



# Verfahren zur Erfassung von Entwicklungsständen und Methoden der Entwicklungsförderung

Kindertagesstätten im Einzugsbereich des  
Schulversuchs „Begabungsgerechte Schule“

**Projektförderung:**

Kreis Offenbach

**Projektdurchführung:**

Arbeitsstelle für Schulentwicklung und Projektbegleitung am  
Institut für Sonderpädagogik am  
Fachbereich Erziehungswissenschaften  
der Johann Wolfgang Goethe-Universität  
Frankfurt am Main

Prof. Dr. Dieter Katzenbach  
Dr. Valeska Olde

*Juli 2010*



# Inhalt

I.	Auftrag und Methode der Evaluation .....	3
A.	Inhaltliche Schwerpunkte .....	3
B.	Datengrundlage .....	4
C.	Auswertungsverfahren .....	5
II.	Die Kindertageseinrichtungen im sozialräumlichen Kontext .....	6
A.	Auswahl und Lage der Einrichtungen .....	6
B.	Sozioökonomische Rahmenbedingungen .....	6
C.	Kurzprofil der Einrichtungen .....	8
III.	Institutionelle Rahmenbedingungen .....	11
A.	Personelle und gruppenspezifische Bedingungen .....	11
B.	Räumliche und materielle Ausstattung .....	12
C.	Qualifikationen des pädagogischen Personals .....	13
IV.	Organisationsstrukturen der Einrichtungen .....	15
A.	Die Konzepte der Einrichtungen .....	15
B.	Feststellung und Dokumentation von Entwicklungsauffälligkeiten .....	16
1.	Die Beobachtung .....	17
2.	Reflexionsformen .....	17
3.	Dokumentationsverfahren .....	18
C.	Angebots- und Förderstrukturen der Einrichtungen .....	20
1.	Bildungs-, Förder- und Präventionsangebote .....	20
2.	Fort- und Weiterbildung .....	22
3.	Beratung und Vernetzung .....	25
D.	Zusammenarbeit der Kindertageseinrichtung mit der Grundschule .....	27
1.	Unterschiedliches Bildungsverständnis: „Also ich denk es sind zwei verschiedene Welten..“ .....	28
2.	Gestaltung des Übergangs .....	30
E.	Elternbeteiligung .....	36
V.	Das Interaktionsgeschehen .....	40
A.	Kurzdarstellung der kindlichen Problemlagen .....	40
B.	Förderung bei kindlichen Entwicklungsauffälligkeiten .....	43
1.	Feuerwehr statt geplantem Interventions? .....	43
2.	Diskrepanz zwischen Problemwahrnehmung und Handlungsmöglichkeiten .....	46
3.	<i>Vom Erkennen zum Fördern – Kompetenzschulung</i> .....	47
C.	Einbindung der Eltern bei notwendig gewordenen Fördermaßnahmen .....	48
1.	Differenzen in der Problemwahrnehmung .....	49
2.	Elternarbeit – ein sensibles Feld .....	49
3.	Reflexion der Elternarbeit und Weiterbildung .....	51

VI.	Zusammenfassung und Perspektiven .....	52
A.	Erziehung, Bildung und Betreuung im Kontext struktureller Defizite .....	52
1.	Allgemeine strukturelle Überforderungssituation.....	52
2.	Qualifizierung des pädagogischen Personals .....	53
3.	Prävention im Rahmen struktureller Mängel .....	53
B.	Qualitätsdimensionen der Arbeit in den Einrichtungen .....	54
1.	Konzeptionalisierung der Arbeit in den Kindertageseinrichtungen .....	54
2.	Auswirkungen der Implementierungshürden auf den pädagogischen Prozess.....	55
C.	Entwicklung einer Kultur der Gemeinsamkeit .....	55
1.	Die Schlüsselposition der Leitungen.....	56
2.	Netzwerke zur Verhinderung einer Verfestigung von Entwicklungsauffälligkeiten .....	56
VII.	Literatur: .....	59
Anhang	.....	61
A.	Interviewleitfäden .....	61
B.	Dokumentationsinstrumente .....	63
1.	Standardisierte Verfahren .....	63
2.	Selbstentwickelte Verfahren .....	63

## **I. AUFTRAG UND METHODE DER EVALUATION**

Das Wahrnehmen und Erkennen kindlicher Entwicklungsauffälligkeiten in vorschulischen institutionellen Settings ermöglicht es, frühzeitig gezielte Fördermaßnahmen einzuleiten, um das Entwicklungsrisiko der Kinder zu minimieren. In dieser Evaluation wird eruiert, welche Konzepte und Praktiken diesbezüglich von Kindertagesstätten verfolgt werden, die im Einzugsbereich des Schulversuchs „Begabungsgerechte Schule“ liegen. Der Schulversuch „Begabungsgerechte Schule“ erhebt den Anspruch, der Verschiedenheit von Kindern hinsichtlich ihrer Entwicklungsstände durch ein individualisiertes Unterrichtsangebot gerecht zu werden, um auf aussondernde Maßnahmen weitestgehend zu verzichten.

Die exemplarische Evaluation der Arbeit in fünf Kindertageseinrichtungen soll Aufschluss über deren Arbeitsweise geben. Sie soll Gelingensbedingungen und Problembereiche der Arbeit eruieren und Folgerungen aus Ihnen ableiten, die bei einer Folgeuntersuchung im Projektverlauf zu berücksichtigen sind. Perspektivisch ist dabei von Interesse, in welchem Maß der Schulversuch auf die Fortentwicklung und Verbesserung der Fördermöglichkeiten im Elementarbereich einwirkt.

Grundlage der ersten Erhebung bilden Dokumentenanalysen sowie Interviews mit den Erzieherinnen und den Leiterinnen der ausgewählten Kindertageseinrichtungen, die zwischen Dezember 2009 und März 2010 geführt worden sind. Sie werden durch eine externe Beobachtung derjenigen Kinder ergänzt, die den interviewten Erzieherinnen als in ihrer Entwicklung gefährdet aufgefallen sind. Der in der Untersuchung ebenfalls relevante Elternbezug ist über die Hospitation bei Elterngesprächen hergestellt worden.

### **A. Inhaltliche Schwerpunkte**

Eine Exploration der institutionell verankerten Prozesse zur Beschreibung und Förderungentwicklungsauffälliger Kinder bezieht sich auf organisatorische Abläufe vor dem Hintergrund theoretisch-konzeptioneller Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Von Interesse ist in diesem Zusammenhang, welche Verfahren in den Kindertagesstätten eingesetzt werden, um kindliche Entwicklungsrisiken zu identifizieren und welche Dokumentationsformen genutzt werden. Untersucht wird somit das Verhältnis der verankerten Abläufe zu den Bedingungen der Einrichtungen und wie sich diese im Verlauf der gesamten Projektlaufzeit verändern.

Zur Erfassung dieser Strukturqualitäten wurden leitfadenstrukturierte Interviews mit den Leiterinnen und Gruppenerzieherinnen der Einrichtungen geführt und Dokumentenanalysen vorgenommen.

Eine frühzeitige Feststellung und Intervention bei kindlichen Entwicklungsauffälligkeiten sind die Voraussetzungen, um eine Verfestigung von Entwicklungsrisiken abzuwenden. Wie diese erfolgen, soll durch eine Einschätzung der von den Erzieherinnen eingesetzten Methoden sowie der

daraus abgeleiteten Fördermöglichkeiten ermittelt werden. Eine Beurteilung der Interaktionsprozesse und der auf konkrete Förderung gerichteten Ablaufprozesse erfolgte über eine Beobachtung in den Kindergruppen verbunden mit einem Interview der Gruppenleiterin.

Das Forschungsinteresse richtet sich außerdem auf die Kommunikation zwischen den Eltern und der Kindertageseinrichtung. Der Familienbezug wurde über Interviews mit Erzieherinnen befragt und durch die Hospitation in Elterngesprächen ergänzt.

## **B. Datengrundlage**

Der Gegenstand der Evaluation ist von der Pädagogischen Fachberatung des Landkreises Offenbach und der mit der Evaluation beauftragten Arbeitsstelle für sonderpädagogische Schulentwicklung und Projektbegleitung gemeinsam festgelegt worden. Aufschluss über die oben genannten Evaluationsbereiche soll über vier Zugänge gewonnen werden:

- Analyse der Organisationsstruktur einschließlich ihrer Konzepte und eingespielten Praktiken im Umgang mit Entwicklungsproblemen
- Dokumentation der organisatorischen Strukturen und routinierten Abläufe der Einrichtung im Hinblick auf Diagnose und Förderung,
- Befragung der beteiligten Erzieherinnen zu diesem Themenkomplex,
- Analyse der Zusammenarbeit von Eltern und Einrichtung am Beispiel von Elterngesprächen und
- der direkten Betrachtung des Interaktionsgeschehens in den Gruppen durch unbeteiligte Beobachter.

Entlang der formulierten Interessenschwerpunkte wurden leitfadenstrukturierte Interviews (Anhang) im Sinne qualitativ-empirischer Sozialforschung durchgeführt, die methodisch kontrolliertes Fremdverstehen gewährleisten sollen. Aufgeschlossen wird dabei das praktische Feld der Arbeit im Bereich elementarpädagogischer Hilfen.

Die Evaluation bezieht in ihre Datenerhebung die Perspektiven der folgenden Akteure ein:

- Erzieherinnen,
- Leitungen der Kindertageseinrichtungen

Als Datenbasis liegen vor:

- 18 leitfadengestützte Interviews mit Erzieherinnen
- 5 leitfadengestützte Interviews mit den Leitungen der Kindertageseinrichtungen
- Protokolle aus der Teilnehmenden Beobachtung von 19 Kindern
- Protokolle aus drei Elterngesprächen
- Protokoll aus einem Runden Tisch
- Unterlagen zur theoretisch-konzeptionellen Arbeit

## C. Auswertungsverfahren

Für die Auswertung der insgesamt 23 Interviews und 23 Protokolle wurde das Programm MAXqda zur computergestützten Analyse qualitativer Daten genutzt (vgl. Kuckartz 2004). Personennamen und Einrichtungsnamen sind ohne Ausnahme anonymisiert und durch Pseudonyme ersetzt worden.

Bei der Darstellung der Ergebnisse werden wir auf Originalaussagen der Interviewpartnerinnen zurückgreifen. Basis der Auswertung war die wörtliche Transkription der Interviews. Die im Folgenden wiedergegeben Passagen sind der besseren Lesbarkeit willen teilweise sprachlich überarbeitet bzw. sinngemäß paraphrasiert worden.

Um die Anonymität der Interviewpartner/innen zu wahren, verwenden wir zur Referenz die folgende Nomenklatur: (nX i),

- wobei n für die Nummer der Kindertageseinrichtung steht und Werte von eins bis fünf einnehmen kann,
- für den Buchstaben X steht das Kürzel der Funktion des/der Interviewpartner/s (L: Leitung, E: Erzieherin),
- i steht für die Absatznummer des Transkripts.

Der Verweis (1L 23) bezieht sich demnach auf die Kindertageseinrichtung Pustebblume (Nr.1), Interviewpartner/in ist die Leitung der Einrichtung und die zitierte Aussage ist in Absatz 23 enthalten.

## II. DIE KINDERTAGESEINRICHTUNGEN IM SOZIALRÄUMLICHEN KONTEXT

### A. Auswahl und Lage der Einrichtungen

Die Arbeit einer Kindertageseinrichtung steht in einem Zusammenhang mit den regionalen Gegebenheiten. Die folgenden grundlegenden Daten sollen eine Gegenüberstellung der Voraussetzungen der fünf untersuchten Einrichtungen und einen Vergleich mit den Bedingungen von Kindertageseinrichtungen in anderen Regionen ermöglichen.

Die fünf Kindertageseinrichtungen, die in die Untersuchung einbezogen worden sind, sind der Arbeitsstelle für Sonderpädagogische Schulentwicklung und Projektbegleitung von der Kreisverwaltung Offenbach vorgeschlagen worden. Ein wichtiges Kriterium für die Auswahl der Kindertageseinrichtungen bildet ihre Zusammenarbeit mit den Schulen des Schulversuchs. Sie verteilen sich auf zwei Kommunen im Landkreis. Die Kindertagesstätten 1 bis 3 befinden sich in der Kommune A, wobei Einrichtungen 1 und 2 in einem anderen Ortsteil als Einrichtung 3 situiert sind (siehe auch Übersicht auf der folgenden Seite). Kindertagesstätten 4 und 5 sind in der Kommune B angesiedelt.

### B. Sozioökonomische Rahmenbedingungen

Aus dem nachfolgenden statistischen Stadtteilprofil geht hervor, dass der Anteil der Menschen, die über ein Jahr lang ohne Arbeit sind, in beiden Kommunen, in denen die Untersuchung durchgeführt wurde, gleich hoch ist. Der Anteil der Menschen, die bis zu 12 Monate als arbeitslos gemeldet sind, ist in der Kommune A leicht erhöht und liegt über demjenigen des Landkreises.

	<b>Kommune A</b>	<b>Kommune B</b>	<b>Gesamt Kreis</b>
Erwerbstätige 20 bis unter 65 Jahre	16.838	14.927	206.912
ARBEITSLOSE SGB III	255	222	3.240
ANTEIL	1,5%	1,5%	1,6%
ARBEITSLOSE SGB II	723	584	8.048
ANTEIL	4,3%	3,9%	3,9%

Tabelle 1: Empfänger von Lohnersatzleistungen (Quelle: 2. Strukturatlas 2008 Teil A, S. 26f.)

Aus einem kleinräumigeren Datenteil, der sich auf die Bevölkerungsstrukturen der Ortsteile<sup>1</sup> bezieht, geht hervor, dass der Anteil nichtdeutscher Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren im Ortsteil 2 im Vergleich zu den anderen Ortsteilen erhöht ist. Damit geht einher, dass sich in der hier angesiedelten Kindertageseinrichtung die pädagogischen Fachkräfte verstärkt mit mangelnden deutschen Sprachkenntnissen von Kindern konfrontiert sehen.

	Ortsteil 1	Ortsteil 2	Ortsteil 3	GESAMT KREIS
<b>BEVÖLKERUNG</b>	4.936	27.122	24.126	337.133
Nichtdeutsch in %	9,2%	15,0%	15,5 %	14,5%
3 – 6 JAHRE	129	731	643	9.469
in %	2,6%	2,7%	2,7%	2,8%
Nichtdeutsch von 3-6 Jahre in %	3,9%	<b>9,8%</b>	6,5%	7,4%
ALLEINERZIEHEND / UNVERHEIRATET	22,6%	21,6 %	21,8%	20,4%

Tabelle 2: Kinder nichtdeutscher Herkunft (Quelle: 2.Strukturatlas 2008 Teil B, S. 43ff.)

Innerhalb eines Ortsteils gibt es ebenfalls erhebliche Differenzen. Während in einer Kindertagesstätte im Ortsteil 3 der Anteil der Kinder, in deren Familie Deutsch als Zweitsprache gesprochen wird, bei 19% liegt, ist er in einer anderen Einrichtung im gleichen Stadtteil mehr als doppelt so hoch. Dementsprechend liegt der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in der erstgenannten Einrichtung bei 45%, in letztgenannter bei 75%.<sup>2</sup>

In der nachfolgenden tabellarischen Übersicht sind die gewährten Hilfen zur Erziehung nach SGB VIII angegeben. Besonders die außerfamiliären Hilfen erweisen sich in der Kommune B im Vergleich zu anderen Kommunen im Kreisgebiet als hoch. Mit ihnen sind prekäre Lebenslagen markiert, die mit einem erhöhten Risiko erzieherischer Überforderung verbunden sind.

Diese Problemlagen dürften sich, aufgrund der Folgen der Wirtschaftskrise, inzwischen verschärft haben.

	Kommune A	Kommune B	GESAMT KREIS
<b>Erziehungshilfe SGB VIII</b>			
Innerfamiliäre Hilfen	24	19	397
Außerfamiliäre Hilfen	36	<b>43</b>	443
<b>Einschulungsuntersuchung</b>			
Untersuchte Kinder	267	232	3.305
Migrationshintergrund	46,4%	44,8%	42,7%
Vorsorge nicht komplett	33,0%	30,2%	35,5%
Deutsch nicht fehlerfrei	<b>54,3%</b>	41,4%	34,9%
Verhaltensauffälligkeit	1,9%	3,0%	3,6%

Tabelle 3: Hilfen zur Erziehung / Einschulungsuntersuchung (Quelle: 2. Sozialstrukturatlas 2008 Teil A, S. 37ff.)

Aus der Tabelle geht ebenfalls hervor, dass über die Hälfte der Kinder bei den Einschulungsuntersuchungen in der Kommune A nicht fehlerfrei Deutsch sprechen konnten. Diese Angabe kor-

<sup>1</sup> Die Ortsteile 1 und 2 liegen beide in der Kommune A.

<sup>2</sup> Für diese und die zuvor genannten Angaben danken wir der für die Region tätigen Pädagogischen Fachberatung der Kinder- und Jugendförderung.

respondiert insofern mit den kindlichen Problemlagen in einer Kindertagesstätte in Kommune A, als dass 3 der 4 beobachteten Kinder den Erzieherinnen durch mangelnde Deutschkenntnisse aufgefallen waren. Bemerkenswert ist allerdings auch, dass in beiden Kommunen zwar der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund mit ca. 45 % etwa gleich ist, dass aber in Kommune A *mehr* als 45 % der Kinder mangelnde Deutschkenntnisse aufweisen, während es in Kommune B *weniger* Kinder sind. Die Indikatoren Migrationshintergrund und mangelnde Deutschkenntnisse sind offenbar verknüpft, aber eben nur lose.

## C. Kurzprofil der Einrichtungen

Es folgt eine knappe Einzeldarstellung des in den einzelnen Kindertagesstätten vorhandenen „Rüstzeugs“, das den Ausgangspunkt ihrer Arbeit bildet. Im Anschluss werden wesentliche Kriterien differenzierter vorgestellt und zur besseren Übersicht in tabellarischer Form aufbereitet.

*Kindertagesstätte 1* ist eine Einrichtung in kirchlicher Trägerschaft, die seit 12 Jahren integrativ arbeitet und während des Untersuchungszeitraums ein Kind mit erhöhtem Förderbedarf betreut. Die räumliche und sächliche Ausstattung der seit 1999 mit einer offenen Struktur arbeitenden Einrichtung ist großzügig. 124 Kinder im Alter von 1 bis 6 Jahren besuchen die Kindertagesstätte, die eine Betriebserlaubnis für 4 Gruppen (3-6 Jahre) und 2 Krippen (1-3 Jahre) hat. Das Stammteam besteht aus 16 pädagogischen Fachkräften (Erzieherinnen mit Zusatzqualifikationen, Sozialarbeitern, Diplompädagogen und einer Sonderpädagogin). Der Erzieherin-Kind-Schlüssel für Kinder über 3 Jahren liegt bei 1,5 zu 25. Leitend ist das Bezugserzieher-Prinzip, was in dieser Einrichtung bedeutet, dass eine Pädagogin zwischen 8 und 15 Kinder primär betreut. Sie ist zuständig für weitere Kinder als zweite Bezugserzieherin.

Das pädagogische Personal ist ferner bestimmten Themengebieten verpflichtet, etwa dem Bereich „Sprachförderung“. Beobachtungs- und Dokumentationsmethoden werden individuell von den Fachkräften bestimmt. Die Einrichtung verfügt über ein Qualitätsmanagement-Handbuch, das seit 2007 erarbeitet wird, sich am Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan orientiert und in dem die Partizipation der Eltern, der Kinder und des Teams am Kindergarten-Alltag hervorgehoben wird (vgl. Kita 1 2007-2009). Verschiedene Gesprächsformen, Projekt- und Förderangebote sind darin schriftlich niedergelegt.

Der Einrichtung stehen verschiedene Entwicklungsstandsbögen zur Verfügung. In einer zur Einsicht bereitgestellten Akte befinden sich ein Antrag auf Integration, ein vom Kind gemaltes Bild, zwei Gesprächsdokumentationen und eine schriftliche Beobachtung von 2008.

Hervorzuheben ist neben der Zusammenarbeit mit der Frühförderstelle und weiteren Kooperationspartnern die Tandembildung mit einer weiteren Kindertagesstätte in der Region, einem ganztägigen Betreuungsangebot sowie der Grundschule. In Bezug auf die Zusammenarbeit am Übergang ist die Schulralley schriftlich im Konzept festgehalten. Ferner existiert der Flyer „Der Weg in die Schule“, dessen erklärtes Ziel es ist, Kindern den Einstieg in die Schule zu erleichtern. In ihm sind die Kooperationsformen des „Runden Tisches“ der Region vorgestellt, zu dem auch die Kindertagesstätte 2 zählt.

Bei der *Kindertageseinrichtung 2* handelt es sich um eine städtische Kindertageseinrichtung ohne Integrationsmaßnahme, deren räumliche Bedingungen und sächliche Ausstattung als gut bezeichnet werden können. Die Grupperäume sind großzügig geschnitten, allerdings fehlen Funktionsräume. Im Rahmen eines halboffenen Konzepts werden hier 91 Kinder betreut, die in 3 Gruppen mit insgesamt 75 Kindern (3-6 Jahre) und einer jahrgangsübergreifenden Gruppe mit 16 Kindern (2-4 Jahre) aufgeteilt sind. Das Stammteam besteht aus 17 pädagogischen Fachkräften (Erzieherinnen bzw. Kinderpflegerinnen mit Anerkennung) und wird ergänzt von Fachkräften für Projektarbeit und ehrenamtlich Tätigen. Das entspricht einem Erzieherinnen-Kind-Schlüssel von 1,7 zu 25 bei den Kindergartenkindern.

Die Einrichtung kooperiert mit der Frühförderstelle sowie dem Beratungszentrum der Region und verweist im Gespräch mit den Eltern an andere Stellen. Täglich findet gruppenübergreifend Sprachförderung statt (Z. Pennar), ferner gibt es verschiedene Projektangebote. Die Erzieherinnen nutzen unterschiedliche Entwicklungsstandsbögen. Auch hier werden Beobachtungs- und Dokumentationsmethoden eigenständig von den Fachkräften festgelegt.

In einer, von zwei bereit gestellten Akten dominieren frei formulierte Dokumentationen von Phasen, in denen das betreffende Kind beobachtet wurde.<sup>3</sup> In der zweiten Akte finden sich neben Gesprächsdokumentationen ausgefüllte Entwicklungsgitter.

*Kindertageseinrichtung 3* ist eine städtische Regeleinrichtung ohne Integrationsmaßnahme, in der mit einer halboffenen Struktur gearbeitet wird. Die räumlichen und sächlichen Bedingungen sind im Vergleich mit den anderen Einrichtungen eher beschränkt. Insgesamt besuchen 87 Kinder die Einrichtung, die auf 3 Gruppen mit insgesamt 75 Kindern (3-6 Jahre) und eine Krippe mit 12 Kindern (0,5-3 Jahre) verteilt sind, was bei den Kindergartenkindern einem Erzieherinnen-Kind-Schlüssel von 1,5 zu 25 entspricht. Das 6-köpfige Erzieherinnen-Team im Kindertagesbereich wird unterstützt von einer Sprachförderkraft.

Gruppenintern wird Sprachförderung durchgeführt (Z. Pennar), darüber hinaus kooperiert die Einrichtung mit der Frühförderstelle. Es gibt Kontakt zum Beratungszentrum und zu Dolmetschern, zudem verweisen die Erzieherinnen im Elterngespräch an andere Stellen. Die Zusammenarbeit mit der Grundschule ist so gegliedert, dass eine Erzieherin eine kurze schriftliche Einschätzung über das aufgefallene Kind verfasst, welches die Leitung in die Schulkonferenz einbringt. Ferner findet ein Elternabend in der Kindertageseinrichtung statt, zu dem die Leitung der Grundschule eingeladen wird.

Die zur Verfügung gestellte Akte eines Kindes enthält die Dokumentation eines Elterngesprächs, einer frei formulierten schriftlichen Einschätzung zu verschiedenen Entwicklungsbereichen des Kindes sowie einen Bogen über das Ergebnis einer in der gesamten Einrichtung vorgenommenen Entwicklungsdiagnostik. Beobachtungs- und Dokumentationsformen sind frei wählbar.

Die städtische *Kindertageseinrichtung 4* arbeitet seit 3 Jahren integrativ und hat zum Zeitpunkt der Erhebung eine Einzelintegrationsmaßnahme. Insgesamt besuchen 86 Kindergartenkinder die Einrichtung. Sie verteilen sich auf 3 Gruppen mit jeweils 22 Kindern und 1 Gruppe mit 18 Kindern. Der Erzieherinnen-Kind-Schlüssel liegt bei 1,5 zu 25. Bei den 13 Mitarbeiterinnen handelt es sich um Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen mit entsprechender Anerkennung, die von

---

<sup>3</sup> Sie brechen ab, weil die betreffende Erzieherin nicht mehr in der Einrichtung beschäftigt ist.

einer Sprachförder-, einer Integrationskraft, von einer Jahrespraktikantin und von einer FSJ-lerin unterstützt werden.

Die räumlichen Bedingungen sind beengt, was sich etwa an der täglichen Umfunktionierung des Bewegungsraumes zum Schlafräum sowie dessen Nutzung für Musik- und Englischunterricht zeigt. Die Einrichtung verfügt über ein 12-seitiges schriftliches Konzept, in dem u. a. die Zusammenarbeit mit den Eltern und ein in der Einrichtung stattfindender Vorlaufkurs schriftlich niedergelegt sind (vgl. Kita 4). Neben dem „runden Tisch“ arbeitet die Einrichtung mit der Frühförderstelle und dem Beratungszentrum zusammen, Kontakte zu weiteren Stellen sind gegeben. Die zwei zur Analyse bereitgestellten umfassenden Akten setzen sich aus zahlreichen Gesprächsdokumentationen, Bögen, auf denen das Kind Lernaufgaben gelöst oder auch gemalt hat und frei formulierten Einschätzungen zu verschiedenen Entwicklungsdimensionen des Kindes zusammen. Ausgefüllte „Validierte Grenzsteine“ zu verschiedenen Zeitpunkten der kindlichen Entwicklung dominieren, obwohl auch in dieser Einrichtung die Art und Weise der Dokumentation den Erzieherinnen frei gestellt ist.

Insgesamt 4 Kindergarten-Gruppen mit 79 Kindern (100 Plätze), eine Krippe mit 10 Kindern und einen Hort mit 25 Kindern gibt es in der seit 15 Jahren integrativ arbeitenden städtischen *Kindertageseinrichtung 5*. Für die integrative Gruppe und die 2 Gruppen mit Einzelintegration sind sehr gute räumliche Bedingungen gegeben. Das Stammteam umfasst 16 Fachkräfte (Erzieherinnen, Kinderpflegerinnen mit Anerkennung und Sozialpädagogen) und wird durch FSJ-ler, Jahrespraktikanten und befristetes Nachmittagspersonal ergänzt.

Bei Vernetzungsfragen ergibt sich ein ähnliches Bild wie in der zuvor vorgestellten Kindertagesstätte. Die Einrichtung verfügt über ein 68-seitiges Qualitätshandbuch, das auf den aktuellen Bildungsplan Bezug nimmt und in dem der Situationsansatz das pädagogische Konzept bildet, auf dem die Arbeit aufbaut (vgl. Kita 5 2009). Integrationsthemen bilden einen Fokus. Eltern-, Projekt- und Förderarbeit sind schriftlich und konkret in ihm niedergelegt. In Bezug auf den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule gibt es die 13-seitige Elternübersicht „Ist mein Kind schulfähig?“, in dem Schulvorbereitung sowie Formen der Zusammenarbeit mit den Schulen, etwa Übergangs- und Feedback-Gespräche, verankert sind (vgl. Kita 5 2008). Die Einrichtung arbeitet mit Konzepten aus der Sucht- und Gewaltprävention.

Eine Exploration der zwei ausführlichen Akten mit ausgefüllten internen Hilfeplänen beinhaltet Anamnesebögen, Bögen zu den Erwartungen der Eltern und dem Anliegen der Kindertageseinrichtung, verschiedene Entwicklungsbögen, Fragenkataloge zum Erstgespräch, Gesprächsdokumentationen und mehr.

### **III. INSTITUTIONELLE RAHMENBEDINGUNGEN**

Die Qualität der pädagogischen Arbeit in Kindertagesstätten hängt zu einem gewissen Teil von strukturellen Rahmenbedingungen ab, die einer Einrichtung vorgegeben sind und die das pädagogische Personal gewöhnlich nicht verändern kann. Diese Rahmenbedingungen im Bereich der Strukturqualität beziehen sich auf Einflüsse wie Erzieher-Kind-Schlüssel, Qualifikation des pädagogischen Personals, Gruppengröße und räumliche Gegebenheiten.

#### **A. Personelle und gruppenspezifische Bedingungen**

Eine Stellschraube hinsichtlich einer angemessenen Förderung von Kindern stellen die personellen Bedingungen in Kindertageseinrichtungen dar.

Vier der fünf untersuchten Kindertageseinrichtungen haben eine Teamgröße zwischen 13 und 17 Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen. Viele der interviewten pädagogischen Kräfte sind teilzeitbeschäftigt, was sich mit Angaben zum Trend deckt (vgl. Krone 2010). 6 Erzieherinnen zählen zum Kindertagesbereich-Arbeitsteam der fünften Kindertagesstätte. Neben dem Küchenpersonal arbeiten in den Einrichtungen Honorarkräfte, Zivildienstleistende und FSJ-lerinnen, Sprachförder- und Integrationskräfte sowie Zusatzkräfte für Projektarbeit und Jahrespraktikantinnen. Einige Einrichtungen erhalten Unterstützung von ehrenamtlich Tätigen.

Die Fachkraft-Kind-Relation schwankt. Für 25 Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren gibt es zwischen 1,5 bis 1,7 Kräfte, was auf die Anhebung der personellen Besetzung seit dem 1. September 2009 auf mindestens 1,75 Fachkräfte zurückzuführen ist (vgl. Hessisches Ministerium für Arbeit, Familie und Gesundheit 2008).

Von den in der Evaluation erfassten fünf Kindertagesstätten haben drei eine Betriebserlaubnis für 4 Kita-Gruppen, die zwei anderen Einrichtungen für 3 Gruppen. Abgesehen von einer Einrichtung, die mit einer offenen Struktur arbeitet, liegen die Gruppengrößen in den teilgeöffneten Einrichtungen zwischen 16 und 25 Kindern. In den Regelgruppen ohne Kinder mit Integrationsbedarf bewegt sie sich zwischen 22 und 25 Kindern.

## Synopse

	Kita 1	Kita 2	Kita 3	Kita 4	Kita 5
<b>Größe des Stammteams</b>	16	17	6	13	16
Zusätzliche Fachkräfte (für Projektarbeit, Sprachförderung)	----- <sup>4</sup>	Ja	Ja	Ja	-----
(Jahres-)Praktikanten	-----	-----	Ja	Ja	Ja
FSJ-ler, Zivildienstleistende	Ja	-----	-----	Ja	Ja
Honorarkräfte	Ja	-----	-----	-----	-----
Ehrenamtlich Tätige	Ja	Ja	Ja	-----	-----
<b>Erzieherin-Kind-Schlüssel im Kindertagesbereich</b>	1,5 : 25	1,7 : 25	1,5 : 25	1,5 : 25	1,5 : 25
<b>Betriebserlaubnis Kita-Gruppen</b>	4 Gruppen	3 Gruppen	3 Gruppen	4 Gruppen	4 Gruppen
Gruppengröße	offen	3×25	3×25	3×22 1×18	1×25 1×19 1×19 1×16
Krippe	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja
Hort	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja

Synopse 1: Personelle und gruppenspezifische Bedingungen

## B. Räumliche und materielle Ausstattung

Zwei der fünf untersuchten Einrichtungen verfügen über günstige räumliche Bedingungen; hier fühlen sich die Erzieherinnen und Leiterinnen gut ausgestattet. Den Räumen sind bestimmte Funktionen zugewiesen (Sich-Bewegen, Experimentieren, Musizieren, Ausruhen, Werken, Lesen, Malen, Auseinandersetzung mit neuen Medien). Diese Funktionsräume können gut mit Kleingruppen genutzt werden. Es gibt spezielle Fördermaterialien für Kinder mit Behinderungen.

In zwei Einrichtungen können die räumlichen Bedingungen als beengt bezeichnet werden. Es gibt zu wenige Räume, in denen Kleingruppenarbeit angeboten oder auch therapeutisch gearbeitet werden kann. Die Gruppenräume sind klein – sie eröffnen kaum Optionen zur Kleingruppenarbeit und den Kindern nur minimale Möglichkeiten sich zurückzuziehen. In einer Einrichtung wird der Bewegungsraum über die Mittagszeit zum Schlafräum umfunktioniert. Die mangelhafte räumliche Versorgung, so eine in dieser Einrichtung beschäftigte Erzieherin, stehe einer angemessenen Förderung der Kinder entgegen. Zum Erhebungszeitpunkt gibt es in dieser Einrichtung eine Integrationsmaßnahme. In der anderen räumlich benachteiligten Einrichtung ist das Spielmaterial, das den Kindern zur Verfügung steht, teilweise veraltet.

Drei Einrichtungen verfügen über einen großzügigen Außenspielbereich mit Wiesenabschnitten und teilweise auch Hügeln. Sandbereiche gibt es in allen bis auf eine Kindertagesstätte, deren

<sup>4</sup> Zeichenerläuterung: Im Unterschied zu einem „Nein“ bedeutet eine gestrichelte Linie, dass Bereiche und Bezeichnungen im Interview nicht genannt worden sind und es nicht auszuschließen ist, dass sie eine Rolle spielen.

Außenbereich vollständig gepflastert ist. Diese verfügt über eine Korbschaukel sowie eine Rutsche, mit der andere Kindertageseinrichtungen nicht ausgestattet sind. So genannte Kombinationsgeräte, wo auf einer Spielfläche von wenigen Quadratmetern eine Vielzahl von Spielmöglichkeiten und somit auch Kindern gegeben ist, sind auch zu finden. Ergänzend gibt es in einigen Einrichtungen Räder und andere Fortbewegungs- und Spielgeräte, die Spielimpulse geben und sinnliche Erfahrungen ermöglichen. Die Ausstattung mit Spielgeräten konnte aufgrund der klimatischen Bedingungen nicht in allen Einrichtungen eruiert werden.

### Synopse

	Kita 1	Kita 2	Kita 3	Kita 4	Kita 5
Bewegungsbaustelle	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Funktionsräume	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja
Genug Räume für Kleingruppen	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja
Beengte Räumlichkeit	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein
Sächliche Ausstattung	Sehr gut	Gut	Ausreichend	Befriedigend	*s
Fördermaterialien für Kinder mit Behinderungen	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja
Großzügiger Außenspielbereich	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja

Synopse 2: Räumliche und materielle Ausstattung

## C. Qualifikationen des pädagogischen Personals

Das pädagogische Personal in den untersuchten Einrichtungen verfügt zu 100% über die fachlich notwendigen Qualifikationen. Differenziert werden kann zwischen dem erzieherischen Fachschulabschluss als Mindestqualifikation und einem akademischen Abschluss. In einer der fünf untersuchten Kindertagesstätten arbeiten ausschließlich Erzieherinnen, in zwei weiteren Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen mit entsprechender Anerkennung. Sozialarbeiter, Sozial-, Diplom- und Sonderpädagogen sind außerdem in den anderen beiden Kindertageseinrichtungen tätig.

In der Literatur wird postuliert, dass kleinere Gruppen, ein besserer Erzieherin-Kind-Schlüssel und ein formal höheres Qualifikationsniveau der pädagogischen Fachkräfte mit einer günstigeren kindlichen Entwicklung in einem Zusammenhang steht (vgl. Rossbach/Frank 2008, 257). Nicht verwunderlich ist es vor dem Hintergrund der beiden ersten Kriterien, dass *alle* interviewten Erzieherinnen die Frage nach den erforderlichen Bedingungen zur Gewährleistung angemessener Förderung mit zusätzlichem Personalbedarf und der Notwendigkeit kleinerer Gruppen beantworten. „Fachberatung“, „Vernetzung“ und „Fortbildung im Bereich der Diagnose und Förderung bei Entwicklungsauffälligkeiten“ bilden ebenfalls häufig genannte Themenbereiche.

---

<sup>5</sup> Zum Zeitpunkt der Erhebung hat das Präventionsprogramm „Spielzeugfreie Zeit“ in der Einrichtung stattgefunden. Aus diesem Grund kann über die sächliche Ausstattung keine angemessene Einschätzung abgegeben werden.

Sie können als ein Hinweis auf den Weiterbildungsbedarf beziehungsweise die zunehmenden Anforderungen im Bereich der Elementarpädagogik verstanden werden.

Der oben geltend gemachte Zusammenhang zwischen Gruppengröße, Erzieherin-Kind-Schlüssel und formaler Qualifikation mag generell zutreffen – in unserer Untersuchung trifft die Kombination der Merkmale „große Gruppe (25 Kinder)“, „schlechte Fachkraft-Kind-Relation (1,5 zu 25)“ und „Mindestqualifikation“ auf eine der fünf untersuchten Einrichtungen zu. Vor dem Hintergrund unserer Daten hängt die Möglichkeit kindlichen Entwicklungsschwierigkeiten adäquat zu begegnen und die Perspektive auf eine diesbezüglich günstige Entwicklung von weiteren Faktoren ab, wie etwa dem Grad der Vernetzung. Der Schluss, dass eine formale Mindestqualifikation mit weniger pädagogischer Handlungskompetenz assoziiert ist, erweist sich im Kontext unserer Daten als voreilig. Pädagogische Fähigkeiten würden in dieser Sicht einseitig an erworbenen Zertifikaten gemessen. Eine nicht zu unterschätzende Relevanz dürfte auch die Rolle der Erfahrung spielen. So arbeitet das pädagogische Personal in einer der Kindertagesstätten seit 15 Jahren integrativ – neben langjähriger Berufserfahrung und Qualifikation der Erzieherinnen bestimmt anscheinend auch das institutionelle Gedächtnis einer Einrichtung die Qualität der pädagogischen Arbeit.

Einen Anhaltspunkt über die Beschaffenheit pädagogischen Handelns dürften ferner die im beruflichen Alltag der Erzieherinnen angeeigneten Wissens- und Könnensbestände bilden. Von Gewicht sind in diesem Zusammenhang die Unterstützungsangebote in Form von Fort- und Weiterbildungen.

### *Synopse*

	<b>Kita 1</b>	<b>Kita 2</b>	<b>Kita 3</b>	<b>Kita 4</b>	<b>Kita 5</b>
Erzieherinnen	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Kinderpflegerinnen mit Anerkennung	Nein	Ja	Nein	Ja	Ja
Sozialpädagogen	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja
Diplompädagogen	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
Sonderpädagogen	Ja(Leitung)	Nein	Nein	Nein	Nein

Synopse 3: Qualifikation des pädagogischen Personals

## IV. ORGANISATIONSSTRUKTUREN DER EINRICHTUNGEN

### A. Die Konzepte der Einrichtungen

Die schriftlichen Konzeptionen der Einrichtungen variieren sowohl vom Umfang als auch inhaltlich. Eine Kindertageseinrichtung erarbeitet seit 2007 ein umfangreiches Qualitätshandbuch, das stetig ergänzt wird. Ihm liegt ein christliches Menschenbild zugrunde. Zentral ist die „Unterstützung der Eigenständigkeit und Selbstverantwortung des Kindes“ (Kita 1 2007-2009; 6.1.1).

Die zweite Kindertagesstätte verfügt über eine schriftliche Konzeption mit einem Umfang von 68 Seiten, in der die Integrationsfrage als Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit bezeichnet wird (vgl. Kita 5 2009, 19ff.). In dieser Einrichtung sind zum Zeitpunkt der Erhebung 5 Kinder mit Behinderungen integriert worden. Als pädagogisches Handlungskonzept wird der Situationsansatz vertreten und in Bezug auf die Lebenssituation „Schule“ erläutert:

„Aufgrund des eigenständigen Bildungsauftrags der Kindertageseinrichtung ist diese keine ‚Vorbereitungseinrichtung‘ für die Schule, sondern sie muss die Voraussetzungen schaffen, dass die Kinder den Eintritt in eine neue Bildungsinstitution bewältigen können“ (vgl. ebd., 14).

Dass in der Einrichtung intensiv über die Themen „Übergang“ und „Zusammenarbeit mit der Schule“ nachgedacht worden ist, zeigt sich an vielen Stellen des Interviewmaterials, an denen sich die Erzieherinnen zu positionieren verstehen. In dieser Einrichtung arbeiten drei der insgesamt vier Gruppen integrativ und betreuen bis zu drei Kinder mit speziellem Förderbedarf in einer Gruppe.

In einem weniger umfassenden schriftlichen Konzept einer Kindertageseinrichtung wird der Gedanke einer gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung ebenfalls schriftlich formuliert: „Wir nehmen jedes Kind so an, wie es ist, mit all seinen Eigen- und Besonderheiten“ (Kita 4, 2.2). Herausgestellt werden außerdem die Stärkung und Förderung der Eigenständigkeit und des Selbstbewusstseins der Kinder (vgl. ebd.). Zum Zeitpunkt der Untersuchung ist in dieser Einrichtung ein Kind integrativ betreut worden.

In zwei der fünf Kindertageseinrichtungen gibt es während der Erhebungsphase keine Integrationsmaßnahme. Dies begründet die Leiterin einer Einrichtung wie folgt:

„Nein. Integrativ ist die Pustelblume und sollten uns Kinder so ins Auge fallen, also wir hatten bisher drei Kinder, wo sich erst beim Eintritt hier in die Einrichtung übern längeren Zeitraum feststellen ließ, dass sie ‚ne integrative Betreuung bräuchten und das haben wir dann mit der Frau Breuer besprochen und die sind dann auch gewechselt“ (2L 16).

Ähnlich die Leiterin der weiteren Einrichtung, in der es keine integrative Maßnahme gibt und die äußert, dass „es nicht so gerne gesehen würde“ von der integrativen Einrichtung im Ortsteil. Beide Einrichtungen verfügen über keine schriftliche Konzeption. In der einen Einrichtung gibt es, so die neue Leitung, ein Konzept nach dem man arbeitet, „aber es ist nie schriftlich fixiert

worden und dadurch nicht so differenziert“ (2L 40). Während das Team beabsichtigt ab Januar 2010 ein schriftliches Konzept zu erarbeiten, belässt die Leitung der zweiten Einrichtung den Zeitpunkt der schriftlichen Niederlegung im Unbestimmten:

„Ein verschriftlichtes Konzept haben wir nicht. Wir waren dabei und dann kam uns der Bildungsplan in die Quere und da haben wir gesagt: ‚Da wir nicht mehr dazu wissen – was wir machen müssen im Rahmen des Bildungsplans, welche Auswirkungen das für uns hat, was wir eigentlich sowieso schon machen und was wir uns neu aneignen müssen – haben wir das dann auf Eis gelegt und haben gesagt, wir machen dann erst eine Konzeption, wenn wir genau wissen wie das funktionieren wird“ (3L 2).

Vier Kindertageseinrichtungen arbeiten mit einer halbgeöffneten Struktur. Eine fünfte, unter kirchlicher Trägerschaft befindliche Einrichtung, arbeitet seit 1999 mit einem offenen Konzept. Sie hat sich zu einem Familienzentrum weiterentwickelt und sich extern evaluieren lassen (vgl. Ergebnisse der Teambefragung im Rahmen des Evaluationstermins am 13.02.2009).

### Synopse

	Kita 1	Kita 2	Kita 3	Kita 4	Kita 5
<b>Struktur</b>					
-offen	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
-teilgeöffnet	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja
-geschlossen	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
<b>Schriftliches Konzept</b>	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja
<b>Integrativ arbeitend</b>	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja
-seit	12 Jahren	Nein	Nein	3 Jahren	15 Jahren

Synopse 4: Konzept

Auffällig ist der Zusammenhang zwischen dem Vorliegen einer schriftlichen Konzeption und dem Angebot integrativer Maßnahmen. Diejenigen Einrichtungen, die Kinder mit einer Behinderung integrieren, halten offenbar eine schriftliche Niederlegung ihrer Leitgedanken für notwendig und sehen eher den Bedarf, über pädagogische Konzepte zu reflektieren und diese zu verschriftlichen. Die alltägliche Arbeit wird damit auf einem abstrakteren Niveau reflektiert.

## B. Feststellung und Dokumentation von Entwicklungsauffälligkeiten

Die Beobachtung kindlicher Entwicklungsverläufe und deren Dokumentation zählen zu den Kernkompetenzen frühpädagogischen Personals. Während die Entwicklungsbeobachtung aus der Sicht der Erzieherinnen die Grundlage ihres erzieherischen Handelns bildet, gilt dies für den Stellenwert der Dokumentation anscheinend nicht in gleicher Weise. Zwar ist die Relevanz der Dokumentation überwiegend unstrittig, dennoch bereitet sie im Erzieherinnenalltag offensichtlich Probleme. Ihre Bedeutung für die pädagogische Praxis in Bezug auf die Wahrnehmung und Intervention bei Entwicklungsdefiziten ist augenscheinlich noch nicht in allen Einrichtungen erkannt worden.

In Bezug auf Routinen, die sich in der Praxis des Erzieherinnenhandelns herausgebildet und bewährt haben, ist in allen von uns untersuchten Einrichtungen folgende Systematik erkennbar:

- Einbezug der Kolleginnen
- Besprechung im Klein- und/oder Großteam
- Einbindung der Eltern

## **1. Die Beobachtung**

Die Beobachtung bildet den Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit in der Gruppe und jeder gezielten Förderung. Gleichmaßen fundamental ist sie in der Vorbereitung und Reflexion des erzieherischen Handelns. Dennoch wird nur von einer Einrichtungsleitung explizit herausgestellt, dass die Erzieherinnen Extrazeit zur Beobachtung haben. Eine Problematik für die pädagogischen Fachkräfte liegt offensichtlich darin, ein für die Gesamtgruppe angemessenes Konzept zu finden, das zeitlich umsetzbar ist und darüber hinaus weiterführende Details enthält. Da die Erzieherinnen versuchen, ein möglichst facettenreiches Bild über ein Kind zu gewinnen, dominieren ungerichtete Beobachtungen, die das Kind in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt wahrnehmen.

Im Hinblick auf eine Feststellung von Entwicklungsauffälligkeiten ist es notwendig, alle Kinder in einer Gruppe in den Blick zu nehmen und nicht ausschließlich Kinder, die Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Die Mehrzahl der Erzieherinnen berichten, dass sie Kinder eher spontan und sporadisch beobachten. Ein geplantes Vorgehen würde bedeuten, dass auch andere Situationen und Verhaltensdimensionen eines Kindes in den Blick genommen würden als jene, die Aufmerksamkeit absorbieren. Als bedeutsam erweist sich in diesem Zusammenhang außerdem die „Neutralität“ der Beobachtenden, ihre nicht unmittelbare Verstrickung in das Geschehen.

Bei den pädagogischen Fachkräften erfolgt eine gezielte Beobachtung fast ausschließlich anlassbezogen, etwa bei Konflikten oder bevorstehenden Elterngesprächen. Das jährlich zu führende Entwicklungsgespräch stellt in dieser Sicht ein Strukturierungsinstrument der pädagogischen Arbeit dar, insofern es eine systematische Beobachtung erfordert. Dennoch dominiert die gezielte Beobachtung bei Vorschulkindern, was sicherlich auch mit der Kooperation am Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule zusammenhängt, bei der es um ein erfolgreiches Zusammenspiel verschiedener Perspektiven auf das Kind geht.

## **2. Reflexionsformen**

Nachdem den Erzieherinnen ein Kind aufgefallen ist, bitten sie die Kolleginnen – mehrheitlich aus der eigenen Gruppe – das Kind ebenfalls zu beobachten. Im Anschluss auf diese zweite

Beobachtungsphase folgt ein Austausch über die Beobachtungen. Er gewährleistet eine Differenzierung der persönlichen Theorien über das Kind und erweitert den subjektiven Standpunkt der Erzieherin um wertvolle Details. Das gemeinsame reflexive Hinschauen macht Zusammenhänge transparent, die den Ausgangspunkt für eine Festlegung des weiteren Vorgehens bilden. Häufig werden Schwierigkeiten auch in die Teamsitzung eingebracht. Mehrere Einrichtungen nutzen an dieser Stelle das Konzept der Kollegialen Beratung. Da selten Fallsupervisionen in Anspruch genommen werden, sehen die pädagogischen Fachkräfte hierin anscheinend eine Möglichkeit, den Mangel an externer Beratung auszugleichen.

Im Anschluss an die Reflexion im Klein- oder Gesamtteam folgt der Einbezug der Eltern in Form eines Elterngesprächs. Auch in Bezug auf die familiäre Lebenswelt des Kindes ist es aus der Sicht der pädagogischen Fachkräfte bedeutsam, neue Erkenntnisse über ein Kind zu gewinnen. Zentral ist ihre Einbindung auch, weil die Erzieherinnen einhellig die Auffassung vertreten, dass der Diagnose- und Förderverlauf bei kindlichen Entwicklungsauffälligkeiten maßgeblich davon abhängig ist, ob Eltern „mitspielen“ (vgl. dazu Punkt IV.E unten).

### **3. Dokumentationsverfahren**

Alle von uns untersuchten Einrichtungen verfügen über verschiedene Entwicklungsstandsbögen, die von den Erzieherinnen verwendet werden können. Screenings oder Entwicklungsrastern zum Ankreuzen stehen sie eher skeptisch gegenüber, so dass freie Notizen überwiegen. Eine der fünf untersuchten Einrichtungen verfügt über einen einheitlichen internen Hilfe- und Förderplan, eine Entwicklungsmappe, die für jedes Kind erstellt wird. In einer weiteren Kindertagesstätte arbeiten die Erzieherinnen mehrheitlich mit den „Validierten Grenzsteinen“ nach Michaelis. Anscheinend haben sich hier im Zeitverlauf gemeinsame Dokumentationsstrategien herausgebildet und bewährt.

Mehrheitlich wird es den pädagogischen Fachkräften frei gestellt, wie sie dokumentieren, so dass sich ein heterogenes Bild zeigt. So antwortet eine Erzieherin auf die Frage, wie in ihrer Einrichtung dokumentiert wird:

„Ich glaube, dass das im Moment noch sehr unterschiedlich ist und dass wir da noch einen gemeinsamen Weg finden müssen, wie wir das dokumentieren“ (1E 10).

Das Fehlen eines einheitlichen Verfahrens birgt das Risiko, die Vorgehensfreiheit in Beliebigkeit umschlagen und letztlich auf Kosten der pädagogischen Qualität gehen zu lassen. Die Freistellung erfordert ein hohes Maß an Verantwortlichkeit. Sie kann mit einer geringeren dokumentarischen Gewissenhaftigkeit oder auch mit Unsicherheiten in Bezug auf die „richtige“ Vorgehensweise verbunden sein.

Dokumentationen überwiegen bei entwicklungsauffälligen Kindern und bei Vorschulkindern. Sie werden häufig bei anstehenden Elterngesprächen angefertigt. Aufgrund des vielfach beklagten Zeitmangels dominieren freie Notizen, wenn überhaupt:

„Wann soll ich's n aufschreiben? Also wir schreiben so wenig wie möglich auf, ja, weil Papierwust haben wir genug, wenn Sie sich hier umblicken. Ich lese es eh' nicht mehr oder werd aus meinen eigenen Notizen zum Teil nicht mehr schlau“ (3E 312).

Da es zusätzlich Zeit binde, werden Dokumentationsformen wie das Portfolio teilweise abgelehnt. Erzieherinnen in einer Einrichtung hingegen stellen sich die Frage, ob Entwicklungsbögen noch zeitgemäß sind und planen eine Fortbildung zum Thema Lerngeschichten. In einer Einrichtung arbeitet das pädagogische Fachpersonal nach Auskunft der Leitung mit dem Portfolio-Konzept.

Im Kontext der uneinheitlichen Dokumentationsformen verwundert es nicht, dass es aus der Sicht der Erzieherinnen mehrheitlich keine bewährten Beurteilungspraktiken gibt. Unregelmäßigkeiten und Unsicherheiten in der Dokumentierung könnten sich in einer erhöhten Schwierigkeit zeigen, kindliche Entwicklungsauffälligkeiten einzuschätzen.

Lediglich in einer Einrichtung werden die internen Entwicklungsbögen als zeitsparendes und bewährtes Instrument bezeichnet. Sie sind wiederholt überarbeitet worden, werden von allen Erzieherinnen verwendet und dienen als Grundlage für Elterngespräche:

„Also diese Entwicklungsberichte haben sich auf jeden Fall bewährt, weil man wirklich sieht, wie sich ein Kind verändert innerhalb von drei Jahren und das auch festgehalten hat, ja. [...] Früher, als man das noch nicht festgehalten hat, haben wir die Kinder auch beobachtet und das gerät in Vergessenheit und so hat man es halt auch noch mal vor Auge. Ist alles schon sehr wichtig. Also diese Form der Dokumentation hat sich bewährt, auf alle Fälle“ (5E 20).

### Synopse

	Kita 1	Kita 2	Kita 3	Kita 4	Kita 5
Fallbesprechung	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Kollegiale Beratung	-----	-----	Ja	-----	Ja
Supervision	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja
Dokumentation des Austauschs	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Freie Notizen	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Bilder des Kindes	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein
Lernaufgaben vom Kind	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein
Verschiedene Entwicklungsstandsbögen	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Verschiedene Entwicklungsraster	Ja	Ja	-----	Ja	-----
Validierte Grenzsteine	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein
Portfolio	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
Interner Entwicklungs- und Förderplan	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja
Tagebuch	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja
Quint	-----	Nein	Nein	-----	Ja
Dokumentation in der Einrichtung einheitlich	Nein	Nein	Nein	Ja <sup>6</sup>	Ja

Synopse 5: Reflexions- und Dokumentationsverfahren

<sup>6</sup> Ein Großteil des pädagogischen Fachpersonals verwendet die „Validierten Grenzsteine der Entwicklung“.

## C. Angebots- und Förderstrukturen der Einrichtungen

Die folgenden Abschnitte beziehen sich zunächst auf allgemeine und bereichsspezifische Förderkonzepte in den Einrichtungen, um den Fokus dann auf die Konzeptualisierung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule zu richten. Diese Themenbereiche stehen in Wechselwirkung mit dem Elterbezug, dem wir uns im Anschluss daran zuwenden.

### 1. Bildungs-, Förder- und Präventionsangebote

#### *Allgemeine Bildungsangebote*

Es gibt ein großes Spektrum an Angeboten, aus denen die Kinder überwiegend ihren Bedürfnissen folgend auswählen können, denen sie teilweise aber auch von den Erzieherinnen zugeordnet werden. Quantität und Qualität der Angebote variieren in den verschiedenen Einrichtungen erheblich.

In allen Einrichtungen vorzufinden ist die so genannte Bewegungsbaustelle, die aufgrund ihres hohen Aufforderungscharakters bei Kindern sehr beliebt ist. Üblich sind daneben das Arbeiten mit Mal- und Bastelutensilien. Hier werden Kinder auch gezielt von den Erzieherinnen eingeteilt, etwa um die seitens der Schule erwartete feinmotorische Kompetenz eines Kindes zu fördern. Der Bereich der Gesundheitserziehung wird überwiegend in Projektform abgedeckt. In mehreren Einrichtungen werden Experimente mit den Kindern durchgeführt. Unterschiede zeigen sich in der sächlichen Ausstattung, insbesondere auch in den räumlichen Möglichkeiten der Einrichtungen. Eine Gelegenheit diesen Begrenzungen zumindest vorübergehend zu entkommen, sind die von allen Einrichtungen in unterschiedlichen Intervallen durchgeführten Natur- und Waldtage, die teilweise von Umweltprojekten flankiert sind.

In einigen Einrichtungen werden musikalische Früherziehung und Englischstunden angeboten, außerdem das Arbeiten mit Ton oder Holz ermöglicht. Zum Teil bekommen die Kinder Gelegenheit sich zu verkleiden und spontan kleine Tanzstücke oder andere Künste interessierten Kindergartenkindern und Erzieherinnen darzubieten.

#### *Bereichsspezifische Förderung*

Die Förderung der kindlichen Sprache bildet einen Schwerpunkt aller Einrichtungen, wobei mit unterschiedlichen Methoden gearbeitet wird. Namentlich genannt werden die frühe Förderung fremdsprachiger Kinder nach dem Prinzip des Schweizer Sprachtherapeuten Zvi Penner sowie das Würzburger Trainingsprogramm zur phonologischen Bewusstheit (WüT), das 1999 von Petra Küspert und Wolfgang Schneider entwickelt wurde und Vorschulkindern Einblick in die Lautstruktur der gesprochenen Sprache vermitteln soll. Die „phonologische Bewusstheit“ wird als Vorläuferfähigkeit im Schriftspracherwerbsprozess begriffen, weshalb das Training in der

betreffenden Einrichtung den Vorschulkindern angeboten wird. Im Falle der anderen Sprachförderformen wird überwiegend alters- und gruppenübergreifend gearbeitet, jedoch mit Unterschieden in der Häufigkeit und Gruppenstärke.

Zur Förderung mathematischer Kompetenzen im Rahmen der Vorschularbeit wird den Kindern didaktisches Material (LÜK-Kästen) angeboten. Neben Computerkursen und Zahlprojekten wird in einer Einrichtung das vorschulische mathematische Bildungsprogramm „Zahlenland“ durchgeführt.

Förderung wendet sich auch dem Bereich der sozial-emotionalen Fähigkeiten zu. Eine Durchführung von Trainingsprogrammen wie „Faustlos“ findet in einer der befragten Einrichtungen statt. Gleiches gilt für präventiv orientierte Konzepte wie die „Spielzeugfreie Zeit“. Projekte zur Gesundheit (Zahnprophylaxe, Gesunde Ernährung) werden mehrfach genannt.

### *Vorschulangebote*

In den befragten Einrichtungen werden durchweg spezifische Vorschulprojekte angeboten, die teilweise konzeptuell niedergelegt sind und hinsichtlich der Angebotsinhalte variieren. In ihrer Vielfalt reichen sie von so genannten Turnraum- und Computerführerschein, Zahlen- und Umweltschutz-Projekten bis zu Sprach- und ABC-Kursen. Gemeinsam ist den verschiedenen Angeboten, dass sie den angehenden Schülerinnen und Schülern einen besonderen Status zukommen lassen. Dieser wird auch in einer verstärkten Verantwortungsübernahme sichtbar, etwa in Form von Patenschaften für jüngere Kinder oder im Abhalten von Kinderkonferenzen. Der Übergang von den Kindertagesstätten in die Grundschule wird in drei Einrichtungen durch Kooperationen mit außerhalb befindlichen Orten eingeleitet (bspw. Jugendverkehrsschule oder Volkshochschule). Zwei Einrichtungen nennen Ausflüge und Abschlussfahrten mit den Vorschulkindern.

### *Synopse*

	<b>Kita 1</b>	<b>Kita 2</b>	<b>Kita 3</b>	<b>Kita 4</b>	<b>Kita 5</b>
<b>Allgemeine Bildungsangebote</b>					
Bewegungsbaustelle	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Natur- und Waldtage	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Kreative Angebote	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Projektarbeit (z.B. „Unser Körper“, „Unsere Umwelt“)	Ja	Ja	-----	Ja	Ja
Entspannung	Ja	-----	-----	-----	Ja
Experimente	Ja	Ja	-----	Ja	Ja
Englischunterricht	-----	-----	-----	Ja	-----
Musikschule	Ja	-----	-----	Ja	Ja
Computer-AG	Ja	-----	-----	-----	Ja
Töpfern; Schreinern	Ja	-----	-----	-----	-----
<b>Präventionsangebote</b>					
Suchtprävention	-----	Nein	Nein	Nein	Ja

	Kita 1	Kita 2	Kita 3	Kita 4	Kita 5
Gewaltprävention	-----	Nein	Nein	Nein	Ja
Gesundheitsförderung	-----	Ja	Ja	Ja	Ja
Sprachförderung	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja <sup>7</sup>
<b>Vorschulangebote</b>	-----	Ja	-----	Ja	-----
<b>Organisation</b>					
- gruppenintern		Nein		Ja	
- gruppenübergreifend		Ja		Nein	
- Häufigkeit		1x		5x	
<b>Projekte / spezielles Materialangebot</b>	Ja	-----	Ja	-----	Ja
WÜT (Würzburger Sprachprogramm)	-----	Nein	Nein	Nein	Ja
Zahlenland	-----	Nein	Nein	Nein	Ja
Turnraum-Führerschein	-----	-----	Ja	-----	-----
Computer-Projekt	Ja	-----	-----	-----	Ja
Patenschaften	Ja	-----	-----	-----	Ja
Kinderkonferenzen/Kleintams	Ja	-----	-----	-----	-----
Ausflüge; Abschlussfahrten	Ja	-----	-----	-----	Ja

Synopse 6: Bildungs-, Förder- und Präventionsangebote

## 2. Fort- und Weiterbildung

Die Erzieherinnen scheinen durchweg zufrieden mit dem Fortbildungsangebot zu sein. Das Angebot kann aber nicht immer in vollem Umfang wahrgenommen werden. Neben Zeitmangel werden personelle Probleme als Grund hierfür angegeben. Aus den gleichen Gründen können die auf Fortbildungen erarbeiteten Inhalte im praktischen Alltag häufig nicht angewendet werden. Es gibt Hinweise darauf, dass das Wissen teilweise äußerlich bleibt und im beruflichen Alltag irgendwann verloren geht. Eine Erzieherin formuliert dies wie folgt:

„Wie geht's eigentlich jetzt weiter? Ja? Da fehlt einem einfach die Zeit sich noch mal hinzusetzen, habe da so tolle Lektüre in dem Regal [...] Und so kommt man halt dann an die Grenze, weil man einfach das Wissen dann nicht mehr hat“ (2E 36)

Grenzen der Förderung im pädagogischen Alltag sind aus der Sicht der zitierten Erzieherin zu einem erheblichen Anteil struktureller Art. Die durch vorgegebene Bedingungen gesetzten „Grenzen“, die trotz Fortbildung immer wieder auftauchen, führen mitunter zu Resignation. „Warum soll ich denn da hingehen?“ fragt eine Erzieherin und erläutert: „Ich komme wieder, freu' mich, hurra, weil ich gelernt hab' und habe keine Möglichkeit das umzusetzen, [...] da hab ich keinen Bock drauf.“ (3E 302) Und zusammenfassend konstatiert sie: „Fehlt mir der Raum, fehlt mir's Geld, fehlt mir's Material, fehlen mir die Leut“ (3E 306).

Begrüßt werden indessen die im Zusammenhang mit den allmählich umzusetzenden Richtlinien des Hessischen Bildungsplans angeregten Tandembildungen zwischen Grundschule und Kindertageseinrichtung. Viele Erzieherinnen berichten von bevorstehenden Fortbildungen, in denen eine Auseinandersetzung zu bestimmten Themenkomplexen, etwa der Gestaltung des Über-

<sup>7</sup> Das Sprachförderangebot bezieht sich hier auf Kinder im letzten Kindergartenjahr.

gangs, gemeinsam mit den Lehrkräften der Grundschulen anstünde. Dies verbinden die Erzieherinnen überwiegend mit einer intensiveren und besseren Zusammenarbeit am Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule, auf den wir weiter unten zu sprechen kommen werden.

Trotz der mehrheitlich vertretenen Meinung, dass das Fortbildungsangebot breit angelegt und die Stadt in dieser Hinsicht großzügig sei, wird in allen Einrichtungen mit unterschiedlicher Intensität Weiterbildungs- beziehungsweise Beratungsbedarf kenntlich gemacht. Dies könnte auch mit einem mangelnden Nutzen der Fortbildungsinhalte in Bezug auf die Gewährleistung angemessener Förderung zusammenhängen:

„Das [sich weiterbilden; V.O.] kann man ja, aber manchmal ist auch irgendwie nichts Gescheites dabei. Dann ist da ‚Wie schul ich meinen Rücken‘. Das bringt mir auch nichts, wissen Sie, was ich meine“ (2E 82)?

In allen untersuchten Einrichtungen wird das Interesse an Fachberatungen formuliert. Man wünsche sich mehr „Hilfe von außen“, so die Leiterin einer Einrichtung. Mangelnde Anhaltspunkte darüber, was das Problem eines Kindes sein könnte, führen aus der Sicht einer Erzieherin oftmals dazu, dass man „mehr oder weniger experimentieren müsse“ anstatt effizient auf eine Schwierigkeit eingehen zu können. Ferner wird deutlich, dass die Erzieherinnen annehmen, im pädagogischen Alltag Gefahr zu laufen, sich an kindliche Auffälligkeiten zu gewöhnen und Abweichungen von der Norm undeutlicher wahrzunehmen. Der Bedarf an Experten, die in die Einrichtung kommen und die Kinder beobachten, ist daher groß. Er findet seinen Ausdruck nicht zuletzt in der Überlastung der Frühförderstelle. Das bedeutet, dass in den Einrichtungen mit langen Wartezeiten gerechnet werden muss, was dem Grundsatz einer möglichst frühen Förderung widerspricht.

Teilweise werden Informationsdefizite sichtbar, wenn Erzieherinnen den Wunsch nach einer Aufstellung äußern, aus der hervorgeht, an welche Stellen sie sich bei besonderen Schwierigkeiten wenden können. Die gestiegenen Erwartungen im Elementarbereich führen anscheinend zu Verunsicherungen bei den pädagogischen Fachkräften.

Die in den Einrichtungen kenntlich gemachten Beratungsbedarfe verbinden sich mit unterschiedlichen Absichten, die auf divergierenden Leitvorstellungen von Bildung und Erziehung beruhen. So werden in den Kindertagesstätten unterschiedlich starke Delegationstendenzen erkennbar. Einerseits wird in der Abgrenzung von Experten, deutlich werdend etwa in der Aussage „wir sind ja keine Heilpädagogen“ (3L 40) der Wunsch erkennbar, ein Fachmann möge sich um die Auffälligkeiten des Kindes kümmern. Andererseits wird ein stärker auf Förderung des Kindes innerhalb der Gruppe ausgerichteter Beratungsbedarf kenntlich gemacht. So sucht ein Team das Expertengespräch mit der Absicht herauszufinden, „was wir da machen können, weil wir ganz genau wissen, es gibt viele Situationen, in denen wir falsch handeln, aber wir wissen nicht, wie es richtig ist. Und da ist halt oft unsre Frage, wo wir uns da Hilfe holen können, um ihm weiter zu helfen“ (4E 26).

Um nicht missverstanden zu werden: Der Wunsch, Therapeuten mögen ein auffälliges Kind in der Einzelsituation fördern, ist durchaus legitim. Er kann sich aber zu einem Hemmnis entwi-

ckeln, über die bestmögliche Förderung von entwicklungsauffälligen Kindern *innerhalb* der Gruppe weiter nachzudenken. Der Delegationswunsch hängt vor diesem Hintergrund nicht nur mit einer steigenden Verunsicherung aufgrund der Professionalisierungsdebatte im elementar-pädagogischen Bereich zusammen. Er verweist auch auf die Programmatik einer Einrichtung. Die Qualität der Arbeit in Kindertageseinrichtungen und die Perspektive einer inklusiven Pädagogik ist daher auch im Kontext pädagogischer Orientierungen zu betrachten, auf die noch Bezug genommen werden wird.

### *Schärfung der Deutungskompetenz*

In den vergangenen Jahren ist das Professionalisierungsniveau der pädagogischen Fachkräfte wiederholt thematisiert worden. Dabei geht es auch um die Frage, welche Bedingungen zu mehr Fachlichkeit des Personals beitragen und welche Strukturen der professionellen Kompetenz eher abträglich sind. Einer pädagogischen Professionalität zuträglich sind vor allem Reflexionssysteme, da sie Möglichkeiten der Belastungsbewältigung in pädagogischen Berufsfeldern anbieten. Zu nennen sind hier „Supervision“ und „Kollegiale Beratung“. Ein Merkmal der Supervision ist das Einnehmen einer reflexiven Distanz zum pädagogischen Handeln. Sie gestattet Einsichten in komplexe Wechselwirkungsprozesse von kindlicher Problemlage, sozialer Lebenswelt, eigenen Wahrnehmungs- und Bewertungsgewohnheiten und zielt damit auf eine Professionalisierung des beruflichen Alltags.

Im Vergleich zu den Fortbildungen, die den befragten Einrichtungen angeboten werden, bildet Supervision aber die Ausnahme. In zwei Kindertagesstätten wird sie unregelmäßig in Anspruch genommen, in den anderen Einrichtungen steht man ihr aus Gründen des Zeitmangels und wegen negativer Erfahrungen eher skeptisch gegenüber. Eine Leiterin sagt, dass die Möglichkeit mit ihr oder mit anderen Kolleginnen zu sprechen, ihrem Team reichen würde. Dass hier die Gefahr blinder Flecken besteht, illustriert die folgende Antwort einer Erzieherin auf die Frage, ob regelmäßig Supervision in ihrer Einrichtung angeboten wird:

„Zurzeit nicht. Und da leide ich auch sehr drunter [...], weil man sich auch oft als Einrichtung ein Stückweit selbst blockiert. [...]. Also ich denke, da muss immer wieder neu gekuckt werden. Auch so diese Betriebsblindheit, also wir sind hier ein Team, in dem einige schon über fünfzig sind, wo einfach Verschleißerscheinungen dann auftreten, wo man einfach müde wird. Aber ich denk' unsere Kinder haben einfach den Anspruch, dass man wach bleibt, dass man sie begleitet, dass man sie an die Hand nimmt einschließlich der Eltern“ (1E 63).

Es bedarf gerade solcher Konzepte, in denen das pädagogische Handeln reflektiert wird, auch weil sie zur Bildung von Handlungsalternativen beitragen.

Dass Beratung ein großes Thema ist, zeigt sich vor allem in der Nutzung der Teamsitzung zur Fallbesprechung. In allen untersuchten Einrichtungen werden die wöchentlich oder 14-tägig anberaumten Teamsitzungen zu Fallgesprächen genutzt. Einige Einrichtungen wenden das Konzept der Kollegialen Beratung an, deren Techniken im Rahmen von Fortbildungen angeeignet wurden. So begrüßenswert ein selbstorganisiertes Reflexionssystem ist, so bedeutsam ist oftmals eine Person, die außerhalb des Kindergartensystems steht.

Die Tatsache, dass sich die Erzieherinnen teilweise ratlos und allein gelassen fühlen in Bezug auf die Einschätzung und den Umgang mit kindlichen Auffälligkeiten stellt nachdrücklich die Frage nach den Kooperationsbeziehungen in der Region.

### **3. Beratung und Vernetzung**

#### *Kooperationsformen bei Bedarf versus Routinen*

Als erste Anlaufstelle besitzt die Frühförderung eine hohe Steuerungsfunktion in der Region. Bei Bedarf nimmt das pädagogische Fachpersonal Kontakt mit den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen der Frühförderstelle auf, die zur Beobachtung des auffälligen Kindes in die Einrichtung kommen. Das Angebot der Frühförderung reicht von regelmäßigen ambulanten Maßnahmen in der Kindertageseinrichtung bis zu Beratungsgesprächen mit den Erzieherinnen, etwa, wenn Eltern eines entwicklungsauffälligen Kindes eine Intervention ablehnen.

Infolge der zunehmenden Belastung der Frühförderstelle erleben die Erzieherinnen insbesondere die hohen Wartezeiten von bis zu einem halben Jahr als nachteilig, was sicherlich auch damit zusammenhängt, dass die Erzieherinnen eine angemessene Förderung von Kindern in der Kindertageseinrichtung nur bei zeitnaher Intervention gewährleistet sehen. Mitunter führt die Arbeit einer von der Frühförderstelle eingesetzten Therapeutin in der Kindertageseinrichtung zur Nutzung kurzer, unbürokratischer Wege. Dadurch, so eine Erzieherin, „kam sie dann innerhalb von zwei, drei Wochen. Das war ganz gut, aber ansonsten dauert das ewig, bis die kommen“ (2E 20).

Die Erzieherinnen einer Einrichtung berichten, dass die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Frühförderstelle in der Vergangenheit regelmäßig im Interesse der Kinder mit erhöhtem Förderbedarf zu Hospitationen und Beratungen in die Einrichtung gekommen waren. Aufgrund der hohen Auslastung, so die Erklärung, haben sie von den regelmäßigen Besuchen absehen müssen und sich aus denjenigen Einrichtungen zurückgezogen, die über einen großen Erfahrungshorizont verfügen und weitestgehend alleine zurechtkämen. Dennoch wäre es auch aus der Sicht einer Erzieherin, die seit vielen Jahren in einer integrativen Einrichtungen tätig ist, wünschenswert, „wenn regelmäßig jemand zu uns käme, mit dem man solche Probleme [schwierige Kinder; V.O.] dann besprechen kann und der uns beraten kann“ (5E 94). Auch in der anderen, seit über einem Jahrzehnt integrativ arbeitenden Kindertageseinrichtung ist man der Ansicht, dass die „Stadt jemanden bräuchte, der Ansprechpartner ist, der eine richtig gute Ausbildung hat, dass wir nicht immer zur Frühförderstelle rennen müssen“ (1E 257).

Nicht durchgängig beschreiben die Erzieherinnen die Zusammenarbeit mit der Frühförderstelle als gewinnbringend. In einigen Fällen berichten die Erzieherinnen von differierenden Auffassungen über kindliche Entwicklungsauffälligkeiten. Die Kehrseite der steuernden Funktion zeigt sich in der einseitigen Abhängigkeit von den Sichtweisen der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Frühförderstelle:

„Die Frau Marzahn war ja auch schon da von der Frühförderstelle und hatte ihn beobachtet was die Integration angeht, dennoch hat sie eine andere Meinung als wir. Sie sagt, das wäre normal“ (4E 34).

Auf die Frage, was man denn in einem solchen Fall als Erzieherin unternehmen könne, antwortet die Erzieherin:

„Es ist schwierig, man probiert es dann noch mal“ (4E 48).

Neben der prominenten Rolle der Frühförderung wird von den befragten Einrichtungen die Zusammenarbeit mit dem regionalen Beratungszentrum herausgestellt. Auch hier kann unterschieden werden zwischen Kooperationsformen bei Bedarf und regelmäßigen Besuchen, bei denen ein Erziehungsberater Eltern und Erzieherinnen während eines vorab bekannt gegebenen Zeitraums bei Problemen seine Unterstützung anbietet.

Einrichtungen, die Kinder mit speziellem Förderbedarf integrieren, sind anscheinend besser mit den umgebenden Diensten vernetzt. Bei den von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf anberaumten „Runden Tischen“ handelt es sich um eine festgelegte Arbeitsform, in denen günstigenfalls alle am Förderprozess des Kindes Beteiligten jährlich zwei Mal zusammenkommen und sich über ihre Arbeit und ein gemeinsames Vorgehen verständigen (Erstellung eines Förderplans).

Die untersuchten Kindertagesstätten verfügen außerdem über Verbindungen zu sozialpädiatrischem Zentrum (SPZ), Ärzten, Ergo-, Physio- und Sprachtherapeuten, wobei die Eltern überwiegend an die jeweiligen Stellen verwiesen werden. Vereinzelt werden Kontakte zum Jugendamt sowie zur Psychiatrie und Schuldnerberatung erwähnt.

### *Grade der Vernetztheit*

Deutliche Unterschiede zeigen sich hinsichtlich der Vernetzung der Kindertageseinrichtungen in ihrer Region. Während sich eine Einrichtung offensichtlich „allein gelassen“ fühlt, sind zwei andere Kindertagesstätten mit der umliegenden Grundschule, einem Tagesbetreuungsangebot und kirchlichen Institutionen über ein Stadtteil-Modul vernetzt. Der Zusammenschluss bedeutet eine Verbindung unterschiedlicher Themenbereiche:

„Durch diese Runden Tische sind auch der andere Kindergarten und wir ein bisschen näher zusammengerückt. [...] zum Beispiel organisier' ich jetzt immer mit einer aus'm Katholischen den Gottesdienst, obwohl ich überhaupt nix mit Religion am Hut hab, aber irgendwie bin ich da so reingerutscht, da gibt's ja auch immer den Schulanfängergottesdienst, [...] und den gestalten wir Erzieher dann immer. Also das sind dann schon so Verknüpfungen, es macht auch Spaß, dann wird was gebastelt, jedes Kind kriegt dann ein Geschenk im Gottesdienst [...]“ (2E 47).

Es verwundert daher nicht, dass in diesen Kindertagesstätten bei der Beantwortung der allgemeinen Frage nach den Kooperationsbeziehungen auch die Schulen und Lehrkräfte Erwähnung gefunden haben, während das bei den anderen Einrichtungen nicht der Fall gewesen ist.

## Synopse

	<b>Kita 1</b>	<b>Kita 2</b>	<b>Kita 3</b>	<b>Kita 4</b>	<b>Kita 5</b>
<b>Verweis an verschiedene Stellen</b>	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
<b>Kontakte zu</b>					
-SPZ	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja
- Jugendamt	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja
- Ärzte	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja
<b>Frühförderstelle bei Bedarf</b>	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Logopädische Förderung im Haus zum Erhebungszeitpunkt	-----	Ja	Ja	Nein	-----
Ergotherap. Förderung im Haus zum Erhebungszeitpunkt	Ja	Nein	Nein	Nein	-----
<b>Beratungszentrum</b>	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
<b>Ergo- und Physiotherapie mit eigener Praxis im Haus</b>	-----	Nein	Nein	Ja	Nein
<b>Runder Tisch</b>	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja
<b>Dolmetscher</b>	-----	-----	Ja	-----	-----
<b>Stadtteil-Modul</b>	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein

### Synopse 7: Vernetzung

Nachfolgend werden Kooperationsschwierigkeiten zwischen Kindertagesstätte und Grundschule entlang der strukturellen und traditionellen Unterschiedlichkeit der Systeme dargestellt. Die Kontrastierung verweist auf die Notwendigkeit einer fundierten Auseinandersetzung mit dem Bildungsverständnis der jeweils anderen Institution um nicht in schlichten Entgegensetzungen zu enden. Es gilt Erwägungen in einem gemeinsamen Aufgabenfeld vorzunehmen, um für Kinder im letzten Kindergartenjahr Strukturen zu etablieren, die ihnen den Übergang in die Schule erleichtern.

## D. Zusammenarbeit der Kindertageseinrichtung mit der Grundschule

Trotz der enger werdenden Kooperationsbeziehungen nehmen die Erzieherinnen mit unterschiedlicher Intensität die organisatorischen, strukturellen und konzeptuellen Unterschiede zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule wahr. Vor dem Hintergrund der wahrscheinlichen Annäherung beider Institutionen in den kommenden Jahren ist es wichtig, diese Unterschiede nicht zu unterschlagen, sondern sie zu thematisieren und sich mit ihren Konsequenzen zu befassen. Ferner gilt es, sich über Auffassungen von Bildung und Erziehung auszutauschen, um – abseits der Denkfigur, dass Schule einzig das Leistungsprinzip vertritt – Alternativen ausfindig zu machen und Bereiche der Zusammenarbeit „auf Augenhöhe“ zu etablieren.

## 1. **Unterschiedliches Bildungsverständnis: „Also ich denk es sind zwei verschiedene Welten...“**

Obwohl sich der Hessische Bildungsplan an Elementar- und Primarpädagogik richtet und es von ihm heißt, dass er sich mit dem Ziel verbindet institutionelle Grenzen zu überwinden (Blossey/Torlümke 2010, 145), äußern die Erzieherinnen beträchtliche Unterschiede zwischen den Institutionen in Bezug auf deren Aufgaben und Aufträge. Es gilt daher Verständigungsformen über pädagogische Grundhaltungen, die jeweiligen Vorstellungen über Bildung und Entwicklung in der Kindheit zu finden, in denen die Perspektiven beider Einrichtungen berücksichtigt werden.

### *Abbau von Vorurteilen*

Die gestiegene Bedeutung frühkindlicher Erziehung und Bildung, die auch in der verstärkten Zusammenarbeit mit den Grundschulen sichtbar wird, trifft bei den Erzieherinnen auf breite Zustimmung. Das pädagogische Fachpersonal ist ausnahmslos an intensiveren Kooperationsformen interessiert, nicht jedoch, ohne sich deutlich von der Institution Schule abzugrenzen. Aus dem Interviewmaterial geht hervor, dass sich viele Erzieherinnen von der Institution Schule dominiert fühlen. In drei der fünf Einrichtungen wird die Zusammenarbeit mit den Grundschulen von den Erzieherinnen als überwiegend fordernd beschrieben:

„Ich finde es auch manchmal ein bisschen ärgerlich, dass wir so Zettel kriegen. Die Kinder müssen das können oder das können oder das können und ich sag mal, wir haben 25 Kinder in der Gruppe. Und wir können uns nicht mit jedem Kind einzeln hinsetzen, das ist einfach nicht machbar“ (5E 46).

Neben der im Zitat kritisierten Erwartungshaltung seitens der Schule nehmen die Erzieherinnen eine Diskrepanz zwischen den formalen Erwartungen der Grundschule und den tatsächlichen Anforderungen wahr:

„Dass dann zum Beispiel die Lehrer gemeint haben, das Kind könne ja noch nicht einmal seinen Namen schreiben. Wo wir gesagt haben, das dürfte eigentlich noch kein Grund sein ein Kind zurückzustellen, denn Schreibfähigkeiten sollen sie erst in der Schule erlernen. Wird zwar vorher gesagt, aber nachher dann doch so halbwegs erwartet, hatten wir immer das Gefühl. Wir überlassen es den Kindern, ob sie schreiben wollen und wie sie sich ihre Fähigkeiten aneignen. Manche fangen schon sehr früh an mit Buchstaben und lesen. Manche interessiert das überhaupt noch nicht vor der Schule“ (5E 81).

Im Anschluss an den aufgezeigten Widerspruch macht die Erzieherin die Position ihrer Einrichtung transparent. An dieser Stelle wird deutlich, dass eine Verständigung und Einigung über „stille“ Voraussetzungen und Erwartungen angezeigt ist, um Missverständnisse und Konflikte am Übergang zu vermeiden. Man müsse mit der Schule zusammenarbeiten, so eine andere Erzieherin, „aber irgendwie auf einer anderen Ebene als immer nur auf dieser Leistungsebene. Sondern, dass man sich kennt und schätzt und dann kann man sich vielleicht auch besser über Kinder verständigen oder über Erziehung an sich“ (5E 82). Und wenig später konstatiert sie, es gehe doch gerade „um die durchgängige Erziehung eines Kindes und da ist ein Bruch, heute noch“ (5E 90).

## *Wechselseitige Anerkennung der Arbeit*

Dass eine wechselseitige Anerkennung der Arbeit in der Wahrnehmung vieler Erzieherinnen bislang noch nicht gegeben ist, verdeutlicht auch die Aussage einer Erzieherin, die bemerkt:

„Also, es wäre schon schön, wenn man sich da so ein bisschen mehr Anerkennung zollt. Weil wir machen ja hier auch *nur* eine grundlegende Arbeit. Eigentlich *die* grundlegende Arbeit und da ist halt wichtig, dass die Kinder stabil sind und nicht nur kognitive Fähigkeiten besitzen“ (5E 90; Hervorhebung V.O.).

Das „nur“ der Erzieherin, dass im Folgesatz ersetzt und damit partiell widerrufen wird, kann als Ausdruck der geringen Relevanz interpretiert werden, die der Bildungs- und Erziehungsarbeit der Erzieherinnen in der Vergangenheit eingeräumt worden ist. Etwas davon ist in der Kommunikation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule anscheinend noch spürbar. Der Bezeichnungswechsel von einer „nur grundlegenden“ zu „der grundlegenden Arbeit“ charakterisiert zugleich auch die Unvereinbarkeit dessen, dass es sich bei der Kindertagesbetreuung einerseits um eine, von politischer und wissenschaftlicher Seite eingeräumte, fundamentale Arbeit handelt, der andererseits aber nicht die entsprechenden Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

Auf einen wichtigen Unterschied zwischen Kindertageseinrichtung und Schule macht eine, der Schule gegenüber eher defensiv<sup>8</sup> eingestellte Erzieherin aufmerksam:

„Schule ist was Offizielles, da muss mein Kind hin, da wird gekuckt. So wie ‚Ich geh jetzt zum Arzt, der Doktor in Weiß, der hat gesagt...‘ Und in der Schule sagt der Lehrer oder der Direktor. Wir haben den Stellenwert gar nicht, wir spielen“ (3E 155).

Auch wenn der Kindergartenbesuch empfohlen wird, beruht er – anders als die Schulpflicht – auf dem Prinzip der Freiwilligkeit. Dadurch sind Kindertageseinrichtung und Grundschule mit unterschiedlichen Bedeutungen versehen, die die Zusammenarbeit zwischen ihnen vorstrukturieren. Eine Verringerung struktureller Unterschiede, um den Übergang für Kinder so bruchlos wie möglich zu gestalten, kann durch den Hessischen Erziehungs- und Bildungsplan allein nicht gewährleistet werden.

Der Gegensatz von „spielen“ und „lernen“ markiert außerdem die Differenz zwischen Kindsein und der Schülerrolle. Dass die Kategorie des „Schülers“ aus der Sicht der Erzieherinnen mit einem Verlust der Kontextgebundenheit kindlichen Verhaltens einhergeht, zeigt sich auch in der Äußerung einer Leitung, dass man in der Zusammenarbeit mit den Schulen noch viele Schwierigkeiten zu überwinden habe. Dort gelte es ihrer Ansicht nach „von dem Leistungsgedanken ein bisschen wegzukommen, [...], die Unterrichtsmethode zu ändern und die Kinder sägen zu lassen und töpfern zu lassen statt immerzu Buchstaben zu üben“ (1L 91). Diese latenten Diffe-

---

<sup>8</sup> So dient das Dokumentieren kindlicher Entwicklungsauffälligkeiten in dieser Einrichtung auch der eigenen Absicherung und verdeutlicht das asymmetrische Verhältnis zwischen Schule und Kindertageseinrichtung: „Wir beobachten dann schon mehr und schreiben auf. Dass wir auch was in der Hand haben, wenn dann Leute zu uns kommen. Wenn jetzt zum Beispiel die Schule rückmeldet. Hier, wir haben Probleme, wie war er bei Euch, das können wir dann schon *widerlegen*, was dann alles gelaufen ist und was wir unternommen haben, um zu helfen“ (3E 61; Hervorhebung V.O.).

renzen in Form unterschiedlicher Vorurteile und Haltungen der Schule gegenüber gilt es zu thematisieren und nicht zu tabuisieren.

Neben den aufgezeigten Spannungen zwischen den Institutionen ist das Selbstverständnis der Kindertageseinrichtungen anscheinend in Veränderung begriffen. So erwidert die Leiterin einer Einrichtung auf die Frage, ob sie durch die Zusammenarbeit mit den Grundschulen Kompetenzzuwächse bei den pädagogischen Fachkräften wahrgenommen hat:

„Soll ich mal frech sagen: Eher bei den Lehrern [lacht]. Also, es gab dann wirklich Lehrer, die so dogmatische Richtlinien hatten wie Kinder sich zu verhalten haben, wie ein Stuhlkreis aufgebaut werden muss. Also das hat sich aufgelöst“ (1L 81).

Der weiter oben für notwendig befundene Dialog zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule gewinnt an Bedeutung im Kontext der Elternarbeit. Zwar ist die gesteigerte Bedeutung der frühkindlichen Bildung und Erziehung auch mit einem höheren Stellenwert der Kindertageseinrichtung bei den Eltern verbunden. Dennoch fühlen sich die Erzieherinnen von Eltern mitunter „belächelt“. Die Unterschiede zwischen Grundschule und Kindertageseinrichtung werden anscheinend drastischer erlebt, wenn sich die Erzieherinnen von der Elternschaft nicht ernst genommen fühlen:

„Also es ist immer noch so, dass der Kindergarten einen schlechten Stellenwert hat, ganz oft höre ich das und da bin ich auch manchmal sehr sauer und traurig drüber, weil das harte Arbeit ist. Sobald es dann um Leistung geht, und das ist ja in der Schule, dann wird das angenommen, was die Lehrerin sagt und das können wir schon drei Jahre vorher gesagt haben, des also des erleb ich ganz, ganz oft“ (2E 30).

Die Kooperation mit den Grundschulen erweist sich unter diesem Vorzeichen auch als Gelenkstelle der Elternarbeit und könnte zu einer früheren Feststellung und Intervention bei kindlichen Entwicklungsdefiziten beitragen.

Nachfolgend richtet sich der Fokus auf den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule und verbindet sich mit der perspektivisch zu beantwortenden Frage, ob der Schulversuch „Begabungsgerechte Schule“ zu Veränderungen vorschulischer Bildungs- und Erziehungsarbeit beiträgt.

## **2. Gestaltung des Übergangs**

Im Hessischen Kinder- und Jugendhilfegesetz lassen sich keine Angaben zum Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule finden und auch im Hessischen Schulgesetz wird er nur indirekt thematisiert: „Die Schulkonferenz entscheidet Grundsätze der Zusammenarbeit mit anderen Schulen und außerschulischen Einrichtungen [...]“ (Hessisches Schulgesetz §129, Abs.7). Dennoch gilt eine Kooperation zwischen Grundschulen und Kindertageseinrichtungen heute als selbstverständlich. Keineswegs selbstverständlich ist dagegen die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs, der mit großen Veränderungen in der kindlichen Biographie einhergeht. Das Hessische Kultusministerium schreibt dazu, dass Kindertageseinrichtung und Grundschule

unter Aufrechterhaltung ihres Erziehungs- und Bildungsauftrags für eine adäquate Übergangsgestaltung zu sorgen haben (vgl. HKM 2010). Der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan stellt eine gemeinsame Basis für beide Institutionen bereit und widmet dem Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule eine erhöhte Aufmerksamkeit (vgl. Fthenakis et al. 2007, 101ff.). Durch seinen Bezug auf die kindliche Entwicklung im Alter von 0 bis 10 Jahren verschiebt sich der Fokus von einzelnen Institutionen weg hin zum Individuum (vgl. Stöbe-Blossey/Torlümke 2010, 144). Markiert ist damit ein gemeinsames Arbeitsfeld, das einer geteilten Verantwortung bedarf.

### *Unterschiede der Verbindlichkeit*

Alle evaluierten Kindertageseinrichtungen verfügen über Kontakte zu den umliegenden Grundschulen. Die Zusammenarbeit der Kindertageseinrichtungen mit den Grundschulen ist jedoch unterschiedlich strukturiert. Genannt werden gemeinsame Informationsveranstaltungen der Schulen und Kindertagesstätten für die Eltern. Die Kinder selbst werden mit einer Erzieherin zu „Schnupperstunden“ in die Schulen eingeladen, wobei diese auch als Kennlernvormittag bezeichnete Kooperationsform nicht von allen Schulen regelmäßig angeboten wird. Eine Variante bildet eine Rallye für die Kinder, die an der Schule stattfindet. Umgekehrt wird auch von Besuchen der Schüler und Schülerinnen der ersten Klassen in einer Kindertageseinrichtung berichtet.

In organisatorischer Hinsicht ist die Zusammenarbeit durch Arbeitskreise strukturiert, in denen sich die Leitungen der Kindertageseinrichtungen und die der Schulen im Frühjahr und Herbst treffen und Informationen austauschen. Mit durchschnittlich vier Treffen im Jahr ist ein regionaler „runder Tisch“ zur Planung und Besprechung des Übergangs intensiver ausgerichtet. Diese Arbeitsform ist offener und richtet sich an die am Übergang beteiligten und interessierten Fachkräfte.

### *Die Bedeutung der Vorlaufkurse*

Vorlaufkurse werden bis auf eine Ausnahme in allen untersuchten Kindertagesstätten von den Schulen des Modellversuchs angeboten. Sie beziehen sich auf Schwächen im Bereich der kindlichen Sprache, werden in Ausnahmefällen aber auch für Kinder mit Defiziten abseits des (Schrift-) Sprachbereichs genutzt. Vorlaufkurse werden bis zu fünf Mal in der Woche angeboten und finden überwiegend in den Grundschulen statt. Schwierigkeiten bereiten aus der Sicht einiger Erzieherinnen ungünstige Kurszeiten. Das Bringen und Abholen der Kinder sei für berufstätige Eltern mit erheblichem Aufwand verbunden und gehe teilweise auf Kosten der Integration des Kindes in die Gruppe.

Strukturen des Austauschs über Fortschritte und Schwierigkeiten der teilnehmenden Vorschulkinder sind zwischen Grundschule und Kindertageseinrichtung in einem Fall nicht etabliert. In zwei Einrichtungen kommt die Lehrkraft in regelmäßigen Abständen zum Gespräch in die Kindertageseinrichtung. Und in einem Fall findet der Vorlaufkurs in der Kindertagesstätte statt, so dass kurze, am Bedarf orientierte Gespräche geführt werden können.

## *Der Übergang – (K)Eine Leitungssache*

Ein weiterer, die Einrichtungen auszeichnender Standard bezieht sich auf Gespräche über einzelne, entwicklungsauffällige Kinder, die etwa beim Eingangsgespräch aufgefallen sind. Geführt werden diese überwiegend im Rahmen von Lehrerkonferenzen, zu denen entweder die Leitungen oder einzelne Erzieherinnen der umliegenden Kindertagesstätten eingeladen werden. Ein Austausch, der auf Leitungsebene erfolgt, ist dabei abzugrenzen von Gesprächsformen zwischen Erzieherinnen und Lehrkräften – auf die Frage, welche Funktion die Einrichtungsleitung am Übergang innehat, kommen wir weiter unten zu sprechen.

Die Konferenzgespräche, die sich mit der Frage verbunden haben, ob ein Kind als schulfähig gilt oder zunächst die Vorklasse besuchen sollte, sind aufgrund des Modellprojekts „Begabungsgerechte Schule“ hinfällig. Im Zuge der sich mit ihm verbindenden Umstrukturierungen ist der Vorschlag mehrerer Erzieherinnen einleuchtend, die Lehrkräfte mögen früher in die Kindertagesstätte kommen, um die einzuschulenden Kinder in ihrer vertrauten Umgebung zu beobachten:

„Ich fände das auch mal gut, wenn eine Lehrerin hospitieren käme und sich die Kinder mal anguckt, die nächstes Jahr in die Schule kommen, ich mein da sieht man schon einiges. Ich finde es auch sehr anmaßend – also ich würde es mir nicht erlauben nach einem Kennenlernvormittag zu sagen, das Kind ist aber da noch schwach. Das finde ich sehr hart, weil die Kinder aufgeregt sind. Das sind neue Bezugspersonen und dann kommen natürlich auch Versagensängste dazu. Deswegen muss das Kind nicht schwach sein. [...] Wir hatten auch mal einen Lehrer, der ein Kind von uns als nicht schulreif bezeichnet hat. Das Kind war hochbegabt. Der Robert war ganz klasse, und wenn dieses Gespräch nicht gelaufen wäre, hätte der dieses Kind für die Vorklasse vorgeschlagen. Deswegen – denk ich – ist es so wichtig. Wir begleiten die Kinder fast vier Jahre lang“ (5E 69).

Eine Hospitation der Lehrkraft in der Kindertageseinrichtung würde einen Austausch und Abgleich der Einschätzungen über ein Kind bedeuten, bevor es der Stresserfahrung am Übergang ausgesetzt ist. Wenn diese Koordination nicht am Beginn stünde, so die Leitung einer Kindertageseinrichtung, sei der „Schulanfang schon gescheitert. Die Eltern werden alles versuchen, dass die ersten Wochen laufen. Der Lehrer kennt das Kind nicht, es wird Druck gemacht, ohne überhaupt zu wissen, was das Kind drei Jahre im Kindergarten geleistet hat und woran es liegt, dass es vielleicht Schulschwierigkeiten hat“ (5L 159).

Vereinzelt wird der Übergang bereits durch Beobachtungsbögen strukturiert, die von den Erzieherinnen und Lehrkräften ausgefüllt werden. Auf diese Weise werden Sichtweisen über auffällige Kinder ausgetauscht und abgeglichen. Geplant ist ferner, dass Erzieherinnen Übergangsberichte über die Vorschulkinder anfertigen und diese den Lehrkräften aushändigen – vorausgesetzt die Eltern erklären sich mit der Informationsweitergabe einverstanden. In diesen verbindlichen Formen des Austauschs sieht die Mehrzahl der Erzieherinnen einen großen Vorteil für die Kinder. Dennoch ist man nicht frei von Ambivalenzen, was die Regelung des Übergangs durch Kompetenz- oder Einschätzungsbögen anbelangt. Denn in der Weitergabe von Informationen lauere zugleich die Gefahr einer Festschreibung.

### *Formen der Rückmeldung – Von sporadisch bis kontinuierlich*

Die Erzieherinnen bekommen eine Rückmeldung seitens der Schule, wenn der Übergang eines Kindes nicht erfolgreich verlaufen ist. Diese Form der „Rückmeldung“, die genau genommen eine Nachfrage seitens der Lehrkraft über den Entwicklungsverlauf des Kindes während der Kindergartenzeit ist, würde teilweise unnötig, wenn der Übergang wie oben vorgeschlagen gestaltet würde. Über den verspäteten Informationsaustausch hinaus kommuniziert eine einseitige Verständigung bei Schwierigkeiten den Erzieherinnen immer auch, dass ein wichtiges Ziel im beruflichen Alltag nicht erreicht wurde. Wenn Übergänge erfolgreich verlaufen sind, erhalten die Erzieherinnen hierüber keine Auskunft seitens der Schule.<sup>9</sup> Es sei denn, sie erkundigen sich selbst. Doch an diesem Punkt sei ihre Arbeit ja eigentlich vorbei, erklärt eine Erzieherin im Interview. Offenbar gilt dieser pragmatische Umgang auch der Abgrenzung von dem mütterlich-fürsorglichen Image, das Erzieherinnen zuweilen noch anhaftet. Es stellt sich Frage, ob eine gemeinsame Reflexion nicht ein wichtiges Mittel zur Verbesserung der Arbeitsqualität darstellen und zur Optimierung des Übergangs beitragen würde. Die *Implementierung einer generellen Rückmeldung* über jedes Kind, unabhängig von den Nachfragen der Erzieherinnen, würde sich wahrscheinlich positiv auf deren Motivation auswirken. Sie könnte, trotz der zusätzlichen zeitlichen Investition, zur Berufszufriedenheit beitragen.

Einige Erzieherinnen, die aufgrund der Vorlaufkurse Kontakte zu Lehrkräften haben, berichten von der Möglichkeit, sich nach dem Befinden einzelner Kinder zu erkundigen. Doch gehe ein Gespräch über die eingeschulten Kinder zeitlich zu Lasten der Kinder, die gerade den Vorlaufkurs besuchen. Man konzentriere sich daher auf die Kinder, deren Übergang man aktuell gestaltet.

Die Erzieherinnen wünschen sich durchweg eine gemeinsame Rückschau, die gleichzeitig ein wichtiges Instrument der Professionalisierung bedeuten würde. Aus diesem Grund ist eine feste Vereinbarung beziehungsweise Verankerung eines Feedbacks so bedeutsam. In einer der fünf Einrichtungen sind Feedback-Gespräche zwischen Erzieherinnen und Lehrkräften schriftlich im Konzept festgehalten. Die konzeptionelle Verankerung der Zusammenarbeit lässt Formen der Rückmeldung nicht einseitig von dem Engagement der am Prozess Beteiligten abhängen und ermöglicht eine professionelle Reflexion des Übergangs.

Aktuell ist eine weitere Kindertagesstätte bestrebt, eine Form der Rückmeldung mit der betreffenden Grundschule zu erarbeiten. Eine adäquate und für beide Seiten befriedigende Form ist offenbar nicht leicht zu finden, weil die Schulen größtenteils Kinder aus mehreren Kindertageseinrichtungen aufnehmen und so häufig nicht über die notwendigen Zeitressourcen verfügen. Dadurch haben die Erzieherinnen mitunter den Eindruck, dass die Schulen zu wenig Initiative zeigen im Hinblick auf die Zusammenarbeit. Alle Erzieherinnen in den Kindertageseinrichtungen wünschen sich eine intensivere Zusammenarbeit mit den Grundschulen. Die sich zwischen den Einrichtungen etablierenden Tandems sind ein wichtiger Schritt in diese Richtung.

---

<sup>9</sup> Teilweise erhalten die Erzieherinnen von Eltern Informationen, wenn Geschwisterkinder die Einrichtung besuchen. Einige Erzieherinnen zeigen sich hinsichtlich des Wahrheitsgehalts dieser Angaben jedoch skeptisch.

Die Frage nach der Beschaffenheit der Kooperation verweist zudem auf den Auftrag der Einrichtungsleitung. Ihre Kommunikationsfähigkeit erweist sich als tragend in Bezug auf Vernetzungsfragen und wirkt auf die Arbeitsstrukturen und Einstellungen des Teams ein.

### *Die Funktion der Leitung am Übergang*

Am Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule kommt der Leitung die Aufgabe zu, interne und externe Informationsabläufe zu koordinieren beziehungsweise zu regulieren. Die Steuerung organisatorischer Abläufe erfolgt dabei auf der Grundlage pädagogischer Konzepte und Grundsätze der Kindertagesstätte.

In Bezug auf die schriftlichen Konzeptionen der (integrativ arbeitenden) Kindertageseinrichtungen konnte festgestellt werden: Je stärker der Integrationsgedanke in den Konzeptionen der Einrichtung hervorgehoben und innerhalb der Einrichtungen gelebt wird, desto aufgeschlossener und erwartungsvoller erweisen sich die Haltungen der Mitarbeiter dem Schulversuch gegenüber.

Eine Leitung äußert in Bezug auf die Zusammenarbeit mit der Schule ihre Erwartung,

„dass eben eine bessere Zusammenarbeit geschieht, wenn Kinder aufgenommen werden mit besonderen Bedürfnissen. Weil wir diese Kinder haben. Und dann kann ich die nicht einfach so aufnehmen, da muss ich die Vorgeschichte kennen, das heißt, es müsste einfach ne intensivere Zusammenarbeit laufen. Und deshalb habe ich mich auch bereit erklärt das zu machen, weil wir halt diese Integrationskinder haben. Das sind nicht alles Kinder für die Schule für Praktisch Bildbare, sondern auch für die Lernhilfeschule. Und unabhängig davon die Grenzfälle, die keinen Integrationsplatz bei uns in Anspruch nehmen. Von daher interessiert es mich natürlich schon, wie es mit den Kindern weitergeht, gerade bei den Integrationskindern, wo jedes Jahr die Schulfrage aufkommt“ (5L 161).

Die Art und Weise, wie der Schulversuch von den Erzieherinnen wahrgenommen wird, wird nach unseren Ergebnissen von der Haltung der jeweiligen Leitung der Kindertageseinrichtung beeinflusst. So strahlt der positive Standpunkt der Leiterin einer Kindertagesstätte, in der nicht integrativ gearbeitet wird, auf die Ansichten der pädagogischen Fachkräfte aus. Skeptische Positionen korrespondieren mit kritischen Einstellungen im Team. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die erstgenannte Einrichtung stärker in ihrer Region vernetzt ist und mit einer integrativ arbeitenden Kindertageseinrichtung sowie der Grundschule kooperiert, während Letztere als vergleichsweise weniger vernetzt bezeichnet werden kann.

Insbesondere der Wegfall der Vorklasse sorgt gemeinsam mit der Personalfrage für erhebliche Skepsis unter den Erzieherinnen. Er verbindet sich mit den Annahmen einer Überforderung der Kinder und einer Überlastung der Lehrkräfte. Um den mitunter ausgeprägten Informationsdefiziten zum Schulversuch in den Kindertageseinrichtungen entgegenzuarbeiten und die Zusammenarbeit zu dynamisieren wäre es förderlich, den Erzieherinnen die Möglichkeit einzuräumen, im Schulunterricht zu hospitieren.

### *Obligatorischer Austausch über jedes Kind am Übergang*

Aufgabe in den kommenden Jahren sollte sein, Gespräche zwischen Erzieherinnen und Lehrkräften zumindest bei entwicklungsauffälligen Kindern obligat zu machen, vorausgesetzt die Eltern geben ihr Einverständnis dazu. Ideal wären Gespräche über jedes Kind. Wichtig sind außerdem Feedback-Gespräche, wie sie bereits in einer der fünf untersuchten Einrichtungen etabliert worden sind. Neben der konzeptionellen Verankerung der Gespräche gilt es gemeinsame Dokumentationsformen am Übergang zu erarbeiten und zu erproben. Um nicht bei Kompetenzrastern zu enden, so die Befürchtung einiger Erzieherinnen, sind ressourcenorientierte Dokumentationsmethoden kindlicher Bildungsverläufe als Instrument denkbar.

Die zusätzliche zeitliche Belastung, die mit der Gestaltung des Übergangs einhergeht, muss in der Arbeitsplatzbeschreibung der Erzieherinnen berücksichtigt werden. Denn die Kooperation am Übergang bedeute, so die Leiterin einer Kindertagesstätte, keine Entlastung. Sie sei eine „Zusatzbelastung. Wir brauchen mehrere Leute, die diese Sachen begleiten. Da sind auch ganz viele Gespräche nötig und Vorbereitung. [...] Also, das machen wir für die Kinder und da entlastet es, weil man einfach das Gefühl hat, das ist besser für die Kinder. Aber von der Dienstgestaltung ist es manchmal ungeheuer schwierig“ (1L 79).

Außerdem sollten die Eltern entwicklungsauffälliger Kinder nicht aus dem Blick verloren werden, sondern mit ihrer Besorgnis ernst genommen und am Übergang stärker eingebunden werden.

### *Stärkerer Einbezug der Eltern*

Ein weiteres Problemfeld betrifft die Zusammenarbeit zwischen Eltern, Kindertageseinrichtung und Schule in Bezug auf den Übergang. Hier scheint der inhaltliche Austausch ausbaufähig. Ein gelungener Übergang ist auch daran erkennbar, ob ein gleichberechtigtes Verhältnis der Beteiligten gegeben ist. Eine Erzieherin berichtet von gemeinsamen Gesprächen mit den Eltern und der Lehrkraft in der Kindertageseinrichtung:

„Und manchmal ist es einfach so, dass ihr ein Kind [im Vorlaufkurs] auffällt. Da sagt sie schon, das ist mir aufgefallen, da hätte ich gerne mal einen Termin mit den Eltern. Und dann spreche ich die Eltern an und dann machen wir, meistens zu dritt, einen Termin“ (4E 89).

Gemeinsame Gespräche zwischen Eltern, Lehrkraft und Erzieher sind aus der Sicht einiger Erzieherinnen zu begrüßen. Sie kommen dem Bedürfnis der Erzieherinnen entgegen „auf gleicher Augenhöhe“ wie die Schulen zu kommunizieren, da sich Eltern – so die Wahrnehmung der Erzieherinnen – im Beisein einer Lehrkraft anders verhielten als das ihnen gegenüber der Fall sei. Den Eltern bleibe bei dieser Gesprächskonstellation nichts anderes übrig, als die Wahrheit zu sagen. In dieser Form der Zusammenarbeit steckt sicherlich das Risiko, Eltern zu dominieren, sie von Ansichten überzeugen zu wollen und ihrer Einschätzung nicht genügend Raum zu geben. Zugleich bekundet sich in der Befürwortung gemeinsamer Gespräche auch das Interesse an einem anerkennenden, partnerschaftlich orientierten Umgang miteinander. Sie sind günstigstenfalls auf eine geteilte Verantwortung am Übergang und das Vermeiden von Brüchen ausgerichtet.

Eine wichtige Gelingensbedingung im Hinblick auf eine bestmögliche Entwicklungsförderung von Kindern ist ein gutes Verhältnis der Kindertageseinrichtung zu den Eltern. Die Elternarbeit rückt zunehmend in den Fokus der Kindertageseinrichtungen und findet auch im Bildungs- und Erziehungsplan explizit Erwähnung (vgl. Fthenakis et al. 2007, 108ff.). Im Folgenden werden die Kommunikationsformen mit den Eltern unter systematischen Aspekten beschrieben. Auf ihre Einbindung in das Fördergeschehen bei kindlichen Auffälligkeiten kommen wir weiter unten zu sprechen.

### Synopse

	Kita 1	Kita 2	Kita 3	Kita 4	Kita 5
Arbeitskreis Schule und Kita	-----	-----	-----	Ja	Ja
„Runder Tisch“	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein
Kontakt Leitungen	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Gemeinsame Elternabende	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
<b>Besprechung einzelner Kinder in Lehrerkonferenzen</b>	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
- mit Leitung	-----	-----	Ja	Nein	Nein
- mit Erzieherinnen	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja
Beobachtungsbögen bei auffälligen Kindern	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein
Systematisches Feedback	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja
Sporadische Rückmeldung	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein
- schriftl. Verankerung	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja
<b>Schulische Angebote<sup>10</sup></b>	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Vorlaufkurs	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein
- in der Kita	Nein	Nein	Nein	Ja	
- Häufigkeit pro Woche	3×	3×	Täglich	2×	
- Rücksprache Erzieherin/Lehrkraft	Ja	Ja	Nein	Ja	
- Gespräch Lehrkraft/Erzieherin/Eltern	Nein	Nein	Nein	Ja	
- schriftl. Verankerung	Nein	Nein	Nein	Teilweise <sup>11</sup>	
Vorlesen der 1. Klassen in Kita	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja
Schnupperstunde	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein
Schulralley	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein
Kennlernnachmittag	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja
Schriftliche Verankerung der Zusammenarbeit	Teilweise <sup>12</sup>	Nein	Nein	Teilweise	Ja

Synopse 8: Übergang Kindertagesstätte - Schule

## E. Elternbeteiligung

Es wird einiges in den Einrichtungen getan, um ein gutes Verhältnis zu den Eltern und der Eltern untereinander zu gewährleisten. Unter organisatorischen Gesichtspunkten ist die Koopera-

<sup>10</sup> Das Angebotsspektrum bezieht sich auf die Versuchsschulen, mit denen die Kindertageseinrichtungen kooperieren.

<sup>11</sup> Im Konzept der Einrichtung findet sich ein schriftlicher Vermerk, dass ein Vorlaufkurs angeboten wird.

<sup>12</sup> Ausführlich wird im Konzept der Ablauf der „Schulralley“ beschrieben. Der „Runde Tisch“ in der Region und deren Beteiligte finden ebenfalls Erwähnung.

tion mit den Eltern zunächst über den Elternbeirat geregelt. Ein engagierter Elternbeirat hat darüber hinaus einen Förderverein gegründet, um Spiele für die Kinder anzuschaffen und Feste zu organisieren. Neben Sommerfesten und Kreativnachmittagen nennen die Einrichtungen den Elternstammtisch. In allen Einrichtungen finden regelmäßig Informationsveranstaltungen und Elternaktionen statt. Die Häufigkeitsangaben zu stattfindenden Elternabenden, -nachmittagen und zu Themenabenden liegen zwischen 2 und 25 Malen pro Jahr. Von gemeinsamen Elternabenden berichten die Erzieherinnen aus denjenigen Einrichtungen, die in das Stadtteilmodul integriert sind.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist in den untersuchten Einrichtungen unterschiedlich stark organisiert, so dass auch ihre Partizipation am Geschehen im Kindergartenalltag variiert.

### *Die Eltern als Partner*

In den schriftlichen Konzepten der Einrichtungen wird das Verhältnis zu den Eltern als partnerschaftlich apostrophiert. Als familienergänzende Einrichtung in einer Erziehungspartnerschaft mit den Eltern versteht sich eine der fünf untersuchten Kindertagesstätten (vgl. Kita 1 2007-2009, 3.0). Für dieses Kooperationsideal gilt, dass alle Beteiligten gleichberechtigt sind und gemeinsam die kindliche Entwicklung bestmöglich zu beeinflussen suchen. Es bezieht sich auf den sozialen Konstruktivismus als fundierende Leitidee. Bei der „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“ handelt es sich um lockere und schwache Beziehungen, die große Freiräume mit sich bringen (vgl. Textor 2010). Diese Definition schließt nach Textor beratende und therapeutische Funktionen der Erzieherinnen aus und bedeutet einen Einbezug externer Fachleute (vgl. ebd.). Eine weitere Kindertageseinrichtung bezeichnet in ihrem Konzept die Kooperation mit den Eltern als Partnerschaft vor dem Hintergrund ihres Mitspracherechts (KJHG § 22 Absatz 3) und unterstreicht die Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse und Lebenslagen (vgl. Kita 5 2009, 53). Entscheidend ist hier der Gedanke einer Beziehung zu allen Eltern, nicht nur zu jenen Eltern, deren Kinder entwicklungsauffällig sind.

Nachfolgend werden die verschiedenen Formen von Elterngesprächen und deren Anlässe vorgestellt. Ihr Einsatz entscheidet darüber, in welchem Maß die Eltern über die Entwicklung, Bildung und Förderung ihres Kindes informiert werden beziehungsweise wie groß ihre Partizipationsmöglichkeiten in dieser Hinsicht sind.

### *Das Spektrum der Gesprächsanlässe*

Die schwierige Gestaltung von Übergängen betrifft offenbar bereits den Wechsel vom Elternhaus in die Kindertageseinrichtung – und er scheint konzeptuell teilweise nicht über ein Informationsgespräch mit der Leitung hinauszugehen. In einer der fünf untersuchten Einrichtungen finden neben einem Informationsgespräch auch Anamnese- und Erstgespräche statt:

„Also wie gesagt, das beginnt mit einem persönlichen Infogespräch mit den Eltern. Alle haben wir dieselben Vorlagen, danach schließt sich dann ein so genanntes Anamnesegespräch an, wo wir etwas über die Vorgeschichte des Kindes erfahren. Dann haben wir ja die Eingewöhnungszeit der

Kinder, nach circa vier oder sechs Wochen der Eingewöhnung führen wir dann erneut ein Elterngespräch, das nennt sich dann Erstgespräch. Da geht es dann hauptsächlich über die Zeit der Eingewöhnung, wie sich das Kind eingewöhnt hat, was es zu Hause erzählt“ (5E 10).

Eine andere interviewte Erzieherin, die in der Einrichtung beschäftigt ist, betont den Nutzen des Anamnesegesprächs, bei dem man „immer mehr“ erfahre.

Von allen Einrichtungen wird dagegen der Stellenwert der „Tür- und Angelgespräche“ herausgestellt, da es Dinge gebe, die nicht auf die lange Bank geschoben werden dürften. Zudem eigne sich diese Gesprächsform auch deshalb, weil man da nicht gleich mit der Tür ins Haus falle. Daneben finden die jährlich zu führenden Entwicklungsgespräche Erwähnung, deren Umsetzung viele Erzieherinnen aber vor Probleme stellt:

„Ist mindestens einmal im Jahr. Mit jeder Familie versuchen wir das umzusetzen. Es ist schwierig, bei fünfundzwanzig Kindern ist es sehr, sehr schwierig, das im Jahr durchzukriegen“ (3L 14).

Eine schriftliche Vorbereitung und Nachbereitung der Elterngespräche wird von nahezu allen pädagogischen Fachkräften bestätigt. Anscheinend besitzen diese Dokumentationsformen aus der Sicht einiger Erzieherinnen mehr Relevanz als eine Dokumentation der Beobachtungen des Kindes im Alltag. Vielleicht auch wegen der hohen zeitlichen Anforderungen, die eine schriftliche Vor- und Nachbereitung mit sich bringt<sup>13</sup>, wird es den Eltern teilweise auch frei gestellt, ob sie ein Entwicklungsgespräch einfordern:

„Und dann mache ich mir Notizen und wir führen ja auch jedes Jahr die Elterngespräche und die finden jedes Jahr statt, ja mehr oder weniger sag ich mal. Für Kinder, wo es nicht unbedingt nötig ist, stellen wir es den Eltern frei, ob sie einen Termin möchten“ (2E 10).

Erwähnung finden ferner Krisengespräche, die vereinzelt auch mit den Eltern mehrerer Kinder zusammen geführt werden. Als Reaktion auf die Schwierigkeiten, die sich mit der Elternarbeit in einer Einrichtung verbinden, hat das Team einer Einrichtung einen „Entwicklungsstandsbogen Bildung“ (siehe Anhang 2) in zwei Ausführungen entworfen, den Eltern und Erzieherinnen zur Vorbereitung auf Elterngespräche ausfüllen. Zudem unterstreichen viele Erzieherinnen ihre beratende Funktion in Elterngesprächen:

„Ich such mir auch oft Literatur, die ich den Eltern dann mitgeben kann. Eine Mutter hat das auch dankend angenommen, die liest da jetzt mal rein. [...] Also, es sind einem ja schon die Hände gebunden bei so einer großen Gruppe und es gibt Dinge, die können wir auch nicht bewältigen. Oder das Kind dann so fördern, dass es dann so entwickelt ist, dass es in der Schule ohne Probleme zu recht kommt. Weil des ist ja mein Ziel, ich will ja jedes Kind so weit bekommen, dass es in der Schule ohne Probleme lernen kann“ (2E 12).

Das Abschlussgespräch wird explizit nur von einer Einrichtung erwähnt, was als ein Hinweis auf eine mangelhafte Strukturierung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule gedeutet werden könnte, da es hier inhaltlich noch einmal um eine Einschätzung der Erzieherin in Bezug auf die Schulfähigkeit des Kindes gehen sollte.

---

<sup>13</sup> Der zeitliche Aufwand könnte unter Umständen durch eine stärkere und einheitliche Vorstrukturierung verringert werden. So erwähnt die Leitung einer Kindertageseinrichtung Gesprächsreflexionsbögen, auf denen von den Erzieherinnen das Wesentliche festgehalten wird.

## Synopse

	Kita 1	Kita 2	Kita 3	Kita 4	Kita 5
Elternbeirat	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Förderverein	-----	Ja	-----	-----	-----
Elternabende, -nachmittage, Themenabende	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
- Häufigkeit im Jahr	25x	2-3x	1-2x	2-3x	2x
Elternfeste, -stammtisch, ect.	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
- Häufigkeit im Jahr	-----	Mind. 4x	-----	-----	Mind. 2
Aufnahmegespräche	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Anamnesegespräche	-----	-----	-----	-----	Ja
Erstgespräche	-----	-----	-----	-----	Ja
Entwicklungsgespräche	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Konfliktgespräche	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Tür- und Angelgespräche	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Beratungsgespräche	Ja	Ja	-----	-----	-----
Abschlussgespräch	-----	-----	-----	-----	Ja
Schriftliche Vorbereitung der Gespräche	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Dokumentation der Gespräche	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Konzeptuelle Verankerung der Gesprächsformen	Teilweise	Nein	Nein	Teilweise	Ja

### Synopse 9: Zusammenarbeit mit den Eltern

In einer Einrichtung erfährt man generell wenig über die Elternarbeit. Das deckt sich mit der in dieser Hinsicht nicht eingeräumten Einsicht in die Praxis. Die unterschiedlichen Formen des Elterngesprächs sind in diesem Fall der schriftlichen Konzeption entnommen worden.

Vor dem Hintergrund der gewonnenen Daten aus den fünf Kindertagesstätten, soll im nächsten Abschnitt ein Blick auf die Praxis der Entwicklungsförderung in den Kindertageseinrichtungen geworfen werden. Es wird exemplarisch aufgezeigt, welche praktischen Handlungsschwierigkeiten unter Umständen aus strukturellen, organisatorischen und konzeptionellen Schwachpunkten resultieren können.

## V. DAS INTERAKTIONSGESCHEHEN

Im Rahmen der Interviews wurden die Erzieherinnen nach Kindern gefragt, „um die sie sich sorgen“. Diese offene Frageform begründet sich aus dem Anliegen, nicht spezifischen Störungsbildern nachzugehen, sondern das Spektrum an Entwicklungsauffälligkeiten darzustellen, mit denen das pädagogische Fachpersonal konfrontiert ist.

Insgesamt sind dann 19 Kinder in fünf Einrichtungen in ihrem Kindergartenalltag beobachtet worden. Bis auf eine Erzieherin, die angibt, dass sie sich um kein Kind in ihrer Gruppe Sorgen mache, berichten alle interviewten Erzieherinnen von mindestens einem Kind, das ihnen aufgefallen sei. Dadurch sind mitunter zwei Kinder in einer Gruppe beobachtet worden. Obgleich das Anliegen formuliert wurde, vorzugsweise auch jüngere Kinder (Jahrgang 2006) beobachten zu wollen, sind – wie aus der folgenden tabellarischen Darstellung hervorgeht – viele ältere Kindergartenkinder beobachtet worden. Einige Erzieherinnen äußerten Bedenken, sich über jüngere Kinder noch kein Urteil erlauben zu wollen, da diese noch nicht lange genug die Einrichtung besuchen würden.

Von den insgesamt 19 Kindern sind 14 männlich und 5 weiblich. Zum Zeitpunkt der Interviews sind sieben Kinder 3 Jahre, sechs Kinder 4 Jahre, fünf Kinder 5 Jahre und ein Kind 6 Jahre alt. Die am häufigsten genannten Problemlagen betreffen das sozial-emotionale und das Sprachverhalten der Kinder, wobei mangelnde Sprachkenntnisse überwiegen. Hier sind Förderkonzepte für Kinder mit Migrationshintergrund notwendig, die über eine Sprachförderung in den letzten zwei Jahren der Kindertagesstättenzeit hinausreicht. Daneben werden Wahrnehmungsstörungen, Auffälligkeiten im Bewegungsverhalten sowie allgemeine Entwicklungsverzögerungen genannt. Entwicklungsauffälligkeiten wie etwa kindliche Hochbegabung finden ebenfalls Erwähnung.

Außerdem scheinen einige Erzieherinnen sich gerade um diejenigen Kinder zu sorgen, die im Sommer 2010 in die Schule gehen müssen beziehungsweise können. Dies kann als ein Hinweis auf Unsicherheiten in Bezug auf einen gelingenden Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule betrachtet werden. Wie an anderer Stelle bereits hervorgehoben, wird der Wegfall der Vorklasse bei den am Schulversuch beteiligten Grundschulen von den Erzieherinnen aufgrund mangelnder Informiertheit mehrheitlich mit Unbehagen betrachtet.

### A. Kurzdarstellung der kindlichen Problemlagen

Armin K.

Der zum Zeitpunkt des Interviews 5 Jahre alte Junge ist ein Integrationskind. Die Diagnose im Förderplan lautet „Entwicklungsverzögerungen“ und „Wahrnehmungsstörungen“. Er besucht seit Ende 2007 die Einrichtung.

Gregor S.

Der zum Zeitpunkt des Interviews 3 Jahre alte Junge hat ein Jahr zuvor seine Mutter verloren. Die Erzieherin macht sich Gedanken um seine emotionale Entwicklung.

**Timo L.**

Der zum Zeitpunkt des Interviews 3 Jahre alte Junge ist der Erzieherin durch seine Isolation aufgefallen. Sie vermutet eine Hörproblematik.

**Ralf L.**

Der zum Zeitpunkt des Interviews 5 Jahre alte Junge ist der Erzieherin aufgrund seines Bewegungsverhaltens aufgefallen. Mittlerweile erhält er eine Ergotherapie.

**Simon H.**

Der zum Zeitpunkt des Interviews 3 Jahre und 10 Monate alte Junge hat bereits die Krippe in der Einrichtung besucht. Besorgniserregend ist aus der Sicht der Erzieherin das sozial-emotionale Verhalten des Jungen.

**Bruno R.**

Der zum Zeitpunkt des Interviews 3 Jahre und 3 Monate alte Junge besucht seit September vergangenen Jahres die Kindertageseinrichtung. Die Erzieherin vermutet eine allgemeine und umfassende Entwicklungsverzögerung.

**Lola G.**

Das zum Zeitpunkt des Interviews 4 Jahre und 5 Monate alte Mädchen besucht seit 1,5 Jahren die Kindertageseinrichtung. Sie ist aus Erzieherinnensicht schlecht in die Gruppe integriert, was auch mit den hohen Fehlzeiten Lolas zusammenhänge. Die Erzieherinnen sorgen sich um die Sprachentwicklung des Kindes, da sie bislang kaum ein Wort mit den Erzieherinnen gewechselt habe.

**Andreas L.**

Der Junge ist zum Zeitpunkt des Interviews 4 Jahre und 11 Monate alt. Die Erzieherinnen beobachten bei ihm eine Diskrepanz zwischen seiner körperlichen und geistigen Entwicklung. Während die Erzieherinnen unsicher sind, ob es sich um ein in seiner Entwicklung rückständiges Kind handelt, vermuten die Eltern eine Hochbegabung.

**Marleen K.**

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Marleen 4 Jahre und 11 Monate alt. Die Erzieherinnen berichten von einer langen und schwierigen Eingewöhnungsphase des Kindes, um dessen Sprachentwicklung sie sich sorgen.

**Robin J.**

Der zum Zeitpunkt des Interviews 4 Jahre und 6 Monate alte Junge besucht seit September die Kindertagesstätte und war zuvor ein Jahr in der externen Krippe der Einrichtung. Er ist der Erzieherin durch geringe deutsche Sprachkenntnisse aufgefallen sowie durch unruhiges, impulsives Verhalten.

**Tomas O.**

Der zum Zeitpunkt des Interviews 6 Jahre und 1 Monat alte Junge besucht seit Januar 2009 die Einrich-

tung. Er ist ein schulpflichtiges Kind und der Erzieherin aufgrund seiner Lernschwierigkeiten in den Blick geraten. Außerdem leide er unter Gewichtsproblemen.

**Uwe P.**

Der zum Zeitpunkt des Interviews 3 Jahre und 4 Monate alte Junge ist mit 7 Monaten auf die Welt gekommen und aus der Sicht der Erzieherin nicht altersadäquat entwickelt.

**Elke K.**

Das Mädchen ist zum Zeitpunkt des Interviews 5 Jahre und 1 Monat alt. Anlass zur Sorge bereiten ihre unregelmäßige Anwesenheit in der Einrichtung, Sprachschwierigkeiten und Anpassungsprobleme. Elke K. soll in diesem Jahr eingeschult werden.

**Felix T.**

Der zum Zeitpunkt des Interviews 3 Jahre und 4 Monate alte Junge ist ein Ganztagskind und wird aus der Sicht der Erzieherin aufgrund elterlicher Überforderung vernachlässigt. Die Erzieherin beschreibt ihn als ein zu Bewegungsdrang neigendes Kind ohne Grenzen.

**Tobias M.**

Der zum Zeitpunkt des Interviews 5 Jahre und 7 Monate alte Junge besucht seit über zwei Jahren die Einrichtung. Die Erzieherin schildert ihn als ein sprachauffälliges Kind mit großen emotionalen Schwierigkeiten aufgrund einer schwierigen Familiensituation. Sie sorgt sich um den Übergang des Jungen in die Schule.

**Peter F.**

Der zum Interviewzeitpunkt 3 Jahre und 8 Monate alte Junge besucht seit einem halben Jahr die Einrichtung und ist den Erzieherinnen aufgrund seiner Sprach-, Wahrnehmungs- und Verhaltensauffälligkeiten aufgefallen, die mit einer Hörproblematik in einem Zusammenhang stehen.

**Paul K.**

Der zum Zeitpunkt des Interviews 4 Jahre und 5 Monate alte Junge besuchte bereits die Krippe der Einrichtung und ist den Erzieherinnen durch Entwicklungs- und Sprachauffälligkeiten aufgefallen. Sie vermuten Autismus oder Hochbegabung.

**Simone S.**

Die zum Zeitpunkt des Interviews 5 Jahre und 6 Monate Simone ist der Erzieherin als ein sehr zurückhaltendes Mädchen aufgefallen, das Sprachschwierigkeiten hat. Sie ist ein so genanntes Kann-Kind.

**Amelie W.**

Das zum Zeitpunkt des Interviews 5 Jahre und 3 Monate alte Mädchen ist der Erzieherin durch sein Essverhalten und in Bezug auf ihr Kontaktverhalten aufgefallen. Sie lebe in einer Fantasiewelt und habe imaginäre Freunde.

## Synopse

Name	Alter <sup>14</sup>	Geschlecht	Problemlagen	Einbezug der Eltern	Einbezug anderer Stellen
Armin K.	5;1	M	Entwicklungsverzögerung, Sozial-emotionales Verhalten	Ja	„Runder Tisch“ (Integrationskind)
Gregor S.	3;2	M	Emotionale Belastung	Ja	Experte für Trauerarbeit
Timo L.	3;4	M	Isolation; eventuelle Hörproblematik	Nein	Nein
Ralf L.	4;4	M	Bewegungsverhalten	Ja	Frühförderstelle; Implementierung von Ergotherapie (außerhalb)
Simon H.	3;1	M	Sozial-emotionales Verhalten	Ja	Erziehungsberatung; Frühförderstelle
Bruno R.	3;3	M	Allgemeine Entwicklungsverzögerung	Ja	Ärzte
Lola G.	4;5	W	Sprachentwicklung (mangelnde Deutschkenntnis) Hohe Fehlzeiten	Ja	Nein
Andreas L.	4;1	M	Entwicklungsauffälligkeiten (evtl. Hochbegabung)	Ja	Frühförderung
Marleen K.	4;1	W	Schwere Eingewöhnung Sprachentwicklung (mangelnde Deutschkenntnis)	Ja	Nein
Robin J.	4;6	M	Sprachentwicklung (mangelnde Deutschkenntnis); unruhiges, impulsives Verhalten	geplant	Nein
Tomas O.	6;1	M	Lernschwierigkeiten Übergewicht	Ja	Unklar (Empfehlung an SPZ)
Uwe P.	3;4	M	Entwicklungsverzögerung (Frühgeburt)	Ja	Frühförderung; SPZ
Elke K.	5;1	W	Sprachentwicklung (mangelnde Deutschkenntnis); Hohe Fehlzeiten	Ja	Nein
Felix T.	3;4	M	Unruhiges, impulsives Verhalten; Vernachlässigung	Ja	Nein
Tobias M.	5;7	M	Sprachauffälligkeiten Emotionale Problemlage	Ja	Frühförderstelle, Logopädie (außerhalb)
Peter F.	3;8	M	Sprach- und Verhaltensauffälligkeiten (Hörproblematik, Wahrnehmungsstörungen)	Ja	Frühförderung (mehrfach); Logopädie; Ärzte; Hörzentrum
Paul K.	4;5	M	Entwicklungsauffälligkeiten (evtl. Autismus, Hochbegabung)	Ja	Logopädie; Psychologin; Frühförderung (mehrfach); Augenarzt; Hochbegabtenzentrum
Simone S.	5;6	W	Sprachentwicklung (mangelnde Deutschkenntnis)	Ja	Nein
Amelie W.	5;2	W	Kontaktverhalten Essverhalten	Ja	Nein

Während die Interviews das Wissen der Erzieherinnen über ihr Handeln thematisieren, stehen bei der „Teilnehmenden Beobachtung“ die über Sprache und Reflexion unzugänglichen Konzepte im Mittelpunkt des Forschungsinteresses (vgl. ex. Friebertshäuser 1997). Will man professionelles Handeln verbessern, gilt es die innere Logik der pädagogischen Praxis in den Blick zu bekommen. Das Konzept der „Teilnehmenden Beobachtung“ eignet sich, um die Praxis besser verstehen zu können. Es gewährt einen Einblick in die Kindergartenkultur und befragt selbstverständlich gewordene Handlungen auf ihren inhärenten Sinn. Die Praxis der Kindertageseinrichtungen besser verstehen zu wollen, auch um professionelleres pädagogisches Handeln zu ermöglichen, dirigiert den Forschungsprozess, der nicht in allen seinen Schritten vorweg geplant werden kann.

<sup>14</sup> Alter der Kinder zum Zeitpunkt des Interviews mit der Erzieherin

## **B. Förderung bei kindlichen Entwicklungsauffälligkeiten**

Unter einer guten pädagogischen Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen verstehen wir zunächst eine solche, bei der die Kinder eine sichere Betreuung und eine ihrem Entwicklungsstand angemessene Stimulierung erfahren (vgl. Tietze 1998, 227). Konstitutiv für die Qualität kindlicher Erziehung und Bildung ist ferner die Interaktion zwischen Erzieherin und Kind. Gehen die pädagogischen Fachkräfte auf die individuellen Kompetenzen des Kindes ein und berücksichtigen seine Bedürfnisse? Wie „feinfühlig“ und responsiv verhalten sich die pädagogischen Fachkräfte den Kindern gegenüber? In Bezug auf die Situation und die Struktur der Interaktionsformen wird darauf geachtet, ob ein positives Interaktionsklima mit den Erzieherinnen gegeben ist, das von einer ermutigenden Haltung gegenüber der individuellen emotionalen Entwicklung des Kindes geprägt ist. Auch ist es wichtig, dass das Kind die notwendige Unterstützung erhält, um positive soziale Beziehungen zu anderen Kindern aufbauen zu können.

Ferner wird dem Einbezug der Familie des Kindes bei notwendigen Fördermaßnahmen Aufmerksamkeit geschenkt. Wie werden die Beziehungen zwischen der Kindertageseinrichtung und den Eltern von den pädagogischen Fachkräften beschrieben und wie bildet sich das Verhältnis in der beobachteten Praxis ab?

### **1. Feuerwehr statt geplantem Intervenieren?**

Insgesamt dominieren in den Einrichtungen positive Interaktionen zwischen den pädagogischen Fachkräften und den beobachteten Kindern. In einer Einrichtung fällt das Verhältnis der beobachteten Kinder zu den Erzieherinnen distanzierter aus, was auch mit der Schwierigkeit zusammenhängen kann, dass bei ihnen mangelnde Sprachkenntnis sowie seltene Anwesenheit in der Kindertageseinrichtung die Problematik bestimmen. In einer weiteren Einrichtung sind die Fachkräfte vereinzelt weniger wertschätzend auf die Bedürfnisse von Kindern eingegangen.

Durchgängig fällt bei der Analyse der Interviews eine Irritation bei der Beantwortung der Frage nach dem spezifischen Umgang mit den wahrgenommenen Defiziten des Kindes ins Auge. Diese Eigentümlichkeit deckt sich mit der Beobachtung, dass von den Erzieherinnen initiierte Interaktionen mit den beobachteten Kindern während der Beobachtungsphasen gar nicht oder nur kurz zustande gekommen sind. Das hängt mit dem Umstand zusammen, dass die Erzieherinnen sich im pädagogischen Alltag weniger planmäßig zu den Kindern verhalten, sondern eher spontan vorgehen und in der Folge häufig auf Ereignisse reagieren müssen oder unterbrochen werden:

„Mal ein Bilderbuch zu gucken. Wo er sehr großen Wert drauf legt, dass man sich dann nur mit ihm beschäftigt. Sollte das nicht vonstatten gehen oder wir werden gestört – das hatte ich jetzt. Da hab ich gedacht, dass ist genau so, wie es eigentlich nicht sein soll. Also er hat dann sofort mit Ablehnung reagiert. Er wollte dann irgendwann nicht mehr, weil ich zwei Mal unterbrochen worden bin. Musste kurz was anderes machen. Und dann wollte noch ein Kind mitgucken und dann war's für ihn vorbei, dann wollte er nicht mehr. Dann war er richtig geknickt, also hat man richtig gemerkt, das hat mir natürlich dann auch weh getan“ (2E 8).

Zur Gewährleistung einer adäquaten und zielgerichteten Förderung der Kinder mangle es in erster Linie – da sind sich die pädagogischen Fachkräfte einig – an Zeit. Die Anwesenheit einer weiteren Person im pädagogischen Gruppengeschehen kann vor diesem Hintergrund als Entlastung wahrgenommen werden und dazu beigetragen haben, dass die Erzieherinnen sich anderen Kindern als dem beobachteten Kind zuwenden. Erfolgreiches Handeln im Kindergartenalltag bedarf aber einer sorgfältigen Vorbereitung. An dieser Stelle sind anscheinend Veränderungen in der Arbeitsplatzbeschreibung notwendig, zumal sich in der Literatur Anhaltspunkte darauf finden lassen, dass eine längere Vorbereitungszeit der Erzieherinnen positiven Einfluss auf die Prozessqualität besitzt (vgl. Tietze et al. 2005, 64).

Aus vielen Interviews geht hervor, dass die Erzieherinnen mit einer Förderungentwicklungsauffälliger Kinder durchweg eine Einzelsituation verbinden. Kindliche Defizite können in der Kleingruppe oder im Gruppengeschehen ihrer Ansicht nach häufig nicht aufgefangen oder ausgeglichen werden. Es fehle an dem dafür notwendigen Personal. Dieser Standpunkt bedeutet aber auch, dass sich einige Erzieherinnen für die Bearbeitung bestimmter kindlicher Entwicklungsdefizite nicht zuständig fühlen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, bis zu welchem Punkt sich die Erzieherinnen in der Lage sehen, ein Kind angemessen zu betreuen, denn „[...] im Rahmen des Möglichen sind wir schon bemüht, aber wir stoßen halt ständig an unsere Grenzen, das ist das Problem. Wir sind ja auch keine Therapeuten“ (3E 71). Das Berufsrollenbild von Erzieherinnen und damit der „Rahmen des Möglichen“ sind in Veränderung begriffen. Der Professionalisierungsdruck bringt in dieser Perspektive eine Verunsicherung und einen inneren Widerstreit mit sich. Die Erzieherinnen fühlen sich zuständig und doch nicht. Sie werden qualifiziert durch Fortbildung und Professionalisierung der Ausbildung und sind mit dem Spektrum kindlicher Entwicklungsauffälligkeiten im beruflichen Alltag teilweise überfordert.

Es drängt sich die Frage auf, ob in den beobachteten kurzen und sporadischen Erzieherinnen-Kind-Kontakten ein genereller Rückzug aus dem pädagogischen Geschehen zum Ausdruck gelangt, der auch mit der zuvor skizzierten Überforderung in einem Zusammenhang steht.

Insgesamt kommen in allen Einrichtungen selten Phasen vor, in denen die beobachteten Kinder angeleitet werden, was auch mit den Konzeptionen der Einrichtungen zusammenhängen mag, in denen die Förderung der Selbstständigkeit der Kinder akzentuiert wird. So heißt es in Bezug auf die Kinder beispielsweise:

„Sie entscheiden alleine, mit wem sie, was und wo spielen.“ (vgl. Kita 4; 2.2).

Oder:

„Die Kinder sind von Anfang an Akteure in ihrer Lebenswelt und haben die Möglichkeit zu entscheiden, mit wem und womit sie sich im Verlauf des Tages beschäftigen wollen“ (Kita 1 2007-2009; 6.1).

Zu den Einrichtungsangeboten sind die beobachteten Kinder während der Beobachtungsphasen seltener geschickt wurden. Es dominiert während dieser Zeiträume daher auch deutlich das Freispiel. Ausnahmen bilden die Einzelförderung eines Kindes mit erhöhtem Förderbedarf sowie die Förderung eines Kindes über eine längere Phase in einer Kleingruppe. Über kurze Phasen

spielen die Erzieherinnen ein Spiel mit den beobachteten Kindern. Ansonsten sind die Bezugnahmen zwischen Erzieherinnen und beobachteten Kindern mehrheitlich durch sporadische und zufällige Interaktionen gekennzeichnet.

Zwei der beobachteten Kinder sind während der Beobachtungszeit über einen längeren Zeitraum hinweg unbeobachtet gewesen. Interessanterweise handelt es sich um Kinder aus Einrichtungen, deren Personal sich durch höhere Qualifikationen auszeichnet. In einem Fall bezieht sich die Beobachtung auf eine Freispielsequenz, in der das Kind mit anderen Kindern an einem unbeaufsichtigten Materialarrangement spielt. Die Kommunikation mit einer Erzieherin im Anschluss ist von deutlich ermutigender Haltung dem Kind gegenüber gekennzeichnet. Im anderen Fall streift das beobachtete Kind durch die Räume der Einrichtung. Beim Finden eines Platzes wird es nicht unterstützt. Es dominieren in auffälliger Weise negative und zerstörerische Kontakte zu anderen Kindern, die den Jungen ablehnen und ausgrenzen. Das Kind muss mehrfach von pädagogischen Fachkräften aus der Situation herausgenommen werden, weil die Beobachterin diese auf Konflikte hingewiesen hat. Nachdem die Situation mehrfach eskaliert ist, erhält das Kind eine Einzelsituation. Wenn es zu Interaktionen zwischen dem Kind und der pädagogischen Fachkraft kommt, überwiegen maßregelnde Kontakte. Das Handeln der Erzieherin wird während des Beobachtungszeitraums eher isolierend als integrierend wahrgenommen (Herausnehmen aus Geschehen vs. Halten in der Gruppe).

Aufgrund der sukzessiven Öffnung der Gruppen werden Absprachen zunehmend bedeutsam für qualitativ hochwertiges pädagogisches Arbeiten. Besonders im Kontext offener Betreuungsformen ist es wichtig, Kindern Sicherheit vermittelnde Beziehungserfahrungen zu ermöglichen. Die Schwierigkeit, einzelne Kinder im Blick zu behalten wird in dem Grübeln einer Erzieherin sichtbar:

„Was fällt uns überhaupt auf oder fällt er überhaupt auf? Also, in so einem großen Haus ist das ja oft das ein oder andere Mal schon schwierig. Und es gibt auch solche Kinder, die einem wirklich eine lange Zeit durch die Maschen des Gesetzes fallen. Die sind dann irgendwie nicht sichtbar oder, wenn man denkt, eben war er doch noch da. Das fällt einem eigentlich gar nicht auf. Irgendwo ist der jetzt so abgeblieben. Also, das gibt es ganz oft, dass so Kinder auch nicht sichtbar sein wollen“ (1E 19).

Eine offenere Arbeitsstruktur birgt, neben vielen Vorteilen das Risiko, dass sich Erzieherinnen aus ihrer Verantwortung zurückziehen und bestimmte Kinder mit der vorausgesetzten Selbstständigkeit überfordert sind. So befindet eine Mutter, deren Kind von der Kindertageseinrichtung 1 mit offener Struktur in die Kindertageseinrichtung 2 mit halboffener Struktur wechselte, im Elterngespräch, dass ihre Schwierigkeiten mit dem Kind abgenommen haben.

Es zeigt sich, dass auch bei optimalen Bedingungen zur Ermöglichung selbstbestimmter Erfahrungen die individuellen kindlichen Bedürfnisse nach Unterstützung nicht immer wahrgenommen werden (können).

## 2. **Diskrepanz zwischen Problemwahrnehmung und Handlungsmöglichkeiten**

In den Interviewverläufen zeigt sich in Bezug auf den Fragekomplex, der die Organisation und die Inhalte der Förderung betrifft, ein Missverhältnis. Die Erzieherinnen haben Schwierigkeiten die Frage zu beantworten, wie sie das betreffende Kind vor dem Hintergrund ihrer Beobachtungen konkret im Kindergartenalltag fördern. Handelt es sich um Wissensdefizite? Mit anderen Worten: Die Erzieherinnen nehmen das Problem zwar wahr, wissen aber nicht, wie sie sie damit umgehen sollen. Fehlt es an Methoden und Vorgehensweisen? Oder wird zu wenig geplant?

### *Mangelnde Zielvorgaben*

Die Frage nach den Zielformulierungen bei den beobachteten Kindern wird von den Erzieherinnen mehrheitlich verneint, die seien „eigentlich mehr im Kopf mit drin“. Zwar verweisen die Erzieherinnen auf mündliche Vereinbarungen zwischen den pädagogischen Fachkräften und zum Teil bestehen Absprachen mit den Eltern im Rahmen von Elterngesprächen, die schriftlich festgehalten werden. Einzig eine Kindertageseinrichtung verfügt in ihrem internen „Hilfepfad“ über Bögen zu den Erwartungen der Eltern und dem Anliegen der Kindertageseinrichtung, die einer ersten Zielformulierung in schriftlicher Form zu Beginn der Kindergartenphase nahe kommen. Allgemein gilt, dass konkrete Förderziele nur bei Kindern vereinbart werden, die eine integrative Betreuung erhalten. Vereinzelt sind die Erzieherinnen der Auffassung, dass eine Zielvereinbarung entbehrlich sei, weil man ohnehin kaum zu einer gezielten Förderung komme:

„Aber gezielt zu sagen, ich will dem Kind in einem halben Jahr das und das beibringen, das kann glücken, es kann aber auch bitterböse nach hinten los gehen. Dass man nämlich nur Frust schiebt, dem nix vorlesen kann, man nicht dazu kommt, weil man was anders machen muss“ (3E 137).

### *Geringe Erfolgskontrolle*

Vor dem Hintergrund der fehlenden Zielvereinbarungen verwundert es nicht, wenn die interviewten Erzieherinnen sich bei ihren Einschätzung zu den Wirkungen der Förderung zurückhaltend äußern. Es handelt sich aus ihrer Sicht – wenn überhaupt – um minimale Veränderungen, um kleine Erfolge, die man in Bezug auf die Problembereiche feststellen könne. Häufig wird die Frage nach Veränderungen auch verneint.

Zum einen ist diese Schwierigkeit in der Frageweise angelegt, da nach Kindern gefragt wird, die den Erzieherinnen Sorge bereiten, bei denen eine Lösung also noch nicht gefunden werden konnte. Auch berichten die Erzieherinnen, dass sie nicht immer einschätzen können, ob Entwicklungsfortschritte der Kinder auf ihre Interventionen oder aber auf andere Einflüsse zurückzuführen sind.

Gleichwohl zeigen Äußerungen wie die Folgende das Risiko, es dem Zufall zu überlassen, ob ein Kind von dem Alltagsgeschehen in der Einrichtung profitiert:

„Stellt sich dann halt nur die Frage, lernt es dann durch das Angebot oder lernt es einfach aufgrund seiner Entwicklung? Das ist ja auch immer diese Reizfrage. Also das Angebot besteht, in der Halle zu rennen. Schicke ich jetzt ein Kind vermehrt raus, damit es mehr rennt oder warte ich ab, ob das Kind rausgeht“ (3E 169)?

Eine verbindliche Zielvorgabe würde nicht nur das erzieherische Handeln stärker organisieren und damit die Förderung eines Kindes im Rahmen der pädagogischen Arbeit strukturieren. Das stärkere Organisieren von Förderinhalten könnte Frustrationen vermeiden helfen, wie sie in den letzten Zitaten artikuliert werden. Sie würde der scheinbaren Inhaltslosigkeit, die sich bei der Interviewanalyse aufdrängt, entgegenarbeiten und zudem eine realistische Einschätzung über die Erfolge der eingesetzten Fördermaßnahmen ermöglichen. Die Rückmeldung über Schwächen und Stärken der eigenen erzieherischen Arbeit zieht eine Verbesserung erzieherischer Kompetenzen nach sich.

### **3. Vom Erkennen zum Fördern – Kompetenzschulung**

Um Kinder geplant und zielgerichtet fördern zu können, bedarf es einer pädagogischen Konzeption, in der das methodische Profil einer Einrichtung schriftlich niedergelegt ist. Günstigstenfalls ist es gemeinsam von allen pädagogischen Fachkräften erarbeitet worden und spiegelt deshalb deren Grundorientierung in erzieherischer und bildender Hinsicht.

Drei Einrichtungen sind im Besitz eines schriftlichen Konzepts, von denen zwei auf den Bildungs- und Erziehungsplan Bezug nehmen. Doch lediglich in einer der fünf Einrichtungen wird ein spezifischer pädagogischer Ansatz als handlungsleitend herausgestellt. Zwei Einrichtungen verfügen über keine schriftliche Konzeption, was dazu beitragen kann, dass Erzieherinnen ihre praktische Arbeit gegenüber Experten und Außenstehenden schwerer begründen können. Dies kann anscheinend auch die Konsequenz nach sich ziehen, dass ihrer Arbeit und Kompetenz – so empfinden es zumindest die Erzieherinnen in den „konzeptionslosen“ Einrichtungen – nicht die ihr zustehende Anerkennung gezollt wird.

Aufgrund der steigenden Zahl der Kinder mit erhöhtem Förderbedarf, die in Kindertagesstätten betreut werden und die auch in der Überbelastung der Frühförderstelle sichtbar ist, sind den Erzieherinnen zusätzliche Hilfen anzubieten. Viele Erzieherinnen äußern Unsicherheiten im Umgang mit entwicklungsauffälligen Kindern. Es bedarf daher einer Schulung der Fachkräfte zu allgemeinen oder sonderpädagogischen Fragestellungen, etwa zu den Fördermöglichkeiten entwicklungsauffälliger Kinder oder zu Einzelintegrationen. Das pädagogische Fachpersonal ist durchaus in der Lage, kindliche Entwicklungsauffälligkeiten auszumachen, doch können sie diese oftmals nicht in ihrer Bedeutung einschätzen oder gegenüber Eltern und Fachdiensten benennen, so dass routiniertes Handeln unter Umständen gehemmt wird:

„Wir müssen kucken, wie wir das zustande kriegen ein Kind, ich sag jetzt mal, zu beurteilen. Der eine sieht's so, der nächste sieht's wieder so, für den einen ist das ein Problemkind, für den nächsten vielleicht nicht unbedingt. Und für uns ist da eine Grenze, wo ich jetzt als Leitung, mit einer langjährigen Berufserfahrung auch meinen Kolleginnen nicht mehr weiter helfen kann oder eine andere Kollegin, die noch mal einen anderen Hintergrund vielleicht hat durch eine Fortbildung auch nicht mehr weiterkommt. Wo man dann sagt ‚Ich weiß nicht. Es ist etwas, aber im Moment weiß

ich nicht, wie ich helfen sollte oder wie ich da weiter käme'. Und dann müssen wir kucken, wo wir Hilfe her kriegen und das ist oft ein schwieriges Thema" (3L 79).

Gerade in Bezug auf den Umgang mit Entwicklungsstörungen und Verhaltensauffälligkeiten wären pädagogische Zusatzqualifizierungen der Erzieherinnen denkbar. Planmäßige Vorgehensweisen in den untersuchten Einrichtungen beziehen sich häufig auf die Förderung bereichsspezifischer Kompetenzen wie etwa sprachliches Vermögen, mathematische Fertigkeiten oder eine Schulung des kindlichen Sachverständnisses. Vor dem Hintergrund der skizzierten Vielfalt an Entwicklungsauffälligkeiten ist daher eine Schulung der diagnostischen Fähigkeiten zur Verbesserung der Handlungskompetenzen der pädagogischen Fachkräfte zu erwägen. Damit ist keine pädagogische Diagnostik ins Auge gefasst, die mit der Aufgabe betraut ist, einseitig Defizite aufzudecken. Im Kontext einer (integrativ) arbeitenden Kindertageseinrichtung geht es vielmehr darum, individuell an Stärken anzusetzen und alle Kinder zu fördern. Das pädagogische Fachpersonal benötigt daher ein Wissen über kindliche Entwicklungsprozesse, um beispielsweise einschätzen zu können, ob bestimmte Auffälligkeiten dem kindlichen Entwicklungsverlauf innewohnen können. Zugleich sollte es in der Lage sein, Entwicklungsverläufe sorgfältig zu beobachten, um Fehlentwicklungen vorzubeugen oder sie zu korrigieren. Das weist außerdem in die Richtung eines einheitlichen Handlungsrepertoires von Pädagogen und Erzieher und würde, bedenkt man die häufig unreflektierten unterschiedlichen Bildungs- und Entwicklungsbegriffe von Elementar- und Primärpädagogik, eine gemeinsame Sprache etablieren helfen.

Dennoch sollte im Zuge des Professionalisierungsdrucks nicht übersehen werden, dass es einen Rest an Unsicherheit gibt, ob die die aus dem Wissen der Erzieherinnen abgeleiteten Fördermaßnahmen auch tatsächlich greifen. In die Entwicklung spezifischer Handlungskonzepte bei kindlichen Entwicklungsauffälligkeiten gilt es folglich auch das Wissen zu integrieren, dass methodische Vorgehensweisen die Dynamik der Situation und die Beziehung zum Kind nicht vollständig regulieren können (vgl. dazu Wimmer 1996).

### **C. Einbindung der Eltern bei notwendig gewordenen Fördermaßnahmen**

Die Qualität der Elternarbeit in einer Kindertagesstätte ist nicht nur von der jeweiligen Strukturqualität beeinflusst, sondern auch von den Einstellungen der Erzieherinnen abhängig. So wird die Elternschaft in zwei Kindertageseinrichtungen mit vergleichbarem Instrumentarium sehr unterschiedlich wahrgenommen. Während in einer Einrichtung der enge Kontakt zu den Eltern im Kontext einer erforderlichen Zusammenarbeit betont wird, beklagen die Erzieherinnen in einer anderen Kindertageseinrichtung die fehlende Wertschätzung der Elternschaft. Sie wird als eher verschlossen und feindselig wahrgenommen:

„Ja, also in wir kommen dann auch an den Punkt wo wir die Energie – die wir eh kaum haben – für was verwenden, wo wir sehen, dass wir weiter kommen. Wenn da keine Mitarbeit von zuhause ist, dann beißen wir auf Granit. Ja, es ist halt im Endeffekt so, dass die nicht so wie wir arbeiten wollen" (3E 138-139).

Aus der Sicht der Erzieherinnen hängen viele gescheiterte Verläufe mit problematischen Familienverhältnissen zusammen. Sie seien oft mit der fehlenden Einsicht der Eltern in die Schwierigkeiten ihres Kindes und mit Abwehr verknüpft.

## **1. Differenzen in der Problemwahrnehmung**

In vielen Interviews berichten die Erzieherinnen von diskrepanten Wahrnehmungen der Eltern, von Verzögerungen durch fehlende Rückmeldungen oder von dem nicht erteilten Einverständnis der Eltern, Hilfe von Experten, in erster Instanz häufig der Frühförderstelle, anzufordern. Bei 9 der insgesamt 19 beobachteten Kinder berichten die Erzieherinnen von teilweise diskrepanten Wahrnehmungen der Eltern. Nach Auskunft der Erzieherinnen versuchen Eltern die Auffälligkeiten ihres Kindes oft mit dem Argument zu legitimieren, sie seien früher einmal ganz ähnlich gewesen. An diesem Punkt stellt sich die Frage, ob die Eltern der Einschätzung wenig Bedeutung beimessen oder ob ihre Haltung der Sorge vor (drohenden) Zuschreibungen entspringt. Das pädagogische Fachpersonal muss mit den Ängsten der Eltern vor einer Stigmatisierung ihres Kindes professionell umgehen. Andernfalls droht ein distanzierteres Verhältnis zu den Eltern, das voreilig den Vorwurf nach sich ziehen kann, sie blockierten den Prozess der Diagnose und Förderung ihres Kindes.

## **2. Elternarbeit – ein sensibles Feld**

Aus erwähntem Grund wird nachvollziehbar, dass viele Erzieherinnen vorsichtig sind, wenn es darum geht, Elterngespräche mit Konfliktpotential zu führen. Dadurch besteht das Risiko, zu lange mit einer notwendigen Intervention zu warten. Deutlich wird dieser Zwiespalt in der folgenden Aussage einer Erzieherin:

„Also, jetzt mag ich noch nicht in Kontakt mit den Eltern gehen, weil der erst seit Sommer bei uns ist. Aber das ist jetzt wirklich schon sehr auffällig“ (1E 6).

Aus der Sicht der Erzieherinnen gilt es die Eltern „mit ins Boot“ zu bekommen, da sich dies auf die Erfolge des Kindes auswirke, andernfalls habe „man als Einrichtung eigentlich schon verloren.“ (3E 141). Lediglich bei einem der 19 beobachteten Kinder wird die Zusammenarbeit mit den Eltern als förderlicher Wirkfaktor benannt. Die Aufgeschlossenheit der Familie korreliert deutlich mit dem Vorhandensein von Ressourcen und der Initiative der Eltern. In 11 Fällen wird die Kooperation mit den Eltern der Kinder als widerständig beschrieben, teilweise wird die Einschätzung vertreten, dass die Eltern ein frühzeitiges Eingreifen verhindert haben. Augenfällig ist der einseitige Kontakt mit den weiblichen Erziehungsberechtigten bei äußerlich intakten Familienstrukturen. Der Einbezug des Vaters ist umso dringlicher, gerade weil sein Einfluss auf den Diagnose- und Förderverlauf oft schwer einschätzbar ist.

Dass die Mitarbeit der Eltern bedeutsam ist und es sich hier um einen Angelpunkt im Fördergeschehen handelt, zeigt sich ebenfalls in den Vorbehalten, eine externe Person bei Elterngesprä-

chen hospitieren zu lassen.<sup>15</sup> Offenbar führt die Anwesenheit einer weiteren Person zu Verunsicherungen, die das ohnehin fragile Beziehungsgeflecht auf eine Zerreißprobe stellen.

### *Elternarbeit als Überzeugungsarbeit*

In den Interviews wird die Neigung vieler Erzieherinnen sichtbar, die Eltern von den eigenen Ansichten überzeugen zu wollen. Das Zulassen einer anderen Sicht auf die kindliche Problematik und der Umgang mit ihr bereitet Schwierigkeiten. Dadurch besteht die Gefahr, dass divergierende Einschätzungen unter Umständen nicht akzeptiert und mit einer Verringerung der elterlichen Partizipation quittiert werden, so dass sich Eltern missverstanden fühlen und zurückziehen.

Bei drei von insgesamt vier Hospitationen bei Elterngesprächen ist die Tendenz der pädagogischen Fachkräfte erkennbar, die Mütter belehren, zumindest aber beeinflussen zu wollen. In einem Fall ist die Mutter wenig auf die Konfrontation mit den Schwierigkeiten ihres Kindes vorbereitet und deutlich überfordert, als die Erzieherin in Bezug auf die Entwicklungsauffälligkeiten des Jungen äußert: „Ich habe zuerst gedacht ‚oh je, das kann doch nicht sein‘“ (2EL 5). Hier bedarf es einer Sensibilisierung der Erzieherinnen und ihrer Weiterbildung in Techniken der Gesprächsführung. Auch wenn die pädagogischen Fachkräfte das Ziel verfolgen, das Beste für ein Kind zu erreichen, erweist sich die Einbindung der Familie häufig als schwierig. So geht aus dem Gedächtnisprotokoll eines „Runden Tisches“ hervor:

„Die Mutter wird immer wieder in das Gespräch eingebunden, sie sagt aber wenig. Eher stellen die Expertinnen ihre Arbeit den Anderen vor. Es ist anzunehmen, dass die Mutter nicht versteht, was sich hinter den ausbleibenden ‚signifikanten Verbesserungen‘ ihrer Tochter für eine Bedeutung verbirgt (so die Äußerung einer Therapeutin an die Mutter gewandt). Das Problem der gleichen Sprache könnte sich hier in einem Konflikt zwischen professioneller Selbstdarstellung und Zugang zur Mutter äußern. [...] Alle Anwesenden sind der festen Überzeugung, dass die Mutter gemeinsam mit ihren Kindern im Sommer nach X-Land fahren soll. Die Mutter ist abwehrend. Ohne ihren Mann scheint ihr das Unterfangen schwer vorstellbar. Nun bemühen sich alle die Vorzüge des Aufenthalts herauszustreichen: Die Berge, die Luft, das sei wie Urlaub. Mir tut die Mutter zwischendurch leid, aber alle sind sehr bemüht, die Mutter zu überzeugen“ (4EL 8-10).

### *Elternarbeit als Zusammenarbeit*

In einem der vier Gespräche wird ein gleichberechtigter Austausch zwischen Mutter und Erzieherin erkennbar. Das mag an dem geringen Konfliktpotential gelegen haben – es handelt sich um ein Entwicklungsgespräch, das zugleich als Abschlussgespräch fungiert, weil das betreffende Kind im Sommer eingeschult werden wird. Trotzdem werden in ihm Kriterien sichtbar, die zum Gelingen beigetragen haben und in anderen Gesprächen weniger ausgeprägt zum Vorschein kommen. Anfang und Ende des Gesprächs sind klar. Die Erzieherin sagt zu Beginn, was sie vorhat. Sie geht strukturiert und stellenweise sehr behutsam vor, wenn etwa eine schwierige Situation mit dem Kind problematisiert wird. Dem Resümee eines Gedächtnisprotokolls lässt sich entnehmen:

---

<sup>15</sup> In zwei der fünf Einrichtungen war eine Hospitation bei Elterngesprächen verwehrt worden.

„Nach dem Vortragen einzelner Entwicklungsabschnitte erkundigt sich die Erzieherin bei der Mutter, wie es denn zu Hause in dieser Hinsicht laufe und ob die Mutter noch etwas hinzufügen mag. Die Mutter hat selten etwas hinzuzufügen, nur an einigen Punkten. Insgesamt ergibt sich ein stimmiges Bild. Mutter und Erzieherin sind sich einig. Häufig bestätigt die Mutter die Beobachtungen und Einschätzungen der Erzieherin mit den Worten ‚ja, das stimmt‘. Die offene Haltung zeugt von einer vertrauensvollen Atmosphäre, die, wie ich im Anschluss an das Gespräch erfuhr, über mehrere Jahre hinweg aufgebaut wurde“ (5EL 18).

Das heißt: Elternarbeit bedarf klarer Abläufe. Sie ist Beziehungsarbeit, erfordert Zeit und Sensibilität. Hier ginge es, so eine Erzieherin, auch um ein „Stück Herzenswärme, also, das muss oft nicht die große Pädagogik sein, aber einfach den Eltern die Angst nehmen“ (1E 63). Dieses Zitat steht konträr im Vergleich zu einer Erzieherin, die überlegt, ob „wir den Druck noch ein bisschen erhöhen auf die Eltern und sagen: Hier, da muss was passieren und wir haben Angst“ (3E 143).

Jenseits der zwei Alternativen besteht die Möglichkeit, sich um eine reflexive Durchdringung der Elternarbeit zu bemühen.

### **3. Reflexion der Elternarbeit und Weiterbildung**

Im Kontext der mitunter schwierigen Zusammenarbeit mit den Eltern gilt es, dem Beratungsbedarf in den Kindertageseinrichtungen zu begegnen, damit das pädagogische Personal Familien in bildender und erzieherischer Hinsicht bestmöglich zu beraten und zu unterstützen in der Lage ist. Das zeigt sich auch bei einem entwicklungsauffälligen Kind bei dem die Eltern zunächst nicht zu einer Zusammenarbeit bereit waren und damit einen – aus der Sicht der Erzieherinnen – notwendigen Diagnose- und Förderprozess hemmen:

„So und dann war eine Psychologin da. Die kommt immer mal so in größeren Abständen zur Supervision. Und da hatten wir ihn dann auch noch mal vorgestellt. Sie hatte uns dann auch noch so Tipps gesagt und hat auch gemeint, dass da irgendwas nicht in Ordnung ist. Wir sollten doch noch mal versuchen die Eltern an den Tisch zu bekommen. Hat uns dann super Tipps gegeben in Bezug auf Gesprächsführung: Wie kann man die Eltern da so ein bisschen involvieren und genauso haben wir es gemacht. Und das kam super an, dann haben sich die Eltern drauf eingelassen einen Termin in der Frühförderung wahrzunehmen, waren wir ganz happy“ (5E 10).

Angebracht ist vor diesem Hintergrund eine Vermittlung von Kenntnissen aus der Gesprächsführung beispielsweise in Form von Fortbildungen.

Ohne die gesamten Ergebnisse zu wiederholen, versuchen wir im Folgenden ein Fazit zu formulieren. Wir weisen daher noch einmal auf die tabellarischen Zusammenfassungen am Ende einzelner Abschnitte hin.

## VI. ZUSAMMENFASSUNG UND PERSPEKTIVEN

Die Kindertageseinrichtung ist der Ort an dem viele entwicklungsgefährdete Kinder erstmalig auffällig und in der Folge häufig den Frühförderstellen gemeldet werden. Die von den pädagogischen Fachkräften herausgestellten kindlichen Problemlagen betreffen Defizite in motorischer, sprachlicher und kognitiver Hinsicht. Konzentrations- und Wahrnehmungsstörungen, Verhaltensschwierigkeiten und Hochbegabung sowie problematisches Essverhalten bilden weitere von den Erzieherinnen genannte Beeinträchtigungen der Kinder. Sie illustrieren das Auffälligkeitsspektrum, mit dem das pädagogische Personal konfrontiert ist. Eine Beantwortung der Frage, über welche Beurteilungshilfen und Interventionstools die Einrichtungen im Einzelfall verfügen und welche Strategien des Umgangs seitens des pädagogischen Personals dominieren, ist von vielen Faktoren abhängig und soll resümierend aus drei Perspektiven betrachtet werden:

- vor dem Hintergrund struktureller Rahmenbedingungen der Arbeit,
- unter Vernetzungsaspekten beziehungsweise im Kontext von Kooperationsbeziehungen,
- und im Rahmen der innerhalb der Kindertagesstätten gelebten Kultur.

### A. Erziehung, Bildung und Betreuung im Kontext struktureller Defizite

Es wurde dargestellt, welche strukturellen Ressourcen den untersuchten Einrichtungen zur Verfügung stehen und wie die Einrichtungen in Bezug auf ihre Qualifikationen aufgestellt sind. Diese ressourcenorientierten Themen sollen die Frage beantworten helfen, welche Möglichkeiten eine Kindertageseinrichtung bei kindlichen Auffälligkeiten anbieten kann und wo sie Unterstützung benötigt. Die unvollständige Umsetzung der pädagogischen Arbeitsziele in den Kindertageseinrichtungen ist zunächst im Kontext dieser strukturellen Voraussetzungen zu betrachten.

#### 1. Allgemeine strukturelle Überforderungssituation

Abgesehen von den in drei der fünf Kindertageseinrichtungen schwierigen räumlichen Verhältnisse ist der Personalschlüssel ein zentraler Qualitätsfaktor der Arbeit. Das Erzieherin-Kind-Verhältnis wird in vier Einrichtungen mit 1,5:25 angegeben. Während ein günstiger Personalschlüssel und damit verbunden kleinere Gruppen eine gezielte Förderung von Kindern eröffnet, bedeutet ein ungünstiges Erzieherin-Kind-Verhältnis eine starke Arbeitsverdichtung für das pädagogische Personal. Die interviewten Erzieherinnen stehen unter erheblichen Zeitdruck und haben minimale Rückzugsmöglichkeiten. Der Zeitmangel wirkt sich nachteilig auf die Vor- und Nachbereitung von Elterngesprächen, Beobachtungs- und Förderphasen sowie auf Bereiche der Teamarbeit aus und ist auf größtenteils auf den ungünstigen Personalschlüssel in den evaluierten Einrichtungen zurückzuführen.

Über eine Veränderung der allgemein zu konstatierenden strukturellen Überforderungssituation in den Kindertageseinrichtungen hinaus gilt es, die pädagogischen Fachkräfte in ihrem Handeln zu flexibilisieren und damit pädagogische Förderprozesse zu dynamisieren.

## **2. Qualifizierung des pädagogischen Personals**

In allen Einrichtungen erkennbar geworden ist das große Interesse an fachlich kompetenter Beratung. Sie ist zur Gewährleistung einer schnellen Hilfe und angemessenen Förderung nicht mehr aus den Einrichtungen wegzudenken. Fachberatungen bringen einen Kompetenztransfer mit sich, wie er in Einrichtungen erkennbar ist, in denen mehr Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Experten gesammelt worden sind.

Bedeutsam für die pädagogische Arbeit und deren Beurteilung ist eine gemeinsame Reflexion von Praxisprozessen mit externen Experten. Supervision oder Coaching sind ein wichtiges Instrument zur Bewusstmachung, Bewältigung und Veränderung alltäglicher Handlungspraxen.

Eine wichtige Funktion kommt dem Bereich der Fortbildung zur zeitnahen Qualifizierung des Personals zu, da die Akademisierung der Ausbildung voraussichtlich erst in einigen Jahren Veränderungen in der Praxis anstoßen wird. Personalmangel und Arbeitsdruck in den Kindertagesstätten führen oft dazu, dass Fortbildungsangebote nicht wahrgenommen werden können. Wenn Fortbildungen von den pädagogischen Fachkräften genutzt worden sind, scheitert eine Umsetzung des Erlernten häufig an fehlenden Mitarbeitern sowie an mangelnden finanziellen und räumlichen Möglichkeiten.

Die Unvereinbarkeit der bildungspolitischen Forderungen mit den realen strukturellen Voraussetzungen präformiert das pädagogische Handeln der pädagogischen Fachkräfte.

## **3. Prävention im Rahmen struktureller Mängel**

Anknüpfend an den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Kindertageseinrichtung sollte es mehr (finanzielle) Impulse seitens der Träger geben, um positive Entwicklungsbedingungen sicherzustellen und einen Entwicklungsprozess anzuregen, in dessen Mittelpunkt stärker präventive Maßnahmen stehen.

Dem Präventionsauftrag der Kindertageseinrichtung kommt im Zuge der beschriebenen Überlastungskonstellationen anscheinend nicht genug Aufmerksamkeit zu. Lediglich in einer der fünf untersuchten Einrichtungen sind Präventionskonzepte schriftlich verankert. Dabei sollte alles potentiell in Betracht kommende unternommen werden, um bei kindlichen Entwicklungsauffälligkeiten nicht nur nachträglich zu intervenieren, sondern ihnen auch präventiv zu begegnen. Perspektivisch sollte die präventive Arbeit in den Kindertagesstätten auf die ganze Familie aus-

gedehnt werden, wie das im pädagogischen Handbuch der zu einem Familienzentrum weiterentwickelten Kindertagesstätte formuliert wird.

## **B. Qualitätsdimensionen der Arbeit in den Einrichtungen**

Die Kindertageseinrichtungen sind vor dem Hintergrund der Empfehlungen des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans mit komplexen Anforderungen konfrontiert, die teilweise großen Veränderungsdruck ausüben.

Wichtiger Referenzrahmen der Arbeit sind schriftliche Konzeption der Einrichtung sowie die Dokumentation einzelner Entwicklungsverläufe.

### **1. Konzeptionalisierung der Arbeit in den Kindertageseinrichtungen**

Die interviewten pädagogischen Fachkräfte sollten stärker in die konzeptionell-inhaltliche Arbeit einbezogen werden, etwa bei der Erstellung der schriftlichen Leitgedanken und Vorgehensweisen oder bei der Weiterentwicklung von Angebotsformen. Häufig können sie die Frage, ob Kooperationsroutinen und Vorgehensweisen schriftlich im Konzept der Einrichtung festgehalten sind, nicht beantworten.

#### *Weiterentwicklung von Instrumenten der Beobachtung und Dokumentation*

Die Beobachtung kindlichen Verhaltens zählt zu den originären Tätigkeiten der pädagogischen Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung und ist grundlegend für ihre Erziehungs- und Bildungsarbeit. Die Erzieherinnen haben ein geschultes Auge und gelangen – zumindest nach jahrelanger Arbeit im Kindergartenalltag – zügig zu Einschätzungen, auf die sie ihre Arbeit einzustellen versuchen. Im Kindergartenalltag kommt es häufig zu einer selbstverständlichen Abfolge von Beobachtung, deren Interpretation und daraus abgeleitetem Handeln. Eine Dokumentation der Beobachtungen wird von dem pädagogischen Fachpersonal häufig als zusätzliche Belastung erlebt. Sie ist jedoch vor allem bedeutsam

1. durch das reflexive Moment, das ihr innewohnt und
2. um eine Übersicht über die Entwicklung eines Kindes zu gewinnen und Veränderungen im Entwicklungsverlauf wahrzunehmen

Dadurch ist die Dokumentation zugleich ein Instrument der Rückmeldung in Bezug auf das pädagogische Handeln. Ihr sollte zukünftig mehr Aufmerksamkeit zukommen.

## **2. Auswirkungen der Implementierungshürden auf den pädagogischen Prozess**

Die schriftliche Konzeption bildet den gemeinsamen Referenzrahmen einer Einrichtung. Zwei Kindertagesstätten verfügen über keine schriftliche Konzeption, was zu methodischen Begründungsschwierigkeiten der Arbeit und weniger substanziierten Vorgehensweisen beitragen kann. Eine sich einstellende Verunsicherung ist unter Umständen verknüpft mit Fragen nach der Sinnhaftigkeit des pädagogischen Handelns.

Drei der fünf evaluierten Einrichtungen verfügen über ein schriftliches Konzept, von denen zwei auf den Bildungs- und Erziehungsplan Bezug nehmen. Doch lediglich in einer der fünf Einrichtungen wird ein spezifischer pädagogischer Ansatz als handlungsleitend herausgestellt. Vor diesem Hintergrund ist ein einheitliches, für alle Mitarbeiter verbindliches Verfahren ausgearbeitet und implementiert worden, das in regelmäßigen Abständen Auskunft über den Status der kindlichen Entwicklung gibt. Die systematische Bestandsaufnahme der individuellen Entwicklung, um aus ihr Bedarfe und Fördermöglichkeiten ableiten zu können, unterscheidet diese Kindertagesstätte signifikant von den anderen vier Einrichtungen und zeigt sich deutlich in ihren Dokumentationsroutinen.

### *Verstärktes Arbeiten in der Kleingruppe*

Um Kinder in ihren Problemlagen gezielt und effektiv fördern zu können, bedarf es – neben einem positiven, annehmenden Interaktionsklima und einer intensiven Planung des pädagogischen Prozesses – einer verstärkten Arbeit in Kleingruppen. Bei den insgesamt 19 beobachteten Kindern ist ein Kind über einen längeren Zeitraum in der Kleingruppe gefördert worden. Den Erzieherinnen sollten künftig Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, um verstärkt in Kleingruppen arbeiten zu können, da diese Situationen das pädagogische Gefüge bilden, in dem einerseits spezielle, individualisierte Angebote nahe gelegt werden können und andererseits gemeinsames Lernen in der Gruppe möglich ist.

Aufgabe in den kommenden Jahren könnte es sein, integrative Arbeitskonzepte im Hinblick auf eine Förderung der besonderen Bedürfnisse entwicklungsauffälliger Kinder in den Kindertageseinrichtungen zu entwickeln. Aufgrund der skizzierten Belastungen können viele Kinder nicht durchgängig in der Gruppe gehalten werden. Die Erzieherinnen wissen sich häufig nicht anders zu helfen, als schwierige Situationen durch Ausschluss des Kindes aus dem Gruppengeschehen zu deeskalieren (z.B. Verkürzung der Besuchszeit). Hier geht es um eine Entwicklung und Erprobung von Handlungsalternativen jenseits von Maßregelung und Herausnahme aus der Gruppe.

## **C. Entwicklung einer Kultur der Gemeinsamkeit**

Die pädagogische Orientierung des Personals ist für die Profilbildung einer Kindertagesstätte wesentlich. Die gegenwärtigen Veränderungen der Arbeit in den Kindertageseinrichtungen brin-

gen es mit sich, dass die Teams zu einem Konsens in Bezug auf pädagogische Prinzipien gelangen müssen. Dieser gemeinsame Referenzrahmen betrifft die Kultur innerhalb der Einrichtung.

## **1. Die Schlüsselposition der Leitungen**

Zentrale Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang den Leitungen der Kindertagesstätten zu. Sie steht stellvertretend für die Offenheit und Transparenz einer Einrichtung hinsichtlich ihrer äußeren und inneren Vernetzung.

Die Einrichtungsleitung ist das Bindeglied zwischen den Familien, den pädagogischen Fachkräften und dem Träger. Ihre Aufgabenbereiche umfassen unter anderem die Steuerung und Verwaltung der Einrichtung, Personalführung sowie die Zusammenarbeit mit den Familien und anderen Institutionen. Außerdem ist sie verantwortlich für die Realisierung des Erziehungs- und Bildungsauftrags, das heißt für die Weiterentwicklung und Umsetzung des pädagogischen Konzepts in der Kindertageseinrichtung.

Über einen längeren Zeitraum hinweg war die Leitungsposition in einer der fünf untersuchten Kindertagesstätten nicht besetzt. Eine phasenweise ungeklärte Personalfrage auf der Leitungsebene kann zu Verunsicherungen des Erzieherinnenteams beitragen.

Mangelnde Leitungskompetenzen bilden ein weiteres Problemfeld. So können Unzufriedenheit der pädagogischen Fachkräfte, Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit den Eltern und die mangelnde Vernetztheit auch mit der unzureichenden Qualifizierung der Leitung zusammenhängen.

Vor dem Hintergrund der Qualitätsdebatte und der skizzierten Unsicherheitsfaktoren ist es notwendig, die Leitungspositionen zu stärken, damit Teamstrukturen nicht erodieren.

## **2. Netzwerke zur Verhinderung einer Verfestigung von Entwicklungsauffälligkeiten**

Die skizzierten Schwierigkeiten, mit denen die Erzieherinnen in der Praxis konfrontiert sind, lassen sich auch auf eine mangelnde Vernetzung mit den umgebenden Diensten einschließlich der Grundschulen zurückführen.

### *Kooperation mit den umgebenden Diensten*

Wünschenswert wäre eine Intensivierung der Zusammenarbeit von therapeutischen und pädagogischen Fachkräften in den Kindertageseinrichtungen. Zu überdenken ist in diesem Zusammenhang eine Kooperation mit Therapeuten, die über diejenige mit der Frühförderstelle hinausgeht. Da viele Eltern aus der Sicht der Erzieherinnen eine Förderung ihres Kindes in der Kinder-

tageseinrichtung befürworten, wären hier rechtliche und finanzielle Angelegenheiten zu regeln. Ermöglicht wäre ein weniger störungsanfälliger Informationstransfer zwischen den Fachkräften bei Einbezug der Eltern.

Von Vorteil ist ferner die Bildung von und Einbindung in Stadtteilmodulen, die in unserer Untersuchung zu einer inhaltlichen Annäherung zweier Kindertageseinrichtungen geführt hat. Der Zusammenschluss von Kindertageseinrichtungen mit weiteren regionalen Institutionen bedeutet eine Verknüpfung von Ressourcen, die Handlungsspielräume flexibilisiert. Eine Regelung, die gemeinsame Handlungsräume initiiert und in diese Richtung weist, betrifft die sich zwischen den Schulen und den Kindertageseinrichtungen etablierenden Tandems.

### *Institutionalisierung von Übergangsräumen mit den Schulen des Schulversuchs*

Das Angebotsspektrum für Kinder im letzten Kindergartenjahr variiert deutlich in den untersuchten Einrichtungen. Spezielle, auf die Schule vorbereitende Maßnahmen für entwicklungsauffällige Kinder beziehen sich auf mangelnde Sprachkenntnisse. Die Tatsache, dass die seitens der Grundschulen angebotenen Vorlaufkurse auch für Kinder mit anderen Auffälligkeiten (etwa des Verhaltens) genutzt wird, zeigt, dass es diesbezüglich weiterer Angebote bedarf.

Den differierenden und routinierten Formen der Zusammenarbeit am Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule, die sich vor dem Hintergrund ihrer institutionellen Trennung und unterschiedlichen Bildungsverständnisse dennoch etabliert haben, mangelt es an Reflexionsmethoden. Neben dem Austausch über einzelne entwicklungsauffällige Kinder in Konferenzen, gibt es erste Versuche ihren Übergang zu dokumentieren. Feedback-Gespräche zwischen pädagogischem Fachpersonal und den Lehrkräften sind im Konzept einer Einrichtung verankert.

Eine stringente Konzeptualisierung der Tätigkeiten am Übergang zur Steuerung von Arbeitsabläufen ist erforderlich, um Formen der Zusammenarbeit nicht einseitig von dem Engagement der am Prozess Beteiligten abhängen zu lassen.

Alle interviewten Erzieherinnen sind an einer intensiveren Zusammenarbeit mit den Grundschulen des Schulversuchs interessiert. Denkbar sind beispielsweise gegenseitige Hospitationen, um die Arbeitsweisen der anderen Institution kennen und (ein)schätzen zu lernen. In diesem Zusammenhang könnten wechselseitige Erwartungen formuliert werden. Eine Schaffung von Arbeitsbündnissen zwischen den Schulen und Kindertageseinrichtungen würde eine Professionalisierung der Arbeit bedeuten, die Kindern und ihren Familien hilft Krisenerfahrungen am Übergang erfolgreicher zu bewältigen.

### *Elternarbeit*

Aufgabe der Kindertageseinrichtungen ist es, Eltern den Alltag und die Entwicklung ihres Kindes möglichst transparent zu machen.

Die Partizipationsangebote in den evaluierten Einrichtungen reichen von Elternbeirat und Fördervereinen, Festen und klassischen Elternabenden bis zur stärker interkulturell ausgerichteten oder an einer Erziehungspartnerschaft orientierten Zusammenarbeit mit den Eltern.

Die obligaten Entwicklungsgespräche können – das wird von den Erzieherinnen in zwei Einrichtungen teilweise eingeräumt – aufgrund des allgegenwärtigen Zeitmangels nicht immer geführt werden. Dennoch ist es vor dem Hintergrund des in den untersuchten Einrichtungen nahezu übereinstimmenden Personalschlüssels irritierend, dass in einer Kindertagesstätte, über Entwicklungsgespräche und Erstkontakt hinaus, mit den Eltern Anamnese- sowie Erstgespräche geführt werden und konzeptionell verankert sind. Die zahlreichen Gesprächsanlässe vor allem zu Beginn der Kindergartenzeit bieten ein breiteres Fundament, um mit den Eltern beispielsweise über unterschiedliche Erziehungsvorstellungen ins Gespräch zu kommen.

Entscheidend für die Kommunikationskultur mit den Eltern ist zudem die Grundeinstellung der pädagogischen Fachkräfte zur ihnen. Sie ist günstigstenfalls von einer wechselseitigen Offenheit gekennzeichnet. Teilweise erleben die Erzieherinnen die Kommunikation mit den Eltern als unbefriedigend. Wichtig ist eine stärkere reflexive Durchdringung der Gespräche, die eine Sensibilisierung der pädagogischen Fachkräfte für Nöte und Ängste der Eltern mit sich bringen würde.

In Bezug auf eine wirkungsvolle Zusammenarbeit mit den Eltern ist eine Weiterbildung der Erzieherinnen in Gesprächsführungsmethoden zweckmäßig, die auf Möglichkeiten des gegenseitigen Verständnisses ausgerichtet ist, um Verhärtungen in den Beziehungen der Einrichtungen zu den Eltern zu vermeiden.

## VII. LITERATUR:

- Booth, T. / Ainscow, M. / Kingston, D. (2006):** Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Deutschsprachige Ausgabe. Dt. Fassung: Frankfurt a.M.: GEW
- Friebertshäuser, B. (1997):** Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, 503-534
- Fthenakis, W.E./Berwanger, D./Reichert-Garschhammer, E. ( 2007):** Der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan. Herausgegeben durch das hessische Kultusministerium und das hessische Sozialministerium.
- Institut für Kinder- und Jugendhilfe (IKJ) (2009):** Ergebnisse der Teambefragung im Rahmen des Evaluationstermins am 13.02.2009. Kita 1
- Institut für Kinder- und Jugendhilfe( IKJ) (Hrsg.) (2007):** Quint. Integrative Prozesse in Kitas qualitativ begleiten. München: Carl Link
- Kita 1 (2007-2009):** Pädagogisches Handbuch. Unveröffentlichtes Manuskript
- Kita 4:** Kita 4. Unveröffentlichtes Manuskript
- Kita 5 (2008):** „Ist mein Kind schulfähig?“ Unveröffentlichtes Manuskript
- Kita 5 (2009):** Konzeption/ Qualität / Bildung und Erziehung. 3. Auflage. Unveröffentlichtes Manuskript
- Kreuzer, M. / Ytterhus, B. (Hrsg.) (2008):** "Dabeisein ist nicht alles". Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München: Reinhardt
- Kron, M. / Papke, B. (2006):** Frühe Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit Behinderung. Eine Untersuchung integrativer und heilpädagogischer Betreuungsformen in Kindergärten und Kindertagesstätten.. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Krone, S. (2010):** Die Beschäftigungsentwicklung in der institutionellen Kindertagesbetreuung. In: Stöbe-Blossey, S. (Hrsg.) (2010): Kindertagesbetreuung im Wandel. Perspektiven für die Organisationsentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 33-53
- Kuckartz, U. (2004):** QDA-Software im Methodendiskurs: Geschichte, Potentiale, Effekte. In: Kuckartz, U./Grunenberg, H./Lauterbach, A. (Hrsg.): Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 11-26
- Michaelis, R. (o.J.) :** Validierte Grenzsteine der Entwicklung, bearbeitet durch infans Berlin
- Rossbach, H.-G./Frank, A. (2008):** Bildung, Erziehung und Betreuung in der frühen Kindheit. In: Thole, W./Rossbach, H.-G./Fölling-Albers, M./Tippelt, R. (2008): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 255-270
- Sinnhuber, H. / Kiphard, E.J. (2002):** Sensomotorisches Entwicklungsgitter. Dortmund: verlag modernes lernen
- Stöbe-Blossey, S./Torlümke, A. (2010):** Neue Anforderungen in der frühkindlichen Bildung. In: Stöbe-Blossey, S. (Hrsg.): Kindertagesbetreuung im Wandel. Perspektiven für die Organisationsentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 121-153
- Tietze. W. (Hrsg.) (1998):** Wie gut sind unsere Kindergärten? Neuwied: Luchterhand
- Tietze. W./Rossbach, H.-G./Grenner, G. (2005):** Kinder von 4 bis 8 Jahren. Weinheim: Beltz
- TransKiGs (2009):** Übergang Kita-Schule. Zwischen Kontinuität und Herausforderung. Materialien, Instrumente und ergebnisse des TransKiGs-Verbundprojekts. Weimar und Berlin:Verlag das Netz

**Wimmer, M.** (1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 404–447

### *Online Dokumente*

**HKM** (Hessisches Kultusministerium) (2010): Zusammenarbeit Kindergarten und Grundschule. [www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM\\_Internet?cid=d130598818f8d1cb06bfa2bd3fc8e427](http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=d130598818f8d1cb06bfa2bd3fc8e427)

**Hessisches Ministerium für Arbeit, Familie und Gesundheit** (2008): Verordnung über Mindestvoraussetzungen in Tageseinrichtungen für Kinder; [www.hessen.de/irj/HSM\\_Internet?cid=3dcb9071602182a8c2c8e90fbf857f31](http://www.hessen.de/irj/HSM_Internet?cid=3dcb9071602182a8c2c8e90fbf857f31)

**Kreis Offenbach** (2009): Sozialstrukturatlas 2008 - Teil A; Steuerung Soziale Dienste; Planung und Controlling [www.kreis-offenbach.de](http://www.kreis-offenbach.de)

**Kreis Offenbach** (2009): Sozialstrukturatlas 2008 - Teil B; Steuerung Soziale Dienste; Planung und Controlling [www.kreis-offenbach.de](http://www.kreis-offenbach.de)

**Kühnert, S. / Merker, M. / Oehme, G. / Petzold, C. / Uhlig, U.** (2006): Systematisches Beobachten und Dokumentieren. Herausgegeben vom Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein, Kiel <https://www.datenschutzzentrum.de/schule/systematisches-beobachten.pdf>

**Textor, M. R.** (2010): Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Vergleich zu anderen Formen der Partnerschaft. In : Textor, M. R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch. [www.kindergartenpaedagogik.de/2074.html](http://www.kindergartenpaedagogik.de/2074.html)

# ANHANG

## A. Interviewleitfäden

### 1. Interviewleitfaden LEITUNGEN

#### 0. Vorbemerkungen

Wie Sie vielleicht wissen wird der Schulversuch „Begabungsgerechte Schule“ wissenschaftlich von der Universität Frankfurt begleitet und evaluiert. Dazu gehört auch das Gespräch mit Ihnen als Leitung einer Kindertageseinrichtung, die mit den Schulen des Schulversuchs kooperiert.

Da Förderung möglichst frühzeitig einsetzen sollte, interessiert die Frage, welche Konzepte die Kindertagesstätten im Einzugsbereich des Schulversuchs bereits verfolgen, um Qualitätskriterien für die pädagogische Praxis zu bestimmen. Beginnen möchte ich mit den Strukturmerkmalen Ihrer Einrichtung.

#### 1. Strukturmerkmale

- Können Sie mir etwas über die Rahmenbedingungen ihrer Einrichtung erzählen? Das betrifft den Träger, die räumlichen, materielle und sächliche Ausstattung sowie die Sozialstruktur
- In Bezug auf die personellen Bedingungen: Wie viele Erzieherinnen und Erzieher sind in Ihrer Einrichtung beschäftigt und über welche Qualifikationen verfügen Sie?
  - o Können Sie etwas zum Personalschlüssel sagen, also die Anzahl der Kinder pro Fachkraft
- Wie viele Kinder besuchen zurzeit Ihre Einrichtung?
  - o Wie ist die Altersverteilung der Kinder?
  - o Wie hoch ist der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund?
  - o Integrative Einrichtung? Seit wann?
  - o Offenes/geschlossenes/halboffenes Konzept?
- Wie ist die Zusammenarbeit mit den Eltern der Kinder organisiert?
  - o Form und Häufigkeit der Kommunikation
  - o Wie gestaltet sich die Einbindung der Eltern bei notwendig gewordenen Fördermaßnahmen?

#### 2. Verfahren zur Evaluierung und Dokumentierung von Entwicklungsauffälligkeiten

- Welche kindlichen Verhaltensweisen sind aus Ihrer Sicht förderbedürftig beziehungsweise machen eine Intervention notwendig?
- Welche Dokumentationsverfahren werden in Ihrer Einrichtung genutzt (Aufnahmeverfahren; Entwicklungsberichte)?
- Welche Methoden der Diagnostizierung von Entwicklungsschwierigkeiten nutzt die Einrichtung?
- Gibt es bestimmte Beurteilungspraktiken, die sich bewährt haben?
  - o Gibt es diesbezüglich regelmäßige Beratungen oder Teamsitzungen?
  - o Nehmen die Erzieherinnen und Erzieher regelmäßig an Supervision teil?
  - o Nehmen die Erzieherinnen und Erzieher regelmäßig an Fortbildungen teil?
- Ist im Konzept der Einrichtung festgehalten, wie man zur Feststellung von Entwicklungsproblemen gelangt?
- Wird festgehalten, welches Vorgehen sich aus der Feststellung von Entwicklungsproblemen bei den einzelnen Kindern ergibt?
- Macht Ihre Einrichtung präventive Angebote (z.B. „Faustlos“)?
- Welche fördernden Angebote macht die KITA Kindern, um deren Entwicklung man besorgt ist?
  - o Gibt es entsprechende Routinen, die sich in der Praxis ausgebildet und bewährt haben?

#### 3. Vernetzung/Kooperationsbeziehungen

- Gibt es Kontakt zu den umgebenden Diensten (Erziehungsberatung, Frühförderung, Logopädie, ASD)?
- Wie würden Sie die Zusammenarbeit beschreiben: Als aufeinander bezogenes Handeln i. S. der Kooperation oder als Informationsaustausch?
  - o Gibt es einen geregelten fachlichen Austausch? Wie häufig?
- Wie ist die Zusammenarbeit mit den umliegenden Grundschulen strukturiert?
  - o Wie gestaltet sich die Übergang von Kindern in die Grundschule, um deren Entwicklung man sich sorgt?
  - o Gibt es bereits Konzepte, in denen das Vorgehen geregelt ist?
  - o Bei mehreren Grundschulen: Existieren Unterschiede in der Zusammenarbeit mit den am Schulversuch beteiligten Grundschulen?

#### 4. Konsequenzen der Zusammenarbeit

- Trägt die Zusammenarbeit aus Ihrer Sicht dazu bei, Kindern den Übergang in die Schule zu erleichtern?
  - o Gibt es hierzu Dokumentationen oder praxisiert Routinen der Rückmeldung?
- Sind Veränderungen durch den Schulversuch „Begabungsgerechte Schule“ angeregt worden?
  - o Sind die Veränderungen bereits in das Konzept der Einrichtung eingearbeitet worden?
- Trägt die Kooperation mit den Schulen Ihrer Ansicht nach zur Entlastung der Erzieherinnen und Erzieher bei?
  - o Kompetenzzuwachs bei den Erzieherinnen und Erziehern?

#### 5. Arbeitsstruktur/Organisation

- Wie kann aus Ihrer Perspektive eine angemessene Förderung für so genannte Problemkinder in der Kindertageseinrichtung gewährleistet werden?
- Welche strukturellen und inhaltlichen Änderungswünsche haben Sie?
  - o In Bezug auf die präventiven Angebote und Möglichkeiten der Kita (z.B. Fortbildung/Supervision)?
  - o In der Zusammenarbeit mit den umliegenden Grundschulen?
- Abschließend möchte ich Sie fragen, was aus Ihrer Sicht hilfreich in Bezug auf eine nicht aussondernde Schule ist? (Vorteile, die sich durch den Schulversuch ergeben könnten)
- Sehen Sie auch Schwierigkeiten sich durch den Schulversuch ergeben könnten?
- Gibt es noch etwas, das sie sagen möchten, wonach ich noch nicht gefragt habe, es aus Ihrer Sicht aber wichtig ist?

## 2. Interviewleitfaden ERZIEHERINNEN

### 0. Vorbemerkungen

Wie Sie vielleicht wissen wird der Schulversuch „Begabungsgerechte Schule“ wissenschaftlich von der Universität Frankfurt begleitet und evaluiert. Dazu gehört auch das Gespräch mit Ihnen als Erzieherin einer Kindertageseinrichtung im Einzugsbereich des Schulversuchs. Da Förderung möglichst frühzeitig einsetzen sollte, ist von Interesse, welche Verfahren Kindertagesstätten einsetzen, um kindliche Entwicklungsauffälligkeiten auszumachen und zu dokumentieren. Und natürlich wie konkret mit den Entwicklungsauffälligkeiten eines Kindes umgegangen wird.

### 1. Problematik

- Um welche Kinder, deren Bezugserzieherin Sie sind sorgen Sie sich?
  - o Welche Verhaltensweisen sind ausschlaggebend für Ihre Besorgnis?
  - o Gibt es ein konkretes jüngerer Kind (Jahrgang 2006), um das sie sich sorgen und das Sie als entwicklungsauffällig bezeichnen würden?

### 2. Verfahren zur Evaluierung und Dokumentierung von Entwicklungsauffälligkeiten

- Welche Instrumente zur Evaluierung und Dokumentierung von Entwicklungsauffälligkeiten stehen Ihnen zur Verfügung?
  - o Gibt es systematische und routinisierte Vorgehensweisen?
- Welche Verfahren nutzen Sie und haben sich aus ihrer Sicht bewährt?
  - o Gibt es Zielformulierungen?

### 3. Organisation und Inhalte der Förderung (Wer macht was, wann, wie oft?)

- Welche fördernden Angebote machen Sie vor dem Hintergrund Ihrer Beobachtungen?
  - o Findet die Förderung im Gruppengeschehen statt oder gibt es spezifische Angebote?
  - o Gibt es Förderangebote von Seiten der Grundschule?
  - o Wo sehen Sie Grenzen der Förderung im Kindergartenalltag (zunehmende Relevanz des Bildungsauftrags)?
- Wie werden die Eltern entwicklungsauffälliger Kindern mit einbezogen?

### 4. Wirkung der Förderung

- Welche Effekte hat ihre Arbeit in Bezug auf die genannten Schwierigkeiten?
  - o Verbesserung des (Lern-)Entwicklungsstandes/sozial-emotionale Entwicklung?
  - o Veränderung des Verhältnisses zwischen Ihnen und dem Kind/den Eltern?
  - o Veränderung in den Gruppenbeziehungen?
- Welche der durchgeführten Angebote haben sich aus ihrer Sicht bewährt, welche nicht?
  - o Falls Zielformulierung: Was war hinderlich und was war förderlich im Hinblick auf die Zielerreichung?

### 5. Vernetzung /Kooperationsbeziehungen

- Gibt es Kontakt zu den umgebenden Diensten (Erziehungsberatung, Frühförderung, Logopädie, ASD)?
- Wie würden Sie die Zusammenarbeit beschreiben: Als aufeinander bezogenes Handeln i. S. der Kooperation oder als Informationsaustausch?
  - o Gibt es einen geregelten fachlichen Austausch? Wie häufig?
- Wie ist die Zusammenarbeit mit den umliegenden Grundschulen strukturiert?
  - o An welche Grundschulen gehen die Kinder?
  - o Bei mehreren: Gibt es Unterschiede in der Zusammenarbeit mit den Schulen?
- Wie gestaltet sich der Übergang von Kindern in die Grundschule, um deren Entwicklung man sich sorgt?
  - o Bekommen Sie Rückmeldung von der Schule?
  - o Gibt es bereits Konzepte, in denen das Vorgehen geregelt ist?

### 6. Konsequenzen der Zusammenarbeit

- Trägt die Zusammenarbeit aus Ihrer Sicht dazu bei, Kindern den Übergang in die Schule zu erleichtern?
  - o Gibt es hierzu Dokumentationen oder praxisierte Routinen der Rückmeldung?
- Sind Veränderungen durch den Schulversuch „Begabungsgerechte Schule“ angeregt worden und bereits in das Konzept der Einrichtung eingearbeitet worden?
  - o Durch wen haben Sie von dem Versuch erfahren?
  - o Was halten Sie davon? Besitzt er Einfluss auf Ihre Arbeit (zusätzliche Belastung/weniger Druck)?
- Trägt die Kooperation mit den Schulen zu Ihrer Entlastung und Zufriedenheit bei?

### 7. Arbeitsstruktur/Organisation

- Wie kann aus Ihrer Perspektive eine angemessene Förderung für so genannte Problemkinder in der Kindertageseinrichtung gewährleistet werden?
- Welche strukturellen und inhaltlichen Änderungswünsche haben Sie?
  - o In Bezug auf präventive Angebote und fördernde Möglichkeiten der Kita (z.B. Supervision/Fortbildung)?
  - o In der Zusammenarbeit mit den umliegenden Grundschulen?
- Abschließend möchte ich Sie fragen, was aus Ihrer Sicht hilfreich in Bezug auf eine nicht aussondernde Schule ist? (Vorteile, die sich durch den Schulversuch ergeben könnten)
- Sehen Sie auch Schwierigkeiten sich durch den Schulversuch ergeben könnten?
- Gibt es noch etwas, dass sie sagen möchten, wonach ich noch nicht gefragt habe, es aus Ihrer Sicht aber wichtig ist?

## **B. Dokumentationsinstrumente**

Zur Dokumentation der Entwicklungsverläufe wurden neben informellen Notizen die folgenden Instrumente verwendet:

### **1. Standardisierte Verfahren**

- Sensomotorisches Entwicklungsgitter nach Kiphard
- Validierte Grenzsteine der Entwicklung nach Michaelis

### **2. Selbstentwickelte Verfahren (Anhang)**

A: Entwicklungsstandbogen Bildung (in Anlehnung an Ober-Kubischek)

B: Hilfeplan / Förderplan