



## Starke Jungen und starke Mädchen

**Herausgeber:**

Kindergarteninspektorat im  
Deutschen Schulamt

**Anschrift:****Deutsches Schulamt**

Kindergarteninspektorat

Amba-Alagi-Str. 10, 39100 Bozen

Tel. 0471 417 653 | Fax 0471 417 659

SA.Kindergarteninspektorat@schule.suedtirol.it

**Redaktion:**

Brigitte Alber

Irmgard Brugger

Verena Hanni

Barbara Haselrieder

Sylvia Kafmann

Christa Kröss

Christa Messner

Martina Monsorno

Sonia Mutschlechner

**Presserechtlich verantwortlich**

Johanna Christine Wörndle Vegni

Landespresseamt, Landhaus I,

Crispistraße 3, 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 Taufers i. M.

**Gestaltung:** Anne Kristin Baumgärtel,

www.princessdesign.de, Ulm (D)

**Layout & Druck:**

dipdruck OHG, 39031 Bruneck, Rienzfeldstraße 15

Tel. 0474 552 254

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier

**INHALTSVERZEICHNIS**

Editorial.....	4
Gedanken zur Bildungsvision „starke Kinder“.....	5

**LEITARTIKEL**

<b>Wassilios E. Fthenakis</b> Starke Kinder.....	7
---	---

**BEITRÄGE ZUM THEMA**

<b>Simone Pfeffer</b> Emotionale Kompetenz – Kinder lernen den Umgang mit Gefühlen von Anfang an.....	11
<b>Jutta Kienbaum</b> Die Südtiroler Längsschnittstudie zur Entwicklung von Mitgefühl... 14	
<b>Brigitte Weninger</b> Starke Kinder durch starke Beziehungen.....	17

**PROJEKTE, ERFAHRUNGSBERICHTE, REFLEXIONEN**

<b>Sabine Holzer, Edith Gschnitzer</b> „Wort, kimm, i hilf dir.“ Emotional und sozial starke Kinder... 20	
<b>Carmen Plagg, Christine Oberhuber</b> Freundschaften aufgezeigt in einem Soziogramm.....	22
<b>Andrea Oberpertinger</b> Die Starkmachrunde.....	23
<b>Christiane Ruepp</b> Geburtstag nach Maria Montessori.....	25
<b>Irene Herbst, Annemarie Nicolussi</b> Vorurteilsbewusste Bildung.....	26
<b>Maria Pattis</b> Starke Kinder: Ich bin ich.....	28
<b>Sabine Runggaldier</b> Sprache macht stark – Kinderyoga mit Gesprächsanlässen... 30	
<b>Brigitte Alber</b> Achtsame Kommunikation im Kindergartensprengel Schlanders... 31	
<b>Ulrike Piok</b> Starke Kinder – gewaltfreie Kommunikation.....	32
<b>Rosi Ganner, Renate Reiterer</b> „Giraffenglück“ – gewaltfreie Kommunikation.....	33
<b>Christiane Ruepp</b> KLIK – Konflikte lösen im Kindergarten.....	35
<b>Elisabeth Trojer, Rosa Steinmann</b> Wenn Kinder streiten.....	36
<b>Marion Coser</b> Unser neuer Koch.....	37
<b>Maria Riedl</b> Philosophieren mit Kindern.....	39
<b>Miriam Breitenberger</b> Gesund durch das Jahr. Sensibilisierung für „sein-wohnen-leben“... 42	
<b>Alexa Pöhl</b> Das „Chef-Projekt“. Wie das Aufgreifen von Lebensthemen Kinder stark macht.....	44
<b>Evelyn Quitta</b> „Woher kommt das Geld?“.....	46
<b>Helena Schwellensattl</b> Was macht mich glücklich?.....	48

**Luise Willeit**

Kinder als Künstler.....	49
<b>Veronika Lintner, Andrea Mittermair</b> Stärkung der emotionalen und sozialen Kompetenz.....	50
<b>Sabina Fischnaller</b> Buben und Mädchen geben ihren Ideen Gestalt.....	51
Was die Kinder sagen.....	52
Was die pädagogischen Fachkräfte sagen.....	54
<b>Ulrike Perathoner</b> Lerngeschichten im Kindergarten Niederdorf.....	55
<b>Marlene Oberberger</b> Lerngeschichten.....	56
<b>Maria Luise Lercher</b> Starke Mädchen, starke Jungen.....	57
<b>Cornelia Moser, Franziska Gasser</b> Sanfte Übergänge.....	58
<b>Brigitte Alber</b> „Nichts mehr als nichts“ – ein stufenübergreifendes Weihnachtstheater.....	59

**GESUNDE SEITE**

<b>Sylvia Kafmann</b> Unser Jausebuffet.....	60
---	----

**LITERATUR**

Fachbücher.....	61
<b>Natalie Pareiner</b> Zur Wirkung verschiedener Entspannungsverfahren.....	68
Bilderbücher.....	69

**IDEENKISTE**

<b>Martina Monsorno, Barbara Haselrieder</b> Auf Motivsuche – mein Lieblingsplatz im Kindergarten.....	73
---	----

**KULINARISCHE SEITE**

<b>Anja Mauroner, Natalie Pareiner, Maria Magdalena Ploner</b> Vollkornbrotraupe.....	74
--	----

**INFORMATIONEN**

<b>Silke Schullian</b> Lehrgang „Entwicklung der Sprache und Kommunikation – sprachliche Bildung im Kindergarten (2)“.....	75
<b>Herta Kuntner, Jutta Tappeiner, Andrea Untersulzner</b> Auf Schatzsuche.....	76
<b>Rudolf Meraner</b> PISA 2009: Kindergartenbesuch und Leistungen der Schülerinnen und Schüler.....	78
<b>Christine Gasser</b> Starke pädagogische Fachkräfte – starke Kindergartenkinder... 82	
<b>Gudrun Schmid</b> Der fünfte Elternbrief.....	83
Netztipp.....	83
Lern- und Spielmaterialien.....	84

## Liebe Leserinnen, liebe Leser,

die Nobelpreisträgerin Herta Müller schreibt in ihrer Dankrede zur Verleihung des Hoffmann-von-Fallersleben-Preises „Es wird in daumenkleinen Details, die wir später mit einem glatten zweisilbigen Wort KINDHEIT nennen, so viel gleichzeitig aufgebaut und abgerissen wie später nie wieder.“ Auch wenn Herta Müller sagt, Schreiben macht kein Geräusch, wünschen wir uns, dass Sie den Gehalt dieser Aussage vernehmen und in Ihrer Lektüre als Hintergrund präsent halten.

Anfang September hat Remo Largo, einer der führenden Ärzte auf dem Gebiet der kindlichen Entwicklung aus Zürich im Kollegium des Kindergartensprengels Meran unter dem Titel „Jedes Kind ist einmalig – ein Unikat“ referiert. Zum Ausgangspunkt aller Bestrebungen setzt er den Beziehungsaufbau. Die Bereitschaft der Kinder, sich emotional auszurichten, ist groß. Die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung ist von ausschlaggebender Bedeutung für das Wohlbefinden des Kindes. Auch der Kindergarten muss zuallererst Geborgenheit bieten. Jedes Kind erwartet sich, dass es von den Pädagoginnen vorbehaltlos angenommen wird, von ihnen lernen kann und Unterstützung wie auch Schutz erhält.

Die Rahmenrichtlinien für den Kindergarten in Südtirol sind auf die Stärkung kindlicher Kompetenzen ausgerichtet, wie auf die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts, das sich über Beziehungen entwickelt und auf emotionalen und sozialen Fähigkeiten basiert. Menschliche Existenz verwirklicht sich in einem Beziehungsraum.

In der Architektur der Rahmenrichtlinien werden drei Ebenen unterschieden: die Visionen, die Ziele und Kompetenzen und die Bildungsfelder. Die Visionen durchdringen das gesamte pädagogische Handeln und skizzieren, gemeinsam mit den theoretischen Grundlagen, die Philosophie der Rahmenrichtlinien. Die Vision „starke Kinder“ neben den anderen vier Visionen sind der Kompass, der die Richtung der Bildung mit den Prozessen der Partizipation und Co-Konstruktion und der Art der Zusammenarbeit mit Familie und Schule anzeigt.

Es war nahe liegend, im Gegenteil, es ist längst überfällig, auch in der WIR diese Bildungsvision zu thematisieren und die vielfältigen Facetten auszuleuchten und zu konkretisieren.

Grundvoraussetzung für die Entwicklung und das Lernen ist, dass das Kind sich psychisch und physisch wohl fühlt und ein gutes Selbstwertgefühl aufbauen kann. Dazu sind Zuwendung und Geborgenheit, Anerkennung und feste Bezugspersonen erforderlich. Kinder brauchen Erwachsene, die bereit sind, sie mit ihren individuellen Bedürfnissen, Verhaltensweisen wahrzunehmen und sich daran zu orientieren und ihnen eine Umgebung zu bieten, in der sie Möglichkeiten für ihre Entwicklung vorfinden. Mädchen und Jungen brauchen Erwachsene,

die ihren Drang nach Selbstständigkeit unterstützen und ihnen Kompetenz zugestehen.

Kinder erwerben Fähigkeiten im Umgang mit den eigenen Emotionen besonders gut mit anderen Kindern, in Beziehung mit Gleichaltrigen. In Kontakt mit ihnen lernen sie, sich klar auszudrücken, Informationen auszutauschen, Aussagen zu präzisieren, wenn sie nicht verstanden werden. Sie lernen, Dinge mit anderen zu teilen, eine gemeinsame Basis für das Zusammenspiel zu finden, Konflikte zu erleben und konstruktiv zu lösen. Und sie lernen, verständnisvoll auf die Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse sowie Sichtweisen anderer Menschen einzugehen. Mehrere Beiträge dieser Ausgabe zeigen konkrete Lernwege in dieser Hinsicht auf.

Die Art, wie wir die Kinder begleiten, wie wir die Beziehungen gestalten, ist ein essentieller Teil der Bildung. Beiträge dieser Ausgabe zeigen wie Kinder erleben, dass ihre Stimme gehört wird, jeder und jede Einzelne wichtig ist, ihre emotionalen Bedürfnisse erkannt und verstanden werden, Aufmerksamkeit darauf gerichtet wird, wie jedes Kind sein einzigartiges Potential entwickeln kann.

Mädchen und Jungen Wahlmöglichkeiten zu lassen, führt nicht nur zu Reflexionskompetenz und Verantwortungsbewusstsein, sondern auch zu verstärkter Selbstachtung. Mitgestaltungsmöglichkeiten, das Erleben vielfältiger Denkansätze tragen zur demokratischen Bildung und Vorurteilsprävention bei.

Wir hoffen, in dieser Ausgabe Impulse zu geben und Wege aufzuzeigen, mit Kindern gemeinsam stärker zu werden und sie einfühlsam in ihrer Entwicklung und ihrem Lernen zu begleiten. Wir wünschen uns auch, dass Sie in einer Ihrer nächsten Sitzungen eine Stärkenbilanz Ihres Teams machen und die Gelingensmomente in den Blick nehmen.

Immer wieder machen wir uns in der Redaktion Gedanken, wie wir bei Ihnen ankommen. Unterstützen die Beiträge Sie in Ihrer Arbeit? Vielleicht haben Sie Ideen für Schwerpunktthemen. Ihre Meinung interessiert uns. Schicken Sie Ihre Vorschläge, Kommentare, Wünsche, Ideen per E-Mail an die Redaktion.

Die Frühjahrsausgabe legt den Schwerpunkt auf die geschlechterbewusste Bildung.

Mit herzlichen Grüßen aus der Redaktion

Christa Messner

## Gedanken zur Bildungsvision „starke Kinder“



Die Bildungsvision „starke Kinder“ beschwingt mich, wünsch ich mir doch von ganzem Herzen, dass alle Kinder in Südtirol gute Bedingungen zum Aufwachsen finden, damit sie stark werden. Andererseits ist mir bewusst, dass die Orientierung an dieser Vision an uns Erwachsenen und auch an die politisch Verantwortlichen und an die Steuerungsinstrumente, gerade in unserer hoch komplexen Welt, große Anforderungen stellt. Viele Hände müssen ins Spiel gebracht werden, wenn es um das Wohl des Kindes in den ersten Jahren geht. Vielfältige Netzwerke sind von Anfang an notwendig, um ein gelingendes Leben zu ermöglichen.

Die ersten Lebensjahre sind für den Aufbau stabiler Beziehungen und Bindungen entscheidend. Das verlangt von uns Erwachsenen eine große Aufmerksamkeit und interessierte Resonanz für die Kinder von Anfang an, damit sie Selbstbestätigungen, Sicherheit, Vertrauen, auch Zutrauen erleben können. Sicherheit ist auch an verlässliche Orte und Zeiten gebunden. Der Aufbau von zuverlässigen Beziehungen ist die zentrale Voraussetzung für die Entwicklung und Bildung in der Kindheit. Kinder sind geborene Lerner, Entdecker, die sich ständig vom Beginn des Lebens an mit sich und ihrem Umfeld auseinandersetzen. Wir schaffen die Voraussetzungen und Möglichkeiten, dass sie Selbstwirksamkeit entwickeln und sich als wichtiger Teil des Ganzen erleben können. Wir Erwachsenen müssen ihnen zuhören, sie ernst nehmen, sie achten und anerkennen. Von den Eltern lernen die Kinder vor allem auch die Art, wie sie mit sich selbst umgehen.

Die Verbesserung der Rahmenbedingungen für das frühkindliche Lernen müssen wir stets im Blick haben. So ist die politische Aufmerksamkeit für Familie, für die Einrichtungen für

die frühe Kindheit sowie für den Kindergarten in den letzten Jahren stark angestiegen.

Die Verantwortlichen und Fachkräfte des Kindergartens haben die Spur des Gelingens geöffnet, erbringen erstaunliche Leistungen, geraten bisweilen auch an Grenzen, eröffnen Suchprozesse, gehen Umwege, betreten bisher unbekanntes Terrain, überwinden Hindernisse, orientieren sich neu und finden wieder neue Lösungswege.

Für all dies haben alle Mitarbeiterinnen meine große Anerkennung und meinen herzlichen Dank.

Sabina Kasslatter Mur

Landesrätin für deutsche Bildung und Kultur



Come in ogni famiglia il bene più prezioso sono i figli, così nella società sono i bambini ed i giovani al centro delle nostre speranze. Come genitori amiamo ed abbiamo cura dei nostri piccoli e li facciamo crescere nell'amore e nella sicurezza, cercando con l'esempio e dando loro fiducia, di sviluppare il loro bisogno di autonomia e di identità, la voglia di esplorare e di essere aperti e coraggiosi.

Nella nostra Provincia sono molte le risorse dedicate alla scuola e ai servizi per l'infanzia e l'adolescenza. È una missione importante quella della scuola che vuole garantire ad ogni bambino e bambina una buona formazione che possa sviluppare le possibilità e i talenti di ognuno.

L'educazione ha bisogno di tempi lunghi e di un ambiente sereno per poter essere „scuola di vita“ dove si impara a stare bene con gli altri, in una società sempre più aperta e multiculturata.

le. Così nella nostra scuola si vuole realizzare ciò che di meglio sostengono pedagogisti e scienziati, attingendo alle migliori prassi didattiche e alle scoperte delle neuroscienze: è a partire dall'infanzia che ciò che si apprende rimane scolpito nella mente e sarà alla base dei nostri atteggiamenti nel futuro.

È per questo che nella nostra Provincia viene dedicata molta attenzione alla scuola dell'infanzia il primo segmento del sistema scolastico. In primo luogo sostenendo la continua formazione delle insegnanti che devono essere in grado di accompagnare lo sviluppo del bambino, sostenendo la sua naturale curiosità, assicurando a ciascuno modi e tempi individuali di apprendimento, affinché ogni piccolo possa provare la gioia dell'impegno e della scoperta del mondo.

In particolare la scuola italiana sostiene l'apprendimento della seconda e terza lingua già a partire dall'infanzia in modo naturale e giocoso, senza forzature attraverso tutte le esperienze che portano il bambino e la bambina a sperimentare la lingua madre e la lingua del vicino. È importante che scuola e famiglia condividano questo progetto perché solo insieme potranno assolvere il compito importante di far crescere i nostri bambini come cittadini consapevoli, capaci di apprezzare la natura e la cultura di questa terra vissuta come propria.

C'è bisogno di insegnanti e genitori coraggiosi, che possano sostenere l'innovazione, immaginando un futuro di pace e di responsabilità da portare avanti insieme.

Christian Tommasini

Assessore alla cultura e scuola in lingua italiana

Gerne nehme ich die Gelegenheit wahr, um Sie alle herzlich zu begrüßen und Ihnen auf diesem Weg aufrichtig für die wertvolle Bildungsarbeit zu danken, die aus meiner Sicht in der Südtiroler Kindergartenwelt für alle drei Sprachgruppen geleistet wird. Als Landesrat für die ladinische Bildung und Kultur sind mir gesunde, starke Kinder, die in ihrer Umgebung gut verwurzelt sind, ein großes Anliegen. Daher freut mich das Thema dieser WIR-Ausgabe.

Kinder leben voll im Heute und sollen gleichzeitig auf die Welt von morgen vorbereitet werden, von der wir wahrscheinlich nur eine blasse Ahnung haben, wie sie aussehen wird. Wir wissen nur, dass sie komplex und herausfordernd sein wird. Daher erachte ich es für außerordentlich wichtig, Kinder in ihrer gesamten Persönlichkeit zu stärken, nicht nur in Teilbereichen. Für die pädagogischen Fachkräfte stellt dies eine große Herausforderung dar.



Im Dokument der Europäischen Kommission vom 17. Februar 2011 wird der frühkindlichen Bildung in Europa ein großer Stellenwert beigemessen, ja als „bestmöglicher Start für alle unsere Kinder in die Welt von morgen“ gesehen. Die frühesten Erfahrungen, die Kinder sammeln, bilden die Grundlage für alles spätere Lernen. Wenn ein gutes Fundament in frühen Jahren gelegt wird, ist späteres Lernen wirkungsvoller und wird mit höherer Wahrscheinlichkeit ein Leben lang fortgesetzt. Diese Aussagen sind Programm, an dessen Verwirklichung wir in den nächsten Jahren gemeinsam arbeiten müssen: Lokal- und Landespolitik zusammen mit den Verantwortlichen in den Bildungsressorts und den Familien, damit wir Kinder in ihren Lebens- und Lernkompetenzen stärken können, um so die Basis für ein lebenslanges Lernen und für ein verantwortungsvolles, lebenslangliches Miteinander legen und stärken können. So sehe ich das Thema „Kinder stärken“. Wir sind in der Landesregierung bestrebt, bestmögliche Bedingungen dafür zu schaffen – auch in Zeiten knapper werdender Geldmittel.

Den Kindern wünsche ich geduldige, wertschätzende Begleiter und Begleiterinnen auf ihrem Weg, dass ihnen sinnvolle Grenzen für ihr Wachstum gesetzt werden, dass sie aber stets liebevoll in ihrer so offenen Persönlichkeit anerkannt und aufgenommen werden, so dass ihre offensichtlicheren sowie ihre verborgenen Kompetenzen Schritt für Schritt zum Vorschein treten können. Den pädagogischen Fachkräften in den Kindergärten wünsche ich die Energie und Freude, jeden Tag neu auf die Kinder eingehen zu können und dass sie ihr Staunen an den Lernfortschritten der Kinder auch nach mehreren Dienstjahren noch bereichern und motivieren kann.

Florian Mussner

Landesrat für ladinische Bildung und Kultur

# Starke Kinder

## EINE HERAUSFORDERUNG FÜR BILDUNGSINSTITUTIONEN UND ANDERE BILDUNGSORTE

Wassilios E. Fthenakis

Seit Beginn dieses Jahrhunderts gewinnt der Bildungsauftrag des Kindergartens erneut an Interesse. Dies lässt sich zum großen Teil auf Entwicklungen zurückführen, die einen paradigmatischen Wechsel in modernen Bildungssystemen vollziehen: die Vermittlung von Wissen steht nicht mehr im Mittelpunkt. Vielmehr legen reformierte Bildungssysteme den Fokus auf die Stärkung kindlicher Entwicklung und vor allem kindlicher Kompetenzen. Weil diese Kompetenzen sich früh entwickeln, gewinnt die Bildung in den frühen Jahren an fachlicher wie politischer Relevanz. Mit dem Ziel, in jedem Kindergarten und für jedes Kind eine hohe Bildungsqualität zu sichern, sind in den Rahmenrichtlinien für den Kindergarten in Südtirol die zu stärkenden Kompetenzen und die Bildungsziele definiert. Darüber hinaus betten die Rahmenrichtlinien die Kompetenzen in übergeordnete Visionen ein, die alle am Bildungsprozess Beteiligten einbinden und verpflichten, gemeinsam an der Beachtung und Co-Konstruktion dieser Visionen mitzuwirken.

Das englische Curriculum für Kinder unter drei Jahren, „Birth to three matters“ von 2002 definierte erstmals Visionen als oberste Bildungsziele. In diesem Programm werden fünf Visionen vorgestellt, darunter auch die Vision „starke Kinder“. Diese Vision wird unterteilt in vier Aspekte, die wie folgt definiert werden:

- das „Ich“ entdecken;
- anerkannt und bestätigt werden;
- Selbstvertrauen entwickeln und
- sich zugehörig fühlen.

Dieser Entwicklung folgen auch die Rahmenrichtlinien für den Kindergarten in Südtirol. Auch in diesen finden sich fünf Bildungsvisionen:

- starke Kinder
- kommunikationsfreudige und medienkompetente Kinder
- kreative, fantasievolle und künstlerische Kinder
- lernende, forschende und entdeckungsfreudige Kinder
- wertorientiert handelnde und mitwirkende Kinder

Mit Hilfe dieser Bildungsvisionen ist eine Meta-Ebene definiert, die pädagogisches Handeln orientieren und zugleich legitimieren lässt.

### Unzureichende Konkretisierung von Visionen

Trotz dieser bemerkenswerten Entwicklung, Bildungsprozesse und pädagogisches Handeln in ein übergeordnetes Konzept von Bildungsvisionen, anthropologisch einzubetten, besteht ein erhebliches Defizit an Konzeptualisierung und an konkreten Umsetzungshilfen.

Im englischen Curriculum ist die Bildungsvision „starke Kinder“ wie folgt konkretisiert:

Das „Ich“ entdecken – die eigene Individualität erkennen

Dazu gehört unter anderem:

- sich seiner selbst bewusst werden
- sich als eigenständige Person fühlen
- individuelle Eigenschaften und Vorlieben erkennen
- herausfinden, was sie/er kann

Anerkannt und bestätigt werden – Nähe erfahren und suchen

Dazu gehört unter anderem:

- Anerkennung, Akzeptanz und Beistand erleben
- verlässliche Beziehungen mitgestalten
- erfahren, dass sie/er geschätzt wird und für jemanden wichtig ist
- Gefühle wahrnehmen und mit ihnen umgehen

Selbstvertrauen entwickeln – Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gewinnen

Dazu gehört unter anderem:

- durch sichere Beziehungen Selbstvertrauen gewinnen
- die eigenen Stärken erkennen
- die eigenen Fähigkeiten positiv einschätzen
- sich selbstsicher und unterstützt fühlen

Sich zugehörig fühlen – soziale Kompetenz erwerben

Dazu gehört unter anderem:

- körperliche Nähe suchen und genießen
- das Zusammensein mit vertrauten und verlässlichen Menschen genießen
- eigene Beiträge einbringen und die Beiträge anderer anerkennen
- die eigene Position und Identität in der Gruppe erfahren

Allein diese Aufstellung zeigt bereits, dass es zur Verwirklichung der Bildungsvision „starke Kinder“ nicht primär auf die Bildungsinhalte und Bildungsfelder ankommt, sondern vielmehr auf die Qualität der Interaktion zwischen Fachkraft und Kind. Die Aufgabe der Fachkraft besteht darin, die Stärken eines jeden Kindes zu erkennen und diese mit jenem Bildungsfeld in Verbindung zu bringen, in dem das Kind seine Kompetenzen am besten einsetzen und weiter entfalten kann. Dies setzt voraus, dass die Fachkraft einen defizitorientierten Blick verlässt und von den Stärken und Kompetenzen eines Kindes ausgeht. Die primäre Aufgabe der Fachkraft besteht demnach darin, Lerngelegenheiten zu erkennen bzw. zu schaffen, in denen sich das Kind mit seinen eigenen Kompetenzen bewährt und die Fachkraft diese systematisch nutzt, um beim Kind das Überzeugungssystem zu stärken, „du bist ein kompetentes, ein



Kindergarten Teis

starkes Kind“. Um dies zu erreichen, bedarf es der Reflexion der eigenen Haltung im Umgang mit dem Kind und eines anderen pädagogisch-didaktischen Ansatzes bzw. einer differenziellen Organisation der Bildungsprozesse.

Die Rahmenrichtlinien für den Südtiroler Kindergarten bringen die Vision „starke Kinder“ in Verbindung mit vier Bildungsfeldern:

- Emotionalität und soziale Beziehungen
- Lebenspraxis und Bewältigung von Alltagssituationen
- Gesundheit
- Bewegung

In den Bildungsfeldern werden Bildungsziele definiert, die Perspektiven zur übergeordneten Vision „starke Kinder“ einbringen. Im Bildungsfeld „Emotionalität und soziale Beziehungen“

werden Bildungsziele definiert:

- Entwicklung eines emotionalen Verständnisses von sich selbst;
- Wahrnehmung und Verstehen der Gefühle, Stimmungen und Bedürfnisse anderer Menschen;
- Entwicklung des Verständnisses für Regeln und der Rücksichtnahme gegenüber anderen;
- Entwicklung von Kontaktfähigkeit und Eingehen von Beziehungen;
- Erkennen und Äußern eigener Wünsche, Bedürfnisse und Meinungen.

Diese Ziele stecken den Rahmen ab, der es dem Kind ermöglicht, eigene Gefühle zu identifizieren, diese angemessen wahrzunehmen und zu lernen, mit Emotionen umzugehen.

Der kompetente Umgang mit den eigenen Gefühlen stellt ein Bildungsziel dar, das dem Kind helfen kann, ein kompetentes Kind, ein starkes Kind zu werden.

Im Bildungsfeld „Lebenspraxis und Bewältigung von Alltagssituationen“ werden Bildungsziele definiert:

- Stärkung des Selbstwertes durch selbstständiges Denken und Handeln;
- aktive Beteiligung an der Gestaltung des Alltags;
- eigenverantwortliches Treffen von Entscheidungen;
- kritisches Hinterfragen von Normen und Wertvorstellungen.

In diesen Zielen ist die Intention enthalten, Kinder dabei zu unterstützen, starke Kinder, im Sinne von „kompetente Kinder“ zu werden. Wenn auch hier die Begriffe „kompetent“ und „stark“ weitgehend synonym behandelt werden, so darf nicht übersehen werden, dass der Begriff „starke Kinder“ mehr beinhaltet als nur die Verfügbarkeit von Kompetenzen. Denn kompetent zu sein, stellt eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung dar, um „stark“ zu werden. Im Begriff der „Stärke“ werden Aspekte in Verbindung mit Bewältigungsverhalten gebracht und er impliziert eine „Meta-Kompetenz“, die das Kind befähigt, die eigenen Kompetenzen zu mobilisieren, sie situationsgemäß einzusetzen, um Probleme zu lösen, Belastungen zu reduzieren und pro-aktives Bewältigungsverhalten an den Tag zu legen. Die Rahmenrichtlinien für den Kindergarten in Südtirol stellen demnach den Pädagoginnen einen Rahmen zur Verfügung, ihr Handeln auf der Grundlage der Vision „starke Kinder“ neben weiteren Visionen zu organisieren. Wie dies konkret zu erreichen ist, wird am Beispiel der Stärkung des kindlichen Selbstkonzeptes im Folgenden gezeigt.

### Stärkung des kindlichen Selbst

Die Stärkung des kindlichen Selbst bildet eine zentrale Bildungsdimension. Das kindliche Selbst setzt sich im Wesentlichen aus zwei Komponenten zusammen: aus der Selbsteinschätzung und der Selbstwirksamkeit. Beide stellen sog. Überzeugungssysteme dar, die über die Qualität der Beziehung, die Interaktion mit dem Kind co-konstruiert werden.

Beim Konzept der Selbsteinschätzung handelt es sich um „eine verinnerlichte Vorstellung, eine geliebte und wertgeschätzte Person zu sein“ (Joseph, 1994). Demnach bezieht sich die Selbsteinschätzung in erster Linie auf eigene Beurteilungen, die über Interaktionen mit anderen Kindern und Erwachsenen gebildet werden.

In der psychologischen Literatur finden sich unterschiedliche Auffassungen darüber, wie sich Selbsteinschätzung entwickelt und welche Faktoren diesen Prozess beeinflussen. Während William James (1950) in der Diskrepanz zwischen dem idealen

und dem realen Ich die Ursache für fehlende positive Selbsteinschätzung sieht, vertrat C. H. Cooley bereits 1909 die Auffassung, dass sich die Selbsteinschätzung einer Person über die Rückmeldungen anderer Personen entwickelt und sprach von einem „Spiegel-Ich“. Gegenwärtig gilt, dass das Selbstkonzept sich über Interaktionen mit anderen signifikanten Personen entwickelt. Dies beginnt unmittelbar nach der Geburt und dauert lebenslang an. „Ein wesentlicher Teil dieser Kommunikationsformen und -abläufe beinhaltet nämlich die Auf- und Abwertung von Charakteristika, Fähigkeiten und Leistungen des Kindes. Daraus wiederum leitet das Kind sein Selbstbild ab, wodurch die Gefühle entstehen, wichtig oder unwichtig, geliebt oder ungeliebt zu sein.“ (Blechman & Culhane 1993; Neisser, 1993; zitiert in Joseph, 2004)

Von der Fachkraft wird demnach erwartet, dass sie ständig darüber reflektiert, ob das, was sie tut, geeignet ist, beim Kind die Überzeugungssysteme „ich bin wertvoll“ und „ich werde geliebt“ gestärkt werden. Carl Rogers hat darauf hingewiesen, dass es das Recht des Kindes sei, ein geliebtes und wertgeschätztes Kind zu sein und dies nicht an irgendwelche Vorbedingungen geknüpft werden darf. Er hat den Begriff der „uneingeschränkten positiven Wertschätzung“ eingeführt und diese als Voraussetzung dafür betrachtet, dass sich das kindliche Selbst positiv entwickeln kann. Eine positive Wertschätzung gibt dem Kind das Gefühl, liebenswert und wertvoll zu sein. Wenn ein Kind geliebt wird, unabhängig davon, was es tut oder leistet, zeigt dieses Kind geringere Angst vor negativen Bewertungen und ist bereit, aus seinen Fehlern zu lernen. Uneingeschränkte Liebe und Wertschätzung stellen zudem einen Schutzfaktor dar, der dem Kind hilft, die negativen Auswirkungen in belastenden Situationen zu verringern bzw. die Belastung besser zu bewältigen.

Die Entwicklungspsychologie hat in zahlreichen Studien gezeigt, dass das kindliche Selbst bereits mit fünf Jahren feste Konturen angenommen hat. Es ist demnach die frühkindliche Entwicklungsphase, in der sich diese grundlegende Bildungsdimension etabliert.

Der schwedische Bildungsplan betont, dass niemand das Recht hat, ein Kind zu beschämen. Im norwegischen und im englischen Bildungsplan wird der Stärkung des kindlichen Selbstkonzeptes besonderes Interesse geschenkt.

Die zweite Dimension des kindlichen Selbst stellt die Selbstwirksamkeit dar. Der amerikanische Psychologe Albert Bandura hat den Begriff der Selbstwirksamkeit geprägt. Er steht für die von uns selbst wahrgenommenen Fähigkeiten und Kompetenzen im Umgang mit einer spezifischen Aufgabe bzw. die Überzeugung, in einer bestimmten Situation die angemessene

ne oder erwartete Leistung erbringen zu können. Selbstwirksamkeit ist höchst relevant vor allem in Situationen, welche dem Kind Leistungen abverlangen. Eine hohe Einschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit kann zu Leistungen führen, die sich vom durchschnittlichen Leistungsprofil deutlich abheben. Menschen mit geringer Selbstwirksamkeit weisen in sozialen Situationen hohe Werte an Ängstlichkeit auf, was häufig dazu führt, solche sozialen Situationen künftig zu vermeiden. Die Entwicklung der Selbstwirksamkeit hängt nach Bandura mit folgenden vier Faktoren zusammen:

- von unserem eigenen Erfolg bzw. Misserfolg in einer bestimmten Situation;
- von unseren Beobachtungen der Leistungen anderer: welchen Erfolg oder Misserfolg zeigen andere Personen in dieser Situation;
- von sozialen und selbst gesteuerten Überzeugungen: zum einen können uns Rückmeldungen von anderen Personen überzeugen, dass wir in der Lage sind, etwas zu erreichen, zum anderen können wir es manchmal mit den richtigen Strategien schaffen, uns selbst davon überzeugen, dass wir erfolgreich sein werden;
- von der Beobachtung unserer emotionalen Zustände, z. B. während wir über eine Aufgabe nachdenken oder uns an eine Aufgabe heranwagen. Anspannung, Müdigkeit, Angst und ähnliche emotionale Zustände legen niedrige Erwartungen von Wirksamkeit nahe. Ein kontrollierbares Maß an Aufregung spricht dagegen für Erwartung und Erfolg.

In diesem Kontext stehen Überzeugungssysteme, wie z. B. „ich bin kompetent“ und „ich trage Verantwortung“ im Mittelpunkt. Für die Pädagoginnen ergeben sich daraus Fragen, bezogen auf ihr Handlungskonzept, die lauten: Wird das, was ich mache und sage das Kind dabei unterstützen, sich als kompetent und wirksam zu erfahren? Wird das, was ich tue und sage, dem Kind helfen, Verantwortung für sein eigenes Verhalten zu übernehmen? In ihrem konkreten Handeln achten die Fachkräfte darauf, die Bildungsprozesse differenziell und individuell zu gestalten und dass die Aufgaben dem jeweiligen kindlichen Entwicklungsniveau angemessen sind.

Um diese Bildungsziele in der Praxis des Kindergartens zu erreichen, werden, wie erwähnt, in den Rahmenrichtlinien vier Bildungsfelder empfohlen. Dennoch darf nicht übersehen werden, dass auch in den anderen Bildungsfeldern geeignete Lerngelegenheiten organisiert werden können, die zur Entwicklung eines positiven kindlichen Selbst beitragen können. Ferner sollte darüber reflektiert werden, dass vergleichbare Prozesse auch an anderen Bildungsorten, in erster Linie in der Familie, stattfinden, die eine Vernetzung und die Etablierung einer

Bildungspartnerschaft verlangen. Insofern stellt diese Vision eine alle Bildungsfelder und Bildungsorte umfassende Herausforderung dar. Dieser können die Pädagoginnen am ehesten gerecht werden, wenn sie die Bildungsprozesse co-konstruktiv mit den Kindern und in enger Kooperation mit der Familie und den Teamkolleginnen organisieren und darauf achten, dass nicht nur Wissen vermittelt, sondern vor allem die Bedeutung erforscht wird. In diesem so organisierten Bildungsprozess bieten sich zahlreiche Gelegenheiten, um die Kinder dabei zu unterstützen, ihre eigenen Konzepte zu entwickeln, diese anderen mitzuteilen, mit ihnen darüber zu diskutieren und auf diese Weise die Sinnkonstruktion zu fördern. Auf diese Weise erleben sich die Kinder als wertvoll, ihre Ideen werden von der Fachkraft und anderen Kindern wertgeschätzt und sie erfahren, dass die von jedem Kind geäußerten Gedanken dazu beitragen, das eigene Erleben und Denken sowie das der anderen Kinder zu erweitern. Letztendlich kommt es dabei darauf an, die Qualität der Interaktionen unter den Kindern und zwischen Fachkraft und Kind so zu gestalten, dass sie systematisch genutzt wird, um bei jedem Kind die Überzeugung zu stärken: „Ich bin ein liebenswertes und wertvolles Kind“ und „ich bin ein kompetentes Kind und trage Verantwortung“. Es ist die edelste Aufgabe von Bildung, jedes Kind dabei zu unterstützen, ein positives Selbstkonzept zu entwickeln und damit einen wichtigen Beitrag zu leisten, um kompetent und vor allem ein starkes Kind zu werden.

#### Wassilios E. Fthenakis



- von 1975 bis 2002 Direktor des Staatsinstituts für Frühpädagogik in München

- bis 2010 Professor an der Freien Universität Bozen, Fakultät für Bildungswissenschaften

- Präsident des Didacta-Verbands

# Emotionale Kompetenz – Kinder lernen den Umgang mit Gefühlen von Anfang an

Simone Pfeffer, Georg-Simon-Ohm-Hochschule, Nürnberg

Zorn, der nicht mehr kontrolliert werden kann, mündet häufig in Gewalt. Wenn die Gefühle von Trauer und Verzweiflung überwältigend sind und nicht mehr reguliert werden können, nennt man das als Störungsbild eine Depression. Diese und andere Negativbeispiele führen die Bedeutung der emotionalen Kompetenz vor Augen, die vom Anbeginn unseres Lebens in der Gemeinschaft mit anderen entwickelt wird. Daher ist sie eine wichtige Entwicklungsaufgabe in der Kindheit.

Emotionale Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit, mit Gefühlen und Bedürfnissen umgehen zu können, für sich allein und im Zusammensein mit anderen. Emotional kompetente Kinder können vielfältige Gefühle unterscheiden, sie können ihre Gefühle angemessen ausdrücken und regulieren und sie können die Gefühle anderer Menschen erkennen und verstehen.

Emotionale Kompetenz, die auch eine wichtige Basis der Gewaltprävention darstellt, hat in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung in der pädagogischen Diskussion gewonnen und ist in die Bildungspläne verschiedener Länder eingeflossen.

So ist dieser wichtige Bildungsaspekt, der schon bei Pestalozzi unter dem Begriff der Herzensbildung und auch in den Erziehungswissenschaften Ende der 70er Jahre als sozio-emotionale Erziehung Beachtung fand, nun wieder in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt.

Populär wurde das Konzept der emotionalen Intelligenz 1995 durch die gleichnamige Veröffentlichung von Daniel Goleman, in der der Wissenschaftsjournalist die Bedeutung eines kompetenten Umgangs mit Gefühlen betonte und verschiedene Forschungen zu dem Thema zusammentrug. 1999 stellte die Psychologin Carolyn Saarni das entwicklungspsychologische Konzept der emotionalen Kompetenz vor, das in vielen Aspekten mit dem der emotionalen Intelligenz vergleichbar ist. Es bezieht aber mehr das Miteinander und den situativen sozialen und kulturellen Kontext mit ein und ist daher für pädagogische Zusammenhänge noch interessanter. Nach Saarni ist das Kind eingebettet in soziale Beziehungen und ein bestimmtes kulturelles Umfeld. In diesem Rahmen erwirbt es Fähigkeiten zur Selbstwahrnehmung, zum Gefühlsausdruck, zur Kommunikation über Emotionen mit anderen, zur Regulation von Emotionen und zur emotionalen Selbstwirksamkeit, also der Sicherheit darüber, mit Emotionen umgehen zu können.

## Warum ist die emotionale Kompetenz so bedeutsam?

Unsere Gefühle beeinflussen in erheblicher Weise unser Verhalten und die Art, wie wir unsere Möglichkeiten nutzen. Wenn ein Kind häufig unsicher oder ängstlich ist, wird es seine kreativen Fähigkeiten weniger für ein bestimmtes Ziel einsetzen können, sondern viel Energie darauf verwenden müssen, sich

zu sichern. Ein Kind, das sich sicher fühlt und über ein gutes Selbstvertrauen verfügt, kann dem Lernen von neuen Zusammenhängen mehr Aufmerksamkeit schenken. Er erlebt sich häufiger als erfolgreich und das stärkt wiederum sein Selbstwertgefühl. So können sich aus verschiedenen vorherrschenden Gefühlszuständen positive und negative Kreisläufe entwickeln, die langfristige Folgen haben.

In unserer heutigen Welt müssen ständig Entscheidungen getroffen werden. Kinder werden bereits früh in Entscheidungsprozesse miteinbezogen und müssen zwischen verschiedenen Möglichkeiten wählen. Dazu ist es notwendig, die eigene Befindlichkeit und eigene Bedürfnisse klar zu spüren.

Inwieweit wir die Gefühle von anderen Menschen erkennen und verstehen können, bestimmt die Kommunikation, die wir mit ihnen haben. Wenn Gefühle bei anderen nicht erkannt oder anders als von ihnen gemeint interpretiert werden, gibt es häufig Missverständnisse, man kann sich nicht sinnvoll aufeinander beziehen und redet oder handelt aneinander vorbei. Auch Grenzen müssen wahrgenommen und respektiert werden. Geschieht dies nicht, können leicht Aggressionen entstehen.

Emotionale Kompetenz stellt also eine grundlegende Kompetenz dar, von der es abhängt, in welcher Qualität Kinder Beziehungen zu anderen Menschen erleben und gestalten können. Der Erwerb von emotionaler Kompetenz bildet die Basis der sozialen Kompetenz. Sie ist ebenfalls bedeutungsvoll für die Entwicklung anderer weiterführender Fähigkeiten. Petermann und Wiedebusch (2008) zeigen auf, dass eine hohe emotionale Kompetenz mit einer positiven sozialen und schulischen Entwicklung einhergeht. Umgekehrt stellt eine geringere emotionale Kompetenz einen Risikofaktor für schlechtere schulische Leistungen, Verhaltensauffälligkeiten und Suchtverhalten dar. Darüber hinaus belegen neuere Erkenntnisse aus der Hirnforschung die enge Verknüpfung von Gefühlen und Denkleistungen und unterstreichen so die Bedeutung von Fähigkeiten zum konstruktiven und differenzierten Umgang mit Emotionen. So ist die Fähigkeit zu kreativem Denken bei dominierenden Angstgefühlen stark eingeschränkt. Wenn Kinder beispielsweise lernen oder Probleme lösen sollen, während sie Angst haben, werden sie langfristig wesentlich schlechtere Ergebnisse vorweisen als Kinder, die mit Freude und in einer unterstützenden Atmosphäre lernen.

## Was genau versteht man unter emotionaler Kompetenz?

Emotionale Kompetenz umfasst folgende Fertigkeiten, die natürlich entsprechend des Alters verschieden weit entwickelt sind (vergl. Saarni 1999 in von Salisch 2002):

1) das Wahrnehmen und Einordnen von eigenen Gefühlen und Bedürfnissen

Die Kinder spüren die Körpersignale und können sie zuordnen, sie können Gefühle voneinander unterscheiden.

2) der mimische und gestische, also nonverbale Ausdruck von Gefühlen

Die Kinder können die eigenen Gefühle ausdrücken – das setzt die Kenntnis von kulturellen Regeln voraus, die in einer Gemeinschaft erlernt werden. In verschiedenen Kulturen gibt es ein unterschiedliches Ausdrucksverhalten, beispielsweise ist es in Japan im Vergleich zu Europa üblich, bestimmte Emotionen nicht oder deutlich verhaltener zu zeigen.

3) der sprachliche Ausdruck von Gefühlen

Im sprachlichen Bereich ist es für die Kinder wichtig, über ein möglichst vielfältiges Emotionsvokabular zu verfügen, um einerseits Gefühle einordnen und differenzieren und andererseits verbal über Gefühle kommunizieren zu können.

4) das Erkennen des mimischen und gestischen Gefühlsausdrucks anderer Menschen

Hier geht es darum, den Gefühlsausdruck eines anderen Kindes einordnen und dabei verschiedene Ausdrucksformen und Intensitäten der aktuellen Gefühlslage wahrnehmen zu können. Untersuchungen zeigen, dass diese Fähigkeit bei beliebten Kindern sehr viel ausgeprägter ist als bei wenig beliebten Kindern.

5) Empathie - die Fähigkeit, sich in andere hineinzusetzen und ihre Gefühlslage nachvollziehen zu können

Ein Kind kann die Perspektive eines anderen Kindes übernehmen, seine Gefühle nachvollziehen, es kann sich in die Situation eines anderen Kindes einfühlen. Diese Fähigkeit ist im sozialen Miteinander von hoher Bedeutung und natürlich baut sie auf den schon genannten anderen Fähigkeiten auf. Sie ist auch ein wichtiger Baustein, wenn es um Gewaltprävention geht.

6) Unterscheidung von innerem Erleben und äußerem Ausdruck eines Gefühls

Das Kind lernt, dass der äußere Ausdruck eines Gefühls nicht mit dem tatsächlich empfundenen Gefühl übereinstimmen muss, eine klassische Variante davon beschreibt der Ausspruch „ein Indianer kennt keinen Schmerz“. Ein Kind fällt hin und stößt sich heftig an, steht aber wieder auf und zeigt den Schmerz nicht. Auch die gegenteilige Variante ist bekannt: ein Kind fällt hin und tut sich kaum weh, beginnt aber zu weinen, wenn ein Elternteil auftaucht. Der Gefühlsausdruck wird hier also bereits zu einem Teil gezielt gesteuert.

7) Möglichkeiten zur selbstgesteuerten Regulierung von Emotionen

In diesen Bereich gehört das Wissen, dass Gefühle veränderbar sind. Kinder lernen, dass sie auf Gefühle einwirken können, sich beispielsweise beruhigen können, indem sie sich etwas vorsingen, damit sie nicht soviel Angst haben oder sich selbst gut zureden und sich Mut machen, um sich etwas Schwieriges zu trauen.

8) Umgang mit negativen Emotionen und Stress

Die Kinder kennen beispielsweise verschiedene Ausdrucksformen von Wut, um sie angemessen in der jeweiligen Situation ausdrücken zu können. Auch Erfahrungen wie Trauer, Verlust oder Misserfolg müssen bewältigt werden. Der Rückgriff auf positive eigene Ressourcen, Hilfsangebote von außen und Möglichkeiten, sich entspannen zu können, sind hier bedeutsam.

### Wie wird emotionale Kompetenz entwickelt?

Den Umgang mit Emotionen lernen Kinder von Vorbildern und in Beziehung mit Erwachsenen und anderen Kindern. Die Basisemotionen, zu denen Freude, Angst, Ärger, Traurigkeit, Überraschung und Interesse zählen, entwickeln sich bereits in den ersten Lebensmonaten. Für diese grundlegenden Gefühle kann in den verschiedenen Kulturen der Erde der gleiche mimische Ausdruck beobachtet werden. Auch blind geborene Menschen zeigen hier das gleiche Ausdrucksverhalten wie sehende Menschen.

Gegen Ende des zweiten Lebensjahres bilden sich die komplexeren Emotionen aus, zu denen Stolz, Scham, Mitleid, Neid, Verlegenheit und Schuld zählen. Um diese Gefühle empfinden zu können, muss ein Kind sozial anerkannte Verhaltensmaßstäbe kennen und sein Verhalten dazu in Beziehung setzen können. Die Fähigkeit zur emotionalen Perspektivenübernahme beginnt sich im zweiten Lebensjahr zu entwickeln und nimmt vor allem zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr immens zu. Kinder können zunehmend zwischen eigenen Gefühlen und den Gefühlen von anderen unterscheiden, die Perspektive des anderen einnehmen und dessen Gefühle erkennen und mitempfinden. Mit den sprachlichen Fähigkeiten wächst auch das verbale Ausdrucksvermögen von Emotionen. Strategien, um Emotionen zu regulieren, müssen in den verschiedenen Altersstufen entsprechend der Zunahme und Vielschichtigkeit der erlebten Emotionen weiterentwickelt werden.

Im Lauf der Entwicklung werden die Gefühle zunehmend differenzierter und komplexer. Es gibt Situationen, in denen verschiedene Gefühle zur gleichen Zeit da sind und ein klares Verhalten kompliziert werden lassen. Häufig treten beispielsweise Wut und Trauer Seite an Seite auf. Gemischte Gefühle können

für das Kind verwirrend sein und auch durch das gezeigte Verhalten, das ohne eine differenzierte Wahrnehmung unverständlich erscheint, zu einer Verwirrung bei anderen Menschen im Umfeld führen.

Kinder brauchen sichere Beziehungen und unterstützende Personen, die sie dabei begleiten, die inneren und äußeren Gefühlswelten zu erkunden und möglichst umfassende Fähigkeiten im Umgang mit Emotionen zu entwickeln. In einer immer komplexer werdenden Welt ist dies eine Schlüsselfähigkeit, die nicht vor dem Fernseher oder dem Computer erworben wird, sondern im emotionalen, verlässlichen Kontakt mit anderen Menschen.

In den ersten Lebensjahren sind die Eltern natürlicherweise die wesentlichen Bezugspersonen, jedoch kann mit zunehmendem Alter der Kinder das Fachpersonal im Kindergarten hier einen entscheidenden Beitrag leisten.

Eine Förderung dieser Fertigkeiten ist gerade im Kindergarten sinnvoll, denn obwohl eine Entwicklung im emotionalen Bereich das ganze Leben über möglich ist, sind diese Fähigkeiten in der Kindheit leichter zu erlernen. Die hier entwickelten Kompetenzen bilden eine Basis, auf der lebenslang aufgebaut wird.

### Wie kann die emotionale Kompetenz bei Kindern gefördert werden?

Eine Förderung der emotionalen Kompetenz kann auf verschiedenen Ebenen ansetzen. Ein wesentlicher Punkt ist dabei die Vorbildfunktion, die die Erwachsenen haben. Kinder lernen leicht und selbstverständlich am Modell. In Bezug auf die emotionale Kompetenz bedeutet das, dass sich Kinder die Ausdrucksformen von und die Umgangsweise mit Gefühlen aneignen, die sie in ihrer Umgebung erleben. Sie lernen die offenen oder unterschwelligeren Regeln, die mit Gefühlen verbunden sind. Daher ist es gerade für Menschen, die mit Kindern arbeiten, sinnvoll, sich wiederholt Zeit für eine Reflexion dieses wichtigen Bereiches zu nehmen. Hierbei steht im Vordergrund, sich die eigene Haltung zu verschiedenen Gefühlen und die Formen des Umgangs bewusst zu machen und daraus neue Handlungsziele zu entwickeln oder bereits bestehende zu bestärken. Eine professionelle Unterstützung durch Fortbildung oder Supervision kann dabei hilfreich sein und neue Ideen aufzeigen. Dies ist häufig nicht nur für die Kinder, sondern auch für die Fachkraft bereichernd und trägt zum allgemeinen Wohlbefinden bei.

Auch gemeinsam als Team ist es sinnvoll, darüber zu reflektieren, welche Vorstellungen und Handlungsziele in Bezug auf Emotionen in der Einrichtung eine verbindende Leitlinie bilden.

Die Handlungssicherheit nach innen und das Profil nach außen werden dadurch gestärkt.

Ein weiterer Ansatzpunkt ist die konkrete Thematisierung der emotionalen Kompetenz. Gefühle und der konstruktive Umgang mit ihnen können über einen bestimmten Zeitraum hinweg als Thema für die Gruppe oder die gesamte Einrichtung gesetzt und stufenweise gezielt durch Übungen, Spiele oder Projekte gefördert werden. Darüber hinaus ist es möglich, einzelne Aspekte des umfassenden Themas herauszugreifen und in einzelnen Gruppen entsprechend der Situation der Kinder zu bearbeiten. Konkrete Vorschläge und Spielideen speziell zur Förderung der emotionalen Kompetenz finden sich in den Literaturhinweisen im Anschluss des Artikels.

Eine Beobachtungsphase, die einen Überblick über den derzeitigen Stand der emotionalen Fertigkeiten der Kinder verschafft, sollte einer konkreten Förderung jedoch vorausgehen. Das erlaubt, die spezifische Situation der Kinder zu berücksichtigen und die Entwicklung der emotionalen Fertigkeiten im Verlauf der Förderung besser einzuschätzen.

Wünschenswert ist es darüber hinaus, die Eltern durch entsprechende Elternabende, Feste oder andere Aktivitäten in den Bildungsprozess einzubeziehen.

Der Erwerb von emotionaler Kompetenz ist eine grundlegende Entwicklungsaufgabe in der Kindheit und eine wichtige Voraussetzung für die spätere Alltags- und Lebensbewältigung. Eine Investition in diesen Bildungsbereich ist daher von großer Bedeutung für die Zukunft der Kinder und für die Zukunft der Gemeinschaft.

#### Wissenschaftliche Hintergrundliteratur:

Petermann, F & Wiedebusch, S.: Emotionale Kompetenz bei Kindern. Hogrefe, Göttingen, 2008

Von Salisch, M. (Hg.): Emotionale Kompetenz entwickeln. Kohlhammer, Stuttgart, 2002

#### Praxisbücher:

Pfeffer, S.: Emotionales Lernen. Ein Praxisbuch für den Kindergarten. Beltz, Weinheim, 2002

Pfeffer, S.: Emotionale und soziale Kompetenz. In: Cornelsen Verlag Scriptor (Hg.): Kinder erziehen, bilden und betreuen. Lehrbuch für Ausbildung und Studium. Cornelsen Scriptor, Berlin, 2010

Pfeffer, S. / Göppner-Pfeffer, M.: Ich achte gern auf mich und dich. Persönlichkeit entwickeln, Gemeinschaft leben. Herder, Freiburg, 2007

Pfeffer, S. / Mößner, B. / Pfister, H.: Wunderfritz – Das große Förderbuch: Emotionale und soziale Kompetenz – Kreativität. Herder, Freiburg, 2008

Der aktualisierte und geringfügig angepasste Artikel ist bereits 2006 in der Zeitschrift „kinderleicht“ erschienen.

# Die Südtiroler Längsschnittstudie zur Entwicklung von Mitgefühl

Jutta Kienbaum, Pädagogische Hochschule Karlsruhe



Giulia und Conny beim Spiel mit den Luftballons. Bald wird der Ballon der Puppe platzen und Conny zu schluchzen beginnen.

Die Fähigkeit, sich vom Schmerz oder Kummer einer anderen Person anrühren zu lassen und ihn dadurch zu verstehen, zählt zu den wichtigsten zwischenmenschlichen Qualitäten und stellt die Basis unseres menschlichen Zusammenlebens dar. Wie entwickelt sich diese Fähigkeit in der Kindheit, und welche Faktoren tragen dazu bei, dass manche Kinder mehr, andere weniger Mitgefühl zeigen, wenn sie Zeuge von Kummer werden?

Diese Fragen standen am Anfang der „Südtiroler Längsschnittstudie zur Entwicklung von Mitgefühl“, die im Jahr 2009 an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen begann und auf drei Jahre angelegt war. Sechs deutschsprachige Kindergärten in Südtirol erklärten sich bereit, unsere Studie zu unterstützen, so dass wir im ersten Jahr mit 85

fünfjährigen Kindern, ihren Müttern und Kindergärtnerinnen beginnen konnten. Unsere zentralen Fragestellungen lauteten:

- Nimmt das kindliche Mitgefühl im Zeitraum von fünf bis sieben Jahren zu, ab oder bleibt es stabil?
- Wie lassen sich Unterschiede zwischen Kindern erklären? Sind vielleicht solche Kinder mitfühlender, die in Situationen, in denen sie selbst Kummer, Angst oder Scham empfinden, viel Wärme und Unterstützung von ihren erwachsenen Bezugspersonen (Mutter, Vater, Kindergärtnerin, Lehrerin) erfahren? Oder sind es eher Temperamenteigenschaften der Kinder wie z. B. Schüchternheit, die ausschlaggebend dafür sind, wie viel Mitgefühl ein Kind zeigt?

Um Antworten auf diese Fragen zu bekommen, wurde



Conny hat sich weh getan; Giulia bläst.  
Fotografin: Dr. Miriam Zorzi

zunächst einmal das kindliche Mitgefühl auf verschiedene Art und Weise erfasst: Zum einen wurden die Kinder in zwei Situationen beobachtet, in denen sie mit einer Puppe spielten, die von einer Erwachsenen geführt wurde. Im Laufe des Spiels widerfuhr der Puppe ein Missgeschick, woraufhin sie für 30 Sekunden schluchzte. Im Anschluss an diese Szenen wurde mit den Kindern darüber gesprochen, was denn eben passiert sei, warum die Puppe geweint habe und ob sie ihnen Leid getan habe oder nicht (Nachbefragung). An einem anderen Tag wurde noch ein Interview mit den Kindern durchgeführt, das weitere Fragen zu ihrer Mitgebühlsbereitschaft enthielt. Ähnliche Angaben wurden von den Müttern und den Kindergärtnerinnen im Rahmen eines Fragebogens gemacht. Die statistischen Analysen dieser Daten ergaben einen signifikanten Zusammenhang zwischen den Reaktionen der Kinder

in den Beobachtungssituationen und ihren Angaben in den Nachbefragungen und dem Interview: Kinder, die mehr Mitgefühl als Reaktion auf den Kummer der Puppe zeigten, beschrieben sich auch selbst als mitfühlender. Im Gegensatz dazu standen die Beschreibungen der Mütter und der Kindergärtnerinnen in keinem Zusammenhang zu den Beobachtungen oder den Selbstbeschreibungen der Kinder. Interessanterweise ergaben sich auch weder in den Beobachtungen noch den Selbstbeschreibungen der Kinder Geschlechterunterschiede; ganz im Gegensatz zu den Einschätzungen der Kindergärtnerinnen, die Mädchen im Vergleich zu Jungen durchschnittlich als deutlich mitfühlender beschrieben.

#### Interindividuelle Unterschiede

Im Hinblick auf die Erklärung der Unterschiede zwischen den Kindern erwiesen sich zwei Variablen als besonders bedeutsam: zum einen die kindliche Schüchternheit und zum anderen das Verhalten der Kindergärtnerinnen. Schüchterne Kinder, so stellte sich heraus, zeigen weniger Mitgefühl. Dies ist vermutlich dadurch zu erklären, dass schüchterne Kinder schnell erregbar sind und in Anbetracht der Wahrnehmung des Kummers einer anderen Person vor allem mit der Bewältigung ihrer eigenen Emotionen beschäftigt sind. Auch fällt ihnen im Vergleich zu Kindern, die weniger sozial ängstlich sind, das Zugehen auf eine traurige Person schwerer.

Des weiteren erwies sich das Verhalten der Kindergärtnerinnen als bedeutsam: Kinder, die von ihren pädagogischen Fachkräften berichteten, dass diese sich ihnen gegenüber warm und unterstützend verhalten, wenn sie „negative“ Emotionen wie Kummer, Angst oder Scham empfinden, zeigten mehr Mitgefühl als Kinder, deren Kindergärtnerinnen in solchen Situationen weniger einfühlsam reagieren. Dieser Befund bestätigt Ergebnisse einer früheren Studie mit deutschen Kindern und ihren Erzieherinnen (Kienbaum, 2008) und unterstreicht die große Bedeutung, die das Verhalten der pädagogischen Fachkräfte auch für die sozioemotionale Entwicklung von Kindern hat.

#### Zweites Erhebungsjahr

Im Jahr 2010 nahmen 84 der Kinder wieder an der Untersuchung teil, die diesmal in den Räumen der entsprechenden Grundschulen stattfand. Nun konnten wir auch erstmals prüfen, ob nach Ablauf eines Jahres Veränderungen im kindlichen Mitgefühl zu verzeichnen waren. Die Methoden zur Messung des Mitgebühls waren die gleichen wie im Vorjahr (Beobachtungen, Selbsteinschätzungen der Kinder, Fremdeinschätzungen durch die erwachsenen Bezugspersonen), nur dass dies-

mal die Lehrerinnen der Kinder statt der Kindergärtnerinnen einen Fragebogen zur Einschätzung des kindlichen Mitgefühls ausfüllten. Was die Zusammenhänge zwischen den Methoden anbelangt, so zeigten sich auch in diesem Jahr wieder enge Zusammenhänge zwischen den Beobachtungen und den Selbsteinschätzungen der Kinder, nicht jedoch zu den Einschätzungen der Lehrerinnen und Eltern. Auch die Befunde zu den Geschlechterunterschieden wiederholten sich, mit einem Unterschied: Neben den Lehrerinnen und Eltern beschrieben sich erstmals auch die Mädchen selber im Interview im Vergleich zu den Jungen als mitfühlender. Möglicherweise spielt hier die Entwicklung der Geschlechtsrollenidentität eine Rolle, in dem Sinne, dass die Mädchen in der Zwischenzeit gelernt haben, dass Mitgefühl eine „weibliche“ Eigenschaft ist und sie zur weiblichen Selbstdarstellung dazugehört. In den Beobachtungssituationen und den Nachbefragungen jedoch unterschieden sich Jungen und Mädchen nach wie vor nicht.

#### **Veränderungen im Mitgefühl**

Was nun mögliche Veränderungen im Mitgefühl anbelangt, so ergab sich folgendes Bild: Nach Einschätzung der Eltern bzw. der Kindergärtnerinnen und Lehrerinnen blieb das Mitgefühl zwischen 2009 und 2010 stabil, und zwar auf einem hohen Niveau. Beide Gruppen von Erwachsenen schätzten die Kinder als überdurchschnittlich mitfühlend ein, was vermutlich darauf zurückzuführen ist, dass sie den Kindern „kein Unrecht tun wollten“ und sie im Zweifelsfall lieber mehr als weniger mitfühlend einstufen. Offensichtlich ist Mitgefühl ein Phänomen, das zum einen im Alltag für Erwachsene nicht so leicht zu beobachten ist und zum anderen Prozessen der sozialen Erwünschtheit unterliegt. Auf der Grundlage der kindlichen Reaktionen auf den „Schmerz“ der Puppe und der Selbstbeschreibungen der Kinder ließ sich jedoch eine Zunahme verzeichnen: Im Alter von sechs Jahren zeigten die Kinder im Vergleich zum Vorjahr mehr mitfühlendes Verhalten und beschrieben sich auch als mitfühlender. Inwiefern sich dieser Trend im dritten Jahr der Studie bestätigen wird oder auch nicht, bleibt abzuwarten.

#### **Interindividuelle Unterschiede im zweiten Jahr der Studie**

Auch bei den nunmehr sechsjährigen Kindern zeigte sich wieder, dass höhere Schüchternheit mit weniger Mitgefühl einhergeht. In Hinblick auf die erwachsenen Bezugspersonen kam diesmal den Vätern eine herausragende Rolle zu: Jungen und Mädchen, die ihre Väter als warm und unterstützend beschrieben, zeigten mehr Mitgefühl. Bei den Mädchen galt dies auch für die Mütter und die Lehrerinnen.

#### **Fazit**

Welche Schlussfolgerungen lassen sich nach den ersten beiden Jahren der Südtiroler Längsschnittstudie zur Entwicklung von Mitgefühl in Hinblick auf die oben genannten Fragestellungen ziehen?

Zum einen lässt sich sagen, dass im Zeitraum zwischen dem letzten Jahr Kindergarten und dem ersten Jahr Grundschule das Mitgefühl zunimmt – zumindest, wenn wir unsere Beobachtungen und die Selbsteinschätzungen der Kinder zugrunde legen. Gründe für diese Zunahme liegen vermutlich in kognitiven Entwicklungsfortschritten der Kinder – das Wissen darum, wie man eine traurige Person trösten kann, wächst, genauso wie das Verständnis für Umstände, die in anderen Kummer auslösen können.

Zum anderen sind es offensichtlich sowohl Persönlichkeitseigenschaften der Kinder als auch das Erziehungsverhalten der Erwachsenen, die zu Unterschieden in der Bereitschaft von Kindern, mitfühlend und tröstend auf den Kummer einer anderen Person einzugehen, führen. Jemand anderem in seinem Leid beizustehen, bedeutet in der Regel, dass man auf diesen Menschen zugehen, sich ihm annähern muss – das fällt schwer, wenn man mit der Bewältigung eigener Aufregung und eigener Gefühle beschäftigt ist, wie es bei schüchternen Kindern vermutlich der Fall ist. Das bedeutet keineswegs, dass diese Kinder gleichgültig gegenüber dem Leid des anderen wären – ganz im Gegenteil, ihre Betroffenheit ist so hoch, dass sie es nicht schaffen, daraus eine auf den anderen gerichtete Handlung resultieren zu lassen. Was die Bedeutung des Erziehungsverhaltens der Erwachsenen anbelangt, so machen die Ergebnisse deutlich, wie wichtig die Erfahrungen sind, die Kinder in Situationen machen, in denen sie selber Angst, Kummer oder Scham verspüren. Kinder, die in solchen Situationen wertgeschätzt werden, die ihre Gefühle offen zeigen dürfen, ohne sich dafür schämen zu müssen, und Wärme und Unterstützung erfahren, sind mitfühlender als Kinder, die diese Erfahrungen in einem geringeren Maße machen. Hier sind wir als Erwachsenen gefordert, unseren Kindern die entsprechenden Möglichkeiten zur Entwicklung ihrer sozioemotionalen Kompetenzen zu verschaffen. Dass dies für Mütter und Väter gilt, mag vielleicht wenig überraschen, die Südtiroler Längsschnittstudie zur Entwicklung von Mitgefühl zeigt jedoch, dass auch Erwachsenen, die in der Regel vor allem im Rahmen eines Gruppenkontextes mit Kindern agieren – wie Kindergärtnerinnen und Lehrerinnen – eine bedeutende Rolle für die emotionale Entwicklung der Kinder zukommt.

# Starke Kinder durch starke Beziehungen

Brigitte Weninger, Kinderbuchautorin, Kufstein



Kindergarten Antholz Mittertal

Mit „starken Kindern“ leben und arbeiten zu dürfen ist eine wunderbare Vorstellung – wachen Kindern, die fröhlich, selbstbewusst, kreativ, lernwillig, sensitiv, mitfühlend und erwartungsvoll in eine strahlende Zukunft hineinwachsen. Doch immer wieder frage ich mich, wo all diese Kinder sind, die wir so gern in unseren Familien und Gruppen hätten, denn ich nehme viele wahr, die verschlossen, unkonzentriert, egoistisch, ängstlich, aggressiv oder überaktiv wirken.

## **Bildungsideale contra Wirklichkeit**

Zwischen unseren Bildungsidealen, den Ansprüchen der Eltern, den Bedürfnissen der Kinder selbst und der schnöden Wirklichkeit klafft offenbar eine erhebliche Lücke. Erziehen

war noch nie so fordernd wie heute, und wir spüren deutlich, dass bald etwas geschehen muss.

Aber was?

Weil wir daran gewöhnt sind, setzen wir erneut beim Kind an, „stark“ soll es werden.

Das ist nicht falsch, aber unvollständig. Denn nicht das Kindsein an sich, sondern die Lebensbedingungen haben sich in den letzten Jahrzehnten deutlich verändert, und wir hinken mit unseren Bildungsmodellen ziemlich ratlos hinterher. Natürlich haben wir erkannt, dass hier viele Faktoren miteinander verzahnt und ganzheitliche Lösungen gefragt sind. Aber den richtigen Ansatz haben wir noch nicht gefunden. Mit gutem Grund.

### **Persönliche Verantwortung wahrnehmen**

Denn die unbequeme Wahrheit ist, dass wir Erwachsenen der zentrale Schlüssel sind. Wir Eltern und Pädagoginnen sind die einzigen, die spürbare Veränderungen in Gang setzen können. Nicht dann, wenn auch die Gesetzgeber die Zeichen der Zeit erkannt haben und uns unterstützen, sondern jetzt.

Aber wir müssen zum Glück keine pädagogische Wunderwaffe im mühsamen Kampf gegen Verhaltensauffälligkeiten und Erziehungskonflikte erfinden. Wir brauchen nur die Neu-Besinnung auf die einzige Kraft, die Menschen jeden Alters zuverlässig verbindet: aufrichtige gegenseitige Wertschätzung. Erst wenn wir diese persönliche Verantwortung wahrnehmen, beginnen die Konzepte zu wirken.

### **Liebe allein genügt nicht**

Ich höre den Aufschrei schon jetzt: „Aber ich liebe doch meine Kinder. Ich liebe meinen Beruf. Wir bemühen uns doch ständig und haben schon so vieles verändert und verbessert. Was sollen wir denn noch alles tun?“

Die Empörung ist berechtigt. Und ich getraue mich erst jetzt, nach dreißig Jahren Berufserfahrung als Kindergartenpädagogin und Erwachsenenbildnerin, als Mutter und Großmutter folgenden Satz auszusprechen: Liebe allein genügt leider nicht. Wir brauchen viel mehr.

### **Starke Beziehungen**

Wenn wir für unsere gemeinsame Zukunft eine Generation starker Kinder heranbilden wollen, brauchen wir starke Fachkräfte und starke Eltern – Menschen, die Hirn, Herz und Hand zugleich in Aktion setzen können. Es gibt ein altmodisches Sammelwort für diese Eigenschaften: „Herzensbildung.“

Wir benötigen keine ausgefeilten Erziehungs- und Bildungskonzepte, sondern authentische und belastbare Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen. Und wir brauchen in unseren Familien und Gruppen Menschen, die nicht bloß eine Meinung, sondern eine Haltung haben; die keine von außen verordneten Leitbilder, sondern lebendige innere Werte vertreten. Solche kongruente Persönlichkeiten können in kurzer Zeit viel bewirken.

### **Verunsicherung und Hilflosigkeit**

Das „partnerschaftliche“ Idealmodell, das so viele Familien heute leben, ist in meinen Augen ein Irrweg. Denn Kinder brauchen noch keine „Partner“, sondern liebevolle Führung, gute Vorbilder, sicheren Halt und verbindliche Regeln – also genau das, was viele junge Eltern und auch Pädagoginnen in ihrer Kindheit selbst nicht mehr ausreichend erfahren durften. Daraus resultiert die wachsende Verunsicherung und Hilflosigkeit, die ich so oft wahrnehme.

Die häufig zitierte Gleichrangigkeit bedeutet ja nicht, dass Erwachsene ihre führende Position aufgeben sollen, sondern nur, dass ein Kind und seine Ansprüche ebenso wichtig sind wie die Anliegen der Großen. Denn in uns allen steckt dasselbe Grundbedürfnis.

### **Bedeutend sein**

Vor einigen Jahren bin ich auf einen Satz des Philosophen und Reformpädagogen John Dewey (1889-1952) gestoßen, der meine gesamte Weltsicht verändert hat. Dewey setzte sich für eine demokratische, auf Selbsterfahrung, Vertrauen und Gleichrangigkeit ausgerichtete Erziehung ein und sagte sinngemäß: „Das tiefste und innigste Sehnen in jedem Menschen ist der Wunsch bedeutend zu sein.“

Wenn wir dieses alles durchdringende Bedürfnis verstanden haben, sind wir nicht nur klug, sondern weise – und vor allem handlungsfähig. Denn allein schon das Wissen um das Warum nimmt vielen Konflikten den Stachel und schafft eine hilfreiche emotionale Distanz.

Wir haben plötzlich ein Werkzeug, das klare Urteile ermöglicht: Das verhaltensauffällige Kind ärgert gar nicht mich – es will beachtet werden. Die ewig unzufriedene, Veränderungen fordernde Mutter provoziert nicht mich als Pädagogin, sondern ist besorgt und möchte ernst genommen werden. Der schwierige Nachbar, der sich ständig über Kinderlärm beschwert, will selbst Gehör finden.

### **Offenes Wahrnehmen**

Doch neben den Gefühlen anderer sollten wir auch unsere eigenen aufmerksam wahrnehmen und bedenken, dass man Emotionen weder diskutieren noch leugnen kann: Gefühle sind absolut. Man kann sich nicht dafür oder dagegen entscheiden. Als Fachkraft neigen wir häufig dazu, Kinder trösten und ablenken zu wollen und übersehen dabei, dass so Emotionen nur verdrängt, aber nicht bewältigt werden. Daher ist es besser, kindliche Gefühle zu beachten und zu „spiegeln“, z. B. „Ja, schlimm, dass die Mama nicht da bleiben kann. Aber sie kommt wieder. Weine ruhig, bis es dir besser geht.“ „Es ist in Ordnung, dass du Angst hast. Viele andere fürchten sich auch.“ Wenn wir zu einem verzweifelt schluchzenden Kind „Ist doch nicht so schlimm!“ sagen, kommt zu seinem Schmerz auch noch das Empfinden, dass seine Gefühle unangemessen und falsch sind.

### **Aufrichtige Gefühle**

Doch auch wir selbst sollten zu unseren Gefühlen stehen, ohne uns von ihnen überwältigen zu lassen. Kinder sind emotionale

Seismografen und merken ohnehin, wie uns zumute ist. Was ist schlimm daran wenn wir zugeben, müde, überfordert, wütend, traurig zu sein? Unsere Mimik und Körpersprache verrät es dem Kind, und es ist tief verunsichert, wenn diese Signale nicht mit unseren Worten übereinstimmen: „Es ist alles in Ordnung.“

Von wem sollen Kinder einen angemessenen Umgang mit starken Gefühlen lernen? Vom Fernsehen? Bei Computerspielen? Wir müssen Wahrhaftigkeit vorleben, wenn wir sie von anderen fordern. Genau wie unsere Kinder wollen wir anderen etwas bedeuten, möchten respektiert werden und uns wertvoll fühlen. Deshalb sind aufmerksame Wahrnehmung nach außen und ehrliche Reflexion so bedeutend – und so bereichernd für uns selbst. Denn diese Fähigkeiten machen auch unser eigenes Leben intensiver und weiter, leichter und bunter.

### Lösungsansätze

Vor unserem geistigen Auge wächst nun vielleicht ein Berg neuer Aufgaben in die Höhe. Aber wir müssen gar nicht mehr tun als vorher, sondern nur bewusster darauf achten, was und wie wir es tun.

Für mich hat die sozial-emotionale Förderung im Kindergarten absolute Priorität. Dabei sollten vor allem Selbstwahrnehmung, Regelverständnis, Werte, lösungsorientiertes Denken, Frustrationstoleranz und Konfliktstrategien erfahren werden; gepaart mit einer intensiven Wahrnehmungsschulung für alle Sinne. Gute Themenbilderbücher und Geschichten, sorgsam ausgewählte Spiele und Rituale unterstützen uns dabei. Zusätzlich müssen wir uns nicht nur um verstärkte Elternberatung – auch in Erziehungsfragen – bemühen, sondern auch jede Möglichkeit zur Persönlichkeitsentwicklung nützen, wie z. B. Coaching und Kommunikationsschulung.

Was für Führungskräfte in der Wirtschaft oder Politik selbstverständlich ist, sollte auch Pädagoginnen zugestanden werden, die ja beträchtlich mehr und weitreichendere Verantwortung auf ihren Schultern tragen als ein Manager. Kinder sind unsere Zukunft – wie es ihnen geht, betrifft uns alle.

### Starke Kinder durch starke Beziehungen

Wenn wir starke Kinder heranbilden möchten, brauchen wir starke Beziehungen zu ihnen. Diese Qualität und Intensität entscheidet alles.

Es ist klar, dass die Forderung nach starken Erziehungspersönlichkeiten und Pädagoginnen viel persönlichen Einsatz erfordert. Aber ein Kind in der Familie oder Gruppe zu haben, das sich sozial kompetent und umfassend gestärkt den schönen wie den schwierigen Seiten seines Lebens stellen kann, ist auch ein großer Lohn.

Zusätzlich erweitern wir unser eigenes Gefühls- und Verhaltensrepertoire und damit unsere Lebensmöglichkeiten. Auch wir werden spürbar wachsen.

Also fangen wir an. Jetzt.

PS: Und wenn wir auf unserem Weg einmal müde werden, setzen wir uns kurz hin, ruhen uns aus, denken an diese kleine Geschichte – und gehen dann weiter ...

### Der Unterschied

In der Nacht wütete ein heftiger Sturm, und die Wellen warfen tausende kleiner Seesterne an den Strand.

Nun winden sich die Tiere hilflos im Sand. Verzweifelt versuchen sie ins Meer zurück zu gelangen. Ein wahres Festmahl für die Möwen beginnt. Ein Kind läuft am Strand entlang. Immer wieder bückt es sich und sammelt Seestern um Seestern in seinen Eimer. Dann watet das Kind ins flache Wasser, um die zapplenden Tiere frei zu lassen. So füllt sich Eimer um Eimer. Das Kind weiß, dass es sich beeilen muss. Eine Frau sieht dem Kind kopfschüttelnd zu und meint: „Warum plagst du dich so? Hör doch auf mit diesem Unsinn. Du schaffst das nie! Es liegen viel zu viele Seesterne im Sand. Da macht es keinen Unterschied, ob du ein paar davon zurückbringst oder nicht.“

Das Kind hebt erneut einen Seestern auf, hält ihn kurz in der Hand und lässt ihn dann behutsam ins Wasser gleiten. „Doch“, sagt das Kind mit fester Stimme. „Für diesen Stern macht es einen Unterschied.“

(USA/Volksgut; Textfassung Brigitte Weninger)



Kindergarten Taufers i. M.

## „Wort, kimm, i hilf dir.“ Emotional und sozial starke Kinder

Sabine Holzer, Edith Gschnitzer, Kindergarten Gossensaß

Durch die Auseinandersetzung mit den Rahmenrichtlinien ist uns bewusst geworden, dass wir Partizipation in unserer Kindergruppe leben. Im Morgenkreis, wenn Zeit und Platz ist, etwas zu besprechen und Entscheidungen zu suchen, äußern sich die Kinder in der Gruppe. In den regelmäßigen, in Kleingruppen stattfindenden, Gesprächsrunden entwickelte sich eine Gesprächskultur. Wir legen Wert auf Gesprächsregeln und auf das Zuhören. Wir achten darauf, dass die Kinder ihre und die Gefühle der anderen wahrnehmen und darauf reagieren und darüber gemeinsam sprechen. Im sozialen Handeln nehmen die Kinder motiviert Kontakte auf, spielen zusammen, gehen Beziehungen ein und versuchen auch daraus entstehende Konflikte selber zu lösen. Die pädagogischen Fachkräfte sind Vorbild. Unsere Grundhaltung ist entscheidend, sie ist geprägt von Respekt, Wertschätzung und Empathie.



E. und L. haben in der Freispielzeit ein Plakat gestaltet. Es war für sie wichtig, dieses den Kindern beim Morgenkreis vorzustellen und zu erklären. „Mir hobm des haint gebastelt, i und di L., weil mir des wellen auhängen.“



Drei Buben hatten die Idee, ein Plakat zu gestalten. Sie diskutierten ausführlich darüber, welche Verhaltensweisen sie auf dem Plakat fotografisch darstellen wollten („... nit schlogten, nit zwicken ...“). Die Fotos klebten sie aufs Plakat und besprachen erneut ihr Resultat. Im Morgenkreis stellten die Buben das Plakat vor. Die Kindergruppe stieg in das Thema interessiert ein. Es entwickelte sich ein Gespräch über das Streiten zu Hause, im Kindergarten und in der Schule.



„Do hot mi der L. volle kep.“

„... perchè ti voglio bene.“



„Wort, kimm, i hilf dir.“



Gemeinsam mit Freunden Bücher studieren, staunen, Wissen austauschen und Neues dazu erfinden. Gemeinsam macht es mehr Spaß.



O. spielt im Morgenkreis sein neu erlerntes Lied mit der Flöte vor.



L. probiert Tage lang auf die Mauer zu klettern – bis sie es endlich schafft, bis ganz nach oben.



Mittagessenszeit ... Suppe selber nachholen. J. merkte, dass G. Hilfe braucht und war gleich zur Stelle, alles ohne Worte.

## Freundschaften aufgezeigt in einem Soziogramm

Carmen Plagg, Christine Oberhuber, Kindergarten Raas

Der Kindergarten Raas ist ein kleiner Dorfkindergarten, den zurzeit 11 Kinder besuchen.

Wir erstellten im Herbst gemeinsam mit den Kindern ein Soziogramm, um die Beziehungen der Kinder bildlich aufzuzeigen. Ziel war es, den Kindern die Beziehung zueinander sichtbar zu machen, aber auch uns pädagogischen Fachkräften und den Eltern die Verbindungen aufzuzeigen.

Uns war es wichtig, die emotionalen und sozialen Kompetenzen der Kinder zu stärken und die Gestaltung von Gemeinschaft und Beziehungen zu fördern. Wir wollten Gelegenheiten schaffen, Freundschaften zu knüpfen, aber auch Grenzen wahrzunehmen und zu respektieren, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen, eigene Konflikte selbstständig zu lösen.

Gemeinsam mit den Kindern besprachen wir unsere Beobachtungen und stellten ihnen das Soziogramm vor. Den Kindern wurden Fotos aller Kinder der Gruppe zur Verfügung gestellt. Jedes Kind konnte sich einzeln an einem Tisch die Fotos der Kinder anschauen. Als nächstes wurde es angehalten, zwei Freunde auszusuchen.

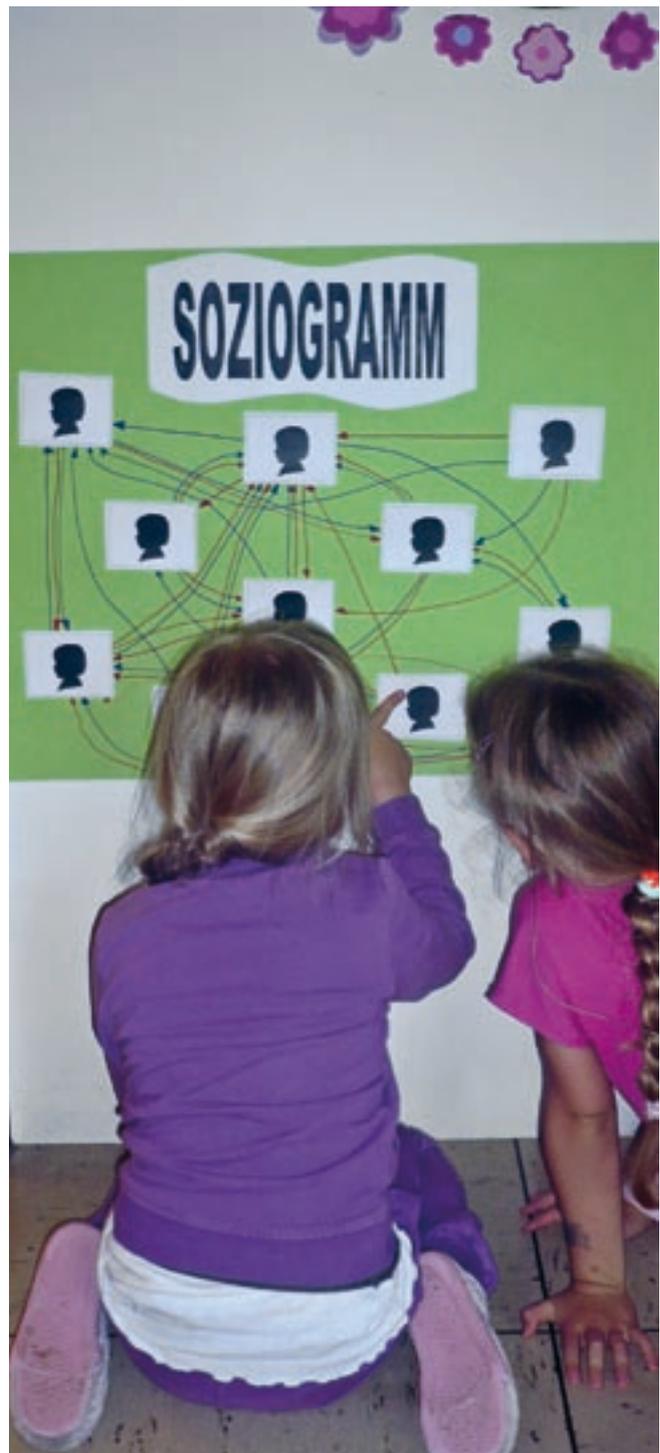
Auf einem Plakat wurden diese Beziehungen festgehalten, indem wir vom Foto des Kindes zu jenen der ausgewählten Freunde einen Pfeil zogen.



Das Soziogramm wurde im Morgenkreis besprochen und im Gruppenraum aufgehängt.

Die Kinder waren interessiert an dieser Veranschaulichung und suchten immer wieder diesen Ort auf, um die Beziehungen zueinander auf dem Plakat zu betrachten. Auch konnten wir beobachten, dass die Gruppe zusammenwuchs und die Kinder sich als eine Gruppe fühlten.

Im Frühjahr wurde das Soziogramm nochmals durchgeführt, um die Veränderung der Beziehungen und Freundschaften sichtbar zu machen. Mit den Freunden wurde ein Dokumentationsblatt für die Portfoliomappe gestaltet.



## Die Starkmachrunde

Andrea Oberpertinger, Kindergarten Kollmann

Unsere Ziele und Maßnahmen:

- Gefühle spüren und zulassen
- sich ausdrücken und mitteilen
- Regeln vereinbaren, verstehen und anwenden
- sich und die anderen wahrnehmen
- sich auf den Weg machen vom Ich zum Du zum Wir
- Geborgenheit spüren und erleben

Jeder Tag wird bei uns mit unterschiedlichem Schwerpunkt zum intensiven „Gefühletag“:

- Der Montag ist der Tag des Ankommens und sich Wahrnehmens.
- Der Dienstag ist der Mutmachttag.
- Der Mittwoch ist der Sprechen-Denken-Philosophiertag.
- Der Donnerstag ist der Tag des Freiraumschaffens.
- Der Freitag ist der Tag der Freude und Kreativität.

Jeden Tag erwartet die Kinder beim Morgenkreis eine kleine Schatzkiste, die die Kinder öffnen und darin passende geplante Aktivitäten zum Tag vorfinden.

So sieht unser Gefühlskalender aus.



Wir treffen uns jeden Montag und an anderen für die Kinder wichtigen Tagen in der gesamten Gruppe oder in der Kleingruppe.

Als Einstieg singen wir ein Gefühlslied aus unserer Gefühlsschatzkiste, drücken die verschiedenen Gefühle durch Bewegung, Tanz oder Kreativangebote aus.





Beim Betrachten unseres Gefühlskalenders heften die Kinder eine kleine Holzklammer mit ihrem Namen, den sie bald alleine ablesen können, an das entsprechende Symbolgesicht (an das fröhliche, zornige, traurige oder an das ängstliche Gesicht). Dabei zeigen sie der Gruppe, wie es ihnen geht – wie sie sich fühlen. Das ist für alle ein wichtiger Moment. Alle verfolgen das Geschehen aufmerksam. Oft drücken die Kinder ihre Stimmung auch sprachlich aus, v. a. die Kinder, die den Gefühlskalender noch vom vorigen Jahr kennen. Es entwickeln sich intensive Gespräche, bei denen die Kinder von freudigen Ereignissen oder von ihrem Kummer erzählen. Die anderen Kinder sind dabei aufmerksame Zuhörer und berichten dann von ähnlichen Erlebnissen oder wissen Rat.

Einige Kommentare der Kinder:

Elisabeth: „Des grüne Gsicht schaut aus wie i, weil i glücklich bin wieder im Kindergortn zu sein und des violette Laibele un hon.“

Luis: „I bin glücklich, weil i geterft hon mitn Tati Traktor fohrn. Sell wor schian und volle cool. I bin gearn ban Tati.“

Carmen: „I hon geterft mitn Radl von mein Bruader fohrn, gonz alloan; deswegn bin i glücklich.“

Magdalena: „I bin glücklich, weil i von meiner Oma a echtes oranges Hasele gekriag hon. Es wohnt iatz bei ins im Gortn und i tua ihm olm zu essen gebn.“

Maximilian: „Mein Fisch isst nix mehr. Er isch gestorbn. I bin deswegn a bissl traurig, ober vielleicht kimb er iatz wieder zurück ins Meer, wo oll seine Freunde sind und er isch glücklich und i bin donn a glücklich.“

Stefan: „Insera Kotze hot Junge gekriag, i kannt dir a Katzele schenken, donn bisch du a net alloan und olle sein fröhlich, i a.“

### Die Starkmachrunde

Bei unserem Mutmachttag am Dienstag steht regelmäßig auch

die Starkmachrunde, wie sie die Kinder selbst bezeichnen, auf dem Programm:

Alle Kinder sitzen im Kreis und die Hausmeisterkinder erhalten einen bunten Schaumstoffball. Wer diesen Kindern etwas Stärkendes sagen möchte, meldet sich. Es schnellen immer viele Hände in die Höhe und die Hausmeisterkinder suchen sich aus, von wem sie ein Kompliment hören möchten – oft von ihren Freunden, aber auch von uns pädagogischen Fachkräften.

Kevin: „I mog gern mit dir im Gortn Formel 1 spieln.“

Elena: „Du konnsch guat Hausmeister sein und volle vorsichtig in Speisewogn schiabn.“

Tobias: „I hon gern, wenn du mein Indianerhund bisch.“

Alex: „Du bisch mein Schualfreund, weil mir gleich groaß sein und zusommen Schuale gian.“

Die Kinder genießen sichtlich die Worte, die so „stark machen“. Regelmäßig machen wir die Starkmachrunde auch für alle Kinder. Das ist immer etwas Besonderes. Wir setzen die Starkmachrunde auch an, wenn ein Kind traurig ist oder wenn ein Kind einfach selbst sagt: „I mog heint stork gemocht werdn.“



Für jede Starkmachrunde üben sich die Kinder auch noch im Starkmachforschen, indem sie die anderen während der Woche öfters beobachten, das Positive an ihnen entdecken und sich dies dann merken.

Es lässt sich immer wieder etwas Gutes herausfinden und wir haben die Erfahrung gemacht, dass die Runde das Gruppenbewusstsein stärkt, das Einfühlungsvermögen schult, Toleranz erweitert, die Fremdwahrnehmung bereichert und einfach gut tut.

## Geburtstag nach Maria Montessori

Christiane Ruepp, Kindergarten Lichtenberg



Wir feiern Marisas fünften Geburtstag.



„Einzelheiten zu lehren bedeutet, Verwirrung zu stiften. Die Beziehung unter den Dingen herzustellen bedeutet, Erkenntnisse zu vermitteln.“ Anhand dieses Grundsatzes entwickelte Maria Montessori einen Jahreskreis, der Erkenntnisse zu diesen Aspekten einprägsam verdeutlicht.

Wir feierten im letzten Kindergartenjahr den Geburtstag auf diese Art. Den Ablauf dieser Feier beschreibe ich kurz:

Auf dem Boden in unserer Kreismitte legt das Geburtstagskind das Jahreszeitentuch aus, in die Mitte davon legt es die Sonne und auf die Jahreszeiten jeweils ein passendes Bild. Das Jahreszeitentuch hat vier Farben, wobei diese die jeweiligen Jahreszeiten symbolisieren: rot = Herbst, blau = Winter, grün = Frühling, gelb = Sommer.

Danach teilt das Geburtstagskind die Geburtstagslaternen an seine Freunde aus. Vier Laternen, wenn es vier Jahre alt wird. Die Laternen sind bei uns unterschiedlich groß, die Laterne für das erste Jahr ist die kleinste, die Laterne für das zweite Jahr ist etwas größer.

In der Jahreszeitenkiste befinden sich Dinge, die typisch für die jeweilige Jahreszeit sind. In der Herbstkiste sind Tannenzapfen, eine kleine Laterne, Kastanien, ein Papierdrachen, ein

Maiskolben ... Diese Dinge werden an die Kinder der Gruppe ausgeteilt und von diesen auf die Jahreszeit gelegt, in der das Kind Geburtstag hat. In diesem Fall war es der rote Herbst.

Dann nimmt das Geburtstagskind den Globus in die Hand und geht einmal um den Jahreskreis herum. Wenn es im Herbst geboren ist, startet es dort und bleibt nach einem Umgang dort stehen. Dazu sprechen wir ein Gedicht: „Das erste Licht für's erste Jahr, als ... noch ein Baby war.“ Das Kind, das die kleinste Laterne bekommen hat, stellt diese in den Kreis. Das Geburtstagskind geht nun das zweite Mal um den Jahreskreis herum und wir sprechen die nächste Strophe des Gedichts bis das derzeitige Alter des Kindes erreicht ist.

Das Geburtstagslied rundet die Zeremonie ab und ist der Schluss dieses Rituals.

Dieses Geburtstagsritual ist außerdem hilfreich, den Kindern zu veranschaulichen, was ein Jahr ist, wie viele Jahreszeiten es gibt, was sie kennzeichnet, was geschieht, während ein Jahr vergeht.

Es ist ein feierliches Ritual, um den Geburtstag eines Kindes zu gestalten.

# Vorurteilsbewusste Bildung

Irene Herbst, Annemarie Nicolussi, Kindergarten Leifers/Weißensteinerstraße

Petra Wagner von der Organisation „Kinderwelten – Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung“ und die Projektbegleiterin Kathia Weger begleiten heuer unseren Kindergarten.

Die Fachkräfte stärken das einzelne Kind in seiner Identität, ermöglichen ihm Erfahrungen mit Vielfalt und regen kritisches Denken über Vorurteile und Ausgrenzung an.

Seitdem schärfen alle Mitarbeiterinnen ihren Blick dafür und machen dies auch im Kindergarten sichtbar.

Alle Kinder sind gleich.  
Jedes Kind ist besonders.

Jedes Kind soll seine Spuren im Kindergarten hinterlassen und auch wieder finden.

Was Kinder dazu sagen:

**Jedes Kind hat Augen.**

**Jedes Kind hat besondere/andere Augen.**

A.: „Alle Augen sind drinnen schwarz.“

S.: „Es gibt runde Augen.“

M.: „... oder spitzige ... meine sind spitzig.“

A.: „Meine Augen sind blau.“

S.: „Es gibt auch grüne Augen.“

M.: „... oder braune.“



**Jedes Kind hat eine Sprache.**

**Jedes Kind hat eine besondere/andere Sprache.**

A.: „Es gibt englische Sprachen und Spanisch.“

S.: „Italienisch.“

A.: „Deutsch und Russisch auch.“



**Jedes Kind spielt.**

**Jedes Kind spielt anders.**

M.: „Man kann mit den Bauklötzen spielen, oder auch mit den Puppen.“

A.: „... oder mit den Barbies, oder mit dem Papperlapapp.“

S.: „Ich spiele gern Piraten.“

A.: „Ich spiele gerne im Legoplatz.“



**Jedes Kind zeichnet.**

**Jedes Kind zeichnet anders.**

A.: „Man kann Blumen zeichnen, man kann auch Schmetterlinge zeichnen, oder eine Sonne oder einen Baum.“

S.: „Einen Winter kann man zeichnen.“

A.: „Ich zeichne am liebsten eine Blume.“

M.: „Ich tu gerne einen Bösen zeichnen, der einen großen Baum kaputt macht.“



**Jedes Kind hat einen Namen.**

**Jeder Name ist besonders.**

**Jedes Kind hinterlässt im Kindergarten seine Spuren.**

PHILIP SOPHIE EVELYN LAURA JULIA EMILY MARIA ANNIKA NICOLÓ MAYA MAXIMILIAN ANNE ALEX SARA SILVIA FRANCESCA GIADA SIMON AILEEN CHIARA DAMIAN VERONIKA DEMIAN DAVID EDOARDO LORENZO SAMUEL SABRINA KEVIN LISA VALENTIN ANNA DARLEEN JULIA NINA CHRISTIAN ARIAN LEONARDO MATTEO ASJA MATTHIAS AARON NADINE MICAELA DAISY PATRICK ELENA EVI IRENE HILDEGARD OLIVIA MAHIR



BENJAMIN MANUEL SIMON LARA HARIS THOMAS GABRIEL MELISSA NICOLE ALESSIA ANNALENA SARAH LUKAS MANEL MARTINA DAVID NATHALIE NICOLE MUHAMMAD ELIAS MARIA-LENA PATRICK TOBIAS PATRICK ANNA PHILIPP GIULIA LUKAS NOEL DANIEL CHRISTIAN AHMED SABINE LIAM MIKE SALAH AJLA EMMA ...

**Jedes Kind hat eine Familie.**

**Jede Familie ist besonders.**

Dies zeigen die von den Familien gestalteten „Familienblätter“, auf denen die Mädchen und Buben Bilder ihrer eigenen oder Bilder von Familien anderer Kinder sehen können.

Die Kinder lieben es, die Bilder zu betrachten und darüber zu sprechen.



## Starke Kinder: Ich bin ich

Maria Pattis, Kindergarten Tramin



In unserem Kindergarten gibt es seit zwei Jahren eine ganz besondere Wand: wir nennen sie unsere Ich-Wand. Da steht in großen Buchstaben ICH BIN ICH. Jedes Mädchen und jeder Junge und auch wir pädagogischen Fachkräfte haben eine persönliche Namenskarte.

Beim Elternabend im September haben wir unser Vorhaben den Eltern vorgestellt. Alle Familien haben eine leere Karte mitbekommen, die sie zu Hause mit ihrem Kind zu nachstehenden Punkten gestalten sollten:

- ein Foto des Kindes,
- der Vorname,
- eine kurze Erklärung über die Bedeutung des Namens und

■ warum und von wem dieser Name gewählt wurde.

Nach und nach sind die Karten in den Kindergarten zurückgekommen. Jede einzelne war eine Überraschung. Die Eltern haben sich viel Mühe gemacht, ihr Kind vorzustellen, manche haben es sogar in Reimform gelöst. Im Morgenkreis haben die Mädchen und Jungen ihre Ich-Karte allen präsentiert. „Des bin i.“, war der häufigste Satz, den wir gehört haben.

Den Eltern mit Migrationshintergrund haben wir es freigestellt, die Karte in ihrer Sprache und Schrift zu gestalten. Sie haben sich für die deutsche Sprache entschieden und bei uns Unterstützung geholt.

Mit unserer Ich-Wand wollen wir zeigen, wie vielfältig unsere



Gruppe ist, aus wie vielen unterschiedlichen Persönlichkeiten sie sich zusammensetzt und dass wirklich jede und jeder einmalig und wichtig ist.

Den Kindern macht es Freude, sich selber, ihre Freunde und uns Erwachsene immer wieder auf dieser Wand zu finden. Die Kinder zeigen sich gegenseitig ihre Fotos und wünschen sich immer wieder, vorgelesen zu bekommen, was geschrieben steht. Sie entdecken Neues, stellen Fragen, vergleichen und differenzieren.

Für jede und jeden von uns hat der eigene Name eine identitätsstiftende Bedeutung. Er ist wie ein Stück von uns und verlässt uns nie. Unsere Eltern haben unsere Namen überlegt gewählt und uns damit in gewisser Weise ausgezeichnet.

Maya entdeckt in der Nebengruppe eine Ich-Karte mit ihrem Vornamen. Der dritte Buchstabe ist aber anders. Zufrieden stellt sie fest, dass nur sie das Y im Namen hat.

Mütter und Väter bleiben gerne vor unserer Ich-Wand stehen, besonders am Anfang des Kindergartenjahres. Denn wir werden ein Stück Lebensweg gemeinsam gehen.

Zwei Kinder und deren Eltern erlauben uns, ihre Namenskarte in der Zeitschrift WIR vorzustellen.



„Hallo, ich bin die Maya!“

Diesen Namen hat mir meine Mami gegeben. Sie musste ihn verteidigen und durchsetzen, bis zu meiner Geburt, denn meinem Tati gefiel er nicht. Die Gründe für diese Auswahl waren mehrere:

Der Name sollte kurz sein, in allen Sprachen verständlich und leicht aussprechbar sein und mit etwas Gutem in Verbindung gebracht werden. Beim Nachdenken über eine nette Person fiel meiner Mami die Maya aus Tiers ein. Diese Frau pflegte viele arme und ausgesetzte Tiere und bei ihr durfte auch der Jagdhund von meinem „nonno“ wohnen. Als Mami das erste Mal den Namen aussprach, habe ich mich in ihrem Bauch ganz wild bewegt. Meine Mami hat diese Bewegung als Einverständniserklärung gesehen, und es blieb bei diesem Namen, ganz egal was andere für Bemerkungen darüber machten.



Nils

Ich sollte einen kurzen Namen bekommen, den es auch noch nicht so häufig gibt, deshalb hat meine Mami den Namen Nils für mich ausgesucht.

Nils ist ein schwedischer Name und bedeutet Nikolaus.

Diese Namenskarten zeigten große Wirkung auf das Selbstwertgefühl der einzelnen Jungen und Mädchen. In den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rückt somit der eigene persönliche Hintergrund: die Kultur und Familie.

## Sprache macht stark – Kinderyoga mit Gesprächsanlässen

Sabine Runggaldier, Kindergarten Bozen/Roen

Es ist mir ein wichtiges Anliegen, die sprachliche Bildung mit der Bewegung zu verbinden, sodass die Kinder Sprache bewusst erleben können. Dazu habe ich im vergangenen Kindergartenjahr jeden Mittwoch im Bewegungsraum die gruppenübergreifende Sprach- und Bewegungsaktivität „Kinderyoga mit Gesprächsanlässen“ angeboten. Mädchen und Jungen konnten bei diesem Angebot Sprache anhand von Geschichten und Begriffen bewusst erleben und wahrnehmen.

Die Kinderyogastunde beginnt mit einer Einwärmphase, mit einem Lauf- oder Fangspiel, um dem Bewegungsdrang der Kinder vor einer Phase der Ruhe und Konzentration gerecht zu werden. Nach dieser kurzen Bewegungsphase breiten zwei Kinder gemeinsam mit mir die Yogadecken im Bewegungsraum aus. Die Decken sind so ausgelegt, dass jedes Kind Blickkontakt mit mir hat. Jedes Kind sucht sich eine Matte aus und nimmt darauf Platz.

Mit einer kurzen Atemübung stimmen sich die Kinder auf eine Ruhe- und Konzentrationsphase ein. Ich mache die Kinder mit den Yogaübungen, die in der Bewegungsgeschichte vorkommen, vertraut, indem ich den Begriff der Übung nenne und die Bewegung dazu vorzeige. Die Kinder werden dazu eingeladen, die einzelnen Übungen nachzuahmen. Anfangs habe ich

die Kinder unterstützt, indem ich Bildkarten verwendete, auf denen die zentralen Begriffe der Geschichte mit Schrift abgebildet sind.

Nach dem Kennenlernen der einzelnen Übungen erzählte ich den Kindern die Geschichte, wie z. B. die Geschichte von der Kobra, die das Zischen verlernt hat. Bei den zentralen Begriffen wie z. B. Kobra, Sonne, Frosch, führen die Kinder die entsprechenden Übungen aus, die wir vorher erarbeitet haben.

Nach jeder durchgeführten Kinderyogaeinheit folgt eine Entspannungsphase. Die Kinder ruhen sich auf ihren Yogadecken aus. Zum Schluss stelle ich den Kindern Fragen zur Geschichte. Ich habe mich ein Jahr lang mit dem Sprach- und Bewegungsangebot „Kinderyoga mit Gesprächsanlässen“ befasst. Für mich ist es beeindruckend, dass Kinder am Ende des Jahres die Bezeichnung einer Yogaübung wie z. B. Kobra sofort in die entsprechende Bewegung umsetzen können oder bei der Ausführung einer Yogaübung den entsprechenden Begriff nennen können. Sie haben den Begriff mit der entsprechenden Übung und umgekehrt verinnerlicht und können beides abrufen. Es wird deutlich, dass das Erfahren von Sprache am eigenen Körper, verbunden mit Bewegung, den Sprachlernprozess unterstützt.



# Achtsame Kommunikation im Kindergartensprengel Schlanders

bearbeitet von Brigitte Alber

Sprache ist eine zentrale menschliche Ausdrucksform. In ihr artikulieren wir unser Denken, Fühlen, Erleben, Wollen und Wünsen und nehmen Kontakt mit der Mit- und Umwelt auf. Wir vergewissern uns auch unseres Selbst im Medium der Sprache, im inneren Dialog mit uns selbst sowie im dialogischen Austausch mit anderen.

Sprache ist mehr als die artikulierten Worte, auch Hände haben ihre Sprache, unsere Mimik ist Sprache. Wenn wir unsere Sinne öffnen und die Welt wahrnehmen, ist stets Sprache da.

Sprache ist ein vielfältiges Phänomen und kann vieles bewirken. Sprache kann sachlich informieren, Sprache kann heilen, trösten, uns in Begeisterung versetzen, kann Gemeinschaft und Verbundenheit stiften.

In vier Modulen setzten sich die pädagogischen Fachkräfte mit der „Achtsamen Kommunikation“ auseinander. Die Referentin Elke Polzer legte den Schwerpunkt auf die Wahrnehmung aus der Perspektive des Kindes. Die Auswirkungen der unterschiedlichen Kommunikationsmuster und der achtsamen Kommunikationen konnten gespürt und erfahren werden. Achtsamkeit sollte eine innere Haltung werden.

Auch für die Eltern gab es mehrere Angebote zur Schulung der Kommunikation.

## Erfahrungsberichte der Teams

Im ersten Modul konnten wir uns in Partnerübungen im aktiven Zuhören üben:

- Blickkontakt
  - gleiche Ebene
  - das Interesse leitet das Gespräch
  - das Kind ernst nehmen
  - Empathie
  - offene Fragen stellen, damit das Kind im Denkprozess bleibt
- Aktives Zuhören spornt den Sprechenden an, sich noch mehr zu öffnen und verlangt, das Eigene vorerst zurückzustecken. Das nächste große Übungsfeld galt der wertfreien Beobachtung. Im Alltag, so wurde uns bewusst, legen wir in viele Aussagen schon eine Bewertung hinein: „Schön hast du das gemalt – brav, fleißig usw.“ Uns auf das zu konzentrieren, was wir tatsächlich hören, sehen, wahrnehmen und dies sprachlich



auszudrücken, wurde für uns zur neuen großen Herausforderung. Ich spreche aus, was ich sehe: „Ich sehe, du hast ein Bild gezeichnet.“

Abschließend hatte uns Frau Polzer Aufgaben zum Thema Zuhören mitgegeben: einmal am Tag einem Kind aufmerksam zuhören, den Kindern wertfreie Beobachtungen mitteilen und dazu als Hilfestellung die Sätze beginnen mit: „Ich höre ..., ich sehe ...“.

Einige Mitarbeiterinnen stiegen voller Tatendrang ein, andere waren etwas verunsichert, wie sie das Gelernte im Alltag umsetzen können. Einige Mitarbeiterinnen mussten erst nach Situationen und Zeitfenstern suchen, um sich auf das aktive Zuhören einzulassen. Es war auch eine Auseinandersetzung mit sich selbst nötig, um sich einzugestehen, ich höre jetzt diesem Kind zu und die anderen Kinder warten, bis sie an der Reihe sind.

Beim zweiten Treffen war es der Referentin wichtig, dass die Teilnehmerinnen ihre gewonnenen Erfahrungen mitteilten. Einige pädagogische Fachkräfte berichteten von großen Erfolgen und ebenso großen Veränderungen. Andere Teilnehmerinnen bräuchten noch Zeit, um das Gelernte „richtig“ umsetzen zu können.

Nach den Schritten „wertfreies Beobachten“ und „Gefühle erkennen und bestätigen“ richtete sich das Augenmerk auf

## Starke Kinder – gewaltfreie Kommunikation

Ulrike Piok, Kindergarten Oberplanitzing

„Bedürfnisse oder Werte wahrnehmen und erkennen“ und „Lösungs- und Handlungsschritte ausarbeiten“.

Die pädagogischen Fachkräfte übten sich in der achtsamen Kommunikation. Der Umgangston wurde viel ruhiger und teilweise auch entspannter. Den pädagogischen Fachkräften wurde bewusst, dass sie nicht „Schiedsrichter“ sein müssen. In Konfliktsituationen sahen sie sich vermehrt in der Rolle der aktiven Zuhörerinnen und der Vermittlerinnen. So konnte ein Konflikt sachlicher angegangen werden. Sie machten die Erfahrung, dass sich Konflikte bereits durch Anhören des Problems von alleine wieder auflösten.

Im dritten Teil der Schulung lag der Schwerpunkt beim Dialog. Nach einer Meditation und einer Einführung in die Schwerpunkte des Dialogs übten wir zunächst den Dialogkonsens. In Zweiergruppen schlüpfte eine Person in die Rolle der Sprechenden, die andere in die Rolle der aktiven und achtsamen Zuhörerinnen.

Nach dieser Übung gab es einen kurzen Austausch. Es kristallisierte sich dabei klar heraus, dass die große Herausforderung für die Zuhörerinnen darin liegt, den richtigen Zeitpunkt zu finden, den Konsens einzubringen. Es erforderte eine große Konzentration, den Erzählungen zu folgen ohne dabei Eigenes einzubringen.

Die Sprechenden berichteten davon, dass es ungewohnt war, so lange Zeit berichten zu können, ohne unterbrochen zu werden. Es gab mehrheitlich positive Rückmeldungen zum Konsens, die Sprechenden haben sich damit verstanden und ernst genommen gefühlt.

Die zweite große Übung an diesem Tag war das Rollenspiel. Es konnten Situationen aus dem Kindergartenalltag aufgegriffen und im Rollenspiel nach dem Modell der achtsamen Kommunikation analysiert werden.

Diese Übungsphase war sehr intensiv, es wurde die Rolle der pädagogischen Fachkraft, des Kindes oder der Beobachterin eingenommen.

Elke Polzer unterstützte das richtige Formulieren. In der Rolle des Kindes wurde nachgespürt, wie die Worte wirken, welche Emotionen sie auslösen. In der Rolle der Beobachterin wurde überlegt, wie man in der entsprechenden Situation reagieren würde.

Die Erfahrung, dass ein achtsames Kommunikationsverhalten sich schon bald im Verhalten der Kinder widerspiegelte, hat uns gezeigt, auf dem richtigen Weg zu sein. Unübersehbar sind die positiven Veränderungen der Kinder – im Sprechen, im Zuhören, im achtsameren Umgang miteinander.

Immer wieder setzte ich mich in meinem Leben mit Aggression und Konflikten auseinander. Vor einigen Jahren stieß ich dabei auf die Gewaltfreie Kommunikation (GFK) nach Marshall Rosenberg. Die Referentin, Universitätsdozentin und Autorin Karoline Bitschnau hat mich dabei unterstützt, dieses Modell in meiner Arbeit im Kindergarten und in meinem Leben zu integrieren.

Ich habe erfahren, wie die GFK mein Leben stärkte und bereicherte. Ich entwickelte eine Achtsamkeit für eigene Gefühle und Bedürfnisse, erweiterte meine Fähigkeiten, mit unerwünschten Emotionen besser umzugehen, intensivierete meine Empathiefähigkeit und vertiefte meine Beziehungsfähigkeit. All dies wirkt sich auf meine Konfliktfähigkeit aus.

Die GFK stützt sich auf vier Schritte, die eine wertschätzende Kommunikation erleichtern.

1. Beobachtung: Tatsache beschreiben: „Ich sehe, höre ...“
2. Gefühle ansprechen: „Ich bin ...“
3. Bedürfnisse: Werte mitteilen: „... weil mir ... wichtig ist.“
4. Konkrete Bitte formulieren: „... deshalb bitte ich dich ...“

Das Wichtigste der GFK ist die innere Haltung. Sie drückt sich für mich in einer wertschätzenden Herz-zu-Herz-Verbindung aus und bereichert die Begegnung mit den Menschen, aber auch die Begegnung mit mir selbst.

GFK hat nicht zur Folge, dass Wut, Ärger, Zorn nicht mehr gegeben sind. Die unangenehmen Gefühle sind wie Lichtsignale am Armaturenbrett eines Autos und machen darauf aufmerksam: Hallo, hier gibt es unerfüllte Bedürfnisse. Diese wollen in erster Linie wahrgenommen werden. Dadurch entsteht eine Verbindung zwischen den Menschen. Nun kann ein Gespräch fruchtbringend verlaufen.

### Gewaltfreie Kommunikation im Kindergarten

Die GFK hat Einzug in den Kindergarten Oberplanitzing gehalten und ist nicht mehr weg zu denken. Sie spiegelt sich in der wertschätzenden Haltung des Teams, in der Konfrontation bei Konflikten und Missverständnissen mit den Eltern, in der Zusammenarbeit mit der Schule, im Umgang mit Ämtern und Institutionen.

Vor allem zeigt sie sich jedoch im Sein des einzelnen Kindes und im Miteinander Sein.

Kinder erlernen leicht und spielerisch diese Form der Kommunikation. Während wir Erwachsenen uns lange damit auseinandersetzen, reflektieren und üben, setzen Kinder es einfach um.

### Der Glücksstuhl

Gemeinsam mit den Kindern haben wir einen Stuhl in einen Glücksstuhl verwandelt. Wir haben ihn mit goldener Farbe

## „Giraffenglück“ – gewaltfreie Kommunikation

Rosi Ganner, Renate Reiterer, Kindergarten Tirol

bemalt, verziert und mit Spiegelsplintern beklebt. Das Gestalten erfüllte uns bereits mit einem Gefühl des Glücks, der Freude und Zufriedenheit. Das Geheimnisvolle des Glücksstuhls ist, dass jedes Kind, das sich darauf setzt, glücklich wird. Wie ist das möglich?

Sitzt ein Kind auf diesem Stuhl, teilen ihm die anderen Kinder mit, was sie an ihm besonders mögen und schätzen. Das verändert den Gefühlszustand des Kindes und gestärkt verlässt es den Stuhl.

### Der Friedensengel

Gibt es einen Konflikt, dürfen sich die Kinder einen Friedensengel unter ihren Freunden oder den Erwachsenen auswählen, der den Auftrag hat, den Konflikt zu begleiten und zu moderieren. Ziel ist es, die Herzensverbindung wieder herzustellen.

Der Friedensengel erteilt mit dem Redestab das Wort. Für jeden Schritt gibt es eigene Symbole.

1. Was ist die Tatsache? Was hast du gesehen? (Fotoapparat)
2. Wie geht es dir? (Herz)
3. Was brauchst du? (Schatzkiste)
4. Was kann er/sie für dich tun? (Hand)

Abschließend bekommen beide ein Glas Wasser, in das sie ein Symbol für ihr Gegenüber skizzieren und einen lieben Gedanken hinein senden. Das Wasser ist zum Freundschaftswasser geworden und darf getrunken werden.

80% aller Konflikte haben ihren Ursprung in der Kommunikation. Die GFK unterstützt Menschen dabei, sich den Konflikten zu stellen und daraus die Pflanze der Beziehung wachsen zu lassen.

Rosenberg sagt: „Konflikt komm raus, du bist umzingelt.“



Kindergarten Tirol

Konflikte sind ein wichtiger Bestandteil des Umgangs miteinander. Das Erlernen einer Streitkultur, in denen die Beteiligten Wege kennenlernen, wie sie für ihre Bedürfnisse eintreten und Lösungen finden können, die möglichst allen gerecht werden, ist eine große Herausforderung.

Gewaltfreie Kommunikation (GFK) – einfühlsame Kommunikation – Wolfssprache – Giraffensprache – ist ein Modell, das von Marshall Rosenberg seit Beginn der 70er Jahre entwickelt wurde. Mittlerweile ist die GFK weltweit eine der meist genutzten Methoden zur Konfliktbewältigung. Bei der GFK wird auf Angriffe verzichtet und die Aufmerksamkeit richtet sich auf die Gefühle und Bedürfnisse, die den oft unbedachten Äußerungen zugrunde liegen.

Um diese Gesprächs- und Streitkultur zu verstehen, erarbeiteten wir gemeinsam mit den Kindern die Vielfalt der Gefühle. Wir sprachen über Gefühle, Ausdrucksformen der Gefühle, nahmen sie bewusst wahr, unterteilten sie in stärkend und schwächend, betrachteten Gefühlskärtchen und suchten sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten für Gefühle. Die Kinder lernten, spielerisch durch Mimik, Gestik und Körpersprache Gefühle zum Ausdruck zu bringen. Mit Körperspielliedern drückten wir Gefühle bewusst aus und versuchten nonverbale Signale bei anderen zu erkennen und zu verbalisieren.

Zum besseren Verständnis für die Kinder verwendeten wir die Giraffe und den Wolf (Handpuppen) als Symboltiere.



Die Giraffe ist das Landtier mit dem größten Herzen und dem längsten Hals, dient daher als Metapher für Liebe und Weitsicht. Die „Giraffe“ kann eine Kommunikationssituation gut einschätzen, ist einfühlsam, handelt und kommuniziert verantwortlich und spricht offen über Gefühle und Bedürfnisse. Der Wolf hingegen zeigt keine Gefühle, sondern kommandiert, wertet ab und klagt an.

Aussagen der Kinder in der Wolfssprache:

Simon: „Wenn du nicht mit mir spielst, bin ich nicht mehr dein Freund.“

Lea: „Ich schlage dich.“

Oliver: „Ich fresse dich.“

Maria: „Ich will dich zwicken.“

Katharina: „Du bist hässlich.“

Valentin: „Du hast blöde Patschen.“

Kathrin: „Du bist schuld, dass mein Spielzeug kaputt ist.“

Aussagen der Kinder in der Giraffensprache:

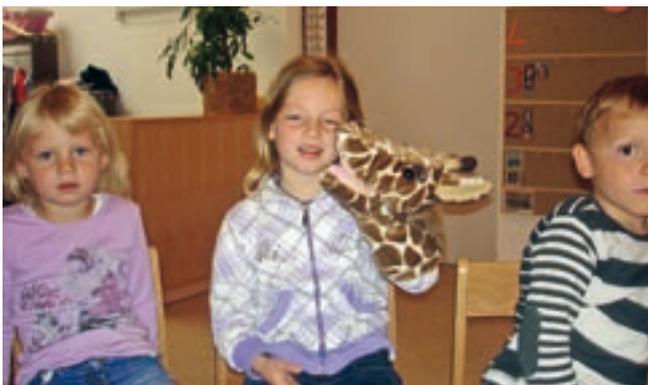
Lea: „Ich mag euch ganz gerne.“

Kathrin: „Bitte könntest du mir noch ein Brot geben?“

Simon: „Ich hab euch lieb Kinder.“

Matthias: „Ihr seid alle lieb.“

Maria: „Ich habe beobachtet, dass jemand geschlagen hat, ich war traurig, ich wünsche mir, dass die Kinder in Liebe sind, es nicht mehr tun.“



Wir holten uns Informationen aus verschiedenen Büchern, um beide Tiere und ihre Eigenschaften besser kennenzulernen, Giraffen leben friedlich mit anderen Tieren zusammen. In Streit-situationen verletzen sie sich nicht gegenseitig. Zur besseren Vorstellung zeichneten die Kinder eine Giraffe in Raumgröße, wobei sie feststellten, dass sie in Wirklichkeit noch viel größer ist. Fünf Kinder legten sich hintereinander auf den Fußboden, so konnten wir die genaue Größe einer Giraffe bestimmen.

Um das Gewicht eines Herzens, das ca. 10 kg wiegt, zu ermitteln, wurde auf einer Personenwaage Sand in einen Plastikbeutel gefüllt. Der 10 kg schwere Sand wurde mit dem eigenen Körpergewicht verglichen.

Mit Tonarbeiten, Faltarbeiten und gemalten Bildern brachten die Kinder Gelerntes und ihre Phantasie zum Ausdruck.

Gemeinsam mit den Kindern erarbeiteten wir anhand von Symbolkarten die vier Schritte der Gewaltfreien Kommunikation (Beobachtung, Gefühl, Bedürfnis, Bitte), die hilfreich sind, um gegenseitiges Verständnis zu fördern und Verbundenheit zu spüren.

Mit Vertiefungsübungen zur Beobachtung lernten die Kinder eine wertschätzende Haltung sich selbst und anderen gegenüber einzunehmen. Dazu gehörten auch Sinnesspiele und bildhafte Darstellungen zum Thema: Wer bin ich? Ich bin einzigartig und wertvoll. Wie nehme ich mich und die anderen wahr? Fünf Sinne – welche sind das?

Vertiefungsübungen zu den Gefühlen und Bedürfnissen zeigten, dass alle Menschen die gleichen Bedürfnisse haben: Nahrung, Liebe, Anerkennung, Respekt, Vertrauen, Ordnung ... Gewaltfrei bedeutet, eine Haltung einzunehmen, die sowohl unsere Bedürfnisse als auch Bedürfnisse des anderen beachtet. Durch Bilderbücher, Märchen, Geschichten aber auch im täglichen Miteinander lernten die Kinder zu erkennen:

■ Was fühlt diese Person? Was braucht sie?

■ Wenn ich einen anderen verletzt habe und er weint, dann braucht er Liebe, Trost und Zuwendung. Ich streichle ihn und frage: „Geht es dir wieder besser?“

Durch die Vertiefungsübung zur Bitte erfuhren die Kinder, dass man, um seine Bedürfnisse erfüllt zu bekommen, darum bitten kann.

Wie kann ich fragen oder bitten, wenn

■ ich Durst habe?

■ ich zu kalt habe?

■ ich die Schuhe zu binden habe?

■ ich lieber drinnen statt draußen spielen möchte?

Wenn ich z. B. mit einem Spielzeug spielen will, das gerade jemand anderes hat und der will es mir nicht geben (Beobachtung), dann kann ich wie eine Giraffe reden: „Ich bin neugierig (Gefühl) und würde gerne mit diesem Spielzeug spielen (Bedürfnis), weil ich so was noch nie vorher gesehen habe. Möchtest du, dass wir zusammen damit spielen (Bitte)?“ Oder ich kann Wolfssprache sprechen: „Los, gib her!“

Diese Gesprächs- und Streitkultur bedarf ständiger Übung in alltäglichen Situationen gemeinsam mit den Kindern. Wenn wir unseren Kindern vorleben, wie sie für sich sorgen, ohne andere zu verletzen, lernen sie, was sie zum Leben brauchen.

# KLIK - Konflikte lösen im Kindergarten

Christiane Ruepp, durchgeführt im Kindergarten Schlanders

Bei einer Fortbildungsveranstaltung mit Bernadette Grießmair bin ich erstmals auf das Buch von Kain, Bukovics, Edtinger, Reithmayr und Scharf „KLIK – Konflikte lösen im Kindergarten“ (Beltz Verlag, 2006) gestoßen. Es beinhaltet ein praxisorientiertes Trainingsprogramm zur Konfliktbewältigung für Kinder von fünf bis sieben Jahren. Ich habe mit einer Kleingruppe von vier- und fünfjährigen Kindern Einheiten nach dem Buch durchgeführt. Zwanzig Einheiten sind beschrieben, um bei den Kindern auf spielerische Art spezifische Kompetenzen auf- und auszubauen:

- die emotionale Kompetenz erweitern,
- das Verständnis entwickeln, was Konflikte sind und wie sie entstehen,
- spezifische Konfliktlösestrategien erproben.

In den ersten Einheiten besprach ich mit den Kindern die Gefühle Glück, Wut, Zufriedenheit, Angst, Traurigkeit und Stolz. Eine Figur aus einem gelben Tuch, der Smiley, begleitete die Kinder durch die Einheiten. Er erklärte Gefühle oder zeigte ein Gefühl, das die Kinder erraten durften. Zu jedem Gefühl erzählte ich eine Geschichte. Zaubersprüche halfen, Gefühle zu erkennen und bewusst wahrzunehmen und zu artikulieren. Außerdem achtete ich darauf, dass Gefühle differenziert wahrgenommen werden: die große Wut oder die kleine Wut, das große Glück oder das kleine Glück.

In der Einheit „Glück“ verwendete ich das Symbol der Feder. Jedes Kind durfte sich mit der Feder über die Hände, über die Füße streichen. Wir stellten fest: Wenn ich glücklich bin, dann bin ich leicht und schwebe. Ich bin schwerelos und habe das Gefühl: ich fliege. Die Kinder erzählten, wann sie sich glücklich fühlten.

Beim Fest der guten Gefühle erhielt jedes Kind dieses und einige andere Symbole in einem Säckchen, das wir oft hervorholten. Ich habe erfahren, dass die Kinder leichter mit Gefühlen umgehen können, wenn sie diese bewusst wahrnehmen.

Wir lernten, dass aus erfüllten Bedürfnissen und Wünschen positive Gefühle entstehen, aus unerfüllten negative Gefühle. So befassten wir uns eine Weile mit unseren Bedürfnissen und drückten sie durch Sprache oder durch kreatives Tun aus.

Streit kann entstehen, wenn die Gefühle zweier oder mehrer Kinder nicht zusammen passen. Die Kinder lernten deshalb, die eigenen Bedürfnisse wahrzunehmen und mitzuteilen. Bei KLIK steht der Wunsch jedes Einzelnen im Mittelpunkt der Konfliktlösung.

Hierfür wurden Gesprächsregeln wichtig. Ich führte Symbole ein, die die Kinder unterstützten, Schritt für Schritt vom Streit zur Lösung, von der Faust zum Schmetterling zu gelangen. Bei

den Symbolen griff ich auf die Kopiervorlagen aus dem Trainingsprogramm zurück.

BILD-BEDEUTUNG	WAS ZU TUN IST
Faust: ich bin zornig	Das Gefühl anerkennen und benennen.
geöffnete Hand und Ohr	Ich höre zu und du erzählst mir deinen Wunsch.
Ohr und geöffnete Hand	Du hörst zu, ich erzähle dir meinen Wunsch.
Glühbirne = Idee	Gemeinsam finden wir eine Lösung unseres Streits, die für uns beide passt.
Händedruck	Wir sind einverstanden, geben uns die Hände und sagen es uns auch mit Worten: „Einverstanden!“
Friedensschmetterling	Der Streit ist gelöst, nun können wir wieder zum Spiel zurückgehen.

Die Bilder nähten wir auf einen Teppich, dieser wurde unser Friedensteppich.

Nach den zwanzig Einheiten haben wir der Gesamtgruppe unser Wissen erläutert und Plakate mitgebracht, auf denen dargestellt ist, wie wir uns in einem Konfliktfall verhalten. Konflikte wurden ab diesem Zeitpunkt nach einer bestimmten Vorgangsweise auf dem Friedensteppich behandelt.

„Von der Faust zum Friedensschmetterling“ war für uns ein Leitfaden, den wir bei Konflikten anwenden konnten. Das Ritual hat es mir, meinen Kolleginnen und auch den Kindern erleichtert, Konflikte anzuerkennen und einen klaren Leitfaden zur Lösung eines Konflikts zu haben.

## Wenn Kinder streiten

Elisabeth Trojer, Rosa Steinmann, Kindergarten Villanders



Die Kinder spielen im Garten. Einige Buben haben sich unter einer großen Wurzel mit vielen Decken ein Haus gebaut. Auf der gegenüberliegenden Seite hat eine Gruppe von Mädchen dasselbe vor. Sie haben einen Tisch zu ihrem Haus umfunktionierte und mit wenigen Tüchern und Decken abgedeckt. Die Mädchen tuscheln, sie beraten, beobachten, hecken einen Plan aus: Wie schaffen wir es am besten, an die Decken der Jungen zu kommen? Zwei Mädchen werden ausgewählt, den Plan in die Tat umzusetzen. Unauffälliges Anschleichen von der Seite, die Buben werden von einem der Mädchen in ein Gespräch verwickelt, während sich das andere zwei Decken greift und mit einem Lachen im Gesicht davonläuft, das andere Mädchen hinterher. Geschafft. Die Buben haben nicht einmal etwas davon mitgekriegt.

Sobald die Jungen den Diebstahl bemerken, machen sie sich geschlossen daran, die Decken wieder zurückzuholen. Sie gehen zu den Mädchen, wollen ihnen die Decken entreißen, üben Kraft aus, schreien und schimpfen. Die Mädchen wehren sich auch, kratzen und schubsen die Jungen. Nach einigem Hin und Her einigen sich die Jungen darauf, den Mädchen zwei Decken zu überlassen, aber trotzdem mehr Decken als die Mädchen zu haben; sie hatten sie schließlich zuerst. Die Mädchen sind damit einverstanden und das Spiel geht ruhig weiter.

Solche und ähnliche Konfliktsituationen sind jeder pädagogischen Fachkraft aus ihrem beruflichen Alltag bekannt. Konflikte sind eine Notwendigkeit und Chance für die soziale und die Persönlichkeitsentwicklung.

Kinder lernen,

- ihre Bedürfnisse zu erkennen und zu formulieren,
- zu diskutieren, anderen zuzuhören und Kompromisse einzugehen,
- sich in der Gruppe zu behaupten,
- zu verlieren und zu gewinnen,
- Misserfolge zu verkraften,
- Partei zu ergreifen oder sich zurückzuziehen.

In Konfliktsituationen brauchen die Kinder Regeln und Strategien. Diese gilt es, gemeinsam zu erarbeiten.

Jede Gruppe besteht aus Mädchen und Jungen mit unterschiedlichen Charakteren, Ideen und Gewohnheiten. Jedes Kind muss sich einen Platz in der Gruppe suchen, sichern, manchmal wird dieser Platz erkämpft. Jedes Kind möchte anerkannt werden. Diese Anerkennung verschafft es sich manchmal, indem es andere mit Bemerkungen schlecht macht, oft kämpft es auch mit Fäusten.

Die Freunde Moritz, Tobias und Alex bauen auf dem Bauteppich Raketen. Moritz hält seine stolz in der Hand und sagt: „Es darf nur einer starten. Ich fang an.“ Tobias meint: „Nein, ich darf zuerst. Ich bin nämlich schon fünf.“ Moritz sieht das anders: „Dann bist du der Letzte, denn du bist der Jüngste von uns.“ Alex hat einen anderen Maßstab: „Nein, der Größte kommt zuerst.“ Moritz hat eine Lösung: „Dann starten wir alle gleichzeitig. Schnell! Starten!“ Und das tun sie dann auch. Dieses Beispiel zeigt, dass Kinder beim Lösen von Konflikten kreativ sind.

## Unser neuer Koch

Marion Coser, Kindergarten Pfaffen

Am Anfang des Kindergartenjahres hat der Mensadienst in Pfaffen einen Koch eingestellt, der aus Peru stammt. Konrad Cruzes sieht man an, dass er kein Europäer ist. Immer wenn er kam, um nach der Kinderanzahl zu fragen, riefen einige Kinder: „Der braune Koch ist da!“ Sie fragten uns, warum er so „komisch“ sprach und ob er auch aus Marokko kam, wie ein Mädchen, das letztes Jahr unsere Gruppe besuchte.

Meine Kollegin und ich beobachteten diese Situation über einen längeren Zeitraum und merkten, dass sich das Interesse an seiner Person steigerte und die Kinder ungeduldig Fragen stellten. Aus diesem Grund beriefen wir eine Kinderkonferenz ein und fragten die Kinder, was sie schon alles über den neuen Koch wissen, welche Fragen sie noch haben und ob sie noch mehr erfahren wollen. Die Kinder stiegen begeistert auf diesen Vorschlag ein. Zwei von ihnen meinten, wir sollten Konrad zu uns in den Kindergarten einladen und er solle etwas über sich erzählen. Die anderen Kinder waren damit einverstanden und wir sammelten die Fragen der Kinder:

Woher kommst du? Warum bist du so braun? Kommst du aus Marokko? Bist du mit dem Schiff gekommen, so wie die Ouisal? Gibt es bei dir Zuhause Meerjungfrauen? Warum redest du



anders? Bist du ein echter Indianer? Wie geht deine Sprache? Warum ist deine Frau nicht braun?

Ein Junge schlug vor, eine schöne Karte zu basteln, mit der wir Konrad zu uns in den Kindergarten einladen konnten. Nachdem die Kinder diskutiert hatten, wer nun diese Karte basteln sollte, fiel die Aufgabe auf diesen Jungen und auf ein Mädchen, das schon schreiben konnte. Die zwei Kinder brachten die Karte in die Küche und schenkten sie Konrad. Dieser bedankte sich herzlich für die Einladung und war laut eigenen Worten „unheimlich“ gerührt, weil dies das erste Mal sei, dass ihn jemand so

wahrnimmt, wie er als Mensch ist und nicht nur als „ausländischen Koch“. Es war für ihn eine große Ehre, den Kindern von sich zu erzählen.

In den darauf folgenden Tagen brachten die Kinder Bilder, Fotos und Lexika von zu Hause mit, damit wir inzwischen etwas über das Land Peru herausfinden konnten. Ein Junge brachte seinen Globus mit, auf dem ihm sein Vater gezeigt hatte, wo Peru liegt. „Wenn man da hinfahren will (zeigt mit dem Finger auf Russland und Asien) kann man auch mit dem Bus oder mit dem Zug fahren, aber wenn man nach Peru will, muss man mit dem Flugzeug fliegen, oder halt mit dem Schiff. Sonst kommt man da nicht hin.“

Ein anderer Junge wusste, dass man in Peru spanisch spricht und dass Konrad bestimmt Spanisch kann. „Schauen wir im Computer, ob da vielleicht jemand Spanisch kann. Dann können wir „Hallo“ sagen, wenn Konrad kommt.“ Also suchten wir im Internet und wurden bald fündig. Die Kinder waren so begeistert von der Sprache, dass sie immer neue Wörter suchten.

Ich machte den Kindern den Vorschlag, Konrad zu fragen, wie die verschiedenen Wörter in der spanischen Sprache heißen.

„Wir können uns doch nicht alle Wörter merken, die wir fragen wollen“, warf ein Kind ein. „Schreibst du sie halt auf“, antwortete ein Mädchen. „Aber ich kann nur ein bisschen schreiben“, meinte darauf das Mädchen. „Zeichnest du halt“, meinte das Mädchen.

So entstand die Idee, dass interessierte Kinder für sich ein eigenes kleines Spanisch-Deutsch-Wörterbuch gestalteten. Ich konnte beobachten,

dass die Kinder Gegenstände und Personen aus ihrer Familie zeichnen, oder Dinge, die ihnen sehr wichtig waren. Ein Junge zeichnete sein ungeborenes Geschwisterchen und wollte wissen, wie man Baby auf Spanisch sagt. Ein anderer Junge malte eine Trompete, weil sein Vater dieses Instrument spielt und er es ihm auf Spanisch erklären wollte. Es war beeindruckend, wie interessiert und neugierig die Kinder waren. Ich musste mich zurücknehmen, um ihre Fragen nicht sofort zu beantworten, denn auch ich war mittlerweile von ihrer Begeisterung angesteckt.

Endlich kam der Tag, an dem Konrad zu uns in den Kindergar-



ten kam. In einem Kreis breiteten wir alle Dinge aus, die wir bis jetzt zu diesem Thema gesammelt hatten und erwarteten Konrad im Gruppenraum. Konrad setzte sich zu uns und begrüßte die Kinder mit einem fröhlichen „Hola“. Er hatte viele große Fotos und Bilder aus seiner Heimatstadt Arequipa mitgebracht und erzählte uns von seiner Familie und seinen beiden Kindern, von seiner Heimat, den hohen Bergen, den Lamas, den Eseln und saftigen grünen Feldern und wie es ihm ergangen ist, als er zum ersten Mal nach Südtirol kam.

Ein dreijähriger Junge beeindruckte mich, als er plötzlich aufstand, zu Konrad ging und ihm in italienischer Sprache Fragen stellte. Er hatte gar keine Scheu, auf Konrad zuzugehen und fragte ihn sogar, ob er ihm zeigt, wie man auf der Panflöte spielt, welche Konrad mitgebracht hatte. Nun trauten sich auch andere Kinder, Fragen zu stellen und kicherten über die lustigen spanischen Wörter, die Konrad für sie übersetzte. Konrad spielte den Kindern ein Lied auf der Panflöte vor und wer wollte, konnte anschließend selbst darauf spielen. Das Lied hieß „Quando viene el otoño“ und erzählt die Geschichte eines Bären, der den Herbst erlebt. Konrad gab uns den Text, damit wir es im Kindergarten singen konnten. Die Kinder zeigten Konrad auch ihre Wörterbücher und baten ihn, die spanische Übersetzung dazuschreiben.

Stolz stellten die Kinder ihre fertigen Bücher in die Projektecke, wo sie sich von nun an oft aufhielten, um über ihr erworbenes Wissen zu sprechen und Bilder und Bücher anzuschauen.

Esel heißt im Spanischen „burro“, so wie Butter in Italienisch. Als Konrad hier her gekommen ist, bekam er pane con burro, und er hat geglaubt, er bekommt ein Brot mit einem Esel. „Buenos días“ heißt guten Tag und „Adiós“ heißt Aufwiedersehen.

In weiteren Kinderkonferenzen haben wir die Kinder gefragt, was sie noch zum Thema Peru wissen möchten und wie es weitergehen soll:

„Bauen wir vielleicht bald einen Vulkan? So einen wie in Arequipa? Aber er muss auch so groß sein.“

„Ja. Konrad soll uns helfen, er weiß genau wie er ausschauen muss.“

„Ich bring meinen Poncho von zu Hause mit. Konrad hat erzählt, in Peru haben den alle Kinder.“

„Ich weiß etwas. Mein Papi war auf der Tuff-Alm, da haben sie Lamas, die spucken.“

„Wir können beim Menü in der Garderobe statt burro Esel drauf schreiben, das wäre lustig.“

Die Kinder einigten sich darauf, dass sie Konrad öfter in den Kindergarten einladen wollten, um mehr über Peru zu erfahren. In den folgenden Wochen besuchte uns Konrad jeden Freitagnachmittag und wir gingen gemeinsam mit ihm auf eine



Abenteuerreise. Er baute mit den Kindern den Vulkan nach und erzählte über einen peruanischen Brauch.

„Da gehen alle Leute von der Stadt hinauf auf den Vulkan, mit Fackeln in der Hand und schauen sich ein großes Feuerwerk über der Stadt an. Das machen sie schon lange, damit der Vulkan still bleibt ... damit er nicht mehr Lava spuckt.“

Anschließend boten wir das Experiment „Wenn die Erde Feuer spuckt“ an.

Weiteres brachte uns Konrad Musik aus Peru mit und ergänzte den Menü-Plan in seiner Muttersprache.

„Wieso machst du immer diese Wellen über den Buchstaben?“

„Die Buchstaben sind aber sonst so wie bei uns hier.“

Diese Aussagen zeigen auf, dass die Kinder schon ein großes Bewusstsein für verschiedene Sprachen haben. Sie können klar zwischen anderen Sprachen und ihrer Erstsprache unterscheiden, erkennen Zusammenhänge und Unterschiede. Ich war erstaunt, wie schnell sich die Jungen und Mädchen neue Wörter gemerkt haben, mit welcher Begeisterung sie lernen und ihre Lernprozesse mitgestalten.

# Philosophieren mit Kindern

## „DER TOTE VOGEL“ ODER „ABSCHIED VON EINEM LIEBEN MENSCHEN“

Maria Riedl, Kindergarten Marling

Nora kommt am Morgen des 9. Februar gegen neun Uhr über die Terrasse in den Kindergarten. Sie berichtet sofort von ihrer Entdeckung: „Af der Terrasse ligg a toter Vogel!“

Sofort stürmen die Kinder nach draußen, sie wollen den Vogel sehen. Sie überlegen gemeinsam, was wohl die Todesursache sein könnte:

„Vielleicht isch ihm schlecht gwordn.“

„Epper hot er an Herzinfarkt.“

„Isch er aussn Nestl ausigekuglt?“

Tobias möchte den Vogel umdrehen, um zu sehen, ob er vielleicht doch noch lebt, oder „no amol aufwocht, vielleicht schloft er lai!“

Ich erkläre, dass es nicht ratsam sei, tote Tiere anzufassen, weil wir nicht wissen, ob sie krank gewesen oder woran sie gestorben sind. Ich schlage vor, den Vogel mit einem Handschuh aufzuheben, damit die Kinder ihn von allen Seiten betrachten können. Die Erklärung, dass der Vogel zu heftig ans Fenster geflogen sein könnte, erscheint den Kindern plausibel.

Die Beobachtung von den Geschehnissen und Emotionen der Kinder an jenem Tag waren für uns Anlass, unmittelbar auf das Thema einzugehen. Es entstand sofort ein reger Austausch mit den Kindern. Die Tatsache, dass sich innerhalb kürzester Zeit alle Kinder am Geschehen beteiligten, zeigte die Bedeutsamkeit des Ereignisses.

Die Kinder sind gerührt über den Tod des Vogels und möchten ihn gerne begraben. Da auch noch eine Geburtstagsfeier ansteht, wird die „Beerdigung“ am Nachmittag angesetzt. Die erforderlichen Handlungsschritte werden gemeinsam mit den Kindern formuliert:

- Natalie will einen Sarg aus Karton für den Vogel machen, die Kinder möchten ihn dort hinein betten, „... obr Maria, mir brauchn a Watte, dass ers gonz woach hot und worm.“
- Martina hat die Idee, das Grab mit Steinen zu verzieren.
- Sophia möchte ein Foto vom Vogel haben, welches wir ans Grab legen können, „... und a Kreuz brauchn mir a, aus Holz.“
- Damit nicht noch einmal ein Vogel verunglückt, wollen die Kinder Vögel aus Karton an die Fensterscheiben kleben, mehrere Kinder erklären sich sofort bereit, diese Vögel zu basteln.

Die Bildungsziele für unser pädagogisches Handeln formulieren wir aufgrund der spontanen Durchführung erst im Nachhinein:

- philosophische Fragen aufgreifen und wertschätzen, gemeinsam auf dem Weg sein,
- die Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit Leben und Tod aus verschiedenen Gesichtspunkten stärken,
- Interesse wecken, grundlegende Fragen des Lebens und der Welt zu denken.

Natalie hat einen „Sarg“ aus Karton gebastelt und ihn liebevoll verziert. Der Vogel wird hineingebettet und alle verabschieden



sich einzeln vom Spatz: „Pfiati, Voge, i wer di vermissn.“ Hanna und Dorian betrachten den Spatz noch einmal eingehend. Damit sie die Augen sehen können, bitten sie mich, den Vogel noch einmal herauszuheben. Auch der Rest der Gruppe will die geschlossenen Augen noch einmal sehen, ich trage den Vogel von Kind zu Kind. Sarah verabschiedet sich ganz andächtig: „I nenn ihn Fritz, sell isch a schianer Name für a Voge.“

Den Kindern scheint der Platz unter den Bäumen geeignet, um den Vogel dort zu begraben. Also machen sich ein paar Kinder gleich an die Arbeit. Sie versuchen, ein Loch zu graben, was sich angesichts des dichten Wurzelwerks als gar nicht einfach erweist. Mit vereinten Kräften entsteht ein kleines Loch im Erdreich. Wir stehen vor einem Problem: der „Sarg“ ist zu groß für das Loch. Ich frage die Kinder, ob sie einverstanden sind, wenn ich den Vogel ohne Sarg ins Grab lege.

„Okay, ober du muesch ihn guet zudeckn, damit er nit zu kolt krieg und nit dreckig wird.“ Martina will ein Gebet sprechen und ein Lied singen. Sie stimmt das Lied „Gottes Liebe ist so wunderbar ...“ an. Dann betrachten die Kinder den Vogel zum letzten Mal. Tobias macht das Kreuzzeichen und singt: „Ich denke an dich ...“ Dann graben die Kinder den Spatz ein. Jeder legt eine Schaufel voll Erde darauf. Martina hatte die Idee, die Grabeinfassung mit Steinen zu gestalten, sie hat mit ihren Freundinnen im Garten am Vormittag bereits Steine gesammelt. Liebevoll und andächtig wird das Grab verschönert. Schließlich holen wir aus dem Keller zwei Leisten, binden sie zu einem Kreuz und stellen ein Foto des Vogels daneben.

Sara, Natalie und Alexandra basteln Vögel aus Karton und kleben sie ans Fenster.

Die Kinder haben die Begegnung mit dem toten Vogel intensiv erlebt. Der ganze Tag war geprägt von Überlegungen, Fragen und Theorien zum Sterben, Tod und dem Leben danach. Die Entwicklung der Gruppendynamik war dabei intensiv zu spüren, es wurde gemeinsam überlegt, nachgedacht, geplant.

Die pädagogischen Fachkräfte haben sich bei der Realisierung der Vogelbeerdigung zurückgenommen, die Kindergruppe hat deren Planung und Durchführung größtenteils in Eigenregie durchgeführt.

Leider konnte die Geburtstagsfeier nicht verschoben werden, daher waren bei der Beerdigung am Nachmittag nicht mehr alle Kinder dabei. Am darauf folgenden Kindertag haben die

Beteiligten den anderen Kindern das Grab gezeigt und das Erlebte geschildert.

Die Ziele, welche wir uns gemeinsam mit den Kindern gesetzt hatten – den Vogel respektvoll zu begraben und einen Platz zu schaffen, an dem wir uns an ihn erinnern können – haben wir erreicht.

Wir haben uns gemeinsam mit den Kindern auseinandergesetzt, ohne dabei ihre Bilder und Gedanken von Leben und Sterben zu stören. Wir haben miteinander philosophiert, nach Antworten gesucht und Gedanken angeregt. Bleiben Themen aus diesem Bildungsprozess auch in nächster Zeit aktuell für die Kinder, werden wir dem Bedürfnis nach weiterer Auseinandersetzung nachkommen.

Clemens kommt zwei Wochen später in den Kindergarten und berichtet: „Haint in der Nocht hot meine Mama gmiesst gonz schnell in Kronknhaus fohrn, weil dr Opa isch fost gestorbn.“ Sein Großvater leidet seit fünf Jahren an einer Krebserkrankung, sein Zustand hat sich in den vergangenen Wochen merklich verschlechtert.

Wir fragen nach, ob Clemens denn wisse, wie es dem Opa gehe. „Na, er isch nit gestorbn, es geat ihm schun wieder besser.“ Mit diesen Worten wendet er sich dem Spiel zu.

Während des Mittagessens erzählt Clemens das Ereignis der letzten Nacht noch einmal seinen Freunden am Tisch. Alexandra erzählt, ihr Großvater habe einen Herzinfarkt erlitten, es gehe ihm jetzt aber wieder besser. Dann wendet sich die Tischgemeinschaft einem anderen Thema zu.

In den darauf folgenden Tagen wird das Thema von keinem der Kinder aufgegriffen oder weitergeführt. Wir fragen Clemens ab und zu nach dem Gesundheitszustand seines Opas, er gibt meist dieselbe Antwort: „Es geat ihm schun besser.“

Am 8. März erzählt Clemens, sein Opa sei gestern gestorben. Die Kinder neben ihm nehmen die Nachricht unterschiedlich auf, einige äußern ihr Mitgefühl, andere können mit dem Begriff „tot“ nichts anfangen. Clemens selbst wendet sich wieder dem Spielen zu, er verbringt einen „normalen“ Kindergartentag. Wir haben den Eindruck, dass er die Tragweite des Ereignisses nicht erfassen kann, er äußert weder Trauer, noch zeigt er irgendwelche außergewöhnlichen Verhaltensweisen.

Am nächsten Tag beobachten wir dann verschiedene „Phasen“ bei Clemens: einmal sein gewohntes Spiel- und Sozialverhalten, dann wieder äußerst sensible Reaktionen auf die Kontakte mit seinen Spielkameraden, erhöhte Verletzbarkeit und Verzagttheit. Als wir uns im Morgenkreis treffen, warten wir auf Clemens. Er sei auf die Toilette gegangen, weiß Judith. Sonja geht hinaus, findet ihn weinend dort vor. Er lässt sich gerne von ihr in den Raum

begleiten, setzt sich auf ihren Schoß. Die Kinder fragen Clemens, warum er denn weine. Er sagt: „I woass nit.“ Ich erzähle vom Tod seines Großvaters, Clemens erwidert darauf nichts, fühlt sich aber sichtlich erleichtert mit dieser in Worte gefassten Erklärung für sein Traurigsein.

Wir beobachten, dass einige der Kinder zum ersten Mal mit dem Tod einer Bezugsperson konfrontiert sind. „Und wos isch iaz mitn Opa?“ Ich erkläre: „Es wird die Beerdigung stattfinden, wie wir es mit dem Vogel gemacht haben.“ Sophia meint: „Und nochr krieg er a a Kraiz und a Foto drauf, dass olle wissen, wer do begrobn isch.“ Nora sagt: „Jo, in Jesus hobn sie a begrobn, ober der isch wieder aufgestondn, weil er isch dr Gott.“

Die Kinder sind gerührt, sprechen Clemens in liebevoller Weise ihr Mitgefühl aus und begegnen ihm feinfühlig und verständnisvoll. Nach dem Morgenkreis ist die traurige Stimmung Clemens' verfliegen, er tobt im Garten herum.

Am darauf folgenden Montag

Clemens: „Du Maria, gell i hon di afn Begräbnis von mein Opa gsegn, und di Mami von Elias und von Gabriel.“

Es folgt ein längerer Austausch über die Begräbnisfeierlichkeiten.

Gabriel: „Wieso isch eigentlich der Opa von Clemens gestorbn?“

Clemens: „Weil er Krebs hot.“

Gabriel, nachdenklich: „Mein Opa hot a Krebs, er werd a sterbn.“

Maria: „Deine Mama hat mir erzählt, dass er krank ist.“

Elias: „Miassn di Lait sterbn, wenn sie kronk sein?“

Maria: „Manche Krankheitn sind unheilbar, zum Beispiel manche Arten von Krebs.“

Gabriel: „Kennen Kinder sell a kriagn?“

Maria: „Ja, bei Kindern ist die Heilungschance aber viel größer, weil sie jung sind.“

Dorian: „Und von die Windpockn kann man a sterbn?“

Maria: „Nein, das ist eine Kinderkrankheit, die vorbeigeht, fast alle Kinder unserer Gruppe hatten sie schon.“

Gabriel: „Gell die Lait miessn a sterben, weil sie olt sein.“

Maria: „Ja, die Menschen werden alt, und irgendwann sterben sie.“

Martina: „Sell muass so sein, weil sunst hattn die Menschen nimmer Plotz auf der Welt, die gonze Welt war voller Menschen.“

Gabriel: „Kennen die Menschen a 100 oder 1000 oder Millionen Johr werden?“

Maria: „Die meisten Menschen werden ca. 80, wenn jemand 100 wird, ist es etwas Besonderes.“

Elias: „Isch mein Opa olt?“

Maria: „Ich denke, er wird um die siebzig sein, ich glaube aber, ihm geht's gut, er kann jeden Tag arbeiten gehen. Irgendwann wird auch er sterben, so wie wir alle.“

Gabriel: „Ober mir do sein no jung, gell?“

Das Gespräch ist für den heutigen Tag erschöpft, die Kinder wenden sich dem Jauseessen zu.

In den darauf folgenden Tagen ergeben sich weitere, ähnliche Gespräche. Besonders interessiert am Thema Tod zeigen sich Gabriel, Martina, Clemens, Martina, Nora, Hanna, Sarah und Dorian.

Im Kleinteam tauschen wir unsere Beobachtungen und Gespräche mit den Kindern aus. Das Thema Tod und Sterben hat die Kinder sichtlich bewegt, über das Geschehene haben sich viele Fragen für die Kinder aufgetan:

- Was passiert, wenn ein Mensch stirbt?
- Wieso müssen Menschen sterben?
- Können junge Menschen auch sterben?
- Können meine Bezugspersonen auch sterben?
- Sterbe ich auch?

Wir wollen den Kindern die Möglichkeit bieten, sich eingehender mit Tod und Sterben, der Frage nach dem Sinn des Lebens zu befassen. Dabei scheint es uns zentral und wichtig, diese existenziellen Themen vorwiegend in Gesprächen und im Dialog mit den Kindern zu erarbeiten.

Wir möchten

- gemeinsam mit den Kindern philosophieren und dadurch Bildungsprozesse initiieren,
- den Kindern die Gelegenheit geben, sich eigene, für sie passende Erklärungen zu suchen,
- Clemens und seine Familie in ihrer Trauer begleiten und unterstützen,
- teilhaben an erlebten Verlusten der Kinder von geliebten Menschen und Tieren,
- die Kinder an unserem Wissen und an unseren Gedanken teilhaben lassen,
- selbst Lernende angesichts dieses großen Themas sein,
- mit den Kindern auf der Suche nach kreativen Antworten auf die Frage nach dem Sinn des Lebens sein.

Das Gespräch ist für uns Hauptmittel für die Begleitung des Bildungsprozesses, weiters suchen wir nach Bilderbüchern und anderen Medien, welche sich mit dieser Thematik befassen.

Das Betrachten verschiedener Bilderbücher regt die Kinder immer wieder zu neuen Gesprächen und zu gemeinsamem Philosophieren an. Besonders das Bilderbuch „Leb wohl, lieber Dachs“ bewegt die Kinder und Gabriel erzählt mit leuchtenden Augen, was sein Opa ihm alles beigebracht hat, welche Erlebnisse er besonders in Erinnerung behalten möchte.

Es entstehen immer wieder Gespräche, ähnlich dem bereits beschriebenen, in denen sich die Kinder Gedanken um das Leben, den Tod und die Zeit danach machen.

Eines Tages erzählt Nora: „Gestern hon i a Eichhörnchen gsegn, des isch tot, weil es isch a Auto dribergfohrt. Iaz isches obn in Himmel, beim Vogel. Iaz hobn sie's fein.“

Die Buben, die im Herbst in die Schule gehen, unterhalten sich öfters über Krankheiten und ihre Folgen, über das Altwerden und darüber, ob man sich nach dem Tod wieder trifft.

Im Mai fehlt die pädagogische Mitarbeiterin der Gruppe, da ihr Schwiegervater im Sterben liegt. Die Kinder fragen nach dem Grund ihres Fehlens und zeigen sich ob der besonderen Situation betroffen und verständnisvoll. Bereits über die vergangenen zwei Jahre hatten sie von der Krankheit erfahren, da Sonja aus Pflegegründen dreimal pro Monat abwesend war. „Haint miassn si epper zum Doktor.“ oder „Vielleicht geat sie a bissl mitn Opa spazieren und tuat ihm beim Essen helfen.“ so die Gedanken der Kinder.

Nach dem Tod und der Beerdigung erklärt Clemens: „Iaz miassn si no aufräumen und mitn Pforrer redn und s Grob richtn, sell hot meine Mama und meine Oma a getun.“ Nora freut sich: „Iaz isch der Opa beim Vogel und beim Eichhörnchen in Himmel, nor isch er nit alloan.“

Wir Erwachsenen begleiten die Kinder in all diesen Situationen mit unserem Wissen, unserer Empathie und auch mit unseren eigenen Fragen.

Der Bildungsprozess hat sich über das gesamte zweite Halbjahr hingezogen. Immer wieder gab es Situationen und Anlässe, in denen sich die Kinder mit dem Tod auseinandersetzten. Sie entwickelten eigene Theorien und dachten gemeinsam darüber nach. Die Thematik wurde von allen Kindern der Gruppe aufgegriffen, insbesondere von den Fünf- und Sechsjährigen. Wir pädagogischen Fachkräfte haben darauf geachtet, den Kindern gegenüber ehrlich zu sein, ohne ihnen unsere Vorstellungen vom Leben nach dem Tod aufzudrängen.

Es gab viele Gespräche zum Thema, den Kindern lag es am Herzen und während der Auseinandersetzung damit haben die Kinder ihre einfühlsame und respektvolle Gesprächskultur weiterentwickelt. Die gemeinsamen Gedankengänge, die philosophischen Fragen und deren Erklärungsversuche haben auch uns Erwachsene stark in das Thema mit einbezogen.

Der Bildungsprozess entwickelte sich vor allem in Gesprächen, mit und ohne Erwachsene. Die Bilderbuchgeschichten waren hilfreich für uns, das Thema Sterben leichter veranschaulichen zu können, ohne dabei große Ängste zu wecken. Von den Familien haben wir Rückmeldungen erhalten, dass auch dort zum Thema philosophiert wurde. Viele Eltern zeigten sich erstaunt darüber, wie ernst und einfühlsam die Kinder der Thematik begegnet sind.

## Gesund durch das Jahr

### SENSIBILISIERUNG FÜR „SEIN-WOHNEN-LEBEN“

Miriam Breitenberger, Kindergarten Stegen



Im Rahmen des Projektes „Gesund durch das Jahr“ haben sich zwei Gruppen im Kindergarten Stegen mit dem Zusammenhang von Raumenergetik und Geomantie und dem eigenen Wohlbefinden befasst. Der Architekt und Geomant Philip Stauder hat diese Themeneinheit begleitet.

An zwei Nachmittagen konnten wir die Wirkung von auf- und abladenden Polpunkten und der Kraftfelder von Steinen erfühlen. Wir erfuhren von der Wirkung der Halbedelsteine zur Unterstützung unseres Wohlbefindens. Steine haben eine besondere Bedeutung beim Bau eines Hauses. Der Architekt Philip Stauder wurde für uns zum „Mann mit dem Stein“. Die Mädchen und Buben zeichneten Pläne für ihr eigenes Traumhaus, die wir nach Bozen zur Fachmesse des Klimahauses schickten. Vom Experten erfuhren wir, wie wichtig auch der richtige Platz für ein Haus zum Wohlfühlen ist. „Sein-wohnen-leben“, damit das zutrifft, müssen mehrere Faktoren stimmen. Verschiedene Versuche im Bereich der Elektrobiologie mit sichtbaren und unsichtbaren Kräften, Magnetismus, Strom und Wasser machten positive, aber auch unangenehme Wirkungen auf unsere Gesundheit deutlich. Ein Messgerät mit Antennen ließ uns die Strahlenfrequenz von Schnurlostelefonen deutlich hören. Interessant war die Diskussion über die Batterien in den Leuchtschuhen, die manche Kinder als schön und spannend beschrieben, andere als gesundheitsschädigend.

Das Experimentieren mit unsichtbaren Kräften wie Luft, Strom, Strahlen, Wasseradern erfordert eine differenzierte Wahrnehmung. So feinführend wie die Prinzessin auf der Erbse reagieren auch wir auf verschiedene Baumaterialien, Raumformen aber auch Erdsysteme wie Gitternetze, geologische Gesteinsbrüche und Wasseradern. In Kleingruppen haben wir das Wissen vertieft und uns im Kindergarten auf die Suche gemacht. Wir haben Kraftfelder aufgebaut und abladende und aufladende Punkte in unseren Räumen gesucht und markiert. Gemeinsam haben wir versucht herauszufinden, warum sich Kinder und



Erwachsene in manchen Räumen wohl fühlen und warum wir an bestimmten Orten immer kalte Füße haben oder schnell müde werden.

Ein wichtiges Ziel dieser Themeneinheit war es, den Kindern bewusst zu machen, dass jedes Mädchen und jeder Bub subjektiv wahrnimmt. Somit hat jeder Ort der Erdoberfläche eine unterschiedliche Wirkung auf uns. Das wirkt sich positiv oder negativ auf das Wohlbefinden aus. Durch verschiedene Spiele, Übungen, Märchen, Geschichten, Bilderbücher und andere Aktivitäten haben wir die bewusste und differenzierte Wahrnehmung geschult. Wir haben Tastschachteln zur taktilen Wahrnehmung täglich neu gefüllt und Fühlstraßen zur Entwicklung der haptischen Wahrnehmung aufgebaut. Die propriozeptive Wahrnehmung haben wir mit warmem Wasser gefüllten Luftballons, Massagebällen und verschiedenen Bürsten gefördert. Nach dieser Sensibilisierung gingen wir der Frage nach, was wir selber beitragen können, um unser Wohlbefinden zu beeinflussen und zu steigern. Dabei war die Einbeziehung der Eltern wichtig und notwendig. Bei einem Elternabend informierten wir über unsere Vorhaben und ließen viel Zeit für Fragen und Diskussionen sowie eine kritische Auseinandersetzung mit unserer modernen Lebensweise. Geprägt durch Geräte und Maschinen hat unsere Zeit viele Vorteile, aber es gibt auch gesundheitsschädigende Auswirkungen. Besonders die kleinen Kinder sind davon betroffen.

Am Ende der sechswöchigen Projektphase hat jedes Kind von Philip Stauder seinen persönlichen Halbedelstein, versehen mit viel Kraft, guten Gedanken und lieben Wünschen bekommen. Im Frühjahr setzen wir noch einen Kraftstein im Garten des Kindergartens in die Erde. Dieser Stein kommt aus den Dolomiten und wird in unserem Außengelände Lebensfreude, Kraft und Gelassenheit spenden. Als Gegenleistung geben die Mädchen und Jungen der Natur selbst angefertigte Geschenke zurück. So wird die geomantische Sichtweise und ein Teil der



persönlichen Lebensphilosophie unseres Experten Wirklichkeit. Unser gesamtes Umfeld ist lebendig und beseelt. Wir können diese sichtbaren und unsichtbaren Kräfte durch differenzierte Wahrnehmung erspüren, erfühlen und nutzen. Dadurch werden Gesundheit, Wohlbefinden und Leistungsfähigkeit gesteigert.

Das Projekt mit den Kindern war für mich von besonderer Bedeutung. Kinder stehen dem Leben noch vollkommen offen gegenüber. Sie haben noch keine spezielle Ausrichtung und sammeln alles, was ihren Erfahrungsschatz erweitert. Kinder handeln, im Gegensatz zu uns Erwachsenen, ganzheitlich und unbefangen. Bauch und Kopf, Emotion und rationaler Verstand widersprechen sich nicht. Somit muss eine erfahrene Emotion nicht logisch nachvollzogen werden können. Es wird einfach als gegeben und richtig akzeptiert, so wie es ist. Gerade diese Einfachheit und Selbstverständlichkeit machen die Arbeit mit Kindern so lebendig. Erwachsene sind völlig verblüfft, wenn sie die Wirkung einer Wasserader erspüren können, für Kinder ist das nicht allzu außergewöhnlich. Die geomantische Arbeit mit ihnen ist von unschätzbarem Wert: Am ganzen Körper kann durch das individuelle Erspüren der verschiedenen geomantischen Einflüsse erkannt werden, welche Wichtigkeit die Wahl eines Platzes zum Spielen, Arbeiten oder Schlafen haben kann. Durch das Projekt konnte bei den Kindern das Verständnis für einen optimalen Platz geweckt und auf eine bewusste Ebene gehoben werden. Raum ist nichts Homogenes, er beeinflusst und verändert uns unmittelbar. Mit gezielter Wahl und besonderem Umgang mit unseren Orten und Plätzen können wir in erheblichem Maße Wohlbefinden und Gesundheit selbst in die Hände nehmen.

Philip E. Stauder, freiberuflicher Architekt und Geomant



## Das „Chef-Projekt“

WIE DAS AUFGREIFEN VON LEBENSTHEMEN KINDER STARK MACHT

Alexa Pöhl, Kindergarten Kuens



In unserem Kindergarten arbeiten wir nach dem situationsorientierten Ansatz von Armin Krenz. Anders als beim Situationsansatz starten unsere Projekte nicht aus einem bestimmten Erlebnis oder einer Entdeckung heraus, sondern aufgrund der Lebens Themen der Kinder. Sich mit Lebens Themen zu beschäftigen, heißt für uns, dass wir uns gemeinsam mit den Kindern auf Auseinandersetzungen einlassen, ohne zu wissen, was auf uns zukommt und wo es uns hinführt. Wir wissen nur, was wir damit erreichen wollen, nämlich Kinder stark zu machen, indem wir ihnen helfen Ängste abzubauen und Selbstvertrauen aufzubauen. Dadurch werden sie bereit für neue Anforderungen.

Manchmal können Lebens Themen nur über das gezielte Beobachten der kindlichen Ausdrucksweisen in Erfahrung gebracht werden, manchmal liegen sie schlichtweg in der Luft, so wie bei diesem Projekt. Seit Herbst ging es innerhalb einer Gruppe von acht Buben darum, wer das Sagen hat: Macht wurde ausgeübt, ausgenutzt, sowohl abgegeben als auch eingefordert. Es gab auch Kinder, welche sich angesichts der Macht anderer ohnmächtig fühlten.

Gemeinsam mit den Kindern haben wir überlegt, ob ein „Chefprojekt“ für die Mehrheit auch passt und was wir dazu machen könnten. Wichtig war dabei natürlich die Begriffserklärung „Chef“: Was tut ein Chef? Wer kann Chef werden? Wer ist im Kindergarten Chef und warum? Wie fühlt sich ein Chef? Dazu einige Überlegungen der Kinder:

Milena: „Letztes Jahr war der Lenz der Chef, aber heuer nicht mehr. Er hat immer nur kommandiert, das hat aber keiner mehr gewollt. Ich zum Beispiel überhaupt nicht.“

Jakob: „Jetzt ist der Maximilian der Chef. Der Lenz ist nur mehr Unter-Kommandant.“

Juliana: „Chef kann man werden, wenn man ganz viele Ideen hat.“

Theresa: „Mein Tati ist ein Chef und hat das schönste Büro von allen.“



Beim Sammeln der Ideen merkten wir gleich, dass es überall einen Chef und somit Hierarchien gibt. Die Kinder entdeckten die Chefrolle u. A. bei sich zu Hause, beim Militär und beim Fußball. Auf Wunsch der Kinder haben wir uns mit Letzterem zu allererst auseinandergesetzt. Wir diskutierten, wer von den Kindern die Rolle des Schiedsrichters übernehmen dürfe: Maximilian, der ja schon von den anderen als Chef anerkannt wird? Aber Jona, der sonst eher zurückhaltend ist, meinte bestimmt, dass sich Maxi beim Fußball nicht auskenne und kein guter Chef wäre. Tobias schlug sich selbst vor, weil er der beste Spieler von allen sei. Jakob empörte sich, es sei „volle“ ungerecht, wenn nur einer Chef sein könnte. So entstand die Idee, dass jedes Kind einen ganzen Tag lang Chef sein durfte. Ziel war es, dass Kinder die Gefühle, die mit dem Chefsein verbunden sind, kennen lernen und was es bedeutet Macht zu haben und damit umzugehen. Einige Mütter erzählten, dass ihre Kinder sich sehr auf diesen Tag gefreut haben, sich aber auch Gedanken machten, ob alles klappen würde. Die Eindrücke der „Tageschefs“ hielten wir schriftlich fest.

Das habe ich als Chef getan:

Lenz: „Ich entschied, dass wir Fußball spielen und habe mich selber als Kapitän gewählt. Schlau, gell? Dann habe ich die Mannschaft zusammengestellt – und ich war dabei nicht gemein. Ich habe beim Spiel nur zugeschaut, weil ich sonst ja nicht alles sehe, was passiert. Und ich habe immer gesehen, wenn der Lukas Hand gemacht hat.“

Am besten hat mir gefallen:

Lenz: „Dass heute wieder ich der Chef sein durfte, das war cool. Und die anderen haben immer mich gefragt und mit dem Lukas habe ich schimpfen müssen.“

Wie hast du dich gefühlt?

Lenz: „Ich war wie ein echter Kapitän. Dass kein echter Fußballer gekommen ist und dass der Jakob mir nicht gleich gefolgt hat, war blöd.“



An diesem Tag hatte ich es übernommen, den Chef in seiner Tätigkeit während des Fußballspiels zu begleiten. Als Lenz mit Lukas zu schimpfen begann, besprach ich mit ihm, dass er anstelle des Schimpfens Lukas erklären könne, warum dieser nicht mit der Hand spielen dürfe. Schließlich kenne er sich selbst beim Fußball gut aus und Lukas ist noch Anfänger. Daraufhin wechselte Lenz vom schimpfenden zum beratenden Chef. Dass Lukas auch in den darauf folgenden Tagen überhaupt mitspielte, konnte ich mir nur dadurch erklären, dass er sich „sicher“ fühlte, weil ich den Chef ja „kontrollierte“. Und er blühte beim Spielen sichtlich auf. Selbst Chef sein wollte er allerdings bis zum Schluss nicht. Dieser Schritt war für ihn noch zu groß. Eine der großen Erkenntnisse bei den Reflexionen über den Tageschef war, dass ein Chef, obwohl er ja Chef ist, doch nicht alles entscheiden kann. Zum Beispiel kann der Chef nicht einfach bestimmen, ob es Tor war oder nicht, wenn der Ball eindeutig im Tor war.

In der Osterzeit haben wir unser Projekt nicht unterbrochen, sondern die Leidensgeschichte und Auferstehung Jesu eingebaut, so wie wir es immer bei unserer Projektarbeit machen. Dabei haben wir einerseits Jesus als guten Chef seiner zwölf Freunde kennen gelernt, andererseits den machtgierigen König, der neben sich keinen anderen Chef gelten lassen wollte.

Einige unserer Turnstunden stellten wir unter das Motto: „Sich führen lassen – selbst verantwortungsvoll führen“. Viktoria meinte, nachdem sie sich von Juliana blind über einen Parcours führen ließ: „Es war für mich ganz leicht, weil die Juliana so langsam gegangen ist, mir zugeflüstert hat, was jetzt kommt und ich sie gut kenne. Aber das Tollste waren meine neuen Turnschuhe.“

In der Schatzkiste der Sprachen fanden wir wahre Schätze, unter anderem das Buch „Anton und Arthur“, die Geschichte eines gefürchteten Rattenbandenchefs, der letztendlich von einem kleinen Raben gerettet wird. Felix verstand sofort: „Der



Anton ist ein Böser. Nur er ist Schuld, dass die anderen den kleinen Raben nicht lieb haben. Aber zum Schluss, ha, ha, da hat er's!“ Felix identifizierte sich voll und ganz mit dem kleinen Raben. Beim genauen Hinsehen und Hinterfragen wurde offensichtlich, dass Felix doch sehr darunter litt, dass ihn die älteren Buben nicht als ihresgleichen akzeptierten. Das bedeutete für uns, dass wir Felix in dieser Beziehung intensiver unterstützen mussten und Maximilian als Chef eine besondere Aufgabe übertrugen, nämlich Felix unter seine Fittiche zu nehmen.

Wir luden Eltern ein, die uns Geschichten erzählten, welche zu unserem Thema passten. Zwei Eltern erzählten in einer anderen Sprache und ihr Kind übersetzte für uns. Das waren schöne Erfahrungen und eine große Stärkung für beide zweisprachigen Kinder. Auf einmal freuten sie sich darüber, eine zweite Sprache zu können, zuvor verschwiegen sie dieses Können vehement.

Wir setzten uns mit Pippi Langstrumpf auseinander. Dass sie ihre eigene Chefin war, faszinierte die Kinder sehr.

Jakob: „Wenn ich wie Pippi wäre, würde ich immer fern sehen und mit dem Maxi zusammen wohnen.“

Maximilian: „Ich würde da immer selber entscheiden, was ich anziehe und mir nie die Haare schneiden.“

Theresa: „Ich möchte aber schon die Mami haben. Auch wenn sie mich ins Bett schickt, wenn es noch nicht ganz dunkel ist.“

Pippi Langstrumpf inspirierte uns bis zum Abschluss des Kindergartenjahres.

Wir pädagogischen Fachkräfte reflektierten das jeweilige Verhalten der Kinder, sei es nun in der Chefrolle oder in einer untergeordneten Rolle. Gemeinsam überlegten wir, wie wir das Kind am besten in seiner Entwicklung unterstützen können. Die „Chefprojekt-Zeit“ hat auch uns Erwachsenen bereichert und stark gemacht. Denn wir hatten nicht nur Freude beim gemeinsamen Planen und Arbeiten, sondern wir haben uns selbst mit der Rolle des „Chefs“ oder vielmehr der „Chefin“ gründlich auseinandersetzen müssen und Klarheit gewonnen.

## „Woher kommt das Geld?“

Evelyn Quitta, Kindergarten „Salieta“ St. Ulrich

Ich habe mit den Kindern meiner Gruppe ein Projekt durchgeführt, bei dem die Partizipation im Mittelpunkt stand. Achtsam haben wir nach den Weihnachtsferien die Gespräche der Kinder wahrgenommen und die meist besprochenen Themen aufgeschrieben. Wir konnten feststellen, dass viele Kinder das Thema „Geld“ interessiert. Mehrere Kinder sind nach den Weihnachtsferien mit kleinen Brieftaschen und einigen Münzen in den Kindergarten gekommen, die sie beim Grödner Brauch „Bondi, bon ann“ erhalten hatten. Sie diskutierten unter sich, was man mit Geld alles kaufen könne, woher das Geld kommen würde, bis hin zur Frage „Wie macht man das Geld?“ In einer Abstimmung haben wir beschlossen, uns in der nächsten Zeit näher mit dem Thema „Geld“ zu befassen. Wir waren anfangs ein wenig skeptisch, weil wir nicht wussten, was auf uns zukommen könnte, zumal das Thema vielseitig ist. Das Interesse der Kinder hat uns geleitet. Es war uns wichtig, dass die Kinder die eigenen Ideen umsetzen können. Gezielte Aktivitäten haben wir zuvor nicht geplant. In unserer Gruppe sind die Altersunterschiede groß, darum haben wir uns entschieden, die jüngeren Kinder von den älteren zu trennen, damit wir auf die Bedürfnisse aller Kinder eingehen können. Ich habe die Gruppe der fünf- und sechsjährigen begleitet und die Kindergärtnerin die drei- und vierjährigen Kinder.

Ausgelöst von der Frage eines Kindes „Woher kommt das Geld?“ hat sich ein Gespräch entwickelt.

Daniel: „Es Geld mochen sie in so a Haus, wo olles Maschinen sind, voll Maschinen und sem werds in so Rollen eingepockt. Man muss sem es Geld eini tun und donn kommt es ausi. Sell hon i in Fernseh gesegen.“

Lea: „Die Münzen mocht man aus Ton.“

Tiago: „Ober oft mocht man auch die Münzen aus Eisen oder Metoll.“

Simon: „N giapa pa nia tla banca i scioldi, iló pon pa me mèter ite i scioldi.“

Tiago: „Na, na wenn man Geld braucht, kann man es in der Bank holen. Man muss so a Korte eini tun und donn kommt es Geld ausi. Man kann bei so Zohlen drucken wie viel Geld dass man will.“

Silvia: „De plastelina possun enghe fé scioldi.“

Daniel: „I hon in Fernseh gesegen ... es Geld wird eingepockt in der Fabrik, olle zom und donn wird so a Packtel gemocht und in a Kiste tun sie es und donn wird es in der Bank gebrocht. Und donn frogt man den Monn in der Bank es Geld.“

Miriam: „Ober lei die Großen können Geld holen gehen in der Bank.“

Tiago: „Die Kinder tun es Geld ins Sporschwein und donn bringt man es in der Bank und donn, wenn man es braucht, kann man es holen gehen.“



Alice: „In der Bank isch a Korte, dei kann man eini tun und donn kommt Geld ausi.“

Miriam: „Dei von der Bank mögen, dass mir Kinder es Geld in der Bank eini tun, donn mochen sie so Spiele, damit mir es Geld eini tun. Donn angali bekommt man es ober schon zurück.“

Was könnten wir nun zu diesem Thema machen?

Lea: „I hon daheim aso a Kassa mit finta Geld, dei könnt i jo mitnehmen im Kindergorten?“

Silvia: „Nëus pudessan jí a cumpré zech cun scioldi?“

Miriam: „Mir könnten jo in der Bank gehen und frogen, wie sie es Geld mochen? Mir müssen ober davor onrufen, frogen ob mir sel können. In Telefonbuch isch die Nummer bei „Geld“ oder „Geldfabrik“ ... a na „Bank“. In der Bank brauchen sie jo gonz viele Schochteln, von olle es Geld eini zu tun, sonst wissen sie jo nimmer wie viel man eini getun hot.“

Tiago: „Mir können net die Geldfabrik anschauen, dei isch viel zu weit weg, vielleicht isch sie in Mallorca ... Mir könnten es Geld zeichnen.“

Miriam: „Mit der Kassa von der Lea könnten mir Geschäft spielen in der Puppenwohnung.“

Tiago: „Ober sem brauchen mir finta Sochen zum einkaufen.“

Lea: „Vielleicht bring i auch mein Einkaufskorb, der isch lei finta.“

Miriam: „I hon viele finta Essochen.“

Lea: „Ober normal terfen mir net Spielsochen von daheim mitbringen.“

Nach diesem Gespräch war klar, dass wir unsere bestehenden Gruppenabsprachen zu den Aktivitäten rund um das Geld etwas ändern müssen. Zusammen mit den Kindern haben wir entschlossen, dass wir die Regel, kein Spielzeug von zu Hause in den Kindergarten zu bringen, aufheben. Die Kinder dürfen Sachen, die das Geschäft und das Thema Geld betreffen, mitbringen.

Schon am nächsten Tag sind die Kinder vollbepackt in den Kindergarten gekommen. Lea hat die Kassa und einen Einkaufskorb, die anderen Kinder leere Lebensmittelschachteln von Nudeln, Keksen, Eiern ... mitgebracht.

Gemeinsam haben wir darüber nachgedacht, wo wohl der geeignete Platz sei. Die Kinder meinten: „Neben der Puppenwohnung, damit wir mit unseren Puppenwagen einkaufen gehen können.“ Wir haben uns entschlossen, die Verkleidungsecke in ein Lebensmittelgeschäft umzubauen. Das Interesse war groß, das Geschäft wurde von Tag zu Tag voller und die Kinder spielten ausgiebig und gerne darin. Sie hatten die Idee, mit einem Stift die Preise unter die Lebensmittel zu schreiben, damit alle Kinder wissen, wie viel die verschiedenen Sachen kosten und um die richtige Zahl auf der Kasse tippen zu können. Ich fand es sehr interessant, dass die Kinder die Kodexe der Lebensmittel getippt, und die Waren mit einem „piep“ gekennzeichnet haben.

Den Vorschlag eines Kindes, mit richtigem Geld einkaufen zu gehen, wollten wir umsetzen. Gemeinsam überlegten wir, was wir zum Einkaufen brauchen: Geld, Brieftasche und eine Tasche. Ein Kind hat auf einem Zettel festgehalten, was wir einkaufen wollten. Es hat die Anzahl festgehalten und die Lebensmittel bzw. Dinge dazu gezeichnet.

Wir haben bei einem Bancomatschalter Geld behoben. Wir haben die Gruppe der 25 Kinder in zwei Gruppen geteilt. Eine Gruppe kaufte in einem Lebensmittelgeschäft ein, die zweite Gruppe in einem Obstgeschäft. Die Kinder haben im Geschäft eigenständig die Einkaufsliste vorgelesen und anschließend bezahlt.

Unser nächster Schritt war nun in der Bank anzurufen, um zu fragen, ob wir diese besichtigen könnten. Zusammen haben wir im Telefonbuch die Telefonnummer herausgesucht und beraten, wer nun am Telefon sprechen sollte. Die Kinder waren sich einig, dass dies Miriam übernimmt. Bei dem Telefonat hat Miriam der Bankangestellten erklärt, dass wir eine Kindergar-



tengruppe sind und gerne wissen möchten, wo das Geld herkommt und dass wir gerne die Bank besichtigen möchten. Wir haben einen Termin vereinbart.

Endlich kam der Tag, an dem die Gruppe der fünf- und sechsjährigen Kinder die Bank besuchte. Wir haben unsere Fragen gesammelt und festgehalten. Die Bankangestellte hat uns durch die Bank geführt und kindgerecht vieles erklärt und die Fragen der Kinder beantwortet. Die Kinder waren beeindruckt von der „Geldzählmaschine“, vom Tresor, wie schnell die Bankangestellte das Geld zählte, von den Überwachungskameras. Die Eltern berichteten, dass die Kinder zu Hause mit großer Begeisterung über das „Bankerlebnis“ gesprochen haben.

Die Gruppe der jüngeren Kinder kam im Gespräch auf das Thema „Räuber“ und wie man Geld machen kann. Sie haben selbst Geld gezeichnet und ausgeschnitten. Sie fanden es toll, das Geld im Gruppenraum zu verstecken.

Ich konnte beobachten, dass einige ältere Kinder die jüngeren aufgefordert haben, von zu Hause Dinge für unser Lebensmittelgeschäft mitzubringen.

Wir sind auf Wunsch der Kinder in die Bibliothek gegangen und haben Bücher zum Thema Geld ausgeliehen.

Im Malatelier entwarfen die Kinder Münzen und Geldscheine mit verschiedenen Abbildungen wie Menschen, Brücken, Häuser, Blumen u. a.

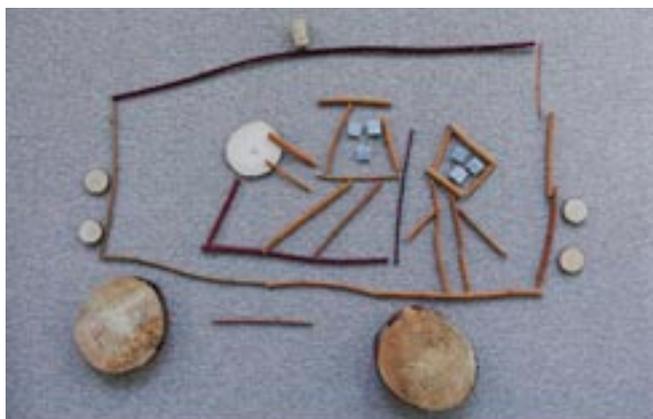
Wir haben das Geld untersucht: Wie erkennt man, ob es echt ist? Weiters haben wir mit Geld experimentiert, so haben wir versucht, Geld zu fotokopieren und konnten feststellen, dass nur ein schwarzes Blatt heraus kam. Ein Kind meinte dazu: „Wahrscheinlich isch des so, damit die Leute net es Geld nochmochen können.“

Ich habe durch dieses Projekt nicht nur zur Partizipation und zum Thema „Geld“ neue Erfahrungen gemacht, sondern habe vor allem meinen Zugang zur Welt der Kinder erweitert.

# Was macht mich glücklich?

## ENTWICKLUNG SOZIALER UND EMOTIONALER KOMPETENZEN AM BEISPIEL VON LEGEBILDERN MIT NATURMATERIAL

Helena Schwellensattl, Kindergarten Montal



Andreas: „Wenn ich mit meinem Opa Traktor fahren kann.“



Emanuel: „Dass ich im Kindergarten immer wieder in die ICH-Mappe schauen kann.“



Hannah: „Musik macht mich glücklich.“



Maximilian: „Dass die Vögelein schön zwitschern.“  
Fotograf: Hermann Maria Gasser

Gefühle und Emotionen sind ein wichtiger Teil des täglichen Lebens und beeinflussen unser Denken und Handeln.

Kinder brauchen Erwachsene, die ihnen helfen, die eigenen Gefühle wahrzunehmen, Gefühlsausbrüche zu steuern und eine wertorientierte Umgangs- und Sprachkultur zu entwickeln.

Wir pädagogischen Fachkräfte haben den Auftrag, gute Vorbilder zu sein, indem wir dafür sorgen, dass Kinder Empathie im Alltag erleben können. Dazu ist es nötig, in einen engen Kontakt zu den Gefühlswelten der Kinder zu treten sowie auf eine emotionale Ausgewogenheit zu achten.

Durch aktives Zuhören, offene Gespräche über Gefühle, vernünftige Vermittlung in Streitsituationen und bewusstes gemeinsames Ausleben wichtiger und spontaner Emotionen lernt das Kind, seine Gefühle zu lenken und somit auch im sozialen Kontext richtig zu reagieren.

Neben den verbalen sind aber auch nonverbale Elemente von grundlegender Wichtigkeit. Spiele, Bilderbücher, Geschichten und Rollenspiele helfen, Zugang zu höchst wichtigen Themen wie Trauerbewältigung, Angst aber auch Freude, Glück und Zufriedenheit zu finden.

Als besonders effektiv hat sich das Legen mit Naturmaterialien herausgestellt: in der Tätigkeit des Legens kann ein Kind allein oder in der Gruppe Erlebtes noch einmal „entstehen“ lassen. Damit befasst es sich erneut mit der Situation und kann positive wie negative Aspekte in aller Ruhe überdenken und aufarbeiten. Ruhe und Zeit sind dabei sehr wichtig. Gerade Kinder brauchen in unserer immer schneller werdenden Zeit ausreichend Ruhe, um emotional erlebte Situationen zu verstehen und schlussendlich zu begreifen. Da die Kinder in ihrer Tätigkeit absolut selbstständig agieren, erkennen sie u. a. auch, dass sie selber „Herr“ über das Geschehene sind und lernen dadurch auch, ihre Gefühlswelten teils selber zu lenken und Erlebtes anzunehmen bzw. etwas loszulassen. Negative Erlebnisse werden durch das Legen oft abgeschwächt, Ängste abgebaut, Träume verarbeitet und schöne Momente noch verstärkt. Kinder lernen somit unbewusst, ihre eigenen Gefühle richtig zu dosieren und sich selber zu helfen, Glück zu finden.

Wir pädagogischen Fachkräfte räumen den Kindern ausreichend Raum und Zeit dafür ein, ihre Legebilder zu betrachten, sich darüber auszutauschen und Einzelheiten auch zu vertiefen.

## Kinder als Künstler

Luise Willeit, Kindergarten Ehrenburg



Unsere ALLES-AUSSTELLUNG ist ein Plätzchen im Garderobebereich, das jeder und jede individuell gestalten kann. Für eine Woche werden Lieblingswerke, gelungene Bastelarbeiten, „was ich besonders gut kann“, Lieblingsstofftiere, Fotos von besonderen Erlebnissen ... zur Schau gestellt.

Mit Stolz und Eifer machen sich die Kinder daran, das nötige Material dafür zu sammeln und nebenbei geschieht vieles:

- Das selbstständige Denken wird gestärkt. Das Kind trifft eigene Entscheidungen und plant selbstständig Aktivitäten und Arbeitsprozesse.
- Die Kinder nehmen sich selbst wahr und integrieren sich gleichzeitig in die Gemeinschaft.

Besuchende der Ausstellung nehmen die Stärken und Schwächen der Kinder genauso wahr wie auch die Unterschiedlichkeit in Begabungen und Fähigkeiten, sie werden wertgeschätzt und als Ausdruck ihrer Persönlichkeit anerkannt. Unterschiedlichkeit bedeutet Reichtum, denn daraus erwachsen beziehungsreiche Lernsituationen, die zu größerem, individuellem und gemeinsamem Lerngewinn führen.



## Stärkung der emotionalen und sozialen Kompetenz

Veronika Lintner, Andrea Mittermair, Kindergarten Laag



In der Galerie von Neumarkt zeigte Gerhard Demetz unter dem Titel „Zu spät für Liebkosungen“ Figuren aus Lindenholz. Die Schönheit eines Gesichtes, eines Körpers, das Wunder des Lebens standen im Mittelpunkt.

Wie die Jungen und Mädchen aber gleich beim Betrachten der Kinderfiguren erkennen konnten, waren die Figuren in irgendeiner Weise eingeschränkt. Brigitte Matthias, die Leiterin des Kunstforums ging auf jede einzelne Figur ein. Die erste Figur zeigte ein Mädchen, das die Hände mit Klebeband an den Körper gefesselt hatte. Brigitte fragte die Kinder, wie sich dieses Mädchen fühlen mag.

Die Kinder sagten, dass es dem Mädchen nicht gut geht, es kann die Hände nicht bewegen, nicht essen und nicht spielen. Ein Mädchen aus der Gruppe probierte es aus, wie es sich anfühlt, gefesselt zu sein. „Das ist überhaupt nicht fein, ich kann nichts mehr machen.“

Die nächste Figur stellte einen Jungen dar, der viel zu große Gummihandschuhe an den Händen trug. Brigitte zog einem Jungen große Gummihandschuhe an. Der Junge meinte daraufhin: „Die Handschuhe sind viel zu groß, ich kann damit nichts machen, nichts angreifen. Das ist komisch.“

Eine weitere von Demetz geschaffene Figur zeigt ein Mädchen mit einem Tuch in der Hand, vielleicht in der Erwartung, dass es mit jemand „Fahne stehlen“ spielen kann. Es war aber niemand da, der mit ihm spielte. Das Gesicht des Mädchens ließ auf einen traurigen Ausdruck schließen. Brigitte Matthias fragte die Kinder, ob sie Lust hätten, das Spiel gemeinsam zu machen. Alle waren sofort einverstanden, da sie nicht wollten, dass jemand traurig ist.

Bei der Exkursion in die Galerie standen vor allem der emoti-

onale und der soziale Aspekt im Vordergrund. Die Jungen und Mädchen beschrieben anhand der Gesichtsausdrücke der Figuren Gefühle. Die Kinder haben die Gefühle wahrgenommen und sich in die Gefühlswelt der beeinträchtigten Kinder hineingefühlt. Kinder, die ihre Gefühle und Bedürfnisse kennen, können besser mit anderen Kindern und Erwachsenen kommunizieren oder verhandeln und bei Konflikten eine Lösung finden. Beim gemeinsamen Spiel wurden vereinbarte Regeln eingehalten und das Zusammengehörigkeitsgefühl gestärkt.

Die Jungen und Mädchen wollten mit keiner der ausgestellten Figuren tauschen, wobei hervorgehoben wird, dass sich jedes Kind als einzigartiges Individuum sieht und anderen mit Respekt begegnet.

Dass die Gefühlswelt stark mit dem sozialen Erleben verknüpft ist, haben wir bei der Exkursion festgestellt. Jungen und Mädchen müssen ihre Gefühle einordnen können, um mit sich selbst und ihren Mitmenschen angemessen zurechtzukommen.



## Buben und Mädchen geben ihren Ideen Gestalt

Sabina Fischnaller, Montessorikindergarten Brixen/Kinderdorf

Unsere Gruppe konnte heuer von Jänner bis Mai mit Unterstützung der Keramikünstlerin Margot Christandl spannende Erfahrungen mit dem Material Ton sammeln. Weil die Gestaltungslust der Kinder im Mai noch in voller Kraft war, befassten wir die Kinder, die im Herbst in die Grundschule übertreten, mit der Möglichkeit, an der öffentlichen Ideensammlung zur Neubzw. Umgestaltung des Hofburggartens teilzunehmen. Wir ermunterten sie, auf einem Tonfeld ein Modell eines Wunschspielplatzes zu verwirklichen. Eine erste Erfahrung mit der Mitgestaltung öffentlichen Raumes hatten die Kinder bereits gemacht, als die Künstlerin die persönlichen Ton-Traumhäuser zu einem Gemeinschaftsrelief an der Außenwand des Kindergartengebäudes zusammengefügt hat. Bei der Einweihung des Kunstwerkes fühlten sich die Kinder als Künstler und Erfinder anerkannt und ernst genommen.

Die Kinder waren von der erneuten Möglichkeit, ihr Können zu zeigen, begeistert und stürzten ins Tun, ohne lange Vorbesprechung. Wir beobachteten, wie sie im Tun verhandelten, wie alle sich einbrachten und wie sie so lange formten, klopfen und drückten, bis es für alle passte. Die Buben und Mädchen vergaßen zu trinken und essen. Nach fast drei Stunden intensivster Zusammenarbeit waren sie dann bereit, über ihr Ergebnis zu sprechen.

„Da haben wir einen Radweg und eine normale Straße gebaut und da können die Menschen parken. Da ist der Eingang und seht ihr, da haben wir ein Schild mit der Aufschrift „Spielplatz“ geformt. Auf dem Spielplatz können die Menschen dann im Wasserbecken spielen, Rutschbahn fahren, auf einer hohen Stange balancieren, Fußball spielen, Pferde reiten und auch mit den Pferden über die Hindernisse springen.“



So beschreibt ein Mädchen mir und einigen interessierten Kindern das Modell, das sie zusammen mit zwei Freundinnen aus Ton geformt hat. „Wir haben auch einen Grillplatz und eine Babyhängematte gemacht und ein Klo, denn das ist auch wichtig.“



Auch die Jungengruppe erzählt ausführlich zu ihrem Modell: „Auf unserem Spielplatz kann man überall klettern und sich ganz gut verstecken. Wenn man vom Klettern müde ist, kann man auch mit einer Seilbahn den Weg abkürzen. Dann kommt man schneller zu einer Höhle, die einen oberen und unteren Stock hat. Dort kann man sich ausruhen und auch etwas essen. In der Mitte haben wir ein Tausch-Tauchbecken gebaut. Da ist im oberen Stock ein Tauchergeschäft und im unteren Stock ein tiefes Becken zum Tauchen. Im Geschäft kann man sich anziehen und dann sofort tauchen. Da kann man dann Korallenriffe und andere ganz schöne Dinge sehen. Wenn man das Wasser vom Becken auslässt, kann man drinnen auch Verstecken spielen. An einer Ecke haben wir auch einen riesigen Fotoapparat eingebaut. Da können die Eltern die Kinder fotografieren und es gibt auch ein Fernrohr, damit die Eltern die Kinder gut sehen können, wenn sie weiter entfernt klettern. Für die Eltern haben wir auch ein Sofa gebaut, damit sie sitzen können, wenn die Kinder spielen.“

Während die Kinder erzählen, lasse ich mich von ihrer Abenteuerlust anstecken und ich stelle fest, dass bereits fünfjährige Kinder gute Planer sind und viele Details und die verschiedensten Bedürfnisse berücksichtigen. Die Buben sprühen vor Lust, ihre Ideen mitzuteilen.

Die Mädchen und Buben haben ein Foto ihres Modells für ihre Portfoliomappe sorgfältig verziert. Wir Erwachsenen haben ihren persönlichen Kommentar dazugeschrieben. Es hat die Kinder gestärkt, dass ihre Ideen sichtbar geworden sind. Nach erfolgter Dokumentation sind einige hüpfenden Schritts den Gang entlang geschwebt, um sich einer nächsten Herausforderung zu stellen oder einfach den Erfolg zu genießen. Wenn ich jetzt beim Schreiben daran denke, kommt es mir grad so vor, als ob sie durch diese Erfahrungen gewachsen wären.

Beim Tag der offenen Tür am Samstag, 30. Mai 2011 haben wir im Hofburggarten der verantwortlichen Koordinatorin eine kleine Projektmappe mit Fotos der Modelle und die Beschrei-

## Was die Kinder sagen

bung der Gestaltungsvorschläge der Kinder übergeben. Sie war über die Beteiligung und das Mitdenken der Kinder überrascht und zugleich erfreut.

Die Buben und Mädchen jedenfalls sind überzeugt, dass es gut ist, bereits als Kinder mitzudenken und sich einzubringen. „Stellt euch einmal vor, wenn wir dann Papis sind“, sagte ein Bub, „dann können wir zu unseren Kindern sagen: Seht ihr, hier im Hofburggarten haben wir schon als Kindergartenkinder tolle Ideen gehabt.“

Wenn die Architekten und Verantwortlichen der Gemeinde umsichtig genug sind, lassen sie sich von den Ideen der Kinder inspirieren. Ohne Zweifel sind Kopf, Körper und Herz erschöpfende Gestaltungsmöglichkeiten dabei.

Zumutungen und co-konstruktive Erfahrungen beglücken und stärken. Die Mädchen und Buben im Kindergarten machen es vor.

Mädchen und Buben lernen ständig, sie machen Erfahrungen und entwickeln Qualitäten, die sie stark machen für ihr Leben. Vieles von dem, was die Kinder lernen, tragen sie unsichtbar nach Hause – in Form von Erfahrungen, Wissen und Kompetenzen.

Für uns Pädagoginnen sind starke Kinder kompetente Kinder, die eigenständig denken und verantwortungsbewusst handeln und die fähig sind, in einer Welt, die sich ständig verändert ihr Leben zu meistern.

Wir haben die Kinder gefragt, wann sie sich stark fühlen und wir haben besprochen, dass man nicht nur mit den Muskeln stark sein kann, sondern auch mit dem Kopf und mit dem Herzen.

Aaron: „Woasch, wenn i Biecho les, we i stork mitn Kopf, weil i neua Sochn siech und mein Bruido liang mos lesn, do se konnschu, jo ehrlich.“

Leon: „Und i bin a stork, weil i olbm fescht essn tü, sebm bikimmb man Muskl und an dickn Bauch, ödo?“

Lea: „I bin a stork mitn Herz, weil i nimma weinen tui in do Friehe, bol di Mama geht.“

Thomas: „Ich gieße immer fest die Blume mit Wasser, dann tut sie wachsen, dann bin ich stark mit die Hände. Jo se bin i.“

Benjamin: „Ich bin auch stark mit die Hände, weil ich kann schu knüpfen, woasche no, woll i des lange Bild mitn Moulapinsl gimoult hon, das hat lang gedauert, da war ich auch stark.“

Fabian: „Weil i tui olbm aufräumen, donna bin ich stark, weil is net vogiss.“

Kilian: „I hon neue „Gummiregnstiefl“, donna leig i se on und donna laf i schnell und donna und donna dowischt mi niemand und donna bin i stork.“

Bei diesen und vielen anderen kleinen Handlungen, lernen Kinder Qualitäten, die sie stark machen für ihr Leben.

### Kindergarten Rein





Samuel



Maximilian



Linda



Marian



Manuel



Jonathan



Jonas



Was macht mich stark?

Samuel: „Jesus mocht inso Herz stork, weil er ins sovl gearn hot, weil er auf ins ocha schaug.“

„Wenn jemand zi dir sog, jo, des schoffsche sicho.“

„Die Kroft tuit Jesus in mi innin – die Pumpe tut nocha is Glick innin pumpm.“

„Wenn an jemand lieb hot.“

Jonas: „Jesus macht uns stark, weil er unser Herz stark macht.“

Manuel: „Jesus, weil er uns hilft. Und wenn man traurig ist, macht er, dass es uns wieder besser geht.“

Marian: „Jesus mocht mi stork, weil er tuat (tot) isch und itz in

inson Herz.“

„Wenn i wuass, i kann die Welt trougn.“

Linda: „Stork isch man, ehm... dei Kroft kimp va inson Herzn aussa.“

Jonathan: „Stork mocht mi, dass do Manuel mein Freund isch.“

Maximilian: „Stork mochn mi die Mama und do Papa.“

Jonas: „Und die Kindo gebm do Mama und in Tata Kroft.“

**Kindergarten Antholz/Mittertal**

## Was die pädagogischen Fachkräfte sagen

Wo fühle ich mich gut? Wo bin ich gerne?

Lara: „Ich weiß wo: im Bett! Da kann ich mit dem Teddy kuscheln.“

Manuel: „Ich bin gerne mit Johannes im Wald und auf dem Spielplatz.“

Johannes: „In der Hütte, da spiele ich mit meinem Bruder Einbrecher und im Wald bei dem großen Stein mit dem Moos.“

Denise: „In Innichen ist ein Spielplatz im Wald, da gefällt es mir, und am Meer und bei meinen Freunden zuhause.“

Was macht mir Angst?

Valentina: „Ich habe Angst vor Teufel und Spinnennetze.“

Lara: „Vor Wasserschlangen habe ich teuflisch Angst.“

Was macht mich stark? Wo fühle ich mich stark?

Johannes: „Mich macht stark, wenn ich mit Patrick spiele und mit ihm auf den hohen Turm und das Hüttendach hinaufsteige. Das traue ich mich nur mit Patrick.“

Valentina: „Wenn ich mit den Buben spiele. Weil sie so nett zu mir sind.“

Alex: „Wenn ich beim Fußball spielen im Tor bin.“

Manuel: „Wenn ich mit meinem Bruder spiele und wenn ich dem Tata im Stall helfe.“

Denise: „Beim Reiten fühle ich mich ganz stark.“

### Kindergarten Sexten/St. Veit



**Was macht mich für die Arbeit im Kindergarten stark?**

- gute Zusammenarbeit im Team und wertschätzende Umgebung
- Zeit, die ich für mich alleine habe, um z. B. eine Wanderung zu unternehmen oder in der Natur zu verbringen
- etwas mit meiner Familie am Wochenende unternehmen
- glückliche Kinder im Kindergarten
- gelungene Angebote
- Freizeit und Familie

Meine Freude mit Kindern zu arbeiten, meine Offenheit und Neugierde Neues zu erleben, ein aufmunterndes Wort der Kolleginnen machen mich stark. Der Ausgleich in der freien Natur, die Musen der Ruhe, Stille und Entspannung, die Zeit mit meiner Familie lassen meine Seele baumeln und ich schöpfe daraus neue Energie für die Arbeit.

Petra Patzleiner, Kindergarten Mitterolang (3 Dienstjahre)

**Momente, die mir gut tun**

Für mich sind positive Rückmeldungen von Familien und Kolleginnen wichtig, diese stärken mich in meiner Arbeit. Auch ein ehrliches Danke gibt mir neue Kraft. Gut tun mir Ruhe, Entspannung und Musik hören in meinem Garten. Gutes Essen, das erste Eis im Sommer, ein Stück Kuchen genießen, ein Konzert oder ein Museum besuchen erfreuen mich und lassen mich Kraft schöpfen. Auftanken lassen mich die Ferien während des Arbeitsjahres. Ich verreise gerne, lerne fremde Länder kennen, erhole mich bei einem Wellnessurlaub oder bei einem einwöchigen Malkurs im Sommer.

Micaela Callegari, Kindergarten Kaltern/Schulhaus (21 Dienstjahre)

Als Ausgleich zu meiner Arbeit betreibe ich Sport – Orientierungslauf. Körper, Geist und Seele sind dabei gleichermaßen gefordert und lassen alles vergessen. Kraft tanke ich beim Wandern in der stillen Natur. Ich lese gerne und unternehme immer wieder Reisen mit meiner Familie. Freude habe ich auch bei Museumsbesuchen.

Agathe Weger, Kindergarten Kaltern/Mitterdorf (35 Dienstjahre)

Glückliche, zufriedene Kinder geben mir immer wieder neue Kraft. Rückmeldungen von Kindern und Familien bestärken mich. Damit es mir gut geht, ist auch ein gutes Arbeitsklima wichtig. Sport und Bewegung im Freien sind für mich ein Ausgleich zur Arbeit. Außerdem brauche ich immer wieder Zeit für mich, wo ich abschalten und meine Träume ausleben kann. Ich bastle und reise gerne.

Andrea Vienna, Kindergarten Kaltern/Schulhaus (6 Dienstjahre)

# Lerngeschichten im Kindergarten Niederdorf

Ulrike Perathoner

## Was ist eine Lerngeschichte? Wie entsteht sie? Was sind ihre Ziele?

Im November 2007 hat das gesamte Team die Fortbildung mit Corina Wustmann besucht. Wir haben uns für diese zusätzliche Beobachtungsform entschlossen. Da wir positive Erfahrungen gemacht haben, gibt es in unserem Kindergarten nun seit vier Jahren für die einschulenden Kinder eine Lerngeschichte.

## Beobachtung

Die Beobachterin kennzeichnet sich mit einer Halskette damit sie nicht gestört wird. Als Ansprechpartnerin für die Kinder, steht in der Zwischenzeit eine andere Erzieherin zur Verfügung. Das Kind wird in verschiedenen Situationen und in einigen Zeitabständen drei- bis viermal beobachtet.

Die Beobachtung kann 10 bis 20 Minuten dauern. Es wird alles aufgeschrieben was wir hören oder sehen, ohne Interpretation. Die Kinder wissen, dass sie beobachtet werden und anschließend eine Lerngeschichte bekommen.

Wir sehen die Beobachtung als Beachtung und als Gelegenheit für Dialog.

Die Beobachtung erfolgt unter Berücksichtigung von fünf Lern-dispositionen:

- interessiert sein
- engagiert sein
- standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten
- sich ausdrücken und mitteilen
- an einer Lerngemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen

Wir suchen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Beobachtungen, tauschen uns mit den Kolleginnen aus und schreiben die Lerngeschichte.

Die Lerngeschichte kann als Grundlage dienen, um zu sehen, was könnte das Kind als nächstes brauchen? Was könnte eine Herausforderung zur Erweiterung seines Lernens sein?

Die Lerngeschichte wird in Form eines Briefes an das Kind verfasst. Die Sprache ist einfach und für das Kind verständlich.

Diese Lerngeschichte wird dem Kind vorgelesen und in die Kindergartenmappe gelegt.

## Ziele einer Lerngeschichte

- Bildungs- und Lernwege der Kinder verstehen und unterstützen
- gemeinsame Verständigung und beobachtetes Lernen intensivieren
- Lernfähigkeiten von Kindern erfassen und Lernfortschritte beschreiben
- Ansatzpunkte für die Förderung der Lernprozesse der Kinder finden
- die Selbstwahrnehmung des Kindes positiv beeinflussen

- Stärken stärken und Schwächen schwächen

## Unsere Erfahrungen

- Dinge beobachten, die einem sonst nicht auffallen würden
- durch den Austausch mit den Kolleginnen verschiedene Sichtweisen erfahren
- nach Stärken und Kompetenzen der Kinder suchen
- Die Kinder fühlen sich beachtet und freuen sich auf die Geschichte.
- Die Kinder zeigen die Geschichte gerne den Eltern und lesen sie noch einmal gemeinsam.
- Es ist nicht immer leicht die Zeit für die Durchführung einer Lerngeschichte zu finden, aber der Aufwand lohnt sich.

## Beispiel einer Lerngeschichte

Lieber Manuel,

ich habe dich in letzter Zeit öfters beobachtet und darum schreibe ich dir eine Lerngeschichte.

Die meiste Zeit verbringst du in der Bäumchengruppe im Bauplatz. Dein bester Freund ist Michael und gemeinsam baut

ihr ganz tolle Sachen mit dem Konstruktionsmaterial. Ihr habt oft ein gemeinsames Projekt an dem ihr tagelang arbeitet.

Einmal hast du mit Michael ein riesengroßes Lastauto aus Lego gebaut. Zuerst hattest du einen Plan, überlegtest sehr genau was du dafür brauchst. Du hast die passenden Teile herausgesucht und ordentlich sortiert. Dann gingst du an die Arbeit.

Bei diesem Lastauto warst du ganz konzentriert, du hast mit Michael nicht viel geredet, trotzdem wart ihr euch immer einig, wie es weiter gehen soll. Ich habe auch gemerkt, dass du sehr ordentlich warst und die Teile, die du nicht brauchtest immer wieder aufgeräumt hast.

Dann hast du bei den Legoreifen entdeckt, dass einige weicher sind als andere. Als du die weichen Räder in der Hand hattest, ist dir eine Idee gekommen: „Do kann man an klan Bagger mochen“ sagtest du, und Michael führte es sofort aus.

Ihr seid wieder zu eurer Arbeit zurückgegangen. Nach einer ganzen Woche war das Lastauto fertig.

Du hast sehr tolle Ideen, die du dann auch umsetzen kannst. Was mir an dir besonders gut gefällt ist, dass du alle Kinder magst, dass du Anderen hilfst und einen sehr positiven Einfluss auf andere Kinder hast.

Viele Kinder bewundern dich und sehen dich als Vorbild.

Da du nun bald in die Schule gehst, wünsche ich dir für deinen weiteren Lebensweg ganz viel Glück und Freude.

Deine Ulli



# Lerngeschichten

## BILDEN EINER LERNGEMEINSCHAFT UND STANDHALTEN BEI HERAUSFORDERUNGEN UND SCHWIERIGKEITEN

Marlene Oberberger, Kindergarten Petersberg

Liebe Marion, Johanna und Sophia, lieber Tobias und Lukas, in den vergangenen Tagen konnte ich euch immer wieder auf dem Bauplatz beim Konstruieren von Bauwerken mit den Kapla-Hölzern beobachten. Marion hatte zuerst damit begonnen, diese einfachen, kleinen Holzteile so aufzustellen, dass sie übereinander stehen blieben. Andere Kinder schauten zu. Tobias, du hast bald beim Bauen mitgeholfen. Dabei habt ihr mehrere Möglichkeiten ausprobiert. Endlich hat es geklappt, und ihr habt die Holzleisten Stück für Stück, nicht direkt, sondern etwas versetzt, übereinander gestapelt und zwar immer rundherum, im kleinen Kreis. Das sah aus, wie ein schmaler Turm, der höher und höher in die Luft hinauf ragt. Doch plötzlich krachte es laut, und das Bauwerk stürzte in sich zusammen. Zuerst sahen alle erschrocken zu euch hinüber. Aber ihr habt gelacht und euch erneut an die Arbeit gemacht, keiner von euch hat geweint oder gejamert. Ganz langsam und vorsichtig habt ihr den Turm wieder aufgebaut. Tobias, bald schon musstest du auf den niedrigen Tisch steigen, um noch höher hinaufzureichen und Marion schaute dir lieber zu. Später kam Sophia zu euch und wollte noch höher bauen. Dazu hat sie ein Stühlchen auf den niedrigen Tisch gestellt und ist hinaufgeklettert. Evelin stellte sich schützend dazu. Ihr seid daneben gestanden und habt zu ihr hoch geschaut und immer wieder hörte ich euch ängstlich „Achtung, jetzt fällt er wieder um“ rufen. Aber Sophia hat einfach weitergebaut. Der Turm war so hoch, dass Sophia fast nicht mehr hinaufreichte, als er erneut krachend zusammenfiel. Auch dieses Mal habe ich euch nur kurz „oh, schade“ rufen und dann wieder lachen gehört. Zum Glück hatte ich bereits einige Fotos davon gemacht.

Einige Monate später habt ihr wieder mit den Kapla-Hölzern gebaut. Diesmal hatte Johanna einen größeren Kreis aus Hölzchen auf den Boden gelegt. Tobias und Lukas sind dazugekommen und haben mitgearbeitet. Auch Sophia gesellte sich zu euch. Ich habe gesehen, wie der Turm immer höher wurde und ich war gespannt, ob er diesmal stehen bleiben würde. Auch als ihr schon auf den Stuhl steigen musstet, um weit genug hinauf zu reichen, hat er gehalten. Ihr habt euch unterhalten und gelacht. Ich staunte und freute mich sehr über euer gemeinsames Werk.

Er ist sogar am nächsten Tag noch gestanden und ihr habt mir gezeigt, dass ihr viele Dinos hineinfallen gelassen hattet. Ich sah auch, dass der hohe Turm ein wenig schief dastand, fast so wie der schiefe Turm von Pisa, der auf dem Bild an der Wand über dem Bauplatz zu sehen ist. War er es etwa vielleicht sogar?

Liebe Kinder, ich finde es ist euch gelungen, zusammen zu arbeiten und einander zu unterstützen. Als einer alleine nicht

mehr weiterkam, hat der oder die Andere einfach weitergemacht. Ich war erstaunt, wie ihr, obwohl euch der Turm ein paar Mal umgefallen ist, immer wieder neu angefangen und nicht aufgegeben habt. Ich freue mich mit euch über diesen „schiefen Turm von Pisa“, den ihr bei uns im Kindergarten aufgebaut habt, so stark und groß, dass er sogar mehr als einen Tag lang stehen blieb.

Wer weiß, was ihr das nächste Mal baut. Ich bin schon gespannt.

Viel Glück dabei wünscht euch Marlene

### Lerngeschichte – Hilfsbereitschaft

Liebe Johanna, vor einigen Tagen, als wir uns angezogen haben, bist du mir aufgefallen. Fast alle Kinder waren schon fertig angezogen, nur Annalena schaffte es nicht, ihre Schuhe alleine zuzubinden. Sie saß da und wollte, dass ich ihr helfe. Auch wenn die Kinder alle hinausgegangen waren, bist du bei Annalena nicht einfach vorbeigelaufen. Im Gegenteil, du hast dich zu ihr hingebückt und gesagt: „Wart, ich mache dir die Schuhe zu, weil das kann ich schon.“ Ich glaube, Annalena war sehr froh, dass du ihr geholfen hast und ich habe mich auch darüber gefreut. Du hast es geschafft, die Schuhlitzen so zur Schleife zu binden, dass sie gehalten haben, obwohl es bei den Schuhen nicht gerade leicht ist und ich habe dir ein Foto gemacht, damit wir es nicht vergessen aufzuschreiben.

Johanna, mach weiter so!

Deine Marlene



# Starke Mädchen, starke Jungen

## ERFAHRUNGSBERICHT ZU ELTERNRUNDEN AUS DEM KINDERGARTEN SAND

Maria Luise Lercher, Kindergarten Sand in Taufers



Stark für das Leben, bärenstark für die große Welt sollen sie werden, die Kinder, die wir täglich begleiten. Damit unsere Bemühungen Früchte tragen, brauchen wir auch die Unterstützung und die Zusammenarbeit mit den Eltern.

Hinter starken Kindern stehen mit Sicherheit starke Mütter, starke Väter, starke Pädagoginnen, starke Erwachsene.

Die Bildungsvision „starke Kinder“ ist uns täglich Herausforderung, Motivation und Ziel.

Wir haben dazu Elternrunden angeboten, bei denen aus drei Gruppen jeweils ein Elternteil für ein drei-, ein vier- und ein fünfjähriges Kind dabei waren. Die Arbeitsgruppe setzte sich aus neun Müttern und vier Kindergärtnerinnen zusammen.

Die Runde brachte reges Interesse mit und startete in guter Gesprächsatmosphäre.

### Thema des ersten Treffens: die Stärken der Kinder von 0 – 3 Jahren

Ein Austausch über

- die Stärken und Entwicklungsschritte, die Lernbereitschaft und auch die Abhängigkeiten der Kinder bis zum dritten Lebensjahr,
- die Aufgaben und Herausforderungen, Freuden und Sorgen der Eltern:
  - die Stärken des Kindes bei der Geburt
  - die Entwicklung von Strategien, Stärken und Kompetenzen bis zum Kindertageeintritt
  - Inwiefern hat die Familienkonstellation Auswirkung auf die Entwicklung des Kindes?
  - Was macht das Kind stark? Die Rolle der Erziehenden.

### Beim zweiten Treffen standen im Zentrum:

- die Stärken des Kindes von drei bis sechs Jahren
- Stärken, welche das Kind im Kindergarten erwirbt
- die Sichtweisen der Eltern: wie macht der Kindergarten die Kinder stark

### Das dritte und letzte Treffen diente einer abschließenden Reflexion.

Wie, wo, warum ist das Kind im Kindergarten stark geworden? Ein Austausch über

- Stärken, die das Kind im Kindergarten entwickeln und entdecken konnte, die es mutig, kompetent und zufrieden machen,
- konkrete Beobachtungen der Eltern und Fachkräfte zu den im Kindergarten erworbenen Selbst-, Sozial- und Sachkompetenzen.

Eltern und pädagogische Fachkräfte können gemeinsam viel dazu beitragen, um den Kindern beim „Stark werden“ zu helfen, wenn sie

- sensibel sind für die Wünsche, Bedürfnisse und Nöte der Kinder,
- den Kindern auch einmal etwas abverlangen,
- das Kind darin unterstützen, in einem gerechtfertigten Rahmen Nein zu sagen,
- Klarheit über die eigenen Werte haben, die den Kindern Halt und Sicherheit geben können.



## Sanfte Übergänge

Cornelia Moser, Kindergarten Waidbruck  
 Franziska Gasser, Grundschule Waidbruck



Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ist ein wichtiger Meilenstein in der Entwicklung von Kindern. Die Einschulung ist aber nicht nur für die Kinder ein bedeutendes Ereignis und der Beginn eines neuen Lebensabschnittes, sondern stellt auch die Eltern vor neue Aufgaben und Anforderungen.

Der Kindergarten und die Grundschule Waidbruck setzten sich schon vor Jahren mit dem Übergang vom Kindergarten in die Grundschule auseinander. Dabei sind nicht die Formalitäten im Vordergrund, sondern die Kinder und deren Eltern.

Für den Einschreibetag in der Grundschule Waidbruck gestaltet die erste Klasse immer ein kleines Fest. Eingeladen werden die pädagogischen Fachkräfte des Kindergartens und die Lehrpersonen der Grundschule, die Kinder, deren Eltern und manchmal auch die Eltern der Erstklässler.

Nach einer kurzen Einführung seitens der Lehrperson begrüßen die Schülerinnen und Schüler die Kinder aus dem Kindergarten und die anderen Gäste. Dann schließen sich verschiedene Gruppenspiele an. Dabei setzen sich die Gruppen

bunt gemischt zusammen: Kinder, die im Herbst in die Schule gehen, Schülerinnen und Schüler, Eltern, pädagogische Fachkräfte und Lehrpersonen bilden gemeinsam eine Gruppe. Bei verschiedenen Wett-, Geschicklichkeits-, Merk- und Konzentrationsspielen kommen sich die Teilnehmenden näher. Es gibt auch eine Preisverteilung. Die Kinder haben sich dann eine Stärkung verdient und machen eine gemeinsame Pause. Die pädagogischen Fachkräfte, Eltern und Lehrperson setzen sich zu einem Informationsaustausch zusammen. Dabei wird das Schulprogramm vorgestellt und die Eltern haben die Möglichkeit, Fragen zu stellen, Wünsche, Zweifel oder Bedenken zu äußern.

Die Kinder aus dem Kindergarten werden im Frühjahr noch öfters in die Schule eingeladen, um die Räumlichkeiten näher kennen zu lernen und um mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam zu arbeiten. Dabei wird gezeichnet, gebastelt; die Werke finden die Kinder im September im Klassenzimmer vor. Durch diese gemeinsamen Aktivitäten werden Neugier und Freude geweckt und Ängste abgebaut.

# „Nichts mehr als nichts“ – ein stufenübergreifendes Weihnachtstheater

STARKE MÄDCHEN UND JUNGEN BEIM ÜBERGANG IN DIE GRUNDSCHULE

Brigitte Alber, Kindergarten Taufers i. M.



Im letzten Kindergartenjahr war „Singen, musizieren, Theater spielen“ unser Schwerpunkt in der Zusammenarbeit mit der Grundschule.

Durch die Begegnung und den Austausch lernten die Kindergartenkinder die Lehrpersonen und Räumlichkeiten der Schule gut kennen und konnten den Kontakt zu den vertrauten Erstklässlern pflegen. Höhepunkt war das Theater „Nichts mehr als nichts“, das Kindergartenkinder, Schüler und Schülerinnen aller Klassen im Advent aufführten.

Die Theaterpädagogin Alexandra Hofer führte uns in einer Fortbildungsveranstaltung in das Projekt ein und gab uns praktische und inhaltliche Ideen zur Umsetzung. Den Theatertext stellte Alexandra Hofer zusammen, wobei sie Gedanken, Lieder und Texte vor Ort gesammelt hat. Wir wollten über Werte erzählen, die das Leben der Menschen bereichern und welche ein gutes Zusammenleben in der Gesellschaft braucht. Uns war es wichtig, mit den Kindern über diese Werte zu sprechen und sie dafür sensibel zu machen. In diese Einheiten waren fünf- und sechsjährige Kinder des Kindergartens sowie Schülerinnen und Schüler der ersten Klasse einbezogen.

Wir setzten uns mit verschiedenen Gefühlen auseinander und regten an, diese körperlich auszudrücken: glücklich, langweilig, spöttisch, zornig, ängstlich, traurig. Auf dem Gefühlskalender waren verschiedene Gefühle bildnerisch dargestellt. Interessant war die Frage, welches Instrument welches Gefühl ausdrückt. Die Kinder wählten die Trommel für die Angst usw.

Die Kinder ließen sich auf das Thema ein und konnten Gefühle benennen und über sie und ihren Ausdruck sprechen. In weiteren Einheiten übten wir spielerisch Passagen aus dem Theater. In der Szene „Spieluhr“ verschwinden die Figuren und kommen



immer wieder zum Vorschein. Dabei zeigt die eine, wie traurig sie ist, der andere wie glücklich er ist.

Was macht uns glücklich, zufrieden? Was macht gute Gefühle? Wenn andere mit uns nett sind, gute Werte leben. Wenn wir anderen sagen, was wir an ihnen mögen. Szenen zu diesen Gefühlen haben wir gezeichnet. Bei der Theateraufführung wurden viele Zettel, auf denen gute Eigenschaften und Komplimente standen, auf ein Kind geklebt, um es aufzumuntern.

Gefühle müssen wir beachten und pflegen. Es ist wie bei einer Pflanze, die Wasser braucht, um zu gedeihen. Symbolisch ging ein Kind mit einer Gießkanne herum. Dies war auch eine Passage beim Theater.

Gemeinsam mit den Lehrpersonen der ersten Klasse planten wir fünf pädagogische Einheiten, in denen wir mit den Kindern zum Thema des Theaters arbeiteten. In Turnstunden erarbeiteten wir die Gefühle, nahmen sie körperlich wahr und drückten sie in der Bewegung aus.

In einem weiteren Schritt arbeiteten die Kinder mit Musik und Bewegung an der Choreographie.

Gemeinsam mit allen Schülerinnen und Schülern der Grundschule und mit dem Theaterverein führten wir Theaterproben mit Licht und Musik durch. Bei der Aufführung in der großen Schulturnhalle trafen sich die Kinder mehr oder weniger aufgeregt in den Umkleidekabinen. Sie zogen ihre T-Shirts über und ließen sich schminken.

Selbstbewusst traten die Kindergartenkinder auf der Bühne auf. Freudig sangen sie mit und führten die Bewegungen aus. Jedes Kind nahm an mindestens einer Szene teil, einige gingen allein über die Bühne und gingen in ihrer Rolle auf, andere spielten in der Gemeinschaft mit anderen.



## Unser Jausebuffet

Sylvia Kafmann, Kindergarten Welschnofen



Vor einigen Jahren waren wir pädagogischen Fachkräfte auf der Suche nach einer Alternative zu der von den Kindern mitgebrachten Jause.

Nach Rücksprache mit der Gemeinde und einigen Diskussionen zwischen uns Frauen, allesamt Mütter mit dem Wissen, welche Vorlieben und Abneigungen Söhne und Töchter haben können, starteten wir den Versuch mit einem Jausebuffet.

Es enthält täglich frisches Brot (Weiß- und verschiedenes Vollkornbrot), frisches Obst der Jahreszeit, abwechselnd Truthahnschinken oder Käse, verschiedene Joghurtsorten, zweimal wöchentlich Reiscrispies oder andere Flocken.

Ungefähr einmal wöchentlich bereitet unsere Köchin einen Brotaufstrich mit Frischkäse (mit Kräutern oder ohne) zu. Die Kinder lieben auch Cocktailtomaten, Salat- oder Essiggurken, Peperoni, rohe Karotten.

Zweimal in der Woche gibt es hausgemachten Hefezopf oder Kuchen, einmal wöchentlich Topfencreme mit verschiedenen Geschmacksrichtungen (Banane, Orange, Erdbeere) oder Tiramisu (mit Bananen oder Erdbeeren).

Da die Jause ziemlich kostenintensiv ist, gibt es zum Nachttisch täglich frisches Obst.

Die Kinder lieben die Jause, die ab Kindergartenbeginn am Morgen zur Verfügung steht. Manche brauchen das Essen als Einstieg in den Tag, andere setzen sich zu zweit, dritt oder viert

an den Tisch, halten Mahlzeit und tauschen sich aus. Dabei ergeben sich oft eifrige Gespräche, es herrscht Restaurantatmosphäre. Selten müssen einige Mädchen oder Jungen an die Jause erinnert werden, die bis Ende der Freispielzeit bereit steht.

Unsere Mädchen und Jungen lieben das Jausebuffet mit seiner Vielfalt ebenso wie ihre Eltern. Die Jause ist zu einem wichtigen Moment im Kindergarten geworden.



## Fachbücher

### BILDUNGS- UND LERNGESCHICHTEN – DVD

Grundlagen – Praxiserfahrungen – Anregungen

Ein Film von Kurt Gerwig

Der Film zeigt praxisnah, was bei der Einführung des Verfahrens der Bildungs- und Lerngeschichten grundlegend im Kindergarten, im Hort, in integrativ arbeitenden Kindertagesstätten und beim Übergang vom Kindergarten in die Schule zu beachten ist.

Das entwicklungspsychologische Wissen erleichtert es den pädagogischen Fachkräften, Bildungsprozesse des Kindes zu verstehen, das Entwicklungsniveau einzuschätzen und Prozesse der individuellen Förderung zu planen. Mit Hilfe von Bildungs- und Lerngeschichten gehen die pädagogischen Fachkräfte neue Wege, um alle Kinder individuell zu fördern. In mehreren Modulen zeigt der Film, wie die Bildungs- und Lerngeschichten in der Praxis umgesetzt werden und welche Erfahrungen das pädagogische Personal und die Eltern damit gemacht haben. Die theoretischen Hintergründe und wesentlichen Elemente des Verfahrens stellen pädagogische Fachkräfte sowie Dr. Hans Rudolf Leu dar.



### ERZIEHERIN: BERUF ODER BERUFUNG? – DVD

Personale Kompetenzen für Beziehung und Bildung in der Elementarpädagogik und der Ausbildung von Erzieherinnen

Ein Film von Kurt Gerwig

Der Film zeigt die Bedeutung der personalen Kompetenzen einer pädagogischen Fachkraft, welche bislang zu wenig Beachtung fand.

„Was zeichnet eine gute Erzieherin aus?“

Es werden die wesentlichen Kompetenzen definiert und visualisiert: Haltung – Neugierde – Empathie – Beziehungsfähigkeit – Liebesfähigkeit – Respekt – Wertorientierung – Reflexionsfähigkeit – Selbstkonzept/Rollenverständnis. Weiters wird auf die Fragen eingegangen: Wie kann man personale Kompetenzen erwerben? Wie könnte eine Reform der Erzieherinnen-Ausbildung aussehen? Was sind die Grundvoraussetzungen für erfolgreiches Lernen? Diese DVD ist wertvoll für Ausbildungsinstitutionen, Multiplikatoren, aber auch für jede pädagogische Fachkraft, um die personalen Kompetenzen zu reflektieren und die eigene Motivation zu stärken.



Heike Baum

### STARKE KINDER HABEN'S LEICHTER

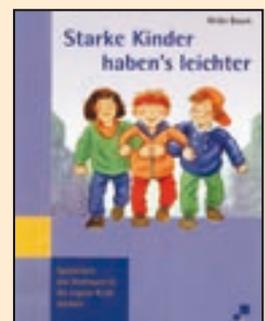
Spielerisch das Vertrauen in die eigene Kraft stärken

Herder Verlag, 1999

ISBN 3-451-26616-4

Mangel an Selbstsicherheit ist für Kinder ein großes Handicap und birgt manche Risiken. Unsichere und schüchterne Kinder ziehen oft keine Grenzen, wo dies notwendig wäre. Sie sagen nicht nein und laufen Gefahr, sich gegen Übergriffe anderer Kinder oder auch Erwachsener nicht wehren zu können.

Das neue Buch der bekannten Autorin bietet Erzieher/innen vielfältige Spielideen, um Kindern Selbstvertrauen und Stärke zu vermitteln. Die Erfahrung des eigenen Körpers, eigener Stärken und Schwächen und ein gesundes Maß an Selbstbestimmung und Entscheidungsfreiheit sind die beste Prävention gegen viele kleine und größere Übergriffe oder auch gegen späteren Drogenkonsum. Eine kleine Theorie und spezielle Übungsspiele für Erwachsene vermitteln den Erzieher/innen vorab den psychologischen Hintergrund der Spiele. Ein einfühlsames Ideenbuch für alle, die Kindern dabei helfen wollen, „stark“ zu werden.



Gabriele Haug-Schnabel, Barbara Schmid-Steinbrunner

### WIE MAN KINDER VON ANFANG AN STARK MACHT

So können Sie Ihr Kind erfolgreich schützen – vor der Flucht in Angst, Gewalt und Sucht

Oberstebrink Verlag, 2002

ISBN 3-934333-01-X

Hier ist das Buch der Schutz-Erziehung. Für Eltern, Erzieher/innen und alle Erwachsenen, die mit Kindern zu tun haben.

Mit Schutz-Erziehung fördern Sie die Entwicklung Ihres Kindes. Indem Sie seine Stärken stärken und ihm helfen, seine Fähigkeiten zu entwickeln. Damit es ein gesunder Mensch wird – körperlich, geistig und seelisch.

Schutz-Erziehung heißt: Sie fördern die Entwicklung Ihres Kindes, indem Sie auf seine Entwicklungs-Fähigkeit vertrauen. Sie schaffen Freiräume, in denen Ihr Kind seine Möglichkeiten ausprobieren und entfalten kann. Sie beobachten als schützens-der Begleiter und dominieren nicht als erfahrener Erwachsener.

Schutz-Erziehung heißt: Wenn Sie sich von Anfang an trauen, Ihrem Kind etwas zuzutrauen, dann wird es sich später im Leben auch selbst etwas zutrauen.

Schutz-Erziehung beginnt mit dem ersten Lebenstag Ihres Kindes. Lesen Sie hier, wie Sie Ihr Kind von Anfang an so stark machen können, dass es nicht später in Angst, Gewalt oder Sucht flüchtet.



Simone Pfeffer, Michael Göppner-Pfeffer

### ICH ACHE GERN AUF MICH UND DICH

Persönlichkeit entwickeln, Gemeinschaft leben

Herder Verlag, 2007

ISBN 978-3-451-32053-8

Nur wer gut entwickelte emotionale und soziale Kompetenzen besitzt, ist für ein glückliches und erfolgreiches Leben in der Welt gerüstet. Die Grundsteine dafür werden im Kindesalter gelegt. Doch wie vermittelt man das? An welchen Werten orientiert man sich? Wie bringt man sie nachhaltig ins Spiel und fördert die Kinder entsprechend? Das Buch gibt mit vielfältigen Vorschlägen Anregungen für die Praxis.



Eva Maria Waibel

### ERZIEHUNG ZUM SELBSTWERT

Persönlichkeitsförderung als zentrales pädagogisches Anliegen

Brigg Pädagogik Verlag, 2011

ISBN 978-3-87101-452-9

Die Stärkung der Persönlichkeit, die Erziehung zum Selbstwert gilt in einer Zeit weitreichender Orientierungslosigkeit als wichtiges pädagogisches Anliegen. Im vorliegenden Band werden wichtige Ansatzpunkte zur Persönlichkeitsentfaltung aus existenzanalytischer Sicht aufgezeigt.

Über das Angenommensein durch seine Umwelt erfährt der Mensch das eigene Leben als wertvoll. Auf diesen Grundwert werden alle weiteren Werte bezogen. Durch die Förderung persönlich bedeutsamer Werte erhöht sich auch der Selbstwert. Die Förderung des Werte-Willens von Kindheit an führt zu einem gewissen- und werteorientierten Leben, das als sinnerfüllt erfahren wird.

In diesem Buch werden Möglichkeiten der pädagogischen Umsetzung, die Konsequenzen für Erziehung, Unterricht und Lehrerbildung diskutiert.



Jesper Juul, Helle Jensen

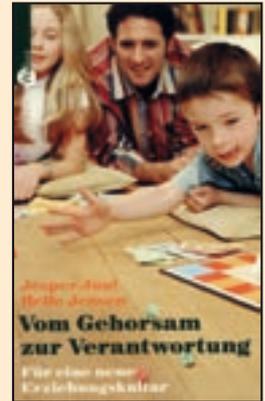
### VOM GEHORSAM ZUR VERANTWORTUNG

Für eine neue Erziehungskultur

Patmos Verlag, 2004

ISBN 3-530-42179-0

Neue Impulse für eine Pädagogik in der Krise präsentieren die renommierten Familientherapeuten Jesper Juul und Helle Jensen in diesem richtungsweisenden Buch. Sie plädieren eindringlich für ein grundlegend neues Verständnis des Miteinander in Kindergarten, Schule und Elternhaus und zeigen anschaulich, warum die Qualität der Beziehung zwischen Lehrern, Eltern und Kindern maßgeblich darüber entscheidet, ob Erziehung gelingt.



Simone Pfeffer

### EMOTIONALES LERNEN

Ein Praxisbuch für den Kindergarten

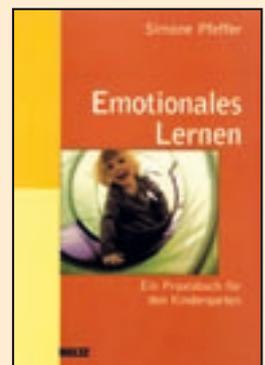
Beltz Verlag, 2002

ISBN 3-407-55862-7

Über 180 praktische Ideen, Übungen und Spiele zum lebendigen und konstruktiven Umgang der Kinder mit ihren Gefühlen.

Bereits im Kindergarten beobachten wir heute geringe oder einseitige Ausdrucksmöglichkeiten an Gefühlen. So zeigen manche Kinder Zerstörungswut und suchen eigentlich Zuwendung.

Das Buch hilft mit der Vielfalt der Gefühle, die Kinder täglich erleben, umgehen zu lernen. Es entstand in Zusammenarbeit mit einem städtischen Kindergarten und ist aus einer Arbeitsgemeinschaft zur Gewaltprävention im Jugendamt Erlangen hervorgegangen.



John Gottman

### KINDER BRAUCHEN EMOTIONALE INTELLIGENZ

Ein Praxisbuch für Eltern

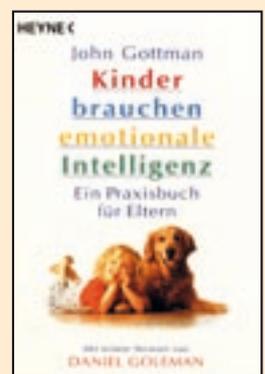
Heyne Verlag, 2003

ISBN 3-453-14950-5

In seinem Buch zeigt John Gottman allen Eltern einen wissenschaftlich fundierten und leicht umsetzbaren Weg auf, um ihren Kindern jene elementaren Fähigkeiten zu vermitteln, die sie im Leben brauchen. (Daniel Goleman)

Die emotionale Intelligenz hat Denken und Handeln der Menschen verändert wie kaum ein anderes modernes Konzept der Psychologie. Die meisten Erwachsenen wissen inzwischen um die große Bedeutung des EQ für Privat- und Berufsleben.

Der amerikanische Psychologe John Gottman hat nun ein „Emotionstraining“ entwickelt, mit dessen Hilfe Eltern ihren Kindern die emotionale Intelligenz nahebringen können. Denn je mehr Fähigkeiten im Umgang mit Gefühlen Sie Ihrem Kind vermitteln, desto erfolgreicher und glücklicher wird es als Erwachsener.



Naomi Aldort

### VON DER ERZIEHUNG ZUR EINFÜHLUNG

Wie Eltern und Kinder gemeinsam wachsen können

Arbor Verlag, 2009

ISBN 978-3-936855-64-7

Liebe, emotionale Sicherheit und Selbstbestimmtheit sind die größten Geschenke, die wir unseren Kindern mit auf den Weg geben können. Doch oft gelingt uns das nicht. Zwar sind wir es leid, ständig zu schimpfen, Konsequenzen anzudrohen oder sonstwie Druck auszuüben, doch alle Welt scheint davon überzeugt zu sein, dass es eben leider nicht anders geht.

Naomi Aldort belehrt uns eines Besseren. Sie zeigt uns, wie wir den alltäglichen Erziehungskampf beenden, die Waffen niederlegen und dennoch dafür sorgen können, dass unsere Kinder gedeihen und zu einem verantwortungsvollen Menschen heranwachsen.

Doch hier erwartet Sie keine neue Anleitung, wie man Kinder auf möglichst angenehme und einfache Art und Weise steuern kann. Es geht um mehr, es geht ums Ganze – es geht um eine andere Art mit Kindern zu leben.

Im Mittelpunkt dieses Ansatzes steht ein wirkliches Verständnis für das Kind, das ihm erlaubt, selbst sein Bestes zu geben. Und zwar nicht, weil es Strafe fürchtet oder gefallen möchte, sondern aus seinem eigenen freien Willen heraus. Weil es sich verstanden fühlt und frei entfalten darf. Nicht Kontrolle ist das Ziel von Erziehung, sondern wahre Kooperation.

Von der Erziehung zur Einfühlung ruft uns ins Bewusstsein, dass wir unseren Kindern und unserem natürlichen Instinkt, sie bedingungslos zu lieben, wirklich vertrauen können. Zudem enthält das Buch zahlreiche praktische Beispiele und konkrete Vorschläge, wie man das Konzept der Kontrolle hinter sich lassen und Authentizität an deren Stelle treten lassen kann.



Rosemarie Portmann

### FRÖHLICH, STARK UND GANZ SIE SELBST

Wie Erziehung gelingt

Don Bosco Verlag, 2006

ISBN 3-7698-1554-8

Was Eltern sich für ihre Kinder wünschen – Selbstvertrauen, Offenheit und Solidarität – steht oft im Widerspruch zu gesellschaftlichem Leistungsdruck und Wettbewerbsdenken. Kinder werden zunehmend an Normvorstellungen gemessen und sollen bestimmte Bildungsziele erreichen. Wer sich nicht anpasst, gilt schnell als lern- oder verhaltensgestört. Rosemarie Portmann stellt die verbreitete Praxis von Diagnose und Förderkonzepten in Frage und plädiert dafür, Kinder nicht als Mängelwesen zu betrachten, sondern ihre Verschiedenheit anzuerkennen und wertzuschätzen. Nur wenn Kinder sie selbst bleiben dürfen, können sie sich zu starken und fröhlichen Persönlichkeiten entwickeln.

Zahlreiche praktische Tipps und Anregungen zeigen Eltern und Pädagogen, wie sich diese Haltung in Familie, Kita und Schule äußern kann, damit Kinder die Anforderungen des Lebens zuversichtlich meistern.



Rebeca Wild

### SEIN ZUM ERZIEHEN

Mit Kindern leben lernen

Arbor Verlag, 1995

ISBN 3-924195-08-0

„Das soziale Lernen des Kindes findet vor allem durch die Art und Weise statt, in der wir ihm vom ersten Tage seines Lebens an begegnen. Erfährt es Respekt, Rücksichtnahme, Wärme und eine friedliche Familienatmosphäre, so prägt dies sein späteres soziales Verhalten ebenso wie das Fehlen dieser Qualitäten. Es lernt also nicht durch das, was wir lehren oder predigen, sondern daraus, wie wir uns ihm gegenüber verhalten – wie wir sind!“ Rebeca Wilds erstes Buch, „Erziehung zum Sein“, zählt zu den wenigen Büchern, die wirkliche Meilensteine sind, auf dem Weg zu einer neuen Erziehungskultur. Schon jetzt gilt es als „Klassiker“, und immer mehr Menschen fühlen sich ermutigt, mit den ihnen anvertrauten Kindern ähnliche Wege zu gehen.

In diesem Prozess stellen sich unausweichlich zahlreiche Herausforderungen, und so ist es nur natürlich, dass Rebeca Wild in ihrem zweiten Buch den Erwachsenen und seine innere Haltung in den Mittelpunkt stellt. Ebenso lebendig geschrieben wie „Erziehung zum Sein“, ist es eine wirkliche Unterstützung für das Abenteuer, gemeinsam mit unseren Kindern leben zu lernen.



Manfred Cierpka, Klaus Feßmann

### DIE KIESELSCHULE

Klang und Musik mit Steinen

Gewaltprävention in Kindergarten und Grundschule

Kösel Verlag, 2010

ISBN 978-3-466-30857-6

Kieselsteine zur Gewaltprävention? Dahinter verbirgt sich ein erprobtes Konzept für Kindergärten und Grundschulen: innovativ, kindgerecht und praxisnah. Denn bei wachsender Gewaltbereitschaft im Kindes- und Jugendalter gilt es zu handeln – so früh wie möglich. Auf spielerische Weise vermittelt die Kieselsschule Empathie, Kreativität, Impulskontrolle, positives Durchsetzungsvermögen und Beruhigungsfähigkeit. Hierfür setzt sie weder sprachliche Kompetenzen der Kinder noch ein bestimmtes Vorwissen der Erwachsenen voraus.

Die Kieselsschule wurde am Heidelberger Präventionszentrum unter der Leitung von Prof. Klaus Feßmann, Musikprofessor am Mozarteum Salzburg, und Prof. Dr. Manfred Cierpka, Ärztlicher Direktor am Universitätsklinikum Heidelberg, entwickelt.



Katharina Zimmer

### WIDERSTANDSFÄHIG UND SELBSTBEWUSST

Kinder stark machen fürs Leben

Kösel Verlag, 2002

ISBN 3-466-30604-3

Katharina Zimmer zeigt anhand ihres Stärke- und Vertrauensmodells, wie Eltern zu Schatzgräbern werden und all die wunderbaren Stärken und Fähigkeiten zum Vorschein bringen können, die in jedem Kind schlummern. So entwickeln sich ausgeglichene, widerstandsfähige und selbstbewusste Kinder, die auch unvorhergesehene Situationen und Herausforderungen sicher meistern.



Barbara Lichtenegger

### GE(H)FÜHLE!

Arbeitsmaterialien für Schule, Hort und Jugendgruppen

Veritas Verlag, 1997

ISBN 3-7058-5110-1

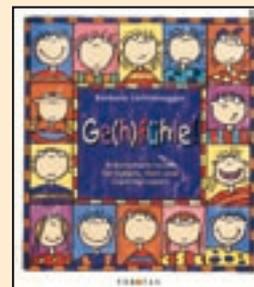
Wie gehen wir mit unseren und den Gefühlen anderer um? Wie gut kennen wir sie überhaupt? Fällt es uns – und unseren Schützlingen – immer leicht, auf die Frage „Wie geht es dir?“ genauer zu antworten als mit „Danke, gut“?

Dieses Praxisbuch geht mit einer Fülle von Gedanken und Ideen an folgende Fragen heran:

1. Wie und mit welchen Mitteln kann man Kindern zeigen, ihre Gefühle „zum Ausdruck zu bringen“?
2. Auf welche Weise kann man die individuellen Gefühlsäußerungen von Kindern in fruchtbare Interaktionen „einfädeln“, damit ein reiferer Umgang mit den eigenen Gefühlen und denen anderer möglich wird?

Das Ge(h)fühle!-Projekt der Autorin wird als Einstieg dokumentiert. Der praktische Teil enthält rund 200 Arbeitsanregungen und -materialien, die – im Sinn des sozialen Lernens – folgende Bereiche erschließen helfen:

- Wie sehe ich mich?
- Wie sehe ich die anderen? Wie sehen mich die anderen?
- Gefühle wahrnehmen und empfinden
- Gefühle zum Ausdruck bringen – verbal, bildhaft, musikalisch ...
- Mit Gefühlen umgehen lernen



Clemens Hillenbrand, Thomas Hennemann, Annika Heckler-Schell

### „LUBO AUS DEM ALL!“ – VORSCHULALTER

Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen

Reinhardt Verlag, 2009

ISBN 978-3-497-02044-7

„Lubo aus dem All!“ ist ein erprobtes und wissenschaftlich evaluiertes Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Vorschulalter. Es beruht auf dem aktuellen Stand der Resilienz- und Präventionsforschung. So schafft es gute Voraussetzungen für eine erfolgreiche Bewältigung des Schuleintritts und hilft, langfristig kindliche Verhaltensprobleme zu vermeiden.

Die 34 Einheiten von „Lubo aus dem All!“ lassen sich über einen Zeitraum von drei bis vier Monaten in den Kindergartenalltag integrieren. Durch erlebnisorientierte Spiele und Methoden wird ressourcenorientiertes Lernen möglich. Besonders die begleitende Geschichte um die Identifikationsfigur „Lubo“ motiviert die Kinder zum Mitmachen.

Detaillierte Eltern- und Mitarbeiterinformationen zu jedem der behandelten Schwerpunkte (Emotionen, Emotionsregulation, sozialkognitive Informationsverarbeitung, Transfer in den Alltag) sowie Spiele und Anregungen zur Weiterführung der Programminhalte runden das Konzept ab.

„Lubo aus dem All!“ umfasst ein Praxishandbuch sowie zwei zum Programm gehörende Poster, 30 Bildkarten und eine CD mit Lubo-Liedern und mehreren Kopiervorlagen.

Zum Lubo-Programm gehört auch die Lubo-Handpuppe, die beim Ernst Reinhardt Verlag separat erhältlich ist.



Frank Gaschler, Gundi Gaschler

### ICH WILL VERSTEHEN, WAS DU WIRKLICH BRAUCHST

Gewaltfreie Kommunikation mit Kindern

Das Projekt Giraffentraum

Kösel Verlag, 2007

ISBN 978-3-466-30756-2

- In liebevoller Verbindung bleiben, auch wenn es zu Hause oder im Kindergarten einmal anstrengend wird.
- Verstehen, was Kinder mit ihrem „schwierigen“ Verhalten ausdrücken wollen.
- Konfliktlösung, bei der alle bekommen, was sie brauchen.

Frank und Gundi Gaschler, zertifizierte Trainer für Gewaltfreie Kommunikation (CNVC) und Eltern zweier Töchter, zeigen, wie ein wertschätzender und Orientierung gebender Umgang mit Kindern speziell im Kindergartenalter erlernt und gelebt werden kann.

Eltern und Erzieherinnen finden viele konkrete Anregungen, mit Kindern eine harmonische Beziehung aufzubauen und sie auf dem Weg ins Leben einfühlsam zu begleiten.



Armin Krenz

### SEHT DOCH, WAS ICH ALLES KANN

Kinder und ihre Welt besser verstehen

Kösel Verlag, 2001

ISBN 3-466-30542-X

Kinder haben ihre eigene Art des Denkens, Fühlens und Handelns. Sie sprechen ihre eigene Sprache und entwickeln ihre eigenen Ausdrucksformen. Da es für viele Erwachsene aber immer schwieriger wird, diese zu verstehen, sind Konflikte vorprogrammiert.

Am Beispiel vieler Alltagssituationen zeigt Armin Krenz die reiche Innenwelt von Kindern im Kindergarten- und Grundschulalter und entschlüsselt dabei auch zunächst unverständlich erscheinende Verhaltensweisen. So wird es möglich, die Entwicklung von Kindern zu unterstützen, ihre Fähigkeiten besser zu fördern und Verhaltensauffälligkeiten vorzubeugen.

Ein kompetentes, liebevoll geschriebenes und mit vielen Farbfotos illustriertes Buch für Eltern, Erzieher und Lehrer.



## Zur Wirkung verschiedener Entspannungsverfahren

LAUREATSARBEIT AN DER FREIEN UNIVERSITÄT BOZEN 2009/2010

Natalie Pareiner, Kindergarten Kastelruth

*„In unserer Zeit gleichen Kinder einem See, in den unaufhörlich Steine geworfen werden. Zu viele Einflüsse und Eindrücke zerstreuen aber ein Kind. Wie der See, der sich kräuselt, wenn man Steine in ihn hineinwirft, hinterlassen auch die vielen äußeren Einflüsse Spuren in der Kinderseele“ (Lender-Fischer, 1997).*

In meiner Laureatsarbeit setzte ich mich mit der veränderten Kindheit und dem Aspekt „Stress“ auseinander. Die Zahl der unkonzentrierten und unruhigen Kinder nimmt zu. Viele Kinder zeigen durch ihr Verhalten, dass sie mit den Anforderungen, die in Kindergarten, Schule, Familie und Freizeit an sie gestellt werden, überfordert sind.



Im weiteren Verlauf meiner Arbeit ging ich auf die Entspannung ein. In der Entspannung nimmt der Mensch seinen Körper, seine Atmung, seine Gedanken und Gefühle bewusst wahr. Regelmäßige Entspannung gibt Kraft und Energie für das tägliche Leben. Auch das Immunsystem wird dadurch gestärkt (Glaschke & Fitzner, 2004).

Als ich mich mit dem Thema befasste, wurde mir klar, dass die gesellschaftlichen, sozialen und ökologischen Bedingungen nur schwer veränderbar sind. Es können aber pädagogische Möglichkeiten genutzt werden, um der Entspannung Raum zu geben. So zeige ich in meiner Arbeit auf, wie viele Wege es gibt, sich der Entspannung zu nähern und sie zu erleben.

Wenn ein Kind den ganzen Tag von einer Aktion zur nächsten rennt und sich keine Pausen gönnt, kann es am Abend nervös und überdreht sein. Es kann nicht einschlafen, obwohl es total übermüdet ist und seine Gedanken kommen einfach nicht zur Ruhe. Deshalb brauchen Kinder über den Tag hinweg mehrere kurze Ruhezeiten. Denn durch zu viel Anspannung und Lärm entsteht im Körper ein Ungleichgewicht (Salbert, 2006).

*„Kinder brauchen Bewegung – aber Kinder brauchen auch Ruhe.“ (Zimmer, 2002)*

Die in meiner Arbeit vorgestellten Möglichkeiten, Stress zu mildern, liegen im Erleben sogenannter Entspannungsverfahren und können in Form von Massagen, meditativen Übungen, Fantasiereisen, Yoga, Aufenthalte im Snoezelen-Raum, autogenem Training und progressiver Muskelentspannung angeboten werden. Bei diesen Angeboten wird das Kind eingeladen, sich zu entspannen und abzuschalten, was aber nicht heißen soll, dass nach der Übung kein Stress mehr da ist. Es geht vielmehr darum, das Kind zu stärken und ihm neue Energie zur Bewältigung zu geben (Lüder-Lühr, 1998).

Im Verlauf meiner Arbeit habe ich herausgefunden, welch wertvolles Gut Entspannung überhaupt ist und was sie bewirken kann. Damit Entspannung auch Kindern gut tut, ist es wichtig, dass die Übungen und das Angebot den kindlichen Interessen entsprechen. Es ist angesagt, sich in die Kinder und ihre Erlebniswelt hineinzuversetzen und das Angebot so zu gestalten, dass es ihren Bedürfnissen und gleichzeitig den Anforderungen an wirkungsvolle Entspannungsmethoden entspricht. In meiner Arbeit als Kindergärtnerin versuche ich, mir Zeit für die Kinder zu nehmen, um gemeinsam mit ihnen Zeiten der Ruhe und Entspannung zu erleben.

## Bilderbücher

Stein Erik Lunde, Oywind Torseter

### PAPAS ARME SIND EIN BOOT

Gerstenberg Verlag, 2010

ISBN 978-3-8369-5313-9

Es ist stiller, als es je zuvor gewesen ist. Denn einer fehlt – die Mutter des kleinen Jungen. Wie gut, dass es Papa gibt! Seine Arme sind ein Boot, das den kleinen Jungen vor der Dunkelheit beschützt: „Wird schon werden“, sagt Papa, „ganz sicher!“

Ein tröstliches und warmherziges Buch über einen großen Verlust.



Irina Bruder, Frank Hartmann

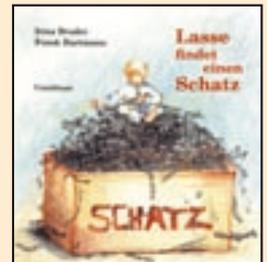
### LASSE FINDET EINEN SCHATZ

Verlag Urachhaus, 2010

ISBN 978-3-8251-7668-6

Manchmal tut ein Wort weh wie ein Schlag oder ein Fußtritt, das weiß Lasse längst. Deshalb hat er ein schlechtes Gewissen, nachdem er sich mit seinem Freund Vincent gestritten hat. Im Traum gelangt er ins Reich der Worte und trifft dort einen alten Mann, der ihm erklärt, wie vorsichtig man mit Worten umgehen muss. Denn was man einmal gesagt hat, kann man nicht mehr ungeschehen machen.

Frank Hartmann erzählt eine zauberhafte Geschichte von Freundschaft und vom Suchen und Finden des richtigen Wortes, einfühlsam illustriert von Irina Bruder.



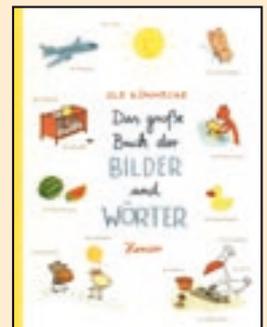
Ole Könnecke

### DAS GROSSE BUCH DER BILDER UND WÖRTER

Carl Hanser Verlag, 2010

ISBN 978-3-446-23588-5

In diesem Buch steckt (fast) die ganze Kinderwelt in Bildern und in Wörtern: das Zuhause mit seinen Zimmern und den vielen Sachen darin, der Garten und die Welt draußen mit ihren Autos und Flugzeugen und Schiffen, die Natur mit ihren Pflanzen und Tieren. Sogar Musik wird in dem Buch gemacht und Sport getrieben oder auf dem Spielplatz herumgetobt. Und wer genau hinschaut, entdeckt überall Geschichten.



Annette Langen, Tina Schulte

### SO KLAPPT'S MIT DEM SCHLEIFEBINDEN

Coppenrath Verlag, 2009

ISBN 978-3-8157-9246-9

Es ist wie verhext: Mailin und Finn können einfach keine Schleife binden. Aber zum Glück gibt es ja Schuhe mit Klettverschluss! Doch was ist, wenn die richtigen Fußballschuhe alle zum Schnüren sind und die schönen rosafarbenen Ballerinas auch?

Da treffen Mailin und Finn auf Luca, und der verrät ihnen einen ganz einfachen Trick, mit dem garantiert jedes Kind das Schleifebinden lernt ...



Leo Lionni

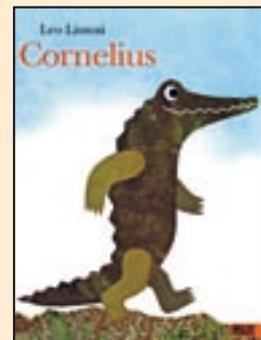
### CORNELIUS

Beltz Verlag, 2004

ISBN 978-3-407-77012-7

Cornelius ist ein Krokodil, das gerne aufrecht durch die Gegend läuft. Die anderen Krokodile tun so, als wäre ihnen das egal. Doch als Cornelius noch dazu lernt, auf seinem Kopf zu stehen und am Schwanz zu hängen, wachen sie auf aus ihrer Lethargie.

Es sind Leo Lionnis wundervolle, farbenprächtige Bilder, die die Phantasie des Kindes anregen, die es entzücken und gleichzeitig auf die vergnüglichste Weise weiterbilden. (Bruno Bettelheim)



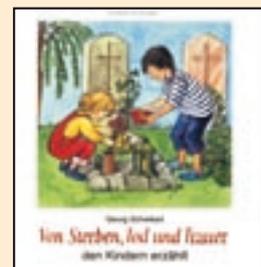
Georg Schwikart

### VON STERBEN, TOD UND TRAUER DEN KINDERN ERZÄHLT

Verlag Butzon & Bercker, 2010

ISBN 978-3-7666-1311-0

Behutsam führt Georg Schwikart Mädchen und Jungen in diesem Buch an das Thema Tod heran. Er erklärt ihnen, was geschieht, wenn ein Mensch stirbt, macht sie mit den Gefühlen der Trauer vertraut und erzählt, wie sich Christen, aber auch Gläubige anderer Religionen das Leben nach dem Tod vorstellen. Zusammen mit den einfühlsamen Farbillustrationen von Uta Fischer nehmen die Texte Kindern die Scheu davor, sich mit der Endlichkeit unseres Lebens auseinanderzusetzen.



Sandra Grimm, Clara Suetens

### DER KLEINE KLO-KÖNIG

Ravensburger Buchverlag, 2011

ISBN 978-3-473-32427-9

Was für ein sonderbares Ding! Leon bekommt von seiner Mama ein ganz besonderes Geschenk. Wofür man es wohl benutzen kann? Es ist ein Kinder-Klositz und Leon fühlt sich auf seinem neuen Thron ganz groß, wie ein echter König. Doch was macht man jetzt hier oben?



Andreas Röckener

### WIE GEHT'S WEITER?

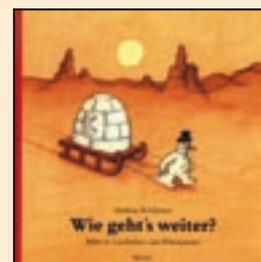
Bilder & Geschichten zum Weiterspinnen

Moritz Verlag, 2010

ISBN 978-3-89565-218-9

Hennen im Himalaya, Schneemänner in der Wüste oder Vulkane, die Wolken fangen, sind die Helden dieser Geschichten. Doch bisher sind sie noch nicht zu Ende erzählt, jeder Ausgang ist möglich.

Ein Buch, das uns 28-mal zu Erzählern macht und uns einmal lustige, dann wieder versponnene oder auch vollkommen verrückte Geschichten zu den Bildern ausdenken lässt.



Bruno Hächler, Iris Wolfermann

### ICH BIN WIE ICH BIN

NordSüd Verlag, 2010

ISBN 978-3-314-01578-6

Bin ich ich, bin ich du,  
mach ich mit, schau ich zu ...

Lustige Reime regen Kinder zum Nachsprechen und genauen Betrachten an. Ein Buch zum Thema Selbstbewusstsein.



Jorge Doneiger

### ICH SEHE WAS, WAS DU NICHT WEISST

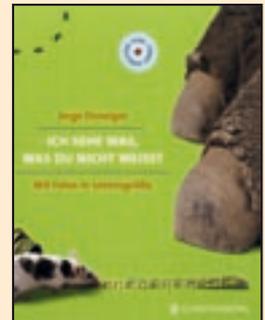
Gerstenberg Verlag, 2010

ISBN 978-3-8369-5280-4

- Wie viel Milch gibt eine Kuh am Tag?
- Wie groß ist ein Straußenei?
- Wie viele Sandkörner fasst ein Eimer?

Was verbirgt sich hinter Zahlen, Größen und Maßen? Was heißt schon groß? Und was heißt klein?

Dieses Buch lädt ein, genau hinzusehen und zu vergleichen, Fragen zu stellen oder einfach etwas auszuprobieren. Und da es immer auf den Maßstab ankommt, zeigen die Fotos alles in Lebensgröße: vom Kuheuter zum Straußenei, von der Ameise zum Elefantenfuß.



Martin Baltscheit, Christoph Mett

### DIE ELEFANTENWAHRHEIT

Kinderbuchverlag Wolff, 2011

ISBN 978-3-938766-31-6

Fünf blinde Wissenschaftler forschen nach der Wahrheit. Alle haben gute Ideen, aber keiner hat Recht, denn niemand schaut auf das Ganze. Dabei ist das Ganze riesig. Eine kluge und philosophische Geschichte über Wahrheit, Einbildung und die Unmöglichkeit einer letzten Antwort.



Doris Rübel

### MEIN KINDERGARTEN

Wieso? Weshalb? Warum?

Ravensburger Buchverlag, 2008

ISBN 978-3-473-32786-7

Im Kindergarten ist immer etwas los: Da wird gebastelt, gemalt, gefeiert, geturnt und manchmal auch gestritten. Mit wenigen Worten und emotionalen Bildern werden die Kleinsten behutsam in die Welt des Kindergartens eingeführt.



Heinz Janisch, Isabel Pin

### **DU GRUSELGORILLA! DU SCHMUSEGORILLA!**

Ein Liebes- und-Schimpf-Wörterbuch

Bajazzo-Verlag, 2010

ISBN 978-3-905871-13-0



Über zweihundert Schimpf- und Liebeswörter hat Heinz Janisch für dieses außergewöhnliche Buch erfunden und zusammengestellt. Vom Nashornschnupfen bis zur Zuckerkarotte – vom Affenpopo bis zum Herzschmetterling. Mit den witzigen Illustrationen von Isabel Pin, von der die Idee zu diesem Buch stammt, ist daraus ein eigentliches Lexikon entstanden mit Kapiteln wie Tiere, Obst und Gemüse, Speisen usw. Eingeleitet werden sie mit kleinen Betrachtungen und Gedichten. Ein großer Seh- und Lesespaß, der dazu anregt, selber solche Wörter auszudenken. Das Buch kann von der einen wie der anderen Seite gelesen werden, und in der Mittel gibt es freie Seiten für eigene Schimpf- und Liebeswörter-Kreationen. Kinder lieben Schimpfwörter. In diesem Buch finden sie viele witzige und originelle Vorschläge. Und wenn sie genug geschimpft haben, geht s weiter mit den Liebeswörtern.

Elisabeth Zöller, Brigitte Kolloch, Susanne Wechdorn

### **ICH BIN GANZ SCHÖN WÜTEND!**

Vorlesegeschichten vom Wütendsein und Einander-Verstehen

Verlag Ellermann, 2006

ISBN 978-3-7707-5964-4

Vorlesegeschichten von ellermann

- fantasievolle Geschichten vom Wütendsein
- mit einem Nachwort an Eltern und Erzieherinnen
- pädagogisch begleitet

Lotte ist wütend, weil Carolin sie vom Klettergerüst geschubst hat.

Katharina und Jan streiten sich ganz laut – schließlich wollen beide in der Bauecke spielen.

Mira ist sauer auf ihre Oma, denn die merkt einfach nicht, dass Mira keine kleine Maus mehr ist, sondern schon richtig groß.

Gut, dass alle Kinder einen Weg finden, mit ihrer Wut umzugehen.

Acht einfühlsame Geschichten vom Wütendsein und Einander-Verstehen.



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 Nutzerin eintragen, in der Bibliothek oder über den Online-Anmelde-Modus. Unter [www.schule.suedtirol.it/pi](http://www.schule.suedtirol.it/pi) befinden sich die entsprechenden Anleitungen (Anmeldung Bibliothek für neue Leser/innen). 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 Auslieferungsdienst 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 [www.provinz.bz.it/kulturabteilung/download/Zubringerdienst\\_Sammelstellen\\_2010-11.pdf](http://www.provinz.bz.it/kulturabteilung/download/Zubringerdienst_Sammelstellen_2010-11.pdf) sind die einzelnen Liefer- und Sammelstellen mit den Anfahrtstagen angeführt.

#### **Pädagogische Fachbibliothek**

Amba-Alagi-Str. 10, 39100 Bozen

Mitarbeiterinnen: Mathilde Aspmair, Jessica Pedross, Waltraud Prader

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.

## Auf Motivsuche – mein Lieblingsplatz im Kindergarten

Martina Monsorno, Bereich Innovation und Beratung

Barbara Haselrieder, Kindergarten Kastelruth

Wenn Kinder selbst fotografieren, eröffnet das uns Einblick in ihre Sichtweise. Wir können durch den Fokus der Kinder sehen und erkennen, was jedem Kind wichtig ist. Wenn wir das ernst nehmen, gelingt es uns, bessere Voraussetzungen für eine entwicklungsfördernde Lernumgebung zu schaffen.

Um zu fotografieren, muss ich durch den Sucher schauen. Die Wahrnehmung der Welt durch den Sucher ist eine besondere, da eine Begrenzung stattfindet und ich nur einen Ausschnitt der jeweiligen Szene wahrnehme. Mithilfe eines selbst gebastelten Passepartouts im Sucherformat können Mädchen und Jungen ihre Umwelt wie im Sucher wahrnehmen. Dazu braucht es lediglich zwei L-förmige Pappkartonstreifen, die mithilfe zweier Büroklammern zu einem Quadrat zusammen geschoben werden. Durch die flexible Befestigung kann der Ausschnitt vergrößert und verkleinert werden, wie bei einem richtigen Sucher.<sup>1</sup>

Die digitale Fotokamera bietet sich für die Kinder zum Fotografieren als Angebot geradezu an. Erstens ermöglicht sie, so viele Fotos wie gewollt zu machen, ohne dass dadurch Filme verschwendet werden. Weiters können die Kinder ihre Fotos auch gleich selber betrachten.

Die Umgebung im und um den Kindergarten bietet zahlreiche Möglichkeiten zum Fotografieren:

- die Plätzchen und Orte im und um den Kindergarten, wo die Mädchen und Jungen sich am liebsten aufhalten,
- Wege und Straßen rund um den Kindergarten,
- alltägliche Abläufe im Kindergarten wie das Mittagessen, das Spiel im Garten ...

Diese Fotostrecken können auch ergänzt mit den Aussagen der Kinder als Dokumentation eigener Lernentwicklungen im Portfolio abgelegt werden.



<sup>1</sup> Idee entnommen aus Knauf, Helen: Bildungsbereich Medien. Vandenhoeck & Ruprecht, 2010

## Vollkornbrotraupe

Anja Mauroner, Natalie Pareiner, Maria Magdalena Ploner, Kindergarten Kastelruth

Das brauchen wir:

300 g Vollkorndinkelmehl

300 g Weizenmehl

50 g Hefe

1 Teelöffel Honig

250 g warmes Wasser

5 Esslöffel Naturjogurt

½ Esslöffel Salz

Leinsamen, Sonnenblumenkerne, Kürbiskerne

Wir geben das Wasser, die Hefe und den Honig in die Rührmaschine.



Die Maschine brummt in unserer Mitte. Nun geben wir Mehl, Jogurt, Salz und einige Esslöffel Körner in die Schüssel.



Nochmals rattert die Maschine einige Minuten.

Zum Rasten stellen wir den Teig an einen warmen Platz. Nach einigem Beobachten stellt ein Kind fest: „Der isch iatz luftig!“

Jedes Kind erhält ein Stück Teig und formt daraus einen Teil der Raupe.



Nach Belieben verziert jedes Kind sein Raupenstück mit Körnern. Wir ertappen dabei einige Kinder am Verkosten der verschiedenen Körner.

„Mhh, dei sein guat!“

„Lecker sein dei.“

Die einzelnen Teigkugeln fügen wir auf dem Backblech zu einer Raupe zusammen.

So Raupe, nun ab in den Ofen.

Die Raupe kann auch süß, mit Hefeteig hergestellt werden.

Wir wünschen gutes Gelingen.  
Die Mondgruppe



## Lehrgang „Entwicklung der Sprache und Kommunikation – sprachliche Bildung im Kindergarten (2)“

Silke Schullian, Bereich Innovation und Beratung



1. Reihe: Karin Innerebner, Julia Tappeiner, Karolin Zuegg, Helga Weiss, Kathrin Tratter, Margareth Schuster, Carolin Telsler, Jutta Kröss, Karin Stelzer, Nadja Abart, Marlene Baumgartner, Marion Coser

2. Reihe: Martina Kaufmann, Sigrid Barbi, Sabine Kugler, Margareth Schuster, Gertrud Schweigkofler, Silke Schullian (Lehrgangsleiterin), Angelika Mitterer, Petra Marmosler, Sabine Runggaldier, Kathrin Hölzl, Annelies Schwabl

Eine Gruppe interessierter Kindergärtnerinnen hat sich zwei-einhalb Jahre intensiv mit dem Thema sprachliche Bildung auseinandergesetzt. Der Lehrgang erstreckte sich vom August 2008 bis Februar 2011 und befasste sich mit Inhalten, die von der Sprachentwicklung, Beobachtung und Diagnostik bis hin zur ganz praktischen Auseinandersetzung mit der Buch-, Gesprächs-, Reim- und Schriftkultur, Sprache und Bewegung sowie dem interkulturellem Lernen reichten. Im Februar 2011 haben 19 der 22 Teilnehmerinnen den Lehrgang „Entwicklung der Sprache und Kommunikation – sprachliche Bildung im Kindergarten (2)“ abgeschlossen.

Die vielen Module haben von den Teilnehmerinnen immer wieder abverlangt, sich mit verschiedenen Theorien aber auch mit der eigenen Praxis auseinanderzusetzen. Die Lehrgangsteilnehmerinnen haben nach dieser intensiven Beschäftigung mit sprachlicher Bildung ihr Wissen über Sprachentwicklungsprozesse erweitert, Materialien und Medien zur sprachlichen Förderung kennen gelernt, die eigene Kindergartenpraxis weiterentwickelt, Prozesse im Team vorangetrieben, Beratung für Kolleginnen und Eltern angeboten und sich im Auftreten vor einer Gruppe geübt. Als besonders interessant und gewinnbringend

wurden die Hospitation bei den anderen Lehrgangsteilnehmerinnen und der gegenseitige Austausch erlebt. Ein Höhepunkt im Rahmen des Lehrgangs war die Fahrt nach Reggio Emilia, wo die Gruppe an den „Dialoghi sull’educazione. Giornate di studio e di scambio“ teilnehmen konnten. Der Besuch der Kindergärten und Kinderkrippen hat bei den Teilnehmerinnen viele Eindrücke hinterlassen und zu ersten Veränderungen in der Gestaltung der Lernumgebungen und der Begleitung der Kinder im eigenen Kindergarten geführt.

Am 6. September 2011 hatten die Teilnehmerinnen dann allen Grund zum Feiern. Im Kolpinghaus Bozen fand im festlichen Rahmen die Übergabe der Lehrgangszertifikate statt. Die Teilnehmerinnen gaben über das „Sprachfahrrad“ Einblicke in den Lehrgang und zeigten auf, wie die Fachinhalte zu einem gut funktionierenden Fahrrad verbunden wurden. Dabei haben sie sich Gedanken über die Frage gemacht, was treibt was voran, was ist der Sattel, die Lampe, die Klingel ... Martina Kohler, Referentin für Leseeziehung, umrahmte die Feierlichkeiten mit einem kreativen Beitrag zur „Kunterbunten Wörterwelt“ und lud die Anwesenden ein, in die Welt der Sprache einzutauchen.

## Auf Schatzsuche ...

EIN PRAXISORIENTIERTES HANDBUCH FÜR DIE PÄDAGOGISCHEN FACHKRÄFTE DES KINDERGARTENS PRENGEL LANA ZUR UMSETZUNG DER RAHMENRICHTLINIEN FÜR DEN KINDERGARTEN IN SÜDTIROL

Herta Kuntner, Jutta Tappeiner, Andrea Untersulzner, Kindergartensprengel Lana

„Qualität gehört zu dem, wovon auf vielfältige Art gesprochen wird.“ Damit deutete bereits der griechische Philosoph Aristoteles an, dass es sich bei der Qualitätsbestimmung um einen dynamischen Bewertungs- und Verständigungsprozess handelt. Die pädagogische Qualität eines Kindergartens lässt sich daran messen, inwieweit sie den unterschiedlichen Bedürfnissen des Kindes, vor allem seinem Anspruch auf bestmögliche Förderung seiner Entwicklung sowie den Erwartungen aller am Bildungsprozess Beteiligten entspricht.

In den letzten Jahren hat sich der Kindergartensprengel Lana auf diese dialogische Qualitätsentwicklung eingelassen und das Konzept der neuen Arbeitsweise aus dem Jahre 2006 gründlich überarbeitet und aktualisiert. Es wurde in den Kindergärten in der Praxis erprobt und aufgrund der Rückmeldungen angepasst und ergänzt. „Auf Schatzsuche“ ist das Ergebnis dieses zweijährigen dialogischen Lernprozesses und ein weiterer Meilenstein auf dem Weg der Qualitätsentwicklung und -sicherung.



### Das Bildungsverständnis

Das Bildungsgesetz vom 16. Juli 2008, Nr. 5 verankert die tragende Rolle des Kindergartens als das Fundament im Bildungssystem.



### Die Rahmenrichtlinien für den Kindergarten in Südtirol

Sie verstehen Bildung als sozialen co-konstruktiven Prozess, der in den jeweiligen Kontext eingebettet ist. Das Kind als „reiches“, kompetent handelndes Kind, das mit anderen Kindern, den pädagogischen Fachkräften und weiteren Erwachsenen seine Bildungsbiographie aktiv mitgestaltet, rückt in das Zentrum aller Bildungsbemühungen.

Die Rahmenrichtlinien fokussieren auf die Unterstützung der kindlichen Entwicklung und die Stärkung der kindlichen Kompetenzen. Sie unterstreichen die Bedeutung der frühen Bildung und stellen die Lernprozesse der Kinder in den Mittelpunkt. Sie relativieren die Bedeutung des Wissenserwerbs zugunsten der gemeinsamen Sinnfindung und definieren Lernen als Prozess, in welchem die kindliche Entwicklung unterstützt und die kindlichen Kompetenzen gestärkt werden.

### Die Bildungsphilosophie

Den Rahmenrichtlinien liegen sieben Prinzipien zugrunde, die für die Bildungsarbeit im Kindergarten handlungsleitend sind. Das Leitbild des Kindergartensprengels Lana „Gemeinschaft entsteht durch gemeinsam Geschafftes“ orientiert sich an den Rahmenrichtlinien für den Kindergarten in Südtirol und beinhaltet die gemeinsamen Visionen und Leitgedanken aller pädagogischen Fachkräfte, der Kindergartenleiterinnen und des Direktionsteams des Kindergartensprengels Lana.

Das Leitbild liegt in jedem der 33 Kindergärten des Kindergartensprengels Lana für alle sichtbar auf und ist für alle verbindlich.



(Tapeiner Ebner 2009, S.38)

### Das Konzept „Auf Schatzsuche ...“

ist ein Orientierungsrahmen für die pädagogischen Fachkräfte des Kindergartensprengels Lana und konkretisiert die Visionen und Leitgedanken des Leitbildes.

„Auf Schatzsuche ...“ ist eine Einladung, gemeinsam mit allen am Bildungsprozess Beteiligten nach Besonderheiten und „Schätzen“ jedes einzelnen Kindes zu suchen und die angeborene Lust am gemeinsamen Lernen wach zu halten.

Das Entdecken des Augenblicks und die Wahrnehmung der aktuellen Situation geben Hinweise, was für das Kind gerade wichtig ist. Wenn sich die pädagogischen Fachkräfte darauf einlassen und das Kind in seinem Reichtum aufmerksam wahrnehmen und beobachten, werden seine Ideen auch in ihnen die Neugierde und Begeisterung wecken und ihre pädagogische Arbeit in ein forschendes Handeln überleiten, das zu neuen Horizonten führt.

### Die kindergarteneigene pädagogische Konzeption

Das Konzept „Auf Schatzsuche ...“ bildet den Rahmen für jede kindergarteneigene pädagogische Konzeption. Diese spiegelt die jeweiligen Qualitätsstandards, Werte, Vorstellungen und Schwerpunkte für ein zielgerichtetes pädagogisches Handeln des jeweiligen Kindergartens wider und konkretisiert den Bildungsauftrag einer jeden Einrichtung.

### „Auf Schatzsuche ...“

Genauso wie neugierige Fragen der Kinder in forschendes Handeln übergeleitet werden, damit Eigenaktivität und weiterführende Neugier erhalten und unterstützt werden, möchte dieses Konzept die pädagogischen Fachkräfte auf ihrem Weg des Forschens begleiten.

Wenn pädagogische Fachkräfte versuchen, sich wie eine Forscherin den Wirklichkeiten des Kindes anzunähern und wie eine Schatzsucherin die Besonderheiten jedes Einzelnen zu erkennen, können Bildungs- und Lernprozesse differenziert und individualisiert unterstützt werden.

Dies bewirkt auch eine Veränderung des pädagogischen Handelns, es wird immer wieder hinterfragt und angepasst: Materialien werden ergänzt, Räume neu gestaltet und Bildungsinitiativen gesetzt, die die Interessen und Fähigkeiten des Kindes weiter voranbringen.

So entsteht ein spiralförmiger Prozess, der nicht abgeschlossen, sondern prinzipiell offen ist und der einlädt nach „Schätzen“ zu suchen.



Die Abbildung „Handlungsschritte der Bildungsarbeit“ soll diesen spiralförmigen Prozess der Handlungsschritte der Bildungsarbeit veranschaulichen.

# PISA 2009: Kindergartenbesuch und Leistungen der Schülerinnen und Schüler

Rudolf Meraner, Bereich Innovation und Beratung

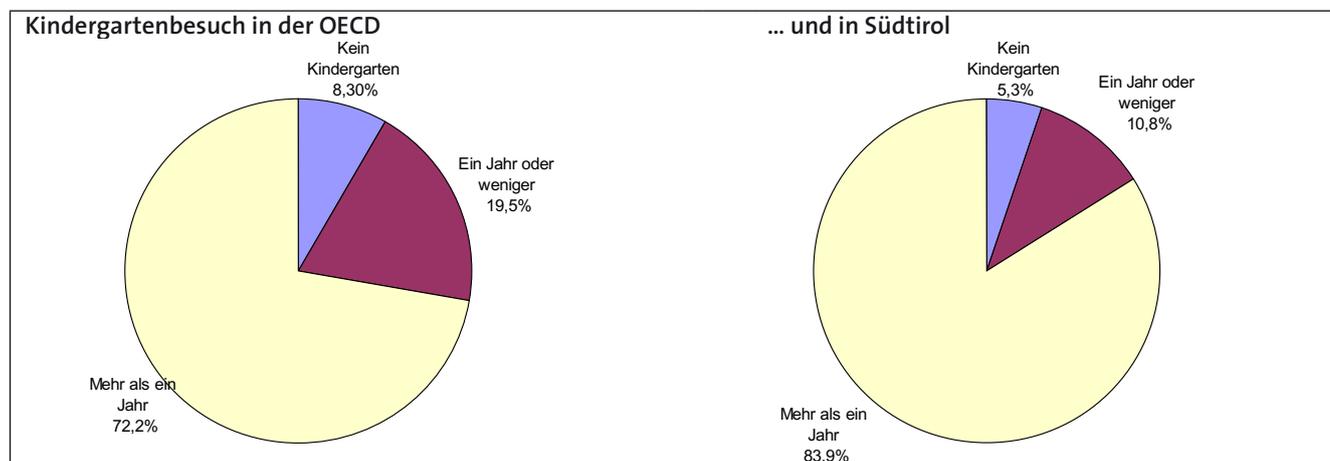
Unterscheiden sich die Leseleistungen von 15-Jährigen, welche den Kindergarten besucht haben, von jenen, die ihn nicht besucht haben? Bleibt der Unterschied auch aufrecht, wenn der sozio-ökonomische Status berücksichtigt wird? Die PISA-Studie 2009 ist diesen Fragen nachgegangen und hat die Schüler und Schülerinnen im Fragebogen gefragt, ob sie den Kindergarten besucht haben, und zwar

- Nein
- Ja, ein Jahr oder kürzer
- Ja, länger als ein Jahr

## Der Kindergartenbesuch

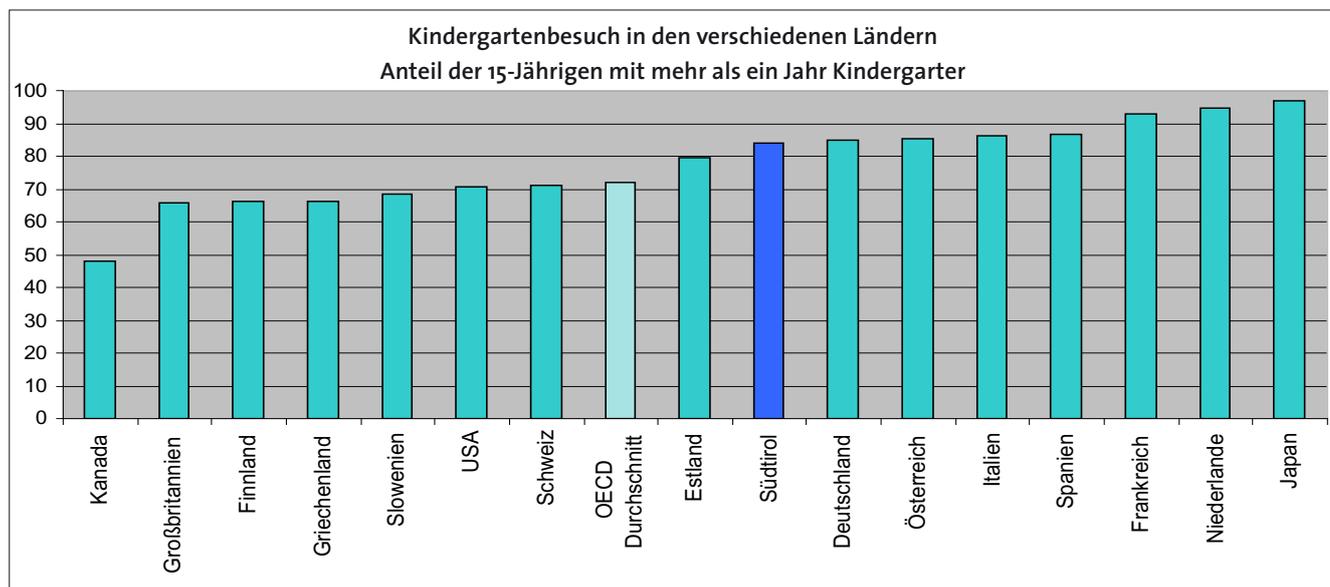
Im Durchschnitt der OECD-Länder haben 72 % der 15-Jährigen mehr als ein Jahr lang den Kindergarten besucht. Die höchsten Raten an Kindergartenbesuch erreichen Belgien, Frankreich, Ungarn, Island, Japan und die Niederlande.

In Südtirol haben 83,9 % der bei der PISA-Studie 2009 erfassten 15-Jährigen angegeben, dass sie mehr als ein Jahre lang den Kindergarten besucht haben. 10,8 % gaben an, ihn ein Jahr oder kürzer besucht zu haben, 5,3 % sagen, dass sie keinen Kindergarten besucht haben.



Quelle: OECD PISA 2009 Results, Vol. I-V, Paris: OECD 2010 und Auswertung durch die Evaluationsstelle Südtirol (F. Hilpold); Grafik: Barbara Daverda

Die Quote des Kindergartenbesuchs in Südtirol liegt über dem OECD-Durchschnitt und ist vergleichbar mit den anderen italienischen Regionen und der meisten Nachbarländer.



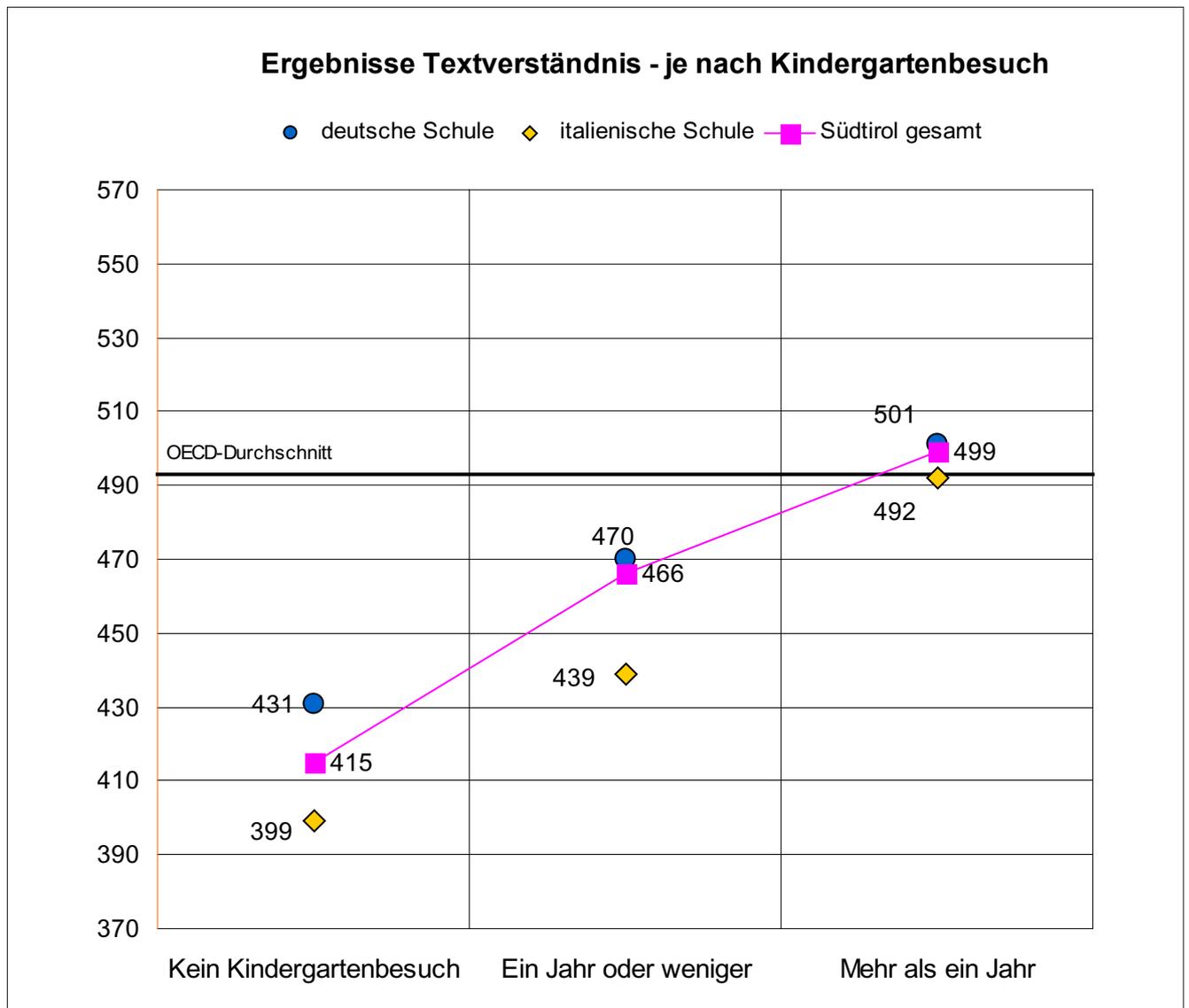
Quelle: OECD PISA 2009 Results, Vol. I-V, Paris: OECD 2010 und Auswertung durch die Evaluationsstelle Südtirol (F. Hilpold); Grafik: Barbara Daverda

### Unterschied im Textverständnis

Im OECD-Durchschnitt beträgt der Unterschied zwischen den 15-Jährigen, welche mehr als ein Jahr lang den Kindergarten besucht haben, und den 15-Jährigen, welche den Kindergarten nicht besucht haben, 54 Punkte. Die Differenz bleibt bestehen. Es sind noch 33 Punkte, wenn der sozio-ökonomische und kulturelle Status der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt wird.

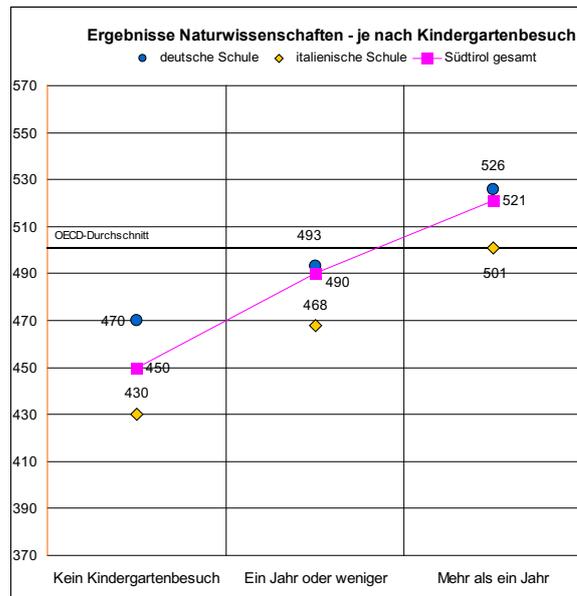
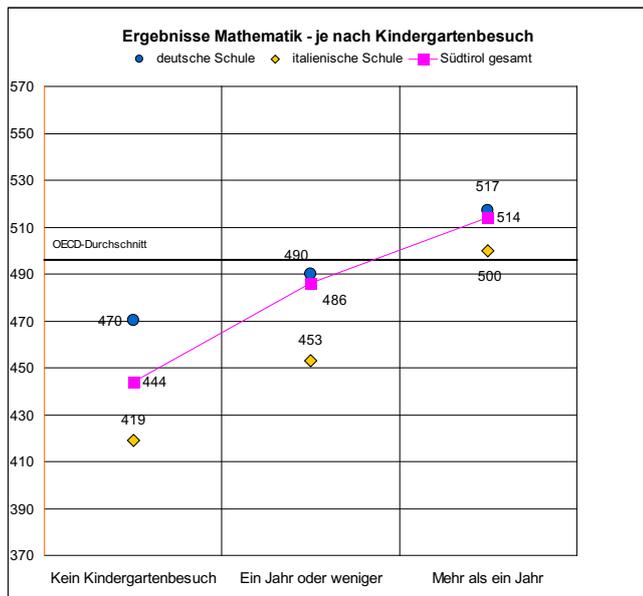
Auch in Südtirol gibt es einen Zusammenhang zwischen den Leistungen der Schülerinnen und Schüler und der Dauer des Besuchs des Kindergartens.

Im Textverständnis beträgt der Unterschied 84 Punkte zwischen jenen Schülerinnen und Schülern, welche mehr als ein Jahr lang den Kindergarten besucht haben und jenen, welche den Kindergarten nicht besucht haben. Der Unterschied beträgt noch 33 Punkte zu jenen Schülerinnen und Schülern, welche den Kindergarten ein Jahr oder kürzer besucht haben.



Quelle: Quelle: OECD PISA 2009 Results, Vol. I-V, Paris: OECD 2010 und Auswertung durch die Evaluationsstelle Südtirol (F. Hilpold); Grafik: Rudolf Meraner

Einen ähnlichen Unterschied gibt es in der mathematischen und der naturwissenschaftlichen Grundbildung.



Quelle: Quelle: OECD PISA 2009 Results, Vol. I-V, Paris: OECD 2010 und Auswertung durch die Evaluationsstelle Südtirol (F. Hilpold); Grafik: Rudolf Meraner

Die Daten legen nahe, dass es sich bei den 15-Jährigen, welche nicht den Kindergarten besucht haben, zu einem größeren Teil um Jugendliche mit Migrationshintergrund handelt.

**Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund**

Wenn man nur die in der PISA-Studie erfassten Südtiroler Jugendlichen berücksichtigt, welche in Italien geboren wurden, reduziert sich der Anteil jener, welche den Kindergarten

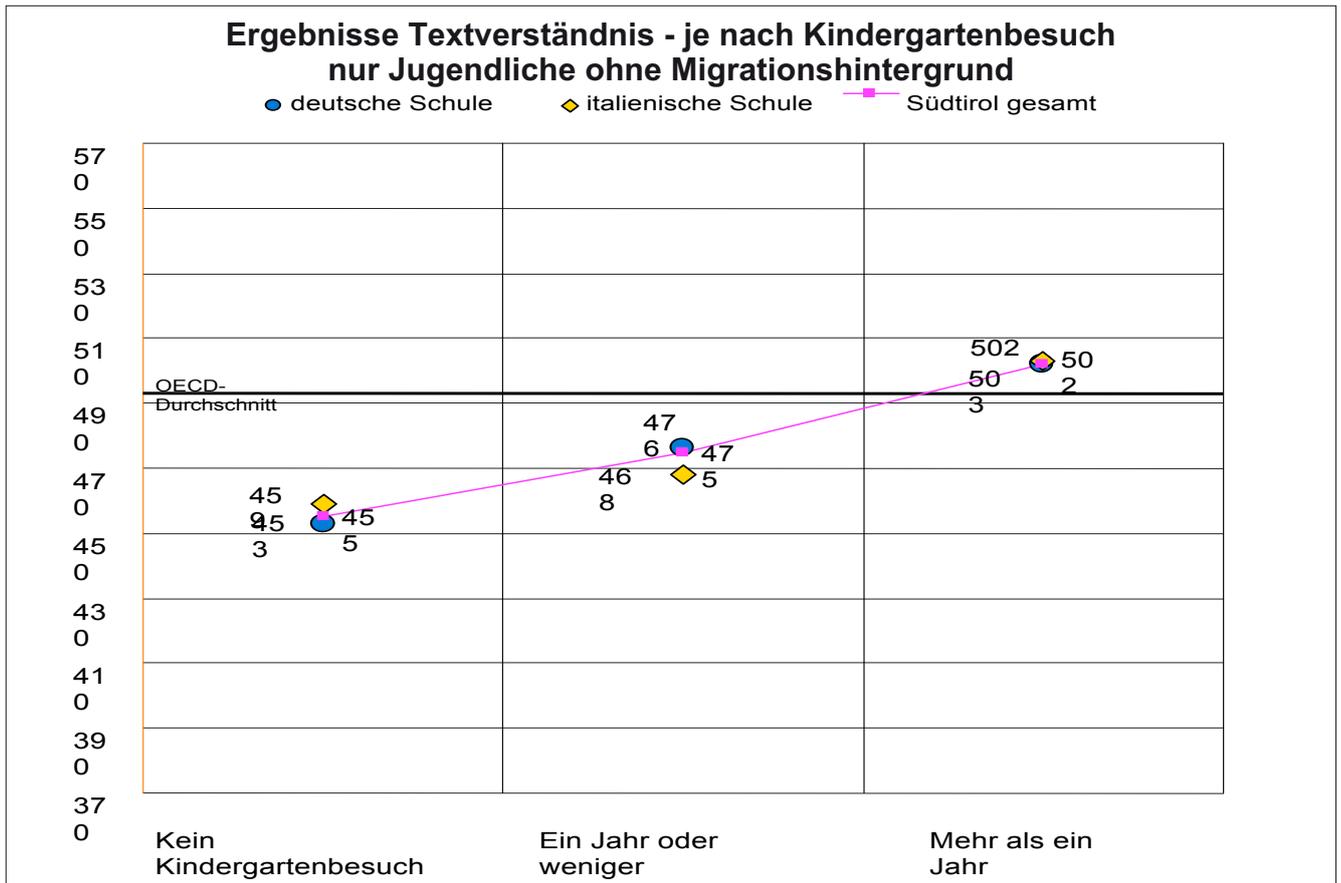
nicht oder nur ein Jahr oder weniger besucht haben, von 16,1 % auf 13,8 %. Dieser Prozentsatz ist für die deutsche und italienische Schule nahezu identisch. Während sich aber die in Italien geborenen italienischsprachigen Jugendlichen fast gleichmäßig auf die beiden Gruppen – kein Kindergartenbesuch und ein Jahr oder weniger – aufteilen, ist der Prozentsatz der in Italien geborenen deutschsprachigen Jugendlichen, welche keinen Kindergarten besucht haben, mit 2,9 % sehr gering.

	Kein Kindergarten	Ein Jahr oder weniger	Mehr als ein Jahr
Südtirol deutsch	2,9 %	11,0 %	86,1 %
Südtirol italienisch	7,4 %	6,4 %	86,1 %

Quelle: Quelle: OECD PISA 2009 Results, Vol. I-V, Paris: OECD 2010 und Auswertung durch die Evaluationsstelle Südtirol (F. Hilpold)

1 In der PISA-Studie gelten als Jugendliche mit Migrationshintergrund der ersten Generation jene, welche nicht im Staat geboren wurden, in dem sie die Schule besuchen. Daneben werden Jugendliche mit Migrationshintergrund der zweiten Generation berücksichtigt: sie wurden im Staat geboren, in dem sie die Schule besuchen, aber ihre Eltern wurden in einem anderen Staat geboren. Im Folgenden werden nur die Migranten der ersten Generation berücksichtigt, weil die Anzahl der Migranten der zweiten Generation bei den in PISA 2009 erfassten Jugendlichen so gering ist, dass die Zahlen nicht aussagekräftig sind.

Bleibt der Unterschied in den Leseleistungen bestehen, wenn nur jene, welche in Italien geboren wurden, also die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund berücksichtigt werden?



Der Unterschied in den Leseleistungen bleibt bestehen, wenn nur die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund berücksichtigt werden. Die Leseleistungen der Jugendlichen, welche den Kindergarten ein Jahr oder weniger besucht haben, sind um 20 Punkte höher als jene der Jugendlichen, welche den Kindergarten nicht besucht haben. Die Leseleistungen der Jugendlichen, welche den Kindergarten mehr als ein Jahr lang besucht haben, sind um 47 Punkte höher als jene der Jugendlichen, welche den Kindergarten nicht besucht haben. Berücksichtigt man nur die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund, sind die Leseleistungen zwischen der deutschen und der italienischen Schule nahezu identisch. Die Ergebnisse ändern sich kaum, wenn zusätzlich der sozio-ökonomische Hintergrund berechnet wird.

**Fazit**

Die Leistungen im Textverständnis, in der mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundbildung der 15-Jährigen unterscheiden sich nach der Dauer des Besuchs des Kindergartens. Wer mehr als ein Jahr lang den Kindergarten besucht hat, zeigt beim PISA-Test deutlich höhere Leistungen als jene, welche den Kindergarten nur ein Jahr oder weniger oder gar nicht besucht haben.

Die Unterschiede bleiben bestehen, wenn man nur die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund berücksichtigt und den Einfluss des sozio-ökonomischen Hintergrunds herausrechnet. Die Bedeutung des Kindergartens als Bildungsinstitution wird damit deutlich sichtbar.

**Quellen:**

Does participation in pre-primary education translate into better learning outcomes at school? – OECD: PISA in focus 2011/1

OECD PISA 2009 Results, Vol. I-V, Paris: OECD 2010

# Starke pädagogische Fachkräfte – starke Kindergartenkinder

Christine Gasser, Supervisorin, Mitarbeiterin der Pädagogischen Beratungszentren

Was zeichnet eine starke pädagogische Fachkraft aus?

Eine erfahrene Kindergärtnerin meint: „Die hohe Flexibilität, die Fähigkeit, auf neue Situationen und die unterschiedlichsten Bedürfnisse der Kinder einzugehen. Und, wenn notwendig, sich auch mit Entschiedenheit bei den Eltern für die Anliegen der Kinder einzusetzen. Manchmal braucht es dazu eine Portion Mut und Durchsetzungsvermögen, besonders wenn die Bedürfnisse der Kinder nicht den Erfordernissen der Eltern entsprechen oder die Vorgaben durch die Vorgesetzten zu eng gesteckt sind.“

Eine weitere Fachkraft im Kindergarten betont Rahmenbedingungen, die dazu beitragen, Stärke zu entwickeln: der kontinuierliche fachliche Austausch im Team und die gemeinsame Umsetzung der pädagogischen Leitlinien in der Arbeit mit den Kindern. Nicht zu unterschätzen sei außerdem der Rückhalt durch die Kindergartenleiterin und die Führungskräfte des Kindergartensprengels. Dies schafft den erforderlichen Rahmen, in schwierigen Situationen nach kreativen Lösungen zu suchen und sich die Freude an der Arbeit auch nach vielen Dienstjahren zu erhalten.

Aus meiner Sicht als Supervisorin zeugt es auch von Stärke, wenn eine pädagogische Fachkraft die Fähigkeit hat, das eigene pädagogische Handeln und das Geschehen am Arbeitsplatz zu reflektieren. Ebenso wichtig ist eine hohe Teamfähigkeit. Gelingt die Kommunikation im Team, dann sind gute Voraussetzungen für eine tragfähige und konstruktive Zusammenarbeit im Klein- und Großteam gegeben. Respekt, Vertrauen und Humor erleichtern es, die charakterlichen Unterschiede der einzelnen als Ergänzungen zu sehen, ohne sich Defizite vorhalten zu müssen oder sogar in die gegenseitige Abwertung zu gehen.

Fachlich kompetente und in der eigenen Persönlichkeit gestärkte Fachkräfte können Eltern in Erziehungsfragen unterstützen und in familiär schwierigen Situationen Netzwerkarbeit anregen. Sie können es sich aber auch erlauben, die Hilfe von Expertinnen anzunehmen und sich selbst beraten zu lassen. Häufig zeigen externe Beraterinnen weitere Handlungsmöglichkeiten auf und unterstützen die Fachkräfte dabei, herausfordernde Situationen kollegial zu meistern.

In vielen Kindergärten investieren die verantwortlichen Führungskräfte und Leiterinnen viel Zeit in die Stärkung der Fachkräfte: durch Personal- und Teamentwicklung, durch regelmäßige Mitarbeiterinnengespräche und das Feedback zur geleisteten Arbeit. Teamentwicklungsprozesse und Teamsupervisionen stärken die pädagogischen Fachkräfte in ihrer täglichen Arbeit

mit den Kindern und im dialogischen Austausch untereinander, wie folgende Aussagen von Teilnehmerinnen zeigen:

Ich würde nochmals an einer Supervision teilnehmen, weil

- ich in meiner Funktion als Leiterin gestärkt wurde und so auch bei Konflikten im Kindergarten nie die Freude an der Arbeit verloren habe. (freigestellte Kindergartenleiterin, mehr als 20 Dienstjahre)
- über Themen diskutiert wurde, für die man sich sonst nicht die Zeit nimmt. Außerdem erweitert sich durch die Supervisorin als außenstehende Person der Blickwinkel auf eine Situation oder auf ein Kind. (Integrationskindergärtnerin, 5 Dienstjahre)
- es für mich persönlich gewinnbringend war und der Umgang im Team offener wurde. Wir konnten in einem sicheren Rahmen auch über Schwächen reden. (Pädagogische Mitarbeiterin, 12 Dienstjahre)
- die Supervision Raum und Zeit gibt, sich intensiv auszutauschen und Probleme gemeinsam zu lösen. In Teamsitzungen fehlt meist die Möglichkeit dazu. Ich finde, Supervision ist ein Muss für alle größeren Teams. (Kindergärtnerin, 15 Dienstjahre)
- ich dabei Kraft schöpfen kann, mich mit anderen austauschen und Entscheidungen reflektieren kann. (Kindergartenleiterin, 10 Dienstjahre)
- ich mich in meiner Arbeit unterstützt fühle und es mir leichter fällt, Probleme in Angriff zu nehmen. (Pädagogische Mitarbeiterin, 8 Dienstjahre)

Starke und kompetente pädagogische Fachkräfte sind bereit, an sich und ihrer Haltung zum Kind zu arbeiten. Sie besuchen fachliche und persönlichkeitsbildende Fortbildungsveranstaltungen und können gut mit ihren eigenen Ressourcen umgehen. Sie begleiten Mädchen und Jungen in ihrer Entwicklung zu starken und selbstsicheren Persönlichkeiten und sorgen für die hohe pädagogische Qualität der ersten Bildungseinrichtung.

## Mit den Elternbriefen entspannt durch den Familienalltag

Gudrun Schmid, Amt für Jugendarbeit

*Meine Mutter hatte einen Haufen Ärger mit mir, aber ich glaube, sie hat es genossen.*

Mark Twain

Manchmal ganz schön anstrengend, aber sehr lebendig und schön – wie Mark Twains Mutter erleben viele Menschen ihr Familienleben. In der Familie erfahren Kinder und Jugendliche Nähe und Geborgenheit, Verlässlichkeit und Solidarität. Sie können ihre Stärken und Grenzen erproben und lernen, in einer Gemeinschaft zu leben. Unterhaltsam und informativ werden interessierte Mütter und Väter seit kurzem von den Südtiroler Elternbriefen begleitet. Wer sie abonniert, erhält sie kostenlos – dem Alter des Kindes entsprechend – zugesandt. Sie informieren auf ansprechende Weise über viel Wissenswertes zu den Entwicklungsschritten des Kindes und enthalten viele Anregungen für den Alltag. Bisher wurden vier Elternbriefe realisiert, die die Zeitspanne zwischen der Schwangerschaft und dem zweiten Lebensjahr abdecken.

Ende des Jahres erscheint nun der fünfte Elternbrief „Zusammenhänge erkennen, Selbstbewusstsein entwickeln“. Er wendet sich an Eltern von Kindern zwischen zwei und drei Jahren und behandelt viele Themen, die in diesem Alter aktuell sind: das so genannte Trotzalter; das Spielen mit Leidenschaft; die Sauberkeitsentwicklung; das Malen und Musizieren und vieles mehr.

### Information und Bestellung:

**Amt für Jugendarbeit**

Andreas-Hofer-Str. 18

39100 Bozen

Tel. 0471 413376

elternbriefe@provinz.bz.it



## Netztipps

<http://www.keck-atlas.de/kompik/>

Die Bertelsmann Stiftung und das Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) haben einen wissenschaftlich fundierten Beobachtungsbogen entwickelt. Mit „KOMPIK: Kompetenzen und Interessen von Kindern“ können pädagogische Fachkräfte die Entwicklung von Kindern zwischen 3,5 – 6 Jahren dokumentieren.

KOMPIK macht die Kompetenzen und Interessen der einzelnen Mädchen und Jungen in elf Entwicklungsbereichen wie zum Beispiel Motorik, Sprache, emotionale Kompetenzen sichtbar.

KOMPIK gibt es in zwei Versionen: in der Papierversion (inkl. Handbuch) als PDF-Dokument zum Ausdrucken und als KOMPIK-Software, die arbeitsleichternd auch die Auswertungen gleich mitliefert.



Beide Versionen stehen ab jetzt kostenlos für alle Interessierten als Download auf der Homepage zur Verfügung.

<http://www.brigitte-weninger.at/>

Brigitte Weninger ist Autorin von Bilderbüchern (mehr als 50 Bücher veröffentlicht). Darüber hinaus hält sie Lesungen und Workshops für Kinder und Erwachsene; engagiert sich für Lese- und Schreibförderung, Erzählkultur und soziales Lernen; ist Mit-Initiatorin der Ersten Gipfelbibliothek der Welt und des Frauen.Berge.Projektes Wilde Kaiserin.

In dieser WIR-Ausgabe hat sie den Beitrag „Starke Kinder durch starke Beziehungen“ verfasst.

## Lern- und Spielmateriale

Die Spiel- und Lernmaterialien stehen im Kindergarteninspektorat zum Verleih bereit. Margit Perwanger betreut die Ausleihe von Montag bis Mittwoch. Fragen und Anregungen sowie Vormerkungen werden telefonisch unter 0471 417652 oder via E-Mail [margit.perwanger@schule.suedtirol.it](mailto:margit.perwanger@schule.suedtirol.it) entgegengenommen. Im Outlook unter den „Öffentlichen Ordnern – Kindergarten“ sind die gesamten Lern- und Spielmateriale einzusehen. Die Kindergärten haben über das Webmail (<https://webmail.prov.bz.it>) Zugang zu diesem Ordner.

Neu: Für die pädagogischen Fachkräfte im Kindergarten besteht auch die Möglichkeit, den Auslieferdienst des Amtes für Audiovisuelle Medien in Anspruch zu nehmen und sich die gewünschten Lern- und Spielmateriale an eine nahe gelegene Lieferstelle bringen zu lassen. Auf der Internet-Seite [www.prov.bz.it/kulturabteilung/download/Zubringerdienst\\_Sammelstellen\\_2010-11.pdf](http://www.prov.bz.it/kulturabteilung/download/Zubringerdienst_Sammelstellen_2010-11.pdf) sind die einzelnen Liefer- und Sammelstellen mit den Anfahrtstagen angeführt.

### Pepi im Kindergarten

Der Alltag eines Kindergartenkindes ist von immer wiederkehrenden Handlungen geprägt, deren Ablauf eingeübt sein will. Ein Tag mit Pepi im Kindergarten zeigt solche wiederkehrenden Handlungsabläufe in kurzen, frei variierbaren Sequenzen, in denen Pepi von sich erzählt, bei alltäglichen Abläufen Verantwortung übernimmt und spielerisch Freude am Lernen entwickelt. Die Übergänge von einer Szene zur anderen sind fließend. Die für sehr kleine Kinder in der Mehrzahl sehr kurz gehaltenen Szenen können aneinandergesetzt werden, um Schritt für Schritt Handlungs- und Sprachkompetenz aufzubauen. Lernziele und Lerninhalte sind das Erweitern des Wortschatzes, die Förderung der Sprachkompetenz, die Förderung der syntaktischen Fähigkeiten, das freie Erzählen und die Handlungsplanung. Die Bilderbox setzt sich aus 24 Szenen mit je 1 bis 5 Bildern zusammen.

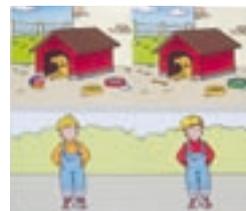


### Differento – Finde die Unterschiede

„Suche die Unterschiede!“ – Das beliebte Unterhaltungsspiel wurde in dieser Bilderbox zu einem kurzweiligen Partnerspiel verarbeitet. 30 Bildkartenpaare zeigen jeweils dasselbe



Motiv, das sich aber auf den beiden Karten in Einzelheiten unterscheidet. Differento trainiert nicht nur die Beobachtungsgabe, sondern auch zahlreiche andere wichtige Basisfunktionen wie Hörverständnis, räumliche Orientierung, Gedächtnis und Konzentration. Da das Beschreiben der Bilddetails präzises Formulieren erfordert, wird gleichzeitig die sprachliche Ausdrucksfähigkeit intensiv gefördert. Das Spiel ist als Partnerspiel konzipiert, das Entdecken der Bildunterschiede kann aber auch einem einzelnen Kind als Aufgabe gestellt werden.



### Davor, danach und zwischendrin – Bilderbox

24 farbige Bildfolgen zeigen anhand von jeweils 3 Bildern, wie und wodurch sich Dinge oder Personen verändert haben. Zweimal das Gleiche und doch unterschiedlich: Einmal ist der Apfel ganz, einmal in Hälften zerschnitten, einmal ist das Zeichenblatt leer, dann ist ein buntes Kinderbild darauf zu sehen. Immer sollen die Kinder herausfinden, was dazwischen geschehen ist und welches Werkzeug, welches Gerät oder welche Maschine dafür benötigt wurde. Die kindergerechten, ansprechenden Bilder fordern zum Betrachten, Vergleichen und Erzählen heraus. Die Arbeit mit den Bildern fördert und verbessert die Beobachtungsgabe und das logische Denken, die Vorstellungskraft und die Kreativität, das Erkennen chronologischer Abläufe, das Schlussfolgern sowie die sprachliche Kompetenz.



### Märchen 1 und 2 – Bilderbox

Die liebevoll gemalten Bildfolgen entföhren kleine und große Betrachterinnen und Betrachter ins Reich der Märchen. Die aquarellierten Bilder zeigen alle wichtigen Stationen der Handlung und bilden die Eckpunkte für Erzählungen. Dazwischen bleibt aber immer viel Freiraum zum Ergänzen und Ausschmücken der Geschichten. Die Boxen enthalten alle wichtigen Situationen der Handlung. Die Bildfolgen dienen als Sprachanlass, fordern zum vergleichenden Betrachten und differenzierendem Erzählen auf.



### Ein Tag mit Flo – Bilderbox

Aufstehen – duschen – frühstücken – Zähne putzen. So beginnt der Tag für die meisten Kinder. „Ein Tag mit FLO“ zeigt eine Reihe von täglich wiederkehrenden Abläufen vom Aufstehen bis zum Zubettgehen. Die Bilder bieten Anregungen zum Gespräch und zum Vergleichen mit dem eigenen Tagesablauf. Die bildliche Darstellung bekannter Abläufe erleichtert das chronologische Erzählen.



### Lieblingstiere – Bilderbox

Was gehört zusammen? Die Tierbilder fördern den Blick für das Detail, regen zum genauen Beobachten und Beschreiben an und erschließen den Kindern die Vielfalt der Tierwelt. Zu welchem Tier gehören diese Beine? Welches Tier hat einen Schnabel und wer hat ein großes Maul? Welche Tiere wohnen im Wald und welche im Wasser? In dieser Box gibt es 25 Karten mit ganzen Tierabbildungen und passend zu jedem Tier je zwei ergänzende Karten mit vergrößerten Ausschnitten. Die Lieblingstierbilder eignen sich für die Wortschatzerweiterung ebenso wie für eine Differenzierung der Wahrnehmung.



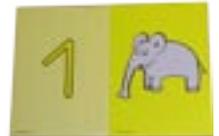
### Rund ums Jahr – Bilderbox

Ein Kürbis auf Abwegen, ein unerwarteter Sommergast im Hosenbein: Kinder lieben Überraschungen. In 16 lustigen Geschichten erleben sie die Jahreszeiten und lernen Frühling, Sommer, Herbst und Winter kennen. Immer regt eine unerwartete Situation zu einer fantasievollen Lösung an oder die Kinder entdecken, dass jede Jahreszeit mit ihrem typischen Wetter ihren besonderen Reiz hat und eine Fülle an Spielen, Ideen und Abenteuermöglichkeiten bietet. Die 16 farbigen Bildergeschichten regen zum Erzählen an und eignen sich aufgrund des klaren Zeichenstils auch besonders für jüngere Kinder.



### Zahlen-Bildkarten

Zahlen umgeben uns überall und sind aus unserem Alltag nicht wegzudenken. Gerade Kinder im Vorschulalter wollen genauer wissen, was es damit auf sich hat. Diese liebevoll illustrierten Zahl-Bild-Karten lassen viel Spielraum für eigene Entdeckungen zu allen mathematischen Vorläuferfähigkeiten. Wie viele Fische haben rote Punkte? Wie viele Katzen laufen in die gleiche Richtung? Welches Tier ist am größten? Von welchen Tieren gibt es die meisten? Farben, Formen, Muster, Symmetrien, Raum-Lage-Beziehungen, Zahl-Mengenverständnis, Zählen bis 20 – im mitgelieferten Begleitheft finden sich „zahl“-reiche Ideen, wie die Karten eingesetzt werden können.



### Bildkarten zur mathematischen Grunderfahrung: Kleine Mengen auf einen Blick – Mengen und Zahlen bis 10

Schon früh zeigen Kinder Interesse am Ordnen, Sortieren und Vergleichen, aber auch an Zahlen und am Zählen. Mit diesen neuen Bildkarten wird diese Neugier aufgegriffen. 30 Bildkarten und jede Menge beliebig erweiterbare Spielideen im dazugehörigen Begleitheft decken alle wichtigen Fähigkeiten ab, die Kinder für den gelungenen Schuleintritt benötigen. Mit diesen Bildkarten lernen die Kinder spielerisch, kleine Mengen in unterschiedlicher Darstellung auf einen Blick zu erfassen.



### Bildkarten zur Sprachförderung

Mit diesen Bildkartensets erweitern die Kinder spielerisch und kindgemäß ihre sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten und trainieren zugleich auch die visuelle Wahrnehmung. Wortschatzarbeit, Syntaxschulung oder kreative Erzählanlässe – die Karten sind vielfältig einsetzbar und decken alle Sprachförderbereiche ab. Ob einzeln, zu zweit oder mit der ganzen Gruppe – die abwechslungsreichen Spielmöglichkeiten lassen sich individuell einsetzen und regen die Kinder auch zum selbstständigen Lernen an.

### ■ Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft

„Was ist denn hier passiert?“ „Und was passiert als Nächs-



tes?": Verben brauchen wir, um Vorgänge in der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu beschreiben und uns zeitlich zu orientieren. Mit diesen liebevoll und witzig illustrierten Bildkarten entdecken, legen, erfinden und erzählen die Kinder verschiedene kleine Handlungen. Dabei üben sie spielerisch verschiedene Zeitformen aus dem Grundwortschatz.

#### ■ **Einzahl – Mehrzahl**

Heißt es Legosteine? Oder Legosteins? Der Stein, die Stein oder das Stein? Dieses Kartenset eignet sich besonders für nicht-muttersprachliche Kinder, die bei der Pluralbildung und dem richtigen Artikel noch Probleme haben. Jeweils zwei Motive gehören zusammen: Das Einzahl-Motiv lässt sich immer auch auf dem Mehrzahl-Motiv wieder finden. So schulen Sie gleichzeitig die visuelle Wahrnehmung der Kinder und schaffen vielfältige Gesprächsanlässe.

#### ■ **Verben**

Verben sind das Herzstück in jedem Satz, denn sie bestimmen, wie komplex eine Satzstruktur sein kann: Der Junge trinkt ... trinkt Milch ... trinkt Milch mit einem Strohhalm. Mit diesen Bildkarten lernen Kinder Verben aus dem Grundwortschatz kennen. In kreativen Spielen üben sie, auch komplexere Sätze zu bilden und sensibilisieren dabei ihr Gespür für deutsche Satzstrukturen.

#### ■ **Adjektive: Gegensatzpaare**

Süße Erdbeere, weiches Fell, mutiger Junge: Um Dinge differenziert zu beschreiben, stellt die Sprache viele Adjektive bereit. Mit kreativen Spielideen in diesem Kartenset lernen Kinder wichtige Adjektive kennen und entwickeln zugleich ein Gefühl für grammatische Adjektiv-Nomen-Kombinationen. Immer zwei Karten bilden ein Gegensatzpaar. So prägen sich die Adjektive besser ein.

#### ■ **Adjektive: Steigerungen**

Um Dinge miteinander zu vergleichen, muss man Adjektive steigern können: Die Erdbeere ist leicht, doch die Erdnuss ist noch leichter – und die Feder die Leichteste von allen. Mit diesem Kartenset lernen die Kinder spielerisch die Steigerungsformen inkl. des unregelmäßigen Adjektivs „viel“ und der nicht steigerbaren „Jokerkarten“ „schwarz“ und „weiß“.

#### ■ **Präpositionen: über, unter, auf, vor ...**

Über, unter, neben, vor – das Trainieren von lokalen Präpositionen hilft Kindern bei der räumlichen Orientierung. Mit diesen lustigen und motivierenden Bildkartenmotiven üben sie spielerisch, aber ganz gezielt die Benennung von Ortsangaben. Damit eignen sich die Karten auch besonders zur Förderung nicht-muttersprachlicher Kinder. Je zwei Motive lassen sich zu einer Bildfolge zusammenlegen. So ergeben sich vielfältige Spiel- und Übungsformen, wie Paare finden, Handlungen antizipieren (Was passiert wohl jetzt?) usw., die individuell eingesetzt werden können.

#### ■ **Piktogramme und Verkehrszeichen**

Jedes Kind kann Piktogramme schon „lesen“, ohne sie buchstabieren zu müssen. Sie stehen jenseits aller gesprochenen und geschriebenen Worte. Die 32 Bildkarten und Spielanregungen zu den Piktogrammen und Verkehrszeichen eignen sich besonders zur Sprachförderung, aber auch schon zur ersten Verkehrserziehung.

#### **Vocabulary Sets**

Vocabulary stellt mit der neuen Wortschatz-Themenreihe ein umfangreiches Material in Modulen zur Verfügung, das in vielen Bereichen eingesetzt werden kann. Die farbigen Vocabulary-Wortschatz-Bilder in der Klappbox eignen sich zur Sprachförderung in allen Altersstufen. Die Vocabulary-Kopiervorlagenbände, als Zusatzmaterial zu den Vocabulary-Bilderboxen konzipiert, enthalten, neben den Wortschatz-Bildern in schwarzweiß, Arbeitsblätter und Leervorlagen, in jedem Band zusätzlich vier große farbige Bildtafeln auf Karton, die typische Situationen aus dem Alltag zeigen. Sie regen zum Erzählen und zum Anwenden des Wortschatzes an. Auf ihnen finden sich die Motive der Box und Personen unterschiedlicher Generationen wieder. Die Wortschatz-Bilder gibt es zu verschiedenen Themenfelder, die sich untereinander ideal ergänzen: Tiere, Pflanzen, Natur; Haus und Garten; Fahrzeuge, Verkehr, Gebäude; Spielzeug, Sport, Hobbys; Kleidung und Accessoires.



**1992/93**

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

**1993/94**

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

**1994/95**

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

**1995/96**

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

**1996/97**

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

**1997/98**

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

**1998/99**

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

**1999/2000**

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

**2000/2001**

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

**2001/2002**

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

**2003/2004**

- 1 Kinder lernen Lernen
- 

**2004/2005**

- 1 Übergänge - Übergehen
  - 2 Kinder reden mit
- 

**2005/2006**

- 1 Kinder auf Lernwegen: Beobachten
  - 2 miteinander
- 

**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

