

Schatzsuche im Kindergarten¹ – Stärken von Kindern, Erzieherinnen und Eltern im Fokus

INES EISENBARTH – VERENA POPP – SONJA QUANTE – INA THIEME – ANJA BIEMANN –
ULRIKE UNGERER-RÖHRICH

Einführung

Im Kindergarten sollen Kinder unabhängig von ihrem kulturellen, ethnischen und sozialen Hintergrund zu gesunden, sozial verantwortlich handelnden, kreativen, innovationsfreudigen, lebenslang lernfähigen, multimedial gebildeten, weltoffenen, experimentier- und entdeckungsfreudigen, auch interkulturell versierten und sprachkompetenten Bürgern heranwachsen. Diese Forderungen – zugegeben etwas zuge- spitzt formuliert – werden seit einigen Jahren in allen Bildungs- und Erziehungsplänen der Bundesländer an die Einrichtungen gestellt (*Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen. Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006*). Erzieherinnen fühlen sich häufig überfordert, alle an sie gestellten Ansprüche in Bezug auf Kindererziehung und -bildung zu erfüllen. Im Zuge der momentanen Bildungsoffensive geraten dann leider Themen wie Gesundheit und Bewegung leicht in den Hintergrund (*Krenz 2006*). Zu Unrecht, bilden doch körperliches und seelisches Wohlbefinden gleichsam die Voraussetzungen für ei-

nen wachen und aufmerksamen Geist, und erschließen sich Kinder die Welt gerade über Wahrnehmung und Bewegung (*Zimmer 2004*)

Doch was bedeutet in diesem Zusammenhang „Gesundheit“? Wie können Erzieherinnen trotz der Vielzahl der täglich an sie gestellten Anforderungen auch noch dem Anspruch gerecht werden, eine bewegungsfreundliche und – anregende Umgebung für die Kinder zu gestalten? Eine mögliche Hilfestellung kann den Erzieherinnen hier das Konzept der Ressourcenorientierung bieten.

Im folgenden Artikel wird zunächst erläutert, auf welchem Gesundheitsverständnis ein ressourcenorientiertes Arbeiten basiert. Nachfolgend wird der Unterschied zwischen einer defizitorientierten Denk- und Vorgehensweise im Vergleich zu einer stärkenorientierten Betrachtungsweise bei Kindern an einem Praxisbeispiel verdeutlicht. Im dritten Teil geht es schließlich darum, Möglichkeiten aufzuzeigen, wie es gelingen kann, die Stärken von Kindern, Erzieherinnen und Eltern zu fördern, so dass letzten Endes das gesamte System Kindergarten von diesen Ressourcen profitiert.

Ressourcen im salutogenetischen Gesundheitsmodell

In seinem Salutogenese-Modell (von lat.: *salus, salutis* = Wohl, Heil, Ge-

deihen; *Genese* = Entstehung, Entwicklung) hat sich *Antonovsky* (1997) mit der Frage beschäftigt, was Menschen trotz potentiell gesundheitsgefährdender Einflüsse gesund hält, während andere unter denselben Bedingungen krank werden. Er hat nach Schutzfaktoren gesucht, die es diesen Menschen ermöglichen, erfolgreich mit den Stressoren ihres Lebens umzugehen. Seither haben verschiedene Untersuchungen, physische, psychische und soziale Aspekte gefunden, die als gesundheitliche Ressourcen bezeichnet werden können (*Bender, Lösel 1998; Rutter 2000*). Zu den psychischen Ressourcen gehören beispielsweise Selbstwirksamkeitserwartungen und Kontrollüberzeugungen, ein positives Selbstkonzept, Umgang mit Emotionen, Problemlösefertigkeiten etc. Physische Ressourcen umfassen körperliche Gewandtheit, bestimmte Bewegungsfertigkeiten, Ausdauer, Kraft, Schnelligkeit etc. Soziale Ressourcen beschreiben die Kompetenzen einer Person im Umgang mit anderen (*Brehm u. a. 2002*). Im Konzept der Salutogenese wird daher eine frühzeitige Förderung dieser Ressourcen zum Ziel der Gesundheitsförderung. Denn Ressourcen erlauben uns, auch „mit belastenden Lebensumständen und persönlichen Problemen konstruktiv umzugehen“ (*Willutzki 2003, 91*) und schwierige Situationen nicht als Belastung, sondern als Herausforderung zu sehen.

¹ Auf der Basis des Konzepts „Schatzsuche im Kindergarten“ haben die Autorinnen an der Universität Bayreuth ein Blended-Learning-Angebot für Kindergärten entwickelt. In der ersten Pilotphase wurde die Entwicklung in den Kindergärten durch die Techniker Krankenkasse finanziert. Nach einer einjährigen Erprobung startet das nächste Online-Seminar im März 2007. Nähere Informationen siehe Info oder www.schatzsuche.uni-bayreuth.de



Foto 1: Personale, materiale und soziale Kompetenzen beim Bauen und Bewegen erwerben.

Nestmann versteht unter Ressourcen „alles, was von einer bestimmten Person in einer bestimmten Situation wertgeschätzt oder als hilfreich erlebt wird“ (1996, 362). Ressourcen unterstützen Menschen bei der Lösung bestimmter Situationen oder (Entwicklungs-) Aufgaben. Ressourcen sind also immer auch situations- und kontextabhängig: In der einen Situation hilfreich, in der nächsten jedoch unbedeutend. Was hilfreich bei der Bewältigung von Situationen ist, kann nur die agierende Person selbst bestimmen. Trotz Subjektivität und der Abhängigkeit vom Kontext haben Ressourcen eines gemeinsam: Das Wissen, sie zu besitzen gibt jedem Individuum eine Grundsicherheit, „... innerlich zusammengehalten zu werden, nicht zu zerbrechen und gleichzeitig auch in äußeren Anbindungen Unterstützung und Halt zu finden.“ (Schiffer 2000, 28). Dieses Gefühl, der sogenannte „Kohärenzsinn“ (lat.: cohaerere = zusammenhängen, zusammenhalten, Halt haben), besteht aus drei Komponenten:

Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit.

Verstehbarkeit erfährt ein Kind wenn ihm seine Welt als verständlich, stimmig, geordnet erscheint (auch Probleme und Belastungen, die es erlebt, kann es in einem größeren Zusammenhang begreifen).

Handhabbarkeit fühlt ein Kind, wenn es spürt, dass es über innere und äußere Ressourcen verfügt, die es zur Meisterung aktueller Probleme einsetzen kann.

Schließlich wird einem Kind Sinnhaftigkeit bewusst, wenn es erkennt, dass es Ziele und Projekte gibt, für die es sich zu engagieren lohnt (Schiffer 2000).

Für die pädagogische Arbeit hat dies zur Folge, dass Kindern alltäglich Lern-erfahrungen angeboten werden sollten, in denen sie diese drei Komponenten erfahren können. So erzeugen beispielsweise konsistente Erfahrungen Verstehbarkeit, ein Gefühl von Handhabbarkeit kann sich entwickeln, wenn Aufgaben weder über- noch unterfordern, und Bedeutsamkeit bzw. Sinnhaftigkeit erleben Kinder v. a. da, wo sie partizipieren dürfen, wo sie Gelegenheit zur Mitgestaltung haben.

Greift man das Bild der Schatzsuche auf, so kann zusammenfassend festgehalten werden: Will man möglichst viele Ressourcen, also die für die Gesundheit der Kinder so wichtigen „Schätze“ entdecken, so bedeutet dies: Den Blick auf die Individualität eines jeden Kindes und seine mannigfaltigen Stärken richten!

Salutogenese und Ressourcenorientierung haben für die Arbeit im Kindergarten weitreichende Konsequenzen. Bislang beschäftigte sich die Präventionsarbeit bzw. die Gesundheitserziehung mit der Frage, was pädagogische Einrichtungen dafür tun können, um die Gesundheit der Kinder zu fördern. (Paulus 2004, S. 10f.) hat diesen Ansatz für den schulischen Bereich „vom Kopf auf die Füße“ gestellt und ein neues

Paradigma formuliert: Es gehe nicht mehr darum, die Bildungseinrichtungen in den Dienst von Gesundheit zu stellen, sondern vielmehr darum, Gesundheit in den Dienst der Bildungseinrichtungen zu stellen. Für Kindergärten bedeutet dies, dass sie sich der Gesundheitsförderung nicht mehr als einem von vielen anderen (Zusatz-) Themen widmen sollen. Vielmehr ist die Gesundheit der Kinder – wie auch die der pädagogischen Fachkräfte selbst – die Basis, ja die Voraussetzung für gelingende Bildung, Erziehung und Entwicklung. Nur wenn man gesund ist und sich wohl fühlt, kann man sich optimal entfalten und seine Entwicklungspotenziale nutzen.

Bewegung als Basis und Medium zur Gesundheitsförderung im salutogenetischen Sinn

Eine wesentliche Rolle für die gesunde Entwicklung von Kindern und für gelingende Bildungsprozesse spielt die Bewegung. Über Bewegung und Wahrnehmung treten die Kinder in einen Dialog mit ihrer Umwelt, sie erschließen sich ihre Welt über diesen Zugang. Bewegung und Wahrnehmung sind also die Grundlage, die Basis von Lern- und Entwicklungsprozessen (Zimmer, 1996):

- In der Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper entwickeln Kinder ein Bild von sich selbst und dem, was sie können. Sie erleben sich als wirksam. Sie lernen, wie sie die Welt beeinflussen und verändern können (Ich-Kompetenz oder personale Kompetenz).
- In der Auseinandersetzung mit der materialen Umwelt entdecken die Kinder die Beschaffenheit der Dinge. Sie lernen die Zusammenhänge und Strukturen der Welt kennen (Sach-Kompetenz).
- In der Auseinandersetzung mit an-

deren erfahren sie sich als wertvoll. Sie erleben, dass ihre Existenz anderen Menschen Sinn gibt, und dass andere für sie da sind, sie unterstützen. Sie lernen aber auch, dass andere ebenfalls Gefühle und Bedürfnisse haben, die es zu respektieren gilt (Sozial-Kompetenz) (Foto 1).

Bewegung hat für die Entwicklung von Kindern viele Funktionen: ihren Körper und sich selbst zu erfahren, sich zu verständigen und kooperieren zu können, zu gestalten und etwas hervorzubringen, Gefühle auszudrücken und etwas zu erfahren, zu erkunden, zu erforschen und zu experimentieren, sich mit anderen zu vergleichen und schließlich die eigene körperliche Leistungsfähigkeit den Anforderungen anzupassen (Zimmer 1996).

Bewegung kann so als Medium dienen, sie ist aber auch für sich genommen eine wichtige gesundheitliche Ressource, die es zu fördern gilt. Kinder brauchen Bewegung, um sich körperlich und geistig-seelisch gesund entwickeln zu können.

Dazu benötigen Kinder eine Umgebung, die Bewegung herausfordert und ihnen vielfältige Erfahrungsräume bietet.

Kinder brauchen u. a. Gelegenheiten:

- eigene Grenzen erproben zu können, (z.B.: beim Klettern, Springen, Balancieren); bezüglich der Ausdauer können Spiele und Bewegungshandlungen wie z.B.: weite Strecken laufen, Tanzen, Laufspiele mit selbstbestimmten Pausen, einen Hügel mehrmals hinauflaufen und herunterrutschen, längere Strecken mit Fahrgeräten zurücklegen, Wanderungen ... solche Gelegenheiten sein)
- die eigene Kraft spüren und einsetzen zu können (z.B. beim: Schieben, Ziehen und Tragen schwerer Gegenstände wie Reifen, Bretter, Holzklötze u. a. beim Bau einer Bewegungsbaustelle, Klettern und Hangeln am Klettergerüst, Ringen und Raufen ...)
- die eigene Schnelligkeit beim Toben



Abb. 1 Vom Fehlerfahnder (Lill, 2005, 20, © Lill).

und Spielen mit anderen einzusetzen (z. B. beim: Hang hinauf- und hinablaufen, Laufrad fahren, bei Fangspielen Verstecken spielen, ...)

- ihre koordinativen Fähigkeiten und Geschicklichkeit für unterschiedlichste Ziele einzusetzen (z. B. beim: Balancieren über einen Baumstamm, Zirkus spielen, Ball spielen, Darstellen verschiedener Tiere, Kriechen durch ein Tunnellabyrinth, Klettern auf einen Steinbrocken, in Alltagshandlungen beim: Kochen, Putzen, Reparieren, Seile knoten, Malen, Schneiden, ...)
- ihren Körper in An- und Entspannung, in Aktivität und Ruhe zu spüren (z. B. Spiele zum Wechsel von An- und Entspannung [Versteinern – Erlösen] Geschichten hören, Massagen und andere Berührspiele, sich zurückziehen in Höhlen und Nischen, in der Natur Stille erleben, ...).

Im Spiel und dort wo es selbst aktiv sein darf, lernt das Kind am besten. An dieser Aktivität sollte man ansetzen, wenn es darum geht, Themen oder Fähigkeiten weiter zu entwickeln (Zimmer 2004).

So hat ein bewegungsfreundlicher Kindergarten nicht die Aufgabe, wie es auf den ersten Blick scheinen mag, mit

den Kindern „nur“ Sport zu treiben und regelmäßig angeleitete Bewegungsangebote zu gestalten. Es sollen immer auch die situativen Anlässe, die sich im Alltag ergeben, zur „bewegten Entwicklungsförderung“ genutzt werden.

Wollen Erzieherinnen in und über die Bewegung die Kinder stärken, so bedeutet dies also auch: die Bewegungsbedürfnisse der Kinder ernst zu nehmen.

Ressourcen erkennen und fördern – (k)eine Selbstverständlichkeit?

Im vorangegangenen Abschnitt wurde dargestellt, warum es aus salutogenetischer Sicht so wichtig ist, schon im Kindesalter Ressourcen als wesentliche Faktoren für Gesundheit und Wohlbefinden zu stärken. Doch oft ist es gar nicht so selbstverständlich, die Schätze der Kinder als solche auch wahrzunehmen.

Wie im Cartoon (Abb. 1) überspitzt dargestellt, sind viele Erwachsene es eher gewohnt, nach Defiziten, nach den Problemen und den Schwierigkeiten in der Welt – und als Erzieherin bei den Kindern zu suchen. Allzu oft beginnen dann Sätze mit „Das Kind kann noch nicht, ...“ (Lill 2005). Köckenberger (2005) bemerkt

im Kontext von Kindern mit ADHS, dass es oft weniger als 10% des gesamten Verhaltens eines Kindes sind, die auf uns Erwachsene störend wirken. Dennoch steht hier „nicht mehr das Interesse an ihrer Individualität im Vordergrund, sondern die Fixierung auf Abweichungen von Entwicklungsnormen.“ (Knauf 2006, 102). Dieser vergleichende, einschätzende und bewertende Blick auf das Kind hat wiederum zur Folge, dass es, unweigerlich in eine „Schublade“ gesteckt wird, aus der es nur schwer oder gar nicht wieder herauskommt (Lill 2005; Irskens 2006).

Eine solch problematisierende Grundhaltung hilft nicht weiter. So bemerkt Königswieser (2006, 124): „Das Bild der Welt, das wir in uns tragen, überträgt sich auch auf unser Menschenbild. (...) Wenn etwas nicht so gelingt, wie man sich das vorstellte, kann man jemanden als hoffnungslos unfähig beurteilen oder (aber) als Lernkandidaten.“ (...) „Veränderung von Menschen (jedoch) passiert paradoxerweise vor allem durch das Akzeptieren ihres Soseins und nicht durch einen ständigen Veränderungsdruck“.

Es kommt also darauf an, wie wir die Umwelt und damit auch die Kinder aufgrund unserer eigenen Erfahrungen, Biographien und gerade herrschenden Stimmungen, wahrnehmen. Wahrnehmen ist dabei immer subjektiv und beinhaltet eine „Auseinandersetzung mit der eigenen Person, mit den eigenen Konstruktionen und Bildern“ (Kazemi-Weisari 2006, 88). Vor der Lebensbiografie einer anderen Erzieherin sind vielleicht ganz andere Interpretationen des Beobachteten möglich (Viernickel, Völkel 2005).

Wenn wir uns bewusst sind, dass unsere Wahrnehmung immer subjektiv ist und nicht von anderen geteilt werden muss, so wirkt sich dies auch auf unseren Sprachgebrauch – z.B. in einer Teamsitzung oder in einem Elterngespräch – aus: Anstatt der Feststellung „Das Kind ist unruhig“ könnten wir sa-

gen: „Ich nehme Unruhe an dem Kind wahr“. Bei der erstgenannten Feststellung wird die Unruhe dem Kind zugeschrieben, bei der zweiten ist die Ursache offen (Strätz 2006). Das heißt, ohne Schuldzuweisung oder Etikettierung kann nach passenden Lösungen für die Situation und für das Kind bzw. mit dem Kind gesucht werden.

Ressourcenorientiertes Arbeiten – auch bei vorhandenen Defiziten?

Auch wenn wir den Fokus auf die Stärken und Ressourcen richten, wollen und können wir nicht leugnen, dass es Erzieherinnen im Alltag auch mit Kindern zu tun haben, an denen sie Defizite wahrnehmen.

Die entscheidende Frage ist, wie wir mit diesen Defiziten – besser gesagt, den Passungsproblemen zwischen Kind und Umwelt – umgehen. Sehen wir vor allem die Schwächen der Kinder, so vermitteln wir ihnen – wenn natürlich auch ungewollt – subtil ihre Unzulänglichkeit. Viel hilfreicher und förderlicher ist es hingegen, darauf zu schauen, über welche Stärken auch diese Kinder verfügen, was sie besonders gut können. So stellt Köckenberger (2005, 24) fest: „Das Verblüffende an der stärkenorientierten Förderung ist für die Kinder und für uns, dass uns nur die Stärken und nicht die Schwierigkeiten interessieren – und dass trotzdem, oder gerade deshalb – Entwicklung passiert. Das Kind erhält Bestätigung. Sein Selbstvertrauen steigt, sein Selbstkonzept verändert sich. Es holt sich Stabilität durch seine Fähigkeiten.“

Ressourcenorientiertes Arbeiten, „Von den Stärken ausgehen ...“, wie Egger (2000) es betitelt, kann also auch heißen, die Stärken des Kindes zu nutzen, um mit diesen mögliche Schwächen und Defizite auszugleichen. Ob Trampolinspringen, mit dem Ball umgehen oder besondere Fähigkeiten in

der visuellen Wahrnehmung: wir setzen an den Stärken an, um dem Kind Angebote zu machen, bei denen es sich als erfolgreich erleben und gleichzeitig Erfahrungen in den Bereichen sammeln kann, bei denen noch Lern- und Entwicklungsbedarf besteht.

Zur Verdeutlichung ein Beispiel aus der Praxis:

Monika ist ein sehr stilles Kind. Sie ist passiv und entwickelt kaum Eigeninitiative.

Als still, passiv und wenig eigeninitiativ wird Monika beschrieben – vor dem Hintergrund der heutigen Leistungsgesellschaft eine eher negative Charakterisierung. Dahinter steht auch eine normorientierte Erwartungshaltung, wie aktiv Kinder sein sollen. Auch ist die Aussage über Monika verallgemeinernd. Es wird z.B. nicht danach gefragt, ob sich Monika vielleicht in anderen Situationen, z.B. in kleineren Gruppen, zusammen mit einer „besten Freundin“ oder auf dem Außengelände, anders verhält. Um ein wirklich umfassendes Bild zu erhalten, müsste das Kind genau, zu verschiedenen Zeiten und an unterschiedlichen Orten beobachtet werden. Das Augenmerk sollte dabei auch auf die Fähigkeiten, Interessen und liebenswerten Eigenheiten von Monika gerichtet sein.

Wird Monika nun mit einem ressourcenorientierten Fokus betrachtet, würde man vielleicht zu folgendem Ergebnis kommen:

Monika ist eher ein stilles Kind, sie hält sich in größeren Gruppen zurück. Doch draußen auf dem Klettergerät entwickelt sie viel Eigeninitiative, indem sie viel ausprobieret. Sie ist erweist sich beim Klettern als sehr kräftig und gewandt, traut sich bis auch ganz nach oben zu klettern. Man spürt, dass sie sich dort sicher fühlt.

Für Monika ist ihre Fähigkeit, gut klettern zu können, eine wichtige Ressource: Klettern bereitet ihr viel Spaß, sie fühlt sich wohl dabei, sie erlebt sich als erfolgreich, wenn sie auf dem Klettergerät herumturnt. Klettern gibt ihr Selbstvertrauen. Das wirkt sich in dieser Situation auch auf den Kontakt zu anderen Kindern aus: Sie ist im Freigelände wesentlich offener und selbstbewusster.

Um Monikas psycho-sozialen Ressourcen weiterhin positiv zu beeinflussen und ihr Selbstkonzept zu stärken, ist es wichtig, ihr Angebote zu machen, bei denen sie sich angenommen und sicher fühlt, die sie aber auch erleben lassen, dass sie etwas bewirken kann. Für das folgende Spiel wurde ein ihr vertrautes Terrain, wo sie sich wohl fühlt, z.B. das Klettergerüst, ausgewählt. Es sinnvoll, das Spiel zunächst in einer kleineren Gruppe durchzuführen.

Spiel: Raubtierfütterung im Zoo:

Im Zoo ist es Zeit für die Fütterung im „Raubtiergehege“. Die „Tiere“ sind hungrig und noch recht wild. Die „Raubtierpflegerin“ (Monika) muss sich mit ihrer Tasche voller „Fleischstücke“ (Kirschkernsäckchen) hoch auf dem Klettergerüst in Sicherheit bringen. Von dort aus kann sie das „Raubtiergehege“ gut überblicken und die Fütterung beginnen (Kirschkernsäckchen den Kindern zuwerfen, diese fangen sie auf oder sammeln sie ein).

Spielidee zur Ergänzung:

Damit die Fütterung für die „Zoobesucher“ interessant wird, gibt die „Tierpflegerin“ den „Löwen“ und „Tigern“ Aufgaben, die diese erst erfüllen müssen, um die „Fleischstücke“ zu bekommen (z.B. „Männchen machen“, sich gegenseitig durch die Beine krabbeln, „Purzelbaum schlagen“). Wenn die „Fütterung“ beendet ist, kuscheln sich die Raubtiere satt, zufrieden und müde von der

Vorführung in eine (Turnhallen-) Ecke, so dass die „Tierpflegerin“ sicher von ihrem Klettergerüst herabsteigen kann.

Es ist bekannt, dass Monika auf einem Bauernhof mit Pferden zu Hause ist: Wenn sie in der Gruppe etwas erzählt, dann von ihren Erlebnissen mit den Pferden. So bietet sich auch das folgende Spielthema für eine psychomotorisch orientierte Bewegungsstunde an.

Stundenbild: „Pferde“ (Quante 2004):

Mit den Kindern wird darüber gesprochen, bei welchen Tätigkeiten sie schon Pferde beobachtet haben (z. B. als Springpferde, Dressurpferde, Arbeits- und Kutschpferde, Geländereitpferde, Rennpferde).

Planungsrunde: Jedes Kind sagt, was sein Pferd ist und was es z. B. als Springpferd benötigt: „Mein Pferd ist ein Springpferd und braucht dazu Hindernisse. Die baue ich aus Kästen und Schaumstoffsteinen.“

Konstruktionsphase in Kleingruppen: Unterschiedliche Stationen, z.B. Galoppstrecke, Kutschenstraße, Springparcours werden gestaltet

Phase des Ausprobierens und Experimentierens. Die Kinder nehmen die jeweilige Rolle ihres ausgewählten Pferdes ein. In der Mitte ist ein Reifen (alternativ Kriechtunnel) aufgestellt, durch den das Kind kriechen kann, wenn es sich in ein anderes Pferd verwandeln will, um auch andere Stationen auszuprobieren.

Entspannung: Die „Pferde“ werden „gestriegelt“ (paarweise, ein Kind vom Rest der Gruppe). Dabei haben die „Pferde“ die Wahl: Ob sie sehr schmutzig, wo sie schmutzig sind, wie und womit sie gestriegelt werden möchten (lang, kurz, fest,

bestimmte Körperteile striegeln, Sandsäckchen/Igelball o.Ä. zur Auswahl).

Mögliche Spielideen zur Ergänzung:

A. Die „Pferde“ kommen auf Signal in den „Stall“ und werden gefüttert.

B. Einzelne „Pferde“ brechen aus, der „Pferdepfleger“ (Spielleiter, anderes Kind) fängt sie wieder ein.

Theoretischer Bezug: Die Kinder können sich mit ihren individuellen Interessen, mit ihren Stärken und Ideen einbringen. Sie können sich in den verschiedenen „Pferderollen“ ausprobieren und sammeln Erfahrungen bezüglich ihrer körperlichen Fähigkeiten. Sie sind an der gesamten Planung und Durchführung beteiligt. Das vermittelt ihnen das Gefühl, ernst genommen zu werden und Einfluss nehmen zu können.

Umsetzung des Schatzsuche-Gedankens im Kindergarten

Bisher wurden die Ressourcen der Kinder und deren Förderung genauer betrachtet. Im folgenden Abschnitt geht es um den Kindergarten als Gesamtsystem und darum, was eine ressourcenorientierte systemische Grundhaltung für alle Beteiligten – nicht nur für die Kinder – bedeutet.

Schatzsuche heißt: Systemisches Arbeiten

Ein Grundgedanke des systemischen Ansatzes ist, dass jeder Mensch als soziales Wesen nicht isoliert ist, sondern Teil eines Systems bzw. verschiedener Systeme mit bestimmten Strukturen, Regeln und Grenzen. Im Kindergarten leben und arbeiten viele Menschen zusammen. Da sind die Kinder und die Erzieherinnen, Hausmeister und Reinigungskräfte, aber auch El-

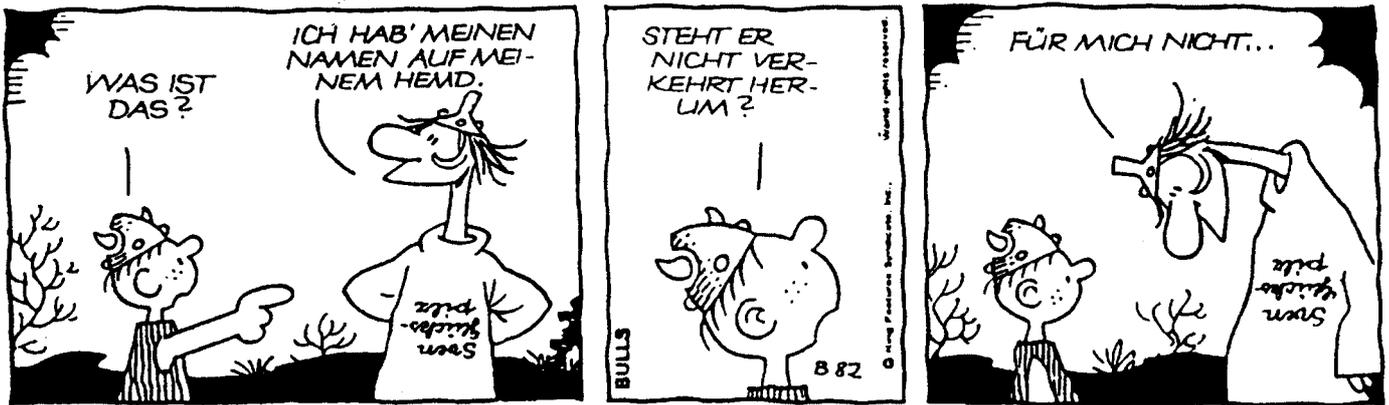


Abb. 2: Einen Sachverhalt aus verschiedenen Perspektiven betrachten (aus: Hargens (2003, 76, © KFS/distr. BULLS, Dick u. Chris Browne).

tern, Vertreter des Trägers und der Kommune, die Einfluss haben. Alle zusammen kann man als System bezeichnen, in dem die Verbindungen untereinander allerdings sehr unterschiedlich ausgeprägt sind.

Will man ein System positiv verändern, so müssen die Beteiligten aus der Perspektive der Beziehungen untereinander betrachtet werden. Treffend beschreiben Königswieser und Hillebrand (2006, 108): „Es geht nicht darum, einzelne Personen zu verändern (...), sondern darum, Strukturen, Beziehungsmuster und Denkschienen zu erkennen und Sichtweisen zu verändern, die ein anderes Verhalten ermöglichen.“ Nicht die Beseitigung von Störungen und Problemen, sondern das Erkunden unterschiedlicher Sichtweisen, vorhandener Ressourcen und das Finden von passenden Lösungen, die für alle Beteiligten zufriedenstellend sind, steht im Vordergrund. Diesem Ansatz liegt die Annahme zugrunde, dass jeder Mensch seine ganz spezifische Sicht auf ein Geschehen hat, weil jeder seine Wahrnehmung aktiv gestaltet. Jeder verhält sich so, wie es aus seiner Perspektive Sinn macht (Ungerer-Röhrich u. a. 2006, Königswieser 2006).

Eine Möglichkeit neue Wege zuzulassen ist, einen Sachverhalt aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten.

Beispiel für einen Perspektivwechsel:

Ein Perspektivwechsel wird erreicht, wenn eine Situation oder Problematik aus Sicht von anderen Erzieherinnen, Kindern oder Eltern oder einer weiteren Person geschildert wird, die zu dem System gehört.

Es sollen also Vermutungen über die Sicht anderer Beteiligter angestellt werden. Das wird u. a. mit verschiedenen sprachlichen Formulierungen erreicht, die auf das Denken, Fühlen und Handeln eines Anderen bezogen sind. Z.B.:

„Ich nehme an, dass wird vielen Eltern gut gefallen.“

„Wenn ich die Situation aus der Sicht von Peter betrachte, vermute ich, dass er niemandem weh tun wollte, ...“

„Die Kollegin hat wahrscheinlich gar nicht mich gemeint mit ihrem Vorwurf, ...“

„Mein Kind fände das ganz toll, wenn ich mich zu dieser Entscheidung durchringen könnte.“

„Ich spüre, dass mein Kind sich in der Situation nicht wohl fühlt.“

Ein weiterer Ansatz im systemischen Denken ist, dass das alte Denkschemata zu verlassen und neue Wirklichkeiten zu schaffen, nur funktioniert, wenn wir nicht Vergangenes thematisieren, son-

dern den Blick auf die Gegenwart und Zukunft richten (Ungerer-Röhrich u. a. 2006). Dies beinhaltet die Arbeit mit „Möglichkeiten, positiven Zukunftsbildern und Optionen“ (Königswieser 2006, 110). Hilfreich hierbei sind Fragen wie „Was läuft gut? Was ist ihre Vision?“ (Königswieser 2006, 110). So findet Bewegung nicht nur im physischen Sinne statt, sondern auch durch das Aufbrechen alter Denkschemata und das Anvisieren neuer Ziele in der Zukunft.

Schatzsuche heißt: Auch im Team nach Ressourcen suchen

Wenn der systemische Gedanke konsequent weitergeführt wird, dann heißt das auch: Nicht nur die Ressourcen der Kinder sind im Kindergarten von Bedeutung, sondern auch die der Erzieherinnen. Viele Erwachsene sind sich ihrer eigenen Stärken nicht bewusst, geschweige denn, über welche Ressourcen ihre Mitmenschen, z. B. die Kolleginnen im Team, verfügen. Eine Voraussetzung, um die Stärken der anderen zu entdecken, ist eine wertschätzende Grundhaltung sowie das „Vertrauen in die Fähigkeit zur Selbsthilfe und der Glaube an die Entwicklungsfähigkeit von Menschen und Organisationen“ (Königswieser 2006, 109). Bennis (1985) berichtet in einer Analyse besonders erfolgreicher Manager, dass ein

positives Selbstwertgefühl anziehend auf andere wirke, „weil es auch in ihnen ein Gefühl des Selbstvertrauens auslöse“ (Bennis, Nanus 1985 zit. nach Königswieser 2006, 122). „Gute Führungskräfte glauben (also) an sich und ihre Mitarbeiter“ (Königswieser 2006, 122). Ressourcenstärkung als Ziel der Kindergartenentwicklung hat zudem einen hohen motivationalen Wert: Vom Klagen darüber, was alles nicht geht, kommt man zum Staunen darüber, welche Möglichkeiten sich öffnen, welche ungeahnten Fähigkeiten in den Kolleginnen schlummern und was man gemeinsam bewegen kann.

Praxisanregungen für das Erkennen von Ressourcen im Kindergarten-Team:

Für jede Erzieherin ist eine „Schatztruhe“ (z.B. ein persönlich adressierter Briefumschlag) vorbereitet. Jedes Teammitglied schreibt nun für jede Kollegin mindestens zwei Stärken/„Schätze“ auf, die es an ihr besonders charakteristisch findet. Diese „Schätze“ werden anschließend in die jeweiligen „Schatztruhen“ oder Umschläge gesteckt und an die Adressaten verteilt.

Eine Auswertung sollte im Team erfolgen: Wie haben wir uns beim Lesen der Schätze gefühlt? Welche Schätze haben uns überrascht? Was löst diese Erfahrung bei uns aus? Auf welche Schätze sind wir besonders stolz? Welche Schätze möchten wir auch nach außen transparent machen?

**Schatzsuche heißt:
Beteiligung aller – auch die Ressourcen der Eltern wertschätzen und nutzen**

Eltern sind ebenfalls Teil des Systems Kindergarten und sie sind Experten in Bezug auf ihre Kinder. Darum ist es notwendig, dass Eltern und Erzieherinnen in einen Dialog treten, sich ge-

genseitig austauschen und ihre Kräfte bündeln, um für die Kinder bestmögliche Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsbedingungen zu schaffen. „Erziehungspartnerschaft“ heißt das Schlagwort, das auch in den neuen Bildungsplänen hoch gehalten wird (Ungerer-Röhrich u. a. 2006).

Um Ressourcen und (noch) nicht genutzte Potentiale der Elternschaft im Kindergarten zu erkennen, können folgende Leitfragen hilfreich sein: Wie ist unser Bild von Eltern und wie begegnen wir ihnen? Was tun wir, um in gesundheitsförderlicher Weise dazu beizutragen, dass Eltern und Kinder sich in unserer Einrichtung wohl fühlen? Inwieweit stärken unsere Angebote für Eltern und Familien deren physische und psychosoziale Ressourcen? Wie können wir dazu beitragen, dass Familien gegenseitig von ihren jeweiligen Ressourcen profitieren und auf diese Weise tragende Netzwerke entstehen? Inwieweit können bewegte Angebote hier einen Beitrag leisten?

Nicht außer Acht gelassen werden darf die Tatsache, dass die Elternschaft aufgrund der heterogenen Lebensläufe über einen fast unerschöpflichen Pool an Ressourcen – auch an bewegten Ressourcen – verfügt. Da gibt es Sportler, Bewegungskünstler und Tänzer, Musiker und Heimwerker, Ärzte und Feuerwehrmänner, Köche und Zauberer, die auf ganz unterschiedliche Weise die Arbeit im Kindergarten mitgestalten können. Es gibt Wortgewandte, die vielleicht gewillt sind, Pressearbeit zu unterstützen, oder Gärtner, die Bäume pflanzen oder Spendable, die finanzielle Unterstützung leisten. Der Förster kann vielleicht einen Waldspaziergang anbieten und die Übungsleiterin im Sportverein eine Turnstunde im Kindergarten gestalten. So können mannigfaltige Ressourcen von Eltern dazu genutzt werden, um die Arbeit mit den Kindern zu bereichern oder wie Textor (2006) bemerkt: „Kombinieren wir un-

sere Stärken mit denen der Eltern, werden wir den größten Erfolg bei der Bildung und Erziehung der Kinder haben.“

Fazit

„Schatzsuche“ im Kindergarten – die Orientierung an den Stärken und Ressourcen – hilft nicht nur Kindern, ihre Potentiale bestmöglich zu entfalten, sondern unterstützt die Kindertagesstätte als Ganzes im Prozess der Entwicklung zu einer bewegten und gesunden Bildungseinrichtung, in der sich alle Beteiligten wohl fühlen.

Kontakt

Ines Eisenbarth
Verena Popp
Universität Bayreuth
Institut für Sportwissenschaft
95440 Bayreuth

HYPERLINK

”mailto:schatzsuche@uni-bayreuth.de”
schatzsuche@uni-bayreuth.de
www.schatzsuche.uni-bayreuth.de

Literatur:

- Antonovsky, A. (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen. Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.) (2006): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Weinheim und Basel.
- Brehm, W., Pahmeier, I., Tiemann, M., Ungerer-Röhrich, U., Wagner, P., Bös, K. (2002): Psychosoziale Ressourcen. Stärkung von psychosozialen Ressourcen im Gesundheitssport. Ar-

- beitshilfen für Übungsleiter/innen. Frankfurt.
- Bender, D., Lösel, F. (1998): Protektive Faktoren der psychisch gesunden Entwicklung junger Menschen: Ein Beitrag zur Kontroverse um saluto- und pathogenetische Ansätze. In: J. Margraf, J., Siegrist, S., Neumer (Hrsg.): Gesundheits- oder Krankheitstheorie? Saluto- vs. pathogenetische Ansätze im Gesundheitswesen. Berlin, S. 117-145.
- Eggert, D. (2000): Von den Stärken ausgehen ... Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in der Lernförderungsdiagnostik. 4. Aufl. Dortmund.
- Hargens, J. (2003): Systemische Therapie ... und gut. Ein Lehrstück mit Hägar. Dortmund.
- Irskens, B. (2006): In: Einleitung. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Guck mal! Bildungsprozesse des Kindes beobachten und dokumentieren. Gütersloh, S. 11-15.
- Kazemi-Weisari, E. (2006): Von der Beobachtung zur Achtung. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Guck mal! Bildungsprozesse des Kindes beobachten und dokumentieren. Gütersloh, S. 87-93.
- Knauf, T. (2006): Stärken- statt Defizit-orientierung. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Guck mal! Bildungsprozesse des Kindes beobachten und dokumentieren. Gütersloh, S. 95-115.
- Köckenberger, H. (2005): ADS/ADHS mit Leib und Seele. Motorik, 28 (1), S. 20-30.
- Königswieser, R. (2006): Gelassenheit. In: Hillebrand, H., Sonuç, E., Königswieser, R.: Essenzen der systematischen Organisationsberatung. Konzepte, Kontexte und Kommentare. Heidelberg, S. 118-133.
- Königswieser, R., Hillebrand, M. (2006): Haltung. In: Hillebrand, H., Sonuç, E., Königswieser, R.: Essenzen der systematischen Organisationsberatung. Konzepte, Kontexte und Kommentare. Heidelberg, S. 107-117.
- Krenz, A. K. (2006): Der Verlust des Spiel-Raums Kindheit – Kinder(t)räume als Grundlage für eine kindorientierte Entwicklung. Motorik, 29 (1), S. 12-20.
- Lill, G. (2005): Unter Beobachtung. In: Betrifft Kinder, Heft 2/3, S. 18-21.
- Nestmann, F. (1996): Psychosoziale Beratung – Ein ressourcentheoretischer Entwurf. Verhaltenstherapie und Psychosoziale Praxis, 28, S. 359-376.
- Paulus, P. (2004): Schulische Gesundheitsförderung – vom Kopf auf die Füße gestellt. Von der Gesundheitsfördernden Schule zur guten gesunden Schule. Zugriff am 2.3.2006 unter: http://www.anschub.de/cps/rde/xber/S1D-0A000F0A-DD26884A/anschub/Manuskript_Schulische_Gesundheitsfoerderung.pdf.
- Quante, S. (2004): Ich bin ich – und das ist gut so! In: Niedersächsischer Turnerbund e.V.: Dritte Lehrtagung Gesundheitssport „gesund und mobil“, S. 167-172.
- Rutter, M. (2000): Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. In: Shonkoff, J. P., Meisels, S. J. (Hrsg.): Handbook of early childhood intervention. Cambridge, S. 651-682.
- Schiffer, E. (2000): Wie Gesundheit entsteht. Salutogenese: Schatzsuche statt Fehlerfahndung. Weinheim, Basel.
- Strätz, R. (2006): Bildungsvereinbarung NRW – Beobachtung und Dokumentation. Zugriff am 12.08.2006 unter: <http://www.spi.nrw.de/material/guckmal.pdf#search=%022Str%C3%A4tz%20Reiner%20%20Bildungsvereinbarung%20NRW%22>.
- Textor, M. (2006): Familienfreundliche Kindertagesstätten. Zugriff am 17.04.06. unter: HYPERLINK „<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1068.html>.“ <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1068.html>.
- Ungerer-Röhrich, U., Biemann, A., Eisenbarth, I., Popp, V., Quante, S., Thieme, I. (2006): Schatzsuche im Kindergarten. Ein ressourcenorientierter Ansatz zur nachhaltigen Förderung von Gesundheit und Bewegung. Zugriff unter: <http://everlearn.info/> (Geschützter Bereich; Anmeldung erforderlich).
- Viernickel, S., Völkel, P. (2005): Beobachten und dokumentieren im pädagogischen Alltag. Freiburg
- Willutzki, U. (2003): Ressourcen: Einige Bemerkungen zur Begriffsklärung. In: Schemmel, H., Schaller, J. (Hrsg.): Ressourcen. Ein Hand- und Lesebuch zur therapeutischen Arbeit. Tübingen, S. 91-110.
- Zimmer, R. (1996): Handbuch der Sinneswahrnehmung. Grundlagen zur ganzheitlichen Erziehung. Freiburg, Basel, Wien.
- Zimmer, R. (2004): Toben macht schlau! Bewegung statt Verkopfung. Freiburg, Basel, Wien.

Auf der Basis des Konzepts „Schatzsuche im Kindergarten“ haben die Autorinnen an der Universität Bayreuth ein Blended-Learning-Angebot für Kindergärten entwickelt. In der ersten Pilotphase wurde die Entwicklung in den Kindergärten durch die Techniker Krankenkasse finanziert. Nach einer einjährigen Erprobung startet das nächste Online-Seminar im März 2007. Nähere Informationen siehe Info oder www.schatzsuche.uni-bayreuth.de