

Kindergärten für Kinder

Wonach soll der Kindergarten sich richten bei der Vielfalt an Arbeitsmöglichkeiten, die zur Verfügung stehen? Es ist nicht nur Reichtum, wenn die einzelne Pädagogin vor Ort zu entscheiden hat, was ihr der jeweilige didaktische Ansatz bzw. die veränderte Organisationsform bietet. Bei den zahlreichen Fragen, die sich für den Kindergarten, die Fachberatung und Ausbildung stellen, wird hier informiert über:

- Das Bild des Kindes und dessen Bedeutung (u.a. Leitbilddiskussion)
- Waldkindergarten - Konkurrenz oder Ergänzung?
- Lebensbezogener Ansatz - die realistische Didaktikposition in heutiger Zeit?
- Montessori-Pädagogik - hier aus Erfahrung dargestellt
- Offener Kindergarten - bleibt er das Schreckgespenst?

Diese Ansätze und Formen werden hier von langjährig Erfahrenen sachkompetent und praxisbezogen vorgestellt.

Herausgeber:

Norbert Huppertz, Prof. für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Leiter der Abteilung Sozialpädagogik; zahlreiche Bücher und Artikel zu Fragen der Vorschulpädagogik (Gesamtaufl. über 200.000), u.a. "Erleben und Bilden im Kindergarten" (Herder-Verlag); "Elternarbeit vom Kindergarten aus" (Herder-Verlag); "Leitung des Kindergartens" (Herder-Verlag); "Wir erstellen eine Konzeption" (Don Bosco-Verlag); "Jugend und Jugendarbeit heute" (PAIS-Verlag); "HORTPÄDAGOGIK" (PAIS-Verlag); "Konzepte des Kindergartens" (PAIS-Verlag)

ISBN 3-931992-08-X

PAIS

> element < Freiburger Schriften zur Elementarpädagogik
Herausgegeben von Prof. Dr. Norbert Huppertz

Norbert Huppertz (Hg.)

Kindergärten für Kinder

- Das Bild des Kindes
- Waldkindergarten
- Lebensbezogener Kindergarten
- Montessori-Kindergarten
- Offener Kindergarten



PAIS

>element< Freiburger Schriften zur Elementarpädagogik

Herausgegeben von Prof. Dr. Norbert Huppertz

Band 2

Norbert Huppertz (Hg.)

Kindergärten für Kinder

Waldkindergarten
Lebensbezogener Kindergarten
Montessori-Kindergarten
Offener Kindergarten

PAIS–Verlag
Oberried bei Freiburg i.Br.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Kindergärten für Kinder : Waldkindergarten, lebensbezogener Kindergarten, Montessori-Kindergarten, offene Gruppen / Norbert Huppertz (Hg.). – Oberried bei Freiburg i. Br. : PAIS-Verl., 1999

(Element ; Bd. 2)

ISBN 3-931992-08-X

PAIS-Verlag

Hauptstr. 49 • 79254 Oberried

© Copyright 1999: Sozietät zur Förderung der wissenschaftlichen
Sozialpädagogik - PAIS e.V. Oberried

Printed in Germany

Herstellung: Christmann Digital Druck, 31236 Ilsede

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf deshalb der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Inhalt

Einführung	7
------------------	---

Norbert Huppertz

Das Bild vom Kind	13
--------------------------------	----

1. Die Frage – was ist gemeint?	13
2. Was das Kind ist – was Kindheit ist	14
3. Was das Kind braucht, darauf hat es ein Recht	15
4. Das einzelne Kind und seine Befindlichkeit	17
5. Zur Befindlichkeit des Kindes	18
6. Konsequenzen aus dem Bild des Kindes	19

Susanne Lotz

Der Waldkindergarten – Immer draußen - egal bei welchem Wetter!	21
--	----

1. Zur Entstehungsgeschichte der Waldkindergärten	21
2. Die "äußeren" Besonderheiten des Waldkindergartens	22
3. So oder so ähnlich sieht ein Tag im Waldkindergarten aus	25
4. Welche Förderungsmöglichkeiten bietet der Waldkindergarten?	29

Zur psychomotorischen Entwicklung des Kindes 29 • Zur Entwicklung der
Wahrnehmung und Sinneserfahrung 31 • Phantasie und Kreativität 33 •

Der Aufbau des Selbstwertgefühls 34 • Die Entwicklung zu einer selbständigen und eigenverantwortlichen Persönlichkeit 35 • Gesundheit und Stärkung der Abwehrkräfte 35 • Intensive Natur- und Körpererfahrung 36 • Soziales Lernen in der Gruppe 37

5. Der Waldkindergarten als Einrichtung vor dem Schulbesuch..... 38

Renate Friedrich

Der Lebensbezogene Ansatz – als Basis für die Entwicklung in der Villa Kunterbunt 41

1. Unser Start in die lebensbezogene Vielfalt..... 41

2. Lebensbezogenes Arbeiten in der Villa Kunterbunt..... 42

3. Der Lebensbezogene Didaktikansatz nach Norbert Huppertz..... 44

 Verständnis von Lebensbezogenheit 44 • Ziele und Leitsätze unserer lebensbezogenen Kindergartendidaktik 46

4. Unsere Entwicklung hin zum lebensbezogenen Arbeiten 48

5. Lebensbezogenes Arbeiten 53

 Relevanz der Lebensbedingungen 53 • Erziehungs- und Bildungsauftrag 54 • Perspektiven- und Sinnvermittlung 54 • Die Kinder von heute sind die Bürger von morgen 55 • Eltern – Arbeit 56

6. Projekte – auf Themen des Lebens bezogen..... 56

 Projekt "Kinder-Olympiade" 58 • Projekt "Indianerfest" 60 • Unser pädagogischer Leitgedanke 65

Elke Last

**Vom Schafspelz bis zu Großmutter's Strickliesel –
Ein lebensbezogenes Projekt..... 67**

Schäfer – Schafs"pelz" und Bauernhof 68 • Erfahrungen mit Wolle im Kindergarten 70 • Wir trennen die schmutzige von der sauberen Wolle und färben sie 72 • Mit dem "Kämmer" zum Wollvlies 73 • Das "mongolische" Auspeitschen 74 • "Gefilzte Wollbälle" 75 • Dornröschen spinnt und wir spinnen auch 76 • Die Kinder weben ihren Teppich 77 • Großmutter und die Strickliesel – Wir lernen von den Großmüttern 78 • Kreative Weiterführung unseres Projektes: u.a. Bilderbuch 79

Was ist hier lebensbezogen? 81

Carmen Weismann

**Montessori-Kindergarten –
Immer ein wohlklingender Name 85**

1. Zur Entstehung der Montessori-Pädagogik 85

2. Grundlagen der Montessori-Pädagogik 91

3. Die praktische Arbeit mit Kindern im Vorschulalter:
Das Beispiel des Montessori-Kinderhauses-Freiburg 97

Pädagogische Ziele 97 • Was wir unter Lernen und Wissen verstehen 97 • Wie das Kind gesehen wird 99 • Freiheit und Selbstbestimmung 100 • Wie Freiheit und Selbstbestimmung im Kinderhaus-Alltag praktiziert werden 101 • Die vorbereitete Umgebung im Kinderhaus 106 • Weshalb es im Kinderhaus auch mathematisches und sprachliches Material gibt 110 • Die Bedeutung des Erziehers 112 • Elternarbeit 115

Anne Ullrich

Der offene Kindergarten – Entwicklung und Voraussetzungen	119
1. Vorbemerkung zu unserem "Kindergarten"	119
2. Offene Gruppen – Entstehung des Konzepts	120
3. Hauptthesen des Konzepts	122
4. Geschichte und Bestimmungsgrößen des Kindergartens "Lauchhau"	124
Eine ärgerliche Entwicklung 124 • Vom Kindertagheim zum "Offenen" 125	
5. Das Konzept unserer Einrichtung	130
Die Institution 130 • Welchen didaktischen Ansatz haben wir? 131 • Was die Kinder bei uns lernen 134 • Ein außergewöhnliches Projekt – Kinder lernen Toleranz 135 • Grundvoraussetzungen der "offenen Arbeit" 141	
6. Ein Tagesablauf	142
7. Ausblick	147
Zu den Autoren	149
Zum Verlag	150

Norbert Huppertz

Das Bild vom Kind

1. Die Frage – was ist gemeint?

Das Wort "Bild" verwenden wir dauernd, und zwar im wörtlichen, oft aber auch im übertragenen Sinne. So sprechen wir z.B. vom "Bild an der Wand" und meinen damit das von jemand gemalte konkrete Bild, andererseits kennen wir aber auch das Bild als Vorstellung, wenn wir z.B. sagen, daß wir "von etwas ein Bild haben", was dann im be-schreibenden, nicht wertenden Sinne gemeint ist. Weiter verwenden wir aber den Bildbegriff auch im normativen Sinne, wenn wir z.B. in der Pädagogik vom "Menschenbild" sprechen und damit zum Ausdruck bringen wollen, wie der "von uns" "gebildete" und "erzogene" Mensch werden bzw. am Ende des Erziehungs- und Bildungsvorgangs sein "soll". So etwa können wir auch die Frage nach dem "Bild vom Kind" sehen.

Drei Fragen sind im Zusammenhang mit "Bild vom Kind in der Pädagogik" von Bedeutung:

1. Was ist ein Kind bzw. was ist es nicht? (Damit ist der generelle phänomenologische Standpunkt gemeint.)
2. Was braucht ein Kind? (Damit ist die grundsätzliche Bedürfnisfrage gemeint.)

3. Wie soll ein Kind sein und was soll aus ihm werden? (Damit ist der normative und zukunftsbezogene Aspekt gemeint.)

Hier wird auf 1. und 2. eingegangen.

2. Was das Kind ist – was Kindheit ist

Eigentlich und im strengen Sinne ist diese Frage nicht zu beantworten, jedenfalls nicht vollständig, und zwar deshalb, weil jeder, der diese Frage beantworten möchte, selber kein Kind mehr ist. Allerdings können wir uns bemühen, in empathischer Weise – also tief einführend – und mit phänomenologischer Anstrengung – also in dem Bemühen im Ablassen von allem unserem Gegenwärtigen (unseren Theorien) –, daß wir die Position eines Kindes einnehmen. Dann würden wir – als Kind – wohl sagen:

- Ich bin kein Jugendlicher.
- Ich bin kein Erwachsener – auch kein kleiner Erwachsener.
- Ich bin kein Tier, das es zu dressieren gilt.
- Ich bin kein Wesen, das es zu bändigen gilt.

Was ist das Kind?

Kindheit ist im Leben des Menschen nicht etwas Uneigentliches, das möglichst rasch erledigt werden sollte, um dann in das "eigentliche" Stadium zu gelangen, also nicht Durchgangsstadium, sondern Kindheit hat ihre ureigene Bedeutung in sich: sie ist "eigentlich". In dieser Kindheit lebt das Kind, und zwar von Anfang an – nicht erst ab der vorschulischen und mittleren Kindheit.

Das Kind ist Person, und das bedeutet – als Geist-Leib-Seele-be-gabtes Wesen: Es ist Individuum – einmalig und unverwechselbar (unaustauschbar) mit einem anderen. (In-dividuum heißt wörtlich: un-geteilt.). Das Kind ist aber auch Sozial-wesen, d.h. auf andere hin angelegt und angewiesen.

Man kann Kindheit beschreiben von dem her, was ein Kind "schon" alles hat, und zwar tatsächlich (sichtbar und brauchbar "schon alles hat") – aber auch von daher, was das Kind der Möglichkeit nach "überhaupt" alles hat (was aber aktuell noch verborgen erscheint). Es muß jedoch auch klar gesehen werden, was das Kind braucht, damit das bei ihm potenziell Vorhandene aktualisiert und realisiert wird.

So ist das Kind sozialisationsbedürftig, aber – und das ist nun die Stärke – auch sozialisationsfähig. Es kann (!) einwandfrei sprechen lernen und sozial werden usw. Zunächst wäre es, allein und auf sich gestellt, lebensunfähig, aber: zunehmend ab dem Säuglingsalter wird das Kind eigenständig.

3. Was das Kind braucht, darauf hat es ein Recht

Das Kind hat Rechte, und zwar von Anfang an, z.B. das Recht auf Leben – allerdings auf ein gelingendes Leben; dazu gehört "Erziehung". Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit (KJHG §1,1). Entsprechend hat die Gesellschaft die Pflicht, die Kinderrechte einzulösen.

Es besteht die Pflicht, die folgenden Kinderrechte einzulösen, und zwar deshalb, weil es sich um echte Bedürfnisse handelt, d.h. das Kind braucht dieses wirklich, und weil die Bedürfnisse tatsächlich ein-lös-bar sind:

- Kinder, insbesondere junge Kinder, bedürfen der menschlichen *Zuwendung* – normalerweise zunächst durch ihre Eltern (pädagogischer Bezug; Urvertrauen; Hospitalismus etc.) – Darauf haben Sie Anspruch und Recht.
- Sie bedürfen der *sozialen Einbindung* in eine stabile und überschaubare Gruppe, mit dem Alter zunehmend auch in eine Gruppe von Gleichaltrigen. – Darauf haben Sie Anspruch und Recht.
- Kinder bedürfen in angemessener Weise der anregenden *Bildung* durch Sachgegenstände und Themen, und zwar auch schon ab der ersten Lebenszeit. – Darauf haben Sie Anspruch und Recht.
- Jedes Kind braucht orientierende Führung – *Erziehung* -, damit sich z.B. sein Gewissen bilden kann und es zur Selbständigkeit gelangt. – Darauf hat es Anspruch und Recht.
- Kinder haben das Bedürfnis nach *Anerkennung*, und zwar ihrer selbst und ihrer Leistungen. Dazu gehört die erforderliche Haltung von Erzieherseite. – Darauf haben Sie Anspruch und Recht.
- Kinder müssen "etwas *bewegen* können", – im wörtlichen wie auch im übertragenen Sinne, z.B. müssen sie unbedingt in einem gewissen Rahmen Einfluß haben und Dinge in ihrem Sinne (um-)gestalten können. – Darauf haben Sie Anspruch und Recht.

- Das Kind braucht genügend *Raum und Zeit*. – Darauf hat es Anspruch und Recht.
- Kinder brauchen *Essen, Trinken, Wärme und gute Luft*. – Darauf haben Sie Anspruch und Recht.

Und noch einmal: Kindheit ist nicht in jeder Hinsicht etwas Defizitäres, das möglichst rasch zu beseitigen ist, sondern: Jedes Kind ist wie ein Erwachsener – nur in einem anderen Lebenszeitraum.

Damit ist nichts über die rechtliche Unmündigkeit von Kindern und Jugendlichen gesagt. Das ist lediglich ein Rechtsaspekt, der an sich überhaupt keine Bedeutung hätte und überflüssig wäre, wenn die Menschen das täten, z.B. gegenüber Kindern, und ihnen das angedeihen ließen, worauf sie sowieso einen Anspruch und ein Recht haben.

4. Das einzelne Kind und seine Befindlichkeit

Ein anderer, ergänzender und wichtiger Aspekt ergibt sich, wenn wir unseren Blick zunächst auf das einzelne Kind als solches – und dann in seiner jeweiligen Befindlichkeit – richten.

So hat das Kind z.B. sein persönliches Alter sowie sein Geschlecht: Es ist Mädchen oder Junge. Es kommt aus seiner (jeweiligen) Familie bzw. Familienkonstellation mit seinen (!) Eltern, Großeltern, Geschwistern; aus seinem sozialen Milieu (elterliche Berufe, Einkommen usw.). Das Kind gehört seiner (!) Nation an (oder mehreren), seinem Land, seiner Region, seinem (!) Dorf bzw. seiner Stadt usw.

Ebenfalls verfügt das einzelne Kind über seine (!) Gesundheit (Krankheit), Behinderung, Begabung (für ...); es verfügt über seinen Entwicklungsstand (weit, "normal", retardiert). Das Kind hat seinen Entwicklungsstand in der Sprache, der Motorik, der Leistungsmotivation usw.

Bei all dem haben Erzieherinnen und Erzieher zunächst einmal die Rolle unengagierter, aber interessierter Beobachter, dann qualifizierter Diagnostiker – und (wo nötig) feinfühlig und wirksamer Anreger und Förderer. Für all dieses verwende ich gerne den Begriff "pädagogische Begleitung" – nicht jedoch einfachhin "Begleitung"; denn das wäre zu wenig; vor allem, weil die erzieherische Verantwortung nicht fehlen darf, die bei dem Wort "pädagogisch" immer mit gemeint ist.

5. Zur Befindlichkeit des Kindes

Es muß jetzt noch der Blick gelenkt werden auf das, was ich als die Befindlichkeit des Kindes bezeichnen möchte. Dazu gehört z.B. die Gestimmtheit.

Jedes Kind begegnet uns immer in seiner jeweiligen Befindlichkeit und Gestimmtheit. Dies gilt umgekehrt für den Erzieher genauso. Wir müssen nun unterscheiden zwischen

- a) der grundlegenden und
- b) der aktuellen Befindlichkeit.

Man spricht von der Grundstimmung eines Menschen, z.B. wenn gesagt wird, jemand habe (oder "sei") "ein fröhliches Gemüt" o.ä. So

Susanne Lotz

Der Waldkindergarten - Immer draußen – egal bei welchem Wetter!



1. Zur Entstehungsgeschichte der Waldkindergärten

Die Entstehung der Waldkindergärten in Deutschland ist auf eine jahrzehntelange Tradition in Dänemark zurückzuführen. Inspiriert von der Idee, Kinder wieder näher an die Natur heranzuführen und Alter-

nativen in der Kindergartenpädagogik zu schaffen, gründeten nach dänischem Vorbild zwei Erzieherinnen Anfang der 90er Jahre in Flensburg den ersten Waldkindergarten in Deutschland. Ein Jahr später folgte Lübeck und Berglen, Nähe Stuttgart. Mittlerweile gibt es in Deutschland über 100 Waldkindergärten.

Wie der Flensburger Waldkindergarten gehen die meisten Waldkindergärten auf die Initiative von Erzieherinnen oder Eltern zurück. Auch der Waldkindergarten die "Trolle" e.V. in Gundelfingen bei Freiburg, in dem ich tätig bin, wurde von Eltern gegründet und konnte im September 1997 als weiterer Kindergarten "ohne Dach und Wände" seine Arbeit beginnen.

2. Die "äußeren" Besonderheiten des Waldkindergartens

Der Wald

Der Kindergartenalltag findet nahezu bei jedem Wind und Wetter im Wald statt. Den Kindern wird ermöglicht, einen Teil ihrer Kindheit im Wald zu verbringen; sie können so das Wetter mit all seinen unterschiedlichen Temperaturen und Niederschlägen wie Schnee, Regen, Nebel erleben.

Der Bauwagen

Für den Fall von sehr lang anhaltendem Regen oder bei zu kalten Temperaturen haben wir, wie viele andere Waldkindergärten auch, einen Bauwagen zur Verfügung. Dieser ist mit Tischen, Stühlen und

Bänken eingerichtet, wo alle bequem Platz finden. Außerdem ist er mit einem Gasofen ausgestattet, der schnell für wohlige Wärme sorgt.

Doch der Bauwagen dient nicht nur als Zuflucht vor extrem schlechten Witterungsverhältnissen, sondern auch zu Bastel- oder Malzwecken.

Die Gruppengröße

Die meisten Waldkindergärten in Deutschland haben eine kleine, überschaubare Gruppengröße von maximal 20 Kindern – mit zwei Fachkräften und einem Praktikanten bzw. einer Praktikantin. In unserem Waldkindergarten befinden sich derzeit 14 Kinder mit zwei Fachkräften. Die Gruppe soll ab dem kommenden Kindergartenjahr auf 20 Kinder erweitert werden. Ein Praktikant wird hinzukommen. Außerdem bieten wir einen Platz für ein behindertes Kind.

Grundausrüstung der Fachkräfte

In den Rucksäcken der Fachkräfte befinden sich:

- Erste-Hilfe-Ausrüstung
- mobiles Telefon mit gespeicherten Nummern der Eltern und Ärzte
- Wassersack, Handwaschbürste, Lavaerde (Seife) und Handtuch
- kleine Schaufel und Toilettenpapier
- Wechselkleidung für die Kinder

- kleinere Werkzeuge, wie Taschenmesser, Handbohrer, Säge und Schnur
- Bilderbuch

Verhaltensregeln im Wald

Grundsätzlich gelten für uns folgende Regeln:

- keine Junganpflanzungen betreten
- keine Äste, Rinden oder Moose von lebenden Bäumen abreißen
- keine Pilze zertreten
- Vogelnester, Ameisenhaufen und andere Tierbehausungen nur aus respektvoller Entfernung betrachten
- rücksichtsvoller Umgang mit Insekten, Käfern, Fröschen usw.
- kein Verzehr von Beeren und Früchten des Waldes

Gefährdung durch Zecken und Fuchsbandwurm

Der Wald bietet nicht nur eine nahezu unbegrenzte Zahl von Spiel- und Erfahrungsmöglichkeiten, sondern er birgt auch einige Gefahren, die durch entsprechende Vorsorgemaßnahmen minimiert werden können.

- Die Kleidung sollte den Körper ganz bedecken; auch im Sommer sollen die Kinder langärmelige Hemden und lange Hosen tragen.

- Nach jedem Aufenthalt im Wald sollen die Eltern das Kind und die Kleidung nach Zecken absuchen.
- Vor dem Essen werden die Hände gewaschen.
- Wir essen keine Beeren und Früchte des Waldes, es sei denn, sie wurden abgekocht.
- Eine Schutzimpfung gegen die Früh-Sommer-Meningo-Enzephalitis (FSME) wird vom Gesundheitsamt empfohlen.

3. So oder so ähnlich sieht ein Tag im Waldkindergarten aus



Begrüßung

Um 8.30 Uhr treffen wir uns mit den Kindern am Waldrand. Während die Eltern sich auf den Heimweg machen, begrüßen wir uns gegenseitig im Morgenkreis mit einem Singspiel. Nachdem wir die Anwesenden gezählt und gemeinsam festgestellt haben, wer fehlt und warum das Kind fehlt, spielen wir noch ein oder zwei Spiele, machen Fingerspiele oder singen Lieder. Zum Schluß besprechen wir, wohin wir an diesem Tag gehen wollen.

Weg zum "Spielplatz"

Wenn alle Kinder ihre Rucksäcke aufgezogen haben, marschieren wir los. Unterwegs sammeln wir den Müll im Wald auf, weil wir den in "unserem" Kindergarten nicht haben wollen.

Die Kinder, alle wetterfest ausgestattet, laufen in ihrem eigenen Tempo. An sogenannten "Haltestellen", die sich in gewissen Abständen befinden – das ist z.B. eine Wegkreuzung oder ein Wanderbänke – wissen die Kinder, daß sie aufeinander warten müssen, bis alle eingetroffen sind.

Die Wegzeit dauert oft sehr lange, weil die Kinder unterwegs jede Menge interessanter Dinge entdecken, Stöcke tragen, mit denen sie "Fische" angeln oder den Waldboden "kehren", mehrere zusammen gar einen großen, schweren Ast schleppen, auf einem umgefällten Baum balancieren, Regenwürmer oder Käfer begutachten oder Pipi machen müssen.

Soziales Lernen beinhaltet aber auch, daß Kinder lernen, sich zurückzuziehen, wenn sie einmal schlechte Laune haben, gereizt sind oder einfach nur ihre Ruhe haben wollen. Dafür brauchen sie jedoch den nötigen Platz. Mit einem Stock herumwirbeln, um die eigene Wut herauszulassen, läßt sich nur dann ohne Konsequenzen ausleben, wenn mein Gegenüber in seinem Tun nicht eingeschränkt oder gar verletzt wird. Der Wald bietet den Kindern sehr viel Platz und Raum. Er ist nicht auf eine feste Quadratmeterzahl pro Kind beschränkt. Für ein Kind besteht fast immer die Möglichkeit, je nach Stimmung, sich träumend zurückzuziehen oder unermüdlich rennend auf Entdeckungsreise zu gehen.

Besonders aufgrund der kleinen überschaubaren Gruppengröße können soziale Konflikte ausgetragen und auf konstruktive Weise gelöst werden.

1. Der Waldkindergarten als Einrichtung vor dem Schulbesuch

Die Frage, die uns Waldpädagoginnen immer wieder gestellt wird, ob denn ein Kind nach dreijährigem Besuch des Waldes genügend auf die sich anschließende Schulzeit vorbereitet sei, kann nur mit einem klaren "Ja" beantwortet werden.

Viele Bedenken werden darüber geäußert, daß die Kinder ihre Feinmotorik nicht ausreichend üben könnten. Kinder würden auf diese Weise nicht lernen, mit der Schere zu schneiden oder mit Papier zu basteln. Dem kann nur widersprochen werden. Zum einen wird im Waldkindergarten ebenfalls gebastelt und gestaltet. Zum anderen verfliegt diese Skepsis von selbst, wenn man Waldkinder beim Schnitzen,

beim Bauen eines winzigen Zwergenhäuschens oder beim bloßen Aufheben einer Tannennadel beobachtet. Kinder "üben" im Umgang mit Naturmaterialien ihre Feinmotorik. Hier sei außerdem angemerkt, daß Feinmotorik erst dann "geübt" werden kann, wenn die Grobmotorik ausreichend ausgelebt und geschult werden konnte.

Auch bestehen Bedenken, daß Waldkinder den Umgang mit Farben, Formen und Zahlen nicht erlernen würden. Doch wer den sich stetig verändernden Farbenreichtum des Waldes innerhalb eines Jahres beobachtet, wird diese Frage nicht länger stellen. Farben, Formen und Zahlen werden von den Kindern täglich durch den Lauf der Jahreszeiten begriffen. "Dieses Blatt ist viel eckiger als das von dem Baum", oder "wieviel Beine hat der Käfer?"

Eine weitere Unsicherheit, die uns Waldpädagoginnen immer wieder vorgetragen wird, ist die Frage nach dem Stillsitzen. Und ob diese Kinder die Enge der Klassenräume überhaupt ertragen könnten, wenn sie doch gewohnt waren, den ganzen Tag draußen zu verbringen?

1. Waldkinder verbringen nicht den ganzen, sondern nur einige Stunden des Tages im Freien. Kommen sie nach Hause, finden Waldkinder, wie andere Kindergartenkinder auch, Wohnungen mit einem Dach und Wänden vor.

Stillsitzen lernt man nicht durch frühzeitiges Training auf Stühlen. Kinder lernen vor allem dann stillzusitzen, wenn sie von einem Thema derart gefesselt sind, daß sie alles um sich vergessen. Hinzukommt, daß ein entspanntes, ausgeglichenes Kind aufnahmebereiter ist, als ein innerlich aufgebracht, motorisch unruhiges Kind.

Renate Friedrich

Der Lebensbezogene Ansatz - als Basis für die Entwicklung in der "Villa Kunterbunt"

1. Unser Start in die lebensbezogene Vielfalt

Seit nunmehr 20 Jahren betreue ich Kinder unterschiedlicher Altersstufen sowohl in Behinderten- als auch in Regeleinrichtungen. Gleich zu Anfang meiner Ausbildung beschäftigte ich mich mit den Lehren von Prof. Dr. Norbert Huppertz. Der Grundgedanke, das Leben erlebbar zu machen, setzte sich über viele Jahre in meiner Arbeit fort. In den ersten Jahren verliefen jedoch viele gute Ansätze ohne die erhofften Veränderungen. Lange Zeit auch brauchte es, bis sich im Umfeld ein Umdenken der pädagogischen Inhalte abzeichnete. Die Bereitschaft, von alten Grundsätzen abzurücken oder diese weiterzuentwickeln, erschien oft sehr relativ. Die Rolle als lebensbezogener Erzieher war unser größtes Problem. Sehr langsam nur zeichnete sich die Bereitschaft ab, sich mit neuen Ansätzen auseinanderzusetzen. Doch nun war die Zeit gekommen, andere Wege zu gehen und vor allem das Neue praktisch auch umzusetzen.

Am 1. Juni 1993 nahm unsere neue Einrichtung, die "Villa Kunterbunt", nach der Pädagogik des Lebensbezogenen Ansatzes ihre Arbeit auf.

Die Benennung der Gruppen erfolgte durch von den Kindern vergebene Namen wie "Seeräuber" und "Indianer". Eigenständigkeit stand im Vordergrund. Bereits bei der Eröffnungsfeier konnten alle deutlich sehen: Hier herrscht "kunterbuntes Leben" vieler Nationalitäten. Die Einrichtung vereint zur Zeit zwölf unterschiedliche Nationalitäten. Sie findet viel Anerkennung.

Unsere Einrichtung wird aufgrund ihrer multikulturellen Arbeit z.B. in die Türkei eingeladen. Das japanische Erziehungsministerium entsendet Erzieherinnen in die Einrichtung. Auch erhält der Kindergarten erstmalig die Möglichkeit, auf einer großen Messe seine Arbeit öffentlich vorzustellen. Interessierte können den Kindern bei Musicaldarstellungen wie Cats und Tabaluga, aber auch bei Papierherstellung und bei moderner Wasserrückgewinnung zuschauen. Internationale Feste verschiedenster Kulturbereiche werden in der Einrichtung zu einem festen Bestandteil. Amnesty International zeigt großes Interesse an der Arbeit und an der Zielsetzung der Einrichtung.

2. Lebensbezogenes Arbeiten in der Villa Kunterbunt

Die Villa Kunterbunt befindet sich am Ostrand der Kernstadt Peine. Schon der Blick von der Straße auf das Gelände macht dem Namen alle Ehre: Die Fenster und Türen heben sich im fröhlichen Blau, Gelb und Rosa von den fliederfarbenen Außenwänden ab. Das Gebäude ist großzügig aus Holz und Glas gestaltet. Auf der Turmspitze sitzt Nils Holgerson, auf einer Wildgans reitend. Sein Blick folgt immer dem Wind.

Wir richten unseren Blick auch nach außen: so gibt es, wie bereits erwähnt, Kontakte und Besuche aus türkischen Gemeinden, von englischen und japanischen Erzieherinnen. Wir beteiligen uns an der Arbeit des Weltkinderhilfswerkes UNICEF. So versuchen wir, unser globales Erziehungsziel der Weltbürgerlichkeit auch selbst zu leben.

2.1. Eltern – Arbeit

Die pädagogische Arbeit kann nur fruchten, wenn genügend Nähe zwischen Familie (Elternhaus) und Kindergarten stattfindet. Neben den üblichen Gesprächen "zwischen Tür und Angel", Einzelberatungsgesprächen und Elternabenden führen wir auch Elternseminare und Vorträge durch, welche die Arbeit im Kindergarten transparent machen und Anregungen für zu Hause vermitteln. Mehrmals im Jahr finden auch Feiern und Begegnungen statt, in denen die Eltern im Mittelpunkt stehen. Entscheidender Grundsatz ist, daß den Eltern der Stil unseres Hauses vermittelt werden soll. Jede Form von Elternarbeit soll motivierend und von starkem Aufforderungscharakter geprägt sein. Kinder, Eltern – und überhaupt die Familien – sollen sich integriert fühlen. So ist z.B. der 6. Dezember in der Villa Kunterbunt nicht nur Nikolaustag, sondern auch "Oma- und Opa-Tag". Bewußt werden hier die Großeltern oder Paten der Kinder in das Leben des Kindergartens einbezogen.

3. Projekte – auf Themen des Lebens bezogen

In unserem Kindergarten führen wir mit den Kindern zahlreiche Projekte auf Gruppenebene durch sowie solche, an denen sich z.B. nur etwa vier oder sechs Kinder eine Zeitlang beteiligen – ganz wie es dem methodischen Grundsatz der Lebensbezogenen Pädagogik "Klein vor groß – d.h.: Wo möglich und richtig, soll das einzelne Kind im Vordergrund stehen" – entspricht. Im Folgenden werden Projekte des Lebensbezogenen Ansatzes, wie sie in Kindergärten durchgeführt wurden, genannt. Sie können in der angegebenen Literatur von N. Huppertz nachgelesen werden. (Vgl. dazu in Huppertz, Erleben und Bilden, 1992, S. 62 ff.):

- "Vom Korn zum Brot" –
- "Indianer heißen wir"
- "Wir reisen um die Welt"
- "Bei uns wird Hochzeit gefeiert"
- "Unsere Stadt wird 1250 Jahre"

Ebenfalls vgl. in: Huppertz, Wir erstellen eine Konzeption, München 1996, S. 55 ff.:

- "Auf dem Bauernhof"
- "Wenn kleine Vögel groß werden"
- "Herbst und Ernte"
- "Die Post"
- "Das Geld"
- "Helfen"

Wir richten unseren Blick auch nach außen: so gibt es, wie bereits erwähnt, Kontakte und Besuche aus türkischen Gemeinden, von englischen und japanischen Erzieherinnen. Wir beteiligen uns an der Arbeit des Weltkinderhilfswerkes UNICEF. So versuchen wir, unser globales Erziehungsziel der Weltbürgerlichkeit auch selbst zu leben.

1.1. Eltern – Arbeit

Die pädagogische Arbeit kann nur fruchten, wenn genügend Nähe zwischen Familie (Elternhaus) und Kindergarten stattfindet. Neben den üblichen Gesprächen "zwischen Tür und Angel", Einzelberatungsgesprächen und Elternabenden führen wir auch Elternseminare und Vorträge durch, welche die Arbeit im Kindergarten transparent machen und Anregungen für zu Hause vermitteln. Mehrmals im Jahr finden auch Feiern und Begegnungen statt, in denen die Eltern im Mittelpunkt stehen. Entscheidender Grundsatz ist, daß den Eltern der Stil unseres Hauses vermittelt werden soll. Jede Form von Elternarbeit soll motivierend und von starkem Aufforderungscharakter geprägt sein. Kinder, Eltern – und überhaupt die Familien – sollen sich integriert fühlen. So ist z.B. der 6. Dezember in der Villa Kunterbunt nicht nur Nikolaustag, sondern auch "Oma- und Opa-Tag". Bewußt werden hier die Großeltern oder Paten der Kinder in das Leben des Kindergartens einbezogen.

2. Projekte – auf Themen des Lebens bezogen

In unserem Kindergarten führen wir mit den Kindern zahlreiche Projekte auf Gruppenebene durch sowie solche, an denen sich z.B. nur etwa vier oder sechs Kinder eine Zeitlang beteiligen – ganz wie es dem methodischen Grundsatz der Lebensbezogenen Pädagogik "Klein vor groß – d.h.: Wo möglich und richtig, soll das einzelne Kind im Vordergrund stehen" – entspricht. Im Folgenden werden Projekte des Lebensbezogenen Ansatzes, wie sie in Kindergärten durchgeführt wurden, genannt. Sie können in der angegebenen Literatur von N. Huppertz nachgelesen werden. (Vgl. dazu in Huppertz, Erleben und Bilden, 1992, S. 62 ff.):

- "Vom Korn zum Brot" –
- "Indianer heißen wir"
- "Wir reisen um die Welt"
- "Bei uns wird Hochzeit gefeiert"
- "Unsere Stadt wird 1250 Jahre"

Ebenfalls vgl. in: Huppertz, Wir erstellen eine Konzeption, München 1996, S. 55 ff.:

- "Auf dem Bauernhof"
- "Wenn kleine Vögel groß werden"
- "Herbst und Ernte"
- "Die Post"
- "Das Geld"
- "Helfen"

Carmen-Rosa Weismann

Montessori-Kindergarten - Immer ein wohlklingender Name

1. Zur Entstehung der Montessori-Pädagogik

Die Begründerin der Montessori-Pädagogik ist Maria Montessori. Sie wurde 1870 in der Nähe von Ancona/Italien geboren und starb 1952 in Holland.

Als erste Frau Italiens führte sie ein akademisches Studium durch und schloß es mit einer Promotion in Medizin ab. Zunächst war sie Assistenzärztin am Universitätskrankenhaus Rom und eröffnete eine eigene Praxis. Als Assistentin an der psychiatrischen Klinik und Lehrbeauftragte der Universität Rom widmete sie sich der Erziehung geistig behinderter Kinder:

"Ihnen zur Unabhängigkeit von der Hilfe anderer und zur Menschenwürde zu verhelfen, das war eine Aufgabe, die so an mein Herz appellierte, daß ich jahrelang nicht von ihr loskam."
(Standing 1959, S. 26).

Sie setzte sich mit den Theorien von Achille de Giovanni (Medizinische Anthropologie), Cesare Lombroso (Kriminalanthropologie) und ihres Lehrers Giuseppe Sergi (Pädagogische Anthropologie) auseinander und studierte die Schriften Itards (französischer Arzt und Be-

gründer der Heilpädagogik) und Séguins (sein Schüler). Der entscheidende Gedanke bei Itard und Séguin ist die Einheit von Intellekt und Sinnestätigkeit bzw. Motorik und die Aktivierung des Intellekts durch Einwirkung auf die Sinne und den Bewegungszusammenhang. Diese Erkenntnis deckt sich mit den späteren Forschungsergebnissen Piagets über die Entwicklung der Intelligenz.

In ihrer Bildungsarbeit mit geistig behinderten Kindern benutzte Maria Montessori didaktisches Material, das sie von ihren Lehrern übernahm, aber vervollkommnete und ausbaute:



Viola erschließt sich die Welt der Zahlen (Montessori-Material: Hunderterbrett)

"Danach setzte ich meine Versuche an geistig zurückgebliebenen Kindern in Rom fort und erzog sie zwei Jahre lang. Ich orientierte mich an Séguins Buch und berherzigte Itards großartige Erfahrungen. Außerdem ließ ich ein besonders reichhaltiges Lehrmaterial erstellen, wobei ich mich auf diese Texte stützte. Dieses Material, das ich in keinem Institut vollständig vorfand, war ein hervorragendes Instrument in den Händen derer, die es zu benutzen verstanden, doch für sich allein blieb es bei geistig Zurückgebliebenen unbeachtet. Der Lehrer schwachsinniger Kinder gerät in eine Art Apathie; er weiß, daß er minderwertige Menschen erzieht, und deshalb gelingt ihm ihre Erziehung nicht. Man muß vielmehr verstehen, in der Seele des Kindes den darin schlummernden Menschen anzusprechen. Ich hatte diese Intuition: und ich glaube, daß nicht das didaktische Material, sondern diese meine Stimme, die sie anrief, die Kinder weckte und dazu antrieb, das didaktische Material zu benutzen und sich selbst zu erziehen" (Montessori 1973, S.31).

Bereits in diesem Bericht spricht Maria Montessori die zentrale Stellung des Pädagogen an und weist darauf hin, daß nach ihrer Pädagogik zu arbeiten, weit mehr bedeutet, als nur Montessori-Materialien einzusetzen. Ausschlaggebend ist, wie der Pädagoge das Kind in seinem tiefsten Innern sieht und welche gefühlsmäßige Einstellung er zum Menschen hat. Weiter wird aus diesem Text deutlich, daß nicht der Erwachsene das Kind formt, sondern das Kind sich selbst erzieht.

Bei der Erziehung geistig behinderter Kinder erzielte Maria Montessori verblüffende Erfolge:

Der Lebensbezogene Ansatz

Der Lebensbezogene Ansatz geht zurück auf die vielfältigen Arbeiten und Forschungen von Norbert Huppertz, Professor und Leiter der Abteilung Sozialpädagogik und Sozialarbeit an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Mit wesentlich geringerem Einsatz von finanziellen und zeitlichen Ressourcen, als es wie beim Situationsansatz der Fall war, hat Norbert Huppertz einen pädagogischen Ansatz entwickelt, der das heutige und zukünftige Leben des Kindes mit allen seinen Bedürfnissen und Rechten in den Mittelpunkt stellt. „*Vom Leben und Erleben des Kindes her muss alles betrachtet und entschieden werden*“ (Huppertz 1992, S.48). Er beschränkt sich nicht auf problematische Lebenssituationen, sondern greift das ganze Spektrum des kindlichen Lebens, also auch die vielen schönen Erlebnisse auf.

1. Kindbezogenheit

Der Lebensbezogene Ansatz ist stark kindzentriert und geht vom Leben und Erleben des Kindes aus. Die Bedürfnisse und die Lebenssituationen der Kinder müssen immer beachtet werden und in die tägliche Arbeit einfließen (vgl. Huppertz 1992, S. 48, 137ff.). Pädagogik darf sich nicht nur auf die Bedürfnisbefriedigung und Wissensvermittlung erstrecken, sie muss auch auf die Rechte der Kinder (z.B. das Recht auf Liebe, das Recht auf Achtung) aufmerksam machen (vgl. Huppertz 1992, S. 147-148).

2. Soziales Lernen

Im Lebensbezogene Ansatz ereignet sich soziales Lernen während des ganzen Kindergartenjahres. Um so wichtiger ist es, dass das ganze Setting des Kindergartens, einschließlich der Bildungsinhalte, sinnvoll geplant und arrangiert wird. Dazu gehört besonders ein partnerschaftlicher Erziehungsstil, der weitestgehend sanktionsfrei ist sowie das einzelne Kind und seine Befindlichkeit achtet. Als

Grundsatz könnte gelten: „*Sage und tue einem Kind nie, was du nicht – ohne Ärger – dulden würdest, dass es dir dieses auch sagen oder tun darf*“ (Huppertz 1992, S. 56).

3. Begründung der Bildungsinhalte

Der Lebensbezogene Ansatz versteht sich als ein didaktischer Ansatz für die Vorschulpädagogik, d.h. es handelt sich auch „... *um die Theorie über das Lehren und Lernen im Kindergarten, besonders hinsichtlich der Bildungsthemen und Erlebnisinhalte ...*“ (Huppertz 1992, S. 98). Für die Auswahl von Bildungsthemen und Erlebnisinhalten stellt der Ansatz zwölf didaktische und methodische Entscheidungshilfen zur Verfügung. Diese Entscheidungshilfen sollen der Erzieherin Handlungssicherheit vermitteln.

4. Wissensvermittlung

Die Wissensvermittlung soll im Lebensbezogenen Ansatz geplant und erlebend umgesetzt werden. Für eine geplante Wissensvermittlung spricht: 1. Der gesetzliche Auftrag, der auch eine Hinführung auf die Schule beinhaltet, 2. das Bedürfnis des Kindes nach Bildung, 3. die kompensatorische Erziehung, 4. die professionelle Verantwortung. Die geplante Bildungsarbeit soll aber auch die Elemente der Offenheit, Flexibilität und Kreativität beinhalten (vgl. Huppertz 1992, S. 170-178). Die Umsetzung der Bildungsinhalte kann in Form von Projekten, Angeboten, Einzel- oder Gruppenarbeit, mit didaktischen oder Naturmaterialien geschehen. Das wichtigste dabei ist der Blick auf die kindgerechte Umsetzung und die Beachtung der Kriterien zur Themenauswahl. „*Draußen vor drinnen heißt einer unserer Grundsätze*“ (Huppertz 1998, S.173), d.h. alles was draußen mindestens gleich gut gemacht werden kann, sollte draußen stattfinden, und das ist öfter der Fall, als meistens gedacht wird.

5. Erziehungs- und Bildungsziele

Der Lebensbezogene Ansatz nimmt klar Stellung zu der wichtigen Frage nach den Erziehungs- und Bildungszielen sowie den damit verbundenen Werten. Dabei werden traditionelle Werte, wie Freiheit, Solidarität und Toleranz mit neuen Werten, wie Erziehung zur Kritikfähigkeit, Erziehung zum Weltbürger oder Erziehung zur Friedensfähigkeit miteinander verbunden. Insgesamt werden 21 neue Ziele definiert (vgl. Huppertz 1992, S. 80-96).

6. Offenheit

Besonders unter dem Blickwinkel einer sich schnell verändernden Zeit sollen Erziehungsziele mit einem unvoreingenommenen Blick für die Realität und unter dem Aspekt der erzieherischen Verantwortung betrachtet und nötigenfalls verändert werden (vgl. Huppertz 1992, S. 75). In welcher Weise die Ergebnisse der Theorie und Praxis in eine Erweiterung des Ansatzes einfließen, bleibt jedoch offen.

7. Vermittelbarkeit und Realisierbarkeit

Der Lebensbezogene Ansatz beinhaltet eine theoretische Begründung, er formuliert übergreifende Leitsätze, formuliert Erziehungs- und Bildungsziele, gibt den Erzieherinnen Entscheidungshilfen für die Auswahl von Zielen, weist auf die Bedürfnisse und Rechte von Kindern hin, erklärt die theoretische und praktische Bedeutung des Freispiels sowie der Arbeitsplanung und stellt Grundsätze einer aktuellen Elternarbeit dar. Aufgrund dieser klaren Struktur erscheint der Ansatz gut vermittelbar zu sein. Der Lebensbezogene Ansatz legt auch Wert darauf, dass die Erzieherinnen in ihrer persönlichen Leistungsfähigkeit und den institutionellen Möglichkeiten nicht überfordert werden, was die Realisierbarkeit unterstützt.

8. Erprobung und Bewährtheit

Vermutlich finden die wesentlichen Teile des Lebensbezogenen Ansatzes in viel mehr Kindergärten statt, als es beim Situationsansatz der Fall ist. Viele Erzieherinnen sagen, dass sie nach dem Situationsansatz arbeiten, ohne diesen tatsächlich genau zu kennen. Man benutzt nur das Wort, weil es "zieht" und nicht hinterfragt wird. Der Lebensbezogene Ansatz wurde in Zusammenarbeit mit der Praxis entwickelt und nimmt die Tradition deutscher Kindergartenpädagogik in sein Konzept mit auf. Erfahrungen der Praxis fließen vor allem im Rahmen von Fortbildung und wissenschaftlichen Untersuchungen an die Theorie zurück.

9. Gemeinwesenbezug und Vernetzung

„Leitsatz: *Lebensbezogene Kindergartenarbeit ereignet sich kooperativ und vernetzt*“ (Huppertz 1992, S. 57). An erster Stelle steht hier die echte Partizipation der Eltern am Gesamtsystem Kindergarten. In Abgrenzung zum Situationsansatz weist der Lebensbezogene Ansatz zwar auf die notwendige gesellschaftliche Einbindung und die Zusammenarbeit mit der Schule, der Gemeinde und anderen sozialen Einrichtungen hin, er verlangt vom Kindergarten aber nicht, sozialarbeiterische Gemeinwesenarbeit zu betreiben.

10. Brauchtum und Tradition

Die Aspekte Brauchtum und Tradition greift der Lebensbezogene Ansatz in zweierlei Hinsicht auf. Zum einen steht der Ansatz positiv zur Tradition deutscher Vorschulpädagogik sowie der Tradition der einzelnen Einrichtungen, zum anderen weist er bei der Entscheidung für Erziehungs- und Bildungsthemen auf die gesellschaftlich-traditionelle Relevanz des Themas hin. „*Ein Thema kann durchaus auch deshalb zum Bildungsthema und Erlebnisinhalt werden, weil es zur gesellschaftlichen bzw. regionalen Tradition gehört*“ (Huppertz 1992, S. 103).

11. Individualisierung und Kompensation

„Leitsatz: Für das benachteiligte Kind ist in besonderem Maße individualisierend vorzugehen“ (Huppertz 1992, S. 60). Nachdem sich die Erzieherinnen ein Bild über die Lebenssituation des Kindes gemacht haben, entscheiden sie darüber, welche Hilfen jedes einzelne Kind benötigt und welche Themen, Angebote und evtl. didaktische Materialien die Förderung des Kindes unterstützen können. Der Lebensbezogene Ansatz betont auch die Wichtigkeit der Integration und der gemeinsamen Erziehung von behinderten und nicht-behinderten Kindern (vgl. Huppertz 1992, S. 48). Auf Besonderheiten bei der Betreuung von behinderten Kindern wird nicht explizit eingegangen.

12. Auftrag des Kindergartens

Das Konzept des Lebensbezogenen Ansatzes nimmt in einzelnen Kapiteln, wie im Gesamten, ausführlich Stellung zu den einzelnen Aspekten des gesetzlichen Auftrages der Erziehung, Betreuung und Bildung von Kindern. Grundbedingung einer gelingenden Erziehung und Bildung ist, dass die Kinder auch gut versorgt sind (vgl. Huppertz 1992, S. 5). Unter guter Versorgung wird hier verstanden, dass die kindlichen Bedürfnisse beachtet und möglichst erfüllt werden und die Rechte der Kinder respektiert werden. Diese Grundbedingungen drücken sich in der erzieherischen Haltung genauso aus, wie in der Gestaltung des gesamten Kindergartens.

13. Forschungs- und Theorieaspekt

Der Lebensbezogene Ansatz bezieht sich auf eine wissenschaftstheoretische Fundierung und auf Erfahrungen der Praxis, die im Rahmen wissenschaftlicher Forschungen ausgewertet wurden. Der Ansatz versteht sich dabei als partial-holistisch (im Detail forschen und handeln, im ganzen denken und vermitteln) und phänomenologisch (ideologisch und geschichtlich freier Blick) (vgl. Huppertz 1992, S.75-79 und 1998, S.154-155).

Ergebnisse

Pädagogische Ansätze bilden den pädagogischen und philosophischen Hintergrund, an dem sich das alltägliche pädagogische Handeln im Kindergarten orientiert. Auf ihren Grundlagen werden Konzeptionen erstellt, die darüber Auskunft geben, wie in der jeweiligen Einrichtung gearbeitet wird, welches die pädagogischen und weltanschaulichen Grundsätze sind und was das Typische des einzelnen Kindergartens ist. Eine Konzeption muss so geschrieben sein, dass auch die Eltern ein umfassendes Bild der Einrichtung und ihrer pädagogischen Ausrichtung bekommen. Ein Qualitätshandbuch kann aufgrund seiner Struktur diese Form der Darstellung nicht ersetzen und ist somit nicht für eine Elterninformation geeignet. Die wesentliche Tätigkeit im Kindergarten ist die Betreuung, Bildung und Erziehung der Kinder. Um diese Aufgaben möglichst gut zu erfüllen, sind vor allem fachlich gut ausgebildete und engagierte Erzieherinnen wichtig und eine Pädagogik, die diese Aufgaben in hohem Maße unterstützt, sich am gesamten Leben der Kinder orientiert und aktuell ist. Qualitätsentwicklung muss sich demzufolge hauptsächlich auf diese Kernbereiche beziehen.