



**Leitfaden zur  
konsequenten  
Kindzentrierung**

**Anregungen aus  
der offenen  
Kindergartenarbeit**

Diakonisches Werk in  
Niedersachsen



# Leitfaden zur konsequenten Kindzentrierung

Anregungen aus der offenen Kindergartenarbeit zu den Themen Bewegung, Spiel, Räume, Alltagshandeln, Partizipation und Projekt

*Gerhard Regel und Netzwerk*



# Inhalt

<b>Vorwort</b> .....	<b>6</b>
<b>Einstimmung</b> .....	<b>8</b>
<b>1. Orientierungspunkt: Bewegung</b> .....	<b>10</b>
1.1. Sich vom Wunder kindlicher Entwicklung beeindrucken lassen und die Voraussetzungen dafür schaffen .....	10
1.2. Die Krippenräume als Bewegungsherausforderung .....	11
1.3. Was bietet der Kindergarten für eine bewegungsausgerichtete Weiterentwicklung? .....	13
1.4. Ein bewegungsfreudiges Kind ist ein lern- und bildungsfreudiges Kind! .....	14
1.5. Kinder mit besonderen Entwicklungsbedürfnissen aufgrund ihrer heutigen Lebensbedingungen .....	14
1.6. Anregende Fragen .....	15
1.7. Wo kann ich weiterlesen? .....	17
<b>2. Orientierungspunkt: Spiel</b> .....	<b>18</b>
2.1. Was macht das Freispiel zum Königsweg kindlicher Entwicklung und kindlichen Lernens? .....	18
2.2. Was macht uns so sicher, dem Spiel Priorität zu geben? .....	19
2.3. Was lässt sich aus einer ökologischen Betrachtungsweise des Spiels erkennen? .....	21
2.4. Bedeutende Faktoren für das Freispiel .....	23
2.5. Anregende Fragen .....	24
2.6. Wo kann ich weiterlesen? .....	24
<b>3. Orientierungspunkt: Räume</b> .....	<b>26</b>
3.1. Räume sind ein Geschenk an Kinder, damit sie Kind sein können! .....	26
3.2. Werkstätten als neuer Weg mit vielen Möglichkeiten .....	29
3.3. Zur Rolle der Erzieherin: Vom Sinn und Unsinn der Regeln .....	30
3.4. Anregende Fragen .....	32
3.5. Wo kann ich weiterlesen? .....	33

<b>4. Orientierungspunkt: Alltagskompetenz</b> .....	<b>34</b>
4.1. Warum ist dieser Punkt so wichtig für eine kindzentrierte Ausrichtung? .....	34
4.2. Der Alltag ist ein Lernfeld vom Aufwachen bis zum Einschlafen! .....	34
4.3. Erfahrungsfeld Essen und Trinken .....	36
4.4. Erfahrungsfeld Ausflug .....	37
4.5. Anregende Fragen .....	38
4.6. Wo kann ich weiterlesen? .....	38
<b>5. Orientierungspunkt: Partizipation</b> .....	<b>39</b>
5.1. Zum Verständnis eines abstrakten Begriffs – eine Einstimmung .....	39
5.2. „Den Kindern das Wort geben“ (C. Freinet) .....	40
5.3. Partizipation am Alltag: Kinder zeigen uns neue Wege .....	40
5.4. „Die Kinderstube der Demokratie“ (R. Hansen) – Eine kulturelle Tür öffnet sich .....	42
5.5. Praxisbericht über einen Jugendclub .....	44
5.6. Anregende Fragen .....	45
5.7. Wo kann ich weiterlesen? .....	46
<b>6. Orientierungspunkt: Projekt</b> .....	<b>48</b>
6.1. Wie spiegelt sich die Kindzentrierung in Projekten? .....	48
6.2. Prinzipien der Projektarbeit .....	49
6.3. Der Kindergarten als Angebot und der besondere Stellenwert des Projekts .....	50
6.4. Sieben Schritte eines Projektverlaufs .....	52
6.5. Anregende Fragen .....	54
6.6. Wo kann ich weiterlesen? .....	55
<b>Die Netzwerkteilnehmerinnen u. -teilnehmer</b> .....	<b>58</b>

## Vorwort



Und Gott schuf den Menschen  
nach seinem Bilde...



Dem „Leitfaden zur konsequenten Kindzentrierung – Anregungen aus der offenen Kindergartenarbeit“ liegt eine mehr als 25-jährige kontinuierliche Entwicklung der offenen Kindergartenarbeit zugrunde. Die Umsetzung heutiger Erkenntnisse der wissenschaftlichen Forschung, insbesondere der Entwicklungspsychologie und der Hirnforschung führte zu einer konsequenten Kindzentrierung. Der offene Kindergarten stellt das Wohlbefinden, die Freiheiten zu Eigenaktivität der Kinder und das gemeinsame Leben und Lernen in den Mittelpunkt.

Kinder sind als kleine Menschen hochaktiv, sie eignen sich die Welt, in der sie leben<sup>1</sup>, aktiv an. Dabei nehmen sie eigene Anstrengungen auf sich, durch die naturgegebene Neugier Neues zu erkunden, zu untersuchen, zu experimentieren. Beziehungsaufbau findet in der Eigenaktivität, im gemeinsamen Tun und Handeln, in Bewegung statt. Kinder erleben Regeln, Zuverlässigkeit, Wahrhaftigkeit und Gerechtigkeit.

Das Spiel hat in seiner Geschichte vielfältige Sinngewandlungen erfahren und wurde im gesellschaftlichen Kontext unterschiedlich genutzt und eingesetzt. Laut der griechischen Mythologie erfanden die Götter das Spiel, Hermes erfand den Würfel. Die Chinesen nutzten das Keno (ein ähnliches System wie das heutige Bingo) zur Finanzierung der chinesischen Mauer. Die ersten Olympischen Spiele werden auf das Jahr

776 v. Chr. datiert. Auch heute wird sich im Wettkampf gemessen und sportlich bewegt. Zwischen fortschreitender Aufklärung und erkonservativer Haltung von Moralisten galt das Spiel im Mittelalter über lange Zeitspannen hinweg als Gotteslästerung. Hatten wiederum Landesfürsten die Möglichkeit mit der Ausrichtung von Spielen die Staatskassen zu füllen, änderte das die Situation. Heute sind es die elektronischen Spiele, digital animierte Geschicklichkeitsspiele, die mit Kreativität und Ausdauer in der virtuellen Welt viele begeisterte Anhänger haben.

Wenn sich auch die Formen geändert haben, der menschliche Spieltrieb ist bis heute erhalten: der Bewegungsdrang, der Wunsch Abenteuer zu erleben, spielerisch zu lernen, Probleme zu lösen. Es kann gemeinsam oder allein gebaut und konstruiert werden, es lassen sich spielerisch im Indianer-Spiel andere Kulturen erfahren und der Sinn technischer und kultureller Entwicklungen nachvollziehen.

Spielen ist die „Arbeit“ des Kindes und wird als „Ursprung der menschlichen Kulturen herausgestellt“ Es gibt Hinweise darauf, dass das Spiel genetisch festgelegt ist (vgl. Papousek<sup>2</sup>). Alle Kinder spielen, wenn man sie nicht daran hindert. Das Phantasiespiel dominiert bei Kindern in der frühen Kindheit. In ihm eignet sich das Kind seine Welt in der aktiven Auseinan-

1) Vgl. Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich Nds. Tageseinrichtungen für Kinder, Nds Kultusministerium

2) Vgl Hanus Papousek; Spielen und Fernsehen über die Zusammenhänge von Spiel und Medien in der Welt des Kindes, 2000

dersetzung an. Im Spiel „denken“ Kinder ihre Welt weiter und be- und verarbeiten ihre Erlebnisse und Erfahrungen und ihre Entwicklungsthemen und Anforderungen aus ihrer Umwelt und erzielen so Lern- und Entwicklungsschritte (vgl. Oerter<sup>3</sup>). Im Spiel experimentiert das Kind mit verschiedenem Material, probiert verschiedene Rollen sozialer Zusammenhänge aus. Das Spiel ist für Kinder eine Ausdrucksmöglichkeit ihrer Emotionen, der kindlichen Phantasie, eine wunderbare Möglichkeit des Lernens (biologisch der Mechanismus des Lernvorgangs) in entspannter, vertrauter Atmosphäre, im Raum von Fehlerfreundlichkeit, im Versuch und Irrtum, als beste Voraussetzung des Lernens. Das Spiel ist eine Quelle des Flow-Erlebens<sup>4</sup>. Das Kind wird im Handlungsfluss seiner Tätigkeit mit seinem Körper eins und ist „vollständig“ in der Welt. Der Großteil der kognitiven Entwicklung und der Entwicklung von motorischen Fähigkeiten findet durch Spielen statt. Wer möchte schon auf die Erfahrung beim Mensch ärgere dich nicht-Spielen verzichten und welches Kind ist nicht stolz auf den Bau eines Turmes aus Bauklötzen oder einer Sandburg?

Das vorliegende Themenheft bietet viele Anregungen aus der offenen Kindergartenarbeit und lädt ein, sich in 6 Abschnitten den Themen Bewegung, Spiel, Räume, Alltagshandeln, Partizipation und Projekt zu nähern. Die Netzwerkgruppe, die

um Gerhard Regel und Uwe Santjer kontinuierlich ihr Wissen und ihre Erfahrungen publizieren und dokumentieren, stellt in dieser Arbeitshilfe das Kind in den Mittelpunkt und zeigt einen konsequenten Umgang: „Kindzentrierung“.

Die Arbeitshilfe möchte über das Lesen und dem Erforschen der Quellen ermutigen, die eigenen Handlungen und Haltungen zu reflektieren. Darüber hinaus ist es auch ein Ziel, die eigene Freude am Spiel wieder zu entdecken und dadurch dem Anderen lebendig zu begegnen.

Wir bedanken uns für dieses unermüdliche Engagement und freuen uns über die vielen Anregungen aus der Arbeit im Kindergarten.

**Ekkehart Weier**  
*Referent für Bildung*

**Gabriela Bunk-Klempel**  
*Landeskirchliche  
Fachberatung und Fortbildung*

3) Rolf Oerter

4) Mihaly Csikszentmihalyi, Chicagoer Psychologe, der den Begriff und das Flowkonzept geprägt hat.

## Einstimmung



Der Leitfaden ist eine Einladung für das Abenteuer einer pädagogischen Wende. Sie begann in den 80er-Jahren und wird mit dem Begriff Kindzentrierung auf den Punkt gebracht. Das wurde damals sichtbar, als sich Kindergärten von Sitz- zu Bewegungskindergärten umwandelten, das Freispiel echte Freiheiten im Sinne von Wahlmöglichkeiten anbot, das rollende Frühstück eingeführt wurde und die freiwillige Teilnahme an Angeboten die fest vorgegebene „Beschäftigung“ ablöste. Seitdem hat sich das Spektrum der Entscheidungsspielräume stetig erweitert<sup>1</sup>.

Kindzentrierung bedeutet, vom Kind auszugehen, von seiner Einzigartigkeit und Einmaligkeit und es bei der pädagogischen Gestaltung in den Mittelpunkt zu stellen. Am Anfang der pädagogischen Wende steht also eine veränderte geistige Ausrichtung, die offene Kindergärten verbindet. Dabei zeigt die Erfahrung, dass Kinder geborene Lerner sind, kompetent von Anfang an und ihre Entwicklung eigenständig voranbringen, wenn sie dazu auf der Basis von Bindung und stabiler, verlässlicher Beziehungen vielfältige Möglichkeiten bekommen und emotional unterstützt werden.

In unserem Leitfaden gehen wir von einem doppelten Aspekt aus. Wir beschreiben wie Kinder lebendig sind, wie sie ihre Lust auf Leben zum Ausdruck bringen und mit welchen Chancen und Möglichkeiten sie in den Praxisbereichen Bewegung, Spiel, Räume, Alltagshandeln, Partizipation und Projekt eigenständig in das Leben hineinwachsen und dabei zu einer selbstbewusst handelnden und sozial ausgerichteten Persönlichkeit werden können. Ein solcher Zusammenhang hat sinnstiftenden Charakter.

Viele Erzieherinnen in der offenen Kindergartenarbeit sind damit unterwegs und dabei ständig Lernende mit einer unendlichen Geschichte. Dieser Lernprozess soll mit unserem Leitfaden unterstützt werden. Er soll bestätigen, anregen, Anstöße geben, Grundlage für die Überprüfung pädagogischer Praxis sein und zugleich die Teamarbeit stärken. Und das alles, damit Kinder als aktive Selbstgestalter ihrer Entwicklung Kind sein können und das Glück der Kindheit erfahren. Die kindlichen Lebensweisen sind eine in sich stimmige Lebensform, die sich wesentlich von jugendlichen und erwachsenen Lebensformen unterscheidet.  einer solchen Perspektive und Aufgabe lohnt es sich, morgens aufzustehen und dem Arbeitstag Bedeutung zu geben.

1) G. Regel, *Freiheit und Verantwortung*, in „Kindergarten heute“, 1/2013, S. 8 ff.



Der Leitfaden für eine konsequente Kindzentrierung ist der Abschluss einer Netzwerkarbeit, die 2006 begann, als Erzieherinnen und Leiterinnen aus Offenen Kindergärten in Cuxhaven und der Region Hannover zusammenkamen, um intensiver nach den Wurzeln des Offenen Kindergartens zu forschen. Hierfür bestand eine hohe Motivation, weil gewohnheitsmäßiges Arbeiten und die vielfältigen Ansprüche und Anforderungen von außen den Kern der offenen Arbeit verschwimmen ließen. Durch gute Kooperation ist Klarheit entstanden, die auch in zwei Büchern nachzulesen ist.<sup>2</sup>

Mit der Idee des Leitfadens wollten wir für den eigenen Gebrauch festhalten, wie und in welchen Bereichen die von uns allen angestrebte Kindzentrierung besonders konsequent umgesetzt werden kann. In den sechs oben genannten Praxisfeldern erkannten wir die entscheidenden Schwerpunkte, die den Spiel- und Lebensraum „Offener Kindergarten“ prägen. Mit anderen Worten: Wir stellten für uns heraus, womit wir uns auf das Wesentliche zentrieren wollen, um mit der heutigen pädagogischen Komplexität durch den großen „Markt der Möglichkeiten“ besser fertig zu werden. So kann nun dieser Leitfaden dazu dienen, gemeinsam im Team

Bewusstheit und Klarheit zu schaffen, die eigene Praxis kritisch in den Blick zu nehmen und neuen MitarbeiterInnen Info-Material anzubieten als Gesprächsgrundlage für die pädagogische Einarbeitung. Darüber hinaus kann der Leitfaden Anregungen für die Zusammenarbeit mit Eltern geben. Mit dem Engagement des Netzwerkes für eine offene, achtsame, kindzentrierte Pädagogik können Sie als Leserin und Leser teilhaben an dem, was uns für den Lebens- und Entwicklungsraum Kindergarten besonders am Herzen liegt. Wir hoffen, dass wir Sie anregen können auf dem Weg zu einer konsequenten Kindzentrierung in offener Pädagogik.

Frühjahr 2014

**Gerhard Regel**  
Für das Netzwerk

2) G. Regel, *Plädoyer für eine offene Pädagogik der Achtsamkeit* (2008) und G. Regel/U. Santjer (Hrsg.), *Offener Kindergarten konkret in seiner Weiterentwicklung* (2011), beide EB-Verlag Berlin.

# 1. Orientierungspunkt: Bewegung

»» Bewegung ist aller Entwicklung,  
aller Erziehung und aller Bildung Anfang. ««  
*Mimi Scheiblauer vor 50 Jahren*

## 1.1. Sich vom Wunder kindlicher Entwicklung beeindrucken lassen und die Voraussetzungen dafür schaffen

Der Mensch ist zuallererst ein Bewegungswesen. Das beginnt schon früh im Mutterleib. Aufgrund der körperlichen Entwicklung beginnt der Fötus sich im freien Raum des Uterus zu bewegen. Das Zusammenspiel von Sinnes- und Muskeltätigkeit beginnt und damit die Strukturierung des Gehirns. Dieser Bewegungsdrang begleitet das Kind ein Leben lang.

Zum Zeitpunkt der Geburt bringt das Kind vielfältige Bewegungserfahrungen mit auf die Welt und will so weiterleben. Es nutzt alles, was ihm in diesem Entwicklungsstadium zur Verfügung steht. Bewegungen automatisieren sich und der Weg ist frei, um Neues zu probieren. Das ist oft mit Anstrengung verbunden. Die Bereitschaft ist jedoch groß, mit ungewohnten Positionen oder Bewegungen zu experimentieren und so immer wieder Grenzen zu überschreiten. Die Forschung hat den kompetenten Säugling entdeckt. Und weil das so ist und der kleine Mensch sich mit seiner körperlichen Entwicklung selbst hervorbringt, können wir hier von dem Wunder der kindlichen Entwicklung sprechen.

Schauen wir mit einigen Beispielen darauf, was in der Bewegungsentwicklung vom Liegen bis zum kompetenten Gehen bewältigt wird. Da ist zunächst die sinnliche Grundausstattung zu betonen. Neugeborene sind empfänglich für die verschiedenen Sinneseindrücke, die zunehmend ihr Interesse finden. Das Riechen, Schmecken, Hören und die Hautsinne sind ausgeprägt und schon im Mutterleib erprobt. Die Sehschärfe ist noch nicht vorhanden. Erst nach und nach entsteht die Kontrastintensivität und mit einem Jahr ist das Niveau von Erwachsenen erreicht. Parallel zum Sinneserleben kommt es zur Entwicklung der

Kopfbewegung, bis das Kind mit aufgerichtetem Körper den Kopf drehen kann, ohne aus der Balance zu kommen.

Eine gewaltige Entwicklung erfolgt schrittweise durch die Entfaltung der motorischen Fähigkeiten. Da ist das visuell gesteuerte Greifen zu nennen, also die Hand-Auge-Koordination, die Entwicklung der Kraft im Oberkörper, um den Kopf in verschiedenen Körperpositionen aufrecht halten zu können und die Körperanhebungen und -drehungen, um schließlich in Sitzposition zu kommen. Vielfältig sind die Erfindungen, um sich fortzubewegen, z. B. durch seitliches Rollen, Robben in Sitzposition, Rutschen, Kriechen, Krabbeln. Jedes Kind erfindet hier seine Möglichkeiten und beginnt sein Umfeld zu erobern. Schon hier zeigt sich, dass die motorische Entwicklung Voraussetzung für intellektuelle und soziale Fähigkeiten ist und mit der Körperaktivität verknüpft ist.





Die motorische Entwicklung hat im Erleben des Kindes ihren Höhepunkt, wenn über das Aufrichten und Stehen erste Schritte gewagt und geschafft werden. Neue Perspektiven tun sich auf. Bis zum Ende des zweiten Lebensjahres wird das Laufen lernen zunehmend routiniert und umfasst schließlich die Möglichkeiten zu rennen, zu springen, herum zu toben und Vieles mehr.

Eine faszinierende Entwicklung zeigen uns die Kinder. Sie tun es aus innerem Antrieb mit unermüdlichem Engagement. Sie folgen ihrer körperlichen Reifung, die vom Kopf bis zu den Füßen verläuft und durch das ständige Erproben zu körperlicher Kompetenz führt.

Mit Recht hat Maria Montessori nach dem Erkennen der Eigenkräfte des Kindes betont, dass das Kind von Beginn des Lebens an ein mächtiges Wesen ist, mit einer von innen kommenden Vitalität. Heute sagen wir, dass Kinder aktive Gestalter oder Selbstgestalter ihrer Entwicklung sind. Sie bringen ihre Körperkompetenzen selbst hervor und entwickeln dabei eine unverwechselbare Persönlichkeit. Wir Erwachsenen haben das in aller Bescheidenheit zur Kenntnis zu nehmen, zu respektieren und wohlwollend anzuerkennen. Wir können Entwicklung nicht machen, wir können diese jedoch fördern oder beeinträchtigen. Seit den Baby- und Kleinkindforschungen von Emmi Pickler (s. Literatur) wissen wir, dass wir als die Erziehenden Kindern Möglichkeiten geben müssen, um sich aus eigener Initiative zu bewegen und zu entspannen. Intuitiv finden Kinder vom lebhaften zu ruhigen, entspannten Spielphasen. Durch Hektik, Unruhe und Stress können sie diese Kunst jedoch auch verlernen.

## 1.2. Die Krippenräume als Bewegungsherausforderung

Die eigenständige motorische Entfaltung und Entwicklung im Krippenalter muss bei der Raumplanung und der Einrichtung der Räume im Mittelpunkt stehen. Das bedeutet, dass die Krippe primär als Bewegungsbereich mit viel Platz einzurichten ist, mit Höhen und Gefälle, Podesten, Kriechtunnel, Rutsche, Bogenleiter, Schaukelboot, Spielgitter; Krabbel- und Rutschbrett, dicken Matten und Sprossenwand. Krippen-Materialien für die Bewegungsentwicklung ermöglichen mobiles Gestalten, um so immer wieder neue Herausforderungen zu schaffen. Wichtig in diesem Zusammenhang sind Möglichkeiten, sich hochzuziehen und aufzurichten und im Krabbeln und Gehen etwas zu umrunden. Neben den entwicklungsgemäßen Bewegungselementen brauchen Kinder ausreichend Spielmaterialien. Hier haben sich Alltagsmaterialien verschiedener Größen bewährt, die im Raum verteilt herum liegen. Nach Möglichkeit sollte es auch einen Sandspielbereich am Boden geben.

Das Raumteilverfahren vergangener Zeiten entspricht nicht den Bedürfnissen der Kinder im Krippenalter. Das hängt damit zusammen, dass sie ihre Zeit im Wechsel von Spiel- und Bewegungsaktivitäten ausfüllen. Eine Trennung von Bewegung und Spiel wäre unangemessen, denn mit dem Spiel ist immer auch Bewegungsentwicklung verbunden und im Ausleben von Bewegungsbedürfnissen spielerische Aktivität. Bewegungs- und Spielkompetenz bilden somit eine Einheit.



Die obigen Hinweise zur Raumgestaltung sind auf die ungarische Kinderärztin Emmi Pickler zurückzuführen. Sie hat im letzten Jahrhundert nach dem 2. Weltkrieg eine Säuglings- und Kleinkindarbeit in einem Kinderheim aufgebaut und das Augenmerk auf die selbständige und freie Bewegungsentwicklung des Kindes gelenkt und dabei aufgezeigt, wie Kinder aus eigener Initiative von selbst sitzen, stehen und gehen lernen. Diese Arbeit wurde dann von ihrer Tochter Anna Tardos fortgesetzt (s. Literaturliste und DVD „Sich frei bewegen“). Die nach diesem Konzept entwickelten Krippenmaterialien und Holzspielgeräte wurden inzwischen von der Basisgemeinde Wulfshagenerhütten nachgebaut und weiterentwickelt.

(Anschrift: Zum Wohld 4, 24214 Tüttendorf, Tel. 04346/368010)

Am Schluss dieses Orientierungspunktes ist ein bewährter Bogen zum Thema „Krippe als Spielraum für freie Bewegung“ abgedruckt. Er enthält alle wesentlichen Bewegungsbedürfnisse und die Möglichkeit, deren Umsetzungsmöglichkeiten in der Krippe drinnen und draußen zu erfassen.

### 1.3. Was bietet der Kindergarten für eine bewegungsausgerichtete Weiterentwicklung?

Kinder haben eine bewegte Entwicklung hinter sich, wenn sie dreijährig in den Kindergarten aufgenommen oder übernommen werden. Im Umgang mit ihrem Körper können sie sehr viel und dieses Wunder der Selbstentwicklung braucht unsere Beachtung, auch wenn manche Kinder verhalten auf uns wirken (s. Punkt 5). Eine offene, bewegungsfreudige Atmosphäre wird auf jeden Fall den Entwicklungswillen und die Freude am Bewegen herausfordern.

Schauen wir auf die Bewegungsaktivitäten der Kinder zwischen 3 und 6/7 Jahren, dann lassen sich eine Fülle von Bedürfnissen erkennen, die sie in individueller Weise verwirklichen oder deren Umsetzung sie suchen. Das Spektrum der Bewegungsbedürfnisse ist als Schema auf der nächsten Seite zu finden. Die Erfahrungen im Umsetzen dieser Bedürfnisse bewirken gleichzeitig die Ausformung von Lernbereichen, die beispielhaft in der Mitte aufgeführt sind.



Um Kindern eine Entwicklung zu ermöglichen, muss die Kindertagesstätte ein **Spielraum für Bewegung** sein mit der Gleichwertigkeit des Innen- und Außenbereichs und folgende Akzente umsetzen:



- Entwicklungsförderung der **Bewegungsfreude** durch Freiräume, in denen Kinder Raum haben für spontane Bewegungserlebnisse drinnen und draußen und so zum Laufen, Rennen, Hüpfen, Kriechen und Toben herausgefordert werden. Darüber hinaus sollten die Kinder sich in Verbindung mit großen Alltagsmaterialien und Bauelementen phantasievoll und selbständig erproben.
  - Entwicklungsförderung der **körperlichen Geschicklichkeit und Koordination** durch Materialien und vorhandene Groß- und Kleingeräte, die Kindern Wippen, Schwingen, Schaukeln, Rutschen, Klettern, Balancieren, Springen und Fortbewegen durch Roll- und Fahrgeräte ermöglichen.
  - Entwicklungsförderung des **Körperbewusstseins** in dem die Kinder nach eigenem Tempo ihre Erfahrungen sammeln, so schrittweise ihre Bewegungskompetenz aufbauen und darüber hinaus unterstützt werden in der Wahrnehmung und Benennung ihres Körpers und im Umgang damit durch Angebote verschiedener Art, besonders über Entspannung, Meditation und Erfahrungen der Stille.
  - Entwicklungsförderung des **rhythmischen Erlebens**, in dem Kinder sich nach Musik, Klängen und in Verbindung mit Liedern bewegen und sich auf Tempo, Klang und Rhythmus einstellen und selbst Bewegungsformen erfinden und gestalten.
  - Entwicklungsförderung der **Körperkraft und -steuerung** durch Körperspiele und z. B. durch Raufen, Ringen, Boxen, Fechten nach gemeinsam erarbeiteten Regeln.
  - Entwicklungsförderung der **Ausdauer** z. B. durch Ballspiele oder Joggen, besonders durch das Verlassen der Kita, in dem z. B. die Turnhalle, Badeanstalt, Schwimmhalle benutzt wird oder die Kinder im Park, Feld oder Wald zu vielfältigen eigenständigen Bewegungserfahrungen kommen.
- Ein bewegungsfreudiger Kindergarten, in dem das Spektrum der Bewegungsbedürfnisse durch Eigeninitiative umgesetzt werden kann, bewirkt, dass die Kinder am Ende der Kindergartenzeit fit sind und sich körpersicher und körperlebendig fühlen. Ihr vielfältiges körperliches Können stärkt das Selbstvertrauen und ihr Streben nach Selbstwirksamkeit. Solche Kinder fühlen sich kraftvoll, stark und gesund. Sie sind weniger unfall- und krankheitsgefährdet, weniger ängstlich und gehemmt und verlassen den Kindergarten als starke Persönlichkeiten, die zunehmend unabhängiger von Erwachsenen werden.

## 1.4. Ein bewegungsfreudiges Kind ist ein lern- und bildungsfreudiges Kind!

Die Körpersicherheit und die Erfahrung des Umgangs mit dem Körper ist eine wesentliche Voraussetzung der Schulfähigkeit. Beides macht es möglich, konzentriert und aufmerksam den Schulanforderungen nachzugehen, denn die Kompetenz der Körpersteuerung ist Garant, auch längeres Sitzen auszuhalten. Stellt sich nach einer Konzentrationsphase der Bewegungsdrang ein, sind solche Kinder in der Lage, diesen wahrzunehmen und einen Ausgleich anzustreben. Bewegung ist darüber hinaus ein wichtiges Erfahrungsinstrument, durch das sich Kinder den Zugang zu ihrem Umfeld erschließen und Erkenntnisse gewinnen von sich, von den Mitmenschen und dem Zusammenleben und vom Natur- und Sozialraum (Prozesse der Selbstbildung). Das beginnt sehr früh, wenn Kinder Fortbewegungsformen erproben und ihre Neugier und ihr Interesse an ihrem Umfeld stillen wollen. Bewegung wird deshalb im wissenschaftlichen Bereich als Motor des Lebens (R. Zimmer) oder als Tor zum Lernen (C. Hannaford) herausgestellt.

Aus elementarpädagogischer Sicht sind es die folgenden Tätigkeiten der Kinder, die zu Erfahrungen führen: wahrnehmen, bewegen, handeln, forschen und spielen. Sie werden unter dem Stichwort „Räume“ im ersten Punkt aufgegriffen. Das Sprechen wird hier nicht gesondert aufgeführt, weil es mit allen Tätigkeiten verbunden ist.

In den Thesen zur Bedeutung der Bewegung im Vorschulalter auf Seite 15 werden die wesentlichen Aspekte zusammengefasst.



## 1.5. Kinder mit besonderen Entwicklungsbedürfnissen aufgrund ihrer heutigen Lebensbedingungen

Kinder wollen und sollen sich bewegen, damit sie körperlebensfähig und -sicher werden und bleiben. Das ist eine klare Aussage und heute eine banale Erkenntnis. Deshalb ist jeder Kindergarten zu allererst ein Bewegungsbiotop, so wie es in den vorherigen Punkten aufgezeigt wurde.

Heutige Kinder kommen aufgrund ihrer Lebensbedingungen nicht selbstverständlich mit einem ausgeformten Bewegungsdrang in den Kindergarten. Sie werden von der Straße gedrängt: Auf die Rückbänke von Mamas Auto, auf Spielplätze, in Turnhallen oder in ihre Zimmer. Das Spielen auf der Straße wurde 1997 gesetzlich verboten und leider bewirken der lebhafte Verkehr und die parkenden Autos, dass das Fahrradfahren nicht selbstverständlich sein kann.

Ein Teil der Kinder kommt in den Kindergarten, ohne ausreichende Spiel- und Erlebnisräume erfahren zu haben. Dadurch ist ihre Spontaneität vielfach ausgebremst und muss erst einmal wieder belebt werden. Soziologen sprechen heute von „Verhäuslichung“ und „Verinselung“ durch organisierte Nachmittagsaktivitäten, von „verplanter Kindheit“ von „fürsorglicher Belagerung“ durch Erwachsene und von „Medienkindern“. Das Sitzen wird für viele Kinder ein Hauptzustand.

Diese und andere Realitäten müssen in einer umsichtigen pädagogischen Arbeit mit berücksichtigt werden. Dabei sollte der Kindergarten nicht nur als Spielraum für Bewegung gestaltet werden. Wald-, Feld-, Park- und Strandtage sollten das ganze Jahr über angeboten werden, daneben auch Turnhallenzeiten mit offenen Spielmöglichkeiten und Bade- und Schwimmgelegenheiten. Wie wichtig die Naturerlebnisse sind, zeigen die Entwicklungen in Waldkindergärten. Diese gehören heute zu den modernen Konzepten kindzentrierter Pädagogik. Vieles, was bis in die 80er-Jahre Kindheit ausmachte, ist als natürliches Geschehen zurückgegangen. Heute ist Engagement und Phantasie gefragt, Kindern eine lebendige Kindheit zurückzugeben, damit Bewegungsarmut, Entwicklungsbenachteiligung und Fremdheit im Sozial- und Naturumfeld überwunden werden und die wichtige Grunderfahrung des Umgangs mit dem eigenen Körper belebt wird.

## Thesen zur Bedeutung der Bewegung im Vorschulalter

1. Die Bewegung ist das Schlüsselthema für Entwicklung in den ersten 6/7 Lebensjahren. Sie ist das Tor zum Lernen und zeigt sich in der Regel in der sprudelnden Lebendigkeit der Kinder, in spontaner Aktivität.
2. Die Spontanaktivität ist Antrieb und Motor, um sich mit dem eigenen Körper vielfältig zu erproben und über Aktivitäten Erfahrungen zu sammeln.
3. Alles Lernen erschließt sich bei kleinen Kindern zunächst über Bewegung. Lernen ist sensomotorische und psychomotorische Erfahrung und zeigt sich im Wahrnehmen, Bewegen, Handeln, Forschen u. Experimentieren und Spielen.
4. In der als Bewegung wahrgenommenen Aktivität zeigt sich das Kind mit seiner inneren Bewegtheit, mit Momenten seines Entwicklungsstandes und als sinnlich-motorisch Lernender.
5. Bei der Bewegungsentwicklung kommt es zu einem immer differenzierteren Zusammenspiel der Basis-sinne (vestibuläres, taktiles und kinästhetisches System in Verbindung mit Kraftsinn).
6. Das Kind bewegt sich nicht, um sich zielstrebig zu entwickeln. Bewegung macht einfach Spaß. Sie ist für Kinder in erster Linie spielerisches Tun und von daher zweckfrei und zugleich fortschreitendes Lernen im Sinne einer Kompetenzerweiterung.
7. Spontanaktivität zeigt sich bei Kindern in einer Fülle von Bewegungsbedürfnissen, zu denen Erzieherinnen unterschiedlichen Zugang haben.
8. Bei Kindern, deren Verhalten Erzieherinnen Probleme macht, sollte die Förderung der Spontanaktivität Priorität haben.
9. Kinder sind unterschiedlich in ihrem Bewegungsdrang. Es gibt ruhige und lebhaftere Kinder. Sie sollten aufgrund ihres Temperaments nicht zu Kranken und Gestörten gemacht werden.
10. Die Neurobiologie bestätigt die Bedeutung von Wahrnehmung und Bewegung für die Gehirnentwicklung des Kindes. Durch die vielfältigen Tätigkeiten baut sich ein immer dichter werdendes Netz von Verbindungen zwischen den Gehirnzellen und Gehirnarealen auf. Die so entstehende Plastizität ist die Grundlage der Intelligenz.
11. Eine gedeihliche Entwicklung von Kindern braucht Freiheit, ein offenes Kindertagesystem und eine vorbereitende, herausfordernde Umgebung zum Tätigsein als Spielraum für Bewegung.
12. Eine auf Bewegung ausgerichtete Kindergartenarbeit ist eine entscheidende elementarpädagogische Arbeit. Sie muss kontinuierlich bestehen und darf nicht Zeitströmungen untergeordnet werden.

G. Regel 8/04

### 1.6. Anregende Fragen

- Mit welcher Entwicklung kommt das einzelne Kind in die Einrichtung? Wovon hat es zu viel, wovon hat es zu wenig?
- Wie gern bewegen sich die Kinder? Verfolgen wir das Ziel, dass alle Kinder den Kindergarten körperfit und körperlebensfähig verlassen?
- Welche Möglichkeiten haben unsere Kinder im Haus und im Außenbereich, ihre Bewegungsbedürfnisse auszuleben?
- Was ermöglichen wir den Kindern, um außerhalb im Sozial- und Naturraum eigenständig Erfahrungen zu machen?
- Wie können Kinder bei uns zu einer Balance zwischen Anspannung und Entspannung kommen und wie nehmen sie die Möglichkeiten wahr?
- Empfinden sich Mädchen und Jungen gleichermaßen als stark und mutig?

Der nachfolgende Bogen hat sich in der Praxis bewährt, um zu einer differenzierten Einschätzung zu kommen, ob die Kinder einen Bewegungskindergarten vorfinden.

**Bestandsaufnahme: Der Kindergarten als Spielraum (Freiraum) für Bewegung**

Welche Möglichkeiten haben unsere Kinder zum Ausleben ihrer Bewegungsbedürfnisse als Selbstgestalter ihrer Entwicklung im Freispiel

Bewegungsbedürfnisse	Möglichkeiten			Wo?			Wodurch? Womit?
	gut	wenig	keine	draußen	Bewegungsraum	andere Orte/drinnen	
fahren							
balancieren							
klettern, hangeln							
schaukeln							
wippen							
schwingen							
springen							
rutschen							
fliegen							
werfen, fangen							
drehen, rollen, wälzen							
laufen, rennen							
hüpfen							
kriechen							
toben							
Kraftspiele	ringen, raufen, boxen, fechten						
Bauen + Gestalten	Sand + Wasser						
	Alltagsmater.						
	Bewegungsbaust.						

**Die Krippe als Spielraum für freie Bewegung**

Bewegungsbedürfnisse	Möglichkeiten			Wo?			Wodurch? Womit?
	gut	wenig	keine	Krippenraum	draußen	Kindergarten	
krabbeln							
robben							
hochziehen							
über Hindernisse							
rutschen							
schaukeln							
wippen							
drehen/rollen/wälzen							
stehen							
gehen							
fahren							
hüpfen							
steigen							
laufen/rennen							
rundlaufen							
springen							
kriechen							
werfen							
klettern							
hangeln							
toben							
schwingen							
schieben							
ziehen							
festhalten							
fallenlassen							
strampeln							
balancieren							



### 1.7. Wo kann ich weiterlesen?

1. G. Regel, A.J. Wieland: Psychomotorik im Kindergarten, ebv-Rissen, 1984, vergriffen
2. G. Regel (Hrsg.): Psychomotorik im Kindergarten II, EB-Verlag Berlin, 1988
3. F. Jahn u. a: Die schönsten Spiele aus Großmutter's Zeit, Herder-Verlag, Freiburg, 2002
4. R. Zimmer: Alles über den Bewegungskindergarten, Herder-Verlag, Freiburg, 2006
5. R. Zimmer: Handbuch der Bewegungserziehung, Herder-Verlag, Freiburg (neu überarbeitet)
6. K. Miedzinski, K. Fischer: Die neue Bewegungsbaustelle, Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß, Borgmann-Verlag, Dortmund, 2006
7. W. Köckenberger: Bewegungsspiele mit Alltagsmaterial, Borgmann-Verlag, Dortmund, 2004
8. W. Bendels, W. Anders: Wo rauhe Kräfte sinnvoll walten, Handbuch zum Ringen, Rangeln und Raufen, Borgmann-Verlag, Dortmund, 2001
9. N. Neuber: Supermann kann Seilchen springen, Bewegung, Spiel und Sport mit Jungen, Borgmann Media, Dortmund, 2009
10. E. Pickler: Lasst mir Zeit, München 2001
11. E. Pickler, A. Tardos: Miteinander vertraut werden, Arbor-Verlag, Freiamt, 2005
12. A. Tardos, A. Szanto: Sich frei bewegen, DVD zur eigenständigen Bewegungsentwicklung, Bestellung bei „Wege der Entfaltung e.V.“, Mauerkircherstr. 11, 81679 München, Fax: 089/981328

## 2. Orientierungspunkt: Spiel



Der Mensch ist nur ganz Mensch, wo er spielt.

*Friedrich Schiller*



### 2.1. Was macht das Freispiel zum Königsweg kindlicher Entwicklung und kindlichen Lernens?

Es ist die Freiheit, die sich im lebendigen selbstbestimmten Kinderspiel widerspiegelt. Sie lebt im spontanen Tun, das von innen kommt, auch wenn es in der Regel durch Reize von außen ausgelöst wird. Die Freiheit, die sich mit dem Freispiel verbindet, hat vier Kennzeichen:

1. Die freie Wahl von Spielort und Spielplatz.
2. Die freie Wahl von Spielzeug oder Spielmaterial und Spielthema.
3. Die freie Wahl von Spielpartner und Spielgruppe.
4. Die freie Wahl von Spieldauer.

So sollten Kinder vor allem anderen sie selbst sein können und ihre Kindheit verwirklichen. Diese vier Freiheiten sind Basis einer Kinderkultur. Das Spiel wird zu einer eigenständigen Lebensform, die bis zum Schulalter bei günstigen Entwicklungsbedingungen die meiste Zeit des Tages ausfüllt und zur entscheidenden Grundlage der Entwicklung und des Lernens wird. Kinder unterscheiden sich dadurch von spielenden jugendlichen, erwachsenen oder alten Menschen, für die das Spiel zwar auch die gleiche Intensität wie bei Kindern einnehmen kann, jedoch ein kleiner Teilaspekt des Lebens bleibt. Für Kinder hat die Spielforschung 15.000 Spielstunden bis zum 6. Lebensjahr ermittelt. Es sind ca. 8 Stunden pro Tag, ein Drittel des Tages und über die Hälfte der Wachzeit (3). Offene Pädagogik will Kindern das Spiel als zentrales Erfahrungsfeld in individueller Weise ermöglichen und sie davor bewahren, dass sie zu Objekten von erwachsenen Lernvorstellungen werden. Der Kindergarten wird deshalb primär als Spielbiotop gestaltet (s. Räume). In ganzer Konsequenz bedeutet das, die pädagogische Arbeit vom Freispiel aus zu organisieren. Mit anderen Worten: Das Spielen mit den obigen

Freiheiten hat Priorität. Erzieherinnen bemühen sich deshalb um flexibles Handeln, um dem Spiel mehr Gewicht zuzumessen als den anderen strukturellen Bestandteilen im Tagesverlauf. Trotzdem gibt es Grenzen in der Praxis des Kindergartenalltags, so dass Spielzeiten auch abrupt enden können. Tagesabläufe werden jedoch gründlich bedacht, um Kinder nicht mehr als nötig zu stören. Außerdem gibt es in der Regel auch die Möglichkeit, sich bei Angeboten (s. Projekte) alternativ für das Freispiel zu entscheiden.

Die Vorstellung der freien Wahl von Spielort und Spielplatz bewirkt, Innen- und Außenbereich als gleichwertige Spielräume zu erkennen. Das erfordert einerseits, den Außenbereich genauso attraktiv und vielseitig zu gestalten wie die Räume im Haus und andererseits den Kindern zu ermöglichen, zu jeder Tageszeit draußen spielen zu können und entsprechend der Kinderzahl die Betreuungsform mit der dazugehörigen Aufsichtspflicht zu organisieren. Aufsichtspflicht bedeutet nicht, ständig anwesend zu sein. Erforderlich ist, Kinder immer wieder je nach Alter im Blick zu haben.





## 2.2. Was macht uns so sicher, dem Spiel Priorität zu geben?

Es ist die im ersten Orientierungspunkt beschriebene Kompetenz, die der kleine Mensch von Anfang seines Lebens an zeigt. Die geborenen Lerner können uns bereits als Säuglinge faszinieren. Sie haben von Anfang an unser wohlwollendes Interesse und unseren Respekt verdient, denn alles was sie an Entwicklung zeigen, entsteht durch ihre Eigenaktivität. Deshalb können wir den Kindern Vertrauen entgegenbringen und zunehmend gelassener werden. Was sie brauchen, werden sie uns zeigen oder es von uns einfordern. Ihre Erfahrungen im Spiel ist ganzheitliches Lernen, so wie es das Schema auf der nächsten Seite von A. Krenz zeigt. Das Kind kommt mit der Erfahrung engster, vertrauter Verbundenheit und mit der Erfahrung des Wachsens auf die Welt (G. Hüther). Damit will es weiterleben. Über sorgende, pflegende, schützende und kommunizierende Erwachsene entsteht Bindung. Ist diese gegeben, fühlt es sich sicher und lebendig und entfaltet in spielerischer Weise seine ihm mitgegebenen Potentiale, um dadurch zu wachsen. Dabei gibt es seinen Gefühlen über Mimik, Körperbewegung und Stimme Ausdruck, sorgt dafür, dass es wahrgenommen wird und nimmt zugleich Einfluss auf seine Umgebung.

G. Hüther schreibt in seinem Buch „Was wir sind und was wir werden können“:

*„Die für Kinder so wichtige, hirngerechte und sinnvolle Arbeit findet genau dort statt, wo wir sie am wenigsten vermuten: im Spiel. Dort, im spielerischen Umgang mit den Problemen, die wir Erwachsenen unseren Kindern gewollt oder ungewollt bereiten, findet für Kinder die Schule des Lebens statt. Dort üben sie sich ein, dort schaffen sie sich ihre Übungsplätze, dort machen sie ihre wichtigsten Erfahrungen, dort legen sie*

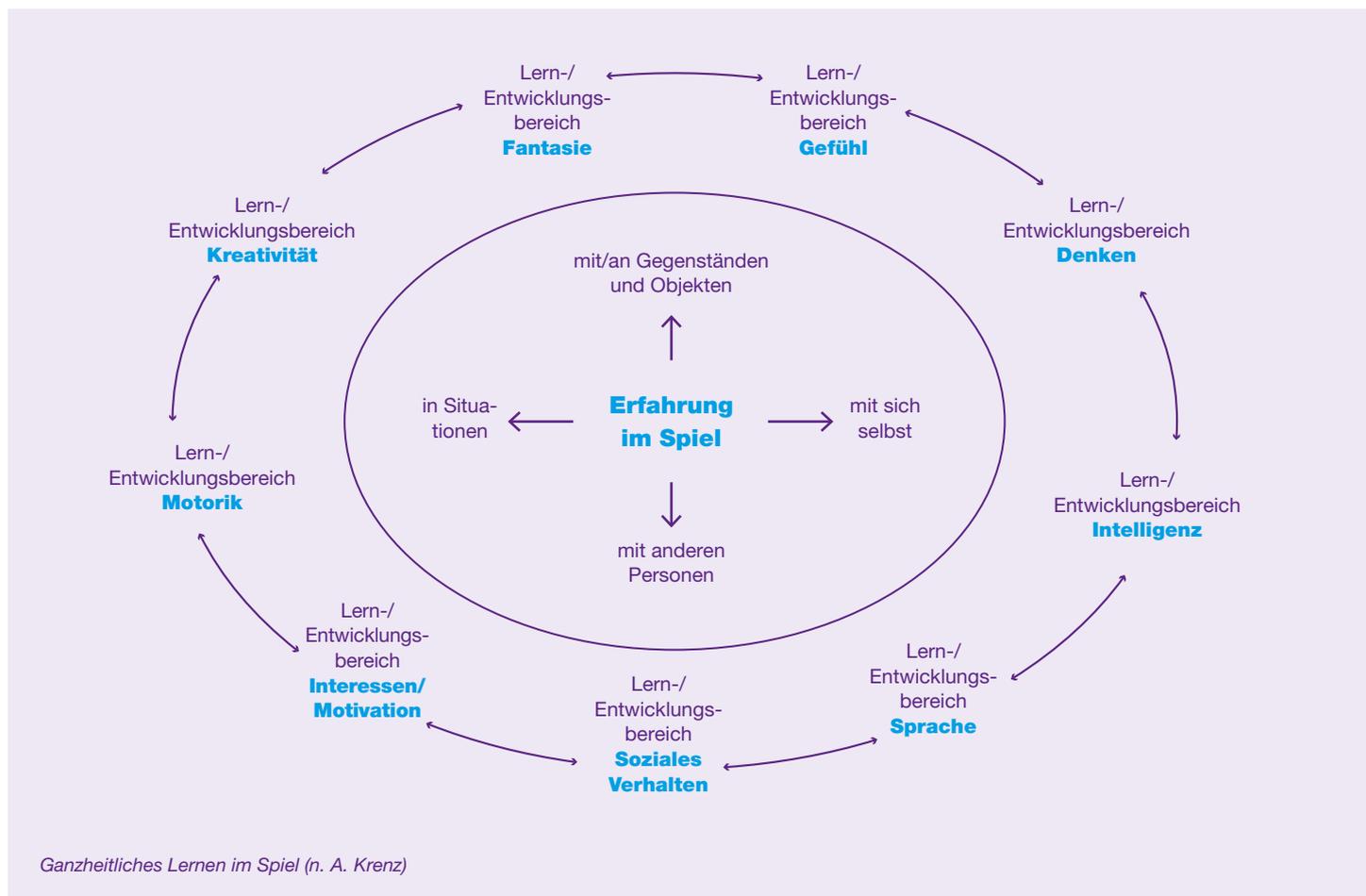
*die Latte der Herausforderungen immer genau so hoch, dass sie sie auch mit Lust, also mit der durch eigene Leistung ausgelösten Begeisterung, zu überspringen imstande sind. Dort, in ihren eigenen von uns nicht überwachten und kontrollierten Spielen bereiten sie sich auf ihr späteres Leben in unserer Gemeinschaft vor. Dort finden sie immer neue Herausforderungen und Aufgaben, an denen sie wachsen, über sich hinauswachsen können. Und dort, in ihren gemeinsamen Spielen finden sie auch das, was sie ebenso dringend für ihre Weiterentwicklung und die Entfaltung ihrer Potentiale brauchen wie ständig neue, immer größer werdende Herausforderungen. Dort finden sie andere Kinder, mit denen sie sich verbunden, bei denen sie sich geborgen und zugehörig fühlen, mit denen sie Konflikte zu lösen lernen und mit denen sie gemeinsam an Aufgaben arbeiten und Werke schaffen, die größer als das was jeder und jede für sich allein zu bewältigen imstande wäre.*

*Und wenn wir uns als Erwachsene bisweilen aufregen über das, was Kinder sich in ihren Spielen erarbeiten, wenn wir sie dabei streitend, ballernnd, keifend, destruktiv, narzisstisch, desinteressiert, gelangweilt oder hyperaktiv erleben, so vergessen wir dabei allzu leicht, dass sie genau auf diese Weise dabei sind, sich in harter Arbeit eben genau all das anzueignen, was wir ihnen als unsere Lösungen, sich im Leben zurechtzufinden, vorleben.“ (S. 159/160).*

Den Zugang zur Spontaneität des Kindes haben sich viele Erzieherinnen über spielerische Selbsterfahrung und durch eine Rückbesinnung auf den lebendigen Teil ihrer eigenen Kindheit verschafft. Hier dominierte oftmals das spontane Bewegen und Toben, jedoch ebenso das Gestalten, Erkunden von Natur und Umwelt und das Rollenspiel. Die Erinnerungen brachten auch etwas von der erlebten Freude zurück, was sich in den leuchtenden Augen spiegelte. Spielen war pulsierendes Leben und

Für Vorschulkinder ist das Spiel die wichtigste Form der handelnden Auseinandersetzung mit seiner inneren und äußeren Welt. Es ist seine bevorzugte Methode zu lernen.

(Niedersächsischer Orientierungsplan, Seite 11)



erfüllte Zeit. Nicht anders ist es bei den Kindergartenkindern, denn die Freiheiten des Spiels ermöglichen, sich zu bewegen, zu forschen und zu experimentieren, zu kommunizieren. Im intensiven Spiel fließen alle diese Möglichkeiten zusammen. Es ist psychomotorische Tätigkeit, die umfassende und differenzierte Hirnstrukturen zur Folge hat und den Umfang von Phantasie, Kreativität und Intelligenz ausmacht.

Je authentischer das alles erfolgt, umso größer sind die Freude und die Verständigungsbereitschaft mit anderen Kindern. Die

Hervorhebung der Freude soll das Friedvolle betonen, das immer wieder in offenen Systemen überrascht. Natürlich sind Streit, Kampf, Neid, Wut, Wetteifer, Traurigkeit und vieles mehr Teil des Kindergartenalltags. Sie sind jedoch nicht dominant, wenn eine kinderfreundliche „Welt“ entsteht, in der die Kinder sich wertgeschätzt und zugehörig fühlen, sich im Zusammenleben wichtig und nützlich erfahren (s. Partizipation) und selbstbestimmt für sich zu sorgen lernen. Hier ist das zweckfreie Spiel der entscheidende Weg und erfüllte Lebenszeit. Kindheit zeigt sich so als eine in sich stimmige Lebensform.

### 2.3. Was lässt sich aus einer ökologischen Betrachtungsweise des Spiels erkennen?

Spielaktive Kinder sind lernaktive Kinder, die Lebensglück erfahren und sich intuitiv für die eigene Zukunft rüsten und üben. A. Krenz sieht hier die Spielfähigkeit als Grundlage der Schulfähigkeit (3). Aus theoretischer Sicht entstehen die elementaren oder basalen Grundlagen in einem ganzheitlichen Prozess. Zu den bisherigen Überlegungen soll nun eine weitere kommen, wie sie sich aus der ökologischen Sichtweise ableitet, die D. Spanhel entfaltet hat. Er stellt dabei vor allem die Ichentwicklung des Kindes und sein Selbstwerden heraus (5). Mit dem Wort ökologisch ist die Wechselbeziehung zwischen dem Kind und seiner Umwelt gemeint. Dadurch gerät der Hauptakzent alles Lebendigen in den Mittelpunkt: der Austausch mit dem Umfeld, der sich nicht nur auf Luft, Wärme, Wasser und Nahrung bezieht. Spanhels Gedanken fasse ich in 4 Punkten zusammen (4).

- Das Spiel ist der Name für einen Zusammenhang (Kontext), und nicht für eine spezifische Handlungsform. Es ist eine Mitteilung des Kindes über sich als Person, eine Meta-Mitteilung. So ist eine Spielaktion seine Art der Interaktion mit der natürlichen, sozialen und im weitesten Sinne kulturellen Umwelt. Das Kind organisiert seine Handlung auf besondere Art und bringt eine eigene Realität hervor. Deshalb bedeutet die wohlwollende Akzeptanz seines Ausdrucks im Spiel durch den Erwachsenen eine Stärkung des Selbstwertgefühls. Das Kind erfährt, dass es etwas kann, etwas wert ist, okay ist.
- In jedem Spiel begründet das Kind immer neue und neuartige Beziehungsmuster zu irgendwelchen Gegebenheiten seiner Umwelt. So ist das Spiel seine Erfindung und der Ablauf als Abfolge von Handlungen mit Elementen des Kreativen und Unerwarteten versehen. Das Kind geht im Spiel offen in Beziehung und wendet in freier und unbekümmerter Weise seine verfügbaren Muster des Wahrnehmens, Denkens, Fühlens, Wollens, Bewertens und Handelns an. Das Kind drängt mit dem bisher Gelernten zur Betätigung. Es zeigt sich ganzheitlich und bringt

sich zum Ausdruck. Es passt die Umwelt seinen Fähigkeiten und Vorstellungen, Bedürfnissen und Wünschen, Ideen und Gefühlen oder mit den Spielpartnern vereinbarten Regeln an.

- Das Spiel ist ein besonderes Aktivitätssystem. Es unterscheidet sich von anderen Tätigkeitsfeldern. Dies lernt das Kind zu unterscheiden. Es erfährt dann und nimmt zur Kenntnis, dass Spielen nicht bei jeder Gelegenheit möglich ist. In den offenen Beziehungen zu den Mitspielern, Spielmaterialien und Spielinhalten entdecken und produzieren die Kinder immer neue Interaktionsmuster. „Dieses Lernen ist nicht nur selbstmotiviert, sondern selbstbestimmt und in seinem Ablauf selbstgesteuert und beruht auf Selbstbestätigung im Kontext; es ist nicht durch Verstärkung von außen her beeinflussbar“.
- Im Spiel dominieren die Ich-Prozesse über die Erkenntnisprozesse. Spielen ermöglicht den Kindern Selbstfindung und Selbstverwirklichung. Es verändern sich dadurch die inneren Strukturen, in denen das Kind sein Denken, Fühlen, Wollen und Handeln organisiert. Weil die Kinder sich im Spiel von ihren unbewussten Trieben und Bedürfnissen, Gefühlen und Wünschen leiten lassen, erfahren sie sich selbst und werden sich ihrer selbst bewusst. Sie können in Verbindung mit ihren Erfahrungen ein Bild von sich konstruieren und daran immer weiter bauen. Kinder finden Möglichkeiten, um das Spiel in den Dienst ihrer Selbstverwirklichung zu stellen. Sie finden die richtigen Spiele, um ihre Bedürfnisse zu befriedigen, sich bestimmte Gefühlserlebnisse zu verschaffen, innere Konflikte zu bearbeiten oder Wünsche zu erfüllen. Sie benutzen die Spiele auch als hervorragendes symbolisches Ausdrucksmittel, um anderen ihre Sorgen und Freuden, Hoffnungen und Ängste mitzuteilen.



Eine solche ökologische Sichtweise des Freispiels hat Auswirkungen auf das Rollen- und Selbstverständnis der Erzieherin. Im Freispiel besteht für sie die große Herausforderung, Kindern zu folgen und sie so zu lassen, wie sie sind. Sie tritt an den Rand des Geschehens, bleibt präsent im Hintergrund und wohlwollend und liebevoll anwesend. Folgt sie den Seinsäußerungen des Kindes in ihrer eher passiv wirkenden Aktivität, bekommt ihre Anwesenheit

einen tiefen Sinn. Die Erzieherin kann und wird darüber hinaus schauen, ob der Raum, in dem sie gerade einen solchen Dienst tut, für Kinder noch interessant und herausfordernd genug für kreatives Tun ist. Darüber hinaus kann sie raumbezogene Dinge tun, die Kinder zur Nachahmung anregen. Bedeutende Faktoren sollen nun mit 12 Punkten das Thema abschließen.

## 2.4. Bedeutende Faktoren für das Freispiel

(in Anlehnung an A. Krenz: „Ist mein Kind schulfähig“, S. 149 ff.)

- Kinder benötigen in jungen Jahren einen vertrauten Menschen in ihrer Nähe, wenn sie sich dem Spielerlebnis hingeben.
  - Kinder brauchen viel Platz für ihr Spiel in den Räumen und draußen.
  - Die Spielorte sollten vielfältige Möglichkeiten bieten, um in spannende und interessante Spieltätigkeit einzutauchen.
  - Spielergebnisse sind in der Regel keine einmaligen Spielhandlungen, die kurzfristig und spontan entstehen. Kinder wollen ihre Spielhandlungen auch später oder am nächsten Tag fortsetzen.
  - Spielreize und -ideen verflüchtigen sich, wenn das Spiel öfter unterbrochen werden muss. Zusammenhängende störungsfreie Spielzeit gehört deshalb in eine gute Planung.
  - Zum gestalterischen Spielen brauchen Kinder Sachen zum Spielen und keine Spielsachen, die zum monotonen Spielen auffordern. Das Lebensprinzip „Weniger ist mehr“ gilt auch hier. Einzelne Spielmaterialien sollten jedoch reichlich vorhanden sein.
  - Kinder haben ihren eigenen Spielrhythmus und ihr eigenes Spieltempo! Sie brauchen deshalb keine Spielimpulse von Erwachsenen. Eine Ausnahme besteht bei Kindern mit besonderen Entwicklungsbedürfnissen und wenn Kinder Erwachsene ansprechen. Hier sollte dann das Motto von M. Montessori gelten „Hilf mir es selbst zu tun“.
  - Unlust beim Spielen oder ein schneller Spielabbruch signalisieren, dass das Kind ungünstige Erfahrungen oder situative Störungen erlebt. Hier braucht es offenes achtames Vorgehen des Erwachsenen, das Bemühen um Verständnis und keine spontanen Hilfestellungen und Ratschläge. Das häufige Erleben von Langeweile braucht eine besonders einfühlsame Begleitung. Eine Spielzufriedenheit sollte es auf Seiten des Kindes und nicht der Erwachsenen geben. Es gibt kein richtig oder falsch; jedes Spiel ist immer auch ein individueller Ausdruck, den es gilt, möglichst zu verstehen.
- Da Spiel(en) für Kinder mit Anstrengungen verbunden ist im Sinne der Aussage „Das Spiel ist der Beruf des Kindes“, versuchen Kinder, auch Erwachsene für ihre Spielaktivität zu interessieren und zu begeistern. Kinder haben den Wunsch, dass andere ihr Können bewundern bzw. sie „ihr eigenes Werk“ vorstellen und erklären können. Dazu brauchen sie wohlwollende Erwachsene, die ihnen Zeit und Aufmerksamkeit schenken. Kinder wollen auch ohne Anwesenheit von Erwachsenen spielen. Ihr zunehmendes Unabhängigkeitsstreben braucht deshalb Beachtung.
  - Kinder genießen das gemeinsame Spiel mit Altersgenossen und sie genießen es auch, allein zu spielen. Dann suchen sie Ruhe und einen Rückzugsraum, in dem sie spielversunken ihren Gedanken, Gefühlen und Erfahrungen nachgehen können.
  - Kinder gibt es nur als Mädchen oder Jungen. Das wirkt sich auf ihre Interessen aus und ist Ausdruck ihrer Sozialisation und ihrer genetischen Unterschiede. Diese sind zwar gering, wirken sich jedoch auf Spielinteressen aus. Der Umgang mit Mädchen und Jungen ist ggf. zu differenzieren.



## 2.5. Anregende Fragen

- Möchte ich in meinem Kindergarten Kind sein? Wie würden mir die Spielmöglichkeiten gefallen; was würde ich mir anders wünschen?
- Wie waren die Spielmöglichkeiten in meiner Kindheit? An welche Erlebnisse und Erfahrungen erinnere ich mich gern?
- Wie frei ist unser Freispiel? Kommen die 4 Freiheiten voll und ganz zur Wirkung?
- In welchem Verhältnis steht das Freispiel zu den sonstigen Möglichkeiten für Kinder?

## 2.6. Wo kann ich weiterlesen?

1. A. Hopf, Vom Freispiel zur Freiarbeit kommen  
In „Kinderzeit“, 4/95, S. 14 ff.
2. E. Kazemi-Veisari, Freispiel ist ein weißer Schimmel,  
in „Welt des Kindes“, 4/96, S. 6-11
3. A. Krenz, Ist mein Kind schulfähig?, München 2003  
Besonders: Was Spiel(en) mit Schulfähigkeit zu tun hat,  
S. 131 ff.
4. G. Regel, Die Bedeutung des Freispiels für das Selbstsein  
und Selbstwerden des Kindes, in Th. Kühne/G. Regel (Hrsg.)  
Erlebnisorientiertes Lernen im Offenen Kindergarten,  
EB-Verlag Hamburg (jetzt Berlin) 1996, S. 20 ff.
5. D. Spanhel, Freies Spielen,  
in „Hort heute/Ganztagserziehung“ Heft 11 und 12/93
6. I. Glomp, Warum wir vielmehr spielen sollten,  
In Psychologie-heute, 2/2014, S. 66 ff



## Lernentwicklung im Freispiel Idealtypische Darstellung

### Eltern können ermöglichen:

- a) relative Angstfreiheit = wenig Strafen, wenig Gängelei
- b) Neugierverhalten = relativ viele Risiken zugestehen

- gesundes Kind: kann eigene Bedürfnisse wahrnehmen
- gesundes Kind: will im Spiel die Umwelt erkunden

### Kindergarten kann ermöglichen:

FREISPIEL in pädagogisch geplanter Umwelt

- vom Kind selbst gewählter **mittlerer** Schwierigkeitsgrad in allen Aktivitäten
  - nach je mitgebrachten Fähigkeiten,
  - nach momentaner Tagesform

- es entstehen
  - **keine** Unterforderungen und
  - **keine** Überforderungen

sondern:  
Spielefreude und Neugierverhalten **bleiben** erhalten

Kind spielt mit individuellen Dosierungen in den Lernbereichen:

- **Motorik**
- **Emotion**
- **Sozialverhalten**
- **Kognition** und

entwickelt seine Fähigkeiten **selbst** optimal weiter

durch individuell stimmige **Mittlere Schwierigkeitsgrade bleiben**

- Neugierde,
- Erfolgserlebnisse

und **wachsen**

- positives Selbstwertgefühl,
- Anstrengungsbereitschaft

Ausdauer – Selbstständigkeit

Schulfähigkeit

= individuelle Dosierung

= optimale Erfolgserlebnisse und Spaß

= Kind ist Akteur seiner Entwicklung

## 3. Orientierungspunkt: Räume



Nicht das Kind soll sich der Umgebung anpassen,  
sondern wir sollen die Umgebung dem Kind anpassen.“



Maria Montessori

### 3.1. Räume sind ein Geschenk an Kinder, damit sie Kind sein können!

Räume, drinnen und draußen, sind bewusst geschaffene und gestaltete Spiel- und Werkstätten. Sie sollen Kinder zu einem vielfältigen Tun herausfordern. Deshalb wird auch von einer anregenden Lernumgebung oder von Gelegenheitsstrukturen gesprochen, durch die Kinder sich vor allem im Spiel selbst entdecken können, um so ihre Potentiale zu erfahren und zu entwickeln, allein und zusammen mit anderen Kindern. Je größer die Auswahl an Materialien und Möglichkeiten mit wenig vorgefertigtem Spielzeug vorhanden ist, umso größer ist die Chance, allen Kindern mit ihren unterschiedlichen Erfahrungen und Entwicklungswegen gerecht zu werden und ihnen eine eigenständige Entwicklung zu eröffnen.

Wenn Kinder sich im Tun im selbstaktiven Handeln entfalten können, wird der Kindergarten zu einem Ort produktiver Lebendigkeit. In den verschiedenen Aktivitäten zeigen uns die Kinder wie sie

- mit ihren Sinnen tätig sind und diese ständig mit der dazugehörigen Bewegung weiter ausformen,
- sich körperlebendig bewegen und dabei körpersicher werden und bleiben,
- in immer differenzierterer Weise in der Kindergartengemeinschaft handlungsfähig werden,
- in neugierigem Experimentieren forschen und vielfältiges Wissen von der Welt bekommen, konstruieren und aufbauen,
- hingebungsvoll, selbstbestimmt, kommunikativ, kreativ, phantasievoll und zunehmend kooperativ spielen.

In all diesem Tun können Kinder Kinder sein und Kindheit erleben. Sie verwirklichen sich vor allem durch diese Tätigkeiten und bilden dabei ihre Sprache aus. Durch erfolgreiches Tun baut sich zugleich ein positives Selbstwertgefühl auf, entwickelt sich Selbstbewusstsein, jedoch nicht ohne wohlwollendes Interesse und wertschätzende Anerkennung von Erwachsenen.

Differenziert gestaltete Räume sind Orte vielfältiger Sinneskost, Orte für Bewegung und Ruhe, Lernfelder für den Erwerb von Alltagskompetenzen, Orte entdeckenden Lernens und Orte vielfältigen Spiels. Wie alle Räume drinnen und draußen nutzbar gemacht werden können, zeigt die nachfolgende Übersicht.

Ein gestaltetes Raumprogramm des Außengeländes aus dem Kindergarten Schloß Ricklingen schließt sich an. Hierin wird das Prinzip verwirklicht, dass der Außenbereich genauso differenziert gestaltet wird wie der Innenbereich, so dass eine anmutende Gleichwertigkeit besteht.

Im Niedersächsischen Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich ist unter der Überschrift „Einrichtung einer anregenden Lernumgebung“ u.a. folgender Text zu finden:

*„Die Raumaufteilung in den Gruppenräumen sollte veränderbar sein (z. B. verstellbare Wände, Vorhänge) entsprechend der aktuellen Bedürfnisse in der Kindergruppe. Besondere Anforderungen durch das pädagogische Konzept (wie z.B. bei offener Gruppenarbeit oder integrativer Arbeit) werden im Raumkonzept mit berücksichtigt. Spiel und Bewegung sind ebenso möglich wie konzentriertes Arbeiten und Rückzug. Generell gilt, Räume nicht mit einer zu großen Anzahl an Spielzeug oder beispielsweise durch „kindertümelnde“ Ausschmückungen zu überladen. Das Auge soll in allen Räumen Ruhepunkte finden können und das Thema, mit dem sich Kinder beschäftigen, auch zum Vorschein kommen lassen können. „Weniger“ ist oftmals „mehr“. Qualitativ hochwertige und wertgeschätzte Materialien, möglichst wenig vorgefertigte Materialien, „echte“ Alltagsgegenstände (wie scharfe Messer, Sägen etc.) oder z. B. ein Gemälde eines Künstlers/einer Künstlerin sind einem Überangebot von gängigem Spielzeug für Kinder oder z. B. Sesamstraßen-Plakaten vorzuziehen.“*



## Differenziert gestaltete Raumstrukturen drinnen und draußen (Charakteristische Räume und Bereiche)

- Kinder bauen sich Bewegungsanlässe mit großen und kleinen Alltagsmaterialien (vorwiegend Sachen zum Spielen statt Spielsachen; Bewegungsbaustelle; Bewegungslandschaft).  
*Ort: Bewegungsraum, Eingangshalle, Außengelände als großer Spielbereich*
- Kinder können über ruhiges und stilles Spielen zur Ruhe und Entspannung kommen (Herausforderung für alle Sinne).  
*Ort: Ruheraum, Ruhebereich im Außengelände*
- Kinder können vielfältig zu kreativem Selbstaussdruck kommen und finden ständig vielfältige Materialien vor.  
*Ort: Mal- und Kleberaum, Werkstätten, Atelier für künstlerisches Gestalten, Außenbereich*
- Kinder können sich im Rollenspiel vielfältig ausdrücken (Verkleidungsbereich, Vater-Mutter-Kindspiele in Verbindung mit der Puppenecke, Verarbeitung von Medienerfahrungen, Höhlenbau).  
*Ort: Rollenspielraum und Außengelände, Theaterbereich*
- Kinder können vielfältig bauen und konstruieren; (2-3 wechselnde Systeme, Naturmaterial, Figuren und Tiere).  
*Ort: Bauraum, Konstruktionsbereich, Außenbereich*
- Kinder frühstücken zentral an einem Ort; der auch Kommunikation und Begegnung ermöglicht (Kindertreff).  
*Ort: Cafeteria/Kindercafe/Bistro*
- Kinder lernen selbständig mit Handwerkszeug umzugehen, können eigenständig werken, Spielsachen reparieren, Gebrauchsgegenstände herstellen und Geräte zerlegen.  
*Ort: Werkstatt für Holz, Metall und Textil, Außengelände*
- Kinder können kochen, backen, ein Frühstück oder einen Eltern-Kind Nachmittag vorbereiten.  
*Ort: Küche, „Feinschmeckerwerkstatt“*
- Kinder können drinnen und draußen vielfältig mit Wasser, Sand und Lehm spielen.  
*Ort: Waschraum und Außengelände, Matschraum*
- Kinder finden zusätzlich vielfältige Spielmöglichkeiten in den Fluren und auf den Treppen und in den „Nischen“. Eltern können im Empfangsbereich Gespräche führen und erhalten über Bilder, Fotos, Aushänge, Plakate zusätzliche Informationen (Dokumentation der pädagogischen Arbeit und Arbeitsvorhaben).  
*Ort: Flure und Eingangsbereich*
- Kinder forschen und experimentieren mit Buchstaben, Zahlen, naturwissenschaftlichen Materialien. Sie haben Zugang zu Computern und zur Fachbibliothek. Sie dokumentieren ihre Ergebnisse in Mappen und Ordnern.  
*Ort: Forscherraum, Lernwerkstätten*

(zur Vertiefung: s. Literaturverzeichnis, besonders N. 3, 5 und 6)



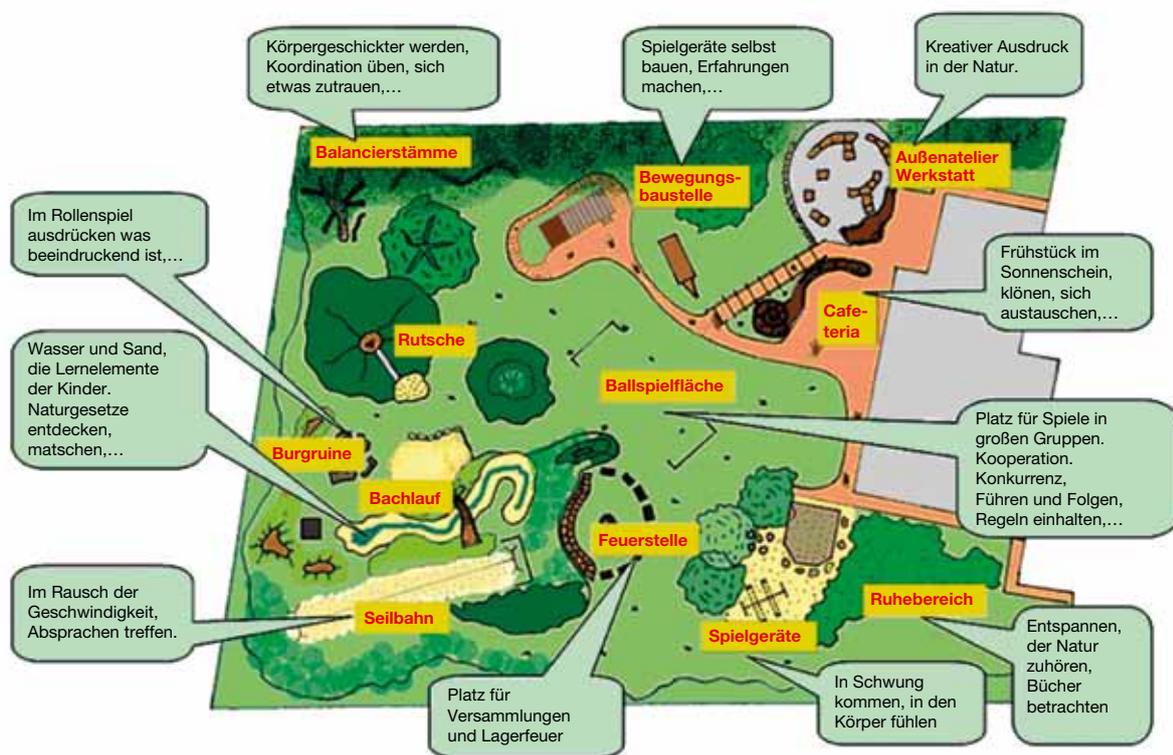
Innen- und Außenbereiche sind gleichwertig  
und bilden einen Möglichkeitsraum zum Tätigwerden.



Gerhard Regel

## Raumprogramm Freigelände

Vielfältige Anregungen zum Lernen und gemeinsam  
Spielen in einer naturnahen Umgebung





### 3.2. Werkstätten als neuer Weg mit vielen Möglichkeiten

Die Werkstattarbeit bekommt im Offenen Kindergarten eine zunehmende Bedeutung.

Traditionell gab es bisher vielfach eine Holzwerkstatt oder eine Werk-Ecke. Inzwischen gibt es z. B. Werkstätten für Textil, Metall (auch Fahrradwerkstatt), Ton, Laternenwerkstatt und darüber hinaus Backstube, die Werkstatt für Oster- und Weihnachtsschmuck sowie für Geschenke oder Wort- sowie Forscherwerkstatt.

Zum Werkstattgedanken gehört auch der Reparaturkoffer, der immer dann zum Einsatz kommt, wenn irgendwo im Kindergarten etwas repariert werden muss. Dabei können auch Kinder mit einbezogen werden.

Die Bezeichnung Werkstätten signalisiert eine offene Lernform für aktive Kinder. Eine Lernwerkstatt ist ein didaktisch gestalteter Raum, in dem die Kinder ein Angebot von unterschiedlichen Lerngelegenheiten vorfinden.

Werkstätten sind besondere Lernorte für Kinder, in denen wichtige Selbstfindungsprozesse stattfinden, weil Kinder selbsttätig, selbstbestimmt und selbstwirksam lernen und arbeiten. Sie können eigene Fragen bearbeiten und Ergebnisse frei zum Ausdruck bringen. Auf diese Weise können sie ihren individuellen Lernweg gehen.

Hier sind Kinder Selbstgestalter ihrer Entwicklung, weil die Erwachsenen sie in ihren Selbstfindungsprozessen nur bedingt unterstützen und begleiten. Die Erwachsenen minimieren ihre Interventionen in Bezug auf Belehren, sind stattdessen selbst tätig, leiten an und fungieren als Vorbild.

#### Kinder erfahren und lernen z. B. in einer Werkstatt

- in ihrem Tempo zu arbeiten
- mit Erfolgen und Misserfolgen umzugehen
- intensiv zu beobachten, z. T. über längere Zeiträume
- eigene Denkprozesse zu entfalten
- ihre kindlichen Einsichten und Erkenntnis zu formulieren
- intensiv an ihren inneren Bildern, Vorstellungen, Hypothesen zu arbeiten
- eigene Spuren zu hinterlassen und wieder zu finden.

Der Begriff Werkstatt im herkömmlichen Sinne beinhaltet, dass dort entworfen, gestaltet, hergestellt und repariert wird. Mehrere Personen können gemeinsam an einem Produkt arbeiten, inspirieren sich gegenseitig und stellen etwas mit eigenen Händen her. Darüber hinaus begreifen Kinder die Welt im Prozess des (künstlerischen) Gestaltens, Erforschens und Entdeckens. Durch Experimentieren und Ausprobieren besteht für Kinder die Möglichkeit, eigene Vorstellungen (z. B. handwerklich) zum Ausdruck zu bringen, ihren Fragen nachzugehen und Lösungen zu finden.

#### In den Vordergrund treten die besonderen Eigenschaften von einer Werkstatt:

- Atmosphäre (Geruch, Geräusche)
- Vielfalt der zweckgebundenen Werkzeuge und Materialien
- produktbezogen eingerichtet
- echte Werkzeuge und Materialien (keine Spielzeugvarianten)
- vielfältige Möglichkeiten, eigene Ideen zu verwirklichen
- gemeinsam nach Lösungen suchen
- unbekannte Wege gehen
- Offenheit im Vorgehen
- Unfertiges schätzen
- Nicht perfekt sein müssen

Ein solcher Prozess der Welterkundung führt zu immer neuem Lernen auf vielen Ebenen. Dem Recht des Kindes auf seinem eigenen Lernweg wird in den Werkstätten entsprochen.

### Beispiel: Einrichtung einer Osterwerkstatt

Drei Wochen vor Ostern richten wir mit den Kindern in einem Teil des Kreativraums eine Osterwerkstatt ein. Verschiedenste Materialien wie Moos, Heu, Zweige, Gräser, Eier, Federn aber natürlich auch Tonpapier und -karton, Krepppapier, Transparentpapier, Wolle, Farben etc. sowie die dazu nötigen Hilfsmittel wie Kleber, Scheren, Astschere, Locher, Pappen, Stifte etc. werden auf einer Arbeitsplatte in separaten Gefäßen sichtbar und für alle Kinder erreichbar bereit gestellt. Die Kinder können eigene Ideen einbringen, um das Sortiment zu erweitern. Eine Bezugserzieherin hält sich in der Werkstatt auf, um Anregungen und, falls gewünscht, Hilfestellung zu geben. Für alle Kinder besteht die Möglichkeit, eigenständig produktiv zu sein.

Sylvia Heynlein

### 3.3. Zur Rolle der Erzieherin: Vom Sinn und Unsinn der Regeln

Wenn wir die Räume als ein Geschenk an die Kinder erkennen, damit sie darin Kind sein können, dann zeigt sich in dieser Sichtweise eine große Aufgabe und Herausforderung an die Professionalität der Erzieherin und an die kreative Kooperation im Team. Die anregende Gestaltung der Räume sollte dann auch der Schwerpunkt im Angebotsdenken sein, weil die vielfältigen Möglichkeiten in den Spiel- und Werkstätten genügend Anreize für Lernen, Bildung und Entwicklung bieten. Wie Kinder dann begleitet und unterstützt werden, zeigt sich im nebenstehenden Kasten.

### Rolle und Haltung der Erzieherin Die Erzieherin ist...

- ...verantwortliche **Zeitgeberin** für freie, unverplante Zeiten forschenden Lebens.
- ...umsichtige **Raumgeberin** für großzügige Spiel- und Experimentierräume.
- ...ideenreiche **Materialbeschafferin**.
- ...zugewandte **Ansprechpartnerin** für die Kinder.
- ...gewährende **Ermöglicherin** eigener Entdeckungen und Erfahrungen der Kinder.
- ...mitgehende **Begleiterin** kindlicher Lebenswege, ohne abkürzen oder „erleichtern“ zu wollen.
- ...aufmerksame **Beobachterin** der Entwicklungen und Erfindungen der Kinder.
- ...interessierte **Fragerin**, um die Kinder zu weiteren Überlegungen anzuspornen.
- ...einfühlsame **Impulsgeberin** für weitere Anregungen.
- ...brückenbauende **Vermittlerin** zwischen den Ideen.
- ...neugierige **Fragerin**, um die Bildungswege der Kinder besser verstehen zu lernen.
- ...wertschätzende **Partnerin**, die den Kindern Rückmeldungen über deren Tun gibt.
- ...kreative **Mitdenkerin**, die die Problemlösungsversuche der Kinder unterstützt.
- ...leidenschaftliche **Forscherin**, um mit Kindern gemeinsam an deren Fragen zu arbeiten.

*Quelle unbekannt*

Räume und die Möglichkeiten im Kindergarten sind jedoch nicht nur Orte zum Tätigwerden für Kinder und Erwachsene, sie sind auch ein soziales Gefüge mit dem Charakter des gemeinsamen Lernens und Lebens, das ohne Absprachen und Regeln nicht



funktioniert. Beides muss in jedem Offenen Kindergarten entsprechend der eigenen Situation und der partizipatorischen Prozesse mit den Kindern erfolgen.

Gemeinsame Regeln für alle offen arbeitenden Kindergärten kann es deshalb nicht geben.

So individuell die Spiel- und Werkstätten sind, so individuell können auch die Regeln sein. Wichtig ist, sich im Team darüber klar zu sein, welche Freiräume Kindern zur selbständige Aktivität gegeben werden und wo Spielräume für gemeinsame Entscheidungen sind. Ebenso klar sollte die Erzieherin in ihren Aussagen sein, „was geht und was geht nicht“!

Wünschenswert wären wenige begründete Grundregeln, die von beiden Seiten eingehalten werden könnten. Regeln machen als Kind keinen Sinn, wenn all das was Spaß macht verboten wird oder die Kinder sich sowieso nicht daran halten, weil es schlichtweg eine Überforderung in ihrem Handeln für sie darstellt oder die Sinnhaftigkeit der Regel sich nicht verinnerlicht.

Älteren Kindern wird es durchaus einleuchten, dass das Einhalten der Regeln auch eine Vertrauensbasis darstellt. Aufgebautes Vertrauen durch Erfahrungen wie: „Ich kann mich auf dich verlassen“ sollten dazu führen, diesen Kindern mehr Freiheiten und Rechte in den Werkstätten und Räumlichkeiten zuzusichern, so dass die Grundregeln so nachvollziehbar werden, dass sie gar keine Regeln mehr sind, weil sie eine Kultur des Miteinanders darstellen und zu Gewohnheiten werden. (*Literatur s. G. Lill*)

Die Kindergartenkultur zeigt sich vor allem in Freiheiten, die den Kindern eröffnet werden. Nicht „ich muss“ oder „ich darf“ steht hier am Anfang, sondern „ich kann“, wenn ich will oder ich entscheide und bestimme, so z. B. im Blick auf das

Spielen: Ich entscheide, wo ich spiele, womit, mit welchen Kindern und wie lange. Oder: Ich bestimme über meine Schatzkiste und mein „Ichbuch“. Oder: Ich kann mich bei Angeboten frei entscheiden. Oder: Ich kann andere Kinder zu meiner Geburtstagsfeier einladen.

Kultur entwickelt sich z. B. wenn in der Cafeteria Kindern Regeln erklärt werden, die zu einer bestimmten Esskultur führen und Ästhetik beinhalten. Gleichzeitig gilt die Freiheit, dass jedes einzelne Kind bestimmt, ob und wann es innerhalb der Frühstückszeit essen geht.

Freiheit ist der Kern selbstbestimmten Handelns und eigenständiger Entwicklung (11). Ein Zusammenleben umfasst jedoch auch soziale Regeln und Pflichten, so dass zu der Selbstverantwortung die Sozialverantwortung hinzukommt. Sie zeigt sich z. B. in der Regel des Aufräumens, des achtsamen Umgangs mit anderen oder den Materialien und Spielsachen, des Beachtens von Signalen zu festgelegten Zeiten, der Mithilfe in Diensten oder Mitsprache und im Lernen von Kommunikationsregeln, wie sie z. B. in Gesprächsrunden im Morgenkreis eingeübt und praktiziert werden. Solche und andere Regeln stärken Ich- und Wirgefühle, dienen der Selbstverwirklichung und machen deshalb Sinn.



### 3.4. Anregende Fragen

#### Fragen zum Raum, zur Schaffung von Bildungsanreizen

- Was sollen Kinder darin tun, welchen Bedürfnissen nachgehen?
- Was soll für die Kinder durch den Raum erreicht werden (pädagogische Ziele)?
- Mit welcher Ausstattung sollen die Ziele umgesetzt werden?
- Welche Aufgaben hat die Raumbetreuerin?

Es hat sich bewährt, die Ergebnisse der Fragenklärung zu einem Raum zusammenzufassen und am Eingang des Raumes aufzuhängen (s. Beispiel Cafeteria im nachfolgenden Kasten).

#### Unter welchen Gesichtspunkten sollte ein Raum angeschaut werden?

- Ist es motivierend, hier tätig zu werden?
- Hat der Raum als vorbereitete Umgebung einen Anreiz und einen Aufforderungscharakter?
- Gibt es sprechende Wände?
- Ist der Raum für Mädchen und Jungen gleichermaßen ansprechend?
- Ist eine Struktur zu erkennen?
- Welche Atmosphäre und Ausstrahlung herrscht in den Räumen?

#### Fragen, um das Regelwerk zu überprüfen

- Welche Regeln werden eingehalten?
- Welche Regeln werden oft durchbrochen?
- Welche Regeln sind Verbote?
- Welche Regeln gelten überhaupt noch?
- Welche Ziele verfolgen wir mit Regeln?

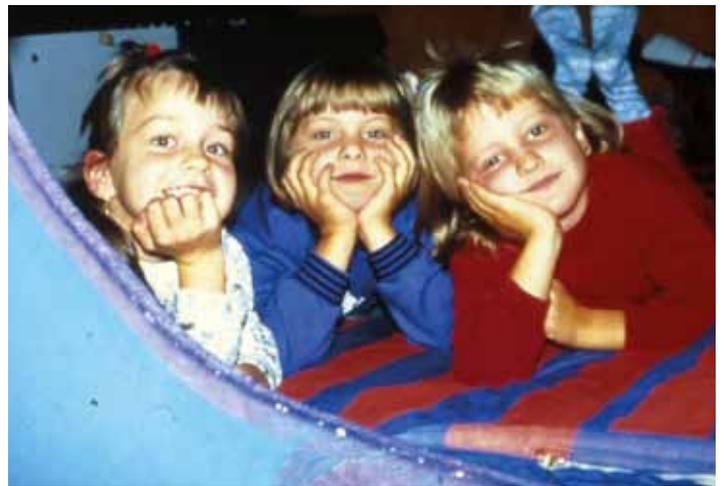
### Die Cafeteria

Um einen zentralen Treffpunkt in unseren Einrichtungen zu schaffen, haben wir eine Cafeteria eingerichtet. Hier treffen sich alle Kinder in der Zeit von 8:15 Uhr bis 11:00 Uhr zum Frühstück. Gerade für „neue Kinder“ ist die Cafeteria eine weitere Möglichkeit, mit anderen Kindern Kontakt aufzunehmen.

Durch die immer wieder wechselnden, unterschiedlichen Gruppenzusammensetzungen können vielfältige Beziehungen zu anderen und den Erzieherinnen geknüpft werden. Einmal in der Woche wird gemeinsam mit einigen Kindern eine Mahlzeit oder ein Kuchen zubereitet.

#### Die Fachfrau für Pädagogik und Ernährung ist zuständig für:

- Die Einführung der Regeln und Betreuung der Kinder
- Die Vorbereitung und Durchführung des wöchentlichen Kochens oder Backens
- Die Vermittlung von Esskultur und Ernährungsverhalten, Tischschmuck
- Die Organisation und Durchführung hauswirtschaftlicher Tätigkeiten
- Einführung von Tischgebeten
- Anleitung zur Mitverantwortung (wöchentlicher Küchendienst)
- Betreuungsdienst (wöchentlich)



### 3.5. Wo kann ich weiterlesen?

1. A. v. d. Beek: Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei, Weimar, Berlin, 2006
2. A. v. d. Beek: Bildungsräume für Kinder von Drei bis Sechs, Weimar, Berlin, 2010
3. R. Dehlfing, v. Lienen, B.: Die gestaltete Umgebung für eigenständige Entwicklung – Leben und Lernen in den Spiel- und Werkstätten der Kita in Tungen, in G. Regel, U. Santjer (Hrsg.): Offener Kindergarten konkret in seiner Weiterentwicklung, S. 151 ff., Berlin 2011
4. T.: Kühne, Lernbereiche „Forscherzimmer“ und „Bau-raum“, in G. Regel/T. Kühne, Pädagogische Arbeit im offenen Kindergarten, 3. Aufl. der vollständigen Überarbeitung, S. 54 ff., Grundsätze zu den Lernspielbereichen, S. 48 ff., Freiburg/Breisgau 2007
5. H., J., Laewen, Andres, B. (Hrsg.): Erziehung als Gestaltung der Umwelt, Räume und komplexe Erfahrungen (Arbeitsblatt 2) in: Künstler, Forscher, Konstrukteure, Cornelsen Verlag, Berlin
6. H. J. Laewen, Andres, B.: „Die Kita als gestalteter Raum“ aus: Bildung und Erziehung der frühen Kindheit, S. 357 ff. Cornelsen Verlag, Berlin
7. G.: Lill, Neue Muster der offenen Arbeit: Das Fachfrauenprinzip“, Betrifft Kinder 06/07, 2010, S. 12 ff
8. Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder, 2005
9. M.: Schmidt, So geht's – Lernen in der Lernwerkstatt. Sonderheft: Kindergarten heute, Freiburg/Breisgau 2007
10. TPS 2/2010: Artikel von Christa Möllers „Werkstätten – Orte für gemeinsames produktives Handeln“
11. Kindergarten heute 1/2013: Fachwissen Pädagogik, Regel, G., Freiheit und Verantwortung – Grundlegende Entwicklungsaufgaben des Kindes im Offenen Ansatz.

## 4. Orientierungspunkt: Alltagskompetenz



Die beste Vorbereitung auf jede Art von Zukunft  
sind die Erfahrungen der Gegenwart



*Gerlinde Lill*

### 4.1. Warum ist dieser Punkt so wichtig für eine kindzentrierte Ausrichtung?

Wesentliches ist einfach, wenn es uns gelingt den Kindern zu folgen. Sie zeigen uns, was für sie wichtig ist. Vertrauen wir ihnen, dann können sie nachhaltig Lernende sein, denn sie sind voller Motivation, wenn sie uns ihre Interessen zeigen. Das haben die Orientierungspunkte „Bewegung“ und „Spiel“ bereits deutlich gemacht. Zu diesen Aktivitätsbereichen kommt ein weiterer wichtiger hinzu. Er ergibt sich aus den Erfordernissen und dem Zusammenleben des Alltags. Das vielfältige Alltagsgeschehen hat für Kinder eine faszinierende Ausstrahlung und weckt ihre Neugier und ihren Drang nach Eigenaktivität und Kompetenz. Das Tun anderer, ob klein oder groß, hat eine ansteckende Wirkung, ebenso die wiederkehrenden Momente im Verlauf des Tages. Sie werden zur selbstverständlichen Wirklichkeit, zu der Kinder sich zugehörig fühlen. Was Kinder im Alltag mit den wiederkehrenden Personen und Abläufen erleben, ist ihre Welt, ob in der Familie, in der Babygruppe oder in der Krippe und im Kindergarten. Nach und nach entdecken sie die Handlungsfelder. Selbsttun und Mittun entfaltet sich als Grundbedürfnis und zeigt ihren Lebenswillen. Beides kann verkümmern, wenn die zunächst so wichtige Fürsorglichkeit sich nicht nach und nach angemessen reduziert und so der Weg von der Fremdsorge zur Selbstsorge frei wird.

Kinder zeigen an allem Interesse, was um sie herum geschieht. Da die „geborenen Lerner“ groß werden wollen, entfalten sich wie von selbst ihre autonomen Kräfte und bewirken eigenständiges und teilhabendes Tun mit hoher Anstrengungsbereitschaft. Nachahmung, Ausprobieren und Versuch und Irrtum sind Ausdruck intrinsischer Bedürfnisse. Der Sinn des Strebens nach Alltagskompetenz muss nicht erklärt werden, er ist unmittelbar gegeben, weil Kinder sich damit identifizieren, sei es beim Helfen in der Küche, beim Saubermachen, beim Mittun im Garten oder im Bemühen um das selbständige Ankleiden,

Ausziehen oder Essen und Trinken. In solchen Zusammenhängen erleben sich Kinder zugehörig und nützlich. Sie sind stolz auf das, was ihnen gelingt. Schrittweise bauen sich unermüdlich Kompetenzen auf, die schließlich zur Selbst- und Mitverantwortung führen. Wir Erwachsenen sind hier besonders herausgefordert. Kinder brauchen in diesen Lernprozessen nicht nur unsere unterstützende Begeisterung, wenn sie sich im Mittun erproben.

### 4.2. Der Alltag ist ein Lernfeld vom Aufwachen bis zum Einschlafen!

Pädagogisches Tun bei der wiederkehrenden Vielfalt im Kindergartenalltag erfüllt einen doppelten Sinn: Es tut den Kindern gut, weil sie ihre Kompetenzen aufbauen und ständig erweitern und den Erziehenden, weil sie Kindern solche Erfahrungen ermöglichen und sie bei einer gelingenden Teilhabe in ihrer Persönlichkeit stärken. Kinder werden so selbständiger, unabhängiger und kooperativer und sind zunehmend weniger auf Erwachsene angewiesen.

Gleichzeitig kommt das Kind, wie im ersten Punkt erläutert, mit seinem soziokulturellen Umfeld in Beziehung und verinnerlicht Teile einer gelebten Kultur. Beispielhaft wird anschließend konkretisiert, wie Erwachsene sie dabei engagiert begleiten und unterstützen.

Darüber hinaus gibt es noch einen weiteren wichtigen Aspekt zum Alltagslernen. Dieser ist verhaltenspsychologisch zu sehen. Er beinhaltet die Chance, sich an wiederkehrende Vorgänge und Abläufe zu gewöhnen und so Gewohnheiten im Zusammenleben zu bilden. Gewohnheiten sind routiniertes Verhalten. Sie machen das Leben und das Zusammenleben berechenbarer und damit sicherer.

Der Kindergartenalltag ist für die Kinder eine fast unendliche Lerngeschichte. Welche Möglichkeiten sich auftun können, deuten die nachfolgenden **Erfahrungsfelder** an:



- Tägliche Erfordernisse: Begrüßung, Verabschiedung, Anziehen, Ausziehen, Essen, Trinken, Hygiene, Toilettengang
- Hauswirtschaftliches: Tische decken, Abwaschen, Abtrocknen, Geschirrspüler ein- und ausräumen, Ausfegen, Säubern, Aufräumen, Ordnen
- Beteiligung an der Vorbereitung von Mahlzeiten, Gebäck und Getränken, an der Auswahl zum Kauf von Spielzeug, Material, Werkzeugen, Sonderaktionen wie Gartenarbeit, Auswechseln von Sand, Eltern-Kind-Nachmittage
- Einbeziehung bei der Wartung und Reparatur von Spielzeug, Fahrzeugen und Mobiliar, Ausgestaltung von Räumen, Mitarbeit im Büro, Einsatz von Technik und Medien
- Erkunden der Lebenswelt: Einkaufen, Post, Ausflüge, Exkursionen, Waldtage...
- Mitwirkung in sozialen Bereichen: religiöse und nichtreligiöse Feste, Schmücken in der Oster- und Weihnachtszeit, Geburtstagsfeiern, Morgenkreise, Planungsgruppen, Erkundungsgruppen, Reflexionsgruppen
- Dienstgruppen für Blumen, Aquariumspflege, 1. Hilfe, Telefon u.a.
- Gegenseitige Hilfe, Patenschaften
- Hilfreiche Technik im Alltag wird zur Selbstverständlichkeit: Telefon, Computer, elektrische Küchengeräte, Bohrmaschine, Bügeleisen, Waschmaschine, Mikroskop, Fotoapparat, Fotodrucker, Kopierer u.a.

#### Fazit:

Erfährt der Alltag im Kindergarten bewusst seine ihm gebührende Aufmerksamkeit, dann ist diese Zeit eine besonders wertvolle. Sie sollte engagiert und mit Gelassenheit gelebt werden, denn Kinder gedeihen hier ebenso vielfältig wie z. B. in der Zeit des Spielens. Aus der Unselbständigkeit wird zunehmend Selbständigkeit; Hilflosigkeit wird durch Kompetenz überwunden; spontanes Handeln verwandelt sich in Sorgfalt und Ordnung; Egozentrik reduziert sich durch die Zunahme von verstehender Teilhabe; Mitverantwortung und Rücksicht; aus Fremdsorge wird Selbstsorge; aus Fähigkeiten werden Fertigkeiten; Fordern wird durch Fragen und Bitten ersetzt. Vielfältig sind hier die persönlichen Lern- und Entwicklungsprozesse. Sie haben individuellen Charakter und formen zugleich die Teilhabe an einer Kultur des Miteinanders und der Gemeinschaft. Wie das im Lebensraum Kindergarten geschieht, wird beispielhaft durch die folgenden zwei Erfahrungsfelder konkretisiert.



### 4.3. Erfahrungsfeld Essen und Trinken

In unserem Kindergarten gibt es eine Cafeteria mit mehreren Tischen, an denen man zu viert oder zu sechst in den „Liebeslauben“ sitzen kann. Es gibt eine Kinderküche, in der auch gekocht und gebacken wird. Symbole in Form von Fotos zeigen Kindern, wo sich etwas befindet. Sie dienen zur besseren Orientierung. Selbst auf dem Teewagen, auf den das benutzte Geschirr gestellt wird, finden die Kinder Symbole, die den richtigen Platz zum Abstellen zeigen. Wir haben damit gute Erfahrungen gemacht.

Die Cafeteria wird durch eine Erzieherin betreut. Trotzdem wird die Eingewöhnung neuer Kinder durch die Bezugserzieherin begleitet. Alles wird gemeinsam gemacht. Gemeinsam werden der Teller und die Tasse aus dem Schrank genommen und zum Platz am Tisch gebracht. In Absprache mit den Kolleginnen sind zunächst feste Plätze für Kinder und Bezugserzieherinnen vereinbart. So erlebt das neue Kind die Abläufe immer gleich, und auch der Sitzplatz verändert sich nicht. Von hier aus können der Raum und die Menschen mit wachsender Sicherheit in Augenschein genommen werden. Die Kinder zeigen an allem Interesse und verfolgen ihre Umgebung mit großer Neugier. Als erste selbständige Handlung zeigen sie oft, dass sie alleine das Geschirr aus dem Schrank holen. Selbst unsere Kinder unter drei Jahren fühlen sich herausgefordert und handeln entsprechend. Das Einschenken des Getränkes erfordert in der Regel mehr Übung, bis die Kinder mit dem richtigen Augenmaß und der angemessenen Kraftanstrengung „in die Tasse getroffen“ haben. Selbst der Weg dahin ist mit viel Lernen verbunden. Sie lernen zunächst mit Unterstützung, das Verschüttete wegzuwischen. Wie sehr die Kinder den Vorgang des Einschenkens verinnerlicht haben, fiel uns auf, als wir teilweise von Porzellan- auf Plastiktassen umgestellt haben. Bis dahin legten sie zum

Einschenken den Flaschenhals auf den Rand der Tasse ab. Jetzt kippten die Tassen aber um. Es erfolgte innerhalb weniger Tage ein Umlernen. Jetzt wird die Flasche in der Luft über die Tasse gehalten und eingeschenkt. Eine hohe Kompetenz!

Wir haben gute Erfahrungen mit dem Eingewöhnen durch die Bezugserzieherin gemacht. Wichtig ist dabei, den Übergang zu gestalten, so dass bald nur noch die Erzieherin aus der Cafeteria zuständig ist. Die Sicherheit, Unterstützung zu bekommen, wenn sie gewünscht wird oder auch Hilfe zu bekommen, wenn noch der Mut zu fragen und das gleichzeitige Streben nach Selbständigkeit fehlt, sind die Basis für das Leben in der Cafeteria. Das gilt auch für das Trinken zwischendurch. Die Kinder können jederzeit in die Cafeteria gehen, um ihrem Trinkbedürfnis nachzugehen.

Auch dort spielt die mögliche Freiheit der Kinder eine große Rolle. Sie suchen sich den Platz allein aus, an dem sie essen wollen. Sie entscheiden neben wem sie sitzen möchten. Sie gehen ihrem Essbedürfnis nach, wann sie möchten im Rahmen der Zeitstruktur. Zu guter Letzt entscheiden sie, was sie essen möchten.

So stehen unsere Zweijährigen gerne am Stehtisch und haben ihr Essen in Augenhöhe. Oder an Tischen sitzen nur Jungen und gleich lebt eine ganz andere Kultur des Miteinanders auf.

In unserer Cafeteria herrscht ein lebhaftes Miteinander der Kommunikation. Unsere Kindergartenkinder sind auf einem guten Weg: Von der Fremdsorge durch das Elternhaus, und anfänglich durch die Bezugserzieherin, hin zu selbstverständlicher Selbstsorge mit der dazugehörigen Alltagskompetenz.

*Ortrud Ahrens*

#### 4.4. Erfahrungsfeld Ausflug

In unserem Kindergarten gibt es seit drei Jahren für die zukünftigen Schulkinder die Kinderkonferenz. Die „Großen“ haben hier die Möglichkeit, durch ihre eigenen Ideen an der Gestaltung des letzten Kindergartenjahres aktiv mitzuwirken, mitzuentscheiden und auch mitzuverantworten. Zurzeit nehmen 14 Kinder und eine Erzieherin an der Kinderkonferenz teil. Sie treffen sich in der Regel einmal pro Woche, bei Bedarf auch öfter.

Während des Freispiels entstand bei einigen Kindern die Idee: „Wir wollen einen Ausflug machen“. In der nächsten Kinderkonferenz versuchten wir gemeinsam diese Idee zu konkretisieren. Es wurden Vorschläge und Ideen gesammelt, diskutiert, Vorschläge wieder verworfen, als zu teuer oder zu weit befunden, oder abgelehnt. Weiter kamen wir, als ein Kind begann von einem Besuch im Landesmuseum zu berichten und zu schwärmen. Es bekam immer mehr Zuhörer und so entwickelte sich die Idee für alle Kinder zur Möglichkeit zu einem gemeinsamen Ziel zu kommen. Wir fahren ins Landesmuseum nach Hannover und zwar in das Vivarium und zu den Dinosauriern. Das wurde von allen Kindern akzeptiert und gemeinsam beschlossen.

Nun sprudelten die Fragen der Kinder: Wie kommen wir dorthin? Brauchen wir Fahrkarten? Nehmen wir ein Frühstück mit? Kostet das Geld? Sind wir zum Mittagessen zurück? Hier wurde mir als begleitende Erzieherin der große Erfahrungsschatz der Kinder bewusst und ich machte ihnen den Vorschlag, dass wir einige Fragen durch das Googlen im Internet mit unserem Laptop beantworten könnten. Das haben wir auch gleich getan und so klärten sich die Fragen nach Öffnungszeiten, Eintrittsgeldern und Fahrplänen. Wir schlossen die Kinderkonferenz mit der Verabredung, uns einen Tag vor dem Ausflug zu treffen.

An diesem Vorbereitungstreffen klärten wir, für die Kinder in einem überschaubaren Zeitrahmen, wann und wo wir uns treffen, was jeder mitbringt. Wir sprachen über das Verhalten im Straßenverkehr und auch in Bus und Bahn. Dadurch gewannen die Kinder Vertrauen und Zuversicht, dass wir dieses spannende Unternehmen gut schaffen würden.

Während des Ausfluges machten die Kinder die Erfahrung, wie wichtig es ist, Verantwortung für sich und die eigenen Sachen zu übernehmen, damit kein Rucksack und keine Mütze im Bus liegen bleiben.

Im Museum konnten die Kinder frei entscheiden, was sie sich anschauen wollten und was ihnen wichtig war. Sie erfuhren auch, dass Freiheit nur im Rahmen bestimmter Strukturen möglich ist, z. B. wenn ein Museumswärter darauf hinwies, dass die Dinosaurier nicht berührt werden dürften. Beim Wechseln der Abteilungen mussten wir uns wieder absprechen und gemeinsam als Gruppe reagieren. Eine wichtige Erfahrung für die Kinder, die Gruppe nicht aus dem Auge zu lassen.

Unterwegs orientierten sich die Kinder sehr stark an den Erzieherinnen und sie konnten durch unsere Sicherheit und unsere Vorbildfunktion zu eigener Sicherheit finden und Vertrauen aufbauen.



Kurze Zeit nach dem Ausflug hatten die Kinder während der Kinderkonferenz noch einmal die Gelegenheit, das Erlebte zu verbalisieren. Es wurde ein sehr lebhafter Austausch. Es war deutlich zu spüren, mit welcher Aufregung der Ausflug für die Kinder verbunden war und wie viel Stolz sie erfüllte, dass sie die eigene Idee in die Tat umgesetzt hatten.

Während der regelmäßigen Treffen in der Kinderkonferenz erfahren die Kinder, dass sie durch Mitreden, anderen zuhören, Wünsche äußern, Mitentscheiden, eigene Ideen einbringen und auch darauf verzichten, sich anstecken lassen von den Ideen anderer, Ideen verwirklichen und zum Handeln und zu einem gemeinsamen Gruppenerlebnis kommen. Sie lernten dabei, mit welcher Komplexität ein Ausflug verbunden und zu bewältigen ist. Sie hatten die Freiheit, wurden differenziert begleitet und mussten Anpassungen vollziehen und zur Mitverantwortung beitragen.

*Dorothea Träder*

#### 4.5. Anregende Fragen

- Wird im Team über Alltagshandeln gesprochen?
- Auf welche Erfahrungsfelder des Alltagshandelns wird besonderes Gewicht gelegt?
- Haben die Kinder Gelegenheiten tatsächlich anfallende hauswirtschaftliche Aufgaben zu übernehmen?
- Helfen sich die Kinder z. B. beim Anziehen?
- Wie reagieren die Eltern auf die erlernte Selbständigkeit der Kinder und auf ihr selbstbestimmtes Handeln?

#### 4.6. Wo kann ich weiterlesen?

1. G. Nowka-Schmidt, Der Kindergartenalltag als Lernfeld, in G. Regel (Hrsg.) Psychomotorik im Kindergarten II, EB-Verlag Berlin, 1988 S. 68 ff.
2. Lebenspraktische Kompetenz: in Nieders. Orientierungsplan für Bildung und Erziehung S. 22 u. 23
3. D. Elschenbroich, Die Dinge – Expeditionen zu den Gegenständen des täglichen Lebens, Goldmann TB (2012)



## 5. Orientierungspunkt: Partizipation



Der Geist der Demokratie kann nicht von außen aufgepfropft werden, sondern er muss von innen gelebt werden.



*Mahatma Gandhi*

### 5.1. Zum Verständnis eines abstrakten Begriffs – eine Einstimmung

Ähnlich wie sich zurzeit der Begriff der Inklusion im Kindergartenbereich etabliert, hat sich vor Jahren der Begriff der Partizipation durchgesetzt und zunehmend an Bedeutung gewonnen. Entscheidend war die UN-Konvention von 1989 über die Rechte des Kindes, die 1992 vom Bundestag ratifiziert wurde. So wurde dann die Partizipation in Gesetze und andere Bestimmungen für Kinder einbezogen.

Partizipation heißt Teilhabe und bedeutet, Kinder bei allen Entscheidungen einzubeziehen, die sie direkt oder indirekt betreffen. Dadurch werden Kinder an der Gestaltung ihres Lebensalltags und Zusammenlebens beteiligt und es kommt zu einer Wertschätzung ihrer Ideen. Sie können so mitbestimmen und mitwirken. Das bedeutet nicht, dass Partizipation aufgrund der Kinderkonvention etwas völlig Neues in der Frühpädagogik war, denn überall dort, wo sich die Sichtweise zu Kindern wandelte, Kinder nicht mehr als Objekte, sondern als Subjekte angesehen wurden, breitete sich auch die Kinderbeteiligung zunehmend und immer differenzierter aus. Sie zieht sich inzwischen durch den gesamten Alltag. Das trifft auch für viele Offene Kindergärten zu.

Inzwischen zeigt sich eine vielfältige Praxis. Das beginnt bei der Beteiligung bei der Auswahl von Liedern, Spielen und Anschaffungen, z. B. bei Vertreterbesuchen, bei der Mitwirkung der Raumveränderung und Raumgestaltung, bei der Festlegung und Überprüfung von Regeln, bei der Klärung von Raumnutzungen. Es setzt sich fort in der Festlegung und Gestaltung der Schwerpunkte im letzten Kindergartenjahr mit den zukünftigen Schul-

kindern, bei der Planung und Durchführung von Projekten (s. nächster Orientierungspunkt), bei der Einrichtung und Selbstverwaltung eines Hortkiosks, bei der Vorbereitung von Festen, Ausflügen und anderen Gemeinschaftsvorhaben und im großen Bereich des Alltagshandelns (s. hierzu den gesonderten Orientierungspunkt). Partizipation umfasst auch Strukturen und Formen der Mitsprache und Mitbestimmung auf demokratischer Basis. Manche Kindergärten gehen über eine solche soziale Partizipation hinaus und streben politische Mitsprache an, indem Kinder sich im Gemeinwesen oder beim Träger einmischen, um so für sich zu sorgen, z. B. um eine Spielplatzerneuerung oder -verbesserung zu erreichen oder einen Fahrradweg oder eine Fußgängerampel. Eine besondere Herausforderung ist die Einbeziehung bei Um- und Neubauten, wenn es um die Planung mit dem Architekten geht (siehe nächstes Foto und die Präsentation im Rathaus auf Seite 46). Schließlich sollten auch die Patenschaften genannt werden, die jüngere Kinder durch ältere erfahren und unterschiedliche Feedbackrunden oder Formen der Rückmeldung auch als Beschwerdekultur zum Kindergartenerleben und zu den Möglichkeiten in Spiel- und Werkstätten.

Partizipation kann als ein nie endender Prozess zwischen Erwachsenen und Kindern verstanden werden, sofern nicht einzelne Bereiche den Kindern zur völligen Selbstgestaltung überlassen werden, z. B. durch Dienste. Kinder werden in all diesen Prozessen zu gleichwertigen Partnern, die ihre Geschicke entsprechend ihren Möglichkeiten mitbestimmen und mitgestalten. Ein großes Lernfeld gemeinsamer Entscheidungen und Problemlösungen tut sich auf und lässt Kinder zu Experten in eigener Sache werden. Gleichzeitig erproben sie sich fast nebenbei in der Selbst- und Mitverantwortung.



## 5.2. „Den Kindern das Wort geben“ (C. Freinet)

Was gibt uns die Gewissheit, dass durch die im ersten Punkt geschilderten partizipatorischen Möglichkeiten eine Umsetzung konsequenter Kindzentrierung erfolgt? Es ist die erlebte gute Erfahrung damit. Kinder wollen einbezogen werden, kooperieren und ihr Größerwerden durch Einflussnahme zeigen. Ein genetisches Erbe drängt hier von Beginn des Lebens an zur Entfaltung und braucht dazu unsere Offenheit und Aufgeschlossenheit. Kindern wird deshalb zugetraut, dass sie zum einen zunehmend für sich selber sorgen können und zum anderen sich bei der Gestaltung der „kleinen Welt“ Kindergarten einbringen, indem sie mitreden, mitdenken, mitentscheiden und sich eine eigene Meinung bilden. Durch ihre Teilhabe eröffnet sich Wissen, Können und das Wollen, selbst wirksam zu werden und sich als wichtigen Teil der Kindergartengemeinschaft zu erleben.

Das kindliche Wirken in der Selbst- und Mitbestimmung erfolgt auf der Subjektebene über das Fühlen und Empfinden. Kinder spüren intuitiv, was ihnen gut tut und was nicht. Sie verbinden bereits in der Zweijährigkeit ihr Empfinden mit den sich bildenden Willenskräften. Erst später mit zunehmender Sprachkompetenz können Bedürfnisse und Interessen verbal ausgedrückt werden und zunehmend auch die Kompetenz, Situationen zu erfassen (Meta-Ebene) und anderen Kindern und Erwachsenen achtsam zuzuhören und sie in ihr Denken einzubeziehen. Das erklärt, warum demokratische Formen des Miteinanders erst zwischen drei/vier und sechs Jahren altersentsprechend sind.

Im Blick auf die eigenen Interessen sind Kinder jedoch schon zwischen zwei und drei Jahren mündig, so dass dialogische Ansätze beginnen können. Vor ihrer Willensentwicklung zeigen sie uns mit ihren 100 Sprachen (Reggio), was sie bewegt, was sie wollen und nicht wollen.

Indem Kinder das Wort bekommen, wird offen auf das zu Klärende zugegangen und Kinder können sich als gleichwürdige Gegenüber zu anderen Kindern und den Erwachsenen erfahren. Zugleich erleben sie, dass die „Welt“ um sie herum etwas Geschaffenes ist und verändert werden kann, und dass neu gefundene Möglichkeiten mit anderen dem Miteinander nützen und das Zusammenleben verbessern und friedlicher machen. Je weiter die pädagogischen Mitarbeiterinnen sich in den Bereich der Partizipation hineinwagen, je selbstverständlicher sie diese handhaben, umso gelassener können sie auf die Kinder zugehen und umso lustvoller kann es dabei zugehen; erfahren Kinder doch dabei Wertschätzung ihrer Autonomie, Zugehörigkeit und Einflussnahme. Das macht selbstbewusst und schafft Verbundenheit, bereichert für alle den Tag und trägt zu einem erfüllten Leben bei. So nebenbei bringt es die Kinder dazu, immer differenzierter zwischen dem eigenen Leben und dem der anderen und dem Gemeinschaftsleben zu unterscheiden. Selbst- und Mitverantwortung können sich so kontinuierlich entwickeln, Ich- und Wirkkräfte sich gleichermaßen entfalten und Autonomie erfährt einen bezogenen Charakter.

## 5.3. Partizipation am Alltag: Kinder zeigen uns neue Wege

Die Sichtweisen der Teilhabe im ersten Punkt zeigen, wie Erzieherinnen pädagogisch gefordert sind. Schrittweise wird dabei gelernt, sich zurückzunehmen, um dadurch den Kindern mehr Raum zu geben. Die Übersicht im folgenden Kasten zeigt etwas von der Fülle des pädagogischen Handelns und neue Aspekte der Beziehungsgestaltung. Dabei wird erkennbar, dass das Einbeziehen der Kinder sich nicht nur auf Mitbestimmung und Mitentscheidung bezieht.

## Partizipation

- ...heißt wörtlich übersetzt „Teilhabe“
- ...kann nur erfahren und nicht gelehrt werden.
- ...drückt eine Haltung von Erwachsenen aus.
- ...findet vorwiegend im Alltag und nicht ausschließlich in Kinderkonferenzen statt.
- ...heißt in Beziehung und im Dialog mit Kindern und Erwachsenen zu sein.
- ...bedeutet, sich in der Rolle von Lernenden und Lehrenden zu erleben.
- ...setzt voraus, Kindern auf gleicher Augenhöhe zu begegnen.
- ...heißt, immer wieder über Beteiligung und Verantwortung von Aufgaben neu nachzudenken.
- ...bedeutet, die Meinung der Kinder ernst und wichtig zu nehmen.
- ...drückt Achtung, Wertschätzung und Respekt vor Kindern aus.
- ...überträgt Kindern Verantwortung für ihr Tun und Handeln.
- ...fördert ein Klima, auf die eigenen Wünsche und Bedürfnisse aufmerksam zu machen.
- ...lässt Kinder Demokratie erfahren.
- ...räumt Kindern das Recht zur Mitbestimmung und Mitentscheidung ein.
- ...lädt ein, sich mit eigenen Kompetenzen und Vorstellungen einzubringen.
- ...stellt Regeln und Vereinbarungen auf ein breites Fundament.
- ...macht einfach Spaß!

Quelle unbekannt

Partizipation zeigt sich auch in der Haltung, ihr achtsam im gesamten Kindergartenalltag zu begegnen, denn dadurch kann entdeckt werden, dass Kinder sich einerseits einmischen wollen und andererseits im spontanen Handeln ihre Spielumgebung verändern, indem sie z. B. Räume anders nutzen oder Teile umfunktionieren und so pädagogische Bemühungen und Absichten durchkreuzen.



Die Praxis zeigt, dass solche spontanen Veränderungen dort umso mehr geschehen, je kindzentrierter eine Einrichtung sich entwickelt hat. Ein wohlwollendes und aufgeschlossenes Verhalten der Erzieherinnen fördert also ein Klima kreativer Aktivität und fordert zugleich die Erwachsenen heraus. Kindern dann zu folgen und ihnen eine solche Eigenständigkeit zuzugestehen, ist nicht immer einfach, werden doch Selbstverständlichkeiten, Gewohnheiten und die eigene Macht in Frage gestellt. Zwei Beispiele sollten das konkretisieren:

1. In einer Krabbelstube wurden neue Möbel aufgestellt, darunter ein Bücherregal mit leicht schräger Präsentationswand und Gummizügen zum Festhalten der aufgestellten Bücher. Einige Kinder kamen nach 3 Tagen auf die Idee, einige Bücher aus dem Regal zu nehmen, mit den Gummizügen Geräusche zu machen. Unterschiedliche Gegenstände wurden hinter die Gummis gehalten und erzeugten unterschiedliche Geräusche. Die Bücher lagen nun oft auf dem Boden herum und wurden von den Erwachsenen jeden Tag wieder ins Regal gestellt. Später kamen die Kinder auf die Idee, an der schrägen Wand des Regals hinauf über das Regal zu klettern und hinten wieder hinab zu steigen. So bekam das Regal zwei veränderte Funktionen. Nach längeren Überlegungen haben die Erwachsenen eine gelbe Kiste für die Bücher angeschafft und stehen zu ihrem ungewöhnlichen Kletterregal (s. TPS 8/2010 s. 21).
2. In einem Offenen Kindergarten erlebten die Erzieherinnen, dass eine Gruppe von Jungen den Ruheraum umfunktionierte. Die freien Flächen und die Ausstattung mit Kissen forderten zum lebhaften Spiel heraus, so dass der Ruheraum zu einem Toberaum wurde. Die Erzieherin, die die Kinder bei diesen Spielen entdeckte, suchte das Gespräch, um so zu erfahren, was die Kinder dazu bewegt hat, diesen Raum so

umzufunktionieren. Es wurde deutlich, dass der Bewegungsraum meistens von einer Gruppe größerer Jungen belegt war, und außerdem konnten sie den Bewegungsspaß mit Kissen woanders im Kindergarten nicht erleben. So stellte sich Handlungsbedarf ein. Mit den Großen wurde gemeinsam ein Gespräch vereinbart und später kam das Thema Toberaum in der Vollversammlung auf die Tagesordnung, um gemeinsame Lösungen zu finden.

#### 5.4. „Die Kinderstube der Demokratie“ (R. Hansen) – Eine kulturelle Tür öffnet sich

In einer Demokratie wird von der Gleichheit und Freiheit aller Bürger ausgegangen. Deshalb werden sie beteiligt, direkt durch Mitarbeit, Befragungen und Volksentscheide und indirekt durch die Wahl von Vertreterinnen und Vertretern in Parlamenten und in Organisationen. Die Demokratie kann als beste Staatsform angesehen werden, weil die Vorteile gegenüber den Nachteilen dominieren und weil bisher keine bessere gefunden wurde. Sie wirkt dem Machtmissbrauch entgegen (s. Kasten S.44).

Im Kindergartenbereich erfolgt die demokratische Einbeziehung der Kinder durch bestimmte Formen und Verfahren der Mitsprache und Entscheidung. Hier ist zwar der Erwachsene der Initiator und Begleiter; Kinder lernen jedoch relativ schnell, Leitungsaufgaben in Eigenregie zu übernehmen.

Folgende Formen der Mitwirkung, Auseinandersetzung und Mitverantwortung haben sich bewährt. Kinder erfahren dadurch erste Berührungen mit unserer demokratischen Lebensweise.



#### ■ **Morgen- und Schlusskreise** (Dialogrunden)

Kinder kommen in der Regel täglich zusammen, möglichst in Kleingruppen von ca. 10 Kindern. Es gibt Rituale und auch Mitleitung von Kindern. Es wird Persönliches ausgetauscht und es kann alles zur Sprache kommen, was das Zusammenleben und Sein im Kindergarten betrifft.

#### ■ **Kinderkonferenz**

Am häufigsten gibt es sie mit den zukünftigen Schulkindern. Ein Beispiel ist auf Seite 37 abgedruckt.

#### ■ **Vollversammlung**

Es gibt sie z. B. als Wochenanfang und -schluss, als Entscheidungsgremium für die Teilnahme an Angeboten oder als ständigen Morgenkreis. Auch hier gibt es Rituale, Mitteilungen von allgemeinem Interesse und Klärung von Fragen und Problemen des Zusammenlebens.

#### ■ **Kinderparlament der älteren Kinder**

Hier erleben Kinder Ansätze parlamentarischer Gepflogenheiten. Einzelheiten sind der Literaturliste zu entnehmen (besonders Nr.10).

#### ■ **Kinderrat**

Er bildet sich durch die Wahl von je zwei VertreterInnen einer Kindergartengruppe. Die Zusammenkunft erfolgt wöchentlich oder auch nach Bedarf. Die besprochenen Fragen und Probleme und die damit verbundenen Klärungen und Abstimmungen werden entweder der eigenen Gruppe mitgeteilt oder in einer Vollversammlung weitergegeben.

#### ■ **Planungsgruppen und Vorbereitungs-AG's**

Hier arbeiten Kinder auf freiwilliger Basis für eine bestimmte Aufgabe eine Zeitlang mit, z. B. Verbesserung im Außengelände, Neugestaltung eines Raumes, Vorbereitung eines Festes (siehe Literaturliste Nr. 4).

Mit der Mehrheitsabstimmung wird die Praxis der Demokratie erlebt. Mehrheiten lassen meistens Minderheiten entstehen, wodurch es nicht selten zu emotionalen Problemen kommt. Als gute Praxis hat sich in solchen Fällen bewährt, die Minderheit zu Wort kommen zu lassen. Das entlastet und kann zugleich Anstöße für die Zukunft beinhalten. Dann ist der Verzicht nicht endgültig und kann leichter ertragen werden.



## Demokratie und Macht

In der Demokratie wird die Macht der Regierenden dadurch legitimiert, dass die Staatsbürger das Recht darauf haben, ihre Interessen in öffentlichen Debatten oder persönlichen Gesprächen einzubringen und an Entscheidungsprozessen teilzunehmen. In Kitas mit partizipatorischen Prozessen geschieht dasselbe. Ein Gelingen erfordert bei den Erziehenden ein Bewusstsein für ihre eigene Macht und die Bereitschaft, diese zurückzunehmen. Das ist nicht immer einfach, denn in der traditionellen Pädagogik wird viel über die Köpfe der Kinder hinweg entschieden. Erwachsene sehen sich kompetenter als Kinder. Sie verfügen ja auch über das, worauf Kinder angewiesen sind: auf Zuwendung, Resonanz, Anregungen, Strukturen und Fürsorge. Sie haben mehr Erfahrung und Wissen und durchschauen den Alltag mehr als die Kinder. In ihrer Ausbildung haben sie gelernt, was für Kinder gut ist und wichtig für ihre Entwicklung. Das „mächtige Handeln“ wird von den Erziehenden als liebevolle Fürsorge angesehen und die durch Zuwendung entstehende Zuneigung der Kinder verführt dazu, eigene Vorstellungen durchzusetzen.

Das zwischen Erwachsenen und Kindern bestehende Gefälle kann und wird durch Partizipation reduziert. Kinder erfahren so in dialogischen und demokratischen Prozessen ein partnerschaftliches Miteinander und mehr Gleichwürdigkeit.

(s. hierzu den Aufsatz zur Macht von R. Knauer, R. Hansen in TPS 8/2010, S. 24 ff.)

## 5.5. Praxisbericht über einen Jungenclub

„In unserer Kindertagesstätte ist der „Jungs-Club“ seit einigen Jahren ein fester Bestandteil unserer Projekte.

Ins Leben gerufen wurde das Projekt auf Initiative unserer „selbstbewussten Racker“: „Warum werden immer so viele Mädchenangebote gemacht? Das nervt, wir wollen mal echte, coole Jungs-Angebote“. Das waren die Aussagen von zwei Wortführern einer älteren Jungs-Gruppe gegenüber einem unserer männlichen Mitarbeiter und der Start zu einem „Jungs-Club“. Mit gemeinsam erarbeiteten Regeln, einem Club-Ausweis und vielen tollen Ideen ging es in die Umsetzung. Zu Beginn war das

gemeinsame Kräfteressen wie Catchen, Ringen, Boxen, Armdrücken und Kämpfen der Dreh- und Angelpunkt ihrer Angebote.

Dabei galt es die Regeln gemeinsam zu erarbeiten, abzustimmen und festzulegen wie zum Beispiel: Nicht beißen, kratzen oder schlagen oder „Fair-Play-Regeln“ wie jeder hat das Recht „Stopp“ zu sagen und damit den Kampf zu beenden (auch Mitarbeiter).

Im Lauf der Zeit erweiterten sich die Interessen und Ideen unserer Jungen und damit verbunden auch die „speziellen“ Angebote unseres „Jungs-Clubs“. So wird seit über einem Jahr leidenschaftlich Fußball trainiert und im letzten Jahr die Gestaltung eines großen Fußballspiels gegen die Väter auf unserem Sommerfest organisiert. Zusätzlich finden Abenteuerspiele in gebauten Piratenburgen oder Höhlen und gemeinsame Ausflüge zum nahe gelegenen Schulhof statt.

Seit der Gründung zeigen unsere Jungen große Begeisterung für ihren „Jungs-Club“ und genießen die Angebote. Den Jungen geht es in erster Linie um das Abgrenzen ihres Geschlechtes sowie darum, Kräfte einzubringen, sich in den Wettbewerben zu messen und um ihre Identifikation mit der Gruppe. Das Erkennen und Nutzen von Schwächen und Stärken ist dabei eine wichtige und nachhaltige Erfahrung. Schwächere Kinder erhalten mehr Anerkennung und stärken zunehmend ihr Selbstbewusstsein.

Wir erleben aktuell eine Bewegung in der „Mädchen-Szene“ innerhalb unserer Kita. Im Kinderbeirat äußerten die „Mädels“ ihren Wunsch zu einem entsprechenden Mädchen-Club und damit verbunden zu speziellen Mädchen-Angeboten. Die Zeit ist reif für einen Aufbruch und auch dazu werden jetzt Ideen entwickelt, gesammelt und ein entsprechendes Konzept mit den Mädchen erarbeitet. Denn auch die Mädchen sollen die Möglichkeit erhalten, sich in speziellen Angeboten abzugrenzen, um auch ihre Identifikation zu finden.“

Angelika Oest

## 5.6. Anregende Fragen

Partizipation in Kindertagesstätten muss strukturell verankert werden, um nicht von der Tagesform der Erzieherinnen und einem Personalwechsel abhängig zu sein.

### Zu Ihrer Einrichtung

- Können die Kinder während der Öffnungszeiten frei wählen, womit sie sich beschäftigen?
- Sind die Spiel- und Gebrauchsmaterialien für die Kinder frei zugänglich?
- Können Kinder Werkstätten und andere Funktionsräume auch ohne Begleitung Erwachsener benutzen?
- Haben die Kinder das Recht, Erwachsenen und anderen Kindern den Zutritt zu einem Raum, in dem sie sich gerade aufhalten, zu verwehren?
- Können die Kinder zu jeder Zeit das Außengelände der Einrichtung nutzen?
- Entscheiden die Kinder selbst, ob sie in der Einrichtung Hausschuhe tragen wollen?
- Können die Kinder dann etwas essen, wenn sie Hunger haben?
- Werden die Regeln gemeinsam aufgestellt?
- Können die Kinder darüber mitentscheiden, zu welchem Morgenkreis sie gehören?

### Zum Konsens im Team

- Worüber sollen die Kinder in der Tagesstätte auf jeden Fall mitentscheiden?
- Worüber sollen die Kinder in der Tagesstätte auf keinen Fall mitentscheiden?

- Mit welcher Form der Beteiligung können Sie sich anfreunden?
- Beteiligen Sie die Kinder an der Raumgestaltung?
- Motivieren und unterstützen Sie die Kinder, die Räume zu verändern oder anders zu nutzen?
- Gestehen Sie den Kindern unbeobachtete Rückzugsräume zu?
- Klagen Sie die Mitspracherechte der Kinder bei anstehenden Bauvorhaben ein?
- Finden sich die Kinder im Umfeld der Kindertagesstätte zurecht?
- Sind die Kinder im Umfeld der Kindertagesstätte bekannt – bei Nachbarn, beim Bäcker, im Altenheim?
- Werden Konflikte, Schäden oder Gefahrenquellen im Umfeld der Tagesstätte gemeinsam mit den Kindern verfolgt und Lösungen gesucht?
- Beteiligen Sie sich gemeinsam mit den Kindern an Veranstaltungen im Umfeld? Auch schon in der Planungsphase?

### Zur Elternpartnerschaft

- Bemühen Sie sich um eine Erziehungspartnerschaft mit den Eltern?
- Werden bereits im Aufnahmegespräch und im Betreuungsvertrag pädagogische und konzeptionelle Fragen angesprochen?
- Laden Sie Eltern zur Hospitation ein?
- Dokumentieren Sie Ihre Arbeit für die Eltern?
- Werden die Eltern an pädagogischen und konzeptionellen Entwicklungen beteiligt?
- Gibt es in der Einrichtung spezielle Angebote für Eltern, z. B. ein Elterncafé, eine Kleiderbörse, Sprachkurse oder ein Schreib- und Übersetzungsbüro?
- Werden Väter ebenso angesprochen wie Mütter?



### 5.7. Wo kann ich weiterlesen?

1. Staatsinstitut für Frühpädagogik, München (IFP): Schlüssel Projektarbeit, ein Positionspapier der AG Projektarbeit in der Ko-Kita-Netzwerk Bayern, begleitet durch das IFP (E. Reichert-Garschhammer). Erscheint im Herbst 2013 als Buch im Cornelsen-Verlag
2. TPS 8/2010: Teilhabe, Einfluss, Mitbestimmung Kinder mischen sich ein ([www.friedrich-verlag.de](http://www.friedrich-verlag.de))
3. G. Regel: Plädoyer für eine offene Pädagogik der Achtsamkeit, EB-Verlag, Berlin (2007), Leitsatz S. 57 ff.
4. G. Regel, U. Santjer: Offener Kindergarten konkret in seiner Weiterentwicklung, EB-Verlag, Berlin (2011); Beiträge von Angelika Oest: Der Weg zur Partizipation als Lebensphilosophie, S. 77 ff.  
Natalie Ackermann: Auf dem Weg zu einer Kinderstube der Demokratie, S. 84 ff.
5. C.F. Bruner u.a.: Partizipation – ein Kinderspiel? Hrsg. Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen u. Jugend, Berlin 2001
6. Kindergarten heute: So geht's – Partizipation in der Kita. Sonderheft, Herder-Verlag Freiburg
7. DVD Kinderstube der Demokratie, Deutsches Kinderhilfswerk e.V., Leipzigerstr. 116-118, 10117 Berlin
8. R. Hansen u.a. Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! Verlag „das netz“, Weimar/Berlin 2012
9. Kinder haben Rechte! ... Auf eigene Meinung und Beteiligung. Arbeitshilfe zum Weltkindertag am 20. September 2013. Herausgeber: Bundesvereinigung Ev. Tageseinrichtungen für Kinder e.V., Caroline-Michaelis-Str. 1, 10115 Berlin, Tel. 030/65211-1717
10. Th. Kühne, G. Regel: Erlebnisorientiertes Lernen im offenen Kindergarten, EB-Verlag, Berlin 1996. Beitrag von R. Braun „Das Kinderparlament“, S. 65-68.

## Selbstbestimmungs- und Beteiligungsrechte von Kindern in der Kita

### Entscheidungen der Erwachsenen

Die Zeiten, in denen Erwachsene allein sagten, wo's lang geht, sind vorbei. Das bedeutet nicht, dass sie nun alles laufen lassen. Damit würden sie ihrer Verantwortung nicht gerecht.

Erwachsene geben Orientierung. Sie setzen den Rahmen in dem Kinder sich bewegen – nicht nur räumlich, sondern auch atmosphärisch. Sie stecken die Grenzen ab, innerhalb derer Kinder ihre Rechte wahrnehmen und ihre Möglichkeiten ausschöpfen.

Es liegt an ihnen, wie Kinder die Macht von Erwachsenen erleben: als übermächtig und willkürlich oder als hilfreich und angemessen. Entscheidend ist, wie sich die Vorhaben der Erwachsenen begründen, wovon sie sich ableiten, wie sie von ihnen selbst gelebt und von Kindern erlebt werden.

### Aufgabe des Teams:

Klärung von Vorgaben und Orientierungspunkten: Welche halten wir für wichtig? Wie begründen wir diese gegenüber Kindern und Eltern? Wie stellen wir sie dar? Lassen wir Diskussionsspielräume?

### Selbstbestimmungsrechte der Kinder

Respekt vor der Individualität von Kindern steht heute ganz oben auf der Liste des pädagogischen Rollenverständnisses. Autonomie ist wichtiges Kompetenzziel und zugleich Merkmal dieses Respekts.

Das bedeutet nicht, dass jeder machen kann, was er will – egal, was dies für andere bedeutet. (Siehe links.) Sondern es bedeutet vor allem das Recht eines jeden Kindes, in seinen persönlichen Grenzen und in seinen Entscheidungen respektiert zu werden.

Wenn wir Kinder dabei unterstützen wollen, ihr Leben selbstbestimmt zu gestalten, ihre Bedürfnisse zu realisieren, auf ihren Körper zu hören und ihrem eigenen Rhythmus zu folgen, müssen wir ihre Signale von Anfang an ernst nehmen.

### Aufgabe des Teams:

Klärung der Rechte von Kindern im Haus:

Welche verbrieften Rechte haben Kinder

- beim Essen
- beim Schlafen
- beim Wickeln auf dem Klo
- bei der Wahl ihrer Spielpartner
- in ihrer Spieldauer
- bei Beobachtungen etc.

Wann wird ihr NEIN unbedingt respektiert?

Wie soll das Einhalten dieser Kinderrechte durch Erwachsene gesichert werden?

### Partizipation

Demokratie leben und lernen – eine der zentralen Bildungsaufgaben – ist nur auf einem einzigen Wege zu erfüllen: Indem die Alltagsgestaltung demokratischen Strukturen entspricht. Beteiligung ist das Zauberwort.

Wenn Kinder sich ihrer Interessen bewusst werden und sie miteinander aushandeln, wenn sie erleben, wie sie mit Engagement und Solidarität etwas verändern können, wenn sie ihre eigenen Ideen realisieren und gemeinsam ihr Lebensumfeld gestalten...

...dann erfahren sie, wie sich Demokratie anfühlt, sie entwickeln Selbstbewusstsein und die Gewissheit, dass es sich lohnt, Verantwortung zu übernehmen.

### Aufgabe des Teams:

Grundvertrauen entwickeln in die Fähigkeit von Kindern, konstruktive Lösungen für alltägliche Probleme und Fragen zu finden.

Unterstützung – wo nötig.

Statt Regeln in Fülle, wenige, grundsätzliche

Verabredungen mit den Kindern treffen. Und

zwar dann, wenn es sich ergibt.

Kinder nicht „zuquatschen“, sondern hören und ernst nehmen. (Achtsam sein.)

Jeder hat eine Stimme, Erwachsene können

also auch überstimmt werden. Wenn dies nicht

zugelassen werden kann, ist es entweder ein

Fall für die linke Spalte oder Etikettenschwindel.

## 6. Orientierungspunkt: Projekt

>> „Wenn du mit Kindern ein Schiff bauen willst,  
 dann gehe nicht in den Wald und sammele Holz, sondern wecke  
 in ihnen die Sehnsucht nach dem großen weiten Meer.“ <<

*Nach Antoine de Saint-Exupéry*

### 6.1. Wie spiegelt sich die Kindzentrierung in Projekten?

Die bisherigen fünf Orientierungspunkte zeigen, wie Kinder Kinder sein können und wie sie ihre Entwicklung dabei eigenständig voranbringen. Aus der Sicht von Erwachsenen sind sie dabei Lernende, die in die Welt hineinwachsen. Das Spiel hat dabei die beschriebene herausragende Funktion. Brauchen Kinder eigentlich mehr? Reicht nicht ein Spielhaus mit Gemeinschaftsleben und partizipatorischen Möglichkeiten?

Es gibt frühkindliche Einrichtungen, die gerade unter dem Aspekt einer konsequenten Kindzentrierung ein Spielhaus für angemessen halten. Was spricht nun dafür, die bisherigen Orientierungspunkte um das Thema „Projekte“ zu erweitern? Auf der nächsten Seite bringen Erzieherinnen zum Ausdruck, wie sie die Projektarbeit mit der Kindzentrierung verbinden (1). Mit der Formulierung „ein Tor zur großen weiten Welt“ spiegelt sich treffend ein großes Bedürfnis oder Streben von Kindern wider, das von Beginn des Lebens da ist: aktiv und neugierig auf alles zuzugehen, was sich über die Sinne und Phantasie anbietet, um sich mit dem Umfeld auseinanderzusetzen, es kennen zu lernen und zu begreifen. Jeder Tag ist dadurch für Kinder spannend und aufregend, bringt Überraschungen und Eindrücke, Belastungen und neue Erkenntnisse. Jede Erfahrung kann zu einer Quelle der Motivation werden, neugierig weiter zu forschen, zu experimentieren und zu fragen. Für Kinder ist das Leben eine ständige Auseinandersetzung mit ihrem sozialen, kulturellen und natürlichen Umfeld. Kinder dürfen dabei nicht allein gelassen werden. Sie brauchen interessierte, wohlwollende und sie begleitende und ggf. unterstützende Erwachsene, bereit zum Dialog, wenn Kinder diesen suchen.

### In der Projektarbeit spiegelt sich dieses Entwicklungsstreben wider.

- Kinder finden ihre Interessen. Neues liegt für sie in der Luft. Sie können mit ihren Möglichkeiten aktiv sein, offen und spontan etwas durch ihre Ideen voranbringen, klären, produktiv sein und ihr Wissen erweitern.
- Sie tun es gemeinsam mit anderen Kindern, so wie sie es aus vielen Situationen kennen, sei es im Spiel, in der Kooperation im Alltag oder in anderen partizipatorischen Prozessen.
- Sie werden von Erwachsenen angeregt, unterstützt und begleitet, die ihre Interessen aufgreifen oder zu neuen führen. Sie erleben sie auch als Mitlernende, die immer wieder alle Schritte mit ihnen gemeinsam vollziehen, dabei schwierige Situationen moderieren und Vorschläge einbringen, wenn sie nicht von den Kindern kommen oder kommen können.

Projekte sind in Form und Vorgehen ein auf Kinder bezogenes ganzheitliches Geschehen, bei dem die kindlichen Fähigkeiten, Ausdrucksweisen und Kräfte zur Entfaltung kommen. Es wird nicht geübt, sondern entdeckt und Fragen nachgegangen, viel erzählt und miteinander besprochen. Dabei wird das Lernen des Lernens ganz nebenbei erprobt. In blumiger Sprache heißt es in der Reggio-Pädagogik: Kinder flirten mit der Welt und erwerben so umfassende Kenntnisse ihrer Umwelt. Mit anderen Worten: Form und Vorgehen sind dem kindlichen Wesen abgelauscht. Projektarbeit ist deshalb eine große Bereicherung des kindlichen Lebensglücks.



## 6.2. Prinzipien der Projektarbeit

Menschen, insbesondere Kinder lernen dann am intensivsten und nachhaltigsten, wenn der Lebensalltag – auch in Vernetzung mit dem Umfeld – und die eigenen Lebenserfahrungen zum Gegenstand des Lernens gemacht werden. In Projekten wird darauf verzichtet, die Kinder zu belehren und zu beschäftigen. Projekte sind der Versuch, über das gemeinsame Tun und Erleben herauszufinden, was die Kinder tatsächlich beschäftigt. Diese grundsätzlichen Überlegungen sind der Ausgangspunkt für die folgenden Prinzipien:

- Kinder sind Forscher. Es geht nicht darum, ihnen die Welt zu erklären, sondern Kindern die Möglichkeit zu geben, die Welt selbst zu entdecken.
- Neugier ist immer ein Signal für die Lernbereitschaft des Kindes. Über eigene Fragen und Lösungsansätze kann das Kind sein Wissen von innen her konstruieren.
- Kinder gestalten Projekte von Anfang an und in allen Projektphasen mit, so dass ihrer Partizipation ein hervorragender Stellenwert zukommt.
- Im Sinne ganzheitlicher Bildung ermöglicht jedes Projekt Kindern Lernerfahrungen quer durch alle Bildungsbereiche und fordert und stärkt sie in allen Basiskompetenzen.
- Kinder benötigen genügend Raum, Zeit und Materialien, um eigene Thesen zu bilden, Zweifel zu äußern und eigene Erklärungen zu finden. Die Suche nach eigenen Antworten ist oftmals wertvoller als die „richtige“ Lösung, die zu schnell vom Erwachsenen vorgegeben wird.
- Die Planung eines Projektes ist „offen“. Der konkrete Verlauf, das Tempo und die Richtung des Erforschens und Entdeckens orientiert sich an den Kindern.

- Bei der Projektarbeit geht es um exemplarisches Lernen, d. h. lieber weniger, dafür intensiv und in Ruhe. Hier kann das Kind mitbestimmen, wie tief seine Lernerfahrung gehen soll. Die Kinder werden nicht nur ermutigt eigene Erfahrungen zu machen, auch der Austausch über den „Weg zur Erkenntnis“ interessiert.
- Projektarbeit beruht auf der Freiwilligkeit aller Beteiligten – ohne beliebig zu werden.
- Kinder besitzen eine Vielzahl an Sprachen und Ausdrucksmöglichkeiten. Sie brauchen dafür Gelegenheiten und die Pflege des Dialogs.
- Projekte bieten einen optimalen Rahmen für eine vielfältige Einbeziehung der Familien und beste Chancen für die Weiterentwicklung der Elternarbeit hin zur Bildungspartnerschaft.
- Öffnung nach außen und die Vernetzung mit dem Umfeld ist fester Bestandteil einer lebenswelt- und gemeinwesenorientierten Projektarbeit.
- Regelmäßige Reflexion des Projektverlaufes und seine Dokumentation ist unbedingt notwendig. Wir können zwar Thesen wagen und Ziele ansteuern, doch der eigentliche Projektverlauf ist nicht vorhersehbar und entwickelt sich auf der Handlungsebene.

Der Motor eines Projektes ist immer die Neugier und das Entwicklungsbedürfnis der Kinder. Unser Erfahrungsvorsprung, unser Wissen und unsere Ziele dürfen hierbei die Kinder nicht entmündigen. Projektarbeit darf sich nicht auf eine Aneinanderreihung von Aktivitäten beschränken, die vom Erwachsenen initiiert werden.

(In Anlehnung an ein Papier von Udo Lange, Bagage e.V., Freiburg und an das Positionspapier „Schlüssel Projektarbeit“ von IFP Münschen, Lit. 1.)

### 6.3. Der Kindergarten als Angebot und der besondere Stellenwert des Projekts

Die Bildungsaktivitäten in den offenen Kindergärten erfahren in Verbindung mit einer zunehmend konsequenten Kindzentrierung einen erheblichen Wandel. In diesem Zusammenhang werden Programme für Kinder abgelehnt. Ebenso kommen Bildungsaktivitäten auf den Prüfstand, bei denen die Erzieherin Aufgabe, Lernziele und Inhalte, Materialien und Methoden, Ablauf und Ergebnisse sowie Zielgruppen vorgibt. Sind Beschäftigung und Animation schon länger passé, verabschieden sich die Mitarbeiterinnen Offener Kindergärten von einer Angebotspädagogik, die primär von ihnen ausgeht und bei der die Kinder ihren Vorgaben zu folgen haben. Der Angebotsbegriff wird mit dieser Sichtweise eng geführt. Sinnvoller ist eine weite Auslegung, bei der auch die Kinder von vornherein zum Zuge kommen. Angebote sind zudem freiwillig im Sinne eines Anbietens, so dass das Kind auswählen und sich etwas aussuchen kann. In diesem Sinne ist der gesamte Offene Kindergarten ein Angebot, ein großer Möglichkeitsraum. Das zeigt die nachfolgende Tabelle über grundlegende und spezifische Angebotsformen (Lit. Nr.1., S.10), wie sie allgemein in Kindergärten vorkommen.

#### Grundlegende Angebotsformen

- Anregende Lernumgebung (Raum- u. Sachausstattung, Freigelände)
- Regelmäßige, vielseitige Ausflüge, Exkursionen in die Umgebung (Ausweitung d. Lernumgebung)
- Basisarbeit (Kennenlernen d. Einrichtung)
- Rituale (wiederkehrende Angebote, z. B. Morgenkreis)
- Alltagsroutinen, Lernen in Alltagssituationen
- (Frei-) Spiel

#### Spezifische Angebotsformen

- Projekte
- Kurse
- Werkstatt-Arbeit
- Arbeitsgemeinschaften
- Programme

In einem interessanten Papier zur Abgrenzung der Projektarbeit zu anderen Formen und Angeboten der Kindergartenarbeit ist die obige Struktur erläutert und konkretisiert (siehe Anhang), wobei die Einbeziehung von Programmen kritisch betrachtet wird, was der Sichtweise in Offenen Kindergärten entspricht. Im obigen Schema steht das Projekt unter den spezifischen Angebotsformen an erster Stelle. Es wird dadurch besonders gewichtet, ohne dass dadurch die anderen Formen abgewertet werden sollen, denn Projekte können auch mit anderen Angebotsformen gekoppelt werden.

Die hohe Gewichtung der Projektarbeit entspricht der ganzheitlichen pädagogischen Arbeit, wie sie im ersten Punkt herausgearbeitet wurde. Dadurch werden Offenheit, Individualisierung und Vielfalt (Inklusion), Kooperation und Kreativität sowie Partizipation verwirklicht. Zugleich erfahren die Kinder in homogenen oder heterogenen Gruppen durch die wiederkehrenden methodischen Verläufe (s. nächster Punkt) Vertrautheit und Sicherheit mit einer Arbeitsform, die nie ohne Ergebnisse endet und zum ganz normalen Alltag gehört.

„Auch wenn die subjektive Gewichtung der Projektarbeit in vielen Kindertageseinrichtungen bereits hoch ist, hängt ihr tatsächlicher Stellenwert im täglichen Bildungsgeschehen davon ab,

- inwieweit das bisherige Begriffsverständnis von „Projekt und Projektarbeit“ einer Reflexion, Weiterentwicklung und Anpassung bedarf (z. B. engere Auslegung)
- welche Bedeutung anderen Angebotsformen bei der Bildungsorganisation im Tages- und Wochenablauf bislang zugemessen wird und
- ob und wieweit es gelingt, die Projektarbeit mit den anderen Angebotsformen zu verbinden und Verknüpfungen herzustellen“ (Lit 1., S. 10), soweit es sinnvoll ist.

**Projektarbeit ist für mich...****...Begleiten von Lernprozessen, die die Kinder bestimmen**

...Dialog auf Augenhöhe

**...gemeinsames Lernen und Entdecken**

...sich gemeinsam und miteinander auf den Weg machen  
 ...gemeinschaftliches Schaffen  
 ...selber tun

**...verschlossene Türen öffnen**

...der spannende Anfang von einem eventuellen Ende  
 ...ein angefangenes Buch  
 ...ein neuer Tag

**...der Griff in eine Schatzkiste**

...eine Schatzkiste

**...eine spannende Reise**

...eine Abenteuerreise!  
 ...eine Entdeckungsreise  
 ...eine Erlebnisreise  
 ...die Räder für den Wagen

**...ein Tor zur großen weiten Welt**

...eine Weltkarte  
 ...sich die Welt erklären

**...Freiheit!**

...Freiarbeit ohne festes Ziel

**...einen Gedanken ausufern lassen**

...AHA-Erlebnisse  
 ...Zeit bis zum AHA-Erlebnis

**...von und miteinander lernen**

...eine Bereicherung

**...ein lustvolles Dazulernen**

...ganzheitliches Lernen

**...ein? Es lebt von dem, was die Erzieherin nicht weiß!**

...lebenslanges Lernen





## 6.4. Sieben Schritte eines Projektverlaufs

Eine ausführliche Beschreibung der Strukturmerkmale mit viel Praxis findet sich in einem Buchbeitrag von Maria Förster (s. 2, Seite 183 ff.) Die sieben Schritte (s. Kasten S. 54) werden im Folgenden verkürzt wiedergegeben.

### 1. Schritt: Wie kommen wir zu einem Projekt?

#### Projektfindung – Projektinitiative

Projekte müssen nicht gesucht werden. Sie ergeben sich von ganz allein, wenn wir die Kinder mit allem, was sie tun und reden, wahrnehmen und ihnen unsere ganze Aufmerksamkeit schenken. Die Beobachtung ist die Voraussetzung für die Projektfindung. Manche Projekte entstehen spontan aus einem Ereignis, einer bestimmten Situation, aus Spielhandlungen, andere entwickeln sich aus einer Idee, einer Frage, oder ein Projekt wird aufgrund von Beobachtungen initiiert. Wichtig ist, dass die Themen der Kinder zu den Themen der Erwachsenen werden und nicht umgekehrt. In der Reggio-Praxis gibt es die „Was-tun-Konferenz“. In ihr werden nicht nur die Beobachtungen der Erwachsenen eingebracht. Im Mittelpunkt stehen vor allem Ideen, Phantasien und Wünsche der Kinder.

### 2. Schritt: Die Projektgruppe findet sich

Sind Kinder an der Projektfindung bereits beteiligt, dann gilt es, weitere Interessenten zu finden. Das kann im Morgenkreis, in der Vollversammlung oder in der Kinderkonferenz erfolgen. Wenn es möglich ist, stellen Kinder „ihr Thema“ den anderen selbst vor. Eine Gruppe von 12 Kindern ist ideal, da Kinder in Kleingruppen intensiver lernen und sich leichter an der Diskussion beteiligen. Interessieren sich mehr Kinder, dann können auch 2

Projektgruppen mit dem gleichen Thema entstehen. Alterbezogene Gruppen entstehen meistens mit den zukünftigen Schulkindern, mit denen gesonderte Absprachen getroffen werden und die ihr letztes Jahr im Kindergarten regelmäßig gemeinsam planen und reflektieren.

### 3. Schritt: Gemeinsame Planung

In der gemeinsamen Planung findet eine rege Diskussion über die Vorstellungen und Wünsche der Kinder zu dem jeweiligen Thema statt. Was weiß ich schon, was will ich noch erfahren, was möchte ich gern tun? Es geht darum, sich gegenseitig auszutauschen und zusammen eine Idee zu finden, die verwirklicht werden soll. Welche Gestalt diese Ideen annehmen werden, das zeigt sich erst im Laufe des Projektes, immer in Verbindung mit Versammlungen und Gesprächen. Die Erzieherin ist Teil der Gruppe; sie moderiert und bringt sich selbst selektiv ein.

### 4. Schritt: Durchführung

Die Durchführung beginnt mit der Informationsgewinnung. Hier ist vor allem die Erzieherin gefordert, dies zu ermöglichen, sei es durch Besuche bei Experten, durch Hospitationen in Einrichtungen, Besuche in Ausstellungen und Museen, die Einbeziehung von Eltern als kompetente Fachberater, Exkursionen durch die Natur, Bereitstellung von Material und Objekten, Ausstattung von Räumen. Diese gemeinsamen Erlebnisse werden reflektiert und diskutiert, neue Schritte entdeckt und umgesetzt. Immer wieder stehen Kinder und Erwachsene vor neuen Herausforderungen. Wochen- und Monatspläne machen dabei keinen Sinn, denn Fragen und Ideen der Kinder lenken den Projektverlauf. Die Dauer eines Projektes richtet sich nach der Motivation und den Interessen der Kinder. Das bestimmt dann auch das Ende, das dann in der Luft liegt.



### 5. und 6. Schritt: Dokumentation und Präsentation

Alle Projektabschnitte werden dokumentiert und an einer Projektwand für Eltern und Kinder sichtbar gemacht. Diese Dokumentation regt die Kinder noch einmal zum Gespräch und zum Nachdenken an. Eltern sind dadurch immer über den jeweiligen Stand des Projektes informiert. In den Entwicklungsordnern der Kinder befinden sich Auszüge des Projektes in Form von Fotos, Gesprächsprotokollen und Tätigkeiten, an denen sich die Kinder beteiligen. Sie dienen als eine Art Gedächtnis für die Kinder und sind als Nachschlagwerk bei ihnen auch sehr beliebt.

Den Abschluss bildet eine Präsentation, zu der die Eltern eingeladen werden. Die Kinder schreiben Einladungen, entwerfen Plakate und machen sich Gedanken über die Bewirtung, die sie dann vorbereiten. Jede Präsentation ist ein richtiges Fest. Die Kinder stellen ihre Werke aus und berichten in Verbindung mit einer Power-Präsentation oder Fotoausstellung über ihre Ergebnisse. Über Projekte, die länger dauern, wird in der Presse berichtet.

### 7. Schritt: Reflektion mit den Kindern

Die gemeinsame Reflektion ist das letzte Treffen der Projektgruppe. „Was haben wir gelernt und wie haben wir das gemacht“, so lauteten z. B. abschließende Fragen, durch die die Kinder ihr Bildungsprogramm noch einmal nachvollziehen.

Abschließend sollen die Kinder noch einmal zu Wort kommen. In ihrem Projekt „Kindergartenbuch“ haben sie Folgendes über Projektarbeit ausgesagt:

„Wenn man ein Projekt macht, dann kann man sich aussuchen, welches Projekt man macht. Da sagt die Erzieherin, welches Projekt wir machen könnten. Wenn einer das Projekt machen will, dann stellt er sich zu dem hin und wer die meisten Kinder hat, dieses Projekt nehmen wir. Da macht man bestimmte Sachen über das Projekt. Wir machen jetzt ein Bücherprojekt. Wir besprechen die Sachen, die wir machen. Da zeigen wir Bücher von daheim. Wir haben Bücher aus der Bücherei ausgeliehen. Wir haben sie angeguckt und vorgelesen. Wir waren auch in der Bücherei und haben uns „der Löwe, der nicht schreiben konnte“ angeguckt und die Frau hat es uns vorgelesen. Auf der Leinwand hat man die Bilder gesehen. Da war die Anja da und hat uns ein Drachenbuch erzählt und wie das Buch gemacht wurde. Sie hat das Buch selbst geschrieben und den Drachen selbst gemalt. Wir wollen ein Buch machen über den Kindergarten. Das ist ein Sachbuch. Wenn jemand über sein Leben schreibt ist es eine Biografie. Wir haben schon über den Bauraum und über die Theaterwerkstatt und die Sachen, die es hier oben gibt, geschrieben. Wir wollen noch über die Erwachsenen, die Erzieherinnen, schreiben. Wir wollen noch sehen, wie die Bücher gemacht werden. Und wenn noch Kinder in den Kindergarten kommen, dann können sie in unserem Kindergarten gucken, was es hier alles gibt. Wir fahren auch manchmal fort mit dem Zug oder dem Bus. Wenn das Projekt fertig ist, machen wir einen Abschluss. Wir schmücken den Kindergarten und wir machen Kuchen oder Törtchen. Wir laden die Gäste ein mit Einladungen und ein Plakat. Dann kommen die Mamas und die Papas und die Omas und Opas und feiern mit. Da legen wir unsere Projektsachen hin und was wir alles gemacht haben. Bei der Feier zeigen wir Bilder auf der Leinwand. Dann essen und trinken wir Saft und Kaffee. Dann gehen alle heim und das Projekt ist abgeschlossen.“

Ein Beitrag aus dem Kindergarten St. Peter und Paul, „Lernwerkstatt für Kinder“ in 97762 Hammelburg/Westheim.



**Das Lernen in Projekten weist bestimmte Strukturmerkmale auf, es vollzieht sich in sieben Schritten:**

1. Projektfindung – Projektinitiative: die Themen der Kinder werden zu Themen der Erwachsenen. Hier liegt der Schwerpunkt auf der Wahrnehmung und der Beobachtung der Kinder.
2. Die Projektgruppe findet sich: Kinder nehmen nach Interesse teil.
3. Gemeinsame Planung: Projektgruppe legt Ziele und Aktivitäten fest.
4. Durchführung: Informationsgewinnung, Ausführung und Umsetzung der geplanten Tätigkeiten, der Projektverlauf bleibt offen.
5. Dokumentation: Projektfindung, Verlauf und Abschluss werden dokumentiert in Wort und Bild. Eine besondere Dokumentation findet noch einmal in der Präsentation statt.
6. Präsentation: Das Projekt findet einen Abschluss und wird vorgestellt (Eltern, den anderen Kindern, der Öffentlichkeit, Presseartikel, Ausstellung). Sie findet im Normalfall im Kindergarten statt, kann aber auch außerhalb sein. In diesen Präsentationen spiegelt sich das pädagogische Konzept unserer Einrichtung wieder.
7. Reflexion mit den Kindern: was haben wir gelernt und wie haben wir das gemacht? Lernmethodische Kompetenz – Kinder werden sich ihrer Lernprozesse und Kompetenzen bewusst.

### 6.5. Anregende Fragen

- Haben die Kinder die Möglichkeit, über einen längeren Zeitraum an einem Thema zu arbeiten, dialogisch in Gruppen und mit Erwachsenen?
- Wie kommen Themen zustande? Sind die Erwachsenen einfühlsame Begleiter mit aufmerksamem Geist, Auge und Ohr?
- Gibt es genügend Absprachen zu Zeit und Raum, damit die Kinder aktiv und produktiv eigene Wege gehen können?
- Bin ich als Erzieherin neugierig genug, mich auf die Themen der Kinder offen einzulassen?
- Wie werden Projekte dokumentiert und am Schluss präsentiert?

## 6.6. Wo kann ich weiterlesen?

1. E. Reichert-Garschhammer, (Konzeption und Redaktion), Schlüssel Projektarbeit, ein Positionspapier der AG Projektarbeit im Ko-Kita-Netzwerk Bayern, begleitet durch das Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP). Eingestellt auf der IFP-Homepage (Stand 5.7.2012) unter folgendem Link: <http://www.ifp.bayern.de/Projekte/laufende/Konsultation.html>
2. M. Förster, Projekte als methodisches Kernstück für neugieriges, forschendes und fragendes Lernen. In G. Regel/U. Santjer (Hrsg.) Offener Kindergarten konkret in seiner Weiterentwicklung. Aus der Praxis für die Praxis, 20 Jahre später. (S.183-206) Berlin, EB-Verlag, 2011
3. W. Ullrich, u. Brockschneider, F.-J., Reggio – Pädagogik auf einen Blick, Reihe Profile im Herder-Verlag, Freiburg. Neuauflage 2009
4. M. Regner, u. Schubert-Suffrian, F., Partizipation in der Kita. Projekte mit Kindern gestalten, Herder-Verlag, Freiburg, 2013
5. Th. Kühne, Regel, G. (Hrsg.), Erlebnisorientiertes Lernen im offenen Kindergarten, EB-Verlag Hamburg, jetzt Berlin, 1996
6. Th. Kühne, Regel, G. (Hrsg.), Bildungsansätze im offenen Kindergarten, EB-Verlag Hamburg, jetzt Berlin, 2000
7. G. E. Schäfer, A. von der Beek, Didaktik der frühen Kindheit. Von Reggio lernen und weiterdenken, Verlag „Das Netz“, Weimar/Berlin 2013 (hier besonders Teil 3 mit 2 Projektberichten)



## Anhang aus „Schlüssel Projektarbeit“ (1.)

**Abgrenzung der Projektarbeit zu anderen Formen der Bildungsorganisation**

	<b>Merkmale</b>	<b>Beispiele</b>
<b>Lernumgebung</b>	Räume bilden die Basis für die pädagogische Arbeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Funktions-, Themen- und Forscherräume – Lernwerkstätten</li> <li>• Multifunktionale Gruppenräume</li> </ul>
<b>Basisarbeit</b>	<p><b>Part der Pädagogin, neue Kinder bzw. neue Dinge einzuführen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kennen lernen von Personal und Kindern – Räumen, Material und Technik – Tagesablauf, Rituale und Regeln</li> <li>• Oberbegriff bzw. Fundament für Lernen in Alltagssituationen und Rituale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eingewöhnung (Beziehungsebene...)</li> <li>• Kindern neue Räume erklären, Umgang mit neuen Materialien zeigen</li> <li>• Regeln, Ordnungsprinzipien und Alltagsroutinen einführen</li> <li>• Beobachtung</li> <li>• Beziehungspflege, Umgang mit Konflikten</li> <li>• Stärken und Selbstvertrauen stärken – Wertebildung</li> <li>• Bildungspartnerschaft mit Eltern</li> </ul>
<b>Freispiel</b>	<p><b>Im täglichen Freispiel</b> lernen Kinder nach ihren Bedürfnissen in ihrem Tempo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Braucht auch Strukturierung – Sicherstellung pädagogischer Begleitung</li> <li>• Verknüpfung mit Basisarbeit</li> </ul>	
<b>Alltagsroutinen, Lernen in Alltagssituationen</b>	<p><b>Sind immer wiederkehrend, automatisch – auch Rituale zählen dazu</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Finden im Rahmen der Öffnungszeiten täglich statt – betreffen Kinder, Eltern und Personal</li> <li>• Brauchen Struktur und Rahmenbedingungen, haben jedoch in jeder Kita ein anderes Gesicht</li> <li>• Gute Routinen sind wichtig, sie geben Sicherheit und Souveränität (z. B. beim Wickeln) – aber keine Macht der Gewohnheit, d. h. Routinen sind fortlaufend zu hinterfragen und zu reflektieren (z. B. Kinder brechen Routinen)</li> <li>• Alltagssituationen bieten viele Lernanlässe für Kinder, wenn Pädagoginnen dieses Potenzial gezielt nutzen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Essen</li> <li>• Anziehen</li> <li>• Versorgung</li> <li>• Hygiene, Pflege...</li> </ul>
<b>Rituale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regelmäßig wiederkehrende Angebote, die Teilnahmeverpflichtung vorsehen</li> <li>• Bieten Kindern und Erwachsenen einen Orientierungsrahmen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Morgenkreis, Dialoggruppen, Kinderkonferenz</li> <li>• Entscheidungs-, Wunschtage</li> <li>• Walthage, -wochen</li> <li>• Feste und Feiern</li> </ul>
<b>Kurse</b>	<p><b>Zeitlich befristetes Angebot um spezifische Kompetenzen und Kenntnisse zu erwerben</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Freiwillige Teilnahme</li> <li>• Aufeinander aufbauen Lernelemente – hoher Anteil von Wissensvermittlung</li> <li>• Zertifikat am Kursende (z. B. Führerschein, Urkunde)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kurse für Kinder, die Tutoren-, Mentoren-, Patenaufgaben übernehmen (z. B. Atelierhelfer-Kurs)</li> <li>• Erste-Hilfe-Kurs – Tierpflegekurs</li> <li>• Computerkurs</li> <li>• Englischkurs – Vorkurs Deutsch</li> <li>• Klassik-, Tanz-, Faltkurs</li> </ul>

	<b>Merkmale</b>	<b>Beispiele</b>
<b>Arbeitsgemeinschaften</b>	<p><b>Interessensgruppen für bestimmtes Thema, die sich regelmäßig treffen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nach freiwilliger Entscheidung Teilnahme verpflichtend</li> <li>• Ergebnisorientiert – es soll etwas erreicht werden, gemeinsames Ziel als Ausgang erwünscht</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Theater-AG</li> </ul>
<b>Workshops</b>	<p><b>Braucht Person mit Expertise, die etwas mit Leidenschaft fortlaufend anbietet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Freiwillige Teilnahme, Entscheidungsfreiheit innerhalb des Workshops</li> <li>• Aktive Mitarbeit und gemeinsames Arbeiten, wobei die Impulse der Expertin die gemeinsame Entwicklung vorantreiben</li> <li>• Sind produktiv (es entsteht etwas) und haben einen Abschluss</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Theater-, Tanzworkshop</li> <li>• Werken</li> <li>• Kochen</li> <li>• Fremdsprache</li> </ul>
<b>Werkstattarbeit</b>	<p><b>Experimentelles Lernen im Vordergrund</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kinder können experimentieren, etwas bewerkstelligen, mit den „Händen“ tun</li> <li>• Experten, Spezialisten als Vorbild einbeziehen, die mit Herzblut ihrer Arbeit nachgehen</li> <li>• Prozessorientierung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kreativ-, Holz-, Näh-Werkstatt</li> <li>• Musik-Werkstatt</li> <li>• Geschichten-, Theater-Werkstatt</li> <li>• Forscher-, Mathematik-Werkstatt</li> </ul>
<b>Programme <sup>1</sup></b>	<p><b>Klar vorgegebener Lernpfad in Bezug auf Ziele, Inhalte und Methoden, Zeitbedarf und Ablauf</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kein Bezug zu individuellen Interessen und Lebenswelten der Kinder – eher fremdbestimmt und defizitorientiert</li> <li>• Inhalte bauen aufeinander auf – überall gleiche Anwendung, wenig bis gar keine Mitgestaltungsmöglichkeiten für Kinder (kaum Raum für Partizipation und Konstruktion)</li> <li>• Es wird teils auch beurteilt, was motivationshemmend sein kann</li> <li>• Häufig Elternwunsch, Programme durchzuführen</li> <li>• Nach Forschungsstand kaum nachhaltige Wirkungen, Lerneffekte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sprachförderprogramme</li> <li>• Mathematische Lernprogramme</li> <li>• Isolierte naturwissenschaftliche Experimente, Experimentierreihen</li> <li>• Soziale Trainingsprogramme</li> <li>• PC-Lernprogramme</li> </ul>

1) Programme werden in offenen Kindergärten eher abgelehnt

## Die Netzwerkteilnehmerinnen u. -teilnehmer

### Netzwerk – Gruppe Cuxhaven

Hogrefe, Ulrike, Kita St. Gertrud Dunen  
Sahlenburger Weg 40, 27476 Cuxhaven

Kampf, Oliver, Kita St. Gertrud Döse  
Steinmauer Str. 5 a, 27476 Cuxhaven

Karallus, Silke, Kita Kreuzkirche Altenwalde  
Frankenweg 4, 27472 Cuxhaven

Oest, Angelika, Kita Elbe-Weser-Werkstätten  
Weißdornweg 25, 27607 Langen

Santjer, Uwe, bisher Kirchkreis Cuxhaven  
Marienstr. 50, 27272 Cuxhaven

Witte, Katharina, Kita St. Willehad  
Grodener Chaussee 21, 27472 Cuxhaven

### Netzwerk – Gruppe Hannover

Ahrens, Ortrud, Kita Emmaus  
Bürgermeister-Klages-Platz 18, 30974 Wennigsen

Barchanski, Viola, Kita Mattäus  
Sensburger Ring 1 a, 31141 Hildesheim

Fenzl, Angela, Kita St. Nicolai  
Schloßstr. 3, 31863 Coppenbrügge

Heynlein, Sylvia, Kita Nordstemmen  
Bonhoefer Str. 3, 31171 Nordstemmen

Klaenberg, Britta, Kita St. Martins  
Bahnhofstr. 13, 31188 Holle

Regel, Gerhard  
Wiesenstr. 3, 30974 Wennigsen

Träder, Dorothea, Kita Nedderntor  
Nedderntor 15, 30989 Gehrden

Zimmermann, Regina, Kita Paul-Gerhard  
Karl-Orff-Weg 3, 31157 Sarstedt

## **Impressum**

### **Herausgeber:**

Dr. Christop Künkel  
Diakonisches Werk in Niedersachsen e.V.  
Ebhardstr. 3 A  
30159 Hannover  
Telefon 05 11 - 36 04 - 0  
Telefax 05 11 - 36 04 - 108  
E-Mail [geschaeftsstelle@diakonie-nds.de](mailto:geschaeftsstelle@diakonie-nds.de)  
Internet [www.diakonie-in-niedersachsen.de](http://www.diakonie-in-niedersachsen.de)

### **Redaktion:**

Inhaltliche Verantwortung der Arbeitshilfe Gerhard Regel

### **Gestaltung:**

Büro Schroeder, Hannover, [www.bueroschroeder.com](http://www.bueroschroeder.com)

### **Bildnachweis:**

Ev. Kita Schloß Ricklingen (Seite 3, 8, 17, 19, 22, 27, 28, 31, 33 re., 36, 37, 40, 41, 43, 44, 46, 49, 54)  
Ev. Kiga Nedderntor, Gehrden (Seite 11, 18, 24, 35, 36, 37, 51, 56, Titelbild)  
Ev. Kiga St. Martins, Holle (Seite 38)  
Ev. Kita Kapellenberg, Celle (Seite 52, 53)  
Ev. Kita Göttingen/Nikolausberg, (Seite 10)  
Buchentnahme „Offener Kindergarten konkret“ (1993)  
(Seite 12, 23, 29, 32, 33 li.)

Hannover, April 2014

## **Referat Kindertagesstätten**

### **Diakonisches Werk in Niedersachsen e.V.**

Ebhardstr. 3 A

30159 Hannover

Telefon 05 11 - 3604 - 0

Telefax 05 11 - 3604 - 108

E-Mail [geschaeftsstelle@diakonie-nds.de](mailto:geschaeftsstelle@diakonie-nds.de)

Internet [www.diakonie-in-niedersachsen.de](http://www.diakonie-in-niedersachsen.de)