



Kinder auf Lernwegen: Beobachten

Herausgeber:

Kindergarten in Südtirol
Zeitschrift des Kindergarteninspektorates am
Deutschen Schulamt

Anschrift:

Deutsches Schulamt
Kindergarteninspektorat

Amba-Alagi-Str. 10, 39100 Bozen
Tel. 0471 416 782 | Fax 0471 416 785
SA.Kindergarteninspektorat@schule.suedtirol.it

Redaktion:

Brigitte Alber
Claudia Bozzetta
Irmgard Brugger
Sylvia Kafmann
Christa Messner
Martina Monsorno
Sonia Mutschlechner
Cordula Oberhuber
Rita Überbacher

Presserechtlich verantwortlich

**Dr. Franz Volgger, Landespresseamt, Landhaus I,
Crispistraße 3/5, 39100 Bozen**

Eingetragen beim Landesgericht Bozen
Nr. 22/93R vom 27. Oktober 1993

Erscheint zweimal jährlich

Nachdruck, fotomechanische Wiedergabe, sonstige Vervielfältigung sowie Übersetzung von Textteilen sind nur mit Gestattung des Herausgebers möglich.

Der Versand erfolgt durch das Kindergarteninspektorat, Amba-Alagi-Str. 10, 39100 Bozen an die deutschen und ladinischen Kindergärten, an die Kindergartendirektionen sowie an die deutschen Grundschulen, Grundschuldirektionen und Schulsprengel Südtirols

Titelbild: Kindergarten St. Veit, Sexten

Gestaltung: Anne Kristin Baumgärtel,
www.princessdesign.de, Ulm (D)

Layout & Druck:

dipdruck OHG, 39031 Bruneck, Rienzfeldstraße 15
Tel. 0474 552 254

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	2
Interview mit Landesrat Dr. Thomas Widmann	3

LEITARTIKEL

Gertraud Girardi Battisti Die Beobachtung von Kindern als Impuls für gemeinsames Wachsen	4
Corina Wustmann Der Ansatz der »Bildungs- und Lerngeschichten« – ein ressourcenorientiertes Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren	8

BEITRÄGE ZUM THEMA

Martina Monsorno Wie lernen Kinder? Die Beobachtung als wichtigstes Instrument für ein kindgerechtes Lernen	12
Cordula Oberhuber, Irmgard Brugger Gedanken und Stellungnahmen zur Beobachtung und zur Dokumentation von Entwicklungs- und Lernprozessen in der Kindergartendirektion Brixen	14
Annäherungen an das Portfolio und Erfahrungen mit dem Lerntagebuch in der Kindergartendirektion Schlanders	16
Ruth Hirschberger ... von der Theorie zur Praxis. Gedanken zum Portfolio	20
Isolde Lanthaler, Huberta Knoll Immer kommt etwas dazwischen	22

PROJEKTE, ERFAHRUNGSBERICHTE, REFLEXIONEN

Ulrike Pircher Das elementare Erleben mit Tonerde und Ausdrucksmalen	24
Barbara Pichler, Veronika Dallago Ich schicke dir einen Brief	27
Brigitte Alber Eine Holzwerkstatt mit Roman Moser	29
Helene Pernter Heinisch, Ingrid Karlegger Horchen, Lauschen, Lernen - Sprache ist toll	31

Judith Trojer Kinder begegnen Kunst	32
Annelies Burger, Marlene Mair, Andrea Untersulzner Ein Fenster zur Welt – Besuch von Al Shami	33
Andrea Untersulzner Kulturelle Vielfalt ist ein Reichtum, Unterschiede bereichern	34
Melanie Pöhl, Birgit Schwarz u. a. Jeder Tag ein Erlebnis – der Sommerkindergarten in Untermais	36

GESUNDE SEITE

Martin Holzner Aggression Raum geben – Gewalt vermeiden	38
---	----

LITERATUR

Fachbücher	39
Tanja Kaufmann Adoption – Ein Wunsch geht in Erfüllung. Überlegungen zur Adoption fremdländischer Kinder	43
Bilderbücher	45

IDEENKISTE

Spiellied vom Regenbogenfisch	48
-------------------------------------	----

KULINARISCHE SEITE

Vollkornbrot	49
--------------------	----

INFORMATIONEN

Verzeichnis der Kindergartendirektionen und der Projektbegleiterinnen des Kindergartenjahres 2005/2006	50
Vorbereitungskurs auf die Abschlussprüfung	51
Materialien für Darstellende Spiele nach der Methode der Jeux Dramatiques	51
Neue Lern- und Spielmaterialien	52
Netztipps	52

Liebe Leserinnen, liebe Leser

die frühkindliche Bildung gewinnt an Bedeutung. Die Beobachtung ist Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns und ein wichtiges Werkzeug der pädagogischen Fachkräfte. Die Beobachtung gibt auch den thematischen Rahmen dieser Ausgabe der Zeitschrift WIR.

Die Psychopädagogin Gertraud Battisti verortet in der Beobachtung einen Impuls für gemeinsames Wachsen. Im Mittelpunkt des Bildungsprozesses steht das Kind als Mitgestalter seiner Entwicklung und seines Lernens. Im Prozess des Beobachtens sind wir Erwachsenen genauso wie die Kinder auf der Suche nach Erkenntnissen. Unsere Beobachtungen sind durch unsere Erfahrungen geprägt und wir erfassen immer nur Ausschnitte. Um Beobachtungen für das pädagogische Handeln nutzbar zu machen, müssen sie dokumentiert und ausgewertet werden.

Corina Wustmann vom Deutschen Jugendinstitut stellt als neues Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren den von Margaret Carr in Neuseeland entwickelten Ansatz der Lern- und Bildungsgeschichten vor.

Martina Monsorno berichtet von der Werkstatt »Die Beobachtung als wichtiges Instrument für kindgerechtes Lernen« mit Anne Heck im Rahmen der Internationalen Pädagogischen Werktagung in Salzburg im Juli 2005.

Aus den Kindergartendirektionen Brixen und Schlanders sowie vom Kindergarten Kaltern werden Ergebnisse von Auseinandersetzungen, gewonnene Erkenntnisse und praktische Bei-

spiele des Beobachtens und Dokumentierens öffentlich gemacht.

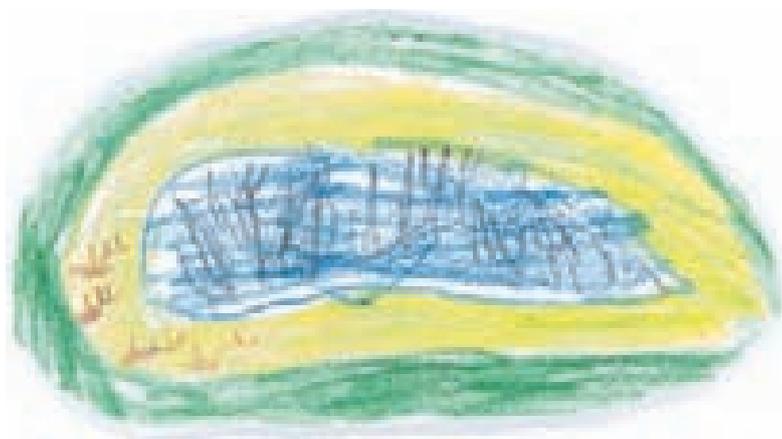
Der Beitrag von Isolde Lanthaler mit der Grafik von Huberta Knoll stellt akzentuiert dar, dass Beobachtung und deren Dokumentation nicht nebenbei geleistet werden können. Die Umsetzung erfordert sorgfältige Planung und eine klare Entscheidung.

Der Abschnitt »Projekte, Erfahrungsberichte, Reflexionen« ist dieses Mal besonders reichhaltig ausgefallen. Viele Beiträge sind uns zugegangen. Wir schreiben der Arbeit der Kindergärten große Wirkung und eine Kraft der Anregung zu. Auf die Beiträge für die nächste Nummer sind wir gespannt.

Mit dem Kindergartenjahr 05/06 tritt der Kindergarten in eine neue Phase: die Reinigung der Kindergärten ist zur Gänze in die Verantwortung der Gemeinden übergegangen. Damit erweitern sich an gar einigen Kindergärten die pädagogischen Kräfte beträchtlich. Der neue Bereichsvertrag war Anlass, dem Landesrat Dr. Thomas Widmann vier Fragen zu stellen.

Was diese Ausgabe der Zeitschrift WIR nicht bringt, ist die Spur, die Kinder beobachtend legen. Das Handeln der Kinder und ihr Darstellen zeigen immer wieder neu, wie präzise sie beobachten, kommentieren und Erkenntnisse gewinnen. Da könnten und sollten sie uns Vorbild sein.

Es grüßt herzlich aus der Redaktion
Christa Messner



Fragen an den Landesrat für Personal, Tourismus und Mobilität Dr. Thomas Widmann



das auch bezüglich spezialisierter Ausbildung auf den vordersten Plätzen rangiert. Dies wiederum steigert Motivation und Freude an der Arbeit. Dem Personal wünsche ich viel Genugtuung und Erfüllung in ihrem Beruf.

Wie sehen Sie die Zukunft des Kindergartens?

Wir werden weiterhin alles für eine zeitgemäße und moderne Entwicklung des Kindergartens geben. Dabei gilt es Chancen und Herausforderungen richtig zu erkennen und möglichst zur Zufriedenheit aller umzusetzen.

Welche Gedanken verbinden Sie mit dem Kindergarten?

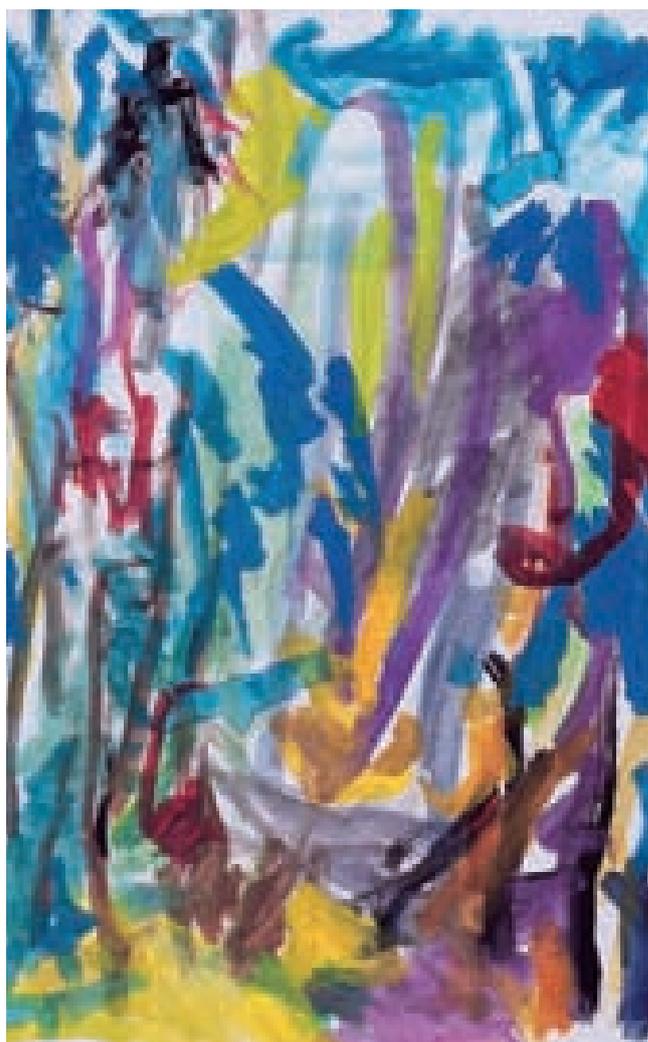
Der Kindergarten schafft die menschliche und bildungsmäßige Basis für die Zukunft jedes Einzelnen von uns. Entsprechend sind die Kindergartenjahre von unschätzbarem Wert für die Entwicklung der individuellen Fähigkeiten und den späteren Erfolg eines Menschen. Dies belegen Erkenntnisse der Gehirnforschung.

Wie erleben Sie den Kindergarten als Vater?

Die Rolle des Kindergartens als Partner in Erziehungsarbeit wird einem sehr schnell bewusst. In diese erste Institution auf dem menschlichen Bildungsweg setzen wir als Eltern Vertrauen.

Im Juni hat die Landesregierung die neuen Berufsbilder des Kindergartens verabschiedet. Wie sehen Sie die Neuerungen? Was wünschen Sie dem Kindergartenpersonal?

Die Neuerungen setzen ein positives Signal und besiegeln die entscheidende Aufwertung unseres Kindergartenpersonals,



Die Beobachtung von Kindern als Impuls für gemeinsames Wachsen

Gertraud Girardi Battisti

»Nichts ergreift Eltern stärker und dauerhafter als Erkenntnisse über das Verhalten ihrer Kinder. Dies kann zu einer tiefgreifenden Anteilnahme führen« (Chris Athley 1990)

Wer mit Kindern zusammen lebt, kennt die Momente des Fragens und der Verunsicherung, wenn wir ihre Verhaltensweisen nicht verstehen können oder wenn ihr Verhalten Ärger in uns auslöst. Wir kennen aber auch die Momente der Nähe und Freude, wenn wir ihr Verhalten nachvollziehen können, wenn sie Fähigkeiten zeigen, die wir nicht vermuteten, wenn sie sich - für uns verstehbar und wahrnehmbar - aktiv einen Platz in der Gemeinschaft und in der Welt suchen.

Die Theorie des Konstruktivismus hat uns sensibel gemacht für die Tatsache, dass die Welt in unseren Köpfen entsteht und dass wir diese Welt eigenständig erschaffen in einem hochkomplexen Zusammenspiel des Verarbeitens von Impulsen und Eindrücken, die von außen auf uns einströmen, und den bereits gemachten Erfahrungen, die wir gespeichert haben. Viel zu lange hat die Pädagogik das Kind nicht als Mitgestalter seiner Entwicklung gesehen, sondern als »passives Produkt« aus Anlage und Einfluss des Umfeldes. Der Streit, wie viel im Prozess der Entwicklung bereits vorgegeben ist und wie viel Einfluss das Umfeld hat, erstreckte sich über viele Jahrzehnte und ist auch heute noch nicht abgeschlossen. Dieses duale Verständnis von Entwicklung bringt mit sich, dass es für alles eine Ursache und eine damit zusammenhängende Wirkung gibt. Diese Sichtweise verführt uns entsprechend nach Schuldigen zu suchen, wenn die Entwicklung nicht nach unseren Vorstellungen voranschreitet.

Wenn wir aber Kinder als Mitgestalter ihrer Entwicklung sehen, werden wir sensibel für die Eigenständigkeit, mit der sie ihr Wachsen, ihr Begreifen und Erkennen vorantreiben. Diese Sichtweise verändert unsere Rolle als Eltern, aber auch als Erzieher und Erzieherinnen. Es geht nicht mehr darum allen Kindern zur gleichen Zeit, das gleiche Umfeld, die gleichen Lernimpulse, die gleichen Anregungen zu geben, sondern darum die individuellen Entwicklungsdimensionen des Kindes zu verstehen und zu unterstützen. Wir gehen nicht mehr auf die Suche nach Defiziten, die wir ausgleichen müssen, sondern nach Interessen, Fähigkeiten und individuellen Verarbeitungs- und Lernmustern des Kindes.

Diese Sichtweise setzt voraus, dass wir uns auf jedes Kind als Individuum einlassen und an seiner ganz individuellen Art,



Kindergarten Untermais

sich in der Welt zu bewegen, Anteil nehmen. Die Beobachtung als bewusste Wahrnehmung ist dabei ein interaktionelles Geschehen, das wir nicht nur auf Raster und Beobachtungsbögen reduzieren dürfen.

Beobachtung als dialogischer Prozess

Beobachtung soll uns nicht distanzieren vom Kind, sondern uns in »Bann« ziehen und neugierig machen. Durch die sorgsame Beobachtung erweitert sich unser Verständnis für das einzelne Kind, für die sozialen Prozesse in der Gruppe und die Kompetenzen jedes Einzelnen. Als Erwachsene sind wir für die Kinder dabei Lernpartner/innen, die genauso auf der Suche nach Erkenntnissen sind wie sie. Dabei löst jedes Kind und jede seiner Handlungen in uns eigene Bilder und Erklärungsmodelle aus, die mit unseren Erinnerungen und unseren Erfahrungen zusammenhängen. Wenn wir z. B. beobachten, wie ein Kind ein anderes – nennen wir sie Michael und Anna - wegschubst, dann wird dieser Vorfall in uns ein facettenreiches Bild wachrufen, das nur zum Teil mit dem Geschehen »hier und jetzt« zusammenhängt. Welche Normen haben wir gespeichert? Wie dürfen sich Kinder wehren? Wie weit dürfen sie gehen? Was war vorher? Wer hat begonnen? Wie viel Unterstützung brauchen sie? Wie viel Begrenzung brauchen sie? Welches Verständnis haben wir von Konflikten? Wie bewerten wir es, wenn ein Bub ein Mädchen schubst? Welche Gefühle werden in uns wach? usw. Wenn wir bewusst innehalten, merken wir, dass wir uns in einem komplexen interaktionellen Geschehen befinden, das sich verändert, wenn sich unser Blick auf die Situation verändert.

Vielleicht freuen wir uns sogar über das »Schubsen«, weil der bis jetzt »schüchterne« Michael zum ersten Mal seinen Platz behauptet und Anna seine Grenzen zeigt.

Im Zentrum stehen dabei der Dialog mit uns selber, mit unseren Impulsen, unseren Gefühlen und Assoziationen, unseren Normen und Mustern der Wahrnehmung und der Dialog mit den Kindern, ihren Gefühlen, ihren Schlussfolgerungen, ihrer »Logik«, ihren Bedürfnissen und Kompetenzen.

Beobachten heißt verstehen, uns einlassen

Kinder beobachten heißt, sie zu verstehen, aber auch ihnen Raum zu geben, damit sie sich selber und ihr Handeln verstehen können. Dabei sind uns Raster, die Kindern gewisse Kompetenzen in einem bestimmten Alter zuschreiben, manchmal hinderlich. Jedes Verstehen sucht nach einem Wiedererkennen. Dieses Wiedererkennen kann uns behilflich sein oder auch behindern. Wir Erwachsene haben dabei die Schwierigkeit, dass wir das Verstehen in der Distanz als Erwachsene entwickeln, oder in einer Identifikation mit dem Kind. Beides distanziert uns, weil wir nur auf unsere eigenen Bezugssysteme zurückgreifen. Weil wir den Sinn kindlichen Handelns nicht einfach unmittelbar nachfühlen können, müssen wir uns den Sinn immer wieder erarbeiten. Auch ist es leichter Menschen zu verstehen, die uns in ihrer Lebensweise, ihren Gewohnheiten, ihrer Sprache und Kultur vertraut sind, als Menschen, die anders leben und sprechen, die den Geschehnissen in der Welt andere Bedeutungen geben. In diesem Sinne heißt Beobachtung auch, uns auf »fremde« Erlebniswelten einzulassen.



Kindergarten Untermais

Beobachten heißt die Würde des Kindes wahren

Wenn wir Kinder beobachten, können wir viele Informationen zusammentragen, die wir sehen und hören. Auch wenn wir uns unserer eigenen Muster und unserer subjektiven Zuschreibungen bewusst sind, können wir die Persönlichkeit des Kindes in seiner Komplexität nie ganz erfassen.

Die Bilder, die wir uns von Kindern machen, wirken aber auf sie zurück. Sie spüren, was wir von ihnen denken, was wir von ihnen erwarten, was wir von ihnen wollen. Wir drücken unsere Bilder aus in unserer Art der Zuwendung, in unserer Mimik, unserer Sprache. Wir sind also verantwortlich für unsere Bilder und wie wir damit umgehen. Diese Bilder sind immer auch Urteile, denn jedes Verstehen will auch zu einem Urteil, einer Bewertungsgrundlage kommen. Dagegen sollten wir nicht ankämpfen, sonst werden wir handlungsunfähig. Wenn wir mit diesen Bildern aber bewusst umgehen, werden wir unser Verstehen als vorläufig sehen und Bilder erschaffen, die das Kind als achtungsvoll erlebt und als Geschenk. Wenn wir nicht beim Bild, dass das Kind etwas noch nicht kann, von dem wir glauben, dass es es bereits können sollte, stehen bleiben, sondern das Kind durch veränderte Bedingungen und Wertschätzung ermutigen, sich an einen neuen Schritt heranzuwagen, wird das Kind nicht zu einem Objekt unserer Förderung. Die Beobachtung gibt uns Hinweise, wohin das Kind gehen möchte, was es lernen möchte, wo es seine Fähigkeiten hat. Der Dialog mit dem Kind erweitert die Möglichkeiten, redimensioniert unsere Schlussfolgerungen und gibt dem Kind eine klare Botschaft, dass es die Kompetenz über sich und seine Entwicklungsschritte hat.

Durchführung von Beobachtungen

Die häufigste Frage, die pädagogische Fachkräfte stellen ist: »Wann haben wir Zeit für die Beobachtung? Wann können wir sie einplanen?«

Wir haben gesehen, wie anspruchsvoll die Beobachtung in einem interaktionellen Kontext ist. Es ist klar, dass sie nicht nur flüchtig sein darf und nebenbei. Deshalb sollten in allen Kindergärten, in jeder Kindergruppe feste Beobachtungszeiten festgelegt sein, die durch nichts verdrängt werden können. Dabei ist es wichtig, die Realität des Kindergartens zu berücksichtigen. Es kann entschieden werden, täglich fünfzehn oder zwanzig Minuten zu beobachten, aber auch wöchentlich dreißig oder fünfundvierzig Minuten. Die Zeitstruktur hilft, dass man sich nicht rund um die Uhr verantwortlich fühlt für Beobachtungen und sich dadurch auch

überfordert. Die Beobachtung in einer festen Zeitstruktur soll uns einerseits vom schnellen, flüchtigen Hinschauen zu einem bewussten und aufmerksamen Wahrnehmen bringen, uns aber auch befreien von dem Druck eines »Rund-um-die-Uhr-Beobachtens«.

Anlässe für Beobachtung sollten wir nicht als Regelwerk verstehen, an denen wir nichts mehr verändern. Vorbereitete Fragen oder Beobachtungsbögen können uns in manchen Situationen eine Hilfe sein, sie können aber auch unseren Blick einengen, so dass wir Aspekte, die nicht vorgesehen sind, auf einer Liste oder einem Bogen, übersehen und nicht mehr beachten.

Im Zentrum sollen vielfältige Anlässe stehen, in denen einzelne Kinder, aber auch die Kindergruppe, Kleingruppen, bestimmte Entwicklungsaspekte (Sprache, Motorik, soziales Verhalten usw.) genauso wie konkretes Verhalten in einer bestimmten Situation, im Rahmen eines Projektes oder im Umgang mit bestimmten Materialien beobachtet werden.

Wir können nicht alles erfassen

Wir dürfen uns nicht vornehmen, alle Aspekte eines Verhaltens oder Geschehens zu beobachten und zu erfassen. Beobachtungen sind nie fertig, sondern bauen aufeinander auf. Wenn wir Kindern beim Spiel und beim Lernen intensiv zusehen, wenn wir verstehen wollen, was sie tun und wie sie es tun, öffnen sich uns neue Verstehensmöglichkeiten. Vieles bleibt uns aber verschlossen: Wir können sehen, wie Kinder miteinander kommunizieren, wie sie miteinander ein Spiel entwickeln, wie sie dabei miteinander umgehen, wer das Spiel für uns wahrnehmbar in die Hand nimmt und initiativ wird, wie sie Ideen austauschen, wie sie sich Ziele setzen und Hypothesen formulieren, diese überprüfen und annehmen oder verwerfen. Wir werden staunen und die Kinder neu wahrnehmen.

Wir können aber nicht endgültige Schlüsse ziehen, wie Kinder sind. Wir haben hier und jetzt über Kinder, ihr Spiel und ihre Interaktion etwas erfahren, müssen aber davon ausgehen, dass sich Verhaltensweisen verändern in einem neuen Kontext, mit anderen Kindern, mit anderen Materialien, in anderen Räumen.

Erkenntnisse schälen sich langsam heraus, die dem Verständnis von Verhaltensmustern der Kinder ein Stück näher kommen. Entwicklungsprozesse aber sind nicht linear und immer nachvollziehbar, sie verlaufen in Sprüngen nach allen Seiten, verquicken sich mit bereits Gelerntem, um es dann wieder loszulassen und einen neuen Lernweg zu gehen.

Deshalb sollen Kinder vielfältige Rahmenbedingungen erleben können, vielfältige Kontakte mit unterschiedlichen Menschen, verschiedene Materialien, vielfältige Raumerfahrungen. Wir können nur beobachten, was wir den Kindern als Erfahrung ermöglichen. So ist ein Kind vielleicht mit Erwachsenen zurückhaltend, mit Kindern aber aktiv und gesprächig, es mag vielleicht mit einem bestimmten Material nicht umgehen, mit einem anderen aber sehr gerne, es ist im Raum unruhig, im Freien aber entspannt und gelöst, es gibt Phasen höchster Konzentration und Phasen »scheinbaren Herumirrens«.

Der beste Anlass für Beobachtungen ist immer der, herausfinden zu wollen, wie Kinder lernen. Dabei müssen wir beobachten, wann und wo sie sich wohl fühlen, was sie selber dazu beitragen können, wie sie selber zu einem Wohlbefinden kommen und welchen Beitrag wir geben müssen, welche Rahmenbedingungen wir schaffen müssen, damit die Kinder bei sich und ihren Interessen verweilen können und nicht abgelenkt werden durch »Störungen« (emotionale Belastungen, Lärm, zu kleine Räume, nicht ansprechende Angebote usw.). Denn Lernen ist nur möglich, wenn wir uns wohl fühlen, wenn wir genügend Anreize bekommen und uns angenommen und geschätzt fühlen.

Beobachtungen müssen dokumentiert und kommuniziert werden

Wie Kinder lernen ist individuell. Beim Beobachten ihres Lernens können wir auf vielfältige systematische Verfahren zurückgreifen, die uns immer wieder anregen können, worauf wir im Besonderen unseren Focus richten wollen. Die Instrumente sind in der Praxis erprobt worden und unterstützen den gesamten Beobachtungsprozess. Hier seien einige davon angeführt:

- Die *Leuvenner Engagiertheitsskala* (Laevers, F. (Hrsg.) 1997): sie beschreibt ein Qualitätsmerkmal von Lernprozessen und gibt die Möglichkeit anhand von Skalen das Ausmaß der Engagiertheit festzuhalten.
- *Beobachtung nach Schemata* (Bruce, T. 2002): dieses Verfahren berücksichtigt wiederkehrende Verhaltensmuster bei Kindern, mit denen sie beim Aufbau ihres Wissens operieren: z. B. die gerade Linie, das Einwickeln, die Rotation, das Transportieren, das Verbinden.
- *Die Lerngeschichten* (Carr, M. 2001): dieses Konzept hält die Lerndispositionen, bzw. Lernstrategien der Kinder fest. Z. B. wird von einem Kind eine gewisse Anzahl von Lerngeschichten über einen gewissen Zeitraum erfasst und als sein Lernmuster betrachtet.

- *Die Entwicklungstabelle von Kuno Beller (2004)*: sie will durch Fragen das Verhalten des Kindes erfassen und daraus den Entwicklungsstand in acht Entwicklungsbereichen einschätzen. Daraus sollen Anregungen, Freiräume und Aktivitätsmöglichkeiten abgeleitet werden.
- *Die sieben Intelligenzen nach Laewen & Andres (2002)*: die Fähigkeiten und Vorlieben des Kindes werden nach den sieben Intelligenzbereichen von Gardner festgehalten. Anhand von Fragen zu diesen Bereichen wird für jedes Kind ein Entwicklungsprofil erstellt mit Kompetenzen und bevorzugten Tätigkeiten.
- *Der Baum der Erkenntnis von Berger & Berger (2004)*: die Entwicklungsprozesse werden mit Hilfe eines Baumes festgehalten. In den Wurzeln werden die Kompetenzen dargestellt, zu deren Eroberung Kinder im Kindergartenalter angeregt werden sollten: intellektuelle, gefühlsmäßige, motorische, soziale und sprachliche Entwicklungsbereiche.
- *Ermittlung von Gruppenstrukturen von Laewen & Andres (2002)*: durch Kontakt- und Spiele-Soziogramme sollen die Position Einzelner in einer Gruppe und die Beziehung unter den Gruppenmitgliedern festgehalten werden. Die konkreten Informationen werden genutzt, um die Dynamik der Gruppe und die Rollen der Kinder in der Gruppe zu unterstützen.

Keines dieser angeführten Verfahren kann eine Auseinandersetzung und Reflexion ersetzen.

Jede Beobachtung, über die nicht nachgedacht wird und über die nicht kommuniziert wird, hat keinen Sinn. Der Austausch der Beobachtungen und der eigenen Gedanken und Gefühle dazu erweitert die Sichtweise auf eine lebendige Weise. Dabei ist der Austausch unter den Fachkräften gemeint, aber auch der Austausch mit den Eltern. Die Gespräche über Erkenntnisse, Erfahrungen und Beobachtungen bringen neue Perspektiven und lassen uns eventuelle Vorurteile und Fixierungen bewusst werden. Alle Beteiligten sehen Kinder aus verschiedenen Blickwinkeln, mit verschiedenen Erklärungsmustern.

Dabei sind uns die vielfältigen Beobachtungsbögen, die Impulsfragen, die Hinweise auf Beobachtungsthemen eine Hilfe, sie alleine können aber nicht die Beziehung zum Kind gestalten, sondern nur unseren Wahrnehmungsfokus begrenzen oder anregen. Aufbauend auf diese Erkenntnisse, können wir Projekte starten, Rahmenbedingungen verändern, unsere Beziehung zu den Kindern gestalten und in einem gemeinsamen Lernprozess wachsen.

Das Wichtigste dabei ist das Gespräch mit den Kindern, das Mitteilen unserer Vermutungen und unserer momentanen Erkenntnisse, das Nachfragen und Überprüfen, das Einbeziehen der Kinder in diesen Prozess, das Mitteilen unserer Freude an ihrem Tun, ihrem Lernen, ihrem Spielen. Sie sind Mitgestalter ihrer Entwicklung und wir entwickeln uns mit ihnen.

Literatur:

Beller, E. K. & Beller, S. (2004): Kuno Bellers Entwicklungstabelle. 4. Auflage, Berlin: Eigenverlag

Berger, M. & Berger, L. (2004): Der Baum der Erkenntnis. Eigenverlag

Bruce, T. (2002): All about Schemas. In: Nursery World. 06. Juni 2002. S. 15 - 22

Carr, M. (2001): Assessment in Early Childhood Settings. Learning Stories. London: Sage

Hebenstreit-Müller, S. & Kühnel, B. (Hrsg.) (2004): Kinderbeobachtung in Kitas: Erfahrungen und Methoden im ersten Early Excellence Centre in Berlin. Berlin: DohrmannVerlag

Laewen, H.-J. & Andres, B. (2002): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Weinheim: Beltz

Laevers, F. (Hrsg.) (1997): Die Leuvenner Engagiertheits-Skala für Kinder. Fachschule für Sozialpädagogik, Erkelenz

Viernickel, S. & Völkel, P. (2005): Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag. Freiburg: Herder



Dr. Gertraud Girardi Battisti

Psychologin (Schwerpunkt Pädagogische Psychologie), Psychotherapeutin für Kinder und Erwachsene, Lehrbeauftragte an der Freien Universität Bozen.

Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Frühpädagogik, Entwicklungspsychologie, Psychotherapie, Leiten von Gruppen, Gruppendynamik und der Analyse von gesellschaftspolitisch relevanten Spannungsfeldern in diesen Bereichen.

Der Ansatz der »Bildungs- und Lerngeschichten« – ein ressourcenorientiertes Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren

Corina Wustmann

Die Bedeutung der frühkindlichen Bildung ist in der deutschen Fachdiskussion heute weitgehend unstrittig: Von Geburt an werden Kinder als Lernende betrachtet, die in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt ihr Wissen und ihre Kompetenzen erweitern. Mit der gewachsenen Aufmerksamkeit für diese frühkindlichen Bildungsprozesse wird in der Fachdiskussion gleichzeitig aber auch die Forderung lauter, präziser festzuhalten, was in diesem Alter an Bildung und Lernen möglich bzw. wünschenswert ist. So gibt es im Elementarbereich erst wenige Ansätze, in denen die Aktivitäten und Lernprozesse der Kinder selbst in den Mittelpunkt gestellt werden.

Ein Ansatz, der versucht direkt an den Lernprozessen der Kinder anzusetzen, ist der Ansatz der »Learning stories« bzw. »Bildungs- und Lerngeschichten« von Margaret Carr (2001) aus Neuseeland. Bei dem Verfahren geht es insbesondere darum, das Lernen von Kindern zu beobachten und zu beschreiben und darauf aufbauend zu unterstützen und zu fördern. Dieses Verfahren der »Bildungs- und Lerngeschichten« wird jetzt im Rahmen eines bundesweiten Projekts am Deutschen Jugendinstitut e.V. erprobt.

Zum Ansatz der »Bildungs- und Lerngeschichten«

Ziel von Margaret Carr war es, ein angemessenes Verfahren für die Beobachtung und Beschreibung von Lernerfolgen in der Alltagspraxis zu finden, das sich nicht am klassischen Defizitblick orientiert, sondern das dazu dient, zu erkennen, wo sich Kinder in ihren Lern- und Bildungsprozessen befinden und wofür sie Interesse aufbringen. Carr versteht ihr Verfahren ausdrücklich als ein ressourcenorientiertes Instrument, mit dem Fähigkeiten und Kompetenzen von Kindern erfasst und auf dieser Grundlage Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung und Unterstützung der kindlichen Lernfähigkeiten gewonnen werden können. Es geht hier nicht darum, was Kinder nicht können oder noch nicht können, sondern darum, was sie tun, was sie können und welche Fragen sie sich bei ihren Erkundungen stellen. Zentrale Lerndimensionen, die hinter diesem Ansatz stehen, sind: Erfahrungslernen, entdeckendes/forschendes Lernen, Lernen in Sinnzusammenhängen sowie der Aufbau eines Selbstbildes als kompetent lernender Mensch.

Bildungs- und Lerngeschichten entstehen nach Carr aus der Beobachtung von natürlichen Alltagssituationen von Kindern. Eine Lerngeschichte kann dabei verstanden werden als eine Geschichte, die vom Lernen eines Kindes erzählt. Konkret heißt das: Ein/e Erzieher/in führt kurze (5-10minütige) Situationsbeobachtungen durch und beschreibt, was das Kind während dieses »Schnappschusses« tut. Eine Anzahl solcher Beobachtungssequenzen gewährt so Einblick in die Lerngeschichte eines Kindes. Lerngeschichten können also als ein narratives



Muster verstanden werden, das den spezifischen Inhalt und Kontext der Bildungsgeschichte eines Kindes zur Sprache bringt.

Ein wichtiger strukturierender Gesichtspunkt sind dabei sogenannte Lerndispositionen, die Carr als grundlegende Voraussetzung für Lern- und Bildungsprozesse versteht. Lerndispositionen definiert sie als Partizipations-Repertoire, mit dessen Hilfe ein lernender Mensch Lerngelegenheiten wahrnimmt, sie erkennt, auswählt, beantwortet oder herstellt (Carr, 2001, S. 21). In den Lerndispositionen kommt einerseits die Bereitschaft und die Fähigkeit zum Ausdruck, sich mit neuen Anforderungen und Situationen auseinander zu setzen und daran teilzuhaben. Andererseits ist mit der Erfahrung erfolgreicher Partizipation auch eine verstärkte Motivation zum Lernen verbun-

den. Zusammenfassend bezeichnen Lerndispositionen situationsbezogene Lernstrategien und Lernfähigkeiten gepaart mit der Motivation, etwas zu lernen: »Der Lerner ist bereit, willens und fähig zu lernen« (Carr, 2001, S. 9).

In Neuseeland werden dabei fünf Bereiche von Lerndispositionen unterschieden, in einer ersten adaptierten Version in Deutschland vier,¹ und zwar:

- Interessiert und engagiert sein
- Standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten
- Sich mitteilen, ausdrücken und mit anderen austauschen
- An der Lerngemeinschaft mitwirken/Zur Lerngemeinschaft beitragen.

Die erste Lerndisposition bezieht sich auf die *Fähigkeit und Bereitschaft, ein Interesse zu entwickeln und sich auf etwas einzulassen*. Hier geht es darum, dass Kinder eine Vorstellung davon haben, dass Menschen, Orte und Dinge interessant sein können und es sich lohnt, sich ihnen zuzuwenden, sich mit ihnen vertieft auseinander zu setzen und so Kenntnisse bzw. Fähigkeiten zu erwerben. Solche Interessen müssen keineswegs nur im Bereich von kognitivem Verstehen liegen. Genauso gut kann es um körperliche, künstlerische oder soziale Aktivitäten gehen.

Die zweite Lerndisposition umfasst die *Fähigkeit und Bereitschaft, auch bei Schwierigkeiten und Unsicherheiten an etwas festzuhalten*. Hier geht es u. A. um die Fähigkeit zur Formulierung von Fragen oder zur Entwicklung von Problemlösungen. Darin eingeschlossen ist auch die Erfahrung, dass man aus Fehlern lernen kann und dass man selbst in der Lage ist, Schwierigkeiten zu bewältigen.

Bei der dritten Lerndisposition geht es um die *Fähigkeit und Bereitschaft, sich mitzuteilen und mit anderen auszutauschen*. Im Vordergrund steht hier, vielfältige Ausdrucksformen zu verwenden, d. h. mit anderen in einer der »hundert Sprachen« zu kommunizieren, Ideen und Gefühle auszudrücken und sich selbst als jemanden wahrzunehmen, der anderen etwas mitzuteilen hat.

Die vierte Lerndisposition beinhaltet die *Fähigkeit und Bereitschaft, an einer Lerngemeinschaft mitzuwirken bzw. zu einer Lerngemeinschaft beizutragen*. Dazu gehört u. A. die Fähigkeit, Dinge auch von einem anderen Standpunkt aus zu sehen, eine Vorstellung von Gerechtigkeit und Unrecht zu entwickeln, Entscheidungen zu treffen, Auskunft geben zu können sowie mit anderen etwas gemeinsam zu ko-konstruieren und Strategien zur Verantwortungsübernahme im Austausch mit anderen zu entwickeln.



Ob und inwiefern diese Lerndispositionen in den Tätigkeiten der Kinder zum Tragen kommen, ist nach Carr ein wesentlicher Indikator für die »Bildungsrelevanz« ihrer Aktivitäten. Setzen sich Kinder z. B. interessiert und engagiert mit äußeren Anforderungen auseinander, so erwerben sie Kenntnisse und Fertigkeiten, die für ein zunehmend differenzierteres Verstehen und selbständiges Handeln notwendig sind.

Zur Arbeit mit »Bildungs- und Lerngeschichten«

Für den Umgang mit den Bildungs- und Lerngeschichten hat Carr ein Vorgehen im Sinne von »four D's« (Describing, Discussing, Documenting, Deciding) entwickelt. Gemeint sind hiermit folgende vier Arbeitsschritte: die Beschreibung, die Diskussion, die Dokumentation und die Entscheidung.

(1) Im Vordergrund der *Beschreibung* steht das Beobachten und Festhalten der Handlungen des Kindes sowie des Hintergrun-

des, in dem die Aktivität des Kindes stattfindet. Für das Festhalten dieser Beobachtungen hat Carr ein Muster-Formblatt entworfen. Dieser »Beobachtungsbogen« (vgl. Abb. 1)³ enthält außer den wichtigsten Angaben zur Beobachtungssituation ein großes, freies Feld zum Notieren der Handlungen des Kindes. Am Ende des Bogens gibt es ein Feld für eine zusammenfassende Einschätzung, wo notiert werden soll, was die Hauptinhalte der beobachteten Tätigkeit des Kindes sind, welche Lernaspekte des Kindes in der Situation sichtbar sind, welche Fragen das Kind stellt und welche Lerndispositionen in welchen Verhaltensweisen zum Ausdruck kommen.

(2) In einem nächsten Arbeitsschritt werden die beobachteten Handlungssequenzen im Team *diskutiert* und mit den Beobachtungen des gleichen Kindes durch andere Fachkräfte verglichen. Ebenso werden die Beobachtungen mit den Kindern sowie deren Eltern besprochen. Ziel ist es, übereinstimmende

Das Bild zeigt die linke Seite (Seite I) eines Beobachtungsbogens. Oben befindet sich ein Feld für die Angabe des Namens des Kindes. Darunter sind vier Zeilen für die Angabe von Daten: 'Name des Kindes', 'Alter', 'Beobachtungsort' und 'Beobachtungstermin'. Ein großer, leerer rechteckiger Kasten mit der Aufschrift 'Beschreibung der Tätigkeit' nimmt den Großteil der Seite ein. Unten rechts ist die Beschriftung 'Seite I' zu sehen.

Das Bild zeigt die rechte Seite (Seite II) des Beobachtungsbogens. Oben befindet sich ein großes, leeres rechteckiges Feld für die Zusammenfassung. Darunter ist ein Kasten für die 'Einschätzung' in vier Zeilen unterteilt. Die Spaltenüberschriften sind: 'Hauptinhalte der beobachteten Tätigkeit', 'Lernaspekte des Kindes', 'Fragen des Kindes' und 'Lerndispositionen in Verhaltensweisen'. Unten rechts ist die Beschriftung 'Seite II' zu sehen.

Abb. 1: Beobachtungsbogen

Deutungen zu finden sowie die Sicht der Kinder auf ihr eigenes Lernen mit einzubeziehen. Damit soll zum einen die Validität der Beobachtungen erhöht und zum anderen transparent werden, worin die Besonderheiten bzw. Ergebnisse der Lernprozesse des Kindes liegen. Wesentlich ist dabei auch, dem einzelnen Kind sowie den Eltern zu vermitteln, dass seinem Lernen ein hoher Wert beigemessen wird. Dadurch wird die Wahrnehmung und Wertschätzung von Bildungsprozessen auf Seiten der Eltern gefördert sowie ihre Bereitschaft gesteigert, sich aktiv an der Unterstützung dieser Prozesse zu beteiligen. Schließlich tragen die Gespräche auch zur Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns bei, indem die Fachkräfte gemeinsam überlegen, was als »Nächstes« getan werden könnte.

(3) Ein dritter wesentlicher Arbeitsschritt besteht nach Carr in der *Dokumentation* der Beschreibungen und Diskussionen. Als Grundlage dient dazu hauptsächlich der Beobachtungsbogen. Darüber hinaus schlägt Carr vor, für jedes Kind einen Ordner (ein Portfolio) anzulegen, in dem die Lerngeschichten gesammelt werden. Dieser Ordner kann zusätzlich Werke, Fotos oder Kommentare der Kinder enthalten. Damit werden zum einen die Kinder als aktiv Mitwirkende in den Prozess der Dokumentation mit einbezogen. Zum anderen können die pädagogischen Fachkräfte anhand des Ordners Eltern eine Rückmeldung darüber geben, was ihr Kind im Kindergarten beschäftigt, was es lernt und wie es ihm dabei geht.

(4) Der vierte Arbeitsschritt und Schlüsselpunkt im Verfahren ist dann die *Entscheidung* darüber,

- was das Kind als Nächstes brauchen könnte,
- wie die Lernumgebung beschaffen sein muss, damit dem Kind ein Voranschreiten in seiner Entwicklung ermöglicht wird und
- welche individuelle Unterstützung das Kind benötigt.

Neben geplanten Vorhaben geht es dabei auch um spontane Entscheidungen: einerseits auf Initiativen des Kindes zu antworten, andererseits Initiativen oder Interventionen als Erzieherin zu ergreifen, um die Erfahrungen der Kinder zu bereichern.



Das Projekt »Bildungs- und Lerngeschichten als Instrument zur Konkretisierung und Umsetzung des Bildungsauftrags im Elementarbereich« am Deutschen Jugendinstitut e.V.

Laufzeit: 1.02.2004 - 31.01.2007

Projekthalt:

- Übertragung des Ansatzes von Margaret Carr: Entwicklung und Erprobung von Beobachtungs- und Dokumentationsmaterialien
- Entwicklung von Materialien für die Fortbildung von pädagogischen Fachkräften
- Fortbildung und intensive, wissenschaftliche Begleitung von 25 Modelleinrichtungen (Innerer Kreis)
- Fortbildung von ca. 120 Multiplikator/innen, die ihrerseits Einrichtungen begleiten (Äußerer Kreis)

Kooperationspartner und Förderer: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Hessen, Sachsen, Stadt München, Bertelsmann Stiftung/ Heinz Nixdorf Stiftung, Max-Traeger-Stiftung, Bernard van Leer Foundation.

Weitere Informationen zum Projekt können unter folgender Internetadresse abgerufen werden:

<http://www.dji.de/bildung-lerngeschichten>.

- 1 Im Rahmen des Projekts »Bildungs- und Lerngeschichten als Instrument zur Konkretisierung und Umsetzung des Bildungsauftrags im Elementarbereich« am Deutschen Jugendinstitut e.V. wurden die beiden Lerndispositionen »Interesse finden« und »Engagiert sein« zusammengefasst.
- 2 Der neuseeländische Beobachtungsbogen wurde vom Projektteam des Deutschen Jugendinstituts e.V. adaptiert.

Literatur:

Carr, M. (2001). *Assessment in Early Childhood Settings. Learning Stories*. London u.a.: SAGE Publications.

Autorin:

Corina Wustmann, Diplom-Pädagogin, 2001-2002 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP), München, seit 2002 Wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut e.V. (DJI), München, Arbeitsschwerpunkte: Resilienz, Beobachtung und Dokumentation kindlicher Bildungs- und Lernprozesse, Integrierte Familienarbeit in Kindertageseinrichtungen.

Wie lernen Kinder? Die Beobachtung als wichtigstes Instrument für ein kindgerechtes Lernen

Referentin Anne Heck

BERICHT VON DER INTERNATIONALEN PÄDAGOGISCHEN WERKTAGUNG IN SALZBURG 2005

Martina Monsorno

»Die Beobachtung ist die Eingangstür zur pädagogischen Arbeit.« Diese Aussage von Anne Heck könnte auch als Überschrift für die drei Nachmittage des Workshops stehen.

Eine der wesentlichen Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte im Kindergarten ist es, Kinder bei ihren Bildungsprozessen zu unterstützen und einen Rahmen bereitzustellen, innerhalb dessen die Kinder ihre Bildungsmöglichkeiten erweitern können. Es ist daher notwendig zu erkennen, mit welchen Themen sich die einzelnen Kinder beschäftigen. Die Beobachtung ist

ein wichtiges Instrument, um herauszufinden, was das Thema der Kinder beziehungsweise des einzelnen Kindes sein könnte (Heck 2002, S. 88).

In den drei Fortbildungsnachmittagen sollen wir Kursteilnehmer/innen in die Thematik rund um die Beobachtung eintauchen, Beobachtungskonzepte kennen lernen und uns über unsere Erfahrungen in der Praxis austauschen. Anne Heck stellt uns auch die von ihr entwickelte Beobachtungspyramide vor und führt uns in die »Bildungsgeschichten« ein.

Beobachtungspyramide



Die Bildungsfelder und Bildungsthemen der Kinder erschließen sich aus den Beobachtungen der pädagogischen Fachkräfte und den Interaktionen mit den Kindern. Bereits bei alltäglichen Beobachtungen können Notizen festgehalten und daraus Bildungsgeschichten für das einzelne Kind abgeleitet werden. Diese »Bildungsgeschichten« bilden die Basis für eine systematische strukturierte Beobachtung, indem aus den festgehaltenen Notizen Fragestellungen für eine systematische Beobachtung entwickelt und Themen für die Bildungsarbeit abgeleitet werden.

Anhand einiger Videosequenzen, die Frau Heck mitgebracht hat, üben wir die Formulierung von anekdotischen Geschichten auf der Basis von mitgeschriebenen Notizen. Als zweite Übungsaufgabe formulieren wir Fragestellungen zu den gemachten Beobachtungen. Welche Bildungsthemen könnten die Kinder der Videosequenz beschäftigen? Anhand der Fragen schauen wir uns die Videosequenz nochmals an und versuchen Antworten zu finden beziehungsweise Deutungen der beobachteten Szenen vorzunehmen. Für diese möglichen Deutungen ist ein fundiertes entwicklungspsychologisches und vor allem aktualisiertes Fachwissen von Bedeutung.

Die Bildungsgeschichten eignen sich auch für Gesprächsrunden mit Kindern. Dabei kann die Pädagogin ihre Beobachtungen mit den Kindern besprechen, beziehungsweise die Bildungsgeschichte dem betreffenden Kind vorlesen und dann in einen Interaktions- und Kommunikationsprozess mit den Kindern treten. Das beobachtete Kind hat die Möglichkeit, seine Sichtweise mit einzubringen. Die Deutung der Beobachtung erfolgt dabei in einem Prozess der Ko-Konstruktion.

Anne Heck weist mehrmals darauf hin, dass die Bildungsgeschichten ein möglicher Zugang sind, um gemeinsam mit Kindern ihre aktuellen Bildungsthemen heraus zu kristallisieren und den Rahmen zu schaffen, indem die Kinder ihren Themen nachgehen können.

Die Bildungsgeschichten eignen sich nicht für die Beobachtung von Entwicklungsabläufen oder die Beobachtung »auffälligen Verhaltens«. Dafür braucht es die diagnostische Beobachtung.

Meiner Ansicht nach sind diese Bildungsgeschichten eine Form der Beobachtung, welche die Partizipation der Kinder im hohen Maße ermöglicht.

Bereits in der Beobachtungssituation wird mit den Kindern besprochen, dass sie jetzt beobachtet werden, beziehungsweise nachgefragt, ob sie beobachtet werden möchten. Frau Heck berichtet von ihren Erfahrungen als Beobachterin in den Kin-



dergärten, wo Kinder an manchen Tagen die Beobachtung vorbestellen: »Kannst du mich heute beobachten?«

Bei der gemeinsamen Besprechung von Beobachtungen haben die Kinder die Möglichkeit Korrekturen an den Bildungsgeschichten vorzunehmen.

Diese Haltung zeugt von einer Wertschätzung gegenüber dem Kind und seiner Wahrnehmung der Welt. Gleichzeitig entspricht sie auch dem Bild des Kindes als Ko-Konstrukteur seiner Bildungs- und Lernprozesse.

Beobachtung und Dokumentation von Entwicklungs- und Lernprozessen

GEDANKEN UND STELLUNGNAHMEN AUS DER KINDERGARTENDIREKTION BRIXEN

Cordula Oberhuber, Irmgard Brugger

Kindergarten Mozart, Brixen:

Das Kindergartenteam hat die Inhalte eines Gesprächs zu dieser aktuellen Thematik zusammengefasst und wichtige Elemente für eine gelungene Beobachtung formuliert:

- Es braucht Zeit, die bei einer Kindergruppe von 25 Kindern oft fehlt, denn Beobachten, einen Dialog führen, die Kindergruppe begleiten und Mitschreiben zugleich sind nicht möglich (sofern keine Videokamera das Geschehen aufzeichnet). Deswegen sollte eine pädagogische Fachkraft die Gruppe übernehmen, damit die andere gezielt beobachten kann.
- Hilfreich ist ein »roter Faden« in der Beobachtung und zwar in Form eines Bogens oder Rasters mit einer klaren Sprache.
- Hintergrundwissen (über die Familienkonstellation, Lebensgeschichte des Kindes usw.) für die Interpretation der Beobachtung ist hilfreich und notwendig.
- Beobachtung ist durch subjektive Werte geprägt.
- Unsere Wahrnehmung ist beschränkt, wir beobachten nur einen Ausschnitt.
- Mein Verhalten wirkt auf das Kind.
- Wir können bestimmte Bereiche beobachten (Sprache, Motorik, Selbstständigkeit, Sozialverhalten usw.).

Die Leiterin des Kindergartens Cordula Oberhuber hat auch ihre persönlichen Gedanken zum Thema zusammengefasst: Eine gekonnte Beobachtung ist für eine professionelle Arbeit und für die Begleitung von Kindern sehr wichtig. Wesentlich bei der Beobachtung ist das Bewusstsein, dass Beobachtung stets subjektiv und nur ein Ausschnitt der äußeren Welt ist, dass sie stets von persönlichen Wahrnehmungen und Werthaltungen beeinflusst wird und daher immer nur begrenzt sein kann. Die Kinder selbst sind die Experten!

Beobachtung heißt für mich den Kindern positiv und ermunternd zu begegnen, vielfältige Angebote zu schaffen, um ein möglichst umfassendes Bild von ihnen zu erhalten, mit ihnen in Dialog zu treten und sie besser kennen zu lernen. Dabei müssen stets die Rahmenbedingungen, die Lebensgeschichte und das Lebensumfeld der Kinder berücksichtigt werden, da Kinder aktiv in Bezug zum Umfeld, in dem sie sich bewegen, agieren.

Auch wenn Beobachtungen subjektiv sind, brauchen sie eine Bewertung. Hierbei ist für mich insbesondere der Austausch mit anderen (Kindergärtnerinnen, pädagogischen Mitarbeiterinnen, Eltern) wichtig, verschiedene Perspektiven zu betrachten, andere Sichtweisen gelten zu lassen, um ein möglichst umfassendes, facettenreiches Bild des Kindes zu erhalten. Die Erkenntnis, dass die eigene Lebensgeschichte und die eigenen Erfahrungen die Beobachtung stets beeinflussen, muss dabei höchste Priorität erfahren.



Kindergarten Mozart, Sandra Federspieler

Beim Beobachten der Kinder versuche ich bestimmte Verhaltensweisen besser zu verstehen und besseren Einblick in die Entwicklung des Kindes zu bekommen. Ich versuche alle Bereiche in die Beobachtung mit einzubeziehen und halte die Ergebnisse auf Beobachtungsbögen schriftlich fest. Diese Dokumentation ist Grundlage für die Elterngespräche, die ich anbiete. Bei diesem Austausch bin ich dann auch offen für Beobachtungen und Erfahrungen, die mir die Eltern mitteilen. Auch die Meinungen und Äußerungen der Kinder fließen

in die Dokumentation ein, es ist mir sehr wichtig, dass alle Kinder sich an der Diskussion zu den verschiedensten Fragen beteiligen können.

Schwierigkeiten bereitet mir der Mangel an Zeit, es ist fast nur während der Freispielzeit und am Nachmittag Zeit für eine gezielte und vor allem differenzierte Beobachtung.

Kindergarten Mozart, Ruth Beikircher

Beobachtung ist für mich eine Grundlage für die Planung der Bildungsangebote im Kindergarten. Im Kleinteam tauschen wir unsere Erfahrungen aus und erhalten dabei wichtige neue Impulse für gezielte Angebote. Ich nehme mir das Beobachten bewusst vor und halte die Erkenntnisse teils an Ort und Stelle, teils zuhause schriftlich fest. Als Orientierungshilfe verwende ich Beobachtungsbögen mit gezielten Fragen. Diese Dokumentation ist auch bei Elterngesprächen sehr hilfreich.

Beim differenzierten Beobachten habe ich manchmal Schwierigkeiten, da es in der großen Gruppe fast nicht möglich ist. Aus diesem Grund arbeite ich gern in Kleingruppen, wenn ich einen bestimmten Bereich beobachten will.

Kindergarten Feldthurns, Verena Pichler Runggatscher:

In meinem persönlichen Beobachtungsheft, das ich jeden Tag mit in den Kindergarten nehme, halte ich gleich jedes wichtige Ereignis im Kindergartenalltag fest. Ich versuche alle Kinder in ihren verschiedenen Lernbereichen in meine Beobachtungen mit einzubeziehen und bespreche meine Eindrücke meistens mit meiner Mitarbeiterin. Manchmal bespreche ich auch Beobachtungen mit den Kindern und schreibe mir ihre Meinungen auf. Auch der Austausch mit den Eltern ist für die Auswertung und Dokumentation der Beobachtungen von großer Wichtigkeit.

Schwierig ist für mich, die richtigen Formulierungen zu finden und bei der Beobachtung objektiv zu sein.

Kindergarten Lüssen, Maria Röck Grünfelder

Mein Ziel ist es, täglich eine kurze Zeit für die Beobachtung einzuplanen. Dabei setze ich mich während der Freispielzeit ganz bewusst abseits, um »nur« zu schauen und das Beobachtete auch gleich festzuhalten. Manchmal gibt es dabei noch keine bestimmten Vorgaben, manchmal benutze ich vorgegebene Fragebögen für eine differenziertere Beobachtung. Für jedes einzelne Kind lege ich eine Kartei an, die alle wichtigen Ereignisse und gemachten Erfahrungen beinhaltet.



Kindergarten Lüssen, Karin Oberleiter

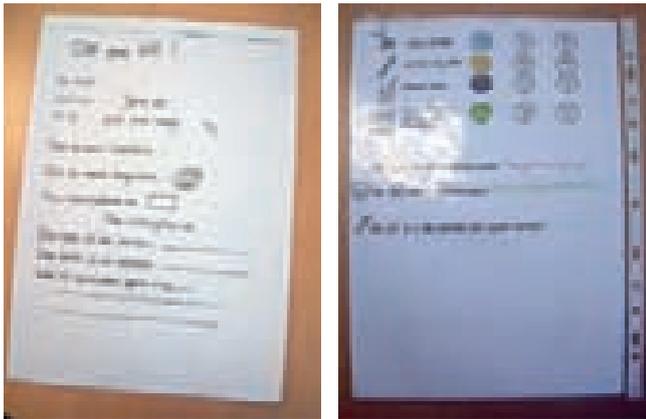
Meistens während der Freispielzeit beobachte ich mindestens zwei- bis dreimal pro Woche, um das Wesen der Kinder besser kennen zu lernen. Meine Erkenntnisse halte ich in einer persönlichen Beobachtungsmappe fest und diskutiere sie auch mit meinen Mitarbeiterinnen. Von den Sitzungen mit den Kindern gibt es Protokolle. Viele wertvolle Tipps zu diesem Thema habe ich aus der Kursfolge »Beobachtung im Kindergarten« mit Frau Gertrud Girardi Battisti mitgenommen.

Wilma sitzt am Vormittag während der Freispielzeit auf einem Stuhl und beobachtet die Kinder beim Spiel. Da kommt Lukas und meint: »Hast du heute nichts zu tun?«

Annäherungen an das Portfolio und Erfahrungen mit dem Lerntagebuch in der Kindergartendirektion Schlanders

Kindergarten Matsch: Ein Einschätzungsbogen Isolde Moser

Ich habe einen Einschätzungsbogen ausgearbeitet, mit welchem die Kinder selbst ihre Fähigkeiten bei unterschiedlichen Tätigkeiten wie Schneiden, Schuhe binden, aber auch Konflikte lösen,... einschätzen konnten. In einem Einzelgespräch erklärte ich den Kindern die einzelnen Bereiche des Einschätzungsbogens, dann gaben sie ihre Einschätzung ab. Dabei konnten sie zwischen Gesichtern mit unterschiedlichem Ausdruck wählen, die für sehr gut, gut, weniger gut, noch nicht gut standen. Die Kinder malten das Gesicht an, das am besten ihrer Einschätzung entsprach.



Kindergarten Kortsch: Das Lerntagebuch Veronika Wilhalm

Angeregt durch die Fortbildungen und Praxisbeispiele von Prof. Wassilios Fthenakis führen wir seit zwei Jahren ein Lerntagebuch. Wir wollten Erfahrungen zur Förderung der lernmethodischen Kompetenz sammeln und uns dem Portfolio annähern. Anfangs kostete es Mut, mit der Führung des Lerntagebuches zu starten, doch dann empfanden wir es als große Bereicherung. Das Lerntagebuch beinhaltet, was das Kind gelernt hat, was es kann, worauf es stolz ist, womit es Freude hat und erste Selbsteinschätzungen.

Dabei ist die Reflexion mit dem Kind im Anschluss an die Aufgaben und Erlebnisse wichtig. Ich führte mit dem Kind ein Gespräch, in dem die Frage »Was habe ich wie gelernt?« erörtert wurde. Es ging darum, das Bewusstsein des Kindes zu fördern, wann es was wie gelernt hat.

Wesentlich sind die Zeit und die Aufmerksamkeit, die ich dem Kind in diesem Gespräch widme.

Ein solches Gespräch kann nicht nach jeder Aktivität und Aufgabe erfolgen. Daher wurden einige Angebote herausgegriffen, reflektiert und im Lerntagebuch festgehalten.

Wir haben die Erfahrung gemacht, dass einige Kinder ihre Kompetenzen realistisch einschätzen können.



Kindergarten Schleis: Das Lerntagebuch Waltraud Baldauf, Andrea Stocker

Meine Teilzeitkollegin und ich führten mit jedem fünf- und sechsjährigen Kind ein *Lerntagebuch*. In diesem sammelten wir Arbeiten und Arbeitsergebnisse, Reflexionen über besondere Ereignisse wie das Baumfest, Gefühle und Erfahrungen des Kindes, die es uns in regelmäßigen Gesprächen mitteilte. Das Lerntagebuch war für uns eine gute Möglichkeit, Kompetenzen und Fortschritte des Kindes in den Bereichen Motorik, Ausdauer, Konzentration, logisches Denken zu beobachten. Das Kind konnte sich durch das Lerntagebuch selbst einschätzen,



seine Arbeiten und Kompetenzen anschauen und durch die Gespräche bewusst erleben.

Ein Schwerpunkt in diesem Jahr war das Mandala-Projekt. Von der Erarbeitung der Kreisform ausgehend wurden Mandalas mit verschiedenen Materialien gelegt, vorgefertigte Mandalas angemalt und selbst entworfen und gezeichnet. Zur Reflexion führten meine Kollegin und ich mit jedem Kind einzeln ein Gespräch, in dem es uns seine Erfahrungen mitteilte und in dem wir ihm unsere Beobachtungen rückmeldeten.

Diese Zeit des persönlichen Gesprächs haben wir als sehr angenehm erlebt.

Bei der Führung des Lerntagebuches wechselten wir uns ab, sodass jede Kindergärtnerin mit Beiträgen beteiligt war und die Angebote und Beobachtungen vielseitig waren. Der Start mit dem Lerntagebuch war für uns eine Herausforderung, doch die Lernergebnisse der Kinder machen uns stolz und motivieren uns, im nächsten Jahr die Arbeit mit dem Lerntagebuch weiter zu führen. Außerdem haben wir viele positive Rückmeldungen von Seiten der Eltern erhalten.

Kindergarten Laatsch: Kinder dokumentieren die Arbeitsschritte beim Papierschöpfen

Brigitte Alber

Mein Ziel war es, den Kindern einzelne Schritte bei Arbeitsvorgängen bewusst zu machen und sie zu vertiefen. Dazu nahm ich das Papierschöpfen zum Anlass. Mit dieser Technik wurden Osternester und Papierblätter gefertigt.

Während alle Kinder an mehreren Vormittagen aus dem Papierbrei Schüsselchen und Blätter schöpften, hatten die fünf- und sechsjährigen Kinder am Nachmittag die Aufgabe, ihre Beobachtungen zu dokumentieren. Sie haben die einzelnen Schritte des Papierschöpfens gezeichnet und ich habe ihre

Kommentare aufgeschrieben.

Zum Schluss gaben sie eine Einschätzung über ihre Kompetenzen und Schwierigkeiten.

Die einzelnen Blätter wurden zu einem Heft zusammengebunden. Auf die Vorderseite klebten die Kinder ein Bild, das sie auf selbstgeschöpftem Papier gezeichnet hatten.

So machen wir unsere Osternester



Das ist die Zeitung. Aus der Zeitung habe ich Papierstücke gemacht.



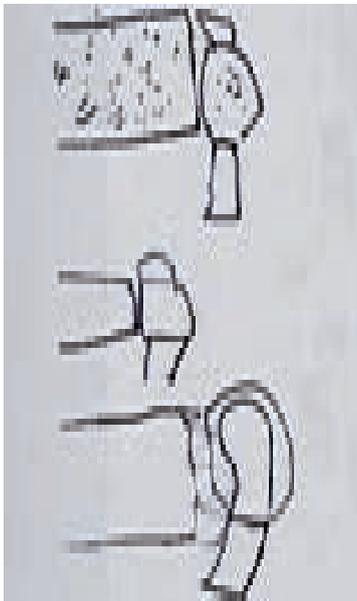
Das ist der Kübel, wo die Zeitungsstücke drinnen sind.



So hat es mir gefallen



Das ist der Kübel. Der Mixer ist eingesteckt. Dann muss man beim gelben Knopf drücken, dass er geht. Dann wird der Papierbrei gemixt. Wenn es »stinkt«, muss man aufhören.



Da hole ich den Papierbrei mit dem Sieb heraus.

Da rinnt das Wasser vom Papierbrei runter.

Da ist das Sieb mit dem Papierbrei auf der Heizung. Er trocknet.



Das bin ich mit der 4-eckigen Siebe. Ich mache Papier.



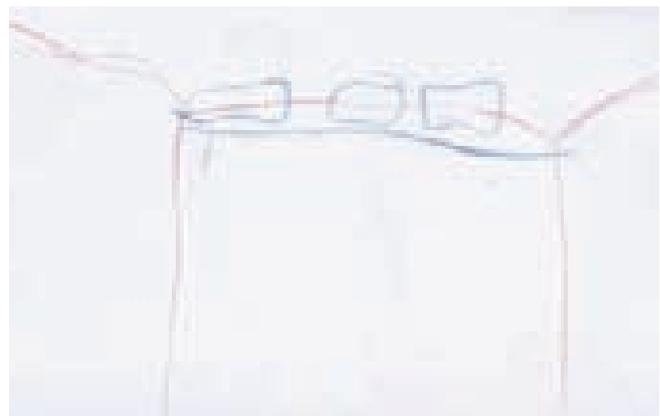
Sieb mit Nestchen

Fertiges Nestchen

Da nehme ich das Osternest von dem Sieb heraus. Es ist schön geworden.



So hat mir das Osternest-Machen gefallen:



Da trocknet das Papier ganz. Dann kann man es vom Tuch runterholen.

Das hat mir am besten gefallen: Den Brei herausholen mit dem Sieb. Und beim Papier-Machen hineinfahren und heben. Das Osternest und das Papier gefällt mir gut.

Das war am schwierigsten: Papier reißen
Philipp



Aus dem Papierbrei habe ich Blätter gemacht: Im Kübel ist der Papierbrei. Das ist die Siebe, wie ich runterfahre und rauffahre. Und auf das Handtuch drauf. Zudecken, dass es schneller trocknet.



Kindergarten Schluderns: Ein Portfolio für die Kinder, die in die Schule gehen

Brigitte Alber

Die Projektarbeit »Rund um das Thema Portfolio« wurde von Doris Gamper, Ulrike Blaas und Ruth Rainalter in einer Gruppe des Kindergartens Schluderns in Zusammenarbeit mit der Direktorin Marianne Bauer durchgeführt.

Das Portfolio ist nach ihrem Verständnis eine Präsentationsmappe, in welcher Kinder, pädagogische Fachkräfte und Eltern anhand von aussagekräftigen Arbeiten die erworbenen Kompetenzen, Talente und Interessen der Kinder dokumentieren. Es hält die Lernentwicklungen der Kinder fest und zeigt, was und wie das Kind gelernt hat. Das Portfolio orientiert sich an den Stärken der Kinder und macht Entwicklungs- und Bildungswege transparent.

Kinder, Pädagoginnen und Eltern arbeiteten gemeinsam am Portfolio.

Bei der Planung wurden die Lernziele für jedes einzelne Kind nach genauen Beobachtungen individuell festgelegt; die Schwerpunkte waren die Bildungsbereiche Mathematik, Naturwissenschaft, Sprache, Kommunikation und Schriftkultur, soziale und kulturelle Umwelt, Bildnerisches Gestalten, Musik, Körper, Bewegung und Gesundheit. Das Kind sollte bei jedem Bildungsbereich die Ich-, die Sozial- und die Sach- Kompetenzen erweitern.

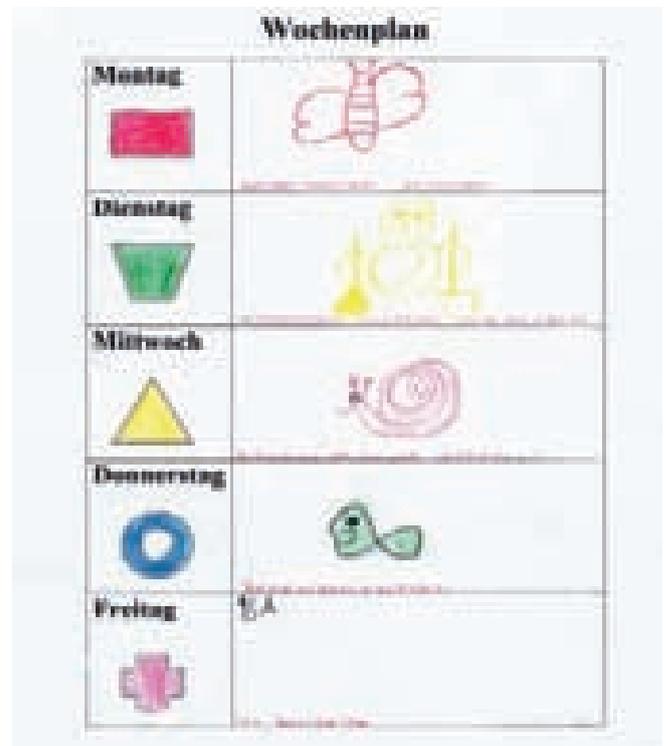
Maßnahmen zur Erreichung der Ziele waren:

- Das Freispiel
- Angeleitete Tätigkeiten
- Freie Tätigkeiten
- Erstellen und Arbeiten mit einem Wochenplan
- Gemeinsames Anlegen des Portfolios
- Einzel- und Gruppengespräche
- Reflexionen
- Feedbackrunden

Die Pädagoginnen erklärten den Kindern, was das Portfolio ist und dass es ihnen allein gehört. Sie stellten Mappen zur Verfügung, die Kinder konnten selbst entscheiden, welche Arbeiten sie ins Portfolio geben.

Durch Gespräche wurden die Eltern miteinbezogen. Sie teilten mit, was das Kind außerhalb des Kindergartens schon kann und lernt. Die Eltern wurden motiviert, ihr Kind genau zu beobachten und zu berichten, wie die Kinder etwas lernen. Fotos wurden ins Portfolio eingefügt.

Die einzelnen Schritte auf dem Lernweg wurden mit den Kindern besprochen und dokumentiert. Besonderes Augenmerk legten die



Pädagoginnen auf eine konkrete Zielsetzung und auf die Reflexion. Die Kinder sollten ihre Stärken kennen lernen und artikulieren können. Bei den Gesprächen achteten sie darauf, offenen Fragen zu stellen. Die Formulierungen der Kinder wurden schriftlich festgehalten. Mit den Kindern führten die Pädagoginnen je nach Bedarf Einzel- oder Gruppengespräche. Bei den Gruppengesprächen war es wichtig, dass sich jedes Kind einbringen konnte. Als Sprechhilfe diente ein Sprech-Stein.

Gemeinsam mit den Kindern wurde ein Wochenplan erstellt. In diesen Plan konnten die Kinder eine Tätigkeit eintragen, die sie an einem bestimmten Tag in der Woche erledigen möchten. Jeder Wochentag hatte ein bestimmtes Symbol, welches an der Tür aufgehängt wurde.

Zum Abschluss des Projektes »Rund um das Portfolio« organisierten die Kinder und Pädagoginnen eine kleine Feier mit den Eltern. Mit Hilfe einer Power Point Präsentation zeigten sie einen Jahresrückblick. Die Kinder zeigten anhand ihrer Mappen, was und wie sie alles gelernt haben. Zum Abschluss durften die Kinder die Mappe mit nach Hause nehmen.

Für die Pädagoginnen war die Arbeit mit dem Portfolio rückblickend eine Bereicherung. Einige Kinder freuten sich sehr auf die Gespräche; es gab aber auch einzelne, die wenig Bedürfnis danach äußerten. Die Teilzeitarbeit der Kindergärtnerinnen war von großem Vorteil, da Bereiche und Gespräche aufgeteilt werden konnten.

... von der Theorie zur Praxis. Gedanken zum Portfolio

Ruth Hirschberger, Kindergarten Kaltern

Das Portfolio ist seit einiger Zeit in aller Munde. Was ist aber eigentlich das Portfolio?

Das Portfolio wird als strukturierte Sammlung von ausgewählten, aussagekräftigen, kommentierten oder bewerteten Produkten von Kindern und Jugendlichen, die den Werdegang, die Vielfalt ihrer Talente, Interessen und erreichten Kompetenzen zeigen, definiert. Es ist eine Dokumentation des Gelernten und dient der Orientierung und Bewertung.

Bildlich kann man sich das Portfolio auch als eine Ansammlung von Werken eines Künstlers vorstellen, mit der er seinem Gegenüber Einblick in sein Schaffen, seine Fähigkeiten, seine Entwicklung und seine Kenntnisse gewähren will.

In diesem Sinne soll in Zukunft das Portfolio die Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen dokumentieren.

Eine Mappe mit allen Kompetenzen eines Kindes. Dieser Gedanke gefällt mir! Doch dann schleicht sich gleich der nächste Gedanke heran, der mir Unbehagen bereitet und mich das »Portfolio« weit weg wünschen lässt:

- a) wenn ich nur Positives in die Mappe einlege, heißt das zugleich: »Alles nicht Erwähnte ist negativ?«
- b) Wenn Eltern die Mappen untereinander vergleichen und Unterschiede feststellen, könnte der Leistungsdruck von Seiten der Familie zunehmen.
- c) Im Kindergartenalter ist jede Art Bewertung schwierig. Da Kinder in diesem Alter so viele Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten in sich bergen, müssen wir ihnen Zeit lassen und immer wieder neue Angebote vorbereiten.
- d) Ich bin gegen jede Art von Leistungsdruck im Kindergarten: die Kinder sollen aus Freude entdecken, experimentieren, erforschen, erproben, nachfragen, neugierig sein dürfen und spielend lernen.



Aus diesen Gründen hadere ich mit dem Portfolio.

Und gerade deshalb entscheide ich mich an einem Pilotprojekt der Direktion Neumarkt teilzunehmen, um dafür oder dagegen argumentieren zu können, um Verbesserungsvorschläge einzubringen, und um mich mit dem Portfolio anzufreunden und auseinander zu setzen

Die Portfolio-Mappe soll ein Gemeinschaftswerk von Kind, Familie und Kindergarten sein.

Im Kindergartenjahr 2004/2005 sind 25 Kinder in meiner Gruppe. Mit jedem Kind gestalte ich individuell seine Mappe.

Für die Kinder, die in die Schule gehen, möchte ich die Mappe umfangreicher gestalten, für alle anderen genügen weniger »Ablagen«, da ja im nächsten Jahr noch Unterlagen dazukommen.

- Die erste Seite ziert ein Portraitfoto mit Unterschrift des Besitzers/der Besitzerin der Mappe.
- Dann lege ich den Steckbrief ab, den die Eltern beim Elternabend vor Kindergartenbeginn über ihr Kind verfasst haben.
- Weiters kommt das Selbstbildnis des Kindes dazu.
- Da ich die Geburtstagsfeier der Kinder als »Tag der offenen Tür« gestalte, lade ich die Eltern zu diesem Fest ein, vom Morgen bis zum Mittagstisch, den Tag mitzuerleben und mitzugestalten.

Dazu bitte ich die Eltern, den Tag der Geburt ihres Kindes aufzuschreiben, bei der Feier vorzulesen, und zwar in ihrer Erstsprache und ihrer Schrift. Diesen Elternbeitrag lege ich mit unserem speziellen Geburtstagslied ebenso in der Mappe ab.

- Im Herbst (November) führe ich Elterngespräche, dabei stütze ich mich auf den Bogen »Erstgespräche mit Eltern«. Auch dieses Dokument lege ich in der Mappe ab.
- Die Gestaltung der gruppenübergreifenden Nikolausfeier mit den Eltern wird dokumentiert.
- Eine Vorschulübung, vom Kind ausgewählt, die auch ausgetauscht werden kann.
- Ich nehme im Februar den Steckbrief, der von den Eltern vor Kindergartenbeginn ausgefüllt wurde, ändere ihn am Ende etwas ab und nehme ihn als Unterlage für ein Kinder-Interview. Interessant sind die Übereinstimmungen bzw. Veränderungen.
- Fotos belegen das Vatertagsfrühstück und Muttertagsfrühstück.
- Aus dem Erleben der verschiedenen Sprachen (Geburtstagsfeiern, spontane, emotionale Äußerungen der Kinder mit Migrationshintergrund) kommen wir auf das Sprechen mit seinen Werkzeugen: Mund, Lippen, Zunge, Zähne, Gaumen, Mundhöhle, und daraus abgeleitet auf die Sinne zu sprechen. Projektdokumentation zu den Sprachen und zum Sprechen.
- Diese Gespräche mit den Zeichnungen und die Antworten auf die Frage: »Was habe ich gelernt«, lege ich als gesamtes Projekt ab.
- Vom Besuch einer Schulstunde lege ich den Computer-Ausdruck des Namens des Kindes, die Buchstabenschablonen

und Stempelarbeiten in der Mappe ab.

- Den Abschluss dieser Mappe bildet ein Selbstbildnis.

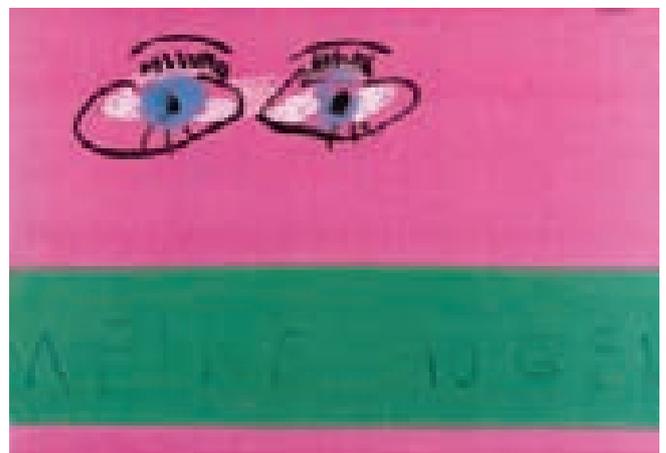
Von Frau Karin Tanzer-Dissertori, Projektbegleiterin zur Umsetzung der Schulreform in der Grundschule, erhalten wir Anregungen zur Gestaltung des Portfolios:

- Eine Portfolio-Mappe sollte ein Inhaltsverzeichnis haben.
- Die Blätter sollten nummeriert sein.
- Alle Arbeiten sollten durch Äußerungen des Kindes schriftlich dokumentiert werden.
- Eine Ringmappe ermöglicht eine leichtere Handhabung.

Meine Erfahrungen mit dem Portfolio sind:

- Die Kinder haben die Mappe als etwas Wertvolles erlebt.
- Die Kinder und nur deren Eltern durften die Mappe jederzeit einsehen.
- Die Interviews sind zwar zeitaufwändig, ermöglichen aber eine intensive Auseinandersetzung mit dem Kind. Für die Interviews bedarf es einer kompetenten Mitarbeiterin, die das Portfolio mitträgt.
- Bevor ich die Mappe nach Hause mitgebe, bitte ich die Eltern, sich etwas Zeit für uns zu nehmen und gemeinsam mit dem Kind, meiner Mitarbeiterin und mir die Mappe anzuschauen. Dabei erklärt das Kind die Mappe, wir Fachkräfte ergänzen und beantworten etwaige Fragen. Daraus ergibt sich ganz ungezwungen ein weiteres Elterngespräch.

Zum Schluss gibt es frohe Kinder, stolze Eltern und eine beruhigte Kindergärtnerin: »Ich habe gelernt, dass das Dokumentieren von Fähigkeiten und Kenntnissen nichts mit Beurteilung zu tun hat. Und das ist gut so!«



Immer kommt etwas dazwischen

Isolde Lanthaler

Dreiviertel acht Uhr. Marianne freut sich auf den neuen Tag. Heute, das weiß sie ganz genau, wird sie mit den Einzelbeobachtungen beginnen. Heute, das ist der 25. Januar. Eigentlich hätte sie ja schon früher ...

Aber Sie wissen ja, wie das ist. Immer, *immer* kommt etwas dazwischen.

Der Januar ist eine gute Zeit. Marianne hat sich in den Weihnachtsferien fabelhaft von der anstrengenden Eingewöhnungszeit im Herbst erholt. Das Laternenfest, die Nikolaus- und Weihnachtsfeier hat sie gut über die Bühne gebracht. Sie hat sich für die Zusammenarbeit mit den Eltern eingesetzt und ihr Arbeitsbuch kann sich sehen lassen. Das Team ist dank regelmäßiger Sitzungen zusammengewachsen, ist motiviert und einsatzfreudig. Nun ja, eine Sondersitzung würde nicht schaden, da scheinbar eine der Kolleginnen ein Anliegen hat ...

Aber wie gesagt, Marianne fühlt sich wohl. Die Kinder auch. Ab und zu streiten sie sich und wollen sich partout nicht an die Regeln halten. Regeln, die sie zusammen mit den Pädagoginnen ausgemacht haben. Ja, sie leben die Demokratie, halten sogar Kinderkonferenzen ab, bei denen sie von den Erwachsenen ernst genommen werden. Marianne beneidet sie darum. Aber das ist eine andere Geschichte. An Spielsachen mangelt es ihnen nicht. Letzte Woche hat Marianne sogar adaptiertes Montessorimaterial mitgebracht. Und erst der Garten! Ich sage Ihnen – ein wahres Paradies: Hügel, Sträucher, Bäume, Erde, Sand, Wasser, Schaukeln, Wippen, Rutschbahn, Schaufeln, Kübel... Die Kinder lieben den Garten. Aber in letzter Zeit bleiben sie nicht mehr so lange draußen. Marianne muss ihnen etwas »beibringen« und im Garten spielen können sie ja schon. Also ab in den Raum, Demokratie hin oder her. Bildungsarbeit verlangt Opfer - von allen.

Kreisspiele, Lieder, Reime, Gedichte, Geschichten, Märchen. Die Bewegungsbaustelle genügt nicht. Marianne leitet einmal die Woche eine Turnstunde an. So wie früher. Sie hat gelernt, dass nicht alles, was sie früher getan hat, falsch war. Sie macht mit den Kindern regelmäßig physikalische Experimente. Die Sinne werden geschult und das nicht nur mit altbewährten Kimspielen. Die Kinder haben von ihr erfahren, dass es einen Gott gibt, der einen Sohn namens Jesus hat. Das Rollenspiel hat einen großen Stellenwert. Freies Basteln und Malen sind angesagt. Marianne weiß, dass Kreativität verschwindet, wenn sie in Schablonen gezwängt wird. Sie hat mit den Kindern ein Projekt erarbeitet. Sie fördert die Kinder, die im Herbst in die Schule gehen, individuell, schließlich hat sie ja nur sieben davon. Die insgesamt achtzehn Zweieinhalb-, Drei- und Vierjährigen natürlich auch.

Ich muss an dieser Stelle ehrlich zugeben, dass ich gar nicht

imstande bin, alles aufzuzählen, was Marianne und ihre Mitarbeiterin in den letzten Monaten geleistet haben. Das können Sie mir glauben.

Morgen fällt Schnee, Marianne spürt es an der Lautstärke der Kinderstimmen. Niklas hat einen Tobsuchtsanfall. Er wird übermorgen drei Jahre alt. Maria wirft gerade alle Polster aus der Kuschelecke und quietscht vor Vergnügen. Alexandra spielt mit Daniel im Bauplatz. Sandra ist beleidigt, weil sie nicht mitspielen darf und ist dabei, ihrem Unmut Ausdruck zu verleihen. Sie wirft alle Montessoribohnen auf den Bauteppich. Freude kommt da keine auf. Lena und Lisa malen mit den Wasserfarben Stühle an. Kreativität ja, aber so nicht! Francesco und Alex unterhalten sich über ihre mitgebrachten Rennautos, natürlich wieder in italienisch. Marianne ist für interkulturelle Erziehung, aber hier wird deutsch gesprochen. So lautet der Auftrag. Ali führt Selbstgespräche in arabisch. Nun, auch er wird der deutschen Sprache noch mächtig werden. Dafür wird Marianne schon sorgen. Otto, Michael und Johanna spielen in der Puppenwohnung »Haustiere«. Sie bellen und brüllen und balgen sich. Tiere flüstern nicht. Melanie, Carolin, Sabrina und Nadia haben einen enormen Bewegungsdrang und hüpfen im Raum herum. Kinder, das hier ist nicht die Turnhalle! Manuel sitzt im Klo und wartet darauf, dass ihm jemand den Hintern putzt. Geduld ist eine Tugend, das hat er schon gelernt. Max hämmert auf dem Xylophon herum. Valentin und Lorenz sitzen daneben, halten sich die Ohren zu und singen lautstark Martinslieder. Wo man singt, da lass dich nieder...

Marianne sitzt auf einem kleinen Kinderstuhl, im Arm Nadine, die Rotz und Wasser heult.

Marianne bleibt ruhig. Ihr Rücken verflucht die kleinen Stühle. Sie ist froh



Huberta Knoll

eine Mitarbeiterin zu haben, die sich auf die Suche nach Christine und Thomas macht, die wieder einmal klammheimlich verschwunden sind. Hoch leben die Feuerschutztüren, denn sie sind nie abgesperrt.

Marianne weiß, heute ist der 25. Januar. Sie wird die Einzelbeob-

achtungen verschieben.

Sagte ich Ihnen bereits, dass immer, *immer* etwas dazwischenkommt?

Manchmal sogar der Schnee.



Entwicklungs-Gedanken zum elementaren Erleben mit Tonerde und Ausdrucksmalen

Ulrike Pircher, Projektbegleiterin der Kindergartendirektion Mühlbach

Seit elf Jahren begleitet mich persönlich das elementare Erleben mit Tonerde und Ausdrucksmalen. Aufgrund meiner Selbsterfahrung und Ausbildung, meines eigenen Entwicklungsprozesses konnte ich in den vergangenen Jahren Kinder und Kolleginnen im Mal- und Tonatelier begleiten.

Ich gehe in diesem Artikel nicht auf die Methode, die Rahmenbedingungen dieser Ausdrucksmöglichkeiten ein, sondern versuche einen Einblick in die pädagogische Haltung zu geben. Verschiedene Erfahrungen von einigen Kindern lassen uns erahnen, was in diesen Entwicklungsräumen möglich wird.

Ein Leitgedanke in der Begleitung der Kinder und Erwachsenen ist jener von K. Gibran für mich:

»Die Erziehung streut keinen Samen in die Kinder, sondern lässt den Samen in ihnen aufgehen.« (K. Gibran)

In jedem Kind, jedem Menschen liegt ein großes Potenzial verborgen, ein Schatz, den es im Laufe des Lebens zu entdecken gilt »Der hat einen Schatz gefunden«.



Der Weg zu mir selbst, meinem Wesenskern, auch »Individualisationsprozess« (C. G. Jung) genannt, ist ein lebenslanges Lernen und Wachsen. Es lässt mich immer wieder neue Seiten in mir erkunden. So kann z. B. auch ein schüchternes, leises Mädchen wilde und gefährliche Piratenschiffe und Dinosaurier gestalten oder ein sehr lebhaftes Kind vertieft und konzentriert malen. Ich kann und darf mir also kein einseitiges Bild von einem Kind, einem Menschen machen. In jedem von uns steckt viel mehr, als wir oftmals glauben.

Damit dieses Werden und Wachsen, zu sich selbst Finden möglich wird, braucht es einige Voraussetzungen. Dabei spielt

meine pädagogische Haltung in der Begleitung der Kinder eine große Rolle. Ich gehe achtsam, respekt- und liebevoll mit jedem Kind um; nehme es in seiner Einzigartigkeit wahr und ernst und lasse es spüren: »es ist gut, so wie du bist«. Innerhalb einer klaren Struktur und einiger Regeln und Grenzen kann das Kind frei gestalten und malen. Es gibt keine Vorgaben, kein »richtig und falsch«. Dieser wertungsfreie Rahmen ermöglicht das Finden der eigenen schöpferischen Ausdrucksweise und stärkt das Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein des Kindes und des Erwachsenen.

»Das bin ich. Meine Mami hat da ein Foto von mir gemacht«.



In der heutigen, doch sehr hektischen, sich rasch wandelnden Zeit, finde ich es hilfreich und notwendig Gestaltungs- und Entwicklungsräume zur Verfügung zu haben, wo das Kind, der Erwachsene einfach SEIN darf. Mit all meinen Gefühlen, Träumen, Wünschen, Sehnsüchten, Eindrücken und Erlebnissen sein zu dürfen und diese auszudrücken, ist eine wertvolle Ausgleichsmöglichkeit.



Aus dem Malatelier, Maria 5 Jahre:

»Das Mädchen sucht seinen Hund. Die Blumen und Schmetterlinge, die Sonnen und die Käfer helfen dem Mädchen. So findet es seinen Hund wieder.«



Hier können sich die Hände eines fünfjährigen Kindes ausruhen, zurückziehen. »Hier haben sie es fein und warm«. Das Kind hatte ein sehr bewegtes Leben in jenem Moment und gestaltete sich dann eine Schutzhöhle für die Hände.



Hier gestaltete ein Mädchen ein Kind, das vor dem Fernseher sitzt und einen Film sieht.

Auf dem Bild ist eine Szene von Tabaluga sichtbar. Durchs Gestalten und Malen und das anschließende Erzählen der Fernsehsendungen kann ein Eindruck nach außen gebracht, besser erfasst und verarbeitet werden.

Auch Träume können nochmals geformt und geschildert werden. »Ich habe heute Nacht von Schlangen geträumt. Von einer Runzelschlange, einer Klapperschlange, die mich fangen wollten. Da bin ich auf einen Baum geklettert und habe den Gipfel

abgeschnitten. Der ist dann auf sie gefallen und hat sie getötet. So ist mir nichts passiert.«



Durch diese Ausdrucksmöglichkeiten lernen die Kinder über ihre Gefühle zu sprechen. So ergab es sich, dass während und nach einer Gestaltungseinheit die Kinder über verschiedenste Erlebnisse mit dem Tod berichteten (Tod der Katze, der Oma, der Tante, eines Vogels...). Ein Mädchen erzählte auch von der Flutwelle in Südostasien und machte für die Verstorbenen ein Kreuzchen in die Tonstücke.

Dann aber sagte ein Kind: »Heute sprechen wir nur von traurigen Sachen, ich habe ein lustiges Gespenst gemacht!«



Wie gut, wenn ein Kind sein eigenes Gefühl benennen kann, aufmerksam wird, wenn es mit seiner momentanen fröhlichen Stimmung genauso Raum und Beachtung braucht.

Eine andere Situation im Malatelier:

Ein Mädchen übermalte ihr Bild mit schwarzer Farbe, als plötzlich ein anderes Kind sagte: »Wieso malst du über das schöne Bild drüber?« »Weil ich es so möchte« antwortete das Mädchen und malte weiter. Und es entstand zum Schluss ein Schmetterling, der in die Nacht flog. Als ich es am Ende der Einheit fragte, wie es ihm ginge, strahlte das Mädchen und sagte »gut«.



...aus einer Prinzessin formte ein Kind einen Krampus (Teufel), der Geburtstag hatte...

Das Verändern, Drübermalen, neu Gestalten sind wichtige Prozesse beim Ausdrucks malen und elementaren Erleben mit Ton-



erde. Wachsen und Werden hat immer auch mit Wandlung und Veränderung zu tun. Wenn wir als Erwachsene, dies bei uns selbst zulassen, dann können wir auch das Kind in seinem Werdegang vertrauensvoll begleiten.

Genauso bedeutend ist das Wiederholen. Dadurch kann »Altes« verabschiedet und Platz für »Neues« geschaffen werden.

Ein Bub hatte z. B. verschiedenste Gestaltungen geformt und bei der Abschlussrunde zehnmal vom selben Erlebnis erzählt. Immer wieder davon erzählen können wirkt, befreiend.



Ein vierjähriger Bub malte immer beim selben Bild weiter: er teerte die Straßen, fuhr mit dem Müllauto, sorgte für Parkplätze und sagte beim elften Treffen: »Da ist jetzt Gras gewachsen, das mäht der Bauer dann. Mir geht es gut, und ich nehme alle meine Bilder mit nach Hause« (obgleich er immer am selben Bild gemalt hatte – hier ein Anfangs- und das Endbild). Das Kind entscheidet am Ende des Jahres, welche Bilder es mit

nach Hause nimmt und welche ich als Begleiterin aufbewahre. Die Gestaltungen werden nicht gebrannt, sondern der Natur zurückgegeben. Es geht in diesem Rahmen nicht um Endprodukte, Ausstellungsstücke, sondern um innere Bilder, die sichtbar werden dürfen.

Damit ich den Prozess der Kinder besser nachvollziehen kann, mache ich Fotos und notiere mir nach den Einheiten Rückmeldungen der Kinder oder wichtige Situationen. Diese Reflexionsmöglichkeit macht mich sensibel für Themen der Kinder, lässt Entwicklungen deutlich werden und zeigt den Weg, den jedes Kind gegangen ist, auf. Da diese Gestaltungs- und Entwicklungsräume zugleich auch Schutzräume sind, gehe ich achtsam mit den Ereignissen, dem, was sich zeigen und entstehen durfte, um.

Für mich persönlich und meine Arbeit mit den Kindern sind diese Ausdrucksmöglichkeiten eine große Bereicherung. Sie geben Raum für Wachstums- und Entwicklungsprozesse und sind zugleich Bewusstwerdungs- und Erkenntniswege, die mich in meiner Lebensgestaltung unterstützen können... und »unsere Seelen stärken«, wie Fulbert Steffensky schreibt:

*Es ist Zeit, in unserer Gesellschaft das zu retten,
was sich nicht funktional rechtfertigen lässt.
Es ist Zeit, für die Dinge einzutreten,
die keine Zwecke haben,
für das Spiel, für die Musik, für die Gedichte,
für das Gebet, für das Singen, für die Stille,
für alle poetischen Fähigkeiten des Menschen.
Sie haben keine Lobby, und sie bringen keine Profite.
Aber sie stärken unsere Seelen.*



»Ich schicke dir einen Brief!«

Kindergarten Leifers Kennedystraße
Barbara Pichler, Veronika Dallago

Im Kindergartenjahr 2004/2005 haben wir verschiedene Aspekte zum Thema »Die Post« erarbeitet.

Wir konnten folgende individuelle Lernfortschritte beobachten und festhalten:

Beim Besuch im Postamt von Leifers haben die Kinder Einblicke in die Räumlichkeiten und Abläufe des Postamtbetriebes erhalten.

Die Kinder hatten Interesse selbst ein Postamt im Kindergarten einzurichten. In Kleingruppen wurden Postkästen, Sortierkästen, Briefträgertaschen und Helme sowie Postschilder gestaltet.



Es war uns ein Anliegen, den Kindern Raum und Zeit zu geben, ihren individuellen Spielimpulsen und Themen nachzugehen.

Wir beobachteten das freie Spiel der Kinder:

- Was entsteht?
- Was ist den Kindern wichtig?



- Was wollen sie ausprobieren?

Im Gesprächskreis haben wir den Kindern gezielt folgende Fragen gestellt:

- Was willst du im Postamt spielen?
- Was brauchst du dazu?

Es war uns wichtig, dass sich die Kinder über ihre eigenen Spielideen und Wünsche bewusst werden und diese verbalisieren.

Aussagen der Kinder:

- »Ich möchte mit der Waage spielen, Briefe wiegen, Briefe schreiben und verschicken.«
- »Ich möchte die Briefe in den Kästen sortieren und warten, bis der Briefträger kommt.«
- »Ich möchte Briefe verschicken.«
- »Ich möchte Briefe machen und verschicken.«
- »Ich möchte Briefe stempeln.«
- »Ich möchte der Briefträger sein.«
- »Ich möchte der Briefträger sein und mit dem Motorrad fahren.«

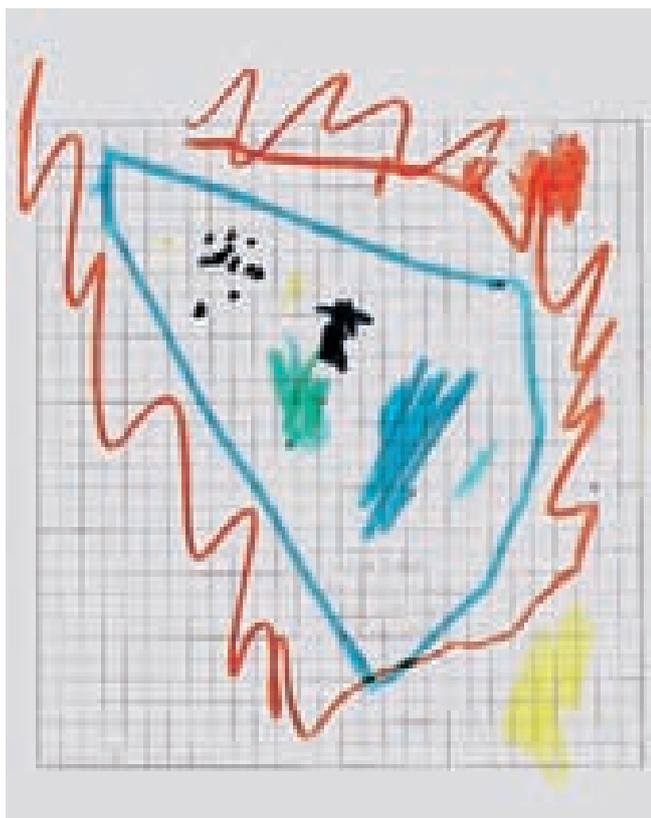
Es kam ein reger Briefwechsel zwischen den Kindern untereinander und zwischen Kindergarten und Familie zustande.

C. ist fünf Jahre alt. Zu Beginn des Projektes schickte sie uns Briefe, die vorwiegend Zeichnungen enthielten. Allmählich versuchte sie auch Buchstaben und Wörter zu schreiben. Innerhalb von zwei Monaten schrieb sie die Namen ihrer Freunde.

D. ist ein vierjähriges sprachgewandtes Kind. Anfangs sprach



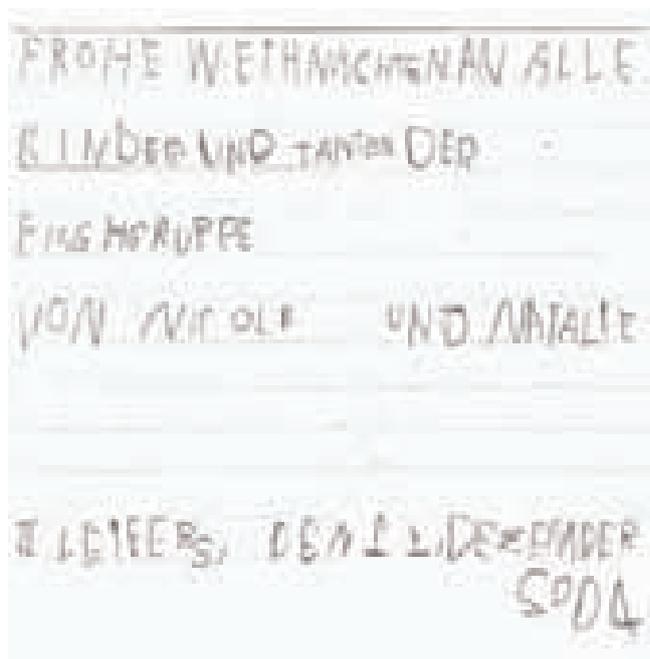
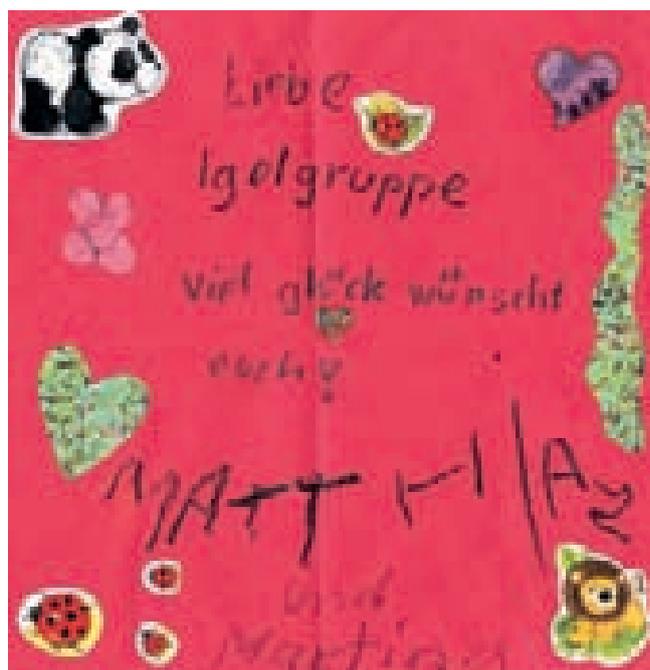
es vorwiegend im Dialekt und hat sich während des Projektverlaufes immer häufiger auch in Alltagssituationen in der Hochsprache geäußert. So hat D. z. B. einen Brief gezeichnet und den »Inhalt vorgelesen«. Dabei verwendete D. die Hochsprache (=Briefsprache).



N. ist fünf Jahre alt. Mit vier Jahren zeigte sich ihr Interesse für Schriftzeichen. Durch die Projektimpulse konnte dieses aufgegriffen und vertieft werden. N. nutzte die Möglichkeit, in den Briefen ihre Schreibfreude auszudrücken und ihrem Wunsch, lesen und schreiben zu lernen nachzukommen.



M. ist sechs Jahre alt und kommt aus einer deutschsprachigen Familie. Sein Interesse galt bisher vorwiegend den Bewegungs- und Konstruktionspielen. Mit der Zeit entwickelte er großes Interesse an Buchstaben und Schriftzeichen. Zusammen mit seiner Schwester gestaltete er diesen Brief.



Eine Holzwerkstatt mit Roman Moser

Birgitte Alber



Sägen, feilen, hämmern, entrinden ... ja sogar schnitzen durften die Kinder in den Kindergärten von Mals, Matsch und Laatsch, wo im abgelaufenen Jahr erstmals eine Holzwerkstatt eingerichtet war. Das Projekt wurde von Roman Moser begleitet, der in jahrelangem kreativem Tun und Arbeiten mit Kindergartenkindern viel Erfahrung in diesem Bereich gesammelt hat.

In der Werkstatt konnten die Kinder ihre Ideen durch Romans Begleitung und Unterstützung in Holzarbeiten umsetzen. Als Rohmaterial dienten Äste, Stämme und Rinden.

Aus Hölzern, wie sie der Wald hergibt, und nicht aus vorgefertigten Brettern oder Stangen, wurden mit herkömmlichen Werkzeugen wie Feilen, »Knüpfel« (Holzhammer), Bohrwinde und alten handwerklichen Techniken Gegenstände, Spielsachen und Kunstwerke hergestellt.

Roman Moser schaffte es in einer einzigartigen Weise, die Kinder mit den Arbeitstechniken vertraut zu machen und sie immer wieder zum Arbeiten zu motivieren. Die Kinder beschäftigten sich manchmal über mehrere Wochen mit einer Arbeit. Er ließ die kleinen Künstler selbst überlegen, in welcher Art und Weise sie Ideen, die sie zuerst auf Papier darstellten, in Holzarbeiten umsetzen könnten. Wer wollte, konnte das entstandene Werk bemalen.

Roman Moser betonte, wie wichtig es sei, dass die Arbeiten der Kinder gelingen und Erfolgserlebnisse bringen. Deshalb legte er großen Wert darauf, dass für den richtigen Zweck das richtige Holz sowie das richtige Werkzeug verwendet wurde.

So vielseitig die Bäume und Sträucher in unseren Wäldern stehen, so vielseitig sind auch ihre Eigenschaften und Anwendungsmöglichkeiten. Die Kinder lernten viele Hölzer und ihre Eigenschaften: hart-weich, hohl ... und verschiedene Baum- und Straucharten kennen.



Das Arbeiten in der Werkstatt forderte den Kindern viel abgezieltes und kraftdosiertes Einsetzen der Hand- und Armmuskulatur, Auge-Hand-Koordination, eigene Ideen und Vorstellungsvermögen, Ausdauer und Konzentration, das Erlernen von



Bezeichnungen von Werkzeug und Hölzern. Neben dem Arbeiten in der Werkstatt kam es immer wieder zu Gesprächen und pädagogischen Themeneinheiten, die sich um Holz, Bäume, Wald ... drehten. Die Kinder schulten die Sinne beim Sehen und Erkennen des Holzes, seiner Farben und Strukturen, sie konnten Unterschiede riechen, ertasten, fühlen, schmecken und hören.

Die soziale Komponente wurde gefördert durch gegenseitiges Helfen, Bewundern der Werke anderer und durch die Vorbildwirkung. Erfolgserlebnisse, wertschätzende Umgangsweise und die Tatsache, dass alle Ideen aufgegriffen wurden, förderten Selbstvertrauen und die Selbstkompetenzen der Kinder. Zum Abschluss des Projektes fand eine Gemeinschaftsausstellung der beteiligten Kindergärten in Mals statt.

Bei der Eröffnung wurde der pädagogische Wert der Werkstätten betont, die Kinder beteiligten sich mit Liedern und anschließend wurden die Werke, Fotopräsentationen, Bilder und die schriftlich festgehaltenen Rückmeldungen der Kinder bestaunt. Beim Buffet wurde von vielen Seiten der Wunsch geäußert, die Werkstätten auch im kommenden Jahr wieder weiter zu führen.

**»DIE KINDER SIND GANZ HERRLICH,
SIND SO HERRLICH WIE DIE GESCHICHTEN,
DIE WIR IN DER HOLZWERKSTATT GEBAUT HABEN.«**

Roman Moser

Einige Aussagen der Kinder zum Abschluss des Projektes:

»I hon a Schildkröte gmocht. An Ponzer und an Kopf - sel isch schwierig gwesen zu mochn. Die Fiaß hon i alloan innigleimt und den Noumen woas i nu: Hopsi.« Adrian, 6 Jahre

»Das Dübeln geht so: Man braucht fünf Stecken und Leim. Man bohrt Löcher, gibt Leim auf die Stecken und schlägt die zwei Teile zusammen; dazu nimmt man den Hammer.« Oswald, 5 Jahre

»Die Beißzange gefällt mir am besten. Die habe ich von zu Hause mitgebracht.« Harald, 3 Jahre

»S Mandl mochn wor fir mir streng, obr iaz hon i a Fraid drmit. Mei Mandl hoast Magdalena.« Myriam, 5 Jahre

»Ich habe ein Eichhörnchen gemacht. Roman hat mir geholfen.« Julian, 4 Jahre

»Flott isch, dass dr Roman s Werkzeug erklärt hot.« Johannes, 5 Jahre

»Wenn die Margit ban Bohrer kepp hot, hon i gmiaßt drahen und sell isch hort gwesen. Der Roman hot mir guat gfoln.« Alex, 4 Jahre

»Ich war noch nicht in der Werkstatt, aber ich komme nächstes Jahr!« Carolin, 3 Jahre



Horchen, Lauschen, Lernen - Sprache ist toll

Helene Pernter Heinisch, Ingrid Karlegger

Sechs Kinder des Kindergartens Eyrs, die im Herbst in die Schule übertreten, haben mit ihrer zukünftigen Lehrerin dreimal pro Woche von 13.45 bis 14.00 Uhr das Lauschen und Zuhören ausprobiert, gemeinsam gereimt, kurzum mit »Sprache gespielt«.

Helene Heinisch, Lehrerin an der Grundschule Eyrs, hat in den vergangenen Jahren die Erfahrung gemacht, dass die Arbeit an der Basis, nämlich am richtigen Erkennen der einzelnen, aufeinander folgenden Laute in einem Wort von zentraler Bedeutung dafür ist, wie sicher Kinder das Schreiben und Lesen erlernen. In der Fachwelt spricht man von der phonologischen Bewusstheit.

Angeregt von der Fortbildung »Hören, lauschen lernen« im August 2004 mit Frau Küspert, wollte sie selber erleben, ob sich Kinder, die eine entsprechende Förderung im Kindergarten erfahren, tatsächlich leichter tun beim Lesen und Schreiben lernen.

Frau Heinisch wusste, dass Ingrid Karlegger bereits in den Kindergärten Obermaiss, Schlanders und St. Leonhard in Passeier Erfahrungen mit dem Projekt OHRecchio - ein Projekt zur Förderung von Vorschulkindern im auditiv-sprachlichen Bereich entwickelt und begleitet von Rita Schönthaler und Ingrid Karlegger - gesammelt hatte. Die Lehrerin hatte bereits ein Konzept für ihr Projekt ausgearbeitet. Das Ziel des Projektes »Horchen, Lauschen, Lernen« war die Förderung von phonologischer Bewusstheit als Vorbereitung auf den Anfangsunterricht.

Im Spätherbst 2004 wurden erste Schritte über den zeitlichen und organisatorischen Rahmen vereinbart. Die Eltern wurden in einem Elternabend informiert. Die Kindergärtnerin Frau Stimpfl, die Kindergartenleiterin, Frau Bauer, der Direktor Dr. Stimpfl sowie der Schulrat des Schulsprenghaus Laas, befürworteten das Projekt, so dass am 23. Februar 2005 mit dem Projekt gestartet werden konnte.

Zu Beginn wurde viel Zeit für das Horchen auf Geräusche und das Aufmerksam Werden verwendet: das Rauschen des Windes, das eigene Atmen und das Herzklopfen hören – aufregend und anstrengend zu gleich. Als nächstes wurden die Anregungen aus »Hören, lauschen, lernen« (Förderprogramm von Küspert/Schneider, 2004) ausprobiert: Was reimt sich auf Katze? Wir basteln zusammengesetzte Wörter (mit Bildkarten) und Sätze. Welches Wort klingt lang und welches kurz? Dabei wurde großer Wert auf die deutliche und genaue Aussprache der Wörter in der Hochsprache gelegt.

Ab Mai wagten sich die fünf Buben und ein Mädchen an das Silbenklatschen heran und zum Schluss wurden die Anlaute der Namen der Eltern ausgesprochen. Dabei handelt es sich um die ersten Experimente mit der so genannten phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne. Darunter verstehen wir die Fähigkeit, ein-



zelne Laute in der gesprochenen Sprache zu erkennen und (isoliert) zu benennen.

Frau Ingrid Karlegger hat drei Mal den Kindergarten Eyrs besucht und begeistert bei den Förderangeboten mitgemacht. Dabei konnte sie Interessantes beobachten:

Wunderbar einfach ist es, wenn der Vater »Anton« heißt, denn der Laut »A« tönt laut und lang aus unserem Mund. Weitaus schwieriger ist es, wenn der Vater »Hans« oder die Mutter »Helga« heißen, denn der Laut »H« klingt leise – eigentlich mehr als Lufthauch spürbar aus unserem Mund (wichtig dabei ist, dass die Pädagogin kein »Ha« ausspricht, sondern ein »H«)

Als krönenden Abschluss haben die 6 Kinder den Anfangsbuchstaben des eigenen Namens aus Hefeteig geformt. Nach dem Backen konnte sich jedes Kind zu seinem Buchstaben hinsetzen und diesen verzehren.

Im Anschluss an die Hospitation haben sich Frau Heinisch und Frau Karlegger zum Austausch über die Beobachtungen, die bisher gemachten Erfahrungen sowie zur Planung weiterer Schritte getroffen.

Aus dem Projekt: »Horchen, Lauschen, Lernen« konnten folgende Erkenntnisse gewonnen werden:

Kindergärten sei empfohlen, bereits von November an mit Lauschspielen zu beginnen, um in Frühjahr spielerisch mit Lautsynthese und –analyse mit den Kindern zu experimentieren.

Die Erfahrung lehrt, dass es Sinn macht, sowohl die sprachliche Förderung als auch andere Übungen am Vormittag anzubieten, da die Kinder in dieser Zeit aufnahmebereit sind.

Neugierig blickt Frau Heinisch Richtung Herbst 2005. Wie haben sich die Kinder weiterentwickelt? Im Anfangsunterricht möchte sie viel Zeit für die Phonemsynthese, dem Zusammenziehen der Lauten zu einem ganzen Wort und darauf folgend für die Phonemanalyse, dem Zerlegen eines Wortes in seine einzelnen Laute, verwenden und damit die Projekterfahrung abrunden.

Kinder begegnen der Kunst

Judith Trojer, Kindergarten Niederdorf

»Als Kind ist jeder ein Künstler, die Schwierigkeit liegt darin, als Erwachsener einer zu bleiben.«

Wie wahr ist doch diese Aussage von Pablo Picasso. Kinder sind reich an Kreativität und Phantasie. Sie haben das natürliche Bedürfnis, diesen beiden Gaben Ausdruck zu verleihen. Dabei spielt es keine Rolle, was sie tun. Es geht darum, dass sie tun.

Das vergangene Kindergartenjahr stand unter dem Leitspruch »Kinder begegnen der Kunst«. Wir hatten von Anfang an Vieles vor:

- Wir malten mit unterschiedlichen Farben (Wasserfarben, Holzfarben, Wachsfarben, Filzstifte, Fingerfarben, selbst gemachten Farben) und beschäftigten uns mit verschiedenen Formen, Figuren und Mustern.
- Wir handarbeiteten mit vielen Materialien: Papier, Karton, Gips, Ton, Holz, Metall, Sand Naturmaterialien, Stein, Lehm usw.
- Wir begegneten den zwei großen Künstlern vergangener Zeiten Joan Mirò und Friedensreich Hundertwasser und probierten uns im Nachmalen ihrer künstlerischen Stile.
- Wir besuchten den Niederdorfer Künstler Georg Krautgasser, der uns in seine Werkstatt einlud und uns Einblick in seine Arbeit bot.
- Wir erzählten Geschichten, sangen Lieder, boten meditative Einheiten und Rollenspiele zum Thema »Kunst« an.

Im Laufe des Kindergartenjahres entstanden mehrere Kunstwerke: eine Kugelbahn aus Gips, eine bunte Säule nach Friedensreich Hundertwasser, ein Riesenmosaik und ein Lehmofen im Garten. Alle diese Kunstwerke wurden in gemeinsamer Arbeit geschaffen und viele Kinder arbeiteten gleichzeitig daran. Dadurch erfuhren sie, wie wichtig

»Die Kunst ist erfüllt vom Zauber der Weisheit der Jahrhunderte. Indem wir unseren Kindern die Augen dafür öffnen, helfen wir ihnen, die Welt, in der sie leben, besser zu verstehen und mehr zu schätzen, ebenso wie die Menschen, mit denen sie sie teilen.«
Lucy Miklethwait



Zusammenarbeit ist und wie durch eine Gemeinschaft Großartiges entstehen kann. Kunst muss nicht immer sichtbar werden in einem Kunstwerk, das entsteht. Es gibt viele Arten von Kunst. Im Spiel, in der Bewegung, im Konflikt, im Umgang mit Mitmenschen ..., überall ist künstlerisches, kreatives Verhalten bedeutend.

In der Arbeit mit den Kindern legten wir auf einige Grundsätze großen Wert:

- Die Kinder konnten über die Teilnahme an den Kunstangeboten selber entscheiden.
- Weiters war uns wichtig, alle künstlerischen Werke der Kinder wertzuschätzen. Es gibt keine Richtig und kein Falsch in der Kunst. Dadurch verfolgten wir das Ziel, das Selbstbewusstsein der Kinder zu stärken.
- Wir wollten den Kindern keine Lehrmeister sein, sondern sie in ihrem Tun begleiten, ihnen Unterstützung bieten und gemeinsam mit ihnen Neues entdecken, erforschen und experimentieren.

Vom 27. bis 30. Mai 2005 gab es im Kulturhaus von Niederdorf eine Kunstausstellung. Am ersten Ausstellungstag fand eine Eröffnungsfeier statt, bei der die Kinder die Gäste durch Gesang und Tanz begeisterten. An allen Ausstellungstagen konnten die Besucher sehen und staunen, was Kinderhände so alles machen. Neben Zeichnungen und Bildern in unterschiedlichen Techniken gab es auch plastische Kunstwerke zu sehen. Die Ausstellung war gut besucht. Am schönsten jedoch war, dass viele Kinder ihre Eltern, Großeltern, Onkel, Tanten und Freunde zur Ausstellung mitnahmen und sich gemeinsam mit ihnen über ihre Kunstwerke freuten. Manche kamen sogar mehrere Male. Die ganze Mühe, die wir auf uns genommen hatten, um die Ausstellung auf die Beine zu stellen, hatte sich wirklich gelohnt.

Ein Fenster zur Welt - Besuch von Al Shami

Annelies Burger, Marlene Mair, Andrea Untersulzner, Kindergarten Girlan

Al Shami lebt seit zehn Jahren in Girlan und ist von Beruf Buchrestaurator und Buchbinder.

Er stammt aus dem Jemen.

Am Mittwoch, 1. Dezember 2004 besuchte Al Shami uns im Kindergarten. Anhand einer Lichtbildershow brachte er uns seine Heimat, den Jemen näher.



Er erklärte uns, dass in seiner Heimat alle eine dunkle Haut und schwarze Haare haben wie er. »Sie sind aber trotzdem nicht böse«, meinte er scherzhaft. Die Kinder waren von seinem Aussehen und seiner Art sofort in den Bann gezogen.

Zuerst zeigte uns Al Shami, wie die typischen Häuser im Jemen aussehen. Er erklärte uns die Einteilung der Häuser: Ganz oben befindet sich das Wohnzimmer, darunter befinden sich die Schlafzimmer für die Kinder und die Erwachsene, einen Stock tiefer finden wir die Küche und im Erdgeschoss gibt es noch einen Stall für die Tiere.

Den Kindern gefielen diese Häuser, die so ganz anders aussehen als unsere Bauwerke. Auch die schönen bunten Glasfenster zeigte uns Al Shami.

Im Anschluss folgten Bilder über die Menschen in Jemen.

Al Shami zeigte uns, dass die Männer im Jemen keine Hosen tragen, sondern Kleider. Und die Frauen tragen einen Schleier, bei dem man nur die Augen sieht. Die meisten sind ganz schwarz gekleidet, wenn sie auf die Straße gehen. Zu Hause tragen sie keinen Schleier und sind genau so gekleidet wie wir. Im Jemen gibt es viele kleine Dörfer und nicht jedes Dorf hat eine eigene Schule. Deshalb werden oft alle Kinder gemeinsam mit einem Lieferwagen in die Schule und in den Kindergarten gebracht. Dieser Aspekt faszinierte einige Kinder sehr, denn es grenzt schon an ein kleines Abenteuer auf der Ladefläche eines Transporters mit vielen anderen Kindern durch schmale, kurvenreiche Straßen befördert zu werden.

Nicht alle haben ein Auto und deshalb gibt es im Jemen viele Esel, die Holzkarren ziehen. Auch Kinder führen schon die Esel.

Bewusst fügte Al Shami das Bild eines Jungen ein, der mit einem Seil und einem kleinen Kanister spielt. Er wollte uns zeigen, mit welchen Dingen die Kinder im Jemen oft spielen, weil sie nicht so viele Spielsachen haben wie wir. Die Kinder waren ziemlich skeptisch ob man mit so etwas zum Spielen Spaß haben kann und waren beeindruckt. Auch Bilder mit typischen Kaufläden, ein Sammelsurium bunter Sachen, brachte uns Al Shami in seiner bunten Bildersammlung mit. Al Shami machte die Kinder auch auf Dinge in diesen

Läden aufmerksam, die sie noch gar nicht kannten oder in dieser Form noch nie gesehen hatten, wie das Zuckerrohr oder verschiedene Gewürze.

Ein Thema, das die Kinder sehr beeindruckte, war der Müll, den die Menschen bis vor wenigen Jahren einfach nur auf die Straße geworfen haben. In den letzten Jahren wurde es ein wenig besser. Die Kinder haben immer wieder Fragen gestellt und waren sehr interessiert. Sie haben auch nachgefragt, wenn sie etwas nicht richtig verstanden haben. Interessant waren auch die Türme, die sie zwischen den Häusern gesehen haben. Al Shami ließ die Kinder über die Bedeutung dieser Bauwerke selber rätseln. Und sie kamen der Lösung schon sehr nahe, als sie feststellten, dass diese Türme Kirchtürmen ähneln.

A. war von den Autos begeistert; denn immer wenn sich jemand im Jemen ein Auto kauft, schmückt er es ganz schön und bunt aus, besonders das Lenkrad. Und das Wichtigste im Auto ist ... die Hupe. Je lauter, desto besser!

Al Shami hat uns sein Land, seine Kultur und die Lebensgewohnheiten der Menschen in dieser Gegend anschaulich näher gebracht und die Kinder in eine andere spannende Welt geführt. Bei einem anschließenden Interview haben wir festgestellt, was die Kinder am meisten beeindruckt hat. Dabei sind wir auf interessante Details gestoßen, an die selbst wir Erzieherinnen nicht mehr gedacht haben:

- »Die Kamele, die von einem Ort zum anderen ziehen.«
- »Das Dorf mit den Häusern, die ausschauen wie Lebkuchen.«
- »Der Süßigkeitsstand«
- »Der Dreck«
- »Die Männer mit den Messern«
- »Die Müllhaufen«
- »Das Auto, mit dem die Kinder zur Schule gebracht werden.«
- »Der lange Turm, der weiße.«
- »Die Häuser und besonders das Bild mit den kleinen Häusern.«
- »Das Essen auf dem Boden, vom gleichen Teller.«
- »Der Esel«
- »Die Hautfarbe von den Menschen«

Kulturelle Vielfalt ist ein Reichtum, Unterschiede bereichern

Andrea Untersulzner, Kindergarten Girlan

Wir Pädagoginnen betrachten es als Geschenk, ein Kind aus einer anderen Kultur in unserer Gruppe zu haben.

A. ist 4 Jahre alt und stammt aus Bangladesch. Seine Eltern leben bereits seit seiner Geburt in Girlan.

Obwohl A. schon das zweite Jahr den Kindergarten besucht, wurden von den Kindern immer wieder Fragen zu seinem Aussehen, zu seinen Essgewohnheiten (er darf kein Schweinefleisch essen) und zu seinen Verständigungsschwierigkeiten gestellt.

Für manches »neue« Kind war die direkte Begegnung mit A. auch mit ein wenig Misstrauen und Angst verbunden. Vor ein paar Wochen wurde noch ein weiteres Kind mit Migrationshintergrund in unsere Gruppe eingeschrieben:

B. kommt aus Mazedonien. Sie ist erst vor kurzer Zeit mit ihrer Familie aus Mazedonien nach Girlan gezogen.

Dies alles gab uns Anlass, als nächsten pädagogischen Schwerpunkt das Thema »Menschen aus anderen Kulturen« aufzugreifen und zu erarbeiten.

Das »Zusammen« würde Zeit brauchen, es würde nur langsam wachsen können.

Gleichzeitig sahen wir diese Begegnungen für alle Kinder als Chance, sich auf ein Leben in einer multikulturellen Gesellschaft, im vereinten Europa und in einer immer kleiner werdenden Welt vorzubereiten. Interkulturelles Lernen bedeutet für die Kinder: Zusammen leben, spielen, Spaß haben.

Wir machten uns Gedanken, wie wir die Kinder für die Situation von A. und B. sensibilisieren könnten, und wie wir die beiden in ihrem Befinden und in ihren Bedürfnissen im Zusammenleben mit uns besser verstehen.

Aus Fachbüchern holten wir hilfreiche Informationen, wir sammelten Geschichten, Lieder ... und verschiedenes didaktisches Material wie Landkarten, eine Weltkugel, Musik und Tänze aus anderen Ländern.

Wir suchten auch den Austausch mit anderen Kolleginnen, die bereits Erfahrungen mit der Begleitung von Kindern mit Migrationshintergrund haben.

Wer selbst aufgenommen wird wie er ist,
lässt sich auch gerne auf andere ein.
*Verschiedene Herkunft,
verschiedene Erfahrungen,
unterschiedliche Einstellungen,
... als Bereicherung,
sich auf einen gemeinsamen Weg zu begeben.*

Und so gingen wir das Thema an:

In kleinen Gruppen betrachteten wir Bilder, Postkarten, Reisekataloge, auf denen Menschen, Häuser, Tiere und Landschaften aus verschiedenen fremden Ländern zu sehen waren und erzählten uns dazu auch einige Erlebnisse aus den Ferien.

Die großen Kinder konnten sich dann an die Arbeit machen und verschiedene Landschaftsbilder, unterschiedliche Menschengesichter ausschneiden und auf ein Blatt Papier kleben. Dabei kamen wir noch einmal ins Gespräch und stellten fest:

- Es gibt Menschen mit weißer, roter, gelber und verschiedenen brauner Hautfarbe.
- Die Menschen sind sehr unterschiedlich gekleidet.
- Auch die Wohnungen und Häuser der Menschen werden dem Klima angepasst. Sie sind aus verschiedenen Materialien gebaut und sehen sehr unterschiedlich aus.
- Nicht in allen Ländern gibt es die gleichen Tiere. Viele Tiere können nur in einem bestimmten Klima, Gebiet leben.
- Wir finden unterschiedlichste Landschaften.

Anhand von einfachen Sachbüchern, ansprechenden Illustrationen und leicht verständlichen Texten machten wir uns mit den Kindern in Kleingruppen auf die Reise um die Welt. Wir weckten immer mehr das Interesse der Kinder an anderen Lebensweisen, Sitten und Gebräuchen.

Auf die zentralen Fragen der Kinder:

»Wie leben die Kinder in anderen Ländern?

Was essen sie?

Wie und mit was spielen sie?

Ist es bei ihnen zu Hause warm oder kalt?«

versuchten wir in vielfältiger Form einzugehen.



Besonders angetan waren die Kinder vom Sachbuch »Mein buntes Wörterbuch der Kinder der Welt«.

Auf Landkarten und auf unserer Weltkugel wurde von den Kindern immer wieder Ausschau nach einzelnen Ländern gehalten. Mit den Bilderbüchern: »Selim und Susanne« und »Vimala gehört zu uns« sensibilisierten wir die Kinder für die Situation der Kinder aus anderen Ländern in unserem Land.

Das Thema »So singt man anderswo« erarbeitete unsere Musiklehrerin Elisabeth in der einmal wöchentlich stattfindenden gruppenübergreifenden Musikstunde mit den drei- und vierjährigen Kindern.

Ausgehend vom Bilderbuch »Eine Geschichte vom Nikolaus«, das erzählt, wie der Nikolaus mit seinen Rentieren von Lapp-



land nach Indien, China, Amerika und Afrika reist, um seine vom Wind fort gewehrte Bischofsmütze zu suchen, lernten wir Tänze und Lieder aus verschiedenen Ländern kennen.

Zu einem besonders beeindruckenden Erlebnis wurde die Einladung der Eltern und des kleinen Bruders von A.

Aus A.'s Gesicht ging ein unbeschreiblich freudiges Strahlen aus, als wir seine Eltern und seinen Bruder mit einem Lied begrüßten. Auch A.'s Eltern waren über die Einladung erfreut

und sein fast zwei Jahre jüngerer Bruder setzte sich gleich zu den Kindern.

A.'s Mutter kam in der typisch indischen Kleidung der Frauen, Sardi genannt und demonstrierte uns, wie dieser Sardi, der nur aus einem Tuch besteht, um den Körper gewickelt wird.

Besonders bewunderten unsere Mädchen die vielen Armreifen an ihrem Arm. Indische Frauen pflegen nämlich, sich zu besonderen Anlässen zu schmücken.

Zusammen mit ihrem Mann erzählte sie auch viel Interessantes aus ihrem Heimatland. Die Kinder bedauerten, dass sie keine Bilder und Fotos aus ihrem Herkunftsland mitgebracht hatten.

Da A. demnächst mit seiner Familie für zwei Monate nach Bangladesh fliegen wird, um seine Großeltern kennen zu lernen, werden sie uns bei ihrer Rückkehr einige Fotos zeigen.

Anschließend hörten wir zu, wie sich A. mit seinen Eltern auf indisch unterhält.

Somit konnten uns die Verständigungsschwierigkeiten von A. und B. verdeutlicht werden. So wie wir bei diesem Gespräch nichts verstehen konnten, ging es auch A. in seinem ersten Kindergartenjahr und so geht es auch B., wenn wir uns auf Deutsch unterhalten.

Wir erkundigten uns dann auch, wie bestimmte Wörter (Guten Tag, Auf Wiedersehen, essen, schlafen,...) auf indisch heißen und versuchten, sie nachzusprechen. Es war schwieriger als gedacht, diese Wörter auszusprechen und wir stellten fest, wie schnell man sie wieder vergisst.

Zum Abschluss dieser bereichernden Begegnung verwöhnte uns die Mutter von A. noch mit einer typischen Köstlichkeit ihres Landes. In einem anderen Land spricht und lebt man nicht nur anders, man isst auch anders.



Jeder Tag ein Erlebnis – Der Sommerkindergarten Untermais

Melanie Pöhl, Birgit Schwarz, Andrea Egger, Barbara Klotzner

Der Sommerkindergarten im Kindergarten Untermais fand vom 27. Juni bis zum 12. August statt. Die eingeschriebenen Kinder kamen aus ganz Meran und Umgebung. Bei einer Anzahl von insgesamt 68 Kindern besuchten 19 Kinder alle sieben Wochen durchgehend dieselbe Gruppe. Im Durchschnitt besuchten ca. 20 Kinder regelmäßig den Kindergarten.

Im Kindergarten standen uns zwei Gruppenräume mit den Garderoben und Waschräumen, der Rhythmikraum, der Turnraum, die Werkstatt und das Malatelier zur Verfügung. Den Garten nutzten wir als Erweiterung des Gruppenraumes und als wichtigen Bereich für Angebote hinsichtlich eines weiten Spektrums von Erfahrungsmöglichkeiten wie z. B. Motorik, Naturerfahrungen, Einschätzen von Gefahrenquellen, Lernen mit allen Sinnen und Grunderfahrungen mit den Elementen Wasser, Erde, Luft und Feuer.

Einige Kinder hatten Schwierigkeiten mit den neuen Räumlichkeiten und den veränderten Gruppenkonstellationen. Es gab auch Trennungsschwierigkeiten. Wir versuchten so gut wie möglich auf die einzelnen Kinder einzugehen. Wichtig war uns dabei, den Kindern auf der Basis einer positiven Beziehung das Gefühl der Kompetenz und persönlichen Wichtigkeit zu geben. Besonderen Wert legten wir auf ständigen Dialog in egalitärer Beziehung zu den Kindern, auf Beobachtungen sowie auf Situationen der Beständigkeit und Regelmäßigkeit wie vertraute Rituale im Tagesablauf und auf die generelle Stärkung der Persönlichkeit.

Als Voraussetzung für jegliches gemeinsames Tun stand der Dialog im Mittelpunkt. Die Kinder sollten eigene Bedürfnisse kennen lernen, ausdrücken und erleben dürfen. Die Erfahrung sprachlichen Ausdrucks von Gefühlen und Bedürfnissen wurde von uns ständig gefordert, begleitet und unterstützt. Wir wollten dadurch bewirken, dass Kinder selbstständig in Dialog zueinander treten, Konflikte alleine konstruktiv miteinander lösen und das eigene Selbstwertgefühl stärken.

Sehr bald bemerkten wir, dass viele Kinder in ihrer ersten Sprache anders- oder italienischsprachig waren. Somit entstand eine Problematik hinsichtlich der eigenständigen Auseinandersetzung mittels sprachlicher Instrumente bei den Kindern untereinander. Unsere Unterstützung wurde um ein Vielfaches wichtiger.

Ein weiterer Schwerpunkt war die Zusammenarbeit mit den Familien. Dabei war es uns wichtig, den Eltern zu erklären, dass der Sommerkindergarten als Weiterführung des regulären Kindergartens hinsichtlich der professionellen pädagogischen

Arbeit verstanden wird. Außergewöhnlich viele Eltern suchten intensiv das Gespräch mit uns Kindergartenpädagoginnen, waren sowohl an entwicklungspsychologischen Inhalten als auch individuellen pädagogischen Handlungsweisen interessiert. Somit entstanden viele konstruktive Gespräche, die zu einer mehrdimensionalen Sichtweise der Situationen der Kinder beitrugen und die pädagogische Arbeit von Kindergartenpädagoginnen und die Sichtweise der Eltern bereicherten.

Um die Arbeit so konstruktiv und professionell wie möglich zu erledigen, war der ständige Austausch von uns Pädagoginnen von großer Wichtigkeit. Immer wieder reflektierten wir gemeinsam über verschiedene Situationen, tauschten Beobachtungen und Erlebnisse aus, diskutierten Handlungsmöglichkeiten und pädagogische/entwicklungspsychologische/soziale Inhalte.

Hinsichtlich der großen Verschiedenartigkeit der Kinder versuchten wir durch unsere Haltung und mittels verschiedener Angebote auf die Vielfalt einzugehen.

Für viele Kinder waren rituelle Tätigkeiten von großer Bedeutung. Deshalb hielten wir uns an einen geregelten Tagesablauf mit immer wiederkehrenden und für die Kinder bereits bekannten Elementen. Der Morgenkreis wurde zu einem Treffpunkt für jede Gruppe. In gemeinsamen Gesprächen wurde für Anliegen und Mitteilungsbedürfnisse sowie Reflexionen Raum gegeben. Wir legten großen Wert darauf, dass die Kinder den Morgenkreis als ein Forum für sich selbst empfanden und schufen somit einen egalitären und kindzentrierten Raum, in dem wir uns als gleichberechtigtes Mitglied verstanden. Inter-



aktion und Kommunikation innerhalb der Großgruppe wurden von allen gestaltet.

Wir boten ein weites Spektrum an Erfahrungsmöglichkeiten wie:

Planschbecken, Spiele mit Sand und Naturmaterialien, Experimentieren mit Stucco, Experimentieren und Forschen, Werkstatt als freies Angebot im Garten, Grillen am selbstgebauten Grill mit Abstellfläche.

Durch die Idee eines Kindes wurde das Projekt »Hausbau« gestartet. Es wurde ein Plan angefertigt. Mit den Kindern wurden die Materialien besorgt. In einem beachtlichen Maß an Teamfähigkeit, konstruktivem Umgang untereinander und angemessener Einschätzung der Gefahrenquellen wurde Schwerarbeit geleistet.

Einige Kinder forderten immer wieder im Laufe des Tages die Möglichkeit sich in Kleingruppen zurückzuziehen. Wir gaben

ihnen unser Vertrauen und übertrugen ihnen somit auch die Verantwortung.

Rückblickend lässt sich sagen, dass es ein ganz besonderer Sommer mit sehr vielen prägenden und bunten Erlebnissen für alle war. Wir hatten viel Spaß, lachten viel und fanden neue Freunde.

Aus pädagogischer Sicht »kämpften« wir Pädagoginnen jedoch häufig mit der Zeit. Soziale Dynamiken und Prozesse lassen sich eben nicht in zeitliche von uns bestimmte Rahmen drängen.

Aus den oben genannten Gründen könnten wir uns somit eine Verbesserung der Qualität in der Arbeit mit maximal 20 Kindern und Turnussen von mindestens drei Wochen als günstigere Ausgangssituation für professionelles Arbeiten mit Kindern und Eltern vorstellen.



Aggression Raum geben – Gewalt vermeiden

Martin Holzner

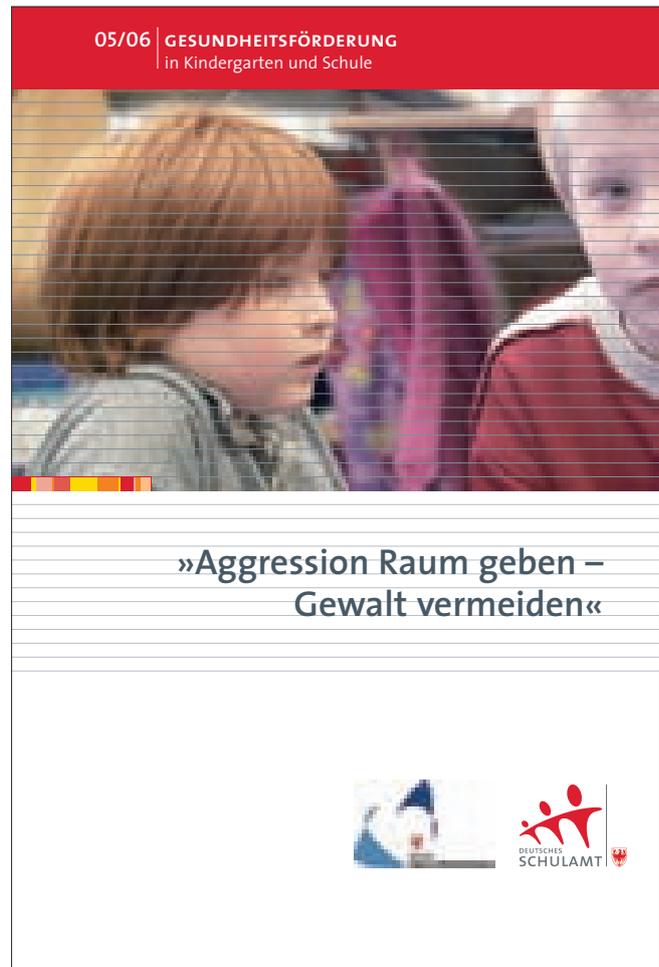
Dort wo Menschen zusammentreffen, miteinander leben, lernen und arbeiten, sind Spannungen und Konflikte vorprogrammiert. Kindergarten und Schule stellen keine Ausnahme dar. Als Institutionen mit einem klaren Bildungs- und Erziehungsauftrag sind sie dazu herausgefordert, für die positive Gestaltung von Beziehungen und den gewaltfreien Umgang mit Schwierigkeiten und Konflikten als Modell zu dienen. Dies bedeutet nicht, dass Kindergarten und Schule als emotionsfreie Zone zu verstehen sind, in der ein konfliktfreier geschützter Rahmen gegeben ist, sondern dass sie Orte darstellen, in denen ein wertschätzender Umgang miteinander gepflegt und Befindlichkeit thematisiert wird. Dies stellt einen wesentlichen Beitrag zur Beziehungsgestaltung dar, lässt Aggression zu und vermag Gewalt zu vermeiden.

Mit der Broschüre »Gesundheitsförderung in Kindergarten und Schule 05/06« die dem Schwerpunktthema »Aggression Raum geben – Gewalt vermeiden« gewidmet ist, will die Dienststelle für Gesundheitserziehung, Integration und Schulberatung die positive Kraft der Aggression verdeutlichen und zum konstruktiven Umgang mit Konflikten, mit Streit und Gewaltphänomenen anregen.

In der Broschüre werden verschiedene Aspekte von Aggression und Gewalt dargestellt und konkrete Möglichkeiten pädagogischen Handelns aufgezeigt. Vorgestellt werden Angebote und Unterrichtsprogramme im Bereich des sozialen Lernens, die an verschiedenen Schulstufen umgesetzt werden können.

Das Unterstützungsangebot der Dienststelle besteht in der Beratung, Begleitung, Reflexion und Supervision pädagogischen Handelns in präventiven und interventiven Kontexten. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Dienststelle stehen damit als personelle Ressourcen für Vorhaben sozialen Lernens, die Prävention von Gewalt und im Bereich des Konfliktmanagements für Kindergärten und Schulen zur Verfügung.

Über das Schwerpunktthema hinaus werden in der Publikation weitere Handlungsfelder der Gesundheitsförderung aufgezeigt und Angebote der Fortbildung für pädagogische Fachkräfte und Eltern zur Kenntnis gebracht.



Fachliteratur

Horst Bartnitzky, Angelika Speck-Hamdan (Hrsg.)

LEISTUNGEN DER KINDER WAHRNEHMEN – WÜRDIGEN - FÖRDERN

Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule, 2004

ISBN 3-930024-87-X

Einer neuen Lernkultur entspricht auch ein anderer Umgang mit der Leistung. Es geht darum, die Leistungen der Kinder wahrzunehmen, sie zu würdigen, die Kinder individuell zu fördern und Lernwege zu öffnen.

Diese vier Schritte beschreiben eine pädagogische Leistungskultur, wie sie der Grundschule als der Schule für alle Kinder gut ansteht.

Neben grundsätzlichen Positionierungen bringt dieser Band reichhaltig Praxisbeispiele für eine vielfältigere und differenziertere Würdigung von Leistungen, konkrete Anregungen zu neueren Formen des Umgangs mit Leistungen (z. B. Lerntagebuch, Portfolio, Lerngespräch) sowie fachbezogene Vorschläge (zu Sprache, Mathematik, Sachunterricht, Kunst).



Felix Winter, Annemarie von der Groeben, Klaus-Dieter Lenzen (Hrsg.)

LEISTUNGEN SEHEN, FÖRDERN, WERTEN

Klinkhardt, 2002

ISBN 3-7815-1196-0

Viele Schulen arbeiten heute mit neuen Formen des Lehrens und Lernens. Der lehrerzentrierte und vorwiegend darstellende Unterricht wird verlassen zugunsten von mehr Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler. So entwickelt sich beispielsweise im offenen Unterricht, aber nicht nur dort, eine vielfältige Lehr- und Lernkultur. Bei den neuen Arbeitsmethoden wird besonders deutlich erfahrbar, dass herkömmliche Formen der Leistungsüberprüfung und Leistungsbeurteilung nicht mehr gut passen. Überall da, wo frei und entdeckend gelernt wird, wo Prozesse den Wert des Lernens prägen, wo gemeinschaftlich gearbeitet wird, wo es nicht nur um Wissenserwerb, sondern auch um Lernstrategien, soziale Fähigkeiten und persönliche Entwicklung geht, wird sichtbar, dass neue Formen der Leistungsbewertung notwendig werden.



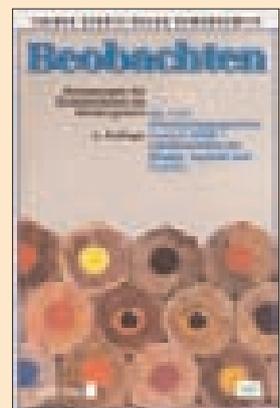
Rainer Strätz, Helga Demandewitz

BEOBACHTEN: ANREGUNGEN FÜR ERZIEHERINNEN IM KINDERGARTEN

Beltz, 2000

ISBN 3-407-55941-0

Das Buch schildert anhand von zahlreichen Beispielen aus dem Alltag von Kindergartengruppen, wie Beobachten unter Praxisbedingungen aussehen kann und beschreibt die Möglichkeiten der Umsetzung von Beobachtungen in pädagogisches Handeln.



Peter Thiesen

BEOBSACHTEN UND BEURTEILEN IN KINDERGARTEN, HORT UND HEIM

Beltz, 2003

ISBN 3-407-55873-2

Die Fähigkeit zum Beobachten und Beurteilen gehört zu den unverzichtbaren Grundkompetenzen von Erzieher/innen. So treffen sie jeden Tag Entscheidungen, die auf oft unbewussten Verhaltensbeurteilungen gründen, und ziehen aus dem Beobachteten Schlüsse für ihr pädagogisches Handeln. Sich diese Beobachtungen bewusst zu machen und dann gezielt im Umgang mit den Kindern einzusetzen, ist Anliegen dieses Buches. Gleichzeitig hilft es, Verhaltensauffälligkeiten zu entdecken und zu bearbeiten.

Im Buch enthalten sind Beobachtungsbögen, z. B. zu den Themen »Einschätzung des Sozialverhaltens« und »Feststellung der Schulfähigkeit«.



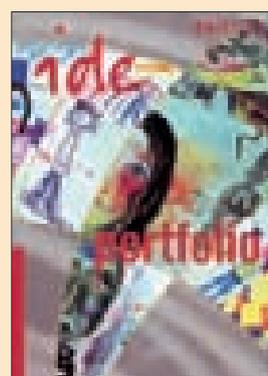
Arbeitsgemeinschaft für Deutschdidaktik am Institut für Germanistik der Universität Klagenfurt (Hrsg.)

PORTFOLIO

Studienverlag, 2002

ISBN 3-7065-1718-3

Portfolio – das ist die kopernikanische Wende in der Leistungsbeurteilung!



Dagmar Lueger

BEOBSACHTUNG LEICHT GEMACHT

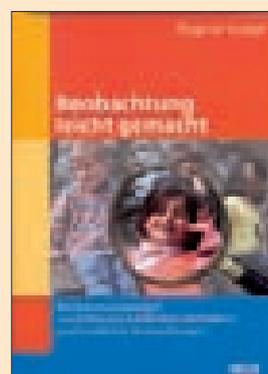
Beltz, 2005

ISBN 3-407-56287-X

»Beobachtung und Dokumentation der Entwicklung des Lernens und des Verhaltens von Kindern bilden eine wesentliche Grundlage für die Arbeit von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Sie geben Einblick in die Lern- und Entwicklungsprozesse und sind hilfreich, um die Qualität von pädagogischen Angeboten festzustellen und weiterzuentwickeln.«

Dieses Zitat aus dem Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan spiegelt die Entwicklung in den Kindergärten bzw. die Anforderungen an diese wider. Doch wie sieht professionelles Beobachten aus und wie werden die Beobachtungen dokumentiert? Das war auch die Frage der Diplom-Sonderkindergartenpädagogin Dagmar Lueger, die in Zusammenarbeit mit Ärzten, Sprachheilpädagogen und anderen Fachkräften ein Konzept entwickelt hat, mit dem Erzieher/innen auf einfache Weise den Entwicklungsstand eines Kindes erkennen, beurteilen und dokumentieren können.

Für jeden zentralen Entwicklungsbereich liefert sie erst einmal entwicklungspsychologische Hintergrundinformationen. An diese schließen sich darauf aufbauende Beobachtungsbögen an sowie ein Formblatt zur Dokumentation von Förderangeboten. Auf diese Weise haben Erzieher/innen nicht nur die Entwicklung des einzelnen Kindes im Blick, sondern auch ein Instrument in der Hand, eigene pädagogische Interventionen zu evaluieren.



Sabine Hebenstreit-Müller, Barbara Kühnel (Hrsg.)

KINDERBEOBACHTUNG IN KITAS

Dohrmann Verlag Berlin, 2004

ISBN 3-9809179-5-9

Erfahrungen und Methoden im ersten Early Excellence Centre in Berlin



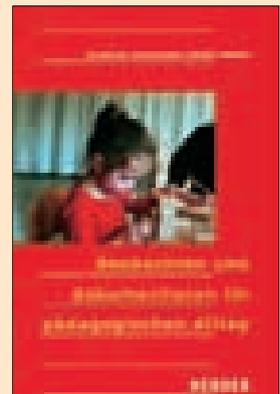
Susanne Viernickel, Petra Völkel

BEOBACHTEN UND DOKUMENTIEREN IM PÄDAGOGISCHEN ALLTAG

Herder, 2005

ISBN 3-451-28421-9

Wie können Erzieherinnen die Entwicklung und Bildung von Kindern beobachten und dokumentieren? Mit diesem Buch werden Erzieherinnen Anregungen und Hinweise gegeben, wie sie durch systematische Beobachtung und Dokumentation die Kinder ihrer Gruppe noch besser oder vielleicht auch ganz anders kennen lernen können. Im Zentrum stehen dabei erprobte Verfahrensweisen zu diesem aktuellen Thema.



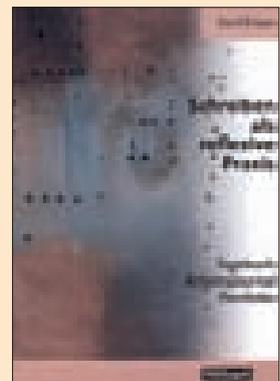
Gerd Bräuer

SCHREIBEN ALS REFLEXIVE PRAXIS. TAGEBUCH, ARBEITSJOURNAL, PORTFOLIO

Fillibach-Verlag, 2003

ISBN 3-931240-15-0

In diesem Praxisbuch stellt Gerd Bräuer drei Formen des schriftlichen Reflektierens vor: Tagebuch, Arbeitsjournal und Portfolio. Für deren Verwendung an Schule und Hochschule entwirft er didaktisch-methodische Szenarien, stellt curriculare Zusammenhänge her und entwickelt institutionelle Strukturen. Gerd Bräuer schafft dabei ein Spannungsfeld zwischen der Werkstatt in der Fachausbildung, der Projektarbeit und dem Schreib- und Lesezentrum. Seine durchgehend exemplarische Darstellungsweise ermöglicht einen tiefen Einblick in die vielfältigen Lehr- und Lernmöglichkeiten reflexiver Praxis.



Kuno Beller

KUNO BELLERS ENTWICKLUNGSTABELLE

Prof. Dr. E. K. Beller & S. Beller, Freie Universität Berlin 2004

Das Instrument, die Entwicklungstabelle, erstreckt sich von der Geburt bis zum 72. Lebensmonat der Entwicklung. Es setzt sich aus 649 Items zusammen, die über acht Bereiche verteilt sind: Selbständigkeit in Körperpflege, Umgebungsbewusstsein, sozial-emotionale Entwicklung, Spiel-tätigkeit, Sprache, kognitive Entwicklung und Grob- und Feinmotorik. Die Funktion und pädago-gische Anwendung der Entwicklungstabelle ist im Anhang beschrieben und diskutiert.



Nele Moost, Pieter Kunstreich

WENN DIE ZIEGE SCHWIMMEN LERNT

Wolfgang Mann Verlag, 1995

ISBN 3-926740-59-0

Es gab einmal eine Zeit, da gingen die Tiere in die Schule. Und alle lernten schwimmen, fliegen, rennen und klettern. Wirklich alle?



Ed Young

7 BLINDE MÄUSE

Altberliner Verlag, 1997

ISBN 3-357-00767-666-9

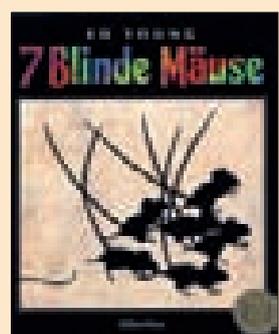
Was ist das rätselhafte Ding am Teich? Sieben blinde Mäuse ziehen aus, um das Geheimnis zu lüften.

»Das ist eine Säule«, sagt die rote Maus.

»Das ist eine Schlange« ruft die grüne Maus.

»Nein, das ist ein Speer«, entgegnete die gelbe Maus.

Mit einem weisen Schmunzeln erzählt Ed Young von der Wahrheit, die so schwer zu finden ist.



Adoption – Ein Wunsch geht in Erfüllung. Überlegungen zur Adoption fremdländischer Kinder

Diplomarbeit an der Universität Innsbruck – Institut für Erziehungswissenschaft
Tanja Kaufmann

Adoptivkinder sind »Traumkinder in der Realität«, so der Titel eines Buches. Sie werden von ihren Adoptivfamilien sehnlichst erwünscht und ersehnt. Gleichzeitig werden sie oft unbewusst mit einer Hoffnung belegt, die eigentlich dem leiblichen Kind zgedacht war. Viele Paare wollen ein Kind adoptieren. Die Gründe dafür sind sehr vielfältig: Oft klappt es mit dem eigenen Kinderwunsch nicht. Manchmal stehen aber auch die sozialen Gründe im Vordergrund und man will einem Kind aus benachteiligten Verhältnissen eine behütete Kindheit ermöglichen. Adoption klingt daher zunächst wie die ideale Lösung mehrerer Probleme. Einer Mutter, die (ungewollt) schwanger wurde und ihr Kind nicht behalten kann, wird aus einer Notlage geholfen, indem sie ihr Kind an ein kinderloses Ehepaar, das sich nichts sehnlicher als ein Kind wünscht, gibt. Das Kind wird umsorgt und erhält ein liebevolles Zuhause. Auf den ersten Blick scheint mit einer Adoption allen betroffenen Personen, der leiblichen Mutter, den Adoptiveltern und dem Adoptivkind geholfen zu sein.

Kinder suchen Eltern – Eltern suchen Kinder: Fertig ist die Adoption. Nein, so einfach ist der Weg der Adoption nicht. Bei Adoptionen geht es um Menschen und ihre Schicksale. Um Gefühle wie Trauer, Schmerz, Wut und Angst. Es geht um Kinder, die das Trauma des Verlassenwerdens ein Leben lang zu bewältigen haben. Es geht um Eltern, die ein Leben lang an der Schuld tragen, ihr Kind verraten und weggegeben zu haben. Es geht um Adoptivfamilien, die ein Leben lang sich bemühen, mit der besonderen Familiensituation und der besonderen Persönlichkeit des Adoptionskindes zurecht zu kommen. Die Adoption ist ein Abenteuer, welches man nicht vorzeichnen kann, denn sie steckt voller Tragik und voller Überraschungen.

In meiner Diplomarbeit habe ich das Abenteuer Adoption aus der Sicht von allen drei Beteiligten: den Adoptiveltern, dem Adoptivkind und der leiblichen Mutter, vorgestellt.

Die Adoptionsfreigabe eines Kindes stößt auch heute, in einer sehr offenen und fortschrittlichen Welt, auf viele negative Reaktionen. Den Frauen, die sich für diesen Lösungsweg entscheiden, wird von ihrem Lebensumfeld Gleichgültigkeit, Egoismus und Gefühlskälte unterstellt. Jedoch wird die Entscheidung einer Mutter, ihr Kind zur Adoption freizugeben, selten spontan gefällt, sondern immer nach reiflichen Über-

legungen, Abwägungen und »Mit-sich-Ringen«. Diese Frauen sind großteils verantwortungsvolle Frauen, die sich mit der Lebensperspektive des zu erwartenden Kindes und ihrer individuellen Lebenssituation oder Notlage unter Abwägung alternativer Hilfsangebote, auseinandersetzen.

Im Mittelpunkt meiner Diplomarbeit stand jedoch das Adoptivkind. Die frühe Mutterentbehrung, der Mangel an psychischer und physischer Zuwendung führt bei Adoptivkindern zu verschiedenen Störungen.

Jahrhunderte lang haben die Erwachsenen den Säuglingen und Kleinkindern, die noch nicht sprechen konnten, keinerlei menschliches Gefühl zugesprochen, außer einige mechanische Fähigkeiten, wie sie zum Beispiel ihre elementaren Bedürfnisse ausdrücken können. In den letzten Jahren hat sich in der Säuglingsforschung eine geradezu revolutionäre Umwälzung vollzogen. Heute weiß man, dass der Säugling bereits von Geburt an sehr viel mehr und differenzierter fühlen, riechen, sehen und hören kann als bislang angenommen. Die neue Säuglingsforschung bringt die Sicht vom »kompetenten Säugling« hervor.

John Bowlby, der Begründer der Bindungstheorie, geht in seiner Theorie davon aus, dass »der menschliche Säugling die angeborene Neigung hat, die Nähe einer vertrauten Person zu suchen«. Die Bindung entsteht nach Bowlby dadurch, dass die Signale des Säuglings, mit denen er seine Bedürfnisse mitteilt, von der Pflegeperson aufgenommen und adäquat beantwortet werden. Dabei handelt es sich nicht nur um Signale, die seine körperlichen Bedürfnisse betreffen, sondern auch um solche, mit denen das Kind seine Wünsche nach Geborgenheit, Zärtlichkeit und Zuwendung zum Ausdruck bringt. Es sind vor allem die von Mutter und Kind erlebten Gemeinsamkeiten, die ganz bestimmte Affekte entstehen lassen. Kinder nehmen in allen möglichen Situationen ständig Blickkontakt mit der Mutter auf, und je nachdem, wie diese auf verschiedene Ereignisse reagiert, verhalten sich auch die Kinder. Dieses Phänomen heißt »social referencing«. Die Fähigkeit im Gesicht des anderen Affekte zu lesen ist keine Selbstverständlichkeit, sondern muss sich erst in Etappen entwickeln. Auch dazu braucht ein Kind die unterstützende Hilfe seiner Bezugsperson.

Die konstante Mutterbindung wird zur besten Grundlage für

emotionale Stabilität, Gewaltlosigkeit und soziales Engagement, während die unsichere zu sozial ungünstigen Entwicklungen, wie Aggressivität führen kann. Bowlby betont in seiner Theorie »Über die Folgen der frühkindlichen Mutterentbehrung«, dass gerade im ersten Lebensjahr des Kindes ein enges emotionales Band zwischen Mutter und Kind entsteht. Zerstört eine Trennung diese erste Beziehung von Mutter und Kind, werden Schatten auf die Persönlichkeitsbildung des jungen Menschen geworfen. Der Trennungsschock kann sich bei den Kindern in Störungen der Körperfunktionen wie Schlaf, Essen, Verdauung, erhöhte Anfälligkeiten für Infektionen oder in Entwicklungsrückschritten zeigen. Während körperliche Beschwerden medizinisch behandelt werden können, müssen Verhaltensauffälligkeiten wie mangelnde Vitalität und Beziehungsstörung psychotherapeutisch behandelt werden. Die meisten Kinder erholen sich innerhalb der neuen Familie sehr schnell. Eine Untersuchung von rumänischen und russischen Kindern hat ergeben, dass die fehlende Stimulierung schwerwiegende negative Folgen für die Entwicklung der Sinnesorgane, die Sprachentwicklung und die gesamte körperliche Entwicklung hat. Die Kinder zeigten auffälliges Verhalten im Umgang mit ihren Mitmenschen. Einige klammerten sich an ihre Eltern, andere hingegen waren sehr schüchtern und hatten Angst vor Körperkontakt. Einige Kinder wiesen ihre Eltern oder einen Elternteil zurück, zeigten Zerstörungswut, unverständliche Aggressionen und verfielen oft in eine frühere Lebensphase zurück (Regression). Dabei stellte sich heraus, dass Adoptivkinder umso häufiger Anpassungsprobleme entwickelten, je älter sie beim Zeitpunkt ihrer Ankunft waren. Das Ankunftsalter spielt auch eine große Rolle bei der psychischen Integration des fremdländischen Adoptivkindes. Nach der bekannten Adoptionswissenschaftlerin Betty Lifton erfahren Adoptierte aufgrund der Adoption eine Reihe aufeinander folgender Traumata: die Trennung von der Mutter, das Bewusstsein, dass man nicht das leibliche Kind der Adoptiveltern ist und das Loyalitätsproblem.

Bei ausländischen Adoptivkindern können der Bruch mit der eigenen Kultur, der Verlust ihrer ursprünglichen Namen und die Ausgrenzung wegen ihres andersartigen Aussehens zu Identitätsproblemen führen. Dabei muss man berücksichtigen, dass ausländische Adoptivkinder nicht nur Kinder zwei-

er Familien, sondern auch Kinder zweier Kulturen, zweier Sprachen sind.

Die meisten ausländischen Adoptivkinder haben daher im Erwachsenenalter Identitätsprobleme. Ihre Herkunftsländer sind ihnen fremd geworden, sie haben die ursprüngliche Sprache und die Kultur verlernt. In ihrer neuen Heimat werden sie als Fremde angesehen und mit Feindseligkeit und Vorurteilen konfrontiert. Daher benötigen ausländische Adoptivkinder viel Kraft und ein gestärktes Selbstbewusstsein, um sich der alltäglichen Diskriminierung lebenslang zu erwehren. Dies können sie jedoch nur entwickeln, wenn sie von ihren Adoptiveltern von früh an auf die schwere Lebenssituation vorbereitet werden und wenn sie von Anfang an Kinder zweier Kulturen sein dürfen.



Bilderbücher

Kirsten Boie

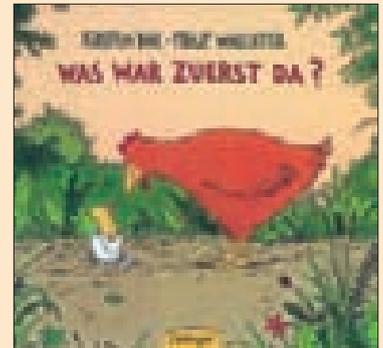
Philip Waechter

WAS WAR ZUERST DA?

Verlag Friedrich Oetinger, 2004

ISBN 3-7891-6346-5

Was war zuerst da, Ei oder Huhn? Auf manche Fragen gibt es einfach keine Antwort! Oder doch? Die kleine Henne ist jedenfalls nicht damit zufrieden, sich immer nur auf ihr Nest zu setzen und Eier zu legen. Sie zieht hinaus in die Welt, um diese wirklich wichtige Frage zu klären. Doch erst als sie den höflichen kleinen Hahn trifft und aus ihrem Ei ein wundervolles Küken schlüpft, glaubt sie, die Antwort gefunden zu haben: Am Anfang waren Henne und Hahn!



Max Kruse

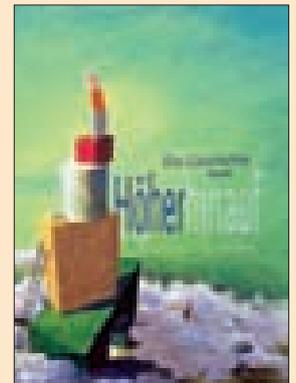
Jens Rassmus

DIE GESCHICHTE VOM HÖHERHINAUF

Patmos Verlagshaus – Sauerländer Verlag, 2004

ISBN 3-7941-5054-9

Ein kleiner Junge wollte stets hoch hinauf. Auf den Arm seiner Mutter, auf die Schultern seines Vaters. Schon früh kletterte er auf den Küchenschrank und eines Abends saß er sogar auf seinem Kleiderschrank. Keine Schaukel schwang hoch genug, und er kletterte auf jeden Baum. Ihm zuliebe musste seine Familie vom Erdgeschoss in das siebte Stockwerk ziehen. Schließlich wurde er Astronaut und landete auf dem Mond. War das nun endlich hoch genug?



Harmen van Straaten

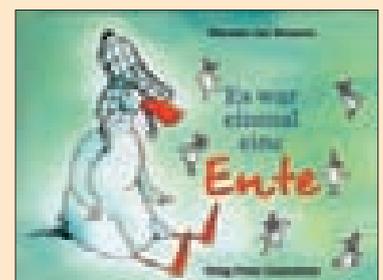
ES WAR EINMAL EINE ENTE

Verlag Freies Geistesleben, 2004

ISBN 3-7725-1129-5

Es war einmal eine Ente. Die lebte auf einem Steg am Ufer des Flusses ganz allein... So fängt die Geschichte an, die Ente an einem warmen Sommertag schreiben wird – auf ihrem Steg am Fluss und mit einer Schreibfeder, die sie irgendwo gefunden hat. Frosch wird sie am Abend allen Freunden vorlesen. Denn Frosch hat eine Lesebrille...

Ein Bilderbuch voller Humor und Wärme für alle, die gerne Geschichten hören und ungeduldig darauf warten, selbst einmal lesen und schreiben zu können.



Lila Prap

WARUM?

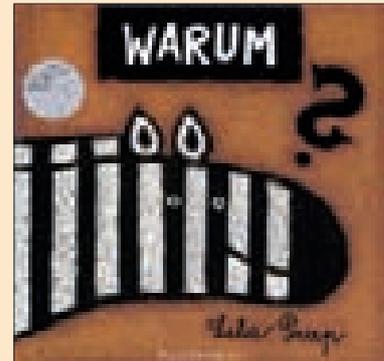
Bajazzo Verlag, 2004

ISBN 3-907588-56-8

14 Warum(s) zu 14 Tieren.

56 falsche Antworten und 14 richtige.

Ein Spaß- und Sachbuch.



Wolf Harrant

Christina Oppermann-Dimow

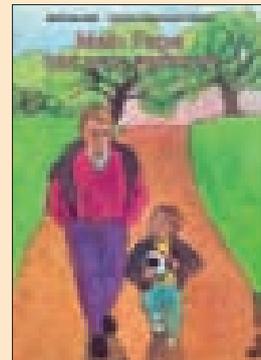
MEIN PAPA HAT WAS VERLOREN

Verlag Jungbrunnen, 1995

ISBN 3-7026-5643-X

Für einen kleinen Jungen ist es sonderbar, wenn der Papa unterm tags plötzlich immer zu Hause ist und sehr viel Zeit für ihn hat.

Anfangs macht das Spaß, doch bald merkt der Junge, dass Papa und Mama bedrückt und gereizt sind, denn – Papa hat was verloren. Das ist seine Arbeit. Deshalb kann er auch nicht mehr froh sein und die ganze Familie leidet schließlich unter diesem Zustand. Zum guten Ende findet Papa wieder eine Beschäftigung. Darüber freut sich sein Sohn – und Mama natürlich!



Maria Blazejovsky

EMMA PIPPILIPPI

Verlag Jungbrunnen, 2001

ISBN 3-7026-5687-1

Alle Möwen heißen Emma. Das war schon immer so. Aber eine der jungen Möwen glaubt, dass sie etwas Besonderes ist. Darum will sie Pippifilippi heißen. Den anderen Möwen passt das gar nicht. Deshalb fliegt Pippifilippi fort. Auf ihrer weiten Reise lernt sie viel über das Besonders-Sein und über das So-Sein-wie-alle.



Vera Ferra-Mikura

LUSTIG SINGT DIE REGENTONNE

Verlag Jungbrunnen, 1998

ISBN 3-7026-3850-4

Gedichte für Kinder – und Bilder dazu. Gedichte, die Freude machen; zum Vorlesen und für das erste Lesealter. Und Bilder, die man sich gern und immer wieder ansieht.



Wolf Harranth

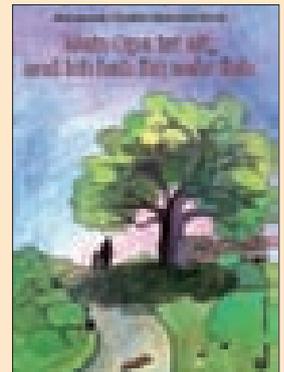
Bilder von Christina Oppermann-Dimow

MEIN OPA IST ALT, UND ICH HAB IHN SEHR LIEB

Verlag Jungbrunnen, 1997

ISBN 3-7026-5522-0

Opa ist alt und lebt auf dem Land. Jetzt kommt er uns besuchen. Er bringt einen riesigen Koffer und einen komischen Regenschirm mit. Ich habe meinen Opa sehr lieb, aber ich glaube, es gefällt ihm nicht bei uns in der Stadt.



ZUM VERLEIH:

Pädagogische Fachbibliothek

Amba-Alagi-Straße 10

39100 Bozen

Tel. 0471 416 727 oder 416 713

E-Mail: sabine.krapf@schule.suedtirol.it

Spiellied vom Regenbogenfisch

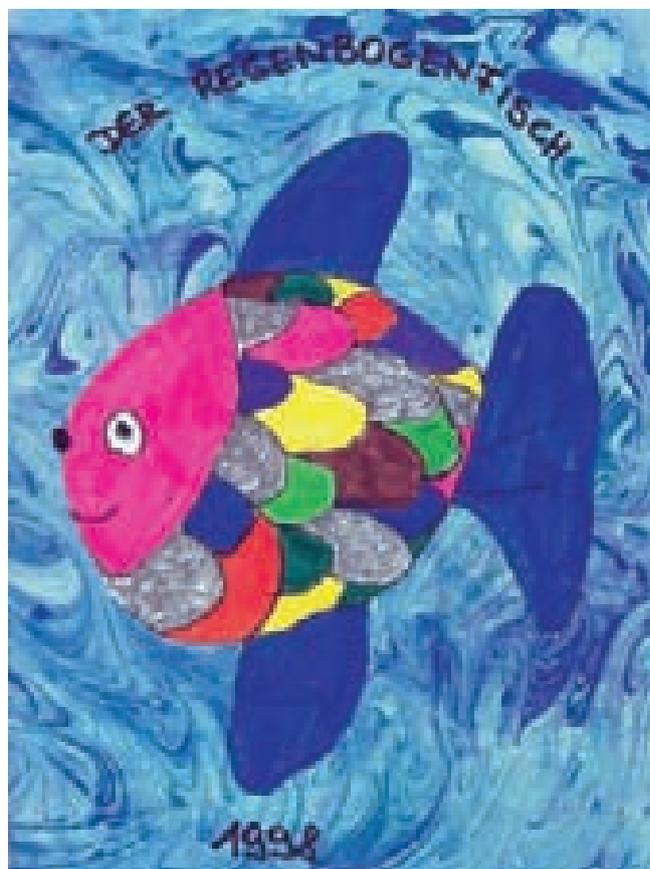
Text & Melodie: Verena Pobitzer



Re - gen - bo - gen - fisch vom blau - en Meer,
 hast du für mich kei - ne Glit - zer - schup - pe mehr.
 Bit - te schenk mir ei - ne im Nu,
 dann bin ich auch so schön wie du.

Material: Glitzerschuppe aus Karton.

Ein Kind geht als Regenbogenfisch mit der Glitzerschuppe im Kreis herum, während die anderen das Lied singen. Dann gibt es einem anderen Kind die Glitzerschuppe, welches nun den »Regenbogenfisch« spielen darf. Das Spiellied wird nach Belieben wiederholt.



Vollkornbrot

Zutaten:

1/2 kg gemischtes Mehl (Weizen- und Roggenvollkornschrot)
1 Teelöffel Zucker
2 Teelöffel Salz
1 Handvoll Koriander, Kümmel und Fenchel (gemischt) = 5 g
1 Handvoll Sonnenblumenkerne = 40 g
25 gr. Germ
1/2 l Wasser
etwas Kleie

Germ, wenig lauwarmes Wasser und Zucker verrühren. Im Mehl eine Mulde machen, dort dieses vermischte Wasser einfüllen und zugedeckt etwas ruhen lassen.

Die Gewürze und Körner, Salz und das restliche lauwarme Wasser mit dem Mehl gut verrühren. Diesen Teig ca. 20 Minuten an einem warmen Ort ruhen lassen.

Das Backblech einfetten und mit Kleie bestreuen. Darauf die Brötchen mit einem Esslöffel setzen. Die Brötchen mit Wasser bespritzen und mit verschiedenen Körnern verzieren. Diese nochmals 10 Minuten nicht zugedeckt ruhen lassen.

Das Backrohr auf 250° C vorheizen und in das Rohr eine kleine Schüssel mit Wasser stellen.

Das Backblech einschieben und die Brötchen 10 Minuten backen. Dann die Hitze auf 180°C reduzieren und die Brötchen weitere 15 Minuten backen.

Wir wünschen gutes Gelingen

Cordula Oberhuber, Claudia Bozzetta



Verzeichnis der deutschsprachigen Kindergartendirektionen Kindergartenjahr 2005/2006

KGD	Anschrift	Direktor/innen	Vizedirektorinnen	Koordinatorinnen	Telefon	Fax
Bozen	Brennerstraße 3 39100 Bozen	Anna Steger Oberschmied	Christine Oberhofer Weger	Katrin Unterhofer	0471 982200 0471 323518	0471 972959
Brixen	Villa Adele, Bahnhofst. 18 39042 Brixen	Dr. Bernhard Steinhauser	Martha Schatzer Delueg (75%)	Maria Rabensteiner	0472 821275 0472 821276	0472 821273
Bruneck	Rathausstraße 4 39031 Bruneck	Olga Pedevilla Obwegs	Martina Dorfmann Niederkofler	Ulrike Hofer	0474 530432 0474 530528	0474 538462
Lana	F. Höfler-Straße 2/a 39011 Lana	Herta Kuntner	Jutta Tappeiner Ebner		0473 564570 0473 561286	0473 565004 0473 564570
Meran	Sandplatz 10/5 39012 Meran	Martha Eberhart Schrott	Kornelia Zerz		0473 252250 0473 252251	0473 252259
Mühlbach	Mathias-Perger-Str. 1 39037 Mühlbach	Hilde Kofler Dolliana	Margareth Rabanser	Bernadette Grießmair (75%)	0472 849785 0472 849876	0472 886514
Neumarkt	Landhaus Unterland Franz-Bonatti-Platz 2/3 39044 Neumarkt	Dr. Beatrix Aigner	Annelies Schwabl		0471 824120 824121-22	0471 824129
Schlanders	Schlandersburgstr. 6 39028 Schlanders	Marianne Holzeisen Bauer	Waltraud Tinzl Wieser (75%)	Gerda Paulmichl Rainalter Gabriele Überegger Dietl (beide 50%)	0473 736170 0473 736171	0473 736179

Projektbegleiterinnen im Kindergarten 2005/2006

Name	Projekt	Freistellung	Direktion	Telefon
Claudia Bazzoli	Sprachförderung im Kindergarten	75%	Kindergartendirektion Bozen	0471 982200
Sabine Giuntini	Mitarbeit im Führungsteam und weitere spezifische Aufgaben	100%	Kindergartendirektion Neumarkt	0471 824120
Ulrike Pircher	Elementares Erleben mit Tonerde, Malen, Bewegung und Tanz	75%	Kindergartendirektion Mühlbach	0472 849785
Dr. Silke Schullian	Sprachförderung im Kindergarten	100%	Kindergartendirektion Neumarkt	0471 824120
Dr. Anja Sprenger	Vielfalt im Kindergarten als Chance	100%	Kindergartendirektion Meran	0473 252250
Ulrike Sprenger	Interkulturelles Lernen im Kindergarten	75%	Kindergartendirektion Schlanders	0473 736170
Untersulzner Andrea	Portfolio im Kindergarten	50%	Kindergartendirektion Lana	0473 564570

Vorbereitungskurs auf die Abschlussprüfung am Pädagogischen Gymnasium »St. Maria«

Die Landesregierung hat mit Beschluss Nr. 1728 am 23. Mai 2005 die Durchführung eines Vorbereitungskurses auf die Abschlussprüfung am Pädagogischen Gymnasium »St. Maria« in Bozen für Kindergärtnerinnen genehmigt.

Der Vorbereitungskurs zentriert sich auf die Fächer Deutsch,

Italienisch, Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften und Philosophie. Die Einschreibegebühr beträgt 700 Euro.

Die Planung, Koordinierung und Durchführung liegt beim Kindergarteninspektorat. Der Kurs ist am 27. September 2005 gestartet.

Materialien für Darstellende Spiele nach der Methode der Jeux Dramatiques

ZUR AUSLEIHE AM PÄDAGOGISCHEN INSTITUT

Marion Vedovelli

Die Arbeitsgruppe »Umsetzung und Verbreitung der Jeux Dramatiques« gibt bekannt, dass ab November 2005 folgende Materialien für Absolventinnen des Lehrganges »Jeux Dramatiques – Ausdrucksspiel aus dem inneren Erleben« und für Teilnehmerinnen der Einführungsseminare in Jeux Dramatiques zur Ausleihe am Pädagogischen Institut zur Verfügung stehen:

1 Gong Tibetanisch (d = 40 cm)

Kiste 1: Instrumente

- 1 Buffalo Drum (d = 30 cm) mit Schlägel
- 1 Chekere klein (Rassel mit kleinen Muscheln)
- 1 Handrassel mit Nüssen
- 1 Klangstab solo mittelgroß
- 1 Klangstab solo klein
- 1 Klang Klong mittelgroß
- 1 Klang Klong groß
- 1 Mibra Daumenklavier
- 1 Regenstock 75 cm lang
- 2 Rührtrommeln
- 1 Ocean Drum mit Schlägel
- 2 Paar Fußrasseln
- 1 Paar Zimbeln (gegossen)

Kiste 2: Krimskrams und Tücher

- 38 Chiffontücher in verschiedenen Farben
- 1 Fischernetz braun (1,2 x 6m)
- 1 gelbe Federboa (2m)
- 4 große Straußfedern
- 3 Masken aus Papier (Tiere)
- 3 rechteckige Körbe mit Wäscheklammern in Holz und Plastik
- 2 Schachteln bunte Federn
- 1 langes Seil
- 1 Strauß Plastikblumen

Kiste 3: Tücher und Pelze

- 27 blaue Tücher
- 4 braune Tücher
- 7 grüne Tücher
- 9 rote Tücher
- 12 schwarze Tücher
- 14 Tülltücher (jeweils 2 violette, 2 rote, 2 hellblaue, 2 türkise, 2 weiße, 2 rosafarbene und 2 braune)

Pelze

- 1 braunes Fell
- 1 rotes Fell
- 1 schwarzes Fell
- 1 weißes Fell mit schwarzen Punkten

Kiste 4: Tücher

4 beige Tücher
 1 buntes Tuch
 7 gelbe Tücher
 9 graue Tücher
 5 orange Tücher
 10 rosa Tücher
 1 silbernes Tuch
 2 goldene Tücher
 9 violette Tücher
 10 weiße Tücher

Kiste 5: Krimskrams

1 großer runder Korb mit Perlhuhnfedern
 1 kleiner runder Korb mit Blumenköpfen (rot, gelb)
 1 rechteckiger Korb mit bunten Stoffblütenblättern

1 rechteckiger Korb mit Jakobsmuscheln
 1 kleiner runder Korb mit Glassteinen in verschiedenen Farben und Größen
 1 kleiner runder Korb mit Plastiksternen und 10 Kristallen

Außerdem steht eine Sammlung ausgearbeiteter und erprobter Spieleinheiten und Texte, die für Spiele geeignet sind, zur Einsichtnahme zur Verfügung.

Das Material kann jeweils für die Dauer eines Monats ausgeliehen werden.

Frau Marina Pizzo, Amtswartin am Pädagogischen Institut, Amba-Alagi-Straße 10, Bozen, betreut die Ausleihe. Das Material kann auch telefonisch bei Frau Marina Pizzo (0471/416719) vorgemerkt werden.

Neue Lern- und Spielmaterialien, welche am Kindergarteninspektorat zum Verleih bereit stehen:

Planet der Sinne – Spielesammlung zur Wahrnehmungsförderung

Große Buchstabenstempel 4 cm

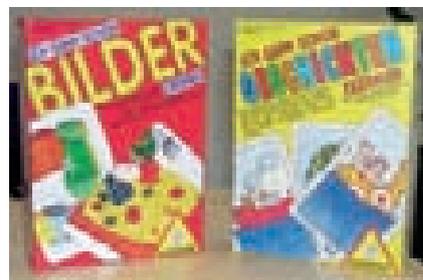
Ich kann schon Bilder ordnen. Kartenspiel. Wer findet die zerschnittenen Teile?

Ich kann schon Geschichten erzählen. Ein kreatives Wortspiel für die Jüngsten. Jede Karte zeigt eine typische Urlaubssituati-

on. Mit Phantasie lassen sich viele lustige Geschichten zusammenstellen.

Ich kann schon Zahlen erkennen. Jede Karte zeigt eine Zahl als Ziffer, Würfelerggebnis oder als Anzahl von Objekten.

Kinderdomino. Wer findet die logische Verbindung zwischen den Kärtchen?

**NETZTIPPS**

www.kindersicherheit.de/
www.mathematische-basteleien.de
www.bewegungsbaustelle.com
www.earlytechnicaleducation.org (Technische Früherziehung)
www.lesen-in-deutschland.de (Leseförderung)

1992/93

- 1 Zusammen wachsen –
Zusammenwachsen im Kindergarten
 - 2 Elternarbeit
 - 3 Kindergarten – Grundschule
-

1993/94

- 1 Kreativität
 - 2 Über das Zeichnen und Malen
 - 3 Feste feiern
-

1994/95

- 1 Aller Anfang ist schwer
 - 2 Sexueller Missbrauch von Kindern
-

1995/96

- 1 Von Freude, Angst und anderen Gefühlen
 - 2 Teilzeit im Kindergarten
 - 3 Erfahrungen sind Schätze
-

1996/97

- 1 Religiöse Erziehung im Kindergarten
 - 2 Die Öffnung des Kindergartens (I)
 - 3 Die Öffnung des Kindergartens (II)
-

1997/98

- 1 Maria Montessori, Janusz Korczak
 - 2 Waldorfpädagogik
 - 3 Gestalt- und Reggiopädagogik und
einiges mehr
-

1998/99

- 1 Ideen und Projekte aus unseren
Kindergärten
 - 2 ... auf dem Weg zur Schule
 - 3 Unsere Jüngsten in den Kindergärten
-

1999/2000

- 1 Wir ... denken nach
 - 2 Wir ... denken weiter
 - 3 Wir denken weiter ... neue Bilder entstehen
-

2000/2001

- 1 Für die Kinder in einer reizüberfluteten Welt
– Sonderausgabe
 - 2 Verschiedene Herkunft - gemeinsame Zukunft
Teil I
 - 3 Verschiedene Herkunft - gemeinsame Zukunft
Teil II
-

2001/2002

- 1 Themen der Zeit - Zeitthemen Teil 1
 - 2 Themen der Zeit - Zeitthemen Teil 2
-

2003/2004

- 1 Kinder lernen Lernen
-

2004/2005

- 1 Übergänge - Übergehen
 - 2 Kinder reden mit
-

2005/2006

- 1 Kinder auf Lernwegen: Beobachten

