

Evelyne Höhme-Serke

Kunststück Partizipation - ohne Eltern geht es nicht

Ich begrüße Sie herzlich. Ich leite das Projekt „Demokratie leben in Kindergarten und Schule“ in Eberswalde. Ich freue mich, unsere Erfahrungen und Erkenntnisse in der Entwicklung einer partizipativen Kitapraxis heute mit Ihnen zu teilen.

Zunächst einige wenige Informationen zu unserem Projekt: Das Projekt begann im Januar 2002 mit einer Laufzeit von 6 Jahren. Die Projektträger sind das Institut für den Situationsansatz (ISTA) an der Internationalen Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie (INA) gGmbH an der FU Berlin und die RAA Berlin (Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie) e.V. Gefördert werden wir von der niederländischen Bernard van Leer-Stiftung und der Lindenstiftung für vorschulische Erziehung. Wir arbeiten mit einem Team von 4 Personen mit mittlerweile 35 Kitas in den Brandenburger Landkreisen Barnim und Uckermark. Das Projekt wird auch begleitend wissenschaftlich evaluiert, d.h. es wird untersucht, was von den Projektaktivitäten bei den Kindern ankommt.

In meinem Vortrag werde ich drei Fragen behandeln:

- Was bedeutet Demokratie in der Gestaltung des Alltags und in den Bildungsprozessen in der Kita?
- Welchen Herausforderungen stellen sich dabei die Erzieherinnen?
- Was bedeuten diese Veränderungsprozesse in der Zusammenarbeit mit den Eltern?

Ich möchte Ihnen zunächst unser Demokratieverständnis erläutern, denn es ist grundlegend, um unsere Art unserer Arbeit zu verstehen. Demokratie wird im Projektzusammenhang als Alltagskultur verstanden, die auf Verständigung, Verabredungen und Begründungen basiert. Demokratie ist kein statischer Zustand, der – einmal erworben – als gesichert gilt. Wir betrachten Demokratie als einen Prozess, der nie abgeschlossen sein wird, solange Menschen miteinander zu tun haben.

Daher geht es auch nicht darum, Kindern demokratisches Verhalten beizubringen. Denn damit demokratische Kompetenzen wachsen können, braucht es vor allem ein Umfeld, in dem fördernde Bedingungen gegeben sein müssen. Kinder lernen Demokratie, wenn sie erleben, als einzigartiges Individuum in der Gemeinschaft wahrgenommen und anerkannt zu werden und einen Platz zu haben. Sie eignen sich Kompetenzen für ein demokratisches Zusammenleben an, wenn sie ihren Bedürfnissen, Interessen und Vorstellungen in Aushandlungsprozessen mit Anderen Geltung verschaffen können. Und sie wachsen gleichsam in eine demokratische Alltagskultur hinein, indem sie sich an der Gestaltung des alltäglichen Zusammenlebens beteiligen und an den wichtigen Entscheidungen mitbestimmen.

Das Projekt versteht sich als Aufforderung an Erwachsene, ihre Erziehungsvorstellungen, ihr Bild vom Kind, ihr Verhältnis zum Kind und ihr Verhalten Kindern gegenüber zu überprüfen und eine neue Art

der Verantwortung für Kinder zu entwickeln, nämlich für die Entfaltung der Persönlichkeit und der Potentiale jedes einzelnen Kindes.

Aus diesem Grund arbeiten wir mit Erzieherinnen aus Kitas, die sich über einen gewissen Zeitraum verbindlich an dem Projekt beteiligen. Mit der Unterstützung durch das Projekt reflektieren sie pädagogische Praxis im Hinblick auf diese Bedingungen und entwickeln neue Vorgehensweisen und Methoden, die eine Partizipation von Kindern gewährleisten.

Für die Beschreibung einer demokratischen Kultur sind zwei Begriffe von zentraler Bedeutung: Autonomie und Partizipation. Autonomie ist eine Voraussetzung für die selbstverantwortliche Mitgestaltung des Lebens. Autonomie ist auch ein menschliches Grundbedürfnis. Es ist jedoch nicht mit „Freiheit“ oder „Autarkie“ gleichzusetzen. Das Grundbedürfnis nach Bindung ist genauso elementar für uns Menschen. Autonomie ist also nur in Abhängigkeit von anderen zu denken. Autonomie und Verbundenheit gehören zusammen wie die zwei Seiten einer Münze (vgl. Leu und Krappmann 1999).

Im Zusammenleben mit anderen Menschen wird Autonomie immer wieder Grenzen gesetzt. Daher brauchen Menschen Kompetenzen, die eigenen Bedürfnisse und Interessen mit anderen auszuhandeln. Dies lernen sie am besten, wenn sie von Anfang an die Chance haben zu partizipieren.

Ich möchte Ihnen anhand eines Beispiels aus dem Kindergarten verdeutlichen, dass Demokratie im Kindergarten auch immer eine Haltung braucht, sich permanent die Fragen zu stellen: Was beschäftigt die Kinder? Was brauchen sie, um sich weiterzuentwickeln? Auf welchen Impulsen der Kinder kann ich mit den Kindern die Bildungsarbeit in der Gruppe gestalten?¹

Die Erzieherin hatte über einige Monate beobachtet, dass die Kinder sich immer wieder eingehend mit sich selbst beschäftigten. Sie zogen sich zurück, betrachteten sich im Spiegel, schauten sich in die Ohren. Manchmal ließen sie sich der Länge nach hinfallen, da sie angeblich große Schmerzen hatten.

Die Erzieherin hatte die Hypothese, dass die Kinder zu dieser Zeit ein besonderes Interesse an ihrer Person, am Körper und an Themen wie Krankheit und Gesundheit hatten. Sie wollte die Kinder unterstützen, sich in ihren Bildungsprozessen weiterzuentwickeln. Statt nun ein Lernprogramm für die Kinder zu entwickeln, das etwa das Thema „Ich und mein Körper“ oder „Beim Arzt“ behandelt, beschloss die Erzieherin, draus mit den Kindern ein Projekt durchzuführen. Dabei ging sie so vor, dass sie sich von den Interessen und den Bedürfnisse der Kinder, ihren Fragen, ihren Absichten leiten ließ. Dazu ging sie in vier Schritten vor: Analyse der Situation in der Kindergruppe, Formulierung von Zielen, Gestaltung des Projektes und Reflektion des gesamten Prozesses. Auf der einen Seite ging sie so offen vor, dass sie nicht wusste, was am Ende dabei herauskommen würde. Andererseits lag ihrer Arbeit aber eine Struktur zugrunde, die ihr ein professionelles Vorgehen sicherte.

Als erstes analysierte sie die Situationen der Kinder systematisch. Sie begann damit, indem sie die Kinder gezielt beobachtete. Ihre Beobachtungen notierte sie schriftlich, wie auch Äußerungen der Kinder. So erhielt sie zwar ein genaueres Bild, das ihre Hypothese unterstützte. Doch ein Vorgehen, das auch Kinder als Subjekte betrachtet, erfordert, mit den Kindern in den Dialog zu gehen. Also führte sie mit den Kindern Gespräche, die ausdrücklich von einer fragenden Haltung geprägt waren. Dabei vermied

¹ Das Beispiel stammt aus einer Qualifikationsarbeit für das Zertifikat für den Situationsansatz, die die Erzieherin Monika Buchwalder im Rahmen des Projektes geschrieben hat.

sie z.B. „Warum“-Fragen, weil diesen oft ein Vorwurf mitschwingt, und sie Kinder in die Defensive bringen könnten.

Im dritten Schritt holte sie Informationen ein, die das Bild komplettieren sollten. Sie befragte die Eltern nach den Interessen der Kinder zu Hause.

Sie bezog die Eltern von Anfang an mit in den Prozess ein. Das heißt, sie befragte die Eltern nicht nur, sondern sie sorgte dafür, dass es einen wechselseitigen Dialog gab. Sie teilte den Eltern auf einem Elternabend mit, was sie aus welchen Gründen mit den Kindern vorhatte. Die Beobachtungsergebnisse machte sie mit Dokumentationen an den Wänden transparent. In Einzelgesprächen beantwortete sie die Fragen der Eltern.

Außerdem macht sie sich mit Hilfe von Fachliteratur sachkundig und stellte fest, dass Kinder sich im Alter von 2 ½ bis 4 ½ Jahren besonders intensiv mit ihrer Identität und ihrem Körper befassen.

Auch wenn die Erzieherin den Bildungsbewegungen der Kinder folgt, entbindet dies jedoch nicht ihrer Aufgabe, pädagogische Ziele zu bestimmen: Was sollen die Kinder erfahren? Welche Kompetenzen sollen sie erweitern bzw. erlangen? Bei der Zielformulierung war es wichtig, das ganze Spektrum von Kompetenzen, also die Sach-, Ich-, sozialen und lernmethodischen Kompetenzen miteinander zu verbinden.

In der Gestaltungsphase begann sie mit einem Gesprächskreis, in dem sie den Kindern ihre Beobachtungsergebnisse mitteilte. In unserem Projekt ist die Orientierung an den Kompetenzen ein wichtiges Prinzip. Das heißt, dass die Erzieherin den Kindern auch wertschätzend spiegelte, was sie schon alles wussten und konnten. Dadurch ermutigt sprachen die Kinder über ihre körperlichen Merkmale: „Ich habe braune Augen und Timmi blaue!“ „Ich habe schwarze Haare und du blonde!“ Dann stellten sie sich aneinander und verglichen ihre Körpergrößen.

Ein Kind ging zum Spiegel und rief: „Mein Ohr ist rot!“ Daraufhin wollten alle Kinder sich selbst genauer betrachten. Was nun? Woher bekommen wir noch andere Spiegel? Die Erzieherin hielt sich mit Lösungsvorschlägen zurück. Die Kinder kamen natürlich selbst auf die Idee, andere Erzieherinnen zu fragen. Bald kamen sie aus den anderen Gruppenräumen mit mehreren kleinen Handspiegeln und auch anderen Schätzen wie Lupen und Taschenlampen zurück. Immer neue Fragen tauchten auf, die beantwortet werden mussten. Die Erzieherin schrieb die Fragen mit, die nicht sofort beantwortet werden konnten.

Während der Aktivitäten der Kinder machte die Erzieherin sich Notizen. Sie erklärte den Kindern, dass sie dies tue, damit die Eltern Bescheid wüssten, womit sie sich beschäftigten. Daraufhin wollte ein Junge auch seiner Mama schreiben. Jedoch konnte er noch nicht schreiben. Die Erzieherin fragte: „Überlegt mal, was könnt ihr denn schon gut? Wie könnt ihr euren Eltern das alles sichtbar machen?“ Die Kinder konnten noch nicht schreiben, aber sie konnten malen. Mit Hilfe der Spiegel malten sie Portraits von sich. Dabei verglichen sie wieder einander und stellten fest, dass alle die gleichen Körperteile haben, und trotzdem jeder anders aussieht. Auf der Basis der gefundenen Gemeinsamkeiten, die das Zugehörigkeitsgefühl stärken, beschäftigten sie sich mit den Unterschieden, die bewusst positiv bewertet wurden.

Angeregt durch die Frage: „Was könnt ihr gut?“ tauschten sie sich nun aus: „Was kann ich schon?“ Laufen, hüpfen, klettern, kriechen, auf einem Bein stehen. Das wiederum regte die Erzieherin an, die Kinder

bei den Tätigkeiten zu fotografieren, die die Kinder besonders gut können, und diese Fotos an die Wand zu hängen.

Regelmäßig fanden Gesprächsrunden statt, in denen die Kinder und die Erzieherin dieses Thema behandelten und Aktivitäten planten. Ein Mädchen erzählte eines Tages in der Runde, dass sie am Abend zuvor Bauchschmerzen hatte. Einfühlsam fragten die Kinder nach. Tim sprach gleich über seine Ohrenschmerzen. Die Kinder fühlten mit ihm, und einige streichelten ihn liebevoll am Kopf. Tim erzählte, dass er zum Arzt und dann ins Krankenhaus musste. Das war das Thema, auf das die Kinder am stärksten reagierten. Die Fragen sprudelten nur so hervor: Wo bekommt man Medizin her? Wie sieht ein Krankenwagen aus? Was ist eine Krankenschwester?

Emmi rief aus: „Meine Mama ist ja Krankenschwester!“ Sie beschlossen, die Mama einzuladen, um sie über ihre Arbeit zu befragen.

Die Kinder begannen nun, unentwegt Kranksein und Arzt zu spielen. Sie richteten in der Ecke eine Arztpraxis ein. Die Erzieherin schaffte Bücher an. Die Eltern versorgten sie mit Binden und Pflastern und besorgten einen Arztkoffer. Dadurch, dass sie über die Dokumentationen ständig auf dem Laufenden gehalten wurde, wurden sie immer neugieriger, und sie fühlten sich ermuntert, von selbst nachzufragen und sich einzubringen.

Die Frage nach Medikamenten tauchte wieder auf. Die Mutter eines Jungen arbeitete in einer Apotheke. Sie lud die Kinder ein, sie in der Apotheke zu besuchen. Doch wie kommen wir dahin? Auch diese Frage wurde nicht von der Erzieherin beantwortet, sondern in der Gruppe geklärt.

Nach dem Apothekenbesuch blieb noch eine Frage offen, die unbedingt beantwortet werden musste: die Frage nach der ersten Hilfe. Die Erzieherin lud einen Sanitäter in die Kita ein, der mit den Kindern einen Erste-Hilfe-Kurs durchführte.

Irgendwann waren die Kinder „gesättigt“, sodass dieses Projekt zu Ende ging.

Am Schluss reflektierte die Erzieherin das Projekt: Was hat sich bei den Kindern verändert?² „Dadurch, dass sie die Richtung des Projektes selbst angaben und ihre Ideen in einen Plan umsetzen konnte, sind die eigenständiger geworden. Sie haben gelernt, ihr bereits vorhandenes Wissen einzubringen und anzuwenden. Durch die regelmäßigen Gespräche hatten sie mehr miteinander zu tun; sie sind sich ihrer eigenen Fähigkeiten und die der anderen stärker bewusst geworden. (...) Die Kinder sind ruhiger, konzentrierter und liebevoller im Umgang miteinander.“

Die Kinder lernten, Probleme selbst zu lösen, gemeinsam nach Lösungen zu suchen, sich auszudrücken und dabei aufmerksam den anderen Kindern zuzuhören.

„Was habe ich gelernt? Ich habe gelernt, dass die Kinder bereits über ganz viel Wissen verfügen, und dass es die Aufgabe der Erzieherin ist, ihre Erfahrungsräume zu erweitern, statt ihnen Wissen einzutrichtern.“

Eine Herausforderung war es für mich, mich zurückzunehmen. Es hat eine andere Rolle von mir erfordert, in dem ich die Kinder begleitete, statt sie zu belehren.

² Die Zitate sind der Arbeit der Erzieherin entnommen.

Neu war für mich, die Eltern von Anfang an einzubeziehen und sie auf dem Laufenden zu halten. Die Eltern sind viel neugieriger und interessierter geworden. Sie sind jetzt viel öfter präsent und fragen nach, was wir gerade machen.

Fazit: Die Arbeit ist spannender und lustvoller geworden. Die Kinder sind keine unbeschriebenen Blätter. Sie bringen sehr viel an Erfahrungen und Wissen mit. Die Kunst unserer Arbeit liegt darin, diese Erfahrungen herauszuholen und zu erweitern. Zu DDR-Zeiten hieß es, „Fehler der Kinder“ zu finden, heute heißt es, das „Thema der Kinder“ zu finden!“

Erfahrungen von Demokratie bedeuteten hier,

- dass die Kinder selbst bestimmten, was sie lernen wollten,
- dass sie dabei das Gefühl entwickelten: Ich bin wichtig. Ich kann etwas bewirken. Ich kann mich mit meinen Ideen einbringen.
- dass sie erfuhren: Ich kann auch viel von den anderen lernen. Zusammen erreichen wir mehr.

Sie erlebten ein respektvolles Umgehen der Erzieherin. Sie erlebten, dass sie gefragt wurden. Sie konnten ihren Fragen nachgehen. Die Erzieherin interessierte sich für ihre Fragen; sie hörte ihnen genau zu, und sie gab ihnen Antworten.

Beteiligung von Kindern macht nicht vor ihren Eltern Halt. Im Gegenteil - ohne die Eltern einzubeziehen, ist es nur die halbe Beteiligung. Die Eltern haben ein Recht darauf, als Teil der Kita verstanden zu werden und zu erfahren, womit sich ihre Kinder beschäftigen. Eine Transparenz in den pädagogischen Aktivitäten, ihrer Beweggründe und Ziele ist ein wichtiger Bestandteil von Partizipation. Die Erfahrung in diesem Beispiel hat gezeigt, dass die Eltern aktiver wurden, sich selbst einbrachten und den Prozess mitgestalteten, nachdem sie in allen Einzelheiten informiert worden waren. Von sich aus wären die meisten nicht auf die Idee gekommen, ihre Vorschläge einzubringen und Unterstützung anzubieten. Das ist etwas, was die Erzieherin³ nicht erwarten kann. In ihrer professionellen Rolle muss sie den ersten Schritt machen, sich den Eltern öffnen, auf sie zugehen, ihnen etwas anbieten. So werden die Eltern ermutigt, sich einzubringen. Die Eltern müssen auch „ins Boot geholt“ werden, damit sie sich selbst auch mit den pädagogischen Zielen auseinandersetzen können. Oft reagieren Eltern verunsichert, wenn sie feststellen, dass ihr Kind in der Kita mehr selbst bestimmen kann als zu Hause. Hier brauchen sie in der Erzieherin eine Gesprächspartnerin, die mit ihrer fachlichen Kompetenz einen pädagogischen Diskurs anregen kann.

Allerdings ist eine solche Zusammenarbeit mit Eltern keine Selbstverständlichkeit und für Erzieherinnen alles andere als einfach. Aufgrund ihrer Ausbildung betrachten Erzieherinnen die Zusammenarbeit im Allgemeinen nicht als Teil ihrer professionellen Rolle. Ihr pädagogisches Handeln ist vorrangig auf die Arbeit mit den Kindern gerichtet. Für den Prozess des Umdenkens brauchen Erzieherinnen selbst auch Unterstützung und Zeit. Unserer Erfahrung ist, dass Fortbildungen allein dazu nicht ausreichen. Sondern

³ Wenn ich von Erzieherinnen allgemein schreibe, benutze ich die weibliche Form, denn in der Mehrheit arbeiten in diesem Beruf Frauen. Selbstverständlich sind männliche Erzieher mitgemeint.

das gesamte Kitateam muss sich für einen längeren Zeitraum dieses Thema zur Aufgabe machen. Dabei muss es eine Kultur des Austauschs und der Reflektion geben, die von gegenseitigem Respekt und Vertrauen geprägt ist.

Bei dem zweiten Beispiel geht es um Autonomieerfahrungen beim Essen und Trinken. Partizipation beginnt damit, ein Gefühl für sich selbst und einen Zugang zu den eigenen Bedürfnissen zu haben. Die Erfahrung von Autonomie - einem zentralen menschlichen Grundbedürfnis - ist immens wichtig für die Entwicklung des Kindes und die Entfaltung seiner Persönlichkeit.

Auch - und gerade in Bezug auf elementare körperliche Grundbedürfnisse wie Essen und Trinken sind Autonomieerfahrungen von großer Bedeutung. Kinder sollten die Möglichkeit haben, zu essen und zu trinken, wann immer sie Hunger und Durst haben. Sie sollten soviel (oder so wenig) essen und trinken, wie es ihrem Bedürfnis entspricht. Und sie sollten wählen können, was sie essen und trinken wollen. Hier klafft oft eine Lücke zwischen dem, was für die Entwicklung der Kinder notwendig ist, und der Realität in der Kita.

Zwar ist es mittlerweile in den meisten Kitas üblich, dass den Kindern Getränke zu jeder Zeit zugänglich sind. Doch ist dies eher bei den Älteren der Fall als bei den jüngeren Kindern. Begründet wird dies oft damit, dass kleine Kinder die schwere Kanne noch nicht allein handhaben können. Es braucht nicht viel Ideenreichtum, um eben eine kleine Kanne zur Verfügung zu stellen, damit Autonomie nicht eine Frage des Alters ist.

Dasselbe gilt für das Auftun des Essens. Hortkinder haben am ehesten die Chance, selbst zu bestimmen, was und wie viel sie auf ihrem Teller haben wollen. Um ein gesundes Verhältnis zum Essen zu entwickeln, ist in diesem Alter aber schon der Zug abgefahren. Kinder können nicht früh genug anfangen, ein Gefühl dafür zu bekommen, was sie wollen und was sie brauchen. Die Krippenerzieherinnen unseres Projektes haben anfangs große Zweifel gehabt, dass auch Einjährige in der Lage sind, sich selbst das Essen aufzutun. Sie haben es ausprobiert und festgestellt, dass es sogar sehr gut geht. Es ist sehr schön anzusehen, wenn kleine Kinder ganz genau abwägen, was sie von den Speisen nehmen wollen. Es mag banal erscheinen, wenn kleine Kinder selbst entscheiden, was und wie viel sie sich auf den Teller tun wollen. Es ist aber eine Erfahrung von Selbstwirksamkeit - ein wichtiger Baustein für demokratische Kompetenzen.

Ich gehe davon aus, dass heute kein Kind in der Kita mehr gezwungen wird, alles aufzuessen, was auf dem Teller ist. Aber wie sieht es aus, wenn ein Kind sich irrt, sich mit sehr großem Appetit zuviel auftut und dann beim Essen erkennt, dass es nur die Hälfte schafft? Reagiert die Erzieherin mit Wohlwollen oder mit Ungeduld?

Auch in der Aussage: „Ich will nicht mehr“ wird den Größeren mehr Autonomie zuerkannt als den Kleineren. Es ist ja tatsächlich viel schwieriger, dies bei kleinen Kindern, die noch nicht sprechen können, wahrzunehmen. Die Krippenerzieherinnen im Projekt „Demokratie leben“, die nun bewusster auf die Bedürfnisäußerungen der einzelnen Kinder achten, nehmen viel sensibler die unterschiedlichen Äußerungsformen bei Kleinkindern wahr. Wenn sie leicht den Oberkörper versteifen, die Augen kurz schließen, den Kopf zur Seite drehen, heißt das: nein. Dies sind oft ganz feine Bewegungen, die leicht in der Kindergruppe untergehen können.

Dass Kinder nicht zum Essen gezwungen werden sollen, ist heute nicht nur unter PädagogInnen unhinterfragt. Aber: Haben die Kinder wirklich die Wahl, was sie essen? Werden mehrere Alternativen angeboten, von denen die Kinder wählen können? Gibt es Alternativen zum warmen Mittagmahl, das ein Kind nicht mag, etwa ein belegtes Brot? Bekommen sie auch Nachtisch, wenn sie das Essen nicht aufessen? Müssen sie alles essen, was angeboten wird? Wird das Angebot zu probieren, wirklich so formuliert, dass das Kind ermuntert wird, etwas Neues zu entdecken, ohne dass Druck - und sei er noch so sanft - ausgeübt wird? Kann ein Kind auch ablehnen, etwas Neues zu entdecken? Nicht alle Kinder (und auch nicht alle Erwachsenen) haben immer zu den vorbestimmten Essenszeiten Hunger. Wie sieht es mit der Möglichkeit aus, z.B. das Frühstück nicht am Morgen, sondern am Vormittag einzunehmen oder erst nach dem Schlafen Mittag zu essen?

Diese Fragen lösen in Teams intensive und mitunter heftige Diskussionen aus. Oft werden Sachzwänge oder die Autorität der Küchenkraft ins Feld geführt, wenn es darum geht, eingefleischte Gewohnheiten infrage zu stellen, um die Bedürfnisse der Kinder stärker einzubeziehen.

Immer kommt aber auch die Sorge um gesundheitsfördernde Ernährungsgewohnheiten zum Ausdruck. Denn es gibt Kinder, die von ihrer Familie Essgewohnheiten kennen, die ihrer Gesundheit eher schaden. Was ist, wenn ein Kind sechs Wochen lang nur Nachtisch essen will? Wir können doch nicht zugucken, wenn ein Kind sich völlig einseitig ernährt! Wenn es keinen Diskurs darüber mit den Eltern gibt, bleibt die Sorge bestehen. Da hilft auch die erprobte Erfahrung nichts, dass Kinder, die ihre Nahrungsaufnahme selbst bestimmen können, irgendwann von selbst zu einer Ausgewogenheit finden.

Selbstverständlich ist Essen auch eine soziale Handlung. Kinder sollten die Erfahrung machen, in der Gruppe eine Esskultur mit den dazugehörigen bedeutsamen Ritualen zu pflegen. In der Kita geht es darum, auch hier eine Balance zwischen dem Gruppenprozess und den individuellen Bedürfnissen der Kinder zu finden.

Hier taucht die Frage auf: Wie vermitteln wir diese Reflexionsprozesse und die neuen Erkenntnisse den Eltern?

Wir haben eine Entwicklungswerkstatt durchgeführt, um Erzieherinnen als Moderatorinnen für einen Elternkreis, bei dem es um Erziehungsfragen geht, fortzubilden. Das Thema Umgang mit Essen und Trinken spielen hier eine wichtige Rolle, wie auch andere Autonomiethemen, etwa Schlafen oder „Saubkeitserziehung“. Dabei haben wir erkannt, dass die Erzieherinnen selbst eine Möglichkeit der Auseinandersetzung mit dem Thema und der Selbstreflexion über eigene Erfahrungen und Gefühle brauchen. Dies gilt sowohl für die Themen als auch für die Haltung gegenüber den Eltern.

Und immer wieder machen wir die Erfahrung: Ohne kollegiale Unterstützung können Erzieherinnen nur sehr wenig erreichen.