2015/2016 | 23. JAHRGANG

WIR 1

Kindergarten in Südtirol



Bildungsprozesse begleiten

AUTONOME PROVINZ BOZEN - SÜDTIROL

PROVINCIA AUTONOMA DI BOLZANO - ALTO ADIGE

Herausgeber:
Kindergarteninspektorat im
Deutschen Schulamt

Anschrift:
Deutsches Schulamt
Kindergarteninspektorat

Amba-Alagi-Str. 10, 39100 Bozen
Tel. 0471 417 651 | Fax 0471 417 659
SA.Kindergarteninspektorat@schule.suedtirol.it

Redaktion:
Brigitte Alber
Rita Amort
Andrea Maria Gartner
Verena Hanni
Sylvia Kafmann
Christa Kröss
Christa Messner
Martina Monsorno
Sonia Mutschlechner

Presserechtlich verantwortlich:

Johanna Christine Wörndle Vegni
Landespresseamt, Landhaus I,
Silvius-Magnago-Platz 1, 39100 Bozen

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

Erscheint zweimal jährlich

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

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

Titelbild: Kindergarten Welschnofen

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

Layout & Druck:
Druckstudio Leo GmbH, 39057 Frangart, Bozner Str. 41
Tel. +39 0471 633 305

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial ... 4
Interview mit dem Schulamtsleiter Peter Höllrigl ... 5

LEITARTIKEL

Gerd E. Schäfer
Bildung durch Beteiligung ... 6

BEITRÄGE ZUM THEMA

Tassilo Knauf
Reggio-Pädagogik ... 9
Hannelore Winkler
Professionelles Arbeiten im Kindergarten ... 13
Ursula Pattis
Lassen wir Bildungsprozesse zu? ... 15

PROJEKTE, ERFAHRUNGSBERICHTE, REFLEXIONEN

Ulrike Hofer
Lernen aus Begeisterung ... 17
Katrin Insam, Eleonora Rinner
Frau Direktorin ... 18
Gertrud Ganthaler
„Es rollt!“ ... 21
Elisabeth Antenhofer
Forscheraufgabe: ... 23
Luzia Franzelin, Rita Tratter, Verena Saltuari
Meine Brücke entsteht ... 25
Carmen Gritsch, Johanna Nischler, Petra Fabi
Die Spuren ... 26
Patrizia Dalsant
Das Baubüro ... 28
Sigrid Hasler, Claudia Theiner
Expertentage ... 29
Manuela Innerkofler
In die Ferne schauen ... 30
Ruth Beikircher, Margit Prader
Polizei ... 30
Michaela Messner
Wollen wir zählen? Oder wollen wir schätzen? ... 31
Anna Gruber
„Schaug, i hon a Handy, do konn i Foto mochn.“ ... 33
Andrea Niedermair
„I konn hutschn!“ ... 34
Herta Petermair
Musik, Bewegung, Rollenspiel und Partitur ... 35
Eine besondere Lerngeschichte: Das Motorboot ... 35
Andrea Mittermair, Veronika Lintner
Kuchen und Kaffee für die Familien ... 37
Brigitte Alber
Unterschiede erkennen: weiches und hartes Holz ... 38
Natur ... 38
Elisabeth Antenhofer
Leben und Lernen in unserem Kindergarten ... 39
Wie viel Struktur braucht der Kindergartentag? ... 39
Maria Feichter, Anna Leitner
Kindergartenkinder entdecken und forschen ... 40
Elisabeth Huber, Barbara Passler
Mit Kräutern durch das Jahr ... 41
Margit Oberkofler
Weißes Kreuz ... 42
Irmgard Vieider, Monika Simmerle
Unser Garten verändert sich ... 43
Ulrike Blaas
Ein Waldwicht fliegt in den Oman ... 44
Margit Wiedmer, Concetta Gulino, Priska Geier
Geschichten einmal anders ... 45
Kathrin Sparber
Ein Bilderbuch erzählen – „Die kleine Raupe Nimmersatt“ ... 46
Sylvia Kafmann, Veronika Dejori
„Die kleine Raupe Nimmersatt“ ... 48
Karin Berger
Die Dinos sind los ... 50
Mathilde Vikoler, Heidi Karbon
Kinder als Forscher und Entdecker ... 51
Martina Veit
Fliesenmosaik „Unter Wasser“ ... 53
Annelies Förch
Kunst(t)räume ... 55
Brigitte Alber
Spielzeit ist Bildungszeit, Bildungszeit ist Spielzeit ... 56
Sabina Fischnaller
Willkommen in Afrika ... 57
Marion Vedovelli
Bildungsprozesse im Praktikum begleiten ... 59
Alexandra Raffl
Sich-Einlassen ... 59
Birgit Gasser
Begleitung einer Studentin ... 60

GESUNDE SEITE

Anna Leitner
Yoga ... 61

LITERATUR

Fachbücher ... 62
Nicole Rauter
Die kindliche Traumwelt in Bildern dargestellt ... 68
Bilderbücher ... 70

IDEENKISTE

Martina Monsorno
Das kleine Ich bin Ich ... 75

MUSIKALISCHE SEITE

Sieglinde Gruber
Das Haus ist voller Gäste ... 76

KULINARISCHE SEITE

Sabine Flöss
Schneemousse ... 77

INFORMATIONEN

Zwei neue Direktorinnen ... 78
Das Team im Praktikumsamt Kindergarten ... 79
Pilotprojekt verlängert ... 79
Albina Niederlechner
Kursfolge „Qualifizierung als Turorin“ ... 80
Martina Monsorno
Zertifikatsverleihung ... 81
Fortbildungsprogramm ... 82
Netztipps ... 84
Lern- und Spielmaterialien ... 85

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

wer die kindliche Bildungsbiographie respektvoll und professionell angemessen gestalten will, muss von Anfang an die Entwicklung des Kindes unterstützen und seine Kompetenzen stärken, so steht es in den Rahmenrichtlinien geschrieben. Die Rahmenrichtlinien richten den Fokus auf das Kind, seine individuelle Entwicklung und Bildung. Bildung wird als ein sozialer Prozess konzeptualisiert, baut auf Co-Konstruktion auf und strebt nach Sinnkonstruktion. Bildungsprozesse werden von pädagogischen Fachkräften und Kindern gemeinsam gestaltet. Somit kommt der Gestaltung der Interaktionen zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind sowie zwischen den Kindern eine zentrale Bedeutung zu.

Prof. Gerd E. Schäfer, der in der Kindergartenwelt vielen bekannt und eine wichtige Referenzperson ist, hat für diese Ausgabe „Bildungsprozesse begleiten" den Leitartikel geschrieben. Er spricht vom Mythos Vorschulalter, bricht ihn auf, stellt diesen Orientierungspunkt in Frage und bemängelt, dass die Schule den Eigenlogiken der frühen Kindheit nicht ausreichend Beachtung schenkt, während die frühkindliche Bildungsdiskussion stark auf die schulischen Vorstellungen eingeht. Er misst den in den Alltag eingebetteten Bildungsprozessen eine hohe Bedeutsamkeit zu und sieht im Zentrum der Bildungsprozesse eine kooperative Regulation der Interaktion von individuellen Tätigkeiten mit sozialen Prozessen und kulturellen Inhalten. Die Frage der Beteiligung stellt sich in jeder Beziehung. Weil die Kommunikationsstruktur zwischen Erwachsenen und Kindern nicht von vornherein auf beiden Seiten gleichgewichtig oder symmetrisch ist, müssen die Erwachsenen den Mädchen und Jungen entgegenkommen, damit sie sich beteiligen können. Die Herausforderung an die Pädagoginnen besteht darin, die Bildungssituationen so zu gestalten, dass sich die Mädchen und Jungen mit allen Möglichkeiten ihrer Kräfte beteiligen können.

Von der Reggio-Pädagogik sind in besonderer Weise Impulse für die Weiterentwicklung des Kindergartens ausgegangen. Nach Loris Malaguzzi ist die kindliche Entwicklung nicht als individuelle Angelegenheit zu betrachten, sondern als ein Prozess, der sich innerhalb einer Gemeinschaft vollzieht. Die wechselseitige Bedingtheit der einzelnen Systeme, Kinder, Pädagoginnen, Familien, spiegelt das Grundverständnis der Rahmenrichtlinien wider. Prof. Tassilo Knauf hat für diese Ausgabe die Geschichte sowie die wesentlichen Aspekte der Reggio-Pädagogik herausgearbeitet.

Hannelore Winkler, Leiterin des Pädagogischen Beratungszentrums Bozen und wichtige Ansprechpartnerin der Kindergartenwelt im Umfeld von Bozen bescheinigt dem Kindergarten eine hohe Professionalität mit entsprechend hohem Beratungsanspruch und stellt den Beratungskontext dar.

Ursula Pattis vom Kindergarten Stegen spürt der Frage nach, welchen Situationen die Pädagoginnen ihr Augenmerk schenken, welche Prozesse sie als Bildungsprozesse beachten und ob gar pädagogische Handlungsstrategien und Ordnungsstrukturen hinderlich auf Bildungsprozesse der Kinder wirken.

Unsere Rahmenrichtlinien sind kein Curriculum zum Bearbeiten bestimmter Inhalte, weil das primäre Ziel das Aufgreifen der Themen der Kinder und das Ermöglichen von Erfahrungen und damit die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes ist. Die Beachtung der Kompetenzen in den Bildungsfeldern dient den Pädagoginnen eher dazu, durch eigene Beobachtungen, durch Selbstreflexion und im Austausch mit den Kolleginnen und den Familien herauszufinden, wie ein Kind in der Entwicklung seiner Kompetenzen unterstützt werden kann. Die Beobachtungen der Aktivitäten, Überlegungen und Äußerungen der Mädchen und Jungen und die Auseinandersetzungen darüber im Team helfen, die Bildungspotenziale des Kindes besser zu verstehen.

Wir sind überzeugt, dass Sie in dieser Ausgabe – ob Sie nun gezielt suchen oder einfach drin blättern – anregende Beiträge und Überlegungen finden, die Sie in Ihrer Arbeit unterstützen, vielleicht auch bestärken. Viele Inhalte dieser Ausgabe sind an den Fragen der Kinder orientiert. Spannend ist es, dem nachzugehen, wohin eine Frage und die Suche nach der Antwort führen können. Die Aufgabe der Pädagoginnen ist es, zu strukturieren, zu dokumentieren, den roten Faden zu weben oder auch aufzugreifen.

Wir wünschen anregendes Lesen und Impulse, die mit Freude aufgegriffen werden.

Unsere Zeitschrift lebt von den guten Ideen der Autorinnen und der Bereitschaft, mitzuarbeiten. Die nächste Ausgabe wird sich mit Sprache/Sprachen befassen.

Mit herzlichen Grüßen aus der Redaktion
Christa Messner

Interview mit dem Schulamtsleiter Peter Höllrigl



Was erachten Sie als wesentlich und entscheidend im Begleiten der Bildungsprozesse der Mädchen und Jungen?
Eine passende Haltung und die Beziehung. Sie drücken sich in Zuwendung, Wertschätzung und Achtsamkeit aus. Sie machen die Herzkraft eines Kindergartens aus, der die Menschen stärkt – Kinder, Eltern, pädagogische Fachkräfte, Lehrpersonen und alle, die mitarbeiten. Es muss eine Haltung entstehen, die sich an Potenzialen und Möglichkeiten orientiert und alle Bildungsprozesse in allen Bildungseinrichtungen von Anfang an durchzieht. Nicht Skepsis und der Blick auf Defizite dürfen die Ausgangspunkte sein, sondern das Vertrauen, das Zutrauen. Ich weiß, es ist leichter gesagt, als gelebt. Aber es gehört zu den pädagogischen Aufgaben, an einer solchen Haltung zu arbeiten.

Was zeichnet in Ihren Augen den Kindergarten aus?
Er hat vielfältige Funktionen in unserer Gesellschaft. Unbestritten ist er eine Bildungseinrichtung. In Südtirol ist er die erste Stufe im Bildungssystem des Landes, offen für alle Kinder im Alter zwischen zweieinhalb und sechs Jahren. Im Kindergarten wird Wert darauf gelegt, die Mädchen und Jungen in ihrer Entwicklung, in ihrem Lernen bestmöglich zu fördern. Es geht darum, sie in der Entfaltung ihrer Persönlichkeit zu stärken. Sie werden pädagogisch professionell begleitet, sind räumlich versorgt und in verlässlichen Beziehungen aufgehoben. Der Kindergarten ist ein verlässlicher Ort im Leben der Kindergartenkinder. Hier finden sie Erwachsene, die ihnen wirklich zuhören, die sich bemühen, ihre Gedanken zu verstehen und sie respektieren.

Welche Erlebnisse Ihrer frühen Kindheit vermissen Sie in Ihrem aktuellen Leben?
Beim stundenlangen, unbeaufsichtigten Spielen und Toben im Wald habe ich das Gefühl grenzenloser Freiheit erfahren. Solche Gefühle sind heute, in meinem hektischen Alltag, leider kaum mehr spürbar.

Was legen Sie den Pädagoginnen im Kindergarten ans Herz?
Sie sind die zentralen Akteurinnen im Kindergarten. Ihre Aufgaben sind die Begleitung und Förderung von Kindern. Sie müssen dem Kind unmissverständlich zu verstehen geben: Erstens: Was du hier machst und lernst, ist wirklich wichtig. Zweitens: Mir – der pädagogischen Fachkraft – ist es ein Anliegen, dass du das machst. Drittens: Ich – die pädagogische Fachkraft – glaube fest daran, dass du das schaffst. Und viertens: Ich werde dir dabei helfen und dich unterstützen.
Ich glaube, eine pädagogische Fachkraft wirkt dann pädagogisch, wenn sie diese vier Dinge immer wieder zu zeigen und zu leisten vermag.
Ich bin überzeugt: Den guten Kindergarten machen die guten pädagogischen Fachkräfte aus. Wer vorhat, als Pädagogin oder Pädagoge im Kindergarten zu arbeiten, muss dazu bereit sein, sich in der Ausbildung und über die Fortbildung permanent und systematisch professionelle Kompetenzen anzueignen.

Worauf sollten Pädagoginnen des Kindergartens und Lehrerinnen der Grundschule beim Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse besonders achten?
Mit strahlenden Augen und stolz erzählen die Kindergartenkinder, dass sie bald in die Schule kommen. Die Freude, dann zu den Großen zu gehören, ist nicht zu übersehen. Das kann ich immer wieder beobachten.
Dieser Übergang ist besonders bedeutsam für ihre weitere Entwicklung. Das Kind muss sich mit bisher unbekannten Anforderungen auseinandersetzen und die neuen Impulse für die Weiterentwicklung verarbeiten. Es muss erst einmal ankommen, bevor es weiterkommt. Ein gelungener Übergang knüpft an seine Vorfreude auf die Schule an. Ein Übergang kann natürlich auch Krisen auslösen. In solchen Fällen ist es entscheidend, die Ursachen nicht nur beim Kind zu suchen, sondern sein gesamtes Umfeld, auch die Schule, nicht außer Acht zu lassen. In jedem Fall, bedarf es einer guten Begleitung und der engen Zusammenarbeit zwischen Kindergarten, Familie und Schule.

Bildung durch Beteiligung

Gerd E. Schäfer, Universität Köln

1. Zwei Thesen, von welchen ich ausgehe

Mythos Vorschulalter

Es gibt eine vielfach geteilte Vorstellung von den Lern- und Bildungsprozessen in den ersten Lebensjahren, die sich im Begriff des Vorschulalters ausdrückt. Vorschulalter, das ist die Zeit vor der Schule. Orientierungspunkt dieser Zeit ist die Schule und ihre institutionelle Wirklichkeit. Die Zeit der ersten Lebensjahre wird als die Zeit verstanden, die auf die Schule vorbereitet. Damit werden die Schule und ihr fachbezogenes Bildungsverständnis zum Definitionsmerkmal frühkindlicher Bildungsprozesse. Nach einem eigenen Definitionsmerkmal für Bildung in den ersten Lebensjahren, das sich an den Entwicklungsaufgaben der frühen Kindheit orientiert, wird nicht gefragt. Diese Vorstellung halte ich für einen gesellschaftlich in hohem Maße unterstützten Mythos. Unter Mythos verstehe ich eine Erzählung, mit der eine Kultur oder eine gesellschaftliche Gruppe ihr Weltverständnis, oder Teile davon, in einer Geschichte nachvollziehbar macht und begründet. Es sind die stillschweigenden Voraussetzungen einer kulturellen Gemeinschaft, die in solche Mythen eingehen. Insofern hat jede Kultur, auch die unsrige, ihre Mythen, gleichgültig ob sie mündlich, schriftlich oder durch die gesellschaftliche Praxis tradiert werden. Rationale Kriterien müssen dabei keine Rolle spielen. Ja, man versteht, seit der Renaissance, den Mythos geradezu als den Gegensatz zu einer rationalen Begründung der Weltsicht. Ich gehe davon aus, dass die Übertragung des schulischen Lernmodells in die frühe Kindheit eher einem unhinterfragten Mythos als einer rational begründbaren Logik entspricht. Die frühe Kindheit als eine erste Bildungszeit zu betrachten, um daraus auch Schlüsse für die späteren Bildungszeiten zu ziehen und nicht umgekehrt, aus den Vorstellungen der späteren Bildungszeiten die frühe vorzustrukturieren, scheint mir ein logischeres Vorgehen zu sein.

Wenn ich von Bildung in der frühen Kindheit spreche, setze ich mich also von einer Definition der frühen Kindheit durch ein vorweggenommenes und kaum in Frage gestelltes Schulmodell ab, ohne Schule als einen möglichen Weg des Kindes aus dem Blick zu verlieren (vgl. hierzu: Langeveld, 1966). Der Unterschied besteht darin, dass das Vorschuldenken, die Schule als definierendes Ziel vor Augen hat, dem die Prozesse in der frühen Kindheit untergeordnet werden, während ein eigenständiges frühkindliches Bildungsmodell, die Schule als eine Möglichkeit begreift, die sich im Hinblick auf die frühe Kindheit selbst hinterfragen muss. Genauso, wie die Schule sich herausnimmt, die Notwendigkeiten frühkindlicher Bildung aus ihrem Selbstverständnis heraus zu bestimmen, ist es notwendig, schulische Bildungsprozesse in ihren Abläufen und Strukturierungen aus der Perspektive frühkindlicher Bildungsprozesse in Frage zu stellen. Ich ziele also nicht auf eine Abgrenzung von Schule und frühkindlicher Bildung, sondern auf einen gegenseitigen Respekt angesichts unterschiedlicher Voraussetzungen, gesellschaftlich-institutioneller Wirklichkeiten und Zielvorstellungen. Es gibt allerdings einen Unterschied. Während die frühkindliche Bildungsdiskussion sehr stark auf die schulischen Vorstellungen eingeht, muss man festhalten, dass ein Respekt der Schule vor den Eigenlogiken der frühen Kindheit weit weniger an der Tagesordnung ist.

Der in den frühen Bildungsprozessen übersehene Alltag

Grundlage frühkindlicher Bildung ist das in den Alltag eingebettete Lernen aus eigenen Erfahrungen, welches die Neugeborenen vom ersten Tag ihrer Geburt an betreiben. Sie lernen auf diese Weise zu saugen, ihre Saugbewegungen entsprechend den Bedingungen von Brust oder Flasche zu koordinieren. Sie lernen zu greifen, die Abstimmung des Greifens auf unterschiedliche Gegenstände oder die Greifspiele, welche die Erwachsenen für sie inszenieren. Sie koordinieren zusehends die Motorik ihres Körpers, sie lernen zu krabbeln und schließlich zu laufen. Sie lernen vom ersten Tag an, wie sie aufgenommen, gebadet, gewickelt oder zu Bett gebracht werden. Sie merken sich diese Routinen und stellen sich darauf ein. Sie antworten auf Kommunikation und suchen selbst danach. Je nach äußerer Resonanz werden ihre Kommunikationsbemühungen zunehmen oder gebremst werden. Sie lernen die Dinge und die Personen ihrer Umwelt kennen, wissen sich da zu orientieren, suchen nach noch unbekannten Orten und Wegen. Sie entwickeln Geschick und Unterscheidungen im Umgang mit verschiedenen Menschen, passen sich deren Eigenheiten oder Gewohnheiten an. Sie differenzieren Stimmen, Gesichter, vertraute und unvertraute Situationen, entwickeln Vorlieben und Abneigungen. Sie entdecken vertraute Muster in unvertrauten, neuen Situationen. Dies alles und noch viel mehr lernen sie allein dadurch, dass sie an den – in der Regel auf sie abgestimmten – Alltagsprozessen der Welt um sie herum teilnehmen.

Sie verinnerlichen auf diese Weise, ohne dass sie es bemerken und auch ohne ausdrücklichen pädagogischen Anschub, die kulturellen Formen der sozialen Welt, die sie umgeben. Sie bewegen sich in einer kulturellen Formen- und Farbenwelt, in einer Welt der Klänge und Geräusche, finden heraus, ob und welche Bedeutung sie haben. Sie übernehmen die üblichen Bewegungs- und Beziehungsformen. Genauso wie sie in die Welt der Sprachen eintauchen, die sie umgeben und einen Sinn für ihre Klänge, Rhythmen und Melodien entwickeln, leben sie sich in die sozialen und kulturellen Alltagsstrukturen hinein, ohne, dass ihnen jemand mehr als ein paar pädagogische Hilfestellungen dazu geben könnte.

Man muss diese Welt nur so strukturieren, dass sie daran teilnehmen können, und ihrem Teilnehmen sozial entgegenkommen.

So haben sie, lange bevor ihnen absichtsvoll etwas „vermittelt“ wird, schon implizit durch Teilnahme und Tun einen Grundstock

an Welterfahrungen in ihrer Umgebung gesammelt. Man vergisst bei der frühkindlichen Bildungsfrage allzu leicht, dass unsere absichtsvollen pädagogischen Intentionen auf einem meist kaum hinterfragten Fundament an solchen Alltagserfahrungen aufsitzen und viele noch folgende Bildungsprozesse nicht ohne solche Erfahrungszusammenhänge im Alltagsgeschehen gedacht werden können.

2. Bildung durch Beteiligung

Bildungsverständnis

Bildung ist das Potenzial eines Menschen, mit welchem er sich an seiner gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Mitwelt beteiligen kann.

Vor diesem Hintergrund wird hier Bildung zunächst konkret verstanden als ein Sich-bilden. Da man sich nur durch etwas bilden kann, steht im Zentrum von Bildungsprozessen eine kooperative Regulation der Interaktion von individuellen Tätigkeiten mit sozialen Prozessen und kulturellen Bereichen. Ein solches Verständnis ist mit einem wissenschaftlich-empirischen Vorgehen nicht vereinbar, welches diese Prozesse analytisch in einzelne Lernbereiche oder Kompetenzen zerlegt.

Die häufigste Einschränkung bei einem traditionellen Lernverständnis besteht darin, nur die rationalen Prozesse in Betracht zu ziehen. Es sind aber gerade die Regulationen von Handlungsprozessen, Empfindungen und Gefühlen, die der Welt der jungen Kinder – vor allem rationalen Nachdenken – eine Bedeutung geben. Wer diese Prozesse aus dem Nachdenken über frühkindliche Bildungsprozesse ausschließt, schließt damit auch die Bedeutungen aus, welche die Kinder selbst in der ihnen gegebenen Mitwelt erzeugen. Derart komplex verstandene Bildungsprozesse – also Bildungsprozesse, welche sensorische, ästhetische, emotionale, imaginative und rationale Aspekte nicht ausgliedern – entstehen dadurch, dass sich Menschen am kulturellen und sozialen Leben beteiligen können. Die pädagogische Hilfe dazu besteht darin, den Menschen, die sich bilden, einen Rahmen zu geben, der ihnen diese Beteiligung – entsprechend ihren differenten biographischen, sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Voraussetzungen – ermöglicht. In diesem Sinne spreche ich davon, dass Bildung (spätestens) mit der Geburt beginnt. Das zu verstehen, bedarf einer anderen Wahrnehmungs- und Denkperspektive als einer vorschulischen. Es erfordert darüber hinaus, die Eigenwertigkeit und Eigenlogik frühkindlicher Bildungsprozesse herauszuarbeiten.

Was meint Beteiligung?

Die Frage der Beteiligung stellt sich in jeder Beziehung.

Wenn ich im Folgenden von Beteiligung der Kinder spreche, dann gehe ich über die Sozialformen der Beteiligung hinaus; denn jede pädagogische Situation ist eine Beziehungssituation, die dem Kind mehr oder weniger Beteiligung ermöglicht. Die Selbstbeteiligung der Kinder am sozialen Leben und an der Kultur ist die Grundlage des Bildungsgedankens.

Die Frage frühkindlicher Bildung ist nämlich nicht allein dadurch zu entscheiden, ob und auf welche Weise bei Kindern ein definierbarer Kompetenzzuwachs erreicht wird. Jede Bildungssituation – ob gewollt oder nicht – ist ein soziales Geschehen und muss daher in ihren – unterschiedlich offenen – sozialen Dimensionen jeweils mitgedacht werden. Beziehen pädagogische Fachkräfte diese sozialen Dimensionen von vorne herein ein, müssen sie sich auch entscheiden, in welche soziale Position sie das Kind in seinem Bildungsprozess versetzen: in eine des Empfängers oder in eine des gleichwertig an seinem Bildungsprozess mit beteiligten Kindes.

Die fachliche Aufgabe besteht also darin, die informellen und formellen, die impliziten und expliziten Bildungssituationen der Kinder so zu gestalten, dass sie sich mit allen Möglichkeiten ihrer eigenen Kräfte daran beteiligen können.

Daraus ergibt sich eine Schwierigkeit. Die Kommunikationsstruktur zwischen Erwachsenen und Kindern ist nämlich nicht von vornherein auf beiden Seiten gleichgewichtig oder symmetrisch, denn die Erwachsenen wissen ja in der Regel mehr von der Welt und neigen dazu, den Kindern dieses Mehr zu vermitteln. Damit Kinder sich beteiligen können, müssen ihnen die Erwachsenen entgegenkommen. Sie gestalten für Kinder Situationen so, dass sie das ihnen mögliche Ausmaß ihrer Kräfte sinnvoll und erfolgreich einsetzen können. Erwachsene gebrauchen ihr professionelles Können, um die für die Bildungssituationen erforderlichen Beteiligungsbedingungen zu schaffen.

Im Falle des Scheiterns von Bildungsprozessen stellt sich dann die Frage: „Was hätten wir besser machen können, damit dein Bildungsgeschehen befriedigender und erfolgreicher hätte ablaufen können?“ Damit zeigt sich klar, dass die Verantwortung für den Bildungsprozess beim sozialen Umfeld des Kindes liegt.

Drei Ebenen der Beteiligung

Wenn es um Beteiligung in jeder Beziehung geht, lassen sich (vorläufig) drei Ebenen unterscheiden:

- Beteiligung in der unmittelbaren Beziehung zu einem mehr oder weniger vertrauten anderen Menschen/Erwachsenen;
- Beteiligung im unmittelbaren Handeln des Alltagsgeschehens von Familie, Institution oder Öffentlichkeit (ein Schild „Betreten verboten“ ist eine Form des Umgangs mit Beteiligung im öffentlichen Raum);
- Beteiligung innerhalb spezieller, sozialer Strukturen, die dazu eingerichtet sind, die Beteiligung ihrer Mitglieder zu unterstützen oder zu sichern.

Beteiligung beginnt in der unmittelbaren, familiären Beziehung von Kind und Erwachsenem (Mutter, Vater oder Personen, die diese Funktionen einnehmen).

Jede Stillsituation, jede Situation des Laufen- oder Sprechenlernens, kurz, jede Situation eines gemeinsamen Handelns von Erwachsenen mit Kindern ab der Geburt stellt die Frage nach der Beteiligung des Kindes. Erwachsene müssen bereit sein, Kindern einen Rahmen zu schaffen, innerhalb dessen sie sich beteiligen können. Dieser Rahmen kann enger oder weiter sein und hängt stark davon ab, welches implizite oder explizite Bild Erwachsene von Kindern haben.

Beteiligung ist zweitens eine Frage des täglichen Zusammenlebens und Handelns mit anderen Kindern und Erwachsenen. Jede Situation im Tagesablauf eines Kindergartens sollte nicht nur unter dem Aspekt erfolgreichen Lernens betrachtet werden, sondern ist eine Situation, in der Beteiligung der Kinder mehr oder weniger verwirklicht wird. Jede Interaktion, jede Aufmerksamkeit, jede Zu- oder Abwendung kann unter dem Aspekt der Beteiligung betrachtet oder auch hinterfragt werden. Dabei geht es gleichermaßen um die verwirklichten Beziehungen zwischen Kindern untereinander wie zwischen Kindern und Erwachsenen.

Doch eröffnen oder erschließen sich den Kindern im Alltag auch die sachlichen Zugangsmöglichkeiten zur Welt. An welchen Alltagsbereichen können und dürfen sich die Kinder beteiligen? Diese Frage wird in jeder Familie und jedem Kindergarten anders beantwortet. In erster Linie sind es die Räume drinnen und draußen, die den Kindern für ihre tägliche Neugier zur Verfügung stehen, sowie die Materialien und Werkzeuge, die sie eigenständig für ihre Explorationstätigkeit verwenden dürfen, die über den Grad der kindlichen Beteiligungsmöglichkeiten entscheiden.

Dann folgen die fachlichen (didaktischen) Handlungsformen: Lernsituationen müssen nicht nur effektiv sein und Lernerfolg garantieren. Sie unterscheiden sich auch wesentlich darin, welchen Raum für individuelle und gemeinschaftliche Beteiligung sie schaffen. In der Didaktik geht es nicht nur um die angemessene Strukturierung von Sachzusammenhängen, sondern gleichermaßen um die Gestaltung von Beteiligungsmöglichkeiten. In der Reggiopädagogik spricht deshalb C. Rinaldi (2001) von einer partizipatorischen Didaktik. (Vgl. auch: Schäfer, von der Beek 2013)

Erst in einer dritten Hinsicht ist Beteiligung eine Frage sozialer, institutioneller oder öffentlicher Strukturen. In dieser Hinsicht geht es um spezielle Anlässe, die den Kindern Beteiligung erleichtern – Gesprächsrunden, Kinderparlament oder Verantwortlichkeitsstrukturen – genauso wie um Rahmenbedingungen, die den Raum dafür schaffen, dass Beteiligung in einem größeren sozialen Kontext möglich gemacht wird – z. B. indem Foren geschaffen werden, die einen interkulturellen Austausch ermöglichen oder Institutionen, die sich um gesellschaftlich benachteiligte Gruppen kümmern und vieles andere mehr.

Ziel pädagogischer Professionalität muss es sein, sowohl auf der Ebene der Zweierbeziehungen, wie auf der Ebene der Alltagskultur, wie auf der Ebene institutioneller und öffentlicher Strukturbedingungen Beteiligung der Kinder an ihren Bildungs- und Entwicklungsprozessen sicher zu stellen und Widersprüche zu vermeiden.

3. Eine „Kultur des Lernens“ schaffen

Die Aufgabe der Erwachsenen besteht unter dem Gesichtspunkt der Beteiligung der Kinder darin, Kindern einen sozialen und sachlichen Rahmen vorzugeben und zu sichern, der ihnen gestattet, ihr jeweiliges Können so weit wie möglich einzusetzen und es – vornehmlich in Alltagszusammenhängen – weiter zu entwickeln. Die wesentlichen pädagogischen Hilfen bestehen in der Gestaltung einer anregungsreichen Umwelt, in der sozialen und emotionalen Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen, in einer authentischen Resonanz auf das Bemühen der Kinder und in weiterführenden inhaltlichen Vorschlägen, die an die Aktivitäten der Kinder anknüpfen. Das gilt für Institutionen und Familie gleichermaßen, d. h. Beteiligung macht keinen Unterschied zwischen Familie und Kindergarten und verpflichtet auch zu Kooperation zwischen beiden Bereichen sowie dem gesellschaftlichen Umfeld. Bildung durch Beteiligung bedarf daher einer „Kultur des Lernens“, um die sich Kinder, Familien, Institutionen und Öffentlichkeit gemeinsam bemühen müssen.



Prof. Dr. Gerd E. Schäfer ist emeritierter Professor der Pädagogik der frühen Kindheit an der Universität zu Köln und Professor im Bereich „Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit“ an der Hochschule für Künste in Bremen.

In seiner wissenschaftlichen Arbeit befasst er sich mit frühkindlicher Bildungsforschung, Naturwissen der Kinder, ästhetischer Bildung und Spiel. Er ist Gründer und Leiter des Fortbildungsinstituts WeltWerkstatt e. V. (www.weltwerkstatt.de), das es sich zum Ziel gesetzt hat, durch entsprechende Fortbildung von Multiplikatoren die Grundlagen zu schaffen, damit Kinder in der Praxis schöpferisch und weitestgehend selbstbestimmt lernen können.

Reggio-Pädagogik – ein frühpädagogischer Ansatz aus Italien: bildungsorientiert und kindzentriert

Tassilo Knauf, Mitbegründer und Vorsitzender des Vereins Dialog Reggio

Wie ist die Reggio-Pädagogik entstanden und wie hat sie sich entfaltet?

Während in vielen Ländern, auch in Italien, vom „Reggio-Approach" gesprochen wird, hat sich im deutschen Sprachraum der Begriff „Reggio-Pädagogik" eingebürgert. Das hat sich sicherlich in Analogie zu den Bezeichnungen der klassischen reformpädagogischen Pädagogikkonzepte herauskristallisiert (vgl. „Montessori-Pädagogik", „Waldorf-Pädagogik", „Jenaplan-Pädagogik"). Die Reggio-Pädagogik benennt sich programmatisch nach der norditalienischen Stadt Reggio Emilia, in der sie entstanden ist. Reggio gibt als kommunaler Träger von derzeit 33 Krippen und Kindertagesstätten den juristischen, finanziellen, unternehmerischen, konzeptionellen und auch kulturellen Rahmen für die Praxis der Reggio-Pädagogik vor (vgl. Scuole e nidi d'infanzia 2014).

Schon zwischen 1910 und 1920 kam es in Reggio zur Gründung kommunaler Kindergärten (vgl. Göhlich 1993, S. 135). Ende des Zweiten Weltkriegs bildeten sich Frauenініtiativen, um das von den Kriegswirren beeinträchtigte städtische Leben wieder zu beleben. Eine besondere Rolle spielten dabei Frauenorganisationen, die sich mit einer antifaschistischen Programmatik politisch engagierten und denen es gelang, ab 1945 sechs Kindertageseinrichtungen zu gründen, die später den konzeptionellen Kern der heutigen Reggio-Pädagogik bildeten (vgl. ebda., S. 135 ff.).

Die eigentliche Phase der konzeptionellen Entwicklung der reggianischen Kindereinrichtungen lag in den Jahren zwischen 1962 und 1973 (vgl. ebda.): 1962 stellten mehrere Kitas den Antrag auf Kommunalisierung. Dahinter stand die Vorstellung, dass die Kommune Verantwortung für die Qualität und die Zukunftsperspektive der Menschen in der Stadt übernehmen müsse. 1963 und 1964 wurden dann auch die ersten kommunalen Tageseinrichtungen neu gegründet.

1970 war das wichtigste Jahr für die konzeptionelle Konkretisierung der Reggio-Pädagogik: Das Koordinationsbüro der kommunalen Kindereinrichtungen erhielt in Loris Malaguzzi, einem ehemaligen Lehrer und späteren Pädagogikprofessor an der Universität Modena, einen mit Kompetenz und Ausstrahlung ausgestatteten Leiter sowie ein professionell besetztes Sekretariat. Im gleichen Jahr begann Mariano Dolci seine (bald darauf hauptamtlich geführte) Tätigkeit als Puppenspieler in den reggianischen Kindereinrichtungen. In dieser Zeit wurden auch die ersten Werkstattleiter/innen („atelieriste") eingestellt, die von da an für die Arbeit in den Ateliers der Einrichtungen verantwortlich waren. 1971 wurde das italienische Krippengesetz verabschiedet, das die Arbeit kommunaler Einrichtungen förderte. In dieser Zeit fand in Reggio ein großer Kongress zur Kleinkindpädagogik statt. 1972 führte Gianni Rodari, Autor zahlreicher Kindergedichte und Vertreter einer konsequent kindorientierten ästhetischen Bildung, in den reggianischen Kindereinrichtungen Workshops durch und widmete ihnen seine „Grammatik der Fantasie" (vgl. Rodari 2008).

Die 1980er und 1990er Jahre bildeten eine Phase der Konsolidierung und vor allem der gezielten Förderung der Außenwirkung und des internationalen Austauschs: Seit Beginn der 1980er Jahre kommen Besuchergruppen aus den verschiedensten europäischen und außereuropäischen Ländern nach Reggio, um dort in den städtischen Kindereinrichtungen zu hospitieren. 1981 wurde die (1995 und 2010 überarbeitete) Wanderausstellung „Die 100 Sprachen der Kinder" konzipiert und gestaltet; sie ist seither immer wieder in verschiedensten Ländern gezeigt worden. Ihre Neufassung wurde zunächst in den USA, 2012 und 2014 dann auch unter dem Motto „Das Wunder des Lernens" in Europa (in Chemnitz und München) präsentiert (vgl. AWO Chemnitz 2013). 1991 wurde die Kita „Diana" stellvertretend für die reggianischen Kindereinrichtungen von der amerikanischen Zeitschrift Newsweek als beste vorschulische Institution der Welt ausgezeichnet. Die aktuell hohe Akzeptanz der Reggio-Pädagogik in Nord- und Lateinamerika hat in dieser besonderen Auszeichnung einen ihrer Ursprünge.

Kurz nach dem Tod Loris Malaguzzis 1994 wurde „Reggio Children" als Organisation zur Sicherung und Weiterentwicklung der Reggio-Pädagik gegründet. Zu Beginn des neuen Jahrhunderts wurde das „Centro internazionale Loris Malaguzzi" als Mittelpunkt für die Darstellung der reggianischen Pädagogikideen und -erfahrungen aufgebaut und zugleich das „International Network" zur Stärkung der Außenwirkungen entwickelt. Diese entfaltet sich außerhalb des Umfeldes der Stadt Reggio und der Provinz Reggio Emilia in ganz Italien, allerdings langsamer als vor allem in den bildungsorientierten skandinavischen Staaten.

Das Besondere der Reggio-Pädagogik

Die Reggio-Pädagogik ist kein ausgefeiltes Theoriemodell, aus dem sich bestimmte professionelle Handlungsweisen für die frühpädagogische Praxis ableiten lassen. Sie lässt sich eher als eine Bildungsphilosophie verstehen, die eine Reihe von theoretischen Grundannahmen mit flexibel handhabbaren Praxiselementen verbindet. Sie ist zugleich ein Projekt, das als „lernende Organisation" und als Forschungswerkstatt ihre eigenen Prämissen und deren praktische Konsequenzen im Diskurs mit den Beteiligten weiterentwickelt (vgl. Stenger 2010, S. 114). Dieser Entwicklungsprozess verläuft behutsam, nur teilweise sichtbar und ohne Dramatik, er soll ja alle beteiligten Akteure in Reggio und in den internationalen Netzwerken, die sich

um die Reggio-Pädagogik gebildet haben, mitnehmen. Daher haben sich die Herzstücke der Reggio-Pädagogik in den letzten Jahrzehnten kaum verändert. Es sind:

- das Bild vom Kind,
- die Vorstellung von Bildung und Lernen,
- die Projektarbeit,
- die Bedeutung der Dokumentation,
- die Rolle der Erwachsenen,
- die Bildungsfunktion von Räumen (der Raum als „dritter Pädagoge") sowie des sozialen und kulturellen Umfeldes.

Reggio-Pädagogik, ein pädagogischer Ansatz, dem es um Transparenz und Sichtbarkeit geht

Ein markantes Erkennungsmerkmal reggianischer und reggioinspirierter Einrichtungen ist die spezifische reggianische Ästhetik, die mit so unterschiedlichen Prinzipien wie Ordnung, Klarheit, zugleich Unverwechselbarkeit, Sensibilität und Fantasie fasziniert. Diese reggianische Ästhetik ist Ausdruck der Vorstellungen von Lernen und Bildung in der Reggio-Pädagogik. Sie findet sich oft schon in der Architektur mit ihrer Tendenz zu Transparenz (mit großen Glasflächen und Mauerdurchbrüchen), vor allem aber im Innern mit den Merkmalen:

- Eingangsbereiche gestaltet als „Visitenkarten", mit der die Philosophie des Hauses und die in ihm lebenden, lernenden und arbeitenden Menschen präsentiert werden;
- „sprechende Wände" mit Dokumentationen der Aktivitäten und Projekte der Kinder;
- klare, einfache Strukturierung der Wände und der Raumgrundrisse mit viel Helligkeit, wenig Buntheit (die Farben sind das „Privileg der Kinder");
- Materialien, die aus dem Rahmen der Katalogangebote fallen und nichts „Kindertümelndes" haben, sondern alltäglich sind – aus dem Baumarkt, vom Trödel, von den Spaziergängen in die Natur;
- Sorgfalt der Präsentation der Gegenstände – oft allein als Aufmerksamkeit weckende Solitäre oder in Gruppierungen, gereiht, kontrastierend mit andersartigen Objekten oder auf Tabletts oder Untersetzern gelegt.

Das Bildungskonzept der Reggio-Pädagogik

Die Entstehung der Reggio-Pädagogik in Italien macht es naheliegend, dass es Bezüge zu der ein halbes Jahrhundert zuvor entwickelten Pädagogik Maria Montessoris gibt. Nicht zufällig ist in beiden Pädagogikkonzepten dann auch die große Bedeutung

- der Individualität des Kindes,
- der Selbstorganisationsfähigkeit und Eigentätigkeit des Kindes,
- der begleitenden und beobachtenden Rolle der Pädagogin,
- der Ästhetik des Materials,
- der Strukturierung des Raumes und seiner Ordnung.

Aber die Unterschiede zwischen beiden Konzepten sind andererseits beachtlich. Sie liegen vor allem in der für Reggio charakteristischen hohen Gewichtung von Phantasie und in dem Verzicht auf Standardisierung sowohl der Pädagogenrolle als auch der Lernhandlungen der Kinder und des Materials.

Die Reggio-Pädagogik steht in ihren theoretischen Grundlagen auch in Beziehung zu anderen, internationalen Konzepten der klassischen Reformpädagogik bzw. der in den USA zeitgleich entwickelten Progressiv Education, insbesondere zu

- John Dewey, dem Begründer der Projektpädagogik und zu
- Célestin Freinet, der das Atelier als Lernraum entdeckte und die Bedeutung der Dokumentation kindlicher Lernhandlungen propagierte.

Vor allem die Strömungen im Umfeld der kognitivistischen Psychologie haben ihren Niederschlag in der Reggio-Pädagogik gefunden:

- die Lernpsychologie Jean Pigets mit ihrer Betonung der aktiven Umweltauseinandersetzung als Zentrum von Lernprozessen;
- die Vorstellung Jerome Bruners, dass Lernen ein emotional beflügelnder Vorgang der Entdeckung sein kann und dass Lernen und Gelerntes sich sowohl im sinnlichen Handeln als auch in Bildern und in Symbolen manifestiert;
- die Erweiterung des Intelligenzbegriffs um die Dimensionen der Emotionalität, der Sozialität und des praktischen Handelns durch Howard Gardener.

Die wichtigsten theoretischen Bezüge zur Reggio-Pädagogik finden sich im Konstruktivismus, der sich in den letzten circa 30 Jahren in den USA und Europa als führende Richtung der Erkenntnis- und Lerntheorie entwickelt hat. Der Konstruktivismus geht davon aus, dass das Individuum auf der Basis seiner Welterfahrungen vom ersten Lebenstag an seine Sinnstrukturen ebenso wie seine Strategien alltäglichen Handelns selber „konstruiert" und mit der fortwährenden Erweiterung seiner Erfahrungen ausdifferenziert. In Reggio wird ähnlich wie in vielen Bildungsplänen der deutschen Bundesländer von der Bedeutung ko-konstruktiver oder sozialkonstruktiver Prozesse des Lernens ausgegangen, in denen das Individuum durch Interaktion und Lernen am Modell seine Sinnkonstrukte und Kompetenzrepertoires bildet (vgl. Textor 2006).

Auch die neuere Hirnforschung hat Einfluss auf die Reggio-Pädagogik. Die Mehrzahl der Hirnforscher (vgl. u. a. Hüther, Roth, Spitzer) geht wie die Reggio-Pädagogik davon aus, dass

nachhaltiges Lernen immer abhängig ist von der intensiven Bezugnahme auf folgende Faktoren:

- die Intensität sinnlicher Wahrnehmung,
- die emotionale Beziehung zum Lerngegenstand, seine Faszination, aber auch die positiven Gefühle, die sich in der Gruppe und an Lernorten entfalten,
- die Individualität des Lernenden und seine unverwechselbare Art Lernen zu organisieren,
- Vernetzungen, thematische Querbeziehungen oder emotionale „Exkurse" in Lernprozessen (vgl. u. a. Spitzer 2002).

Aus diesen Elementen ergibt sich eine pädagogische Philosophie, die ebenso eindeutige Grundüberzeugungen wie Spielräume für unterschiedliche Ausprägungen enthält.

Lernen in Projekten und ihre Dokumentation

Lernen wird in Reggio als eine ebenso individuell wie auch gemeinschaftliche Aktivität verstanden, in der Begeisterung und Leidenschaft, aber auch Versunkenheit und Konzentration eine große Rolle spielen (vgl. Küppers/ Römling-Irek 2011, S. 96 ff.; Knauf 2013a). Bestandteile dieser Aktivität sind sinnliche Wahrnehmung, Kommunikation, ästhetische Produktion und Phantasie. Oft ergeben sich in solchen Lernprozessen eindeutige Ziele, manchmal ist der Weg das eigentliche Ziel. Wir nennen diese Prozesse mit ihren oft überraschenden und verschlungenen Verläufen „Projekte". In ihnen wird oft etwas gestaltet, eine Frage geklärt, eine Problemlösung gefunden, auf jeden Fall werden Kompetenzen und Sinnstrukturen aufgebaut. Pädagoginnen sind in diesen Prozessen die Begleiterinnen, die Impulse geben, sich aber auch zurückziehen können, um nur bei Krisen präsent zu sein. Sie experimentieren und forschen mit den Kindern, um über ein Thema mehr zu erfahren, vor allem aber um tiefer in die Geheimnisse des Lernens der Kinder einzudringen. Pädagoginnen sind bei Projekten vor allem Beobachterinnen und Dokumentatorinnen (vgl. Knauf 2013a, S. 115 ff).

Die Dokumentationen an Wänden, in Heften oder Ordnern sind ein Spiegel und ein kollektives Gedächtnis der Aktionen der Kinder. Sie vermitteln den Kindern Selbstbewusstsein und Autorenstolz sowie Ideen für neue Aktionen. Wenn die Kinder an der Dokumentation beteiligt werden, ergibt sich die Chance für Kinderpartizipation und für die Entfaltung von ästhetischer Sensibilität der Kinder. Dokumentationen sind darüber hinaus ein Materialfundus für die pädagogische Reflexion und Kommunikation mit Familien und im Team (vgl. Knauf 2013b, S. 30ff.).

Der Raum als „dritter Pädagoge"

Wie die Dokumentation ist auch die Raumgestaltung ein Charakteristikum der Reggio-Pädagogik. Der Raum ist als „dritter Pädagoge" nicht Hülle, sondern Kernelement pädagogischer Praxis. Er vermittelt Geborgenheit und Wohlbefinden, zugleich Herausforderungen zum Entdecken und Forschen. Er sollte geprägt sein durch Klarheit und Struktur, aktivierende Schönheit und Helligkeit. Und er spiegelt in „sprechenden Wänden" die Aktionen und die Persönlichkeiten der Kinder (vgl. Knauf u.a. 2007, S. 140ff).

Der Raum umfasst allerdings mehr als nur die Räume und die Ausstattung der einzelnen Kindereinrichtung. Zum pädagogisch wirksamen Raum gehört das ganze von den Kindern erschließbare Umfeld: die Straßen, Plätze, Gebäude ebenso wie die Reste von Natur in der Stadt.

Die Öffnung des Kita-Alltags zum Leben wird durch die Architektur der meisten reggianischen Kindereinrichtungen zum Ausdruck gebracht: durch große, tief heruntergezogene Fensterflächen werden optische Barrieren zwischen drinnen und draußen abgebaut. „In Reggio sind Kindergärten und Krippen eine Art Aquarium: Man kann jederzeit hinaussehen, und von draußen haben alle Einblick, um zu verstehen, was da drinnen geschieht" (Sommer 1988, S. 379). Auch die Gestaltung des Eingangsbereichs fördert die Öffnung der Einrichtung zum städtischen Umfeld: „Der Eingangsbereich ist die Visitenkarte der Einrichtung (...). Besucher sollen sich eingeladen fühlen, das Haus zu betreten" (Krieg 1993, S. 37). Mitarbeiterinnen und Kinder stellen sich hier mit Fotos vor; Projektdokumentationen machen auf die Arbeit und das Leben in der Einrichtung neugierig.

Auch innerhalb der Einrichtung entwickelt sich ein interaktives, dialogisches Verhältnis zwischen den Kindern sowie zwischen Kindern und Erwachsenen und auch zum räumlichen Ambiente. Räume übernehmen verschiedene „pädagogische Rollen" in den reggianischen Kindereinrichtungen. Sie sollen

- eine Atmosphäre des Wohlbefindens schaffen, die sowohl Geborgenheit vermittelt als auch aktivierend wirkt,
- die Kommunikation in der Einrichtung stimulieren,
- gegenständliche Ressourcen für Spiel- und Projektaktivitäten bereitstellen,
- Impulse geben für Wahl und Bereicherung von Kinderaktivitäten.

Mit dem Anspruch der reggianischen Kindereinrichtungen, eine Atmosphäre des Wohlbefindens für Kinder (und Erwachsene) zu schaffen, wird Bezug auf die radikale Kindorientierung Janusz Korczaks genommen, der „das Recht des Kindes auf den heutigen Tag" einforderte (vgl. Dreier 2007, S. 131). Daraus ergibt sich die Konsequenz, dass sich Raumgestaltung an den Bedürfnissen der Kinder orientieren muss. Gegeben sein sollten daher die Möglichkeiten,

- sich zurückzuziehen, um Geborgenheit, Stille, Alleinsein, Wär-

me und Nähe eines einzelnen Partners oder weniger Partner zu erfahren,
- Motorik in schnellen Bewegungen zu erleben,
- Anregungen zum Tätigwerden durch Gegenstände mit Aufforderungscharakter zu bekommen,
- durch die Sichtbarkeit der Aktivität anderer zur Kontaktaufnahme, zum Mitmachen oder zum imitativen Handeln eingeladen zu werden,
- die Ästhetik, die Sinnlichkeit des Raumes, insbesondere seine Farbigkeit, seine Proportionen, die Verknüpfung zu Nachbarräumen, seine abgestuften Helligkeitsgrade wahrzunehmen,
- Räume durch Mitgestaltung, insbesondere durch die Ausstattung mit eigenen Werken, persönlich und vertraut, gewissermaßen zu etwas Eigenem zu machen.

Bedeutsam ist die klare, aber nicht starre funktionale Akzentuierung der Räume: Neben der Eingangshalle und den Räumen für die einzelnen Gruppen verfügen die meisten Tageseinrichtungen über ein zentrales großes Forum, die „Piazza", die wie der Marktplatz einer spätmittelalterlichen Stadt Herzstück des Gemeinwesens ist und damit Bedeutung und Lebendigkeit sozialer Bezüge in der Einrichtung konkret zum Ausdruck bringt. Ein weiteres wichtiges Charakteristikum in der Raumstruktur reggianischer Einrichtungen ist das Atelier (vgl. Knauf 2013), in der eine Werkstattleiterin oder ein Werkstattleiter („atelierista") Kinder beim Ausprobieren und Erweitern der individuellen sinnlichen Ausdrucksmöglichkeiten („die 100 Sprachen der Kinder") unterstützt. Jeder Gruppe ist in der Regel zusätzlich ein „Miniatelier" als Arbeits- und Magazinraum zugeordnet. Entsprechend der besonderen kulturellen und sozialen Bedeutung des Essens speziell in Italien (vgl. Dreier 2007, S. 35) sind die Speiseräume als offene Restaurants gestaltet, die sich oft an die Piazza anschließen, sich aber auch zur Küche hin öffnen. Diese gehört ebenfalls zu den Aktionsbereichen der Kinder, in denen sie etwas ausprobieren, aber auch durch Auch-machen lernen können, wenngleich Hygienevorschriften die Nutzung begrenzen.

Die Räume zeichnen sich durch Offenheit und Transparenz aus: Kinder werden aufgefordert, die ganze Einrichtung (und ihr Umfeld) zu erkunden, um durch das Entdecken immer wieder von Neuem Wissbegierde als eine wichtige Grundhaltung zu stabilisieren und um immer wieder neu Orte, Partner und Aktivitäten zu finden, von denen sie sich persönlich angesprochen fühlen. Durch Briefkästen für jedes Kind und durch Schlauchtelefone wird die Bereitschaft der Kinder zu kommunizieren, noch verstärkt.

Als Ressourcen und Impulse für das Anregen von Kinderaktivitäten werden in den verschiedenen Räumen Geräte (vom Spiegelzelt bis zum Overheadprojektor), von Kindern oder Erwachsenen geschaffene ästhetische Objekte, vor allem aber vielfältige Gebrauchsmaterialien platziert. Alles ist – mit den montessorischen Grundsätzen der „vorbereiteten Umgebung" vergleichbar – offen, zugleich wohl geordnet und ästhetisch ansprechend präsentiert und verfügt damit über einen unmittelbaren Aufforderungscharakter zum Aktivwerden. Die Schönheit der Präsentation enthält zugleich die implizite Aufforderung, mit Materialien und ihren Arrangements sorgfältig und behutsam umzugehen.

Die Räume werden von den Kindern mitgestaltet: Die Resultate ihrer Forschungs- und Gestaltungsprozesse sind die wichtigsten Medien zur Ausgestaltung der Räume. Die Räume gewinnen durch die Werke der Kinder ihren spezifischen ästhetischen Charakter und werden dadurch zugleich zu Dokumenten und Spiegeln der Entwicklung der Kinder.

Literaturnachweis:

AWO Chemnitz (Hrsg.): Die Dokumentation – The Wonder of Learning o. O. o. J. Chemnitz, 2013
Brockschnieder, Franz-Josef: Reggio-Pädagogik – ein innovativer Ansatz aus Italien. Baltmannsweiler 2010
Dreier, Annette: Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnung mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia. Berlin, Düsseldorf, Mannheim 2007
Göhlich, Michael: Reggiopädagogik – innovative Pädagogik heute. Frankfurt a. M. 1993
Knauf, Tassilo: Reggio-Pädagogik. Ein italienischer Beitrag zur konsequenten Kindorientierung in der Elementarerziehung. In: Fthenakis, Wassilios E.; Textor, Martin R. (Hrsg.): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim 2000, S. 181 – 201
Knauf, Tassilo u. a.: Handbuch Pädagogische Ansätze. Berlin 2007
Knauf, Tassilo: Atelier. Dokumentation. Projekte. In: Lingenauber, Sabine (Hrsg.): Handlexikon der Reggio-Pädagogik. Bochum 2013
Krieg, Elsbeth (Hrsg.): Hundert Welten entdecken. Die Pädagogik der Kindertagesstätten in Reggio Emilia. Essen 1993
Küppers, Horst/Römling-Irek, Petra: Die Auseinandersetzung mit der Welt. Praxis und Theorie reggianischer Projektarbeit. Köln 2011
Lingenauber, Sabine (Hrsg.): Handlexikon der Reggio-Pädagogik. 5., erweiterte u. überarb. Auflage. Bochum 2013
Rodari, Gianni: Grammatik der Fantasie. 4. Auflage. Stuttgart 2008
Schäfer, Gerd E./von der Beek, Angelika: Didaktik in der frühen Kindheit. Von Reggio lernen und weiterdenken. Weimar, Berlin 2013
Sommer, Brigitte: Dokumentation der Ausstellung und Fachtagung „Reggio: Kleinkinderziehung in Reggio nell'Emilia – Wie Kinder wahrnehmen, denken und gestalten". Berlin 1988
Stenger, Ursula: Zur Didaktik in der Reggiopädagogik. In: Kasüschke, Dagmar (Hrsg): Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit. Köln, Kronach 2010, S. 114 – 143
Ullrich, Wolfgang/Brockschnieder, Franz-J.: Reggio-Pädagogik im Kindergarten. Freiburg 2001

Professionelles Arbeiten im Kindergarten – Ich hole mir Beratung

Interview mit Dr. Hannelore Winkler, Psychopädagogin, Leiterin des Pädagogischen Beratungszentrums Bozen

Wieso braucht es Beratung im Kindergarten?
Der Heterogenität mit all ihren Facetten der Kinder, Altersunterschiede, Junge – Mädchen, Migrationshintergrund, Entwicklungs- und Bildungsbedürfnisse ... muss professionell begegnet werden, im Sinne einer individuellen und entwicklungsangemessenen Begleitung der Kinder. Die pädagogischen Fachkräfte sind tagtäglich herausgefordert, dieser Aufgabe gerecht zu werden. Meine Erfahrung zeigt, je professioneller das Selbstverständnis des Personals und je qualifizierter die Gestaltung der Bildungsarbeit ist, umso häufiger wird Beratung beansprucht.

Zu welchen Themen und Fragen werden Sie vom Kindergarten kontaktiert?
Ich schicke voraus, dass bei den Anfragen der Paradigmenwechsel von der Integration zur Inklusion bemerkbar ist. Anfragen in Bezug auf Kinder mit Beeinträchtigung sind vermehrt in den Hintergrund getreten, vermutlich hat sich der Schwerpunkt durch die gesammelten Erfahrungen und die Klarheit in den Abläufen verlagert. Im Konkreten sind dies:

- Beobachtungen zu Auffälligkeiten oder Verzögerungen in der Entwicklung
  Anlässe für Beratung sind häufig die Beobachtung von Seiten der pädagogischen Fachkräfte von Auffälligkeiten in der sprachlichen und motorischen Entwicklung, wie unsicheres Gangbild oder mangelnde Koordination von Bewegungsabläufen. Es ist ein großes Anliegen der pädagogischen Fachkräfte, frühzeitig Risikofaktoren zu erkennen und somit Inhalt und Thema vieler Beratungsstunden. Vermehrt kommen auch Anfragen, die die soziale Entwicklung des Kindes betreffen, sichtbar zum einen, durch die Beziehung des Kindes zu Gleichaltrigen, so z. B. sein Spielverhalten, die Fähigkeit zur Rollenübernahme, der Umgang mit Regeln. Die soziale Entwicklung betrifft immer auch das Selbstkonzept des Kindes, seine emotionale Entwicklung, diese wiederum beeinflusst sein Sozialverhalten und ist oft Anlass für aggressives Verhalten oder sozialen Rückzug. Dies ist für das Kind, die Kindergruppe und die pädagogischen Fachkräfte eine große Herausforderung.
- Kooperation mit der Familie
  Familie und Kindergarten sind gemeinsam für das Wohl des Kindes verantwortlich. Durch den dialogischen Austausch relevanter Informationen und Erfahrungen mit dem Kind können Bildungsziele abgestimmt bzw. unterschiedliche Wirklichkeitskonstruktionen sichtbar gemacht werden.
  Allgemein ist eine steigende Verunsicherung der Eltern in der Begleitung ihrer Kinder, die sich oft in Überbehütung, wechselhaftem Erziehungsstil und in ihrer schlimmsten Ausprägung, in Vernachlässigung und Gewaltanwendung bemerkbar macht.
  Ursachen für kindliche Verhaltensauffälligkeiten liegen zumeist in der familiären Situation, können aber auch mit Situationen im Kindergarten oder in anderen Sozialisationsfeldern in Zusammenhang stehen. Nicht selten treffen wir auch auf Familien, bei denen der Medienkonsum der Kinder zu groß ist und die Erfahrungen der Kinder mit realen Gegenständen und gemeinsamen Aktivitäten stark eingeschränkt sind. Eine Klärung der Hintergründe sowie positive und dauerhafte Verhaltensänderungen können in der Regel nur von Familie und pädagogischen Fachkräften gemeinsam erreicht werden.
- Übergang Kindergarten – Schule – Schulfähigkeit/Schulbereitschaft
  Der Übergang wird als Anlass genutzt, zu reflektieren, was war, wie bisher die Entwicklung des Kindes verlaufen ist, wo die Stärken des Kindes liegen, wie sich Auffälligkeiten zeigen, welche Entwicklungsbereiche betroffen sind und wie die pädagogische Fachkraft das Kind im Hinblick auf den Übergang in die Schule gut begleiten und gezielt unterstützen kann. Oftmals gibt es Unterschiede im Verständnis von Schulfähigkeit/Schulbereitschaft zwischen Familie und den pädagogischen Fachkräften, geht es doch um mehr als kognitive Kompetenzen. Entscheidend ist, ob Kinder die Motivation und die Aufmerksamkeit aufbringen, dem Unterricht zu folgen, wie sie mit Leistungsdruck bzw. Belastungssituationen umgehen oder mit Gleichaltrigen und Bezugspersonen in Beziehung treten.

Wie gestalten Sie eine Beratung?
Die pädagogische Fachkraft nimmt mit mir telefonisch oder über E-Mail Kontakt auf und erklärt ihr Anliegen. Wir stimmen kurz die Vorgehensweise ab, z. B. wird vereinbart, dass ich an einem bestimmten Tag in den Kindergarten zur Beobachtung komme.
Beim ersten Gespräch mit der pädagogischen Fachkraft wird die Situation des Kindes genauer beleuchtet, dabei fließen wichtige Informationen über den bisherigen Entwicklungsverlauf sowie Darstellungen bestimmter Situationen mit ein.
Gezielte Beobachtungen des Kindes in der Kindergruppe von meiner Seite und der gemeinsame Austausch und die

Reflexion im Anschluss sind die Grundlage für das Planen von weiteren Interventionen. Wir überlegen, welche Schritte notwendig sind, was das Kind braucht, welche pädagogisch-didaktischen Maßnahmen sinnvoll sind, wie die Beziehung mit dem Kind aufgebaut oder verbessert werden kann.
In der Beratungstätigkeit sehe ich meine Aufgabe darin, die pädagogischen Fachkräfte im Erkennen von Zusammenhängen zu unterstützen, Schnittstellen sichtbar zu machen, wie z. B. was ist entwicklungsbedingt, wie hängt es mit der Persönlichkeit des Kindes zusammen, welchen Einfluss hat das Umfeld, in dem das Kind lebt, wo wird die Auffälligkeit zur Störung? An wen kann ich mich noch wenden? Dabei ist es wichtig, den Blick auf vorhandene Ressourcen zu lenken und Gelingensbedingungen ausfindig zu machen.
Im Beratungsprozess geht es darum, Erfahrungen und Wahrnehmungen der pädagogischen Fachkräfte zu ordnen, bei der Klärung von Gefühlen und Einstellungen bzw. Haltungen, bei der Erarbeitung von neuen Sichtweisen und letztendlich bei der Gestaltung der Bildungsaktivität, die Entwicklung und Teilhabe ermöglicht und das Kind in der Erweiterung der Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz stärkt, zu unterstützen.
Im Mittelpunkt steht das Kind in seiner Gesamtheit, mit seiner persönlichen Geschichte und seinen individuellen Möglichkeiten und Bedürfnissen.

Was sind die Besonderheiten des Kindergartens?
Das Besondere ist der Kindergartenalltag selbst, es wimmelt von Forschern und Forscherinnen, Träumern und Träumerinnen, Handwerkern und Handwerkerinnen, Künstlern und Künstlerinnen, die sich auf den Weg machen, Neues und Spannendes zu entdecken, zu experimentieren und Dinge auszuprobieren.
Die Erfahrung und die Arbeit im Kindergarten haben mich gelehrt, dass es einen klaren konzeptionellen Rahmen und verbindliche Absprachen im Team für die Begleitung der Kinder braucht. Pädagogische Konzepte, die eine Öffnung vorsehen und in denen gruppenübergreifend gearbeitet wird, sind gute Voraussetzungen für das Gelingen einer entwicklungsadäquaten Begleitung, vor allem für Kinder mit unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen.
Ich nehme den Kindergarten als geschützten Ort wahr, in dem alle Kinder ihre Talente und Fähigkeiten leben können. Er besticht durch seine konsequente Haltung, das Kind und seinen Wissens- und Verstehensdrang in den Mittelpunkt zu stellen und scheut keine Wege, es bis zur Erkenntnis zu begleiten.
Beratung hat im Kindergarten einen hohen Stellenwert erreicht und ist zum Selbstverständnis für professionelles Arbeiten geworden. Der Kontext ist beraterisch höchst anspruchsvoll und komplex, methodisch und inhaltlich auf jeden Fall eine Herausforderung.

Lassen wir Bildungsprozesse zu? Lassen wir Bildungsprozesse zu!

Ursula Pattis, Kindergarten Stegen

Kinder sind von Natur aus neugierig. Ihr exploratives Verhalten ist ihnen sozusagen angeboren, sie begegnen der Welt als Forschende. Sie organisieren sich ihren Lernprozess in gewisser Weise selbst. Kinder sorgen aktiv dafür, ihre Erfahrungsbedürfnisse ausleben zu können, vorausgesetzt die erwachsenen Bezugspersonen hindern sie nicht daran.
Jedes Kind durchlebt im Kindergarten täglich unterschiedliche Bildungsprozesse. Die meisten davon erfolgen in nicht strukturierten Situationen, in denen die pädagogische Fachkraft sich im Hintergrund hält. Bei einer Gruppe von meist über 20 Kindern können an einem Kindergartentag viele Bildungsprozesse im Ganzen gar nicht alle beobachtet werden. Es hängt somit stark von der pädagogischen Fachkraft ab, welchen Situationen sie ihr Augenmerk schenkt und welche Prozesse sie überhaupt als bedeutsam einschätzt und als Bildungsprozesse beachtet.
An dieser Stelle werfe ich einen kritischen Blick auf uns Pädagoginnen, die täglich Bildungsprozesse beobachten, unterstützen oder aber auch verhindern bzw. einbremsen können. Hinterfragen wir unsere pädagogischen Handlungsstrategien: Wie begleiten und gestalten wir Bildungsprozesse mit, welchen Einfluss haben wir darauf? Inwieweit lassen wir es eigentlich zu, dass die Kinder forschen, entdecken, beobachten, austesten und eigene Kräfte ausloten? In welchen Situationen schreiten wir ein, stoppen und unterbinden Lernprozesse? Was hält uns davon ab, Bildungsprozesse zuzulassen?

Welche Faktoren es bedingen, ob Kinder ihr Neugierde-Verhalten ausleben können oder nicht, führe ich im Folgenden an:

1. Kinder haben die Gabe, Gegenstände für einen anderen Zweck zu verwenden, als für jenen, für den sie eigentlich gedacht und gemacht sind. Diese Zweckentfremdung kann mit unterschiedlichsten Materialien erfolgen. Die Kinder kreieren ihr eigenes Spiel und experimentieren mit Gegenständen. Die Spielsachen und Materialien, die wir Erwachsenen den Kindern zur Verfügung stellen, sind in der Regel von uns für ein ganz bestimmtes Spiel an einem meist genau dafür vorgesehenen Platz gedacht. Doch was ist, wenn Kinder diese Materialien in einem anderen Kontext oder für einen anderen Zweck verwenden wollen?
   Anna nimmt Papierstreifen mit ins Bad, weicht sie im Waschbecken ein und klebt sie an die Fliesenwände.
   Wie würde ich als pädagogische Fachkraft darauf reagieren? Unterbinde ich dieses Spiel, weil Anna gelernt haben soll, Papier niemals mit in den Waschraum zu nehmen oder lasse ich es zu und rege sie an, zu einem kreativen Werk, bei dem Anna die Adhäsionskräfte von Wasser nebenbei entdecken und erfahren kann?

2. Im Kindergarten gibt es vereinbarte Regeln. Es bedarf zweifelsohne einer Ordnung, damit ein gelingendes Miteinander möglich wird und sich alle Beteiligten wohl fühlen können. Sind unsere Ordnungsstrukturen nicht manchmal zu starr und zu eng gefasst, sodass sie auch die Experimentierfreude und das spontane Erleben von Kindern verhindern?
   Emilia zieht sich die Malschürze an, weil sie mit Temperafarben auf ein großes Blatt Papier malen möchte. Die Kindergärtnerin sieht, dass sie mit einem Pinsel ihr Bild beginnt, wendet sich dann aber für kurze Zeit ab, weil sie in Interaktion mit anderen Kindern tritt. Sobald sie ihren Blick wieder Emilia zuwendet, sieht sie ein über beide Ohren strahlendes Kind, welches sich beide Hände und ein Stück der Unterar-



me knallbunt angestrichen hat.
Wie würde ich als pädagogische Fachkraft darauf reagieren? Begegne ich dem Kind mit einem „Oh nein, die Hände darf man sich im Kindergarten nicht anmalen. Die müssen wir sofort abwaschen, sonst wird alles schmutzig." Oder agiere ich mit Gelassenheit, hole vielleicht den Fotoapparat, um diesen außergewöhnlichen Moment neuer Körpererfahrung festzuhalten? Bitte ich das Kind, wenn es in Zukunft wieder mal beabsichtigt, sich die Hände anzumalen, dies im vorab mitzuteilen, damit Tisch und Boden besser abgedeckt werden können?



3. Viele Kinder haben ein starkes Bedürfnis, ihre körperlichen Grenzen auszuloten. Gerade im Garten oder in der Turnhalle kommt es öfters zu Situationen, bei denen wir als Erwachsene besorgt sind, dem Kind könne etwas Schlimmes passieren und lassen deshalb uns als waghalsig erscheinende Versuche nicht zu.
   Ben rollt sich im Garten wie eine Walze von einem Hügel und etwa sechs Kinder machen es ihm gleich nach, rollen dicht neben ihm den Hang hinunter.
   Wie würde ich als pädagogische Fachkraft darauf reagieren? Verbiete ich diese Aktion, weil die Kinder nass oder schmutzig werden oder weil sie sich gegenseitig mit den Füßen ins Gesicht schlagen könnten? Oder lasse ich es zu und erstelle mit den Kindern eine Regel, um die Verletzungsgefahr zu minimieren, wie: Jungen und Mädchen rollen nur in einem bestimmten Abstand zueinander herunter, wobei sie weiterhin die Rotationsbewegung ihres Körpers austesten können und dabei erleben, dass sie schwindelig werden und für kurze Zeit ihre Orientierung verlieren.

4. Forschen, Beobachten und Entdecken beanspruchen Zeit. Aus eigener Erfahrung wissen wir, dass die Zeit wie im Flug vergeht, wenn wir fokussiert bei einer Aktivität sind, die uns fasziniert und in den Bann zieht. Kinder sind manchmal so sehr in ihrem Tun vertieft, dass sie die Vorgänge rund um sich herum ausblenden. Lassen wir den Kindern die nötige Zeit, um sich in das vertiefen zu können, was sie gerade fasziniert und was sie erforschen möchten?
   Die Gruppe macht vor dem Mittagessen einen Spaziergang. Dabei kommt sie bei einer Wiese vorbei, auf der die Kinder laufen und sich frei bewegen dürfen. Als es Zeit ist, die Kinder wieder zu sammeln, um in den Kindergarten zurückzukehren, bleibt Jan abseits der Kindergruppe auf dem Boden hocken und beobachtet vertieft ein paar Streifenschnecken.
   Wie würde ich als pädagogische Fachkraft nun reagieren? Muss sich Jan jetzt von den Schnecken verabschieden, da es höchste Zeit ist, rechtzeitig zum Mittagessen zu kommen? Oder darf Jan ein paar Schnecken für einen Tag mit in den Kindergarten nehmen, um sie dort eingehender beobachten zu können?

Ich ermutige dazu, die eigenen Interventionsansätze bezüglich Ordnung, Regelungen, Angst und Zeit zu reflektieren. Bildungsprozesse fachlich begründet begleiten zu können, sichert eine höhere Bildungsqualität und trägt zur Stärkung individueller Lern- und Entwicklungsbiographien bei.

Lernen aus Begeisterung

Ulrike Hofer, Kindergarten St. Peter/Ahrntal

Die Aussagen von André Stern haben uns im Team angeregt, darüber nachzudenken, wann wir bei den Kindern solche Begeisterungsstürme beobachten. „Unser Gehirn entwickelt sich, wo wir es mit Begeisterung gebrauchen. Kleinkinder erleben alle zwei bis drei Minuten einen Begeisterungssturm, Erwachsene zwei- bis dreimal im Jahr. Im begeisterten Zustand sind wir genial."

Einige Auszüge aus unserer Sammlung:
Anna ist drei Jahre alt, heuer neu im Kindergarten und begeistert von der Bewegungsbaustelle. Vor allem die Hockertreppen haben es ihr angetan. Ich konnte sie über Monate beobachten, wie sie die Hockertreppe erklomm, zuerst kriechend auf allen vieren, später kletternd und nach zwei Monaten stehend. Dann, am höchsten Punkt angekommen, setzte sie sich hin und rutschte auf dem Po über die Kante auf die Matte. Hier machte sie einige Sprünge und dann ging das Spiel von vorne los. Nach drei Monaten im Kindergarten kam sie eines Morgens zur Tür herein, erklomm die Hockertreppe in Höchstgeschwindigkeit und sprang ab. Das Gesicht nach der Landung sprach Bände. Für solche Momente lohnt es sich, abwartend zu beobachten.
David und Jonas sind das letzte Jahr im Kindergarten und haben im Herbst die Schaukel für sich entdeckt. Die letzten Jahre war die Schaukel für sie nie interessant, vielleicht haben sie sie gar nicht richtig wahrgenommen. Drei Wochen erforschten sie mit Begeisterung das Schaukeln mit seinen Bewegungsabläufen, probierten hin und her, studierten andere Kinder und fragten nach, wie sie Schwung holten. Überall und jederzeit sahen sie Schaukelmöglichkeiten und probierten neue Schwungübungen aus. Die Schaukel war ständig besetzt. Als wir anderen – groß und klein – beschlossen, es im Morgenkreis anzusprechen und uns über das ständige Schaukeln zu beschweren, teilten sie uns stolz mit, dass sie jetzt schaukeln könnten. Ihre Gesichter strahlten. Seither benutzen sie die Schaukel nicht mehr, aber dafür wird Erde und Sand auf der Baustelle mit Hilfe einer Seilwinde und nach dem Prinzip der Schaukel aus dem Loch gewippt.
Valentina sah die anderen Kinder beim Puzzle spielen und entdeckte diese Faszination für sich. Begeistert suchte sie sich ein Puzzle aus, ein großes 48-teiliges Barbapapa-Puzzle sollte es sein, kein einfacheres, kein kleineres und schon gar keins mit weniger Teilen. Jeden Morgen wurde ab jetzt „gepuzzelt". Anfangs wünschte sie sich Unterstützung, später probierte sie es allein. Die ganze Spielzeit arbeitete sie daran – ohne nach links oder rechts zu schauen – und ein Teil nach dem anderen fand seinen Platz. Nach drei Wochen und geschätzten 10.000 Versuchen hatte sie es geschafft ... und ich war nicht dabei. Schnell zerlegte sie es wieder und ich saß nun dabei und beobachtete, wie sie voller Begeisterung ihr erstes Puzzle alleine zusammenbaute. Ihr Kommentar dazu war: „Itz konn is gonz mochn." Seither hat sie es nicht mehr aus dem Kasten geholt.

Im Team haben wir noch viele andere begeisterte Lernmomente der Kinder gefunden. Wir haben auch festgestellt, dass unsere Zeit- und Raumstrukturen, unsere gut gemeinten Ratschläge und Klugheiten, unser erwachsenes Verhalten ihnen manchmal im Wege stehen und so begeistertes Lernen verhindern.





Frau Direktorin oder was geschehen kann, wenn wir uns auf Kindergartenkinder einlassen

Katrin Insam, Eleonora Rinner, Kindergarten St. Martin/Passeier

In diesem Kindergartenjahr waren Partizipation und Beteiligung von Kindern ein wichtiges Ziel unserer pädagogischen Arbeit.
Vera machte Anfang März den Vorschlag, in ihre Fraktion „Neuhaus“ zu spazieren und dort zum Spielplatz zu gehen. Sie hatte klare Vorstellungen und wollte ihr Vorhaben auch gleich umsetzen. Das Wetter war noch kalt und unbeständig. Wir erklärten den Kindern, dass wir für diesen Ausflug eine Erlaubnis benötigen. Die Kinder wollten wissen, wer diese Erlaubnis erteilt. Wir erklärten ihnen, dass wir einen Antrag an unsere Leiterin Edith und an unsere Direktorin stellen müssen. Wir stellten fest, dass die Bezeichnung „Direktorin“ den Kindern wenig sagte und so nannten wir auch noch ihren Namen „Martha Eberhart“.
Eine Zeit lang schien das Thema erledigt, bis nach den Osterferien alles wieder ins Gespräch kam. Anna R. schlug vor, dass wir Veras Vorschlag doch zum Maiausflug werden lassen könnten. Wir fragten nach, ob sie noch wüssten, wie die Frau heiße, bei der wir um Erlaubnis fragen. Laura konnte sich noch erinnern: „Martha“. So wurde über Frau Martha, wie die Kinder sie nannten, geredet. Sie stellten fest, dass sie sie noch nie gesehen hatten. Sie wüssten gerne, wie sie ausschaue. Anna S. schlug vor, sie vom Computer auszudrucken. Leider gibt es kein Foto von Frau Martha im Internet. Ja, dann müsste man sie fotografieren, aber leider fährt niemand zu ihr. Aber wir könnten sie doch einladen, meinte Jonas T. Und weil die Kinder unserer Gruppe ihren Alltag selbstständig organisieren und mittlerweile Meister darin sind, rief Laura sie an und machte mit ihr den Besuch für den 15. April aus. Das Telefongespräch war amüsant, leider haben wir es nicht aufgezeichnet (ein Auszug: „Nein, du brauchst nicht zum Friseur zu gehen und dich zu schminken, es passt so, wie du bist für uns.“).
Zwei Tage vor dem Besuch setzten wir uns zusammen, um uns darauf vorzubereiten:

Wieso erwarten wir nun diesen Besuch?
Laura sagte, dass die Kinder Frau Martha sehen, kennenlernen und ihr alles erklären möchten. Anna R. möchte Frau Martha fragen, ob sie zum Spielplatz in Neuhaus gehen könnten. Vera möchte ihr zeigen, was die Kinder spielen. Emily hingegen meinte, dass die Kinder ja etwas aufführen könnten, ein Konzert, „Atemlos“ vielleicht oder ein Theater, etwa eines von der Eiskönigin oder vielleicht einen Kinofilm zeigen. Außerdem wollten die Kinder ihr vom Erlebten im Kindergarten erzählen und sie Verschiedenes fragen.

Wie stellt ihr euch denn Frau Martha vor?
Anna S. sagte, dass sie blonde Haare habe, Luis hingegen braune. Jonas T. meinte, dass sie lange Haare habe. Laura hatte genaue Vorstellungen. Sie war der Meinung, dass Frau Martha roten Lippenstift habe und meistens Kleider und meistens Hose, Pullover und eine Tasche tragen würde und außerdem lange schwarze Haare mit Locken habe. Milena war überzeugt, dass sie Sommersprossen habe. Gabriel vermutete, dass sie vielleicht Brillen trage. Niklas M. dachte, dass sie vielleicht





Ohrringe habe. Leonie wiederum meinte, dass sie Armbänder habe. Emily sagte, dass Frau Martha ein junges Gesicht haben müsse. Jonas T. erwiderte darauf, dass ihre Nase spitz sein müsse. Anna S. vermutete, dass sie eher eine stumpfe Nase habe, Niklas M. hingegen eine kurze. Außer Niklas I. sagten alle: „Sie ist groooooß." Er meinte nämlich, dass sie klein sei. Laura dachte, dass sie jung sei, Luis dagegen alt. Emily war davon überzeugt, dass sie die gleiche Augenfarbe wie sie habe. Milena sagte darauf, dass ihre Augenfarbe blau sei. Anna S. hingegen meinte, dass sie blau-grüne Augen und Kinder habe.

Hat sie Kinder?
Vielleicht zwei, meinte Anna S. Emily stellte daraufhin fest, dass sie sicher kein Baby habe, weil sie dann ja nicht kommen könne. Luis stellte sich vor, dass sie ein Kind habe. Lukas hingegen vermutete Zwillinge. Jonas O. sagte dann, dass eins vielleicht zur Schule gehe. Alicia erwiderte darauf, dass ein Kind vielleicht Kindergarten gehen könne. Jonas T. äußerte die Überlegung, dass ein Kind vielleicht Kita gehe. Emily meinte, dass das Kind aber in einem anderen Kindergarten sein müsse.

Ist Frau Martha verheiratet?
Jonas T. und Luis verneinten. Der Rest der Kinder stimmte der Frage zu. Daraufhin meldete sich Niklas I. zu Wort, ein Junge, der sich erst seit kurzem an Gesprächen beteiligt: „Ich glaub', nicht verheiratet." Emily wandte dann ein, wenn Frau Martha nicht verheiratet sei, habe sie niemanden, der in der Freizeit auf die Kinder aufpasse.

Frau Martha war früher auch einmal eine Kindergärtnerin und jetzt ist sie ...?
„Direktorin", sagte Luis. Emily fügte hinzu, dass sie nun ein Büro habe.

Was ist denn als Direktorin ihre Arbeit?
Laura meinte, dass sie sage, ob die anderen irgendwo hingehen können. Emily vermutete, dass sie im Computer nachschaue, ob alles gut laufen würde. Jonas O. hingegen war der Ansicht, dass sie viel schreibe. Anna R. kam zur Überzeugung, dass sie im Computer nachschaue. Anna S. meinte, dass Frau Martha oft am Computer schreibe. Emily warf ein, dass sie viel am Telefon reden müsse. Anna R. dachte, dass sie nicht viel Zeit habe. „Nur in ihrer Mittagspause", fügte Emily hinzu. Sie bekomme außerdem viel Telefon, meinte sie. Silas sagte, dass sie immer alles schreiben müsse. Wenn eine Rechnung kommt, dann müsse Frau Martha alles ausfüllen, erwiderte Emily. Lukas war der Meinung, dass sie am Computer sitze und etwas nachschaue, was, wusste er allerdings nicht. Manchmal, so Emily, müsse sie das Telefon auch zwei Mal abheben.

Was tut Frau Martha hier bei uns im Kindergarten?
Anna S. sagte, dass sie schaue, wie es den Kindern gehe. Niklas M. meinte, sie würde schauen, was die Kinder spielen. Emily hingegen vermutete, dass sie komme, wenn es ein Problem gibt, dann würde sie eine Sitzung machen und dann wäre es wieder gut.

Was tun wir, wenn Frau Martha kommt?
Laura meinte, zuerst einmal begrüßen und dann einen Stuhl für sie richten, keinen Kinderstuhl, einen großen Stuhl mit zwei Kissen, damit sie es gemütlich habe.

Wie kommt sie in den Kindergarten?
Mit dem Flugzeug (Jonas O.), mit dem Auto (Anna S.), mit dem Taxi (Luis), mit dem Bus (Jonas T.), mit der Vespa (Jonas T.), mit dem Motorrad (Niklas M.).

Am 15. April warteten die Kinder nach 9 Uhr auf den Besuch. Um 9.45 Uhr fragte Niklas M. nach, wann Frau Martha denn käme, denn er möchte in den Garten gehen. Das taten dann auch viele Kinder und sie hielten dort Ausschau. Emily sagte: „Wenn ich das gewusst hätte, dann hätte ich das Jagdfernglas vom Papa



mitgenommen. Meinst du, ich kann meine Mami (Lehrerin in der Grundschule) in der Pause nach Riffian schicken, damit sie mir das Fernglas bringt?“

Und dann war Frau Martha endlich da. Die Kinder begrüßten sie außerhalb des Gartentores und luden sie in den Gruppenraum ein und dort entwickelte sich ein Gespräch. Einige Auszüge davon:

Anton fragte sie, wie ihre Wut aussehe. Frau Martha sagte, dass sie da ein rotes Gesicht bekäme. Emily wollte wissen, ob sie manchmal zwei Telefongespräche zugleich habe. Frau Martha erklärte, dass sie dafür Sekretärinnen habe. „Helferchefinnen?“, fragte Emily daraufhin und Frau Martha erzählte von der Vizedirektorin, wie sie aussehe und dass sie blonde Haare habe, aber die seien nicht einmal echt. Niklas W. sagte: „Gesprühte.“ Jonas O. fragte, was ihr der Osterhase gebracht habe. Jonas T. fragte nach, wie viele Kinder sie habe, wo sie wohne und ob Prad weit weg von der Grenze sei. Anna S. wollte wissen, ob sie auch Kleider habe. Emily sagte zu Frau Martha, dass sie sie sich jünger vorgestellt habe und dass sie ihr gerne den Film vom Helene Fischer-Konzert auf dem Computer gezeigt hätte. Anna R. fragte schließlich, ob sie denn zum Spielplatz in Neuhaus gehen dürften. Frau Martha erkundigte sich dann bei den Kindern, ob sie dahin fahren müssten. Vera erklärte daraufhin, dass der Weg am Damm entlang ging und Anna R., dass sie eine Brücke überqueren müssten. Als Frau Martha die Bewilligung zum Maiausflug unterschrieb, fragte sie nach dem Datum und Laura sagte zu ihr, dass sie ihr ja am Telefon gesagt habe, sie komme am 15.! Anna S. lud sie dann zum Maiausflug ein. Frau Martha sagte, sie würde bei ihren Terminen nachschauen und sich telefonisch melden. Am nächsten Tag ließ die Sekretärin ausrichten, dass sie leider keine Zeit habe.

Beim Verabschieden meinte Anna S. zu ihr, dass die Kinder sie alle vermissen würden, Niklas M. wünschte ihr alles Gute.



Am folgenden Tag stellten die Kinder fest, dass Frau Martha glücklich (Niklas M.), fein und fröhlich (Gabriel), aufgeregt (Lukas), erstaunt (Anna R.) gewesen war. Niklas M. meinte, dass sie eine feine Chefin sei und Gabriel keine böse Chefin. Niklas M. sagte, sie würde Ohrringe tragen, damit man nicht ihre großen Ohren sähe. Anna R. stellte fest, dass sie mit ihnen schön geredet habe, hochdeutsch, zu Hause rede sie ja Dialekt. Niklas M. verkündete, dass ihr Besuch ihn ganz, ganz glücklich gemacht habe. Gabriel erinnerte sich, dass sie zusammen in den Bewegungsraum zum Trampolin gegangen sind. Anton wusste, dass Frau Martha gesagt hatte, dass sie noch nie im Leben Trampolin gesprungen sei, denn er hatte sie am Vortag dazu zu sich nach Hause eingeladen. Lukas sagte, dass ihre Tochter in Deutschland sei. Gabriel erklärte, dass sie dort zur Schule ginge (Universität). Lukas wusste noch, dass sie in Prad wohne und Anton in Meran. Anna R. erzählte, dass sie vorgestern den Maiausflugzettel bei Edith geholt habe, dass Katrin darauf dann geschrieben habe und gestern habe Vera Frau Martha erklärt, dass sie beim Damm hinaus gehen würden und über die Brücke und dass Frau Martha dann „Mh“ gesagt habe. Anton erinnerte sich noch an seine Frage nach ihrer Wut und was Jonas O. zum Osterhasen von ihr wissen wollte. Niklas M. stellte fest, dass Emily vergessen hatte, sie nach ihrem Gott zu fragen.

Was tun wir nun mit dem Aufgeschriebenen?
Niklas W.: „Ihr schicken.“



„Es rollt!“

Gertrud Ganthaler, Kindergarten Naturns

Die Beweglichkeit von rollenden und sich drehenden Gegenständen wie Ball, Murmel, Kreisel, Räder ... zieht Kinder in ihren Bann, da sie sich nach eigenen Gesetzmäßigkeiten bewegen. Mit Kreisel-, Ball- und Murmelspielen bereichern Kinder seit Generationen ihre Bewegungsaktivitäten und sammeln wichtige Spiel- und Bewegungserfahrungen.

Jonas und Fynn haben eine Idee

Fynn: „I hon mit die Coloredostecker a Labyrinth gmocht. I hon de Idee ghob. I hon mir ausgedenkt, a Labyrinth zu mochn. Sem gibt’s viele Wegelen und do muaß man in Ausgong findn. S’Ballele muaß in Ausgong findn. I wor schun amol in an richtigen Labyrinth, sem hon i in Ausgong gfundn.”
Jonas: „I wor a schun amol in an richtigen Labyrinth. I und der Fynn hobn die Idee ghob, a Labyrinth zu bauen. I hon do zwei Mauern gmocht, dass die Kugelen net außergiahn. Innen derf die Kugel ummerrolln, wenn sie außerwill, muaß i erst an Ausgong bauen.“



Jonas und Fynn bauen ein Labyrinth.

Jonas und Fynn probieren ihr Labyrinth immer wieder auf seine Tauglichkeit aus: sie halten es in verschiedenen Schräglagen und schauen, wie die Kugel rollt. Sie probieren auch, mehrere Kugeln gleichzeitig im Labyrinth rollen zu lassen. Dabei wird das Labyrinth einige Male umgeändert, Wege werden umgeleitet und erprobt.



Jonas probiert sein Labyrinth aus.

Am Nachmittag greift Jonas dieses Spiel wieder auf. Jonas: „I will wieder a Labyrinth bauen.“ Mehrere Kinder wollen nun auch wie Jonas Labyrinthe mit dem Coloredo bauen. Jakob, Anna, David und Laurin zeichnen einen Plan für ein schwieriges Labyrinth auf Papier.



Jakob: „Des isch gonz schwierig. Schau, mein Plan für’s Labyrinth!“

Am nächsten Tag bauen Jonas, Fynn, Laurin und Jakob an den Labyrinthen weiter. Jakob vervollständigt seinen Plan. Auch an den folgenden Tagen sind Labyrinthe immer wieder Spielinhalt dieser Kleingruppe. Jakob, Laurin und Jonas gestalten ein Labyrinth im Bauraum.

Jakob: „Des isch a Labyrinth mit a longer Stroß, in der Mitte do isch a Parkplatz, vorne isch die Rampe. Do fohrn mir mit die Autos, gonz vorsichtig, nit zu schnell, gonz hinten isch a folscher Weg, do kimmp man nimmer weiter."



Jakob erklärt das Labyrinth.

Jonas baut sich aus Kartonrollen eine Kugelbahn.
Jonas: „I hon do a Spickerbohn mocht. Do konn man die Kugel innitian, und die Kugel rollt den Weg, die Kurve, durch die Klorolln."



Eine Kugelbahn entsteht.

Martin baut eine Kugelbahn

„I hon a Kugelbohn gmocht. I hon die gonzn Deckelen gebraucht. Do und do und do und do ... hon i sie aipickt! Do tuat man die Kugelen inni und do tuat man sie orrutschn lossn. I hat mir des gedenkt. Do nimm i Perlen und Kugelen und loss sie oirutschn. Do konn man die Kugelen innitian. Zuerst muaß es ober trocknen, eppers isch schun getrocknet. Des hon i gmocht – des war a Rutschbohn, des muaß man schief hebn, do konn man die Kugeln orlossn, so, schaug! Bei der Rutschbohn hon i viel Leim aigeklebt, mit'n Pinsel aigstrichn. Des hon i leicht gekennt. I hon viel Leim gebraucht, dass es guat heb. Iatz hon i fertig. Die Pinsel geah i owaschn. Die Zeitung kimmp in Abfoll."

Das Projekt ist aus dem Spielverhalten der Kinder gewachsen und wurde von uns Pädagoginnen aufgegriffen und erweitert. Die vierjährigen Jungen haben immer wieder Labyrinthe gebaut, dies über einen längeren Zeitraum und mit unterschiedlichen Materialien. Das Spiel mit diesen Kugelbahnen und Labyrinthen hat auch andere Kinder fasziniert und so haben wir beschlossen, ein Projekt für alle interessierten Kinder zu starten.
In Kleingruppen haben die Mädchen und Jungen Ideen diskutiert und diese dann in der Kinderversammlung im Morgenkreis vorgestellt. Die Kinder haben überlegt, was es zum Bauen und Spielen braucht und auch zu Hause Material gesammelt.
Im Spiel war es immer wieder notwendig, dass sich die Kinder untereinander besprechen konnten: Wie bauen wir? Wie kann das alles halten? Wo könnten wir einen geeigneten Platz dafür schaffen? Wer spielt mit? Wer kann uns helfen? Willst du dasselbe wie ich?
Die Kinder lernten neue Begriffe: es rollt, es dreht sich, es kullert, Labyrinth ...
Ihre Beobachtungen beim Spielen und Erproben führten die Kinder zu technischen Fragestellungen: Wie tanzt der Kreisel? Warum fällt er um? Der Kreisel tanzt umso aufrechter, je schneller er sich dreht. Sie verglichen unterschiedliche Materialien: Was rollt? Was ist zu schwer? Was bremst? Was rollt schnell, langsam? Es braucht eine schiefe Ebene (abwärts) zum idealen Rollen. Beim Konstruieren und Bauen werden statische Gesetze beachtet. Pläne wurden erstellt und gezeichnet und danach gebaut. Die Kinder haben gelernt, verschiedene Materialien, die für das jeweilige Vorhaben geeignet sind, gezielt einzusetzen.

Forscheraufgabe: „Wie bekommen wir den Ball da wieder heraus?“

Elisabeth Antenhofer, Kindergarten Schabs

Es rollt: schnell – langsam
Xhoen: „Die Kugel rollt schnell.“
Fynn: „Die rote Kugel rollt am schnellstn. Des isch a Mandl, sell mocht die Rolle, sell isch a schnell.“
Simon: „Der Kreisel rollt am langsomstn auf der Kugelbohn.“
Davi: „I habe die gelbe Kugel.“
Ulvi: „Bei mir isch es schnell grollt.“

Es dreht sich
Simon: „Schau, i muaß dir eppers zoagn! Schau amol, wos i konn! Der Kreisel konn a tonzn.“
Xhoen: „Schaug amol, wos i konn! Kreisel! Konn i a!“
Maximilian: „Bei mir konn der Kreisel a so schian giahn. Iatz bin i an der Reihe! I loss des Mandl oirolln.“

Es kullert
Alyssa: „I mog a die Kugel beim Baum oilossn! Hurra! Sie isch oigongen! I hear do, wia die Kugel rollt, wia sie tuat. So bum, bum, bum, hear i.“

Ein Brief von Gertrud an den Baumeister Jonas

Lieber Jonas,
du hast dich mit viel Freude und Einsatz am Projekt „Es rollt“ beteiligt. Durch deine Ideen zum Labyrinthe-Bauen mit dem Coloredo-Steckspiel hast du wesentlich zur Entstehung des Projektes „Es rollt“ beigetragen. Du warst bei der Projektplanung dabei, du hast dich immer wieder aktiv mit Ideen eingebracht, dich für die Schaffung einer Spickerbahnecke eingesetzt. Du hast es geschafft, das Thema in verschiedenen Bereichen immer wieder aufzugreifen und zu bearbeiten. So hast du verschiedene Möglichkeiten gefunden, Kugelbahnen zu bauen: mit Kartonrollen beim Basteltisch, im Bauplatz mit Holzschienen und großen Rollen, im Garten in der Sandkiste mit Röhren, mit dem Coloredo, ... Du hast auch gerne die Holzkugelbahnen ausprobiert und dabei beobachtet, welche Materialien schneller rollen. Im Garten hast du den jüngeren Kindern erklärt, dass für die Geschwindigkeit des Rollens die schiefe Ebene Voraussetzung ist. Ich konnte beobachten, dass du mit anderen Kindern gut planen und kooperieren kannst. Du bist ein toller Baumeister!

In den Rahmenrichtlinien für den Kindergarten in Südtirol lesen wir zum Lernen und zur lernmethodischen Kompetenz: „Lernmethodische Kompetenz steht für das Bewusstsein, dass man lernt, was man lernt und wie man lernt. Diese Kompetenz stellt die Voraussetzung für selbst gesteuertes Lernen dar und ermöglicht es, Wissen zu aktualisieren und Unwichtiges auszufiltern. Entscheidend dabei ist die Fähigkeit, Wissen kompetent nutzen und auf andere Situationen und Probleme übertragen zu können. Ob diese Fähigkeit ausgebildet wird, hängt von der Art und Weise ab, wie das Wissen erworben wird. Mit zunehmendem Alter erwirbt das Kind auch die Fähigkeit, sich das eigene Denken bewusst zu machen und dadurch das eigene Lernverhalten zu beobachten und zu steuern.“ (S. 27)

Zunächst versuchen die Mädchen und Buben den Ball mit einem Rechen von oben herab herauszuholen, aber plumps, da liegt auch dieser unten.







Nein, geht nicht.
Vorschlag eines Kindes: „Vielleicht geht es mit einem Topf?“





„Der ist zu kurz, von oben komm ich nicht ran und dazwischen komm ich nicht durch, da ist er zu dick.“

„Mal schauen, was wir da noch Brauchbares haben."



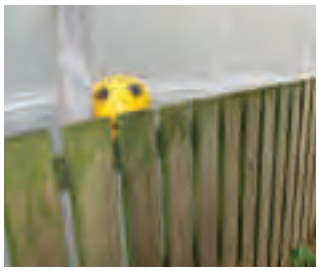



Die Mädchen und Buben probieren es aus verschiedenen Positionen: von vorne, oben, unten, ... mit verschiedenen Hilfsmitteln. Die Überlegungen, Absprachen, Versuche dauern ca. eine halbe Stunde. Immer wieder kommen neue Kinder dazu und denken mit. Immer wieder fällt der Ball nach unten.






Dann endlich gelingt es, den Ball mit dem Besen so hoch zu schieben, dass die Pädagogin ihn mit den Händen greifen kann. Er liegt auf der obersten Querstange und kann ganz leicht heruntergeholt werden. Welch ein Erfolgserlebnis. Die Freude ist groß.



Das alles haben wir gebraucht und noch einiges mehr.

Die Mädchen und Buben haben

- naturwissenschaftliche Grundkenntnisse erweitert: lang – kurz, dick – dünn, breit – schmal, biegsam – steif, spitz – stumpf, weich – hart, schwer – leicht ...;
- die sozialen und Ich-Kompetenzen ausgebaut: die eigene Sichtweise erkennen, äußern, vertreten, die Sichtweise der anderen wahrnehmen, respektieren und die eigenen Interessen mit den Interessen der anderen in Einklang bringen;
- die sprachliche Kompetenz im Wortschatz und im Sprachverständnis erweitert, aktives Zuhören geübt;
- Raum und verschiedene Formen ganzheitlich gelebt;
- Ausdauer, Konzentration, Frustrationstoleranz, Geschicklichkeit, Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit, Kreativität, Erfindergeist eingebracht;
- aus dem erlangten Wissen, durch bis jetzt gemachte Erfahrungen, Hypothesen erstellt und Ideen entworfen, diese formuliert, den anderen mitgeteilt, im Handeln erprobt, neue Hypothesen erstellt. Sie haben gelernt, den Ideen und Anweisungen anderer zu folgen und durch eigene Vermutungen zu ergänzen.

Meine Brücke entsteht

Luzia Franzelin, Rita Tratter, Verena Saltuari, Kindergarten Aldein

Unsere Ausrichtung der pädagogischen Arbeit ist davon geprägt, den Mädchen und Jungen individuelle Lernzugänge zu ermöglichen, sie in ihren Fähigkeiten und Interessen zu unterstützen und zu begleiten. Durch eine vorbereitete Lernumgebung und die Interaktion zwischen Kindern und pädagogischer Fachkraft unterstützen wir das individuelle Lernen der Kinder. Die freie Spiel- und Lernzeit bietet Raum und Zeit für die Entwicklung individueller Lernprozesse.

Hannes arbeitet fast täglich in der Holzwerkstatt. Eine Brücke zu bauen, das ist sein Ziel. Die große Aldeiner Brücke fasziniert ihn besonders.

„Ich mache eine Brücke, so hinauf zu gehen. Ich habe schon einmal eine Brücke gesehen, in Aldein mit dem Tata."







Hannes hat bereits eine Vorstellung von der Brücke, die er verwirklichen möchte. Er bringt seine Erfahrungen immer wieder sprachlich mit ein. Materialien und Werkzeuge, die er benötigt, wählt er bewusst aus und beginnt an seinem Werk sicher und verantwortungsvoll zu arbeiten.

„Schau, da gehen die Leute über die Brücke und gehen da wieder hinunter. Wir sind zu Fuß und mit den Rädern drübergefahren."

Durch das gemeinsame Nachdenken und Bereitstellen des Laptops haben wir dem Jungen einen weiteren forschenden Zugang zu seinem Interesse für Brücken möglich gemacht. Gemeinsam schauen wir mit Hannes verschiedene Formen und Bauarten von Brücken an. Konstruktionen, die ihn besonders ansprechen, drucken wir aus. Es ist spannend, welche Details Hannes für sich dabei entdeckt und wie sie ihn anregen, seinen Plan zu modifizieren. So beispielsweise darf eine Lichtanlage nicht fehlen. „Das sind die Lichter auf der Brücke und jetzt male ich sie noch an."

Individuelle Lernprozesse werden von den pädagogischen Fachkräften gemeinsam mit den Kindern dokumentiert und im Portfolio festgehalten. Der anschließende Austausch bietet den Kindern die Möglichkeit, eigene Lernprozesse zu reflektieren.





Die Spuren

Carmen Gritsch, Johanna Nischler, Petra Fabi,
Kindergarten Rabland

Im Garten finden zwei Kinder auf dem Erdhügel Spuren von einem Tier.



Sie sind sehr begeistert und wollen wissen: Wem gehören diese Spuren? In der Gruppe bringen sie ihre Hypothesen ein.
David: „Des konn kaum a Katzenspur sein, weil Kotzen hoben olm die Krallen draußen und sem waren jo die Krallen drauf."
Sophie: „I glab, des isch a Kotzenspur."
Max: „Vielleicht isch es a Tier mit großen Spuren und uans mit kluane und die andere isch gschmolzen."
Elias: „Do wor a Kotz, und sie wor volle groaß und zu schwar fürn Boden, nocher hot mon die Spuren gesehen."
Viele Kinder rätseln begeistert mit. Es kommen immer wieder neue Vermutungen.
Einige Kinder beginnen im Internet die Spuren der Tiere zu suchen und mit denen im Garten zu vergleichen.



Das Interesse weitet sich auf viele Kinder aus. Wir steigen in die Projektarbeit ein. Alle interessierten Kinder bekommen die Möglichkeit, sich daran zu beteiligen.
Wir formulieren folgende Ziele:

- Kinder können ihrem Forschungsinteresse nachgehen,
- Kinder erfahren, dass sie selbstwirksam sind,
- Kinder eignen sich Sachwissen an,
- Kinder reden mit und erweitern ihren Wortschatz und ihre sprachlichen Kompetenzen,
- Kinder lernen Schriftbilder kennen,
- Kinder erhalten Zugang zu Medien.

Die Kinder bringen ihre Ideen, Gedanken, Meinungen in Gesprächen ein, wir sind Interaktionspartner. Wir pädagogischen Fachkräfte geben den Kindern Zeit und Raum, ihre Hypothesen aufzustellen und mitzuteilen.
Charlene: „A Löwe isch innerkemmen und hot die Tür offenglossen fürn Wolf und die Kotz. Sem hot er die Spuren klianer gmocht, der Wolf."
Wir hören zu und knüpfen am Wissen der Kinder an. Wir sind Sprachrohr für Kinder, geben Denkanstöße und stellen offene Fragen, wie z. B.: Wie könnte der Löwe in unseren Garten gekommen sein?
Wir bringen neue Begriffe ein, greifen die Äußerungen der Kinder auf, binden sie in vollständige, komplexe Sätze ein, z. B. anhand eines Bilderbuches.



Wir sind selbst neugierig, fragen nach, greifen Aussagen der Kinder auf und vertiefen sie. Wir gehen mit den Kindern auf Entdeckungsreise.











Wie haben die Kinder reagiert?
Die Spurensuche hat sich in den Alltag ausgedehnt. Überall tauchen plötzlich Spuren auf.
Die sprechenden Wände sind Anreiz für Kinder, miteinander ins Gespräch zu kommen. Sie betrachten oft die Bilder und Fotos und sprechen miteinander. Sie tauschen sich aus, bringen ihr Wissen ein und es ergeben sich neue Fragen.
Die Kinder haben vielfältige Formen des Ausdrucks gefunden und dadurch selbst Spuren hinterlassen, z. B. Bilder, Schrift, graphomotorische Spuren.



Das Baubüro

Patrizia Dalsant, Kindergarten Kaltern/Mitterdorf

Die Jungen der Gruppe sind einem neuen, für sie interessanten Thema begegnet und machen sich gemeinsam auf, es zu erarbeiten. Sie üben dabei den sozialen Umgang, nehmen aufeinander Rücksicht, entwickeln gemeinsam Lösungsstrategien, sind flexibel und gehen Kompromisse ein. Sie forschen, planen selbstständig und suchen sich bei Bedarf Unterstützung; dabei entwickeln sie ständig Neues.

Während einige Jungen im Baubereich spielen, hänge ich Pläne eines Hauses auf. Wir haben sie vor einigen Tagen gemeinsam angeschaut und vertiefend darüber gesprochen. Die Jungen sehen die Pläne an der Wand und nehmen sich vor, ein Haus nachzubauen. Sie stehen auf und schauen in die Runde. Sie bemerken, dass momentan nicht genügend Platz zum Bauen frei ist und auch zu wenige Bauklötze für ein so großes Haus vorrätig sind. Da kommt einem Jungen die Idee, ein Baubüro einzurichten. Die Kinder im Baubereich sind gleich damit einverstanden und beginnen voller Eifer, alles aufzuräumen. Es werden Besen und Kehrschaufel geholt, damit auch alles schön und sauber wird. Und jetzt? „In der Sprachwerkstatt haben wir einen Schreibtisch, können wir den holen?“, fragt mich ein Junge. „Ja, das ist eine gute Idee“, entgegne ich. Die Kinder sind mit großer Engagiertheit bei der Arbeit. Sie diskutieren darüber, wo der Schreibtisch hingestellt werden soll. Jeder trägt dazu etwas bei, ein kurzes Gespräch entsteht: „Do her stellmern.“ „Jo, nochr kemmr do in Rollstuhl hertean.“ „Und do vorne Stühle für die Leit, wos kemmen und a Haus bauen welln.“ „Des isch der Eingong, do muas man leutn und donn geht die Tür auf.“ Es entwickelt sich ein Rollenspiel. Zwei Bürgermeister und zwei Kunden möchten dieses Haus bauen. Einer der Bürgermeister muss den Plan erst abzeichnen, damit die Bauherren ihn dann mitnehmen können. Im Tageskreis wird von der Umgestaltung im Baubereich ausführlich erzählt. Im Gespräch stellt sich heraus, dass der Vater eines Mädchens im Bauamt der Gemeinde arbeitet. Die Jungen beauftragen sie, einen Besuch in seinem Büro zu organisieren. Nach einigen Tagen geht eine Gruppe von interessierten Mädchen und Jungen auf das Bauamt der Gemeinde und schaut sich das Büro an.

Bei der Weiterarbeit entwickelt sich Folgendes:

Matthias wünscht sich ein Haus neben dem Büro. Maximilian baut mit Kevin und Daniel eine Wohnung für Matthias: „Der Kevin und der Daniel hobn mir gholfn a Wohnung zu bauen, bis i gsog hon – i bin der Bauarbeiter – weil der Kevin konn net sou guat bauen, und donn hon i alloan weitergebaut. I hon an Tisch gmocht, fürn Matthias sein Haus. Aufn Tisch steat a Glasl, a Teller und a Solz. Und des Viereckige isch der Pfeffer, ober sell sig man leider net.“









Expertentage

Sigrid Hasler, Claudia Theiner, Kindergarten Bozen/Selig Heinrich

Im Morgenkreis finden interessante und anregende Gespräche mit den Mädchen und Jungen statt. Die Kinder wissen über viele Dinge Bescheid und sind in einigen Gebieten sogar Experten. So haben wir gemeinsam mit den Kindern entschieden, die unterschiedlichsten Themen, welche die Kinder interessieren, für jeweils zwei Wochen in den Mittelpunkt zu stellen. An der Anschlagetafel gaben wir bekannt, wann und auf welche Fachbereiche genaues Augenmerk gelegt wird. Der Experte oder die Expertin erzählte, berichtete in dieser Zeit zum Thema und brachte auch Fotos, Plakate, Bücher, Filme, Kleidungsstücke oder andere Dinge zur Veranschaulichung mit.
In unseren Gesprächen erfuhren wir viel Interessantes über Fische, Flugzeuge, die Feuerwehr, Roboter, Maulwürfe, Prinzessinnen, Puppen, Ritter, Rennautos, Pferde, Ponys, Autos, Schildkröten und Militärflugzeuge. Wir unternahmen auch kleinere Ausflüge, wie zum Naturkundemuseum, zur Berufsfeuerwehr, zum Schloss Runkelstein und zum Museion.
Auch bei den Familien kamen die Expertentage sehr gut an, sie unterstützten die Kinder in ihren Fachbereichen. Für einige Kinder war es herausfordernd, für andere bestätigend vor der gesamten Gruppe vorzutragen, für alle war es gewinnbringend.





Elena brachte eine Feuerwehrjacke und einen Helm mit.







Mathilde gestaltete einen Maulwurfshügel zum Reinfühlen und auch zwei Plakate.





Matteo begeisterte mit Flugzeugplakat, Fotos und Flugzeugzubehör.





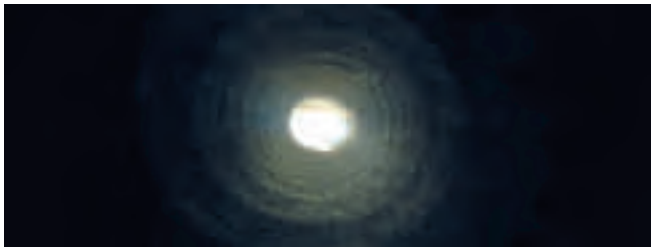
Noel begeisterte mit Robotern sowie Roboterwissen.

In die Ferne schauen ...

Manuela Innerkofler, Kindergarten Seis

In diesem Kindergartenjahr machten wir uns gemeinsam mit den Kindern auf Entdeckungsreise durch das Universum. Die Planeten und besonders die Entstehung der Erde mit all ihren Pflanzen, Tieren und Menschen beeindruckten die Mädchen und Buben sehr. Die Auseinandersetzung mit diesem Thema weckte nicht nur die Neugier und das Interesse der Kinder, sondern regte auch zu spannenden Bildungsprozessen im Kindergartenalltag an.

Im Bauraum bauten die Kinder ein Fernrohr, um ins Weltall zu schauen. Aus Holzbausteinen konstruierten sie zwei hohe Türme, in die sie eine Kartonrolle einfügten. Anfangs positionierten sie das Fernrohr Richtung Fenster, um den Himmel zu beobachten. Später wechselten sie den Blickwinkel in den Raum und richteten das Fernrohr so aus, dass der Fokus genau auf berühmte Bauwerke zielte, die auf großen Plakaten im Bauraum hängen.





Zuerst wollen wir schauen, ob wir die Planeten sehen.



Da meint man, die Türme sind echt.
Fotos: Birgitta Karabacher

Polizei

Ruth Beikircher, Margit Prader, Kindergarten Brixen/Rosslauf

Im Kindergartenjahr 2014/2015 konnten wir ein besonderes Interesse der Jungen und Mädchen beobachten. Immer wieder spielten die Kinder sehr engagiert „Polizei", Einbrecher wurden geschnappt und Räuber gefangen. Es bot sich an, gemeinsam mit den Kindern einen Bildungsprozess zur Polizei zu gestalten.

In gemeinsamen Gesprächen wurde zunächst diskutiert und dann festgelegt, was für das Polizeispiel benötigt wird. Die Kinder hatten genaue Vorstellungen. Wir brauchen:

- eine große Polizeistation mit einem Gefängnis, das gut verschließbar sein muss,
- ein Polizeibüro mit Computer,
- Polizeimützen, Handschellen, Funker und Polizeikellen.

Dann ging es vom Plan zur Umsetzung. Die Fachkräfte stellten große Kartone, Holzabfälle und weiteres wertloses Material zur Verfügung. Im Kreativraum klebten, schnitten und malten die Kinder eifrig. In der Begeisterung entwickelten sie neue Ideen. Die Mädchen verzierten ihre Funker mit Glitzersteinen. Die Jungen bauten Polizeiautos und Räuberautos. Der gesamte Kindergarten wurde vom „Polizeifieber" erfasst. Die Kinder widmeten sich intensiv dem Rollenspiel. Die Polizeistation wurde bespielt, ebenso der Flur, auf dem die Jungen und Mädchen mit ihren Polizei- und Räuberautos fuhren und auch flitzten.

Als abrundende Lernerfahrung luden wir einen Gemeindepolizisten und eine -polizistin in den Kindergarten ein. Einführend zeigten sie eine Power-Point-Präsentation zur Sicherheit auf der Straße und auf dem Schulweg. Im praktischen Teil übten die Kinder das richtige Verhalten auf der Straße und durften sogar selbst Polizist oder Polizistin sein.





Wollen wir zählen? Oder wollen wir schätzen?

Michaela Messner, Kindergarten Eppan/Gand

Schon in den ersten Kindergartenwochen machten wir interessante Beobachtungen:
Beim Spaziergang in den nahegelegenen Wald las ein Kind die Hausnummern korrekt ab und teilte sie uns mit.
Um eine spezielle Frage zu klären, schauten wir im Tierlexikon nach und ein Bub las die dreistellige Seitennummer, benannte sie und merkte sie sich.
Beim Treppensteigen zählten die Mädchen und Buben die Stufen und beachteten die angebrachten Zahlenbilder.
Ebenso fiel auf, dass einige Kinder das Datum korrekt ablesen können.
Auch die jungen Kinder beteiligten sich mit Interesse z. B. beim Zählen der Kinder im Morgenkreis, beim Vergleichen der Körpergrößen, der Schuhnummern usw.
Wir beobachteten, dass mehrere Mädchen und Buben mit Eifer Kastanien, Haselnüsse, Eicheln, Kirschkerne ... sammeln, sortieren, ordnen, aneinanderreihen und damit Vergleiche wie mehr, weniger, gleichviel, anstellten.
Auch ich selbst sammle gerne. Bei einer Wanderung fand ich unter einer riesigen Haselstaude viele reife Haselnüsse. Ich füllte ein großes Glas damit und zeigte im Morgenkreis den Kindern meinen Fund. Das Glas mit den Haselnüssen wanderte von Hand zu Hand. „Wollen wir zählen, wie viele es sind?", fragte ein Bub. „Ja!", war die einhellige Antwort. Nur ein Mädchen schlug vor: „Oder wollen wir schätzen?" Die Mutter dieses Mädchens hatte nämlich im Sommer bei einem Schätzspiel teilgenommen und gewonnen.
Das fanden nun alle recht spannend und erste Überlegungen zur Menge wurden angestellt: „Man muss sich einfach ausdenken, wie viele Haselnüsse im Glas sein könnten und die Zahl sagen, aber man darf nicht zählen." Sobald alle Mädchen und Buben sich unter „schätzen" etwas vorstellen konnten, beschlossen wir, gemeinsam ein Schätzspiel zu machen.



Wir versiegelten das Glas, „damit keiner schwindeln kann". Jannick, der schon mehrstellige Zahlen schreiben konnte, trug in eine Liste die Schätzzahlen der Mädchen und Buben ein. Federico meinte: „Sono tanti." Carolina sagte: „Zwei, drei, vier" und Jannick schrieb 234 in die Liste. „Es sind ganz viele", meinte Dardan. Einigen war es wichtig, möglichst große Zahlen zu nennen, bei hunderttausend überlegte unser „Matheking" ein wenig länger, wie viele Nullen er hinter die Eins schreiben musste. Es breitete sich Begeisterung aus. Als alle Kinder unserer Gruppe die mögliche Anzahl der Haselnüsse geschätzt hatten, machte sich eine „Delegation" mit dem Haselnussglas, Papier und Bleistift auf den Weg in die anderen Gruppen, um zu fragen: „Wollt ihr bei unserem Schätzspiel mitmachen? Wer richtig schätzt, kriegt einen Preis." Die Mädchen und Buben der anderen Gruppen hatten Lust mitzumachen und auch die Erwachsenen beteiligten sich gerne. Kaum wurde im Garten der Hausmeister gesichtet, stürmten einige Buben los, um das „Schätzglas" zu holen und ihn zum Mitspielen einzuladen. Die Schätzung wurde sorgfältig notiert und auch weitere Erwachsene des Kindergartens, wie die Köchinnen, wurden befragt.
Der Enthusiasmus der Kinder strahlte aus und weckte das Inte-



resse der Familien. Selten wurde über ein Thema in diesem Ausmaß zuhause berichtet. So war es naheliegend, dass auch Mütter, Väter und Geschwister zum Mitspielen eingeladen wurden.
In der Garderobe stellten wir eine alte Schulbank auf, bereiteten Listen vor und jeweils zwei Kinder übernahmen während der Eintritts- und Abholzeit den Schreibdienst.
Parallel dazu übten wir in der Kleingruppe mit interessierten Kindern das Zählen mit der Hundertertafel. Manche wollten Zahlen vorgeschrieben bekommen, um diese dann abzumalen.
Als wir nach einigen Tagen alle Schätzergebnisse hatten, beteiligten sich mehrere Mädchen und Buben beim Eintragen der Namen und Schätzzahlen in den Computer. Mit ein paar Mausklicks waren die Schätzzahlen der Größe nach geordnet. Wir druckten die entsprechenden Listen aus und hängten diese für alle gut sichtbar aus.
Endlich wollten wir Klarheit haben. Der große Tag des Zählens wurde festgelegt. Das Ergebnis wurde mit Spannung erwartet. Auch Kinder der anderen Gruppen beteiligten sich beim Zählen, eine Mutter übernahm die Aufsicht.
Wir lösten die Versiegelung und gemeinsam zählten die Mädchen und Buben mit Hilfe der Hundertertafel die Haselnüsse.
Es waren 348 Haselnüsse im Glas. Auf den Listen suchten wir nach der richtigen Zahl. 348 hatte niemand geschätzt, aber 350 stand bei Pia, und so war sie unsere „Schätzkönigin".



Wir markierten die Zahl auf den Listen farbig und informierten alle Beteiligten mündlich und auch über die Anschlagetafel über das Ergebnis. Ganz eifrige Mädchen und Buben wollten genau wissen, wie viel zu wenig oder zu viel sie geraten hatten und wie weit entfernt sie von der tatsächlichen Anzahl waren. Noch eine ganze Weile wurde verglichen und gerechnet.
Dann allerdings war es an der Zeit sich Gedanken über den Preis für Pia zu machen.
„Vielleicht etwas mit Haselnüssen? Vielleicht etwas, wo alle mithelfen können?", war bei den Vorschlägen zu hören. Wir entschieden uns für Haselnusswaffeln.
Es gab allerhand zu tun: Haselnüsse reiben, den Teig machen, die Waffeln backen, ein tolles Erlebnis, auch für unsere Sinne.
Alle, die sich am Schätzspiel beteiligt hatten erhielten eine Waffel und Pia bekam einen Teller voll zum mit nach Hause nehmen.
In diesen „Schätzspieltagen" sangen wir gerne das Lied von Dorothee Kreusch Jacob: Wie viel Finger hat die Hand? Eine Strophe dichteten interessierte Kinder mit einem zu unserem Schätzspiel passenden Text dazu. Das WIE VIEL? inspirierte die Mädchen und Buben auch in ihrem kreativen Tun. Jedes der Kinder gestaltete ein Bild zu einer „Wie viel Frage".
So wurde der Refrain dieses Liedes „Wie viel? Wie viel? Das ist unser Spiel!" zum Begleitmotiv im laufenden Kindergartenjahr.
Aufgrund des regen Interesses der Kinder haben wir unser Mathesortiment mit ansprechenden Spiel- und Lernangeboten erweitert, das sehr gerne genutzt wird.
Dieses einfache Spiel hat große Begeisterung ausgelöst und Beteiligung ermöglicht. In einer verblüffend unkomplizierten Art hat es die Bildungsvisionen berührt und ein Stück weit konnten Ziele der verschiedenen Bildungsfelder umgesetzt werden.



„Schaug, i hon a Handy, do konn i Foto mochn.“

Anna Gruber, Kindergarten Marling

Im Spiel der Kinder spiegelt sich die Gesellschaft wider. Unser Leben ist stark von elektronischen Medien geprägt, der Umgang mit ihnen gehört zum Alltag, auch zu jenem der Kinder. Sie lernen schon früh mit Handy, Tablet und Computer umzugehen.
Wir konnten beobachten, dass im Spiel der Kinder technische Kommunikationsmittel immer wieder im Fokus standen. Den Kindern ist es wichtig, besondere Momente zu fotografieren. Irgendwann haben wir die Kamera den Kindern überlassen. Es stand ihnen frei, sie zu benutzen. Sie machten lustige Fotos von Gegenständen. Das Interesse ließ nicht nach und so entschieden wir uns, darauf einzugehen. Dabei war es uns wichtig, den Kindern die Fotografie als Technik ein wenig näher zu bringen und einen kleinen Einblick in die so vielfältige Welt der Kameras zu geben.
Gemeinsam lernten wir verschiedene Arten von Kameras kennen. Es gibt analoge und digitale Kameras. Für analoge braucht es einen Film, für digitale nicht. Es gibt Kameras mit Objektiven und Kameras ohne Objektive. Wir fotografierten analog und auch digital. Es war spannend auf die Fotos der analogen Kamera einige Tage zu warten. Diese kommen nicht einfach aus dem Drucker. Eine Mama lieh uns eine besondere analoge Kamera. Diese macht gleichzeitig vier Fotos, sie hat vier Linsen. Wir experimentierten mit einer Sofortbildkamera und zwischendurch trafen wir uns immer wieder, um die Dinge zu besprechen. Die Kinder wünschten sich ein Fotoalbum für die vielen Bilder, die sie mittlerweile gemacht hatten. So legten wir ein solches an.
Um aufzuzeigen, was wir alles schon gelernt und gesehen haben, haben wir zusammen eine Fotozeitung gestaltet. Jedes Kind konnte seine Erfahrungen, sein Wissen in die Zeitung einbringen.

Jakob: „Des sein Foto (die Negative). De Foto hon i gmocht. Des und des. Des hosch du gmocht. I hon in Stoan mitn Matthias gmocht und no de Heckn.
En Film muaß man inni tien, suscht geats nit. De muaß man in Fotogschäft bringen, donn sig man sie erst. In den muaß man an Film inni tien und in ondern nit. In monche Fotoapparate isch kuan Spiegel und in monche schun.
Donn hobmor no a Sofortbildkamera gsegn. De hoaßt so, weil es Bild sofort auserkimp. A bisl hobmor no wortn gmiast. In Unfong hot man nix gsechn und a bisl dernoch sig man nor olls guat. Wenn man a bisl wortet.“

Maria: „Als erstes hobn mor mol geterft in Sock inni greifen. Und sem hobmor nor de do gfuntn (die Positive und die Negative) und nor hobmor zwei Fotoapparat gfuntn, de wos du



ins nor erzählt hosch und nocher hosch du ins viele, olle Sochn erzählt und nor hobmer geterft poor Foto mochn und in uan, wo kuane Ding drin wor, sem hobman lei sou gekennt durchschaugn und mit die uan konn man sel tien, die groaße oder die kluane. Mit die kluanen, sem isch es nit so guat gongen, ober mit dor dicken schun. Donn hosch du dein Fotoapparat a no. Und nocher ...
Des isch sou gongen: Do hobmor sette Ding gnummen, dor Film und nor hosch du des inni getun. Ober des isch lei dunkler und des isch heller. Die greaßern Foto sein heller und des isch dunkler (das Negativ) und mit de konn man in a Fotogschäft bringen und des geat nor auser und nor kriag man so a Sackl oder nimp man mit huam.
Uane Kamera isch a normale, de do do (Kleinformat – Digital), die ondern sein nit wie de do do, sel sein greaßer, sem konn man a jedes Foto onderst mochn. Ban uan geats außer, ben ondern bleibs drinnen (die verschiedenen Objektive wechseln). Und be denn geats nitta. Und dear isch greaßer und be denn do do isch a greaßere.
Do isch a Fotoapparat gwesen, wou der Zettel auser geat. Nit, wo der Zettel drin bleib, nit wie dear. Und nor hosch sie ausi ghäng, wou sischt ondre Zettel sein, wos sischt Mama und Tata oder Oma und Opa lest. Und in Freitig hosch de Foto aughäng, die normalen Foto und de (die Negative).“

Matthias: „I hon a an eigene Kamera woasch, sel isch gonz an olte und die Mama hot sou a Kastl, sou a Tisch, wou der Computer oubn isch, sem isch drunter sou a Schublod, sem hot sie mir die Kamera ausergetun. Die Speicherkort wor schun voll, hobmor gmiast inni tien. Und die Batterie hobmor gmiast loden. Und nocher, i woaß, wie zoomen geat und hem donn hon i gwisst, wie des geat. Hem hot mir die Mami gezoag, wie des geat und nor hot die Mami gsog, i woaß des nit, des muasch die Anna frogn. Und nor hobmer no a Kamera, die hel isch in Auto drin. Und nocher hobmor die hel. Hot dor Tati die sel gebraucht zun Foto mochn, nor hot er sie mit auergnummen.
Be dor oanen konn man koan Film, bei der ondern schun. Donn hon i a Film gmocht mit deiner Kamera und mit Antons Kamera. Du hosch mearere verschiedene deinige. Du hosch

„I konn hutschn!“

Andrea Niedermair, Kindergarten Lana/Laurin

mear, wou man die Filme inni tuat. Und nor hosch du in Film in Fotogschäft inni getun und nor kriag man die Foto wieder. Und uans konn man auf der Wond unschaugn. Wie hoaßt nomol des? (Dia) Und woasch ben Schattenspiel. Selle wos es Liacht mochn hot der Opa gonz, gonz viele. (Diaprojektor) Du hosch ins a nou gezoag, bei der längeren, sem sig man lei oan Mensch. Ban dicken, hem sig man mearers. Du hosch ins a no in Blitz gezoag. (Zoomobjektiv und Weitwinkel)
Des muaßt man auf der Wond mit dor Sunn aui scheinen. (das Negativ). Ben ondern braucht man nit die Sunn, sel konn man a in Schottn. Des und es uane isch nit gleich. Des isch durchsichtig und do sein die Forbn.“

Pati: „Weil i hon sou en Film gemocht, bei meiniger, gel? Sem hon i sou an Film gemocht mit wos sou orrint auf beade Seiten. S uane geat lengsumer uns s ondre geat schneller und untn isch Wosser wenn’s regnet. Be meiner Kamera konn i schworz-weiß instellen und blau. I konn be meiner Kamera Foto mochn. Und i konn nou … i konn nou unschaugn und i konn Autoblitz, lei Blitz und kuan Blitz instellen. I konn a nou Bilder in Müll schmeißen. Sel hoaßt, dass die Bilder in Müll drin sein. Sem sein sie nimmer umer. I konn a zoomen. I hon sem a Plus und a Minus. Plus hoaßt, dass er konn weiter zoomen. Und Minus, dass man wieder konn zrugzoomen. In meiner Kamera isch a Kort drinnen. De brauchts, dass er geat. Und a no a Batterie. Die sel muaß man oftramol ausertien, weil sie blockiert isch.“

Jakob: „Be dor Kamera von Anton kemmen vier Fotos auser und nit lei uans. Und bei der isch uans und bei der isch vier (Linsen).“

Maria: „Ben Antons Fotoapparat hot er viel erzählt. Und nocher nor hot er gsog, de gheart in der Mama. Ober vielleicht hot er’s lei geterft leichen bisl.“



Den Kindern steht der Garten offen, sie dürfen sich eigenständig für diesen Lernraum entscheiden. Die Kinder zeigen große Freude an der Bewegung und suchen sich immer wieder neue Herausforderungen, an denen sie wachsen können. Neulich ergab sich im Garten folgende Situation:
Lukas kommt vom Gruppenraum in den Garten und läuft sofort zur Schaukel. Er setzt sich darauf und sagt zu Maxi: „Konnsch mi unschupfn?“ Maxi schubst ihn eine Zeitlang an und Lukas strahlt über das ganze Gesicht. Begeistert sagt er zu mir: „Der Maxi konn gonz guat unschupfn.“
Da sage ich zu Lukas: „Probier amol a bissl mit unzuschupfn.“ Darauf erwidert er: „I konn sel ober net.“ Ich zeige ihm einmal vor, wie das Anschubsen auf einer Schaukel funktioniert. Lukas macht diese Bewegungen auf seiner Schaukel nach und es funktioniert sofort. Voll Stolz und mit strahlendem Gesicht sagt er: „I hon gor net gewisst, dass i des konn.“
Eine Zeit lang hat Lukas noch geschaukelt und mit viel Freude den anderen Kindern gezeigt, was er gelernt hat.



Musik, Bewegung, Rollenspiel und Partitur

Herta Petermair, Kindergarten St. Josef am See

Die Kinder bringen von zu Hause gerne CDs mit oder sie suchen sich im Kindergarten eine passende CD aus. Rhythmus und Melodie inspirieren die Kinder zu interessanten Ideen. Sie schlüpfen in neue Rollen: Buben werden Mädchen, Kinder werden zu Stars, Kleine werden große Trommler.
Es macht den Kindern Spaß, selber Musik zu machen, sich dazu zu bewegen, den Rhythmus zu spüren und sich dazu zu verkleiden.
Elisa sagt: „Ich schreibe die Musik auf, die schnelle und die langsame." Und sie hängt das Notenblatt an die Wand. „Damit man die Musik auch sehen kann."







Eine besondere Lerngeschichte: Das Motorboot

Herta Petermair, Kindergarten St. Josef am See

Lisa begibt sich in den Kreativbereich und sucht nach geeigneten Materialien für ihr Vorhaben. Da sie nichts Passendes findet, fragt sie bei Marianne nach: „Ist im Keller eine große Schachtel? Ich baue heute etwas Großes." Während sie über die Stiege in den Keller gehen, sagt Lisa spontan: „Ich baue ein Schiff." Auch Felix geht mit in den Keller. Mit einem großen Karton kommen sie zurück und Lisa und Felix machen sich an die Arbeit. Sie beraten und diskutieren über ihren Plan, das Material, das sie verwenden und die Farben.
Lisa erklärt: „Da mache ich Schaltknöpfe zum Drücken."
Lisa zeigt ihr Lenkrad am Schiff: „Das ist kein Schiff mit Rudern, aber ein Schiff mit Lenkrad."
Am nächsten Tag fragt Lisa: „Wie geht ein Motor?" Lisa schaut mit Marianne im Lexikon nach, findet dabei aber keine Anregung; dann noch im Maschinenbuch von Simon.
Christoph beobachtet die Situation und schaltet sich ein: „Du musst so etwas Langes zeichnen und dann Striche hinaus; das sind die Schläuche. Ich weiß, wie ein Motor ausschaut."





Lisa ist überzeugt davon und bringt die neue Idee aufs Papier. „Der Kasten vom Motor muss aber durchsichtig sein, damit man immer hineinsieht, ob er auch geht“, meint Lisa und sucht sich einen durchsichtigen Kunststoffbehälter für ihren Schiffsmotor. „Und wenn die Sonne durchs Fenster herein auf den Motor scheint, dann funkelt er“, beobachtet Felix.

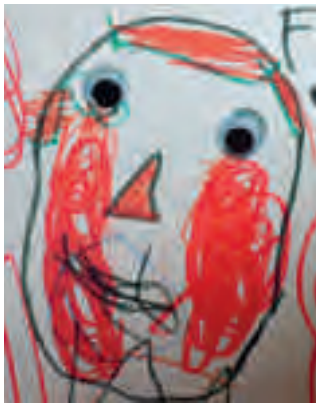
Lisa und Felix diskutieren darüber, welche Farben sie ihrem Schiff geben wollen, dann beschließt Lisa: „So, jetzt schreiben wir noch die Namen auf unser Schiff. Felix, kannst du deinen Namen?“ Weil Felix sich unsicher ist, geht Lisa in die Schreibwerkstatt und holt das Namenskärtchen von Felix und schreibt den Namen ab. „Unser Schiff heißt Goldi. Wie schreibt man das?“, fragt Lisa. Marianne schreibt das Wort vor und Lisa schreibt es mit dem Pinsel ganz groß auf das Schiff.

Dann machen sich die Kinder noch aus Eierkartonen Schatztruhen, die sie mit Goldschnipsel füllen.

Lisa und Felix betrachten ihr Kunstwerk. „Jetzt braucht es noch eine Fahne“, meint Lisa. „Mit einem Totenkopf, weil das gehört auf einem Schiff so“, sagt Felix. Gemeinsam fertigen sie die Fahne an und befestigen sie am Schiff. Dann setzen sie sich abwechselnd in ihr Schiff hinein und probieren es aus.



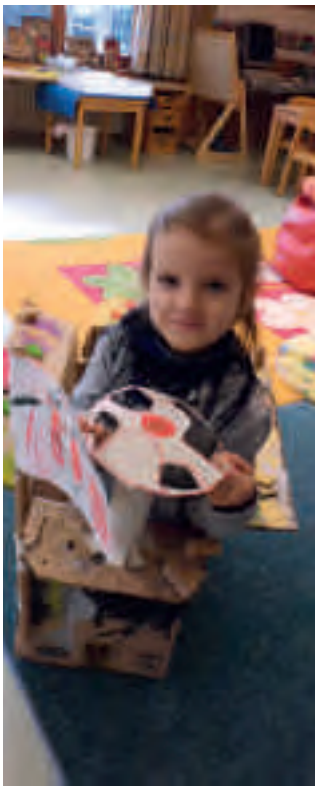




Das Motorboot ist zum Sinnbild für das gemeinsame Lernen und Arbeiten geworden:

- Der Ideenreichtum der Kinder ist wie ein großer Ozean, woraus sie schöpfen.
- Die Kreativität der Kinder ist vergleichbar mit dem Wind, der die Segel bewegt.
- Die pädagogische Begleitung ist wie der Hafen, auf den die Kinder zurückgreifen können.
- Die Lerngemeinschaft ist wie die Besatzung auf dem Schiff, die sich gegenseitig ergänzt und unterstützt, die eben Teamarbeit leistet.
- Die Fragen der Kinder und das Einholen von Informationen sind wie ein Kompass, der Orientierung gibt.
- Das Lenkrad oder Steuer steht für die Eigenaktivität und Selbstständigkeit der Kinder.
- Die Schatztruhe versinnbildlicht den Schatz, den Kinder in sich tragen und der durch ihr Tun zum Vorschein kommt.
- Der Schiffsname und die Namen der Kinder sind unverwechselbare Spuren, mit denen die Kinder ihr Werk kennzeichnen. Nur der Mensch versteht, dass er durch abstrakte Zeichen und Symbole etwas darstellen und wiedererkennen kann.
- Der Motor ist zu vergleichen mit der Willenskraft lernen zu wollen und zu können.





Kuchen und Kaffee für die Familien

Andrea Mittermair, Veronika Lintner, Kindergarten Laag

Partnerschaft bedeutet, sich auf gleicher Augenhöhe respektvoll zu begegnen und zusammenzuwirken, denn alle Beteiligten verfügen über besondere Stärken. Partnerschaft erfordert die angemessene Beteiligung an Entscheidungsprozessen in gemeinsamen Angelegenheiten auf der Grundlage demokratischer Prinzipien. Beteiligung richtet sich auf Mitwirkung, Mitgestaltung, Mitbestimmung und Aushandlung (Rahmenrichtlinien, S. 19).

Sofia und Nadine spielten am Dienstag im Familienbereich des Kindergartens. Sie backten einen Phantasie-Kuchen, fuhren mit dem Speisewagen im Kindergarten herum, verkauften das Kuchenstück um 2 € und servierten dazu Kaffee.
Sofia wollte aber einen echten Kuchen verkaufen und fragte die Köchin, ob sie in der Küche einen backen darf. Die Köchin vereinbarte mit Sofia, dass sie Ende der Woche Zeit hätte. Eifrig begannen die Mädchen, den Tag zu planen und kamen so auf die Idee, die Familien einzuladen.

Vorbereitungen für den Freitag:
Sofia hat die Einladung geschrieben, Nadine, Lisa, Alice haben auf der Einladung unterschrieben.
Die Mädchen gestalteten die Tischdecken, ebenso die Schachtel für die freiwillige Spende. Sie fertigten ein Plakat mit der Aufschrift „Café“ an und unterzeichneten es.

Am Freitagmorgen backten die Mädchen Schokoladekuchen und bereiteten die Apfeltaschen zu. Anschließend dekorierten Sofia, Nadine und Alice im Garten einen Tisch. Sie suchten sich die Schürzen und die Kochhaube. Gespannt warteten sie auf den Nachmittag.
Um 13.00 Uhr trafen die ersten Eltern mit den Geschwistern ein. Sofia und Alice bedienten die Gäste mit Kuchen, Nadine war für den Kaffee zuständig. Aufmerksam fragten die Mädchen die Cafébesuchenden, ob sie einen Schokoladekuchen oder eine Apfeltasche wollen, ob sie Kaffee trinken und wenn ja, ob sie ihn mit Zucker haben möchten.
Mit viel Einsatz und Freude waren die Mädchen bei der Sache. Sie waren auch gespannt, ob es nach getaner Arbeit in der Kasse klingeln würde und bedankten sich freundlich für jede Spende.
Sobald Kuchen und Kaffee verkauft waren, verräumten die Mädchen Tassen und Teller und zählten das Geld. Es wurden bereits neue Pläne geschmiedet.

Handlungen zu planen, die Folgen des Tuns abzuschätzen, Verantwortung zu übernehmen und die Aufmerksamkeit auf eine Sache zu lenken – diese Fähigkeit lernen Kinder nur durch eigene Erfahrungen und die Bewältigung von Herausforderungen.









Unterschiede erkennen: weiches und hartes Holz

Brigitte Alber, Kindergarten Taufers i. M.

In unserem Gruppenraum sind ein Nagelstock aus weichem Fichtenholz, ein Hammer und Nägel. Weil viele Kinder gerne und konzentriert Nägel im Holzstock einschlagen, stellten wir einen weiteren Nagelstock dazu – dieser aus härterem Birkenholz. Die Kinder stellten bald fest: „Dieser ist weich und der ist hart. Da ist es schwierig, die Nägel reinzuschlagen."



Natur

Brigitte Alber, Kindergarten Taufers i. M.

In den wöchentlichen Naturtagen erweitern die Kinder ihre Wahrnehmungsfähigkeit und Aufmerksamkeit.
Jan und Lina haben im Wald kleine Reste von Eierschalen gefunden. Welcher Vogel war so klein, dass er in diesem Ei Platz hatte? Die Kinder überlegen. Lina schaute zu Hause in ihrem Buch nach.



Leben und Lernen in unserem Kindergarten

Elisabeth Antenhofer, Kindergarten Schabs

Unsere Absicht ist es, den Lernthemen der Kinder möglichst nahe zu kommen.
Wir setzen uns zum Ziel,

- die Rolle der Wissenden aufzugeben,
- zu verlangsamen, abzuwarten und zu beobachten,
- mehr Fragen zu stellen als Antworten zu geben.

Maßnahmen:

- Im Alltag hören wir den Kindern aufmerksam zu und forschen nach dem Wissen der Mädchen und Jungen.
- Unsere Interessensgruppen entstehen aus den Lernthemen der Kinder.
- Wir pädagogischen Fachkräfte ergänzen unser Wissen mit dem Wissen der Kinder.
- Wir treten mit den Kindern in Kontakt und fragen: Ist das spannend? Was machst du gerade? Darf ich mittun? Erklärst du mir das?
- Wir hören aufmerksam zu, spiegeln, fragen nach, warten ab und beobachten.
- Wenn uns Kinder Fragen stellen, fragen wir zurück, anstatt sofort zu antworten.



Ein Mädchen bringt uns von zu Hause Kaulquappen mit.



Eine Kleingruppe macht auf eigenen Wunsch selbstständig und selbsttätig den Morgenkreis.

Wie viel Struktur braucht der Kindergartentag?

Elisabeth Antenhofer, Kindergarten Schabs

Überlegungen aus der Fortbildungsveranstaltung mit Matthias Schäfer, die uns im pädagogischen Alltag begleiten:

- Kinder brauchen kompetente Pädagoginnen;
- demütig sein und dem Kind respektvoll begegnen – wir sind Stütze, bieten Struktur und setzen den Rahmen;
- im Herbst genau darauf achten, wie sich die Gruppe zusammensetzt und dementsprechend die Umgebung gestalten;
- entwicklungsdifferenziert arbeiten;
- die Räume im Jahreskreis der Entwicklung der Mädchen und Jungen anpassen und reflektieren;
- Kindern Orientierung geben und Grenzen vereinbaren und aufzeigen;
- kreative Lernprozesse ermöglichen;
- im Alltag findet das meiste Lernen statt – wichtig dafür ist, zu verlangsamen, zu beobachten, nachzufragen, sich zurückzunehmen;
- Möglichkeiten, sich in Kleingruppen oder auch in den Großgruppen zu treffen: Morgenkreis, Abschlusskreis, Ideenkreis, Zentrierungskreis, Forscherkreis, Philosophierrunde ...

„Machst du einen Fehler, feiere ein Fest“, hat uns Matthias Schäfer nahegelegt.

Kindergartenkinder entdecken und forschen in der TFO Bruneck

Maria Feichter, Anna Leitner, Kindergarten Bruneck/Waltraud Gebert Deeg, Sternenhof

„Der Natur auf der Spur“, so lautete der Jahresschwerpunkt. Die Natur in all ihrer Vielfalt ist der allgegenwärtige Rahmen im Tagesgeschehen. Die Einstellung zur Natur, die Verantwortung, die wir Menschen für die Umwelt haben, beginnt im Kleinen und prägt sich in der Kindheit.
Bei vielen Ausflügen in Wald und Feld machen die Kinder Erfahrungen, die in vergleichbarer Form und Vielfalt kaum in einem anderen Umfeld möglich sind. Sie entdecken Muster und Ordnungen in der Natur, vor allem das Bild des Kreises.
Ein besonderer Höhepunkt war die Zusammenarbeit mit der Technologischen Fachoberschule Bruneck, die uns im April zum gemeinsamen Forschen und Entdecken eingeladen hat.
Die Kinder staunten über den Chemieraum der Schule mit den vielen technischen Geräten. Nicola Plankensteiner und das Team hatten mit großer Kompetenz und Sorgfalt fünf Lernstationen für die Kinder vorbereitet.
Die Schüler der 3. Klasse bemühten sich dann, ihnen die Inhalte in einer einfachen Sprache nahe zu bringen. Die Kinder spürten die Klammerhaken der Wanderheuschrecke auf ihren Händen, ließen Papierfrösche um die Wette springen und staunten über haarige Bienenbeine und schuppige Schmetterlingsflügel unter dem Mikroskop.
Bei diesem gemeinsamen Mikroskopieren, Forschen, Vergleichen und Beobachten machten die Kinder viele nachhaltige Erfahrungen mit allen Sinnen:

- Ich habe in ein Mikroskop geschaut. Es war cool! Da sieht man alles groß, weil eine Lupe drin ist und Licht braucht es auch, sonst ist alles schwarz. Der Schmetterling hat Rillen und Schuppen, dann wird er nicht nass, wenn er fliegt.
- Vier Augen sind auf dem Tagpfauenauge, wenn er die Flügel aufmacht, erschrecken die anderen Tiere.
- Wir haben Tausendfüßler und Hundertfüßler gesehen durch das Mikroskop; das ist ein Zeug, wo man mit den Augen hineinschaut, dann ist alles größer.
- Ich habe Mehlwürmer angegriffen, das hat mich gekitzelt, wie der Regenwurm, den ich im Garten gefunden habe ... es hat mir volle gefallen.





Mit Kräutern durch das Jahr

Elisabeth Huber, Barbara Passler, Kindergarten Welsberg

Im Kindergartenjahr 2014/2015 haben wir uns mit „Gesundheit leben und erleben“ befasst. Wir legten besonderen Wert darauf, dass die Kinder mit allen Sinnen die verschiedenen Kräuter und deren Wirkung kennenlernen und ihr Wissen auch im alltäglichen Leben umsetzen. Das Sammeln und Trocknen der Kräuter gehörte genauso dazu, wie das Einrichten einer Kräuterecke und der wöchentliche Genuss unseres Kräutertees.

Unseren Herbstausflug machten wir mit den Mädchen und Jungen, die im Herbst in die Grundschule gehen, zum Kräuterhof nach Wielenberg. Dort verbrachten wir mit der Kräuterfachfrau Brunhilde einen erlebnisreichen Tag. Mit Korb und Kräuterwissen ausgerüstet, machten wir uns auf den Weg in den großen Garten und sammelten verschiedene Kräuter. Nach dem Trocknen füllten wir sie in Säckchen und beträufelten sie mit Lavendelöl und Zitronenmelisse. Voller Freude konnten wir unsere Duftsäckchen mit nach Hause nehmen.

Im Alltag begleiteten uns die Kräuter auf verschiedene Art: Wir sangen ein Kräuterlied, gestalteten Kräuterbilder, spielten Kräutermemory, machten eine Kräutermassage, gestalteten eine Kräuterlaterne. Auch bei unserem Weihnachtsgeschenk haben wir Kräuter verwendet. Brunhilde vom Kräuterhof hat mit uns Badesalz mit Lavendel, Ringelblume und ätherischen Ölen hergestellt. Das Badesalz haben wir schön verpackt und unseren Eltern als Weihnachtsgeschenk überreicht. Auch beim Vater- und Muttertagsgeschenk haben wir verschiedene Kräuter eingesetzt. Eine Handcreme aus Lavendel und Salbei soll Papas Hände verwöhnen und unsere selbstgesetzten Blumen und Kräuter sollten Mama eine Freude machen.

Im Frühling haben wir unser Hauptaugenmerk auf die Wildkräuter im Wald und auf der Wiese gelegt. Das Sammeln, Verarbeiten und Kosten der verschiedenen Wildkräuter haben wir mit allen Sinnen erlebt: Kresse setzen, Brennnesseln sammeln, Löwenzahn suchen und mit der Lupe Kräuter betrachten und dörren. Das Verkosten der gesammelten Kräuter war aufregend: ein selbstgemachter Kräuteraufstrich, ein Smoothie aus Obst und Wildkräutern und frisch gemachter Löwenzahnhonig waren einige unserer kulinarischen Highlights.

Zum Abschluss unseres Kräuterprojektes stand ein weiterer Besuch beim Kräuterhof auf dem Programm. Nach dem gemeinsamen Zubereiten einer Kräuterjause blieb auch noch Zeit für das genauere Betrachten des wunderschönen, blühenden Kräutergartens.

Mit dem Projekt Kräuter haben die Kinder viele neue Erkenntnisse gewonnen. Besonders gewinnbringend wurden die Erfahrungen der Kinder durch ihr eigenes Tun und Probieren im Umgang mit den Kräutern. Das Erleben und Kennenlernen der Kräuter mit allen Sinnen war für die Mädchen und Jungen eine neue Erfahrung und sie lernten die verschiedenen Wirkstoffe der Kräuter kennen.

Die Kinder artikulierten ihr Wissen:
„Wenn i Bauchweah hon, trink i olm schnell an Kamillentee und nua geht’s mir glei bessa.“
„Is Lavendlöl hilft mir olm, wenn i et inschlofn konn.“
„Mein Opa isch gonz a schlauo, do se trinkt olla Toge Kräutertee, damit er nie kronk werd.“
„Die Hexn, wosn ban Kräuterhof wohn, hobns fein, die sem kenn, wenn sie Holsweah hobn, glei an Solbei hobn.“
„Weil do Kräutertee in Kindogortn sovl guit isch, brauch i sem etamo an Zucko ine tian.“

Das ganze Jahr über konnten die Kinder so ihren Kräuterspürsinn in verschiedensten Aktionen entwickeln und verfeinern. Da das Interesse und die Begeisterung der Kinder für die Kräuter so groß war, werden wir im kommenden Kindergartenjahr daran weiterarbeiten.















Weißes Kreuz

Margit Oberkofler, Kindergarten St. Magdalena/Gsies

Im Laufe des Kindergartenjahres haben wir immer wieder Themen aufgegriffen, welche die Kinder besonders interessierten. Mitte April befassten wir uns mit „Weißes Kreuz – Rettung – Krankenhaus".
Zunächst ging es uns darum, das Vorwissen der Kinder in Erfahrung zu bringen und auszubauen: Was wissen die Kinder? Was möchten sie noch genauer wissen? Was ist interessant für sie?
Wir haben einige Sanitäter des Weißen Kreuzes Innichen in den Kindergarten eingeladen. Diese haben uns in Kleingruppen gezeigt, wie man Verbände anlegt, Wunden versorgt, wie Personen auf Tragen gelegt und fixiert werden, wie Schienen angelegt werden; der Höhepunkt war das Rettungsfahrzeug. Die Kinder hatten die Möglichkeit, die Dinge selbst auszuprobieren, selber Verbände anzulegen oder angelegt zu bekommen; auch kleine Wunden wurden schnell und sicher versorgt.
Den Rollenspielbereich haben wir gemeinsam mit den Kindern zum Krankenhaus umgewandelt. Es gibt Krankenbetten, Ärztekoffer, Verbände und allerhand medizinische Ins-



Annalena: „Des isch, dass man bessa schnaufn konn."



Maja: „Des kriegn die kronkn Leit, dassz sie worm kriegn."
Moritz N.: „Die Tüte ist eine Decke, wenn Verletzte sind, kann sie damit zudecken."



Sophia: „Do hon i gholfn, in Julian ins Kronknhaus zi schiebm."



Dennis: „Ich war auf dem Bein verletzt, es war gebrochen. Ich war im Krankenhaus und die Laura war die Krankenschwester und sie hat mir einen Verband gemacht. Die Greta hat mir eine Spritze gemacht."



Magdalena: „Do isch gonz hort giwordn in do Liege. Do hot man gimisst außaschneidn, weil man sischt nimma außakem isch."



Magdalena: „Die Frau hot ins in Koffo gizuag, do worn Pflastolan, a Vobond, a Decke drin."

Unser Garten verändert sich

Irmgard Vieider, Monika Simmerle, Kindergarten Bozen/Rentsch

trumente zur Versorgung von Kranken und Verletzten. Die Kinder haben eigenständig Rollenspiele entwickelt. Aus ihrem eigenen Vorwissen durch Erfahrungen im Krankenhaus, vom Kranksein, vom Besuch der Sanitäter und dem Wissen aus Büchern haben die Kinder Untersuchungen durchgeführt, Kranke und Verletzte versorgt, Kinder geboren und operiert. Die eigeninitiierten Bildungsprozesse der Kinder wurden sichtbar in ihrem Tun und Handeln, in den Gesprächen untereinander, in ihrem Verhalten.



Elisa: „Mir hobm do Dokta gspielt. Do Sebastian und die Greta worn die Patientn. Sem hobmose ungschaug mitn Stetoskop, nua hobmo gschaug, ob olls guit isch. Mir hobm a Spritze gimocht und an Vobond."



Cölestin: „Wir haben gespielt, dass der Robin und der Simon weh hätten. Dann haben wir ihnen eine Spritze gemacht, Herzl giloust, Blutdruck gemacht und einen Verband gemacht."

Unser Garten blüht auf ...
In unserem Garten steckt Leben ...
Unser Garten wird bunt ...
Unser Garten, ein Erlebnis für alle Sinne ...

Der Garten als zusätzlicher Spiel- und Lernbereich, bietet den Kindern zahlreiche Möglichkeiten, mit allen Sinnen Erfahrungen zu sammeln und sich mit der Umwelt auseinanderzusetzen. Wir setzten uns im Team das Ziel, den Garten mit den Kindern nach deren Bedürfnissen mit einfachen und kostengünstigen Mitteln umzugestalten. In gemeinsamen Gesprächen äußerten die Mädchen und Jungen ihre Wünsche und Vorstellungen. Anschließend bildeten wir Interessengruppen. Die Kinder waren bei der Planung, Organisation und Durchführung der Projekte aktiv und engagiert beteiligt.
Begonnen hat der Prozess der Umgestaltung mit der Idee, aus einem dicken Baumstamm einen Traktor entstehen zu lassen. Darauf folgten weitere Veränderungen: eine Taststraße mit Autoreifen und Naturmaterialien, bunte Girlanden aus Joghurtbechern und wertlosen Materialien, eine Klangwerkstatt mit Töpfen und Dosen, ein Kräuter- und Blumengarten, ein Schloss aus Holz und ein Zaun mit Stoffstreifen gewebt. Zum Schluss pflanzten wir mit den Kindern einen Baum. Bei vielen dieser Aktivitäten haben uns die Väter tatkräftig unterstützt. Als Abschluss unseres Gartenprojekts veranstalteten wir ein Gartenfest mit Spielen für Eltern und Kinder. Bei diesem Fest hatten alle die Möglichkeit, den neu gestalteten Garten anzuschauen und zu erleben.









Ein Waldwicht fliegt in den Oman

SPRACHE MIT ALLEN SINNEN ERLEBEN

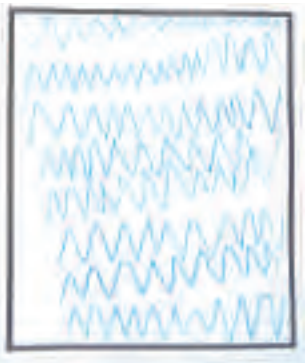
Ulrike Blaas, Kindergarten Schluderns

Ein Waldwicht sitzt in einem Baum
und baumelt mit den Beinen,
er träumt einen verrückten Traum –
ganz anders als die anderen Kleinen.
Anstatt zu Hause still zu sitzen,
möcht' er rund um den Erdball flitzen.

Mit dem Buch „Ein Waldwicht fliegt in den Oman" haben wir heuer mit den Kindern Sprache mit allen Sinnen erlebt. Die Geschichte von Melanie Laibl und Dorothee Schwab ist in Reimen geschrieben. In mehreren Einheiten lernten die Kinder den Waldwicht und seine Geschichte rund um den Erdball kennen. Musik unterstrich die Sprache und die Bilder. Bei verschiedenen Aktivitäten machten die Mädchen und Buben ähnliche Erfahrungen wie der Waldwicht auf seiner Reise. Alle Bildungsfelder wurden berücksichtigt. Fotos und Zeichnungen sammelten die Kinder in ihren Portfolio-Mappen.



Simon erlebte die Geschichte so: Im Garten betrachteten die Mädchen und Buben einen Baum, sie berührten ihn und sprachen über seine Eigenschaften. Die Kinder erzählten, wie sie sich einen Waldwicht vorstellen. Simon schnitt einen Waldwicht aus und klebte ihn neben den gezeichneten Baum..



In Spitzbergen erlebte der Waldwicht Kälte und Eis. Die Kinder lauschten der passenden Musik. Wie klingt sie? Sind darin spitze Töne? Wie können wir etwas Spitzes zeichnen? Simon zeichnet spitze Berge.



Simon malt den Wüstenwind. Der Waldwicht landete in Afrika und die Mädchen und Buben lauschten dem Wüstenwind und probierten Bewegungen dazu aus.

Zu einem orientalischen Lied tanzten die Kinder. Wie klingt diese Musik? Wir konnten Gewürze z. B. Curry, Paprika, Pfeffer, Salz, Kurkuma riechen und schmecken. Simon klebte vier Gewürze auf ein Blatt.





Ein Waldwicht fliegt zu den Chinesen,
die Buchstaben aus Bildern lesen.
Preiselbeeren mit Stäbchen fassen?
Da muss der Waldwicht leider passen.

Wer hat schon chinesisch gegessen? Wer kann mit Stäbchen essen? Simon versuchte, Perlen mit den Stäbchen von einer Schüssel in eine andere zu heben.



Neuseeland. Die Kinder horchten an einer Muschel, wie sich das Meer anhört. Wir ahmten die Bewegungen von Wellen nach. Die Kinder ließen Meersand durch ihre Finger rieseln.
Auf ein Blatt klebte Simon Sand. Er zeichnete Wellen und den Waldwicht auf dem Surfbrett.

Ein Waldwicht, so wird hier bekundet,
hat den Erdball ganz umrundet.
... „Besser folge deinen Träumen,
als das Leben zu versäumen!"

Simon klebte ein Bild der Erde auf und zeichnete den Waldwicht dazu. Er sagt: „Ich habe mich immer gefreut, wenn die Ulli vom Wichtel erzählt hat und wir die Musik hören und zeichnen konnten. Ich habe fleißig gezeichnet. Ich mache selbst ein Buch."



Geschichten einmal anders ...

Margit Wiedmer, Concetta Gulino, Priska Geier, Kindergarten Frangart

Ein Mädchen hatte die Idee, ein Kasperltheater für die Gruppe aufzuführen. Eine Bühne aus Karton war bereits im Vorfeld gebaut worden. Dem Mädchen, wie auch anderen Kindern, fehlten jedoch die Ideen, was sie spielen sollten. Dennoch, die Begeisterung war groß. Eine pädagogische Fachkraft nahm den Impuls auf und unterstützte die Kinder in ihrem Vorhaben.
Zwei Mädchen setzten sich an den Maltisch und gemeinsam fingen sie eifrig an zu zeichnen. Während dieser Arbeit erzählte Isabel eine selbst erfundene Geschichte, die wir sogleich aufschrieben. Die gemalten Bilder scannten wir ein. Eine PowerPoint-Präsentation konnte nun vorbereitet werden.
Zwei weitere Tage arbeiteten wir an dieser Geschichte, einige Bilder kamen dazu, der Text wurde verbessert und ergänzt. Für Freitag stand die Präsentation der Geschichte auf dem Programm. Eifrig stellten die Mädchen Eintrittskarten, versehen mit den Namen der Kinder, her. Die Aufregung stieg fast ins Unermessliche ... endlich war es so weit.







Vom Eifer der Mädchen ließen sich auch die ältesten Jungen anstecken, auch sie wollten eine Geschichte, aber keinen Mädchenkram, sondern etwas für Jungen, nämlich Spiderman.
Lange haben wir mit ihnen überlegt, was und wie wir es machen könnten. Ideen kamen viele, aber die Umsetzung hatte so ihre Tücken und es gelang nicht auf Anhieb, die Ideen vom Kopf in Zeichnungen und Texten zu übertragen. So kamen wir auf den Gedanken, eine Fotogeschichte daraus zu machen.
Mit Eifer brachten die Kinder allerhand von Spiderman mit in den Kindergarten.

Einige Eindrücke von den „Aufnahmen“, die wir im Garten gemacht haben:







Anhand der Fotos entstand die Geschichte von Spiderman, der bei jeder Gefahr und Not zu Hilfe kam und alle vor dem „Bösen“ beschützte. Auch diese Geschichte wurde der Gruppe von den vier Jungen mit Stolz präsentiert.



Ein Bilderbuch erzählen – „Die kleine Raupe Nimmersatt“

Kathrin Sparber, Kindergarten Sterzing/Maria Regina Pacis

Nach dem großen Publikumserfolg der ältesten Kinder, wünschten sich drei weitere Mädchen, eine Prinzessinnengeschichte darstellen zu dürfen.
Schon am nächsten Tag waren die Kleider da und wir setzten uns zu einer Besprechung zusammen. Die Geschichte sprudelte nur so aus den Mädchen heraus. Wir schrieben zuerst die Geschichte auf und machten anschließend die Fotos dazu im Garten. Auch dieses Mal gab es eine Präsentation vor der Gruppe.







Diese Geschichten waren noch lange Gesprächsthema im Kindergarten, und wer weiß, ob es die letzte war, denn es gibt schon wieder neue Ideen ...

Andreas, Jakob und Michael hören im grünen Raum immer wieder die CD der Raupe Nimmersatt und schauen sich das Buch an. Es ist ihr Lieblingsbilderbuch.
Die Jungen kommen auf die Idee, das Buch den anderen Kindern zu erzählen. Es bildet sich eine Interessengruppe.
Nun wird zusammen ein Plan erarbeitet, wie das am besten gemacht werden kann.
Als ersten Schritt fotografieren die Kinder die Bilder des Buches für eine Power-Point-Präsentation und sich selber, als Erzähler.





Mit Hilfe einer pädagogischen Fachkraft wählen die Kinder am Computer die Bilder aus, schneiden sie zurecht und sortieren sie.





Die Kinder hören sich mit den Kopfhörern das Hörspiel von der Raupe Nimmersatt an.
Nun wählen die Buben die Instrumente aus, um die einzelnen Szenen musikalisch zu untermalen.
Anschließend werden die Szenen unter den Kindern aufgeteilt,

ebenso wird entschieden, wer welches Instrument spielt.



Es wird ein Einladungsplakat gestaltet: die Kinder entscheiden, was drauf stehen soll.





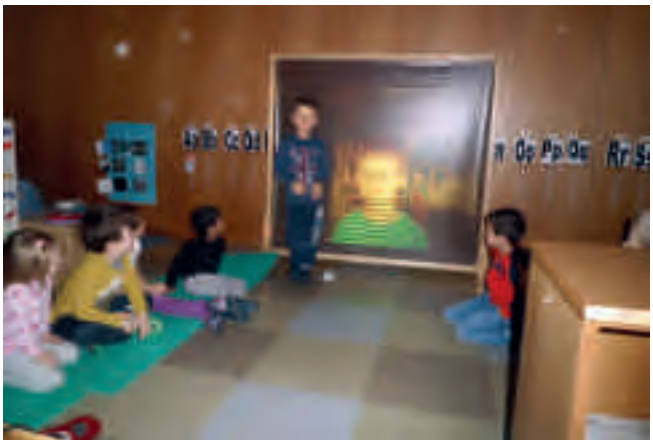


Die Kinder gestalten am Computer die Eintrittskarten, drucken sie aus und kleben sie auf Karton.





Endlich ist es soweit, nach mehrmaligem Proben mit Computer und Beamer kann die Aufführung beginnen:
Die vorher ausgeteilten Eintrittskarten werden an der Eingangstür eingesammelt.



Nach der Aufführung gibt es einen großen Applaus für die Erzähler.
Eine pädagogische Fachkraft filmte die Darbietung. Interessierte Kinder konnten sich die Aufzeichnung im Sprach- und Medienraum anschauen. Im Eingangsbereich wurde der Film den Eltern präsentiert.

„Die kleine Raupe Nimmersatt“

Sylvia Kafmann, Veronika Dejori, Kindergarten Welschnofen

Im abgelaufenen Kindergartenjahr zeigten wir zu jedem Kindergeburtstag einen Film. Besonders beliebt war jener von der kleinen Raupe Nimmersatt. Die Kinder sangen die Melodie gerne mit, spielten die Geschichte im Haus und Garten. Bei einer Gesprächsrunde mit den ältesten Kindern entschieden wir, die Geschichte gemeinsam nachzuspielen.
Wir bildeten eine Planungsgruppe mit den ältesten Kindern und einigen interessierten jüngeren Kindern.

1. Treffen der Planungsgruppe:
Manuel: „Wir wollen Theater spielen, da brauchen wir Kleider.“
Wer macht uns die Kleider?
Lisa: „I mach das Kleid von der Raupe Nimmersatt.“
Magdalena: „Die Raupe ist bunt.“
Lena: „Die Raupe ist grün und rot.“
Martin: „Wir brauchen eine Sonne, im Film ist auch eine Sonne.“
Hannah: „Ja, im Film ist eine Sonne.“
Elias: „Und ein Berg.“
Fabian: „Kein Berg, eine Sonne und ein Hintergrund.“
Manuel: „Wir brauchen ein Bild“.
Was brauchen wir noch alles?
Glauco: „Einen Apfel.“
Drin: „Zwei Birnen.“
Wir brauchen einen Erzähler.
Martin: „Ich!“
Fabian: „Am Anfang ist die Stimme tief.“ (er meint ruhig)
Brauchen wir Musik?
Alle: „Ja, die gleiche wie beim Film.“
Josef: „Wir müssen fest trainieren, dass wir es gut können.“
Manuel: „Im Vereinshaus spielen wir, da sind Vorhänge.“



Nathalie, Lena, Sandra, Giada, Emma, Hannah E., Danae, Mike, Elia, Magdalena und Carolina, Justin, Josef, Patrick, Drin, Jonas, Martin, Fabian, Manuel, Elias, Lisa, die im Herbst in die Schule gehen.

2. Treffen der Planungsgruppe
„Wie soll die Raupe aussehen?“, überlegten die Kinder. Nach einigem Hin und Her probierten sie die Form:
Einige von ihnen hängten sich aneinander in Zugform. Fabian fotografierte den Zug, wir druckten das Bild aus. Mit Hilfe dieser Form entwarfen wir das Raupenkleid und entschieden, dass es aus Stoff mit grün-blauer Farbe sein sollte.









3. Treffen der Planungsgruppe
Die Kinder entschieden, dass sich von nun an alle Kinder je nach Interesse am Projekt beteiligen sollten und dass die Planungsgruppe somit nicht mehr zusammenkommen müsste.
Martin: „Alle können jetzt mitmachen, was sie am besten können. Ich mag der Sprecher sein. Die Lisa vielleicht kann die Raupe anmalen, sie kann das gut.“

Die Anfertigung des Raupenkopfs
Manuel, Fabian, Martin, Giada und Glauco reißen kleine Papierstücke.
Für den Kopf nehmen sie einen Gymnastikball und bekleben ihn mit viel Papier und Tapetenkleister.



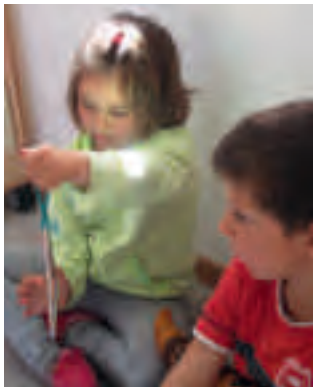



Umsetzen der Geschichte in Klänge
Wir fragen uns: Wie klingt die Nacht? Die Sonne? Wie klingen Bauchschmerzen? Wie klingt ...?
Die Kinder setzten die Geschichte mit den Orff-Instrumenten in Klänge um.


Sie macht sich auf den Weg ...


Bauchschmerzen


Nachts im Mondenschein ...


Die Sonne geht auf ...

Gestaltung und Aufbau des Bühnenbildes




Requisiten


Eiswaffel


Wurst

Nach der Fertigstellung der notwendigen Utensilien für das Spiel übten wir erst in Kleingruppen und dann alle gemeinsam. Ende Mai luden wir die Eltern zur Vorstellung des Musicals „Die kleine Raupe Nimmersatt“ ein.



Die Dinos sind los

SPRACHLICHE BILDUNGSPROZESSE BEGLEITEN

Karin Berger, Kindergarten Meran/Stadt

Im Herbst 2014 haben wir beobachtet, dass einige Kinder immer wieder über Dinosaurier sprachen und darüber diskutierten, welcher Dino denn der stärkste und größte sei. Einige Kinder waren in der nachgebauten Dinowelt in Neumarkt und erzählten uns, was sie erlebt und gesehen haben.
Gemeinsam mit den Kindern beschlossen wir, ein Projekt zu den Dinosauriern zu starten.
Wir notierten die Fragen der Kinder und trafen uns zwei- bis dreimal die Woche, um uns über die Dinosaurier auszutauschen. Wir haben Bilderbücher über Dinos erzählt, darüber gesprochen, wie sie gelebt, was sie gefressen und wie sie ausgesehen haben.
Dabei kamen viele Bilder- und Sachbücher zum Einsatz. Auch die Kinder brachten von zu Hause Dino-Bilderbücher, Dino-Lexikas und sogar große Dino-Poster mit. Diese Materialien waren in unserer Naturecke allen Kindern zugänglich und immer wieder Anlass für Gespräche unter und mit den Kindern. Fragen der Kinder, die beim Betrachten der Bücher aufkamen, haben wir aufgegriffen und gemeinsam nach Antworten im Internet, in der Stadtbibliothek recherchiert.
Simon: „Wie groß sind die Zähne eines Dinos?“
Paula: „Wie groß war der kleinste Dinosaurier, der gelebt hatte?“
Die Kinder haben auch von zu Hause Dinosaurier mitgebracht. In Verbindung mit den Holzklötzen, Ziegel- sowie Kartonbausteinen, Tannenzapfen, Wald- und Haustieren, verschiedenen Tüchern, haben sie im Bauplatz Landschaften aufgebaut, wo die Dinos wohnen und leben durften. Im Rollenspiel entstanden verschiedene Gespräche und Geschichten, welche im Spiel mit den Dinos erfunden und auch nachgespielt wurden.
Wir konnten beobachten, dass sich durch die Dinos im Bauplatz besonders auch Kinder, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, angesprochen fühlten und sich beim Projekt intensiv und mit Freude beteiligten. Einige Kinder interessierten sich auch für verschiedene Arten der Dinosaurier und deren Bezeichnung und konnten diese auch auswendig nennen. Zwei Kinder hatten die Idee, ein Bilderbuch zu gestalten und die Namen der Dinos da-







zuzuschreiben. Die Kinder haben viele neue Wörter und Begriffe kennengelernt. Wir Fachkräfte waren Sprachvorbild für die Kinder und haben einen differenzierten Wortschatz verwendet. Immer wieder haben wir neue Begriffe und Wörter eingebaut und diese wiederholt.
Aus Ton haben die Kinder Dinosaurier geformt. Beim gemeinsamen Kneten am Tisch in einer gemütlichen Atmosphäre, tauschten Fachkräfte und Kinder sich aus und redeten die Kinder miteinander. Zunächst uns unbeteiligt erscheinende Kinder blieben in der Nähe stehen und hörten zu, was wir miteinander sprachen und beteiligten sich auch an den Gesprächen.
Im Laufe des Projektes haben wir auch ein einfaches Kreisspiel zu einem Dino-Kreisspiel umgewandelt. Das Lied „Ich bin ein kleiner Dino und komme aus dem Wald, ich suche mir ein Dino-Kind und finde es auch bald“ haben wir über Bewegung erarbeitet.
Erstaunlich war für uns, wie einige zurückhaltende Kinder sich in den Kleingruppen öffneten und aktiv mitmachten. Immer wieder entstanden neue Fragen bei den Kindern. Warum sind die Dinosaurier ausgestorben? Wir versuchten gemeinsam, dieser Frage auf den Grund zu gehen.
Im Morgenkreis haben wir darüber gesprochen und als Hilfsmit-

Kinder als Forscher und Entdecker

Mathilde Vikoler, Heidi Karbon, Kindergarten Völser Aicha

tel Bilder, Fotos und Symbole verwendet, um zu gewährleisten, dass sich alle Kinder beteiligen konnten.
Einige Kinder haben einen Vulkan aus Ton gemacht und diesen anschließend angemalt. Der Vulkanausbruch wurde schließlich fasziniert von den Kindern beobachtet. Die einzelnen Zutaten für das Experiment wurden den Kindern gezeigt und benannt. Das Experiment wurde mehrmals wiederholt und auch in der Portfoliomappe festgehalten.
Zwischen den Kindern entstand eine rege Diskussion:
Jakob: „Der konn in Hols obeißn, und do schlüpft grot e Baby. Sigsch emol, wia kluen Dinosaurier sein, wenn's geboren isch. Sou groaß sein die Kralln, und in dor Antarktis sein a Dinosaurier."
Moritz und Raphael: „Wohnen sie sem a? Sem isch jo kolt!"
Auf die Frage, wie groß ein Dinosaurier war, machte eine Praktikantin einen Vorschlag: „Messen wir mit unseren Schritten ab, wie groß ein Dinosaurier war." Gemeinsam haben die Kinder dies abgemessen und am Boden ein Kennzeichen gemacht. Ein Kind wollte noch einen Dinosaurier dazu zeichnen und am Boden aufkleben, damit ihn alle Kinder anschauen konnten und es für alle nachvollziehbar war. (1 großer Schritt = 1 Meter)
Ein Kind hat von zu Hause Fossilien mitgebracht, die wir anschauen und ertasten konnten. Es kam die Frage auf: „Wie könnten wir Fossilien selbst herstellen?" Ein Kind hatte die Idee: „Sell kenmor jo aus Ton mochn."
In einem Brief informierten wir die Eltern, dass wir Fossilien herstellen und dafür verschiedene Materialien bräuchten, wie z. B. Knochen, Muscheln. Nach einigen Tagen hatten wir die Materialien gesammelt und stellten selbst Fossilien her, die wir in unserer Halle ausstellten.
Im März haben wir dann gemeinsam ein Abschlussfest gefeiert, bei dem es einen leckeren Kuchen gab, Dinosaurier-Luftballone wurden aufgehängt, wir spielten verschiedene Spiele und luden andere Kinder von der Nachbargruppe ein. Als Höhepunkt wiederholten wir noch einmal das Experiment vom Vulkan.



Ziel der kosmischen Bildung ist es, mit den Kindern die Welt zu erobern und dann allmählich zu lernen, für diese Welt und für sich selbst einen eigenen Anteil an Verantwortung zu übernehmen. Der Kosmos, das ist die ganze Welt, in der wir leben.
Die Fragen der Kinder nach dem Woher und Warum werden durch Erzählungen, Bildtafeln und einfache Versuche auf kindgemäße Weise beantwortet. Der Aufbau eines sachkundigen Wissensschatzes ist jedoch nur ein Aspekt der kosmischen Bildung. Im Wesentlichen geht es um die Verankerung einer kosmischen Sicht, um das Erkennen der engen Beziehung zwischen Lebewesen und ihrer Umwelt und die besondere, verantwortungsvolle Stellung des Menschen im Kosmos. In unserem Projekt haben wir uns in mehreren Einheiten mit folgenden Schwerpunkten auseinandergesetzt:

1. Die Entstehung der Erde und ihr Aufbau
2. Die Entstehung der Berge
3. Die Veränderung vom Urkontinent bis zu den heutigen Erdteilen
4. Die Entwicklung des Lebens von den Einzellern bis zu uns Menschen
5. Die Qualle

Frau Christine Leitner hat uns bei der Erarbeitung mit Materialien und Ideen unterstützt.

Was ist uns wichtig:

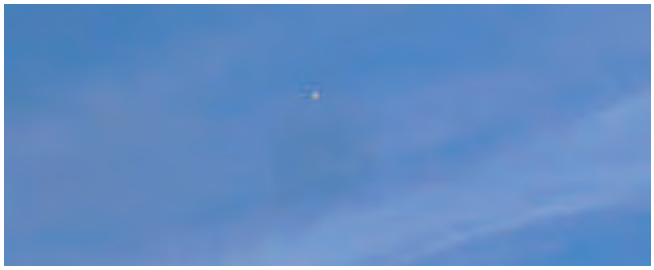
- Gemeinsam mit den Kindern forschen und lernen wir – vom Großen ins Detail.
- Die Inhalte erfahren wir mit allen Sinnen: riechen, schmecken, fühlen, tasten, sehen, hören.
- Zu jedem Schwerpunkt bereiten wir die Umgebung vor und stellen Materialien bereit.
- Die Fotoplakate und die Jahreschronik bieten den Familien Einblick.
- Im Forscherhaus schauen Kinder Fotopräsentationen und kurze Filmsequenzen an.
- Wir reflektieren gemeinsam unseren Lernprozess.
- Wir feiern den Projektabschluss.

Was sagen die Mädchen und Buben zur Entwicklung des Lebens

- Es gab den Urknall, eine Explosion.
- Die Planeten sind herumgewirbelt.
- Die Planeten haben eine Umlaufbahn – Ellipse.
- Die Erde ist drinnen immer noch heiß, weil die Lava herauskommt.
- Wenn es regnet, wächst das Gras.
- Rundherum ist das Meer.
- Bis die Erde ist, dauert lange.
- Der Mond ist ein Stück von der Erde.
- Das Wasser ist zwei blaue Smarties und ein weißes (zwei

Wasserstoff- und ein Sauerstoffatom).
- Zuerst war lange nichts und erst zum Schluss Tiere und ganz zum Schluss Menschen.
- Zuerst waren die Affen.
- Zuerst war ein Land, Pangea, dann zwei, Gondwana und Laurasia und jetzt viele.
- Einzeller, Bakterien sind zuerst. Da gibt es gute und schlechte.

- Berge werden, wenn zwei Platten zusammenstoßen.
- Schwere Sachen sind unten und leichte Sachen oben.
- Beim Unterwasservulkan steigt das warme Wasser auf.
- Die Qualle ist 99 Wasser und 1 Gelee. Sie hat Tentakel und einen Schlauch, der herausspringt und wieder zurück.
- Die Erde ist innen ein heißer Kern und außen kalt.
- Beim Vulkan kommt die heiße Lava heraus.



Die Rakete





Mit dem schwarzen Band die Entwicklung des Lebens begreifen



Die Entwicklung des Lebens mit der Zeitleiste entdecken



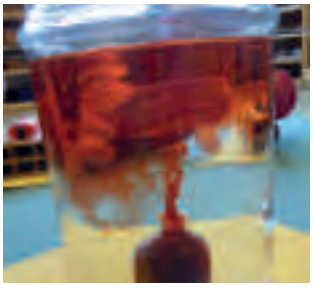
Die Paläontologen bei der Arbeit





Die Schöpfungsgeschichte gestaltet mit Keksen, Beeren und Früchten, die im Anschluss gegessen werden.





Unterwasservulkan



Die Schöpfung im Herzen bewahren



Erdschichtenpuzzle



Wachstumspuzzle „Die Fortpflanzung der Qualle“

Fliesenmosaik „Unter Wasser“

Martina Veit, Mutter, Kindergarten St. Josef am See

Schon vor einem Jahr habe ich dem Kindergarten meiner Kinder angeboten, zusammen mit den Kindern ein Fliesenmosaik an der Außenwand des Kindergartens zu gestalten. Dieses Frühjahr war es dann endlich soweit.

Mir war es wichtig, vor dem handwerklichen Teil, den Kindern das Projekt selbst vorzustellen.

Als erstes rätselten die Kinder, wie wir es wohl schaffen werden, draußen im Freien etwas zu machen, was bunt ist und nicht mehr weg geht. Es kamen viele gute Ideen wie zum Beispiel: „mit Farbe”, „mit Kreiden”, „mit bunten Decken” gestalten.

Dann zeigte ich den Kindern Bilder und Werke von Gaudí und Hundertwasser. Wir unterhielten uns über die Künstler, die sich in ihrem Schaffen besonders mit Fliesenmosaiken beschäftigten. Ich bin überrascht darüber, wie interessiert und unbefangen Kinder in diesem Alter einen Zugang zur Kunst finden.

Ich zerschlug mit dem Hammer zwei Fliesen und legte damit einen Fisch. Das Zerschlagen der Fliesen mit dem Hammer hat die Kinder gefesselt.

Als ich das Thema „Unter Wasser“ vorstellte, hatten die Kinder gleich viele Ideen, wie Fische, Unterseeboot, Krebse, Meerjungfrau, Krake ...

Wichtig war mir auch gleich am Anfang zu unterstreichen, dass alle Kinder miteinander das Fliesenmosaik machen werden und es etwas sein wird, das wir nur gemeinsam schaffen können.

Mit den Älteren haben wir farbige Blätter zerrissen, die die Mädchen und Jungen auf ein weißes Blatt zu Bildern gelegt und geklebt haben. Dabei konnten wir erfahren, dass es nicht ganz so leicht ist wie malen, eher wie Puzzle legen und kleinere Details nicht möglich sind. Das Zerhämmern der Fliesen ist wie das Zerreißen des Papiers, der Klebestift ist der Fliesenmörtel. Auch kann gleich wie beim Zerschlagen der Fliesen das Papier nicht so exakt gerissen werden.

Es diente als Übung fürs Fliesenmosaik legen und auch das Austauschen des farbigen Papiers ist eine gute Übung fürs Teilen und gemeinsame Werken.

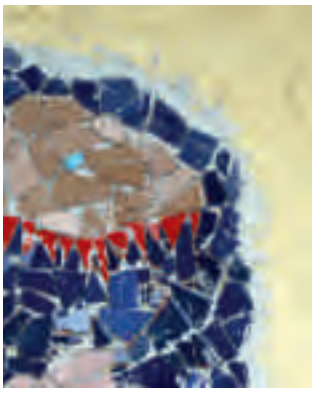
Ein paar Tage später machten wir uns ans Werk.

Ich habe den Boden abgedeckt und die bunten Fliesen auf dem Boden farblich sortiert hingelegt, eine Farbpalette wie beim Wasserfarbenmalen der Farbkasten. Die Kinder arbeiteten zu zweit. Die ersten haben beim Mörtelanrühren mitgeholfen, jedes Kind hat jene Fliesen zerschlagen, die es daraufhin verwendete.

Mir war es wichtig, mich bei den Entwürfen nicht einzumischen. So haben wir jeweils einen Plan, eine Skizze eines Kindes gemeinsam ausgesucht. Dann habe ich möglichst originalgetreu den Plan in den frischen Mörtel geritzt. Die Kinder haben die passenden Farben ausgesucht und dann, mit Schutzbrille geschützt, die Fliesen selbst zerschlagen. Anschließend haben die Kinder ihre Fliesenstücke in den Mörtel möglichst nahe zusammengelegt. Öfters hat eine Gruppe bei einem größeren Bild, zum Beispiel der Meerjungfrau, begonnen und die nächsten beiden Kinder haben daran weitergearbeitet und somit weiter gestaltet. Bis zum Schluss haben alle Kinder mitgemacht und ihren Teil des gemeinsamen Fliesenmosaiks gelegt. Insgesamt haben wir vier Tage daran gearbeitet.

Ich war anfangs etwas skeptisch, inwieweit die jüngeren Kinder









von drei Jahren mithelfen können, aber da habe ich die Jüngsten unterschätzt. Sie haben eifrig mit dem Hammer die Fliesen zerschlagen und konzentriert Fliesenstückchen an die Wand gedrückt.

Ich habe mich bemüht, auf jeden Künstler und jede Künstlerin, ob stürmisch oder eher schüchtern, einzugehen und ihm und ihr das Gefühl zu geben, dass jeder und jede wichtig und ein Teil des Ganzen ist, damit etwas Gemeinsames entstehen kann.

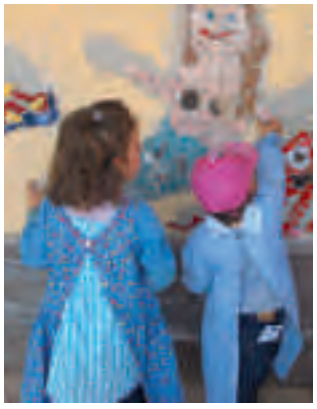
Besonders aufgefallen ist mir, dass kein einziges Kind gefragt hat: „Isch des schian so?" oder „Martina, gfollt dir des?" oder „Geaht des guat so?" Wenn ich mit älteren Kindern zusammengearbeitet habe, habe ich solche oder ähnliche Fragen häufig gehört. Ältere Kinder haben oft nicht mehr die hohe Selbstsicherheit und Selbstverständlichkeit wie Kinder im Kindergartenalter. Es wird wohl daran liegen, dass bei den Kindern in der Entwicklung die Selbstreflexion verstärkt dazukommt und zum anderen werden Kinder in der Schule viel mehr verglichen und bewertet.

Ich möchte mich als Erwachsene, als Mutter, als Pädagogin bemühen, den Kindern Farben, Material und das Handwerk anzubieten und zu zeigen. Beim Gestalten mische ich mich möglichst nicht ein und nehme mich, so weit es geht, zurück.

Bei noch älteren Kindern, Ende Mittelschule, kommen öfters die Fragen: „Werdn do meine Nägl kaputt?" oder „Wer i do dreckig?" „Geaht des von di Händ no weg?". Auch solche Fragen hat kein Kindergartenkind gestellt, das Äußere wird wohl erst später im Leben wichtiger.

Auch ist mir aufgefallen, dass kein Kind wirklich Angst vor dem Hammer und vor den kaputten Fliesen hatte. Unbefangen und unkompliziert gehen junge Kinder an etwas Neues heran.

Ich bin froh, dass ich genug Mut hatte, mit den Kindern das Fliesenmosaik zu machen und mir dafür Zeit genommen habe. Da es noch länger dort hängen wird, freue ich mich für jedes Kind, das hinzeigt und sagt: „Des hom mir gmocht und genau de Fliesen hon i aui getun."





Zum Abschluss ein paar besondere Momente des gemeinsamen Werkens und Arbeitens.

Es hat mich beeindruckt,

- wie Lina und viele andere auch sorgfältig und genau ein Fliesenstück nach dem anderen eng zueinander hinlegten, als hätten sie schon viele Fliesenmosaike gemacht;
- wie Robin genau wusste, wie sein U-Boot auszusehen hat, und auch als ich versucht habe vorzuschlagen, das Ausguckrohr nur in der Farbe rot zu machen, damit man es besser erkennen kann, er ganz sicher war, dass es so, wie er es gemacht hat, besser sei;
- wie Hanna die zerschlagenen Fliesen genau betrachtet und dann für den Seestern spitz zulaufende Stücke heraussuchte, um sie am Ende jedes Sternarmes hin zu platzieren;
- wie Julian mit Schwung und Kraft und Begeisterung mit dem schweren Hammer die Fliesen zerschlägt und ich ihn stoppen muss, damit er vor lauter Eifer nicht nur Staub übrig lässt;
- wie Lia und Hanna es geschafft haben, aus ihren beiden Fischentwürfen gemeinsam einen einzigen Fisch zu machen und auch beim Auswählen der Farbe gut aufeinander geachtet haben;
- wie auch die jungen Kinder mit Eifer und Konzentration dabei waren. Zum Beispiel, als Julian, Simon und Nora auf der Bank stehend den Bauch vom Haifisch gemacht haben. Ein Bild für Götter. Nora machte große Augen und wollte gar nicht mehr aufhören;
- wie fleißig und ausdauernd Lisa bei der Sache war. Sie half mir auch noch lange am Ende Fliesen an die Wand zu kleben, als wir nur mehr das Meer zwischen den Figuren machten und wurde gar nicht müde;
- wie jede und jeder einzelne mit der Schutzbrille sich getraut hat, die Fliesen zu zerschlagen. Auch ein Mädchen, das am Anfang lieber noch zuschaute, zerschlug am Ende die Fliesen selber;
- wie einmalige, kunstvolle Bilder und Pläne die Kinder gezeichnet haben;
- wie aufgeregt und voll Freude Paul den Tintenfisch auf die Wand gebracht hat; er sprudelte laut aus sich heraus;
- wie sicher sich alle Kinder bei der Farbauswahl ihrer Werke waren. Besonders aufgefallen ist mir dabei Felix, der sich sicher war, dass sein Piranha rote Zähne haben und sonst orange sein sollte; da es kein Orange gab, hatte er keine Zweifel, dass der Fisch braun sein sollte;
- wie tüchtig mir Simon, Jonas und Mya beim Rühren des Fliesenmörtels geholfen haben. Sie ließen es sich nicht nehmen, richtig kräftig mitzurühren und wollten gar nicht mehr aufhören.

Kunst(t)räume – Kreative Prozesse begleiten

Annelies Förch, Kindergarten Vals

Im Kindergarten wird die ganzheitliche Wahrnehmungsfähigkeit erweitert. Das Kind erhält die Möglichkeit, sein Bild von der Welt durch konkretes Tun zu konstruieren und eigene Wertvorstellungen zu entwickeln. Die Fähigkeit, der Welt eigene Vorstellungen entgegenzusetzen, stärkt das Selbstbewusstsein. Sie ermöglicht es dem Kind, sich selbst und seiner Lebenswelt gegenüber eine eigene Position einzunehmen, Ideen umzusetzen, im Konfliktfall Lösungen zu finden, sich selbst als wirksam zu erleben. Gefühle und Gedanken können ausgedrückt und dargestellt werden.

Verschiedene Ausdrucksformen und Techniken bieten dem Kind Gelegenheit, seine inneren Bilder individuell zum Ausdruck zu bringen. Gleichzeitig sind ästhetische Bildung und Freude am Schaffen die Grundlage für Kommunikation und Interaktion. Die individuelle Wahrnehmungsfähigkeit und das subjektive Beurteilungsvermögen werden verfeinert und das Kind lernt, offen mit Vertrautem und mit Fremdem umzugehen. (Rahmenrichtlinien S. 36)

Unser großes Ziel und Anliegen ist, mit jedem Kind individuell ins Gespräch zu kommen, authentisches Interesse an seinem Handeln zu zeigen und es in der Umsetzung seiner Ideen, Bedürfnisse, Wünsche und Vorstellungen professionell und wertschätzend zu begleiten. Die bewusst gesetzten pädagogischen Impulse der pädagogischen Fachkräfte orientieren sich in erster Linie an der Beobachtung der Kindergruppe sowie an den individuellen Bedürfnissen, Interessen und kindlichen Gestaltungsprozessen der Mädchen und Buben. Es steht jedem Kind frei, Impulse anzunehmen. Bewusst gesetzte Impulse, die vom Kind aufgenommen werden, setzen Selbstbildungsprozesse und eigene Engagiertheit in Gang. Die behutsame und einfühlsame Begleitung des gestalterischen Tuns von Seiten der pädagogischen Fachkräfte ist Voraussetzung für einen dialogischen Prozess mit dem Kind und eröffnet ihm vielfältige Möglichkeiten, sich als selbstwirksam zu erfahren und seine Kompetenzen zu stärken.



Impuls zu Friedensreich Hundertwasser

Ich erzählte den Mädchen und Jungen Lebensabschnitte von diesem Mann mit dem grauen Bart. Das Leben und Wirken des Künstlers wurde für die Kinder immer interessanter; sie bewunderten in seinen Werken die bunten Häuser mit den goldenen Fensterrahmen. Sie nahmen die von mir mitgebrachten Bildkarten aus dem weißen Kuvert und studierten sie ausführlich und entschieden sich dann für „ihr" Werk. Es war ihnen wichtig, die einzelnen Strukturen zu erkennen und sie möglichst genau wiederzugeben. Manche Kinder versuchten, die Werke des Künstlers nachzuahmen, andere entwickelten ihren persönlichen und eigenen Stil.

Impuls zum Symbol Giraffe in Verbindung mit der gewaltfreien Kommunikation

Aufgrund von Konfliktsituationen unter Kindern erschien es mir sinnvoll, das Modell der gewaltfreien Kommunikation nach Marshall Rosenberg mit der Gruppe zu erarbeiten. Gerade für die Fünfjährigen war ich auf der Suche nach einem geeigneten pädagogischen Werkzeug. Nach einiger Zeit verknüpften die Kinder das Symbol der Giraffe mit dem Gestalten im Malatelier und brachten ihre Eindrücke zur Giraffen- bzw. Herzenssprache zu Papier. Es entstanden unterschiedliche Giraffenversionen auf verschiedenen Materialien: Papier, Karton, Holz; teils auch mit den geliebten Glitzerfarben.

Impuls zu Natalia Schäfer

Durch das Anbringen eines zweiten Briefumschlages an der Wand des Ateliers und über die Veranschaulichung eines Wandkalenders dieser Künstlerin zeigten sich die Kinder neugierig und nahmen Natalia Schäfer als Vorbildkünstlerin an und schufen eigene Kunstbilder nach Africa-Art.



Spielzeit ist Bildungszeit, Bildungszeit ist Spielzeit

Brigitte Alber

Impuls zum Arbeiten mit Zirmholz

Das Interesse einiger Kinder verlagerte sich im März 2015 zusehends auf die Werkbank und die dazugehörigen Werkzeuge. Es wurde sichtbar, dass die Kinder die Thematik von den Afro-Tieren anhand der Holzarbeiten vertieft und dadurch einen neuen Zugang gefunden haben.

Auf die aktuellen Interessen der Kinder einzugehen, ihre kindliche Neugier, ihre Kreativität und ihre Experimentierlust in den Vordergrund zu stellen, ermöglicht uns pädagogischen Fachkräften die Chance, Prozesse der kindlichen Selbstorganisation zu erleben. Auf der Basis der Co-Konstruktion und Partizipation entwickeln sich für alle Beteiligten bereichernde Lernchancen.



In den Kindergärten des Sprengels Schlanders waren im Frühjahr Eltern und Interessierte zur Veranstaltung „Spielzeit ist Bildungszeit, Bildungszeit ist Spielzeit“ eingeladen. Damit gaben die pädagogischen Fachkräfte den Eltern Gelegenheit, verschiedene Spiel- bzw. Lernsituationen der Kinder kennen zu lernen. Ziel war es, das Verständnis dafür zu entwickeln, wie viel Kinder spielend lernen bzw. lernend spielen.

Das Spiel als Königsweg des Lernens

Spielen bedeutet, sich spontan, freiwillig und lustvoll mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen, sie zu erforschen, zu erobern und zu begreifen. Die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte besteht vor allem darin, anregende Spielsituationen zu ermöglichen.
Spielend setzt sich das Kind mit seiner Umwelt auseinander und macht sich mit dem Unbekannten vertraut. Spielen und Lernen sind für Kinder identisch. Die Freude am Spielen, Erforschen, Erkunden und Begreifen ermöglicht den Aufbau der Ich-Kompetenz, sie trägt zum Erwerb von sozialen Kompetenzen bei und bildet die Sachkompetenz aus.
Kinder werden als Entdecker geboren. Sie brauchen Eltern und pädagogische Fachkräfte, die sie achtsam begleiten, die Orientierung geben und klare Grenzen setzen.
Kinder brauchen Erfahrungs- und Erlebnisräume, die ihnen Entdeckungen ermöglichen. Sie brauchen Zeit und Muße zum Schauen, Staunen und Ausprobieren.
Sie brauchen Materialien, die zu weiterführenden Denkprozessen führen, die vielfältig verwendbar sind und kreatives Tun ermöglichen.





Im Rahmen der Veranstaltung „Spielzeit ist Bildungszeit, Bildungszeit ist Spielzeit“ stellten die pädagogischen Fachkräfte die Bildungsfelder vor. Die meisten wählten einige davon aus, die sie genauer erläuterten. Dazu konnten die Eltern verschiedene Spiele ausprobieren und sich auf den Lernprozess konzentrieren.

Bildungsfeld Ästhetik, Kunst und Kultur

Im Kindergarten Taufers i. M. stellten wir bei „Spielzeit ist Bildungszeit, Bildungszeit ist Spielzeit“ nach dem allgemeinen Teil das Bildungsfeld „Ästhetik, Kunst und Kultur“ vor. Wir zeigten Fotos vom Projekt „Zirkus im Kindergarten – Akrobaten und Jongleure …“ und veranschaulichten die Kompetenzen, die die Kinder sich dabei aneigneten bzw. weiter ausbauten: Grobmotorik, Geschicklichkeit, Ausdauer, Selbstvertrauen, Konzentration, Wahrnehmung, Rücksicht nehmen, Koordination, Gleichgewicht, Überwinden von Höhenangst, Körpergefühl und Körperbeherrschung, Sozialkompetenz, Vertrauen in den anderen.

Anschließend zeigten die Kinder in der Zirkusaufführung die Kunststücke: Jonglieren mit Tüchern, Akrobatik, Pedalo fahren.



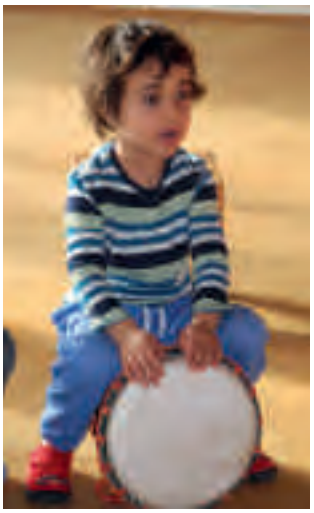


Willkommen in Afrika: „Funga a la Feeya“

EINTAUCHEN IN AFRIKANISCH-ARABISCHE KULTUR

Sabina Fischnaller, Kindergarten Brixen/Kinderdorf-Montessori

Elias ist 5 Jahre alt und liebt das Trommeln: 1, 2, 3, 4 dom, dom; 1, 2, 3, 4 dom, dom, dom …; er schlägt rhythmisch, abwechselnd auf den Trommelrand und dann wieder in die Mitte. Der Junge hat den Rhythmus im Blut, wie es so schön heißt. Sein Vater Abdel ist in Marokko aufgewachsen, lebt seit mehreren Jahren mit seiner jungen Familie in Brixen und ist interkultureller Mediator. Im Frühjahr 2014 gestaltet Abdel El Abchi mit uns einen Spiel- und Tanzvormittag in der großen Halle des Kindergartens. Er bringt große afrikanische Trommeln und geballte Lebensfreude mit ins Haus. Kinder und Fachkräfte sind beeindruckt vom intensiven Klang der Djembé und der Herzen verbindenden Wirkung der afrikanischen Spiele und Lieder. Die Lust, uns intensiv auf afrikanisch-arabische Kultur einzulassen, ist erwacht.



Noch im Frühjahr organisieren wir Fachkräfte und der Kindergartenbeirat in Zusammenarbeit mit dem Kindergartensprengel und den Familien die



Elias und Abdel lieben das Trommeln.

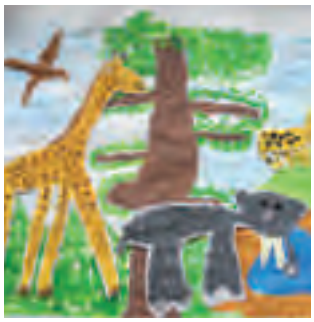
nötigen finanziellen Mittel, um im Kindergartenjahr 2014/15 öfters mit Abdel zusammenarbeiten zu können.

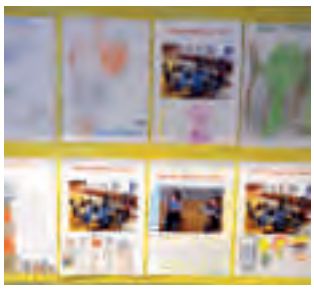
Anfang November beginnt dann unsere, bis zum Ende des Kindergartenjahres anhaltende Auseinandersetzung mit Afrika: Wir trommeln und tanzen mit Abdel, lernen Lieder und sammeln auf Plakaten mittels „Webbing“ in Kleingruppen das, was die Kinder schon von Afrika wissen und was sie erfahren möchten. Es entstehen neben den regelmäßigen Trommeleinheiten Forschungs- und Betätigungsfelder wie die Tonwerkstatt und




Figuren aus der Tonwerkstatt, ein Kontinent zum Bespielen

der bespielbare afrikanische Kontinent, den uns Christine Leitner geliehen hat.
In ihre Suche nach Antworten beziehen die Jungen und Mädchen auch Eltern und Geschwister ein. So bringen sie viele interessante Gegenstände und Bücher von zu Hause mit. Bald schmücken Tiere, Landschaften, Bilder von Menschen, originale und selbst gemachte Kunstwerke unser Haus. Die Trommelrhythmen und Tanzlieder lassen die Lebensfreude auf unseren Gesichtern leuchten und unsere Beziehungsfähigkeit wachsen. Die Spuren der neuen Aktivitäten zeigen sich im Alltag in Rol-



Kunstwerke

lenspielen, Zwiegesprächen, spontanen Zeichnungen, in neue Melodien singenden und ungewohnte Rhythmen hüpfenden Kindern.
Beim Afrikafest am Samstag, 18. April 2015 laden wir dann die neugierig gewordenen Eltern, Geschwister und Großeltern zu einer aktiven Begegnung mit einem Stück uns lieb gewordener, afrikanischer Kultur in die Räumlichkeiten unseres Kindergartens ein.
Unsere Lernprozesse machen wir sicht- und miterlebbar:

- 9.00 Uhr: Gemeinsamer Beginn mit kleinen Trommeldarbietungen und Lieblingstänzen der Kinder – Funga a la feeya, Mache Kulè, Liebhabkarussell;
- Diashow auf der Großleinwand: Landschaften, Tiere, musizierende und tanzende Menschen aus verschiedenen afrikanischen Ländern – von einigen Kindern und einer Kindergärtnerin erstellt;
- verschiedene Eltern-Kind-Werkstätten: Trommelworkshop, Erzählplatz mit afrikanischen Büchern und Geschichten, Tonwerkstatt, Schmuckwerkstatt mit Naturmaterialien, afrikanische Lieder und Tänze;
- Ausstellung mit Dokumentationen von Lernprozessen, Kunstwerken, Gegenständen und Zeichnungen;
- 11.00 Uhr: Afrikanisches Mittagessen – afrikan beans, gebackene Bananen – das Abdels in Brixen wohnhafter Freund Moussa aus dem Niger für uns vorbereitet.

Ein Kindergarten voll singender, tanzender, trommelnder, gestaltender, neue Speisen kostender, kleiner und großer Menschen hat tiefe Spuren und intensive Bilder afrikanischer Kultur in uns entstehen lassen. Sie werden in positiver Weise auf zukünftige Begegnungen mit Menschen afrikanischer Herkunft wirken.






Aktives Eintauchen in die afrikanisch-arabische Kultur beim Afrikafest

Bildungsprozesse im Praktikum begleiten

Marion Vedovelli, Praktikumsamt Kindergarten, Fakultät für Bildungswissenschaften, Brixen

Das Praktikum ist für die meisten Studierenden eine willkommene Unterbrechung des Studiums, der theoretischen Vorbereitung auf den Beruf. Sie nehmen mit großem Interesse an den Vorbereitungsveranstaltungen für das Praktikum teil. Viele Studierende erwarten es kaum, endlich in die Kindergärten und Schulen zu gehen, um dort mit den Kindern zu arbeiten und konkrete, praktische Erfahrungen zu sammeln.

Gerade in den ersten Studienjahren ist es unsere Aufgabe als Praktikumsverantwortliche, in die Bedeutung des Praktikums für die Professionalisierung einzuführen. Es geht dabei um einen Prozess der Bewusstseinsbildung, der Aneignung von Reflexionskompetenz. Natürlich geht es im Praktikum auch schwerpunktmäßig darum, sich in den professionellen Handlungskompetenzen in Begleitung der Tutorin zu üben. Viel anspruchsvoller ist es jedoch, die gemachten Beobachtungen, Erfahrungen zu reflektieren und die Erkenntnisse daraus, sei es für die eigene professionelle Weiterentwicklung wie auch für die kompetente Begleitung der Mädchen und Jungen zu nutzen.

Das, was die Studierenden im Praktikum erfahren, erproben und lernen sollen, nämlich die Entwicklung der Kinder zu unterstützen und sie in ihren Kompetenzen zu stärken, sollen Studierende – ihrer Ausbildung angemessen – auch selbst in ihrem Lernen erfahren können. Wichtig in dieser Begleitung, sei es durch die Tutorinnen vor Ort als auch durch uns Praktikumsverantwortliche, ist es, die einzelnen Studierenden als Lernende wahrzunehmen und durch ehrliches, konstruktives Feedback und gemeinsame Reflexionen eigenverantwortliches Lernen anzuregen.

„Bildung ist ein auf Dialog ausgerichtetes Geschehen, in dem sich Kinder und Erwachsene als Partner begegnen". Diese Aussage aus den Rahmenrichtlinien wirklich zu verstehen, bedarf einer intensiven Auseinandersetzung, der Möglichkeit, Erfahrungen zu sammeln, sich selbst zu spüren und darüber auszutauschen. In den folgenden Beiträgen geben uns eine Studentin der Fakultät für Bildungswissenschaften und eine Tutorin Einblick in ihre Lern- und Begleitungserfahrungen.

Sich-Einlassen

Alexandra Raffl, Praktikantin im Kindergarten Algund

Im Rahmen meines Studiums „Bildungswissenschaften für den Primarbereich" absolvierte ich im vierten Studienjahr mein Praktikum im Kindergarten Algund. Eine meiner Aufgaben bestand darin, eine Projektarbeit in einer Kleingruppe zu leiten und gemeinsam mit den Kindern durchzuführen.

Schon in den ersten Wochen konnte ich immer wieder beobachten, mit welcher Begeisterung die Kinder, sowohl die jüngeren als auch die älteren, und gleichermaßen Mädchen wie Jungen sich mit dem Bau und dem Spiel der Kugelbahn befassten. Dies nahm ich zum Anlass, mich – nach Absprache mit meiner Tutorin Birgit Gasser – für das Projekt „Kugelbahn" zu entscheiden. Ziel sollte sein, eine funktionierende Kugelbahn für Murmeln anhand verschiedenster Materialien aus dem Lebensumfeld der Kinder und eines selbst gezeichneten Bauplans anzufertigen.

Das Projekt führte ich in drei Teilen durch. Die erste Phase beinhaltete das Experimentieren und vor allem das Erkunden des Materials: Schläuche, Kartonröhren, Bauklötze und Stühle. Die Kinder sollten geeignete Bau- und Konstruktionstechniken auswählen und herausfinden, welche Materialien und Techniken für diese Arbeit zusammenpassen. Besonders wichtig erschien mir die Eigeninitiative und Kreativität der Kinder, während ich mich im Hintergrund hielt.

In der zweiten Phase stand die Erarbeitung des Bauplans im Vordergrund. Dafür sollten die Kinder die Erfahrungen und Ideen der ersten Phase einfließen lassen und überlegen, ob die Murmeln ohne Hilfe durch die Kugelbahn rollen. Für mich war es schwierig, meine eigenen Ideen zurückzuhalten bzw. die Kinder nicht immer so zu leiten, dass sie wieder zu meinen Überlegungen gelangten. Mit der Unterstützung seitens meiner Tutorin ist es mir zusehends gelungen, mich auf die Ideen der Kinder einzulassen und mit ihnen mitzugehen. Mir ist klar geworden, dass Begleitung und Unterstützung wichtig sind, die Kinder aber die Hauptakteure sind, welche sich nur durch eigenes Handeln und Forschen ganzheitlich entwickeln können. Immer wieder kam ich ins Staunen, welch großartige Ideen und Vorschläge sie einbrachten. Es war für mich beeindruckend, wie Kinder in diesem Alter es schaffen, einen genauen Bauplan zu erstellen.

Phase drei führte zur Umsetzung des Plans. Nach dem Aufbau der Kugelbahn zeigten bereits die ersten Testversuche den Erfolg des Projekts. In den Augen der Kinder spürte ich die Begeisterung und die Freude über die funktionierende Kugelbahn. Sie führten sie auch den anderen Kindern vor und regten sie so zum Mitspielen an.

Dank der Unterstützung meiner Tutorin Birgit Gasser wurden mir im Praktikum vielfältige Erfahrungen ermöglicht und ich konnte für meine berufliche Zukunft wertvolle Anregungen mitnehmen. Einer ihrer Grundsätze ist das Sich-Einlassen auf

Begleitung einer Studentin

Birgit Gasser, Tutorin, Kindergarten Algund

die Kinder und das Zurückhalten der eigenen Ideen. Durch dieses Projekt habe ich die Erfahrung gemacht, dass ich nicht alles planen, sondern mich nur gut vorbereiten kann, wenn ich mich wirklich auf die Kinder einlasse.



Experimentieren mit den Materialien



Bauplan unserer Kugelbahn



Kinder erstellen mit Hilfe des Bauplans die Kugelbahn.

Die Praktikantin, die ich dieses Kindergartenjahr als Tutorin begleitet habe, hatte während ihres Praktikums verschiedenste Aufgaben zu bewältigen. Eine dieser Aufgaben war das Begleiten der Kinder in aufeinander aufbauenden Bildungsaktivitäten, das Begleiten der Kinder während eines Projekts.

Da sich mehrere Kinder intensiv mit der Kugelbahn befassten und unsere Begleitung für eine vertiefte Auseinandersetzung gefordert war, lenkte ich die Aufmerksamkeit der Praktikantin auf die Aktivität der Kinder. Um einen Einblick in die bereits gemachten Erkenntnisse der Kinder zu erlangen, begleitete sie die Kinder in ihrem Experimentierprozess. Dabei sollte sie verschiedene Fragen im Hinterkopf haben: Was beschäftigt die Kinder? Welche Fragen stellen sich die Kinder?

Im Reflexionsgespräch mit der Praktikantin stellte sich heraus, dass die Kinder einen Plan brauchen, um ihre Kugelbahn bauen zu können. Gut vorbereitet übernahm Praktikantin Alexandra am nächsten Tag dieses Angebot. Mit einer Kleingruppe ging es ans Werk. Ich hielt mich bewusst im Hintergrund und überließ der Praktikantin die Führung dieser Einheit. Dabei war für mich unter anderem interessant zu beobachten, wie sie trotz guter Vorbereitung mit unvorhergesehenen Zwischenfällen umging: z. B. wie reagiert sie, wenn sie merkt, dass die Kinder plötzlich einen ganz anderen Weg einschlagen als geplant; wie motiviert sie Kinder, deren Ausdauer bereits nach einigen Minuten nachlässt zum Durchhalten ... Mit viel Flexibilität, Diplomatie, Gelassenheit ... entstand schlussendlich der gewünschte Plan, der dann an den darauffolgenden Tagen sofort verwirklicht wurde.

Während des Beobachtens dieses Prozesses stellte auch ich mir als Tutorin immer wieder verschiedene Fragen: Meistert die Praktikantin die Situation alleine oder braucht sie einen Impuls meinerseits? Kann ich mich zurückhalten, auch wenn ich in dieser Situation anders reagiert hätte? ...

Rückblickend kann ich sagen, dass das Begleiten der Praktikantin durch diesen Prozess auch für mich eine interessante und lehrreiche Erfahrung war, eine Erfahrung des Von- und Miteinander Lernens.

Yoga

MIT KÖRPER, GEIST UND SEELE IM EINKLANG

Anna Leitner, Kindergarten Bruneck/Waltraud Gebert Deeg, Sternenhof

Bereits seit November letzten Jahres treffen sich Kinder des Kindergartens in Bruneck einmal wöchentlich mit großer Begeisterung zur Yogastunde. Der Schwerpunkt im Yoga mit Kindern liegt im Aufbau von Kraft und Energie. Kinderyoga fördert nicht nur die Beweglichkeit, sondern auch die Konzentration und das Erkennen des Bedarfes an Ruhe.

Die Kinder üben nicht Yoga, sie spielen Yoga. Sie sind Hund, Baum, Löwe, Schmetterling. Jede Stunde ist ein Abenteuer, das sie mit allen Sinnen erleben und ein Moment, in dem sie achtsam angenommen werden. Die Fähigkeit, aus der Bewegung in die Ruhe zu kommen, ist eine Bereicherung, die die Kinder ein Leben lang nutzen können.

Einen besonderen Höhepunkt stellte im April der Besuch im Yamuna Yogastudio dar. Mit den Yogamatten unterm Arm und voller Erwartungen fuhren die Kinder mit dem City-Bus nach Reischach. Dort wurden sie bereits vom Yogalehrer Manni Fauster erwartet. Zuerst betrachteten alle gemeinsam Bilder von großen Yogameistern und stellten fest, dass auch sie schon einige Yogapositionen machen konnten. Anschließend gab es dann eine gemeinsame Einheit, in der die Kinder Neues lernen und erfahren konnten.

Marvin: „Der Spiderman ist meine Lieblingsübung. Da gibt man die Hände auf den Boden und geht mit den Zehenspitzen die Wand hinauf. Das schaut aus wie Handstand."
Emilia Lu: „Yoga war schön. Da haben wir viele Tiere gemacht. Der Löwe war auch dabei. Da darf man die Zunge herausstrecken, mit den Augen nach oben schauen und brüllen wie ein Löwe. Der bockige Esel war volle lustig. Da sind die Hände auf dem Boden und mit den Beinen darf man nach oben ausschlagen. Die Anna kann das volle gut. Zuletzt haben wir Entspannung gemacht und feine gemütliche Musik gehört."

Jenny: „Mir hat am besten das Mäuschen gefallen, weil da hat uns die Anna über den Rücken gestreichelt. Einmal haben wir auf der Wiese Yoga gespielt. Da hat uns eine Biene zugeschaut."
Jakob Alexander: „Ich mag den Yogahund. Da muss man den Popo in die Höhe tun und die Hände auf den Boden. Ich habe gelernt gut zuzuhören, sonst macht man die Übungen falsch und kann sich wehtun."
Maly: „Mir gefällt der Yogaschmetterling, weil das mein Glückstier ist. Da gibt man die Füße zusammen und die Knie sind die Flügel zum Fliegen. Wir haben jedes Mal die Sonne begrüßt und uns selber auch mit „Namasté". Mit dem Atemball haben wir „Ooommmm" gemacht. Am Ende haben wir uns ausgeruht. Für mich war die Musik fein, besonders die Wellenmusik. Auf die Augen haben wir Augensäckchen getan, dann sind die Augen auch ruhig. Das war fein. Ich habe nicht gezappelt."

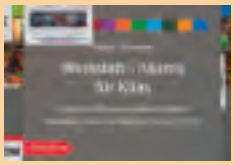






Fachbücher

Marion Tielemann
WERKSTATT(T)RÄUME FÜR KITAS
Verlag das Netz
ISBN: 9783868921144



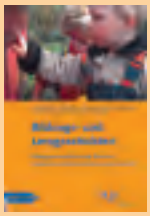
Kinder lieben es, Akteure ihrer eigenen Entwicklungsprozesse zu sein. Dafür brauchen sie in der Kita unter anderem eine Vielzahl verschiedener Räume, wo sie ihren Bedürfnissen nach aktiv werden können.
Wie müssen aber Räume aussehen, in denen Kinder in ihrer Entwicklung eine Resonanz finden? Welche Vielfalt braucht es, damit viele Kinder zur selben Zeit unterschiedlich agieren können?
In dieser Sammlung von Fotobüchern (12 Stück) werden Werkstatt(t)räume vorgestellt, in denen Kinder ihr lustvolles Tun ausleben können. Hier erfährt man Elementares zur Entwicklung von Werkstätten in Kindertagesstätten und man kann gleichzeitig anhand einer Vielzahl von praktischen Beispielen viele Anregungen für die Gestaltung der Werktstatt(t)räume in der Kita mitnehmen.

Eva Reichert-Garschhammer u. a.
PROJEKTARBEIT IM FOKUS
Fachliche Standards und Praxisbeispiele für Kitas
Cornelsen
ISBN: 978-3-589-24778-3



Die Interessen, Ideen und Anregungen der Kinder und ihre Mitsprache und Mitgestaltung stehen bei der Projektarbeit im Mittelpunkt. Doch wie entsteht ein Projekt? Welche Themen eignen sich? Praxiserfahrungen wurden zusammengetragen und es wird gezeigt, welche Aspekte bei der Projektarbeit in Kitas besonders beachtet werden sollten. Die Grundlagen und der Ablauf eines Projektes werden vorgestellt; Möglichkeiten zur Evaluation und Sicherung von Nachhaltigkeit. Sie erhalten außerdem viele Anregungen und Ideen zur Durchführung von Projekten sowie praktische Tipps und Literaturempfehlungen.

Hans Rudolf Leu, Katja Flämig, Yvonne Frankenstein, Sandra Koch, Irene Pack, Kornelia Schneider, Martina Schweiger
BILDUNGS- UND LERNGESCHICHTEN – BILDUNGSPROZESSE IN FRÜHER KINDHEIT BEOBACHTEN, DOKUMENTIEREN UND UNTERSTÜTZEN
Verlag das Netz, 2012
ISBN: 978-3-937785-67-7



Katja Flämig, Benjamin Musketa, Hans Rudolf Leu
BILDUNGS- UND LERNGESCHICHTEN – ENTWICKLUNGSTHEORETISCHE HINTERGRÜNDE
Verlag das Netz, 2009
978-3-86892-019-2



Fabian Kleeberger, Yvonne Frankenstein, Hans Rudolf Leu
BILDUNGS- UND LERNGESCHICHTEN AM ÜBERGANG VOM KINDERGARTEN IN DIE GRUNDSCHULE
Verlag das Netz, 2009
ISBN: 978-3-86892-023-9



Die „Bildungs- und Lerngeschichten“ setzen an den Stärken und Kompetenzen jedes einzelnen Kindes an und beziehen sowohl die Kinder als auch ihre Eltern mit ein. Dem Verfahren liegt das Konzept der Lerndispositionen zugrunde, das von Margaret Carr in Neuseeland entwickelt wurde. Dabei werden der Beitrag des Kindes

und die Bedeutung der situativen Bedingungen für sein Lernen gleichermaßen berücksichtigt. Anhand von acht flexibel einsetzbaren Modulen können die grundlegenden Inhalte des Verfahrens erarbeitet und durch praktische Übungen und Reflexionen vertieft werden. Die vorliegenden Materialien bieten Fortbildnerinnen und pädagogischen Fachkräften alle nötigen Grundlagen, um das Verfahren in der Praxis einzuführen und umzusetzen.

Katharina Martin, Heleana Jehle

SPIELWELTEN 1

Schöpferische Wege der Selbstunterstützung für Kinder
Verein für Essentielle Gestaltarbeit, 2014
ISBN: 978-3-00-043440-2



Eine zeitgemäße und zukunftsweisende Arbeit im Kindergarten, Zuhause und auch in der Schule wird gezeigt und zahlreiche praktische Anregungen für eine ganzheitliche Förderung und kreative Entfaltung werden gezeigt. Zudem gibt es Anregungen für die Selbstunterstützung der Erziehenden sowie Hilfe für eine förderliche Haltung im Umgang mit Kindern.
Die Praxis der Essentiellen Gestaltspädagogik, bildet die Grundpfeiler für die praktische Arbeit mit Spielkästen, wie sie in der Kreativwerkstatt Freiburg angewendet wird. Anschaulich und für jeden umsetzbar bietet das Buch Anregungen für eine besondere Art der Entwicklungsförderung mit allen Sinnen.

Angelika von der Beek, Gerd E. Schäfer, Antje Steudel

BILDUNG IM ELEMENTARBEREICH – WIRKLICHKEIT UND PHANTASIE

Verlag das Netz, 2006
ISBN: 978-3-937785-51-6



Wie erschließen sich Kinder ihre Welt und wie konstruieren sie ihre Bildungsprozesse in den ersten Lebensjahren? Wie können Bildungsprozesse von Anfang an gedacht, beobachtet, angeregt und unterstützt werden?
Ziel des Modellprojektes „Bildung im Elementarbereich – Wirklichkeit und Phantasie“ war es, gemeinsam mit Kindergärten neue Wege für die zukunftsfähige Bildungsarbeit in Tageseinrichtungen für Kinder zu entwickeln.

Armin Krenz, Ferdinand Klein

BILDUNG DURCH BINDUNG

Frühpädagogik: inklusiv und beziehungsorientiert
Vandenhoeck & Ruprecht, 2012
ISBN: 978-3-525-70136-2



Alle Kinderseelen – ob mit oder ohne körperliche, geistige bzw. seelische Beeinträchtigungen – brauchen Zeit und Raum, um sich zu entfalten und nicht zu zerbrechen. Diese einfache Regel wird heute oftmals vernachlässigt: Der Leistungsdruck wächst und viele Kitas verwandeln sich in output-zentrierte Förderstätten. Dabei bringt nur einfühlsame pädagogische Begleitung und Führung Kinder auf den Weg zu beziehungsfähigen, lern-, arbeits- und leistungsfähigen Menschen. Praxisorientiert wird gezeigt, wie bindungsorientierte und inklusive Pädagogik gelingen kann.

Gerd E. Schäfer

BILDUNG BEGINNT MIT DER GEBURT

Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen
Beltz, 2003
ISBN: 3-407-56226-8



Frühkindliche Bildung, was kann das sein? Noch immer kursieren ungeeignete Zugänge und Beschreibungen zum frühkindlichen Bildungsprozess. Entsprechend erläutert der Autor, was Bildung nicht ist, z. B. der ausschließliche Erwerb von Kompetenzen. Das Buch beinhaltet Orientierungshilfen, Begründung des offenen Bildungsplanes, konkrete Orientierung in der Praxis sowie das Ringen um passende Beschreibungen der Qualität und Gestaltung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren.

Rosy Henneberg, Lothar Klein, Gerd E. Schäfer

DAS LERNEN DER KINDER BEGLEITEN

Bildung – Beziehung – Dialog. Ein Fotoband
Klett, 2011
ISBN: 978-3-7800-1057-5



Kinder vollbringen erstaunliche Leistungen, wenn Erwachsene ihre Tätigkeiten aufmerksam und wohlwollend begleiten und dabei versuchen, die Erlebniswelt der Kinder aus deren Sicht zu verstehen. Zentrum des Fotobandes sind 10 Bildergeschichten, die direkt aus dem Geschehen heraus fotografiert sind. Jede dieser Lerngeschichten wird unter einem bestimmten Beziehungsaspekt betrachtet. Zusammen vermitteln sie einen authentischen Eindruck, wie eine gleichwertige „Lern- und Forscherbeziehung" zwischen Kindern und Erwachsenen aussehen kann und von welchen Werten sie getragen sein muss. Sichtbar wird eine „Pädagogik des Innehaltens", die die Autoren auch in theoretischen Reflexionen über Beteiligung, Verständigung und gemeinsam geteilte Erfahrung zum Ausdruck bringen.

Petra Wagner

GEMEINSAM VIELFALT UND FAIRNESS ERLEBEN

Was Kita-Kinder stark macht
Cornelsen, 2014
ISBN: 978-3-589-24824-7



Vielfalt und Fairness sind die zwei Seiten der Inklusion: Kinder unterscheiden sich durch Körpermerkmale, Sprache, Herkunft, Familienkultur. In der Kita erleben sie, dass diese Unterschiede zu Abwertung und Ausgrenzung führen können oder von Vorteil sind. Worin liegen die Lernchancen einer Praxis der Vielfalt und Fairness? Welche Kompetenzen können sich Kinder aneignen? Wie kann ein respektvoller und fairer Umgang miteinander gefördert werden? Welche Aufgaben kommen Fachkräften dabei zu? Diese und viele weitere Aspekte werden in dem Band beleuchtet. Reflexionsfragen regen zum Nachdenken über sich selbst an, Beispiele aus der Praxis zeigen, dass Inklusion möglich ist, aber auch, welche Herausforderungen bleiben – auf dem Weg zu einem erweiterten Verständnis von Vielfalt und Bildungsgerechtigkeit. Mit der Entscheidung für Vielfalt und Fairness lässt sich eine Lernkultur gestalten, die Kita-Kinder stark macht und Bildungsprozesse ermöglicht. Im Situationsansatz gründet eine solche Lernkultur auf Autonomie, Kompetenz und Solidarität im Umgang mit Verschiedenheit und Gerechtigkeit. Der Aufbau des vorliegenden Bandes entspricht den vier Planungsschritten im Situationsansatz.



Claudia Solzbacher, Kristina Calvert
„ICH SCHAFF DAS SCHON …“
Wie Kinder Selbstkompetenz entwickeln können
Herder, 2014
ISBN: 978-3-451-32765-0

Um Lernen zu können, benötigen Kinder „Selbstkompetenz“. Dazu gehört u. a. die Fähigkeit, sich selbst beruhigen und auch motivieren zu können. In diesem Buch wird praxisnah ausgeführt, wie Pädagoginnen diese Persönlichkeitsmerkmale konkret fördern können. Das Spektrum der Beiträge reicht von wissenschaftlichen Grundlagen über Praxisansätze aus Theater, Musik und Philosophie bis hin zu fachdidaktischen Ansätzen. Wie es im Geleitwort von Rolf Zuckowski heißt, kommt es darauf an Kindern zu vermitteln: „Ich schaff’ das schon … ich schaff’ das ganz alleine.“



Armin Krenz
GRUNDLAGEN DER ELEMENTARPÄDAGOGIK
Unverzichtbare Eckwerte für eine professionell gestaltete Frühpädagogik
BurckhardtHaus-Laetare, 2014
ISBN: 978-3-944548-03-6

Was sind Grundlagen der elementarpädagogischen Arbeit? Grundlegende Fragestellungen und Praxisprobleme treten nicht erst bei der direkten Arbeit mit den Kindern auf, sondern zeigen sich schon beim Prozess der Selbstreflexion. Was bedeutet es, Erzieher/in zu sein – in Bezug auf die Kinder, die Eltern und den Träger, was sind die täglichen Aufgaben, welche Werte und welches Bild der pädagogischen Arbeit und der Einrichtung sollen nach außen getragen werden? Das Buch beinhaltet fachlich fundierte und doch leicht verständliche Antworten, die vor allem stets äußerst praxisnah ausfallen und durch leicht zugängliche Beispiele illustriert werden.



Herbert Renz-Polster, Gerald Hüther
WIE KINDER HEUTE WACHSEN
Natur als Entwicklungsraum
Ein neuer Blick auf das kindliche Lernen, Fühlen und Denken
Beltz, 2013
ISBN: 978-3-407-85953-2

Kinderarzt und Hirnforscher führen uns zu den Quellen, von denen eine gelungene Entwicklung unserer Kinder abhängt. Zu finden sind diese Quellen – in der Natur. Natur ist dort, wo Kinder Freiheit erleben, Widerstände überwinden, einander auf Augenhöhe begegnen und dabei zu sich selbst finden. Aber ist Natur nur das „große Draußen“: Wiesen, Wälder und Parks, Spielstraßen und Hinterhöfe? Oder lässt sie sich auch drinnen finden, zum Beispiel in der großen weiten Welt hinter den Bildschirmen? Anschaulich und eindrucksvoll entwickeln die Autoren eine neue Balance zwischen Drinnen und Draußen, zwischen realer und virtueller Welt.

Frauke Hildebrandt, Annette Dreier

WAS WÄRE, WENN ...?

Fragen, nachdenken und spekulieren im Kita-Alltag
Verlag das Netz, 2014
ISBN: 978-3-86892-065-9



Ein Buch, das Lust aufs Fragen, Nachdenken und Spekulieren macht. Das Buch widmet sich dem Dialog zwischen Kind und Erwachsenem – im Zusammenhang mit Bindung, Bildung und Spracherwerb. Es wird untersucht, was Sprache in kognitiver Hinsicht bewirkt, beschreibt drei Dialogtypen und schildert anhand praktischer Beispiele, welches Potenzial Schlüsselsituationen im Kita-Alltag für Nachdenkgespräche mit Kindern bieten.

Gerd E. Schäfer, Angelika von der Beek

DIDAKTIK IN DER FRÜHEN KINDHEIT

Von Reggio lernen und weiterdenken
Verlag das Netz, 2013
ISBN: 978-3-86892-085-7



Für eine Didaktik, die Selbsttätigkeit, Neugier und Kreativität junger Kinder unterstützt und herausfordert, ist die Reggio-Pädagogik das Modell, das theoretisch begründet und praktisch am differenziertesten ausgearbeitet wurde. Auf dieser Basis werden (kognitions-)wissenschaftliche Grundlagen für eine Didaktik der frühen Kindheit weiterentwickelt, und die Praxis wird konsequent an einer Pädagogik des Alltags orientiert. Praktische Beispiele für Projektarbeit – aus dem Alltag zweier deutscher Kindertagesstätten – verdeutlichen die Rolle der Wahrnehmenden Beobachtung, der vorbereiteten Umgebung und vor allem die Rolle von Erzieherinnen, die sich für die „Hundert Sprachen" der Kinder begeistern.

Evelyne Höhme-Serke, Michael Priebe, Sascha Wenzel

MIT KINDERN DEMOKRATIE LEBEN

Shaker Verlag, 2012
ISBN: 978-3-8440-0978-1 Handbuch
ISBN: 978-3-8440-0452-6 Praxisbuch



Im Mittelpunkt der Veröffentlichung stehen Erfahrungsberichte von Praxisbegleiterinnen, Interviews mit Erzieherinnen und außenstehenden Expertinnen, die die besonderen Herausforderungen für demokratische Kindertagesstätten in Ostdeutschland und Veränderungsprozesse insgesamt illustrieren. Ein Begleitband mit dem gleichen Titel übersetzt Projektergebnisse und praktische Handlungsstrategien in Materialien und Anregungen für Erzieherinnen und Erzieher, Praxisbegleiterinnen und Praxisbegleiter.

Gerd E. Schäfer, Roswitha Staege, Kathrin Meiners

KINDERWELTEN – BILDUNGSWELTEN

Unterwegs zur Frühpädagogik
Cornelsen, 2010
ISBN: 978-3-589-24621-2



Die Welten der Kinder in den institutionellen Kontexten der Frühpädagogik aufzuspüren, ist das Anliegen dieses Bandes. Welche Bildungsräume und Lernanreize finden Kinder in Krippe und Kindergarten vor?

Welche Formen pädagogischer Unterstützung und Gestaltung brauchen frühkindliche Lernprozesse? Welchen Einfluss haben die Beziehungen der Kinder untereinander und die Beziehungen zwischen Kindern und Pädagog(inn)en auf kindliche Bildungsprozesse? Das Buch nimmt vor- und außerschulische Bildungswelten mit ihren Besonderheiten in den Blick, betrachtet sie aus unterschiedlichen Perspektiven und veranschaulicht sie an konkreten Beispielen. Es lädt alle an frühkindlicher Bildung Interessierten zum Mit- und Weiterdenken ein. Studierenden öffnet der Band begrifflich differenzierte und zugleich praxisnahe Zugänge zu den Themen und Gegenständen der Frühpädagogik.

Christine Knödler

ICH SCHENK DIR DIE FARBEN DES WINDES



Kunst, Gedichte und Geschichten für Kinder und Erwachsene
Prestel, 2014
ISBN: 978-3-7913-7168-9

Welche Farben, welche Gedanken trägt der Wind? Sind es die Träumereien des ruhenden Malers im Wald oder vielleicht der Zorn der kleinen Louisa, deren Wangen vor Aufregung schon ganz rot sind? Ist es das Gebrüll des Zirkusdirektors mit dem blau tätowierten Arm oder trägt der Wind den gelben Klang des von Kandinsky gemalten Konzerts zu uns?
Die Farbwelten und Klangfarben der Sprache und der Kunst stehen im Mittelpunkt der Kunstwerke, Geschichten und Gedichte, die für dieses Buch zusammengestellt wurden. Die einfühlsam gestaltete Anthologie ist eine nuancenreiche Aufforderung zum Fantasieren, Wider-den-Strich-Lesen, Lachen, Schauen und Entdecken mit berühmten Künstlern und klangvollen Autoren der Welt- und Kinderliteratur.

Marliese Arold, Antonia Michaelis, Henriette Wich, Elisabeth Zöller u. a.

DIE LUSTIGSTEN KINDERGARTEN-GESCHICHTEN



Ellermann, 2013
ISBN: 978-3-7707-2470-3

Im Kindergarten ist immer was los! Ob in der Kuschelecke, beim Basteln oder bei einer Theateraufführung – jeden Tag gibt es etwas Neues zu entdecken und viel zu erzählen. Da besuchen die Kinder die Feuerwehr, Tabita hat ihren ersten Tag im Kindergarten und Anne lernt, dass man auch als Mädchen Jungs-Spiele toll finden kann.
Über 40 lustige und liebevolle Geschichten rund um den Kindergarten. Mit vielen farbenfrohen Illustrationen – ideal zum Vorlesen.

Daniela Kobelt Neuhaus, Ludger Pesch

METHODENBUCH ZUM SITUATIONSANSATZ



Herder
ISBN: 978-3-451-32894-7

Das Methodenbuch stellt erprobte Verfahren zur Verfügung, die eine Umsetzung der Grundsätze und Ziele des Situationsansatzes im pädagogischen Alltag erleichtern. Die hier beschriebenen Methoden und Verfahren strukturieren und reduzieren die Komplexität der Alltagswirklichkeit. Das Buch schließt somit die Lücke zwischen dem anspruchsvollen Konzept „Situationsansatz“ und alltäglicher Didaktik und Praxis in Kindertageseinrichtungen.

Die Fach- und Bilderbücher können von den pädagogischen Fachkräften in der Pädagogischen Fachbibliothek im Deutschen Schulamt entliehen werden. Wer ausleihen möchte, lässt sich einfach als Nutzende eintragen, in der Bibliothek oder über den Online-Anmelde-Modus. Unter www.bildung.suedtirol.it befinden sich die entsprechenden Anleitungen (Über uns – Pädagogische Fachbibliothek – Anmeldung). Es ist dann bequem von zu Hause aus möglich, im öffentlich zugänglichen digitalen Bibliothekskatalog OPAC zu recherchieren und die Bücher auch online vorzumerken. Es besteht die Möglichkeit, den Auslieferdienst des Amtes für Audiovisuelle Medien in Anspruch zu nehmen und sich die gewünschten Bücher/Medien an eine nahe gelegene Lieferstelle bringen zu lassen. Auf der Internetseite http://www.provinz.bz.it/kulturabteilung/css/img/001_Bericht_aller_Sammelstellen_Bericht.pdf sind die einzelnen Liefer- und Sammelstellen mit den Anfahrtstagen angeführt.

Pädagogische Fachbibliothek
Amba-Alagi-Straße 10, 39100 Bozen
Mitarbeiterinnen: Mathilde Aspmair, Jessica Pedross, Karin Volgger
Tel. 0471 417228/417638
Öffnungszeiten: Montag bis Freitag von 9.00 bis 12.30 Uhr und 14.00 bis 17.00 Uhr, Donnerstag bis 17.30 Uhr.

Die kindliche Traumwelt in Bildern dargestellt

AUSZUG AUS EINER LAUREATSARBEIT

Nicole Rauter

Sind Träume Schäume? Ausgehend von dieser Fragestellung war es Ziel meiner Diplomarbeit, herauszufinden wie Kinder im Traum Erlebtes verarbeiten. Ich habe untersucht, ob es zwischen der Lebenswelt und den Trauminhalten der Kinder einen Zusammenhang gibt und wie sich dies in ihren Gestaltungen widerspiegelt.

Wer schläft, träumt auch
Jedes Lebewesen braucht seinen Schlaf. Der Schlaf gibt uns Kraft und neue Energie für den nächsten Tag. Nach dem Einschlafen nimmt unser Körper dabei einen Zustand ein, der sich vom Wachzustand unterscheidet: unser Puls wird regelmäßiger, unser Atem langsamer, unser Blutdruck sinkt und unsere Körpermuskulatur entspannt sich. Der Körper tritt in eine Ruhephase ein. Die Körperfunktionen werden dabei auf ein Minimum reduziert, um sich regenerieren zu können. Nur das Gehirn ist während des Schlafes aktiv und arbeitet auf Hochtouren. Unsere Nervenzellen erzeugen Bilder und Geräusche, sie bilden das Traumgeschehen in unseren schlafenden Köpfen. Da nun der Schlaf essentiell notwendig ist, um zu überleben, gehören auch unsere Träume zu unserem Leben dazu. Während des Schlafes erscheint der Traum als eine wirkliche Welt. Der Träumer ist der Meinung, dass sein Erlebtes im Schlaf der Wirklichkeit entspricht. Erst nach dem Erwachen wird ihm klar, dass dies ein fantasiertes Erleben im Schlaf, ein Trugbild, war. Der Traum täuscht dem Menschen ein zweites Leben vor und dies kann oft zu Verwirrungen führen. Sind Träume also nur unwichtige Gedanken in unseren Köpfen, die nichts weiter zu bedeuten haben oder gibt es zwischen der Lebenswelt und den Trauminhalten einen Zusammenhang?

Kinder träumen
Die Kindheit ist ein Lebensabschnitt, in dem intensiv geträumt wird. Um die Trauminhalte analysieren und untersuchen zu können, muss der Träumer selbst von seinen Trauminhalten erzählen können, da niemand die Träume eines anderen kennt. Nur der Träumer selbst kann sich manchmal bruchstückhaft daran erinnern. Diese Tatsache erschwert die Forschung bei Kinderträumen. Martina Ranner kam bei ihrer Traumforschung mit Kindergartenkindern zum Ergebnis, dass Kinder erst ab dem dritten Lebensjahr beginnen, Träume zu identifizieren und diese von anderen Geschichten zu unterscheiden. Die Kinder müssen erst verstehen, dass es sich bei ihren Träumen um ein selbst erzeugtes inneres Erleben handelt und es nicht der Wirklichkeit entspricht. Erst ab dem sechsten Lebensjahr ist dieser

Realitätssinn vollkommen ausgebildet und die Kinder sind sich nun im Klaren, wann sie träumen und wann sie wach sind. Trotzdem verschwimmen die Übergänge zwischen Traumbericht, Tagtraum und Fantasien oftmals und dies erschwert es, den Unterschied zwischen dem eigentlichen Traumbericht und den Ausschmückungen der Kinder zu erkennen.

Zur Forschung

Um herauszufinden, wie Kinder im Traum Erlebtes verarbeiten und ob es zwischen der Lebenswelt und den Trauminhalten der Probanden einen Zusammenhang gibt, durfte jedes Kind einzeln seine Traumgestaltung fertigen und an einer individuell angepassten offenen Befragung teilnehmen. In dieser Studie hatte das Leitfadeninterview neben der Bildanalyse einen hohen Stellenwert, da in Kombination der beiden Forschungsmethoden umfassende Informationen eingeholt werden können. Die subjektive Betrachtung des Forschenden wurde in den Hintergrund gedrängt, die Aufmerksamkeit galt gänzlich den Gestaltungen der Kinder und den Aussagen der Beteiligten.

Besonders durch die Interviews zu den Gestaltungen mit den Eltern konnten viele Hintergrundinformationen gesammelt werden. Diese Methode soll die Gestaltung der Kinder unterstreichen, verständlicher machen und neue Aspekte hervorbringen, welche über die gestalterische Tätigkeit nicht ersichtlich werden können. Interessante Botschaften wären verborgen geblieben und der Einblick in die Ergebnisse wäre beeinträchtigt gewesen, wenn die Erziehungsverantwortlichen an der Forschung nicht teilgenommen hätten. Ein Proband beispielsweise gestaltete zwei Dinosaurier. Trotz ausführlicher Bildanalyse hätte man ohne das Leitfadeninterview mit dem Kind und deren Mutter nie erfahren, dass dieses Bild eine versteckte Nachricht bereithält. Durch die Gespräche konnte nämlich festgestellt werden, dass die beiden Dinosaurier symbolhaft für den Jungen selbst und seinen Bruder stehen.

Für die Auswertung der Bildanalysen stützte ich mich auf die „Phänomenologische Analyse von Kinderbildern“ von Prof. Klaus-Ove Kahrmann, die hauptsächlich auf die Phänomenologie Edmund Husserls zurückgeht.

Träume sind keine Schäume

Es konnte herausgefunden werden, dass es einen Zusammenhang zwischen den Trauminhalten und dem authentischen Leben der Kinder gibt. Es ist ein bedeutendes Ergebnis meiner Arbeit, die inzwischen allgemein akzeptierte Erkenntnis bestätigt zu sehen. Die erlebten Erfahrungen und Eindrücke der Buben und Mädchen tauchen regelmäßig in den Träumen wieder auf und erfahren sowohl eine Weiterentwicklung als auch eine interpretatorische Behandlung nach bestimmten Strukturen und daraus abgeleiteten Regeln. Die Verarbeitung des Erlebten im Traum ist dabei sehr unterschiedlich. Wünsche, Ideen, eigene Interessen und Vorlieben sowie Motive aus Filmen beeinflussen die Trauminhalte. Die Situationen aus dem realen Leben sind somit nicht klar und deutlich erkennbar, sondern entfernen sich etwas und treten in abgewandelter Form auf. Kinder verarbeiten im Traum Erlebtes. Träume sind somit keineswegs nur „Schäume“.

Kinderträumen Beachtung schenken

Über die Erlebnisse im Traum und deren Empfindungen darf mit Kindern gesprochen werden. Den Traumerzählungen gilt es Beachtung zu schenken, da ein Kind manchmal klar und offen, manchmal „verschlüsselt“ in seinen Träumen von Konflikten, Wünschen und Bedürfnissen erzählt. Wird der Traum vom Kind erzählt und diesem Verständnis entgegengebracht, so kann es sich positiv auf die verschiedenen Sozialbeziehungen auswirken. Schenken wir den Traumerzählungen der Kinder Beachtung, so erfahren wir nicht nur Erstaunliches, sondern tragen einen wichtigen Teil dazu bei, dass Kinder sich seelisch wahrgenommen und akzeptiert fühlen.

Bilderbücher

Nadia Budde
AUF KEINEN FALL WILL ICH INS ALL!
Peter Hammer Verlag, 2014
ISBN 978-3-7795-0484-9



Alle wollen in die Ferne. Nach Paris und Alaska, in die Wüste und zum Mond. Dabei gibt's den größten Spaß gleich um die Ecke!

Mac Barnett, Jon Klassen
EXTRA GARN
Verlag Freies Geistesleben, 2013
ISBN 978-3-7725-2688-6



Was ist nur los im kleinen Dorf von Annabelle? Alles ist grau und trist und trübe. Bis zu jenem Tag, an dem sie eine kleine Truhe mit Wollgarn findet, die alles verändert.

I. C. Springman, Brian Lies
MEHR, IMMER MEHR!
Annette Betz Verlag, 2013
ISBN 978-3-219-11555-0



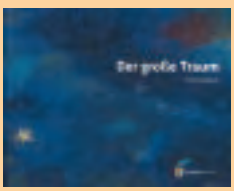
Wann ist mehr, mehr als genug? Die Elster tut, was Elstern eben tun: Zeugs klauen, Dinge ranschleppen und in ihrem Nest anhäufen – bis dieses eines Tages zusammenbricht und sie selbst unter der Last begraben wird. Nur die Mäuse können sie befreien, indem sie Stück für Stück vom Diebesgut von ihr tragen. Die Erkenntnis: Weniger ist mehr.

Claude K. Dubois
AKIM RENNT
Moritz Verlag, 2014
ISBN 978-3-89565-268-4



Akims Geschichte ist eine sehr persönliche Geschichte. Aber sie gleicht jener von Tausenden anderer Kinder, Männer und Frauen, die auf der Flucht vor Gewalt sind. Sie alle haben ein Recht auf Schutz und auf Asyl. Amnesty International und PRO ASYL kämpfen dafür, dass dieses Recht weltweit geachtet wird.

Felipe Ugalde
DER GROSSE TRAUM
Aracari Verlag, 2011
ISBN 978-3-905945-29-4



Es war einmal ein junges Krokodil mit großen Träumen. Es wollte wachsen, groß werden und wichtig sein – der Welt in Erinnerung bleiben. Eine Geschichte, die kleine und große Leser in eine fantastische Welt entführt. Der mexikanische Autor erzählt die Geschichte eines Krokodils, das seine Spuren in Raum und Zeit weit über seine eigene Existenz hinaus hinterlassen möchte. Das Krokodil ist davon überzeugt, zu Großem bestimmt zu sein – doch sein Weg hinterlässt ungeahnte Spuren.

Jürg Schubiger
SCHON WIEDER WAS!
Peter Hammer Verlag, 2014
ISBN 978-3-7795-0486-3



„Was ist denn das?“
„Ich weiß es nicht.“
„Was so im Dunkeln summt und sticht, ist doch eine Mücke!“
„Wenn sie nur summt, nicht aber sticht, dann tut sie bloß, als wäre sie eine, ist aber keine.“

Ann Bonwill, Simon Rickerty
MACH MIR DOCH NICHT ALLES NACH!
Sauländer, 2013
ISBN 978-3-411-81286-8



Bella macht Hugo alles nach. Bis es Streit gibt!
Doch nur zusammen sind die beiden unschlagbar!
Eine Geschichte von Eigensinn, Streiten und Vertragen nicht nur für Geschwister.

Doris Kutschbach
MEIN GROSSES BUCH DER FARBEN
Ich sehe was, was du nicht siehst!
Prestel Verlag, 2012
ISBN 978-3-7913-7124-5



Entdecke die Farben in der Kunst!
Was ist deine Lieblingsfarbe? Farben finden und benennen ist schon für die Kleinsten spannend. Und wo gibt es mehr Farben als in der Kunst? Auf jeder Doppelseite ist ein berühmtes Kunstwerk im XXL-Format abgebildet. Hier werden Kinder zu Entdeckern: Suchbilder, Rätsel, altersgemäße Fragen am Rand des Bildes wecken Neugierde und Spaß an der Kunst. Und an den brillanten großformatigen Abbildungen haben nicht nur Kinder, sondern auch Erwachsene ihre Freude.

Joke van Leeuwen
WARUM LIEGST DU IN MEINEM BETT?
Gerstenberg-Verlag, 2014
ISBN 978-3-8369-5807-3



Es ist Zeit zum Schlafengehen.
Aber liegt auch jedes Kuscheltier in seinem eigenen Bett?
Und ist für das Stoffpüppchen wirklich kein Bett mehr übrig?
Doch, zum Glück ist noch ein Plätzchen frei.
Schlaf gut!

Daniela Kulot
ZÄHL DICH NETT INS BETT
Gerstenberg-Verlag, 2014
ISBN 978-3-8369-5778-6



Zählen lernen mit Hirschen, Bibern und Schafen – ein Bilderbuch zum Zählen, Reimen und Schlafen.

Dunja Schnabel
DER BÄR HAT SOOO EIN LOCH IM BAUCH
Verlag Friedrich Oetinger, 2014
ISBN 978-3-7891-7159-8



Was macht ein Bär mit Bärenhunger? Er sucht sich was zu fressen. Doch der große Stier ist zu gefährlich, die Schweine sind zu dreckig, die Hasen zu schnell und die Hühner lachen den Bären nur aus. Er ist schon ganz verzweifelt, da kommt die Bärenfrau nach Hause ...

Maria Vohn
MEINE GRÜNE SCHÜSSEL
Peter Hammer Verlag, 2014
ISBN 978-3-7795-0485-6



Jedes Ding kann sich verwandeln, wenn man klein ist. Aus einer grünen Schüssel wird ein Haus, ein Boot, eine Rakete.

Natalie Choux
MEIN ERSTES BUCH VON DEN TIEREN
arsEdition, 2014
ISBN 978-3-8458-0696-9



Buch für kleine Entdecker mit schönen Schiebeeffekten

Katrin Wiehle
MEIN KLEINER DSCHUNGEL
Beltz & Gelberg, 2014
ISBN 978-3-407-79496-3



Mit Affe, Papagei und Jaguar durch den Dschungel: Auf hohe Bäume klettern, wilde Tiere treffen und leckere bunte Früchte suchen ...

Isabel Pin
ALLE MITEINANDER!
Beltz & Gelberg, 2014
ISBN 978-3-407-79562-5

Das ist Annas Familie: Mama, Papa, Oma und alle anderen. Sie unternehmen viel, machen Musik und tanzen im Kreis. Ein Familien-Leporello zum Vorlesen und Spielen.



Guido van Genechten
MAMAS MIT IHREN KINDERN
aracari-Verlag, 2013
ISBN 978-3-905945-39-3

Auch Tierkinder haben eine Mama, genau wie du.
In diesem besonderen Buch triffst du zehn sehr verschiedene Mamas und ihre Kinder. Tiere aus deiner Umgebung, aber auch Tiere aus fernen Ländern.



MEIN FÜHL-WÖRTERBUCH – BAUERNHOF
arsEdition, 2014
ISBN 978-3-8458-0470-5

Der Bauernhof ist für viele Kinder einer der wichtigsten Entdeckungsräume.
In diesem Buch mit dem Fühlregister sind Gegenstände, Lieblingstiere und Fahrzeuge vom Bauernhof auf hochwertigen Fotografien abgebildet und benannt.



Birgitta Sif
OLIVER
Aladin Verlag, 2013
ISBN 978-3-8489-0001-5

Oliver ist ein bisschen anders. Aber das macht gar nichts, denn eines Tages trifft Oliver jemanden, der genauso ist wie er. Eben ganz anders!



Alice Briére-Haquet, Barroux
MEIN ERSTER KUCHEN
Annette Betz in der Ueberreuter Verlag GmbH, 2014
ISBN 978-3219-11584-0

Lust auf Kuchen? Dann brauchst du Mehl, ein Stück Land, ein bisschen Butter, eine Prise Sonne ... Dieses Buch nimmt dich mit auf eine Einkaufstour einmal um die ganze Erde, bevor es dir das beste aller Rezepte verrät: das Glück zu teilen.



Mies Van Hout

ÜBERRASCHUNG!



Arcari Verlag, 2014
ISBN 978-3-905945-47-8

Wie schon in ihren Bestsellern „Heute bin ich“ und „Freunde“ stellt Mies Van Hout in „Überraschung!“ im gewohnten Stil Gefühle und Stimmungen auf einzigartige Weise treffend dar. Getreu dem Motto: Ein Wort, ein Bild. Dabei ist sie den leuchtend schillernden Farben aus Pastell und Wachs treu geblieben.
Wieder einmal ein besonderes Buch zu Emotionen, welches dabei auch dem Geheimnis des Lebens auf den Grund geht. Farblich und künstlerisch gestaltet, für die Kleinen und Großen, welches sich auf vielseitige Weise in Kindergärten, Schulen, im therapeutischen Bereich und in der Familie einsetzen lässt.

Anne Guéry, Olivier Dussutour

ABC D‘ARTE



Lettere nascoste nei quadri
Franco Cosimo Panini Editore, 2011
ISBN 978-88-570-0401-3

Imparare a guardare un quadro divertendosi ...
ABC D‘arte propone ventisei quadri dei maestri della pittura occidentale dal XIII secolo a oggi. Osservandoli bene, si possono scoprire le ventisei lettere dell‘alfabeto, inserite nelle opere dall‘artista, magari per caso.
Un libro pieno di stimoli per sviluppare creatività e fantasia.

Jean-Marc Fiess

ABC – 5 SPRACHEN



Aladin, 2014
ISBN: 978-3-8489-0069-5

Ein ABC-Buch, das auf Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch funktioniert? Das kann nicht sein! Doch!
Reise mit 67 Wörtern durch 5 Sprachen und entdecke 13 raffinierte Pop-up-Welten!

Das kleine Ich bin Ich

Martina Monsorno, Bereich Innovation und Beratung

Der Puppentheaterkoffer enthält die Spielfiguren und Requisiten zum Nachspielen des bekannten Bilderbuchs „Das kleine Ich bin Ich“ von Mira Lobe.
Rita Hofer und der Puppenspieler Gernot Nagelschmied haben eine Reihe origineller Spielfiguren hergestellt, welche zum Theaterspielen einladen.
Der Koffer enthält 12 Spielfiguren, eine Mappe mit Spieltext, Regieanweisungen sowie verschiedene Anregungen zum Puppenspiel. Abgerundet wird das Angebot durch ein bespielbares Bühnenbild und einer kleinen Musikanlage.



Der Laubfrosch quakt und fragt: „Nanu?
Ein namenloses Tier bist du?
Wer nicht weiß, wie er heißt,
wer vergisst, wer er ist,
der ist dumm!“
Bumm



Verwundert macht der Papagei
die Augen auf und wieder zu,
und schnarrt und knarrt und kreischt: „Nanu!
Du dummer, kleiner Bunter, du,
wie lang dein Schwanz auch immer sei,
du bist bestimmt kein Papagei.
Lass mich in Ruh!“

Interessierte pädagogische Fachkräfte können den Puppentheaterkoffer ausleihen. Weitere Informationen erteilt die pädagogische Fachbibliothek.
(paed.fachbibliothek@schule.suedtirol.it, Tel. 0471 41 72 28)



Aber dann bleibt das Tier mit einem Ruck,
mitten im Spazierengehen,
mitten auf der Straße stehen,
Und es sagt ganz laut zu sich:
„Sicherlich gibt es mich:
ICH BIN ICH!“

Das Haus ist voller Gäste

Sieglinde Gruber, Kindergarten Jenesien

Das Lied ist in G-Dur geschrieben. Gitarrenspielerinnen begleiten es problemlos. Das Lied mag etwas lang erscheinen, weil sich aber jeweils zwei Teile mit einer kleinen Abänderung wiederholen, ist es nicht so lang und wird auch von jungen Kindern gut bewältigt. Es lädt mit Bewegungsanregungen zum schwungvollen Mitmachen und Mittanzen ein.

Thema, Ausbau, Veränderung:
Das Lied ist als Geburtstagslied konzipiert worden. Ändern wir jedoch den Text in der zweiten Zeile „um mit dir jetzt zu feiern, mit dir, Geburtstagskind“ ab, dann können wir das Lied auch bei anderen Anlässen singen: Beispiel:

- Namenstag:
  „um mit dir jetzt zu feiern,
  mit dir, mein liebes Kind“
- Besuch, Gäste:
  „um mit dir (uns) heut’ zu feiern,
  schau(t) her zu uns geschwind“

Anregung zur Bewegung:
Alle stehen auf – dieses Lied muss unbedingt getanzt werden. Das Geburtstagskind entscheidet, ob es mitmacht oder sich vom Gesang und Tanz beschenken lassen möchte. Eine Geste der Wertschätzung wird dem gefeierten Kind entgegen gebracht, wenn die Kinder sich in der gesamten Körperhaltung dem Kind zuwenden und bei der Stelle „darum singen wir für dich“ den „Gesang“ mit offenen Handflächen dem Kind „darreichen“.



A. Brunner, V. Fontanella, K. Neumair, G. Weber

Schneemousse

Sabine Flöss, Kindergarten Steinhaus

Zutaten
300 g weiße Schokolade
200 g Magerquark
500 g Naturjoghurt
200 ml geschlagene Sahne
1 Vanilleschote

Weiteres:
Früchte der Saison
Schokoladenraspel

Zubereitung:
Die weiße Schokolade klein schneiden und über dem Wasserbad schmelzen. Vanilleschote auskratzen, mit Magerquark und Naturjoghurt gut verrühren. Die geschlagene Sahne untermischen.
Die Schokolade vorsichtig unter die Quark-Joghurtmasse heben. Die Früchte klein schneiden, diese in Gläser geben und mit dem „Schneemousse“ auffüllen.
Das Schneemousse mit Schokoladenraspel garnieren und im Kühlschrank für etwa vier bis fünf Stunden kalt stellen.









Zwei neue Direktorinnen



Bernadette Grießmair

Meine berufliche Laufbahn begann ich im Oktober 1995 als Springerin im Kindergartensprengel Bruneck. Weitere sieben Jahre war ich in der Folge als Kindergärtnerin und Leiterin in unterschiedlichen Einrichtungen in den Kindergartensprengeln Neumarkt und Bruneck tätig. Zeitgleich begann ich ein Psychologiestudium an der Universität Innsbruck, welches ich im Jahre 2003 abschloss.

Während der Elternzeit meines ersten Kindes, habe ich ein einjähriges Praktikum im Psychologischen Dienst Brixen und im Theapiezentrum Bad Bachgart/Rodeneck absolviert. Hierbei konnte ich grundlegende Erfahrungen in der diagnostischen Arbeit mit Kindern und in der Begleitung Erwachsener machen.

Im Jahre 2005 bot sich mir die Gelegenheit als Projektbegleiterin im Kindergartensprengel Mühlbach zu arbeiten. In den neun Jahren in diesem Tätigkeitsfeld habe ich Teams zu den unterschiedlichsten Schwerpunkten begleitet. Ich habe direktionsinterne Arbeitsgruppen geleitet und an landesweiten mitgearbeitet. Bei einigen Publikationen konnte ich mich als Vertreterin des Kindergartens beteiligen, zwei eigene fertigstellen. Als Referentin war ich oft im eigenen Kindergartensprengel und für unterschiedliche Schulstufen und Organisationen tätig. Die eigene Fortbildung und Weiterentwicklung waren mir stets ein großes Bedürfnis, so dass ich neben einer Mediationsausbildung und unterschiedlichen Lehrgängen 2011 das ECHA-Diplom erlangen konnte.

Im Herbst 2014 bin ich in den Kindergarten Mittewald zurückgekehrt. Die Arbeit mit den Kindergartenkindern, wenn auch nur für kurze Zeit, hat mir wertvolle Impulse für meine neue Aufgabe als Direktorin mitgegeben.

Seit Mai 2015 leite ich nunmehr den Kindergartensprengel Brixen. Ich konnte in der kurzen Zeit einen umfassenden Einblick in die vielfältigen Aufgaben und Herausforderungen nehmen, die mit meiner neuen Rolle verbunden sind. Ich bin Menschen begegnet, die mit viel Engagement und Begeisterung die ihnen anvertrauten Kinder begleiten.

Es wird für mich stets ein Anliegen und Auftrag zugleich sein, die Bildungsarbeit gemeinsam mit pädagogischen Fachkräften zu hinterfragen, weiterzuentwickeln, Innovationen anzudenken und diese umzusetzen. Dafür baue ich auf eine konstruktive Zusammenarbeit und die Kultur des Von- und Miteinander-Lernens.

Ich freue mich sehr auf die große Chance, gemeinsam mit dem Kollegium des Kindergartensprengels Brixen einen kleinen Beitrag für die Gesellschaft von morgen leisten zu können.



Renate Kollmann

Seit 1. September 2015 bin ich die neue Direktorin des Kindergartensprengels Meran. Über einen Wettbewerb im Juli 2015 wurde die Stelle als Nachfolgerin der langjährigen Direktorin Frau Martha Eberhart besetzt.

Ich habe von 1992 bis 2010 als gruppenführende und freigestellte Kindergärtnerin mit Koordinierungsauftrag in verschiedenen Kindergärten gearbeitet, mit Unterbrechung während der Mutterschaft und des Wartestandes. 2007 habe ich das Studium der Bildungswissenschaften für den Primarbereich, mit dem Schwerpunktthema „Kinder unter drei Jahren“ abgeschlossen. Im September 2010 habe ich nach erfolgreich bestandenem Wettbewerb an das Praktikumsamt Kindergarten der Fakultät für Bildungswissenschaften in Brixen gewechselt, wo ich als Koordinatorin und Supervisorin für das Praktikum bis August 2013 für die Studierenden des Bereiches Kindergarten für alle Belange des Berufspraktikums zuständig war. In den folgenden zwei Jahren war ich als freigestellte Kindergärtnerin mit Koordinierungsauftrag für die Leitung des Verbundes von Kindergärten in der Stadtgemeinde Meran tätig.

Die unterschiedlichen und vielfältigen Erfahrungen im Berufsfeld, die Zusatzausbildungen (Leitung und Koordinierung von Kindergärten, Praktikumsbegleitung, „Die jüngsten Kinder“, Fortbildungsplanung und -gestaltung, Interne Evaluation), die langjährige Mitarbeit im Redaktionsteam der Kindergartenzeitschrift WIR und die Tätigkeit als Referentin haben meinen Berufsweg bereichert und in mir einen Erfahrungsschatz hinterlassen, der für meine neue Aufgabe und Rolle bedeutsam ist. Ich weiß um die große Verantwortung für die Kinder, für den Kindergarten als erste Stufe im Bildungssystem und schätze die bedeutsame Arbeit der vielen fähigen und motivierten pädagogischen Fachkräfte. Dies ist für mich Auftrag und Ansporn mit viel Freude und großem Respekt meine Aufgabe als Direktorin des Kindergartensprengels Meran zu leben und die aktuellen und künftigen Entwicklungen mitzugestalten.

Das Team im Praktikumsamt Kindergarten an der Fakultät für Bildungswissenschaften



Die Praktikumsverantwortlichen des Kindergartens (von links nach rechts): Marion Vedovelli, Cordula Oberhuber, Sabine Bordonetti, Christine Pranter, Ulrike Pircher, Sylvia Baumgartner

Seit Beginn des Masterstudienganges im Oktober 2012 sind jeweils zwei Praktika alternierend im Kindergarten und in der Grundschule Bestandteil der Ausbildung. Im heurigen Studienjahr absolvieren ca. 190 Studierende des 2., 3., 4. und 5. Studienjahres ein Praktikum im Kindergarten und ebenso viele ein Praktikum in der Grundschule.
Wir Praktikumsverantwortlichen freuen uns auf die Begleitung der Studierenden, auf die Besuche vor Ort, die Zusammenarbeit und den Austausch mit den Tutorinnen und den Führungskräften.
Zur Erinnerung:
Kursfolgen für Kindergärtnerinnen zur Qualifizierung als Tutorin, Beginn Oktober 2015 und Jänner 2016 (Landesplan der Fortbildung 2015/16 K12.qt, S. 16)

Pilotprojekt verlängert

Manuela Pierotti, Amt für Personalentwicklung

Landesbedienstete haben seit einigen Jahren die Möglichkeit, ihre Kinder bis zum Alter von drei Jahren in einer Betriebskindertagesstätte oder bei Tagesmüttern/Tagesvätern unterzubringen und dafür einen finanziellen Beitrag zu erhalten. Ein entsprechendes Pilotprojekt wurde 2011 auf den Weg gebracht, nun hat die Landesregierung die Verlängerung des Projektes bis zum 31. Dezember 2016 genehmigt. Die diesbezügliche Zuständigkeit wird ab 01.01.2016 die Familienagentur übernehmen.
„Mit dieser Maßnahme möchten wir die Vereinbarkeit von Familienleben und beruflicher Entwicklung erleichtern. Damit kommen wir dem Wunsch nach flexiblen Betreuungsmöglichkeiten in den ersten Lebensjahren des Kindes nach, der seitens der Familien immer wieder an die Politik herangetragen wird“, unterstreicht die zuständige Landesrätin für Familie und Verwaltung Waltraud Deeg.

Kursfolge „Qualifizierung als Tutorin“

Albina Niederlechner, Praktikumsamt
Teilnehmerin an der Kursfolge Oktober 2014 – Februar 2015

Auf dem Ausbildungsweg der Kindergärtnerinnen und Kindergärtner sind Tutorinnen wichtige Meilensteine, Wegweiser, Tankstellen. Im Praktikum lernen die Studierenden den Berufsalltag mit all seinen Anforderungen und Herausforderungen kennen, können sich erproben und ihre Handlungskompetenz erweitern. Theoretische Inhalte aus den Vorlesungen gewinnen durch die Erfahrungen im Praktikum an Bedeutung oder erscheinen in einem anderen Licht. Theorien bestätigen sich nicht nur, sie werden auch hinterfragt und kritisch betrachtet. In diesem umfassenden Prozess brauchen Studierende im Praktikum die professionelle Begleitung durch die Tutorin.
Jahrelange Berufserfahrung allein reicht nicht aus, um diese Begleitung zielführend zu gestalten. Die Tutorin sollte die strukturellen Gegebenheiten des Praktikums im Masterstudiengang kennen und über die Praktikumsaufträge informiert sein, um Praktikantinnen/Praktikanten optimal unterstützen zu können. Zudem gilt es, vielfältige Erfahrungen zu ermöglichen, d. h. in unterschiedlichsten Situationen das eigene Erproben der Studierenden zuzulassen und bei Bedarf Unterstützung anzubieten. Von größter Bedeutung sind Reflexionsgespräche und die ehrliche Rückmeldung der Tutorin, damit auf Praxiserfahrungen die angestrebten Entwicklungsschritte folgen. Somit wird deutlich, dass die Begleitung von Studierenden eine verantwortungsvolle Aufgabe, und – zusätzlich zur Führung einer Kindergruppe – eine große Herausforderung darstellt.
Ulla Primus hat in der bisher dritten Kursfolge „Qualifizierung als Tutorin“ in drei Modulen den 25 Teilnehmerinnen das nötige Handwerkszeug mitgegeben. In persönlicher Auseinandersetzung, in Gruppenarbeiten, Rollenspielen und Diskussionen konnten diese ihre Kompetenzen vor allem in der Selbstwahrnehmung und Kommunikation erweitern und festigen. Ulrike Pircher vom Praktikumsamt hat das Konzept und den Aufbau des Praktikums im Masterstudiengang vorgestellt. In einem Intervisionstreffen stand die Bedeutung der Wahrnehmung im Begleitungsprozess im Mittelpunkt. Beim Abschluss der Kursfolge am 06.02.2015 haben die Teilnehmerinnen auf originelle Art und Weise – besinnlich bis heiter – ihren persönlichen Lern- und Entwicklungsprozess und persönlich Bedeutsames aus den Modulen präsentiert. Diese Beiträge zeugten davon, dass die Kursfolge nicht nur fachliche Weiterbildung, sondern eine persönliche Bereicherung für jede Teilnehmerin war.
Ein für mich prägendes Bild, das ich aus der Kursfolge mitgenommen habe und das mich künftig in meinem Tutorin-Sein begleitet: Der Begriff „Tutor“ ist abgeleitet vom Begriff „tueris“, das waren Schutzgottheiten im alten Rom. Ich betrachte mich zwar nicht als Schutzgöttin für die Studierenden, wohl aber ist es mein Anspruch, den geschützten Raum und Rahmen zu bieten, in dem Praktikantinnen/Praktikanten ermutigt werden, aktiv zu sein, Erfahrungen zu sammeln, Fehler zu machen, sich weiter zu entwickeln.









Zertifikatsverleihung zum Lehrgang „Leitungskompetenz entwickeln und ausbauen“

Martina Monsorno, Bereich Innovation und Beratung

„Menschen führen bedeutet mehr als Anordnen – Menschen führen ist eine viel größere Herausforderung und bedarf entsprechender Kompetenzen.“ Davon zeigte sich der Schulamtsleiter Peter Höllrigl im Rahmen der Abschlussfeier zum Lehrgang „Leitungskompetenz entwickeln und ausbauen“ überzeugt.
Bei der Feier am 20. Mai 2015 im Schloss Rechtenthal in Tramin überreichte er zusammen mit dem Direktor des Bereichs Innovation und Beratung Rudolf Meraner, den Leiterinnen das Zertifikat zum erfolgreichen Abschluss des Lehrgangs.
23 Kindergärtnerinnen aus allen acht Kindergartensprengeln haben sich in den 12 Modulen des Lehrgangs von März 2013 bis März 2015 intensiv mit Führung und Leitung im Kindergarten auseinandergesetzt, sich das entsprechende Handwerkszeug angeeignet und die eigene Rolle im Kindergartenteam kritisch reflektiert. Ihre Kompetenzen konnten sie überzeugend bei der Präsentation ihrer Abschlussarbeit im März 2015 darlegen.
Der Gedanke „Pädagogik als Werkzeug, um Gesellschaft mitzugestalten“ zog sich wie ein roter Faden durch alle Inhalte des Lehrgangs. Neben der Hauptreferentin Marlene Jaeger haben Maria Sparber, Elisabeth Ziegelmeyer und Nina Schröder jeweils ein Modul gestaltet. Die umsichtige Kursleitung lag in den Händen von Valentine Mair, die seit vielen Jahren als Leiterin in einem Kindergarten tätig ist. Der Lehrgang wurde in einer Arbeitsgruppe des Kindergarteninspektorats geplant und vom Bereich Innovation und Beratung durchgeführt.
Im Rahmen der Abschlussveranstaltung präsentierten die Leiterinnen in einem gelungenen humorvollen filmischen Rückblick den Weg ihrer Entwicklung in diesen zwei Jahren.
Bereichsdirektor Rudolf Meraner beglückwünschte alle für ihren Einsatz, für ihr Durchhaltevermögen und für die Bereitschaft, sich auf den Lernprozess einzulassen.
Kindergarteninspektorin Christa Messner erinnerte an die wichtige Rolle der Leiterin in der Entwicklung pädagogischer Qualität im Kindergarten.
Alle acht Direktorinnen der Kindergartensprengel nahmen an der Zertifikatsverleihung teil und freuten sich gemeinsam mit ihren Leiterinnen über den erfolgreichen Abschluss der Weiterbildung.



Fortbildungsprogramm von November 2015 bis Mai 2016

Nr.	Titel	Zeit / Ort	Referent/in
31.09	Frühe mathematische Bildung in Kindergarten und Grundschule	3. November 2015 Tramin, Schloss Rechtenthal 29. April 2016 15.00 bis 18.00 Uhr Bozen, Deutsches Schulamt	Manfred Piok, Andrea Mittermair u. a.
K12.qt	Qualifizierung als Tutorin	8. – 9. Jänner 2016, 19. – 20. Februar 2016, 4. – 5. März 2016 Brixen, Uni	Ursula Primus, Sabina Bordonetti
K21.03	Urdu, Slowakisch, Italienisch, Dialekt, … Bilderbücher sprechen alle Sprachen	14. November 2015 Tramin, Schloss Rechtenthal	Martina Koler
K20.01	Ich sehe deine Tränen – über den konstruktiven Umgang mit Abschiedssituationen	13. – 14. November 2015 Brixen, Cusanus Akademie	Doris Daurer
K44.01	Stärkung der Bewegungsentwicklung	20. November 2015, 11. März 2016 14.30 bis 18.00 Uhr Kindergarten Untermais	Katja Trojer
K11.02	Die praktische Umsetzung der inklusiven sprachlichen Bildung für Kinder mit Hörbeeinträchtigung	24. November 2015, 27. Jänner 2016, 3. März 2016 Bozen, Deutsches Schulamt	Monika Spinell-Verdoes
K10.04	Gespräche mit Familien	27. – 28. November 2015 Tramin, Schloss Rechtenthal	Elke Albertini
K12.vb	Vorurteilsbewusste Bildung	26. – 28. November 2015 19. Februar 2016 26. Februar 2016 Brixen, Cusanus Akademie 7. – 8. April 2016; 20. Mai 2016 Tramin, Schloss Rechtenthal	Evelyne Höhme, Kathia Wegher, Katharina Ebner, Vera Rellich
K10.03	Südtiroler Kindergärten im Dialog „Klänge, Lieder, Rhythmen, Sprachen“	12. November 2015 Brixen, Uni	Sabina Bordonetti
K10.05	Beobachten – Wahrnehmen – Planen – Handeln. Kindzentrierte achtsame Bildungsbegleitung	11. – 12. Dezember 2015 Tramin, Schloss Rechtenthal 4. – 5. März 2016 Brixen, Jugendhaus Kassianeum 6. – 7. Mai 2016 Tramin, Schloss Rechtenthal	Matthias Schäfer

Nr.	Titel	Zeit / Ort	Referent/in
K10.06	Räume bilden – Auf der Suche nach einer neuen Lernkultur	22. – 23. Januar 2016 Tramin, Schloss Rechtenthal	Udo Lange
K10.08	Bedeutsame Übergänge	20. Februar 2016 Naturns	Judith Holzeisen, Christine Weithaler
K10.07	Meine Puppe – meine Geschichte	29. Januar 2016 14.30 – 17.30 Uhr Bozen, Landesumweltagentur	Sigrid Seberich
K43.01	Kofferpacken für die Rhythmikreise mit Kindern	30. Januar 2016 Tramin, Schloss Rechtenthal	Elisabeth Oberhammer
K44.02	Bewegung im Kindergartenalltag	30. Januar 2016 Brixen, Jugendhaus	Ursula Primus
K41.02	Mit Kindern im Museion	18. Februar 2016 Bozen, Museion	Brita Köhler
K43.02	Empathie fördern durch Klangexperimente	19. – 20. Februar 2016 19. März 2016 Tramin, Schloss Rechtenthal	Peter Holzknecht
K31.01	Kinder erfinden Mathematik	11. – 12. März 2016 Nals, Bildungshaus Lichtenburg	Kerensa Lee
66.14	Es gibt eine kindliche Sexualität	18. – 19. März 2016 Nals, Bildungshaus Lichtenburg	Annalies Tumpfer
K10.02	Blick über den Gartenzaun	2. April 2016 Kindergarten Lana/Laurin	Ulrike Pliger
K21.01	Sprachliche Bildung im Alltag Folgeseminar	8. – 9. April 2016 Bozen, Kolpinghaus	Christiane Hofbauer
K45.01	Bibel mit allen Sinnen – die unentdeckten Schätze	16. April 2016 Bozen, Pastoralzentrum	Renate Rottensteiner
K33.02	Der Wald als Erlebnisraum	16. April 2016 Kohlern	Ingrid Sinn
K41.03	Kunst selbst erfahren	16. April 2016 - 10.00 bis 16.00 Uhr Bozen, Museion	Brita Köhler u. a.
K69.01	Interkulturelle Werkstattgespräche	19. Mai 2016 Bozen, Haus St. Benedikt	Evelyne Höhme

Netztipps

www.liederbaum.de
Die Website bietet eine große Auswahl an Liedern zum Mitsingen, Zuhören und Tanzen, inklusive Texte und Noten.

www.lesekorb.de
Neben einer Sammlung von Märchen, Sagen, Geschichten und Klassikern gibt es in der Mediathek Märchen aus 1001 Nacht zum Hören.

www.kita-fachtexte.de
Seit fast vier Jahren gibt es das Online-Angebot. KiTa-Fachtexte ist eine gemeinsame Initiative der Alice Salomon Hochschule (ASH), der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte und des FRÖBEL e. V. und entstand in Reaktion auf den hohen Bedarf an wissenschaftlich fundierten Texten für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren und ihren Familien.

www.kinder-4.ch
Lerngelegenheiten für Kinder bis 4; 40 Kurzfilme in 13 auswählbaren Sprachen, die in zwei bis vier Minuten alltägliche Sequenzen und deren Bedeutung für das kindliche Lernen zeigen. Die Filme sind online im Internet abrufbar.

www.stiftunglesen.de/initiativen-und-aktionen/digitales/
Digitale Lesewelten
Die Stiftung Lesen bietet auf dieser Seite empfehlenswerte Kinderbuch-Apps und spannende Enhanced E-Books, aktuellste Forschungsergebnisse zu digitalen Lesegewohnheiten und Standpunkte für und wider die digitalen Lesemedien.

www.meko-kitas-nrw.de/startseite.html
Medienkompetenz im Kindergarten
Wie können Mädchen und Jungen aktiv zum Thema Medien arbeiten? Welche Online-Angebote können pädagogische Fachkräfte für ihre Arbeit nutzen? Wie können Familien mit einbezogen werden? Die Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) bietet einmal monatlich den kostenlosen MekoKitaService an. Der Mail-Service enthält konkrete Anregungen und Lernmaterialien.

weltwerkstatt.de/
Fortbildungsinstitut WeltWerkstatt e.V.
Vor dem Hintergrund, Kindern ein Höchstmaß an Eigenbeteiligung am Prozess ihrer Bildung zu ermöglichen, fasst WeltWerkstatt e.V. elementardidaktische Ansätze und dazu passende wissenschaftliche Modelle zusammen. Die WeltWerkstatt wurde auf Initiative von Prof. Gerd E. Schäfer gegründet. Die Fortbildungen werden von Mitarbeiterinnen durchgeführt, die in Wissenschaft, Fachberatung, Fortbildung und Praxis tätig sind.

www.wahrnehmendes-beobachten.de/
Wahrnehmendes Beobachten
Zur Publikation „Wahrnehmendes Beobachten – Beobachtung und Dokumentation am Beispiel der Lernwerkstatt Natur“ (Gerd E. Schäfer – Marjan Alemzadeh) gibt es eine begleitende Website mit weiteren Infos.

www.reggiochildren.it/
Die offizielle Startseite von reggiochildren in Italien.

www.lesestart.de
Lesestart – Drei Meilensteine für das Lesen. Drei Familien unterschiedlicher Herkunft stellen ihren alltäglichen Umgang mit dem Vorlesen vor.

Lern- und Spielmaterialien

Die Lern- und Spielmaterialien stehen im Kindergarteninspektorat zum Verleih bereit. Elke Herbst betreut die Ausleihe. Fragen und Anregungen sowie Vormerkungen werden telefonisch unter 0471 417651 oder mittels E-Mail elke.herbst@provinz.bz.it entgegengenommen. Im Outlook unter den „Öffentlichen Ordnern – Kindergarten“ sind die gesamten Lern- und Spielmaterialien einzusehen. Die Kindergärten haben über das Webmail https://webmail.prov.bz.it Zugang zu diesem Ordner.
Für die pädagogischen Fachkräfte im Kindergarten besteht auch die Möglichkeit, den Auslieferdienst des Amtes für Film und Medien in Anspruch zu nehmen und die gewünschten Lern- und Spielmaterialien an einer nahe gelegenen Lieferstelle abzuholen. Auf der Internet-Seite http://www.provinz.bz.it/kulturabteilung/css/img/001_Bericht_aller_Sammelstellen_Bericht.pdf sind die einzelnen Liefer- und Sammelstellen mit den Anfahrtstagen angeführt.



Schau mal! Was ist anders?
Einmal kurz die Augen zu und schon ist etwas anders. Von den offen liegenden Karten wird eine umgedreht, wodurch sich die Abbildung etwas verändert. Aber was ist es bloß? Hat jemand das Licht im Haus angemacht? Hat der Junge seine Mütze umgedreht? Entdeckst du den Unterschied am schnellsten, darfst du eine deiner Karten dazu legen. Wer als Erster alle seine Karten loswird, gewinnt.



Wo Wie Was?! Das Spiel für räumliches & vergleichendes Denken
Ein Kind beschreibt verschiedene geometrische Formen und deren räumliche Lage zueinander auf seiner Bild-Karte. Die anderen Kinder zeichnen die Formen anhand dieser Beschreibung nach. Förderung des Raum-Lage-Verständnisses (rechts, links, oben, unten) & des vergleichenden Denkens (länger, kürzer, kleiner, größer).



Dingsda Bumsda – Das Spiel für genaues Beschreiben & logisches Zuordnen
Ein Kind umschreibt den Gegenstand einer Bild-Karte mit dessen Eigenschaften, z. B.: „Mein Dingsdabumsda kann schwimmen!“ Die anderen Kinder suchen auf ihren Bild-Karten nach einem Ding mit der gleichen Eigenschaft. Förderung der sprachlichen Differenzierungsfähigkeit und des logischen Zuordnens.



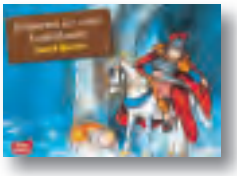
K wie Krokodil – Das Bingospiel für die Anlaut-Unterscheidung
Die Kinder hören einen Buchstabenlaut und ordnen diesem ein Bild mit dem gleichen Anfangslaut auf ihrer Bingokarte zu, z. B.: „K wie Krokodil“. Förderung der phonetischen Differenzierungs-fähigkeit.

Giraffimo – Das Memo-Spiel zur Stärkung sozial-emotionaler Kompetenzen
Ob im Morgenkreis, in der Abschlussrunde oder einfach zwischendurch – dieses Spiel unterstützt Kinder auf spielerische Art und Weise in der Wahrnehmung und Benennung ihrer Gefühle und Bedürfnisse. Hier gibt es kein „Richtig“ und kein „Falsch“ – auch in Alltagssituationen, in denen Frustration, Wut oder Unsicherheit entstehen, zeigt Giraffimo Wege auf, die einen sensiblen und verständnisvollen Umgang ermöglichen. Giraffimo sensibilisiert die Wahrnehmung und Benennung der eigenen Gefühle und Bedürfnisse, bietet einen Gesprächsrahmen, indem ein aktiver Austausch stattfindet, unterstützt ein emphatisches Verhalten anderen gegenüber und schafft eine Wohlfühlatmosphäre, in der Offenheit und Verständnis spürbar sind.



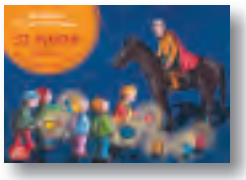


Fantasievolle Bewegungslandschaften
32 Ideenkarten fürs Kinderturnen. Freizeitspaß – Weltreise – Märchen & Geschichten – Zeitmaschine. Acht abwechslungsreiche Bewegungslandschaften regen die Fantasie und Bewegungsfreude der Kinder an.



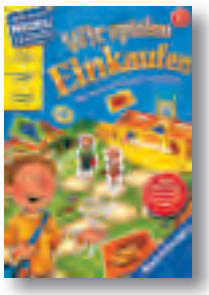
Bildkarten Kamishibai-Erzähltheater: Sankt Martin
Mit diesem Bildkartenset erleben die Kinder die Geschichte von Sankt Martin, der als Soldat Mitleid mit einem Bettler zeigte und schließlich Bischof wurde. Das Bildkartenset wurde altersgerecht illustriert und enthält einen kindgerechten Erzählvorschlag. So können bereits Kinder ab zweieinhalb Jahren der Geschichte folgen.

St. Martin feiern mit Emma und Paul



Mit Emma und Paul erleben kleine Kinder das aufregende Geschehen rund um Sankt Martin. Laternenbastelei, Laternenumzug und ein gemütliches Fest mit den Eltern sind Gegenstand der Bildkarten, aber auch die Martinslegende und Sachwissen zur Jahreszeit und zum St. Martinfest.

Wir spielen Einkaufen – Wer findet das beste Angebot?



Kinder werden auf spielerische Weise mit dem Kaufvorgang vertraut gemacht. Sie üben den Umgang mit Waren und Geld, lernen Preise zu vergleichen. Das Spiel fördert die Selbstständigkeit, den ersten Umgang mit Geld, den Überblick über das Warenangebot, das planvolle Handeln und die Feinmotorik.

Sicher ans Ziel – Verkehrssituationen erkennen und einschätzen



Viele verschiedene Bildkarten regen zum genauen Hinsehen und Diskutieren an. Auswechselbare Straßenelemente schaffen immer wieder neue Situationen auf dem Weg zum Ziel. Das Spiel fördert das sichere Verhalten im Straßenverkehr, die Selbstständigkeit, das genaue Schauen, das Beurteilen von Situationen und die Konzentration.

Der Natur auf der Spur – Kennst du die Tiere und Bäume unserer Wälder?



Mit viel Spielspaß tauchen die Kinder in die heimische Tier- und Pflanzenwelt ein. Das Spiel fördert das Wissen über heimische Tiere und Bäume, das genaue Schauen, das Spuren Erkennen und die Reaktion.

Schubi-Bilderbox – Visuelle Folgen



Fünfzehn einfache, visuelle Folgen aus dem kindlichen Handlungsspektrum fördern die Wahrnehmung visueller Unterschiede, die Aufmerksamkeit, Kreativität und Beobachtungsgabe. Die erste Karte jeder Folge zeigt jeweils die Ausgangssituation einer kindlichen Alltagshandlung, auf jeder folgenden Karte kommt ein Element und somit ein Handlungsschritt hinzu und die letzte Karte der Folge zeigt das Ergebnis der Handlung. Die kleinschrittig gehaltenen Handlungen aus dem Kinderalltag fordern zum genauen Betrachten und differenzierten Beschreiben auf. Sie dienen als Sprechanlass und bieten eine gute Ausgangsbasis für das Erzählen eigener Erlebnisse.

Schubi-Bilderbox – Was nun?



Jedes Kind kann in Problem-, Konflikt- oder sogar Gefahrensituationen geraten, in denen es gilt, überlegt zu reagieren. Die Frage ist dann: „Was nun?“ Wie kann ich mich verhalten? Den Kindern werden zu jeder der achtzehn Situationen drei Handlungsmöglichkeiten präsentiert, die zum Nachdenken, Diskutieren und dem Sprechen über eigene Erlebnisse anregen. Die Kinder lernen, dass in schwierigen Situationen erst überlegt und dann erst gehandelt werden sollte und dass meist verschiedene Lösungen möglich sind. Die Bildkarten fördern das folgerichtige Denken, Beobachtungsgabe und das sprachliche Ausdrucksvermögen.

Welches Tier bin ich?



Ein lustiges Ratespiel, das sowohl allein als auch in einer Gruppe gespielt werden kann. Das Spiel fördert die Fantasie und Beobachtungsgabe der Kinder, trainiert ihr Gedächtnis, erweitert den Wortschatz und verschafft ein besseres Verständnis für unsere Umwelt.

Die Spiele-Schatztruhe – Rhythmus, Bewegung & Entspannung

Die lustigen Spiele zum Bewegen, Klatschen, Tanzen und Entspannen lassen sich mühelos in den Alltag integrieren – ob im Morgenkreis, in der Bewegungsstunde oder einfach zwischendurch. Alle Karten sind liebevoll und kindgerecht illustriert. So können auch schon die Kleinsten schnell Ihr Lieblingsspiel wiederentdecken. Die übersichtlichen Angaben zu Alter, Spieldauer, Gruppengröße, Material und Förderschwerpunkten zeigen, ob sich das Spiel für Ihre aktuelle Gruppensituation eignet.



...

1994/1995
1 Aller Anfang ist schwer
2 Sexueller Missbrauch von Kindern

1995/1996
1 Von Freude, Angst und anderen Gefühlen
2 Teilzeit im Kindergarten
3 Erfahrungen sind Schätze

1996/1997
1 Religiöse Erziehung im Kindergarten
2 Die Öffnung des Kindergartens (Teil 1)
3 Die Öffnung des Kindergartens (Teil 2)

1997/1998
1 Maria Montessori, Janusz Korczak
2 Waldorfpädagogik
3 Gestalt- und Reggiopädagogik und einiges mehr

1998/1999
1 Ideen und Projekte aus unseren Kindergärten
2 ... auf dem Weg zur Schule
3 Unsere Jüngsten in den Kindergärten

1999/2000
1 Wir ... denken nach
2 Wir ... denken weiter
3 Wir denken weiter ... neue Bilder entstehen

2000 /2001
1 Für die Kinder in einer reizüberfluteten Welt – Sonderausgabe
2 Verschiedene Herkunft – gemeinsame Zukunft (Teil I)
3 Verschiedene Herkunft – gemeinsame Zukunft (Teil II)

2001/2002
1 Themen der Zeit – Zeitthemen (Teil 1)
2 Themen der Zeit – Zeitthemen (Teil 2)

2003/2004
1 Kinder lernen Lernen

2004/2005
1 Übergänge – Übergehen
2 Kinder reden mit

2005/2006
1 Kinder auf Lernwegen: Beobachten
2 miteinanders

2006/2007
1 30 Jahre Kindergarten
2 Arbeiten im Team

2007/2008
1 Sprache lebt
2 Bildungswelt Natur

2008/2009
1 Kindergarten und Familie
2 Spielspuren – Welt

2009/2010
1 Die Jüngsten im Kindergarten
2 Medienbildung

2010/2011
1 Musik bildet
2 Lebens- und Lernort Kindergarten

2011/2012
1 Starke Jungen und starke Mädchen
2 Jungen und Mädchen

2012/2013
1 Mädchen und Jungen in Bewegung
2 Wertorientiert handeln im Kindergarten

2013/2014
1 Ästhetik, Kunst und Kultur
2 Fünf Jahre Rahmenrichtlinien

2014/2015
1 Öffnung des Kindergartens zum Umfeld
2 Kommunikation und Kooperation im Kindergarten

2015/2016
1 Bildungsprozesse begleiten

Deutsches Schulamt Bozen
Kindergarteninspektorat

Tel. 0471 417 651 | Fax 0471 417 659
Amba-Alagi-Str. 10, 39100 Bozen
SA.Kindergarteninspektorat@schule.suedtirol.it