

KOMPAKT

Juni 2009

SPEZIAL

Impulse und Informationen der Abteilung Tageseinrichtungen für Kinder im Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln e.V.

KOMPAKT auch online lesen unter
www.katholische-kindergaerten.de

Pflege – Erziehung – Bildung und Montessori

**Förderung Unter-Dreijähriger
auf der Grundlage der
Montessori-Pädagogik**

**Prof. Dr. Hans-Joachim Schmutzler,
Erziehungswissenschaftler, Köln**

**Maria Kley-Auerswald,
Montessori-Kursleiterin**



Dieses KOMPAKT-SPEZIAL zur Förderung der Unter-Dreijährigen auf der Grundlage der Montessori-Pädagogik ergänzt unsere bisherigen Publikationen in der KOMPAKT-Reihe. Dem Autorenteam möchten wir ausdrücklich für die Überlassung des Text- und Bildmaterials danken. Die dargestellten Themen werden auch im nächsten Jahr durch entsprechende Fortbildungen vertieft.
www.fobi-kita.de

1. Das 0-3jährige Kind - Schöpfer eines neuen Menschen	3
2. Außerfamiliäre Früherziehung - Montessori und die frühe Kindheit.....	4
3. Qualitative Besonderheiten der frühen Persönlichkeits- entwicklung - Neue Forschungsbefunde	5
4. Zur pädagogisch-begrifflichen Orientierung: Kinderpflege - Erziehung - Bildung	6
5. Früherziehung - große und aktuelle Vorläufer im aktuellen Kontext.....	6
6. Montessori-Pädagogik als Grundorientierung der Früherziehung	7
7. Montessori-Fröbel-Synthese: Spielpädagogik als Grundmethode	16
8. Spielentwicklung und Praxishinweise.....	19
9. Montessori-Pädagogik und -Materialfortentwicklungen für 0-3jährige	24
10. Früherziehung und Elternbildung – Eltern-Kind-Kurse als Angebote der Familienzentren	25
11. Literaturhinweise.....	26

Impressum

Herausgeber

Diözesan-Caritasverband
für das Erzbistum Köln e.V.
Abteilung
Tageseinrichtungen für Kinder
Georgstr. 7, 50676 Köln
Tel.: 0221/2010-272
Fax.: 0221/2010-395
E-Mail: markus.linden-luetzenkirchen
@caritasnet.de

Redaktion

Markus Linden-Lützenkirchen

Verantwortlich

Matthias Vornweg

Layout und Satz

Alexander Schmid Grafikproduktion

1. Das 0 bis 3-jährige Kind – Schöpfer eines neuen Menschen

Zu den Wundern des Lebens gehört die einzigartige persönlichkeitsbildende Schöpferkraft des 0-3-jährigen Kindes, das in wenigen Jahren den größten Teil der menschlichen Kompetenzen wie aus dem Nichts heraus aufbaut: differenzierte Wahrnehmung und vielfältige Bewegungsfertigkeiten, Sprache und elementares Sozialverhalten, grundlegende Gefühle und elementares Weltwissen, Intelligenz sowie eine erstaunliche Denk- und Problemlösungsfähigkeit.

Seine universal weltoffene und extrem plastische Lernfähigkeit befähigt das Kind, sich aktiv an jede Umwelt anzupassen und ein Mitglied seiner Familie und Gesellschaft, Sprache und Kultur zu werden.

Wie dieser Prozess abläuft und welche pädagogischen Chancen darin liegen, darüber hat uns die moderne Kindheits-

und besonders Gehirnforschung viele neue Erkenntnisse geliefert, so dass wir heute von einem neuen Bild des Kindes (Anthropologie des Kindes) sprechen können, worauf sich die Früherziehung einstellen muss (Vgl. Eliot, L.: Was geht da drinnen vor?...).

Diese Forschungsergebnisse haben eine große mediale Publizität erreicht und beeinflussen die Bildungs- bzw. Sozialpolitik genauso wie bildungsinteressierte Eltern, welcher pädagogischen Einrichtung und Pädagogik sie ihre Kinder anvertrauen.

Auch die pädagogischen Konzeptionen sind danach zu prüfen, ob sie den komplexen wie individuellen Bedürfnissen des Kindes entsprechen, oder sich nur auf bestimmte Teilfunktionsförderung beschränken wie z.B. Sprach- oder Bewegungsförderung, auf bestimmte Alters-

abschnitte oder nur nach einer bestimmten Methode arbeiten.

Maßgeblich ist immer eine Pädagogik, die dem Kind eine ganzheitlich angelegte Entwicklungsförderung bietet, die von der Früherziehung bis zum Berufseintritt kontinuierlich und in ihren Einzelteilen konsistent und möglichst widerspruchsfrei aufgebaut ist. Solche persönlichkeitsbildenden Konzepte liegen z.B. bei Fröbel oder Montessori vor. Aber auch solche klassischen wie bewährten Konzepte bedürfen der Revision und Erneuerung.

Daher fragen wir nach der frühpädagogischen Bedeutung aktueller Forschungsergebnisse und was dabei die noch akut praktizierten Klassiker wie z.B. Fröbel und Montessori für eine moderne Früherziehung leisten können.



2. Außerfamiliäre Früherziehung – Montessori und die frühe Kindheit

Zunehmend werden heute 0-3jährige Kinder z.B. aus sozialen (Chancengleichheit der Frauen), ökonomischen Gründen bzw. Zwängen in die außerfamiliären Erziehung in Krippen oder Kindergärten aufgenommen wie dies z.B. schon 1907 in Montessoris erstem Kinderhaus im römischen sozialen Brennpunkt San Lorenzo der Fall war.

Besonders bildungsinteressierte Eltern wollen - in Kenntnis der modernen Kindheitsforschung - ihr Kind sehr früh umfassend fördern lassen, also z.B. Fremdsprachen, Ballett, Kunst oder Musik ihrem Kinde anbieten. Man spricht sogar von „pränatalen Universitäten“ durch die schon vorgeburtlich auf das Kind eingewirkt werden soll (z.B. Musikbeschallung). Am häufigsten entscheiden sich Eltern wohl aus einem ganz pragmatischen Grund für frühe außerfamiliäre Betreuungsangebote: Sie merken, wie wohl sich Kinder unter Gleichaltrigen fühlen, wie viel sie dort entdecken und lernen können. Dagegen ist die ausschließlich familiäre Betreuung (heute in der Regel im Verhältnis Mutter - Kind ohne Geschwister) recht schnell für beide langweilig, anstrengend und wenig erfüllend.

0-3jährigen Kinder stellen aufgrund ihrer extrem schnellen und differenzierten Lernfähigkeiten sowie Bild- und Erziehbarkeit hohe qualitative Ansprüche an die „Erziehungskunst“ (Fröbel) bzw. brauchen eine umfassende wie differenzierte Förderkompetenz der Früherzieher/innen und sie beanspruchen eine pädagogisch hochwertige Lebensumwelt, soll die Persönlichkeitsentwicklung in ihrer fundamentalen Frühphase nicht Schaden erleiden und das Kind sich optimal entwickeln. Man fordert daher auch zunehmend eine wissenschaftlich standardisier- und messbare „Betreuungsqualität“ in der Früherziehung bzw. in Kitas, wenn es z.B. um Fragen der Pädagogen-Kind-Relation oder den Standards der Curricula, Kinderpflege- und Bildungsangebote oder der Pädagogen-

qualifikation geht (Professionalisierung). Eine solche qualitätsorientierte Prüfung von pädagogischen Früherziehungseinrichtungen ist auch schon Praxis in Montessori-Einrichtungen (Montessori-Qualitätssiegel).

Gleichzeitig steigern die Forschungsergebnisse die Hoffnung auf verbesserte Chancen früher kompensatorischer und rehabilitativer Förderung entwicklungsgefährdeter und behinderter Kinder, wo z.B. Fehlentwicklungen oder drohende bzw. bestehende Behinderungen die Persönlichkeitsentwicklung beeinträchtigen können. Auf diese Probleme wie auch Chancen der Frühentwicklung haben schon die frühpädagogischen Klassiker Fröbel und Montessori eindringlich hingewiesen. Ihre pädagogischen Konzepte fanden daher auch früh Anwendung in der heilpädagogischen Praxis und Frühförderung. (Vgl. Schmutzler, Handbuch Heilpädagogisches Grundwissen...).

Montessori und die ‚Unter-Dreijährigen‘

Die frühkindliche Entwicklung, Bildung und Erziehung 0-3jähriger ist in der Montessori-Theorie ein fester Bestandteil. Schon länger gibt es hierzu praktische heilpädagogische Erfahrungen mit Montessori-Pädagogik (Vgl. Schmutzler, Handbuch Heilpädagogisches Grundwissen...).

Anders sieht es mit den Montessori-Regelkinderhäusern aus, die bislang keine oder kaum Kinder unter drei Jahren auf-

nahmen. In der praktischen und vor allem pädagogisch-didaktischen Realisationsfrage hat sich erst in jüngerer Zeit v.a. in den USA eine praxisorientierte Diskussion entwickelt. Hierzu liegen auch erste Förderkonzepte und Ausbildungsmöglichkeiten für Früherzieher/innen vor (vgl. dazu Lillard u. a.).

Der akute bildungs- und vor allem sozialpolitische Druck in Deutschland auf die Öffnung der Kinderhäuser(-gärten) für die sog. ‚Unter-3jährigen‘ fordert nun auch die Montessori-Praxis heraus, sich dieser frühpädagogisch-didaktischen und sozialpädagogischen Aufgabe intensiver zu stellen.

Die Montessori-Pädagogik kann diese Aufgabe lösen, weil sie ein international bewährtes pädagogisches Gesamtkonzept von der Früherziehung bis zum Berufseintritt und über ein entsprechendes Pädagogen/innen-Ausbildungsprogramm besitzt. Gleichzeitig wird und muss sich die 100jährige Montessori-Pädagogik öffnen für neuere Forschungsergebnisse (vgl. Keller, H.: Handbuch...) und die seit Jahrzehnten erfolgreichen Praxiserfahrungen, wie sie z. B. die Fröbel-Spielpädagogik vorweist die sich mit der Montessori-Praxis sehr gut verbinden lässt.



3. Qualitative Besonderheiten der frühen Persönlichkeitsentwicklung – Neue Forschungsbefunde

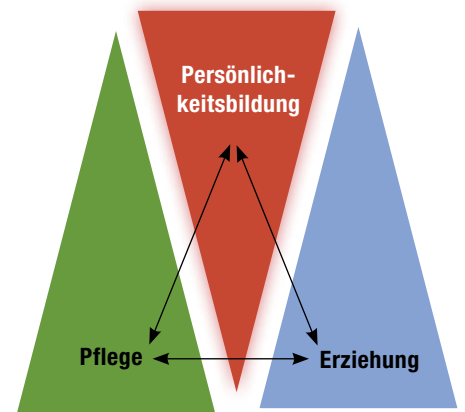
Wenn wir in diesen frühen komplexen Prozess der Persönlichkeitsentwicklung fördernd, präventiv oder heilpädagogisch rehabilitativ eingreifen wollen, dann müssen wir detailliert wissen, wie sich 0-3-jährige z.B. sprachlich, intellektuell oder sozial entwickeln, wie sie lernen und welche Chancen und Aufgaben die Früherziehung hat. Bei 0-3-jährigen liegen qualitative Entwicklungsbesonderheiten und Bedürfnisse, die zu beachten sind:

Eine 1. qualitative Besonderheit der 0-3-jährigen liegt in der Gleichzeitigkeit, wechselseitigen Abhängigkeit und Komplexität der sensomotorischen, sprachlichen, kognitiven, sozialen usw. Entwicklung in ihrer Umweltgebundenheit, in dem sich der aktive personale Selbstaufbau des Kindes vollzieht. Die nachstehende Grafik soll diesen komplexen Funktionszusammenhang vereinfacht darstellen.

Die 2. qualitative Besonderheit der 0-3-jährigen liegt in den verschiedenen basalen Bedürfnissen des Kindes (Ernährung, Wärme, Liebe, Geborgenheit / Bindung, Schutz, humane Ansprache, Anerkennung / Bestätigung), die erfüllt sein müssen, damit eine gesunde leibliche wie psychische Entwicklung möglich wird.

Besonders die Qualität der Eltern-Kind bzw. Erzieher-Bindung wird heute als eine zentrale Grundlage der Frühentwicklung und -erziehung angesehen. Sie wirkt sich auf die Gehirn- und Körperentwicklung, die Gefühlentwicklung und Selbstregulierungsfähigkeit und damit auf das Lernen und die gesamte Persönlichkeitsbildung aus. Dazu gehört auch die aus der Erfahrungsperspektive des Kindes untrennbare Einheit von Kinderpflege (u.a. Ernährung), Erziehung und Bildung.

Die Einheit von Pflege, Erziehung und Persönlichkeitsbildung

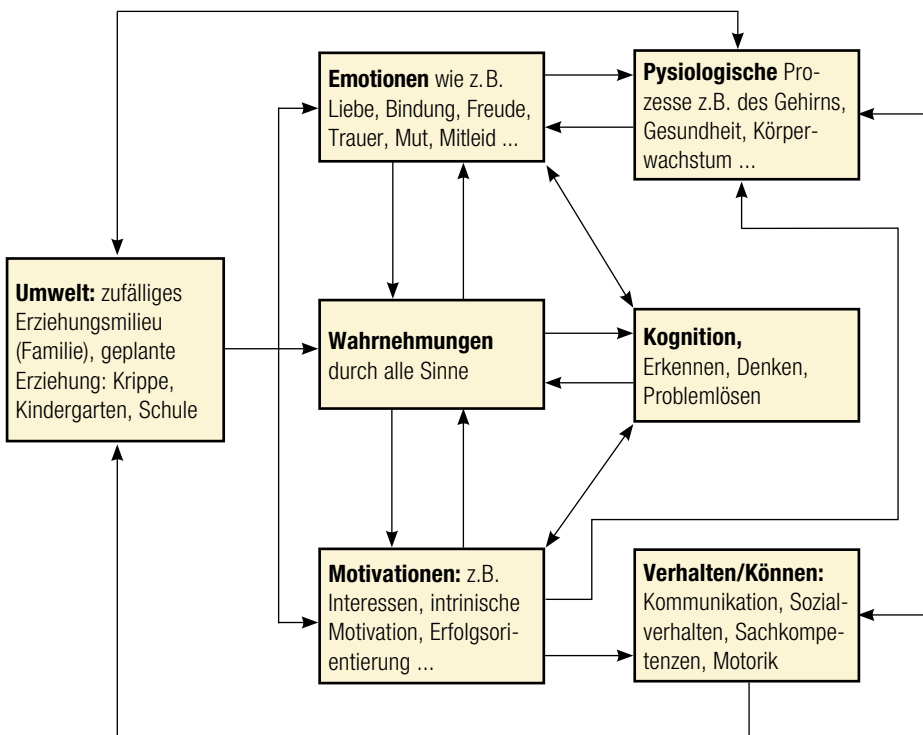


Pflege, Erziehung und Bildung von der Geburt an

Die Grafik symbolisiert, dass in den ersten Lebensmonaten und -jahren Erziehung und Pflege eine vorrangige, aber langfristig abnehmende Bedeutung haben, wogegen die Förderung der Persönlichkeitsbildung, die Lern- und Bildungsprozesse, Selbsttätigkeit und Autonomieentwicklung im Zentrum der Frühentwicklung und -erziehung stetig zunehmen.

Das liegt vor allem daran, dass die physiologischen, emotionalen usw. Abhängigkeiten vom Erwachsenen (Ernährung, Pflege usw.) abnehmen und das selbst-, sach- und sozialgesteuerte Lernen des aktiven Kindes stetig zunimmt. Humane Entwicklung bedeutet nach Montessori aktiver personaler Selbstaufbau in Richtung Unabhängigkeit vom Erwachsenen (Mündigkeit, Autonomie), also z.B. selbständiges Denken, Urteilen, Entscheiden, verantwortlich Handeln usw.

Dieser personale Selbstaufbau ist kein Naturereignis i.S. von Wachsenlassen und er gelingt nur durch eine verantwortungsbewusste, liebevolle und nach Montessori sachkompetente Erziehung. Diese Synthese in der Erzieherprofessionalität vereinigt nach Montessori „disziplinierter Liebe“ und ein pädagogisch-wissenschaftlich gebildeter „Verstand“.



Geändert nach Büeler, X.: System Erziehung Stgt. 1994

4. Zur pädagogisch-begrifflichen Orientierung: Kinderpflege – Erziehung – Bildung

1. Pädagogische Kinderpflege

In den ersten 3-6 Lebensjahren erlebt das Kind die untrennbare Erfahrungseinheit von Pflege, Erziehung und Bildung; Pflege heißt: alle Maßnahmen zur physisch-psychischen und geistigen Gesundheit z.B. auch Psychohygiene / mental health. Nach der Definition der WHO ist Gesundheit ein „Zustand vollkommenen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens und nicht allein das Fehlen von Krankheiten und Gebrechen“. Pädagogische Kinderpflege muss daher die leibliche wie seelisch-geistige Gesundheit gleichermaßen sehen, wie dies Montessori auch fordert.

2. Erziehung

Umfasst bewusste / geplante Hilfen für das Kind zur akuten und zukünftigen selbständigen, ethisch gebundenen und verantwortungsfähigen Lebensführung (Erziehung als Lebenshilfe). Montessori z.B.: „Wir müssen zu dieser Entwicklung, zu dieser wunderbaren Kraft die notwendige Hilfe geben. Sie verlangt Herzenswärme,

sie verlangt Verstehen. Lasst uns diese Hilfe Erziehung nennen“.

Daher möchte Montessori eine Erzieher/innen-Qualifikation, die pädagogische Liebe und wissenschaftlichen Sachverstand verbindet. Neben intentionaler/geplanter Erziehung findet eine funktionale/ungeplante Erziehung z.B. der Kinder untereinander statt, weswegen Kinder möglichst mit anderen Kindern aufwachsen sollten. Erziehung braucht ethische Orientierung wie wissenschaftliche Fundamente und sie gründet auf ethisch-normativen Grundlagen (Werten / Normen, Weltanschauungen, Religion/en), fußt auf Erziehungswissen (z.B. Anthropologie des Kindes, u.a. Psychologie) hat bestimmte Methoden (Modell, Lob) und führt zu bestimmten Erziehungszielen z.B. Selbständigkeit, Mündigkeit, Mitleids- und Liebesfähigkeit, demokratischer Haltung usw.

3. Bildung bedeutet

Prozessual gesehen aktiver Selbstaufbau/-gestaltung der zukünftigen Persönlichkeit als ein Verhaltensmodell für Selbst- u.

Weltverstehen, Selbst- und Weltverantwortung (Handlungsfähigkeit), Wertorientierungen und

Inhaltlich, material bzw. formal gesehen den Erwerb der erforderlichen humanen Lebenskompetenzen (z.B. Sprachen), Wissen, Denken/Intelligenz, Urteilskraft, Kreativität, emotionale, soziale, moralische Kompetenzen.

Bildung kann man folglich nur indirekt ermöglichen: Politik für Kinder, pädagogisch hochqualifiziertes Personal und pädagogisch-wissenschaftlich gestaltete Entwicklungs- und Lebensräume für Kinder; Bücher, individualisierender Unterricht, Erziehung, Vorbild-/Modell-Sein usw., aber nicht beim Kind direkt „machen“.

Montessori entwarf und praktizierte nicht nur eine neue Pädagogik, sondern sie forderte eine Politik für Kinder, eine „Partei des Kindes“ für dessen Interessensverwirklichung bzw. ein „Ministerium für das Kind“ „das sich dem Schutz der Kinderrechte, ihrer Gesundheit und der Bildung und damit dem Schutz der Menschheit widmet. (Macht der Schwachen, 1989/97)

5. Früherziehung – große und aktuelle Vorläufer im aktuellen Kontext

In der Geschichte der Pädagogik gibt es bedeutende Vorläufer der Früherziehung mit z.T. erstaunlich modernen Konzepten, die - wie im Falle Fröbels unverzichtbarer Spielpädagogik noch heute erfolgreich praktiziert werden und auch die Montessori-Praxis bereichern.

Zu nennen ist z.B. Comenius (1592-1670), der eine Frühpädagogik bzw. -didaktik schrieb: „Informatorium der Mutterschul“, die auch schon behinderte Kinder als bild- und erziehbar einbezog.

Weltberühmt und bis heute praktiziert ist die unverzichtbare grundlegende Spielpädagogik Fröbels (1780-1852). Von ihm stammt das Welt- Wort „Kindergarten“. Fröbel war als Lehrer, Kindergärtner und auch als Waisenhausvater tätig und er begründete den modernen Kindergarten als Bildungseinrichtung. Er entwarf und praktizierte auch eine Früherziehungslehre bzw. -didaktik („Mutter- und Koselieder“), die noch heute in der Früherziehung konzeptionell tragfähig ist und angewandt wird.

Dabei setzte er bei der Elternbildung an, entwickelte eine detaillierte Früherziehungsdidaktik bzw. -methodik, entwarf differenzierte didaktische Spiele und Materialien (Spielgabensystem), die bis heute im Kindergartenalltag und in der Früherziehung 0-3-jähriger aktuell und konzeptionell durchaus modern sind (Vgl. Schmutzler, H.-J.: Fröbel und Montessori...; Nikitin, B. u. L.: Aufbauende Spiele. Köln 1980) Maria Montessori, (1870-1952) war Ärztin, Professorin für Anthropologie und Pädagogik.

gogin. Ihr theoretisches anthropologisch-pädagogisches und didaktisches Konzept reicht von der Früherziehung bis zur Berufseingliederung.

Montessoris pädagogisch-didaktischer und praktischer Schwerpunkt wird von Fachleuten im Kindergarten- und Grundschulbereich gesehen, wofür sie ein umfangliches und bis heute immer mehr erweitertes didaktisches Konzept und Material entwickelte. Montessoris didaktische Materialien und Praxis besonders für 3-6jährige beruhen auf Vorarbeiten der franz. Ärzte und Heilpädagogen Itard (1774-1838) und Sèguin (1812-1880) und ihrem aristotelisch-heilpädagogischen Grundsatz, nach dem nichts im Geiste ist, was nicht vorher in den Sinnen war. Sie entwarfen die von Montessori fortentwickelten Sinnesmaterialien und praktizierten eine Pädagogik auf sinnesphysiologischer Basis nach dem Grundsatz ‚vom Greifen zum Begreifen‘. Montessoris pädagogischer Entwurf wird von Fachleuten als wissenschaftlich so umfassend wie tragfähig angesehen, dass er

auch für eine Ausweitung der Montessori-Praxis im Bereich der Früherziehung 0-3jähriger angesehen und bereits seit Jahren in diese Richtung einschließlich didaktischer Materialien fortentwickelt wird (z.B. heilpädagogische Frühförderung nach Montessori; Montessori-Toddler-Materialien; Beispiele siehe Internet).

Modernisierte Montessori-Lehrgänge mit dem Schwerpunkt Früherziehung für 0-3jährige in den USA scheinen die Anwendbarkeit der Montessori-Pädagogik in diesem Frühbereich zu bestätigen (Patricia Wallner, Vortrag am 22.11.08. auf dem Früherziehungs-Kongress der DMG in Frankfurt/M).

Wie sich hier in der anpassungsfähigen und didaktisch weitgefächerten wie variablen Montessori-Praxis schon immer zeigte, kann durchaus eine fachlich mögliche Synthese mit der hochentwickelten Spielpädagogik Fröbels ‚seiner Didaktik und seinem Spielgabensystem pädagogisch-didaktisch zweckmäßig sein, weil von Montessori selbst keine Früherzie-

hungsdidaktik entwickelt wurde bzw. keine didaktische Materialien für 0-3jährige vorliegen.

Besonders aktuell ist Montessoris Konzept der „vorbereiteten Umgebung“ als pädagogisch-wissenschaftlich gestalteter Lebens-, Lern- und Bildungsraum für 0-3jährige. Es wird deshalb als pädagogisch besonders nützlich angesehen, weil heute Gehirnentwicklung und Lernen als konstruktiv-aktive Selbstentwicklung des Kindes im Kontext eines pädagogisch sozialen wie sachlich gestalteten Lebensraumes gesehen wird.

Ein weiterer Grund für die Aktualität der Montessori-Pädagogik als pädagogische Grundorientierung liegt in den oft kurzlebigen, aber medial aufgeblasenen pädagogischen Moden und der verwirrenden Meinungsvielfalt, der viele Eltern und Erzieher/innen oft hilflos ausgesetzt sind. So stellen sie immer häufiger die Frage nach einer umfassenden pädagogisch-fachlich wie ethisch fundierter Grundorientierung, die viele in der Montessori-Pädagogik finden.

6. Montessori-Pädagogik als Grundorientierung der Früherziehung

Anthropologisch-pädagogischer Ausgangspunkt

Der anthropologisch-pädagogische Ausgangspunkt für eine moderne Früherziehung kann die Montessori-Pädagogik sein, die eine weltweite Anerkennung, wissenschaftliche Reputation und eine erprobte wie empirisch geprüfte Praxis nachweisen kann. Ihre umfassende ganzheitliche Anthropologie des Kindes, ihre christlich-ethische wie demokratische Orientierung kann ein ausbaufähiges Fundament bieten, auf dem sich eine wissenschaftlich aktualisierte Kleinkindpädagogik auf- und auch ausbauen lässt. Denn die Montessori-Pädagogik ist – wie sie selbst sagt und ihre weltweite Anwendung zeigt – offen und wie jede Pädagogik so erneuerungsbedürftig wie auch reformfähig.

Eine solche pädagogische Grundorientierung ist in einer ethisch-normativ unsicheren pädagogischen Epoche notwendig, um Pädagogen/innen und Eltern die unverzichtbare Verhaltens- und Handlungssicherheit zu geben, die sie für die tägliche Erziehung brauchen.

Zu dieser pädagogisch-ethischen Grundorientierung gehört z.B.

- ▶ die Achtung vor der Würde (Menschenwürde), Individualität und Freiheit des Kindes,
- ▶ die Respektierung und Erfüllung seiner Rechte auf Schutz, Gesundheit und Liebe, Bildung, Erziehung und ethische Orientierung. Nach Montessori braucht das Kind am Anfang seines Lebens vor allem „Milch und Liebe“.

Zu Recht spricht die große Anwältin für

die Rechte des Kindes vom Kind „vergessenen Bürger“, dem oft grundlegende Rechte auf Bildung, Erziehung und leibliche wie seelische Gesundheit vorenthalten werden. Deshalb forderte sie nicht nur eine neue wissenschaftlich begründete Sicht des Kindes, sondern auch einen neuen Erzieher, der sich für das Kind, seine Bedürfnisse und Rechte einsetzt und für seine große Aufgabe nach den Grundsätzen Montessoris professionalisiert werden muss (in sog. Montessori-Lehrgängen).

Neue Sichtweisen des Kindes - Neuer Pädagoge

Unabdingbar ist nach Montessori auch die Anerkennung einer neuen, wissenschaftlich fundierten Sicht des Kindes als soziales, freies und aktives, sich selbst

gestaltendes Wesen, das nach „Bauplan“ der Menschwerdung seine zukünftige Persönlichkeit aufbaut, d.h. einen lebens-tüchtigen, leiblich wie seelisch-geistig ge-sunden Menschen entwickelt, der fähig ist zu Liebe, Gerechtigkeit und Frieden, zu freier Selbstbestimmung, Selbst- und Weltverantwortung sowie Demokratie, um einige grundsätzliche Orientierungen aus der Montessori-Pädagogik zu bezeichnen. Bevor die Pädagogik in die Frühentwick-lung des Kindes eingreift, stellt sich nach Montessori die unabdingbare Forderung nach vorurteilsloser wissenschaftlicher Kenntnis früher Entwicklungsprozesse. Montessori spricht hier von der täglichen Anstrengung zur Erkenntnis des „wahren Kindes“ und der Reflektion unserer Vor-urteile über das Kind, die im Lichte der modernen Kindheitsforschung überprüft werden müssen.

Das neue Bild vom 0-3-jährigen Kinde – Aspekte der Frühentwicklung

Entwicklungspsychologie und Gehirn-forschung haben uns in den letzten Jah-ren viele neue Forschungsergebnisse zur Frühentwicklung geliefert. Sie zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass die Ent-wicklung der humanen Kompetenzen wie Wahrnehmung und Denken, Wissen und Sprache, Sozialverhalten und Gefühle sich im sozialen Kontext von Gehirn und Umwelt vollzieht und früher als bisher angenommen erstaunliche Leistungen des Kindes feststellbar sind.

Sinnesentwicklung – Ordnungsentwicklung im Bewusstsein

Im Detail sind es Kompetenzen wie die verschiedenen Sinnesmodalitäten (z.B. der Tastsinn ab 2.Schwangerschaftsmonat), die bei der Geburt alle funktionsfähig sind, das Kind mit seiner Umwelt verknüpfen und die Wahrnehmungswelt des Kindes aufbauen und die Vorstellungs- und Denk-entwicklung beeinflussen.

Sinnesreize werden früh organisiert und kategorial geordnet, so dass sich schon in den ersten 3-4 Lebensjahren die Katego-rien von Raum-, Zeit- und Mengen- bzw. Zahlvorstellungen oder die Kategorien für Erlebnisse / Gefühle, Semantik (z.B. Sprache, Begriffe), Fertigkeiten (z.B. Be-

wegungen) entwickeln. (Vgl. Schmutzler, H. - J.: Handbuch Heilpädagogisches Grundwissen, 2006).

Aber auch universale Gefühlskategorien entwickeln sich in den ersten Lebensjahren wie z.B. Fröhlichkeit, Überraschung, Wut, Ekel, Furcht, Traurigkeit, Verachtung.

Und natürlich gibt es darüber hinaus noch viele sich im Lebensverlauf ausdifferen-zierende und modifizierende Gefühle wie Liebe - Hass, Freude - Trauer, Angst, Neid, Fremdheit - Vertrautheit, Selbst- und Weltvertrauen, Stress, Verlustgefühle, Mitgefühl / Empathie, Hilfsbereitschaft, Kampf-Flucht-Gefühle usw. (a.a.O.)

Dieser früh wahrnehmende und erkennen-de, ordnende und klassifizierende Geist erklärt, warum Kinder nicht nur eine Sehnsucht nach einer klaren geordneten und stabilen sozialen wie dinglichen Umwelt haben, sondern warum ihr Spielen (z.B. mit Baumaterial) häufig ein dauerndes, üben-des Ordnen und Umstrukturieren ist, bis es seine individuelle Ordnung im Erleben, Denken, Handeln, und seine Ordnungs-wie Orientierungsfähigkeiten aufgebaut hat. In der Montessori-Praxis spielt daher die Ordnung eine zentrale Rolle. Besonde-re Aufmerksamkeit verdienen die Details der frühen Denk- und Gehirnentwicklung.

Denken beginnt bei der Geburt – Worin bestehen Denkprozesse?

Denkprozesse beziehen sich auf verschie-dene Bereiche wie z.B.:

- ▶ Erkennen / Wiedererkennen (Iden-tifikation), z.B. eines Gesichts oder Gegenstandes
- ▶ Vergleichen, Unterscheiden, z.B. von Formen, Farben, Geräuschen usw.
- ▶ Kombinieren, z.B. von Merkmalen wie Größe, Farbe, Form (z. B. großes gelbes Dreieck)
- ▶ Reversibilität, umkehrbares (reversi-bles) Denken, logisch vorwärts-rück-wärts denken.

Denkmethoden können z.B. logisch-ma-thematisch, analytisch (zerlegend) oder synthetisch (verbindend) oder auch problemlösend sein. Z.B.: Wie erreicht man eine Vase auf dem Tisch? Indem man evtl. an der Tischdecke zieht, also ein Werk-zeug gebraucht. Denken kann man nach Abstraktionsstufen unterscheiden z.B. an-

schaulich - bildhaft oder abstrakt wie z.B. in Symbolen, Bildern und Begriffen (ab-strakt). Denken bezieht und spezialisiert sich auf verschiedene Sachgebiete wie z.B. Mathematik, Physik, Kunst, Sozialfelder (Familie, Gesellschaft), Politik, Moral usw. Besonders heute ist problemlösendes bzw. kreatives Denken gefragt - hier liegt die menschliche Stärke:

Wie kommt man zu sozialen oder politi-schen Problemlösungen ohne Konflikte? Wie schafft man neue technische oder künstlerische Produkte? Wie entwickelt man neue Methoden / Verfahren z.B. zur Energiegewinnung oder -einsparung? Schließlich gibt es auch ein urteilendes und bewertendes Denken. Was ist gut-böse, richtig-falsch und wie gelangt man zu einem Urteil oder einer angemesse-nen Bewertung wie z.B. Schulnote? (vgl. Schmutzler, H. - J.: Handbuch...) Wegen dieser vielfältigen Aufgaben und Leis-tungen in der Denkentwicklung ist eine ganzheitliche Frühförderung des Kindes entscheidend für die optimale Denkent-wicklung.

Beispiele und Meilensteine zur frühen Denkentwicklung

In den ersten drei Lebensjahren erreicht das Kind beachtliche verschiedenartige Denkleistungen. Die Denkentwicklung zeigt sich schon im frühen nachgeburt-lichen Stadium:

- ▶ Neugeborene können Ähnlichkeiten erkennen bzw. unterscheiden, also ka-tegorisieren / ordnen.
- ▶ Ca. 0,1-Jährige können abstrakte Vor-stellungen von Gegenständen spei-chern.
- ▶ 0,3-Jährige können elementare phy-sikalische Sachverhalte nach möglich / unmöglich unterscheiden bzw. nach Ursache - Wirkung denken und Wahr-scheinlichkeiten „voraussehen“.
- ▶ ca. 0,4-Jährige kategorisieren nach Form und Farbe, unterscheiden Ge-sichter, Stimmen, Farben.
- ▶ ca. 0,5-Jährige können anschaulich Addition / Subtraktion erbringen.
- ▶ bei ca. 0,8-Jährigen nehmen die Stirn-lappen ihre Funktionen auf und das Kind sucht versteckte Gegenstände (Objektpermanenz), und diese Aktion

setzt Planung, Hemmung falscher Bewegungen / Impulskontrolle, Arbeitsgedächtnis und minimale Konzentrationsspanne voraus, die sich bis ca. 1,0 weiter ausbilden.

- ▶ ca. 0,8-0,9-Jährige beginnen planvolles Handeln mit Kontrolle störender Impulse.
- ▶ ein ca. 0,8-jähriges Kind vollzieht eine emotionale Bindung an eine feste Bezugsperson als Basis der Weiteroberung, Gefühle koppeln sich mit dem Intellekt und damit zunehmend mutige Weiteroberung / Exploration (Krabbeln, alles angreifen usw.)
- ▶ mit ca. 1,6 Jahren: Abschluss der sensomotorischen Ausreifung (Wahrnehmungs-Bewegungs-Zirkel); praktisch-sensomotorische Handlungsfähigkeit und Sprachverständnis und Entwicklung steigern sich explosionsartig; Zunahme des Wortschatzes und der 2- bis 3-Wortsätze.
- ▶ mit ca. 2,6: Anfänge des symbolischen Denkens, d. h. der Fähigkeit, statt konkret mit den Dingen nun mit Stellvertretern - Symbolen - zu operieren“ (a.a.0.)

Diese Übersicht zeigt, dass sich Denkprozesse früh entwickeln und - mit geeigneten Methoden wie Medien -aktiviert und gefördert werden könnten. Für die pädagogisch-didaktischen Interventionen gibt es in der Kindesentwicklung besonders günstige Zeiten, in denen Pädagogik am wirkungsvollsten und für das Kind das Lernen neuer Kompetenzen am leichtesten ist, die sog. Sensiblen Phasen.

Sensible Phasen: Wann man am besten lernt - wann man am besten lehrt
Die Entwicklung der Humankompetenzen vollzieht sich im sozialen wie dinglichen Umweltkontext und dabei spielen in der modernen Kindheitsforschung die sog. sensiblen Phasen eine große Rolle, die in der Montessori-Pädagogik schon immer eine große praktische Bedeutung haben. Sensible Phasen lassen sich als Entwicklungsabschnitte in der Gehirnentwicklung bezeichnen, in denen eine extreme und spezifische Lernbereitschaft entsteht, durch die bestimmte humane Kompetenzen wie z.B. Wahrnehmung, Motorik ,Denken, Sprache usw. schnell und hoch-

wirksam mit lang anhaltender Wirkung vom Menschenkind aufgebaut werden. So lernt man z.B. Bewegungskoordinationen am besten in den ersten 3-6 und Sprache/ en in den ersten 13 Lebensjahren. (Vgl. Keller, H.: Handbuch der Kleinkindforschung.32003).

Pädagogisch formuliert: in diesen sensiblen wie für die Förderung einmalig-kritischen Phasen besteht eine optimale Lernfähigkeit bzw. fast müheloser Kompetenzaufbau und eine große Chance der Förderbarkeit des Kindes - es öffnet sich quasi ein Zeit-Fenster für pädagogische Interventionen mit höchster pädagogischer oder auch therapeutischer Wirksamkeit - z.B. bei Bewegungstherapien (Vgl. Schmutzler, Handbuch Heilpäd...).

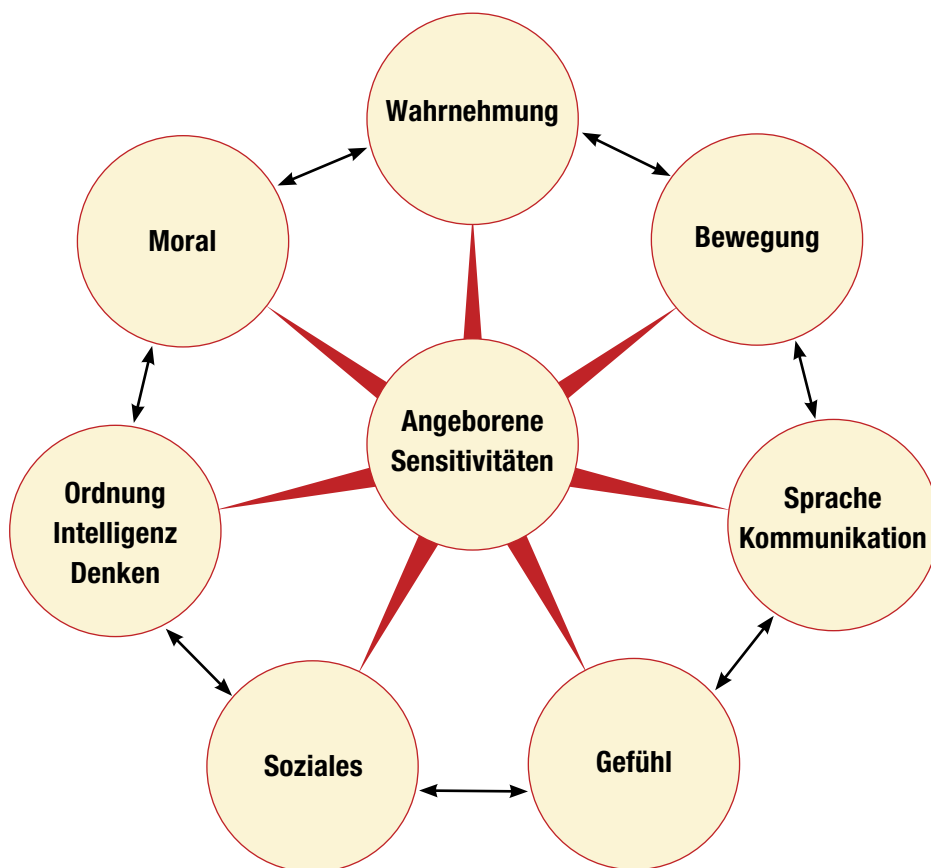
Die Montessori-Pädagogik hat sich diese Theorie früh zunutze gemacht und sie kennt folgende sensible Phasen:

Bewegung (z.B. Sprechmotorik) in ihren sensiblen Phasen optimal entwickeln.

Die Schwerpunkte der Aktivität der sensiblen Phasen liegen in den ersten 3-6 Lebensjahren, in denen sich die Fähigkeiten wie Sprache, Bewegung, Ordnung / Intelligenz usw. entwickeln. Dementsprechend muss die Früherziehung diese sensiblen Phasen kennen und in ihrer Praxis berücksichtigen.

Dies bedeutet vor allem

- ▶ Entwicklungsfreiheit in einer pädagogisch vorbereiteten Umgebung, d.h. es müssen den sensiblen Phasen entsprechende wählbare Lern- und Handlungsmöglichkeiten gegeben sein, damit sich die sensiblen Phasen auch dem Erzieher offenbaren können;
- ▶ das Kind muss beobachtet werden um zu erkennen, wofür es sensibel ist und
- ▶ dem Kind müssen aufgrund von Be-



Die Grafik soll einerseits die sensiblen Phasen zeigen, aber eben auch die wechselseitige Verbundenheit bzw. Beeinflussung. So wird sich z.B. die Sprachkompetenz nur dann optimal entfalten, wenn sich auch Wahrnehmung (z.B. Sprache hören) und

obachtungen in individueller Passung Lern- und Handlungsangebote gemacht werden (fördern - fordern). Nur dadurch kommen die Sensiblen Phasen zu ihrer vollen Wirksamkeit und ermöglichen so den lebensnotwendigen

Kompetenzaufbau sowie die Hervorbringung von Interessen und Begabungen. Wenn das Kind z.B. sensibel für Sprache ist, dann braucht es zumindest freie Sprechmöglichkeiten und ein korrekt sprechendes Sprachmodell bzw. Sprachangebot, das seiner Individualität und seinen Lernmöglichkeiten entspricht.

Schlussfolgerung: Dem vielfach sensiblen weltoffenen und lernbegierigen Kind muss

- ▶ eine entwicklungsstimulierende Lebens-, Lern- und Handlungsumgebung angeboten werden, damit es seine Lebenskompetenzen bzw. seine Persönlichkeit aufbauen kann;
- ▶ ein fachlich wie persönlich qualifizierter professioneller Pädagoge zur Verfügung stehen, der das Kind kontinuierlich beobachtet und die entsprechenden Förderangebote bereitstellt bzw. Kind und Sache verbindet.

Neue Erzieher – Fortentwicklungen und Professionalisierung in Richtung Früherziehung

Entsprechend den wissenschaftlichen Anforderungen sind auch persönliche Qualitätsanforderungen nach Montessori hoch und diese sollten dem Erziehenden eine Orientierung für sein tägliches Handeln sein: unbedingte pädagogische Liebe und aktueller wissenschaftlicher Sachverstand sind Grundpfeiler seiner Persönlichkeit als „Diener“ (nicht: Bediener!) des Kindes auf dessen Weg zur unabhängigen mündigen Persönlichkeit: „Hilf mir es, selbst zu tun“ ist der Schlüsselsatz (so ein Kind zu Montessori), an dem sich das tägliche Erziehverhalten orientiert.

Der Praxisansatz Montessoris

Pflege, Erziehung und Bildung vollziehen sich nach Montessori innerhalb einer pädagogisch-wissenschaftlich vorbereiteten Umgebung. Darunter versteht sie einen Lebens- und Lern-, Entwicklungs- und Erziehungsraum, der auf die Bedürfnisse des Kindes und seine Entwicklung, auf die Erziehungs- und Bildungsaufgaben abgestimmt, also auch pädagogisch-didaktisch variabel ist nach der Individualentwicklung und -lage des Kindes und nach den das Kind umgebenden Bildungs- und Lebensanforderungen. So variiert eine solche

„vorbereitete Umgebung“ sowohl nach dem individuellen Kind als auch nach Kulturkreis, in dem sich die Montessori-Praxis weltweit realisiert. Zugleich aber gibt es invariable pädagogisch-didaktische Kerne, die weltweit gültig sind wie z.B. die sensomotorischen, die Konzentrationsförderung, Lernen nach sensiblen Phasen und bestimmte pädagogische Prinzipien der Montessori-Pädagogik.

Schlussfolgerungen für die Früherziehungspraxis

Ein wesentliches Kriterium der Montessori-Praxis ist die „Ordnung“. Neben der von Montessori entdeckten spezifischen und starken Konzentrationsfähigkeit des Kindes (Polarisation der Aufmerksamkeit) spielt die Ordnung eine zentrale Rolle in ihrer Pädagogik, die auch in der aktuellen Gehirnforschung als wichtig angesehen wird. Kinder brauchen personale wie dingliche Stabilität und stabile und richtig ausgewählte Erfahrungen und sie benötigen besonders „Struktur“ sagt der Gehirnforscher M. Spitzer (ders.: Geist im Netz, Heidelberg 1996).

Nach Montessori brauchen Kinder eine stabile „Ordnung“, damit sie die Sach- und Strukturmerkmale ihrer Umgebung, der Dinge, der sozialen Wirklichkeiten, die Handlungs- und Verhaltensmuster ihrer Umwelt nicht nur erkennen, sondern auch und v.a. ein stabiles Verhaltensmodell aufbauen können, damit sie sich sozial zugehörig fühlen, integriert werden und frei in ihrer Umwelt handeln können.

Ordnung lässt sich nach Montessori Entwicklungspädagogik wie folgt verstehen:

- ▶ **Ordnung als Entwicklungsmerkmal** bedeutet, dass die Menschenentwicklung nicht zufällig abläuft, sondern nach einem „Bauplan“ bzw. Konstruktionsprinzip humaner Entwicklung in Richtung „Unabhängigkeit“ (Mündigkeit, Autonomie);
- ▶ **Ordnung als Erziehungs- und Bildungsgrundlage** bedeutet, dass dem Kind eine geordnete Welt entwicklungspädagogisch-didaktisch geboten werden muss im Sinne einer personal-sozialen wie dinglichen Ordnung, an der sich sein Ordnungsbedürfnis (Sensible Phase für Ordnung, Intelligenz, Erkenntnis...) befriedigen lässt und

nach der es seine individuelle psychische Ordnung in seinem Bewusstsein und in seinem Persönlichkeitsaufbau aufbauen kann. Für die Früherziehungspraxis bedeutet dies z.B. ein räumlich-zeitlich geordneter Entwicklungs- und Lebensraum für das Kind (z.B. pädagogisch-wissenschaftlich vorbereitete soziale wie dingliche Umgebung, Ordnung in Raum / Zeit / Tagesablauf);

- ▶ **Ordnung funktional gesehen** bedeutet ordnen können (koordinieren, integrieren, organisieren, Selbstorganisation), d.h. Sinesindrücke, Selbst- und Welterfahrungen sinnhaft zu ordnen (Ordnungs- bzw. „Orientierungsfähigkeit“) und sinnhafte wie zielgerichtete Handlungs- und Problemlösungsfähigkeit zu erlangen.

So kann z.B. ein Säugling kein Spielzeug erlangen, wenn es die dafür erforderlichen sensorischen und motorischen Teilfunktionen nicht koordiniert bzw. nicht zielgerichtet organisiert (Handeln lernen als Selbstorganisation). Dementsprechend braucht das Kind eine soziale wie dingliche Ordnung, an dem es seine eigenen kognitiven wie sozialen Muster entwickelt und ebenso eine moralische Ordnung, an der es sein eigenes Wert- und Normsystem orientieren und Urteils- wie Verantwortungsfähigkeit entwickeln kann.

Stabile soziale pädagogisch-ethische Verhaltensmodelle sind daher unverzichtbare Orientierungshilfen, an denen sich das Kind täglich in seinem individuellen geordneten Verhaltensaufbau anlehnen kann (Pestalozzi: „Erziehung ist Vorbild und Liebe...“);

- ▶ **Ordnung als pädagogische Methode** bedeutet hier eindeutige wie wirksame Erziehungs- und Lehrmethoden usw. zur Einübung von geordneten Handlungskompetenzen wie z.B. methodischem Lernen, methodischer Erkenntnisbildung, Problemlösungsfähigkeit usw., so wie dies heute in den Bildungsplänen gefordert wird (sog. Basiskompetenzen des Kindes u.a. lernmethodische Kompetenz). Es ist kein Zufall, dass in Montessori-Ausbildungen die präzise wie differenzierte Methodenzugehörigkeit eine zentrale Rolle spielt. Dasselbe gilt für die methodische Darbietung und Anleitung zur Lebenssinnorientierung wie z.B. religiöse und politische Sinn- und

Wertorientierung, die man nicht dem Zufall überlassen sollte

Dieser entwicklungspädagogisch-didaktische Grundansatz bei der „Ordnung“ wird von der heutigen pädagogischen Forschung eindrucksvoll bestätigt. (Vgl. Der Zusammenhang von Entwicklung und Erziehung aus systemtheoretischer Sicht. Dissertation Uni Erlangen-Nürnberg vorgelegt von U. Goldmann aus Düsseldorf, 2001; Tiehlikes, M.: Der „Pädagogische Versuch“ Maria Montessoris 1989)

Pädagogisch-didaktische Umsetzungsbereiche

1. Didaktische Felder

Montessoris pädagogisch-didaktischer Ansatz liegt in der

- ▶ lebenspraktischen Erziehung, den Übungen des täglichen Lebens wie z.B. Ernährung, Selbstversorgung, Kleidung, Hygiene, Pflege der eigenen Umgebung usw.
- ▶ in der sensomotorischen Förderung wie z.B. durch Bewegungsspiele, Sinnes- bzw. psychodidaktische Entwicklungsmaterialien;
- ▶ Sprachförderung in sog. Sprachlektionen / Literacy
- ▶ Denk- bzw. mathematischen Förderung
- ▶ Sozialerziehung wie z.B. Lernen in altersgemischten Gruppen, Umgangsformen
- ▶ Rhythmisch-musikalischen Bildung
- ▶ Musisch-künstlerischen Bildung wie z.B. Malen, plastisches Gestalten
- ▶ Emotionalen Erziehung wie z.B. Disziplin, Ausdauer, Wille, Mitgefühl
- ▶ Moralisch-sittlichen Erziehung wie z.B. Orientierung an christlichen wie demokratischen Werten
- ▶ Religiösen Erziehung
- ▶ Naturwissenschaftlich-ethischen Bildung (sog. Kosmische Erziehung, ökologische Sach- und Verantwortungsbildung: Verstehen, Erhaltung, Schutz der Schöpfung)

Der pädagogische Focus liegt in der strikten Beachtung, Beobachtung und Förderung des Individuums in seinem sozialen wie sachlichen Kontext (z.B. Altersmischung, familiär-kultureller Kontext usw.). Die Individuallage des Kindes und

seine Begabungen, Erziehungs-, Bildungs-, Förderbedürfnisse usw. ist immer der pädagogische Ausgangspunkt. Daher sind methodisch geplante Einzel- und Gruppen-„Lektionen“ von zentraler Bedeutung. In den speziellen Montessori-Kursen werden Pädagogen auf diese Funktionen vorbereitet - wie man dem Kinde hilft, „es selbst zu tun“ - ein Grundsatz der Montessori-Praxis.

2. Ort der Umsetzung: Vorbereitete Umgebung – ein Haus der Erziehung und Bildung

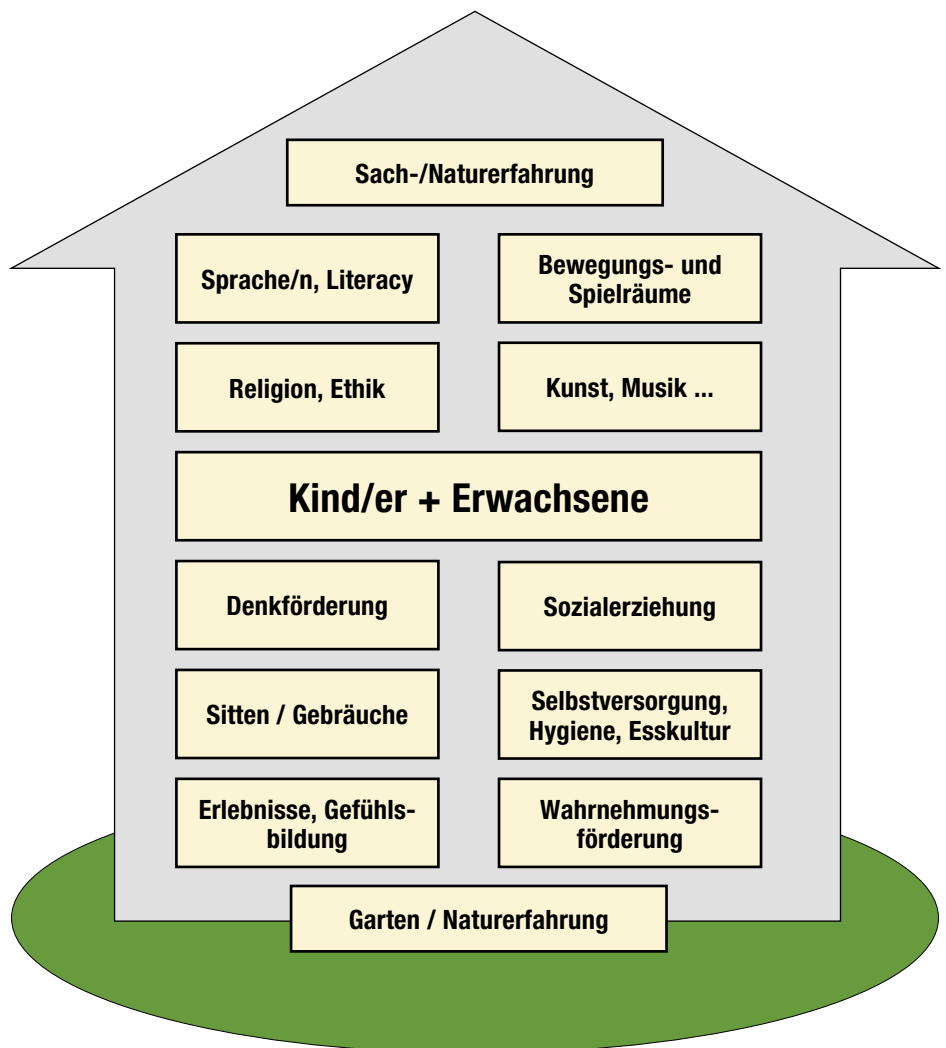
Das Montessori-Kinderhaus – eine vorbereitete Umgebung für 0-3-jährige ist ein entwicklungspädagogisch gestalteter und stimulativer Raum der „Aktivitätsmotive“ für Erziehung und Bildung. Typisch sind für sie räumlich-zeitlich klar geordnete Handlungs- und Bildungsbereiche.

„Vorbereitete Umgebung“ ist weltoffen und nicht auf ein Haus beschränkt, sondern

bezieht nach pädagogischem Bedarf und didaktischer Vorbereitung den umgebenden pädagogisch gestalteten Garten, die freie Natur (ggf. Waldtage) und die soziale wie kulturelle, handwerklich etc. Umwelt, die Museen u.a. Kulturräume ein.

Diese Entwicklungs- und Bildungsangebote orientieren sich in ihrer didaktischen Auswahl einerseits an den individuellen Entwicklungsnotwendigkeiten (z.B. Sprach-, Bewegungsentwicklung usw.) bzw. Förderbedürfnissen und andererseits an der Kultur / Zivilisation, in der ein Kind lebt oder eben leben soll sowie an den pädagogischen Leitideen (Menschenbildern, Erziehungs- bzw. Bildungszielen), nach denen ein Kind erzogen werden soll.

Die Auswahl der Bildungsangebote soll nach Montessori nicht zufällig, sondern von den zuständigen Wissenschaften erfolgen wie z.B. Sprach-, Sportwissenschaften, Mathematik, Musik usw., so wie dies heute mit den Bildungsplänen geschieht.



Pädagogische Handlungsfelder im Bereich 0-3jähriger

Sprache Literacy	Sachbildung, Natur, usw.	Kognition / Intelligenz
Musische Bildung Musik, Malen ...	Sozialerziehung	Religiöse, ethische Bildung
Gefühlsbildung	Sinne / Wahrnehmung	Bewegung
Selbstversorgung Pflege, Ernährung	Vorbereitete Umgebung Beobachtung / Dokumentation	Eingewöhnung / Elternarbeit

Dieser Überblick zeigt, dass schon die 0-3jährigen Kinder eine nahezu vollständiges Erziehungs- und Bildungskonzept erfordern, wie dies in der Montessori-Pädagogik grundgelegt ist. Übergeordnete Kompetenzen wie z.B. Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzen, Reflexivität und lernmethodische Kompetenz, Kreativität, Problemlösungsfähigkeit, und Spielkompetenzen, Demokratie, Friedlichkeit und Gerechtigkeit, Durchsetzungsfähigkeit, Resilienz und Rücksicht werden in mehreren Bereichen hervorgerufen und gefördert. (Vgl. auch die Bayr. oder Hess. Bildungspläne)

Vom Pädagogen wird erwartet, dass er für diese Gebiete und Förderbereiche didaktische Aufgaben und stimulative wie leitende Lernsituationen entwickelt. In methodischen Umsetzungen wird heute oft der Begriff Ko-Konstruktion verwendet, d.h. dass Lern- und Bildungsprozesse kooperativ mit den Kindern gestaltet und in sozialen Interaktionen dialogisch, forschend, handelnd-darstellend organisiert werden und weniger durch Fakten-Belehrung oder -Vermittlung erfolgen soll. Gedanken, wie sie bereits in der Fröbel-Tradition vorhanden sind.

Der pädagogische gestaltete Raum - die Ordnung / Organisation der Zeit als pädagogische Aufgabe

Lebens- und Bildungsräume für 0-3jährige müssen bestimmte pädagogisch-didaktische Kriterien erfüllen, weil diese Kinder hier ihre ersten komplexen grundlegenden personal-sozialen und sachlichen Welt-

begegnungen und -erfahrungen machen müssen. Über ihre sensomotorischen Aktionen erobern sie die Welt und entwickeln dadurch sich und erproben bzw. üben ihre Möglichkeiten, Mut, Selbstvertrauen und Können.

Sie krabbeln, klettern, ergreifen alles und erfassen alles mit allen Sinnen, nehmen soziale Kontakte auf, setzen ihre ganze Körperlichkeit wie Sinnlichkeit ein und gehen und erproben sich bis an die Grenzen, die sie in sich haben und die wir ihnen aus pädagogischer Verantwortung setzen. Kinder entwickeln ihre Begriffe von Raum und Zeit durch und in Bewegung.

Sie entdecken und erobern ihre Umwelt durch Bewegung und Erleben und entwickeln dadurch ihre Kompetenzen und Lebensgefühl wie Mut und Selbstvertrauen, ihr Weltwissen und Können durch Erforschen und Experimentieren mit allem, was sie vorfinden an Personen und Dingen.

Dabei ist pädagogisch-didaktisch zu unterscheiden zwischen vorstrukturierten Räumen und didaktischen Materialien und frei gestaltbaren Räumen und Materialien, die dem freien Spiel und der freien Bewegung und offenen selbstbestimmten Erfahrungsmöglichkeiten zugänglich sind. Kinder müssen in relativer geschützter „Entwicklungsfreiheit“ (Montessori) auch etwas selbst erkunden, erfinden erproben können. Sie dürfen nicht immer von Erwachsenen - selbst mit besten Absichten - gegängelt werden, weil sie sich dann z. B. entziehen, unterworfen und unterdrückt fühlen. Montessori spricht hier vom devianten Kind, entwicklungsgestörten Kind. Daher ist die pädagogische Gestaltung des Lebensraumes für Kinder indirekte Erziehungs- und Bildungsarbeit, die sich in mehreren Bereichen auswirkt, wie z.B. in der Bewegungsentwicklung.

Kinder können ihre Bewegungsentwicklung und damit ihre Persönlichkeit nur dann voll entfalten, wenn ihnen ein angemessener Bewegungsraum geboten wird. Die nebenstehende Tabelle zeigt, welche Bewegungsmöglichkeiten Kinder entwickeln und wonach sich die Erziehungs- und Bildungsarbeit orientiert, soll das Kind nicht über- oder unterfordert werden.

Kriterien / Hinweise zur Gestaltung von Bildungsräumen

Pädagogische Raumgestaltung bedeutet pädagogische Ziele zu realisieren, den verschiedenartigen Bedürfnissen wie auch dem Schutz des Kindes zu entsprechen. Einige Kriterien sind z.B.:

- indirekte Ästhetische Erziehung, „schöne“ Formen, Farben (Wie Farben wirken...)
- Architektur (pädagogisch bildende und erfreuende Architektur), Kunst z.B. als Bilder
- Sacherfahrungen, -kompetenzaufbau ermöglichen durch didaktische Materialien, Spielmittel
- Wertbewusstsein, Eigentum, Sorgfalt entwickeln
- soziales Lernen: z.B. Dinge teilen, in Gruppen leben lernen
- Zeitstrukturen einüben (Mahlzeiten...) und Zeitgestaltung lernen: wann mache ich wo was?
- Zeiten nutzen lernen, z. B. beim Warten...

Raumorientierung geben und zur Raumeroberung motivieren: Die Räumlichkeiten sollten den Kindern beim Betreten auf den ersten Blick Übersicht und Orientierung bieten, auf den zweiten zur Raum-Erkundung einladen. Ein interessanter Eingangsbereich soll zum Eintreten einladen und vergrößert das Vergnügen, morgens ins Haus zu kommen. Interessant, d. h. stimulierend, informierend, erfreuend - Wände, Stellwände oder Tische zum Ausstellen von kindlichen Produktionen, Dokumentationen von Aktivitäten, Blumen, Pflanzen...

Der Außenbereich des Kinderhauses sollte durch seine Gestaltung große Bewegungen und die Naturbegegnung ermöglichen: Gelände zum Überklettern, Überspringen von natürlichen Hindernissen, im Bergauf- und

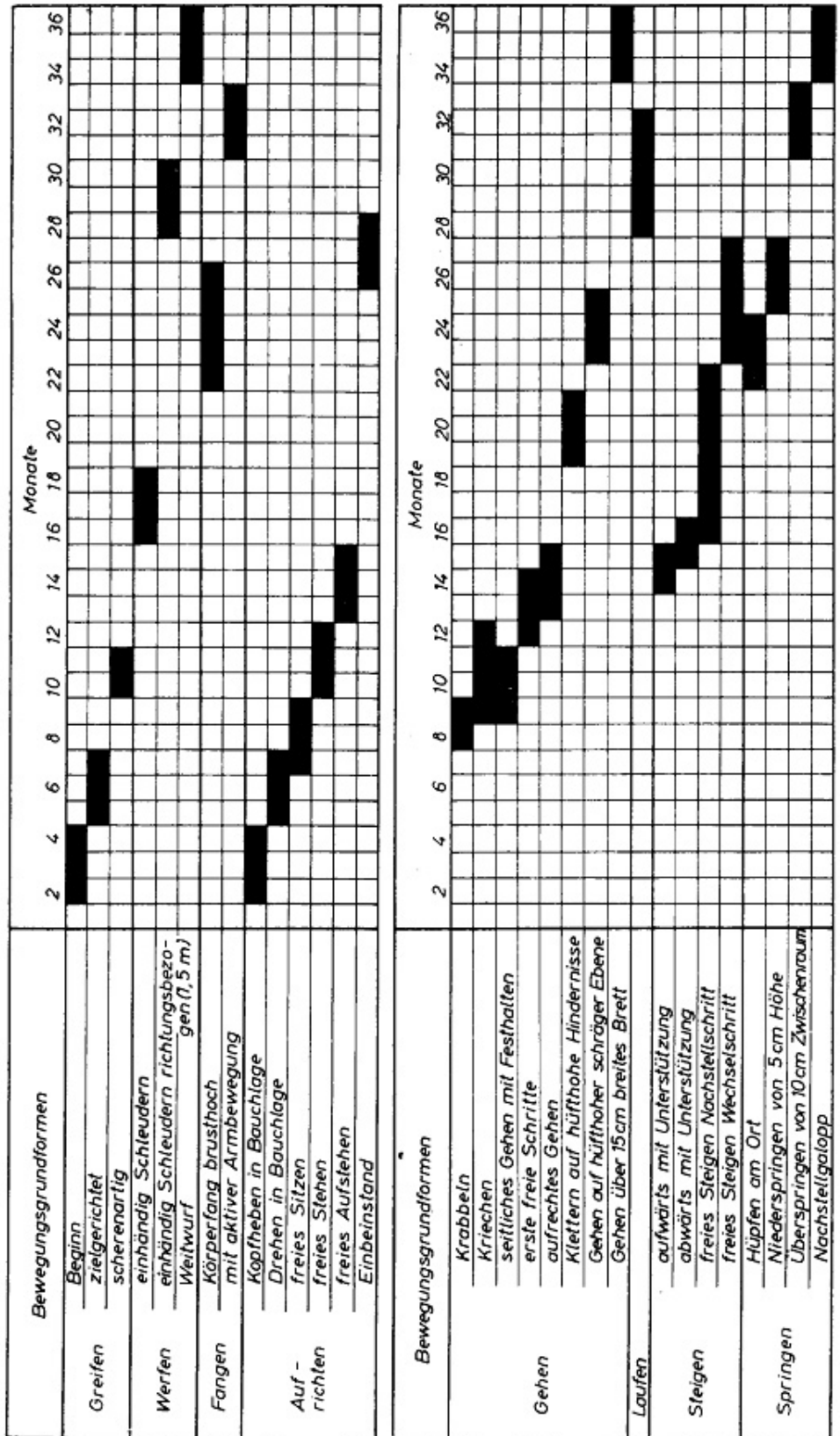


Abb. 2a, 2b Entwicklung der Bewegungsgrundformen für das Alter vom 2. bis 36. Lebensmonat

-ablaufen, balancieren über Baumstämme, im Barfuß-über-Wiese-und-Waldboden-Laufen, spielen mit Blättern, Tannenzapfen, Steinen, Wasser und Schnee etc., räumliche Distanzen einschätzen, eigene Bewegungen den Geländegegebenheiten bzw. den Unebenheiten des Bodens anzu-

passen, Gleichgewicht usw. üben, Fragen an die Natur stellen, Waldtage einlegen und Natur erleben, neugierig werden, die Natur respektieren und schützen lernen, natürliche Lebenszusammenhänge begreifen, Jahreszeiten erleben.

Der pädagogische Raum nach Montessori und Pikler

Zwischen der Italienerin Maria Montessori (1870-1952) und der Ungarin Emmi Pikler (1902-1984) gibt es berufliche Gemeinsamkeiten: beide waren Ärztinnen und Pädagoginnen mit starkem Interesse an der frühen Kindheit.

So erforschte Pikler die frühe Kindesentwicklung, besonders der frühen Bewegung und des Spiels, der allgemeinen Selbstständigkeit und der Beziehung als Voraussetzung der Entwicklung.

Dabei erkannte sie in die für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung grundlegende Bedeutung der frühen selbstständigen Bewegungsentwicklung und die untrennbare Einheit von Kinderpflege und Erziehung. Grundanliegen des Pikler-Ansatzes ist die integrale Einheit von Kinderpflege und Kommunikation/Sprache, liebevoller Zuwendung und Geborgenheit, Selbst- und Weltvertrauen, Sicherheitsgefühl und Ordnung, Bewegung und Spiel als zentrale Handlungsform des Kindes für seine aktive Entwicklung und Welteroberung. Pikler entwickelte ein Konzept frühpädagogischer Hilfen für die Bewegungsentwicklung einschließlich entwicklungspädagogisch-didaktisch gestalteter Räume und Materialien bzw. bewegungsstimulierender Geräte.

Hier trifft sie sich mit dem Handlungsansatz Montessoris: Entwicklung, Erziehung und Bildung vollzieht sich in einer „vorbereiteten Umgebung“ als pädagogisch-wissenschaftlich gestalteter Bildungsraum, der bei Montessori allerdings erst für ca. Dreijährige realisiert ist.

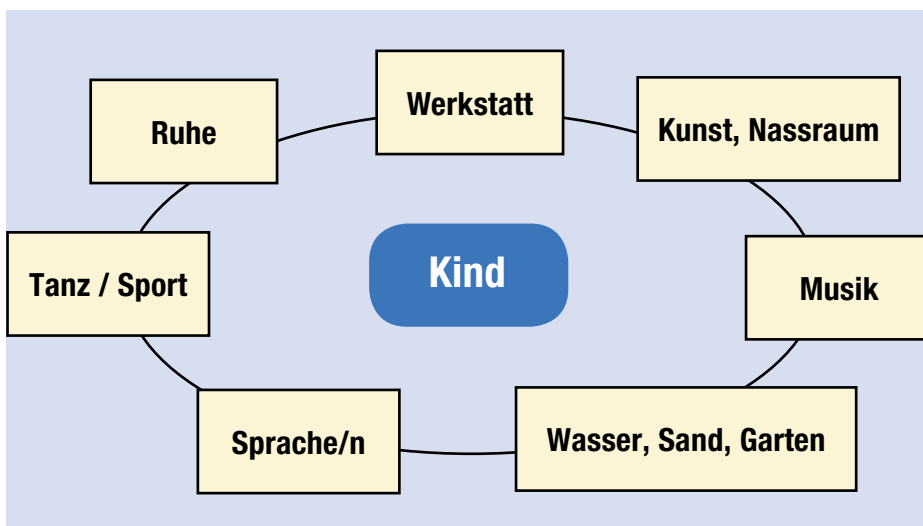
Kinder entwickeln in den ersten 3-6 Lebensjahren auch ihr Zeitgefühl und -bewusstsein sowie zeitliche Ordnungsschemata wie Tag-Nacht-Rhythmus, Essenszeiten, Zeit-Erlebensverbindungen, wie z.B. Krippenzeit, Zeit zuhause, usw. Für die Kita-Arbeit ist die Organisation des Tagesablaufs eine wichtige Frage erfolgreichen Arbeitens. So wie sich das Kind an der räumlichen Ordnung orientieren lernt, so muss dies auch für die zeitliche Ordnung gelten. Daher wird in die Tagesabläufe der Kitas ein Zeitschema eingebaut bzw. mit den Kindern entwickelt.

Der motivierende, fördernde und schützende Bewegungsraum - zwischen pädagogischer Vorstrukturierung und Offenheit



Dafür sollten spezielle Ausstattungsmerkmale gegeben sein, wie z. B. Stufen, Treppen, flache Podeste und Stufenpodeste; Sprossenleitern und Treppenwellen; schräge Ebenen; Einbauten mit festen und beweglichen Untergründen, z. B. aus Tauwerk; Hängematten und Hängesessel; Schaukeln; Wannen zum Hineinsetzen, gefüllt mit Bohnen; Schüsseln mit Erbsen, Linsen, Korken, Kieselsteinen oder frisch gesammelten Kastanien zum Umfüllen; Höhlen zum Zurückziehen; Tücher zum Verkleiden; Hocker zum vielfältigen Gebrauch; kurze und längere Baumstämme; Waschrinnen für Wasserspiele; Kleister und Ton zum Experimentieren; Staffeleien und flüssige Farben; Spiegel in allen möglichen Varianten. (A. von der Beek: Bildungsräume, Weimar 2008, S. 18)

Auch sollten besondere Funktionsräume eingerichtet werden.



Stichwortartig ist an folgendes zu denken: einen flexiblen Tagesablauf zu gestalten, der für die Kinder vorhersehbar ist und offen für Veränderungen ist. Der Tagesablauf berücksichtigt:

- ▶ Bedürfnissen der Kinder (Aktivitäts-Ruhe-Rhythmus, Ernährung, Pflege, Hygiene...)
- ▶ Wiederkehrende Elemente im Tagesablauf, wie z.B. Begrüßung und Verabschiedung, Mahlzeiten, Ruhephasen
- ▶ Rituale mit Kindern (z. B. diverse Gemeinsamkeiten, Spiele, Singen, Musik, Vorlesen, Sicherheit und Orientierung)
- ▶ Vorrang der Eingewöhnung neuer, jüngerer (1-2 jährige) Kinder und ihres individuelle Tagesrhythmus vor dem Gruppenrhythmus (kein Zwang!)
- ▶ Kenntnis / Berücksichtigung der Gewohnheiten in der Familie.

Allmählich lernt das Kind,

- ▶ dass sich eigene Bedürfnisse und Interessen mit den Gruppeninteressen in Einklang bringen lassen,
- ▶ sich aktiv an der Planung der Tagesgestaltung der Gesamtgruppe zu beteiligen und von der Erzieherin an der Planung beteiligt zu werden (u. a. Demokratiegebot nach Montessori: „Demokratie lernt man zwischen 0 und 20 Jahren“)

Jetzt ist der Zeitpunkt erreicht, auch vom Kind zu fordern, z. B. sich zunehmend an verbindliche Regeln des Tagesablaufs zu halten, zu warten usw.

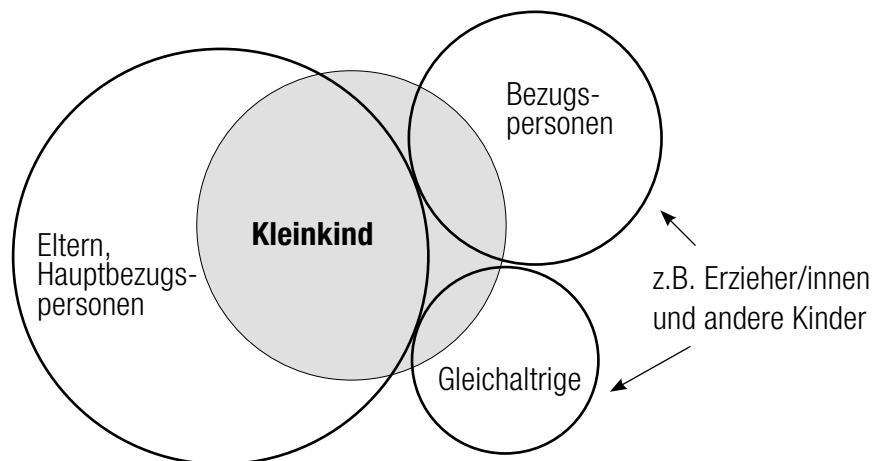
Der Übergang (Transition) von der Familie in das Kinderhaus / die Kita-Eingewöhnung als pädagogisches Problem

Die zeitweilige Lösung des Kindes aus der Familie bzw. von der Mutter und seine Gewöhnung an neue Bezugspersonen wird als kritische und sozialemotional belastende Problemphase angesehen, sowohl für das Kind als auch für die beteiligten Bezugspersonen wie v. a. die Mutter (Trennungängste der Mütter!) bzw. die Erzieherin, die sich auf das Kind einstellen soll.

Diese „Adaptionsprobleme“ sind durchaus gewichtig und dabei haben die Bedürfnisse des Kindes in der Eingewöhnungsphase eindeutigen Vorrang gegenüber den Bedürfnissen der Erwachsenen, wenn sich

bekannte Anpassungsprobleme bei den Kindern wie Ungehorsam, Aggressionen, Frustrations-, Angst- und Stressreaktionen nicht verfestigen sollen.

Die Verlagerung bzw. Ausweitung der Mutter-Kind-Bindung auf weitere Bezugspersonen erfordert also individuell-differenziertes wie langsames und geduldiges Vorgehen, weil es zwischen Mutter und Kind eine naturgemäß enge wechselseitige Bindung gibt und weil auch die Mutter das Kind als unentbehrlichen Teil seiner Person empfindet. Bindungsprobleme zu vermeiden bzw. zu minimieren gehört zu den schwierigsten Aufgaben der öffentlichen Früherziehung (Grafik: Bindung im Kleinkindalter nach Largo, R.: Kinderjahre München 41999 136)



sowie Absprachen zur Gestaltung des Eingewöhnungsprozesses mit Beteiligung der Eltern, die hier auf ihre Mitwirkungspflicht höflich wie bestimmt hingewiesen werden müssen.

Was man vor dem Eintritt in die KITA wissen sollte:

Alter, Geschlecht, Geschwisterkonstellation Entwicklungsstand, Vorlieben, Essgewohnheiten, Schlafgewohnheiten, Temperament, Empfindlichkeiten, gesundheitliche Aspekte, Rituale z.B. beim Essen, Einschlafen, Erfahrungen in Gruppen, bisherige Entwicklung, Krankheiten.

Ziele der Eingewöhnungsphase sind:

- ▶ allmähliche zeitlich begrenzte Lösung von der vertrauten familiären Bezugsperson,
- ▶ Aufbau einer stabilen außerfamiliären Beziehung zur Erzieherin sowie
- ▶ Beziehung / Integration in die Gruppe. Vorrangig ist, dass hierbei das Kind selbst das Tempo, die Art und Weise des Beziehungsaufbaus bestimmt.

Praktische Hinweise vor der Eingewöhnung

Erstgespräche mit Eltern dienen dem Kennenlernen von Familie und Kind z. B. bisherige Entwicklung und Betreuung, Gewohnheiten (z.B. Lieblingsspiel, Interessen, Vorlieben / Abneigungen), Informationen zur Einrichtung, Informationen

Was man über die Situation der Eltern wissen sollte:

Familiensituation, 1-Eltern, Oma-Betreuung, patchwork-family, Motivation zur außerfamiliären Betreuung, Möglichkeiten der Mitarbeit, Berufstätigkeit, Bedeutung der Abgabe für die Eltern, ihre Beziehung zu dem Kind, ihre Probleme mit dem Kind, ihre Werte und Normen zur Erziehung des Kindes, beabsichtigte Betreuungsdauer / -zeit.

Was man zur Kita-Situation wissen sollte:

Ausgangssituation neue Kollegin - neues Kind? Eignung der Erzieherin für dieses Kind / diese Eltern / diese Arbeit in diesem speziellen Haus, neue Gruppe, neue Einrichtung, Auswahl geeigneter stabiler Bezugsperson, Aufgabenschwerpunkte /

spezielle Eignungen, Fähigkeiten, persönliche Zuneigung zu diesem Kind, Kooperationskompetenz mit den konkreten Eltern, Konfliktpotentiale, Erfahrungen, Konfliktlösungsfähigkeiten, Fortbildungsbedarf der Mitarbeiterin.

Die Übergangsschritte

Um eine tragfähige Beziehung aufbauen zu können, benötigen sowohl die Kinder als auch die Eltern Zeit. Bereits beim Aufnahmegespräch sollte den Eltern gesagt werden, welche Bedeutung und ggf. Schwierigkeiten diese Phase hat und dass ihre Mitwirkung erforderlich ist.

In den ersten 3 - 5 Tagen besucht das Kind mit der Mutter / Vater / Bezugsperson für 1 - 2 Stunden die Gruppe. Danach können eine Woche lang kurze Trennungsphasen versucht werden. Jetzt wird man feststellen, ob das Kind die Erzieherin als Bezugsperson akzeptiert, ob es sich, wenn es weinen sollte - rasch von ihr trösten lässt. Wesentlich ist es, dass die Mutter bzw. bisherige Bezugsperson, sich verabschiedet und dann auch geht. Lässt sich das Kind nicht beruhigen, war der Trennungsversuch zu früh und die Begleitung durch die Mutter ist noch länger notwendig.

Wie kann ein erster Trennungsversuch aussehen? Wie lang soll er dauern?

Manche Erfahrungen sprechen für 3-30 Minuten im ersten Versuch. Man beobachtet die Reaktion des Kindes, bestimmt

danach die Dauer der Eingewöhnung. Akzeptiert das Kind die Trennung nicht (lässt sich nicht beruhigen), muss man eine Pause einlegen bis zur zweiten Woche. Akzeptiert das Kind dann die Trennung, kann man mit der Vergrößerung der Trennungszeiträume beginnen. So sollte z. B. die Erzieherin als Erste auf die Signale des Kindes reagieren. Beispielsweise übernimmt sie zunächst im Beisein der Eltern das Wickeln, gibt dem Kind etwas zu trinken usw., versucht Kontaktaufnahme über Spielangebote.

In der weiteren Eingewöhnungsphase wird von einer zunächst festen Bezugsperson / Erzieherin ausgegangen, die quasi die Mutterrolle erweitert und mit dem Kind einen festen Kontakt aufbaut. Dann wird in individuell abgestufter Weise das soziale Feld erweitert: eine weitere Erzieherin, andere Kinder, bis eine angstfreie Gruppenfähigkeit erreicht ist und das Kind spontan auf andere zugeht.

Wichtig sind Abschiedsrituale, denn sie signalisieren dem Kind eine neue Phase und erleichtern die Trennung. Der Übergang ist gelungen, wenn sich das Kind spontan von der Mutter löst und die Einrichtung aufsucht bzw. als seinen Schutz- und Lebensraum ansieht und nicht ängstlich-hoffend zur Tür schaut, weint, nach der Mutter ruft usw.. Für die Praxis gibt es bereits vielfältige Erfahrungsberichte, besonders über das Berliner Eingewöhnungs-Modell (<http://test.jugendhofvlotho.de/media/Workshop-Kitzmann-2.pdf>)

Pädagogische Qualifikationen - Förderkompetenz und Förderbedarf

Fachleute sind sich einig, dass der Übergang von der Familie zur Krippe und eine erfolgreiche Krippenpädagogik nur dann gelingt, wenn nicht nur die Eltern mitmachen, sondern das pädagogische Personal auf die Aufgabe vorbereitet und qualifiziert wird.

Nach Montessori ist eine wichtige Voraussetzung die emotionale Einstellung der Erzieherin zum Kind und ihre wissenschaftliche Erziehungskompetenz, wenn sie sagt: „Die beste Hilfe, die eine Erzieherin geben kann, ist die disziplinierte Liebe, mit Verstand angewandt“.

Diese Synthese von pädagogischer Liebe bzw. Empathie und Sachverstand reicht aber nicht aus, denn die Erzieherin muss Kinder z. B. vorurteilslos (in Demut) sehen lernen, bereit sein sich selbstkritisch zu reflektieren und Hilfen für das Kind auf seinem Weg zur Unabhängigkeit anzubieten (Hilf mir, es selbst zu tun). Sie sollte bereit und fähig sein ggf. neue Hilfen zu entwickeln und pädagogische Probleme lösen können. Diese Sachverhalte und Kompetenzen werden in sog. Montessori-Kursen vermittelt. Montessori-Kurse sind für 0-3 Jährige in Deutschland noch in der Entwicklung. Hilfreich und ergänzend könnten hier die PEKIP-Erfahrungen sein.

7. Montessori-Fröbel-Synthese: Spielpädagogik als Grundmethode

Dass hier die Fröbel-Spiel- und Spielgabenkonzeption zuerst vorgestellt wird, hat einerseits historische, aber auch pädagogische Gründe. Das Fröbel-Konzept ist umfassend ausgearbeitet und seit über 100 Jahren allgemein- wie auch heilpädagogisch erprobt. Die Montessori-(bzw. Montessori-Toddler-)Materialien sind in der Entwicklung und neueren Datums. Kinder unter drei Jahren sind immer ler-

nende Spielkinder. Jedes systematische zielorientierte Lernen / Unterrichten / Arbeiten und jede spätere starke wie glückliche Persönlichkeit entwickelt sich aus dem spielenden Menschenkinde (homo ludens - der Mensch als spielendes Wesen, Huizinga; Schiller: Der Mensch ist nur da ganz Mensch, wo er spielt).

Fröbel sagte: *Ein Kind, welches tüchtig, selbsttätig still, ausdauernd bis zur körper-*

lichen Ermüdung spielt, wird gewiss ein tüchtiger, stiller, ausdauernder, Fremd- und Eigenwohl befördernder Mensch. Spielen ist die höchste Stufe der Kindheitsentwicklung, der Menschheitsentwicklung, denn es ist freitätige Darstellung des Inneren, die Darstellung des Inneren aus Notwendigkeit und Bedürfnis des Inneren selbst.

Die Spielfähigkeit des Kindes ist zwar angeboren, aber sie bedarf der systema-

tischen kultivierenden Spielpädagogik, damit das Spiel seine höchsten Formen erreicht und das Spiel sich in seiner vielfältigen Wirksamkeit voll entwickeln kann. Daher ist die Beherrschung vielfältiger Spiele (und Beschäftigungsmöglichkeiten) und einer differenzierten Spielfähigkeit der Erzieherin eine ihrer wichtigsten beruflichen Grundkompetenzen.

Was uns die moderne Spieltheorie lehrt und zur Professionalisierung beiträgt.

Spiel wird heute unter verschiedenen theoretischen Perspektiven betrachtet.

1. Phänomenologische Sicht

Danach ist

a) jedes Spiel als eine Handlung immer ein „Spiel-mit-Etwas“ wie z. B. Dingen / Spielmaterialien, Spielpartnern oder Gedanken / Ideen. Solche Spiel-„Sachen“ sind zugleich ein erster Zugang zur gezielten pädagogischen Spielförderung durch Auswahl bzw. Bereitstellung von ‚Spielsachen‘, -partnern usw., aber auch der Weg, das Kind in verschiedenen ‚Sachwelten‘ bzw. Sozialfelder einzuführen.

b) kann man das Kinderspiel nur „innerhalb seiner Situation“ verstehen, wie das Kind sich also selbst erfährt und erlebt z. B. als Lokführer; dies ist z. B. ein möglicher Schritt zum sozialen Lernen, aber auch zum Einfühlen-Lernen in andere Situationen / Personen (Empathie) oder soziales Problemlösen (soziale Intelligenz).

c) vollzieht sich im Spiel ein „Dialog mit der Umgebung“. Person und soziale wie dingliche Umwelt stehen also in einem Wechselverhältnis; hierin liegt auch die Möglichkeit der Überwindung einer egozentrischen Welt und Öffnung des Kindes für die Welt und eine weitere Möglichkeit der Spielbeeinflussung und -förderung (R. van der Kroj; Rost 686). Pädagogen gestalten planmäßig Spielsituationen nach bestimmten Zwecken z. B. soziale Kreisspiele oder Bauspiele mit mehreren Kindern.

Die pädagogische Bedeutung dieser dialogischen Sicht liegt in folgenden drei Aspekten:

„(1) Im Spiel sucht das Kind eine Art Selbstbestätigung“, d.h. das Kind entwickelt und entdeckt, erprobt und perfektioniert in vieler Hinsicht vielfältige

Handlungsfähigkeiten im sozialen, dinglichen und im geistigen Bereich (Gedanken, Vorstellungen, Phantasien).

„(2) Eine wichtige Triebfeder bildet die Herausforderung durch ältere Personen (Eltern, Geschwister und ältere Spielkameraden)“, d.h. es lässt sich zu Spielhandlungen sozial motivieren und dementsprechend pädagogisch beeinflussen.

„(3) Die Neigung zu Disziplin, wobei Spielregeln und Ordnung ein wichtiges Mittel zur Selbstbestätigung und ein Instrument zur Persönlichkeitsbildung sind“, d.h. weil das Kind gerne spielt, entwickelt es einerseits seine selbstbewusste, disziplinierte Persönlichkeit im Spiel und andererseits kann das Kind über verschiedenartige Spielangebote gezielt beeinflusst werden in Richtung Selbstkontrolle, Regelbindung bzw. disziplinierte -anwendung (a.a.O., S. 687). Die Selbst- und Fremdbindung des Kindes an Spielregeln, Disziplin, Ordnung ist eine Grundlage für die Ermöglichung bzw. Aufrechterhaltung des Spiels und der Spielerziehung. Ohne Sozial-, Regel- und Sachbindung gelingt kein Spiel.

Spiel aus sensomotorischer Sicht

Unübersehbar sind schon bei 2-4monatigen Säuglingen die sog. Funktionsspiele wie Hand-Hand- oder auch Augen-Hand-Koordinationen, die von hohem Funktionslustgewinn begleitet sind und durch die sensomotorische Grundfertigkeiten entwickelt werden. Deshalb die vielfältigen rhythmischen Wiederholungen und Variationen. Zwischen 2-4 Jahren beginnen Kinder ihnen vorgelebte Bewegungsmuster und Tätigkeiten nachzuahmen und sie wollen auch konkret „mitarbeiten“, d.h. das tun, was wir Erwachsene oder auch andere Kinder tun. Solchen Nachahmungen gehen Vorstellungs- und Denktätigkeiten voraus, d.h. Kinder ahmen nicht blind-kopierend nach, sondern bauen auf Beobachtungsgrundlagen ihren eigenen Handlungsentwurf im Bewusstsein auf und setzen ihn dann um. Handlungsbewusstsein und Problemlösungsfähigkeit werden in diesen sensomotorischen Spielen entwickelt. Ausdruck dieser Phase ist auch das sog. Konstruktions- oder Baupiel, aber

auch die vielfältigen Interaktionsspiele wie z.B. geben-nehmen, binden-loslassen (vgl. a.a.O.).

Fröbel wie auch Montessori bauen mit ihrer Spielpädagogik auf dieser Grundlage auf. Bei diesen Klassikern der Frühpädagogik waren Spielen und Lernen, Denken und Erleben, kognitiv-reflexiv über das Spiel und die eigene Spielweise oder -absicht nachdenken wie sozial-interaktiv handeln immer in einem Kontext gesehen worden.

Kognitive Sicht des Spiels

In Piagets Spieltheorie wird der kognitive Aspekt des Spiels in der Phase der sensomotorischen Intelligenz und des symbolischen Denkens, also in den ersten 3-6 Lebensjahren, besonders betont. Zu den sechs Stufen der sensomotorischen Intelligenz zählen u.a. folgende Tätigkeiten:

- ▶ angeborene Reflexmechanismen (z.B. Saugreflex),
- ▶ Sinnesaktivitäten, Anpassungsfähigkeit,
- ▶ Wiederholung angenehmer / erfolgreicher Handlungen, Unterscheidung / Selektion erfolgreicher von nicht erfolgreichen Handlungen,
- ▶ Koordination erfolgreicher Handlungsschemata für die Lösung neuer Aufgaben,
- ▶ aktives Experimentieren und Erfinden neuer ziel- und problemorientierter Handlungsschemata und
- ▶ als verinnerlichte Handlung die Vorstellungstätigkeit, also Problemlösung ‚im Kopf‘ vor der praktischen Ausführung.“ (Schmutzler, Handbuch heilpäd. Grundwissen 2006, 93)

Danach vollzieht sich die Spielentwicklung wie folgt:

„(1) Das sensomotorische Übungsspiel entwickelt sich während der sechs Entwicklungsstadien dieser Phase vom Nichtspiel zu Spieltätigkeiten, in denen das Kind immer mehr Lust an der Wiederholung von Bewegungsmustern erlebt. Piaget verknüpft in seiner Interpretation die spielerischen Handlungen dieser Phase mit einer wachsenden Bewältigung der drei Kreisreaktionen, die sich im Laufe der ersten zwei Lebensjahre entwickeln und zum Problemlösen hinführen.

(2) Das symbolische Spiel ist durch ein „So-Tun-als-ob“ gekennzeichnet. Das symbolische Spiel fängt an, wenn Kinder über ihre Vorstellungskraft mit Symbolen (Repräsentationen) umgehen. Piaget beschreibt, wie Jungen und Mädchen es lernen, in ihrer Vorstellung mit Symbolen umzugehen. Sensomotorische Handlungen werden mit Symbolen, mit Bedeutungen, versehen. Dem symbolischen Spiel wird für die Übung des vorstehenden Denkens dieselbe Funktion zugesprochen wie dem sensomotorischen Übungsspiel für das Training der Sensomotorik.

Das symbolische Spiel verläuft in Phasen bzw. drei Typen:

(1) Symbolische Schemata werden auf neue Objekte (ein Kind bringt seine Puppe ins Bett) oder Imitationsschemata auf neue Gegenstände übertragen (ein Kind imitiert das Zeitunglesen seines Vaters, zeigt auf Zeilen und murmelt Laute).

(2) Einfache Assimilation eines Objekts an das andere (ein Kind bewegt den Aschenbecher und sagt: „Boot“) oder

(3) Selbstassimilation an andere Objekte (ein Kind läuft auf allen Vieren und ruft: „Wau, wau“).

Verschiedene symbolische Kombinationen werden zustande gebracht. Unterschieden werden einfache Kombinationen (im Puppenhaus spielen Kinder verschiedene Szenen der Alltagswelt nach), kompensatorische Kombinationen, in denen Korrekturen der Wirklichkeit stattfinden, die oft angstbefreiend wirken (ein Kind

lässt die Puppe erzählen, was es selbst gerne tun würde, wovor es aber Angst hat), Liquidierungskombinationen, in denen negative Erfahrungen ungeschehen gemacht werden (Kinder spielen tote Tiere nach, indem sie sich bewegungslos hinlegen) und antizipierende Kombinationen, in denen die Folgen pädagogischer Verbote gespielt werden (Kindern wird verboten, auf der Straße zu spielen, und sie spielen die Folgen eines Verkehrsunfalls nach).“ (a.a.O. 685)

Soziale und emotionale Spiele

Bei den sozialen Spielen handelt es sich überwiegend um solche Spiele, wo zwei oder mehr Interaktionspartner (Erwachsene, Kinder) beteiligt sind und in denen das Kind Verhaltensmuster durchspielt und übernimmt. Interaktionsspiele finden schon gleich nach der Geburt zwischen Mutter und Kind statt – z. B. das Kind krabbeln, streicheln, mit ihm sprechen usw. Dabei wird auf vielfältige Weise motorisch, emotional, sozial, kognitiv, sprachlich usw. gelernt und Verhaltens-, Handlungs- und Sprachmuster usw. eingeübt. Fröbel entwickelte schon lange vor dieser Theorie seine sog. Spiellieder, Fingerspiele, Spielgabensysteme für unter 3jährige. Angeregt wird auch die Vorstellungs- und Willenskraft bzw. Selbststeuerungsfähigkeit und die Bereitschaft Regeln einzuhalten, damit das lustvoll empfundene Spiel zwischen Mutter / Erzieher und Kind weitergehen kann.

Besonders betont wird hier die Entwicklung der Kreativität in den Spielvariationen (divergentes Denken), die auch vom Kinde ausgehen, die Weckung der

Neugier auf neue Dinge und Spiele (Explorationsdrang) und in sogenannten ‚Tun-als-ob-Spielen‘. So entfaltet sich die soziale Phantasie und Intelligenz, d.h. die Fähigkeit zu vorweggenommenen sozialen Problemlösungen, bevor der Ernstfall einsetzt.

Emotionale Spiele sind von den sozialen Spielen abzuheben. Sie zeigen sich nach E.H. Erikson aus psychoanalytischer Dicht in drei Wirkungsaspekten:

- ▶ im Lustprinzip, d.h. das Kind wird fähig, im Spiel als unlustvoll erlebte Situationen in lustvolle zu transformieren (z.B. Zahnarztspiele),
- ▶ im Wiederholungszwang, d.h. als ein Verfahren des Kindes „passiv Erlebtes aktiv zu beherrschen“ bzw. in seiner ihm gemäßen Weise zu verarbeiten und seine Ich-Stärke zu erhalten und zu steigern,
- ▶ in der Angstabwehr, d.h. durch Angst aufgestaute Energie kann durch Bewegung(sspiele) abgeführt, angstvolle Passivität in selbstgesteuerter Aktivität ausgelebt und umgewandelt werden. Hierin liegt auch eine sog. kathartische, reinigende und entlastende bzw. therapeutische Wirkung - hier setzt Spieltherapie an (a.a.O. 689).

Aber auch in der Früherziehung dient das freie Spielen Kindern oft als Möglichkeit ihre Gefühle, Ängste usw. auszudrücken und dadurch zu verarbeiten. Daher ist neben der pädagogisch gelenkten Spielpädagogik auch das von direkter Erziehungseinwirkung unabhängige Freispiel unabdingbar notwendig.

8. Spielentwicklung und Praxishinweise

Fröbel als der Klassiker der Früherziehung hat mit den „Mutter-, Spiel- und Koselieder“ ein früh- und spielpädagogisches Konzept entwickelt, das man als systematische Pädagogik der frühen Kindheit bezeichnen kann. Sie dienen der Elternbildung und Früherziehungspraxis von der Familie bis zum Schulbeginn. Spiellieder als pädagogisch-didaktische Einheiten bilden die Grundlage früher Bildungs- und Erziehungsarbeit. Sie sind schon hier entwicklungspädagogisch, didaktisch und dialogisch so angelegt, wie dies heute unter dem Begriff der Ko-Konstruktion gefordert wird.

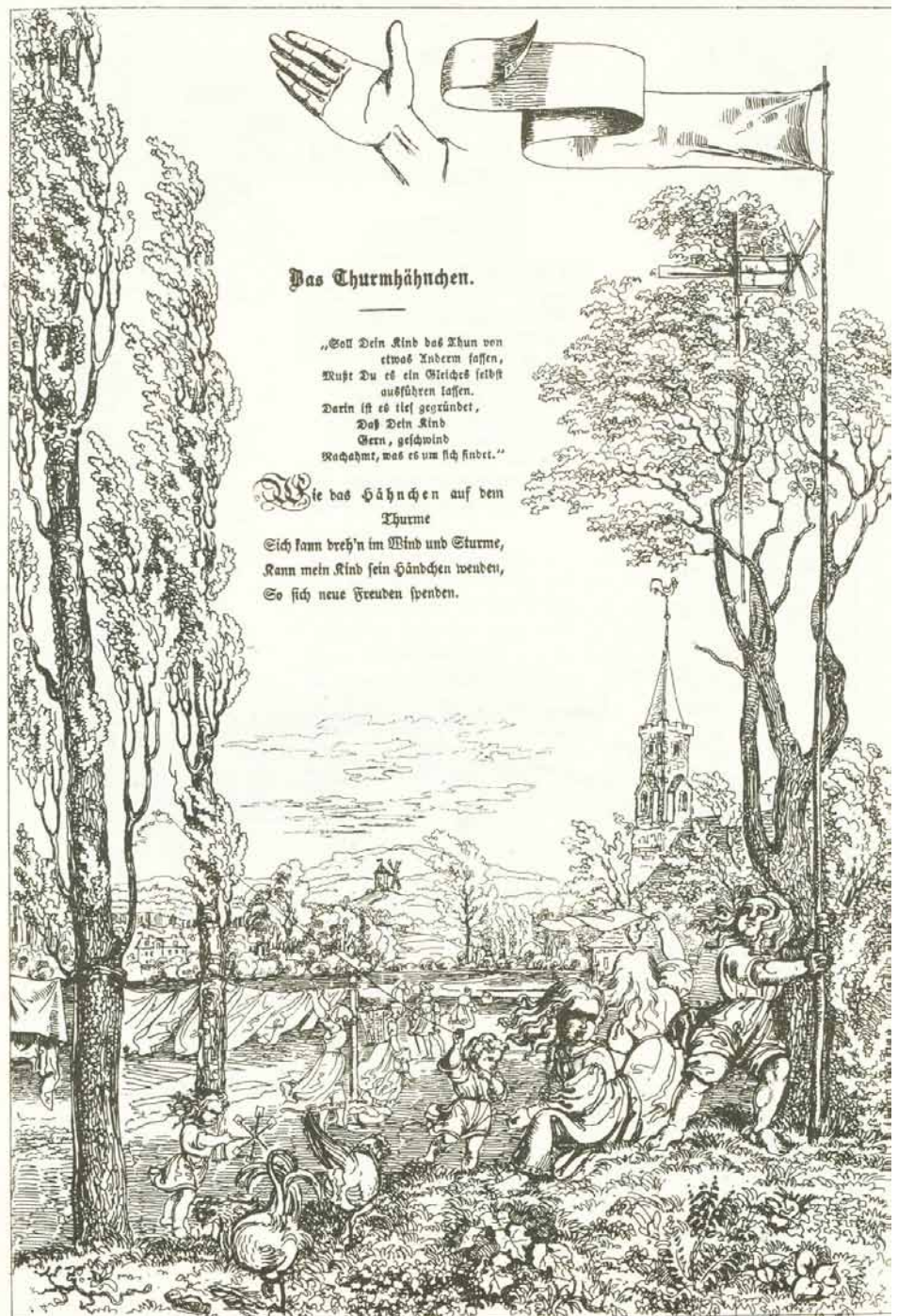
So gibt es Spiellieder

- ▶ mit Gegenständen aus der Natur (Tiere, Steine, Pflanzen usw.),
- ▶ mit und in sozialen Situationen,
- ▶ aus dem beruflichen und ökonomischen Bereich (Mensch als Schöpfer der „zweiten Natur“ bzw. Kultur, Berufe/Produktion, Marktplatz/Handel usw.),
- ▶ aus dem kosmischen Bereich (Sonne, Mond und Sterne usw.),
- ▶ aus dem religiösen Bereich usw.

Welche Bildungs- bzw. Förderbereiche werden abgedeckt?

Hinsichtlich der Bildungsbereiche sind die Spiellieder wie folgt didaktisch ausgerichtet:

- ▶ Bewegungserziehung bzw. sensomotorische Förderung,
- ▶ Bildung des Ich-, Raum-, Gegenstands- und Zeitbewusstseins,
- ▶ Sinnesbildung (Riechen, Schmecken, Tasten, Sehen, Hören usw.),
- ▶ Sprach-, Denk-, Gefühls- und Willensbildung, Ausdauer, Konzentration sowie
- ▶ Sozialerziehung, Hygiene, Ernährung, Sexual- bzw. Schamerziehung, Moral-/Sittlichkeitserziehung.



Das Thurmhähchen.

„Soll Dein Kind das Thun von
etwas Andern fassen,
Ruht Du es ein Weilsch selbst
ausführen lassen.
Darin ist es tief gegründet,
Dass Dein Kind
Gern, geschwind
Nachahmt, was es um sich findet.“

Wie das Hähchen auf dem
Thurme
Sich kann dreh'n im Wind und Sturme,
Kann mein Kind sein Händchen wenden,
So sich neue Freuden spenden.

Beispiel (siehe Abbildung)

Sensomotorisch geübt werden hier das Handgelenk und das Ellenbogengelenk, das Greifen und die Feinmotorik der Finger durch die Nachahmung der Turmfähnchenbewegung, die von der Mutter, dem Vater vorgemacht und so sinnbildlich dargestellt werden. Zweiter Übungsbereich sind kognitive Funktio-

nen wie Beobachtungs-, Vorstellungs- und Darstellungsfähigkeit und vor allem die Erkenntnis des Ursache-Wirkungs-Prinzips. So soll hier das Kind lernen, dass jedes Ding und jede Erscheinung - ob nun eine Bewegung, Form, ein Gefühl usw. - eine Kraft als Ursache bzw. überhaupt eine Ursache hat, die erkennbar ist und deren Gesetze das Kind einsehen und spä-

ter anwenden soll. Dritter Bereich: Das Kind erweitert durch das Spiel und den Rhythmus von Lied und Bewegung sein Spracherleben, seinen Wortschatz und seine Sprachgestaltungsfähigkeit. Vierter Bereich: Das Kind wird ja gemeinsam mit einem Elternteil durchgeführt und ist so zwangsläufig auch ein Medium sozialen Lernens und sozialer Erziehung, denn - so Fröbel - das Kind wächst nur „an der Entwicklung gereifter Menschen empor“ (zit. nach Schmutzler: Fröbel und Montessori 1997; dieses Fröbel-Konzept gibt es heute auch im modernisierten Formen.)

Spielpädagogische Methoden Fröbels

Seine bis heute geltenden richtigen Prinzipien sind:

- ▶ individuell entwicklungsgemäßes Vorgehen,
- ▶ ganzheitlich-handelndes Lernen,
- ▶ Wechsel der Lehr-Lernformen, wie z.B. Vor- und Nachmachen, Wiederholung und Festigung,
- ▶ Wechsel der Sozialformen: Kind - Mutter, Kind - Vater, Kind - Eltern, Kind

- Geschwister, Kind allein usw.,
- ▶ vom Sensomotorischen zum Abstrakten führend,
- ▶ vom Nahen zum Fernen führend,
- ▶ von der Analyse des Ganzen (Einheit) zu den Elementen (Mannigfaltigkeit), zur Synthese des Ganzen und umgekehrt sowie
- ▶ vom Aufnehmen (Innerlichmachen/Assimilation) der wahrgenommen Außenwelt (Personen, Sachen, Ereignisse) zur Darstellung (Äußerlichmachen der inneren, geistigen Produktion/Akkommodation) des Inneren bzw. geistigen Erzeugnisses, also ein im Geiste konstruiertes Bauwerk ‚ein Bild usw. aus der Vorstellung in die Realität umsetzen. Spiel, so Fröbel „ist der Geist im Kinde, der spielt“, d.h. die Sensomotorik funktioniert als Aufnahme-/Lernwerkzeug und als Darstellungs- bzw. schöpferisches Gestaltungswerkzeug.

Fröbels Spielgaben- und Beschäftigungssystem

Zu den Spielliedern entwickelte Fröbel ein bis heute gebräuchliches Spielgaben-

bzw. didaktisches Materialsystem auf einer umfanglichen und differenzierten psychologischen wie naturwissenschaftlich-philosophischen Grundlage wie z.B.

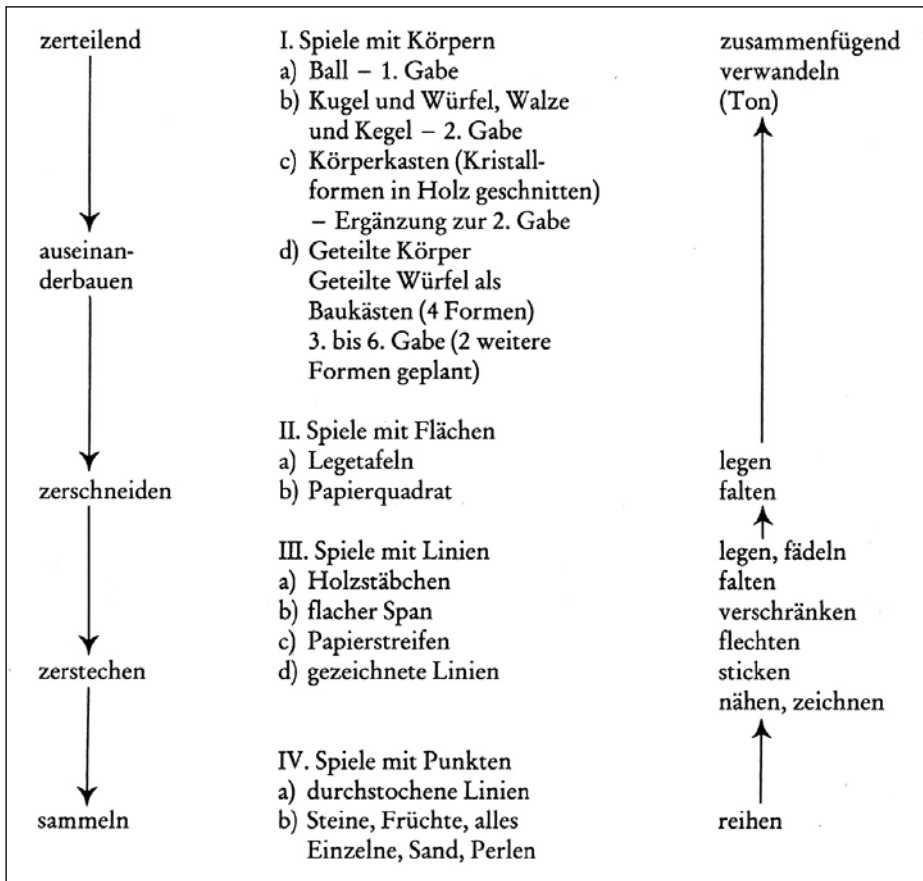
- ▶ der sensomotorischen, Erlebnis-, Handlungs- und Denkentwicklung des Kindes (z.B. Sprachentwicklung, Analyse, Synthese, Kombination, Reversibilität),
- ▶ Motivations- und Vorstellungsbildung, Konstruktion-Dekonstruktion, Aufbau-Umbau, Wandel aus dem Alten ins neue, genetisch-entwickelnde Lernen und Handeln usw.),
- ▶ der naturwissenschaftlichen Weltansicht Fröbels von den Gesetzen, Strukturen,
- ▶ Selbstbewußtwerdung seines Handelns (Handlungs- bzw. Methodenbewußtsein, Lernen des Lernens, wissen, wie man lernt, denkt, Probleme löst...) sowie
- ▶ Erkennen/Verstehen der Prozesse/Dynamiken in der Natur (z.B. Jahreszeiten, Wachstum), die das Kind erkennen, verstehen und verantwortlich anwenden lernen soll.

In den Fröbelgaben stecken also grundlegende entwicklungsfördernde Prinzipien, die grundlegend für die heutige Früherziehung sind wie z.B. spezifische kognitive, sensomotorische Funktionsförderung, aber eben auch speziell Kreativitätsförderung. Denn hier kann das Kind etwas aus sich heraus bewirken und sich als Akteur des Neuschaffens, Bewirkens und Veränderns, sich schöpferisch als Schöpfer selbst immer bewusster erfahren und erleben.

Aber nicht das Material, sondern der Bildungsprozess steht im Mittelpunkt, d.h. Kind-Sache-mitspielender Erwachsener und natürlich zunehmend die anderen Kinder.

Das spielpädagogisch-früherzieherische Fröbel-Konzept besteht aus folgenden Bereichen:

1. Mutter-, Spiel- und Koselieder als Frühpädagogik
2. Sammlung von Sing-, Kreis-, Tanz-, Nachahmungs- und Bewegungsspielen
3. Bewegen, Spielen, Arbeiten im Kindergarten und in der Natur (z.B. eigene Beete zum Bearbeiten)
4. Das gegenständliche didaktische Spielgabensystem:



Praxis-Beispiele

Gabe: farbige Wollbällchen

Mit diesen Wollbällchen übt ein Säugling vielfältige Kompetenzen:

- ▶ Sensomotorisch: Materialqualitäten wie z.B. Farben erkennen / unterscheiden, übt Greifen-Loslassen, Augen-Hand, Hand-Hand-Koordinationen usw.,



- ▶ Bewusstsein: den Aufbau des Gegenstands- bzw. Objektbewusstseins,
- ▶ Sozial wie kognitiv: haben - gehabt haben, Trennung - Verbindung,
- ▶ Raumorientierung: wie z.B. hoch - tief, auf - ab usw.,
- ▶ Sprache: auf - ab, hin - her, vor - zurück usw.,
- ▶ Emotionen: Motivation, Ausdauer, Anspannung - Entspannung, Freude, Funktionslust sowie
- ▶ sozialemotionalen interaktiven Spielkontakt mit dem Erwachsenen: Mimik, Bewegungen usw. Gesichter lesen / deuten, sich einen Modell z.B. für Sprache, Bewegung usw. orientieren, um nur einige Aspekte dieser komplexen Spielsituation zu nennen.

Umgekehrt gesehen übt sich der mitspielende Erwachsene in der Kommunikation/ Interaktion mit dem Kind, stellt Bindung, Vertrauen usw. her und stimuliert damit die Selbsttätigkeit des Kindes für seine spontanen Welt- und Selbsteroberungen. Hier werden bereits in der spielpädagogischen Praxis Erkenntnisse der frühen Bindungs- und Interaktionsforschung vorweg genommen, die heute für die Früheziehung

grundlegend sind (Vgl. Schore, A. N.: Zur Neurobiologie der Bindung zwischen Mutter und Kind oder auch Papousek, M. u. H.: Stimmliche Kommunikation im Säuglingsalter als Wegbereiter der Sprachentwicklung (in: Keller, H.: a.a.0.).

Zur Praxis mit den Spiel- und Beschäftigungssystem: Fröbel-Baukästen

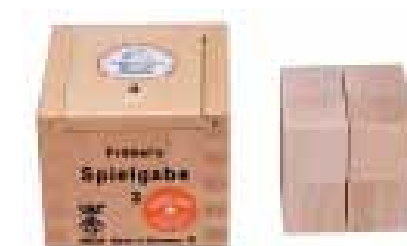
Gabe Holzkugel, Walze, Würfel:

Mit diesem Holz-Material setzt sich das erste Ball-Spielmaterial dialektisch-logisch fort: vom weichen Ball zur harten Kugel, von der allseitig runden rollenden Kugel zur flächig stehenden und rollenden Walze und zum flächigen stehenden Kubus, der aber wiederum beim Drehen eine Rundung erzeugt.

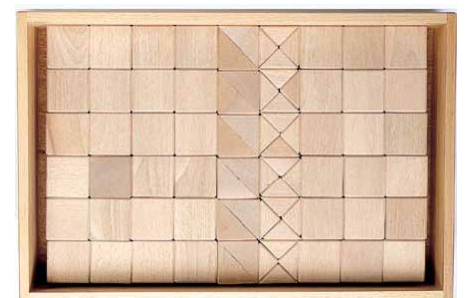
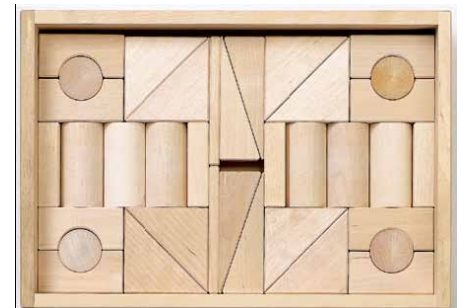


Die nachstehende 3.Gabe ist ein horizontal und vertikal geteilter Würfel, der aus acht Einzelwürfeln besteht und daher vielfältig für analytisch-synthetische Funktionsübungen, Konstruktionsspiele und diverse Darstellungen / Bauspiele (Lebensformen s.u.) oder mathematisch-logische Spiele verwendet werden kann wie sie z.B. bei den Erkenntnisformen (s.u.) dargestellt werden.

3. Gabe: der geteilte Würfel



Dem dreifach geschnittenen Kubus folgen dann weitere didaktische Materialien / Formen der aus der linearen und sphärischen Geometrie.



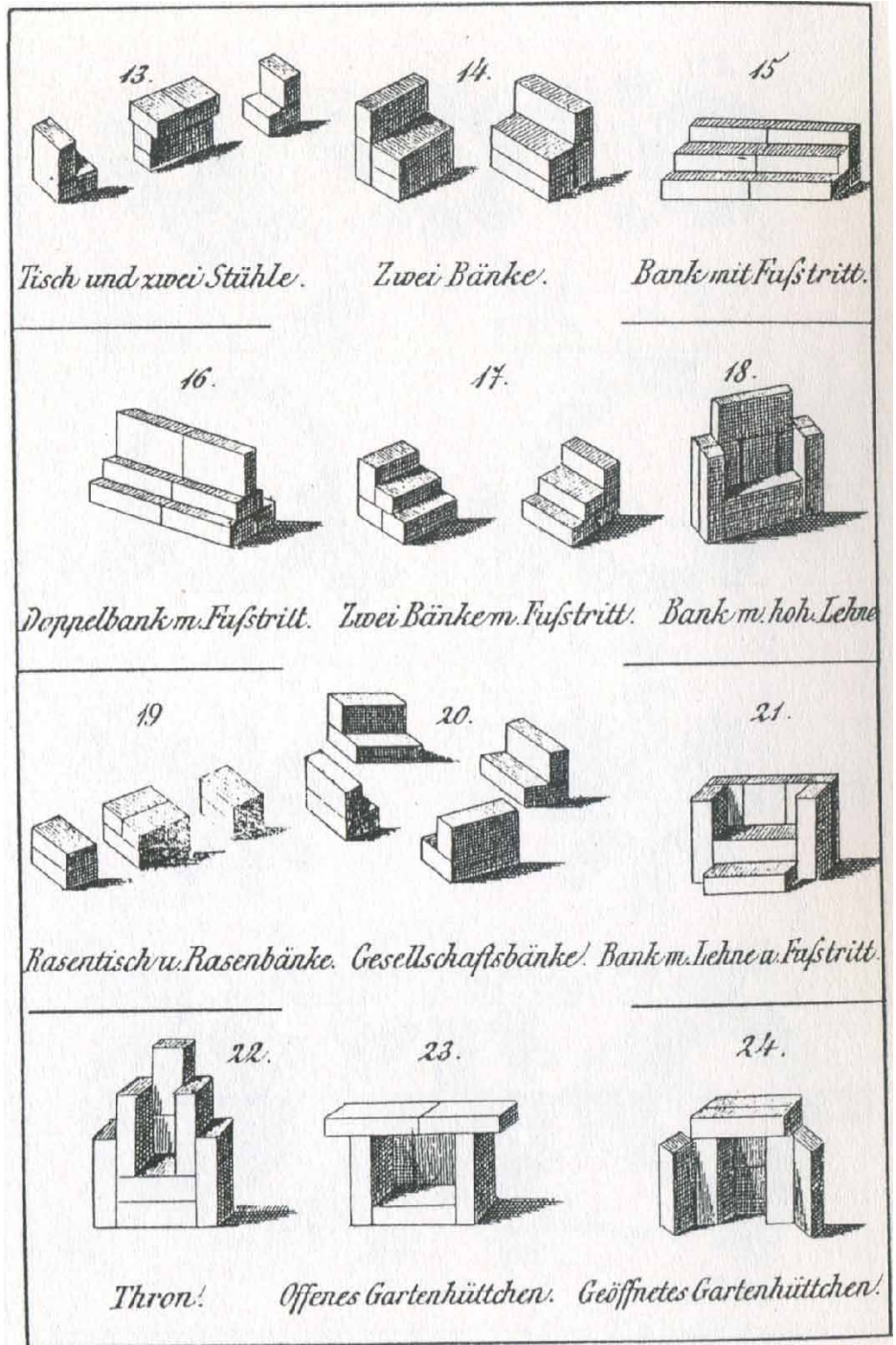
Im spiendidaktischen Zentrum stehen hier folgende Zwecke:

1. Kind und Erwachsenen zum gemeinsamen Spiel bringen, wobei der Erwachsene

zunächst Spiel-Führer, Anleiter und Stimulator ist und das Kind dadurch allmählich zum selbständigen Spielen kommt. Dabei entstehen nicht nur entwicklungsnotwendige Kind-Erwachsene und später Kind-Kind-Interaktionen, sondern eben auch im Sinne der Ko-Konstruktion die entwicklungsfördernden Prozesse, die Möglichkeit der Kindbeobachtung, des sozialen wie sachlichen Lernens.

2. Es werden hierdurch bestimmte schöpferisch-darstellende wie funktionsbildende Prozesse eingeleitet wie z.B. Beobachtung, Nachahmung, Nachbildungen, sensomotorische (z.B. Hand-Hand, Augen-Hand-Koordinationen) wie kognitive Funktionen stimuliert (z.B. Erkennen, Vergleichen, Kombinieren, Statik, Zahl-Mengenverhältnisse).

3. Es geht auch um die ästhetisch-kreative Bildung, d.h. Kinder nehmen nicht nur die Welt und sich selbst dabei wahr, sondern wollen auch ihre Selbst- und Weltwahrnehmung nach ihrer individuellen Erlebnis- und Erkenntnisweise zum Ausdruck bringen, also schöpferisch werden.



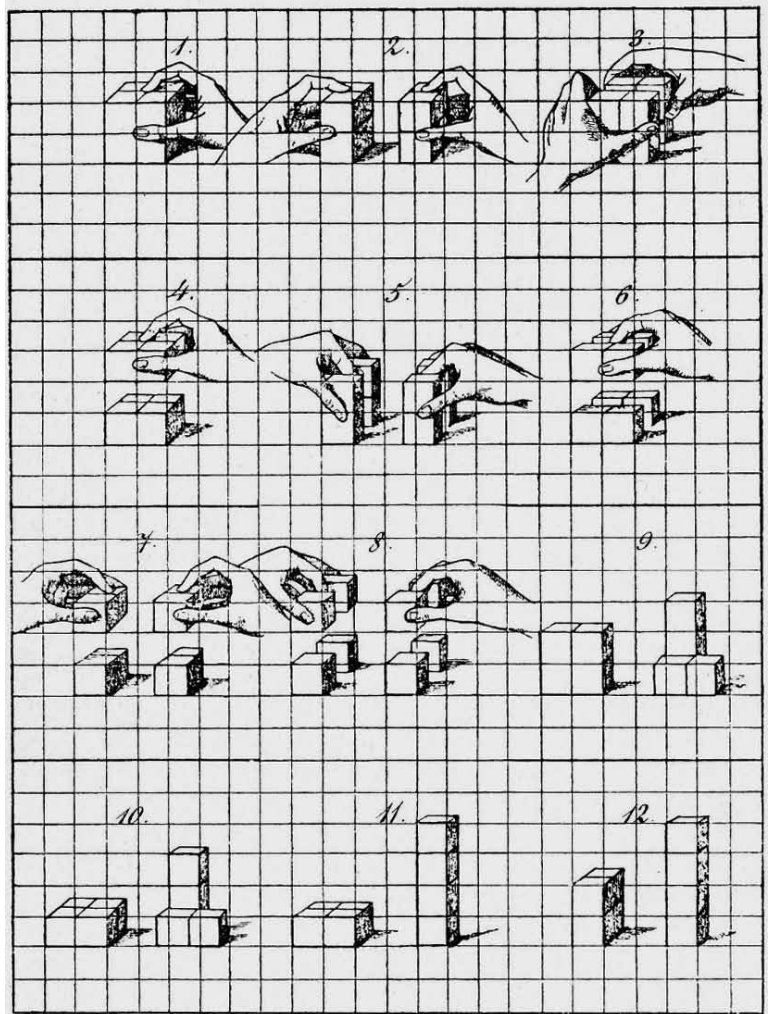
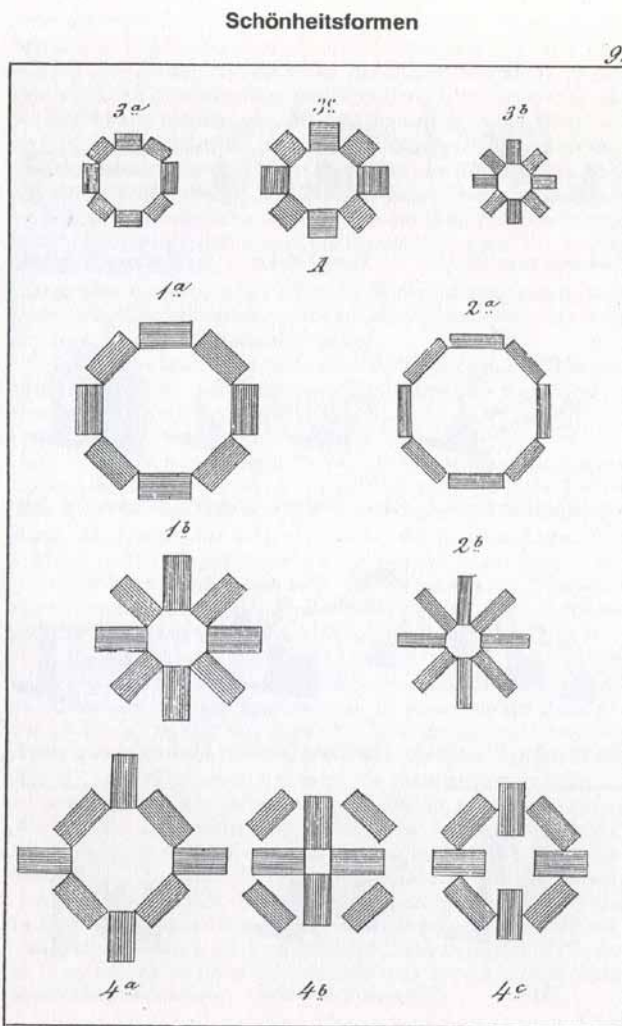
Mit diesen Materialien kann man drei extrem variabel kreativitätsfördernde und hoch stimulierende Darstellungsformen unterscheiden:

1. Lebensformen, das sind Darstellungen/ Nachbildungen der Wirklichkeit, die Häuser, Bänke, Stühle usw. inkludieren.
2. Schönheits- oder Bildformen, das sind Darstellungen von Gefühlen, Gemützu-

ständen, harmonische, ästhetisch-zweckfreie, einfach schöne Gestaltungen.

3. Erkenntnisformen, sie folgen der Mathematik, besonders der Geometrie und dienen auch der naturwissenschaftlichen-kognitiven Bildung, Analyse, Synthese, Konstruktion, dem Denken in Strukturen, Ordnungen, Systemen.

(Darstellungen der Fröbel-Materialien mit frdl. Genehmigung der Firma SINA Spielzeug Neuhausen; Lebensformen etc. nach Schmutzler, H.-J.: Fröbel und Montessori...)



Fortentwicklungen und moderne Anwendungsbeispiele: Mathematische Strukturen, ästhetische und technische Gestaltungen mit Linien / Spänen / Flächen



Mit diesen Materialien lassen sich nicht nur in frühester Kind basale Kompetenzen entwickeln, sondern auch Grundlagen legen für die späteren ästhetischen Gestaltungen Kunst (z.B. Kubismus) und Architektur oder für die Mathematik und Körperlehre: z.B. Kubus / Quadrat, Tetraeder / gleichseitiges Dreieck, Oktaeder / Achteck, Pentagondodekaeder/

gleichseitiges Fünfeck und viele andere ästhetisch ansprechende wie mathematische Gestaltungen. Fröbels Baukästen wurden früh entdeckt für die Ausbildung und Planung in der Architektur (Wright) und die Modell-Theorie z.B. zur Darstellung von Beziehungen, Strukturen oder von Molekül-Modelle z.B. in der Chemie (Vgl. SINA-Materialien).

Diese Fröbel-Spielpädagogik beschränkt sich also nicht auf diese didaktischen Materialien, sondern sie hat, wie die obige Übersicht zeigte, ein umfassendes Bildungspotential und bietet einen Bildungsgrundlage konstruktiven wie schöpferischen Denkens und Gestaltens in Wissenschaft und Kunst.

9. Montessori-Pädagogik und Montessori – Materialfortentwicklungen für 0-3jährige

In den letzten Jahren wurde versucht, didaktische Konzepte und Materialien auf der Montessori-Basis für 0-3jährige zu entwickeln. Theoretische und durchaus kritische Überlegungen (z.B. bzgl. Montessoris Entwicklungstheorie, sensible Phasen) und einige praktische Schlussfolgerungen lieferte P. P. Lillard und L. L. Lillard Jessen (Montessori from the Start. The child at Home, from Birth to Age Three N.Y.2003)

Die Autorinnen stellen sich Grundfragen der Früherziehung nach Montessori für 0-3jährige, der Gestaltung einer vorbereiteten Umgebung, Pflege (u.a. Ernährung, Kleidung, Sauberkeitserziehung usw.) und Bildung 0-3jähriger Kinder.

Es fehlte bisher allerdings an entwicklungspädagogisch gestalteten didaktischen Materialien, die nun aus den USA als Toddler-Montessori-Materialien zunehmend in den

europäischen Raum gelangen (s.u.). Sie sind z.T. Verkürzungen / Modifikation von traditionellen Montessori-Materialien (z.B. wenige Elemente bei den Einsatzzylindern), aber auch Neuschöpfungen.

Im pädagogischen Vordergrund dieser Materialien steht eine ganzheitlich angelegte sensomotorische und kognitive Funktionsübung: Formen, Farben erkennen, unterscheiden, kombinieren, hierarchisieren/ordnen usw. Gleichzeitig wird hier die Montessori-Material-Praxis in den Bereich der 0-3jährigen hinein modifizierend, verkürzend und vereinfachend weiterentwickelt.

Nach Einarbeitung der Erzieherin in die Grundlagen der Montessori-Pädagogik (in sog. Montessori-Lehrgängen inzwischen auch für 0-3jährige) können diese Materialien dann in der Praxis zum Einsatz kommen.

So wird z.B. in den amerikanischen Montessori-Lehrgängen für 0-3jährige eine umfassende Ausbildung angeboten.

Sie umfasst die Grundfragen der Frühentwicklung und -erziehung, Anatomie / Physiologie, Geburt, Babypflege / Ernährung, Hygiene, Kinderneuropsychiatrie, Gestaltung der „vorbereiteten Umgebung“, Entwicklung und Förderung der psychosensorischen bzw. motorischen, geistigen, emotionalen etc. Entwicklung, Sprache, Musik, Kunst, lebenspraktische Erziehung (selbständig essen, an-, ausziehen usw.) einschließlich der Praxis in entsprechenden Einrichtungen (lt. AMI-Programm der Assoziation Montessori Internationale Amsterdam).

Die Zukunftsaufgabe wird sein, eine für deutsche Verhältnisse adaptierte Form der Montessori-Ausbildung für Kinder unter drei Jahren zu entwickeln und in die bestehende Montessori-Lehrgangspraxis zu integrieren. Dieser Aufgabe widmet sich bereits der Montessori-Dachverband Deutschland in Kooperation mit der AMI.

Montessori-Materialien (Beispiele)

Greifen-Loslassen, Zuordnen
ab ca. 2.-4. Monat



Augen-Hand-Koordination, sensomotorische Übung: etwa ab 2.-4. Lebensmonat

Beobachtung, Konzentration, Objektvorstellung bzw. -permanenz, sensomotorische Koordination

Für die sich im Alter von 6-8 Monaten entwickelnde und stabilisierende Objektvorstellung bzw. -permanenz und Beobachtungsfähigkeit eignet sich z.B. nachstehendes Material mit / ohne Schublade



Augen-Hand-Koordination, Handgelenkübung, Farb-Formunterscheidung, -zuordnung, einfache Mengen ab ca. 4-6 Monaten



4-Form-erkennen, -unterscheiden, -zuordnen; ab ca. 8.-10. Monat

Beispiel modifizierten Montessori-Materials



zu Übungen des praktischen Lebens, wie z. B. An- und Ausziehen ab ca. 1;6 2;0



(Abb. mit frdl. Genehmigung der Firma Montessori Nienhuis NL)

10. Früherziehung und Elternbildung – Eltern-Kind-Kurse als Angebote der Familienzentren

Fachlich-professionelle Aufmerksamkeit für die frühe Kindheit und Erfahrung mit geeigneten Formen der Unterstützung der großen Entwicklungsschritte, die Kinder schon im ersten Lebensjahr machen, ist Kennzeichen einer Veranstaltungsform, die sich seit vielen Jahren etabliert hat: der Eltern-Kind-Kurse.

Eltern-Kind-Kurse gibt es an vielen Orten: Sie gehören zum Angebot der Familienbildungsstätten, auch in Pfarrgemeinden werden sie durchgeführt und sie gehören mit zum Programm der Familienzentren. Ihr Spezifikum besteht darin, dass Babys und Kleinkinder zusammen mit ihren Eltern in einer Kurssituation sind. Eltern-Kind-Kurse verbinden in qualifizierter Weise Kleinkindpädagogik und Elternbildung. Eltern-Kind-Kurse gibt es als Angebote für Eltern mit Kindern vom Säuglingsalter bis zum Eintritt in den Kindergarten. Sie sind ein besonderer Beitrag zur Stärkung der Elternkompetenz, der Eltern-Kind-Beziehung und von frühkindlichem Lernen.

In jeder Kurseinheit gibt es

- Vermittlung und Austausch von Basiswissen für die Eltern zu den Fragen des Baby- und Kleinkindalters und zum Spielgeschehen im Kurs

- Ungestörtes selbstständiges Spielen der Kinder in einer altersgemäß vorbereiteten Spielumgebung mit vielen Bewegungsmöglichkeiten
- gemeinsame musische Aktivitäten von Eltern und Kindern.

Eltern werden auf diese Weise unterstützt, ihr Kind in seiner Entwicklung und Individualität wahrzunehmen und auf seine Bedürfnisse im Prozess seines Wachsens angemessen einzugehen. Diese frühe kontinuierliche Form der Elternbildung kann dazu beitragen, dass Eltern in Sicherheit, Gelassenheit und Freude mit ihren Kindern leben können.

Für die Kinder eröffnen Eltern-Kind-Kurse eine spezifische Chance der frühkindlichen Bildung in der sicheren Nähe der Mutter (oder des Vaters): Durch den Kurs erweitern sich die kindlichen Spiel- und Bewegungserfahrungen, entstehen erste Beziehungen der Kinder untereinander und wächst die Freude an der Sprache durch die sich wiederholenden kleinen (Bewegungs-)Lieder und Reime. Eltern-Kind-Kurse leisten Sprachförderung mit allen Sinnen.

Erfahrungsgemäß erleichtern Eltern-Kind-Kurse den Übergang in die außerfamiliäre Früherziehung des Kindergartens. Für die

Gruppe der Mütter begünstigen sie die Entstehung sozialer Netze im Wohnbereich.

Eltern-Kind-Kurse, die durch die Einrichtungen der Erwachsenen- und Familienbildung im Erzbistum Köln angeboten werden, verlangen von den Kursleiterinnen eine speziell für Eltern-Kind-Kurse konzipierte erwachsenenpädagogische und kleinkindpädagogische Qualifikation und Weiterbildung. Planung und Durchführung der Eltern-Kind-Kurse werden beraten und beaufsichtigt durch die regionalen Einrichtungen der Erwachsenen- und Familienbildung im Erzbistum Köln (www.info-erwachsenenbildung.de).

Eltern-Kind-Kurse im Erzbistum Köln orientieren sich im Schwerpunkt an der Kleinkindpädagogik von der ungarischen Kinderärztin Emmi Pikler. Die wichtigsten Angebotsformen sind die Eltern-Kind-Kurse „Das erste Lebensjahr“ und „Das zweite und dritte Jahr. Erziehung im Kleinkindalter“.

Astrid Gilles-Bacciu,

Ref. Bildungskonzeption, Abt. Bildung und Dialog, HA Seelsorge, Erzbistum Köln

11. Literaturhinweise und verwendete Literatur

Zur Entwicklung 0-3-jähriger

- Eliot, L.: *Was geht da drinnen vor? Die Gehirnentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren*. Berlin 2001
- Largo, R. H.: *Babyjahre*. München 14/2007
- Ders.: *Kinderjahre*. München 4/1999
- Keller, H.: (Hrsg.): *Handbuch der Kleinkindforschung*. Bern 3/2003
- Hasselborn, M. u.a. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie des Säuglings- und Kleinkindalters*. Göttingen 2008
- Schmutzler, H. - J.: *Handbuch heilpädagogisches Grundwissen*. Freiburg 6/2006

Kinderpflege / -krankheiten

- Hockenberry, M. J.: *Handbuch für die Kinderkrankenpflege*. München 2005
- Kilian-Kornell / Eiden: *Der Kinderarzt*. München 2006
- Steinhausen, H. - C.: *Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen*. München 5/2002

Beobachtung

- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): *Frühe Bildung beobachten und dokumentieren*. Gütersloh 2008
- Kazemi-Vaisari, E.: *Kinder verstehen lernen*. Seelze 2004
- Kiphard, E. J.: *Wie weit ist ein Kind entwickelt?* Dortmund 12/2006
- s.a. Schmutzler, a.a.O. (Beobachtung, Diagnostik, Tests)
- Viernickel / Völkel: *Beobachten und dokumentieren im pädagogischen Alltag*. Freiburg 3/2005

Vorbereitete Umgebung / Materialien / Spielmittel

- Spiel gut. Arbeitsausschuss
Kinderpiel+Spielzeug. Ulm 19/2007
(dort auch CD mit Bildern, Tipps)
- Beek, A. v. d.: *Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei*. Weimar 3/2008
Nienhuis Montessori Zelhem/NL
(aktuellen Katalog anfordern)
- Nikitin, B. und L.: *Aufbauende Spiele*. Köln 1980 (neuere Auflage, Spielmaterial verfügbar)
- Sinnhuber, H.: *Spielmaterial zur Entwicklungsförderung*. Dortmund 6/2006

Frühpädagogische Klassiker / Theorie der Früherziehung / Bildungsplan

- Bayrischer Landesverband katholischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V. (Hrsg.): *Bildung für alle Kinder*. München 2002
- Bayrisches Staatsministerium für Arbeit... / Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.): *Der Bayrische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. Weinheim 2/2006
(=Vorlage für Hessen, Verf.)
- Pikler, E.: *Friedliche Babys - zufriedene Mütter*. Freiburg 16/2007;
- dies.: *Lass mir Zeit*. München 3/2001
- Schäfer, G. (Hrsg.) *Bildung beginnt bei der Geburt*. Berlin 2/2007
- Schmutzler, H. - J.: *Einführung in die Montessori-Pädagogik. Familie - Kindergarten - Schulanfang*. 2005.
Broschüre bestellbar bei Nienhuis Montessori /NL
- Ders.: *Fröbel und Montessori. Zwei geniale Erzieher*. Freiburg 4/1997
- Spiegel Spezial. *Was Kinder klug und glücklich macht*. Hamburg 7/2008

Förderprogramme/Praxis allgemein

- Bertelsmann Stiftung: *Wach, neugierig, klug - Kinder unter drei* (beim Bertelsmann Verlag bestellen).
- Laewen Hans-Joachim u.a.: *Die ersten Tage in der Krippe*. Neuwied / Berlin 2000.
- Marx/Klauer: *Keiner ist so schlau wie ich. Ein Förderprogramm für Kinder*. Göttingen 2007
- Polinski, L.: *Pekip: Spiel und Bewegung mit Babys*. Reinbek/Hamburg 6/2005
- Pulkinen, A.: *Pekip: Babys spielerisch fördern*. München 2005

Frühförderung behinderter und entwicklungsgefährdeter Kinder

- Ohlmeier, G.: *Frühförderung behinderter Kinder*. Dortmund 3/1997
- Schmutzler, H. - J.: *Handbuch Heilpädagogisches Grundwissen*. Freiburg 6/2006 (dort weitere differenzierte Hinweise nach Behinderungen, Störungen und Förderansätzen)
- Straßmeier, W.: *Frühförderung konkret*. München 5/2002

Pikler® Mobil für Eltern-Kind-Kurse in katholischen Familienzentren

Eltern-Kind-Kurse sind hilfreiche Angebote, die Elternbildung und Kleinkindpädagogik verbinden. Katholische Familienzentren können mit dieser Veranstaltungsform junge Familien von Anfang an wirkungsvoll unterstützen. Kooperationspartner der Familienzentren für die Familienbildung sind die Einrichtungen der Erwachsenen- und Familienbildung im Erzbistum Köln. Für die Durchführung der Kurse haben sie einheitliche Qualitätsbedingungen aufgestellt, was Kursleiterinnen-Qualifikation, Raumgröße, Raumausstattung angeht. Die Ausstattung des Eltern-Kind-Kursraums sieht eine Möblierung für das Erwachsenengespräch vor und hat einen kleinkindpädagogischen Qualitätsstandard für Spielgeräte und Bewegungsmaterialien.

Die Eltern-Kind-Kurse der Erwachsenen- und Familienbildung im Erzbistum Köln „Das erste Lebensjahr“ und „Das zweite und dritte Jahr“ orientieren sich an der Pädagogik Emmi Piklers. Die Forschungen und Empfehlungen der ungarischen Kinderärztin gehören zu den anerkannten pädagogischen Ansätzen für die Säuglings- und Kleinkindzeit. Sie betonen den Wert der selbstständigen Spiel- und Bewegungsentwicklung des Kindes und die Bedeutung der körperlichen Pflege als Beziehungs- und Kommunikationssituation. Die Anerkennung des Kindes als Person ist grundlegend für den Pikler-Ansatz.

Der Gestaltung des Spiel- und Bewegungsraums im Eltern-Kind-Kurs kommt eine besondere Bedeutung zu. Das nach einer Idee des Bildungswerks der Erzdiözese Köln entwickelte **Pikler®Mobil** ist ein praktischer Container für eine Raumausstattung mit Holzspielgeräten in der Pikler-Tradition, hergestellt von der Basisgemeinde Wulfshagenerhütten. Der Materialwagen selbst ist auch als Spielgerät nutzbar.

Babys und Kleinkinder erhalten im Kurs mit den Pikler-Materialien altersangepasste Spiel- und Bewegungsanregungen, die zum eigenständigen aktiven Entdecken und Erproben einladen. Das selbstständige Spiel der Kinder erlaubt den Eltern im Kurs eine Phase des Erwachsenengesprächs in Sicht- und Rufweite der Kinder. Die Raumausstattung und die Spielaktivitäten der Kinder können selbst zum anschaulichen Bildungsthema für die Eltern werden und Hinweise für die häusliche Umgebung geben.



Material- und Spielwagen für Bewegungsgeräte nach Emmi Pikler® mit Wickelplatz zum Einsatz in Eltern-Kind-Kursen mit Kindern im ersten bis dritten Lebensjahr nach der Kleinkindpädagogik von Emmi Pikler



Entwicklung und Herstellung:
Basisgemeinde Wulfshagenerhütten eG im Auftrag des Bildungswerks der
Erzdiözese Köln, 2008

„Es ist beeindruckend zu sehen, wie sich die Kinder den Spielwagen erobern. Sie krabbeln über die Schrägen hinein, durch die Öffnung gegenüber wieder heraus und dann wieder hinein. Sie entdecken die Sprossen; sie probieren Leiter und Rutsche. Sie sind mit Eifer und Freude dabei, ganz in ihrem Element, der Bewegung.“

Mit der Entwicklung des Pikler®Mobils haben wir eine ideale Lösung für alle Kursräume gefunden, in denen sich nicht nur Erwachsene, sondern auch kleine Kinder nach ihren Bedürfnissen wohlfühlen sollen.“

Reinhild Heuer, Leiterin der katholischen Familienbildungsstätte „Haus der Familie“, Euskirchen

Die Pikler® Mobile werden den katholischen Familienzentren für die Durchführung der Eltern-Kind-Kurse als Leihgabe vom regionalen katholischen Bildungswerk bzw. der katholischen Familienbildungsstätte zur Verfügung gestellt.

Erzieherinnen in katholischen Familienzentren mit einem PiklerMobil haben Gelegenheit, sich ausführlich mit der Nutzung und Handhabung des PiklerMobils zu beschäftigen und das Spiel- und Bewegungskonzept Emmi Piklers kennen zu lernen.