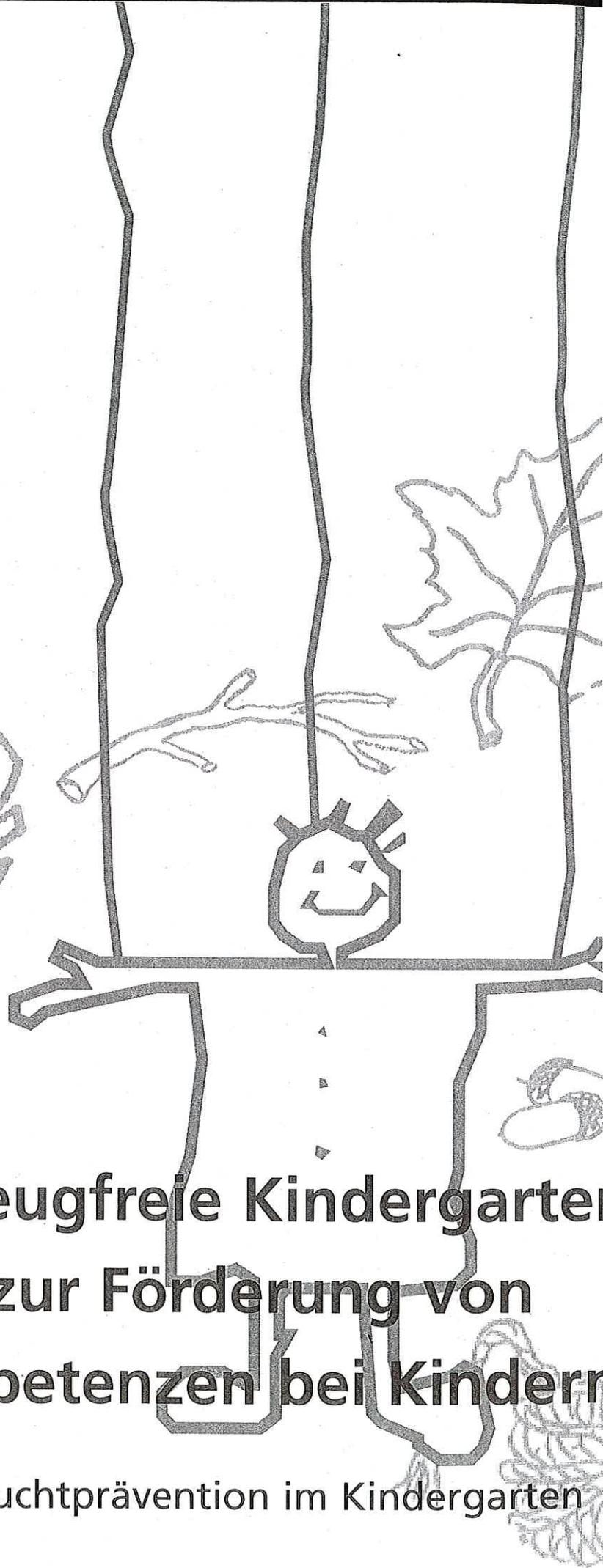
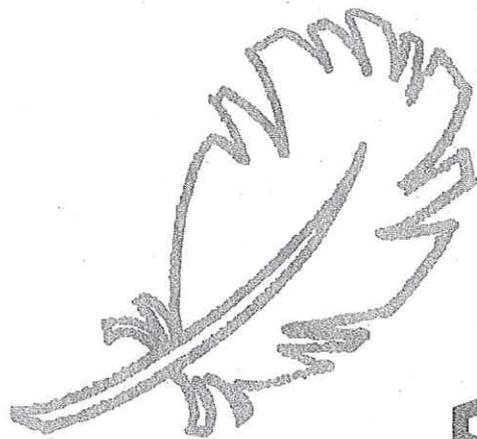


aj

Anna Winner

Der „Spielzeugfreie Kindergarten“ – ein Projekt zur Förderung von Lebenskompetenzen bei Kindern?

Begleitstudie zur Suchtprävention im Kindergarten



Anna Winner

**Der „Spielzeugfreie Kindergarten“
ein Projekt zur Förderung von
Lebenskompetenzen bei Kindern**

Begleitstudie zur Suchtprävention im Kindergarten

Impressum

Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V.

Die Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V. ist ein freier Zusammenschluß von Verbänden, Institutionen und Persönlichkeiten, der die Interessen von Kindern und Jugendlichen vertritt. Neben der Herausgabe einer eigenen Fachzeitschrift *pro Jugend* bietet die Aktion Jugendschutz Informations- und Arbeitsmaterialien, Beratung und Fortbildung für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in Schule, Jugendarbeit und Jugendhilfe zu den Themen Suchtprävention, Jugendmedienschutz/Medienpädagogik und Gewaltprävention an.

Autorin

Dr. phil. Anna Winner, geb. 1955, Psycholinguistin, zwei Kinder. Nach der Promotion und Mitarbeit am Max-Planck-Institut in München wissenschaftliche Mitarbeiterin an der FU Berlin in einem Projekt zur Qualifizierung von Kinderkrippen, anschließend wissenschaftliche Mitarbeiterin am DJI im Projekt „Zur Situation der Kinderbetreuung an Hochschulen“. Seit 1990 Fortbildungen für Mitarbeiterinnen in Kindertagesstätten mit den Schwerpunkten Kindersprachentwicklung, Kleinkindpädagogik und Zusammenarbeit mit Eltern. Seit 1994 freiberufliche Bearbeitung von Forschungsthemen im Kindertagesstättenbereich.

Impressum

© Abdruck nur mit Genehmigung des Herausgebers

Herausgeber: Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V.

Autorin: Anna Winner

Redaktion: Elisabeth Seifert (verantwortlich)

Gestaltung und Satz: Reinhardt & Spreter, Maximilianstr. 47, 86150 Augsburg

Druck: Druckerei und Verlag Steinmeier, Reutheweg 29-31, 86720 Nördlingen

Verlag: Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V., Fasaneriestr. 17, 80636 München

München, 4. Auflage, September 2003, unveränderter Nachdruck 2010

ISBN 978-3-9805157-3-3

Die Erstellung dieser Broschüre wurde aus Mitteln des Freistaates Bayern gefördert.

Inhalt

1.	Ausgangslage und Aufgabenstellung der Untersuchung	7
2.	Lebenskompetenzen	9
2.1	Die Fähigkeit, sich verständlich zu machen und andere zu verstehen	10
2.2	Die Fähigkeit, eigene Bedürfnisse wahrzunehmen, eigene Stärken und Schwächen anzunehmen und Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen	10
2.3.	Die Fähigkeit, sich selbst eigene Aufgaben zu stellen, Probleme wahrzunehmen und selbst Lösungen zu entwickeln	10
2.4.	Die Fähigkeit, Widersprüche und Disharmonien als unvermeidliche Bestandteile von Entwicklung anzunehmen, Mißerfolge nicht um jeden Preis vermeiden zu wollen und die Chancen zu sehen, sich selbst ins Gleichgewicht zu bringen	11
2.5.	Die Fähigkeit, Beziehungen aufzubauen, sich Hilfe bei anderen zu holen, kollektive Lösungen zu finden	11
3.	Die Untersuchungsmethode und Fragestellung der Untersuchung	13
3.1	Methodik	13
3.2	Auswahl der Einrichtungen und Interviewpartnerinnen	13
4.	Ergebnisse	16
4.1	Stärkung der Beziehungsfähigkeit	16
4.2	Stärkung der Wahrnehmung persönlicher Bedürfnisse und des Selbstvertrauens	17
4.3	Stärkung der sprachlichen Kompetenz	18
4.4	Förderung der Kreativität und des kritischen Denkens	21
4.5	Stärkung der Frustrationstoleranz und der Spielfähigkeit	22
5.	Bedingungen, die eine Stärkung der Lebenskompetenzen der Kinder während der Projektphase begünstigten oder behinderten	24
5.1	Ablauf der ersten Projektwochen	24
5.2	Haltung der Erzieherinnen	24
5.3	Begleitende Beratung und Supervision	27
5.4	Projektdauer und Häufigkeit	27
5.5	Haltung der Eltern	27
6.	Zusammenfassung und Schlußfolgerungen	30
	Literatur	33
	Anhang: Interviewleitfaden	35

Vorwort

Erstmalig wurde 1992 in dem städtischen Kindergarten Penzberg, Oberbayern, das Projekt „Spielzeugfreier Kindergarten“ durchgeführt. Im Jahr darauf gab die Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V. die von den Projektinitiatoren Elke Schubert und Rainer Strick erstellte Dokumentation heraus. Wohl niemand hat damals damit gerechnet, daß dieses Projekt auf so großes Interesse stoßen würde.

Mittlerweile finden sich in ganz Deutschland und im benachbarten Ausland zahlreiche Kindergärten, die das Projekt „Spielzeugfreier Kindergarten“ selbst durchgeführt haben. Die Projektdokumentation erscheint inzwischen in der 6. aktualisierten Auflage, zahlreiche Fachveranstaltungen, Workshops und Fortbildungen fanden auf regionaler und überregionaler Ebene statt.

Zu der Dokumentation wurde 1994 ein Leitfaden für die konkrete Durchführung der spielzeugfreien Zeit entwickelt. Ein Pressespiegel gibt Einblick in die große Resonanz, die dieses Projekt sowohl in der Fachpresse als auch in der Tagespresse erhalten hat.

Ein 30-minütiger Videofilm wurde 1996 im Auftrag der Aktion Jugendschutz erstellt, der fünf Kindertagesstätten bei der Durchführung begleitet.

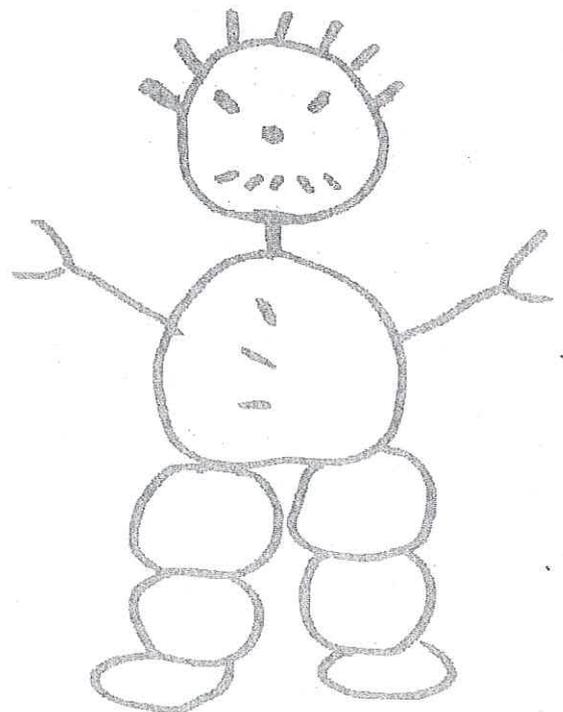
Von Beginn an war es der Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V. ein großes Anliegen, das Projekt „Spielzeugfreier Kindergarten“ wissenschaftlich zu begleiten und auszuwerten. Einzelbeobachtungen, die in zahlreichen Kindergärten durch Projektbegleitung und Erfahrungsaustausch mit Erzieherinnen gemacht wurden, führten zu Annahmen über die Wirkungsweise, die wissenschaftlich überprüft werden sollten. Durch eine Begleitstudie, durchgeführt von einer unabhängigen Wissenschaftlerin, sollte untersucht werden, inwieweit das Ziel dieses Projektes, die Förderung der Lebenskompetenzen, erreicht werden kann.

Die nun vorliegende Begleitstudie geht der spannenden Frage nach: Was heißt eigentlich „Förderung der Lebenskompetenzen“ bei Kindern und

inwieweit werden sie durch das Projekt „Spielzeugfreier Kindergarten“ gestärkt? In zahlreichen Interviews wurden Erzieherinnen, die das Projekt „Spielzeugfreier Kindergarten“ durchführten, zu ihren Beobachtungen befragt, ihre Aussagen analysiert und bewertet.

Wir hoffen, daß sich durch die Ergebnisse dieser Begleitstudie noch mehr Kindergärten ermutigen lassen, das Projekt selbst durchzuführen bzw. MultiplikatorInnen angeregt werden, das Projekt zu begleiten.

Elisabeth Seifert
Referentin für Suchtprävention





1. Ausgangslage und Aufgabenstellung der Untersuchung

Im Jahr 1989 wurde der Suchtarbeitskreis im Landkreis Weilheim-Schongau umstrukturiert und u.a. mit Elke Schubert, Gesundheitsamt Weilheim und Rainer Strick, Jugendamt Weilheim eine Unterarbeitsgruppe „Kindergartenbereich“ gegründet. Der Suchtprävention im Vorschulalter wurde bis dahin nur wenig Beachtung geschenkt, Sucht wurde überwiegend mit der Erwachsenenwelt assoziiert. Die Erfahrungen zeigten jedoch, daß suchtfördernde Eigenschaften bereits in der Kindheit geprägt werden können:

„Es lassen sich in verschiedenen Alters- und Lebensabschnitten Ursachen von Sucht und Suchtgewohnheit finden. Ein Alkoholiker z.B., der während einer Entwöhnungsbehandlung versucht, abstinent zu werden, hat dabei eine schwere Aufgabe: das Aufdecken und Bearbeiten von möglichen Ursachen, die zu seiner Sucht geführt haben könnten. Meist muß der Betroffene dabei bis hin zu seiner Kindheit zurückgehen, um immer wiederkehrende Verhaltensmuster bei verschiedenen Anlässen zu erkennen: mangelndes Selbstvertrauen, fehlende Grenzsetzung, übergroßes Harmoniebedürfnis, Angst vor Konfrontation, mangelnde Kritikfähigkeit bei sich und anderen gegenüber, Angst vor Liebesverlust, überspielen unangenehmer Situationen mit gehäufte Aggressivität, Rückzugsverhalten, die Befürchtung, etwas nicht zu können, etwas nicht auszuhalten, etwas nicht zu wagen“.

(Strick/Schubert 1994, S.4)

Die Arbeitsgruppe stellte sich die Aufgabe, suchtpräventive Maßnahmen oder Projekte für Kinder im Vorschulalter, insbesondere für den Kindergarten, zu entwickeln, da nach Erkenntnissen der Evaluationsforschung Suchtprävention in möglichst frühen Lebensabschnitten beginnen sollte, wenn sie langfristig Wirkung zeigen soll. (Künzel-Böhmer/Bühringer/Janik-Konecny 1992)

Für die Konzipierung eines konkreten Projektes waren folgende Grundgedanken ausschlaggebend:

1. Stärkung der Lebenskompetenzen:

Evaluationsuntersuchungen zu unterschiedlichen Methoden in der Suchtprävention ergaben, daß die Maßnahmen am erfolgversprechendsten sind, die - unter Berücksichtigung der Kriterien Kontinuität, Frühzeitigkeit und Langfristigkeit - der Gesundheitsförderung im allgemeinen dienen, die körperliches, psychisches und soziales Wohlbefinden fördern und zur Stärkung prinzipieller Lebenskompetenzen (zur Klärung dieses Begriffes siehe Kap. 2) beitragen. *„Die Förderung der Lebenskompetenz bei Jugendlichen ist eine wirksame präventive Maßnahme. Die Mehrheit der Studien zeigt deutlich positive Ergebnisse für präventive Maßnahmen auf der Basis der Lebenskompetenzförderung in Hinblick auf eine Verhinderung bzw. Verzögerung des Konsumbeginns und eine Verhinderung des langfristigen Mißbrauchsverhaltens.“*

(Künzel-Böhmer/Bühringer/Janik-Konecny 1992)

2. Das Konsumverhalten der Kinder

Bei der Betrachtung der alltäglichen Konsumgewohnheiten der Kinder wurde deutlich, daß gekaufte Spielsachen nicht nur Spielmittel und Spielwerkzeuge für Kinder darstellen und damit Kreativität, Wissen und Entwicklung fördern, sondern auch zu einem der beliebtesten Konsumgüter von Kindern geworden sind. Häufig wird Spielzeug bereits in diesem Alter sowohl von Eltern als auch von Kindern eingesetzt, um unbefriedigte Bedürfnisse zu überspielen oder Frustrationen zu überdecken.

3. Soziales Lernen in der Kindergruppe

Da bisherige Projekte zur Stärkung von Lebenskompetenzen vor allem mit Schulkindern und Jugendlichen durchgeführt worden waren, mußte ein Konzept zur Stärkung von Lebenskompetenzen für Vorschulkinder neu entwickelt werden. Ausgehend von den aktuellen Diskussionen in der Vorschulpädagogik wurde deutlich, daß ein Kindergartenprojekt nicht das Trainieren von einzelnen lebenspraktischen Fertigkeiten beinhalten konnte, sondern Erfahrungs- und Spielräume schaffen sollte, in denen Kinder selbst zu Schöpfern ihrer Lernprozesse werden. Nach den Grundprinzipien, z.B. des Situationsansatzes, lernen Kinder dann am einfachsten und umfassendsten, wenn sie ihre Lernthemen und Schwer-



punkte selbst wählen und Situationen mitgestalten können. Sie lernen am liebsten in realen Situationen und Sinnzusammenhängen, wenn „moralisches“ und „technisch instrumentelles“ Lernen nicht getrennt werden. Die Erwachsenen können Kinder unterstützen und fördern, indem sie Kinder intensiv beobachten und ihnen zuhören, indem sie sich mitlernend, fragend und neugierig verhalten und Kinder ermutigen, eigene Lösungen für Probleme und eigene Antworten auf Fragen zu finden.

(Colberg-Schrader/Krug/Pelzer 1991).

Ein Projekt „Spielzeugfreier Kindergarten“ schien diesen Kriterien gerecht zu werden. Die Idee war geboren, den Mut zur Umsetzung in die Praxis bewiesen die Mitarbeiterinnen des städtischen Kindergartens in Penzberg, Landkreis Weilheim. 1992 wurde zum erstenmal für drei Monate das gesamte Spielzeug aus den Kindergartenräumen entfernt. Gemeinsam mit den Kindern wurden Spielsachen, Bastelmaterial, Farbstifte etc. veräumt und weggesperrt. Die Erzieherinnen wollten den Kinder möglichst viel Freiraum geben, nicht ungefragt Anregungen, Angebote oder Lösungen bieten, sondern intensiv beobachten und sich zurückhalten. Die Eltern wurden im Vorfeld über Ziele und Inhalte des Projekts informiert und erhielten währenddessen auf drei Elternabenden die Gelegenheit, diese Zeit kritisch zu begleiten, Befürchtungen und Sorgen auszusprechen, Berichte von den Erzieherinnen zu hören und Ergebnisse gemeinsam zu diskutieren. Die pädagogischen Mitarbeiterinnen des Kindergartens wurden in der Zeit regelmäßig durch Elke Schubert und Rainer Strick beraten. Die Beobachtungen der Erzieherinnen wurden festgehalten und einzelne Tage und Situationen auf Video dokumentiert.

Auf die Reaktionen der Kinder waren die Erwachsenen nicht vorbereitet und sie erstaunten alle. Kaum ein Kind erlebte die künstlich geschaffene Leere als Bedrohung. Sie nutzten Zeit und Raum sehr kreativ. Die Befürchtungen der Eltern, daß ihre Kinder vielleicht nicht mehr in den Kindergarten gehen wollten, stellten sich als unbegründet heraus. Die Kinder bewiesen vielmehr durch ihr Verhalten in diesen drei Monaten, daß sie sehr wohl über Lebenskompetenzen verfügen, daß sie aber auch Gelegenheiten brauchen, diese zu zei-

gen und weiterzuentwickeln. Die spielzeugfreie Zeit bot allem Anschein nach diese Möglichkeit. Die Kinder sprachen erheblich mehr miteinander, die Streitkultur verbesserte sich, die Kinder verbrachten ihren Tag erheblich selbständiger, die Erzieherin wurde sehr viel weniger zur Regelung von Streitigkeiten gefragt, jüngere und oft auch schüchternere Kinder konnten sich besser in die Gruppe einbringen, Rollenspiele nahmen zu, die Kinder waren mit sehr wenig Material zufrieden, nutzten es viel ausdauernder und intensiver und die Kinder wirkten insgesamt ausgeglichener und selbstbewußter. (Schubert, Strick 1995)

Das Projekt „Spielzeugfreier Kindergarten“ gewann in recht kurzer Zeit an Ausstrahlung und fand Nachahmung im ganzen Bundesgebiet. Eine Flut an Anfragen und Besuchen interessierter Kindergartenleiterinnen und Erzieherinnen brach über den Kindergarten in Penzberg, die Projektinitiatoren und die Aktion Jugendschutz herein und die erste Auflage der erstellten Projektdokumentation war in kurzer Zeit vergriffen. In 6. Auflage herausgegeben sind im September 1996 bereits mehr als 21.000 Exemplare verteilt und über 50 Kindergärten, die das Projekt zum Teil schon mehrmals durchführten, stellten ihre Adressen der Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V. für eine Datei von Ansprechpartnerinnen zur Verfügung. Aus einigen Einrichtungen liegen weitere beschreibende Dokumentationen über den Zeitraum der Projektdurchführung vor. Trotz vieler Übereinstimmungen wird aus den Berichten auch deutlich, daß sich die Kinder vor allem in den ersten Projektwochen sehr unterschiedlich verhalten und in den Kindergruppen recht unterschiedliche Themen und Schwerpunkte entstehen. Damit nicht einzelne Erfahrungswerte von Einrichtungen die Erwartungshaltung von Erzieherinnen vor neuen Projekten verengen und damit den Projektverlauf erschweren, wurde von der Aktion Jugendschutz eine wissenschaftliche Untersuchung in Auftrag gegeben, die unterschiedliche Erfahrungen zusammenführen sollte. Aufgabe der Studie war es, zu überprüfen, ob die durchgeführten Projekte das ursprüngliche Ziel der Initiatorinnen und Initiatoren erreichen, nämlich die Lebenskompetenzen dieser Kinder zu stärken und damit einen Beitrag zur Suchtprävention bei Kindergartenkindern zu leisten.

2. Lebenskompetenzen

In der deutschen Fachliteratur und in deutschen Übersetzungen englischer Fachliteratur werden die Termini „Lebenskompetenzen“, „psychosoziale Kompetenzen“, „Fertigkeiten zur allgemeinen Lebensbewältigung“ „Bewältigungskompetenzen“ häufig synonym verwendet (Künzel 1994, S.42) und als Übersetzungen für das englische Wort „life skills“ angeboten. Das ist irreführend, da damit zwei unterschiedliche Begriffe vermischt werden. In der englischsprachigen Literatur besitzen die Worte „life skill“ und „psychosocial competence“ unterschiedliche Bedeutungen.

Unter psychosozialer Kompetenz werden die grundsätzlichen Fähigkeiten verstanden, die der Mensch zum Überleben in einer menschlichen Gemeinschaft braucht und im Normalfall auch besitzt. Diese Kompetenzen wären zum Beispiel die Fähigkeit, sich zu äußern, sich verständlich zu machen und andere verstehen zu lernen, die Fähigkeit, Kontakt zu anderen Menschen aufzunehmen und Beziehungen aufzubauen.

Unter „life skills“ werden Fertigkeiten verstanden, die das Überleben in einer bestimmten gesellschaftlichen Gemeinschaft ermöglichen oder erleichtern. Diese Fertigkeiten dienen dazu, die eigene psychosoziale Kompetenz bei wachsenden oder kulturell variierenden Anforderungen zu erhalten bzw. zu verstärken. Es wird davon ausgegangen, daß diese Fertigkeiten im Leben erlernt werden müssen und dieses Erlernen von der sozialen Umwelt erleichtert und erschwert werden kann.

Es ist natürlich nicht immer leicht, lebenspraktische Fertigkeiten und Techniken und psychosoziale Kompetenzen begrifflich klar zu trennen, da die Kompetenz sich den anderen Menschen über die Fertigkeit mitteilt. Dies soll an folgendem Beispiel verdeutlicht werden. Ein fünfjähriges Kind, das deutlich und grammatikalisch korrekt sprechen kann, wird meist leichter und besser verstanden als ein Kind, das sehr undeutlich spricht, sich häufig verhaspelt und halbe Sätze verschluckt. Das erste Kind verfügt bereits über eine wichtige Technik, um die eigene kommunikative Kompetenz zu stärken. Fatal wäre jedoch der

Umkehrschluß. Nicht jedes Kind, das deutlich und grammatikalisch korrekt sprechen kann, verfügt über eine reichhaltige kommunikative Kompetenz. Es ist denkbar, daß dieses Kind seine eigenen Gefühle nicht ausdrücken kann, sich hinter Floskeln und Worthülsen versteckt und andere Kinder nur schwer versteht. Wenn Erwachsene sich vor allem auf die Vermittlung sprachlicher Fertigkeiten konzentrieren und die Funktion dieser Fertigkeiten aus den Augen verlieren, kann dieses Verhalten die kommunikative Kompetenz bei Kindern sogar schwächen, da Kinder dann häufig verstummen (Winner 1996). In dieser hier vorgelegten Untersuchung wird der Begriff Lebenskompetenz in seiner ursprünglichen Bedeutung verwendet und mit dem englischen Begriff „psychosocial competence“ gleichgesetzt. Es wird hier nach der Stärkung, Erweiterung oder Schwächung von Kompetenzen gefragt und nicht nach dem Erwerb von Techniken und Fertigkeiten im oben ausgeführten Sinne.

Durch die begriffliche Abgrenzung von „life skills“ und psychosozialen Kompetenzen wird auch erkennbar, daß beide Termini neben einer individuellen Dimension auch eine soziale Dimension besitzen.

„Mit life skills sind hier diejenigen Fähigkeiten gemeint, die einen angemessenen Umgang sowohl mit unseren Mitmenschen als auch mit Problemen und Stresssituationen im alltäglichen Leben ermöglichen. Solche Fähigkeiten sind bedeutsam für die Stärkung der psychosozialen Kompetenz.“ (WHO-Rundschreiben 1994, S.2)

Aus der Formulierung „angemessener Umgang“ bzw. „alltäglichem Leben“ wird deutlich, daß es sich hierbei um Fertigkeiten handelt, deren Anerkennung Gegenstand gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse in einer bestimmten historischen Gesellschaftskonfiguration sind. So könnte z.B. die Fähigkeit zu „Gehorsam“ in bestimmten Gesellschaftssystemen oder Gruppen höher bewertet werden als die Fähigkeit „Gruppendruck zu widerstehen“. Projekte, die sich die Stärkung von Lebenskompetenzen zum Ziel setzen, können den Konsens über die Notwendigkeit bestimmter Fähigkeiten nicht voraussetzen. (vgl. Kap. 5.5 Haltung der Eltern)



Forschungsarbeiten zur Evaluation von Primärpräventionsmaßnahmen zeigen, daß jene Menschen weniger gefährdet sind, Substanzmißbrauch zu begehen, die Fähigkeiten in folgenden Bereichen haben. Diese Fähigkeiten gelten als Lebenskompetenzen:

Kommunikation, zwischenmenschliche Beziehungen, Umgang mit Gefühlen, kritisches Denken, Entscheidungsfindung und Handlungskompetenz, Problemlösung, Selbstbehauptung, Selbstwahrnehmung, Widerstand gegenüber Gruppendruck, Umgang mit Streß und Angst, Frustrationstoleranz. (WHO-Rundschreiben 1994/8)

Die Studie „Spielzeugfreier Kindergarten - ein Projekt zu Stärkung von Lebenskompetenzen bei Kindern?“ bezieht sich auf diese Ergebnisse. Im folgenden werden die Lebenskompetenzen benannt und begrifflich erläutert, die Bestandteil der Fragestellung sind, da in dieser Untersuchung keine vollständige und abschließende Liste aller Lebenskompetenzen bearbeitet werden konnte. Es handelt sich bei diesen Fähigkeiten um die Kompetenzen von Kindern. Es wird davon ausgegangen, daß Kinder diese Fähigkeiten nicht nur für später benötigen, um als Erwachsene ihren Alltag besser bewältigen zu können, sondern in der Gegenwart brauchen, um ihren kindlichen Alltag angemessener, vielleicht kindgerechter leben zu können.

2.1 Die Fähigkeit, sich verständlich zu machen und andere zu verstehen

Sich zu verstehen bedeutet mehr, als sich sprachlich ausdrücken zu können. Einfühlsamkeit und die Bereitschaft zuzuhören sind wichtige Grundlagen für Verständnis. Es genügt nicht nur zu hören, was einer sagt. Es ist notwendig zu verstehen, was einer meint. Im Laufe der Entwicklung wird Sprache jedoch zunehmend das wichtigste menschliche Werkzeug, um diese Verständigung herbeizuführen. (Hörmann 1976; Tannen 1990)

Bei der Förderung kommunikativer Kompetenzen geht es nicht darum, formale sprachliche Fertigkeiten zu üben wie eine korrekte Aussprache, die Bildung eines grammatikalisch korrekten Satzes, sondern den funktionalen Gebrauch von Sprache zu unterstützen. Sprache erfüllt zwei

wesentliche Funktionen, die jeweils eine soziale und eine individuelle Dimension besitzen: die kognitive Funktion - in Sprache wird gesellschaftliches Wissen aufbewahrt, erweitert und individuell verfügbar gemacht - und die kommunikative Funktion; durch Sprache gelingt es, das Bewußtsein beim Gesprächspartner zu verändern, Verständnis für die eigene intendierte Zielsetzung zu erreichen. (Meßing 1981)

2.2 Die Fähigkeit, eigene Bedürfnisse wahrzunehmen, eigene Stärken und Schwächen anzunehmen und Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen

Kinder werden in Kindertagesstätten betreut. Professionell ausgebildete Erwachsene übernehmen die Verantwortung, daß diesen Kindern nicht zustoßt. Diese Erwachsenen befinden sich immer in dem schwierigen Zwiespalt, Kindern einerseits möglichst unbehinderte Entwicklungschancen zu gewähren und andererseits ihre Aufsichtspflicht nicht zu vernachlässigen. Betreuung kann so zu Einengung, Fürsorge zur Bevormundung werden. Damit Kinder ihre eigenen Stärken und Schwächen, ihre individuellen Bedürfnisse wahrnehmen können, brauchen sie betreuende Erwachsene, die beobachten dürfen und die die Zeit erhalten, die Kinder kennen- und einschätzen zu lernen. Einen großen Stellenwert für die Entwicklung von Selbstvertrauen bei Kindern nimmt die Möglichkeit einer unbehinderten Bewegungsentwicklung ein. Kinder, die sich gemäß ihres Entwicklungsstandes bewegen dürfen, sind nicht nur weniger unfallgefährdet, sie sind kontaktfreudiger, neugieriger und selbstbewußter als andere.

(Schneider/Wüstenberg 1995; Zimmer 1995)

2.3 Die Fähigkeit, sich selbst eigene Aufgaben zu stellen, Probleme wahrzunehmen und selbst Lösungen zu entwickeln

Kritisches Denken entsteht kaum durch die Übernahme bestehenden Wissens, sondern durch das Sammeln eigener Erfahrungen. In der Reggio-Pädagogik (Malaguzzi 1991; Dreier 1993) wurden den kindlichen Lösungsvorschlägen, ihren Defini-



tionen und Gedankengebäuden große Aufmerksamkeit geschenkt. Kindliche Erklärungen für den Zusammenhang von Licht und Schatten, für Zeit und die Geschlechtszugehörigkeit wurden nicht nach Erwachsenenmaßstäben korrigiert, sondern als wertvolle Erkenntnisschritte dokumentiert und aufbewahrt. Die Pädagoginnen und Pädagogen dort konnten durch ihre Arbeit zeigen, daß Kinder die Möglichkeit brauchen, selbst Experimente durchzuführen, in die Irre zu gehen, „Falsches“ zu denken, ohne von Erwachsenen in eine vorstrukturierte Gedankenbahn gelenkt zu werden. Auf diese Weise wird bei Kindern ungeahnte Kreativität, der Mut, Risiken einzugehen und die Lust am Denken geweckt.

2.4 Die Fähigkeit, Widersprüche und Disharmonien als unvermeidliche Bestandteile von Entwicklung anzunehmen, Mißerfolge nicht um jeden Preis vermeiden zu wollen und die Chancen zu sehen, sich selbst ins Gleichgewicht zu bringen

In pädagogischen Programmen oder Konzepten außerfamiliärer Betreuungseinrichtungen wird häufig das Ziel formuliert, Kindern eine allseitige harmonische Entwicklung zu ermöglichen (Laurer/Zimmer 1994). Dies ist sicher gut gemeint. Mit dieser Floskel wird Kindern aber eine Entwicklungsmöglichkeit vorgegaukelt, die es in Wirklichkeit gar nicht geben kann. Kinder geraten in ihrer Entwicklung notwendigerweise aus dem Gleichgewicht, da sie sich aus Widersprüchen heraus, dem Widerspruch zwischen Bedürfnis und Möglichkeit, weiterentwickeln. Widerspruch ist ...*„die Wurzel aller Bewegung und Lebendigkeit. Nur insofern etwas in sich selbst einen Widerspruch hat, bewegt es sich, hat Trieb und Tätigkeit.“* (Hegel)

Wird umfassende Harmonie zum Maßstab einer gelungenen Entwicklung erhoben, werden die wirklichen Entwicklungsaufgaben, vor denen Kinder stehen, verharmlost und ihr „Aus-dem-Gleichgewicht-geraten“, nicht als unvermeidliche Entwicklungsbedingung, sondern als Störfaktor oder Auffälligkeit gewertet. Betreuende Erwachsene geraten dann schnell in den Zugzwang, als Regulatoren von außen bei Kindern die geforderte Harmonie wiederherzustellen. Sie nehmen Kin-

dern damit die Möglichkeit, die „Normalität“ von Disharmonien zu erleben und eigene kindliche Strategien für die Lösung von Widersprüchen zu finden.

Kinder sind jedoch nicht pausenlos aus dem Gleichgewicht. Sie wirken oft viel geduldiger und ausgeglichener als Erwachsene. Kinder besitzen eine besondere Bewältigungsmethode, die life-skill „spielen“. Eine Möglichkeit sich Ausgleich und Gegengewicht zum permanenten Entwicklungsdruck zu schaffen, erhalten die Kinder durch das Spiel.

„Schon jetzt können wir sagen: Der Entwicklungsfortschritt und das Lernen sind Nebenefekte, sie kommen durch die Bedürfnislage des Kindes zustande, das angesichts seiner Schwachheit sowie der langen Entwicklungsdauer und angesichts des gewaltigen Sozialisationsdruckes spielen muß, um im Gleichgewicht zu bleiben. Man kann vermuten, daß in komplexen Gesellschaften wie der unseren, in denen es viel zu lernen gibt, Spielen für die Entwicklung noch wichtiger ist, als in weniger komplexen Kulturen.“ (Oerter, Rolf 1993, S.64)

Die Stärkung dieser Lebenskompetenz erfordert die Akzeptanz einer widersprüchlichen Entwicklung und die Schaffung selbstbestimmter Spielmöglichkeiten für Kinder.

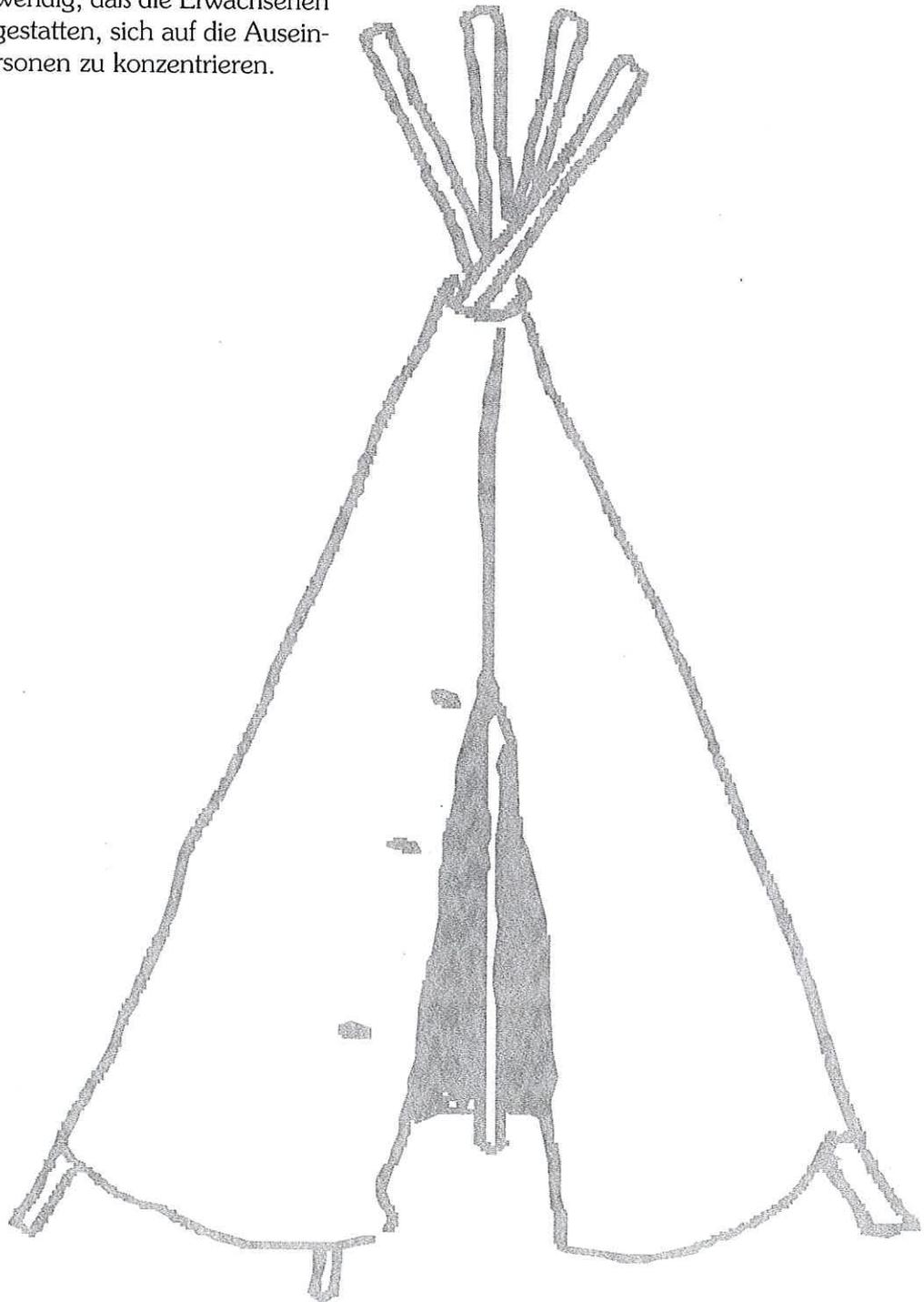
2.5 Die Fähigkeit, Beziehungen aufzubauen, sich Hilfe bei anderen zu holen, kollektive Lösungen zu finden

Selbständig zu sein heißt nicht, ich kann alles alleine, ich brauche niemanden mehr, es bedeutet vielmehr, ich weiß, wo ich Unterstützung bekomme, wo ich Partnerinnen und Partner für meine Unternehmungen finde. Bereits der Säugling entwickelt Beziehungen, er beeinflusst seine Umgebung und setzt sich neben der gegenständlichen Welt vor allem auch mit seinem menschlichen Umfeld auseinander. Die Erwachsenen lenken sehr früh die Aufmerksamkeit des Kindes und setzen für ihn Schwerpunkte.

Ein wichtiges Mittel von Erwachsenen, die Aufmerksamkeit des Kindes zu steuern, sind Spielgegenstände. Ergebnisse aus der geschlechtsspezifischen



schen Sozialisationsforschung bei Säuglingen zeigen z.B., daß männliche Säuglinge, wenn sie weinen, häufiger mit Spielgegenständen abgelenkt werden, während mit weiblichen Säuglingen in dieser Situation häufiger gesprochen wird (Preisling/Best 1985). Bei Jungen wird so sehr früh das Interesse für Gegenstände geweckt, während Mädchen häufiger das Angebot erhalten, sich mit Personen auseinanderzusetzen. Zur Stärkung der Lebenskompetenz „zwischenmenschliche Beziehung“ scheint es notwendig, daß die Erwachsenen den Kindern wieder gestatten, sich auf die Auseinandersetzung mit Personen zu konzentrieren.





3. Die Untersuchungsmethode und Fragestellung der Untersuchung

Die Fragestellung der Untersuchung lautet:

Werden die hier benannten Lebenskompetenzen der Kinder durch die spielzeugfreien Projekte in den Kindergärten gestärkt?

3.1 Methodik

Für die Auswahl der Untersuchungsmethode wurden die vorliegenden Dokumentationen der Projekte zum spielzeugfreien Kindergarten ausgewertet. Die Durchsicht ergab, daß die Herausnahme des Spielzeugs einen komplexen, interaktiven Prozeß auslöst, der die Kinder, die Erzieherinnen, die Struktur der Kindertagesstätte und in einigen Fällen auch die Eltern der Kinder und das weitere Umfeld des Kindergartens beeinflusst. Das fehlende Spielzeug verändert den gesamten Kindergarten. Wie diese Situation von den Kindern genutzt werden kann und welche Erfahrungen und Entwicklungsschritte sie in dieser Zeit machen können, hängt nicht nur von den einzelnen Kindern und den gruppenspezifischen Bedingungen in der Kindergruppe ab, sondern wird wesentlich von den Beobachtungen, Interpretationen, Bewertungen und daraus resultierenden Verhaltensweisen der Erzieherinnen beeinflusst. Da begleitende Beobachtungen der Kinder während der spielzeugfreien Zeit für diese Untersuchung zu umfangreich gewesen wären, konzentriert sich die Studie auf die Befragung der pädagogischen Mitarbeiterinnen.

In Leitfaden-Interviews wurden 20 pädagogische Mitarbeiterinnen von Kindergärten zu der Projektvorbereitung, der Projektdurchführung, ihren Beobachtungen der Kinder, ihren eigenen Selbstreflexionen und der Zusammenarbeit mit Eltern in dieser Zeit befragt. Diese Interviews wurden auf Tonband festgehalten und als schriftliche Wortprotokolle dokumentiert.

Die Methode der qualitativen Interviews wurde einer Fragebogenerhebung vorgezogen, da so die Komplexität und Individualität der Ereignisse besser erfaßt werden konnte. In den Ergebnissen werden sowohl differierende wie übereinstimmende Aussagen und Beobachtungen, Bewertungen und Interpretationen der Erzieherinnen dargestellt.

3.2 Auswahl der Einrichtungen und Interviewpartnerinnen

Von der Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V. wurden bayernweit Einrichtungen angeschrieben, die zwischen 1994 und 1996 das Projekt durchgeführt haben und um ihre Bereitschaft für die Teilnahme an dieser Untersuchung gebeten. Davon wurden acht Einrichtungen ausgewählt, die nach Standort, Größe, Alter und Trägerschaft variierten. Drei Einrichtungen lagen in einer Großstadt oder einer mittelgroßen Stadt, eine in einer dieser Großstädten zugeordneten Vorstadt, zwei in einer Kleinstadt und zwei in dörflichen Gemeinden. Vier Einrichtungen befanden sich in kommunaler und vier in freier Trägerschaft. Mit Ausnahme der zwei integrativen Einrichtungen (15 Kinder 3 Betreuerinnen, 18 Kinder 3 Betreuerinnen) waren die äußeren Rahmenbedingungen und Organisationsstrukturen der Einrichtungen sehr ähnlich. In allen Einrichtungen wurden pro Gruppe ca. 25 Kinder von jeweils einer Erzieherin und einer Kinderpflegerin bis zu maximal 9 Stunden am Tag betreut. In einigen Einrichtungen wurden zusätzlich Vor- bzw. Berufspraktikantinnen eingesetzt. Zwei Einrichtungen hatten ein schriftlich formuliertes Konzept für ihre Einrichtung als Grundlage ihrer Arbeit.

Sehr unterschiedlich war das Einzugsgebiet der Einrichtungen und die daraus resultierende Struktur der Kindergruppe. Im Schaubild wird auf die Gruppen Bezug genommen, da sie sich zum Teil einrichtungsintern unterscheiden. So kann die soziale Zusammensetzung in einer Ganztagsgruppe von der Vormittagsgruppe der gleichen Einrichtung abweichen. Bei der Darstellung der Gruppenmerkmale und ihren Häufigkeiten wurde die Verwendung von Fachausdrücken vermieden, da es sich hierbei um Eindrücke der Erzieherinnen handelt und nicht um soziologische Kategorien.



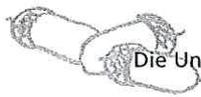
Die Auswahl der Interviewpartnerinnen wurde in den jeweiligen Einrichtungen getroffen und beruhte auf der freiwilligen Entscheidung der Mitarbeiterinnen. Von den befragten pädagogischen Mitarbeiterinnen waren 13 Erzieherinnen, 4 Kinderpflegerinnen, 1 Sozialpädagogin, 1 Heilpädagogin, 1 Berufspraktikantin. Vier von den befragten Interview-Partnerinnen übten Leitungsfunktion in ihrer Einrichtung aus. Das Durchschnittsalter lag bei 39,6 Jahren, der überwiegende Anteil der Teilnehmerinnen verfügte über eine mehrjährige berufliche Praxis.

Die Altersstreuung:

20 bis 29 = 3 30 bis 39 = 8
40 bis 50 = 4 und 50 bis 60 = 5.

Bei der Darstellung der Ergebnisse wird auf den unterschiedlichen Ausbildungsstand oder die unterschiedliche Funktion der pädagogischen Mitarbeiterinnen nicht Bezug genommen. Vereinfachend werden im Text alle als Erzieherinnen bezeichnet.





Gruppenzusammensetzung

	Anzahl der Gruppen
Verlängerte Gruppe ca. 6 Stunden:	15
Halbtags-Gruppe:	3
Ganztags-Gruppe:	2
Ausgewogene Altersmischung	14
Mehr Drei-Vierjährige	0
Mehr Fünf - Sechsjährige	6
Ausgewogenes Geschlechterverhältnis	16
Mehr Mädchen	1
Mehr Jungen	3
20 - 50 % ausländische Kinder	4
50% und mehr ausländische Kinder	3
unter 20% ausländische Kinder	13
ländlich/städtisch gemischtes Einzugsgebiet	7
überwiegend ländliches Einzugsgebiet	4
überwiegend städtisches Einzugsgebiet	9
Eltern aus sehr unterschiedlichen sozialen Verhältnissen	15
auffallend viele eher wohlhabend	2
auffallend viele eher ärmer	3

Zeitraum und Häufigkeit der Durchführung

Projekt im ersten Halbjahr 1995 einmal durchgeführt	8
Projekt im ersten Halbjahr 1994 einmal durchgeführt	3
Projekt im Zeitraum 1994 bis März 1996 zwei- dreimal durchgeführt	9
Projekt verkürzt durchgeführt	3



4. Ergebnisse

Die dokumentierten Interviews mit den Erzieherinnen beinhalten vielfältige Hinweise und Beispiele, die auf eine Stärkung der Lebenskompetenz bei Kindern während der spielzeugfreien Zeit schließen lassen. Diese qualitativen Ergebnisse werden im folgenden den unterschiedlichen Kompetenzbereichen zugeordnet. Es entstehen dabei in der Darstellung notwendigerweise Überschneidungen und Redundanzen, da die Fähigkeiten eng miteinander verknüpft sind und sich so nur künstlich trennen lassen. So führt eine Stärkung der sprachlichen Kompetenz auch zu einer Förderung des kritischen Denkens (kognitive Funktion von Sprache) und zu einer Erleichterung des Beziehungsaufbaues (kommunikative Funktion von Sprache).

4.1 Stärkung der Beziehungsfähigkeit

Die Erzieherinnen berichteten in den Interviews, daß vor der spielzeugfreien Zeit die Tage häufig so begannen:

Die Kinder betraten den Gruppenraum und suchten sich in der ersten Freispielzeit eine Spielecke mit den dort angebotenen Spielsachen. Die Aufmerksamkeit der Kinder wurde vor allem von den Spielsachen vereinnahmt. Die Auseinandersetzung mit dem Material und den Gegenständen war bedeutender als die Beziehung zu den Spielpartnerinnen und Partnern, die als Konkurrenten um die Materialmenge häufig sogar als störend empfunden wurden. Kinder, die später kamen, mußten sich mit dem begnügen, was übrigblieb. Sie wurden nur selten in bereits laufende Spielsituationen miteinbezogen. Eine Erzieherin faßte diese Eindrücke wie folgt zusammen:

„Ich hatte manchmal das Gefühl, die müssen erst das ganze Angebot abarbeiten, bis sie sich auf ein anderes Kind einlassen konnten.“

In der spielzeugfreien Zeit verlor das Material seine Anziehungskraft und die Menschen wurden wieder interessanter. Einige Erzieherinnen berichteten, daß es für die Jungen zu Beginn des Projektes schwieriger war, sich auf andere Kinder einzulassen als für die Mädchen. Während die

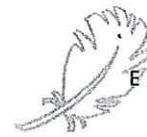
Mädchen sehr schnell Rollenspiele oder Krasspiele mit anderen Mädchen zusammen entwickelten, fehlte den Jungen das Spielmaterial häufiger als Sicherheit. Eine Erzieherin stellte ein gutes Beispiel von einem Jungen dar, der das älteste Geschwisterkind zuhause sehr unter dem Druck stand, der „Große“ zu sein, in der Kindergartengruppe gehörte er aber zu den jüngeren. Er verbrachte vor dem Projekt viel Zeit damit zu beweisen, daß er die Spiele alle beherrsche. In der ersten Projektphase äußerte er die Angst, daß „...vielleicht verlernt, wie die ganzen Regelspiele gehen“. Erst nach ein paar Wochen fing er an, die anderen Kinder wahrzunehmen und seine eigene Persönlichkeit zu entdecken. Der Druck von ihm ab und er wirkte zunehmend glücklich.

Die Jungen versuchten häufiger in den ersten Projektwochen die Leere zu umgehen, indem sie sich auf die neuen Materialien stürzten und ununterbrochen sägten, hämmerten, bauten und Dinge herstellten.

„Also wir hatten ja mit den Kindern besprochen, was wir alles in dieser Zeit machen könnten und die erste Zeit sind die alle gleich reaktiv und haben gesagt, so jetzt suchen wir uns ein Holz und dann bauen wir. Sie haben viel Material zuhause mitgebracht und sich das selber organisiert und Werkzeug haben sie von uns bekommen. Und die haben die erste Zeit gebaut und gebaut, aber mir ist aufgefallen, daß sie ihre Sachen jeden Abend mit nach Hause genommen haben und am nächsten Tag nicht wieder mitgebracht haben. Das ging so zwei Wochen.“ (Erzieherin)

Aufgebrochen wurde diese Konzentration auf die gegenständliche Welt durch die Tatsache, daß die Verwirklichung der kindlichen Bauvorhaben in diesen neuen Materialien meist im Team erleichtert leichter zu bewerkstelligen war als alleine. Zunehmend wurden kollektive Lösungen im Gespräch gefunden und erarbeitet und die Notwendigkeit und die Chance von Beziehungen erkannt.

Erstaunlich war, daß sich nach dieser Anfangsphase in vielen Gruppen dieses geschlechtsstereotypische Verhaltensmuster auflöste oder schwächer wurde. Jungen waren dann auch stärker



ker und häufiger an Rollenspielen beteiligt und Mädchen arbeiteten auch an der Werkbank. Einige Erzieherinnen bemerkten, daß Jungen auch „untypische“ Rollen übernehmen konnten, wie z.B. ein Tierbaby oder das kranke Kind.

In der spielzeugfreien Zeit standen die Kinder nicht länger in Konkurrenz um die Spielsachen (der Streit um das Spielzeug entfiel) und wurden auch viel weniger über den Besitz oder die Geschicklichkeit im Umgang mit Spielmaterialien gemessen. Jetzt zählte bei den Kindern mehr der Einfallsreichtum für neue Spiele, handwerkliche Fertigkeiten beim Umgang mit Werkzeug oder die Fähigkeit, andere Kinder für Spielideen zu begeistern oder sich in die Spielideen anderer einzubringen. Durch die künstlich hergestellte Leere entstand für alle Kinder eine gleichberechtigte Ausgangssituation. Alle mußten sich jetzt neu zurechtfinden. In den vielen Gesprächen, die sie jetzt führten, entdeckten die Kinder die unterschiedlichen Individualitäten, verschiedene Stärken und Schwächen, die vorher in der durch die Vielfalt von Spielmaterialien und Angeboten strukturierten Situation nicht deutlich wurden. Viele Erzieherinnen waren überrascht, daß gerade auch die jüngeren Kinder, oder sehr schüchterne und ängstliche Kinder, in dieser Zeit sehr gut in die Gruppe integriert waren. Die vielfältigen Rollenspiele gaben allen Kindern - unabhängig von Temperamentsunterschieden oder Neigungen - die Chance, in das Gruppenspiel einbezogen zu werden oder es aktiv mitzugestalten.

Unumgängliche Bedingung für die Stärkung dieser Lebenskompetenz war neben den spielzeugfreien Räumen das beobachtende und gewährendelassende Verhalten der Erzieherinnen.

Vielen Erzieherinnen fiel es sehr schwer, nicht einzugreifen, wenn einzelne Kinder scheinbar isoliert und einsam im Gruppenraum herumstanden und keinen Kontakt fanden. Beim genauen Hinsehen entdeckten die Erzieherinnen jedoch häufig, daß diese Kinder die Zeit brauchten, um das Geschehen erst einmal zu beobachten und um zu überlegen, ob sie den Kontakt überhaupt aufnehmen wollten. Bisher hätten die Erzieherinnen nach ihren Aussagen viel schneller versucht, den Kindern Brücken zu bauen und für sie Kontakte zu anderen Kindern geknüpft. Jetzt erhielten diese Kinder viel Zeit, die eigenen Bedürfnisse wahr-

zunehmen. Sie wurden nicht gedrängt, permanent in Beziehungen zu anderen zu stehen. Nur in Einzelfällen behielten Kinder diese abwartende Haltung während der ganzen Projektphase bei. Die meisten Kinder entwickelten eigene Strategien, Kontakte zu anderen Kindern herzustellen und Beziehungen aufzubauen und erlebten so, daß sie selbst kompetent sind, ohne die Hilfe von Erwachsenen die Beziehungen zu entwickeln, die ihnen selber wichtig sind.

4.2 Stärkung der Wahrnehmung persönlicher Bedürfnisse und des Selbstvertrauens

In der spielzeugfreien Zeit beobachteten die Erzieherinnen, daß die Kinder sehr individuelle und unterschiedliche Bedürfnisse befriedigen wollten. Während einige Kinder am Morgen lieber bei der Erzieherin kuscheln wollten, drängte es andere bei jedem Wetter in den Garten. Durch die offenere Struktur des Tagesablaufes erhielten die Kinder erheblich mehr Entscheidungsspielraum ihre persönlichen Interessen zu verfolgen, auch wenn dies Konflikte auslöste. In den meisten Einrichtungen durften einzelne Kinder während der Projektphase zu jedem Zeitpunkt in den Garten, auch wenn die Gruppe noch im Raum bleiben wollte. In einer Gruppe erarbeiteten sich die Kinder selbst Regeln für diese Situation, z.B. auf andere achten, sofort Bescheid sagen, wenn sich ein Kind verletzt oder in Gefahr befindet, den Garten nicht verlassen, nur auf bestimmte Bäume klettern. Diese Regeln wurden auch immer befolgt, Verletzungen gab es nicht. Nach anfänglichem Durcheinander und auch Frust gelang es den Kindern zunehmend, ihre eigenen Bedürfnisse zu artikulieren und um ihre Interessen auch zu kämpfen. Die Erzieherinnen beobachteten, daß die Kinder begannen, anderen Kindern ihre Meinung zu sagen. „Ich mag nicht, wenn du dich da einmischst. Es ist mir zu laut. Hier spielen jetzt wir usw.“ Zum Teil erschwerten die räumlichen Bedingungen die Konfliktlösungen der Kinder, wenn z.B. lautes Hämmern und Werken und ruhige Spiele in einem Raum stattfinden mußten. Die Kinder entschieden zunehmend selbst über ihre Tagesgestaltung. Es bestand kein Zwang, sich an bestimmten Aktivitäten zu beteiligen, nichts geschah unter Zeitdruck, die Kinder konnten



auch einfach einmal faulenzten, nichts tun, vor sich hin träumen oder in einer Ecke stehen und zugucken. Dies ermöglichte es den Kindern, ihre persönlichen Bedürfnisse stärker wahrzunehmen und eigene Entscheidungen zu treffen. Wie viel den Kindern diese Entscheidungsfreiheit bedeutete, zeigte auch die Tatsache, daß die Kinder ganz einsichtig und bereitwillig die Konsequenzen akzeptierten, wenn sie z.B. bei einem Ausflug die Getränke vergessen hatten, nur Süßigkeiten mitnehmen wollten oder sich in der Länge der Strecke verschätzt hatten.

Eine Stärkung der Selbständigkeit und des Selbstvertrauens fand vor allem dort statt, wo die Erzieherinnen die Bedürfnisse der Kinder verstehen und tolerieren konnten. Dies war nicht immer der Fall. Vor allem Jungen fielen in den ersten Projektwochen durch einen ungebremsten Bewegungsdrang auf. In einer Einrichtung belagerte eine Gruppe von Jungen über Tage hinweg ununterbrochen die Turnhalle. Sie schienen kein einziges anderes Interesse zu verfolgen als zu toben.

„Für manche war es ganz schwer die ersten Tage. Die haben wirklich nur rennen und flitzen wollen. Die sind ganz viel in die Halle und herumgesaut und rumgelaufen. Für die Kinder war das aber nicht schlimm, denen hat das eigentlich Spaß gemacht, das Rumrennen. Für die war das eigentlich mehr so eine befreiende Situation.“ (Erzieherin)

„Dieses Jahr war es das erstmal ganz anders wie sonst. Die Kinder sind vorwiegend in die Turnhalle gegangen. Die Turnhalle war der Renner. Also zum Teil die gesamte Gruppe. Sie hatten sich dort mit Matten Bahnen gebaut, sind auf der Kletterwand gestiegen und runtergesprungen und das war zum Teil wahnsinnig wild. Am ersten Tag war ich echt fix und fertig und habe mir gedacht, das war der erste Tag, da haben sie sich ausgetobt, es wird sich wieder legen, ich habe nicht eingegriffen, aber es ging so weiter am zweiten, dritten, vierten Tag. Nur Turnhalle, nur hüpfen den ganzen Tag. Die Kinder haben es genossen, es war wunderschön, aber ich war ziemlich fertig und enttäuscht. Diesemal war ich richtig enttäuscht, weil ich gesagt habe, die tun nichts anderes als sausen, die haben keine Ideen. Keiner hat

irgend etwas verlangt, was er haben möchte was er machen möchte, gar nichts.“ (Erzieherin)

Manchen Erzieherinnen fiel es schwer, in den Bewegungsspielen der Kinder eine sinnvolle Tätigkeit zu entdecken, obwohl sie alle für das Bedürfnis der Kinder Verständnis zeigten und intensiv überlegten, wieviel Bewegungsspielraum notwendig sei. Während die Erzieherinnen durch ihren phantasievollen Umgang von Kindern mit gezeigten ständlichen Materialien und pfiffige Lösungen für Alltagsproblemen als kreativ bewerteten und stolz auf diese Leistungen der Kinder waren, zeigte sie sich enttäuscht, wenn die Kinder sich vor allem wild und unbändig bewegen wollten. In einigen Gruppen reglementierten die Erzieherinnen die Bewegungsmöglichkeiten der Kinder durch die Hoffnung, die Kinder zu anderen Tätigkeiten ermuntern zu können. Die Benutzung der Turnhalle wurde eingeschränkt, die Tobenzeiten im Tagesablauf begrenzt oder den „Toberecken“ bestimmte Räume oder Ecken zugewiesen.

Diese Grenzen brachten jedoch nicht den gewünschten Erfolg. Eine Erzieherin berichtet, daß zwei Jungen sehr häufig miteinander rauf und runter wollten, nahezu ununterbrochen am Toben und Sausen waren und zu keiner anderen Beschäftigung motiviert werden konnten. Sie mußte diesen Kindern immer wieder Grenzen setzen und sie ermahnen. Diese Kinder blieben die gesamte Projektzeit schwierig. Für sie blieb das Projekt ohne Wirkung.

4.3 Stärkung der sprachlichen Kompetenzen

Als besonders auffallend empfanden alle befragten Erzieherinnen, daß die Kinder in der spielfreien Zeit erheblich mehr miteinander sprachen. In einigen Interviews wurde berichtet, daß auch ausländische Kinder viel weniger gehemmt waren, die fremde Sprache zu benutzen und daß schüchterne und zurückgezogene Kinder, die vorher kaum oder gar nicht gesprochen hatten, sich in dieser Zeit plötzlich äußerten und sich sprachlich enorm weiterentwickelten. Bei einem geistlich behinderten Kind war dies so erstaunlich, daß die Erzieherin sich scheute, dies allein auf die spielfreie Zeit zurückzuführen.

Während der Projektphase wurden die Kinder

nicht nur als erheblich gesprächiger erlebt, Sprache wurde auch sehr kreativ und vielfältig in unterschiedlichen Situationen verwendet:

Gespräche:

Die Anregung zu Gesprächen ging in der spielzeugfreien Zeit erheblich häufiger von den Kindern aus als früher. Die Kinder setzten sich zu den Erwachsenen und erzählten von ihren Erlebnissen am Wochenende, von sich selbst, ihren Gefühlen, Befindlichkeiten, Sorgen und Nöten. Die Erwachsenen wurden als Zuhörerinnen gesucht und gebraucht.

Die gleitende Brotzeit wurde von den Kindern als Treffpunkt genutzt, um sich mit anderen Kindern zu unterhalten. Die Themen entstanden spontan und waren sehr vielfältig. Die „Tischgespräche“ nahmen erheblich mehr Zeit in Anspruch als früher. Die Gesprächsgruppen waren meist größer, die Kinder fielen sich weniger ins Wort und hörten sich interessiert zu. Eine Moderation von Erwachsenen wurde nicht eingefordert. Gruppen von zwei oder mehr Kindern zogen sich im Laufe des Kindergartenabends immer wieder zurück um miteinander zu reden. Beliebte Orte waren Fensterbretter, selbstgebaute Höhlen, versteckte Winkel im Haus oder im Garten. In einem Beispiel bearbeiteten zwei Mädchen die Trennung ihrer Eltern. Sie entdeckten in den Gesprächen ihre gemeinsamen Probleme, gaben sich Unterstützung und entwickelten sich zu Freundinnen. In einem anderen Beispiel nutzten zwei Jungen die spielzeugfreie Zeit, um ihr Konkurrenzverhältnis immer wieder im Gespräch zu klären.

Diskussionsrunden:

Die Stuhl- oder Gesprächskreise wurden in der spielzeugfreien Zeit verstärkt als Diskussionsforen genutzt, die zum Teil von den Kindern selbst moderiert wurden. In einigen Gruppen bestimmten die Kinder über Zeitpunkt und Inhalt der Gesprächsrunden. Sie organisierten die Zusammenkunft selbst und legten die Moderation fest. In anderen Gruppen wurden Kinderkonferenzen einberufen. Jeden Tag erhielt ein anderes Kind die Moderation und wurde dafür mit einem bestimmten Zeichen ausgestattet. In den Diskussionsrun-

den wurde die Planung für den Tag oder die Woche ausgehandelt und Verantwortlichkeiten festgelegt. Es wurden die individuellen Bedürfnisse oder Befindlichkeiten besprochen und Regeln für den Umgang miteinander erarbeitet. Diese Diskussionsforen unterschieden sich von den offenen Gesprächen durch ihre Strukturiertheit. Die Kinder entwickelten individuelle Moderationstechniken und Durchsetzungsstrategien in der Gruppendiskussion. Einige Erzieherinnen berichteten, daß alle Kinder unabhängig vom Alter, dem persönlichen Temperament oder der sprachlichen Gewandtheit die Moderationsfunktion freiwillig übernahmen und von den Kindern in dieser Rolle akzeptiert wurden, wenn die Gesprächskreise von den Kindern selbst organisiert wurden.

Rollenspiele:

Die Häufigkeit von Rollenspielen nahm in allen Gruppen zu und gewann an Breite und Komplexität. Sprache wurde hier notwendig, um Spielpartnerinnen und Spielpartner zu gewinnen, um Rollen festzulegen und um das Spiel inhaltlich auszugestalten. Dabei entwickelte sich oft aus einer spontanen Idee ein umfangreiches Szenario mit aufwendigen Planungen und Rollenverteilungen wie eine Hochzeit, eine Zirkusvorstellung, die heiligen drei Könige auf dem Weg nach Bethlehem. Es wurden die eigenen Spielvorstellungen sprachlich erläutert und die Rollen durch Sprache, Mimik und Gestik verkörpert, z.B. „Ich täte jetzt die Braut sein und du bist der Bräutigam und dann täten wir zusammen in die Kirche gehen und dann täten wir uns heiraten und der Pfarrer würde uns fragen.“

Handlungen:

Die Kinder begleiteten ihre Handlungen zunehmend sprachlich, da sie für die Verwirklichung ihrer Ideen meist mehrere Partnerinnen und Partner benötigten. Sie mußten ihre Erfahrungen mit dem Material, ihr Wissen über handwerkliche Techniken und ihre Vorstellungen von dem Ergebnis auch sprachlich ausdrücken um sich verständlich zu machen. z.B. „Bah, ist das hart.“ „Nicht so, du machst das falsch.“ „Halt mal da fest.“ Die Kinder schulten so ganz unbewußt ihr begriffliches Denken und erweiterten ihr sprachliches und gegenständliches Wissen.



Geschichten:

In einigen Gruppen boten die Erzieherinnen den Kindern als Ersatz für die Bücher mündlich erzählte Geschichten an, wenn die Kinder dies wünschten. Für die Erwachsenen war es selbst wieder ungewohnt ohne schriftliche Vorlage und die Unterstützung von Bildern eine spannende Geschichte zu erzählen. Die Phantasie der Kinder mußte allein durch die Sprache, durch die Gestik, Mimik und Intonation angeregt werden. Beim Geschichtenerzählen ruhte die ganze Aufmerksamkeit der Zuhörer auf der erzählenden Person. Die Kinder konzentrierten sich vielmehr auf das Verstehen der sprachlichen Aussagen, da zusätzliche Bildinformationen fehlten und sie hingen den Erzählerinnen sprichwörtlich an den Lippen. Ganz nebenbei erhielten sie die Möglichkeit, die Sprechbewegungen intensiv zu beobachten und zuzuschauen, wie die Sprecherin die Sprachlaute erzeugt.

Sprache wird wieder zum Werkzeug:

In der spielzeugfreien Zeit kommen die Elemente von Sprachförderung zum Tragen, die an einem funktionalen Gebrauch von Sprache und weniger an formalen sprachlichen Fertigkeiten ansetzen. Das ermuntert auch die Kinder, Sprache als Verständigungsmittel zu verwenden, die mit der jeweiligen nationalsprachlichen Grammatik noch Probleme haben oder ängstlich jeden Fehler vermeiden wollen. Häufig wird die Vorstellung der Erzieherinnen von „Sprachförderung“ durch therapeutische Ansätze geprägt. Diese Konzepte haben die auffällige Sprachentwicklung im Blick und erstellen Maßnahmen und Hilfen für Kinder, die als sprachbehindert gelten. So notwendig diese klinisch/therapeutischen Methoden für sprachbehinderte Kinder auch sein mögen, als präventive Maßnahmen zur Förderung der individuellen Sprachentwicklung haben sie sich nicht bewährt. Viele Erzieherinnen waren auch deshalb von der Sprechfreudigkeit der Kinder während der spielzeugfreien Zeit überrascht, weil Sprachförderung im traditionellen Sinne auch vor dem Projekt einen großen Stellenwert besaß und sie mit diesen Methoden viel weniger erreichen konnten.

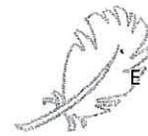
Was verändert sich in der spielzeugfreien Zeit? Psycholinguistisch orientierte Konzepte zur

Sprachförderung zeigen, daß das bewußte Zuhören Kinder erheblich stärker zum aktiven Gebrauch von Sprache anregt als das Vorsprechen (Winner 1996). Während der Projektzeit fanden die Erzieherinnen immer wieder Zeit und Gelegenheit, den Kindern geduldig und gerne zuzuhören. Nahezu alle Erzieherinnen äußert übereinstimmend, daß sie sich vorher niemals die Zeit hätten nehmen können, sich so auf die Erzählungen eines Kindes einzulassen.

„So mit einer Gruppe von 25 Kindern, den feinen Angeboten und dem Zeitdruck möglichst alles einzuhalten, da passiert das eben schon, daß wenn ein Kind etwas erzählen will, daß man dann sagt, erzähle es mir später und dann ist es weg. Und so verliert sich das dann.“ (Erzieherin)

In den Gesprächen ging die Initiative von den Kindern aus. Sie konnten ihre Bedürfnisse formulieren. Sprache wurde so wieder zum Werkzeug, die eigenen Gedanken und Gefühle den anderen mitzuteilen, sich verständlich zu machen. Kinder sprechen nicht nur mit dem Mund, sondern sprechen mit dem ganzen Körper. Wer Kinder dieser Altersstufe beobachtet kann feststellen, daß Kinder beim Sprechen oft in Bewegung sind. Sie können dabei laufen, klettern, schaukeln, hin und her wippen, zappeln und kommen doch nicht außer Atem. Eine unbehinderte Bewegungskoordination und die Lust, sich spontan zu äußern sind eng miteinander verknüpft. In der spielzeugfreien Zeit waren die Gesprächssituationen nicht so eng vorstrukturiert und z.B. auf den Stuhlkrücken zugeschnitten. Mehrere Erzieherinnen schildern Beobachtungen von Gesprächssituationen, die ganz unterschiedliche Körperhaltungen und Bewegungen zuließen, wie z.B. auf dem Bauch liegen, schaukeln, sausen.

Die Berichte der Erzieherinnen zeigen, daß in der spielzeugfreien Zeit nicht nur die kommunikative sondern auch die kognitive Funktion von Sprache gefördert wird. Kindliches Denken ist in dieser Entwicklungsphase noch laut und eng mit der begrifflichen Entwicklung verknüpft. Durch die Parallelität von Sprache und Handlung lernen Kinder, ihre Erfahrungen sprachlich zu ordnen und allgemeinverständlich auszudrücken (Weiß, 1981). Dieses sprachliche „Begleiten“ von Handlungen erhielt in der spielzeugfreien Zeit ein



größeren Stellenwert, da an den Tätigkeiten mehr Kinder beteiligt waren und Gedanken vermittelt werden mußten, um bei der Bewerkstelligung der Aufgabe erfolgreich zu sein.

Die Motivation der Kinder, Sprache zu gebrauchen und zu verbessern, entstand durch die erlebte Effektivität dieses Werkzeuges.

4.4 Förderung der Kreativität und des kritischen Denkens

Neben der sprachlichen Ausdrucksstärke waren die Erzieherinnen vor allem von dem Erfindungsreichtum der Kinder begeistert. Während der spielzeugfreien Zeit hatten die Kinder die Möglichkeit, eigene Themen und Projekte zu entwickeln, mit ungewohnten oder unüblichen Materialien zu arbeiten und Lösungen für selbstgestellte Aufgaben zu finden, ohne daß die Erwachsenen Vorgaben machten.

In fast allen Gruppen wurden neben den klassischen Spielsachen auch Bastelmaterialien wie Scheren, Kleber, Papier, Farben oder Stifte entfernt. Die Kinder mußten ihre Wünsche begründen, wenn sie bestimmte Gebrauchsgegenstände einforderten und wurden ermuntert, sich andere Möglichkeiten zu überlegen. Die Kinder mußten so im Vorfeld ihrer Aktionen über ihren Materialbedarf nachdenken, gründlich planen und überlegen und alternative Methoden in Betracht ziehen.

Die Themen, die sich die Kinder selbst suchten, waren sehr vielfältig und konnten von den Erwachsenen weder vorhergesehen noch geplant werden. Nur dort, wo die Erzieherinnen akzeptierten, daß die Ideen ausschließlich von den Kindern kommen können, entwickelten die Kinder diese schöpferische Kraft. So bauten sich Kinder einer integrativen Einrichtung in den leergewordenen Rollkästen ein Weich- und ein Hartbad aus leeren Klopapierrollen und weichen Abfallstoffen. Andere Kinder bauten aus leeren Flaschenträgern Häuser, malten mit Kohle, die sie im Wald gefunden hatten oder ließen farbiges Wasser zu Eis gefrieren und schufen so im Winter im Garten Eisbilder. Auffallend war, daß nahezu alle Lösungen oder Ideen aus kollektiven Anstrengungen heraus entstanden.

Die Aufzählung ließe sich noch um viele Beispiele erweitern. Die Berichte der Erzieherinnen zeigen jedoch, daß es unwichtig ist, ob die Idee der Kinder nach Erwachsenenmaßstäben besonders künstlerisch, phantastisch oder spektakulär ist, bedeutsam für die Stärkung dieser Lebenskompetenz ist, daß die Lösung von den Kindern selbst kommt und daß die Erwachsenen dieses Ergebnis wahrnehmen und für kompetent halten.

Die folgenden zwei Beispiele stehen stellvertretend dafür, wie die Kinder während der Projektzeit Strategien entwickelten und wie notwendig das zurückhaltende und beobachtende Verhalten der Erzieherin dafür war.

1. Beispiel:

In einer Gruppe wollten Kinder aus Papier ein Segelschiff basteln. Um die Segel zu befestigen, versuchten sie, in der Mitte des Papierschiffes einen Mast aus einer Papierrolle zu befestigen. Handelsüblicher Kleber wurde nicht zur Verfügung gestellt, die Kinder wurden ermuntert, sich andere Befestigungsmöglichkeiten zu überlegen. Die Erzieherin beobachtete das Geschehen intensiv, sie hatte für sich selbst bereits eine Lösung im Kopf und wartete darauf, daß die Kinder auf ihren Einfall kommen würden. Da die Kinder sehr große Mühe hatten, ihre Idee zu verwirklichen, war sie sehr versucht, den Kindern ihre Hilfe anzubieten und ihnen den „Frust“ zu ersparen. Sie hielt sich zurück und beobachtete.

Die Kinder diskutierten lange, wie sie den Mast befestigen könnten und kamen schließlich auf die Idee, ihn mit Wollfäden an allen Seiten zu verstreben. Das ganze war zwar sehr wackelig, aber es war eine Möglichkeit und es war nicht die Lösung, die sich die Erzieherin ausgedacht hatte. Die Erzieherin entdeckte, daß es wirklich mehr Möglichkeiten gibt als ihre eigene und ihre Kinder selbst auf neue Strategien kommen. Und die Kinder konnten spüren, wie stolz ihre Erzieherin auf ihre klugen Kinder ist.

Dieses gemeinsame Erfolgserlebnis war für die Beziehung zwischen der Erzieherin und den Kindern sehr wichtig und schuf eine gute Basis dafür, daß die Kinder Mut und Lust am Denken entwickelten.



2. Beispiel:

In einer anderen Gruppe passierte in den ersten Tagen beim Toben ein Malheur. Den Kindern zerplatze ein Federkissen bei einer Kissenschlacht. Die Federn wirbelten bunt durch den Raum und regten die Kinder zu vielfältigen Spielen an. Gegen Ende des Tages wollten die Kinder die Federn wieder aufsammeln und aufbewahren, damit sie nicht verloren gingen. Nur, wie kann man Federn zusammenkehren? Besen und Staubsauger wurden nicht zur Verfügung gestellt. Zuerst sammelten die Kinder mühsam einzelne Federn ein. Dann kamen sie auf die Idee, einen Kreis zu bilden und pusteten behutsam und sehr koordiniert vom Rand gemeinsam die Federn in die Mitte. Sie mußten dabei sehr vorsichtig vorgehen, damit die Federn nicht wieder durcheinander wirbelten. Schließlich hatten sie den Großteil der Federn auf einem Haufen und konnten ihn in das Kissen zurückstecken. Die Erzieherin bekräftigte, daß sie nie geglaubt hätte, daß die Kinder auf so eine Idee kommen könnten und daß dies wirklich funktionierte. Auch sie vermittelte den Kindern durch ihre Haltung, wie sehr sie ihre Fähigkeiten zu schätzen weiß.

Die Kreativität der Kinder wurde durch die Möglichkeit, sich mit ungewohnten Materialien und Situationen auseinanderzusetzen, geweckt. Sowohl für die Erzieherinnen wie für die Kinder waren die Aufgaben neu und so vielfältig, daß mehrere Lösungsmöglichkeiten denkbar waren. Die Lust am Denken, Forschen und Entwickeln entstand in der Interaktion und wurde gefördert durch das zurückhaltende und gleichzeitig interessierte Verhalten der Erzieherinnen.

4.5 Stärkung der Frustrationstoleranz und der Spielfähigkeit

Während der spielzeugfreien Zeit versuchten alle Erzieherinnen, sich mit Lösungsvorschlägen bei Problemen oder Angeboten zurückzuhalten. Für viele Erzieherinnen war dies ganz besonders anstrengend, weil sie sich bis zu diesem Zeitpunkt meist in der Rolle der Schiedsrichterin, der Schlichterin oder Anbieterin erlebt hatten. So hatten viele Kinder häufig zum erstenmal die Gelegenheit zu erleben, daß sie für ihre eigenen

Probleme auch selbst Lösungen finden können und daß der Erfolg ihnen ganz allein gehört. So berichteten mehrere Erzieherinnen von Kindern, die vor Projektbeginn eine eher dominante Rolle in der Gruppe spielten und in der ersten Projektphase in große Schwierigkeiten gerieten.

„Und dann war da ein Bub, der hat total Schwierigkeiten gehabt. Er hatte früher immer die Führungsrolle. Der war dann oft so mit uns unzufrieden, daß er richtig wütend wurde und rumgeschimpft hat. Er sagte dann auch, daß keine Lust mehr habe in den Kindergarten gehen. Aber er ist jeden Tag gekommen, auch wenn er nur rumgemeckert hat. Ich weiß nicht mehr wie, aber nach ein paar Wochen haben die Kinder sich um ihn bemüht und ihn mit einbezogen in die Spiele und dann war er auch ausgewechselt.“ (Erzieherin)

In einer anderen Einrichtung hatte eine Gruppe von Kindern in der Turnhalle über Tage intensives an einer Zirkusvorstellung geprobt. Als sie für sich fertig waren, liefen sie durch das ganze Haus um Zuschauer zusammentrommeln, aber die Kinder hatten keine Lust. Die „Artistengruppe“ war sehr enttäuscht und wütend und brauchte viele Gespräche mit der Erzieherin, bis sie für sich selbst eine Lösung fanden. Sie bastelten Eintrittskarten und legten einen Vorstellungstermin fest.

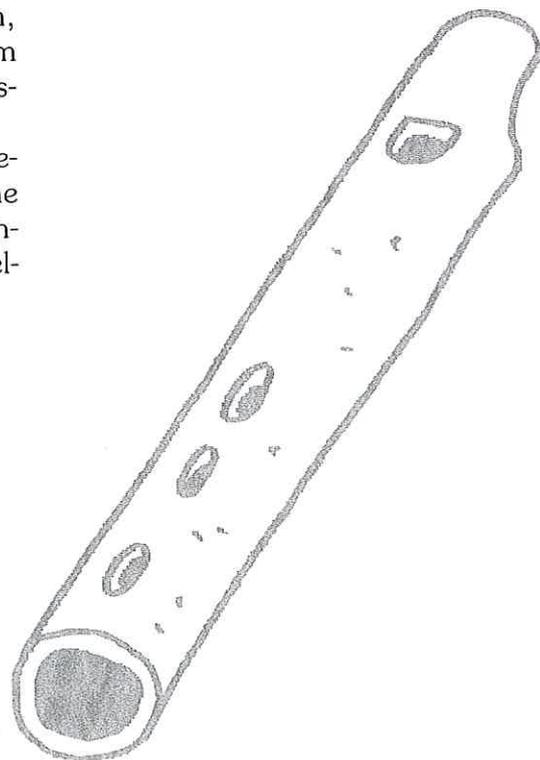
Einige Kinder äußerten in der ersten Projektzeit, daß ihnen so langweilig sei, daß sie nicht wüßten, was sie anfangen sollten. Die Erzieherinnen sensibilisierten den Kindern, daß dies keine Katastrophe sei, daß sie sich aber selber etwas einfallen lassen mußten. Die Erzieherinnen brauchten in dieser Phase für einige Kinder viel Geduld und professionelle Einsicht; denn die Probleme lösten sich keineswegs von heute auf morgen.

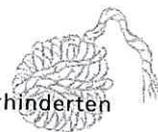
„Dann sind die Kinder also angekommen am nächsten Tag in das leere Zimmer. Sie sind erstmal einfach nur rumgesessen und haben sich unterhalten und einzelne Kinder haben angefangen sich in die Regale zu legen, auf Kissen zu legen und einige Mädchen haben angefangen Klatschspiele zu machen. Irgendwie hatten wir plötzlich ganz viel Zeit vor uns. Diese erste Zeit ist uns Erzieherinnen sehr schwer gefallen. Die Kinder haben sich aus Decken Hütten

oder Lager gebaut, Regalböden rausgeräumt und sich einfach reingelegt und sich irgend etwas erzählt. Sie lagen viel auf dem Boden rum und ich habe es schon fast nicht mehr ausgehalten, weil es wirklich so nach Langeweile und nach Zeit totschiagen ausgeschaut hat. Das alles war mir einfach viel zu wenig und Ideen sind auch keine gekommen, das hat so ungefähr zwei Wochen gedauert.“ (Erzieherin)

So entstand für die Kinder Zeit. Ein Zeitraum, der ihnen gehörte und der zunehmend als Spielraum genutzt wurde. Niemand nahm ihnen die Verantwortung dafür ab und niemand nahm ihnen den Erfolg weg. Schon nach wenigen Wochen wurde in allen Gruppen von vielen Kindern intensiv gespielt. Vorherrschend waren die klassischen Rollenspiele „Vater-Mutter-Kind“ in allen Varianten. Bewegungsspiele im Freien und im Haus und Klatsch-, Kreis- und Singspiele. Die Kinder benötigten in allen Gruppen dafür kaum Materialien. Übereinstimmend äußerten alle Erzieherinnen, daß diese Spiele häufiger, intensiver und ausdauernder waren als sonst. Einige Erzieherinnen bemerkten, daß die Spielgruppen sich sowohl nach Geschlecht als auch nach Alter mehr durchmischten als früher, weniger starre Kleingruppen bestanden und die Spiele öfter die gesamte Kindergruppe einschlossen; die Erwachsenen wurden nur selten angefordert.

Während einige Kinder die Zeit und die Leere sofort nutzen konnten, in ihr Spiel zu finden, benötigten andere Kinder mehrere Wochen, um das Spielen wieder zu lernen und sich somit Ausgleich im Entwicklungsdruck zu verschaffen. Wieviel dieser Spielraum für die Kinder bedeutete, bestätigt die Aussage einer Mutter, die eine Erzieherin während einer zweiten Projektdurchführung fragte: „Macht ihr gerade wieder spielzeugfrei, mein Kind ist so ausgeglichen?“





5. Bedingungen, die eine Stärkung der Lebenskompetenzen der Kinder während der Projektphase begünstigten oder behinderten.

5.1 Ablauf der ersten Projektwochen

Die ersten Tage und Wochen liefen in den einzelnen Einrichtungen sehr unterschiedlich ab. Erzieherinnen, die dieses Projekt neu beginnen, sollten deshalb keine spezifischen Erwartungen an die Projektzeit knüpfen, sondern sich ganz auf die individuellen Verhaltensweisen der Kinder einstellen. Auch dort, wo das Projekt bereits mehrmals durchgeführt wurde, konnte der Verlauf der ersten Wochen nicht vorhergesagt werden.

„Also bei uns ist es dieses Jahr ganz komisch, wir machen das ja jetzt seit zwei Wochen und in jeder Gruppe kristallisiert sich ein anderer Schwerpunkt heraus. Also bei uns läuft das mit dem Holz. Die Kinder arbeiten die ganze Zeit mit dem Holz und dem Werkzeug und in der anderen Gruppe ist das überhaupt nicht so. Letztes Jahr haben bei mir die Kinder dauernd die Möbel verrutscht. Das machen sie heuer überhaupt nicht. In der anderen Gruppe ist das jetzt mit den Geschichten. Die entwickeln ganz viele Geschichten und spielen ganz viel Theater. Und in der dritten Gruppe bauen sie dauernd Höhlen, das machen sie bei uns auch nicht und das letzte Jahr war das auch nicht so stark. Ja und in einer Gruppe da kommen die in der ganzen Zeit ihrem Bewegungsdrang nach. Das ist manchmal wirklich ein Rauf und Runter und Hin und Her und Raus und Rein. Letzte Woche haben sie einen Zirkus gemacht und da haben sie wie am Fließband Purzelbäume gedreht und ihnen lief das Wasser regelrecht runter.“ (Erzieherin)

Die Interviewergebnisse zeigen, daß die Offenheit der Erzieherinnen einen wesentlichen Einfluß auf den weiteren Verlauf der spielzeugfreien Zeit ausübt. In einigen Fällen waren die Erzieherinnen enttäuscht, weil sich die Kinder in der ersten Projektphase nicht so verhielten, wie sie es aus den

Berichten von anderen Einrichtungen oder Kolleginnen erwartet hätten. Gelang es den Erzieherinnen nicht, durch intensive Gespräche mit Kolleginnen oder eine unterstützende Beraterin oder Praxisanleitung von außen, eine wertneutrale Haltung zu den Interessen der Kinder zu entwickeln, war der Projektverlauf erschwert. Die Erzieherinnen gaben dann meist ihre beobachtende Rolle auf und reglementierten die Tätigkeiten der Kinder oder unterbreiteten Angebote, die Kinder in Richtung der Interessen der Erzieherinnen beeinflussen sollten.

Die ersten Projektwochen sind für alle Beteiligten eine wichtige Lernphase, um sich auf die neue Situation, die unbekanntes Leeres einzustellen, in ganz unterschiedlichen Ausgangslagen und Bedürfnissen kommend, beginnen Erwachsene und Kinder sich selbst, die anderen und die neuen Möglichkeiten zu entdecken. Diese individuellen Zugänge, Schwerpunkte und Geschwindigkeiten können nicht verallgemeinert werden, da der individuelle Lernprozeß sonst gestört wird.

5.2 Haltung der Erzieherinnen

Ausnahmslos alle Erzieherinnen haben die spielzeugfreie Zeit nicht nur zur intensiven Beobachtung der Kinder genutzt, sondern auch ihre eigenen Verhaltensweisen überdacht und ihre Professionalität reflektiert. Keine der befragten Erzieherinnen bereute die Projektdurchführung, obwohl sie die spielzeugfreie Zeit häufig als sehr anstrengend empfanden und auch nicht alle das Projekt mit der derzeitigen Gruppe oder der derzeitigen Teamkonstellation wiederholen wollten. Alle Erzieherinnen äußerten, daß diese Zeit für sie eine sehr wichtige Erfahrung in ihrer professionellen Entwicklung war.

Die Motive, warum die einzelnen Interviewpartnerinnen das Projekt durchführten, waren sehr unterschiedlich. Einige Erzieherinnen sahen in der Durchführung dieses Projektes eine Chance ihren eigenen beruflichen Alltag umzugestalten und zu überdenken und den Kindern neue pädagogische Erfahrungen zu ermöglichen. Einen Zusammenhang zur Suchtprävention sahen diese Erzieherinnen nur bedingt. Andere Erzieherinnen waren bereits vor Projektbeginn für d.



Thema Suchtprävention sensibilisiert, da sie ein unkritisches Konsumverhalten der Kinder in ihren Gruppen beobachteten.

„Ich habe von dem Projekt auf einer Fortbildung gehört und das Ganze hat mich sehr begeistert. Die Gruppe, die ich damals hatte, die haben das Spielzeug genommen und dann einfach liegen lassen. Es war einfach das Rausreißen, aber nicht damit spielen. Es war für mich ein Konsum. Einfach konsumieren und nicht richtig umgehen mit dem Spielzeug oder Papier.“ (Erzieherin)

Ebenso unterschiedlich waren die Ausgangsbedingungen und pädagogischen Konzeptionen, auf deren Grundlage die Erzieherinnen vor Projektbeginn arbeiteten. Ein Zusammenhang zwischen dem pädagogischen Konzept der Einrichtung und dem Projektverlauf läßt sich nicht herstellen.

„Ich wollte mal etwas Neues ausprobieren. Ich kannte diese Art mit Kindern zu arbeiten überhaupt nicht. Ich kenne nur die Arbeit nach einem bestimmten Plan, nach einem vorgegebenen Zeitraum eine bestimmte Aufgabe zu erledigen. Hier war Zeit und Raum freizügig und ich wollte sehen, wie die Kinder darauf reagieren. Das hat mich am meisten interessiert.“ (Erzieherin)

Alle Erzieherinnen wußten vor Projektbeginn, daß sich das Projekt „Spielzeugfreier Kindergarten“ nicht nur durch das Herausnehmen des Spielzeugs auszeichnet, sondern auch durch eine veränderte Verhaltensweise der Erzieherinnen. Die Erzieherinnen werden aufgefordert, die Kinder in der Zeit intensiv zu beobachten, den Kindern für Gespräche zur Verfügung zu stehen und anwesend zu sein, wenn die Kinder Hilfe brauchen. Sie sollten jedoch möglichst keine Spiel- oder Bastelideen einbringen und keine vorschnellen Konfliktlösungen anbieten. Sie sollten abwarten, was von den Kindern kommt und dann den Kindern in angemessener Form assistieren. Nahezu alle Erzieherinnen äußerten in den Interviews, daß dies für sie zu den schwierigsten Aufgaben in der Projektzeit gehörte.

„Was mir furchtbar schwerfällt ist das totale Zurücknehmen. Ich muß mich immer wieder

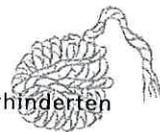
an meiner eigenen Nase packen und sagen, da darfst du dich jetzt nicht einmischen und du darfst auch nicht den Tip geben und ich sehe ja schon die Lösung und ich wüßte genau wie man das jetzt macht und ich könnte es jetzt sagen und das fällt mir wahnsinnig schwer.“ (Erzieherin)

Durch die spielzeugfreie Zeit wird zwischen Erzieherinnen und Kindern eine quasi gleichberechtigte Situation geschaffen. Die Erzieherinnen können sich durch ihre Planung keinen Vorsprung gegenüber den Kindern organisieren. Auch sie müssen sich auf eine ungewisse Situation einlassen. So erleben die Kinder Erwachsene, die nicht allmächtig und allwissend sind und die Erwachsenen lernen wieder, die Kompetenzen der Kinder zu sehen.

„Ich denke, die Kinder konnten die Erfahrung machen, daß ihre Ideen ernstgenommen werden, und daß sie erzählen und ihnen jemand zuhört. Ich glaube, daß Kinder oft die Erfahrung machen, daß ihnen nicht zugehört wird. Jetzt wird ihnen zugehört. Also das ist so eine Vorstellung von mir. In der Zeit werden die Kinder Partner der Erwachsenen und diese Erfahrung, glaube ich, bereichert die Kinder.“ (Erzieherin)

Auch die Erwachsenen lernen in der Situation. Häufig entdecken sie auch an sich selbst die Lebenskompetenzen wieder, die sie bei den Kindern fördern möchten und geben so ein Modell für die Kinder. In der spielzeugfreien Zeit müssen auch sie sich wieder verstärkt mit Personen statt mit Materialien oder Planungen auseinandersetzen. Sie erleben selbst Frustrationen und lernen, Widersprüche auch einmal auszuhalten. Durch das Verhalten der Erwachsenen, durch die Tätigkeiten, die ihnen wichtig erscheinen, lenken sie die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Fähigkeiten, die bei Erwachsenen als wertvoll gelten.

„Wir haben ein Teamgespräch durchgeführt, weil wir gemerkt haben, daß wir es schlecht aushalten konnten, daß die Kinder einfach mal rumgesessen sind und gesagt haben, es ist uns langweilig. Bei der Besprechung haben wir gemerkt, wo wir unsere Schwierigkeiten haben. Eine Kollegin hat gesagt, es fällt mir schwer,



mich hinzusetzen und die Kinder nur zu beobachten. Ich komme mir dann faul vor, weil ich immer denke, daß von mir eigentlich erwartet wird, daß ich etwas mit den Kindern bastle und mit der Zeit haben wir gemerkt, daß auch wir uns hinter Bastelarbeiten und Spielzeug verstecken können. Jetzt sind wir ganz anders gefordert.“ (Erzieherin)

Die Erzieherinnen erhielten durch die Projektsituation die Möglichkeit, ihre eigenen Wertvorstellungen zu hinterfragen und ihr professionelles Selbstbild neu zu bestimmen. Der besondere Wert des Projektes lag darin, daß Erwachsene und Kinder in die Lage versetzt wurden, gemeinsam miteinander und voneinander in von ihnen selbst gestalteten Situationen zu lernen.

„Also die Anfangszeit war wirklich schlimm. Ja man ist ja selber in so einem System drin, daß man immer was tun will und daß man was sieht, was man am Tag gemacht hat. Man ist doch selber ziemlich ergebnisorientiert und das muß man auch erst mal ablegen, daß das auch gut ist, daß ich mich mit dem jetzt nur unterhalten habe und mit dem bloß gekuschelt habe.“ (Erzieherin)

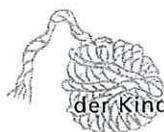
Die Gestaltung der Projektzeit stellt für die Erzieherinnen eine schwierige Aufgabe dar; denn bei aller Zurückhaltung und Freizügigkeit für die Kinder bleibt die Verantwortung ungeteilt bei ihnen. Sie müssen beschließen, wie sie mit Interessenskonflikten umgehen, wann sie eingreifen und wann sie Grenzen setzen. Allgemeingültige Kriterien gibt es für diese Entscheidungen nicht und häufig fehlt die Möglichkeit, sich vorher mit Kolleginnen oder Fachberaterinnen abzustimmen, da die Situation keinen Aufschub duldet. Erzieherinnen sollten nicht davon ausgehen, daß sie hier alles im Griff haben. Selbst Erzieherinnen, die das Projekt bereits mehrmals durchführten, standen immer wieder vor Situationen, in denen sie unsicher waren und im Nachhinein das Gefühl verspürten, zu früh, zu spät, zu inkonsequent oder zu rigide gehandelt zu haben. Den konfliktfreien Projektverlauf gibt es in der Realität nicht.

Als besonders kompliziert und belastend wurde diese Entscheidungsfindung von den Erzieherinnen erlebt, wenn es um körperliche Auseinander-

setzung (Raufen) unter Kindern ging und um gedauernde, wilde und ungebremste Bewegungsspiele (Toben). An diesem Punkt kam mehrere gravierende Probleme zusammen. War zum einen die Aufsichtspflicht und die Schätzung der Gefahren. Wieviel kann den Kindern zugetraut werden, kennen die Kinder eigenen Grenzen, wissen sie Gefahren einzuschätzen, müssen andere Kinder geschützt werden? Diese Fragen waren besonders dann schwer zu beantworten, wenn die Kinder bis nicht in solchen Situationen erlebt wurden. Gleichzeitig erkannten die Erzieherinnen zunehmend, wie wichtig Bewegung für die Kinder wie sehr sie das Kräfteressen und das Ausleben dieses Bewegungsbedürfnisses brauchen. Verbote aussprechen oder rigide Grenzen setzen wollte keine Erzieherin.

Zum anderen entstanden an diesem Punkt häufig auch Konflikte mit Eltern oder wurden von den Erzieherinnen zumindest befürchtet. Im Projektverlauf konnten die Erzieherinnen die Bedeutung des Spiels für die Persönlichkeits- und Intelligenzentwicklung der Kinder immer intensiver beobachten. Eine pädagogische Antwort auf eine abwertende Bemerkung „die spielen ja nur“ ihnen deshalb zunehmend leichter. „Was tun eigentlich den ganzen Tag, die Kinder toben doch nur wild in der Gegend rum.“ Solche von Eltern geäußerten abfälligen Bemerkungen trafen Erzieherinnen häufiger in ihrem professionellen Selbstwertgefühl. Sie meinten oft, daß sie sich rechtfertigen müßten. Nach wie vor gilt kindlich „Toben“ bei Erwachsenen nicht als sinnvolle Tätigkeit. „Wertvolle“ Beschäftigungen haben etwas mit stillsitzen und leisesen zu tun. Kinder, die zappeln, gelten als unkonzentriert und Kinder, die vor allem rennen, klettern und springen wollen, werden nicht als phantasievoll oder kreativ beschrieben. Diese Vorurteile verengten auf den Entscheidungsspielraum der Erzieherinnen und es fiel ihnen nicht immer leicht, diese Vorurteile gegenüber ihrer Arbeit auszuräumen.

Erzieherinnen brauchen hier Unterstützung durch die pädagogische Fachwissenschaft, die die Bedeutung einer unbehinderten Bewegungsentwicklung für die Persönlichkeits- und Intelligenzentwicklung zunehmend erkennt (Pikler 1985; Schneidewüstenberg 1995; Zimmer 1995) und durch Pi



xisberatung, wie der Kindergarten diesen Bewegungsbedürfnissen gerecht werden kann.

Eine wichtige Voraussetzung für die Stärkung der Lebenskompetenzen bei Kindern durch dieses Projekt liegt in der offenen und entwicklungsbereiten Haltung der Erzieherinnen. Dort, wo es Erzieherinnen gelang, in der Interaktion mit den Kindern eine beobachtende und gleichzeitig interessierte Haltung einzunehmen und die individuellen Bedürfnisse der Kinder wertneutral zu sehen entstand ein Klima, in dem die Kinder ihre eigenen Lebenskompetenzen weiterentwickeln konnten.

5.3 Begleitende Beratung und Supervision

Der überwiegende Anteil der Erzieherinnen erhielt in Vorbereitung des Projektes oder im Projektverlauf beratende Unterstützung durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Gesundheits- und Jugendämtern, der Aktion Jugendschutz Bayern und trügereigenen Fachberaterinnen oder nutzte die Supervision und Teambesprechungen, um Fragen und Probleme zu besprechen und Handlungsmöglichkeiten zu diskutieren. Alle bestätigten die Notwendigkeit dieser vorbereitenden oder begleitenden Praxisanleitung. Einige Erzieherinnen hätten sich noch mehr Unterstützung und Hilfe gewünscht. Da viele Entscheidungen aus der Situation heraus getroffen werden mußten, war es ganz besonders wichtig, das eigene Verhalten anschließend zu reflektieren und neue Strategien zu entwickeln. Die intensive Beobachtung der Kinder und der neugewonnene enge Kontakt zu ihnen, warfen neue Fragen und Themen auf, die in Fallbesprechungen und Teambesprechungen bearbeitet werden mußten.

Als besonders hilfreich und fruchtbar erlebten die Mitarbeiterinnen, Erzieherinnen wie auch Leiterinnen die Beratung für die Zusammenarbeit mit den Eltern der betreuten Kinder.

5.4 Projektdauer und Häufigkeit

In einigen Gruppen wurde die spielzeugfreie Zeit nur sechs Wochen durchgeführt oder zwei bis drei Wochen vor Ablauf der drei Monate aufgrund von

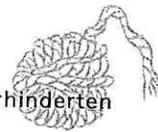
Ferien und Schließungszeiten beendet. Obwohl sich auch bei den kürzeren Projekten nach etwa drei Wochen ähnliche Effekte einstellten wie bei den anderen und die Erzieherinnen Verhaltensänderungen bei den Kindern beobachten konnten, bedauerten die meisten Erzieherinnen die Verkürzung. Das Ende sei für die Kinder viel zu abrupt gewesen, die Kinder hätten sich gerade auf die neue Situation eingestellt und angefangen, sie zu genießen. Das Gefühl, endlich einmal Zeit zu haben, sich auf etwas ganz lange einzulassen, sei verloren gegangen.

Kindergärten, die dieses Projekt neu starten, sollten, wie auch im Projektleitfaden (Schubert, Strick) erwähnt, mindestens drei Monate einplanen, um allen Beteiligten die Chance zu geben, ihre Lebenskompetenzen zu stärken.

In einigen Einrichtungen wurde das Projekt bereits mehrmals durchgeführt. Alle Erzieherinnen bestätigten, daß dies die Wirkung bei den Kindern verstärkte. Häufig forderten die Kinder selbst die Projektwiederholung ein und freuten sich schon darauf. Einige Einrichtungen wollen deshalb regelmäßige Wiederholungen in ihr Konzept einplanen. In fast allen Einrichtungen wurde auch nach Projektende die Menge des zur Verfügung stehenden Spielzeugs verringert und einige Regeln, wie die gleitende Brotzeit, die unbehinderte Gartennutzung oder die Reduzierung der Angebote von Seiten der Erzieherin beibehalten. Einige Erzieherinnen berichteten, daß sie nach Projektende bei den Kindern wieder das gleiche unkritische Konsumverhalten gegenüber den Spielsachen beobachteten wie vor dem Projekt, obwohl die Kinder während des Projektes das Spielzeug nicht vermißten.

5.5 Haltung der Eltern

Der Projektverlauf wurde auch davon beeinflusst, inwieweit die Eltern dem Projekt positiv, skeptisch oder negativ gegenüber standen. Besonders problematisch war die Zusammenarbeit mit Eltern dann, wenn die Eltern für sich keine Möglichkeit sahen, ihre Bedenken offen zu äußern. In einigen Fällen veränderte sich die Position der Eltern während des Projektes. Durch die häufigen Elternabende und Elterngespräche erhielten die



Eltern die Möglichkeit, bereits in Vorbereitung des Projektes ihre Meinung zu äußern und Einfluß zu nehmen und im Projektverlauf die Entwicklung ihrer Kinder zu sehen und zu begleiten. In den meisten Fällen gewannen die Eltern zunehmend eine positive Haltung gegenüber dem Projekt.

Die Reaktionen der Eltern auf das Projekt waren in fast allen Einrichtungen sehr unterschiedlich. In keiner Gruppe gab es nur Befürworter oder Gegner des Projektes. Im folgenden werden die Positionen von Eltern (ohne Quantifizierung) dargestellt, die von den Erzieherinnen wahrgenommen wurden.

1. Es gab Eltern, die von der Idee begeistert waren und sich sehr gut vorstellen konnten, daß eine spielzeugfreie Zeit im Kindergarten für ihr Kind sinnvoll wäre. Diese Eltern äußerten sehr früh Bereitschaft, das Projekt zu unterstützen und aktiv zu begleiten.
2. Es gab Eltern, die das Projekt für sinnvoll hielten, aber skeptisch waren, wie das Projekt auf ihre Kinder wirken könnte. Die Eltern befürchteten vor allem, daß ihr Kind sich im Kindergarten dann nicht mehr wohlfühlen würde, daß es ihm zu langweilig wäre, daß es vielleicht gar nicht mehr in den Kindergarten kommen möchte.
3. Einige Eltern äußerten Bedenken, daß das Projekt „Spielzeugfreier Kindergarten“ für die Erlangung der Schulreife ihres eigenen Kindes ungünstig sein könnte. Sie befürchteten, daß in der Projektzeit die Förderung von Fertigkeiten vernachlässigt werde, die ihr Kind bräuchte, um den schulischen Anforderungen gerecht zu werden.
4. Es gab Eltern, die das Projekt verhindern wollten, weil sie das Projekt im Widerspruch zu dem von ihnen gewünschten pädagogischen Auftrag an den Kindergarten sahen. Nach Meinung dieser Eltern bestand der Sinn des Kindergartens ja gerade darin, Kindern die Möglichkeit zu geben, mit diesen Spielmaterialien umzugehen. Nur in seltenen Fällen äußerten diese Eltern ihre Kritik offen, indem sie zum Beispiel die Zahlung von Spielgeld verweigerten oder sich bei dem Träger erkundigten,

inwieweit die Projektdurchführung satzungsgemäß sei.

5. Wiederum andere Eltern schienen dem Projekt völlig gleichgültig gegenüberzustehen. Sie ließen sich weder auf Elternabenden noch in Gesprächen motivieren, sich zu dem Projekt zu öffnen oder aktiv an dem Projekt mitzuarbeiten.
6. Unabhängig von ihrer Grundhaltung zum Projekt kam von einigen Eltern auch immer wieder Kritik, daß doch ihr Kind nicht so glücklich sei, daß ihre Kinder das doch nicht bräuchten. Die Angst, daß ihre Kinder hierdurch vielleicht als suchtgefährdet etikettiert werden, war für einige Eltern ein großes Problem. Einige Einrichtungen zogen aus dieser Erfahrung zum Schluß, das Projekt „Spielzeugfreier Kindergarten“ Eltern gegenüber nicht in Zusammenhang mit der Suchtprävention zu stellen, um Ängste der Eltern diesbezüglich nicht zu schüren.

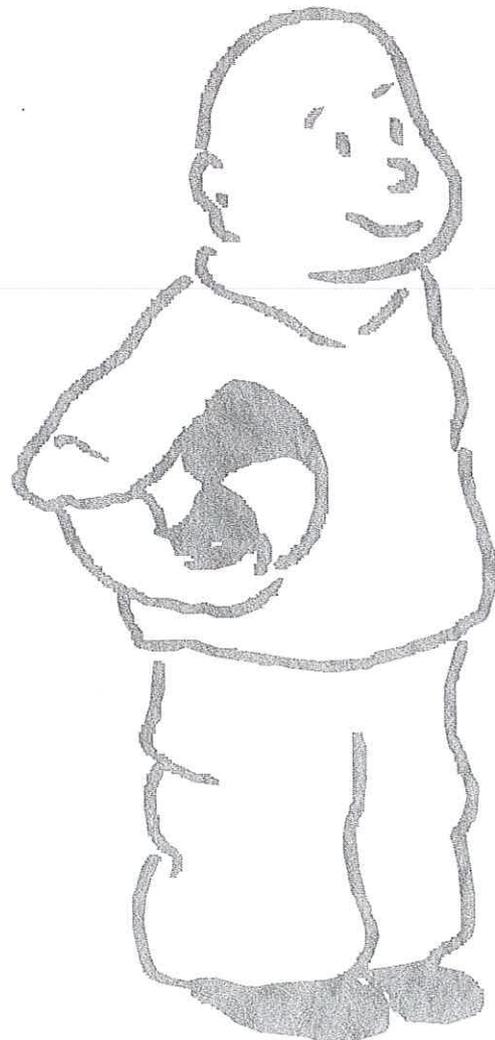
Aus den Berichten der Erzieherinnen kann geschlossen werden, daß die Eltern sehr unterschiedliche Vorstellungen besitzen, welche Kompetenzen ihrem Kind die Bewältigung des Alltags in dieser gesellschaftlichen Struktur erleichtert. Hier teilen die Eltern die Wertvorstellungen mit professionell ausgebildeten Erzieherinnen nicht immer. Während für Erzieherinnen der Beginn der Kreativität einen sehr hohen Stellenwert hat, ist er bei Eltern manchmal auch negativ besetzt und wird mit „lebensuntüchtigem Spinner“ assoziiert. Die berichteten Aussagen der Eltern spiegeln wider, daß Anpassungsfähigkeit, Ausführung von vorgegebenen Aufgaben, Üben und Trainieren von feinmotorischen Fertigkeiten von einigen Eltern höher bewertet wurden als Beziehungsfähigkeit, Selbstvertrauen und Durchsetzungsvermögen. Konflikte entzündeten sich häufig an Äußerungen wie: „Ich möchte nicht, daß mein Kind sich dauernd schmutzig macht!“, „Ich möchte nicht, daß es den ganzen Tag nur herumtollt“, „Ich möchte, daß es lernt, sich zu konzentrieren!“

Die Reaktionen der Erzieherinnen gegenüber diesen vielfältigen Elternhaltungen waren so unterschiedlich wie die Positionen zum Thema „Elternarbeit“ in den pädagogischen Konzeptionen und Fachartikeln. So schwankten einige Einrichtungen am Punkt „Elternarbeit“ zwischen den Pole



Vereinnahmung und Ausgrenzung und machten die Übereinstimmung zwischen den pädagogischen Zielen der Einrichtung und den Erziehungsstilen der Eltern zum Kriterium für eine gelungene Zusammenarbeit mit Eltern. Durch die umfassende Information der Eltern und die vermehrten Elternabende während des Projektes begannen in mehreren Einrichtungen zum Teil offene und fruchtbare, zum Teil konfliktreiche und belastende Aushandlungsprozesse über Erziehungsvorstellungen und Lebenskompetenzen.

Die Unterstützung des Projektes durch die Eltern erfolgte vor allem dort, wo die Erzieherinnen bereits im Vorfeld des Projektes eine partnerschaftliche Beziehung zu den Eltern auf der Basis einer gegenseitigen Akzeptanz von Unterschieden aufgebaut hatten oder dort, wo die Eltern in ihrer Wertigkeit unterschiedlicher Lebenskompetenzen mit den Vorstellungen des Projekts „Spielzeugfreier Kindergarten“ übereinstimmten.





6. Zusammenfassung und Schlußfolgerungen

Das Projekt „Spielzeugfreier Kindergarten“ bietet gute Chancen, die Lebenskompetenzen von Kindern im Kindergarten zu stärken. Entgegen den Erwartungen von Eltern und Erzieherinnen werden dabei nicht nur die sozialen Fähigkeiten der Kinder, sondern gerade auch die kognitiven Kompetenzen gefördert. Das Handlungsvermögen der Kinder wird auf vielen Gebieten erweitert.

Die Sprechfreudigkeit der Kinder wuchs und der Gebrauch von Sprache als kommunikatives und kognitives Werkzeug nahm erheblich zu. Die Kinder entwickelten vielfältige individuelle und kollektive Lösungsstrategien bei Problemen. Sie stellten sich den neuen Herausforderungen durch die veränderte Situation und das unbekannte Materialangebot und erwarben erstaunliche Geschicklichkeit und eine kreative Vielfalt von Techniken bei der Bewältigung selbstgestellter Aufgaben. Die Bedeutung zwischenmenschlicher Beziehungen und die Bereitschaft, zu anderen Kontakt aufzunehmen und Verständnis für die Bedürfnisse und Interessen der Gruppenmitglieder zu entwickeln, steigerte sich im Projektverlauf. Konflikte unter Kindern und mit den Betreuerinnen nahmen ab, die Streitkultur verbesserte sich deutlich. Bereits nach wenigen Wochen fanden sich die meisten Kinder zu intensiven und ausdauernden Spielen zusammen. Die Spielgruppen umfaßten eine größere Altersspanne als vorher, Mädchen und Jungen mischten sich häufiger im Spiel, geschlechtsstereotypische Verhaltensweisen und Grenzen wurden öfter aufgebrochen. In der Endphase des Projektes wirkten die meisten Kinder auch auf Außenstehende ausgeglichener, selbstbewußter und selbständiger, obwohl diese Kinder während des Projekts sehr gefordert wurden, Widersprüche erlebten, auch mal Langeweile verspürten und manchmal frustriert waren. Für die Mehrzahl der Kinder bot dieses Projekt eine gute Gelegenheit, die eigenen Lebenskompetenzen wahrzunehmen und zu stärken. In Einzelfällen konnte dieses Ziel jedoch nicht erreicht werden. Die Erzieherinnen berichteten von Kindern, die auch gegen Projektende kaum Zugang zur Gruppe fanden oder nach wie vor vor allem toben

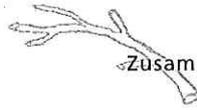
wollten. Die Ergebnisse deuten darauf hin, der Projekterfolg vor allem dann gefährdet, wenn die Bedürfnisse und Interessen der Kinder im Widerspruch zu den pädagogischen Wertstellungen der Erzieherinnen standen.

Eine Stärkung der Lebenskompetenzen wurde wesentlich durch folgende Faktoren erzielt: erstens durch die Herausnahme des gesamten Spielzeugs und zweitens durch das zurückhaltende und gleichzeitig interessiert beobachtende Verhalten der Erzieherinnen.

Die Fülle der im Kindergarten angebotenen Spielwaren scheint Kindern den notwendigen Freiraum zur Stärkung der eigenen Lebenskompetenzen zuzuschütten. Die Ursache dafür wird in dem veränderten Charakter der Spielsachen gesehen (Kazemi-Veisari 1989). Das Spielzeug verlor seinen Werkzeugcharakter für die Kinder, die Spielsachen vor allem als Mittel zur Umsetzung von kindlichen Spielideen einsetzten. Die modernen Spielwaren scheinen die Kinder zu vereinnahmen. Nicht das Spiel mit anderen steht im Vordergrund, sondern der Besitz des Spielzeugs oder die Beherrschung der von den Spielwaren unmittelbar vorgegebenen und beschränkten Tätigkeiten. Die Auseinandersetzung um oder mit dem Spielgegenstand verdrängt die Benutzung des Spielzeugs für das Spielen mit anderen Kindern. Die Trennung von sozialem und technischem Lernen wird durch die Spielsachen forciert.

Durch die künstlich geschaffene Leere von Spielzeug erhalten Kinder wieder die Freiheit, das Spielen unter Kindern zu lernen, ihre eigene und andere Persönlichkeiten wahrzunehmen und Spaß am Denken und Forschen zu entwickeln. Dieser Lernprozeß kann von den erwachsenen Betreuerinnen intensiv beobachtet und behutsam unterstützt werden. Er kann jedoch nicht beschleunigt oder in inhaltlich vorgegebene Bahnen gelenkt werden. Für den Projekterfolg ist es deshalb nicht nur die spielzeugfreie Situation ausschlaggebend, sondern auch das Verhalten der Erzieherinnen.

Auch hier geht das Projekt im Vergleich zu anderen pädagogischen Projekten im Kindergarten einen neuen und bestechend effektiven Weg. Die Erzieherinnen müssen nicht vorher ihr Verhalten



überdenken und verändern, um aus einer anderen professionellen Einstellung heraus die Situation in der Kindergruppe neu zu gestalten. Auch sie werden mit einer unbekanntem, nur schwer vorhersehbaren Situation konfrontiert und erhalten die Chance, im Projektverlauf gemeinsam mit den Kindern zu lernen, wenn sie bereit sind, sich auf diesen offenen Prozeß einzulassen. Die Situation selbst schafft diese günstigen Lernbedingungen. Dies erklärt auch, warum die pädagogische Arbeitsweise und Einstellung der Erzieherin vor dem Projekt nur einen sehr geringen Einfluß auf den Projektverlauf ausübt. Die Erzieherinnen lernen zu beobachten, sie lernen, sich auf das Tempo der Kinder einzustellen und zuzuhören. Sie lernen ihre Kinder auf eine neue, meist intensivere und positivere Art und Weise kennen. Die Rolle der Erzieherin wandelt sich von der Referentin zur Moderatorin, von der Lenkerin zur Beraterin, von der Wissenden zur Assistentin für forschende Kinder. Der berühmte italienische Pädagoge Loris Malaguzzi formulierte diese Aufgabe so: „Welche Rolle hat also der Erwachsene? Er hat sicherlich nicht die Aufgabe, den Kindern nur seine Erfahrungen als erwachsener Mensch weiterzugeben. Wir müssen die Quellen des Kindes, seine ihm eigenen Möglichkeiten erkennen.“ (Malaguzzi 1992, 28)

Diesen Rollenwandel zuzulassen, diese neuen Aufgaben anzunehmen, wird von nahezu allen Erzieherinnen als ein schwieriger und anstrengender Lernprozeß beschrieben. Dieses beobachtende und doch interessiert teilnehmende Verhalten der Erzieherinnen sollte nicht mit einem gleichgültigen, alles laufen lassenden Verhalten verwechselt werden. Die Erzieherinnen entschieden sich ganz bewußt für diese Zurückhaltung, sie wägen jedes Eingreifen ab und bieten intensiv über ihre professionellen Möglichkeiten.

Neben der spielzeugfreien Situation und dem Verhalten der Erzieherinnen wurden folgende Einflußfaktoren für einen günstigen Projektverlauf deutlich: Die Projektdauer von mindestens 3 Monaten sollte nach Möglichkeit nicht unterschritten werden. Eine regelmäßige Wiederholung des Projektes verstärkt die Effekte. Eine begleitende Praxisberatung von außen sollte gegeben sein, damit Erzieherinnen ihr Verhalten reflektieren können und Unterstützung für die

Zusammenarbeit mit Eltern erhalten, da das kooperierende Verhalten der Eltern den Projektverlauf unterstützt.

Das Projekt „Spielzeugfreier Kindergarten“ erfüllt vor allem bei mehrmaliger Wiederholung die Kriterien für eine Maßnahme zur Suchtprävention. Bei einmaliger Durchführung veränderten sich die Kinder während des Projekts in der oben beschriebenen Weise, einige Erzieherinnen bemerkten aber auch, daß nach Projektende die Kinder in die alten Verhaltensweisen zurückfielen, sobald sich das Spielwarenangebot wieder im Raum befand. Eine Diskussion über die Struktur der Angebote und Spielmaterialien im Kindergarten bleibt auch nach Projektende notwendig.

Durch die umfassende Stärkung so vielfältiger Lebenskompetenzen reicht das Projekt über den Suchtpräventionsansatz hinaus. Es beeinflusst das Konfliktlösungsverhalten der Kinder und dient so der „Gewalt“prävention. Es greift in die Debatten um die Gestaltung des Kindergartens ein und ist in diesem Sinne auch ein wertvolles pädagogisches Projekt.



Literatur:

Colberg-Schrader, H./Krug, M./Pelzer (1991):
Soziales Lernen im Kindergarten. München.

Dreier, A. (1993):
Was tut der Wind, wenn er nicht weht?
Begegnung mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia. Berlin.

Hörmann, H. (1976):
Meinen und Verstehen. Frankfurt am Main.

Kazemi-Veisari, E. (1989):
Zur gesellschaftlichen und pädagogischen Funktion von Spielwaren in der Gegenwart. Frankfurt am Main.

Künzel-Böhmer, J./Bühringer, G./Janik-Konecny, T. (1992):
Expertise zur Primärprävention des Substanzmißbrauchs (Kurzfassung). Köln.

Künzel, J. (1994):
Was ist Life-Skill?
In: AK Prävention Mainz (Hrsg.):
Life-Skill – was ist das?
Mainz, S. 39-47.

Launer, I./Zimmer, J. (1994):
Programm und Situationsansatz.
In: klein & groß, 4/94, S. 6-10 u. 24-25.

Malaguzzi, L. (1992):
Eröffnungsbeitrag. In: Senatsverwaltung für Jugend und Familie, (Hrsg.): Hundert Sprachen hat das Kind. Berlin, 17-31.

Meßing, J. (1981):
Die Funktionen der Sprache, Köln.

Oerter, R. (1993):
Psychologie des Spiels. München.

Pikler, E. (1985):
Friedliche Babys - zufriedene Mütter.
Freiburg/Basel/Wien.

Preissing, Ch./Best, E.(1985):
Mädchen in Erziehungseinrichtungen: Erziehung zur Unauffälligkeit. Opladen.

Schneider, K./Wüstenberg, W. (1995):
Was brauchen Kinder.
In: Fuchs, D. (Hrsg.):
Das Tor zur Welt. Krippenerziehung in der Diskussion. Freiburg im Breisgau, S. 38-53.

Schubert, E./Strick, R. (1995):
Spielzeugfreier Kindergarten
Ein Projekt zur Suchtprävention
Für Kinder und mit Kindern, München

Schubert, E./Strick, R.:
Leitfaden zum „Spielzeugfreien Kindergarten“ zu beziehen bei:
Aktion Jugendschutz,
Landesarbeitsstelle Bayern e.V.

Strick, R./Schubert, E. (1994):
Freie Räume schaffen.
In: Kindergarten heute, 6, S. 3-11.

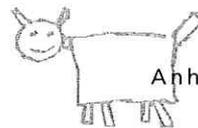
Tannen, D. (1990):
Du kannst mich einfach nicht verstehen.
Hamburg.

WHO-Rundschreiben (1994):
„Life skills“, MNH/NLSL 94 1- 3, 8/94.

Weigl, I. (1981):
Untersuchungen zum handlungsbezogenen Sprachverstehen im Kleinkindalter.
In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. Heft 20, S. 158-181.

Winner, A. (1996):
Stichwort: Sprachförderung.
In: klein & groß 2/96, S. 18-19.

Zimmer, R. (1995):
Schafft die Stühle ab! Freiburg/Basel/Wien.



Interview-Leitfaden für Erzieherinnen zum „Spielzeugfreien Kindergarten“ von Anna Winner

1. Fragen zur Einrichtung

Könnten Sie bitte kurz Ihre Einrichtung beschreiben?

- Trägerschaft, Alter und Größe der Einrichtung, Anzahl der Gruppen
- Gruppenstärke, Betreuerin-Kind-Schlüssel
- Anzahl und Funktionen der MitarbeiterInnen
- Öffnungszeiten
- Ausstattung, Räumlichkeiten, Freiflächen, Spielmaterialien

Wie würden Sie das Umfeld des Kindergartens der Einrichtung charakterisieren?

- ländlich - städtisch
- Wohngebiet oder in einem Industrie- oder Gewerbegebiet

Welche Kinder besuchten die Einrichtung/ihre Gruppe während des Projekts?

- Altersstreuung, Nationalitäten, Kulturen, Mädchen und Jungen

Hat Ihre Einrichtung ein eigenes pädagogisches Konzept?

- Ja, was sind wesentliche Kernaussagen, wer hat es erarbeitet, stehen Sie dazu?
- Nein, können Sie einige wichtige Grundsätze für Ihre Arbeit benennen, hätten Sie gerne ein pädagogisches Konzept?
- Wie sieht ein typischer Tagesablauf (ohne Projekt) aus?

Wie beurteilen Sie persönlich ihre Arbeitsbedingungen?

- Supervision und Fortbildung
- Positives - Negatives
- Veränderungswünsche

2. Fragen zur Person

Welche Ausbildung oder berufliche Qualifikation haben Sie?

Wie lange arbeiten Sie bereits in dieser Einrichtung?

Wie viele Jahre Berufserfahrung besitzen Sie?

Welche Funktion nehmen Sie in dieser Einrichtung ein?

Sind Sie Leiterin, Gruppenleiterin etc.?

Wie alt sind Sie?

3. Fragen zum Projekt

Projektvorbereitung

Wie sind Sie auf die Idee gekommen, das Projekt „Spielzeugfreier Kindergarten“ durchzuführen oder wer hat das Projekt in Ihrer Einrichtung initiiert?

Hatten Sie Hilfen von außen bei der Planung?

Waren Sie im Vorfeld des Projektes eher skeptisch oder konnten Sie sich sehr gut vorstellen, dieses Projekt durchzuführen?

Wie sah dann im folgenden die Projektplanung aus?

Wie wurde das Team in die Vorbereitung und Planung des Projektes mit einbezogen? Gab es Konsens, Konflikte, Widerstände?

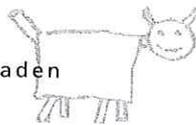
Wie wurden die Eltern informiert? Wie reagierten Sie?

Wie wurden die Kinder informiert? Wie reagierten Sie?

Was waren in Vorbereitung des Projekts Ihre wichtigsten Erfahrungen, Erfolgserlebnisse oder auch Enttäuschungen, was würden Sie heute anders machen? Welche Empfehlungen würden Sie geben?

Projektdurchführung

Wann haben Sie mit dem Projekt begonnen?



Wie lange haben Sie es durchgeführt und wie lief das Projekt nun genau ab?
Wie waren die Kinder in der ersten Phase beteiligt?

4. Fragen zu dem Verhalten der Kinder

Welche Erfahrungen konnten die Kinder machen, die ihnen vorher nicht möglich waren?

Welche Veränderungen konnten Sie beobachten?

- im Verhalten der Kinder
- im Tagesablauf
- im Miteinander der Erwachsenen und Kinder

Wie wirkte das Projekt auf die Kinder

- abhängig vom Geschlecht der Kinder
- abhängig vom Alter der Kinder
- abhängig von früheren Verhaltensweisen der Kinder

Gab es unterschiedliche Phasen im Projekt, während dessen Sie unterschiedliche Verhaltensweisen der Kinder beobachten konnten, z.B. gleich zu Beginn, nach einer gewissen Anlaufzeit und am Ende der Projektzeit?

Ab wann wurden Veränderungen deutlich?

Wollten die Kinder mit dem Projekt aufhören, wie empfanden die Kinder das Ende?

5. Fragen zur Selbstbeobachtung der Erzieherin oder zu ihren eigenen Erfahrungen und Erlebnissen

Wie haben Sie die „spielzeugfreie Zeit“ erlebt?

Was waren für Sie die wichtigsten Erlebnisse?

Was haben Sie als schön und wertvoll in Erinnerung, was fiel Ihnen besonders schwer?

Was hat Sie am meisten erstaunt?

Wie sah Ihr beruflicher Alltag während dieser Zeit aus?

Wie hat sich Ihr Arbeitsrhythmus, haben sich Ihre Aufgaben verändert?

Hatten Sie die Gelegenheit, im Team Ihre Erfahrungen auszuwerten, mit Kolleginnen zu spre-

chen, Supervision oder Fachberatung in der Zeit wahrzunehmen?

6. Fragen zur Zusammenarbeit mit Eltern

Wie sieht die Zusammenarbeit mit Eltern in der Einrichtung überhaupt aus?

Würden Sie die Zusammenarbeit grundsätzlich eher als gut, als schlecht, als mittelmäßig sehen?

Wie wichtig ist Ihnen persönlich die Zusammenarbeit mit Eltern?

Haben Sie den Eindruck, daß die Eltern mit den Erziehungsvorstellungen des Kindergartens eher übereinstimmen oder dadurch Konflikte entstehen oder sehr vielfältige Erziehungsstile vorliegen in der Elternschaft?

Wie haben Sie die Eltern in der „spielzeugfreien Zeit“ mit einbezogen?

Welche Anforderungen stellten Sie an die Eltern?

Was waren nach Ihren Informationen die wichtigsten Erwartungen, Ängste und Befürchtungen der Eltern im Zusammenhang mit dem „Spielzeugfreien Kindergarten“?

Gab es Konflikte in der Zeit?

Worauf begründeten sie sich und wie wurden sie gelöst oder konnten sie nicht gelöst werden?

Gab es Eltern, die das Projekt blockierten, die auch durch Information nicht gewonnen werden konnten, das Projekt zu unterstützen?

Hat sich Ihr Verhältnis zu den Eltern durch das Projekt verändert, verbessert, verschlechtert und wodurch?

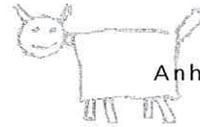
Hatte das Projekt Einfluß auf die familiäre Situation?

Wie bewerten Sie diesen Einfluß?

Finden Sie das gut, notwendig, problematisch?

7. Fragen zur Auswertung des Projekts

Waren die Informationen, die Sie vor Projektbeginn hatten, ausreichend?



Was hätten Sie noch dringend zur Umsetzung gebraucht?

Waren die Rahmenbedingungen ausreichend günstig, ungünstig?

Welche Rahmenbedingungen hätten Sie sich gewünscht oder halten Sie für erforderlich, um das Projekt durchzuführen?

Möchten Sie das Projekt noch einmal wiederholen oder würden Sie es in Zukunft eher ablehnen, dieses Projekt durchzuführen?

8. Suchtprävention

Sehen Sie einen Zusammenhang zwischen den Zielen der Suchtprävention und dem Projekt?

Was verstehen Sie unter dem Begriff „Lebenskompetenzen“?

Was wären für Sie wichtige Lebenskompetenzen, die Kinder erwerben oder behalten sollten?

9. Resumé

Das Projekt ist abgeschlossen. Sehen Sie noch Wirkungen? Ist alles beim Alten? Was hat sich geändert? Was ist geblieben?

Sehen Sie auch Gefahren, unerwünschte Effekte bei dem Projekt?

Wenn Sie ein Resumé ziehen sollten, was waren für Sie die drei wichtigsten Erfahrungen mit dem Projekt?

Vielen Dank für das Gespräch!

