

# Inhalt

<b>1. Einführung</b> .....	9
1.1 Grundverständnisse und Prinzipien offener Bildungsarbeit .....	9
1.2 Bildungsvoraussetzungen der Kinder und soziokulturelle Rahmenbedingungen .....	19
1.3 Lern- und Bildungsverständnisse in der Frühpädagogik .....	22
1.4 Beobachtungs- und Dokumentationsmöglichkeiten von Entwicklungsprozessen .....	29
1.5 Raumgestaltung in der Kita .....	34
1.6 Organisation, Planung und Reflexion im Team .....	39
1.7 Fazit .....	44
<b>2. Exemplarische klassische Lernwerkstätten</b> .....	49
2.1 Verständnis und Bedeutung von Werkstätten in der Kindertagesstätte <i>Schritt für Schritt</i> der <i>Werkstattschule</i> in Rostock .....	49
2.2 Konstruktionswerkstatt .....	51
2.3 Montessori-Werkstatt .....	55
2.4 Holzwerkstatt .....	58
2.5 Aktionswerkstatt .....	60
2.6 Kreativwerkstatt .....	64
2.7 Kochwerkstatt .....	67
2.8 Druckwerkstatt .....	69
2.9 Theaterwerkstatt .....	71
2.10 Gartenwerkstatt .....	73
2.11 Erste Schritte der Werkstattarbeit in der Kinderkrippe .....	76
2.12 Fazit .....	78
<b>3. Lernwerkstätten zu ausgewählten Themen</b> .....	81
3.1 Zum Prinzip der themenbezogenen Lernwerkstätten .....	81
3.2 Feuerwehr .....	83
3.3 Handwerker .....	86
3.4 Ernährung .....	88
3.5 Farben .....	91
3.6 Verkehr .....	93
3.7 Zahlen .....	95



3.8 Hafen .....	98
3.9 Zirkus .....	100
3.10 Fazit .....	102
<b>4. In der Medienwerkstatt .....</b>	<b>105</b>
4.1 Zum Prinzip der Medienwerkstatt .....	105
4.2 Wahrnehmung .....	107
4.3 Sprache und Kommunikation .....	109
4.4 Bewegung .....	111
4.5 Kreativität .....	113
4.6 Naturwissenschaften .....	114
4.7 Ernährung .....	116
4.8 Beobachtung und Dokumentation mit digitalen Medien .....	119
4.9 Regeln zum Unfall- und Datenschutz .....	120
4.10 Fazit .....	122
<b>5. Lernlandschaften als experimentelle Lernumgebungen .....</b>	<b>125</b>
5.1 Zum Prinzip der Lernlandschaft .....	125
5.2 Töne, Klänge und Geräusche .....	127
5.3 Bewegung und Ausdruck .....	130
5.4 Bauen und Gestalten .....	133
5.5 Die Natur als Lernlandschaft .....	135
5.6 Lernlandschaften als Beobachtungsrahmen .....	138
5.7 Fazit .....	141
<b>6. Projekte als kooperative Lernformen .....</b>	<b>145</b>
6.1 Zum Prinzip der Projektarbeit .....	145
6.2 Bäume .....	148
6.3 Steine .....	152
6.4 Berufe .....	157
6.5 Räume .....	161
6.6 Spielplätze .....	166
6.7 Fazit .....	169
<b>Ausblick .....</b>	<b>171</b>
<b>Nachwort und Dank .....</b>	<b>173</b>
<b>Literatur .....</b>	<b>174</b>

# 1. Einführung

## 1.1 Grundverständnisse und Prinzipien offener Bildungsarbeit

Im Mittelpunkt des Konzepts der offenen Bildungsarbeit steht das Kind mit seinen individuellen Bildungsvoraussetzungen, Bedürfnissen und Interessen. Es wird davon ausgegangen, dass Kinder sich in selbst initiierten und selbst gesteuerten Prozessen die Welt aneignen und dabei von anderen Kindern und den Erwachsenen begleitet und unterstützt werden können. Dabei können die erwachsenen Begleiter und Lernpartner auf die natürliche Neugier der Kinder, auf ihren experimentellen Zugang zur Welt, ihre Fantasie und Kreativität vertrauen. Ihnen kommt die Aufgabe zu, den Kindern eine Atmosphäre der Geborgenheit und Sicherheit, aber auch eine anregungsreiche Umgebung zu schaffen.

Offene Bildungsarbeit in der Kindertagesstätte hat alle Kinder im Blick. Das einzelne Kind wählt aus einer Vielzahl möglicher Inhalte, Materialien und Herangehensweisen aus, entscheidet selbst, ob es allein oder gemeinsam mit anderen einer Sache nachgehen will und ob es bei der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand Hilfe oder Unterstützung von Erwachsenen wünscht. Die pädagogische Fachkraft beobachtet das Lerngeschehen und hat so die Möglichkeit, sich einzelnen Kindern individuell zuwenden zu können. Sie akzeptiert die Eigenart jedes einzelnen Kindes und ist sich bewusst, dass sie den Gesamtprozess der Bildung unterstützen, letztlich aber nicht bestimmen und auch nur partiell überprüfen kann (vgl. Lill 2004, S. 27 f.).

Das Kind lernt von Anfang an mit Herz, Kopf und Hand, indem es ständig neue Erfahrung macht und sich so neue Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten eröffnet. Dem Aufbau von stabilen, durch Vertrauen und Akzeptanz getragenen Beziehungen zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem Kind, aber auch zwischen den Pädagogen und den Eltern kommt in diesem Konzept eine besondere Bedeutung zu.

Offene Bildungsarbeit sollte für alle Beteiligten transparent sein und von den Kindern, ihren Eltern und den pädagogischen Fachkräften gemeinsam gestaltet werden. In Gesprächskreisen haben die Kinder die Möglichkeit, Wünsche oder auch Kritik zu artikulieren und lernen so, einerseits ihre eigenen Interessen zu formulieren und dafür einzutreten und andererseits Bedürfnisse und Interessen anderer Kinder zu tolerieren. Auf Elternversammlungen, in täglichen informellen Gesprächen, gegebenenfalls auch bei Elternbesuchen, Tagen der offenen Tür oder gemeinsamen Exkursionen haben die Eltern die Möglichkeit, die Bildungsarbeit in der Kindertagesstätte kennenzulernen und ihre eigenen Haltungen, Meinungen und Anregungen einzubringen.

Offene Bildungsarbeit hat eine lange Tradition und in der Praxis hat sie viele Gesichter: Manche Kindertagesstätten folgen dem pädagogischen Ansatz von Maria Montessori, andere arbeiten nach Freinet, den Prinzipien der Reggio-Pädagogik oder dem Situationsansatz.

Das in diesem Buch vertretene Verständnis offener Bildungsarbeit hat den Anspruch, verschiedene reformpädagogische Konzepte miteinander zu verbinden. Im Folgenden sollen Bezüge zwischen den im Rahmen dieses Projekts entwickelten methodischen Ansätzen und historischen Vorbildern skizziert werden.

Ausgangspunkt ist das positive Menschenbild des Pädagogen *Friedrich Fröbel* (1782–1852). Da Fröbel der festen Überzeugung war, dass der Mensch von Natur aus gut ist, empfiehlt er den erwachsenen Begleitern nicht bestimmend und vorschreibend auf das Kind einzuwirken, sondern es sich entwickeln zu lassen. In seinen Schriften vergleicht er das Kind mit einer Pflanze, die natürlich heranwächst und sich am Licht orientiert. Die Aufgabe der Pädagogen ist mit der einer Gärtnerin oder eines Gärtners vergleichbar, die das individuelle Geschöpf versorgen, es wachsen lassen und sich an seiner Entwicklung erfreuen. In diesem Zusammenhang prägte Fröbel auch den Begriff der »nachgehenden Erziehung« (vgl. Bamler/Schönberger/Wustmann 2010, S. 53). Indem Kinder selbst Naturerscheinungen, gesellschaftliche oder soziale Prozesse beobachten und untersuchen, entdecken sie grundlegende Prinzipien, die sie dann auch auf neue Sachverhalte übertragen können. Dem Spielen als wichtigster kindlicher Ausdrucksform kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung zu. Fröbel unterscheidet Beschäftigungsmittel (Papier, Perlen, Wolle etc.), Spielgaben und Legematerialien (z. B. Kugel, Walze, Würfel, Kreis, Quadrat) und Bewegungsspiele (Spiele zur Körperwahrnehmung, Erkundungsspiele, Kreisspiele). Alle drei Arten von Spielen haben bei der Zusammenstellung der Materialien in diesem Buch Berücksichtigung gefunden.

Ähnlich wie Friedrich Fröbel stellt *Maria Montessori* (1870–1952) die Eigenaktivität des Kindes und die begleitende Rolle der Erwachsenen heraus. In ihrem Konzept kommt aber noch stärker als bei Fröbel der Konzentration auf bestimmte Lernarrangements eine besondere Bedeutung zu. Maria Montessori spricht in diesem Zusammenhang von der »vorbereiteten Umgebung« (vgl. Oswald/Schulz-Benesch 2008, S. 98). Dabei handelt es sich zum einen um bestimmte Materialien, z. B. Einsteckzylinder, Perlen, die das Interesse der Kinder wecken und sie zu grundlegenden Einsichten führen sollen und zum anderen um eine Umgebung mit verschiedenen Gebrauchsgegenständen, z. B. Geschirr, Möbel, die auf die Größe und Entwicklung der Kinder abgestimmt sind. In einer solchen anregenden und angepassten Umgebung können die Kinder lernen, die Herausforderungen des täglichen Lebens, z. B. den Tisch zu decken oder das Abwaschen von Geschirr, auszuführen und mit den unterschiedlichen Sinnesmaterialien Eindrücke aus der Umwelt zu gewinnen und diese im Gedächtnis zu verarbeiten. Lernarrangements, die sich an Montessori orientieren, haben vor allem in Montessori-Werkstätten, wie sie im zweiten Kapitel dieses Buches vorgestellt werden, Eingang gefunden. Darüber hinaus werden Montessori nachempfundene Materialien aber auch in andere Werkstätten einbezogen.

In der Pädagogik von *Celestin Freinet* (1896–1966) sind typische Formen des Lernens Werkstätten und Ateliers. In ihnen können die Kinder an frei gewählten Themen arbeiten. Eine Besonderheit der Werkstätten ist, dass den Kindern echtes Werkzeug, z. B. Hammer und Säge, zur Verfügung gestellt werden. Ähnlich ausgestattet sind in offenen Werkstattkonzepten z. B. Holzwerkstätten. Ausgehend vom Ateliergedanken von Freinet wurde im Rahmen dieses Projektes die Idee der exemplarischen Lernlandschaften entwickelt. Freinet unterteilt seine Ateliers z. B. in Arbeitsateliers für Feldarbeit, für das Experimentieren und künstlerisches Schaffen, Ausdruck und Mitteilung. Dabei handelt es sich um separate Räume mit entsprechender Ausstattung, in denen Kinder in frei gewählter Sozialform selbstbestimmt arbeiten können. Im Rahmen dieses Projektes wurden exemplarische Lernlandschaften zu den Themen *Töne, Klänge, Geräusche, Bewegung und Ausdruck, Bauen und Gestalten* erprobt. Außerdem wurde der Idee nachgegangen, wie die natürliche Umgebung als Lernlandschaft genutzt werden kann. In einem weiteren Beispiel fungierte eine Lernlandschaft als Beobachtungsrahmen für das Erfassen der Kompetenzen von Kindern. Diese methodischen Varianten werden im vierten Kapitel vorgestellt.

Die Bedeutung des Erkenntnisweges beim Lernen stellt die *Reggio-Pädagogik* besonders heraus. Dieser pädagogische Ansatz wurde in der

Kommune Reggio/Emilia in Norditalien entwickelt. Der geistige Vater ist *Loris Malaguzzi* (1920–1994). In der *Reggio-Pädagogik* werden die Kinder dazu angeregt, Fragen zu stellen und sich auf den Weg zu begeben, Antworten auf diese Fragen zu suchen. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich die Kinder vorzugsweise komplexe Fragestellungen aussuchen und sie aus unterschiedlichen inhaltlichen Perspektiven interdisziplinär bearbeiten möchten. Diesem Ansatz folgen die im dritten Kapitel vorgestellten Werkstätten zu exemplarischen Themen. Es wird z. B. gezeigt, wie sich Kinder mithilfe ausgewählter Materialien und Methoden mit dem Thema *Ernährung* sowohl aus naturwissenschaftlicher und sozialwissenschaftlicher als auch aus musisch-ästhetischer Perspektive auseinandersetzen können. Dabei sind die Anregungen und Aufgabenstellungen so gewählt, dass sie zu Fragen und Problemstellungen ermutigen und bei dem Finden von Lösungswegen unterstützen. Vor dem Hintergrund, dass Kinder in besonderem Maße auf sinnliche Reize reagieren und für Formen und Farben empfänglich sind, wird in der Reggio-Pädagogik ästhetischen Aspekten eine besondere Bedeutung beigemessen.

Die in diesem Buch vorgestellten Konzepte offener Bildungsarbeit schließen sich dieser Ausrichtung pädagogischer Arbeit an. Die Materialien zu den Werkstätten, Lernlandschaften und Projekten sind so gearbeitet, dass sie den Sinn der Kinder für Farben, Formen und Strukturen ansprechen.

Der *Situationsansatz* als pädagogisches Konzept ist in den 1970er Jahren in Auseinandersetzung mit zwei pädagogischen Strömungen entstanden, der Pädagogik des Brasilianers *Paulo Freire* (1921–1997) und der Pädagogik des US-Amerikaners *John Dewey* (1859–1952). Zentral für den Situationsansatz ist das Ausgehen von Schlüsselsituationen, in denen Kinder exemplarische Erfahrungen machen können. Eine solche Schlüsselsituation kann z. B. eine Beobachtung in der Natur oder die Frage eines Kindes im Morgenkreis sein. Dem sozialen Lernen wird in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung beigemessen. Im Rahmen des hier vorgestellten Bildungsansatzes wird anhand verschiedener Projekte aufgezeigt, wie pädagogische Fachkräfte aus verschiedenen Situationen Bildungsinhalte herausfiltern und gemeinsam mit den Kindern Wege der Auseinandersetzung mit diesen Situationen neu planen, durchführen und evaluieren können.

Über den Orientierungsrahmen hinaus, den grundlegende Verständnisse und pädagogische Konzepte setzen, hat sich die Bildungsarbeit in der Kindertagesstätte an didaktischen Prinzipien zu orientieren, wie sie z. B. Charlotte Niederle (vgl. Niederle 2005, S. 15–25) systematisiert hat. Sie differenziert vier Schwerpunkte, die für den elementarpädagogischen Bereich von zentraler



Bedeutung sind und ordnet ihnen verschiedene Zieldimensionen zu. Dabei handelt es sich um Prinzipien für die Gestaltung der Erziehungs- und Bildungsarbeit in der Institution Kindergarten und für Art und Verlauf von frühkindlichen Bildungsprozessen. Des Weiteren thematisiert sie Prinzipien der Aktivierung des Kindes und der Ausbildung und Anwendung erfolgreicher Lern- und Problemlösungsstrategien. Im Folgenden wird die Praxisrelevanz und intentionale Ausrichtung dieser Prinzipien anhand einiger idealtypischer Beispiele aus der Praxis von Kindertagesstätten erläutert.

### Prinzipien für die Gestaltung der Erziehungs- und Bildungsarbeit in der Institution Kindergarten – Fallbeispiel Evelina (fünf Jahre)

#### *Zieldimension 1: Orientierung am Kind und seiner Lebenssituation*

Evelina lebt mit ihren Eltern erst seit kurzem in Deutschland. Ihre Muttersprache ist Bulgarisch. Evelina versteht und spricht nur bruchstückhaft Deutsch. Daher beteiligt sie sich besonders gern an Tätigkeiten, bei denen sie sich Sinn und Bedeutung über Symbole erschließen und ihre Gedanken und Gefühle durch Bilder zum Ausdruck bringen kann. In solchen Situationen traut sie sich eher zu sprechen und mit anderen Kindern in den Austausch zu treten. Die pädagogische Fachkraft sorgt dafür, dass Evelina immer wieder dazu Gelegenheit bekommt.

#### *Zieldimension 2: Einbeziehung der Eltern in das Bildungsgeschehen*

Evelinas Eltern sorgten sich am Anfang darum, ob ihre Tochter sich in der Kindertagesstätte wohlfühlt. Ihnen wurde von der Leitung der Einrichtung nahegelegt, ihre Tochter in den ersten Tagen in den Kindergarten zu begleiten und solange an ihrer Seite zu bleiben, bis Evelina Vertrauen zu den Pädagogen und den Kindern gefunden hat.

#### *Zieldimension 3: Lernen in der Kindergruppe*

In der ersten Zeit war Evelina sehr auf ihre erwachsene Bezugsperson fixiert. Nach und nach wandte sie sich den anderen Kindern zu und begann mit ihnen zu spielen. Von den pädagogischen Fachkräften und ihren Eltern wurde sie dazu ermutigt.

#### *Zieldimension 4: Förderung der kindlichen Autonomie durch einen partnerschaftlichen Erziehungsstil*

Die Pädagogen beobachten Evelinas Entwicklung. Sie bestärken das Kind in

dem, was ihm gut gelingt und geben Hilfestellung in Situationen, in denen dies nötig erscheint. Sie drängen aber ihre Hilfe nicht auf, sondern warten auf Signale, mit denen Evelina selbst diese Unterstützung einfordert.

*Zieldimension 5: Förderung der Gesamtpersönlichkeit*

Da die Einrichtung nach einem offenen Werkstatt-Konzept arbeitet, kann Evelina für einen bestimmten Zeitraum wählen, ob sie z. B. in die Montessori-, in die Kreativ- oder in die Holzwerkstatt gehen will. Dabei kann sie neue Handlungsweisen erproben und eigene Talente entdecken. Im Gesprächskreis hat sie die Möglichkeit mit anderen Kindern neue Erfahrungen auszutauschen.

*Zieldimension 6: Vereinfachung der Lerninhalte unter Beachtung der Sachrichtigkeit*

In Werkstätten und Projekten kann sich Evelina mit unterschiedlichen Themen auseinandersetzen. Bei der Erstellung der dafür bereitgestellten Materialien wurde das Thema so aufbereitet, dass es sachlich richtig so reduziert wurde, dass es Evelinas entwicklungspsychologisch bedingtem Erkenntnismögen und ihren sprachlichen Möglichkeiten entspricht.

*Zieldimension 7: Spiel als dominante Lernform*

Im täglichen Alltag hat Evelina vielfältige Möglichkeiten, sich in spielerischer Form (szenisch, kommunikativ, kognitiv, ästhetisch-gestaltend) mit unterschiedlichen Lerngegenständen auseinanderzusetzen. Im Spiel werden Handlungen und Strategien erprobt und neue Handlungsoptionen entwickelt.

*Zieldimension 8: Vorrangigkeit der kreativen Verhaltensweisen*

Wie alle Kinder liebt es Evelina zu malen, sich zu verkleiden oder ein Märchenschloss in ihrer Fantasie zu erfinden. Im Alltag der Kindertagesstätte gibt es vielfältige Möglichkeiten, in dieser und anderer Weise kreativ tätig zu werden und mit anderen Kindern in den Austausch zu treten.

## Prinzipien für Art und Verlauf von frühkindlichen Bildungsprozessen – Fallbeispiel Benjamin (vier Jahre)

*Zieldimension 1: Lebensnahes, situationsorientiertes Lernen*

Benjamin hat sich für die Bauecke entschieden. Da er seit einiger Zeit auf dem Weg zum Kindergarten an einer Baustelle vorbeikommt, kann er jeden



Tag beobachten, wie die Bauarbeiter ein Haus errichten. Beim Spielen mit Bauklötzen, Baggern und Kränen spielt er nach, was er auf der Baustelle beobachtet hat.

*Zieldimension 2: Umweltoffene Gestaltung der Bildungsarbeit*

Benjamins Gruppe unternimmt einmal in der Woche eine Exkursion ins Umfeld der Kindertagesstätte. Die Kinder dürfen Vorschläge unterbreiten, wo es hingehen soll. Benjamin möchte den anderen Kindern und seiner Gruppenleiterin unbedingt einmal den Ort zeigen, der ihn so fasziniert. Außerdem wüsste er gern mehr über die Arbeit der Menschen dort. Schnell steht fest: Heute besuchen wir einmal eine richtige Baustelle und befragen die Bauarbeiter zu ihrer Arbeit.

*Zieldimension 3: Ergänzung der Lernform Spielen durch Arbeiten und Forschen*

Von den Bauarbeitern hat Benjamin vieles über die Abläufe auf der Baustelle erfahren. Zurück in der Kindertagesstätte tauscht er sich darüber mit den anderen Kindern aus. Dabei entstehen neue Fragen, denen Benjamin z. B. mithilfe von Sachbüchern nachgeht und zu denen er Kinder und Erwachsene befragt.

*Zieldimension 4: Wechsel von Realitäts- und Spielebene*

Abläufe, die Benjamin auf der Baustelle beobachtet hat, spielt er im Bau- oder Rollenspiel nach. Dabei bezieht er andere Kinder ein. Selbst bevorzugt er die Rolle des Maurers. Mit einer kleinen Pappscheibe bestreicht er die Bauklötze und schichtet sie vorsichtig übereinander.

*Zieldimension 5: Exemplarisches Lernen*

Mit der Baustelle fokussiert Benjamin einen Ausschnitt seines Umfeldes. Er lernt z. B. durch Beobachtung und Nachfragen, welche Tätigkeiten auf einer Baustelle ausgeführt und welche Materialien verwendet werden. Durch die Beschäftigung mit dem Thema *Baustelle* kennt er die Bezeichnung verschiedener Werkzeuge und Fahrzeuge, z. B. Maurerkelle, Bagger, Kran, und bezieht sie in sein Spiel ein.

*Zieldimension 6: Langfristige Bildungsprozesse*

Baustellen und die Abläufe auf ihnen werden Benjamin immer wieder begegnen. Er wird neue Beobachtungen machen und so nach und nach eine komplexere Vorstellung dieses Ausschnitts der Wirklichkeit aufbauen können.

*Zieldimension 7: Verhaltensänderung durch Sacheinsicht*

Die Einsicht in komplexere Zusammenhänge bezogen auf das Thema *Bau-stelle* wird Benjamin darin unterstützen, Haltungen (z. B. Achtung von Arbeit, eigene Anstrengungsbereitschaft und Kreativität) aufbauen zu können, die für seine allgemeine Persönlichkeitsentwicklung von Bedeutung sind.

## Prinzipien der Aktivierung des Kindes – Fallbeispiel Julian (vier Jahre)

*Zieldimension 1: Gestaltung einer anregenden Umwelt*

Julian besucht eine Kindertagesstätte, in der es Funktionsräume (Werkstätten, Ess- und Sanitärbereich) und Gruppenräume (Stammgruppenräume für Gruppen mit Altersmischung) gibt. Alle Räume sind mit kindgerechtem Mobiliar ausgestattet, manche Räume verfügen über mehrere Ebenen, die über Treppen und Leitern miteinander verbunden sind. In den Gruppenräumen und Werkstätten gibt es eine Vielzahl an Materialien und Spielsachen, die den Kindern frei zugänglich sind.

*Zieldimension 2: Freie Wahl der Lernprojekte*

Julian weiß, dass er in den dafür vorgesehenen Zeiten (Freispielzeiten) aus einem Pool an Spiel- und Gestaltungsmöglichkeiten auswählen und sich frei in den Räumlichkeiten der Kindertagesstätte bewegen kann. Damit die pädagogische Fachkraft dennoch weiß, wo sich die einzelnen Kinder in der Freispielzeit aufhalten und bei Bedarf begleiten und unterstützen kann, befragt sie im Morgenkreis die Kinder zu ihren Vorhaben.

*Zieldimension 3: Betätigung in unterschiedlicher Sozialform*

Julian entscheidet nicht nur eigenständig, was er spielen möchte, sondern auch mit wem, trifft Verabredungen mit anderen Kindern und ggf. auch mit den erwachsenen Begleitern. In der sozialen Interaktion mit anderen Kindern übt er Achtsamkeit im Umgang mit anderen Kindern und lernt, eigene und fremde Interessen in Einklang zu bringen.

*Zieldimension 4: Lernen im entspannten Feld*

Die Abläufe in der Kindertagesstätte erlebt Julian als ruhig, verlässlich und gelassen. Er weiß, in welchen Zusammenhängen er Verabredungen und Regeln zu folgen hat und welche Freiräume ihm zur Verfügung stehen. Auf die Zuwendung und Unterstützung der erwachsenen Begleiter kann er sich

verlassen. In der Kindergruppe gibt es immer mal wieder Konflikte, aber Julian macht die Erfahrung, dass sie im gegenseitigen Einvernehmen lösbar sind.

*Zieldimension 5: Berücksichtigung von individuellen Interessen und Begabungen sowie die Unterstützung von kinddominierten Spielprojekten*

In den morgendlichen Gesprächskreis kann jedes Kind etwas einbringen, was es besonders gut kann oder was als besonders interessant empfunden wird. Seit einem Besuch im heimischen Zoo interessiert sich Julian besonders für Tiere. Im Morgenkreis stellt er kleine Tierfiguren vor und zeigt Fotos in Tierbüchern. Später spielt er mit anderen Kindern Zoo.

*Zieldimension 6: Wechselwirkung von Selbsttätigkeit und Gewährung von Lernhilfen*

Da Julian noch nicht lesen kann, bittet er seine Gruppenleiterin darum, ihm etwas aus seinem Tierbuch vorzulesen. Die Informationen, die er so bekommt, bezieht er wiederum in seine Spielhandlungen ein.

**Prinzipien für die Ausbildung und Anwendung erfolgreicher Lern- und Problemlösungsstrategien – Fallbeispiel Björn (sechs Jahre)**

*Zieldimension 1: Prinzip der Passung*

In der Kindertagesstätte, die Björn besucht, wird der Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen eine große Bedeutung beigemessen. Die pädagogische Fachkraft beobachtet, was Björn gut kann oder neu gelernt hat und motiviert ihn durch gezielte Impulse. In Lerngeschichten dokumentiert sie seine Lernfortschritte. So können sich auch die Eltern ein Bild vom Geschehen in der Einrichtung und Björns Entwicklung machen.

*Zieldimension 2: Aufbau von Lernvorgängen vom Anschaulichen zum Abstrakten, vom Einfachen zum Komplexen*

Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand ist in der Regel eine Frage oder eine konkrete Beobachtung, die im Spiel oder Gespräch zu komplexeren Sachverhalten führt. Björn hat auf einer Exkursion mit seiner Gruppe an einem Gewässer beobachtet, dass ein Stein im Wasser untergeht, ein Blatt aber auf dem Wasser schwimmt. Gemeinsam mit den anderen Kindern geht er im Gesprächskreis der Frage nach, welche Dinge schwimmen und welche sinken und warum das so ist.

## 1.2 Bildungsvoraussetzungen der Kinder und soziokulturelle Rahmenbedingungen

Kaum ein Feld der pädagogischen Arbeit hat sich in den letzten Jahren so gewandelt wie die Elementarpädagogik. Damit wird zum einen der veränderten Kindheitsperspektive und den kindlichen Entwicklungspotenzialen sowie zum anderen den aktuellen soziokulturellen und gesamtgesellschaftlichen Veränderungen und Anforderungen Rechnung getragen.

In der Literatur zur Psychologie der Kindheit wird das Kind als von Geburt an wissbegierig, lernwillig und sozial kompetent beschrieben. In diesem Zusammenhang wird Kritik an Piagets Stufentheorien der Entwicklung geübt und auf neuere Erkenntnisse der Neurobiologie und Gehirnforschung verwiesen (vgl. Becker-Stoll 2009, S. 91). Danach beeinflussen zahlreiche Entwicklungsfaktoren, z. B. emotionale Erfahrungen und geistige Förderung in den frühen Entwicklungsjahren, die funktionale Entwicklung des Gehirns erheblich und beeinflussen die späteren intellektuellen, sozialen und emotionalen Fähigkeiten eines Kindes (vgl. ebd.). Den erwachsenen Begleitern wird hier eine große Verantwortung beigemessen. Als unterstützende Systeme werden Involvement (das Schaffen eines anregungsreichen Umfeldes, das Kinder motiviert und zur Selbstbildung anstiftet), Responsivität (die gelingende Interaktion zwischen Kind und Erwachsenem) und Sensitivität (das Aufbauen vertrauensvoller Kommunikationsbeziehungen) benannt (vgl. Bamler/Schönberger/Wustmann 2010, S. 148).

Hinsichtlich der soziokulturellen Rahmenbedingungen wird in aktuellen elementarpädagogischen Bildungsdiskursen verstärkt herausgestellt, »dass Kindertageseinrichtungen auch Sozialräume darstellen müssen, in denen eine ausgewogene Balance zwischen Erziehungs-, Betreuungs- und Bildungsbestrebungen und dem kindlichen Eigenleben gewahrt bleibt« (ebd., S. 149). In diesem Zusammenhang wird der zunehmenden Heterogenität von Familienformen und Familienbeziehungen, der geschlechtersensiblen Bildungsarbeit, dem Phänomen der Kinderarmut und der Forderung nach Integration von Kindern mit Migrationshintergrund und mit Behinderung eine besondere Bedeutung beigemessen.

Folgt man dem *Zwölften Kinder- und Jugendbericht* (BMFSFJ 2006) ist auch aktuell die Familie die wichtigste Sozialisationsinstanz von Kindern und Jugendlichen, wobei die Vielfalt von Familienformen erheblich zugenommen hat (vgl. ebd.). Daneben konstatieren Hurrelmann und Bründel (2003), dass sich auch das Verhältnis zwischen Eltern und ihren Kindern tendenziell weg von einem autoritären und pragmatischen

Erziehungsziel hin zu einem partnerschaftlichen, wertschätzenden Verhältnis verändert hat.

In Ausrichtung auf das Ziel einer geschlechtsgerechten frühkindlichen Bildung weisen Rabe-Kleberg (2003) u. a. gerade auch vor dem Hintergrund des weiblich geprägten Sozialraumes Kindertagesstätte auf die Notwendigkeit einer kritischen Analyse aktueller Praxis elementarpädagogischer Einrichtungen hin. In diesem Zusammenhang gilt es z. B. zu hinterfragen, über welche Auffassungen von Geschlechterkonstruktionen pädagogische Fachkräfte verfügen und ob diese Vorannahmen einen geschlechtersensiblen Umgang mit den Kindern eher begünstigen oder eher beeinträchtigen.

Vor dem Hintergrund, dass in der Kindertagesstätte Beschäftigte in der Regel Frauen sind, bleibt offen, in welcher Weise geschlechtliche Identifikationsmöglichkeiten für Mädchen und Jungen in diesen Einrichtungen existieren können (vgl. Bamler/Schönberger/Wustmann 2010, S. 153).

Ein weiteres breites Spektrum im elementarpädagogischen Diskurs nehmen Themen ein, die sich mit Fragen der sozialen Gerechtigkeit und Teilhabe an der Gesellschaft beschäftigen. In zahlreichen Untersuchungen und Berichten (vgl. u. a. Klocke/Hurrelmann 2001; Chassé/Zander/Rasch 2007) wird herausgestellt, dass Kinderarmut aktuell ein weit verbreitetes Phänomen ist. 1997 lebte in Deutschland jedes elfte Kind unter drei Jahren und etwa jedes zwölfte unter sieben Jahren in einem Sozialhilfeempfängerhaushalt (vgl. Statistisches Bundesamt 1998, S. 9). Wenn auch Armut nicht mit Sozialhilfe gleichgesetzt werden kann, ist dieser statistische Wert ein Indikator für die Armutsgefährdung der betroffenen Kinder. Armut hat Auswirkungen auf alle Lebensbereiche und nachhaltige Konsequenzen für die individuelle Entwicklung des Kindes.

Armut geht einher mit Ausgrenzung, Entwertung, Demütigung und Diskriminierung [...] Sozialmedizinische Studien weisen darauf hin, dass Kinder in armen Familien häufiger psychische, soziale, emotionale, motorische u. a. Auffälligkeiten zeigen (Köttgen 2000, S. 78).

Überproportional betroffen sind Kinder alleinerziehender Mütter. 1997 betrug die Quote der Haushalte von Alleinerziehenden mit minderjährigen Kindern 22 % in den alten und 25 % in den neuen Bundesländern (vgl. Statistisches Bundesamt 1998, S. 12). Ebenfalls stark betroffen von Armut sind Familien ausländischer Herkunft. Von den insgesamt 1,5 Mio. Haushalten, die Sozialhilfe empfangen, sind rund 20 % dieser Kategorie zuzuordnen, wovon mehr als 40 % Familien mit Kindern sind (vgl. Statistisches Bundesamt 1998, S. 30).

**Fallbeispiel: Yolanda (ein Jahr und drei Monate)**

Yolanda geht mit ihrer Großmutter auf einen Spielplatz. Sie weiß, dass es dort viele Spielgeräte gibt und man dort gut spielen kann. Sie steuert auf die Sandkiste zu und beginnt mit einem Schippchen Sand in kleine Formen zu tun. Anschließend schüttet sie den Sand wieder aus. Einen Monat später wiederholt sich das Geschehen. Aber nun gibt Yolanda Sand in die Form, klopft den Sand mit der Rückseite der Schaufel fest und dreht das Förmchen mit schneller Bewegung um, sodass ein kleiner Sandkuchen entsteht. Offensichtlich hat sie beobachtet, dass man so etwas bauen kann. Wieder etwas später probiert sie verschiedene Förmchen in gleicher Weise aus, wobei unterschiedliche Figuren (ein Frosch, eine Banane, ein Teddy) entstehen. Die Großmutter zeigt auf den Teddy aus Sand und fragt Yolanda, ob sie auch so etwas hat. Daraufhin läuft sie zu ihrem Rucksack und holt ihren Teddy heraus. Yolanda weiß, dass sowohl die Figur aus Sand als auch das Kuschtier ein Teddy, aber nur dieser auch ihr Teddy ist.

Das Fallbeispiel zeigt, dass sich jedes Können auf einer unsichtbaren Grundlage aufbaut, auf Spuren, die frühere Erfahrungen im Bewusstsein des Kindes hinterlassen haben. Die Wirklichkeit erscheint zunächst als Ganzes, differenziert sich aus und fügt sich zu einem neuen Ganzes. Ein solches Verständnis wird auch als *holistisch* bezeichnet. Die entscheidende Herausforderung für die pädagogische Arbeit in der konkreten Situation ist herauszufinden, auf welche Spuren oder Arten des Denkens pädagogische Arrangements aufbauen können, damit ein Lerngegenstand für das Kind tatsächlich als relevant erscheinen kann.

Pramling Samuelsson und Asplund Carlsson verweisen im Rückgriff auf Dion Sommer (1997) auf vier Aspekte, die mit dem Ziel, ein Verständnis für das Erleben des Kindes zu erlangen, bei der pädagogischen Arbeit in der Kindertagesstätte im Mittelpunkt stehen sollten:

Womit sich das Kind normalerweise und routinemäßig in seinem Alltag beschäftigt. Diese Aktivitäten und Handlungen in Form von Begriffen beschreiben. Das Zusammenspiel von Kindern mit anderen Kindern und Erwachsenen betrachten. Die Kompetenzen des Kindes vor dem Hintergrund der sozialen und kulturellen Funktionen, die sie für die Kinder haben, beurteilen (ebd., S. 64).

In diesem Zusammenhang wird die Variation der Herangehensweisen an einen Lerngegenstand als bedeutsam herausgestellt, weil sie Kindern ermöglicht,



nomie des Kindes wird durch das Konzept des Metalernens unterstützt. Ziel dieses Konzeptes ist, dass Kinder ihr eigenes Denken und ihre Lernprozesse reflektieren und dadurch eine aktive und ko-konstruierende Rolle einnehmen können.

## 1.4 Beobachtungs- und Dokumentationsmöglichkeiten von Entwicklungsprozessen

Der Entwicklungsprozess von Kindern wird aktuell in vielen Kindertagesstätten mithilfe von Portfolios sowie Bildungs- und Lerngeschichten festgehalten. In Portfolios dokumentieren die Pädagoginnen, was und wie das Kind lernt und welche Lernstrategien es dabei anwendet (vgl. Krok/Lindewald 2007). Das Portfolio begleitet die Kinder während ihrer gesamten Kindergartenzeit. Es hat eine klare innere Struktur. Bei Krok und Lindewald orientiert sich der Aufbau des Portfolios an fünf Rubriken:

- ◆ Ich
- ◆ Ich kann
- ◆ Familie und Freunde
- ◆ Was wir machen
- ◆ Ich finde

In der Rubrik *Ich* werden z. B. Selbstporträts des Kindes, Maßbänder, die die Größe des Kindes zu einem bestimmten Zeitpunkt anzeigen, und Zeichnungen, in denen Kinder bestimmte Gefühle zum Ausdruck bringen, abgelegt. Für die Rubrik *Ich kann* schlagen die Autoren Folgendes vor:

Fotografien mit Datum, Kommentar und Reflexion über Fertigkeiten, wie z. B. sich anziehen können, Fahrrad fahren, schaukeln, basteln. Fotografien von Arbeiten mit verschiedenen Materialien, wie Knete, Ton, Pappmaschee. Fotografien von Bauwerken aus Bauklötzen, Legos oder Höhlen sowie auch Fotografien von Erfindungen (ebd., S. 41).

In der Rubrik *Familie und Freunde* befinden sich z. B. Zeichnungen, auf denen die Familie dargestellt ist, oder ein gebasteltes Freundschaftsbändchen. Fotos und Zeichnungen über gemeinsame Aktivitäten, aber auch gemeinsam gelesene Geschichten und gesungene Lieder werden in der Rubrik *Was wir machen* gesammelt. Für die Meinungen und Wertungen der Kinder ist die Rubrik *Ich finde* vorgesehen. Hier interviewen sich die Kinder gegenseitig zu

verschiedenen Themen, z. B. »Was tust du gern?« oder »Was hat dir heute in deiner Gruppe am meisten Spaß gemacht?« und die pädagogische Fachkraft oder Eltern übernehmen die Verschriftlichung. Den Part des Interviewers können aber auch Erwachsene ausfüllen, ebenso wie Fotos von Erwachsenen und Kindern angefertigt werden können. Innerhalb der Rubriken werden die Materialien nach dem Datum der Entstehung chronologisch geordnet. So können die Kinder wie auch ihre Eltern Entwicklungen gut nachvollziehen.

Das Konzept der Lerngeschichten wurde in der neuseeländischen Forschungsarbeit mit Kindern von Margret Carr (2001) entwickelt. Mit dem Konzept der *Learning Stories* sollen einerseits Lernprozesse und Lernfortschritte von Kindern transparent gemacht und dabei gleichzeitig entscheidende Merkmale frühkindlichen Lernens beachtet werden. Auf der Grundlage dieses Ansatzes wurde vom Deutschen Jugendinstitut das Projektvorhaben *Bildungs- und Lerngeschichten* entwickelt (vgl. Leu u. a. 2007). Dabei wurden die Orientierung an den Lerndispositionen und die Idee der Dokumentation der Bildungsprozesse in Lerngeschichten übernommen. Mit dem Begriff der *Lerndispositionen* werden zum einen die Qualität von Handlungsmustern und den ihnen zugrunde liegenden Motivationen und Interessen herausgestellt und zum anderen die situativen Rahmenbedingungen erfasst, die die Realisierung einer Lernhandlung ermöglichen, unterstützen oder auch behindern. Bei der Analyse von Beobachtungen orientiert sich das Konzept der Bildungs- und Lerngeschichten an den von Carr ausdifferenzierten Aspekten von Lerndispositionen: »Interessiert sein«, »Engagiert sein«, »Standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten«, »Sich ausdrücken und mitteilen«, »An einer Lerngemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen« (vgl. ebd., S. 50).

Die einzelnen Aspekte werden mit fünf Erfahrungen in Beziehung gesetzt, die Voraussetzungen für ihre Umsetzung darstellen: Das Gefühl der Zugehörigkeit weckt das Interesse. Das Erfahren von Wohlbefinden ist eine Grundlage für persönliches Engagement. Kinder entwickeln die Motivation auch bei Schwierigkeiten standzuhalten, wenn sie die Möglichkeit haben zu explorieren. Damit sich Kinder ausdrücken können, müssen sie Gelegenheit zu verschiedensten Formen der Kommunikation erhalten. Partizipation setzt voraus, dass Kinder sich als Teil einer Lerngemeinschaft wahrnehmen können (vgl. ebd., S. 55 f.). Für die Beobachtung ist jede Aktivität des Kindes geeignet. Ziel ist es, den konkreten Handlungsverlauf, z. B. das Eindecken eines Tisches, das Spielen auf dem Hof, ein Gespräch zwischen Kindern, für einen überschaubaren Zeitraum so genau wie möglich zu beschreiben und das in einer sprachlichen Form, die dem Kind verständlich

geräumt werden darf. Ich glaube, gerade macht es dir besonders viel Spaß auszuprobieren, wie vielfältig Dinge, z. B. ein Turm, sein kann. Dabei tauschst du dich gern mit Björn aus und lässt dich auch von seinen Ideen anregen. Es gefällt mir, euch bei eurer Arbeit zuzusehen.

Lerngeschichten machen allen Beteiligten (Kindern, Eltern und pädagogischen Fachkräften) Lernprozesse transparent und tragen zur Reflexion und Kommunikation über diese Prozesse bei. Die Analyse der Beobachtung nach den Lerndispositionen ist eine Form, mit der die Beobachtungen systematisiert werden können. Diese Form der Dokumentation ist nur für die pädagogische Fachkraft und kann zur kollegialen Beratung herangezogen werden (vgl. ebd. S. 84).

### Beobachtung kindlichen Lernverhaltens

Interessiert sein	<i>Was ist das Interesse des Kindes in dieser Beobachtung? Woran erkenne ich es?</i> Paul baut mit Björn einen Turm und probiert dabei verschiedene Materialien und Bauweisen aus.
Engagiert sein	<i>Woran erkenne ich das Engagement des Kindes?</i> Paul holt zahlreiche Materialien herbei, reicht Björn verschiedene Materialien, macht Vorschläge, zeigt Freude am Probieren.
Standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten	<i>Woran erkenne ich das Standhalten des Kindes?</i> Nachdem der Turm das erste Mal eingestürzt ist, stellt Paul gemeinsam mit Björn Hypothesen über die Ursache auf. Obwohl der Turm noch mehrfach einstürzt, probiert es Paul aufs Neue, einen Turm zu bauen. Jedes neue Bauwerk stellt eine Erweiterung des Vorangegangenen dar.
Sich ausdrücken und mitteilen	<i>Wie drückt sich das Kind aus und wie teilt es sich mit?</i> Paul trifft Verabredungen mit Björn, macht Vorschläge und erzählt von Erfahrungen, die er beim Bauen zu Hause gemacht hat.
An einer Lerngemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen	<i>Woran erkenne ich, dass das Kind an einer Lerngemeinschaft mitwirkt und Verantwortung übernimmt?</i> Paul stellt sich auf die Ideen von Björn ein, diskutiert mit ihm verschiedene Varianten. Er verabredet mit ihm, wann sie den Turm weiter bauen und was sie dafür noch beschaffen müssen. Er informiert die Erzieherin und die anderen Kinder, dass das Bauen später fortgesetzt werden soll und das unfertige Bauwerk daher nicht weggeräumt werden darf.

Im kollegialen Austausch können die Beobachtungen verschiedener Personen aufeinander bezogen und unterstützende pädagogische Maßnahmen abgeleitet werden. So entsteht eine immer differenziertere situationsübergreifende Wahrnehmung der Bildungsprozesse der Kinder. Für den kollegialen Austausch über beobachtbare Tendenzen im Lernverhalten von Kindern kann in Anlehnung an das Konzept der Bildungs- und Lerngeschichten folgender Fragebogen eingesetzt werden, der die Entwicklung der Lerndispositionen situationsübergreifend erfasst und so einen verallgemeinernden Überblick über das Lerngeschehen eines Kindes dokumentiert.

### Bogen zum kollegialen Austausch über beobachtete Tendenzen

Beobachter/in:	Name des Kindes:
Tätigkeitsfeld:	
Beobachtete Tendenz:	Ausprägung:
Interessiert sein	
Das Kind wendet sich Dingen oder Personen aufmerksam zu.	○ ○ ○ ○
Es betrachtet und beobachtet die Lerngegenstände.	○ ○ ○ ○
Das Kind untersucht die Gegenstände seines Interesses.	○ ○ ○ ○
Es lässt sich nicht stören.	○ ○ ○ ○
Engagiert sein	
Das Kind verweilt bei den Lerngegenständen.	○ ○ ○ ○
Es vertieft sich in die Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen.	○ ○ ○ ○
Das Kind macht den Lerngegenstand zu seinem Thema, ahmt z. B. nach.	○ ○ ○ ○
Es wiederholt Handlungen, passt sie an, baut sie aus.	○ ○ ○ ○
Standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten	
Das Kind stellt sich anspruchsvolle Aufgaben.	○ ○ ○ ○
Es entwickelt Fragen an den Lerngegenstand.	○ ○ ○ ○
Das Kind entwickelt Problemlösungen.	○ ○ ○ ○
Es lässt sich bei Schwierigkeiten nicht entmutigen.	○ ○ ○ ○
Sich ausdrücken und mitteilen	
Das Kind drückt seine Ideen, Wünsche und Gefühle aus.	○ ○ ○ ○
Es tauscht sich mit anderen Kindern und mit Erwachsenen aus.	○ ○ ○ ○
Das Kind bittet bei Schwierigkeiten um Hilfe und Unterstützung.	○ ○ ○ ○



Pepe eine halbe Stunde lang Blätter mit Kleber eingestrichen und dann zusammengeklebt. Ihn hat der Vorgang einfach fasziniert.

*Pfeiffer:* Gibt es etwas, was Sie gern öfter mit den Kindern machen würden?

*Schmalisch:* Ich würde gern öfter mit Ton arbeiten. Wir haben dafür alles, was wir brauchen, das Material und einen Ofen zum Brennen. Aber dafür müsste man die Zahl der Kinder in der Werkstatt beschränken und das wäre auch wieder schade.

*Pfeiffer:* In diesem Raum hängen besonders viele Kinderzeichnungen, manche auf einer Wäscheleine,

andere sauberlich gerahmt. Wie wichtig ist es Ihnen, dass die Arbeiten der Kinder auch öffentlich gezeigt werden?

*Schmalisch:* Die Bilder in den Rahmen werden regelmäßig gewechselt, sodass möglichst jedes Kind sein Bild auch einmal ausgestellt sieht. Die Kinderbilder schmücken viele Wände unserer Einrichtung und dokumentieren auch den Eltern, wie kreativ ihre Kinder sind. Bilder, die nicht ausgestellt werden, nehmen die Kinder mit nach Hause oder kommen ins Portfolio. Häufig beobachte ich, wie die Kinder arbeiten, und halte ihr Vorgehen in einer Lerngeschichte fest. Die Kinder lieben es, diese Geschichten zu hören.

*Pfeiffer:* Gibt es besondere Regeln für die Arbeit in der Kreativwerkstatt?

*Schmalisch:* Die Kinder wissen, dass wir den Raum gemeinsam betreten, dass sie sich eine Schürze umbinden sollen, nicht gelaufen wird, dass Farbpalette und Pinsel nach der Benutzung ausgewaschen und wieder an ihren Platz gelegt werden. In der Regel halten sich alle Kinder an die Regeln, weil sie wissen, dass sie sinnvoll sind. Im Sommer gehen wir manchmal mit unseren Staffeleien auch nach draußen. Dann kann man beobachten, wie genau die Kinder die Natur beobachten und ihre Wahrnehmungen im Bild festhalten.



## 2.7 Kochwerkstatt

Die Idee, jeden Freitag mit den Kindern etwas zu kochen oder zu backen, wird von allen pädagogischen Fachkräften der Kindertagesstätte umgesetzt. Die Kochwerkstatt wird von der jeweiligen Stammgruppenleiterin durchgeführt. Am Vormittag kochen oder backen die Kinder in kleinen Gruppen Kuchen oder andere Speisen. Am Nachmittag werden sie beim Überraschungskaffee gemeinsam mit allen Kindern der Einrichtung verspeist. Damit die Kinder möglichst selbstständig vorgehen können, hat Silvia Reichart dafür einen Ordner mit Rezepten zusammengestellt. Jedes Rezept ist mit Fotos so beschrieben, dass die Kinder es anhand der Abbildungen ausführen können. Zwei oder drei Kinder werden als Chefköche bestimmt. Als Zeichen tragen sie an ihrer Schürze einen roten Punkt.



*Pfeiffer:* Wie wird die Kochwerkstatt vorbereitet?

*Reichart:* Im Laufe der Woche besprechen die Kinder mit ihrer Stammgruppenleiterin, was sie gern kreieren wollen. Gemeinsam sehen sie sich unser Rezeptbuch an und die Kinder entscheiden, was in dieser Woche gekocht oder gebacken werden soll. Dann stellen wir einen Einkaufszettel mit allen nötigen Zutaten zusammen. Die Kinder bringen die Einkaufsliste unserer Küchenhelferin



und bitten sie, die erforderlichen Dinge einzukaufen. Jede Woche ist eine andere Gruppe dran.

*Pfeiffer:* Kochen und Backen alle Kinder einer Stammgruppe zusammen?

*Reichart:* Es werden noch einmal kleinere Gruppen gebildet mit ca. sechs bis acht Kindern (je nach Personal), die dann nacheinander das Gericht zubereiten. Das nimmt in der Regel den ganzen Vormittag in Anspruch.

*Pfeiffer:* Wie wird die Kochwerkstatt von den Kindern angenommen?

*Reichart:* Die Kinder lieben es, ihr Essen selbst zuzubereiten. Es duftet in der ganzen Kindertagesstätte verführerisch, wenn z.B. Waffeln oder Muffins gebacken werden. Die kleinen Bäcker sind dann sehr stolz auf ihre Arbeit, vor allem, wenn die anderen Kinder sagen, wie gut es ihnen schmeckt.

*Pfeiffer:* Kommen die Kinder mit den Rezepten gut zurecht oder müssen die Erwachsenen viel helfen?

*Reichart:* Die Rezepte sind so notiert, dass die Kinder anhand der Fotos die Abläufe nachvollziehen können. Die erwachsenen Begleiter kommen nur da ins Spiel, wo es für die Kinder gefährlich werden könnte, z. B. bei der Benutzung des Herdes.

*Pfeiffer:* Welche Regeln wurden für die Arbeit in der Kochwerkstatt verabredet?

*Reichart:* Die Regeln betreffen vor allem Ordnung und Hygiene. Die Kinder wissen, dass sie sich vor dem Kochen und Backen die Hände waschen sollen, wo die Gerätschaften hingehören, dass nach dem Essen der Tisch abgeräumt und abgewischt wird und es verboten ist zu naschen, da wir natürlich auch mit rohen Eiern arbeiten.

*Pfeiffer:* Gibt es etwas, woran Sie sich in dieser Werkstatt besonders gern erinnern?

*Reichart:* Ich habe den Kindern einmal das Märchen *Steinsuppe* von Anais Vaugelade vorgelesen. Darin geht es um einen Wolf, der sich dem Dorf der Tiere nähert. Zuerst besucht er die Henne und bittet um Einlass, um sich eine Steinsuppe kochen zu können. Er lässt sich einen Topf und Wasser geben, putzt einen Stein sauber und legt ihn in das kochende Wasser. Nach und nach kommen andere Tiere dazu und jedes bringt eine Zutat mit, die ihm besonders mundet. So schmeckt der Wolf die Suppe mit Salz, anderen Gewürzen und Kohl ab. Er isst die Steinsuppe, nur der Stein bleibt übrig. Zum Schluss versucht der

Wolf mit einem spitzen Messer in den Stein zu stechen, um zu prüfen, ob er gar ist. Er stellt fest, dass er noch ganz hart ist. Darum bittet er die Tiere, den Stein wieder mitzunehmen und für ein weiteres Abendessen nutzen zu dürfen. Das Märchen gefiel den Kindern sehr und es kam die Frage auf, ob ich wüsste, wie Steinsuppe schmeckt. So beschlossen wir, auch eine solche Suppe zu kochen und dass alle Kinder etwas dafür mitbringen, selbstverständlich auch Steine. Dann haben wir unsere Suppe gekocht und gegessen.

## 2.8 Druckwerkstatt

Die Schuldruckerei ist ein fester Bestandteil der Pädagogik nach Celestin Freinet. In vielen Grundschulen, die nach diesem reformpädagogischen Konzept arbeiten, steht sie in einem Atelier oder einer Arbeitsecke und enthält mehrere Schriftkästen mit Buchstaben, Zeichen und Zahlen. Betreut wird die Druckerei von Jürgen Rost, der seit 1997 als pädagogische Fachkraft mit der Spezialisierung Heilerziehung in der Kindertagesstätte tätig ist.



*Pfeiffer:* Die Druckerei ist in der Freinet-Pädagogik ein Mittel, das Kindern helfen soll, freie Texte zu schreiben, zu drucken und zu präsentieren. Kinder

im Kindergartenalter können in der Regel noch nicht schreiben. Wofür wird die Druckerei hier genutzt?

*Rost:* Die Druckerei im Kindergarten funktioniert als eigenständiger Teil des Kreativbereiches in unserem Haus. Sie ermöglicht den Kindern schöpferisch tätig zu werden, z. B. beim Materialdruck und beim Milchtütendruck. Beim Materialdruck wird ein Material mit Struktur benötigt. Das Material, z. B. eine raue Oberfläche, wird mit Farbe bestrichen, Papier darauf gelegt und mit einer Rolle bearbeitet. Die Struktur ist dann im Druck sichtbar. Beim Milchtütendruck zeichnen oder ritzen die Kinder eine Form in die Oberfläche einer Milchtüte und gehen analog weiter wie beim Materialdruck vor. Nach dem Druck wird das Bild sichtbar.

*Pfeiffer:* Aber auch in dieser Druckerei gibt es Schriftsätze unterschiedlicher Größe, Setzrahmen und Rollen zum Verteilen von Farbe für den Druck. Was machen die Kinder damit?

*Rost:* Die Kinder experimentieren schon mit Buchstaben, drucken z. B. ihren Namen, aber das Ergebnis ist nicht das Entscheidende. Auf den Prozess kommt es an. Die Kinder haben ein Interesse, eine Frage, ein Problem. Sie wollen etwas herausfinden und probieren verschiedene Wege, bis sie eine Antwort gefunden haben. Ob das nun Experimente mit Buchstaben oder mit Farben sind, ist sekundär. Die Qualität der Frage bestimmt die Qualität der Antwort. Freinet nennt es auch die *natürliche Methode*, die hier zur Anwendung kommt. Im *freien Ausdruck* kommen die Kinder zu Wort als Akteure ihrer eigenen Lernprozesse. Sie spielen mit Ideen, mit Worten und bringen so etwas Neues hervor.

*Pfeiffer:* Welche Rolle spielen dabei die erwachsenen Begleiter?

*Rost:* Die Erzieherin oder der Erzieher tritt zurück, öffnet den Kindern Türen, indem er einen Raum schafft, in dem das Kind selbst Verantwortung übernehmen kann. Es kommt darauf an, den Prozess des Kindes zu beobachten und nur dann Unterstützung zu geben, wenn das Kind diese einfordert, weil es allein nicht zurechtkommt. Wenn ich beobachte, dass ein Kind unmotiviert ist, planlos durch die Gegend läuft, Unzufriedenheit zeigt, muss ich als Erzieher darüber nachdenken: Warum hat das Kind jetzt keine Fragen? Warum kann es nicht neugierig sein? Was stimmt mit dem Umfeld nicht? Es geht darum, sich als pädagogischer Akteur selbst für die Bedürfnisse des Kindes zu sensibilisieren und nicht das Kind für die Situation verantwortlich zu machen.

*Pfeiffer:* Wie viele Kinder können gleichzeitig in der Druckwerkstatt arbeiten?

*Rost:* Am Anfang nicht mehr als vier. Wenn die Kinder sich gut in der Werkstatt auskennen, auch mehr.

*Pfeiffer:* Was fasziniert Sie am meisten in der Druckerei?

*Rost:* Man kann so gut beobachten, wie Kinder sich Wissen aneignen. Das zeigt doch, dass der pädagogische Ansatz nach Freinet wirklich funktioniert. So wollte ich immer mit Kindern arbeiten. Kindern wird oft zu wenig Selbstorganisationsfähigkeit und Demokratieverständnis zugestanden. Sie werden als Helfer gesehen und Erzieher treten als Akteure in Erscheinung. Im Idealfall sollte es genau andersherum sein, nämlich dass der Erzieher in der Lage ist, sich soweit zurückzunehmen, dass er als Helfer fungiert, was bedeutet, dass das Kind der wirkliche Akteur seines Lernprozesses ist.

## 2.9 Theaterwerkstatt

In der Theaterwerkstatt stehen das Rollenspiel und das Erzählen von Märchen und anderen Geschichten im Mittelpunkt. Diese Werkstatt wird von Andrea Schedler-Bräunlich geleitet. Sie ist seit 2000 Sozialpädagogin. Vor ihrer Arbeit in der Kindertagesstätte hat sie im Bereich der Weiterbildung von Frühpädagogen gearbeitet.



### 3. Lernwerkstätten zu ausgewählten Themen

#### 3.1 Zum Prinzip der themenbezogenen Lernwerkstätten

Anders als bei den klassischen Lernwerkstätten (vgl. Kapitel 2) ist der räumliche Aufwand bei themenbezogenen Werkstätten weitaus geringer und der Grad der Vorstrukturierung höher. Das geht zum einen mit einem erheblichen Arbeitsaufwand für das pädagogische Fachpersonal einher und zum anderen beeinflusst es das Lernen der Kinder in einem gewissen Maße. Einmal erstelltes Material kann aber immer wieder eingesetzt werden. So ist der Arbeitsaufwand nur am Anfang hoch. Hinsichtlich des Grades der





Selbstbestimmtheit und Selbstständigkeit der Kinder im Umgang mit den Materialien kommt es auf die Art und Weise ihres Einsatzes an. Wenn die Kinder selbst wählen können, mit welchem Thema sie sich beschäftigen möchten und mit welchen der zur Verfügung gestellten Materialien das geschehen soll, bleiben sie in hohem Maße selbst verantwortlich für ihren Lernprozess.

Das Prinzip der themenbezogenen Werkstattarbeit, das hier vorgestellt werden soll, wurde am Pädagogischen Kolleg Rostock mit Auszubildenden im Bereich der Frühpädagogik entwickelt und wird aktuell in verschiedenen Kindertagesstätten erprobt. Im Vorfeld wurden von den Auszubildenden in mehreren Werkstattwochen zu verschiedenen Kernthemen, wie z. B. *Fliegen, Afrika, Hafen, Farben* oder *Freiarbeit* Kisten mit Handlungsmaterialien erarbeitet. In diesem Rahmen wurden auch Kinder zu ihren Fragen bezüglich bestimmter Themen befragt.

Die Kisten werden in einer Lernwerkstatt aufbewahrt und weiterentwickelt. Sie können von Kindertagesstätten für die Gestaltung von Angeboten und Projekten ausgeliehen werden. Die Erprobung und Evaluation der Materialien ermöglicht es, Rückschlüsse auf Motivationen und Interessen von Kindern zu ziehen und Ergänzungen oder Verbesserungen des Materialangebotes vorzunehmen.

Um einen ganzheitlichen Zugang der Kinder zu den Themen der Bildungsarbeit zu ermöglichen, ist es eine wichtige Vorgabe, die Materialien interdisziplinär und handlungsorientiert auszurichten. Da die Auszubildenden noch über geringe Erfahrung im Umgang mit vier- bis sechsjährigen Kindern verfügen, gelingt dies in unterschiedlicher Qualität. So kommt es, dass die Materialien mancher Kisten bereits ein hohes Niveau aufweisen, während andere noch erhebliches Potenzial aufweisen.

Jede Kiste enthält eine Sammlung von Kinderfragen zu dem konkreten Thema, eine fachwissenschaftliche Sachanalyse aus der Perspektive verschiedener Bezugswissenschaften und vor dem Hintergrund der konkreten Kinderfragen, eine didaktische Analyse im Hinblick auf die Bedeutsamkeit des Themas für kindliche Bildungsprozesse unter Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Fragen und das konkrete Handlungsmaterial mit den dazugehörigen Anleitungen etc. Das Handlungsmaterial hat im optimalen Fall folgenden sechs Kriterien zu genügen:

1. Es werden sowohl gesellschafts- und sozialwissenschaftliche Zugänge als auch naturwissenschaftliche und musisch-ästhetische Auseinandersetzungen mit den Themen ermöglicht. Ausgangspunkt sind aber konkrete Fragen und Interessen von Kindern.



## 6. Projekte als kooperative Lernformen

### 6.1 Zum Prinzip der Projektarbeit

Projekte zeichnen sich wie die in den vorangegangenen Kapiteln beschriebenen Formen offener Bildungsarbeit durch Handlungsorientierung, Erfahrungslernen und Exemplarik aus. Sie sind auf eine ganzheitliche Kompetenzentwicklung ausgerichtet. Ihr besonderes Potenzial besteht darüber hinaus in ihrer Lebensnähe, die in der Öffnung der Kindertagesstätte zu ihrem Umfeld zum Ausdruck kommt.

Die Öffnung zur natürlichen Umgebung und zum Gemeinwesen hin bedeutet zudem eine Regionalisierung des Lernens. Gleichsam als Gegenbewegung zu zentralistischen und vereinheitlichenden Tendenzen werden im Rahmen von Projekten die einzelne Gemeinde, das überschaubare örtliche Umfeld, die Lebenswelt der Kinder und ihrer Familien als Lernorte wieder entdeckt. Es wird erneut Wert darauf gelegt, dass Kinder ihre Heimat, die in ihrem Umkreis vorhandenen Probleme, die örtliche Geschichte und die Vielfalt der eigenen Kultur kennen lernen (Textor 2004, S. 18).

Projektarbeit ist darüber hinaus auf die Mitbestimmung der Kinder in Planungs-, Durchführungs- und Evaluationsprozessen ausgerichtet und kann somit einen wichtigen Beitrag zur Herausbildung demokratischer Grundhaltungen leisten. Da sich Kinder in Projekten in ganz neue Lernräume begeben, sollte die Gruppengröße fünf bis zwölf Kinder nicht überschreiten. Projektarbeit ist keine Domäne der Schule, auch wenn sie dort schon eine lange Tradition hat. In Kindertagesstätten wird diese Form der Bildungsarbeit seit den 1980er Jahren verstärkt praktiziert. »Der Wegbereiter für sie war die Einführung des Erprobungsprogramms im Elementarbereich durch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, das von 1975 bis 1978 dauerte« (ebd., S. 28). Da sich Projekte

komplexen Themen widmen und diese interdisziplinär und methodisch vielfältig erschließen, kommt der Kooperation im pädagogischen Team und der Zusammenarbeit mit den Eltern eine große Bedeutung zu. Folgt man einer Umfrage des Verbandes *Mit den Eltern und nicht gegen die Eltern* (1997) würden z. B. 42,4 % der Eltern Kindern gern ihren Arbeitsplatz vorstellen und 80,7 % würden gern ein Projekt unterstützen und begleiten (vgl. Stamer-Brandt 2005, S. 25).

Projekte folgen in der Regel einem idealtypischen Verlauf, der sich wie folgt darstellen lässt.

### Idealtypischer Verlauf eines Projektes

*Projektinitiative:* Ein Thema/ein Problem/eine Fragestellung kann sich spontan aus einer Situation ergeben, von den Kindern oder von der pädagogischen Fachkraft vorgeschlagen werden. Ausgehend vom gewählten Sachverhalt können von den Kindern erste Fragen entwickelt werden.

- ◆ *Projektskizze:* Es wird gemeinsam festgelegt,
  - ◇ welche Orte aufgesucht werden,
  - ◇ welche Handlungen ausgeführt werde,
  - ◇ welche Materialien zu organisieren sind,
  - ◇ ob und ggf. welche Absprachen nötig sind,
  - ◇ wie der organisatorische Ablauf geplant ist,
  - ◇ was das Ergebnis des Projektes sein soll.
- ◆ *Vorbereitung:* Die in der Projektskizze festgehaltenen Vorbereitungsschritte werden ausgeführt.
- ◆ *Durchführung:* Die Kinder besuchen verschiedene Orte und Einrichtungen, befragen Menschen, tauschen sich über ihre Erfahrungen aus, diskutieren ihre Ergebnisse etc.
- ◆ *Präsentation der Ergebnisse:* Die Kinder stellen die Ergebnisse ihrer Projektarbeit vor. Das kann z. B. in Zeichnungen, Fotos, Erzählungen oder Rollenspielen erfolgen.
- ◆ *Auswertung:* Die Kinder tauschen sich z. B. darüber aus, was sie gelernt haben, was ihnen besonders oder auch gar nicht gefallen hat.

## Rechtsfragen bei Projekten

Beim Verlassen des Geländes der Kindertagesstätte sind bestimmte Rechtsfragen zu berücksichtigen, die vor allem die Aufsichtspflicht und deren Delegation an Dritte betreffen (vgl. Hundmeyer 1994).

Das pädagogische Fachpersonal *muss*:

- ◆ die am Projekt beteiligten Kinder gut kennen und ihre Reaktionen in einer fremden Umgebung einschätzen können.
- ◆ spezielle Risiken, z. B. Gefahrenstellen im Straßenverkehr, unübersichtliches Gelände, kennen.
- ◆ Verhaltensregeln für die geplanten Aktivitäten aufstellen.
- ◆ die Kinder während der Projektdurchführung unter Berücksichtigung des Alters, der Reife und der Verhaltenstendenzen beaufsichtigen.
- ◆ aktiv eingreifen, wenn Kinder gefährdet sind.

Das pädagogische Fachpersonal *kann*:

- ◆ an der Aufsichtsführung Eltern oder andere Erwachsene beteiligen, wenn dies von den Erziehungsberechtigten nicht ausdrücklich ausgeschlossen wurde. Im Falle der Übertragung von Aufsichtsbeteiligung durch Dritte sind diese anzuleiten, über Gefahrenquellen aufzuklären und über die Eigenheiten der zu betreuenden Kinder zu informieren. Außerdem muss ihre Tätigkeit durch das pädagogische Fachpersonal begleitet werden.
- ◆ die Eltern der am Projekt beteiligten Kinder bei der Aufsichtsführung einbeziehen. In diesem Falle übernehmen diese Eltern die alleinige Verantwortung für ihr Kind. Über diesen Sachverhalt sind die Eltern zu informieren.

Im Folgenden sollen verschiedene Projekte, die mit Kindern im Kindergartenalter durchgeführt werden können, beschrieben werden. Dabei orientiert sich die Darstellung am oben vorgestellten Projektverlauf. Da alle Projekte in erheblichem Maße von den örtlichen und zeitlichen Gegebenheiten abhängig sind, ist es kaum möglich, sie in gleicher Weise nachzunehmen. Auch wurde aus den genannten Gründen auf Zeitangaben verzichtet. Gleichwohl stellen diese Projekte eine Ideensammlung dar, die modifizier- und erweiterbar Anregungen für vielfältige Bildungserfahrungen in und außerhalb der Kindertagesstätte geben kann.

## Projektskizze

In der Projektskizze wird mithilfe von Piktogrammen oder Fotos der Plan für das Projekt festgehalten.

	<b>Ort: Wald</b>
	<i>Handlungen:</i> Sehen, Riechen, Tasten, Hören, durch eine Lupe betrachten, Sammeln von Blättern und Früchten, von Rinden Abdrücke nehmen
	<i>Materialien pädagogische Fachkraft:</i> Lupen, Aufbewahrungsboxen, reißfestes Papier, Wachsmalstifte, Erste-Hilfe-Ausrüstung <i>Materialien Kinder:</i> Rucksäcke mit bruchsicherer Trinkflasche, Brotzeit, feuchter Waschlappen für die Hände
	<i>Absprachen:</i> Elternabend zur Vorbereitung, Einladen eines Försters
	<i>Ablauf:</i> Aufbruch in den Wald, freies Erkunden, Treffen mit dem Förster, Picknick, Abnehmen der Rindenabdrücke, Rückkehr in die Kindertagesstätte und Malen und Gestalten zum Thema Bäume
	<i>Präsentation:</i> Anfertigen einer Ausstellung mit Fundstücken, Rinden-Kunst und Kinderzeichnungen

## Vorbereitung

Im Vorfeld ist es wichtig, ein passendes Waldstück auszusuchen, in dem sich möglichst vielfältige Bäume (Laub- und Nadelbäume) befinden und das von der Kindertagesstätte gut erreichbar ist. Auf einem vorbereitenden Eltern-