

Pädagogische Konzeption
der

KITA
FRISCHlinge



bedürfnisorientiert – soziokratisch/partizipativ – altersübergreifend –
ökologisch – beweglich – künstlerisch

Erarbeitet von Marina Stuckert

Februar 2020

FRISCH e.V.

Brunnenstraße 13,

64711 Erbach

kontakt@frischlinge-kita.de



Inhaltsverzeichnis

Einleitung	3
1 Kita FRISCHlinge stellt sich vor.....	3
1.1 Exemplarischer Tagesablauf	3
1.2 Schließzeiten	5
2 Konzeption auf einen Blick.....	6
3 Vision der FRISCHlinge	7
3.1 Fundament.....	7
3.1.1 Grundwerte.....	8
3.1.2 Bild vom Kind/Pädagogische Grundhaltungen/Prinzipien.....	8
3.1.3 Bedürfnisorientierung.....	9
3.1.4 Soziokratie oder ‚die Kraft der Mitglieder‘	10
3.1.5 Ökologische Einstellung.....	12
3.2 Pädagogisches Ziel: Lernen zu leben	13
3.2.1 Bildungs- und Lernbegriff.....	14
3.2.2 Bewegung, Körper, Gesundheit	15
3.2.3 Sprache	16
3.2.4 Künstlerisch-ästhetische kulturelle Bildung.....	17
3.2.5 Ethische/philosophische Bildung	21
3.2.6 Mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung.....	22
3.2.7 Politische Bildung	23
3.3 Säulen.....	23
3.3.1 Bedeutung des (freien) Spiels.....	23
3.3.2 Naturkita/Naturgruppe.....	24
3.3.3 Raumkonzeption (nach Reggio und Montessori).....	25
3.3.4 Offen/altersübergreifend.....	27
3.3.5 Situationsansatz	28
4 Die pädagogische Praxis	29
4.1 Beziehungsgestaltung & Kommunikationsstruktur.....	29
4.2 Beobachten und Dokumentieren	32
4.3 Arbeit ohne Wegwerfwindeln	33
4.4 Anfang – Ende – Übergänge	34
4.4.1 Die sanfte Eingewöhnung.....	34
4.4.2 Übergang in die Primarstufe bzw. Grundschule.....	35
4.5 Kooperation mit und Beteiligung von Eltern (Erziehungs- und Bildungspartnerschaft)	36
5 Aufnahme	37
Weiterführende Literatur.....	38
Anmerkungen	41

Einleitung

Nachdem die Schule des freien Trägers FRISCH e.V. nun das sechste Jahr antritt, hat sich die Situation auch für die Gründung einer Kita als günstig erwiesen. Die vorliegende Konzeption ist angelehnt an die pädagogischen und soziokratischen Strukturen der FRISCH. Zudem basiert die Konzeption sowohl auf Erkenntnissen der Bildungs-, Erziehungs- und Entwicklungspsychologie-Forschung als auch auf theoretischem Gedankengut von etablierten Pädagog/inn/en. Qualität in Beziehung, Bildung, Betreuung und Erziehung nimmt bei den FRISCHlingen einen wichtigen Stellenwert ein. Dabei hilft die Orientierung der Konzeption am hessischen Bildungs- und Erziehungsplan (Sozialministerium, Hessen & Kultusministerium, Hessen, 2014), insbesondere im Kapitel zu pädagogischen Zielen (Kap. 3.2).

1 Kita FRISCHlinge stellt sich vor

In Erweiterung an die Primar- und Sekundargruppe eröffnet die Elementargruppe der „FRISCHlinge“ mit 25 Plätzen im Februar 2020 ihre Pforten. Diese befindet sich ebenfalls in freier Trägerschaft des FRISCH e.V. Im Alter von 1 bis Schuleintritt können die FRISCHlinge zwischen 8 und 14 Uhr in einer altersübergreifenden Konstellation, ihren Interessen nachgehen. Dabei werden sie von insgesamt fünf Pädagog/inn/en begleitet. Die Fachkräfte haben einen ganz unterschiedlichen beruflichen Hintergrund, wodurch sich die jeweiligen Expert/inn/en gegenseitig mit ihrem Know-How bereichern.

1.1 Exemplarischer Tagesablauf

*„Und dann muss man ja auch noch Zeit haben, einfach da zu sitzen und vor sich hin zu schauen.“
(Astrid Lindgren)*

Insbesondere für jüngere Kinder ist Ritualisierung im Tagesablauf wichtig, welcher mit bestimmten Fixpunkten zur Orientierung versehen ist, da die Jüngsten den Zeitbegriff erst allmählich aufbauen. Derartige Fixpunkte sorgen für Struktur (s. Tab. 1 & 2). Der Bedürfnisorientierung entsprechend sind diese jedoch flexibel gestaltbar – insbesondere für die Jüngsten. Es ist geplant, *individuell auf Schlafens-, Nahrungs- und Ausscheidungs- sowie Spiel- und Lernbedürfnisse* zu reagieren. Beispielsweise sind kleine Zwischensnacks (wie Obst, Gemüse etc.) immer frei zugänglich und es steht ein Schlafraum für Ruhebedürfnisse sowie ein Außenbereich und eine Hochebene für Bewegungsbedürfnisse der Kinder zur Verfügung. Wichtige Bestandteile des Tagesablaufs sind Zeiträume für Bewegung, Draußen-Zeit und Gleichaltrigen-Kontakte (z.B. innerhalb der freien Spielzeiten, s. Kap. 3.3.1). Entsprechend können sich die älteren Kinder auf Wunsch Zeit für ungestörte anspruchsvollere Tätigkeiten mit ähnlich alten Kindern nehmen.

Der Fokus liegt folglich nicht auf einem festgezurrten Zeitrahmen, sondern auf entsprechenden Inhalten (bspw. Förderung der Selbsttätigkeit, die in manchen Situationen auch mal länger dauert). Somit ist explizit Zeit für die Selbstständigkeitsentwicklung vorgesehen, was anderen Beteiligten möglicherweise etwas Geduld abverlangen kann.

Je nach Bedarf der Eltern und der Kinder werden Gleitzeiten ermöglicht, indem die *Bring- und Abhol-Zeiten* nicht auf eine bestimmte Uhrzeit ausgerichtet sind, sondern ein Zeitfenster von einer Stunde für die Bringzeit (8.00-9.00 Uhr) bzw. einer halben Stunde bei der Naturgruppe (8.00 - 8.30 Uhr) und von 1,5 Stunden für die Abholzeit (12.30-14.00 Uhr) vorgesehen ist.

Tabelle 1: Tages-/Wochenüberblick der Einrichtungsgruppe bzw. gemeinsame Zeitgestaltung

Zeit	Tagesablauf Montag bis Donnerstag	Tagesablauf Freitag
8.00	Öffnung der Kita	Öffnung der KiTa/alle sammeln sich in der Einrichtung
8.00-9.00	Bringzeit / Freies Spiel / Freies Frühstück	
9.00-9.30	Morgen-Kreis	Gemeinsamer soziokratischer Elementar-Kreis
9.30-11.30	Freies Spiel / Angebots-Impulse	
11.30-12.00	Vorbereitung zum Essen (Aufräumzeit, Hände waschen, Natur-Kids laufen zur Einrichtung)	Vorbereitung zum Essen (Aufräumzeit, Hände waschen)
12.00-12.30	Gemeinsames Mittagessen (Natur-Kids kommen hinzu)	Gemeinsames Mittagessen
12.30-14.00	Ruhezeit (insbesondere für die Jüngeren) / Freies Spiel/ Abholzeit	Ruhezeit (insbesondere für die Jüngeren) / Freies Spiel / Abholzeit; 1 x im Monat: Monats-Kreis Elementar- & Primar- & Sekundar-Gruppe

Tabelle 2: Tagesablauf der Naturgruppe (s. Kap. 3.3.2)

Zeit	Tagesablauf Montag bis Donnerstag
8.00	Naturgruppe sammelt sich im Wald/auf dem Wiesengrundstück
8.00-8.30	Bringzeit / Freies Spiel
8.30-9.00	Morgen-Kreis
9.00-9.30	Gemeinsames Frühstück
9.30-11.30	Freies Spiel/Angebots-Impulse
11.30-12.00	Laufen zur Einrichtung, Vorbereitung zum gemeinsamen Essen

Im *Morgen-Kreis* wird erzählt, gesungen, getanzt, es werden Fingerspiele durchgeführt... Zum gemeinsamen Ankommen werden Themen der Kinder aufgenommen (Wie geht es mir heute?, Was beschäftigt mich?, etc.).

Auf das gemeinsame *Mittagessen* wird viel Wert gelegt. Es bietet einen Rahmen des Austauschs, einen Rahmen für die Wahrnehmung, Teil einer Gemeinschaft zu sein, für Routinen und dafür, gemeinsam einen Sinnes-Genuss zu erleben etc. Die Eltern geben ihren Kindern das Mittagessen mit. Das Frühstück wird in der Einrichtung zur Verfügung gestellt und kann von den Kindern innerhalb der Bringzeit eingenommen werden. In der Naturgruppe erfolgt das Frühstück nach dem Morgenkreis und geht ins freie Spiel bzw. in Angebote über. Aufgrund des Aufwands wird auch dieses von den Eltern mitgegeben (bzw. können die Kinder der Naturgruppe einfach etwas mehr mitbekommen, damit das Essen sowohl zum Frühstück als auch zum Mittagessen eingenommen werden kann). Die Zwischensnacks, welche vom FRISCHling-Personal besorgt werden, können gemeinsam mit den Kindern im Tagesverlauf aufbereitet werden (Obst und Gemüse „schnibbeln“). Dem Thema „Essensgestaltung“ wird der notwendige Raum in Eltern-Pädagog/inn/en-Kreisen (s. Kap. 3.1.4) geboten – so dass alle, die es betrifft, eingeladen sind Einfluss auf den wichtigen Ernährungsbereich zu nehmen.

Zusätzlich zu den unterschiedlichen Essensgelegenheiten besteht die Möglichkeit, dass den Stillkindern bei Bedarf Muttermilch zur Verfügung gestellt wird. Auch zu diesem Thema erhalten die Eltern nach Bedarf ein Infoblatt, und es können individuelle Absprachen im Persönlichen Kreis (Kind, Eltern & Pädagog/in/e bzw. Leiterin, s. Kap. 3.1.4) getroffen werden.

Der *Freitag* stellt, aufgrund von drei Unterschieden zu den restlichen Tagen, einen besonderen Tag im Wochenverlauf dar (s. Tab.1):

1. Der Freitag ist als *wiesenfreier Tag* geplant. D. h. alle Eltern bringen ihre Kinder in die Einrichtung. Natürlich können die Kinder dennoch Draußen-Angebote nutzen (Spielplatz-Besuche, Außengelände, weitere Projekte etc.). Optional werden Angebote mit der Primargruppe verschränkt (z. B. im Kreativ-/Werkraum der Schule, arbeiten mit Montessori-Materialien aus dem Schulbereich).
2. Einmal die Woche am Freitag findet ein gemeinsamer *soziokratischer Kreis* mit allen Kindern statt (anstelle des Morgen-Kreises). Für die Durchführung des Kreises begeben wir uns auf den Weg des Ausprobierens. Wir werden uns auf einem neuen Feld bewegen, bei welchem auch die jungen Kinder erfahren, dass ihre Integrität, Authentizität, Verantwortung und Gleichwürdigkeit und die ihrer Mitmenschen geachtet wird (Grundwerte von FRISCH e.V., s. Kap. 3.1.1). Von daher werden zunächst erste Ideen/Vorschläge skizziert, wie eine soziokratische Form in der Kita umgesetzt werden kann (s. Kap. 3.1.4). Die entsprechenden Themen im Kreis entspringen z.B. dem Kita-Alltag (Aufstellung bestimmter Grenzen und Regeln, Planung von Projekten und Ausflügen etc.).
3. Einmal im Monat, ebenfalls freitags, ist die Teilnahme der Kita-Kinder am halbstündigen *Monatsabschlusskreis der FRISCH* geplant. Dieser Kreis wird gemeinsam mit Eltern (Geschwistern, Großeltern etc.) durchgeführt. Mit Bewegungsspielen, Aufführungen, Erzählrunde, Kaffee & Kuchen mündet dieser besondere Freitag in eine Wochenend-Gleitzeit, in der die Eltern Gelegenheit zum Treffen und Austausch mit ihren Kindern, anderen Eltern und Pädagog/inn/en haben. Für Kinder, die zu dieser Zeit schlafen, wird gemeinsam mit den Eltern nach einer individuellen Lösung gesucht.

1.2 Schließzeiten

Die Schließzeiten, welche insgesamt bis zu 30 Tage umfassen, werden jährlich zu Beginn des „Kita- bzw. Schul-Jahres“ (im August) vom Vorstand festgelegt und bekannt gegeben. Die Schließtage sind orientiert an den Urlaubswünschen der Mitarbeitenden, sowie an den regelmäßig stattfindenden pädagogischen Tagen.

2 Konzeption auf einen Blick

In der Kita „FRISCHlinge“ werden maximal 25 Plätze für alle Kinder im Alter von 1-3 Jahren (Krippenkinder) und 3-6 Jahren (Kindergartenkinder) zur Verfügung stehen. In einer altersübergreifenden Gruppe und einer bedürfnisorientierten, wertschätzenden Atmosphäre können die FRISCHlinge Montag bis Freitag von 8:00 bis 14:00 Uhr ihren Interessen nachgehen.

Bild vom Kind

- Das spielend-lernende, selbstbestimmte, intrinsisch motivierte¹ Kind, das sich aus dem inneren Antrieb heraus Aktivitäten zuwendet.

Pädagogische Haltung

- Orientiert an den Grundwerten des FRISCH e.V.: Authentizität, Integrität, Verantwortung & Gleichwürdigkeit.
- Vom Kinde aus, liebevoll, beobachtend, vertrauend, Unterstützung intrinsischer Motivation und Selbsttätigkeit; wahrnehmen, mitfreuen, Ich-Botschaften (Bedürfnis-Vermittlung) statt Konditionierung (Lob/Strafe, Belohnungen).
- Geborgenheit durch Beziehung – Freiheit durch Bedürfnisorientierung.
- Wertschätzung von Frei-Spiel-Situationen nach dem Grundsatz: Spielen = Lernen.
- Reflektierter Umgang mit Rollenverständnis.
- Verbindung verschiedener Ansätze: Situationsorientierter Ansatz, Fröbel, Montessori, Reggio.

Pädagogische Praxis

- Ökologische Einstellung: Wickeln mit Stoffwindeln/Abhalten, Holzeinrichtung, integrierte Naturgruppe für Kindergartenkinder (Ü3); Waldausflüge mit Krippenkindern (U3).
- Altersübergreifendes Konzept mit Angebotsimpulsen, die auch das jeweilige Alter bzw. die jeweiligen Interessen im Blick haben.
- Ja-Umgebung: zur Bewegung anregende, auf die Bedürfnisse von Kindern ausgerichtete Räume, damit sich das Kind selbsttätig frei entfalten kann.
- Bewegungsförderung und Sprachförderung in den Alltag integriert.
- Geebnete Übergangsgestaltung zur FRISCH-Primarstufe, da direkte Angliederung und einheitliche pädagogische Haltung.

Soziokratischer Ansatz

- Partizipation bei den Jüngsten. Entscheidungsfreiheit bei Alltagsthemen wie Essen, Ausscheidung, Spiel- und Materialnutzung, Mitgestaltung von und Teilnahme an Angeboten; Anregung von Aushandlungsprozessen.
- Bildungs- und Betreuungspartnerschaft mit Eltern: regelmäßige soziokratische Elterngespräche.

Qualitätsmanagement:

- Orientierung am hessischen Bildungs- und Erziehungsplan insbesondere im Bereich der Lern- und Bildungsimpulse.
- Fachkundiges Personal: Verzahnung von pädagogischer Erfahrung in Theorie und Praxis mit künstlerisch-handwerklichem Berufshintergrund.
- Fortbildungsgestaltung für Pädagog*innen (innerhalb der Einrichtung mit zahlreichen Reflexionseinheiten und außerhalb der Einrichtung für neue Inspirationen).
- Erarbeitung/Einsatz vielfältiger Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumente

3 Vision der FRISCHlinge

„Diese Art von Beteiligung, die wirklich dazu führt, dass man sich für die Welt öffnet, dass man sich selbst als kleiner Entdecker und Gestalter dieser Welt fühlt – die heißt Begeisterung!“
(Gerald Hüther)

Die Vision ist, einen Ort in Anknüpfung an die FRISCH zu gestalten, an dem auch die Jüngsten in Ruhe ihrem Entdecker- und Lerntrieb nachgehen und ihre Persönlichkeit entfalten – und das in einer liebevollen, anregenden Umgebung, die neben der Familie einen weiteren Ort des Wohlfühlens, des Austauschs, der Herausforderungen bietet.

Abbildung 1 zeigt die Visualisierung der Vision: Oberstes Gebot unserer Kita ist der Umgang miteinander, die Beziehungsgestaltung, sowie die damit verbundene pädagogische Haltung. Diese Haltung bildet die Basis, das Fundament unserer Kita. Ziel ist, dass alle, die in der Kita mitwirken (Kinder, Pädagog/inn/en, Eltern), „lernen zu leben“, sich als Gestaltende erleben und alles, was an sogenannten Schlüsselkompetenzen (s. Kap. 3.2) dazu gehört. Um dies zu ermöglichen, werden bei der Ausgestaltung der Konzeption verschiedene Ansätze kombiniert: Wald- bzw. Naturpädagogik, Montessori, Situationsansatz, Reggio etc..

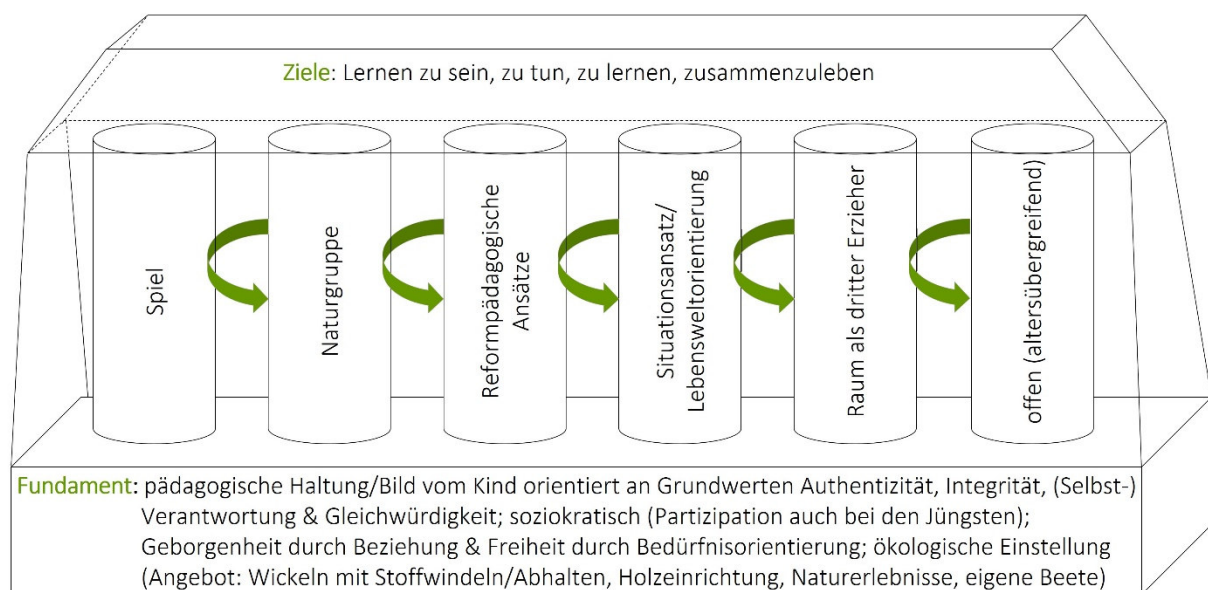


Abbildung 1: Modell der konzeptionellen Vision der Elementargruppe „FRISCHlinge“

3.1 Fundament

Besonderer Schwerpunkt der Konzeption liegt auf der *Bedürfnisorientierung*, *Beziehungsgestaltung* sowie *Begeisterungsfähigkeit* (bzw. intrinsischen Motivation) – um es mit einer Alliteration zu beschreiben. Die Punkte sind stark miteinander verzahnt: Bei der Achtung der Bedürfnisse wie Nahrung, Schlafen, Körper/Bewegung/Ausscheidung, Spielen, Lernen ist die Beziehung eine basale Voraussetzung: die Beziehung zwischen Pädagog/in/en und Kind, zwischen Pädagog/in/en und Eltern und im Team untereinander. Dies geht über in die Punkte Grundwerte, pädagogische Haltung und Bild vom Kind.

3.1.1 Grundwerte

In Anlehnung an das Wesen des FRISCH e.V. bildet die Orientierung an den im Folgenden beschriebenen vier Werten², eine basale Grundlage dafür, wie die Haltung im pädagogischen Alltag gelebt wird. Jeder dieser vier Werte betrifft sowohl die Kinder wie auch die Erwachsenen (Pädagog/inn/en & Eltern).

Verantwortung:

Zum einen werden die Kinder an die Verantwortung herangeführt, indem sie anhand ihres freien Willens Entscheidungen für ihre Lebensbereiche treffen. Dadurch lernen sie, die Tragweite ihrer Entscheidungen allmählich zu erkennen. Zum anderen bedeutet der Wert der Verantwortung, dass die Erwachsenen stets für die Beziehungsqualität verantwortlich sind.

Authentizität:

Wer verbirgt sich hinter welcher Rolle? Es ist wichtig, den Kindern authentisch zu begegnen, das heißt man selbst zu sein, und sie zugleich als authentische Wesen mit einem authentischen Verhalten wertzuschätzen. Dies verlangt von den Erwachsenen Selbstreflexion ab (was sind meine Motive, Werte, Ziele?), indem sie bestimmte „unerwünschte, unangenehme“ Verhaltensweisen eines Kindes nicht als persönliche Angriffe auffassen, sondern ihre Wahrnehmung dahingehend schärfen, was das Kind damit ausdrücken möchte.

Integrität:

Integrität bedeutet, die Verantwortlichkeit für das eigene Wohlbefinden in Anspruch nehmen zu können. Dazu zählt z.B. die Bedeutung eines authentischen „Nein“ kennen und einsetzen zu lernen.

Gleichwürdigkeit:

Dieser Wert ist unmittelbar mit der pädagogischen Haltung verschränkt, denn bei einer gleichwürdigen Beziehung begegnen sich die Menschen auf innerer Augenhöhe. Es geht darum den anderen Menschen zu sehen, als individuelle Persönlichkeit wahrzunehmen, ihm wohlwollend zu begegnen und das entsprechende Lebensmodell ernst zu nehmen.

3.1.2 Bild vom Kind/Pädagogische Grundhaltungen/Prinzipien

Aus der Haltung und dem Vertrauen darauf, dass das Kind der *eigene Experte für sich* ist, entspringt das Bild vom Kind, wie es Dornes (1997) prägte: „der kompetente Säugling“, der fortwährend Informationen aufnimmt, Erfahrungen macht, sich an diese erinnert und aus ihnen lernt. Dieses Bild vom Kind wird auch im hessischen Bildungs- und Erziehungsplan aufgegriffen, in welchem das Kind „als ein aktives, kompetentes, seinen eigenen Lern- und Entwicklungsprozess ko-konstruierendes Kind“ (2014, S.12) beschrieben wird, das Freude am Lernen empfindet und individuelle Stärken und Schwächen aufweist.

Grundsätzlich wird die Haltung vertreten, dass der Mensch auf Kooperation und Resonanz ausgerichtet ist und der heute oft gelebte Wettbewerbsgedanke nicht im Menschen angelegt ist, sondern durch Sozialisation bedingt ist. Diese Haltung speist sich aus neurobiologischen Erkenntnissen, die aufdecken sollen, was den Lebenswillen antreibt. Als zentraler menschlicher Antrieb wird die Orientierung auf *gelingende Beziehungen* ausgewiesen. So bestehe der Kern aller Motivation auf neurobiologischer Ebene darin, „*zwischenmenschliche Anerkennung, Wertschätzung, Zuwendung oder Zuneigung zu finden und zu geben*“ (Bauer 2006a, S. 34 [Herv. im Orig.]).

Übertragen auf die Beziehungsgestaltung zum Kind ist folglich die Begegnung auf Augenhöhe grundlegend. Es geht darum, das Kind ernst zu nehmen, vorzuleben, dass die eigenen Bedürfnisse durch Ich-Botschaften vermittelt werden können, sich mitfreuen bei Erfolgserlebnissen und weiteren begeisterungsreichen Momenten. Eine beständige reflexive Haltung im pädagogischen Team stellt vor diesem Hintergrund sicher, dass jegliche Konditionierung (Lob/Strafe bzw. Belohnungen) sowie Wettbewerb-Gedanken und Urteile hinterfragt werden, damit die kleinen Großen ihr inneres Potential ungestört und in Ruhe entfalten können. Zum Thema Loben bzw. Strafen schreibt Alfie Kohn: „der Versuch, einem Kind seinen Willen aufzuzwingen, ist fast mit Sicherheit *unwirksam* darin, irgendetwas anderes als verärgerten, vorübergehenden Gehorsam zu erreichen.“ (Kohn, 2010, S. 138f.).³ Um es im Sinne der Reformpädagogin Ellen Key (1905) auszudrücken: es geht nicht darum, das Kind zu einem Musterexemplar zu formen, sondern dessen zarte Kinder-Seele im Blick zu haben und es auf dem eigenen Weg zu begleiten. Das wiederum heißt konkrete Hindernisse, Einengungen, Zurechtweisungen aufzuspüren, zu reflektieren, um diese so gut es geht aus dem Weg zu schaffen.

3.1.3 Bedürfnisorientierung

Im Fokus der Arbeit mit den Kindern steht die Frage: Welche Bedürfnisse haben die Kinder – und wie können diese erfüllt werden? Und nicht: Wie bekomme ich die Kinder dazu, zu tun, was ich sage? *Bedürfnisorientierung* kann somit nur ‚vom Kinde aus‘ gedacht und umgesetzt werden. Damit ist ein liebevoll, beobachtend-wahrnehmender, einführender Umgang gemeint, wodurch die intrinsische Motivation und Selbsttätigkeit unterstützt wird.

Aus entwicklungspsychologischen und neurowissenschaftlichen Studien ist das Wissen verfügbar, dass der ‚kompetente Säugling‘ von Geburt aus Kontakt zu seiner Umwelt aufnimmt, mit Menschen, die ihn umgeben, kommuniziert und seine Bedürfnisse äußert. Das wiederum bedeutet: werden die vom Kind kommunizierten Bedürfnisse ernst genommen (s. dazu z. B. Thema ‚Abhalten‘, Kap. 3.1.5), bleiben diese erhalten, und der Mensch braucht die Bedürfnisse nicht zu späterer Zeit auf mühevoller Weise bei sich selbst aufzuspüren und zu kommunizieren (z. B. das Ausscheidung-Bedürfnis).

Die Bedürfnis-Themen, die insbesondere für die Jüngsten zentral sind, betreffen das Nähren der physischen Existenz: *Schlaf/Ruhe, Nahrung, Bewegung, Körperkontakt/Nähe, Ausscheidungen, Sicherheit*. Weitere Bedürfnisse wie nach

- *Miteinander*, worunter *Gemeinschaft, Empathie, Geborgenheit, Respekt, Unterstützung, Vertrauen* zählen,
- *Integrität*, worunter *Authentizität, Kreativität, Sinn und Selbstwert* zählen,
- *Autonomie*, worunter *die Wahl von Träumen, Werten, Zielen* zählt
- *Spiel (Freude/Lachen)*⁴

werden im Alltag mit Sorgfalt, Bewusstsein und mit dem Bemühen um größtmögliche Erfüllung aufmerksam verfolgt. Dieses Ziel zieht sich wie ein roter Faden durch die Konzeption.

Die pädagogische Haltung zeigt sich auch hier: aus der Bedürfnisorientierung erwächst Selbsttätigkeit – so, wie es auch Maria Montessori bereits ausdrückte: „Hilf mir, es selbst zu tun“. Wenn durch einen vertrauensvollen, respektvollen Umgang eine Atmosphäre geschaffen wird, in welcher die Kinder wissen, dass sie ernst genommen werden, können sie explorieren. Hieran lässt sich im hessischen Bildungs- und Erziehungsplan anknüpfen, dass das Kind „den auf es einwirkenden Einflüssen nicht passiv gegenüber[steht], sondern bestrebt [ist], sie zu begreifen und kreativ mitzugestalten oder zu verändern.“ (S. 64) Aus diesem Ansatz erwächst lebenspraktisches Lernen, indem die Bedürfnisorientierung den Kindern die Freiheit bietet, Alltagskompetenzen

aufzubauen, wie selbstständiges Anziehen, Essen, Sprachkompetenzen Einsetzen, Hindernisse Bewältigen...

Allerdings hängt das Handeln der Pädagog/inn/en nicht von einer momentanen Lust und Unlust der Kinder ab. Es ist darauf zu achten, dass die Würde und Integrität beider Seiten (von Erwachsenen und Kindern) auch bei Nichterfüllung von Wünschen erhalten bleibt. Auch hierfür gilt wieder: es ist wichtig mit den Kindern auf Augenhöhe, authentisch zu kommunizieren.

Auf dieser Grundlage bedeutet Bedürfnisorientierung, das *Mitgestaltenkönnen* der Kinder in den Alltag zu integrieren. Wie in der FRISCH-Schule wurde dafür die soziokratische Kreismethode auch bei den FRISCHlingen gewählt.

3.1.4 Soziokratie oder ‚die Kraft der Mitglieder‘

Die Soziokratie ist im FRISCH e.V. als tragende Organisationsform von Anfang an integriert (Organisatorisches Grundkonzept der FRISCH, S. 13 ff.). Alle Angelegenheiten werden auf diese Weise mit denen geregelt, die es angeht, um eine Entscheidung zu finden, die von allen Beteiligten mitgetragen werden kann.

Im Fokus steht das Ziel tragfähige Entscheidungen („KONSENT“) zu treffen, die von allen Betroffenen mitgetragen werden, mit dem Mittel der Argumente und nicht durch den Mehrheitsentscheid. Somit können alle gehört und jeder Einzelne gewürdigt werden.

Wie erfolgt die Umsetzung der soziokratischen Kreismethode? Die Soziokratie ist in Kreisen organisiert. Ein Kreis steht sinnbildlich für das Ganze. Hierin wird die Kraft der Minderheiten ebenfalls eingebunden. In der Praxis wird eine Moderatorin/ein Moderator und eine Protokollantin/ein Protokollant für eine längere Zeit gewählt. Die Rolle der Moderatorin/des Moderators besteht in der Sammlung anstehender Themen, der Einladung und der Festlegung der Agenda. Zudem zählen zu den Aufgaben die Leitung des Kreises, d.h. Zeit im Blick zu behalten, darauf zu achten, dass alle Teilnehmenden zu Wort kommen, sowie Vorschläge für mögliche Beschlüsse zu formulieren. Folgender Ablauf ist dabei vorgesehen: Vorstellung des Themas – 1. Meinungsrunde – 2. Meinungsrunde – Konsentrunde bzw. Einbringung eines schwerwiegenden begründeten Einwandes (detaillierter Ablauf nachzulesen im Organisatorischen Grundkonzept der FRISCH, S. 21).

Die Beschlüsse aller Kreise (innerhalb der Kita wie auch insgesamt von FRISCH e.V.) bilden letztendlich die Einrichtung-Grundlage, die den dynamischen Lern-Prozess widerspiegelt, in welchem sich alle Beteiligten befinden.

Mit dem soziokratischen Ansatz erhalten die Kinder auch das gesetzlich verankerte Recht auf Beteiligung (§ 45 Abs. 2 Nr. 3 SGB VIII) – da sie auf Basis der Soziokratie mitbestimmen und mitentscheiden können bei Themen, die sie angehen.

Wenn sich die Kinder und die beteiligten Erwachsenen damit auseinandersetzen, was ihnen persönlich wichtig ist und wie sie dies darlegen können, dann ist die Voraussetzung dafür geschaffen, bestehende Vorgaben, Werte und Normen kritisch zu hinterfragen. Dafür ist zunächst der Lebensalltag zu durchschauen und eigene Mitwirkungsmöglichkeiten aufzuspüren. In den Kreisen kann durch die alle einbeziehende Organisationsform gelernt werden, jedem einzelnen Respekt zukommen zu lassen, aber sich mit der eigenen Meinung abgrenzen zu können. Diese Meinung muss jedoch im Vorfeld überdacht werden und kann im Kreis gemeinsam reflektiert werden, was einen wichtigen Beitrag zum kompetenten selbsttätigen Handeln leistet.

Natürlich stellt sich die Frage, wie eine soziokratische Kreisorganisationsmethode bei den Jüngsten umgesetzt werden kann. Wie viel von den benannten Strukturen können in den Kita-Alltag übertragen werden? Das muss ausprobiert werden.

Bei den FRISCHlingen ist die Umsetzung eines Kita-Kreises, Eltern-Pädagog/inn/en-Kreises und eines Persönlichen Kreises⁵ geplant. Falls gewünscht, können die Kita-Eltern auch am Mitglieder-Kreis teilnehmen, der alle aktiven Vereinsmitglieder des FRISCH e.V. enthält und sich ein- bis zweimal im Jahr trifft⁶.

Soziokratischer Kita-Kreis (einmal in der Woche)

Im hessischen Bildungs- und Erziehungsplan ist auf die Beteiligung der Kinder ausdrücklich hingewiesen: „Kinder haben ein Recht, an allen sie betreffenden Entscheidungen entsprechend ihrem Entwicklungsstand beteiligt zu werden. Beteiligung heißt, Kinder als Betroffene in Entscheidungsprozesse mit einzubeziehen und ihnen ernsthaft Einflussnahme zuzugestehen“ (S. 106). Der Forderung nach ernsthafter Einflussnahme wird mit der soziokratischen Form Rechnung getragen. Hierbei gilt es, sich auf die Suche nach einer geeigneten Organisation zu begeben. Da die FRISCH-Schule die erste Schule Deutschlands ist, welche diese Form umsetzt, gibt es für das Kindergartenalter erst recht kaum Erfahrungen, aus denen geschöpft werden kann. Wir bewegen uns auf einem neuen Feld, bei welchem auch die jungen Kinder erfahren, dass ihre Bedürfnisse von Autonomie und Gemeinschaft ernst genommen werden.

Die Kinder haben einmal in der Woche die Möglichkeit, an einem soziokratischen Kita-Kreis zu partizipieren. Von den Pädagog/inn/en werden allerdings nur diejenigen teilnehmen, welche in dieser Zeit vor Ort sind. Wünschenswert ist, dass sowohl Einrichtungs- als auch Natur-Gruppen-Pädagog/inn/en darin vertreten sind. Auch hier werden die Themen im Vorfeld gesammelt und zu einer Agenda verdichtet. Diese können sich aus der Organisation des Kitaalltags speisen (z. B. zur Aufstellung bestimmter Grenzen und Regeln, Planung von Projekten und Ausflügen).⁷ Die komplexe Rolle des Moderators wird eine pädagogische Fachkraft übernehmen.

Eltern-Pädagog/inn/en-Kreis

Zu diesem Kreis zählen alle erziehungsberechtigten (bei Bedarf auch nichterziehungsberechtigte) Eltern, Bonuseltern und Lebenspartnerinnen/Lebenspartner. In diesem Kreis geht es um die Aufstellung rahmengebender Entscheidungen für den Kita-Kreis und die Unterstützung des Kitaalltags (z.B. bei Festen und Kita-Flohmärkten etc.). Es erfolgt ein Austausch über die Wertgrundlage der FRISCHlinge, die mit den gelebten Werten innerhalb der Familien abgeglichen werden (z.B. Welches Essen soll den Kindern mitgegeben werden? Wie ist der Schlafrhythmus etc., s. auch Kap. 4.5).

Persönlicher Kreis

Der PK (Persönlicher Kreis) setzt sich zusammen aus dem Kind, dessen Eltern, der Bezugserzieherin/dem Bezugserzieher und/oder der Kita-Leitung. Bei dieser Kreisform geht es um das gemeinsame Lernen und Wachsen, durch die Beziehungspflege. Damit werden die persönlichen Themen in der Kita und Zuhause verzahnt. Lern- und Entwicklungsgespräche, Konflikte, Lösungsansätze, Wünsche... Im Zentrum steht das Hören und Aufnehmen von jeder Perspektive (Kind, Eltern, Fachkraft). Was brauchen zudem die Eltern, um das FRISCHlings-Konzept auch in den Alltag zu Hause zu integrieren?

Neben Tür- und Angel-Gesprächen ist es eine vertiefte und intensive Form des Austausches.

Pädagog/inn/en-Kreis

Das Ziel dieses Kreises liegt in der Planung des Alltags, von Projekten und Angeboten, Besprechung von Beobachtung und Dokumentation, Vorbereitung der Themen für Persönliche Kreise sowie Eltern-Pädagog/inn/en-Kreise, interne Fortbildungen zu verschiedenen Themen etc..

Darüber hinaus werden FRISCH-übergreifende pädagogische Tage stattfinden, in welchen Fragen und Inhalte thematisiert werden wie die Begleitung beim individuellen Übergang von Kita zur Primargruppe, gemeinsame Nutzung von Räumen (z.B. Werkraum, Küche etc.) oder die Planung der gegenseitigen Aushilfe bei krankheitsbedingtem Ausfall.

3.1.5 Ökologische Einstellung

Bereits im Namen unserer Kita „FRISCHlinge“ ist die Naturverbundenheit unmittelbar enthalten. Die Frischlinge als Teil des Ökosystems Wald stehen symbolisch für die Verbundenheit der Kinder mit ihrer Umwelt – die sie mit ihren Sinnen entdecken, gestalten, nutzen aber auch bewahren lernen.

In diesem Punkt (ökologische Einstellung) liegt die Hoffnung begründet, einen Teil der Verantwortung für die Zukunft unserer Kinder übernehmen zu können.⁸

Einsatz von Stoffwindeln & Abhalten

Die Idee, eine Kita anzubieten, in welcher auf Wegwerfwindeln verzichtet wird, vereint den Punkt der ökologischen Einstellung mit der Beziehungsorientierung (s. hierzu genauer Kap. 4.3). Wir bieten unseren Kindern und ihren Eltern die Möglichkeit von Stoffwindeln in Kombination mit dem Windelfrei-Ansatz an, nehmen aber auch auf individuelle familiäre Lösungen Rücksicht.

Hieran ist die Verknüpfung zu den Grundwerten erkennbar: Die Würde vom Kind wird geachtet, dessen Integrität ernst genommen, indem auf seine Ausscheidungen und sein Körpergefühl Rücksicht genommen und kommuniziert wird. Auf diese Weise werden die Kinder an die selbstständige Verantwortungsübernahme für ihren eigenen Körper und dessen Signale herangeführt – was durchaus bereits von Anfang an möglich ist.

Hinzu kommt der Umweltaspekt: Rechnerisch gesehen werden ca. 2000 Wegwerfwindeln im Jahr pro Baby verbraucht (und je nachdem, wie lange Sauberkeitsgewöhnung dauert, steht es aus ökologischer Perspektive in keinem Verhältnis zum Waschen von Stoffwindeln, da die auf diese Weise gewickelten Kinder im Schnitt einige Jahre früher trocken werden). Ein unabhängiger Wissenschaftler konnte zeigen, dass die synthetischen Materialien in Wegwerfwindeln nicht biologisch abbaubar sind. So bleiben die Wegwerfwindeln 300 Jahre in der Welt⁹.

Möglichst plastikfreie Einrichtung

Die Idee ist, dass sowohl bei der Inneneinrichtung als auch bei der Ausstattung mit Spielmaterialien der Schwerpunkt auf Holz- bzw. Natur-Materialien liegt. Angefangen mit geschreinerten Tischen, Stühlen und Regalen aus Vollholz über geplante gemeinsame Sammelaktion von Kastanien, Zapfen sowie Zahnputzbecher oder Geschirr aus Naturmaterialien.

Naturgruppe

Ein Schwerpunkt der Arbeit mit den Kindern liegt darin, gemeinsam die Natur zu entdecken, ihre vielfältigen Bewegungs- und Lernimpulse zu nutzen und eine Achtung vor dem „Wunder Natur“ – durchaus mit naturwissenschaftlichem aber auch kreativem Ansatz – zu erlangen. Hiermit wird der Umwelt-Gedanke des hessischen Bildungs- und Erziehungsplans aufgegriffen: Das Kind „entwickelt ein ökologisches Verantwortungsgefühl und ist bemüht, auch in Zusammenarbeit mit anderen, die Umwelt zu schützen und sie auch noch für nachfolgende Generationen zu erhalten.“

(S. 86) Entsprechend werden im Bereich der Umweltbildung und -erziehung folgende Punkte aufgelistet: Artenvielfalt kennenlernen, Nutz- und Schutzfunktion des ökologischen Systems Wald erkennen, Naturvorgänge bewusst erleben, Kenntnisse über Eigenschaften der Elemente aneignen uvm.. Um diesen Punkten gerecht zu werden, bietet die Naturgruppe (S. Kap. 3.3.2), sowie verschiedene Naturprojekte einen reichen Pool, aus dem geschöpft werden kann.

Angebote im Kita-Alltag

Der Kita-Alltag hält viele Themen bereit, die in Angeboten mit den Kindern vertieft erlebt werden können. Dazu gehören z. B. Müllproduktion, Müllvermeidung, Recycling, Experimente (z.B. Was braucht wie lange, bis es verrottet?), Kompost-Herstellung, Müllsammel-Aktionen sowie Sachbücher zu ökologischen Themen.

3.2 Pädagogisches Ziel: Lernen zu leben

„Sage es mir, und ich werde es vergessen...Zeige es mir, und ich werde es vielleicht behalten...Lass es mich tun, und ich werde es können.“
(Konfuzius)

Die Forschung zeigt, dass die Formulierung von Schlüsselzielen, die sich an einer ganzheitlichen Entwicklung des Individuums orientieren, maßgeblich zur Qualität der Einrichtung beiträgt. Allgemeine Schlüsselziele fasst die OECD (2013, S. 31) folgendermaßen zusammen:

„Lernen zu sein (mit sich selbst zufrieden und glücklich sein);
Lernen zu tun (experimentieren, spielen und Gruppeninteraktion);
Lernen zu lernen (spezifische pädagogische Ziele)
und Lernen zusammenzuleben (respektvoller Umgang mit Unterschieden und demokratischen Werten) (OECD, 2006; UNESCO, 1996).“

Um welche langfristigen Ziele geht es uns also? Den FRISCHlingen liegt die Vision von Menschlichkeit zugrunde, welche den Menschen

- als ethisch Handelnden in den Blick nimmt,
- der in der Lage ist, gesunde Beziehungen zu pflegen,
- intellektuell neugierig zu sein,
- mit sich selbst grundsätzlich zufrieden ist,
- ein engagiertes Mitglied einer Gemeinschaft wird,
- moralische Entscheidungen treffen
- und kritisch nachdenken kann (angelehnt an Kohn, 2010, S. 143, 188 f.).

Das Herzstück der (Lern-)Ziele liegt in der *Selbsttätigkeit bzw. intrinsischen Motivation*. Diese gilt es aufrechtzuerhalten, zu stützen. Es ist kein neuer Gedanke, dass die Voraussetzung für Lernen die Selbsttätigkeit ist, dies formuliert bereits im 13. Jahrhundert der Philosoph Thomas von Aquin. Darauf aufbauend wird für die pädagogische Arbeit mit den FRISCHlingen die Auffassung vertreten, dass die Ursache von Wissen nur im Menschen selbst liegt. Lernen ist ein Prozess, den der Mensch in sich selbst durch seine eigene Vernunft in Gang setzt. Der Mensch ist somit immer als die Selbstursache aller seiner Veränderungen anzusehen und wird nicht verändert. Äußere Umstände können lediglich Anlässe sein, durch die der Mensch in seiner Selbstursächlichkeit sich anstoßen lassen kann.

Selbsttätigkeit ist weiterhin eng verbunden mit der Erlangung von Selbstständigkeit im Denken und Handeln. Diese Fähigkeit ist in der heutigen Gesellschaft, die geprägt ist von Vielfalt, Wahlfreiheit und Diskontinuität, grundlegend.

3.2.1 Bildungs- und Lernbegriff

„Die Zukunft lernt im Kindergarten.“ (Donata Elschenbroich)

Bildung wird verstanden als eine ‚Lebenskunst‘, also eine Lernkultur, bei welcher es nicht um Optimierung von Wissenstransfer, Qualifikation oder Förderung funktionaler und arbeitsmarktrelevanter Kompetenzen geht, „sondern um Persönlichkeitsbildung und Unterstützung von Prozessen der Entwicklung individueller Subjektivität und Reflexivität“ (Scherr, 2008, S. 137f).¹⁰

Um „wahre Bildungsprozesse“ bzw. tiefgehendes Wissen anzuregen, ist die relevante Frage, ab wann ich als Subjekt bereit bin – ob bewusst oder unbewusst – ein Aha-Erlebnis zuzulassen? Es geht darum an den Kindern anzuknüpfen, an ihren jeweiligen Interessen, Themen, Leidenschaft, Erfahrungen, um gefühlsbetontes Erleben zu initiieren, damit diese wahren Bildungsprozesse vielleicht angestoßen werden. Die pädagogische Haltung spiegelt sich somit in einem behutsamen und aufmerksamen Umgang mit der Vorgeschichte der Kinder – ihren Neigungen und Bedürfnissen (s. auch ‚Situationsansatz‘ Kap. 3.3.5).

Was aber kann als *Wissen* von Kindern verstanden werden? „Es ist mehr als Fakten, und mehr als Informationen. Wissen, das sind ebenso Erinnerungsspuren des Kindes, Routinen, Zweifel, offene Fragen, intelligentes Raten.“ (Elschenbroich, 2001, S. 51) Wissen ist allerdings nicht unabhängig vom Kontext. Die Außenwelt entscheidet ebenfalls über die Erziehung. Daran anknüpfend wird auch im hessischen Bildungs- und Erziehungsplan von einem sozial-konstruktivistischen Lernbegriff ausgegangen. Lernen ist ein *aktiver und kooperativer Prozess*, geht über die Wissensvermittlung hinaus und ist in kulturelle Kontexte eingebunden, was zudem die Bedeutung von einem gelungenen Beziehungsaufbau verdeutlicht.

„Ko-Konstruktion (...) heißt, dass Lernen durch Zusammenarbeit stattfindet, also von pädagogischen Bezugspersonen und Kindern gemeinsam konstruiert wird. [...] Das Kind lernt, indem es seine eigenen Ideen und sein Verständnis von der Welt zum Ausdruck bringt, sich mit anderen austauscht und Bedeutungen aushandelt.“ (Hessischer Bildungs- und Erziehungsplan, 20216, S. 89)

Nun besteht in jeder Bildungseinrichtung die Herausforderung darin, einen Spagat zwischen „Schonraum“ und Wettbewerb/Leistungsdruck¹¹ zu meistern. Der beschriebene Lernbegriff und der Ansatz der Bedürfnisorientierung klammert die Bedeutung von Allgemeinbildung und Anregung nicht aus. Gerald Hüther differenziert zwei wesentliche Erwartungen der Kinder an die Welt, nämlich Herausforderung für die eigene Entwicklung und Geborgenheit in einer Gemeinschaft (Pädagogisches Grundkonzept der FRISCH, S. 13). So vereint auch der weite Begriff der heutigen Allgemeinbildung verschiedene Dimensionen: Persönlichkeit, Interaktion, Wissen (es geht hier weniger um Faktenwissen, sondern um Erlernen lernmethodischer Kompetenz: wie lernt, wie denkt man? – also eher auf der Metaebene verortet).¹² Folglich wird bei den FRISCHlingen ein Bildungsbegriff vertreten, der auf eine *vielseitige* Bildung ausgerichtet ist (kognitiv, handwerklich-produktiv, sozial, ästhetisch, ethisch & politisch). Das heißt der Mensch wird als ein Wesen mit mehrdimensionaler Aufnahmefähigkeit und Konzentration in den Blick genommen.

Wie bereits im pädagogischen Grundkonzept der FRISCH darauf verwiesen wird, dass „die Kulturtechniken Schreiben, Rechnen, Lesen in einem Sinnzusammenhang stehen“ (S.19) sind auch die unterschiedlichen Bereiche wie Bewegung, Sprache, Kunst, Medien, Naturwissenschaften, Soziales etc. in der Kita nicht isoliert voneinander dargeboten. Dennoch orientieren wir uns bei der

Gestaltung des pädagogischen Alltags im Hinblick auf die theoretisch existierenden Bereiche am äußerst fundierten hessischen Bildungs- und Erziehungsplan.

3.2.2 Bewegung, Körper, Gesundheit

Sprache, Bewegung, mathematische Bildungsimpulse, künstlerisches Schaffen und Spiel sind oft in den Handlungen der Kinder verzahnt. Ein derartiges bereichsübergreifendes Lernen findet bei den kleinen Menschen mit ihrem ganzen Körper und allen Sinnen statt. Daher liegt ein wichtiges Augenmerk auf der Bewegung.

Bewegung heißt Kommunikation; insbesondere die Jüngsten „sprechen“ zunächst mit ihrem ganzen Körper, wenn sie beispielsweise ihre Wünsche äußern.¹³ Die Beziehung zum eigenen Körper benennt Gerald Hüther als *das* zentrale Thema im Kindergarten¹⁴. Bewegung ermöglicht sowohl die Wahrnehmung von außen (Was umgibt mich, was kann ich befühlen, beklettern, bemalen...?) als auch die Innenwahrnehmung (Gleichgewichtssinn, wie fühlen sich meine Gelenke, meine Körperteile an...?).

Neben den räumlichen Aspekten (Wiese, Wald, Außenbereich, Hochebene) leben wir eine bewusste pädagogische Haltung, indem der Alltag mit all seinen Bewegungsimpulsen ausgeschöpft wird. Daher besteht der Auftrag an die Pädagog/inn/en, Kinder gewähren zu lassen (natürlich den jeweiligen Entwicklungsstand beachtend) und die eigene Erwartungshaltung zu reflektieren. Damit lässt sich die selbsterfüllende Prophezeiung durchbrechen, die in den Worten „Achtung, du tust dir gleich weh“ enthalten ist. Das heißt konkret: dort, wo es notwendig ist, wird Hilfestellung geleistet, und ansonsten geht es darum, das Vertrauen in die kindliche Motorik und ein Einschätzungsvermögen aufzubauen. So kann jeder Baum, jede Bank, Fingerspiele, Tanzimpulse, Besteck, Bälle, Tücher, Wiesen u.v.m. selbsttätig bewegend erlebt und begriffen werden. Bewegungsanreize stecken folglich in fast jeder alltäglichen Handlung in der Kita und können wunderbar, mit entwicklungsbedingten Gegebenheiten als Grundlage, individuell angeregt werden.

Neben dem Aufgreifen der Bewegungsimpulse und der Körperlichkeit gehört zur Gesundheit¹⁵ auch das seelische und soziale Wohlbefinden, wofür insbesondere die Beziehungsqualität ausschlaggebend ist (s. Kap. 4.1). Die Frage danach, was Kinder gesund bleiben lässt, reicht folglich über Ernährung und Bewegung hinaus. Hierzu zählen auch die in Kapitel 3.2 dargelegten pädagogischen Ziele, wie etwa die Gestaltung und Pflege gesunder Beziehungen, grundsätzliche Selbst-Zufriedenheit etc., die ebenso mit Gesundheit verknüpft sind. Dabei geht es um den Aufbau eines positiven Selbstkonzepts und Resilienz (die Widerstandskraft, mit Veränderungen und Belastungen souverän umzugehen), damit den FRISCHlingen Selbstbestimmung über ihre eigene Gesundheit ermöglicht werden kann.

Weitere Schlüsselziele im Bereich der Bewegung und Gesundheit nach dem hessischen Bildungs- und Erziehungsplan (S. 60-65)

- Übernahme von Verantwortung für das eigene Wohlergehen und die eigene Gesundheit durch den Erwerb von Wissen über ein gesundheitsbewusstes Leben und gesundheitsförderndes Verhalten. Dazu gehört die Entwicklung eines Bewusstseins
 - über sich selbst (über eigene Gefühle, eigenen Körper, Auswirkungen äußerer Einflüsse auf Gefühle und Körper),
 - über Gesundheit (Was tut mir gut?, Was macht mich krank?, Was entspannt mich?, Was stresst mich?),
 - über Ernährung (Essen als Genuss, Sättigungsgefühl wahrnehmen, Unterschied zwischen Hunger und Appetit, Bedeutung gemeinsamer Mahlzeiten verstehen, Wissen über gesunde Lebensmittel aneignen – auch im Hinblick auf

Zahngesundheit, die Produktion, Beschaffung und Zubereitung von Nahrung kennenlernen)

- über Körperpflege und Hygiene (bspw. Techniken der Zahnhygiene kennenlernen)
- Wahrnehmungsförderung beim Bewegen: Tasten und Fühlen, Gleichgewichts-regulation, Bewegungsempfindungen durch Muskeln, Sehnen und Gelenke, Sehen und Hören.
- Gesundheitsvorsorge durch Stärkung des positiven Körperbewusstseins. Dazu gehört das Kennenlernen der eigenen Grenzen und die Erkenntnis, dass diese durch Übung verschoben werden können. Was tut meinem Körper gut, was nicht (auf verschiedene Körperteile, wie bspw. Rücken oder Knie Aufmerksamkeit richten)? Verständnis entwickeln für den Zusammenhang zwischen Bewegung, Ernährung und Gesundheit.
- Entwicklung und Erprobung von Fertigkeiten und Fähigkeiten wie Koordination, Reaktion, Gleichgewicht, Raumorientierung, Rhythmus, Differenzierung, Kraft, Ausdauer, Schnelligkeit.
- Bewegung als Quelle innerer Ausgeglichenheit, positiver Emotionen und zum Kennenlernen von Impulskontrolle.
- Über Bewegungsspiele Fairness und Rücksichtnahme üben sowie Regeln aufstellen, verstehen und einhalten.
- Bewegung als Kommunikations- und Interaktionsform erleben.
- Neue Bewegungsideen entwickeln.

Diese Aufzählung von Zielen werden in den Alltag auf unterschiedlichste Weise einfließen und dienen als Orientierung beispielsweise für Angebotsimpulse und für die Entwicklungsbeobachtung (s. Kap. 4.2) der Kinder.

3.2.3 Sprache

Auch die Sprache ist zunächst sehr eng an die Bewegung gekoppelt. So wird in der alltäglichen Kommunikation die Körpersprache der Kinder (besonders bei Krippenkindern) beachtet. Der deiktische Ausruf von Kleinkindern, „Da!“ zeigt, wie bedeutsam Beziehung, Bewegung und Begeisterungsfähigkeit sind, um das Wunder zu vollbringen, eine Sprache zu erlernen.

In Bezug auf die Unterstützung der Sprachfähigkeit („Literacy“) ist bei den FRISCHlingen das Wichtigste, dass diese *umfassend* stattfindet: d. h. ohne Sonderförderung, sondern integriert in den Alltag. So kann Sprachförderung permanent stattfinden, wenn die Pädagog/inn/en ein Bewusstsein dafür ausgearbeitet haben, dass Literacy in so vielen Alltagsgelegenheiten angeregt werden kann. Daher gehört die Etablierung von Buch-, Erzähl-, Reim- und Schriftkultur bei den FRISCHlingen grundlegend zum Konzept. Dadurch kann bereits in frühen Jahren die Phonologische Bewusstheit¹⁶ auf einer stabilen Basis entfaltet werden. Für die langfristige Sprachentwicklung ist zudem der Fokus auf das Abstraktionsvermögen (z.B. einnehmen fremder, personeller und zeitlicher, Perspektiven), Begriffsbildung sowie auf schriftsprachliche Kompetenzen bedeutsam.

Damit neben dem handelnden und sinnlichen Ansatz auch der Schritt zum Abstrahieren vollzogen werden kann, wird das Sprechen über unsichtbare Dinge angeregt. Dadurch können Symbolisierungsprozesse¹⁷ in Gang gesetzt werden. Als eine erweiterte Anregung von Gesprächsgelegenheiten und Symbolisierungsprozessen eignet sich der Ansatz ‚Philosophieren mit Kindern‘ (s. Kap. 3.2.5): Um ein philosophisches Gespräch anzuregen, bedarf es der Beobachtung der Kinder, damit an ihren Themen angeknüpft wird (an ihrer aktuellen Sinnproduktion). Zudem ist das Angebot geeigneter Materialien sinnvoll, die Fragen aufwerfen (z. B. Thema eines Buchs). Kinder entwickeln bereits ab 18 Monaten den Wortschatz, um ihre Gefühle, Gedanken,

Vorstellungen zu verbalisieren. Sie werden allmählich eingebunden in das gemeinsame Nachdenken.

Die in unserer Kita vorhandene Altersmischung leistet ebenfalls ihren Beitrag zur alltäglichen Sprachförderung. Studien konnten zeigen, dass gerade in altersgemischten Gruppen die Jüngeren vom Sprachvorbild der Älteren deutlich profitieren¹⁸. Die Erkenntnis, dass Kinder generell von Sprachvorbildern lernen, wird folglich auch für die Gesprächsführung der Pädagog/inn/en genutzt. Das heißt konkret, dass bspw. die Gedanken im Gespräch verifiziert werden, es wird begründet und zur Sache geredet. Einen guten Rahmen hierfür bieten die soziokratischen Kreise, bei welchen eine Stringenz im Gesprächsverlauf eingeübt wird, Meinungen und Argumente dargelegt werden.

Heute weiß man, wie bedeutsam das Erlernen der Muttersprache ist – nicht zuletzt für das Erlernen weiterer Sprachen (z.B. Deutsch als Zweitsprache). Bei den FRISCHlingen erfährt jede Familiensprache Wertschätzung. Der Alltag ist voller Gelegenheiten über die Vielfalt (Unterschiede, Gemeinsamkeiten) der Sprachen zu sprechen, gemeinsam nachzudenken (metasprachliche Bewusstheit), Lieder in verschiedenen Sprachen zu lernen, verschiedensprachige Bücher mitzubringen und anzusehen und von den Expert/inn/en in der jeweiligen Sprache erzählen zu lassen.

3.2.4 Künstlerisch-ästhetische kulturelle Bildung

Lustvoll hinterlassen Kinder verschiedenste Spuren (mit Stift, mit Pinsel, im Sand, auf dem Esstisch – mit allem, was ihrer aktuellen Entwicklung und ihrem Bedürfnis nach Ausdruck entspricht) (Kunst-Bereich). Sie bewegen sich von klein auf zur Musik und entdecken mit Vergnügen verschiedene Töne und experimentieren mit diesen (Bereich von Tanz und Musik). Sie genießen die Aufmerksamkeit ihrer Mitmenschen und führen auf, was sie gerade bewegt (Theater-Bereich). Sie entdecken voller Neugier die vielfältige Welt der Medien (Medien-Bereich). Somit sind unter einer künstlerisch-ästhetischen Bildung vielfältige Inhalte zusammengefasst wie Tanz, Musik, Bildende Kunst, Theater, Medien...

In allen im Folgenden vorgestellten künstlerischen Bereichen ist abermals auf die pädagogische Haltung zu verweisen, die sich darin äußert, dass kindlichen Produkten – sei es gemalten, gebastelten, tänzerischen, musikalischen oder theatralischen – wertschätzend begegnet wird. Das heißt durch Kommunikation, die auf einem interessierten Dialog basiert und nicht mit einem kurzen Lob abgetan oder bewertet wird. Dazu zählen zudem Ausstellungen der Produkte (ob Bilder, Fotos, Sammlungen etc.), die auf Augenhöhe der Kinder angebracht werden. Gerade im Bereich der Kunst gilt: Im Kita-Alter sind noch keine Ansätze von Klischees in den kindlichen Produktionen vorhanden, sondern alle Produkte sind unmittelbar mit dem Inneren des Kindes verknüpft; alles was sie herstellen *sind sie selbst!*

Im Alltag kann folglich abgewechselt werden zwischen der Aufnahme der kreativen kindlichen Impulse für Aktionen mit Farben, mit Bewegungen, mit Tönen, um die *ästhetisch-kreativen Fähigkeiten* zu unterstützen, und zwischen Bastelarbeiten, Tanz-Choreografien, Lernen von Liedern und Instrumenten, um das Know-how, die Entwicklung *handwerklich-technischer Fähigkeiten* anzuregen.

Kunst

Im Hinblick auf den bildnerischen Kunstbereich geht es bei den FRISCHlingen vordergründig um den ganzheitlichen Ansatz – das spontane sinnliche Experimentieren mit Materialien, mit Bewegungen, mit Rollen aus der unmittelbaren Umgebung. Wobei durch Angebote, wie

beispielsweise Taststraßen etc., eine Verknüpfung zwischen der visuellen und haptischen Wahrnehmung der Umgebung und somit auch die Lust an der Versprachlichung der Entdeckungen hervorgerufen werden kann. D. h. die immer noch häufig praktizierte Arbeit nur nach Anleitung mit einem gerichteten Ziel, welches von außen bestimmt wird, zu malen, zeichnen, bauen, basteln, wird in diesem Zusammenhang kritisch hinterfragt. Dennoch gibt es auch Raum für solche Angebote, wenn das Interesse der Kinder besteht – da diese für bestimmte handwerklich-künstlerische Fähigkeiten auch ihren Sinn haben.

Musik & Tanz

Musik und rhythmische Bewegung zur Musik kann als elementare Ausdrucksform des Menschen aufgefasst werden. Beides ist in uns von Geburt an angelegt¹⁹. Liedern, Fingerspielen, Reimen, Tänzeln kommt im Alltag der FRISCHlinge ein hoher Stellenwert zu. „Es gibt Bereiche der Seele, die nur durch Musik beleuchtet werden, und Körpererfahrungen, die nur mit Musik gemacht werden können“ lauteten die Worte von Zoltán Kodály, dem ungarischen Musikwissenschaftler und Komponisten²⁰. Er vertritt zudem die These, dass die Selbsteinschätzung nicht musikalisch zu sein, erlernt sei. Folglich können auch in diesem Bereich sowohl technische Fähigkeiten im Musik und Tanz, wie das Erlernen von Choreografien, Rhythmusgefühl, Singstimme, breites Repertoire an Liedern (auch in anderen Sprachen), Pausen hören, Kanon-Singen angeregt werden.

Literatur

Bevor Fähigkeiten zum Lesen und Schreiben erlernt werden, vollzieht sich bereits die Auseinandersetzung mit Kinderliteratur (zugehörig zu Literacy, s. Kap. 3.2.3), indem Texte und Geschichten in Form von Bildern erzählt werden. Auch der frühe Umgang mit Fühl-, Holz- oder Badebüchern stellt eine Verbindung zum Medium Buch her. Folglich setzen sich der Literaturbegriff und die Vermittlung von Literacy nicht nur aus gedruckten Texten zusammen, sondern auch aus mündlichen Erzählungen, welche das Zuhören, die Aufmerksamkeit, die Sprachbildung und die Imaginationskraft stimulieren, sowie dem Einbezug der multimedialen Kulturlandschaft wie Computer, Fernsehen und Theater. Demzufolge ist die literarische Sozialisation als ein Prozess zu begreifen.

Eine intensive Kooperation zwischen der FRISCHling-Kita und den vorhandenen Bibliotheken in Erbach und Michelstadt ist angestrebt. Dadurch kann bereits eine frühe Vertrautheit mit und eine Lust zur Bibliotheksnutzung angebahnt werden. Weitere Methoden der Literaturvermittlung erschließen sich entweder in der spielerischen Heranführung an Literatur (z.B. Buchpräsentationen, Büchertisch, Spielkette). Oder aber die Literaturerfahrungen der Kinder werden vertieft, indem künstlerische Ausdrucksformen wie Darstellendes Spiel bis hin zur Erstellung eines eigenen Hörspiels zum Einsatz kommen.

Im Bereich der Literatur geht es bei den FRISCHlingen darum, stabile Lesegewohnheiten und Lesemotivation zu unterstützen. Darüber hinaus kann bereits das Interesse für eine Schriftorientierung im Vorschulalter angeregt werden, indem Kinder ohne jeglichen Druck den Pädagog/inn/en z. B. einen Brief diktieren und auf diesem Weg rezipieren, wie eine Textproduktion erfolgt. Anhand von Literaturvermittlung werden persönliche Erfahrungen, Imagination und subjektive Emotionen mobilisiert, auf deren Grundlage die Perspektivenübernahme möglich wird und so zur Bereitschaft und Neugierde beigetragen werden kann, sich auf Fremdverstehen einzulassen.

Medien

Zu allererst die Frage: was wird unter Medien zusammengefasst, wenn im Folgenden die Rede davon sein wird? Der Medienpädagogische Forschungsverbund listet zum Medienrepertoire u. a. folgende auf (MPFS, 2015):

- Bücher, Zeitung, Comics, Spiele etc. (Printmedien)
- Radio, Fernsehen, Filme, Digitalkamera (audiovisuelle Medien)
- CD-/DVD-Player (Speichermedien),
- Handy/Smartphone, Computer, Tablet
- Webseiten im Internet

Medienerziehung in der Kita wird von Medienpädagogen äußerst kontrovers diskutiert. Wir möchten uns gemeinsam mit den Eltern auf den Weg machen, einen geeigneten Einbezug von Medien in den Kita-Alltag auszuarbeiten. Folgende Überlegungen sind für den professionellen Umgang mit diesem Thema ausschlaggebend:

Einerseits kann festgehalten werden, dass seit Menschen Medien nutzen, diese auch Teil der Alltagswelten von Kindern waren und sind (ob passiv durch die Eltern oder aktiv nutzend). Entscheidend sind insbesondere die Inhalte der Medien und die Anregungen, die diese den Kindern geben, Erfahrungen zu sammeln und sich zu bilden. Somit stellt sich die Frage, wie Kindern Möglichkeiten und Anregungen eröffnet werden können, kreativ und phantasievoll mit den neuen Medien umzugehen.²¹

Bei den FRISCHlingen wird ausdrücklich darauf verzichtet, mit den Kindern fernzusehen noch werden Computerspiele angeboten. In erster Linie geht es um begleitete Erfahrungen mit bestimmten Inhalten, die Kinder nicht überfordern (Produktion von Fotoserien, Hörspielen oder Geräuscherlebnisse).

Darüber hinaus ist eine differenzierte Betrachtung wichtig: wann sind welche Kompetenzen bzw. welcher Entwicklungsstand notwendig, damit Kinder einen Nutzen aus dem Umgang mit Medien ziehen können – und es für sie keine „tote Zeit“ ist? Bekannt ist, dass sich erst im zweiten Lebensjahr die Symbolkompetenz bei Kindern ausbildet, das heißt, erst in diesem Alter entwickeln Kinder ein Verständnis davon, dass die Bedeutung von Bildern nicht mit der erlebten Realität übereinstimmt. Mit ca. 3 Jahren sind Kinder in der Lage Fiktion und Realität zu unterscheiden. Zuvor ist es somit nicht empfehlenswert, Kinder mit virtuellen Welten zu konfrontieren. Erst diese Fähigkeit – zwischen unterschiedlichen Realitäten zu differenzieren – ermöglicht Kindern eine bewusste Mediennutzung. Kleinkinder eignen sich die Welt primär durch Sinnesanreize in Interaktion mit realen Menschen an. Darüber hinaus benötigen Kinder sowohl ein medienbezogenes als auch ein gesellschaftliches Wissen, um die manipulative Absicht von Medien, beispielsweise von Werbung, zu erkennen.

Aus diesen Gründen schließt ein reflektierter Medienumgang den Gedanken ein, dass für Kita-Kinder der Umgang mit lebendigen Dingen in der „Wirklichkeit“, der Einsatz der Sinne, *vor* der Erfahrung mit der Virtualität zu stellen ist.

Aktuell werden herkömmliche Angebote für Eltern wie Bilderbücher, CDs, DVDs, MP3-Player ergänzt durch Kindertablets mit Hörspielen, Fernsehsendungen und Apps, Lernprogrammen und Spielen sowie WLAN-fähigem Spielzeug. Daher gilt es sich für mögliche Lernpotentiale zu öffnen, aber mit einer kritischen und reflektierenden Haltung und sich gemeinsam mit den Eltern auf die Suche nach einem guten Weg zu begeben, die Medienkompetenz der Kinder zu begleiten. Das bedeutet für das Wissen der Pädagog/inn/en, dass wir uns gezielt zu folgenden Fragen weiterbilden werden:

- Lern- und Gefährdungspotenziale digitaler Medien für die kognitive, emotionale und soziale Kompetenzentwicklung von Kindern

- Einsatzmöglichkeiten neuer Medien in der Kita
- Produktive Unterstützung von Medienerlebnissen im Kleinkind- und Vorschulalter

So kann zu allererst beispielsweise bei der gemeinsamen Erstellung mit den Kindern an ihrem eigenen Portfolio (s. Beobachten und Dokumentieren, Kap. 4.2) eine erste positive und nützliche Lernerfahrung mit Medien (z.B. durch Bilder als Erinnerungsschatz) erfolgen.

Theater

Dem Bereich des Theaters kann ein besonderes Bildungspotential zugeschrieben werden: in diesem Rahmen können bereits die Jüngsten die Alltagswirklichkeit differenziert wahrnehmen, da sie sowohl beim selbstständigen Rollenspielen/Als-ob-Spiel als auch beim Zuschauen von Theateraufführungen für Kinder die Möglichkeit erhalten, die Wirklichkeit von einer anderen Ebene zu betrachten und dazu angeregt werden, sich auf diesem Weg mit der Welt auseinanderzusetzen. Folglich werden sie also in die Lage versetzt, sich entweder mit dem was auf der Bühne passiert zu identifizieren oder dies abzulehnen, was zur Meinungsbildung und zur Entwicklung eines Beurteilungsvermögens beiträgt. Differenzwahrnehmungen, die beim Zuschauen des Bühnengeschehens gemacht werden, wie z. B. mit Raum, Klang, Licht und Gefühlen, können mit Kindern besprochen werden. Themen wie Freundschaft, Nähe und Distanz und das Bedürfnis nach Autonomie, die unter anderem auch beim Kindertheater aufgegriffen werden, bieten eine gute Grundlage für gemeinsames Philosophieren (s. Kap. 3.2.5). Und gerade hier können einfache Bilder eingesetzt werden, die die Fantasie anregen und vielfältige Interpretationsweisen zulassen. Auf diese Weise kann das Theaterspielen einen explorativen Zugang zum Begreifen der Welt von Anfang an und zum Seiner-selbst-bewusst-Werden eröffnen. Das im *Theaterspielen* enthaltene Wort des ‚Spielens‘ macht deutlich, wie wichtig diese Sparte für die Frühpädagogik ist. Über das Spiel, wenn es denn offen und nicht monokausal gestaltet ist (s. Kap. 3.3.1), werden Erfahrungen und Erlebnisse verarbeitet und so die Auseinandersetzung mit der Umwelt und sich selbst ermöglicht. „Im Theater ist das Undenkbare denkbar – wie auch im Spiel von Kindern. Kinder können im Theater das tun, worin sie Spezialisten sind. Sie können damit einen Raum für sich entdecken, der ihre Fantasie beflügelt, der Beweglichkeit des Denkens fördert und fordert.“ (Droste 2012, S. 631)

Wenn folglich ein weiter Kunst-Begriff verwendet wird, kann als Anfänge des Darstellenden Spiels das Als-ob-Spiel gezählt werden, welches Kinder die Auseinandersetzung mit Themen im Alltag ermöglicht. Durch die Entwicklung des Als-ob-Spiels wird Wissen über Eigenschaften und Gebrauch von Objekten angeeignet, sowie Verständnis von Ursache-Wirkungs-Beziehungen (z.B. der Tisch wird „nass“, wenn eine fiktive Teekanne umgekippt wird). Diese Auseinandersetzung ist gekoppelt an die Entwicklung kognitiver Kompetenzen (die Fähigkeit zwischen Vorstellung und Realität zu unterscheiden) und sozialer Kompetenzen (geistige Zustände anderer können nachvollzogen werden: ‚Theory of Mind‘. D. h. Verständnis dafür, dass andere Personen nicht die gleiche Weltsicht haben, wie man selbst; Erkenntnis, dass Emotionsausdruck als Kommunikationsmittel eingesetzt werden kann).

Um einen möglichst fruchtbaren Boden zur Anregung von Rollenspielen und darstellenden Theater-Darbietungen zu schaffen, wird eine breite Auswahl verschiedener Materialien zur Verfügung gestellt (Tücher, Verkleidungen, etc.). Auf diese Weise können die Kinder eingeladen werden, frei und selbstbestimmt zu experimentieren (s. Kap. 3.3.3).

Museen

Dieser Bereich wird hier explizit als eine bedeutende Kulturform des Sammelns und Erhaltens aufgegriffen. Heute steht die besucherorientierte Vermittlung und Bildung im Fokus, welche einen sinnlichen und erforschenden Zugang zur Kulturellen Bildung konstituiert durch die vielfältigen

gesammelten, bewahrten und ausgestellten Objektbestände aus Natur, Wissenschaft, Technik, Geschichte, Kunst und Kultur. Anhand von der Verflechtung sinnlicher-ästhetischer und kognitiver Anregungen geht das Bildungspotential von Museen über die bloße Wissensvermittlung hinaus, denn der Besucher ist zur individuellen selbstbildenden Auseinandersetzung mit den Sammelbeständen sowie zum Dialog mit anderen Besucherinnen und Besuchern aufgefordert. Die Museumspädagogik richtet den Fokus zunehmend auch auf die frühe Kindheit aus und bietet beispielsweise interaktive Stationen wie Kinderpfade oder Hands-on-Aktivitäten an, die eigene Konstruktionen mit persönlicher Bedeutung ermöglichen, und es wird bei den Ausstellungstexten auf eine adäquate Ausdrucksweise geachtet. Dies kann folglich zu ganzheitlichen Lernprozessen beitragen, welche sich in verschiedenen Kompetenzdimensionen manifestieren, wie Sach-, Methoden-, Sozial-, Medien- und Präsentationskompetenz sowie der interkulturellen und der personalen Kompetenz.

Für die FRISCHlinge heißt es, dass der Bereich des Museums sowohl auf der Ebene von vielfältigen Museumsbesuchen Einzug findet sowie selbst initiierten Sammel- und Ausstellung-Projekten. Was entdecken die Kinder in ihrer Umgebung, auf dem Wiesengrundstück, womit setzen sie sich auseinander? Welchen Dingen kommt aus ihrem Blick genügend Relevanz zu, eine eigene Ausstellung dazu zu organisieren?

Zum Abschluss des Unterkapitels ‚künstlerisch-ästhetische kulturelle Bildung‘ kann festgehalten werden, dass der Kern darin liegt, *das Sehen zu lernen*: dafür ist der künstlerische und der naturwissenschaftliche Bereich besonders dienlich. Erst „die künstlerische (oder wissenschaftliche) Tätigkeit [führt] aus dem Alltagssehen heraus zum anschaulichen, bestimmten und klaren Bewusstsein über die Ansichtigkeit der Welt, indem sich der Kunstschaffende mit seinem Material formend, genauer durch die Tätigkeit seiner Hand, auseinandersetzt.“ (Stuckert, unver. Dissertation) Letztendlich geht es um nichts Geringeres als die Persönlichkeitsbildung; die Kinder darin zu begleiten, nicht glotzend, sondern sehend durch die Welt zu schreiten.

3.2.5 Ethische/philosophische Bildung

Das fragende Kind ist fasziniert und faszinierend! „Warum?!“ – diesem Wörtchen und weiteren fundamental bedeutsamen kindlichen Fragen, ihrer intellektuellen Neugier, wird größter Respekt gezollt, denn es kann die ganze Welt beinhalten, ein philosophisches Staunen in seiner elementarsten Form ist den Kindern mitgegeben. Wertschätzende Begegnung heißt in diesem Fall zu zeigen, dass auch das Wissen der so kompetent scheinenden Erwachsenen begrenzt ist; dass man sich gemeinsam auf den Weg macht, um nach Antworten, Lösungen, Auseinandersetzungen, Argumenten etc. zu suchen und dabei gemeinsam das Denken entdeckt. So kann der Keim der Wissbegierde, der unerschöpfliche Wissensdurst und die intrinsische Motivation erhalten, unterstützt und entfaltet werden (wiederum ebenfalls in den beteiligten Erwachsenen...)²²

In Anknüpfung an den vertretenen Lern- und Bildungsbegriff der FRISCHlinge, der sowohl auf der Metaebene ansetzt (Lernen zu lernen), Lernen zu leben, aber auch die Allgemeinbildung einschließt, ist auf dieser entwicklungspsychologischen Grundlage der spannende Ansatz ‚Philosophieren mit Kindern‘ zu nennen. Durch diesen Ansatz können grundlegende Sinnfragen wie ‚Was ist Gerechtigkeit, Leben, Wahrheit, Freundschaft, Glück...?‘ aufgegriffen werden (Bedürfnis nach Sinn). Hierbei zeigt sich, dass im Stellen solcher Fragen abermals das aktive kompetente Kind durchscheint, das sich seine Welt aus eigener Kraft heraus aneignen will. Kinder sind von klein auf Vernunftgründen zugänglich, das heißt es können bereits früh ethische Fragen mit ihnen besprochen werden (z.B. Welches Spielzeug ist gut?) – und das am besten in Gemeinschaft, um zu Erkenntnissen vorzudringen²³. Hierbei liegt das Schlüsselziel darin, dass die fragende Haltung der Kinder beibehalten bleibt und zum Weiterdenken im Vertrauen auf die eigene

Vernunft ausgestaltet werden kann. Bereits im Kindergarten wird z.B. anhand von Geschichten eine derartige Haltung der Nachdenklichkeit angeregt.

Bei den FRISCHlingen werden die Fragen der Kinder im Alltag sensibel aufgefangen und zum Gespräch genutzt (s. Situationsansatz, Kap. 3.3.5) bzw. eigene Frage-Impulse der Pädagog/inn/en, passend zu den Themen der Kinder. Auf der Suche nach Wahrheit werden die Kinder von Staunen, Zweifeln und sprachlich etwas Nicht-fassen-Können begleitet. Ziel ist es, durch das gemeinsame Philosophieren zur Klarheit (sich im logischen klaren Denken üben), Sinndeutung und Begriffsbildung vorzudringen, was zur Ausbildung einer eigenen Kritik- und Urteilsfähigkeit beiträgt. Auch im hessischen Bildungs- und Erziehungsplan wird die Bedeutung des Philosophierens mit Kindern hervorgehoben, da es den Kindern dazu verhilft „zu einer kritisch nachfragenden Gemeinschaft [zu werden], die demokratische Prinzipien verfolgt.“ (2016, S. 91).

Im Alltag wird das recht umfangreiche Philosophieren mit Kindern ergänzt durch kleinere Einheiten des Nachdenkens, Gedankenexperimente mit fiktiven Szenarios (Probleme herausfinden, Konsequenzen bedenken z.B. im Bereich jenseits der Realität; z.B.: „Was wäre, wenn es kein Spielzeug aus Plastik mehr gäbe?“ „Was wäre, wenn...“), durch Dilemmata-Geschichten zur Moralentwicklung (Kohlberg).

Diese Methoden geben eine grundlegende Orientierungshilfe, wie sie als Schlüsselziel im hessischen Bildungs- und Erziehungsplan formuliert ist (S. 80), um sich in einer komplexen, bestaunenswerten, aber auch bedrohten und bedrohlichen Welt zurechtzufinden (die Frage nach „dem guten Leben“). Zudem ist dieser Ansatz persönlichkeitsbildend, da sich die Kinder mit ihrem Selbst, ihrem Wissen, ihren Emotionen auseinandersetzen. Nebenbei wird auch die Sprachfähigkeit im philosophischen Gespräch erweitert, denn es werden „Begriffe untersucht, Wortfelder gebildet, Bedeutungsunterschiede geklärt und neue Wörter für neue Entdeckungen hinzugelert“ (Sinhart-Pallin & Ralla, 2015, S. 27). Es werden Dialoge geführt, Argumente dargelegt, über Wörter reflektiert. Neben der Sprache gibt es auch Einflüsse auf die moralische Entwicklung, da Werte in den Diskurs gebracht und dem Bewusstsein der Kinder offengelegt werden können.

3.2.6 Mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung

Die staunende, neugierige kindliche Haltung wird neben dem Experimentieren mit Gedanken auch im Experimentieren mit messbaren Dingen beobachtet, unterstützt und herausgefordert. Den Menschen ist eine globale Unterscheidung zwischen Lebewesen und unbelebten Objekten angeboren. Das Lernen über das Verhalten von Tieren und Menschen (psychologische Erklärungsprinzipien) verläuft auf eine andere Weise als Lernen über das Verhalten von unbelebten Objekten (Gesetze der Physik etc.). Von klein auf sind Menschen ‚Forscher aus eigenem Antrieb‘, erkunden die Gegenstände in ihrer Umgebung intensiv (taktil, visuell, oral) und generieren durch ihr Handeln und Wiederholen z. B. die Erkenntnis, dass unbelebte Objekte nur unter Einwirkung einer externen Kraft bewegt werden.²⁴ Und wenn die Gegenstände in Bewegung versetzt werden, folgen sie einem linearen Bewegungspfad. Daher sind im alltäglichen Tun der Kinder wundersame gezielte Handlungen zu beobachten und es findet eine Spezifizierung individueller Interessen statt. Diese gilt es durch Beobachtung der Kinder herauszufinden²⁵ (s. Beobachten & Dokumentieren, Kap. 4.2). Bei den älteren Kindergartenkindern wächst die Vertrautheit mit physikalischen Gesetzen und die Magie wird immer seltener als Erklärungsmuster unbekannter Vorgänge eingesetzt hin zur Ausbildung realistisch-naturalistischer Vorstellungen. Das Mengenverständnis weitet sich zunehmend aus (Unterscheidung von wenig und viel; Wissen, dass sich hinter Zahlen Mengen verbergen). Die von Piaget beschriebene Fähigkeit „Seriation“ setzt ein (Erkennen, Unterscheiden und Benennen von Farbe, Größe, Form), was gegen Ende des Vorschulalters in das Verständnis der Anzahlzerlegung mündet (Addition & Subtraktion). Dieses naturwissenschaftlich-

mathematische Grundverständnis wird unterstützt und den Kindern beispielsweise Erfahrungen mit Lagebeziehungen (Raum & Zeit), geometrischen Formen, Zuordnung von Mengen und Zahlen ermöglicht.

Im Hinblick auf den *mathematischen Bereich* sind wunderbare Materialien von Montessori für den Kita-Alltag entwickelt worden, mit welchen sich die Kinder frei wählbar auseinandersetzen können. Aber auch im kindlichen (Rollen-)Spiel (z.B. Kaufmannsladen etc.) sind zahlreiche Lerngelegenheiten enthalten, die aufgegriffen und weitergeführt werden können.

Für die Integration des *naturwissenschaftlichen Bereichs* in den Kita-Alltag existieren zahlreiche fesselnde und aufeinander aufbauende Experimente, die für Kitas entwickelt wurden. Eingebettet in das Lernverständnis der FRISCHlinge (s. Kap. 3.2.1) werden Experimente so gewählt, dass sie an die bestehenden Themen anknüpfen – und nicht isoliert, aus Freude am Effekt, präsentiert.

3.2.7 Politische Bildung

Forderung nach dem Erlernen von demokratischen Werten bereits in der Kita werden in der Öffentlichkeit immer lauter. Was passiert jedoch mit diesen Werten, wenn bei den FRISCHlingen nicht demokratisch sondern soziokratisch gehandelt wird? FRISCH e.V. geht davon aus, dass Soziokratie die voraussetzungsreichere Haltung ist. Wenn sich die Kinder die Strukturen der soziokratischen Kreismethode aneignen, werden sie auch keine Probleme haben, sich in der aktuell vorherrschenden demokratischen Gesellschaft in Deutschland zurecht zu finden.

So birgt die Orientierung am soziokratischen Ansatz zahlreiche Lernfelder im Bereich der Politischen Bildung: z. B. Problemlösekompetenz, Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext, Demokratie und Politik, Beteiligung der Kinder.

Im Alltag werden aufgrund der bedürfnisorientierten Haltung somit viele Möglichkeiten zur Mitbestimmung eingestreut (z.B. zum Schlafen, Ruhen, Anziehen, etc.), die kontinuierlich erweitert aber auch verändert werden können – ganz nach dem Konsent der Kreise.

3.3 Säulen

Für die beschriebene Vision (Fundament), sowie die Schlüsselziele (Dach) werden verschiedene Ansätze und Methoden für die Praxis kombiniert, welche sinnbildlich für die Säulen stehen, die als Verbindungsstück zwischen Fundament und Dach fungieren. Auf empirischer und theoretischer Basis sind für die Konzeption der FRISCHlinge diejenigen ausgewählt, welche die pädagogische Haltung und das Bild vom intrinsisch motivierten, selbsttätigen Kind unterstützen.

3.3.1 Bedeutung des (freien) Spiels

„Denn, um es endlich auf einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“
(Friedrich Schiller)

Durch die Schaffung von Raum für freies Spielen ist die Anknüpfung an das Bild vom Kind gegeben: Kindheit wird als eigenständige und wichtige Lebensphase und nicht lediglich als Vorbereitung auf das Erwachsenenleben angesehen.

Dem Spiel kommt eine wesentliche Bedeutung für kindliche Entwicklung zu.²⁶ Von daher verwundert es kaum, dass Spielen in der Kindheit oftmals gleichgesetzt wird mit Lernen – aber es kommt auch auf das *Wie* an. Kindliches Spiel hängt zusammen mit Fähigkeiten wie Kreativität, Symbolisierung, Sprache, kultureller Integration, Problem- und Konfliktlösen²⁷. Der Bewegungsexperte Ido Portal spitzt es folgendermaßen zu:

„Die Idee vom Spiel, kommt der Idee von Kommunikation, mit Objekten, mit dem Boden, mit einer anderen Person gleich. Mit den Elementen kommunizieren, mit der Gravitationskraft, mit der Fliehkraft... all das, was man als Kind als ein Ganzes auffasst, weil es eine Sache der Bewegung ist. Aber dann, mit der Zeit, beginnen die „Erwachsenen“ im Leben die Dinge zu isolieren und sagen: ‚das ist nicht dies, das ist nicht jenes, das ist Sport, das ist Lernen, das ist ernst, das ist Spiel‘. Nun ja – dies alles ist Spiel!“²⁸

So ist Bewegung, Spiel und Lernen in der Tat so eng verbunden – bewegt sein, spielerisch bewegen, bewegend spielen und dabei viele neue Vernetzungen im Gehirn entstehen lassen. Dennoch kann die letzte Aussage, dass alles Spiel sei, hinterfragt werden. Sonst kommt es zur Beliebigkeit. Kindliches freies Spiel zeichnet sich durch drei Merkmale aus: Zweckfreiheit, Konstruktion einer eigenen Realität und Wiederholung/Rituale²⁹. Somit kann das Kind zum einen gänzlich in der Spieltätigkeit, im lustvollen Ausprobieren, aufgehen – in einen Flowzustand kommen, eigene Vorstellungen/Phantasien zu Personen, Handlungen und Gegenständen einbringen (z.B. Als-Ob-Spiel) und bestimmte Abläufe häufig wiederholen – im Vergleich zu nichtspielerischen Handlungen. Hierin entpuppt sich folglich die Bedeutsamkeit der Art und Weise des Spielens, wenn von Lernen die Rede ist. Das Schöne daran ist, dass in solch einer zweckfreien Art des Spiels die intrinsische Motivation voll zur Entfaltung gelangt: das Ziel geht in der Tätigkeit auf, in der Selbsterweiterung, im Verschmelzen mit der Umwelt – es bedarf keiner Verstärkung und keines Lobes von außen!

Die Loslösung von der äußeren Realität erlaubt es dem spielenden Kind, die eigenen Bedürfnisse zu befriedigen und Probleme für sich zu verarbeiten, welche es in der realen und sozialen Welt nicht meistern kann. Spiele, insbesondere Rollenspiele, enthalten Beziehungsthematiken, Identitätsbildung sowie Thematisierung von Macht und Kontrolle. Daher ist es so wichtig, das spielende Kind möglichst *nicht zu unterbrechen* in dessen Spielfluss – denn auch die Wiederholungen dienen zum Verarbeitungsprozess bestimmter Situationen, die das Kind so lange durchspielt, bis es eine Erfahrung für sich verarbeitet hat! „Spielen bedeutet auch, sich etwas anzueignen – es ist unser intellektuelles Verdauungssystem. Sobald ein Kind etwas Neues erfahren hat, spielt es dies sofort, um es sich zu eigen zu machen, um es vom Konzept zum Fassbaren übergehen zu lassen.“ (Stern, 2017, S. 24) Hierin wird auch noch einmal die Bedeutung der Selbsttätigkeit untermauert – im freien Spiel ahmen, kopieren die Kinder das, was sie verstehen möchten, nach und bauen es nach ihrem Gestaltungssinn aus – und zwar selbstständig.

Das freie Spiel unterscheidet sich im Hinblick auf die Engagiertheit der Kinder. Damit sich das Kind dem Spiel hingibt, ist zunächst eine basale Voraussetzung, dass es sich wohl und geborgen fühlt. Dann kann beobachtet werden, wie engagiert ein Kind spielt. Wenn es intensiv "bei der Sache" ist, dann beteiligt es sich innerlich aktiv, denkt mit, strebt danach, eigenständig zu neuen Erkenntnissen und Erfahrungen zu kommen.³⁰ Um den Kindern ein intensives Spielen zu ermöglichen, wird eine Umgebung geschaffen, in welcher die Kinder frei wählen können, was sie spielen, die es erlaubt, dass das Spiel auch energischer wird, die genug Zeit einräumt, die es ermöglicht, sich ungestört dem Spiel zu widmen, die durch ‚zweckfreies‘ Spiel-Material das Ausleben der Fantasie ermöglicht.

3.3.2 Naturkita/Naturgruppe

Gerade die Natur bietet eine Umgebung, in welcher die Kinder direkt mit allen Sinnen erfahren können. Sie erleben die Elemente Feuer, Wasser, Erde und Luft, kommen damit buchstäblich in Berührung. Sie erfahren die Vielfältigkeit der Untergrundqualität (unebene, bewachsene Wiese,

Unterholz, Stämme, Bäume, Waldboden...), auf der sie sich frei bewegen lernen – was sich auf ihre Motorik positiv auswirkt. Sie erwerben Sicherheit in der Anpassung ihrer Fortbewegung, Strategien, um Stürze abzufedern etc.³¹ Weiterhin werden Wald- bzw. Naturkindergärten positive Einflüsse auf Motivation, Ausdauer, Konzentration, soziales und kooperatives Verhalten, Gesundheit und Fantasie attestiert³². Neben der Bewegungsvielfalt liegen die Gründe darin, dass das Immunsystem durch verschiedene Witterungsbedingungen gestärkt wird, es kein standardisiertes Spielzeug, sondern Naturmaterialien gibt, die einen größeren Raum für Fantasie und Als-Ob-Spiel zulassen (s. auch Kap. 3.3.1) und dass mehr Raum für ungestörtere Kommunikation zur Verfügung steht, da eine geringere Lärm- und somit Stressbelastung seitens der Kinder und Pädagog/inn/en besteht, als in geschlossenen Räumen.

Aus diesen Gründen liegt ein Schwerpunkt der FRISCHlinge darauf mit den Kindern möglichst viel Zeit draußen zu verbringen. So gibt es zwei Gruppen Mo bis Do, die vormittags die Zeit zumeist an zwei verschiedenen Orten verbringen (s. Tagesablauf, Kap. 1.1). Die eine Gruppe wird sich in den Räumlichkeiten oder von dort ausgehend auf dem kleinen Außengelände oder dem nahegelegenen großen Spielplatz aufhalten. Kinder ab dem vierten Lebensjahr (Ü3) können gemeinsam mit ihren Eltern entscheiden, ob sie gerne in dieser Gruppe bleiben oder in die Naturgruppe wechseln. Naturgruppe heißt, dass sich die Kinder morgens auf einem großen Wiesengrundstück treffen und dort die Zeit zwischen 8.00 Uhr und 11.30 Uhr verbringen. Anschließend läuft die gesamte Gruppe zur Einrichtung, um dort gemeinsam das Mittagessen einzunehmen und in den Mittag zu starten. Auf dem gemeinsamen Weg zur Einrichtung bieten sich zahlreiche Gelegenheiten, mit den Kindern über Mobilität ins Gespräch zu kommen, über Verkehrsregeln und andere Themen des Bewegens in der Öffentlichkeit. Somit ist die ‚Verkehrsschulung‘ integriert in den Alltag der Kinder, was den Weg zu einem wichtigen Teil der Lernumgebung macht.

Die Eltern haben also mit ihren Kindern die Wahl, wo sich die Kinder bis zum Mittagessen aufhalten können. Dies wird im Dialog zwischen Eltern, Kindern und pädagogischen Fachkräften für einen längerfristigen Zeitraum in den Persönlichen Kreisen (s. Kap. 3.1.4) abgestimmt.

Im Hinblick auf den Bereich Natur- und Umweltbildung ist darauf hinzuweisen, dass auch die Einrichtung-Gruppe zahlreiche Gelegenheit haben wird, diesen Bereich zu erleben. Neben den täglichen Spielplatzaufenthalten werden auch Wald- und Wiesen-Tage, -Wochen sowie Projekte angeboten. Zudem werden im Außengelände eigene Beete für die Kinder angelegt, um ihnen eine biologische Grundbildung zu ermöglichen. Durch die Verantwortung für ein „Beetchen“ entsteht ebenfalls aktive Kinderbeteiligung, sie können sich als Expert/inn/en in eigener Sache erleben.

3.3.3 Raumkonzeption (nach Reggio und Montessori)

Die Bedeutung von Räumen für Menschen ist nicht zu unterschätzen. So erlangte der Raum innerhalb der Kindheitspädagogik, beeinflusst durch den Reggio-Ansatz, die Zuschreibung „dritter Erzieher“ (neben dem sich selbstbildenden Kind und dem sozialen Umfeld wie Eltern oder pädagogischen Fachkräften).

Das zentrale Ziel unserer Einrichtung, welches auf der Bedürfnisorientierung liegt, spiegelt sich neben der Haltung der Pädagog/inn/en auch in der Raumkonzeption sowie in der Auswahl und Ordnung der Materialien. So stellt sich die Raumkonzeption der FRISCHlinge aktiv dem scheinbaren Widerspruch einer frei gestaltbaren, zum eigenen kreativen Handeln einladenden und zugleich strukturierten Umgebung. Sie vereint Anregung und Ordnung durch die Verschränkung der Ansätze der ‚Ja-Umgebung‘ und der ‚vorbereiteten Umgebung‘.

Die Ja-Umgebung ist anregend zur Selbsttätigkeit, zur freien Entfaltung, d. h. mit Aufforderungscharakter und ohne einschränkende Verbote aufgrund von Sicherheitsaspekten. In Bezug auf die Anregung bieten die FRISCHling-Räume Raum für Veränderungen, behalten eine

Art Werkstattcharakter bei. Diese können gemeinsam mit den Kindern gestalten werden z. B. durch den Einsatz von variablen Möbelteilen, Matten, Trennwänden, Tüchern, Brettern, Decken, Vorhängen, Lichtquellen etc..

Um sowohl die Ja-Umgebung als auch die Sicherheit zu wahren, braucht es die sogenannte vorbereitete Umgebung. Die Idee der vorbereiteten Umgebung geht auf Montessori zurück. In Anlehnung an Montessori wird bei den FRISCHlingen die Auffassung vertreten, dass das Kind für die Entwicklung eine kindgerechte Umgebung braucht, die sich von der Erwachsenenwelt unterscheidet, in der es sich zu Hause fühlt und die einer bewussten Gestaltung bedarf. Entsprechend der Haltung ‚aus den Augen von Kindern sehen‘ ist die Einrichtung für Kindergröße konzipiert (was auch die Präsentation der Kinder-Werke betrifft). Weiterhin schließt die bewusste Gestaltung das Wissen über „Sensible Phasen“ ein, hält zahlreiche Möglichkeiten für freie und vielfältige Bewegungsaktivitäten parat (Klettern, Rutschen, Laufen, Hochziehen, Runterspringen, Balancieren, Krabbeln...), stets mit dem Ziel selbsttätiges und eigenverantwortliches Handeln zu unterstützen.

Da wir von der Prämisse ausgehen, dass das Kind die eigenen (Entwicklungs-)Bedürfnisse anzeigt (s. Bedürfnisorientierung, Kap. 3.1.3 und Beobachten, Kap. 4.2), wird das Kind durch die vorbereitete Umgebung eingeladen, sich das zu suchen, was es (für seine aktuelle Entwicklung) braucht. Dies ermöglicht den Pädagog/inn/en, in den Hintergrund zu treten, die Signale aufzunehmen, sobald das Kind Hilfe benötigt. Das heißt die Sensibilität der Pädagog/inn/en wird geschult, sie können sich ebenfalls als Lernende verstehen – als Lernende über die individuellen kindlichen Prozesse. Zugleich besteht ihre Aufgabe in solchen Momenten darin, das Kind in dessen Konzentration zu unterstützen, indem äußere Störquellen beseitigt werden, solange das Kind in seine Tätigkeit vertieft ist. Darin klingt bereits der Aspekt der Konzentration an, der eng mit der Raumkonzeption verknüpft ist.

Insbesondere im Kita-Alter haben die Kinder eine sensible Phase für Ordnung. Daher bedarf es einer Grundordnung, damit das Kind in seinem Spiel phantasievoll „aus dem Vollen schöpfen“ kann; das Kind erwartet die Dinge an einem bestimmten Platz. Ruhige Rückzugsecken sowie ein Ordnungssystem z. B. nach Montessori oder nach Reggio (die Räume und das Material werden mit Schriftkarten geordnet) wirken sich unterstützend auf die Konzentration aus. Die Strukturierung des Materials zielt darauf ab, dem Kind eine Hilfestellung zu geben, dessen Welt zu ordnen und die geistige Entwicklung zu unterstützen. Montessori ist der Auffassung, dass das Kind „über die äußere Ordnung zu einer inneren Ordnung“ (Hedderich, 2005, S. 45) gelangt. Dies geht auf die faszinierende Beobachtung zurück, dass sich bereits junge Kinder mit einer versunkenen Hingabe mit einem bestimmten Gegenstand beschäftigen können, wenn die Atmosphäre um sie herum stimmt.³³

Auf Grundlage dieser Überlegungen der vorbereiteten Umgebung erfolgt eine Auswahl an verschiedenen Materialien, welche die Kinder in der Einrichtung vorfinden.

Zum einen Materialien, die das freie Spiel anregen, indem sie vielseitig einsetzbar sind, die funktionsfrei sind, per se keinen bestimmten Zweck erfüllen, sondern zum Experimentieren, zum Forschen, zum Bauen, zum Produzieren von Objekten, zur Verwandlung beim Ausprobieren verschiedener Rollen einladen (z.B. Naturmaterialien, Handwerkzeug, Röhren, Schläuche, Handarbeitsutensilien, Verpackungen etc.). Hierzu zählen auch Alltagsgegenstände, wie z. B. Teesiebe, Töpfe, Ringe von Gardinenstangen, Schneebesen, Tuben etc.. Neben den Alltagsgegenständen, die den Kindern in der Einrichtung zur Verfügung stehen, können die Kinder die ihnen wichtige Dinge ihres Interesses im pädagogisch sinnvollen Rahmen selbst mitbringen. Dadurch kann die Erfahrungswelt der Kinder einbezogen werden.

Auch Materialien von Montessori sind vorgesehen und zwar für Sinnesschulung und Übungen des täglichen Lebens zur Konzentration und Selbsttätigkeit. Die Materialien bieten die Möglichkeit zur eigenen Fehler-Kontrolle, da das Ergebnis des Umgangs mit dem Material unmittelbar die Kontrolle beinhaltet. So beurteilen nicht die Pädagog/inn/en, sondern das Kind selbst, damit es den eigenen Prozess selbstständig und in Freiheit steuern kann. Durch das Montessori-Material können einzelne Bewegungen sukzessiv vom Kind nachverfolgt werden. Hierdurch können Wiederholungen von Tätigkeiten ermöglicht werden – was ein wichtiger Bestandteil für Lernprozesse ist, um Automatisierung zu erhalten. Dadurch erwerben die Kinder Strategien, das eigene Lernen selbst zu steuern, was an das pädagogische Ziel anschließt ‚Lernen zu lernen‘ (s. Kap. 3.2).

3.3.4 Offen/altersübergreifend

„Kinder wollen keine geschlossene Gesellschaft von Altersgenossen, sie wollen in die weite Welt hinaus: Das ist ihnen angeboren.“ (Stern, 2017)

Das Verständnis eines ganzheitlichen Lern-Ansatzes wird eingebettet in ein altersübergreifendes Lernen: Mitbestimmung wird bei den FRISCHlingen so verstanden, dass die Gestaltung von Interessensgruppen im freien Spiel gegeben ist und nicht im Vorfeld durch feste (Alters-)Gruppen festgelegt wird. Eine derartige Altersmischung kann sowohl für Jüngere als auch für Ältere eine Reihe von sozialen Lerngelegenheiten bergen. Den Jüngeren bietet die Altersmischung Orientierung, und bei den Älteren kann das Selbstbewusstsein gestärkt werden, indem sie sich als Vorbild erleben. Sie helfen, trösten, zeigen, was sie bereits können. Damit das jüngere Kind die Erfahrungen integrieren kann, muss sich das ältere auf den Entwicklungsstand einstellen, also in Resonanz treten (vereinfachte Sprache anwenden, die Handlungen verlangsamen). Dadurch lernen die Älteren durch Lehren und festigen die eigenen Fähigkeiten. Darüber hinaus beugt die Altersmischung Leistungsvergleichen, Konkurrenz und Wettbewerben vor, die unter Gleichaltrigen eher zu beobachten sind und unterstützt prosoziales Verhalten (teilen, abgeben, trösten). Dies verweist wiederum auf die pädagogische Haltung innerhalb der Einrichtung, die den Menschen als kooperative und nicht als konkurrierende Wesen in den Blick nimmt.

„Die Ermöglichung altersferner und altersgleicher Interaktionen durch eine gelungene Tagesstruktur, in der sich Kinder sowohl in der *ganzen Bandbreite der Altersmischung, aber auch in altersgleichen Kleingruppen* erleben können, stellt (...) den entscheidenden Faktor für eine gute Betreuungsqualität dar.“ (Wiff, 2011, S. 14) Da Studien existieren, die zeigen, dass Freundschaften am ehesten unter alters- und entwicklungsgleichen Kindern entstehen, wird bei der Gruppenzusammensetzung darauf geachtet, dass Kinder immer auch Spielpartnerinnen und Spielpartner im gleichen Alter haben. Aber es gibt auch Belege, dass ältere Kinder ein großes Interesse an der Interaktion mit deutlich jüngeren zeigen. Insbesondere die Ein- und Zweijährigen lassen sich auf alle Altersstufen gleichermaßen interessiert ein und nutzen die vielfältigen Möglichkeiten, die altersferne Spielpartnerinnen und Spielpartner ihnen bieten. Darüber hinaus können jüngere das von älteren Kindern Gelernte besser auf andere Situationen übertragen als das von Erwachsenen Gelernte. Bei Interesse werden die älteren Kinder somit gerne in die pflegerischen Tätigkeiten einbezogen, indem sie dabei sein und mithelfen können.

In der Praxis wird darauf Rücksicht genommen, entwicklungsentsprechende Impulse für alle bzw. auch gezielt für Kleingruppen anzubieten. So geht es bei den Angeboten weniger um das Alter als mehr um die Berücksichtigung der Interessen und des Entwicklungsstands der Kinder. Auch die Elternabende werden gelegentlich, zu differenzierten Altersthemen durchgeführt (z.B. Sauberkeitsgewöhnung oder Übergang in die Schule).

3.3.5 Situationsansatz

Im Hinblick auf die Strukturierung bestimmter Impulse für die Kinder, welche auf ihren Themen und Bedürfnissen basieren, ist der Situationsansatz hilfreich. Der Situationsansatz beruht auf Selbstsozialisation und Selbstbildung, Autonomie, Solidarität, Eigensinn und Gemeinsinn. Das Kind wird hierin als Konstrukteur eigener Bildungsprozesse beschrieben, welcher sich durch die Selbstentfaltung zum solidarischen Handeln befähigt. Dies deckt sich mit unserem Bild vom Kind (s. Kap. 3.1.2). Im Situationsansatz weicht die Vorstellung von Vorgaben des „richtigen“ Verhaltens der Einsicht, dass es in der pluralen Welt auf die *Wahl aus verschiedenen Möglichkeiten* ankommt und darauf, Entscheidungen zu treffen. Mithilfe des Situationsansatzes kann deutlich gemacht werden, dass es nicht darum geht, in Wochenplänen die aufgeführten Bildungsbereiche (s. Kap. 3.2.1-3.2.8) „abzuarbeiten“, sondern sich mit den Kindern gemeinsam anhand ihrer Fragen und Erlebnisse auf den Weg zu machen. Der Situationsansatz beinhaltet die Perspektive jedes einzelnen Kindes, die Lebenswirklichkeit des Kindes und dessen Familie – eingebettet in gesellschaftliche Bedingungen³⁴. D. h. jedes Kind soll sich wohlfühlen, sich als in die Gemeinschaft integriert erfahren. Dafür sind die Fragen „Welche Bedürfnisse, Beziehungen, sinnstiftende Fragen etc. hat welches Kind? Mit welchen Themen setzt sich welches Kind auseinander?“ ausschlaggebend.

Bei der Entdeckung der Welt brauchen Kinder Begleitung, Beziehung und Dialog. Folglich wird nicht nur beobachtet, sondern es werden zudem Impulse erfolgen, die entwicklungsstimulierend sind. Für die Umsetzung im Alltag heißt das, dass für die Kinder als wichtig erkannte Situationen aufgegriffen werden, analysiert, pädagogische Ziele markiert, darauf aufbauende Angebote/Projekte/Impulse geplant (welche Aktivitäten können das Kind im aktuellen Bildungsbestreben unterstützen?) und die gesammelten Erfahrungen ausgewertet werden. Somit bleibt der Sinnzusammenhang für die Kinder erhalten und Angebote werden nicht isoliert dargeboten. Eine Lebenssituation als wichtig zu erkennen bedarf einer genauen Beobachtung, die darauf fokussiert ist, was für die Kinder „bedeutsam ist, worauf sie ihre Aufmerksamkeit richten, wobei und wofür sie sich engagieren und auf welche Ressourcen sie zurückgreifen.“ (Heller, 2013, S. 10) Hierzu wurden eine Reihe von Fragen verfasst, die den Pädagog/inn/en für ihren Fokus zur Verfügung stehen. Auf diese Weise können ganz kleine wie auch ganz große Projekte durch Anstöße von Situationen, in denen sich Kinder wiederfinden, entstehen. ‚Groß‘ im Hinblick darauf, dass der Kita-Alltag durchbrochen werden kann und Strukturen außerhalb der Kita einbezogen werden können (z.B. Kontakte mit anderen Menschen aus dem Umfeld, Besuche externer Lernorte etc.).

Hier kommt die *Lebensweltorientierung* ins Spiel. Um herauszufinden, was Kinder brauchen, ist der Austausch mit der Familie und der Lebensbedingungen der Familien von hoher Bedeutung. Z. B. ist es notwendig, Sensibilität und Neugierde für andere Kulturen aufzubringen (auch gefordert im BEP, S. 32, 48f.). Dabei geht es nicht um die Hervorhebung von Andersartigkeit durch Angebote wie interkulturelles Frühstück o.ä., was lediglich ein Verhaften an Klischees über Kulturen bedeuten würde. In einem solchen Fall ist interkulturelle Kompetenz gefragt, die sich ebenfalls in der Frage manifestiert, was die Kinder bzw. Familien wirklich brauchen. Dafür bedarf es Aufgeschlossenheit, Neugierde und Akzeptanz für die Vielfalt des menschlichen Zusammenlebens bei allen Beteiligten mit und ohne Migrationshintergrund. In solch einer Atmosphäre können „selbstverständliche, kulturspezifische Erwartungen ... thematisiert und reflektiert werden“ (hessischer Erziehungs- und Bildungsplan, S. 48).

Neben der Thematisierung und Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen geht es bei der Erkundung von Lebenswelten um die Vernetzung mit dem Umfeld – wo in der Umgebung befinden sich Plätze für Kinder und Familien? Bezogen auf die FRISCHlinge heißt das, dass die Kita-Gruppe

nicht als „abgeschottetes Kita-System“ verstanden wird, sondern sich mit dem Umfeld vernetzt. Dafür wird die unmittelbare Umwelt der Kinder in die Angebote einbezogen (welche Orte sind in der Nähe, die besucht werden könnten, wenn bspw. ein Kind sich mit einem bestimmten Thema befasst?).

Als erste Beispiele können zum einen die Schreiner-Schülerinnen und -Schüler der Berufsschule Odenwald (BSO) genannt werden, die u.a. für die Herstellung der Holz-Innenausstattung angefragt wurden. Zum anderen die Beraterin von Mamelinu in Steinbach, die mit ihrem kompetenten Rat bei der Umsetzung der „Kita ohne Wegwerfwindel“ zur Seite stehen wird. Darüber hinaus sind Vernetzung mit Bildungsinstitutionen wie Bibliotheken, Museen, Familienzentren bzw. -bildungsstätten etc. angestrebt. D.h. es geht darum, die Lerninhalte und Themen, die Kinder beschäftigen, in größere Zusammenhänge zu bringen, indem die unmittelbare Umwelt der Kinder in den Alltag und in gezielte Angebote einbezogen wird. Damit werden Themen wie Nachhaltigkeit, Umwelt, Natur oder Technik mit allen Sinnen erlebt und „be“-greifbar. Das wiederum kann das ökologische Bewusstsein sowie das Verantwortungsgefühl in den frühesten Jahren anregen.

Auf diese Weise kann der FRISCH-Träger im Ganzen über die Organisation einer freien Bildungslandschaft in Erbach/Michelstadt einen Beitrag zu einem nachhaltigen Stadtkonzept leisten.

4 Die pädagogische Praxis

Es geht um einen „Versuch der Versöhnung mit dem verletzten Kind – mit dem verletzten Kind, das die meisten von uns in sich tragen. Du musst dich nicht verändern, du musst dich nicht abmühen, um mir zu gefallen, ich habe dich lieb, weil du so bist, wie du bist. So wie du bist, bist du perfekt.“
(Andre Stern)

Dieses sehr berührende Zitat trifft genau den Punkt der FRISCHling-Vision! Wie kann es im Alltag gelingen, dass die Erwachsenen eine derartige bedingungslos annehmende, wahrnehmende, warme Haltung entwickeln?

Zunächst kann festgehalten werden, dass im Bewusstsein der pädagogischen Fachkräfte stets beachtet wird: ihnen obliegt eine Vorbildfunktion – zu jeder Zeit! Auch in der Interaktion und der Beziehungsgestaltung untereinander! Dies wirkt sich folglich auf die weitere Ausgestaltung des Alltags aus.

4.1 Beziehungsgestaltung & Kommunikationsstruktur

„Ein großes Vorbild für mich ist mein Vater. Ich möchte aber nicht er sein! Nein: Er ist so sehr er, dass er mir Lust gibt, so sehr ich zu sein, wie er er ist.“ (Stern, 2017, S. 128)

Beim Spielen, Lernen, sich Entfalten ist die vorherrschende Beziehungsqualität in der Kita ausschlaggebend. Aus der Resilienzforschung ist bekannt, dass Resilienz nicht angeboren, sondern abhängig von der Qualität der Beziehungen ist. Dort, wo also Wert auf Beziehungsqualität gelegt wird, wird zugleich auch die kindliche Resilienz gestärkt. Darüber hinaus zeigt die Forschung, dass „nur bei hoher Interaktions- und Beziehungsqualität zwischen Fachkraft und Kind, [...] der Besuch einer Kindertageseinrichtung die Entwicklung der Kinder positiv beeinflussen und sogar Belastungsfaktoren in den Familien entgegenwirken [kann].“ (Stellungnahme FBBE, 2018, S. 8f.)

Es gibt unterschiedliche Beziehungsgeflechte innerhalb der Kita: Kind – Erwachsener, Kind – Kind, Erwachsener – Erwachsener. Sie alle finden Berücksichtigung bei den FRISCHlingen. So geht die Beziehung zwischen Kind – Erwachsener einher mit dem Thema

Bindung. Das Schöne ist, dass auch die jüngsten Kinder (im Säuglingsalter) durchaus eine sichere Bindung zu Personen außerhalb der Familie entwickeln können. Eine stabile Bindung bietet auch in der Kita die Basis für ein positives Explorationsverhalten, Lernmotivation sowie die emotionale und soziale Entwicklung. Damit eine „gute Bindung“ bei jedem einzelnen Kind wachsen kann, kommt die pädagogische Haltung ins Spiel: d. h. den Kindern mit Feinfühligkeit begegnen, mit ihnen in Resonanz treten, Respekt vor kindlicher Autonomie haben, Zeit lassen, Zeit nehmen für die Wahrnehmung der Kinder, für ihre Themen, Bedürfnisse und Interessen. Die Voraussetzung stellt eine gut begleitete Eingewöhnungsphase dar (s. Kap. 4.4.1).

So kommt den Kindern beispielsweise bei intimen Situationen mit unmittelbar körperlicher Nähe (wie Anziehen, Abhalten, Wickeln, Körperpflege, Füttern) eine möglichst ungeteilte Aufmerksamkeit und liebevolle Kommunikation zu (s. auch „Arbeit ohne Wegwerfwinkel“, Kap. 4.3 und Schutzkonzept der FRISCHlinge). Dadurch kann das Kind entsprechende Bedürfnisse mitteilen und die pädagogische Fachkraft diese wahrnehmen und mit dem Kind in Resonanz treten. Indem das Kind folglich erlebt, dass dessen Signale wahrgenommen werden und darauf reagiert wird, erfährt es Selbstwirksamkeit und kann die Situationen als angenehm und selbstbestimmt abspeichern.

Es gibt zahlreiche weitere Möglichkeiten, wie die Beziehungsqualität im Alltag ausgestaltet wird. Im Folgenden sind einige Ankerpunkte aufgeführt, die das pädagogische Handeln bei den FRISCHlingen bestimmen (angelehnt an Kohn, 2010, S. 140ff.)

Nachdenken: Wie verhalte ich mich gegenüber den Kindern? Welche Motive stecken hinter dem, wie ich mich ihnen gegenüber verhalte? Inwiefern projiziere ich meine eigenen Bedürfnisse und Erfahrungen auf die Kinder (bspw.: was macht mich wütend und warum)? Kinder spiegeln uns wunderbar unser eigenes Verhalten. D.h. ich als Pädagogin bzw. Pädagoge denke darüber nach, was mich an bestimmten Verhaltensweisen der Kinder ärgert – vielleicht ist es eine Eigenschaft, die gerade bei mir selbst als unwillkommen behaftet ist.

Forderungen überdenken: Wenn Kinder nicht das tun, wozu sie aufgefordert werden – birgt das Konfliktpotential. Wichtig ist, dass ich als Pädagogin bzw. Pädagoge immer im Kopf behalte: es geht uns nicht darum, dass Folgsamkeit und Gehorsam an erster Stelle stehen. Das heißt in spannungsreichen Situationen versuche ich mir die „einfachsten“ Methoden von Drohung oder Bestechung, die zu Gehorsam führen, bewusst zu machen. Vielleicht kann die Forderung auch noch einmal überdacht werden. Die Frage kann sich in jeder Situation lohnen: *Ist es wichtig*, dass das Kind das tun? Welche Dinge sind notwendig für das Gelingen des gemeinsamen Alltags und welche können überdacht werden?

Langfristige Ziele im Blick behalten (s. Kap. 3.2): In jeder konfliktreichen Situation lohnt es, sich vor Augen zu führen, welche Reaktion/Handlung meinerseits die Wahrscheinlichkeit der Ziele (bspw. intellektuell neugierige, mit sich zufriedene Menschen) erhöht bzw. mindert. Was ist wirklich wichtig? Diese Frage kann sich immer wieder im Alltag (auch bei frustrationsreichen Erlebnissen, bei welchen es nicht so läuft, wie es der eigenen Vorstellung entspricht) gestellt werden.

Beziehung an die erste Stelle setzen: Die Grundlage für den Umgang mit Konflikten besteht in einer liebevollen, stabilen und sicheren Beziehung. Wenn sich das Kind sicher und geborgen genug fühlt in der Gegenwart der Pädagog/inn/en, kann es mit ihnen auch darüber sprechen, warum es einen Fehler gemacht hat, welche Schwierigkeiten es hat oder wenn es Hilfe benötigt. Es ist wichtig zu signalisieren: alle deine *Gefühle* sind gut und ok, aber nicht jedes *Verhalten*. Wenn eine vertrauensvolle Beziehung aufgebaut ist, dann kooperieren Kinder eher. Die Beziehung hat stets

Vorrang davor, dass die Kinder die Aufforderungen befolgen. Die Beziehung ist nicht an Bedingungen geknüpft. Kinder brauchen die Gewissheit, dass ihr Verhalten nicht mit Liebesentzug bestraft wird.

Respekt zeigen: Konkret heißt das, die Bitten der Kinder hören/wahrnehmen, sie in ihrer Wut, Trauer annehmen, ihre Ängste behutsam wahrnehmen und nicht bagatellisieren, Kinder aussprechen lassen, sie nicht bloßstellen, *mit* ihnen sprechen und nicht *über* sie (gar auf abwertende Weise) und ihnen ihre Bedürfnisse zugestehen.

Authentisch sein: Bei der Begegnung mit den Kindern geht es in erster Linie darum, ihnen als Menschen zu begegnen und sich nicht hinter der Rolle als pädagogische Fachkraft zu verstecken, wie bereits in den Grundwerten angerissen (s. Kap. 3.1.1). Dies erfordert eine gute Portion Aufrichtigkeit, deren Mangel Kinder spüren. ‚Menschlich‘ bedeutet, dass man eigene Bedürfnisse, Vorlieben, Abneigungen und Grenzen hat, dass man nervös, müde, unsicher oder abgelenkt sein kann. Es bedeutet, dass man Fehler macht und sich dafür entschuldigen kann – auch gegenüber dem Kind!

Mehr fragen, weniger reden: Da es uns darum geht, mit den Kindern auf Augenhöhe zu kommunizieren und wir den Menschen als kooperatives Wesen ansehen, bedarf es wenige bis gar keine Vorschreibungen oder einer strengen Art der Disziplinierung. Die Pädagog/inn/en üben sich darin, wahrzunehmen und die Perspektive der Kinder zu verstehen. Fehlt diese Art von Umgang, kann es schnell dazu kommen, dass der Erwachsene permanent sieht, dass das Kind etwas „falsch“ macht. Wenn die Erwachsenen dann beginnen die Kinder zu korrigieren, „greifen sie nur in die intellektuelle Sphäre des Kindes ein und zerstören seine Motivation, etwas auf seine Weise und nach seiner Motivation zu erlernen.“ (Stern, 2017, S. 128). Neben der Wahrnehmung ist auch Vertrauen in den Lernprozess wichtig, welcher auch ohne Korrekturen voranschreitet. *Vertrauen* in das Kind, in das Genie, was jedem Kind innewohnt. Wenn eine derartige Basis des Vertrauens geschaffen wird, besteht die Chance, dass Kinder keine Angst haben für ihre Gefühle und Bedürfnisse bewertet zu werden und offen kommunizieren, was sie gerade bewegt.

Alter der Kinder berücksichtigen (→ Kenntnisse über Entwicklungspsychologie): Für adäquate Reaktionen und Umgangsweise mit Kindern, wird die entwicklungspsychologische Dimension im Hintergrund behalten. Wann ist das Kind für welche Impulse offen und wann sind diese schlichtweg unangebracht. Dafür ist eine entsprechende Beobachtung des aktuellen Entwicklungsstandes jedes Kindes unabdingbar (s. Kap. 4.2) – es reicht nicht aus, sich auf ein bestimmtes Alter zu verlassen, da jedes Kind äußerst individuell ist.

Kindern bestmögliche Motive zuschreiben (die jedoch mit den Tatsachen zu vereinbaren sind): Man kann niemals mit Sicherheit wissen, warum Kinder (bzw. alle Menschen) etwas Bestimmtes tun. Wenn wir beginnen nach Gründen dafür zu suchen, besteht die Gefahr einer selbsterfüllenden Prophezeiung. „Kinder konstruieren eine Theorie über ihre eigenen Motive, die zum Teil auf unseren Annahmen über ihre Motive beruht, und verhalten sich dann entsprechend“ (ebd., S. 152). In den jungen Jahren haben Kinder den großen Wunsch etwas zu erforschen, und haben noch nicht die kognitive Reife des vorausschauenden Denkens (Beispiele: Gegenstände fallen lassen; etwas gegen eine Glasscheibe werfen etc.). Wenn die Tatsachen somit nicht bekannt sind, werden die Pädagog/inn/en sich darin üben, das bestmögliche in Bezug auf die Handlungen der Kinder anzunehmen und auf diese Weise positiven Einfluss auf ihr entwickelndes Selbstbild nehmen.

Ja sagen statt unnötig „Nein“ sagen: Studien zufolge werden (insbesondere die jungen) Kinder *alle paar Minuten* daran gehindert etwas zu tun, was sie gerade wollen bzw. dazu angehalten etwas zu tun, was sie nicht wollen. Daher geht es um eine bewusste Reflexion der reglementierenden Maßnahmen. „Warum verbiete ich gerade diese Handlung?“, „Ist die Sicherheit tatsächlich (!) gefährdet?“, „Ist es mir gerade einfach zu lästig?“, Zudem ist die Frage, *auf welche Weise* eingegriffen wird. So kann auch ein ‚Nein‘ einfühlsam und mit Erklärung erfolgen. Die Empfehlung ist, so oft ‚Ja‘ zu sagen wie möglich, es sei denn, es gibt einen schwerwiegenden, guten Grund für die Entscheidung dagegen. Oder – als dritten Weg – in die Aushandlung mit den Kindern zu treten (z.B. durch die Aufnahme des Themas in den soziokratischen Kita-Kreis).³⁵

Achtsam & flexibel sein, nicht starr: Letztendlich geht es nicht lediglich darum, einfach ja oder nein zu sagen, sondern mit Achtsamkeit und Geduld einer Situation zu begegnen, so gut es im Alltag möglich ist.

Dazu zählt auch der Umgang mit dem Thema ‚Konsequenz‘. Alle vier Grundwerte (Authentizität, Verantwortung, Integrität und Gleichwürdigkeit) verlangen dem Thema ab, darüber nachzudenken, wann es tatsächlich sinnvoll ist, konsequent zu sein und wann den Kindern eine Spontanität und Flexibilität vorgelebt werden kann. Für diese Entscheidung wird der Kontext einer Situation betrachtet. In gar keinem Fall wird bei den FRISCHlingen die Haltung vertreten, dass konsequentes Handeln gleichzusetzen ist mit Strafe. Vielmehr werden mit den Kindern Regeln ausgehandelt. Bei zu lösenden Problemen können sich alle in der Kita gleichermaßen auf diese Regeln berufen. Achtsame Flexibilität bedeutet nicht, alle Kinder gleich zu behandeln, sondern den Kontext (die Bedürfnisse des Kindes, die Situation, die Bedürfnisse der pädagogischen Fachkraft) einzubeziehen.

Zeit nehmen, Eile vermeiden: Je weniger Zeit Erwachsene haben, umso mehr üben sie Kontrolle über Kinder aus – insbesondere dann, wenn sie sich in der Öffentlichkeit befinden. Daher liegt eine Prämisse darauf, den einleitenden Zeitplan (Kap. 1.1) als Orientierung zu sehen und nicht als festgezurrtes Korsett. Denn wichtiger als die Einhaltung des Zeitplans ist es, dass die FRISCHlinge ihre Tätigkeiten auskosten, genießen können und nicht hetzen müssen.

4.2 Beobachten und Dokumentieren

Entsprechend der zugrundeliegenden Ansätze bei der FRISCHling-Konzeption (Reformpädagogische Ansätze, Situationsansatz) ist die Beobachtung eine der wichtigsten Aufgaben, welche den Pädagog/inn/en zukommt. Beobachten und Dokumentieren sind hilfreiche Methoden, um Einblicke in kindliche Entwicklung, ihre Neigungen und Themen zu erhalten und um individuelle Impulse auf Interessen auszurichten. Insbesondere in der altersgemischten FRISCHling-Kita ist die Beobachtung von Gruppenprozessen im Hinblick auf die Kind-Kind-Interaktion bedeutend; daraus können Bedürfnisse abgeleitet werden, um die pädagogische Arbeit danach zu gestalten (auf individueller, Kleingruppen- und Gruppenebene).

Entwicklungsschritte zu kennen, gehört zu einer der Voraussetzungen für pädagogisch qualitatives Arbeiten. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass es bei uns nicht um ein starres Arbeiten nach Stufenmodellen mit entsprechenden Altersangaben geht. Diesbezüglich wird der Blick der Pädagog/inn/en durch Fortbildungen geschärft, dass Stufenmodelle und Altersangaben lediglich Durchschnittswerte darstellen. Im Team wird gemeinsam ein reflexiver Umgang mit Beobachtungsbögen erworben und diese zur Orientierung (bspw. für Konflikt-Situationen) eingesetzt. Im Hinblick auf das Beschwerdemanagement (S. Schutzkonzept) von sehr jungen Kindern ist Beobachtung und Dokumentation eine Voraussetzung, um zu erkennen, ob die Kinder mit bestimmten Strukturen nicht einverstanden sind, ob sie sich etwas Anderes wünschen etc..

Es werden unterschiedliche Beobachtungsformen und -instrumente zum Einsatz kommen:

- **Beobachten nach dem Situationsansatz:** Die elementarste Beobachtungsform ist im Situationsansatz verortet: Was tut das Kind? Wo hält es sich gerne auf? Was scheint ihm wichtig zu sein? Um derartige spontane Beobachtungssituationen stets erfassen zu können, sind in der Kita (bzw. auf dem Außengelände und auf dem Wiesengrundstück) Stift und Papier mit kleinen verschließbaren Boxen platziert.
- **Portfolio:** Das sogenannte ‚Portfolio‘, oder ‚Ich-als-Kind-Buch‘, ist der Inbegriff von Wertschätzung der „Kindheit“ an sich. Hierin finden sich Dokumentationen von Werken der Kinder, von bestimmten Spiel-, Lern- und Entdeckungs-Situationen, hier gibt es Platz für Bildungs- und Lerngeschichten und für Fotos. Das Schöne ist, dass die Gestaltung gemeinsam mit dem Kind erfolgen kann und die Kinder ihre eigenen Lern- und Entwicklungs-Schritte nachvollziehen, sich erinnern können und dadurch zum Erzählen eingeladen werden.
- **Standardisierte Beobachtungsbögen,** um den aktuellen Entwicklungsstand in unterschiedlichen Bereichen abzubilden.
- **Soziogramme** verschaffen Überblick über soziale Beziehungen, Freundschaften der Kinder, soziale Einbettung und wie Kinder Kontakte zu anderen Kinder aufnehmen.
- **Engagiertheitskala des Spiels** nach Leavers und **Beobachtungskriterien für die Intensität des Spielverhaltens** von Kindern nach Kooij (1983): hierin sind Fragen enthalten, welche den Pädagog/inn/en einen fokussierten Blick auf das kindliche Spiel ermöglichen.
- **Schemata,** die vom Pen Green Center in England ausgearbeitet wurden, um kognitive Muster der Kinder während der selbsttätigen Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt abzubilden. Diese dienen der aufmerksamen Interpretation des alltäglichen kindlichen Hantierens und Spiels.

4.3 Arbeit ohne Wegwerfwindeln

Warum schlägt die Kita FRISCHlinge diesen – in der heutigen Zeit – ungewöhnlichen Weg ein?

Im Umgang mit den Ausscheidungen erscheint zum einen der *Beziehungsaspekt* als Schlüsselmoment. Kinder sind von Geburt an kooperativ. Zumeist kooperiert das Kind beim Abhalten mit der erwachsenen Person – es ist auch in der Lage das Ausscheidung-Bedürfnis zu spüren und dieses mitzuteilen. Die Pädagog/inn/en können sich folglich auch in diesem Thema auf das Kind einstimmen. Auf diese Weise kann es dem Kind ermöglicht werden, dessen Selbsttätigkeit zu behalten und aktiv die eigenen Körperbedürfnisse zu kontrollieren und zu regulieren. Es zeigt genau an, wenn es nicht „muss“. Es braucht auch kein Sauberkeitstraining mehr, welches oft mit Belohnung arbeitet, was der FRISCHling-Konzeption entgegensteht.

Zum anderen kann im Hinblick auf den *Gesundheitsaspekt* und auf die Körperwahrnehmung Folgendes festgehalten werden: Wenn Babys bzw. Kleinkinder mit Plastikwindeln gewickelt werden, ist es das erste Produkt, was Kinder am Körper tragen (Plastik...). Seit es Windeln gibt, tritt Windeldermatitis als häufigste Hautkrankheit auf. So leiden 60 % aller Kinder mindestens ein Mal daran, bevor sie trocken sind, was durch die Kombination aus feuchtwarmem Klima und wasserdichtem Stoff verursacht wird und die Verdunstung von Schweiß und Urin verhindert. Durch das Scheuern der Windel wird die Haut geschädigt und ist somit anfälliger für Pilzkrankheiten. Die Kombination aus Abhalten und Stoffwindeln kann folglich Windelausschlag verhindern. Es gibt Kulturen, die sich sehr aktiv um die Körperöffnungen ihrer Kinder kümmern. Für diese sind Wegwerf-Windeln „unhygienisch“, da man permanent mit den Exkrementen in Kontakt ist. Durch das Abhalten „sinkt das Risiko, Krankheitserreger, Parasiten und Viren in den menschlichen Exkrementen zu übertragen. Auch geraten keine Keime durch Kotreste in die Vagina der Mädchen“ (BaueSchlier, 2007, S. 59).

Zudem gibt es Belege dafür, dass die Beachtung der Ausscheidungsrythmen, indem die Kinder abgehalten werden, eine positive Wirkung auf die Verdauung hat. Auch gibt es eine positive

Wirkung auf das Körperbewusstsein, da das Kind im Einklang mit den Körperfunktionen aufwächst. Dies wiederum kann die spätere Sexualität beeinflussen, da die Körperausscheidungen nicht mit etwas Negativem behaftet sind. Denn weder das Kind noch die pflegenden Erwachsenen kommen kaum mit den Ausscheidungen in Berührung, weshalb sie das Kind nicht mit negativen Assoziationen verknüpft. Zudem kann die Haut erforscht werden, auch an den Stellen, die ansonsten mit Windeln bedeckt wären.

Nach der Einschätzung von Kinderärzten über Hygieneerziehung von Kleinkindern sei es kein Wunder, dass Ausscheidungen mit Ekelgefühlen besetzt sind, da solch ein Geheimnis um dieses Thema gemacht werden würde. Bei den FRISCHlingen kann das Thema der Ausscheidungen auf Wunsch der Kinder gerne thematisiert werden – sie können voneinander lernen und können den Prozess des Abhaltens gegenseitig begleiten.

Zur konkreten Ausgestaltung im Alltag im Hinblick auf Abhalten und Stoffwindeln haben die FRISCHlinge eine kompetente Beraterin an der Hand: Isabel Wenzel-Brunner von Mamelinu³⁶. Für die Eltern werden auf Wunsch zwei Optionen zur Wahl gestellt, wie sie mit den angefallenen Stoffwindeln umgehen können:

- a) entweder sie geben ihrem Kind jeden Tag eine Tasche mit (z.B. sogenannte ‚Wetbags‘), in welcher die Windeln gesammelt und wieder mit nach Hause gegeben werden, wo sie von den Eltern gewaschen werden
- b) oder die Kita beauftragt einen Waschdienst, falls Eltern die Windel lieber nicht selbst waschen möchten. In diesem Fall werden die Windeln in der Einrichtung in einem entsprechend dafür vorgesehenen Behältnis gesammelt und vom Waschdienst abgeholt.

Es existieren ganz verschiedene Arten von Stoffwindeln, die je nach Vorlieben der Eltern ausgewählt werden können. Darüber wird ein intensiver Austausch geführt und auch eine Eltern-Fortbildung zum Thema angeboten werden.

4.4 Anfang – Ende – Übergänge

4.4.1 Die sanfte Eingewöhnung

Die Eingewöhnung ist der Beginn einer echten Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (s. Kap. 4.5). In dieser Phase erfährt die Bezugsperson (Mutter, Vater, Oma, Opa, Bonuseltern...) den Ablauf in der Einrichtung. Zugleich erhalten die Pädagog/inn/en Zugang zu den Routinen des Kindes in der Familie. Beide Seiten (Bezugsperson wie auch Bezugsfachkraft) gestalten den Weg gemeinsam, um zueinander zu finden. Eine professionelle Eingewöhnung richtet sich somit nicht nur an das Kind, sondern auch an die Eltern, welche den Übergang in die neue Lebensphase ebenfalls durchleben.

Die Rolle der Pädagog/inn/en wird sein, dass sie als Bezugsfachkraft für ca. 4-5 Kinder agieren (wir nehmen an, dass die Kinder ihre Präferenzen im Verlaufe der ersten Tage selbst äußern, zu welcher Pädagogin/welchem Pädagogen sie eine innige Beziehung aufbauen möchten). Die Bezugsfachkraft nimmt die Verantwortung auf sich, eine intensive, vertrauensvolle und liebevolle Beziehung aufzubauen.

Der Eingewöhnung geht ein individuelles Familien- bzw. Eltern-Gespräch und eine Hospitation bei den FRISCHlingen voraus. Im persönlichen Gespräch und auf der Grundlage eines Eltern-Fragebogens werden Interessen, Bedürfnisse, Gewohnheiten und Routinen des Kindes mitgeteilt.

Während der sanften Eingewöhnung geht es darum, eine tragfähige Beziehung mit bindungsähnlichen Eigenschaften zwischen der Pädagogin/dem Pädagogen und Kind aufzubauen.

D. h. die Eingewöhnungszeiten sind bei der Urlaubsplanung zu berücksichtigen (sowohl bei Eltern, als auch bei Pädagog/inn/en). Bei den ersten Begegnungen versucht die Bezugsperson über Angebote (Spielen, Lesen etc.) einladend und wahrnehmend Kontakt zum Kind aufzunehmen. Die Pflegeroutinen vollzieht die Bezugsperson, und die Bezugsperson begleitet diese.

In der ersten Woche verbringt ein U3-Kind ca. 2 Stunden in der Kita (Kennenlernphase). Nach individuellen Bedürfnissen kann es dann entweder allmählich zum Mittagessen und später auch bis 14 Uhr bleiben – oder die Betreuungszeit kann auch gleich nach der ersten Woche auf die 6 Stunden aufgestockt werden. Dabei wird das Kind sorgfältig beobachtet, damit der sanfte Übergang auf jedes Temperament zugeschnitten werden kann. Bei Ü3-Kindern werden während der Dauer der Eingewöhnungszeit zunächst 3 Stunden angepeilt. Danach wird die Aufenthaltsdauer ebenfalls langsam gesteigert.

Der erste Trennungsversuch wird auf das Kind abgestimmt. Zur Orientierung kann davon ausgegangen werden, dass ein Trennungsversuch in den ersten drei bis sechs Tagen erfolgt. Um die Trennung vorzubereiten, können sich Eltern vorerst in die Elternnische zurückziehen. Wenn sich das Kind bei Trennungsängsten beruhigen lässt und sich auf die Situation in der Kita einlassen kann, wird die Trennungszeit in den darauffolgenden Tagen ausgedehnt. Während der gesamten Eingewöhnungszeit werden Elterngespräche durchgeführt, die für den Vertrauensaufbau besonders wichtig sind. Die Eingewöhnungszeit kann recht zügig abgeschlossen sein oder auch noch sechs Wochen bzw. länger dauern. Durchschnittlich sollten Eltern mit mindestens 2 Wochen planen.

Die Eingewöhnung ist erst dann abgeschlossen (und nur dann!)³⁷, wenn das Kind mit der Entscheidung der Erwachsenen zu gehen, einverstanden ist, wenn es sich nach der Verabschiedung wieder beruhigt, Tätigkeiten wieder aufnimmt und in Kontakt zu anderen Kindern geht. Das Kind entscheidet selbst über den Ablauf der Eingewöhnung aktiv mit und bewältigt in eigenem Tempo den Übergang in die Kita.³⁸ Eine detaillierte Beschreibung der Eingewöhnung ist dem Eingewöhnungskonzept der FRISCHlinge zu entnehmen.

4.4.2 Übergang in die Primarstufe bzw. Grundschule

Bezugnehmend zum pädagogischen Konzept der FRISCH-Schule (S. 13), die den Begriff der ‚individualisierten Gemeinschaft‘ nach Hüther aufgreift, ermöglicht das offene, altersübergreifende Konzept auch den FRISCHlingen in ihrem eigenen Tempo zu wachsen, ohne die Gemeinschaft wechseln zu müssen.³⁹ Bei diesem Punkt handelt es sich somit um die Schaffung eines geebneten Übergangs der FRISCHlinge in die FRISCH-Primargruppe. Diesen Übergang können die Kinder unabhängig einer festgelegten Altersgrenze individuell beschreiten. Auf diese Weise wird ein biografischer Bruch für die Kinder vermieden; sie bleiben in ihrem gewohnten Lebens- und Lernumfeld, da dieses auf derselben bildungstheoretischen und philosophischen Grundlage basiert. Auch der Ort, die Kinder und die Pädagog/inn/en sind durch zahlreiche gemeinsame Projekte der Elementar- und Primargruppe und Kinder-Kreise bereits bekannt und vertraut. Folglich verbrauchen die Kinder keine Ressourcen, um den Übergang zu meistern, sondern können wie gewohnt in entspannter Atmosphäre ihre „Lernwege“ verfolgen. Ein solcher nahtloser „Übergang“ kann sich positiv auf die gesamte weitere Schullaufbahn auswirken.

Sollten sich die Kinder und ihre Eltern dafür entscheiden, nach der Kita die FRISCH zu verlassen, wird auch für sie ein möglichst einfühlsamer Übergang in die Grundschule vorbereitet. In diesem Fall ist den Pädagog/inn/en bewusst, dass der Übergang eine massive Umstrukturierung der Lebenszusammenhänge erfährt. So findet eine Umstrukturierung bei dem Kind selbst statt (individuelle Ebene), bei den sozialen Beziehungen sowie der kontextuellen Ebene (Schule als neue Lebenswelt). Der Übergang von der Kita in die Grundschule wird als ko-konstruktiver Prozess verstanden und holt das soziale Netzwerk des Kindes mit ins Boot (Eltern sowie Pädagog/inn/en aus Kita und Grundschule). Sogenannte „Schulvorbereitung-Programme“ im Sinne von

Vorschulgruppen lehnen wir bei den FRISCHlingen ab – auch hier steht das Lernen in Alltagssituationen, aufbauend auf intrinsischer Motivation und Selbsttätigkeit, weiterhin im Vordergrund. Ziel ist es, eine enge, auf das Kind abgestimmte, Kooperation mit den jeweiligen schulischen Fachkräften aufzubauen (Austausch über das Bild vom Kind, Lernkultur etc.).

Bei jeder Art von Übergang (ob in die Primargruppe oder in eine andere Grundschule) werden Kinder und Eltern in den Persönlichen Kreisen beraten und begleitet.

4.5 Kooperation mit und Beteiligung von Eltern (Erziehungs- und Bildungspartnerschaft)

*„Das grundsätzliche Lebensgefühl der Kinder (...) entstammt ihrer familiären Situation und ihren familiären Beziehungen.“
(Pädagogisches FRISCH-Konzept, S. 39)*

Entsprechend diesem Zitat stellt der offene Austausch (über Erziehungsvorstellungen, über das alltägliche Miteinander mit dem Kind) zwischen Kita und Elternhaus auch bei den FRISCHlingen die Basis für das Leben und Lernen der Kinder dar. Bei der Ausgestaltung der Beziehungsebene Erwachsener-Erwachsener geht es um eine partnerschaftliche Kooperation im Hinblick auf das Kind, auf deren Basis häusliche und institutionelle Bildungsprozesse aufeinander bezogen werden können, was auch im hessischen Bildungs- und Erziehungsplan hervorgehoben wird. So können die Themen der Kinder sowohl in ihrem familiären Umfeld als auch in der Kita aufgegriffen werden und das Kind „erlebt, dass Familie (...) und Kindertageseinrichtung bzw. Schule eine positive Einstellung zueinander haben und (viel) voneinander wissen, dass beide Seiten gleichermaßen an seinem Wohl interessiert sind und sich ihm gegenüber erzieherisch ähnlich verhalten“ (2016, S. 108). In diesem Zusammenhang werden Eltern-Fortbildungen zu relevanten Themen organisiert (z. B. bedürfnisorientierte Kommunikation, intrinsische Motivation, Abhalten & Stoffwindeln), die für die Eltern verbindlich sind, da sie eine wichtige Komponente für die Grundlage der Erziehungspartnerschaft darstellen.

Zusätzlich wird das Netzwerk der FRISCHlinge entsprechend ausgebaut, damit den Eltern bei Bedarf Beratungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen im Hinblick auf Gesundheits-, Erziehungs- oder Bildungsfragen (z.B. Ärzte, Erziehungsberatungsstellen, Familienbildungsstätte etc.).

Transparenz der pädagogischen Arbeit in der Kita erfahren die Eltern durch Werke der Kinder, durch gemeinsam gestaltete Aushänge, durch die Portfolios, bei den Tür- und Angelgesprächen, innerhalb der Persönlichen Kreise sowie bei den monatlichen Eltern-Pädagog/inn/en-Kreisen, die neben Austausch und Kontakt Raum bieten, um kritische Punkte zu äußern (s. Kap. 3.1.4). Auf diese Weise sind bei aller Art von Unstimmigkeiten verschiedene Wege vorhanden, um gemeinsam Lösungen zu finden. Darüber hinaus werden Eltern zu ihren (Veränderungs-)Wünschen, zur Zufriedenheit und zu Kritikpunkten regelmäßig befragt, denn sie sind die Expert/inn/en für ihre Kinder.

Beizeiten sind Eltern dazu eingeladen, ihr Wissen und Können, ihre Interessen bei den FRISCHlingen (z. B. anhand von Projekten) einzubringen – denn die FRISCHling-Pädagog/inn/en sind gespannt und offen für andere und neue Perspektiven!

Die bei den FRISCHlingen so bedeutsamen kindlichen Interessen sind eingebunden in ihre Umwelt, weshalb für die partnerschaftliche Kooperation zwischen Eltern und Pädagog/inn/en gegenseitiges Vertrauen so wichtig sind. Denn die Erreichung der weiter oben aufgeführten Ziele für die Entwicklung der Kinder (zufriedene, beziehungsfähige, moralisch und ethisch handelnde

Mitglieder einer Gemeinschaft etc.) können nur gelingen, wenn Pädagog/inn/en und Eltern sich gegenseitig helfen und sich auf diesem Weg unterstützen.

5 Aufnahme

Die Voraussetzung für die Aufnahme von Kindern zu den FRISCHlingen ist das Vertrauen der Eltern in die Entwicklungsprozesse ihrer Kinder. Eltern, die sich mit ihren Kindern für diese Kita entschieden haben, sind davon überzeugt, dass selbstbestimmtes Lernen der Entwicklung des Kindes am ehesten gerecht wird; d. h. die Eltern haben sich mit der konzeptionellen Vision der FRISCHlinge, insbesondere der Haltung, die Kindern entgegengebracht wird, und mit deren Umsetzung vertraut gemacht. In diesem Zusammenhang ist auch die Bereitschaft zum Dialog und zur Zusammenarbeit von besonderer Bedeutung. Zudem entscheiden sich die Eltern bewusst für die soziokratische Organisationsstruktur des FRISCH e.V. (s. Kap. 3.1.4).

Es finden regelmäßige Elterninfo-Veranstaltungen statt, die über die Webseite (frischlinge-kita.de) angekündigt werden.

Gerne können sich interessierte Eltern auf die Warteliste eintragen lassen (kontakt@frischlinge-kita.de). Die Plätze werden abhängig davon vergeben, ob bereits Geschwisterkinder in der Kita bzw. der FRISCH-Schule angemeldet sind und abhängig von der Gruppenzusammensetzung (Altersstruktur, Geschlechtsverhältnis). Grundsätzlich richtet sich das Angebot der FRISCHlinge an ALLE Kinder ab einem Jahr (nach individueller Bereitschaft der Kinder, s. sanfte Eingewöhnung, Kap. 4.4.1).

Vor der Aufnahme findet ein Erstgespräch statt, bei welchem die Erwartungen, die Haltung, die (soziokratische) Struktur sowie das familiäre Lebensumfeld von beiden Seiten (Eltern und Pädagog/inn/en) ‚abgetastet‘ werden. Hierzu ist auch das Kind eingeladen. Letztendlich stellt die Basis für die Aufnahme das darauffolgende Aufnahmegespräch dar, bei welchem die letzten Fragen hinsichtlich der Konzeption, ein Fragebogen zum Kind (Gewohnheiten, besondere Bedürfnisse, Schlaf- bzw. Ausscheidungs-Rhythmus, Kommunikationsformen etc.) und Fragen zum Aufnahmevertrag geklärt werden.

Die Aufnahme ist an keinen bestimmten Monat gebunden und kann somit ganzjährig erfolgen, je nachdem, wann Plätze frei werden.

Weiterführende Literatur

- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendliche (2016). Digitale Lebenswelten. Kinder kompetent begleiten. Diskussionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. Zugriff unter https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2016/Digitale_Lebenswelten.pdf
- Bamler, V., Werner, J. & Wustmann, C. (2010). Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge und Methoden. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Barbian, J.-P. (2012). Öffentliche Bibliotheken als gesellschaftliche Orte Kultureller Bildung. In: Bockhorst, H., Reinwald, V.-I. & Zacharias, W. (Hrsg.). Handbuch Kulturelle Bildung. München: Kopaed, 468-473.
- Bauer, I. (2007). Es geht auch ohne Windeln. Der sanfte Weg zur natürlichen Babypflege. München: Kösel.
- Bauer, J. (2006). *Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren*. 2. Aufl. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Beller, K. E. (1994): Eingewöhnung: Eine Unterstützung aller daran beteiligten Personen. In: Landeshauptstadt München (LHM); Sozialreferat (Hrsg.): Modellprojekt Frühförderung von Kleinstkindern durch Unterstützung junger Familien bei der Erziehungsaufgabe und durch pädagogische Qualifizierung von Krippen. Abschlussbericht Projektteil C: Zusätzliche Intensivierung der Elternarbeit in der Krippe. München. Zugriff unter <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=409&catid=277&showall=1&start=0>
- Berger, M (2000). Friedrich Fröbels Konzeption einer Pädagogik der Frühen Kindheit. In W. E. Fthenakis & M. R. Textor (Hg.), Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim, Basel: Beltz 2000, S. 10-22.
- Bleckmann, P. (12.2014): Kleine Kinder und Bildschirmmedien. Zugriff unter https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Bleckmann_2014.pdf
- Braukhane, K. & Knobloch, J. (2011): Das Berliner Eingewöhnungsmodell – Theoretische Grundlagen und praktische Umsetzung. Zugriff unter https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Braukhane_Knobloch_2011.pdf
- Breitmoser, D. (2012). (Kinder- und Jugend-)Literatur und Kulturelle Bildung. In: Bockhorst, H., Reinwald, V.-I. & Zacharias, W. (Hrsg.). Handbuch Kulturelle Bildung. München: Kopaed, 464-467.
- Brenne, A. (2012). Kunstunterricht in Schule und Kindergarten. In: Bockhorst, H., Reinwald, V.-I. & Zacharias, W. (Hrsg.). Handbuch Kulturelle Bildung. München: Kopaed, 443-447.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter, 2013. Sicherung der Rechte von Kindern als Qualitätsmerkmal von Kindertageseinrichtungen. Beschlossen auf der 114. Arbeitstagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter vom 10. bis 12. April 2013 in Eisenach. Zugriff unter https://mbjs.brandenburg.de/media_fast/6288/bagljae-empfehlung_2013_sicherung-der-rechte-von-kindern-in-kitas.pdf
- Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (2003). FORUM-Heft ‚Sexualaufklärung und Familienplanung‘. Köln: BZgA.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (2), S. 223-238; Zugriff unter https://www.pedocs.de/volltexte/2017/11173/pdf/ZfPaed_1993_2_Deci_Ryan_Die_Selbstbestimmungstheorie_der_Motivation.pdf

- Dornes, M. (1997). Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie des ersten Lebensjahres. Frankfurt am Main.
- Droste, G. dan (2012). Theater von Anfang an. In: Bockhorst, H., Reinwald, V.-I. & Zacharias, W. (Hrsg.). Handbuch Kulturelle Bildung. München: Kopaed, 628-632.
- Elschenbroich, D. (2002). Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München: Goldmann.
- Elsner, B./ Pauen, S. (2012). Entwicklung im Altersverlauf. In: Schneider, W. (Hrsg.). Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz, S. 159-185.
- Gopnik, A. (2011). Kleine Philosophen. Was wir von unseren Kindern über Liebe, wahrheit und den Sinn des Lebens lernen können. 2. Aufl. Berlin.
- Gorges, R. (2002). Waldkindergartenkinder im ersten Schuljahr. Eine empirische Untersuchung. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik 7/8, S. 10–18.
- Häfner, P. (2002). Natur- und Waldkindergärten in Deutschland – eine Alternative zum Regelkindergarten in der vorschulischen Erziehung. Zugriff unter URL: http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/3135/1/Doktorarbeit_Peter_Haefner.pdf
- Hedderich, I. (2005). Einführung in die Montessori-Pädagogik. München: Ernst Reinhardt.
- Heller, E. (2013). Mit den Jüngsten die Lebenswelt erkunden und gestalten im Kontext des Situationsansatzes. Zugriff unter https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publicationen/KiTaFT_heller_2013.pdf
- Juul, J. (2006a). Nein aus Liebe. Klare Eltern – starke Kinder. München: Kösel.
- Juul, J. (2006b). Was Familien trägt. Werte in Erziehung und Partnerschaft. München: Kösel.
- Juul, J. (2012). Vier Werte, die Kinder ein Leben lang tragen. Gräfe und Unzer.
- Key, E. (1905). Das Jahrhundert des Kindes. Berlin: Fischer.
- Klafki, W. (2001). Abschied von der Aufklärung? In F. Baumgart (Hrsg.), Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen, Texte und Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn, S. 267-279.
- Kohn, A. (2010). Liebe und Eigenständigkeit. Die Kunst bedingungsloser Elternschaft, jenseits von Belohnung und Bestrafung.
- Kohn, A. (2011). Liebe und Eigenständigkeit. Die Kunst bedingungsloser Elternschaft, jenseits von Belohnung und Bestrafung. 2. Aufl. Freiburg: Arbor.
- Kunz-Ott, H. (2012). Museum und Kulturelle Bildung. In: Bockhorst, H., Reinwald, V.-I. & Zacharias, W. (Hrsg.). Handbuch Kulturelle Bildung. München: Kopaed, 648-653.
- Macha, K., Bieleza, A. & Friedrich, R. (2018). „Das macht’s echt leichter!“ – den Alltag mit dem Situationsansatz gestalten. Zugriff unter https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publicationen/KiTaFT_Macha_2018_AlltagmitdemSituationansatz.pdf
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2015). miniKIM 2014. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-JährigeZ. ugriff unter https://www.mpf.de/fileadmin/files/Studien/miniKIM/2014/Studie/miniKIM_Studie_2014.pdf
- Mietzel, G. (2002). Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend. 4. Aufl. Weinheim.
- Montessori, M. (1992). *Dem Leben helfen*. Freiburg: Herder
- Nied, F., Niesel, R., Haug-Schnabel, G., Wertfein, M. & Bensel, J. (2011). Kinder in den ersten drei Lebensjahren in altersgemischten Gruppen. Anforderungen an frühpädagogische

- Fachkräfte. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. (Zugriff unter https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Expertise_Nied.pdf)
- OECD (2013). Starting Strong III. Eine Qualitäts-Toolbox für die Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Deutsches Jugendinstitut. Zugriff unter https://www.fruehechancen.de/fileadmin/PDF/Archiv/starting_strong.pdf
- Oerter, R. (1999). Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz. Weinheim: Beltz.
- Papousek, M. & von Gontard A. (2003). Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit. Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta.
- Raupach-Strey, G. (2012). Sokratische Didaktik. 2. Aufl. Münster, Hamburg, London.
- Rosenberg, M. B. (2013). Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. 11. Aufl. Paderborn: Junfermann.
- Scheid, V. (2009). Motorische Entwicklung in der frühen Kindheit. In: Baur, J./ Börs, K. u.a. Handbuch Motorische Entwicklung. Schorndorf: Hofmann.
- Scherr, A. (2008). Subjekt-und Identitätsbildung. In H. U. Otto & T. Coelen (Hrsg.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: Springer, 137-145.
- Schneider, W. & Hasselhorn, M. (2012). Frühe Kindheit (3-6 Jahre). In: Schneider, W. (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz, S. 187-209.
- Sielert, U. (2005). Einführung in die Sexualpädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Sielert, U. (2010). Kindersexualität, die Hintergründe von Gefährdungsdiskursen und sexuelle Bildung. *Frühe Kindheit*, 3. (Zugriff unter http://liga-kind.de/fruehe/310_sielert.php)
- Simoni, H. (2008). Kommunikation und Erwerb sozialer Kompetenz unter Kleinkindern. Zugriff unter <http://liga-kind.de/fk-608-simoni/>
- Sinhart-Pallin, D. & Ralla, M. (2015). Handbuch zum Philosophieren mit Kindern – Kindergarten, Grundschule, freie Einrichtungen. 2 Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sozialministerium, H. & Kultusministerium, H. (2014). Bildung von Anfang an. *Bildungs-und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis, 10*. 6. Aufl. Zugriff unter https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/bildung_von_anfang_an_2014.pdf
- Spitzer, M. (2011). Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg.
- Stern, A. (2017). Spielen, um zu fühlen, zu lernen und zu leben. München: Elisabeth Sandmann.
- Textor, M. R. (2016). *Persönliche, eklektische und integrative frühpädagogische Theorien*. Zugriff unter <https://www.kindergartenpaedagogik.de/2336.html>
- Thole, W. & Stuckert, M. (2014). Nicht ob, sondern wie Kinder Medien nutzen ist entscheidend. Überlegungen aus aktuellem Anlass. *Sozialmagazin*, 39 (1-2), 91-97.
- Tücke, Manfred (2007). Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für (zukünftige) Lehrer. 3., erw. Aufl. Berlin: LIT Verlag.
- Whalley, M., Pen Green Centre Team (2008). Eltern als Experten ihrer Kinder. Das „Early Excellence“-Modell in Kinder und Familienzentren. Dohrmann-Verlag, Berlin.
- Winner, A. (03.2015): Das Münchener Eingewöhnungsmodell – Theorie und Praxis der Gestaltung des Übergangs von der Familie in die Kindertagesstätten. Zugriff unter https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//KiTaFT_winner_2015.pdf
- Ziehe, Th. & Stubenrauch, H. (1984). Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Ideen zur Jugendsituation. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Anmerkungen

2 Konzeption auf einen Blick

¹ Innerer Antrieb, sich in einer Aktivität zu engagieren. Dieser Antrieb entspringt der Handlung selbst. Eine intrinsisch motivierte Person ist unabhängig von äußeren Einflüssen (wie z.B. Lob etc.).

3 Vision der FRISCHlinge

² Die vier Grundwerte gehen auf den Pädagogen und Familientherapeuten Jesper Juul (z.B. 2006, 2012) zurück. Weiterführend s. FRISCH pädagogisches Grundkonzept S. 16 ff. unter http://www.frisch-schule.de/frisch-schule/Konzept+Fragen_files/FRISCH%201%20Pa%CC%88dagagogisches%20Grundkonzept%20.pdf

³ ...und falls doch mal ein Lob ausrutscht, kann mit dem Kind darüber gesprochen werden, was das mit ihm macht...

⁴ Diese Bedürfnisdifferenzierung geht auf Rosenberg, 2013, S. 74 f. zurück. Bedürfnis nach adäquatem Umgang mit Ausscheidungen wurde ergänzt.

⁵ s. Organigramm-Dokument des FRISCH e.V.

⁶ Eine Aufnahme als aktives Mitglied in den FRISCH e.V. ist erst mit der Aufnahme der Familie in die Schule erforderlich. Eine frühere aktive Mitgliedschaft ist auf Antrag mit Begründung möglich.

⁷ Falls sich im Alltag Konflikte oder anderweitiger Bedarf ergeben, kann sich ein eigenständiger Projekt-Kreis bilden (Interessen, Themen, Veranstaltungen...)

⁸ Anlässlich der aktuellen Bewegung „Fridays for Future“ zeigen uns die Kinder und Jugendlichen die Notwendigkeit eines derartig verantwortlichen Handelns mit einer berechtigten Vehemenz auf!

⁹ (für weitere Anregungen s. z.B. Bauer, 2007 oder die Arte-Dokumentation „couchorama - wickeln, windeln, wegwerfen“: <https://www.youtube.com/watch?v=dWEcmW6rp64>)

¹⁰ Einprägsam ist die Unterscheidung der Pädagogen Ziehe und Stubenrauch (1984) in ihrem Buch „Plädoyer für außergewöhnliches Lernen“ von „Lernen“ als ein „Lohnarbeitslernen“ im Vergleich zum Lernen als „Leben-Lernen“. Also ein Lernen, was nicht als Funktion hat zu selektieren und zur Lohnarbeit zu erziehen, sondern ein Leben-Lernen, was auf der Subjektseite verortet wird, welchem die Bedürfnisse „nach sinnvollem und sinnlichem Erleben, Auskosten von Zeit, nach produktiver, kooperativer Tätigkeit, nach Solidarität und Kommunikation, nach Verständnis und Liebe, nach Lust und Ekstase, nach Glück“ (S. 240) innewohnend sind.

¹¹ Es gibt Belege, dass das Problem von Infarktpatienten bereits in der Kindheit angelegt war: sie wurden über Leistung definiert (Elschenbroich, 2001, S. 78)

¹² Bezugnehmend auf Klafki kann der Allgemeinbildung-Begriff genauer gefasst werden. Sein Erklärungsansatz (Klafki, 2001), was unter „allgemeiner“ Bildung zu verstehen ist, bezieht sich auf

- *Bildung für alle* (z.B. gemeinsame Bildungseinrichtungen, keine Selektion)
- *Im Medium des Allgemeinen*: universales Denken bilden (im Welthorizont), d.h. Einsicht über Mitverantwortlichkeit aller Probleme und Bereitschaft an deren Bewältigung mitzuwirken. Damit sind sogenannte „epochaltypische“, d.h. die Epoche betreffenden, Schlüsselprobleme gemeint wie bspw. Frieden, Umwelt, Leben in der einen Welt, Technikfolgen, Demokratisierung, gerechte Verteilung in der Welt, Gleichberechtigung/Menschenrechte und Glücksfähigkeit. Klafki plädiert also dafür, eine Auseinandersetzung mit derartigen Problemen zu ermöglichen.

[Hinweis: Klafkis Ansatz der Schlüsselprobleme und der Mitverantwortlichkeit weist große Ähnlichkeiten auf mit dem Montessori-Ansatz der Kosmischen Erziehung, welcher in der FRISCH-Schule umgesetzt wird (Pädagogisches Grundkonzept der FRISCH, S. 20: „Verantwortung in der Welt“...)]

- *In allen Grunddimensionen menschlicher Fähigkeiten (kognitiv, handwerklich-produktiv, sozial, ästhetisch, ethisch & politisch)*: Dieser Punkt beinhaltet den Bildungsbegriff, wie dieser auch bei den FRISCHlingen vertreten wird: es geht um eine *vielseitige* Bildung.

¹³ Darüber hinaus bestätigen Studien, dass Bewegung nicht nur für die nonverbale Kommunikation notwendig ist, sondern letztlich auch Grundvoraussetzung für unsere Fähigkeit, sprechen zu lernen. In der Forschung konnte

bereits gut belegt werden, wie eng die Kopplung zwischen Bewegung, Wahrnehmung, Sprache und Konzentration ist, insbesondere in den frühen Jahren.

¹⁴ MDR (2015). Kurzinterview. Prof. Dr. Gerald Hüther. Wie sieht der ideale Kindergarten aus? <https://www.youtube.com/watch?v=QnFYyFR2elo>

¹⁵ Auf der Grundlage des hessischen Bildungs- und Erziehungsplans wurde 2018 mit der Verabschiedung des Präventionsgesetzes (PrävG) Modulangebote zur Gesundheitsfördernden Kita initiiert. Diese Fortbildung wird von der Kitaleitung wahrgenommen, um die Gesundheitsförderung konzeptionell und praktisch bewusst in die Lebenswelt der Kita zu integrieren.

¹⁶ Phonologische Bewusstheit bezeichnet die Fähigkeit „Lautstrukturen gesprochener Sprache wahrzunehmen (Reime, Silben, einzelne Laute).“ (Hessischer Bildungs- und Erziehungsplan, 2014, S. 62)

¹⁷ Symbolisierungsprozesse können als Deutungsmuster verstanden werden, die den Übergang schaffen zwischen Ich und Welt. Dabei geht es um die Herstellung von Sinn anhand von Metaphern bzw. Bildern zu abstrakten Vorstellungen.

¹⁸ Nied et. al., 2011, S. 14

¹⁹ z. B. Elschenbroich, 2001, S. 230 f.; Christensen & Chang, 2018, S. 30ff.

²⁰ Er schaffte es, in den ungarischen Krippen und Kindergärten eine weitreichende Musikalisierung anzustoßen – von welcher wir in Deutschland noch weit entfernt sind.

²¹ weiterführend s. Artikel Thole & Stuckert, 2014; Von der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendliche (2016) wird eine gezielte Ausstattung mit technischen Geräten empfohlen, um ein altersgemäßes, hochwertiges Medienangebot aufzuweisen. Andererseits gibt es Medienpädagogen, die den Konsum von Bildschirmmedien (Computer, Fernsehen, Tablets etc.) bei Krippen- und Kita-Kindern strengstens ablehnen (s. z.B. Bleckmann, 2014). Ihre Haltung basiert auf aktuelleren Studien (als dies z.B. Spitzer beim Verfassen von „Digitaler Demenz“ getan hat). So weist die Nutzung von Bildschirmmedien einen Zusammenhang zu Risiken auf, wie z.B. Verzögerung der Sprach- und Bewegungsentwicklung, Übergewicht, Suchtverhalten etc. Ein wichtiges Argument ist weiterhin die schnelle Bedürfnisbefriedigung auf Knopfdruck im Vergleich zur eigenen Anstrengung. (Möglicherweise könnten das die Gründe dafür sein, warum renommierte High-Tech-Entwickler wie Bill Gates und andere Mitarbeiter in großen Tech-Konzernen in Silicon Valley ihre eigenen Kinder technikfrei erziehen möchten (s. hierzu den Bericht im Tagblatt von 02.04. 2019. Lobe, A. (2019) Bildschirmfrei ist das neue Bio: Warum die Programmierer im Silicon Valley ihre Kinder computerfrei erziehen. Zugriff unter https://www.tagblatt.ch/leben/bildschirmfrei-ist-das-neue-bio-warum-die-programmierer-im-silicon-valley-ihre-kinder-computerfrei-erziehen-ld.1107643?fbclid=IwAR1jqIXbo64CU8g_vkeLXcAkGJBILO3_qT6zg3ulA-ftDer4cN5ntMAPrCU)

²² Eine derartige fragende, ja philosophische Handlungsweise der Kinder ist auch aus der entwicklungspsychologischen Sicht erklärbar. So besitzen Kinder eine sehr ausgeprägte Plastizität des Gehirns. Bei Kindern ist die Anzahl der neuronalen Bahnen sehr viel höher als beim Erwachsenen, es finden deutlich mehr Um- und Neustrukturierungen im Gehirn statt (z.B. Spitzer, 2011, Gopnik, 2011), was sie zu flexiblen Denkenden macht und verantwortlich ist für ihr unerschöpfliches Vorstellungsvermögen. Zudem entwickeln Kinder im Vorschulalter die Fähigkeit zur Perspektiventübnahme, zur Kooperation, zur Entwicklung eines Gerechtigkeitssinns sowie zum Denken im Ursache-Wirkungs-Zusammenhang (z.B. Mietzel, 2002).

²³ nach Lipman, 1923-2010, s. z.B. Sinhart-Pallin & Ralla, 2015

²⁴ Entwicklungspsychologische Erkenntnisse zeigen, dass Kinder im Kindergartenalter über Zusammenhänge aus Biologie, Chemie oder Physik nachdenken und sich für naturwissenschaftliche Fragen interessieren.

²⁵ Zu beobachten sind sogenannte Schemata wie z. B. Rotieren, Transportieren, Verbinden, Positionieren, Teilen, Einfüllen, Einwickeln etc. D.h. kognitive Muster, mit denen Kinder durch Wiederholen die Welt für sich aktiv aufschlüsseln (Whalley, M. & Pen Green Centre Team, 2008). Bevor sie ein Jahr alt werden, entwickeln Kinder ein Verständnis für das Gravitationsgesetz, Mengenverständnis, das Wissen, dass ein Objekt auf einem anderen liegen muss, damit es nicht runterfällt, das Ursache-Wirkungs-Verständnis differenziert sich zunehmend aus, Objektpermanenz (Objekte, die vor den Augen verdeckt werden, werden aufgedeckt). Dementsprechend erkunden sie die Welt wie Wissenschaftler, indem sie Verhaltensweisen bewusst variieren. Sie prüfen die Objekte auf ihre Verwendbarkeit durch gegeneinander-klopfen, schütteln etc.

²⁶ So geht Fröbels Spieltheorie davon aus, dass *im Spiel das Innere freitätig dargestellt werde*; das Spiel sei Vorbild und Nachbild des gesamten Menschenlebens (Berger, 2000).

²⁷ z.B. Papousek & von Gontard, 2003

²⁸ Interview mit Ido Portal. A Moving Conversation. (Veröffentlicht von London Real am 31. 01. 2016) Zugriff unter <https://www.youtube.com/watch?v=X2pekL-tkBM> [ab Min 8:07]; Übersetzt aus dem Englischen von M. Stuckert

²⁹ Oerter, 2002, S. 251

³⁰ Der belgische Erziehungswissenschaftler Ferre Leavers hat ein Beobachtungsinstrument entwickelt, welches es Pädagog/inn/en ermöglicht, komplexes vom flachen Spiel zu differenzieren und die Intensität und Komplexität des kindlichen Spiels besser zu verstehen. Dieses Instrument kommt bei den FRISCHlingen zum Einsatz, um den Blick und die Wahrnehmung der Pädagog/inn/en zu erweitern (s. Kap. 4.2). Um somit von ‚Lernen‘ auszugehen, muss ein Verständnis über die Dimensionen der Spielintensität vorhanden sein. Nach Kooij (1983, S. 327) zählen zur Spielintensität die drei Dimensionen intrinsische Motivation, Einnehmen einer Distanz zur Wirklichkeit (So-tun-als-ob) und Selbstwirksamkeit (‚ich steuere mein Spiel und die Resultate selbst‘). Auch in dieser Hinsicht werden die Pädagog/inn/en Beobachtungskriterien als Werkzeug an die Hand bekommen, um einen Blick für das Spielverhalten der Kinder zu entwickeln.

³¹ Studien zeigen, dass durch die vielfältigen Bewegungsmöglichkeiten in der Natur zudem Fehlentwicklungen an Wirbelsäule und Rückenmuskulatur entgegengesteuert werden kann (Gorges, 2000).

³² z.B. Gorges, 2000; Häfner, 2002

³³ Dann kann man buchstäblich ein Aufgelöstsein in der Tätigkeit beobachten, den sogenannten Flow-Zustand bzw. es mit Montessoris Worten auszudrücken die „Polarisierung der Aufmerksamkeit“.

³⁴ Macha, Bielesza & Friedrich, 2018

4 Die pädagogische Praxis

³⁵ Auch André Stern schlägt bei diesem Punkt vor: es geht nicht um die Einübung von Frustrationstoleranz. Die Kinder haben ein „gut funktionierendes Frustrationsimmunsystem“ (S. 124). Kinder haben kein Problem mit einem Nein, solange das Gleichgewicht ihrer Zufriedenheit nicht gestört wird und es eine Randerscheinung bleibt (s. auch Ja-Umgebung, Kap. 3.3.3). Noch ein kleiner Hinweis am Rande: dem Argument, welches oft zu vernehmen ist, man solle Kinder „auf die wahre Welt da draußen vorbereiten“, d.h. ihnen Frustrationstoleranz beibringen und sie nicht verwöhnen, kann folgendermaßen begegnet werden: „die beste Vorbereitung für Kinder auf die Herausforderungen der ‚wirklichen Welt‘ [ist] das Erleben von Erfolg und Freude. Menschen können nicht besser mit Unglück umgehen, wenn sie als Kinder absichtlich unglücklich gemacht wurden.“ (ebd., S. 157)

³⁶ Weitere Informationen unter <https://www.mamelinu.de/>

³⁷ Wenn sich abzeichnet, dass die Eingewöhnung erfolglos bleibt und die Gründe dafür darin liegen, dass das Kind noch nicht soweit ist, wird keine Aufnahme „erzwungen“. Gemeinsam mit dem Kind und dessen Eltern kann ein erneuter Versuch zu einem späteren Zeitpunkt erfolgen.

³⁸ Eine Studie konnte zeigen, dass Kinder mit einer sanften Eingewöhnung weniger erkranken als Kinder, die nach drei Tagen ohne Bezugspersonen in der Einrichtung gelassen wurden. Folglich geht es nicht darum, das Kind möglichst schnell an die neue Situation anzupassen, sondern ihm Lernerfahrungen zu ermöglichen, die es für die nächsten Übergänge mitnehmen kann (Eingewöhnung = Bildungszeit). Auch hier spiegelt sich die pädagogische Haltung wider: das Kind wird nicht eingewöhnt (passiv), sondern es gewöhnt sich (selbsttätig) ein.

³⁹ André Stern verwendet hierfür den Begriff der „Wahlgemeinschaft“ (2017, S. 81), welcher Gemeinschaften aufgrund von Gemeinsamkeiten beschreibt und plädiert ebenfalls dafür, den Kindern die menschliche Vielfalt zu gewähren und sie nicht auszugrenzen.