



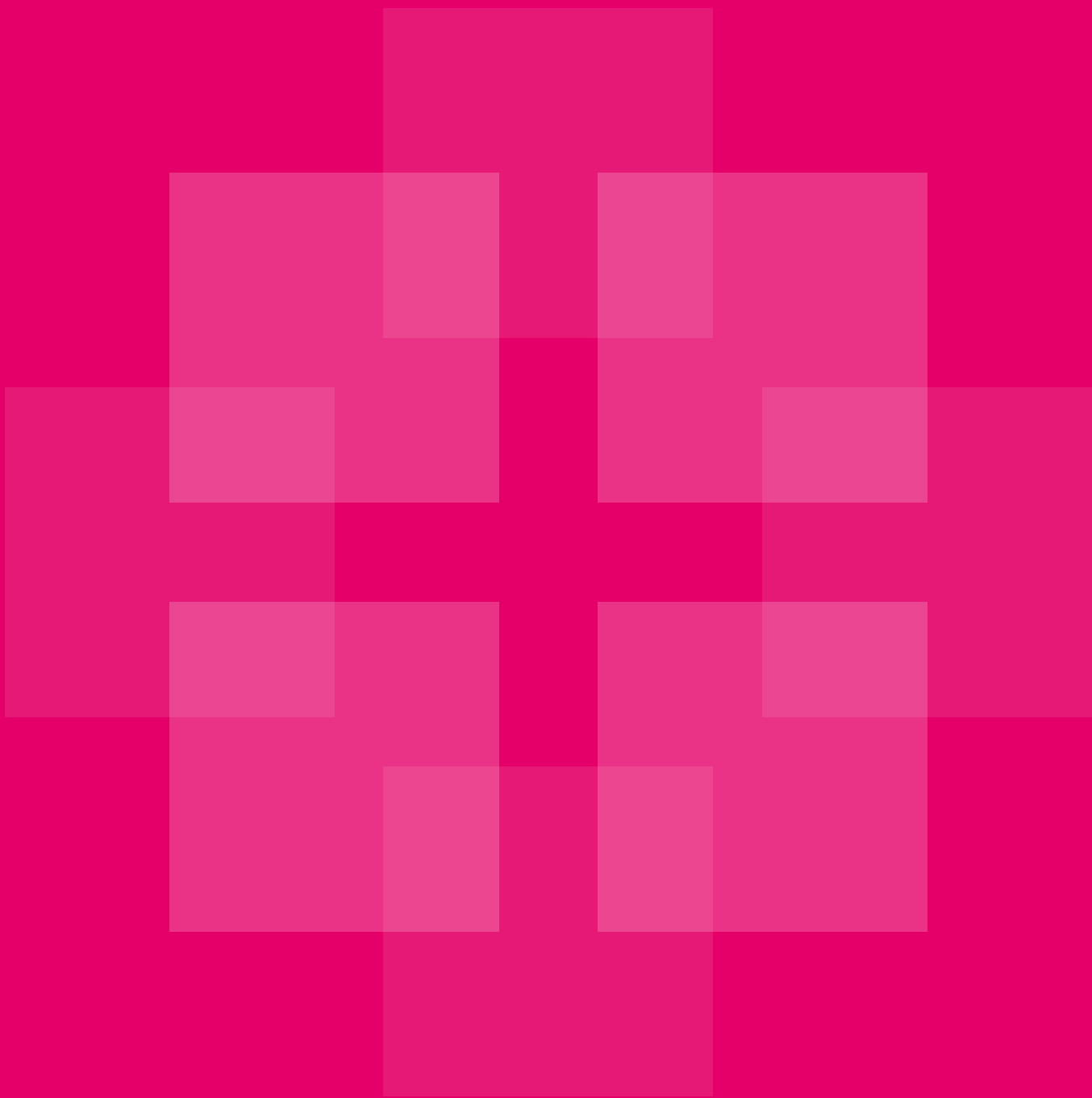
Fachbereich
Kindertagesstätten

PRAXISHILFE

Gut gelebter Alltag in evangelischen Kindertagesstätten



EVANGELISCHE KIRCHE
IN HESSEN UND NASSAU
Zentrum Bildung



Vorwort: Bildung braucht Werte, Muße und weniger Programme <i>Sabine Herrenbrück</i>	4
Positionspapier des Fachbereichs Kindertagesstätten	6
Beziehung und Bindung	8
Ko-Konstruktion	9
Eltern sind die Experten ihrer Kinder	10
Forschendes Lernen	12
Beobachtung	13
Welterfahrungen	14
Sisyphos – Die Hinwendung zum glücklichen Alltagshandeln in Kindertagesstätten <i>Prof. Dr. Sylvia Kägi</i>	16
Rahmenüberlegungen zur Frage des gut gelebten Alltags in der Kita <i>Renate Thiersch</i>	18
Das Spiel ist die Königsdisziplin des Lernens <i>Margit Franz</i>	20
Kita-Alltag: Pflicht oder Kür? <i>Kerstin Kreikenbohm</i>	22
Machen wir uns doch mal (k)einen Plan ! Bedürfnisgerechte Tagesgestaltung <i>Christiane Schweitzer</i>	26
Essen: Wann – Wo – Wer mit wem oder was? Wer bestimmt, wann ich Hunger habe? <i>Gabi Virnkaes</i>	30
Immer, immer wieder schön! Rituale lassen die Seele atmen <i>Barbara Benoit</i>	32
Wir kommen zusammen! Eltern im gut gelebten Alltag <i>Andrea Struve</i>	36
Schön, dass Du da bist! Ankommen – Willkommen – Abschied <i>Martina Geschwind</i>	37
Raumgestaltung in Kindertagesstätten <i>Nadine Ahlers</i>	38
Liebevolle Beachtung – beziehungsvolle Pflege <i>Thea Pfeffer</i>	40
Lebendiges Mitschwingen! Körper, Leib und Bewegung als Schlüssel zur alltäglichen Entwicklungsbegleitung <i>Prof. Dr. Holger Jessel</i>	42
Literatur zum Thema	45
Abkürzungen	46
Impressum	47

Bildung braucht Werte, Muße und weniger Programme

Eltern ist es wichtig, dass ihr Kind in der Kita gut aufgehoben ist. Kinder sollen sich in der Kita wohlfühlen, sie sollen in ihrer Entwicklung gefördert und angemessen auf die Anforderungen des künftigen Lebens vorbereitet werden. Die Erwartungen der Eltern entsprechen im Wesentlichen dem gesellschaftlichen Auftrag von Kindertagesstätten. Aber wie kann dieser Auftrag am besten erfüllt werden?

Kindertagesstätten sehen sich heutzutage mehr und mehr in der Pflicht, zusätzliche vorstrukturierte Bildungsprogramme anzubieten. So werden viele spezielle Angebote wie z. B. Sprachförderung, bilinguale Erziehung, Literacy, Mathematik, Naturwissenschaft und Technik, Musik und Kunst, etc. realisiert. Wie ist diese Entwicklung zu beurteilen?

In der richtigen Dosierung können Lernprogramme sinnvoll und gewinnbringend sein. Wenn jedoch der Tagesablauf in der Kita mit zu vielen Programmen verplant ist, führt dies zu Stress und Überforderung bei Kindern und pädagogischen Fachkräften. Der Kinderlebensalltag wird überfrachtet, situatives, selbsttätiges Lernen am Leben tritt hinter vorstrukturiertes Lernen in Programmen zurück. Die pädagogischen Fachkräfte kommen an ihr Limit. Sie haben zu wenig Zeit für ihr Kerngeschäft. Im Rahmen der Qualitätsentwicklung geht es darum, die zur Verfügung stehenden Personalressourcen für die Kernaufgaben zu nutzen.

Was ist wirklich wichtig? Es darf nicht in den Hintergrund geraten, welches Potenzial im Alltagsleben enthalten ist. Alles Wichtige für kindliches Verstehen der Welt findet sich in alltäglichen Situationen in der Kita wieder, der Alltag selbst bietet die besten Bildungs- und Entwicklungschancen. *„Das Leben ist das Material, an dem Kinder im Wesentlichen lernen!“ (Célestin Freinet)*

Kernaufgabe einer Kita kann nur sein, den Rahmen für Kinder zu schaffen, in dem sie selbsttätig in ihrem Tempo ihren Bildungsweg gehen. Es geht darum, Kinder zu begleiten und nicht zu belehren, ihre Interessen ernst zu nehmen und anregende Umgebungen zu schaffen.

Dieses Bildungsverständnis ist der Evangelischen Kirche ein Anliegen und greift damit auch die Ziele der Bildungs- und Erziehungspläne der Länder Hessen und Rheinland-Pfalz auf. Um dies umzusetzen, bedarf es konzeptioneller Überlegungen und Positionierungen sowie eines effektiven Personaleinsatzes, der den wichtigen Alltagssituationen Rechnung trägt.

Es geht darum, den Alltag in der Kita gut zu leben. „Gut gelebter Alltag“ ist nicht etwa „einfach“ im Vergleich zum „anspruchsvollen“ Lernen in Programmen. Er ergibt sich nicht „von alleine“, sondern stellt vielmehr hohe Anforderungen an pädagogische Fachkräfte. Die Herausforderung besteht darin, das, was Programme an Kerninhalten exponieren, in Alltagssituationen zu integrieren.

Aus pädagogischer Sicht ist es zum einen wichtig, den Alltag solide zu gestalten, so dass sich Kinder darin orientieren können, zum anderen erfordert gut gelebter Alltag flexibles, situationsbezogenes Handeln. Im gut gelebten Alltag ist Bildung ein sozialer Prozess, an dem sich Kinder und pädagogische Fachkräfte aktiv beteiligen. So findet Bildung als Ko-Konstruktion statt und nicht in vorgefertigten Programmen. Gut gelebter Alltag braucht „Muße“, er birgt als Chance die Besinnung auf das Wesentliche, nämlich dass das Kind wirklich im Mittelpunkt steht.



Sabine Herrenbrück

Leiterin Fachbereich
Kindertagesstätten



Im Fachbereich Kindertagesstätten sind wir davon überzeugt, dass von der Fokussierung auf den „Gut gelebten Alltag“ sowohl Kinder als auch pädagogische Fachkräfte profitieren. Die Bildungsimpulse, die in alltäglichen Schlüsselsituationen entstehen, dürfen nicht aus dem Blick geraten und im Verhältnis zu Lernprogrammen und angeleiteten Projekten als nachrangig angesehen werden.

Mit Veranstaltungen und der vorliegenden Broschüre wollen wir den Diskurs zu dem Thema anregen und Impulse für den gut gelebten Alltag in den Kindertagesstätten in der EKHN geben. Wir wollen die pädagogischen Fachkräfte darin bestärken, den Wert des gut gelebten Alltags anzuerkennen und selbstbewusst nach außen zu vertreten. „Gut gelebter Alltag“ ist ein Qualitätsmerkmal für Kindertagesstätten.

Die vorliegende Broschüre richtet sich an Erzieherinnen und Erzieher, Kindertagesstättenleitungen, Trägervertretende und Eltern. Sie soll Fachpersonal, Verantwortlichen und an der Kindertagesstättenarbeit Interessierten verdeutlichen, dass nicht immer unbedingt die Vielfalt an Angeboten, die Kindern als Bildungsimpulse geboten werden, das Zentrale der pädagogischen Arbeit ist, sondern dass es von großer Bedeutung ist, wie das alltägliche Leben in der Kindertagesstätte gestaltet wird. **Manchmal ist weniger Programm mehr Bildung!**

Im ersten Teil der Broschüre werden die frühpädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Grundlagen dargelegt, die sowohl in den Bildungsplänen der Länder Hessen und Rheinland-Pfalz als auch in den Veröffentlichungen des Fachbereiches Kindertagesstätten den pädagogischen Überlegungen immer zugrunde gelegt werden.

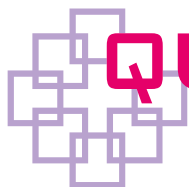
Im zweiten Teil stellen Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis die wesentlichen Schlüsselsituationen des pädagogischen Alltags in der Kindertagesstätte vor. Für die Praxis werden Tipps und Impulse gegeben, wie die Schlüsselsituationen so gestaltet werden können, dass Bildungsimpulse für die Kinder entstehen und genutzt werden.

Ich wünsche der Broschüre viele interessierte Leser und Leserinnen.

Ihre

Sabine Herrenbrück

Positionspapier des Fachbereichs Kindertagesstätten



QUALITÄTSFACETTEN

Evangelische Kindertagesstätten

Den Alltag in der Kindertagesstätte gut leben!

Die Auswertungen der Jahresgespräche im Rahmen der Qualitätsentwicklung in den Teams der Kindertagesstätten und anderer Beratungsprozesse machen sichtbar, dass in den Kindertagesstätten die Abläufe des Alltags häufig mit Programmen zur Bildung und Förderung der Kinder angefüllt sind und der Tag damit stark verplant ist. Auf der anderen Seite sind Alltagssituationen wie Ankommen, Essen, Körperpflege und Spielen in der pädagogischen Arbeit von wesentlicher Bedeutung.

Daraus ergab sich im Fachbereich Kindertagesstätten der Impuls, sich mit den Inhalten und Konsequenzen eines „Gut gelebten Alltags“ zu beschäftigen und in Form eines Thesen- und Diskussionspapiers für die Entwicklung in der Praxis zur Verfügung zu stellen. Der Fachbereich Kindertagesstätten will mit diesem Papier einen Beitrag dazu leisten, dass das Thema „Gut gelebter Alltag“ in evangelischen Kindertagesstätten diskutiert und im Rahmen der Qualitätsentwicklung durch eigene Standards in den Einrichtungen konzeptionell verankert und vor allem gelebt wird.

Leitgedanke dazu ist das Evangelische Bildungsverständnis, wie im Standard Bildung beschrieben:

„Die Evangelische Kirche in Hessen und Nassau versteht unter Bildung einen ganzheitlichen Prozess, der sich an der Lebenswelt der Mädchen und Jungen orientiert und alle ihre Kräfte anregt. Auf der Grundlage des Evangeliums wird in den evangelischen Kindertagesstätten eine Atmosphäre des Vertrauens geschaffen, in der sich Mädchen und Jungen mit ihren Stärken und Erfahrungen weiterentwickeln können und zu gemeinsamen Handeln angeregt werden. Die Möglichkeit sichere Bindungen und Beziehungen einzugehen wird als Grundvoraussetzung für gelingende Bildungsprozesse verstanden.“

Zu unserem Bildungsverständnis gehören nicht in erster Linie Programme, sondern empathische pädagogische Fachkräfte, die die Kinder individuell begleiten und fördern, die um die Chancen der Gruppe als Entwicklungsmotor wissen und gemeinschaftliches Lernen methodisch nutzen.

Ein Blick in die Praxis

Die neuen Erkenntnisse aus den Bereichen Neurologie und Lernforschung belegen, wie wichtig frühe Bildung von Geburt an ist. Durch diese Untersuchungen haben sich auch die Ansprüche der Eltern an die frühe Förderung ihrer Kinder verändert. Leistungsorientierung und Verunsicherung sind vermehrt feststellbar. Gleichzeitig wird immer deutlicher, welche wesentlichen Entwicklungsimpulse in einem „Gut gelebten Alltag“ enthalten sind. In den verschiedenen Bundesländern wurden in den letzten Jahren Bildungs- und Erziehungspläne entwickelt, in denen beschrieben wird, dass sich die Bildung als sozialer Prozess, an dem sich Kinder und pädagogische Fachkräfte aktiv beteiligen, gestaltet. Bildung findet als Ko-Konstruktion statt und nicht in vorgefertigten Programmen.

Was bringt der Blick auf den „gut gelebten Alltag“?

„Gut gelebter Alltag“ birgt als Chance die Besinnung auf das Wesentliche, nämlich dass das Kind wirklich im Mittelpunkt steht, was in allen Kindertagesstätten erklärtes Ziel ist. Vorhandene Ressourcen werden dafür bedarfsgerecht eingesetzt und die Umsetzung des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans (HBEP) / der Rheinland-Pfälzischen Bildungs- und Erziehungsempfehlungen (BEE) kann gut gelingen. Zentral ist die Gestaltung der Alltagsprozesse zusammen mit den Kindern.



Thesen aus dem HBEP / BEE für die Bearbeitung des Themas „Gut gelebter Alltag“

Beziehung und Bindung

Kinder können nur in einem Umfeld aktiv lernen und sich positiv entwickeln, in dem sie sich sicher und geborgen fühlen (HBEP S. 26). Bildung als Selbstbildung ist nur auf der Grundlage von stabilen Beziehungen denkbar (BEE S. 28).

Eltern sind die Experten ihrer Kinder

Bildung und Erziehung beginnen in der Familie. Sie ist der am stärksten wirkende Bildungsort (vgl. HBEP, S. 35). Kinder, Eltern und pädagogische Fachkräfte stehen zueinander in einem eng verbundenen Beziehungsverhältnis für die Zeit, in der die Kinder wichtige Bildungsprozesse durchlaufen (vgl. BEE, S. 124).

Ko-Konstruktion

Bildung im Kindesalter gestaltet sich als sozialer Prozess, an dem sich Kinder und Erwachsene aktiv beteiligen. Nur in gemeinsamer Interaktion, im sozialen Dialog und im ko-konstruktiven Prozess findet Bildung ... statt (HBEP S. 21). Ziel ist es, Kinder als Subjekte ihres eigenen Bildungsprozesses zu sehen, die als kompetent handelnde Wesen ihre eigene Entwicklung, ihr Lernen und ihre Bildung konstruieren (vgl. BEE S. 27).

Beobachtung

Damit Kinder unterstützt, gefördert und gefordert werden können, müssen pädagogische Fachkräfte wissen, mit welchen Themen sich das Kind beschäftigt und wie es mit diesen Themen umgeht (vgl. BEE, S. 105). Gezieltes Beobachten (...) bildet eine wesentliche Grundlage für die Arbeit in der Kita (HBEP, S.115).

Welterfahrungen

Komplexe und frühe Welterfahrungen der Kinder werden aufgegriffen und ermöglicht. Die Sinnperspektive der Kinder wie auch ihres sozialen Umfeldes und die sachlichen Inhalte der Arbeit werden miteinander in Beziehung gesetzt (vgl. BEE, S. 31).

Forschendes Lernen

Die Fragestellungen und Themen der Kinder werden aufgenommen und gemeinsam Wege ausfindig gemacht, auf welchen Kinder ihr Weltbild entwickeln, differenzieren und mit kulturellen Beständen erweitern können (vgl. S. 27-28 HBEP).

Anregungen zum fachlichen Diskurs der pädagogischen Arbeit in den Kindertagesstätten der EKHN

Sich fragend und suchend auf den Weg zur Klärung begeben:

- Was ist aus unserer / ihrer Sicht ein „guter Alltag“ für Kinder? Wie gestalten wir den Alltag in unserer Kita gut?
- Wann ist der Alltag für „Erwachsene“ gut?
- Was stresst uns / die Kinder im Alltag, auf was könnten wir im Sinne eines guten Alltags verzichten?

Was bedeutet das für die Bereiche / Themen:

1. Ankommen / Gehen
2. Spielen und Bewegung
3. Essen
4. Regeneration und Rückzug
5. Beteiligung
6. Beziehungsvolle Pflege
7. Ich
8. Rituale
9. Räume und ihre Funktionen

Diese Bereiche, jeweils aus der Perspektive der unterschiedlichen Akteure Kinder, Fachkräfte, Leitung, Träger, Eltern betrachtet ergeben ein buntes und vielfältiges Bild eines lebendigen gut gelebten Alltags.

Beziehung und Bindung



Kinder können nur in einem Umfeld aktiv lernen und sich positiv entwickeln, in dem sie sich sicher und geborgen fühlen (HBEP S. 26). Bildung als Selbstbildung ist nur auf der Grundlage von stabilen Beziehungen denkbar (BEE S. 28).

Beziehung und Bindung sind die elementaren Voraussetzungen für die Bildung eines Menschen. Von Geburt an besteht das Grundbedürfnis nach Bindung, Kompetenz und Autonomie. Zur erfolgreichen Bewältigung seiner entwicklungsspezifischen Herausforderungen und der unbesorgten Auseinandersetzung mit der Umwelt benötigt das einzelne Kind eine sichere Bindung zu mindestens einer Bezugsperson.

Kinder brauchen verlässliche, konstante Bindungsbeziehungen, in denen sie Sicherheit und Anerkennung erfahren, um die Welt zu erforschen und zu entdecken. Eine sichere Bindung wirkt sich nicht nur auf das Explorationsverhalten und die Lernmotivation eines Kindes positiv aus, sondern vor allem auch auf die soziale und emotionale Entwicklung. Das Kind gewinnt hierdurch Selbstvertrauen und Stärke, die es befähigen emotional herausfordernden Situationen begegnen zu können. Es lernt mit Belastungen und Veränderungen angemessen umzugehen. Darüber hinaus werden die Widerstandsfähigkeit und das Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten gestärkt. Die Emotionsregulation und das Zeigen von Gefühlen werden besonders bei Kindern im Kleinkindalter durch eine sichere und ausgeglichene Bindung begünstigt.

Als Voraussetzung für den Bindungsaufbau zwischen Kind und Bezugsperson in der Kindertagesstätte bedarf es eines feinfühligem und empathischen Umgangs miteinander und einer wertschätzenden, respektvollen Haltung gegenüber den Eltern. Zusätzlich gilt es die Autonomie des Kindes zu respektieren und zu wahren. Ein besonderes Augenmerk

liegt auf der Gestaltung der Eingewöhnung, da hiermit idealerweise der Aufbau einer stabilen Bindungsbeziehung beginnt.

Erwachsene Bezugspersonen stehen in der Verantwortung, den Bedürfnissen eines jeden Kindes nach Bindung und gleichzeitig nach Exploration gerecht zu werden. Kinder brauchen den Freiraum zum Erkunden und zum eigenständigen Sammeln von Selbst- und Umwelterfahrungen. Hierzu bedarf es Vertrauen und Zutrauen von Seiten des Erwachsenen. Pädagogische Fachkräfte können Sicherheit vermitteln, indem sie eine vertrauensvolle Atmosphäre schaffen und eine achtsame Haltung gegenüber den Gedanken und Gefühlen der Kinder einnehmen.

In Beziehungen zu anderen Kindern und zu Erwachsenen entwickelt das Kind notwendige soziale Kompetenzen sowie Bindungs- und Beziehungsfähigkeiten als Grundlage für ein achtsames Miteinander mit anderen Menschen.

(vgl. Hessischer Bildungs- und Erziehungsplan & Bildungs- und Erziehungsempfehlungen Rheinland-Pfalz)

Bildung im Kindesalter gestaltet sich als sozialer Prozess, an dem sich Kinder und Erwachsene aktiv beteiligen. Nur in gemeinsamer Interaktion, im sozialen Dialog und im ko-konstruktiven Prozess findet Bildung ... statt (HBEP S. 21). Ziel ist es, Kinder als Subjekte ihres eigenen Bildungsprozesses zu sehen, die als kompetent handelnde Wesen ihre eigene Entwicklung, ihr Lernen und ihre Bildung konstruieren. (vgl. BEE S. 27)

Der Begriff der Ko-Konstruktion entstammt der Theorie des Konstruktivismus. Der Grundgedanke beinhaltet, dass jeder Mensch sich seine Wirklichkeit konstruiert. Der hessische Bildungsplan und die Bildungsempfehlungen des Landes Rheinlandpfalz beschreiben in ihrem Bild vom Kind dieses als von Anfang an kompetent und mit eigenem Wissen zu seiner Welt ausgestattet, sich seine eigene Entwicklung, sein Lernen und seine Bildung konstruierend.

In der Interaktion mit anderen Kindern und Erwachsenen kommt es so zur sozialen Ko-Konstruktion. Im Spiel und im Austausch findet immer wieder ein Abgleich zwischen den bisherigen Erfahrungen und Erkenntnissen des einzelnen Kindes und eine Auseinandersetzung mit dem, was das Kind im Alltag von anderen Kindern und Erwachsenen hört, sieht und erlebt, statt. Dies können Fachkräfte zum Beispiel sehr gut beim Rollenspiel beobachten. Die Kinder bestimmen die Rollen und wie diese ausgestaltet werden. „Kann ein Mädchen Pirat sein, kann der Vater zu Hause beim Baby sein, wenn die Mutter ins Büro geht?“ Lernen und Bildung finden durch Zusammenarbeit statt und sind geprägt durch den Kontext, in dem ein Kind aufwächst. Kinder sind ko-konstruktiv, wenn sie an einem Thema interessiert sind, wenn es um das geht, womit sie sich gerade beschäftigen.

Der Ansatz der Ko-Konstruktion unterstützt Kinder und Erwachsene beim Erforschen und Erkunden von Bedeutungen, führt zu Staunen und zu Verstehen. Eigene Ideen und Theorien werden geäußert und mit denen der Anderen verglichen. Sichtweisen werden deutlich, individuelle Unterschiede werden wahrgenommen, der Perspektivenwechsel wird angeregt.

Die Rolle der pädagogischen Fachkraft ist die der Entwicklungsbegleitung. Sie nimmt eine erforschende, fragende, interessierte Haltung ein. Dazu gehören eine hohe Dialog- und Kommunikationsbereitschaft. Verschiedene Formen der Beobachtung werden genutzt, um die Interessen und Themen einzelner Kinder oder die von Kindergruppen aufzugreifen und in die Planung des Alltags zu integrieren.

Die Beteiligung von Kindern ist entwicklungsbedingt berücksichtigt. Materialien und Räume, die Kinder ganzheitlich, sinnorientiert und nachhaltig ansprechen, fördern und auch herausfordern, werden bereitgestellt. Die Entwicklung der Kinder, die Arbeit an den einzelnen Themen wird z. B. im Portfolio dokumentiert und genutzt, um sich mit den Kindern über ihr Lernen auszutauschen. „Weißt du noch..., da hast du das so gemacht..., ich habe gesehen wie du dich angestrengt hast“! Dies unterstützt unter anderem die Lernprozesse (Lernen am Erfolg) und fördert die Resilienz. Die Fachkraft setzt sich mit ihrer eigenen Biografie und ihren Bildern von der Welt auseinander. Sie nimmt wahr, wie ihre Antworten und Reaktionen das Verhalten der Kinder beeinflussen, erlebt sich als Lehrende und Lernende (Situationsansatz).

Ko-konstruktiv handelnde Fachkräfte lassen Kinder erfahren, dass sie wichtig sind mit all ihren Erfahrungen und Einfällen. Kinder erfahren sich als selbstwirksam. Das stärkt das Selbstbewusstsein, schafft Selbstvertrauen und macht Lust auf mehr.

Eltern sind die Experten ihrer Kinder

Bildung und Erziehung beginnen in der Familie. Sie ist der am stärksten wirkende Bildungsort (vgl. HBEP, S. 35). Kinder, Eltern und pädagogische Fachkräfte stehen zu einander in einem eng verbundenen Beziehungsverhältnis für die Zeit, in der die Kinder wichtige Bildungsprozesse durchlaufen. (vgl. BEE, S. 124)

Gemeinsam für das Kind

Die Eltern sind die Experten und wichtigsten Bezugspersonen für das Kind. Will die Kita ihren gesetzlichen Auftrag erfüllen, sind intensive und partnerschaftliche Zusammenarbeit, vor allem aber auch gegenseitiges Vertrauen zwischen Eltern und Erzieherinnen sowie Erziehern notwendig. So kann der Entwicklungsprozess eines Kindes optimal von beiden Seiten unterstützt und gefördert werden.

Erziehungs- und Bildungspartnerschaften zwischen Eltern, Erzieherinnen und Erziehern sollten daher Ziel der Elternarbeit in einer Kindertagesstätte sein. Damit übernehmen Eltern und pädagogische Mitarbeiter gemeinsam die Verantwortung für die Erziehung des Kindes. Nimmt das Kind die partnerschaftliche und anerkennende Umgangsweise zwischen Eltern und pädagogischen Mitarbeitern wahr, wirkt sich das positiv auf sein Lernverhalten und seine Selbstachtung aus.

Formen der Kooperationen mit Eltern

Gelungene Erziehungs- und Bildungspartnerschaften werden bedingt durch mehrere Faktoren:

Die wertschätzende Haltung der Erzieherinnen und Erzieher zu Kind und Eltern ist zunächst eine grundlegende Voraussetzung für eine jede Zusammenarbeit. Erzieherinnen und Erzieher überprüfen ihre Haltung und Handlungen regelmäßig, reflektieren diese in Teamgesprächen.

Weitere Bedingung für eine gelungene Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist das Respektieren der Sichtweisen der Eltern auf den Erziehungsprozess und die Anerkennung dessen, dass Eltern die größten Experten für ihr Kind sind. Gehen Erzieherinnen und Erzieher entsprechend offen und wertschätzend auf die Eltern zu und suchen regelmäßig das Gespräch, ist die Basis für eine weiterführende Zusammenarbeit, vor allem aber auch Vertrauen in die Arbeit der pädagogischen Mitarbeiter einer Kindertagesstätte geschaffen.

Dies gelingt dann am besten, wenn die Abläufe und pädagogischen Inhalte durch das Team und die Leitung möglichst transparent und klar strukturiert für die Eltern sind. Ein hohes Maß an Transparenz zeugt wiederum von Wertschätzung und gibt Sicherheit – die Eltern wissen so um das, was ihr Kind in den Stunden in der Kindertagesstätte gelernt und erfahren hat. Die Eltern werden einbezogen in die Arbeit mit dem Kind.

Wichtig weiterhin ist die regelmäßige Beteiligung der Eltern an der Arbeit in der Kindertagesstätte, vor allem in Form des Elternausschusses, aber auch durch direkte Ansprache der Erzieherinnen und Erzieher. Bezieht das Team die Perspektiven der Eltern in den pädagogischen Alltag mit ein, hat dies wiederum positive Auswirkung auf die Zusammenarbeit – denn die Eltern fühlen sich in ihren Anliegen ernst genommen – ohne dass dabei die Kindertagesstätte ihrerseits ihre pädagogischen Ziele und Leitbilder aus den Augen verliert.

Ist somit eine Vertrauensbasis zwischen Eltern, Erzieherinnen und Erziehern vorhanden, ist ein wichtiger Schritt zur gelungenen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft bereits getan. Die Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern durch den regelmäßigen Austausch mit dem pädagogischen Fachpersonal der Kindertagesstätte ist dann möglich. Erzieherinnen und Erzieher stellen sich als Experten für pädagogische Fragen und Anliegen dar, die Eltern profitieren von dem Unterstützungs- und Hilfsangebot und das nicht nur dann, wenn das Kind z. B. durch sein Verhalten besonders aufgefallen ist.

Diese einzelnen Elemente können in der Kindertagesstätte durch ein von allen Mitarbeitenden getragenes und gut strukturiertes Konzept zur Zusammenarbeit mit den Eltern erreicht werden.

Umsetzung in die Praxis

Basis für die notwendige Transparenz des pädagogischen Alltags ist ein beständiger, aber nicht überbordender Informationsfluss. Durch aktuelle Informationen am Schwarzen Brett, durch Elternzeitungen oder sonstigen Aushängen in der Kindertagesstätte, die etwa über den Verlauf von Projekten Auskunft geben, lässt sich dies erreichen. Dabei sollte Rücksicht genommen werden auch auf die jeweilige Landessprache der Familien.



Auch Möglichkeiten in der Kindertagesstätte zu hospitieren, die von den Eltern wahrgenommen werden, sind förderlich. So erleben die Eltern den Kindertagesstätten-Alltag von einer neuen Seite. Außerdem können Hausbesuche der Erzieherinnen und Erzieher in den Familien von Vorteil sein.

Ebenso ist eine Offenheit bei anstehenden Veränderungen wie etwa Baumaßnahmen und konzeptionelle Umgestaltungen wünschenswert, z. B. durch Einbeziehung des Elternbeirats.

Weitere Instrumente zur transparenten Gestaltung des Kindertagesstätten-Alltags sind regelmäßig erscheinende Elternzeitungen, Elternbriefe, ebenso wie die klassischen Gruppennachmittage oder Elternabende und sonstige gemeinsame Veranstaltungen mit Team und Eltern. Die Einbeziehung der Eltern in Planung und Umsetzung von Festen, Arbeitseinsätze auf dem Gelände oder in der Einrichtung selbst sind eine Möglichkeit, den Kontakt zwischen Team und Eltern zu intensivieren.

Besonders wichtig sind des Weiteren die regelmäßigen Entwicklungsgespräche zwischen Erzieherinnen, Erziehern und Eltern. Hier stellt das pädagogische Personal nicht nur die Arbeit mit dem Kind dar, sondern gibt die für Eltern wichtige Rückmeldung zu den Lernfortschritten des Kindes und zu möglichen Defiziten. Die Eltern erhalten Unterstützung, können ihre Sichtweise darstellen und gemeinsam mit den Erzieherinnen und Erziehern nach Lösungen suchen. Die Entwicklungsgespräche ersetzen allerdings nicht den notwendigen spontanen Austausch zwischen Personal und Eltern, der möglichst täglich, beim Bringen und Abholen des Kindes erfolgen sollte.

(Vgl: Bildungsempfehlungen Hessen + RLP)



„Erkläre es mir und ich vergesse. Zeige es mir und ich erinnere. Lass es mich tun und ich verstehe.“

Die Fragestellungen und Themen der Kinder werden aufgenommen und gemeinsam Wege ausfindig gemacht, auf welchen Kinder ihr Weltbild entwickeln, differenzieren und mit kulturellen Beständen erweitern können (vgl. S. 27-28 HBEP).

„Erkläre es mir und ich vergesse. Zeige es mir und ich erinnere. Lass es mich tun und ich verstehe.“ Kinder geben sich nicht mit Erklärungen zufrieden. Mädchen und Jungen sind motiviert, selbst Zusammenhänge herauszufinden und ihre eigenen Hypothesen zu überprüfen. Diese intrinsische Lernmotivation beruht auf den Bedürfnissen nach Selbstbestimmung und Kompetenz und die Komplexität der Welt verstehen zu wollen. Jedes Mädchen und jeder Junge muss für sich selbst die Welt neu entdecken.

Kinder sind Forscher und Entdecker. Die Welt, das eigene Lebensumfeld, weckt das Interesse der Mädchen und Jungen. Neues wird entdeckt und es tauchen Fragen auf. Auf der Suche nach Antworten entstehen eigene Erkenntnisse, und Problemlösungsstrategien werden entwickelt. Im Freispiel, in Alltagshandlungen und ungeplant werden diese Strategien auf andere Situationen übertragen. Nicht die wissenschaftlich korrekte Antwort steht für die Mädchen und Jungen im Mittelpunkt, sondern das selbsttätige Handeln. Es wird experimentiert und überprüft – und nebenbei wird wiederum Neues entdeckt, was zu weiteren Fragen führt. Die Mädchen und Jungen finden ‚ihre‘ Antworten.

Kinder lernen durch gemeinsame Gespräche, in denen sie ihre Erfahrungen und Erfolge mitteilen können. Diskussionen regen sie zum Nachdenken an. Der Austausch mit Anderen über die eigenen Vorstellungen ist eine Voraussetzung für Lernerfolge.

Mädchen und Jungen, die eine gute Beziehung zur Bezugsperson haben, sind bereit viel aufzunehmen. Mädchen und Jungen brauchen ein soziales Umfeld mit einer guten Atmosphäre, damit das Gelernte später verwendet werden kann, denn Lernerinnerungen sind auch emotionale Erinnerungen.

Lernwege und Ergebnisse der Mädchen und Jungen werden dokumentiert und präsentiert. Durch die Dokumentation wird die Entwicklung sichtbar und die Mädchen und Jungen haben die Möglichkeit, ihren Weg zu reflektieren. Neue Erkenntnisse werden besser in Erinnerung behalten.

Dieses Lernen erfordert von pädagogischen Fachkräften Zeit, Geduld und eine Offenheit gegenüber und ein Zulassen von Fehlern.

Forschendes Lernen ist selbsttätige Wissensaneignung. Spielerisch erforschen die Mädchen und Jungen in einem ergebnisoffenen Prozess ihre Welt. Durch gemeinsame Gespräche und durch Beobachtung und Dokumentation der pädagogischen Fachkräfte erhalten die Mädchen und Jungen weitere Anregungen für ihr Tun und ihren eigenen Lernprozess.



Gezieltes Beobachten (...) bildet eine wesentliche Grundlage für die Arbeit in der Kita (HBEP, S.115).

Damit Kinder unterstützt, gefördert und gefordert werden können, müssen pädagogische Fachkräfte wissen, mit welchen Themen sich das Kind beschäftigt und wie es mit diesen Themen umgeht (vgl. BEE, S. 105).

Beobachtung und Dokumentation sind eine zentrale Aufgabe der Fachkräfte im Alltag der Kindertagesstätte. Der hessische Bildungsplan und die Bildungs- und Erziehungsempfehlungen des Landes Rheinland-Pfalz sehen in dieser Aufgabe eine Grundlage allen pädagogischen Handelns. Auch verschiedene Standards der Qualitätsfacetten der EKHN greifen die Bedeutung von Beobachtung und Dokumentation auf.

Der Mensch beobachtet immer und zwar mittels aller Sinne.

Der Entwicklungsstand eines Kindes, die Stärken, Kompetenzen und Interessen einzelner Kinder oder auch von Kindergruppen erschließen sich den pädagogischen Fachkräften jedoch nur durch aktive und zielgerichtete Beobachtungen. Jeder Mensch nimmt, geprägt durch seine eigene Sozialisation, seine Biografie subjektiv wahr, macht sich ein / sein Bild.

Jedes Mädchen, jeder Junge hat einen Anspruch auf die sogenannte „offene“ Beobachtung. In den Blick der Fachkräfte kommen die Themen, die Spielorte, die Freunde. Für diese Beobachtungsform eignen sich z. B. die Zeitlupebeobachtung (Lipp- Peetz 2007), die Leuveners Engagiertheits-Skala (Laevers 1997), die Beobachtungen, aus denen sich Bildungs- und Lerngeschichten nach Margret

Carr schreiben lassen. Die Entwicklung mancher Kinder muss ergänzend mit sogenannten „standardisierten“ Beobachtungsmaterialien festgehalten werden, wie z.B. der Entwicklungstabelle von Beller und Beller (2004) oder dem Baum der Erkenntnis von Berger und Berger (2004).

Für die pädagogischen Fachkräfte ist die ständige Selbstreflexion, der Austausch mit dem Kind, den anderen Mitarbeitenden und auch den Eltern über die Beobachtungen unumgänglich. Nur so kann sich ein Bild zu einem Kind und seinem Tun ergänzen oder gar verändern lassen. Annahmen werden überprüft und die Themen der pädagogischen Arbeit zeigen sich auf. Kinder erleben sich durch die wertschätzende Beobachtung der Fachkräfte als wichtig.

Das Interesse an dem, was sie tun, und das Aufgreifen ihrer Themen sind zudem Bestandteil eines partizipatorischen Handelns. Kinder werden aktiv bei der Gestaltung der Dokumentationen ihrer Entwicklungs- und Lernschritte beteiligt. Die Arbeit mit dem Portfolio ist ein ko-konstruktiver Prozess. Hier kann ein Kind teilhaben, etwas über sich erfahren und dies mit anderen Kindern, seinen Eltern und anderen Fachkräften teilen.

Zeiten für die Beobachtung und die Erstellung der Dokumentation gehören in jeden Dienstplan.



Komplexe und frühe Welterfahrungen der Kinder werden aufgegriffen und ermöglicht. Die Sinnperspektive der Kinder wie auch ihres sozialen Umfeldes und die sachlichen Inhalte der Arbeit werden miteinander in Beziehung gesetzt (vgl. BEE S. 31).

Als kompetent handelnde Wesen konstruieren Kinder sich ihr Bild von sich selbst, von anderen und ihr individuelles Bild von der Welt. Hierbei stehen sie stets in der Auseinandersetzung mit der Umwelt und suchen nach Sinn und Bedeutung. Bildung geschieht somit einerseits als Selbstbildung und andererseits in Ko-Konstruktion mit anderen.

Dieser Prozess ist eingebunden in soziale, kulturelle und religiöse Umgebungen. Das Umfeld kann entscheiden, welche Gelegenheiten einem Kind bereitgestellt werden. Hierdurch wird teils bewusst und teils unbewusst beeinflusst, mit welchen Situationen und Erfahrungen sich ein Kind auseinandersetzt. Auf der anderen Seite sind bei dieser Auseinandersetzung maßgeblich die Eigenaktivität und die Eigeninitiative des Kindes entscheidend.

Ein unermüdlicher Entdecker- und Forscherdrang lässt die Kinder immer wieder neue Herausforderungen annehmen, die ihrem Entwicklungsstand und ihren Interessen entsprechen. Sie suchen sich Anregungen, um ihren eigenen Horizont zu erweitern und neue Erkenntnisse in ihr Weltbild einzubauen. Die pädagogischen Fachkräfte vermitteln kein Sachwissen, sondern sollen dabei behilflich sein, Lebenserfahrungen so zu erschließen, dass Sachwissen daran anschließen kann. Die Gestaltung eigener Denkmuster und das fortwährende Analysieren und Wiederzusammenfügen des Erlebten in das Weltbild erzeugen eine subjektive Wirklichkeit. Wahrnehmungen spiegeln nicht die wahrgenommene Wirklichkeit wider, sondern die Wahrnehmungen werden auf Grundlage

der vorausgegangenen Erfahrungen, die das kindliche Gedächtnis gespeichert hat, entworfen und konstruiert.

In den ersten Lebensjahren lernen Kinder in Lebenssituationen, die sie beschäftigen und die ihnen von Bedeutung sind. Alle Momente, Dinge und Begebenheiten, die für ein Kind bedeutsam sind, wecken seine Begeisterung und nach Prof. Dr. Dr. Gerald Hüther, Neurobiologe, bleibt nur das in Erinnerung, wofür der Mensch sich begeistern kann.

Für Kinder optimal sind demnach Lernformen, deren Inhalte an ihrem Leben sowie an ihren Interessen und Kompetenzen anknüpfen. Sie brauchen Gestaltungsmöglichkeiten und eine Lernkultur, in der Fehler und freies Explorieren gestattet sind. Die ureigene Ausdrucksform und die zentrale Methode eines Kindes ist das Spiel. Durch das Spiel kann jedes Kind die auf es zukommenden Anforderungen bewältigen und die Erfahrungen in seine Lebensrealität einordnen. Von Anfang an setzt sich das Kind über das Spiel mit sich und seiner Umwelt auseinander. Je komplexer die frühen Welterfahrungen eines Kindes, umso eher ist das Kind später in der Lage, mit Herausforderungen umzugehen und angemessene Lösungsstrategien zu entwickeln.

(Vgl. Hessischer Bildungs- und Erziehungsplan & Bildungs- und Erziehungsempfehlungen Rheinland-Pfalz)



Sisyphos – Die Hinwendung zum glücklichen Alltagshandeln in Kindertageseinrichtungen



Was macht Sisyphos zu einem glücklichen Menschen? Es ist der Alltag mit seinen sich immer wiederholenden Aufgaben, der letztendlich das Sinngebende im Leben ist.

Alltagshandeln zielt auf die Routinen im Privaten wie im Beruflichen ab, die die meiste Zeit des Lebens in Anspruch nehmen. Der Alltag wird mit vielfältigen unliebsamen, unsichtbaren, sich ständig wiederholenden Aufgaben verbunden, von denen die Gefahr ausgehen kann, „aufgefressen“ zu werden. Deshalb scheint unser Handeln auf das Besondere ausgerichtet zu sein. Im Besonderen liegt die Belohnung, das Schöne, das Genussvolle!

Ein Sinnbild für dieses Alltagshandeln ist Sisyphos. Er war von den Göttern dazu verurteilt, einen Felsblock unablässig den Berg hinaufzuwälzen, von dessen Gipfel der Stein durch sein Gewicht wieder hinunterrollte. Die Götter waren der Meinung, dass es keine grausamere Strafe gibt als unnütze und aussichtslose Arbeit. (Camus, Albert 2014) Sisyphos gilt als der unnütze Arbeiter der Unterwelt, der zuviel Leidenschaft / Lebensfreude wollte und dessen großer Lebenswille ihm diese Marter eingebracht hat. Dies kann auch als Sinnbild für die Aufgaben in einer Kindertageseinrichtung gelten, die Pädagoginnen und Pädagogen bewältigen müssen. Das Faszinierende ist, dass Sisyphos an manchen Tagen, vor allem an jenen, die besonders anstrengend waren, von einem Gefühl der Freude begleitet ist.

So heißt es: „In diesem besonderen Augenblick, in dem der Mensch sich seinem Leben zuwendet, betrachtet Sisyphos, der zu seinem Stein zurückkehrt, die Reihe unzusammenhängender Handlungen, die sein Schicksal werden, als von ihm geschaffen, vereint unter dem Blick seiner Erinnerung und deshalb besiegelt durch den Tod. Derart überzeugt vom ganz und gar menschlichen Ursprung alles Menschlichen, ein Blinder, der sehen möchte und weiß, dass die Nacht kein Ende hat, er ist immer unterwegs. (...). Wir müssen uns Sisyphos als einen glücklichen Menschen vorstellen.“ (ebd.)

Der Alltag ist für Sisyphos zu einem Korsett geworden, das zur sinnhaften Strukturierung seiner Welt beiträgt. Mit Hannah Arendt (2003) könnte man sagen, dass die alltägliche Arbeit dem biologischen Prozess des menschlichen Körpers entspringt. Die Naturdinge aus Wachstum, Stoffwechsel und Verfall nähren den Alltag. Wunsch vieler Menschen ist es, sich den Naturdingen, an deren Ende stets der Tod steht, zu entziehen.

Was macht also Sisyphos zum glücklichen Menschen des Alltags? Weil letztlich nur der Alltag – das Eingebundensein in das Prozesshafte – das Sinngebende sein kann und nicht das Besondere. Wäre es das Besondere, so müsste ein Highlight in der Kindertageseinrichtung das nächste übertreffen. Die Folgen wären eine Ansammlung von Bildungsangeboten, Feiern, Elternangeboten usw., die letztlich nie genügen können. Kann darin Zufriedenheit liegen? Würde dies Realitäten abbilden?



Stattdessen gilt es, den Blick für den unterschiedlichen Sinn im Alltagshandeln in einer Kindertageseinrichtung zu öffnen. Erkenntnisleitende Fragen zur Aufdeckung des Handelns könnten sein:

- Was wird den Kindern im Alltag in welchen Situationen vermittelt?
- Wie sind die Kinder in den Alltag eingebunden?
- Wie wollen wir den Alltag anders leben?
- Welche Routinen / Rituale prägen unseren Alltag? Welche Erfahrungsräume hält der Kitaalltag bereit? Welche Bildungsprozesse machen Kinder in den unterschiedlichen Alltagssituationen?
- Wie bringen sich die Kinder / Pädagoginnen und Pädagogen / Mütter / Väter in die unterschiedlichen Alltagssituationen ein?
- Welches Erfahrungswissen bringen die unterschiedlichen Pädagoginnen und Pädagogen in den Alltag ein?

Betrachte ich mit dieser Brille den Alltag in einer Kindertageseinrichtung, scheinen die unterschiedlichen Facetten / Persönlichkeiten der unterschiedlichen Kinder, Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen auf. Jedes Alltagshandeln unterscheidet sich voneinander. Auf diese Weise werden durch das Alltagshandeln die Wirklichkeiten des Lebens beschrieben. Dieses Wissen sowie das Erkennen der Wirklichkeiten sind mit einer tiefen Freude oder sogar mit Glück verbunden.



Literatur

Arendt, Hannah (2003): Vita activa oder Vom tätigen Leben, 1 Auflage 1967, München

Camus, Albert (2014): Der Mythos des Sisyphos, In: (ebd.): Der Mythos des Sisyphos, S. 140 – 145

Rahmenüberlegungen zur Frage des gut gelebten Alltags in der Kita

Wie kann ein gut gelebter Alltag in Kindertageseinrichtungen angesichts der Expansion der frühpädagogischen Erwartungen und Ansprüche (vgl. R. Thiersch 2011) gelingen? Ist der Alltag gegenwärtig überhaupt so wichtig, in Zeiten der Professionalisierung und der Verwissenschaftlichung, in Zeiten des Bildungsauftrags der Kitas, in Zeiten der neuen Kooperationsanforderungen mit Eltern, Schulen und im Sozialraum? Geht es nicht vielmehr um besondere Angebote für die Kinder, um Spezialwissen der Fachkräfte, um Erweiterung der Altersspanne der aufgenommenen Kinder, um Zusammenarbeit mit sehr verschiedenen Akteuren? Und: Welchen Alltag haben wir im Blick: den Alltag der Kinder? Oder den der Fachkräfte? Vielleicht meinen wir sogar den Alltag aller, in den auch der Alltag der Eltern einbezogen ist?

Zur Beantwortung dieser Fragen gehe ich zunächst von der Annahme aus, dass gerade pädagogische Arbeit mit kleinen Kindern sich im Alltag – und nur dort – realisiert. Pädagogische Arbeit ist im Verständnis der deutschen frühpädagogischen Tradition Arbeit im Alltag, sie umfasst alles: Bildungssituationen und Körperpflege, Essen und den Umgang mit Konflikten, Spielen und Ausruhen, aber der gut gelebte Alltag in der Kita umfasst auch Raumgestaltung und Tageslaufstruktur, die Zusammenarbeit im Team, die verschiedenen Formen der Zusammenarbeit. Es geht um das komplexe Alltagsgeschehen in einer Institution, die sich von privaten Alltagssituationen, etwa in der Familie, deutlich unterscheidet.

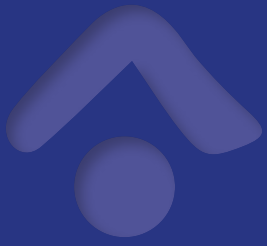
Der OECD-Länderbericht zur frühpädagogischen Betreuung und Erziehung sieht eine Stärke der deutschen Frühpädagogik in ihrem „Verständnis von der Bedeutung und Untrennbarkeit von Betreuung, Bildung und Erziehung“ (OECD 2004, S. 67). Diese Integration des Pädagogischen lässt sich von Fröbel über die reformpädagogischen Weiterentwicklungen der Kindergartenarbeit bis zum Situationsansatz, zur Reggio-Pädagogik usw. verfolgen.

Das Ausgehen von einer engen Verbindung von Betreuung, Bildung und Erziehung bedeutet, dass alle Handlungen der Fachkräfte als pädagogische Handlungen angesehen werden. Es gibt also nicht auf der einen Seite die Bildungssituationen, für die eine akademisch ausgebildete Lehrerin zuständig ist, und auf der anderen Seite die Pflegesituatio-

nen, für die es weniger gut ausgebildete Kräfte gibt. Es gibt im Prinzip ein gemeinsames Verständnis der pädagogischen Fachkräfte in der Kita, das sich auf alle pädagogischen Prozesse und auch auf organisationelle Aspekte und die Kooperation mit dem Sozialraum bezieht und das auch die Rahmenbedingungen einschließt.

Dieses Verständnis einer pädagogischen Arbeit im Alltag korrespondiert mit der Annahme, dass Kinder sich eigenaktiv entwickeln, dass sie die Anlagen und Kompetenzen zur Entwicklung in sich tragen, dass sie dazu aber Anregungen und Impulse aus ganz verschiedenen Bereichen und Situationen verarbeiten. Aufgabe der Erwachsenen ist es, die Kinder zu begleiten, sie zu unterstützen und zu fördern, aber auch, sie zu schützen und ihnen aus der Erwachsenenperspektive Anregungen zu geben und sie in angemessener Weise mit der Kultur der Gesellschaft, in der sie leben, bekannt zu machen. Früher verwendete man für diese Prozesse den Begriff Erziehung; er ist inzwischen aus der Mode gekommen, abgelöst durch den Bildungsbegriff. Jedenfalls sind die Fachkräfte dafür zuständig, den Kindern einen gut gelebten Alltag in der Kita zu ermöglichen.

Gut gelebter Alltag für die Kinder in der Kita ist ein Alltag, in dem Kinder sich hier und jetzt wohlfühlen und in dem sie gleichwohl auf die Zukunft in angemessener Weise vorbereitet werden. Für die Vorbereitung auf die Zukunft gibt die Bildungsdebatte überreichlich Ansatzpunkte, für das Wohlbefinden der Kinder gibt es neuere Diskussionen im Kontext der Kinderrechte (vgl. Schneekloth / Andresen 2013). Kern der pädagogischen Arbeit ist das Ermöglichen eines guten Lebens und einer guten Entwicklung der Kinder, wobei auch das Abmildern von Bildungsbenachteiligung und die Inklusion aller Kinder immer mitgedacht werden müssen. Dabei ist die Beziehung zwischen Erzieher / -in und Kind bedeutsam. Allerdings scheint mir das gegenwärtig sowohl unter- wie überschätzt: Die Bildungsdebatte stellt nicht selten die Beziehung / Bindung als wenig wichtig dar gegenüber den zu vermittelnden Anregungen und Programmen, die Bindungs- und Beziehungspädagogik dagegen stellt sie in den Mittelpunkt und verleitet zur Verabsolutierung und damit zur Vernachlässigung anderer, etwa struktureller Aspekte.



Renate Thiersch

Erziehungswissenschaftlerin,
M.A.



Denn gut gelebter Alltag umfasst mehr als die personale Beziehung zwischen der Fachkraft und dem Kind. Es geht auch ganz wesentlich um die Beziehungen der Kinder untereinander, es geht um die Möglichkeiten der Kinder, zu spielen und Erfahrungen zu machen mit Dingen, mit sozialen Beziehungen und mit kulturellen Gegebenheiten. Wichtig ist bei kleinen Kindern ganz wesentlich auch die Alltagsbildung. Insgesamt lässt sich vielleicht formulieren, dass ein gut gelebter Alltag für die Kinder in der Kita einen guten und förderlichen Lebensraum braucht, in dem die Erwachsenen verlässliche und belastbare Beziehungen und hilfreiche Anregungen bieten.

Wichtig ist nun, dass bei der Frage nach dem gut gelebten Alltag neben dem Alltag der Kinder auch der Alltag der Fachkräfte thematisiert wird. Es ist ein beruflicher Alltag, und auch er kann gut oder weniger gut gelebt werden. Die kritische Alltagstheorie erhellt, was den Alltag kennzeichnet, indem sie die täglichen Abläufe in ihren Aspekten von Erledigungen, Besorgungen und Pflege bzw. Care beschreibt und dabei die Überschaubarkeit von Raum, Zeit und sozialen Beziehungen betont. Alltag ist pragmatisch orientiert, er ist vielfältig in Routinen und Pragmatismen organisiert, etwa in der Art, in der Mahlzeiten gestaltet, Pausenregelungen getroffen oder die Arbeiten zwischen Leitung und Team aufgeteilt werden. Diese Routinen und Pragmatismen haben einerseits entlastende und stützende Funktion, andererseits können sie auch einengen und beschränken (vgl. Grunwald / Thiersch 2014). Sie werden häufig als selbstverständlich wahrgenommen und sind nur schwer zu verändern. Es wird lohnend sein, den Alltag der Fachkräfte in einer Kindertageseinrichtung mit den theoretischen Implikationen der Alltagstheorie genauer zu betrachten.

Soviel lässt sich aber jetzt schon sagen: Der gut gelebte Alltag der Fachkräfte sollte einen beruflichen Handlungsraum bieten, in dem die gestellten Aufgaben im Horizont fachlicher Reflexion bewältigbar sind und in dem die einzelne Fachkraft im Team ihre Potenziale entfalten kann. Eine gute Vereinbarkeit mit dem Privatleben ist wünschenswert. Dabei geht es nicht nur um die Arbeit im Binnenraum der Kita, sondern auch um die Zusammenarbeit mit den Eltern und die Einbeziehung der verschiedenen Lebenswelten der Familien. Die Eltern als primäre Bezugspersonen der

Kinder bringen eine eigene Perspektive für einen gut gelebten Alltag ein, der mit den Alltags der Kinder und der Fachkräfte sinnvoll verbunden werden muss.

Pädagogisches Handeln im Alltag der Kita stellt sich unter den hier aufgeführten Gesichtspunkten als ein anspruchsvolles Tun der Fachkräfte dar. Über die Wege dahin, also zu einem gut gelebten Alltag in der Kita, wird der vom Fachbereich Kindertagesstätten veranstaltete Kongress am 8. Juli 2015 sicherlich viele Reflexionen und konkrete Anregungen vermitteln.

Literatur:

- Andresen, S., Schneekluth, U. (2013): *Wohlbefinden und Gerechtigkeit. Konzeptionelle Perspektiven und empirische Befunde der Kindheitsforschung am Beispiel der World Vision Kinderstudie.* In: *Z.f.Päd.*, 60. Jahrgang 2014, Heft 4, S. 535 – 551.
- Grunwald, K., Thiersch, H. (2014): *Lebensweltorientierung.* Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online.
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (Hrsg.) (2004): *Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht.*
- Thiersch, Renate (2011): *Kindertagesbetreuung – Frühpädagogik.* In: Otto, H.-U. / Thiersch, H. (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit, 4., völlig neu bearbeitete Auflage.* München: Reinhardt, S. 735 – 749.

Das Spiel ist die Königsdisziplin des Lernens!

Hauptsache Spielen



„Spielen ist die dem Kind eigene Art, sich mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen, sie zu erforschen, zu begreifen, zu ‚erobern‘.“

„Der Mensch erkennt, erobert und reflektiert die Welt zuerst im Spiel“ (Thüringer Bildungsplan, 2011, 31). Das Kinderspiel ist „Teil der Entwicklung zum Menschwerden“ (Stuart Brown, zit. nach Robin Marantz Henig, 2012, 8), es gehört „unabdingbar zum Menschsein“ (Ministerium f. Arbeit u. Soziales Sachsen-Anhalt, 2013, 22) und ist Voraussetzung für Entwicklung. Spielen und Entwicklung sind untrennbar miteinander verbunden. Wie wir Entwicklung sehen und welche Bedeutung wir dem selbstbestimmten Spielen beimessen, wird von unseren Einstellungen geprägt. Zentral ist die Frage, welches Bild vom Menschen und welche Haltung wir gegenüber Kindern haben. Ohne Zweifel gehen wir heute von einem reichen Bild des Menschen von Geburt an aus. Diese anthropologische Grundannahme wird durch entwicklungspsychologische und neurowissenschaftliche Erkenntnisse der modernen Säuglings- und Kleinkindforschung belegt.

Kinder lernen spielend

„Das Kind lernt spielend, nicht spielerisch“ (Pohl, 2014, 45). Spielen und Lernen sind keine Gegensätze, sondern ein absolutes Traumpaar! Denn Spielen ist die „elementare Form des Lernens“ und „bringt Kinder in ihren Lern- und Entwicklungsprozessen voran“, so der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan (2007, 30). Auch im Berliner Bildungsprogramm ist zu lesen: „Das Spiel ist in besonders ausgeprägter Weise ein selbstbestimmtes Lernen mit allen Sinnen, mit starker emotionaler Beteiligung, mit geistigem und körperlichem Krafteinsatz. Es ist ein ganzheitliches Lernen, weil es die ganze Persönlichkeit fordert und fördert“ (2004, 34).

Kinder sind Experten ihres Spiels

„Spielen ist die dem Kind eigene Art, sich mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen, sie zu erforschen, zu begreifen, zu ‚erobern‘“ (Orientierungsplan f. Bildung u. Erziehung f. Baden-Württemberg. KiTas, 2007, 33). Beim Spielen erlebt sich das Kind als eigenständige, aktive Persönlichkeit und muss mit keinen (allenfalls geringfügigen) negativen Konsequenzen rechnen. „Keine andere Tätigkeitsform eignet sich besser, eigene Ideen Wirklichkeit werden zu lassen, Phantasien auszuleben, Wünsche zu realisieren“ (Mogel, 2008, 14). Dieser besondere Erlebniswert regt kindliche Selbsttätigkeit und Selbstentfaltung an. Spielend gestalten Kinder ihre eigene Wirklichkeit, die sie im Spiel real erleben. Zugleich erfinden sie die Welt aber auch neu, weil sie nicht nur das nachspielen, was sie in der Erwachsenenwelt erleben. Sie erschließen neue Möglichkeiten und innovative Strategien, die ebenso wichtig sind, weil sich die Welt ja kontinuierlich verändert und weiterentwickelt.

Kinder sind eigenmotiviert

„Das Kind anregen zu müssen, das glauben wir nur, weil wir zu wenig Ahnung davon haben, was jeder Mensch an Entfaltungsmöglichkeiten mit auf die Welt bringt“ (Heinrich Jakoby). Kein gesundes Kind muss zum Spielen angeregt, motiviert oder aufgefordert werden – es spielt einfach. Im Spiel entfaltet das Kind vorhandene Kompetenzen bzw. entwickelt neue Fähigkeiten. Starkes Interesse, hohe Konzentration, ausdauerndes Engagement, große Anstrengungsbereitschaft, Lust an Leistung, beneidenswerte Fantasie, unermüdetliches Ausprobieren, erstaunliche (Rollen-)Flexibilität, beharrliches Standhalten, kooperative



Teamfähigkeit, bestimmende Durchsetzungskraft, sensibles Einfühlungsvermögen, alternative Problemlösungs- und kreative Konfliktlösungsstrategien, miteinander in Kontakt und Kommunikation treten: All das sind Schlüsselkompetenzen, die für soziale Gemeinschaften und komplexe Gesellschaften von hohem Wert sind.

Spiele berührt unterschiedliche Entwicklungsdimensionen

In der Kindheitsphase hat das Kind vielfältige (körperliche, affektive, kognitive, soziale) Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Im Spiel haben Kinder die Freiheit sich in vielfältigen Rollen „gefahrlos“ auszuprobieren. Das Probehandeln im Spiel zieht keine ernsthaften Konsequenzen nach sich, weil jeder Erwachsene sagen würde „... sie spielen doch nur!“ Kinder können elementare Fähigkeiten spielend einüben und Fertigkeiten entwickeln, die sie für ihre Autonomie im Erwachsenenalter benötigen (vgl. Oerter / Montada, 1982, 204).

Die Auswirkungen des Spielens können nur in einem ganzheitlichen Kontext betrachtet und verstanden werden. Dennoch ist es sinnvoll, die vielfältigen Dimensionen des Spiels im Einzelnen zu betrachten, um die Bildungsaktivitäten der Kinder in ihren Spielprozessen darzustellen, mit denen sie sich die Welt aneignen.

Dimensionen des Spiels

- **Die sensomotorische Dimension**
„Bewegung ist der Motor des Lernens, vom ersten Tag an.“ (Renate Zimmer)
- **Die emotionale Dimension**
„Zwischen Lachen und Spielen werden die Seelen gesund.“ (Afrikanische Weisheit)
- **Die soziale Dimension**
„Das Beste zum Spielen für ein Kind ist ein anderes Kind.“
- **Die kognitive Dimension**
„Spielen ist Lernen fürs Leben.“
(Heide-Rose Brückner, 2005, 5)

- **Die kulturell-lebenspraktische Dimension**

„Wenn Menschen spielen, schaffen sie Gemeinschaft und Kultur.“ (Bildungsprogramm für KiTas in Sachsen-Anhalt, 2013, 22)

- **Die sprachlich-kommunikative Dimension**

„Sprechen und Sprachverstehen im Vorschulalter werden in vielfältiger Weise im Spiel erworben.“ (Bernhard Hauser, 2013, 161)

- **Die kreative Dimension**

„Kannst du einen Stern berühren, fragte man es. – Ja, sagte das Kind, neigte sich und berührte die Erde.“ (Hugo von Hofmannsthal)

- **Die mathematisch-logische Dimension**

„Mathematik ist eine Denkart, eine besondere Weise, die Welt zu erfassen.“ (Nancy Hoenisch, Elisabeth Niggemeyer 2004, 11)

- **Die naturwissenschaftliche Dimension**

„Am Anfang naturwissenschaftlicher Auseinandersetzungen steht die Wahrnehmung, dann kommt das Staunen.“ (Leitlinien zum Bildungsauftrag in KiTas Schleswig Holstein, 2012, 36)

- **Die technische Dimension**

„Technik ist die praktische Anwendung von Mathematik und Naturwissenschaft.“ (Leitlinien zum Bildungsauftrag in KiTas Schleswig-Holstein, 2012, 35)

Literatur:

Brückner, H.-R. (2005): *Zum Geleit: Spielen ist ein Kinderrecht!* In: *Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.) (2007): Spielend leben lernen*, Berlin.

Hauser, B.: *Spielen. Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten*, Stuttgart 2013.

Hoenisch, N., Niggemeyer E.: *Mathe-Kings. Junge Kinder fassen Mathematik an*, Berlin, Weimar 2004.

Mogel, H. (2008): *Die Psychologie des Kinderspiels. Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel*, Heidelberg, 3. Auflage. Oerter R., Montada, L. (1987): *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*, München, Weinheim.

Pohl, G. (2014): *Kindheit – aufs Spiel gesetzt. Vom Wert des Spielens für die Entwicklung des Kindes*, Heidelberg, 4. Auflage.

Kita-Alltag: Pflicht oder Kür?



Denn in einem „Gut gelebten Alltag“ stehen die Kinder kompromisslos im Mittelpunkt – und das hat Konsequenzen!

Was ist für Sie Alltag? Welche Bedeutung hat das Wort für Sie? Ist der Alltag im Grunde banal, weil er das ist, was immer wiederkehrt? Womöglich das „ewige, tägliche Einerlei, grau, der Trott“ (der DUDEN) und auf jeden Fall das Gegenteil von einem Festtag oder dem Wochenende? Müssen Sie Ihren Alltag täglich meistern und bewältigen, oder wünschen Sie sich, dass endlich Alltag einkehrt? Vielleicht ist der Begriff bei Ihnen positiv besetzt? Denn Alltag kann auch etwas Vertrautes sein - das, was Sicherheit gibt. Wenn Ihr Alltag aus Traditionen, Eingespieltem und Routinen besteht, sollte er Ihnen ja leicht fallen: „Alltagsroutinen erleichtern uns das Leben, weil wir durch sie über vieles nicht mehr nachdenken müssen“ (Frömbgen, 2010). In der Elementarpädagogik erleben wir eine neu entdeckte Besinnung auf die Wertschätzung der alltäglichen Dinge des Lebens.

Es war lange Zeit sicher nicht attraktiv, sich um Alltagsroutinen zu kümmern.

Diese mussten „laufen“, bildeten allenfalls das Gerüst für die wesentlichen Dinge: Spontan und innovativ auf die sich bietenden Gelegenheiten zu reagieren, diese flexibel noch „unterzubringen“ und am Ende Ergebnisse und Produkte zu präsentieren, die sich sehen lassen können!

Davor konnten sich auch die Kitas unseres Landes nicht schützen: Mit der Erkenntnis, dass es sich hierbei um Bildungseinrichtungen handelt, überschwemmt(e) eine Flut von Bildungsprogrammen, Fördermaterialien, Testverfahren, Modellprojekten und Forscherpreisen die Kitas.

Eine Kita, die im örtlichen Konkurrenzkampf bestehen möchte, sollte an der Außenfassade genügend Plaketten und im „Bildungskonzept“ entsprechende Maßnahmen und Tagesordnungspunkte aufweisen können. So lässt sie die Elternschar wissen, dass ihre Kinder hier ordnungsgemäß auf das Abitur vorbereitet werden. Der Alltag dieser Kitas besteht aus strukturierten Tagesabläufen, die gut ausgefüllt und scheinbar sinnvoll verplant sind.

Nur – etwas ist dabei fast verloren gegangen: die Kinder!

Die Tatsache, dass diese Form von Alltag keine Luft lässt für Gespräche mit Kindern, für spontane Interessen und Fragen dieser, für deren freie Entfaltung der Persönlichkeit und Fähigkeiten, für das Wahrnehmen ihrer Bedürfnisse usw., kann nicht mehr ignoriert werden. Darüber hinaus kommen auch die Erzieher /-innen beim Erfüllen der Pläne an ihre Grenzen. Zu der Überbelastung – denn „nebenbei“ sind die zu betreuenden und zu bildenden Kinder im Durchschnitt immer jünger, die Rahmenbedingungen aber proportional schlechter geworden – kommen noch Sinnkrisen und Frust über den verlorenen Kampf der eigenen hohen Ansprüche mit der erzieherischen Wirklichkeit.



Kerstin Kreikenbohm

Diplom-Sozialpädagogin
Auditorin BETA-Gütesiegel



An diesem Punkt angekommen gilt es, den Tagesablauf kritisch zu hinterfragen, zu „entrümpeln“ und Platz für die Kinder zu schaffen.

- Welchen Stellenwert haben sogenannte Alltagstätigkeiten für Sie?
- Was ist für Sie das Wesentliche Ihrer Arbeit?

Ich denke, die meisten pädagogischen Fachkräfte wünschen sich, mehr Zeit für die Kinder zu haben. Zeit für das

„Ursprüngliche“ – nämlich Ankommen / Essen / Körperpflege / Spielen. Also Zeit für einen „Gut gelebten Alltag“. Doch ist Ankommen / Essen / Körperpflege / Spielen das, was nach o. g. Alltagsdefinition von selbst läuft? Worüber man sich keine Gedanken zu machen braucht? Routine? Wohl kaum!

Denn in einem „Gut gelebten Alltag“ stehen die Kinder kompromisslos im Mittelpunkt – und das hat Konsequenzen!

Für den gut gelebten Kita-Alltag braucht es:

- **Die entsprechende Haltung der pädagogischen Fachkräfte / Wertschätzung der alltäglichen Tätigkeiten des Kindes**

Stichwort Spielen: Verstehe und achte ich, dass sein Tun für das Kind einen Sinn macht? Erkenne ich den Selbst-Bildungsgehalt seiner Tätigkeiten?

- **Offenheit in den Strukturen**

Stichwort Spielen: Bietet das Konzept den Kindern die freie Wahl des Spielortes, des Materials, des Spielpartners, der Zeit und der Inhalte? Kann das Kind seinen Bedürfnissen und Interessen entsprechend agieren?

- **Professionalität in Prozessen mit offenem Ausgang**

Stichwort Essen: Kann ich mich z. B. auf den Wunsch einer Kindergruppe einlassen, diese Woche in der selbst gebauten Ritterburg zu frühstücken statt in der Cafeteria? Bin ich bereit, diesen Prozess aktiv zu begleiten?

- **Ein funktionierendes Team**

Stichwort Essen: Trägt mein Team meine Entscheidung, wenn ich den o. g. Kindern das Frühstück in der Ritterburg erlaube?

- **Dialogfähigkeit**

Stichwort Ankommen: Erkenne ich die nonverbalen Signale der Kinder beim Ankommen? Kann ich eine Gesprächsatmosphäre schaffen, in der sie ihr Anliegen mitteilen können? Kann ich mich im Dialog zurücknehmen?

- **Reflexiven Umgang mit Regeln und Grenze**

Stichwort Spielen: Werden Regeln im Dialog mit den Kindern aufgestellt, hinterfragt und modifiziert? Gibt es zahlenmäßige Nutzungseinschränkungen von Spielbereichen, die unreflektiert und unflexibel gelten?

Zeit

Stichwort Körperpflege: Ermöglicht es die Tagesstruktur, bei der Körperpflege auf individuelle zeitliche Bedürfnisse der Kinder einzugehen?

Stichwort Spielen: Haben die Kinder genügend Zeit zum Spielen?

- **Eine offene Planungskultur**

Stichwort Ankommen / Spielen: Lässt die Planungskultur des Hauses zu, Themen und Fragen, die die Kinder im Spiel entwickeln, im Tages- oder Wochenplan zu berücksichtigen? Wie frei sind Sie in der Tagesgestaltung ihrer Gruppe?

- **Gelassenheit und Güte!**

Kita-Alltag: Pflicht oder Kür?

Die genannten Alltagsaspekte bilden die zentralen Prozesse im Kita – Tag und gehören somit zum „Pflichtprogramm“. Ein Pflichtprogramm stellt eine relativ feste Vorgabe dar, mit einem bestimmten Ablauf und klaren Hierarchien. Man „arbeitet es ab“ und wendet sich dann den vermeintlich wichtigeren oder auch schöneren Dingen zu.

Wenn Sie nun aber die Kinder und die Alltags-Prozesse in den Mittelpunkt stellen, wird diese Pflicht zur Kür (althochdeutsch kuri = Wahl) .

Die Kür besteht darin, „Kinder lassen zu können“ (vgl. Henneberg, Klein, Vogt S. 82) , so dass sie

- sich ausprobieren,
- sich ausdrücken,
- ihre eigenen Entscheidungen treffen,
- etwas zu wagen oder / und
- entsprechend ihrer Fähigkeiten Bewährtes wiederholen oder variieren

können.

Natürlich braucht es in jeder Kita bestimmte Grenzen und Regeln, die dem Zusammenleben einen gewissen Rahmen geben. Man verständigt sich auf eine Konzeption, entwickelt gemeinsame Leitlinien und implementiert vielleicht sogar ein Qualitätsmanagementsystem. Das Ausmaß der sich daraus ergebenden Einschränkungen sollte aber so klein wie möglich gehalten werden!

Die Kinder in den Mittelpunkt zu stellen, heißt, sie an den Abläufen der Kita partizipieren zu lassen, ihnen das Wort zu geben. Diese Partizipation ist „kein Recht für besondere Gelegenheiten“ (L. Klein, H. Vogt), sondern stellt ein Prinzip für den Alltag dar. Es geht nicht darum, den Kindern im Alltag hier und da ein – scheinbares – Mitspracherecht einzuräumen. Der Gruppe beispielsweise beim Mittagstisch zu erlauben, für donnerstags den Nachtisch auszusuchen – ihnen beim Essen selbst aber mit Zwang und Macht zu begegnen. („Alles muss probiert werden.“, „Der Teller muss leer gegessen werden, sonst gibt es keinen Nachtisch.“ ...) Partizipation sollte nicht nur bei gezielten „Events im Alltag“ methodisch eingesetzt werden, sondern selbst alltäglich sein! (vgl. Frömbgen, S. 16)

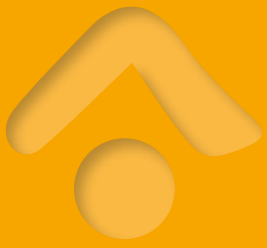
So haben Kinder die Chance, sich selbst zu organisieren, ihr Zusammenleben zu gestalten und Verantwortung zu übernehmen. Diese Erfahrungen von Selbstwirksamkeit stärken ihre Persönlichkeit.

Die Kinder in den Mittelpunkt zu stellen, heißt, das Hier und Jetzt zu leben. Janusz Korczak hat die Wertschätzung des „Gut gelebten Alltags“ mit dem „Recht des Kindes auf den heutigen Tag“ manifestiert:

„Laßt uns Achtung haben vor der gegenwärtigen Stunde, dem heutigen Tag. Wie soll (das Kind) morgen leben können, wenn wir ihm heute kein bewusstes, verantwortungsvolles Leben ermöglichen?“

Literatur:

Daniel Frömbgen, „Alltägliche Partizipation von Kinder in Kind- und Familienzentren bei KiTa Bremen“; Bachelor-Arbeit, 2010
Henneberg, Klein, Vogt in „Freinetpädagogik in der Kita. Selbstbestimmtes Lernen im Alltag.“; Klett / Kallmeyer 2008, S. 82
in: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, (2001) 2, S. 10-11
Janusz Korczak: Das Recht des Kindes auf Achtung; Gütersloher Verlagshaus 2002; S. 33



Machen wir uns doch mal (k)einen Plan

Bedürfnisgerechte Tagesgestaltung



Ohne festen Plan, aber nicht planlos! Bedürfnisgerechte Tagesgestaltung stellt hohe Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte. Sie erfordert flexibles, situationsbezogenes Handeln.

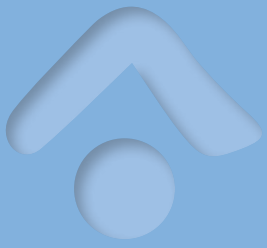
Kinder mit ihren Bedürfnissen und Interessen in den Mittelpunkt des pädagogischen Alltags zu stellen ist in vielen Konzepten verankert. Eine bedürfnis- und interessenorientierte Pädagogik verfolgt das Ziel, Kinder in ihrem Tun ernst zu nehmen und mit ihnen kooperativ zu lernen. Im Hessischen Bildungsplan wird dies folgendermaßen beschrieben: „Für Kinder optimal sind Lernformen, deren Inhalte an ihrem Leben sowie an ihren Interessen und Kompetenzen anknüpfen, die selbstgesteuertes Lernen fördern, Kindern Gestaltungsmöglichkeiten einräumen, Teamarbeit ermöglichen und eine Lernkultur etablieren, in der Fehler und freies Explorieren gestattet ist“ (HBEP 2007, S. 29).

Bildung und Lernen findet, auch im Sinne der Hirnforschung, dann am nachhaltigsten statt, wenn Kinder an den Inhalten interessiert sind und diese im pädagogischen Handeln berücksichtigt werden. Im Situationsansatz wird deshalb gerade auf die Bedeutung des Alltags hingewiesen. „Die alltäglichen Situationen in Kindertagesstätten sind so voller Lernanregungen. Es ist deshalb von Bedeutung, wie das Leben dort gestaltet wird. Günstige Bedingungen stellen Erzieher/-innen dann bereit, wenn jedes Kind Aufmerksamkeit und Zuwendung erfährt, wenn Kinder ihr Leben aktiv und ideenreich mitbestimmen und gestalten können, wenn ihre Erfahrungen ernst genommen und ihre Kräfte herausgefordert werden“ (Preissing, Heller 2009, S. 46).

Was bedeuten diese Anforderungen jedoch für die pädagogische Alltagsgestaltung? Heißt dies einfach abzuwarten, was Kinder tun möchten, sich sozusagen mit den Kindern treiben zu lassen? Oder bedarf es gerade für eine bedürfnisgerechte Tagesgestaltung besonderer Planungsstrukturen?

Exemplarisch dazu soll eine Gruppensituation betrachtet werden:

Morgens um 9.00 Uhr in der roten Gruppe. Derzeit ist die Gruppe nur mit einer Fachkraft besetzt, da eine der beiden Erzieherinnen erkrankt ist. Zudem ist die Sozialassistentin, die der Gruppe zugeteilt ist, heute in der Schule. Einige Kinder sind bereits intensiv in ihrem Tun vertieft. Die dreijährige Selim ist seit 7.00 Uhr da und wird schon wieder ein bisschen müde. Louis kommt zur Erzieherin und erinnert sie an ihr Versprechen, Mensch ärgere dich nicht mit ihm zu spielen. Kira und Nori benötigen weitere Kaplabausteine und rufen dies durch die Gruppe. Im Rollenspielbereich streiten die Kinder gerade über ungerechte Rollenverteilungen, denn niemand möchte der Hund sein. Sarah meldet sich in den Bewegungsraum ab, dort sind bislang vier Kinder, ein Platz ist noch frei. Vier Jungen erinnern sich, dass ja heute Forschertag ist und fragen, ob heute das Experiment mit dem Luftballon und der Flasche stattfindet. Kim kommt vom Frühstück und sucht nach Leonie. Sina kommt gerade mit ihrer Mutter und der neugeborenen Schwester in die Gruppe. Laut ruft sie „Alle hergucken, wen ich dabei hab!“



Christiane Schweitzer
Kindheitspädagogin, MA of Arts



Viele Bedürfnisse und Interessen sind alltäglich in einer Gruppe zu vereinen. Das, was zunächst wie ein situatives Reagieren aussieht, enthält vielfältige Bildungsansätze und bedarf einer strukturierten Planung und auch unterschiedlicher Absprachen und Kooperationsformen. Das offene bedürfnis- und situationsgerechte pädagogische Handeln der Fachkraft erfordert besondere Übersicht und Planungssicherheit. Kinder können sich dann positiv entwickeln und aktiv lernen, wenn sie sich sicher und eingebunden fühlen. Dazu gehört auch die Wahrnehmung ihrer Person und ihrer Interessen.

Wichtig für eine bedürfnisgerechte Tagesgestaltung ist daher, dass Kinder in den Ablauf des Tages eingebunden sind, dass möglichst viele Situationen aufgegriffen werden können und dass der Ablauf in der Kita Möglichkeiten für ein flexibles Handeln bietet. Flexibles und situationsgerechtes Handeln wird in diesem Zusammenhang jedoch nicht mit planlos gleichgesetzt. Vielmehr sind genaue Absprachen, Aushandlungsprozesse mit Kindern sowie Rituale und Strukturen nötig, um ein flexibles Handeln zu ermöglichen.

Ist der Raum beispielsweise so gestaltet, dass es Rückzugsmöglichkeiten für Kinder wie Selim gibt? Selbstverständlich geht Selim an diesem Morgen zum Vorlesesofa, nimmt sich ihr Lieblingsbuch und die Kuschedecke und beobachtet fast andächtig das Geschehen in der Gruppe, während sie sich ausruht. Die Erzieherin beobachtet dies, wendet sich Louis zu und erinnert an die gestern in der Kinderkonferenz getroffene Absprache, „Mensch ärgere dich nicht“ erst nach dem Mittagessen zu spielen, da sie dann mehr Zeit hat. Sie zeigt auf die Wochentafel und die dazu aufgemalte Erinnerung. Louis bietet darauf Kira und Lori an, die Kaplasteine aus der grünen Gruppe zu holen. Er weiß nämlich, dass dort noch Steine stehen. Die Erzieherin geht zu Sina und begrüßt die kleine Familie. Sie fragt Sina, ob sie eine kleine Besprechungsrunde einberufen möchte. Sina holt sich die Triangel und läuft leise klopfend durch die Gruppe, den Flur und den Bewegungsraum und holt die Kinder zusammen.

Währenddessen zieht Sinas Mutter das Baby aus und die Erzieherin schaut in der Rollenspielecke nach den Kindern. Diese unterbrechen das Spiel und kommen zum Besprechungskreis. Die Erzieherin erklärt den Kindern, dass der Besprechungskreis heute früher stattfindet, weil Sina „jemanden“ mitgebracht hat. Sina stellt ihre Schwester vor. Ein paar Kinder sind sehr am Baby interessiert, ein paar Kinder stellen Fragen, was das Baby kann, ob es weint, ob es spielen kann, seit wann es zuhause ist, etc.

Nach einer Viertelstunde wird es dem Baby zu viel, die Mutter verabschiedet sich wieder. Sina geht kurz mit zur Tür. Währenddessen werden weitere Absprachen zum Tag getroffen. Ein Kind beschwert sich, dass das Treffen heute so früh stattfindet, weil heute ja noch die Geschichte fertiggelesen werden sollte. Die Kinder teilen ihre Vorhaben mit, die Erzieherin erinnert an die Verabredungen zum heutigen Tag, z. B. das Forschertreffen um 11.00 Uhr im Experimentierzimmer. Durch das heute verfrühte Treffen übernimmt Lisa die Aufgabe, die Gruppe mit der Triangel kurz zu informieren. Sina überprüft, ob das Zeichen für die Forschergruppe an der Wochentafel angebracht ist.

Danach wird in der Gruppe geklärt, ob jetzt die Geschichte vorgelesen werden soll oder ob erst kurz vorm Mittagessen ein kleines Treffen stattfindet. Die Kinder stimmen mit Hilfe der Erzieherin ab, dass die Geschichte kurz vor dem Mittagessen vorgelesen wird. So können sie wieder an ihren Vorhaben wie Bauen, Rollenspiel etc., die sie für die Besprechung unterbrochen haben, weiterarbeiten.

Machen wir uns doch mal (k)einen Plan

Bedürfnisgerechte Tagesgestaltung

Dieser Ausschnitt stellt einen Teil eines ausführlichen Tagesberichtes dar und zeigt, dass viele Interessen der Kinder im Alltag aufeinander treffen und dass ein flexibles Handeln notwendig ist. Allerdings geht dies nicht ohne Strukturen und Planungsschritte, die den Kindern Sicherheit und Handlungsspielräume transparent machen. Kinder erleben, dass ihre Bedürfnisse ernst genommen werden. Sie können sich gezielt einbringen und Erfahrungen sammeln, dies erhöht die eigenen Selbstwirksamkeitserfahrungen. Und dennoch wird das Handeln nicht beliebig, sondern für die Kinder nachvollziehbar. So gibt es bspw. in der Gruppe eine gut lesbare Uhr, die den Kindern hilft sich zu orientieren und zeitliche Absprachen zu verstehen. Für ganz kurze Zeiträume stehen auch drei unterschiedliche Eieruhren zur Verfügung. Es gibt eine Tafel, auf der die Vorhaben des Tages und der Woche mit Bildern dokumentiert werden, und eine Tafel, auf der sich Kinder abmelden können, wenn sie die Gruppe verlassen.

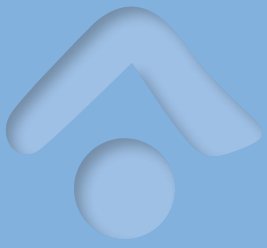
Zusammenfassend kann sogar noch darauf hingewiesen werden, dass viele Bildungsbereiche in der beschriebenen Situation berührt werden. Bauen und Konstruieren, Auseinandersetzung mit Zeitstrukturen (Mathematik), Absprachen und Kommunikation (Werte und Normen, Partizipation), Ruhe- Lesecke, Wochenübersicht, (Literacy) usw. Ein pädagogisch gestalteter Alltag, der Kinder und ihre Bedürfnisse in den Mittelpunkt stellt, ermöglicht eine Menge Bildungserfahrungen. Wichtig ist es darauf zu achten, dass Kinder nicht mit Angeboten „verregelt“ werden, sondern dass Kinder aktiv mitgestalten können und sich als wirksam empfinden.

Um bedürfnis- und interessengerecht zu arbeiten, werden von Erzieher/-innen Flexibilität und auch Strukturen erwartet, so dass der Alltag nicht als beliebig oder zufällig erlebt wird. Dokumentationen, Absprachen und tägliche Reflexion sind Grundlage für das Eingehen auf die Kinder. So erleben Kinder ganz nebenbei, wie sie sich selbst gut organisieren, was es bedeutet miteinander auszuhandeln und wie sie sich selbst einbringen können. Wie im Situationsansatz verdeutlicht, werden Kinder so ermutigt ihre Bedürfnisse, Interessen und Sichtweisen bewusst zu machen und zu begründen. Die Kinder entwickeln dabei auch die Bereitschaft und Fähigkeit, die Interessen und

Erwartungen anderer wahrzunehmen und erwerben die Kompetenz, unterschiedliche Interessenslagen auszuhandeln und tragfähige Kompromisse für gemeinsames Handeln zu finden (Preissing, Heller 2009, S.50f). Dazu brauchen Kinder Erzieher/-innen, die das Lernen in realen Lebenssituationen im Alltag zulassen und die sie bedürfnisgerecht unterstützen.

Literatur:

Preissing, Christa / Heller, Elke (Hrsg.)(2009): *Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen*, Cornelsen: Scriptor, Berlin / Düsseldorf.



Essen: Wann – Wo – Wer mit wem und Was? Wer bestimmt, wann ich Hunger habe?



„Klassische Alltagssituationen in der Kindertagesstätte sind die Essenssituationen. Beim gemeinsamen Essen finden zahlreiche komplexe Lernprozesse statt.“

Grundlegende Erziehungsziele in unserer pädagogischen Arbeit sind Ich-Kompetenz, Sozial-Kompetenz, Sachkompetenz und lernmethodische Kompetenz. Wir beobachten die Kinder, die viele dieser Kompetenzen bereits mitbringen, und überprüfen inwieweit sie diese in unserer Einrichtung erweitern können. Wo werden Kinder ein Stück unabhängig von uns Erwachsenen, wie gestalten sie das Zusammenleben mit anderen Kindern, wie gehen sie mit Materialien um und was lernen sie wie und wobei? Dabei wird immer wieder deutlich, dass der Alltag, bewusst mit Kindern gelebt, die größten Chancen enthält. Es finden hin und wieder Projekte statt, die zumeist Lebenssituationen von Kindern aufgreifen, aber die Zeiten ohne Projekte sind mindestens ebenso wertvoll und eröffnen große Lernerfahrungen für Kinder. Klassische Alltagssituationen in der Kindertagesstätte sind die Essenssituationen.

Frühstückszubereitung

Immer mehr Kinder haben zu Hause selten Gelegenheit, beim Zubereiten von Mahlzeiten zu helfen. Viele Kinder interessieren sich jedoch für alles, was in der Küche passiert. Deswegen ist uns hier im Kindergarten das gemeinsame Vorbereiten des Frühstücks für alle Kinder wichtig, um die darin enthaltenen Lernmöglichkeiten zu nutzen.

- Regeln wie z. B. vorher Hände waschen, werden strikt eingehalten. Der Umgang mit Schneidebrett, Messer und Schälmesser kann geübt werden.
- Die Kinder können ihre Kompetenzen in den Dienst einer sozialen Handlung stellen und gleichzeitig ihre Bewegungskompetenz weiterentwickeln.

- Erwachsene können in „echt“ nachgeahmt werden, Nachahmung ist eine grundlegende menschliche Lernstrategie.
- Mit Kindern das Frühstück zuzubereiten dauert natürlich länger, weil die Kinder Zeit haben sollen, in ihrem Tempo zu arbeiten und Erfahrungen zu sammeln.
- Die Teller sind bewusst aus Porzellan, aber nicht so wertvoll, dass es ein Drama wäre, wenn mal einer kaputt geht. Das Besteck ist für Kinderhände geeignet. Die Nahrungsmittel werden so angeboten, dass sie zum Zugreifen einladen. Die Wasser- und Teekannen lassen sich mit etwas Übung auch von den jüngeren Kindern handhaben.

Gemeinsames Essen

Zahlreiche komplexe Lernprozesse finden beim gemeinsamen Essen statt.

- Die Kinder lernen selbstständig und selbstbestimmt zu essen. Dazu müssen sie Entscheidungen treffen, die ihnen niemand abnimmt. Keiner sagt ihnen, was und wie sie essen sollen.
- Während die Kinder sich am Tisch bedienen, üben sie sich in zahlreichen motorischen Fähigkeiten. Sie können erproben, wie man ein Brot mit Butter oder Frischkäse bestreicht, dabei lernen sie viel durch Nachahmen und indem sie Zeit haben, sich auszuprobieren. Die rege Kommunikation der Kinder am Frühstückstisch zeigt, dass Essen auch ein soziales Ereignis ist, das sich gemeinsam entspannt genießen lässt. Abwarten, bis man dran kommt oder ein Stuhl frei wird, nur so viel nehmen, wie man essen will, trainiert die soziale Intelligenz.



Gabriele Virnkaes

Erzieherin
Fachkraft für den Situationsansatz



Spülen nach dem Frühstück

Bewusst muten wir den Kindern zu, ihren Teller nach dem Frühstück zu spülen und abzutrocknen. Die Arbeit der Erwachsenen nachzumahmen, ist für die meisten Kinder hochinteressant. Sie hantieren gerne mit Wasser. Das Abwaschen ist ein Spiel für sie und dass es einen Zweck hat, merken die jüngeren Kinder häufig erst daran, dass auch andere Kinder an die Spülschüssel möchten. Aus diesem Grund bieten wir wasserexperimentierfreudigen Kindern in solchen Fällen unseren Wassertisch im Waschraum an.

In den einfachen Alltagshandlungen Abwaschen und Abtrocknen stecken zahlreiche Möglichkeiten zu komplexen Lernprozessen. Die Kinder üben ihre Motorik und Sinneskoordination. Sie können die Folgen ihres Handelns unmittelbar wahrnehmen und dafür Verantwortung übernehmen, denn im Frühstücksschrank werden die gespülten Teller benötigt, damit die nächsten Kinder auch frühstücken können.

Für frisches Abwaschwasser und saubere trockene Handtücher zu sorgen, ist Aufgabe von uns Erzieherinnen. Die älteren Kinder beginnen irgendwann mit der Regel, „jeder spült seinen Teller, trocknet ihn ab und stellt ihn wieder in den Schrank“ zu spielen, zu experimentieren und sie in Frage zu stellen. Das gehört zur Entwicklung und zum Aufbau sozialer Intelligenz dazu und ist Teil des notwendigen Lernprozesses.

Gleitendes Mittagessen

Auch das Mittagessen findet wie das Frühstück im Essensbereich vor der Küche statt. 13 Kinder finden an zwei Tischen Platz und werden von einer Erzieherin begleitet. Die übrigen Kinder, die sich gerade nicht beim Essen befinden, spielen in den Gruppenräumen.

- Die Kinder holen sich Teller, Besteck und Glas von einem Teewagen und nehmen einen der freien Plätze ein. Sie können sich selbst bedienen von dem, was sie möchten, und bewusst wird kein Kind gedrängt, etwas zu versuchen, was es nicht möchte.
- Jedes Kind erhält die Unterstützung, die es braucht. Das kann ein Lätzchen sein, das die Kleidung schützt, es kann Hilfe beim Wassereinschenken sein. Oft helfen die älteren Kinder auch ihren jüngeren Freunden und Freundinnen.
- Sind Plätze frei, sagt die begleitende Fachkraft in den jeweiligen Gruppen Bescheid. Dort wird dann ausgehandelt, wer als nächster zum Essen gehen möchte, wer lieber noch warten will und wer gerne mit wem essen möchte.
- Von allen Kindern, die Mittag essen, hängen Fotos an einer Pinnwand. Sind die Kinder fertig mit ihrer Mahlzeit, räumen sie ihr schmutziges Geschirr in die Küche und hängen ihr Foto ab. So behält die begleitende Erzieherin den Überblick, wer noch zum Essen kommen wird.

Auf diese Art und Weise essen zwischen 12.20 Uhr und ca. 13.30 Uhr 50 Kinder im Alter von 3 – 6 Jahren zu Mittag. Die Atmosphäre ist entspannt, da jedes Kind in seinem Tempo essen kann. Keiner muss gedrängt werden, schneller zu essen, weil andere warten müssen. Keinem ist langweilig, weil er noch am Tisch sitzen muss, obwohl er schon lange mit Essen fertig ist.

Viele Lernerfahrungen stecken in dieser Alltagssituation „Essen“ und es lohnt sich, diese auch Eltern gegenüber zum Lernprogramm zu erklären.

Literatur:

Elisabeth C. Gründler: *Rohstoff Intelligenz* Cornelsen Verlag Scriptor 2008

Immer, immer wieder schön!

Rituale lassen die Seele atmen



„Alltagsrituale sind Ausdrucksformen der Kinder, mit denen sie selbst ihre Welt ordnen und ihre Gefühle selbst steuern. Kinder können aus Ritualen Kraft und Energie schöpfen.“

„Im Umgang mit Ritualen brauchen Kinder Begleitung. Rituale dürfen nicht vorge-schrieben werden, sie müssen gemeinsam mit dem Kind ko-konstruktiv entwickelt werden.“

Beim Aufnahmegespräch in der Krippe erzählen die Eltern von Milan:

„Zum Einschlafen will er immer das Buch mit den Tierkindern ansehen und dann braucht er sein Schnuffeltuch. Er bekommt das Buch vorgelesen, dann gibt es einen Kuss. Er nimmt das Schnuffeltuch und kuschelt sein Gesicht da rein. Meist ist er dann gleich eingeschlafen. – Bei der Oma ist er auch manchmal, mittags. Das Schnuffeltuch ist dann wirklich wichtig und von meiner Mutter, also der Oma, bekommt er auch einen Segen mit Kreuzzeichen auf die Stirn. Sie ist katholisch. Ihr ist das wichtig. Milan will das aber auch, wenn er bei ihr ist. Ich glaube, er findet das schön. Wir machen das nicht und das ist okay so. Ich glaube, das Wichtigste für ihn ist das Schnuffeltuch, das muss immer dabei sein. Kann er das auch in die Krippe mitnehmen?“

Milans Eltern erzählen von einem Familienritual. Ihnen ist wichtig, dass die pädagogischen Fachkräfte in der Krippe wissen, was ihm bisher geholfen hat, Übergänge zu bewältigen, besser von einem inneren Zustand zu einem anderen zu finden, sich auf Situationen äußerlich und innerlich einzustellen. Sie hoffen, dass ihm das auch in der Krippe gelingen wird. Die pädagogische Fachkraft hört aufmerksam zu und macht Notizen. Sie weiß: Nicht unbedingt wird Milan hier alles genau so machen, wie zuhause. Meist verändern Kinder gewohnte Rituale in neuen Situationen, weil sie dann Anderes brauchen oder Anderes

angeboten bekommen. Und doch kann es helfen, wenn die pädagogische Fachkraft Milan die ihm vertrauten Gegenstände und Abläufe in der neuen Umgebung anbieten kann. Das Ritual allein ist aber kein Garant dafür, dass es Milan gelingen wird, sich auch in der Krippe gut selbst zu beruhigen und einzuschlafen. Die Aufgabe der Fachkraft wird es sein Beziehung und Bindung aufzubauen, sich als Bezugsperson zur Verfügung zu stellen, Milan zu begleiten. Das ihm bekannte Einschlafritual einzubeziehen, kann ihr und ihm dabei helfen.

Ritualisierung und emotionale Selbststeuerung

Alltagsrituale, wie Milans Einschlafritual, entwickeln sich an kleinen Übergängen (Mikrotransitionen), die es immer wieder emotional zu bewältigen gilt. Sie sind bewusst wiederholte Handlungen. Der Ritualforscher Viktor Turner hat die Struktur von Ritualen untersucht und festgestellt, dass alle dem gleichen Aufbau folgen: Das Individuum muss sich lösen, von dem was vorher war, sich verändern und verwandeln (manchmal regelrecht aus sich heraus treten und über sich hinaus wachsen) und sich neu einlassen.

Milan muss von der Wachheit des Spiels zur Ruhe kommen. Das Betrachten des Bilderbuchs hilft ihm dabei. Er weiß, dass er im Schlaf für sich, von allen anderen getrennt sein wird. Das Kuscheln vor dem Einschlafen hilft ihm, die innere Bindung zu seinen Bezugspersonen zu stabilisieren. Sein Schnuffeltuch hilft ihm, ganz bei sich anzukommen, sich auf den Schlaf vorzubereiten, seine Müdigkeit zuzulassen, zu entspannen und sich dann darauf einzulassen ein Schlafender und Träumender zu werden. Das Einschlaf-Ritual ist Milan nicht übergestülpt worden. Er hat es entwickelt aus



Barbara Benoit

Pfarrerin
Fachberaterin für Religions-
pädagogik



seinen Bedürfnissen im Übergang zwischen Wachen und Schlafen. Das religiöse Element, das die Oma eingebracht hat, genießt er. Gleichzeitig spürt er aber schon in diesem frühen Alter kleine Unterschiede zwischen der Kultur der Oma und der der Eltern, von denen er den Segen nicht erwartet.

Begleitung beim Umgang mit Alltagsritualen

Die pädagogischen Fachkräfte in der Kindertagesstätte können Milans Ritualkompetenz anerkennen und das Ritual mit ihm weiterentwickeln. Sie sind sich des menschlichen Bedürfnisses nach Stabilisierung in Übergängen bewusst. Sie wissen um die emotionalen Krisen, die entstehen, wenn Übergänge ohne Orientierung an Gewohntem, hastig, nicht mitvollziehbar, erzwungen werden. Deshalb begleiten sie die Kinder dabei, sich durch Ritualisierung zu stabilisieren und die Übergänge – von Ankommen und Verabschieden, von Freispiel und Stuhlkreis, von Wachen und Schlafen bewusst zu vollziehen und immer besser zu meistern.

Besondere Worte, Lieder, Gesten und Handlungen, die immer wieder in derselben Situation gesprochen, gesungen werden, können unterstützen. Dabei entwickeln sich Alltagsrituale dynamisch: Das einzelne Kind verändert seine Alltagsrituale, spielt mit Varianten und schafft, wenn es sicher geworden ist, alte Rituale auch einfach ab. Tritt eine neue Verunsicherung auf, oder sieht es einen neuen Sinn darin, nimmt es sie wieder auf.

Wichtig für die professionelle elementarpädagogische Haltung ist, sich immer wieder bewusst zu machen, dass Kinder die Kompetenz mitbringen Rituale für sich zu erfinden, sie zu gestalten, sie in Übergängen anzuwenden, um diese leichter zu bewältigen. Alltagsrituale sind Ausdrucksformen der Kinder, mit denen sie selbst ihre Welt ordnen und ihre Gefühle selbst steuern. Sie können von Fachkräften aufgenommen und auch angeregt werden, aber niemals dürfen sie als disziplinierendes „Hilfsmittel“ missbraucht werden. Etwa indem Erwachsene ein Einschlaf-Ritual vorschreiben, um Ruhe und Schlaf in diesem Rahmen einfordern zu können. Stattdessen muss mit dem Kind gemeinsam ko-konstruktiv entwickelt werden, was ihm hilft, sich auf Übergänge einzulassen.

Religions- und kultursensible Arbeit mit Gemeinschaftsritualen

Neben den individuellen Alltagsritualen gibt es in der Kindertagesstätte aber auch gemeinschaftliche Rituale. Sie prägen die eigene Kultur jeder KiTa. Was wie gemacht wird, zeigt, was in dieser Gemeinschaft wichtig ist, was in der Einrichtung gelebt wird. Ähnliche Elemente begegnen in den Wochenanfangs-, Abschluss-, Morgen- oder Mittagskreisen: Besinnung und Stille, Begrüßung und Wahrnehmen der Einzelnen und der Gruppe, Singen, Spielen, strukturiertes Gespräch, Klärung des Tagesablaufs, Gelegenheit zur Orientierung, zu Fragen, für Konfliktlösung, jahreszeitliche Elemente und das Begehen von religiösen Festanlässen, Sammlung und Auflösung der Versammlung.

Eine Kernaufgabe für pädagogische Fachkräfte im gut gelebten Alltag ist es, diese komplexen Gruppen-Rituale mit den Kindern vorzubereiten und durchzuführen. Es gilt, den einzelnen Kindern mit ihren individuellen Prägungen im Gemeinschaftserleben Raum zu geben und das Ritual nach den Bedürfnissen der Gruppe weiterzuentwickeln. Pädagogische Fachkräfte setzen dabei ihr Allgemein- und Fachwissen, ihre Kreativität aber auch ihre Sensibilität und Feinfühligkeit ein. In diesen Gruppen-Ritualen wird alles, was die Kinder in ihrer Welt beschäftigt, Thema. Religion kann dabei nicht tabuisiert und ausgeblendet werden. Sie gehört zu dem, was Kindern in ihrer Lebenswelt begegnet und bedeutsam ist.

Die Kinder sind in den religiösen Ritualen, die sie kennen, zuerst einmal geprägt von den verschiedenen Kulturen ihrer Familien und ihres Umfeldes. In der Kindertagesstätte machen sie Erfahrungen mit dieser Vielfalt. Es ist Teil des Bildungsauftrages, sie dabei so zu begleiten, dass die Verschiedenheit als Bereicherung erlebt werden kann. Es ist hilfreich, diesen Bildungsauftrag der Kindertagesstätte Eltern gegenüber von Anfang an deutlich zu machen. Es gibt immer wieder Eltern, die sich zunächst wünschen, dass ihr Kind möglichst lange von Einflüssen jenseits der Familienkultur unberührt aufwächst. Die wünschen, dass ihr Kind von der Begegnung mit religiösen Ritualen in der Kindertagesstätte ausgeschlossen wird.

Immer, immer wieder schön!

Rituale lassen die Seele atmen

Der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan und die Bildungs- und Erziehungsempfehlungen des Landes Rheinland-Pfalz führen dazu aus, dass Kindern sowohl die Beheimatung in der Kultur und Religion ihrer Familie ermöglicht werden soll, als auch die Begegnung mit anderen Kulturen und Religionen.

Religiöse Mündigkeit und Religionsfrieden

Rituale unterschiedlicher Religionen kennenzulernen, Eigenes vollziehen zu können und an dem Vollzug der Rituale aus anderen Religionen und Kulturen beobachtend teilnehmen zu können, sind Kompetenzen, die gefördert werden sollen, weil sie eine Voraussetzung für religiöse Mündigkeit und Religionsfrieden in unserer Gesellschaft sind. Es sind Kompetenzen, die die Kinder in der globalisierten Welt brauchen werden.

Für die Evangelische Kirche gehört der Respekt gegenüber anderen wesentlich dazu. Oft sind Eltern zu gewinnen, wenn ihnen deutlich wird, dass auch ihren persönlichen Überzeugungen mit Respekt begegnet wird. Es sollte gerade in evangelischen Kindertagesstätten deutlich gemacht werden, dass religiöse Bildung zu den Herzensangelegenheiten der Einrichtung gehört.

Neben Klarheit in der Elternarbeit braucht eine pädagogische Fachkraft in der Arbeit mit Ritualen aber auch Klarheit über sich selbst und ihre eigene religiöse Ritualtradition. Wenn Fachkräfte Kindern authentische Begegnungen mit Religionspraxis ermöglichen wollen, müssen sie zuerst reflektieren, welche Rituale aus ihren eigenen Traditionen ihnen selbst gut bekannt sind und etwas bedeuten. Im nächsten Schritt gilt es zu überlegen, inwiefern sie für die Kinder tragfähige Symbole enthalten. Auf dieser Grundlage können sie sie dann selbst anleiten und auch erklären. Rituale anzuleiten, das geht immer nur bei Traditionen, die man kennt und in denen man selbst steht. Deshalb muss den Kindern selbst genau zugehört werden, wenn sie von Feiern und Ritualen erzählen. Feiern viele Kinder in der Kita ein Fest, das keine Fachkraft selbst kennt, macht es manchmal auch Sinn, Experten für bestimmte Riten und Feste (Eltern oder Geistliche) zu gewinnen, die authentisch zeigen und erzählen können, was geschieht. Bei allen Begegnungen zwischen verschiedenen Religionen soll aber dem Respekt vor den verschiedenen Wegen, dem tieferen Sinn und dem was das Leben trägt, Ausdruck verliehen werden.

In Beheimatung in den Ritualen ihrer eigenen Religion und der Begegnung mit andern bilden sich die Kinder. Sie werden immer mündiger selbst religiös zu handeln.

Ein Erzieher dokumentiert:

„Beim Spielen im Außengelände finden Kinder eine tote Maus. Nach erster Aufregung und Diskussion ist klar, dass sie sie beerdigen wollen. Doch wie geht das? Ein Grab muss her, ein Sarg und ein Kreuz, meinen einige Kinder. Andere sagen: „Wer weiß, welcher Religion die Maus angehörte.“ und „Bei uns im Islam werden alle in einem weißen Tuch beerdigt.“ Sie einigen sich, die Maus wird in ein weißes Taschentuch eingewickelt. Das ist leichter und heller als ein Sarg. Aber auf das Grab kommt ein Kreuz, das wird mit Hilfe des Erziehers mit Stöcken und Kordel gefertigt. Dann stehen alle um das Grab mit der Maus. „Jetzt müssen wir beten oder singen“, sagt ein Mädchen. – Ein anderes Kind hat die Idee, das Lied aus dem Morgenkreis abzugewandeln: „Ja, Gott hat alle Mäuse lieb, jede Maus in jedem Land, er kennt alle ihre Namen, alle ihre Namen, hält sie alle, alle in der Hand“. Alle singen mit, mehrfach. Dann wird das Grab zugeschaufelt und das Kreuz hineingesteckt. Einen Moment stehen sie da und lassen das Erlebte nachklingen. Dann sagt ein Kind: „Das war gut!“ – Die Beerdigung ist vorbei. Die Kinder wenden sich wieder anderen Spielen zu.“



Eine Dimension, die menschliche Macht übersteigt

Die Kinder haben ein kulturübergreifendes Beerdigungs-Ritual gemeinschaftlich entwickelt und dabei auch ihre religiösen und kulturellen Prägungen respektvoll ausgetauscht und eingebracht – aber auch das Lied aus dem Morgenkreis, der sie als Gemeinschaft verbindet. In dem Lied zeigt sich noch einmal eine neue Dimension: Gott und seine Liebe kommen ins Spiel und mit Gott eine Hoffnung, die dem menschlich-rituellen Tun noch einmal eine ganz andere und tiefere Bedeutung gibt. In religiösen Ritualen wird diese Tiefendimension der Wirklichkeit spürbar. Kinder begreifen früh: Gott ist ein Gegenüber, das ganz anders ist als Erwachsene oder andere Menschen. Gottes Möglichkeiten übersteigen, was Menschen tun können. Das Lied

öffnet für die Kinder einen Horizont eines freundlichen, Geborgenheit verkörpernden Gottes. Gott bietet eine Perspektive über das Leben hier hinaus, in der sich die Kinder in der Begegnung mit dem Tod das Lebendige und auch sich selbst bergen können. Die Kinder können in ihren verschiedenen Traditionen verwurzelt auch gemeinschaftlich sinnstiftend handeln.

Kinder brauchen Begleitung im Umgang mit Ritualen. Es ist die Aufgabe pädagogischer Fachkräfte, die Kinder dabei zu unterstützen, Rituale zu ihren eigenen zu machen, mit ihnen zu probieren und ihren eigenen Weg auch in der religiösen Bildung zu finden. Wenn dies gelingt, dann entstehen Rituale, die die Seele atmen lassen.



Wir kommen zusammen!

Eltern im gut gelebten Alltag



Andrea Struve

Diplom-Pädagogin
Familylab Seminarleiterin

Den Fokus in der Kindertagesstätte auf den „gut gelebten Alltag“ zu legen, bedeutet, sich wortwörtlich auf das Wesentliche zu besinnen. Aber was heißt das in Bezug auf die Elternarbeit?

Wesentlich ist die Zusammenarbeit

Die Aufforderung zur Zusammenarbeit von Kita und Familie stellt ein zentrales Element in den Erziehungs- und Bildungsplänen sowie dem EKHN Qualitätsstandard für Kindertagesstätten dar. Zum Wohle des Kindes sind Eltern und Erzieher /-innen aufgefordert, in wechselseitigem Respekt und unter Anerkennung der jeweiligen Kompetenzen zusammenzuarbeiten. In den meisten Kindertagesstätten sind die üblichen Berührungspunkte hierfür Elternabende, Elternbeirat, Elterngespräche, Eingewöhnung in der Anfangszeit und das tägliche Ankommen und Abholen. Wie aber wird aus diesen Berührungspunkten echte Zusammenarbeit?

Die Basis für Zusammenarbeit heißt „Beziehung“

Der Schlüssel zu einer gelingenden Zusammenarbeit ist aus meiner Erfahrung eine gleichwürdige Beziehung, in der Eltern, Kinder und Fachkräfte wahrgenommen und nicht bewertet werden, also eine Beziehung in wechselseitigem Respekt und unter Anerkennung der jeweiligen Kompetenzen.

In verschiedenen Elternseminaren und Beratungsgesprächen habe ich festgestellt, dass sich Eltern dann besonders gut in der KiTa aufgehoben fühlen, wenn man sie und ihre Kinder so nimmt wie sie sind. So geht es der berufstätigen Mutter, die morgens in die KiTa rast, womöglich zum wiederholten Mal die Wechselkleidung vergessen hat und am Nachmittag die Letzte ist, die ihr Kind wieder abholt. Ebenso geht es den Eltern, die gerne täglich erfragen, wie ihr Kind gegessen hat. All diese Eltern haben ganz unterschiedliche Bedürfnisse und Lebenswirklichkeiten, jedoch ist ihnen eines gemein: Sie wollen nicht bewertet werden. Es besteht der Wunsch nach einer Beziehungskultur, die nicht urteilt „So bist du richtig“ oder „So bist du falsch“ sondern wahrnimmt „So bist du“. Auf welcher Grundlage können tragfähige Beziehungen entstehen?

Beziehung ist echtes Interesse

Um eine solche Beziehung aufzubauen, braucht es von beiden Seiten echtes Interesse am Gegenüber. Echtes Interesse heißt in diesem Fall, sich unvoreingenommen zu begegnen, Erwartungen zu reduzieren und die Individualität jedes Einzelnen wertzuschätzen. Es ist das Gegenteil von einem vorgeschobenen Interesse, das eine bestimmte Absicht verfolgt. In Beziehung zu kommen, bedeutet auch die Bereitschaft, sich berühren zu lassen. Ziel ist hierbei nicht ein stets harmonisches und glückliches Miteinander. Es geht vielmehr darum, dass sich alle im Beziehungsdreieck zeigen sowie Wünsche und Sorgen äußern können. So entsteht im besten Fall ein lebendiges und vertrauensvolles Klima mit fruchtbaren Resonanzeffekten.

Wie gelingt Zusammenarbeit auf Basis stabiler Beziehungen?

Jede Begegnung ist eine Chance

Zusammenarbeit auf Basis stabiler Beziehungen gelingt dann, wenn jede Begegnung im Alltag zwischen Eltern und Fachkräften als Chance wahrgenommen wird. Beziehungen entwickeln sich selten auf Termin, also am Elternabend oder auf dem Sommerfest. Es ist vielmehr ein Prozess. Das Konzept des „gut gelebten Alltags“ bietet den Fachkräften die Möglichkeit, diesem Prozess, abseits von Elterncafé und Beiratssitzung, die nötige Flexibilität und Aufmerksamkeit zu schenken.

Das Ergebnis einer solchen Investition ist in jedem Fall eine gute und offene Atmosphäre in der Einrichtung, von der die Kinder merklich profitieren. Zudem liefert ein Aufwachsen umgeben von lebendigen und aufrichtigen Beziehungen unglaubliche Bildungsimpulse und trägt maßgeblich zur eigenen Beziehungsfähigkeit der Kinder bei.

Schön, dass Du da bist!

Ankommen – Willkommen – Abschied



Martina Geschwind

Erzieherin
Fortbildungsreferentin

Die Kindertagesstätte ist nach gelungener Eingewöhnungsphase das zweite Zuhause der Kinder, dem sie – je nach den zuhause gemachten Erfahrungen – jeden Morgen neu begegnen. Dies ist eine sehr sensible Situation, da es eine Übergangssituation ist, die vor allem von den pädagogischen Fachkräften gestaltet und begleitet werden muss. Dies gilt auch für den Abschied am Ende des Tages in der Kita. Trennung und Neubeginn markieren diese Übergänge. Es ist wichtig, Ankommen und Verabschieden sehr sorgfältig als Teil des Tagesablaufes zu planen und fortlaufend zu überprüfen.

„Ich werde erwartet!“ Jedes Kind freut sich über eine freundliche und zugewandte Begrüßung. Ein Winkefenster erleichtert den Abschied. Einige brauchen Unterstützung in Form von Ritualen oder Übergangsobjekten wie Kuscheltiere oder Ähnliches. Persönliche Kontaktaufnahme, Blick oder wenn gewünscht auch Körperkontakt können den Übergang erleichtern.

Aber auch die Eltern brauchen eine entspannte Atmosphäre. Eine Atmosphäre des Vertrauens, die Gewissheit, dass es meinem Kind gut geht. In der Situation des Ankommens können Informationen ausgetauscht werden. So dass die Fachkraft über die Befindlichkeit des Kindes informiert ist. „Das morgendliche Ankommen in der Kita ist ein täglich neuer Prozess des Loslassens der Eltern und Wiederaufnehmens von bekannten Situationen. Dadurch kann das Kind lernen, zwischen zwei Lebenswelten, deren Bezugspersonen und den damit verbundenen Verhaltensweisen im Tagesablauf zu unterscheiden. Es kann sie ansatzweise in sein Bewusstsein integrieren als zwei nebeneinander existierende Bereiche, in denen es jeweils eigene Regeln und Lebensgewohnheiten gibt.“ (Bodenburg in: Christel van Dieken 2012)

Auch der Abschied am Ende eines Tages braucht Beachtung. Die Eltern sind unerwartet wieder zurück.

Für die Kinder bedeutet das

- Abschiednehmen von der Bezugsperson und den Kindern in der Kita.
- Das Spielmaterial und viele spannende Erfahrungen müssen zurückgelassen werden.
- Sich aus den vertrauten Räumen herauslösen und umschalten

Für die Eltern bedeutet das:

- Wiederbegegnung mit ihrem Kind
- Sich aufeinander freuen
- Sich aufeinander einstellen und von den Erwachsenenbedürfnissen auf Kinderbedürfnisse umschalten
- Zuhören können, was die Kinder erzählen
- Sich Zeit lassen und hinsetzen
- Reste vom Morgen wahrnehmen
- Kontakt knüpfen und das Gespräch mit der Fachkraft suchen

Für die Fachkraft bedeutet das:

- Die Kinder loslassen
- Sich auf die Eltern einlassen
- Sich plötzlich auf sich konzentrieren
- Sich ein Weilchen leer zu fühlen
- Reflexion des Tages
- Neu planen für den nächsten Tag
- Die Fachkraft signalisiert den Abschluss
- Sensibler Umgang mit den Kindern, die zu spät abgeholt werden

Literatur:

Torsten Lübke / Barbara Vagedes: Kein Tag wie der andere.

Der Tagesablauf in der Kita. Cornelsen Verlag, Berlin 2013

Christel van Dieken: Was Krippenkinder brauchen. Verlag Herder 2012



„Wenn Kinder in unserer Gesellschaft einen Platz haben sollen, müssen wir ihnen den Raum geben, den sie brauchen.“
(Kurt Gerwig)

Pädagogische und sinnvolle Raumgestaltung ist keine Frage des persönlichen Geschmacks. Die Raumgestaltung ist Ausdruck des Verständnisses und der Anerkennung kindlicher Entwicklung. Materialangebot und Raumstruktur müssen immer wieder auf die Bedürfnisse und Entwicklung der Kinder hin überprüft und angepasst werden.

Das Wort „Raum“ stammt von dem althochdeutschen Wort „Rümi“ ab. „Rümi“ steht für:

- weit
- geräumig, im erweiterten Sinne viel Platz
- Freiheit, nichts steht im Wege und behindert oder verhindert Bewegung
- Kontakt
- Entfaltung

Schon beim Betreten eines Raumes wirkt dieser auf uns und löst in uns Gefühle aus. Innerhalb der ersten Sekunden wissen wir, ob wir uns an einem Ort wohlfühlen oder nicht. Weder Worte noch Handlungen sind nötig, um uns einen Raum spüren zu lassen.

„Kinder können nicht anders, als mit allen ihren Sinnen wahrnehmen, und so erleben sie Räume unmittelbar.“ Margit Franz

Wenn Kinder sich in Räumen wohlfühlen, schafft dies Sicherheit und Vertrauen. Wohlfühlen ist eine Grundlage von Entwicklung und Bildung. Nur wer sich wohl fühlt, kann innere Impulse wahrnehmen und diesen folgen.

Daher bin ich ganz der Meinung von Gerd Schäfer: „Der Raum ist nicht der dritte Pädagoge, sondern der Raum ist der erste Pädagoge.“

Eine klare Einteilung und Struktur hilft den Kindern sich zu orientieren. Ist der Raum unübersichtlich und sehr voll, können Kinder sich nur schwer orientieren und sich einlassen. Es sind die Raumfaktoren, die dem Raum seine Wirkung verleihen und bei den Nutzern ein konkretes Gefühl auslösen.

Raumfaktoren (in Kindertagesstätten):

• Licht

Das ausgelöste Gefühl beim Betreten eines Raumes steht in direktem Zusammenhang mit der Lichtbeschaffenheit des Raumes. (Bendt / Erler) Unterschiede zwischen Tageslicht und künstlichem Licht bedenken. Neonlicht gilt es zu vermeiden. Fenster sind die Verbindung von Außenwelt und Innenwelt. Sie vermitteln ein Gefühl von Freiheit.

• Raumgröße

Die Raumgröße vermittelt ein Gefühl von Großzügigkeit / Freiheit oder Enge. Wichtige Regel für kleine Räume: wenig Material, ganz klare Struktur.



Nadine Ahlers

Erzieherin
Dozentin für PädArt



• **Farbgestaltung**

Die Farbgestaltung der Räume darf nicht nach persönlichem Geschmack ausgesucht werden, sondern die Wirkung der verschiedenen Farben auf den Menschen muss berücksichtigt werden. Hier gilt die wichtige Regel: Weniger ist mehr!

• **Akustik**

Die Akustik von Räumen gilt es zu beachten. Lärm ist ein großer Stressfaktor, für alle Beteiligten. Eine bewusste Lärmreduzierung kommt Kindern und Fachkräften zugute. Teppiche, Vorhänge, Naturbelassenes Material „schlucken“ Geräusche.

• **Raumklima**

Das Raumklima trägt sehr zum Wohlbefinden bei. „Je mehr Wärme man produzieren muss, um nicht zu frieren, und je mehr man schwitzen muss, um nicht zu überhitzen, desto unwohler fühlen wir uns.“ (Wikipedia) Die jeweilige Wohlfühltemperatur ist subjektiv empfunden. Die Empfehlung liegt bei einer Raumtemperatur von 20 Grad. Regelmäßigem Lüften ist sehr wichtig.

Ein wichtiges Kriterium in der professionellen Haltung ist der Perspektivenwechsel. Um ein Gefühl für das Erleben der Kinder zu bekommen, gibt es eine effektive Methode, entwickelt von Ute Brent / Claudia Ecker.

Machen Sie den Praxistest und nehmen Sie die kindliche Perspektive ein. Gehen Sie in die Hocke, um den Blick eines Kindergartenkindes einzunehmen. Sitzend oder liegend können Sie die Perspektive eines Krippenkindes einnehmen.

Stellen Sie sich folgende Fragen:

- Wie erleben Sie den Raum?
- Was fällt Ihnen ins Auge?
- Was stört Sie?
- Welche Sinne werden angesprochen?
- Wo ist Bewegung möglich?

Stellen Sie sich abschließend die Frage:

- Was würden Sie nach dieser Erfahrung verändern?

*„Wenn Kinder in unserer Gesellschaft einen Platz haben sollen, müssen wir ihnen den Raum geben, den sie brauchen.“
(Kurt Gerwig)*

*„Kinder sind mit allem Notwendigen ausgestattet, um ihre Umwelt neugierig zu erforschen, ihre Körperkräfte zu üben und ihre Geschicklichkeit zu entwickeln. Aber sie brauchen Räume und Materialien, die ihnen genau dies ermöglichen.“
(Angelika van der Beek)*

Räume in Kindertageseinrichtungen sind Bildungsräume. Eine bewusste Planung unabdingbar. Sie sollen den Kindern vielfältige alters- und entwicklungsgerechte Anregungen geben und kindgemäß, sinnesanregend ausgestattet sein, damit die Kinder ihren inneren Fragen folgen und in ein Spiel eintauchen können. So gestaltete Räume wirken auf Kinder bildend und unterstützen unsere pädagogische Arbeit. Mit den Worten von Renate Zimmer möchte ich schließen:

„Ruhe und Bewegung sind keine Gegensätze, sie bedingen und ergänzen sich gegenseitig. Der beste Weg zur Entspannung ist die Erfüllung der Bewegungsbedürfnisse.“

Literatur:

Margit Franz, Margit Vollmert: *Raumgestaltung in der KiTa.*

Wohlfühlräume für Kinder von 3 bis 7 Jahren. München,

Don Bosco Verlag 2012

Angelika von der Beek: *Bildungsräume für Kinder von Drei bis*

Sechs. Verlag das Netz, 2014

Angelika von der Beek: *Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei.*

Verlag das Netz, 2014

Elisabeth Hollmann, Dietlind Seidler: *Sehen und Staunen.*

RaumBildung zur Spiegelung des Gelingens in der Kindertages-

stätte. Hg. KiTa Bremen 2011

Ute Bendt / Claudia Erler: *Spielbudenzauber – Sinnvolle Raumge-*

gestaltung in Kita und Krippe. Verlag an der Ruhr, 2010

Renate Zimmer: *Handbuch der Sinneswahrnehmungen.* Freiburg,

Verlag Herder, 22. Aufl. 2012

Liebevolle Beachtung – Beziehungsvolle Pflege



„Jede Pflegesituation ist ein ganzheitlicher Bildungsprozess, in dem das Kind bereichernde Erfahrungen machen kann.“

Liebevoll beachtet zu werden ist ein Grundbedürfnis jedes Menschen. Respektvoll und achtsam berührt zu werden ist unser aller Recht.

„Die Hände bilden die erste Beziehung des Säuglings mit der Welt (außer dem Stillen). Hände heben ihn auf, legen ihn hin, waschen, kleiden, füttern ihn eventuell auch. Welcher Unterschied: Wie anders ist das Bild der Welt, das sich für den Säugling offenbart, wenn ruhige, geduldige, behutsame, aber doch sichere und entschlossene Hände mit ihm umgehen – und wie ganz verschieden gestaltet sich die Welt, wenn diese Hände ungeduldig, derb oder hastig, unruhig und nervös sind. Am Anfang bedeuten für den Säugling die Hände alles, sie sind der Mensch, die Welt.“ (Pikler 2010, 60)

Pflege kann eine beziehungsvolle Begegnung sein

Feinfühlig, sanfte Berührungen, freundliche Blicke, eine zugewandte Körpersprache und eine sanfte Stimme, sind die Grundlagen jeder Beziehung. Wenn sich eine Erzieherin oder ein Erzieher dem kleinen Kind während der Pflege mit ungeteilter Aufmerksamkeit zuwendet, wird jede Berührung, jeder Kontakt respektvoll und feinfühlig auf die Äußerungen des Kindes abgestimmt. Jede Berührung soll dem Kind vermitteln: Du bist wichtig! Du bist wertvoll!

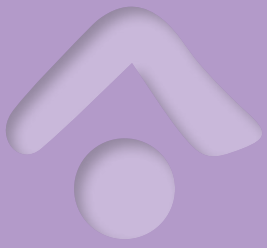
Ein so achtsam gestalteter Dialog mit dem pflegenden Erwachsenen und die sprachliche Ankündigung, hilft dem Kind zu verstehen, was nun geschieht, welche Pflegehandlung nun folgt. Das gibt ihm Orientierung, emotionale Sicherheit und Vertrauen in seine Bezugsperson.

Pflege kann Gelegenheit zur Kooperation sein

Eine beziehungsvolle Pflegesituation mit Zeit und Ruhe ermöglicht dem Kind sich zu entspannen und zu kooperieren und sie hilft dem Erwachsenen die Impulse des Kindes zu sehen und es im richtigen Maß zu unterstützen. Das Entgegenstrecken eines Armes, das Ausziehen eines Kleidungsstücks oder auch der Wunsch sich beim Anziehen zu beteiligen sind Beispiele für die Kooperationsbereitschaft des Kindes. In einer so gestalteten Atmosphäre werden Kind und Erzieherin / Erzieher ein „Team“.

Pflegesituationen können Bildungssituationen sein

Liebevolle und achtsame Begegnungen stärken die Bindung und Beziehung zur Bezugsperson. Sprachliche Ankündigungen und Wiederholungen in den Pflegehandlungen schaffen Vertrauen und sorgen für wachsende soziale und kommunikative Fähigkeiten des Kindes. Und sie stärken die emotionalen Kompetenzen des Kindes, indem seine Gefühlsäußerungen gespiegelt und beantwortet werden.



Thea Pfeffer

Dipl. Pädagogin



Das Kind kann sich auch in seiner Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeit erproben, wenn es beim Anziehen hilft, die Windel selbst holt oder selbstständig auf der Wickeltisch steigt. Dabei werden grob- und feinmotorische Fähigkeiten weiterentwickelt und ihm Entscheidungsmöglichkeiten gegeben, die seine Autonomie und sein Ich-Bewusstsein stärken. Eine liebevolle verbale Begleitung gibt schließlich Gelegenheit sich selbst und seinen Körper kennenzulernen und Sprache zu verstehen und selbst sprechen zu lernen.

Jede Pflegesituation ist also ein ganzheitlicher Bildungsprozess, in dem das Kind bereichernde Erfahrungen machen kann. Es wird auf allen Ebenen seiner Person angesprochen.

So gestärkt kann das Kind im Spiel seine Welt erobern!

Literatur:

Pikler, Emmi (2000): Friedliche Babys – zufriedene Mütter. Pädagogische Ratschläge einer Kinderärztin. Freiburg



Lebendiges Mitschwingen!

Körper, Leib und Bewegung als Schlüssel zur alltäglichen Entwicklungsbegleitung



„Das, was die Erwachsenen in der Pädagogik gerade so brennend interessiert – hier eine neue pädagogische Zutat, dort ein neues Programm, dort ein neues Endgerät, ist für das Kind zweitrangig. Das Kind fragt nach einer Pädagogik des Alltags, es fragt nach einer Pädagogik der Selbstbewahrung.“ (Renz-Polster 2014, 222)

Problemaufriss

Bildung kann als ein „Megathema des 21. Jahrhunderts“ (Roman Herzog; zit. n. Meinberg 2011, 11) bezeichnet werden. Doch trotz einer differenzierten Forschungs- und Publikationslage zu diesem Themenfeld wird ein zentraler Aspekt nach wie vor stark vernachlässigt bzw. gerät häufig gar nicht erst in den Fokus der Aufmerksamkeit: „Hand aufs Herz: Wer denkt schon bei der Nennung des Wortes Bildung an den Leib, Körper, Leiblichkeit, Körperlichkeit? (...) Wenn die Rede auf Bildung kommt, scheint der Körper zu schweigen“ (Meinberg 2011, 12). *

Gedanken zu frühkindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozessen

Da Bildung immer auf das und den Andere(n) angewiesen ist, um überhaupt in Gang zu kommen, ist das Subjekt der Bildung auf ein Objekt verwiesen. „In der Bildung setzt sich der Mensch in ein Verhältnis gegenüber sich und der Welt“ (Meinberg 2011, 18). Folgt man Schäfer, so ist „Bildung (...) durchweg mit einer Vorstellung von der Selbsttätigkeit des Individuums verbunden“ (Schäfer 2011, 14). Zugleich vollzieht sich Bildung „jedoch nur durch die Auseinandersetzung mit einer kulturellen Welt“ (ebd.).

* Der Leib wird im vorliegenden Beitrag als „durch Lebens- und Welterfahrung, beseelter und gedankenerfüllter Körper-in-Beziehung“ (Petzold 2006, 104) gesehen, der in die Lebenswelt eingebunden ist.

Bildungsprozesse, die Auseinandersetzung mit sich und der Welt, sind immer leiblich vermittelt. Für die Gestaltung von Bildungsprozessen sind die Fähigkeit zum Mitschwingen sowie das Antwortverhalten der Bezugspersonen von zentraler Bedeutung. Dieses Mitschwingen gelingt vor allem dann, wenn wir in einen körperlich-leiblichen Dialog mit unserem Gegenüber (und mit uns selbst) kommen.

Schäfer spricht hier von gemeinsam geteilter Erfahrung: „Die kindliche Erfahrung ist von Anfang an eine soziale Erfahrung. Das Kind erfährt die Dinge in einem sozialen Rahmen, der die Qualität der Erfahrung beeinflusst“ (ebd., 61). In Bildungsprozessen geht es damit immer auch um Resonanz und Affektabstimmung, um Beteiligung und um die Schaffung einer Kultur des Lernens. Das Phänomen der Affektabstimmung soll hier mit einem Beispiel von Daniel Stern erläutert werden:

„Ein neun Monate alter Junge haut auf ein weiches Spielzeug los, zuerst ein bisschen wütend, allmählich aber mit Vergnügen, voller Spaß und Übermut. Er entwickelt einen stetigen Rhythmus. Die Mutter fällt in diesen Rhythmus ein und sagt, ‚kaaaaa-bam, kaaaaa-bam‘, wobei das ‚bam‘ auf den Schlag fällt und ‚kaaaaa‘ die vorbereitende Aufwärtsbewegung und das erwartungsvolle Innehalten des Arms vor dem Schlag begleitet.“ (Stern 2010, 200f).

Bei einer solchen Affektabstimmung geht es nach Stern darum, „der Gemeinsamkeit des inneren Erlebens Ausdruck zu verleihen“ (ebd., 204). Hier zeigt sich, dass Bildung „ein durch und durch dialogischer Vorgang (ist), der (...) ein ‚Echo‘ verlangt, ein ‚Widertönen‘ ist. Selbst- und Weltaneignung bedingen einander – und für diese **Bildungsbande** zwischen Welt und Selbst kommt der Leib grundständig auf“ (Meinberg 2011, 18).

Dies gilt insbesondere auch für frühkindliche Bildungsprozesse, denn diese beruhen überwiegend auf Erfahrungen, „die ein kleines Kind in seinem Alltag macht. Es sind zu-



Dr. Holger Jessel

Dipl.-Motologe, Professor für
Kindheitswissenschaften
an der Evangelischen Hochschule
Darmstadt



nächst implizite Erfahrungen, Erfahrungen, die das tägliche Handeln leiten, auch wenn sie noch nicht bewusst reguliert werden können“ (Schäfer 2011, 70). In der unmittelbaren Erfahrung geht es für Kinder damit nicht um einfache Eindrücke, sondern um Sinnzusammenhänge und diese sind in dem sinnlich Vorhandenen schon enthalten. Wie setzt eine Erzieherin ihre Stimme ein? Welche Sicherheit strahlt sie aus, wenn sie Kinder bei der Konfliktbewältigung begleitet? Wie reagiert sie auf die Entdeckungen der Kinder? Wie verleiht sie ihrem inneren Erleben Ausdruck? Das von Schäfer formulierte Ziel frühkindlicher Bildungsprozesse wird hier unmittelbar deutlich: die bewusste und denkende Nutzung von Erfahrungen. Dafür „braucht das Kind Menschen, die auf seine Erfahrungen eingehen, sie auf unterschiedliche Weise spiegeln und sie schließlich auch in Worte fassen. So gesehen ist das selbstbewusste Denken und Handeln, seine Möglichkeiten und Grenzen ein Ergebnis der frühen, kommunikativen Erfahrungen des Kindes“ (ebd.).

Thomas Fuchs verdeutlicht diesen Aspekt, den man auch als „Zwischenleiblichkeit“ (Merleau-Ponty 1966) bezeichnen kann, wie folgt: „Vielmehr vermag bereits das Neugeborene mimische Gesten der Mutter zu imitieren, ihren Gefühlsausdruck wahrzunehmen und über spontane leibliche Mimese aktiv mit ihr zu kommunizieren.“ (Fuchs 2000, 19). Der Mensch ist also durch seine Leiblichkeit von Anfang an auf die Existenz anderer Menschen bezogen. Bereits ein Säugling nimmt den ihm begegnenden Ausdruck von Gesicht, Stimme etc. wahr, schwingt mit diesem mit und gestaltet durch sein Antwortverhalten die Kommunikation aktiv mit. Bildungsprozesse, die Auseinandersetzung mit sich und der Welt, sind damit immer leiblich vermittelt.

Bedeutung von Körper, Leib und Bewegung für die alltägliche Entwicklungsbegleitung

Aus den oben beschriebenen Zusammenhängen ergeben sich drei Thesen, die ich im Folgenden skizzieren möchte:

1. Dreh- und Angelpunkt alltäglicher Entwicklungsbegleitungsprozesse ist die pädagogische Wahrnehmung der Professionellen.

Pädagogische Fachkräfte stehen vor der nicht unerheblichen Herausforderung, ihre eigenen Motivationen, Werte und Überzeugungen sowie ihre Wahrnehmungs-, Interpretations- und Handlungsmuster im Hinblick auf

die Gestaltung und Begleitung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen fortlaufend bewusst zu reflektieren. Sie müssen eine professionelle pädagogische Haltung entwickeln und kultivieren (vgl. u. a. Schwer / Solzbacher 2014). Hierzu benötigen sie Selbstkompetenzen und diese entwickeln sich über das Zusammenspiel von Wissen, (psychomotorischem bzw. körperlich-leiblichem) Erleben, Reflektieren und Übertragen (vgl. Schwer / Solzbacher 2014, 220). Professionelle müssen sich demnach zwingend mit ihren körperlich-leiblichen Erfahrungen und Körperempfindungen auseinandersetzen (vgl. Kuhl / Schwer / Solzbacher 2014, 116).

2. Professionelle sind auf die Fähigkeit angewiesen, mit Kindern in einen tonischen bzw. zwischenleiblichen Dialog zu treten.

Ein Großteil dieser Dialoge findet unbewusst und vor jeder Sprache statt. Sie werden unter anderem vermittelt über Spannungszustände im Körper, über Berührung, über Atmung, über die Körperhaltung, über Blickkontakt und über die Stimme. Fuchs liefert hierzu ein prägnantes Beispiel:

„Das Weltverhältnis des Säuglings lässt sich (...) als reine Zwischenleiblichkeit beschreiben (...). Zwar gibt es für den Säugling noch keine deutliche Unterscheidung von Innen und Außen, von propriozeptiven und Fremdreizen, ‚Ich‘ und ‚Nicht-Ich‘; sein Leib reicht so weit wie sein Erleben. Erst schrittweise grenzt sich in der Erfahrung von spontaner Bewegung und Widerständen der Körper als Eigenraum ab. Leib und Raum fallen also ursprünglich in eins. Aber gerade aufgrund der Resonanzstruktur des Leibes ist das Kind in diesem Raum von Anfang an auch zur Kommunikation mit der Mutter fähig und wendet sich ihr aktiv zu. Basis dieser Interaktion ist zunächst vor allem ein ‚tonischer Dialog‘ durch Berühren, Streicheln, Halten und Stillen, dann zunehmend die Mimik und der Blickkontakt.“ (Fuchs 2000, 275).

Das Phänomen der Zwischenleiblichkeit ist für sämtliche Bildungsprozesse von elementarer Bedeutung: Erstens sind in ihm die wesentlichen Voraussetzungen für die Entwicklung von Empathie enthalten (vgl. Stern 2011, 25). Zweitens konstituiert die Affektabstimmung „den Stimmungsraum als Atmosphäre der Geborgenheit,

Lebendiges Mitschwingen!

Körper, Leib und Bewegung als Schlüssel zur alltäglichen Entwicklungsbegleitung

deren der Säugling nicht nur zur Entwicklung des Urvertrauens, sondern sogar zu seinem körperlichen Gedeihen bedarf (...)“ (Fuchs 2000, 276). Drittens ist die in der Resonanz bzw. Zwischenleiblichkeit erfahrene Sicherheit „die Voraussetzung für sein Wachstum und sein exploratives Erkunden der Welt“ (ebd.). Viertens ist die „wechselseitige Spiegelung in der Interaktion (...) – neben dem Spüren des eigenen Leibes – auch entscheidend für die Entstehung des kindlichen ‚Kern-Selbstgefühls‘“ (ebd.). Dieses Selbstempfinden ist nichts rein Kognitives, sondern „die Integration des Erlebens“ (Stern 2010, 107). Es ist „für die psychische Gesundheit des erwachsenen Menschen unabdingbar“ (ebd.). Auch die von Schäfer (vgl. 2011, 113f) geforderten Grundlagen früher Bildung – Beteiligung, gemeinsam geteilte Erfahrung und Resonanz – basieren auf einer zwischenleiblichen Kommunikation. Nach Gutknecht liegt „der Hauptwirkfaktor in allen pädagogischen und auch therapeutischen Interventionen mit kleinen Kindern in der Responsivität der Betreuungspersonen (...), in ihrem auf das Kind abgestimmten Antwortverhalten (...)“ (Gutknecht 2012, 10). Storch und Tschacher (vgl. 2014) sprechen im Kontext der Embodiment-Forschung mittlerweile von Embodied Communication und gehen in ihrem Modell davon aus, dass Kommunikation nicht im Kopf beginnt, sondern im Körper. Hier zeigt sich – in anderen Begriffen – die fundamentale Bedeutung der zwischenleiblichen Kommunikation.

3. Körper-, Leib- und Bewegungserfahrungen, die in den Alltag eingebettet sind, sind für Bildungs- und Entwicklungsprozesse und damit auch für eine gelingende Lebensgestaltung elementar.

Wir alle – Kinder, Eltern, Professionelle – verfügen über eine permanente, aber häufig vernachlässigte Ressource, unseren Körper bzw. Leib mit all seinen Bewegungs-, Wahrnehmungs- und Erlebensmöglichkeiten. Über ihn bzw. mit ihm können wir Erfahrungen der Kontrolle und Selbstwirksamkeit, des Lustgewinns, der Selbstwerterhöhung bzw. -stabilisierung sowie Erfahrungen mit uns selbst in zwischenmenschlichen Beziehungen machen.

Lassen wir hierzu abschließend nochmals Herbert Renz-Polster zu Wort kommen:

„Mit Blick auf die kindliche Entwicklung kann ich nur das sagen: Kinder, die in einer an Beziehungen und ‚Selbsterfahrung‘ reichen Kindheit aufwachsen, haben eine gute Grundlage, um mit allen Herausforderungen umzugehen, die sich ihnen im Leben stellen. Sie sind begeisterungsfähig, und sie sind lernfähig. Dieses Fundament zählt, bei allem, was kommt“ (Renz-Polster 2014, 228).

Der Gedanke des Fundaments ist für unseren Zusammenhang zweifach zentral: Beziehung und Selbsterfahrung sind fundamental für gelingende Entwicklung. Das Fundament jeglicher Beziehungs- und Selbsterfahrung wiederum sind (zwischen-)leibliche Erfahrungen. Aus diesen Überlegungen ergeben sich unzählige Impulse für einen „gut gelebten Alltag“ in der Kindertagesstätte, sofern wir uns selbst als körperlich-leiblich präsente Personen und als feinfühlig und spürfähige Beziehungspartner anbieten.

Literatur:

- ABRAHAM, A. (2012): *Wie viel Körper braucht die Bildung? Zum Schicksal von Leib und Seele in der Wissensgesellschaft*. In: *Schulpädagogik heute*. 3 (2012) 5, 1-18.
- FUCHS, T. (2000): *Leib, Raum, Person. Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- GUTKNECHT, D. (2012): *Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur professionellen Responsivität*. Stuttgart: Kohlhammer.
- KUHL, J. / SCHWER, C. / SOLZBACHER, C. (2014): *Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung*. In: SCHWER, C. / SOLZBACHER, C. (Hg.): *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 107-120.
- MEINBERG, E. (2011): *Leibliche Bildung in der technischen Zivilisation. Über den Umgang mit dem Leibe*. Münster: Lit Verlag.
- MERLEAU-PONTY, M. (1966; im Orig. 1945): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: de Gruyter.
- MERLEAU-PONTY, M. (Hrsg.) (1967): *Das Auge und der Geist. Philosophische Essays*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- PETZOLD, H. (2006): *Der „informierte Leib“: „embodied and embedded“ – ein Metakonzept für die Leibtherapie*. In: MARLOCK, G. / WEISS, H. (Hg.): *Handbuch der Körperpsychotherapie*. Stuttgart, New York: Schattauer, 100-118.
- RENZ-POLSTER, H. (2014): *Die Kindheit ist unantastbar. Warum Eltern ihr Recht auf Erziehung zurückfordern müssen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- SCHÄFER, G. E. (2011): *Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens*. Weinheim, München: Juventa.
- SCHWER, C. / SOLZBACHER, C. (Hg.) (2014): *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- STERN, D. (2010; im Orig. 1985): *Die Lebenserfahrung des Säuglings* (10. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- STERN, D. (2011): *Ausdrucksformen der Vitalität. Die Erforschung dynamischen Erlebens in Psychotherapie, Entwicklungspsychologie und den Künsten*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- STORCH, M. / TSCHACHER, W. (2014): *Embodied Communication. Kommunikation beginnt im Körper, nicht im Kopf*. Bern: Huber.

Bläsius, Jutta: Übungen des praktischen Lebens (nach Maria Montessori für Kinder ab drei Jahren)
Verlag Herder, 1. Aufl. 2015 (ISBN 978-3-451-32865-7)

Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e. V. (BETA) (Hrsg.)
TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Evangelische Fachzeitschrift für die Arbeit mit Kindern

- Pädagogik als Programm? Verplanter Alltag. (Heft 7 / 2014)
- Forschende Haltung von Erzieher /-innen. Staunen, erkunden, fragen. (Heft 3 / 2015)

Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V., Diakonie Deutschland (Hrsg.)
Kinder haben Rechte! ... auf eigene Meinung und Beteiligung. (2013)

Franz, Margit: Spielen. Themenkarten für Teamarbeit, Elternabende, Seminare.
Don Bosco Verlag München 2014.

Franz, Margit / Vollmert, Margit: Raumgestaltung in der KiTa. Wohlfühlräume für Kinder von 3 bis 7 Jahren,
München: Don Bosco Verlag 2012 (ISBN 978-3-7698-1918-2)

Gopnik, Alison, Meltzoff, Andrew, Kuhl, Patricis: Forschergeist in Windeln – Wie Ihr Kind die Welt begreift
(Piper, 2007)

Hansen Rüdiger, Knauer Raingard, Sturzenhecker Benedikt: Partizipation in Kindertageseinrichtungen.
So gelingt Demokratiebildung mit Kindern. Verlag Das Netz 2011

Hessisches Sozialministerium (Hrsg.): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder
von 0 bis 10 Jahren in Hessen. (Stand 2007)

Jessel, Dr. Holger (2010): Leiblichkeit – Identität – Gewalt. Der mehrperspektivische Ansatz der
psychomotorischen Gewaltprävention. Wiesbaden.

Jessel, Dr. Holger (2013): Grenzgänge in kniffligem Gelände. Der Prozess der Gewaltprävention aus
psychomotorischer und systemischer Perspektive. Marburg.

Kobelt-Neuhaus, Daniela / Pesch, Ludger: Methodenbuch zum Situationsansatz. Planungsschritte in der
Praxis umsetzen. Verlag Herder 1. Aufl. 2015 (ISBN 978-3-451-32894-7)

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung: Forschendes Lernen zu Naturphänomenen
(Hinweise und Erläuterungen zum Rahmenplan Sachunterricht, Hamburg 2011)

Lipp- Peetz (Hrsg.): Praxis Beobachtung- Auf dem Weg zu individuellen Bildungs- und Erziehungsplänen,
Cornelsen 2007

Lübke, Torsten / Vagedes, Barbara: Kein Tag wie der andere. Der Tagesablauf in der Kita. Cornelsen Verlag,
Berlin 2013

Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen, Rheinland-Pfalz (Hrsg.):
Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. 1. Aufl. 2014,
Cornelsen Schulverlage GmbH, Berlin

Pohl, G. (2014): Kindheit – aufs Spiel gesetzt. Vom Wert des Spielens für die Entwicklung des Kindes,
Heidelberg, 4. Auflage.

Preissing, Christa / Heller, Elke (Hrsg.)(2009): Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen, Cornelsen: Scriptor, Berlin / Düsseldorf.

Regner, Michael / Schubert-Suffrian: Partizipation in der Kita. Themenheft Kindergarten heute / praxis kompakt. Verlag Herder, 2. Aufl. 2013

Regner, Michael / Schubert-Suffrian: Beschwerdeverfahren für Kinder. Themenheft Kindergarten heute / praxis kompakt. Verlag Herder, 1. Aufl. 2014

Roth, Xenia: Handbuch Elternarbeit. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Kita. Verlag Herder, 1. Aufl. 2014 (ISBN 978-3-451-32860-2)

Schweitzer, Christiane: Was Ihr Kind in der Kita lernt. Antworten auf die wichtigsten Elternfragen. 20 Hefte im Paket. Cornelsen Scriptor 2013 (ISBN 978-3-589-24838-4)

Fachbereich Kindertagesstätten: Positionspapiere

- Partizipation
- Beziehungsvolle Pflege
- Forschung
- Das Mittagessen in evangelischen Kindertagesstätten
- Kinder zwischen 0 und 3 Jahren

www.zentrumbildung-ekhn.de

Abkürzungen

HBEP: Hessischer Bildungs- und Erziehungsplan

BEE: Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz

EKHN: Evangelische Kirche in Hessen und Nassau

OECD: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

QE: Qualitätsentwicklung



Mitarbeitende im Fachbereich Kindertagesstätten (Mai 2015)

Herausgeber

Zentrum Bildung der EKHN Fachbereich Kindertagesstätten

Erbacher Str. 17

64287 Darmstadt

Tel: 06151 6690-210

E-Mail: info.kita.zb@ekhn-net.de

www.zentrumbildung-ekhn.de

Verantwortlich:

Sabine Herrenbrück

Redaktion

Monika Bender

Autorinnen und Autoren

Nadine Ahlers

Barbara Benoit

Margit Franz

Martina Geschwind

Sabine Herrenbrück

Prof. Dr. Holger Jessel

Prof. Dr. Sylvia Kägi

Kerstin Kreikenbohm

Thea Pfeffer

Christiane Schweitzer

Andrea Struve

Renate Thiersch

Gabriele Virnkaes

Fachbereich Kindertagesstätten

Gestaltung und Layout

Piva & Piva, Darmstadt

Fotos:

© Fotolia.com: nyul (Titel), Franz Fluegl (S. 8),
Monkey Business (S. 11), WavebreakmediaMicro (S. 12),
Claudia Paulussen. (S. 13), Hans-Jörg Nisch (S. 15),
Photocreo Bednarek (S. 16), Andrey Armyagor (S. 17),
oksix (S. 20), Miredi (S. 22), Claudia Paulussen (S. 25),
Rawpixel (S. 26), Serhiy Kobayakov (S. 29), arvisserg (S. 30),
Alexa.Tuscany (S. 32), Imagenatural (S. 35),
ChiccoDodiFC (S. 38), Corbis_infinite (S. 40),
Sebastian Czapnik (S. 41), Oksana Kuzmina (S. 42).

mikanaka_thinkstockphotos.de (S. 14)

Kolja Raschke (S. 47)

Druck:

Planmedien, René Henrich, Steinackerstr. 63,
64372 Ober-Ramstadt

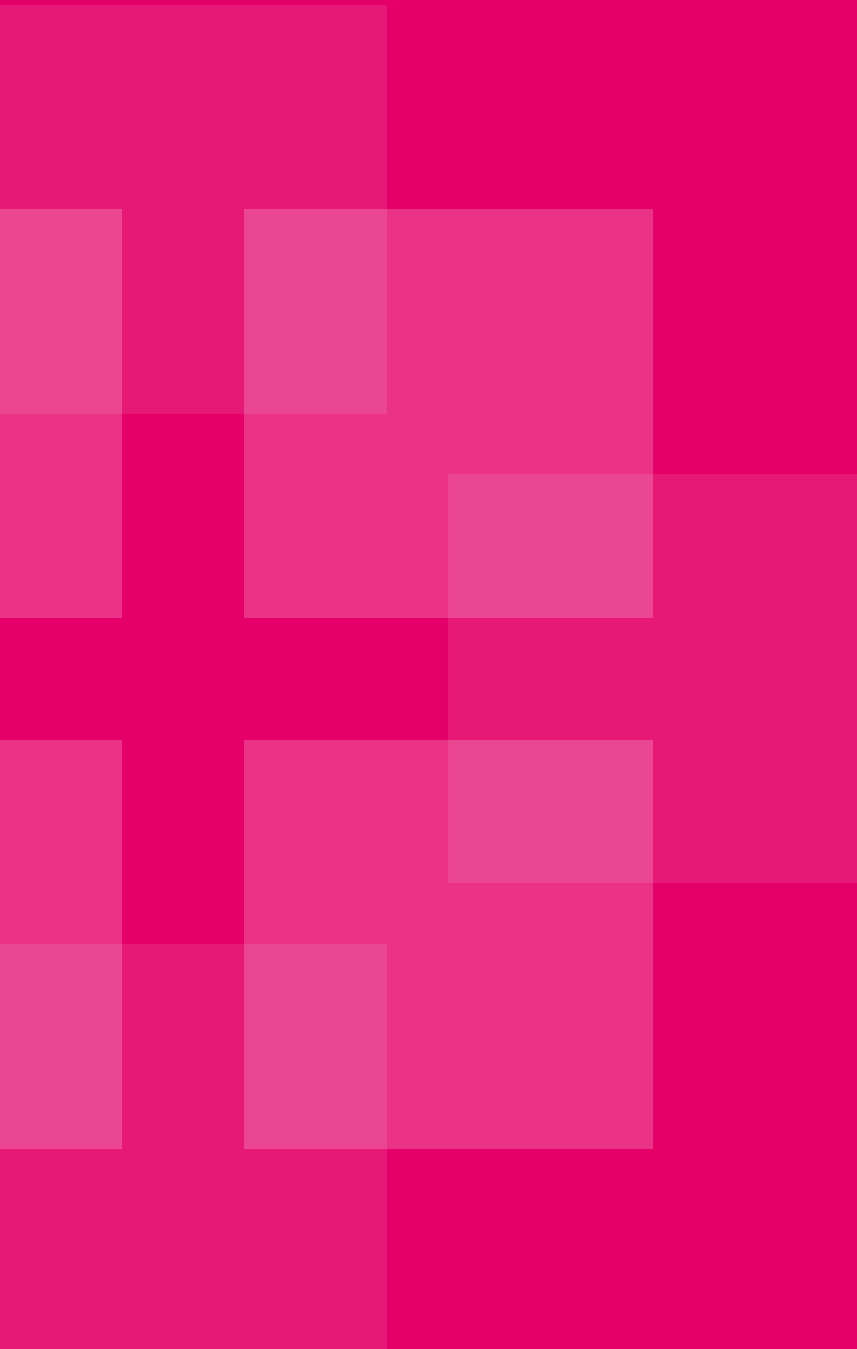
Ausgabe:

Juni 2015

Auflage 1500



Fachbereich
Kindertagesstätten



EVANGELISCHE KIRCHE
IN HESSEN UND NASSAU
Zentrum Bildung