (vgl. Aepli/Gasser/Gutzwiller/Tettenborn 2014 S. 49). In der qualitativen Forschung werden mündliche, schriftliche, telefonische Befragung, Beobachtung und Einzelfallstudien für die Datengewinnung eingesetzt (vgl. Häder 2015 S. 191). Für die Erfassung der nachfolgenden empirischen Daten entschied sich die Autorin dieser Arbeit für die schriftliche Befragung. Sie ist besonders geeignet, wenn Meinungen und Ansichten eines größeren Personenkreises erfasst werden sollen (vgl. ders. S. 66). Der Fragebogen kann per Post bzw. Mail zugesendet oder persönlich übergeben werden (vgl. ders. 2015 S. 240). Ziel eines Fragebogens ist es, dass alle Teilnehmer alle Fragen auf die gleiche Weise verstehen. Dies ist jedoch nicht immer der Fall, da bestimmte Formulierungen einem unterschiedlichen Frageverständnis gegenüberstehen (vgl. ders. S. 220). Gegenüber der mündlichen Befragung hat die schriftliche Befragung einige Vorteile. Sie ist:

- kostengünstiger
- erreicht in kurzer Zeit einen großen Personenkreis
- schließt die Einflussnahme des Interviewers aus
- bietet einen hohen Grad an Anonymität.

Es gibt jedoch auch Nachteile. So besteht keine Möglichkeit zu Rückfragen und die Motivation durch den Interviewer fehlt. Es besteht auch die Möglichkeit, dass Fragen falsch oder gar nicht ausgefüllt werden (vgl. Aepli/Gasser/Gutzwiller/Tettenborn 2014 S. 165).

Dieses Instrument wurde gewählt, um anhand der gewonnenen Daten vorhandene Ressourcen im pädagogischen Alltag aufzudecken und diese für die weitere Entwicklung zu nutzen. Alle Mitarbeiter konnten sich anonym an der Befragung beteiligen und so zum Gelingen beitragen. Es bestand auch die Möglichkeit zu Rückfragen, die jedoch nur selten genutzt wurde.

4.4 Beschreibung des Datenerhebungsinstrumentes

Der Fragebogen, der dieser Untersuchung zugrunde liegt, wurde entwickelt, um praxisorientierte Einblicke in die derzeitige Situation einer ausgewählten Kindereinrichtung zu erhalten. Die Autorin entschied sich für offene und geschlossene Fragestellungen. Vor Beginn der empirischen Studie wurde das Erhebungsinstrument in einem Free-Test an zwei Fachkräften erprobt. Eine Erzieherin ist im Kindergarten tätig und eine in der Krippe. Auf Grund des Ergebnisses wurde für Frage 1 eine geschlossene Fragestellung gewählt (Vergleichbarkeit der Antworten). Der Fragebogen besteht aus 14 Fragen und wurde den 27 Erzieherinnen persönlich übergeben. Es beteiligten sich 22 Fachkräfte an der Untersuchung und daher kann sie als querschnittsrelevant für die betreffende Einrichtung angesehen werden. Die Fragen 1 - 6 geben Auskunft über die persönlichen Haltungen der Probanden. In den weiterführenden Fragen 7 - 9 setzen sich die Befragten mit den Rahmenbedingungen ihrer Kita auseinander und geben Auskunft über Bedingungen, die in der eigenen pädagogischen Arbeit als po-

sitiv bzw. negativ erlebt werden. Die Fragen 10 - 14 beziehen sich auf das pädagogische Konzept der Einrichtung und regen zur Auseinandersetzung damit an. Die Fragen greifen die im Theorieteil beschriebenen Gesichtspunkte wieder auf.

4.5 Ergebnisanalyse

Frage 1: Wie lernen Kinder?

Die Mitarbeiterinnen gaben mit Beantwortung dieser Frage Aufschluss über ihre Vorstellung von kindlichem Lernen. Hier geht es um einen Bezug zu den theoretischen Grundlagen in Kapitel 2.1.1. Auf Grund der Ergebnisse des Free-Testes wurde eine geschlossene Fragestellung gewählt. Das unterschiedliche Frageverständnis hätte einem Vergleich der Antworten entgegengestanden. In Abbildung 3 werden die Ergebnisse dargestellt. Alle Fachkräfte waren sich einig, dass Kinder sich durch eigene Erfahrungen und Wahrnehmungen bilden (vgl. Schäfer 2011 S. 52) und dabei auch ko-konstruktiv tätig sind. Einigkeit besteht außerdem in Bezug auf die Bedeutung des Spieles. Viele Erzieherinnen sehen ebenfalls das Angebot als eine Lerngelegenheit für Kinder an. Bei dieser Form kindlichen Lernens sollte immer die Reaktion des Kindes auf die zugemuteten Themen beachtet werden. Die günstigste Form der erzieherischen Interaktion zwischen Erwachsenem und Kind ist der Dialog. Hierbei haben beide Seiten die Möglichkeit, auf Themen des Anderen zu antworten (vgl. Laewen 2010 S. 43). Verwunderlich war allerdings, dass 1/3 der Probanden Projekte als Möglichkeit kindlichen Lernens ausschlossen. Hier zeigt sich zum Teil ein fehlendes Verständnis für die besonderen Möglichkeiten der Projektarbeit gerade in Bezug auf Mitbestimmung und Beteiligung von Kindern. Auch die Instruktion wird noch von 1/3 der Erzieherinnen als wichtiges Mittel zur Unterstützung von Lernprozessen angesehen. Für Laewen ist jedoch die Abkehr von der traditionellen Pädagogik eine wichtige Grundlage für die Bildung im Vorschulbereich. Für ihn beinhaltet Erziehung einen respektvollen Umgang mit den Selbstbildungsprozessen der Kinder und die Berücksichtigung ihrer Themen (vgl. ders. S. 68).

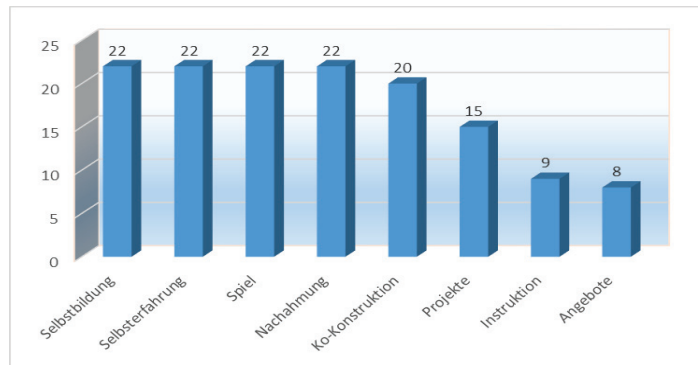


Abb. 3

Frage 2: Welche Form von Bildungsangeboten hältst du für die Kinder bereit?

Auch diese geschlossene Frage konnte durch Mehrfachnennung beantwortet werden. Abbildung 4 zeigt, wie sich die Befragten entschieden haben.

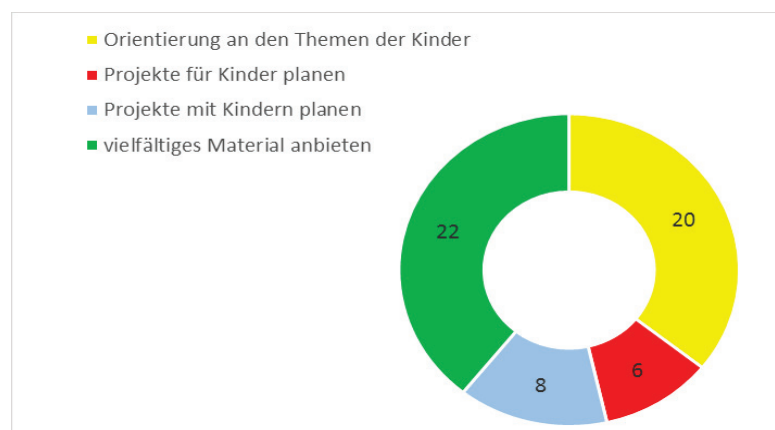


Abb. 4

Für die Kombination "Orientierung an kindlichen Themen" und "vielfältiges Material zum Forschen und Entdecken" entschieden sich neun Erzieherinnen, von denen acht in der Krippe tätig sind. Im Krippenbereich der untersuchten Einrichtung wird nicht mit Projekten gearbeitet und die Mitarbeiterinnen bringen hiermit ihre kindorientierte Haltung zum Lernen unter 3jähriger Kinder zum Ausdruck. Welche Mitbestimmungsmöglichkeiten den Kindern dieser Altersgruppe eingeräumt werden, konnte jedoch nicht erfasst werden. Zwei Kolleginnen in diesem Bereich stellen entsprechendes

Material zu Verfügung, planen jedoch nach wie vor für Kinder. Dies entspricht jedoch traditionellen Erziehungsvorstellungen, die überwunden werden sollten. Die neuen theoretischen Erkenntnisse, die gerade in den vergangenen zweieinhalb Jahren in verschiedenen Fortbildungen an die Mitarbeiter herangetragen wurden, sollten noch weiter vertieft werden. Im Kindergartenbereich planen sechs Erzieherinnen gemeinsam mit Kindern Projekte, orientieren sich an den Themen der Kinder und achten auf die Verfügbarkeit des entsprechenden Materials. Diese Wahl lässt eine kindzentrierte Arbeitsweise erkennen und es zeigt sich die Berücksichtigung der partizipatorischen Rechte der Kinder, die im SGB VIII § 9 festgehalten sind. Drei Fachkräfte berücksichtigen zwar die Themen der Kinder und stellen Material zum Forschen und Entdecken bereit, planen jedoch Themen für Kinder, die sie für interessant und wichtig erachten. Diese Wahl stellt gesellschaftsrelevante Themen sehr in den Vordergrund und vernachlässigt die Eigenverantwortung der Kinder im Bildungsgeschehen. Auch hier zeigen sich noch traditionelle Erziehungsvorstellungen. Hüther und Nitsch sagen hierzu: *"Die Beseitigung oder Überwindung von Zwängen, Abhängigkeiten und Vorschriften wäre die Voraussetzung dafür, dass Menschen die Fähigkeit erlangen, sich anstatt gegen etwas für etwas entscheiden zu können."* (2013 S. 140). Dies gilt nicht nur für Kinder, sondern auch für Erwachsene. Viele Erzieherinnen haben im Verlauf ihrer Bildungsbiographie Erfahrungen gesammelt, die in starkem Gegensatz zu den neuen Erkenntnissen kindlichen Lernens stehen. Für diese Fachkräfte ist es schwer, alte Pfade zu verlassen und neue Wege auszuprobieren. Für alle vier Möglichkeiten entschied sich eine Kollegin.

Frage 3: Welche Bildungsform findet in deiner Gruppe am häufigsten statt und warum?

Abbildung 3 und 5 bedienen sich der gleichen Bildungsformen, aber Abb. 5 geht es um die persönlichen Einstellungen der Befragten. Die meisten Fachkräfte (17) gaben das **Spiel** als für sie wichtigste Bildungsform an. In Tabelle 1 wurden die Begründungen entsprechend der Häufigkeit zusammengefasst.

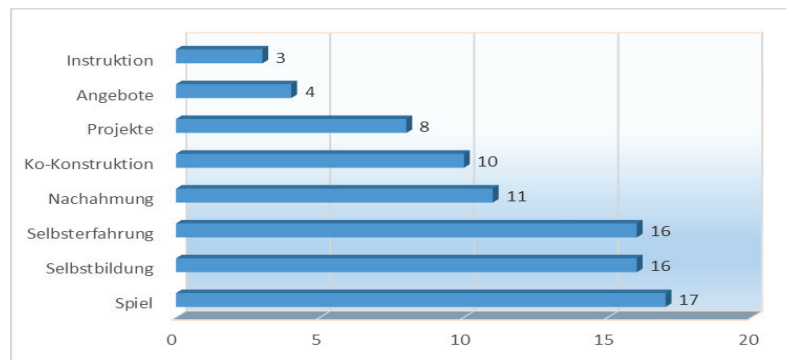


Abb. 5

Im Ergebnis der Auswertung zeigt sich, dass den meisten Erzieherinnen die Bedeutung des Spieles für das Kind bewusst ist und sie auch die soziale Komponente berücksichtigen. Genau wie Schäfer sehen 17 Befragte das Spiel als Bildungsprozess an, der vom Kind selbst gesteuert und reguliert wird und auf Freiwilligkeit beruht (vgl. 2011 S. 153f.). Ansari warnt davor, den Wert des Spieles zu unterschätzen, denn dabei können Kinder Herausforderungen bewältigen, lernen Selbsteinschätzung und eigenständiges kompetentes Handeln (vgl. 2013 S. 79).

Spiel ist die Haupttätigkeit des Kindes, wo es sich austauscht, ausprobiert, beobachtet, Ideen entwickelt, von anderen lernt, Spaß hat und vergleicht	10 Erzieherinnen
eigenes Interesse der Kinder findet Berücksichtigung	2 Erzieherinnen
individuelle Bildung für jedes Kind	1 Erzieherin
Kinder lernen rund um die Uhr	1 Erzieherin
Spiel ist projektorientiert	1 Erzieherin
selbstbestimmter Wechsel von Anspannung und Entspannung	1 Erzieherin
Kinder werden nicht in Muster gepresst	1 Erzieherin

Tabelle1

Im pädagogischen Alltag unterstützen viele Erzieherinnen (16) die **Selbstbildungsprozesse** der Kinder und geben ihnen die Möglichkeit, **eigene Erfahrungen** zu sammeln. In Tabelle 2 wurden die entsprechenden Begründungen zusammengefasst. An dieser Stelle zeigt sich eine Auseinandersetzung vieler Erzieherinnen mit dem neuen Verständnis von Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten, denn sie betonen genau wie Laewen und andere Wissenschaftler die Eigenaktivität des Kindes bei seiner Weltaneignung (vgl. 2010 S. 41). Schäfer unterstreicht, dass Selbstbildung nicht als *"Von-selbst-Bildung"* zu verstehen ist, sondern der soziale Kontext immer mit eingebunden ist (2011 S. 69). Im Abschnitt "Spiel" kam dies schon zur Sprache. Zwar sind einige Aussagen nicht von der Mehrheit der Probanden angegeben worden, und doch zeigen die Begründungen erste neue Sichtweisen in Bezug auf das Lernen von Kindern.

Kinder forschen, entdecken, experimentieren, probieren sich aus und sammeln dadurch Erfahrungen	4 Erzieherinnen
Kinder wollen mit allen Sinnen Erfahrungen sammeln	2 Erzieherinnen
kindgerechtes individuelles Lernen	2 Erzieherinnen
bilden können sich Kinder nur selbst und wir müssen ihnen die Möglichkeiten zur Verfügung stellen (Interaktions- und Umweltgestaltung)	1 Erzieherin
Kinder sind immer interessiert an Neuem	1 Erzieherin
da Kinder an eigenen Themen am meisten Interesse haben und dadurch motiviert lernen	1 Erzieherin

Tabelle 2

Als dritte Bildungsform wird die **Nachahmung** von 11 Mitarbeiterinnen favorisiert. Entsprechende Begründungen sind in Tabelle 3 zusammengefasst.

die jüngeren Kinder lernen von den älteren Kindern	7 Erzieherinnen
Kinder lernen durch Beobachtung	4 Erzieherinnen

Tabelle 3

Nur die Hälfte der Befragten stuft diese Form der Bildung als besonders wichtig ein. Wissenschaftliche Erkenntnisse zeigen jedoch, wie Kinder durch Beobachtung ihres sozialen Umfeldes und durch deren Nachahmung ihre Fähigkeiten erweitern. Sie ist Voraussetzung für die Entwicklung der Phantasie und des Spiels (vgl. Schäfer S. 106 / Ansari 2009 S. 4). Demzufolge ist sie ein wesentlicher Faktor im Lernprozesse von Kindern zu ermöglichen und sollte keinesfalls unterschätzt werden.

Weniger als die Hälfte aller Befragten nannte die **Ko-Konstruktion** als Bildungsform, die in der eigenen pädagogischen Arbeit besondere Berücksichtigung findet. Die Begründungen wurden in Tabelle 4 zusammengestellt. Auch wenn sich nur wenige Erzieherinnen für diesen Punkt entschieden haben, zeigen die Begründungen doch eine Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen der Elementarpädagogik. Viele wissenschaftliche Untersuchungen haben bereits gezeigt, dass es wichtig ist, Kindern zuzuhören, sie zu beobachten und ihnen vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen um sich die Welt zu erschließen. Fthenakis beschreibt Ko-Konstruktion als einen gemeinsamen Prozess unter Kindern, aber auch zwischen Kindern und Erwachsenen, indem Probleme identifiziert, Hypothesen aufgestellt und Lösungen gefunden werden. Wichtige Voraussetzung ist ein Dialog auf Augenhöhe (vgl. 2008 S. 10). Nur wenige Kolleginnen wenden diese ko-konstruktiven Arbeitsweisen bewusst an. Auf diese Weise können auch die Mitgestaltungsmöglichkeiten von Kindern nicht umfänglich genutzt werden (vgl. ders. S. 11).

Einbringen eigener Ideen und Anregungen / Aufgreifen von Ideen und Anregungen anderer (auch Erwachsener)	3 Erzieherinnen
Kommunikation der Kinder untereinander und mit der Erzieherin	2 Erzieherinnen
Gesprächsrunden	1 Erzieherin
sich absprechen / gemeinsam ein Ziel verfolgen / teamfähig sein	1 Erzieherin
Aufgreifen kindlicher Interessen	1 Erzieherin
Grundlage für gemeinsames Handeln und Spielen	1 Erzieherin
nur was von Kindern selbst aufgegriffen wird, wird auch vertieft	1 Erzieherin

Tabelle 4

Projekte hängen zwar in allen Gruppen aus, werden jedoch nur von acht Kolleginnen als besonders bedeutsam eingestuft. Die Begründungen dieser Fachkräfte sind in Tabelle 5 aufgeführt.

Gedanken und Interessen können aufgegriffen werden	3 Erzieherinnen
kindliche Bedürfnissen erkennen	2 Erzieherinnen
gemeinsame Projektgestaltung gibt den Kindern die Möglichkeit, mitzugestalten und Verantwortung zu übernehmen	1 Erzieherin
Kinder erforschen und entdecken Unbekanntes	1 Erzieherin
Projektgestaltung in Form von Angeboten	1 Erzieherin

Tabelle 5

Von den 22 Befragten arbeiten zehn Fachkräfte im Krippenbereich. Hier findet keine Projektarbeit statt, wie bereits in der Analyse des Ist-Zustandes beschrieben. Von den zwölf Erzieherinnen im Kindergarten nutzen 2/3 die besonderen Möglichkeiten der Projektarbeit. Es ist jedoch fraglich, ob diese zur Entfaltung kommen, wenn sie nur in Form von Angeboten stattfinden. Projektideen sollten sich im gesamten Tagesablauf widerspiegeln, schreibt Jacobs (Kapitel 2.1.4). In den meisten Ausführungen zeigt sich eine kindorientierte Haltung. Eine Probandin gestaltet Projekte gemeinsam mit den Kindern und nutzt bewusst die Möglichkeiten der kindlichen Mitgestaltung und der Verantwortungsübernahme. Es ist nur eine Aussage von vielen, sie zeigt jedoch erste Ansätze eines neuen Verständnisses von Projektarbeit.

Von knapp 1/5 der Befragten wurde auch das **Angebot** als oft genutztes Mittel zur Unterstützung von kindlichen Bildungsprozessen genannt. Dafür wurden die in Tabelle 6 zusammengestellten Begründungen angegeben.

alle Bildungsformen finden gleichwertig statt	2 Erzieherinnen
Situation, in der sich das Kind befindet, ist entscheidend	1 Erzieherin
ich passe meine Angebote den Interessen der Kinder an	1 Erzieherin
Mischung aus allen Formen ist wichtig	1 Erzieherin

Tabelle 6

Drei der vier betreffenden Erzieherinnen nutzen Bildungsangebote als Möglichkeit, mit allen Kindern gleichzeitig ein Thema zu bearbeiten. Sie richten sich bei der Wahl der Thematik zwar nach den Interessen der Kinder, aber haben wirklich 17 Kinder zu einem bestimmten Zeitpunkt die gleichen Neigungen? Sicher haben auch nicht alle Kinder gleichzeitig ihre vorherigen Tätigkeiten beendet. Ein Angebot sollte immer auf freiwilliger Basis erfolgen und nicht zum Abbruch kindlicher Betätigungen führen. Die Reformpädagogik hat schon vor langer Zeit erkannt, dass bei Kindern und Erwachsenen unterschiedliche Zeitstrukturen existieren. Die erwachsenenzentrierte Zeitein-

teilung in pädagogischen Einrichtungen sollte überdacht werden, damit Kindereinrichtungen auch Einrichtungen für Kinder sein können (vgl. Henneberg, Klein, Vogt 2008 S. 88). Ein wichtiger Ansatzpunkt ist jedoch die Berücksichtigung der entsprechenden Situation, in der sich die Kinder befinden.

Drei Probanden nutzen eigenen Angaben zufolge alle Bildungsformen gleichermaßen, auch die **Instruktion**, und konnten daher keine besonders herausheben.

alle Bildungsformen finden gleichwertig statt	2 Erzieherinnen
Situation, in der sich das Kind befindet, ist entscheidend	1 Erzieherin
Mischung aus allen Formen ist wichtig	1 Erzieherin
in einer zukünftigen Vorschulgruppe muss ich auch instruktiv arbeiten	1 Erzieherin

Tabelle 7

Die Begründungen fielen ähnlich aus wie im vorhergehenden Absatz und wurden in Tabelle 7 zusammengefasst. Mit instruktiven Vermittlungen sollte gerade im Kindergarten vorsichtig umgegangen werden. In den ersten Lebensjahren lernen Kinder nur über das eigene Erleben. Schäfer spricht hierbei von *"Bildung aus erster Hand"* (2011 S. 52). Später ist es Kindern möglich, Erfahrungen anderer als Wissen zu speichern. Doch wenn dieses Wissen nicht mit eigenen Denkbemühungen, mit Sinneserfahrungen, Erlebnissen und Handlungen verknüpft wird, dann ist es nutzlos (ders. S. 52). Gerade die Aussage, als Erzieherin "einer zukünftigen Vorschulgruppe" ist instruktives Vorgehen unumgänglich, sollte zu einem Umdenken anregen. Für den zukünftigen Schulerfolg sind neben den kognitiven Fähigkeiten besonders die emotionalen und sozialen Fähigkeiten entscheidend und die angesprochene Begründung stellt die Vorbereitung auf die Schule zu sehr in den Vordergrund.

Frage 4: Welche Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren favorisierst du?

Fast alle Mitarbeiter entschieden sich für die Bildungs- und Lerngeschichten als gutes Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren. Hier zeigt sich ein ganz wichtiger Ansatzpunkt, um Entwicklungsfortschritte von Kindern zu dokumentieren und nachvollziehbar zu gestalten. Leu und Kollegen zufolge können diese Geschichten den Kindern die Möglichkeit geben, ihre Lernbemühungen zu reflektieren und mit anderen zu teilen (mit Kindern und Erwachsenen). Dazu sollten sie sich aber in die Verschriftlichung einbringen können und das Bildmaterial eigenständig auswählen. Durch diese Mitwirkung erfahren sie Wertschätzung und spüren Selbstwirksamkeit (vgl. 2012 S. 110f.). Sehr wichtig wäre auch die Nutzung der Reflexionsbögen und der Engagiertheitsskala, welche Leu und Mitarbeiter zur Verfügung gestellt haben. Sie stellen eine Gelegenheit für Fachkräfte dar, ihre pädagogische Arbeit zu reflektieren und die Entwicklung von Kindern noch bewusster wahrzunehmen. Für diese Möglichkeit entschied sich leider nur eine Erzieherin. Gleiches gilt für die Bildungsthemen nach Laewen. Die Grenzsteine der Entwicklung wurden von 16 Fachkräften favorisiert. Ein Spielraum für besondere Leistungen der Kinder existiert nicht. Sein Einsatz erfolgt unter der Prämisse, Entwicklungsverzögerungen bei Kindern aufzudecken und wird bei allen Kindern eingesetzt. Nach den Aussagen von Strätz und Demandewitz, wonach die Wahl des Beobachtungsinstrumentes Aussagen darüber zulässt, ob Ressourcen oder Defizite im Fokus stehen (vgl. 2005 S. 29f.), ist die Wahl eines aussagekräftigeren Beobachtungsverfahrens in der untersuchten Einrichtung anzuregen. Vier Befragte entschieden sich für die Videographie. Videos sind nicht nur ein gutes Mittel, um kindliche Lernprozesse zu veranschaulichen, sondern auch für die Reflexion der eigenen pädagogischen Arbeit geeignet. Die Auswertung und Analyse kann in Ruhe erfolgen und regt zum Überdenken eigener Handlungsweisen an. Die angesprochenen Vorschulbögen wurden mit einer Psychologin und den Erzieherinnen aller altersreinen Gruppen im letzten Kindergartenjahr erarbeitet. Er ist sehr strukturiert und fragt Fähigkeiten und Fertigkeiten in den verschiedenen Entwicklungsbereichen ab, lässt jedoch auch ein wenig Raum für besondere Leistungen der Kinder.

Frage 5: Welche Materialien stelle ich den Kindern zur Verfügung?

Zu dieser Frage gab es eine sehr eindeutige Antwort, was im nachfolgenden Diagramm (Abb. 6) sichtbar wird.

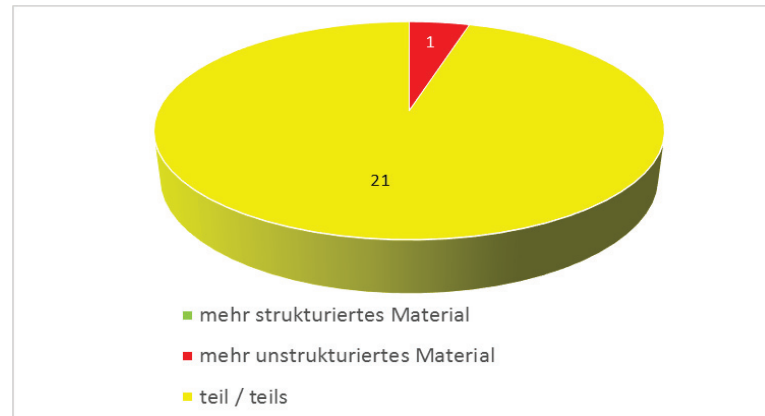


Abb. 6

Verschiedene Fortbildungen in den vergangenen Jahren führten zu einem Umdenken in Bezug auf die Raumausstattung. Es wurde zunehmend auf Natur- und Verpackungsmaterial zurückgegriffen, was u.a. den Vorteil hat, dass diese Materialien kostenlos ersetzt werden können. Andererseits bieten sie viel Gelegenheit zur kreativen Auseinandersetzung. Auch Diebold betont den Wert unstrukturierten Materials, weil er Kindern mehr Gestaltungsspielraum lässt (vgl. 2012 S. 85). Es gibt zwar immer noch Holz- bzw. Plastefrüchte und auch Puppengeschirr aus Plastik, aber die Einrichtung befindet sich auf einem guten Weg diese Gegenstände durch andere Materialien zu ersetzen.

Frage 6: Wann dürfen Kinder privates Spielzeug mitbringen?

Auch zu dieser Frage gab es ein sehr eindeutiges Ergebnis, welches in Abbildung 7 dargestellt wurde. Es ist zu begrüßen, dass die Mehrheit der Fachkräfte auf einen Spielzeugtag verzichtet und Kindern jederzeit die Gelegenheit gibt, ihr Lieblingsspielzeug mitzubringen. Diese Freiheit schafft zwischen Erzieherin und Kind ein besonderes Vertrauensverhältnis und trägt zum Wohlbefinden bei. Die Reformpädagogik

zeigt, dass Kinder in Entscheidungen, die ihr Leben betreffen, einbezogen werden sollten. Ansonsten entfernen sich Kinder emotional von den Erwachsenen und halten ihnen wichtige Themen vom Kindergartenalltag fern (vgl. Henneberg, Klein, Vogt 2008 S. 87f.). Es wäre zu begrüßen, wenn auch die letzten vier Erzieherinnen ihre Meinung in Bezug auf einen Spielzeugtag ändern. Eine Kollegin ist gruppenübergreifend tätig und richtet sich deshalb nach den Regeln der entsprechenden Gruppen.

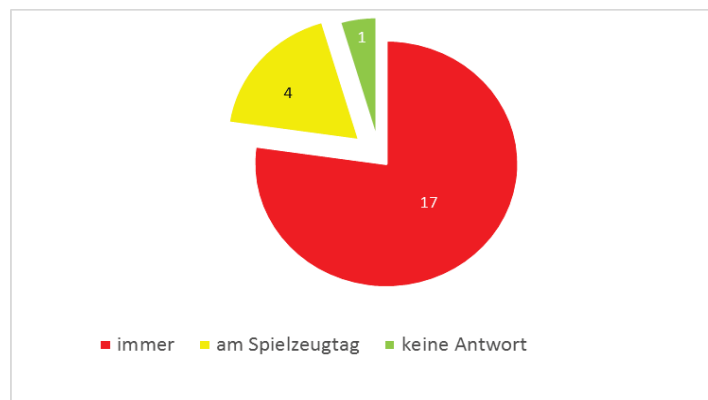


Abb. 7

Frage 7: Passen die Rahmenbedingungen unserer Kita zu deiner Vorstellung vom Lernen für Kinder? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?

Die Rahmenbedingungen einer Einrichtung werden von allen Mitarbeitern auf Grund ihrer persönlichen Erfahrungen und ihres Aus- bzw. Weiterbildungsstandes unterschiedlich bewertet. Es gibt jedoch auch immer ähnlich gelagerte Empfindungen. Wie in der untersuchten Einrichtung diese Frage beantwortet wurde, zeigt Abbildung 8.

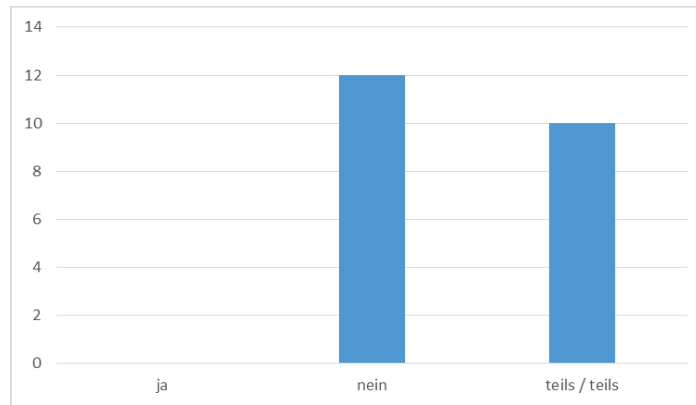


Abb. 8

Dieses Ergebnis stimmt sehr nachdenklich, denn die Rahmenbedingungen einer Einrichtung wirken sich immer auf das Wohlbefinden aller Beteiligten aus, von Kindern und Erwachsenen. Deshalb ist es wichtig, die Gründe für diese Entscheidung nachzuvollziehen und die Bedingungen entsprechend zu ändern. Die Begründungen wurden in der folgenden Tabelle 8 erfasst. Die Gründe für fehlende Rahmenbedingungen lassen sich in drei Gruppen einteilen:

- einrichtungsspezifische Gründe
- trägerspezifische Gründe
- Gesetze des Bundeslandes M/V.

Die Hälfte der negativ empfundenen Strukturen lassen sich einrichtungsintern verbessern. So ist es beispielsweise auf Grund offener Arbeit möglich, Kinder entsprechend ihres Entwicklungsstandes in Fluren oder Werkstätten allein tätig werden zu lassen. Teilweise wird dies auch schon praktiziert. Voraussetzung ist die Bereitschaft der Fachkräfte, auch außerhalb ihres eigenen Raumes zu interagieren. Die Anzahl der Kinder in den Gruppenräumen würde sich verringern.

ja		nein	
Verfügbarkeit verschiedener Räume	2	Erzieher-Kind-Schlüssel	12
gute Konzeption	3	zu große Gruppen	12
offene Arbeit möglich	3	Vor- und Nachbereitungszeiten	9
Möglichkeit für Ausflüge vorhanden	2	Raumgestaltung	5
freier Zugang zu Materialien	1	Wechsel in Vorschulgruppen	5
Entscheidungsfreiheit der Kinder	1	Personalausfall/-wechsel	5
viele Möglichkeiten zur Persönlichkeitsentfaltung	1	vor- und nachmittags zwei Gruppen	3
feste Gruppenstrukturen	1	Arbeitsverträge	2
altershomogene Vorschulgruppen	1	zu starre Gruppenstrukturen	1
altersheterogene Gruppen	1	Krippengruppen in die 1. Etage	1
		nur 3jährige Kinder in den Kindergarten	1
		Qualifikation des Personals	1
		Werkstätten zu klein	3

Tabelle 8

Der zweite große Punkt ist der Wechsel in die altersreinen Gruppen im letzten Kindergartenjahr. Vier Gruppen sind davon betroffen. Der Gruppenwechsel ein Jahr vor der Einschulung bedeutet immer die Trennung von Freunden, von der vertrauten Umgebung und die Kappung einer vertrauensvollen Beziehung zur Erzieherin. Wissenschaftliche Untersuchungen zeigen, wie wichtig die Beziehungsebene für die frühkindliche Bildung und die Übergangsbewältigung in die Schule ist (vgl. Ahnert 2007 S. 40 / Griebel/Niesel 2013 S. 102). Der Neurobiologe Hüther beschäftigt sich intensiv mit Emotionen im Zusammenhang mit kindlichem Lernen und stellte fest, dass Kinder Erfüllung im gemeinsamen Tun dann erleben, wenn sie eine feste Bindung eingehen und aus dieser Bindungsbeziehung heraus entwickeln können (vgl. 2012 S. 102f.). Als letzter großer Punkt wurde die Raumgestaltung angesprochen. Hier ging es um Podeste für Krippenkinder und um Schwierigkeiten bei der Umgestaltung von Räumen auf Grund fest verlegter Teppiche. In der Freinet-Pädagogik passen sich Räume immer den Bedürfnissen der Kinder an und verändern sich dadurch ständig, je nach Interesse und Neigung der Nutzer (vgl. Henneberg/Klein/Vogt 2008 S. 67). Dies sollte auch in der untersuchten Einrichtung möglich sein, indem bewegliche Teppiche und bewegliches Mobiliar genutzt werden.

Der Personalschlüssel, welcher in engem Zusammenhang mit den Vor- und Nachbereitungszeiten und den wechselnden Betreuungspersonen steht, kann jedoch nur

über Landesgesetze geändert werden. Mecklenburg Vorpommern hat, wie schon beschrieben, einen sehr ungünstigsten Betreuungsschlüssel. Weder Fortbildungszeiten (5 Tage im Jahr), Urlaubszeiten (ca. 29 Tage im Jahr) noch Erkrankungen sind hier berücksichtigt. Die daraus resultierende Mehrbelastung der Mitarbeiter wird oft durch die Streichung von Vor- und Nachbereitungszeiten abgefangen und führt somit zur Minderung der pädagogischen Qualität. Unzufriedenheit und letztendlich auch ein erhöhter Krankenstand der Kolleginnen ist die Folge. Hier muss auf Landesebene dringend umgedacht werden.

Auf Ebene des Trägers wären die zeitlich flexiblen Arbeitsverträge zu nennen. Sie führen ebenfalls zu Unzufriedenheit, denn bei Stundenkürzungen sind nicht nur die Kontaktstunden am Kind betroffen, sondern vor allem die Vor- und Nachbereitungszeiten. Eine Zusammenlegung von zwei Gruppen erfolgt dann schon am frühen Nachmittag. Diese Praxis ist nicht im Sinne einer qualitätsorientierten pädagogischen Arbeit. Die Veränderung räumlicher Bedingungen liegt ebenfalls in der Hand des Trägers und in dieser Beziehung ist in den vergangenen Jahren viel verändert worden (siehe Analyse des Ist-Zustandes).

Es wurden aber auch viele positive Rahmenbedingungen angesprochen. Dazu gehören eine aussagekräftige Konzeption, die in 2jähriger Arbeit von den Mitarbeiterinnen gemeinsam angefertigt wurde und die Möglichkeit der Nutzung offener Arbeitsstrukturen. Langsam wird auch die Mathewerkstatt von mehreren Gruppen genutzt, besonders nachdem wir einen Aufruf zur Sammlung von Eierkartons gestartet haben. Damit bauen alle Kinder sehr gern. Die Bereitstellung verschiedener Räume fördert nach Meinung der Befragten die Selbstbildungsprozesse der Kinder.

Unterschiedliche Meinungen gab es in der Frage der altershomogenen bzw. altersheterogenen Gruppen. Krenz sagt hierzu, dass das soziale Miteinander in altersheterogenen Gruppen Kindern wichtige Erfahrungsmöglichkeiten bietet. Sie erkennen die verschiedenen Perspektiven und Wahrnehmungen der Spielpartner und können unterschiedliche Standpunkte einnehmen, um zu Absprachen zu gelangen (vgl. 2012 S. 151). Die Erzieherinnen der altersreinen Gruppen im letzten Kindergartenjahr sind der Ansicht, nur in dieser Gruppengruppenzusammensetzung ist die Vorbereitung auf die

Schule möglich. In dieser Frage sollte noch ein Umdenken erfolgen, denn die Reformpädagogik hat sogar in der Schule gute Erfahrungen mit altersheterogenen Gruppen gesammelt (z. B: Jenaplanschule oder Freie Werkstattschule in Rostock).

Auch die Ausflugsmöglichkeiten in der Umgebung des Kindergartens wurden angesprochen. Leider wurde dieser Punkt von zu wenigen Kolleginnen genannt, denn die Einbindung des Stadtteiles in den Kita-Alltag ist ganz im Sinne des situationsorientierten Ansatzes, nach dem die Einrichtung arbeitet.

Frage 8: Welche Strukturen/Rahmenbedingungen findest du passend, um Lernprozesse der Kinder zu begleiten?

Diese Frage wurde von sechs Befragten gar nicht beantwortet. Es kann vorkommen, dass die als negativ empfundenen Bedingungen besonders stark wahrgenommen werden und alles andere überlagern. Bei genauer Prüfung findet sich jedoch immer auch Positives, wie Tabelle 9 zeigt.

Verfügbarkeit verschiedener Räume	12
schönes Außengelände	5
zwei Räume in der Krippe	4
anregendes Material	4
wertschätzende individuelle Interaktion durch die Bezugsperson	3
gute Raumgestaltung	3
altershomogene Gruppen	3
homogene Vorschulgruppen	2
schöne Umgebung, die zu Ausflügen einlädt	2
offen Gruppenarbeit möglich	2
Angebot von Weiterbildung	1
Unterstützung vonberufsbegleitenden Weiterbildungen	1
Austausch in Arbeitsgruppen	1
altersheterogene Gruppen	1

Tabelle 9

Besonders hervorgehoben wurden unsere in den vergangenen Jahren neu geschaffenen Räumlichkeiten wie die Werkstätten, Bewegungsflure, der Sportraum und das Bällchenbad, in denen sich die Kinder bewegen und ausprobieren können. Auch das Außengelände, seit kurzem mit einer Bewegungsbaustelle ausgestattet, bietet Krippen- wie Kindergartenkindern genügend Platz und Anregung, um ihr Bewegungsbedürfnis zu befriedigen und sich individuell zu entfalten.

In der Krippe wurde der kombinierte Spiel- Schlafrum erwähnt. Als dieser Raum mit Doppelstockbetten ausgestattet wurde, gab es wenig Zustimmung von Seiten der Fachkräfte. Heute schätzen viele Erzieherinnen diese Umbaumaßnahme, da so ein zweiter Raum für kindliche Bewegungsaktivitäten entstanden ist. Im Laufe der Jahre hat in dieser Beziehung ein Umdenken stattgefunden und das ist positiv zu bewerten. Auch das wertschätzende und individuelle Eingehen der Bezugserzieherin auf die Kinder und die Raumgestaltung mit anregenden Materialien fanden Berücksichtigung. Laewen unterscheidet zwei Formen der Erziehung; die Umweltgestaltung und die Interaktionsgestaltung. Beide Formen nehmen Einfluss auf kindliche Bildungsprozesse (vgl. 2010 S. 43). Auch hier finden neue theoretische Erkenntnisse praktische Anwendung. Des Weiteren wurden die altershomogenen Gruppen als gute Rahmenbedingungen genannt. Bei dieser Wahl könnten verschiedene Punkte ausschlaggebend gewesen sein.

- Neben unseren altersreinen Gruppen im letzten Kindergartenjahr existieren drei weitere altershomogene Gruppen. Hier bleibt die Erzieherin bis zur Einschulung Bindungsperson.
- Interaktionsmuster und gemeinsam aufgestellte Regeln können bis zur Einschulung beibehalten werden.
- Es erfolgt kein zusätzlicher und unnötiger Transitionsprozess.

Wissenschaftliche Erkenntnisse in Bezug auf die Bedeutung altersheterogener Gruppen sind bereits diskutiert worden, genau wie die Ausflugsmöglichkeiten. Es sollte jedoch zum Nachdenken anregen, warum nur eine Mitarbeiterin das Angebot an Weiterbildungen, die Unterstützung von berufsbegleitenden Fortbildungen durch

die Leitung und den Austausch in Arbeitsgruppen nannte. Diese Ressourcen werden noch viel zu wenig genutzt. Schon in Frage 7 wurde die geringe Bereitschaft zur Qualifizierung genannt.

Frage 9: Welche Strukturen/Rahmenbedingungen würdest du dir noch wünschen und warum?

Auch bei der Auswertung dieser Frage kann wieder eine Einteilung in die bereits in Frage 7 angesprochenen Gruppen erfolgen (Einrichtung, Träger, Landesgesetze). In Tabelle 10 sind die Wünsche von Seiten der Befragten mit gleichzeitiger Begründung zusammengestellt. Zu den Bedingungen, die einrichtungsintern geregelt werden können, wurde schon einiges gesagt. An dieser Stelle wird nur auf Möglichkeiten eingegangen, die bisher noch keine Erwähnung fanden. So wurde z.B. angeregt, Krippengruppen nur im Erdgeschoss unterzubringen. Da es vier Gruppen gibt, aber nur zwei Räume im unteren Geschoss vorhanden sind, ist dies nicht möglich. Um die Situation zu verbessern, könnten Kleinstkinder, die noch nicht laufen können, in den unteren Gruppen betreut werden und die Erzieherinnen wechseln gemeinsam mit den Kindern die Gruppe. In der Reggio-Pädagogik wird es praktiziert (Kapitel 2.2.2). Dies setzt jedoch eine gute Zusammenarbeit der Kolleginnen voraus. Weiterhin wurde eine wenigstens zeitweise Betreuung der Werkstätten gewünscht und eine bessere Absprache zwischen den Erzieherinnen und zwischen den Mitarbeiterinnen und der Leitung. Das ursprüngliche Konzept der Werkstätten sah eine zeitweise Begleitung der Mathewerkstatt durch unsere stellvertretende Leiterin vor. Im Kapitel "Werkstattarbeit" wurde dazu van Dieken zitiert und auch die Längsschnittstudie kam zu gleichen Ergebnissen in Bezug auf eine Betreuung der Werkstätten. Auf Grund eines hohen Personalausfalls wegen Erkrankung konnte hier noch keine befriedigende Lösung gefunden werden. Eine Alternative wäre es, Praktikantinnen die Möglichkeit zu geben, mit wenigen Kindern in der Werkstatt zu interagieren. Auch die Erzieherinnen der integrativen Gruppen könnten die Gelegenheit nutzen, mit einigen Kindern diese Räume aufzusuchen. Hier ist Potenzial vorhanden, dass zu wenig genutzt wird. Was die Absprachen betrifft, könnten viele Unstimmigkeiten vermieden werden, wenn ge-

meinsame Einigungen erfolgen würden und die aufgestellten Regeln (beschränkt auf ein Mindestmaß) von allen eingehalten werden. Ein weiterer Wunsch war mehr Beständigkeit bei den Bezugspersonen. Gerade in der Krippe wäre es bei Personalausfall wichtig, nach Möglichkeit immer die gleiche gruppenfreie Erzieherin einzusetzen. Andererseits sollten die Erzieherinnen der integrativen Gruppen bei Personalmangel nicht getrennt werden. Folgende Merkmale, die eine Erzieherinnen-Kind-Bindung auszeichnen, sind bei diesen Kindern besonders wichtig: Zuwendung, Sicherheit und Stressreduktion (Ahnert 2007 S. 33).

Auch die Etablierung von mehr offenen Strukturen wäre ganz im Sinne neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse. Um langsam anzufangen, könnte der Entdeckertag öfter als einmal im Monat stattfinden. Auch für Kinder, die wenig schlafen, sollte intern eine Lösung gefunden werden.

Einrichtung		Begründungen
kleinere Gruppen	8	individuelleres Eingehen auf die Kinder
Krippenkinder im Erdgeschoss	5	Vermeidung von Unfallgefahren
Abschaffung der Vorschulgruppen	5	Bildung durch Bindung
gemeinsame Absprachen	3	Vermeidung von Unstimmigkeiten
homogene Gruppen	4	gezieltes Eingehen auf die Altersgruppe
offene Arbeit	4	mehr Entfaltungsmöglichkeiten
Raumgestaltung	5	schiefe Ebenen für die Krippe / bewegliche Teppiche / Möbel für das Kinderrestaurant
mehr Beständigkeit bei den Bezugspersonen	3	Stammerzieherin und Heilerzieherin nicht trennen / weniger Personalwechsel in den Krippengruppen
Werkstätten wenigstens teilweise begleitet	2	Kinder in Entwicklungsprozessen begleiten
Räume für Kinder, die wenig schlafen	1	Spielmöglichkeiten für Kinder schaffen
Träger		
Atelier	5	Musik und Kunst kommen zu kurz
größerer Sportraum	1	für 17 Kinder zu klein
Schallschutz in allen Räumen	1	Lärmdämpfung
Gesetze		
Verbesserung des Personalschlüssels	19	mehr Qualität und Individualität
regelmäßige Vor- und Nachbereitungszeiten	9	rechtzeitige Dokumentation / Verbesserung der Qualität der Arbeit

Tabelle 10

Zwei Befragte gaben als Wunsch ein Atelier an, denn Kunst und Musik sind für beide wichtige Bildungsbereiche für Kinder. Die Bedeutung von Musik ist wissenschaftlich nachgewiesen. Prof. Bastian hat mit einem Forscherteam die Effekte eines erweiterten Musikunterrichtes im Rahmen der Berliner Grundschulstudie nachgewiesen und die guten Erfahrungen mit künstlerischen Ateliers sind in der Reggio-Pädagogik deutlich sichtbar. Da derzeit keine Räume zur Verfügung stehen und die Betreuung der vorhandenen Werkstätten noch nicht gewährleistet ist, müssen hier zuerst einmal personelle und materielle Voraussetzungen geschaffen werden. Träger und Landesgesetze sind hierbei ausschlaggebend. Ähnliches gilt für den Sportraum, der erst im vergangenen Jahr neu eingerichtet wurde. Vorteilhafter wäre die Entfernung der Zwischenwände gewesen, um den vorhandenen Platz besser nutzen zu können. In den vergangenen Jahren ist trotz allem in materieller Hinsicht, in Zusammenarbeit zwischen Geschäftsführung und Einrichtungsleitung, viel unternommen worden, damit die Kinder gute Entwicklungsbedingungen vorfinden (Analyse Ist-Zustand). Bei den meisten Befragten steht nicht die Bezahlung im Vordergrund, sondern die

Die Begründungen für eine Nachbesserung des Personalschlüssels sind ganz im Sinne der Ergebnisse, die Viernickel und Schwarz vorgelegt haben (vgl. 2008 Internet): die Verbesserung der Qualität der pädagogischen Arbeit (Kapitel 2.4). Bei den meisten Befragten steht nicht die Bezahlung im Vordergrund, sondern die Verbesserung der qualitativen Voraussetzungen für das kindliche Lernen und das ist sehr positiv zu bewerten.

Frage 10: Passt die Konzeption der Einrichtung zu deinem Verständnis von Werkstattarbeit? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?

Bei dieser offenen Frage ging es um die persönlichen Auffassungen/Meinungen zum Thema "Werkstattarbeit", welche in Tabelle 11 gezeigt werden. Zehn Erzieherinnen entschieden sich für "ja", sieben für "nein", zwei hatten eine geteilte Meinung dazu und von drei Probanden wurde diese Frage gar nicht beantwortet. Bei der Auswertung stellte sich heraus, dass die meisten Befragten diese Arbeitsform ausschließlich mit externen Werkstätten in Verbindung brachten. Die Begründungen zeigten dies

sehr deutlich. An die Einrichtung von Werkstattbereichen im Gruppenraum dachten nur wenige Mitarbeiterinnen. Hier besteht demzufolge eine sehr einseitige Vorstellung und dies sollte ein Grund sein, dieses Thema noch einmal aufzugreifen und zu diskutieren. Nachdenklich stimmt die Ansicht: "Nein, weil wir situationsorientiert arbeiten.", denn auch der situationsorientierte Ansatz bietet gute Möglichkeiten, Werkstattarbeit zu integrieren. Laut Krenz geht es u.a. um die Unterstützung der Selbstständigkeit der Kinder, um die Förderung ihrer Selbstaktivität und um die Schaffung von Handlungsfreiräumen (vgl. 1991 S. 65). All dies kann Arbeit in Werkstätten (integriert im Gruppenraum oder extern) leisten.

ja	12	nein	9
Entscheidungsfreiheit für Kinder		zu wenig Personal	
Möglichkeiten für offene Arbeit		Werkstätten passen nicht zu unserem situations- und bewegungsorientierten Ansatz	
Werkstattbereiche im Gruppenraum einrichten und nutzen		Werkstattarbeit ist Bestandteil der offenen Arbeit	
individuelles Arbeiten der Kinder in kleinen Gruppen			

Tabelle 11

Frage 11: Passen die externen Werkstätten zur Konzeption unserer Einrichtung?
Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?

Die Beantwortung dieser Frage setzte eine inhaltliche Auseinandersetzung mit der Einrichtungskonzeption voraus. Diese war, wie bereits erwähnt, gemeinsam erstellt worden und sollte Arbeitsgrundlage aller Mitarbeiterinnen sein. Nur 11 Erzieherinnen setzten sich mit dieser Frage intensiv auseinander. Das Ergebnis und die entsprechenden Begründungen wurden in Tabelle 12 erfasst.

Wie bereits erwähnt, arbeitet die untersuchte Einrichtung anlehnend an den situationsorientierten Ansatz. Krenz beschreibt das ganzheitliche Lernen innerhalb dieses Ansatzes folgendermaßen: Kinder benötigen ausreichend Zeit, um unterschiedliche Erfahrungen auch außerhalb geschlossener Räume zu sammeln, sie dürfen Fehler machen und alle Möglichkeiten der Einrichtung sollten miteinbezogen werden. Dabei

entscheiden die Kinder selbst, ob sie allein oder mit anderen tätig sein wollen, sie übernehmen eine aktive Rolle, handeln eigenverantwortlich und nehmen auf freiwilliger Basis an Angeboten teil (vgl. 1991 S. 29f.). Dies ist auch in der Konzeption so festgehalten. Die meisten Befragten haben auf Grundlage dieses Ansatzes ihre Entscheidung begründet.

ja	nein
in der Konzeption ist Entscheidungsfreiheit festgeschrieben und auch die Möglichkeit von Ganz- und Kleingruppenangeboten	jüngere Kinder und auch ältere benötigen Begleitung und wenn ich pendle, kann ich nicht effektiv auf kindliche Bedürfnisse eingehen
der Bewegungsansatz und der situationsorientierte Ansatz bietet gute Möglichkeiten	ohne Betreuung erfolgt nur noch oberflächliche Anregung oder gar keine
eigenständiges Lernen in kleinen Gruppen wird ermöglicht	
Material und Räume sind anregend	

Tabelle 12

Im Ergebnis der Längsschnittstudie wurde ebenfalls eine Betreuung der Werkstätten angeregt, daher ist auch die Entscheidung der anderen Kolleginnen (keine Begleitung vorhanden) verständlich. Während der Studie erfolgte eine intensivere Themenbearbeitung durch die Kinder meist in Anwesenheit einer Lernbegleiterin. Eine Matheforscherecke im Gruppenraum ermöglicht schon kleinen Kindern die Erkundung mathematischer Phänomene und die Erzieherin ist in der Nähe, um Begleitung zu ermöglichen. Dadurch werden Kinder in die Lage versetzt, später auch selbstständig in entsprechenden Räumen zu interagieren. Auch die Nutzung der unter Frage 9 genannten Möglichkeiten wäre zu überdenken (Praktikantinnen können mit kleinen Gruppen tätig sein).

Frage 13: Würdest du gern nach einem solchen Ansatz arbeiten?

Diese Frage erforderte eine Auseinandersetzung mit anderen pädagogischen Ansätzen. Etwas mehr als die Hälfte der Befragten war dazu bereit. Wie die Entscheidung dieser 13 Mitarbeiterinnen gegenüber anderen Konzepten ausfiel, wurde in Abb. 9 dargestellt. Die Fachkräfte setzten sich nicht nur mit der offenen Arbeit auseinander, sondern auch mit Montessori, Reggio, Freinet und Waldorf. Die Hälfte aller befrag-

ten Mitarbeiterinnen (11) bekundete ihr Interesse, nach einem solchen reformpädagogischen Ansatz oder offen arbeiten zu wollen, gern auch in einem kleinen Haus. Die untersuchte Einrichtung ist mit vier Krippen- und zehn Kindergartengruppen sehr groß und offene Arbeit ist hier schwieriger zu etablieren als in kleineren Häusern. Mit dem Willen zur Veränderung lässt sich jedoch einiges bewegen. Anfänge sind vorhanden (Nutzung der Bewegungsflure, teilweise Werkstattnutzung, Entdeckertag und die Einrichtung des Essenraumes vor der Küche). Dieses gilt es kontinuierlich zu erweitern. Die Auseinandersetzung mit anderen konzeptionellen Ausrichtungen kann dazu führen, neue Sichtweisen zu entwickeln, die eigenen Arbeitsweisen zu hinterfragen und dadurch die Qualität frühkindlicher Bildung im persönlichen Arbeitsumfeld zu verbessern.

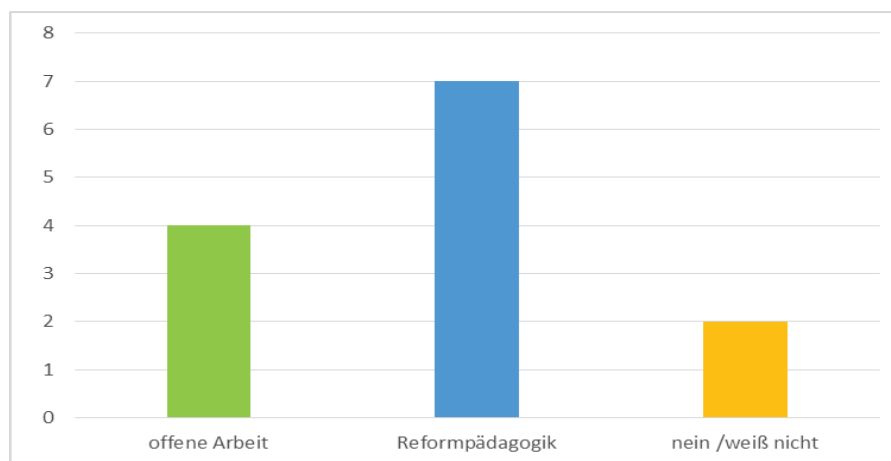


Abb. 9

Frage 14: Für welche Beobachtung- und Dokumentationskonzepte hat sich unsere Einrichtung entschieden?

Diese Frage bezieht sich nicht auf persönliche Vorlieben der Fachkräfte, sondern auf Entscheidungen, die auf Leitungsebene getroffen wurden. Es lässt sich jedoch ein enger Zusammenhang feststellen zwischen den persönlichen Vorlieben und den vorgeschriebenen Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren. Die Grenzsteine der Entwicklung erfordern keine intensive Beobachtung der Kinder in ihrer Auseinander-

setzung mit der Umwelt. Es werden pro Entwicklungsbereich zwei Punkte abgefragt und durch Ankreuzen ist dies schnell und mit wenig Zeitaufwand erledigt. Sie geben keine Auskunft über Stärken und besondere Leistungen des betreffenden Kindes. Die anderen Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren wurden schon in Frage 4 diskutiert, deshalb kann an dieser Stelle darauf verzichtet werden. Ob die Wahl dieses Instrumentes im Zusammenhang mit der begrenzten Vor- und Nachbereitungszeit steht, bleibt offen. Hier leidet jedoch die Qualität der Bildungsarbeit.

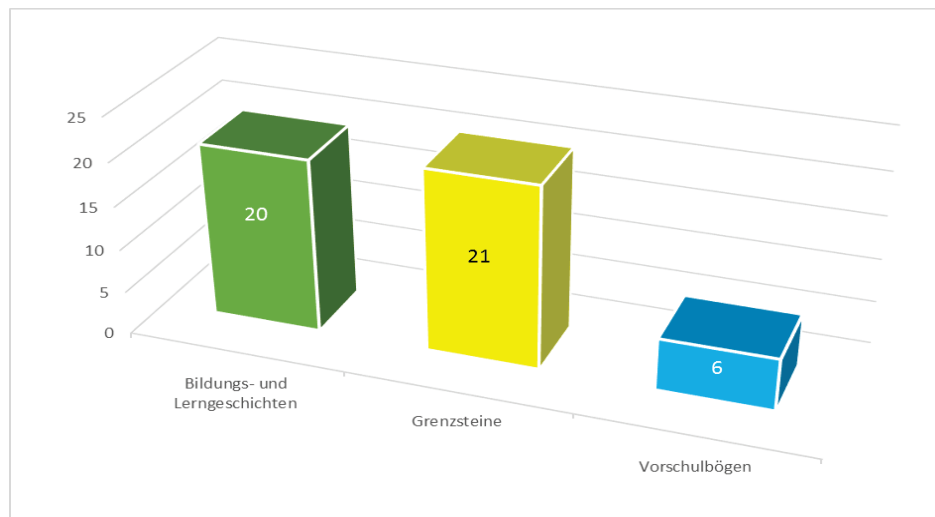


Abb. 10

5 Resümee der Ergebnisse

Diese Arbeit sollte klären, welche Voraussetzungen von Seiten der Fachkräfte notwendig sind, um externe Werkstätten im Elementarbereich zu integrieren. Untersucht wurden die persönlichen Haltungen der Fachkräfte, die Rahmenbedingungen der Kita und die pädagogischen Voraussetzungen.

In Bezug auf die persönlichen Haltungen der Befragten kann zusammengefasst werden, dass theoretische Kenntnisse noch nicht umfassend in der Praxis Anwendung finden. Dies zeigt sich in der unterschiedlichen Beantwortung der Fragen eins (siehe S. 49/50) und drei (siehe S. 52-58) und deren Begründungen. Besonders bedenklich stimmt die Auswertung der Frage vier (siehe S. 58/59). Für Kieselhorst, Neuß und

Bree erfordert die gezielte Begleitung kindlicher Selbstbildungsprozesse von der Fachkraft die Einstellung, auf Situationen mit ungewissem Ausgang flexibel zu reagieren. Es geht nicht mehr darum, einmal gelerntes Wissen auf alle Kinder anzuwenden, sondern das eigene Verhalten einzelfallbezogen zu reflektieren und sich handelnd auf Neues einzulassen. In der heutigen Bildungsdiskussion wird Fachkräften der Auftrag erteilt, Selbstbildungsprozesse gezielt wahrzunehmen, zu erfassen und entsprechend zu reflektieren (vgl. 2013 S. 9ff.). Eine entsprechende Reflexion kindlicher Verhaltensweisen ist auf Grund der favorisierten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren kaum zu erkennen.

Positive Entwicklungen zeigen sich jedoch in der Reduzierung der didaktischen Spiele und der Regelspiele und bei der zunehmenden Verwendung von Natur- und Verpackungsmaterial, weil es den Kindern mehr Gestaltungsspielraum lässt. Die überwiegende Mehrheit der Erzieherinnen entschied sich auch gegen einen Spielzeugtag, was einen wertschätzenden Umgang mit kindlichen Interessen und Neigungen ausdrückt.

In den Fragen 7 - 9 sollten sich die Befragten intensiv mit den Rahmenbedingungen der eigenen Kita auseinandersetzen. Es wurde eine große Unzufriedenheit festgestellt, die sich u.a. in der Tatsache ausdrückte, dass 1/4 der Kolleginnen keine positiven Bedingungen angeben konnte oder wollte. In der Auswertung zeigten sich verschiedene Einflussfaktoren für ungünstige Rahmenbedingungen. Die Hälfte dieser Bedingungen lässt sich einrichtungsintern verbessern. Voraussetzung ist eine vertrauensvolle Zusammenarbeit aller Mitarbeiterinnen. Notwendig ist es auch, Handlungsweisen zu reflektieren, um dadurch zu neuen Erkenntnissen zu gelangen (siehe Kapitel 2). Dies setzt die Bereitschaft zur Weiterbildung voraus, die leider nur von einer Kollegin genannt wurde. Für die untersuchte Einrichtung ist es wichtig, bestehende Ressourcen zu erkennen, zu nutzen und gemeinsam Entscheidungen zu treffen. Alle Mitarbeiterinnen sollten sich aktiv in diesen Veränderungsprozess einbringen. In der Reggio- und der Freinet-Pädagogik werden hierzu Strukturen genutzt, die nicht hierarchisch aufgebaut sind. Die Zufriedenheit der Mitarbeiter ist entsprechend hoch. In Bezug auf den Personalschlüssel und alle damit im Zusammenhang stehenden Folgen bedarf es einer gesetzlichen Veränderung auf Landesebene, welche

im Sinne der Verbesserung der Qualität frühkindlicher Bildung dringend erforderlich wäre.

Im letzten Teil des Fragebogens ging es um die Reflexion der konzeptionellen Ausrichtung der Einrichtung. Diesen Teil beantwortete nur noch gut die Hälfte der Befragten, was einerseits auf wenig Bereitschaft zur Selbstreflexion schließen lässt, andererseits ungenügende Kenntnisse der eigenen Konzeption nahelegt. Bereitschaft zur Veränderung zeigen jedoch die 13 Erzieherinnen, welche sich mit diesen Fragen auseinandersetzten. Dies sollte Ansatzpunkt für die Einrichtung sein, offene Strukturen noch intensiver zu nutzen und sich auch mit reformpädagogischen Konzepten genauer auseinanderzusetzen. Die Etablierung externer Werkstätten im Elementarbereich setzt von Seiten der Erzieher/innen viel Eigeninitiative und Selbstreflexion voraus, genauso wie die Bereitschaft zur Weiterbildung und zur Veränderung der eigenen Handlungsweisen.

Der eingesetzte Fragebogen konnte die persönliche Einstellung der Fachkräfte, ihre Sicht auf bestehende Rahmenbedingungen ihrer Kita und bedingt auch ihre Einschätzung der pädagogischen Voraussetzungen erfassen. Die Auswertung sollte eine Grundlage bilden, um die Qualität der pädagogischen Arbeit stetig zu verbessern. Wichtig ist ein solides pädagogisches Fachwissen, das durch eigene praktische Erfahrungen in der Interaktion mit Kindern ergänzt werden muss. Auf der Suche nach neuen Erkenntnissen setzen sich Menschen mit ihrer Bildungsbiographie auseinander und verändern sich dadurch (vgl. Albert 2002 S. 39). Dieser Weg ist mühevoll aber lohnenswert.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Zu Beginn der Arbeit wurden die deutsche Elementarpädagogik, die Reggio-Pädagogik und die Freinet-Pädagogik bezüglich der theoretischen Grundlagen, der Gruppenstrukturen, der Raumgestaltung, der Projektarbeit und der Beobachtung und Dokumentation vorgestellt. Alle drei pädagogischen Ansätze arbeiten in unterschiedlicher Art und Weise mit Werkstätten und diese wurden anschließend ausführlich be-

schrieben. Am Ende des Kapitels "Werkstattarbeit" wurde ein Bezug zwischen der Bildungskonzeption in Mecklenburg Vorpommern und der Arbeit mit Werkstätten hergestellt.

Im empirischen Teil wird zunächst eine Einrichtung mit externen Werkstätten vorgestellt und zwar unter den gleichen Gesichtspunkten wie im Theorieteil. Für die weitere empirische Untersuchung wurde aus der qualitativen Sozialforschung die schriftliche Befragung gewählt. Um die persönlichen Voraussetzungen der Fachkräfte zur Integration externer Werkstätten zu ermitteln, erhielten alle Mitarbeiterinnen der Einrichtung einen Fragebogen mit 14 Fragen. Von 27 Bögen konnten 22 ausgewertet werden. Die Analyse kam zu einem eindeutigen Ergebnis, welches im Kapitel 4 im Einzelnen dargestellt wurde.

Zu empfehlen ist also, dass sich die Mitarbeiterinnen der untersuchten Einrichtung im Rahmen von Fortbildungen weiterhin mit Werkstattarbeit auseinandersetzen, um die verschiedenen Möglichkeiten besser kennenzulernen. Dies könnte auch zu einem Abbau von Ängsten und Unsicherheiten führen, die im Zusammenhang mit dieser Arbeitsweise auftreten. Die Vorteile offener Strukturen sollten ebenfalls diskutiert werden. Viele Erzieherinnen dieser Einrichtung sind bereit, die Qualität ihrer pädagogischen Arbeit stetig zu verbessern. Schäfer sagt, um die Selbstbildungsprozesse der Kinder kompetent zu unterstützen und zu begleiten, muss die Qualität des professionellen Könnens auf allen Ebenen weiterentwickelt werden:

- Beziehungsfähigkeit
- Wahrnehmungsbereitschaft und Sensibilität
- erziehungswissenschaftliches Wissen und Reflexionsfähigkeit
- didaktische Kenntnisse und Begabungen
- institutionelle Handlungsfähigkeit
- Sachwissen und Fachkompetenz
- kommunikative Qualitäten (vgl. 2011 S. 278f.).

Da Fortbildungen von der Einrichtungsleitung unterstützt werden, sollten noch mehr Mitarbeiterinnen davon Gebrauch machen.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Print Medien

- Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiller, E., Tettenborn, A. (2014). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Ahnert, L. (2007). *Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung*. S. 31–41. In: Becker-Stoll, F., Textor, M. (2007). *Die Erzieherin-Kind-Beziehung*. Berlin Düsseldorf Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Andres, B. (2010). *Beobachtung und fachlicher Diskurs*. S. 100–108. In: Laewen, H - J., Andres, B. (Hrsg.) (2010). *Forscher, Künstler, Konstrukteure*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Ansari, S. (2009). *Schule des Staunens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Albert, Ch. (2002). *Lernwerkstatt Kindergarten*. Neuwied Kriftel Berlin: Hermann Luchterhand Verlag GmbH.
- Baillet, D. (1999). *Freinet - praktisch*. Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Beek v.d., A. (2012). *Raum als erster Erzieher*. S. 11–20. In: Haug-Schnabel, G, Wehrmann, I. (Hrsg.) (2012). *Raum braucht das Kind*. Berlin Weimar: Verlag Das Netz.
- Bendt, U., Erler, C. (2012). *Raum ist überall*. S. 21–30. In: Haug-Schnabel, G, Wehrmann, I. (Hrsg.) (2012). *Raum braucht das Kind*. Berlin Weimar: Verlag Das Netz.
- Bensel, J., Haug-Schnabel, G. (2012). *16 Länder – 16 Raumvorgaben: Förderalismus als Chance oder Risiko?*. S. 31–44. In: Haug-Schnabel, G, Wehrmann, I. (Hrsg.) (2012). *Raum braucht das Kind*. Berlin Weimar: Verlag Das Netz.
- Diebold, S. (2012). *Räume für Muße*. S. 81–94. In: Haug-Schnabel, G, Wehrmann, I. (Hrsg.) (2012). *Raum braucht das Kind*. Berlin Weimar: Verlag Das Netz.
- Dieken v., Ch. (2004). *Lernwerkstätten und Forscherräume in Kita und Kindergarten*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Dreier, A. (2012). *Was tut der Wind, wenn er nicht weht?*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Ernst, K. (1987). *Die Lernwerkstatt an der TU Berlin – ein Kurzportrait*. S. 18–22. In: Irskens, B. (Hrsg.) (1987). *Die Lernwerkstatt Eine lebendige Verbindung von Kreativität und Lernen*. Frankfurt a. Main: Eigenverlag des deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.
- Franz, M. (2012). *Raumgestaltung für die Jüngsten*. S. 95–108. In: Haug-Schnabel, G, Wehrmann, I. (Hrsg.) (2012). *Raum braucht das Kind*. Berlin Weimar: Verlag Das Netz.
- Freinet, E. (2009). *Erziehung ohne Zwang Der Weg Celestin Freinets*. Stuttgart: Klett-Cotta GmbH.

- Fthenakis, W. E. (2008). *In hundert Sprachen ko-konstruieren*. S. 9 – 11. In: Zeitschrift Betrifft Kinder. (2008). H. 06-07. Kiliansroda/Weimar: Verlag Das Netz.
- Fthenakis, W. E. (1993). *Kinderbetreuung Eine familienpolitische Herausforderung der 90er Jahre*. S. 21 – 59. In: Bertram, H., Fthenakis, W. E., Hurrelmann, K. u.a. *Familie: Lebensform für Kinder*. Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Grabbert, K. (2013). *Wie kann die Mathewerkstatt in unserer Einrichtung in den Alltag der Kita integriert werden*. Unveröffentlichte Hausarbeit. HS Neubrandenburg.
- Grabbert, K. (2014). *Mathematische Auseinandersetzung von Vorschulkindern mit und ohne Lernbegleitung*. Unveröffentlichte Längsschnittstudie. HS Neubrandenburg.
- Griebel, W., Niesel, R. (2013). *Übergänge verstehen und begleiten*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Heller, E. (2010). *Der Situationsansatz in der praxisorientierten Theorie*. S. 118–149. In: Heller, E. (Hrsg.) (2010). *Der Situationsansatz in der Praxis*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Henneberg, R., Klein, L., Vogt, H. (2009). *Freinetpädagogik in der Kita Selbstbestimmtes Lernen im Alltag*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Hentig von, H. (2008). *Bildung - Ein Essay*. Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Irskens, B. (1987). *Einleitung*. S. 3–5. In: Irskens, B. (Hrsg.) (1987). *Die Lernwerkstatt Eine lebendige Verbindung von Kreativität und Lernen*. Frankfurt am Main: Eigenverlag des deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.
- Jacobs, D. (2012). *Projektarbeit Kitaleben mit Kindern gestalten*. Weimar Berlin: Verlag das Netz.
- Jobst, S. (2007). *Inklusive Reggio-Pädagogik*. Bochum Freiburg: Projekt Verlag.
- Kieselhorst, M., Bree, St., Neuß, N. (2013). *Beobachtung kindlicher Selbstbildungsprozesse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Krenz, A. (1991). *Der „Situationsorientierte Ansatz“ im Kindergarten*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Krenz, A., Klein, F. (2012). *Bildung durch Bindung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.
- Laewen, H - J., Andres, B. (2010). *Was Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen bedeuten können*. S. 33–87. In: Laewen, H – J., Andres, B. (Hrsg.) (2010). *Forscher, Künstler, Konstrukteure*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Leu, H., R. (2012). *Bildungs- und Lerngeschichten*. Weimar Berlin: Verlag Das Netz.
- Pohlmann, U., Wehrmann, I. (2012). *Qualität in der Raumgestaltung von Kindertagesstätten*. S. 197–206. In: Haug-Schnabel, G, Wehrmann, I. (Hrsg.) (2012). *Raum braucht das Kind*. Berlin Weimar: Verlag Das Netz.

- Prokop, E. (2012). *Kinder nutzen Räume anders*. S. 187–196. In: Haug-Schnabel, G., Wehrmann, I. (Hrsg.) (2012). *Raum braucht das Kind*. Berlin Weimar: Verlag Das Netz.
- Schäfer, G. E. (2011). *Was ist frühkindliche Bildung*. Weinheim München: Juventa Verlag.
- Schock, R. (1987). *Entwicklung der Lernwerkstätten im Kita-Bereich*. S. 42-59. In: Irskens, B. (Hrsg.) (1987). *Die Lernwerkstatt Eine lebendige Verbindung von Kreativität und Lernen*. Frankfurt a. Main: Eigenverlag des deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.
- Speth, M. (1997). *John Dewey und der Projektgedanke*. S. 19-38. In: Bastian, J., Gudjons, H., Schnack, J., Speth, M. (Hrsg.). (1997). *Theorie des Projektunterrichts*. Hamburg: Helbig Verlag GmbH.
- Stamer-Brandt, P. (2010). *Projektarbeit in Kita und Kindergarten*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.
- Strätz, P., Demanewitz, H. (2005). *Beobachten und Dokumentieren in Tageseinrichtungen für Kinder*. Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Ullrich, W., Brockschneider, F.-J. (2009). *Reggio-Pädagogik auf einen Blick*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.
- Zimmer, R. (2012). *Bewegungsräume – Erobern und Entdecken*. S. 207–214. In: Haug-Schnabel, G., Wehrmann, I. (Hrsg.) (2012). *Raum braucht das Kind*. Berlin Weimar: Verlag Das Netz.

Online Medien

- Bahlmann, K. (2015). *Das künstlerische Experiment zwischen Fortschritt und Wiederholung*. www.dgae.de/downloads/Bahlmann_Exp_Fortschritt_Wdh.pdf. 31.3.2015.
- Erning, G. (2015). *Wendepunkte in der Geschichte der öffentlichen Kindererziehung*. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1586.html>. 23.5.2015.
- Gesetz- und Verordnungsblatt für Mecklenburg-Vorpommern. (2010). *Verordnung über die inhaltliche Ausgestaltung und Durchführung der individuellen Förderung*. www.kita-portal-mv.de/documents/bedovo_m-v.pdf. 11.7.2015.
- Göndör, J. (2015). *E. und C. Freinet. Die Ecole Freinet in Vence*. <http://freinet.paed.com/freinet/start.php>. 12.7.2015.
- Hinz, R. (2015). *Das Schulsystem in der Bundesrepublik Deutschland*. www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/.../01_hinz_schulsystem.doc 11.7.2015.
- Hänsel, M. (2015). *Grundlagen Freinet-Pädagogik. Homepage Michael Hänsel.* http://www.mhaensel.de/nw_unterricht/freinet-paedagogik/grundlagen_freinet.html. 23.5.2015.

- Jungmann, T., Albers, T. (2015). *Integrative Erziehung in Kindertageseinrichtungen*. www.kindergartenpaedagogik.de/1531.pdf. 11.7.2015.
- Klein, L. (2015). *Da muss man umdenken. Freinet-Pädagogik im Kindergarten*. www.kindergartenpaedagogik.de/403.html. 23.5.2015.
- Krehn, G. (2015). *Die Lernwerkstatt in der Kindertagesstätte*. www.rpz-heilsbronn.de/fileadmin/user.../lernwerkstatt/konzept_eb.pdf. 12.7.2015.
- Ministerium für Arbeit, Gleichstellung und Soziales. (2013). *Kifög M/V*. <https://service.mvnet.de>. 23.5.2015.
- Ministerium für Soziales und Gesundheit M/V. (2015). *Bildungskonzeption für 0 – 10jährige Kinder in M/V*. www.uni-rostock.de/.../Endfassung_Bildungskonzeption_0bis10jaehrige. 12.7.2015.
- Münch, M.-Th. (2013). *Empfehlungen des Deutschen Vereins zu Fragen der Qualität in Kindertageseinrichtungen*. <https://www.deutscher-verein.de/.../aktuelles-2015-empfehlungen-des-de>....9.7.2015
- Nowak, Ch. (2015). *Alternative Schulsysteme. Freinet-Pädagogik*. <https://www.tutoria.de/schule-ratgeber/alternative-schulsysteme/freinet>. 23.5.2015.
- Pädagogische Hochschule Heidelberg. (2005). *Lerntheorien. Jerome Bruner*. www.ph-heidelberg.de/wp/konrad/download/Kon_Lerntheo.pdf. 31.3.2015.
- SGB VIII. (2012). https://www.google.de/?gws_rd=ssl#q=SGB+VIII. 26.2.2015.
- Stein, A., Bock-Famulla, K. (2014). *Zu wenig Erzieherinnen in Kitas. Qualität bleibt in der frühkindlichen Bildung in Mecklenburg Vorpommern oft auf der Strecke*. www.laendermonitor.de/.../download.php?...Laendermonitor...pdf...pdf. 11.7.2015
- Taprogge, D., Schweda, H. (2015). *Personalschlüssel verbessern, mehr Erzieherinnen einstellen*. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1586.html>. 11.7.2015.
- Textor, M. (Hrsg). (2000). *Lew Wygotski – der ko-konstruktive Ansatz*. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1586.html>. 31.3.2015.
- Viernickel, S., Schwarz, St. (2008). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung*. www.der-paritaetische.de/.../expertise_gute_bildung_2013_Kapitel_1-3 ... 9.7.2015.

Abbildungsnachweis

- Abbildung 1. Bildungsbereichsübergreifendes Lernen.
- Abbildung 2. Die drei Säulen der Werkstattarbeit nach G. Krehn.. www.rpz-heilsbronn.de/fileadmin/user.../lernwerkstatt/konzept_eb.pdf. 12.7.2015.
- Abbildung 3. Auswertung Frage 1. *Wie lernen Kinder?*
- Abbildung 4. Auswertung Frage 2. *Welche Bildungsformen hältst du für die Kinder bereit?*
- Abbildung 5. Auswertung Frage 3. *Welche Form von Bildungsangeboten hältst du für die Kinder bereit?*
- Abbildung 6. Auswertung Frage 5. *Welche Materialien stelle ich den Kindern zur Verfügung?*
- Abbildung 7. Auswertung Frage 6. *Wann dürfen Kinder privates Spielzeug mitbringen?*
- Abbildung 8. Auswertung Frage 7. *Passen die Rahmenbedingungen der Kita zu deiner Vorstellung vom Lernen für Kinder? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?*
- Abbildung 9. Auswertung Frage 13. *Würdest du gern nach einem solchen Ansatz arbeiten?*
- Abbildung 10. Auswertung Frage 14. *Für welche Beobachtungs- und Dokumentationskonzepte hat sich unsere Einrichtung entschieden?*

Tabellennachweis

Tabelle 1. Auswertung Frage 3. *Begründungen für das Spiel als gewählte Bildungsform.*

Tabelle 2. Auswertung Frage 3. *Begründung für Selbstbildung und Selbsterfahrung als gewählte Bildungsform.*

Tabelle 3. Auswertung Frage 3. *Begründung für die Nachahmung als gewählte Bildungsform.*

Tabelle 4. Auswertung Frage 3. *Begründung für die Ko-konstruktion als gewählte Bildungsform.*

Tabelle 5. Auswertung Frage 3. *Begründung für Projekte als gewählte Bildungsform.*

Tabelle 6. Auswertung Frage 3. *Begründung für das Angebot als gewählte Bildungsform.*

Tabelle 7. Auswertung Frage 3. *Begründung für die Instruktion als gewählte Bildungsform.*

Tabelle 8. Auswertung Frage 7. *Positiv bzw. negativ empfundene Rahmenbedingungen und entsprechende Begründungen.*

Tabelle 9. Auswertung Frage 8. *Welche Strukturen/Rahmenbedingungen findest du passend, um die Lernprozesse der Kinder zu begleiten?*

Tabelle 10. Auswertung Frage 9. *Welche Strukturen und Rahmenbedingungen würdest du dir noch wünschen und warum?*

Tabelle 11. Auswertung Frage 10. *Passt das Konzept unserer Einrichtung zu deinem Verständnis von Werkstattarbeit? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?*

Tabelle 12. Auswertung Frage 11. *Passen die externen Werkstätten zum Konzept unserer Einrichtung? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?*

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere hiermit eidesstattlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ausschließlich unter Nutzung der verzeichneten Quellen angefertigt und die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle Quellen, die ich wörtlich oder sinnhaft entnommen habe, wurden durch mich im Text kenntlich gemacht und verweisen auf die im entsprechenden Verzeichnis notierten Literaturangaben und Quellen.

Rostock, den 13.07.2015