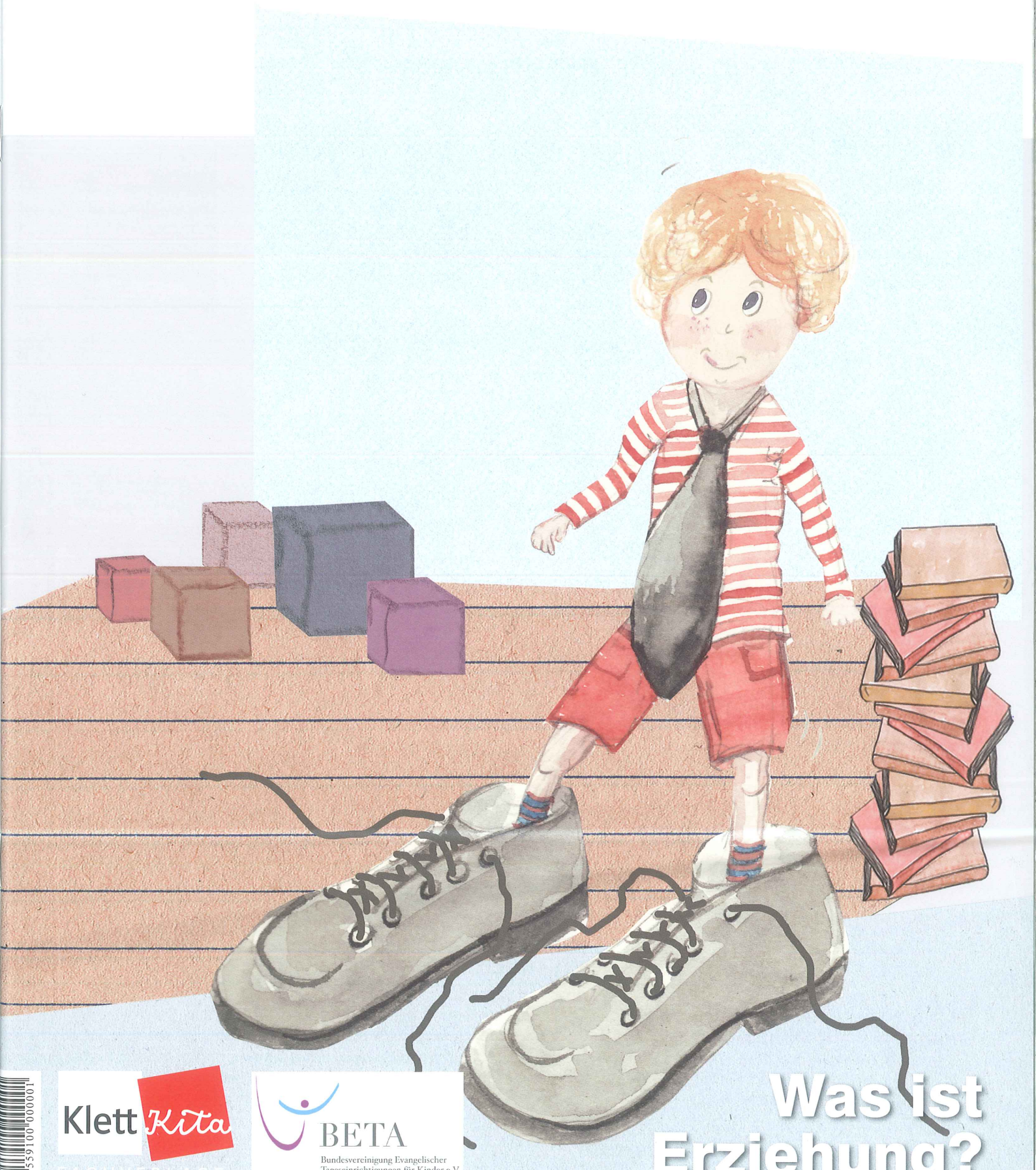
TPS
Theorie und Praxis der Sozialpädagogik

Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita

5 2018
Bestell-Nr. 15591



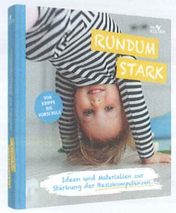
Was ist Erziehung?

Klett Kita
FACHVERLAGE

BETA
Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtigungen für Kinder e.V.

Jetzt bei der TPS-Leserumfrage mitmachen und gewinnen!

JETZT TEILNEHMEN UND GEWINNEN!



JAHRES-ABO

Rundum stark:
Ideen und Materialien zur Stärkung der Basiskompetenzen

JAHRES-ABO

Jahreszeitenordner 3-6 Jahre:
Die besten Ideen für Kita und Kindergarten

JAHRES-ABO

Jahreszeitenordner 0-3 Jahre:
Die besten Ideen für die Kleinsten

100€ AMAZON GUTSCHEIN

Geschenk für Sie:
Bestellen Sie sich Ihre Lieblingsbücher

Zur Umfrage!

klett-kita.de/umfrage-tps

So einfach machen Sie mit!

Folgen Sie einfach unserem Link zur Leserbefragung und helfen Sie uns, die TPS noch besser zu machen. Durch Ihre Teilnahme an der Umfrage nehmen Sie automatisch an unserer Verlosung teil. Mit etwas Glück gewinnen Sie eines von drei Jahres-Abos *im Wert von über 200€* oder einen Amazon-Gutschein *im Wert von 100€*. Ihren Gewinn dürfen Sie sich selbst aussuchen! Wir bedanken uns schon jetzt für Ihre Teilnahme an der Leserumfrage. Teilnahmeschluss ist der 30.06.2018. Der Rechtsweg ist ausgeschlossen.

Klett Kita FACHVERLAGE

Unser Kundenservice berät Sie gern:

Telefon: 0711/6672 - 5800
Fax: 0711/6672 - 5822
kundenservice@klett-kita.de

TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

was ist das nur – ERZIEHUNG? Es scheint ja die wesentliche Aufgabe derer, die Erzieher oder Erzieherinnen genannt werden. Trotzdem ist es ein nebulöser Begriff, schwer zu fassen. Meine Assoziation war zuerst bildlich: Sie kennen ja die Aufschrift an Türen „Ziehen" oder auf der anderen Seite „Drücken". Es ist damit doch sehr klar, dass *Erziehung* eben auf keinen Fall *Erdrückung* meint. Damit beschäftigt sich auch Eberhard Schulz auf Seite 28 und 29.

Lassen Sie sich anregen von den unterschiedlichen Perspektiven, zum Beispiel beim Blick auf das große Ganze im Beitrag von Professor Michael Winkler (ab Seite 4), dem wir auch für seine Beratung zu diesem Heft herzlich danken. Oder nehmen Sie mit Dr. Andreas Koch und Stephanie Karcher eine Lupe in die Hand und schauen auf das Klein-Klein des Alltags: Erziehung beim Frühstück (ab Seite 30), Erziehung durch Räume (ab Seite 24). Denken Sie über historische und immer noch aktuelle Fragen von Erziehung nach: Von Friedrich Fröbel und Maria Montessori berichtet Professor Elmar Drieschner (ab Seite 32) und zu weiteren bedeutenden Persönlichkeiten gibt Professorin Renate Elli Horak (ab Seite 14) einen Überblick.

Mit den wunderbaren Illustrationen zu diesem Thema erfreut uns Manuela Osterburg. Wir haben in der Vorbereitung angeregt über die Beiträge des Heftes, und wie sie mit unseren Erfahrungen verknüpft sind, gesprochen. Ich wünsche auch Ihnen viele Aha-Erlebnisse und Anstöße zum Weiterdenken durch dieses Heft!

Martina Peschel

TPS Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita

5 2018

Was ist Erziehung?

KONTEXT

MICHAEL WINKLER
4 **„Was will denn die ältere Generation mit der jüngeren?“**
Eine große Idee und ihre Grundlagen

RENATE ELLI HORAK
14 **Die Fremdheit des Kindlichen**
Sechs bedeutende Persönlichkeiten und ihr Verständnis von Erziehung

RAINER ORBAN
20 **Wer professionell erzieht, muss sich selbst reflektieren (lernen)**
Team, Fachkraft, Kind – ein systemisches Wechselspiel

EBERHARD SCHULZ
28 **Es gibt gar keine Erziehung!**
Eine provokante These auf dem Prüfstand

ELMAR DRIESCHNER
32 **Zurück zu den Wurzeln**
Die Wiederentdeckung frühpädagogischer Klassiker

WERKSTATT

Kinder haben das Wort
KIRSTEN SPUIDA
10 **„Ein bisschen angemotzt werden ist okay!“**
Was hinter dem großen Wort Erziehung steckt? Diese Kinder wissen Bescheid.

Meine Wegbereiter – Rückblicke in die Kindheit
DANIELA KOBELT NEUHAUS
18 **„Ich bin überzeugt davon, dass Begeisterung beflügelt“**
Von Müttern, leichtlebigen Onkeln und klugen Geigenlehrern

STEPHANIE KARCHER
24 **Heimliche Helfer**
Nicht nur Menschen erziehen – auch Räume!

ANDREAS KOCH
30 **Empathie am Eierbecher**
Wenn es beim Frühstück in der Kita um mehr geht als um Brötchen mit Marmelade

ANDREAS LORENZ
36 **Fragen, so alt wie die Menschheit**
Wie religiöse Erziehung unabhängig von Konfession und eigenem Glauben gelingen kann

HEIDE GREHL
Die TPS im Gespräch mit einer Erziehungsberaterin
40 **Die Werte einer Kultur**

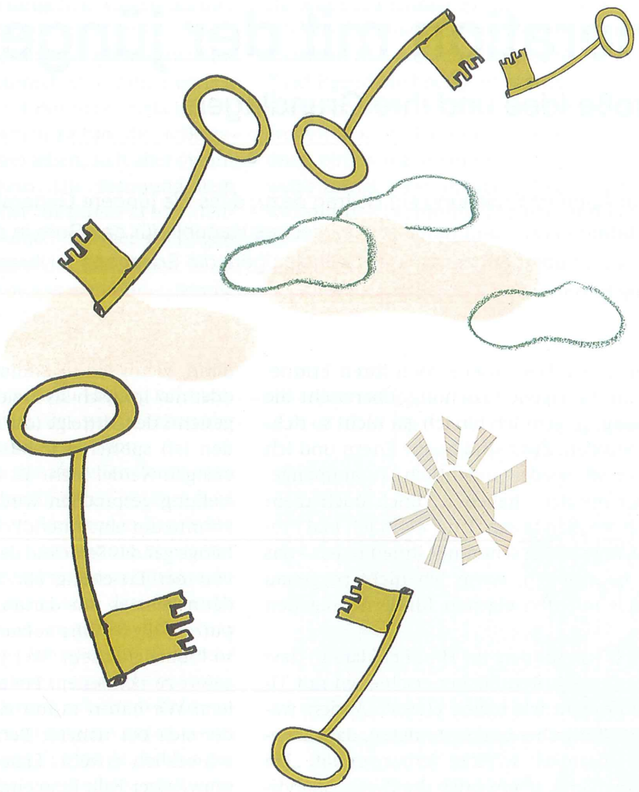


Illustration: Manuela Osterburg

SPEKTRUM

SAMUEL JAHREIß
42 **Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit wertschätzen**
Ideen und Materialien für den Kita-Alltag

Spürnasen in Wald und Wiese
HARALD HAUSER
47 **Kreaturen der Unterwelt**
Kinder erforschen die Kleintiere des Waldbodens

Rezensionen
50 **Das Thema Flucht und die Erfahrungen von geflüchteten Menschen mit Kindern besprechen?**
Bilderbuchrezensionen zum Thema Flucht

Dilemma
KATRIN RADICKE
54 **„Ich glaub, ich pack das heute nicht“**
Krank! – Aber heute ist doch der Ausflug!

56 **Termine / Vorschau**

Autorinnen und Autoren / Impressum
auf der hinteren Umschlagseite

MICHAEL WINKLER

„Was will denn die ältere Generation mit der jüngeren?“

Eine große Idee und ihre Grundlagen

Für unseren Autor ist Erziehung ein Beitrag dazu, dass die jüngere Generation in Frieden leben kann – und damit ein politisches Handeln für das Gute in der Welt. Doch was bedeutet das konkret für diejenigen, die Erziehung zu ihrem Beruf gemacht haben?

Fragt man junge Erwachsene nach ihren Erinnerungen an die eigene Erziehung, überrascht die Antwort häufig: „Eigentlich bin ich gar nicht so richtig erzogen worden. Zwar sind meine Eltern und ich schon hin und wieder ordentlich zusammengerauscht, aber meistens haben sie mich doch mein eigenes Ding machen lassen. Und wenn ich mal Probleme hatte, konnte ich schon mit ihnen reden – das mache ich heute noch, wenn ich nicht so genau weiß, wie ich mit den eigenen Kindern umgehen soll.“

Erstaunlich – besonders im Hinblick darauf, dass vor wenigen Jahrzehnten Bücher erschienen mit Titeln wie „Bloß nicht wie meine Eltern“. Andere waren noch argwöhnischer und vermuteten, dass Erziehung ihre Grausamkeit schlicht verborgen hat: „Du sollst nicht merken“, überschrieb die Psychoanalytikerin Alice Miller einen schon fast klassischen Text der sogenannten Antipädagogik. Mit Recht vielleicht. Denn verschwiegen werden darf nicht, dass manche gelitten haben: sowohl unter der Atmosphäre im Elternhaus als auch unter den Zwangsveranstaltungen, die mit Pädagogik nun mal verbunden sind – im Kindergarten und erst recht in der Schule. Denn nicht das Lernen, nicht einmal die Zensuren stellen Kinder vor das erste große Problem, sondern der Zwang, mit anderen zusammen sein zu müssen, die sie sich nicht haben aussuchen können.

Die oben zitierte Antwort macht zugleich aufmerksam auf ein Grundproblem, das mit jedem Nachdenken und Reden über Erziehung verbunden ist. So recht wissen wir nicht, was dieser Begriff eigentlich besagt. Man könnte sogar eine Anleihe bei Augustinus, dem Kirchenvater, nehmen, wenn der über die Zeit nachdenkt; seine Beobachtung gilt nicht minder für die Erziehung: Werden wir nicht gefragt, was sie auszeichnet, wissen wir schon ziemlich genau, was Erziehung ist; fragt uns einer, dann fällt es uns schwer, wenigstens die wichtigsten Merkmale anzuführen. Schnell einig sind wir uns allein dann, wenn eine Handlung als wenig pädagogisch oder nur ironisch als Erziehung bezeichnet wird; angesichts der Ohrfeige (die zum Glück fast verschwunden ist) spotten wir bitter, dass da wohl mächtig erzogen werde. Mehr als das: Wann immer über Erziehung gesprochen wird, hat man das Gefühl, es könnte um eine unendlich große Aufgabe gehen, es hänge gar das Schicksal der Welt und der Menschheit von der Erziehung ab. Schaut man genauer hin, dann geht es nur darum, ordentlich die Zähne zu putzen, die Schuhe aufzuräumen und – bitte – nicht so hibbelig zu sein. Wer Jim Knopf kennt, weiß das sofort zu beurteilen. Erziehung ist ein Tur-Tur-Problem: Wir haben es mit einem Scheinriesen zu tun, der sich bei näherer Betrachtung als gar nicht so schrecklich erweist. Erziehung ist also gar kein so schwieriger Fall. Eine einfache Angelegenheit ist sie aber auch nicht, wie diese fünf Erkenntnisse zeigen:

Fünf Erkenntnisse

1. Es trifft – erstens – zu, dass Erziehung mit Absicht zu tun hat; man muss Erziehung wollen, sie geschieht intentional. Es gibt nämlich gute Gründe für sie. Ethisch aber mag sie etwas damit zu tun haben, dass sie zumindest als eine Form der Entschuldigung gegenüber Kindern zu gelten hat. So seltsam das klingt: Sie haben sich nicht frei entscheiden können, auf die Welt gebracht zu werden. Sie sind von den Erwachsenen gezwungen worden; so gesehen tragen die Erwachsenen eine Schuld ab und müssen sich anstrengen, damit ihr Nachwuchs den Rest seines Lebens selbst entscheiden kann, wie und in welcher Welt er leben möchte. Erziehung leistet deshalb einen Beitrag dafür, dass die jüngere Generation in Freiheit leben kann und – dazu ist sie erneut gezwungen – nämlich zu verstehen, wie ihr eigenes Leben und das der Welt funktioniert.
2. Die zweite Erkenntnis ergibt sich daraus. Sie klingt ein wenig banal, birgt aber einen Rat zur Vorsicht. Erziehung hat mit Menschen zu tun, die sich aber weitgehend selbst steuern, auf ihre eigene Art und Weise mit sich und dem umgehen, was sie als ihre eigene Welt, als ihren Alltag erleben und erfahren. Egal, wie alt sie sind. Die Einsicht gilt also für Kinder ebenso wie für alte Menschen, die die Demenz langsam zu den frühen Erfahrungen zurückführt. Erziehung hat mit Menschen zu tun, die in Beziehungen und Verhältnissen leben, sich aber verändern, meistens entwickeln. Die Betonung liegt auf: Sie machen das selbst. In ihrem Leben stellt Erziehung nur einen kleinen Teil der wichtigen Ereignisse und Erfahrungen dar, mit denen sie in der – so hat sie Janusz Korczak genannt – „Schule des Lebens“ aufwachsen. Was sie im Alltag lernen, was sie beobachten und selbst machen, nimmt sie in Anspruch und bestimmt die Einzelnen. Insofern darf sich Erziehung nicht zu wichtig nehmen, sie sollte sich davor hüten, das ganze Leben der Kinder in Anspruch nehmen zu wollen.

Möglicherweise stellen sich die aktuellen Tendenzen hin zu einer Ganztagspädagogik daher als eher fatal dar. Wer will eigentlich schon den ganzen Tag, jeden Tag, möglicherweise fast drei Jahrzehnte seines Lebens eigentlich von anderen bestimmt, überwacht und angeleitet lernen? Könnte es sein, dass damit die absichtsvolle Erziehung alles zunichtemacht, was Menschen eigentlich selbst entwickeln könnten? Kann es sein, dass da eine Form von Beherrschung eintritt, in der jede Veränderung schon im Keim erstickt wird? Ist es also vielleicht gar kein Zufall, wenn heute dauernd von Betreuung als eine der beiden pädagogischen Hauptaufgaben gesprochen wird – wo doch Betreuung eigentlich nur für jene gedacht ist, die nicht für sich selbst sprechen können, unmündig sind. Und ist nicht auch verdächtig, wenn von Bildung gesprochen wird, aber eigentlich immer eine Art Schulunterricht gemeint ist?

3. Eine dritte Einsicht provoziert all jene, die eher sozialwissenschaftlich denken, wie das heute an vielen Hochschulen gelehrt wird: Erziehung ist etwas ganz Eigenes. Ihre Eigenart und Besonderheit gründen darin, dass es bei ihr um ein Geschehen der Vermittlung von – etwas altmodisch gesprochen – Natur und Geist, von Biologie und Kultur geht. Menschen sind Naturwesen, die sich im Grunde biologisch gesteuert entwickeln und verändern, dabei aber eine Verbindung ihrer natürlichen Eigenschaften mit dem, was eine Gesellschaft und eine Kultur bietet, eingehen. Die individuelle Natur, genetisch verankert, begründet jeweils die besondere Eigentümlichkeit, die Anlagen, Talente und Potenziale, vor allem jedoch die eigene Entwicklungszeit von Menschen.

All das wird überformt und bestimmt durch die Möglichkeiten, mit denen Menschen zu tun haben – schon allein deshalb ist es gerechtfertigt, allen möglichst viele Möglichkeiten zu eröffnen und zugänglich zu machen. Menschen sind gewissermaßen eigensinnige Bündel von Möglichkeiten, mit dem Effekt, dass sie selbst manchmal gar nicht wissen, was in ihnen steckt – geschweige denn, dass andere das wissen können. Die merken bloß, dass dieses oder jenes Kind irgendwie bockig ist, seinen eigenen Kopf hat, während das andere Kind friedlich-fröhlich die Welt erobert – bis es dann in der Pubertät vorübergehend doch ein wenig tyrannische Züge zeigt. Ironischerweise bringt diese natürlich begründete und sozial wie kulturell bestimmte Eigenart und Eigenwilligkeit

Illustration: Manuela Osterburg

Der Scheinriese – von fern groß, aus der Nähe klein.

ein pädagogischer Grundbegriff zum Ausdruck. Er lautet: Bildsamkeit. Menschen können sich bilden und werden von anderen oder den Umständen gebildet. Wie sie sich bilden oder gebildet werden können, das muss in jedem einzelnen Fall nicht nur entdeckt, sondern geradezu entwickelt werden. Erzieherinnen und Erzieher kennen das: Sie ahnen, dass ein Kind etwas besonders gut kann, aber wissen noch nicht, wie sie dieses Kind dazu bringen, aus sich selbst was zu machen.

4. Die vierte Einsicht spricht gegen eine verbreitete Intuition. Nach dieser Intuition soll eine Erzieherin einen Menschen verändern, nach Plan und mit etablierten Mitteln verbessern, ihn vor allem an die Regeln einer Gesellschaft oder Kultur gewöhnen. Selbst in der Wissenschaft ist diese Vorstellung verbreitet, Wolfgang Brezinka hat sie als Standarddefinition eingeführt, um sie empirisch überprüfen zu können. Dabei widerspricht sie aller Erfahrung, übrigens zugleich aller Logik, um von aller Ethik mal abzusehen: Kinder sind stets lebendige Akteure, die sich selbst auf andere Menschen und die sie umgebende Welt beziehen; wer nicht lebt und sich selbst schon auf seine Weise mit der Welt auseinandersetzt, kann gar nicht erzogen werden, nach Plan verändern lässt sich nur tote Materie. Die individuelle Subjektivität stellt die Voraussetzung aller Erziehung dar, die man einerseits schützen muss, die andererseits aber in eine gemeinsame Praxis mit anderen eingebunden bleiben muss. Erziehung ist nicht planbar und nicht machbar, zumindest nicht in dem Sinne einer Technik, die man erlernen und dann einfach anwenden kann. Erziehung ist stets ein gemeinsames Tun, das sich auf die Objektivität bezieht, die uns umgibt.

Bezüge zu dieser entstehen gemeinsam, Ziele lassen sich nur von allen Beteiligten setzen, Erwachsene können und müssen aber Perspektiven eröffnen, auf Horizonte verweisen, Wege bahnen. Obwohl Erfahrung und Kenntnis von Menschen bestimmte Entwicklungen erwarten lassen, bleibt diese gemeinsame Praxis immer offen, hat sogar Züge eines Experiments. Sichtbar wird dies nicht zuletzt an Resilienz, an der unerwarteten Widerständigkeit von Menschen, die sich in extremen Verhältnissen doch gut entwickelt haben.

5. Die fünfte Einsicht: Erziehung bedeutet die Eröffnung von Möglichkeiten. Noch einmal: Realistisch sind diese durch die Bandbreite gegeben, in der sie sich in einer – im weitesten Sinne des Ausdrucks – Kultur und Gesellschaft – zeigen, übrigens auch darin zeigen, dass sie Menschen den Zugang zu bestimmten Möglichkeiten verhindern, die es objektiv gibt. Auch in Klassengesellschaften wird erzogen – und zwar im Rahmen der Klassenstrukturen. Aber die lassen sich nicht durch Erziehung verändern, ihre – um nichts anderes geht es dann – Revolution verlangt politisches Handeln. Wichtig ist, dass pädagogische Fachkräfte eine Art Filter gegenüber der Gewaltsamkeit einer Gesellschaft errichten, dann die Gegebenheiten und die Möglichkeiten einer Gesellschaft präsentieren, endlich sich selbst mit den Kindern gegenüber dieser verhalten. Doch kann nicht von einer einfachen Einwirkung ausgegangen werden. Erinnert wird hingegen eine gemeinsame Praxis, eine umfassende Situation, vielleicht ein Prozess, der mit anderen erlebt und erfahren wurde; das führt dann paradoxerweise dazu, dass Kinder sich an ein fast nebensächliches Detail eines Geschehens erinnern, ein Gespräch im Urlaub mit den Eltern, das ihrem Leben eine Wendung gegeben hat.

Drei Ebenen

Wenn man nun verstehen will, was Erziehung wirklich ausmacht, ist es hilfreich, drei Ebenen zu unterscheiden.

- **Die erste Ebene** wirkt ein wenig diffus, vermutlich aber hat sie die größte Macht: Das Wort Erziehung fokussiert Aufmerksamkeit, wenn nicht Erregung, wie unklar die Vorstellung von dem damit gemeinten Geschehen sein mag. Erziehung ist ein Aufreger – zunächst, weil jeder etwas zu ihr zu sagen und Erfahrung hat. Nicht genug damit: In mancher Hinsicht steht Erziehung für den Bereich des Lebens, von dem man meint, ihn wirklich beeinflussen zu können – möglicherweise liegt hierin ein Grund dafür, dass gegenwärtig so heftig über pädagogische Fragen debattiert wird. Oder anders: Erziehung hilft also, die Gegenwart zu verstehen, mehr noch: über den Sinn unseres Lebens nachzudenken, freilich nicht philosophisch, sondern sehr konkret. Hat man sich erst einmal auf Kinder eingelassen, als Eltern oder eben fachlich, entkommt man nicht mehr der Frage, die schon 1826 Friedrich Schleiermacher so gefasst hat: „Was will denn die ältere Generation mit der jüngeren?“

Erziehung fordert uns heraus, über uns selbst, über unsere Vergangenheit wie auch über die Zukunft nachzudenken, vor allem aber über die Gegenwart. Wer erzieht, muss versuchen, die aktuelle Welt zu verstehen, für sich bewerten, Realitäten und Möglichkeiten, Gefahren und Hoffnungen in ihr erkennen, um dann abzuwägen, was sie für die Kinder und Jugendlichen bedeuten. Im Grunde überfallen uns im Kontext der Erziehungsdebatte und der Erziehungspraxis alle Ärgernisse und Erwartungen, mit denen Gesellschaften und Kulturen hadern – wobei die jungen Menschen das meistens sogar deutlich gelassener als die Erwachsenen sehen. Hinter den Büchern, die von Erziehungskatastrophen, Erziehungsnotständen oder kleinen Tyrannen erzählen, stehen eigentlich Klagen über Probleme des sozialen und kulturellen Miteinanders, die nun in der Erziehung bewältigt und beseitigt werden sollen. Können sie aber nicht.

Fast noch fataler sind die Projektionen auf Erziehung, die entweder auf die Verbesserung des Menschen schlechthin gerichtet sind, auf die Produktion des neuen Menschen oder die, die junge Generation für Gesellschaft, Ökonomie oder bestimmte Strömungen instrumentalisieren wollen. Deutlich wird das in der sogenannten Bildungsdebatte: Bildung soll dann wirtschaftlichen Aufschwung sichern oder den Platz im globalen Wettbewerb wahren, soll soziale Gerechtigkeit herstellen, die Probleme lösen, die mit Migration verbunden sind, vielleicht auch Inklusion ermöglichen. Das sind alles große Worte und Erwartungen, die aber durch Erziehung gar nicht bearbeitet werden können – es sei denn, die jungen Menschen werden ungefragt nach den Vorstellungen der Erwachsenen für das von diesen Gewollte zugerichtet –, wenn sich die ältere Generation denn nur selbst über das im Klaren wäre, was sie eigentlich will.

Einigkeit besteht hier kaum, mit einer Ausnahme: Alle Eltern und pädagogischen Fachkräfte wollen, dass es den Kindern gut geht. In der aktuellen Bildungsdebatte, übrigens sogar in der um Inklusion, wird das übrigens deutlich: Hier wie dort wird ein gesellschaftliches Reformprojekt verfolgt, die Kinder und Jugendlichen selbst geraten völlig aus dem Blick. Selbst die Klagen über Erziehungskatastrophen greifen Erfahrungen auf, die einem nicht ganz fremd sind, zudem stellen sie selbst eine Form von sozialer und kultureller Realität dar. Sie dürfen nicht ignoriert oder einfach als bloße Symbolik verworfen wwerden, sondern gehören zu den Deutungen, die in einer Gesellschaft wirken – in die Kinder und Jugendliche hineinwachsen, die aber die Erwachsenen berühren. Diese entkommen insofern nicht der Aufforderung, selbst Stellung zu beziehen, auch zu überlegen, welche Lebensform sie selbst repräsentieren wollen.

- **Die zweite Ebene** kann als die der Anthropologie bezeichnet werden. Auf dieser wird verständlich, warum es Erziehung als eine besondere Praxis geben muss und wie diese aussieht. Man kann sagen, dass Erziehung ein Verhängnis darstellt, Menschen entkommen ihr nicht, zunächst weil sie in der Tat eine biologische Frühgeburt sind. Kopf und Gehirn sind zu groß, um länger im Mutterleib zu bleiben, sie würden nicht durch den Geburtskanal passen, wenn sie ausgereift wären. Sie kommen zu früh, sind daher unvermeidlich auf andere angewiesen, deshalb und auf Dauer aber tatsächlich in einem hohen Maße formbar – oder genauer: bereit, sich formen lassen zu müssen. Die menschliche Natur geht also mit einiger Offenheit einher, Menschen sind biologisch nicht fertig. Das heißt, dass sie zunächst einmal schlicht versorgt

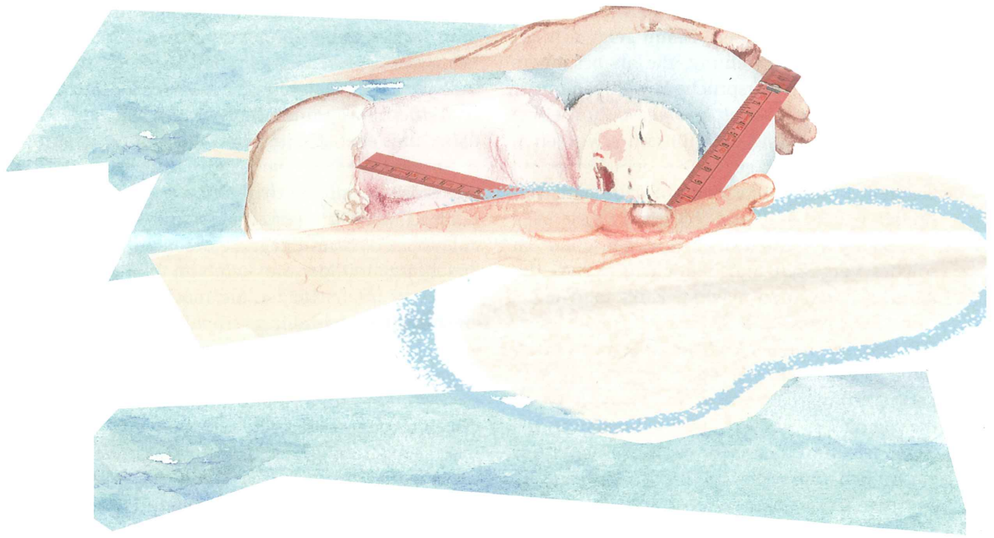


Illustration: Manuela Osterburg

Menschen kommen nicht fertig auf die Welt, sondern abhängig von anderen und formbar.

werden müssen, mit Nahrung und mit hinreichender Hygiene, vor allem mit umfassender Zuwendung. Oder anders gesagt: Menschen wachsen auf und entwickeln sich in Kooperation mit anderen, Kinder mit Kindern und Erwachsenen.

Die von Geburt aus gegebenen Mängel werden zunächst durch eine selbst biologisch verankerte Sozialität ausgeglichen, die mit Altruismus und vor allem der Fähigkeit einhergeht, Absichten und Blickrichtung zu teilen, schnell eine gemeinsame Sprache zu entwickeln und eine Vorstellung vom eigenen Denken zu entwerfen. All dies ermöglicht nun, dass Menschen gemeinsam sich der sie umgebenden belebten und von Menschen selbst geschaffenen Objektwelt zuwenden: Schon kleine Kinder weisen auf Gegenstände oder Tiere, die Erwachsenen nehmen sie in den Arm, schauen mit den Kindern in die gleiche Richtung, um das Gezeigte dann zu benennen. Worauf deuten die Kinder? In der Kooperation und aus dieser entsteht eine umfassende Welt, Gegenstände, Objekte und Werkzeuge, Praktiken (zum Beispiel Tänze und Rituale), Symbole, vor allem auch Vorstellungen über die eigene Herkunft. Menschen schaffen eine eigene, ihr Leben in eigener, neuer Qualität bestimmende Umwelt. Sie erfinden ihre Welt, sich selbst und Handlungsmöglichkeiten, die ihren Aktionsradius erweitern; nährstoffreichere Ernährung, Konservierung und Sesshaftigkeit erlauben ein Leben in Umwelten, die bislang als aversiv galten. Sie erzeugen mithin ein „nicht genetisches Gattungswesen", das außerhalb ihrer physischen Existenz besteht, dieses geradezu bewahrt – man denke beispielsweise an Kleidung –, zugleich aber die Voraussetzung bietet, um einen weiteren Handlungsspielraum zu gewinnen: Wer über warme Kleidung verfügt, kann auch im Winter das Haus verlassen. Damit zeigt sich der eigentliche Sinn von Erziehung, die als besondere Handlung durchaus Widersprüche bewältigen muss:

- *Der hat das mit ins Grab genommen.* Zum einen verteidigt Erziehung die mühsam erworbenen Formen der Kultur gegenüber dem Vergessen. Sie stellt Kultur umfassend auf dauerhaft, verhindert den Rückfall und objektiviert diese. Weil der physisch bedingte Tod von Menschen ein solches Vergessen und damit den Verlust des kulturell Erreichten bewirkt, kann man Erziehung als Lösung des Todesproblems bezeichnen.
- *Wir leben im Hier und Jetzt.* Somit bewahrt Erziehung das aktuell erreichte Niveau kulturellen Lebens, erinnert aber nicht immer an die Wege, die zu diesem geführt haben. Erziehung betreibt Selektion, sie macht das aktuell Wichtige zugänglich, muss dennoch manches bewahren, was den Spätgeborenen lebenspraktisch irrelevant erscheint. Es geht von Anbeginn um Balancen der Tradition.
- *Vorsicht vor der Steckdose!* Menschen werden nun in eine sozial und kulturell formierte Welt hineingeboren, die mit ihren Techniken und Symbolen so verstanden werden muss, dass sie zu Handlungen in dieser Welt befähigt, ohne die Neueinwanderer zu gefährden. Behütung spielt schon sehr früh eine Rolle. So werden die Kinder vor den Substanzen und Gegenständen behütet, die eine Gesellschaft hervorgebracht hat. So löst Erziehung ein Geburtsproblem, indem sie der jungen Generation den raschen und sicheren Zugang zu den Artefakten sowie die Einübung in ihren Gebrauch ermöglicht.
- *Jetzt probiert das doch mal so!* Erziehung bewältigt die Komplexität der sozialen und kulturellen Welt, sie vereinfacht die Welt für die sich entwickelnden Subjekte oder gliedert sie. Das geht mit Zeigehandlungen einher, die sich auf Gegenstände beziehen, die in eine Folge gebracht werden. Erziehung kann als eine Zeige-Zeitmaschine verstanden werden.
- *Mach dein Ding daraus!* Wenn Kinder auf etwas deuten, stellt das den Anfang von Aneignung dar, Erwachsene nehmen das auf, ver-deutlichen das An-Gedeutete, vermitteln den Kindern damit etwas. Aber: Die Kinder bleiben doch selbstständig, sie nutzen das angeeignet Vermittelte auf ihre Weise. Sie werden mit der Kultur verbunden und kommen zugleich doch in Distanz zu ihr. Es geht um die Verfügung über das Objektive der Welt, nicht um Verinnerlichung, sondern um eine Handlungsdisposition. Erziehung leistet also distanzierende Aneignung.

Eine gegebene Kultur (und Gesellschaft) wird also Bedingung zur Realisierung eines dann immer geschichtlich-gesellschaftlichen menschlichen Wesens. Sie ist objektiv, muss subjektiv werden, zugeeignet, wie Adorno das genannt hat, um zu einem individuellen, subjektiven Modus des Allgemeinen zu werden. Das grundlegende Paradox dabei besteht darin, dass eben die jüngere Generation nicht angepasst werden kann, sondern in einer gemeinsamen Praxis mit der älteren Generation sich mit den kulturellen Objektivationen als einem dritten Faktor auseinandersetzt. Darin liegt die besondere Leistung der Erziehung, mit der sie sich von bloßer Vergesellschaftung unterscheidet: Sie macht die ganze Welt zwar zugänglich und insofern verfügbar, sichert aber doch die Distanz zu dieser, sodass die Subjektivität gewahrt bleibt. Erziehung hat also immer etwas mit Emanzipation zu tun – und muss gegen alle Versuche verteidigt werden, bei denen sich entwickelnde Menschen schlicht angepasst haben oder in Verhältnisse eingefügt werden sollen.

- **Die dritte Ebene:** Selbstverständlich legt all dies die Frage nahe, was man aus den Einsichten lernen kann, was sie für all diejenigen bedeuten, die Erziehung zum Beruf gemacht haben. Deutlich wird zunächst, dass es schon darum geht, Kindern eine geschützte Umgebung zu wahren, in der sie Wärme und Zuwendung erfahren, verlässliche Personen. Um das einmal so zu formulieren: Es strengt ungeheuer an, erzogen zu werden – von allem Lernen mal abgesehen, das dann in eher schulähnlichen Zusammenhängen erfolgt. Deshalb braucht man Erwachsene, die einen behüten, begleiten, liebevoll mit einem selbst dann mitgehen, wenn man etwas Verrücktes versucht. Erwachsene, die einen dabei so ernst nehmen, wie es Menschen verdienen – noch einmal ist an Friedrich Fröbel zu erinnern, der von der Würde des Kindes gesprochen hat. Erwachsene auch, die sich zurückziehen, wenn ein Kind spielt oder zutiefst versunken eine Handlung immer wieder vollzieht – wie Maria Montessori das als polarisierte Aufmerksamkeit beschreibt. Und manchmal muss man sogar mit einem Kind gleichsam nach seinem Diktat agieren. Selbst wenn das mühsam erscheint und langweilt. Die spezifische Leistung von Erziehung besteht also darin, zu erkennen und zu begreifen, wie schon kleinste Kinder Subjekte ihrer Entwicklung sind, um ihnen zu ermöglichen, dass sie sich in ihrer Subjektivität, in ihrer Besonderheit und Eigenart entwickeln und sich in ein Verhältnis zu dem zu setzen, was an möglichen Determinationen über sie herfällt und zu herrschen sucht.

SICH DER UNSICHERHEIT STELLEN

Das wiederum bedeutet nun zweierlei: Einmal müssen sich Erwachsene immer fragen (lassen), ob sie nicht Herrschaft ausüben; sie dürfen nicht vergessen oder unterschätzen, welche Macht sie haben, einfach, weil sie Situationen kontrollieren. Zum anderen – und darin liegt allerdings eine manchmal schwer zu bewältigende Spannung – sind sie verpflichtet, den Kindern und Jugendlichen die objektive Welt zugänglich zu machen, ihnen etwas zu zeigen, zu erklären, verständlich werden zu lassen, es mit ihnen einzuüben. Erwachsene sind also durchaus auch der objektiven Welt verpflichtet, haben Verantwortung dafür, diese so zu bewahren und zu vermitteln, dass sie die Handlungsfähigkeit der jungen Generation begründet. Insofern werden sich pädagogische Fachkräfte immer auch als Kritiker einer gegebenen Kultur oder Gesellschaft betätigen – gegen manche Verführung, die sie im öffentlichen Diskurs erleben. Wenn heute beispielsweise regelmäßig von Kompetenzerwerb gesprochen wird, werden verantwortungsvolle Erzieherinnen und Erzieher schon fragen, ob und was da eigentlich erworben wird.

Zugegeben: Was hier für Erziehung festgehalten wird, klingt ein wenig abstrakt. Vorsicht: Erziehung ist eben tatsächlich gar nicht einfach, sondern mit viel Unsicherheit und Ungewissheit verbunden, der man sich verantwortungsvoll stellen muss – so gesehen trifft schon zu, dass die einschlägigen Berufe einfach zu schlecht bezahlt werden. Dabei lassen sich die vorgeblich abstrakten Überlegungen ganz schnell in reale Erfahrungen übersetzen; man kann sie wie eine Brille benutzen und wird pragmatisch feststellen, dass sie ziemlich genau erfassen, was alltäglich passiert. Vor allem: Sie können die Grundlage dafür sein, eine begründete Haltung und Einstellung gegenüber Kindern zu entwickeln, das ist gemeint, wenn von der Idee der Erziehung gesprochen wird: eine Haltung, die mich zwingt, Kinder als eigensinnige und „eigenzeitige" Subjekte zu sehen; auch dieses kleine Kind, das noch unkoordiniert mit seinen Armen wedelt, Gesichter noch nicht fokussiert; aber morgen könnte es das vielleicht doch schon, übermorgen ist das Grienen einem Lächeln gewichen. Dabei ist stets ein wenig Demut angesagt und ein Gefühl von Bewunderung für die in mancher Hinsicht schier unglaublichen Leistungen von Kindern, manchmal sogar noch für die Widerborstigkeit von Heranwachsenden. Wer ein wenig älter ist, wird sich immer fragen, ob er selbst eigentlich in der aktuellen Welt heranwachsen wollen würde. Zugleich bleibt doch ein Gefühl von Verantwortung, zunächst und vorrangig allerdings dafür, dass das aktuelle Leben mit den Kindern und Jugendlichen in einer Weise erlebt und erfahren wird, von der sie mal sagen, das war gut und hat mir auch etwas gebracht, Verantwortung übrigens noch dafür, dass sie in eine Welt überhaupt hineinwachsen können, die nicht zu gruselig ein sollte.

Spätestens hier wird das Erziehungshandeln dann zu einem politischen, zu einem Engagement für die gemeinsamen Dinge der Welt – und für das Gute in ihr. ■

Die Literaturliste gibt es bei tps-redaktion@klett-kita.de

„Ein bisschen angemotzt werden ist okay!“

Was hinter dem großen Wort Erziehung steckt? Diese Kinder wissen Bescheid.

In unserer Reihe „Kinder haben das Wort“ fragen Erwachsene Kinder und bekommen überraschende, spannende Antworten, die nachdenklich machen.

Was ist eigentlich Erziehung?

(Leo, 9 Jahre): *Erziehung bedeutet, dass die Eltern oder Erzieher aus dem Hort einem Kind helfen, sich zurechtzufinden, weil wenn sie später mal größer sind, müssen sie das auch können.*
(David, 11 Jahre): *Erziehung ist so etwas wie dein Benehmen, also, wie es dir beigebracht wird. Wenn dich deine Eltern gut erziehen, benimmst du dich gut, bist sehr freundlich, respektvoll. Wenn deine Eltern dich nicht gut erziehen, bist du aggressiv, schlägst direkt, beleidigst andere.*
(Julius, 6 Jahre): *Dass Kinder gut mit Messer, Gabel und Löffel essen können.*

Wer wird erzogen? Wer bekommt Erziehung?

(Franziska, 8 Jahre): *Kinder und Tiere.*
(David, 11 Jahre): *Viele Kinder. Es gibt natürlich auch Eltern, die interessieren sich nicht, aber die meisten werden, glaube ich, erzogen.*
(Julius, 6 Jahre): *Kinder und manchmal auch Erwachsene. Und Tiere auch, damit sie eben nicht in die Wohnung kacken, wenn es Haustiere sind.*

Werden auch Puppen und Stofftiere erzogen?

(Lukas, 7 Jahre): *Nein, denn da ist ja kein Leben drin.*

Illustration: Manuela Osterburg

Wie können Erwachsene Kinder beflügeln?

Im Hort Kinderland haben Kinder eine Stimme!

Der Hort Kinderland gehört zur katholischen Gemeinde St. Ursula in Oberursel. In der Einrichtung gibt es ein Haus für vier Kindergartengruppen und ein Haus für 50 Hortkinder im Alter von sechs bis zwölf Jahren. Das großzügige Außengelände von 4.000 qm² nutzen alle 138 Kinder gemeinsam.
Sechs Erzieher und Erzieherinnen arbeiten im Hort. Kirsten Spuida ist hier seit fast 23 Jahren Erzieherin, sie liebt die Arbeit mit den großen Kindern.
Mit großer Selbstverständlichkeit werden die Kinder hier zu ihren Ansichten befragt. Kinderkonferenzen mit den Hortkindern gibt es seit Jahrzehnten, alle 14 Tage trifft man sich. Vorher wird per Aushang angekündigt, welche Fachkraft die Konferenz führt. Die Kinder, die die Konferenz mit vorbereiten möchten, tragen sich ebenfalls ein. Zur Planung der Punkte trifft man sich, auch die Moderation einzelner Punkte übernehmen die Kinder. Mitbestimmung, demokratische Entscheidungen über den eigenen Alltag sind üblich. Die Ergebnisse werden protokolliert und für alle sichtbar ausgehängt.
Wenn die neuen Kinder bald in den Hort kommen, werden sie angekündigt und unter den Großen werden Paten gesucht. Eine der ersten Aufgaben des Paten oder der Patin ist, das Pateninterview zu führen. Es entsteht daraus ein Steckbrief für die Info-Wand mit einem Foto von Patenkind und Paten. So wissen gleich alle (auch die Eltern), wer neu dazugekommen ist.
Außerdem gibt es einmal jährlich die Kindergesprächswochen. Die Kinder tragen ein, mit wem sie sprechen wollen, dabei wird der Erst-, Zweit- und Drittwunsch erfragt, damit das Team den Einsatz verteilen kann. Im Personalraum wird eine Kerze angezündet, Getränke stehen bereit und dann kann das Gespräch beginnen. Es gibt dafür einen Fragebogen, der die Zufriedenheit der Kinder erfragt, wie es ihnen zu Hause, in der Schule und im Hort geht. Auch ihre Wünsche und Ideen für die Zukunft sind Thema in dem Gespräch. Das Kind bekommt das Protokoll in sein Portfolio, eine Kopie bleibt im Hort, Essenswünsche werden zum Beispiel gleich an die Küche weitergeleitet. Die Kinder schätzen diese Gespräche sehr.
Zu all diesen Interviews kommt von Zeit zu Zeit eine TPS-Befragung.

(David, 11 Jahre): *Das würde ich nicht sagen, aber Tiere müssen auf jeden Fall erzogen werden.*
(Julius, 6 Jahre): *Nein, weil sie nichts machen können, sondern sich nur mit Kindern bewegen können.*

Wenn du ein Kind hättest, wie würdest du es erziehen?

(Teresa, 9 Jahre): *Gut.*
(David, 11 Jahre): *Ich würde, wenn es zum Beispiel eine schlechte Note hat, nicht gleich schreien, sondern erst mal ruhig sein und es erst mal trösten. Das nächste Mal würde ich dann halt mehr mit meinem Kind üben, und damit es das Gefühl hat, dass es hier wohl ist und ruhig.*
(Leo, 9 Jahre): *Ich würde es lieb behandeln und nicht sofort schimpfen, wenn es was falsch macht, zum Beispiel den Computer runterschmeißt aus Versehen. Oder ihm zeigen, wie man mit anderen Kindern umgeht und nicht schlägt und so.*
(Volkan, 9 Jahre): *Ich würde sehen, dass mein Kind nichts falsch macht, und wenn, bekäme es bei schlimmen Sachen vielleicht Zimmerarrest.*

Was ist denn gute Erziehung? Woran merkt man, dass jemand gut erzieht?

(Volkan, 9 Jahre): *Wenn man einen gut behandelt.*
(David, 11 Jahre): *Meine Mutter erzieht gut, weil wir haben jetzt so was abgemacht: Wenn ich Teller abwasche, bekomme ich Geld. Ich kriege halt kein Taschengeld, aber sie meint, ich brauche unbedingt etwas Geld, weil ich älter werde und so kriege ich 10 Cent pro Teller. Okay, das ist jetzt vielleicht nicht wirklich Erziehung, aber meine Mutter kann es halt am besten, weil, sie kennt mich halt am besten, deswegen. Nur bei den Noten, da ist sie etwas strenger.*
(Lukas, 7 Jahre): *Meine Mutter erzieht gut, weil sie nicht sofort losschimpft, wenn ich was falsch mache.*

Kann Erziehung auch falsch laufen oder gefährlich sein?

(David, 11 Jahre): *Auf jeden Fall. So wie du mal von dem einen Hund erzählt hast, der ohne Liebe und so erzogen wurde, der war dann aggressiv und hat gebissen. Okay, das war jetzt ein Beispiel an Tieren, aber so kann das auch bei Kindern sein.*
(Volkan, 9 Jahre): *Nein, wenn man so etwas nicht falsch macht, dann Nein.*
(Lukas, 7 Jahre): *Nein, denn wenn es falsch laufen kann, müsste man*

Illustration: Manuela Osterburg

Wie können Erwachsene unterstützen, dass sich Kinder stabil verwurzeln?

schon etwas Falsches machen. Zum Beispiel, wenn man sein Kind haut, wenn es was Falsches macht, das ist falsche Erziehung.

(Leo, 9 Jahre): *Oder wenn man etwas zum Kind sagt, was es jetzt beleidigen würde und es wütend werden würde.*

(Noel, 5 Jahre): *Ja. Wenn die Eltern die Kinder anschreien und schimpfen.*

Muss Strafe sein in der Erziehung? Und welche Strafen sind in Ordnung, welche nicht?

(Leo, 9 Jahre): *Manchmal schon. Aber die Strafen dürfen nicht so hart sein. Fernsehverbot wäre in Ordnung. Eine schlimme Strafe wäre aber, einen ganzen Tag in der Kälte alleine draußen sein zu müssen.*

(Volkan, 9 Jahre): *Schlimm wären zwei Monate Zimmerarrest.*

(David, 11 Jahre): *Nein, eigentlich nicht, außer, wenn du was richtig Schlimmes gemacht hast, aber nicht bei einer schlechten Schulnote oder so. Ein bisschen angemotzt werden ist okay!*

(Julius, 6 Jahre): *Nein, aber wenn es was ganz Schlimmes wäre, vielleicht das Kind mit kaltem Wasser bespritzen.*

(Noel, 5 Jahre): *Die Mama soll nix machen. Nicht schreien.*

Kann man Erziehung lernen?

(David, 11 Jahre): *Ich würde sagen: Nein, weil, das muss man selbst entscheiden, wie man sein Kind erziehen will. Eltern können das einfach so, das ist so vorgegeben und so entscheiden sie halt, ob ihr Kind ein stilles oder ein aggressives wird.*

(Leo, 9 Jahre): *Nein. Als Kind werden Eltern doch auch erzogen und deshalb können die das bei ihrem eigenen Kind machen und müssen es nicht lernen.*

(Julius, 6 Jahre): *Mama und Papa mussten es lernen, aber ich weiß nicht, von wem.*

Wenn man Erziehung nicht lernen kann, warum gibt es dann den Beruf Erzieherin/Erzieher?

(David, 11 Jahre): *Na ja, Erzieher ist ja mehr so ein Job, um auf die Kinder aufzupassen, das ist so ne Art Babysitting, nur halt mit mehr Spaß. Erzieherinnen erziehen nicht so wie die Eltern.*

(Leo, 9 Jahre): *Das kann man lernen, aber das ist dann kein richtiger Beruf, das können alle Eltern machen, wenn sie wissen, wie es geht.*

Und was lernen Erzieherinnen oder Erzieher auf der Schule?

(Leo, 9 Jahre): *Die lernen streng werden, wenn irgendetwas nicht geht oder so, und sonst eigentlich, dass man nett zueinander ist und dass man sich gut versteht.*

(Julius, 6 Jahre): *Wie man Kinder erzieht.*

(Noel, 5 Jahre): *Basteln. Und gut malen.* ■

Anzeige

RENATE ELLI HORAK

Die Fremdheit des Kindlichen

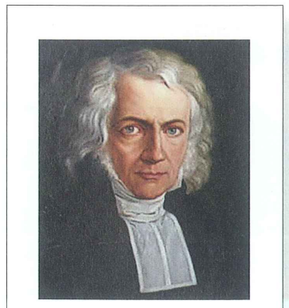
Sechs bedeutende Persönlichkeiten und ihr Verständnis von Erziehung

Wie gehen wir angemessen mit Kindern um? Wie helfen wir ihnen beim Großwerden? Schon Immanuel Kant machte sich darüber Gedanken – wie viele andere kluge Köpfe im Laufe der Geschichte. Was ihre Ansichten für uns heute bedeuten können, erläutert unsere Autorin.

Seit geraumer Zeit wird in Deutschland viel über Bildung diskutiert. Erziehung scheint weniger im Blick zu sein und zwar insbesondere dort, wo es um das Erziehen als professionellen Akt geht, etwa bei der Erziehung von Kindern in Kindertageseinrichtungen. Dem Erziehungsbegriff haftet, ganz im Gegensatz zum vielversprechenden Bildungsbegriff, etwas Verstaubtes und Konservatives an. Erzogen worden zu sein, verweist auf Widersprüchliches – auch heute noch, wo Mädchen und Jungen meist mehr Mitbestimmungsrechte zugestanden werden. So schreibt Klaus Mollenhauer: „In Fragen der Erziehung sind wir alle parteiisch. Nachdenken über Erziehung ist auf weiten Strecken zunächst Rechtfertigung oder Schuldigen-Suche, meist beides."

Erziehung kann also in Legitimationsschwierigkeiten geraten. Und so fragten sich Eltern und Pädagogen in den 1960er-Jahren: Soll ich überhaupt erziehen? Müssen Kinder als autonome und selbsttätige Akteure überhaupt erzogen werden? Hier könnte eingewandt werden, dass der Förderauftrag von Kindern in Tageseinrichtungen und der Tagespflege Erziehung, Bildung und Betreuung umfasst, und eben darum Erziehungsaufgaben von pädagogischen Fachkräften in Kitas wahrgenommen werden müssen. Doch mit dem Gesetzestext will ich nicht argumentieren, sondern auf zwei Einsichten hinweisen, die aus meiner Sicht eine Erziehung in früher Kindheit nahelegen und damit auch ein Nachdenken über Erziehung. Ich gehe erstens von einer generationalen Ordnung aus, die dem Anschein nach universal ist. In allen mir bekannten Kulturen wird zwischen Kindern und Erwachsenen unterschieden, und dieser Generationendifferenz zwischen „Großen" und „Kleinen" wird eine wesentliche und besondere Bedeutung zugeschrieben, weshalb wohl jeder Mensch mit Erziehung etwas verbindet. Ich gehe zweitens von Kindern aus, die von Anfang an mit eigenen Lebensäußerungen, Fantasien und Deutungen auf die Welt Bezug nehmen, die also kompetent sind – sie sind jedoch auch abhängig-bezogene Menschen, in einem hohen Grade angewiesen auf die Fürsorge und Resonanz von Erwachsenen. Hierin liegt auch die Verantwortung von Pädagoginnen und Pädagogen – nämlich Kinder in ihrer Entwicklungslangsamkeit beim Großwerden zu unterstützen, sie zu versorgen, zu schützen und anzuregen. Doch hiermit ist der Verantwortung unter Umständen noch nicht Genüge getan. Wie sahen das große Persönlichkeiten im Laufe der Jahrhunderte?

Friedrich Schleiermacher: Die Kunst des Erziehens



Im Erziehungsgeschehen kann die anthropologische Generationendifferenz nicht gänzlich aufgehoben werden. Diese hat der Theologe und Philosoph Friedrich Schleiermacher schon vor knapp 200 Jahren in seinen „Grundzügen der Erziehungskunst" (1826) zum Ausgangspunkt seiner Erziehungslehre gemacht. Erziehen als eine berufliche Tätigkeit versteht er als eine Kunst. Erziehung ist nach Schleiermacher ein Einwirkungsmodus der älteren Generation auf die jüngere Generation. Erziehung soll zur Entwicklung der Eigentümlichkeit verhelfen und gleichzeitig tüchtig machen für das Leben in der Gesellschaft einschließlich der Befähigung, die Gesellschaft „mit Kraft zu verbessern", also das Bestehende zu verändern und zu Neuem zu formen. Erziehung als Einwirkung stoße jedoch auf Grenzen, wovon alle Eltern sowie Pädagoginnen und Pädagogen, die täglich vor der Aufgabe des Erziehens stehen, ein Lied singen können, nämlich dann, wenn das intendierte Ergebnis sich nicht einstellen mag. Die Eigentümlichkeit, die Individualität des Menschen, äußert sich nämlich, so Schleiermacher, im Streben nach Selbsttätigkeit – sofern der junge Mensch selbsttätig und spontan ist, kann Erziehung nur dann gelingen, wenn sich die jungen Kulturneulinge die Einwirkung der älteren Kulturansässigen, also das, was der älteren Generation wichtig ist, selbst zu eigen machen. Und das meint bei Schleiermacher nicht brave Anpassung. Darin enthalten sei auch die Möglichkeit des Widerstands von Mädchen und Jungen gegen die erzieherischen Einwirkungsabsichten. Zeige sich im Widerstand der Kinder die Tendenz zum Antisozialen, dann müsse Erziehung dem entgegenwirken – als Ermahnung oder Grenzziehung wohl der heikelste Teil von Erziehung.

„Darf man **einen Moment in der Gegenwart** dem anderen in **der Zukunft** opfern?"

Zeige sich hingegen beim Kind eine Tendenz zum Widerstand als Bedürfnis nach Selbstbewahrung, weil es eine Einwirkung als bedrohlich oder gar zerstörerisch erlebt, dann muss Erziehung das respektieren und als Teil der individuellen Rechte des Kindes berücksichtigen. Insbesondere an der Frage „Darf man einen Moment in der Gegenwart dem anderen in der Zukunft opfern?" zeigt Schleiermacher, in welche Balance das Eigeninteresse des Individuums auf Selbstbewahrung und Glück in der Gegenwart mit (s)einem Interesse an erfüllter und kompetenter Zukunftsbewältigung zu bringen ist – eine Aufopferung eines Moments zugunsten oder Ungunsten des anderen dürfe es nicht geben. In diesem Sinne wird nach Schleiermacher die erzieherische Tätigkeit in den drei Dimensionen *Unterstützen* des Guten und *Entgegenwirken* des Antisozialen wirksam, sowie im *Hervorlocken* (Was zeigt sich?) und Anregen kindlicher Potenziale und Selbsttätigkeit. Verstehen wir unter Erziehung demnach *nicht* bloß Grenzen setzende, sondern vornehmlich auch unterstützende und „hervorlockende" Interventionen im wechselseitigen Austausch von Kind und erwachsenen Pädagoginnen und Pädagogen, dann braucht ein Kind sicherlich ein hohes Maß an Erziehung.

Immanuel Kant: Mit Zucht und Zwang

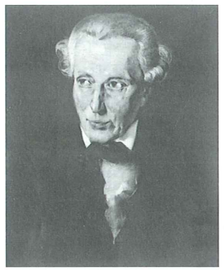
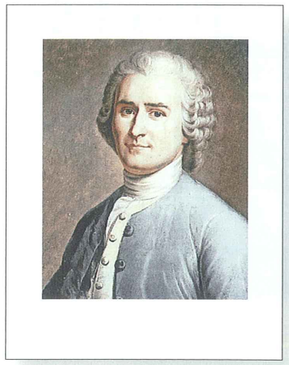


Foto Immanuel Kant: picture alliance; Foto Schleiermacher: https://dogmatics.files.wordpress.com/2014/12/schleiermacher-painting.jpg

Mündigkeit gilt seit der Aufklärung als Ziel von Bildung und Erziehung. Beeinflusst durch Immanuel Kant war Unmündigkeit ein verachteter Zustand, den es schnell zu überwinden galt. In gesteuerten Erziehungs- und Bildungsprozessen sollten (männliche) Kinder schrittweise die Fähigkeit zur freien Selbstbestimmung über das eigene Leben und zur Mitwirkung am Gemeinwesen als mündige Bürger einüben. „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?", fragte Kant und stellt fest: Ohne Anspruch von außen, ohne Aufforderung und Anregung entwickelt sich die Vernunft im Menschen ebenso wenig wie die Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen. Das Kind müsse sozusagen Erfahrungen eingeschränkter Freiheit machen, aber eben auch Erfahrungen von Freiheit. Nicht erst seit Kant gehen Vorstellungen von Erziehung einher mit Zucht und Zwang im Sinne von Gehorsamkeit gegenüber einem Hüter eines (göttlichen, väterlichen) Gesetzes. Erziehung erhält ihre Weisung demnach nicht vorrangig aus den Belangen des Einzelnen, sondern bezieht sich vor allem auf ein Allgemeines – auf Werte, auf Gesetze, auf Sitten und Bräuche und auf soziale Regelungen. Wenn wir von Erziehung sprechen, sprechen wir auch von Zucht, darauf verweisen Metaphorik („ziehen") und Historik. Dies gilt es nicht zu leugnen, wir müssen uns eben kritisch fragen, in welcher Weise Zucht und Zwang eine Rolle spielen, wenn wir pädagogisch tätig sind oder über Erziehung nachdenken.

Ohne Anspruch von außen, **ohne Aufforderung** und **Anregung entwickelt** sich die **Vernunft** im Menschen ebenso wenig wie **die Fähigkeit**, sich seiner **Freiheit** zu bedienen.

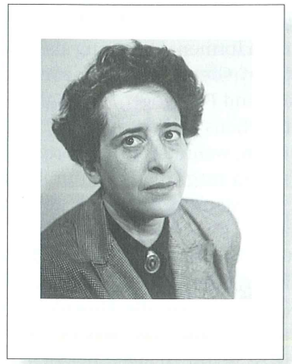
Jean-Jacques Rousseau: Kindheit als eigene Welt



Jean-Jacques Rousseau entwickelte 1760 in seinem viel gelesenen Erziehungsroman „Emile oder über die Erziehung“ eine gegenläufige Sicht auf das Kind und seine Kindheit. In ihm entwarf Rousseau den Raum der (männlichen) Kindheit als eine pädagogisch gestaltete Sonderwelt, als einen Ort, der fern vom Leben der Erwachsenen ganz den Entwicklungsbedürfnissen des Kindes gemäß als anregungsreicher Schutz- und Erfahrungsraum gestaltet werden sollte. Erziehung und Bildung müssen sich, so Rousseau, nach dem Gang der (kindlichen) Natur richten – Kinder werden als Menschen in Entwicklung mit ganz eigenen Entwicklungspotenzialen betrachtet und Rousseau stellt damit das Eigenrecht einer kindlichen Seinsweise heraus. Beide Kindheits- und Erziehungsmuster – Mündigkeit als Ziel einer Erziehungs- und Anleitungskindheit (Freiheit durch Zwang) sowie Rousseaus gelenkte Erfahrungs- und Entwicklungskindheit (kontrollierte Freiheit) – sind für das wissenschaftliche pädagogische Denken bis in die Gegenwart anregend geblieben. Rousseaus Entdeckung der Kindheit als eine kulturell gestaltbare Eigenwelt ermöglichte zudem eine Sensibilisierung Erwachsener für die Andersartigkeit und Fremdheit des Kindlichen, bei Rousseau als utopischen Gegenentwurf gelungenen Menschseins.

Erziehung und **Bildung** müssen sich, so Rousseau, nach **dem Gang** der (kindlichen) **Natur richten.**

Hannah Arendt: Das Neue bewahren



Die politische Denkerin Hannah Arendt meinte 1958 in einem Vortrag, dass Erziehung etwas Konservatives haben muss. Dies begründete Arendt damit, dass die Welt von sterblichen Bewohnern gemacht ist und daher auch die Welt immer in Gefahr ist, selbst sterblich zu werden. Deshalb müsse die Welt „dauernd neu eingerenkt“ werden und zwar von Neuen beziehungsweise der neuen, der jüngeren Generation. Sie stellt sich dann die Frage, wie wir – die Alten – denn erziehen können, dass dieses Einrenken durch die Jungen möglich bleibt.

„Gerade um **des Neuen** und **des Revolutionären** willen in jedem Kinde muss **die Erziehung konservativ** sein; dies Neue muss sie **bewahren** und als Neues in eine alte **Welt einführen**, die, wie **revolutionär** sie sich auch gebärden mag, **doch im Sinne** der **nächsten Generation** immer schon **überaltert ist** und nahe dem Verderben.“

Erzieherische Aufgabe ist, so versteht es Hannah Arendt, die Jüngeren in eine Welt einzuführen – also ihnen Antworten auf folgende Fragen zu ermöglichen: Wie soll ich mich in der Welt bewegen? Was muss ich dazu wissen und können? Gleichzeitig gehe es darum, das potenziell Neue zu bewahren (etwa die kindlichen Potenziale als Möglichkeiten) und die Kinder für die Aufgabe der Erneuerung der Welt vorzubereiten – und auch ihre Zukunft offen zu halten. Erzieherische Aufgabe sei es darüber hinaus, zu „hegen“ und zu „schützen“, und zwar das Kind gegen die Welt und die Welt gegen die Kinder, das Neue gegen das Alte und das Alte gegen das Neue. Kindern ist es als zukünftige Erwachsene demnach möglich, die von Sterblichen geschaffene und deshalb potenziell sterbliche Welt (neu) einzurenken. Es geht darum, dass wir Alten die Jungen so erziehen, dass ein Einrenken und Mitwirken an der Gestaltung der Welt möglich bleibt. Erzieherische Verantwortung heißt dann, Verantwortung für das Werden der Kinder und für die Welt und deren Weiterbestand zu übernehmen. Hannah Arendt gelingt es hier, Erziehung dialektisch aufzulösen, indem sowohl das Alte und das Neue, Tradition und Innovation, das Bewahren und das Erneuern als aufeinander bezogen erst sinnvoll erscheinen.

Foto Jean-Jacques Rousseau: https://youknewwhatimeant.files.wordpress.com/2012/04/rosseau_j-j.gif; Foto Hannah Arendt: picture alliance/Fred Stein

Hans-Herrmann Groothoff: Der menschliche Mensch

In den 1960er-Jahren bestimmte Hans-Herrmann Groothoff Erziehung als „Hilfe bei der Menschwerdung der Jugend (...). Bei jeder Hilfe muss man sich fragen, was für eine Zukunft damit begründet wird, ob die betreffende Hilfe in die Mündigkeit führt oder nicht.“ Erziehung wird hier als Hilfe verstanden – als ein Handeln, das als Hilfsangebot zumindest potenziell auch abgelehnt werden kann. Zwang oder Zucht scheinen hier erst einmal nicht im Fokus zu stehen. Es geht um Menschwerdung. Dabei ist davon auszugehen, dass Groothoff Kinder und Jugendliche durchaus als Menschen ansieht, es geht ihm wohl um *menschliche* Menschen, die zu einem moralischen Urteil fähig sind oder zumindest eine Ahnung von Moral haben. Hierzu gehört aus meiner Sicht die Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinversetzen zu können. Wer darüber nicht verfügt, wird der Grausamkeit und Barbarei folgen (Theodor W. Adorno). Darüber hinaus hat, so Groothoff, der Erziehende sein Handeln im Hinblick auf die Zukunft zu begründen, und er muss sich fragen, ob es Kinder dazu führt, für sich selbst zu sprechen, weil sie selbst gedacht haben statt bloß nachzureden, was unmündig wäre.

Erziehung ist „Hilfe bei der Menschwerdung **der Jugend** (...). Bei **jeder Hilfe** muss man sich fragen, was **für eine Zukunft** damit begründet wird, ob die **betreffende Hilfe** in die **Mündigkeit** führt oder nicht.“

Klaus Mollenhauer: Was Erziehung nicht sein soll

In den 1970er-Jahren formulierte Klaus Mollenhauer sein Erziehungsverständnis. „Für Erziehungshandeln muss unterstellt werden, dass es kommunikatives Handeln ist. ‚Kommunikatives Handeln‘ nennen wir solches Handeln, das seine Zwecke in den daran beteiligten Subjekten selbst hat; das nicht auf Naturbeherrschung direkt aus ist (...), sondern Verständigung über Sinn-Orientierungen und Handlungsziele erreichen will.“ Mollenhauer beschreibt, was Erziehung nicht sein soll. Erziehung sei eben nicht Beherrschung und auch keine Technik oder das Dressieren von Kindern. Pädagogische Sinn-Orientierungen und zukunftsbezogene Handlungsziele sollen den Kindern nicht übergestülpt, sondern durch Verständigung, so Mollenhauer, transportiert werden.

„**Für Erziehungshandeln** muss unterstellt werden, dass es **kommunikatives Handeln** ist.“

Verständigung hat zur Grundlage, Kinder in dem, was sie im gegenwärtigen Moment sind, was sie fühlen und was sie wünschen, zu verstehen – oder zumindest eine Ahnung, eine Vorstellung davon zu bekommen. Hierzu erscheint es notwendig, Kinder wahrzunehmen und Vorstellungen zu entwickeln, was es mit den kindlichen Lebensäußerungen auf sich haben könnte. Erziehung muss sich dieser Definition folgend wohl in erster Linie vor dem Gegenüber (den Kindern, den Eltern) verantworten. In dem von Mollenhauer dargelegten Erziehungsgeschehen sind beide aktiv, beide haben Intentionen, Interessen, Bedürfnisse – sowohl die Erziehenden als auch die Mädchen und Jungen. Den Intentionen und Interessen, dem Wissen-Wollen und Können-Wollen von Kindern, gilt es Perspektiven anzubieten. Erziehung ist in diesem Sinne kommunikatives Handeln in wechselseitigen Ich-Du-Beziehungen und sie beruht auf der Wirklichkeit gegenseitig aufeinander bezogener Sinnfragen und Interpretation. Dazu gehört nicht, bedenkenlos und konsequent auf die sicherlich notwendigen Normen zu setzen – eine Norm muss und kann von Kindern nur dann hinreichend akzeptiert werden, wenn ihnen der Sinn dieser Norm (das heißt, die zugrunde liegende Werteorientierung) einsichtig ist, etwa durch gemeinsames Aushandeln von Regeln. Gleichzeitig ist zu bedenken, dass zuweilen die Regeln in Kitas im Hinblick auf den Entwicklungsstand und die Interessen und Wünsche der Kinder eine Zumutung sind, weshalb sogar zu erwarten ist, dass Kinder sie nicht immer einhalten können oder wollen. ■

DANIELA KOBELT NEUHAUS

„Ich bin überzeugt davon, dass Begeisterung beflügelt“

Von Müttern, leichtlebigen Onkeln und klugen Geigenlehrern

Unsere Autorin fragt sich in unserer Reihe „Meine Wegbereiter – Rückblicke in die Kindheit“, welche Menschen, Milieus und Verhaltensweisen sie damals geprägt haben.

„Wenn du lachst, erinnerst du mich total an deine Mutter.“ Das ist ein schöner Satz – vorausgesetzt, man hat gute Gefühle zur Mutter und kann sich mit ihr und ihrem Verhalten identifizieren.

Ich bin heute stolz auf meine Mutter. Früher war es lange Zeit nicht so. Vor allem in meiner Jugendzeit fanden sie und ich viele Möglichkeiten, uns gegenseitig das Leben schwer zu machen. Mein Vater und meine Schwester flankierten meiner Erinnerung nach meine Mutter und stellten sich gemeinsam mit ihr gegen mich. Ich hasste meine Mutter regelrecht, weil sie sich immer wieder als Opfer darstellte. Sie versuchte, mir ein schlechtes Gewissen zu machen. Sie fühlte sich persönlich beleidigt, weil ich das mit dem knappen Haushaltsgeld teuer bezahlte Fleisch nicht essen wollte, und angegriffen, wenn ich nicht pünktlich zum Essen nach Hause kam. Sie saß dann mit verbissenem Gesicht am Tisch und sprach nicht mehr mit mir. Manchmal dauerte das Schweigen so lange, bis mein Vater sich ihrer erbarmte. Er übernahm dann die Rolle des Strafenden oder Züchtigenden und stellte klar, wie ich mich zu verhalten habe.

Schweigen, das keine Konflikte löst

Das Verhalten meiner Eltern hat dazu geführt, dass ich Schweigen als Strafe oder Druckmittel grundsätzlich ablehne. Abwesenheit von Worten löst keinen Konflikt. Und wenn jemand Stellung bezieht, dann muss es diejenige Person tun, die sich verletzt fühlt – nicht eine Stellvertreterin oder ein Stellvertreter. Gerade Kinder, die wütend oder traurig sind oder die einfach ihre eigene Macht erproben wollen, brauchen dialogische Begleitung. Erwachsene, die zuhören und Gefühle verbalisieren, unterstützen die eigenständige und selbsttätige Lösungssuche der Kinder. Vermutlich habe ich Kinder, die in Krisen oder Konflikten waren, in Abgrenzung zu meinen elterlichen Vorbildern zugetextet. Gut wäre, einen Moment zu schweigen und dann reflektierend zu sprechen.

Neben dem Vermeiden von Verhaltensweisen, die mich als Kind geschmerzt haben, gibt es aber auch Verhaltensweisen, an denen ich bis heute bewusst arbeite, weil ich davon überzeugt bin, dass sie zum Erfolg führen. Dazu gehört sicher das Lachen meiner Mutter. Sie lachte gerne und laut, oft lachte sie Tränen. Dann wirkte sie gelöst, hochpräsent und zugewandt. Wenn sie gut drauf war, und wenn es nicht gerade ums Essen ging, lachte sie Missgeschicke weg, und lachend bewältigte sie auch sehr herausfordernde Situationen. Das wirkte auf mich beruhigend und versichernd. Das will ich gerne beibehalten und weitergeben.

Nicht nur Verwandte prägen. Mein Geigenlehrer war eine sehr bedeutsame Person für mich. Der über 70-Jährige behandelte mich als Grundschülerin wie eine erwachsene Person – damals durchaus unüblich. Er wollte zu allen möglichen Komponisten und Stücken meine Meinung wissen und nahm diese ernst. Viel später hat er mir dann erzählt, dass mangelnde Hochbegabung eben durch Interesse und Spannung ausgeglichen werden müsste. Das prägt heute meine Arbeit mit Kindern. Ich bin überzeugt davon, dass Begeisterung beflügelt.

Familienklima, das zum Teil der Persönlichkeit wird

Manches Erbe können wir im Gegensatz zu obigen Beispielen kaum beeinflussen. Leider sehe ich nicht aus wie meine Mutter – sie war eine sehr schöne Frau, die allen Männern den Kopf verdrehte.

Ich unterscheide mich physisch auch von meiner Schwester – aber nicht im Auftreten und im Verhalten, wie ich letzthin überrascht feststellte, als der Kontakt wieder intensiver wurde: Sie tut, was ich an meinem Vater schlimm fand und an mir schlimm finde. Sie ist bestimmend, zieht eine verächtliche Schnute und reibt die Finger aneinander, wenn sie denkt. Wie kann es sein, dass ich über Jahre hinweg nicht gemerkt habe, dass ich die gleichen Macken habe?

Und das Erbe geht weiter: Auf dem Anrufbeantworter meiner Tochter höre ich exakt meine Stimme: Tonfall, Intonation und Wortwahl. Ja, so höre ich mich auch an. Meine Tochter ist zum Glück zufrieden damit – aber mich erschreckt es.

Ich bin in einem gastfreundlichen Haus groß geworden. Wir besaßen nie schöne Möbel oder Luxusgeschirr – aber jeder, der kam, wurde herzlich bewirtet und aufgenommen. Dieses Familienklima ist gewissermaßen zu einem Teil meiner Persönlichkeit geworden und prägt die Beziehung zu Freunden, Partnern und den eigenen Kindern. Möbel und Ausstattung sind relativ unwichtig – aber Gastfreundschaft muss sein. Ich bin froh, dass diese Sicht auf die Welt, auch wenn auf dem Weg ins Erwachsenenleben zwischenzeitlich andere Dinge wichtig waren, geblieben ist. Ich verfolge zufrieden, dass Offenheit und Geselligkeit auch für die Kinder bedeutsamer sind als Statussymbole. Die Weitergabe von Überzeugungen an die nächste Generation nennen Wissenschaftler „intergenerationale Transmission“. Sie funktioniert leider auch für negative Überzeugungen. Statistisch lässt sich nachweisen, dass Trennungskinder sich später mit deutlich erhöhter Wahrscheinlichkeit auch selbst wieder scheiden. Und einige Kinder lernen im Elternhaus, dass Sucht und Gewalt legitime Strategien sind, um mit Problemen umzugehen.

Glaubenssätze, die man nicht abschütteln kann

Vor Kurzem habe ich eine Coaching-Gruppe begleitet. Dabei war ich erschüttert, wie stark viele Erwachsene von sogenannten Glaubenssätzen ihrer Eltern oder ihres Lebensumfeldes geprägt sind. Mit etwas Nachdenken stellte ich fest, dass auch ich solche Sätze verinnerlicht habe, zum Beispiel: „Ohne Fleiß kein Preis“, „Lieber eine Stunde zu früh als eine Minute zu spät“ und „Ordnung ist das halbe Leben“. Auch Sprichwörter wie „Frauen am Steuer – ungeheuer“ und „Mütter gehören an den Herd“ haben mich begleitet. Letztere haben ihre Wirkung dank der persönlichen und gesellschaftlichen Entwicklung verloren. Aber die Tugendsprichwörter holen mich immer wieder ein und meine Kinder behaupten, ich hätte sie in ihrer Kindheit durchaus verwendet. Allerdings müssen es dann zum Teil Lippenbekenntnisse gewesen sein, denn Ordnung im Sinne von Pingeligkeit ist mir – und meinen Kindern – doch eher fremd.

Ein Standardspruch einer meiner vielen Onkel war: „Wer geschlagen wird, wird geliebt.“ Da war ich nie gerne zu Besuch. Aber eine seiner Töchter meinte, dass sie im Nachhinein über die strenge Erziehung sehr froh sei. Sie habe so gelernt, wie wichtig Ehrlichkeit sei. Und die paar Schläge hätten ihr nicht geschadet, im Gegenteil. Hätten Sie sich getraut, diese Frau zu fragen, ob sie ihre Kinder nun auch schlagen wird, wenn sie unpünktlich sind?

Dreck, der nicht geschadet hat

Nicht nur die Bezugspersonen von früher prägen uns, auch das Milieu und die Lebensweise wird oft an die nächste Generation weitergegeben. Ich bin mit 16 anderen Kindern groß geworden, die im gleichen Haus wohnten. Wir waren jeden Tag viele Stunden auf dem Feld und im Gebüsch unterwegs. Wir entzogen uns den Augen der Erwachsenen und ihren Regeln und erkundeten selbstständig und neugierig die Welt. Zudem hatte ich einen Onkel, der in den Augen der Erwachsenen „nichts taugte“. Er machte mit uns Kindern Feuer, baute Staudämme und organisierte Süßigkeiten. Daher freue ich mich sehr darüber, dass mein Enkel die Streiche seiner Onkel genießt, neugierig ist, gerne im Dreck buddelt, und das auch darf. Es macht viel Spaß, das zu wiederholen, was einem früher selbst Spaß gemacht hat: in Pfützen planschen, Schneemänner aus schwarzem Schnee bauen oder Schokolade essen, ohne hinterher Zähne zu putzen.

Wurzeln, die uns tragen

Die Auseinandersetzung mit der Lebensgeschichte ist oft der Schlüssel für das Verstehen von Verhaltensweisen. Ich finde sowohl in meiner eigenen wie in fremden Geschichten Ursprünge und Wurzeln für Denk- und Handlungsweisen. Werden sie aufgedeckt, ist dies oft der erste Schritt für die Auflösung von Tradierungen, die einfach nicht mehr zeitgemäß sind oder in einem neuen Lebensumfeld nicht passen. Die Überzeugung, dass Fernsehen und Computer Kindern schaden, werde ich zwar nicht ganz los (wir hatten als Kinder nie einen Fernseher und Musik wurde selbst gemacht), aber ich sehe doch ein, dass eine frühe Auseinandersetzung der Kinder mit den modernen Medien in Maßen wichtig und richtig ist und dass die Neugierde unbedingt erhalten werden muss. Kinder übernehmen emotional positiv besetzte Verhaltensweisen von Menschen, die sie mögen und die begeistert sind. Kinder lieben Erfolgsmodelle. Daher ist es wichtig, dass auch Dritte in der Erziehung eine Rolle spielen: Erzieherinnen, Lehrerinnen, Sporttrainer oder Ärzte und Gemüsehändler. Denn in der Not greifen Menschen auf jene Modelle und Verhaltensweisen zurück, die für sie am vertrautesten sind, die sie emotional positiv besetzen und am intensivsten erlebt haben. ■

Daniela Kobelt Neuhaus lädt Sie ein, selbst Ihre Erziehung zu reflektieren:

- Welche Personen waren die prägendsten in Ihrem Leben?
- Was haben Sie von diesen Personen übernommen oder geerbt und in Ihren aktuellen (Erziehungs-)Alltag integriert?

Gibt es Verhaltensweisen, die Sie heute im Umgang mit Menschen versuchen zu vermeiden, weil Sie selbst darunter gelitten haben?

- Der Zweck heiligt die Mittel: Kennen Sie das, dass ungeliebte Erziehungsmaßnahmen im Nachhinein als heilsam empfunden werden?
- Legitimiert diese Wirkung Ihrer Meinung nach solche Maßnahmen? Warum?

RAINER ORBAN

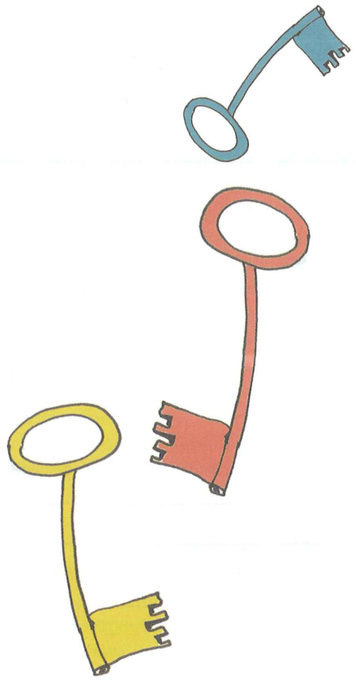
Wer professionell erzieht, muss sich selbst reflektieren (lernen)

Team, Fachkraft, Kind – ein systemisches Wechselspiel

Sozialpädagogische Fachkräfte in Kitas müssen ihr Verhalten professionell verantworten. Rainer Orban, systemischer Berater, beschreibt hier, was zur Professionalisierung in Ausbildung, Studium und Beruf beitragen könnte und wie Teams sich weiterentwickeln können. Dass sich die systemische Pädagogik aus vielen Quellen speist, wird an den ausgewählten Zitaten deutlich.

Wenn zwei in einem Team immer das **Gleiche denken** und **sagen**, ist **einer überflüssig**.

Systemische Supervisionsweisheit



Welches sind Schlüsselkompetenzen?

Erziehung kann jeder

Mit der Erziehung ist es ähnlich wie mit der Familie. Ein jeder von uns hat Erfahrungen mit seiner Familie gemacht. Ein jeder von uns glaubt daher, natürlich auch berechtigterweise, mitreden zu können darüber, was Familie ist und was Familie braucht. Ähnlich ist es mit der Erziehung, weil jeder von uns Erziehung erlebt hat. Jeder von uns hat implizite wie auch explizite Annahmen darüber, was Erziehung ausmacht, wie Erziehung geht, wie das Verhältnis zwischen den Erziehenden und den zu Erziehenden zu gestalten ist. Doch nicht jeder ist ausgebildete Fachkraft für Erziehung.

Zugleich gibt es viele professionell tätige pädagogische Fachkräfte, die mit mindestens 3-jähriger, manchmal 5- bis 6-jähriger Ausbildung in Kindertagesstätten, Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen, Schulen, Vereinen und vielen weiteren Institutionen und Projekten arbeiten. Hier begleiten sie Kinder dabei, *vollwertige* Mitglieder unserer Gesellschaft zu werden. Auch Letzteres ist schon wieder eine stille Annahme von mir als Autor – wer weiß, ob dies wirklich das Ziel all derer ist, die pädagogisch als Fachkräfte tätig sind.

Erziehung als verantwortlicher Umgang mit Macht

Was Erziehung meines Erachtens in jedem Falle ausmacht, ist, dass wir es stets mit einem Machtgefälle zu tun haben – sei es zwischen dem (angenommen) Wissenden und dem Unwissenden, sei es zwischen dem, der natürlich und/oder institutionell die Autorität besitzt, den zu Erziehenden zu sagen, was sie dürfen oder nicht dürfen.

Illustration: Manuela Osterburg

Aus einer systemtheoretisch fundierten Sicht ist hier bereits festzuhalten: „Intervention in komplexe Systeme (wie vor allem Menschen und Sozialsysteme) sind möglich, aber ihr Erfolg ist unwahrscheinlich. Wahrscheinlicher ist, dass der intervenierende Akteur […] wenig, nichts oder gar das Gegenteil des Intendierten erreicht." Verstehen wir also Erziehung als linearen Prozess der *Steuerung* eines erziehungsbedürftigen jungen Mitglieds der Gesellschaft *in eben diese Gesellschaft hinein*, dann gehe ich also davon aus, dass eine solche lineare Steuerung nicht möglich ist. Menschen tun nicht das, was man ihnen sagt, sie tun das, was für sie sinnvoll erscheint. Zuweilen ist es – überraschenderweise – genau das, was man ihnen sagt. Manchmal ist es aber das genaue Gegenteil. Zu einem anderen Moment ist es eine Mischung aus beidem. In jedem Fall ist es nicht das einseitige Ergebnis einer Intervention von außen. „Der Wandel ist eine Tür, die nur von innen geöffnet werden kann" – dieses Zitat des Systemtheoretikers Günter Schiepek, basierend auf dem gleichlautenden französischen Aphorismus, bekräftigt diesen sich selbst organisierenden Prozess.

Die eigene Geschichte

Kommen wir zum ersten Aspekt: Teamarbeit setzt das gelingende Zusammenspiel der Teammitglieder voraus. Es benötigt die Bereitschaft und den Willen jedes Einzelnen, immerzu an sich selbst zu arbeiten. Wesentlich ist, dass alle miteinander ein Klima gestalten, in dem es möglich ist, sich mit seinen Erfahrungen, positiv wie negativ, zu zeigen. Dazu braucht es meiner langjährigen Erfahrung nach neben Respekt, klaren Rahmenbedingungen und einem insgesamt förderlichen Klima vor allen Dingen auch Wissen voneinander und übereinander.

Der Satz der Kybernetik zweiter Ordnung ist zu berücksichtigen: „Der Beobachter beobachtet, dass er beobachtet." Das heißt, es braucht Fachkräfte, die sich selbst im pädagogischen Handeln als Akteur in einem Team beobachten können, und die verstehen, dass die eigene Beobachtung immer Einfluss nimmt auf das Beobachtete, also zum Beispiel auf ein konkretes Kind. Es geht darum, stets die eigene Wirkung im sozialen Miteinander in den Blick zu nehmen und zu hinterfragen. Keinesfalls bedarf es dazu quasi gläserner Kolleginnen und Kollegen. Das Gegenteil ist der Fall. Jeder hat einen eigenen Schutzraum verdient, Erwachsene wie Kinder. Diese sichere Basis, die in der Bindungstheorie die Voraussetzung für Exploration der Umgebung ist, braucht es hier auch – zur Exploration des eigenen Selbst. Sie bietet das Fundament für die Offenheit. Fachkräfte sollten so in der Lage sein, die Teile ihrer selbst, die in ihrem beruflichen Kontext eine Wirkung entfalten, aktiv und konstruktiv zu betrachten. Erkenntnisse daraus sollten dann in den Austausch mit anderen Teammitgliedern eingepflegt werden.

Es gibt keine **Wahrheit** – nur **Verantwortung**.

Heinz von Foerster

Ich bin daher fest überzeugt, dass eine intensive Selbsterfahrung für pädagogische Fachkräfte im Rahmen ihrer Ausbildung, sei es an berufsbildenden Schulen, Hochschulen oder Universitäten, zwingend geboten ist. Zugleich endet diese Notwendigkeit zur Selbstreflexion für mich nicht mit der Ausbildung. Besonders im beruflichen Alltag benötigt es hinreichende Ressourcen, damit pädagogische Fachkräfte kontinuierlich Zeiten und Räume zur Selbstreflexion erhalten – sei dies über externe Supervision oder kollegiale Beratung. Denn, wer sich selbst mit all seinen Kompetenzen und Lernpunkten kennt, wirklich gut kennt, wird dauerhaft in der Lage sein, mit Überzeugung und der notwendigen Beweglichkeit Kindern und Eltern so zu begegnen, dass alle zusammen lernen wollen und können.

Erziehung als professionelles pädagogisches Handeln

Was bedeuten diese systemischen Erkenntnisse nun für pädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten?

Aus meiner Sicht sind in diesem Rahmen mindestens vier Aspekte zu berücksichtigen:

- Wie sehr sind pädagogische Fachkräfte in der Lage, ihre eigene Geschichte, ihre eigene Kindheit, ihre eigenen Erfahrungen mit und durch Erziehung so zu reflektieren, dass sie die gewonnenen Erkenntnisse professionell nutzen können?
- Wie gelingt es in der Zusammenarbeit im Team, trotz der Unterschiedlichkeit und Individualität der einzelnen Fachkräfte, im Sinne der Kinder hilfreich zu agieren?
- Wie gelingt es, „auf Augenhöhe" mit Kindern, Eltern, Kolleginnen und Kollegen zu kommunizieren?
- Auch wenn dies für systemisch geschulte Kolleginnen und Kollegen klar und fast schon banal klingt, für viele andere ist es immer wieder eine neue Erkenntnis: Verhalten ist kontextabhängig.

„**Tue mehr** von dem, **was wirkt**!“

Steve de Shazer (der Begründer der lösungsfokussierten Kurzzeittherapie)

Keine objektive Wahrheit, sondern viele Wahrgebungen

Nun zu den weiteren drei Aspekten: Aus einer systemtheoretischen Sicht gibt es keine objektive Wahrheit (in sozialen Bezügen). Gunter Schmidt nennt das, was wir allgemein mit Wahrnehmung bezeichnen, deshalb *Wahrgebungen*, um das Moment der aktiven Konstruktion (Idee des Konstruktivismus) zu verdeutlichen. Daher gilt es, die einzelnen Wahrnehmungen und Bewertungen der jeweiligen Kolleginnen und Kollegen gleichwertig zu betrachten. Gerade im Gespräch über Kinder und über deren Verhaltensweisen erweist sich, wie sehr das gelingt. Nicht wenige Teams haben im Laufe ihrer Teamgeschichte eine Kultur entwickelt, in der ungewöhnliche, gerade auch sehr positive, Verhaltensweisen von Kindern gegenüber einzelnen Kolleginnen und Kollegen eher als ein Zeichen von Inkompetenz oder womöglich als Ergebnis einer „Bonbonpädagogik“ der jeweiligen Fachkraft angesehen werden – nach dem Motto: „Na ja, bei dir, so wie du mit ihm umgehst, ist das ja auch kein Wunder …“ Meist wird dies gar nicht ausgesprochen, sondern wabert gleichsam als stille Annahme durch den Raum. Was richtet diese Wahrgebung an? Gerade im U3-Bereich, wo Kinder häufig und meist nonverbal kommunizieren, ist es daher wichtig, dass sie auf Erzieherinnen und Erzieher treffen, die sich gut reflektieren können. Denn eines ist klar: Unausgesprochene Dinge kommen auch auf anderen Kommunikationskanälen bei den Kindern an. Ist es im Team allerdings möglich, sich über die unterschiedlichen Sichtweisen der einzelnen Pädagoginnen und Pädagogen so konstruktiv auszutauschen, dass man dies wechselseitig als bereichernd erlebt, dann regt das die Kreativität aller – Fachkräfte wie Kinder – an. Eine solche Haltung und Kultur kann man mit der Formel „sich auf Augenhöhe begegnen“ beschreiben. Gleiche Augenhöhe heißt für mich dabei Gleichwertigkeit. Dies umfasst auch die reale Tatsache, dass es eben Aufgabe von pädagogischen Fachkräften ist, Entscheidungen zu fällen – mitunter auch gegen den ausdrücklichen Wunsch und Willen von Kindern, mitunter auch gegen den von Eltern.

Das Kind hat einen neuen Weg gefunden. Es hat selbst die Tür geöffnet.

Illustration: Manuela Osterburg

Erziehung als systemisches Geschehen – ein Zusammenspiel zwischen Fachkraft, Kind und Umfeld

Teams, denen es gelingt, die Ressourcen aller zu nutzen, die wissen meist, dass menschliches Verhalten abhängig vom jeweiligen Kontext ist. Sie wissen: Kinder sind durchaus in der Lage, sich anderen Personen gegenüber und in anderen Kontexten – anders, womöglich sehr passend – zu verhalten. Sie schätzen Kolleginnen und Kollegen, die in der Lage sind, mit ihrem speziellen Angebot Kindern etwas zu bieten, was deren Bedürfnissen entspricht. (In dem Zusammenhang fällt meiner Frau Gabi Wiegel und mir in unseren Fort- und Weiterbildungen in Kindertagesstätten immer wieder auf, wie erstaunt Kolleginnen und Kollegen häufig über folgenden Hinweis sind: Meine Frau erwähnt gerne, dass sie fast schon froh ist, wenn Eltern im Elterngespräch erzählen, dass ihr Kind gewisse Verhaltensweisen zu Hause nicht zeigt, die sich im Kindergarten womöglich als problematisch erweisen. Für sie ist das ein Zeichen, dass die Kinder unterscheiden können zwischen den verschiedenen Kontexten, und sie fände es eher beunruhigend, wenn Kinder sich in so unterschiedlichen Kontexten wie Familie und Kindergarten stets gleich verhalten würden.) Kontextvariabilität von Verhalten ist eine wichtige Kompetenz.

Ein weiterer, uns in den vergangenen Jahren sehr deutlich gewordener Aspekt ist, dass pädagogische Teams häufig als eine Lieblingshypothese die Idee des Spaltens vor sich hertragen. Die Geschichte geht dann meist so, dass ein Kind die pädagogischen Fachkräfte gegeneinander ausgespielt habe, indem es, nachdem es bei der ersten Pädagogin etwas nicht bekommen habe, zu einer zweiten gegangen sei, um diese noch einmal zu fragen. Ein Phänomen, von dem auch Eltern oft berichten. Aus unserer Perspektive und Haltung ist nicht klar, worin das Problem des Kindes liegen soll. Wir halten es für ein Zeichen von Klugheit, sich an der Kasse im Supermarkt anzustellen, wo man am schnellsten bedient wird, oder an den Schalter im Einwohnermeldeamt zu gehen, wo man weiß, dass man die Dinge, die man benötigt, am unbürokratischsten erhält. Wir sollten also froh sein, wenn Kinder die Energie haben, ihre Wünsche durchbringen zu wollen, auch gegen Widerstände. Zugleich sollten pädagogische Teams wissen, dass es gerade darum besonders wichtig ist, intensiv miteinander im Austausch zu sein, damit eben eines nicht passiert: dass die Mitglieder des Teams sich ausspielen lassen.

Um einen solchen tiefen und wirklich intensiven Austausch zu haben, ist es hilfreich, die gemeinsamen Teamsitzungen zu nutzen, um über solche Dinge zu reden. Wir laden Teams daher immer dazu ein, sich ausreichend Zeit zu nehmen, um über die Erfolgsstorys der letzten Woche zu reden. Gerade im Austausch darüber, was einzelnen Fachkräften im Kontakt mit einzelnen Kindern, oder Gruppen von Kindern, in der Rückschau gelungen ist, können womöglich alle sehr viel lernen. Vielleicht sind es pädagogische Methoden, vielleicht ist es eine gewisse Ansprache (auch eine Methode), womöglich sind es einfache Dinge zur richtigen Zeit. In jedem Fall liegen darin mögliche Erkenntnisse, die für alle Beteiligten, Fachkräfte wie Kinder, auf lange Sicht hilfreich sein können. Teams tun also gut daran, ihre Vielfalt zu wertschätzen und deshalb aktiv zu nutzen! Dabei entwickeln sie eine Haltung, die sich immer wieder aus dieser Offenheit und Neugierde speist.

Nach Gerald Hüther ist Haltung das Ergebnis der gemachten Erfahrungen. Auf diese Art und Weise wird deutlich, wie sehr es im Prozess der Erziehung um ein Zusammenspiel (oder eine Wechselwirkung) geht. Wenn pädagogische Fachkräfte aus einer Haltung der Neugierde und Offenheit den Kindern und ihren Eltern begegnen, so schaffen sie eine Umwelt, ein Klima, das Kinder und Eltern einlädt, eine ebensolche Haltung zu entwickeln. Pädagogischen Fachkräften ist Folgendes zu raten: Beschreiben Sie jeden Beitrag, der von den Kindern, Eltern, Kolleginnen und Kollegen angeboten wird, und ebenso alle Ihre eigenen Beiträge, Ihr eigenes Erleben als Kompetenz. (Dies entspricht dem Utilisationsprinzip der Hypnotherapie nach Milton Erickson, knapp beschrieben: Alles lässt sich verwenden/nutzen.) Sehen und nutzen Sie die darin liegenden Ressourcen. ■

Systemische Pädagogik

Ist systemische Pädagogik noch ein fremdes Konzept und Sie möchten es besser kennenlernen? Arbeiten Sie schon systemisch und möchten Ihr Wissen vertiefen? In der TPS 6/2017 haben wir diesem noch jungen Ansatz innerhalb der Kita-Pädagogik den Schwerpunkt gewidmet. Ob Reflecting Team, Zirkuläre Fragen oder Skulpturarbeit: Die Perspektive richtet sich auf das System Kindertageseinrichtung und seine Akteure: Pädagoginnen/Pädagogen, Eltern, Mädchen, Jungen, Trägervertreter, Hauswirtschafterinnen. Alle bilden ein Netz der Beziehung, jeder/jede trägt dazu bei, dass die Organisation Kita besteht. Systemisch relevant sind die Fragen, wie jeder einzelnen Mensch darin denkt, fühlt und handelt. Welche Ressourcen bringt er wie selbstverständlich ein, um sich und das System weiterzuentwickeln? Was sind individuelle spezifische Fähigkeiten, die im Kontext Kita von Bedeutung sind und genutzt werden können?

Literatur:

Foerster, Heinz von (1994): „Es gibt keine Wahrheit – nur Verantwortung“. Interview in: Psychologie Heute, März 1994, S. 64–69. Weinheim: Julius Beltz GmbH & Co. KG.

Hüther, Gerald (2015): Etwas mehr Hirn, bitte. Göttingen: Vandenhoek & Ruprecht.

Hüther, Gerald (2010): Was prägt uns? Wissen oder Erfahrung? Vortrag auf dem Deutschen Präventionstag 2010 in Berlin. Video verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=go9aa7UB-8PE, letzter Zugriff: 30.3.2018.

Schiepek, Günter (2014): Der Wandel ist eine Tür, die nur von innen geöffnet werden kann. In: Grenzgänger, Systemsprenger, Verweigerer – Wege, schwierig(st)e Kinder und Jugendliche ins Leben zu begleiten, Dokumentation der Fachtagung. https://difu.de/node/9553

Schmidt, Günther (2004): Liebesaffären zwischen Problem und Lösung. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.

Willke, Helmut (2005): (Un)Möglichkeit der Intervention. Studienmaterial des Fernstudiums „Systemisches Management“. Kaiserslautern: Technische Universität.

STEPHANIE KARCHER

Heimliche Helfer

Nicht nur Menschen erziehen – auch Räume!

Bewusste Raumgestaltung in der Kita macht die vier Wände zu Ihren Verbündeten und hilft dabei, Erziehungsziele zu erreichen.

„Na, gehst du schon in den Kindergarten?“ – Wenn Erwachsene Kindern diese Frage stellen, verbinden sie damit Vorstellungen eines Ortes, an dem sich inzwischen für fast alle Kinder unserer Gesellschaft ein großer Teil des Lebens abspielt: bunte, helle Räume mit vielen Spielsachen und Möbeln in Kindergröße, Platz zum Toben, Gartenanlagen mit Rutsche und Schaukel.

Doch an was denken Kinder, wenn sie sich als Kindergartenkind ausweisen sollen?

Diese Frage fordert sie auf, sich gegenüber einer Institution der frühen Kindheit zu positionieren: Bin ich ein Kindergartenkind? Mögliche Antworten: „Na klar“ oder „Noch nicht“, „Nicht mehr lange“ oder „Schon lange nicht mehr“. Kitaerfahrene Kinder haben vielleicht das Bild des Ortes im Kopf, den sie mit Kita verbinden. Allerdings ist dieses Bild sicherlich weniger allgemein, zeigt vielleicht eroberte Spielbereiche, die liebste Erzieherin oder den liebsten Erzieher, die besten Freunde, den eigenen Kleiderhaken oder das Fenster, aus dem man sehen kann, wie Mama und Papa hinter der nächsten Straßenecke verschwinden.

An diesem Beispiel lässt sich etwas Wesentliches aufzeigen: Erwachsene planen, bauen und statten Räume für Kinder auf der Grundlage pädagogischer, ästhetischer und praktischer Kriterien aus. Kinder erleben diese Räume, machen sie sich zu eigen, sammeln Erfahrungen über sich selbst, über ihr Verhältnis zur sozialen und materialen Umwelt sowie zu räumlich-materiell angelegten Rollen und Handlungserwartungen, wie Dagmar Kasüschke schreibt.

Zunehmend werden deshalb Materialität und Raum als Kriterien pädagogischer Qualität und Gestaltungsaufgabe pädagogischer Fachkräfte reflektiert, raumdidaktische Überlegungen und Bildungsraummerkmale formuliert. Mit ihrer Hilfe soll der materielle Beitrag zu kindlichen Erfahrungen in den Bereichen Körper und Gesundheit, Wahrnehmen, Entdecken und Forschen, Kognition und Sprache sowie Partizipation, Autonomie und Selbstwirksamkeit in den Blick genommen werden.

Die Verhaltensbiologin Gabriele Haug-Schnabel unterstützt diesen Aufmerksamkeitswandel und fordert, Raumgestaltung in der Kita als verantwortungsvolle Aufgabe wahrzunehmen: „Ein bewusstes Raumarrangement für die aktuellen Bildungsthemen immer wieder neu zu erarbeiten, setzt eine regelmäßige Beobachtung der Nutzung des Raums durch die Kinder unterschiedlichen Alters und eine kritische Überprüfung seines Anregungsgehalts voraus.“

Ein Beispiel der materiellen Gestaltung der Pflegesituation im Übergang vom „Wickelkind“ zum „Töpfchenkind“ soll die Bedeutung von Beobachtung und Reflexion pädagogischer Raumgestaltung illustrieren.

„Ein **bewusstes Raumarrangement** für die aktuellen Bildungsthemen immer wieder **neu zu erarbeiten**, setzt eine **regelmäßige Beobachtung** der Nutzung des Raums durch die **Kinder unterschiedlichen Alters** und eine **kritische Überprüfung** seines Anregungsgehalts voraus.“

Gabriele Haug-Schnabel

Räume für den Übergang

Das Kinderhaus, aus dem die Beobachtungen stammen, befindet sich zu dieser Zeit in der Aufbauphase. Im oberen Stockwerk ist die Krippe untergebracht, im unteren sind die Bildungsräume des offenen Kindergartenbereichs. Konzeptionell orientieren sich die Krippenpädagoginnen an der beziehungsvollen Pflege und freien Bewegungsentwicklung nach Emmi Pikler.

Erstmals steht der Übergang einiger Krippenkinder in die Kindergartengruppe kurz bevor. Damit endet für die Kinder auch ihre Zeit als „Wickelkind“: In den letzten Monaten in der Krippe sollen sie vor dem Mittagsschlaf an die zunehmende Selbstverantwortung im Kindergarten bis hin zum selbstständigen Toilettengang herangeführt werden. Leider finden sich im Krippenbereich lediglich Wickelräume. Die über den Gang zu erreichenden Kindertoiletten sind mit einer schweren Feuertür von der Krippe und den Schlafräumen abgeschottet. Die „Töpfchenkinder“ werden deshalb vor dem Mittagsschlaf namentlich aufgerufen und in den Gang hinausgelassen. Sie sammeln sich auf kleinen Sitzunterlagen vor der Badezimmertür und beginnen sich auszuziehen, bevor sie von der Erzieherin im Sanitärraum einzeln zum Toilettengang gerufen und anschließend gewickelt werden. Zu diesem Zweck wurde in dem kleinen Badezimmer mit je zwei Kindertoiletten und Handwaschbecken ein niedriger Holztisch aufgestellt, der in Anlehnung an den piklerschen Umkleidetisch, wie er in „Miteinander vertraut werden“ beschrieben wird, zum Wickeln der Großen verwendet wird. Die folgenden Fragen lenken die Aufmerksamkeit der Forschenden:

- Wie wird das materielle Arrangement den Entwicklungsherausforderungen der Kinder gerecht?
- Inwiefern unterstützt die Materialität der Übergangsgestaltung die Pädagoginnen dabei, die Kinder bei ihrem Weg in die zunehmende Selbstständigkeit zu begleiten?

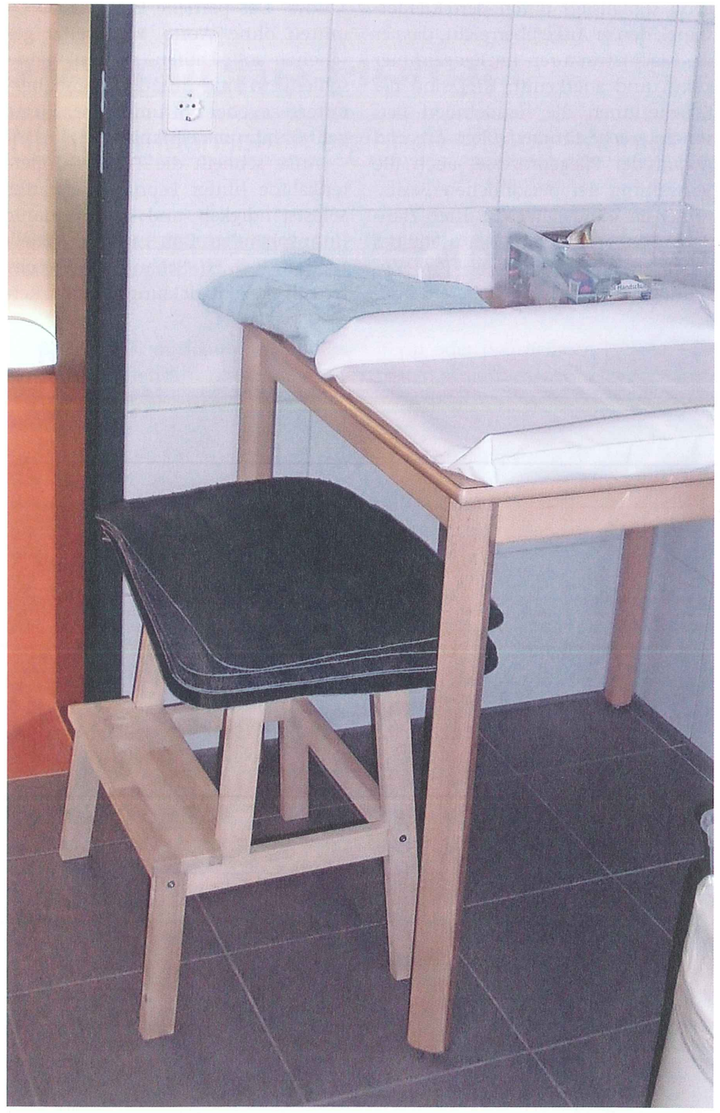
Leon, gut zwei Jahre alt, betritt nach dem Ausziehen, bekleidet mit Strumpfhose und Body, das Bad, bringt Erzieherin Anke seine Oberbekleidung und diese verräumt sie in einer gekennzeichneten Kiste. Anke zieht Leons Stumpfhose herunter, knöpft seinen Body auf und über der Schulter wieder zu, entfernt seine Windel und schickt ihn dann auf die Toilette. Leon spielt zuerst unbemerkt mit der Toilettentür, bis ihn Anke in die Kabine schiebt und die Tür hinter ihm schließt.

Leon signalisiert durch den Kleiderstapel, den er Anke überreicht, dass er die Machtstrukturen im Badezimmer kennt und anerkennt: Hier sind die Erzieherinnen die handelnden Personen, sie bestimmen über Art und Ablauf der Pflegeprozesse, auch die Verwaltung der persönlichen Besitztümer der Kinder liegt in ihren Händen. Das Freilegen des Unterleibes durch die Erzieherin zeigt ihre Zuständigkeit für den Intimbereich des Kindes. Das partielle Entblößen vermittelt ohne Worte, was weiter geschehen soll: Laufen, rennen, Beine schlenkern sind unmöglich mit heruntergezogener Strumpfhose, jetzt geht es nur ums Pipi machen!

Anke schließt die Tür der Toilettenkabine hinter Leon, sie erwartet Selbstständigkeit und gesteht dafür Intimsphäre zu. Dabei werden Toilette und Bad zu Schauplätzen eines wichtigen Entwicklungs- und Rei-

Foto: Stephanie Karcher

Wie würden Kinder diese Toiletten bewerten?



Was ermöglicht dieser Platz zum Umkleiden? Was verhindert er?

Als Leon aus der Toilettenkabine kommt, ruft ihn Anke am Wickeltisch stehend und führt ihn schließlich auf den Schemel, dreht ihn um und legt ihn auf den Rücken.
Leon liegt entspannt auf der Wickelauflage, die Beine an Anke gelehnt, und lässt sich wickeln. Anke hebt seinen Po an, macht ihn mit Feuchttüchern sauber und legt eine neue Windel an.
Schließlich hilft sie Leon, sich aufzurichten: „So jetzt kannst du runterklettern. Rückwärts!"
Doch Leon lehnt sich nach vorne und lässt sich gegen Anke plumpsen. Sie fängt ihn überrascht lachend auf: „Wenn ich hier nicht stehen würde!"

Auffällig ist das betont Provisorische dieses Wickelplatzes: Tisch und Schemel wirken fragil, weder Umrandung noch Gitter schützen vor dem Herunterfallen. Die Kinder liegen auf der Wickelauflage mit dem Kopf an der Wand und dem Po an der Tischkante, den Blicken Vorbeikommender ausgesetzt, die Erzieherin arbeitet tief gebückt.

Hier offenbart sich eine noch zu bearbeitende Zielungenauigkeit: Der Wickelplatz will schon keiner mehr sein, ist in der Auflösung begriffen und verliert damit seine arbeitserleichternde und schützende Funktion.

Entgegen des eigentlich intendierten Verselbstständigungsprozesses nimmt die Erzieherin Leon mit Betreten des Sanitärbereichs den aktiven Part, die Verantwortung für Ablauf und Vollzug von Ausscheidung und Körperpflege, aus der Hand und fällt sogar trotz materieller Hürden in die vom Krippenbereich bekannte, „babyhaft" liegende Form des Säuberns und Wickelns zurück.

Leon kooperiert responsiv und überlässt sich Anke vertrauensvoll, kann jedoch mit Abschluss der Wickelprozedur nicht gleich umschalten und deshalb bewältigt er auch den Abstieg vom Ankleidetisch zu Ankes

Foto: Stephanie Karcher

fungsprozesses der Kinder, der Kontrolle über ihre Ausscheidungen und damit bahnbrechender Emanzipation vom pflegenden Erwachsenen. Dass Leon erst am Anfang dieses Prozesses steht, der mit emotionalen Herausforderungen, mit Unsicherheit, Stolz, Enttäuschung und Neugier verbunden ist, und auch das Erlernen der kulturüblichen Hygienepraktiken wie Po putzen oder Klobrille abwischen beinhaltet, zeigt seine „Schwellenangst": Er zögert das Betreten der Toilettenkabine heraus, bewegt die Tür hin und her, wobei er sie weder ganz öffnet noch schließt. Die Entscheidung, sich der Aufgabe „aufs Klo gehen" zu stellen, wird ihm von der Erzieherin schließlich abgenommen, der Toilettengang damit in die zu erlernende Kindergartenpraxis der „Übergänger" eingeordnet.

Überraschung nicht entwicklungsgemäß, sondern lässt ich hier wieder einfach fallen.

Was kann noch verbessert werden?

Beobachtung und Analyse zeigen auf, dass keineswegs nur Kinder die Dinge und ihr räumliches Arrangement erleben. Erwachsene und Kinder bringen in ihrem Handeln mit den Dingen, ihrer Bezugnahme auf geltende Regeln, Rollen und Verhaltensstrukturierungen gemeinsam pädagogischen Raum hervor. Obwohl es sich bei der beobachteten Übergangsgestaltung um ein materielles Arrangement handelt, das zum Zweck der Verselbstständigung der Kinder eingerichtet wurde, konterkarieren nicht hinterfragte Gewohnheiten wie die Kleiderverwahrung durch die Erzieherin, die Toilettenroutine und das Liegendwickeln die konzeptionelle Zielsetzung und verweisen auf die organisatorischen Herausforderungen des pädagogischen Personals, die Pflegeprozedur zu sichern und zu verantworten. Raumbezogene Beobachtung von Handlungen und Interaktionen machen materiell strukturierte, institutionalisierte Handlungsräume – wie die hier gezeigte Pflegesituation – sichtbar und öffnen sie der Reflexion. Die Raumgestaltung kann auf ihre Sinnhaftigkeit befragt und Alternativen können entwickelt werden, etwa: Wie kann der Sanitärbereich zu einem Raum der Kinder werden? Was benötigen sie, um mehr Verantwortung für Ausscheidung und Pflege übernehmen zu können? Welche Unterstützung benötigen die Kinder und welche hygienische Absicherung ist aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte notwendig? Kann den Kindern durch passende Aufbewahrungs- und Kennzeichnungssysteme Zugriff auf eigene Kleidung und Schlafutensilien ermöglicht werden? ■

Stephanie Karchers Forschung zu Räumen

Stephanie Karcher erforscht die Rolle räumlich-materieller Gestaltung für die Praxis der pädagogischen Bildungs- und Betreuungsangebote Krippe, Kita und Kindertagespflege. Im Mittelpunkt ihres ethnografischen Forschungsansatzes stehen Fotografien pädagogischer Räume, ergänzt durch Beobachtungen, Interviews und Gruppendiskussionen. Es ist ihr Anliegen, das praktische Wissen und die Handlungsorientierungen der raumgestaltenden Akteure, zum Beispiel der Kinder und der pädagogischen Fachkräfte, mithilfe der von Ralf Bohnsack entwickelten dokumentarischen Methode zum Ausdruck zu bringen. So entsteht ein Verständnis des Zusammenspiels pädagogischer Interaktion mit ihrer materiellen und räumlichen Rahmung. Deutlich zeigt sich in ihren Analysen das Unterstützungspotenzial bewusster Gestaltung und Reflexion der Materialität pädagogischer Prozesse für die Umsetzung von Erziehungszielen.

Leitfragen können Reflexionsprozesse auf der Basis sorgfältiger Beobachtung, eventuell ergänzt durch Fotografien, anregen:

- Welche Vorstellung haben Pädagoginnen und Pädagogen, was an diesem Ort/mit diesen Materialien/Möbeln wie geschehen soll?
- Lässt sich die aktuelle Raumgestaltung (pädagogisch) begründen?
- Wie beziehen sich die Kinder auf ihre materielle Umwelt und die räumlichen Verhältnisse?
- Inwiefern können die Kinder den Raum mit- oder umgestalten und ihren Bedürfnissen anpassen?
- Für wen gelten welche impliziten oder expliziten Regeln in dem beobachteten Raum?
- Wie werden diese Regeln sichtbar?
- Wer stellt die Regeln auf? Auf wessen Bedürfnisse beziehen sie sich?
- Inwiefern unterstützen die materielle Ausstattung und das räumliche Arrangement die Kinder bei aktuellen Entwicklungsaufgaben und fordern sie zur Selbstbildung heraus?

Literatur:

Bensel, Joachim; Martinet, Franziska; Haug-Schnabel, Gabriele (2015): Expertise Raum und Ausstattung in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. In: Viernickel, Susanne et al. (Hrsg.): Qualität für alle: Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. 1. Auflage. S. 317–402. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

Haug-Schnabel, Gabriele (2016): Raumgestaltung als verantwortungsvolle Aufgabe. https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=608:raumgestaltung-eine-verantwortungsvolle-aufgabe&catid=88

Kasüschke, Dagmar (2016): Die Kindertageseinrichtung als Raum pädagogisch inszenierter Kindheit. In: Braches-Chyrek, R.; Röhner, C. (Hrsg.): Kindheit und Raum. S. 180–198 Kindheiten. Gesellschaften, S. 180–797. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Lingenauber, Sabine; Vogel, M. (2013): Didaktik der Raumgestaltung – eine pädagogische Aufgabe. In: Neuß, N. (Hrsg.): Grundwissen Didaktik. Für Krippe und Kindergarten. 1. Auflage. Frühe Kindheit, S. 71–83. Berlin: Cornelsen.

Pikler, Emmi; Tardos, Anna (1988): Lasst mir Zeit. Die selbständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen. München: Pflaum.

Pikler, Emmi; Tardos, Anna (1997): Miteinander vertraut werden. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag GmbH.

EBERHARD SCHULZ

Es gibt gar keine Erziehung!

Eine provokante These auf dem Prüfstand

Der Appell unseres Autors ist so griffig wie einleuchtend: Starrt nicht auf den Begriff Erziehung wie das Kaninchen auf die Schlange, sondern verbringt einfach mehr Zeit miteinander!

Schon die Vorsilbe „Er-“ im Wort Erziehung lässt darauf schließen, dass es um ein Verhältnis von vorher und nachher geht. Nachher soll das Kind anders – besser – dastehen als vorher.

Wäre es nicht so, könnten wir einfach davon reden, die Kinder zu ziehen. Luther hat das noch getan. Dabei ist wahrscheinlich weniger an ein Zerren gedacht, als mehr an das Aufziehen (wie das Ziehen von Pflanzen). Manchmal wird ja auch vom Großziehen der Kinder gesprochen – eine besonders absurde Vorstellung, wollte man sie wörtlich nehmen.

Die ersten Pädagogen waren Sklaven in der Antike, die die Aufgabe hatten, die Kinder ihres Herrn zur Schule zu bringen. Sie waren Kindesführer (nichts anderes heißt das Wort Pädagoge wörtlich aus dem Griechischen übersetzt). Dabei lässt sich vorstellen, dass der widerständige Schüler auch einmal zur Schule gezogen werden musste.

Erziehung – ein unfreundlicher Akt?

Als ich – selbst noch ein Kind – das Wort Erzieher zum ersten Mal hörte, verband sich mir damit spontan die Vorstellung eines Mannes, der an einem Kind oder Jugendlichen herumzuzerren habe. Eine schwere Aufgabe, mindestens so schwer wie Polizist. Ein schaudernder Respekt erfüllte mich.

Viel später überraschte mich eine Erzieherin mit dem Bekenntnis, dass sie bei dem Wort Erziehen spontan immer das Bild vom An-den-Haaren-Ziehen vor Augen habe – das war eine ganz ähnliche Assoziation, wie ich sie als Kind gehabt hatte. Ist Erziehung letztlich ein unfreundlicher Akt?

Manche Erzieherin ist mir im Laufe der Jahre begegnet, die lieber eine andere Berufsbezeichnung hätte. Einige trauern der freundlicher klingenden Kindergärtnerin nach. Viele verstehen sich am liebsten als Entwicklungsbegleiterinnen der Kinder. Ein schönes Bild ist das. Der Erwachsene muss den Schüler also nicht zur Schule *ziehen*, sondern er *begleitet* ihn lediglich dahin. Vielleicht führen sie nebenbei angeregte Gespräche darüber, was es in der Welt und in der Schule alles zu erleben und zu erlernen gibt (schon wieder – gleich zweimal – diese Vorsilbe er-). Sie gehen einträchtig miteinander, und wenn das Kind dabei die Hand des erwachsenen Begleiters fasst, dann nicht, um gezogen zu werden, sondern nur aus Sympathie. – Die liebevolle Arbeit vieler Erzieherinnen und Erzieher finde ich in dieser Vorstellung treffend abgebildet.

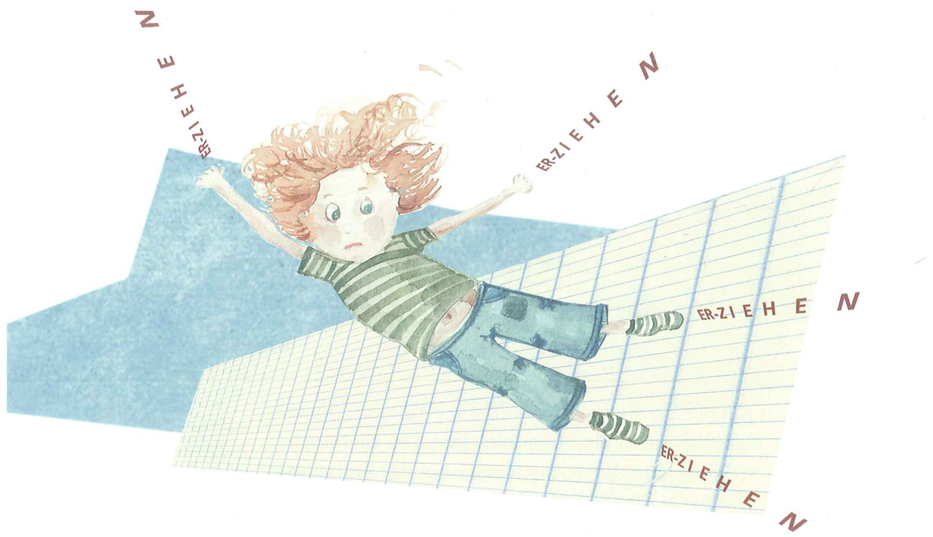
Trotzdem greift bei näherer Betrachtung wohl doch zu kurz. Denn der antike Pädagoge bleibt ja dem Auftrag seiner Herrschaft verpflichtet: Er darf das Kind nicht einfach nur begleiten. Nein, er verantwortet, dass das Kind an dem Ziel ankommt, das seine Eltern für es bestimmt haben: der Schule.

Auch darin könnten sich heutige Kindergarten-Erzieherinnen und -Erzieher gut wiederfinden. Alles, was sie an selbsttätiger und selbstbestimmter Bildung der Kinder ermöglichen, zulassen, begleiten, ist aus Sicht der Eltern schön und gut – vorausgesetzt, dass sie am Ende in der Schule an- und dann dort mitkommen.

Mitten im antipädagogischen Gedankengut

Vergessen wird dabei, dass auch schon mal Kinder ohne Kindergarten in der Schule mitgekommen sind. Waren die alle von ihren Eltern „schulreif“ gemacht worden? Und, wenn ja, wie ist ihnen das gelungen? Durch Entwicklungsbegleitung? Durch Hinführung? Durch Ziehen und Zerren? Durch Erziehung? Oder war es am Ende doch ganz einfach die Leistung der Kinder selbst gewesen?

Die Vorstellung vom Erziehen als einem Handeln vom einen (dem Erziehenden) am anderen (dem Zu-Erziehenden) zu dessen Veredelung ist so unerfreulich und unsympathisch, dass seit einigen Jahren – besonders vor dem Diskussionshintergrund, der für die Kita vor allem die Bildung thematisiert – der Versuch im Umlauf ist, als Erziehung das zu definieren, was die Erwachsenen tun müssen, um Kindern ihre Selbstbildung zu ermöglichen. Aber mit solcher Engführung des Begriffs auf den Bildungsaspekt schaut man ganz gewiss nicht mehr „dem Volk aufs Maul“. Denn wenn Frau Schmidt und Herr Müller sich auf



Erziehung: Ein unfreundlicher Akt des Ziehens?

der Straße über die Erziehung ihrer Kinder unterhalten, werden sie etwas anderes meinen als das Bereitstellen von Bildungsanreizen. Gemeint ist vielmehr, dass Eltern über ihre Kinder walten, sie führen, anleiten, ihnen Moral beibringen – eben sie erziehen sollen.

Sollen Eltern und andere Erziehende dafür die Verantwortung übernehmen können, so muss ihnen die dazu notwendige Macht zugestanden werden. Sollen Eltern über ihre Kinder walten, dann ist sie wieder da – die elterliche Gewalt. Und dann ist offenbar, dass das Gerede von einer gewaltfreien Erziehung eigentlich absurd ist.

Mit dieser Argumentation bin ich jetzt mitten im antipädagogischen Gedankengut angekommen. Danach ist alle Erziehung im Kern Gewalt (und wieder holt mich meine kindliche Assoziation vom Zerren des Erziehers am Kind ein). Also weg mit aller Erziehung?

Die Zeit, die Zeit

Das ist eine provokante These. Und noch provokanter: „Es gibt gar keine Erziehung!“? Alles, was wir dafür halten, ist nur unbewiesene Hypothese. Wohl können wir stolz auf unsere Kinder sein, aber ob dieser Stolz berechtigt ist, ob also das, was unsere Kinder Schönes zuwege bringen, das uns freut, wirklich auf unser Einwirken zurückzuführen ist oder dadurch nur nicht verhindert werden konnte, das werden wir nie erfahren können. Es gibt schließlich keine kontrollierten Vergleichsstudien. So gesehen gäbe es dann auch keine Verantwortung mehr für das, was aus den Kindern einmal wird.

Ich mag Provokationen. Aber zugleich erschrecke ich vor diesem Postulat. Denn wenn es keine Verantwortung mehr gibt, was heißt das dann? Es kann entlasten und damit mehr Gelassenheit erschließen. Das könnte den Kindern und ihren erwachsenen Bezugspersonen zugutekommen. Es kann auch Tor und Tür für jede Form der Willkür gegenüber Kindern öffnen. Dann könnte im Umgang auch alles erlaubt sein. Ich könnte dann auch meine Launen am Kind rücksichtslos auslassen oder es böswillig in die Irre führen, wenn die Wirkung für die Zukunft sowieso nicht berechenbar wäre.

Allerdings würde ich damit etwas übersehen. Es ist eine heillose Selbstüberschätzung, die zukünftige Entwicklung eines Kindes berechnen und in Gänze verantworten zu wollen. Trotzdem haben wir die Gewalt inne und damit zu verantworten wie wir unsere Gegenwart mit den Kindern gestalten. Um Recht und Anstand voreinander geht es da, nicht um Entwicklungsziele, zu denen das Kind hingezogen (oder hin-erzogen) werden müsste. Mit Blick auf die Gegenwart (und Ausblendung der Zukunft) geht es überhaupt nicht mehr um Erziehung, sondern nur um Beziehung. Und für das erfreuliche Gelingen von Beziehung braucht es vor allem Zeit miteinander. Darum haben die Erzieherinnen und Erzieher recht, die lieber mit Kindern auf dem Bauteppich sitzen, als Entwicklungsberichte über sie zu schreiben. Und es sind die Eltern zu stärken, die ihre Kinder nicht als Gegner oder als eine wahnsinnig schwere pädagogische Aufgabe ansehen, sondern als beglückende Mitmenschen, mit denen sie gern ihre Zeit verbringen.

Ob Erziehung sein muss und verantwortbar ist, ob sie überhaupt möglich ist, weiß ich nicht.

Aber wir könnten aufhören, auf den Begriff zu starren wie das hypnotisierte Kaninchen auf die Schlange. In diesem Sinne wage ich die Parole: Vergessen Sie die Erziehung (jedenfalls diesen ungeklärten Begriff)! Wichtig ist die Zeit für Kinder. ■

Literatur:

Schulz, Eberhard (2014): Geht es ohne Erziehung? – Versuch einer Verständigung. Togologo-Verlag: Leipzig

Illustration: Manuela Osterburg

ANDREAS KOCH

Empathie am Eierbecher

Wenn es beim Frühstück in der Kita um mehr geht als um Brötchen mit Marmelade

Im Kinderhaus Postillion in Ketsch bei Heidelberg wird ein Frühstückskonzept praktiziert, das die Kinder eigenverantwortlich handeln lässt. Die wichtigste Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte dabei: die Kinder bei der Entfaltung ihrer Potenziale unterstützen.

Um 7.30 Uhr geht's los. Dann kommen die ersten Frühstücks-Freunde im Kinderhaus auf ihre Kosten und dürfen das Büfett im Essbereich erobern. Dort werden die Speisen und Getränke bis 10 Uhr so aufgetischt, dass alle Kinder sie selbstständig erreichen, sobald sie laufen können. Wir gehen davon aus, dass kein Erwachsener genau wissen kann, welche Bedürfnisse ein Kind gerade hat. Also müssen wir den Kindern – alle, von einem Jahr bis sechs Jahren, dürfen teilnehmen – die Gelegenheit geben und sie dabei unterstützen, ihre Bedürfnisse zu erspüren, sie zum Ausdruck zu bringen und zu erfüllen. Unser Leitgedanke ist: Man kann nicht nicht erziehen. Unter Erziehung verstehen wir dabei den Einfluss der Erwachsenen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder. Wichtig sind uns außerdem zwei Grundsätze:

1. Es entscheidet immer das Kind, ob und was es isst oder trinkt.
2. Wir setzen Nahrung niemals als Mittel zur Belohnung oder Bestrafung ein.

Gemeinsam gestaltete Umgebung

Jeden Morgen wird das Frühstücksbüfett von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Kita vorbereitet. Die Kinder, die schon da sind, werden dabei nach ihren Möglichkeiten mit einbezogen. Mit etwa 18 Monaten können sie bereits Teller, Gläser oder Besteck auf die Tische oder das Büfett stellen. Ältere Kinder schneiden gern Obst, Gemüse, Käse, Wurst oder Brot, oder sie schenken Milch und Wasser in die Glaskannen ein. Sie werden aktiv in die Vorbereitung des Büfetts einbezogen und ermutigt, sich zu beteiligen. Die Kinder erleben hier, dass ihr Handeln ein sehr nützlicher Beitrag zum Leben in der Kita ist. Den Nutzen können sie ganz direkt sehen.

Wie nehmen wir Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder?

- Kinder erfahren Selbstwirksamkeit.
- Kinder erleben, dass sie etwas Bedeutendes gut können.
- Kinder spüren, dass ihre Hilfe von den Erwachsenen geschätzt wird.

Auf Bedürfnis-Entdeckung

Die kindlichen Bedürfnisse, etwa nach Nahrung, stehen bei unserem Frühstückskonzept im Mittelpunkt. Niemand anderes als das Kind kann spüren, wann es Hunger hat oder die Gemeinschaft beim kleinen Snack sucht. Deshalb bieten wir den Kindern die Möglichkeit, innerhalb von zweieinhalb Stunden zu entscheiden, wann sie etwas essen wollen. Die Kinder bringen ganz unterschiedliche Erfahrungen bezüglich der Wahrnehmung ihrer eigenen Bedürfnisse mit. Deshalb machen wir es uns zur Aufgabe, mit den Kindern gemeinsam auf Bedürfnis-Entdeckung zu gehen. Wir bitten die Kinder immer wieder, auf ihr Hungergefühl zu achten. Wenn wir immer nur ablehnende Antworten bekommen, laden wir das Kind ein, mit uns gemeinsam das Büfett anzuschauen, und dabei zu erspüren, ob sich Appetit einstellt. Ebenso begleiten wir Kinder, denen es schwerfällt, ihr Sättigungsgefühl zu spüren. Diese laden wir zu einer Esspause ein oder bieten Obst und Gemüse an. Für Kinder, die außerhalb der Essenszeiten Hunger haben, gibt es immer Obst und Gemüse, um die Zeit bis zur nächsten Mahlzeit zu überbrücken.

Aber auch andere Bedürfnisse, zum Beispiel nach Gemeinschaft und Autonomie, sind uns wichtig. In den meisten Fällen finden die Kinder selbstständig eine kleine Gruppe, mit der sie frühstücken wollen. Sie selbst entscheiden, wann, mit wem und wie lange. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass die Kinder schon sehr früh diese Eigenverantwortung übernehmen. Gelingt das noch nicht, bieten wir unsere Hilfe und Begleitung an, indem wir sie einladen.

Wie nehmen wir Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder?

- Die Kinder erfahren, dass ihre Bedürfnisse wichtig sind und ernst genommen werden.
- Sie werden so auch für die Bedürfnisse anderer Menschen sensibilisiert, eine Voraussetzung für Gemeinschaftsfähigkeit.
- Die Kinder erfahren die Unterschiedlichkeit von Menschen und deren Bedürfnissen. Sie erleben Vielfalt.

Frühstück: Zeit füreinander.

Begleitung durch die Fachkräfte

Die Kinder sind beim Frühstück niemals allein. Die pädagogischen Fachkräfte begleiten sie. Sie unterstützen die Kinder dabei, beim Auswählen der Speisen die Mengen richtig einzuschätzen, und helfen ihnen bei Bedarf beim Auffüllen. Sie laden dazu ein, Unbekanntes zu probieren und sind Vorbilder. Die Fachkräfte bieten den Kindern Hilfe beim Schneiden, Bestreichen, Einschenken. Unserer Erfahrung nach ist das aber nur bei sehr jungen Kindern nötig. Die Älteren helfen sich gegenseitig, ohne dass wir sie dazu auffordern. Nicht zuletzt leisten die Fachkräfte den Kindern bei der Mahlzeit Gesellschaft, kommen ins Gespräch über das Essen oder über das, was die Kinder gerade beschäftigt.

Wie nehmen wir Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder?

- Wir bieten den Kindern ein Vorbild zur Orientierung.
- Die Kinder erfahren, dass den Erwachsenen ihre Belange und Bedürfnisse wichtig sind. Die dabei entstehende Beziehung zwischen Fachkraft und Kind ist eine wichtige Vertrauensbasis.
- Kinder erfahren, dass sie etwas alleine schaffen können.
- Das Thema gesunde Ernährung kommt ganz ungezwungen „auf den Tisch".

Verantwortung für sich und die Gemeinschaft

Wenn sich ein Kind etwa viele Käsewürfel auf den Teller legt, erklärt die Fachkraft, dass noch andere Kinder Hunger haben und vielleicht auch von dem Käse essen wollen, und bietet Alternativen an. Das Kind kann so erkennen, dass es bei der Erfüllung der eigenen Bedürfnisse auch die der anderen Kinder berücksichtigen muss, weil sie ebenfalls zur Gemeinschaft gehören. Dabei werden Eigenverantwortung und Gemeinschaftsfähigkeit gefördert.

Foto: Hubert van Woensel

Wenn ein junges Kind ein Lätzchen braucht, holen die Älteren oft von sich aus eines aus dem Regal und helfen dabei, es anzulegen. Auch beim Einschenken der Getränke unterstützen sich die Kinder gern gegenseitig, wenn man sie dazu ermuntert und akzeptiert, dass mal etwas daneben geht.

Wie nehmen wir Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder?

- Die Kinder erfahren, dass sie selbst etwas tun dürfen, was für sie und andere wichtig ist.
- Sie erfahren dabei auch, dass die Fachkräfte ihnen etwas zutrauen, sie aber immer unterstützt werden, wenn es nötig ist.

Es entstehen ganz unterschiedliche Formen und Wege für das Frühstücken, wenn man die Kinder nach ihren Bedürfnissen entscheiden lässt. Manche Kinder kommen in der Kita an und gehen sofort ausgiebig essen. Andere kommen erst nur auf einen kleinen Happen vorbei, um dann später mit den Freunden länger zu frühstücken. Für manche Kinder steht die Nahrungsaufnahme im Vordergrund, weil sie erfahren haben, dass ihnen das Hungergefühl etwas Wichtiges signalisiert. Für andere Kinder steht die Gemeinschaft mit den Freunden im Vordergrund. Auch hier lassen sich die Kinder von einem Bedürfnis lenken, nämlich dem nach Gemeinschaft. In allen Situationen gehen die Kinder nach kurzer Zeit verantwortungsvoll und achtsam mit sich selbst, dem Essen und den anderen Kindern um.

Die Auffassung, man müsse Kindern das richtige Essen „beibringen", steht im Gegensatz zu unseren Erfahrungen. Die Voraussetzungen dafür sind bei den Kindern vorhanden. Wenn diese bereits durch andere Erfahrungen überdeckt wurden, bekommen die Kinder im Kinderhaus Ketsch beim Frühstück die Gelegenheit, ihre eigenen Bedürfnisse und die anderer neu zu erspüren und ihnen nachzugehen. ■

Was gibt es wo zu essen?

Wir halten für insgesamt 60 Kinder etwa zehn Tischplätze bereit. Meistens sind zwischen drei und acht Kinder gleichzeitig beim Frühstück. Je nach Alter und Tagesform variiert die Größe der engeren Gemeinschaft, die Kinder als angenehm empfinden. Wir geben ihnen die Möglichkeit, sich nach diesem Empfinden zu richten. Die Auswahl an Speisen ist überschaubar und dennoch vielfältig. Dazu gehören: verschiedene Brotsorten, Müsli und Cornflakes, Frischkäse, vegetarischer Brotaufstrich, Marmelade, Wurst, Käse in Scheiben und Würfeln. Auf den Tischen stehen außerdem Schälchen mit Obst und Gemüse sowie Wasser, Milch und Tee.

ELMAR DRIESCHNER

Zurück zu den Wurzeln

Die Wiederentdeckung frühpädagogischer Klassiker

Plötzlich interessiert sich die Forschung wieder für Fröbel und Montessori. Aber sind ihre Bücher in Zeiten empirischer Forschung überhaupt noch aktuell? Und lassen sich die Thesen von damals mit den Forschungsergebnissen von heute verbinden? Unser Autor weiß Antworten.

In den Klassikern der Früherziehung wie die von Friedrich Fröbel (1782–1852) und Maria Montessori (1870–1952) wurde theoretisch und philosophisch argumentiert, die Autoren dieser Werke werden von ihren Anhängern gern als geistige Autoritäten verehrt. Heutige frühpädagogische Ansätze dagegen sollen evidenzbasiert sein, sich durch ihre nachgewiesene Wirksamkeit bewähren. Dem Zeitgeist entsprechend wird ein kühler, professioneller Blick auf die Ziele und Ergebnisse pädagogischen Handelns geworfen.

Seit Kurzem jedoch mehren sich in der deutschsprachigen Frühpädagogik Zeichen einer Gegenbewegung: Aktuelle Publikationen lassen ein neues Interesse an den überlieferten, anscheinend unumstößlichen Fundamenten, Orientierungen und Letztbegründungen pädagogischen Handelns erkennen. Denn diese kann die empirische Bildungsforschung nicht bieten.

Kindergärten gibt es schon seit fast 180 Jahren – seither hat sich Kindheit verändert, aber die Gedanken zur Erziehung sind immer noch diskussionswürdig.

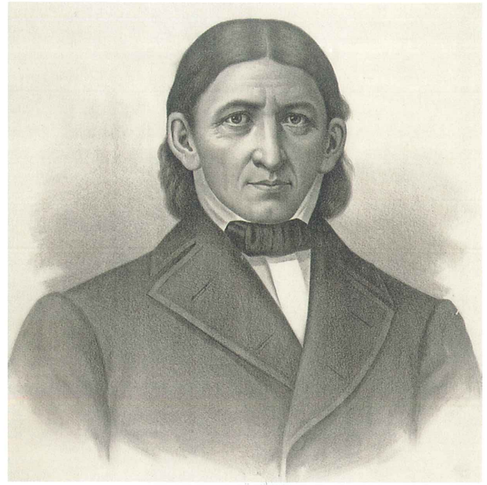
Foto: Ehemaliges Fröbel-Seminar Aachen: mapio.net/pic/p-39014725/RalfH

Wodurch wird ein Klassiker zum Klassiker?

In der heutigen Klassikerforschung wird davon ausgegangen, dass es die eine Eigenschaft des Klassischen, Zeitlosen, Herausragenden nicht gibt. Meist werden die Schriften bestimmter Autorinnen und Autoren nach deren Tod – und wenn sie einen großen Kreis von Leserinnen und Lesern erreicht haben – zu Klassikern erklärt. Auf dem Weg zum Klassikerstatus müssen verschiedene Faktoren zusammenwirken. Die Autorin oder der Autor muss zunächst eigene Thesen aufstellen, sie als völlige Neuheit behaupten und breite Sinnverweise anbieten. Eingängige, engagierte und in alle Richtungen anschlussfähige Leitsätze wie Fröbels „Bei der Erziehung muss man etwas aus dem Menschen herausbringen und nicht in ihn hinein“ oder Montessoris „Hilf mir, es selbst zu tun“ fördern die öffentliche Resonanz eines Werkes. Ein potenzieller Klassiker muss von anderen als innovativ, fortschrittlich und anschlussfähig wahrgenommen werden. Aber nur dasjenige Werk lebt als Klassiker fort, das durch langlebige Kommunikation gekennzeichnet ist. Und wie das Beispiel von Schleiermacher zeigt, können manche Werke auch zunächst vergessen und erst durch späte Rezeption wiederentdeckt und zu Klassikern stilisiert werden. (Zu Schleiermacher finden Sie mehr im Beitrag von Renate Horak in dieser TPS.)

Damit die Resonanz anhält, ist mehr nötig als Zeitgeist und aufmerksamkeitserregende Schlagwörter. Ein potenziell klassisches pädagogisches Werk muss tatsächlich Antworten auf Grundfragen und Grundprobleme von moderner Erziehung und Bildung geben. So wurde Fröbel zum Altmeister der Mitte des 19. Jahrhunderts noch utopischen Idee, in der modernen Gesellschaft solle es keinen Lebenslauf ohne Kindergartenzeit geben. Er verstand die frühe Kindheit als erste und eigenständige Phase des Bildungsweges. Entsprechend konzipierte er den Kindergarten richtungsweisend als Institution der elementaren Erziehung und Bildung, also als unterste Stufe des Bildungssystems. Fröbel ist mit dieser vorausschauenden Vision auch in heutigen Debatten etwa über die Verbindung zwischen Kindergarten und Schule oder über frühpädagogische Didaktik uneingeschränkt zitierfähig. Montessori wurde zur Wegbereiterin indirekter Erziehung durch die Gestaltung einer anregungsreichen pädagogischen Umgebung. Diese Grundidee ist ebenfalls in der pädagogischen Praxis sehr populär.

Eine Lebensspanne ist meist zu kurz, um als Autorin oder Autor von Klassikern zu gelten. Aber einen eigenen Beitrag hierzu leisteten Montessori und Fröbel schon zu Lebzeiten, indem sie als Netzwerker agierten. Fröbel konnte in der Volksschullehrerschaft Unterstützer für seine Idee eines schulvorbereitenden Kindergartenbesuchs gewinnen und Montessori erzielte durch geschickte Werbung internationale Resonanz. Ihre Kommunikation auf Dauer gewährleisteten die Fans der Autoren, die sich in Fachgesellschaften organisierten. Durch den Pestalozzi-Fröbel-Verband und die Montessori-Gesellschaft mit ihren Verbandszeitschriften und Publikationen erzielten die beiden Autoren dauerhafte kommunikative Resonanz, sodass ihren Schriften von pädagogischen Geschichtsschreiberinnen und -schreibern Klassikerstatus verliehen wurde.



Friedrich Fröbel hat Kinder beobachtet und daraus wichtige Erkenntnisse gewonnen: Zum Beispiel, dass Kinder aus eigenem Antrieb lernen.

Foto Fröbel: . Photo. Encyclopædia Britannica Online. Web. 16 Apr. 2018. https://www.britannica.com/biography/Friedrich-Froebel?oasmId=127196

Wie aktuell ist Fröbel?

Friedrich Fröbel gilt als erster Pädagoge, der ein theoretisch fundiertes und praktisch tragfähiges Verständnis frühkindlicher Bildung und Erziehung entwickelte. Er betrachtet das Kind als Geschöpf Gottes, als reines und unschuldiges Wesen, das sich im Unterschied zum Erwachsenen durch eine ursprüngliche Einheit und Ganzheit auszeichnet, die es unmittelbar mit Gott verbindet. Mit diesem Kindheitsbild steht Fröbel in der Denktradition romantischer Ursprungsmythen. Fröbels erzieherische Grundforderung ist es, Kinder von Geburt an als Geschöpfe zu behandeln, in denen der „Menschheit Höchstes“ liegt, das es zu behüten gilt. Wie in einem Samenkorn sei im Kind schon alles angelegt, es trage „den ganzen Menschen und das ganze Menschheitsleben in sich“.

Auch Maria Montessori gründete ihre Ideen auf die Beobachtung von Kindern und beschäftigte sich mit der Selbsterziehung der Menschen.

Für die Entwicklung seiner Anlagen bedürfe das Kind der erzieherischen Unterstützung und Anregung, die seiner Entwicklung behutsam folgen. Fröbel spricht hier von entwickelnd-erziehender Menschenbildung. Alle geistigen, emotionalen und psychomotorischen Kräfte des Kindes sollen in der strukturierten Lernumgebung des Kindergartens gefördert werden. Mit dem Kindergarten überführt Fröbel die romantische Idee von Kindheit als Zustand paradiesischer Unschuld in ein pädagogisches Konzept. Auch wenn in einer säkularisierten Welt romantischen Ursprungsmythen nicht mehr kritiklos gefolgt werden kann, erscheint Fröbels Konzeption des Kindergartens als Bildungseinrichtung bis heute aktuell. Dies gilt vor allem für die *allseitige Förderung* des Kindes im Rahmen des Spiels, nach Fröbel eine originäre Form des frühkindlichen Bildungsprozesses. Im Spiel sieht er die naturgegebene Basis allgemeiner Menschenbildung und allseitiger Kräfteentwicklung, da sich das Kind hier aus eigenem inneren Antrieb, seinem *Tätigkeitstrieb* folgend, zunächst aktiv und erkundend und sodann spielerisch mit seiner Umwelt wie auch mit seinem eigenen Ich auseinandersetzt. Diese These steht in Einklang mit den Befunden der modernen Entwicklungspsychologie. Eine um das selbsttätige Spiel zentrierte Erziehung bildet den Kern des pädagogischen Profils des Kindergartens. Fröbel spricht hier von *Spielpflege* durch sorgfältig ausgewählte, systematisch aufeinander aufbauende *Spielgaben* und *Beschäftigungsmittel*. In der selbsttätigen Auseinandersetzung mit den Spielgaben soll das Kind sein Denken, Fühlen und Wollen eigenständig entwickeln. An Fröbels Ansatz wird bis heute gut die Kernaufgabe frühpädagogischer Didaktik sichtbar: Sie muss Antworten auf die Frage finden, welche Materialien, Lernanlässe und Erfahrungsmöglichkeiten für die Gegenwart und die Zukunft von Kindern bildend wirken können.

Wie aktuell ist Montessori?

Die in den sogenannten Casa di Bambini (Kinderhäuser) umgesetzte Pädagogik Montessoris ist ein prominentes Beispiel für eine „vom Kinde ausgehende“ Erziehung. Maria Montessori rückt die Eigengesetzlichkeit der kindlichen Entwicklung ins Zentrum ihres pädagogischen Konzepts. Hierbei geht sie davon aus, dass das Kind seine Persönlichkeit selbsttätig aufbaut, allerdings in den vorgezeichneten Bahnen eines inneren Entwicklungsplans, den sie als inneren Bauplan bezeichnet. Demnach können nur in sogenannten sensiblen Perioden Umwelteinflüsse auf die kindliche Entwicklung wirken. Im Mittelpunkt der frühkindlichen Entwicklung stehen vor allem sensible Phasen für Bewegung, Sprache und Ordnung. Mithilfe des absorbierenden Geistes saugt das Kind in diesen Phasen Umwelteindrücke auf wie ein Schwamm und eignet sich selbst komplexe Lerngegenstände wie die menschliche Sprache problemlos an. Ausdruck des absorbierenden Geistes ist die bei Kindern häufig zu beobachtende selbstvergessene Auseinandersetzung mit einem bestimmten Phänomen in der Umwelt, wobei andere Umweltreize gleichsam ausgeblendet werden. Diese sogenannte Polarisation der Aufmerksamkeit deutet Montessori als Ausdruck und Resultat der natürlichen Entwicklung, als Zeichen inneren Wachstums, bei dem das Kind bestimmte Eindrücke von der Welt intensiv aufnimmt und kognitiv strukturiert.

Erziehung kann vor diesem Hintergrund nur als Unterstützung der Entfaltung des inneren Bauplans durch die Vorbereitung einer bildungsförderlichen Umgebung konzeptualisiert werden. Hier treten die Erziehenden im Wesentlichen hinter ein bereitgestelltes Materialangebot zurück, das zum aktiven Tätigwerden einladen soll. Der Umgang mit diesen, auch als *Schlüssel zur Welt* bezeichneten Montessori-Materialien soll Kinder dabei unterstützen, chaotische und unverarbeitete Sinneseindrücke zu integrieren und in geordnete und strukturierte Erkenntnisse zu überführen. Nur in der vorbereiteten Umgebung, in der sich Kinder frei für Tätigkeiten entscheiden, könnten sie mit einer Polarisierung der Aufmerksamkeit zu tiefer Konzentration und zum Aufbau innerer Ordnung gelangen, so die Überzeugung Montessoris.

Fröbelianer kritisierten bereits in den 1920er-Jahren, die Montessori-Materialien ließen lediglich festgelegte Handlungsmöglichkeiten zu. Entsprechend wurde im Fröbel-Kindergarten besonders viel Wert auf das freie Spiel und die Möglichkeiten zur kreativen Selbstentfaltung des Kindes gelegt.

Foto: Montessori 1913: The New Student's Reference Work@House of Childhood inc.

Nach heutiger entwicklungs- und lernpsychologischer Erkenntnis gilt die Idee eines inneren Bauplans als wissenschaftlich überholt. Die innere Struktur des Kindes entwickelt sich in der aktiven Auseinandersetzung des Kindes mit seiner materiellen und sozialen Umwelt. Montessoris Postulat, das Kind müsse im Umgang mit strikt vorgegebenen Materialien seine Normalisierung realisieren, berücksichtigt nicht das komplexe Zusammenspiel von Anlageeinflüssen, Umwelteinflüssen und der Selbststeuerung der Entwicklung.

Ungeachtet dessen erfährt das von Montessori betonte individuelle und selbsttätige Lernen in der pädagogischen Praxis immer noch starke Popularität. Neuere, auch experimentell bestätigte lernpsychologische Erkenntnisse bescheinigen allerdings einem methodischen Monismus ein schlechtes Zeugnis. Denn neben dem selbstbestimmten Lernen in einer vorbereiteten Umgebung hat vor allem die Interaktion mit der Fachkraft eine entscheidende Wirkung auf den kindlichen Bildungsprozess. Höhere Kompetenzzuwächse der Kinder verlangen eine Balance zwischen selbstbestimmtem Lernen und angeleiteten Lernphasen, zwischen alltagsintegrierter und angebotsorientierter Förderung sowie zwischen Explorationsunterstützung und Spielermöglichung. Diese Balancen sind mit Blick auf das Alter und den Lerngegenstand in der Interaktion mit dem Kind zu gestalten.

Klassiker und empirische Bildungsforschung

Wie lässt sich die aktuelle Rückbesinnung auf Klassiker erklären? Einerseits können ihre Ideen im Spiegel neuer empirischer Forschungen bestätigt, falsifiziert oder empirisch fundiert weitergedacht werden. Andererseits kann empirische Forschung wiederum von der philosophischen Reflexion klassischer Ansätze profitieren.

Empirische Forschung kann praktischen Fachkräften etwa die statistischen Wirkungsunterschiede zwischen alltagsintegrierter und programmorientierter Förderung aufzeigen. Fachkräfte können von ihr lernen, welche Trainingsprogramme für phonologische Bewusstheit, Zahlenverständnis oder Empathie im statistischen Mittel am besten funktionieren. Die empirische Forschung beantwortet aber nicht, warum und wozu gerade diese Bereiche frühkindlicher Bildung wichtig sind. Der theoretische Anspruch klassischer pädagogischer Ansätze sowie ihr Anliegen, dem pädagogischen Leben Sinn zu geben, könnten diese Lücke schließen.

Die Bildungstheorien von Fröbel oder Montessori versuchen nichts weniger als die Wesensmerkmale frühkindlicher Bildung zu bestimmen. Erziehung

Foto Montessori, Quelle: http://www.montessoricentenary.org/

Montessori starb 1952. Auf ihrem Grabstein kann man auf Italienisch folgenden Text lesen: „Ich bitte die lieben Kinder, die alles können, mit mir zusammen für den Aufbau des Friedens zwischen den Menschen und in der Welt zu arbeiten.“

folgt hier klar dem Anspruch, den Bildungsprozess des Kindes zu fördern. Sie darf sich nicht bloß auf Versorgung, Pflege und Ausstattung mit Grundkenntnissen beschränken, sondern soll den Prozess der allseitigen Kräfteentwicklung und der individuellen Formfindung des Kindes unterstützen. Dabei sollen die Erziehenden an die Selbsttätigkeit und den Bildungswillen des Kindes anschließen. Die Werke beider Autoren begründen ihre Didaktik und Bildungsangebote also bildungstheoretisch mit Bezug auf das Wesen von Kindheit und Bildung. Auf diese Weise gelingt es ihnen, den Sinn frühkindlicher Bildung und den Zweck von Bildungsangeboten zu einem übergreifenden pädagogischen Ethos zu verbinden, gemäß Fröbels Wahlspruch: „Laßt uns unseren Kindern leben!“ Kurzum: Es ist vor allem ihr theoretischer wie auch normativer Anspruch, der Klassiker wie Fröbel und Montessori als Ergänzung zur empirischen Wirkungsforschung wieder attraktiv macht. ■

Literatur:

Franke-Meyer, Diana.; Reyer, Jürgen (2015): Klassiker der Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim: Juventa.

Fröbel, Friedrich (1874): Gesammelte Schriften. Hrsg. von W. Lange. Berlin: Enslin.

Montessori, Maria (1952/2009): Kinder sind anders. Stuttgart: Klett Cotta.

Roßbach, Hans-Günther; Große, Christiane; Kluczniok, Katharina; Freund, Ulrike (2010): Bildungs- und Lernziele im Kindergarten und in der Grundschule. In: Leuchter, M. (Hrsg.): Didaktik für die ersten Bildungsjahre. S. 36–48. Seelze u. a.: Kallmayer/Klett.

Treml, Alfred (1997): Klassiker. Die Evolution erfolgreicher Semantik. St. Augustin: Academia.

ANDREAS LORENZ

Fragen, so alt wie die Menschheit

Wie religiöse Erziehung unabhängig von Konfession und eigenem Glauben gelingen kann

Darf man im Kindergarten religiös erziehen? Aber ja, meint unser Autor. Er zeigt anhand von sieben Kriterien, wie das ohne Diskriminierung und Manipulation funktioniert – und warum es für Kinder so wichtig ist.

Julian, ein Schüler der 8. Klasse, hat sich für ein Sozialpraktikum in einem Kindergarten entschieden. Auf die Frage, wie es ihm gefallen habe, antwortet er: „Es war toll. Ich durfte viel mit den Kindern spielen. Die Erzieherinnen sollen das ja nicht. Die müssen beobachten." Mal abgesehen davon, ob das eine angemessene Beschreibung der Alltagstätigkeit einer Erzieherin ist, erzählt diese Antwort doch etwas von der Außenwahrnehmung einer professionell verstandenen pädagogischen Haltung. Und natürlich beschreibt sie auch eine Tendenz in der Pädagogik der frühen Kindheit. Orientiert an einem konstruktivistischen Bildungsverständnis und damit fokussiert auf die Selbstbildungsprozesse von Kindern sind pädagogische Fachkräfte zunehmend verunsichert, wenn es darum geht, wie viel eigene Impulse sie selbst setzen können und sollen. Dies gilt umso mehr, als es sich um weltanschauliche und religiöse Themen handelt. Dürfen wir im Kindergarten wirklich religiös erziehen? Müssen wir nicht neutral bleiben – was immer das auch ist? Schaden wir mit religiöser Erziehung nicht den kindlichen Selbstbildungsprozessen? Besteht nicht die Gefahr von ideologischer Manipulation und religiös-weltanschaulicher Übergriffigkeit, wenn wir im Kindergarten religiös erziehen?

Tatsächlich brauchen wir Kriterien, die beschreiben können, auf welche Weise religiöse Erziehung so gestaltet werden kann, dass Kinder angeregt werden, ihre eigenen Bildungswege gehen zu können, ohne konfessionell vereinnahmt zu werden. Der Verzicht auf religiöse Erziehung ist allerdings keine Option. Denn Kinder haben ein Recht darauf, als Besucher einer öffentlichen Bildungseinrichtung in ihrer religiösen Entwicklung und Urteilsfähigkeit inspiriert und gestärkt zu werden.

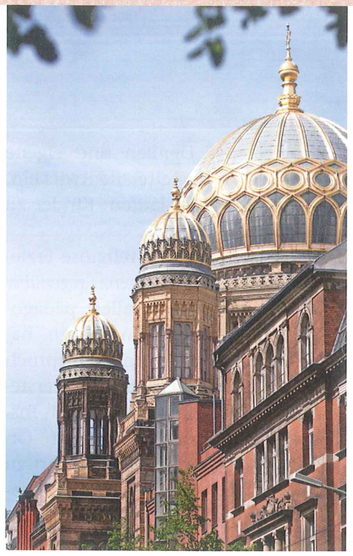
Szenenwechsel. Besuch eines Kindergartens in Sachsen-Anhalt. Ich als ein süddeutscher Gast möchte erleben, auf welche Weise die Implementierung eines religionspädagogischen Konzepts in einer evangelischen Einrichtung, die sich noch vor wenigen Jahren in kommunaler Trägerschaft befand, umgesetzt wird. Ein großer Teil der pädagogischen Fachkräfte ist konfessionslos, alle aber haben einen religionspädagogischen Qualifizierungskurs absolviert. Dort haben sie unter anderem das Erzählen biblischer Geschichten mit Pantomime erlernt. Die Kinder sind gespannt, welche Geschichte ihnen heute präsentiert wird. So bin ich Zeuge einer beeindruckenden pantomimischen Darstellung einer neutestamentlichen Auferstehungserzählung – präsentiert von überwiegend konfessionslosen Fachkräften. Im Nachgespräch bringe ich mein Erstaunen darüber zum Ausdruck. Die Kita-Leiterin hält dagegen: „Nur weil wir nicht in der Kirche sind, heißt das noch lange nicht, dass religiöse Themen uns nicht beschäftigen." Eine andere Kollegin ergänzt: „Biblische Erzählungen gehören zum Erbe unserer Kultur. Das können wir Kindern doch nicht vorenthalten, ganz unabhängig davon, wie wir diese Geschichten selber deuten."

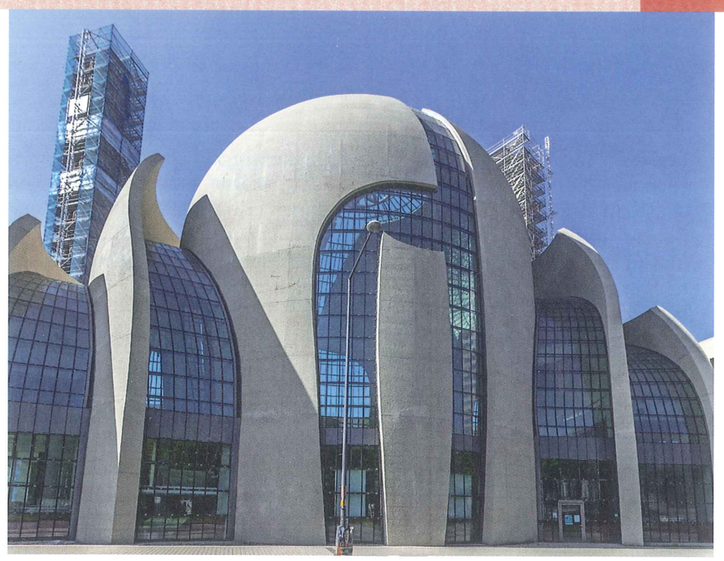
Religiöse Erziehung wird sich demnach weniger aus der Trägerschaft ableiten lassen, sondern vielmehr vom kulturellen Kontext, in dem wir leben. Ebenso wenig scheint religiöse Erziehung in erster Linie etwas mit einem konfessionellen Bekenntnis oder der eigenen Frömmigkeit zu tun zu haben, vielmehr mit der Erkenntnis, dass religiöse Fragestellungen letztlich existenzielle Themen sind, die alle Menschen umtreiben.

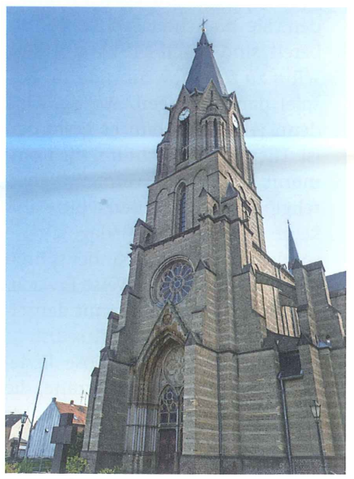
Welche Kriterien braucht es dann aber, um religiöse Erziehung so zu gestalten, dass sie nicht übergriffig wirkt? Ein Überblick:

1. Religiöse Erziehung lebt aus der *Neugier* (auch der Erwachsenen) und bezieht sich zunächst einmal auf den natürlichen kindlichen Forscherdrang. Sie soll Kindern helfen, die Welt, in der sie leben, zu erschließen und zu verstehen. Kinder haben ein Recht darauf, zu erfahren, was eine Kirche oder eine Moschee ist und was darin passiert. Kinder haben ein Recht darauf, zu entdecken, welche religiösen Geschichten und Traditionen über Jahrtausende hinweg Menschen

„Nur weil wir **nicht in der Kirche** sind, heißt das noch lange nicht, dass **religiöse Themen** uns **nicht beschäftigen**."







Fotos: Thinkstock 1. PirahoPhotos, 2. thoolb, 3. devenski, 4. ra-photos, 5. Kevin Forest, 6. coramueller, 7. JHRS

Unterwegs sehen wir religiöse Gebäude oder Bilder, die uns neugierig machen: Was verbirgt sich dahinter? Welche Geschichten gehören dazu? Wer kann uns davon erzählen? Wo finden wir ähnliche Bilder?

begleitet, inspiriert, gestärkt und auch verstört haben. Kinder haben ein Recht darauf, religiöse Rituale, Gebete und Lieder zu entdecken und zu erleben, um dazu eine eigene Haltung entwickeln zu können.

2. Religiöse Erziehung geschieht in einer *Atmosphäre der Achtsamkeit und Toleranz*. Sie ist weder konfessionell vereinnahmend noch konfessionell ausschließend. Sie geschieht im Rahmen einer inklusiven Religionspädagogik, in der die Vielfalt unterschiedlicher Familienreligionen als Reichtum entdeckt wird. Diskriminierungen von religiös-weltanschaulichen Minderheitenpositionen wird gegengesteuert. Dies gilt im Übrigen ganz besonders auch für Kitas in konfessionell-kirchlicher Trägerschaft. An deren Pluralitätsfähigkeit im Kontext einer religionssensiblen pädagogischen Kultur erweist sich die Legitimität kirchlicher Trägerschaft öffentlicher Bildungseinrichtungen.
3. Religiöse Erziehung ist wie alle Erziehung zunächst einmal *Beziehung und Begegnung* zwischen Menschen. Sie impliziert eine wertschätzende und offene Grundhaltung genauso wie die authentische Echtheit der erwachsenen Bezugsperson. Kinder wollen echte Gesprächspartner. Sie wollen nicht bei jeder Frage an einen Erwachsenen pädagogisierend auf sich selbst zurückgeworfen werden. Sie brauchen Fachkräfte, die bereit sind, auch etwas von sich selbst zu zeigen, wenn sie zum Beispiel danach fragen, wo der Opa denn jetzt sei, wenn er gestorben ist. Hier geht es nicht um die Kommunikation von vermeintlichen religiösen Richtigkeiten – bitte also keine „Vermittlungspädagogik" –, sondern darum, dass Kinder spüren können, auf welche Weise Erwachsene unter Umständen mit denselben Fragen ringen wie sie selbst.
4. Demnach braucht religiöse Erziehung pädagogische Fachkräfte, die sich selbst der Frage stellen, was ihr Leben trägt, was ihm Sinn verleiht, welche Werte bedeutsam sind und woran man glauben kann – und zwar unabhängig davon, was der konfessionelle oder konfessionsfreie Träger möglicherweise von ihnen erwartet. Es sollte zur *Professionalität* gehören, sich darüber hinaus ein religiöses Grundwissen anzueignen und religiöse Inhalte und Vollzugsformen zu reflektieren. Hier ist die Ausbildung gefragt, zugleich sind aber auch die Träger gefordert, Fortbildungen im religionspädagogischen Bereich anzubieten und zu fördern. Was Kinder brauchen sind Erwachsene, die bereit und in der Lage sind, sich selbst zu zeigen – nicht im Sinne eines Bekenntnisses, das sich dem Gespräch und der Frage zu entziehen droht, sondern im Sinne von echter Beziehung. Auf diese Weise können sie Kinder unterstützen, in der Auseinandersetzung mit Erwachsenen ihren eigenen Weg zu gehen. Alles andere nimmt Kinder und ihre Fragen letztlich nicht ernst.
5. Zur Professionalität gehört besonders im Blick auf religiöse Erziehung die Schulung der eigenen *Dialog-Kompetenz*. Hierbei geht es zum einen um die Fähigkeit und die Bereitschaft, von dem zu erzählen, was man selbst liebt. Zugleich gilt es, die Kunst zu kultivieren, sich in andere religiöse Dialekte hineinzuhören. Gemeint ist also die Kompetenz, hinsichtlich der eigenen Überzeugungen auskunftsfähig zu sein, sich zugleich aber deren Begrenztheit einzugestehen und dadurch bereit zu sein, auch von anderen zu lernen.
6. Religiöse Erziehung braucht nicht zuletzt Formen, die echte Beteiligung, durchaus auch im Sinne von Distanzierung, ermöglichen, um die kindlichen Selbstbildungsprozesse zu fördern. Hier hat sich in den letzten Jahren das Modell *Philosophieren und Theologisieren mit Kindern* bewährt. Dazu gehört es gleichermaßen, einerseits oftmals spontane Impulse von Kindern aufzugreifen und miteinander im kommunikativen Prozess zu vertiefen, andererseits gezielt pädagogische Impulse zu setzen, die in die Weite führen. Insbesondere dieses Konzept ermöglicht allen Beteiligten, eigenes Denken und eigene Haltungen weiterzuentwickeln, ohne Gefahr zu laufen, Kinder zu manipulieren.
7. Schließlich braucht religiöse Erziehung auch *Transparenz gegenüber den Eltern*. Wie in allen pädagogisch-konzeptionellen Fragen haben sie auch hier einen Anspruch darauf, zu wissen und zu verstehen, was in der Kita geschieht. Insbesondere Religion braucht Öffentlichkeit, um davor bewahrt zu werden, in enges oder gar fundamentalistisches Fahrwasser zu geraten. So muss sich religiöse Erziehung stets pädagogisch und vom Kind ausgehend plausibilisieren. Der Verweis auf eine kirchliche Trägerschaft ist allenfalls eine machtpolitische Notiz. Das Vertrauen in die Kompetenz kirchlicher Trägerschaft ist heute nicht mehr selbstverständlich, sondern muss immer wieder neu erarbeitet werden. Weil jedoch Kirchen eine religiöse Sensibilität zugetraut wird, könnten gerade sie prädestiniert sein, Kinder und Familien darin zu stärken, sich in einer weltanschaulich zunehmend pluralen Gesellschaft zurechtzufinden. ■

Literatur:

Abele, Andrea; Lorenz, Andreas; Vollertsen-Ünsal, Stephanie (2016): Wenn Luther in die Kita kommt. Stuttgart: Evangelische Landeskirche in Württemberg.

Bucher, Anton A.; Schwarz, Elisabeth E. (Hrsg.) (2008): Jahrbuch für Kindertheologie (Sonderband). Mit Kindergartenkindern theologische Gespräche führen. Stuttgart: calwer Verlag.

Dommel, Christa (2009): Kinder als interreligiöse Religionsforscher. In: Bederna, Kathrin; König, Hildegard (Hrsg.): Wohnt Gott in der Kita?. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Hugoth, Matthias, (2004): Handbuch religiöse Bildung und Erziehung in Kita und Kindergarten. Freiburg: Herder.

Schweitzer, Friedrich (2005): Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Gedicht vom Spinatesser

Bevor **Olaf Grunnholm**
die Brücke über den
hellgrünen, reißenden **Fluss Tra-Um**
vollenden kann,
wird er **verschleppt.**
Als er nach **langer Zeit**
zu **seiner Arbeit** zurückkehren darf,
hat er **das Geheimnis** vergessen;
die Brücke
wird **nie mehr** zu **Ende** gebaut.
Olaf ist **drei Jahre** alt.
Man hat ihn
von **seinen Bausteinen**
zum Spinatessen geholt.
Es **stehen** viele **halbfertige** Brücken
am **hellgrünen**, reißenden **Fluss Tra-Um.**

Josef Reding

Foto: thinkstock/©KREMLL

Erziehung ausbalancieren

HEIDE GREHL

Die TPS im Gespräch mit einer Erziehungsberaterin

Die Werte einer Kultur

Ingeborg Widmann erzählt uns, was Erziehung für sie bedeutet, erklärt, wie Beratung in diesem Bereich funktionieren kann – und warum dazu keine Couch nötig ist.

Was ist Erziehung?
Beim Thema Erziehung geht es darum, das Kind in die Kultur hineinzuführen, in der es lebt, und die Werte dieser Kultur zu vermitteln. Das Ganze findet auf Basis der Beziehung zu den Bezugspersonen statt. Am Anfang, wenn die Kinder noch klein sind, ist das natürlich der Haupterziehungsraum. Aus den Werten einer Kultur leiten sich dann zwangsläufig auch die Regeln einer Kultur ab. Und Erziehung hat sehr viel damit zu tun, diese Regeln sichtbar zu machen. Viele Eltern denken im ersten Moment, Regelvermittlung läuft nur darüber, dass sie dem Kind sagen: „Halt – das geht so nicht. Das darftst du nicht." Oft vergessen die Erwachsenen dabei, dass Regelvermittlung über Vorbilder läuft. Kinder erleben Erziehung darüber, dass sie beobachten und sehen, wie sich die Erwachsenen verhalten. Darüber werden die Werte einer Kultur sehr stark vermittelt.

Mit welchen Problemen kommen die Menschen zu Ihnen?
Beratungsbedarf gibt es häufig bei lebenskritischen Ereignissen. Das hört sich jetzt sehr dramatisch an, dazu gehört aber auch der Übergang vom Kindergarten in die Schule. Viele Eltern melden sich bei uns, wenn das Kind im Vorschulalter ist und man merkt: Es ist von seiner kognitiven Entwicklung schulreif, aber vom Sozialverhalten her, von der Ausdauer, von der Konzentrationsfähigkeit ist es vielleicht noch nicht bereit für die Schule. Bei den kleineren Kindern ist oft Erziehungsunsicherheit der Eltern der Anlass, sich an uns zu wenden, gar nicht Auffälligkeiten im Verhalten der Kinder. Schulprobleme sind auch häufig Thema bei uns. Da kann es um Leistungsfragen gehen oder um soziale Themen wie Angst, Mobbing, Regelverstöße und Probleme in der Gruppe. In der Pubertät sind es dann die klassischen Abgrenzungskonflikte. Viele Familien wenden sich auch an uns, weil es Fragen oder Themen gibt im Zusammenhang mit einer Trennung der Eltern oder mit neu zusammengesetzten Familiensystemen.

Wer kommt zu Ihnen zur Erziehungsberatung?
Das sind hauptsächlich Eltern, die sich Gedanken darüber machen, was mit ihrem Kind los sein könnte. Viele kommen natürlich nicht aus eigenem Antrieb, sondern weil sie vom Kindergarten oder von der Schule darauf aufmerksam gemacht wurden, dass eine Erziehungsberatung sinnvoll sein könnte. Außer den Eltern sind es aber wirklich alle Menschen, die sich in irgendeiner Form mit Kinder befassen, die Großeltern etwa. Oder eben auch Erzieherinnen aus Kindertageseinrichtungen, die sich beraten lassen – nicht zu ihrem eigenen Kind, sondern zu einem Kita-Kind. Das läuft bei uns im Rahmen der sogenannten Fallberatung und findet anonym statt, der Name des Kindes wird nicht genannt.

Wie sieht die Zusammenarbeit mit den Kitas genau aus?
Das kann sehr unterschiedlich sein. Ein Beispiel: Eine Familie hat sich – vielleicht sogar auf Anraten des Kindergartens – an uns gewendet, weil das Kind Schwierigkeiten hat im Umgang mit anderen Kindern in der Kita. Oder weil den Erzieherinnen aufgefallen ist, dass das Kind sehr ängstlich ist. Die Eltern kommen dann zu uns zum Erstgespräch und dort wird abgefragt, woher der Impuls kam, sich an uns zu wenden, und wo sich die Auffälligkeiten zeigen. Wenn das hauptsächlich bei der Tagesbetreuung ist, gibt es von unserer Seite die Möglichkeit, Kontakt zu der Einrichtung aufzunehmen. Wir fragen die Erzieherinnen nach ihren Eindrücken und entwickeln in manchen Fällen dann eine gemeinsame Strategie, wie man mit dem Kind zu Hause und im Kindergarten umgehen kann. Außerdem sind gemeinsame Gespräche mit Eltern und Erzieherinnen möglich. Wenn das alles nicht so klar zu fassen ist, können wir auch eine Beobachtung des Kindes in der Einrichtung vornehmen und erleben, wie es sich in der Gruppe verhält, was uns da auffällt. Voraussetzung dafür ist immer, dass die Beteiligten – vor allen Dingen natürlich die Eltern – damit einverstanden sind. Erziehungsberatung ist eine freiwillige Sache – die Entscheidung, ob sie wahrgenommen wird, liegt ganz bei den Eltern. Wenn diese nicht möchten, dass wir mit den Erzieherinnen sprechen, machen wir das auch nicht. Aber das ist eher die Ausnahme, häufig ist die Zusammenarbeit gewünscht. Es gibt aber auch die Fälle, in denen der Blick der Erzieherinnen auf die Kinder ein ganz anderer ist als der der Eltern. Manchmal gibt es außerdem Anfragen, ob wir einen Elternabend gestalten könnten, das machen wir dann auch.

Sie sind also auch vor Ort in den Kitas?
Ja, auf jeden Fall. Wir bieten gerade Eltern, die einen sehr guten Kontakt mit ihrer Kindertageseinrichtung haben und über die Einrichtung zu uns vermittelt wurden, an, dass wir ein erstes Gespräch in der Einrichtung machen. In Stuttgart-Nord gibt es eine sehr große Kindertageseinrichtung, da haben wir eine zeitlang eine Sprechstunde vor Ort gemacht, weil sich gezeigt hat, dass es dort viele Familien gab, denen der Schritt zu uns ins Beratungszentrum sehr schwerfiel. Da kann eine Sprechstunde in der Kita eine Brückenfunktion übernehmen. Gerade für Eltern, die nicht aus dem deutschen Kulturkreis kommen, sondern aus Ländern, in denen man lieber keinen Kontakt mit Behörden hat, ist es oft wichtig, dass beim ersten Gespräch mit uns eben auch die Bezugserzieherin des Kindes dabei ist und wir in der Kita reden, die den Eltern schon vertraut ist. Das machen wir dann natürlich auch sehr gerne.

Sind die Kinder auch mal allein bei Ihnen?
Ja. Manchmal gibt es nur ein Gespräch mit den Eltern, sobald es aber mehrere Termine sind – und das sind es in der Regel –, können wir es sehr flexibel gestalten. Die Kinder beziehen wir in den meisten Fällen dann mit ein. Das kann so aussehen, dass wir mit der gesamten Familie reden oder dass wir zur Familie nach Hause gehen. Wenn wir mit den Kindern und Jugendlichen allein reden, kann das einen diagnostischen Fokus haben, wir machen dann zum Beispiel gewisse Tests, oder sie können einen beraterischen Schwerpunkt für das Kind haben. Das ist bei älteren Kindern und Jugendlichen oft der Fall. Wenn es sehr konflikthaft ist zwischen Eltern und Jugendlichen machen wir auch Tandem-Beratungen, bei denen ein Berater für die Eltern und einer für die Jugendlichen zuständig ist, und bei denen man dann sieht, zu welchen Themen man sich zusammensetzen sollte. Und es gibt Beratungen von älteren Jugendlichen ganz ohne Eltern.

Gespräche sind sicher ein wichtiger Teil der Beratung. Woraus besteht sie noch?
Wir sitzen nicht nur da und reden. Und schon gar nicht liegt bei uns einer auf der Couch. Tatsächlich stellen sich viele Jugendliche das heute noch so vor. Wie beim Arzt ist es bei uns auch nicht, wir tragen keine weißen Kittel – das stellen sich Kinder nämlich oft so vor. Es stimmt schon, dass unsere Beratung sprachorientiert ist. Aber wir versuchen auch andere Kommunikationskanäle und Methoden mit einzubeziehen. Ich habe zum Beispiel eine Kollegin, die Sozialpädagogin und Musiktherapeutin ist. Sie verwendet also auch Musik als Medium für eine Interaktionsbeobachtung. Wir arbeiten außerdem mit Materialien, wenn wir über Beziehung in einer Familie sprechen, um das dann auch zu visualisieren. Wenn Eltern sagen: „Wenn ich bei meinem Kind Grenzen setze, eskaliert das immer wieder", mache ich oft auch ein Rollenspiel. Das kostet die Eltern Überwindung, die Praxis zeigt aber, dass es häufig mehr bringt als nur die sprachlich reflektierende Ebene, die natürlich dennoch sehr wichtig ist in der Erziehungsberatung.

Wie hat sich Erziehungsberatung in den letzten Jahren verändert?
Früher gab es bei der Erziehungsberatung eine reine Komm-Struktur. Wer nicht gekommen ist, wurde in Ruhe gelassen. Heute merken wir, dass manche Familien es gut finden, wenn wir sagen: „Wir kommen zu Ihnen nach Hause." Wenn es darum geht, ein Familiensystem in seiner Realinteraktion zu erleben, ist das unverfälschter, wenn man mal beim Abendessen dabei ist, die Familie also in ihrem natürlichen Raum erlebt. Das macht es für Kinder oft leichter. Natürlich findet auch noch viel in unseren Räumen statt, aber im Vergleich zu früher sind wir da viel flexibler geworden. ■

INGEBORG WIDMANN
ist Diplom-Psychologin und arbeitet seit 2003 im Beratungszentrum Jugend und Familie Mitte und Nord des Jugendamtes Stuttgart im Bereich Erziehungsberatung und psychologische Beratung. Außerdem berät sie Paare und Familien bei Trennung und Scheidung.

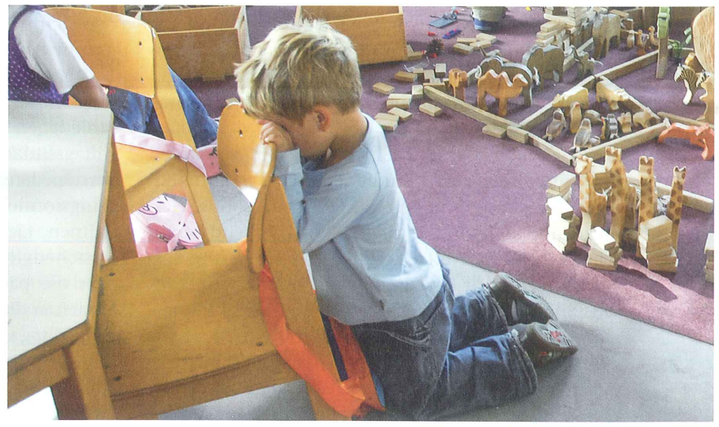


Foto: Hartmut W. Schmidt

Manchmal findet ein Kind nicht in eine Gruppe oder wird ausgeschlossen. Dann wenden sich Eltern oder Fachkräfte an eine Erziehungsberatungsstelle.

SAMUEL JAHREIß

Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit wertschätzen

Ideen und Materialien für den Kita-Alltag

Der Begriff Mehrsprachigkeit fällt häufig, wenn es um Kinder mit Migrationshintergrund geht. Doch gilt es dabei zu differenzieren, denn nicht alle Kinder mit Migrationshintergrund sprechen außer Deutsch noch weitere Sprachen. Die nationale Herkunft oder der Migrationshintergrund eines Kindes entscheidet zudem nicht über seine oder ihre Familiensprache. Wie wir das aktuelle Thema Sprachenvielfalt besser fassen und uns dafür öffnen können, beschreibt dieser Beitrag.

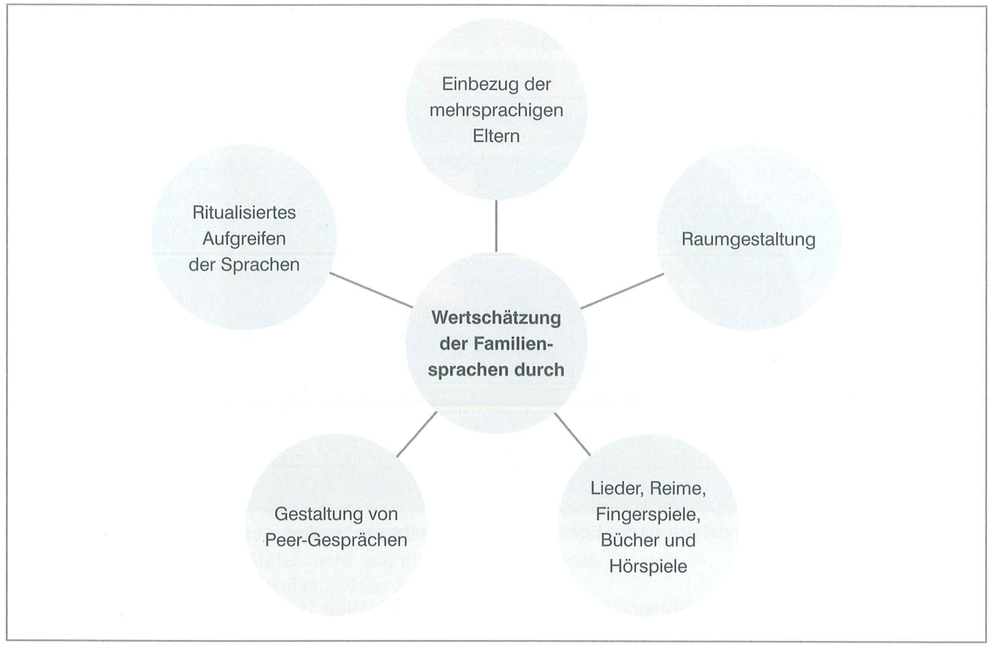
Was bedeutet Sprachenvielfalt in der Kita?

Etwa ein Drittel aller Kindergartenkinder hat einen Migrationshintergrund. Von diesen Kindern sind nicht alle mehrsprachig und auch nicht alle mehrsprachigen Kinder haben einen Migrationshintergrund. Die Einwanderung von Kindern und ihren Familien (oder den Vorfahren) wird jedoch als Hauptgrund für zunehmende Sprachenvielfalt in Deutschland genannt. Die Wertschätzung der verschiedenen Familiensprachen und der mehrsprachig aufwachsenden Kinder gilt heute als ein konsensfähiges Bildungsziel.

Der Anteil der Kindergartenkinder mit nicht deutscher Herkunft oder Familiensprache ist in den letzten Jahren stetig gestiegen (Beauftragte für Migration, 2016). Russisch und Türkisch gelten dabei als am weitesten verbreitete Sprachen. Die Sprachenvielfalt in den Kitas vor Ort weist jedoch meist eine weitaus größere sprachliche Vielfalt auf. Von institutioneller Bildung und Erziehung wird erwartet, mit den verschiedenen Sprachen und Kulturen umzugehen. Ein Blick in die Bildungspläne bzw. Bildungsprogramme der Länder zeigt, dass sich der Blick auf das Thema Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit gewandelt hat. Ein Beispiel ist die Studie „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung" von Susanne Viernickel und Stefanie Schwarz (2009). Hier wird veranschaulicht, dass Wertschätzung und Förderung von Mehrsprachigkeit inzwischen ein bundesweit konsensfähiges Bildungsziel ist. Die meisten Bildungspläne und -programme der Länder fordern, nicht nur deutsche Sprachentwicklung in den Blick zu nehmen, sondern auch die Familiensprachen der Kinder gezielt in den Kita-Alltag einzubeziehen. Im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan heißt es hierzu beispielsweise: „Die Entwicklung von Zwei- und Mehrsprachigkeit gehört wesentlich zur sprachlichen Bildung. Dabei gilt es, die spezifischen Entwicklungsprofile, Kompetenzen und Bedürfnisse von mehrsprachig aufwachsenden Kindern wahrzunehmen und zu nutzen." (BayStmAS; IFP, 2016). Allerdings können nur wenige Einrichtungen bei der Umsetzung dieser Aufgabe auf mehrsprachiges Personal zurückgreifen (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2017). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen diesen Auftrag umsetzen soll.

Lasst uns Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit wertschätzen!

In den vergangenen Jahren wurde an verschiedenen Stellen aufgezeigt, wie Wertschätzung der kindlichen Mehrsprachigkeit gelingen kann. Ansätze finden sich in der Interkulturellen Pädagogik, der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung und der Pädagogik der Vielfalt. Hier wird vorrangig Sprachsensibilisierung, Achtung und Anerkennung der verschiedenen Familiensprachen angestrebt. Dies soll in Alltagssituationen deutlich werden. Dabei werden verschiedensprachige Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln verwendet, die Familiensprache in Reimen, Liedern und Spielen berücksichtigt, um so Sprachenvielfalt sichtbar zu machen. Es setzt voraus, dass die pädagogischen Fachkräfte wissen, welche Sprachen die Kinder und ihre Familien sprechen. Im Kita-Alltag sollten mehrsprachige Gespräche der Kinder untereinander möglich sein. Es bedarf einer Sensibilität für die unterschiedlichen Familiensprachen in der Kita. Aus den genannten pädagogisch begründeten und begegnungsorientierten Ansätzen lassen sich fünf zentrale Handlungsbereiche ableiten (siehe



Wertschätzung der Familiensprachen im Kita-Alltag.

Abbildung). Es geht darum, die Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit der Kinder im Alltagsgeschehen gezielt zu berücksichtigen und sichtbar werden zu lassen.

Mehrsprachige Eltern einbeziehen

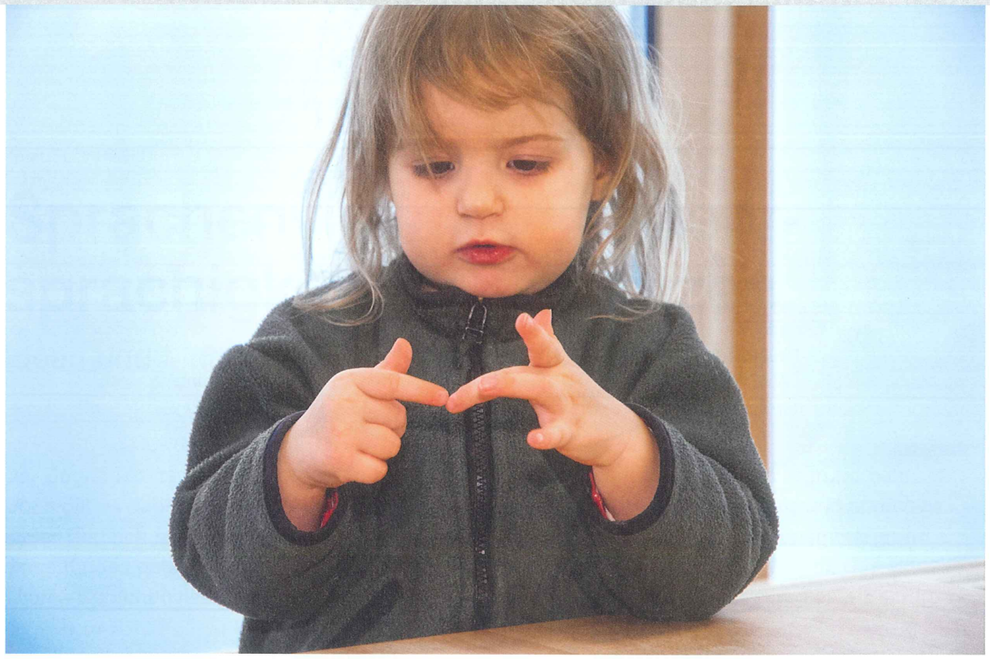
Eine Voraussetzung für mehrsprachige Bildung ist es, die einzelnen Sprachen der Kinder und ihrer Eltern zu kennen. Hierzu sollte bereits bei der Aufnahme von neuen Kindern im Erstgespräch das sprachliche Umfeld erfragt werden.

Diese Informationen sind sowohl für die Unterstützung der sprachlichen Entwicklung im Deutschen als auch in der Familiensprache relevant. Ein Bogen zur Erfassung und Dokumentation des Kontexts von mehrsprachig aufwachsenden Kindern haben Ritterfeld und Lüke (2011) erstellt. Erst wenn für alle Kinder einer Einrichtung bekannt ist, welche Sprachen gesprochen werden, können diese in der pädagogischen Arbeit gezielt berücksichtigt werden. Denn, die Nationalität gibt nicht immer Aufschluss über die tatsächlich gesprochene(n) Sprache(n). Es kann hilfreich sein, wenn es im Team mehrsprachige Fachkräfte gibt, die eine Familiensprache der Kinder beherrschen. Wie eingangs erwähnt, ist dies jedoch äußerst selten der Fall. Daneben gibt es auch andere Möglichkeiten, die Sprachen der Kinder in den Kita-Alltag einzubeziehen. Zum Vorlesen, Singen oder Spielen in verschiedenen Sprachen können Eltern oder Großeltern der Kinder eingeladen werden. Hierdurch erleben die Kinder, dass – wie Petra Wagner es formuliert – „die Eltern etwas Wichtiges zur Kita beitragen können und dass es Interesse an ihrer Familiensprache gibt". Ernst Apeltauer schlägt vor, die Geschichten als ein Hörbuch aufzunehmen, damit diese auch dauerhaft in der Einrichtung zur Verfügung stehen. Besonders viel Spaß macht es, wenn die Kinder einbezogen und Hintergrundgeräusche oder einzelne Dialoge aufgenommen werden können. Zusätzlich ist es sinnvoll, in Einrichtungen mit vielen

Wichtig für die pädagogische Arbeit ist es zu wissen:

- Welche Sprachen versteht das Kind und spricht es?
- Welche Sprache spricht das Kind am liebsten?
- Mit wem spricht das Kind welche Sprache (mit Eltern, Lebensgefährten, Geschwistern, Großeltern, Freunden)?
- In welchen Situationen im Umfeld des Kindes wird welche Sprache gesprochen (bei Nachbarn, auf dem Spielplatz)?
- Welche Medien nutzt das Kind in welcher Sprache (Bücher, Filme, Fernsehen, Hörspiele)?

Grafik: Samuel Jahreiß



Der Text von Fingerspielen verbindet sich mit den Bewegungen, so wird er besser behalten.

mehrsprachigen Eltern, auch mehrsprachige Informationen zu Themen vorliegen zu haben. Das kann zur Sprachentwicklung, zur Eingewöhnung im Kindergarten oder zum Übergang in die Schule sein. Hierzu wurden in den letzten Jahren viele Materialien erstellt, die in der Regel kostenlos bestellt werden können. Eine Auswahl an Informationsmaterialien wird in den Tipps (im Kasten unten) genannt.

Raumgestaltung mehrsprachig gestalten

In vielen Kindertageseinrichtungen wird bereits mit einem Willkommensplakat auf die verschiedenen Sprachen der Kinder aufmerksam gemacht. Dies trägt zu einer Sichtbarmachung und Wertschätzung von Sprachen bei. Vorgefertigte Plakate zu diesem Thema sollten geprüft werden. Finden wirklich alle gesprochenen Sprachen der Familien Berücksichtigung? Eine schöne Aktivität ist es, selbst ein Willkommensplakat mit Begrüßungsworten in den vertretenen Sprachen zu erstellen. Andrea Behnke schlägt vor, zusätzlich ein gemeinsam gestaltetes Sprachenplakat für die Gäste der Einrichtung aufzuhängen. Darauf wird über die vertretenen Herkunftsländer, Nationalitäten und Dialekte informiert. Dieses Plakat ist ein hervorragendes Instrument, um mit den Kindern ins Gespräch zu kommen. Silvia Hüsler empfiehlt, bei jedem neuen Thema in der Einrichtung ein oder auch mehrere Begriffe in den Sprachen der Kinder auf einem Wörterplakat zu sammeln. Sinnvoll wäre es, möglichst die Originalschrift zu verwenden und durch Aussprachehilfen zu ergänzen. So sind die verschiedenen Sprachen auch im Gruppenraum für Kinder und Eltern sichtbar. Bei Bedarf können diese immer wieder in die pädagogische Arbeit eingebunden werden.

Mehrsprachige Lieder, Reime, Fingerspiele, Bücher und Hörspiele

Gelebte Mehrsprachigkeit in der Kita bedeutet auch, die Sprachen der Kinder nicht nur sichtbar, sondern auch hörbar zu machen. Hierzu können international bekannte und in vielen Sprachen übersetzte Lieder, Reime und Fingerspiele eingeübt werden, bekannt ist *Bruder Jakob* als *Frère Jacques*. Des Weiteren gibt es Kinderlieder in unterschiedlichen Sprachen, etwa *Hej, Hallo, Bonjour, Guten Tag*. Das Buch *Die Welt trifft sich im Kindergarten* von Michaela Ulich und weiteren, gibt gute Anregungen für interkulturelle Sprachförderung, zum Beispiel Eltern oder Kinder zu bitten, Lieder, Reime und Fingerspiele aus verschiedenen Ländern vorzustellen. Diese können sie dann zusammen mit allen Kindern einüben. Anja Bereznai betont, dass es für deutschsprachige Kinder häufig nicht so leicht ist, in eine nicht deutsche Sprache zu wechseln. Wenn in der Einrichtung immer wieder Lieder, Reime und Fingerspiele in anderen Sprachen eingeübt werden, fällt es leichter, sich darauf einzulassen. Bücher und Hörspiele sind eine weitere Möglichkeit, die Sprachen der Kinder sichtbar und erlebbar zu machen. Auch wenn Kinder im Kita-Alter in der Regel noch nicht lesen können, erfahren sie durch zwei- und mehrsprachige Bücher Unterschiedlichkeit. Sie machen die Erfahrung, dass es auch andere Schriftzeichen als die im Deutschen gebräuchlichen gibt. Eltern und Großeltern als Experten können in ihrer Sprache pädagogisches Personal beim Vorlesen und Betrachten unterstützen. Die Autorinnen aus oben genanntem Buch plädieren für eine dialogische Bilderbuchbetrachtung. Diese erweitert den Wortschatz, macht mehrsprachigen und einsprachigen Kindern Spaß und fördert die Sprachbildung. Manche Bücher bieten zusätzlich noch ein Hörbuch in unterschiedlichen Sprachversionen (zum Beispiel *Der Regenbogenfisch* mit mehrsprachigem Hörbuch zum Downloaden).

Foto: Hartmut W. Schmidt

Mehrsprachige Peer-Gespräche ermöglichen

Nach Ulrike Lüdtke und Ulla Licandro sind Peer-Gespräche eine wichtige Voraussetzung für eine gelingende einsprachige wie auch mehrsprachige Entwicklung in Kitas. Oft finden sich in Kitas mehrere Kinder, die dieselbe Sprache sprechen. Ein generelles Sprachverbot in den nicht deutschen Sprachen ist diskriminierend. Die weitere sprachliche und emotionale Entwicklung der Kinder wird dadurch gehemmt oder blockiert. Als pädagogische Fachkraft mag es sich ungewohnt anfühlen, wenn sich Kinder in einer Sprache unterhalten, die man selbst nicht spricht. Anja Bereznai äußert dazu, dass das Sprechen in der gleichen Familiensprache für Kinder erleichternd wirkt. Am Anfang hilft dieses Sprechen in der Familiensprache, Sicherheit im Alltag zu gewinnen, gerade wenn die dominierende Sprache eben eine für die Kinder unbekannte ist. Vonseiten des pädagogischen Personals kann das eigene Nichtverstehen auch angesprochen werden: „Euer Gespräch klingt interessant, leider habe ich es nicht verstanden. Kannst du mir auf Deutsch sagen, um was es geht?“ Vielsprachig aufwachsende Kinder benötigen ausreichend Möglichkeiten, die deutsche Sprache zu hören und zu sprechen. Hier gilt es, anderssprachige Spielgruppen im Kita-Alltag immer wieder dazu anzuregen, die deutsche Sprache zu verwenden. Ein alltagsintegrierter Impuls könnte sein: „Ihr habt euch richtig Mühe gegeben mit eurem Bauprojekt. Könnt ihr mir euer Werk erklären?“ Allerdings ist im Einzelfall abzuwägen, wann es Sinn macht, als Erwachsene in das kindliche Spiel einzugreifen.

Rituale helfen, Sprachen besser kennenzulernen

Die Familiensprachen der Kinder können durch verschiedene Rituale situativ in den Kita-Alltag eingebunden werden. Als tägliches Ritual können Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln zusammen mit allen Kindern gelernt und angewandt werden. Die Tagesnamen (Montag, Dienstag ...) könnten außerdem in verschiedene Sprachen übersetzt und aufgeschrieben werden. In oben genanntem Buch schlagen die Autorinnen als wöchentliches Ritual vor, einen festen Tag einzuführen, der unter dem Motto steht: „Heute lerne ich eine andere Sprache.“ An jedem dieser Tage wird eine neuer Satz, Reim oder Spruch in einer anderen Sprache gelernt. Dazu sucht sich beispielsweise ein italienischsprachiges Kind ein anders sprechendes Kind als Partner aus. Es bringt diesem Kind dann einen italienischen Satz bei. Anschließend versuchen die beiden, den Satz allen Kindern der Gruppe sowie den pädagogischen Fachkräften beizubringen. Somit wird Sprachenvielfalt ritualisiert und ganz selbstverständlich in den Alltag eingebunden. Bei Unsicherheiten bezüglich der Aussprache kann auch auf Tonträger oder Audioquellen aus dem Internet zurückgegriffen werden. Ergin Focali und weitere geben in ihrem Buch *Sprachen und Kulturen sichtbar machen* nützliche Anregungen, etwa, dass bei der Eingewöhnung von neuen Kindern einige einfache „Brückensätze“ in den Sprachen der Kinder auf Karten zur Hand sein können.

Fünf wichtige Sätze, die das pädagogische Personal für jedes Kind parat haben sollte:

- „Ich heiße … Wie heißt du?“
- „Guten Tag. Guten Morgen.“
- „Auf Wiedersehen. Bis Morgen.“
- „Deine Mutter kommt bald, um dich abzuholen.“
- „Was hast du? Was ist los? Warum weinst du?“

Finden Sie selbst weitere Sätze für Ihren Alltag!

Bezüglich der Aussprache können die Eltern befragt werden. Dies zeugt zugleich von Interesse für die Familiensprache der Kinder. Für die Sprachen Arabisch, Griechisch, Italienisch, Kroatisch, Kurdisch, Polnisch, Russisch, Serbisch und Türkisch gibt es bereits die Übersetzungen mit Aussprachehilfen zum Beispiel im Buch von Ergin Focali und anderen.

Ein Resümee

Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit ist ein selbstverständliches Phänomen in Kindertageseinrichtungen. Sprachbildung und Spracherziehung sollten sich nicht nur auf die Unterstützung der deutschen Sprache konzentrieren. Es gilt, die mehrsprachige Realität in den Kindertageseinrichtungen zu berücksichtigen. Auch ohne entsprechendes mehrsprachiges Personal gibt es viele Möglichkeiten, diese Vielfalt im Kita-Alltag gezielt einzubeziehen! ■

Online-Tipps zur sprachlichen Bildung für Kitas mit mehrsprachigen Kindern

Folgende Tipps aus dem Internet möchten Sie bei einer interkulturellen Sprachförderung in ihrer Kita unterstützen:

Zur Information

- Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) hat eine Sammelmappe mit Materialien („Schlafen", „Schreien", „Mehrsprachig aufwachsen" und weitere) für Eltern mit Babys und Kleinkindern entwickelt. Erhältlich in den Sprachen Deutsch, Türkisch, Russisch, Arabisch und Englisch unter: https://www.kindergesundheit-info.de/
- Wie lernt mein Kind zwei Sprachen? Hierzu hat das Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) in Bayern einen Elternbrief entwickelt, der inzwischen in über 20 Sprachen zum Herunterladen zur Verfügung steht unter: https://www.ifp.bayern.de/veroeffentlichungen/elternbriefe/
- Des Weiteren gibt es auf der Homepage „Kinderärztliche Praxis" Merkblätter für mehrsprachige Eltern mit nützlichen Tipps zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in elf verschiedenen Sprachen: https://www.kinderaerztliche-praxis.de/a/downloads-merkblaetter-zur-mehrsprachigkeit-fuer-eltern-in-verschiedenen-sprachen-1829224

Raumgestaltung mehrsprachig

- Die Stadt München bietet den Schriftzug „Herzlich willkommen" in verschiedenen Sprachen zum Downloaden an (https://www.muenchen.de/rathaus/dam/jcr:aa61de83-3597-431d-b6e0-c5ff1a418fd7/herzlich_willkommen.zip). In einem Begleitheft hierzu werden die 43 häufigsten gesprochenen Sprachen vorgestellt: http://www.muenchen.info/soz/pub/pdf/288_herzlich_willkommen.pdf

Mehrsprachige Kinderliteratur und Spiele

- Eine Vielzahl an mehrsprachigen Bilderbüchern hat der Koth & Koth Verlag (Edition bi:libri) http://www.edition-bilibri.com herausgegeben.
- Eine Reihe von Versen, Liedern und Reimen in verschiedenen Sprachen mit Übersetzung und Aussprache hat Silvia Hüsler in ihrer Expertise zusammengefasst: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/672_Expertise_Huesler_Kinderlieder.pdf
- Viele Lese- und Medienempfehlungen für Kinder mit Migrationshintergrund hat die Stiftung Lesen unter dem Thema „Geschichten öffnen Türen – Vorlesen und Erzählen mit Kindern aus aller Welt" veröffentlicht: https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=1615
- In der Broschüre „Spiele aus aller Welt" werden 50 Spiele von allen Kontinenten vorgestellt. Die Praxishilfe kann kostenfrei unter folgendem Link heruntergeladen werden: http://www.wilabonn.de/images/PDFs/Kita_Global/50-Spiele-aus-aller-Welt_Broschre.pdf

Material zu Sprachvielfalt

- Auf der Seite www.kita-global.de findet sich in der Rubrik „Material" das „KITA GLOBAL. Das Praxisbuch". In der umfangreichen Broschüre mit dem Untertitel „Rituale" sind Begrüßungs- und Verabschiedungslieder und andere Ideen und Aktionen enthalten.
- Ein Wörterbuch Deutsch-Türkisch und Deutsch-Russisch für den Bereich der Kinder- und Jugenderziehung ist frei zugänglich unter folgendem Link: http://www.bbs5bs.de/schulleben/archiv10/sprachfoerder/images/BBS-V_Woerterbuch_D-Tue-Ru_2011-07-05_Version_02-1.pdf
- Auf der Website des Landeskompetenzzentrum zur Sprachförderung an Kindertageseinrichtungen in Sachsen (LakoS) finden sich in der Rubrik „LakoS-Materialien" viele weitere nützliche Handreichungen zum Thema: https://www.lakossachsen.de

Weitere Tipps finden Sie bei den Bilderbuch-Rezensionen in diesem Heft ab Seite 50 und in der TPS 3/18 (Neu)zugewanderte Familien.

HARALD HAUSER

Kreaturen der Unterwelt

Kinder erforschen die Kleintiere des Waldbodens

Im Wald suchen die Kinder gemeinsam mit Harald Hauser nach Mistkäfern, setzen sie für kurze Zeit in ein Terrarium und erkennen, welche Aufgabe die Müllmänner des Waldes haben.

Schon lange wünschten sich die Kinder der Naturforscher AG, den Mistkäfer genauer unter die Lupe zu nehmen. Nicht zuletzt, weil es in der Natur kaum eine schönere Farbe als das metallische Edelsteinblau der Frühlingsmistkäfer gibt und die fleißigen Insekten sogar mit einem sprechen: Hält man sie in der hohlen Hand ans Ohr, machen sie ein scharrendes, pulsierendes Geräusch. Jetzt ist es endlich so weit: Die Kinder dürfen im Wald nach den Recycling-Genies der Natur suchen und einige davon einladen, mit ihnen in die Kita zu kommen, damit die Forscher sie dort gut beobachten können – danach werden sie selbstverständlich wieder im Wald ausgesetzt. Dort wollen die Kinder neben den Mistkäfern auch andere Krabbler des Waldbodens kennenlernen.

Am Anfang steht die Frage

Vor Ort sitzen die kleinen Naturfreunde, die vier bis sechs Jahre alt sind, im Kreis auf dem Waldboden und stellen aufgeregt viele Fragen: Wie viel Laub ist im vergangenen Herbst von den Bäumen gefallen? Die Schicht ist so hoch wie eine Kinderhand breit ist. Aber wo ist das Laub aus dem Jahr davor? Und das Laub davor? Die Kinder legen zehn Hände übereinander für die letzten zehn Jahre und fragen sich: Wie hoch wären 100 Hände? Irgendetwas muss mit dem Laub passiert sein. Vielleicht, so hoffen die Forscher, finden sie Antworten, wenn sie das Laub genau untersuchen.

Mit dem Käfersieb auf Insektenjagd

Es macht den Kleinen sichtlich Spaß, mit dem Lupenglas auf die Jagd zu gehen, Holzstücke umzudrehen, um Bodentiere zu finden und zu fangen, oder einfach das Laub zu durchsuchen. Ein spezielles Gerät für das systematische Untersuchen von Laub nach darin lebenden Tieren ist das Käfersieb, das auch von Kindern leicht bedienbar ist. Nicht nur Käfer kann man mit ihm finden, sondern alle kleinen Tiere, die im Laub leben. Ein Käfersieb besteht aus drei gleich großen weißen Plastikschalen, von denen eine keinen Boden hat und ein eingebautes Sieb aus Kaninchendraht enthält. Es wird in eine andere Schale eingehängt, mit Laub gefüllt, mit der dritten Schale abgedeckt und vorsichtig geschüttelt. Bestandteile des Laubes und Bodentiere, die kleiner sind als die Maschen, fallen hindurch und können später in flachen Plastikschalen angeschaut und ausgelesen werden.

Wo sind jetzt die Mistkäfer?

Die Artenvielfalt der Bodentiere ist weit größer als das Artenspektrum der in den bisherigen Projekten untersuchten Amphibien oder Frühblüher. Eine kleine, aber repräsentative Auswahl an Gestalten, die den Forschern im Laub begegnen können, ist auf einer Bestimmungskarte abgebildet, die die Kinder zum Vergleichen mit ihren Funden einlädt und zu Gesprächen und Überlegungen anregt. Einige dieser Tiere und auch andere Objekte des Waldbodens erscheinen später auf ihren Fotos. Denn wie immer verwenden die Kinder abwechselnd eine Digitalkamera, mit der sie zunehmend besser umgehen lernen. Die spätere Betrachtung dieser Bilder ermöglicht es, die Wanderung durch die Augen der Kinder zu erleben: Was haben sie gesehen? Was war ihnen wichtig? (siehe Abbildung 5)

Doch wo sind jetzt die Mistkäfer? Mit dem Käfersieb haben wir sie im Laub nicht gefunden – aber das wussten die Kinder natürlich schon vorher. Denn sie wissen ja, wo man sie suchen muss: im Mist. Da es in der Gegend viele Pferdehöfe gibt, halten die Kinder nach Pferdeäpfeln Ausschau. Und schon der nächste Haufen bringt den gewünschten Erfolg: Sieben wunderschöne Mistkäfer fangen die Forscher beim Durchwühlen der Haufen mit kleinen Stöckchen. Um den Käfern die nächsten Tage im Terrarium erträglich zu machen, kommt außerdem ein frischer Pferdeapfel mit zurück in die Kita. Dort wollen die Kinder beobachten, was die Käfer mit dem Mist machen, den sie offensichtlich so sehr lieben.

Die Recycling-Truppe des Waldes

In der Kita wird das Terrarium aus dem Naturforscher-Regal für die Käfer eingerichtet. Eine Schicht Erde und ein paar Moospolster sollen ihr Waldboden sein, in der Mitte thront der Pferdeapfel. Es dauert nicht lange, bis die Mistkäfer ihr Ziel entdecken. Sofort wühlen sie sich darunter, schneiden kleine Stücke von der Mistkugel ab und beginnen, den Pferdeapfel zu zerlegen. Einen Tag später ist die Kugel weg. Man kann nur noch erahnen, wo sie gelegen hat. Die Mistkäfer haben den Pferdeapfel zerkleinert und in den Boden eingemischt. Eigentlich haben sie Boden daraus gemacht. Lennart weiß nun: „Darum liegt im Wald nirgends Kacke rum, denn unsere Käfer räumen sie sofort weg." In der Natur würden sie außerdem tiefe Gänge graben, um ihre „Beute" zu lagern und Eier darin abzulegen. Da sie das im Terrarium nicht können, setzen die Naturforscher sie nach drei Tagen wieder in ihrem natürlichen Lebensraum aus. ■

Abb. 1: Was ist durch das Sieb gefallen? Finden wir die Tiere auf den Bestimmungstafeln?

Fotostrecke Bodentiere

Abb. 2: Jonah und Lennart füllen das Käfersieb mit Laub und decken es mit einer Schale ab.

Abb. 3: Die ausgesiebten Bestandteile des Laubes kann man gut nach Bodentieren durchsuchen.

Abb. 4: Es gibt keine schönere Farbe als das metallische Blau der Frühlingsmistkäfer.

Abb. 5: Bilder, die die Kinder bei einer Waldboden-Wanderung fotografiert haben: Buchecker, Tausendfüßler, bemooster Ast, Moos.

Abb. 6: Wir richten ein Terrarium für Mistkäfer ein, damit wir beobachten können, was sie mit einem Pferdeapfel tun.

Abb. 7: Guck mal, der buddelt sich ein.

Fotos: Harald Hauser

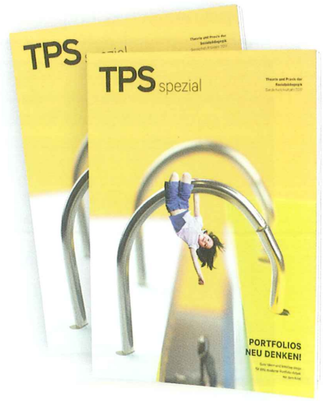
Jetzt bestellen!

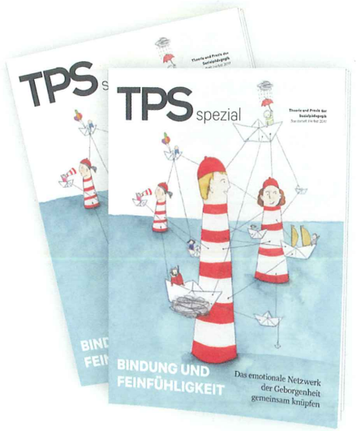
TPS spezial

TPS spezial – Portfolios neu denken!

Seien Sie Beziehungsstifter! Geben Sie das Portfolio in die Hände der Kinder. Denken Sie neu und machen Sie es sich und den Kindern leicht. Begleiten Sie jedes Kind auf seiner individuellen Reise durch die Kita-Zeit. Zeigen Sie ihm, dass Ihnen Ihre Beziehung etwas wert ist. Diese Ausgabe der TPS spezial greift verschiedene Impulse auf und gibt wertvolle Anregungen!

ISBN 978-3-96046-047-3 (D) 9,50€*





TPS spezial – Bindung und Feinfühligkeit

Hier geht es um die Essenz des Lebens: Gefühle! Freude, Geborgenheit, Liebe, Schmerz, Angst oder auch Verzweiflung gestalten die Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen. Erfahren Sie in dieser Ausgabe *Bindung und Feinfühligkeit* der TPS spezial, welche „Zutaten" es für eine sichere Bindung braucht, und wie das emotionale Netzwerk der Geborgenheit mit Feinfühligkeit gestalten werden kann.

ISBN 978-3-96046-048-0 (D) 9,50€*

TPS spezial – Tägliche Abenteuer

Alltag als Abenteuer? Mit Entdeckerlust und ganz viel Neugierde in den Tag, das ist für Kinder kein Problem. Doch, lassen wir Erwachsene uns auf diesen Forscherdrang der Kinder ein? Beschreiten Sie gemeinsam mit Kindern neue Wege. Menschen die vom Entdeckerfeuer angesteckt wurden, berichten in diesem Heft!

ISBN 978-3-96046-063-3 (D) 9,50€*

JETZT BESTELLEN
tps-redaktion.de

Klett Kita FACHVERLAGE

Unser Kundenservice berät Sie gern:
Telefon: 0711 / 6672 - 5800 | Fax: 0711 / 6672 - 5822
kundenservice@klett-kita.de

*Preise Stand 2018
zzgl. Versandkosten inkl. MwSt.

Das Thema Flucht und Erfahrungen von geflüchteten Menschen mit Kindern besprechen?

Bilderbücher als Gesprächsanlässe

Seit Jahren beschäftigt unsere Gesellschaft das Thema Flucht. Kita-Kinder bekommen mit, wie in den Nachrichten davon gesprochen wird, sie hören von Menschen, die keine Nahrung haben, und sehen vielleicht auch Kriegsbilder im Fernsehen. Manche Kita-Kinder sind selbst auf der Flucht gewesen. Vielleicht sind es auch ihre Eltern, Großeltern oder Urgroßeltern, die nach Deutschland geflohen waren. Das hat dauerhaft Auswirkungen auf die individuelle Verortung. Es gibt in den Kita-Familien Mütter oder Väter, Tanten und Onkel, die sich in der Unterstützung von geflüchteten Menschen (Integrationscafés, Übersetzungshilfen oder Balu-Projekten) engagieren, auch Omas und Opas, die an Vorleseaktionen mitmachen, um dazu beizutragen, dass Neuzugewanderte Deutsch lernen.

So bringen wir nicht ein Thema zu den Kindern, die sonst gar nichts davon mitbekommen würden, sondern wir wollen Kinder dabei begleiten, diese Erfahrungen besser zu verstehen. Kinder mit und ohne eigene Fluchtgeschichten können sich in einer vertrauten Umgebung über das Thema Flucht und ihre Gefühle, ihre Sorgen, ihre Probleme und Hoffnungen austauschen. Durch Tabuisierung wachsen Ängste, gemeinsame Gespräche lassen Mitgefühl und Verständnis wachsen. Dann kann der Realität von Kriegen und Unruhen in unserer Welt begegnet werden.

Unsere Rezensentinnen haben für Sie neuere Bücher angeschaut und berichten, was es zu sehen, zu lesen und zu fühlen gibt!

MEHRDAD ZAERI · ULI KRAPPEN · ANJA TUCKERMANN

Nusret und die Kuh

1. Auflage, tulipan-verlag (2016), € 18,00, ISBN 978-3-8642-9302-3, Illustrationen von Mehrdad Zaeri und Uli Krappen, Text von Anja Tuckermann

Anja Tuckermann erzählt vom 5-jährigen Nusret, der erst im Kosovo bei seinen Großeltern in dörflicher Idylle wohnt. Zur Einschulung zieht Nusret nach Deutschland, wo seine Eltern und seine großen Geschwister schon leben.

Nusrets Biografie beinhaltet viele komplexe Facetten eines Migrationshintergrundes, die er auf unbekümmerte kindliche Art wahrnimmt und die sich in den Illustrationen collagenartig und wild ausdrücken. Auf der düstersten Seite des Bilderbuchs wird beschrieben, dass die Eltern wegen des Krieges nach Deutschland gingen, aber das war vor Nusrets Geburt. Nusret wuchs bei den Großeltern im Kosovo auf. Sein Lebensgefühl ist: „Alle sind zufrieden und alle haben Sehnsucht." Denn irgendetwas von dem, was Nusret liebt, ist immer fern: seine Familie, seine Großeltern, seine Freunde, seine Kuh oder das Lesen. Dass auch die Kuh lesen und schreiben lernt, beschert der Geschichte ihre fantastische Note und erinnert daran, wie wertvoll es ist, die Realität mit Fantasie zu schmücken.

Elisabeth Breitenbach

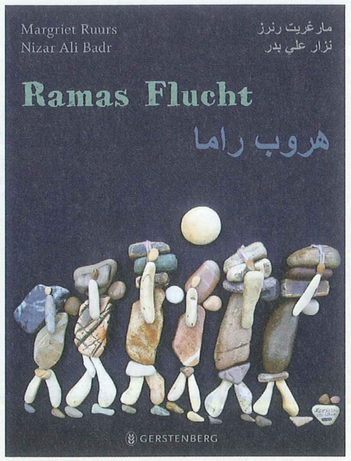
MARGRIET RUURS · NIZAR ALI BADR

Ramas Flucht

1. Auflage, Gerstenberg Verlag – deutsch-arabische Ausgabe (2017), €12,95 ISBN 978-3-8369-5973-5, Illustrationen von Nizar Ali Badr und Text von Margriet Ruurs

„Auch aus Steinen, die einem in den Weg gelegt werden, kann man Schönes bauen." (Goethe) – Zum Beispiel diese Geschichte hier, deren Bilder der Syrer Nizar Ali Badr aus Steinen zusammengesetzt hat. Das Mädchen Rama aus Syrien erzählt von ihrem Alltag, der vom Krieg und Hunger so sehr zerstört wurde, dass ihre Familie sich auf die Suche nach einem besseren Ort zum Leben macht. Die Steinbilder bringen intensiv die Anstrengung der Flucht zum Ausdruck. Der arabische und deutsche Text formuliert bedrückend und gleichzeitig behutsam Ramas schlimme Erfahrungen: „Nicht alle kamen sicher über das Wasser. Wir beteten für die, deren Reise im Meer zu Ende ging." Die Kinderbuchautorin Margriet Ruurs beendet Ramas Geschichte mit der glücklichen Ankunft in einer neuen Zukunft, willkommen geheißen von freundlichen Menschen. Sie verschweigt aber nicht Ramas bange Frage, ob sie jemals zurückkehren kann.

Elisabeth Breitenbach



KIRSTEN BOIE · JAN BIRCK

Bestimmt wird alles gut

7. Auflage, Verlag Klett Kinderbuch – deutsch-arabische Ausgabe (2016), €9,95, ISBN 978-3-95470-134-6, Illustrationen von Jan Birk und Text von Kirsten Boie

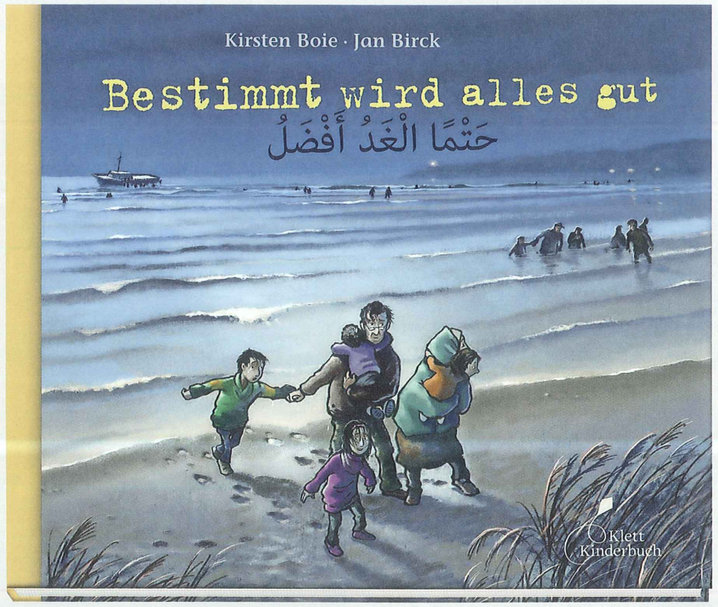
In diesem Buch wird erzählt, wie eine syrische Familie flieht. Im Rückblick erfahren wir, wie ihre Mitglieder dort gelebt haben und sich ihren Freunden und Verwandten verbunden fühlten. Doch dann kam der Krieg, die Familie floh nach Deutschland. Es wird eindrucksvoll beschrieben, was die Familie auf ihrer Flucht erlebte und wie sie in Deutschland auf unterschiedliche Weise empfangen und begleitet wurde. Dieses Buch erfordert beim gemeinsamen Lesen eine einfühlsame Begleitung der Kinder, daher sollte man sich mit dem Thema vorher beschäftigt haben.

Viele Fragen tauchen auf: Was heißt es, dort zu spielen, wo Krieg ist? Wie fühlt es sich an, die Heimat und das Land zu verlassen? Was ist Heimat für euch?

Es ist ein langer Weg, sich mit einem fremden Land vertraut zu machen, Freunde zu finden und endlich anzukommen.

Sehr schön wird beschrieben, wie wichtig das Erlernen der fremden Sprache ist; dieses ist die Basis zum Wohlfühlen in einem noch fremden Land. Heimat kann man eben nicht in einen Rucksack packen und mitnehmen. Das Buch wird von wunderbaren Bildern begleitet, welche die Geschichte realistisch darstellen. Sehr schön ist auch die Übersetzung ins Arabische.

Silja Breckwoldt



SUSANA GÓMEZ · SONJA WIMMER

Am Tag, als Saída zu uns kam

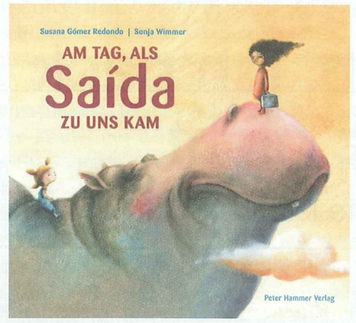
3. Auflage, Verlag Peter Hammer (2016), €15,90, ISBN 978-3-7795-0540-2, Illustrationen von Sonja Wimmer, Text von Sasana Gómez Rodondo

Dieses Buch lädt durch seine wundersamen, poetischen Bilder dazu ein, selbst ins Träumen und Geschichtenerzählen zu kommen. Es berichtet von Saída, die aus einem fernen Land kommt, zunächst überhaupt nicht spricht und traurig ist. Darüber wundert sich das Mädchen, das sehr gern mit ihr spielen möchte. Es fängt an, überall nach den Wörtern zu suchen. Von ihren Eltern erfährt das Mädchen, dass Saída aus Marokko kommt und dort eine andere Sprache gesprochen wird. Nun beginnt eine wunderbare Geschichte über Freundschaft und das gemeinsame Erlernen der Sprachen.

Wie viel Spaß und Freude es machen kann, sich gegenseitig die Sprache beizubringen!

Dies geschieht auf ganz unterschiedlichen Ebenen; durch gemeinsames Malen, beim Schattentheaterspielen, bei einem Besuch im Zoo und dem Ausprobieren fremder Wörter, die genüsslich aus den Mündern der beiden Mädchen purzeln; dabei wird viel gelacht. Ein schönes Buch über die Begegnung von Kindern aus unterschiedlichen Kulturen.

Silja Breckwoldt



FRANCESCA SANNA

Die Flucht

1. Auflage, NordSüd Verlag (2016), €17,99, ISBN 978-3-314-10361-2, Text und Illustrationen von Francesca Sanna

In dem wunderschön illustrierten Buch von Francesca Sanna *Die Flucht* wird die Flüchtlingserfahrung aus der Sicht eines Kindes geschildert. Der Krieg kommt dunkel und unverständlich für die Kinder in das Leben ihrer glücklichen Familie und bereitet der unbeschwerten Zeit ein jähes Ende. Als auch der Vater vom Krieg genommen wird, entschließt sich die Mutter, ihre Kinder in einem fernen Land in Sicherheit zu bringen, und damit beginnt eine lange und gefährliche Reise in eine ungewisse Zukunft.

Die Flucht ist gerade aufgrund seiner Vielseitigkeit ein sehr bewegendes Buch für Kinder. Francesca Sanna hat sich nicht davor gescheut, auch die schwierigen und dunklen Seiten der Flüchtlingserfahrung zu thematisieren: Die Unsicherheit und Angst, die die flüchtende Familie stets begleitet, wird auch durch die farbintensiven und bedrohlich wirkenden Illustrationen mittels einfacher Formen kindgerecht verständlich gemacht. Andererseits durchzieht die Geschichte aber auch ein Gefühl von Hoffnung und Zusammenhalt.

Auf ihrer Reise trifft die kleine Familie auch auf andere Flüchtlinge, deren Erfahrung sich von ihrer eigenen kaum unterscheidet. Untereinander sind die Menschen dadurch in der Lage, sich gegenseitig Mut und Kraft zuzusprechen, immer in der Hoffnung, dass ihre Reise bald ein Ende haben wird und sie in einer neuen Heimat in Sicherheit sein können.

Awelina Kelm

KATRIN RADICKE

„Ich glaub, ich pack das heute nicht“

Krank! – Aber heute ist doch der Ausflug!

Schlechtes Gewissen bei der Kranken, Enttäuschung bei den Kindern, Überlastung bei der Kollegin: Wie löst man dieses Dilemma?

Erzieherin Anna wacht morgens mit Halsweh, Kopf- und Gliederschmerzen auf und fühlt sich angeschlagen. Ein Infekt hat sie erwischt. „Das habe ich jetzt noch gebraucht“, denkt sie. Die Kinder freuen sich seit Tagen auf den Ausflug, der das Ende eines Naturprojektes darstellt. Anna hat schon vor Wochen einen Förster kontaktiert, der die Kinder in die Welt der Tiere im Unterholz einführen soll. Nun steht sie vor einer schweren Entscheidung: Einerseits kann sie Franka, ihre Kollegin, nicht hängen lassen. Andererseits fühlt sie sich richtig krank. Sie weiß außerdem, dass noch drei weitere Kolleginnen krank sind. Es kann also niemand für sie einspringen. Was wird ihre Kita-Leiterin dazu sagen? Anna spürt den aufkeimenden inneren Konflikt. Soll sie krank zur Arbeit gehen – oder den Ausflug gefährden und ihre Kollegin in eine schwierige Situation bringen, wenn sie zu Hause bleibt?

Wer spielt mit:

Anna: Die kranke Kollegin muss entscheiden, was zu tun ist, und hat einen handfesten inneren Konflikt. Was kann sie ihrer Kollegin zumuten? Was ist richtig für die Kinder? Was ist gut für ihre Gesundheit?

Die Kinder: Sie warten mit ihren Rucksäcken und freuen sich auf den angekündigten Ausflug. Wie werden sie reagieren, wenn dieser ins Wasser fällt?

Franka: Die gesunde Kollegin muss sich auf eine neue Situation einstellen – egal, wie Anna sich entscheidet.

Die Kita-Leiterin: Sie muss letztendlich Lösungen bereithalten, wie mit der Situation professionell umgegangen wird, und Entscheidungen tragen.

Zum Reflektieren

Die beste Planung stürzt ein wie ein Kartenhaus, wenn sich unverhofft die personellen Ressourcen reduzieren. Krankheitsbedingte Ausfälle stellen immer ein Dilemma dar. Im frühpädagogischen Kontext bedeutet dieser Fall, Unmögliches zu ermöglichen, verbunden mit einem hohen Maß an Flexibilität, Kreativität und Emotionalität. Bei all diesen Herausforderungen stellt sich die Frage: Wie erleben und begegnen Kinder, Fachkräfte und Eltern in der Kita-Realität diesen Herausforderungen?

Der professionelle Umgang mit Dilemmata ist an die Frage gekoppelt, aus welcher Perspektive sie betrachtet werden und welchen Beitrag der eigene Anspruch im Entscheidungskonflikt leistet. Anna, die kranke Kollegin, spürt ein Spannungsfeld innerer Meinungen. Mit dem Modell des inneren Teams nach Friedemann Schulz von Thun verstanden, melden sich verschiedene Teammitglieder zu Wort: Der Antreiber sagt: „Komm, es wird schon gehen“. Der Moralapostel mahnt: „Du kannst die Kinder und deine Kollegin nicht im Stich lassen!“ Der Kranke klagt: „Mir tut alles weh“. Und der Kritiker erhebt den Zeigefinger: „Denk doch mal an deine Gesundheit!“ Das emotionale Chaos macht Anna Druck. Neben vernünftigen Argumenten, der eigenen Gesundheit entsprechend, kämpfen im Inneren „gute Gründe“, um gegen die eigenen Prinzipien und Werte zu verstoßen.

Illustration: Julia Freund

Auf Lösungssuche

Anna kämpft innerlich mit Annahmen, was die direkte Kollegin jetzt denken könnte. Trotz des emotionalen Drucks ist es hilfreich, sich auf sachlich-fachliche Aspekte zu fokussieren, denn die anstehende Aktion soll in einer dem Bildungsvorhaben entsprechenden Form umgesetzt werden. Dem systemischen Ansatz folgend haben wir immer „gute Gründe“, uns für die eine oder andere Richtung zu entscheiden. Jede Entscheidung hat ihren Preis.

Natürlich haben sich die Kinder auf den Ausflug gefreut. In den Köpfen vieler Fachkräfte spielt sich an dieser Stelle ein Szenario von Enttäuschung und Tränen ab. Der Alltag und die Erfahrungen zeigen jedoch weitere Perspektiven. Kinder, die scheinbar enttäuscht wirken, können schon im nächsten Moment mit einem Picknick in einem Bildungsraum oder dem Außengelände höchst zufrieden sein. Die zweitbeste Lösung findet demnach Akzeptanz und hat den Nebeneffekt von kindlichem Lernen in lustvoller Atmosphäre.

Auch die Kollegin Franka, die sich unverhofft vor einer neuen Situation sieht und diese unter offensichtlichem Druck managen muss, bewältigt das vielleicht besser als von Anna erwartet. Denn zur Bewältigung einer solchen Herausforderung können Kompetenzen wie Gelassenheit, Überblick, Flexibilität, Belastbarkeit und Organisationsgeschick abgerufen werden, die im Portfolio pädagogischer Fachkräfte vorhanden sind. Erfahrungsgemäß verfügt jedes Team über mindestens eine Fachkraft mit besonnenem Organisationsgeschick und Kreativität.

Für die Entscheidungsfindung – wie gehen wir jetzt mit der Situation um? – ist die Selbstreflexion ein erster Schritt zur Erlangung der Handlungsfähigkeit in dieser Situation. Für die kranke Anna können folgende Fragen hilfreich sein:

1. Bin ich in meinem Zustand in der Lage, diesen Ausflug in einer Form zu absolvieren, dass dieser den Kindern Freude bereitet und meinem Bildungsanspruch genügt?
2. Inwieweit bin ich meiner Kollegin überhaupt eine Unterstützung?
3. Was ist der Preis, wenn ich krank den Dienst antrete, und bin ich bereit, diesen zu zahlen?
4. Welche Gefühle regen sich in mir? Von welchen Werten gehen diese aus?

Diese Fragen lassen sich nur individuell und auf die jeweilige Situation abgestimmt von jedem Einzelnen beantworten. Pauschalisierte Empfehlungen sind an dieser Stelle wenig zielführend.

Dazu einige ressourcenorientierte Denkanstöße:

- **Freude:** Blicken Sie auf das, was gelingt! Fragen Sie sich an dieser Stelle, wie viele Ausflüge schon gelungen sind und welche wertvollen Erfahrungen sie besonders den Kindern gebracht haben.
- **Lösungsorientierung:** Begegnen Sie allen Beteiligten mit Transparenz und Alternativen. So lassen sich Rechtfertigungen, Stress und Hektik in emotional besetzten Situationen vermeiden.
- **Offenheit:** Kinder sind grundsätzlich offen für Veränderungen. Sie sind unbedarft und motiviert, gemeinsam neue Wege auszuprobieren.
- **Autonomie und Selbstverantwortung** schulen Sie, wenn Sie die Kinder in der Situation fragen: Was machen wir jetzt, um auch ohne Ausflug Spaß zu haben?
- **Wandel:** Wichtig ist, bei der Planung die zur Verfügung stehenden personellen Kapazitäten gut im Auge zu behalten und vielleicht schon die Notbelegung festzulegen, ganz im Sinne eines Notfallplanes.
- Trainieren Sie die **Haltung**, dass „nur“ für die Kinder da zu sein und sich auf ihre Bedürfnisse einzulassen, wertvolle Bildungsarbeit ist.

Die beschriebene Situation ist Normalität in der Kita-Landschaft. Der Arbeitsinhalt ist an Beziehungen und Emotionen geknüpft. Eine pragmatische Erkenntnis kann hier weiterhelfen: Wenn man etwas nicht ändern kann – in diesem Fall eine Erkrankung –, kann man nur den Blick darauf ändern und die Frage neu stellen: Wie gehen wir jetzt mit der Situation um? Interessanterweise fördern außergewöhnliche Zeiten oft ungeahnte Kräfte, Potenziale und Ressourcen zutage, die die Chance mit sich bringen, Prioritäten neu zu definieren. Schablonen für die richtigen Lösungen gibt es nicht. Wichtig ist der eigene, bewusst eingenommene Standpunkt, der im Dilemma eine Orientierung geben kann. ■

Zum Weiterdenken

- Greine, Rita. Stress war gestern. Mannheim, Cornelson 2008.
- von Thun/Stegemann. Das innere Team in Aktion. Hamburg, Rowohlt 2010.
- Greine/Heilmann. Einfach Professionell. Berlin, Cornelson 2013.
- Zwack/Bossmann. Wege aus beruflichen Zwickmühlen. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht 2017.

Termine

Feinfühligkeit von Eltern und ErzieherInnen – Beziehungen mit Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren gestalten
bis September 2018 Team-Workshops buchbar,
kostenloses Angebot für die Kita
IFP München
Kontakt: beziehung-in-kitas@ifp.bayern.de
- www.ifp.bayern.de/projekte/vernetzung/bkk.php

Doktorspiele oder Übergriffe?
Sexuelle Übergriffe unter Kindern
26. Oktober 2018 in Frankfurt am Main
Dozentin: Lydia Weyerhäuser
- http://www.pb-paritaet.de/gesamtuebersicht.htm

Lebensräume entdecken. gestalten. teilen in Österreich
67. Internationale Pädagogische Werktagung Salzburg
9.–13. Juli 2018 in Salzburg
Veranstalter: Katholisches Bildungswerk Salzburg
in Kooperation mit der Caritas Österreich und der
Uni Salzburg
- http://www.bildungskirche.at/Werktagung/StartseitenachPWT.aspx

Hirnforschung und Lernen
Wie Lern- und Veränderungsprozesse gelingen können
12.–13. September 2018 in Marburg
Referentin: Marie Haberland
- www.gisa-marburg.de

Humor als Kraftquelle
Ev. Erwachsenenbildung Oldenburg
19. November 2018
Ev. Bildungshaus Rastede
Referentin: Anna Magdalene Bössen
- https://www.kirche-oldenburg.de/themen/bildung/kindergarten.html

Vorschau

TPS 6/18
Gesundes Arbeiten

Negativer Stress, Multitasking zu jeder Zeit und die Optimierung sämtlicher Lebensbereiche – wir wissen, was uns krank macht. Doch, was hält eigentlich gesund und was tut uns gut? Arbeit und Gesundheit sind zwei große Begriffe, die wir in diesem Heft mit Leben füllen und zueinander in Beziehung setzen wollen.
Die großen Themen von Globalisierung, demografischem und gesellschaftlichem Wandel beeinflussen unseren Arbeitsalltag in der Kita und verunsichern. Wie können wir diesem Wandel begegnen? Welche Verantwortung tragen Träger für ihre Angestellten? Was können Kita-Leitungen tun, um die Gesundheit ihrer Mitarbeitenden zu fördern? Wie können wir uns körperlich, geistig und sozial wohlfühlen? Wir nehmen Sie mit auf eine Entdeckungsreise zu Ihren Ressourcen und Potenzialen. Denn: Arbeit darf Spaß machen!

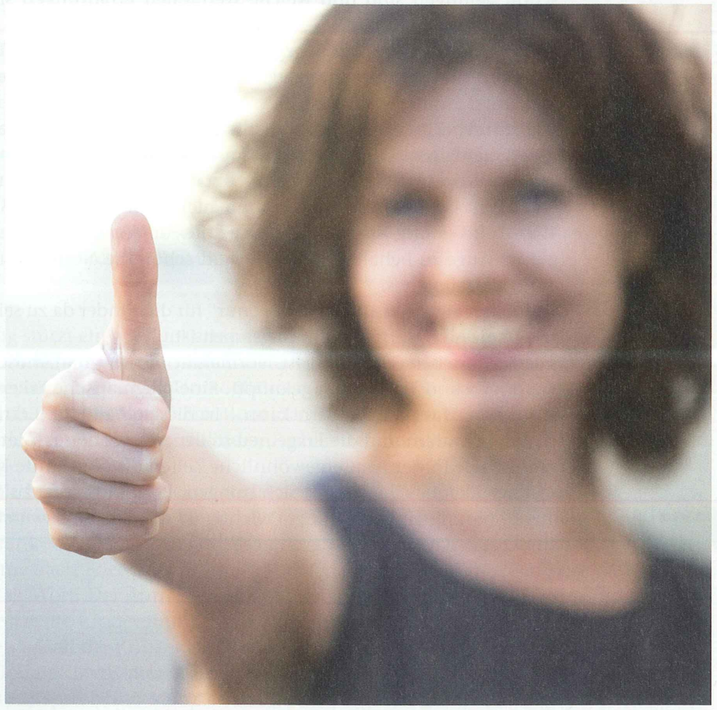


Foto: ©Thinkstock/Fizkes

Arbeit, die mich zufrieden macht!

Silja Breckwoldt ist Atelier- und Werkstattpädagogin, Leiterin der integrativen Kita Abraxas und eines Ateliers.

Samuel Jahreiß ist Erzieher und Kindheitspädagoge (B.A.), außerdem Sozial- und Bildungswissenschaftler (M.A.).

Rainer Orban ist Diplom-Psychologe, Systemischer Therapeut, Supervisor und Coach (SG) sowie Lehrender.

Elisabeth Breitenbach hat den Bilder-Buch-Laden in Berlin-Kreuzberg: www.bilder-buch-laden.de

Stephanie Karcher ist Kindheitspädagogin, Theaterpädagogin, Kinderschutzkraft und Weiterbildnerin.

Katrin Radicke ist Kindheitspädagogin (Frühpädagogik, B.A.) und Fachaufsicht und -beraterin in Darmstadt.

Prof. Elmar Drieschner lehrt Erziehungswissenschaft, (Kindheitspädagogik) an der PH Ludwigsburg.

Awelina Kelm studiert Internationale Literaturen und Anglistik und ist Werksstudentin in unserem Verlag.

Eberhard Schulz ist Sozialpädagoge, Theaterpädagoge und Buchautor.
Er lebt in Halle (Saale).

Heide Grehl studiert Literatur und Rhetorik. Sie ist freie Journalistin und arbeitet auch für die TPS.

Daniela Kobelt Neuhaus ist Heilpädagogin und Psychologin, im Vorstand der Karl Kübel Stiftung und im TPS-Beirat.

Kirsten Spuida ist Erzieherin und stellvertretende Leitung im Hort Kinderland St. Ursula in Oberursel.

Dr. Harald Hauser ist Diplom-Biologe und Fachkraft in der Kindertagesbetreuung in Brieselang.

Dr. Andreas Koch ist Diplom.-Sozialpädagoge und Erziehungswissenschaftler und Kita-Leiter in Ketsch.

Prof. Michael Winkler ist Erziehungswissenschaftler, er lehrt an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Prof. Renate Elli Horak ist Erzieherin und Diplom-Pädagogin und lehrt an der EH Ludwigsburg.

Andreas Lorenz ist Pfarrer und lehrt Religionspädagogik am PTZ in Stuttgart, außerdem ist er im TPS-Beirat.

IMPRESSUM

TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik
Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita
Evangelische Fachzeitschrift für die Arbeit mit Kindern wird herausgegeben von der Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V. (BETA) und der Klett Kita GmbH.

Beirat
Claudia Frey, Leiterin der Kita Rieselfeld, Freiburg; Prof. Dr. Bernhard Kalicki, Leiter der Abteilung Kinder und Kinderbetreuung des Deutschen Jugendinstituts, München; Daniela Kobelt Neuhaus, lic. phil., Vorstand der Karl Kübel Stiftung, Bensheim; Martina Letzner, Diplom-Psychologin, Geschäftsführerin der Bundesvereinigung Ev. Tageseinrichtungen für Kinder e.V. (BETA); Andreas Lorenz, Dozent für Religionspädagogik im Pädagogisch-Theologischen Zentrum Stuttgart; Prof. Dr. Norbert Neuß, Medienpädagoge und Erziehungswissenschaftler, Universität Gießen; Prof. Ludger Pesch, Diplom-Pädagoge, Kath. Hochschule Berlin; Eva Reichert-Garschhammer, Juristin, stellvertretende Direktorin des Staatsinstituts für Frühpädagogik, München; Prof. Dr. Petra Völkel, Diplom-Pädagogin, Ev. Hochschule Berlin.

Redaktion
Martina Teschner (v. i. S. d. P.), Kathrin Hildebrand
Rotebühlstraße 77
70178 Stuttgart
Telefon: 07 11/66 72-5814
Telefon: 07 11/66 72-5815
Telefax: 07 11/66 72-5822
E-Mail: tps-redaktion@klett-kita.de
Internet: www.tps-redaktion.de

Redaktionsassistenz
Lena Ruopp
Telefon: 07 11 / 66 72-5808
Telefax: 07 11 / 66 72-5812
E-Mail: l.ruopp@klett-kita.de

Verlag
Klett Kita GmbH
Rotebühlstraße 77
70178 Stuttgart
www.klett-kita.de

Geschäftsführung
Silke Wiest, Malte Kullak-Ublick

Anzeigen
kölnerverlagsagentur
Andrea Iven (Anzeigenleitung)
Kemperbachstraße 53
51069 Köln
Telefon: 02 21 / 29 77 08 11
Telefax: 02 21 / 29 77 08 29
Internet: www.koelnerverlagsagentur.de

Anzeigenpreisliste Nr. 2 gültig ab 1.11.2016

Kundenservice
Telefon: 07 11 / 66 72-5800
Telefax: 07 11 / 66 72-5822
E-Mail: kundenservice@klett-kita.de

Satz und Gestaltung
DOPPELPUNKT
Karen Auch
Königstraße 54B
70173 Stuttgart
Telefon: 07 11 / 2 29 32 68
Telefax: 07 11 / 2 29 32 69

Titelbild
© Thinkstock / twisterphoto

Druck
Kessler Druck + Medien GmbH & Co. KG
Michael-Schäffer-Straße 1
86399 Bobingen

Bezugsbedingungen
TPS erscheint zwölf Mal jährlich, davon zwei Sonderausgaben im Frühjahr und Herbst, für EUR 66,- zzgl. Versand EUR 21,60. Die Mindestabodauer beträgt ein Jahr. Eine Kündigung ist schriftlich bis vier Wochen nach Erscheinen des letzten Heftes innerhalb des aktuellen Berechnungszeitraums möglich, ansonsten verlängert sich der Bezug um weitere zwölf Monate. Es gelten unsere aktuellen Allgemeinen Geschäftsbedingungen. Auslandspreise auf Anfrage. Bei Umzug bitte Nachricht an den Verlag mit alter und neuer Anschrift sowie der Kundennummer (siehe Rechnung). TPS ist zu beziehen durch den Buch- und Zeitschriftenhandel oder direkt vom Verlag. Auslieferung in der Schweiz durch Balmer Bücherdienst AG, Kobiboden 12, CH-8840 Einsiedeln. Weiteres Ausland auf Nachfrage. Bei Nichtlieferung infolge höherer Gewalt oder Störungen des Arbeitsfriedens bestehen keine Ansprüche gegen den Verlag.
© Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten. Auch unverlangt eingesandte Manuskripte werden sorgfältig geprüft. Unverlangt eingesandte Bücher werden nicht zurückgeschickt. Nicht in allen Fällen war es uns möglich, den Rechteinhaber ausfindig zu machen. Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

ISSN 0342-7145
Bestell-Nr. 15591

JETZT BESTELLEN:
WOCHENPROJEKTE & WELTENTDECKER

Hier bestellen: klett-kita.de/shop

Wo wohnt eigentlich der Igel? – 3 tolle Wochenprojekte zum Thema Wald

Dem Blätterrascheln lauschen. So schnell laufen, wie man kann. Vogelgezwitscher hören. Tiere beobachten. Einfach mal laut lachen. Bäume umarmen und Moos streicheln — all das können wir nirgendwo so intensiv wie im Wald. Freuen Sie sich auf drei tolle Wochenprojekte zum Thema Wald erleben und nehmen Sie Ihre Kinder mit auf eine Reise in die größte Freiluft-Kita: den Wald!

(D) 12,95 € ISBN: 978-3-96046-045-9

Wo wachsen eigentlich Pommes? – 3 tolle Wochenprojekte zum Thema Essen und Ernährung

Das gemeinsame Essen gehört in der Kita zum Alltag. Frühstück und Mittagessen sind genussvolle Rituale, die turbulente Kindergartentage strukturieren. Mit kleinen Snacks tankt man zwischendurch nochmal so richtig Kraft für das nächste Klettergerüst-Abenteuer. Und ein paar Nüsse mit Freunden im Spielhäuschen geteilt sind gleich doppelt lecker. Nehmen Sie Ihre Kinder mit auf eine Entdeckungsreise in die bunte Welt der Ernährung!

(D) 12,95 € ISBN: 978-3-96046-044-2

Ich & Du – Geschichten, Spiele und Lieder für die Kita über das Wertvollsein, Anderssein und Zusammensein

Mit „Ich & Du" aus unserer Weltentdecker-Reihe nehmen Sie die Kinder mit auf eine ganz besondere Reise – eine Reise zu sich selbst und zu einer gelungenen Gemeinschaft. Die Jungen und Mädchen entdecken dabei, wie wertvoll sie sind, wie wunderbar es ist, dazuzugehören, obwohl jeder anders ist, und wie gut es tut, sich zu verstehen. Sie können dieses Buch für zwischendurch zur Hand nehmen oder über einen längeren Zeitraum nutzen.

(D) 14,95 € ISBN: 978-3-96046-036-7

Bewegen & Entspannen – Fantastische Bewegungsgeschichten Mitmachlieder und Traumreisen für die Kita

Klettern, hüpfen, balancieren – Bewegung tut gut. Doch nicht nur das. Mit all ihren Sinnen ergründen die Mädchen und Jungen dabei auch die Welt um sich herum. Das stärkt ihre Wahrnehmungsfähigkeit. Denn wer sich bewegt, lernt und entwickelt sich besser. Mit den Spiel-Impulsen in diesem Buch gelingt es Ihnen, die Kinder in der Kita dafür zu begeistern. Zusätzlich sorgen unsere Traumreisen und Kinder-Yoga Angebote für kleine Auszeiten.

(D) 14,95 € ISBN: 978-3-96046-037-4

Klett Kita FACHVERLAGE

Unser Kundenservice berät Sie gern:
Telefon: 0711/6672 - 5800 | kundenservice@klett-kita.de

www.klett-kita.de

*Preise Stand 2018 inkl. MwSt.