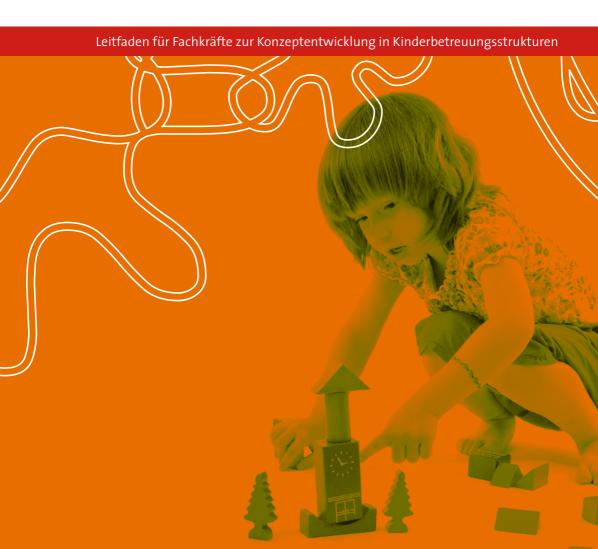


Pädagogische Qualität von Anfang an



M.F.I. - Pädagogische Qualität von Anfang an

Pädagogische Qualität von Anfang an

Leitfaden für Fachkräfte zur Konzeptentwicklung in Kinderbetreuungsstrukturen für o-4-jährige Kinder

	Vorwort der Herausgeber	02
	Vorwort der Redaktion und der Verfasser	04
	Zur Einleitung:	
	Kinderbetreuungsstrukturen in Luxemburg – Qualität ohne Konzept?	06
1. TEIL	Ein Konzept wozu braucht man das?	12
2. TEIL	Das programmatische Konzept – Wir haben Prinzipien	20
3. TEIL	Das strategische Konzept – konkretes Handlungswissen	
	und dennoch keine Rezeptologie	28
	Zum Schluss:	
	Kleiner Beipackzettel zum Gebrauch des Leitfadens	40
	Bibliographische Nachweise	46

Herausgeber: Ministère de la Famille et de l'Intégration, L-2919 Luxembourg
Verfasser: Christina Köpp-Neumann, Dipl.-Päd. und Dr. Sascha Neumann
Redaktion: Université du Luxembourg, Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences
de l'Education (FLSHASE), Unité de recherche INSIDE, Research Axis: "Early Childhood: Education and Care"
Gestaltung: 1Plus, Dudelange

© Ministère de la Famille et de l'Intégration, Luxembourg 2010

Angaben zur Zitation: Köpp-Neumann, C./Neumann, S.: Pädagogische Qualität von Anfang an. Leitfaden für Fach-kräfte zur Konzeptentwicklung in Kinderbetreuungsstrukturen für o-4-jährige Kinder. Luxembourg: Ministère de la Famille et de l'Intégration 2010.

1



Vorwort der Herausgeber

Die Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt und die damit einhergehenden Veränderungen der Lebensformen und der Familienstrukturen wirken sich auch auf die Erziehung und Betreuung unserer Kinder aus. Daher ist der Aufund Ausbau des Kinderbetreuungsangebots im Zusammenspiel mit den Kommunen und den privaten Trägern ein wichtiges familienpolitisches Anliegen der Regierung. Von Dezember 2009 bis Dezember 2010, innerhalb von 12 Monaten, ist die Zahl von Betreuungsplätzen für Kinder bis 12 Jahre im Großherzogtum von 25.842 auf 32.342, also um 30%, gestiegen. Die hohen Einschreibungszahlen der maisons relais pour enfants und der crèches sowie die stetige Nachfrage zeigen, dass der Bedarf der Eltern nach qualitativ hochwertiger institutioneller Betreuung für ihre Kinder noch immer größer ist als das bestehende Angebot.

Neben dem "quantitativen" darf aber der "qualitative" Ausbau nicht vergessen werden. Gemäß dem Regierungsprogramm soll die pädagogische Qualität im Bereich der nationalen Kinderbetreuung entwickelt und gesichert werden. Neben den Dimensionen Betreu-

ung und Erziehung rückt der Bildungsaspekt, besonders im Bereich der frühen Kindheit, stärker in den Vordergrund des Auftrages der Kindertageseinrichtungen. Dieser Prozess mit seinen vielschichtigen Dimensionen (Betreuung, Erziehung, Bildung der Kinder, Partizipation der Eltern, Bekämpfung der Armut, Förderung des interkulturellen und örtlichen Gemeinwesens) wird in Zusammenarbeit mit der Forschungseinheit INSIDE der Universität Luxemburg durch die Forschungsachse Early Childhood: Education and Care unter der Leitung von Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig wissenschaftlich begleitet. Der vorliegende Leitfaden ist demnach ein erster Schritt eines globalen Prozesses und die erste Veröffentlichung einer geplanten Broschürenreihe zur pädagogischen Qualität der Kinderbetreuung.

Die Qualitätsentwicklung in den luxemburgischen Kindertageseinrichtungen soll sich zukünftig noch stärker am Leitbild eines "kindzentrierten Ansatzes" orientieren. Kinder sind neugierige, kreative kleine Menschen, die ihre Umgebung von Anfang an mit allen Sinnen wahrnehmen, entdecken und erkunden. Kinder haben unterschiedliche Begabungen,

Interessen und Bedürfnisse. Eine qualitativ hochwertige und kindzentrierte institutionelle Betreuung und Erziehung respektiert diese Einzigartigkeit und Eigenaktivität eines jeden Kindes und stellt eine anregende sowie stützende und schützende Infrastruktur bereit. Als Bildungseinrichtung sollen die Kinder auch solche sprachlichen, ästhetischen und motorischen Erfahrungen machen dürfen, die sie in ihrem Herkunftsmilieu nicht machen können.

Die Erziehung von Kindern ist zuerst Aufgabe der Eltern. Die Kinderbetreuungs- und -bildungseinrichtung hat die Aufgabe, die Erziehung in der Familie zu unterstützen und zu ergänzen. Somit übernehmen die Eltern und die pädagogischen Fachkräfte eine gemeinsame Verantwortung und teilen ein gemeinsames Interesse, nämlich die Erziehung und die Förderung des Kindes. Als ExpertInnen für ihre Kinder bilden Eltern und pädagogische Fachkräfte eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, die es besonders in den Tageseinrichtungen für junge Kinder unter 4 Jahren aufzubauen gilt, damit sie später auch in der Schule Bestand haben kann.

Die Kinderbetreuungseinrichtung ist als Dienstleistungsangebot zu sehen, welches den Eltern hilft, ein Leben mit den Kindern und die materielle Sicherung ihrer Familie miteinander zu vereinbaren. Gleichzeitig sind diese Einrichtungen auch ein Bildungsraum für Kinder. Und nicht zuletzt sieht das Konzept der maison relais pour enfants gemeinwesenorientierte und Gemeinschaft stiftende Dimensionen vor. Der Anspruch an die pädagogischen Fachkräfte ist vielseitig und anspruchsvoll. Daher möchte ich allen ErzieherInnen für ihr Engagement danken und hoffe, dass der vorliegende Leitfaden von allen an der Erziehung unserer Kinder Beteiligten als ein hilfreiches und interessantes Arbeitsinstrument aufgenommen wird.

Luxemburg, im Februar 2011

Marie-Josée Jacobs Ministerin für Familie und Integration



Vorwort der Redaktion und der Verfasser

Im Oktober 2009 wurde in Kooperation zwischen der Gemeinde Luxemburg, dem Ministère de la Famille et de l'Intégration, dem Verein Inter-Actions a.s.b.l. und der Universität Luxemburg die maison relais pour enfants (MRE) Babbeltiermchen in der rue Jean-Georges-Willmar des Luxemburger Stadtteils Limpertsberg eröffnet. Es werden dort bis zu 35 Kinder im Alter von o bis 4 Jahren betreut. Ihr Angebot richtet sich an Bewohnerinnen und Bewohnern des Stadtteils ebenso wie an Studierende sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Universität Luxemburg.

In den Vereinbarungen zwischen Ministerium, Stadt Luxemburg und Universität Luxemburg wurde vorgesehen, dass die Forschungsachse Early Childhood: Education and Care der Universität Luxemburg die Einrichtung dieser MRE durch wissenschaftliche Begleitforschung unterstützt. Sowohl aus forschungsstrategischen wie auch aus fachlichen Gründen erfolgte diese Begleitforschung "von Anfang an". Damit eröffnete sie den Forschern der Achse nicht nur die Möglichkeit, den Gründungs- und Entwicklungsprozess zu beobachten, sondern ihn auch aktiv mitzugestalten. So wurde im Rahmen des Planungsprozesses zur MRE in der rue Willmar bereits im Oktober 2008 eine Arbeitsgruppe Wissenschaftliche Begleitforschung sowie eine Arbeitsgruppe Konzept ins Leben gerufen, an deren Entscheidungen mit Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig sowie Dr. Sascha Neumann zwei Forscher der Achse maßgeblich beteiligt waren. Aus diesem Prozess heraus wurde u.a. ein begleitendes Qualifizierungsprogramm für die derzeit in der MRE tätigen Fachkräfte entwickelt, das von den beiden Referentinnen Christina Köpp-Neumann und Diemuth Hock-Forth vorbildlich umgesetzt wurde.

Im Herbst 2009 ist in gemeinsamen Gesprächen mit den Verantwortlichen im Ministère de la Famille et de l'Intégration die Idee entstanden, die bei im Rahmen des Entwicklungs-, Planungs- und Qualifizierungsprozesses gewonnen Erfahrungen einem breiteren Fachpublikum zugänglich zu machen. Der vorliegende Leitfaden Pädagogische Qualität von Anfang an arbeitet die Erfahrungen in einer Weise auf, dass sie für den Planungs- und Entwicklungsprozess von Kinderbetreuungsstrukturen für die Altersgruppe der o-4-jährigen Kinder genutzt werden können. Er richtet sich dabei insbesondere an jene Akteure, die auf der Arbeitsebene die Betreuungs- und Bildungswirklichkeit in diesen Einrichtungen gestalten. Dies sind vor allem die verantwortlichen Fachkräfte in den Strukturen der Tagesbetreuung. In diesem Sinne versteht er sich nicht nur als Handreichung und Orientierung für richtungsweisende konzeptionelle Entscheidungen, sondern auch für deren erfolgreiche Umsetzung. Er will jedoch keine Anleitung für die Erstellung von Konzepten sein, sondern ist als Instrument zu verstehen. das den Konzeptentwicklungsprozess begleitet. Im Mittelpunkt steht dabei das Ziel, einen Beitrag dazu zu leisten, dass in diesen Einrichtungen möglichst früh die Weichen für einen nicht lediglich organisatorisch reibungslosen, sondern für einen auch pädagogisch profilierten Einrichtungsalltag gestellt werden können.

Mit den Bereichen Konzeptentwicklung und Qualifizierung rückt der Leitfaden zwei wesentliche Bausteine eines erfolgreichen Planungsprozesses in den Vordergrund, die in ihrer Verzahnung eine zielstrebige Qualitätsentwicklung "von Anfang an" ermöglichen können. Der Titel Pädagogische Qualität von Anfang an ist dabei in einem doppelten Sinne zu verstehen. Zum einen bezieht er sich darauf, dass der Aufenthalt in Betreuungseinrichtungen, der in der Lebensphase Kindheit immer früher einsetzt, geprägt sein soll durch eine ausgesprochene Orientierung an den altersspezifischen Bedürfnissen und Fähigkeiten der Kinder. Zum anderen bezieht er sich auf die fachlich-konzeptionellen Herausforderungen, die bei der Planung von Kinderbetreuungsstrukturen sowie den ersten Monaten ihres Bestehens im Mittelpunkt stehen. Auf der inhaltlichen Ebene benennt er zentrale Reflexions- und Aktionsfelder (Bild vom Kind, Bildungsverständnis, fachliches Selbstverständnis, fachliche Grundhaltungen, Arbeitsansätze etc.), auf der operativen Ebene erläutert er das Zusammenspiel von konzeptioneller Entwicklung und fachlicher Qualifizierung. Verzahnung bedeutet dabei, dass Konzeptentwicklung und Qualifizierung sich gegenseitig bedingen und wechselseitig antreiben. Insofern sieht der Leitfaden ein sich fortlaufend entwickelndes Konzept genauso als Voraussetzung für die Gestaltung von Qualifizierungsaktivitäten an wie er Qualifizierung selbst als ein zentrales Moment der Konzeptentwicklung betrachtet. Dadurch soll ermöglicht werden, dass jede Einrichtung schrittweise und in enger Orientierung an den spezifischen Erfahrungen mit dem pädagogischen Alltag ihr individuelles Profil erarbeitet und auf der Ebene konkreter Maßnahmen, Angebote und Leistungen in die Tat umsetzt.

Die Redakteure und Verfasser des Leitfadens hoffen, mit seiner Veröffentlichung der fachlichen Weiterentwicklung des Kinderbetreuungssektors in Luxemburg wirkungsvolle Impulse zu geben. Sie danken dem Ministère de la Famille et de l'Intégration für das Interesse und Vertrauen in ihre Forschungs- und Entwicklungsarbeit sowie allen am Planungsprozess der MRE Babbeltiermchen beteiligten Akteure für die gute und erfolgreiche Zusammenarbeit in den vergangenen zwei Jahren. Ein **besonderer** Dank gilt dabei dem Team der MRE Babbeltiermchen, das die Arbeit an diesem Leitfaden von seiner Entwicklung bis hin zu seiner praktischen Erprobung stets wohlwollend und mit großem Eifer unterstützt hat.

Walferdange, im Februar 2011

Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig, Leiter der Forschungsachse Early Childhood: Educationand Care Christina Köpp-Neumann Dr. Sascha Neumann



Kinderbetreuungsstrukturen in Luxemburg – Qualität ohne Konzept?

Öffentliche Einrichtungen der Kinderbetreuung entstanden in Luxemburg ab Mitte des 19. Jahrhunderts. Etwa einhundert Jahre später werden die Gemeinden per Gesetz zur Einrichtung von jardins d'enfants verpflichtet (vgl. Kneip 2009). Sie richten sich an Kinder ab dem Alter von 4 Jahren. Seit 2008 bilden sie zusammen mit der Grundschule den ersten Zyklus des Bildungswesens. Die Betreuung von Kindern im Vorschulalter war hingegen bis Mitte der 1990er Jahre in Luxemburg weitgehend eine Familienangelegenheit. Dies ändert sich erst Mitte der 1990er Jahre und vor allem im Zuge der Lissabon-Strategie der Europäischen Union. Vor diesem Hintergrund läutet das règlement grand-ducal concernant l'agrément à accorder aux gestionnaires de maison relais pour enfants vom 20. Juli 2005 eine intensive Phase des quantitativen Ausbaus der Betreuungsstrukturen für Kinder von o-18 Jahren im Land Luxemburg ein. In einer relativ kurzen Zeitspanne sind über 100 Einrichtungen dieses Typs entstanden, zahlreiche davon betreuen auch Kinder in der Altersspanne von o-4 Jahren. Luxemburg hat den Impuls aber auch mit den chèques - service accueil (CSA) (März 2009) aufgegriffen, die einen wirkungsvollen Beitrag zu einer breiten

Betreuungsbeteiligung leisten sollen. Im Jahr 2008 stehen für ca. 31% der 0-3-jährigen Kinder Plätze in Strukturen der Tagesbetreuung zur Verfügung (vgl. Achten/Horn/Schronen 2009), was einer bedeutenden Steigerung gegenüber den Vorjahren entspricht. Der Ausbau der Kindertagesbetreuungsstrukturen in Luxemburg ist indes noch nicht abgeschlossen und der Bedarf noch lange nicht gedeckt.

Die Herausforderungen, die sich im Zuge des Ausbaus der Kinderbetreuungsstrukturen im Großherzogtum Luxemburg für die Fachkräfte in den Einrichtungen stellen, lassen sich gut am Beispiel der maisons relais pour enfants (MRE) illustrieren. Die Schaffung sogenannter maisons relais pour enfants stand vor allem im Zeichen der Zielsetzung der Regierung ein ebenso flächendeckendes wie bedarfsgerechtes Angebot an Betreuungsmöglichkeiten zu schaffen, das den Eltern der Kinder die Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Familienleben ermöglicht. Sichergestellt wird die Orientierung am Bedarf der Eltern und Familien durch sogenannte flexible Einschreibemöglichkeiten, stundengenaue Abrechnungen und ausgedehnte Öffnungszeiten. Dies sind zugleich wesentliche Merkmale, mit denen





sich die *MRE* von anderen Betreuungsstrukturen wie etwa den konventionierten *crèches* unterscheiden.

Erreichen möchte man mit den MRE jedoch noch einiges mehr als "nur" eine flexible Betreuung von Kindern. Mit dem Modell der maisons relais verbinden sich vielmehr unterschiedliche Erwartungen, deren Bewältigung das pädagogische Personal vor große Herausforderungen stellt. Neben dem Betreuungsauftrag haben sie mindestens auch die Aufgabe, die Bildung und Entwicklung von Kindern mit sozioedukativen Maßnahmen zu fördern. Dies legt bereits das règlement aus dem Jahr 2005 fest. Mit seiner Änderung im Jahr 2009 wird dieser Anspruch noch einmal erneuert und deutlich differenziert. Nicht zuletzt wird der "Bildungsauftrag" der MRE im 2009 erschienenen Handbuch maison relais pour enfants vielfältig aufgegriffen und breit diskutiert (val. Achten/Baltes-Löhr/Deville et al. 2009). Eine der größten Herausforderungen besteht vor diesem Hintergrund in der doppelten Aufgabe, die Flexibilisierung der Organisationsstruktur im Sinne einer Dienstleistungsorientierung von Kindertageseinrichtungen mit der bestmöglichen Förderung der Kinder zu verknüpfen. Der Leitfaden möchte genau jene Herausforderungen aufgreifen, die sich aus den differenten Erwartungen an die Leistungen der Kindertagesbetreuung ergeben und sich am Beispiel der MRE abzeichnen. Wie ist es möglich, den unterschiedlichen Ansprüchen gerecht zu werden?

Blickt man auf die (fach-)öffentliche Diskussion im Land, wie sie beispielsweise in Tageszeitungen oder von Berufsverbänden geführt wird, so entzündet diese sich gerade an dem bisher vermeintlich kaum eingelösten "Bildungsauftrag". Kinderbetreuungsstrukturen stehen, so könnte man sagen, im Verdacht, bloße Aufbewahrungsanstalten zu sein, bei denen man nicht einmal sicher sein kann, ob sie das Wohl der Kinder sogar gefährden. Das zentrale Stichwort in diesem Zusammenhang ist das der "Qualität". Argumentiert wird dabei häufig mit der unzureichenden personellen Ausstattung und der mangelnden Qualifikation der Beschäftigten, die etwa im großherzoglichen règlement für die MRE nicht angemessen festgelegt seien, besonders wenn man den besonderen Bedürfnissen der Gruppe der Vorschulkinder Rechnung tragen möchte.

Ein règlement selbst sagt jedoch wenig darüber aus, auf welchem Wege die Qualität der Betreuung und Bildung gewährleistet werden kann. Es ist aber auch gar nicht seine Aufgabe. Ein règlement legt Bedingungen fest, auf deren Grundlage die Fachkräfte vor Ort das Profil einer Einrichtung und die Qualität ihrer Leistungen selbständig entwickeln müssen. Daher macht es auch die Entwicklung eines pädagogischen Konzepts für den Abschluss eines agrément zur Verpflichtung. Zugleich betont es damit den Stellenwert eines solchen Instruments wie auch die fachliche Eigenverantwortung des Personals und des Trägers (gestionnaire) der Einrichtung. Entsprechend dreht sich in diesem Leitfaden nahezu alles um das sogenannte "Konzept". Er richtet dabei sein Augenmerk aber in erster Linie auf dessen Umsetzung. Ein Konzept allein stellt noch nicht sicher, dass pädagogische Absichten auch realisiert werden. Die Umsetzung des Konzepts ist nämlich niemals

identisch mit dem Konzept selbst. Es stiftet allerdings einen Bezugsrahmen für die pädagogische Deutung dessen, was im Alltag jeweils geschieht. Was daran ist jeweils "pädagogisch"? Eine Qualifizierung des Personals in der Anwendung von Methoden und Praktiken für die Arbeit im Betreuungsalltag kann sich wiederum auch nur dann nachhaltig auf dessen Gestaltung auswirken, wenn klar ist, inwiefern die erworbenen bzw. eingeübten Haltungen, Methoden und Praktiken dazu beitragen, ihn pädagogisch zu profilieren. Um dies bewusst zu halten, bedarf es eines pädagogischen Konzepts. Warum tun wir was? Entsprechend sieht der Leitfaden die Differenz von Konzept bzw. Programm und Praxis nicht als ein Problem an, sondern als eine notwendige Spannung, die für die stetigen Qualitätsentwicklungsbemühungen des pädagogischen Personals konstitutiv ist. In diesem Sinne formuliert er weder einen Maßnahmenkatalog dafür, wie diese Spannung aufgehoben werden kann, noch vertritt er ein bestimmtes fachliches Konzept wie etwa den Situationsansatz oder die Reggio-Pädagogik. Ihm kommt es vielmehr darauf an, initiale und kontinuierliche konzeptionelle Entwicklungen anzustoßen und anzuregen. Im Mittelpunkt stehen dabei v.a. die folgenden Fragen: Was leistet ein Konzept? Was gehört in ein Konzept hinein? Wie wird es entwickelt? Wie kann ein Konzept praktisch werden? Wie bleibt es lebendig und "lernfähig" für das, was im Alltag tatsächlich geschieht?

Der Leitfaden gliedert sich in insgesamt vier Teile. In einem **ersten Teil** klärt er die die Funktionen eines Konzeptes und geht auf die für diesen Leitfaden zentrale Unterscheidung zwischen einem sogenannten **programmatischen** und einem **strategischen** Konzept ein. Dabei beschreibt er die Phasen bei der Entwicklung eines Konzepts und legt sein Augenmerk insbesondere auf den Übergang von einem pro-

grammatischen zu einem strategischen Konzept. Im zweiten Teil geht er auf Inhalte ein, die Gegenstand der Auseinandersetzung im Prozess der Konzeptentwicklung sein können und erläutert dabei mögliche zentrale Bestandteile eines programmatischen Konzepts. Der dritte Teil stellt am Beispiel der Erläuterung der Aktionsfelder für die Entwicklung eines strategischen Konzepts die Frage der Umsetzung und kontinuierlichen Weiterentwicklung der programmatischen Inhalte in den Mittelpunkt: Wie kommt ein Konzept in die Praxis? Ein sogenannter "Beipackzettel" am Ende ergänzt die vorangegangenen Ausführungen um Hinweise für den Gebrauch des Leitfadens.







Ein Konzept ... wozu braucht man das?

Der Begriff "Konzeptarbeit" löst bei Fachkräften nicht selten Ressentiments aus, verbindet man mit ihm doch häufig ein eher nutzloses und praxisfernes Unterfangen als eine handlungsleitende Orientierung. Einige Einrichtungen verfügen über Konzepte, die aus weit zurückliegenden Jahrzehnten stammen und die keine Mitarbeiterin und kein Mitarbeiter auch nur annähernd erläutern oder begründen könnte. Sie dienen vorwiegend der Legitimation und verstauben in Schubladen, Andere Einrichtungen wiederum befinden sich offiziell seit Jahren in der Konzeptentwicklung – auch dies dient eher dazu, die Zeit verstreichen zu lassen und dieses unangenehme Thema erst einmal unter den Tisch fallen zu lassen. Bei der Neugründung von Einrichtungen kommt noch etwas anderes hinzu: Häufig sind die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in dieser Phase mit einer ganzen Reihe von organisatorischen Aufgaben überlastet, so dass sie die konzentrierte Arbeit an einem inhaltlichen Konzept entweder ganz hinten an stellen oder nur einige Schlagworte und formelhafte Andeutungen zu Papier bringen, von denen sie nicht genau sagen können, welche Bedeutung sie wirklich für die alltägliche Arbeit haben werden. Der Grund für Ablehnung und Zurückhaltung gegenüber der Entwicklung und Ausarbeitung von Konzepten hat auch mit einem Phänomen zu tun, das vermutlich so alt ist wie die Pädagogik selbst: dem sogenannten Theorie-Praxis-Problem oder auch - neutraler formuliert - der Theorie-Praxis-Differenz. Kaum ein praktisch arbeitender Pädagoge verspricht sich von theoriegeleiteten oder systematischen Erwägungen einen wirklichen Gewinn für die alltägliche Arbeit. Das ist im Grunde gar kein Fehler. Denn es gibt für die pädagogische Praxis nicht so etwas wie ein Rezept für das erfolgreiche Arbeiten, das sich allein aus solchen Erwägungen ableiten ließe. Entsprechend tut man gut daran, Konzepte auch nicht mit diesem Anspruch zu überfordern. Dennoch oder vielleicht auch gerade deshalb ist Konzeptarbeit so bedeutsam.

Die professionelle pädagogische Arbeit ist – auch ohne eine vorhandene Rezeptologie – keineswegs von Willkür gesteuert. Niemand würde bestreiten, dass sich die Arbeitsweise von Erzieher/-innen maßgeblich von der intuitiven Erziehungsarbeit von Eltern unterscheidet. Diesen professionellen Unterschied gilt es deutlich zu machen und dabei gleichzeitig die Besonderheit des pädagogischen Feldes zu berücksichtigen, in dem man agiert. Vor

diesem Hintergrund ist es eben weder gleichgültig noch von vorneherein ein Defizit, wenn Kinder nicht ausschließlich in der Familie betreut werden.

Charakteristisch für den vorliegenden Leitfaden ist, dass er zwischen zwei verschiedenen Konzeptarten unterscheidet, denen zugleich zwei unterschiedliche Ebenen der konzeptuellen Betrachtung entsprechen: dem programmatischen – oder auch üblicherweise sogenannten pädagogischen Konzept und dem konkreteren, strategischen Konzept. Beide Konzepte stehen in einem Verhältnis des sich wechselseitigen Ergänzens und Erläuterns zueinander. Während das programmatische Konzept seine Aufmerksamkeit auf allgemeine Prinzipien der pädagogischen Arbeit in einer Kinderbetreuungseinrichtung richtet, bezieht sich das strategische Konzept auf konkrete Maßnahmen zur handlungspraktischen und organisatorischen Umsetzung einer pädagogisch ambitionierten Arbeit. Dazwischen liegen die sogenannten Profilmerkmale einer Einrichtung, wie etwa besondere Aktivitäten zur Förderung von Spracherwerb und Mehrsprachigkeit oder interkulturelle Bildung. Sie können sowohl als Bestandteile des program-

Welche Bedeutung hat ein entwickeltes Konzept für die verschiedenen Akteure?

matischen als auch des strategischen Konzeptes vorkommen. Interkulturelle Bildung kann z.B. programmatisch ihre Entsprechung finden im spezifischen Bildungsverständnis einer Einrichtung, im strategischen Konzept kann sie sich etwa ausdrücken in einer besonderen Zusammensetzung der jeweiligen Kindergruppen. Während also das programmatische Konzept allgemeine Grundsätze für die Arbeit aufführt und begründet, benennt und beschreibt das strategische Konzept Aktionsfelder, auf denen diese in konkreten Maßnahmen umgesetzt werden. Das Verhältnis der beiden Konzeptebenen zueinander sowie zu den Profilmerkmalen einer Einrichtung verdeutlicht die folgende Grafik:

Konzeptentwicklung

Programmatisches Konzept/ Pädagogisches Rahmenkonzept

Prinzipien

- · das Bild vom Kind
- Bildungsverständnis
- Kinderrechte
- Handlungsansätze
- Weitere Profilmerkmale (Träger/Einrichtung)

Strategisches Konzept

Aktionsfelder

- Eingewöhnung
- Beobachtung ur
- Dokumentation
- Elternarheit
- Teamentwicklung

Die allgemeinen Ausführungen in diesem Kapitel beziehen sich zunächst auf beide Arten und Ebenen der Konzeptarbeit. Sowohl das programmatische wie auch das strategische Konzept bereichern die pädagogische Arbeit und führen zur Steigerung der pädagogischen Qualität. Da jedoch am Gelingen eines Betreuungsverhältnisses d.h. an der Herstellung oder Steigerung der pädagogischen Qualität mehrere Akteure (Träger, Fachkräfte, Kinder, Eltern etc.) beteiligt sind, ist es wichtig, die Bedeutsamkeit eines Konzeptes auch aus diesen verschiedenen Perspektiven aufzuzeigen. Das Stichwort von der "Multiperspektivität pädagogischer Qualität" (Honiq/Joos/Schreiber 2004, Köpp/Neumann 2003) beschreibt einen Umstand, der auch in der Konzeptentwicklung nicht unberücksichtigt bleiben darf, weil man sonst den Besonderheiten des Arbeitsfeldes nicht gerecht wird. Von einem fundierten Konzept profitieren sowohl die Fachkräfte, die Kinder, die Eltern wie auch der Träger. Umgekehrt muss natürlich auch gewährleistet sein, dass alle Perspektiven bei der Konzeptentwicklung – in Rahmen der vorhandenen Möglichkeiten - Beachtung finden.

Ein entwickeltes Konzept verspricht Vorteile für alle beteiligten Akteure. Die pädagogischen Fachkräfte finden in einem selbst erarbeiteten Konzept einen roten Faden für ihre Arbeit. der ihnen hilft, ihr berufliches Selbstverständnis gegenüber intuitiven Vorstellungen von gelingender Erziehung und spontanen Praktiken des Erziehens zu qualifizieren. Sie gewinnen hierdurch Sicherheit in ihrem Tun, weil die Grobziele der alltäglichen Arbeit nach innen wie nach außen dokumentierbar sind. Während des Prozesses der Konzeptentwicklung kommt es häufig dazu, dass vorhandene Qualifikationen, d.h. personelle Ressourcen des Teams erkannt werden und so effizienter und adäquater eingesetzt werden können. Dies führt zu einem neuen Selbstbewusstsein in der täglichen Arbeit und zieht weitere Synergien nach sich. Davon profitieren nicht zuletzt die Kinder, denen dadurch eine individuellere Art der Förderung zuteil werden kann. In den Alltag können dabei Rituale und Routinen eingeführt werden, die Kindern Sicherheit und Orientierung bieten.

Ein entwickeltes Konzept ist aber auch für die Zusammenarbeit mit den Eltern unverzichtbar.

Ein Kernstück von Elternarbeit und Elternbeteiligung ist es, den Eltern die Arbeit, die täglich mit den Kindern geleistet wird, transparent zu machen. Ein fundiertes Konzept ermöglicht den Eltern dabei echte Wahlmöglichkeiten und Entscheidungsfreiheit bei der Suche nach einer Einrichtung und macht erst die Unterschiede deutlich, die zwischen einzelnen Strukturen bestehen. Zudem kann die Motivation der Eltern zur Beteiligung an der Gestaltung des Einrichtungsalltags dadurch erheblich gestärkt werden. Dies gilt insbesondere dann, wenn sie in den Prozess der Konzeptentwicklung mit einbezogen werden. Nicht zuletzt wird auch der Träger (gestionnaire) von fundierten Konzepten in seinen Einrichtungen profitieren.

Die von ihm getragenen Einrichtungen zeichnen sich durch unterschiedliche, unverwechselbare Profile aus, die unter Umständen ein breites Spektrum an pädagogischen Handlungsansätzen repräsentieren. Wichtig ist jedoch, dass die Erstellung eines Konzeptes nicht top-down, sondern nach dem Bottomup-Prinzip entwickelt wird. Ein von außen herangetragenes oder "von oben" übergestülptes Konzept hat demgegenüber nur geringe Chancen auf eine tatsächliche Realisierung.

Worin unterscheidet sich das Profil der unterschiedlichen Einrichtungen?

Vom programmatischen zum strategischen Konzept: Wie wird der Alltag pädagogisch und wie wird Pädagogik alltäglich?

Die Unterscheidung zwischen den beiden konzeptuellen Ebenen "programmatisch" und "strategisch" ist keineswegs üblich. Was sie so ungewöhnlich macht ist die Tatsache, dass mit ihr die Differenz zwischen Programm und Praxis radikal ernst genommen wird. Auf den ersten Blick wirkt dies kontraintuitiv. Schließlich könnte man ja auch davon ausgehen, dass von einer "gelungenen Praxis" nur dann die Rede sein kann, wenn sie ihrer Programmatik genau entspricht. Dass diese Annahme die Regel ist, bezeugen nicht zuletzt die zahlreichen Selbstzweifel, von denen Praktiker beschlichen werden, wenn sie ihre praktischen Erfahrungen mit den bestehenden Konzepten vergleichen. Dieser Leitfaden nimmt aber gerade auch diese Erfahrung ernst und setzt sie konsequent und offensiv um, in dem er zwischen dem Konzept und den Bedingungen und Möglichkeiten seiner Realisierung differenziert. Diese Unterscheidung ist nämlich dazu geeignet, die vielbeschworene Theorie-Praxis-Differenz in der Pädagogik konstruktiv aufzugreifen, ohne sie damit immer schon zugleich auflösen zu können bzw. zu wollen. Sie kommt außerdem der pragmatischen Schwierigkeit entgegen, dass in einer Planungsphase oftmals für eine detaillierte Ausarbeitung eines Konzepts zu wenig Zeit bleibt. Eine diese Unterscheidung nutzende Vorgehensweise bei der Konzeptentwicklung verläuft in drei Phasen und kann folgendermaßen gegliedert werden:

Konzeptentwicklung in drei Phasen

Phase I

Gemeinsam mit dem Team und ggf. mit externen Experten wird in Phase I ein programmatisches – oder auch ein üblicherweise als pädagogisches Konzept bzw. als Rahmenkonzept bezeichnetes Papier erstellt. Dieses programmatische Konzept kann sich zunächst auf einige wenige elementare Eckpunkte beschränken, die nur eine grobe, noch nicht näher konkretisierte Richtung der pädagogischen Arbeit der Einrichtung vorgeben. Dieser erste Schritt ist enorm wichtig, damit die Mitglieder eines Teams über das hinaus, was sie während einer Planungsphase tun müssen (z.B. die Beschaffung von Einrichtungsgegenständen, die Gestaltung von Räumen, die Einschreibung von Kindern usw.) sich auch schon darüber vergewissern, was sie danach tun wollen. Ein solches Papier erhebt jedoch noch keineswegs den Anspruch, die pädagogische Praxis bzw. den pädagogischen Alltag im Detail durchzustrukturieren.

Welchen pädogogischen Anspruch haben wir? Was ist uns wichtig? Was wollen wir tun?

Wie können unsere Ansprüche an die pädagogische Arbeit umgesetzt werden? Woran orientiert sich unser Handeln?

Phase II

Die zweite Phase kann als eine Kombination aus fachlicher Weiterbildung des Teams und Profilbildung der Einrichtung verstanden werden. Ziel der Phase II ist es, gemeinsam mit den Fachkräften der Einrichtung das zuvor erstellte programmatische Konzept "eine Ebene herunter zu holen" und konkretere, handlungsleitende Orientierungen der Arbeit einer Kinderbetreuungseinrichtung herauszuarbeiten. Hier liegt der Schwerpunkt darauf, dass das Team - moderiert etwa durch eine Fachberatung – Entscheidungen zu einrichtungsspezifischen Besonderheiten trifft. Die Einrichtungen begeben sich hierbei auf den Weg, ein unverwechselbares Profil ihrer jeweiligen Einrichtung zu entwickeln. Während dieses Prozesses kann das gesamte Team auch zu diesen Inhalten fortgebildet werden, um den entwickelten Anspruch an die pädagogische Arbeit später auch vertreten und "praktisch" umsetzen zu können. Diese weiteren konzeptuellen Entscheidungen sollten selbstverständlich sowohl mit dem Träger, den Eltern als auch den Kindern abgestimmt werden. Das Ergebnis der Phase II sollte anschließend ca. 6 Monate "gelebt" werden, d.h. die Fachkräfte sollten sich in der Umsetzung ihres pädagogischen Profils ausprobieren und zur Anwendung bringen, was das pädagogische Profil der jeweiligen Einrichtung ausmachen soll.

Phase III

In Phase III werden die in Phase II erarbeiteten und erprobten einrichtungsspezifischen pädagogischen Schwerpunkte hinsichtlich ihrer tatsächlichen Umsetzung und ihrer Umsetzbarkeit überprüft und anschließend durch ein strategisches Konzept ergänzt, nicht aber ersetzt. Die gewonnenen Erfahrungswerte werden gründlich reflektiert und möglichst konkret die Umsetzungsmodalitäten und -bedingungen beschrieben soweit sie für die Gestaltung des Alltags eine systematische Rolle spielen. Die Besonderheit des strategischen Konzeptes liegt darin, dass es sich zwar keineswegs um eine Rezeptologie handelt, es aber dennoch deutlich handlungsleitender ausgerichtet ist als ein programmatisches Rahmenkonzept. Dies liegt daran, dass es sich an die Erfahrungen und Praktiken andockt, welche die alltägliche Arbeit bestimmen. So kann es etwa sein, dass bestimmte Festlegungen des Rahmenkonzeptes gar nicht erfüllt werden, dafür aber solche, die gar nicht im Rahmenkonzept auftauchen. Daraus kann sich eine Überarbeitung des Rahmenkonzepts ergeben. Das wichtigste ist jedoch, dass bei der Erarbeitung des strategischen Konzepts eine Verbindung hergestellt wird zwischen den Regeln, Praktiken und Maßnahmen bei der Gestaltung des Einrichtungsalltags und den einzelnen Bausteinen des grundle-

genden programmatischen Rahmenkonzeptes. In dieser Phase kann sich dann etwa zeigen, inwiefern ein bestimmtes "Bild vom Kind" verwirklicht worden ist, etwa in der Gestalt von Verfahren der Beteiligung der Kinder (z.B. Kinderkonferenz). Wertvoll ist es, wenn man bei der Ausarbeitung des strategischen Konzeptes auf eine hinreichende Dokumentation der Arbeit zurückgreifen kann, so etwa auf Skizzen zur Planung bestimmter Aktivitäten mit den Kindern. Auch bei der Entwicklung des strategischen Konzepts ist eine professionelle Moderation empfehlenswert. In diesem dreiphasig angelegten Prozess ist schließlich auch gewährleistet, dass sowohl die multiperspektivische Struktur des Arbeitsfeldes berücksichtigt wird, dass das Team fachlich auf die Umsetzung des Konzeptes vorbereitet ist und am Ende ein strategisches Konzept entsteht. das so konkret ist, dass es nicht in der Schublade verschwinden muss.

Wie sind die einrichtungsspezifischen und pädagogischen Schwerpunkte umsetzbar? Muß das Rahmenkonzept überarbeitet werden? Wie lässt sich der pädagogische Alltag mit den programmatischen Eckpfeilern vereinen?







Das programmatische Konzept – Wir haben Prinzipien

Das sogenannte programmatische Konzept ist oftmals auch bekannt unter Bezeichnungen wie Rahmenkonzept oder pädagogisches Konzept. Es zeichnet sich im Gegensatz zum später beschriebenen strategischen Konzept durch seinen hohen Gehalt an normativen, systematischen und theoretisch abgeleiteten Aussagen aus. Dennoch ist es keinesfalls so, dass diese Stufe der gedanklichen Auseinandersetzung zugunsten einer Orientierung an den rein praktischen oder organisatorischen Anforderungen übergangen werden dürfte. Auch wenn das in dieser Phase entstandene Papier nicht unmittelbar handlungsleitend sein kann, bildet es gleichwohl die Grundlage für eine ständige Reflexion auf die Ansprüche und Qualitätsmaßstäbe der eigenen Arbeit.

Die pädagogische Arbeit ist nicht zuletzt geprägt von der Persönlichkeit der erziehenden und der zu-erziehenden Akteure. Aus diesem Grund ist eine intensive Auseinandersetzung mit pädagogischen Grundsatzfragen fern ab konkreter Handlungsprobleme für alle Fachkräfte gewinnbringend. Darunter sind sowohl die Beschäftigung mit der frühpädagogischen Fachdiskussion wie auch eine Reflexion der eigenen Erziehungs- und Bildungsbiografie zu fassen. Zu den wichtigsten Inhalten, die bei der Erstellung des programmatischen Konzeptes mit dem Team diskutiert werden sollten, gehören die Folgenden:

a) Das Bild vom Kind

Im Zentrum sollten sowohl eine Auseinandersetzung mit den in wissenschaftlichen, politischen und fachlichen Diskussion vorherrschenden Kindheitsbildern stehen (vgl. Lenzen 1985, Melzer/Sünker 1989, Honig 2010, Lange 1995) als auch die Frage, inwiefern das eigene Bild vom Kind maßgeblich durch die persönlichen Erfahrungen und Erinnerungen an die eigene Kindheit geprägt ist. Wichtig ist, dass das Team über die Diskussion zu einem gemeinsamen Ergebnis gelangt und Antworten auf folgende Grundsatzfragen findet:

- Wie viel Autonomie gestehe ich Kindern zu?
- Wie unabhängig möchte ich Kinder agieren lassen?
- In welchem Verhältnis sehe ich Anlage und Umwelteinflüsse auf die kindliche Entwicklung?
- Ist das Kind in meinen Augen ein unfertiges Wesen, das auf ein höheres Ziel im späteren Leben erzogen werden soll oder sehe ich Kindheit als eigenständige Phase, die ihre besondere Berechtigung, ihre spezifische Logik hat?
- Inwiefern unterliegt Kindheit also sowohl die Sichtweise auf Kindheit, die Erfahrungen in der Kindheit und die Umgangsweise mit Kindern einem historischen Wandel? Inwiefern eine solche Reflexion auf das Bild vom Kind zugleich notwendig wie gewinnbringend für das eigene fachliche Selbstverständnis ist, möchten wir beispielhaft erläutern: »siehe Beispiel 1

» Beispiel 1

Oftmals zeigen sich konkurrierende Kindheitsbilder im Alltag einer Institution beispielsweise im latenten Konflikt zwischen den Ansprüchen der Fachkräfte an ihre pädagogische Arbeit und den Erwartungen der Eltern. So fordern viele Eltern häufig eine klassische "Um-Zu-Pädagogik" und wünschen sich von den frühkindlichen Betreuungseinrichtungen eine Vorbereitung der Kinder auf die Schule. Sie fragen konkrete Ergebnisse der täglichen Arbeit ab und forcieren damit einen Widerspruch zwischen prozess- und produktorientierter Arbeit mit den Kindern, der so in der Praxis selbst gar nicht auftaucht. Wollen Eltern oftmals greifbare Ergebnisse des "Gelernten" sehen, so ist das Produkt einer Tätigkeit für die Erzieher/-innen gar nicht in erster Linie relevant – sie sehen vielmehr den spezifischen Wert der aktiven Auseinandersetzung der Kinder mit der Welt, die weder zielgerichtet, noch ergebnisorientiert sein muss, um als förderlich zu gelten. Diese Unterscheidung hat ihre Wurzeln auch und vor allem in den unterschiedlichen Kindheitsbildern. So herrscht unter professionell arbeitenden Pädagog/-inn/-en weitestgehend die Sichtweise vor, dass Kindheit eine eigenständige Lebensphase darstellt, die keineswegs nur ihren Stellenwert in der Vorbereitung auf das spätere Leben erhält. Hingegen messen oftmals Eltern, getrieben von den antizipierten Leistungserwartungen des Bildungssystems, dem kindlichen Spiel keinen Eigenwert bei. Wichtig ist es in diesem Fall, das in der Einrichtung gelebte Kindheitsbild transparent und den Eltern verständlich zu machen, um den Wert der

täglichen Arbeit herauszustellen. Ebenso können sich unterschiedliche Kindheitsbilder auch bei der täalichen Arbeit innerhalb des Teams äußern. Beispielsweise gibt es in Teams regelmäßig Diskussionen darüber, wann disziplinierend in Spielsituationen der Kinder eingegriffen werden soll. Je nachdem, wie viel Autonomie man den Kindern zugesteht, ist man eher dazu in der Lage, eine unter Umständen emotionale Auseinandersetzung der Kinder untereinander bis zu einem gewissen Punkt "laufen zu lassen" und den Kindern zuzutrauen, dass sie entstandene Konflikte auch eigenständig lösen können. Zwar ist es kaum zu erwarten, dass es zwischen den Teammitgliedern zu einer vollständigen Standardisierung ihrer jeweiligen pädagogischen Arbeit kommt. Dennoch aber kann die elementare Auseinandersetzung auf konzeptioneller Ebene dazu beitragen, zumindest eine vergleichbare Vorgehensweise der Mitarbeiter/-innen in verschiedenen Alltagssituationen zu gewährleisten. Dies kann dann insgesamt auch zu einem angenehmeren Teamklima führen.

Welche Inhalte sind bei der Erstellung des programmatischen Konzepts mit dem Team zu diskutieren? Was bringt mir eine solche Reflexion? Wie sind die Erwartungen der verschiedenen Akteure? Ist unser Kindheitsbild für alle Beteiligten transparent?

b) Kinderrechte

Fragen nach dem "Bild vom Kind" hängen mit Fragen nach den Kinderrechten unmittelbar zusammen. Eine (historische) Auseinandersetzung mit dem Thema "Kinderrechte" kann z.B. angeleitet werden durch eine Beschäftigung mit Ellen Keys Jahrhundert des Kindes (Key 1902) oder den Schriften Janusz Korczaks (Korczak 1967; 1970). Vor allem aber sollte die UN-Kinderrechtskonvention bei der Erstellung des progammatischen Konzeptes diskutiert und berücksichtig werden (val. United Nations 1989). Sie wurde auch vom Großherzogtum Luxemburg im Jahr 1993 ratifiziert. Wichtig ist, dass sich das Team mit den Rechten für Kinder auseinander setzt und darüber nachdenkt, wie sie zu realisieren sind. Daran schließt sich zwangsläufig eine reflektierte Auseinandersetzung mit den Teilhabmöglichkeiten für Kinder innerhalb der jeweiligen institutionellen Strukturen an. Hierbei ist auf eine realistische und entwicklungsangemessene Umsetzung zu achten. Dazu ein weiteres Beispiel: » siehe Beispiel 2

Dies ist nur eines von vielen Beispielen, das die Bedeutsamkeit von Mitbestimmung als eines der Rechte des Kindes verdeutlicht. Es geht also nicht lediglich darum, der UN-Kinderrechtskonvention zu folgen, sondern sie derart im Alltag zu berücksichtigen, dass damit ein Qualitätsgewinn für die eigene Arbeit erzielt werden kann. In allen möglichen alltäglichen Situationen sollte ein Team dabei versuchen. Kinder in ihrer individuellen Entscheidungskompetenz zu fördern und ihnen das Recht zugestehen, sich eigenmächtig für oder gegen etwas auszusprechen. Durch die Wahrung ihrer Rechte lernen die Kinder neben den inhaltlichen Themen auch die Achtung vor dem Entfaltungsdrang anderer und kommen bereits früh mit einer demokratischen Grundhaltung wie auch mit Gemeinschaftserfahrungen in Berührung. Die inhaltliche Arbeit wird dabei um eine Förderung angereichert, die zugleich auf elementare soziale Kompetenzen zielt.

» Beispiel 2

Jedes Jahr im Oktober war es die Erzieherin Monique in ihrer bisherigen Arbeit gewöhnt, mit den vierjährigen Kindern das Projekt "Jahreszeiten" zu beginnen. Hierfür liegen die Materialien bereits im Schrank und das ganze Team kennt die genaue Abfolge der Projektaktionen. Am ersten Tag des Projekts wird alljährlich ein Waldspaziergang gemacht, um die Blätter der heimischen Bäume zu sammeln und so einen thematischen "Einstieg" in das Thema "Herbst" zu ermöglichen. Beim diesjährigen Spaziergang machen Monique und die Kindergruppe die Begegnung mit zwei Rehen, einem Eichhörnchen und sehen sogar einen Fuchs. Völlig begeistert von diesen Findrücken stellen die Kinder unentwegt Fragen zu den heimischen Waldtieren und wollen sich so gar nicht zum Sammeln der Blätter animieren lassen. Sie beginnen über die Länge der Wegstrecke zu argwöhnen, unter ihnen macht sich Unzufriedenheit breit. Laura, eine junge Erzieherin, die die Gruppe begleitet, schlägt vor, das Thema des Projektes kurzfristig zu ändern und anstatt der Jahreszeiten die heimischen Waldbewohner kennenzulernen. Laura meint, es sei das Recht der Kinder mitzubestimmen, was sie die nächsten Wochen unternehmen. Auch schlägt Laura vor, die gesamte Kindergruppe mit in den Entscheidungsprozess

einzubeziehen und dieses Angebot nicht ausschließlich für die Vierjährigen anzubieten. Zur konkreten Entscheidungsfindung könne man eine Kinderkonferenz durchführen, bei der alle anwesenden Kinder gemeinsam eine demokratische Entscheidung zu Thema, Verlauf und Zusammensetzung der Projektgruppe treffen. Dass dies eine methodische Herausforderung ist und für das Team einen Mehraufwand bedeutet, liegt auf der Hand. Ebenso ist aber offensichtlich, dass die Mitbestimmungsmöglichkeit einen wichtigen Einfluss auf die Qualität der pädagogischen Arbeit haben, weil sie unmittelbar einen Beitrag zur Zufriedenheit der Kinder wie auch der Mitarbeiter/-innen mit der eigenen Arheit leisten kann.

Welche Rechte haben Kinder? Wie sind die Kinderrechte zu integrieren? Inwieweit dürfen Kinder mitbestimmen? Welchen Einfluß hat Mitbestimmungsmöglichkeit auf die Qualität der pädagogischen Arbeit und auf die Zufriedenheit der Akteure?

c) Pädagogische Grundhaltung / Bildungsverständnis

Ebenfalls thematisiert werden sollten die pädagogischen Grundhaltungen der Mitarbeiter/ -innen und entsprechend im pädagogischen Rahmenkonzept ausgeführt und begründet werden. Hierbei bietet es sich an, die Erfahrungen mit der eigenen Bildungsbiografie zu rekonstruieren und im Rahmen dieses Prozesses auf ein gemeinsam geteiltes Bildungsverständnis zu stoßen, auf das hin die alltägliche Arbeit ständig reflektiert werden kann. Die Auseinandersetzung sollte im Horizont historischer und gegenwärtiger Bildungsverständnisse erfolgen (val. Liegle 2006; Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes 2006; Thole/Roßbach/Fölling-Albers/ Tippelt 2008). Im Mittelpunkt dieser Auseinandersetzung steht die Aufgabe, die eigenen Vorstellungen "gelingenden pädagogischen Handelns" und "erfolgreicher Lernprozesse" von Kindern zu hinterfragen. Nicht selten dürfte man dabei auf Annahmen stoßen, die sich an einem Ideal schulischer Wissensvermittlung orientieren, das für die alltägliche Arbeit in Kindertageseinrichtungen nur bedingt geeignet ist, weil der Betreuungsalltag weder als Unterricht stattfindet noch auf Leistungsmessung ausgerichtet ist. Greifen wir hierzu das Beispiel 2 von eben noch einmal auf:

Blickt man zurück auf das Beispiel 2 würde ein stures Festhalten am Jahreszeitenprojekt ein auf schulähnliche Wissensvermittlung enggeführtes Bildungsverständnis repräsentieren. Demgegenüber steht ein Verständnis von Bildung, das in erster Linie die eigentätige Auseinandersetzung von Kindern mit ihren Umwelterfahrungen akzentuiert. Bildung wird weniger als Wissensvermittlung denn als Selbstbildung verstanden. Um diesen Prozess in Gang zu setzen, sind Inter-

esse und Freiwilligkeit die Grundlagen. Betrachtet man Bildung in diesem Licht, ist es auch keineswegs problematisch, Leistung – jenseits von Leistungskontrollen – zu fördern und zu fordern. Die Kinder im oben beschriebenen Beispiel waren zum Blättersammeln nicht mehr zu animieren, hätten sie dagegen die Spuren eines Rehs verfolgt, wäre eine Ausdehnung des Spaziergangs gerne hingenommen worden. Materialien für geplante Projektaktivitäten müssen dabei keineswegs aufwendig gestaltet sein, vielmehr würden dadurch die Selbstbildungspotentiale der Kinder eher gehemmt. Es geht vor allem darum, der eigentätigen Auseinandersetzung von Kindern einen Raum zu geben und sie zu unterstützen. Übereifrige Planung kann dahei manchmal hinderlich sein.

d) Pädagogische Handlungsansätze

Vorschulische Einrichtungen unterliegen in vielen Ländern einem eigenen Bildungsauftrag, der weit über die frühere Betreuungsaufgabe hinaus reicht. Pädagogische Handlungsansätze haben diesen Bildungsauftrag der Kinderbetreuung seit jeher betont (vgl. Liegle 2007). Zudem ist allen pädagogischen Handlungsansätzen gemeinsam, dass sie das Selbstbildungspotential der Kinder in besonderem Maße hervorheben und die konstruktive Umgangsweise mit diesem Umstand in ihrer jeweils eigenen Logik darlegen. Die Auseinandersetzung mit diesen Ansätzen ist nicht nur bedeutend für die Profilbildung einer Einrichtung, sie stiftet auch Orientierung für die Ausrichtung, Bewertung und Reflexion der eigenen Arbeit. Sie "(...) entwickeln und begründen Prinzipien des pädagogischen Sehens, Denkens und Handelns. Diese Prinzipien zielen nicht auf die Konstruktion eines "Programms". Sie zielen auf die Sensibilisierung und Qualifizierung derjenigen Erwachsenen, die Verantwortung für Kinder übernehmen" (Liegle 2007, S. 4). Handlungskonzepte geben Hilfestellung in der konkreten Interaktion mit den Kindern, da sie meist den indirekten Charakter der Erziehung betonen, die Vorbildfunktion des Erziehers unterstreichen und die Bedeutung des pädagogischen Dialogs hervorheben.

Für welchen pädagogischen Handlungsansatz sich ein Team entscheidet, hängt einerseits zentral von den Überzeugungen und bisherigen Erfahrungen der jeweiligen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ab und sollte beim Prozess der Erstellung des programmatischen Konzeptes systematisch durch eine externe Fachberatung begleitet werden. Andererseits hängt diese Entscheidung aber auch in erheblichem Maße von den gegebenen räumlichen, personellen und organisatorischen Bedingungen ab. Jedes Handlungskonzept – wird es konsequent umgesetzt – erfordert sowohl personelle, materielle wie auch räumliche Anpassungen. Im Rahmen dieses Leitfadens ist es zwar nicht möglich, die Vielzahl der Handlungsansätze in differenzierter Weise darzustellen.

Gleichwohl seien hier zwei prominente Ansätze kurz skizziert, um auf die Bedeutung der unterschiedlichen räumlichen und organisatorischen Anforderungen aufmerksam zu machen: Die auf ganzheitlicher Bildung und Kompetenzförderung basierende Montessoripädagogik zeichnet sich u.a. durch das Konzept der vorbereiteten Umgebung aus. Das bedeutet, dass die Gruppen alters-, leistungs- und geschlechtsheterogen zusammengesetzt sind und pädagogisch aufbereitete Bildungs- und Spielangebote bereitgehalten werden, die nach verschiedenendidaktischen Feldern geordnet sind

(d.h. sensomotorische Basalförderung, Bewegungsförderung, Sprachförderung, Sinnesschulung, naturwissenschaftliche Förderung wie auch Sozialerziehung). Einen besonderen Stellenwert nimmt in der Montessoripädagogik die Freiarbeit ein, da man davon ausgeht, dass durch die vorbereitete Umgebung und das spezielle Material kaum pädagogische Interventionen notwendig sind. Die Spielangebote ermöglichen es den Kindern, durch die Fehlerkontrolle der Materialien selbst zu beurteilen, ob sie richtig mit ihnen umgegangen sind. Ein klassisches Spielzeug der Montessoripädagogik sind die sogenannten Kuben, die nur in der richtigen Anordnung einen Turm ergeben und das Kind ganz ohne Hilfestellung der Erzieherin erkennen kann, ob es sein Werk "vollendet" hat. Neben den motorischen und kognitiven Kompetenzen wird somit gleichzeitig die Urteilsfähigkeit der Kinder geschult. Anders arbeitet die Reggiopädagogik. Die Reggiopädagogik vertritt ein Bild vom Kind, das die Kinder als vollwertige Menschen mit einer eigenen Kultur sieht, die über umfangreiche Potentiale verfügen. Dennoch ist in diesem Handlungsansatz das "freie Spiel" eher die Ausnahme. Hier kommt hingegen den Räumen und ihrer Ausstattung eine besondere Bedeutung zu. So sollte jede Einrichtung über eine "Piazza" (dem zentralen Platz einer italienischen Kleinstadt nachempfunden) verfügen. Dort werden Werke der Kinder ausgestellt, kann gespielt werden und es können sich die Kinder aller Gruppen begegnen. Reggio-Einrichtungen verfügen daneben häufig über ein Kinderrestaurant sowie Ateliers für jede Gruppe. In diesen Ateliers arbeitet vorrangig die atelierista (die Künstlerin, die in jeder Einrichtung zum Personal gehören sollte) mit den Kindern.



Das strategische Konzept – konkretes Handlungswissen und dennoch keine Rezeptologie 3.TEIL 27



Das strategische Konzept – konkretes Handlungswissen und dennoch keine Rezeptologie

Das strategische Konzept soll das Ergebnis eines Entwicklungsprozesses sein, den das Team und ggf. eine begleitende Fachberatung gemeinsam begehen. Insofern ersetzt es nicht das pädagogische Rahmenkonzept, sondern "übersetzt" es gleichsam in eine operativ handhabbare Gestalt. In diesem Prozess der Konzeptarbeit verzahnen sich Organisationsentwicklung und Teamfortbildung miteinander. Das Team wählt dabei Profilschwerpunkte der Einrichtung aus, die im Rahmen einer begleiteten Konzeptentwicklung strategisch ausgearbeitet werden. Da die Auswahl der möglichen zentralen Gesichtspunkte auf Teamentscheidungen zurückgehen soll, werden an dieser Stelle nur Schwerpunktthemen angesprochen. Sie sind als Empfehlungen, nicht aber als Vorgaben zu verstehen und gelten besonders für Einrichtungen mit einer Zielgruppe von Kindern zwischen o und 4 Jahren. Darüber hinaus entsprechen sie aber nicht lediglich einfach bestimmten Themen, sondern haben den Charakter von Aktionsfeldern. die sich für die operative Umsetzung des Programms einer Einrichtung geradezu anbieten. Als solche sind sie zunächst einmal nicht spezifisch für die Entwicklung des strategischen Konzepts, weil sie auch jenseits eines solchen

Vorhabens den Einrichtungsalltag prägen können. Jedoch können sie dazu genutzt werden, den programmatischen Vorstellungen tatsächlich einen strategischen Stellenwert einzuräumen.

a) Eingewöhnung

Insbesondere in Einrichtungen, die sehr junge Kinder betreuen, ist es von großer Bedeutung, die Transition, die ein solcher Eintritt in eine öffentliche Institution für ein Kind – und auch für die Eltern – mit sich bringt, bewusst zu begleiten und für alle Beteiligten "stressfrei" zu gestalten.

Der Eintritt in die Institution löst bei Kindern häufig Unsicherheiten aus. Neue Räumlichkeiten, fremde Personen, ein anderer Tagesablauf und die häufig erstmalig erfolgende Trennung von der/den Bezugspersonen stellen Kinder vor große Entwicklungsaufgaben. Aus diesem Grund sollte das Team auf eine systematische und sanfte Eingewöhnung großen Wert legen. Ein mögliches Modell der Eingewöhnung hat die Berliner Forschungsgruppe INFANS Ende der 1980er Jahre entwickelt (vgl. INFANS 1990). Bei diesem Modell wird großen Wert auf die Mitarbeit der Eltern gelegt. Selbstverständ-

lich können oder sollten sogar einrichtungsspezifische Modifizierungen des sogenannten "Berliner Modells" vorgenommen werden, die auf die jeweilige Zielgruppe der Kinder und Eltern zugeschnitten sind. Solche auf das Profil der Institution vorgenommenen Zuschnitte kann jedes Team in der Phase II seiner Konzeptentwicklung im Rahmen von Fortbildungen vornehmen. Oftmals nehmen sich Eltern aufgrund ihrer beruflichen Situation nicht die Zeit, der Eingewöhnung so nachzugehen, wie es das Modell vorsieht. Will man aber den Eingewöhnungsprozess bewusst gestalten, sollten hierfür ca. drei Wochen eingeplant werden. Die Fachkräfte sollten bereits bei der Einschreibung die Bedeutsamkeit der Eingewöhnungsphase deutlich machen und auf ihre Dauer hinweisen. Folgt man dem sogenannten "Berliner Modell" so vollzieht sich die Eingewöhnung in den folgenden Schritten. In den ersten drei Tagen hält sich das Kind ausschließlich mit einer vertrauten Bezugsperson in der Einrichtung auf, ohne von ihr getrennt zu werden. Sie spielt mit dem Kind in den Räumen der Betreuungseinrichtung, um ihm auf diesem Weg eine sichere Basis zu bieten. Danach wird Kontakt zu der Bezugserzieherin aufgebaut, um am 4. Tag eine erste, kurze

Trennung von der Mutter zu unternehmen (zwischen 10-30 Minuten). Diese Zeitspanne wird dann langsam gesteigert. Die Eingewöhnung ist beendet, wenn man am Verhalten des Kindes erkennt, dass es die Bezugserzieherin als sichere Basis für sein Explorationsverhalten akzeptiert. Diese zwar zeitintensive Vorgehensweise erleichtert sowohl dem Kind als auch der Bezugsperson den Übergang in die Betreuungseinrichtung nach eigenem Tempo zu vollziehen und zugleich seine Bewältigung stetig zu beobachten. Auch die Eltern erkennen so, dass ihr Kind in der Einrichtung "gut" betreut wird und es eine Bezugsperson für das Kind gibt, die sich intensiv mit seinen Bedürfnissen vertraut gemacht hat. Schließlich wird dem Kind eine gewisse Zeit zugestanden bis es sich in der Einrichtung "wohl" fühlt.

Wie lässt sich das pädagogische Rahmenkonzept in eine operative Gestalt "übersetzen? Ist die Eingewöhnungsphase auf das Profil der Institution zugeschnitten? Worin liegen die Vorteile?

b) Beobachtung und Dokumentation

Beobachtung und Dokumentation frühkindlicher Bildungs- und Entwicklungsprozesse sind ein weiterer möglicher Schwerpunkt der professionellen pädagogischen Arbeit, der in engem Zusammenhang mit den zuvor geschilderten Eckpfeilern des programmatischen Konzeptes gesehen werden muss. Um das zuvor angesprochene Bildungsverständnis und die Förderung von Selbstbildungspotentialen des Kindes umzusetzen, ist es notwendig, die kindlichen Bildungsprozesse zu beobachten und zu "verstehen". Nur so ist gewährleistet, dass jedem Kind eine ihm angemessene Förderung zu Teil wird. Darüber hinaus kann eine systematische und kontinuierlich dokumentierte Entwicklungsbeobachtung die professionelle Arbeitsweise des Teams einer Kinderbetreuungseinrichtung unterstreichen und dazu führen, dass die Erzieher/-innen auf der Grundlage der Beobachtungsergebnisse die Planung ihrer pädagogischen Arbeit ausrichten. Zudem bieten die Beobachtungsergebnisse eine immense Bereicherung im Austausch mit den Eltern. Hierzu ein kurzes Beispiel: » siehe Beispiel 3

Welches der zahlreichen Beobachtungskonzepte in der jeweiligen Einrichtung eingesetzt wird, sollte eine Teamentscheidung sein, die durch eine Fortbildung in Phase II begeleitet und moderiert wird. Ein Hauptanliegen ist dabei, einen Überblick über die inzwischen unübersichtlich gewordene Fülle an Beobachtungskonzepten zu liefern (vgl. hierzu Leu 2008), die jeweiligen Bedingungen der Anwendung zu überdenken sowie auf die praktische Umsetzung durch das gezielte Einüben des Umgangs mit den Konzepten vorzubereiten.

Welches Beobachtungskonzept setzt unsere Einrichtung ein? Welche Schlüsse können wir aus Beobachtungsergebnissen für die pädagogische Arbeit ziehen?

» Beispiel 3

Jan (3,5 Jahre) ist nun seit 3 Monaten in der Einrichtung "Sonnenschein" und wurde zuerst in die "Tigerentengruppe" aufgenommen. Da Marie, die Gruppenleiterin, allerdings große Schwierigkeiten im Umgang mit dem Kind hatte, wechselte er nach 4 Wochen in die "Froschköniggruppe", in der Julie die Leitung innehat. Bereits bei der Anmeldung wiesen Jans Eltern darauf hin, dass er ein anstrengender Junge sei. Schon nach wenigen Tagen hatte sich dieser Eindruck wie selbstverständlich bestätigt, er zeigte ein sehr problematisches Sozialverhalten und verletzte teilweise die anderen Kinder während seiner Wutausbrüche. Zudem war er an fast keiner angebotenen Aktivität interessiert und verhielt sich sehr destruktiv. Vor 4 Wochen hatte das Erzieherteam damit begonnen, die Kinder nach der Entwicklungstabelle von Kuno Beller (vgl. Beller/Beller 2008) zu beobachten. Hierbei werden von jedem Kind 8 Entwicklungsbereiche genauestens erfasst und anhand einer Entwicklungskurve veranschaulicht und dokumentiert. Niemand im Team erklärte sich freiwillig dazu bereit, Jan zu beobachten, weil es aufgrund seines bisweilen abweichenden Verhaltens auch nach 3 Monaten keinem Teammitglied gelungen war, eine wirklich gute Beziehung zu dem Jungen aufzubauen. Als Gruppenleitung blieb

Julie jedoch keine andere Wahl, als diese Aufgabe zu übernehmen. Erwartungsgemäß stellte sich heraus, dass Jans Sozialkompetenz nicht altersgemäß entwickelt war, jedoch wurden durch die ressourcenorientierte Beobachtung auch immense Potentiale des Jungen entdeckt. So stellte sich heraus, dass Jan über sehr große musikalische wie auch motorische Fähigkeiten verfügt. Diese Begabungen hätten ohne die systematische Beobachtung nicht erkannt werden können, weil jegliche positiven Verhaltensweisen durch seine emotionalen Ausbrüche überdeckt worden wären. Auch erkannte Julie, dass Jan im kreativen Bereich kaum Interessen und Stärken aufweisen konnte. Somit erklärte sich seine destruktive Haltung bei den angebotenen Aktivitäten eher als Über- oder Unterforderung denn als absichtsvolle Sabotage. Mit Kenntnis von Jans Stärken war es hingegen möglich, seine Begabungen gezielt zu fördern, ihm dadurch Erfolgserlebnisse zu verschaffen, ihn für andere Aktivitäten zu begeistern und – besonders wichtig – eine positive Beziehung zu dem Jungen aufzubauen.

c) Gruppe und Raum

Gruppenbildungen und die Aufteilung und Gestaltung von Räumen gehören zu den zentralen strategischen Maßnahmen, wenn es um einen organisatorisch handhabbaren und pädagogisch anspruchsvollen Alltag von Kinderbetreuungsstrukturen geht. Sie sind daher aus einem strategischen Konzept kaum wegzudenken. In den Mittelpunkt rückt dabei neben der Zusammensetzung der Gruppen und dem arrangement der vorhandenen Räume vor allem das Verhältnis von organisatorischen Notwendigkeiten und fachlichen Prinzipien. Dabei ist eine grundlegende Entscheidung darüber zu treffen, wie groß die jeweiligen Kindergruppen sein sollen, ob eventuell nach einem "offenen Ansatz" (val. Dörfler 1994) gearbeitet wird oder werden kann, ob die Kinder altersgemischt in der Gruppe betreut werden oder eine Trennung nach dem Lebensalter oder Reifegrad erfolgt, um eine zielgruppenspezifischere Betreuung zu ermöglichen. Auch Fragen zum Verständnis der Arbeit innerhalb der Gruppen sollten thematisiert werden. Darunter sind vor allem solche zu fassen, die das Spannungsverhältnis zwischen dem einzelnen Kind und der Gruppe betreffen. Auseinandersetzungen mit der pädagogischen Bedeutsamkeit der

Gruppe an sich oder auch Fragestellungen, die den Spagat zwischen sozialer Anpassung und Individualität thematisieren, können ebenso im Rahmen der Entwicklung eines strategischen Konzepts behandelt und die Ergebnisse der praktischen Erfahrungen hierzu reflektiert werden. Die Gestaltung der Räume hängt neben baulichen Bedingungen wiederum eng zusammen mit der Gruppenzusammensetzung aber auch mit dem jeweiligen Bildungsverständnis. Unabhängig von den baulichen Besonderheiten gilt jedoch grundsätzlich, dass bei der Ausgestaltung von Räumen eine anregungsreiche Umwelt geboten werden soll, die Selbstbildungprozesse ermöglicht (vgl. von der Beek/Buck/Rufenach 2006). Sie sollten mit Spielmaterialien ausgestattet sein, die multifunktional sind und keineswegs nur einem einzigen (Spiel-)zweck dienen. Welche Objekte Kinder wirklich in welcher Weise nutzen, entscheidet sich nämlich erst während der Nutzung und nicht schon mit der Funktion, die den Objekten seitens des Herstellers zugeschrieben wird.

Die einzelnen Raumkonzepte unterscheiden sich dabei hinsichtlich der Erfahrungsmöglichkeiten, die sie Kindern bieten können.

Die Arbeit in Funktionsräumen (Rollenspielzimmer, Bewegungsbaustelle, Experimentierzimmer, Bauzimmer, Atelier usw.) ermöglicht einen größeren Schwerpunkt auf die individuellen Interessen und Aneignungsprozesse von Kindern zu legen. Jedes Kind kann sich jeden Tag aufs Neue entscheiden, wo und mit wem es spielen möchte. Man erkennt dabei schnell Vorlieben und besondere Fähigkeiten der Kinder und kann auf diese speziell eingehen. Diese Arbeitsweise fördert zudem die Entscheidungsfähigkeit der Kinder, kann allerdings für kleine Kinder auch überfordernd sein. Umgekehrt legt die die Arbeit in geschlossenen Gruppen den Schwerpunkt umgekehrt mehr auf das soziale Miteinander. Die Gruppe bietet stets eine Fülle von Gemeinschaftserfahrungen, das Miteinander in der Gruppe basiert aber auch auf Regeln, denen sich jedes Gruppenmitglied unterordnen soll. Wie weit die jeweiligen Gruppenregeln in die Autonomie der Kinder eingreifen, z.B. ob es gemeinsame, festgelegte Essenzeiten gibt, wie lange die Dauer der Freispielzeit gewählt wird oder ob es vielleicht sogar eine stundenweise Teilöffnung der Gruppen gibt, ist wiederum durch das jeweilige Team zu treffen. Kann es bei Funktionsräumen durchaus der Fall sein. dass sich Kinder mit unterschiedlichen Interessenschwerpunkten fast nie begegnen, weil sie täglich unterschiedliche Räume zur Beschäftigung auswählen, so ist in der geschlossenen Gruppe gewährleistet, dass sich alle Kinder der Gruppe regelmäßig sehen und – bei bewusster pädagogischer Intervention – auch eine Identifikation mit der eigenen Gruppe entsteht. Das strategische Konzept hat die Aufgabe solche Entscheidungen in begründender Weise darzulegen.

Welcher Bezug besteht zwischen den Räumlichkeiten und unserem Konzept? Welche Möglichkeiten bieten die Räumlichkeiten?

d) Zusammenarbeit mit den Eltern

Arbeit mit den Kindern ist immer auch Arbeit mit den Eltern. Für jedes Mitarbeiterteam einer Betreuungseinrichtung gehören Elternarbeit und Elternbeteiligung heute zu den zentralen Aufgaben, aber auch zu den großen Herausforderungen. Dabei gilt es nicht zuletzt, sich Erwartungen der Elternschaft klar zu machen und einen Weg zu finden, wie die eigenen, professionellen Erwartungen, die Erwartungen der Kinder aber auch die der Eltern in Einklang gebracht werden können. Nur so wird ein für alle Beteiligten gewinnbringender Betreuungsalltag gewährleistet und nur dann kann tatsächlich von pädagogischer Qualität in einem Sinne gesprochen werden, dass die Leistungen von Kinderbetreuungsstrukturen über die Betreuung einzelner Kinder hinausgehen und dabei das Spannungsfeld der vielfältigen Aufgaben und Funktionen von Kindertagesbetreuung angemessen berücksichtigt wird.

Die Formen der Zusammenarbeit mit den Eltern sind äußerst vielfältig. Sie reichen von den klassischen Tür- und Angelgesprächen über Elternkaffees, Elternzeitungen, Elternabende, Entwicklungsgespräche bis hin zur institutionalisierten Elternmitbestimmung in

Form der Einrichtung eines Elternbeirats. Wo welche Schwerpunkte gesetzt und welche Formen der Elternarbeit praktiziert werden, hängt auch von der Entscheidung der Mitarbeiter ab. Bedeutsam ist jedoch, dass mit dem Team im Rahmen der Entwicklung des strategischen Konzepts klar herausgearbeitet wird, welchen sensiblen aber auch bedeutsamen Anteil die Elternarbeit im Alltag einer Betreuungseinrichtung einnimmt. Dies veranschaulicht das folgende Beispiel: » siehe Beispiel 4

Wie bringen wir die Erwartungen der Eltern mit den eigenen/professionellen Erwartungen und den Bedürfnissen der Kinder in Einklang?

» Beispiel 4

Frau Haas schiebt ihren 2-jährigen hustenden und fiebrigen Sohn Marcel durch die Tür und sagt zu Natalie, der Erzieherin der Gruppe: "Marcel geht es heute nicht so gut, er hat sehr schlecht geschlafen. Zudem hustet er und hat etwas Fieber – geben Sie ihm bitte 3x täglich einen Löffel von diesem Hustensaft." Noch ehe Natalie reagieren kann, ist sie bereits aus der Tür. Natalie hat schon länger den Eindruck, dass Marcel bereits nach 4-5 Stunden in der Einrichtung einfach sehr geschafft ist, er bleibt jedoch immer den ganzen Tag. Ab dem Mittagessen weint er auch ohne Erkältung fast unentwegt. Zudem kommt Frau Haas fast täglich erst 15 Minuten nach der Schließung der Einrichtung den Kleinen abholen. Natalie weiß über die Situation von Frau Haas Bescheid, sie ist alleinerziehend und dringend auf ihren Job im Supermarkt angewiesen. Dennoch ergibt sich hier ein klassischer Konflikt der Bedürfnisse der beteiligten Akteure. Die Motivlage von Frau Haas ist offensichtlich. Die Erzieherin sorgt sich um den kranken Marcel und um die anderen Kinder, die sich anstecken könnten sowie um ihre geregelten Arbeitszeiten, die durch die regelmäßige Verspätung von Frau Haas gefährdet sind.

Zudem ist es ihr nicht erlaubt. Kindern Medikamente zu verabreichen. Der kleine Marcel leidet durch die zu lange Betreuungszeit und sehnt sich nach seinem Bett, um seine Krankheit auszukurieren. Natalie entschließt sich dazu, diesen Interessenskonflikt offensiv in Form eines Elterngesprächs anzusprechen. Hierbei sollen die unterschiedlichen Bedürfnislagen transparent gemacht werden. Sind im Einrichtungskonzept weitere Formen der Elternarbeit – oder auch Elternbildung – dokumentiert, so könnte man das Ereignis auch zum Anlass nehmen, Infoveranstaltungen zu Kinderkrankheiten, rechtlichen Rahmenbedingung der Kinderbetreuung, mögliche staatliche Unterstützungsangebote etc. anzubieten. Gaf. könnte dieser Vorfall auch zum Anlass genommen werden, ein nachbarschaftliches Elternnetzwerk ins Leben zu rufen, das in speziellen Fällen alternative Betreuungsmöglichkeiten bereitstellt. Wie weit sich das Team dieses Problem zu Eigen macht und wie darauf reagiert wird, hängt maßgeblich davon ab, welchen Stellenwert die Elternarbeit hat und mit welcher Infrastruktur sie in der Einrichtung realisiert wird. Unabhängig davon, sollte aber genau dies in einem strategischen Konzept begründet und dokumentiert werden.

e) Teamentwicklung

Eine gute und effektive Teamarbeit ist keineswegs selbstverständlich und benötigt Anleitung und regelmäßige Reflexion. Ein nicht funktionierendes Team zieht immense Energie von der eigentlichen Arbeit ab. Das Thema der Aufgabenverteilung und Arbeitsweise des Teams wird häufig übergangen und muss der Behandlung vermeintlich "pädagogischerer" Fragestellungen oder akuter organisatorischer Probleme weichen. Teamarbeit verläuft dann für die einzelnen Teammitglieder unbefriedigend und der lapidare Spruch, das Wort Team stehe für: "Toll, Ein Anderer Macht's" beschreibt leider in manchen Einrichtungen zutreffend die Kultur der Zusammenarbeit. Um aus der Arbeit im Team Effektivitäts- und Effizienzgewinne zu ziehen, müssen die Fähigkeiten der Teammitglieder genau eingeschätzt und mit organisatorischen und strategischen Entscheidungen verknüpft werden. Hierbei können Stärken der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen zum Vorschein treten – ob im kreativen, musikalischen, sprachlichen, naturwissenschaftlichen etc. Bereich – die einerseits den institutionellen Alltag bereichern und andererseits die Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter/-innen steigern.

Generell sollten Fragestellungen zur Rolle der Leitung geklärt sein. Welche spezifischen Aufgaben fallen ausschließlich dieser Funktion und welche der Funktion der stellvertretenden Leitung zu und was wird delegiert? Zudem sollten neben Teamsitzungen auch Reflexionsinstrumente eingerichtet werden, die dazu dienen können, Spannungen im Teamklima zu thematisieren und zu bearbeiten. Der Weg der Entscheidungsfindung und eventuell die Einbeziehung des gesamten Teams, der Elternschaft und der Kinder muss transparent gemacht werden. Dabei sollte festgelegt werden, wo ggf. keine demokratischen Entscheidungen stattfinden können. Themen wie die Gestaltung der Dienstpläne, die Einführung neuer Mitarbeiter/-innen und die ressourcenorientierte Dokumentation der Potentiale der Mitarbeiter/-innen gehören ebenso zu diesen grundlegenden Überlegungen wie die Darlegung der Öffentlichkeitsarbeit im Gemeinwesen. Dem sollte wiederum im strategischen Konzept ein entsprechender Stellenwert beigemessen werden. Daher gehört auch die Frage der Zusammenarbeit im Team als Team zur Arbeit am strategischen Konzept. Die pädagogische Arbeit in einer Betreuungseinrichtung ist nicht von den Mitarbeiter/-innen und vom Miteinander der in der Institution arbeitenden Menschen zu trennen

Wie können wir die Zusammenarbeit im Team zugunsten unserer eigentlichen Arbeit verbessern? Wo geht Energie auf Kosten der eigentlichen Arbeit verloren? Wie treffen wir welche Entscheidungen?







Zum Schluss:

Ein kleiner Beipackzettel zum Gebrauch des Leitfadens





Zum Schluss:

Ein kleiner Beipackzettel zum Gebrauch des Leitfadens

Wie sein Gegenstand ("das Konzept") ist auch dieser Leitfaden vorwiegend konzeptioneller Natur. Insofern unterliegt auch er bei seiner Anwendung den bereits genannten Bedingungen und Schwierigkeiten. Damit ist zugleich eingeräumt, dass er nicht im Sinne eines Rezeptes eingesetzt werden kann, welches – gleichsam wie von selbst – zu den erwarteten Resultaten führt. Auch bei seiner Anwendung wird sich die Widerständigkeit der Praxis gegenüber ihrer Programmatik ein weiteres Mal bestätigen. In diesem Sinne würde man sein Anliegen falsch verstehen. wenn man ihn als eine Art Gebrauchsanweisung begreift. Das ist er sicher nicht, aber er ist ein Reflexionsinstrument, das wie eine Art inhaltliches und strategisches Gedächtnis bei der Gestaltung des Konzeptentwicklungsprozesses benutzt werden kann. Um diesen erfolgreich zu gestalten - das hat die Erfahrung bei seiner Erprobung gezeigt - ist eine Moderation des Prozesses unerlässlich, da Konzeptentwicklung sonst nicht über die Selbstbestätigung der Praxis hinsichtlich ihrer guten Absichten und ihrer vermeintlich unumgänglichen Pragmatik hinauskommt. In diesem Sinne lädt er sowohl die Teammitglieder in den Kinderbetreuungsstrukturen als auch

die Moderator/-innen des Konzeptentwicklungsprozesses dazu ein, die **Routinen** der alltäglichen Arbeit zu hinterfragen und sich mit besseren Gründen danach zu erkundigen, wie eigentlich gearbeitet werden soll. Vor diesem Hintergrund bietet er entsprechend "nur" Anhaltspunkte, aber keine fertigen Checklisten für die gemeinsame Reflexion.

Zu den wichtigsten Anhaltspunkten gehört die Unterscheidung zwischen programmatischem und strategischem Konzept, der selbst eine strategische Bedeutung im Konzeptentwicklungsprozess zukommt. Einerseits entlastet sie die Fachkräfte von der unrealistischen Erwartung, die Praxis müsse jederzeit mit ihrem Programm identisch sein, andererseits aber motiviert sie aber auch dazu, ernsthaft an der Umsetzung des Programms zu arbeiten. Das heißt aber, dass programmatisches und strategisches Konzept in der Tat als gleichrangig zu behandeln sind. Würde man das "wichtigere" nur für das programmatische Konzept und das weniger "wichtige" nur für das strategische Konzept vorsehen, liefe die Unterscheidung auf der operativen Ebene ins Leere - und dies hieße (wieder) nichts anderes, als Papier als geduldig zu behandeln. Beide Konzepte – sowohl das strategische als auch das programmatische – sind vielmehr als Maßstäbe für das jeweils andere anzusehen, sprich: die Umsetzung muss sich genauso am Programm orientieren wie das Programm an seiner Umsetzbarkeit.

Manchmal kann es schwierig sein, die Unterscheidung zwischen programmatischem und strategischem Konzept auch bei der Auswahl der jeweiligen Inhalte immer genau zu treffen. Was gehört wohin? Sollten solche Schwierigkeiten auftreten, dann hat dies nicht unbedingt mit einem mangelnden Unterscheidungsvermögen der Fachkräfte zu tun. Es kann nämlich in der Tat so sein, dass bestimmte Inhalte für jeweils beide Konzepttypen von Bedeutung sind. Dann sollten sie aber auch in beiden Konzepttypen vorkommen. Am Beispiel gesprochen: Der Aspekt "Beobachtung und Dokumentation" kann einerseits für eine Einrichtung durchaus als ein profilbildendes Merkmal betrachtet werden, etwa weil sich in ihm auch ihr spezifisches Bildungsverständnis äußert. In diesem Fall wäre der Aspekt ein Thema für das programmatische Konzept. Anderseits beschreibt er aber auch ein zentrales Aktionsfeld für die Umsetzung des Profils. In diesem

Welches Anliegen hat dieser Leitfaden? Welche Herausforderungen stellen sich im Konzeptentwicklungsprozeß?

Fall wären dann Ziel und Umsetzung inhaltlich identisch – ein in der Pädagogik gar nicht mal so selten anzutreffender Sachverhalt. Gleichwohl sollte sich aber dann die Darstellung des Aspekts je nach Konzepttyp unterscheiden. Programmatisch wäre darauf einzugehen, welche Ziele mit dem Aspekt "Beobachtung und Dokumentation" aufgegriffen werden, strategisch wäre darauf zu achten, wie gerade diese Ziele in der Gestaltung von "Beobachtung und Dokumentation" im Einrichtungsalltag je konkret angegangen werden. Dabei kann sich dann auch herausstellen, dass innerhalb eines strategischen Aktionsfeldes gleich mehrere Zielsetzungen des programmatischen Konzepts angegangen werden.

Vor diesem Hintergrund sind auch die in diesem Leitfaden angeführten thematischen Schwerpunkte und Aktionsfelder wirklich nur als Orientierungspunkte zu verstehen. Bei der Festlegung einzelner Inhalte sind aber immer auch andere Variablen zu berücksichtigen. Dazu gehört vor allem das spezifische Profil und Selbstverständnis des Trägers, der als gestionnaire nicht nur die rechtliche, sondern auch die pädagogische Verantwortung beim Betrieb einer Kindertageseinrichtung trägt.

Insofern wäre es auch vermessen, davon auszugehen, dass die Inhalte von Konzepten allein von den Mitgliedern des Teams bestimmt werden. Wichtig ist aber, dass es letztendlich das Team ist, welches bei der Umsetzung des konzeptionellen Profils die entscheidende Rolle spielt. Vor diesem Hintergrund muss einmal mehr betont werden, dass die Umsetzung von Konzepten abhängig ist von den Bedingungen und Möglichkeiten ihrer Umsetzbarkeit. Dies scheint zwar auf den ersten Blick der Forderung zu widersprechen, die Praxis müsse gewissermaßen "eins-zu-eins" mit ihrem Konzept identisch sein. Tatsächlich aber wird ja gerade mit der Unterscheidung von programmatischem und strategischem Konzept das Konzept ernster genommen als es gemeinhin üblich ist. Das liegt daran, dass die Unterscheidung mit der Kluft von Programm und Praxis immer schon rechnet, von der ausgehend wiederum die Rede von einem Konzept erst Sinn ergibt. Daher sind auch die Ziele eines Trägers nur insoweit bedeutsam als ihnen in der alltäglichen Arbeit tatsächlich Rechnung getragen werden kann. Am Beispiel gesprochen: Eine Einrichtung "auf der grünen Wiese" wird von vorneherein mehr Schwierigkeiten haben, eine nachbarschaftlich und am Gemeinwesen

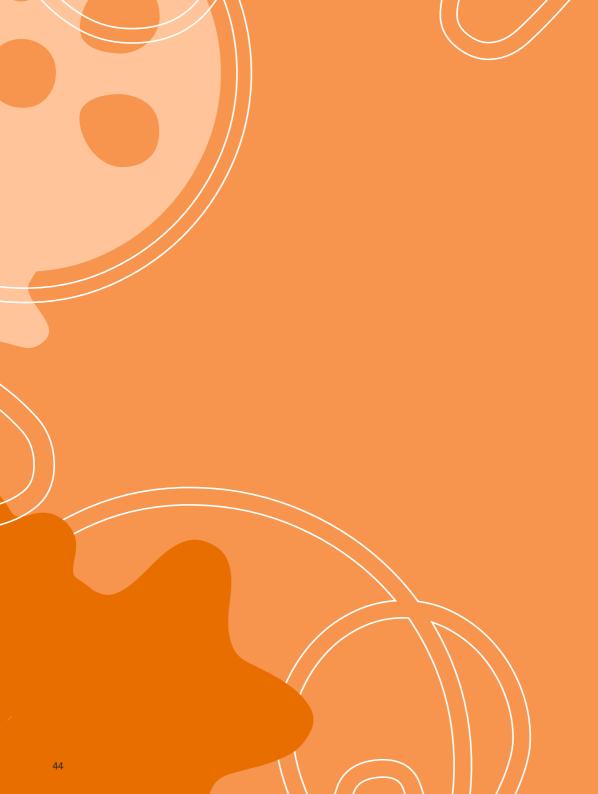
orientierte Arbeit umzusetzen als eine in einem Stadtteil, in dem gelebte Nachbarschaft bereits praktiziert wird. Eine Einrichtung, die gar nicht über die räumlichen Voraussetzungen für eine Piazza verfügt, wird sich mit der Umsetzung der Reggiopädagogik schwerer tun als eine, bei der schon beim Bau darauf geachtet worden ist. Die Ziele des Trägers ändern an solchen Bedingungen wenig. Sie müssen deswegen nicht verworfen werden, aber die Aktionsfelder, auf denen sie tatsächlich erreicht werden können müssen dann noch mal mit Blick auf die tatsächlichen Bedingungen neu bestimmt werden. Genau deswegen ist es noch einmal wichtig, die Inhalte eines strategischen Konzepts auch tatsächlich als Aktionsfelder zu verstehen. Sie benennen gewissermaßen die "Orte", an denen das Programm seine operative Bedeutung gewinnt.

Wie die Verbesserung der Praxis selbst ist auch Konzeptentwicklung eine gleichsam unendliche Aufgabe. Das heißt nicht unbedingt, dass sie mehr Zeit benötigt als man sich im alltäglichen Betrieb einer Einrichtung erübrigen könnte. Es heißt nur, dass sie beharrlich und kontinuierlich fortgesetzt werden muss. Wür-

den Konzepte jemals "fertig" sein, wäre dies gleichbedeutend damit, dass die Praxis sich nicht mehr ändert. Das ist ein abwegiger, weil unrealistischer Gedanke. Dennoch sind für die Planung des Prozesses Anhaltspunkte wichtig, um ihn realistisch mit dem Einrichtungsalltag in Einklang bringen zu können. Neben mehreren Teamversammlungen muss dabei auch die Zeit für die schriftliche Ausarbeitung und fortlaufende Überarbeitung der konzeptionellen Papiere eingeplant werden. Darüber hinaus ist jene Zeit zu berücksichtigen, die es im Prozess einfach benötigt, bis die Zielsetzungen des Teams für seine Arbeit und die dazu zu ergreifenden und immer auch schon ergriffenen Maßnahmen erst einmal artikulationsfähig werden. Dies hat aber auch damit zu tun, dass ein Konzeptentwicklungsprozess – wie er hier verstanden wird – unmittelbar an den alltäglichen Erfahrungen und Routinen anknüpft. Er erfindet also das "Rad" gerade nicht "neu". Genau dies aber verbraucht Zeit. weil auch den am meisten reflektierten Fachkräften ihre Erfahrungen nicht immer unmittelbar zur Verfügung stehen, sondern in einem gemeinsamen und moderierten Diskussionsprozess vielfach erst als solche erschlossen werden müssen. In der Phase der Entwicklung

und Erprobung dieses Leitfadens nahm dieser Prozess gut eineinhalb Jahre in Anspruch. Man benötigt also Geduld. So paradox es klingen mag: Nur wenn man sich dies eingesteht, wird man schließlich auch das Gefühl haben, wirklich voran zu kommen

Welche Variablen können die Konzeptentwicklung beeinflussen? Welche Zeit benötigt die Konzeptentwicklung?







Bibliographische Hinweise

Achten, M./Baltes-Löhr, C./Deville, L. et al. (Hrsg.) (2009): Maison relais pour enfants. Le Manuel – Das Handbuch. Luxemburg

Achten, M., Horn, N. /Schronen, D. (2009). Kindertageseinrichtungen. In: Willems, H., Rotink, G., Ferring, D., Schoos, J., Majerus, M., Ewen, N., Rodesch-Hengesch, M. A. & Schmitt, C. (Hrsg.): Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg, Bd. 2. Luxemburg, 691-698

Beller, E.K./Beller, S. (2009): **Kuno Bellers Entwicklungstabelle**, Modifizierte Fassung vom Juli 2000, 8. Auflage. Berlin

Dörfler, Mechthild: Der offene Kindergarten - Ideen zur Öffnung aus Theorie und Praxis. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Orte für Kinder. Auf der Suche nach neuen Wegen in der Kinderbetreuung. München, 105-128

Honig, M.-S. (2010): Geschichte der Kindheit im "Jahrhundert des Kindes". In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsund Jugendforschung 2., akt. u. erw. Aufl. Wiesbaden, 335-358

INFANS (Hrsg.) (1990): Ein Modell für die Gestaltung der Eingewöhungssituation von Kindern in Krippen. Kleine Fachreihe zur Frühsozialisation Bd. 1. Berlin Kneip, N. (2009). Tagesfrüherziehung. In: Willems, H., Rotink, G., Ferring, D., Schoos, J., Majerus, M., Ewen, N., Rodesch-Hengesch, M. A. & Schmitt, C. (Hrsg.): Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg, Bd. 2. Luxembourg, 709-718

Honig, M.-S./Joos, M./Schreiber, N. (2004): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim, München

Key, E. (1902): Das Jahrhundert des Kindes. Berlin (Nachdruck 1978). Königstein

Köpp, C./Neumann, S. (2003): Sozialpädagogische Qualität. Problembezogene Analysen zur Konzeptualisierung eines Modells. Weinheim, München

Korczak, J. (1967): Wie man ein Kind lieben soll. Göttingen

Korczak, J. (1970): Das Recht des Kindes auf Achtung. Göttingen

Lange, A. (1995): Eckpfeiler der sozialwissenschaftlichen Analyse von Kindheit heute. Sozialer Konstruktivismus, Vermessung des Alltagslebens und politische Kontroversen. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau (SLR), 30, 18, 55–68

Lenzen, D. (1985): Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur. Versteckte Bilder und vergessene Geschichten. Reinbek bei Hamburg

Leu, H.-R. (2008): Beobachtung von Bildungsund Lernprozessen in der frühpädagogischen Praxis. In: Thole, W. et al. (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen, Farmington Hills, 165-182

Liegle, L. (2006): Bildung und Erziehung in früher Kindheit. Stuttgart

Liegle, L.(2007): Pädagogische Konzepte und Bildungspläne. In: Kindergarten heute spezial: Pädagogische Handlungskonzepte von Fröbel bis zum Situationsansatz. Freiburg im Breisgau, 2-6

Melzer, W./Sünker, H. (Hrsg.) (1989): Wohl und Wehe der Kinder. Pädagogische Vermittlungen von Kindheitstheorie, Kinderleben und gesellschaftlichen Kindheitsbildern. Weinheim. München

Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes (2006): Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten. Weimar, Berlin Thole, W./Rossbach, H.-G./Fölling-Albers, M./ Tippelt, R. (Hrsg.) (2008): Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen, Farmington Hills

Von der Beek, A./Buck, M./Rufenach, A. (2006): Kinderräume bilden. Ein Ideenbuch für Raumgestaltung in Kitas. Ein Werkstattbuch. 2. Auflage. Berlin

Links United Nations (1989) Convention on the Rights of the Child. New York. online unter: http://www.unicef.de/fileadmin/content_ mewdia/Aktionen/Kinderrechte18/UN-Kinderrechtskonvention.pdf http://www.ork.lu/PDFs/convention_internationale.pdf

Bildnachweis: Fotolia.com Anja Greiner Adam (Cover), Gino Santa Maria (11), Kobold-knopf81 (19), Michael Kempf (26), Michael Kempf (39), Anja Greiner Adam (45)

4	ь	
S		
7		

Notizen	

Pädagogische Qualität von Anfang an - M.F.I.



