

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Studiengang: Diplom Pädagogik

Studienrichtung: Sozialpädagogik/Sozialarbeit

Diplomarbeit

Eine empirische Überprüfung des Handlungskonzeptes der
offenen Kindergartenarbeit in der Praxis.

vorgelegt von: Jörg Makalowski

Matrikelnummer: 8920010

Betreuende Gutachterin: Prof. Dr. Catherine Walter

Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Manfred Pfiffner

Cuxhaven, den 26.04.2010

Ich bedanke mich herzlich bei allen, die sich an dieser Studie beteiligt haben, für ihr Mitwirken und ihre Unterstützung.

Zu allererst bei den Kindern und Erzieherinnen für ihre Bereitschaft und ihr Interesse, welches es mir ermöglichte mein Forschungsvorhaben umzusetzen.

Bei Frau Prof. Dr. Catherine Walter dafür, dass sie mir Zugänge in die Wissenschaft eröffnete, welche mich auch in meiner pädagogischen Praxis neu positionieren.

Bei meiner Familie; Carmen, Aaron und Raül. Para su amor, consideración y paciencia.

Bei Birgit Lüders für den themenbezogenen Dialog.

Jörg Makalowski

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	2
1. Einleitung	7
2. Geschichte und Wurzeln der Offenen Arbeit	11
2.1. Spannungsfeld der 1960er und 1970er Jahre	11
2.1.1. Studentenbewegung und Reformideen	12
2.2. Paradigmenwechsel im Verständnis zeitgemäßer Pädagogik im Nachkriegsdeutschland	13
2.3. Der Situationsansatz	13
2.3.1. Der Situationsansatz: Kritik und Bundesdeutsche Kindergärtenpraxis	14
2.4. Die Anfänge Offener Arbeit	15
3. Handlungsleitende Merkmale der Offenen Arbeit	18
3.1. Grundannahmen zum Verständnis Offener Arbeit	18
3.2. Offene Arbeit: Erkenntnisse und Orientierung	20
3.3. Erkenntnisse der Psychomotorik	23
3.4. Die Säulen des offenen Kindergartens	25
3.5. Handlungsforschung in der Praxis der Offenen Arbeit	26

4. Offene Arbeit konkret	29
4.1. Strukturmerkmale	29
4.2. Offensein als Prinzip	29
4.3. Funktionsräume	30
4.4. Angebot und Freispiel	31
4.4.1. Angebot	31
4.4.2. Freispiel	32
4.4.3. Wechselwirkung von Angebot und Freispiel	33
4.5. Die tägliche Team-Morgenrunde	34
4.6. Stamm- und Basisgruppen	35
4.7. Exemplarischer Tagesablauf	36
5. Aussichten und Aktualität der Offenen Arbeit	38
5.1. Im Kontext der Qualitätsdiskussion zur Elementar/Vorschulpädagogik	38
5.2. Anteil und Ausdehnung der Offenen Arbeit auf Bundesebene	41
6. Forschungsinteresse	43
7. Methode	43
7.1. Stichprobe	44
7.1.1. Stichprobe der Leitfadeninterviews	44
7.1.2. Stichprobe der Narrative Interviews	45
7.1.3. Stichprobe der teilnehmenden Beobachtungen	46
7.2. Untersuchungsdesign	46
7.2.1. Teilnehmende Beobachtungen	46
7.2.2. Leitfadeninterviews mit Kindern	48
7.2.3. Narrative Interviews mit Erzieherinnen	49

8. Ergebnisse	50
8.1. Ergebnisse der Leitfadeninterviews	50
8.1.1. Selbstbestimmung und Wahlfreiheit	50
8.1.2. Was Kindern wichtig ist	53
8.1.3. Intervention und Hilfe	55
8.1.4. Angebote und Impulse	57
8.1.5. Erkenntnisse	58
8.2. Ergebnisse der narrativen Interviews	59
8.2.1. Aussagen der Erzieherinnen zum selbstbestimmten Lernen	59
8.2.2. Aussagen der Erzieherinnen zur Interventionsplanung	62
8.2.3. Individuelle Strukturmerkmale einzelner Einrichtungen	66
8.2.4. Erkenntnisse	68
8.3. Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung	70
8.3.1. Die freie Angebotswahl in der Praxis	70
8.3.2. Dokumentation der Angebotswahl	72
8.3.3. Beobachtungen zu den Angebotsinteressen der Kinder	73
8.3.4. Erkenntnisse	73
9. Diskussion	74
9.1. Diskussion der Methode	74
9.2. Diskussion der Ergebnisse	76
9.2.1. Diskussion der Beobachtungen	77
9.2.2. Diskussion der Leitfadeninterviews	78
9.2.3. Diskussion der narrativen Interviews	80
9.3. Diskussion von weiterführenden Forschungsfragen	82
10. Fazit	83
11. Literaturverzeichnis	88

12. Anhang	96
12.1. Inhaltsanalyse der Leitfadeninterviews	96
12.2. Inhaltsanalyse der narrativen Interviews	107
12.3. Inhaltsanalyse der Beobachtungen	118
12.4. Leitfadeninterviews	125
12.5. Narrative Interviews	157
12.6. Teilnehmende Beobachtung	175
12.7. E-Mail Korrespondenz	185

1. Einleitung

Das deutsche Bildungssystem wird von vielen Seiten kritisch hinterfragt. Erneut ausgelöst wurde diese Bildungsdiskussion aufgrund internationaler Leistungsvergleiche, die darauf hinweisen, dass die Schulen in Deutschland ihrer Bildungsaufgabe nicht genügend nachkommen. Dieses Ergebnis löst allgemeines Unbehagen aus. In diesem Kontext wird auch die Qualität der Vorschulpädagogik kritisch hinterfragt. Fragen wie: „Unterschätzen wir die Leistungen von Kindern?“ „Wird der Bildungs- und Lernaspekt in der Elementarpädagogik vernachlässigt?“ „Bilden wir im europäischen Vergleich das Schlusslicht?“ stehen dabei im Mittelpunkt. Die Forderung, bereits im Elementarbereich frühe Bildungsprozesse zu initiieren, um Kinder auf das lebenslange Lernen vorzubereiten, wird derzeit von vielen Seiten kontrovers diskutiert.

Die Veröffentlichung der ersten PISA- Ergebnisse, im Jahr 2001, erzielten ein so überwältigendes Medien-Echo, dass bald von einem „PISA- Schock“ gesprochen wurde, was sowohl an den Sputnikschock als auch an die Debatte der 1960er Jahre um die von Georg Picht beschworene „Bildungskatastrophe“ (Picht 1964) erinnerte. So ist in Deutschland das Wort „PISA“ zum Inbegriff aller Probleme des Bildungswesens geworden. In keinem der teilnehmenden Länder war die soziale Herkunft für den Bildungserfolg von so großer Bedeutung wie in Deutschland. „Deutschlands größtes Problem in der Bildung ist die soziale Spaltung“ (Harmsen 2002, S. 14).

Wolfgang Tietze von der Humboldt Universität Berlin hat die pädagogische Qualität in Kindertagesstätten untersucht (vgl. Tietze 1998) Er stellt dar, dass einerseits die Herkunftsfamilie für die Bildung und Kompetenzentwicklung von Bedeutung sei, andererseits gerade für sozial und bildungsbenachteiligte Familien die Chancen für einen guten Schulabschluss maßgeblich durch die Qualität des Kindergartens beeinflusst werde. Der Kindergarten steht heute vor der Aufgabe, seine Bildungs- und Erziehungsarbeit durch eine professionell und qualitativ gestaltete Lernumwelt zu ergänzen. Insbesondere durch die internationalen Vergleichsstudien (OECD; PISA) wurde der Druck auf die Einrichtungen verschärft, die Lern- und Bildungsprozesse von Kindern bewusst in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit zu stellen. Was jedoch ist ein guter

Kindergarten? Der 2005 veröffentlichte 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung widmet sich dem Thema Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. Dies weist auf den neuen Stellenwert von frühkindlicher und vorschulpädagogischer Bildungsprozesse hin.

Bestärkt durch Befunde aus der Bildungs- und Qualitätsdiskussion in der Pädagogik der frühen Kindheit, thematisiert die Fachliteratur seit längerem Möglichkeiten zur Erneuerung vorschulpädagogischer Erziehung/Bildung und deren pädagogischer Konzepte. So ist der Ruf nach mehr Bildungsarbeit in der Kindergartenarbeit unüberhörbar.

Die Bildungsreform der 70er hob die Bedeutung der Elementar- und Vorschulpädagogik als Teil des Bildungswesens hervor. Der Deutsche Bildungsrat erklärte 1970 den Kindergarten zum Elementarbereich des Deutschen Bildungswesen und versieht diesen mit einem eigenständigen Bildungsauftrag. Bildung wird in dieser Zeit vor allem als kognitive, curricular organisierte Förderung verstanden (vgl. Zeiher 2001, S. 434). Als Orientierungshilfe für die Kindergärten entstand im Auftrag der Bundesregierung das von Jürgen Zimmer und dem DJI entwickelte Curriculum „soziales Lernen“, bekannt als Situationsansatz. Erziehungsziele waren nun: Autonomie, Kompetenz und Solidarität, sowie eine pädagogische Orientierung am Kind und dessen Bedürfnissen. (vgl. Zimmer 1995; Zimmer 2007, S. 14) Dieser Ansatz ist die Grundlage vielerlei „neuerer“ Bewegungen der Pädagogik, unter anderem auch der offenen Arbeit. Außerdem dient der Situationsansatz vielen wissenschaftlichen Studien als Grundlage und ist aus der Qualitätsdiskussion nicht mehr wegzudenken.

Die Umsetzung gelingt jedoch nur bedingt, so dominiert in vielen bundesdeutschen Einrichtungen die „Sitz und Bastelpädagogik“ (Rohnke 2004, S.251 f). Und wie gelingt es, Erziehungsziele wie Autonomie, Kompetenz und Solidarität, sprich „Eigenverantwortlichkeit“, zu vermitteln, zu lehren? Und mit welcher pädagogischen Ausrichtung, weiterhin funktionsorientiert und direktiv? Laewen verabschiedet sich von der Vorstellung „dem Kind etwas beibringen/eintrichern zu können“ (Laewen 2001 S. 39). Das lernende Kind bestimmt in hohem Maße selbst, was es wann und wie tatsächlich lernt. Die Befunde des ersten Kongresses des Forum Bildung in Berlin 2000 heben hervor, dass „die Motivation und die Fähigkeit zu kontinuierlichem und selbstgesteuertem

Lernen[...] früh zu wecken“ seien (Gisbert 2003, S. 84, zit. n. Arbeitsstab Forum Bildung 2001, S. 9).

Axel J. Wieland, Mitautor von „offener Kindergarten konkret“, wirbt mit seiner Unterscheidung zwischen einem „behavioristisch“ orientierten und einem „reflexiven Subjektmodell“, für ein verändertes Rollenverständnis moderner PädagogInnen. Hier erklärt er, dass der Mensch ein tendenziell autonom handelndes Subjekt sei und er seine Identität unter anderem durch die von ihm selbst vorgenommene Konstruktion von Wirklichkeit und Weltverständnis entwickle. (vgl. Regel & Wieland 1993, S.22) Das Handlungskonzept der offenen Kindergartenarbeit mit ihren Strukturmerkmalen Bedürfnisorientierung, Freispielverständnis, Raumgestaltung, Erfahrungsräume/bereiche, Zeitstruktur scheint hier einzuhaken. Sie bietet Möglichkeiten zur freien Entscheidung für entdeckendes Lernen, das selbsttätige, eigenmotivierte, selbstgesteuerte, forschende Lernen, fern von „vorgekauften“ Wissen. So entstehen Bildungsprozesse durch die eigene Aktivität und Leistung des Individuums, als Folge von Autonomie. „Bildung im Kindergarten hängt sehr viel mehr als später in der Schule von den konkreten Bedingungen ab, in denen sie stattfindet und unter denen sie erreicht werden soll“ (Merkel 2005, S.86). Dem Konzept der "offenen Arbeit" liegt die Überzeugung zugrunde, dass Erwachsene auf die Entwicklungspotenziale von Kindern vertrauen können und diese in selbstinitiierten, selbstgesteuerten und selbstgeregelten Situationen optimale Lernvoraussetzungen für ihre persönliche Entwicklungschancen finden können.

Mit dem Begriff Offene Arbeit wird ein pädagogisches Konzept umschrieben, das sich seit Ende der 1970er Jahre in deutschen Kindertagesstätten wachsender Beliebtheit erfreut. Es bestehen vielfältige Bezüge zwischen dem Situationsansatz und der Offenen Arbeit. So soll auch das Konzept der Offenen Arbeit an Rahmenbedingungen der jeweiligen Einrichtung, die Bedürfnisse der Kinder und die Stärken der ErzieherInnen angepasst werden. Das Konzept Offener Arbeit, oder besser, offener Kindergartenarbeit, resultiert aus der kritischen Haltung praktizierender Pädagogen, die mit den Strukturen in den Erziehungseinrichtungen nicht mehr zufrieden waren. Kritik, Selbstkritik und Reflexionsbereitschaft der ErzieherInnen und ihre Orientierung, seit den achtziger Jahren, an reformpädagogischen Ansätzen (wie Freinet, Jean Piaget, Alexander Sutherland Neill, oder Marie Montessori) sollte die Situation der Kinder auch durch eine Öffnung der Gruppen verbessern.

So waren es vor allem Elementarpädagogen, die sich dafür entschieden haben, den bei den Kindern beobachteten Entwicklungsbedürfnissen Rechnung zu tragen.

Eine große publizistische Aufmerksamkeit erzielte unter anderem ein Modellprojekt in Niedersachsen (betreut durch die Universität Oldenburg), das die gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder untersuchte. (vgl. Büchsenschütz & Regel 1991) In diesem Kontext entstehen eine Reihe von offen arbeitenden Modelleinrichtungen sowie eine Fülle von Fachartikeln und -aufsätzen. In diesen musste sich die offene Kinderarbeit aber immer wieder auch Skepsis und zum Teil schwere Kritik gefallen lassen. So schrieb Huppertz, „Haben Sie schon Ihren Kindergarten auf den Kopf gestellt?“ – „Zum Chaos der sogenannten Offenen Arbeit“. (vgl. Huppertz 1992, S.52- 57)

Doch gerade die aktuell vorgelegten wissenschaftlichen Arbeiten der Hirnforschung (vgl. Singer 2002) haben dem Konzept der offenen Kindergartenarbeit erheblichen Auftrieb gebracht.

Offene Kindergartenarbeit betont die Eigenständigkeit und Selbsttätigkeit des Kindes. „Das Kind als Selbstgestalter seiner Entwicklung“ (Regel & Kühne 2007, S.22). Diese Grundhaltung gegenüber dem Kind prägt die tägliche Arbeit der ErzieherInnen. So haben sie vielerorts die üblichen sogenannten Stammgruppen aufgelöst und den Kindern die Möglichkeit eingeräumt, sich in frei gewählten Spielgruppen mit selbst gewählten Aktivitäten anzuschließen. Gerhard Regel und A.J. Wieland sprechen in diesem Zusammenhang von einer „herrschaftsfreien Zone“ (vgl. Regel & Wieland 1993, S. 227). Erwachsene finden sich in der Rolle als Begleiter, Lernpartner, Zuhörer, Unterstützer, Berater und Coach wieder. In der Offenen Arbeit wird das Kind von seinem Wesen her als grundsätzlich aktiv und interessiert angesehen. Es braucht nicht von den ErzieherInnen stimuliert, motiviert und angespornt werden. Deshalb sehen sich ErzieherInnen als Begleiter der Kinder, nicht aber als ihre Animateure. Das Methodenkonzept der Handlungsforschung gibt den Rahmen, innerhalb dessen es zu einem veränderten situationsbezogenen Handeln kommt.

Der Fokus dieser Arbeit ist darauf angelegt, das pädagogische Konzept der Offenen Arbeit zum Untersuchungsgegenstand zu nehmen. Es soll geklärt werden, wie das Konzept der offenen Arbeit, aufgrund von Rahmenbedingungen und theoretischen Grundlagen und die hieraus resultierenden Strukturelemente in die Praxis umgesetzt wird.

Aus dem Menschenbild und dem Methodenkonzept der Handlungsforschung ergeben sich die Strukturmerkmale Bedürfnisorientierung, Freispielverständnis, Raumgestaltung, Erfahrungsräume/bereiche, Zeitstruktur. Gelingt es der Offenen Arbeit mit diesen Strukturmerkmalen lebensbedeutsame Handlungsfelder zu arrangieren, die Wahrnehmungs- und Bewegungsaktivitäten auszulösen und soziale Prozesse zu fördern? Berücksichtigt das Konzept die Lebenssituation von Kindern und ihren Familien? Erhalten Kinder mit besonderen Bedürfnissen besondere Zuwendung und Förderung?

Zusammengefasst ergeben sich folgende konkrete Fragestellungen: sind Kinder in der offenen Kindergartenarbeit Akteure ihrer Entwicklung und gewährleistet das Handlungskonzept der offenen Kindergartenarbeit, dass Praxisprobleme einer kindgemäßen und zeitgemäßen Lösung zugeführt werden?

2. Geschichte und Wurzeln der Offenen Arbeit

2.1. Spannungsfeld der 1960er und 1970er Jahre

In Folge des Sputnikschocks, kam es auch in Deutschland zu einer Bildungsdebatte, die noch beflügelt wurde durch das sogenannte Picht-Gutachten (Picht 1964). Wollte Deutschland seine wirtschaftliche Spitzenposition nicht verlieren, müsse in die Bildung investiert werden. „Aus den bisher genannten Zahlen ergibt sich, dass das Erziehungs- und Bildungswesen der Bundesrepublik bei weitem nicht mehr in der Lage ist, den Bedarf unserer Gesellschaft an qualifizierten Nachwuchskräften zu decken und den durchschnittlichen Bildungsstand unseres Volkes auf einem Niveau zu halten, das den Standards des zwanzigsten Jahrhunderts entspricht.“ (Picht 1965, S. 17) Ziel war es Bildung und damit qualifizierte Abschlüsse einer breiteren Bevölkerungsschicht zugänglich zu machen. Eine Bildungsreform war nötig, welche entsprechende sozialpolitische Maßnahmen erforderte. Besonders unter Willy Brandt wurde das Bildungswesen ausgebaut. Mit großen finanziellen Aufwendungen wurden weitere Ausbildungsplätze geschaffen, Universitäten gegründet, sowie für Schulen und Hochschulen durch die Einführung des Bafögs Arbeiterkindern der Zugang ermöglicht, um Abiturientenanteile zu erhöhen.

„Resultat der Bildungsreform in den 70er Jahren waren Diskussionen zu curricularen Ansätzen. „Die wissenschaftlichen Erkenntnisse zur Kognitiven Entwicklung führten zu Elementen schulischen Lernens in Form von Vorschulmappen im Kindergarten.“ (Hemmerling 2007, S. 20)

„Die Kinder lernen, dass es darauf ankommt, eine angeordnete Aufgabe funktionsgerecht zu erfüllen. Die Kinder lernen weiterhin, nicht in Gruppen zu arbeiten, sondern Einzelleistungen zu erbringen [...]. Das isoliert die Kinder voneinander und bringt sie in eine Konkurrenzsituation.“ (Bader & Otte & Stokolssa 1977, S. 68)

2.1.1. Studentenbewegung und Reformideen

Eine Gegenbewegung spiegelte sich in den sogenannten „Kinderläden“. Mit der studentischen, außerparlamentarischen Opposition oder Studentenbewegung, welche unter anderem über Perspektiven humaner Gesellschaftsformen nachdachte, wurde das Gedankengut reformpädagogischer Ansätze populär. Schriften von Alexander Niel (1969) zur antiautoritären Erziehung, Paulo Freire (1973), oder dem Psychotherapeuten Carl Rogers (1972) betonen die Notwendigkeit des wertschätzenden Respekts, die „Einzigartigkeit des Individuums“, Urvertrauen und damit Beziehungsfähigkeit. Sie sollen Grundlagen für ein demokratisches, soziales Miteinander sein. Hartmut von Hentings vielbeachtete Friedenspreis Rede, Postum für Janusz Korczak, „Erziehung in einer friedlosen Welt“ spiegelt Menschenbild und Erziehungsmuster als Kreislauf der Friedlosigkeit. (vgl. von Henting 1972) In diesem Kontext wurden die Inhalte der Bildungseinrichtungen kritisch gesehen. Mit den Kinderläden protestierten junge Eltern und Studenten gegen die Strenge der vorherrschenden Kindergartenerziehung. (vgl. Leszczyński 13.05.2008, Online)

2.2. Paradigmenwechsel im Verständnis zeitgemäßer Pädagogik im Nachkriegsdeutschland

Gegen zu frühe Anpassungsleistungen und für ein Lernverständnis, welches bedürfnisorientiert war, ergriffen viele 68er pädagogische Berufe, und machten sich auf, zum „Marsch durch die Institutionen.“ (vgl. Dutschke 1998; zit. n. G. Dutschke 1998, S. 177) Die studentische Kritik zur Erziehung war geprägt durch Teile der älteren Generation, die unter Berufung auf Sekundärtugenden den Nationalsozialismus mitgetragen hatten. (vgl. Zimmer 2007, S. 15) Im Auftrag der Bundesregierung entsteht in den 70er Jahren das Curriculum „Soziales Lernen“, entwickelt für den Elementarbereich. Dieser sogenannte Situationsansatz enthält Reformvorschläge die durch Jürgen Zimmer und dem Deutschem Jugendinstitut im Austausch mit ErzieherInnen erarbeitet wurden (Aktionsforschung). Maß aller Dinge ist für diesen Ansatz die Orientierung am Kind und dessen Bedürfnissen, sowie dem Wechselverhältnis von Kind und umgebener Realität (vgl. Zimmer 2007, S. 27). Die Erziehungsziele sind Autonomie, Kompetenz und Solidarität und somit ein deutlicher Paradigmenwechsel zur Elementarpädagogik im Nachkriegsdeutschland.

2.3. Der Situationsansatz

Beim Situationsansatz handelt es sich um ein pädagogisches Konzept zur Begleitung von Bildungs- und Lebensbewältigungsprozessen von Kindern in Kindertageseinrichtungen. Der in den 70er Jahren entwickelte Situationsansatz wurde in Auseinandersetzung mit drei pädagogischen Strömungen der Elementar und Vorschulpädagogik entwickelt: der traditionellen Kindergartenpädagogik, welche Kinder „aufbewahrte“ und „beschäftigte“, reformierten Konzepten mit Vorschulmappen und Frühlese Programmen und der psychoanalytisch orientierten Kinderladenbewegung (vgl. Böhm & Böhm 2007, S. 51).

Im Situationsansatz sollen alltägliche Situationen und Themen aufgegriffen werden, sogenannte „Schlüsselsituationen“, deren Inhalte das Potential bergen, auf exemplarische Weise Kinder auf ihr zukünftiges Leben vorzubereiten. Darüber hinaus soll der Alltag in und um die Kindertagesstätte in seinen Möglichkeiten, Lernen in „realen Situationen“ zu ermöglichen, aufgegriffen

werden, um wichtige Lerninhalte ableiten zu können (vgl. Zimmer 2007, S. 41 ff.). Bearbeitet werden die Themen dann vorwiegend in so genannten Projekten, welche die Themen aus den verschiedensten Perspektiven betrachten und untersuchen und dem Kind unterschiedliche Zugänge und Erfahrungen ermöglichen sollen.

Es liegt hierbei in der pädagogischen Kompetenz der Fachkräfte herauszufinden, welche Situationen Bedeutung für die Kinder haben, sodass es gerechtfertigt ist, ein größeres oder kleineres Projekt daraus abzuleiten (vgl. Zimmer 1998, S. 31). Wichtig dabei ist, dass die Fachkraft die Lernmotivation, Lernbedürfnisse und Lerninteressen der Kinder aufgreift und unterstützt. Somit partizipieren Kinder Planung und Gestaltung des pädagogischen Programms. Der Situationsansatz postuliert neben der Verbindung von sozialem und sachbezogenem Lernen noch weitere Dimensionen wie den Bezug zur Lebenssituation der Kinder, Altersmischung, Partizipation, interkulturelles Lernen und eine Öffnung nach außen (vgl. Böhm & Böhm 2007, S. 53). Das übergeordnete Ziel des Situationsansatzes ist es, Kindern mit unterschiedlicher Herkunft und Lerngeschichte zu ermöglichen, autonom, kompetent und solidarisch zu handeln (vgl. Zimmer 2007, S. 14).

2.3.1. Der Situationsansatz: Kritik und bundesdeutsche Kindergärtenpraxis

Der Situationsansatz galt für die alten Bundesländer vorherrschend und wurde nach dem Beitritt der neuen Bundesländer auch dort eingeführt und als offiziell favorisierter Ansatz der bildungspolitisch Verantwortlichen vielerorts gefördert. Jedoch führte die große Offenheit des Ansatzes zu Unzufriedenheit. So bietet das Konzept als Programm die „Situationsanalyse“ (Zimmer 2006, S. 27, 37), welche über die Schritte Beobachtung, Auswahl, Planung und Reflexion eine Strukturierungsvorgabe bietet. Es bleibt jedoch unklar, welche Situationen Anlass zu pädagogischen Interventionen bieten und was als „Schlüsselsituation“ (Zimmer 2006, S.41) nach welchen Kriterien gedeutet wird (vgl. König 2009, S. 36 ff.). So bietet der Situationsansatz trotz seines Orientierungsrahmens nur eine „relativ geringe Steuerungsfähigkeit in der konkreten Praxis“ (Roßbach 2003a, S.

273). Es ist schwer zu überprüfen, wann das richtige Thema gefunden und ob es angemessen dimensioniert wurde. Colberg-Schrader bemängelt, dass der Situationsansatz über kein konkretes Bildungsverständnis verfügt, so dass es zu unterschiedlichen Interpretationen kam. (vgl. Colberg- Schrader 1999, S 87 ff.)

„Die (zu) (Herv. im Original) starke Akzentuierung von Kompetenzen zur Bewältigung von aktuellen Lebenssituationen stellt nicht sicher, dass übergreifende Bildungsziele erreicht werden. Bildungsziele umfassen mehr als nur Bewältigung von Situationen. Vielmehr bedarf es einer theoretischen Begründung dessen was genau die Bildungsziele sind, was das Ziel der Bildungsbemühen sein soll.“ (Roßbach 2003b S.125) Viele ErzieherInnen haben sich schwer mit diesem Ansatz getan. Personelle und sachliche Standards für die Praxis wurden nur unzureichend abgesichert für dieses anspruchsvolle Konzept. Trotz der Kritik konnte sich der Situationsansatz behaupten.

Mit den Ergebnissen zweier (internen) Evaluationsstudien, Ende der 90er Jahre, kamen Zweifel auf, ob der Situationsansatz als vorherrschendes Handlungskonzept taugt. So wurde unter anderem von Jürgen Zimmer festgestellt, dass ein großer Teil der Kindertagesstätten, die offiziell nach dem Situationsansatz arbeiten, über keinen konzeptionellen Rahmen für die Planung der Arbeit verfügt (vgl. Zimmer, Preissing, Thiel, Heck & Krappmann 1999). Eine wenig später durchgeführte externe Evaluationsstudie bestätigte, dass sich zwischen Einrichtungen, welche nach dem Situationsansatz arbeiteten und solchen, welche nach einem anderen Bildungsprogramm arbeiteten, keine bedeutsamen Unterschiede feststellen ließen (vgl. Wolf, Becker & Conrad 1999 S. 281). Künftig wird es darum gehen, den Situationsansatz weiterzuentwickeln (vgl. Krappman 1995, S. 121 ff.).

2.4. Die Anfänge Offener Arbeit

Im Handbuch für Kindertagesstätten von 1977 (Bader, Otte & Stokolssa 1977) wird Erziehung im Kindergarten beschrieben: „Wir können sagen: die Erziehung in der Kita wird dem festgelegten Funktionsablauf eines Tages unterworfen [...] Das starre unpädagogische Reglement presst Kinder und Erzieher in ein Schema, dem sie sich

unterzuordnen haben und in dem es kaum eine Möglichkeit gibt, Neues zu probieren, schöpferische Initiativen zu entfalten oder aufzugreifen. Der Zwang zum Einhalten dieses Schemas erfordert ein hohes Maß an Kontrolle, Maßregelung, Aufforderung und Einschränkung seitens der Erzieher gegenüber den Kindern. Gestresste, frustrierte, eingeengte und einengende Erzieher aber erzeugen ebensolche Kinder; ein Zwangskreislauf wird nur dadurch scheinbar gelöst, dass der Erzieher den Kindern gegenüber mächtiger ist und sich durchsetzen kann.“ (Bader, Otte & Stokolssa 1977, S.50 f.) „Wir können sagen: die eingeschränkten und einschränkenden materiell- räumlichen Arbeitsbedingungen der Kita fördern ein restriktives und für das Kind lernbeschränkendes Klima.“ (Bader, Otte & Stokolssa 1977, S. 55)

In diesem Kontext waren es kritisch praktizierende Pädagogen, die mit den Strukturen in den Erziehungseinrichtungen nicht mehr zufrieden waren. Aus dieser Basisbewegung entstand das Konzept der Offenen Arbeit, welches in den 1990er Jahren zunehmend an Popularität gewann. Viele Elementar und Vorschulpädagogen hatten mit der Intention, sich und den Kindern Entlastung zu verschaffen, erste Versuche durch „Öffnung der Gruppentüren“ und „Öffnung der Gruppen“ (vgl. Vier Tendenzen Offener Arbeit, Regel & Wieland 1993, S.115) unternommen und positive Beobachtungen und Erfahrungen gesammelt; nämlich dass Kinder eigenaktiv und neugierig sind, dass sie in Phasen lernen und die „Öffnung“ der Türen und Gruppen dazu beitrug, die Entscheidungsräume und damit die Möglichkeiten der Kinder zu erweitern.

Diese Öffnung erwies sich auch als Entlastung für Kinder, wodurch sich das Klima merklich verbesserte, da diese aufgrund oft ungenügender personeller und räumlicher Standards, eingeschränkten motorischen Möglichkeiten (innerhalb einer Gruppe mit Funktionsecken) sowie Kontrolle, Maßregelung seitens der Erzieher gegenüber den Kindern, selbst gestresst und frustriert waren, was wiederum zu Spannungen und Konflikten unter den Kindern führte. Sie konnten beobachten, dass sich ihnen eine weitaus größere Bandbreite von Informations- und Entwicklungsquellen bot, die sie ohne Direktive vorgaben, hoch motiviert und ausdauernd nutzten, als auch bestimmte Lernprozesse vor allem im Erfahrungslernen erfuhren (vgl. Dörfler 1994, S.107 ff). Und dies konnten sie selbstbestimmend und mit eigenem Lern-Tempo/Rhythmus/Methodik, nach eigenem individuellen Entwicklungsplan, selbstbildend. Erzieher mussten nun erleben und Lernen oftmals nicht gebraucht zu werden. Der Pädagoge ist mehr Impulsgeber als agierender Dozent (Lienen 1993, S. 312 ff.).

Die Weiterentwicklung von der „Öffnung der Gruppen“ zum „Offenen Kindergarten“ beinhaltet schließlich die Umgestaltung des Gruppenraumes (mit seinen Funktionsecken) in Funktionsräume (vgl. Colberg- Schrader 1999, S.100 ff.) (siehe 4.3.). Angebot und Projekte finden nun Gruppenübergreifend statt. Die Stammgruppe oder Basisgruppe bleiben oft jedoch für Morgenrunden/kreise sowie Geburtstage usw. erhalten (vgl. Kühne & Regel, 2007 S. 20; Büchenschütz & Regel, 1992 S.53 ff.; Regel, 1988 S. 18 ff.). Beschrieben wurde die innere Öffnung, diese steht analog zur äußeren Öffnung, welche das Wohnumfeld, sowie Stadt und Gemeinde in Angebote und Projekte, ins Leben und Lernen mit einbezieht.

Die Entscheidung zur offenen Arbeit war gerade in ihren Anfängen sicher nicht einfach zu tragen und zu realisieren, insbesondere da zu jener Zeit konventionelle, traditionelle Kindergartenarbeit in Fragen der Pädagogik durch ein behavioristisches Menschenbild dominiert wurde, und feinmotorische Aktivitäten und Qualitäten oft der pädagogische Mittelpunkt waren, anstelle einer pädagogischen Orientierung an kindlichen Bedürfnissen. Es waren Elementarpädagogen, die dem natürlichen Bewegungsdrang des Kindes entsprechen wollten und Mitte der 80er Jahre Bewegungsbaustellen einrichteten. (vgl. Regel, 1988 S. 18) Autonomie, Kompetenz, Selbstbewusstsein und damit auch Selbstwirksamkeit waren nun der Treibstoff für Entwicklung. „Der Paradigma-Wechsel, aus der immer größer werdenden Krise der Erziehung geboren.“ (Wieland, 1993 S. 24) So ist die Offene Arbeit vor allem ein Handlungskonzept, das von Elementarpädagogen entwickelt wurde, die sich dafür entschieden haben, den bei den Kindern beobachteten Entwicklungsbedürfnissen Rechnung zu tragen. Ein Ansatz mit partizipatorischen Forderungen der Betroffenen und Beteiligten, welche diesen Arbeitsansatz realisierten. Axel Jan Wieland spricht in diesem Zusammenhang von einer „kognitiven Wende“ (Regel & Wieland, 1993 S. 22).

3. Handlungsleitende Merkmale der Offenen Arbeit

3.1. Grundannahmen zum Verständnis Offener Arbeit

Im Kontext für Grundannahmen zum Verständnis Offener Arbeit konnte ich ausschließlich Quellen ausmachen, welche sich auf Regel & Wieland, 1993 berufen. Dieses gilt als Standardwerk zur Offenen Arbeit, da hier erstmalig das Menschenbild sowie das Methodenkonzept der Handlungsforschung dargelegt wird. Aus diesem Grund habe ich im wesentlichen zu 2.1. mit dieser Quelle gearbeitet, zusätzlich aber noch „Regel & Kühne 2007“ als aktualisierte Variante verwendet.

Offene Kindergartenarbeit geht von einem Menschenbild aus, welches die Eigenständigkeit und Selbsttätigkeit des Kindes betont.

Axel J. Wieland, Mitautor von „offener Kindergarten konkret“, (Regel & Wieland, 1993) wirbt mit seiner Unterscheidung zwischen einem „behavioristisch“ orientierten und einem „reflexivem Subjektmodell“, für ein verändertes Rollenverständnis moderner PädagogInnen. Diese Unterscheidung steht für wichtige Grundannahmen zum Verständnis der Offenen Arbeit. Hier erklärt er, dass der Mensch ein tendenziell autonom handelndes Subjekt sei und er seine Identität unter anderem durch die von ihm selbst vorgenommene Konstruktion von Wirklichkeit und Weltverständnis entwickle, dass er selektiv wahrnimmt, Zusammenhänge konstruiert und ihnen Bedeutung gibt, als Akteur seiner Entwicklung (vgl. Regel & Wieland, 1993, S.22). In Folge dessen ergibt sich für die pädagogische Praxis der Offenen Arbeit, verstärkt auf das Lernen durch Einsicht zu setzen, Anbindungen an den Konstruktionen des kindlichen Herkunftsmilieus, partnerschaftliches Verhalten und Kooperation, sowie ein beispielgebendes Vorbild, welches zu einer einführenden, verstehenden Haltung anregt. Dem Konzept der "Offenen Arbeit" liegt die Überzeugung zugrunde, dass Erwachsene auf die Entwicklungspotenziale von Kindern vertrauen können und diese in selbstinitiierten, selbstgesteuerten und selbstgeregelten Situationen optimale Lernvoraussetzungen für ihre persönliche Entwicklungschancen finden können.

Als pädagogisch anthropologische Grundannahmen werden Autonomie, Interdependenz, Selbstorganisation und Selbstbestimmung genannt, deren Aussagen die Sichtweise zum Kind wesentlich bestimmen (vgl. Kühne & Regel, 2007 S. 19). Regel & Kühne beschreiben Kinder als einmalig, unverwechselbar,

gleichwertig, unbelehrbar und kompetent von Anfang an. Welche bereits kleine Menschen sind, mit allem ausgestattet was sie zur Entwicklung brauchen, zugleich aber abhängig von Anregungen, Erziehung, Förderung, usw. um ihr Potential zu nutzen. (vgl. Regel & Kühne 2007 S.77) Sie erklären weiter, dass sich „Durch genaueres Hinschauen erkennen lässt“, dass Kinder voller Energie für ihre Selbstverwirklichung sind und sie, ihrem inneren Bauplan folgend, ihr Wissen und ihre Kompetenzen entwickeln. (vgl. Regel & Kühne, 2007 S.78) Kinder wollen das tun dürfen, was sie, ihrem Alter entsprechend, verstehen und was ihren Entwicklungsbedürfnissen gerecht wird. Sie brauchen Zeit und den Freiraum, ihren Befindlichkeiten nachzuspüren und sich danach zu orientieren. Kinder wollen sich eigenverantwortlich für oder gegen eine Aktivität oder eine Person entscheiden. Sie dürfen sich eigenverantwortlich für oder gegen eine Aktivität genauso wie für Spiel- und AnsprechpartnerInnen entscheiden. So wird das aktive und kompetente Kind zum Konstrukteur seiner Welt und seiner selbst (vgl. Laewen & Andres, 2002b S. 39 ff. ; Regel & Kühne, 2007 S.78). In der Offenen Arbeit heißt es hierzu aktualisiert. „Das Kind als Selbstgestalter seiner Entwicklung“. (Kühne & Regel, 2007 S. 22)

Erwachsene finden sich in der Rolle als Begleiter, Lernpartner, Zuhörer und Unterstützer wieder. Das Kind wird als grundsätzlich aktiv und interessiert angesehen und braucht deshalb nicht von den ErzieherInnen stimuliert, motiviert und angespornt werden. ErzieherInnen sehen sich als Begleiter der Kinder, nicht aber als ihre Animateure. Den Entwicklungskräften des Kindes zu vertrauen bedeutet Verzicht auf Manipulation. Der Pädagoge agiert oder doziert nicht mehr, sondern setzt einen Impuls und lässt dem einzelnen Kind seinen Raum, sich zu entfalten und sich in seinen Möglichkeiten, Talenten und Fähigkeiten zu erfahren, und so vorschnelle Anpassungszwänge, Versagensängste und Rückzugstendenzen zu vermeiden (vgl. Büchschütz & Regel, 1991 S. 101-113; Regel & Wieland, S.300- 312). Kinder lernen vor allem besonders nachhaltig im Austausch mit anderen Kindern lernen.(vgl. Regel & Wieland 1993 S. 222 ff.)

In der Offenen Arbeit sind alle pädagogischen Mitarbeiter gleichermaßen Verantwortlich für alle Kinder, auch wenn es Arbeitsteilung gibt. „Es gibt nicht mehr „meine“ und „deine“ Kinder und nicht mehr „meinen“ und „deinen“ Gruppenraum, sondern unsere Kinder und unser Haus für Kinder.“ (Regel & Kühne 2007, S.29)

Zusammenfassend formuliert geht man in der Offenen Arbeit davon aus, dass Kinder sich selbst bilden. Gut durchdachte Funktionsräume sollen die Wahrnehmung und Ausübung der kindlichen Interessen und Bedürfnisse steigern. Der Pädagoge ist Beobachter und Begleiter, der sich geduldig und empathisch im Hintergrund hält, gegebenenfalls auf die Wünsche der Kinder reagiert und die Umwelt gemäß den Bedürfnissen der Kinder gestaltet (Vgl. Regel & Wieland 1993; Regel & Kühne 2007). Kinder erleben aktive Beteiligung durch die Pädagogen, z. B. bei der Aufstellung von Regeln und Strukturen oder der Themenfindung für Projekte und Angebote. Einbeziehung in das Alltagsgeschehen und die Beteiligung von Kindern als Schlüssel zu Bildung und Demokratie. (vgl. Regel & Kühne 2001, S. 25 f.)

3.2. Offenen Arbeit: Erkenntnisse und Orientierung

Die Offene Arbeit stützt sich in unterschiedlicher Weise auf Aussagen und Inhalte reformpädagogischer als auch entwicklungspsychologischer Ansätze. In „Offene Arbeit Konkret“, (Regel & Wieland 1993) sowie in „Pädagogische Arbeit im offenen Kindergarten“ (Regel & Kühne 2007) verweisen die Autoren auf einzelne pädagogische Ausrichtungen als theoretische Begründung zur Offenen Arbeit.

Die Offene Arbeit betont, dass das Kind Akteur seiner Entwicklung ist, oder auch „Selbstgestalter seiner Entwicklung ist“ (Regel & Kühne 2007, S. 21) und nimmt dabei Bezug auf die erkenntnistheoretischen Grundlagen von Jean Piaget. (vgl. Regel & Wieland 1993, S. 52) Nach Jean Piaget, so Axel Wieland, können und sollen Kinder ihre Entwicklungsprozesse selbst gestalten. Sie bedürfen jedoch einer Umgebung, die ihnen Anregung und Herausforderung bietet für Experimente und Entdeckung, welche sie selbständig wahrnehmen sollten. Für Erwachsene gilt es, sich weitgehend im Hintergrund zu halten und auf Dominanz zu verzichten. Axel Jan Wieland beschreibt, dass Lernprozesse nach Piaget immer mit unmittelbaren Handlungen verbunden sind. So lernen Kinder am intensivsten, wenn ihnen handelnde Auseinandersetzungen und Manipulation von Objekten und in Situationen möglich sind. Das Lernen aus zweiter Hand (Medien), hält er unter dieser Prämisse für fragwürdig.

Eine von den Grundgedanken des Piaget'schen Entwicklungsmodells getragene Pädagogik soll sich weniger mit der Frage beschäftigen, wie denn ein Kind zu

fördern, zu entwickeln, zu ändern sei, sondern mit der Frage, was an der Umgebung, den Möglichkeiten fehlt, dass für das Kind darin kein Motiv zur Entwicklung vorhanden scheint (vgl. Regel & Wieland 1993, S. 53).

So bestehen zwischen Offener Arbeit und J. Piaget vielfältige Bezüge. G. Regel fasst in diesem Kontext zusammen: „In einer solchen Betrachtungsweise ist das Kind Subjekt. Es bringt sich selbst hervor [...]. Wir lösen uns von der Vorstellung, das Kind zum Objekt erzieherischen Handelns zu machen und wollen keine Akteure für die Entwicklung des Kindes sein.“ (Regel & Wieland 1993, S. 52)

Jean Piagets Konstruktivismus hat das Verständnis von Lernvorgängen verändert und ist für den Konstruktivismus zunächst wegweisend geworden. Piaget hat erkannt, dass ein Lerner zunächst immer aus eigener Aktion heraus lernt, dass er sich dabei seine Wirklichkeit konstruiert, die er dann in Abgleich mit seiner Umwelt bringen muss. (vgl. König 2009, S.38) Das daraus entstehende Wechselspiel zwischen innerer Schematisierung und Abgleich mit der Umwelt - Assimilation und Akkommodation - ist für diesen Ansatz entscheidend, um den Aufbau der menschlichen Wirklichkeitsbildungen zu verstehen. (vgl. Regel & Wieland 1993, S. 26- 27)

Ähnlich wie Jean Piaget findet auch Maria Montessori vorrangig Beachtung in der Fachliteratur zur Offenen Arbeit. Inhaltlich durch ihrer Argumentation und Theoretischen Begründungen. (vgl. Textor 1994 S. 66-68,82,84; Büchschütz & Regel 1991, S. 120; Regel & Wieland 1993, S. 26, 29, 42, 51, 52, 56, 63, 67, 93; Regel & Kühne 2007, S. 18 ff., 32) Zu dem leisten Janusz Korczak und die Reggio- Pädagogik als reformpädagogisches Gedankengut Anregung für den Dialog. (vgl. Regel & Kühne 2007, S. 18)

Die Offene Arbeit sieht wichtige Bezugspunkte zu Maria Montessoris Lern und Entwicklungstheorie. Wiebke Ammann fasst im Kontext zur Offenen Arbeit das Schaffen der Pädagogin, Maria Montessori (1870-1952) zusammen. So war Maria Montessori die erste Frau in Italien, die Ende des vorigen Jahrhundert zum Medizinstudium zugelassen wurde. Als Kinderärztin hatte sie gelernt, Menschen genau zu beobachten. Montessori erforschte, unter welchen Bedingungen sich Kinder konzentrieren können und fand heraus, dass dazu Freiheit unbedingt notwendig ist: Kinder müssen ihre Tätigkeit frei wählen können, ihre Spielpartner, ihr Tempo sowie die Dauer ihrer Beschäftigung selbst bestimmen und außerdem in ihrer Umwelt Materialien vorfinden, (siehe 4.4.2. Freispiel) mit denen sie sich selbständig handelnd auseinandersetzen können. Dr. Montessori glaubte, dass

sowohl Belohnungen als auch Strafen schädlich sind für die innere Einstellung des Menschen, dass Kinder ganz natürlich aus ihrer eigenen Motivation heraus lernen wollen. (vgl. Regel & Wieland 1993, S.56; Regel & Kühne 2007, S. 18). Dem Kind wird möglichst viel Freiraum gewährt, um seine Selbsttätigkeit und seinen Spielprozess nicht zu unterbrechen (vgl. Montessori 2008).

Maria Montessoris Lern und Entwicklungstheorie orientiert sich sehr eng an biologischen und neurologischen Denkmustern. Aus Embryologie und biologischer Zellehre wird die Idee eines immanenten Konstruktionsplanes übernommen. (vgl. Stumpf 2007, S. 124) Maria Montessori sieht das Kind von Geburt an als eigenständige Person, die sich einem inneren Bauplan gemäß entwickelt. Wieland postuliert in diesem Kontext das „Reflexive Subjektmodell“ „Der Mensch ist, wenn überhaupt, nur durch seine eigenen Konstruktionen und Strukturen.“ (Regel & Wieland 1993, S. 22) Nicht Erwachsene formen das Kind, sondern es ist allein das Kind, das die Entwicklungsarbeit leistet. „Die Hilfe, die wir zu geben vermögen, liegt in der äußeren Welt. Dies erfordert vom Erwachsenen weise Zurückhaltung, [...]“ (Montessori 1965/2009, S.10).

Bei Montessori findet man Bezüge zur Offenen Arbeit, besonders für den Bereich Freispiel, welche freie Wahl von Ort und Spiel postuliert. Montessori erkannte nach Regel & Kühne „[...] das Kinder über den Weg der Freiheit in der Lage sind, sich ausdauernd mit Dingen zu beschäftigen und so ihr Lernen und ihre Entwicklung selbst in die Hand nehmen“ (Regel & Kühne 2007, S. 18).

Zusammenfassend weist die Offene Arbeit Gemeinsamkeiten zu Piaget und Montessori auf, deren Erkenntnisse und Bezüge zur Offenen Arbeit von konstitutiver Bedeutung sind.

- die Anerkennung des Kindes, seiner Aktivität, Freiheit und Rechte,
- das positive, nicht direktive dominierende Verhältnis zwischen Erzieher und Kind,
- das Leben in der Gemeinschaft und die Individuelle Entfaltung des Einzelnen,
- das Kind ist ein kompetentes Wesen und lernt selbstinitiiert,
- die Pädagogen schaffen vielseitige Wahrnehmungsmöglichkeiten zur Selbstbildung.

Zudem finden Erkenntnisse der bildungstheoretischen Ansätze nach Laewen und Schäfer in Regel & Kühne erstmals 2007 Erwähnung, „als grundlegend“ für das pädagogische Konzept der Offenen Arbeit. (vgl. Regel & Kühne 2007, S. 76)

3.3. Erkenntnisse der Psychomotorik

Die Entwicklung der Psychomotorik in Deutschland ist im wesentlichen auf die Arbeiten des Sportlehrers E.J. Kiphard (1990) begründet. Das Thema „Psychomotorik“ beansprucht viel Raum in der Offenen Arbeit, sowohl in der Fachliteratur als auch in der pädagogischen Praxis.

Psychomotorik thematisiert das Verhältnis zwischen Körper und Psyche und erschließt Zusammenhänge zwischen dem Körperlich- motorischen und dem geistig- emotionalen.“ (Regel & Wieland 1993, S. 92)

Das Konzept sieht die Öffnung der Türen, Flure und Räume als Bühne und Motivation für den kindlichen Bewegungs- und Entdeckungsdrang, welcher zu vielfältigen Tätigkeiten beim Wahrnehmen anstiften soll. (vgl. Regel 1988, S. 18-21, 35- 48) Spontanaktivitäten sind Antrieb und Motor um über Bewegung und Aktivitäten Erfahrungen zu sammeln (vgl. Regel & Kühne 2007, S. 13). Im Handbuch für Kindertagesstätten von 1977 hieß es noch: „[...]die eingeschränkten und einschränkenden materiell- räumlichen Arbeitsbedingungen der Kita fördern ein restriktives und für das Kind lernbeschränkendes Klima.“ (Bader, Otte & Stokolssa 1977, S.55) Regel setzt, für eine vielfältige, engagierte Exploration des Kindes bei der Ich- Sach- und Sozialkompetenz, die „*spontane* (Herv. d. Verfassers) Bewegungsvielfalt voraus“ (Regel & Kühne 2007, S. 13). Hier liegt eine der Wurzeln zur Öffnung der Gruppen und im allgemeinen zur Konzeption der Offenen Arbeit. Bewegung ist das erste und wichtigste Kommunikationsmittel, das einem Kind bereits im vorsprachlichen Entwicklungsalter zur Verfügung steht, um sein Bedürfnis nach Interaktion und Kommunikation mit anderen Menschen zu befriedigen. Die offenen Kindergärten bieten hier eine psychomotorische Ausstattung und entsprechende Funktionsräume für Grob und Feinmotorik, in denen Kinder die Möglichkeit erhalten „[...] ihr Aktivitätspotential auszuleben.“ (vgl. Regel & Wieland 1993, S.97) In der Offenen Arbeit heißt es hierzu „Bewegung als Medium der

Entwicklung.“ (Regel & Kühne 2007, S. 93)

Regel und Wieland berufen sich im Kontext zu Psychomotorik mehrfach auf Piaget. „Die Psychomotorik wird von vielen ErzieherInnen fasziniert aufgenommen.[...] Die Zunahme der Bedeutung liegt einmal daran, [...] und zum anderen an fundierten wissenschafts- theoretischen Erkenntnissen [sic], die sich auf Piaget beziehen.“ (Regel & Wieland 1993, S. 92)

Mir ist hier der Bezug der Psychomotorik zu Piaget als theoretische Begründung nicht klar. Einziger Kontext, der sich herstellen ließe, ist die handlungsorientierte Sichtweise der kognitiven Entwicklung von Piaget (vgl. Ketch & Crutchfield 1992, Band 4, S.15 ff.). Nach Zimmer ermöglicht dies „erprobendes und experimentierendes Umgehen mit Materialien und Gegenständen [...] das Verstehen der Umwelt, der Eigenschaften und Gesetzmäßigkeiten ihrer Handlungsobjekte; Körper- und Bewegungserfahrungen sind somit auch immer verbunden mit der Erfahrung der Dinge und Gegenstände, mit denen und an denen Kinder sich bewegen“ (Zimmer 1999a, S. 38). Mit diesem Hintergrund begründet die Offene Arbeit Wahrnehmungs-, Bewegungs- und Handlungsmöglichkeiten für Kinder. (vgl. Regel & Kühne 1993, S. 93)

Die „fundierten wissenschafts- theoretischen Erkenntnisse“ Piagets zur Psychomotorik waren als Quelle jedoch nicht ausmachen. Zudem erwähnt Regel das Stufenmodell der kognitiven Entwicklung: „Nach Piaget, der die Stufen geistiger Entwicklung ausführlich beschrieben und in eine Theorie gebracht hat, bilden die sensomotorischen Umwelterfahrungen wichtige Grundlagen der Intelligenzentwicklung.“ (vgl. Regel & Wieland 1993, S.103)

Piaget entwickelte ein Stufenmodell, dessen Mittelpunkt die kindliche Entwicklung durch die aktive Interaktion zwischen Kind und Umwelt darstellt. Nach Piaget ist dieses erste Stadium im Stufenmodell das „Sensorische Stadium“ (vgl. Ketch & Crutchfield 1992, Band 4, S.15). Dieses erste Stadium „erstreckt sich von der Geburt bis zum Alter von etwa zwei Jahren“ und liegt somit außerhalb des Klientel der Kindergärten. (vgl. Ketch & Crutchfield Band 4, S.15)

Piagets konstruktivistische Lerntheorie geht von dem Verständnis aus , das sich Lern und Entwicklungsprozesse durch die aktive Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt vollziehen (vgl. König 2009, S.38).

3.4. Die Säulen des Offenen Kindergartens

In „Offener Kindergarten Konkret“ heißt es im ersten Kapitel zu „Was unsere Pädagogik wesentlich bestimmt“, „Menschenbild *und* (Herv. d. Verfasser) Methodenkonzept der Handlungsforschung im Zusammenhang mit „offener“ Kindergartenarbeit. (vgl. Regel & Wieland 1993, S. 7) Axel Jan Wieland trifft hier die Differenzierung von: 1. Menschenbild und 2. Methodenkonzept der Handlungsforschung. (vgl. Regel & Wieland 1993, S. 9 ff.)

Aus dem Menschenbild und dem Methodenkonzept der Handlungsforschung ergeben sich die Strukturmerkmale Bedürfnisorientierung, Freispielverständnis, Raumgestaltung, Erfahrungsräume/bereiche und Zeitstruktur. Mit diesen möchte die Offene Arbeit einerseits wichtige Handlungsfelder arrangieren, welche Wahrnehmungs- und Bewegungsaktivitäten auslösen und soziale Prozesse zu fördern beabsichtigt und somit das Kind Akteur seiner Entwicklung, bzw. Selbstgestalter seiner Entwicklung ist. Zum anderen möchte die Offene Arbeit mit dem Methodenkonzept der Handlungsforschung die Lebenssituation von Kindern und ihren Familien berücksichtigen und Kinder mit besonderen Bedürfnissen besondere Zuwendung und Förderung gewährleisten.

Offene Kindergartenarbeit geht von einem Menschenbild aus, das die Eigenständigkeit und Selbsttätigkeit des Kindes betont. So ist eine zentrale Säule der offenen Arbeit die Entscheidungsfreiheit der Kinder. Axel Jan Wieland beruft sich auf das Entwicklungsmodell nach Piaget, hier wird die Auffassung „dass das Kind in allen Entwicklungsbereichen Akteur seiner Entwicklung ist, unabweisbar nachgewiesen.“(Regel & Wieland 1993, S. 41) „Entscheidend ist, dass die Kinder eigenständig sein können und Selbstgestalter ihrer Entwicklung bleiben.“ (Regel & Kühne 2007, S. 42)

Sie können sich eigenverantwortlich für Räume, Material, Bezugspersonen und Interaktionspartner entscheiden. Bildungstheoretische Ansätze nach Laewen und Schäfer, welche die Selbstbildung vorrangig sehen (Laewen 2002b; Schäfer 1995), werden „als grundlegend“ für das pädagogische Konzept bezeichnet (vgl. Regel & Kühne 2007, S. 76) Die Pädagogen wollen nicht als die „Macher“ der Kinder die Entwicklung tragen. Sie begleiten Kinder in ihrem Handeln und unterstützen und fördern nur das „was von den Kinder selber kommt“ (vgl. Dörfler 1994, S. 118).

Zusammenfassend werden zwei Bereiche als tragende Säulen deutlich.

Mit der Unterscheidung Wielands zwischen „behavioristisch“ orientierten und „reflexiven Subjektmodell“ und dem somit unterschiedlich werdenden Menschenbild, als Postulat zum Verständnis Offener Arbeit, markiert Wieland eine der Säulen der Offenen Arbeit! Folgernd formuliert er: „dass es bei der pädagogischen Gestaltung der „offenen Arbeit darum geht, die Macht des Behavioristischen Modells mit seinen für uns alle schädlichen Wirkungen abzulösen.“ (Regel & Wieland 1993, S.41) Entwicklung und Lernen lassen sich nicht erzwingen. Sie sind aktive Handlungen eines Subjekts, welche allenfalls begünstigt oder behindert werden können (vgl. Dörfler 1994, S. 119).

Kinder sind Subjekt der eigenen Entwicklung. Eigenständig, selbstständig und selbstbildend als Akteure ihrer Entwicklung, bzw. seit 2007 auch „Selbstgestalter ihrer Entwicklung.“ (Regel & Kühne 2007, S. 22)

Des Weiteren soll das Methodenkonzept der Handlungsforschung gewährleisten, dass Praxisprobleme im Probehandeln einer kindgemäßen Lösung zugeführt werden. Regel & Kühne merken an, dass sich diese Praxisprobleme nicht nur auf Kinder beziehen müssen, sondern auch in anderen Konstellationen wie “Kind- Kindergarten; Kind- Kinder; Kinder- Erzieherinnen; Eltern- Kindergarten (Erzieherinnen); Träger- Kindergarten; Umfeld (z.B. Schule) – Kindergarten“ (Regel & Kühne 2007, S. 17). Hierbei geht es um einen zyklischen Wechselprozess von kooperativem Erkennen, Planen und Handeln. Pädagogen, Eltern, Kinder sowie andere am Diskurs Beteiligte definieren und beschreiben ein Problem, erwägen Lösungsmöglichkeiten und reflektieren gemeinsam, ob die angestrebte Veränderung eingetreten ist oder eben nicht. Dies beeinflusst auch den Tagesablauf als auch Strukturelle Bedingungen (vgl. Regel & Wieland 1993, S. 169 ff.). Dieser Bereich wird noch näher in 3.5. Handlungsforschung in der Praxis ausgeführt.

3.5. Handlungsforschung in der Praxis der Offenen Arbeit

Die Handlungsforschung wird in der Offenen Arbeit als Methodenkonzept zur Lösung von Praxisproblemen genutzt. Ausgangspunkt sind immer Probleme oder pädagogische Fragen der täglichen Praxis. Diese Probleme nehmen mit der Handlungsforschung nicht nur Bezug auf kindliches Verhalten sondern auch auf

Organisation, Elternarbeit, Schule und ErzieherInnen. Praxisprobleme, wie die Entwicklung oder das Verhalten eines Kindes, wurden im Freispiels beobachtet und im Methodenkonzept der Handlungsforschung verwertet.

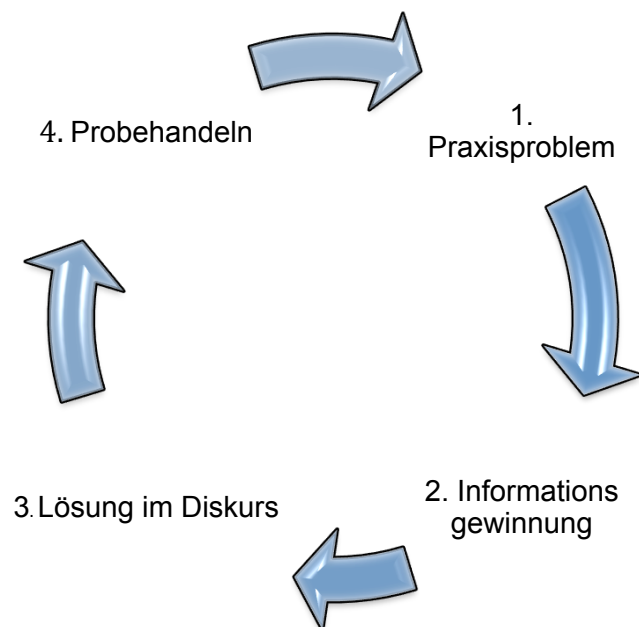
Handlungsforschung, Aktionsforschung und Tatforschung sind gleichbedeutend mit dem durch Kurt Lewin, einer der Begründer moderner Sozialwissenschaften in den 1940er Jahren, geprägten Begriff „action research“. Mit Lewins eigenen Worten heißt es: „Die für die soziale Praxis erforderliche Forschung lässt sich am besten als eine Forschung im Dienste sozialer Unternehmungen oder sozialer Technik kennzeichnen. Sie ist eine Art Tat-Forschung (action research), eine vergleichende Erforschung der Bedingungen und Wirkungen verschiedener Formen des sozialen Handelns und eine zu sozialem Handeln führende Forschung. Eine Forschung, die nichts anderes als Bücher hervorbringt, genügt nicht.“ (Lewin 1982, S. 280 zit. n. Mayring 2002, S. 50) Wieland beschreibt die, unter der Bezeichnung Aktionsforschung von Moser (Moser 1977) im deutschen Sprachraum eingeführte Handlungsforschung als einen Wechselprozess von „Kooperativem Erkennen, Planen und Handeln.“(vgl. Regel & Wieland 1993) Forscher, Praktiker und Betroffene sind gleichberechtigt. So gebe es in der Handlungsforschung keine Versuchspersonen oder Objekte, statt dessen einen herrschaftsfreien Diskurs. Mayring beschreibt drei Ziele der Handlungsforschung und fasst zusammen:

- „direktes Ansetzen an konkreten sozialen Problemen;
- praxisverändernde Umsetzung der Ergebnisse im Forschungsprozess;
- gleichberechtigter Diskurs Forscher – Betroffene.“ (Mayring 2002, S.51)

Die Vorgehensweise der Handlungsforschung orientiert sich zu Beginn „immer“ am Praxisproblem und möglicher Ziele. Des Weiteren folgen Informationsgewinnung, gleichberechtigter Diskurs im Kontext praktischer Handlungen des Betroffenen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass immer dann, wenn an konkreten Praxisproblemen angesetzt wird, um Veränderungsmöglichkeiten zu erarbeiten, Handlungsforschung möglich ist. (vgl. Mayring 2002, S. 53)

Der reflexive Kreislauf von Erkunden, Entscheiden, Handeln und Nachdenken war und ist mit „Planung konkret“ wichtiger Bestandteil des Situationsansatzes (vgl. Zimmer 2007, S. 73). Mit Hilfe des Methodenkonzepts der Handlungsforschung möchte nun auch die Offene Arbeit in einem reflexiven

Kreislauf die Lebenssituation von Kindern und ihren Familien berücksichtigen. Das Praxisproblem wird im Team in seinem ganzen Umfang definiert. Für die zweite Stufe werden alle möglichen Informationen, Faktoren und Bezüge als Quelle der Recherche für die Informationsgewinnung herangezogen. Im gemeinsamen Diskurs werden nun Lösungsmöglichkeiten zusammengetragen welche, vorerst als Hypothese, zu einer Lösung oder positiven Wendung beitragen könnten. Die Diskurs führende Gruppe (Team, Eltern- Kindergarten-Schule usw.) sollte solange im Gespräch bleiben, bis sich die Diskurs führenden auf eine Vorgehensweise geeinigt haben. (vgl. Regel & Wieland 1993, S. 43 ff., 360) Im nun folgenden Probehandeln entscheidet das Ergebnis, ob die Erwartungen erfüllt würden oder eben nicht! „Das *Probehandeln* (Herv. im Original) beschließt den Prozess, b.z.w. begründet ihn neu.“ (Regel & Wieland 1993, S. 48) Entspricht das Ergebnis nicht den Erwartungen, war also das Probehandeln in der Wahrnehmung der Beteiligten im Ergebnis nicht adäquat, so beginnt der Prozess von neuem. (vgl. Regel & Wieland 1993, S. 48; Wieland 1991, S. 20 f.) „Handlungsforschung bezieht sich immer auf eine spezifische Situation und hat den Charakter des Vorläufigen.“ (Regel & Kühne 2007, S.17)



4. Offene Arbeit konkret

4.1. Strukturmerkmale

Bisher habe ich die handlungsleitenden Merkmale der Offenen Arbeit formuliert. Nun möchte ich aus den Inhalten der Offenen Arbeit Strukturmerkmale wie Altersmischung, Bedürfnisorientierung, Freispielverständnis, Zeitstruktur, Raumgestaltung, Erfahrungsräume und Öffnung nach innen als Bezugsrahmen ableiten und das Zusammenspiel der Strukturen verdeutlichen.

Regel & Kühne postulieren erstmals und einzig „Die zehn Strukturmerkmale“ (Regel & Kühne 2001, S. 39; Regel & Kühne 2007, S. 62). Die Literatur von Regel & Kühne weicht in einigen Bereichen von der gängigen Fachliteratur und Praxis ab. So verzichten Regel & Kühne auf einen sonst üblichen Ruheraum. „Das veränderte Raumprogramm bedeutet besonders für den ehemaligen Ruhebereich „Oase der Ruhe“ eine radikale Umgestaltung.“ (Regel & Kühne 2007, S.51) Dieser soll bei Regel & Kühne zum Forscherzimmer werden. Als Strukturmerkmale werden unter anderem z. B. „Gemeinschaftserfahrungen als besondere Höhepunkte“ sowie „An Bedeutungsinhalten orientierte Gruppenstrukturen“ genannt und sind gleichberechtigt und gleichwertig als Strukturmerkmal neben Handlungsforschung, Angebot und Freispiel aufgeführt, was inhaltlich vom Standardwerk „Offener Kindergarten Konkret“ als auch weiterführende Literatur abweicht (vgl. Regel & Wieland 1993; Lill 2006; Böhm & Böhm 2007). Ebenso weichen Inhalte und Strukturen im Tagesablauf ab. (vgl. Regel & Kühne 2007, S.106 f.) Ich beziehe mich im wesentlichen auf „Offener Kindergarten Konkret“ (Regel & Wieland 1993) als Quelle da diese in der Literatur vorrangig Verwendung findet.

4.2. Offensein als Prinzip

Zur Öffnung des Kindergartens reicht für die Praxis eine Öffnung oder Umgestaltung der Gruppenräume nicht aus. „Offenes Arbeiten erfordert die Bereitschaft , im Prozeß der Umgestaltung vielfältig offen zu werden, sich vielfältig aufzuschließen und in Beziehung zu treten“ (Regel & Wieland 1993, S.

160). Die Öffnung nach innen „[...] ist mit dem Offenlegen des eigenen Arbeitsstiels und der zugrundeliegenden Wert- und Normvorstellungen verbunden“ (Dörfler 1994, S. 111). So ist der Pädagoge, durch die Öffnung hin zu Funktionsräumen, nicht mehr nur für seine eigene Gruppe verantwortlich, sondern gibt, durch die Öffnung, auch seinen eigenen pädagogischen Binnenraum auf. Den Pädagogen wird offene Planung, Kooperation- und Verantwortungsbereitschaft abverlangt (vgl. Dörfler 1994, S. 112), weshalb sich auch eine kommunikative Öffnung des pädagogischen Personals ergibt, welche sich in Unterstützung aber auch in Kritik äußern kann (vgl. Dörfler 1994, S. 111).

Mechthild Dörfler erkennt, dass Offenheit für das Gelingen in der Praxis von Bedeutung ist und fasst zusammen: „Jede offene Arbeit braucht auch offene Menschen, die bereit sind, *gemeinsam* (Herv. im Original) neue Regeln und Verbindlichkeiten aufzustellen, damit die neue Form des Zusammenlebens mit Kindern ein tragfähige Basis erhält.“ (vgl. Dörfler 1994, S. 112 f.)

4.3. Funktionsräume

Im Offenen Kindergarten wurden die sogenannten Stammgruppen mit ihren bisherigen Funktionsecken (z.B. Bau-, Puppen-, Lesecke) aufgelöst und zu Funktionsräumen umgestaltet. Die Morgenkreise in den einzelnen Funktionsräumen bilden die Gruppenzugehörigkeit (Basisgruppe) für Kinder (Morgenkreis, Geburtstagsfeiern, Ausflüge etc.) und blieben in vielen Einrichtungen erhalten.

Übersicht möglicher Funktionsräume.

Bewegungsraum (Sportpalast)

Lernspielbereich für Bewegungslernen- Motorik, Partizipation in der Großgruppe (Vollversammlung).

Kreativbereich (Atelier)

Lernspielbereich für kreativen Selbsta Ausdruck, Entwicklung der Feinmotorik.

Ruheraum

Ruhebereich mit Materialien

Dieser Raum dient dem ruhigen Spiel, dem Ruhen, dem Lesen, dem Sticken usw.

Cafeteria

Lernbereich für Esskultur, gemeinsames Herreichen des Frühstücks.

(vgl. Regel & Wieland 1993, S.187 ff.; Büchschütz & Regel 1991, S.103 f.; Regel & Kühne 2007, S. 52 f.)

Die weitere funktionelle Ausrichtung kann von Haus zu Haus sehr unterschiedlich sein. Je nach Umfeld, Einzugsgebiet, räumlichen Möglichkeiten und Größenordnung der einzelnen Einrichtungen sowie deren pädagogischen Räumlichen Intention ist Variabilität gegeben.

Weitere Übersicht möglicher Varianten:

Rollenspiel oder Bauraum

Bauen, Konstruieren, Rollenspiel oder auch Gemeinschaftsspiel.

Forscherzimmer

Lernspielbereich für Forschen und Experimentieren. Mit Büchern, Medien und Konstruktionsmaterial.

Holzwerkstatt

Erfahrung sammeln mit Holz und Werkzeugen. Selbstwirksam.

(vgl. Regel & Wieland 1993, S.187 ff., Regel & Kühne, 2007, S.52 f.)

4.4. Angebot und Freispiel

4.4.1. Das Angebot

Die ErzieherInnen bieten während der Angebotszeit (siehe Tagesablauf 4.7.) in einem Funktionsbereich/Raum täglich ein pädagogisches Angebot an, das in der Regel Bestandteil einer Beobachtung aus dem Freispiel ist, aber auch Teil eines Projektes darstellen kann. Diese Angebote reflektieren Interessen der Kinder und ihre Entwicklungsbedürfnisse, welche aufgrund von Beobachtung und Teambesprechung recherchiert wurden. Ebenso können die Einführung neuer Materialien und Spielmöglichkeiten, als auch Tänze und Geschichten, Bestandteil von Angeboten sein. Die tägliche Teilnahme an einem Angebot ist für die Kinder nicht verpflichtend (wobei die Teilnahme auch beobachtend sein kann) und finden gruppenübergreifend statt. Das Verweigern von Angeboten ist eine Beobachtung, die in der Offenen Arbeit pädagogisch durch die Handlungsforschung verwertet wird, um das Kind besser zu verstehen. (vgl.

Regel & Kühne 2007, S. 65)

Die Kinder werden in den Morgenkreisen oder Stammgruppen über die verschiedenen Angebote informiert und können sich dann entscheiden. Ein wichtiges Argument für die Wahl eines Angebots kann unabhängig von Interessen die Loyalität zu einem Freund oder Spielgruppe sein. (vgl. Regel & Kühne 2007, S. 65) Und vielleicht ist genau das sein eigentliches Interesse und Bedürfnis, sich in Sozialkompetenz zu fördern. „Angebote sind heute keine Beschäftigungen mehr.“ (Förster 1993, S.248) Die Angebote werden mehrmals wiederholt, so dass jedes interessierte Kind teilnehmen kann und zum anderen die Möglichkeit zur Wiederholung nutzen kann.

„Der gemeinsame Abschluß im Angebot weist die Kinder auch darauf hin, dass jetzt ihr Freispiel beginnt und die Erwachsenen nur noch in Notfällen für sie zuständig sind.“ (Niehaus-Oschèe 1991, S.118)

Zur zeitlichen Dauer der Angebote als auch zur Angebotsgröße/zahl der teilnehmenden Kinder ist mir keine Quelle bekannt.

4.4.2. Freispiel

Im offenen Kindergarten ist das Freispiel, im Focus von Selbstbildung, von besonderer Bedeutung.

Hier erhalten Kinder die Möglichkeit, ihren Alltag selbst zu gestalten und sich Freiräume zu schaffen, und somit Entscheidungsraum für die Wahl des Spielortes, des Spielpartners, der Spieldauer und des Spielinhaltes. In der Offenen Arbeit werden diese Varianten beschrieben als „Die vier Freiheiten des Freispiels“ (Santjer 1991, S. 108 f.; Regel & Kühne 2007, S. 24). Die freie Wahl von Spielort und Spielplatz erlaubt den Kindern sich für Bereiche zu entscheiden, welche sich nicht nur an den Funktionsräumen orientieren, sondern auch Flure, Hallen und Waschräume mit einschließen. Die freie Wahl von Spielthema und Spielinhalt spiegelt die Freiheit der kindlichen Phantasie, der Umgestaltung von Spielzeugen und ihren Funktionen. Die freie Wahl von Spielpartner und Spielgruppe geschieht in der Offenen Arbeit Gruppenübergreifend. Die vierte Freiheit des Spiels ist die Spieldauer, über die das Kind im Rahmen der Freispielzeit verfügt. (Santjer 1991, S. 108 f.; Regel & Kühne 2007, S. 24) Während des Freispiels sollen sich Kinder interessen- oder bedürfnisorientiert

einbringen und ausleben können. Das Materialangebot in den einzelnen Räumen schaffe Anreize zum Sammeln von vielfältigen Erfahrungen „Wir reden von einer (sic) *Herrschaftsfreien* (Herv. im Original) *Zone*.“ (Förster 1993, S. 227) „Die Kinder sollen mit der Gewissheit ihr Spiel organisieren können, dass keine Erzieherin durch attraktive Ideen ihnen Spielkameraden abwirbt, für sich und ihr eigenes Vorhaben Räume Materialien beansprucht oder, geleitet durch eigene Vorstellungen, sich einmischt und das Spielgeschehen stört bzw. gestaltet.“ (Förster 1993, S. 227) Freispiel biete den Kindern die Möglichkeit, eigene Lösungen zu finden. So wird in der Spielgruppe das soziale Miteinander geübt, als auch verschiedene Strategien zur Konfliktbewältigung erprobt. Für Friedrich Fröbel (1782-1852) erfüllt sich nur im Spiel der Drang des Kleinkindes zur Selbsttätigkeit (vgl. Fröbel & Heiland 2004, S. 190 f.). "Spielen, Spiel ist die höchste Stufe der Kindesentwicklung, der Menschenentwicklung dieser Zeit; denn es ist freitätige Darstellung des Inneren, die Darstellung des Inneren aus Notwendigkeit und Bedürfnis des Inneren selbst, was auch das Wort Spiel selbst sagt" (Fröbel zit. n. Lange 1863, S. 33 f).

Im Freispiel der Offenen Arbeit kann jedes Kind seinen ganz individuellen Interessen und Entwicklungsbedürfnissen folgen und sich mit seiner materiellen und sozialen Umwelt herrschaftsfrei, spielerisch auseinander setzen.

Für die Erzieherin stellt das Freispiel die Bühne zur intensiven Beobachtung einzelner Kinder dar. „ Unser Aufgabe besteht darin, Entwicklungsprozesse der Kinder wahrzunehmen und zu unterstützen.“ (Lill 2006, S.24)

4.4.3. Wechselwirkung von Angebot und Freispiel

Es bieten sich dem/der ErzieherInn eine Fülle von Einblicken zur Entwicklung. Aus der Freispielbeobachtung resultieren, neben neuen Impulsen für die Raumgestaltung, Inhalte für die Angebotsplanung (vgl. Niehaus-Oscheé 1991, S. 117). Das Angebot solle wiederum als Input und Impulsgeber fürs Freispiel dienen. So ist in der Offenen Arbeit das Angebot für ErzieherInnen der Aktionsbereich für Intervention und Impulsgebung. (vgl. Santjer 1991, S.106 f.)

Santjer und Niehaus-Oscheé beschreiben einen Kreislauf von Freispiel – Angebot – Freispiel mit der Konsequenz der Wechselwirkung von Beobachtung – Impulsgebung – Beobachtung. (vgl. Niehaus-Oscheé 1991, S. 117 f.; Santjer

1991, S.106 f.) Ebenso können mit dem Methodenkonzept der Handlungsforschung, im Freispiel erkannte Praxisprobleme verwertet bzw. bearbeitet werden. (Siehe hierzu 2.5.)

Mit Ausnahme der Zeiten für Morgen- und Abschlusskreis, Angebotszeit und Mittagessen nimmt das Freispiel zeitlich den größten Rahmen ein.

4.5. Die tägliche Team-Morgenrunde

Die Mitarbeiter befinden sich, bis auf den Empfang, ab ca. 8:00 – 8:30 Uhr (Zeiten variieren je nach individueller Struktur der Einrichtung) in der morgendlichen Planungsrunde.

Die tägliche Team Morgenrunde dient der Planung und Organisation, dessen Bedarf eine Dienstbesprechung pro Woche nicht deckt. (vgl. Büchenschütz & Regel 1991, S. 123). Zuordnung und Koordinierung von Dienstaufteilung wie Raumzuordnung, Raumübergaben bei Elterngesprächen, Raumbesetzung, Ablösungen und Mittagessen werden hier geklärt. In dieser allmorgendlichen Teambesprechung werden Planung und Reflexion von Angeboten thematisiert, sowie Beobachtungen aus dem Freispiel. Diese tägliche Planung und Reflexion helfen Informationen zusammenzutragen, um Praxis Probleme mit Hilfe der Handlungsforschung zu verwerten. Aktuelles wie Rückmeldungen über Elterngespräche oder Informationssammlung zu einem anstehenden Elterngespräch sind wichtige Inhalte und von Bedeutung für den gemeinsamen Diskurs. Somit ist die tägliche Team-Morgenrunde, ebenso wie die wöchentlichen Dienstbesprechung, von Bedeutung zur Verwertung von Praxisproblemen mit Hilfe der Handlungsforschung. „Größere Praxisprobleme werden in der wöchentlichen Dienstbesprechung oder in den monatlich stattfindenden Themenabenden angegangen“ (Regel & Kühne 2007, S. 95).

4.6. Stamm- und Basisgruppen

„Es gibt nicht mehr „meine“ und „deine“ Kinder und nicht mehr „meinen“ und „deinen“ Gruppenraum, sondern unsere Kinder und unser Haus für Kinder.“
(Regel & Kühne 2007, S.29)

Trotzdem, die Raum Umgestaltung vom Gruppenraum in einen Funktionsraum beinhaltet nicht automatisch auch die Auflösung des Gruppenverbandes oder der Stammgruppe. Die offenen Kindergärten entscheiden selbst, ob sie gemischte Morgenkreise anbieten oder die Stammgruppe/Basisgruppe erhalten. Diese Stammgruppe trifft sich täglich zum Morgenkreis und zum Abschlusskreis. Die MitarbeiterInnen der Stammgruppe bilden für neu aufgenommene Kinder den ersten Bezugspunkt im Kindergarten und machen sie mit ihrer neuen Umgebung bekannt. Durch das Festhalten an Stammgruppen soll diese den Kindern Orientierung und bessere Integration ermöglicht werden, sowie als Ausgangspunkt zur Erschließung des gesamten Spektrums des Kindergartens dienen. (vgl. Regel & Kühne 2007, S 71 f.) Die Stammgruppe definiert sich über ein zeitliches Zusammentreffen ihrer Mitglieder bei Morgenrunden/kreisen, Geburtstagsfeiern und Logistik (Übernachtung Ausflüge). Außerhalb dieser zeitlich strukturierten Treffen bilden sich selbstbestimmend andere Kindergruppen und Spielgemeinschaft.

So bieten offene Kindergärten mit aufgelösten Stammgruppen eine alternative Form, als Basis, in welcher der Bezugserzieher eine bestimmte Anzahl Kinder begleiten und betreut, falls „diese Bindungsbedürfnisse signalisieren“(Regel & Kühne 2007, S 72 f.). In offenen Kindergärten ohne Stammgruppen entscheiden die Kinder selbst, an welchen Morgenkreis sie teilnehmen möchten oder eben nicht teilnehmen möchten. Diese Morgenrunden sind die Bühne für Gedanken, Meinungen, Wünsche und Bedürfnisse der Kinder, innerhalb einer organisierten und angeleiteten Gruppenkultur. „Der Morgen- oder Stuhlkreis kann in diesem Sinne zu einem Forum entwickelt werden, Beteiligung von Kindern in allen sie betreffenden Angelegenheiten umzusetzen. Rituale können Kindern dabei helfen, eine Gesprächskultur zu entwickeln, die auf gegenseitigem Respekt beruht. Das Einspielen einer ruhigen Musik und das Anzünden einer Kerze oder Duftlampe können das Signal sein für den Beginn der Zusammenkunft und für die notwendige Ruhe sorgen. Ein Sprechstein oder - Stab kann helfen, die Reihenfolge der Redner festzulegen. Behandelt werden können alle Themen, die den Kindern auf dem Herzen liegen.“ (Sturzbecher & Großmann 2003, S. 201) In

allen altersgemischten Morgenkreisen, Stammgruppen und Angeboten (Funktionsräume) treffen sich Kinder verschiedenen Alters. (vgl. Regel & Kühne 2007, S 72 f.)

4.7. Exemplarischer Tagesablauf

Ich möchte mit Hilfe des Tagesablaufes Inhalte und Merkmale Offener Arbeit anhand von alltäglicher Praxis verdeutlichen und kommentieren. Ich orientiere mich beim Tagesablauf im Wesentlichen an Beispielen dreier offen arbeitenden Kindertagesstätten. (vgl. Regel & Wieland 1993, S.179 ff. 357 f., 372 ff.) Sowie an Regel & Kühne (2007), als aktuelle Variante. Die angegebenen Uhrzeiten sind nur ungefähre Richtwerte und je nach Einrichtung verschieden. Tagesablauf von Kindern und Erziehern:

7:00 – 8:00 Uhr - Frühdienst/ Empfang

Mitarbeiter begrüßen die Kinder, führen die Anwesenheitslisten, bereiten und betreuen das Frühstück.

Die Kinder beginnen mit dem Freispiel, nutzen den Ruheraum oder frühstücken. Die Anzahl der geöffneten Räume ist in allen drei Quellen unterschiedlich. Anzunehmen ist, dass dies von der Anzahl der ErzieherInnen und Kinder abhängig ist.

8:00 – 9:00 Uhr - Freispiel / Planungsrunde

Für die Kinder ist nun in der Bringphase Freispiel. Eltern und Kinder treffen ein, begrüßen sich, suchen sich Spielbereiche oder Frühstück.

Die Mitarbeiter befinden sich, bis auf den Empfang, ab 8:00 – 8:30 Uhr in der morgendlichen Planungsrunde. In dieser Planungsrunde werden gemeinsam Angebote besprochen, Infos ausgetauscht, findet Austausch über Kinder statt, werden Dienste und Organisation geregelt. Zur gleichen Zeit sind andere ErzieherInnen beim Empfang, sind Ansprechpartner, begrüßen und betreuen die Kinder und nehmen Informationen entgegen.

9:00 – 9:15 Uhr Morgenrunde / Morgenkreis (Zeiten variieren je nach Einrichtung)

Die Bringphase ist nun beendet. Es folgt nun um 9:00 Uhr der Morgenkreis. Ein Gong oder Glocke ist für die Kinder das Signal, dass nun alle Kinder in die Morgenkreise oder Stammgruppen gehen. Neben Begrüßung und Ritualen wird die Anwesenheit und Befindlichkeit überprüft. Im Anschluss werden die verschiedenen Angebote vorgestellt. Hier sollen/können nun Kinder selbst auswählen und entscheiden. Haben sie dies getan, gehen die Kinder zu den selbst gewählten Angeboten in die entsprechenden Funktionsräume.

ca. 9:15 – ca. 10:00 Uhr Angebot

Die Zeiten, insbesondere fürs Angebot sind in meinen Quellen sehr unterschiedlich angegeben. So ist auch eine andere Zeitstruktur möglich, in der Angebote erst am Ende des Vormittags stattfinden. Auch die Dauer des Morgenkreises ist in den einzelnen Häusern sehr unterschiedlich, je nach Bedürftigkeit, Notwendigkeit und Bedingungen. Ist zum Beispiel die Anzahl kleinerer Kinder größer, so brauchen diese länger, um sich zum Angebot einzufinden oder müssen noch mal zur Toilette. Kinder, die an keinem Angebot aktiv teilnehmen möchten, können auch (nur) beobachtend teilhaben. „... es kann sich auch so entscheiden, dass es an keinem Angebot teilnimmt.“ (Förster 1993, S. 232) Kinder, die dies gar nicht möchten, gehen stattdessen frühstücken oder in einen freien Bereich. (vgl. Regel & Kühne 2007, S. 107) Während des Angebots ist die/der ErzieherIn der Mittelpunkt. Sie/Er gibt Impulse, Anregungen und Förderung. Ausführlich wird dies 3.5. Angebot und Freispiel noch ausgeführt.

10:00 Uhr 2. Freispielzeit

Nun, nach Angebotsende, können sich die Kinder neu orientieren, begonnene Aktionen/Aktivitäten oder Angebotsinhalte weiterführen, den Raum wechseln. Der Erzieher ist nun nicht mehr Mittelpunkt und das Kind entscheidet nun selbstbestimmend mit den Freiheiten des Freispiels wie und wo es weiter geht.

11:45 Uhr - 12:00 Abschlussrunde / Schlusskreise

Die Kinder treffen sich zum Schlusskreis in Offenen Runden oder in den Stammgruppen. Gegen Ende werden die Kinder von Ihren Eltern in Empfang genommen.

„Durch den jeweils eigenen Prozess ergibt sich jedoch für jede offene Einrichtung eine eigene Organisationswelt.“ (Regel & Kühne 2007, S. 62) „Das beinhaltet

auch, dass jedes Kindergartenteam seinen spezifischen Tagesablauf erarbeiten muß [sic].“ (Wunsch 1993, S.178)

5. Aussichten und Aktualität der Offenen Arbeit

5.1. Im Kontext der Qualitätsdiskussion zur Elementar/Vorschulpädagogik

Im Zuge der PISA-Diskussion erscheint auch die Frage nach der pädagogischen Qualität in Kindergärten in neuem Licht. Denn gute Bildungs- und Erziehungsarbeit spiegelt sich in der pädagogischen Qualität von Einrichtungen wieder, „...deren Grundtenor neben einem veränderten Verständnis von Bildung vor allem in der Entwicklung und Einführung neuer Bildungspläne seinen Ausdruck findet“ (Fthenakis 2003, S. 12). Bayern legte 2003 einen „Bildungs- und Erziehungsplan“ vor. Von Nordrhein-Westfalen entsprang wenig später die „Bildungsvereinbarung“, aus Berlin ein „Bildungsprogramm“ und Rheinland Pfalz entwarf eine „Bildungsempfehlung“. Inzwischen haben alle 16 Bundesländer in den letzten Jahren Bildungspläne für Kindergärten verabschiedet.

Diese Pläne beschreiben den Bildungsauftrag in der Elementar- und Vorschulpädagogik und bieten so den ErzieherInnen einen Orientierungsrahmen. Die Inhalte der Bildungspläne für den Kindergarten unterscheiden sich inhaltlich stark vom schulischen Lernen. Bildung im Kindergarten soll alltagsnah und ganzheitlich sein, betont eine Stärkung des Selbstwertgefühls der Kinder und orientiert sich an den Stärken und Kompetenzen jedes einzelnen Kindes. Hier, an diesem Punkt, setzte vor dreißig Jahren das Curriculum soziales Lernen an, nur können heute auf der Grundlage neuer Erkenntnisse entsprechende Forderungen formuliert werden. (vgl. Fthenakis 2003, S. 12) Doch wie und nach welcher Methode sind diese Forderungen und Erziehungsideale umzusetzen? Woran wird Qualität in Tageseinrichtungen gemessen?

„Die Qualitätsdiskussion im Elementarbereich befasst sich mit institutionellen Versorgungslage und der Qualität der Erziehungs- und Bildungsangebote, wobei es vor allem um die Frage der Kriterien zur Einschätzung guter Erziehungs- und Bildungsqualität geht.“(König 2009, S. 49)

Diskutiert werden vor allem Struktur, Orientierung und Prozessqualität. Pädagogische Programme, an denen sich die Pädagogen orientieren, sowie

dessen Werte und Überzeugungen, zudem die materielle und soziale Umwelt. (vgl. König 2009, S.53)

Tassilo Knauf beschreibt neben verschiedenen Qualitätsdimensionen den Einfluss pädagogischer Konzepte auf die Qualitätsentwicklung als eine wichtige Qualitätsdimension (vgl. Knauf 2003, S.243 f.). So gilt die Orientierung an pädagogischen Überzeugungen bereits als Qualitätskriterium. Pädagogische Ansätze setzen eine Entwicklung voraus, welche auch pädagogische Konventionen überwindet. Werte-, Prinzipien- und Handlungsentscheidungen geben dem Konzept Profil. Pädagogische Konzepte nehmen Bezug auf Schlüsselprozesse für zentrale Handlungselemente der Pädagogischen Arbeit. (vgl. Knauf 2003, S.243 ff.). Weiter beschreibt er, „Pädagogische Ansätze enthalten

- anthropologische Vorstellungen vom Kind
- Vorstellungen, was die Entwicklung von Kindern fördern kann
- Vorstellungen von der „guten Erzieherin“ und ihrer professionellen Rolle
- Vorstellungen von einer wünschenswerten Steuerung sozialer Interaktion und sozialer Erfahrungen
- Vorstellungen von der Bedeutung und der für Kinder förderlichen Nutzung der pädagogischen Kategorien Raum, Zeit; Material.
- Werte, Normen und Regeln für die Gestaltung des Alltags in der Kindertageseinrichtung
- Werte, Normen und Regeln für das Selbstverständnis von Kindertageseinrichtungen und für die Gestaltung der Beziehung zu Eltern, Nachbarschaft, Träger, zur erfahrbaren Umwelt und zu sozialen bzw. institutionellen Netzwerken.“ (Knauf 2003, S. 246 f.)

Diese Inhalte leiten, neben verschiedenen Ansätzen wie Reggio- und Montessori-Pädagogik, auch die Pädagogik der Offenen Arbeit.

In der aktuellen Fachdiskussion besteht jedoch keine Einigkeit, welche Schlüsselprozesse und Qualitätsdimensionen entscheidend sind (vgl. Knauf 2003, S. 253). „Um beurteilen zu können, was „gute Qualität“ ist, bedarf es so genannter „Qualitätskriterien“, an welchen „Qualität“ gemessen werden kann.“ (König 2009, S. 54)

Im Jahre 2000 startete das Bundesfamilienministerium die „Nationale Qualitätsinitiative“. Hier wurde versucht, einen Qualitäts-Kriterien-Katalog zu

erstellen, anhand der Auswertung fachwissenschaftlichen Diskurses, als auch durch Befragung von 1.500 Fachkräften (vgl. Groot- Wilken et al. 2001, S. 6 f.; König 2009, S.55). „Mit Hilfe der Qualitätskriterien soll ein handhabbares Feststellungsverfahren zur internen und externen Evaluation erarbeitet und erprobt werden.“ (König 2009, S. 55.) Bei der Daten Auswertung zeigte sich das die Erzieher bei der Interpretation ihres erzieherischen Auftrags, zwei Bereiche im Vordergrund standen. „[...] die Bedeutung einer gestalteten und anregungsreichen Umwelt durch vorhandenes und vor allem auch frei verfügbares Spiel-, Beschäftigungs- und Gestaltungsmaterial“ sowie pädagogischer Planung als ein „[...] auf Beobachtungen und dem Wissen über kindliche Entwicklung beruhendes Handlungskonzept“ (Groot- Wilken et al. 2001, S. 11, zit. n. Knauf 2003, S. 256).

Mit diesen empirischen und theoretisch-konzeptionellen Quellen, leitet Tassilo Knauf Schlüsselprozesse zur Beschreibung der Qualität der Elementar/Vorschulpädagogik ab. In Stichworten zusammengefasst wie folgt, „Raumgestaltung und Raumöffnung, pädagogische Materialauswahl und-Verwendung, Rollendefinition und Interaktionsstruktur der pädagogischen Fachkräfte, Eltern- und Öffentlichkeitsarbeit“ und weiter heißt es „diese vier vorrangig auf Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen bezogenen Kategorien finden ihre Entsprechung mit je spezifischen Ausprägungen in den elementarpädagogischen Ansätzen“ (Knauf 2003, S. 257). In der Reggio-, Montessori- und Waldorf-Pädagogik sowie in der offenen Kindergartenarbeit sind die Raumgestaltung und -öffnung, Rollendefinition und Interaktionsstruktur „Zentrale Themen“ (Knauf 2003, S. 257). Elternarbeit ist in der Reggio- und Waldorf- Pädagogik als auch in der Offenen Arbeit von besonderer Bedeutung. Elementarpädagogische Ansätze werden in den Schlüsselprozessen deutlich, welche in der aktuellen Qualitätsdiskussion Beachtung finden. Sie wollen mit qualitativen Ansprüchen die Kindertagesstätten verändern und bilden die Brücke zwischen Theorie und Praxissystemen. Elementarpädagogische Ansätze müssen Schlüsselprozesse fokussieren, um Kernwerte des Ansatzes wirksam werden zu lassen und investieren viel Energie in „Reflexion, Ressourcenbereitstellung, Erprobung, der Selbst- und gelegentlich auch der Fremdprüfung“(Knauf 2003, S. 257 f.), was insgesamt dazu beiträgt, dass diese Häuser ein „überdurchschnittliches Qualitätsniveau erreichen“. (vgl. Knauf 2003, S. 258)

Und trotzdem, bei der Frage, ob pädagogische Ansätze geeignet wären, Qualität zu sichern, zeigt sich Tassilo Knauf skeptisch. So formuliert er unter anderem, „Die Implementation pädagogischer Ansätze ist ein komplizierter und Risikoreicher Prozess ... Vor allem die Ansätze, die keine eindeutigen Handlungsanleitungen enthalten, sondern kulturelle und situative Interpretationsspielräume zulassen, erzeugen auch bei ihren Anhängern immer wieder Unsicherheiten: Sind wir auf dem richtigen Weg? Haben wir die Ideen und Handlungselemente des Ansatzes richtig verstanden? Sind wir konsequent oder lassen wir uns zu häufig auf Kompromisse ein?“ (Knauf 2003, S. 260) Ähnlich äußert sich Anke König, „Heute werden Bildungsprogramme für Kindergartenpädagogik diskutiert, die sich an der Theorie des Konstruktivismus orientieren und damit direkt an den Erfahrungen des Individuums ansetzen. Die Auseinandersetzung mit den situationsorientierten Ansätzen machen jedoch deutlich, dass ein Bildungskonzept, welches sich vor allem durch das Ziel der Emanzipation des Subjekts auszeichnet, zu wenig pragmatisch gedacht ist, um in der Praxis entsprechend umgesetzt werden zu können. Die Ausrichtung an der demokratischen Grundhaltung gibt für die intersubjektive Beziehung bzw. das pädagogische Handeln zu wenig Orientierung, so dass selbst der gesellschaftskritische Impuls dieser Ansätze den Alltag des Kindergartens kaum erreicht.“ (König 2003, S. 47)

5.2. Anteil und Ausdehnung der Offenen Arbeit auf das Bundesgebiet

Welche Bedeutung und welchen Stellenwert hat das Handlungskonzept der Offenen Arbeit für die deutsche Elementar- und Vorschulpädagogik? Zu Klärung dieser Frage gelang es über den Koordinator der Ev. Luth. Kindertagestätten Cuxhavens einen Kontakt zu verschiedenen Netzwerken der Offenen Arbeit herzustellen. Durch E-Mail Korrespondenz wurden verschiedene Vertreter der Offenen Arbeit kontaktiert, um im Einzelnen zu erfahren, wie aktuell das Handlungskonzept der offenen Arbeit in Deutschland ist. Konkret stellt sich die Frage, wie viele Einrichtungen arbeiten in welchen Bundesländer offen? Gibt es Netzwerke, Gruppierungen oder Vereinigungen?

Gerlinde Lill, Autorin von „ Einblicke in Offene Arbeit“ (2006) teilte mit, dass ihr in Berlin durch das Netzwerk „Offene Arbeit Berlin“ wenigstens zehn offene Kindergärten bekannt seien. Sowie weitere in Niedersachsen, Hamburg und auch

in München. Zudem nennt sie Träger die ihre Kitas „öffnen“ wollen, wie: HVD (Humanistischer Verband, Fröbel e.V. Independent Living) (Gerlinde Lill, E-Mail Korrespondenz vom 10.Nov.2009).

Frau Rosmarie Gruber betreut in Südhessen ca. sechzig Kindertagesstätten: „von denen elf nach dem offenen Konzept arbeiten“ (Rosmarie Gruber, E-Mail Korrespondenz vom 30. Dez. 2009).

Frau Angelika Schwarz, Leiterin einer Kindertagesstätte, schrieb mir per E-Mail: „Guten Morgen Herr Makalowski, die offene Arbeit ist im ganzen Bundesgebiet verteilt. Wir haben Kontakte nach Oldenburg mit einem QZ, die schon lange offen arbeiten, dem auch Axel Wieland (einer der Gründer der offenen Arbeit) angehört. Wir treffen uns hier in Baden Württemberg 1x jährlich mit Oldenburg. In Cuxhaven, in Hamburg, in Braunschweig weiß ich vom hören sagen. In Berlin gibt es ein Netzwerk offene Arbeit, die jährlich einen Fachtag organisieren, zu dem ich regelmäßig gehe. Es gibt einige Gruppen, die sich regelmäßig treffen, um die offene Arbeit weiter zu entwickeln. Einer dieser Gruppen gehört Prof. Dr. Schäfer von der Uni Köln an. In Baden Württemberg ist die offene Arbeit sehr weitläufig verteilt. Wir hier in Baden - Württemberg haben zwei QZ, die sich monatlich treffen, um die offene Arbeit weiter zu entwickeln.“ (Angelika Schwarz, E-Mail Korrespondenz 20.12. 2009)

Mechthild Dörfler, Autorin von „Der offene Kindergarten- Ideen zur Öffnung aus Theorie und Praxis“ (Dörfler 1994), waren Netzwerke in Hamburg, Berlin, Hessen und Bayern bekannt. (Mechthild Dörfler, E-Mail Korrespondenz vom 30.Dez. 2009)

Ellen Meyer-Jens (Kita-Leitung) von der Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH, teilte per E-Mail mit:

„Hallo Herr Makalowski,
ich kenne natürlich einzelne Kitas in Hamburg und in Berlin, auch eine Einrichtung in München und ich weiß von Hameln, dass dort das offene Konzept vertreten wird“ (Ellen Meyer-Jens, 12.Nov. 2009).

Ebenso waren Einrichtungen und Netzwerke der Offenen Arbeit in Rheinland-Pfalz und Bremen auszumachen. Es scheint, dass die Offene Arbeit im Westen

Deutschlands nicht zu übersehen ist. Es konnte jedoch von Niemandem genaue Angaben zur Anzahl, Größe und Umfang der Offenen Arbeit im Bundesgebiet gemacht werden. „Es gibt meines Wissens keinen gesicherten Überblick über die Ansätze der offenen Arbeit, die ebenfalls für sich genommen sehr unterschiedlich sind“ (Mechthild Dörfler E-Mail Korrespondenz vom 30.Dez. 2009).

6. Forschungsinteresse

Sind Kinder in der Offenen Arbeit „Akteure ihrer Entwicklung“? Ob, wie und in welchem Maße sie dies im Handlungskonzept der Offenen Arbeit sind, ist inhaltlich die Leitfrage.

Wie beobachten und reflektieren die Elementarpädagogen in der Offenen Arbeit das selbstbestimmte Lernen von Kindern als Akteure ihrer Entwicklung in der Praxis? Werden durch strukturelle und personelle Standards sowie Organisation und Tagesablauf in der Offenen Arbeit Grenzen sichtbar oder sogar nötig? Wenn ja, in welcher Form? Wie wird mit der Autonomie verfahren, wenn sich das Kind als handelndes Subjekt, eigenverantwortlich in eine nicht zuträgliche Richtung entwickelt? Oder ist selbstgesteuertes Lernen nur ein modisches Paradigma?

„Schnell waren wir uns darüber einig, dass das Recht der Kinder auf freie Entscheidung eine zentrale Säule der Offenen Arbeit ist und sich unsere Glaubwürdigkeit daran messen lassen muss, wie viel Entscheidungsfreiheit wir den Kindern in unserer täglichen Arbeit zubilligen.“(Lill 2006, S.14)

7. Methode

Die folgende Untersuchung bezweckt die verschiedenen Felder der Selbstbestimmung beziehungsweise des selbstbestimmten Lernens in der offenen Kindergartenarbeit zu untersuchen, um festzustellen wie und in welchem Umfang Kinder Akteure ihrer Entwicklung sind. Die Erkenntnisse werden durch eine Triangulation der Methoden und verschiedener Datenquellen mit einander abgeglichen (vgl. Mayring 2002, S.147). Die Untersuchung wird je nach Methode

in drei Untersuchungsphasen unterteilt. Die erste Untersuchungsphase wird mit Hilfe von Leitfadeninterviews, mit Kindern, durchgeführt. Diese Methode zielt auf das Erfahrungsurteil der Kindergarten Akteure. Die zweite Untersuchungsphase wird mit Hilfe narrativer Interviews mit einer Erzieherin durchgeführt. Diese sollen Erkenntnisse über Rahmenbedingungen, methodische Verfahren sowie Reflexionen, Einschätzungen und Beobachtungen der PraktikerInnen liefern. Die dritte Untersuchungsphase ist die teilnehmende Beobachtung in einem/er Morgenkreis/runde. In diese Beobachtungsphase kann der Untersuchende selbst seinen eigenen Focus zum Untersuchungskontext mit einbringen und bisherige Ergebnisse abgleichen.

7.1. Stichprobe

Zur Überprüfung der Frage, ob Kinder in der offenen Kindergartenarbeit "Akteure ihrer Entwicklung" (Regel & Kühne 2007, S. 22) sind, wurden sechs Cuxhavener Kindergärten ausgewählt. Alle sechs Einrichtungen arbeiten nach dem Handlungskonzept der Offenen Arbeit. Drei der sechs Kindergärten befinden sich in der Trägerschaft des DRK, die weiteren in evangelischer Trägerschaft. Zwei Kindertagesstätten liegen im so genannten sozialen Brennpunkt, zwei weitere befinden sich im Einzugsgebiet der gehobenen Mittelschicht. Die übrigen zwei Einrichtungen betreuen Mittelschichtkinder. Bis auf die Einrichtungen im Brennpunkt wurden alle Häuser telefonisch kontaktiert. Die Untersuchungsanfragen wurden positiv, interessiert bestätigt. Um für die Untersuchung auch einen sozialen Aspekt als Daten verwerten zu können, wurden die zwei Einrichtungen im sozialen Brennpunkt von mir persönlich aufgesucht, um eine negative Rückmeldung möglichst auszuschließen. In jeder der sechs Häuser wurden ein narratives Interview, zwei bis drei Leitfadeninterviews und eine teilnehmende Beobachtung durchgeführt.

7.1.1. Stichprobe der Leitfadeninterviews

Gegenstand der Leitfadeninterviews sind Aussagen von Kindern im Alter von drei

bis sechs Jahren, welche die aufgeführten Einrichtungen besuchen.

In jeder der genannten Einrichtungen werden zwei bis drei Kinder mit verschiedenen soziokulturellen Hintergründen befragt. Die Auswahl der Kinder war abhängig vom Interesse der Kinder an meiner Person. So wurden nur Kinder angesprochen und interviewt, welche Interesse eindeutig signalisierten. Besonderes ältere Kindergartenkinder (5-6 Jahre) waren die bevorzugten Interviewpartner. Bei ihnen war davon auszugehen, dass sie nicht nur inhaltlich besser verwertbare Ergebnisse liefern würden, sondern auch als angehende Schulkinder über das Verhältnis von Selbstbildung und Erwartungshaltung Einblicke ermöglichen. Um möglichst gute Ergebnisse zu erzielen war es vorteilhaft, den Aktionsbereich der Kinder ein wenig zu meiden und ruhigere Nischen und Ecken für die Interviews zu nutzen. Das Interview wurde zum Teil schriftlich festgehalten und zusätzlich mit einem Tonbandgerät aufgezeichnet, womit sich alle interviewten Kinder einverstanden erklärten.

7.1.2. Stichprobe der narrative Interviews

Für die Stichprobe der narrativen Interviews findet vor Beginn der Interviews mit der Leitung des jeweiligen Kindergartens ein Vorgespräch zur Einrichtung und dessen strukturellen Gegebenheiten statt. Ein Interview mit einer Erzieherin wurde vereinbart. Gesprächs- bzw. Interviewpartnerinnen sollten die Erzieherinnen sein, welche gerade verfügbar waren. Nur in einer Einrichtung wurde ich im Vorgespräch mit meiner Interviewpartnerin bekannt gemacht. Aus allen Stichproben wurde jeweils eine Erzieherin narrativ interviewt. Das Interview wurde zum Teil schriftlich festgehalten und zusätzlich mit einem Tonbandgerät aufgezeichnet, womit sich alle interviewten Erzieherinnen einverstanden erklärten. Wichtig war für das narrative Interview und die Qualität der Ergebnisse, dass wir uns für das Interview aus der Aktionsradius des Kindergarten zurück ziehen konnten, um zu gewährleisten, dass meine Interviewpartnerin sich konzentriert meiner Eingangsfrage widmen konnte. Der Kontakt zu den Erzieherinnen war in allen Einrichtungen sehr freundlich, engagiert und kollegial.

7.1.3. Stichprobe der teilnehmenden Beobachtungen

Die Stichprobe der teilnehmenden Beobachtungen wurde in einem/er Morgenkreis/runde durchgeführt. Sie bot Einblicke in die Angebotsverfahren, welche in der ersten und zweiten Untersuchungsphase Erwähnung finden, und ermöglicht eine vergleichende Sicht. An den sechs verschiedenen Morgenrunden nahmen Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren teil. Die Kinderzahl der Morgenrunden variierte zwischen neun und fünfunddreißig. Der Ablauf und die Beobachtungen der Morgenrunde wurden zum Teil schriftlich dokumentiert, zudem unmittelbar nach Ende des Morgenkreises als Gedächtnisprotokoll festgehalten. Es erschien mir, für eine gehaltvolle Beobachtung, wichtig den Kontakt zur Morgenrunde zu halten und konzentriert zu beobachten und im Anschluss meine Beobachtungen zu protokollieren. Bei einer ausführlichen Protokollierung während der Morgenrunde wären mir somit viele non verbale Details und Informationen verborgen geblieben, wie zum Beispiel Mimik, Enttäuschung, Unsicherheiten usw. Das Fotografieren der Morgenrunde gestaltete sich schwierig, so wäre hierfür eine schriftliche Erlaubnis der Eltern nötig gewesen. Zudem hatten auch einige Erzieherinnen Einwände, so dass ich darauf verzichtete die Morgenrunden zu fotografieren.

7.2. Untersuchungsdesign

7.2.1. Teilnehmende Beobachtung

Beobachtungsdimension

Die ErzieherInnen bieten während der Angebotszeit (siehe Tagesablauf 4.6.) in einem Funktionsbereich/Raum täglich ein pädagogisches Angebot an. Die Kinder werden in den Morgenkreisen oder Stammgruppen über die verschiedenen Angebote informiert und können sich dann entscheiden. Ein wichtiges Argument für die Wahl eines Angebots kann unabhängig von Interessen die Loyalität zu einem Freund oder einer Spielgruppe sein. (vgl. Regel & Kühne 2007, S. 65) Offene Kindergartenarbeit geht von einem Menschenbild aus, das die Eigenständigkeit und Selbsttätigkeit des Kindes betont. So ist eine zentrale Säule der offenen Arbeit die Entscheidungsfreiheit der Kinder.

„Entscheidend ist, dass die Kinder eigenständig sein können und Selbstgestalter ihrer Entwicklung bleiben.“ (Regel & Kühne 2007, S. 42)

Können Kinder ihr Angebot frei wählen? Sich für Bildungs- und Lernbereiche selbst entscheiden? Oder zeigen sich Grenzen beim selbstbestimmten Lernen. Wenn ja, was sind die Gründe? Strukturelle Gründe oder indizierte Interventionen der ErzieherInnen?

Zu Klärung der Fragen beobachte ich sechs verschiedene Morgenrunden in den bereits vorgestellten Einrichtungen.

Beobachtungsleitfaden

1. Kinder- und Erzieheranzahl als Teilnehmer der Morgenrunde
2. Vorstellung der Angebote und deren Nachvollziehbarkeit für Kinder.
3. Verteilungs- und Auswahlverfahren der Angebote.
4. Reaktionen und Verhalten der Kinder.
5. Reaktionen und Verhalten der Erzieher im Kontext, Angebotswahl.
6. Zeitlicher Anteil für Wahl und Vorstellung der Angebote innerhalb der Morgenrunde sowie deren Stellenwert.

Herstellen des Kontaktes zum Untersuchungsfeld

Nachdem von den bereits genannten Einrichtungen der Offenen Arbeit die Durchführung der Beobachtung in ihren Häusern zugesichert wurde, folgt mit dem Besuch in den Einrichtungen die Kontaktaufnahme zu Kindern und Erziehern. Insbesondere für die Kinder ist es wichtig, mich vor der Morgenrunde (meinem Untersuchungsfeld), gesehen zu haben, um diese nicht eventuell zu überrumpeln und damit den Regelverlauf der Morgenrunde zu stören, was die Beobachtungsergebnisse verfälschen könnte. So halte ich mich eine Viertelstunde vor Morgenrundenbeginn bereits im entsprechenden Raum auf, knüpfe Kontakte und zeige ein Fingerspiel.

Feldnotizen, Beobachtungsprotokolle

Die Beobachtungen werden während der Morgenrunde schriftlich als Feldnotiz festgehalten, welche sich auf Beobachtungsdimension und Leitfaden beziehen. Im Anschluss an die Morgenrunde wird ein möglichst detailliertes Protokoll angefertigt.

7.2.2. Leitfaden Interviews mit Kindern

Leitfaden Interview mit Kindern einer Kindertagesstätte im Alter von drei bis sechs Jahren.

Problemanalyse

Kinder sollen in der Offenen Arbeit Akteure ihrer Entwicklung sein! Ob, wie und in welchem Maße sie dies im Handlungskonzept der Offenen Arbeit sind, ist inhaltlich zum Interview die Leitfrage. Gibt es Grenzen in der Selbstbestimmung, im selbstbestimmten Lernen und welche sind das? Was wollen Kinder? Streben sie Bildungs-, Lern-, und Entwicklungsprozesse in Eigenregie an, oder durch Interaktion, Bindung und Beziehung? Was sind ihre persönlichen Ziele?

Interviewdurchführung

1. Ich heiße Jörg und wie heißt du?
2. Wie alt bist du?

Leitfadenfragen

3. Suchst du dir dein Angebot immer selber aus?
4. Darfst du immer in die Angebote, in die du möchtest?
5. Hast du auch manchmal keine Lust auf ein Angebot?
6. Möchtest du auch manchmal mehr Angebote machen als eins?
7. Was waren die schönsten Angebote bei denen du mitgemacht hast?
8. Welche Angebote haben dir gar nicht gefallen?
9. Was findest du schön am Kindergarten?
10. Findest du etwas nicht so schön im Kindergarten?
11. Darfst du im Kindergarten überall spielen, wo du möchtest?
12. Mit wem möchtest du spielen?
13. Brauchst du manchmal Hilfe? (falls ja, siehe 14.)
14. Merken das X und Y oder musst du dir die Hilfe selber holen?
15. Zu wem gehst du dann?
16. Haben X und Y denn immer Zeit?

7.2.3 Narratives Interview mit einer Erzieherinnen

Narratives Interview mit einer Erzieherin der Offenen Arbeit einer Kindertagesstätte.

Definition des Erzählgegenstandes

Wie beobachten und reflektieren die Elementarpädagogen in der Offenen Arbeit das selbstbestimmte Lernen von Kindern in der Praxis. Werden durch strukturelle und personelle Standards sowie Organisation und Tagesablauf in der Offenen Arbeit, Grenzen sichtbar, oder sogar nötig. Wenn ja, in welcher Form? Wie wird mit der Autonomie verfahren, wenn sich das Kind als handelndes Subjekt, eigenverantwortlich in eine nicht zuträgliche Richtung entwickelt? Meine Eingangsfrage zielt auf das Erfahrungsurteil und die Argumentation des reflektierenden Praktikers.

Stimulierung der Erzählung

Meiner Interviewpartnerin wird in einer Eingangsfrage das Thema mitgeteilt und begründet.

Eingangsfrage

Wie verwertest Du/verwerten Sie Beobachtungen? Berücksichtigst Du/berücksichtigen Sie dabei die Lebenssituation der Kinder?

Begründung

Kinder sollen in der Offenen Arbeit Akteure ihrer Entwicklung sein! Gibt es Grenzen in der Selbstbestimmung, im selbstbestimmten Lernen und welche sind das?

Ich erkläre meiner Interviewpartnerin, dass ich ein narratives Interview machen möchte und informiere über diese Interviewform. Im Anschluss fordere ich meine Interviewpartnerin auf, sich eine Erzählung zum Thema zurechtzulegen.

Nachfragen in Richtung der intendierten subjektiven Bedeutungsstruktur

Wird ein Praxisproblem beobachtet/erkannt, zum Beispiel ein fünf jähriger Junge nutzt deutlich vorrangig den Bewegungsraum bei gleichzeitiger Verweigerung des Kreativbereichs, wie würde diese Beobachtung im einzelnen verwertet werden?

8. Ergebnisse

8.1. Ergebnisse der Leitfadeninterviews

8.1.1. Selbstbestimmung und Wahlfreiheit

Sind Kinder in der Offenen Arbeit Akteure ihrer Entwicklung, ist inhaltlich die Leitfrage. In den Leitfadeninterviews mit den Kinder zeigten sich zu den Bereichen Selbstbestimmung und Wahlfreiheit viele facettenreiche Aspekte, welche in den Kategorien „Wahlfreiheit“, „Grenzen bei der freien Wahl“, „Die freie Wahl von Spielort und Spielpartner“ und „Kinder in die Pflicht“ zusammengefasst wurden.

8.1.1.1. Kategorie: „Wahlfreiheit“

Dürfen Kinder ihre Angebote frei wählen? Dürfen sie sich eigenverantwortlich für oder gegen eine Aktivität entscheiden? Ergebnis: Kinder dürfen in der Offenen Arbeit ihre Angebote fast immer frei wählen, wenn sie nicht an einem Schulprojekt teilnehmen, da dies für angehende Schulkinder ein Pflichtangebot ist.

Interviewer: „Suchst du dir dein Angebot immer selber aus?“

Kind B: „Also, die erzählen das und wir dürfen uns das aussuchen, aber manchmal.“

Interviewer: „Darfst du immer in die Angebote, in die du möchtest?“

Kind B: „Wenn Kipa (Kinderparlament =Schulprojekt) ist nicht“ (Interview Nr.9; Zeile: 8-11).

8.1.1.2. Kategorie: „Grenzen bei der freien Wahl“

Gibt es Grenzen bei der freien Wahl der Angebote?

Die Interviews beinhalten Passagen, deren Inhalte Bezug auf die Einschränkung bei der freien Wahl nehmen, sowie bei der Teilnahme an nicht selbst gewählten Angeboten.

Kind A: „Ja, aber wenn nicht die Karten da sind, muss man sich die anderen aussuchen“ (Leitfadeninterview Nr. 11; Zeile: 16).

Die zwei Bereiche, Teilnehmerzahl und das Schulprojekt, werden in dieser Kategorie als Grenze bei der freien Wahl deutlich. Das Beispiel zeigt, wie die freie Wahl aus dem Blickwinkel der Akteure wahrgenommen wird:

„Ja, aber wenn da keine Plätze mehr frei sind, dann kann ich da nicht mehr rein“ (Leitfadeninterview Nr.14; Zeile: 12-13).

8.1.1.2.1 Die Teilnehmerzahl

Die Teilnehmerzahl der einzelnen Angebote ist begrenzt und nicht für alle Kinder verfügbar. Das Kind muss ein anderes Angebote auswählen (Leitfadeninterview Nr. 15; Zeile 12-15; Leitfadeninterview Nr. 14; Zeile: 12-13).

8.1.1.2.2. Schulprojekt

Das Schulprojekt ist für die angehenden Schulkinder verpflichtend und grenzen die freie Wahl ein (Leitfadeninterview Nr.9; Zeile: 11). An Tagen, an denen kein Schulprojekt stattfindet, dürfen sie andere Angebote frei wählen, vorausgesetzt es sind noch Plätze da:

Interview: „Darfst du immer in die Angebote, in die du möchtest?“

Kind C: „Nein, manchmal, aber manchmal muss ich auch zum Schukis-Projekt“ (Leitfadeninterview Nr.12; Zeile: 13).

8.1.1.3. Kategorie: „Die freie Wahl von Spielort und Spielpartner“

Die freie Wahl von Spielort und Spielplatz erlaubt den Kindern, sich für Bereiche zu entscheiden, welche sich nicht nur an den Funktionsräumen orientieren, sondern auch Flure, Hallen und Waschräume mit einschließen (vgl. Santjer 1991, S. 108 f.; Regel & Kühne 2007, S. 24). Grundsätzlich dürfen die Kinder überall spielen. Einschränkungen gibt es wenig.

Kind A: „Ich darf überall spielen, nur nicht in der Halle“ (Leitfadeninterview Nr. 8; Zeile: 29).

8.1.1.3.1. Einschränkungen

Als Einschränkungen werden Hallen bzw. Eingangsbereiche genannt, sowie

Bereiche, die eine Aufsicht benötigen oder Erzieher erst um Erlaubnis gefragt werden müssen (Leitfadeninterview Nr.9; Zeile 31; Leitfadeninterview Nr.4; Zeile 42-45).

Interviewer: „Darfst du im Kindergarten überall spielen, wo du möchtest?“

Kind B: „Nein.“

Interviewer: „Wo darfst du nicht spielen?“

Kind B: „Auf dem Flur“ (Interview Nr.2; Zeile: 38-41).

8.1.1.4. Kategorie: „Kinder in die Pflicht“

In der Offenen Arbeit gibt es verschiedene Bereiche, in denen Kinder in die Pflicht genommen werden. Außerdem gibt es eine Reihe von verbindlichen Anordnungen, wie das Schulprojekt für angehende Schulkinder.

Kind: „ Ja, manchmal sagen die Erwachsenen, alle sollen raus gehen und dann möchte ich nicht so gerne“ (Leitfadeninterview Nr.4; Zeile: 33).

8.1.1.4.1. Teilnahme an einem Angebot

Teilnahme an einem Angebot ist Pflicht. Ist das gewünschte Angebot schon vergeben, muss ein anderes gewählt werden:

Interviewer: „Darfst du immer in die Angebote, in die du möchtest?“

Kind A: „Manchmal kann ich, aber manchmal muss ich“ (Leitfadeninterview Nr. 3; Zeile: 15-17).

Interviewer: Darfst du immer in die Angebote, in die du möchtest?

Kind A: „Ja, aber manchmal, nur manchmal, muss ich ändern.“

Interviewer: „Und was machst du, wenn du nicht in das Angebot kannst?“

Kind A: „Dann muss ich irgendwo in ein anderes Angebot.“

Interviewer: „Möchtest du denn in das andere Angebot?“

Kind A: „Manchmal, manchmal möchte ich nicht“ (Leitfadeninterview Nr. 5; Zeile 10-15).

8.1.1.4.2. Verbindliche Anordnungen

Kinder bekommen verbindliche Anordnungen im Bezug Schulprojekt und Tagesstruktur (Leitfadeninterview Nr. 3; Zeile: 30). Die Teilnahme an einem

Angebot ist für das Kinder verpflichtend. Es kann sich nicht während des Angebots bei Nichtgefallen neu entscheiden.

Kind B: „Ja, manchmal sagen die Erwachsenen, dass alle raus gehen sollen und dann möchte ich nicht so gerne.“ (Leitfadeninterview Nr. 4; Zeile: 33-34)

„Interviewer: „Welche Angebote haben dir gar nicht gefallen?“

Kind A: „Das Schneemann-Angebot, da mussten wir so mit Kleber machen, das gefällt mir nicht“ (Leitfadeninterview Nr.1; Zeile: 23 -25).

8.1.1.4.3. Schulprojekt

Für angehende Schulkinder gibt es keine Wahloption, Schulprojekt ist Pflicht und gleichzeitig verbindliche Anordnung.

„Interviewer: Kind C, suchst du dir dein Angebot immer selber aus?“

Kind C: „Nein, die Schukis müssen manchmal in die Igelgruppe, was lernen“ (Leitfadeninterview Nr.12; Zeile: 8-9).

8.1.2. Was Kindern wichtig ist

Was sind ihre Themen, Interessen und Ziele? Welche Rolle spielen die ErzieherInnen hierbei? Wie werden ErzieherInnen von den Kinder wahrgenommen und wie viel Selbstbildung möchten Kinder? Diese Bereiche wurden durch die beiden Kategorien „Die Erwachsenen“ und „Was Kinder wollen“ zusammengefasst und bearbeitet.

8.1.2.1. Kategorie: „Was Kinder wollen“

Kinder nennen überwiegend Bewegung in dieser Kategorie, als Angebot sowie im Freispiel. Gefolgt von Spielen, Freunde und Kreativität. Rollenspiel, Geschichte hören und Schulprojekt waren Ausnahmen und traten nur vereinzelt auf.

Kind: „Spielen, meine Freunde kennenlernen, mit ihnen im Bewegungsraum toben“ (Leitfadeninterview Nr. 6; Zeile: 26).

8.1.2.1.1. Bewegung

Bewegung wurde von den Kinder am häufigsten formuliert und spiegelt das

Interesse der Kinder an motorischer Entwicklung, in Kombination mit Freunden, als Angebot, im Freispiel oder allein (Leitfadeninterview Nr.14; Zeile: 26; Leitfadeninterview Nr.6; Zeile: 26).

8.1.2.1.2. Spielen, Freunde und Kreativität.

Offenbar sind diese Elemente sehr wichtig für das Verbinden von Selbstentwicklung und sozialer Eingebundenheit:

Interviewer: „Was findest du schön am Kindergarten?“

Kind C: „Das ich im Turnraum spielen kann, ein Bügelbild machen kann und was Schönes für meine Mutter malen kann und mehr nicht“

(Leitfadeninterview Nr.12; Zeile: 25).

8.1.2.2. Kategorie: „Die Erwachsenen“ Wie werden ErzieherInnen von den Kinder wahrgenommen? Haben Erzieher immer Zeit? Wollen Kinder mit ihnen spielen?

Es scheint, als wäre das Interesse an den ErzieherInnen nicht gering, denn eine große Anzahl möchte mit den ErzieherInnen spielen. Der kleinere Teil möchte dies nicht. Außerdem stellen alle Kinder fest, dass ErzieherInnen nicht immer Zeit haben und nicht merken, wenn sie Hilfe brauchen.

8.1.2.2.1. Interesse an den ErzieherInnen

Der Wunsch der Kinder mit der Erzieherin zu spielen liegt über dem Durchschnitt. Die Kinder nennen in diesem Zusammenhang immer auch die Namen ihrer Favoriten (Leitfadeninterview Nr.13; Zeile: 47-48).

8.1.2.2.2. Kein Interesse am Spiel mit ErzieherInnen

Der zahlenmäßig kleinere Teil der Kinder möchte nicht mit Erzieherinnen spielen. Dieses deutet evtl. darauf hin, dass die Erfahrungen und Erwartungshaltung der Kinder im Spiel mit Erwachsenen eine ablehnende Haltung erzeugen und die Beziehungsbasis zur Interaktion nicht wünschenswert entwickelt ist .

Interviewer: „Mit wem möchtest du spielen?“

Kind B: „Mit Heinz und Henri.“

Interviewer: „Auch mit Erwachsenen?“

Kind B: „Nein, nicht so gerne“ (Leitfadeninterview Nr.6; Zeile: 32-35).

8.1.2.2.3. ErzieherInnen haben nicht immer Zeit

Alle Kinder, die Hilfe brauchten, erzählten, dass ErzieherInnen nicht immer Zeit haben. Dass den Kinder dies auffiel, setzt voraus, dass diese zumindest schon hilfebedürftig gewesen sein müssen, um diese Beobachtung gemacht haben zu können.

Kind B: „Nicht immer, aber jeder Erwachsener hat irgendwann mal Zeit“

(Leitfadeninterview Nr.4; Zeile: 55).

8.1.3. Intervention und Hilfe

Kinder machen ganz unterschiedliche Aussagen zur Bedürftigkeit. Hilfe, Beistand und Unterstützung sind Begriffe, die in den Kategorien auftauchen und dort in „Beistand und Unterstützung“ sowie „Auffälligkeiten im sozialen Kontext“ zusammengefasst sind und aus ganz unterschiedlichen Gründen Interventionsbedarf dokumentieren.

8.1.3.1. Kategorie: „Beistand und Unterstützung“:

Brauchen Kinder Hilfe?

Kind A: „Wenn ich feststecke schon“ (Leitfadeninterview Nr.3; Zeile: 49).

Der größere Teil der befragten Kinder braucht manchmal Hilfe. In Form von Beistand oder Unterstützung:

Interviewer: „Brauchst du manchmal Hilfe im Kindergarten?“

Kind C: „Ja, wenn ich ganz oben bei der Schaukel sitz und nicht runterkomme“ (Leitfadeninterview Nr. 12; Zeile: 36-37).

8.1.3.2. Kategorie: „Auffälligkeiten im sozialen Kontext“

Bei der Frage „Brauchst du manchmal Hilfe“, gab es Auffälligkeiten in Bezug

auf das soziale Einzugsgebiet der Einrichtung. Zwei der sechs von mir besuchten Einrichtungen befanden sich im sozialen Brennpunkt, zwei andere Einrichtungen in einem wohlhabenden Stadtteil. Um eine eventuelle Bedürftigkeit sichtbar zu machen, bilde ich zur Differenzierung die Unterkategorien Brennpunkt bis schwache Mittelschicht und gehobene Mittelschicht.

Kind B: „Nein. Früher, aber jetzt nicht mehr“ (Leitfadeninterview Nr.4; Zeile 49) und zur Unterkategorie 2: „Nein“ (Leitfadeninterview Nr.13; Zeile 50).

8.1.3.2.1. „Auffälligkeiten im sozialen Kontext “

Unterkategorie1, Sozialer Brennpunkt bis schwache Mittelschicht.

Dieser Unterkategorie wurden die Interviews von vier Einrichtungen zugeordnet, von denen zwei unmittelbar im sozialen Brennpunkt liegen. Eine weitere befindet sich im Arbeiterviertel mit schwacher Mittelschicht und eine Kindertagesstätte bedient die klassische Mittelschichtklientel. Neun von zehn Kinder sagen, dass sie manchmal Hilfe brauchen. Sie geben hierfür ganz unterschiedliche Gründe an. Wichtig scheint aber in dieser Kategorie, dass sie sich als bedürftig zu erkennen geben:

Kind C: „Ja, wenn ich ganz oben bei der Schaukel sitz und nicht runterkomme“ (Leitfaden Interview Nr. 12; Zeile: 37).

Diese Aussagen korrelieren mit denen der Unterkategorie 2, „Gehobene Mittelschicht.“

8.1.3.2.2. „Auffälligkeiten im sozialen Kontext “

Unterkategorie 2 Gehobene Mittelschicht.

Dieser Unterkategorie wurden die Interviews zweier Einrichtungen zugeordnet. Die eine Einrichtung hat eine gehobene Mittelschichtklientel. Die andere liegt in einem „Nobelviertel“. Die Einrichtungen betreuen fast ausschließlich die Kinder von Eltern mit überdurchschnittlichem Einkommen und sind entsprechend gut ausgestattet. Vier von fünf Kinder antworten auf die Frage, ob sie manchmal Hilfe brauchen, mit „Nein“ (Interview Nr.13; Zeile:15; Interview Nr. 15; Zeile: 41). Trotz

der anzahlmäßig geringen Interviewergebnisse zu dieser Frage ist dieses Ergebnis doch auffällig, relativiert sich die geringe Erhebung doch bei einem Vergleich zur Unterkategorie 1. Hier antwortet nur ein Kind von zehn auf die Frage, ob sie manchmal Hilfe brauchen, mit „Nein“. Auch wenn zum Teil von einigen Kinder im folgenden noch ein „aber“ hinzugefügt wurde:

Kind A: „Nein, ich brauche keine Hilfe, höchstens beim malen“ (Interview Nr.8; Zeile: 37).

So positionieren sich doch die Kinder mit einem ersten „Nein“. Im Gegensatz der Kinder von Unterkategorie 2, in der fast alle bis auf ein Kind erst einmal „Ja“ antworten.

Kind B: „Ja, wenn irgendwo eine Spinne ist“ (Interview Nr.11; Zeile: 41).

8.1.4. Angebote und Impulse

Weniger Selbstbildung und mehr Angebote, oder mehr Selbstbildung und weniger Angebote, was möchten Kinder? Diese Fragen werden durch die Kategorien: „Mehr Angebote“ und „Mehr Impulse“ bearbeitet.

8.1.4.1. Kategorie: „Mehr Angebote“

Würden Kinder gern mehr Angebote besuchen/nutzen?

Kind A: „ Nein, wir dürfen nur in die Angebote, für die man eine Karte hat“ (Leitfadeninterview Nr.10; Zeile: 22).

Mit elf zu vier ist hier ein klares Übergewicht an „mehr Angebote“ als Ergebnis festzustellen. Kinder würden gern mehr Angebote besuchen/nutzen (Leitfadeninterview Nr. 2; Zeile: 25; Leitfadeninterview Nr.3; Zeile: 23; Leitfadeninterview Nr. 4; Zeile 22).

8.1.4.2. Kategorie: „Mehr Impulse“

Die Frage, ob Kinder bei Interesse und Bedarf auch mehr Angebote in Anspruch nehmen könnten/können, ist leider nicht als Interviewfrage gestellt worden, sonder ergab sich eher zufällig aus den Antworten zweier Kinder. Es wäre eine aussagekräftige Kategorie gewesen zu erfahren, ob die Offene Arbeit ihren

Akteuren auch mehr Impulse zubilligt, wenn diese lernkonstruktivistisch danach verlangen.

Dennoch führe ich diese Kategorie, um diese zufälligen Aussagen zweier Kinder zu dokumentieren und um sie gegebenenfalls weiter verwerten zu können:

*Kind A: „Ja, manchmal möchte ich mehr machen. Aber das darf ich nicht. Aber manchmal darf ich Angebot und Frühstück machen“
(Leitfadeninterview Nr.5; Zeile: 19-20).*

8.1.5. Erkenntnisse

- Kinder dürfen ihre Angebote grundsätzlich frei wählen und sich eigenverantwortlich für oder gegen eine Aktivität entscheiden.
- Die zwei Bereiche Teilnehmerzahl und das Schulprojekt schränken die freie Wahl der Angebote ein und werden als Grenze bei der freien Wahl deutlich.
- Grundsätzlich dürfen die Kinder überall spielen. Einschränkungen gibt es wenige.
- In der Offenen Arbeit gibt es verschiedene Bereiche in denen Kinder in die Pflicht genommen werden. Auch wenn Kinder ihre Angebote frei wählen, so ist doch die Teilnahme grundsätzlich Pflicht. Außerdem gibt es eine Reihe von verbindlichen Anordnungen wie das Schulprojekt für angehende Schulkinder.
- Das Interesse an Bewegung wurde am häufigsten von Kinder formuliert, als Angebot sowie im Freispiel, gefolgt von Spielen, Freunde und Kreativität.
- Der größere Teil der Kinder ist an Erwachsenen interessiert und würde gern mit ihnen spielen. Sie stellen auch fest, dass Erwachsene nicht immer Zeit haben. Zudem merken die Erwachsenen nicht, wenn Kinder Hilfe brauchen.
- Von den befragten Kindern brauchen mehr als die Hälfte manchmal Hilfe, in Form von Beistand oder Unterstützung. Die Hilfebedürftigkeit der Kinder reflektiert auch soziale Hintergründe.

- Der größere Teil der Kinder hat Interesse an mehr Angeboten, an mehr Input. Es besteht jedoch Unklarheit darüber, ob dies in der Offenen Arbeit möglich ist.

8.2. Ergebnisse der narrative Interviews

8.2.1. Aussagen der Erzieherinnen zum selbstbestimmten Lernen

Die Elementarpädagogen der Offenen Arbeit beobachten und reflektieren das selbstbestimmte Lernen von Kindern als Akteure ihrer Entwicklung in der Praxis. Erzieherinnen sprechen über Organisation und Tagesablauf, Erwartungen und Anforderungen, welche Einschränkungen in der Selbstbestimmung sichtbar machen. Aber auch Möglichkeiten und Vorteile des selbstbestimmten Lernens werden reflektiert. „Grenzen in der Selbstbestimmung“ und „Reflektion selbstbestimmtes Lernen“ sind die Kategorien, die diese Bereiche zusammenfassen und bearbeiten.

8.2.1.1. Kategorie: „Grenzen in der Selbstbestimmung“

Gibt es Grenzen in der Selbstbestimmung, im selbstbestimmten Lernen und welche sind das?

Die Abschlusskreise sind altershomogen und nicht für jedes Kind frei wählbar. Die Selbstbestimmung untersteht der täglichen Organisation, sowie Regeln, Ritualen und Gemeinschaft. Ebenso wird die Selbstbestimmung eingeschränkt, wenn die Fertigkeiten nicht den Erwartungen entsprechen. Die Teilnahme am Angebot ist verpflichtend. An Rahmenbedingungen wie Personalschlüssel werden Grenzen sichtbar. Für die angehenden Schulkinder gibt es verbindliche Angebote ohne Selbstbestimmung.

Erzieherin: „Grenzen, die wir hier haben, ist schon eindeutig die Zeit, weil wir hier doch schon einen sehr strukturierten Tagesablauf haben. Und in diesem, sehr strukturierten Tagesablauf, ist es dann doch so, dass wir ganz oft viele Dinge unterbrechen müssen“ (Narratives Interview Nr. 19; Zeile: 28-30).

8.2.1.1.1. Die Angebotsteilnahme

Eine Erzieherin nannte als eine Grenze der Selbstbestimmung, dass Kinder nicht frei wählen können, ob sie ein Angebot besuchen. Die Teilnahme sei für alle Kinder verbindlich. Hierzu ein Beispiel:

Erzieherin: „Also, wenn wir heute ein Kind haben, so, ich hab heute gar keine Lust, es muss eins machen. Es hat also nicht die Wahl mal zu sagen „ich will heute mal gar nicht“ (Interview Nr.20; Zeile: 20-22).

8.2.1.1.2. Erwartungen

Die Selbstbestimmung wird eingeschränkt, wenn die Fertigkeiten nicht den Erwartungen entsprechen. Um dies zu umgehen, dienen Einladung und Freunde zur Motivation. In letzter Konsequenz werden Erwartungen jedoch eingefordert, wie dieses Beispiel zeigt:

Erzieherin: „ Aber wenn nicht, ja dann, also, ja die müssen ja nun auch ein paar Sachen können. Da muss man irgendwann auch sagen, du machst das jetzt mal“ (Interview Nr. 17; Zeile 45-47).

8.2.1.1.3. Rahmenbedingungen

An Rahmenbedingungen wie Personalschlüssel werden Grenzen sichtbar (Interview Nr21; Zeile 53).

Eine Erzieherin schildert, dass der sehr strukturierte Tagesablauf die Kinder häufig beim selbstbestimmten Lernen unterbricht:

Erzieherin: „ Grenzen, die wir hier haben, ist schon eindeutig die Zeit, weil wir hier doch schon einen sehr strukturierten Tagesablauf haben. Und in diesem, sehr strukturierten Tagesablauf, ist es dann doch so, dass wir ganz oft viele Dinge unterbrechen müssen“ (Interview Nr. 19; Zeile: 27-30).

8.2.1.1.4. Schulprojekt

Von verschiedenen Erzieherinnen wurde das Schulprojekt für angehende Schulkinder als Pflichtangebot beschrieben (Interview Nr. 20; Zeile: 15; Interview Nr. 20; Zeile: 64; Interview Nr.17; Zeile: 44-47).

Erzieherinnen stellen fest, dass zur Schulreife auch angemessene Fähigkeiten gehören. Die Selbstbestimmung wird eingeschränkt, wenn anzunehmen ist, dass die Fertigkeiten nicht den Erwartungen entsprechen. Um dies zu umgehen, dient

die Einladung mit Freunden als Motivation zur Erhaltung der Autonomie. Eine Erzieherin erklärt hierzu:

„Ich denke dort ist eine Grenze. Das Kind muss irgendwann zur Schuluntersuchung. Wenn es schneiden und malen kann, ist es ja in Ordnung. Dann muss ich ihn nicht unbedingt zwingen, dass er das immer wieder macht. Aber es gibt auch Kinder, die eine Schere von zu Hause her nicht kennen und das ruhige am-Tisch-sitzen. So versucht man mal die Selbstbestimmung mit den Freunden und mit denen klappt das eigentlich gut“ (Interview Nr.16; Zeile: 104).

8.2.1.2. Kategorie: „Reflektion selbstbestimmtes Lernen“

Insgesamt bewerten die Erzieherinnen das selbstbestimmte Lernen sehr positiv. Erfahrungen selbst machen, Partizipation, Entscheidungsfreiheit aber auch Einschränkungen sind die Bereiche, die von den Erzieherinnen zum selbstbestimmten Lernen reflektiert werden.

8.2.1.2.1. Erfahrungen selbst machen

Eine Erzieherin findet, dass Kinder Akteure ihrer Entwicklung sein sollen, indem sie ihre Erfahrungen selbst machen:

„Ich lege schon Wert darauf, dass sie Akteur ihrer selbst werden, das sie es selbstständig machen. Die Küche ist das beste Beispiel, es gibt viele, die schnell eingreifen“ (Interview Nr.17; Zeile: 20).

8.2.1.2.2. Partizipation

Von einer Erzieherin wird Partizipation bei der Gestaltung von Angebotsinhalten genannt. Sie erklärt hierzu:

Erzieherin: „Akteur ihrer eigenen Entwicklung, also dafür fallen mir Beispiele ein. Das sind dann Projekte suchen oder Angebote suchen. Dass wir die Kinder also schon fragen, wozu sie Lust haben. Wir haben jetzt zum Beispiel Farben und Formen und Zahlen. Das war so ein Wunsch von den Kindern. Also, die haben gesagt „wir würden gerne schreiben und Zahlen“. Wir haben dann Farben und Formen, das haben wir dann noch dazu gemacht, als ein

großes Oberthema. Das sind ganz viele Kleinigkeiten, die können zum Beispiel mitbestimmen beim Frühstück, das sie haben wollen“ (Interview Nr.20; Zeile: 57).

8.2.1.2.3. Einschränkungen

Eine Erzieherin reflektiert, dass die Erwartungshaltung von Eltern und der sehr strukturierte Tagesablauf die Selbstbestimmung der Kinder einschränken:

„Grenzen, die wir hier haben, ist schon eindeutig die Zeit, weil wir hier doch schon einen sehr strukturierten Tagesablauf haben. Und in diesem, sehr strukturierten Tagesablauf, ist es dann doch so, dass wir ganz oft viele Dinge unterbrechen müssen. Wir gucken schon so, dass wir, wenn wir sehen, dass es für die Kinder gerade sehr interessant ist, sehr spannend ist. Dann werden wir ihnen die Zeit geben und sagen „macht weiter, es ist für uns in Ordnung“. Schmeißen unsere geplanten Angebote, was auch immer, über Kopf, aber versuchen trotzdem, aufgrund der Eltern, die uns im Nacken sitzen, dieses ab und zu, zu unterbinden. Was wir nicht immer gerne mögen“ (Interview Nr. 19; Zeile: 27-36).

8.2.1.2.4. Persönlichkeitsentwicklung

Im Vergleich mit einer herkömmlichen Einrichtung beurteilt eine Erzieherin die Entscheidungsfreiheit in der Offenen Arbeit als wichtig für eine offene, aufgeschlossene Persönlichkeitsentwicklung.

Erzieherin: „Ich selber hab schon in beiden Systemen gearbeitet und finde eigentlich das offene besser. Weil die Kinder sich besser entscheiden können. Sie kommen dann schon eher damit klar, auf die Kinder zu zu gehen, auf die Erzieher zu zu gehen. Sich selber entscheiden zu können „wo möchte ich spielen“ (Interview Nr.18; Zeile: 27-31).

8.2.2. Aussagen der Erzieherinnen zur Interventionsplanung

Welche Formen der pädagogischen Intervention erlaubt/ermöglicht das selbstbestimmte Lernen der Offenen Arbeit? Recherche, Planung, Verwertung von Beobachtung und Methoden sind in den Kategorien

„Beobachtungsverwertung“ und „Faktor Lebenssituation“ zusammengefasst.

8.2.2.1. Kategorie: „Beobachtungsverwertung“

Die Sammlung von Beobachtungen, das Zusammentragen der Beobachtungen auf Team- und Dienstbesprechungen, die Orientierung an Interessen der Kinder als Grundlage der Interventionsplanung, Ursachenrecherche und die vorgeschlagenen Methoden der Intervention sind Bereiche, welche die Erzieherinnen mit Beobachtungsverwertung verbinden.

8.2.2.1.1. Zusammentragen der Beobachtungen

In allen Einrichtungen wurden die Beobachtungen gesammelt und in der Team/Dienstbesprechung zusammengetragen.

Erzieherin: „Wo wir dann bestimmte Sachen in Stichpunkten notieren und wenn wir dann Dienstbesprechung haben, nehmen wir die mit und bringen alles auf einen Nenner“ (Interview Nr. 20; Zeile: 49).

8.2.2.1.2. Grundlage der Interventionsplanung

Bei der Verwertung von Beobachtungen zur Interventionsplanung dient die Orientierung an Interessen und Bedürfnissen der Kinder als Grundlage, dies war gemeinsamer Konsens aller befragten Erzieherinnen.

Erzieherin: „Auf der Dienstbesprechung werden Beobachtungen zu allen Kinder besprochen. Wir gucken, wo sind die Vorlieben der Kinder, wo brauchen die Kinder Hilfe?“ (Interview Nr.16; Zeile: 90).

8.2.2.1.3. Ursachenrecherche

Eine Erzieherin betonte die Bedeutung der Ursachenrecherche und des Elterngesprächs für die Beobachtungsverwertung:

Erzieherin: „Erst einmal würde man nachgucken, warum geht er nur in den Bewegungsraum, warum geht er nicht in andere Räume. Hat er dort einen

Feind oder keine Lieblingserzieherin oder kann das sein, dass er einfach noch gar nicht fertig ist, mit dem was er tut, weil er das ganz lange noch braucht. Oder er hat die anderen Räume noch nicht für sich entdeckt“ (Interview Nr.18; Zeile: 84-89).

Erzieherin: „Also gehört immer auch ein Elterngespräch zu den Beobachtungen. Oder warum geht ein Kind nicht in den Kreativbereich hinein? Vielleicht bastelt der zuhause ständig irgendwelche Sachen, dass er hier gar keine Lust mehr hat“ (Interview Nr.18; Zeile: 114).

8.2.2.1.4. Methode der Intervention

Als Beobachtungsverwertung wird von der Mehrheit der Erzieherinnen die Einladung mit Freunden oder Lieblingserzieherin als Methode der Intervention und Motivation vorgeschlagen.

Erzieherin: „Ich würde das Kind einladen ins Angebot, oder gleich seine Freunde. Und das klappt eigentlich immer“ (Interview Nr.17; Zeile: 44-47).

Eine von sechs Erzieherinnen beruft sich auf das Methodenkonzept der Handlungsforschung zur Beobachtungsverwertung:

Erzieherin: „Wir machen uns zum Teil Soziogramme zunutze, um das auf der Flip-Chart auch bildlich darzustellen und ich denke, dass gerade das Methodenkonzept der Handlungsforschung hilfreich ist, um von allen Seiten die Situation eines Kindes zu beleuchten, dadurch dass alle unterschiedlichen Leute ihre eigenen Erfahrungen mitbringen und eigene Beobachtungen haben, rundet sich meines Erachtens das Bild am besten ab“ (Interview Nr.21; Zeile:14).

8.2.2.2. Kategorie: „Faktor Lebenssituation“

Für die Erzieherinnen hat die Berücksichtigung der Lebenssituation des Kindes einen hohen Stellenwert.

Erzieherin: „Um dann auch individuell zu gucken, wie können wir fördern. Da spielt die Lebenssituation eine ganz große Rolle“ (Interview Nr.17; Zeile: 19).

Erzieherin: „ Wir kennen die Lebensumstände, von daher geht man mit dem

Kind anders um, als wenn man ein Kind hat, das sonst nie auffällig ist und den Tag nur haut und nur tritt und aggressiv ist“ (Interview Nr. 20; Zeile: 39-41).

Die Erzieherinnen schildern diese Berücksichtigung als wichtig zur Planung angemessener Förderung und zur Abstimmung angemessener Interaktion. So bietet der Kontakt zum Elternhaus Einblicke, welche helfen, die Lebenssituation des Kindes einzuschätzen. In diesem Zusammenhang nennt eine Erzieherin ein Beispiel, welches die Lebenssituation in der Interaktion berücksichtigt:

Erzieherin: „Ich denke, das kommt aus diesem Umfeld heraus, dass Kinder in Anführungszeichen diese Duckmäuserrichkeit haben, weil sie zu Hause gemäßregelt und sich hier entwickeln, aber zu Hause das einfach nicht dürfen. Wenn man hier ein bisschen lauter wird, dann zucken sie zusammen und wollen nicht mehr. Hier ist es für mich oft die Grenze, wenn ich meine Stimme erhebe, muss ich aufpassen, bei wem ich sie erhebe. Oder ob das Kind mir zusammenklappt und dann überhaupt aufhört mit dem Lernen. Wir erkennen viele Lebenssituationen, weil wir auch in die Familien gehen und können auch so viele Sachen beurteilen“ (Interview Nr.16; Zeile: 36).

Eine Erzieherin bildet die Ausnahme und erklärt:

Erzieherin: „Dabei möchte ich eigentlich nicht auf die Kinder, auf deren Lebenssituation eingehen, sondern einfach nur in der Situation, in der wir uns gerade befinden, um darin nun ein Fazit zu finden, wie wir oder wie ich das Kind weiterfördern kann“ (Interview Nr.10; Zeile: 11-14).

8.2.2.2.1. Notwendigkeit von Förderung

Die soziale Benachteiligung einiger Familien und die im Zusammenhang zu sehende Lebenssituation der Kinder macht für eine Erzieherin die Notwendigkeit von Förderung erkennbar:

Erzieherin: „Ich denke an die Lebenssituation der Kinder, bei uns ist das Klientel so, dass viele Eltern arbeitslos sind oder Hartz IV empfangen und auch zu Hause den Kindern wenig geboten wird, wenn sie jetzt nicht in dem Kindergarten wären“ (Interview Nr.18; Zeile: 36-39).

8.2.2.2. Informationsgewinnung zur Lebenssituation

Um die Lebenssituation von Kinder besser einschätzen zu können, sind Elterngespräche hilfreich. (Interview Nr.18; Zeile: 105).

Mit dem Methodenkonzept der Handlungsforschung, welches durch Soziogramme ergänzt wird, findet die Lebenssituation der Kinder, nach Ansicht einer Erzieherin, Berücksichtigung (Interview Nr. 21; Zeile: 15).

8.2.2.3. Kategorie: „Was Kinder wollen“

Darüber, was Kinder wollen, machten die Erzieherinnen nur wenige Aussagen. Im Grunde gab es nur zwei Gruppen, die eine fand, dass Jungen immer den Bewegungsraum bevorzugen (Interview Nr.16; Zeile: 96-98) und die andere nannte Formen und Zahlen:

Erzieherin: Das wir die Kinder also schon fragen, wozu sie Lust haben. Wir haben jetzt zum Beispiel Farben und Formen und Zahlen. Das war so ein Wunsch von den Kindern. Also die haben gesagt sie würden gerne schreiben und Zahlen“ (Interview Nr.20; Zeile: 59-61).

8.2.3. Individuelle Strukturmerkmale einzelner Einrichtungen

Individuelle Abweichungen und Auffälligkeiten zu den Strukturmerkmalen der Offenen Arbeit werden durch Aussagen der Erzieherinnen deutlich. Diese, von der Fachliteratur zum Teil abweichenden Merkmale, werden durch die Kategorie „Auffällige Strukturmerkmale“ bearbeitet.

8.2.3.1. Kategorie: „Auffällige Strukturmerkmale“

Fünf der sechs befragten Einrichtungen wiesen auffällige Besonderheiten auf. Obwohl sie alle offen arbeiten, sind Unterschiede und Abweichungen zu anderen offen arbeitenden Einrichtungen zu erkennen. Überdurchschnittlich viel Autonomie, wenig Struktur, sehr strukturierter Tagesablauf, Gruppenzusammensetzung altersgestaffelt, Zufälligkeit von Angeboten und die Anwendung der Handlungsforschung waren Bereiche, welche diese offenen Häuser von einander unterschied und zugleich kennzeichnete.

8.2.3.1.1. Wenig Struktur

In einem Beispiel kennzeichnet eine Erzieherin ihre Einrichtung mit überdurchschnittlich viel Autonomie für Kinder und wenig Struktur im Tagesablauf:

Erzieherin: „Wenn sie gut im Freispiel sind, machen wir um Elf ein Angebot. Und vielleicht auch mal gar kein Morgenkreis, wenn die Kinder sagen ich hab keine Lust“ (Interview Nr.20; Zeile: 28).

Die Erzieherin hält dies für ein qualitatives Merkmal von Selbstbestimmung in ihrer Einrichtung:

Erziehung: „Allgemein würde ich sagen, dass sie bei uns mehr Selbstbestimmung haben als in vielen anderen Einrichtungen, weil viele Leute von außen sagen: „Mensch, ihr seid aber total flexibel“. Bei uns ist nie irgendwie gegeben, um neun ist Morgenkreis, um zehn sind Angebote, um elf ist das“ (Interview Nr.20; Zeile: 22).

8.2.3.1.2. Sehr strukturierter Tagesablauf

Eine Erzieherin beklagt den zu sehr strukturierten Tagesablauf und findet diese Strukturen „einschränkend“:

Erzieherin: „ Und in diesem, sehr strukturierten Tagesablauf, ist es dann doch so, dass wir ganz oft viele Dinge unterbrechen müssen“ (Interview Nr.19; Zeile: 29-30).

Erzieherin: „Also hier ist es ein sehr strukturierter Tagesablauf, wobei Strukturen gut sind, aber diese Zeitplanung ist manchmal doch ganz schön einschränkend“ (Interview Nr.19; Zeile: 37-39).

8.2.3.1.3. Altersgestaffelte Gruppenzusammensetzung

Die einzige Einrichtung dieser Erhebung mit altersgestaffelter Gruppenzusammensetzung.

Erzieherin: „ Wir haben altershomogene Gruppen, das ist in der Vorschulgruppe so, das ist in der Pinguingruppe so“ Interview Nr.16; Zeile: 17-18).

Erzieherin: „ Manchmal wünschen die Kinder sich eben andere Freunde aus den anderen altershomogenen Gruppen, mit denen spielen sie im Freispiel zusammen, ich denke da ist ihnen eine Grenze gesetzt“ (Interview Nr.19; Zeile:29-30).

8.2.3.1.4. Zufälligkeit von Angeboten

Die Entscheidungsfreiheit erfährt manchmal auch Grenzen, weil es nichts auszuwählen oder zu entscheiden gibt. So müssen Kinder manchmal selbst (zufällig) Angebote entdecken (finden), wie eine Erzieherin mitteilt:

Erzieherin: „ In manchen Räumen finden Angebote statt, dass entdecken die Kinder von selbst. Manchmal wird's auch angekündigt“ (Interview Nr.18; Zeile: 48-50).

8.2.3.1.5. Anwendung des Methodenkonzepts der Handlungsforschung

Das Methodenkonzept der Handlungsforschung wird während der gesamten Interviews von nur einer Erzieherin erwähnt und als Werkzeug zur Beobachtungsverwertung und Interventionsplanung in Betracht gezogen.

Erzieherin: „ Ich denke, dass gerade das Methodenkonzept der Handlungsforschung hilfreich ist, um von allen Seiten die Situation eines Kindes zu beleuchten, dadurch dass alle unterschiedlichen Leute ihre eigenen Erfahrungen mitbringen und eigene Beobachtungen auch haben, rundet sich meines Erachtens das Bild am besten ab“ (Interviewer Nr. 21; Zeile: 18-22).

8.2.4. Erkenntnisse

- Die Selbstbestimmung untersteht der täglichen Organisation, sowie Regeln, Ritualen und Gemeinschaft. Die Teilnahme am Angebot ist verpflichtend. Ebenso wird die Selbstbestimmung eingeschränkt, wenn die Fertigkeiten nicht den Erwartungen entsprechen. Für die angehenden Schulkinder gibt es

verbindliche Angebote ohne Selbstbestimmung. An Rahmenbedingungen wie Personalschlüssel werden ebenfalls Grenzen sichtbar.

- Kinder können nicht frei wählen, ob sie ein Angebot besuchen. Die Teilnahme ist für alle Kinder verbindlich.
- Entsprechen die Fertigkeiten nicht den Erwartungen, wird die Selbstbestimmung eingeschränkt. Um dies zu umgehen, dienen Einladung und Freunde zur Motivation. In letzter Konsequenz werden Erwartungen jedoch eingefordert.
- Rahmenbedingungen, Tagesabläufe und Personalschlüssel sind Faktoren, welche die Kinder häufig beim selbstbestimmten Lernen einschränken.
- Die Erzieherinnen bewerten das selbstbestimmte Lernen größtenteils sehr positiv. Erfahrungen selbst machen, Partizipation, Entscheidungsfreiheit, aber auch Einschränkungen sind die Bereiche, die von den Erzieherinnen zum selbstbestimmten Lernen reflektiert werden.
- Das Zusammentragen der Beobachtungen auf Team- und Dienstbesprechungen, die Orientierung an Interessen der Kinder als Grundlage der Interventionsplanung, Ursachenrecherche und die vorgeschlagenen Methoden der Intervention sind Bereiche, welche die Erzieherinnen mit Beobachtungsverwertung verbinden.
- Fünf von sechs Erzieherinnen schlagen die Einladung mit Freunden oder Lieblingserzieherin als Methode der Intervention und Motivation vor.
- Eine von sechs Erzieherinnen beruft sich auf das Methodenkonzept der Handlungsforschung zur Beobachtungsverwertung und Praxisproblemlösung.
- Die Erzieherinnen schildern, mit einer Ausnahme, die Berücksichtigung der Lebenssituation als wichtig zur Planung angemessener Förderung und zur Abstimmung angemessener Interaktion.
- Die soziale Benachteiligung einiger Familien und die im Zusammenhang zu sehende Lebenssituation der Kinder macht für eine Erzieherin die Notwendigkeit von Förderung erkennbar.
- Fünf der sechs befragten Einrichtungen wiesen auffällige individuelle Besonderheiten auf. Obwohl alle offen arbeiten, sind Unterschiede und

Abweichungen zu anderen offen arbeitenden Einrichtungen und zur Fachliteratur zu erkennen. Überdurchschnittlich viel Autonomie, wenig Struktur, sehr strukturierter Tagesablauf, Gruppenzusammensetzung altersgestaffelt, Zufälligkeit von Angeboten und die Anwendung der Handlungsforschung waren Bereiche, welche diese offenen Häuser von einander unterschied und zugleich kennzeichnete.

- Das Methodenkonzept der Handlungsforschung wird während der gesamten Interviews von nur einer Erzieherin erwähnt und als Werkzeug zur Beobachtungsverwertung und Interventionsplanung in Betracht gezogen.

8.3. Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung

8.3.1. Die freie Angebotswahl in der Praxis

Die teilnehmende Beobachtung in den Morgenkreisen bot Einblicke in die Praxis der Angebotsverfahren. Die zusammengefassten Kategorien „freie Wahl“, „Angebotszuteilung“ und „Nachvollziehbarkeit“ informieren über Akteure mit Hindernissen bei der freien Angebotswahl.

8.3.1.1. Kategorie: „freie Wahl“

In allen sechs Einrichtungen war das Ergebnis der Beobachtung gleich. Kinder durften ihre Angebote frei wählen.

Beobachtung: Die Kinder werden der Reihe nach gefragt, welches Angebot sie wählen (Beobachtung Nr.5; Zeile: 23-24).

8.3.1.2. Kategorie: „Angebotszuteilung“

Bei der Vergabe der begrenzt verfügbaren Angebotsplätze waren Schnelligkeit und Dominanz als Kriterien bei der Angebotszuteilung zu beobachten. Aber es wurden auch Angebote ohne erkennbaren Grund willkürlich an Interessenten aufgeteilt.

8.3.1.2.1. Schnelligkeit und Dominanz

Schnelligkeit war in zwei Morgenrunden das entscheidende Kriterium bei der Angebotsvergabe der verfügbaren Plätze:

Beobachtung: Eine am Rande sitzende Gruppe von Kindern, welche bisher noch nicht an der Runde beteiligt waren, werden gefragt wo sie hin möchten. Nach wiederholter Anfrage antwortet eine vierjährige: „In den Turnraum“. Ein größerer Junge zeigt auf den Raumplan mit den vier Angebotskarten darauf und kommentiert: „Der ist voll“.

Die Erzieherin merkt an, dass die Kinder schneller sein müssten. (Beobachtung Nr.3; Zeile: 34-39).

An größere, selbstbewusste Kinder wurden zudem vorrangig die begrenzten/begehrten Plätze vergeben. In zwei Morgenrunden konnten sich Kinder mit Dominanz Angebotsplätze sichern.

Beobachtung: Im Anschluss werden vier Karten für den Bewegungsraum angeboten. Es meldet sich eine große Anzahl Kinder. Die vier Karten werden ausschließlich an die Hortkinder ausgegeben (Beobachtung Nr.3; Zeile: 29-32).

8.3.1.3. Kategorie: „Nachvollziehbarkeit“

Für diese Kategorie gab es als Ergebnis nur zwei Varianten: Kinder haben Ort und Inhalt des Angebots verstanden und ordnen sich zu, oder Kinder haben Ort und Inhalt des Angebots nicht verstanden und werden zugeordnet.

8.3.1.3.1. Kinder haben Ort und Inhalt des Angebots nicht verstanden

Die Erzieherin benennt nicht die Angebote des Tages und deren Inhalt, sondern nur Farben. Besonders jüngere Kinder sind überfordert und haben Schwierigkeiten sich zuzuordnen.

Beobachtung: Die Erzieherin kommentiert die Angebotskarten nicht (Beobachtung Nr.2; Zeile: 25-26). Die im Anschluss übriggebliebenen Kinder erhalten ungefragt die übrigen farbigen Gruppenkarten. Die Erzieherin begründet dies damit, dass sie nicht schnell genug waren und in

Zukunft besser aufpassen müssten. Zwei der übriggebliebenen waren drei Jahre alt, der dritte fünf (Beobachtung Nr.2; Zeile: 30-42).

Beobachtung: Eine am Rande sitzende Gruppe von Kindern, welche bisher noch nicht an der Runde beteiligt waren, werden gefragt, wo sie hin möchten. Nach wiederholter Anfrage antwortet eine vierjährige: „In den Turnraum“. Ein größerer Junge zeigt auf den Raumplan mit den vier Angebotskarten darauf und kommentiert: „Der ist voll“ (Beobachtung Nr.3; Zeile: 34- 38).

Die übriggebliebenen Kinder bekommen die Hallenkarten. Diese werden von ihnen wortlos an den Hallenplan angebracht. Ein dreijähriger Junge versteht nicht, was gemeint ist, hält die Karte und beginnt zu weinen (Beobachtung Nr. 3; Zeile: 40-42).

8.3.1.3.2. Kinder haben Ort und Inhalt des Angebots verstanden

In vier von sechs Einrichtungen wurden die Angebote des Tages von der Erzieherin ausführlich erklärt. Alle Kinder haben den Inhalt des Angebots verstanden und ordneten sich ohne Schwierigkeiten zu.

Beobachtung: Die Erzieherin trägt mündlich die Angebote des Tages mit ausführlicher Erklärung vor. Alle Kinder wussten sehr zügig zu antworten und machten einen ruhigen und ausgeglichenen Eindruck (Beobachtung Nr. 4; Zeile: 18-25).

8.3.2. Dokumentation der Angebotswahl

Dokumentation dient dazu, Beobachtungen zu sammeln und Entwicklungs- und Lernbereiche festzuhalten. Eine besondere Möglichkeit der Recherche bietet die Angebotswahl von Kindern. Diese wird in der Kategorie „Angebotsdokumentation“ bearbeitet.

8.3.2.1. Kategorie: „Angebotsdokumentation“

Auch in dieser Kategorie wurden nur zwei Varianten als Ergebnis sichtbar: In drei von sechs beobachteten Morgenrunden wurde die Angebotswahl der Kinder dokumentiert (Beobachtung Nr.4; Zeile: 22-24). In den verbleibenden drei wurde

die Angebotswahl der Kinder nicht dokumentiert (Beobachtung Nr. 5; Zeile: 30-31).

8.3.3. Beobachtungen zu den Angebotsinteressen der Kinder

Die Kategorie „Begehrt“ verwertet Beobachtungen, welche auf Angebotsinhalte mit besonderem Zuspruch hinweisen.

8.3.3.1 Kategorie: „Begehrt“

In zwei Morgenrunden war Bewegung als Angebot anteilig überdurchschnittlich begehrt (Beobachtung Nr.3; Zeile: 28-40). In allen übrigen Morgenrunden fanden alle Angebote gleichermaßen viel Zuspruch (Beobachtung Nr.1; Zeile: 23-37).

8.3.4. Erkenntnisse

- In allen sechs Einrichtungen durften Kinder ihre Angebote frei wählen.
- Trotzdem Kinder frei wählen konnten, zeigte sich in den Beobachtungen, dass den Wünschen nicht immer entsprochen wurde. Bei der Vergabe der begrenzt verfügbaren Angebotsplätze waren zum Teil Schnelligkeit und Dominanz als Kriterien für die Angebotszuteilung zu beobachten.
- Für das selbstbestimmte Lernen des Kindes ist es von Bedeutung, dass das Kind versteht und erkennt, welche Inhalte und Optionen ihm geboten werden. In vier von sechs Einrichtungen wurden die Angebote des Tages von der Erzieherin ausführlich erklärt. Alle Kinder haben den Inhalt des Angebots verstanden und ordneten sich ohne Schwierigkeiten zu.
- Werden Angebote von der Erzieherin nicht ausführlich erklärt, sind besonders jüngere Kinder überfordert und haben Schwierigkeiten, sich zuzuordnen und die freie Wahl zu partizipieren.
- Eine besondere Möglichkeit der Recherche über die von Kinder genutzten Bildungsbereiche bietet die Dokumentation der Angebotswahl von Kindern. In drei von sechs beobachteten Morgenrunden wurde die

Angebotswahl der Kinder nicht dokumentiert. Diese Einrichtungen verfügen somit über weniger Material zur Einschätzung vom Stand der Entwicklung und eventueller Bedürftigkeiten des Kindes.

- Die verschiedenen Angebotsbereiche fanden bei den Kindern gleichermaßen viel Zuspruch. In zwei Einrichtungen war ein überdurchschnittliches Interesse an Bewegung zu beobachten.

9. Diskussion

9.1. Diskussion der Methoden

Mit den Untersuchungsmethoden Leitfadeninterview, narratives Interview und teilnehmender Beobachtung sollten Aussagen und Informationen zur Selbstbestimmung bzw. das selbstbestimmte Lernen von Kinder in der Offenen Arbeit gewonnen werden. Eine erste Anforderung zu den Leitfadeninterviews mit Kinder bestand darin, die Fragen angemessen zu formulieren, um Kinder verschiedenen Alters einerseits den Inhalt zugänglich zu machen und zum anderen verwertbare Ergebnisse zu erhalten. Die eingeschränkten Verbalisierungsmöglichkeiten der Kinder sollten schon bei der Formulierung der Fragestellung berücksichtigt werden, um ihnen eine Antwort im kindlichen Kontext zu ermöglichen. Hinzu kommt der Aspekt der Autorität des Erwachsenen, der die Validität der Aussage verwischen könnte. Kinder sind sich oft bewusst, welche Erwartungshaltung Erwachsene auch im Bezug auf Antworten von Kindern haben. Und mit dem Bedürfnis des „gefallen wollen“ glauben sie eventuell der von ihnen vermuteten Erwartungsanforderungen entsprechen zu müssen.

Ich war zu Beginn der Leitfadeninterviews dankbar für jedes Kind, das sich bereit erklärte, sich von mir interviewen zu lassen. Mir fiel jedoch auf, dass das Interesse am Interview teilzunehmen von Kindern signalisiert wurde, welche selbstbewusst waren und über sichtbare „Ich“- und „Sozialkompetenz“ verfügten. Für einen guten Querschnitt der Erhebung waren aber ebenso die Aussagen von Kindern wichtig, die nicht über diese Merkmale verfügten, da diese evtl. eine andere Wahrnehmung, eine andere Bedürftigkeit aufwiesen. Aus diesem Grunde

malte ich Bilder, zeigte Fingerspiele und baute mit Lego, um Kontakt zu einzelnen Kindern aufzubauen und diese für ein Interview gewinnen zu können. Trotzdem dies größtenteils gelang, gab es einige Kinder, die nicht zu einem Interview bereit waren. So wäre eine längere Kontaktaufnahme für den Informationsgehalt zuträglich gewesen. Gerade die Aussagen von Kindern mit auffälligen Verhaltensdispositionen/Merkmalen wären besonders interessant, um Einblicke über die Wirksamkeit und Tragfähigkeit zum selbstbestimmten Lernen und zum Kind als Akteur seiner Entwicklung in der Offenen Arbeit zu erhalten. Die Aufmerksamkeitsspanne der Kinder hielt bis zum Ende des Interviews. Dies dauerte maximal zwanzig Minuten.

Während der Inhaltsanalyse hatte ich zur Kategorie: „Beistand und Unterstützung“ zusätzliche Unterkategorien gebildet. (siehe 8.1.3.2.1. „Auffälligkeiten im sozialen Kontext“ Unterkategorie1, Sozialer Brennpunkt bis schwache Mittelschicht, S. 56) Mit diesen Unterkategorien war es mir möglich, auch Informationen im sozialen Kontext zu gewinnen. Diese Ergebnisse halte ich für besonders aussagekräftig, da sie einen erhöhten Interventions- und Förderbedarf zur Chancengleichheit dokumentieren.

Die Frage, ob Kinder bei Interesse und Bedarf auch mehr Angebote in Anspruch nehmen könnten/können, ist leider nicht als Interviewfrage gestellt worden, sondern ergab sich eher zufällig aus den Antworten zweier Kinder. Es wäre eine aussagekräftige Kategorie gewesen zu erfahren, ob die Offene Arbeit ihren Akteuren auch mehr Impulse zubilligt, wenn diese konstruktivistisch danach verlangen.

Bereichernd war die teilnehmende Beobachtung, einerseits zum Abgleich der bisherigen Leitfaden- und narrativen Interview Ergebnisse und zum anderen bot die Beobachtung Einblicke in das Angebotsverfahren, welche in den narrativen Interviews keine Erwähnung fanden und von Kinder nur schwer hätten verbalisiert werden können, wie z.B. Überforderung durch „Autonomiestress“ kleinerer Kinder in den Morgenkreisen.

Während der narrativen Interviews gab es immer wieder von den Erzieherinnen eingelegte Pausen, in denen sie mich fragend ansahen, um zu erfahren, ob es genug Informationen seien oder ob sie fortfahren sollten. Diese Situation war schwierig auszuhalten. Ich reagierte erst, wenn ich konkret angesprochen wurde.

Dieses „Aushalten“ bzw. „Abwarten“ ohne einzugreifen war jedoch für den weiteren Verlauf und den Informationsgehalt der Interviews günstig, da die Überlegungen so noch vertieft wurden.

Der Umfang der Erhebung reichte aus, um Ergebnisse zu erhalten, welche eine glaubhafte Einschätzung des Forschungsinteresses erlauben. Nach Auswertung der Ergebnisse entsteht jedoch der Eindruck, dass eine weitaus umfangreichere Datensammlung für die Eindeutigkeit der Ergebnisse vorteilhaft gewesen wäre. Im Grunde genommen könnte diese Untersuchung die Vorarbeit gewesen sein zur Anpassung, Weiterentwicklung und Feinjustierung von Fragestellungen, welche sich durch die bisherigen Ergebnisse ableiten ließen und somit den Rahmen einer Diplomarbeit sprengen würden. Als Folge dieser Untersuchung ergeben sich mir eine Vielfalt von Hypothesen zur inhaltlichen Qualität der Angebote sowie deren Argumentation und Zielsetzung. (Siehe auch 9.3. Diskussion von weiterführenden Forschungsfragen)

9.2. Diskussion der Ergebnisse

Die vorliegende Untersuchung setzt bei Alltagsrealität und Praxis der Offenen Arbeit an. Die Leitfrage, ob Kinder in der Praxis der Offenen Arbeit „Akteure ihrer Entwicklung“ sind, ist nicht eindeutig mit ja oder nein zu beantworten. Die Beobachtungen sowie die Ergebnisse der Leitfadeninterviews belegen, dass Kinder selbst wählen können, an welchen Angeboten sie teilnehmen möchten. Ebenso dürfen sie in der Offenen Arbeit fast überall spielen. Jedoch sind die Grenzen der freien Wahl bei der Selbstbestimmung nicht zu übersehen. Kinder können frei wählen oder besser gesagt müssen wählen. Denn die Teilnahme am Angebot ist grundsätzlich für alle Kinder Pflicht, somit kann das Kind auswählen, für welche der Pflichten es sich entscheidet, Wahlpflicht! Regel & Kühne erklären jedoch, dass die tägliche Teilnahme an einem Angebot für die Kinder nicht verpflichtend sei (vgl. Regel & Kühne 2007, S.65). Wobei sich die Frage stellt, wo die Angebotsverweigerer während der Angebotsphase bleiben sollen, werden sie separiert? Und wenn sie das auch nicht möchten? In den Aussagen der Kinder wie der der Erzieherinnen werden auch bei der freien Angebotswahl zwei wichtige Grenzen deutlich. 1. Begrenzt verfügbare Angebotsplätze schränken die Wahlfreiheit ein. Und 2. die angehenden Schulkinder nehmen an speziellen, Vorschulangeboten teil, wobei diese sogenannten Schulprojekte für angehende

Schulkinder verbindlich sind.

9.2.1. Diskussion der Beobachtungen

Trotzdem Kinder frei wählen konnten/mussten, zeigte sich in der Beobachtung, dass den Angebotswünschen nicht immer entsprochen wurde. Bei der Vergabe der begrenzt verfügbaren Angebotsplätze waren zum Teil die Schnelligkeit und Dominanz von Kindern als wichtige Kriterien für die Angebotszuteilung zu beobachten. Besonders kleinere und weniger selbstbewusste Kinder kamen sichtbar zu kurz. Diese Ungerechtigkeit wurde noch verstärkt durch mangelndes Verständnis von Erzieherinnen. In einigen Morgenrunden wirkte darum die „freie“ Angebotswahl wie ein Wettkampf, in dem der Stärkere gewinnt und dem Schwächeren die übriggebliebenen, unliebsamen Reste bleiben. Wird dies zudem noch von der Erzieherin unangemessen kommentiert, wie es in der Beobachtung zweier Morgenrunden deutlich wurde, so ist dies für das Selbstwertgefühl bzw. für ein positives Selbstkonzept kontraproduktiv. In zwei von sechs Häusern wurden die Angebote nicht erklärt, was dazu führte, dass Kinder den Angebotsinhalt nicht zuordnen konnten und auf Hilfe angewiesen waren beim „entscheiden müssen“. Kinder haben Schwierigkeiten sich zuzuordnen und die freie Wahl zu partizipieren, wenn Angebote inhaltlich nicht adäquat unter Berücksichtigung der Altersmischung erklärt, vermittelt und angeboten werden.

Es gab jedoch Beispiele, in denen Erzieherinnen in der Morgenrunde interaktive Kompetenz zeigten, flexibel im Umgang mit unterschiedlichen Altersgruppen waren und adäquat die Angebote und deren Inhalt für Kinder verständlich vermittelte. In diesen Morgenrunden zeigten sich Kinder selbstbewusst, sicher und zufrieden mit der Angebotswahl.

Bewegungsangebote waren in einigen Angebotsmorgenrunden auffällig begehrt, in anderen Häusern waren wiederum alle Angebote gleichermaßen interessant für Kinder. Was Hypothesen zur Angebotsqualität im Bereich methodische Didaktik und die Form der Interaktion (Reziproke oder direktive/restriktive Interaktion) zulässt, welche das Interesse der Kinder positiv oder negativ beeinflussen.

Die Hälfte der Einrichtungen hatte die Angebotswahl der Kinder während der Morgenrunde nicht dokumentiert. Die Angebotsdokumentation bietet jedoch eine brauchbare und wichtige Möglichkeit der Recherche. Interessen und Vorlieben sowie Häufigkeit oder Verweigerung der Teilnahme zu bestimmten Angebotsbereichen bieten Einblicke und Rückschlüsse zur Entwicklung des Kindes, die ohne eine Dokumentation verspielt wurden.

9.2.2. Diskussion der Leitfadeninterviews

In den Aussagen der Kinder wird deutlich, dass die Akteure der offenen Arbeit ihre Angebote selbst aussuchen dürfen. Dies teilten alle befragten Kinder mit. Sie verbalisierten aber auch Grenzen und Einschränkungen, wie begrenzt verfügbare Angebotsplätze und das Schulprojekt. Besonders die Aussagen zum Schulprojekt waren auffällig, da alle Kinder, die daran teilnahmen, sich darüber bewusst waren, dass das Schulprojekt für sie verbindlich ist. Warum bestehen die Erzieher auf diese Verbindlichkeit zum Schulprojekt, warum wird den angehenden Schulkindern auf einmal die freie Wahl und ihre Selbstbestimmung entzogen? Ich kann nur Vermutungen bzw. Hypothesen über diesen Richtungswechsel anstellen: Erzieherinnen zweifeln an der Effizienz des selbstbestimmten Lernens, da sie im Angesicht des „Ernst des Lebens“ wichtige Grundsätze der Offenen Arbeit aushebeln. Oder erfühlt Bildung in der Offenen Arbeit nicht die Erwartungshaltung von Schulen und Eltern? Bietet die Dokumentation hinreichende Information zur Schulreife des Kindes, oder dient das Schulprojekt dazu, ungenügende Kenntnisse zu kompensieren und in einem verbindlichen Projekt zu nivellieren? In diesem Kontext sind auch die Aussagen der Kinder zu ihren Interessen von Bedeutung. Das Interesse an Bewegung wurde am häufigsten von Kindern formuliert, als Angebot oder Freispiel, dicht gefolgt von Freunden und Kreativität. Dieses Ergebnis macht einerseits eine Überprüfung der Angebotsqualität denkbar, um genauere Information zu erhalten, wie sich diese Interessen begründen lassen. Sicher reflektieren die Interessen zum Teil auch Entwicklungsbedürfnisse/Interessen wie Motorik, Kreativität und soziale Eingebundenheit. Anders ausgedrückt, möchten Kinder Spiel, Sport und Spaß, oder entscheiden sie sich bewusst für wichtige, anspruchsvolle Bildungsinhalte durch selbststrukturiertes/selbstbestimmtes Lernen? Welche Position vertreten die Erzieherinnen hierzu, wenn sie mit der

bevorstehenden Einschulung den angehenden Schulkinder das selbstbestimmte Lernen entziehen? Die Klärung dieser Fragen und Argumentation für diesen plötzlichen Richtungswechsel könnten spannender Inhalt einer weiterführenden Untersuchungen sein, spannend auch für die Erzieher (Selbstevaluation).

Der Wunsch der Kinder, mit dem/der ErzieherIn zu spielen, spiegelt das Interesse an Beziehung und an der Welt der Erwachsenen. Deren Input und Impuls beim Spiel scheint für das Kind von Bedeutung zu sein als Bildungsbereich durch Interaktion Kind- Erzieher; Erzieher- Kind und durch Lernen am Modell. Das Konzept der Offenen Arbeit hält hierfür jedoch keine Ressourcen bereit. Die drei großen Bereiche, wie Angebot, Freispiel und Morgenrunden bieten ungenügenden erzieherischen Handlungsspielraum. Die Freispielphase ist herrschaftsfreier Raum, so die Fachliteratur: „Die Kinder sollen mit der Gewissheit ihr Spiel organisieren können, dass keine Erzieherin durch attraktive Ideen ihnen Spielkameraden abwirbt, für sich und ihr eigenes Vorhaben Räume Materialien beansprucht oder, geleitet durch eigene Vorstellungen, sich einmischt und das Spielgeschehen stört bzw. gestaltet.“ (Förster 1993, S. 227) Wo erzieherische Arbeit sich im Freispiel nur darauf beschränkt zu beobachten und die Nichteinmischung oberstes Gebot ist, sind die Möglichkeiten zur Beziehung, Lernen am Model, Interaktion und Intervention nur sehr begrenzt. „Der gemeinsame Abschluß im Angebot weist die Kinder auch darauf hin, dass jetzt ihr Freispiel beginnt und die Erwachsenen nur noch in Notfällen für sie zuständig sind.“ (Niehaus-Oscheé 1991, S.118) Die Angebotsphase, die für Anleitung und Impuls sowie zur pädagogischen Intervention vorgesehen ist, bietet zwar pädagogische Handlungsspielräume, ist aber zeitlich sehr begrenzt und findet nur einmal täglich statt. Bleibt nur die Morgenrunde. Aber die gibt auch nichts von ihrer Zeit her, schließlich sollen/können die Kinder hier ihre Angebote „frei“ wählen. Der knappe Handlungsspielraum und der geringe Aktionsbereich von angeleitetem strukturierten Lernen trifft besonders Migranten und sozial benachteiligte Kinder, welche einen deutlich höheren Förderbedarf aufweisen. Auf die Frage, „ob sie manchmal Hilfe brauchen“, reflektierten die Aussagen der Kinder auch soziale Hintergründe.

Der überwiegende Teil der Kinder wollte mit Erwachsenen spielen und spiegelt somit das Interesse an Beziehung und Interaktion. In diesem Kontext äußert ein großer Teil der Kinder auch Interesse an mehr Angeboten. Jenen Kindern, die nach mehr Input verlangen, sollte dieser unbedingt gewährt werden. Der

Tagesablauf berücksichtigt jedoch täglich nur ein Angebot.

Kinder stellen fest, dass Erwachsene nicht immer Zeit haben.

Zudem merken sie nicht, wenn Kinder Hilfe brauchen. Es ergeben sich nun Fragen zur Beobachtungsqualität der ErzieherInnen. Ist die tatsächliche Beobachtung, wie sie im Freispiel für den Erzieher als Aufgabenbereich vorgesehen ist, qualitativ und auch quantitativ ausreichend? Vielleicht befinden sich im Funktionsraum zu viele Kinder und die Gruppe ist zu groß für die angemessene Beobachtung der Kinder. Oder hat die konzeptionell bedingte Nichteinmischung ins Freispiel bei den Kindern eine konditionierte Eigendynamik entwickelt, nicht um Hilfe zu bitten? Die Fachliteratur der Offenen Arbeit beschreibt die Rolle des Erziehers im Freispiel wie folgt: "Erzieherinnen im Offenen Kindergarten halten sich deshalb aus dem Spiel heraus und bleiben im Hintergrund präsent." (Regel & Kühne 2007, S.24) „Die Kinder sollten sich Untereinander helfen, um ihre Konflikte zu lösen. Sie sollten sich gegenseitig trösten und sollten ihre Erfahrung sammeln, selbst wenn die Gefahr bestünde, sie könnten sich verletzen.“ (Santjer 1991, S. 101) Vielleicht sind die ErzieherInnen in der Offenen Arbeit im Focus „Beistand und Unterstützung“ entsprechend positioniert? Und in Folge dessen die Kinder ebenso?

Der zahlenmäßig kleinere Teil der Kinder möchte nicht mit Erziehern spielen. Dieses deutet eventuell darauf hin, dass die Erfahrungen und die Erwartungshaltung der Kinder im Spiel mit Erwachsenen eine ablehnende Haltung erzeugen und die Beziehungsbasis zur Interaktion deshalb nicht wünschenswert entwickelt ist. Dies ist als problematisch einzustufen, da im Elementarbereich Erziehung und Lernen noch entschiedener von der Beziehung zu den Kindern ab hängt.

9.2.3. Diskussion der narrativen Interviews

Die Aussagen/Wahrnehmungen der Kinder finden in vielen Bereichen der narrativen Interviews Bestätigung. Auch die Erzieher benennen die Teilnahme am Angebot als verbindlich. Das Schulprojekt hält für angehende Schulkinder keine Wahloption bereit.

Gerade im Hinblick auf die bevorstehende Beschulung wird deutlich, dass wenn Fertigkeiten nicht angemessen erscheinen und sich zudem die

Selbstbestimmung des Kindes in eine nicht zuträglichen Richtung entwickelt, in letzter Konsequenz Erwartungen eingefordert werden!

Eine Erzieherin brachte das Schulprojekt, im Kontext Offene Arbeit, auf den Punkt: „*ja, die müssen ja nun auch ein paar Sachen können. Da muss man irgendwann auch sagen, du machst das jetzt mal*“ (Interview Nr.17; Zeile: 46-47). Auf das Schulprojekt wurde in *allen* befragten Einrichtungen so viel Wert gelegt, dass es fast so schien, als würde hiermit versucht, die durch selbstbestimmtes Lernen versäumten Grundanforderungen für die Schule nachzuarbeiten.

Die ErzieherInnen erklärten, wie sie beobachten und formulierten dies sehr ausführlich, obwohl dies nicht die Frage war, sondern die Verwertung der Beobachtungen. Hierzu bekam ich zum Teil, erst mit Nachfragen in Richtung der intendierten Eingangsfrage, Informationen, indem ich konkret eine Beobachtung geschildert hatte und nach deren Verwertung fragte. (siehe hierzu 9.1. Diskussion der Methode)

Am konkreten Fallbeispiel für eine Beobachtungsverwertung werden für die Intervention überwiegend motivierende Faktoren zur Problemlösung genannt: „*Ja, ich würde ihn einladen ins Angebot, oder gleich seine Freunde mit. Das ist einfach so. Und das klappt eigentlich immer*“ (Interview Nr.17; Zeile: 43-47). Nur zwei ErzieherInnen berücksichtigten die Lebenssituation im Handeln des Kindes für die Beobachtungsverwertung. Schwerpunkt und Methoden bei der pädagogischen Intervention im Fallbeispiel waren in den einzelnen Einrichtungen sehr unterschiedlich. So wollte eine Erzieherin die Lebenssituation nicht berücksichtigen: „*Dabei möchte ich eigentlich nicht auf die Kinder, auf deren Lebenssituation eingehen, sondern einfach nur in der Situation, in der wir uns gerade befinden, um darin nun ein Fazit zu finden, wie wir oder wie ich das Kind weiterfördern kann*“ (Narratives Interview Nr. 19; Zeile: 11-14).

Die Fachliteratur verweist mit dem Methodenkonzept der Handlungsforschung auf die offizielle Bedienungsanleitung zur Beobachtungsverwertung in der Offenen Arbeit. Nur eine Erzieherin nannte das Methodenkonzept der Handlungsforschung zur Beobachtungsverwertung. Meine Hypothese zur unterschiedlichen Verfahrensweise ist, dass die Erzieherinnen nicht ausgebildet wurden zu einem/er ErzieherIn der Offenen Arbeit. Im günstigsten Fall wurden sie fortgebildet in Offener Arbeit. In der Praxis wird Offene Arbeit zu einem großen Teil nur adaptiert. Dies könnte auch zu falscher und vor allen Dingen subjektiver Interpretation des Konzeptes führen.

Fünf der sechs befragten Einrichtungen wiesen auffällige individuelle Besonderheiten auf. Während der narrativen Interviews wurden Unterschiede der einzelnen offen arbeitenden Einrichtungen und Abweichungen zur Fachliteratur deutlich. Wie zum Beispiel: Überdurchschnittlich viel Autonomie, laissser-fairer Stil mit wenig Struktur, sehr strukturierter Tagesablauf mit drei Freispielphasen, Gruppenzusammensetzung altersgestaffelt, spontane Zufälligkeit von Angeboten und die Anwendung der Handlungsforschung waren Bereiche, welche diese offenen Häuser durch die Aussagen der narrativen Interviews von einander unterschied und zugleich kennzeichnete.

Was jedoch alle Häuser als gemeinsames Merkmal verbindet, ist die Öffnung und Umgestaltung der Gruppen zu Funktionsräumen sowie die Gliederung der Tagesstruktur in Angebots- und Freispielphase.

Bei der Wahl eines offenen Kindergartens müssen Eltern sich darüber im klaren sein, dass es keine einheitliche pädagogische Verfahrensweise in den verschiedenen offenen Häusern gibt und somit kommt die Entscheidung der Eltern für die richtige Einrichtung ohne angemessene Recherche einem Würfelspiel gleich.

9.3. Diskussion von weiterführenden Forschungsfragen

Als Folge dieser Untersuchung ergeben sich eine Vielfalt von Hypothesen zur inhaltlichen Qualität der Angebote sowie deren Argumentation und Zielsetzung (Siehe auch Diskussion der Ergebnisse). Zudem liefern die Befunde der vorliegenden Untersuchung Anhaltspunkte zu interessanten weiterführenden Forschungsfragen. Im Folgenden greife ich mehrere dieser Fragen auf.

Wie setzen sich Inhalte der Beobachtung zusammen und nach welchen Kriterien. Gibt es ein einheitliches Beobachtungs-/Analyseverfahren zur Auswertung der Beobachtung und der daraus resultierenden Angebotsplanung? Wie viel Zeit wird für die Angebotsplanung beansprucht und welchen Stellenwert hat das Angebot in der Praxis der Offenen Arbeit? In diesem Kontext erscheint mir die Größenordnung in der einige Einrichtungen, die Offene Arbeit betreiben, zum Teil mit fünf Gruppen (Funktionsräumen/Morgenkreise) mit hundert bis hundertfünfzig Kindern, sehr unübersichtlich. Einige Häuser betreiben zusätzlich die Integration von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf. Der nicht vermeidbare Personalwechsel, der Personalausfall durch Krankheit, Vorbereitungszeiten,

Urlaubszeiten und Fortbildung verlangt für die tägliche Organisation und Koordinierung von Raumbesetzung und Angeboten einen großen zeitlichen Aufwand. Rückmeldung von Elterngesprächen, Beobachtungsverwertung, Angebotsplanung, Fallbesprechung, Reflexion der Elternarbeit, Informationstransfer, allgemeine Planung und Koordinierung im gemeinsamen Diskurs mit allen Kollegen, für hundert Kinder!? Diese (tägliche) Koordinierung ist, gerade in großen Häusern, ein solch großer logistischer Kraftakt, das es interessant wäre zu untersuchen, nach welchen Systemen/Methoden die Offene Arbeit sich bei solchen Anforderungen behilft? Oder bleibt die eigentliche Arbeit am Kind auf der Strecke, um den Komplex „Koordination und Organisation des täglichen Prozedere“ nicht zu gefährden. Wie effizient und zieltreu bleibt die Offene Arbeit?

In der vorliegenden Untersuchung wurden die Einschränkungen und Grenzen der Selbstbestimmung und des selbstbestimmten Lernens in der Praxis deutlich. Diese konzeptionellen Abweichungen der Praxis gegenüber der Fachliteratur als auch die individuellen pädagogischen Verfahrensweisen Offener Arbeit ermutigen zu der Hypothese, dass die Handhabung des Freispiels in der Praxis ebenfalls sehr individuell interpretiert und umgesetzt wird. Eine Überprüfung dieser Hypothesen würde die Einschätzung der Tragfähigkeit und Wirksamkeit der Offenen Arbeit als Bildungseinrichtung in der Praxis zusätzlich stützen.

10. Fazit

Die Qualität der Bildung und Erziehung wird nicht bestimmt durch ein Konzept, auch nicht durch die Offene Arbeit! Sie wird bestimmt durch den intellektuellen und pädagogischen Horizont des Pädagogen, durch die Qualität der Interaktion und das Erkennen und Deuten von Entwicklungsphasen und Lernprozessen. Dabei ist es wenig bedeutend, welches Konzept seine Anwendung findet.

Die konzeptionellen und strukturellen Anforderungen an die ErzieherInnen der Elementar- und Vorschulpädagogik sind deutlich anspruchsvoller als es die bisherigen Strukturen der Fachschulausbildung für Erzieher gewährleistet. (vgl. Balluseck, Metzner & Schmitt- Wenkebach 2003, S. 322) Die pädagogischen Anforderungen der Offenen Arbeit zur inhaltlichen, konzeptionellen Erfassung, als auch deren Umsetzung in die Praxis erfordern Erfahrung, pädagogische Kompetenz und konzeptionelle Kenntnisse. Flexibilität im Umgang mit

unterschiedlichen Altersgruppen, zunehmende soziale und kulturelle Heterogenität von Kindern, Betreuung von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf und interaktive Kompetenz bilden Anforderungen, mit denen einige ErzieherInnen während dieser empirischen Überprüfung deutlich überfordert waren.

Die Offene Arbeit bietet wenig eindeutige und einheitliche Handlungsanleitungen, weshalb situative Interpretationsspielräume bei den ErzieherInnen immer wieder Unsicherheiten erzeugen und diese dazu führen, dass die eigenen Werte und Normen, die eigene Sozialisation, als auch personelle und gruppenspezifische Prozesse als Orientierung für das pädagogische Handeln erhalten müssen. Ähnlich wie im Situationsansatz orientieren sich Interventions- und Handlungsstrategien der ErzieherInnen an deren subjektiver Einschätzung und nicht an einheitlich konzeptorientierten Handlungsvorgaben.

Das Kind darf Akteur seiner Entwicklung sein, solange wie es Erwartungen erfüllt. Denn im Kontext Schulreife werden Grundsätze Offener Arbeit kurzerhand ausgehebelt, um den Erwartungen zu entsprechen.

Mit bevorstehender Beschulung werden die Ergebnisse bisheriger Selbstbildung als unzureichend entlarvt, da mit dem Schulprojekt nachgebessert werden muss. Das Entziehen der Selbstbestimmung und das Einfordern der Teilnahme am Schulprojekt dokumentiert die Unsicherheiten und das mangelnde Zutrauen der Erzieher gegenüber der Effizienz des selbstbestimmten Lernens.

Bildung in der Offenen Arbeit ist so gut wie deren ErzieherInnen sie zu fördern in der Lage sind. Die Inhalte der Offenen Arbeit und was von der entsprechenden Fachliteratur empfohlen oder gefordert wird, ist nur so weit glaubwürdig und wirkungsvoll, wie es von den ErzieherInnen umgesetzt werden kann.

Die wenig flexible Haltung der Fachliteratur zum Freispiel ist ebenfalls kritisch zu hinterfragen.

Den größten Anteil des Kindergartenalltags macht in der Offenen Arbeit das Freispiel aus. Der erzieherische Auftrag während des Freispiels beschränkt sich darauf, zu beobachten, die nicht Einmischung ins Freispiel ist hier oberstes Gebot. So sind die pädagogischen Handlungsspielräume für Beziehung, Lernen am Modell, Interaktion und Intervention für die Pädagogen nur sehr begrenzt. Besonders problematisch ist die fehlende Berücksichtigung der Interaktion und

Beziehungressourcen, Kind- Erzieher und Erzieher- Kind fürs Freispiel. Im Elementar/Vorschulbereich hängt Erziehung und Lernen entscheidend von der Beziehung zu den Kindern ab. „Die Befunde der Interaktionsforschung verweisen darauf, dass der sozialen Interaktion für den Lern- und Entwicklungsprozess des Individuums eine zentrale Rolle zugeschrieben werden muss“. (König 2009, S.124)

„Freies Spiel in der Betreuungsumgebung trägt nicht so stark wie strukturiertes Lernen zur kognitiven Entwicklung der Kinder bei“ (Ruopp et al.1979, zit. n. Fthenakis 2003, S.225).

Insgesamt sehe ich die Offene Arbeit mit dem Kind als Akteur seiner Entwicklung kritisch. Deutschland ist ein Einwanderungsland mit soziokulturellen Differenzen und sozialer Benachteiligung, welche entsprechend im Elementar- und Vorschulbereich berücksichtigt werden müssen. Für eine Chancengleichheit ist die besondere Förderung durch qualitative Interaktion und angeleitetes, strukturiertes Lernen, welches sich nicht nur auf eine Angebotsphase beschränkt, gerade für Kinder mit Migrationshintergrund und sozialer Benachteiligung, von Bedeutung, da diese „nur“ mit selbstgesteuertem/selbstbestimmten Lernen im Vergleich zu stabil gebundenen, häuslich gebildeten Kindern, nicht Schritt halten können und somit Potentiale verloren gehen und soziale Probleme in Zukunft ungelöst bleiben. Wo sich der erzieherische Interventionsspielraum sowie angeleitetes strukturiertes Lernen zur Förderung, Anregung und praktische Beobachtungsverwertung nur auf die zeitlich begrenzte, einmal täglich stattfindende Angebotsphase beschränkt, kann man insbesondere den Migranten und sozial benachteiligten Kindern nur wünschen, dass sie sich bei der Selbstbildung ran halten.

Die unterschiedlichen konzeptionellen Interpretationen, das fehlende Zutrauen in die Effizienz der Selbstbildung von Erzieherinnen der Offenen Arbeit, als auch die vielfältigen Grenzen der Autonomie in der vorliegenden Untersuchung, lassen das Kind nur mit Einschränkungen Akteur seiner Entwicklung sein. Die Ergebnisse stellen die Wirksamkeit von selbstbestimmten Lernen in der Praxis der Offenen Arbeit in Frage.

Auch wenn bisher der Eindruck einer einseitig kritischen Haltung gegenüber der Offenen Arbeit entsteht, so steht sie auch für viele positive Entwicklungen. Die Offene Arbeit war ein Ansatz der Elementarpädagogen, die sich auf den Weg

gemacht hatten, Elementar/Vorschulpädagogik positiv zu verändern. Die Öffnung der Gruppen war auch eine Reaktion auf die eingeschränkten und einschränkenden Bedingungen in Kindertagesstätten (vgl. Bader, Otte & Stoklossa 1977, S. 52 ff.). Die Offene Arbeit forderte eine andere Sichtweise zum Kind, zum Erziehungsbild zu schaffen und pädagogische Konventionen zu überwinden (siehe 1. Geschichte und Wurzeln der Offenen Arbeit, S. 11). Zudem hält das Konzept mit seinen Funktionsräumen konstruktivistische Lernwelten bereit. Und somit leistet die Offene Arbeit unter den gegebenen Bildungs- und sozialpolitischen Bedingungen einen wichtigen Beitrag in der Elementar/Vorschulpädagogik. Die Selbstbildung ist eine wichtige Ressource zur Bildung, ich distanzieren mich jedoch von der Dominanz, mit der die Fachliteratur der Offenen Arbeit diesen Ansatz verwertet.

Es gilt „Konstruktivistische Bildungsbereiche“ und „Instruktion“ zu verknüpfen.

Im Folgenden möchte ich in Bezug auf meine Einwände zur Praxis und zur Fachliteratur der Offenen Arbeit Vorschläge und Möglichkeiten für eine Umgestaltung anbieten, basierend auf dem Prinzip offener Gruppen mit Funktionsräumen:

- Einheitlich verbindliche Tagesstruktur.
- Fortbildungszertifizierung für das Personal der Offenen Arbeit.
- Akademische Führungskräfte.
- Begrenzung der Einrichtungsgröße (maximal drei Basisgruppen)
- Einheitliche (Analyse)Verfahren zur Einschätzung und Verwertung von Beobachtungen.
- Zwei Angebotsphasen; Erste Phase zur Anwendung praktischer Beobachtungsverwertung und die zweite Phase zur Instruktion.
- Lockerung der distanzierenden Erzieherpräsenz in der Freispielphase. Verfügt ein/e Erzieher/in unter Anwendung von methodischer und fachlicher Kompetenz über pädagogische Interaktionsqualität, gefährdet sie das Freispiel nicht.
- Offene Angebote während der Freispielphase zur Unterstützung und Anregung für Kinder, die „mehr“ wollen.
- Portfolioraum als neuen Funktionsraum zur Reflexion und Evaluation der eigenen Person, der Lerninhalte sowie der Lernerfahrungen für Kinder. Die Arbeit mit dem Portfolio sensibilisiert auch die Erzieher für die Entwicklungs- und Lernprozesse des jeweiligen Kindes. Zudem bietet ein solcher Raum auch dialogische Interaktion zwischen Kind und

Erwachsenen.

- Fachsupervision durch eine Fachkraft der Offenen Arbeit zur Konzept- und Selbstevaluation.

Des Weiteren halte ich folgende sozialpolitische Maßnahmen auf Bundesebene für sinnvoll:

- Kindergartenpflicht. Ähnlich wie die Schulpflicht zur verbindlichen Bildung und Integration aller Kinder.
- Qualifizierung des Erzieherberufs auf Hochschulniveau, um zeitgemäßen gesellschaftlichen Anforderungen und Bildungsanforderungen zu entsprechen.
- Spezialisierung für Entwicklungsbereiche, in der Ausbildung. Ähnlich wie Lehrer haben Erzieher Fächer, jedoch keine Unterrichtsfächer sondern Entwicklungsfächer.
- Bereitstellen von Ressourcen für bilinguale Fachkräfte. Zur Berücksichtigung von Muttersprache und Sprachentwicklung als Spracherwerb durch Immersion.
- Schaffung einer Forschungsinfrastruktur zur Gewinnung von abgesicherten Erkenntnissen statt Meinung und Ideologie.
- Finanzielle Investitionen für Bildung. Für jeden Euro der in ein Bildungsprogramm investiert wird, werden drei Euro zurückfließen: durch Steuereinnahmen und geringere Sozialhilfeausgaben.

Literaturverzeichnis

- Arbeitsstab Forum Bildung (2000): Erster Kongress des Forum Bildung am 14. Und 15. Juli 2000 in Berlin. Bonn: Forum Bildung.
- Arbeitsstab Forum Bildung (2001): Ergebnisse des Forum Bildung 1. Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn: Forum Bildung.
- Bader, Kurt; Otte, Gerd; Stoklossa, Detlef (1977): Handbuch für Kindertagesstätten. Informationen zur öffentlichen Kindererziehung. Praktisch pädagogische Arbeitshilfen für Erzieher, Eltern, Lehrer und Sozialwissenschaftler. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt - Verlag.
- Balluseck, Hilde von; Metzner, Helga; Schmitt- Wenkebach, Babara (2003): Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in der Fachschule. In: Wassilios E. Fthenakis (2003): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Becker-Textor, Ingeborg (1994): Kindergarten 2010. Traum- Vision- Realität. Freiburg im Breisgau: Herder, 2. Auflage.
- Behnken, Imbke; Zinnecker, Jürgen (2001), Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte: Ein Handbuch (pp. 432-441). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Boehm, Dietmar; Boehm, Regine (2007): Der Situationsansatz. In: Kindergarten heute –Spezial, Pädagogische Handlungskonzepte von Fröbel bis zum Situationsansatz, S. 50-59
- Bohl, Thorsten (2006): Wissenschaftliches Arbeiten im Studium der Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2., unveränderte Auflage.
- Buechsenschütz, Joachim; Regel, Gerhard (1991): Mut machen zur gemeinsamen Erziehung. Zeitgemäße Pädagogik im offenen Kindergarten, Hamburg: EB- Verl. Rissen, 2., bearb. Auflage.
- Colberg- Schrader, Heidi; Krug, Marianne (1999): Arbeitsfeld Kindergarten. Pädagogische Wege, Zukunftsentwürfe und Berufliche Perspektiven. Weinheim- München: Juventa.
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (1994): Orte für Kinder. Auf der Suche nach neuen Wegen in der Kinderbetreuung. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Doerfler, Mechthild (1994): Der offene Kindergarten- Ideen zur Öffnung aus Theorie und Praxis. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (1994), Orte für Kinder. Auf der Suche nach neuen Wegen in der Kinderbetreuung. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Dutschke, Gretchen (1998): Rudi Dutschke. Wir hatten ein barbarisches, schönes Leben. München: Knauer.

- Dutschke, Rudi (1980): *Mein langer Marsch. Reden, Schriften und Tagebücher aus zwanzig Jahren.* (Hrsg.) von Gretchen Dutschke-Klotz/ Helmut Gollwitzer/ Jürgen Miermeister. Reinbek: Rowohlt.
- Foerster, Marlis (1993): Die Beziehung zwischen Freispiel und Angebot. In : Gerhard Regel; Axel Jan Wieland (1993), *Offener Kindergarten konkret.* Hamburg: EB-Verlag.
- Freire, Paulo; Lange, Ernst; Simpfendörfer, Werner (1973): *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit.* Reinbeck: Rowohlt.
- Froebel, Friedrich; Heiland, Helmut (2004): „Das Streben der Menschen“. Autobiographische, anthropologische und spielpädagogische Texte. Würzburg: Königshausen & Neuman.
- Fthenakis, Wassilios E. (2003): *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können.* Freiburg im Breisgau: Herder.
- Gisbert, Kirstin (2003): *Wie Kinder das Lernen lernen. Vermittlung lernmethodischer Kompetenzen* In: Wassilios E. Fthenakis (Hrsg.)(2003): *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können.* Freiburg, Breisgau: Herder-Verlag.
- Grasser, Peter (2002): *Neue Lernkultur. Eine integrative Didaktik. Pädagogik bei Sauerländer. Band 26. Schwerpunkt: Unterrichten. Aarau/Schweiz: Sauerländer. 2. Auflage.*
- Groot-Wilken, Bernd et al.: *Qualität ist ...?* In: *klein & groß* 7–8/2001, S. 6–13
- Grossmann, Wilma (1987): *Kindergarten. Eine historisch-systematische Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik.* Weinheim und Basel: Beltz.
- Harmsen, Torsten (2002): *Deutschlands größtes Problem in der Bildung ist die soziale Spaltung der Gesellschaft.* In: *Berliner Zeitung*, Nr. 152, vom 03.07.2002, S. 14
- Hemmerling, Annegret (2007): *Der Kindergarten als Bildungsinstitution.* Wiesbaden: VS Verlag.
- Hentig, Hartmut von (1972): *Janusz Korczak oder Erziehung in einer friedlosen Welt.* In: *Janusz Korczak. Ansprachen anlässlich der Verleihung des Friedenspreises. Bibliographie des Preisträgers.* Frankfurt a. M.: Börsenverein des Deutschen Buchhandels.
- Huber G., Rieder H., & Neuhäuser G. (1990): *Psychomotorik in Therapie und Pädagogik.* Dortmund: modernes lernen.
- Huppertz, Norbert (1992): *"Haben Sie schon Ihren Kindergarten auf den Kopf gestellt?" - Zum Chaos der sogenannten "Offenen Arbeit". - Eine vorbeugende Polemik,* in: *Kindergarten heute*, H. 1, 1992, S. 52-57.
- Kiphard, E. J. (1990). *Entwicklung und Perspektiven der Psychomotorik.* In: G. Huber, H. Rieder & G. Neuhäuser (Hrsg.), *Psychomotorik in Therapie und Pädagogik* (S. 173-201). Dortmund: modernes lernen.

- Knauf, Tassilo (2003): Der Einfluss pädagogischer Konzepte auf die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. In: Wassilios E. Fthenakis (2003): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Koenig, Anke (2009): Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag, Wiesbaden: VS Verlag.
- Krappmann, Lothar (1995): Reicht der Situationsansatz? Nachträgliche und vorbereitende Gedanken zu Förderkonzepten im Elementarbereich. In: Neue Sammlung 34, H. 4, S. 109-124.
- Krech, David; Crutchfield, Richard S. u.a. (1992): Grundlagen der Psychologie. Studienausgabe. Weinheim: Beltz.
- Lange, Wichard (1862): Friedrich Fröbel's gesammelte pädagogische Schriften. Erste Abteilung: Friedrich Fröbel in seiner Entwicklung als Mensch und Pädagoge. Erster Band, Berlin: Enslin.
- Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (2002a): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Neuwied, Kriftel, Berlin: Beltz.
- Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (2002b): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertagesstätten. Weinheim: Beltz.
- Lewin, K. (1982). Forschungsprobleme in der Sozialpsychologie II: Soziales Gleichgewicht und sozialer Wandel im Gruppenleben.. (Graumann C F., Ed.). Werkausgabe, Bd. 4., 237 - 290.
- Lienen, Beate von (1993): Von der Akteurin für Kinder zur engagierten, lernenden und gewährenden Begleiterin- Was muß ich aufgeben, was gewinne ich dazu? In: Gerhard Regel; Axel Jan Wieland (1993), Offener Kindergarten konkret. Hamburg: EB-Verlag.
- Lill, Gerlinde (2006): Einblicke in Offene Arbeit. In: Sonderheft der Zeitschrift: Betrifft KINDER, 03/04-2006, Weimar/Berlin.
- Merkel, Johannes (2005). Gebildete Kindheit. Wie die Selbstbildung von Kindern Gefördert wird. Handbuch der Bildungsarbeit im Elementarbereich. Bremen: édition lumière.
- Montessori, Maria (1965/2009): Grundlagen meiner Pädagogik. Wiebelsheim: Quelle & Meyer Verlag
- Montessori, Maria (1998): Die Macht der Schwachen. Freiburg: Herder.
- Moser, Heinz (1977): Methoden der Aktionsforschung. Eine Einführung. München: Kösel Verlag
- Moser, Heinz (1975). Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften, München: Kösel Verlag.
- Niehaus- Oschèe, Andrea (1991): Neues Lernen über Angebote – Kinder werden tätig mit ihren eigenen Stärken. In: Joachim Büchschütz / Gerhard Regel

- (1991), Mut machen zur gemeinsamen Erziehung. Zeitgemäße Pädagogik im offenen Kindergarten“, Hamburg: EB- Verl. Rissen, 2., bearb. Auflage.
- Neill, Alexander Sutherland (1969): Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Reinbeck: Rowohlt Taschenbuch.
- Otto, Hans- Uwe; Rauschenbach, Thomas (2008): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS- Verlag.
- Piaget, Jean (1969): Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. München: dtv/Klett-Cotta.
- Piaget, Jean (1975a): Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde (Original erschienen 1936). Stuttgart: Klett.
- Piaget, Jean (1975b): Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde (Original erschienen 1937). Stuttgart: Klett.
- Piaget, Jean (1976): Die Äquilibration der kognitiven Strukturen (Original erschienen 1975). Stuttgart: Klett.
- Piaget, Jean (1978): Das Weltbild des Kindes. München: Klett-Cotta.
- Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten/Freiburg: Walter-Verlag.
- Picht, Georg (1965): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. München: Walter-Verlag. 2. Aufl.
- Tietze, Wolfgang (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Berlin: Luchterhand.
- Tietze, Wolfgang (1999): Sind unsere Kindergärten gut genug? Berichtet wird über eine Befragung in 103 Kindergärten aus 5 Bundesländern hinsichtlich der pädagogischen Qualität der Kindergartenarbeit. In: Kinderzeit, 1, S. 9-11
- Regel, Gerhard (1988): Psychomotorik im Kindergarten. Hamburg: EB- Verl. Rissen.
- Regel, Gerhard; Wieland Axel Jan (1993): Offener Kindergarten konkret. Hamburg: EB-Verlag.
- Regel, Gerhard; Kühne Thomas (2001): Arbeit im Offenen Kindergarten. Freiburg: Herder
- Regel, Gerhard; Kühne Thomas (2007):Pädagogische Arbeit im Offenen Kindergarten. Breisgau: Herder. 4. Aufl.
- Rogers, Carl Ransom (1942): Counseling and psychotherapy. Boston.-In Deutscher Übersetzung: Die nicht – direktive Beratung. München, 1972.
- Rogers, Carl Ransom (1972): Die nicht – direktive Beratung. München: Kindler Studienausgabe.

- Rohnke, Hans-Joachim (2004). Selbstwirksamkeit, Selbstbildung und Zumutungen im pädagogischen Konzept der offen arbeitenden Aktivkindergärten. In : KiTa- aktuell HRS, Nr. 12/2004, S. 251 ff.
- Roßbach, Hans Günther (2003a): Vorschulische Erziehung. In: Cortina, K.S.; Baumert, J.; Leschinsky, A.; Mayer, K.U.; Trommer, L. : Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 252-284.
- Roßbach, Hans Günther (2003b): Was und wie sollen Kinder im Kindergarten lernen? In: Hans- Uwe Otto; Thomas Rauschenbach (2008): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS- Verlag.
- Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Band 2: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover: Schroedel.
- Ruopp, Richard; Travers, Jeffrey; Glantz, Frederic; Coelen, Craig (1979): Children at the Center. Final Report of the National Day Care Study. Cambridge, Mass: Abt. Associates.
- Santjer, Uwe (1991) Meine Rolle im Freispiel. Vom Mitakteur zum beobachtenden und unterstützenden Begleiter. In: Joachim Büchschütz / Gerhard Regel (1991), Mut machen zur gemeinsamen Erziehung. Zeitgemäße Pädagogik im offenen Kindergarten“, Hamburg: EB- Verl. Rissen, 2., bearb. Auflage.
- Schaefer, Gerd.E. (1995): Bildungsprozesse im Kindesalter : Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim; München : Juventa Verl.
- Singer, Wolf (2001): Was kann ein Mensch wann lernen? Ein Beitrag aus der sicht der Hirnforschung. In: Wassilios E. Fthenakis (2003): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg, Breisgau: Herder-Verl. S.67-75
- Singer, Wolf (2001): Was kann ein Mensch wann lernen? Vortrag in der Deutschen Bibliothek, Frankfurt am Main 12.06.2001. In: Wolf Singer (2002). Der Beobachter im Hirn, Essays zur Gehirnforschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Singer, Wolf (2002): Der Beobachter im Hirn, Essays zur Gehirnforschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stern, Elsbeth (2004): Wie viel Hirn Braucht die Schule? Chancen und Grenzen einer neuropsychologischen Lehr- Lern- Forschung. In Zeitschrift für Pädagogik 4, S. 531- 538
- Stumpf, Hildegard (2007): Die Wichtigsten Pädagogen. Wiesbaden: Marix Verlag.
- Vygotskij, Lev (2002): Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Weinheim/ Basel: Beltz.

- Wolf, Bernhard; Becker, Petra; Conrad, Susanna (1999): Der Situationsansatz in der Evaluation. Ergebnisse der Externen Empirischen Evaluation des Modelvorhabens „Kindersituation“, Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Zeiger, H. (2001). Leben in der Zeit führen - im Wandel der Zeit. In Imbke Behnen/ Jürgen Zinnecker: Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte: Ein Handbuch (pp. 432-441). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Zimmer, Jürgen (1995). Der Situationsansatz als Bezugsrahmen der Kindergartenreform. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, 6-Erziehung in früher Kindheit. Stuttgart: Klett-Cotta S. 21-38
- Zimmer, Jürgen (1998): Kleines Handbuch zum Situationsansatz, Ravensburg.
- Zimmer, J./ Preissing, C./ Thiel, T./ Heck, A./ Krappmann, L. (1997): Kindergärten auf dem Prüfstand. Dem Situationsansatz auf der Spur. Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlags- Buchhandlung.
- Zimmer, Jürgen (2007): Das kleine Handbuch zum Situationsansatz. Düsseldorf/Mannheim: Cornelsen/Scriptor.
- Zimmer, Renate (1999a): Handbuch der Bewegungserziehung. Freiburg: Herder Verlag. 9. Auflage.
- Zimmer, Renate (1999b): Handbuch der Psychomotorik - Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern. Freiburg: Herder Verlag.
-

Internetquellen

- Liegle, Ludwig (2002): Bildungsprozesse in der frühen Kindheit. Der Vorrang von Selbstbildung.
www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/schriftenreihe/inhalt/k6.pdf
 (Datum der Recherche :07.10.2009)
- Rohnke, Hans-Joachim: Aktivkindergarten, offene Arbeit und neue Bildungsdebatte, www.kindergartenpädagogik.de/446.html
 (Datum der Recherche 11.11.2009)
- Rohnke Hans-Joachim: Selbstwirksamkeit, Selbstbildung und Zumutungen im pädagogischen Konzept der offen arbeitenden Aktivkindergärten,
www.kindergartenpädagogik.de/1224.html
 (Datum der Recherche 11.11.2009)
- Singer Wolf (2001): Was kann ein Mensch wann lernen? Vortrag in der Deutschen Bibliothek, Frankfurt am Main 12.06.2001.
www.mpih-frankfurt.mbg.de/global/np/pups/mckinsey.htm
 (Datum der Recherche 10.11.2009)
- Leszczynski, Ulrike von : Spielend lernen - Das Erbe der 68er-Kinderläden wirkt fort, dpa - 13.5.2008
www.glaubeaktuell.net/se_portal/journal/1210647164_0.html
 (Datum der Recherche 20.11.2009)

Liegle, Ludwig (2002): Bildungsprozesse in der frühen Kindheit. Der Vorrang von Selbstbildung.
www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/schriftenreihe/inhalt/k6.pdf
(Datum der Recherche :07.10.2009)

Hiermit versichere ich, dass ich diese Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Außerdem versichere ich, dass ich die allgemeinen Prinzipien wissenschaftlicher Arbeit und Veröffentlichung, wie sie in den Leitlinien guter wissenschaftlicher Praxis der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg festgelegt sind, befolgt habe.

Cuxhaven den 22.04.2010 _____

12.1. Inhaltsanalyse der Leitfadeninterviews

Dimension 1., Sind Kinder in der Offenen Arbeit Akteure ihrer Entwicklung?

Kategorie: „Wahlfreiheit“

Interview Nr.	Zeile	Paraphrase	Generalisierung
12	9	Nein, die Schulkinder müssen manchmal in die Igelgruppe, was lernen.	Kind kann frei auswählen, außer wenn „Schulprojekt“ stattfindet.
13	14	Hm, Ja.	Kind darf Angebote frei auswählen.
14	10	Ja.	Kind darf Angebote frei auswählen.
15	10	Nein.	Kind darf Angebote nicht frei auswählen.
1	10	Ja.	Kind darf Angebote frei auswählen.
2	13	Ja.	Kind darf Angebote frei auswählen.
3	10	Erzieherin sagt ihm, wo er hin soll.	Kind darf Angebote nicht frei auswählen.
4	10-11	Such mir immer selbst aus. Gehen meine Freunde in den Turnraum und ich habe keine Lust, gehe ich woanders hin.	Kind darf Angebote frei auswählen.
5	9	Ja, immer.	Kind darf Angebote frei auswählen.
6	10	Ja.	Kind darf Angebote frei auswählen.
7	10	Ja.	Kind darf Angebote frei auswählen.
8	10	Ja.	Kind darf Angebote frei auswählen.
9	9	Erzieher informieren über Angebote und ich darf auswählen, aber nicht immer. Wenn Schulprojekt stattfindet, dann nicht.	Kind kann frei auswählen, außer wenn „Schulprojekt“ stattfindet.

10	13	Hm, Ja.	Kind darf Angebote frei auswählen.
11	10	Eigentlich nicht. Weil ich immer fragen muss.	Kind darf Angebote nicht frei auswählen.

Kategorie: „Grenzen bei der freien Wahl“

Interview Nr.	Zeile	Paraphrase	Generalisierung
1	12-13	Ich melde mich nicht schnell genug, um Einladungskarten zu bekommen.	Die Teilnehmerzahl der einzelnen Angebote ist begrenzt und nicht für alle Kinder verfügbar.
2	15-17	Ich weiß nicht, warum ich nicht immer in die Angebote kann, die mir aussuche.	Versteht nicht, warum es nicht immer frei auswählen kann.
5	11	Ich muss manchmal in ein anderes Angebot gehen.	Ist ein Angebot schon vergeben, muss das Kind an einem anderen Angebot teilnehmen.
8	12	Ich wähle nicht selbst, weil die Kleinen möchten, dass ich mit ihnen gehe.	Wählkriterium sind soziale Beziehung, nicht Angebotsinhalt.
9	11	Wenn Schulprojekt stattfindet, kann ich nicht frei wählen.	Kind kann frei auswählen, außer wenn „Schulprojekt“ stattfindet.
11	16	Wenn keine Angebotskarten mehr da sind, kann ich nicht frei auswählen. Dann muss ich fragen.	Die Teilnehmerzahl der einzelnen Angebote ist begrenzt und nicht für alle Kinder verfügbar.
12	13	Ich kann mir nicht immer ein Angebot aussuchen, weil ich manchmal ins Schulprojekt muss.	Kind kann frei auswählen, außer wenn „Schulprojekt“ stattfindet.
13	16	Ich darf nicht ins Schulprojekt, aber in andere Räume.	Schulprojekt ist ein Angebot nur für angehende Schulkinder.
14	12-13	Wenn keine Plätze mehr frei sind kann ich nicht	Die Teilnehmerzahl der einzelnen Angebote ist

		teilnehmen.	begrenzt und nicht für alle Kinder verfügbar.
15	12-15	Wenn das Angebot voll ist, muss man in ein anderes Angebot gehen.	Ist ein Angebot schon vergeben, muss das Kind an einem anderen Angebot teilnehmen.

Kategorie: „Die freie Wahl von Spielort und Spielplatz“

Interview Nr.	Zeile	Paraphrase	Generalisierung
1	37-38	Nein, dort wo das Schulprojekt stattfindet, darf ich nicht rein.	Schulprojekt ist ein Angebot nur für angehende Schulkinder.
2	39	Ich darf nicht auf dem Flur spielen.	Überall mit einer Ausnahme.
3	39-40	Wenn ein Raum zu ist, dann müssen wir fragen, ob wir alleine rein dürfen.	Nicht alle Bereiche sind immer frei zugänglich.
4	42-45	Wenn wir allein in den Turnraum gehen, müssen wir vorher fragen.	Nicht alle Bereiche sind immer frei zugänglich.
5	30-31	Ja, ich darf hier sonst nicht spielen und auch nicht im Dienstzimmer.	Nicht alle Bereiche sind immer frei zugänglich.
6	31	Ja	Ich darf überall spielen.
7	34	Ja, überall.	Ich darf überall spielen.
8	29	Ich darf überall spielen, nur nicht in der Halle.	Überall mit Einschränkungen.
9	31	Außer in der Halle, dort dürfen wir nicht rennen.	Überall mit Einschränkungen.
10	35	Ja, ich geh in Turnraum.	Ich darf überall spielen.
11	34	Ja, aber wir müssen immer alleine Aufräumen.	Ich darf überall spielen.

12	31	Manchmal dürfen wir morgens nicht in der Igelgruppe spielen.	Überall mit einer Ausnahme.
13	43	Ja.	Ich darf überall spielen.
14	38	Ja.	Ich darf überall spielen.

Kategorie: „Was Kinder wollen (Kindersicht)“

Interview Nr.	Zeile	Paraphrase	Generalisierung
1	21-22	Als wir im Bewegungsraum waren, da gab es ein Klettergerüst, da sind wir runtergerutscht, da hab ich zwei Mal eine Rolle gemacht.	Bewegung
2	33	Spielen	Spielen
2	29	Die Musik	Musik
3	34-35	Dass mein Bruder Nico hier ist. Der ist in der Schule, aber hat schulfrei.	Beziehung
4	30-31	Der Malraum, wo wir gerade sind und den Turnraum und den Spielraum auch.	Kreativität, Bewegung und spielen.
4	26	Perlen machen.	Kreativität
5	26	Beste Freunde!	Freunde
5	22	Bastelraum und Toberaum.	Kreativität und Bewegung.
6	26	Spielen, meine Freunde kennenlernen, mit ihnen im Bewegungsraum toben.	Spielen, Freunde und Bewegung.
6	20	Ich bin gern im Bastelraum, Bewegungsraum, Puppenecke und im Ruheraum.	Kreativität, Bewegung, Rollenspiel und Ruhe.
7	30	Meinen Kumpel Jens.	Freunde

8	24-25	Mir gefällt, dass ich spielen kann, dass wir raus gehen, dass ich draußen mit dem Fahrzeug fahren kann.	Spielen und Bewegung.
8	20	Am Kindergarten gefällt mir das Schulkinderprojekt.	Schulkinderprojekt
9	19	Also Freispiel und Basteln.	Freispiel und Kreativität.
9	25	Das ich im Malraum spielen darf und im Bewegungsraum.	Kreativität und Bewegung.
10	31	Bügelbilder.	Kreativität
10	25	Ich mag Turnraum, Igelgruppe und in der Küche helfen.	Bewegung, Kreativität und alltagsnahe Themen.
11	26	Mir gefällt es, eine Brille zu basteln.	Kreativität
11	30	Ich find schön, dass wir Spielsachen haben.	Spielen
12	25-26	Das ich im Turnraum spielen kann, ein Bügelbild machen kann und was Schönes für meine Mutter malen kann.	Bewegung, Kreativität und Beziehung.
12	19	Ich find Schulprojekt, Fensteranmalen und ein Buch lesen schön.	Schulprojekt, Kreativität und Geschichten.
13	25	Das Angebot im Bewegungsraum fand ich toll.	Bewegung
14	30	Das draußen spielen im Schnee.	Spielen und Bewegung.
14	26	Ich fand das Angebot im Bewegungsraum gut.	Bewegung
15	32	Mit Uschi spielen und Herta.	Spielen und Freunde.

Kategorie: „Die Erwachsenen“

Interview Nr.	Zeile	Paraphrase	Generalisierung
1	44	Ja, mit XY (Erzieherin) möchte ich spielen.	Ich möchte mit der Erzieherin spielen.
1	52	Nein, die Erwachsenen haben nicht immer Zeit.	Erzieher haben nicht immer Zeit.
2	45	Ich möchte mit XY(Erzieherin) spielen.	Ich möchte mit der Erzieherin spielen.
3	47	Eigentlich spiele ich alleine mit meinen Freunden.	Ich möchte nicht mit der Erzieherin spielen.
3	56	Die Erwachsenen haben manchmal keine Zeit.	Erzieher haben nicht immer Zeit.
4	55	Nicht immer, aber jeder Erwachsene hat irgendwann mal Zeit.	Erzieher haben nicht immer Zeit.
6	35	Nein, mit Erwachsenen möchte ich nicht so gerne spielen.	Ich möchte nicht mit der Erzieherin spielen.
6	41	Nein, die Erzieher merken nicht, wenn ich Hilfe brauche, ich sage einfach Bescheid, wenn XY (Erzieherin) Zeit hat.	Erzieher merken nicht, dass ich Hilfe brauche.
8	43	Nein, die Erwachsenen haben nicht immer Zeit, manchmal müssen die auch in Gespräche.	Erzieher haben nicht immer Zeit.
8	35	Nein, mit Erwachsenen zu spielen hab ich nicht so Lust, außer mit meiner Mutter.	Ich möchte nicht mit der Erzieherin spielen.
11	39	Ja, mit XY(Erzieherin) möchte ich spielen.	Ich möchte mit der Erzieherin spielen.
11	45	Die XY (Erzieherin) hat nicht immer Zeit.	Erzieher haben nicht immer Zeit.
12	41	Das muss ich von alleine sagen, wenn ich Hilfe brauche.	Erzieher merken nicht, dass ich Hilfe brauche.
12	35	Ja, mit XY und XZ (Erzieherinnen) möchte ich spielen.	Ich möchte mit der Erzieherin spielen.

13	48	Aber mit XY, YZ und XZ (Erzieherinnen) möchte ich spielen.	Ich möchte mit der Erzieherin spielen.
----	----	--	--

Kategorie: „Kinder in der Pflicht“

Interview Nr.	Zeile	Paraphrase	Generalisierung
1	24	Ich musste ins Schneemann Angebot , was mir nicht gefiel.	Mit der Teilnahme an einem Angebot wird das Kinder in die Pflicht genommen.
2	31	Das Schneemänner-Angebot gefiel mir nicht.	Mit der Teilnahme an einem Angebot wird das Kinder in die Pflicht genommen.
3	16	Ich muss manchmal ins Angebot.	Ist ein Angebot schon vergeben muss das Kind an einem anderen Angebot Teil nehmen. Kann sich nicht vom Angebot entziehen.
3	30	Man muss nach draußen, auch wenn man nicht möchte.	Verbindliche Anordnung.
4	33-34	Ja, manchmal sagen die Erwachsenen das alle raus gehen sollen und dann möchte ich nicht so gerne.	Verbindliche Anordnung.
5	10-15	Ich muss in ein anderes Angebot, auch wenn ich nicht möchte.	Ist ein Angebot schon vergeben, muss das Kind an einem anderen Angebot teilnehmen. Kann sich nicht dem Angebot entziehen.
6	22	Manchmal mag ich kein Schulprogramm.	Verbindliche Anordnung.
7	20	Ich muss immer an einem Angebot teilnehmen.	Verbindliche Anordnung.
9	11	Ich darf nicht in die Angebote meiner Wahl, wenn Schulprojekt statt findet.	Kind kann frei auswählen, außer wenn „Schulprojekt“ statt findet.
11	34	Wir müssen selber aufräumen.	Kinder müssen Aufräumen.

12	9	Die Schulkinder können sich nicht immer Angebote aussuchen, sondern müssen in die Igelgruppe, was lernen.	Kind kann frei auswählen, außer wenn „Schulprojekt“ stattfindet.
14	20	Ich muss immer in ein Angebot.	Verbindliche Anordnung.
14	36	Ich muss mich manchmal selbst auf Papier malen. Das gefällt mir nicht.	Mit der Teilnahme an einem Angebot wird das Kinder in die Pflicht genommen.
15	27	Ich habe keine Lust zu singen, muss aber.	Mit der Teilnahme an einem Angebot wird das Kinder in die Pflicht genommen.

Kategorie: „Beistand und Unterstützung“

Interview Nr.	Zeile	Paraphrase	Generalisierung
1	46	Ja, ich brauche Hilfe beim Drachen malen.	Braucht Hilfe.
2	47	Nein, ich brauche keine Hilfe.	Braucht keine Hilfe.
3	49	Wenn ich feststecke schon. Die Erzieher merken nicht, dass ich Hilfe brauche, darum muss ein Freund Hilfe holen.	Zieht die Möglichkeit der Hilfebedürftigkeit in Betracht.
4	49	Nein. Früher habe ich Hilfe von Erwachsenen gebraucht, aber jetzt nicht mehr.	Brauchte Beistand oder Unterstützung.
5	35	Wenn mich jemand geärgert hat, brauch ich Hilfe, dann hol ich Jens.	Braucht Beistand oder Unterstützung.
6	37	Ja, manchmal wenn wir uns zanken brauche ich Hilfe	Braucht Beistand oder Unterstützung.
7	40	Wenn ich in der Klemme stecke, dann muss mich Jens rausholen.	Braucht Beistand oder Unterstützung.
8	37	Nein, ich brauche keine Hilfe, höchstens beim malen.	Braucht zum Teil Beistand oder Unterstützung.

9	35	Nein, ich brauche keine Hilfe, außer wenn ich mir die Zähne rausziehe, dann helfen mir Mama und Papa.	Braucht zum Teil Beistand oder Unterstützung.
10	39	Ja, ich brauche Hilfe beim Schreiben.	Braucht Beistand oder Unterstützung.
11	41	Ja, wenn irgendwo eine Spinne ist.	Braucht Beistand oder Unterstützung.
12	37	Ja, wenn ich ganz oben auf der Schaukel sitz und nicht runterkomme, brauch ich Hilfe	Braucht Beistand oder Unterstützung.
13	50	Nein, ich brauche keine Hilfe.	Braucht keinen Beistand oder Unterstützung.
14	42	Ja, ich brauche Hilfe, wenn jemand gegen mich kämpft, dann hol ich immer meinen Freund.	Braucht Beistand oder Unterstützung.
15	41	Nein, ich brauche keine Hilfe	Braucht keinen Beistand oder Unterstützung.

Unterkategorie1. Sozialer Brennpunkt bis schwache Mittelschicht.

Interview Nr.	Zeile	Paraphrase	Generalisierung
3	49	Ja, wenn ich fest stecke schon. Die Erzieher merken nicht, dass ich Hilfe brauche, darum muss ein Freund Hilfe holen.	Zieht die Möglichkeit der Hilfe Bedürftigkeit in Betracht.
4	49	Früher habe ich Hilfe von Erwachsenen gebraucht aber jetzt nicht mehr.	Brauchte Beistand oder Unterstützung.
2	47	Nein, ich brauche keine Hilfe.	Braucht keine Hilfe.
1	46	Ja, ich brauche Hilfe beim Drachen malen.	Braucht Hilfe.

5	35	Wenn mich jemand geärgert hat brauch ich Hilfe, dann hol ich Jens.	Braucht Beistand oder Unterstützung.
6	37	Ja, manchmal wenn wir uns zanken brauche ich Hilfe	Braucht Beistand oder Unterstützung.
7	40	Ja, wenn ich in der Klemme stecke, dann muss mich Jens rausholen.	Braucht Beistand oder Unterstützung.
12	37	Ja, wenn ich ganz oben bei der Schaukel sitz und nicht runterkomme.	Braucht Beistand oder Unterstützung.
11	41	Ja, wenn irgendwo eine Spinne ist.	Braucht Beistand oder Unterstützung.

Kategorie: „Auffälligkeiten im sozialen Kontext“

Unterkategorie 2. Gehobene Mittelschicht.

Interview Nr.	Zeile	Paraphrase	Generalisierung
13	50	Nein.	Braucht keinen Beistand oder Unterstützung.
15	41	Nein.	Braucht keinen Beistand oder Unterstützung.
14	42	Ja, ich brauche Hilfe, wenn jemand gegen mich kämpft, dann hol ich immer meinen Freund.	Braucht Beistand oder Unterstützung.
8	37	Nein, ich brauche keine Hilfe, höchstens beim Malen.	Braucht zum Teil Beistand oder Unterstützung.
9	35	Nein, ich brauche keine Hilfe, außer wenn ich mir die Zähne rausziehe, dann helfen mir Mama und Papa.	Braucht zum Teil Beistand oder Unterstützung.

Kategorie: „Mehr Angebote“

Interview Nr.	Zeile	Paraphrase	Generalisierung
1	17	Nein.	Nein, ich möchte nicht mehr Angebote.
2	25	Ja.	Ja, ich möchte mehr Angebote.
3	23	Manchmal schon.	Ja, ich möchte manchmal mehr Angebote.
4	22	Ja.	Ja, ich möchte mehr Angebote.
5	19	Ja manchmal. Aber das darf ich gar nicht.	Ja, ich möchte manchmal mehr Angebote.
6	18	Ja manchmal, wenn ich möchte .	Ja, ich möchte manchmal mehr Angebote.
7	22/24	Ja, ein bisschen mehr.	Ja, ich möchte manchmal mehr Angebote.
8	16	Ja.	Ja, ich möchte mehr Angebote.
9	17	Nein	Nein, ich möchte nicht mehr Angebote.
10	22	Nein, wir dürfen nur in die Angebote für die man eine Karte hat.	Ich möchte nicht, weil ich nicht darf.
11	22	Ja.	Ja, ich möchte mehr Angebote.
12	17	Ja.	Ja, ich möchte mehr Angebote.
13	21	Nein.	Nein, ich möchte nicht mehr Angebote.
14	20	Ja.	Ja, ich möchte mehr Angebote.
15	20	Manchmal ja.	Ja, ich möchte manchmal mehr Angebote.

Kategorie: „Mehr Impulse“

Interview Nr.	Zeile	Paraphrase	Generalisierung
5	19-20	Ja, manchmal möchte ich mehr machen. Aber das darf ich nicht. Aber manchmal darf ich Angebot und Frühstück machen.	Ja, ich möchte mehr Angebote, darf aber nicht.
10	20	Wir dürfen nur ein Angebot machen.	Ich darf nur ein Angebot machen.

12.2. Inhaltsanalyse der narrativen Interviews

Dimension 2., „Wie wird mit der Autonomie verfahren, wenn sich das Kind als handelndes Subjekt eigenverantwortlich in eine nicht zuträgliche Richtung entwickelt“?

Kategorie: „Grenzen in der Selbstbestimmung“

Interview Nr.	Zeile	Paraphrase	Generalisierung
16	28-31	Grenzen gibt es bei den altershomogenen Gruppen. Manchmal wünschen die Kinder sich eben andere Freunde aus den anderen Gruppen. Mit denen spielen sie dann im Freispiel. Ich denke, da ist ihnen eine Grenze gesetzt.	Die Kinder sind in altershomogenen Gruppen sortiert. Spielen aber im Freispiel miteinander.
16	64-65	Das ist ja ein offener Kindergarten. Das heißt, altershomogen betrifft nur den Abschlusskreis.	Die Abschlusskreise sind altershomogen und nicht für jedes Kind frei wählbar.
16	104-110	Ich denke dort ist eine Grenze. Das Kind muss irgendwann zur Schuluntersuchung. Wenn es schneiden und malen	Die Schuluntersuchung stellt fest ob das Kind über adäquate Fertigkeiten verfügt. Die Selbstbestimmung wird eingeschränkt wenn

		kann, ist es ja in Ordnung. Dann muss ich ihn nicht unbedingt zwingen, dass er das immer wieder macht. Aber es gibt auch Kinder, die eine Schere von zu Hause her nicht kennen und das ruhige am-Tisch-sitzen. So versucht man mal die Selbstbestimmung mit den Freunden und mit denen klappt das eigentlich gut.	anzunehmen ist, dass die Fertigkeiten nicht den Erwartungen entsprechen. Um dies zu umgehen, dienen Freunde zur Motivation.
17	44-47	Ja, ich würde ihn mit seinen Freunden ins Angebot einladen. Das klappt eigentlich immer. Aber wenn nicht dann, also die müssen ja nun auch ein paar Sachen können. Da muss man irgendwann auch sagen, du machst das jetzt mal.	Die Selbstbestimmung wird eingeschränkt, wenn die Fertigkeiten nicht den Erwartungen entsprechen. Um dies zu umgehen, dienen Einladung und Freunde zur Motivation. In letzter Konsequenz werden Erwartungen jedoch eingefordert.
18	64-69	Also bei uns ist es so, dass es um zwölf Uhr Mittagessen gibt und da nehmen einfach alle Ganztagskinder daran teil. Da läuft jetzt keiner irgendwie durch die Halle oder spielt draußen. Da können sie sich nicht entscheiden, „ich möchte jetzt nicht“ oder „ich möchte nachher essen“.	Die Selbstbestimmung untersteht der täglichen Organisation, sowie Regeln, Ritualen und Gemeinschaft.
18	71-72	Um neun Uhr ist Morgenkreis und alle Kinder gehen in den Morgenkreis. Das sind Bereiche, die nicht selbst entscheiden.	Die Selbstbestimmung untersteht der täglichen Organisation, sowie Regeln, Ritualen und Gemeinschaft.
18	75-77	Es gibt normale Regeln, man haut und spuckt nicht, man klettert nicht übern Zaun, solche Sachen ganz klar.	Die Selbstbestimmung untersteht der täglichen Organisation, sowie Regeln, Ritualen, Gemeinschaft und Werte und Normen.
19	28-30	Eine eindeutige Grenze ist der sehr strukturierte Tagesablauf. Es ist dann so, dass wir ganz oft viele Dinge unterbrechen müssen.	Der sehr strukturierte Tagesablauf unterbricht die Kinder häufig beim selbstbestimmten Lernen.
19	38-40	Hier ist es ein sehr	Der sehr strukturierte

		strukturierter Tagesablauf. Strukturen sind gut, aber diese Zeitplanung ist manchmal doch ganz schön einschränkend. Das sind die Grenzen für die Kinder.	Tagesablauf unterbricht die Kinder häufig beim selbstbestimmten Lernen.
20	15-18	Beim selbstbestimmten Lernen, würde mir einfallen, dass wir vorgegebene Angebote haben, zum Beispiel freitags für die Schulkinder und da können sie nicht selbst bestimmen, weil da müssen sie mit rein.	Für die angehenden Schulkinder gibt es verbindliche Angebote ohne Selbstbestimmung.
20	20-22	Auch wenn das Kind kein Angebot machen möchte, es muss eins machen. Es hat also nicht die Wahl, mal zu sagen „ich will heute mal gar nicht“.	Die Teilnahme am Angebot ist verpflichtend.
20	64-67	Die Grenzen sind ganz klar hier gegeben, durch die Angebote, Englisch und Musik. Wenn ich jetzt drüber nachdenke, hab ich ein Kind das hat überhaupt keine Lust gehabt zur Musik und muss aber mitmachen, weil es ein Schulkind ist. Es war auch Wunsch der Mutter.	Für die angehenden Schulkinder gibt es verbindliche Angebote ohne Selbstbestimmung. Diese verbindlichen Angebote berücksichtigen auch Wünsche der Eltern.
21	53-57	Es sind zum Teil Rahmenbedingungen, wie der Personalschlüssel, der Grenzen setzt, weil ich keine Eins-zu-eins-Betreuung habe.	An Rahmenbedingungen wie Personalschlüssel werden Grenzen sichtbar.

Kategorie: „Reflektion selbstbestimmtes Lernen“

Interview Nr.	Zeile	Paraphrase	Generalisierung
17	20-22	Ich lege schon Wert darauf, dass sie Akteur ihrer selbst werden, dass sie es	Kinder sollen Akteure ihrer Entwicklung sein, indem sie ihre Erfahrungen selbst

		selbstständig machen. Die Küche ist das beste Beispiel, es gibt viele, die schnell eingreifen.	machen.
18	27-31	Ich selber hab schon in beiden Systemen gearbeitet und finde eigentlich das offene besser. Weil die Kinder sich besser entscheiden können. Sie kommen dann schon eher damit klar, auf die Kinder zuzugehen, auf die Erzieher zuzugehen. Sich selber entscheiden können.	Im Vergleich finde ich das offene System besser, weil Kinder mehr Entscheidungsmöglichkeiten haben. Dies führte dazu, dass Kinder offener auf andere zu gehen können.
19	30-35	Und in diesem sehr strukturierten Tagesablauf ist es dann doch so, dass wir ganz oft viele Dinge unterbrechen müssen. Dann werden wir ihnen die Zeit geben und sagen „macht weiter, es ist für uns in Ordnung“. Schmeißen unsere geplanten Angebote über Kopf, aber versuchen trotzdem, aufgrund der Eltern, die uns im Nacken sitzen, dieses ab und zu, zu unterbinden.	Die Selbstbildung und Autonomie der Kinder untersteht oft dem sehr strukturierten Tagesablauf. Aufgrund der Erwartungshaltung von Eltern ist es nicht immer möglich, kindlichen Interessen zu entsprechen.
19	40-42	Aussuchen, selbst bestimmen können sie immer, wir geben ihnen Möglichkeiten, indem wir Angebote anbieten, in jedem Raum.	Kinder können aus verschiedenen Angeboten auswählen.
20	57-64	Akteur ihrer eigenen Entwicklung, also dafür fallen mir Beispiele ein. Das sind dann Projekte suchen oder Angebote suchen. Das wir die Kinder also schon fragen, wozu sie Lust haben.	Kinder partizipieren bei der Gestaltung von Angebotsinhalten.
21	31-38	Kinder in der offenen Arbeit als Akteure ihrer Entwicklung, das ist ja was, das wissen wir schon viele Jahre und ich merke aber in unserem Alltag, dass wir immer wieder reflektieren	Kinder in der offenen Arbeit als Akteure ihrer Entwicklung erfordern vom Pädagogen eine qualitative Kontinuität in der Reflektion, um das Kind dort abzuholen, wo es steht.

		müssen und gucken müssen, was bedeutet das denn, wenn ich mit einem Kind im Gespräch bin oder Dialog mich befinde, wie weit bin ich, in der Lage zu partizipieren. Wie weit nehme ich Kinder ernst in ihrem Denken, in ihren Bedürfnissen. Wie weit gelingt es mir, mich in diese Welt mit einzufühlen, um erst mal zu verstehen und eine Beziehung herzustellen. Das finde ich ist das Wichtigste in der offenen Arbeit.	
--	--	---	--

Kategorie: „Beobachtungsverwertung“

Interview Nr.	Zeile	Paraphrase	Generalisierung
16	18-21	Einer beobachtet und der andere agiert mit den Kindern. Das wird aufgeschrieben und wenn wir zum Beispiel Entwicklungsberichte schreiben müssen, wird die Lebenssituation des Kindes damit reingepackt.	Beobachtungen werden aufgeschrieben und in Entwicklungsberichten zusammen mit der Lebenssituation verwertet.
16	90-95	Auf der Dienstbesprechung werden Beobachtungen zu allen Kinder besprochen. Wir gucken, wo sind die Vorlieben der Kinder, wo brauchen die Kinder Hilfe? Dann werden die Kinder zwei Mal die Woche gezielt eingeladen, oder man muss ihn immer mal wieder motivieren, mit seinen Freunden zu kommen.	Auf der Dienstbesprechungen werden Beobachtungen verwertet. Eine Orientierung an Bedürfnissen und Interessen der Kinder ist Grundlage der Intervention, die Einladung mit Freunden der Motivation.
17	44-47	Ich würde das Kind einladen ins Angebot, oder	Einladung mit Freunden als Methode zur Intervention und

		gleich seinen Freunden. Und das klappt eigentlich immer.	Motivation.
18	16-22	Es gibt zwei Mal die Woche eine Fallbesprechung. Da guckt man sich ein Kind aus, über das man reden will. Meistens gerade das, was uns Sorge macht. Wir sprechen über das Kind und nehmen die Beobachtungszettel aus unseren Kästen und gucken nach, was haben andere Kollegen zu diesem Kind schon gesehen?	Zwei mal wöchentlich gemeinsame Verwertung der Beobachtungen. Einladung mit Freunden als Methode zur Intervention und Motivation.
18	84-89	Erst einmal würde man nachgucken, warum geht er nur in den Bewegungsraum, warum geht er nicht in andere Räume. Hat er dort einen Feind oder keine Lieblingserzieherin oder kann das sein, dass er einfach noch gar nicht fertig ist, mit dem was er tut, weil er das ganz lange noch braucht. Oder er hat die anderen Räume noch nicht für sich entdeckt. Dann könnte man ihn jetzt einladen mit einem Freund oder einem Erzieher, den er gerne mag.	Zu den Beobachtungen werden mögliche Ursachen recherchiert. Dann Einladung mit Freunden oder Lieblingserzieherin als Methode zur Intervention und Motivation.
18	114-117	Also gehört immer auch ein Elterngespräch zu den Beobachtungen. Oder warum geht ein Kind nicht in den Kreativbereich hinein? Vielleicht bastelt der zuhause ständig irgendwelche Sachen, dass er hier gar keine Lust mehr hat.	Elterngespräch zur Informationsgewinnung als Teil der Beobachtungsverwertung.
19	49-51	Ich würde versuchen, im Bewegungsbereich kreativ zu werden. Indem ich ein riesengroßes Bettlaken nehme und sage „hier ist Fingerfarbe, wir malen mit Händen und Füßen“	Kreativität als Methode zur Intervention und Motivation.

20	49-51	Wo wir dann bestimmte Sachen in Stichpunkten notieren und wenn wir dann Dienstbesprechung haben, nehmen wir die mit und bringen alles auf einen Nenner.	Beobachtungen werden gesammelt und auf der Dienstbesprechung zusammengetragen.
20	89-92	Wenn wir zum Beispiel merken, das Kind hat keinen Anschluss, dann gucken wir das wir Angebote finden, um das Kind zu integrieren. So etwas findet dann immer montags auf unserer Dienstbesprechung statt. Wenn wir dann noch bisschen Zeit haben, reden wir über das Kind, das uns aufgefallen ist, und wie wir den Kindern am gerechtesten werden können.	Auf der Dienstbesprechungen werden Beobachtungen verwertet. Eine Orientierung an Bedürfnissen und Interessen der Kinder ist Grundlage der Interventionsplanung.
21	14-22	Wichtig finde ich bei Beobachtungen, dass im Team Beobachtungen zusammengetragen werden. Und bei Fallbesprechungen immer auch berücksichtigt wird: In welchem Kontext steht das Kind? Wir machen uns zum Teil Soziogramme zunutze, um das auf der Flip-Chart auch bildlich darzustellen und ich denke, dass gerade das Methodenkonzept der Handlungsforschung hilfreich ist, um von allen Seiten die Situation eines Kindes zu beleuchten, dadurch dass alle unterschiedlichen Leute ihre eigenen Erfahrungen mitbringen und eigene Beobachtungen haben, rundet sich meines Erachtens das Bild am besten ab.	Beobachtungen werden im Team zusammengetragen. Die Verwertung erfolgt mit dem Methodenkonzept der Handlungsforschung, welches durch Soziogramme ergänzt wird. In der Auswertung von Beobachtungen werden die verschiedenen Erfahrungen des Teams hinzugezogen.
21	70-73	Wenn wir zusammen sitzen und so eine	Bei der Verwertung von Beobachtungen dient die

		Fallbesprechung machen, dann gucken wir, welche Möglichkeiten haben, wir sie mit den Sachen die sie interessieren, also die ihr Ding sind, zu binden.	Orientierung an Interessen der Kinder als Grundlage der Interventionsplanung.
--	--	---	---

Kategorie: „Faktor Lebenssituation“

Interview Nr.	Zeile	Paraphrase	Generalisierung
16	19-21	Beobachtungen werden aufgeschrieben und wenn wir zum Beispiel Entwicklungsberichte schreiben müssen, wird die komplette Lebenssituation des Kindes damit reingepackt. Es gibt immer Kontakte zum Elternhaus, mit Einblicken in die Familienstruktur.	Der Kontakt zum Elternhaus bietet Einblicke, die helfen, die Lebenssituation des Kindes einzuschätzen und zu dokumentieren.
16	36-46	Ich denke das kommt aus diesem Umfeld heraus, dass Kinder diese „Duckmäuserrichkeit“ haben, weil sie zu Hause gemäßregelt und sich hier entwickeln, aber zu Hause das einfach nicht dürfen. Wenn man hier ein bisschen lauter wird, dann zucken sie zusammen und wollen nicht mehr. Hier ist es für mich oft die Grenze, wenn ich meine Stimme erhebe, muss ich aufpassen bei wem ich sie erhebe. Oder ob das Kind mir zusammenklappt und dann überhaupt aufhört mit dem Lernen. Wir erkennen viele Lebenssituationen, weil wir auch in die Familien gehen und können auch so viele Sachen beurteilen.	Der Kontakt zum Elternhaus bietet Einblicke, die helfen, die Lebenssituation des Kindes einzuschätzen und in der Interaktion mit dem Kind zu berücksichtigen.
17	19-20	Um dann auch individuell zu gucken, wie können wir fördern. Da spielt die Lebenssituation eine ganz	Die Pädagogik wird auf die Lebensumstände des Kindes abgestimmt.

		große Rolle.	
17	32-33	Aber wenn man die Lebenssituation berücksichtigt, muss man da anders reagieren.	Die Pädagogik wird auf die Lebensumstände des Kindes abgestimmt.
18	37-40	Ich denke an die Lebenssituation der Kinder, bei uns ist das Klientel so, dass viele Eltern arbeitslos sind oder Hartz IV empfangen und auch zu Hause den Kindern wenig geboten wird, wenn sie jetzt nicht in dem Kindergarten wären.	Die soziale Benachteiligung einiger Eltern und die im Zusammenhang zu sehende Lebenssituation der Kinder, macht die Notwendigkeit von Förderung erkennbar.
18	105-108	Dann haben wir in einem Elterngespräche erfahren, dass Kind wurde zu Hause noch gefüttert. Wir haben im Elterngespräch die häusliche Situation erfragt.	Elterngespräche zur Informationsgewinnung über die Lebenssituation.
19	11-14	Dabei möchte ich eigentlich nicht auf die Kinder, auf deren Lebenssituation eingehen, sondern einfach nur in der Situation, in der wir uns gerade befinden, um darin nun ein Fazit zu finden, wie wir oder wie ich das Kind weiterfördern kann.	Keine Berücksichtigung der Lebenssituation von Kinder beabsichtigt.
20	32-33	Lebenssituationen der Kinder berücksichtigen wir in Extremsituationen.	Berücksichtigung der Lebenssituation von Kinder bei besonderer Auffälligkeit des Kindes.
20	39-41	Wir kennen die Lebensumstände, von daher geht man mit dem Kind anders um, als wenn man ein Kind hat, das sonst nie auffällig ist und den Tag nur haut und nur tritt und aggressiv ist.	Die Pädagogik wird auf die Lebensumstände des Kindes Abgestimmt.
21	15-18	Und bei Fallbesprechungen wird auch immer berücksichtigt: In welchem Kontext steht das Kind? Wir machen uns zum Teil Soziogramme zunutze, um	Mit dem Methodenkonzept der Handlungsforschung, welches durch Soziogramme ergänzt wird, findet die Lebenssituation der Kinder

		das auf der Flip-Chart auch bildlich darzustellen und ich denke, dass gerade das Methodenkonzept der Handlungsforschung hilfreich ist, um von allen Seiten die Situation eines Kindes zu beleuchten.	Berücksichtigung.
21	22-25	Uns ist es wichtig, den Lebenshintergrund der Familien zu berücksichtigen. Also sprich, sind es Eltern die alleinerziehend sind, sind es Eltern von Kinder die gerade, was wir jetzt wieder haben, umgezogen sind in ein neues Lebensumfeld.	Die Pädagogik wird auf die Lebensumstände des Kindes abgestimmt.

Kategorie: „Was Kinder wollen (Erziehersicht)“

Interview Nr.	Zeile	Paraphrase	Generalisierung
16	96-98	Meistens wollen Kinder sowieso immer nur in den Bewegungsraum. War früher schon so, ist heute noch genauso.	Kinder bevorzugen immer den Bewegungsraum, heute wie früher.
17	43-44	Ja, bei Jungen ist das so, die wollen eigentlich immer in den Bewegungsraum. Also da muss man schon gucken.	Jungen bevorzugen immer den Bewegungsraum.
20	58-61	Wir fragen wozu die Kinder Lust haben. Wir haben jetzt zum Beispiel Farben und Formen und Zahlen. Das war so ein Wunsch von den Kindern. Also die haben gesagt „wir würden gerne schreiben und Zahlen“.	Kinder möchten Formen und Zahlen lernen.

Kategorie: „Auffällige Strukturmerkmale“

Interview Nr.	Zeile	Paraphrase	Generalisierung
20	23-27	Allgemein würde ich sagen, dass sie bei uns mehr Selbstbestimmung haben als in vielen anderen Einrichtungen, weil viele Leute von außen sagen: „Mensch, ihr seid aber total flexibel“. Bei uns ist nie irgendwie gegeben, um neun ist Morgenkreis, um zehn sind Angebote, um elf ist das.	Überdurchschnittlich viel Autonomie für Kinder. Wenig strukturierter Tagesablauf.
20	28-30	Wenn sie gut im Freispiel sind, machen wir um Elf ein Angebot. Und vielleicht auch mal gar kein Morgenkreis, wenn die Kinder sagen, ich hab keine Lust.	Freispiel wird gegenüber dem Angebot vorrangig gesehen.
19	28-30	Eine eindeutige Grenze ist der sehr strukturierte Tagesablauf. Es ist dann so, dass wir ganz oft viele Dinge unterbrechen müssen.	Der sehr strukturierte Tagesablauf unterbricht die Kinder häufig beim selbstbestimmten Lernen.
16	17-18	Wir haben altershomogene Gruppen, das ist in der Vorschulgruppe so, das ist in der Pinguingruppe so.	Gruppenzusammensetzung altersgestaffelt.
18	48-50	In manchen Räumen finden Angebote statt, das entdecken die Kinder von selbst. Manchmal wird's auch angekündigt. Und die Kinder entscheiden dann, wo sie auch spielen möchten.	In einem Teil der Funktionsräume finden Angebote statt. Diese werden nur manchmal angekündigt und von den Kindern selbst/zufällig entdeckt.
21	18-22	Ich denke, dass gerade das Methodenkonzept der Handlungsforschung hilfreich ist, um von allen Seiten die Situation eines Kindes zu beleuchten, dadurch dass alle unterschiedlichen Leute ihre	Verwenden das Methodenkonzept der Handlungsforschung.

		eigenen Erfahrungen mitbringen und eigene Beobachtungen auch haben, rundet sich, meines Erachtens, das Bild am besten ab.	
--	--	---	--

12.3. Inhaltsanalyse der Beobachtungen

a) Kategorie: „freie Wahl“

Beobachtung Nr.	Zeile	Paraphrase	Generalisierung
1	34-36	Die wortführende Erzieherin möchte nun wissen, wer in die Lernwerkstatt gehen möchte, um Faschingslieder zu singen, diese sollten sich nun XYZ (Erzieherin) anschließen.	Die Kinder dürfen frei wählen.
2	25-26	Die Erzieherin fragt, wer den in den Turnraum möchte.	Die Kinder dürfen frei wählen.
2	31-32	Auf die Frage, wer Frühstück zubereiten möchte, meldet sich ein Kind und erhält eine Karte.	Die Kinder dürfen frei wählen.
3	24-26	Die Erzieherin fragt, wer in den Rollenspielraum möchte und händigt einigen Mädchen gelbe Raum- Symbolkarten aus.	Die Kinder dürfen frei wählen.
3	28-32	Im Anschluss werden vier Karten für den Bewegungsraum angeboten. Die vier Karten werden ausschließlich an die Hortkinder ausgegeben.	Die Kinder dürfen frei wählen.

4	19-20	Im Anschluss fragt sie die Kinder der Reihe nach, welche Angebote sie besuchen möchten.	Die Kinder dürfen frei wählen.
5	23-24	Die Kinder werden der Reihe nach gefragt, welches Angebot sie wählen.	Die Kinder dürfen frei wählen.
5	33-34	Die Kinder werden nun der Reihe nach befragt, wo sie teilnehmen möchten.	Die Kinder dürfen frei wählen.

b) Kategorie: „Angebotszuteilung“

Beobachtung Nr.	Zeile	Paraphrase	Generalisierung
1	19-22	Die Erzieherin erinnert die Kinder des „Schneemänner“ Angebots daran, dass sie auch für heute dort eingeteilt sind um ihre gestrige Arbeit zu beenden.	Das Fortführen des Angebots ist ein vorrangiges Kriterium zur Angebotseinteilung der Kinder.
2	32-36	Ein Kind wird angesprochen, ob es nicht auch Frühstück zubereiten möchte und bekommt eine Karte hingehalten. Das Kind nimmt die Karte wortlos entgegen. Die übriggebliebenen Kinder erhalten ungefragt die übrigen farbigen Gruppenkarten. Die Erzieherin begründet dies damit, dass sie nicht schnell genug waren und in Zukunft besser aufpassen müssten.	Schnelligkeit als Kriterium bei der Angebotsvergabe.
3	29-32	Es meldet sich eine große Anzahl Kinder. Die vier	Hortkinder wurden ohne ersichtlichen Grund

		Karten werden ausschließlich an die Hortkinder ausgegeben.	bevorzugt.
3	34-39	Eine am Rande sitzende Gruppe von Kindern, welche bisher noch nicht an der Runde beteiligt waren, werden gefragt wo sie hin möchten. Nach wiederholter Anfrage antwortet eine vierjährige: „In den Turnraum“. Ein größerer Junge zeigt auf den Raumplan mit den vier Angebotskarten darauf und kommentiert: „Der ist voll“. Die Erzieherin merkt an, dass die Kinder schneller sein müssten.	Schnelligkeit als Kriterium bei der Angebotsvergabe.
4	25-26	Es gab von der Erzieherin keine Rückmeldung, dass ein Angebot voll wäre.	Keine Kriterien zur Angebotszuteilung sichtbar.
5	1-32	Keine Information	Angebote wurden ohne erkennbaren Grund, willkürlich, an Interessenten aufgeteilt.
6	1-41	Keine Information	Angebote wurden ohne erkennbaren Grund, willkürlich, an Interessenten aufgeteilt.

Kategorie: „Nachvollziehbarkeit“

Beobachtung Nr.	Zeile	Paraphrase	Generalisierung
1	24-37	Dafür heute die Lese-Oma da. Sie liest aus einem lustigen Buch mit dem Titel „Die Mäuseplage“ in Raum 3 vor. Die Erzieherin führt weiter aus, dass es in der	Kinder haben Ort und Inhalt des Angebots verstanden und ordnen sich zu.

		Lernwerkstatt Faschingslieder und Fingerspiele gibt.	
2	24-37	Als im Anschluss an die Geschichte die Erzieherin farbige Karten zur Hand nimmt, registrieren dies die Kinder. Die Erzieherin kommentiert die Angebotskarten nicht. Die im Anschluss übriggebliebenen Kinder erhalten ungefragt die übrigen farbigen Gruppenkarten. Die Erzieherin begründet dies damit, das sie nicht schnell genug waren und in Zukunft besser aufpassen müssten. Zwei der übriggeblieben waren drei Jahre alt, der dritte fünf.	Kinder haben Ort und Inhalt des Angebots nicht verstanden und werden zu geordnet.
3	22-27	Die Erzieherin erklärt mir, dass es heute keine richtigen Angebote gäbe, die Kinder aber trotzdem wie im Angebot aufgeteilt würden. Die Erzieherin fragt, wer in den Rollenspielraum möchte und händigt einigen Mädchen gelbe Raum-Symbolkarten aus. Diese werden von den Kindern ganz selbstverständlich an einen gelben Raumplan angebracht. Mit der Anzahl der Karten auf diesem Raumplan sollen Kinder erkennen, ob noch Plätze frei sind.	Kinder haben Ort und Inhalt des Angebots verstanden und Ordnen sich zu.
3	34-42	Eine am Rande sitzende Gruppe von Kindern, welche bisher noch nicht an der Runde beteiligt waren, werden gefragt wo sie hin möchten. Nach wiederholter Anfrage antwortet eine vierjährige: „In den Turnraum“. Ein größerer Junge zeigt auf	Kinder haben Ort und Inhalt des Angebots nicht verstanden und werden zu geordnet.

		den Raumplan mit den vier Angebotskarten darauf und kommentiert: „Der ist voll“. Die Erzieherin merkt an, dass die Kinder schneller sein müssten. Die übriggebliebenen bekommen die Hallenkarten. Diese werden von ihnen wortlos an den Hallenplan angebracht. Ein dreijähriger Junge versteht nicht was gemeint ist, hält die Karte und beginnt zu weinen.	
4	18-25	Die Erzieherin trägt mündlich die Angebote des Tages mit ausführlicher Erklärung vor. Alle Kinder wussten sehr zügig zu Antworten und machten einen ruhigen und ausgeglichenen Eindruck.	Kinder haben Ort und Inhalt des Angebots verstanden und ordnen sich zu.
5	21-30	Die Erzieherin trägt mündlich die Angebote vor und die Kinder ordnen sich selbstständig zu.	Kinder haben Ort und Inhalt des Angebots verstanden und ordnen sich zu.
6	26-35	Die Erzieherin trägt die Angebote des Tages vor. Die Kinder hören aufmerksam zu. Alle Kinder haben die Aufgabe verstanden und ordnen sich zu.	Kinder haben Ort und Inhalt des Angebots verstanden und ordnen sich zu.

Kategorie: „Angebotsdokumentation“

Beobachtung Nr.	Zeile	Paraphrase	Generalisierung
1	37-38	Die Angebotseinteilung der Kinder wurde nicht dokumentiert.	Die Angebotswahl der Kinder wurde nicht dokumentiert.

2	37-38	Die Angebotseinteilung der Kinder wurde nicht dokumentiert.	Die Angebotswahl der Kinder wurde nicht dokumentiert.
3	45	Die Angebotswahl der Kinder wurde nicht dokumentiert.	Die Angebotswahl der Kinder wurde nicht dokumentiert.
4	22-24	Die Erzieherin trägt die Raumwahl des Kindes sorgfältig in eine Liste ein und befragt das nächste Kind und fährt so fort bis alle Kinder dran waren.	Die Angebotswahl der Kinder wurde dokumentiert.
5	30-31	Die Angebotswahl der Kinder wird zur Kenntnis genommen und nicht vermerkt.	Die Angebotswahl der Kinder wurde nicht dokumentiert.
6	38-39	Die Erzieherin hat die Angebotswahl der Kinder schriftlich vermerkt.	Die Angebotswahl der Kinder wurde dokumentiert.

Kategorie: „Begehrt“

Beobachtung Nr.	Zeile	Paraphrase	Generalisierung
2	25-29	Die Erzieherin fragt, wer in den Turnraum möchte. Vier Kinder von neun melden sich, von denen zwei eine grüne Karte erhalten.	Bewegung ist als Angebot anteilig übermäßig begehrt.
3	28-40	Im Anschluss werden vier Karten für den Bewegungsraum angeboten. Es meldet sich eine große Anzahl Kinder.	Bewegung ist als Angebot anteilig übermäßig begehrt.
1	23-37	Alle Angebote finden gleichermaßen viel Zuspruch.	Kein überdurchschnittliches Interesse an einzelnen Angebotsbereichen erkennbar.
4	25-26	Es gab von der Erzieherin keine Rückmeldung, dass	Kein überdurchschnittliches Interesse an einzelnen

		ein Angebot voll wäre.	Angebotsbereichen erkennbar.
5	22-30	Alle Angebote finden gleichermaßen viel Zuspruch.	Kein überdurchschnittliches Interesse an einzelnen Angebotsbereichen erkennbar.
6	27-38	Alle Angebote finden gleichermaßen viel Zuspruch.	Kein überdurchschnittliches Interesse an einzelnen Angebotsbereichen erkennbar.