

**Pädagogisches Konzept**  
**Aktive Schule Potsdam**  
**des Rappelkiste e.V.**

eingereicht von

Ina Golde

Ismene König

Klemens Röthig

Potsdam, 12. Januar 2004

# Inhalt

Inhalt.....	1
1. Einleitung/ Vorgeschichte .....	2
2. Grundgedanken zu Entwicklungsprozessen .....	4
2.1. Entwicklungsphasen nach J. Piaget.....	4
2.2. Neurobiologie .....	5
2.3. Der individuelle Entwicklungsplan .....	6
2.4. Sensible Phasen .....	7
2.5. Emotionale Begleitung .....	7
3. Erziehung im Umbruch .....	9
3.1. Kinder und Eltern .....	9
3.2. Kinder und ihre „anstrengende“ Kompetenz.....	10
3.3. Eine gleichwürdige Beziehung.....	11
4. Der pädagogische Ansatz .....	13
4.1. Das Interesse an der Welt .....	13
4.2. Bewegung .....	13
4.2.1. Funktionen von Bewegung.....	14
4.2.2. Freie Bewegungsentwicklung .....	14
4.2.3. Selbstkonzept.....	16
4.2.4. Bewegung, Wahrnehmung und das Erlernen von Kulturtechniken .....	16
4.3. Die vorbereitete Umgebung.....	19
4.4. Die Rolle der Erwachsenen .....	20
4.5. Die Kontinuität .....	22
4.6. Lernformen .....	23
4.6.1. Das freie Spiel .....	24
4.6.2. Materialpräsentationen .....	25
4.6.3. Freie Arbeit mit didaktischem Material.....	26
4.6.4. Ausflüge .....	26
4.6.5. Projekte, Kurse und andere Angebote .....	26
4.7. Lerninhalte.....	27
4.8. Leistungsfeststellung .....	28
5. Der Kontakt zu den Eltern .....	30
6. Regeln & Grenzen .....	31
7. Organisation des Schulalltags.....	32
7.1. Raum.....	33
7.2. Zeit.....	33
7.3. Organisatorisches .....	34
7.4. Finanzen .....	34
Literatur .....	35

## 1. Einleitung/ Vorgeschichte

*Wir trauen Kindern selbstbestimmtes Lernen und Leben zu.*

Eltern und Betreuer unseres Kinderladens haben seit seiner Gründung 1994 eine Vielzahl von Erfahrungen im nichtdirektiven<sup>1</sup> und ganzheitlichen<sup>2</sup> Umgang mit Kindern gesammelt und haben dadurch die Früchte selbstbestimmten Lernens bestaunen können. Aus diesen Erfahrungen ist das Bedürfnis entstanden, unser Kinderladenkonzept zu einem Schulkonzept zu erweitern.

Vor dem Hintergrund, dass in Kindern alles angelegt ist, was sie zum Leben brauchen, begleiten wir seit 9 Jahren die unterschiedlichsten Kinder. Im Laufe dieser Zeit haben wir festgestellt, wie viel Arbeit, Übung, Beobachtung, Einfühlen, Diskutieren und Reflexion notwendig sind, um eine geeignete Umgebung zu schaffen und dann „lebendig“ zu halten, so dass sie wahrhaftig die vielseitigen Bedürfnisse der jeweiligen Gruppe von Kindern anspricht.

Im Laufe der Jahre waren wir immer wieder staunende Zeugen der Wirksamkeit unseres Ansatzes. Die Verbindung von aufmerksam gestalteter und gehaltener Umgebung und der Entwicklung der Kinder zu erleben, ist immer wieder unglaublich.

Eine wesentliche Erfahrung ist, dass Kinder unterschiedlichste Themen bearbeiten und dafür unterschiedlichste Begleitung brauchen. Manche Kinder arbeiten gerne allein, andere wollen einen Erwachsenen in der Nähe haben, wieder andere bevorzugen das Arbeiten in Gruppen. Daran wird deutlich, dass Kinder ihre Methode des Tuns selbst wählen. Dem können wir durch unseren Ansatz gerecht werden.

Wir erleben, wie individuell und zu verschiedenen Zeitpunkten 2- 6-jährige Kinder beginnen, sich für Pflanzen und Tierwelt, für unsere Erde, für Leben und Tod zu interessieren. Wir sehen Kinder ihre ersten Buchstaben und Wörter schreiben und lesen,

---

<sup>1</sup> Der Begriff „Nichtdirektivität“ geht zurück auf Rebeca und Mauricio Wild und bezeichnet das Bestreben, dem bewussten oder unbewussten Verhalten entgegenzuwirken, Kinder in ihren Interessen, ihren Wahrnehmungen und Interpretationen der Umwelt zu bestimmen., s. Rebeca Wild: „Nichtdirektivität – Achse einer neuen Erziehung“, In: „Mit Kindern wachsen, 8/97, S. 4 f

<sup>2</sup> Ein ganzheitliches Menschenbild umfasst Denken, Fühlen, Handeln, Wahrnehmen und sich Bewegen als untrennbare Charakteristiken, die sich gegenseitig bedingen.

und wir sehen, wie sie vom Zählen zu den ersten Formen der Addition, Multiplikation und Subtraktion kommen. Wir sehen, wie Kinder nach Hilfe fragen und wie sie sich verabreden. Wir sehen, wie sich Kinder souverän mit Erwachsenen streiten und nach Lösungen suchen. Wir sehen, wie sie über ihr eigenes Verhalten diskutieren und wie sie für sich und andere Verantwortung übernehmen. Wir sehen, wie sie sich gegenseitig beobachten und voneinander lernen. Wir sehen, wie manche auf Bäume klettern und andere sagen können, ich traue mich das nicht. Wir sehen, wie Kinder nach dem Hinfallen von allein aufstehen, wenn wir bei ihnen sind und ihnen genug Zeit lassen, wieder in ihr Gleichgewicht zurückzukehren. Wir sehen sie im freien Spiel versinken, in dem sie alles Neue anwenden.

Die emotionale Begleitung der Kinder hat einen großen Stellenwert im Kinderladenalltag bekommen. Wir sind der Meinung, dass alle Menschen eine emotionale Balance brauchen, um für die kognitive Entfaltung offen und motiviert zu sein.

So beobachten wir täglich, dass ein Kind, das z.B. in seinem Schmerz um den verlorenen Teddy ernstgenommen und begleitet wird, sich danach mit Ausdauer und Konzentration voll und ganz seinen kognitiven Interessen widmen kann, während es ohne die emotionale Begleitung unruhig und unzufrieden jedweder Tätigkeit nachgeht oder aber den Schmerz mit Ärgern anderer, Fingernägelkauen oder sonstigem kompensiert. So begleiten wir Frustration, Ängste, Trauer, Freude, Ausgelassenheit mit Empathie<sup>3</sup> und erleben, dass die Kinder sich als ganzer Mensch angenommen und gesehen fühlen, was wiederum dazu führt, dass sie auch die Bedürfnisse anderer sehen.

„Die Fähigkeit zur Empathie und zur Selbstreflexion aber sind unabdingbare Voraussetzungen für die Entwicklung von zwischenmenschlicher Moral.“<sup>4</sup>

Auf der Grundlage von Vertrauen entwickeln die Kinder eine soziale Kompetenz, die unserer Meinung nach für die Zukunft eine nachhaltige Wirkung hat.

---

<sup>3</sup> Empathie ist die Bereitschaft, sich in die Einstellung anderer Menschen einzufühlen.

<sup>4</sup> Schnack, D. et al., 2000, S. 307

## 2. Grundgedanken zu Entwicklungsprozessen

Entwicklungsprozesse sind immer ganzheitlich. Das heißt, körperliches, emotionales und kognitives Lernen passieren parallel und bedingen einander.<sup>5</sup>

### 2.1. Entwicklungsphasen nach J. Piaget

Kinder sind begierig darauf, die Welt mit all ihren Sinnen zu erfahren.

Beziehungen und Positionen zwischen dem Ich und der Umwelt oder zwischen Dingen in der Umwelt können nur erkannt und in die Erkenntnisstrukturen des Gehirns eingebaut werden, wenn sie unmittelbar körperlich erfahren wurden. So entsteht in der von Piaget vor-operatorisch genannten Entwicklungsphase<sup>6</sup> eine Orientierung im Raum dadurch, dass ein Kind Begriffe wie „vorne“, „hintern“, „neben“, „in diese Richtung“ etc. durch eigene körperlich-sensorische Stimulation erfahren hat und sich im Raum selbständig orientieren kann. Diese Erfahrungen schaffen grundlegende Sicherheiten in einer chaotisch scheinenden, großen Welt. Von dieser verlässlichen Basis aus wagen sich Kinder einen Entwicklungsschritt weiter.

Etwa im Grundschulalter, wenn die vorherrschende Arbeitsmethode der Kinder das konkret-operatorische Handeln ist, beginnen sie, bewusst Einfluss auf ihre Umwelt zu nehmen. Erkenntnis entsteht durch den konkreten Umgang mit Materialien. Die neuen Sinneseindrücke fallen auf den neurophysiologisch vorbereiteten Boden, sie werden integriert und es können neue Verknüpfungen entstehen. Die eigene Aktion bleibt Grundvoraussetzung für Verständnis.

---

<sup>5</sup> „Wissenschaftliche Forschungen in den Kognitionswissenschaften belegen, dass es gar keine kognitiven Zustände ohne Einbeziehung affektiver Faktoren gibt, weil das interhemisphärische Gehirn alle kognitiv-sensorischen Informationen affektiv färbt.“ Manfred Overmann

<sup>6</sup> „Das Denken des Kindes auf dieser Stufe führt zu *Widersprüchen* oder – wie Piaget sagt – in ein Ungleichgewicht. Die Widersprüche mögen dem Kind nicht bewusst sein; es mag gar nicht bemerken, daß es sich in verschiedenen Aussagen widerspricht. Eine gewisse Beweglichkeit im Sinne einer Erweiterung des Handlungsfeldes ist notwendig, damit die Widersprüche aufeinanderfolgender Urteile oder zwischen eigener Meinung und der Meinung eines anderen überhaupt erkannt werden. Die bewusst werdenden Widersprüche sind es aber nach Piaget schließlich, die das Kind zu einer Reorganisation seiner voroperatorischen Schemata zwingen.“ Oerter/Montada S. 528

Haben sie ausreichend konkrete Erfahrungen gemacht, setzt etwa mit der Pubertät die Phase des abstrakt-operatorischen Denkens ein. Aufgrund der vielen Erfahrungen der Vorjahre ist es den Jugendlichen jetzt möglich, ohne das konkrete Tun oder Wahrnehmen eines Phänomens Möglichkeiten zu durchdenken, Schlüsse zu ziehen, zu planen, Ergebnisse vorwegzunehmen und so kreativ zu sein. Allen drei operatorischen Phasen ist gemein – und für uns hervorhebenswert, – dass Lernen im *Handeln* geschieht.

## 2.2. Neurobiologie

Laut neurobiologischen Forschungen<sup>7</sup> sind Erfahrungen die Grundlage für den Aufbau von Intelligenzstrukturen im Gehirn des Menschen. Je vielfältiger die Erfahrungen, desto vernetzter die Strukturen im Zentralnervensystem. Das Großhirn und die Großhirnrinde werden also entsprechend unserer Erlebniswelt irreversibel geformt. Sie sind unser Bildungs- und Erfahrungsschatz, welcher durch die Interaktion des Menschen mit seiner Umwelt entsteht. Je vielseitiger diese Interaktionen sind und je umfassender unsere Sinnesorgane dabei genutzt werden, desto stärker prägt sich unsere Wahrnehmungsfähigkeit aus. Diese ist notwendige Voraussetzung für Denkprozesse, die wir zum Problemlösen und z.B. zum Lesen, Schreiben und Rechnen brauchen.

In den Jahren vor der Pubertät wächst das Gehirn nicht nur, es organisiert und verschaltet sich auch, d.h. es formt sich in der Wechselwirkung mit dem gesamten Handeln eines Menschen.

Bei allen diesen Interaktionen ist der Mensch in Bewegung.

Die linke und rechte Hemisphäre unseres Gehirns übernehmen jeweils verschiedene Aufgaben in der Verarbeitung äußerer Reize. Der linken Gehirnhälfte werden Zielorientiertheit, analytisches und logisches Denken zugeschrieben, sie verarbeitet Informationen linear und damit in einer bestimmten Reihenfolge und dort sitzt das Sprachzentrum. Sie steuert die rechte Körperseite.

Die rechte Gehirnhälfte wird gesehen als die synthetische, welche für Kreativität, Emotionen und Sinneswahrnehmungen und die generelle Körperkoordination zuständig ist. Sie verarbeitet Informationen parallel und damit gleichzeitig. Sie kann wesentlich

---

<sup>7</sup> Fischer-Zach, 2001

mehr Informationen gleichzeitig verarbeiten als die linke Hemisphäre. Sie steuert unsere linke Körperseite.

Das Corpus callosum ist eine dichte Ansammlung von Nervenfasern, die die beiden Hälften miteinander verbindet und den Informationsaustausch zwischen beiden gewährleistet. Werden beide Gehirnhälften in gleicher Weise in Anspruch genommen, bildet sich das verbindende Gewebe optimal aus, beide Hemisphären können dann synchron und vernetzt arbeiten, neue kreative Denkstrukturen können sich entfalten, lebendiges und dauerhaftes Lernen wird möglich.

„Die Fähigkeiten der rechten und linken Hemisphäre zu integrieren bedeutet intellektuelles, kreatives und persönliches Wachstum.“<sup>8</sup>

Während unsere rechte Gehirnhälfte unser Ideenlieferant ist, setzt die linke Hemisphäre unsere Ideen in konkrete Gedanken und sprachliche Formulierungen um. Während die linke Gehirnhälfte z.B. dafür verantwortlich ist, *was* wir sagen, entscheiden wir mit unserer rechten Gehirnhälfte, *wie* wir etwas sagen. Beide Qualitäten bestimmen z.B. unser Sozialverhalten, wir benötigen sie aber auch beim Fremdsprachenlernen.<sup>9</sup>

### 2.3. Der individuelle Entwicklungsplan

„Jeder Organismus enthält in sich sein artspezifisches Entwicklungsprogramm, einschließlich der Möglichkeit zu neuartiger Interaktion mit seiner Umgebung. Dieses Potential ist beim menschlichen Organismus unvergleichlich größer als bei jedem anderen Lebewesen. Allerdings kann jeder Organismus sein Potential nur dann entfalten, wenn er eine seinen Entwicklungsbedürfnissen entsprechende Umgebung vorfindet. Für den Menschen bedeutet dies, dass sich auch echte Entscheidungskraft, Kreativität, Intelligenz und soziales Verhalten ganz natürlich entwickeln, wenn die Umgebung diese Möglichkeit nicht verhindert.“<sup>10</sup>

Ausgehend von der empirisch entwickelten Pädagogik Maria Montessoris sind wir der Überzeugung, dass menschliche Entwicklung einem inneren individuellen Plan folgt.

---

<sup>8</sup> Günter Haffelder

<sup>9</sup> Bei der Schulung von Kindern mit Lernschwierigkeiten wird oftmals das sogenannte Brain Gym, das Gehirntraining, angewandt, eine Methode, in der man besonders darauf bedacht ist, die gleichmäßige Funktion von linker und rechter Gehirnhälfte zu fördern. Dies tut man z.B. durch Körperübungen, in denen Bewegungen der linken und rechten Körperhälfte überkreuzt werden (z.B. linkes Bein und rechten Arm gleichzeitig heben), da die linke Hirnhälfte die rechte Körperhälfte steuert, und die rechte Hirnhälfte die linke Körperhälfte.

<sup>10</sup> Wild, R., 1993, S.122

Das heißt, Kinder entwickeln sich in ihrem eigenen Rhythmus, in ihrem eigenen Tempo, nach einer eigenen inneren Gesetzmäßigkeit. Kinder entwickeln sich immerzu in einer Urdynamik des Austauschs zwischen innerer und äußerer Welt. Diese Lebensprozesse respektieren wir und vertrauen den Wachstumskräften des Menschen.

## **2.4. Sensible Phasen**

Charakteristisch für diesen Plan sind die sogenannten „sensiblen Phasen“. Damit sind Entwicklungsabschnitte gemeint, in denen ein Kind sehr empfänglich für bestimmte Anregungen aus der Umwelt und auf diesem Gebiet besonders lernfähig und interessiert ist. Die sensiblen Phasen treten bei Kindern zeitlich unterschiedlich auf (z.B. sprechen lernen, Fahrrad fahren lernen und rechnen lernen) und müssen von den Erwachsenen respektiert werden. Sie sollten diesen Prozessen weder vorgreifen noch sie übersehen, da das Kind gerade zu diesem Zeitpunkt mit voller Aufmerksamkeit bei der Sache ist und leicht und nachhaltig lernt. Die mit den sensiblen Phasen zusammenhängenden Lernbedürfnisse sollten von den begleitenden Erwachsenen bedingungslos erfüllt werden.

„Unsere Arbeit ist mit der Arbeit des Bauern vergleichbar in dem Sinne, dass wir auch nur den Boden vorbereiten. Der Samen ist bereits da. Und wenn wir den entsprechenden Boden gewählt haben und ihn auch entsprechend pflegen und die wachsenden Pflanzen vor Unkraut oder giftigen Einflüssen der Umwelt schützen, dann können wir als Bauern sehr sicher sein, dass der Samen auch die entsprechenden Früchte tragen wird. Ich glaube, es würde sicherlich keinem Bauern einfallen, dem Samen zu sagen, was er zu tun hat, wann er Wurzeln schlagen müsste, wann er irgendwie mit dem Stammwachstum anfangen sollte, wie viele Blätter er wachsen lassen sollte oder sogar zu bestimmen, was für Früchte dieser entsprechende Samen jetzt tragen sollte und zu welcher Zeit.“<sup>11</sup>

## **2.5. Emotionale Begleitung**

Uns drängt sich die Frage auf: Wie können wir erwarten, dass Kinder materielle bzw. geistige Werte unserer Erwachsenenwelt wie z.B. Häuser und Autos bzw. Solidarität

---

<sup>11</sup> Wild, M., In: FORUM Winter 1994/95, S.4



und Höflichkeit respektieren, wenn wir das, was für *sie* wertvoll ist, nicht ernst nehmen, z.B. den Teddy, der am Morgen zu Hause vergessen wurde. Erst wenn sich Kinder emotional angenommen und gehalten fühlen, erst wenn sie individuell ernstgenommen werden, können sie den Dingen auf den Grund zu gehen, die sie interessieren. Deshalb ist für uns die Begleitung von Kindern (z.B. in ihrer Langsamkeit, in ihrem Übermut, in ihrem Weinen) Voraussetzung für ihre kognitive und körperliche Entfaltung.

„Die Forschungen über den Ursprung des organischen Lebens und seine Evolution häufen sich in den letzten Jahren und machen uns deutlich, wie sehr unsere physischen, psychischen und intellektuellen Funktionen miteinander verwoben sind. Wenn wir jetzt davon reden, daß wir 'Kinder respektieren' sollten, bleibt das nicht mehr ein moralisches oder philosophisches Problem. Mit neuen Forschungen wird es immer konkreter und klarer, daß es um Prinzipien geht, die für die Bildung und das optimale Funktionieren von Lebensstrukturen verantwortlich sind. Ich glaube darum, daß wir letztlich überhaupt keine Probleme wirklich lösen können – auf welchem Gebiet auch immer wir sie angehen mögen – ohne uns diesem Grundprinzip der Beziehung von Mensch zu Mensch zu stellen...“<sup>12</sup>

Auch im Zusammenhang mit neurobiologischen Forschungen und Überlegungen zur Effektivierung von Lehr- und Lernprozessen<sup>13</sup> wird man sich immer mehr der Tatsache bewusst, welche grundlegende Bedeutung emotionale Prozesse im Aufbau von Denkstrukturen, beim Entstehen einer eigenen Identität und beim Erfassen der Welt haben.

---

<sup>12</sup> Wild, R., 1990, S. 150

<sup>13</sup> „Beim Streben nach Effektivierung von Lehr- und Lernprozessen erweisen sich ganzheitliche lehrstrategische Konzepte, welche die einseitige Kognitivierung durch die Aktivierung unterschiedlicher Sinnesqualitäten multilinear und multikodal vernetzen, auch durch die Förderung emotionaler Aspekte, häufig als überlegen.“ Neuhäuser 1988, S.13, In: Overmann

### 3. Erziehung im Umbruch

Erziehung ist über einen sehr langen Zeitraum hinweg Erziehung zum Gehorsam gewesen. Als dieser in der Mitte des letzten Jahrhunderts massiv hinterfragt wurde, begann eine lange und immer noch anhaltende Debatte darüber, wie Kinder denn nun erzogen werden müssten. In diesem Kapitel möchten wir darstellen, welches Bild wir von Kindern haben und wie wir sie in diesem Zusammenhang sehen. Ausgangspunkt dieser Überlegungen sind in erster Linie Erfahrungen und Beobachtungen aus dem bereits erwähnten Kinderladenbereich. Dazu kommen Reflexionen des eigenen Elterndaseins, Arbeit und Hospitation an verschiedenen Schulen sowie Fortbildungen und Fachliteratur.

#### 3.1. Kinder und Eltern

Wir sind der Ansicht, dass Eltern sind die Wurzeln der Kinder, ohne die man - um im Bilde zu bleiben - nicht gut stehen kann. Sie sind ohne Zweifel die wichtigsten Menschen im Leben des Kindes. Das ist im Grunde sehr einfach, aber auch problematisch.

Etwa bis zur Pubertät widmen Kinder den Werten ihrer Eltern große Aufmerksamkeit. Dazu gehört u.a. auch die Art, wie Familie und damit Gemeinschaft gelebt und gestaltet wird.

„Ihr sollt einander anständig behandeln!“, sagen die Eltern. Damit haben sie auch Recht, wenn wir bloß nicht vergessen würden, dass es bestenfalls den Großteil der Kindheit dauert, es zu lernen. Und Kinder lernen es tatsächlich vor allem nicht durch Belehrungen seitens der Erwachsenen, sondern von der Art, wie die Erwachsenen *sie* und *einander* bei großen und kleinen Konflikten in der Familie behandeln.“<sup>14</sup>

Es lässt sich nur erahnen, welche Bedeutung die einzigartige Beziehung zwischen Kind und Eltern besitzt, die unserer Ansicht nach durch kein anderes zwischenmenschliches Verhältnis in Kindergarten bzw. Schule ersetzt werden kann. Kinder sind mit ihren Eltern wie mit einem unsichtbaren Band verbunden, das zu respektieren Klarheit im

---

<sup>14</sup> Juul, J., 2002, S. 102

Umgang mit beiden schafft. Das Wichtigste, das Eltern ihren Kindern geben, ist irrationaler Natur, nämlich Liebe. Das ist auf der einen Seite gut und erleichternd zu wissen. Es bringt jedoch auch eine Schwierigkeit mit sich:

„Das Bedürfnis des Kindes nach unserer Zuwendung ist verantwortlich dafür, dass ein Kind sich von uns sein Recht auf sensorielle und motorische Autonomie stehlen lässt. Es nimmt in Kauf, die Welt durch unsere Brille zu sehen, unser Weltbild als sein eigenes anzunehmen. ... Nicht etwa autoritär oder grob, sondern ganz fein und unmerklich versuchen wir, das Kind zu leiten. So ersetzen wir langsam aber sicher seine eigene innere Absicht durch unsere Führung, seinen Willen durch unseren Willen.“<sup>15</sup>

Neben dem Grundbedürfnis nach Liebe entwickeln Kinder aber auch andere Bedürfnisse, denen gerecht zu werden Eltern oft unmöglich scheint: unendlicher Wissensdrang, unbedachte Experimentierfreude, Bewegungsautonomie, Selbständigkeit. Beide Arten von Bedürfnissen müssen befriedigt werden, damit das Kind wachsen kann.

### **3.2. Kinder und ihre „anstrengende“ Kompetenz**

Der dänische Familientherapeut Jesper Juul erklärt, dass Kinder kompetent darauf reagieren, wenn diese Bedürfnisse keine Erfüllung finden. Meistens tun sie das durch Signale, die jenseits vom sachlichen Erwachsenen-Code liegen und deshalb häufig übersehen oder fehlgedeutet werden<sup>16</sup>. Sie bleiben nichtsdestotrotz aber Ausdruck der sozialen Kompetenz des Kindes, das uns hartnäckig darauf hinweist, dass irgend etwas in der Beziehung zwischen ihm und den Erwachsenen nicht stimmt. Für diese Signale gibt es immer einen Grund! Für die Beziehungsqualität und das grundlegende Wohlbefinden des Kindes ist es lebenswichtig, diese Signale ernst zu nehmen. Enorm hilfreich ist unserer Erfahrung nach dabei die Anerkennung der Tatsache, dass für diese

---

<sup>15</sup> Wild, R., 1990, S. 53

<sup>16</sup> So kann das laute Weinen eines dreijährigen Mädchens, das gerade zum ersten Mal ohne seine Mutter im Kinderladen bleiben soll, z.B. kompetenterweise heißen: „Mama, ich merke, du bist dir selber gar nicht so sicher, ob ich hier gut aufgehoben bin. Und deshalb geht es mir nicht gut. Ich finde aber, dass du das für uns beide entscheiden musst, denn ich bin dazu noch zu klein.“ Die Annahme, dass hier ein Machtkampf stattfindet, bei der sich die Mutter durchsetzen muß, trägt nicht zur Lösung des Konflikts bei, weil das hilfreiche Signal eben fehlgedeutet wird als: „Ich will, dass du *das* tust, was *ich* will!“

Beziehungsqualität sowohl in der Familie als auch in Kinderladen und Schule die Erwachsenen die Verantwortung tragen.

Besonders für Eltern bedeutet die Anerkennung dieser Signale und die Annahme dieser Verantwortung eine Art zweiter Chance für eine persönliche Weiterentwicklung in Bezug auf unerfüllte Bedürfnisse aus der eigenen Kindheit.<sup>17</sup>

Neben dieser sozialen Kompetenz sind Kinder aber auch in viel größerem Maße als bisher angenommen in der Lage, Verantwortung für sich selbst zu übernehmen. Der Beginn dieser Bereitschaft liegt im persönlichen und nicht im sozialen Bereich und ist damit verbunden, sowohl „ja“ als auch „nein“ sagen zu *dürfen*. Zwei Bereiche, in denen das sehr gut zu beobachten ist, sind das Essen und das Anziehen.<sup>18</sup>

### 3.3. Eine gleichwürdige Beziehung<sup>19</sup>

„Wir sind gewohnt, Kinder als eine Art potentiell asozialer Halbmenschen anzusehen, die zunächst einmal massiver Einwirkung und Manipulation durch Erwachsene unterzogen werden müssen. Sodann müssen sie ein bestimmtes Alter erreicht haben, bevor sie als gleichwertige, richtige Menschen anerkannt werden können.“<sup>20</sup>

In den letzten dreißig Jahren hat es viele Versuche gegeben, an den Folgen dieser Einstellung etwas zu verändern, wie z.B. in der Bewegung der antiautoritären Erziehung oder der demokratischen Familie. Beiden liegt jedoch die irrtümliche Annahme zu Grunde, dass *gleichwürdig* dasselbe ist wie *gleichberechtigt*. Kinder haben einfach nicht die gleichen Rechte wie Erwachsene. Wir glauben, dass Kinder vollständige Menschen sind und denken, Jesper Juul folgend, dass in dem Versuch, Kinder als *gleichwürdig*

---

<sup>17</sup> Der Frage nachzugehen: Was macht mich eigentlich gerade an dem Verhalten meines Kindes so unzufrieden, dass mir gleich der Kragen platzt?, ist oft unangenehm und manchmal auch schmerzlich, da sich Eltern in diesen Situationen unmittelbar mit den eigenen Eltern als prägende und vergangene Gegebenheit sowie als indirekte Elternlehrer konfrontiert sehen. In Anbetracht der beachtlichen Veränderung im Eltern-Kind-Verhältnis, die sich im Verlauf von nur einer Generation abgespielt haben, ist es wahrscheinlich, dass Eltern dabei mit unausgedrückten Gefühlen wie Traurigkeit oder Wut in Kontakt kommen, die längst schon als bewältigt galten.

<sup>18</sup> So sind unserer Erfahrung nach Kinder, sofern sich Erwachsene nicht permanent in diese Angelegenheiten einmischen, außerordentlich kompetent darin, zu wissen, ob ihnen etwas schmeckt, wie viel sie essen wollen, wann sie satt sind, wann ihnen zu warm bzw. zu kalt ist, d.h. wann sie sich lieber etwas aus- und wann etwas anziehen wollen.

<sup>19</sup> Begriffsprägung von Juul, J.

<sup>20</sup> Juul, J., 1997, S. 11

anzusehen, die Chance liegt, die bestehenden Unterschiede in einer Beziehung zu gewichten anstatt sie auszugleichen oder aufzulösen. Die Idee einer gleichwürdigen Beziehung äußert sich z.B. in einer persönlichen Sprache<sup>21</sup>, durch Empathie<sup>22</sup> bzw. durch eine angemessene Konfliktbegleitung<sup>23</sup>. Letztlich kommt es darauf an, respektvolle Gefühle in respektvolle Handlungen umzusetzen.

Das gilt nicht nur für die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern, sondern unserer Meinung nach auch für die zwischenmenschlichen Beziehungen in anderen Verhältnissen, z.B. das Verhältnis zwischen Leiter und Mitarbeiter, Mann und Frau, Patient und Arzt usw.

„Die Forderung nach gleicher Würde bedeutet auch Offenheit und Respekt für Verschiedenheit, was wiederum heißt, dass wir einen großen Teil unserer Vorstellungen über generell Richtiges und generell Falsches aufgeben müssen. ... Es reicht nicht aus, unsere falschen Ansichten zu modernisieren.“<sup>24</sup>

---

<sup>21</sup> persönliche Sprache: „Ich will nicht, dass du Lea das Seil wegnimmst.“ Anstatt: „Man nimmt nicht jemand anderem was weg, hörst du?“

<sup>22</sup> Empathie: „Du bist grade ganz wütend darüber, dass du das Seil nicht haben kannst, mit dem Lea da spielt, nicht wahr?“ Anstatt: „Was soll denn das Theater jetzt? Du kannst doch auch mit was anderem spielen!“

<sup>23</sup> Konfliktbegleitung: So hört eine begleitende Person die streitenden Kinder an, erkennt ihre Wünsche an und übt sich daraufhin in Zurückhaltung. Somit lässt sie den Kindern Raum, ihre bisherigen sozialen Kompetenzen zu erproben und Lösungen für den Konflikt selbst zu finden.

<sup>24</sup> Juul, J., 1997, S. 14

## 4. Der pädagogische Ansatz

### 4.1. Das Interesse an der Welt

Ein Hauptpunkt unseres pädagogischen Ansatzes ist, dass Kinder von sich aus ein unbändiges Interesse an der Welt haben, aus dem heraus Lernen geschieht. Maria Montessori nennt dies die intrinsische Motivation.

Wenn sich Kinder von dieser Motivation ungestört leiten lassen können, finden sie zu ihrer inneren Empfänglichkeit<sup>25</sup>, mit Hilfe derer sie in komplexen Zusammenhängen und nachhaltig lernen.

Wir wollen dafür sorgen, dass dieses große Interesse an der Welt erhalten bleibt.

### 4.2. Bewegung

Wir verstehen Bewegung als einen grundlegenden Bestandteil der menschlichen Wesensart. Ein Leben lang spielt das Erlernen zielorientierter Bewegungen unseres Körpers eine wesentliche Rolle, sei es, wenn Kleinkinder lernen, selbständig zu essen, wenn wir lernen, Werkzeuge zu handhaben, einen Tanz erlernen oder wenn wir Autofahren lernen. Bewegungsfähigkeiten schaffen Unabhängigkeit und Selbständigkeit.

In der zunehmenden Technisierung und Motorisierung unserer Lebensumwelt mehren sich Bewegungsmangelerkrankungen<sup>26</sup>. Um dieser Tendenz entgegenzuwirken und um allen Qualitäten junger Menschen die Voraussetzungen für eine ihnen immanente Entwicklung zu schaffen, stellen wir die Bewegung in den Mittelpunkt unserer pädagogischen Arbeit.

---

<sup>25</sup> „Die innere Empfänglichkeit bestimmt, was aus der Vielfalt der Umwelt jeweils aufgenommen werden soll, und welche Situationen für das augenblickliche Entwicklungsstadium die vorteilhaftesten sind. Sie ist es, die bewirkt, daß das Kind auf gewisse Dinge achtet und auf andere nicht.“ Montessori, M.; In: Workshop-Mappe, 1999, S. 35

<sup>26</sup> „... unausgewogene Umweltstimulierung und die mangelnden Verarbeitungsmöglichkeiten der auf das Kind einströmenden Reize führen zusammen mit der oft gleichzeitig einsetzenden Einschränkung seiner Bewegungsmöglichkeiten nicht selten zu Bewegungsmangelerkrankungen. In zunehmendem Ausmaß kommt es auch zu Störungen in der Wahrnehmungsverarbeitung und zu Verhaltensauffälligkeiten. Kommunikative Störungen, Ängste, Aggressivität, mangelnde Konzentrationsfähigkeit und Hyperaktivität sind Symptome, die immer häufiger auftreten und die auch auf die sich verändernden Lebensbedingungen von Kindern zurückzuführen sind.“ Zimmer, R., 1993, S. 53

### 4.2.1. Funktionen von Bewegung

Im Vergleich zu Erwachsenen haben Kinder ein ungleich größeres Bedürfnis, sich zu bewegen. Bewegung stellt für die Heranwachsenden ein Medium dar, mit dessen Hilfe sie wesentliche Erfahrungen machen. Für die Entwicklung der Kinder erfüllt die Bewegung vielfältige Funktionen<sup>27</sup>:

- *personale Funktion*: Kinder lernen durch Bewegung ihren eigenen Körper kennen, sie erfahren sich als eigenständiges System mit bestimmten Eigenschaften.
- *soziale Funktion*: Durch Interaktion mit anderen entsteht Gemeinsamkeit, Kinder lernen sich in ihren Aktionen zu positionieren und zu arrangieren.
- *produktive Funktion*: Durch ihr Tun erfahren Kinder, dass sie Dinge, Zustände und Konstellationen selbst gestalten können. Im Rahmen der Ausbildung ihres Selbstkonzeptes und Selbstwertgefühls spielt die Erfahrung der Selbstwirksamkeit eine wesentliche Rolle.
- *expressive Funktion*: Mit unserem Körper drücken wir Gefühle aus, z.B. klatschen Kinder vor Freude in die Hände und hüpfen hoch, oder kauern sich zusammen, wenn es ihnen nicht gut geht. Emotionale Anspannung wird z.B. oft durch Rennen oder andere körperliche Anstrengungen abgebaut.
- *impressive Funktion*: Durch Bewegung spüren wir Gefühle wie Erschöpfung, Lust, Befriedigung, Unzufriedenheit.
- *explorative Funktion*: Durch die Auseinandersetzung mit den Phänomenen und Dingen der Umwelt im Tun lernen die Kinder diese kennen. Sie sammeln Erfahrungen über deren Eigenschaften und setzen sich selbst zu ihnen ins Verhältnis.
- *komparative Funktion*: Bewegung veranlasst dazu, sich mit anderen zu vergleichen. Dies ist Teil der Orientierung der Kinder in einer Gruppe.
- *adaptive Funktion*: Durch Bewegung erleben Kinder ihre eigenen motorischen Grenzen. Sie lernen, mit ihren eigenen und den äußeren Anforderungen umzugehen und sich an diese anzupassen.

### 4.2.2. Freie Bewegungsentwicklung

Die Kinderärztin Emmi Pikler entdeckte, dass die selbständige Bewegungsentwicklung der Kinder vielfach durch die Ahnungslosigkeit der Erwachsenen behindert wird, indem dem Kind Entwicklungsschritte wie Aufsetzen, Stehen, Laufen, Balancieren beigebracht werden. Pikler setzte sich mit Vehemenz dafür ein, dass in die motorischen Versuche

---

<sup>27</sup> nach Renate Zimmer

der Kinder nicht eingegriffen wird. Bewegungsentwicklung bedeutet für die Kinder, aus eigenem Antrieb und ohne Hilfe in immer wieder neuen Positionen ihr Gleichgewicht zu finden.

Ihren auf Säuglinge und Kleinkinder bezogenen Ansatz wollen wir für die Kinder bis ins Grundschulalter weiterverfolgen. Unsere Pädagogik beinhaltet einerseits das Ermöglichen von vielfältiger Bewegung zu jedem Zeitpunkt und andererseits, dass ein Kind nicht zu körperlichen Leistungen (z.B. Klettern, Radfahren, Balancieren) überredet oder von Erwachsenenhilfe abhängig gemacht wird. Wenn das Kind von sich aus etwas ausprobieren will, so wird es dabei ermutigt, und im Fall einer Frustration über nicht bewältigte Vorhaben begleitet.

Die Bewegungspädagogin Elfriede Hengstenberg hat bereits 1931 darauf hingewiesen, dass es notwendig ist, die naturgegebenen Gesetzmäßigkeiten der kindlichen Entwicklung zu erforschen, um dem Kind seine ursprünglichen Fähigkeiten und Kräfte zu erhalten. Die Voraussetzungen der selbständigen Bewegungsentwicklung sah sie als Grundlage einer gesunden Persönlichkeitsentfaltung, ein Ansatz, den wir weiterverfolgen.

Angesichts der weit verbreiteten Bewegungseinschränkungen der Kinder durch Erwachsene und in Bezug auf die Eigenschaften, die Erwachsene brauchen, um zukünftige Herausforderungen wie potentielle Arbeitslosigkeit, den Abbau sozialer Sicherungssysteme und gebrochene Erwerbsbiographien auszuhalten, finden wir die Frage wichtig:

„Wie viel bedeutet es für das Leben des Kindes zu entdecken, dass es in erster Linie an uns selbst liegt, wenn uns eine Aufgabe nicht glückt, dass es an unserem Verhalten liegt, wenn wir mit den Situationen des Lebens nicht zurecht kommen oder nur so, dass Arbeit uns angreift und unsere Kräfte mitnimmt. Wie viel bedeutet es für das Leben der Kinder, praktisch zu erfahren, dass es im Grunde nur darauf ankommt, die Fähigkeiten zum Probieren in uns wieder wachzurufen: am eigenen Leib zu erleben, wie sich die Funktionen des Körpers dem jeweiligen sinnvollen oder unsinnigen Verhalten fügen. Wie bereitwillig Rumpf und Glieder, Atmung und Stimme reagieren, sobald wir sie im lebendigen Zusammenhang gebrauchen.“<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> Hengstenberg, E., 1991, S. 20



### 4.2.3. Selbstkonzept<sup>29</sup>

Seit den 70er Jahren geht man in der Theorie der Psychomotorik davon aus, dass motorische Lernprozesse persönlichkeitsbildend sind.

Insbesondere körperliche und motorische Fähigkeiten sind bei den Kindern für den Prozess der Selbstwahrnehmung und Selbstbewertung von Bedeutung. Ihre körperlichen Erfahrungen nehmen einen bedeutenden Stellenwert bei der Ausbildung ihres Selbstkonzeptes ein. Sie ermöglichen, dass die Kinder ihren eigenen Körper gut kennen lernen, sie erhalten Rückmeldungen über ihre Fähigkeiten und erfahren, dass sie bei selbständigen Aktivitäten Erfolg oder Misserfolg selbst bewirkt haben. Diese Erfahrung der Selbstwirksamkeit ist Grundvoraussetzung für den Aufbau einer internalen Kontrollüberzeugung<sup>30</sup>. Das Selbstkonzept wirkt sich auf die Handlungsfähigkeit eines Menschen aus, es hat motivationale Konsequenzen und beeinflusst damit grundlegend die Entwicklung eines Menschen.<sup>31</sup>

In diesem Zusammenhang entwickeln Kinder die Fähigkeit, ihre Kompetenzen situationsbezogen einzuschätzen und erkennen ihre motorischen, kognitiven und emotionalen Grenzen. Damit steigen ihre Selbständigkeit und Selbstsicherheit.

### 4.2.4. Bewegung, Wahrnehmung und das Erlernen von Kulturtechniken

Wissensbereiche wie Rechnen, Lesen und Schreiben eröffnen sich den Kindern nur, wenn sie wesentliche sensumotorische Erfahrungen gemacht haben. Dazu gehören die Fähigkeiten, Signale aus der Umwelt wahrzunehmen, zu verarbeiten und in die Denkschemata zu integrieren, grobmotorische und feinmotorische Fähigkeiten ausgebildet zu haben. Raum- und Mengenerfahrungen sind Grundvoraussetzungen für das Verstehen von Mathematik. Verlässliches Wiedererkennen von Signalen (z.B.

---

<sup>29</sup> „Selbstkonzepte stellen ... die Gesamtheit relativ stabiler Kognitionen und Bewertungen dar, die eine Person auf sich bezieht. Dies bedeutet, daß es sich hierbei um ein globales Konzept von der eigenen Person handelt, welches sowohl kognitive (d.h. Wahrnehmen, Denken, Wissen usw.) als auch affektive (d.h. Bewertungen der eigenen Person usw.) Komponenten enthält. (Mummendey, 1987).“, In: Kerres, A., 1993, S. 31

<sup>30</sup> Eine interne Kontrollüberzeugung, das Konzept, dass das eigene Tun verantwortlich für die Ergebnisse der eigenen Handlungen ist, geht einher mit einer positiven Erwartung und Einschätzung der eigenen Kompetenzen. Eine interne Kontrollüberzeugung ist Teil eines positiven Selbstwertgefühls und motiviert zum Handeln. Bevorstehende Aufgaben und Projekte werden als Herausforderungen, nicht als Überforderungen, angesehen.

<sup>31</sup> Renate Zimmer kritisiert: „Sie [Lernschwierigkeiten] werden ausgelöst durch einen *tiefgreifenden Identitätsverlust bei Kindern* bereits im frühen Lebensalter infolge familiärer Belastungen, aber auch durch die mangelnde Verarbeitung von Sinneseindrücken und die Einschränkung der kindlichen Handlungs- und Bewegungsmöglichkeiten. Die Schule muß auf die Veränderungen der kindlichen Lebenswelt in folge des Verlustes an Eigentätigkeit reagieren, sie muß Sinnverlust und einseitige Sinneserfahrungen ausgleichen und Gegenstrategien zu einer zunehmend von Medien und Technik beherrschten Umwelt bieten.“ Zimmer, R., 1999, S. 194 (eigene Hervorhebung)

Zeichen, Farben, Oberflächenbeschaffenheiten, Lauten, Tönen) und Nachahmung sind Grundvoraussetzungen für Lesen und Schreiben. Feinmotorische Fähigkeiten in der Auge-Hand-Koordination sind Voraussetzung für das Schreiben mit der Hand.

Wer rückwärts gehen kann, dem fällt das Rückwärtszählen leichter. Wer Gleichgewichtserfahrungen macht, kann Gleichungen verstehen. Wer einen Kuchenteig vorbereitet und zusammenrührt, versteht etwas vom Messen. Wer Erfahrungen mit verschiedenen räumlichen Strukturen (Ebenen, Vorder- und Hintergrund) hat, kann syntaktische Strukturen wie Haupt- und Nebensatz besser nachvollziehen. Wer Kategorien zur Ordnung von Dingen nach ihrer Beschaffenheit aufstellen kann, dem erschließen sich auch grammatische Kategorien wie Wortarten.

Angesichts vor allem der visuellen und auditiven Reizüberflutung durch die Medien unseres modernen Alltags ist es uns wichtig, für die Kinder einen ausgleichenden Gegenpol zu schaffen, der vor allem elementare Erfahrungen der körpernahen Sinne ermöglicht. Das betrifft z.B. Wahrnehmungen der eigenen Muskeln, Gelenke und Bewegungsmöglichkeiten, Erfahrungen mit Schwerkraft und Gleichgewicht und taktile Sinneserfahrungen. Damit sollen den Kinder möglichst viele Sinneskanäle offen stehen, um die Reize optimal im Zentralnervensystem verarbeiten zu können und Vernetzungen aufzubauen.

In Anlehnung an die Konzepte der Psychomotorik und des situationsorientierten Ansatzes der Bewegungserziehung schaffen wir die Grundvoraussetzungen für bewegungsorientiertes Lernen in der Schule als grundlegendes Arbeitsprinzip. Die Organisation des Schulalltags ist ausgerichtet auf entdeckendes, aktives, kreatives Lernen, die körperlich-sinnliche Aneignung tritt in den Vordergrund und soll das Zusammenwirken von Bewegung, Wahrnehmung, Denken, Erleben und Handeln des Kindes unterstützen.

Da diese Lernformen eine Grundeigenschaft des Kindes bis in die Pubertät darstellen, wird unser Ansatz in hohem Maße dem Anspruch nach einer erfüllten Gegenwart der Kinder gerecht, welche wiederum notwendig für eine entspannte Schumatmosphäre und freudvolles Lernen ist.

Wenn wir angestrengt nachdenken, gehen wir mitunter auf und ab.

Um unseren Kindern nachhaltiges Lernen zu ermöglichen, favorisieren wir Lernen in Bewegung. Der Lerninhalt wird somit körperlich erfahren, wird sensumotorisch registriert und in die Strukturen unseres Gehirn integriert.

So können z.B. Zahlenfolgen auf großen Pappen ausgelegt werden, die Linearität dieser Zahlenfolge wird deutlich, Abstände zwischen Zahlen können erlebbar gemacht werden, z.B. durch das Messen an der eigenen Schrittlänge, durch Sprünge etc.

So können Buchstaben mit verschiedenen Materialien nachgestaltet werden, z.B. mit Seilen, aus Ton, in den Schnee geschrieben, mit Stempeln, Ornamenten und verschiedenen Schreibutensilien. Sie können erlebbar gemacht werden, z.B. indem man sie mit dem eigenen Körper darstellt und aus mehreren Personen Wörter formt.

Körperliche Bewegung belebt die Vitalfunktionen, wir atmen kräftiger und sind besser mit Sauerstoff versorgt, unser Kreislauf wird angeregt, unser Körper, und damit auch unser Gehirn, werden besser durchblutet und können ihre Potentiale besser ausschöpfen. Inhalte werden dadurch nachvollziehbar, dass sie sich als Phänomene der eigenen Umwelt und Erlebniswelt für die Kinder darstellen und eine Beziehung zu ihrer eigenen Person und ihren Emotionen haben.

„Die Strukturen der Intelligenz können nur durch konkrete Aktivitäten gebildet werden und zwar unter Einbeziehung aller Sinne und größtmöglicher Bewegungsfreiheit.“<sup>32</sup>

So können z.B. an einem Fußballfeld die verschiedensten physikalischen, geometrischen oder mathematischen Phänomene erfahrbar gemacht werden, bevor sie abstrakt nachvollzogen werden: der Freistoß - die ballistische Kurve, der Effet beim Torschuss – die Erdrotation in der Umlaufbahn, das Spielfeld – ein dreidimensionales Diagramm, die Abseitsfalle – Punkte außerhalb einer Geraden, der Doppelpass – die Vektorrechnung.

Nicht nur die eher nebensächlichen Erfindungen wie das Konferenzrad<sup>33</sup> oder der polyvalente Bürotisch sind für uns Ausdruck dafür, dass auch Erwachsene wiederentdecken, dass Bewegung etwas mit Denken zu tun hat. Die kognitive Linguistik hat schon vor mehreren Jahrzehnten gezeigt, dass das Verständnis und die

<sup>32</sup> Piaget, J.; In: <http://www.montessori-heidelberg.de/kindergarten.html>

<sup>33</sup> Ein Fahrrad, auf dem 10 Teilnehmer im Kreis sitzend gleichzeitig Fahrrad fahren und z.B. eine Aufsichtsratssitzung durchführen können.

Erklärung abstrakter Begriffe nur mit Hilfe von Metaphern gelingt, die auf den eigenen Körper und dessen Beziehung zur konkreten Welt verweisen.<sup>34</sup>

### 4.3. Die vorbereitete Umgebung

Unter der Voraussetzung einer vorbereiteten Umgebung lernen Kinder mit großer innerer Aufmerksamkeit, Freude und Befriedigung.

Maria Montessori gehörte zu den ersten PädagogInnen, die konsequent versuchten, die Entwicklungsbedürfnisse der Kinder zu erkennen. Aus jahrelanger intensiver Beobachtung leitete sie ihre Pädagogik „vom Kinde aus“ ab. Sie beschrieb, wie konzentriert Kinder arbeiten, wenn sie eine wohlvorbereitete, anregende Umgebung<sup>35</sup>, vorfinden. Diese Umgebung muß es den Kindern ermöglichen, sich frei zu bewegen und auszuwählen, welche Dinge und Phänomene in ihrer momentanen Entwicklungsstufe von Bedeutung sind.

Die Umgebung umfasst die zur Verfügung stehenden Materialien und Räume sowie die Erwachsenen samt ihrem Wissen und ihrer Angebote. Diese repräsentieren im weitesten und schönsten Sinne die Phänomene des Lebens, auf welche das unbändige Interesse des Kindes gerichtet ist. Der Unterschied zur „großen“ Welt besteht darin, dass diese Umgebung für Kinder sicher und geschützt ist. Sie ist in verschiedene Bereiche aufgeteilt, in der Spiel-, Beobachtungs-, Bewegungs-, Experimentier- und Erfahrungsmöglichkeiten wahrgenommen werden können. Kinder können dort die für ihre Entwicklung angemessenen Lösungen suchen und dabei „Fehler“ machen. Sie können entsprechend ihrem Entwicklungsbedürfnis und -stand sowie entsprechend ihrem Tempo dank der freien Zeiteinteilung die den strukturierten<sup>36</sup> und unstrukturierten<sup>37</sup> Materialien innewohnenden Gesetzmäßigkeiten herausfinden. So können sie die Welt ausprobieren, suchen, umdenken, Zusammenhänge verstehen und verinnerlichen, die Dinge im Handeln begreifen. Eigenschaften wie Selbständigkeit, Kreativität oder vernetztes Denken bleiben dadurch erhalten und müssen nicht erst

---

<sup>34</sup> Lakoff, G./ Johnson, M., 1980

<sup>35</sup> Der Begriff wurde von M. Montessori geprägt: „Wir bereiten eine Umgebung vor, die reich an interessanten Aktivitätsmöglichkeiten ist. Wir eröffnen einen Arbeitsweg, der höhere Dinge aufweist als die, von denen man bis jetzt annahm, sie seien für dieses Alter genügend. Das Kind weiß nicht, wie es sich diese Umgebung selbst schaffen soll. Nur der Erwachsene kann es tun, und das ist die einzige tatsächliche Hilfe, die man dem Kind geben kann.“ Workshop-Mappe Montessori-Kurs, 1999, S. 54

<sup>36</sup> z.B. „Lernmaterialien“, Spiele, Bücher

<sup>37</sup> z.B. Wasser, Sand, Steine, Murneln, Latten, Schnee, Matsch, Erde, Linsen, Mehl ...

später als Schlüsselqualifikationen wiedererworben werden. Die intrinsische Lernmotivation ermöglicht das Setzen selbstgewählter Lernziele, deren Erfüllung in ihrer Wirkung weit nachhaltiger und wertvoller ist als das Erfüllen von Aufgaben, die im ungünstigsten Fall nicht dem Entwicklungsbedürfnis des Kindes bzw. seinem Interesse entsprechen oder zu denen das Kind gar in wohlgemeinter aber besserwissender Art angehalten wird.

Um dem Bewegungsbedürfnis der Kinder gerecht zu werden, sind die Räume so eingerichtet, dass sie vielseitiges Bewegen ermöglichen.

Unsere Räume sind mit ihren Nischen, themenbezogenen Bereichen, der Hochebene, Tischen und Stühlen, ruhigen und bewegten Ecken so eingerichtet, dass sie grob- und feinmotorisches Bewegen ermöglichen, z.B. gibt bei den Arbeitsplätzen für das Schreiben eine Staffelei, an der jederzeit auch große Mal- und Schreibbewegungen möglich sind.

Es gibt einen großen Bewegungsraum, in dem sich die Hengstenberg-Geräte<sup>38</sup> befinden. Hier können die Kinder sich mit Hilfe der Erwachsenen Kletterlandschaften aufbauen. Oftmals schließt das Klettern, Rutschen, Balancieren, Hangeln und Bauen das freie Spiel der Kinder mit ein.

Unser Außengelände ist sehr vielseitig gestaltet. Neben den Sandkästen mit einer Matschanlage gibt es Bäume mit und ohne Strickleitern, Sträucher und Beete, einen Wassertisch, verschiedenste Fahrzeuge, Klettergerüste und eine Kletterwand, verschiedene Schaukeln, eine Wiese, Schrägen, Treppen, Baumstümpfe, eine Cross-Strecke.

Angesichts der „zunehmenden Verhäuslichung des Kinderspiels“<sup>39</sup> wollen wir den Kindern mit unserem Garten verstärkt eine Möglichkeit bieten, sich draußen frei bewegen zu können. Diese Möglichkeit wird durch unseren wöchentlichen Parktag bestärkt.

#### **4.4. Die Rolle der Erwachsenen**

---

<sup>38</sup> Elfriede Hengstenberg legte den Schwerpunkt ihrer pädagogischen Arbeit darauf, Kinder anzuregen, sich im selbständigen Tun forschend mit der Umwelt auseinander zu setzen. Die Bewegung sah sie als eine dem Kind entsprechende Charakteristik, die es zur Entwicklung seines Selbstbewusstseins brauchte. Für ihre Angebote entwickelte sie Geräte, die die Kinder zum Experimentieren und Erforschen anregen: Balancier- und Kletterstangen, Schaukelbretter, Stehleitern, Kippelhölzer und Hocker, mit denen sich variable Konstrukte für die verschiedenen Ansprüche der Kinder aufbauen lassen.

<sup>39</sup> Zimmer, R., 1993, S. 18 – Gemeint ist, dass es für die meisten Kinder in ihrer Wohnsituation keine freien Bewegungsmöglichkeiten gibt und dass man extra zu künstlich geschaffenen Spielorten hingehen oder –fahren muß, was nur eingeschränkt möglich ist.

„Pädagogisch fruchtbar ist nicht die pädagogische Absicht, sondern die pädagogische Begegnung.“<sup>40</sup>

In Bezug auf die bereits zitierte Interaktion kommt den Erwachsenen eine bedeutende Rolle zu. Zum einen sind sie individuelle Kontaktpersonen mit eigenen Interessen, Neigungen, Talenten, Stärken und Schwächen. Sie wirken auf die Kinder dadurch, wie sie mit ihnen sprechen und was sie ihnen sagen, vielmehr jedoch durch das, was sie sind.<sup>41</sup>

Außerdem werden von Erwachsenen Regeln und Ideale über das Zusammenleben *vorgelebt*. Während die materielle vorbereitete Umgebung den Anspruch hegt, ein Abbild der inneren Zusammenhänge dieser Welt darzustellen, so wollen die Erwachsenen den Kindern durch authentisches Sein wertvoller Kontakt werden.

Da der nichtdirektive Ansatz von den meisten von uns als Kind nicht erfahren wurde, ist die Auseinandersetzung mit anderen Erwachsenen, sowie mit der eigenen Persönlichkeit unverzichtbar. Unserer Erfahrung nach liegt in Team-, als auch in Elterngesprächen der erste Lösungsschritt darin, dass ein gemeinsamer Austausch über Wahrgenommenes stattfindet. Fragen wie: Was weiß ich über mein Kind? Was lernt es gerade? Soll ich bei einem Konflikt einschreiten? Geht es ihm/ihr gut? sind wichtig, weil Kinder *gesehen* werden wollen und müssen.

„Zwischen den beiden Extremen “ein Kind allein lassen” (es verlassen) und “sein Problem lösen” liegt das Gebiet, in dem sich echte Entwicklungsprozesse ergeben. Leider wird es von erziehenden Erwachsenen so selten betreten, dass wir es als Niemandsland bezeichnen können. In dieser Zone sind wir beim Kind, wir begleiten es, wir sind einfach da. Wir gehen nicht weg, ermuntern auch das Kind nicht, greifen seinen Ideen nicht voraus, lenken es nicht ab, unterstützen es, wenn nötig und erwünscht in seiner Aktivität und setzen - wenn dies erforderlich ist - Grenzen, damit alle Beteiligten sich wohl fühlen können.“<sup>42</sup>

---

<sup>40</sup> Entscheidend ist nach Martin Buber nicht primär das, was der Erzieher mit dem Kind bzw. Jugendlichen vorhat, welche pädagogischen Absichten er mit ihm verfolgt, sondern vielmehr das, was sich *zwischen* ihnen ereignet. Am nachhaltigsten wirke der Erzieher gerade dann, wenn er keine pädagogische Absicht verfolgt, durch seine bloße unwillkürliche Existenz. Daraus folgt, daß das Erzieherische in seinem tiefsten Sinne nur sehr begrenzt planbar und methodisierbar ist.“ Tischner

<sup>41</sup> Der Neurobiologe und Systemtheoretiker H. Maturana behauptet sogar: „Der Schüler lernt den Lehrer“, Maturana, 2002, S. 136

<sup>42</sup> Wild, R., 1995, S.73

Für diese Begleitung braucht es sehr aufmerksame und am Werdegang des Kindes interessierte Erwachsene. Wichtig ist die Fähigkeit, genau beobachten zu können, das Entwicklungsbedürfnis des einzelnen Kindes zu erkennen<sup>43</sup> und die vorbereitete Umgebung dahingehend zu gestalten und zu aktualisieren. Dabei gilt der Grundsatz: „Er (der Erwachsene) muß passiv werden, damit das Kind aktiv werden kann.... Es handelt sich bei der Haltung des Erwachsenen dem Kind gegenüber um die Begrenzung des Einschreitens. Dem Kind muß geholfen werden, wo das Bedürfnis für Hilfe da ist. Schon ein Zuviel dieser Hilfe stört das Kind.“<sup>44</sup>.

Wir denken, der Ansatz des selbstbestimmten Lernens eignet sich für alle Kinder, sofern sie freiwillig zu uns kommen und ihre Eltern unser Konzept unterstützen und ihren Kindern eigenständiges Lernen und Leben zutrauen und ermöglichen.

Inwieweit der Ansatz auch zu erwachsenen Menschen, d.h. zu Eltern und zu pädagogischen Begleitpersonen passt, hängt z.B. davon ab, ob die sich aus der Beziehungsauffassung ergebenden Entwicklungsherausforderungen für die Erwachsenen angenommen werden können oder wie die Rolle der pädagogischen Begleiter reflektiert wird<sup>45</sup>.

#### **4.5. Die Kontinuität**

Bei vielen Kindern, die ihr letztes Kinderladenjahr bei uns erleben, beobachten wir häufig eine Entwicklung, die wir gern „kognitiven Schub“ nennen. Plötzlich entsteht ein Interesse an Zahlen, Buchstaben, Wörtern, Maßen. Fragen über die Welt werden komplexer und Experimentiertes wird in stärkerem Maße reflektiert<sup>46</sup>. Jedes Mal freuen wir uns zu dieser Gelegenheit, über Material, Räume und über ein Außengelände zu verfügen, mit Hilfe derer wir diesen Lernbedürfnissen gerecht werden können. Zu

---

<sup>43</sup> Bevor in unserem Kinderladen eine Regenwasserzisterne gebaut wurde, kam es beispielsweise vor, dass eine Erzieherin diesen Bedürfnissen dadurch gerecht zu werden versuchte, indem sie den ganzen Vormittag über Wassereimer zum Sandkasten trug, in dem Kinder Überschwemmungen simulierten. Eine Mutter hätte sicherlich nach dem dritte Eimer „Jetzt ist aber genug!“ gesagt. Als Schule jedoch wollen wir Kindern diese Möglichkeit bieten und denken, dass sie ein Recht darauf haben.

<sup>44</sup> Workshop-Mappe Montessori-Kurs, 1999, S.55

<sup>45</sup> „... nichts zu tun erfordert eine Menge Energie und Disziplin, und außerdem langjährige Erfahrung. Im Nichtstun werde ich jedes Jahr besser, und es macht mir Spaß zu sehen, wie meine Kollegen und ich uns mit dem inneren Konflikt herumschlagen, der dabei unvermeidlich in jedem von uns erwächst. Der Konflikt besteht zwischen unserer Neigung, für andere da sein zu wollen, unser Wissen teilen zu wollen, hart erworbene Erkenntnisse vermitteln zu wollen, und dem Anspruch, daß die Kinder unter ihrer eigenen Regie und mit ihrer eigenen Geschwindigkeit lernen können müssen. Sie nehmen uns in Anspruch, wenn sie es wollen – nicht, wenn wir es wollen. Wir müssen zur Stelle sein, wenn wir gefragt werden, nicht, wenn wir uns das nur einbilden.“ Greenberg, H.

<sup>46</sup> Ein sechsjähriges Kind aus unserem Kinderladen: „Wenn man in den See geht, ist man eigentlich gar nicht im See. Denn da, wo man dann ist, ist ja kein Wasser.“

diesem Zeitpunkt kennen sich die Kinder meist bereits vier Jahre lang. Unser Kinderladen ist für sie ein vertrautes Umfeld mit bekannten erwachsenen Begleitpersonen und eigenen Freundschaften geworden. Sie haben eine Vielzahl wichtiger Erfahrungen gesammelt und vor allem durch eine angemessene Begleitung von Konflikten eine große soziale Kompetenz erwerben können. An dieser Stelle fragen wir uns dann oft: Muss es denn überhaupt noch einen Wechsel zur Schule geben, wenn wir zukünftig dafür sorgen könnten, dass auch die Lernbedürfnisse von Grundschulern bei uns befriedigt werden können?

Für unseren pädagogischen Grundschulansatz ergeben sich daraus folgende Überlegungen: Der Wechsel des Wohnorts oder der Schule bzw. des Kindergartens ist im Leben einer Familie zwar etwas ganz normales, und Kinder können in der Regel gut damit umgehen. Dem „kognitiven Schub“ allerdings, so denken wir, ist es abträglich, wenn Kinder diesen Alters durch den Wechsel zur Schule zur Neuorientierung im sozialen Bereich veranlasst werden. Da eine flexiblere Arbeitswelt ohnehin für einen Anstieg dieser Wechsel sorgt und da zudem die Trennung von Eltern häufig in diesen Lebensabschnitt fällt, würde eine Kontinuität Kindergarten-Schule ausgleichend wirken und somit die Kräfte der Familie schonen. Wir sehen deshalb in der Kontinuität einer weiterführenden Grundschule einen enormen Vorteil für die Lernprozesse, das soziale Wohlbefinden des Kindes und seiner Lebensgemeinschaft sowie für die bestehende Elternarbeit.

#### **4.6. Lernformen**

Im Rahmen des selbstbestimmten Aufwachsens unserer Kinder ermöglichen wir ihnen ihren Bedürfnissen entsprechende Lernprozesse.

Wir unterstützen die Lernprozesse, indem wir Formen anbieten, die den Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozessen des kindlichen Denkens angemessen sind, die den individuellen Entwicklungsplan der Kinder berücksichtigen und die unserem ganzheitlichen Anspruch gerecht werden.

So stellen wir aktives Lernen in den Vordergrund.

Wir unterstützen eigenverantwortliches Arbeiten, sowohl bei einzelnen als auch bei Gruppen von Kindern und begleiten sie im Prozess der Arbeitsorganisation.



Neben den Erwachsenen als Bezugspersonen für die Begleitung bei der Arbeit leiten sich die Kinder auch gegenseitig an, z.B. bei der Arbeit mit didaktischen Material. Dies wird möglich durch die altersgemischten Gruppen.

Die Lernformen umfassen im Wesentlichen

- das freie Spiel,
- das Anschauen von Materialpräsentationen,
- die freie Arbeit mit didaktischem Material,
- die Teilnahme an Ausflügen,
- das Planen und Durchführen von Projekten,
- Kurse,
- andere Angebote von Erwachsenen,
- die freie Bewegungsentfaltung.

#### **4.6.1. Das freie Spiel**

Das freie Spiel ist eine Aktivität, die die Kinder seit ihren ersten Lebensjahren ausgiebig betreiben und die alle unentbehrlichen Elemente für den Prozess des Erkennens ihrer Umwelt beinhaltet. Es nimmt im Leben der Kinder bis zur Pubertät einen großen Raum ein. Alle Eindrücke und Erfahrungen verschiedenster Natur finden in das freie Spiel Eingang und können dort verarbeitet, reflektiert und experimentell behandelt werden. Das freie Spiel bietet den Kindern die Möglichkeit, entsprechend ihren Bedürfnissen die Themen, Spielpartner, Gegenstände, Spielorte und die Länge ihres Spiels zu wählen. All diese werden von den Kindern aus dem unreflektierten Bedürfnis heraus bestimmt, sich mit Phänomenen auseinander zu setzen, die sie beschäftigen. Die Kinder sind in dieser unstrukturierten Tätigkeit die Schöpfer einer eigenen Gegenwart. Sie allein messen ihrem Handeln einen eigenen Sinn zu. Sie befinden sich dabei in einer dynamischen Wechselbeziehung zwischen ihren eigenen Imaginationen und den sie umgebenden Gegebenheiten, die sie bei Bedarf in ihr Spiel einbeziehen können. Wenn sie gemeinsam spielen, verhandeln sie dabei über den Fortgang des Spiels, über Rollencharakteristiken, über Bedingungen und personelle Dominanzen. Das freie Spiel ermöglicht das uneingeschränkte Neuerstellen von Konstellationen, zahllose Wiederholungen mit veränderten Voraussetzungen, es beinhaltet Experimente bei der Komposition des Spiels und ermöglicht die Festigung von Erkenntnissen. Es ist eine basale Voraussetzung für einen kreativen Umgang mit den Gegebenheiten des Alltags in unserer modernen Gesellschaft.

Spielen ist in höchstem Maße Bewegung. So werden die eigenen Körper bewegt, Materialien werden bewegt und aufgebaut, Puppen und Figuren werden bewegt und dadurch lebendig gemacht, es werden Vorstellungen und Gedanken zum Spiel in den Köpfen der Beteiligten bewegt.

In unserer heutigen Gesellschaft kommt dem freien Spiel außerdem eine reinigende Funktion zu. Kinder verarbeiten ihre Sekundärerfahrungen, sie erleben im freien Spiel die Dinge nach, die sie durch unsere Medien zwar rezipiert, aber dadurch keineswegs in ihr Sein integriert haben. Das Nachspielen gibt ihnen die Möglichkeit, in der Bewegung, im eigenen Handeln zu erleben, was sie vorher gesehen und gehört haben. Das Freiwerden von der Verarbeitung von Sekundärerfahrungen ist dabei die Voraussetzung für die eigene Kreativität und eigene Denkprozesse.

Bei emotionalen Unausgeglichheiten der Kinder bietet das freie Spiel die Möglichkeit, negative Erfahrungen oder Anspannungen im Nachspielen zu verarbeiten und das innere Gleichgewicht wiederzufinden. Das Spiel bietet unendliche Möglichkeiten, Phantasien auszuleben, verschiedene Rollen anzunehmen und sich selbst auszutesten.

#### **4.6.2. Materialpräsentationen**

Die Räume unserer Einrichtung sind ausgestattet mit Materialien, die den Kindern in ihren Lernprozessen das Verständnis der Phänomene ihrer Umwelt ermöglichen.

Diese Materialien haben einen Aufforderungscharakter, das heißt, sie sind so konzipiert, dass sie die Kinder sensuell ansprechen und zum Benutzen einladen. Sie entstammen großenteils der Montessori – Pädagogik, wie sie von Maria Montessori entwickelt und von ihrem Sohn Mario Montessori, von Rebecca und Mauricio Wild, Klaus Kaul und anderen modernern Reformpädagogen weiterentwickelt worden ist.

Wenn wir in der Beobachtung der Kinder feststellen, dass die Einführung eines bestimmten Materials angezeigt ist, d.h. wenn sie sich z.B. in einer sensiblen Phase befinden, oder wenn sich im Lernprozess der Kinder neue Fragen auftun, dann können die Erwachsenen ihnen ein neues didaktisches Material präsentieren. In der selbständigen Arbeit der Kinder führen sie sich aber auch gegenseitig in die Handhabung von Materialien ein.

### **4.6.3. Freie Arbeit mit didaktischem Material**

Die Kinder können die in den offenen Regalen bereitgestellten Materialien selbst wählen und benutzen. Durch die freie Wahlmöglichkeit setzen sich die Kinder mit ihren eigenen Interessen auseinander, ihre eigene Entscheidungsfähigkeit wächst und sie erleben sich als zunehmend selbständig.

Die Materialien unterstützen das Erlernen verschiedener Kulturtechniken z.B. von Rechnen, Lesen, Schreiben, optimal. Dabei sind sie so konzipiert, dass das gleiche Material auf einer erweiterten Erkenntnisstufe von den Kindern unter neuen Aspekten benutzt werden kann. Es wiederholt sich hier das Prinzip, dass beim Lernen auf Vertrautes aufgebaut wird.<sup>47</sup>

Außerdem wohnt den Materialien als eine grundlegende Eigenschaft eine Selbstkontrollmöglichkeit inne. Unabhängig von Lob oder Tadel einer anderen Person erhalten die Kinder eine Rückkopplung. Sie lernen, ihre eigenen Fähigkeiten selbst einzuschätzen und entscheiden sich gegebenenfalls für ein erneutes Ansetzen. Auf Wunsch der Kinder können die Erwachsenen die Arbeit mit dem Material begleiten.

### **4.6.4. Ausflüge**

Sehr beliebt sind Ausflüge, die die Kinder in verschiedenste Bereiche führen. Je nach Interessenlage der Kinder kommen Orte wie eine Bio-Bäckerei, ein Klärwerk, eine Druckerei, die Feuerwehr, Handwerkstätten, Museen, ein Park oder Wald etc. in Frage.

### **4.6.5. Projekte, Kurse und andere Angebote**

Bei Bedarf werden die begleitenden Erwachsenen weitere Angebote machen. So bietet es sich beispielsweise an, das Interesse der Kinder für eine Fremdsprache mit einem Fremdsprachenkurs zu befriedigen. Kurse stellen eine feste Verabredung im Wochenverlauf der Einrichtung dar, sie sind freiwillig, aber für einen verabredeten Zeitraum verpflichtend.

Ein thematisches Projekt könnte entstehen, wenn die Kinder z.B. die Phänomene des Fliegens interessieren. Dann kann dieser Komplex in seiner Vielschichtigkeit bearbeitet werden und von einer Traumreise, über die Beschäftigung mit Insekten und Vögeln, bis zu physikalischen Experimenten reichen. Projekte werden von Erwachsenen und Kindern gemeinsam geplant, durchgeführt und reflektiert. Sie können je nach Wunsch

---

<sup>47</sup> Ein Material, das Bruchrechnen verdeutlicht, kann z.B. in der Pubertät Anlass bieten, sich mit Fragen von Gemeinschaft und Gerechtigkeit auseinander zu setzen.

eine Dokumentation einschließen, mit einer Präsentation vor einem selbstgewählten Publikum beendet werden oder ganz individuell von den Kindern behandelt werden.

Projekte sind zu einem großen Teil geprägt von sozialen Erfahrungen. Sie geben Anlass dazu, sich im Äußern eigener Wünsche zu üben, anderen zuzuhören, gemeinsame Lösungen und Kompromisse zu finden, Toleranz zu üben und zusammenzuarbeiten.

Unabhängig von den momentanen Lernbedürfnissen der Kinder kann es freie Angebote der Erwachsenen (Betreuer und Eltern) geben, die ihren persönlichen Neigungen entsprechen, wie z.B.: Töpfern, Angebote zu verschiedenen künstlerischen Techniken, Musizieren, Fußballspielen, Theaterspielen, Geschichtenerzählen etc.

## 4.7. Lerninhalte

Wir orientieren uns an den Rahmenplänen des Landes Brandenburg. Wir ermöglichen den Kindern, sich innerhalb ihrer Grundschulzeit mit den dort angegebenen Inhalten auseinander zu setzen.

Wir sehen die Lerninhalte nicht als losgelöste Wissensbereiche, die den Kindern in ihrer Grundschulzeit vermittelt werden müssen, sondern unsere Erfahrungen haben uns gezeigt, dass Lernen immer und überall passiert. Wir beobachten, dass Lernen komplex geschieht, dass sie z.B. bei Fahrradfahren mit physikalischen Phänomenen experimentieren oder anhand von Gangschaltungen ein Verständnis für die Multiplikation entwickeln, dass sie ihre sozialen Kompetenzen testen und ausbauen und ihren Bewegungsimpulsen freien Lauf lassen.

Es sollen hier einige der Lerninhalte dennoch genannt werden:

- **Erlernen von Kulturtechniken:** Lesen, Schreiben, Rechnen
- **Bewegungserfahrungen:** Neben der Möglichkeit, unseren Bewegungsraum spontan zu nutzen, bieten wir regelmäßig die Gelegenheit, dass die Hengstenberg-Geräte von einer bestimmten Altersstufe genutzt werden, um den unterschiedlichen Interessen und Anforderungen der Kinder an Bewegung gerecht zu werden.
- **Ökologie:** Bei uns arbeitet ein junger Mensch, der sein Freiwilliges Ökologisches Jahr ableistet und damit den Fokus auf ökologische Themen unterstützt.

Einmal wöchentlich gehen wir alle gemeinsam in den Park, um in diesem Raum Naturerfahrungen zu ermöglichen und den Jahreskreis erlebbarer zu machen.

Wir haben eine Wasserpumpe installiert, die von Regenwasser gespeist wird und den Kreislauf des Wassers erlebbar werden lässt.

Im Garten können die Kinder eigene Beete anlegen und Obst, Gemüse und Kräuter kennen lernen und ernten.

- **naturwissenschaftliches Experimentieren:** Wir ermöglichen Experimente, die Einblicke in die Welt der Chemie und Physik geben.
- **Sprachen:** Wir bieten Gelegenheiten, Zugang zu einer Fremdsprache zu bekommen, z.B. durch Geschichtenerzählen, Lieder, situationsbezogenes Sprechen in einer Fremdsprache (z.B. Englisch bei Tisch).
- **bildnerisch-künstlerische Techniken:** Wir machen Angebote zum Befassen mit verschiedenen künstlerischen Techniken, wie Malen, Zeichnen, Töpfern, Papierschöpfen, Linolschnitt etc.
- **Einblicke in die Arbeitswelt:** Wir besuchen verschiedene Betriebe oder Werkstätten.
- **Handwerk:** Wir haben eine Werkstatt, die von Eltern betreut wird.
- **darstellende Kunst:** Wir bieten Theaterspiel und Puppenspiel an, einerseits zum Zusehen für die Kinder, andererseits zum Selbstspielen.
- **Musik und Tanz:** Den Kindern stehen Musikinstrumente und musizierende Erwachsene zur Verfügung.
- **Hauswirtschaft:** Es soll eine Kinderküche geben, in der die Kinder backen und kochen können.
- **soziale Kompetenzen:** Wir begleiten die Kinder in ihren emotionalen Prozessen und unterstützen sie bei selbständigen Finden von Konfliktlösungen.
- **Philosophie:** Wir nehmen die philosophischen Überlegungen der Kinder ernst und geben ihren Gedanken Raum.

#### 4.8. Leistungsfeststellung

Die individuellen Lernfortschritte der Kinder werden von uns regelmäßig auf Beobachtungsbögen dokumentiert.<sup>48</sup> Diese Bögen geben detailliert Auskunft darüber, wann, wie lange, wie oft sich ein Kind mit welchen Inhalten beschäftigt hat bzw. wie es

---

<sup>48</sup> Wir beziehen dabei alle Kinder unserer Einrichtung ein. Wie unser Kapitel zu den Entwicklungsprozessen zeigt, bauen sich Strukturen in der geistigen Entwicklung der Kinder ganzheitlich auf. Wir haben deshalb den Anspruch, sie ebenso ganzheitlich zu beobachten. Wenn wir Beobachtungsbögen für jedes Kind anlegen, das neu zu uns kommt, ob im Alter von 2 oder 6 Jahren, dann ermöglicht uns das, den Werdegang eines Kindes auch in späteren Jahren wieder detailliert zurückverfolgen zu können.

sich in verschiedenen Situationen seines Kindergarten- oder Schulalltags verhält und welche Kompetenzen es erworben hat. Die Beobachtungsbögen können jederzeit von den Eltern und den Kindern eingesehen werden.

Damit werden wir unserem Anspruch gerecht, die Entwicklungsprozesse der Kinder individuell zu beobachten und als Vergleichskriterien die individuellen Fortschritte heran zu ziehen. Einen Leistungsvergleich innerhalb einer Gruppe lehnen wir ab, da uns die Erfahrung lehrt, wie unterschiedlich Menschen lernen und dass es uns nicht zukommt, einen gleichmachenden Maßstab für andere Menschen anzusetzen.

Zweimal im Jahr wird es Briefe an die Kinder geben, in denen wir unsere Beobachtungen des vergangenen halben Jahres zusammenfassen.

## 5. Der Kontakt zu den Eltern

„Die Öffnung des pädagogischen Erfahrungsprozesses für die tatsächlichen Bedürfnisse der Kinder macht nicht nur ihre vorhandenen Fähigkeiten sichtbar, sie setzt auch ihre Schwierigkeiten, Nöte und Probleme frei: die sie im günstigen Fall verbal äußern, häufig jedoch ausagieren. Diese so zutage tretenden Probleme sind fast immer durch die häusliche Situation *mitbestimmt*, sie sind im Regelfall nur durch aktive Mitarbeit der Erziehungsberechtigten bearbeitbar. Das Engagement von Eltern für eine alternative Schule wird also an diesem Punkt vor die entscheidende Probe gestellt: ob sie die durch den schulischen Erfahrungsraum freiwerdende kritische Rückfrage an ihren häuslichen Umgang mit ihren Kindern ertragen.“<sup>49</sup>

Die hier erwähnte zu ertragende Kritik verstehen wir nicht als eine Rüge seitens der pädagogischen Begleiter, sondern als eine latent in jeder Mutter und jedem Vater vorhandene Möglichkeit, sich der eigenen Unvollkommenheit zu stellen.

Auch wenn wir der Überzeugung sind, dass Kernpunkte unseres pädagogischen Ansatzes (Gleichwürdigkeit, persönliche Sprache, Empathie) auch in der Lebensgemeinschaft der Kinder für ein sich gegenseitig bereicherndes Zusammenleben sorgen können, wäre es absurd, Bedingungen an Eltern bezüglich ihres Umgangs mit Kindern zu stellen. Wie bereits beschrieben, sind Eltern die wichtigsten Menschen und in jedem Fall auch die richtigen Menschen für ihre Kinder. Egal, welcher Art Eltern sind, sie sind die Wurzeln, das Schicksal und die Aufgabe von Kindern. Wir haben weder eine Methode dafür, wie eine Familie gut zusammenleben kann, noch würden wir für eine solche die Verantwortung übernehmen wollen. Nur unter dieser Voraussetzung können sich Eltern und pädagogische Begleiter begegnen.

Die Auseinandersetzung mit unserem Konzept ist jedoch allein deshalb schon Voraussetzung, da Kinder unserer Erfahrung nach nur dann von dem gebotenen Lern- und Lebensraum von Kinderladen und Schule profitieren können, wenn ihre Eltern einen Standpunkt dazu haben<sup>50</sup>. Um dies zu tun und um unsere Arbeit regelmäßig zu

---

<sup>49</sup> Pädagogisches Konzept der Freien Schule Berlin, o. J., S. 5, eigene Hervorhebungen

<sup>50</sup> „Aber irgendwann müssen Kinder doch auch mal lernen stillzusitzen...“

Um auf diese Frage einzugehen, möchten wir betonen, dass es in Bezug auf unsere Schule sehr sinnvoll ist, sich vorerst folgenden persönlichen Fragen zu stellen:

klären, um Gelegenheit zu schaffen, Sorgen, Lob und Kritik loszuwerden, verpflichten sich Eltern und pädagogische Begleiter zu mindestens zwei langfristig geplanten Elterngesprächen im Jahr, zu kurzfristigen Austauschen bei Bedarf sowie zur Teilnahme an den zweimonatlich stattfindende Elternabenden.

Die praktische Mithilfe bei Festen, bei der Vorbereitung von Material, bei der Gartenarbeit und bei Arbeitseinsätzen ist erwünscht und schafft zudem Raum, den durch die intensive Auseinandersetzung miteinander entstehenden engen Kontakt konkret gemeinsam zu erleben und „auszuagieren“.

## 6. Regeln & Grenzen

Regeln und immer wieder gesetzte Grenzen bieten Kindern sowie Erwachsenen Orientierung und Sicherheit im Umgang miteinander. Es geht vor allem um das Respektieren der Bedürfnisse des anderen, so dass sich jeder sicher und geborgen fühlen und dadurch ungestört seiner selbstgewählten Tätigkeit nachgehen kann. Sie müssen die Möglichkeit schaffen, den verschiedenen Lernformen je nach Situation Raum zu lassen. Bestimmte Grenzen sollen auch der Beliebigkeit der Dinge und damit dem Überdruß vorbeugen (z.B. stehen bestimmte Materialien nur zu begrenzten Zeiten und nur in bestimmten Räumen zur Verfügung).

Die Erwachsenen sind aufgefordert, den Kindern die Regeln und Grenzen immer wieder klar und durchschaubar nahe zu bringen, sie konsequent und vorwurfsfrei einzufordern. Unserer Meinung nach braucht der Umgang mit Regeln und Grenzen Zeit, Übung und Erfahrung. Es lohnt sich, sich in den ersten Jahren mit den Kindern viel Zeit dafür zu nehmen.

Unsere wichtigsten Grundregeln sind, dass keinem Kind wehgetan wird – weder mit Tat noch mit Wort; dass keinem Kind etwas weggenommen wird, womit es sich gerade beschäftigt; dass die benutzten Materialien nach Beendigung an ihren Platz

---

Warum denke ich eigentlich, dass Kinder lernen müssen stillzusitzen?  
 Was macht mir Angst bei der Vorstellung, dass mein Kind das nicht lernt?  
 Was soll aus meinem Kind einmal werden?  
 Habe ich selbst still sitzen müssen?  
 Wie war das für mich?



zurückgeräumt werden; dass die Materialien achtsam benutzt werden, so dass möglichst nichts kaputt geht.

Jedes Kind braucht unterschiedlich lange, eine Regel als notwendig zu akzeptieren. Genau an diesem Punkt ist es uns wichtig, jedem Kind seine Zeit zu geben, aber auch Konsequenzen deutlich zu machen. Ein Kind muss eine Regel einmal hören und hat sie akzeptiert und geht damit um; ein anderes Kind – im gleichen Alter – braucht ein halbes Jahr oder länger und viele Situationen und Konsequenzen, um diese Regel in sich als wichtig aufzunehmen.

Wir sind der Meinung, dass das in Ordnung ist und wir Erwachsenen genau dafür da sind, die Regel solange zu wiederholen, bis das Kind sie leben kann. Das bedeutet für uns, letzterem Kind zu vertrauen – zu vertrauen, dass es seinen ureigenen Grund hat, warum es die Wiederholung der Regel und die Konsequenzen braucht.

Unsere Erfahrung ist, dass die Kinder auf diese Weise nicht nur irgendeine Regel einhalten lernen, sondern die Notwendigkeit von Regeln im allgemeinen grundsätzlich akzeptieren sowie dass ihr Handeln Konsequenzen nach sich zieht.

Wir haben in den Jahren auch gelernt, wie entscheidend es sich auswirkt, wenn wir neben den Grundregeln auch ehrlich und aufrichtig für unsere ganz individuellen Grenzen eintreten. Einmal trägt es zur entspannten Umgebung bei. Zum anderen entdecken die Kinder, dass auch sie ihre persönlichen Grenzen haben, dass sich diese oft von denen der anderen unterscheiden und dass sie ein Recht auf die Einhaltung ihrer eigenen Grenzen haben.

## **7. Organisation des Schulalltags**

Unser Konzept ermöglicht den Kindern die Entscheidung über Art und Dauer der Beschäftigung, wobei Spiel, Bewegung und Materialarbeit schon im Kindergarten gleichwertig nebeneinander stehen. Irgendwann kommt der Zeitpunkt an dem das Kind aus der voroperativen Phase herauswächst in die Etappe der konkreten Operationen. Dafür stehen in der Primarstufe die Materialien bereit. Das Kind kann den Übergang zur Primarstufe zwischen vollendetem fünften und sechsten Lebensjahr selbst wählen.

Durch ein kleines Ritual wird dieser Entwicklungsschritt für das Kind erlebbar und erinnerbar gestaltet.

Das erste Jahr unserer Schule soll mit sechs Kindern beginnen. Diese kleine Gruppe erweitert sich in jedem weiteren Jahr um fünf bis sechs Schulanfänger.

## **7.1. Raum**

Der Primarstufe wird im ersten Jahr ein großer separater Raum mit Materialien zur Verfügung stehen. Außerdem können die Kinder weiterhin den Bewegungsraum mit den Hengstenberg Geräten, das große Außengelände, Bastelraum und Werkstatt, Küche und nach Absprache auch jederzeit die Kindergartenräume nutzen. Uns ist wichtig, dass die Kinder immer wieder die Möglichkeit haben zu Vertrautem zurückzukehren, mit Materialien zu arbeiten, in deren Umgang sie schon sicher sind oder Versäumtes nachzuholen um sich den neuen Herausforderungen dann wieder gestärkt zu stellen.

Spätestens nach den ersten zwei Jahren ist ein Umzug (aus unserem jetzigen Gebäude mit einer Betriebserlaubnis für 30 Kinder) angedacht, in ein Gebäude, das Raum für 50 Kinder bietet.

## **7.2. Zeit**

Der Tag in der Schule beginnt um 7.30 Uhr.

In der ersten Stunde ist Zeit zum Ankommen und zur persönlichen Begrüßung durch einen Betreuer. Die tägliche Möglichkeit die Kinder persönlich zu begrüßen ist uns wichtig um jeden willkommen zu heißen und die unterschiedlichen Stimmung aufzunehmen.

Außerdem haben die Kinder in dieser Anfangszeit die Möglichkeit zu frühstücken.

Um 8.30 Uhr startet der Schulbetrieb, das Kind begibt sich an einen Ort seiner Wahl und widmet sich einer selbst gewählten Tätigkeit.

10.30 Uhr ruft ein Glöckchen die Kinder aus Schule und Kindergarten zur gemeinsamen Obstpause. Wir bieten den Kindern frisches Obst und Gemüse an, die Teilnahme ist freiwillig.

Zwischen 11.00 und 12.30 Uhr finden die Kinder wiederum vielfältige Betätigungsmöglichkeiten entsprechend ihrer jeweiligen Interessen.

Um 12.30 Uhr ist Zeit zum Mittagessen, das wir nach Möglichkeit selbst zubereiten wollen. Dieses wird allen durch einen Gong verkündet und ist natürlich freiwillig.

Um 13.30 Uhr ist der Schulbetrieb beendet und entsprechend den Bedürfnissen der Eltern bleibt die Schule bis 16.00 Uhr als Hort geöffnet.

### **7.3. Organisatorisches**

Wer kann unsere Schule besuchen?

In unserer Schule ist prinzipiell jedes Kind willkommen.

Möchte ein Kind freiwillig zu uns kommen, akzeptieren seine Eltern unser Konzept und ist ersichtlich, dass sie dem Kind eigenständiges Lernen und Leben zutrauen und ermöglichen, dann steht einer Aufnahme außer den organisatorischen Möglichkeiten (Kapazität, Gruppenstruktur, etc.) nichts im Wege.

Über den Antrag auf Aufnahme entscheidet das pädagogische Team. Dazu werden im Vorfeld mindestens zwei Elterngespräche geführt und den Eltern und dem Kind ermöglicht, die Schule bzw. den Kindergarten kennen zu lernen.

Von großer Bedeutung ist die Bereitschaft der Eltern Verantwortung in der Zusammenarbeit mit dem Team zu übernehmen.

Den Kindergarten können Kinder ab dem vollendeten zweiten Lebensjahr besuchen.

### **7.4. Finanzen**

Die Finanzierung unserer Schule erfolgt durch Elternbeiträge, privaten Spenden, Vereinsbeiträge, Sachmittelspenden, Zuschüssen und Spenden von öffentlichen Fördereinrichtungen und staatlichen Zuschüssen.

Die Elternbeiträge werden nach dem Einkommen der Eltern und der Zahl der Kinder gestaffelt, um auch Kinder finanziell schlechter gestellter Familien nicht auszuschließen.

Des weiteren soll zur finanziellen Unterstützung ein Förderverein gegründet werden.

## Literatur

**Fischer-Zach, Ingrid Elisabeth:** Die Welt im Kopf oder das Modell des Neurobewusstseins, Internet-Ausgabe 2001, pdf-Format

FORUM Winter 1994/95

**Greenberg, Hanna und Daniel:** Sudbury Schools - konsequent freie und demokratische Schulen, <http://www.demokratische-schule.de/texte.htm#v>

**Haffelder, Günter (Institut für Kommunikation und Gehirnforschung):** Lernen optimieren - Lernstörungen verhindern. Ein-Blick in die Gehirnforschung, 2002, <http://www.haffelder.de/paedagogik/paedagogik2.html>

**Hengstenberg, Elfriede:** Entfaltungen, Freiamt im Schwarzwald, 1991

**Juul, Jesper:** Das kompetente Kind, Hamburg 1997

**Juul, Jesper:** Was gibt's heute? Gemeinsam essen macht Familie stark, Düsseldorf Zürich, 2002

**Kerres, Andrea:** Ängstlichkeit und Selbstkonzept, Frankfurt a.M. u.a. 1993

**Lakoff, George, Johnson, Michael:** Metaphors We Live By, Chicago, 1980

**Maturana, Humberto R.; Pörksen, Bernhard:** Vom Sein zum Tun. Die Ursprünge der Biologie des Erkennens, Bonn 2002

**Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.):** Entwicklungspsychologie, Weinheim 1995

**Overmann, Manfred:** Emotionales Lernen: Sentio, ergo cognosco, <http://home.t-online.de/home/Wendtmichael/Seiten/Overman3.htm>

Pädagogisches Konzept der Freien Schule Berlin, o.J.

**Pikler, Emmi:** Laßt mir Zeit, Bad Kissingen et al, 2001

**Schnack, Dieter, Neutzling, Rainer:** Kleine Helden in Not, Hamburg, 2000

**Tischner:** Erziehung, Bildung und Sozialisation, [www.fh-nuernberg.de/sw/seitprof/prof/tischner/MartinBuber.pdf](http://www.fh-nuernberg.de/sw/seitprof/prof/tischner/MartinBuber.pdf)

**Wild, Rebeca:** Kinder im Pesta, Freiamt 1993

**Wild, Rebeca:** Sein zum Erziehen, Freiamt, 1990

**Wild, Rebeca:** Erziehung zum Sein, Heidelberg 1986

Workshop-Mappe Montessori-Kurs, Institut für ganzheitliches Lernen, Tegernsee, 1999

Zeitschrift *Mit Kindern wachsen*, hrsg. vom Freundeskreis Mit Kindern wachsen e.V., 8/97

**Zimmer, Renate:** Handbuch der Bewegungserziehung. Didaktisch-methodische Grundlagen und Ideen für die Praxis, Freiburg et al, 1993

**Zimmer, Renate:** Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern, Freiburg 1999