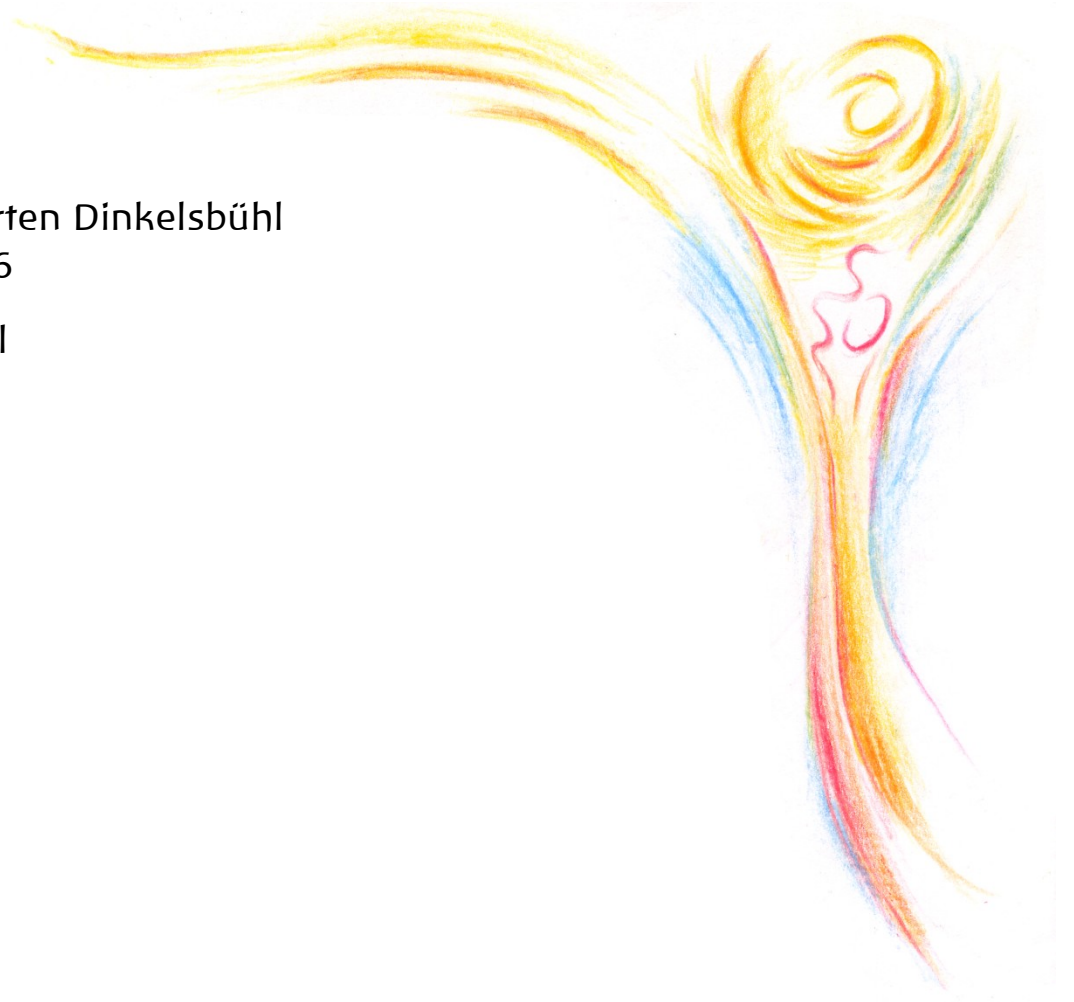


Waldorf-Kindergarten Dinkelsbühl
Alte Promenade 26
91550 Dinkelsbühl



Pädagogisches Konzept

„alte Hauptschule“ nach Ausbau

1 x Krippe

1 x Kindergruppe

Inhaltsverzeichnis

1.	Rahmenbedingungen.....	6
1.1	Informationen zum Träger und zur Einrichtung.....	6
1.2	Gruppen.....	6
1.3	Mitarbeiter.....	6
1.4	Gebäude.....	7
1.5	Regel Gruppe.....	8
1.5.1	Mitarbeiter.....	8
1.5.2	Größe der Gruppe.....	8
1.5.3	Alter der Kinder.....	8
1.5.4	Betriebsform.....	8
1.6	Krippe.....	9
1.6.1	Mitarbeiter.....	9
1.6.2	Größe der Gruppe.....	9
1.6.3	Alter der Kinder.....	9
1.6.4	Betriebsform.....	9
1.7	Räumlichkeiten.....	10
1.8	Situation der Kinder und Familien in der Einrichtung.....	15
1.8.1	Lage und Einzugsgebiet.....	15
1.8.2	Aufnahmebedingungen.....	15
1.9	Gesetzliche Grundlagen unserer Arbeit.....	16
1.9.1	Bayerisches Kinderbildungs – und Betreuungsgesetz.....	16
1.9.2	Der Bayerische Bildungs – und Erziehungsplan.....	16
2.	Unser Leitbild – Prinzipien unseres Handelns.....	17
3.	Bildungs – und Erziehungsziele.....	19
3.1	Allgemeine Ziele.....	19
3.1.1	Achtung vor der Individualität des Kindes.....	19
3.1.2	Begleitung in die Freiheit und Verantwortungsfähigkeit.....	19
3.1.3	Ausbildung der Sozialfähigkeit.....	19
3.1.4	Veranlagung einer umfassenden Gesundheit.....	20
3.1.5	Zeit lassen für nachhaltige Entwicklung.....	21
3.1.6	Ganzheitliche Bildung und individuelle Förderung.....	21
3.2	Ziele für die Kindergartenzeit.....	21

3.2.1	Eigener Bildungsauftrag.....	21
3.2.2	Pädagogische Gestaltung des Lebensumfeldes.....	22
3.2.3	Positive Lernatmosphäre und verlässliche Beziehungen.....	23
3.2.4	Vorbildfunktion der Erwachsenen.....	23
3.2.5	Grundlagen für die Authentizität der Persönlichkeit.....	23
3.2.6	Veranlagung von Kohärenz und Resilienz.....	24
3.2.7	Gesundheitsförderung durch Pädagogik.....	24
3.2.8	Nachreifung ermöglichen.....	25
3.2.9	Fundamente für lebenslange Lern- und Leistungsfähigkeit.....	25
3.2.10	Entwicklungs-Metamorphosen und altersgemäßes Lernen.....	25
3.2.11	Vom Lernen mit der Hand zum Lernen mit dem Kopf.....	26
4.	Bildungsbereiche.....	27
4.1	Allgemeine Grundsätze.....	27
4.2	Das freie Spiel als entwicklungsfördernde Aktivität.....	28
4.2.1	Pädagogische Aspekte.....	28
4.2.2	Formen des Spiels im Entwicklungsgang des Kindes.....	30
4.2.3	Bildung ethisch-moralischer Werte durch das freie Spiel.....	31
4.2.4	Spielerregung durch den Erwachsenen.....	32
4.3	Bewegung, Leibesentwicklung und Gesundheit.....	33
4.3.1	Pädagogische Aspekte.....	33
4.3.2	Bewegungs- und Leibesentwicklung des Kindes.....	33
4.3.3	Bildung ethisch-moralischer Werte.....	35
4.3.4	Unterstützung durch den Erwachsenen.....	35
4.4	Sprachentwicklung.....	37
4.4.1	Pädagogische Aspekte.....	37
4.4.2	Förderung ethisch-moralischer Werte.....	38
4.4.3	Sprachliche Anregung durch den Erwachsenen.....	38
4.5	Rhythmisch-musikalisch-künstlerische Bildung.....	39
4.5.1	Pädagogische Aspekte.....	39
4.5.2	Pflege von Musik und Rhythmus.....	40
4.5.3	Bildung ethisch-moralischer Werte durch Musik.....	41
4.5.4	Künstlerische Tätigkeiten im Kindergarten.....	41
4.6	Grundlagen mathematisch - naturwissenschaftlicher Bildung.....	44
4.6.1	Pädagogische Aspekte.....	44
4.6.2	Grundlagenbildung.....	45

4.6.3 Bildung ethisch - moralischer Werte.....	46
4.6.4 Anregungen im Kindergartenalltag.....	47
4.7 Bildung sozialer Fähigkeiten.....	48
4.7.1 Pädagogische Aspekte.....	48
4.7.2 Entwicklungsschritte zur Sozialfähigkeit.....	49
4.7.3 Bildung ethisch-moralischer Werte.....	51
4.7.4 Anregung der Sozialfähigkeit durch die Erwachsenen.....	51
4.8 Medienkompetenz.....	52
4.8.1 Pädagogischer Aspekte.....	52
4.8.2 Entwicklungspsychologische Aspekte.....	54
4.9 Gesundheitsförderung durch Rhythmus.....	56
4.10 Bewegungsschulung.....	56
5 Bildungsbedingungen.....	58
5.1 Selbsterziehung.....	58
5.1.1 Selbsterziehung als Grundlage pädagogischen Handelns.....	58
5.1.2 Freude an der Arbeit und Kompetenz.....	59
5.1.3 Künstlerische Fähigkeiten der Pädagogen.....	59
5.2 Aus- und Fortbildung.....	60
5.3 Zusammenarbeit im Kollegium und mit den Eltern.....	61
5.3.1 Zusammenarbeit im Kollegium.....	61
5.3.2 Zusammenarbeit mit den Eltern.....	62
5.4 Zusammenarbeit in Arbeitskreisen.....	63
5.5 Kooperation zwischen Kindergarten und Schule.....	64
5.6 Zusammenarbeit mit Institutionen.....	64
5.7 Forschung und Qualitätsentwicklung.....	64
5.7.1 Dokumentation der Entwicklung der Kinder.....	64
5.7.2 Leitbildarbeit, Konzeptgestaltung, Qualitätsentwicklung.....	65
5.8 Kollegiale Selbstverwaltung und Führung der Einrichtung.....	67
5.9 Integration in das soziale Umfeld.....	68
5.10 Architektur und Raumgestaltung.....	69
5.11 Umsetzung in den Gruppen.....	70
5.11.1 Tagesablauf.....	70
5.11.2 Jahresrhythmus.....	71
5.11.3 Pädagogik für Kinder in der Krippe.....	72
5.11.4 Pädagogik für Kinder in der Kinder- Gruppe.....	75

5.11.6 Eingewöhnung.....	76
6. Qualitätssicherung.....	78
7. Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung.....	81
8. Kooperation und Vernetzung.....	84

1. Rahmenbedingungen

1.1 Informationen zum Träger und zur Einrichtung

Der Waldorfkindergarten Dinkelsbühl wird vom Verein zur Förderung der Waldorfpädagogik Dinkelsbühl e.V. getragen.

Der Träger ist im Vereinsregister unter der Nummer 10146 eingetragen und vom Finanzamt Ansbach als gemeinnütziger Verein anerkannt.

1.2 Gruppen

Der Träger betreibt zwei Gruppen in der Einrichtung:

- eine Krippe
- eine Regelgruppe (Kinder-Gruppe)

1.3 Mitarbeiter

Der Träger hat pädagogische MitarbeiterInnen für den Betrieb der beiden Gruppen nach einem jeweilig vereinbarten Deputat angestellt.

PraktikantInnen ergänzen die pädagogischen MitarbeiterInnen bei Bedarf.

Zusätzlich werden geringfügige Beschäftigungsverhältnisse für die kaufmännische Buchführung und Reinigungsarbeiten geführt.

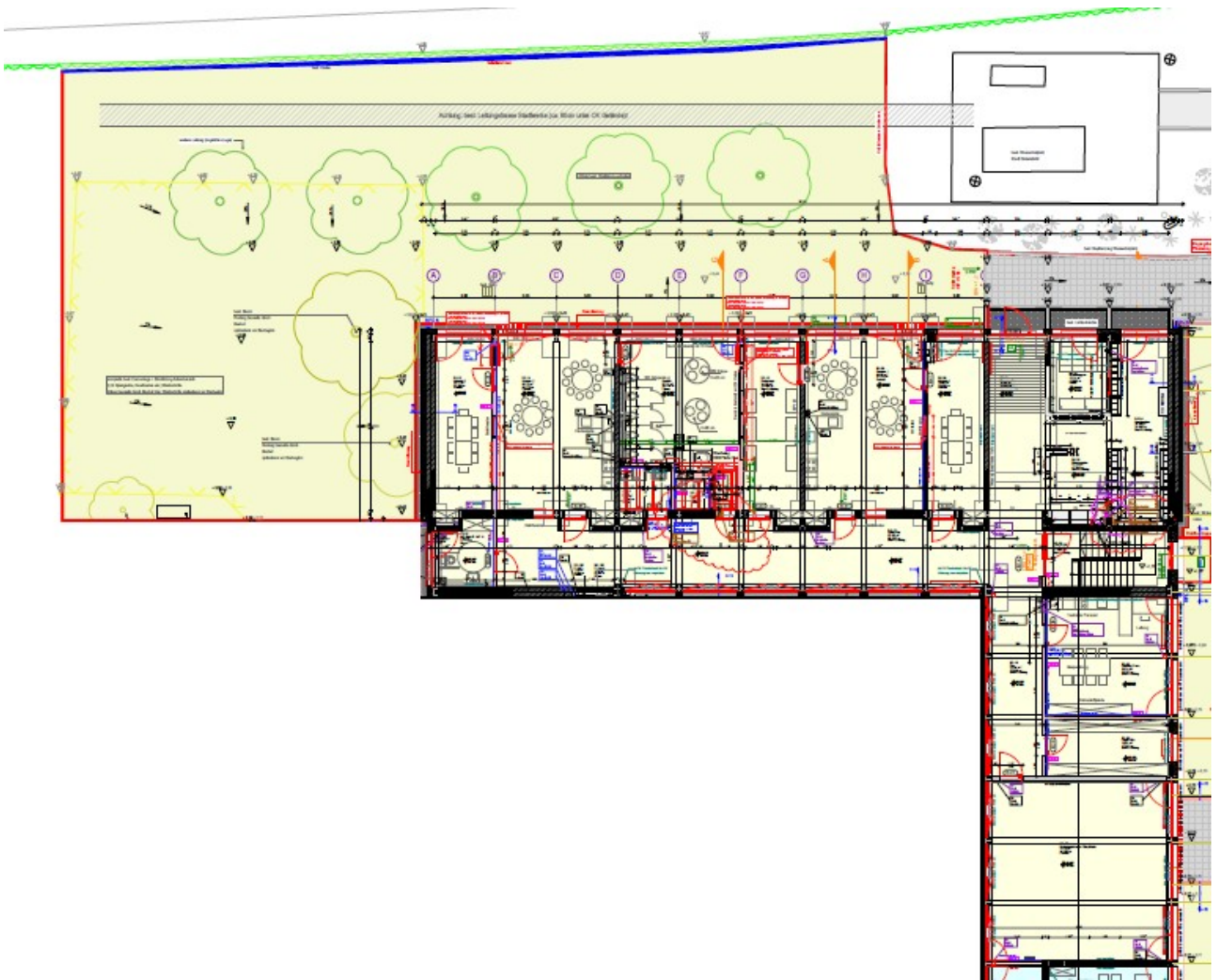
Der Vorstand arbeitet ehrenamtlich.

1.4 Gebäude

Die langfristig angemieteten Räumlichkeiten befinden sich in der „alten Hauptschule“. Der Eingang ist ebenerdig von der alten Promenade zu erreichen.

Für die Kinder stehen zwei Gruppenräume mit Nebenräumen und ein großzügiger Spielflur zur Verfügung. Die eingezäunte Gartenfläche an der Nord- und Ostseite umfasst zusammen ca. XYm².

Des Weiteren befinden sich ein großzügiger Wasch-, Wickel- und Toilettenraum, ein Büro mit Pausenraum, eine separate Personaltoilette, eine Behindertentoilette, ein Materialraum, sowie ein Mehrzweckraum in unserem Kindergarten.



1.5 Regel Gruppe

1.5.1 Mitarbeiter

In der altersgemischten Gruppe arbeiten folgende Mitarbeiterinnen:

1. Hannelore Mack
Staatlich anerkannte Erzieherin
2. Claudia Haas
Staatlich anerkannte Erzieherin
3. Ramona Hofecker
Waldorferzieherin und staatlich anerkannte Kinderpflegerin

1.5.2 Größe der Gruppe

Die Gruppenstärke kann bis zu 30 Kinder erreichen. Angestrebt wird eine Gruppengröße von 25 Kindern.

1.5.3 Alter der Kinder

Es werden Kinder von 3 bis zum Schuleintritt (6 Jahre) betreut.

1.5.4 Betriebsform

Unsere Regelgruppe Gruppe hat täglich von 7.30 Uhr bis 14.00 Uhr geöffnet.

Nach jährlicher Bedarfsumfrage wird eine Nachmittagsbetreuung bis 16.00 Uhr tagesweise eingerichtet.

1.6 Krippe

1.6.1 Mitarbeiter

In der Krippe arbeiten folgende Mitarbeiterinnen:

1. Sylvia Nufer
Waldorferzieherin und staatlich anerkannte Erzieherin
2. Katharina Sorg
Waldorferzieherin und staatlich anerkannte Erzieherin
3. Katharina Sommer
Staatlich anerkannte Kinderpflegerin

1.6.2 Größe der Gruppe

Die Gruppenstärke kann bis zu 12 Kinder betragen.

1.6.3 Alter der Kinder

In der Krippe werden Kinder von 1 bis 3 Jahren betreut.

1.6.4 Betriebsform

Unsere Krippe hat täglich von 7.30 Uhr bis 14.00 Uhr geöffnet.

Nach jährlicher Bedarfsumfrage wird eine Nachmittagsbetreuung bis 16.00 Uhr tagesweise eingerichtet.

1.7 Räumlichkeiten

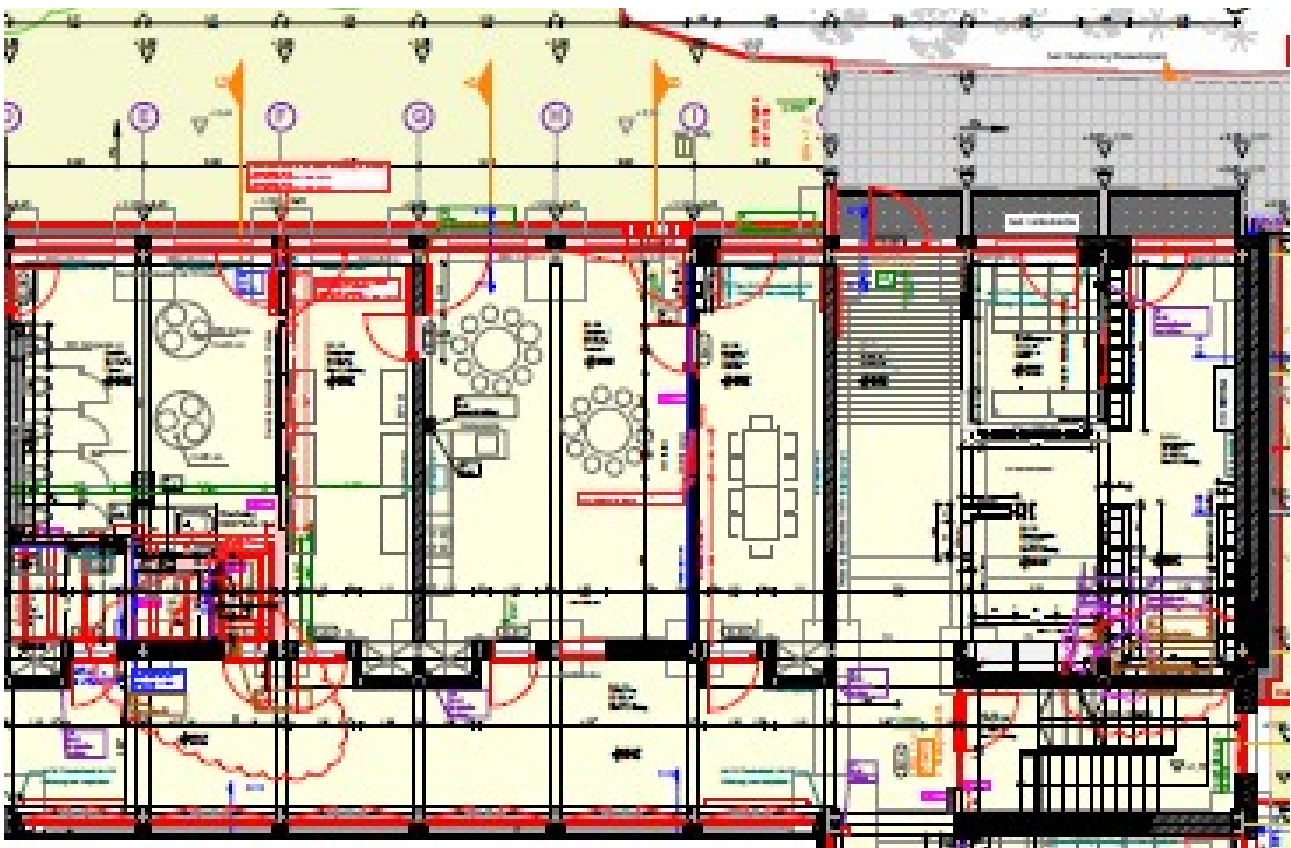
Wenn man das Gebäude durch die Eingangstür betritt befindet sich linksseitig der Eingangstür ein abgetrennter Abstellbereich für Kinderwägen, Bollerwagen und Stiefelwagen. An der linksseitigen Klinkerwand sind die Garderoben für die Krippen- und Kindergartenkinder, sowie eine Erziehergarderobe untergebracht. Das Mobiliar ist so, dass es den Kindern möglich ist, sich mit zunehmender Selbstständigkeit an- und auszukleiden. Im Anschluss an die Garderobe befindet sich ein Aufenthaltsbereich für Eltern, welcher durch eine Stellwand mit Lesestoff vom Flur abgetrennt ist.

Die Gruppenräume sollten Schutzraum für das Kind sein, indem sie Wärme und Geborgenheit ebenso vermitteln wie sie Freiräume lassen für Bewegung und freies Spiel. Hier halten sich die Kinder am längsten im Verlauf eines Kindergarten-tages auf, weshalb die Gruppenräume eine harmonische und Geborgenheit vermittelnde Stimmung ausstrahlen sollten, was die Orange-Rottöne der Wandlasur vermittelt.

Der Kindergartengruppenraum

Im Gruppenraum befindet sich an der linken Seite eine Küchenzeile für Erwachsene, sowie ein Spülbecken in Kinderhöhe. Im vorderen befinden sich Tische mit Stühle für die gemeinsamen Mahlzeiten. Es gibt ein Spielhäuschen und zwei Bauteppiche. Der Raum bietet den Kindern einerseits Sicherheit und feste Orientierung und andererseits vielfältige Anregung und ausreichend Platz, dass sie spontan und aus sich heraus ins spielende Handeln finden können. Das Spielmaterial soll der schöpferischen Phantasie der Kinder möglichst wenig Grenzen setzen, weshalb es überwiegend ursprüngliches und naturbelassenes Spielmaterial gibt, welches für die Kinder vielseitig wandelbar ist.

Die Jahreszeitentische in den Gruppenräumen spiegeln die jeweilige Stimmung in der Natur wider. So wird den Kindern der Kreislauf, den das Jahr durchläuft verdeutlicht.



Der Kindergartenruheraum

Durch eine Tür rechts im Gruppenraum gelangt man in den Ruheraum. Dorthin ziehen sich die Kinder, welche die Nachmittagsbetreuung in Anspruch nehmen zu kurzen Ruhepausen zurück. Für jedes Kind wird ein Bettchen hergerichtet. Ein Fenster zum Gruppenraum ermöglicht das Überwachen der Ruhepausen auch vom Gruppenraum aus.

Intensivraum

Eine linksseitige Tür im Gruppenraum führt in den Intensivraum. Der vordere Teil ist mit Tischen, an denen Einzelarbeiten und das Aquarellmalen stattfinden. Im hinteren Teil des Raumes wurde ein zweites Puppenhäuschen mit Puppenküche aufgebaut, in das sich die Kinder zum Spielen zurückziehen können. Im hinteren Teil des Raumes stehen zwei Werkbänke zu Verfügung um dort handwerkliche Tätigkeiten mit den Kindern auszuführen.

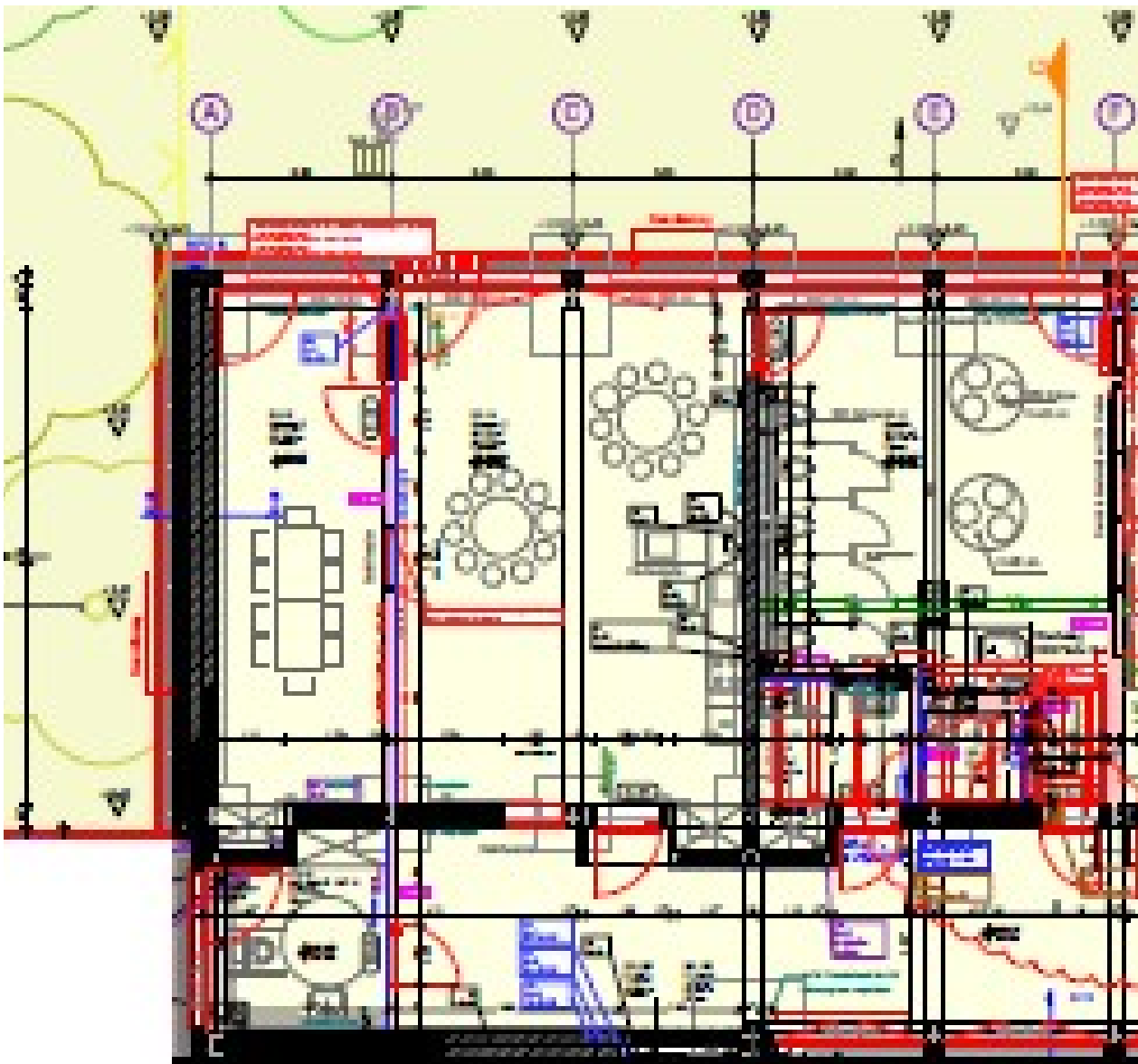
Der Intensiv- und der Ruheraum können beide auch direkt vom Flur aus betreten werden.

Sanitärraum

Im Anschluss an den Intensivraum der Kindergartengruppe befindet sich der Sanitärraum. Dieser wird von beiden Gruppen genutzt. Dabei stehen zwei Waschtische und mehrere Toiletten in unterschiedlicher Höhe für die Kinder zur Verfügung und ein Wickelplatz mit Treppenaufgang und großen Waschbecken sowie eine separate Personaltoilette.

Kinderkrippengruppenraum

Der Gruppenraum der Kinderkrippe ist sowohl vom Flur als auch vom Sanitärraum her zugänglich. Eine warme und differenzierte Farbgebung in Gelb-Orangetönen unterstützt die Bildung eines harmonischen Seelenraumes und vermittelt Geborgenheit, woraus sich das Kind seine Umwelt allmählich erobern kann. Hier befindet sich nahe der Küchenzeile mit Spülbecken in Kinderhöhe ein großzügiger Essplatz und liebevoll eingerichtet Spielecken, um sich zurückzuziehen. Es ist aber auch ausreichend Platz vorhanden, um dem Bewegungsdrang der Kleinkinder gerecht zu werden.



Schlafräum der Krippe

Vom Gruppenraum gelangt man durch eine linksseitige Tür in den Schlafräum. Hier hat jedes Kind sein eigenes Bettchen mit Betthimmel, so dass jedes Kind für sich in seinem Bereich zur Ruhe kommen kann.

Wickelraum Krippe

An der Stirnseite des Flures kommt man in den Wickelraum der Krippe, der im Bedarfsfall auch als Behindertentoilette zur Verfügung steht. In diesem intimen abgegrenzten Bereich ist eine Umsetzung einer beziehungsvollen Pflege nach Emmi Pikler möglich.

Büro

Im Flur in der Verlängerung des Eingangsbereiches befindet sich linksseitig das Büro mit Personalküche und Aufenthalt Bereich für die Erzieherinnen.

Abstellraum

Neben dem Büro befindet sich der Abstellraum bzw. das Lager für Spiel- und Bastelmaterial, welches nur zeitweise im Einsatz ist und für Werkzeug, Leitern etc.

Eurythmie Raum

Gegenüber dem Eingangsbereich am Ende des Flures befindet sich der Eurythmie Raum, der sowohl für die einmal wöchentlich stattfindende Eurythmie als auch für Reigen, musikalische Aktivitäten, Elternabende und alles, wofür man etwas mehr Raum und Bewegungsfreiheit benötigt zur Verfügung steht.

1.8 Situation der Kinder und Familien in der Einrichtung

1.8.1 Lage und Einzugsgebiet

Der Waldorfkindergarten liegt direkt neben der Christoph-von Schmid Grundschule und dem angrenzenden Schulzentrum. Da sich der Kindergarten am Stadtrand befindet, ist er in naher Umgebung zweier Neubaugebiete. Die nahe Altstadt, sowie der Stadtpark können in wenigen Minuten durch die am Kindergarten entlangführende Promenade erreicht werden. Zum Einzugsgebiet gehören mittlerweile zahlreiche eingemeindete Ortschaften. Durch die besondere Pädagogik erstreckt sich das Einzugsgebiet bis ca. 20 km.

1.8.2 Aufnahmebedingungen

Es können Kinder jeglicher Konfession, Glaubensrichtung und ethnischer Herkunft in den Kindergarten aufgenommen werden. Die Entscheidung über die Aufnahme eines Kindestreffens die Erzieherinnen in Absprache mit dem Vorstand.

Von den Eltern wird eine positive Haltung zu den pädagogischen Zielen erwartet, sowie die Bereitschaft zur Mitarbeit bei der Gestaltung des Jahresablaufes.

1.9 Gesetzliche Grundlagen unserer Arbeit

1.9.1 Bayerisches Kinderbildungs – und Betreuungsgesetz

Seit September 2005 greift das Bayerische Kinderbildungs – und Betreuungsgesetz, welches das Bayerische Kindergartengesetz ablöste. Nähere Informationen im Internet unter www.stmas.bayern.de

1.9.2 Der Bayerische Bildungs – und Erziehungsplan

Der Bildungs – und Erziehungsplan unterstreicht den hohen Wert frühkindlicher Bildung und ist Bestandteil unserer pädagogischen Arbeit. Nähere Informationen im Internet unter www.stmas.bayern.de

2. Unser Leitbild – Prinzipien unseres Handelns

Der Waldorfkindergarten Dinkelsbühl arbeitet nach den Grundlagen der Waldorf-pädagogik. Wir betreuen und fördern Kleinkinder, Kindergartenkinder und integrieren in besonderer Weise seelenpflegebedürftige Kinder.

Die Basis unserer Tätigkeit ist das anthroposophische Menschenbild: Wir erkennen das Kind als physisches, seelisches und geistiges Wesen an und unterstützen es dabei, seine unverwechselbare Persönlichkeit nach seinen individuellen Möglichkeiten zu entwickeln und auszubilden. Es wird bewusst eine geschützte Umgebung gestaltet, damit sich Kinder frei nach ihren eigenen Entwicklungsgesetzen entfalten können.

Es ist uns wichtig, Kindern einen gesunden Lebensraum zu schaffen, in dem sie alltägliche Handlungen wahrnehmen, verinnerlichen und nachvollziehen können.

Wir ermöglichen ihnen, den Jahreslauf der Natur aktiv zu erleben, bieten ihnen vollwertige Ernährung und leiten hauswirtschaftliche und künstlerische Tätigkeiten an. Dazu gehören für uns die pädagogische Arbeit nach den Prinzipien „Rhythmus und Wiederholung“, Vorbild und Nachahmung sowie die Sinnespflege. Damit schützen und erhalten wir die frühe Kindheit.

In unserem Kindergarten sind Familien aller Konfessionen und Kulturen willkommen. Gemeinsam erleben die Kinder den Rhythmus des Jahreslaufs mit seinen christlichen Festen. Grundlage für eine Atmosphäre, in der sich unsere Kinder wohlfühlen und entfalten können, ist das gegenseitige Vertrauen zwischen Pädagogen/innen und Eltern, sowie Offenheit und Wertschätzung im sozialen Miteinander.

Pädagogen/innen, Eltern und Vorstand gestalten bewusst und schöpferisch die soziale Gemeinschaft im Kindergarten.

Durch das Verfahren "Wege zur Qualität" sichern wir die Qualität unseres Kindergartens und ermöglichen regelmäßige Weiter- und Fortbildung für unser pädagogisches Kollegium.

Vorstände und Pädagogen/innen des Waldorfkinder Gartens sind dem Leitbild verpflichtet. Die Eltern fühlen sich dem Leitbild verbunden, tragen es mit und gestalten in diesem Sinne aktiv die Gemeinschaft des Kindergartens.

3. Bildungs – und Erziehungsziele

3.1 Allgemeine Ziele

3.1.1 Achtung vor der Individualität des Kindes

Waldorfpädagogik sieht in jedem Kind – ungeachtet seiner sozialen, ethnischen und religiösen Herkunft – eine einmalige, unantastbare Individualität, die schon vor der Geburt und Konzeption existiert hat. Sie bringt aus ihrer Vergangenheit ein ganz persönliches Schicksal in das jetzige Erdenleben mit, verbunden mit zunächst noch verborgenen und dem Kind selbst nicht bewussten Begabungen für die Zukunft, die erst im späteren Leben nach und nach hervortreten.

3.1.2 Begleitung in die Freiheit und Verantwortungsfähigkeit

Erziehung und Bildung haben in unserer Einrichtung die Aufgabe, den jungen Menschen auf seinem Wege der Selbstfindung zu unterstützen, damit er die in ihm liegenden Fähigkeiten und Intentionen entdecken und entfalten kann. In dem Maße, wie er fähig wird, immer mehr in Übereinstimmung mit sich selbst und den eigenen Zielen zu leben, ist er frei. Das versetzt ihn in die Lage, Verantwortung übernehmen zu können nicht nur für die eigene Entwicklung, sondern auch für die Entwicklung anderer Menschen, für die Erde als Lebensorganismus, für die kulturelle und wirtschaftliche Zukunft der Menschheit. Erziehung und Bildung sollen diesen Weg zur Freiheit und Verantwortungsfähigkeit des Menschen unterstützen.

3.1.3 Ausbildung der Sozialfähigkeit

Waldorfpädagogik möchte Kinder und Jugendliche mit den Fähigkeiten ausstatten, die notwendig sind, um in der sozialen Gemeinschaft

fruchtbar wirken zu können. Respekt für den anderen Menschen, Empathiefähigkeit und demokratisches Bewusstsein gehören ebenso dazu wie moralische Urteilsfähigkeit, Initiativfreudigkeit und die Bereitschaft zur Übernahme von Pflichten. Im Blick auf die multikulturell sich entwickelnde Gesellschaft unserer Zeit liegt eine wichtige Aufgabe in der Pflege des vorurteilsfreien Interesses für Menschen mit einem anderen Kulturhintergrund, so dass Offenheit und Verständnis entstehen können. Kinder unterschiedlichster Herkunft und Begabung und beiderlei Geschlechts sollen miteinander leben und lernen in einem Klima gegenseitiger Achtung und Wertschätzung. Das gilt nicht zuletzt gegenüber Kindern mit besonderen Schwierigkeiten, chronischen Krankheiten oder Behinderungen. Solche Kinder gemeinsam mit allen anderen zu erziehen, erweist sich in unserem Kindergarten als ein Gewinn für die gesamte Gruppe.

Beachtung verdient indessen in jedem Falle die Größe der Gruppe; überschreitet sie ein vernünftiges Maß, kann das zu einem Hemmnis für die Entfaltung positiver Sozialprozesse werden und den Erfolg der pädagogischen Bemühungen in Frage stellen.

3.1.4 Veranlagung einer umfassenden Gesundheit

Waldorfpädagogik sieht ein vorrangiges Ziel ihrer Bemühungen in der Förderung und Sicherung einer tragfähigen Gesundheitsbasis, wobei es nicht allein um die Pflege der leiblichen Grundlagen (z.B. durch gesunde Ernährung und Bewegung) geht, sondern auch um die umfassende Harmonisierung der seelisch-geistigen Organisation durch das Individuum.

Gesundheitsförderung im Sinne der *Salutogenese* wird als eine eminent wichtige pädagogische Aufgabe begriffen, weil die Gesundheitsentwicklung des Kindes in hohem Maße von Faktoren

abhängt, die von den Erwachsenen zu verantworten sind: Die materielle und die seelische Umgebung zählen ebenso dazu wie das soziale Verhalten der Pädagogen, ihr methodischer Ansatz, die von ihnen bewirkte Lernatmosphäre und vieles mehr.

3.1.5 Zeit lassen für nachhaltige Entwicklung

In der Kindergartenzeit werden die Grundlagen gelegt für Gesundheit oder Krankheit, Leistungsstärke oder Leistungsschwäche in späteren Jahren. Insofern steht jedes pädagogische Handeln in unmittelbarer Verantwortung für die künftige Entwicklung eines Menschen über sein ganzes Leben hin. Waldorfpädagogik bemüht sich deshalb, alle Kräfte und Fähigkeiten des jungen Menschen – von den leiblichen bis hin zu den intellektuellen und sozialen – vollständig und mit genügend Zeit reifen zu lassen, um so das Fundament für lebenslange Lern- und Leistungsfähigkeit zu legen. Nachhaltigkeit ist ihr Anliegen, nicht Schnelligkeit. Jedem Kind muss die Zeit eingeräumt werden, die es für seine individuelle Entwicklung braucht.

3.1.6 Ganzheitliche Bildung und individuelle Förderung

Damit der heranwachsende junge Mensch im späteren Leben seinen eigenen, ganz persönlichen Weg finden kann, vermeidet Waldorfpädagogik jede vorzeitige Spezialisierung und Sonderung. Sie setzt auf eine ganzheitliche, möglichst umfassende Bildung und Erziehung, die jedem Kind – gleichgültig ob Junge oder Mädchen – die Möglichkeit gibt, sich gemäß seinen Anlagen zu entwickeln. Enge Zusammenarbeit mit den Eltern oder Erziehungsberechtigten ist dabei selbstverständlich.

3.2 Ziele für die Kindergartenzeit

3.2.1 Eigener Bildungsauftrag

Auf Grund ihres Verständnisses entwicklungsphysiologischer und entwicklungspsychologischer Gesetzmäßigkeiten sieht Waldorfpädagogik für die frühkindliche Erziehung wie auch für den Bildungsauftrag des Kindergartens ganz anders gearbete Aufgaben als für die darauf folgende Schulzeit. Nicht das Herausfordern intellektueller und reflektorischer Möglichkeiten steht im Vordergrund, sondern das Eintauchen in vielfältige differenzierte Tätigkeiten und sinnlich-konkrete Erfahrungen, durch die das Kind seine Erfahrungswelt in unmittelbarer, aktiver Teilnahme erweitert und vertieft. In diesem Zusammenhang kommt dem freien kindlichen Spiel große Bedeutung zu. Ferner gilt es, die Nachahmungsfähigkeit des Kindes gegenüber dem, was die Erwachsenen durch ihre Tätigkeit und ihr Verhalten vorleben, bewusst anzuregen und zu pflegen, denn Nachahmung ist für das Lernen in diesem Alter fundamental.

3.2.2 Pädagogische Gestaltung des Lebensumfeldes

Das Kind trägt in sich einen Quell unerschöpflicher Aktivität. Es ist ein Wesen, das sich aus eigenem Antrieb entwickelt und bildet. Das schrittweise Ausbilden seiner sensorischen und motorischen Fähigkeiten, mit denen es sich in der Welt bewegen und die Welt erkunden kann, ist dem Kind selbst ein Bedürfnis, dem es mit größter Intensität nachkommt. Es arbeitet sich gewissermaßen von selbst in die Welt hinein und entwickelt dadurch seine Fähigkeiten. Da aber die Umgebung heute vielfach nicht mehr das nötige Maß an Anregungen und Betätigungsmöglichkeiten bietet, die das Kind vorfinden müsste, um sich selbst bilden zu können, gewinnt die pädagogische Gestaltung des Lebensumfeldes des Kindes zunehmend an Bedeutung. Elternhaus und Kindergarten (wie auch später die Schule) haben die Aufgabe, die äußeren und inneren Bedingungen zu schaffen, die es dem Kind von

Geburt an ermöglichen, sich gemäß seinen individuellen Möglichkeiten und Fähigkeiten zu entwickeln.

3.2.3 Positive Lernatmosphäre und verlässliche Beziehungen

Eines der Hauptbedürfnisse des Kindes, damit es körperlich wie auch seelisch und geistig gedeihen kann, ist die liebevolle Zuwendung der Erwachsenen, verbunden mit der Bereitschaft, als Bezugsperson eine vertrauenswürdige und verlässliche Bindung zu dem Kind aufzubauen. Die positive emotionale Umgebung bildet den entscheidenden Nährboden für gesunde Entwicklung, für Lerneifer und Weltinteresse und gehört somit zu den Gestaltungsaufgaben aller am Erziehungsprozess Beteiligten.

3.2.4 Vorbildfunktion der Erwachsenen

Ungeachtet der Fähigkeit zur Selbstbildung benötigt das Kind auf allen Gebieten Vorbilder, an denen es sich orientieren und die es nachahmen kann. Die innere Haltung und das äußere Verhalten der Erwachsenen bilden die erste und elementarste Lernumgebung des kleinen Kindes, die in seiner Biografie wesentliche Spuren hinterlässt. Durch Selbsterziehung und bewusste Reflexion der eigenen Tätigkeit können die Erzieher ihrer Vorbildaufgabe gerecht werden.

3.2.5 Grundlagen für die Authentizität der Persönlichkeit

Sind diese Grundbedingungen gegeben, kann der junge Mensch zugleich mit der Ausbildung seiner leiblichen Fähigkeiten auch das Instrumentarium seiner seelischen und geistigen Möglichkeiten immer differenzierter ausgestalten.

Indessen ist das Bestreben der Individualität, mit sich selbst in Übereinstimmung zu leben, ein sensibler, störanfälliger Prozess, der zeitlebens Anstrengungen erfordert und auch misslingen kann. Es ist daher notwendig, dem heranwachsenden jungen Menschen die Fähigkeit zu vermitteln, sich den Herausforderungen dieses Prozesses zu stellen und sie so zu meistern, dass die leiblich-seelisch-geistige Gesamtorganisation immer wieder neu in ein gesundes Gleichgewicht gebracht werden kann, dass Stressresistenz und Kreativität, Lebensmut und Tatkraft ermöglicht.

3.2.6 Veranlagung von Kohärenz und Resilienz

Waldorfpädagogik trifft sich hier mit den Ergebnissen der modernen Salutogenese - Forschung, welche die Grundlagen menschlicher Gesundheit nicht in erster Linie auf biologischem Felde findet, sondern in den seelischen und geistigen Fähigkeiten, über die ein Mensch verfügt, um sich den Krisen des Lebens zu stellen. Hierzu zählen vor allem die Kohärenz (seelisches Verbundensein mit der Welt) und die Resilienz (Kraft zum Bejahen und Meistern von Widerständen). Beide sind nicht angeborene Begabungen, sondern Fähigkeiten, die zunächst durch Erziehung veranlagt und später durch Selbsterziehung des erwachsen gewordenen Menschen weiter entwickelt werden können.

3.2.7 Gesundheitsförderung durch Pädagogik

Waldorfpädagogik ist in ihrer Methodik und Didaktik darauf ausgerichtet, gesundheitsfördernd zu wirken, wobei Gesundheit nicht als Abwesenheit von Krankheit verstanden wird, sondern als Anwesenheit eines schöpferischen Potentials an leiblichen, seelischen und geistigen Entfaltungsmöglichkeiten, die es dem Menschen erlauben, das eigene Schicksal kreativ in die Hand zu nehmen und dadurch immer mehr er selbst zu werden, ein Individuum mit

unverwechselbarer, einmaliger Signatur. Zur gesunden Förderung der individuellen Kräfte gehört auch der Grundsatz, nicht von außen ein festes Lerntempo vorzugeben, sondern die Geschwindigkeit der Lernschritte den individuellen Möglichkeiten des Kindes im jeweiligen Alter anzupassen.

3.2.8 Nachreifung ermöglichen

Intellektuell sind manche Kinder bereits schulfähig, physiologisch, psychisch und sozial aber noch längst nicht. Die Waldorfpädagogik bemüht sich, sowohl im Kindergarten- wie im Schulbereich Wege zu finden, um den Kindern in geeigneter Weise eine Nachreifung der noch nicht ausreichend entwickelten Fähigkeiten zu ermöglichen. Das gilt auch für die Defizite in der Sprachentwicklung, von denen heute immer mehr Kinder betroffen sind.

3.2.9 Fundamente für lebenslange Lern- und Leistungsfähigkeit

Um das gesundheitliche Fundament für lebenslange Lern- und Leistungsfähigkeit zu sichern, legt die Waldorfpädagogik großen Wert darauf, dass das schulische Lernen erst dann beginnen sollte, wenn das Kind sich auf eine ausreichend entwickelte leibliche Organisation stützen kann, die als verlässliches, belastbares Instrument zur Verfügung steht. Es wird davon ausgegangen, dass diejenige Kräfte, die im Kleinkindalter als organbildende und gestaltgebende Kräfte in der leiblichen Organisation wirksam sind, ungefähr ab dem siebten Jahr in verwandelter Form zur Verfügung stehen, nämlich als Gedanken- und Gedächtniskräfte, mit denen das Schulkind sich Begriffe und innere Vorstellungen bilden kann. Jede vorzeitige Inanspruchnahme dieser Kräfte für intellektuelle Tätigkeiten zieht sie von der Ausgestaltung der leiblichen Organisation ab und kann daher eine langfristige Schwächung der Konstitution bewirken.

3.2.10 Entwicklungs-Metamorphosen und altersgemäßes Lernen

Waldorfpädagogik sieht in der Entwicklung des Kindes keinen linearen Prozess, der ein möglichst frühes Trainieren typischer Erwachsenenfähigkeiten rechtfertigen würde, sondern eine Abfolge eigenständiger Entwicklungsphasen, die sich als Schritte der Verwandlung (Metamorphose) darstellen und jeweils ihr eigenes Recht verlangen. Das bedingt, dass für den Elementarbereich pädagogisch ganz andere Bedingungen geschaffen werden müssen als für den Primarbereich: Für das kleine Kind ist das Bedürfnis nach leiblicher Erfahrung hervorstechendes Merkmal, für das schulfähige Kind das Bedürfnis nach seelischer und zunehmend auch gedanklicher Durchdringung der Welt; jene Phase ist beherrscht vom impliziten Lernen, diese vom expliziten Lernen. Bis in alle Details der Umgebungsgestaltung hinein muss diesen anthropologischen Entwicklungsgesetzmäßigkeiten Rechnung getragen werden. Auch die Art der Ansprache des Kindes durch den Erwachsenen sollte sich in den beiden Phasen deutlich unterscheiden.

3.2.11 Vom Lernen mit der Hand zum Lernen mit dem Kopf

Waldorfpädagogik folgt dem Grundsatz, dass die kognitiven und intellektuellen Fähigkeiten des Schulkindes über konkrete Tätigkeiten des Kleinkindes veranlagt werden, über das Erwerben körperlich-motorischer Geschicklichkeit und das aktive Miterleben sinnvoller Arbeits- und Lernprozesse. Dem Lernen mit dem Kopf geht das Lernen mit Herz, Hand und Fuß voraus, das im Kindergarten und in der Grundschulzeit im Vordergrund steht.

Wurde dem Kind ausreichend Gelegenheit gegeben fördert dies damit die Basis für ein künftiges initiativfreudiges, kreatives Gestalten der Welt, für Entdeckerfreude und Lernfähigkeit. Es gehört daher zu den

Aufgaben der Erzieher, nicht nur den inneren, sondern auch den äußeren Entwicklungsraum für die Kinder so zu gestalten, dass die Individualität in vielfältiger Weise angeregt wird, auf allen Ebenen – leiblich , seelisch und geistig – die eigenen Kräfte zu aktivieren.

4. Bildungsbereiche

4.1 Allgemeine Grundsätze

Wie oben dargelegt, ist das Lernen im Kindergarten ein implizites; es ergibt sich ohne Reflexion unmittelbar aus dem Wahrnehmen der Umwelt und dem Mitvollzug ihrer Aktivitäten. Rückhaltlose Hingabe an die sinnlichen Eindrücke und tätiges Sichverbinden mit der Welt liegen in der Natur des Kindes, und diese Eigenart ist die Grundlage seiner Selbstbildung. Das aber bedeutet, dass alles Lernen in diesem Alter ein ganzheitlicher und komplexer Vorgang ist, der sich nicht in einzelne „Fächer“ zerlegen lässt. Wenn im Folgenden dennoch einzelne Bildungsbereiche getrennt beschrieben werden, so muss dabei immer bedacht werden, dass sie in der Realität nie isoliert auftreten und auch nicht isoliert gefördert werden können, sondern sich vielfältig überschneiden und mischen. So wird z.B. beim Backen von Brötchen der Nahrungs- und Gesundheitsaspekt eine Rolle spielen, aber gleichzeitig wird die Motorik gefördert durch die Tätigkeit des Knetens, das physikalische Verständnis wird angesprochen durch den Vorgang des Backens, das mathematisch-mengenmäßige Vorstellen durch das Zählen der fertigen Brötchen usw.

Ganz besonders gilt dies auch für den Bereich der ethisch-religiösen Bildung, die in allem Tun und Arbeiten mit den Kindern anwesend sein sollte. Denn es ist nicht ein besonderer Inhalt, der hier in Betracht kommt, sondern die Frage, ob der Erwachsene in der Lage ist, eine Grundhaltung der Ehrfurcht authentisch vorzuleben, Andacht und Liebe als Lebenspraxis zu verwirklichen. Nicht wissen, sondern das reale Erleben solcher Gesinnungen und Haltungen übt auf das kleine Kind eine zutiefst moralische Wirkung aus.

Auch die oben besprochene Veranlagung von Kohärenz und Resilienz kann nicht direkt erfolgen in Form einer speziellen Maßnahme, sondern nur, indem den Kindern Gelegenheit gegeben wird, einzutauchen in eine Fülle vielfältigster, wirklichkeitsgesättigter Tätigkeiten und Lebenszusammenhänge. Gerade in der heutigen Zeit, die Kindern immer weniger Möglichkeiten zu Primärerfahrungen bietet, ist ein solcher Ansatz von größter Bedeutung. Statt dem Kind die Welt durch technische Medien vorzustellen, wird die unmittelbare Erfahrung durch eigene Betätigung und Entdeckerfreude herausgefordert und damit die Selbstfindungsfähigkeit gestärkt.

Ebenso sieht Waldorfpädagogik die Notwendigkeit, die spätere Fähigkeit zu gedanklicher Reflexion und intellektueller Urteilsbildung gerade dadurch zu fördern, dass sie im Elementarbereich noch nicht explizit herausgefordert wird. Das Kind belehrt sich selbst an den von den Erwachsenen gestalteten Tatsachen und Verhältnissen seiner Umwelt. Erst wenn es eine gewisse Entwicklungsstufe gegen Ende des ersten Jahrsiebt erreicht hat, haben bewusste Reflexion und gedankliche Arbeit ihren berechtigten Platz im Lernprozess.

Der Fähigkeit zur Selbstbelehrung wird auch dadurch Rechnung getragen, dass keine gesonderten Angebote für Jungen und Mädchen gemacht werden. Aus dem reichen pädagogischen Angebot greift jedes Kind aus eigenem Antrieb dasjenige auf, was seinen Neigungen entspricht, und darin wird es von dem Erzieher unterstützt.

4.2 Das freie Spiel als entwicklungsfördernde Aktivität

4.2.1 Pädagogische Aspekte

Das Spiel des kleinen Kindes unterscheidet sich deutlich von dem des älteren Kindes und erst recht von dem des Erwachsenen. Es würde

gründlich missverstanden, wollte man es als eine Art „Freizeitbeschäftigung“ ansehen. Spiel ist für kleine Kinder Arbeit, mit der sie sich die Welt zu Eigen machen. In keiner anderen Tätigkeit kann das Kind seine Selbstbildung so umfassend verwirklichen wie hier: Sämtliche Lebenskompetenzen werden grundlegend geübt, und zugleich bietet das freie Spiel eine hervorragende Grundlage für die Entfaltung der eigenen Individualität.

Mit dem gleichen Ernst, mit dem das Kind in seinem Spiel lebt, kann es sich später als Erwachsener mit seiner Arbeit verbinden. Der Unterschied zwischen dem Spiel des Kindes und der Arbeit des Erwachsenen besteht nur darin, dass sich die Arbeit in die äußere Zweckmäßigkeit der Welt einfügen muss, das Tun des Kindes aber auf Impulsen beruht, die aus seinem Inneren aufsteigen und völlig zweckfrei ausgeführt werden dürfen. Das freie Spiel, wie es hier gemeint ist, sollte unbeeinflusst von lehrhaften und reflektierenden Eingriffen der Erwachsenen bleiben und sollte auch von Seiten des Spielmaterials möglichst wenig vorbestimmt sein, damit das Kind, getaucht in die schöpferische Phantasie des Augenblicks, den Dingen der Welt von innen heraus ihre Bedeutung geben kann. Hier erprobt es Autonomie, Souveränität und Freiheit, indem es ganz aus eigenem Antrieb handelt und die Werte und Regeln selbst bestimmt.

Im Spiel wird dem Kind Gelegenheit gegeben, die täglichen Erfahrungen, die es in seiner Umgebung macht, aus eigenem Willen zu ergreifen und im nachahmenden Tun kreativ zu verarbeiten. Traumatische Erlebnisse, Hemmungen, Aggressionen oder Ängste können abgebaut und in positive Kräfte umgewandelt werden.

4.2.2 Formen des Spiels im Entwicklungsgang des Kindes

Das freie Spiel verwandelt sich in seiner Eigenart durch die einzelnen Altersstufen hindurch und spiegelt dadurch den Entwicklungsgang des Kindes.

In den ersten zwei Lebensjahren entdeckt das Kind zunächst spielend seinen eigenen Körper. Hände und Füße werden ertastet, die motorischen Fähigkeiten erprobt, die Koordination zwischen Auge und Hand sowie zwischen Rechts und Links wird immer weiter verfeinert. Sobald das Kind laufen kann, ergreift es mit größter Lust alle Gegenstände seiner Umgebung, betastet und erkundet sie und führt damit teilweise auch Bewegungen aus, die es am arbeitenden Erwachsenen, in seinen Gesten und Gebärden, wahrgenommen hat. Im freudigen eigenen Tun erwacht der Sinn für die Bedeutung der Dinge und ihre Zusammenhänge. Jede Art von Bemühung, dem Kind den Zweck der Tätigkeit durch Belehrung nahe zu bringen, würde es eher zu einem distanzierten Verhältnis veranlassen statt das innige, spontane Verbundensein mit den Dingen zu fördern, das charakteristisch ist für das unbewusste Lernen der ersten Lebensjahre.

Im dritten bis fünften Lebensjahr ändert sich das Spielverhalten des Kindes. Längst hat es gelernt, sich frei im Raum zu bewegen, und frei geht es auch mit den Gegenständen um, die ihm zum Spielen dienen: Mit unerschöpflichem Einfallsreichtum hebt es deren Zweckbestimmung auf und benutzt sie in ganz anderer Weise. Der Kochlöffel beispielsweise wird zum Telefonhörer oder zum Geigenbogen, die Fußbank zum Motorrad, zum Puppenbett oder zu einem Herd. Aber nicht nur der Umgang mit den Dingen ändert sich, sondern auch der Spielverlauf selbst nimmt immer wieder neue Formen an, sobald neue Eindrücke aus dem Umfeld dazu anregen.

Gegenstände und Ereignisse in seiner Umgebung sind dem Kind willkommene Anlässe, die Kräfte seiner Phantasie zu betätigen; es will verwandeln, ergänzen, neu schaffen, über das Vorgegebene hinausgehen. Sein Horizont erweitert sich dabei kontinuierlich, die Wahrnehmungen verknüpfen sich mit Gefühlen und Gedanken; Sinnzusammenhänge werden erfasst.

Im sechsten bis siebten Lebensjahr lässt sich wieder eine deutliche Veränderung im Spielverhalten bemerken: Waren es bisher die äußeren Eindrücke und Erlebnisse, die das Kind zum Spielen anregten, so kommen die Anregungen jetzt zunehmend von innen, aus den Bildern des eigenen Vorstellungs- und Erinnerungsvermögens. Der Gedanke geht dem Willen voraus, indem das Kind zuerst Pläne macht, die dann zielgerichtet ausgeführt werden.

Das Spielmaterial bleibt das gleiche wie vorher, doch legen Kinder jetzt Wert darauf festzustellen, dass die von ihnen phantasievoll aufgebaute Welt der realen Welt vollkommen gleicht, indem sie die benutzten Gegenstände zu „echten“ Gegenständen erklären. So verwandelt sich z.B. ein Kinderbesen, durch einen Korbgriff gesteckt und mit Bindfaden umwickelt, in einen Außenbordmotor, der „echt funktioniert“, wenn sich der Besen dreht.

Das Spiel wird auf dieser Stufe zunehmend gesellig und der Spielverlauf kontinuierlich. Ganze Handlungsabläufe können erinnert und nachvollzogen werden. Die Kinder weisen sich bestimmte Rollen zu und stellen selbst Regeln auf, an die sie sich halten. Über mehrere Tage können sich solche Spielthemen fortsetzen. Oft wissen die Kinder schon vor der Ankunft im Kindergarten, was sie spielen wollen.

4.2.3 Bildung ethisch-moralischer Werte durch das freie Spiel

Wenn dem Kind für das Durchlaufen der geschilderten Phasen des Spiels ausreichend Zeit und Ruhe gelassen wird, können sich Wille, Gefühl und Vorstellungsleben gesund entwickeln und eine tiefe Verbindung miteinander eingehen. Das Kind lernt nicht nur, den eigenen, von innen kommenden Impulsen treu zu bleiben und sie tätig in die Wirklichkeit umzusetzen, sondern auch zu fühlen, was es will und tut, und die Folgen immer besser zu überschauen. So entstehen aus dem Ernst des freien, schöpferischen Spielens Keime der Moralität und Besonnenheit: Freiheit paart sich mit persönlicher Verantwortung, schöpferische Phantasie mit Regelbewusstsein, Ich-Kompetenz mit Rücksichtnahme. Grundlegende soziale und moralische Fähigkeiten werden für das spätere Leben veranlagt.

4.2.4 Spielanregung durch den Erwachsenen

Um ein so inhaltsvolles, reiches Spiel anzuregen, bedarf es nicht nur der Ruhe und einer positiven Atmosphäre; hilfreich ist auch Spielmaterial aus der Natur, das keinen Zweck vorgibt, sowie eine Umgebung, in der die Erwachsenen in Gegenwart des Kindes sinnvolle, den praktischen Zwecken des Lebens entsprechende Arbeiten verrichten, die für das Kind durchschaubare Zusammenhänge ergeben. Das regt die Nachahmung an und weckt das Spielen, während inszenierte Beschäftigungen oder Lernprogramme nur die Zeit für freies Spiel beschneiden und dadurch verhindern, dass sich die individuelle, schöpferische Initiative entfalten kann.

4.3 Bewegung, Leibesentwicklung und Gesundheit

4.3.1 Pädagogische Aspekte

Immer in Bewegung, aktiv mit dem ganzen Körper und allen Sinnen, erschließt sich das kleine Kind seine Welt. In keinem Lebensabschnitt haben Bewegung und sinnliche Erfahrung eine so überragende Bedeutung wie in den ersten Lebensjahren. Denn jede Tätigkeit, sei sie motorischer oder sensorischer Art, schlägt sich beim heranwachsenden Kind in neurologischen Strukturen nieder. Fortwährende Bewegung stärkt die Fähigkeiten der Leibesbeherrschung und legt damit die wichtigsten Grundlagen für ein positives Körpergefühl, für gesunde Leibesentwicklung, für eine ausdrucksstarke Seelenfähigkeit. Welt- und Selbsterfahrung erhalten ihr Fundament, die ganze Biographie wird dadurch geprägt.

4.3.2 Bewegungs- und Leibesentwicklung des Kindes

Im ersten und zweiten Lebensjahr erobert das Kind seinen Leib. Es beginnt mit der ersten Koordination der Augen und der Kontrolle der Kopfbewegungen, geht weiter zum Spiel mit den eigenen Händen, später auch mit den Füßen, dann folgt das Rollen, Robben, Krabbeln, Aufrichten und Gehen. Parallel zu diesen intensiven, wenn auch unbewussten sensomotorischen Leistungen des Kindes reifen die Sinnesorgane und die Strukturen des Nervensystems aus, und diese Strukturen bilden die Grundlage für Sprachfähigkeit und Denkfähigkeit.

Bis zum fünften Lebensjahr gewinnt das Kind Sicherheit im Gleichgewicht halten, es kann Treppen steigen, ausdauernd gehen, hüpfen, springen, sich an- und ausziehen. Über die immer bewusster werdende Wahrnehmung übt es gezielt seine Bewegungsfähigkeiten bis in die Fuß- und Fingerspitzen hinein und erwirbt sich so die

Geschicklichkeit, die z.B. für das Binden von Schleifen oder das Einfädeln von Nadeln notwendig ist. Das Fußgewölbe und die Schwingung der Wirbelsäule sowie die Rundung des Brustkorbes bilden sich aus, Herzrhythmus und Atmung werden stabil.

Im sechsten und siebten Lebensjahr beherrscht das Kind zunehmend die Koordination seiner Arme, Hände, Beine und Füße, die Feinmotorik wird differenziert, der gesamte Körper findet zu einem sicheren Bewegungs- und Gleichgewichtsvermögen. Die Gliedmaßen gestalten sich aus und erhalten eine neue Proportion zum übrigen Leib.

Die geschilderten Phänomene sind der sichtbare Ausdruck einer immer größeren Reifung des zentralen Nervensystems und - mit ihr einhergehend - auch des Bewusstseins.

Seelisch-geistige Fähigkeiten wachsen heran. Die Beobachtung der Bewegungs- und Leibesentwicklung kann den Erziehern helfen, dem Kind die richtigen Entwicklungsanregungen zu geben oder auch therapeutische Hilfen anzubieten, wenn ein Schritt unvollständig oder verzögert geschieht. Ferner kann die Beobachtung und Beurteilung des körperlichen Ausreifens eine Hilfe sein bei der Entscheidung, wann bei dem einzelnen Kind die Reife für schulisches Lernen erreicht ist. Denn in dem Maße, in dem der Leib ausreift, werden seelisch-geistige Kräfte frei.

Die skizzierte Entwicklung drückt sich u.a. in den Kinderzeichnungen aus, deren Motive altersabhängig sind und bei allen Kindern über die Welt hin in gleicher Art in Erscheinung treten. In ihnen kommt eine allgemeine Gesetzmäßigkeit zum Ausdruck, die zur Einschätzung des Entwicklungsstandes eines Kindes mit herangezogen werden kann, vorausgesetzt, die Zeichnung entstand wirklich aus dem inneren Impuls

des Kindes selbst, unabhängig von äußeren Vorgaben oder Aufforderungen.

4.3.3 Bildung ethisch-moralischer Werte

Nur eine sinnvolle, zielgerichtete Bewegung hat bildenden Wert für die Entwicklung des Kindes. Sinnloses Toben und Rasen wirkt sich eher negativ aus und ist nicht geeignet, das Gehirn zu strukturieren. Daher ist es für das kleine Kind entscheidend, dass es beim Erwachsenen in reichem Maße von innen geführte, seelisch belebte Bewegungen wahrnimmt, die es nachahmen kann. Das hilft ihm, seinen eigenen Bewegungsorganismus immer differenzierter zu durchdringen und zur vollen Funktionstüchtigkeit auszubilden. Aus dem erreichten Können erwachsen Freude, Kraft und Zuversicht, aber auch Handlungskompetenz und Durchhaltevermögen, Eigenschaften also, die den heranwachsenden Menschen befähigen, mit großer Positivität auf die Welt zuzugehen und in ihr sinnvoll zu wirken.

Zugleich wird aber auch der moralische Sinn des Kindes angeregt: Gesten und Gebärden, Mimik und Körpersprache des Erwachsenen sind für das Kind untrügliche Zeichen für die Gesinnung, die im Erwachsenen lebt. Mag er sich noch so bemühen, negative Motive zu verbergen, anhand der Bewegungen spürt das Kind dennoch den Bruch zwischen äußerem Anspruch und innerer Realität. Der Sinn für Wahrhaftigkeit wird tätig, lange bevor das Kind Fragen der Moralität bewusst reflektiert.

4.3.4 Unterstützung durch den Erwachsenen

Die Bewegungsentwicklung wird für das Kind gesund verlaufen, wenn es genügend Bewegungsraum hat, Zeit zum ungestörten Üben, und dazu natürliches Material zum Spielen, Bauen und "Arbeiten". Eine

Grundbedingung ist allerdings, dass wir ihm gestatten, die einzelnen Entwicklungsschritte und Erfahrungen in dem Tempo zu durchlaufen, das seiner Individualität gemäß ist. Das Kind sollte sich dabei getragen fühlen von der liebevollen Zuwendung der Erwachsenen.

Eine große Hilfe für Kinder sind ferner rhythmisch wiederholte Abläufe und sinnvoll geordnete Tätigkeiten, die sich durch ihre regelmäßige Wiederkehr einprägen und dadurch ordnend und strukturierend auf die Leibesbildung wirken. Nicht zuletzt aus diesem Grunde wird im Waldorfkindergarten Wert gelegt auf einen stets ähnlich wiederkehrenden Tagesablauf und Wochenrhythmus, auf ein regelmäßig wiederkehrendes Angebot an Fingerspielen, Handgestenspielen, Reigenspielen, Reimen und Liedern, die von den Kindern mit- und nachgespielt werden können.

In der wöchentlichen Eurythmie Stunde bewegt sich das Kind nach den Gesetzmäßigkeiten von Versen und Tönen, Rhythmen und Melodien, nimmt freudig die Gebärden des Erwachsenen auf und schult seine Geschicklichkeit auf dem Weg zu einer geführten eigenen Bewegung. Auch das Malen mit Wasserfarben und Wachsstiften, das Bienenwachskneten, Handarbeiten und Handwerken regen dazu an, sowie die Hilfe in der Hauswirtschaft beim Waschen, Backen, Obstschneiden oder in der Gartenpflege. Das Spiel drinnen und draußen sowie gelegentliche Ausflüge in den Wald, möglichst bei jedem Wetter, geben vielfältige Gelegenheit für Bewegungserfahrung und -schulung.

4.4 Sprachentwicklung

4.4.1 Pädagogische Aspekte

Sprache bedeutet für den Menschen weit mehr als nur ein Mittel zur Kommunikation. Sie ist die wichtigste Grundlage allen sozialen Lebens, indem sie uns die Möglichkeit gibt, einander mitzuteilen, was uns im Inneren bewegt. Aber Sprache leistet noch mehr:

Indem das Kind sie lernt, erschließen sich ihm die Sinnzusammenhänge der Welt, strukturiert sich der Kosmos der Gedanken. Fragen nach dem Woher und Wohin des Menschen, nach dem Warum der Dinge und Vorgänge können nur durch das Medium der Sprache gestellt und beantwortet werden.

Die im vorigen Abschnitt dargestellte grob- und feinmotorische Entwicklung bildet die leibliche Voraussetzung für den Spracherwerb des Kindes. Wie aber das Kind den aufrechten Gang nicht erlernen könnte ohne das Vorbild aufrecht gehender Erwachsener, so braucht es auch für den Spracherwerb ein Gegenüber. Der weitaus größte Teil sprachlicher Kommunikation geschieht nonverbal, und so ist das Kind darauf angewiesen, die Feinheiten der sprachlichen Melodie, des Tonfalls und Rhythmus nicht nur zu hören, sondern sie auch in einen Zusammenhang bringen zu können mit der visuell erfahrbaren Gestik, Mimik und Haltung des Sprechenden. Dazu bedarf es der lebendigen Interaktion von Mensch zu Mensch, und so braucht das Kind Erwachsene, die ihm ihre Aufmerksamkeit und genügend Zeit schenken. Das wechselseitige Hören und Sprechen ist die Voraussetzung für jegliche Sprachentwicklung und Sprachförderung.

4.4.2 Förderung ethisch-moralischer Werte

Durch die Sprache erhält das Kind nicht nur die Möglichkeit, seine eigenen Gedanken und Gefühle zum Ausdruck zu bringen. In wachsendem Maße vermittelt ihm Sprache auch die Gedanken und Gefühle anderer Menschen und die Weltanschauung fremder Kulturen. Es kann sich in sie hineinversetzen, menschliche Beziehungen aufbauen und Andere in ihrem Anderssein verstehen.

Mit dem Spracherwerb bildet sich im Kind ferner der Sinn für Moralität und Wahrhaftigkeit, denn es lernt, dass jedes Wort eine bestimmte Bedeutung hat, und geht deshalb instinktiv davon aus, dass die nach dem Wort zu erwartende Handlung auch eintritt, dass Wort und Tat übereinstimmen. Insofern ist es wichtig, dass in den Worten der Erwachsenen Wahrhaftigkeit lebt, wenn sie mit dem Kind sprechen. Ironisches Sprechen bleibt dem kleinen Kind völlig unverständlich. Erst das älter werdende Kind durchschaut den absichtlichen Bruch zwischen Wort und tatsächlich gemeintem Sinn und kann ihn als Witz verstehen.

4.4.3 Sprachliche Anregung durch den Erwachsenen

Reichhaltige sprachliche Zuwendung fördert naturgemäß den Spracherwerb des Kindes, vor allem, wenn klar artikuliert und zusammenhängend gesprochen wird. Jedoch sollten die Erwachsenen wissen, dass darüber hinaus die Körper- und Gebärdensprache vom Kind in feinsten Weise wahrgenommen und auf ihre Wahrhaftigkeit geprüft wird. Das fordert ein hohes Maß an Selbstdisziplin. Wichtig ist aber auch die Geduld, dem Kind zuzuhören und es ausreden zu lassen, damit es in Ruhe seine Gedanken und Anliegen in Worte fassen kann. Gelegenheiten dazu bieten sich beispielsweise beim Begrüßen, während der Spielzeiten oder bei Tischgesprächen.

Das Kind sollte nach Inhalt und Wortgebrauch altersgemäß angesprochen werden, aber nie kindisch oder in Kleinkind-Sprache. Bildhafte, phantasievolle Sprache fördert die Entwicklung besonders gut. Von großer Bedeutung für die Sprachkultur sind deswegen die vielen Reime und Gedichte, Tänze oder Reigen, wie sie im Waldorfkindergarten oder in der Eurythmie gepflegt werden. Hier sind Sprache, Musik und Bewegung harmonisch miteinander verbunden, so dass der ganze Mensch angesprochen wird.

Das tägliche Hören von Geschichten oder Märchen bereichert nicht nur den Wort- und Sprachschatz der Kinder, sondern regt auch ihre Phantasie und Gestaltungskraft an. Wie bei jedem Lernvorgang ist es wichtig, dass über längere Zeit dasselbe erzählt oder im Puppenspiel gezeigt wird, damit sich die Kinder mit dem Inhalt und der Darstellung verbinden können. Sie haben Freude am Wiedererkennen, gewinnen rasch Sicherheit im Umgang mit anspruchsvoller Sprache und integrieren das Gehörte phantasievoll in ihr freies Spiel.

4.5 Rhythmisch-musikalisch-künstlerische Bildung

4.5.1 Pädagogische Aspekte

Kinder sind geborene Künstler. Mit ihren schöpferischen Fähigkeiten schreiten sie freudig zur Tat und stehen mit ihrem tätigen Schaffen gewissermaßen mitten in der Welt.

Sie tauchen unbewusst ein in das Wesen der Dinge, während wir Erwachsenen eher als Zuschauer, Betrachter und Kritiker auf Distanz bedacht sind. Unser kausal-logisches, wissenschaftlich-bewusstes Denken steht den schöpferischen Kräften des Kindes polar gegenüber. Die pädagogische Kunst besteht darin, junge Menschen in das bewusste Verstehen der Welt zu führen, ohne dass sie das schöpferische Potential

und ihre individuelle Gestaltungskraft verlieren. Das braucht Entwicklungszeit. Künstlerische Tätigkeiten aller Art sind hierfür ein unschätzbare Hilfsmittel, vorausgesetzt, die Erwachsenen sind bereit, selbst wieder zu lernen und zu Künstlern zu werden.

4.5.2 Pflege von Musik und Rhythmus

Im Familienalltag wird mit Kindern immer weniger gesungen. Diese urmenschliche Tätigkeit bedarf heute besonderer Pflege. Dass es sich dabei nicht nur um eine Angelegenheit für das menschliche Gemüt handelt, hat die neuere Wissenschaft herausgearbeitet: Sie konnte nachweisen, dass Singen gesundend wirkt, den Atem vertieft und nicht zuletzt die Ausreifung der Atem- und Sprachorgane unterstützt.

Besondere Bedeutung kommt beim Singen wie bei allen musikalischen Tätigkeiten dem Rhythmus zu. Er übt eine ordnende und stabilisierende Wirkung aus, sowohl auf die leibliche wie auch auf die seelisch-geistige Organisation des Kindes. Zugleich knüpft das Kind hier an seine pränatale Entwicklungszeit an, in der es unter dem fortwährenden Einfluss von Herzschlag und Atmung, Gang und Bewegungen der Mutter stand. Auch die Rhythmen der Sprache werden schon vorgeburtlich wahrgenommen und sind dem Neugeborenen vertraut.

Rhythmus verbindet Sprache, Musik und Bewegung, und dieser Dreiklang sollte als ein Lebenselement die Kindheit durchziehen. Der Kindergarten bietet dazu vielerlei Möglichkeiten, indem die Kinder täglich Lieder und Verse singen und nach dem Vorbild des Erwachsenen dazu auch Bewegungen machen, die dem Inhalt entsprechen.

Unaufgefordert bemühen sie sich, die adäquaten Gesten und Bewegungen immer exakter auszuführen. So werden z.B. große stampfende Schritte im Wechsel mit kleinen trippelnden geübt, oder

man galoppiert als Pferdchen und hat die Aufgabe, wenn der Vers endet, aus dem Hüpfen oder Springen sofort zum Stillstand zu kommen. Hier erwirbt sich das Kind ohne jede Belehrung komplexe sensomotorische Fähigkeiten, die ihm tiefe Befriedigung geben und es zugleich in seiner Entwicklung voranbringen.

4.5.3 Bildung ethisch-moralischer Werte durch Musik

Musik führt zu seelischer Harmonie und Ausgeglichenheit, fördert die kognitive Entwicklung, Bewegungsfreude und Vitalität, stärkt die Lebenssicherheit und festigt die Persönlichkeit. Musikalisch-rhythmisch-künstlerische Betätigung ist ein ideales Mittel, um die schöpferische Phantasie der Kinder anzuregen und ihre Initiativekraft zu wecken.

Musik führt den Menschen aber nicht nur nach innen zu sich selbst, sondern auch nach außen in die Welt: Indem die Qualität von Klängen, Tönen, Melodien und Rhythmen erlebt wird, erfährt das Kind zugleich, wie sich im Ton das Wesen der Dinge ausspricht; es rührt an die Sphäre der Echtheit und Wahrhaftigkeit. Ebenso wird der soziale Zusammenhang gestärkt, denn im Aufeinander-Hören und Sich-Aufeinander-Einstimmen entsteht eine integrierende Gemeinsamkeit, zu der jeder Teilnehmer kraft seiner Individualität einen unverzichtbaren Beitrag leistet. Es ist wissenschaftlich erwiesen, dass gemeinsames Musizieren nicht nur die Musikalität fördert, sondern auch die Sozialfähigkeiten steigert.

4.5.4 Künstlerische Tätigkeiten im Kindergarten

Sprachlich-rhythmisch-musikalische Elemente durchziehen unseren Tagesablauf im Waldorfkindergarten. Es werden Lieder gesungen, einfache Musikinstrumente wie Kinderharfe, Xylophon, Klang- und

Glockenspiele kommen zum Einsatz, Verse und Reime werden gesprochen, Fingerspiele und Handgestenspiele kommen dazu, und täglich wird eine Geschichte oder ein Märchen erzählt oder vorgelesen.

Einen besonderen Höhepunkt bildet die wöchentliche Eurythmie Stunde, die von einem Berufseurythmisten gegeben wird. Eurythmie ist eine Bewegungskunst, in der Sprache und Musik kongruent umgesetzt werden in entsprechende Gebärden und Bewegungsabläufe. Die Bewegungsschulung ist hier untrennbar verbunden ist mit einer Schulung der seelischen Regsamkeit und Empfindungskraft sowie mit einer Steigerung der geistigen Präsenz, so dass diese Kunst wie kaum eine andere bildend auf den ganzen Menschen wirkt. Im Kindergarten wird sie noch nicht systematisch geübt wie später in der Schule, sondern lebt in einfacher, altersgemäßer Weise ganz aus dem Tun und der Nachahmung.

Eine ähnliche Verdichtung der künstlerischen Tätigkeit geschieht im sogenannten Reigen (Dauer etwa 20 Minuten), den die Erzieher selber durchführen. Lieder und Verse, die in einem Zusammenhang mit der Jahreszeit stehen, werden gesungen, gespielt und durch gezielte Gebärden unterstützt. Hören und Sehen, Empfinden und Vorstellen durchdringen einander, Sprache, Bewegung und Musik verschmelzen zu einem Ganzen.

Zugleich werden soziale Fähigkeiten geübt, indem sich die Kinder in die Formation einordnen, etwas paarweise oder alleine tun dürfen, abwarten oder zuschauen. Die Altersmischung der Gruppe unterstützt diese ganzheitliche Bildung, indem die älteren Kinder Vorbildfunktion bekommen, weil sie die Bewegungen und Lieder gut können und auch anspruchsvollere Partien bewältigen. Das stärkt ihr Selbstvertrauen und spornt die Kleinen an, es ihnen nachzutun.

Wichtig ist auch das darstellende Spiel mit Puppen und Handfiguren. Es regt in außerordentlichem Maße die Phantasiekräfte der Kinder an, fördert das ästhetische Empfinden und zugleich die Geschicklichkeit mit den Händen. Konzentration und zielgerichtetes Handeln stellen sich im Miterleben des Geschehens wie von selber ein.

Nicht weniger intensiv reagieren Kinder auf das Hören von Märchen: Deren bildhafte Sprache erregt in ihnen eine farbige Welt innerer Bilder, mit denen sich die Empfindungs-, Gemüts- und Willenskräfte lebhaft verbinden, so dass Märchen wie eine Nahrung für die Seele aufgesogen werden.

Das Hören von Musik, Gesang oder Geschichten auf Tonträgern kann das Vorsingen und Erzählen nicht ersetzen. Die Kinder brauchen die Verbindung mit einer erlebbaren Person, um über das Vorbild zum eigenen Tun zu kommen.

Das musikalische Element ist in den Tagesablauf integriert. Es wird sowohl im Morgenkreis als auch beim Reigen, bei rhythmischen Spielen, im Schlafraum, beim Spaziergang und bei Tätigkeiten wie z.B. dem Backen gesungen und Momente des Alltag, wie z.B. das Händewaschen oder das Wickeln werden rituell von Liedern begleitet. Außer bekannten Volksliedern begleiten uns vorwiegend pentatonische Melodien, die nur auf 5 Tönen basieren und deshalb einen feinen schwebenden Klang haben. Da die Halbtonschritte fehlen passen alle Töne harmonische zueinander, d.h. die pentatonische Stimmung führt dazu, dass die Musik völlig unaufdringlich die Aufmerksamkeit der Zuhörer erreicht und so zu einer aktiven Ruhe führt. Jede Melodie klingt harmonisch und bleibt offen für eine Fortsetzung. Die Lieder werden den Jahreszeiten und -festen entsprechend eingesetzt. Pentatonische Musik wirkt harmonisierend und entspricht aus anthroposophischer

Sicht dem Entwicklungsstand des Vorschulkindes. Verschiedene Instrumente wie z.B., die Kinderharfe, das Glockenspiel oder Rasseln werden im Morgenkreis oder in der Eurythmie eingesetzt bzw. die Kinder lernen auf ihnen zu spielen. Die kontinuierliche Wiederholung der musikalischen Elemente ermöglicht kindgemäßes Lernen, wirkt gemeinschaftsbildend und fördert die Qualität des Hörens.

Eine weitere künstlerische Tätigkeit kann das Kneten mit Bienenwachs sein. Hier erfahren die Kinder die Gestaltungskräfte ihrer Hände, die Wirkungen von Wärmeprozessen, von Druck- und Gegendruck, sie erleben Kanten, Flächen, verschiedenartige Formen und deren Verwandlung im Raum. Auch das Malen mit Wasserfarben mit der Freude am Verwandeln, Beegnen und Mischen der Farben hat seinen festen Platz im Kindergarten. Hier wie beim Malen mit Wachsfarben werden im Kindergartenalter keine Themen gestellt, um dem Kind die Spontantät nicht zu nehmen, mit der es schaffen will. Alles Korrigieren, Bewerten und Reflektieren schafft Distanz, die den inneren Gestaltungswillen und die Phantasie hemmt. Für das Kind im Kindergarten kommt es auf das Schaffen an, nicht auf das Ergebnis. Das Kind lebt im jetzt, in der unmittelbaren Tätigkeit, in der Gegenwartserfüllung.

4.6 Grundlagen mathematisch - naturwissenschaftlicher Bildung

4.6.1 Pädagogische Aspekte

Kinder haben ein großes Interesse an allen Erscheinungen in der Natur. Neugierig forschend, fragend und probierend gehen sie auf die Welt zu, nicht mit wissenschaftlich kritischer Reflexion, sondern mit spontaner Tätigkeit und Empfindung. Was sie erlebt haben, findet Eingang in ihr Spiel. Das kindliche Spiel aber, sofern es wirklich frei und unbeeinflusst

stattfinden kann, erweist sich bei genauerer Betrachtung als eine hervorragende Vorbereitung auf künftige mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung, ohne dass es den Kindern bewusst ist: Im Umgang z.B. mit naturbelassenem, zweckfreiem Material nutzt das Kind die Gelegenheit zum selbständigen Bauen und Konstruieren, zum Sortieren, Ordnen, Vergleichen und Ausprobieren. Es erlebt dabei in sinnlicher Unmittelbarkeit Maße und Gewichte, Qualitäten und Quantitäten. Es erforscht die Welt, lernt mit ihr umzugehen und sie zu gestalten. Lange bevor das Kind mit Zahlen im engeren Sinn rechnet oder physikalische Gesetze bewusst handhabt, erobert es sich, ohne es zu wissen, die Grundlagen mathematisch-physikalischer Fähigkeiten. Alles, was später mit dem Verstand erkannt und gedacht werden kann, ist vorher sinnlich-leiblich erfahren, getan und begriffen worden.

4.6.2 Grundlagenbildung

Das kleine Kind lebt jederzeit in der Gegenwart, sein eigenes Erleben steht im Mittelpunkt. Erst nach und nach entwickelt sich aus dem Heute und jetzt ein Bewusstsein von Gestern und Morgen, ein Leben auch in Vergangenheit und Zukunft und damit die bewusste Erinnerung. Voraussetzung für diesen Schritt ist, dass das Kind in einem durch den Erwachsenen bewusst gestalteten, immer ähnlich wiederkehrenden Tages-, Wochen- und Jahresrhythmus lebt. Es erfährt die Zeit durch Gliederung, Ordnung und Maß.

Das langsame Erwachen des Bewusstseins für die Qualitäten von Raum und Zeit, von Menge, Zahl und geometrisch-mathematischen Gesetzmäßigkeiten ist beim Kind eng mit seiner leiblichen Entwicklung verbunden. Deswegen muss die gesunde Bildung und Ausreifung der Sinnesfunktionen sowie des Bewegungsorganismus vorrangiges Ziel der Elementarpädagogik sein, bis in die ersten Schuljahre hinein.

Handelnd lernen die Kinder die Eigenschaften und Gesetzmäßigkeiten ihrer Umwelt kennen. Schon das Sich-Aufrichten und Gehen lernen stellt das Kind in die Erfahrung der Schwerkraft und in die Dimensionen des Raumes. Später werden Schwung, Auftrieb, Schwerkraft, Fliehkraft, Reibung usw. leiblich erfahren im Schaukeln, Seilspringen, Karussell fahren, Wippen, Rutschen. Im Spiel finden diese Erfahrungen ihre Anwendung, indem die Kinder z.B. Kastanien auf schief gelegten Brettern herunterrollen lassen, oder indem Murmelbahnen, Brücken und Türme gebaut werden. Hebelgesetze, Statik, Balance werden dabei erprobt. In der Eurythmie und im Reigen werden geometrische Formen wie Kreis und Mittelpunkt, Oval, Gerade, Spirale, sowie das Innen/Außen, Oben/Unten, Rechts/Links durch die eigene Bewegung unbewusst erlebt. Die räumliche Vorstellungskraft schult sich daran, und ebenso das Gefühl für Proportionen.

Die Zusammenhänge, die das Kind im Spiel, im Experimentieren mit dem Material und durch den Einsatz mit seinem ganzen Körper erlebt, verdichten sich zu einer noch unbewussten körperlich-kinästhetischen Intelligenz, und diese bildet die Grundlage für das exakte mathematisch - naturwissenschaftliche Denken und Verstehen im späteren Leben. Um die Zeit des beginnenden Zahnwechsels erlangt das Kind die Fähigkeit, mit räumlichen und zeitlichen Vorstellungen rational umzugehen, und so kann in der Schule als Gesetz erkannt und gedacht werden, was in den ersten sechs Lebensjahren leiblich erfahren und im Spiel ausprobiert wurde.

4.6.3 Bildung ethisch - moralischer Werte

Kann das Kind am Erwachsenen dessen Staunen erleben über Erscheinungen der Natur, Freude, Achtung und Ehrfurcht gegenüber allem, was lebt, dann wird in ihm ein tiefes Verantwortungsgefühl

veranlagt, ein Empfinden für Moralität. Es erlebt die Welt in ihren Gesetzmäßigkeiten und ihrer Verlässlichkeit und gewinnt dadurch die innere Gewissheit, dass im menschlichen Denken dieselben Kräfte und Zusammenhänge wirksam sind wie in den Vorgängen der Natur. Es gewinnt Vertrauen in das eigene Dasein und betrachtet die Welt als einen Ort, an dem es sich beheimatet fühlt. Diese Erfahrung aber, die Welt als geordnet und gut erleben zu können, ist in den ersten Lebensjahren fundamental wichtig, weil sie dem Kind die Kraft gibt, die es später braucht, um den Gefahren und Problemen des Lebens begegnen zu können.

4.6.4 Anregungen im Kindergartenalltag

Für den Umgang mit mathematischen und physikalischen Gesetzmäßigkeiten bietet der Tagesablauf des Kindergartens vielfältige Möglichkeiten, ohne dass sie durch Reflexion ins Bewusstsein gehoben werden. Mengen und Zahlen erfahren die Kinder z.B. beim Tischdecken, beim Zerteilen eines Apfels, beim Abmessen der Zutaten für das Backen.

Tatsachenlogik und das Verständnis für Systematik werden rein aus der Handlung heraus gefördert, indem täglich nach dem Freispiel gemeinsam aufgeräumt, die gebrauchten Materialien sortiert und an den für sie bestimmten Platz gebracht werden. Das schafft neben der äußeren auch eine innere Ordnung, fördert den Überblick und die Selbstständigkeit.

Im Freien erleben Kinder, wie unterschiedlich sich Sand, Lehm, Wasser, Holz, Stein usw. anfühlen. Die Qualitäten von Hart/Weich, Rau/Glatt, Warm/Kalt werden handgreiflich erfahren. Auch beobachten Kinder, wie unterschiedlich sich Sand oder Lehm zu Wasser verhalten, oder dass Blätter und Holz schwimmen, während Steinchen im Wasser untergehen.

Die Pflege des Gartens, die Bepflanzung und Pflege der Hochbeete, die Spaziergänge und kleinen Ausflüge in den Park geben Gelegenheit, Pflanzen kennen zu lernen und in ihrem Wachsen, Blühen und Welken zu verfolgen. Tiere werden beobachtet, Regenbogen und Wolken bestaunt, der Jahreslauf mit dem Sonnengang, der wechselnden Helligkeit, Wärme und Kälte wahrgenommen.

Für die Veranlagung naturwissenschaftlicher Bildung ist viel gewonnen, wenn die Kinder in diesem Alter statt trockener Abstraktionen eine unmittelbare, seelisch gesättigte Erfahrung bekommen von der unerschöpflichen Fülle der Sinneswelt, eine Erfahrung, die das Staunen und die produktive Neugierde wach hält bis in die Schulzeit, wo die Dinge auch mit dem Verstand erfasst werden wollen. Dort trifft dann das rationale gedankliche Element auf eine Empfindungsgrundlage, die schon in der Kindheit gelegt wurde und jetzt dafür sorgt, dass sich der Mensch nicht nur über seinen Kopf mit der Welt verbindet, sondern als ganzer Mensch mit Kopf, Herz und Hand.

4.7 Bildung sozialer Fähigkeiten

4.7.1 Pädagogische Aspekte

Die Bildung sozialer Fähigkeiten hat eine wesentliche Voraussetzung: Um Mitgefühl und Verständnis für andere Menschen zu entwickeln, muss das Kind zunächst sich selbst als eigenständiges Individuum erleben und behaupten können, muss sich von den Mitmenschen angenommen und bestätigt fühlen. In dem Maße, in dem es Sicherheit und Geborgenheit in einer verlässlichen menschlichen Bindung erfährt, entwickelt es sein Selbstwertgefühl und seine Selbständigkeit, und erst auf dieser Grundlage gewinnt es die Freiheit, nicht nur auf sich zu blicken, sondern sich auch mit Interesse und Hilfsbereitschaft anderen Menschen zuzuwenden.

4.7.2 Entwicklungsschritte zur Sozialfähigkeit

Der Säugling kennt zunächst nur seine eigenen Bedürfnisse und erwartet intensive Zuwendung. Nichts Besseres kann ihm geschehen als eine möglichst feste Einbettung in einen schon bestehenden Sozialzusammenhang. Aber auch das Kleinkind ist noch in höchstem Maße beziehungsbedürftig. Ohne verlässliche Bezugsperson kann es nicht gedeihen. Es lebt in dem Vertrauen, dass Menschen da sind, die zu ihm stehen und ihm helfen. Dieses Vertrauen nicht zu enttäuschen, ist die Vorbedingung, um dem Kind den Erwerb sozialer Kompetenzen zu ermöglichen. Erst im Laufe der Jahre wird das Kind selbständig genug, um sich getrennt von seiner Umgebung zu erleben und auch andere Menschen in ihren Bedürfnissen wahrzunehmen.

Auf diesem Weg zur Sozialfähigkeit hat das Kind bereits erste Schritte getan, wenn es aus der kleinen Gemeinschaft der Familie in die größere, ihm zunächst fremde Gemeinschaft des Kindergartens kommt. In der altersgemischten Gruppe trifft das Kind sowohl auf jüngere als auch auf ältere Kinder, mit denen es sich arrangieren muss. Hier ergeben sich - vor allem für Einzelkinder - vielfältige soziale Erfahrungen.

Andererseits wird dafür gesorgt, dass das Kind auch in dieser neuen, größeren Gemeinschaft Geborgenheit und Sicherheit erleben kann: Das über längere Zeit konstant bleibende Gruppengefüge lässt ihm Zeit und Raum, um in einem vertrauten Menschenkreis und Umfeld seine individuelle Entwicklung zu durchlaufen und tragende Beziehungen zu den anderen Kindern und zum Erzieher aufzubauen. Die rhythmisch wiederkehrenden Tätigkeiten an bestimmten Wochentagen und das regelmäßige Feiern der Jahresfeste sorgen für Überschaubarkeit des

zeitlichen Gefüges. Das alles schafft Vertrauen in die Welt und in die Menschen und damit die Basis für das Wachsen der Sozialkompetenz.

Erste Versuche des Kindes, sich von der vertrauten Bezugsperson abzusetzen, zeigen sich in den Trotzphasen. Hier erprobt das Kind seine Selbstständigkeit und wird sich seiner eigenen Willenskräfte bewusst. Gleichzeitig aber kann das Kind im geschützten Rahmen des Kindergartens lernen, Beziehungen zu weiteren Bezugspersonen aufzubauen und das gemeinsame Leben in einer größeren Kindergruppe mit zu gestalten, zu genießen und zu ertragen. Es lernt Rücksicht zu nehmen oder warten zu können, und erlebt, wie ihm geholfen wird von älteren Kindern.

Die altersgemischte Gruppe erweist sich als eine natürliche Hilfe auf dem Weg zur Sozialfähigkeit, besonders im letzten Jahr vor der Schule, wo den "Großen" die Abläufe im Kindergarten schon vertraut sind, so dass sie den kleineren Kindern Vorbild sein können. Sie sind sich ihres Könnens und Wissens bewusst, übernehmen selbständig Aufgaben und leiten die Kleineren an. Verantwortungsbewusstsein, Durchhaltekraft und eine ernste Arbeitshaltung entwickeln sich, verbunden mit Selbstsicherheit und Kraft. Die Kleinen erfahren dadurch den Ansporn, selbst auch einmal so tüchtig werden zu wollen.

Für die werdenden Schulkinder gibt es im letzten Kindergartenjahr besondere Aufgaben, die ihnen Gelegenheit geben, Verantwortung zu übernehmen, Geschick und Durchhaltevermögen zu beweisen und gezielt für andere Menschen da zu sein. Besondere Projekte, Ausflüge oder anspruchsvolle Arbeiten sind dafür geeignet.

Der Schritt zum Schulkind ist gekennzeichnet durch einen grundlegenden Wandel sowohl des Sozialzusammenhangs wie auch des Lernverhaltens: An die Stelle des impliziten Lernens tritt das explizite

Lernen, an die Stelle der altersgemischten Gruppe die Gruppe mit Kindern annähernd gleichen Alters und Entwicklungsstandes. Waren bisher unreflektierte Gewohnheiten haltgebend und grenzbildend, sind es jetzt besprochene und verabredete Regeln. Soziale Fähigkeiten können nun bewusst eingeübt werden.

4.7.3 Bildung ethisch-moralischer Werte

Bindungsfähigkeit, Verlässlichkeit, Sozialfähigkeit gehören zu den wichtigsten Grundwerten des Menschseins. Wir werden sozialfähig, wenn wir über ein gesundes Maß an Selbstbewusstsein und Sicherheit verfügen. Weiß sich das Kind in seinem Sein und Können anerkannt, entstehen Schaffenskraft, Mut und Selbstvertrauen, Initiativkraft und Lust etwas zu wagen; das Kind kann sinnvoll auf Anforderungen reagieren und Schwierigkeiten meistern. Ein solches Kind kann aber in Konfliktsituationen auch nachgeben und anderen verzeihen, es kann warten, bis es an der Reihe ist, kann verzichten, verlieren und verstehen.

4.7.4 Anregung der Sozialfähigkeit durch die Erwachsenen

Die Ausbildung der Sozialfähigkeit kann im Kindergarten unterstützt werden, indem Phasen des vollen Eintauchens in die Gemeinschaft rhythmisch abwechseln mit Phasen, in denen das Kind ganz bei sich sein darf und seinen eigenen Intentionen nachgehen kann, z.B. im freien Spiel. Phasen des aktiven Sich-Nach-Außen-Wendens und Phasen des ruhigen Lauschens, des konzentrierten Wahrnehmens sollten in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen.

Besonderen Wert für die Ausbildung sozialer Kräfte haben die gemeinsamen Mahlzeiten.

Sie geben Gelegenheit für die bewusste Pflege einer Kultur, die über die Einhaltung gewisser Formen und Regeln weit hinausgehen kann. Hier

wie auch bei vielen anderen Tätigkeiten geben die Erwachsenen das Vorbild ab für eine bloß formelle oder wirklich gefühlte Andacht, für ruhige Umsicht oder nervöse Hektik, für Humor oder Pedanterie, um nur einige Beispiele zu nennen. Unbewusst orientieren sich die Kinder an diesen Vorbildern. Die Art, wie Erwachsene sich gegenseitig behandeln, wie sie mit Gewalt umgehen, welche Konfliktlösungsstrategien sie bevorzugen, wie viel Toleranz sie aufbringen - das alles hat eine starke Wirkung und spiegelt sich im Verhalten der Kinder.

4.8 Medienkompetenz

4.8.1 Pädagogischer Aspekte

Eine wirkliche Medienkompetenz entsteht nicht durch sofortige Mediennutzung in der frühen Kindheit, sondern durch den Erwerb ganz anderer Kompetenzen, die vorausgehen müssen. Die wichtigste und grundlegendste von ihnen ist die Ausbildung der motorischen und sensorischen Fähigkeiten, durch die das Gehirn des Kindes erst seine volle Leistungsfähigkeit erlangt und der Organismus die nötige Stabilität gewinnt, um sich gesund entwickeln zu können. Das Kind ist existenziell darauf angewiesen, seine Sinnesorgane möglichst differenziert entwickeln zu können, indem es die Welt mit ihrer Fülle unterschiedlichster Wahrnehmungsqualitäten immer wieder unmittelbar tätig erlebt. Denn nur so kann es z.B. den Geruch, den Geschmack, das Aussehen und den Klang eines Gegenstands als zusammengehörig erleben, als verschiedene Sinnesmodalitäten, die einem einzigen Gegenstand zuzuordnen sind. Die Fähigkeit, Informationen aus verschiedensten Sinnesbezirken durch die eigene innere Aktivität in einen Zusammenhang zu bringen, muss in einem langen Lernprozess erworben werden.

Sie bildet die Grundlage für Denken und Urteilsvermögen, und auf sie gestützt kann man in späteren Jahren aus Daten Wissen, aus Symbolen Bedeutung, aus Texten Sinn schöpfen.

Eben diese Fähigkeit, die in den ersten Kindheitsjahren veranlagt werden muss, lässt sich an den elektronischen Medien prinzipiell nicht ausbilden. Denn Fernsehen und Computer reduzieren die Sinnesfülle auf Auge und Ohr, und hier heben sie auch noch die Kongruenz von Bild- und Tonwahrnehmung auf, indem das, was aus dem Lautsprecher ertönt (z.B. Musik oder die Sprache eines unsichtbar bleibenden Sprechers), meist aus einem ganz anderen Realitätsbereich stammt als das, was auf dem Bildschirm zu sehen ist. Außerdem werden die Hör- und Seheindrücke von der körperlichen Aktivität des Kindes abgekoppelt, indem seine natürliche Bewegungsaktivität während des Sehens hochgradig zum Stillstand kommt.

Wenn Bildung wirklich vom Kind her gedacht werden soll, wie in den aktuellen Bildungsplänen gefordert, dann müssen die Gesetzmäßigkeiten der kindlichen Entwicklung die Beachtung finden, die ihnen gebührt. Solange die Entwicklungsfenster für die Ausreifung der den Sinnesorganen zugeordneten Gehirnareale noch offen sind und alle sinnlichen Eindrücke unmittelbar die Vernetzung des Gehirns formen, ist es schon aus physiologischen Gründen nicht zu verantworten, in vorschulischen Einrichtungen Bildschirmmedien einzusetzen. Da zählt auch nicht der Hinweis auf den angeblich wertvollen Inhalt kindergerecht gestalteter Sendungen. Der Hirnforscher Manfred Spitzer bemerkt dazu: Ein Fernseh- oder Video- oder Computerbildschirm ist auch dann für Kinder schädlich, wenn die tollste Kindersendung gerade läuft, der schönste Tierfilm oder das intelligenteste "Lernprogramm".

So sehr Waldorfpädagogik Wert darauf legt, in den höheren Klassen der Schule Medienkunde und Computerunterricht stattfinden zu lassen, so entschieden lehnt sie es ab, elektronische Medien im Kindergarten und im Grundschulbereich als pädagogische Mittel einzusetzen - nicht aus Medienfeindlichkeit, sondern im Gegenteil um die spätere Medienkompetenz in bestmöglicher Weise Wirklichkeit werden zu lassen.

4.8.2 Entwicklungspsychologische Aspekte

Auch dann, wenn man die physiologischen Wirkungen der Medien ignoriert - wie meistens üblich - und nur auf die inhaltliche Seite blickt, sieht Waldorfpädagogik keine überzeugende Begründung, Medien in Kindergarten und Grundschule als pädagogische Mittel einzusetzen. Denn es gibt genügend Untersuchungsergebnisse, die zeigen, dass Kinder auch in inhaltlicher Hinsicht den meisten Filmproduktionen nicht gewachsen sind:

Sie verstehen noch kaum den Plot und den Zusammenhang eines Filmes und können vor allem nicht wahrnehmen, dass das Geschehen Fiktion ist. Sie halten das Filmgeschehen wie die übrige Umwelt für Realität. Erst im Grundschulalter stellt sich allmählich das Unterscheidungsvermögen zwischen medialer Fiktion und Wirklichkeit ein, und gleichwohl sind die Kinder auch dann noch wenig in der Lage, nebeneinander laufende Handlungsstränge und die entsprechenden Filmschnitte gedanklich einzuordnen.

Die Werbung nutzt diese Entwicklungstatsachen, um gerade Kinder und Jugendliche massiv zu beeinflussen. Sie weiß, dass Kindergartenkinder überhaupt noch nicht in der Lage sind, die Verkaufsabsichten einer Werbung zu erfassen, sondern die Aussagen eines Werbespots als Wahrheit hinnehmen. Erst im Schulalter beginnen Kinder zu verstehen,

dass durch Werbespots etwas verkauft werden soll. Frühestens im Alter von 12 Jahren sind sie in der Lage, die Werbeabsichten auch auf sich selbst zu beziehen, und auch dann fehlt ihnen noch die kritische Distanz.

Erst in der Pubertätszeit, in der die Fähigkeit zu reflektierter, bewusster Steuerung der eigenen Impulse im ausgereiften Frontalhirn ihre organische Grundlage erhält, ist der junge Mensch von seinen Entwicklungsbedingungen her in der Lage, in eine bewusste und selbständig-kritische Auseinandersetzung mit den Medien und ihren Botschaften einzutreten. Und in die sollte er dann auch eintreten, denn jetzt ist er gerüstet, seine auf ganz anderen Feldern erworbenen Fähigkeiten erfolgreich auf die Medien anzuwenden.

Der Verzicht auf frühzeitigen Medieneinsatz in der Pädagogik erweist sich jetzt nicht als Nachteil, sondern im Gegenteil als Katalysator für die Herausbildung einer souveränen Medienkompetenz.

Auch beim Computer hat sich ein verfrühter schulischer oder sogar vorschulischer Einsatz pädagogisch als kontraproduktiv erwiesen. So zeigte 2001 eine Studie an 200 israelischen Schulen, von denen 122 mit Computern ausgestattet waren, dass der computergestützte Unterricht selbst im Fach Mathematik keine Verbesserung der Lernergebnisse bewirkte, sondern sogar eine Tendenz zur Verschlechterung.

So berechtigt das Ziel ist, junge Menschen dazu anzuleiten, komplexe Handlungs- und Reflexionsabläufe beim Umgang mit Medien zu vollziehen, so ist doch der Zeitpunkt entscheidend, an dem man damit beginnt: Werden die Heranwachsenden noch vor der Ausreifung der organischen Prozesse und des Frontalhirns dazu veranlasst, trifft die Forderung nicht auf die notwendigen Voraussetzungen, ja sie verhindert

bei allzu frühem Einsatz sogar in hohem Maße den Erwerb dieser Voraussetzungen.

Medienpädagogischer Unterricht sollte deshalb aus Sicht der Waldorfpädagogik nicht vor dem Erreichen der Pubertät beginnen.

4.9 Gesundheitsförderung durch Rhythmus

In einer immer stärker technisierten Welt gewinnt die rhythmische Gestaltung des Lebens zunehmend an Bedeutung, nicht nur für das seelische Wohlbefinden der Kinder, sondern auch für ihre gesundheitliche und psychische Entwicklung, wie die moderne Rhythmusforschung bestätigt. Deshalb gilt, was für den Kindergarten herausgestellt wurde, auch für die Schulzeit: Rhythmische Ordnung gewährt Verlässlichkeit und Halt, "Unrhythmus" und Regellosigkeit dagegen begünstigen Verunsicherung, motorische Unruhe, mangelnde Gedankenordnung, und behindern auf leiblicher Ebene die Konsolidierung organgebundener Rhythmen wie z.B. Atem-Puls-Frequenz und Darmperistaltik. Durch zuverlässige und zugleich beweglich-lebendige Rhythmen kann dem wirksam vorgebaut werden.

4.10 Bewegungsschulung

Bewegung und kognitives Lernen hängen eng zusammen. Viele Kinder kommen aber heute in die Schule ohne eine ausreichende Geschicklichkeit der Hände und Füße. Die Förderung der grobmotorischen ebenso wie der feinmotorischen Fähigkeiten nimmt deshalb im Kindergartenalltag einen breiten Raum ein. In den Kindergartenalltag integriert werden die Füße im Laufen, Springen, Hüpfen, Trippeln und - nicht zu vergessen - im Anhalten bewusst geführt. Und da sie oft kalt und unbelebt sind, werden sie im Spiel sogar zum "Greifen" und zum "Schreiben" herangezogen (um z.B.

Bewegungsspuren in den Sand zu zeichnen). Auch die Hände sind oft recht ungeschickt und müssen, bevor sie zu feineren Arbeiten wie Flötenspielen oder Stricken taugen, manche Vorarbeit leisten. Fingerspiele und Koordinationsübungen sind da hilfreich. Ist dann die Bewegungsfreude einmal geweckt, können die Kinder gar nicht aufhören, selber Spiele zu erfinden.

5 Bildungsbedingungen

Die im oberen Teil vorgestellten Bildungsbereiche der Waldorfpädagogik können von den Pädagogen nur dann verwirklicht werden, wenn auch im sozialen und organisatorischen Bereich bestimmte Bedingungen gegeben sind, durch die die Qualität der pädagogischen Arbeit nach innen und nach außen gesichert wird.

5.1 Selbsterziehung

5.1.1 Selbsterziehung als Grundlage pädagogischen Handelns

Den Kern jeder Erziehung bildet die Begegnung zwischen Kind und Erwachsenen. Diese Begegnung zu gestalten und fruchtbar zu machen, ist die Aufgabe des Erwachsenen, die er in dem Maße meistern kann, in dem er seine eigene Persönlichkeitsentwicklung vorantreibt.

Selbsterziehung des Erwachsenen im Sinne der pädagogischen Vorbildfunktion gehört zu den entscheidenden Grundlagen des Bildungs- und Erziehungsgeschehens.

Eine wesentliche Hilfe, um mit den Kindern in eine tragende innere Verbindung zu kommen, ist auch die tägliche Pflege der Rückschau, nicht im Sinne einer Selbstbespiegelung, sondern einer intensiven Wahrnehmung dessen, was an den Kindern und dem eigenen Verhalten an dem betreffenden Tag zu erleben war.

Bedingung und gleichermaßen Zielsetzung der Waldorfpädagogik ist es, das Erziehungs- und Bildungsgeschehen als systemische Aufgabe zu verstehen. Das bedeutet: Alle Fragen, die mit den Kindern und ihrer Entwicklung zusammenhängen, sind immer zugleich Fragen an den Pädagogen selbst, in welcher Weise er sich verändern kann, um dem Kind einen entsprechenden Entwicklungsraum zu geben.

5.1.2 Freude an der Arbeit und Kompetenz

Den Erwachsenen im Kindergarten fällt die Aufgabe zu, vor den Augen der Kinder vielfältigste Arbeiten hauswirtschaftlicher und handwerklicher Art zu verrichten, nicht im Sinne einer Lehrveranstaltung, um die Kinder zu speziellen Handfertigkeiten oder kognitiven Prozessen anzuleiten, sondern so, dass die Arbeiten sich ganz selbstverständlich und tatsachenlogisch aus den Notwendigkeiten des Alltags im Kindergarten ergeben. Ihr bildender Wert liegt darin, dass sie von den Kindern als Lebens Tatsache vorgefunden und nachgeahmt werden können.

Zu diesem Zweck benötigen die Erzieher praktische Fähigkeiten in den anstehenden Aufgabenfeldern der Hauswirtschaft, in gewissen Handarbeiten und in einigen handwerklichen Bereichen. Je nach Gegebenheit kann auch Gartenarbeit oder der elementare Umgang mit Tieren zu diesem Repertoire gehören.

Wenn die pädagogisch Tätigen sich freudig darum bemühen, die nötigen sachlichen Kompetenzen für die anstehenden Aufgaben zu erwerben, werden die Kinder ihrerseits in schöpferische Handlungsprozesse finden, die sie altersentsprechend in der Welt des Spiels entwickeln. Das oben als Bildungsziel genannte Kohärenzgefühl kann auf diesem Wege als nachhaltige Persönlichkeitsqualität aufgebaut werden.

5.1.3 Künstlerische Fähigkeiten der Pädagogen

Zum Leben im Waldorfindergarten gehören künstlerische Aktivitäten der Kinder. Zu nennen sind hier das Aquarellieren, das Malen mit farbigen Wachsblöckchen, das Plastizieren mit Bienenwachs, das Singen, das Musizieren mit Instrumenten, das rhythmische Sprechen,

Finger- und Handgestenspiele, Bewegungsspiele, und nicht zuletzt die besondere Bewegungsaktivität der Eurythmie.

Im Kindergarten sind alle diese Aktivitäten so in den Tages- und Wochenlauf integriert, dass sie diesen zu einem rhythmischen Ganzen werden lassen, ohne dass vordergründige Lernziele verfolgt werden oder gar eine Reflexion des Geschehens mit den Kindern angestrebt ist. Stets ist der Erzieher als Vorbild gefragt. Von seinem ernsthaften Bemühen um entsprechende Fertigkeiten und von seinem kreativen Gestaltungswillen hängt es ab, ob das künstlerische Element im Lebensalltag der Kinder zu einer pädagogisch wirksamen Kraft wird oder nicht.

Künstlerische Handlungskompetenz ist im Kindergarten auch noch in einem ganz anderen Sinne gefragt, nämlich im sozialen Bereich, im unmittelbaren Umgang mit den Kindern. Ihnen partnerschaftlich und zugleich pädagogisch hilfreich begegnen zu können, setzt beim Erwachsenen ein hohes Maß an Feingefühl und Empathie, an Geistesgegenwart und Intuitionsfähigkeit voraus, Fähigkeiten, die sich in der Selbsterziehung nicht zuletzt durch künstlerische Überprozesse entwickeln lassen.

5.2 Aus- und Fortbildung

Die skizzierten Fähigkeiten der Pädagogen erfordern entsprechende Aus- und Fortbildung. Die verantwortliche Mitarbeit in einer waldorfpädagogisch arbeitenden Einrichtung setzt daher entweder eine entsprechend ausgerichtete grundständige Ausbildung voraus oder eine nach anderweitiger Ausbildung einsetzende qualifizierende Fortbildung. Schulung in den verschiedenen Künsten nimmt dabei stets einen großen Raum ein. Zu den qualifizierenden Schritten gehören außerdem längere

Praktika, in denen eigenes pädagogisches Handeln geplant, gestaltet und reflektiert wird.

Ferner wird Wert gelegt auf grundlegende erkenntnistheoretische Studien, die dazu beitragen, das eigene Welt- und Menschenbild zu vertiefen und sich mit dem anthropologischen Ansatz der Waldorfpädagogik in Methodik und Didaktik vertraut zu machen. Dazu kommen Fragen und Aufgabenstellungen, die im täglichen Zusammenleben mit den Kindern und der Kinder untereinander eine Rolle spielen, z.B. Entwicklungsschwierigkeiten, ADS, Ängste, Aggressionen oder Gewalt.

Die Verpflichtung, regelmäßig Fortbildungen zu künstlerischen Aufgabenstellungen, zu aktuellen Fragen der Kindheit oder zu methodisch-didaktischen Fragen zu besuchen, gehört ebenso unabdingbar zur waldorfpädagogischen Arbeit wie die regelmäßige Konferenzarbeit aller pädagogisch Tätigen, über die im nächsten Kapitel zu sprechen ist.

5.3 Zusammenarbeit im Kollegium und mit den Eltern

Am Erziehungs- und Bildungsprozess der Kinder sind immer mehrere Erwachsene beteiligt. Das zwischen ihnen eine fruchtbare Zusammenarbeit stattfindet, ist eine wesentliche Bedingung des Gelingens der Erziehungs- und Bildungsarbeit. Die Pflege der Zusammenarbeit ist insofern fester Bestandteil der im Sinne der Waldorfpädagogik arbeitenden Menschen und Einrichtungen.

5.3.1 Zusammenarbeit im Kollegium

Wöchentliche Konferenzarbeit im Kollegium:

Alle 14 Tage findet eine Konferenz aller pädagogischen Mitarbeiter statt. Hier geht es um Fragen der Führung und Selbstverwaltung der

Einrichtung sowie um anstehende organisatorische Aufgaben. Vor allem aber widmet sich die Konferenz der Arbeit an pädagogischen Fragen.

Zum einen findet eine kontinuierliche Fortbildung durch die Beschäftigung mit entwicklungspsychologischen und anthropologischen Themen statt. Zum anderen werden so genannte "Kinderbesprechungen" abgehalten, in denen methodisch geführt die aktuellen Wahrnehmungen an einzelnen Kindern und Kindergruppen zusammengetragen werden. Ziel ist niemals die Be- oder gar Verurteilung eines Kindes oder das schnelle Finden von pädagogischen Maßnahmen, sondern der stete Versuch, sich durch eine gemeinsame, vorurteilsfreie Betrachtung dem individuellen Wesen des Kindes zu nähern und seine Entwicklungssituation möglichst in allen anthropologischen, medizinischen und sozialen Bedingungen detailliert zu erfassen, um in der richtigen Weise helfen zu können.

5.3.2 Zusammenarbeit mit den Eltern

Dem Kind in seiner Einmaligkeit gerecht zu werden, bedeutet selbstverständlich, auch mit denen zusammenzuarbeiten, die sonst noch Partner des Kindes sind, vor allem mit den Eltern. Diese orientiert sich an gewissen Grundsätzen. Jedoch wird die Zusammenarbeit für das Kind nur dann förderlich sein, wenn gewisse Grundsätze gelten.

Jeder, der pädagogisch handelt, beansprucht für sich das Recht, in voller Freiheit seine eigene, unverwechselbare Beziehung zu dem Kind aufbauen zu dürfen. Daher ist es notwendig, dass sich Eltern und Pädagogen nicht gegenseitig, weder offen noch verdeckt, Weisungen erteilen oder bevormunden.

Ferner ist es wichtig, sich gegenseitig die Erfahrungen mitzuteilen, die mit dem Kind gemacht wurden und in einen Austausch über den

pädagogischen Ansatz der eigenen Arbeit zu kommen. Solche Gespräche führen die Erzieher regelmäßig.

Derzeitige Formen der Elternarbeit:

- Erster telefonischer, schriftlicher oder persönlicher Kontakt mit den Eltern
- Aufnahmegespräch im Kindergarten mit Eltern
- Kennenlerntermin für Eltern mit dem Kind in der Gruppe
- Hausbesuche
- 4 - 6-pädagogische Elternabende / Bastel Elternabende pro Jahr
- Aushängen, an denen die Eltern die wichtigsten Informationen zur Organisation und zu den Abläufen im Kindergarten lesen können
- Terminvereinbarungen für Gespräche der Eltern mit den Erzieherinnen
- Elternbriefe von den Erzieherinnen, vom Elternbeirat und dem Vorstand
- Elternbibliothek (Pädagogik, spez. Waldorfpädagogik und Kinderbücher)
- Bibliothek vieler Werke zur Waldorfpädagogik
- Bastelgruppe zum Herstellen verschiedener Dinge für den Kindergarten und zum Verkauf beim Weihnachtsmarkt
- gemeinsame Organisation, Vorbereitung und Durchführung von Festen im Kindergarten
- Mitgliederversammlung des Trägervereins
- Aktionstage (Pflege der Räumlichkeiten und der Gartenanlage)

5.4 Zusammenarbeit in Arbeitskreisen

Wöchentlich : Vorstandssitzung, pädagogische Konferenz

Einmal im Monat : Gesamtkonferenz mit Vorstand und pädagogischen Team

Vierteljährlich: Treffen Vorstand mit Buchhaltung

Halbjährlich: Treffen Wege zur Qualität

5.5 Kooperation zwischen Kindergarten und Schule

Um den Kindern den Übergang vom Kindergarten in die Schule zu erleichtern, sind wir bestrebt, mit den beiden ortsansässigen Schulen sowie der Waldorfschule in Crailsheim zu kooperieren.

Jährlich besuchen die Vorschulkinder die verschiedenen Grundschulen. Deshalb ist es den Erzieherinnen im Waldorfkindergarten ein wichtiges Anliegen, Arbeits- und Gesprächskontakte mit den Rektoren und Kollegen der Grundschule zu pflegen, um zusammen mit ihnen und den Eltern zum Wohle der Kinder die bestmöglichen Lösungen für den Einstieg in die Schullaufbahn zu finden.

5.6 Zusammenarbeit mit Institutionen

Bei Entwicklungsverzögerungen und Auffälligkeiten beraten wir die Eltern und empfehlen sie an den geeigneten Fachdienst weiter (Jugendamt, Frühförderstelle, Schul-Vorbereitende-Einrichtung, Heilpädagogen, Ergotherapeuten, Logopäden und Heileurythmisten).

5.7 Forschung und Qualitätsentwicklung

5.7.1 Dokumentation der Entwicklung der Kinder

Die Erfahrungen mit den betreuten Kindern werden im Waldorfkindergarten schriftlich dokumentiert. Hierzu werden jährlich die vorgeschriebenen Beobachtungsbögen Seldak, Perik und Sismik ausgefüllt. Als Stütze insbesondere für die eigene Bewusstseinsbildung der Erzieher, aber auch als Grundlage für Gespräche Entwicklungsgespräche mit den Eltern, mit Kollegen oder mit den Lehrern der Schulen, welche die Kinder später aufnehmen nehmen wir uns die Dialog-Hefte zur Hand. Diese wurden von erfahrenen Waldorferziehern erstellt. Hier wird noch einmal ganz bewusst auf das Kind geschaut. Darüber hinaus werden über besondere Kinderbesprechungen im Kollegium entsprechende Protokolle angefertigt.

Es werden auch in einer selbstentwickelten Form Erlebnisse mit dem einzelnen Kind aufgezeichnet. Hinzu kommt die Sammlung der vielen Zeichnungen und Aquarellbilder, die die Kinder angefertigt haben.

In der Krippengruppe nehmen wir die Entwicklung der Kinder durch gezielte Beobachtung in Alltagssituationen wahr. Dies wird in den Beobachtungsbögen von Beller & Beller dokumentiert. Einmal im Jahr finden Entwicklungsgespräche statt. In diesen werden die emotionale Entwicklung, das Sozialverhalten, die kognitive Entwicklung, der Entwicklungsstand in der Sauberkeitserziehung, die Entwicklung der Fein- und Grobmotorik, der Sprache und der Sinneswahrnehmung zur Sprache gebracht. Dies dient vor allem der Reflektion der eigenen pädagogischen Arbeit und als Grundlage für die Zusammenarbeit mit Eltern und Förderstellen

5.7.2 Leitbildarbeit, Konzeptgestaltung, Qualitätsentwicklung

So selbstverständlich das anthroposophische Menschen- und Sozialbild für alle Waldorfeinrichtungen die gemeinsame Grundlage bildet, so

unterschiedlich sind doch die konkreten Arbeitsformen des einzelnen Kindergartens. Daher gehört es im Rahmen der Qualitätsentwicklung zum Standard waldorfpädagogisch arbeitender Einrichtungen, ihr jeweiliges pädagogisches Konzept und die daraus resultierende Organisationsform zu beschreiben und sie regelmäßig mit der gelebten Wirklichkeit zu vergleichen. An der Leitbildarbeit und Konzeptgestaltung sind alle betroffenen Gruppen, also Pädagogen, Eltern und der Träger, beteiligt, so dass eine gewisse Sicherheit besteht, dass die jeweils aktuellen Bedürfnisse und Fragen Eingang finden können in den Gestaltungsprozess.

Darüber hinaus betreiben Waldorfeinrichtungen in aller Regel Qualitätssicherung dadurch, dass sie die verschiedenen Prozesse, die innerhalb ihrer Institution ablaufen, in regelmäßigen Abständen bewusst machen und gegebenenfalls umgestalten.

Pädagogische und soziale Qualität können nicht statisch festgeschrieben werden. Sicherheit entsteht durch verbindliche Verfahren, die gewährleisten, dass die anstehenden Aufgaben und Arbeitsbedingungen periodisch hinterfragt werden und Neugestaltungen möglich sind.

Hinter diesen Bemühungen steht das grundsätzliche Anliegen, die jeweilige Einrichtung zu einem lebendigen Organismus zu gestalten, der den Entwicklungsbedürfnissen der Menschen dienen kann statt den Einzelnen zur Anpassung an einen starren Rahmen zu zwingen. Rudolf Steiner hat in seinem "soziologischen Grundgesetz" nachdrücklich formuliert, dass in der heutigen Zeit Gemeinschaften und Einrichtungen nicht mehr, wie in früheren Zeiten, die Aufgabe haben, dem einzelnen Menschen Orientierung zu geben, sondern gerade umgekehrt dem individuellen Entwicklungsbedürfnis des einzelnen Menschen zu dienen

haben. Waldorfkindergärten tragen dem Rechnung, indem sie ihre Konzeption immer wieder an den realen Entwicklungs- und Bildungsbedürfnissen der beteiligten Menschen ausrichten.

5.8 Kollegiale Selbstverwaltung und Führung der Einrichtung

Seit der Begründung der Waldorfpädagogik (1919) gehört die kollegiale Selbstverwaltung zu den besonderen Merkmalen waldorfpädagogischer Institutionen.

Das bedeutet, dass pädagogisch tätige Kollegen zusammen mit dem rechtlichen und wirtschaftlichen Träger der Einrichtung an der Planung und Ausführung der anstehenden Aufgaben beteiligt sind und auf eine weisungsgebende Hierarchie innerhalb der Mitarbeiterschaft verzichten. Zwar müssen im Kindergartenbereich aufgrund der jeweils bestehenden Gesetze gegebenenfalls bestimmte Menschen benannt sein, die Leitungsfunktionen innehaben, aber das Prinzip der kollegialen Selbstverwaltung ist in der Praxis dennoch wirksam. Denn alle Beteiligten bemühen sich, durch eine entsprechende Konferenzarbeit (s.o.) immer wieder ein Gesamtbewusstsein von den anstehenden Aufgaben zu bilden und aus diesem Bewusstsein heraus die strategische Linie zu entwickeln. Die operative Umsetzung übernehmen dann einzelne Kollegen oder Kollegengruppen im Sinne eines Delegationsprinzips.

Eine wesentliche Aufgabe hierbei ist das gemeinsame Wahrnehmen der sogenannten Fachaufsicht. Diese verlangt, wenn sie wirklich kollegial ausgeübt wird, einen offenen, um Wahrhaftigkeit bemühten reflektierenden Umgang mit der eigenen Arbeit. Ihre Durchführung bildet in besonderer Weise kollegiale Substanz und Tragfähigkeit für die gemeinsame Arbeit.

Trotz aller Eigenständigkeit arbeitet keine Waldorfeinrichtung isoliert, sondern stets im Verbund mit anderen Einrichtungen. Auf Seiten der Waldorfkindergärten gibt es regionale, überregionale und internationale Zusammenschlüsse ("Internationale Vereinigung der Waldorfkindergärten"). Der Name "Waldorf" ist rechtlich geschützt und wird nur an Einrichtungen vergeben, die einen längeren Prüfungsprozess durchlaufen haben und ein überzeugendes Konzept vorweisen können, das durch entsprechend qualifizierte Pädagogen gedeckt ist.

5.9 Integration in das soziale Umfeld

Im Sinne der Bildungsvielfalt und des verfassungsmäßig gebotenen Pluralismus sind Waldorfeinrichtungen immer eine Bereicherung des Angebotes an Erziehungs- und Bildungseinrichtungen in einem kommunalen oder regionalen Umfeld. Vertreter waldorfpädagogischer Einrichtungen nehmen nach Möglichkeit an der Gestaltung des Bildungs- und Kulturlebens in diesem Umfeld teil. Begegnungen mit Vertretern anderer pädagogischer Richtungen aus der Nachbarschaft und mit Organen und Gremien der Kommunen und Kreise eröffnen nicht nur Möglichkeiten der Zusammenarbeit und Abstimmung, sondern helfen auch, der Öffentlichkeit ein deutliches Bild der eigenen Arbeit und des eigenen Profils zu vermitteln.

Auf der anderen Seite sind Waldorfeinrichtungen in das Umfeld interessierter Eltern und Bürger gestellt und nehmen hier ihre Verantwortung wahr, Teil einer lebendigen und sich stets entwickelnden Gemeinschaft zu sein. So gehört es zum Selbstverständnis unserer Einrichtung, sich für die Menschen der Umgebung zu öffnen und intensive Öffentlichkeitsarbeit zu betreiben. Vortragsveranstaltungen, Konzerte, Seminare, künstlerische Kurse, gemeinsames Feiern von

Jahresfesten oder Tage der offenen Tür und Basare bilden das Angebot, das in aller Regel auch für interessierte Menschen im Umkreis der Einrichtungen offen steht, so dass Waldorfeinrichtungen zu einem mehr oder weniger aktiven und deutlichen Mitgestalter des kommunalen Kulturlebens werden.

5.10 Architektur und Raumgestaltung

Räume und Häuser sind wie eine erweiterte Haut. In ihr findet das Leben statt, und ihre Beschaffenheit hat einen nicht zu unterschätzenden Einfluss sowohl auf die sozialen Prozesse als auch auf das Erleben und die Gesundheit der Kinder. Es ist deshalb den verantwortlichen Erwachsenen im Sinne der Waldorfpädagogik ein Anliegen, sich bei der Gestaltung eines Kindergartens nicht auf rein funktionale Gesichtspunkte zu beschränken, sondern für das Kind mit seiner enormen Sensibilität eine Umgebung zu schaffen, die seinen Sinnen sowohl Anregung wie auch Beruhigung, Geborgenheit wie auch Offenheit bietet. Dem zugrunde liegt das Wissen, dass alle Einzelheiten der farblichen Gestaltung, der Form- und Materialbeschaffenheit der Möbel und Accessoires, der Auswahl der Bilder, der Beleuchtung usw. bis in die physiologischen Prozesse hinein eine Wirkung ausüben. Das Kind soll einen durchgestalteten Lebensraum vorfinden, der fernab von Belehrungsabsichten oder pragmatischen Zwecken unmittelbar das Lebensgefühl des Kindes anspricht und durch sich selbst eine bildende Kraft besitzt.

Ist die Möglichkeit zu einem Neubau gegeben, werden diese Gesichtspunkte auch auf die architektonische Gestalt des Hauses angewendet. Während quaderförmige Räume vielleicht funktional einleuchtend erscheinen, bietet eine vom Primat des rechten Winkels sich lösende organische Bauweise die Möglichkeit, Räume zu schaffen,

die dem kleinen Kind sehr viel stärker das Lebensgefühl der Geborgenheit verschaffen. Die Architektur unterstützt in diesem Falle das pädagogische Anliegen und macht es zugleich nach außen hin sichtbar.

5.11 Umsetzung in den Gruppen

5.11.1 Tagesablauf

Der Kindergartenalltag gliedert sich in:

- Freispielzeit mit Vorbereitung des gemeinsamen Frühstückes. Dabei helfen die Kinder gerne mit. Sie waschen sich zuvor die Hände, ziehen sich eine Schürze an und beteiligen sich aktiv an der Vorbereitung der naturbelassenen Lebensmittel. Die Wertschätzung dieser lebt durch unser Vorbild. Alle Fachkräfte nehmen im Abstand von zwei Jahren an einer Hygienebelehrung teil.
- Des Weiteren gibt es in der Freispielzeit Raum für das Vorbereiten von Festen, Bastelarbeiten vorzubereiten und durchzuführen und für das Reparieren von Spielmaterialien
- Aquarellmalen
- Eurythmie
- Bienenwachskneten
- Schulkindarbeiten
- Aufräumzeit
- Toilettengang/ Wickeln mit pflegerischen Tätigkeiten. Dabei führen wir die Kinder an die persönliche Hygiene, an den selbstständigen Toilettengang und an das anschließende Händewaschen heran. Das Umziehen der Kinder bei Bedarf findet

in einem geschützten Raum statt und die Kinder machen dies so weit wie möglich selbstständig.

- Reigen (bewegte Lieder, Märchen und Gedichte dem Jahreslauf entsprechend)
- Gemeinsames Frühstück mit Öl Tröpfchen zur Sinnes- und Hautpflege. Der Tisch wird von den älteren Kindern gedeckt. Jedes Kind entscheidet selbst wie viel es essen und trinken möchte. Die Kinder holen sich Essen selbst bei der Erzieherin nach.
- Fingerspiel und Gebet: Vor und nach den Mahlzeiten sprechen wir ein Gebet bzw. singen ein Danklied
- Freispielzeit im Garten (bei jedem Wetter)

Nachmittagsbetreuung:

Die Nachmittagsbetreuung findet für die Kindergarten- und Krippenkinder gemeinsam statt.

- Mittagsruhe / Märchen: Für alle Nachmittagskinder der Kindergartengruppe wird ein Märchen im Ruheraum um 13 Uhr erzählt. Zum Ruhen hat jedes Kind seine eigene Matratze mit Kissen und Decke. Die Ruhezeit dauert ca. 30 Minuten. Die Kinder der Krippengruppe schlafen zwischen 60 und 90 Minuten in ihren Betten. Das Einschlafen wird von gesungenen Liedern begleitet.
- Um 14 Uhr gibt es eine warme Mahlzeit. Dafür decken wir zusammen mit den Kindern den Tisch. Nach der Mahlzeit bringen die Kinder ihr Geschirr zur kindgerechten Spüle
- Freispielzeit oder Gartenzeit bis zur Abholzeit zwischen 15.30 und 16.00 Uhr.

5.11.2 Jahresrhythmus

Das Kindergartenjahr beginnt im September.

- Vom 29.09 bis St. Martin wird mit Ritualen und Geschichten der Erzengel Michael gefeiert. Er steht für Mut, Entscheidungskraft und Seelenstärke.
- Am Montag nach Erntedank feiern wir das Erntedankfest als Dank für Speis und Trank.
- Am 11.11 feiern wir St. Martin und das Laternenfest, das Fest des Teilens wird durch das Brotteilen symbolisiert.
- Die Adventszeit beginnen wir am 1. Adventssonntag mit einer Feier.
- In dieser Zeit werden die Kinder mit Ritualen wie Adventskranzbinden, Adventsgärtlein, Moosgärtlein, die Nikolausfeier oder das Krippenspiel auf die Ankunft des Christkindes vorbereitet.
- An Fasching schlüpfen die Kinder in versch. Handwerkerrollen und treiben so den Winter aus.
- An Ostern feiern wir das Fest der Vergänglichkeit und der Auferstehung.
- An Pfingsten feiern wir das Fest des guten Geistes.
- Am 24.Juni feiern wir das Johannifest, den Wegbereiter für den Gottessohn.
- Gegen Ende des Kindergartenjahres feiern wir das Sommerfest und die Verabschiedung der Schulkinder.

5.11.3 Pädagogik für Kinder in der Krippe

Das Kind erwirbt sich in den ersten drei Jahren diejenigen Fähigkeiten, die es zum Menschsein befähigen. Gehen, Sprechen, Denken, dies ist der Grundboden für die weitere Persönlichkeits-Entwicklung. Sind diese drei Grundpfeiler angelegt, ist ein erster Meilenstein in der Entwicklung des Kleinkindes erreicht.

In unserem täglichen Umgang mit Kindern unterstützen wir ihre individuellen Entwicklungsschritte und geben ihnen Raum und Zeit sich zu entwickeln. Liebevolle, respektvolle und geschützte Begleitung dieser Schritte sind uns hierbei wichtig.

Neben der Pädagogik Rudolf Steiners ist der pädagogische Ansatz Emmi Piklers Anhaltspunkt für unser Arbeiten.

Schwerpunkte unserer Pädagogik sind:

1. die selbstständige und freie Bewegungs- und Spielentwicklung
2. die beziehungsvolle und achtsame Pflege

In unserer Kinderkrippe schaffen wir den Kindern Freiräume, in denen sie sich bewegen können. Es darf erfasst, erblickt, ergriffen, ertastet werden. Dies fördern wir durch verschiedenste naturbelassene Materialien, welche die Sinne ansprechen und anregen.

Mit dem Gehen hat sich das Kind eine neue Bewusstseins Ebene erworben, es kann nun eigenständig auf die Welt zugehen. Im Alltag geben wir Anregungen zu verschiedensten Bewegungsmöglichkeiten, z.B. Treppen krabbeln oder steigen, Erhöhungen erklimmen, Fingerspiele in unserem Morgenkreis, rhythmische Bewegungen oder kleine Spielchen und in unserer Draußenzeit durch schaukeln, klettern, balancieren und graben.

Jedes Kind kommt mehrmals am Tag in den Genuss der achtsamen beziehungsvollen Pflege. Dies ist im Kleinkindalter der größte und intensivste Bereich, in welchem Beziehung, Bindung und Vertrauen entstehen und leben, nämlich beim Wickeln, Anziehen, Waschen, Essen und in den Schlaf begleiten. Immer stehen wir mit dem einzelnen Kind in unmittelbarem Kontakt, so dass die Pflege neben ihrer hygienischen Notwendigkeit zu einer Zeit des aufmerksamen Miteinanders wird. Es

geht um das „Zusammensein“ von Erzieherin und Kind. Innere Ruhe und hohe Präsenz bei aller Pflege sind wesentlich. Alle Handlungen geschehen in Kooperation und intensivem Kontakt mit dem Kind.

Besonders das Wickeln ist eine Zeit der ungeteilten Aufmerksamkeit zwischen Erzieherin und Kind - eine Aufmerksamkeit, die zum Aufbau und zur Festigung der gegenseitigen Beziehung beiträgt. Deshalb versuchen wir diese intime Situation im Erspüren des Bedürfnisses des jeweiligen Kindes mit kleinen rhythmisch-musikalisch gestalteten Finger- und Handgestenspielen zu begleiten. So kann eine vertrauensvolle Atmosphäre von Wärme und Geborgenheit entstehen, so dass sich jedes Kind mit seiner individuellen Persönlichkeit angenommen und verstanden fühlt.

Sauberkeitserziehung

Die meisten Kinder zeigen im Alter zwischen 18 und 30 Monaten durch entsprechende Initiativen an, dass mit der Sauberkeitserziehung begonnen werden kann. Dies braucht einen angemessenen Rahmen. Es gibt im Bad neben dem Wickelplatz mit Treppe und Töpfchen mehrere Kindertoiletten, eine besonders niedrige Toilette für die ganz Kleinen und Kinderwaschbecken in zwei verschiedenen Höhen. So kann der jeweilige Entwicklungsstand des Kindes bei der Sauberkeitserziehung berücksichtigt werden. Das Unterbrechen des Spiel für eine Toilettengang und das Verschieben von Handlungen auf einen späteren Zeitpunkt sind wichtige Entwicklungsschritte, die sich im Laufe des dritten Lebensjahres entwickeln und mit Ruhe und Geduld begleitet werden müssen. Oft orientieren sich die jüngeren Kinder am Vorbild der schon etwas Älteren, wo wenn sie diese z.B. beim Toilettengang begleiten und genau die Abläufe und Vorgehensweisen beobachten.

Sauberkeitserziehung bedeutet für uns auch, auf Körperpflege (Händewaschen, Nase- und Mund abwischen etc.) und auf gute Umgangsformen bei den Mahlzeiten zu achten und diese zu fördern.

Schlafen/Ruhephasen

Im Schlaf kommen die Kinder zu Ruhe und verarbeiten ihre Sinneseindrücke, können sich entspannen und regenerieren. Sobald das Kind ausreichend Vertrauen in die pädagogischen Fachkräfte hat, bleibt es auch zum Schlafen in der Krippe. Dabei versuchen wir den Kindern Ruhephasen bedürfnisorientiert zu ermöglichen, vor allem auch in der Eingewöhnungsphase. Jedes Kind hat sein eigenes Bett, das durch einen Betthimmel von den anderen getrennt ist und so jedem Kind einen geborgenen Raum ermöglicht. Die Kinder haben ihre eigene Bettwäsche und bei Bedarf ein Kuscheltier und einen Schnuller und werden von den Erziehern liebevoll in den Schlaf begleitet mit einigen Worten und Schlafliedern. Die Erzieherin bleibt im Raum bis alle Kinder schlafen. Wenn ein Kind nach einer Ruhezeit von 30 Minuten nicht in den Schlaf gefunden hat, kehrt es zurück in den Gruppenraum um dort zu spielen.

Im Kindergarten gibt es Ruhephasen vor allem für diejenigen Kinder, welche die Nachmittagsbetreuung nutzen, aber auch wenn ersichtlich ist, dass ein Kind eine Rückzugs- und Ruhemöglichkeit braucht. Auch hier hat jedes Kind seinen eigenen Ruheplatz und das Ruhen wird mit musikalischen Klängen und Märchen begleitet.

5.11.4 Pädagogik für Kinder in der Kinder- Gruppe

Wie in einer großen Familie leben die Kinder in unserer Regel Gruppe. Sie lernen voneinander und helfen sich gegenseitig.

Auch ist es durchaus lebensmäßig, wenn die dreijährigen erleben, dass die sechsjährigen Dinge tun dürfen, die ihnen noch vorbehalten bleiben, und umgekehrt, dass den dreijährigen manches nachgesehen wird, was bei den größeren nicht geduldet werden kann. Zu bestimmten

Zeiten ist es natürlich auch notwendig die Gruppen zu trennen, um z.B: mit den Schulkindern Harfe zu spielen oder Märchen, Geschichten zu erzählen.

Die jüngeren Kinder haben auch die Möglichkeit sich bei Bedarf in ein Körbchen zurückzuziehen oder brauchen noch öfters eine kleine Auszeit auf dem Schoß der Erzieherinnen.

Es ist die Aufgabe der Erwachsenen, aus der Fülle des Lebens das auszuwählen, was der jeweiligen Entwicklungsstufe besonders förderlich ist. Dies bezieht sich auch wieder auf den Tagesablauf und den Reigen, der auf das Alter und die Bedürfnisse der Kinder abgestimmt ist.

5.11.6 Eingewöhnung

Da wir auf die individuellen Bedürfnisse jedes Kindes eingehen möchten, und Kinder unterschiedlich mit Trennungssituationen umgehen, haben wir eine Leitlinie für die Eingewöhnungszeit erarbeitet, die wir in unserm Leitfaden vorstellen.

Eingewöhnung Krippe

Damit Krippenkinder den herausfordernden Wechsel vom Elternhaus in die Krippenbetreuung angstfrei und vertrauensvoll vollziehen können, bedarf es einer einfühlsamen und individuellen Eingewöhnung. Aus diesem Grund streben wir eine Eingewöhnung angelehnt an das Münchner Eingewöhnungsmodell an, welches eine ganzheitliche Sicht auf das einzugewöhnende Kind beachtet. Angefangen mit einem Beratungsgespräch, in welchem die Eltern über die Gepflogenheiten des Waldorfkindergartens mit seinen Abläufen, Jahreskreislauf und Pädagogik informiert werden, geht es weiter mit einem Hospitationstag der Eltern mit dem einzugewöhnenden Kind, an dem die Phasen der

Eingewöhnung besprochen werden und bedeutsame Informationen zum Kind in einem Anamnesebogen festgehalten werden. Hier wird auch der Beginn der Eingewöhnung festgelegt. In der Regel erfolgt zu Beginn der Eingewöhnung ein Hausbesuch beim Kind, um das Kind in seiner vertrauten Umgebung kennenzulernen und abzuholen und daran anknüpfen zu können. Dies ist ein sehr wichtiger Bestandteil der Eingewöhnung, da das Vertrauen und die Bindungssicherheit zwischen den pädagogischen Fachkräften und dem Kind auf diese Weise gestärkt wird. Insgesamt beträgt die Eingewöhnungszeit ca. vier bis sechs Wochen. Sie wird jeweils individuell auf jedes einzelne Kind und seine Bedürfnisse abgestimmt.

Eingewöhnung Kindergarten

Der erste Kindertag des Kindes zusammen mit den Eltern ist ein Hospitationstag im Kindergarten, damit ein erster Kontakt geknüpft werden kann, die Räumlichkeiten vertraut werden und Fragen der Eltern beantwortet werden können.

Zu Beginn der Eingewöhnung ist ein Elternteil mit anwesend im Kindergarten, verhält sich aber zurückhaltend, so dass das Kind mit den Erzieherinnen und anderen Kindern in Kontakt kommt und ins Spiel findet. Die weitere Eingewöhnung findet in enger Absprache mit den Eltern statt. Eine erste Trennung wird in der zweiten Woche angestrebt.

In der Regel ist das Kind nach etwa 4 bis 6 Wochen gut in der Kindergartengruppe angekommen,

6. Qualitätssicherung

Der Kindergarten nimmt am Qualitätsverfahren "Wege zur Qualität" teil.

In regelmäßigen Arbeitsgruppen, Seminaren und Fortbildungen wird in diesem Rahmen die Qualität des Kindergartens laufend überprüft und weiter verbessert. Eine Zertifizierung wird mittelfristig angestrebt.

7. Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung

Als Waldorfkindergarten ist uns das Wohlergehen und eine gesunde Entwicklung der uns anvertrauten Kinder ein Anliegen. Dies ist gesetzlich im §8 a SGB VIII Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung und im Art. 9a Kinderschutz nach BayKIBIG verankert.

Als Kindeswohl gefährdende Erscheinungsformen lassen sich grundsätzlich unterscheiden:

- körperliche und seelische Vernachlässigung
- körperliche Gewalt
- seelische Gewalt
- sexuelle Gewalt
- verbale Gewalt

Von allen Mitarbeitern des Kindergartens liegen erweiterte Führungszeugnisse vor. In der Zusammenarbeit im Team achten wir auf Überforderungen und Grenzüberschreitungen von Kolleginnen und unterstützen und beraten uns gegenseitig.

Sollte sich ein Verdacht auf Kindeswohlgefährdung ergeben, werden wir nach Möglichkeit die Eltern mit einbeziehen und ihnen rechtzeitig im Gespräch Hilfsangebote aufzeigen, um das Wohlergehen der Kinder zu sichern. Wir werden den Schutzauftrag umsetzen und wie folgt handeln:

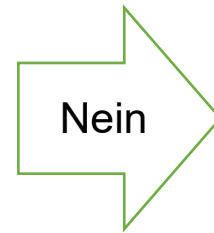
Handlungsschritte bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung (§8a SGB VIII)

Verdacht

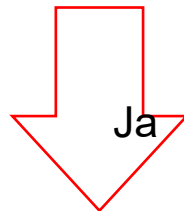
Erfassen und Dokumentieren
Verdachtsfall durch Fachkraft

Fallbesprechung im
Gruppenteam

Weitere
Maßnahmen
notwendig?



Ende



Fallbesprechung im Gesamtteam

Wenn möglich Gespräch mit
Erziehungsberechtigten um
Missverständnisse auszuschließen

Mitteilung an Leitung

Weiter beobachten und dokumentieren

Weitere Maßnahmen
notwendig?

Nein

Ende

Ja

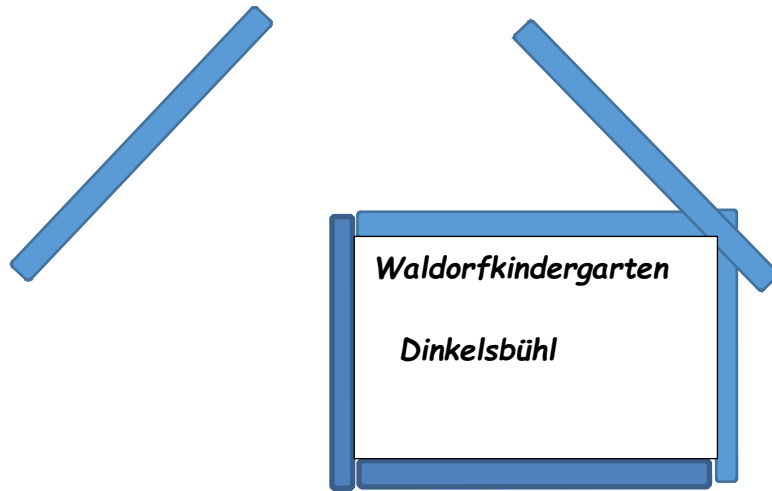
Einbezug der JSOFAK
(insoweit erfahrene Fachkraft)

Verständigung über Handlungsschritte
falls geboten:
Einschaltung Jugendamt

Umsetzung und Dokumentation der
Handlungsschritte

8. Kooperation und Vernetzung

In den folgenden Gruppierungen sind wir aktiv vernetzt:



- Landratsamt
- Jugendamt
- Gesundheitsamt
- Stadt Dinkelsbühl
- Bezirk Mittelfranken
- Beratungsstelle

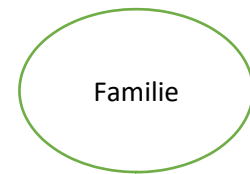


- Grundschulen
- Waldorfkinder-
Garten Crailsheim
- Frühförderstelle
der Lebenshilfe
- Sozialpädagogen
Familienhilfe
- SVE- Schulvorbe-
reitende Einrichtung
- Sozialpädagogische

Ende



- Eurythmistin
- Logopädie
- Benachbarte
Kindergärten
- Presse



- Eltern
- Großeltern
- Familienmitglieder

