

# UMSETZUNG GESTALTTHEORETISCHER GRUNDLAGEN IN DER KINDERTAGESSTÄTTENARBEIT\*

*Dörthe van der Voort*

## Vorbemerkungen

Durch meine psychotherapeutische Weiterbildung bei der GTA und meine Auseinandersetzung mit den Erkenntnissen der Gestalttheorie in den Werken von METZGER, LEWIN und WERTHEIMER hat sich das Verständnis meiner Aufgabe als Leiterin einer Kindertagesstätte grundlegend verändert.

Aus einer kräftezehrenden, anspruchlichen und häufig Selbstzweifel auslösenden Arbeit an den Kindern wurde eine Arbeit mit den Kindern, die auch mir persönliches Wachstum und Lernen ermöglichte und mich heute mit Dankbarkeit auf die Arbeit zurückblicken läßt.

Mein durch die Gestalttheorie angereichertes theoretisches Wissen wurde, im Gegensatz zu meinem früheren Umgang mit wissenschaftlichen Erkenntnissen, mein tägliches Handwerkszeug.

Eine Arbeit, die so viele Menschen verbindet, 120 Kinder und ihre Familien, die jährlich kommen und gehen, und 20 Mitarbeiter, von denen auch alte Kollegen gehen und neue kommen, ein Arbeitsfeld, das täglich voll von Lebendigkeit ist, läßt sich nur unzureichend in einer schriftlichen Abhandlung abbilden. Ich will dennoch versuchen, meine Erfahrungen in diesem sozialpädagogischen Arbeitsfeld hier so aufzubereiten, daß deutlich wird, wie durch eine verbesserte strukturierte Wahrnehmung des Aufgabenfeldes die Aufgabe erst erkannt, entsprechend organisiert werden kann und wie dieser dynamische Prozeß sich im Alltag stets erneuert.

In einem ersten Teil möchte ich die gesellschaftlich vorgegebene und gesetzlich formulierte Aufgabenstellung des Arbeitsfeldes und gestalttheoretische Grunderkenntnisse miteinander verbinden und aufzeigen, daß gesetzlicher Auftrag und gestalttheoretisches Wissen im Einklang miteinander stehen. In einem zweiten Teil möchte ich darstellen, wie mit Hilfe der gestalttheoretischen Erkenntnisse von LEWIN die konkrete Situation des Arbeitsfeldes erfaßt werden kann. Der dritte Teil ist ein theoretischer Exkurs über LEWINs Erkenntnisse zur seelischen Situation des

---

\* Anmerkung: Diese Arbeit ist die überarbeitete Fassung des Vortrags für ein Treffen der GTA-Sektion Psychotherapie am 13.11. 1991.

Kindes. In einem vierten Teil stelle ich das daraus resultierende Aufgabenverständnis dar, und in einem fünften Teil möchte ich an der Arbeit mit den Kindern im Kreis dieses Aufgabenverständnis konkret werden lassen.

### **1. Die gesetzliche Aufgabe der Kindertagesstättenarbeit und gestalttheoretische Erkenntnisse**

Die Kindertagesstättenarbeit ist ein Aufgabenfeld der Kinder- und Jugendhilfe und gehört zum Rechtsbereich des alten Jugendwohlfahrtsgesetzes und des neuen Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG). Seit dem 1. Januar 1991 (in den neuen Bundesländern seit dem 3. Oktober 1990) ist das neue Kinder- und Jugendhilfegesetz gültig, dessen rechtliche Leitnorm wie folgt formuliert ist:

„Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.“

Dies ist zunächst das Grundrecht der Eltern, die vom Staat durch die Kinder- und Jugendhilfe gestärkt und kontrolliert werden sollen. Die Kindertagesstätte ist ein Aufgabenfeld dieser Kinder- und Jugendhilfe, die sich eindeutig als Familienhilfe versteht, d. h. durch ein breites Leistungsspektrum sollen Familien bei der Bewältigung ihrer Aufgaben entlastet, unterstützt und ermutigt werden.

Dabei geht es nicht darum, die Eltern von ihrem Recht und ihrer Pflicht zur Pflege und Erziehung ihrer Kinder zu entbinden, sondern partnerschaftlich Hilfe in Achtung ihrer Autonomie anzubieten und durch außerfamiliärer Erziehung zu ergänzen.

Die gesetzlichen Grundlagen der Kindertagesstättenarbeit sind festgelegt im § 22 des KJHG:

„In Kindergärten, Horten und anderen Einrichtungen, in denen sich Kinder für einen Teil des Tages oder ganztags aufhalten (Tageseinrichtungen), soll die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit gefördert werden.“

„Die Aufgabe umfaßt die Betreuung, Bildung und Erziehung des Kindes. Das Leistungsangebot soll sich pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien orientieren.“

„Bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben sollen die in den Einrichtungen tätigen Fachkräfte und anderen Mitarbeiter mit den Erziehungsberechtigten zum Wohl der Kinder zusammenarbeiten.“

Die Erziehungsberechtigten sind an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Tageseinrichtung zu beteiligen.“

Im Rahmen dieser Rechtsnormen wird im Landesgesetz NRW im Gesetz für Tageseinrichtungen für Kinder (GTK) im §2 Abs. 2 und 3 formuliert:

*Abs. 2:*

„Der Kindergarten hat seinen Erziehungs- und Bildungsauftrag im ständigen Kontakt mit der Familie und anderen Erziehungsberechtigten durchzuführen und insbesondere:

- Die Lebenssituation jedes Kindes zu berücksichtigen,
- dem Kind zur größtmöglichen Selbständigkeit und Eigenaktivität zu verhelfen, seine
- Lebensfreude anzuregen und zu stärken,
- dem Kind zu ermöglichen, seine emotionalen Kräfte aufzubauen,
- die schöpferischen Kräfte des Kindes unter Berücksichtigung seiner individuellen Neigungen und Begabungen zu fördern,
- dem Kind Grundwissen über seinen Körper zu vermitteln und seine körperliche Entwicklung zu fördern,
- die Entfaltung der geistigen Fähigkeiten und der Interessen des Kindes zu unterstützen und ihm dabei durch ein breites Angebot von Erfahrungsmöglichkeiten elementare Kenntnisse von der Umwelt zu vermitteln.“

*Abs. 3.*

„Der Kindergarten hat dabei die Aufgabe, das Kind unterschiedlich soziale Verhaltensweisen, Situationen und Probleme bewußt erleben zu lassen und jedem einzelnen Kind die Möglichkeit zu geben, seine eigene soziale Rolle innerhalb der Gruppe zu erfahren, wobei ein partnerschaftliches, gewaltfreies und gleichberechtigtes Miteinander, insbesondere auch der Geschlechter untereinander, erlernt werden soll. Die Integration behinderter Kinder soll besonders gefördert werden.

Auch gegenüber anderen Kulturen und Weltanschauungen soll Verständnis entwickelt und Toleranz gefördert werden.“

Hier wiederholt sich, was als juristische Leitnorm des KJHG und in der Praxis als „ganzheitliche Förderung“ verstanden wird: die Förderung der Gesamtpersönlichkeit mit dem Ziel der Eigenverantwortlichkeit (Abs. 2) und die Förderung der Gemeinschaftsfähigkeit (Abs.3) des Kindes.

Dabei bleibt in der Praxis in der Regel ungeklärt, wie diese hohe juristische Leitnorm umgesetzt werden kann. Die deklarierte „ganzheitliche Förderung“ wird in der Praxis oft als widersprüchliche Doppelaufgabe verstanden und dadurch die individuelle Förderung gegen die Förderung zur Gemeinschaftsfähigkeit ausgespielt.

In NRW wird vom Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales in den Ausführungsbestimmungen zur Verwirklichung dieser Aufgaben der sog. „situationsbezogene Ansatz“ vorgeschlagen und in Abgrenzung zur Schulpädagogik von einem gruppenorientierten, handlungs- und erlebnisbezogenen Lernansatz geschrieben, in dessen Mittelpunkt emotionale Prozesse, aktuelle Bedürfnisse, Spontaneität sowie der Aufforderungscharakter des Materials stehen. Die Erziehung zur Gemeinschaftsfähigkeit soll durch die altersgemischte Gruppe (3-6-jährige lernen gemeinsam) gewährleistet werden und durch die Vermeidung von einseitiger Leistungsorientierung (vgl. MOSKAL & FOERSTER, 1992). Da die wissenschaftliche und theoretische Grundlage unzureichend ist, kann nach den oben genannten Ansprüchen auch nur unzureichend ausgebildet und gelehrt werden.

Der sogenannte „situationsbezogene Ansatz“, so möchte ich kritisch und provokativ anmerken, ist eine zusammengewürfelte Mischung aus nur halbverstandenen sozialpsychologischen Erkenntnissen der 60er und 70er Jahre. Ein Grund dafür ist die unvollständige Aufarbeitung der Erkenntnisse LEWINs über gruppenspezifische Prozesse und seiner Feldtheorie. Das Wissen um diese Erkenntnisse und Theorien ging durch den Nationalsozialismus in Deutschland weitgehend verloren und wurde lückenhaft in den 60er und 70er Jahren durch die gruppenspezifische Bewegung in die Sozialarbeit rückimportiert.

Neben dem sogenannten situationsbezogenen Ansatz gibt es auch andere konkurrierende Ansätze:

- der entwicklungspsychologische Ansatz von Maria Montessori,
- der Ansatz der Waldorfkindergärten (anthroposophischer Ansatz nach R. STEINER),
- der psychoanalytische Ansatz.

Für sich enthalten alle Ansätze gute und wichtige Erkenntnisse. Für mich persönlich sind wichtige Anregungen zusätzlich die Erkenntnisse von P. FREIRE, sowie des italienischen Pädagogen MALAGUZZI oder auch der russischen Pädagogin N.K.KRUPSKAJA.

Ich behaupte, daß auf Grundlage von gestalttheoretischen Überlegungen diese konkurrierenden Ansätze gemeinsam fruchtbar gemacht werden können. Die Gestalttheorie kann hier helfen, das Theoriedefizit zu verringern und eine Lücke zu füllen. Die große Stärke der Gestalttheorie ist ihre Offenheit bei gleichzeitigem Bemühen um begriffliche Präzision und damit ihre Eignung als Metatheorie zur Integration verschiedener Ansätze. Durch ihre Ausrichtung am phänomenal Gegebenen kann sie der Lebendigkeit und den ständigen Veränderungen im Arbeitsfeld am Arbeitsplatz gerecht werden.

Die hohe Anforderung der juristischen Leitnorm ist ihre konkrete Umsetzung in der gegebenen Situation vor Ort. Sie bleibt ein unbestimmter Rechtsbegriff, wenn sie nicht im Zusammenleben umgesetzt und gefüllt wird. Da es keine festen Lehrpläne gibt, bleibt nur das Gegebene, das aktuelle Bedürfnis der Kinder und ihrer Familien. Die Kinder verbringen täglich Zeit in der Einrichtung. Die Aufgabe ist, diese Zeit zu organisieren und zwar so, daß befriedigendes Zusammenleben entstehen kann.

Die Gestalttheorie ist eine Theorie, die Antworten geben kann für das menschliche Zusammenleben. Im Mittelpunkt steht für mich dabei die Erkenntnis, daß der Mensch gute Ordnungen braucht, die lebbar sind (vgl. METZGER, 1976, S.92-100), und daß - wie ich hinzufügen möchte - der Mensch sich nur im Rahmen solcher Ordnungen entwickeln kann, die er mitgestaltet. Voraussetzung, diese Ordnungen zu finden und zu gestalten, ist eine freie, ungehinderte Wahrnehmung. Nur sie ermöglicht die Einsicht ins Gegebene. Die ungehinderte Wahrnehmung für alle Beteiligten ermöglicht die Teilnahme und Teilhabe aller an der gestalteten Ordnung.

ADLER (1979, S. 25) hat für mich überzeugend erkannt: „Jedermann hat die Fähigkeit, am Leben anderer mitfühlend teilzunehmen, aber diese Fähigkeit muß genährt und geübt werden, wenn ihre Entwicklung nicht im Keim erstickt werden soll.“

Erfahrungsräume für die Entwicklung bzw. Erhaltung dieser Fähigkeit zu organisieren, ist die Hauptaufgabe der Kindertagesstättenarbeit. Täglich konnte ich erleben, wieviel Fähigkeiten gerade die Drei- und Vierjährigen dazu mitbrachten. Diese Fähigkeiten gehen verloren, wenn wir sie nicht nähren und pflegen.

Die Doppelaufgabe, die das Gesetz formuliert, Förderung der Gesamtpersönlichkeit und Gemeinschaftsfähigkeit des Kindes, ist nach gestalttheoretischer Auffassung eine Aufgabe.

„Menschliches Zusammenleben und menschliche Entwicklung erfolgen grundsätzlich nach Gruppengesetzmäßigkeiten. Individualität, wie sie sich aufgrund von Überzeugungen und Verhaltensweisen beschreiben läßt, kann nur im menschlichen Miteinander entstehen und sich nur im menschlichen Miteinander manifestieren. Ohne den Mitmenschen wäre jeder persönlichen Entwicklung der Boden entzogen.“ (H.J.WALTER, 1985, S.143)

Dies gilt besonders für das junge Kind. Hierzu möchte ich auf die Forschungen von SPITZ (insbesondere 1982) und auf das Werk von LEWIN verweisen. LEWIN nennt die Gruppe den sozialen Boden der persönlichen Entwicklung.

„Die Gruppe, der ein Einzelner angehört, ist der Boden, auf dem er steht, der ihm einen sozialen Rang gibt oder versagt, ihm Sicherheit oder Hilfe gibt oder versagt. Die Festigkeit oder die Unsicherheit dieses Bodens mag nicht mit Bewußtsein bemerkt werden, genau so, wie an die Festigkeit des physischen Bodens, auf den wir treten, nicht immer gedacht wird.

In dynamischer Hinsicht jedoch bestimmen die Festigkeit und Eindeutigkeit dieses Bodens, was der Einzelne tun will, was er tun kann und wie er es tun wird. Das trifft in gleicher Weise für den sozialen wie für den physischen Boden zu.“ (LEWIN, 1982, S.271/272)

Nach gestalttheoretischer Grundauffassung kann somit nur die Gruppe im Mittelpunkt der Arbeit stehen. Dabei gilt die Erkenntnis von der Gleichartigkeit innermenschlicher und zwischenmenschlicher Prozesse. Hier deckt sich der gestalttheoretische in wesentlichen Zügen mit dem individual-psychologischen Ansatz: „... wonach der Mensch als Unter- oder Teilsystem des dynamischen Gesamtsystems der Gruppe zu verstehen ist, wobei seine sozialen Verhaltensweisen sich aus seinem Verhältnis zu der Gruppe, in der Kindheit allerdings mehr aus dem Verhältnis der Gruppe zu ihm, ergeben.“ (METZGER, 1976, S. 96)

Auch die gesetzlichen Ausführungsbestimmungen betonen die Gruppe als Mittel der Arbeit. Ich formuliere konkreter: Aufgabe ist die Pflege der individuellen und gruppalen Prozesse, wobei für die Gruppe der 3-6 jährigen die Pflege der Gruppenprozesse besondere Bedeutung zukommt (hierzu möchte ich besonders auf Teil 3 *Die psychische Situation des Kindes* verweisen).

Die Stärke und Kraft des Gefühlslebens der 3-6jährigen, die auf Ordnungen und Rituale für ihre Sicherheit angewiesen sind, erlebe ich immer wieder als starken Zug. Die Kinder streben eindeutig zur Gruppe. METZGER beschreibt das so: „Die

Gruppe als Ganzes tendiert auf einen Optimalzustand reibungslosen Funktionierens, der nur möglich ist, wenn gewisse Ordnungen von allen Beteiligten eingehalten werden. Dieser Tendenz der Gesamtgruppe entspricht das Streben des einzelnen Mitglieds, die Ordnung kennenzulernen und sich ihr gemäß zu verhalten. Das Erfassen der Ordnung und das „richtige“ Mitspielen braucht nicht durch besondere Belohnung gefestigt zu werden, denn es gewährt in sich selbst eine Befriedigung, die derjenigen zu vergleichen ist, die das Mitglied eines Quartetts empfindet, wenn es seine Stimme beherrscht und infolgedessen alles gut zusammenklingt (WERTHEIMER).“ (METZGER, a.a.O., S.96/97)

Die Kinder wollen offensichtlich das Zusammenleben lernen, sie sind begierig darauf. Dabei zeigen sie „eine auffallende *‘Sehnsucht nach Wiederholung des Gewohnten, nach Gesetz und Ordnung’*“ (METZGER, a.a.O., S.98). Grundvoraussetzung für das Erlernen und die Mitgestaltung von sozialen Ordnungen, dies wird im 4. Teil auszuführen sein, ist das Erleben von Gleichwertigkeit und Zugehörigkeit in einer Gruppe von Menschen. Diese Erlebnisse müssen immer wieder verstärkt und vertieft werden, da die Kinder dieser Altersgruppe besonders abhängig von Gemeinschaft sind.

Zum Beispiel lieben es die Kinder, immer wieder namentlich nacheinander genannt zu sein. Dabei ist die Vollständigkeit, die Nennung aller Namen Pflicht und wichtiges Ritual, das immer wieder gerne wiederholt wird. Außerdem bestehen die Kinder, in der Regel einvernehmlich die ganze Gruppe, auf ihrem Abschiedsritual, z. B. einem einmal eingeführten Schlußlied. Für die Erwachsenen ist dies oft lästig und langweilig.

Die Pflege der Gruppenprozesse und das Erleben von Gleichwertigkeit und Zugehörigkeit stehen im Mittelpunkt einer Kindertagesstättenarbeit auf gestalttheoretischer Grundlage. Dabei ist es die Aufgabe des Erziehers, Strukturen, d. h. Rahmenbedingungen zu schaffen, die den notwendigen Erfahrungs- und Erlebnisraum absichern.

Dieses Aufgabenverständnis, dies sollte im ersten Teil aufgezeigt sein, steht im vollen Einklang mit dem gesetzlichen Auftrag. In der Konsequenz heißt das, wir brauchen den konkurrierenden theoretischen Ansätzen der Kindertagesstättenarbeit keinen gestalttheoretischen Ansatz hinzuzufügen. In jeder Kindertagesstätte können gestalttheoretische Überlegungen die Arbeit verbessern.

## 2. Die Erfassung des Gegebenen vor Ort

Schauen wir uns nun das Arbeitsfeld nicht von der Seite des gesellschaftlichen Auftrages an, sondern von der Seite des Gegebenen vor Ort. Die wesentlichste Lernerfahrung aus meiner Weiterbildung ist die Wahrnehmung dessen, was ist, ohne eigenen vorgefaßten Meinungen und verfestigten Strukturen einseitig zu verfallen.

Mit Hilfe des LEWINschen Gedankengutes zur Feldtheorie möchte ich die Kindertagesstätte als ein dynamisches Arbeitsfeld beschreiben. Wesentliche Erkenntnis war für mich, als Leiterin einer Kindertagesstätte, Teil dieses Feldes zu sein. Dabei

ist meine Wahrnehmung von dieser Aufgabe geprägt, und ich versuche Strukturen zu erfassen, um der Aufgabe der Leitung gerecht zu werden.

Eindrücklich konnte ich zu Beginn meiner Praxis, nicht zuletzt durch meine abendlichen Erschöpfungszustände, die Erfahrung machen, auf einem Pulverfaß zu sitzen, d. h. in einem Feld zu arbeiten, das unter Hochspannung steht, und in dem ich immer in Gefahr war, zwischen den Spannungsfeldern zerrieben zu werden.

Hilfreich erlebte ich den Satz von LEWIN: „Nur eine Erziehung, die sich über die Situation klar wird, kann hoffen, erfolgreich zu sein.“ (LEWIN, a.a.O., S. 267). Sich über die Situation klar werden, meint mehr, als „situativ arbeiten“ und Inhalte aus der aktuellen Spielsituation der Kinder oder ihrer Lebenssituation pädagogisch aufzugreifen. Die Aufgabe besteht darin, die Struktur des Feldes, die Spannungsfelder und Wirkfaktoren zu erfassen, um die Aufgabe immer wieder neu zu organisieren.

Zunächst gilt es, die Rahmenbedingungen zu erfassen, den Ort des Geschehens: Die Region, die Stadt, den Stadtteil, das Umfeld der Einrichtung, das Haus, die Räume, und dann die Hauptwirkfaktoren: Die Sozialpolitik, die Jugendhilfepolitik, die sozialen Dienste, den Träger, die Schule, die Mitarbeiter und am gründlichsten die Kinder. Dabei kommt es darauf an, sich der Dynamik des jeweiligen Feldes, z. B. des Trägers, der Schule, der Familien, der Kinder, dem Einzelnen, sowie dem, was sie verbindet, zu öffnen, um die jeweilige Eigendynamik zu begreifen. Dies ist wichtig, um eine Ordnung zu finden, die einzelne Wirkfelder voreinander schützt, d. h. daß Räume für Selbstorganisation gesichert sind, und auch immer wieder zueinander öffnet. Dieses Grundprinzip der Öffnung und Schließung oder, anders formuliert, die Pflege der vorhandenen Strukturen sowie die Anregung zur Neuorganisation, wird sich in den Ausführungen wiederholen.

Die Aufgabe der Gewährleistung von Ordnung im Feld ist deswegen wichtig, weil so immer wieder Spannungsausgleich und das sog. Fließgleichgewicht entstehen kann. Zum Beispiel ist es wichtig, bei der Gestaltung der Monats-, Wochen- und Tagesabläufe klare Zeiten zu organisieren, in denen die Eltern in die Arbeit mit einbezogen sind, Zeiten für die ungestörte Gruppenarbeit und Zeiten für die gruppenübergreifende Arbeit. Durch die regelmäßige Wiederkehr dieser Zeiten in Tages-, Wochen- und Monatsrhythmus entsteht Sicherheit, Zuverlässigkeit und Achtung der verschiedenen Bereiche zueinander. Durch die Begegnung und Öffnung der Bereiche zueinander entsteht Stärkung der Bereiche sowie Anregung zur Neuorganisation.

Im folgenden möchte ich auf meinem Erfahrungshintergrund eine kurze Skizze einer Feldbeschreibung als Beispiel geben. Die fortschreitende Konkretisierung der Aufgabenstellung ist auf dieser Grundlage erst möglich. Die Beschreibung der Stadt, und dies kann helfen, ähnliche Strukturen in anderen Gemeinden wahrzunehmen, möchte ich anonymisieren und verkürzen.

### *Die Stadt*

Die Stadt besteht aus drei Ortsteilen, ehemaligen Kleinstädten, die durch eine kommunale Gebietsreform eine mittlere kreisangehörige Stadt mit ca. 87 000 Einwohner bilden. Diese drei Ortsteile liegen in einem walddreichen und durch landwirtschaftliche Nutzfläche geprägten Stadtgebiet und zwischen den Ballungsräumen dreier Großstädte. Trotz der Gesamtgröße und der Einwohnerzahl ist die kommunalpolitische Struktur kleinstädtisch geprägt. Der Ortsteil, der auch das Einzugsgebiet der Einrichtung ist, wird wirtschaftlich bestimmt durch kleine und mittlere metallverarbeitende Betriebe. Es gibt keine starke Gewerkschaftsbewegung und, bis auf eine kurze rot-grüne Unterbrechung, eine CDU-Mehrheit im Rat der Stadt. Man kennt sich und überläßt die soziale Arbeit gerne der Kirche. Religiöse Gemeinschaften haben verhältnismäßig viele Anhänger.

Man pflegt Mißtrauen gegen alle Intellektuellen, alles Fremde und hat offiziell keine sozialen Probleme, da die Beschäftigungsquote relativ günstig ist. Es gibt offiziell zum Beispiel keine sozialen Brennpunkte. Die Sozialpolitik war stets reaktiv.

Für die schmutzige Arbeit in den Gießereien und an den Fließbändern war es alte Tradition, Migrationsarbeiter aus Italien (zumeist Sizilien) und später aus der Türkei anzuwerben. Die Italiener wohnten in den 60er Jahren überwiegend in Betriebswohnungen, quasi Ausländerlagern. Diese Familien wohnen heute in dem billigen Wohnraum der Altbauten in der Innenstadt bzw. in den Bebauungszentren am Stadtrand, die in den 60er Jahren durch die kommunale Wohnungsbaugesellschaft ohne entsprechende soziale Infrastruktur geplant und errichtet wurden.

#### *Träger der Einrichtung und Jugendhilfestruktur*

Die Jugendhilfe wird weitgehend den freien Trägern, in der Regel den Kirchen, überlassen. Die Stadt unterhält im Ortsteil nur eine Kindertagesstätte. Diese Einrichtung muß alle Aufgaben tragen, die im Rahmen der kirchlichen Arbeit nicht einbezogen sind. Diese überkonfessionelle Arbeit wird erst neuerdings mit neuentstandenen Einrichtungen freier und nicht-konfessioneller Träger geteilt.

Der Träger unterhält die Einrichtung als Minimalangebot und fördert sie zeitweise als Alibi. Seine Haltung ist überwiegend geprägt von Gleichgültigkeit gegenüber den pädagogischen Inhalten und an der großen Menge der zu betreuenden Kinder. Wie aus der kommunalen Bedarfsplanung hervorgeht, fehlen in der Stadt 600 Kindertagesstättenplätze.

Das Haus wurde als bürgerlicher Kindergarten in einer bürgerlichen Wohngegend in den 30er Jahren gegründet und begann auf Initiative seiner engagierten Leiterin in den 50er Jahren mit der Betreuung von Kindern aus sozial benachteiligten Familien. Dieser langjährigen Leiterin wird vom Träger nachgesagt, sie habe das Haus zum Armenhaus gemacht.

Bis heute ist die Einrichtung, weil sie immer überbelegt ist (in den 70er Jahren wurden 195, später 145, aktuell 120 Kinder im Haus betreut), den Landesbehörden stets ein Dorn im Auge.



### *Das Haus*

Das Haus wurde 1956 nach durchaus fortschrittlichen Plänen für 100 Kinder auf einem ehemaligen Stiftungsgelände neben das Stadtkrankenhaus neben dem Stadtpark gebaut (der moderne Klinikneubau liegt heute längst vor den Toren der Stadt). Als politisches Streitobjekt stand das Gebäude jahrelang im Rohbau, hat heute noch ein provisorisches Dach, ist feucht und nicht unterkellert. Das Haus liegt abseits der Innenstadt zwischen bürgerlichen Einfamilienhäusern aus den 30er Jahren, vergessen von allen Planungen (beim Liegenschaftsamt gab es keine Pläne und keine festgelegten Grundstücksgrenzen mehr).

Obgleich die wichtigsten Renovierungsarbeiten sowie die Anschaffung von neuen Möbeln durchgesetzt werden konnte, ist das Haus geprägt von Raumnot, Zugluft, Feuchtigkeit. Für eine Gruppe mit 20 Kindern und 2 Erwachsenen steht ein Gruppenraum von 34 qm zur Verfügung. Den Gruppenräumen fehlen die von der Landesbehörde vorgeschriebene Anzahl von Nebenräumen.

### *Die Familien*

Die Familien der Kinder wohnen meist in den Altbauten der Innenstadt oder in den oben beschriebenen Wohngebieten. Die Wege zum Haus sind meist weit.

Die Familien sind froh, endlich einen Platz in der Kindertagesstätte bekommen zu haben. Es gibt keine Kleinkindertagesstätte, und die häufig durch Nachbarn und Verwandte oder Tagespflege betreuten Kinder wurden meist in den ersten drei Lebensjahren unzureichend versorgt.

Fast die Hälfte der Neuaufnahmen erfolgen wegen sogenannter sozialer Dringlichkeit, d. h. die sozialen Dienste bitten um Aufnahme, in der Regel, weil die Kinder durch Krankheit, Trennung oder sonstige Desorganisation der Familien unterversorgt sind bzw. Vernachlässigung oder der Verdacht auf Mißhandlung oder gar sexueller Mißbrauch besteht.

Die Hälfte der Familien sind nicht deutscher Nationalität. Zeitweise wurden 12 verschiedene Nationen gezählt. Die größte Nationalitätengruppe, durchschnittlich 20 bis 25 Kinder, stammen aus Italien, meist aus Sizilien. Die zweitgrößte Gruppe sind die türkischen Familien, darunter einige kurdische Familien, die dritte Gruppe die arabisch sprechenden Familien. Sie stammen aus verschiedenen Herkunftsländern: Marokko, Syrien, Libanon, viele davon aus Palästina. Einzelne Kinder kommen aus Griechenland, Jugoslawien, Polen und Sri Lanka.

Auch einige bürgerliche Familien aus dem nahen Wohnumfeld schicken ihre Kinder vormittags in die Einrichtung. Der Anteil der nicht-erwerbstätigen Frauen ist relativ gering. Das Familienleben ist geprägt durch die Arbeitsprozesse der Eltern,

häufig durch Schichtarbeit. Die Wohnverhältnisse sind in der Regel beengt, die Spielmöglichkeiten im Freien durch den Verkehr meist begrenzt.

Familiengespräche, Familiennachmittage und Einzelgespräche ermöglichen Einblicke in das Familienleben. Das Familienleben ist geprägt durch starke emotionale Bindungen, heftige Familiendynamik mit nicht selten wechselnden Familienkonstellationen, von Video-Wochenenden und wenig bewußter Erziehung der Eltern. Die Kinder leben das Leben der Eltern mit. Sie werden einerseits verwöhnt (Süßigkeiten, kleine Geschenke), sind aber häufig auch Objekte zur Spannungsabfuhr.

Das Familienverständnis beziehungsweise Familienideal ist eher traditionell. Die nicht-deutschen Familien leben noch stärker im Familienverband, ihre psychosoziale Situation ist angespannt durch die häufige Trennung von den Großelternfamilien und die soziale und politischen Situation in den Heimatländern. Der Verlust der in den Herkunftsländern gewachsenen Strukturen und Traditionen, die Entwurzelung, die Suche nach und die Kraftanstrengung durch die Neuorientierung sind immer wieder Themen der zweisprachig durchgeführten Familiengespräche.

### *Die Schule*

Die beiden in einiger Entfernung gelegenen Grundschulen orientieren ihre Arbeit an den bürgerlichen Familien. Die Schule will, trotz der durch den Platzmangel häufig auf zwei Jahre reduzierten Kindergartenzeit, „schulfunktionstüchtige“ Kinder.

Kinder aus dem Hort haben in den Augen der Schule schlechte Eltern. Die Schule ist an den Lebensumständen der Familien nicht interessiert. Initiative zur Zusammenarbeit geht immer wieder nur von der Einrichtung aus. Einzelne um Zusammenarbeit und um die Kinder bemühte Lehrer sind Ausnahmen.

### *Die Elternvertretung*

Zwölf Eltern (zwei Elternvertreter pro Gruppe) bilden den Elternrat. Er bildet sich jedes Jahr neu und hat auch seine eigene Gruppendynamik, die geachtet und gepflegt sein will. Der Elternrat, obwohl er immer wieder eine Überrepräsentanz der bürgerlichen Seite hat, spiegelt die Zusammensetzung der Elternschaft. Der Elternrat ist von der guten Arbeit des Hauses sehr überzeugt. Manche haben in ihm ihre ersten politischen Beteiligungsversuche unternommen. Er ist stets mit der Stadtverwaltung auf „Kriegsfuß“, lebt zeitweise seine Stimmungen gegen „die da oben“ nur mit Schimpfen aus und braucht Ermutigung zur konstruktiven Beteiligung.

### *Die Mitarbeiter*

Die Mitarbeiter sind in der Regel Mitarbeiterinnen. Im Haus arbeiten 16 pädagogische Mitarbeiterinnen, 12 im Gruppendienst, zwei in der Leitung und zwei halbtags in der gruppenübergreifenden Arbeit in der Kindertagesstätte. Hinzu kommen noch ein Berufspraktikant und eine Vorpraktikantin. Dazu gehören auch die beiden

Köchinnen und eine Küchenhilfe (im Haus wird für 100 Personen täglich frisch gekocht) und drei Reinigungsfrauen, sowie drei Honorarkräfte: ein türkischer Sprachhelfer, eine Gymnastiklehrerin und eine Hausaufgabenhilfe. Eine weitere Honorarkraft für die italienischen Kinder wird vom italienischen Konsulat finanziert. Eine Kollegin ist Italienerin. Die Stadt ist nicht bereit, sie wie die anderen pädagogischen Mitarbeiter zu vergüten.

Der Personalschlüssel wurde durch hartnäckige Verhandlungen, unterstützt durch die Elternvertretung, beim Träger durchgesetzt. Die Mitarbeiter müssen ihre Arbeitnehmerrechte bei der Stadt immer wieder mühsam einfordern. Das Verhältnis zum Personalamt ist stets gespannt. Der Krankenstand ist im Vergleich zu anderen Verwaltungsbereichen zwar niedriger, aber durch die häufig durch Urlaub angespannte Vertretungssituation ist jede Krankmeldung zuviel. Die Mitarbeiter arbeiten überwiegend langjährig im Haus. Sie finden Bezahlung und ihre Berufsausbildung unzureichend. Sie fühlen sich häufig erschöpft und hilflos.

Der pädagogische Mitarbeiterkreis, ist eine Gruppe mit eigenem Prozeß und Dynamik, die immer wieder sehr spannungsreich und heftig verläuft. Die Erfassung und die Pflege dieses Prozesses ist die schwierigste Aufgabe der Leitung.

### *Die Kinder*

Im Haus werden 120 Kinder, 40 Schulkinder im Alter von 6-14 Jahren und 80 Vorschulkinder von 3-6 Jahren betreut.

Die Vorschulkinder werden in vier Gruppen à 20 Kindern betreut. In jeder Gruppe arbeiten zwei Erzieherinnen. Die Gruppen haben zur Stärkung der Gruppenidentität Namen, die im Haus entstanden sind und weitergegeben werden: „Die Krokofanten“, „Die Schmetterlinge“, „Die Bären“ und „Die Drachen“.

Im Schulkinderbereich gibt es zur Gruppenidentifizierung die sogenannten Banden, die jedes Jahr von den Kindern neu gegründet werden und die sich selber Namen geben. Banden gibt es vier à 10 Kinder. Jeweils ein Erzieher berät die Bande. Jede Gruppe und jede Bande hat ihren eigenen Prozeß und ihre eigene Dynamik.

Die Erlebnis- und Erfahrungswelt der Kinder ist geprägt durch ihre primäre Gruppenerfahrung in ihren Familien und ihren direkten sozialen Umfeld. Jedes der 120 Kinder bringt täglich seine Erlebnis- und Erfahrungswelt mit ins Haus, die hier mit der Erwachsenenwelt, die nach wie vor noch maßgeblich Struktur und Arbeit prägt, zusammenprallt. Zugegebenermaßen ist es schon besser geworden, aber die Begegnungen zwischen den Erwachsenen und den Kindern sind in der Regel geprägt durch Unverständnis, Tränen und Wut der Kinder und durch die zahlreichen ungelösten Konflikte.

Der hier durch Wissen aus der Sozialarbeit, den Sozialwissenschaften und der Sozialpsychologie strukturiert wahrgenommene und dargestellte Hintergrund reichte zwar aus, in Erwachsenengesprächen das Verhalten der Kinder zu erklären oder gar sich aus der Verantwortung für die Situation zu stehlen, tröstete mich aber nicht in

meinem mit den Kindern so häufig mitempfundenen Unglück und Ratlosigkeit über die vielen unverständenen Situationen. Meine psychotherapeutische Weiterbildung bei der GTA, so hoffte ich, würde mir hier weiterhelfen. Die in der Weiterbildung als therapeutisches Handwerkzeug erlernte Frage: „Was willst Du?“ konnte mir im „babylonischen“ Sprachgewirr der Einrichtung und der schlecht entwickelten verbalen Ausdrucksfähigkeit vieler Kinder zwar Aufmerksamkeit, Erstaunen und neue Zugänge, aber zunächst noch kein neues Verständnis über die psychische Situation der Kinder vermitteln.

### 3. Die psychische Situation des Kindes

Kurt LEWIN hat meinem Verständnis sehr weitergeholfen, und deswegen möchte ich an dieser Stelle einen theoretischen Exkurs einschieben. In seinem (wahrscheinlich beim 5. Weltkongreß für Erneuerung der Erziehung) 1929 gehaltenen Vortrag: „Gestalttheorie und Kinderpsychologie“ konstatiert LEWIN das Fehlen einer theoretischen Grundlage für das konkrete pädagogische Handeln, trotz aller Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie. Der Praktiker muß „eine Antwort auf eine Hauptfrage vermissen; ihm fehlt eine theoretische Grundlage dafür, wie er einem bestimmten individuellen Kind gegenüber in der gegebenen Lage dieses Kindes vorzugehen hat, um die pädagogisch erwünschten Ziele zu erreichen“. (KLW, Bd.6., S.102) Er fordert für die Praxis der Erziehung „volle Konkretheit“. Für diese Konkretheit genügt nicht Wissen über die Gesetzmäßigkeiten des seelischen Erlebens. Da Erziehung die Einflußnahme auf das Kind, das Erzielen von Wirkungen beabsichtigt, ist die „Dynamik des seelischen Geschehens“ zu erfassen. Für sie „gibt es nur einzelne Kinder und zwar einzelne Kinder in individuellen Situationen“(S.102). Nicht andere „Gesetze“ beherrschen die einzelnen Individuen: „Nur ergeben sich auf Grund der gleichen Gesetze bei verschiedenen Individuen und in verschiedenen Situationen notwendig sehr verschiedene Erfahrungen“ (S.102). LEWIN verweist auf die Verschiedenheit der Bedeutung äußerlich ähnlicher Handlungen nicht nur für Kinder verschiedenen Alters, sondern auch für Handlungen desselben Kindes. „Was eine Handlung ihrer psychologischen Existenz nach ist, hängt davon ab, in was für einer Geschehensganzheit die einzelne Handlung steht“(S. 103).

So kann eine kindliche Frage Sachinteresse oder auch nur Kontaktaufnahme zu einer bestimmten Person sein. Zum Beispiel ist das Daumenlutschen eines Kindes je nach Situation ein Ausdruck von Müdigkeit, Rückzug, Bedürfnis nach Trost, Hunger oder Lust. Unter Umständen verändert sich der Handlungssinn beim Lutschen oder hat mehrere Bedeutungen.

Das Kind stellt „als Gesamtperson in einem viel höheren Grade als der Erwachsene eine einheitliche Ganzheit in dynamischer Hinsicht“ dar ( S. 104 ). Wir können auch beim Kind von mehreren Bedeutungsschichten des Handlungssinnes ausgehen, der sich allerdings im gesamten Ausdrucksgeschehen, insbesondere im Bewegungsausdruck, zeigt. „Diese Geschichtetheit des Handlungssinnes ist beim Handeln, beim Ausdrucksgeschehen, besonders deutlich beim Spiel, kurz in allen Geschehensganzheiten beim

Kinde zu beobachten, und zwar schon erstaunlich früh. (...) Es kommt nun für die Verständlichkeit des Sinnes und der Dynamik einer kindlichen Handlung alles darauf an, die Bedeutungsschichtung nach Oberfläche und Tiefe wirklich adäquat zu erfassen und zu erkennen, in welcher der Schichten im gegebenen Falle der Schwerpunkt der Handlung ruht. Dieser Schwerpunkt liegt keineswegs immer in der tiefsten Schicht. Die meisten Mißdeutungen des kindlichen Verhaltens gehen zweifellos auf die Unfähigkeit des Erwachsenen zurück, jene Schichtenstruktur wirklich zu durchschauen, die im konkreten Einzelfalle die Handlung eines bestimmten Kindes geleitet hat.“(S.105)

Das Eingeständnis dieser Unfähigkeit und eine offene vorbehaltlose Aufmerksamkeit diesem komplexen Geschehen gegenüber verbieten methodisch einseitiges Vorgehen.

LEWIN führt in seinem Aufsatz noch eine zweite Argumentationslinie ein und wendet sich gegen die lange herrschende elementaristisch-assoziationsistische Vorstellung, „... daß die umfassenden, ausgedehnten Handlungsganzheiten der Erwachsenen (...) durch Auslese und Koppelung aus kleinen Handlungselementen entstanden sind, deren letzte Grundelemente man in einfachen Reflexen des Säuglings zu sehen glaubte“ ( S.106 ). Das Kind ist nicht ein „schwacher, noch kleiner Erwachsener“, sondern eine, wie LEWIN es formuliert, „dynamisch starke Gestalt“, die dem Erwachsenen Achtung abverlangt, die er oft zu unterwerfen sucht bzw. mißachtet, statt sich an ihr zu erfreuen und ihrer Entwicklung Raum zu geben. Beim Vergleich der personellen Ganzheit des Kindes mit der des Erwachsenen wird, so stellt LEWIN eindrücklich dar, eine summative Entwicklungstheorie unhaltbar. „Das Bildungsideal der Einheit der Persönlichkeit, das die Pädagogik lange beherrscht hat, darf nicht darüber täuschen, daß das Kind in sehr viel höheren Grade eine einheitliche Ganzheit oder, wie wir auch sagen, eine dynamisch starke Gestalt darstellt als der Erwachsene. Erst im Laufe der Entwicklung kommt es zu einer Differenzierung des ursprünglich einheitlichen seelischen Gesamtsystems, zu einer Vielheit von Schichten und Bedürfnissystemen, die beim Erwachsenen zwar nicht vollständig unabhängig, aber doch relativ selbständig sind“ ( S. 106 ).

Besonders deutlich wird das im motorischen Ausdrucksgeschehen des Kindes. Ein Säugling zeigt alles, was er erlebt, mit dem ganzen Körper. Es gibt darüber hinaus nur eine schwache dynamische Trennung zwischen der motorischen Sphäre und den innerseelischen Systemen. „Seele und Körper bilden eine sehr viel unmittelbare Einheit als beim Erwachsenen“ (S.106f). Es gibt wenig Schichten innerhalb des innerseelischen Systems, kaum Ich-Abgrenzung, und flüssige Grenzen zwischen Ideal- und Realwelt. Auch die Abgegrenztheit der Person gegenüber dem Umfeld ist relativ geringer als beim Erwachsenen, d. h. die Abgrenzungsstärke wächst mit dem Alter.

Das heißt für die Erfassung der konkreten Situation: die spezielle Eigenheit des vorliegenden Umfeldes, seine besondere Topologie und seine Feldkräfte sowie die spezielle Struktur des betreffenden Kindes und der momentane Status seiner verschiedenen Bedürfnisse müssen berücksichtigt werden.

Durch die geringe Abgegrenztheit des seelischen Systems des Kindes ist es im besonderen Maße abhängig von seinem seelischen Umfeld. Durch die größere

Durchlässigkeit der Umweltreize von außen nach innen ist das Kind offen und beeinflussbarer als jeder Erwachsene. Die zugleich wirkende noch vorhandene Einheitlichkeit des seelischen Gesamtsystems bedingt, daß sich innere Spannungen im motorischen Ausdruck nach außen entladen. Je jünger das Kind, um so stärker äußert sich jede innerseelische Spannung unmittelbar im Körperlichen.

Es gilt, zwischen psychischen Umfeld und „seelischen Infeld“ ( S. 110 ) zu unterscheiden und gleichzeitig deren enge Beziehung zu beachten, denn das seelische Umfeld ändert sich gemäß der Wandlung der seelischen Bedürfnisse. Jede Veränderung des Druckes im Umfeld, Strenge und Enge oder Offenheit und Freiheit, wirkt sich wiederum auf die seelische Spannungslage aus. Die Darstellung der jeweiligen psychologischen Situation ist unerlässlich, da sie nicht einfach mit der „objektiven“ physikalisch-geographischen bzw. sozialen Situation gleichzusetzen ist (vgl. S.110).

Äußerliches, d. h. an der äußeren sozialen Situation einseitig orientiertes, Vorgehen des Erziehers ist, „ weil das Feld, das psychologisch für ein bestimmtes Kind besteht, von der äußerlich erkennbaren Struktur des Feldes grundlegend verschieden sein kann“, unangebracht. ( S. 109 )

Diese Erkenntnisse machten mir die vielen Mißverständnisse in der Begegnung der Kinder mit den Erwachsenen, die hohe seelische Verletzbarkeit der Kinder, die vielen Wutausbrüche und Tränen und die schnellen Umschwünge in Glückseligkeit, verständlicher. Auch die kleinen Wunder der Alltagspädagogik, wie das Wegblasen von Schmerzen und der Erfolg von kleinen Zaubersprüchen für schwierige Situationen, beim Einschlafen oder gegen schlechte Gedanken, wurden mir plausibel.

Zunächst wurde meine Wahrnehmung immer mehr für die äußere Situation geschärft. Wie, so lautete nun meine Frage, kann ich aber die innere seelische Situation erfassen?

LEWIN konnte auch hier meinem Verständnis weiterhelfen. Er verwies mich auf das Ausdrucksgeschehen, insbesondere auf den motorischen Ausdruck der Kinder (vgl. K LW, Bd. 6, S.77ff.). Angeregt durch diese Erkenntnisse begann ich, den Bewegungsausdruck der Kinder neu zu erfassen. Ein plötzliches Hinwerfen, Kopffesthalten, Hochspringen oder gar ein hospitalisiertes Schaukeln, wiesen mich auf Überforderungssituationen der Kinder mit der Situation und auf den Bedarf nach Hilfe hin.

Wie, so soll im nächsten Teil gefragt sein, läßt sich nun auf Grund dieser Erkenntnisse die Aufgabe des Erziehers im Arbeitsfeld ableiten.

#### **4. Die Aufgabe des Erziehers im Arbeitsfeld**

Es ist eine bittere Erkenntnis, daß die Begegnung zwischen Erzieher und Kind von Mißverständnissen, Kummer und Leid geprägt ist, wenn die konkrete Situation vom Erzieher nicht erfaßt wird und er sich von der äußeren sozialen Situation, im

guten Glauben angeleitet durch seine Ausbildung oder durch sein Bild vom Kind, bestimmen läßt.

Die Kinder erleben dann den Erzieher eher als Belastung statt als Entlastung und sie lernen, hinter seinen Rücken nach ihren Gefordertheiten zu handeln. Die erzieherischen Interventionen stören die kindliche Wahrnehmung, das Kind zieht sich in sich zurück, zweifelt gar an seinen Eindrücken, verliert das Vertrauen in die eigene Wahrnehmung und in seine aus der Gefordertheit der Situation abgeleitete Handlung.

Damit dies anders wird, schlage ich in Anlehnung an LEWIN einen Standortwechsel vor: Der Erzieher stellt sich nicht mehr *vor* das Kind und versucht, auf es einzuwirken (Erzieherverhalten bewirkt gewünschtes Kinderverhalten, wie es in der Ausbildung gelernt wird), sondern *tritt ihm zur Seite*, versucht das Kind zu stärken, seine Welt zu erfassen, es zu ermutigen, seinen Augen zu trauen, indem er ihm, ich will es vorläufig so nennen, Strukturhilfen gibt, die genügend Raum für das Ausdrucksgeschehen des Kindes lassen und dieses wiederum in den gemeinsamen Prozeß einbezieht. Als Zugang und zur Orientierung in der konkreten Situation dient das von LEWIN dargestellte Ausdrucksgeschehen des Kindes, das heißt sein Körperausdruck und sein Symbolausdruck, welcher durch vielfältige Strukturvorgaben, durch Angebote und Materialien gefördert wird.

Ich formuliere zunächst die Aufgabe als eine Doppelaufgabe: Förderung der Wahrnehmung und der Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder durch Freiheit und Anerkennung ihrer eigenen phänomenalen Welt. Nur dies kann mir Einblick geben für Hilfestellungen durch Strukturen und gute Ordnungen, die Orientierungshilfen und Rahmenbedingungen für solche Erfahrungen zu schaffen.

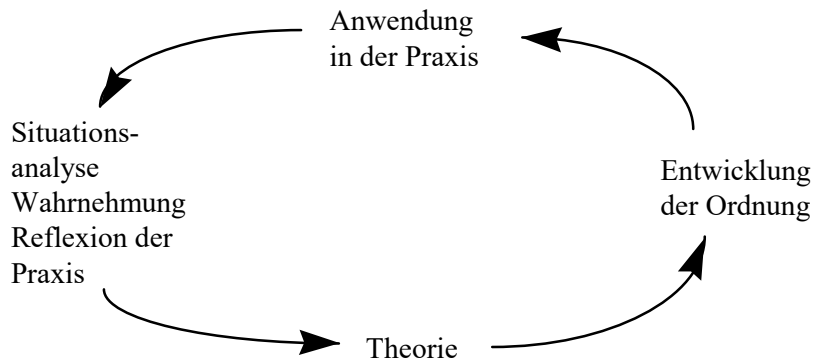
Auch der italienische Pädagoge MALAGUZZI formuliert: *„Das Kind braucht sowohl völlige Freiheit in der Wahrnehmung als auch bei der Gestaltung und Darstellung. Es braucht aber ebenso Anleitung und Hilfe zur Strukturierung seiner Wahrnehmung.“* (in: HERMANN/RIEDEL/SCHOCK/SOMMER „Das Auge schläft, bis es der Geist mit einer Frage weckt“, S. 25) Auch MALAGUZZI formuliert die Aufgabe als eine Doppelaufgabe. Ich möchte nun noch einen Schritt weitergehen und diese Aufgaben in eine dynamische Beziehung zueinander bringen.

Um das seelische Wachstum des Kindes zu fördern, versuche ich, aus der konkreten Situation mit den Kindern Ordnungen zu entwickeln. Dabei kommt der Integration von Störungen, die immer wieder Neuorganisation und Neuordnung notwendig machen, besondere Bedeutung zu. Dafür kann ich auch aus dem therapeutischen Sprachgebrauch das Wort „Setting“ benutzen, und die „Settings“ müssen sich in der konkreten Situation immer wieder bewähren oder verändert werden. Diese „Settings“ sollen den Kindern dienen, ihre innere und äußere Welt zu erfassen.

Im weitesten Sinne geht es bei den Settings immer wieder um die Organisation von Kontakt. Im Mittelpunkt der Arbeit steht die Pflege der individuellen und gruppalen Prozesse, wobei ich nach gestalttheoretischer Grundauffassung von einer

Gleichartigkeit dieser Prozesse ausgehe. Erst aufgrund der Wechselbeziehung von Ich und Wir wird Persönlichkeitsentwicklung möglich (vgl. Teil 1).

Es kommt darauf an, aus dem Alltag heraus Begegnungsstrukturen zu entwickeln, die der Dynamik des Feldes, insbesondere aber den Wahrnehmungs- und Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder der jeweiligen Altersgruppe, gerecht werden. Diese Begegnungsstrukturen verstehe ich als „Gestalten“, d. h. als gute Ordnungen, die Selbstregulation und Fließgleichgewicht zulassen. Für die Entwicklung solcher Ordnungen ist folgendes Vorgehen erforderlich:



Wovon lasse ich mich bei dieser schwierigen Aufgabenstellung leiten, d. h. von welchen gestalttheoretischen Erkenntnissen gehe ich aus?

Zunächst helfen hier die Merkmale der Arbeit am Lebendigen, d. h. die Erkenntnisse, die METZGER in seinem Buch „Schöpferische Freiheit“ (1962) dargelegt hat. METZGER erzählt in diesem Buch die Geschichte vom Harfenspieler, der sich ganz seinem Instrument hingibt und es so zum Klingen bringt, daß es seine Geschichte darstellen und hervorbringen kann. Sich mit der gleichen Intensität und Ernsthaftigkeit der konkreten Situation mit den Kindern anzuvertrauen und sich vom Geschehen leiten zu lassen, bringt eine Aufmerksamkeit und Spannung, die Ordnungen und Lösungen aus sich heraus hervorbringt.

Wichtige Orientierung sind für mich die beiden Situationsmerkmale *Zugehörigkeit* und *Gleichwertigkeit*, geworden. METZGER schildert in seinem Buch „Psychologie für Erzieher“ sehr eindrücklich, wie das Kind sprechen lernt und wie dieser Prozeß analog für das Erlernen des Zusammenlebens verstanden werden kann. Grundvoraussetzung für das Gelingen dieses Prozesses ist das Erleben von Zugehörigkeit und Gleichwertigkeit in einer Gruppe. Diese beiden Merkmale sind für METZGER Grundbedürfnisse des Menschen. (vgl. METZGER, 1976<sup>3</sup>, S.50)

Dies wurde mir durch die Situation der nicht-deutschsprachigen Kinder in der Einrichtung nachdrücklich vermittelt. Sprache ist soziale Regel. Das nicht-deutschsprachige Kind versucht, entsprechend seinem Wunsch nach Zugehörigkeit



in seiner Gruppe, die deutschen Worte zu lernen bzw. die Regeln der Gruppe herauszufinden. Es sammelt und arbeitet unaufhörlich. Wenn es während dieses Prozesses noch auf Achtung und Wertschätzung seiner Person stößt, lernt es mühelos, begierig, voller Glück. Alles Belohnen und Strafen ist überflüssig, ja störend und zwecklos, denn es stört das Zugehörigkeitsgefühl und mindert die Gleichwertigkeit. Ich konnte immer wieder die Erfahrung machen, daß diejenigen Kinder im Zweitspracherwerb Mühe hatten, bei denen die Gruppenzugehörigkeit nicht stark genug und die Gruppenposition schlecht war. Das Erlebnis von Zugehörigkeit und Gleichwertigkeit war die beste und entscheidende Förderung des Zweitspracherwerbs.

Diese Erkenntnis war so eindrücklich für mich, daß ich plötzlich meine alltägliche Aufgabe ganz neu auch als eine politische Aufgabe sah. Die Möglichkeit der Erfahrung von Gleichwertigkeit und Zugehörigkeit wurden für mich die Grundlage für ein demokratisches und friedliches Zusammenleben, d. h. für eine Erziehung zur Demokratie, die das Zusammenleben ganz unterschiedlicher Nationen und Kulturen möglich werden läßt.

Durch diese Erfahrung wurde die Schaffung von Organisationsstrukturen, die Zugehörigkeit und Gleichwertigkeit erlebbar machen, mein Hauptanliegen und meine Aufgabe. Eine ausgezeichnete Ordnung für solche Erfahrungen ist die Arbeit im Kreis. Es ist die Grundordnung einer demokratisch orientierten Gruppenarbeit. Durch das im Kreis mögliche Netz wechselseitiger Blicke und die abwechselnde Zentrierung der Aufmerksamkeit auf die verschiedenen Gruppenmitglieder ist eine Situation organisiert, die intensiven Kontakt untereinander herausfordert. Der Kreis ist besonders geeignet, in der Elementarpädagogik täglich die gruppalen und individuellen Prozesse zu pflegen.

Im folgenden möchte ich die Aufgabe des Erziehers an der Arbeit im Kreis konkretisieren.

## 5. Die Arbeit im Kreis

Die Arbeit im Kreis ist in der Elementarpädagogik ein altbewährtes sozialpädagogisches Mittel, das vom Erzieher in der Regel nicht bewußt, aber, weil die Kinder es so lieben, immer wieder eingesetzt wird. Die Erzieher langweilt häufig das von den Kindern immer wieder geforderte „Noch mal“. Das Wort „Stuhlkreis“ gehört mit zu den ersten Worten der nicht -deutschsprachigen Kinder.

Die Kinder stellen gern und gewissenhaft die Stühle für die Gruppenkreise auf. Sie wollen ihn kreisrund und Stuhl an Stuhl. Es werden so viele Stühle aufgestellt, wie Kinder am Vormittag in der Gruppe anwesend sind.

Jedes Kind geht zum täglichen Stuhlkreis in seine Gruppe. Die Erfahrung vertieft sich täglich: Hier habe ich meinen Platz. Hier gehöre ich dazu. Hier kann ich mir Ruhe und Zeit nehmen zu sehen, wer noch da ist, wer auch dazugehört.

Jeder Kreis hat einen Eingang (wie ein Haus), der geschlossen wird, wenn alle da sind und jeder seinen Platz gefunden hat. Kinder, deren Zugehörigkeitsgefühl unsicher bzw. unklar ist, oder die sich schwach, hilflos, mutlos oder übermächtig fühlen, d. h. bei denen Gleichwertigkeit nicht gegeben ist, drücken dies bei diesem Prozeß aus. Sie kommen nicht in den Kreis hinein, verstecken sich oder rücken den Stuhl aus oder in den Kreis. Der Erzieher sorgt dafür, daß diesen Kindern der Stuhl erhalten bleibt, stärkt die Struktur und lenkt die Wahrnehmung der Gruppe auf die Störungen (z. B. sagt er: „Ein Stuhl ist noch frei“ oder „Wir fangen an, wenn alle da sind“). Die Gruppe bemüht sich in der Regel schnell um Lösungen. Sie strebt nach Vollständigkeit und möchte gern beginnen und zwar mit allen zusammen. Falls die gesamte Zeit (täglich von 11.30 - 12.00 Uhr „bis beide Zeiger oben sind“) verstreicht, die Störung zu klären, so ist das nötig. Es gibt ja immer ein Morgen für ein „gelungenes zweites Mal“.

Zu Beginn und zum Schluß ist es sinnvoll, den Kreis zu stärken, d. h. alle gleichwertig zu beteiligen.

Dies hat besondere Bedeutung zu Beginn der Gruppenfindung, d. h. zum Anfang des Kindergartenjahres. Das geschieht durch Lieder und Spiele, die dies ihrer Struktur nach ermöglichen, d. h. in denen alle Kinder gleichzeitig und gleichwertig beteiligt werden. Dabei haben Spiele, die gemeinsamen Bewegungsausdruck ermöglichen, Vorrang, z. B.: Fingerspiele, jahreszeitlich gebundene Lieder mit Ritualen wie Klatschen und Refrain.

Der feste Außenkreis ist wichtig, um dem einzelnen Kind die Mitte des Kreises geben zu können. Die Mitte des Kreises gehört dem bedürftigen Kind, welches die Aufmerksamkeit der Gruppe sozusagen als „Nahrung“ braucht. Die Mitte muß durch die Struktur freigehalten und gesichert sein. Dies ist die besondere Aufgabe des Erziehers. Wie ich gleich aufzeigen werde, wird dies durch bestimmte Spielstrukturen ermöglicht.

An dem Prozeß, wem die Mitte heute, d. h. im Augenblick gehört, wird die Gesamtgruppe beteiligt. Hier hat der Erzieher die Aufgabe, nicht wie früher (siehe Standortwechsel) zu bestimmen, sondern die Wahrnehmung der Kinder aufeinander zu richten. Die Protagonistenwahl ist Aufgabe der Gruppe. Der Erzieher unterstützt durch Spielstrukturen bzw. durch entsprechende Zentrierung der Wahrnehmung auf Störungen bzw. Interventionen.

Dies möchte ich an einem Beispiel konkretisieren, an dem alten, bekannten Singspiel „Häschen in der Grube saß und schlief . . .“ Der Text des Liedes lautet:

*Häschen in der Grube  
saß und schlief,  
armes Häschen, bist du krank  
daß du nicht mehr hüpfen kannst,  
Häschen hüpf !*

Zunächst „wärmt“ der Erzieher die Gruppe für das Spiel an: Jedes Kind kann sich in die Rolle einfühlen. Das gewählte Häschen wird dann „in der Grube“ für alle mitarbeiten.

Zunächst wird das Häschen gesucht: „Wo ist das arme kranke Häschen?“ Die „Hasen“ zeigen dies durch herabgeklappte Hasenohren, abgewinkelte Hände rechts und links an den Schläfen. Meist sind es viele Häschen (montags besonders viele). Das Lied wird solange gesungen und gespielt, bis alle „Häschen“ versorgt sind bzw. auf das Morgen vertröstet, weil die Zeit um ist. Dabei ist die Verantwortung der Gruppe für die Zeit ein wichtiges Mittel für die Selbstorganisation. Das Lied vom Häschen ermöglicht bzw. verdeutlicht ganz besonders die Bedeutung der Kreisarbeit, die Erfahrung im Kreis macht den Kindern Mut. Der Kreis singt: „Armes Häschen bist du krank, daß du nicht mehr hüpfen kannst. Häschen hüpf!“ Das am Boden zusammengekauerte Häschen blickt auf, richtet sich auf und hüpfert zum nächsten Häschen. Zentrierung - Wahrnehmung - Bewegungsausdruck - Kontakt sind der Reihenfolge nach dabei die Ordnungskriterien. Dies ist im folgenden am Beispiel umgesetzt: Von der Liedstruktur her wird das Kind zunächst auf sich zentriert (geschlossene Augen, zusammengezogene Körperhaltung), dann „geweckt“ und zum Hüpfen und wieder neu in Kontakt zur Gruppe gebracht. Wenn die Einfühlung in die „Häschenrolle“ sehr stark war, findet dieses Häschen das nächste bedürftige Häschen sehr sicher. Zur Verstärkung und zur Einführung von „Beziehungsarbeit“ im Kreis, kann das Häschen einen Beschützer wählen. Frage: „Häschen, wer beschützt Dich heute?“ Die Beschützerrolle wird zu Beginn der Gruppenarbeit häufig noch vom Erzieher wahrgenommen bzw. er wird gewählt. Er streichelt rhythmisch zum Text den Rücken (Bewegungsausdruck) und schlägt leicht bei „Hüpf“ auf den Po. Um Mut und innere Beteiligung des Schützenden zu stärken, kann der ganze Kreis die Bewegung in der Luft mit ausführen. Dies soll hier als ein Beispiel für Spannungsausgleich durch Bewegung, sowie es LEWIN in dem Aufsatz: „Gestalttheorie und Kinderpsychologie“ dargestellt hat, angeführt sein.

Es gibt eine Reihe von Kreis- und Singspielen, die geeignet sind, die Partnerwahl bzw. Kontaktaufnahme zu einem zweiten Kind zu fördern. Auch hier spielt immer wieder die gemeinsame Bewegung und das gemeinsame Singen zur Stärkung des Gruppenprozesses eine besondere Rolle. Im folgenden möchte ich das verdeutlichen an einem weiteren Singspiel „Ich bin ein lustiger Tanzbär und komme aus dem Wald“. Der vollständige Text des Liedes lautet:

*Ich bin ein lustiger Tanzbär und komme aus dem Wald.  
Ich suche meine Freunde und finde sie gar bald.  
Und sie tanzen hübsch und fein  
von einem auf das andere Bein*

Frage: Wer sucht einen Freund oder > **Zentrierung**  
Freundin?

Frage: Was bist du für ein Tier? > **Wahrnehmung**

Frage: Wie bist Du? Groß, klein, mutig, stark? Zeig es! > **Bewegungsausdruck**

*Partnerwahl:* „Und sie tanzen hübsch und > **Kontakt und gemeinsame**  
 fein von einem auf das andere **Bewegung**  
 Bein.“

Der Text wird je nach Rollenarbeit verändert (Neuorganisation der Struktur, keine starre Ritualisierung). Das Setting wird durch Applaus im Kreis aufgelöst oder der ausgesuchte Partner macht weiter und bringt den 1. Protagonisten an seinen Platz zurück.

Diese Spiele können in Bezug auf die Anzahl der Protagonisten beliebig erweitert werden bis hin zu den beliebten Märchensingspielen, in denen klassische psychische Konflikte thematisiert sind.

Zum Beispiel die folgenden bekannten Singspiele:

„**Schornsteinfeger ging spazieren**“ (Loslösung von den Eltern)  
 „**7 Geißlein**“ (Gut und Böse)  
 „**Das Tapfere Schneiderlein**“ (Individuation)

Bei Protagonistenwahl und Inszenierung greife ich dabei auf psychodramatische Techniken zurück. Die Protagonisten werden durch kleine Rollenarbeiten und symbolische Kostüme gestärkt (Tragen einer Krone, Schärpe mit einer Sieben, Zylinder für den Schornsteinfeger, usw).

Außerdem können alte Spiele wie folgt verändert werden und den Kindern in Kombination zur Wahl gestellt werden:

1. Spiel: „Hilfe, ich bin auf dem Baum geflogen“ Das Kind klettert auf seinen Stuhl, den es in die Mitte des Kreises stellt und schaut von oben auf die Gruppe; Kind: „Hilfe ich bin auf den Baum geflogen!“ Gruppe: „Wer soll dich runterholen?“ Das Kind nennt den Namen eines anderen Kindes, welches ihm die Hand reicht und vom Stuhl hilft.
2. Spiel: „Hilfe, ich bin in den Brunnen gefallen!“ Das Kind kauert sich in die Mitte des Kreises. Gruppe: „Wie tief denn?“ Das Kind gibt an wie tief. Gruppe: „Wer soll dich rausholen?“ Das Kind hebt den Kopf, blickt in die Runde und wählt einen Partner, der es rauszieht.
3. Spiel: „Ich sitze im Grünen und wünsche mir. . .“ Das Kind stellt seinen Stuhl in die Mitte und setzt sich. Kind: „Ich sitze im Grünen und wünsche mir. . .“, Es äußert einen Wunsch. Die Gruppe überlegt, ob der Wunsch erfüllbar ist.

Diese drei Spiele werden der Gruppe zur Wahl gestellt, indem die Frage gestellt wird: „Was ist dir passiert?“ Die Antwortmöglichkeiten sind: „Ich bin in den Brunnen gefallen; Ich bin auf den Baum geflogen; Ich sitze auf der Wiese.“ Mit diesen drei Spielmöglichkeiten können die Kinder ihre innere seelische sowie äußere soziale Situation anzeigen. Auffallend sind an Montagen die vielen im Brunnen sitzenden Kinder.

Die Stuhlkreise bzw. Spielkreise finden täglich statt, am gleichen Ort, zur gleichen Zeit in allen Gruppen. Zur Stuhlkreiszeit herrscht eine ernste, gesammelte Stimmung im Haus. Durch die dünnen Wände ist dies für die Kinder hörbar. Es stört nicht, sondern stärkt („Auch die haben Stuhlkreis!“).

Mittwochs findet regelmäßig der große Singkreis statt. Hier erarbeite ich die „Settings“, die in den kleinen Kreisen eingesetzt werden können, hier werden die Gruppen in ihrem Zugehörigkeitsgefühl durch Gruppendarstellung gestärkt und Anregungen zur Neuorganisation durch die Pflege des Kontaktes der Gruppen untereinander möglich. Bei dieser Arbeit werden bis zu 80 Kinder einbezogen. Im großen Kreis ist Platz genug für Spiellieder mit vielen Rollen und vielen Strophen. Hier stellt sich der Gesamtgruppenprozeß der Kindertagesstättenarbeit dar, der wichtige Auskünfte über die Arbeit liefert.

Die erarbeiteten „Settings“ werden auch bei Festen und Feiern, d. h. wenn die Eltern und Familien, beim Winter- und Sommerfest auch die Nachbarschaft, eingeladen sind, eingesetzt. Stets bekommen die Kinder viel Applaus und erstaunte Reaktionen für ihr mutiges Auftreten vor Publikum. Bei Festen und Familiennachmittagen zeigte sich, daß sich auch Erwachsene und ältere Kinder mit Ernst an den einfachen Spielen beteiligen. Die drei Merkmale, die hier für die Arbeit im Kreis als ausgezeichnete Ordnung beispielhaft ausgeführt wurden, die Orientierung der Strukturen an Gleichwertigkeit und Zugehörigkeit, die Orientierung an dem Gegebenen (Umgang mit Störungen) und die Orientierung an der Wechselseitigkeit der gruppalen und individuellen Prozesse, sind auch bei allen anderen Aufgabenstellungen z. B. Familiengesprächen, Erstellen der KindergartENZEITUNG, Team- und Elternratsitzungen, stets leitend. Sie helfen Strukturen zu entwickeln und in der Situation immer wieder aus dem Gegebenen neu zu organisieren. Durch die durchgängige Orientierung der Arbeit an diesen Merkmalen wächst eine Gesamtkonzeption, die sich selbst immer wieder erneuern kann.

### **Zusammenfassung**

Der vorliegende Praxisbericht zeigt auf, wie auf Grundlage gestalttheoretischer Erkenntnisse die Qualität der Arbeit in Kindertagesstätten verbessert werden kann. Ausgehend von den Überlegungen von Kurt LEWIN zur Gestalttheorie und Kinderpsychologie wird der Nachweis erbracht, daß eine erzieherzentrierte Pädagogik in eine mehr kindzentrierte überführt werden kann. Es kommt darauf an, die Organisationsentwicklung mit den Beiträgen der Kinder neu zu gestalten und ihr Ausdrucksverhalten neu zu verstehen und zu nutzen für die Selbstorganisation. Die Arbeit im Kreis dient beispielhaft für dieses neue pädagogische Vorgehen.

### Summary

The practice report in hand shows how the quality of work in Kindertagesstätten can be improved on the basis of evidences of the Gestalt Theory. Proceeding from reflections of Kurt LEWIN concerning Gestalt Theory and psychology of children, the proof is given that it is possible to transform a kindergarden teacher-centred pedagogy into a more child-centred one. This can be undertaken by means of reorganization of the development of organization by including the children's contributions and by a new understanding of their behaviour and expression and by using this for the self-organization. The work in circle serves to demonstrate this new pedagogical proceeding.

### Literatur

- ADLER, A. ( 1979 ). *Wozu leben wir?* Frankfurt: Fischer.
- BERGER, M. (1986). Nadesha Konstantinowa Krupskaja über Vorschulerziehung. *Unsere Jugend* 5/86.
- ERATH, P. ( 1991 ). Kindergarten ohne Theorie. *KINDERZEIT, Sozialpäd. Blätter*, Sept. 91.
- HERMANN, G. u. a. (Hg.) (1989). *Das Auge schläft, bis es der Geist mit einer Frage weckt*. Berlin.
- LEWIN, K. ( 1982 ). *Psychologie der Entwicklung und Erziehung* Werkausgabe Bd. 6 (KLW, Bd. 6), insbesondere die Beiträge, Bern / Stuttgart: Hans Huber, Klett-Cotta.
- Gestalttheorie und Kinderpsychologie* (1929), S.101-112,
- Die Erziehung des Kindes* (1940), S.267-284,
- Kindlicher Ausdruck* (1927), S.77-100.
- METZGER, W. ( 1976). *Psychologie für Erzieher*. Bochum: Ferdinand Kamp.
- METZGER, W. ( 1962 ). *Schöpferische Freiheit*. Frankfurt: Kramer.
- MOSKAL, E. / FOERSTER, S. (1992) *Gesetz für Tageseinrichtungen für Kinder Nordrhein-Westfalen* (16. überarbeitete Fassung 1997).
- SPITZ, A.R. ( 1982 ). *Vom Dialog - Studium über den Ursprung menschlicher Kommunikation und ihre Rolle in der Persönlichkeitsentwicklung*. Wien.
- WALTER, H.-J. ( 1985). *Gestalttheorie und Psychotherapie*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

### Anschrift der Verfasserin:

Dipl. rer. soc. Dörthe van der Voort  
 Karolingerstr. 73  
 D-40223 Düsseldorf