

Kanner am Fokus

D'Zeitung ronderëm
Kannerbetreuung



Dossier

Das kompetente Kind

- Die Erzieherin als Muster, das verbindet
- Remida - une institution pour le paysage pédagogique du Luxembourg
- Remida und die Impulse fürs WerkstattLernen
- Typische Formen des Hantierens und geeignete Spielmaterialien im ersten Lebensjahr des Kindes
- Les thèmes du jeu du jeune enfant : le transvasement

n° 1 | 2015



Liebe Leserinnen und Leser,

diese Ausgabe unserer Zeitung ist unserer Ausstellung „Kanner am Fokus: L'enfant compétent“ gewidmet, die vom 15. bis 19. April im Bonneweger Kulturzentrum stattfinden wird. Der interessante und anregende Austausch mit Fachkollegen, Eltern und Kindern anlässlich der ersten Ausstellung im Jahr 2013 hat uns zu einer Neuauflage bewegt.

Dieses Jahr steht die Ausstellung unter dem Schwerpunktthema „Remida“, ein kreatives Recyclingzentrum für Kindertageseinrichtungen. Darüber hinaus werden aber auch viele andere Aktivitätsbereiche für Kinder aus- und zum Probieren bereitgestellt sein, wie z.B. eine Bewegungsbaustelle, ein Kunstatelier, eine Bau- und Konstruktionsecke, sowie Materialien für spezifische Spielthemen von Kleinkindern.

Die vorliegende Ausgabe ist als Einführung in die Ausstellung konzipiert und die Autoren der Artikel stellen die zentralen Themen der Ausstellung vor. Susanne Günsch und Danielle Schronen schreiben über das Konzept der Remida. Michael Fink erläutert Sinn und Nutzen von „Krempelkunst“. Kathrin Meiners grundlegend der Text geht auf die Rolle des Erziehers und seine Haltung im erzieherischen Alltag ein. Die Bedeutung und die typischen Formen des Spiels bei Kleinkindern stehen im Mittelpunkt des Textes von Éva Kálló.

Susanne Günsch und Michael Fink werden auch persönlich während unserer Ausstellung im Rahmen von Weiterbildungen und Ateliers in Bonneweg anwesend sein. Erste Eindrücke und praktische Erfahrungen können dort in einer Mini-Remida und in einer Krempelkunstwerkstatt gemacht werden, alleine oder in Begleitung von Kindern.

Wir hoffen sehr Sie ab dem 15. April bei uns begrüßen zu dürfen und freuen uns bereits auf anregende Gespräche und Diskussionen.

Viel Spaß beim Lesen!



Caroline Ruppert
Chargée de Direction
focus



Gérard Albers
Directeur

Inhaltsverzeichnis

Aktuell	2
Dossier	
Die Erzieherin, als Muster, das verbindet	4
Remida- une institution pour le paysage pédagogique du Luxembourg	15
Remida und die Impulse fürs WerkstattLernen	21
Ein uraltes Thema kommt zurück	24
Typische Formen des Hantierens und geeignete Spielmaterialien im ersten Lebensjahr des Kindes	30
Les thèmes du jeu du jeune enfant	39
Freuräume	41
Aus dem Alltag	43
Lesezeichen	44
Är Sait	46
Neies aus dem Spilldapp	49
Agenda	51
Impressum	52

Veranstaltungskalender

Zesummenaarbecht C1-Maison Relais: Seeldanz tëschent Bildungsraum

Referenten: Antoinette Beffort, institutrice cycle 1, Maryse Pauly, institutrice cycle 1, Danielle Beck-Reisdorf, institutrice cycle 1, Flore Schank, institutrice cycle 1



Kontext: Die Wahl der Themen orientiert sich an Fragen und Rückmeldungen, die während der Kurse und der Thementreffen der letzten Jahre formuliert worden sind. Ziel ist es, zu zeigen, wie LBK1 Bestandteil des pädagogischen Alltags werden kann – anhand konkreter Beispiele, praktischer Tipps und Hilfestellungen. Einige Themenabende richten sich an alle interessierten Fachkräfte des 1. Zyklus (Lehrer/-innen, Erzieher/-innen etc.), sowie Mitglieder der multiprofessionellen Teams und Fachpersonal der Crèches und Maisons Relais. Andere Themenabende hingegen richten sich v.a. an LBK1-Anwender/-innen. Die Themenabende werden jeweils in einer Klasse des Zyklus 1 stattfinden, um sich vor Ort Anregungen zu holen oder praxisbezogene Fragen zu diskutieren. Interessierte Fachkräfte können einen oder mehrere Themenabende wählen. Die Themenabende sind Teil des prioritären Fortbildungsangebots.

Zielsetzung: Sein eigenes Wissen erweitern, Antworten auf Fragen finden, Sich und sein Wissen einbringen.

Inhalt: Mit Übergängen kreativ umgehen: Wie werden 2 Institutionen zu einer Gemeinschaft von vertrauten Bezugspersonen für die Kinder? Wie wird Perspektivenvielfalt zur Bereicherung? Verschiedene Projekte kennenlernen: Wie sieht die Realität aus? Welche Anforderungen und Perspektiven gibt es?

Datum: Donnerstag, den 2. April 2015 von 18Uhr30 bis 21 Uhr

Ort: Grundschule Hesperingen - Alzingen

Anmeldung: nadia.reuter@men.lu

Spaces of Non-formal Education in Early Childhood

A lecture series organised by the researching group Early Childhood: Education and Care at the University of Luxembourg.

April, 23rd 2015: Prof. Dr. Rianne Mahon,

Governable spaces of non-formal education

June, 11th 2015: Prof. Dr. Pascale Garnier,

Institutional spaces of non-formal education

July, 2nd 2015: Prof. Dr. Ingela Naumann

Economic spaces of non-formal education

October 1st 2015: Prof. Dr. Anne Trine Kjørholt

Children's spaces of non-formal education

November 12th 2015, Prof. Dr. Drorit Kengyel

Multilingual spaces of non-formal education



Université du Luxembourg, Salle Tavenas, 102, rue Avenue Pasteur, Luxembourg

Time: On Thursdays, 5:30 - 7:00 pm

Contact: Martine.Wiltzius@uni.lu

Invitation

Exposition : « Kanner am Fokus : L'enfant compétent »

Dans le cadre des formations continues, le centre de formation focus organise du 15 au 19 avril une exposition interactive dans le Centre Culturel de Bonnevoie.



L'exposition propose :

1. La « **Remida** », espace représentant une nouvelle façon d'appréhender le concept de recyclage : le recyclage créatif, selon l'approche pédagogique de Reggio Emilia (voir article p. 15-23).
2. Atelier créatif «**Krempelkunst**» par Michael Fink: Construire, dessiner, bricoler, peu importe le moyen utilisé comme support pour accompagner l'enfant dans l'exploration du monde qui l'entoure (voir article p. 24-29).
3. La « **Bewegungsbaustelle** » est un espace de construction de grandes dimensions invitant les enfants à se développer et à explorer selon leurs envies et leurs capacités motrices.
4. L'**espace petite enfance** vise à sensibiliser l'adulte aux tentatives précoces d'autonomie du jeune enfant et à l'importance de la motricité libre initiée par le jeu selon la pédagogie Pikler (voir article p. 30-40).
5. L'**accueil institutionnel extrascolaire** met l'accent sur le concept « Weltatelier ». Cet aménagement de l'espace et la diversité d'activités possibles vont inviter l'enfant à se diriger lui-même vers ses propres centres d'intérêts.

Le **personnel éducatif** peut visiter l'exposition du 15 au 17 avril avec ou sans groupe d'enfants (entrée libre) ou dans le cadre d'une formation continue.

Formations continues pour le personnel éducatif (frais d'inscription par formation : 140€):
Vous pouvez vous inscrire jusqu'au **5 avril 2015**.

Formations	Mercredi 8h30-12h00 13h00-16h30	Jeudi 8h30-12h00 13h00-16h30	Vendredi 8h30-12h00 13h00-16h30
WerkstattLernen – Impulse aus der Remida, Susanne Günsch, Hamburg	X		
Arbeiten in Projekten, Susanne Günsch, Hamburg		X	
Kreativität ist mehr als nur Basteln, Susanne Günsch, Hamburg			X
Wahrnehmende Beobachtung, Hilke Eden, Köln	X	X	
Die Rolle des Erziehers, Hilke Eden, Köln			X
Le jeu du jeune enfant, Eszter Mózes, Budapest	X	X	
Le jeu, la motricité, les soins: Introduction à la pédagogie piklérienne, Nicole Horn, Luxembourg			X

L'exposition sera ouverte pour le **Grand Public** le samedi 18 avril et le dimanche 19 avril (entrée libre).

Vous trouvez le programme complet de l'exposition sur le site www.arcus.lu. Pour des informations supplémentaires, n'hésitez pas à nous contacter au numéro suivant: Tél.: 28 37 46-1.

Die Erzieherin als Muster, das verbindet

Beispiele aus der Reggio-Pädagogik

Kathrin Meiners

„... wir brauchen Erzieherinnen die manchmal Leiter sind, manchmal Gestalter, manchmal der Vorhang und der Hintergrund, und manchmal der Souffleur. Erzieherinnen, die beides sind, lieb und ernst, der Elektriker, der Farbenausteiler und auch das Publikum – das Publikum, das zuschaut, manchmal klatscht, manchmal still bleibt, voll von Gefühlen, das manchmal mit Skepsis urteilt und ein anderes Mal mit Enthusiasmus applaudiert“ (Malaguzzi zit. nach Rinaldi, 2006, S.73, Übers. d. Verf.).

Wer soll denn das alles erfüllen, kann man sich als Erzieherin fragen. Oder: Das tue ich doch schon viel, kann ich all diesen Aufgaben denn gerecht werden?

Erste Eindrücke: Die Erzieherin in Reggio hat ein vielfältiges Aufgabenspektrum

Erlebt man die Menschen, die diese Aufgaben mit Inhalten ausfüllen und sieht man ihre Gesichter auf den Fotografien in den Dokumentationen Reggios (was selten geschieht), so sieht man interessierte, neugierige, forschende, offene, vertiefte Menschen, deren Blicke auf die Kinder gerichtet sind. Auf anderen Bildern sind die Blicke gerichtet auf Kolleginnen, denen sie mit dem gleichen Interesse und Forschergeist begegnen oder sind gemeinsam gerichtet auf eine Sache, z.B. während sie Werke der Kinder anschauen und sich austauschen, was die Geschichten der Kinder beim Erstellen dieser Werke sein können. Diese Bilder der Erwachsenen ähneln in dem ersichtlichen intensiven Austausch untereinander den Bildern aus Reggio, die von Kindern bei ihren Vorhaben und Tätigkeiten entstanden sind. Es sind immer Bilder von Forschenden.

Die Eindrücke, die ich aus Reggio mitgenommen habe von Vorträgen, vom Austausch der Kolleginnen, auch mit Menschen aus der ganzen Welt, wurden geprägt von Menschen, die zutiefst ausstrahlen, dass sie die Sache, die sie dort tun, ganz

machen. Sie sind tiefgründig überzeugt von ihrem Anliegen, sie drehen es hin und her, sie versuchen es von unterschiedlichen Standpunkten zu betrachten. Immer sind sie bemüht, der „Sache auf den Grund zu gehen“. Es gibt aber auch Bilder der Ratlosigkeit, auf denen Erwachsene an einem Tisch sitzen und sich beratschlagen. In der Vorstellung des Projektes „unexpected cities“ im Infant toddler Bellelli sah man Erzieherinnen und Paedagogista an einem Tisch sitzend und offensichtlich eine Lösung suchend. Der begleitende Kommentar der Erzieherin zu diesem Bild lautete, dass sie an dieser Stelle des Projektes nicht weitergekommen wären. Das, was ihnen geholfen hätte, wäre der Blick auf die Kinder. Denn die Kinder wüssten immer eine Lösung.

Die Haltung ist eine der wesentlichen Momente der Reggio-Pädagogik. Der tiefe Glaube und das unerschütterliche Zutrauen in die Kinder als reiche, machtvolle, erkennende Wesen. Ganz banal könnte man sagen, dass die oben genannten Aufgaben der Erzieherin dadurch erleichtert werden, dass sie geteilt werden. Die Kinder werden beteiligt, bzw. bestimmen bspw. Vorgehen und Struktur in einem Projekt, Erwachsene und Kinder partizipieren an der gleichen Sache. Diese Tatsache scheint allen Beteiligten große Vergnügung zu bereiten. Und so ein vitaler, vergnüglicher Vorgang stellt sich wenig als überfordernd dar (statt geteiltes Leid als

halbes Leid, dann eher geteiltes Forschen als doppeltes Forschen).

Bild vom Kind

Um dem „Geheimnis“ von Reggio auf die Spuren zu kommen, ist es notwendig zu betrachten, wie die Menschen, um die es in den Einrichtungen Reggio Emilias geht, denn gesehen werden. Welche Bilder gibt es dort von Kindern?

„Es ist eine hochgradig optimistische Version vom Kind, das bei der Geburt viele Ressourcen und ein außergewöhnliches Potential hat, das uns immer wieder überrascht; ein Kind mit unabhängigen Mitteln, seine eigenen Denkprozesse, Ideen, Fragestellungen und Verhalten zu den Antworten aufzubauen, mit einer großen Fähigkeit, Dinge zu beobachten und in ihrer Ganzheit zu rekonstruieren. Es ist ein begabtes Kind, für was wir einen begabten Pädagogen brauchen“ (Malaguzzi, 2004, S.13).

Kinder in Reggio werden als „... aktive Konstrukteure ihres eigenen Lernens und als Produzenten origineller Ansichten über die Welt angesehen...“ (Cagliari et al., 2004, S.29). Sie sind keine Wesen, in die man Wissen füllen muss, um im Leben bestehen zu können. Kinder sind in erster Linie „Sachensucher“ und vor allem auch „Sachenfinder“, sie sind Sammler von Erfahrungen, sie sind Experimentierende, neugierige Fragesteller, mit Fragen, die sie auf



unterschiedlichste Art und Weise gemäß ihren hundert Sprachen äußern und auch sich selbst beantworten. Damit sind sie fähige Forscher.

Und sie gestalten aus diesen Fragen und Erfahrungen innere Bilder und Vorstellungen. Sie bringen aus ihren Erfahrungen Fragen hervor ebenso wie sie aus den entstandenen Bildern entweder in Einklang mit oder durch die Überraschung weiterer Erfahrungen neue Bilder, Geschichten, Szenen, Episoden konstruieren. Diese Bilder werden in Reggio-Pädagogik so eindrucksvoll nach außen gebracht durch das Werkende, durch das Schaffend-Schöpferische in den Projekten. In diesem Prozess entstehen wieder neue Bilder und Vorstellungen durch die gestaltende Handlung. Es entstehen Bilder von einer Welt, neue Welt-Bilder der Kinder aufgrund ihrer Erfahrungen. Weitere Forschungsfragen werden aufgeworfen.

Die Erzieherin als Forscherin

Aber in Reggio fragen und forschen nicht nur die Kinder. Die sie umgebenden Erwachsenen tun dasselbe.

„... Forschung als Teil der alltäglichen Praxis, Forschung, die von jedem ausgeführt werden kann – vom forschenden Kind, vom forschenden Lehrer, von forschenden Eltern. Forschung ist eine Angewohnheit des Verstandes, eine Haltung, die entwickelt oder vernachlässigt werden kann. Sie ist eine Antwort auf Neugier und Zweifel. Sie konstruiert neues Wissen Wie alles in Reggio ist auch Forschung keine Aktivität, die für sich steht, sondern ein Prozess der Beziehungen und des Dialoges“ (Moss / Rinaldi, 2002, S.3).

Ein Zugang zum Forschen ist das Fragen. In den Einrichtungen waren vielerlei Fragen zu hören: Was ist das? Was machst du? Was machst du damit? Ein vehementer Eindruck

der Zeit in Reggio, sowohl bei den Besuchen in den Einrichtungen, als auch in den internationalen Vorträgen und Diskussionen, ist die Tatsache, dass es kaum Antworten gibt. Es gibt weniger Antworten als weitere Fragen. Beispielfhaft darstellen möchte ich dieses an einer Schilderung einer Kollegin, die diese aus der Einrichtung Anne Frank in Reggio mitgebracht hat:

- Die Bibliothek hat angefragt, ob sich die Gruppe nicht einmal mit dieser Institution befassen könnte. Die Erzieherin fragt in der Kinderversammlung: „Kennt ihr die Bibliothek?“ „Was ist eine Bibliothek?“ Die Kinder beschreiben, wo sie ist und was sie mit der Bibliothek assoziieren: Erstaunlicherweise sind es die fremden Geräusche, die Stille, der Geruch.
- Die Idee zur Umsetzung des-



Projekts entsteht im Kopf der Erzieherinnen. Sie wollen mit den Kindern den Weg zur Bibliothek erkunden mit Läden und Cafés; sie wollen die Regeln und die Benutzer der Bibliothek kennen lernen. Sie beobachten die Kinder und interpretieren ihre Reaktionen in der 2-stündigen Teambesprechung und zwischendurch, um zu verstehen, was der Kernpunkt der Forschung sein könnte.

- Die Kinder sind den Weg zur Bibliothek gegangen und haben ihn dann individuell gezeichnet und fotografiert. Nun vergleichen und kommentieren sie gegenseitig ihre Zeichnungen und Fotos und zeichnen einen gemeinsamen Plan des Wegs dorthin.
- Sie haben irgendwo auf dem Blatt angefangen, ohne den Verlauf schon zu bedenken,

und kommen durch ihre Kurven und Kreuzungen der Straßen nun an den Rand des Papiers. Was nun? Die Erzieherin bietet keine Lösung an. Nach einer Weile des Rätselratens entwickeln sie selbst die Idee das Blatt mit Hilfe eines Klebers durch ein weiteres Papier zu verlängern (D. Breuer).

Die Erzieherin als fragende Beobachterin und Dokumentatorin

Diese fragende Haltung gegenüber den Kindern ist in den Projektdokumentationen zu sehen. Projekte sind nicht auf das fertige Ergebnis ausgerichtet und Dokumentationen nicht auf die Darstellung eines solchen Ergebnisses. Es handelt sich immer um Darstellung eines Prozesses, von dem nicht klar ist welche Richtung er einschlagen wird. Gäbe man eine eindeutige Antwort, so wäre der Prozess zu Ende. Diese Haltung war auch gegenüber den Teilnehmern des Kongresses (dem „International Winterinstitute Reggio Emilia 2006“, der zur Eröffnung des Centro Malaguzzi stattfand) zu spüren. Der reggianische Geist lebt davon sich permanent als Teilnehmer eines nicht endenden Projektes zu begreifen. Reggio befindet sich in einem immer währenden Veränderungs- und Erneuerungsprozess, „... ein Ort, an dem Fragen und Unsicherheiten, Veränderungen und Innovationen willkommen sind“ (Moss / Rinaldi, 2004, S.2). Auf unsere Fragen hin, gerade was Beobachtung und Dokumentationen anbetraf, wurde uns keine Antwort in dem Sinne mitgegeben, sondern eigentlich die immer wiederholte Aufforderung zum Dialog geäußert. In diesen Dialogen und Gesprächen wurden immer wieder weitere Fragen aufgeworfen. Diese Tatsache führte bei uns erst einmal nicht zu größerer Zufriedenheit. Aber immer mehr gerieten wir Anwesenden dort auch in den zirkulierenden Dialog, den die Reggianer uns

Die Erzieherin als Anbieterin von Variation / Transformation

Die beschriebene Vielfalt ist ein Teil des Bildes vom Kind, der Pädagogik aber auch Methode. Ein Gegenstand wird in den verschiedensten Zusammenhängen betrachtet. Er wird aus seinem ursprünglichen Zusammenhang herausgenommen und in einen anderen überführt, so dass ein weiterer Aspekt deutlich wird, beispielsweise die Maße im Projekt „Schuh und Meter“ (Reggio Children 2002). Es werden vielfältigste Eindrücke eines Gegenstandes variiert. Die Fähigkeit dazu haben nicht die Erzieherinnen allein entwickelt, sondern ist die Variationsfähigkeit in Reggio mit Sicherheit aus der Zusammenarbeit mit den Atelerista entstanden als kreativen Köpfen, die durch Gestaltung etwas Neues schaffen. Deutlich wird dieses Vorgehen ebenfalls im Bestehen der Remida, als einem Ort, an dem Gegenstände gesammelt werden, mit denen man dann etwas anderes, als ihnen ursprünglich angedacht war, tun kann. Es handelt sich meist um Restprodukte aus der Industrie (Schrauben, Rollen, Spindeln, CD's, Plastikformen ...), denen durch Gestaltung in Projekten eine neue Bedeutung verliehen wird: „Objects have the right to be other things“ (Giorgia, 5 Jahre) (Reggio Children, 2005, 85). Also kann man in diesem Sinne schon eher als von Variation von Transformation sprechen, die diesen Gegenständen widerfährt, da sich aus demselben Ding etwas Neues entwickelt hat.

so ans Herz gelegen hatten. Leider fand der Diskurs eher zwischen den Teilnehmern des Kongresses statt als unmittelbar mit den Reggianern.

Wie kommt es aber zu gemeinsamen Forschungsfragen? Als Ausgangspunkt von Forschungsfragen in Reggio werden meist die Erlebnisse der Kinder genannt. Betrachtet man die Projekte aber genauer, so kann man in unterschiedlichen Projektformen aber auch erkennen, dass die Projekte auch durch Impulse der Erzieherinnen entstehen. Dabei sind die Beobachtungen dieser Erlebnisse, die die Erzieherinnen dort machen, sehr weit. Dieses bedeutet dass sie Wahrnehmung, Emotion, Kognition, Kunst ... nicht trennen, sondern all diese Aspekte einbeziehen. Alle Assoziationen sind erlaubt. In einem solchen Kontext können die Kinder in einem Erlebnis auf unterschiedlichste Weise andocken, einen persönlichen Ankerpunkt für weitere Überlegungen und Erfahrungen finden. Diese Vielfalt ermöglicht es den Kindern ihren Horizont zu erweitern, anstatt eine Frage z.B. ausschließlich

aus biologischer, aus kognitiver, aus emotionaler Sicht zu verfolgen.

Die Erzieherin als Wahrnehmende der Individualität des Kindes

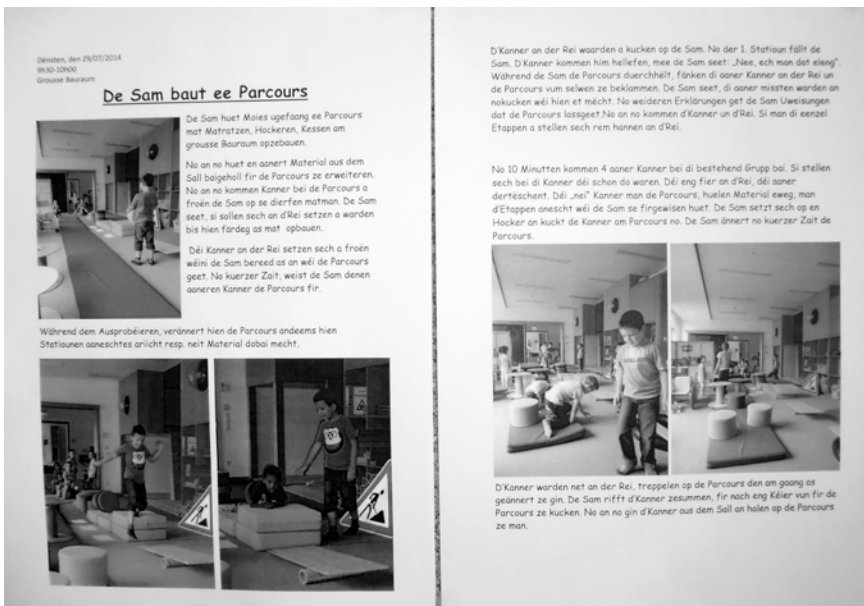
Eine weitere Begründung dafür, keine Antworten, sondern weitere Fragen aufzuwerfen, rührt meines Erachtens nach aus der Wahrnehmung der Unterschiedlichkeit der Individualität eines Jeden und der Anerkennung derselben. In den pu-

blizierten Projektarbeiten ist eine immer wieder genutzte Methode, um diese Individualität deutlich zu machen, die Zusammenstellung der unterschiedlichsten Sichtweisen der einzelnen Kinder auf einen Gegenstand, auf eine Frage. So wird nicht eine einzige Katze, sondern es werden viele Katzen auf einem Plakat dargestellt oder viele unterschiedliche Schuhe. Wenn ich aber so viele unterschiedliche Sichtweisen nicht nur akzeptiere, sondern deren Wahrnehmung und Darstellung unterstütze, so kann ich nicht von einer einzigen Wahrheit, von einer Antwort ausgehen. Im sozialen Miteinander wird immer wieder neu verhandelt und neu gesehen, was denn die unterschiedlichen Sichtweisen bieten, welche Bedeutung sie für den Einzelnen im Erkennen des Gegenstandes haben.

Einschränkend dazu muss man erwähnen, dass es auch Erlebnisse gab, die dieser Haltung erst einmal widersprechen.

Ein Mädchen sitzt am Tisch und malt eine Blume ab. Als die Erzieherin die gemalte Blume sieht, sagt sie, das Kind solle doch noch einmal genau hinschauen und die Blätter der Blume zählen und diese vergleichen mit der Anzahl der gemalten Blätter.





Oder ein Kind formt eine Figur aus Ton. Diese Figur entsteht als bildliche Darstellung einer Bewegung, die die Kinder zuvor ausgeführt hatten. Die Erzieherin greift nicht nur verbal ein, sondern biegt das eine Bein der Tonfigur nach oben, da die Körperhaltung zuvor anders gewesen sei.

Dieses Eingreifen entsprach nicht unserem Bild einer reggianiischen Erzieherin. Soll es dazu dienen, den Kindern eine differenzierte Wahrnehmung im Sinne einer genaueren Wahrnehmung zu vermitteln?

Die Erzieherin als Zuhörende

Um die unterschiedlichen individuellen Geschichten der Kinder wahrnehmen zu können, muss man ihnen mit Aufmerksamkeit begegnen. Man muss ihnen zuhören. Die Pädagogik des Zuhörens, die in den Dokumentationen an anderer Stelle schon erläutert wurde, gehört zu den wesentlichen Aufgaben, bzw. Haltung der Erzieherinnen in Reggio. Die Frage, was sich denn in den Kindern abspielt. Was sind die oft nicht sichtbaren, aber bedeutungsvollen Aspekte der kindlichen Weiterführung? So dass man den Geheimnissen der Kinder auf die Spur kommt, den Geschichten gemeinsam einen

Sinn verleiht. „Wir sind immer auf der Jagd nach etwas Verborgenen, nach etwas Stückhaftem, Hypothetischem, es sind die kaum merkbaren Spuren, denen wir folgen“ (Italo Calvino in Spaggiari, 2002, S.8).

Die Erzieherin als Erzählende

Damit wäre dann die Dokumentation noch einmal deutlich nicht als ein Festhalten von Ereignissen und schon gar nicht von Ergebnissen einer Arbeit zu verstehen, sondern als Spinnen einer Geschichte. Dokumentation ist eine Erzählung. „Mittels der Erzählung sollten wir dem verwickelten Abenteuer menschlichen Lernens Verständnis und Einsicht abgewinnen“ (Spaggiari, 2002, S.8). Spaggiari folgend ist Dokumentation dann eher eine Geisteshaltung und kulturelle Entwicklungsform als eine technisch-professionelle Kompetenz (vgl. ebd. 9). Zuhören muss dann eher der Versuch des Verstehens sein: „The teacher's competency is defined in terms more of understandings than of pure knowledge“ (Rinaldi, 2006, S.72). Dieses zuhörende Verstehen kann nur entstehen in dem immer währenden Untersuchen und Prüfen von Verstehen, Wissen und Intuitionen des Erziehers, der seine Auf-

fassungen mit den Kollegen teilt und vergleicht (vgl. ebd.). Die oben genannten Hypothesen sind also unabdingbares Muss einer solchen Annäherung. Diesen Hypothesen zugrunde liegt aber das Bewusstsein sie immer wieder hinterfragen zu müssen. Selbstverständlicher als wir zunächst gedacht hatten, scheinen sich aber die reggianiischen Erzieherinnen mit ihren Vorstellungen und Hypothesen in die Forschungsprozesse einzubringen.

Die Erzieherin als ungerichtet Forschende, als Hypothesen Bildende

„Während sich die Forschungen der Kinder weiterentwickeln, muss der Erzieher ständig die Erwartungshaltungen, die Hypothesen, die Vorhersagen abändern, all dies im Bewusstsein, dass Interpretation wichtig ist, wichtiger jedoch das Verstehen“ (Castagnetti et al., 2002, S.92).

Dokumentation kann im reggianiischen Sinne nicht als Darstellung von Wissen genutzt werden und ist erst recht nicht die Anwendung einer Methode als Rezept der Annäherung an das Kind. Sie enthält immer Elemente der Improvisation, eine Fähigkeit sich über eine Situation klar zu werden, ein Wissen, wann Initiative und wann Zuhören gefragt ist. All dieses kann nicht in Handlungsanweisungen, in Handlungsrezepten seinen Niederschlag finden:

„There is also an element of improvisation, a sort of „playing by ear“, an ability to take stock of a situation, to know when to move and when to stay still, that no formula, no general recipe, can replace“ (Rinaldi, 2006, S.72 f.).

Somit wird der Dokumentation als einer Erzählung Rechnung getragen, die nicht nur die sichtbaren Ereignisse und Begebenheiten einfängt, sondern auch Raum lässt für die Hypothesen und Möglichkeiten, die diffizilen, span-



nenden Geschichten dazwischen.

Erst dann kann das Erleben von Erwachsenen und Kind eingefangen werden, erst dann wird den einzelnen Beteiligten das Recht zugestanden, in dem Prozess sichtbar zu sein. So wird das Lernen und Erfahren aller sichtbar im Sinne eines „Making learning visible“.

Vergnügen am gemeinsamen Denken und Handeln

Wunderbar daran ist, dass man die Geschichten nicht alleine erzählen muss und darf. Sie werden in Gemeinschaft erzählt, von Kindern untereinander und von Erwachsenen und Kindern. Es sind Prozesse des Vergnügens am gemeinsamen Denken und Handeln, was auch das „Vergnügen an Freund-

schaft“ ist (vgl. Rinaldi, 2002, 100).

Deutlich wird aber auch, dass das Erzählen einer solchen Geschichte nicht erst am Ende der Geschichte geschehen kann, sondern währenddessen passieren muss. Die Geschichte kann nicht von ihrem Ende her erzählt werden, sonst wäre sie eine Nacherzählung (vgl. Spaggiari, 2002, S.7). Wenn wir die Kinder verstehen wollen, müssen wir festhalten, was wir an ihnen verstehen. Es geht nicht darum, die äußeren Bedingungen zu beschreiben, sondern es geht darum die Geschichten und Annahmen von denen wir glauben, dass sie sich in den Kindern abspielen (vgl. ebd., S.7 f.).

Eine Dokumentation ist mir besonders aus dem Besuch in Reggio in der Erinnerung geblieben. Dabei

habe ich nur kurze Ausschnitte aus der Dokumentation gesehen, die in mir wieder weitere Geschichten auslösten. Und zwar handelte es sich um den dokumentierten Besuch im neuen Gebäude von Reggio Children, in dem es einen großen Raum gibt, dessen Decke von Säulen getragen wird. Die Kinder besuchten die Baustelle beim Umbau des Gebäudes und dabei ebenfalls diesen Raum. Sie nahmen ihn in Besitz und entwickelten aus sich heraus Spiele mit den Bedingungen des Raumes. In dem Ausschnitt der Dokumentation, den ich erinnere, sieht man auf einem Video den Raum, das Licht, den Schatten der Wände und Säulen, die Staubkörner, die in den Lichtsäulen glänzen und tanzen. Und man sieht die Kinder, welche Wege sie im Raum gehen, laufen, springen. Auch dieser

Auch dazu eine Beobachtung einer Kollegin aus der Einrichtung Anne Frank:

Im Rahmen eines langfristigen Projekts zum Thema Riechen sitzen Kinder (5) am Tisch und formen Broccoli und Sellerie aus Ton. Die zwei Jungen und ein Mädchen messen die Länge der Broccoli-Stangen, ein Mädchen sitzt vor ihrem Tongemüse und langweilt sich. Die zwei Jungen wollen die realen Broccoli-Stücke in ihrem geformten Ton einarbeiten, das hält aber nicht. Dann kommen die Jungen auf die Idee die geformten Gemüse zu beschriften. Sie schneiden kleine Papierschnipsel und fragen die Erzieherin, wie die Wörter geschrieben werden, z. B. Broccoli. Die Erzieherin sagt „b ... b ... b...“, aber die Kinder haben keine Vorstellung von dem Buchstaben. Sie hilft: Es ist der dritte Buchstabe von Gabriella. Die Kinder sausen in den Nebenraum, suchen auf den Fächern das Bild von Gabriella zählen die Buchstaben „1, 2, 3“ und kommen mit dem Bild des Buchstabens im Kopf zurück gerannt, um das Wort zu schreiben. Buchstabe für Buchstabe wird so abgezählt; für das L muss auch bis 7 gezählt werden, das geht blitzschnell. In einer anderen Ecke sitzt ein Junge am Computer. Er hat ein Blatt vor sich, auf dem die Erzieherin vorgeschrieben hat, was er seinem Freund mitteilen möchte: Ich mag dich, Dani. Da steht auch: Ich mag dich, Mama. Beim Schreiben unterstützen die Erzieherinnen die Kinder in dem, was sie wollen, und in ihrem Tempo und in ihrem Modus, aber die Erzieherinnen bringen ihnen nicht das Schreiben bei. Die Kinder bringen bereits Erfahrungen, aus der Familie mit, die sie mit anderen Kindern teilen wollen. (D. Breuer)

Bewegung im Raum entspinnt sich eine Geschichte des Verschwindens und Wiederauftauchens der Kinder hinter den Säulen. Das Einfangen dieser Bewegungen der Kinder auf dem Video rief in mir die Geschichte eines Tanzes hervor, den die Kinder entwickelt haben. Eines Tanzes von verschwindenden und erscheinenden Köpfen und Körpern und Menschen, der den leeren Raum füllte. Beim Verschwinden war der Raum leer und beim Auftauchen war er trotz weniger Menschen gefüllt. Es entspann sich eine Geschichte was von einem Raum bestehen bleibt, wenn man nicht in ihm ist oder keine Menschen in ihm sind.

Die Erzieherin als (didaktische) Strukturiererin

Wenn wir konstatiert haben, dass die reggianischen Erzieherinnen auf die Kinderfragen wenig oder keine Antworten geben, so tun sie doch etwas Anderes mit den Fragen der

Kinder. Und zwar untergliedern sie manchmal eine große Frage oder betonen die Fragen der Kinder. Ein großes Vorhaben der Kinder, z. B. das Messen eines Tisches in dem Projekt „Schuh und Meter“ (Reggio Children 2002), wird in kleinere Fragen untergliedert. In dem Bemühen Erkenntnis zu unterstützen, hier das Erkennen der Notwendigkeit einer einheitlichen Maßeinheit, kann man nicht linear vorgehen:

„Sie müssen, so paradox es klingen mag, noch tiefer in die Unordnung, in der sie sich befinden, eindringen: Wenn sie den Kern des Problems von einem Kontext auf einen anderen verlegen, können sie möglicherweise die Widersprüche zum Ausdruck bringen“ (Reggio Children, 2002, S.28).

Eine Frage wird herausgegriffen, die evtl. ein Vorwärtskommen bei der gemeinsamen Antwortsuche sein kann (z.B. das Messen von Sprün-

gen, die die Kinder gemacht haben, anhand der Füße und auch unterschiedlicher Füße, obwohl man doch eigentlich einen Tisch messen möchte). Oder eine Frage wird durch die gemeinsame Darstellung aller bisher möglichen Lösungen verändert (z.B. das Nebeneinanderlegen aller erarbeiteten Maßbänder der Kinder). Dieses Eingreifen, Untergliedern und Betonen von Frageaspekten darf allerdings nur mit größter Behutsamkeit und im Bewusstsein einer falschen Fährte geschehen.

„Oft tun sich so viele Dinge auf, dass die Erwachsenen glauben einen Teil selbst erledigen zu müssen, damit das Ziel überhaupt erreichbar bleibt. Gerade dadurch nehmen sie dem Kind die Fäden aus der Hand und drängen es in die Passivität des Hilfsarbeiters. Am Ende darf man sich dann nicht wundern, wenn das Kind die Lust verliert“ (Stenger, 2002, S.232).

Diese Form der Bearbeitung von Fragen trägt sicherlich dazu bei, dass die Kinder das echte Interesse der Erzieherinnen an ihren Vorhaben spüren. Sie können sich wieder mit neuem Interesse auf ihre Aufgabe oder ihr Problem stürzen, so dass sie Probleme als Aufgaben, die man lösen kann, kennenlernen. Oft handelt es sich aber um einen ähnlichen Prozess, der bei Kindern und Erwachsenen abläuft. „Der Forschungsablauf führt bei den Kindern ebenso wie bei den Erziehern zur Herausbildung sensibler und aufnahmefähiger Antennen, da sich eine kognitive Spannung aufbaut. Oft herrscht Aufregung, mitunter Desorientierung, immer jedoch Interesse“ (Castagnetti et al., 2002, S.91). In einem solchen gemeinsamen Interesse und einer gemeinsamen Spannung geht es darum, den nächsten Schritt des Vorhabens zu erspüren. Um weiter Forschen zu können und seiner Neugier nachgehen zu können.



Die Erzieherin als Forscherin in Raum und Zeit

Was benötigt man aber, um forschenden Fragen nachgehen zu können? Man benötigt Raum und Zeit. Über die reggianische Raumgestaltung ist schon vielfach veröffentlicht worden. Also werde ich den Umgang mit Zeit erläutern. Alles was gesagt wurde über die Pädagogik des Zuhörens kann nur in einem Rahmen von großzügig gegebener Zeit stattfinden. Zum Zuhören braucht man Zeit. Alle Geschichten von Kindern und die meisten Geschichten für Kinder belegen dieses. Aber auch das Nicht-Eingreifen, das Zögern benötigt Zeit; die Zeit, Kinder nicht direkt zu einem Ergebnis zu führen. „Es besteht kein Grund zur Eile. Die Kinder haben Zeit, nachzudenken, auszuprobieren, zu finden, Ideen und Strategien zu entwickeln und zu verwerfen“ (Malaguzzi, 2002, S.15). Wirkliches Verstehen und Erkennen benötigt

Zeit, die man den Kindern gewähren muss. Dann wird Zeit zur Verbündeten; wenn man sie sich selbst gibt, zu einer Pause, um nachzudenken. Dieses sich Zeit geben oder Zeit zu bekommen kann oft bedeuten, die Qualität des Lernens zu erhöhen und Beziehungen, die sich gebildet haben, zu vertiefen:

“Time will be their greatest ally. Giving oneself time to pause, to stop for a moment and reflect, often means giving quality to the learning that takes place and the relationship that are formed” (Project Zero/Reggio Children, 2001, 15).

Die Erzieherin als Zögernde

Dem Eingreifen von Erwachsenen sollte ein zögerndes Innehalten vorausgehen; einmal im Sinne des Erkenntnisprozesses der Kinder, die dazu Zeit benötigen, andererseits aber auch im Sinne eines Verständnisses von den

Kindern: Ist es wirklich das Forschungsvorhaben, was ich im kindlichen Spiel gerade sehe, welches auch die Kinder gerade erfüllt?

„Oft führen wir Aufgaben durch, lösen ein Problem, ohne ein vertieftes Verständnis für das Wie und Warum, ohne einen umfassenderen Sinn als das Handeln selbst. Wir manipulieren ... ohne uns die Zeit zu gewähren, nachzudenken, die neuen Elemente in unsere bereits vorhandenen Wissensstrukturen zu integrieren und unser Denken zu verändern“ (Rinaldi, 2002, 99).

Aber nur so kann vertieftes Interesse und daraus wirkliches Erkennen entstehen, so wie persönliche Bedeutsamkeit des Wissens erzeugt wird durch den Lernenden selbst. Dabei handelt es sich um langwierige, gemeinsame Prozesse, die imstande sind, die Pausen, das Schweigen, die Rückzüge, die Unterschiede und die Divergenzen aufzunehmen“

(ebd.) und auch auszuhalten. Die Fragen der Kinder bestimmen die Zeltabschnitte, die die Kinder für ihre Forschungen haben. Es wird nicht unmittelbar das Erreichen eines gemeinsamen Lernzieles anvisiert.

Das was den Kindern aber an Zeit gewährt wird, ich möchte fast lieber sagen gewährt bleibt, ist schon auf das Erreichen eines Zieles ausgelegt, aber nicht in dem Wissen wann man wo ankommen wird:

„Einer der wichtigsten Gesichtspunkte dieser Projektstrukturierung ist die zeitliche Kontinuität: Jeden Morgen wird gemeinsam mit den Kindern der Faden vom Vortag wieder aufgenommen. Grundlagen sind die Dokumente und die zuvor gelegten Fährten. Die Arbeit geht weiter, niemand weiß genau, wo man an diesem Tag ankommen wird“ (Castagnetti et al., 2002, S.91).

Eine Frage, die sich auch unter zeitlichen Gesichtspunkten stellt, wenn man sich den Alltag in reggianischen Einrichtungen anschaut, ist, ob diesem forschenden Lernen wirklich immer Rechnung getragen werden kann. Unser Eindruck war, dass es nicht in jeder alltäglichen Handlung zum Vorschein kommt. Vielleicht gibt es auch in Reggio die eher erzieherisch ausgerichteten Abläufe und die eher forschend ausgerichteten. Bei Schilderungen eines Tagesablaufes durch Erzieherinnen schien sich dieses zu bewahrheiten. So könnte man die Richtung der Aufmerksamkeit auf die Kinder in den Projekten als sehr deutlich beschreiben, während sich außerhalb der Projekte auch der Alltag zeigt. Trotzdem denke ich, dass diese Aufmerksamkeit schon auf einem sehr hohen Niveau anzusiedeln ist.

Forschen als gemeinsames Forschen: Dialog

Eine Form des gemeinsamen Forschens ist der Austausch der verschiedenen Wahrnehmungen,

Sichtweisen, Einschätzungen und Geschichten.

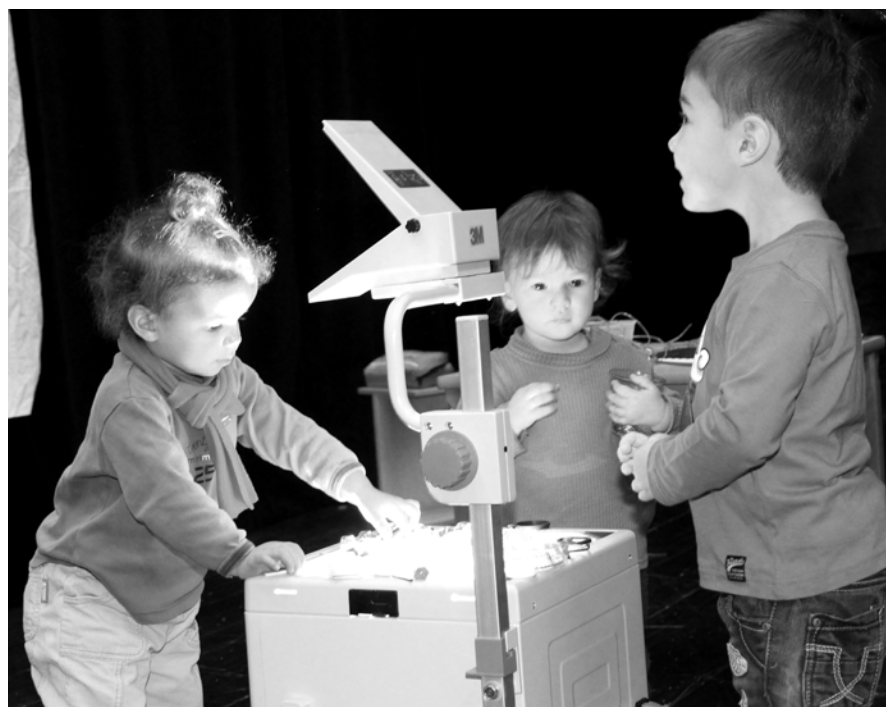
„Am Ende eines jeden Tages hören wir uns die Aufzeichnungen der Gespräche an, schreiben sie auf und lesen sie mehrmals gemeinsam, womit wir versuchen, das Geschehene zu begreifen und zu interpretieren. Wir setzen uns damit auseinander, diskutieren, machen Vorhersagen und stellen Hypothesen auf. So schnell wie möglich sehen wir uns das fotografische Material an, das andere Hypothesen ermöglicht und neue Anhaltspunkte liefert“ (Castagnetti, 2002, S.93).

Die Schilderung dieser Auswertung von Beobachtetem kann zunächst abschrecken in der Vielfalt und in ihrem Aufwand. Nichtsdestotrotz bin ich überzeugt, dass man diesen Weg des Austausches gehen muss. Und zwar hat dieser Dialog auf mehreren Feldern einen großen Nutzen und ist von daher unabdingbar:

- Wie oben schon festgestellt gibt es in der reggianischen Pädagogik nicht die eine Wahrheit. Aus der

konstruktivistischen Sichtweise unterstützt kann ich nur durch den Austausch von Beobachtungen, von Sichtweisen und Interpretationen bemüht sein, ein möglichst vielfältiges Bild der Wirklichkeit zu zeichnen, in dem viele Aspekte und Perspektiven auf einen Gegenstand enthalten sind und somit auch gemeinsam etwas Neues bilden. „Die persönlichen Interpretationen und Hypothesen verändern sich im gegenseitigen Vergleich, bekommen neuen Gehalt und neue Bedeutung“ (Reggio Children, 2002, S.31).

- Aber noch ein anderer Punkt liegt in der Bedeutung des Dialoges. Ich glaube, dass die Reggio-Pädagogik deshalb so große Erfolge vorweisen kann, da sie nicht nur den Kindern gegenüber Wertschätzung und Aufmerksamkeit entgegenbringt. Auch unter den Erwachsenen gibt es diese Kultur der Kommunikation, die mehr ist als eine reine Kommunikation der Mitteilung. Es ist der Aus-



tausch der eigenen Sichtweisen und Geschichten, wobei jeder aufgefordert ist, sich mit seiner Sicht und damit mit seiner Bedeutung hinein zu geben. Dieser Austausch und die Bedeutung, die jeder Einzelne zu dem größeren Ganzen beiträgt, findet im Einzelnen einen wertschätzenden Widerhall, der zu weiteren Forschungen anregt.

Forschung ist aber nicht nur auf die Kinder und Erzieherinnen beschränkt.

Forschen als gemeinsamer Prozess: Partizipation

Aus seiner Geschichte heraus hat sich die Reggio-Pädagogik unter anderem deshalb als so fruchtbares pädagogisches Projekt gezeigt, da sie von einer Einbeziehung aller am Erziehungsprozess Beteiligten ausgeht. Das bedeutet, dass die pädagogischen Fachkräfte in den Einrichtungen davon ausgehen, „... dass jeder – Kinder, Erzieherinnen und Eltern – aktives Subjekt in der pädagogischen Beziehung ist, und dass jeder notwendiges Wissen beiträgt und das Wissen der anderen ergänzt“ (Cagliari et al., 2004, S.26).

Alle bringen ihre Ideen, Vorstellungen, ihr Wissen und ihre Geschichte(n) ein. Das bedeutet die unabdingbare Anerkennung und Wertschätzung der Kompetenzen und Haltungen aller Beteiligten. Eltern werden nicht als einmischende oder lästige Bedrohung empfunden, sondern als selbstverständliche und vor allem willkommene Teile der Gemeinschaft, so dass Teilnahme nicht nur bedeutet, „... sich an etwas zu beteiligen, sondern ein Teil zu sein, die Grundlage, die Substanz einer gemeinsamen Identität zu sein, ein ‚Wir‘, das durch Beteiligung lebendig wird“. (Rinaldi zit. nach Cagliari et al, 2004, 28).

Diese Beteiligung komplettiert das

Bild des Kindes als sich selbst konstruierendes, schöpferisches Wesen: Wenn die Schule die Teilnahme wirklich schätzt und praktiziert kann die Tatsache, dass die Kinder ihre Standpunkte mit anderen Kindern und mit Erwachsenen teilen, in eine Kultur der Kindheit übertragen werden, die tief in der Schule selbst verwurzelt ist – ebenso wie in der weiteren sozialen Struktur“ (Rinaldi, zit. nach Cagliari et al, 2004, 28).

Halten - Haltung - Beziehung

Der tiefgreifendste Eindruck aus Reggio war der der Haltung, der Einstellung der Erzieherinnen zum Kind als auch untereinander. Da es sich um eine Einstellung zu Menschen, ein Menschen-Bild handelt, würde ich die Ebenen zu Kindern und Erwachsenen nicht unterscheiden. Aus herkömmlicher Sichtweise ist das, was Alfredo Hoyuelos mit der „Pädagogik der Verstöße“ umschreibt (vgl. Hoyuelos. 2004, S.6), die Verpflichtung ganz viel halten und damit aushalten zu müssen oder zu sollen. Es gilt aufmerksam zuzuhören, die Rechte der Kinder zu wahren, ihr Potenzial anzuerkennen, gegen Langeweile und Routine zu kämpfen; es gilt das Neue zu wagen und sich auch noch darauf zu freuen, nie zu wissen, was kommt. Es ist wirklich die Basis, einen gemeinsamen Weg gehen zu wollen – Kinder wie Erwachsene – und damit die Bereitschaft sich selbst ebenfalls ändern zu wollen. Die Kinder tun das sowieso, wir Erwachsene müssen es wieder lernen: „Betrachten wir das spielende Kind, so können wir feststellen, dass das Ich kein gleichbleibend vorhandenes ist. Es entsteht und verwandelt sich durch die Beziehungen. Ja die dynamische Beziehungsstruktur selbst kann als erziehendes Element angesehen werden. Dies gilt natürlich nicht nur für das Kind, sondern auch für den Erwachsenen, der eine ebenso offene Persönlichkeit hat, dass er sich selbst

neugierig mit in den Prozess begibt, aus dem er durch den Weg mit den Kindern, durch das, was auch er von den Kindern aufnimmt, als ein anderer wieder hervorgeht, so dass auch er sich aus dem Geflecht der Beziehungen, in denen er steht, versteht“ (Stenger, 2002, S.223f.).

Es ist also in erster Linie die Verpflichtung zur Beziehung und zum Hinterfragen und ständigen Wandel (auf der Grundlage der eigenen Geschichte), sowie die Verpflichtung in dieser Beziehung das Kind als starken, gleichwertigen Partner auf der gemeinsamen Suche anzuerkennen. Diese Haltung muss wohl immer wieder im Alltag erprobt und gelebt werden. Das geschilderte Bild des Kindes, sein bedingungsloses Ernstnehmen, die Achtung und Wertschätzung ihm gegenüber, Zutrauen und Ermutigen, Wahrnehmen und Identifizieren mit ihm ermöglicht dem Kind das Kennenlernen seiner selbst und seiner Welt. (Stenger. 2002. S.223 f.). „Das Bild vom Kind bringt also dieses Kind mit hervor“ (ebd. S.225).

Von daher möchte ich die Beziehungen zwischen den Erwachsenen und den Kindern, der Kinder untereinander, sowie der Erwachsenen untereinander als eine Haltung herausstellen, in der ein Ideenaustausch eine Vielfalt von Erkennen und Erfahren, eine Veränderung seiner selbst möglich ist. Es geht statt um Wahrheiten um Bedingungen, die gegensätzliches und kreatives Denken ermöglichen: „Wie können wir die Fähigkeit und das Vergnügen unterstützen, sich mit den Ideen anderer auseinanderzusetzen, anstatt sich auf eine einzige, vermeintlich wahre und richtige Idee zu beziehen, die Idee vom legitimierte Wissen, festgelegten Kodex und Raum? Das ist um so wahrer, je kleiner das Kind ist. Es ist eine Frage der Pädagogik und Didaktik, aber auch der Ethik und der Werte. Die Einrichtung, die

Gruppe wird zu einem Ort, an dem jeder mit der Notwendigkeit konfrontiert wird - vor allem sich selbst gegenüber - das Wissen, über das er verfügt, zu erklären, um es mit dem der anderen zu vergleichen, es auszuleihen und auszutauschen.“

Erzieherinnen sind dann vor allem Teilnehmende, sie wollen kennen lernen.

„Jeder der Beteiligten muss sich bewusst und folglich verantwortungsvoll gegenüber dem gerade ablaufenden Prozess erweisen, er muss ihn planen und leben können und vor allem muss er sich in diesem Spiegelspiel zu vergnügen wissen und mit Lust die vielen Arten der Logik entdecken wollen ...“ (Rinaldi. 2002, S.100).

Dieses Vergnügen halte ich für eine der größten Verpflichtungen in der Pädagogik. Und wie ich finde, ist dieses nicht eine Verpflichtung, der

nur reggianische Erzieherinnen besonders gut nachkommen können. Die Bereitschaft dazu muss vorhanden sein. Die größte Verpflichtung, die besteht, ist anzufangen. Anzufangen die Kinder als Partner zu sehen, anzufangen zu fragen, anzufangen zu staunen, anzufangen zu forschen, zu beobachten, zu dokumentieren. Geschichten zu spinnen, anzufangen sich auszutauschen, zu „dialogisieren“, involviert zu sein, anzufangen, berührt zu sein und mit ganzem Herzen dabei zu sein.

Fragen an Reggio

Wenn die Erzieherin in Reggio sich als forschender Teil innerhalb eines Prozesses begreift, stellte sich für uns die Frage, inwieweit das immer wieder so gelebt wird.

Bezieht sich das Forschende eher auf die Projekte und gibt es daneben andere Bereiche im Tagesverlauf, in denen dieser Aspekt eher

in den Hintergrund tritt? Gibt es Personen, die aufgrund ihrer Qualifikation die forschende Haltung nicht so sehr leben? Greifen Erzieherinnen in Forschungsarbeiten der Kinder ein? Wenn ja, wann und wie, und warum handeln sie dann so? Die dahinter stehende Frage ist die nach den konstruktiven und instruktiven Anteilen reggianischer Pädagogik. Über einen Dialog zur Beantwortung dieser Fragen würden wir uns sehr freuen.

Kathrin Meiners

Diplompädagogin, freiberufliche Fortbildnerin und Mitglied des Fortbildungsinstituts WeltWerkstatt e.V.

Arbeitsschwerpunkte:

Ästhetische Bildung, elementare Didaktik, Psychomotorik im Kindesalter, Reflexionsprozesse pädagogisch Handelnder

Literatur:

Cagliari, P./Barozzi, A./Guidici, C. (2004): Gedanken, Theorien und Erfahrungen für ein Erziehungsprojekt mit Beteiligung. In: Kinder in Europa: Balancieren auf seidenem Faden. 40 Jahre Reggio-Pädagogik. Auf den Spuren von Loris Malaguzzi (S. 28-30). Weinheim: Beltz.

Castagnetti, M./Mor, M./Rubizzi, L./Strozzi, P./Vecchi, V. (2002): Das Abenteuer Erkenntnis. In: Reggio Children S.r.l.: Schuh und Meter. Wie Kinder im Kindergarten lernen (S. 90-93). Weinheim: Beltz.

Hoyuelos, A. (2004): Eine Pädagogik der Verstöße. In: Kinder in Europa: Balancieren auf seidenem Faden. 40 Jahre Reggio-Pädagogik. Auf den Spuren von Loris Malaguzzi (S. 2-7). Weinheim: Beltz.

Malaguzzi, L. (2002): Schuh und Meter. In: Reggio Children S.r.l.: Schuh und Meter. Wie Kinder im Kindergarten lernen (S. 14-15). Weinheim: Beltz.

Malaguzzi, L. (2004): Balancieren auf seidenem Faden. Interview mit Loris Malaguzzi von Carlo Barsotti. Aus dem Film „L'uomo di reggio“ von Carlo Barsotti. In: Kinder in Europa. Balancieren auf seidenem Faden. 40 Jahre Reggio-Pädagogik. Auf den Spuren von Loris Malaguzzi (S. 10-15). Weinheim: Beltz.

Moss, P./Rina di, C. (2002): Was ist Reggio? In: Kinder in Europa: Balancieren auf seidenem Faden. 40 Jahre Reggio-Pädagogik. Auf den Spuren von Loris Malaguzzi (S. 2-4). Weinheim: Beltz.

Project zero & Reggio Children (2001): Making learning visible. Children as individual and group learners. Reggio Emilia: Reggio Children S.r.l.

Reggio Children (2002): Schuh und Meter. Wie Kinder im Kindergarten lernen. Weinheim: Beltz.

Reggio Children (2005): Remida day muta...menti Reggio Emilia: Reggio Children s.r.l.

Rinaldi, C. (2002): Ein Maß für die Freundschaft. In: Reggio Children S.r.l. Schuh und Meter. Wie Kinder im Kindergarten lernen (S. 98-100). Weinheim: Beltz

Rinaldi, C. (2006): In dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning. Abingdon. Oxon: Routledge.

Spaggiari, S. (2002): Die Unsichtbarkeit des Wesentlichen. In: Reggio Children S.r.l.: Schuh und Meter. Wie Kinder im Kindergarten lernen (S. 6-9). Weinheim: Beltz.

Stenger, U. (2002): Schöpferische Prozesse. Phänomenologisch-anthropologische Analysen zur Konstitution von Ich und Welt. Weinheim, München: Juventa.

Remida – une institution pour le paysage pédagogique du Luxembourg

Le développement d'un centre de recyclage créatif dans le cadre de la pédagogie de Reggio

Dr. Danielle Schronen

A quoi sert la Remida ?

La Remida¹ est une institution née de la pédagogie de Reggio Emilia. Pour promouvoir le développement de l'enfant compétent avec son besoin inné d'apprendre, l'équipe pédagogique crée un environnement attractif, réveillant la curiosité des enfants et les accompagne lors de leurs découvertes et apprentissages² par l'observation, la documentation et une offre pédagogique en lien avec les préoccupations des enfants. Pour que l'espace puisse jouer son rôle comme «troisième éducateur», l'équipe pédagogique veille e.a. à mettre à disposition un matériel aux qualités variées (sensorielles, phy-

siques, chimiques, écologiques) dans les espaces « ateliers »³. Contrairement aux jouets monofonctionnels et stéréotypes tels qu'on peut les trouver traditionnellement en commerce, les matériaux visés sont des objets multifonctionnels inspirant la créativité des enfants (« Zeug zum Spielen ») : l'usage est ouvert et peut servir à différentes activités. En effet, la pédagogie de Reggio est largement basée sur un environnement qui suscite des questionnements chez l'enfant et c'est en essayant de trouver des réponses que celui-ci apprend. En travaillant des matériaux variés, l'enfant observe différents phéno-

mènes, découvre les propriétés des matériaux et trouve des réponses aux questions qui le guettent à ce moment-là⁴. Ainsi, la pédagogie de Reggio pratique un éveil à la recherche, aux sciences naturelles et à la technique, aux pratiques artisanales et artistiques par les activités d'expérimentation, de conception et de construction que le matériel induit. Il est donc important de se procurer sur une base régulière un matériel varié, étonnant l'enfant, stimulant tous les sens, suscitant des questions, emportant l'enfant dans un univers créatif. C'est à cette exigence que répond la Remida.



Dans le trésor

La Remida - une approche du monde⁵

Promuove l'idea che lo scar-to, l'imperfetto, sia portatore di bellezza, capace di sollecitare riflessioni, proporsi come risorsa educativa, sfuggendo così alla definizione di "inutile" e di "rifiuto".⁶

Née en 1996, la Remida est un centre de recyclage créatif et ainsi en même temps un endroit et une idée – celle de considérer que des déchets peuvent être des ressources (éducatives). Et un grand réservoir de ressources constitue la production industrielle de la région qui se débarrasse d'une foule de matériaux non toxiques : coupures de sciage, déchets de moulages, emballages, échantillons, produits défectueux ou invendus et autres trésors cachés. En ce sens, la Remida précède l'idée de l'économie circulaire et œuvre à ce que les matériaux soient reconnus à leur juste valeur, celle de ressources qui ouvrent des possibilités (créatives).⁷ Ainsi, la valeur réside dans la créativité de celui qui les travaille et qui leur procure des identités nouvelles, diversifiées et esthétiques.



Le projet «madeamano»

La Remida se veut un projet culturel, environnemental, éducatif et économique qui aborde l'écologie de manière proactive et contribue au changement par la valorisation d'objets autrement sans valeur, dans une perspective de respect des objets, de l'environnement et des êtres humains. La Remida, comme la Fondation Reggio Children dans son ensemble est un lieu de réflexion sur la pratique pédagogique et plus particulièrement un lieu de recherche sur les matériaux récupérés.⁸

Il est intéressant de noter que la Fondation est présentée comme une étape supplémentaire dans le développement de l'approche de Reggio qui entend ne plus se limiter à être un projet éducatif pour les enfants en bas âge, mais s'affiche comme une approche qui s'adresse à la ville entière, voire aux villes du monde pour les aider à œuvrer pour le bien-être de la communauté... comme si la philosophie de la Remida avait été transférée vers le projet dont elle est issue. Certes, sa poésie a de quoi inspirer les villes en transition avec son « invitation à chercher la beauté là où l'on n'a pas l'habitude de la trouver ».⁹

Le fonctionnement du centre de recyclage créatif

Les arrivées de matériel ont lieu deux fois par semaine grâce à la collaboration avec une entreprise de gestion de déchets. Le Centre recueille, expose et distribue des matériaux récupérés, obtenus à partir des invendus et de déchets de la production industrielle (papier, carton, céramique, peintures, cordon, cuir, caoutchouc, bois, etc.), dans le but de les mettre à disposition du personnel des crèches, des institutions préscolaires et scolaires, ainsi qu'aux associations éducatives et culturelles, aux centres pour personnes âgées, aux ateliers protégés, centres de loisirs, etc. pour une

contribution de 30-50€ par an. La présentation recherchée du matériel et les exemples fascinants de création (artistique) ne laissent aucun doute quant à l'intérêt de l'approche.

Pour faire passer le message, la Remida organise des ateliers et des cours de formation, des séminaires, des expositions, des conférences ou des projets spécifiques comme la récupération de livres « salvato da remida »¹⁰ ou « madeamano »¹¹, un projet de tricotage collectif sur des places publics. Un rendez-vous annuel pour la ville de Reggio Emilia constitue le Remida day, consacré lui aussi au recyclage créatif. Des événements programmés sur plusieurs jours au mois de mai s'adressent au grand public avec des éléments de sensibilisation, d'art et de fête. Un moment fort est la traditionnelle Foire des objets domestiques usagés, avec plus de 400 stands mis en place par des individus, des associations et des écoles et dont le bénéfice sert à financer un projet de la ville.

La Remida en chiffres¹²

3899 personnes ont retiré du matériel
200 fournisseurs
2989 visiteurs
497 adultes en formation
1996-2013 : 800 tonnes de matériel récupéré

Vu les chiffres, il est clair qu'il s'agit d'une activité de taille qui repose sur une collaboration entre plusieurs partenaires : les crèches et les écoles de la municipalité de Reggio Emilia et un grand opérateur dans les secteurs eau, énergie et déchets, Iren Emilia.¹³ Le centre est aujourd'hui géré par la Fondazione Reggio Children – Centro Loris Malaguzzi qui existe depuis 2011. Si le rapport d'activité de la Remida ne publie

pas les chiffres financiers, lors de la visite, notre hôte a beaucoup insisté sur le rôle important des bénévoles. A l'origine, les initiatives autour de la pédagogie de Reggio sont «bottom-up». Toutefois, il n'est pas anodin de considérer qu'elles ont été structurées par la suite pour continuer à développer l'approche à une plus grande échelle, pour poursuivre le travail de recherche pédagogique entamé (collaboration avec des chercheurs de renom comme p.ex. Howard Gardner) et pour partager les expériences de manière plus large. Ainsi, Reggio Children s.r.l existe depuis 1994 comme société à capital mixte public-privé avec comme objectif la défense et la promotion des droits de l'enfant et du potentiel de chaque enfant – une initiative de Loris Malaguzzi et de citoyens engagés. Reggio Children est devenu une marque, le Centre Loris Malaguzzi est bien

organisé et les produits offerts sont nombreux (livres, expositions, formations, visites). Certains critiquent ce développement comme une commercialisation exagérée, mais il permet certainement une plus grande diffusion de l'approche. La Remida quant à elle fait donc partie d'un ensemble bien structuré, ancré dans le paysage de Reggio Emilia. Enfin, l'idée a fait son chemin en Italie, dans les pays scandinaves et germanophones et même jusqu'à Perth en Australie. Reggio Children entretient un réseau de 17 Remida, mais l'idée a été copiée encore bien plus souvent.

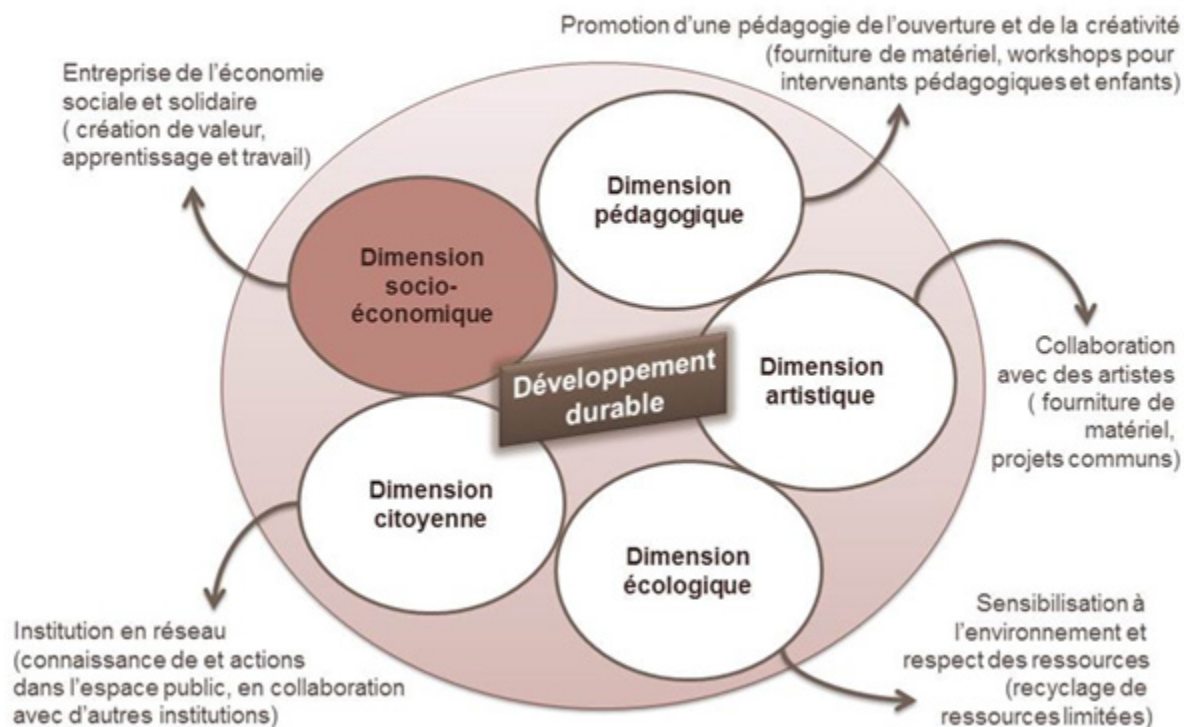
Une Remida au Luxembourg ?

La situation au Luxembourg

Au Luxembourg, les conditions ne sont pas les mêmes qu'en Italie.

Où en sommes-nous ? La pédagogie de Reggio a fait son entrée à la fois dans les structures scolaires et extra-scolaires et la création d'une Remida n'en serait qu'une conséquence logique, facilitant le travail des intervenants pédagogiques. Ainsi, p.ex., lors d'un voyage d'études à Reggio Emilia en avril 2012, les participants d'une formation à la pédagogie de Reggio du SCRIPT¹⁴ ont plaidé pour une telle institution au Luxembourg. Le personnel des maisons relais d'Arcus, de Caritas Jeunes et Familles ainsi que d'Elisabeth a été formé au concept pédagogique «Welt-Atelier»¹⁵ qui a puisé largement dans les expériences, concepts et valeurs de l'approche de Reggio Emilia – la Remida n'y est plus une inconnue. De plus, le Ministère de l'Education, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE) souhaite promouvoir la qualité dans les structures d'éducation extrasco-

Les dimensions de la Remida





Démonstration de quelques possibilités

lares.¹⁶ En ce sens, l'amélioration des compétences du personnel et la mise en place d'un environnement éducatif attractif sont fondamentales pour promouvoir un développement optimal des enfants. La Remida faciliterait la procuration de matériel et contribuerait à une offre de formation continue diversifiée : elle serait un instrument excellent pour soutenir les efforts du ministère. Un bon moment alors pour lancer la création d'une Remida ?

Faire passer le message

Si la Remida n'est pas une simple accumulation de matériel dans un hangar, mais une véritable institution, une petite équipe pédagogique n'est guère en mesure de gérer une Remida digne de ce nom à côté de son travail avec les enfants, d'autant plus que l'espace de stockage est une ressource rare dans maints endroits.

Que faire ? Les intervenants (dans les cadres pédagogiques formel et non-formel, voire culturel) peuvent faire un premier pas en se familiarisant avec le concept pédagogique et plus spécifiquement avec le travail

de la Remida. La visite de l'exposition organisée par arcus en avril 2015 et présentée dans cette publication en sera une bonne occasion. La visite de l'original ou de copies peut contribuer à un transfert de savoir(-faire). Il s'agit d'abord de faire passer le message et de sensibiliser pour la création d'une Remida au Luxembourg : il s'agit de créer un mouvement bottom-up !

Concevoir un centre de formation et de recyclage créatif pour le Luxembourg

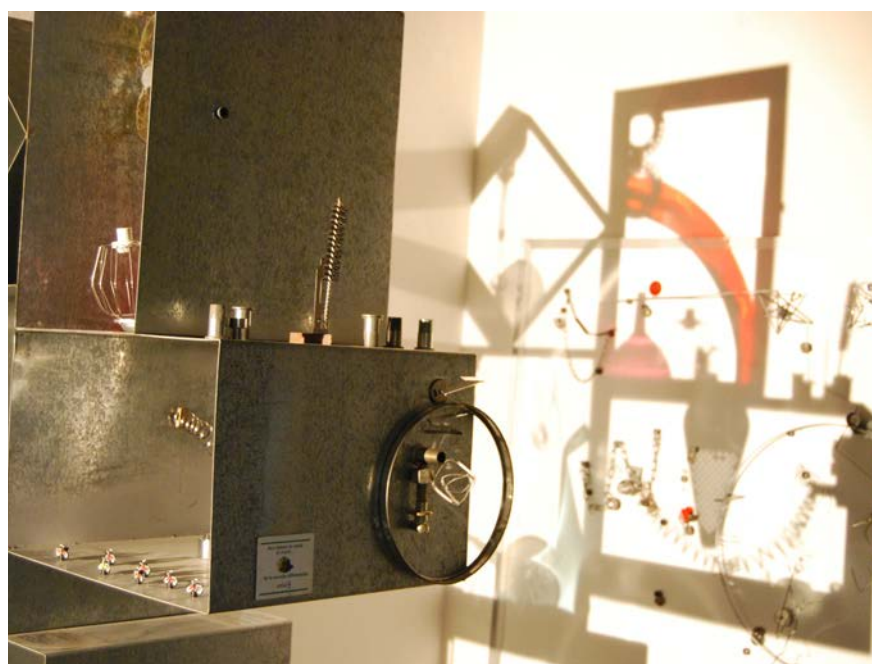
Les objectifs et les publics cibles sont d'abord les mêmes qu'à Reggio Emilia. La Remida au Luxembourg doit être d'intérêt intergénérationnel, construite sur une idée durable et mettant le processus de l'apprentissage au cœur de son projet. Elle améliorera la qualité pédagogique par :

- des formations (p.ex. savoir préparer et travailler dans un atelier accessible et inspirant des activités multiples ; savoir promouvoir le processus d'apprentissage de l'enfant compétent),
- la mise en place d'une infrastructure d'atelier exemplaire (mainstreaming),

- un cadre de réflexion, contribuant au développement de la pratique professionnelle.

Pour cela, elle deviendra un centre de formation agréé par le MENJE. Elle a une visée nationale et devrait s'installer dans un endroit central pour un accès facile pour des groupes d'enfants et des chemins courts pour les livraisons. Un des obstacles majeurs sera de trouver des locaux assez grands qui ne coûtent pas une fortune, sachant que la surface minimale nécessaire peut être estimée à 350m² – une entreprise sociale avec formation de jeunes a certes besoin d'espace supplémentaire. Elle devra comprendre au moins un atelier de tri et de préparation des commandes, une salle d'exposition de matériel, un espace de présentation de projets, un espace pour formation et workshop, des toilettes, un espace pour le personnel et un bureau.

Cependant, pour construire un projet viable et favorisant le bien-être de la communauté, une dimension peut être accentuée par rapport à l'original, c'est la dimension socio-économique. Ainsi, la création d'emplois solidaires et l'apprentissage pour jeunes en cours d'orien-





Encore du matériel ou déjà une oeuvre?

tation pourraient devenir une spécificité luxembourgeoise. Améliorer l'employabilité de jeunes peu qualifiés par la formation et le travail dans la Remida rejoint l'ambition communautaire de l'original italien. De plus, l'économie circulaire est un concept très prometteur en développement également au Luxembourg. Trouver des partenaires pour s'inscrire dans ce contexte ne devrait pas poser trop de difficultés, la construction du réseau de fournisseurs de matériel s'en trouvant facilité. La gestion d'un centre de recyclage fournit non seulement du matériel tout en permettant des workshops pour enfants et la formation pour adultes à l'approche et au travail en atelier, mais encore la Remida peut proposer un travail valorisant rapprochant une petite équipe de jeunes du marché du travail.¹⁷ Ainsi la Remida peut profiter à la fois à ceux qui reçoivent le matériel et à ceux qui le préparent. Dans sa dimension citoyenne, elle entend développer des liens avec un grand nombre d'acteurs économiques, culturels, sociaux jusqu'au grand public. Des offres spécifiques seront développées telles que des formations pour entreprises, des

workshops grand public/ différentes classes d'âge, des projets intergénérationnels et artistiques avec mise à disposition d'un forum d'exposition ou des projets sur la place publique en partenariat avec les acteurs nommés ci-dessus.

Développer et maintenir une grande capacité d'innovation en favorisant l'échange national et international sera un critère d'excellence.

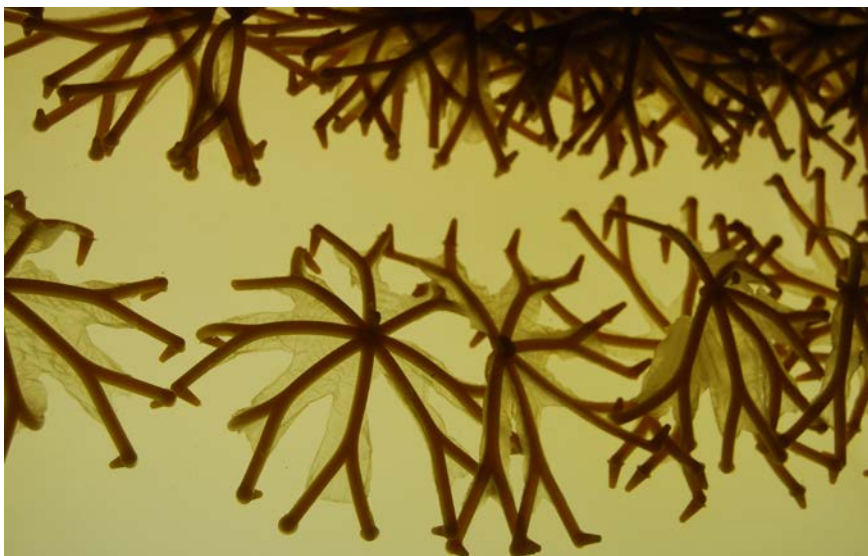
Quelle structure pour la Remida ?

On peut opter pour une solution indépendante (asbl, agence indépendante, entreprise de l'économie sociale et solidaire) ou une solution en lien avec d'autres structures (agence rattachée à un gestionnaire, collaboration entre des structures existantes, structure rattachée à un institut de développement de l'éducation non formelle à créer¹⁸).

Pour commencer, la solution la plus facile serait une collaboration formalisée entre des structures existantes réunissant des compétences au moins dans les domaines de la pédagogie de Reggio et du recyclage avec une expérience de l'économie sociale et solidaire. Pour rendre le tout viable, il faut le structurer davantage. Deux pistes paraissent particulièrement inté-

ressantes : la création d'une entreprise d'économie sociale et solidaire et le rattachement à un institut de recherche et de formation.

La structure d'une coopérative ou une autre forme d'entreprise de l'économie sociale et solidaire peut jouer la carte de la création d'emploi en maximisant la création de valeur. Vu les prix du matériel dans les catalogues commerciaux, le plan d'affaires analysera certainement le budget actuellement dépensé à ce sujet dans les écoles et les structures de l'éducation non formelle pour en déduire si une entreprise sociale peut s'y implanter durablement. Des plus-values supplémentaires (activités qui contribuent à rendre la structure viable) peuvent venir de la création de jouets et petit mobilier en bois (cf. objets de la pédagogie d'Emmi Pikler¹⁹), de la décomposition de matériel électronique en composantes recyclables ou d'un service de «vide grenier», etc. Enfin, le rattachement à un institut à créer copierait de plus près la situation italienne. Il constitue la solution la plus ambitieuse, qui confirmerait la volonté de tous à investir dans le futur. Cet institut – et par ricochet la Remida – profiterait d'un cadre fort pour la réflexion (organisation de conférences, visites



Du matériel étonnant



Des déchets?

Littérature

d'étude, séminaires) et la collaboration de développement et d'innovation avec le monde de la recherche, mais aussi avec les intervenants pédagogiques des secteurs formel et non formel. La création d'un « Dialog Reggio²⁰ » luxembourgeois s'y inscrit à merveilles et elle peut figurer comme plateforme pour des projets européens de transferts de savoir et de bonnes pratiques. La participation bénévole d'entreprises et d'individus est évidemment la bienvenue.

Peu importe la structure choisie, pourvu qu'elle voie le jour prochainement!²¹

Dr. Danielle Schronen

Service Recherche et Développement, Fondation Caritas Luxembourg

¹ Le nom fait allusion au roi Midas : la légende veut que tout ce qu'il touchait se transformait en or. La syllabe « Re » rappelle autant « Reggio » que « recyclage ».

² Pour approfondir : Reggio Children, The Wonder of Learning. The Hundred Languages of Children, Reggio Emilia, 2011.

³ Pour approfondir : Danielle Schronen & Manuel Achten, Raum für Kinder – Platz für Erfahrung – Ort für Begegnung, Confédération Caritas Luxembourg & Ordre des Architectes et des Ingénieurs-Conseils, Luxembourg, 2011

⁴ Voir à ce sujet : Danielle Schronen, „Der Raum ist der dritte Pädagoge“, Kanner am Fokus 2013/1, Arcus - Agence Dageselerten.

⁵ Le contenu de ce chapitre est basé sur une visite en avril 2012 et sur les textes des sites web suivants: <http://www.reggiochildren.it/atelier/remida/?lang=en> et <http://www.remida.org>.

⁶ Remida, Rapporto delle attività 2012-2013. <http://www.remida.org/files/2014/04/report20122013web.pdf>. Trad.: (La Remida) promeut l'idée que le rebut, l'imparfait, est porteur de beauté, encourageant la réflexion, agissant comme ressource éducative, évitant ainsi la définition de « l'inutile » et de « déchet ».

⁷ La théorie « cradle to cradle (C2C) » - du berceau au berceau - de Michael Braungart et de William McDonough n'a été publiée qu'en 2002 : William McDonough & Michael Braungart, Cradle to Cradle. Créer et recycler à l'infini, Éditions Alternatives, Paris, 2011.

⁸ Pour approfondir : Reggio Children, Children, Art, Artists. The expressive languages of children, the artistic language of Alberto Burri, Reggio Emilia, 2004.

⁹ <http://www.remida.org/identita/>.

¹⁰ Trad. : sauvé par Remida.

¹¹ Trad. : fait à la main.

¹² Remida, Rapporto delle attività 2012-2013 : <http://www.remida.org/files/2014/04/report20122013web.pdf>.

¹³ <http://edu.grupporein.it/eduirein>.

¹⁴ Centre de formation continue du Ministère de l'Education, de l'Enfance et de la Jeunesse.

¹⁵ Développé par le Service Recherche et Développement de Caritas Luxembourg en collaboration avec Arcus et Elisabeth, le concept pédagogique „Welt-Atelier“ (atelier du monde) décrit les grandes lignes pour la pratique pédagogique dans les Maisons Relais : http://issuu.com/caritas.luxembourg/docs/konzept_welt-atelier. Il repose sur les recherches de plusieurs experts, e.a. sur les travaux de Weltwerkstatt e.V. Une formation du même nom sous la direction d'Angelika von der Beek prépare à sa mise en œuvre.

¹⁶ Ministère de la Famille et de l'Intégration, L'éducation non formelle dans le domaine de l'enfance et de la jeunesse. Apprendre en contexte extrascolaire, Luxembourg, http://www.snj.public.lu/sites/default/files/mfi-snj_depliant-20120529_fr_0.pdf

¹⁷ Le projet peut certes aussi fonctionner avec des demandeurs d'emploi plus âgés, mais le projet a plus de potentiel que d'aider simplement à combler le temps restant jusqu'à la retraite.

¹⁸ Vu le paysage actuel de l'éducation non formelle, il serait utile de rassembler les acteurs de l'éducation non formelle avec l'objectif de développer la pratique professionnelle, de devenir un institut de formation de référence et un interlocuteur privilégié de l'Etat.

¹⁹ <http://www.pikler.fr/emmi.php>.

²⁰ Instance nationale de promotion de l'approche de Reggio Emilia en réseau avec Reggio Children.

²¹ Un grand merci aux participant(e)s du voyage d'étude à Reggio Emilia en 2012 pour la mise à disposition de leurs photos !

Remida und die Impulse fürs WerkstattLernen

Susanne Günsch

Die Remida – das kreative Recycling Centro ist mit ihren vielen schönen Abfallmaterialien die reinste Assoziationsmaschine oder auch Werkstatt für Selbstüberraschung.

Remida steht für die Idee, dass Materialien, die in Industrie, Handel, Handwerk und Gewerbe abfallen, wunderbare Ressourcen für kreativ-künstlerisches Arbeiten in sozialen und Kultureinrichtungen sind. Firmen überlassen der Remida ihre sauberen, ungiftigen Reste. Kitas, Schulen und Kulturprojekte suchen sich die ungewöhnlichen Materialien für ihre Arbeit mit Kindern und Jugendlichen wieder aus.

Warum eigentlich WerkstattLernen und nicht Lernwerkstatt? Weil die Lernwerkstatt als ein Raum verstanden wird, in dem Kinder forschend lernen können. Dort sind die „wichtigen“ Experimentierstationen und Werkzeuge untergebracht.

Also möchten die Eltern, daß auch ihr Kind jeden Tag in der Lernwerkstatt ist, denn nur dort lernt es ja etwas – und spielt nicht nur.

WerkstattLernen hingegen beschreibt ein Prinzip – ein Verständnis für eine anregungsreiche und lernintensive Umgebung und Begleitung. Für Bildungsprozesse in strukturierter Umgebung. Die Lernwerkstatt funktioniert auch nur, wenn sie konzeptionell eingebunden ist. Und dann ist es wieder dasselbe wie Werkstattlernen. Dann gibt es Werkstätten für jede Altersstufe und welche für Malen und Gestalten, für Rollenspiel und Literatur, fürs Bauen und Konstruieren, für Musik, eine Draußenwerkstatt etc.

Das grundsätzliche Menschenbild dabei ist geprägt von Intersubjektivität: Menschen sind eigenständig handelnde Subjekte – Kinder auch! Und Partizipation: Teilhabe und Mitbestimmung als demokratisches Selbstverständnis. Werkstattlernen setzt auf selbst organisiertes und vor allem selbsttätiges Lernen. Es bedeutet Abschied zu nehmen von der Vorstellung, daß Bildung sitzend am Tisch mit Stiften und (Arbeits-)Papier durch einen Erwachsenen vermittelt wird.

Kinder sind Akteure ihrer eigenen Entwicklung, sie haben von Geburt an reiche Kompetenzen sich die Welt zu erschließen und sind neugierige, wissensdurstige Forscher. Sie bil-





den sich im sozialen Kontext selbst und befriedigen ihre Bedürfnisse.

Erwachsene sind ihre Begleiter und Assistenten in Bildungsprozessen. Sie gestalten eine vorbereitete Umgebung mit anregenden Materialien und geben Impulse und Kompetenzen an. Sie sorgen für ordnende Struktur und entwickeln Regeln mit den Kindern.

Das was wir Erwachsene mit „Spielen“ bezeichnen, ist für die Kinder Erforschen, Experimentieren, Konstruieren, Erfahren, Erkenntnisgewinn, hochkonzentriert, ob allein oder mit anderen, Freude und Frust, harte Arbeit, also hochkomplex, und doch so voller Lust und Leichtigkeit, daß wir dafür nur ein Wort finden.

Kinder lernen im Spiel. Sie unterscheiden nicht zwischen Spielen und Lernen. Und was die Erwachsenen als sichtbare Lernergebnisse ausmachen ist wie „die Spitze eines Eisbergs“. Vieles was Kinder lernen bleibt im Verborgenen und tritt später zutage.

Klaus Holzkamp, kritischer Psychologe 1937 – 1995, unterscheidet zwei Formen:

Defensives Lernen: Das kennen

die Erwachsenen aus der Schule und auch heute ist Schule vielfach so strukturiert. Es vollzieht sich in einem Instrumentalverhältnis zwischen Lehrer und Schüler, das gar nicht vorsieht, daß der Schüler klüger wird als der Lehrer. Die Grundlage dafür ist verinnerlichter Zwang. Man lernt für die Klausur, für die Prüfung und für später. Holzkamp sieht darin restriktive Handlungsfähigkeit.

Die andere Form ist **expansives Lernen:** Gekennzeichnet durch Subjektbeziehung, also eine Begegnung auf Augenhöhe, zwischen Lehrer und Schüler. Es gibt ein wahrhaftiges Interesse am anderen. Lernen erfolgt aus Motivation, dem inneren Antrieb. D. h. Lernen in Sinnzusammenhängen und nach dem eigenen Interesse. Das sorgt für erweiterte Handlungsfähigkeit.

Das Prinzip WerkstattLernen gehört wie auch die Projektarbeit zum expansiven Lernen. Es geht darum das Lernen zu lernen. Die Zugänge zu Themen sind individuell, ebenso der Erschließungsprozess.

Kinder machen ihre eigenen Erfahrungen und gewinnen ihre eigenen Erkenntnisse.

Ziel ist, daß Kinder sich selbststän-

dig Wissen erschließen und Zusammenhänge verstehen. Lernen in Projekten ist exemplarisches Lernen. Es geht um die Entwicklung eigener Lernstrategien. Lernen mit Herz, Hirn und Hand. Lernwege kann man nicht abkürzen. Umwege erhöhen die Ortskenntnis. Die Entwicklung der Kinder verläuft fließend, während mit Kita und Schule zwei verschiedene Institutionen aufeinander folgen und Brüche produzieren.

Werkstattlernen ist für alle Kinder. Für die Ich-bezogenen 3jährigen in Form von Funktionsecken im Gruppenraum. Für die Geschichten-erzählenden 4jährigen verschiedene Funktionsräume. Und ganz besonders für die logisch-denkenden, abstrahierenden 5-7jährigen. Das Werkstattlernen verbindet Spielen und Lernen.

Es gibt verschiedene Bereiche: Schreibwerkstatt – in Verbindung mit Literatur und Hörspielen. Mathematik – in Verbindung mit Bauen und Konstruieren. Forschen und Entdecken – Experimente mit Wasser und Erkundungen draußen. Hören und Musik. Auseinandernehmwerkstatt – wie funktioniert das? Ton- und Knetisch, Modellieren sowie Alltagstätigkeiten wie z. B. Kochen. Für alle Bereiche bietet die Remida mit ihren Materialien Impulse.

Die Sammlung verwendungsoffener Materialien in vielen verschiedenen Formen, Farben, Größen und Mengen sowie aus verschiedenen Werkstoffen bietet unendlich viele Möglichkeiten des Neuentdeckens und Zweckentfremdens.

Da sind z. B. raschelnde Folien, weicher Schaumstoff und kratzige Teppichstücke für die Sinneswahrnehmung der Jüngsten. Man findet Stoffmusterbücher zum Geschichtenerzählen, Dosen und Deckel zum Bauen oder zum Verpacken, Schrauben zum Sortieren und Klassifizieren und all die unbekannten



Dinge, die zum Fragen und Nachdenken anregen. Die 10er-Lochung im Styroporblock ist für die Mathewerkstatt genauso interessant wie die Fliesenmosaika aus 4x4 Stückchen oder die Musterstangen mit 3er-Reihen von 4 Fliesen. Manchmal gibt es Bauteile aus dem Maschinenbau, massenhaft kleine Deckel zum Spiel mit gleichem Material in großer Menge. Dann sind da noch die Musterfahnen für Vorhänge mit der wunderbaren Farbpalette. Die sind im Atelier ein Hingucker und bieten außerdem Sprachanlässe.

Die offene Präsentation ermöglicht aber auch individuelle Zugänge. Die Remida gibt keine Verwendung vor, sondern regt zum Selbst-Tun an. Und dann passieren die Sternstunden: Wenn die Erzieherin eine Pappgittereinlage eines Kartons in die Hand nimmt und sich beim Ein- und Ausklappen fragt: „Warum geht es eigentlich nur in eine

Richtung?“ Dann fängt die Beschäftigung mit Statik und Dynamik von Pappe sowie deren Materialeigenschaften und Verarbeitungsweisen an. Auf dem Overheadprojektor liegen farbige Materialien – nur der blaue zarte Stoff sieht an der Wand nicht blau aus – warum eigentlich nicht? Die „blauen Kringeldinger“ (für vieles in der Remida findet sich nur eine Beschreibung): Sind die Natur? Oder aus Metall? Sieht aus wie Bleistiftspäne beim Anspitzen.

Die Remida ist eine Lernwerkstatt für Erwachsene: Über die Materialien hinaus gibt es Literatur aus und über Reggio, pädagogische Fachzeitschriften und Wirtschaftsmagazine und eine Auswahl Fachbücher im Spektrum ästhetische Bildung, Kreativität und Nachhaltigkeit. Außerdem präsentiert sich immer ein Projekt aus einer Kita mit Objekten und der dazugehörigen Dokumentation auf dem Ausstellungstisch.

Dazu verschiedene Spielplätze mit Licht und Klang. Man kann bis zu den Schultern in Verpackungschips oder Folienstreifen versinken und wühlen oder sich den Materialien vorsichtig nähern und fühlen.

Die Remida bietet Impulse für eigene Erfahrungen statt Belehrungen in Form von Frontalunterricht. Die eigene Lust am Wühlen bringt die Erzieherinnen wieder dazu, die Lust bei Kindern nachzuempfinden.

Susanne Günsch

Gründerin der Remida – das kreative Recycling Centro in Hamburg und freiberufliche Fortbildnerin, Sozialpädagogin

Susanne Günsch bietet vom 15.-17. April im Rahmen unserer Ausstellung „Das kompetente Kind“ im Centre Culturel in Bonnevoie Fortbildungen an.

Ein uraltes Thema kommt zurück

Dies ist ein Auszug aus dem Buch „Krempelkunst“ von Michael Fink (Rezension S. 44).

Michael Fink

Jede Zeit bringt bestimmte Themen aufs Tapet. Derzeit ist das Thema dieses Materials, nämlich das Bauen mit Krempel, Abfall, Recyclingmaterial - oder wie immer man es nennen mag - ziemlich im Kommen: Designer stellen plötzlich Bekleidung aus Alttextilien her, Tischler verarbeiten Strandgut und andere Resthölzer, in Internetforen finden sich Tipps für die Weiterverwendung jeder Form von Restgut. Und auf den zwanzig Projektkarten dieses Materials bekommen sie Vorschläge, was Kinder mit dem, was im Haushalt so anfällt, alles Kreatives machen können.

Bis vor fünfzig, erst recht vor hundert Jahren, war das Thema nicht hip, sondern Alltag. Es war ganz normal und unumgänglich, gebrauchte oder defekte Dinge irgendeiner Weiterverwertung zuzuführen - alte Bastelbücher zeigen, wie viele gute Ideen es damals gab, was man mit Garnrollen, Holzwäscheklammern oder Streichholzschachteln alles noch anstellen konnte. Die ganze Menschheitsentwicklung hindurch - und in ärmeren Kulturen bis heute - war es üblich, Dinge mehrfach zu verwenden. Schon die Lanze des Steinzeitmenschen war wiederverwendbar, und nach den ersten Erfolgen bei der Kupfergewinnung war das Recycling dieses mühsam gewonnenen Stoffes quasi alternativlos. Nicht selten waren abgelegte

Dinge Grundlage für neue Erfindungen: Dem Erfinder Johann Philipp Reis half erst eine ungenutzte alte Stricknadel um das erste Telefon der Menschheit bauen zu können. Für Kinder ist die Umnutzung von Alltagsmaterial zu neuen Erfindungen oder einfach zum Spiel alltägliches Handeln. Sie gehen vom dabei Vertrauten aus, um sich neue Welten zu erschließen - genau auf diese Weise vollziehen sich Bildungsprozesse. Nicht umsonst sagen sie im Spiel so oft „Das wäre wohl ein....“, wenn der Bauklotz ein Haus oder die Dose ein Turm sein soll: Umnutzung ist ein fundamentales Prinzip im spielerischen Lernen von Kindern.

In diesem Sinne will ich Ihnen mit diesem Material Lust machen, mit

den Kindern den Krempel um uns herum auf seine Verwendbarkeit hin zu untersuchen - spielerisch, voller Neugier, ohne aber gleich immer ein konkretes Ziel vor Augen zu haben. Die Karten sollen Anregung liefern, was man mit all den abgelegten Dingen noch anfangen kann - und was man bei den daraus entstehenden Kunstwerken oder Konstruktionen über unsere Welt herausfinden kann. Gerne will ich auch die Erfahrung weitergeben, wie wenig gefährlich der bedachte Umgang mit manchem als ungeeignet angesehenem Material eigentlich ist - und welche Potentiale darin stecken.

Proberen Sie es aus und machen vielfältige Erfahrungen - mit einem Material, das kostenlos ist - aber trotzdem in vielerlei Hinsicht wertvoll.



Warum mit Recyclingmaterial bauen?

Sind euch die Kinder so wenig wert, dass sie hier mit Müll bauen müssen? Wenn sich in der Materialecke leere Milchpackungen und alte Dosen stapeln statt teurer Dinge vom Künstlermaterialversand, kommen schnell kritische Nachfragen. Was normalerweise weggeworfen wird, sollen hier zarte Kinderhände bearbeiten? Ist das Zeug nicht unhygienisch, scharfkantig, mit irgendwelchen Schadstoffen behaftet? Auch die Objekte, die aus dem scheinbaren Abfall entstehen, mögen zunächst mit erhobener Braue betrachtet werden - „So, das ist also Müllkunst?“ - und das kann



dann die Kinder schwer kränken.

All das spricht dafür, bei der Planung einer Krempel-Werkstatt vorher gute Argumente zu sammeln, warum das Bauen mit Krempel und Co nicht schädlich und keine Geringschätzung ist, sondern einfach ein aus vielen Gründen ideales Thema für Kinder. Hier sind die wichtigsten Argumente für das Bauen mit Resten aller Art.

Wer mit Krempel baut, denkt anders über den Wert der Dinge und Verschwendung nach.

„Nein, nicht wegwerfen, bitte!“ Wenn Kinder vom Recycling-Basteln begeistert sind, wird der Ordnungssinn von Familienangehörigen manchmal gehörig strapaziert: Irgendwo im Kinderzimmer entsteht ein geheimnisvolles Materiallager aus als schön empfundenen Schachteln,

Fläschchen, den berühmten „Ho-

sentaschenfunden“ und anderen am Straßenrand aufgelesenen Dingen.

Kinder sind gut darin, in unscheinbarsten und für uns wertlosen Dingen eine Magie zu entdecken. In der Recycling-Werkstatt wird aus diesem Gefühl eine Erfahrung, weil dort die Dinge wirklich wieder Wert als Baumaterial bekommen. Das bringt Kinder einem vielbeschworenen Bildungsziel näher, das man sich vielfach nur mit erhobenem Zeigefinger verbunden vorstellen mag: Sie begreifen ein wenig davon, was Nachhaltigkeit bedeutet. Statt ihnen in einem Alter, wo sie noch lange nicht für sich selbst sorgen müssen und dürfen, etwas von Verantwortungsbewusstsein zu erzählen, begegnen sie der Frage von Umweltverschmutzung und Ressourcen-Verbrauch auf eine ganz kindliche und emotionale Weise: Sie erfahren, dass manche Dinge viel zu schön und nützlich sind,

um sie einfach so wegzuerwerfen.

Wer Krempel zum Bauen nutzt, muss zwangsläufig kreativ werden, weil die Dinge nicht für diesen Zweck gedacht sind.

Um die Playmobil-Lok oder das Lego-Haus zusammen zu bauen, muss man nur die Anleitung konsequent befolgen und die richtigen Stellen zum Zusammenfügen finden. Schwämmchen, Büchse oder Spülmittelflasche haben keine Klebeflasche, keine Noppen zum Zusammenfügen, und es gibt manchmal nicht mal einen Spezialkleber, mit dem alles fest zusammenbackt. Genau dieser Umstand fordert Kinder beim Bauen mit Recyclingmaterial unheimlich heraus. Sie müssen den Weg gehen, der ihnen sowieso am nächsten liegt, nämlich den der Kreativität: „Ich muss mir ausdenken, wie ich das hinkriege...“, murmeln sie dann, um sich Spezialbefestigungen

auszudenken oder zu überlegen, welches Ding besonders passend für den Raketenhals sein könnte.

Was wird eigentlich aus dem Material? Kreativität pur erlebt man bei der Frage, welches Objekt das Kind gerade herstellt. Bei einem nicht zum Verbasteln gedachten Baumaterial gibt es natürlich auch kein vorher gedachtes Ergebnis des Bauens, und so sind die aus dem Abfall entstehenden Dinge in aller Regel, auch wenn man dabei Ideengeber wie diese Werkstattkarten verwendet, echte Unikate.

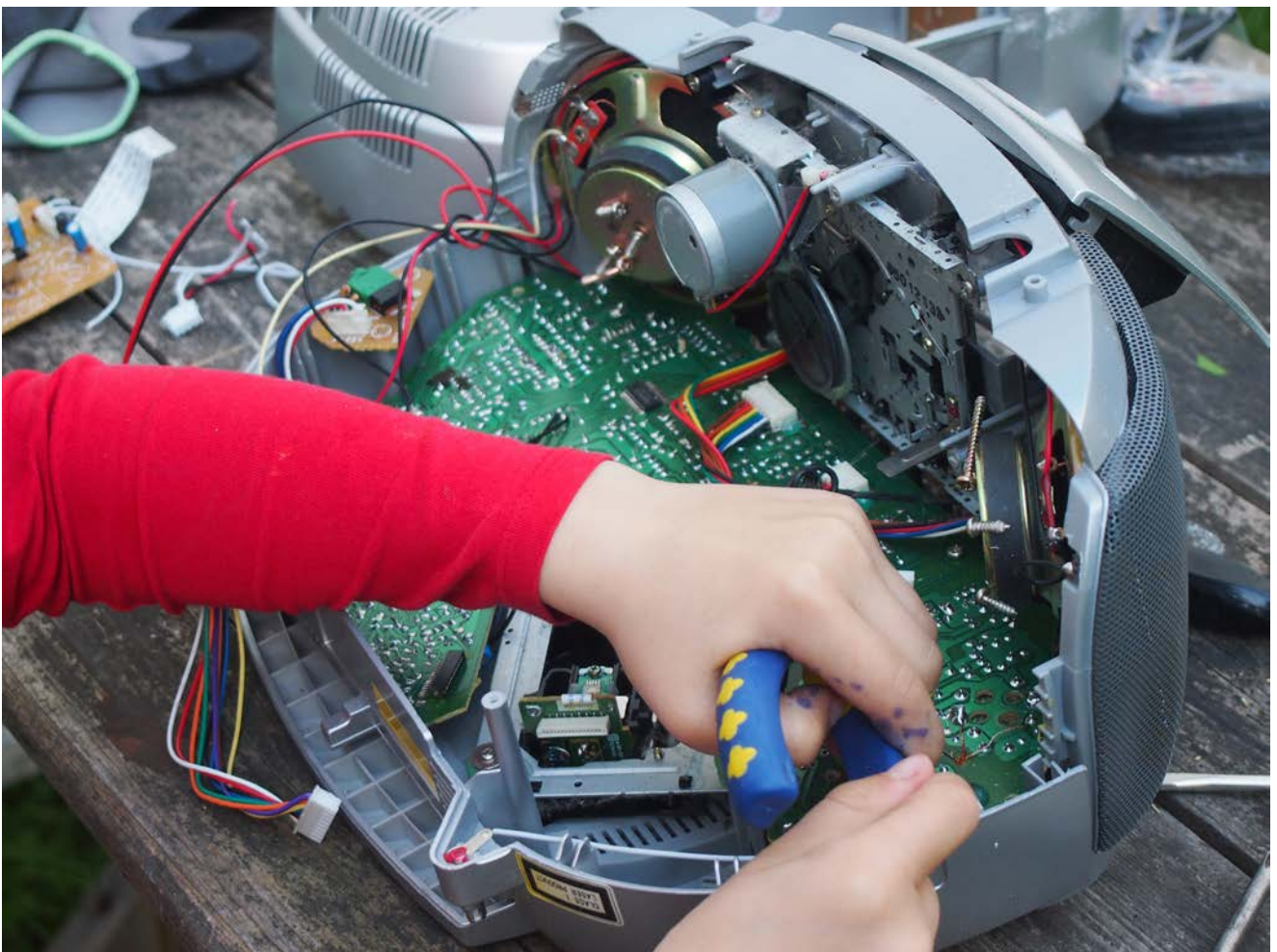
Wer Krempel zum Bauen nutzt, untersucht Alltagsmaterialien auf ihre Eigenschaften und erfährt dabei viel über den Stand der Technik. Wissen Sie, dass manche Saftflaschen aus mehreren Schichten Folie bestehen,

dass man den Motor im CD-Player mit einer einfachen Flachbatterie zum Laufen kriegt oder das Gummi aus Fahrradschläuchen wie eine Feder gespannt werden kann, ohne zu reißen? Fast jede Bauaktion mit Recyclingmaterial beinhaltet, dass Kinder tiefe Einblicke in den Aufbau von Dingen bekommen, die sie immer umgeben. Manchmal, wenn man Dinge demontiert, hören sich die Kommentare der Kinder an wie beim Film in der „Sendung mit der Maus“: „So wird das also gemacht! Jetzt verstehe ich, wie das funktioniert!“ Gerade, weil man vielen Dingen heute kaum ansieht, wie kompliziert ihr Innenleben oder ihre Herstellungsweise ist, gibt das Auseinanderbauen und Verarbeiten einen seltenen Einblick in den heutigen Stand der Technik.

Ein Nebeneffekt ist ein Gefühl der Anerkennung für die, die sich all das ausgedacht haben: Wenn man begreift, dass die genoppte Plastikflasche oder die glänzende Folie nicht einfach herbeigezaubert wurden, sondern ertüfelt und mit komplizierten Geräten hergestellt wurden, wächst der Respekt vor denen, die so etwas gemacht haben – und vielleicht entsteht dabei auch die Lust, später selbst etwas zu erfinden.

Wer mit Krempel baut, kann Materialmengen verwenden, weil die Dinge vielfach da sind.

„Verschwendet mir doch bitte nicht die teure Metall-Folie, die ist für die Weihnachtssterne gedacht und nicht einfach zum Verbasteln!“ Nein, Sätze wie diesen braucht man bei der Krempel-Werkstatt selten zu sagen, denn das Material ist ja





zum Glück wertlos und – so sehr man das dahinter sichtbare geringe Umweltbewusstsein bedauern mag – in Hülle und Fülle vorhanden. Das bedeutet praktisch, dass die Kinder viel mehr ausprobieren dürfen, statt dem Sachzwang zu unterliegen, wenige hochwertige Materialien doch bitte sinnvoll einzusetzen.

Überhaupt tut es der Kreativität von Kindern gut, Material in großen Mengen um sich zu haben. Große Mengen eines Materials, das zeigen immer wieder Projekte mit kleineren Kindern, führen automatisch zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit den jeweiligen Materialeigenschaften, setzen Prozesse des Ordnen und Kategorisieren in Gang.

Statt sich geizig zu fühlen, weil man nur Restmaterial anbietet, ist

es also andersherum sinnvoller zu sagen: Weil Kinder Material in Fülle brauchen, gebe ich ihnen Krempel.

Woher nehmen, wenn nicht sammeln? Beschaffungstipps für Recyclingbastler

Einfach nie mehr etwas wegwerfen! Klar, auf diese Weise erhält man über die Jahre eine perfekte Recyclingwerkstatt-Ausstattung. Sinnvoller und einfacher ist es, passende «Lieferanten» zu suchen, bei denen besonders begehrte Materialien automatisch anfallen. Wenn wir eine Art Kooperation verabreden – «Ab jetzt komme ich regelmäßig vorbei, legen Sie mir doch bitte folgendes zurück!» – ist es unkompliziert, jederzeit ein gutes Angebot an den wichtigsten Materialien da zu haben.

Folgende empfehlenswerte Materialien:

Quellen

haben Basis-

Fahrradspeichen fallen beim Fahrradhändler regelmäßig an, weil dieser immer mal Laufräder mit neuen Speichen versieht. Weil Fahrradhändler regelmäßig ihren Schrott abholen lassen, in dem auch andere schöne Teile gelangen, ist eine Abholvereinbarung unentbehrlich. Die nach dem Ausbauen etwas fettigen Speichen lassen sich gut und schnell mit Reinigungstüchern säubern.

Auch Fahrradschläuche fallen in jeden Fahrradladen ständig an – und mit etwas Spiritus oder Reinigungs-Alkohol werden sie schnell wieder sauber.

Die schönsten bunten Schwämme finden sich in Kinderateliers beim Mal-Material. Gut geeignet sind natürlich Tafelschwämme aus Schulen. Schaumstoffstücke hat der Polsterer in ungewöhnlichen Formen übrig. Gebrauchte Putzschwämme sind aus hygienischen Gründen natürlich kaum geeignet, aber diese kosten auch neu so wenig, um ruhigen Wiederverwertungsgedanken einmal zu ignorieren. Besonders beliebt bei Kindern und preiswert dazu: Die Sets mit zehn, zwanzig Topfchwämmen aus dem Baumarkt.

Holzabfälle bieten Tischlereien. In der Regel sind diese dort begehrt, eine Abholvereinbarung empfiehlt sich also auch hier. Besonders empfehlenswert sind, falls es eine in der Umgebung gibt, die Werkstätten von Bühnenbildnern mit ihren

flüchtigen Bauten.

Für ausgediente Elektrogeräte bis hin zum Computer und CD-Player sind die Elternhäuser der Kinder eine hervorragende Quelle. Wenn erst einmal bekannt ist, dass sie diese Dinge verarbeiten, können Sie sich vor Spenden vermutlich kaum retten. Sehr wichtig daher: klare Wunschliste entwickeln, damit Sie nicht ungeeignetes Material teuer entsorgen müssen - zum Beispiel leicht zersplitternde Bildröhren-Monitore oder Laserdrucker voll Tonerstaub!

Flaschen und Dosen und Plastiktüten sollten Sie ebenfalls per Spende sammeln. Große Konservendosen fallen als Abfall in Restaurants ab. Achtung: anders als die heutzutage sehr dünnen und

wenig scharfkantigen kleinen Dosen können diese bisweilen schärfere Ränder haben.

Zum Sammeln von Milchpackungen sollte man ebenfalls Eltern aufrufen. Vor allem die Packungen mit quadratischem Grundriss („Pure-Pak“) eignen sich prima. Ausspülen ist unentbehrlich und geht am besten so: Halbvoll mit Wasser machen, zweimal umdrehen, ausgießen. Danach unverschlossen lassen.

Auf Schrottplätzen erhalten Sie verschiedene Formen von Metallabfällen. Manche Metallsorten - etwa besonders gut zum Basteln geeignete Kupferabfälle bekommen Sie vermutlich nicht gratis, sondern müssen diese per Kilopreis bezahlen - aber die



guten Bearbeitungsmöglichkeiten rechtfertigen das.

Aus gutem Draht, wenn der Schrottplatz keinen hat, bestehen auch Drahtkleiderbügel, die Wäschereien verwenden.

Zwei gute Dinge bietet die Teppich-Abteilung im Baumarkt oder Teppichhaus: Die Innenröhre der Teppiche, genannt „Teppichkern“ – und Reststücke von der Rolle.

Folgenden Krempel sollten Sie preiswert hinzukaufen:

- Strohhalme aus dem 1-Euro-Shop
- Schwamm-Sets aus dem Baumarkt oder 1-Euro-Shop
- Blumendraht und fester Draht aus dem Baumarkt
- Schaschlikstäbe und Zahnstocher aus dem 1-Euro-Shop
- Heizungsrohrisolierung aus Schaumstoff aus dem Baumarkt

Warum kreatives freies Bauen manchmal Rezepte braucht

Ziemlich konkrete Ideen für Bauvorhaben aus Recyclingmaterial enthalten die zwanzig Karten in diesem Set – und bei deren Einsatz dürfen Sie sich ruhig einmal eine ketzerische Frage stellen: Sind diese Vorschläge, obwohl vom Material her gewiss ungewöhnlich, nicht irgendwie genauso Rezepte wie früher bemalte Kleiderbügel und gewobene Bastuntersetzer?

Ja, gibt der Autor unumwunden zu – und sagt dazu: Das ist auch gut so. Vielleicht ist das Rezept in der Pädagogik ein wenig zu Unrecht in Misskredit geraten – zugunsten der Idee, man solle Kinder beim Kreativsein am besten alles selbst entdecken lassen. Dass dieser Gedanke überzogen ist, erkennt

man, wenn man ihn auf das verbale Vorbild, nämlich das echte Küchenrezept anwendet: Um den ersten Hefekuchen herzustellen, braucht man als unerfahrener Bäcker unbedingt ein Rezept, denn den komplizierten Vorgang des Einarbeitens und Gehenlassens der Hefe will und kann man ja nicht selbst kreativ entdecken. Wer dabei gelernt hat, wie durch Kneten und Wärmezufuhr die Gärung in Gang kommt, kann sich schon bald vom Rezept lösen und kreativ neue Kuchen erfinden, die er ohne Grundkenntnisse niemals hätte herstellen können. Auch diese Karten wollen quasi anhand von Bau-Beispielen Kindern handwerkliche Techniken zugänglich machen, die man zum Recyclingbauen braucht, und sie wollen sie wie das Kuchen-Grundrezept auf Ideen bringen, was alles an Leckereien in Form toller Bauprojekte möglich ist. Die Karten sind also dazu da, um Bau-Fieber zu entfachen und Kindern die wichtigsten Arbeitstechniken dazu erfahren zu lassen.

Was dadurch ermöglicht wird, ist freies Bauen auf hohem Niveau. Vermutlich werden die Kinder, mit denen Sie einzelne Aktionsvorschläge dieser Karten ausprobieren, schon währenddessen andere Ideen entwickeln, was mit der gezeigten und leicht variierten Technik entstehen kann. Kreativität entsteht dann, wenn man mit den Dingen spielerisch umgehen kann – und künstlerische Techniken muss man beherrschen können, um mit ihnen spielen zu können.

Wenn dann aus angeleiteten Aktionen freies Bau-Spiel wird:

Es ist gut, nun den Kindern Zeit und Raum zum Ausprobieren in Hülle und Fülle zu gewähren. Viele Werkstatt-Begleiter reagieren meiner Erfahrung nach schnell ungeduldig und fordern Kinder vorschnell auf, konkrete Ideen

zu entwickeln und einen Plan für ihr Vorhaben zu zeichnen. Das ist aber weder nötig noch dem Ziel angemessen, ein freies Spiel mit dem Material in Gang zu setzen: Beim Rollenspiel oder Klötze-Stapeln muss man sich schließlich auch nicht nach kurzer Bedenkzeit auf ein anzustrebendes Ergebnis festlegen.

Und was kommt dabei heraus? Manchmal sind es geniale Erfindungen und regelrecht frühreife Ingenieurs-Konstruktionen, die in einer Werkstattecke zustande kommen. Genauso oft bringt freies Bauen Dinge hervor, die weder funktionieren noch halten, wie sie sollen. Dafür aber geben sie einen herrlich direkten Einblick in das Fühlen und Wollen des jeweiligen Kindes. Solche Dinge, egal ob es eine Geschwister-Zähm-Maschine oder der Zauberhut ist, sind ein hervorragender Gesprächsanlass – nicht anders als ein ausdrucksstarkes Bild mit vielen sonderbaren Bildfiguren. In einer Werkstatt, in der freies Herumprobieren nicht nur ausnahmsweise erlaubt ist, sondern genau wie in der Puppenecke dazu gehört, können Kinder eine regelrechte Kultur des Erzählens und Begreifens über absurde oder ganz reale Bauvorhaben entwickeln. Unterstützen wir sie dabei!

Michael Fink

ausgebildeter Kunstpädagoge und Autor zahlreicher pädagogischer Fachbücher. Als Berater und Dozent ist er in der Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern tätig. Außerdem entwickelt er Aktionsausstellungen zu pädagogischen Themen für Kinder und Erwachsene.

Michael Fink bietet vom 15.-19. April ein „Krempelkunstatelier“ im Rahmen unserer Ausstellung „Das kompetente Kind“ im Centre Culturel in Bonnevoile, an.

Typische Formen des Hantierens und geeignete Spielmaterialien im ersten Lebensjahr des Kindes

Éva Kálló

Wann geben wir dem Säugling zum ersten Mal Spielzeug?

Im Allgemeinen spielen die Säuglinge im Lóczy zunächst auf einem geschützten Platz am Boden, im sogenannten Spielgitter, und, wenn sie älter sind, im ganzen Zimmer. Es ist ein spannender Augenblick, wenn der Säugling seine Hand entdeckt und sich später in ihre Beobachtung vertieft. Anfangs sieht er sie zufällig und verliert sie noch leicht aus den Augen. Bald kann er sie schon für längere Zeit im Blick behalten und folgt mit Kopf und

Augen ihrer Bewegung. Nach und nach verbindet sich das Erlebnis der Bewegung mit der Erfahrung des Schauens. Allmählich lernt er, die Bewegungen seiner Arme, Hände und Finger unter Kontrolle der Augen zu koordinieren.

Ein Säugling, der sich mit seinen Händen beschäftigt, bewegt sie auf ähnliche Weise wie später, wenn er beginnt, mit Gegenständen zu hantieren. So, wie er seine Faust beobachtet, während er seinen Arm beugt oder streckt, wird er nach einiger Zeit die Dinge eingehend

betrachten, indem er sie mal näher, mal weiter entfernt vor seine Augen bringt. Im Öffnen seiner Hand und in ihrem Schließen zur Faust bereitet sich die Fähigkeit zum Ergreifen, Festhalten und Loslassen der Gegenstände vor; und so, wie er zunächst mit einer Hand die andere berührt und betastet, wird er später den ergriffenen Gegenstand auch mit der anderen Hand berühren und betasten. Das Beobachten der Hände ebenso wie das Spiel mit ihnen geht also zeitlich dem Hantieren voraus und bereitet es vor.





Deshalb geben wir dem Säugling erst dann ein Spielzeug, wenn er beginnt, seine Hände regelmäßig anzuschauen, und mit ihnen spielt oder auch sonst zeigt, dass er sich für seine Umgebung interessiert: er sieht sich um, folgt mit seinem Blick der Pflegerin, die an seinem Kinderbett vorbeigeht, betrachtet das Gitter des Bettes, fasst es an, berührt es einige Male, oder ergreift das Band von seinem Schlafsäckchen und hebt es vor die Augen. Etwa im Alter von drei Monaten oder später ist er hierzu fähig. Das gern in sein Blickfeld gehängte Spielzeug, wie die von Gitter zu Gitter des Kinderbettes gespannte Schnur mit verschiedenen Rasseln, hindert ihn daran, seine Hände zu entdecken, und lenkt seine Aufmerksamkeit immer wieder von ihnen ab. Zudem braucht der Säugling keine Dinge, die er nur anschauen kann. Falls sie für ihn überhaupt erreichbar sind, berührt er sie höchstens zufällig beim Darüberfucheln. Das am Gitter befestigte Spielzeug wird

ihn später auch kaum zu differenziertem Gebrauch seiner Hände und intensivem Spiel anregen, denn er kann es nicht aufnehmen und bewegen, drehen, baumeln lassen, näher zu sich heran holen oder weiter weg halten. Er kann es nur schlagen und daran herumziehen.

Die heutzutage üblich gewordenen Mobiles bedürfen besonderer Erwähnung. Die von der Decke herabhängenden, farbig schimmernden Figuren – bunte Schmetterlinge, Fische und dergleichen – drehen, senken oder heben sich und zeigen immer wieder eine andere Seite; das alles wird durch die Strömung der Luft bewirkt. Wenn der Säugling diese Figuren wahrnimmt, reagiert er ganz aufgeregt. Sein Blick wird von diesem sich ständig verändernden Anblick gebannt, und er kann sich schwer davon lösen.

Während er spielt, sehen wir ihn selten und dann nur für kurze Zeit so erregt, beispielsweise, wenn er einen neuen, ungewöhnlichen Ge-

genstand in seiner Umgebung bemerkt. Nachdem er ihn entdeckt hat, strebt er gewöhnlich danach, ihn anzufassen; und wenn ihm dies gelingt, löst sich seine Spannung sichtbar beim aktiven Erkunden der verschiedenen Eigenschaften des neuen Spielzeugs. Das Mobile hingegen erreicht der Säugling nicht, er kann es nicht anfassen, es bewegt sich unabhängig von ihm; und da er die Wirkung eigener Bewegungen daran nicht beobachten kann, ist es ihm nicht möglich, es in seine Erfahrungswelt einzuordnen. Mit dem Mobile kann er aber auch nicht so vertraut werden wie mit den anderen für ihn unerreichbaren Gegenständen im Zimmer, der Deckenlampe, dem Vorhang oder den Bildern. Der Säugling wird auch auf diese Dinge aufmerksam und schaut sie sich manchmal ausdauernd oder wiederholt an, als wolle er sie mit seinem Blick abtasten. Da sie sich aber über geraume Zeit nicht verändern, werden sie für ihn eins mit seiner ver-

trauten Umgebung. Auch das Mobile wird trotz seiner Bewegung und ständigen Veränderung vermutlich irgendwann zu einem gewohnten Anblick; aber bis das geschieht, zwingt es den Säugling immer wieder zu gespannter Aufmerksamkeit und hält ihn in erhöhter Erregung, ohne dass er dabei echte Erfahrungen sammeln kann.

Im Alter von drei bis vier Monaten ziehen Spielsachen, die in die Nähe des Säuglings gelegt werden, seine Aufmerksamkeit auf sich. Er guckt sie sich an, greift nach einem dieser Gegenstände und berührt ihn. Dabei sind seine Bewegungen anfangs un-

sicher, er kann die Entfernung nicht abschätzen, tastet in der Nähe des ausgewählten Gegenstandes herum; und es kann vorkommen, dass er in seinem Eifer gerade das Teil wegstößt oder von sich schiebt, das er erreichen möchte. Seine Handhaltung passt sich nicht der Form des Gegenstandes an: Er versucht, jedes Spielzeug auf gleiche Weise mit einer umfassenden Bewegung in die Hand zu bekommen. Findet er in seiner Nähe Gegenstände, die er so aufnehmen kann, wird er immer häufiger danach greifen und immer geschickter dabei werden.

Mit etwa fünf Monaten erreichen

und ergreifen die meisten Säuglinge das ausgewählte Spielzeug schon mit einer zielgerichteten Bewegung. Sie hantieren damit auf mannigfaltige Weise, betasten es ringsum, drücken es, drehen es, später schüttern sie es und lassen es baumeln. An dem Gegenstand, den sie in der Hand haben, ziehen sie oder nehmen ihn von einer Hand in die andere. Zwischendurch beobachten sie ihn, während sie ihn mal in der einen, mal in der anderen Hand halten.

Wir geben dem Säugling im Alter von drei bis sechs Monaten als erstes Spielzeug ein Baumwolltuch (etwa 35 mal 35 cm groß), dessen Farbe seinen Blick auf sich zieht. Er sieht es lange an, berührt es und greift nach ihm. Wenn er es hält und betastet, fällt es nicht sofort aus seiner Hand, und er braucht es nicht immer wieder aufzuheben. Deshalb kann er sich länger als mit einem anderen Spielzeug damit beschäftigen. Hält er sich das Tüchlein übers Gesicht und betrachtet es, lässt er es gelegentlich auch mal fallen. Da es jedoch kaum Gewicht hat, tut ihm das nicht weh. Und obwohl es anfangs sogar Minuten dauern kann, bis er sich davon befreit, zieht er es schon bald mit Leichtigkeit von seinem Gesicht herunter.

Als weiteres Spielzeug geben wir dem Kind in diesem Alter Gegenstände, die es mühelos als Ganze oder wenigstens teilweise mit seiner Hand umfassen kann, vielleicht einen Feder- oder Korbball, ein Püppchen oder Tier aus Stoff oder Gummi. Sehen wir, dass der Säugling diese Dinge ohne Schwierigkeit aufnimmt, so legen wir flachere Gegenstände aus Stoff oder Holz in seine Nähe, die nicht so einfach zu ergreifen sind. Im Alter von etwa sechs Monaten können wir ihm auch schon Spielzeug geben, das mehr Gewicht hat. Bei den gebräuchlichen Säuglingsspielsachen, den quietschenden Gummitieren und den üblichen Rasseln, könnte





man meinen, sie entsprächen den Kriterien für Spielzeug, das wir Säuglingen im ersten Lebensjahr geben. Dennoch haben sie Nachteile.

Wenn der Säugling seine Spielsachen anfasst und drückt, nimmt er deutlich die zu ertastenden Eigenschaften der Dinge wahr, wie zum Beispiel, dass der eine Gegenstand oder ein Teil davon sich leichter zusammen drücken lässt als ein anderer. Da das Kind gleichzeitig die Wirkung seines Tuns beobachtet, erkennt es nach und nach schon beim bloßen Anblick, ob ein Gegenstand hart oder weich ist. Bei den

quietschenden Gummitieren hängt der auf Druck ansprechende Ton jedoch nicht von Material und Form, das heißt von den sicht- und tastbaren Eigenschaften ab, sondern davon, dass sie eine unsichtbar eingebaute Pfeife enthalten. Deren gellender Ton kann das Kind erschrecken, wenn es eins dieser Tiere drückt oder sich zufällig darauf legt. Deshalb nehmen wir die Pfeife heraus. Spielt der Säugling mit einer der üblichen Rasseln, bei denen die geräuscherzeugenden Teile auch im Innern verborgen sind, kann er nicht sehen, wie der Ton zustande kommt. Im Alter von fünf bis sechs Monaten

schüttelt er ebenso wie andere Spielsachen auch die Rassel hin und her, lässt sie baumeln und beobachtet die Wirkung seiner Bewegungen. Wenn er jedoch die Rassel an den Mund nimmt, sie aus einer Hand in die andere hinüberlegt, mit seiner freien Hand betastet oder damit klopft, kann er nicht erkennen, welche Bewegungen ein Geräusch hervorrufen und welche nicht. Bei einer Kugelkette oder einer Holzrassel hingegen stoßen deren kugel- oder ringförmige Teile beim Hin- und Herschütteln aneinander, so dass der Säugling gleichzeitig die Bewegung sehen und den erzeugten Ton hören kann. Darum ziehen wir diese den üblichen Rasseln vor und geben ihm auch keine klirrenden Walzen, Würfel oder Ähnliches.

Etwa zu Beginn des zweiten Halbjahres wird ihm bewusst, dass er durch Klopfen Töne hervorrufen kann. Besonders gern klopft er mit verschiedenen Dingen wiederholt auf den Boden, an einen anderen Gegenstand oder ans Spielgitter. Im ersten Halbjahr lässt sich schwer entscheiden, ob ihm bereits klar ist, dass er selbst das entstehende Geräusch hervorruft, wenn er die Kugelkette oder die Holzrassel pendeln lässt oder schüttelt. Im zweiten Halbjahr sieht man jedoch an seinem Verhalten und seinem Gesichtsausdruck unmissverständlich, dass er den Zusammenhang entdeckt hat. Während er schüttelt, schaut er die Rassel an, und wenn er sie nicht bewegt, achtet er auf die Stille. Dann guckt er wieder die Rassel an und beginnt, sie erneut zu schütteln. Er freut sich über das Geräusch, lächelt und lacht.

Später, wenn der Säugling in jeder Hand einen Gegenstand hält, beobachtet er beide, während er sie zusammenführt, und beginnt ihre Unterschiede wahrzunehmen. Bald findet er heraus, dass auch beim Zusammenstoßen der Gegenstände Geräusche entstehen. Schon

im ersten Halbjahr achten wir darauf, dass der Säugling Spielzeug aus verschiedenartigen Materialien zur Verfügung hat, weil er zu unterschiedlichen Eindrücken und Erfahrungen kommt, wenn er ein Spielzeug aus Stoff, Holz oder Plastik wiederholt anfasst und betastet. Auch wenn er entdeckt, dass sich mit Gegenständen Töne hervorbringen lassen, sollten seine Spielsachen aus unterschiedlichem Material sein. Eine kleine metallene Schüssel gibt einen anderen Ton, als wenn er mit einem Holzring wiederholt auf den Boden schlägt; auch ändert sich das Geräusch, je nachdem, ob er mit den Dingen auf den Boden oder etwa gegen einen Korb klopft. Dabei erprobt er, wie er die verschieden geformten Gegenstände halten muss, damit sie am besten klingen.

Beim aufmerksamen Beobachten des Säuglings nehmen wir sowohl wahr, wie ihn neue Dinge im Spiel-

gitter sofort interessieren, als auch, dass er sich über lange Zeit, sogar monatelang, gern mit demselben Spielzeug beschäftigt. Durch das wiederholte Spielen mit den gleichen Gegenständen entdeckt er nach und nach immer mehr Einzelheiten an ihnen. Während er das Spielzeug mal mehr aus der Nähe, mal aus größerem Abstand betrachtet und es von oben, von der Seite oder von vorne ansieht, lernt er allmählich, dass der jeweilige Gegenstand auch dann derselbe ist, wenn er gerade nur einen Teil prüft oder wenn er ihn aus unterschiedlichen Entfernungen und verschiedenen Blickwinkeln anschaut. Auf immer wieder andere Weise hantiert er mit ein und demselben Spielzeug und sucht herauszufinden, was man alles damit anfangen kann. Dabei handhabt er den Gegenstand zunehmend geschickter und sammelt Erfahrungen, wie sich dieser am leichtesten

greifen und mit dem geringsten Krafteinsatz aufheben lässt.

Beschäftigt sich der Säugling mit einem neuen Gegenstand, so sehen wir, wie er anfangs die bewährten Formen der Handhabung ausprobiert. Entdeckt er, dass sich der neue Gegenstand nicht so verhält wie der alte, regt ihn das an, seine gewohnten Bewegungen zu ändern; zudem erkundet er neue Möglichkeiten, die das Spielzeug bietet.

Während des zweiten Halbjahres nimmt der Säugling verschieden geformte Gegenstände immer geschickter, immer sicherer auf. Beobachten wir, wie er nach dem Spielzeug greift, so werden wir bald bemerken, dass er, noch bevor er es berührt, seine Hand und seine Finger so richtet, wie es am zweckmäßigsten ist, um den jeweiligen Gegenstand aufzunehmen. Er greift anders nach dem Würfel als nach



einer Rassel. Den Ersten umfasst er mit seinen Fingern, um ihn aufzuheben, die Letztere ergreift er am Stiel.

Den Säugling, der verschiedene Spielsachen immer wieder aufhebt und fallen lässt, interessiert auch die Art und Weise, wie diese Gegenstände fallen und welche Geräusche er damit hervorrufen kann. Außerdem lernt er, wie sich unterschiedlich schwere Gegenstände von verschiedener Form und Oberfläche mit jeweils anderer Handhaltung am leichtesten aufnehmen lassen. Später freut er sich daran, ein Spielzeug wegzuworfen, dann, nach ihm kriechend, es wieder zu erlangen, oder er legt kleine Spielsachen aus dem Spielgitter heraus, um sie wieder zurückzuholen.

Damit er mit den Spielen »Fallen lassen und Aufheben« oder »Verlieren und Wiedererlangen« Erfahrungen sammeln kann, braucht der Säugling sowohl die früheren als auch neue Spielsachen, unter anderem einen Ball und einen Kegel. Wir sollten ihm den Ball jedoch nur dann ins Spielgitter legen, wenn er schon in der Lage ist, ihn kriechend oder krabbelnd zu erreichen.

Während er so mit den Dingen umgeht, können wir beobachten, wie seine Fingerbewegungen immer differenzierter werden. Er berührt die Gegenstände mit den Fingern, betastet und streichelt sie, auch entdeckt er Risse oder Vorsprünge, all das, was die homogene Oberfläche belebt; kratzt daran, steckt einzelne Finger in Lücken oder Löcher und nutzt im Übrigen jede Gelegenheit, seine Finger zu gebrauchen: Mit Daumen und Zeigefinger pickt er Krümel vom Boden auf; aus seinem Hausschuh oder etwas anderem zieht er einen Faden heraus und beschäftigt sich damit über längere Zeit. – Das Kind braucht, um solche Formen des Hantierens immer wieder ausprobieren zu können, Spielzeug mit

abwechslungsreichen Oberflächen. (Winzige Gegenstände, die die Kinder verschlucken oder in Nase und Ohren stecken könnten, sollte man nicht ins Spielgitter legen.) Sobald der Säugling Spielsachen unterschiedlichster Form mit Leichtigkeit aufheben kann, beginnt er zu experimentieren und möchte erkunden, was sich mit ihnen machen lässt, ohne sie jedes Mal in die Hand zu nehmen. Er schiebt sie herum, wirft sie um und stellt sie wieder auf. Dabei erwirbt er neue Erfahrungen: Die schlanken, großen Gegenstände fallen leichter um als die kompakteren. Manche, die er umgestoßen hat, bleiben auf der Stelle liegen, andere rollen weiter ... oder er erlebt vielleicht, wie sich das Rad eines umgestoßenen Wagens weiterdreht, obwohl er es nicht mehr berührt. Das alles ist geradezu spannend für das Kind, und es versucht mit Ausdauer, wieder hervorzurufen, was ihm einmal gelungen ist. Daher sorgen wir für kleinere und größere, fester stehende und leichter umzukippende, höhere und niedrigere Schüsseln, Becher, Körbe, Dosen und Eimer. – Zu dieser Zeit macht sich das Kind schon gern mit größeren Dingen zu schaffen. Diese geben wir ihm jedoch nur

dann, wenn im Spielgitter kein anderes Kind dadurch gefährdet wird.

Im vierten Vierteljahr hantiert es immer häufiger mit zwei Gegenständen. Wie schon erwähnt, hält der Säugling dabei anfangs in jeder Hand ein Spielzeug und bringt dann beide miteinander in Verbindung oder schlägt sie wiederholt zusammen. Dazu wählt er gerne Spielsachen gleicher Form, etwa zwei Würfel oder zwei kleinere Bälle.

Einen weiteren Schritt auf diesem Wege bedeutet es, wenn der Säugling eine kleinere Hohlform in eine größere hineinlegt oder hineinfallen lässt, sie wieder herausnimmt und abermals hineinlegt. Danach, noch im vierten Vierteljahr, beginnt er auch mit mehreren Gegenständen zu hantieren. Er legt immer mehr Dinge in dieselbe Schüssel oder in denselben Eimer, nimmt sie einzeln heraus oder kippt sie alle auf einmal aus, dann sucht er wieder Sachen, die er einander zuordnen kann. Das Ergebnis dieser Versuche ist, dass er immer sicherer abzuschätzen vermag, was wo hineinpassen könnte. Er weiß nun, dass ein kleinerer Ball in einen kleinen Eimer, ein größerer nur in





eine große Schüssel hineingeht.

Wir haben bereits einiges aufgezählt, das zum Hantieren mit zwei oder mehreren Gegenständen anregt. Die kleinen Dinge eignen sich sowohl für das Spiel »Fallen lassen« als auch dafür, sie in irgendetwas hineinzulegen. Man kann die verschiedenen Körbe, Schüsseln und Eimer nicht nur gut bewegen und herumschieben, sondern gleichzeitig sind sie auch ideal, kleines Spielzeug aufzunehmen. Bei der Auswahl dieser Gegenstände denken wir schon an das Verhalten, das sich im Hantieren des etwa einjährigen Kindes andeutet. Deshalb legen wir Wert darauf, das Kind mit Spielzeug zu umgeben, das sich ebenso gut zum Sammeln eignet wie auch dazu, die Anfangsformen des Bauens zu entdecken.

Wie viel Spielzeug wir dem Säugling anbieten und auf welche Weise

Im Alter von drei bis sechs Monaten, solange der Säugling ausschließlich auf dem Rücken liegt, kann er an seine ersten drei oder vier Spielsachen, die wir ihm zugedacht haben, nur herankommen,

wenn sie in Reichweite seiner Hände liegen, das heißt nah genug, dass sie für ihn erreichbar sind, aber auch wieder nicht so nah, dass er dagegenstößt, wenn er nur die Arme bewegt, ohne nach etwas greifen zu wollen. Da es anfangs oft vorkommt, dass er das Spielzeug mit seinen unsicheren, tastenden Bewegungen von sich schiebt, sollte es der Erwachsene von Zeit zu Zeit in seine Nähe zurücklegen.

Es ist auch wichtig, dass die Pflegerin weiß, welches Kind womit am häufigsten spielt: Welchem Tüchlein oder welcher Holzrassel widmet es seit Tagen oder Wochen seine besondere Aufmerksamkeit? Diese Dinge wird sie so lange neben den Säugling legen, bis sie beobachtet, dass er kaum noch mit ihnen spielt, sondern sich für etwas anderes zu interessieren beginnt.

Legt eins der Kinder beispielsweise irgendwann etwas in einen Korb, sollte sie überlegen, ob genügend brauchbare Behältnisse vorhanden sind. Wenn sie sieht, dass es mit den Dingen auf eine Weise hantiert, für deren wiederholtes Ausprobieren etwas anderes geeignet-

ter erscheint, wird sie dies in seine Nähe legen: Schlägt eins der Kinder von Zeit zu Zeit mit einem Gegenstand immer wieder auf den Boden, so wird sie ihm etwas geben, womit es gut klopfen kann.

Solange die Säuglinge noch nicht fähig sind, sich umzudrehen und selbstständig ihren Platz zu wechseln, ist es besonders wichtig, auf die neuen Formen ihres Hantierens zu achten, um ihnen entsprechendes Spielzeug hinlegen zu können. Wie schon erwähnt, trägt es zur Entwicklung der manuellen Fähigkeiten nichts bei, die Spielsachen des Säuglings ans Gitter zu binden. Wenn er es erreicht, schlägt er höchstens immer wieder dagegen oder zieht daran. Er kann es weder aufnehmen noch in seiner Hand halten, um es von allen Seiten zu untersuchen.

Etwa mit einem halben Jahr beschäftigt sich ein Säugling schon auf vielfältige Weise, so dass er neben den ersten vertrauten Dingen einige neue Spielsachen braucht. Wenn in einem großen Spielgitter oder Zimmer die Kinder weit voneinander entfernt liegen, geben wir jedem Kind ungefähr sechs bis acht Gegenstände. Bei einem kleineren Spielplatz können es weniger sein, da die Säuglinge, sobald sie sich auf die Seite oder auf den Bauch drehen und sich strecken, nicht nur das eigene Spielzeug, sondern auch das der anderen Kinder leichter erreichen können. Daher brauchen die Kinder auch im zweiten Halbjahr, wenn sie immer abwechslungsreicher spielen, nicht wesentlich mehr Spielzeug als bisher. Für gewöhnlich können sie in diesem Alter rollend, kriechend oder krabbelnd den Gegenstand gut erreichen, der ihnen gerade gefällt, selbst wenn er sich in der anderen Ecke des Zimmers befindet.

Es ist also nicht mehr nötig, die Dinge in die unmittelbare Nähe des

Kindes zu legen oder sie gleichmäßig im Spielgitter zu verteilen. Diese Art der Anordnung stört den Säugling sogar, da er ständig gegen etwas stößt, während er sich fortbewegt. Stattdessen legen wir das Spielzeug in verschiedene Ecken des Zimmers oder vor eine freie Wand. – Es ist sinnvoll, die Sachen, mit denen die Kinder über längere Zeit täglich spielen, stets an denselben Platz zu legen oder in Körben und Schüsseln anzubieten.

Natürlich wird diese Ordnung nicht lange vorhalten. Im Spiel nehmen die Kinder die Dinge von einem Ort zum anderen mit und lassen eines hier, eines dort liegen. Vor allem, wenn sie etwa vom vierten Vierteljahr an bereits mit mehreren Gegenständen hantieren und viele kleinere dazu benötigen, ist oft der ganze Fußboden davon bedeckt. Die Erfahrung zeigt, dass sie in dem entstandenen Durcheinander weniger gut spielen können. Dem wird die Pflegerin vorbeugen, indem sie gelegentlich die liegengelassenen Spielsachen aus dem Weg nimmt und neben einen Korb oder eine

Schüssel kleine Dinge legt, die sich zum Hineintun und Herausnehmen eignen. Dabei kann sie häufig beobachten, dass die Kinder fast unmittelbar darauf wieder zu spielen beginnen. In Kenntnis dessen, was die Kinder interessiert, mag sie den Fortgang des begonnenen Spiels dadurch unterstützen, dass sie die Spielzeugauswahl durch einige Dinge ergänzt, die voraussichtlich benötigt werden.

Wenn die Pflegerin sieht, dass irgendein Kind, obwohl es noch nicht müde ist, nicht mehr spielt, hilft sie ihm, das zu finden, womit es sich gerne beschäftigen würde. Ein Kind von etwa einem Jahr versteht bereits die Namen von zunehmend mehr Gegenständen, daher kann sie ihm sagen, wo sie sein Lieblingsspielzeug gerade sieht, oder sie legt es einfach in seine Nähe. Es bedarf sorgfältiger Beobachtung, um richtig einzuschätzen, wie viel und welches Spielmaterial in der jeweiligen Gruppe benötigt wird, damit jedes Kind seinem Interesse und seiner Entwicklungsstufe gemäß das auswählen kann, was ihm

gerade zusagt. Falls mehrere Kinder mit einem bestimmten Gegenstand gleichzeitig spielen möchten, brauchen sie eine entsprechende Anzahl davon. Andererseits soll ein Zuviel an Spielsachen die Bewegungsfreiheit der Kinder auch nicht einschränken. – Aus dem oben Beschriebenen ergibt sich, dass die Pflegerin nicht befürchten muss, der Säugling könne seiner Spielsachen überdrüssig werden und sie müsse, um dem vorzubeugen, ihm täglich mit neuen Dingen kommen. Im Gegenteil, bei einem zu häufigen Wechsel kann das Spiel des Kindes leicht oberflächlich werden. Neben der Erweiterung der Spielzeugauswahl ist es eine ebenso wichtige Aufgabe, die Dinge, mit denen die Kinder schon lange nicht mehr spielen, einzusammeln. Sowohl beim Aufnehmen neuen Spielzeugs als auch beim Wegstellen dessen, womit sie nicht mehr spielen, ist es nötig, das Interesse der Kinder vor Augen zu haben. Wenn die Pflegerin die Dinge, mit denen kein Kind mehr spielt, aus dem Spielgitter herausnimmt, sollten neue Gegenstände an deren Stelle treten.



Einige Bemerkungen zum Spielgitter und seiner Beschaffenheit

Eine der Voraussetzungen, welche die Entfaltung des selbstständigen Spiels ermöglichen, ist das Spielgitter. Ein noch in Rücken-, Seiten- oder Bauchlage spielender Säugling wird, wenn es nötig ist, durch ein Gitter, das ihn ringsherum umgibt, neben anderem auch vor den schon krabbelnden Kindern der Gruppe – oder denen, die bereits stehen können – geschützt und kann sich daher ungestört und mit Hingabe dem Erkunden seiner Spielsachen widmen. Wir sorgen auch mit einem raumteilenden Gitter dafür, dass die Säuglinge im Kriech- und Krabbelalter sich in ihr Spiel vertiefen können und nicht von anderthalb- bis zweijährigen, schon laufenden Kindern – falls sich solche in der Gruppe befinden – überrannt und gestört werden.

Wenn das Badezimmer oder der Platz für die Mahlzeiten durch ein Gitter vom Spielraum getrennt ist, kann sich auch die Pflegerin dem jeweiligen Kind, das sie wickelt oder füttert, aufmerksamer widmen (und dennoch die übrigen Kinder im Auge behalten, weil diese sie nicht unmittelbar bedrängen). Die Kinder wiederum können ihre Pflegerin jederzeit sehen. Befinden sich mehrere Kinder einer Gruppe zusammen in einem Spielgitter, rechnen wir pro Kind mit einem Platzbedarf von mindestens einem Quadratmeter, so dass ihm in Wirklichkeit mehr Bewegungsraum zur Verfügung steht.

Für Säuglinge, die sich schon umdrehen können und rollend und kriechend ihre Umgebung erforschen, ist das Spielgitter nicht mehr geräumig genug, besonders dann, wenn es mehreren Kindern als Spielplatz dient. Da ist es die beste Lösung, die Kinder in einem abgegrenzten Teil des Zimmers auf dem Fußboden spielen zu lassen. So kann man ihnen mehr Raum zur Verfügung stel-

len und den Spielplatz auf die Flächen unter den Betten ausdehnen.

Der Boden des Spielgitters besteht aus einer um etwa 5 cm erhöhten Holzplatte, deren Härte eine wesentliche Rolle bei der Entwicklung der selbstständigen Bewegungen des Kindes spielt. Bei einem unnachgiebigen Spielgitterboden bekommt der Säugling, während er sich noch liegend, also nah am Boden bewegt und Erfahrungen mit der Anziehungskraft der Erde sammelt, die Festigkeit dieser Unterlage sofort und eindeutig zu spüren: Bis hierhin und nicht weiter! Diese Eindeutigkeit bringt ihn dazu, sich von klein auf im Fallen zu schützen oder sich so umsichtig zu bewegen, dass er gar nicht erst fällt. Andererseits weist der Widerstand eines unnachgiebigen Bodens den Weg nach oben; er unterstützt das Kind bei seinen wiederholten Aufrichtungsversuchen und verleiht ihm in jedem Augenblick die dazu notwendige Spannkraft.

Schaumstoff als Unterlage im Spielgitter ist unserer Ansicht nach ungeeignet. Der Säugling sinkt ein, was ihm größere Bewegungen erschwert und seine Erfahrungen hinsichtlich der Realität verfälscht. Die nachgiebige Unterlage begünstigt auch nicht die Entwicklung des Hantierens; die Gegenstände verhalten sich darauf völlig anders als auf einer harten. Wenn der Säugling wiederholt mit seinen Sachen auf den Schaumstoff schlägt, verändert oder verschluckt dieser den entstehenden Ton; Gegenstände aus Metall verlieren ihren Klang, ihre Töne werden dem Ton ähnlich, der durch das Geklopfe mit solchen aus Plastik oder Holz entsteht. Runde Gegenstände rollen nur schwerfällig; sie bleiben in der nächsten Vertiefung oder Mulde liegen, die sich unweigerlich dort bildet, wo sich drei bis vier größere Säuglinge befinden. Auf dem Schaumstoff ist es zudem schwieriger, das Spielzeug

aufzustellen, und wenn es dennoch einmal gelingt, genügt es, dass sich irgendein Kind umdreht oder auf den Boden klopft, und schon ist der Gegenstand umgefallen.

Auch wer keinen Schaumstoff verwendet, ist im Allgemeinen versucht, auf den Boden des Spielgitters oder auf den abgegrenzten Spielplatz mehrere Decken oder einen dicken Teppich zu legen, weil er befürchtet, dass sich der Säugling ohne Isolierschicht erkältet. Diese Unterlagen geben zwar nicht in dem Maße nach wie der Schaumstoff, aber da sie nicht ohne Weiteres glatt liegen bleiben, erschweren sie die Fortbewegung des Säuglings, der sich auch wegen der stärkeren Reibung nur mit größerem Kraftaufwand bewegen kann. – Auf einem dicken Teppich oder einer Decke verhalten sich die Gegenstände ähnlich wie auf dem Schaumstoff. Auch diese Unterlagen verschlucken den Ton, auch auf ihnen fallen die Spielsachen leicht um.

Wenn wirklich Gefahr besteht, dass sich die Kinder auf dem Fußboden erkälten, ziehen wir sie wärmer an. Eine wärmere Strampelhose und Strickjacke hindern die Bewegung des Säuglings nicht, doch schützen sie ihn vor Erkältungen. Im Lóczy verwenden wir gelegentlich wegen der mangelhaften Qualität des Holzbodens eine Spielgitterdecke aus Baumwolle, die jedoch ringsum fest verspannt sein muss.

Éva Kálló

Psychologin, langjährige Mitarbeiterin des Lóczy, Budapest

aus: Éva Kálló, Györgyi Balog: Von den Anfängen des freien Spiels. Pikler-Gesellschaft Berlin, Mai 2008.

Mit der freundlichen Genehmigung der Pikler-Gesellschaft Berlin.

Les thèmes du jeu du jeune enfant : le transvasement

Christiane Bormann

Comment les enfants s'occupent-ils toute la journée ? Qu'est-ce qui les incite à fouiller les étagères de cuisine à la recherche des ustensiles pour les expérimenter, pour transvaser les contenus ?

En fait, ils sont à la recherche d'expériences qu'ils peuvent approfondir jusqu'à les comprendre. Dans l'espace crèche de notre exposition interactive «L'enfant compétent», nous allons présenter un aménagement modèle et du matériel adapté aux jeunes enfants chercheurs, afin de répondre à leur curiosité innée de découvrir le monde.

Lors de son activité libre, l'enfant est tel un scientifique, il découvre le jeu avec des matériaux de tous les jours. Il découvre, il examine, il teste activement son environnement.

On retrouve dans l'activité ludique des jeunes enfants des thèmes de jeux propres à tous les enfants au cours de leur développement. Parmi ces activités propres à la petite enfance, on retrouve le transvasement. Poussé par sa curiosité innée l'enfant sélectionne des ustensiles de tous les jours (gobelets, cruches, casseroles) ainsi que des matières tels que riz, lentilles, sable et se

dévoue à les expérimenter et à les combiner dans son jeu. Il remplit, renverse et transvase d'un récipient à un autre. Il est important de signaler que dans un premier temps, l'enfant s'occupe uniquement d'une seule matière, progressivement il intégrera d'autres objets accessoires dans son jeu.

Par-dessus tout, ce qui acquiert de la valeur lors des activités de transvasement de l'enfant, c'est qu'il se pose des questions : « Ça prend combien de temps jusqu'à ce que le sable disparaisse dans le récipient? Est-ce que ça fait du bruit quand le sable passe dans le goulot de la bouteille? Quelle quantité puis-je verser pour remplir le récipient? Quand est-ce que ça déborde? Ai-je assez de matière de remplissage pour plusieurs récipients? ». Il remet en question, développe des hypothèses et des théories et il les vérifie constamment en examinant en plus amples détails. De cette manière l'enfant est mené aux premières expériences

scientifiques ainsi qu'aux premières connaissances dans le domaine des sciences naturelles.

Les activités de transvasement requièrent une grande concentration, un grand sérieux et de l'endurance. Pour que l'enfant puisse éprouver ces activités dans leur globalité, il faut garantir un certain nombre de principes fondamentaux :

1. Assurer la présence d'une personne de référence, attentive et respectueuse qui n'intervient pas dans l'activité ludique de l'enfant mais qui lui met à disposition un environnement préparé et riche en matériel. La condition la plus essentielle pour permettre l'activité libre de l'enfant, c'est l'adulte qui accompagne et observe au lieu d'intervenir. C'est de cette manière que l'adulte exprime sa confiance dans les compétences de l'enfant et qu'il permet à ce dernier de s'approprier l'initiative de l'activité.
2. Offrir à l'enfant suffisamment de temps pour aller au fond des choses, pour approfondir et répéter les scénarios.
3. Respecter la demande de l'enfant en lui mettant à disposition des matériaux faisant partie de son quotidien. Un aménagement de l'espace réfléchi et adapté aux besoins de l'enfant ainsi que des matériaux simples et variés, présentés de façon attrayante invitent l'enfant à entrer dans le jeu.



Les matériaux suivants sont à prendre en compte pour cette situation de jeu :



Des objets et ustensiles du quotidien :

Offrir à l'enfant toute une série d'objets manufacturés du quotidien, a son importance. Ces objets sont par exemple des plateaux, des seaux, des tiroirs, des moules de cuisson, des cuillères, des louches, des entonnoirs, des arrosoirs, des moulins à café. Les différents récipients sont faits, dans l'idéal, de matériaux différents tels que le bois, la porcelaine, l'émail, le plastique, etc.

La répétition constante de ses expériences permet à l'enfant de mettre en pratique ses découvertes grâce à l'acquisition de nouvelles informations. Transvaser peut aussi bien se faire en étant debout devant des tables préparées ou encore en étant assis, respectivement sur les genoux en utilisant des bacs ou des tiroirs.

Différents matériaux de remplissage :

Chaque matériel procure à l'enfant

des expériences différentes. Les lentilles, le riz, la farine de maïs ou de couscous, les haricots et les châtaignes sont aussi à exploiter à côté du sable « traditionnel ». L'ajout d'ustensiles supplémentaires tels que des cônes, des coquillages, des coquilles d'escargots, des bâtonnets en bois stimulent davantage la joie de découverte de l'enfant. Il peut être créatif, développer de nouvelles idées et acquérir de plus amples connaissances sur le fonctionnement de son entourage.

Afin de ne pas trop restreindre l'enfant dans ses possibilités d'expérience, l'adulte ne devra pas se laisser guider par des règles de sécurité et d'hygiène exagérées lors de la préparation des espaces de jeu de transvasement. Limiter les matériaux d'expérimentation est un frein à l'apprentissage de l'enfant. Il est conseillé d'ailleurs de faire la différence entre le matériel de remplissage/de transvasement qui est disponible pour l'enfant uniquement en présence d'un adulte et le maté-

riel mis à libre disposition et accessible à tout moment pour soutenir l'activité libre. Afin de faire cette distinction et de bien tenir compte du facteur de sécurité à l'esprit, il est indiqué d'utiliser un « testeur de petits éléments » (voir photo ci-dessous). De même il faut être sûr que le matériel proposé pour le jeu libre (sans la présence permanente de l'adulte) soit conforme aux normes de sécurité et soit en bon état.



Testeur de petits éléments:
www.reer-kindersicherheit.de

Christiane Bormann
éducatrice graduée, focus, arcus
asbl

Freuräume

Wie wunderbar Verhörer, Versprecher und Verschreiber sind, davon weiß nicht allein Axel Hacke zu rühmen. Mit einem schönen Gruß von Sigmund Freud verweisen sie uns auf geheimnisvolle Sphären, die hinter den Wörtern stecken, auf unsere heimlichen Gedanken und Wunschträume.

Wider den tierischen Bildungs- ernst!

Nehmen wir mal die Freuräume – ein schlichter Verschreiber, aber mit goldenem Kern.

Eigentlich sollte da Freiräume stehen. Freiräume für selbstbestimmtes Handeln, für eigenes Denken, für Spiel, Freiräume für Lebenslust. Und plötzlich lese ich: Freuräume.

Genau! Das trifft es in einem Wort. Ein echtes Schatzwort. Erwachsenen, die sich das auf ihre Fahnen schreiben, könnte ich den ganzen Tag mit Begeisterung zusehen. Menschen, denen es nicht nur darum geht, Kinder loszulassen und ihnen etwas zuzutrauen, sondern die der Lebensfreude Raum ver-

schaffen, würde ich am liebsten einen Orden verleihen. Den Orden wider den tierischen Bildungs-ernst, der Lernen, Lust und Leistung trennt und durch Druck ersetzt.

Der Spur der Freude folgen

Kinder wissen es, und Erwachsene können es von ihnen lernen: sich in etwas vertiefen, sich verlieren, ganz bei sich sein, sich auf eine Sache einlassen – das ist mehr als „Spaß“. Das ist Ernsthaftigkeit und Freude zugleich. Wer sich vertieft, ist konzentriert und engagiert, vergisst die Welt um sich herum, lässt sich nicht stören oder irritieren, folgt seiner eigenen Spur, forscht, denkt, erfindet, erkennt. Wir können das bei Kindern beobachten, wenn wir uns darauf ernsthaft und mit Freude einlassen.

Kinder bleiben hartnäckig an ihren Themen. Sie probieren unverdrossen, was ihnen heute noch nicht gelingt. Aber morgen. Oder übermorgen. Geschafft!

Sie sind stolz und nehmen sofort die nächste Hürde in Angriff. Mit Energie und Konsequenz. Denn ein erreichtes Ziel ist Ansporn und Ausgangspunkt für ein neues.

Welch eine Leistung! Und welch eine Lust, das zu sehen.

Es lebe die Lebenskunst

Lebenskunst ist mehr als Lebenslust. Lebenskunst ist etwas Elementares: zu wissen, was mir gut tut, und dafür zu sorgen, dass ich das bekomme, was mir gut tut. Für





das eigene Wohlbefinden Verantwortung zu übernehmen, statt von anderen Menschen zu erwarten, dass sie mich glücklich machen.

Um nicht missverstanden zu werden: Wenn in der Gesellschaft zunehmend der Strom ausfällt oder ganzen Bevölkerungsgruppen abgestellt wird, ist es individuell schwierig, sich Licht zu verschaffen. Da braucht es gemeinsame Anstrengungen, um ein Kraftwerk alternativer Energiegewinnung zu bauen. Doch bezogen auf Kinder und Jugendliche haben wir – jede und jeder von uns – bereits heute die Chance, für Licht und Wärme zu sorgen. Das kostet nichts, geht sofort und braucht „nur“ den Entschluss.

Wenn wir, ohne die gewünschten Kompetenzen aus dem Blick zu verlieren, einen Teil unserer Aufmerksamkeit auf die Freuden der Kinder und Jugendlichen richten, entdecken wir vielleicht etwas, das uns neu ist. Wir erfahren etwas über sie, das wir noch nicht wissen: Nämlich welche Gefühle sie bewegen und was ihnen in ihrem Leben wichtig ist.

Das ist eines der zentralen Kompetenzziele: zu wissen, was in meinem Leben wichtig ist, woran ich mich messen (lassen) will, was ich erreichen will, wovon ich träume. Mich zu verwahren gegen Fremdbestimmung: Sag du mir nicht, wie ich sein will! Sag du mir nicht, was ich schön finde! Sag du mir nicht, worüber ich mich zu freuen habe!

Sag mir lieber, was für dich wichtig ist. Aber erwarte nicht, dass ich die Dinge genauso sehe.

Proviant im Lebensrucksack

Was wollen wir Kindern mitgeben auf ihrem Lebensweg? Selbstvertrauen. Klar, das will jeder. Zuversicht, Mut, Zukunftsoptimismus. Und Lebensfreude? Hoffentlich.

Wie kommt sie in den Erfahrungsrucksack? Wie sehen Räume aus, in denen sie gedeiht?

Vielleicht sollten wir Freuräume gestalten und mit Freumaterial ausstatten. Das wäre doch interessant mit Kindern gemeinsam zu sammeln, was dazu gebraucht wird.

Freuräume werden eine andere Gestalt erhalten als Funktionsräume, vermute ich. Was sieht und hört man in Freuräumen? Vergnügte Kinder, die kichern, glucksen, pfeifen, spinnen, philosophieren singen und auf einem Bein herumspringen – ungeplant und ungebremst, spontan, laut und nicht wie bei Lorient: „Wir lachen gerne mal – wenn's passt.“

Leichtigkeit anstatt pädagogischer Schwere. Gelassenheit. Verrückte Ideen. Lust am Leben hier und jetzt. Vielleicht sollten wir Freudetagebücher schreiben statt Bildungsbiographien, Lerngeschichten als Freudegeschichten festhalten, denn: „Das Leben ist eine Herrlichkeit“, sagt Rilke.

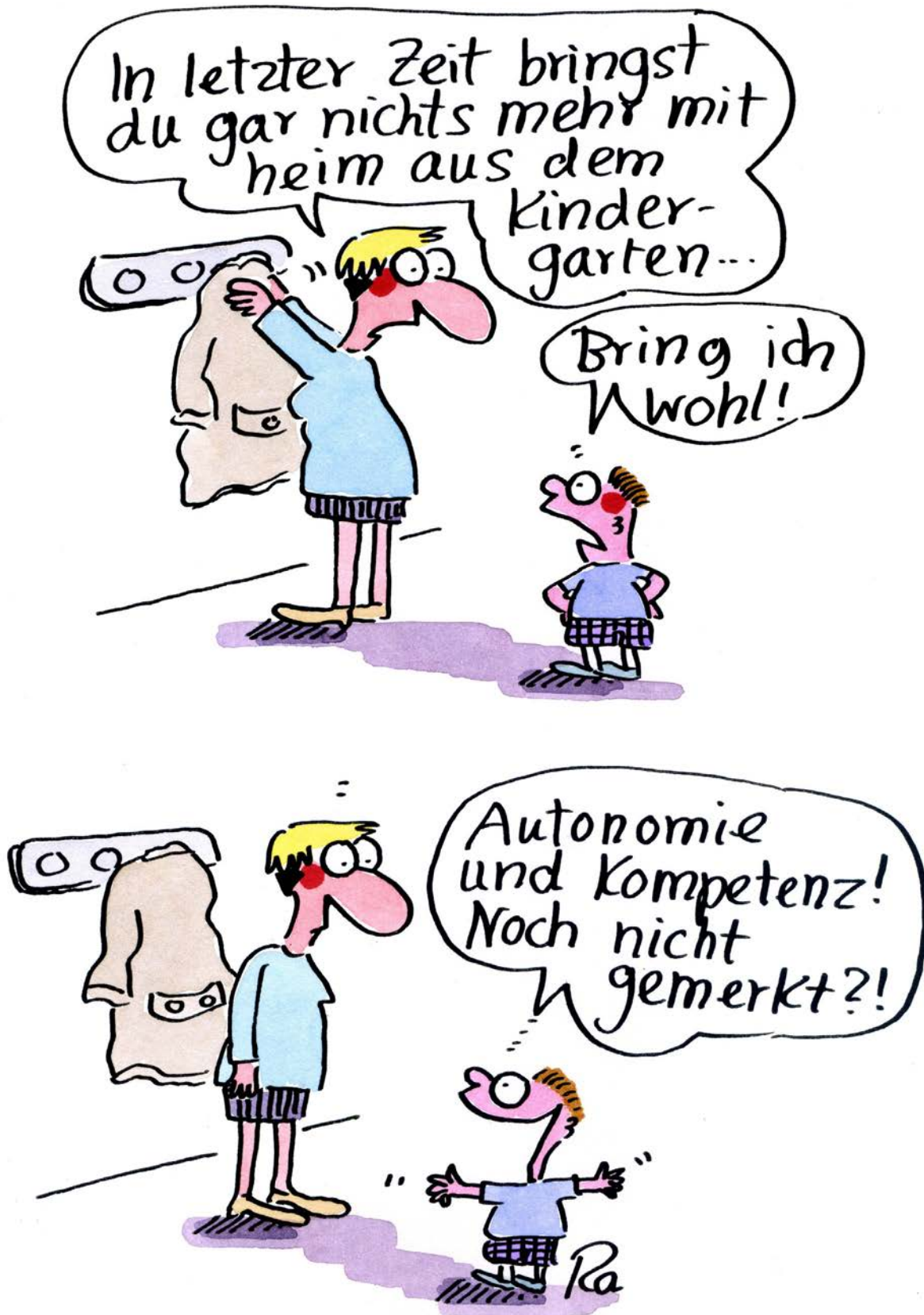
Freuräume, um Lebenskunst zu üben, wünsche ich mir für Heranwachsende und Herausgewachsene.

Gerlinde Lill

Aus: Gerlinde Lill: Begriffe verschenken. Verlag das netz, Weimar, Berlin 2009.

Mit der freundlichen Genehmigung des Verlages „verlag das netz“.

Aus dem Alltag



Lesezeichen



Susanne Günsch: Das Remida-Heft. Verlag das Netz, Berlin 2012.

Susanne Günsch hat die erste Remida in Deutschland gegründet und in diesem Heft beschreibt sie die Entstehung und die Ziele der Remida. Die Remida ist ein kreatives Recyclingzentrum: Materialien, die in der Industrie abfallen werden als Ressource für künstlerisches Arbeiten genutzt. Soziale und kulturelle Einrichtungen können dieses Angebot an Material nutzen um selbst kreativ zu werden.

Auch der Aspekt der Bildung für nachhaltige Entwicklung spielt in diesem Kontext eine entscheidende Rolle. Welche Materialien sind geeignet, wo kommen sie her und vor allem wie müssen sie präsentiert werden, damit der Nutzer sich inspiriert fühlt und die Möglichkeiten darin erkennt? Die Autorin gibt uns eine Einführung in ästhetische Bildung mit sogenanntem wertlosem Material. Sehr viele und schöne Bilder veranschaulichen die Idee der Remida.



Michael Fink: KinderWerkstattKarten. Krempelkunst. Mit Recycling-Materialien kreativ gestalten, Herder Verlag

Dieses etwas andere Buch, bestehend aus einer Mappe mit diversen Projektkarten und einem Begleitheft, bietet eine umfassende Ideensammlung wie man mit Recycling-Material kreativ werden kann. Michel Fink, Künstler und Autor verschiedener Fachbücher versteht es gekonnt, den Zugang von Kindern zu naturwissenschaftlichen Themen mit den Bereichen Kreativität und Kunst zu vereinen. Die 20 laminierten DIN A4-Karten laden mit einfachen Anleitungen und bunten Fotos dazu ein, sich mit kostengünstigen Materialien auf künstlerische Wege zu begeben. Im Begleitheft werden dann zusätzlich alle notwendigen Informationen zu Material und Werkzeug vorgestellt und darüber hinaus noch alle wichtigen Sicherheitshinweise erwähnt, die man für den Einstieg in eine Krempel-Werkstatt benötigt.



Klaus Miedzinski und Klaus Fischer: Die Neue Bewegungsbaustelle – Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß – Modell bewegungsorientierter Entwicklungsförderung. Borgmann Media, Dortmund, 2009, 2. Auflage.

Es gibt bis heute kaum Literatur zum Thema Bewegungsbaustelle. Mit dem vorliegenden Buch haben die Autoren auf diesen Umstand reagiert: Sie stellen die Bewegungsbaustelle systematisch vor und gewinnen den Leser durch nachvollziehbare Theoriezusammenhänge und anschauliche Beispiele aus ihrer langjährigen Erfahrung mit dem Thema. Die Entstehung der Bewegungsbaustelle reicht zurück ins Jahr 1978, hat aber bis heute nicht an Bedeutung verloren und trifft auf den Kern der aktuellen Bildungsdebatte. Denn sie ist ein praktisches Instrument der Entwicklungsförderung, welches den Entwicklungsplan jedes einzelnen Kindes in den Vordergrund stellt. Das Buch eignet sich durch seine gute Strukturierung und die vielen Illustrationen gut, um sich zu einzelnen Punkten zu informieren, oder selber eine Bewegungsbaustelle ins Leben zu rufen. Jeder der am Thema Bewegungsbaustelle interessiert ist, kommt um dieses Buch nicht herum.



Marielle Seitz: Kinderatelier Experimentieren, Malen, Zeichnen, Drucken und dreidimensionales Gestalten, Klett-Kallmeyer, Seelze 2006.

Dieses reichhaltig illustrierte Buch der Gründerin der Montessori-Kinderwerkstatt München möchte Lust auf kreatives Kunsthandwerk machen, vor allem aber darauf, Kinder an der künstlerischen Tätigkeit aktiv zu beteiligen. Gerade in der alltäglichen Interaktion und im Dialog mit Kindern will das Buch eine Hilfestellung zur Selbsthilfe für Professionelle in außerschulischen und schulischen Bildungseinrichtungen sein. Das Buch gliedert sich in vier übersichtliche Abschnitte, in denen sich illustrativ beschriebene die vorgestellten Techniken als einzelne Kapitel einordnen. Der erste Abschnitt eröffnet das gesamte Farbspektrum, die entsprechenden Grundkenntnisse sowie die Vielfalt an Farbmateriale.

Das zweite Kapitel lädt zum Experimentieren und zum Ausprobieren teils wenig verbreiteter Kunsttechniken ein. Unterschiedliche Druckverfahren werden im dritten Abschnitt vorgestellt. Der letzte Abschnitt befasst sich mit dem dreidimensionalen Gestalten. In den 65 Kapiteln von einer, meist zwei bis maximal vier Seiten werden sehr praxisorientiert sowohl sehr geläufige und bekannte wie auch weniger bekannte und verblüffende Techniken vorgestellt: Von der eigenen Herstellung von Farbe mit natürlichen Farbpigmenten und Bindemitteln, über selbst geschnittene Stempel zum Drucken, bis hin zu spannenden und interessanten Techniken wie u. a. der eigenen Herstellung von Papier oder der Lichtprojektion durch Diaglaser, die mit Glühlampenlack verziert sind. Das umfangreiche Bildmaterial, ein leicht verständlicher Text sowie praktische Anregungen, Umsetzungstipps und Hintergrundinformationen zu prominenten Künstlern und ihren Arbeitstechniken leiten den Leser durch den Band. Die Autorin gibt aus eigener Praxiserfahrung zahlreiche Hinweise für den kindgerechten Umgang mit dem Arbeitsmaterial. Besonders beeindruckt die Vermittlung einer Arbeitshaltung des Selbstermachens aus Natur- oder Alltagsmaterialien, für die Fachkräfte selbst, aber auch für die Arbeit mit Kindern. Somit unterstützt dieses Buch dabei, Kinder zu einem selbsttätigen Schaffensprozess einzuladen und mit ihnen gemeinsam die Welt der Kunst als Handwerk zu entdecken.



Éva Kálló und Györgyi Balog : Von den Anfängen des freien Spiels. Schriftenreihe der Pikler Gesellschaft Berlin, 2008.

„Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“ (Friedrich Schiller) - mit diesem Zitat beginnt die Textsammlung der Pikler Gesellschaft Berlin zum frühen kindlichen Spiel, und weist somit von der ersten Seite an auf den so wichtigen Zusammenhang zwischen Wohlbefinden und Spiel hin. Die verschiedenen Beiträge beleuchten die Anfänge des freien Spiels mit einem detaillierten Blick für verschiedene Etappen und Spielthemen innerhalb der ersten Lebensjahre. Ausgangspunkt hierfür sind die Beobachtungen von Säuglingen und Kleinkindern durch die Pflegerinnen im Lóczy, dem von der ungarischen Kinderärztin Emmi Pikler gegründeten Säuglingsheim in Budapest, dem alle Erkenntnisse und Beobachtungen der Pikler-Pädagogik zugrunde liegen. So wird zum Beispiel das Thema Bauen nicht erst ab dem Moment der

ersten Reihenkonstruktionen aktuell, sondern ab dem Moment, in dem das Kind zum ersten Mal einen Gegenstand auf einen anderen legt. Dies kann die Perspektive des Erwachsenen verändern und ersten kindlichen Spielhandlungen eine größere Bedeutung zukommen lassen.



Éva Kálló & Eszter Mózes: Spiel, Tätigkeit, Denken (2. Teil). Pikler-Lóczy Gesellschaft Ungarn, 2014.

Dieser Film illustriert verschiedene Spielthemen, die ab Ende des ersten Lebensjahres zu beobachten sind. Er baut somit auf den Film «Jeu, Action, Pensée» auf, der sich mit der Entwicklung des Spiels im ersten Lebensjahr beschäftigt. Während im ersten Teil das Erkunden des eigenen Körpers und der einzelnen Objekte im Vordergrund steht, so thematisiert die neu erschienene Fortsetzung die Entwicklung der immer komplexer werdenden spielerischen Handlungen: das Kind kann nun Beziehungen zwischen verschiedenen Gegenständen herstellen und zunehmend logische Verbindungen zwischen ihnen erkennen. Schütten, Befüllen, Bauen, Sammeln, Gegenstände als Werkzeuge benutzen – dies sind weitere Themen des Spiels, die durch anschauliche Filmbeispiele gut dokumentiert werden.

Feedback zum Dossier Partizipation (Kanner am Fokus 1/2014)

„Manchmal ist es schon ziemlich anstrengend...“

Einblicke in die Arbeit des Kinderkomitees in der Maison Relais Mompach

Thomas Köhl

Seit 2013 übernehmen Kinder eine Menge Verantwortung in der Maison Relais Mompach. Nicht weil sie müssen, sondern weil die Beteiligung an Entscheidungen ihnen Spaß macht und sie herausfordert. Sie investieren ihre freie Zeit, um Ideen und Vorstellungen von einer guten Kinderbetreuung Wirklichkeit werden zu lassen: „Wir wollen konkrete Dinge in der Maison Relais verändern“, erklärt Nico, einer der beiden Präsidenten des Komitees.

Das Kinderkomitee der Maison Relais ist eine Kindervertretung, die für jedes Schuljahr neu gewählt wird. Wahlberechtigt sind alle

Grundschulkinder. Schon der Weg ins Komitee ist ein Projekt für sich. Wer gewählt werden will, kann zusammen mit Freunden eine Partei

gründen. Jede Partei erhält dann ein großformatiges leeres Plakat und kann es selbst gestalten, um für sich und die eigenen Ideen werben. Dieses Jahr waren ganz unterschiedliche Parteien vertreten:

- eine grüne Partei für Umwelt und Nachhaltigkeit,
- zwei Parteien für besseres Essen und gute Ernährung,
- eine Partei für Sport und Bewegung,
- eine Partei für bessere Medien- und Technikangebote sowie
- eine Partei für die Verbesserung der Spielmöglichkeiten im Außenbereich.



Am Wahltag organisieren die Kinder vieles selbst. Es gibt Wahlhelfer, die die Wahlurne überwachen und dafür sorgen, dass jedes wahlberechtigte Kind nur einmal wählt und dass die Wahlen geheim und frei erfolgen können. Nach Abgabe aller Stimmen zählen sie die Stimmen aus und verkünden den gespannt den Kindern in einer Vollversammlung die Wahlergebnisse.

Dieses Jahr gab es eine Gewinnerpartei und zwei Parteien mit Stimmgleichheit auf dem zweiten Platz. Die Parteimitglieder dieser drei Parteien sind im Kinderkomitee vertreten, die übrigen Parteien haben es nicht geschafft.



Aber das muss nicht das Ende der politischen Karriere in der Maison Relais Mompach bedeuten, erläutert Christian Braun: „Die Gewinnerpartei von diesem Jahr hat es zum Beispiel bei den letzten Wahlen 2013 gar nicht ins Kinderkomitee geschafft. Im Gegenteil, sie hatten nur sehr wenige Stimmen. Aber sie haben sich nicht entmutigen lassen. In diesem Jahr dann haben sie es dann nochmal probiert, einen sehr guten Wahlkampf betrieben, und prompt die Wahl gewonnen.“

Im Komitee gibt es klare Zuständigkeiten: zwei Präsidenten (beide von der Gewinnerpartei MMNA), die sich gemeinsam um die Leitung des Komitees kümmern und für zwei Ressorts (Bauen und Technik, Medien) zuständig sind, sowie acht Minister, die in Zweier- oder Dreierteams kooperativ drei weitere Ressorts bearbeiten: Gesundheit, Kultur und Umwelt. Sie initiieren Projekte, die

diesen Ressorts zuzuordnen sind und mit den Wahlversprechen übereinstimmen. Nico beschreibt, wie sie dabei vorgehen: „Wir nehmen uns ein Thema vor, fragen die anderen Kinder nach ihrer Meinung und besprechen diese Punkte im Komitee. Damit können wir dann zu Christian (Christian Braun, Chargé de direction) gehen und mit ihm diskutieren, was davon umsetzbar ist, und wie es umgesetzt werden kann“.

Die Themen der Projekte kommen immer von den Kindern, in der Umsetzung werden sie von Christian Braun unterstützt: „Die Kandidaten hatten schon im Wahlkampf ziemlich klare Vorstellungen, wofür sie sich einsetzen möchten. Die Wähler haben sich auch ziemlich stark damit auseinander gesetzt, welche Partei sich für welche Themen einsetzt, und daraufhin entschieden, wen sie wählen möchten. Jetzt sind die Erwartungshaltungen natürlich

entsprechend hoch, die Ideen auch umzusetzen und wirklich etwas in der Maison Relais zu verändern.“

Ein erstes großes Projekt des Komitees war die Veränderung der Menüpläne. Mandy erklärt, dass das Thema vom besseren Essen schon beim Wahlkampf eine große Rolle gespielt hat, und auch für ihre Partei der Hauptschwerpunkt war: „Wir sind ja mit dem Thema gewählt worden, also wollten wir dann auch etwas am Essen verändern. Zuerst haben wir die anderen Kinder gefragt, welche Menüwünsche und -ideen sie haben. Wir haben versucht, jeden zu fragen, der hier zum Essen kommt. Die Ideen haben wir dann gesammelt und sind damit zu Christian, um mit ihm über die Umsetzung zu sprechen. Zusammen haben wir festgelegt, dass es die Kindermenüs immer mittwochs geben soll – das ist der Tag, an dem die meisten Kinder in der Mai-



son Relais Mompach eingeschrieben sind. Es sollen ja auch so viele Kinder wie möglich von unseren Ideen profitieren. Der Koch und die Ernährungsberaterin haben dafür gesorgt, dass dann die Menüs über die Woche hin ausgewogen waren. Zum Beispiel wenn wir uns für ein Kindermenü Würstchen und Pommes gewünscht haben, gab es dann montags oder freitags ein Menü, das weniger fettig war.“

Melvin, ebenfalls Präsident, beschreibt die bisherige Arbeit: „Wir haben für dieses Jahr schon an zwei großen Projekten gearbeitet. Ein Projekt war die Einführung von einem Kindermenü, das läuft jetzt schon seit zwei Monaten. Das gehört zu unserem Ressort Ernährung und Gesundheit. Ein zweites Projekt ist die Einführung von einem Natur- und Umweltprojekt mit mehreren Schwerpunkten – das haben wir gerade dem Bürgermeister vorgestellt, um ihn zu fragen, wie er uns bei dem Projekt unterstützen kann.“

Das Naturprojekt ist sehr umfangreich und wird von den drei Umweltministern geleitet: Jasmine, Marie-Laure und Sam. Jasmine erklärt, was sie mit dem Bürger-

meister besprochen haben: „Also zuerst mal wollten wir von dem Bürgermeister wissen, ob er uns mit unseren Ideen unterstützt. Wir würden zum Beispiel gerne einen kleinen Garten anlegen, in dem wir Gemüse anpflanzen. Da könnte dann der Koch von unserer Maison Relais ernten, und das Gemüse für das Mittagessen benutzen. Außerdem würden wir in der Maison Relais gerne den Müll trennen. Dafür müssten wir zum Beispiel Eimer für Papiermüll aufstellen, Eimer für Valorlux-Müll und Eimer für Restmüll.“

Marie-Laure ergänzt: „Wir würden auch gerne eine Putzaktion machen, den ganzen Bereich vom Schulhof mal säubern, Müll aufsammeln, damit es da wieder schön aussieht. Außerdem würden wir gerne ein Insektenhotel bauen. Das wäre ganz wichtig, damit die Insekten einen Platz zum Leben finden.“

Die Ideen des Kinderkomitees sind beim Bürgermeister sehr gut angekommen. Er hat bereits während der Versammlung mit den Kindern zugesagt, sie mit ihren Projekten zu unterstützen. „Der Bürgermeister hat uns gesagt, wir sollen unsere Ideen aufschreiben und ihm einen

Brief schicken“ fasst Sam die Reaktion des Bürgermeisters zusammen. „So kann die Gemeinde uns unterstützen. Zum Beispiel der Förster kann uns Holz und Rinde für das Insektenhotel besorgen. Und der Service technique kann uns beim Bauen und beim Aufstellen helfen.“

„Das einzige was der Bürgermeister nicht organisieren kann, ist unsere Idee mit dem Biomüll“ ergänzt Nico. „In unserer Gemeinde wird Biomüll nicht getrennt eingesammelt, und da hatte der Bürgermeister so direkt keine Idee, wie er das nur für uns hinbekommen könnte. Aber ansonsten will er uns bei allem unterstützen. Um den Garten anzulegen zum Beispiel, da muss ja vielleicht ein Bagger kommen, um den Boden aufzugraben. Und für das Insektenhotel hat der Bürgermeister auch schon eine Idee gehabt, wo wir das aufstellen könnten.“

Mittlerweile hatte das Kinderkomitee schon eine Versammlung mit dem Förster, um die Planung für die Insektenhotels voranzutreiben. „Das erste Insektenhotel wird seinen Platz hinter der Maison Relais finden, in einer zweiten Etappe wird in jeder Ortschaft unserer Gemeinde eines aufgestellt“ weiß der Leiter Christian Braun zu berichten. „Außerdem hat der Förster seine Hilfe beim Anlegen des Gemüsegartens angeboten.“

Die Kinder erzählen begeistert von den Möglichkeiten, die sie als Kinderkomitee haben. Sie haben sinnvolle Projekte entwickelt, die sie in Zusammenarbeit mit den anderen Kindern, mit dem Team der Maison Relais und der Gemeindeverwaltung verwirklichen. „Manchmal ist es schon ziemlich anstrengend“ erzählt Melvin. „Aber es lohnt sich!“

Thomas Köhl

Diplompädagoge, focus, arcus asbl

Neies aus dem Spilldapp

KORXX Kullerbausteine

„Konzentriertes Spiel hinterlässt eine befriedigte Situation für Körper, Geist und Seele.“ Dies trifft auch für selbstgewählte Lernprozesse der Kinder zu. Häufig nämlich entsteht Spiel spontan mit einem Minimum an Materialien: ein paar bunte Steine, ein Stück Schnur, leere Kartons, Korken

Die kindliche Fantasie macht die Umwelt zum ‚Spielzeug‘! Die Gegenstände ihrer direkten Umwelt werden für Kinder zu wichtigem Material für umfassende Spiel- und Lernerfahrungen. Umfangreiche Spielerlebnisse ermöglicht auch das **KORXX Kullerbausteine - Set**.

Das 70teilige Set beinhaltet ovale und runde Bausteine in unterschiedlicher Größe aus Kork. Kork ist ein Naturmaterial, komplett schadstofffrei und bietet sich als Zeug zum Spielen für Kinder jeden Alters an, auch für kleine Kinder ab ca. 2 Jahren

Die hervorragende Standfestigkeit und die hohen Reibungswerte ermöglichen stabiles und auch ungewöhnliches Bauen ohne Verrutschen! Darüber hinaus lassen sich die Spielerfahrungen anhand anderer zusätzlicher Bausteine Sets von KORXX weiterhin ausbauen.



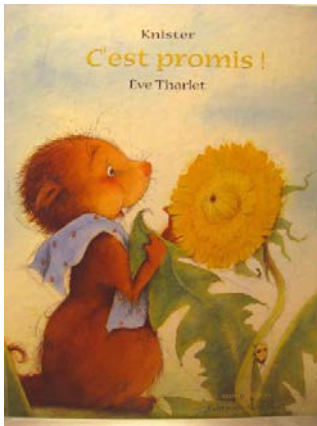
Pikler Krabbelkiste mit Anbaukeilen

Schon von Anfang an sind die Lernprozesse und die Persönlichkeitsentwicklung des kleinen Kindes von Eigenaktivität und selbstbestimmtem Handeln gekennzeichnet. Ist sein Bedürfnis nach Sicherheit und Geborgenheit durch liebevolle Zuwendung während der Pflege befriedigt, ist es dem Kind möglich in geschütztem Rahmen beim freien Spiel Selbstvertrauen, Geschicklichkeit und Ausdauer zu entwickeln.

Mittels Pikler „Spiel- und Bewegungsmaterialien“ lässt sich insbesondere für Kleinkinder eine anregungsreiche Umgebung vorbereiten. Dazu zählt auch **die Krabbelkiste mit Anbaukeilen**. Es handelt sich hier um ein einfaches Spielgerät für Bewegungsentwicklung aus Holz, welche sich aus 1 Krabbelkiste (70x70x14) und 3 Anbaukeilen (53x53) (Sprossen, Teppich und schiefe Ebene) zusammensetzt. Sie lädt kleine Entdecker zum Krabbeln und Klettern ein. Zusätzlich bringen die unterschiedlichen Anbaukeile auch unterschiedliche Herausforderungen an Koordination und Gleichgewicht für das Kind mit sich.



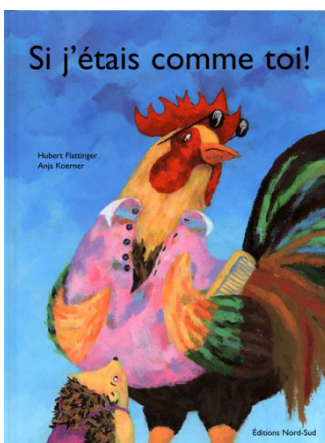
Die Anbaukeile lassen sich mittels einer Kugel mit Band, die am Keil montiert ist, einfach und schnell mit der Krabbelkiste verbinden und auch wieder entfernen so, dass die Krabbelkiste einzeln als Podest aber auch umgedreht, in Form einer Kiste oder Wanne benutzt werden kann .



Knister : C'est promis ! Traduit par Géraldine Elschner. minédition aux Éditions NordSud, Namur 2006.

La famille marmotte se réveille de son profond sommeil d'hiver. En pleine forme, Camille, le plus jeune de la famille, quitte le nid pour aller explorer les alentours. Il rencontre une fleur de pissenlit, la plus belle qu'il a jamais vue. Ensemble, Camille et la fleur passent un printemps plein de joie et de bonheur. Jusqu'au jour, où la fleur demande à son ami de lui faire confiance et de souffler sur sa tête qui est devenue toute blanche. « Tout ira bien », promet-elle et Camille souffle de toutes ses forces. La fleur s'envole dans le ciel et il n'en reste qu'une tige. Camille est désespéré, est-ce que c'est la fin de leur amitié ? Camille lui a promis de faire confiance et promis, c'est promis. Tout seul, il continue à découvrir le monde mais il n'arrête pas de penser à son amie et à ses mots. Le temps passe et Camille ne perd pas son espoir. Et un jour, une belle surprise l'attend.

« C'est promis ! » est une histoire touchante sur l'amitié basée sur la confiance et sur l'espoir.



Hubert, Flattinger : Si j'étais comme toi! Traduit par Michelle Nikly. Éditions NordSud, Zurich 2005.

Le petit hérisson lit le journal : « Le merle est numéro un du hit-parade ! », « La sauterelle a battu le record de saut en longueur. », « Superstar : Cocori Coq tourne un nouveau film. » Lui aussi, il aimerait être une vedette! Mais comment devenir une star si on ne sait ni sauter ni chanter ? Le petit hérisson se met à réfléchir, qu'est-ce qu'il sait faire au juste. Il demande à son vieil ami le chat de venir en aide à lui et lui pose la question : « Être célèbre, au fond, qu'est-ce que ça veut dire ? ».



Ute Krause: Wann gehen die wieder? arsEdition 2010.

Räubermama und Räuberpapa streiten immer öfters und eines Tages zieht Papa aus. Nun müssen die RäuberKinder mit ihren Köf-ferchen zwischen Mama und Papa pendeln. Als eine Prinzessin mit lauter langweiligen Prinzessinnenkindern dem Räuberpapa einzieht, fragen die RäuberKinder: „Wann gehen die wieder?“ Papas Antwort lautet: „Die gehören jetzt zur Familie“, „Die bleiben.“ Seitdem gibt es alles doppelt: doppelte Weihnachten, doppelte Geburtstage, doppelte Teller und Zahnbürsten, Betten und Regeln. Die RäuberKinder wollen aber bei Papa mit ihm allein sein und, dass alles wieder so wie früher wird. Und so entwickeln sie einen hinterlistigen Plan. Das Endergebnis ist jedoch nicht wie erwartet! Trennung der Eltern und das Leben in Patchworkfamilien bestimmen bereits vielfach den kindlichen Alltag: Es ist eine humorvolle Geschichte

über das manchmal komplizierte Patchworkfamilienleben. Die vielfältigen Schwierigkeiten sind einfühlsam und auf eine lockere Art und Weise thematisiert. Empfehlenswert auch für Räuber- und Prinzessinnen-Fans!

Agenda

Mudamini



Das Museum für Moderne Kunst MUDAM in Luxemburg möchte mit dem Programm des MUDAMINI auf kinderleichte Art und Weise in die Welt der modernen Kunst einführen. Hierzu gehören regelmäßige Führungen und Workshops in verschiedenen Sprachen. Für Gruppen bis zu 15 Kindern bietet das Museum außerdem verschiedene Veranstaltungen an, für die ein Termin nach Absprache festgelegt wird (60€ pro Gruppe).

- | | |
|---|-------------|
| • 13.04.15 Visite guidée fir Kanner ab 6 Joer an hir Grousselteren | 15:00-15:45 |
| • 19.04.15 Führung mit der Familie | 11:00-11:45 |
| • 10.04 + 09.05 Et wor emol... Märecher mat Konscht fir Kanner vun 3-5 Joer | 10:00-11:00 |
| • 17.04 + 02.05 Il était une fois... contes d'art pour enfants de 3 à 5 ans | 10:00-11:00 |

Die Teilnahme ist für Kinder kostenlos, Erwachsene zahlen den Normaltarif.

Anmeldung und weitere Informationen: www.mudam.lu

Le Bicherbus

Le Bicherbus, véritable bibliothèque ambulante, parcourt l'ensemble du pays en 16 tournées hebdomadaires et dessert 100 localités dans un rythme de trois semaines. Un calendrier des différentes stations du bus peut être téléchargé sur: www.bicherbus.lu.



Le Bicherbus fut lancé il y a plus de 30 ans en tant que service de l'administration générale du Ministère de la Culture. Avec la loi du 24 juin 2010 relative aux bibliothèques publiques, le Bicherbus est devenu un service de la Bibliothèque nationale de Luxembourg. Il compte plus de 2.300 lecteurs actifs avec, en moyenne, 55.000 prêts par année. Ses fonds ont été intégrés dans le catalogue collectif du réseau des bibliothèques luxembourgeoises bibnet.lu. Celui-ci est accessible via le moteur de recherche a-z.lu. Ainsi, les usagers peuvent réserver leurs livres d'avance et définir leur lieu de retrait. Le Bicherbus dispose de plus de 72000 documents. Compte tenu de l'espace de stockage restreint dans le Bicherbus, seulement 6% des médias, ce qui équivaut à environ

4 300 documents, peuvent être transportés en une seule fois. Il s'avère donc utile de réserver ses documents en ligne au moins 5 jours avant le prochain passage du bus dans la localité de votre choix.

Contact et renseignements:

Adresse: Bicherbus, Rue Joseph Merten L-9257 Diekirch

Tél.:(+352) 80 30 81

bicherbus@bnl.etat.lu

www.bnl.lu

S.6 © Michael Nagy
S. 41 © Sunny Studio- fotolia.com
S. 42 © altanaka- fotolia.com

S. 7 Maison Relais Capellen
S. 8 Maison Relais Tandel, arcus asbl
S. 11 Maison Relais Garnich, arcus asbl
S. 30, 32, 33, Foyer de Jour Museldrauwen, arcus asbl
S. 35 Crèche Bourscheid, arcus asbl
S. 34, 36, 37 Crèche Tandel, arcus asbl
S.3 9 Crèche Mertzig, arcus asbl
S. 46, 47, 48 Maison Relais Mompach, arcus asbl

focus
11, rue du Fort Bourbon
L-1249 Luxembourg

Tel.: 28 37 46-1
www.arcus.lu

Kontakt:
kanneramfokus@arcus.lu

Redaktionsteam:
Buck Claudine
Deepen Steffi
Köhl Thomas
Ruppert Caroline

Mitarbeiter:
Bormann Christiane
Buck Claudine
Castellani Ingrid
Deepen Steffi
Dormal Marc
Fève Christine
Haag Christian
Horn Nicole
Jourdain Céline
Köhl Thomas
Louis Annouck
Mangen Josette
Mulahusic Jasmina
Pasanen Tuulia
Rippinger Beatrix
Rommelfangen Daniela
Ruppert Caroline
Trausch Sylvie
Tronci Mélanie
Weirich Christoph

Druck:
Imprimerie Schlimé
Auflage: 6500