

Martin R. Textor

Projektarbeit im Kindergarten



Planung, Durchführung, Nachbereitung

Inhalt

Einführung

1. Grundlagen der Projektarbeit

- 1.1 Kindheit heute
- 1.2 Ziele und Prinzipien von Projektarbeit
- 1.3 Geschichte der Projektarbeit
- 1.4 Vorbereitung von Projekten
- 1.5 Durchführung und Auswertung
- 1.6 Rechtsfragen

2. Praxis der Projektarbeit

- 2.1 Naturerlebnisse
- 2.2 Landwirtschaft und Gartenbau
- 2.3 Erkundung der Gemeinde
- 2.4 Auf den Spuren der Vergangenheit
- 2.5 Kultur und Medien
- 2.6 Wirtschaft und Arbeitswelt
- 2.7 Die Lebenswelt von Senioren
- 2.8 Andere Länder – andere Sitten

Schlusswort

Literatur

Autor

1. Grundlagen der Projektarbeit

1.1 Kindheit heute

Die pädagogische Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit von Projektarbeit werden deutlich, wenn wir uns mit den Charakteristika der heutigen (Klein-) Kindheit beschäftigen. So können wir feststellen, dass Kinder einen zahlenmäßig immer kleiner werdenden Teil unserer Bevölkerung bilden. Sie werden zunehmend marginalisiert, als Minderheit an den Rand der Gesellschaft gedrängt. In zahlreichen Bereichen wie im Wohnungs- und Städtebau oder im Straßenverkehr ist eine strukturelle Rücksichtslosigkeit gegenüber Kindern zu beobachten.

Für unser Thema ist aber wichtiger, dass diese Marginalisierung mit einer Ausgliederung von Kindern aus der Erwachsenenwelt bzw. aus Zentren des Alltagslebens verbunden ist. Kinder werden in altershomogene oder einige wenige Jahrgänge umfassende Gruppen aufgeteilt und in *Sonderumwelten* betreut. Kaufmann (1990, S. 106) erklärt: „Charakteristisch für diese Sonderumwelten ist, dass sie von Erwachsenen organisiert sind, dass der Gestaltungsraum der Kinder also von vornherein mit den Intentionen der Erwachsenen interferiert. Insoweit es sich um organisierte Betreuungseinrichtungen handelt, haben zudem mehr oder weniger professionalisierte hauptamtliche Betreuungspersonen das Sagen.“

Zu diesen Sonderumwelten gehören Krippe, Kindergarten, Hort und Schule, sodass man auch von Institutionenkindheit sprechen kann. Da viele Eltern aber die Entwicklung ihrer Kinder ganzheitlich fördern wollen und meinen, dass dies in Kindertages- und Bildungseinrichtungen nicht geschehe, melden sie ihre Kinder zusätzlich in Sport- und Schwimmvereinen, Musik- und Ballettschulen an. Kinder verbringen somit immer mehr Zeit in kindgemäßen Räumen, in denen sie die Erfahrung einer kontinuierlichen Überwachung durch Erwachsene machen. Das trifft übrigens auch auf die Familie zu, da kleinere Kinder immer mehr Zeit in der Wohnung (im Kinderzimmer)

verbringen, weil sie aufgrund der Verkehrsgefährdung oder der Bedrohung durch sexuellen Missbrauch nicht mehr nach draußen dürfen bzw. können.

Die meisten Sonderumwelten sind pädagogisch besetzt, d.h., die Erwachsenen treten Kindern mit einer Unterweisungsabsicht gegenüber. Je nach den Zielen der jeweiligen Institution sind sie nur an bestimmten Aspekten der kindlichen Existenz wie der Sozialentwicklung, der Beherrschung einer Sportart oder eines Musikinstrumentes interessiert. Durch die von ihnen geplanten Programme und Aktivitäten prägen sie die bei ihnen verbrachten Stunden. Damit haben Kinder immer weniger Möglichkeiten, zwanglos, selbstbestimmt, spontan und kreativ zu handeln, ihren eigenen Interessen zu folgen und momentane Bedürfnisse zu befriedigen.

Kinder wechseln fortwährend zwischen der Familie und den Sonderumwelten. Aber auch Besuche bei Freunden erfolgen zumeist nur noch nach Verabredung. So wird das Leben von Kindern durch Termine und die Öffnungszeiten der Kinderbetreuungs-, Freizeit- und Bildungseinrichtungen – also durch Zeitpläne – bestimmt; bei der Nutzung vieler Angebote ist der Tagesablauf zerstückelt. Die Eltern kleinerer Kinder organisieren das außerfamiliale Programm und transportieren sie zu der jeweiligen Institution. Die Wege werden zumeist mit dem Auto oder öffentlichen Verkehrsmitteln zurückgelegt, sodass die zwischen den Aufenthaltsorten der Kinder liegenden Räume nur noch vorüberauschen, sich letztlich verflüchtigen und erlebnisarm sind. Die Kinder wechseln von der „Wohninsel“ zur „Kindergarten-“ oder „Rollschuhbahninsel“; die übrigen Räume – zumeist die Lebensbereiche der Erwachsenen – bleiben unerforscht. Welches Ihrer Kinder hat wirklich das Dorf oder den Stadtteil erkundet, in dem es wohnt oder die Kindertageseinrichtung besucht? Welches kennt die örtlichen Geschäfte und Betriebe, Kirchen und Museen, Friedhöfe und Parks? Welches Kind hat einen Eindruck von der Arbeitswelt seiner Eltern gewonnen? Welches weiß, wo sich Polizei, Feuerwehr, Kläranlage und Mülldeponie befinden und was deren Funktionen sind?

Durch die *Verinselung* werden die Erfahrungsmöglichkeiten stark eingeschränkt, bleiben Kindern viele Bereiche der räumlichen Umgebung und der Erwachsenenwelt unbekannt. Für sie wird es immer schwerer, sich die Wirklichkeit anzueignen, zumal diese immer komplexer und undurchschaubarer wird. Damit ist eine gänzlich andere Situation als z.B.

noch in der ersten Hälfte des Jahrhunderts gegeben, als Kinder ihre Wohnumgebung in mit zunehmendem Alter immer größer werdenden Radien selbständig erforschten. Früher spielten Kinder unbeaufsichtigt im Wald, an Bächen und auf Wiesen, tollten auf der Straße und dem Hof herum und maßen ihre Kräfte aneinander. So ganz nebenbei beobachteten sie das Verhalten von Tieren und Vögeln, lernten Bäume und Pflanzen kennen und registrierten die jahreszeitlich bedingten Veränderungen der Natur. Da sie auf dem Hof oder im Garten mithelfen mussten, kannten sie Getreide-, Gemüse- und Obstsorten sowie die verschiedenen Anbaumethoden. Oft waren sie für die Versorgung von Hühnern, Brieftauben, Stallhasen und anderen Tieren zuständig. Die Kinder spielten und arbeiteten mit denselben Werkstoffen wie Erwachsene, ahmten Arbeitsvorgänge ihrer Eltern nach, stellten viele Gegenstände selbst her und mussten Aufgaben im Haushalt, im Geschäft oder in der Werkstatt übernehmen. Spiel- und Arbeitstätigkeit gingen ineinander über; die Kinder wuchsen „automatisch“ in die Erwachsenenwelt hinein.

Heute haben Kinder nur selten Gelegenheit zum unbeaufsichtigten Spiel in der Natur, zum Herumtoben und zu spontanen Kontakten mit anderen Kindern – die wenigsten Stadtkinder finden in der Nähe unbebaute Grundstücke oder naturbelassene Flächen vor, aber auch Kinder in Landgemeinden dürfen oft die nächste Wohnumgebung nicht verlassen. Spielplätze sind kein Ersatz, da sie zumeist weder ansprechend noch altersgerecht sind. Wälder, Gewässer, landwirtschaftlich genutzte Flächen, Nutztiere und Bauerngärten werden häufig nur noch im Vorbeifahren wahrgenommen. Hinzu kommt, dass es heute auch an Möglichkeiten zur Entwicklung motorischer Kompetenzen und handwerklicher Fertigkeiten mangelt, da Kinder nur noch selten in die planvolle Herstellung von Gegenständen eingebunden werden, mit Werkzeug umgehen dürfen oder Aufgaben von ihren Eltern übertragen bekommen. Außerdem sind viele Haushaltsfunktionen aufgrund des Erwerbs technischer Geräte sowie des Waren- und Dienstleistungsangebots unnötig geworden. Eine spielerische Vorbereitung auf spätere Tätigkeitsbereiche Erwachsener erfolgt kaum noch.

Die Aneignung der natürlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Umwelt durch Beobachtung und Selbsttätigkeit wird somit immer schwerer möglich. Gudjons (1994, S. 13) ergänzt: „Die reichhaltigen – nicht nur sozialen – Erfahrungsmöglichkeiten haben sich damit erheblich reduziert. Nimmt man dann noch den Ersatz des Brotbackens durch ‚Aufbackbrötchen‘, den Ersatz

der Konservierungstechniken durch Tiefkühltruhe und das Wegfallen von Feuermachen und Kohleschleppen durch die vollautomatische Zentralheizung u.a.m. hinzu, dann zeigt sich sehr rasch, in welchem Maß diese Entwicklung – nicht nur in der Großstadt – zum Verlust von anregender sinnlich-unmittelbarer Erfahrung im tätigen Umgang mit Dingen und Menschen geführt hat.“

Hier wird deutlich, dass es zunehmend zu einer *Entsinnlichung kindlichen Lebens* kommt und dass Kleinkinder viele Gegenstände und Prozesse aufgrund der technischen Entwicklung nicht mehr durchschauen können. Sie können weder mit den Sinnen erfasst noch handelnd ausprobiert und damit verstanden werden. Die heutigen Lebensbedingungen von Kindern reduzieren die Bandbreite und Vielfalt der Erfahrungen.

Eigentätigkeit, sinnvolles Spielen und soziale Kontakte werden auch durch den Medienkonsum beeinträchtigt. Im Durchschnitt verbringen (Klein-) Kinder mehrere Stunden pro Tag vor dem Bildschirm, wobei die Sehdauer bei fehlender Nachmittagsbetreuung und großstädtischen Wohnformen besonders lang ist – wie auch dann, wenn der Fernseher von den Eltern als „Babysitter“ missbraucht wird. So kann man berechtigterweise von einer *Medienkindheit* sprechen. In einer schier unendlichen Fülle flüchtiger Bilder und Töne werden die Kinder mit allen menschlichen Lebensbereichen, Verhaltensformen und Kulturen konfrontiert: „Ein heutiges Kind kennt durch das Fernsehen bereits die ganze Welt, ehe es alleine eine Straße überqueren kann“ (Barthelmes/Sander 1988, S. 383).

Insbesondere Kleinkinder halten auch alles für wahr, was auf dem Bildschirm abläuft, obwohl es sich nur um geplante, veränderbare Abbilder einer vorhandenen oder konstruierten Welt handelt. So meint Herz (1994, S. 353): „Das Wasser, das im Fernsehen fließt, ist nicht nass. Die Blume, die im Fernsehen gezeigt wird, duftet (noch) nicht. Das Blut, das umfangreich spritzt, geht nicht wirklich unter die Haut. Das Bild von der Wirklichkeit, das durch das Fernsehen vermittelt wird, blendet Sinneserfahrungen aus, die auch den Menschen zum Menschen machen. Gerade Stadtkinder wachsen mit reduziertem Sinnesleben auf.“ Anstatt mit den eigenen Sinnen und im handelnden Umgang mit der Umwelt Lernerfahrungen zu machen, lernen Kinder also die Wirklichkeit „aus zweiter Hand“ kennen. Intellekt und Artikulationsfähigkeit werden beim Fernsehen kaum stimuliert, die soziale

und die motorische Entwicklung nicht gefördert, Fantasie und Kreativität nicht angesprochen.

Auch viele Spielsachen beeinträchtigen Selbsttätigkeit und Erfindungsgabe. So ist immer häufiger das Spielerlebnis bereits vorprogrammiert: Puppen weinen, sprechen und laufen, Autos werden fernbedient, Konsolenspiele lassen nur bestimmte Aktionen zu – das Spielen wird auf die Bedienung von Schaltern und Tastaturen reduziert. Aufgrund der engen Verzahnung von Kinderfernsehsendungen und Kinder-Warenmärkten tauchen auch immer mehr populäre Fernsehstars und Zeichentrickfilmhelden als Plastikfiguren (nebst Zubehör) auf. Hier beschränkt sich das Spiel oft auf das Nachstellen von Filmszenen. Dieses Spielzeug wird nur noch konsumiert – wie Fernsehsendungen, Musik-CDs und die in Kindertagesstätten, Vereinen und Freizeiteinrichtungen von Fachleuten entwickelten Spielprogramme oder die Süßigkeiten, mit denen Eltern ihr schlechtes Gewissen beruhigen, wenn sie wieder einmal zu wenig Zeit für ihre Kinder hatten. Kindliche Aktivität zeigt sich somit heute vor allem im Konsum.

1.2 Ziele und Prinzipien von Projektarbeit

Eine zeitgemäße Pädagogik reagiert auf die im vorausgegangenen Kapitel skizzierten Charakteristika von Kindheit

- wie Ausgliederung aus der Erwachsenenwelt, Verinselung, Leben in Sonderumwelten und mangelnder Naturerfahrung: mit den Prinzipien der *Lebensnähe*, der *Öffnung* von Kindertageseinrichtungen zu ihrem Umfeld hin und der *Regionalisierung*,
- wie pädagogischer Besetzung, Verlust von Erfahrung, Entsinnlichung und Prägung durch (Medien-) Konsum: mit den Prinzipien der *Handlungsorientierung*, des *Erfahrungslernens*, der *Selbsttätigkeit* und des *entdeckenden Lernens*,
- wie der Komplexität und Undurchschaubarkeit der Wirklichkeit: mit dem Prinzip des *exemplarischen Lernens*,
- wie der Fremdbestimmung und den fehlenden Sozialkontakten: mit den Prinzipien der *Kindorientierung* und *Mitbestimmung*,
- wie dem Verlust an Fantasie und Kreativität sowie der zu geringen Förderung der Artikulationsfähigkeit und der Motorik: mit den Prinzipien der *ganzheitlichen Kompetenzförderung* und der *Offenheit der Methoden*.

Diese pädagogischen Prinzipien lassen sich gerade durch Projektarbeit sehr gut realisieren. Sie sollen nun auf den folgenden Seiten detailliert beschrieben werden.

Bitte halten Sie einen Moment im Lesen inne und fragen Sie sich: Wie lebensnah sind die Stunden, die Kinder in „meiner“ Kindertageseinrichtung verbringen? Inwieweit können sie in dieser Zeit die natürliche, soziale und kulturelle Wirklichkeit kennen lernen? Sind die Lernerfahrungen eher einseitig und realitätsfern oder vielfältig und realitätsnah? Und in

Abwandlung eines Sprichworts: Lernen die Kinder für den Kindergarten oder für das Leben?

Lebensnähe

Durch Projektarbeit wird die Distanz zwischen dem „pädagogischen Schutzraum“ der Kindertageseinrichtung und der Welt vermindert. Beim Befolgen des Prinzips der Lebensnähe werden die konkrete Wirklichkeit, die Umwelt, der Erwachsenenalltag zum „Lehrer“ der Kinder. Durch die Begegnung mit Lernsituationen und die Erschließung von Erfahrungsräumen im Umfeld der Kindertagesstätte werden die Kinder auf das Leben in der Erwachsenenwelt vorbereitet, erfahren sie Hilfe zur Lebensbewältigung. Projekte konfrontieren Kinder mit real gegebenen Sachlagen und Problemen, die die Lebenswelt in ihrer Vielfalt erfahrbar machen.

Öffnung

Lebensnähe kann in der pädagogischen Arbeit somit nur erreicht werden, wenn es zu einer Öffnung der Kindertageseinrichtungen hin zur Natur und zum Gemeinwesen kommt. Plakativ könnte man sagen: „Macht den Kindergarten auf, lasst die Kinder heraus ins Leben.“ Hopf (1988, S. 23) meint zur Gemeinwesenorientierung: „Der Ausgangspunkt ist die Tatsache, dass die Nachbarschaft und der Ortsteil, in dem Familien ihr Zuhause haben, wesentliche Sozialisationsfaktoren für Kinder darstellen. Denn der Stadtteil und die Gemeinde bilden den unmittelbaren Erfahrungshorizont, und Kinder im Vorschulalter sind an ständiger Erweiterung des ‚Horizontes‘ interessiert; sie wollen ihre weitere räumliche und soziale Nachbarschaft entdecken und erobern. Dort befindet sich eine Fülle von Anschauungsmaterial und liegt der Mittelpunkt für soziale Bezüge, die ein Kind über den engeren Kreis der Familie hinaus aufnimmt. Die lokale Umwelt als Sozialisationsfaktor gewinnt eine kaum zu überschätzende Funktion für die Identitätsentwicklung des Kleinkindes.“

Bei der Öffnung der Kindertageseinrichtungen geht es also darum, die Umgebung mit ihren naturnahen Flächen, Gebäuden, Institutionen, Geschäften,

Unternehmen, Vereinen usw. zu Lernorten für Kinder zu machen. Die Vielzahl natürlicher, sozialer und kultureller Bestandteile des Nahraums werden im Rahmen von Projekten für unmittelbare Erfahrungen genützt. Zugleich werden Kinder mit Erwachsenen unterschiedlichen Alters, mit ihnen zuvor unbekanntem Kindern, Jugendlichen und Senioren, mit Einheimischen und Ausländern, mit Nachbarn, Arbeitern, Angestellten, Beamten und Unternehmern konfrontiert, werden Barrieren zwischen den Generationen und Altersgruppen abgebaut. So machen die Kinder reichhaltige Lernerfahrungen mit anderen Menschen. Zugleich werden sie aus ihrer gesellschaftlichen Randexistenz herausgeführt – und die Kindertagesstätten betreiben scheinbar nebenbei „Öffentlichkeits“-Arbeit und Kinderpolitik.

Regionalisierung

Die Öffnung zur natürlichen Umgebung und zum Gemeinwesen hin bedeutet zudem eine Regionalisierung des Lernens. Gleichsam als Gegenbewegung zu zentralistischen und vereinheitlichenden Tendenzen werden im Rahmen von Projekten die einzelne Gemeinde, das überschaubare örtliche Umfeld, die Lebenswelt der Kinder und ihrer Familien als Lernorte wieder entdeckt. Es wird erneut Wert darauf gelegt, dass Kinder ihre Heimat, die in ihrem Umkreis vorhandenen Probleme, die örtliche Geschichte und die Vielfalt der eigenen Kultur kennen lernen. Wie schon in dem vorstehenden Zitat von A. Hopf angesprochen, werden hiervon auch positive Folgen für die Identitätsentwicklung von Kindern erwartet.

Entdeckendes Lernen

Durch die Öffnung von Kindertageseinrichtungen zu ihrem Umfeld hin werden mehr Möglichkeiten für ein entdeckendes Lernen geschaffen. Die Kinder werden mit ihnen unbekanntem Situationen und Fragestellungen konfrontiert, die ihre naturgegebene Neugierde und Entdeckerfreude auslösen. Manchmal muss aber auch zunächst ihre Motivation geweckt werden, indem sie zu dem jeweiligen Lerngegenstand im Gespräch hingeführt werden und ihnen der Reiz des Themas deutlich gemacht wird. Dann gehen

die Kinder so weit wie möglich selbständig vor, sammeln und verarbeiten Informationen, stellen Vermutungen an, suchen nach Methoden zum Erfassen des Lerngegenstandes, gewinnen Einsicht in seine Strukturen und in Ursache-Wirkungs-Abfolgen („Aha“-Erlebnisse), experimentieren, bilden Begriffe und Kategorien, kommunizieren mit anderen, lösen auftretende Probleme und Konflikte. Je nach Thematik und Situation kann das entdeckende Lernen mit mehr oder weniger Anleitung durch Erzieher/innen und andere Erwachsene erfolgen. Auch kommen in der Regel alle Lerntypen zu ihrem Recht: Manche Kinder lernen am besten auditiv (durch Hören und Sprechen), andere visuell (durch Wahrnehmen und Beobachten), andere motorisch (durch Fühlen und Anfassen) oder abstrakt (durch Denken).

Selbsttätigkeit

Umfelderkundung, entdeckendes Lernen und eigenständiges Sammeln von Erfahrungen im Kontext der Projektarbeit verweisen auf die Prinzipien der Selbsttätigkeit und Handlungsorientierung. Diese berücksichtigen, dass (Klein-) Kinder neugierige, rastlose, aktive Wesen sind, die gerne (eigenen) Fragen nachspüren, etwas selbst machen und Dinge ausprobieren wollen. Selbsttätigkeit erhält die Motivation, sich mit einem Gegenstand, einem Problem oder einer Situation längerfristig auseinander zu setzen. Sie hat den Vorzug der Anschaulichkeit und Konkretheit. Abläufe von der Planung über die Durchführung bis hin zur Bewertung von Vorhaben werden deutlich, die Erfahrung des Entstehungsprozesses fördert das Verstehen, die Folgen des eigenen Tuns werden wahrgenommen, und daraufhin kann die eigene Vorgehensweise reflektiert werden. Selbsttätigkeit ist eine sehr befriedigende Art des Lernens, da Kinder durch sie Primärerfahrungen sammeln, Probleme lösen und Leistungen erbringen, für die sie in der Regel die Anerkennung anderer Kinder, der Erzieher/innen oder der Eltern erfahren. Dadurch werden die Lernmotivation und die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen gefördert.

Handlungsorientierung

Handlungsorientierung bedeutet, dass sich die Kinder im tätigen Umgang mit Gegenständen, in ihren sozialen Rollen und auf der symbolisch-geistigen Ebene als handelnde Subjekte erfahren und bewähren. Person und Umwelt werden in einer dialektischen Beziehung stehend gesehen: Sie sind keine getrennten Gegebenheiten, sie werden vielmehr durch die Handlung miteinander verknüpft. Durch das Handeln werden nicht nur Teile oder Aspekte der Umwelt manipuliert, sondern auch das Individuum verändert sich, indem es z.B. Erkenntnisse und Kompetenzen erwirbt oder sich selbst besser kennen lernt. Im Handeln können sich Kinder in ihrer Ganzheit einbringen. Ihre Aktivitäten orientieren sich an den sachlichen Erfordernissen der Aufgabe. Sie lernen durch die Auseinandersetzung mit der Welt bzw. durch die Beteiligung an einer gemeinsamen Tätigkeit.

Erfahrungslernen

Durch die Öffnung von Kindertageseinrichtungen, das entdeckende Lernen und die Handlungsorientierung wird es Kindern ermöglicht, im Rahmen von Projekten viele Erfahrungen „aus erster Hand“ zu sammeln. Insbesondere Kleinkinder, die noch sehr sinnlich orientiert sind und sich die Welt aus ihren Wahrnehmungen erschließen, lernen am besten durch Beobachtungen und selbst gemachte Erfahrungen. Bei deren Verarbeitung sind sie aber oft auf die Hilfe von Erwachsenen angewiesen. Erfahrungslernen ist besonders dann sehr produktiv, wenn Erzieher/innen immer wieder mit den Kindern über die in einem bestimmten Bereich gesammelten Erfahrungen sprechen und herauszufinden versuchen, welche Vorstellungen auf dieser Grundlage entwickelt wurden.

Wie wir aus der Psychologie wissen, bekommen Kinder erst allmählich ein realistisches Verständnis von der sie umgebenden Welt. Es kommt also darauf an, ihnen Erfahrungen zu vermitteln, durch die sie primitivere Vorstellungen hinterfragen und durch neue Konzeptionen ersetzen können. Neue Erfahrungen können also Denkvorgänge stimulieren, wobei Erzieher/innen und andere Kinder diesen Prozess durch Fragen nach dem Was, Wie oder Warum fördern können – aber auch dadurch, dass sie auf Unterschiede zwischen ihren eigenen Vorstellungen und denjenigen des jeweiligen Kindes verweisen. Dieses wird auf solche Weise motiviert, über

seine Denkweise nachzudenken und wirklichkeitsgetreue Konzeptionen zu entwickeln.

Exemplarisches Lernen

Da Projekte recht zeitaufwändig sind, können Themenbereiche nie umfassend behandelt werden. Hier wird dem Prinzip des exemplarischen Lernens gefolgt: Das Einzelne ist Spiegel des Ganzen; an ihm können allgemeine Zusammenhänge, Strukturen, Gesetzmäßigkeiten usw. aufgezeigt werden. Somit wird das Projekt also als Beispiel für vieles andere genommen, und derselbe Zweck kann durch verschiedene Projekte erreicht werden.

Kindorientierung

Ein anderes wichtiges pädagogisches Prinzip, das sich sehr gut im Rahmen der Projektarbeit realisieren lässt, ist die Kindorientierung. Kinder sind aktive, sich selbst bildende Subjekte, und gerade Projekte bieten ihnen viele Gelegenheiten zum selbstbestimmten, tätigen Lernen und Handeln. Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit sind also ihre Interessen, Neigungen, Bedürfnisse und Erfahrungen, die bereits bei der Auswahl des Projektthemas berücksichtigt werden sollten. Auch werden die Kinder am Planungsprozess beteiligt. Sie bestimmen die Durchführung des Projektes mit, da der Ablauf mit ihnen immer wieder reflektiert wird und die nächsten Schritte gemeinsam überlegt werden. Die Kinder werden also von Anfang an einbezogen, diskutieren über Ziele, Lerninhalte, Vorgehensweise und Methoden mit. Sie beraten gemeinsam mit den Erzieher/innen (und eventuell den Eltern und anderen Erwachsenen), wie sie die Projekte gestalten wollen.

Mitbestimmung

Kindorientierung bedeutet somit auch, viele Gelegenheiten zur Mitbestimmung zu schaffen. Projektarbeit bereitet auf das Leben in einer demokratischen Gesellschaft vor: „Projekte sind immer demokratisch, sie

zielen auf Partizipation ab und setzen stets kooperative und solidarische Arbeitsformen voraus“ (Stamer-Brandt 2018, S. 13, im Original fett). Die Kinder lernen den dialogischen Umgang mit Jüngeren, Gleichaltrigen und Älteren, indem sie ihre Anliegen deutlich machen und begründen, zuhören, sich mit unterschiedlichen Standpunkten und Erfahrungen auseinandersetzen und sich aus der Perspektive der anderen wahrnehmen. Sie müssen ihre Angelegenheiten selbst regeln, sich absprechen, sich auf bestimmte Dinge einigen, miteinander kooperieren und einander helfen. Sie werden so zu gleichberechtigten Partnern.

Ganzheitliches Lernen

Deutlich wird, dass Projektarbeit das Einbringen des ganzen Menschen erlaubt, also dem pädagogischen Prinzip des ganzheitlichen Lernens genügt. Die sinnliche, motorische, kognitive, moralische, ästhetische, emotionale und die soziale Entwicklung der Kinder werden gleichermaßen unterstützt. Verständnis, Abstraktionsfähigkeit und Begriffsbildung werden gefördert. Die Kinder entwickeln Urteilsvermögen und Kommunikationsfertigkeiten, erwerben Wissen und eine Vielzahl von Kompetenzen. Die gemachten Erfahrungen führen zu einem positiven Selbstbild, zu Eigenverantwortung und Selbstsicherheit, zu Lebenstüchtigkeit, Mündigkeit und Selbständigkeit.

Methodische Offenheit

Offensichtlich ist, dass eine solche umfassende Kompetenzförderung nur möglich ist, wenn Projektarbeit dem pädagogischen Prinzip der inhaltlichen und methodischen Offenheit folgt. Sie muss forschende, entdeckende, sinnsuchende, problemlösende, kommunikative, darstellende und viele andere Aktivitäten stimulieren. Dazu müssen alle möglichen und altersgemäßen Organisationsformen, Lerninhalte und Methoden eingesetzt werden. Auf Techniken, die zur Sinnesschulung führen oder die motorische Entwicklung, die Selbsttätigkeit und die kindliche Kreativität fördern, ist besonders viel Wert zu legen.

1.4 Vorbereitung von Projekten

Wie wir in den vorausgegangenen Kapiteln gesehen haben, ist Projektarbeit unter den heute gegebenen Lebensbedingungen von (Klein-) Kindern sehr wichtig geworden. Sie entspricht Erziehungszielen und pädagogischen Prinzipien, die in den letzten zwei, drei Jahrhunderten von weltbekannten Pädagogen entwickelt wurden und heute von noch größerer Bedeutung als damals sind – denen aber die praktische Arbeit in Bildungseinrichtungen (insbesondere Schulen) noch lange nicht gerecht wird.

Wenn Sie an das vorletzte Kapitel zurückdenken, so ist Ihnen beim Lesen sicherlich bewusst geworden, dass Projektarbeit Erzieher/innen viele Fähigkeiten abverlangt und sehr arbeitsintensiv ist. Lebensnähe, Erkundung der Umgebung zusammen mit den Kindern, Erforschung der Heimatgeschichte, Kontaktaufnahme mit vielen anderen Menschen, Mitbestimmung der Kinder (und der Eltern), entdeckendes Lernen, Handlungs- und Erfahrungsorientierung sind pädagogische Prinzipien, die in der Aus- und Fortbildung nur am Rande gestreift wurden und über deren Umsetzung in der praktischen Arbeit nur im Ausnahmefall gesprochen wurde. Ziele wie Selbsttätigkeit, Kindorientierung oder ganzheitliche Entwicklungsförderung sind Erzieher/innen sicherlich vertrauter, werden aber überwiegend im pädagogischen Schutzraum der Einrichtungen zu realisieren versucht und können dann oft nur teilweise erreicht werden.

Obwohl Projekte aufgrund ihrer pädagogischen Bedeutung zentrale Bestandteile der praktischen Arbeit in Kindertagesstätten sein sollten, schrecken viele Erzieher/innen vor ihnen zurück, da sie sich nicht entsprechend qualifiziert fühlen, die auf sie zukommende Arbeit nicht richtig abschätzen können und oft auch Angst vor bestimmten Aktivitäten haben. Falls Sie bisher keine Projekte durchgeführt haben, steigen Sie jetzt ein! Nutzen Sie die Projektarbeit, um die vorgenannten pädagogischen Prinzipien und Ziele in Ihrer Einrichtung lebendig werden zu lassen! Auch hier gilt: „Übung macht den Meister.“ Fangen Sie klein an, mit „Mini-Projekten“. Verknüpfen Sie dann kleine Projekte zu Projektreihen, die unter einer

bestimmten Thematik stehen. Mit zunehmender Erfahrung können Sie dann größere Projekte in Angriff nehmen. Viele Projektideen finden Sie im zweiten Teil dieses Buches.

Und es gilt der Grundsatz: Sie müssen nicht Spezialist/in für das jeweilige Projekt sein! Für jeden Erwachsenen gilt das Prinzip des *lebenslangen Lernens*. Somit können Sie den Ihnen anvertrauten Kindern sowie deren Eltern und anderen Erwachsenen mit gutem Gewissen als Lernende/r gegenüberreten. Sie müssen nicht jede Frage beantworten können, sollten sie aber als Herausforderung begreifen, mit den Kindern im Rahmen des Projektes auf die Suche nach einer Antwort zu gehen. Begleiten Sie die Kinder auf ihrer Erkundungs- und Forschungsreise durch die Wirklichkeit, die Natur, die Erwachsenenwelt als Mit-Lernende!

Wie bei jeder Entdeckungsreise gehört auch eine gewisse Portion Offenheit, Improvisation und Risikobereitschaft dazu. Sie können und müssen nicht alles vorausplanen; Vieles ergibt sich erst im Verlauf des Projekts. Wichtig ist aber, dass Sie dessen Verlauf mit seinen immanenten Möglichkeiten und Chancen einigermaßen überblicken und auftretende Schwierigkeiten rechtzeitig erkennen.

Der „idealtypische“ Ablauf eines Projektes wird in folgender Abbildung und auf den folgenden Seiten dieses und des nächsten Kapitels verdeutlicht. So soll Ihnen ein „Leitfaden“ für die Vorbereitung und Durchführung von Projekten in die Hand gegeben werden. Beim Lesen der Praxisbeispiele im zweiten Teil des Buches werden Sie aber merken, dass sich die meisten Projekte ungeplanter entwickeln, aber durchaus erfolgreich verlaufen.

Verlauf eines Projekts

Projektinitiative:

1. sich aus einer Situation ergebend
2. spontane Idee von Kindern oder anderen Personen
3. ausgearbeiteter Vorschlag der Erzieher/innen



Entscheidung der Gruppe über das Weiterverfolgen der Initiative



Projektskizze/-plan



Vorbereitung des Projekts



Durchführung des Projekts (mit Reflexionsphasen)



Präsentation der Ergebnisse



Auswertung des Projekts

Generell kann ein Projekt auf dreierlei Weise zustande kommen:

1. Manche Projekte entstehen spontan aufgrund eines besonderen Erlebnisses und entwickeln sich scheinbar von selbst weiter. Eine bewusste, detaillierte Projektplanung erfolgt nicht. Hopf (1988) berichtet folgendes Beispiel: Die Erzieherinnen und die Kinder machen einen Spaziergang durch den Park. Sie kommen mit zwei älteren Damen ins Gespräch und laden sie zu einem späteren Termin in den Kindergarten ein. Während des Besuchs revanchieren sich die Damen mit einer Einladung der Kinder in das Altenheim, in dem sie wohnen. Im Verlauf der Zeit werden die Kontakte zwischen dem Kindergarten und dem Stift weiter ausgebaut: Es entsteht ein Gesprächskreis, an dem auch Eltern und der Pfarrer teilnehmen. Auf dem Gelände der Kindertagesstätte werden Gartenbeete von Senioren, Kindern, Erzieherinnen und dem Gärtner des Altenheims angelegt. Viele Spiel- und Bastelnachmittage finden gemeinsam mit den alten Menschen statt. Aus dem Kontakt mit dem Gärtner entsteht ein Projekt zur Neugestaltung des Kindergartengrundstücks, das von Kindern, Erzieherinnen und vielen Eltern durchgeführt wird. Es wird eine Grillecke angelegt, die auch von Nachbarn genutzt wird. Auf diese Weise entstehen neue Kontakte.
2. Andere Projekte entwickeln sich aus einer Idee, einem Betätigungswunsch oder einem spontanen Vorschlag der Kinder, Erzieher/innen, Eltern oder anderer Personen. Die Projektinitiative ist anfangs recht vage, aber zündend. Ihr Potential wird eher empfunden als „erdacht“; Fantasien werden freigesetzt. Die Idee kann z.B. in einem Bild oder einer Collage festgehalten werden. Dieses Werk wird im Gruppenraum aufgehängt. In den nächsten Tagen wird dann deutlich werden, ob die Projektinitiative trägt und weiterentwickelt wird. Dies ist wahrscheinlicher, wenn sie den Bedürfnissen und Interessen der Kinder entspricht. Insbesondere wenn die Kinder noch nicht an Projektarbeit gewöhnt sind, muss die Motivation von den Erzieher/innen geweckt und aufrechterhalten werden.

3. Wiederum andere Projekte werden von den Erzieher/innen absichtlich initiiert. In diesen Fällen können sie eigene Interessen, Talente, Hobbys und Betätigungswünsche einbringen. Sie haben die Thematik in der Regel schon im Team besprochen und Ideen dazu gesammelt. Oft haben sie das Projekt in das Jahresprogramm oder den Wochenplan eingebaut. Wichtig ist, dass sich die Auswahl der Thematik an den Interessen der Kinder orientiert und regionale Besonderheiten beachtet. Auch sollte sichergestellt werden, dass die Kinder im Rahmen des Projekts mit möglichst vielen Situationen konfrontiert werden, in denen sie ihre Umwelt erkunden, Erfahrungen sammeln und ihre Kompetenzen erweitern können.

Es empfiehlt sich, diesen dritten Weg einzuschlagen, wenn Projektarbeit für die Kinder (und die Fachkräfte) neu ist und sie somit noch der Anleitung und Hilfestellung bedürfen. Mit zunehmender Erfahrung werden die Kinder häufiger selbst Vorschläge einbringen und sich aktiv an der Projektplanung beteiligen.

Von wem auch immer die Projektinitiative kommt – sie sollte auf jeden Fall in der Gruppe ausführlich diskutiert werden. Die Ideen der Kinder und Erwachsenen werden in Zeichnungen und Skizzen festgehalten. Gemeinsam werden die Bilder zu einer *Mindmap* geordnet, die alle (bisher erkannten) Aspekte des Projektthemas verdeutlicht. Alle Kinder sollten die Möglichkeit haben, ihre Meinungen, Wünsche und Bedürfnisse zu äußern. Sie müssen die nötigen Informationen und natürlich auch die Gelegenheit haben, sich bewusst für oder gegen das Weiterverfolgen des Projektvorschlags zu entscheiden. Im Sinne des pädagogischen Prinzips der Mitbestimmung und Demokratisierung sollten die Erzieher/innen die Entscheidung der Kinder akzeptieren.

Das gleiche Prinzip verlangt auch, dass sich nach einer Abstimmung die Minderheit der Mehrheit anschließt. Es besteht aber noch die Möglichkeit, dass die „unterlegene“ Minderheit ein Alternativprojekt verfolgt oder die Tage in der Kindertagesstätte auf übliche Weise verbringt.

In einer offen arbeitenden Kita können sich Kinder immer wieder in unterschiedlichen Konstellationen zu mehr oder weniger lang dauernden Projekten zusammenfinden. Die Projektgruppen sollten von ihrer Zusammensetzung her aber möglichst konstant bleiben, damit nicht immer

wieder neue Mitglieder den Projektverlauf durcheinander bringen. Bei geschlossenen Gruppen können gelegentlich gruppenübergreifende Projekte durchgeführt werden, insbesondere wenn es in jeder Gruppe nur einige wenige Kinder gibt, die sich für das jeweilige Thema interessieren.

Hat die Gruppe die Durchführung eines Projekts beschlossen, kann als Nächstes eine *Projektskizze* oder ein detaillierter *Projektplan* erstellt werden – Letzteres ist aber nur sinnvoll, wenn Kinder bereits älter sind und schreiben bzw. lesen können. Erzieher/innen und Kinder besprechen gemeinsam,

- welche Ziele verfolgt werden sollen,
- was unternommen und getan werden soll,
- an welchen Orten sich das Projekt abspielen soll,
- was alles für die Realisierung benötigt wird (Materialien, Dienstleistungen Dritter, Geld usw.)
- wer welche Aufgaben übernehmen soll,
- in welchen Arbeitsschritten vorgegangen werden soll (organisatorischer Ablauf) und
- was das Ergebnis des Projekts sein soll.

Die zunächst in einem Brainstorming gesammelten Ideen werden dann geordnet. Als Leitfrage kann dienen: „Was wird wann und wo wie getan?“ Eine Wandzeitung mit selbst gemalten Bildern, Symbolen, Skizzen oder – bei Hortkindern – Texten kann den Projektplan mit der Zeitleiste und den vorgesehenen Aktivitäten wiedergeben. Bei längeren Projekten wird der Plan im Verlauf der Zeit immer wieder besprochen und eventuell verändert.

Manchmal ist es sinnvoll, zur Vorbereitung von Projekten Arbeitsgruppen zu gründen, die bestimmte Aufgaben übernehmen oder noch offene Fragen klären. So müssen insbesondere bei größeren Projekten Geräte und Materialien besorgt, Bücher und Filme ermittelt sowie Zuschüsse oder Genehmigungen erbeten werden. Die Vorbereitungsgruppen können Erzieher/innen, (ältere) Kinder und Eltern umfassen, aber auch nur Teammitglieder (Aufgabenteilung).

Häufig bietet es sich an, bereits in dieser Phase des Projektverlaufs Eltern oder andere Erwachsene hinzuzuziehen. Sie können als Fachleute zu bestimmten Themen befragt oder gebeten werden, ihr Fachwissen oder besondere Fertigkeiten im Verlauf des Projekts den Kindern zur Verfügung zu stellen. Sie können Kontakte zu Behörden, Unternehmen, kulturellen Einrichtungen oder Vereinen vermitteln. Eltern werden oft als Begleitpersonen benötigt oder müssen den Transport von Kindern übernehmen (eine Insassen-Versicherung sollte gegeben sein). Auch können sie benötigte Gegenstände und Materialien häufig kostenlos oder preiswerter besorgen bzw. für kurze Zeit ausleihen.

Abschließend soll noch darauf hingewiesen werden, dass schon in diesem Planungsprozess erzieherisch wirksame Prozesse von großer Bedeutung ablaufen. So lernen Kinder, persönliche Bedürfnisse, Interessen und Wünsche auszudrücken, entsprechende Äußerungen anderer Kinder zu verstehen und bei unterschiedlichen Positionen Kompromisse zu finden. Wenn die Erzieher/innen sie ermuntern, offen über ihre Gedanken und Gefühle zu sprechen, und sie ernst nehmen, geben sie ein gutes Beispiel. Oft können sie auch bestimmte Umgangsformen oder Gesprächsregeln einführen („Es darf immer nur ein Kind sprechen.“ – „Alle sollen zu Wort kommen.“ – „Wir stimmen zum Schluss ab.“).

Treten Konflikte auf, hat deren Lösung Vorrang. Gudjons (1994, S. 109) ergänzt: „Hilfen zur Konfliktlösung liegen vor allem im Beachten (und im nicht-wertenden Akzeptieren) des gefühlsmäßigen Hintergrundes von Äußerungen, im Einüben von ‚Ich-Botschaften‘ (Gordon), im Abklären von nicht geäußerten Hintergrund-Bedürfnissen (Was möchte ich eigentlich?), im Suchen von Lösungen, bei denen keiner verliert.“ Schon im Planungsprozess können Kinder somit Konflikt- und Problemlösungstechniken lernen. Sie entwickeln Empathie, kommunikative Fertigkeiten und Durchsetzungskraft.

1.5 Durchführung und Auswertung

Wurde die Planungsphase (vorläufig) abgeschlossen, kann mit der Durchführung des Projekts begonnen werden. Die Kinder besuchen verschiedene Orte und Einrichtungen, diskutieren mit den dort angetroffenen Menschen, reflektieren ihre Erfahrungen in der Gruppe, stellen Beobachtungen bildlich, plastisch oder im Rollenspiel dar. Körperliche und geistige Aktivitäten, Gruppen- und Einzelarbeit, Kooperation und Selbsttätigkeit wechseln einander ab. Alle Sinne der Kinder sind gefragt, alle Entwicklungsbereiche werden gefördert.

Ferner ist es sinnvoll, wenn Kinder und Erzieher/innen den Projektverlauf immer wieder dokumentieren – durch Bilder, Zeichnungen, Fotos, Bastelarbeiten, gesammelte Objekte usw. Die *Dokumentation* wächst mit dem Projekt und verdeutlicht die erzielten Lernergebnisse (auch gegenüber den Eltern). Sie sollte sowohl für Kinder als auch Erwachsene verständlich sein.

Insbesondere bei länger laufenden Projekten ist es wichtig, dass während ihrer Durchführung immer wieder *Reflexionsphasen* eingeschoben werden. Oft reichen hierfür mehrere Minuten aus. Erzieher/innen, Kinder und andere Beteiligte ermitteln den gegenwärtigen Stand des Projekts und vergleichen den bisherigen Verlauf – auch anhand der Dokumentation – mit der Planung. Dann besprechen sie den nächsten Schritt. Häufig werden in diesen Momenten des Verweilens und Nachdenkens auch neue Ideen geäußert und Vorschläge gemacht, die zu einer Veränderung des Projektplans führen. So kann das Projekt ausgedehnt oder in eine andere Richtung gelenkt werden, können bisher nicht vorgesehene Aktivitäten geplant werden. Gerade bei Projekten mit kleineren Kindern werden Erzieher/innen immer wieder feststellen, dass sie deren Wünsche und Bedürfnisse nicht richtig eingeschätzt haben, dass plötzlich ganz andere Tätigkeiten als vorgesehen gewünscht werden oder dass – im Extremfall – das Interesse am Projekt erloschen ist und es abgebrochen werden sollte.

Reflexionsphasen schützen also vor Orientierungslosigkeit und erlauben es, den Projektverlauf an neue Gegebenheiten anzupassen. Sie dienen aber auch darüber hinaus der Überprüfung des Verhältnisses der Kinder untereinander, der Beziehung zu anderen Projektbeteiligten und der Qualität der Zusammenarbeit in der Gruppe. Die Kinder und die Erwachsenen können über ihre Befindlichkeiten und Gefühle sprechen. Spannungen und Konflikte werden deutlich, können besprochen und (auf-) gelöst werden. Schließlich können die Lernerfahrungen der Kinder, die Qualität ihrer Zusammenarbeit, ihr Verhalten gegenüber außen stehenden Gesprächspartnern u. Ä. reflektiert werden.

In diesen Reflexionsphasen sollten die Kinder auch darüber nachdenken, was sie bis dahin gelernt haben. So werden sie angehalten, über das Lernen, das Denkens und den Wissenserwerb nachzudenken.

1. Auf der einen Seite wird ihnen bewusst, *was* sie gelernt haben – und dass ist oft etwas anderes, als sie geglaubt haben, gelernt zu haben (z.B. wenn sich Kleinkinder mit der Uhr befasst haben, antworten sie auf eine entsprechende Frage oft, dass sie nun eine Uhr malen oder ablesen können. Erst aufgrund von Nachfragen erkennen sie, dass sie auch einen Begriff bzw. ein Verständnis von „Zeit“ gewonnen haben. Zugleich gelangen sie von einem Begriff des *Lernens als Tun* zu dem erweiterten Konzept des *Lernens als Wissenserwerb*). Die Kinder erinnern sich, wiederholen das Gelernte und speichern es besser im Gedächtnis ab. Auf diese Weise wird der Lernerfolg gesichert.
2. Auf der anderen Seite wird den Kleinkindern durch die Frage „Was habt ihr nun gelernt?“ der *Prozess des Lernens* bewusst gemacht. Es wird mit ihnen z.B. über ihre Gedanken, falsche Vorannahmen und den Weg gesprochen, wie sie zu der „richtigen“ Erkenntnis gekommen sind (z.B. durch genaues Beobachten, Experimentieren, Gespräche mit Experten). So wird ihnen deutlich, *wie* man denkt bzw. lernt und auf welche Strategien man dabei zurückgreifen kann (Erwerb von lernmethodischer Kompetenz).

Wichtig ist aber auch, dass die Erzieher/innen Lernerfolge herausstellen und die Kinder häufig positiv verstärken (Lob), da sie auf diese Weise motiviert bleiben und Selbstbewusstsein entwickelt.

Während manche Projekte einfach auslaufen (das Kindergartenjahr ist zu Ende; die Kinder haben die gewünschten Kenntnisse und Fertigkeiten erworben; das Interesse an dem Vorhaben ist verloren gegangen), enden andere mit der *Präsentation* ihrer Ergebnisse. Dies ist besonders dann der Fall, wenn im Verlauf des Projekts „vorzeigbare“ Produkte wie Bilder, Plastiken, Collagen, Plakate, Modelle, Sammlungen oder Pflanzensortimente entstanden, wenn die Kinder eine Aufführung vorbereitet haben oder neu erworbene Fertigkeiten (z.B. Zubereitung ausländischer Gerichte, Backen nach mittelalterlichen Rezepten) zeigen wollen. Aber auch wenn der Projektverlauf in Fotos, Dias oder Videoaufnahmen festgehalten wurde, ist eine besondere Abschlussveranstaltung möglich. So können Projekte mit Ausstellungen, Filmvorführungen, Theaterstücken, Konzerten, Festen oder einem gemeinsamen Mahl beendet werden.

Manchmal ist es möglich, die Öffentlichkeitswirksamkeit eines Projekts zu vergrößern, indem Zeitungsreporter zu der Abschlussveranstaltung eingeladen oder Berichte (mit Fotos) an die örtliche Zeitung geschickt werden. Im Einzelfall kann auch eine Ausstellung im Gemeindehaus, in der Stadtparkasse oder in einem anderen öffentlich zugänglichen Gebäude organisiert werden. Durch derartige Veranstaltungen erhalten die Kinder das Lob und die Anerkennung, die sie sich durch die Projektarbeit verdient haben.

Den endgültigen Abschluss bildet schließlich die *Auswertung* des Projekts, die möglichst zusammen mit den Kindern und den anderen Projektbeteiligten erfolgen sollte. Gemeinsam wird der gesamte Projektverlauf reflektiert. In der Rückschau vergleichen die Teilnehmer/innen Projektinitiative und Projektskizze mit dem Schlusstand. Dabei beurteilen sie die Qualität der Vorplanung, der Vorbereitung, der Zusammenarbeit in der Gruppe, der gegebenen Rahmenbedingungen und der Endprodukte. Schließlich werden Konsequenzen für zukünftige Projekte erarbeitet.

Bitte machen Sie sich und anderen Erwachsenen – insbesondere den Eltern – immer wieder deutlich, dass bei Projekten der Prozess viel wichtiger ist als die vorzeigbaren Ergebnisse. In ihrem Verlauf haben die Kinder viele Möglichkeiten zum Lernen gehabt und genutzt. Im Gegensatz zur Schule ist es aber in Kindertageseinrichtungen nicht möglich, die erworbenen Kenntnisse, Einsichten und Fertigkeiten durch schriftliche, mündliche oder praktische Prüfungen zu erfassen. Außerdem entziehen sich viele der durch

Projektarbeit angezielten Kompetenzen und Eigenschaften einer Überprüfung
– denken Sie nur an soziales Lernen, Sensibilität, Kooperationsbereitschaft,
Kritikfähigkeit, Kommunikationsfertigkeiten, „Lernen des Lernens“,
Kreativität und Persönlichkeitsbildung.

Literatur

- Barthelmes, J./Sander, E.: Familie trotz Fernsehen? Medien im Familienalltag. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Wie geht's der Familie? Ein Handbuch zur Situation der Familie heute. München 1988, S. 381-394
- Bosse, U.: Laborschule (Eingangsstufe): Kinder in anderen Ländern. In: Hänsel, D. (Hrsg.): Das Projektbuch Grundschule. Weinheim, 4. Aufl. 1992, S. 114-139
- Frey, K.: Die Projektmethode. Weinheim, 3. Aufl. 1990
- Görllich-Kreitmann, R.: Laborschule (Eingangsstufe): Das Indianerprojekt. In: Hänsel, D. (Hrsg.): Das Projektbuch Grundschule. Weinheim, 4. Aufl. 1992, S. 87-113
- Gudjons, H.: Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit. Bad Heilbrunn, 4. Aufl. 1994
- Gunesch, E.: Kinder und Eltern nehmen ihren Ort bewusster wahr. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 1989, 97, S. 256-258
- Häffner, U.: Ein Gartentagebuch. Praktisches Lernen im Schulgarten. In: Grundschule 1989, 21 (6), S. 38-40
- Hänsel, D.: Was ist Projektunterricht, und wie kann er gemacht werden? In: Hänsel, D. (Hrsg.): Das Projektbuch Grundschule. Weinheim, 4. Aufl. 1992, S. 15-47
- Herz, O.: Veränderte Lebensbedingungen. Veränderung der Lernbedingungen. Oder: Auf dem Weg zu einem erweiterten Schulverständnis. Dortmund 1994
- Hopf, A.: Die Öffnung des Kindergartens zur Gemeinde und zum Stadtteil hin. In: Wehrfritz Wissenschaftlicher Dienst 1988, Nr. 40, S. 23-25
- Hübner, B./Krüger, J.: Kommunikation zwischen Vorschulkindern und Altenheimbewohnern. In: Archiv für angewandte Sozialpädagogik 1978, 9, S. 99-113
- Hundmeyer, S.: Aufsichtspflicht in Kindertageseinrichtungen. Rechtlich begründete Antworten auf Fragen der Praxis zur Aufsichtspflicht, Haftung und zum Versicherungsschutz. Kronach, 2. Aufl. 1994
- Imhof, M.: Wie die Menschen früher lebten. Unterricht im Freilichtmuseum Hessenpark. In: Grundschule 1988, 20 (5), S. 30-32
- Katz, L. G./Chard, S. C.: Engaging children's minds: the project approach. Norwood 1989
- Kaufmann, F-X.: Zukunft der Familie. München 1990
- Knauf, T.: Projekte in der Reggio-Pädagogik. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1067.html>, 2003
- Koranda, J.: Naturschutz am Lanzenreuter Weiher. In: Grundschule 1984, 16 (3), S. 12-13
- Langer, G.: Lesefreuden in der Schule. Kinder besuchen einen Jugendbuchverlag. In: Grundschule 1989, 21 (1), S. 64-66
- Loewenfeld, M.: Mobil-Spiel e.V., Ökoprojekt. Selbstdarstellung des Ökoprojekts unter dem Motto „Orte zum Leben für Kinder und ihre Familien“. In: Treffpunkt Kindergarten. Forum Sozialpädagogik 6/1994, S. 3-4
- Münder, J.: Beratung, Betreuung, Erziehung und Recht: Handbuch für Lehre und Praxis. Münster 1990
- Nachbar, R. R.: What do grown-ups do all day? The world of work. In: Young Children 1992, 47 (3), S. 6-12
- Pilgrim, M.: Alte Leute erzählen. In: Grundschule 1983, 15 (4), S. 36-38
- Poppek, A.: Erfahrungen einer neunjährigen Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Museum. In: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): „Kunst für Kinder“. Modelle, Projekte und Erfahrungen in der Kulturarbeit mit Kindern. Bonn: Selbstverlag 1980, S. 61-64
- Pramling, I.: Learning about „The shop“: An approach to learning in preschool. In: Early Childhood Research Quarterly 1991, 6, S. 151-166
- Reble, A.: Geschichte der Pädagogik. Stuttgart, 12. Aufl. 1975
- Sahliger, U.: Die Aufsichtspflicht im Kindergarten. Münster 1994

Schmitz, A.: „Hier wohnen auch Hühner“. In: Kinderzeit 1990, 41 (4), S. 40-41

Schmitz, A.: Heute kommt Oma wieder! In: Kinderzeit 1991, 42 (1), S. 38-39

Stamer-Brandt, P.: Projektarbeit in der Kita. Freiburg: Herder 2018

Textor, M. R.: Ausbruch aus dem Alltagstrott. Projektarbeit – Eine Methode zur Öffnung des Kindergartens. In: Welt des Kindes 1997, 75 (3), S. 40-45

Textor, M. R.: Projektarbeit in Kindertageseinrichtungen: theoretische und praktische Grundlagen. In: Rieder-Aigner, H. (Hrsg.): Handbuch Kindertageseinrichtungen. Walhalla 1999, 16. Aktualisierung, S. 1-16

Textor, M. R.: Projektarbeit – Kombination von Bildungsbereichen und ganzheitliche Kompetenzentwicklung.
<http://www.ifp.bayern.de/veroeffentlichungen/infodienst/projektarbeit-textor.html>, 2004

Völker, R.: Indianer in der Grundschule. In: Lehren und Lernen 1992, 18 (10), S. 14-41

Autor

Dr. Martin R. Textor, Jahrgang 1954, studierte Erziehungswissenschaft, Beratung und Sozialarbeit an den Universitäten Würzburg, Albany (New York) und Kapstadt. Er arbeitete 20 Jahre lang als wissenschaftlicher Angestellter am Staatsinstitut für Frühpädagogik in München. Vom November 2006 bis Dezember 2018 leitete er zusammen mit seiner Frau das nicht universitäre Institut für Pädagogik und Zukunftsforschung (IPZF) in Würzburg. Seit Januar 2019 ist er Rentner.

Martin R. Textor veröffentlichte 23 Monographien, 23 Fachbücher als (Mit-) Herausgeber, mehr als 470 Artikel in Fachzeitschriften, wissenschaftlichen Zeitschriften und (Hand-) Büchern (ohne graue Literatur), rund 300 Fachartikel im Internet sowie circa 640 Rezensionen. Ferner wirkte er an 485 Veranstaltungen – mit mehr als 24.600 Teilnehmer/innen – als Referent oder Fortbildner mit.

Gemeinsam mit Antje Bostelmann gibt Martin R. Textor „Das Kita-Handbuch“ heraus (www.kindergartenpaedagogik.de). Ferner ist er Autor der Websites „Zukunftsorientierte Pädagogik“ (www.zukunftsorientierte-paedagogik.de), „Zukunftsentwicklungen“ (www.zukunftsentwicklungen.de), „Kindertagesbetreuung“ (www.kindertagesbetreuung.de) sowie „Elternarbeit in Kita und Schule“ (www.elternarbeit.info). Ausführliche Informationen über seine Person und seine Veröffentlichungen können auf www.ipzf.de abgerufen werden. Seine Autobiographie ist unter www.martin-textor.de zu finden.

Herstellung und Verlag: [Books on Demand GmbH](#), Norderstedt
Alle Rechte vorbehalten – Printed in Germany
3., überarb. u. erg. Auflage 2020
© Martin R. Textor, www.martin-textor.de
Umschlagfoto: © Trina & Michele - Fotolia.com

ISBN 978-3-7504-7854-1