



Frühkindliche Bildung und Erziehung in verschiedenen Krisengebieten

Eine Studie von Caritas Schweiz

von Beatrice Rutishauser Ramm

Ergänzungen von Geri Meili bezüglich Kosovo

Inhalt

1. Einleitung	1
2. Grundlagen der frühkindlichen Bildung	3
2.1. Hintergrund des Caritas Ansatzes.....	3
2.2 Bewegung, Sinnesentwicklung, Immunsystem.....	9
2.3 Spiel-, Sprach-, und Zeichnungsphasen und ihre jeweilige Bedeutung für die frühkindliche Entwicklung	10
2.4 Krisengebiete erfordern eine angepasstes Unterrichtsmodell.....	15
2.5 Unterschiedliche Entwicklungsdefizite – Aspekte für die Unterrichtsgestaltung.....	17
2.6 Physische-, seelische-, und kognitive Entwicklung ermöglicht Kindern ein bewusstes Umsetzen	19
2.7 Zusammenfassung	22
3. Spezifik der frühkindlichen Bildung in Notfallsituationen	24
3.1 Ansatz Notfallpädagogik: negativen Stress umwandeln, körperliches und seelisches Immunsystem stärken.....	25
3.1.1 Frühkindliche Förderung von Roma-Kindern im Kosovo	26
3.1.2 Mit Hilfe von Geschichten Verstehen und Akzeptieren lernen	28
3.2 Wirkungen einer gesundenden frühkindlichen Erziehung.....	31
3.3 Weiterbildung der Lehrpersonen	32
4. frühkindliche Förderung von Caritas in Krisengebieten	34
4.1 Ausstattung von frühkindlichen Bildungseinrichtungen in Krisengebieten	35
4.2 Methodik-Didaktik in Krisensituationen – projektübergreifende Herausforderungen.....	38
4.3 Bedeutung von Spielplätzen	40
4.4 Zusammenfassung	42
5. Adaptierbarkeit - Erfahrungen aus den Projektländern	43
5.1 Kosovo.....	43
5.1.1 Hintergrund und Entstehungsgeschichte	43
5.1.2 Beweggründe	43
5.1.3 Projekte	44

5.2 Tschetschenien.....	48
5.2.1 Hintergrund und Entstehungsgeschichte	48
5.2.2 Beweggründe	48
5.2.3 Entwicklung der Vorschulpädagogik in Tschetschenien	49
5.3 Republik Moldau	49
5.3.1 Hintergrund und Entstehungsgeschichte	49
5.3.2 Beweggründe	50
5.3.3 Entwicklung der notfallpädagogischen Arbeit in der Republik Moldau	50
5.3.4 Zusammenfassung.....	56
5.4 Wirkungen der Caritas Projekte: Vorher-Nachher	57
5.4.1 Kosovo.....	57
5.4.2 Tschetschenien	57
5.4.3 Republik Moldau.....	58
5.5 Elternarbeit wird in allen Projektländern gefördert.....	59
6. Herausforderungen für die Umsetzung	60
6.1 Problemanalyse	60
6.2 Politische Herausforderungen	61
6.3 Zusammenfassung	64
7. Aus- und Weiterbildung von Fachkräften für die frühkindliche Bildung	65
7.1 Modulare Weiterbildung von Vorschullehrern.....	65
7.1.1 Unterrichtsmethodik in der Lehrerbildung	68
7.1.2 Herausforderungen und Qualitäten der modularen Weiterbildung	70
7.1.3 Akkreditierung des Weiterbildungsprogramms im Kosovo	72
7.1.4 Weiterbildung in Tschetschenien	72
7.1.5 Weiterbildung in der Republik Moldau	73
7.2 Erfolge und Schwierigkeiten bei der formalen Anerkennung	74
7.2.1 Formale Anerkennung der Weiterbildung im Kosovo	75
7.2.2 Formale Anerkennung der Weiterbildung in Tschetschenien	75
7.2.3 Formale Anerkennung der Weiterbildung in der Republik Moldau	76

7.3 Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien	77
7.4 Unterricht wird mentoriert.....	77
7.5 Unterrichtsmaterial für Lehrpersonen und Eltern	78
7.6 Zusammenfassung	78
8. Multiplikatoreffekt am Beispiel erfolgreicher Einrichtungen	80
8.1 Empfehlungen.....	81
8.2 Lobbyarbeit für die Anliegen von Kindern, Frauen und benachteiligten Bevölkerungsgruppen.....	82
8.3 Zusammenfassung	83
9. Fazit.....	84
10. Literaturverzeichnis	86
10.1 Literatur	86
10.2 Evaluationen, Berichte	89
11 Bildnachweis	89
12 Autorennotiz.....	89
13. Dank	90

Abkürzungsverzeichnis¹

BNE	Bildung für Nachhaltige Entwicklung
COBEC	Community Based Education Centers
CPD	Continued Professional Development
DRR	Disaster Risk Reduction
IPF	Initiative für Praxisforschung (Ipf multiversity international university of competencies)
ISSA	International Step by Step Association
MEST	Ministry for education, science and techniques
MoU	Memorandum of understanding
NGO	Non-governmental organization
RAE	Roma Ashkali Egyptians
RECI	Roma Early Childhood Inclusion
TB	Tuberkulose
Unicef	United Nations Children's Fund
WHO	Weltgesundheitsorganisation

¹ alphabetisch geordnet

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Schematische Zusammenschau der drei Grundprinzipien frühkindlicher Entwicklung. Der horizontale Pfeil deutet an, dass Spiel-, Zeichnungs- und Sprachentwicklung sich gegenseitig beeinflussen.	3
Abb. 2: Schema Spiel-, Sprach- und Zeichnungsentwicklung.....	12
Abb. 3: Belebtes Chaos wird selbständig ausgedrückt (Bild 1)	12
Abb. 4: Geometrische Figuren werden im Chaos sichtbar und separieren sich (Bild 2)	13
Abb. 5: Gerade und Krumme werden zum Kopffüssler zusammengesetzt (Bild 3)	14
Abb. 6: „Oben“ und „unten“ trennen sich; Bildinhalt senkt sich auf den Boden, Ausdruck wird reicher (Bild 4)	15
Abb. 7: Bildinhalt verankert sich im Boden (Bild 5)	15
Abb. 8: Caritas-Ansatz frühkindlicher Bildung im Kontext des Zweidimensionen-Modells nach Rossbach	17
Abb. 9: Gedichte werden mit Bewegungen geübt und vielfältig repetiert (laut, leise, nur mit Körpersprache)	21
Abb. 10: Kinder erproben mathematisches Tun, Kinder zählen mit alten Filzstifthülsen auf ihren Fingern (Tschetschenien).....	22
Abb. 11: Roma-Kinder legen Formen mit PET-Flaschendeckeln	27
Abb. 12: Kinder aus Tschetschenien malen den starken Held einer Geschichte unterschiedlich: Im Gespräch mit dem Kind zeigte es mit seinem Finger auf den Bauch der drei Gestalten.	29
Abb. 13: Kinder aus Tschetschenien malen den starken Held einer Geschichte unterschiedlich: In diesem Fall wird die Stärke des Helden in dessen Bauch lokalisiert.....	29
Abb. 14: Kinder aus Tschetschenien malen den starken Held einer Geschichte unterschiedlich: Hier wird die Stärke des Helden in dessen Armen und Händen lokalisiert.	30
Abb. 15: Kinder aus Tschetschenien malen den starken Held einer Geschichte unterschiedlich: In diesem Fall wird die Stärke des Helden ausserhalb der gemalten Person lokalisiert.	30
Abb. 16: Praktische Lehrerbildung in Kabardino-Balkaria: Lehrerinnen beim Erproben von mathematischem Erleben.....	33
Abb. 17: frühkindliche Förderung der Caritas	34
Abb. 18: Ausstattung von frühkindlichen Bildungseinrichtungen	38
Abb. 19: Spielplatz beim Tuberkulosekrankenhaus in Chişinău (Republik Moldau) Er wurde von einer Schulklasse gemeinsam mit der Firma Kukuk realisiert.	41
Abb. 20: Kinder gestalten kreativ mit Farbe vor dem Dielli Zentrum	46
Abb. 21: Caritas Programm in der Republik Moldau	51

Abb. 22: Das Mädchen hilft einem anderen Kind im Krankenhaus sich anzuziehen	54
Abb. 23: Kinder spielen im Krankenhaus mit Streichholzschachteln.....	55
Abb. 24: selbstgemachte Rennwagen	58
Abb. 25: Ausdruck wird vielfach erprobt. Hier mit geometrischen Formen, in Papier.	63
Abb. 26: Modulkatalog	67
Abb. 27: Krankenschwestern setzten um was sie gelernt haben; Händewaschen und spielen.....	74
Abb. 28: Soziales Miteinander beim Essen in Tschetschenien	76

1. Einleitung

Caritas Schweiz (fortan: Caritas) betätigt sich in der frühkindlichen Bildung in Krisengebieten seit dem Jahr 2002. Im Rahmen der internationalen Zusammenarbeit führt Caritas unterschiedliche Entwicklungsprojekte durch, die dem Leidensdruck der Kinder in politischen, sozialen und wirtschaftlichen Krisensituationen entgegenwirken sollen. Die hier vorliegende Studie soll einerseits als Kapitalisierung der Erfahrungen von Frühkindförderungs-Projekten von Caritas im Kosovo, in Tschetschenien sowie in der Republik Moldau dienen und andererseits zu einer Konzeptualisierung und Systematisierung des Ansatzes von Caritas beitragen.

In der Tradition internationaler Reformpädagogik (u.a. Fröbel, Steiner, Montessori) stehend, werden Programme zur Förderung von Kindern von 1 – 7 Jahren seit 2003 im Kosovo, seit 2006 in Tschetschenien und seit 2009 in der Republik Moldau durchgeführt. Während im Kosovo und in Tschetschenien Kindergärten aufgebaut wurden, entwickelte Caritas in der Republik Moldau spezielle notfallpädagogische Fördermassnahmen für Kinder, die sich in medizinischer Langzeitpflege (TB-Spital, Hautverbrennungsklinik) aber auch in sozialen Ausnahmesituationen (im Strafvollzug der Mütter) befinden.

Caritas stützt sich bei ihrer Arbeit auf staatliche Bildungsstrukturen, arbeitet in und mit öffentlichen Kindergärten bzw. bemüht sich bei Neugründungen von Kindergruppen und Kindertagesstätten, dass diese sich möglichst nahtlos in die staatlichen Erziehungsprogramme einfügen und sucht im Rahmen eines kritischen Dialogs die enge Zusammenarbeit mit den Behörden.

Werden Kinder während und nach Konflikt- und Krisensituationen (Kriege, Naturkatastrophen etc.) nicht geschützt und in ihrer Entwicklung gefördert, besteht die Gefahr, dass eine ganze Generation nachhaltige Schäden davonträgt. Die erschwerten Lebensumstände können insbesondere bei kleinen Kindern zu unterschiedlichsten körperlichen und seelischen Reaktionen führen, welche nicht nur die Lernbereitschaft massiv einschränkt, sondern auch die Gesundheit und das Entwicklungspotenzial beeinträchtigen können. In Konflikt- und Krisensituationen ist in erster Linie anhaltender und negativer Stress zu nennen, dem viele Kinder ausgesetzt sind. Um Lernfähigkeit und Lernbereitschaft der Kinder wieder erhöhen zu können und sie auf die Erfüllung der curricularen Vorgaben vorzubereiten, muss eine umfassende frühkindliche Bildung in Krisengebieten auch gesundheitsfördernde Aspekte berücksichtigen.

Caritas hat dieses Problem erkannt und spezielle Ansätze der frühkindlichen Förderung in Konflikt- und Krisengebieten entwickelt und wendet diese erfolgreich an. In den von Caritas

durchgeführten Projekten kann nachgewiesen werden, dass Kinder durch gezielte pädagogische Massnahmen so gefördert werden können, dass sie ihre Gesundheit durch unterschiedliche Erfahrungen, die Körpergefühl und Selbstbewusstsein stärken, stabilisieren können. Diese Grundvoraussetzung für späteres Lernen und Interesse an der Welt muss für Kinder in Konflikt- und Krisensituationen erst wieder sichergestellt werden, bevor reguläre pädagogische Massnahmen überhaupt erfolgreich zum Einsatz kommen und wirken können.

Diesen spezifisch in und für Konflikt- und Krisensituationen erarbeiteten und erweiterten, frühkindlichen Bildungsansatz von Caritas kann man mit dem Begriff „notfallpädagogische Bildung“ umschreiben. Damit soll verdeutlicht werden, dass im Kontext von Konflikt- und Krisensituationen eine frühkindliche Bildung notwendig ist, in der nicht die Erfüllung von Curricula das primäre Ziel ist, sondern zunächst die körperliche und seelische Gesundheit sowie die Ausgeglichenheit der Kinder im Fokus steht. Durch das Schaffen einer nachhaltigen Gesundheit, die auf gutem Körpergefühl und gefestigtem Selbstbewusstsein aufbaut, werden zudem weitere Kompetenzgrundlagen gefördert. So zeigen Schülerinnen und Schüler², die ein Programm zu frühkindlicher Bildung von Caritas besucht haben, durchwegs erhöhte Sozialkompetenzen. Diese Beobachtung wurde bereits während einer ersten Evaluation im Jahr 2006 durch Professor David Selby vom *Institute for Sustainable Education* in Plymouth bestätigt.

Im ersten Teil der Studie (Kapitel 2 bis 4) werden zunächst Grundlagen der frühkindlichen Bildung sowie deren Besonderheiten in Konflikt- und Krisengebieten dargestellt. Zudem werden methodisch-didaktische Massnahmen in einen systematischen Zusammenhang mit aktuell diskutierten Erziehungsmodellen gestellt. Im zweiten Teil der Studie (Kapitel 5 bis 8) werden die einzelnen Projekte dargestellt sowie deren Schwierigkeiten, Ausbaumöglichkeiten und Resultate diskutiert.

² Bei der Erstellung dieses Textes wurde auf eine geschlechtergerechte Sprache geachtet. Soweit personenbezogene Bezeichnungen in männlicher Form aufgeführt sind, beziehen sie sich auf alle Geschlechter in gleicher Weise.

2. Grundlagen der frühkindlichen Bildung

Der Ansatz von Caritas hat sich aus der jeweils aktuellen Beobachtung der Kinder in einer Konflikt-, Krisen- oder einer anderen temporären Notfallsituation entwickelt. Die besonderen Lebensumstände in einem solchen Umfeld hemmen sowohl Ausdruck als auch Sinneswahrnehmung der Kinder. Ziel des Caritas-Ansatzes ist, diese Kinder auf der Grundlage allgemeiner Entwicklungsgesetze zu unterstützen, die sich aus dem Zusammenspiel von Spiel-, Sprach- und Zeichnungsentwicklung ableiten lassen.



Abb. 1: Schematische Zusammenschau der drei Grundprinzipien frühkindlicher Entwicklung. Der horizontale Pfeil deutet an, dass Spiel-, Zeichnungs- und Sprachentwicklung sich gegenseitig beeinflussen.

Aufgrund der Beobachtung dieser drei grundlegenden Entwicklungsprinzipien können unterstützende methodisch-didaktische Instrumente gefunden werden, die sich in Krisengebieten bewähren.

2.1. Hintergrund des Caritas Ansatzes

Der Caritas Ansatz steht in der Tradition der Reformpädagogik. Die beiden Pädagogen Pestalozzi (1746 – 1827) und Fröbel (1782 – 1852) stellten die Frage an die Pädagogik im Allgemeinen und die Frühkinderziehung im Speziellen, wie ein Kind förderlich erzogen werden kann. „Fröbel geht in seiner Spieltheorie von der Annahme aus, dass dem Menschen ein „Beschäftigungstrieb“ angeboren sei.“ (Barow-Bernstorff 1971, 157) Durch seine Beobachtungen stellte er Kindern bewusst hergestelltes Spielmaterial zur Verfügung, zu denen unter anderem Holzbauklötze gehörten. Die beiden Reformpädagogen Maria Montessori (1917)

und kurz darauf Rudolf Steiner (1919) haben ihre pädagogischen Ansätze nach dem ersten Weltkrieg formuliert, und es ist anzunehmen, dass beide diese auch auf diejenigen Kinder ausgerichtet haben, die den ersten Weltkrieg miterlebt hatten. Beide Reformpädagogen haben die Entwicklung des Kindes ins Zentrum gestellt und proklamierten eine gesundheitsfördernde Pädagogik. Die Ärztin Maria Montessori nahm sich zudem der Rechte und der Förderung behinderter Kinder an. Rudolf Steiner gründete eine Schule für die Arbeiterkinder der Waldorf Astoria Fabrik (auch weil er gute Bildung für alle Kinder forderte) und entwickelte basierend auf den Entwicklungsgesetzmässigkeiten von Kindern einen prozessorientierten Lehrplan, der heute noch in den Rudolf Steiner Schulen beziehungsweise Waldorfschulen auf der ganzen Welt unterrichtet und weiterentwickelt wird. Zudem war eines der grundlegenden Ziele von Steiners Erziehungskunst, soziale Fähigkeiten schon in Kindheit und Jugend zu wecken (Calgren 1996, 18). Die Reggiopädagogik wiederum wurde nach dem zweiten Weltkrieg in der Stadt Reggio nell'Emilia (abgekürzt auch Reggio Emilia genannt) entwickelt und lässt sich „als Erziehungsphilosophie verstehen, die eine Reihe von Grundannahmen und flexibel handhabbaren Praxiselementen miteinander verbindet.“³ So wird der Unterrichtsraum zur kreativ-Werkstatt, damit Tätigkeit und Phantasie zusammenkommen können.⁴ Emmi Pikler wies, ebenfalls in den Jahren nach dem zweiten Weltkrieg, darauf hin, dass „eine achtsame Haltung dem Kind gegenüber vom ersten Lebenstag an“ zu pflegen sei. Ihre Forschung richtete die Ärztin auf die selbständige Aktivität im Säuglings- und Kleinkindalter „der aktiven und ungestörten Bewegungsentwicklung, dem eigenständigen Spiel, der Verbindung zwischen Bewegungs- und Spieltätigkeit“⁵. Zudem erforschte sie die Stufen der Aufmerksamkeitsfähigkeit von kleinen Kindern, einer Grundlage des kognitiven Lernens. Im gleichen Zeitraum wie Emmi Pikler forschte die Pädagogin Elinor Goldschmied und erkannte, dass ein simpler Alltagsgegenstand für das kleine Kind eine Faszination ausübt und kreierte „Schatzkisten“, die „Treasure Baskets“ die es Babys ermöglichen ihre Umwelt zu erforschen und sensorische Erfahrungen zu machen.⁶ All diese Aspekte dienen als Hinweise für die Frühkindliche Förderung in Krisengebieten und Notfallsituationen.

Die methodisch-didaktischen Hinweise dieser Reformpädagogen zur Förderung von Kindern in den ersten Lebensjahren können wie folgt zusammengefasst werden:

- für das Kind Möglichkeiten schaffen, damit es seine eigenen Handlungen leiten und seinen Willen lenken kann (vgl. Montessori 1992); dies entspricht auch neueren Forschungsergebnissen: „Die wirksamsten Programme zur Entwicklungsförderung

³ Reggio Pädagogik: [http:// www.paediko.de](http://www.paediko.de)

⁴ [http:// www.familie.de/kind/kita-kindergarten/artikel/reggio-pedagogik](http://www.familie.de/kind/kita-kindergarten/artikel/reggio-pedagogik)

⁵ [http:// www.pikler.de/data/konzept.html](http://www.pikler.de/data/konzept.html).

⁶ [http:// www.mcgraw-hill.co.uk](http://www.mcgraw-hill.co.uk)

setzen bei selbst initiierten Lernprozessen der Kinder an.“ (Laewen, Anders (Hrsg.) 2002);

- bewusster Umgang mit umfassender Sinnesförderung: Lebens-, Tast-, Bewegungs-, Gleichgewichts-, Riech-, Geschmacks-, Wärme-, Seh-, Hör-, Sprach-, Gedanken-, Ich-Sinn (Auer 2007, Zimmer (1995, 1997)) als tägliches Erfahrungslernen (Rudolf Steiner 1909/1917 in Auer 2007); Steiner nahm die moderne, erweiterte Sinnes-Schulung vorweg, deren Bedeutung durch die moderne Hirnforschung bestätigt wird;
- unterschiedliche Ausdrucksmöglichkeiten fördern, mit den Stärken der Kinder arbeiten und nicht gegen die Schwächen der Kinder ankämpfen (Reggio-Pädagogik); das bewusste Einsetzen der Körpersprache als methodisch-didaktisches Werkzeug entspricht diesem Vorgehen und unterstützt das Imitieren;
- Beobachtungshinweise für die motorische Entwicklungsförderung des ganz kleinen Kindes gaben Emmi Pikler und Elinor Goldberg.

Alle genannten Pädagogen stehen in der Tradition der Reformpädagogen, die ein methodisch-didaktisches Gegengewicht bildeten zu den staatlichen Schulen und Curricula, die sich mehr auf die Bedürfnisse des jeweiligen Staates ausrichten als auf Bildung im umfassenden Sinne und Förderung von Individualitäten. Die Geschichte der Reformpädagogik entwickelte sich weiter mit der Erforschung von Friedensförderung durch Erziehung, die mitberücksichtigt, wie Unterricht erteilt wird, damit die Methodik - Didaktik des Unterrichts auf den thematischen Inhalt des Unterrichts abgestimmt ist. (Nicklas, Ostermann 1976) Somit bezieht sich die Friedenspädagogik oder Erziehung zur Friedensfähigkeit nicht nur auf inhaltliche Aspekte sondern gleichzeitig darauf, wie Unterricht erteilt wird. Der methodisch-didaktische Ansatz richtet sich nicht nur nach dem curricular vorgegebenen Lernstoff sondern auch nach dem Alter und Entwicklungsstand der Kinder. Was in der frühen Kindheit eher als Erfahrungslernen im Vordergrund steht, verwandelt sich stetig zu einem studierenden Lernen. Unicef bemerkt bezüglich Friedensförderung: „Starting peace building in early childhood is of paramount importance.“ (Unicef 2013,1) Sie bildet „the foundation of lifelong learning.“ (Unicef 2013,1) Die Friedenspädagogik berücksichtigt in der Unterrichtsplanung die Lebenssituation, das Geschlecht und den kulturellen Hintergrund der Kinder, die Lebensumstände und die Bedürfnisse der Lehrer in Aus- und Weiterbildung. Zudem verankern sich globale Gesichtspunkte in der Pädagogik (Selby, Rathenow 2003), indem globale Verknüpfungen und Zusammenhänge im Unterricht sichtbar gemacht werden. Ökonomische und ökologische Gesichtspunkte werden sowohl im Schulzusammenhang als auch beim Unterrichtsinhalt immer wichtiger. Dies umso mehr als erkannt worden ist, dass die Art und Weise wie Unterricht erteilt wird zur Gesundheitsförderung, Suchtprävention, Salutogenese und Resilienz (Marti 2006) beitragen kann. In den Forschungen

von Aaron Antonovsky, die unter dem Begriff „Salutogenese“ zusammengefasst werden, kann ein positiver präventiver Blick gefunden werden, der aufzeigen konnte, dass die Seele Einfluss auf körperliches Befinden hat und Krankheitsverläufe beeinflussen kann. Währendem der Körper durch ein gestärktes Immunsystem eine Resistenz erwerben kann, erwirbt sich die Seele eine Resilienz. „Resilienz bezeichnet die Fähigkeit eines Menschen, sich trotz widriger Umstände, trotz Niederlagen, Kümernissen und Krankheiten immer wieder zu fangen und neu aufzurichten.“ (Rampe 2005, 9) Auch diese vorbeugenden Massnahmen werden zur nachhaltigen Erziehung gezählt.

In der Fortführung nehmen nachhaltige Gesichtspunkte in der Erziehung weiter an Bedeutung zu, da weitere Themenbereiche unter das Dach der nachhaltigen Erziehung schlüpfen: Dazu gehört die Prävention von Naturkatastrophen (DRR) oder Notfallpädagogik (Emergency Education) die sich an den pädagogischen Notfall nach einer Katastrophe (Krieg, Naturkatastrophe, anderes) anschliesst und für Kinder in speziellen Lebenslagen erforderlich ist.⁷ Da der Caritas Ansatz in unterschiedlichen Krisengebieten zum Tragen kommt, kann er unter notfallpädagogischen Massnahmen zusammengefasst werden und orientiert sich an einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, wie sie die sogenannte Bonner Erklärung von 2009 vorstellt.

In dieser Bonner Erklärung⁸ wurden verschiedene Aspekte einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zusammengefasst, von denen hier die für diese Studie relevanten Punkte vorgestellt werden:

- *„Through education and lifelong learning we can achieve lifestyles based on economic and social justice, food security, ecological integrity, sustainable livelihoods, respect for all life forms and strong values that foster social cohesion, democracy and collective action.“ (Point 5)*

Dies gilt im Besonderen für eine frühkindliche Bildung, die es ermöglicht, dass Kinder auch unterschiedliche soziale, kommunikative und künstlerische Kompetenzen erlernen können, die oft in Schulen in Krisengebieten zu kurz kommen.

- *“Education for sustainable development contributes to creating resilient, healthy and sustainable societies through a systemic and integrated approach. It brings new relevance, quality, meaning and purpose to education and training systems.” (Point 7)*

⁷ <http://www.ineesite.org>

⁸ <http://www.esd-word-conference-2009.org>

- *“We recognise that education is a significant factor in improving human well-being. We now have the knowledge and experience available to significantly improve the contents, methods and purposes of education.” (Point 12)*

Gerade weil Gesundheitsaspekte in der Erziehung einen immer grösseren Stellenwert bekommen, gilt es diese immer mehr im Schulzusammenhang zu beachten und in der Lehrerbildung zu bearbeiten. Dies gilt im Besonderen in Krisengebieten, da dort die Kinder durch das Erlebte und ihre Lebensumstände in ihrer Gesundheit unterschiedlich beeinträchtigt sind und lernen müssen, mit negativem Stress umzugehen, der sich immer dann einstellt, wenn Anforderungen die eigenen Ressourcen übersteigen. Denn „je jünger ein Kind ist, desto weniger Ressourcen stehen ihm zur Verfügung, um sich selbst zu schützen, was eine nicht abgebaute Energie zur Folge hat.“ (Levine, Kline 2004, 22). „Denn die nachhaltigste Folge traumatischer Erlebnisse auf die Psyche beruht auf der Unfähigkeit, Erregungszustände zu regulieren, Gefühle von Wut, Angst und Trauer zu steuern und in Worte zu fassen, sowie Reize angemessen wahrzunehmen und sich auf die Umwelt einstellen zu können. Je jünger ein Kind zum Zeitpunkt der Traumatisierung ist und je länger ein Trauma andauert, desto so grösser ist seine diesbezügliche Gefährdung.“ (Steck 2003,38) Ein erlittenes Trauma “liegt nicht im Ereignis, es ist vielmehr so, dass sich das Trauma im Nervensystem befindet.“ (Levine, Kline 2004, 22). Somit ist verständlich, dass bei Kindern, die traumatische Erlebnisse in einem zusätzlich von permanentem negativem Stress durchsetztem Alltag durchlebt haben, eine Wahrnehmungsblockade entstehen kann. Denn „die Zusammengehörigkeit im Raum-, Zeit- und Selbsterleben für eine Situation geht verloren.“ (Unfried 2003, 63). Es kann in der Praxis beobachtet werden, dass der „Energietau“ zu vielfältigen Ausdrucksblockaden führt. Aggression gegen sich und andere sind die Folge: „der Aggressionsapparat erweist sich [...] als ein Hilfssystem des Motivationssystem: Bindung, Akzeptanz und Zugehörigkeit sind überlebenswichtig. Sind sie bedroht, reagieren die Alarmsysteme des menschlichen Gehirns. Als unmittelbare Folgen zeigen sich Angst und Aggression.“ (Bauer 2011, 61) Da das kleine Kind durch seinen starken Motivationsdrang Erfahrungen sammelt, gilt es eine Methodik-Didaktik zu finden, die eine motivierende frühkindliche Förderung ermöglicht, um das allgemeine Lebensgefühl wieder zu verbessern. Denn wenn „ein Kind die Möglichkeit hat, sich aus der Erstarrung heraus in einen Zustand des Fliessens zu begeben, bilden sich in seinem Körper Ressourcen, die das Selbstvertrauen, die innere Stärke und die Selbstachtung fördern.“ (Levine, Kline 2004, 103). Dies kann bestätigt werden, denn Kinder, die an einem Caritas-Programm zur frühkindlichen Bildung teilgenommen haben, sind vorbereitet in die Primarschule eingetreten und fielen durch ihre kommunikativen und sozialen Kompetenzen auf.

Akute und chronische Krankheiten (z.B. Infektionskrankheiten) können ebenso Entwicklungsrückstände verursachen, darum sind kleine Kinder darauf angewiesen, dass die

vitale Kindheit genutzt wird, diese möglichst nachholen zu können. "For children who experience disability, it is a vital time to ensure access to interventions which can help them reach their full potential." (Unicef 2012, 4)

"Science has provided us with a better knowledge of climate change and of the Earth's life support systems; it has gathered significant knowledge about HIV and AIDS, malaria, tuberculosis, heart diseases, and other serious health challenges. We know more about natural systems, and human impacts on them, and the ways that biodiversity supports our well-being." (Point 13)

Das Wissen um diese Krankheiten und darum, dass Medikamente bei Kindern Lernprobleme auslösen können, gilt es auch in den Schulzusammenhang einzubeziehen, genauso wie die Umgebungsgestaltung in Spital- oder Schulzusammenhängen, in denen Kinder mit oder ohne Infektionskrankheiten pädagogisch betreut werden. Denn „Stress erhöht [...] nicht nur die Anfälligkeit für bestimmte Erreger, sondern behindert den Körper auch, sich mit ihnen auseinander zu setzen.“ (Bauer 2004, 30) Somit kann durch notfall- und friedenspädagogische Methodik-Didaktik Kindern nachhaltig geholfen werden.

- *"Re-orient education and training systems to address sustainability concerns through coherent policies at national and local levels. Develop and implement ESD policies through co-ordinated inter-sectoral/inter-ministerial approaches that also involve business and the corporate sector, civil society, local communities and the scientific community."* (Point 15 d)
- *"Support the incorporation of sustainable development issues using an integrated and systemic approach in formal education as well as in non-formal and informal education at all levels, in particular through the development of effective pedagogical approaches, teacher education, teaching practice, curricula, learning materials, and education leadership development, and also by recognizing the significant contribution of non-formal education and informal learning as well as vocational and work-place learning. Sustainable development is a cross-cutting theme with relevance to all disciplines and sectors."* (point 15 f)

Diese angesprochenen Punkte regen an, in Krisengebieten individuelle Lösungen in der Aus- und Weiterbildung zu vereinbaren und Unterrichtsinhalt wie auch die Form, wie Unterricht erteilt wird, flexibler zu gestalten. In Zukunft wird es vermehrt notwendig sein, dass verschiedene Ministerien und Fakultäten zusammen arbeiten. Zudem gilt es in Krisengebieten interdisziplinäre Module zu entwickeln, die sowohl in der Lehrer- wie in der Krankenpflegeausbildung praktisch

vermittelt werden können. Damit wird erlebbar, dass Gesundheitsförderung ganz konkret mit der Art, wie Unterricht erteilt wird, zusammenhängt.

Die Studie soll zeigen, dass Caritas in ihrem Ansatz der frühkindlichen Bildung und Erziehung viele der Punkte bereits umgesetzt hat, wie sie auch von der Bonner Erklärung gefordert werden:

- Situations-adäquate Lehrerbildung (modulare Aus- und Weiterbildung, Mentoring) und Elternarbeit;
- Friedenspädagogische, frühkindliche Förderung (kulturell, gender- und situationsangepasst) unter Berücksichtigung einer gesundenden frühkindlichen Methodik – Didaktik;
- Ökonomische und ökologische Aspekte werden berücksichtigt.

2.2 Bewegung, Sinnesentwicklung, Immunsystem

Die kindliche Entwicklung wird im Allgemeinen durch „Bewegung“ angeregt, äusserlich wird diese durch die Extremitäten bemerkbar und innerlich ermöglichen die Spiegelzellen einem Kind die Fähigkeit zur Nachahmung, um auf diese Weise seine Gefühlseindrücke verstärken zu können. Der natürliche Motivationsdrang eines Kindes führt zu einer stetigen Erweiterung von Beweglichkeit und Sinneswahrnehmungen. Die Tätigkeit der Reflektion muss sich ein Kind im Laufe seiner ersten Lebensjahre erst erarbeiten. Indem unterschiedliche Erfahrungen miteinander verknüpft werden, lernt ein Kind schliesslich die Konsequenzen seiner Handlung fühlen und vorausschauend zu handeln. Während der Motivationsdrang im Laufe der Entwicklung allmählich abnimmt, nimmt das Reflexionsvermögen zu und ermöglicht einem Kind dies immer besser auch unabhängig vom aktuellen Handeln anzuwenden.

Bereits im Mutterleib hat ein Kind einfache Sinneswahrnehmungen, die nach der Geburt durch Reflexe (insbesondere Greifen und Saugen) sowie durch Seh- und Hörwahrnehmungen und die Unterstützung der Spiegelzellen erweitert werden, und einem Kind so bereits früh das Imitieren ermöglichen. Zu diesen sensomotorischen Tätigkeiten, die bereits als Spiel gelten, gehört auch alles mit dem Mund zu ertasten und abzuschmecken. Dadurch wird eine Vielfalt von Bewegungen angeregt, weiterentwickelt und differenziert (u.a. sich drehen, sitzen, krabbeln, greifen, schmecken, schmieren, Largo 2004). Bereits im ersten Jahr imitiert ein Kind Tätigkeiten und versucht Körpersprache und Klang der Stimmen, insbesondere der Eltern, zu lesen und zu interpretieren. Kinder drücken sich individuell durch Bewegungsvielfalt und Möglichkeiten zur Sinneswahrnehmung mit ihren ganzen Körpern aus. Sensomotorische Spieleindrücke und Tätigkeits-Erfahrungen, beispielsweise in der Natur, regen Synapsen-Verbindungen an, welche

einem Kind Sicherheit und Kontrolle über den eigenen Körper vermitteln. Sicherheit und Kontrolle über den eigenen Körper, beispielsweise in Form von Gleichgewicht, spielen eine zentrale Rolle, um aufrecht Stehen und Gehen zu können, was einem Kind wiederum eine neue Wahrnehmung seiner Umgebung ermöglicht und neue Erfahrungsmöglichkeiten eröffnet.

Mit wachsender Sinnestätigkeit entwickelt sich ebenfalls das Immunsystem von Kindern weiter. Ein Immunsystem hat die Aufgabe körperfremde Stoffe, die auf den Organismus einwirken, zu erkennen, unschädlich zu machen und so zu verarbeiten, dass diese auch in Zukunft erkannt und eingeordnet werden können. Sowohl die Sinneswahrnehmung wie das Immunsystem entwickeln sich ein ganzes Leben lang weiter und profitieren durch vielfältige Anregung und Eigenaktivität.

2.3 Spiel-, Sprach-, und Zeichnungsphasen und ihre jeweilige Bedeutung für die frühkindliche Entwicklung

Jede kindliche Entwicklung wird durch eine vorangegangene Tätigkeit vorbereitet. Sobald ein Kind gehen kann, beginnt es verschiedene Materialien zusammensetzen und zu zerlegen. Dies geschieht im zwei- wie auch im dreidimensionalen Raum. Neben einsetzendem Konstruieren von physischen Gebilden, beginnt auch die Konstruktion einer Sprache, indem Laute zu Worten werden und aus „Zwei-Wort-Aussagen“ allmählich Sätze entstehen. Diese zusammensetzenden Tätigkeiten erlernen Kinder in der frühen Kindheitsentwicklung, die durch gebende und nehmende Handlungen vorbereitet und geübt werden.

Während Kinder äusserlich einen gestalterischen Ausdruck finden, verspüren sie ein inneres Bedürfnis, ihre Bewegungsfreude auch zeichnerisch im Bild auszudrücken. (siehe Lebéus 1993, Brochmann 2000) So entstehen in Zeichnungen erst Bewegungsknäuel, die aber schon bald in geometrische Formen übergehen, dies vorbereitet durch das Konstruktionsspiel.

In seinen Spielen imitiert ein Kind nun, was es in seinem Lebensraum wahrnimmt (z.B. es kocht wenn die Mutter kocht) und führt seine Spielsachen eigenständig mit Taten und Worten. Erfahrungen aus dem Alltag werden in spielerische Tätigkeiten eingeflochten. So kann für ein Kind durchaus ein Holzstück zu einer Puppe oder einem Auto werden. Im Laufe der kindlichen Entwicklung zeigt ein Kind seine wachsende Vorstellungskraft mit immer facettenreicherem Spiel. Ein nächster Entwicklungsschritt zeigt sich dadurch, dass geometrische Formen nicht mehr übereinander sondern nebeneinander gestaltet werden. Gleichzeitig entwickeln sich Rollenspiele, in denen Kinder in konkrete Berufe schlüpfen, welche durch eigene Erfahrungen in der Umgebung wahrgenommen werden. Auf diese Weise nehmen Kinder beim Spielen zusehends eine gestalterische und selbstbestimmende Rolle ein.

In der Trotzphase erlebt es durch den Widerstand neue wichtige Erfahrungen (siehe Einsiedler 1994, Meier 2000). Wie Kinder beim Gehen lernen immer wieder umgefallen und so physische Schmerzen aushalten müssen, lernen sie nun seelische Schmerzen auszuhalten. Durch die Zusammensetzung von geometrischen Formen (Gerade und Krümme) zu einem „Kopffüssler“ erschaffen Kinder in ihrer Vorstellung eine beseelte Person, welche für sie zur Trägerin ihrer Gefühle wird. Durch das Vermögen, geometrische Formen unterschiedlich zusammenzusetzen, können Kinder nun ihre inneren Bilder selbständig ausdrücken. Im nächsten Schritt differenziert sich in der Zeichnungsentwicklung das Oben und das Unten auf dem Papier, die immer reicher werdende Bildgestaltung senkt sich sozusagen auf die Erde.

Im Regelspiel üben Kinder dann selbstbestimmte Regeln ein- und auszuhalten und das Gewinnen und Verlieren zu akzeptieren. Sämtliche Spielformen werden von den Kindern gemischt und mit anderen Kindern in unterschiedlichen Altersstufen oder alleine gespielt, neugierig experimentiert und ausgestaltet.

Das Spiel stellt eine komplexe Lernform dar, denn Kinder erwerben dabei motorische, sprachliche, mathematische und soziale Fähigkeiten. Während dem Spiel kommt die intrinsische Motivation zum Tragen. Ist ein Kind aus sich selbst heraus gewillt, sich einer Aufgabe zu stellen (intrinsische Motivation), nutzt es seine Ressourcen zumeist optimal.⁹ Intrinsische Motivation steht nicht im Widerspruch zu extrinsischer Motivation, denn auch gestellte Aufgaben können selbstbestimmend erlebt werden, „wenn Handlung, das angestrebte Handlungsereignis und die erwarteten Ergebnisfolgen dem gleichen Thema angehören.“ Förderlich für die intrinsische Motivation ist „wenn das konkrete Handlungsziel eindeutig einem allgemeinen Ziel zugeordnet ist, wobei beides dann möglichst eindeutig einer bestimmten Tätigkeit zugeordnet ist.“ (Rheinberg 2004, 14) Dies unterstützt die Entwicklung von Impulskontrolle, Frustrationstoleranz und Mitgefühl sowie auch die Formierung eines Selbstwirksamkeitskonzepts und eines Handlungs- und Planungskonzepts. Das Spiel fungiert als „Lern- und Entwicklungsmotor“, „durch welchen sich kognitive und soziale Fähigkeiten entfalten.“ (Leuchter 2013) Somit ist das Spiel (auch malen ist für das Kind ein Spiel) für kleine Kinder „Vorbereitung auf die Verantwortlichkeiten, die in der nächsten Entwicklungsphase auf sie zukommen.“ (Donaldson 2004, 71) Wird ein Entwicklungsschritt nicht durchgearbeitet, so hat dies negative Konsequenzen für die weitere kindliche Entwicklung.

⁹ Hüther G, *Sich zu bewegen lernen heißt für's Leben lernen! Die erfahrungsabhängige Verankerung sensomotorischer Repräsentanzen und Metakompetenzen während der Hirnentwicklung*, <http://www.gerald-huether.de/populaer/veroeffentlichungen-von-gerald-huether/texte/sich-bewegen-gerald-huether/index.php>, 25.1.2014

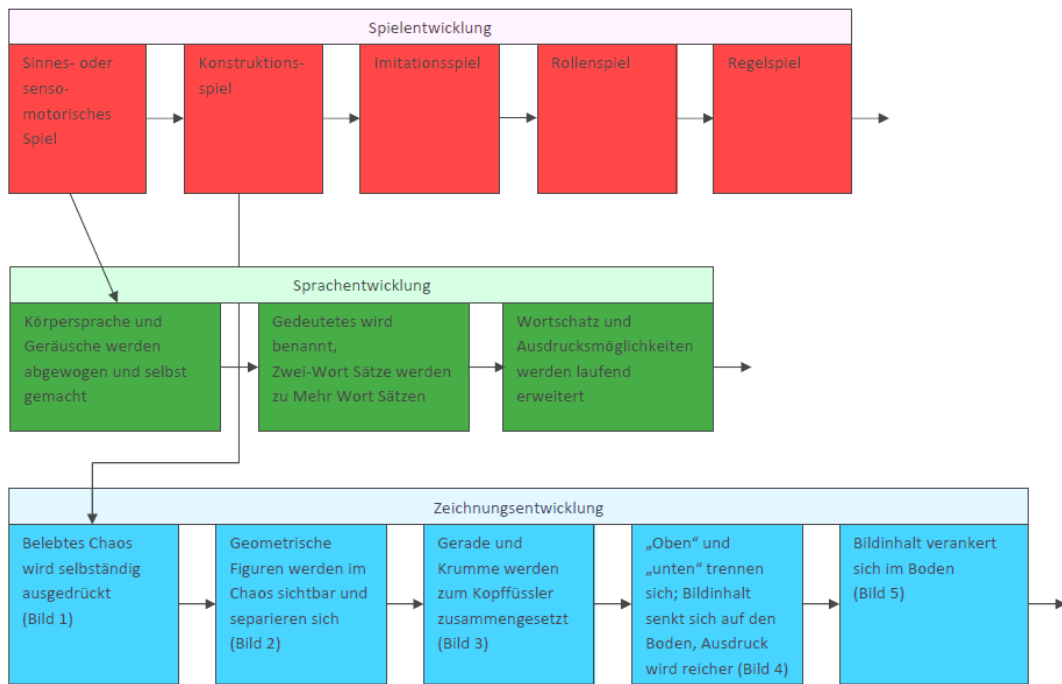


Abb. 2: Schema Spiel-, Sprach- und Zeichnungsentwicklung

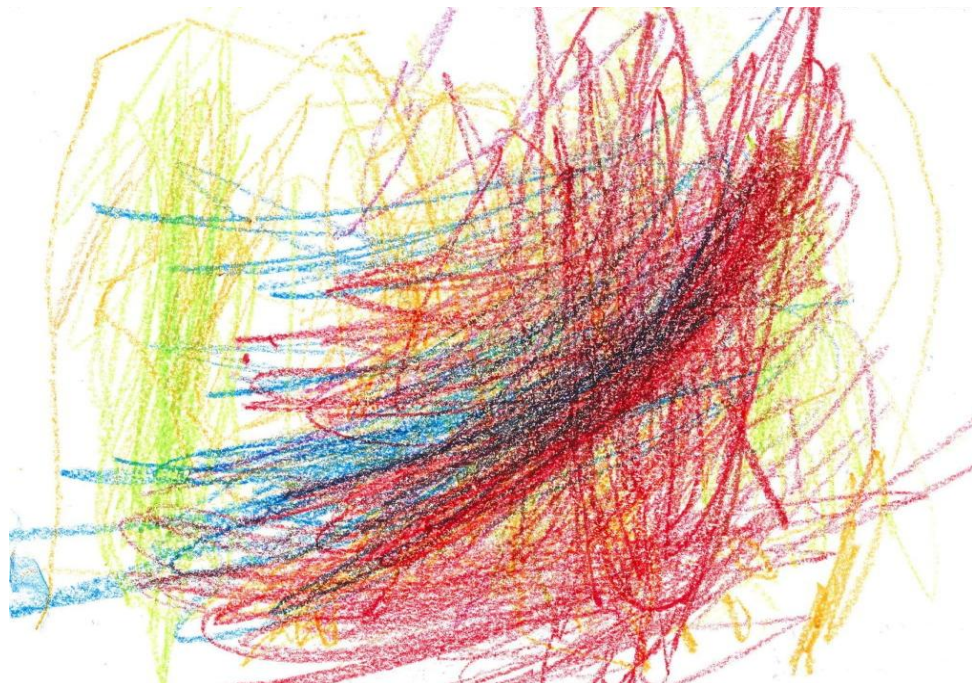


Abb. 3: Belebtes Chaos wird selbständig ausgedrückt (Bild 1)



Abb. 4: Geometrische Figuren werden im Chaos sichtbar und separieren sich (Bild 2)



Abb. 5: Gerade und Krumme werden zum Kopffüssler zusammengesetzt (Bild 3)



Abb. 6: „Oben“ und „unten“ trennen sich; Bildinhalt senkt sich auf den Boden, Ausdruck wird reicher (Bild 4)



Abb. 7: Bildinhalt verankert sich im Boden (Bild 5)¹⁰

In der Zeichnungsentwicklung werden Entwicklungsprozesse sichtbar, welche Kinder ohne fremde Hilfe gestalten. Durch Spiel, gemalte Bilder und Sprache lassen Kindern Erwachsene an ihrem Entwicklungsprozess sowie an ihrem individuellen Ausdruck teilhaben.

2.4 Krisengebiete erfordern eine angepasstes Unterrichtsmodell

Kinder, die negativem Stress ausgesetzt sind oder ihren natürlichen Tatendrang nicht ausleben können, haben oft nicht die Möglichkeit ihre forschende Neugierde, Geschicklichkeit und Kreativität zu vertiefen. Dies kann dazu führen, dass sie Entwicklungsschritte im Zusammenwirken der Spiel-, Sprach-, und Zeichnungsentwicklung nicht erleben und dadurch ihre weitere Entwicklung behindert wird. „Early stress can affect brain function, learning, and memory adversely and permanently. New research provides a scientific basis for the obvious fact that children who experience extreme stress in their earliest years are at greater risk for developing a variety of cognitive behavioral, and emotional difficulties later in life” (Unicef 2014) In Konflikt- und Krisengebieten ist dies sehr häufig beobachtbar. Betroffen können auch Kinder

¹⁰ Die Zeichnungen der Abbildungen 4 – 8 entstanden am 24.9.13 in Oiscara in Tschetschenien.

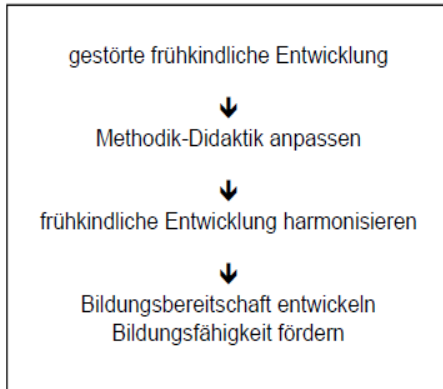
sein, deren Eltern in ihrer eigenen Jugend Krieg oder Katastrophen miterlebt haben. Dadurch dass Eltern, ausgelöst durch eigene Kriegserlebnisse, eine stark verminderte Naturbeziehung haben, können sie ihren Kindern keinen Bezug zur Natur und ihrer Umgebung vermitteln. Im Gegenteil wird der Bewegungsradius von Kindern in Krisengebieten oftmals auf die eigene Wohnung beschränkt, da Eltern auf diese Weise für Kinder relevante Umgebungsgefahren (wie bspw. Minen, ungesicherte Baustellen oder unsichere Strassen) minimieren wollen. Der für die kindliche Entwicklung essenzielle Bezug zur Natur wird somit durch gut nachvollziehbare Sicherheitsbedenken der Eltern eingeschränkt. Als Folge davon können betroffene Kinder ihren kindlichen Bewegungsdrang oftmals nicht ausleben. Dadurch werden ihre Sinne unterversorgt. Als Folge davon entwickeln Kinder einen verminderten Bezug zu ihrem eigenen Körperbewusstsein. Oft schwingen sich diese Kinder zuerst mit schaukelnden Bewegungen ein bevor sie das ebenfalls frühkindliche Geben und Nehmen üben und bevor sie ins Konstruktionsspiel eintauchen und in einer Gruppe mitgestalten.

Mit Hilfe eines unterstützenden Unterrichtsaufbaus können verpasste Entwicklungsschritte jedoch in kurzer Zeit nachgeholt werden. Denn Kinder, die später Spiel-, Sprach-, und Zeichnungsphasen nachholen, verweilen nur kurz in den jeweiligen Phasen. Der Caritas Ansatz frühkindlicher Bildung in Krisenregionen hat deshalb zunächst das Ziel, die dort vielfach aus unterschiedlichen Gründen gestörte frühkindliche Entwicklung durch eine angepasste Methodik-Didaktik zu harmonisieren und für die betroffenen Kinder wieder eine grundlegende Bildungsbereitschaft herzustellen sowie nachfolgend ihre Bildungsfähigkeit zu fördern. Dadurch haben Kinder in betroffenen Krisenregionen die Möglichkeit, aus einer anhaltenden oder zeitweiligen pädagogischen Notsituation den Anschluss an die pädagogische Normalität zu finden. Auf diese Weise kann das staatliche Schulsystem unterstützt werden, das in den betroffenen Ländern unmittelbar nach einer Krise oft noch nicht in der Lage ist, auf krisenbedingte frühkindliche Entwicklungsprobleme einzugehen.

Um die spezifischen Fördermöglichkeiten von Kindern im Vorschulalter systematisch zu erkennen und darauf aufbauend gezielt Fördermöglichkeiten einleiten zu können, wird als Grundlage das Modell von Rossbach (2010) eingeführt.

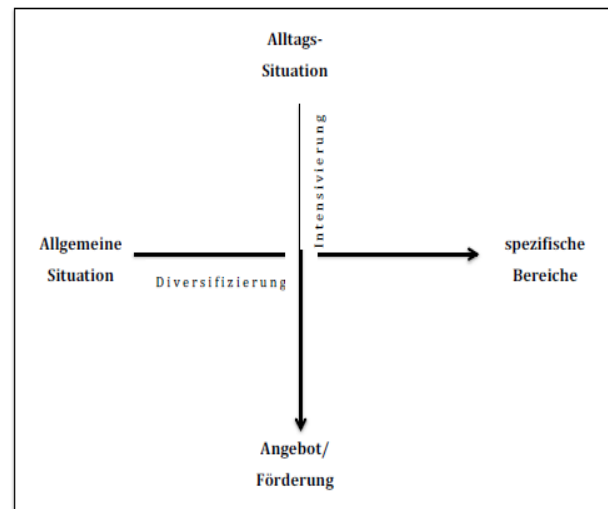
Anders als in Krisenregionen, wo es zunächst darum geht, die seelische und körperliche Gesundheit der Kinder zu harmonisieren und ihre Bildungsbereitschaft wiederherzustellen, wird in PISA-Ländern inzwischen intensiv nach spezifischen Fördermöglichkeiten für Kinder im Vorschulalter gesucht, um darauf aufbauend gezielte Fördermöglichkeiten einleiten zu können. Ein Beispiel dafür ist das Modell von Rossbach (2010), das nach spezifischen Fördermöglichkeiten für Kinder im Vorschulalter sucht, um darauf aufbauend gezielte Fördermöglichkeiten einleiten zu können.

Krisensituation



frühkindlicher Förderungsansatz von Caritas

Frühkindliche Bildung nach Rossbach



frühkindliche-Pädagogik nach Rossbach (2010)

Abb. 8: Caritas-Ansatz frühkindlicher Bildung im Kontext des Zweidimensionen-Modells nach Rossbach

2.5 Unterschiedliche Entwicklungsdefizite – Aspekte für die Unterrichtsgestaltung

Kinder aus Krisengebieten weisen beispielsweise nach kriegerischen Auseinandersetzungen, wie sie im Kosovo oder in Tschetschenien stattgefunden haben, unterschiedliche Entwicklungsdefizite auf. Der reformpädagogisch geprägte Ansatz von Caritas passt die frühkindliche Bildung in Krisengebieten auf diese Entwicklungsdefizite an und baut den Unterricht darauf auf. Die auf Gesundheitsförderung ausgelegte frühkindliche Bildung von Caritas gestaltet die Schuljahresplanung unter Einbezug der oftmals prekären Verhältnisse in einem von Krisen geprägten Land. Nicht nur während sondern auch nach im Besonderen für Kinder sehr traumatischen Erlebnissen wie Kriege oder Naturkatastrophen werden Kinder mit negativem Stress belastet. Beispielsweise das Aufbauen und Einreißen von Gebäuden und die dadurch inhärente Veränderung der bekannten Umgebung in einer Wiederaufbauphase ist für kleine Kinder ein weiterführender Unsicherheitsfaktor, den es zu verstehen und verarbeiten gilt.

Der frühkindliche Bildungsansatz von Caritas unterstützt Kinder beim Nachholen von verpassten Entwicklungsschritten und bereitet sie auf das erfolgreiche Erfüllen curricularer Anforderungen der Schule vor. Er beinhaltet soziale Aktivitäten, zu denen Imitations- und Rollenspiele gehören. Diese Spielformen verstärken die seelische Ausdrucksebene in der frühkindlichen Bildung.

Zuerst wird das Raumwahrnehmungsvermögen der Kinder geübt. Dazu sind insbesondere verschiedene Sinnesspiele geeignet. Erst wenn dies gefestigt ist, sind die Kinder bereit für kognitive Förderung. So können gegen Ende des Schuljahres vermehrt mathematische Prozesse sowie Formerfassung und Gestaltung erarbeitet werden. Es werden z.B. unterschiedliche Materialien erfahren und gespürt, ob sie lang oder kurz, schwer oder leicht sind. Und diese Materialien werden der Reihe nach geordnet und sortiert. Auch unterschiedliche Serien mit unterschiedlichen Materialien sollen die Kinder legen können. Zudem gilt es die Qualität der Zahlen zu erspüren und das Zählen gemeinsam spielerisch zu entdecken. Dies sind wichtige Vorbedingungen für mathematisches Tun und für die Fähigkeit Buchstaben abstrahieren zu können. Gleichzeitig werden mit diesen unterschiedlichen Tätigkeiten graphomotorische Fähigkeiten geübt. Die Feinmotorik wird mit handwerklichen Aktivitäten weiter ausgebildet. So wird z.B. zuerst Papier gerissen (Makromotorik) bevor Formen mit einer Schere ausgeschnitten werden (Mikromotorik). Dies entspricht einem prozesshaften Vorgehen, da dem Kind zuerst leichte Aufgaben zur Verfügung gestellt werden, die dann immer differenzierter und ausgestalteter und dadurch schwieriger werden. So wird die kognitive Förderung wie konkrete mathematische Prozesse und Formerfassung, die eine Vorbedingung sind, um Buchstaben abstrahieren zu können, erst gegen Ende des Schuljahres vermehrt erarbeitet. Denn zu diesem Zeitpunkt ist das Raumwahrnehmungsvermögen, das insbesondere durch verschiedene Sinnesspiele geübt worden ist, bereits vertieft. Auch dies entspricht einem methodisch-didaktisch prozesshaften Vorgehen. Dieses Vorgehen macht es möglich, dass unterschiedliche Kompetenzen der Kinder auch miteinander und aneinander geübt werden können und Kinder Führungsrollen übernehmen können. So kommt es nie zu einer Unterforderung.

Das Wissen über Entwicklungsprozesse und die Fähigkeit, dass das Kind aus der komplexen Erfahrung beginnt diese zu differenzieren, kann methodisch-didaktisch genutzt werden. Dies kann Anhand von Rollenspielen gut erläutert werden: Ein Kind übt zum Beispiel im Rollenspiel „Markt“ verkaufen und kaufen und erlernt somit spielerisch mathematische und sprachliche Kompetenzen in einer komplex gestalteten und lebensnahen Handlung. In diesem Rollenspiel entscheidet ein Kind selbst welche Produkte es kaufen und verkaufen möchte. Auf diese Weise lernen Kinder, dass jede Entscheidung eine Konsequenz zur Folge hat und sie erarbeiten sich gleichwohl einen gedeckten Wissens- und Erfahrungsschatz in ihrem jeweiligen kulturellen Umfeld. Kinder lassen ihre Erfahrungen in Spiele einfließen und können ihr Lernen selbständig im Alltagsleben nachprüfen und vertiefen. So werden kulturelle Aspekte, mit denen ein Kind aufwächst, in den Unterricht miteinbezogen und vermieden, dass Kinder in eine Parallelwelt geführt werden (beispielsweise durch Ausführungen von Lehrbuchbeispielen, zu denen Kindern in Krisensituationen keinen persönlichen Bezug haben können). Die Berücksichtigung von kulturellen Aspekten in Frühförderprogrammen ist für Kinder, welche unter negativem Stress

oder Traumata leiden, besonders wichtig, da sie sich so leichter mit ihrer Heimat identifizieren und heimisch fühlen können. Zu dieser Beheimatung weiter beitragen kann eine Unterrichtsplanung, die Wochenthemen so auswählt, dass sie sich wie ein „roter Faden“ sowohl durch den Unterrichtstag als auch durch die gesamte Woche ziehen und mit der Umgebung korrelieren. Kinder können auf diese Weise eine Beziehung zu ihrer unmittelbaren Umgebung aufbauen, welche sie mit der Zeit immer besser verstehen. Eine ausbalancierte methodisch-didaktische Unterrichtsgestaltung beachtet des Weiteren, dass sich bei den Kindern Entspannungs- und Konzentrationsphasen abwechseln.

An unter starkem negativem Stress und Traumata leidende Kinder werden beim Caritas Frühförderprogramm bewusst durch eine Methodik-Didaktik gestärkt, welche die Motivation unterstützt und fördert:

- Eine natürliche Autorität der Lehrperson gibt den Kindern Anregung und Halt. Aufgaben werden so gestellt, dass Kinder über sich herauswachsen und ihren Entwicklungsprozess erweitern können.
- Eine rhythmische Unterrichtsgestaltung gibt den Kindern unbewusst Sicherheit.

Ein weiteres Element ist die Möglichkeit Scheitern zu dürfen, um sich verbessern zu können. Das Üben und Überwinden von Schwierigkeiten wird von den Kindern erlebt und von den Lehrpersonen aktiv gefördert. Ein zentraler Bestandteil der frühkindlichen Erziehung von Caritas in Krisengebieten ist deshalb das Fördern von vernetzenden Fähigkeiten.

2.6 Physische-, seelische-, und kognitive Entwicklung ermöglicht Kindern ein bewusstes Umsetzen

Äussere und innere Bewegung „massieren“ die Seele eines Kindes. Beispielsweise kann das Erzählen eines Märchens bei Kindern Gefühle wie Spannung, Angst, Sympathie oder Antipathie erzeugen. In Märchen wird Unrecht einer Konsequenz zugeführt, ein wichtiges Übungsfeld um die Reflektion zu erlernen. Zudem ermöglicht das Hören von Märchen, dass Kinder die Oralität erleben, eine wichtige Vorstufe der Literalität (Sanders 1998). Beim Zuhören können sich Kinder das Erzählte bildlich vorstellen um die eigenen unterschiedlichen Gefühlsnuancen erweitern zu können. Diese Körperwahrnehmungs- und Gefühlseindrücke werden im Körpergedächtnis eines Kindes verankert und in späteren Jahren kann wieder darauf zurückgegriffen werden.

Ein Entwicklungsschritt wird, lange bevor er erkennbar wird, ühend vorbereitet und ergänzt. Dies gilt für die physische-, seelische-, und kognitive Entwicklung. Indem ein kleines Kind Geben und Nehmen oder Verstecken und Hervorholen von Spielsachen und anderen Gegenständen imitierend übt, bereitet es die seelischen Ausdrucksfähigkeiten vor, die später mit der Sprache

ergänzt wird. Ein Kind beginnt zu separieren und zu reflektieren. Dieses Vorgehen ist in der Sprachentwicklung ebenfalls zu erkennen: Bewegung wird zu Ton und Töne zu Wortlauten. Später wird eine Tätigkeit angehängt wie folgend dargestellt werden kann:

„WauWau“ (Kind imitiert einen Hund mit seinem ganzen Körper)	Hund (meist wird dieser noch mit der Hand angezeigt)	Hund rennt (das Kind bleibt stehen und erklärt eine Handlung)	Der braune Hund bellt laut. (Der Hund kann beschrieben werden auch ohne dass dieser sichtbar ist)
---	---	--	--

Dieses Vorgehen kann in der Mathematik ebenfalls erkannt werden:

Mathematik wird im Rollenspiel und unterschiedlichen Materialien entdeckt;	Mengen und Qualitäten werden physisch erlebt und erfasst: Viel - wenig - schwer - leicht, lang - kurz etc.	Zum Separieren kommt serielles Erkennen hinzu. Mandalas/ Ornamente können gelegt werden;	Die Qualität der Zahlen ermöglicht einen gefühlsmässigen Bezug zu Zahlen und zum Zählen;	Rechnungsoperationen können experimentell erfahren werden;
--	--	--	--	--

Mathematische Operationen können erst dann diversifiziert werden, wenn Kinder in ihren Zeichnungen anzeigen, dass „oben“ und „unten“ darstellen. Während Kinder beim Spielen ihre bildlichen Vorstellungen durch einfache, multifunktionale Spielmaterialien (Bauklötze, Recyclingmaterialien) ausdrücken, werden in Kinderzeichnungen abstrakte Formen (Gerade und Krumme) zum Bildausdruck zusammengeführt. Diese Erkenntnis ist wichtig um das Schreiben lernen zu verstehen:

Geschichten hören;	Körpersprache verstehen, vorstellen (imaginieren) lernen;	Formenverständnis mit einem Gefühl für Rechts und Links, oben und unten stärken;	Buchstaben sind Formen, die zusammengesetzte Worte ergeben, welche wiederum zusammengesetzt werden können;
--------------------	---	--	--

Schuljahresgestaltung und methodisch-didaktische Aufgabenstellung werden komplex und prozesshaft umgesetzt, um so ein Nebeneinander von Lernen und Spielen zu vermeiden. Aus der komplexen Lernform wird das separierende formale Fächerlernen vorbereitet, wie es in den Primarschulen der meisten Krisengebiete (u.a. Kosovo, Republik Moldau, Tschetschenien) praktiziert wird. Dieser Ansatz greift jedoch aufgrund der entwicklungspsychologischen Kenntnisse zu kurz. Das Spiel ist das relevante Tun, indem Kinder im Vorschulalter und im frühen Schulalter lernen. Das Spiel ist der eigentätige Zugang des Kindes zu seinem Weltverständnis das in der Schule eine rationale Erweiterung erfährt.“ (Rossbach et al 2010) Gerade weil in den Krisengebieten das “ begreifende“ Lernen in der Primarschule kaum praktiziert wird, kommt dem komplexen prozesshaften Lernen in der Vorschule¹¹ eine noch

¹¹ Die Begriffe Vorschule und Kindergarten werden in dieser Arbeit synonym verwendet.

wichtigere Bedeutung zu, insbesondere für Kinder die unter negativen Stress oder einem Trauma leiden. Denn „ein Schulstart, ohne schulfähig zu sein, hat enorme Konsequenzen für das Kind und die Gesellschaft. (Stamm 2010) Und zur Schulfähigkeit gehören körperliche, soziale, emotionale und gesundheitliche Aspekte. Denn Schulfähigkeit ist mehr als das, was Kinder wissen und können (Stamm 2010).

Auch unter kleinen Kindern in Krisengebieten nimmt der Medienkonsum zu, so erleben sie „eine Überstimulierung in spezifischen Sinnesbereichen, die mit ihrer erfahrungsbezogenen Verarbeitung oft nicht im geringsten Schritt hält. Demgegenüber erleben sie in elementaren Sinnesbereichen oft eine Unterstimulierung.“ (Zimmer 2005) Somit müssen Kinder insbesondere nach einem Krieg (oder einer Naturkatastrophe) in sich und seiner Umgebung beheimatet werden.



Abb. 9: Gedichte werden mit Bewegungen geübt und vielfältig repetiert (laut, leise, nur mit Körpersprache)

Lernziele und Curricula für die frühkindliche Bildung ähneln sich weltweit. Folgende Lernbereiche sind meist enthalten:

- Physische Entwicklung
- Sprache
- Mathematik
- Künstlerische Tätigkeiten (z.B. Musik, Handarbeit)
- Mensch und Umwelt

Meist wird nicht beschrieben mit welcher Methodik-Didaktik die Lernziele erreicht werden sollen. Dies lässt Freiraum, um innovative methodisch-didaktische Wege zu wählen, zu denen komplexes Lernen, wie oben beschrieben, gezählt werden kann. Praxiserfahrungen zeigen, dass auch Kinder, die unter andauerndem negativem Stress leiden, Lernziele der Vorschule erreichen, wenn diese durch komplexe und prozesshafte Unterrichtsformen vermittelt werden. Ihr Lernhunger und ihre Motivation in die Schule einzutreten, erweisen sich oft als gross.



Abb. 10: Kinder erproben mathematisches Tun, Kinder zählen mit alten Filzstiftgehäusen auf ihren Fingern (Tschetschenien).

2.7 Zusammenfassung

Natürliche Motivation und Eigenaktivität sind der Motor einer gesunden Entwicklung eines jeden Kindes. Bei Kindern in Krisengebieten, die negativem Stress ausgesetzt sind oder Traumata aufweisen, können unterschiedliche Spiele hemmende Faktoren deblockieren und sowohl Motivation als auch Eigenaktivität wieder stärken. In diesem Zusammenhang ebenfalls wichtig ist die kulturelle Einbettung des Unterrichts in einen bestehenden sozialen Kontext. Die vordringlichste Aufgabe in Krisensituationen ist, Kinder in einem ersten Schritt wieder in sich selbst und in ihrer Umgebung zu beheimaten, um auf dieser Grundlage die Bildungsbereitschaft der Kinder stärken zu können. Der Ansatz der frühkindlichen Bildungsprojekte von Caritas setzt diese Schwerpunkte mit einer entsprechenden Methodik-Didaktik um, welche betroffenen Kindern nach traumatischen Erlebnissen und anhaltendem negativem Stress eine nachholende

Entwicklung ermöglicht und sie wieder an die curricularen Anforderungen und das formale Lernen in der Primarschule heranführt.

3. Spezifik der frühkindlichen Bildung in Notfallsituationen

Kriege und Naturkatastrophen werden von Menschen ganz unterschiedlich verarbeitet. Kriege einerseits sind eine menschenverursachte Katastrophe, Naturgewalten andererseits werden als eine von einer höheren Macht verursachte Katastrophe wahrgenommen, die alle Menschen einer betroffenen Region gleichermassen betrifft. (Galtung 1993) Kleine Kinder erleben beide Notfallsituationen unbewusst, da ein reflektives Bewusstsein noch nicht entwickelt ist. Kinder sind den Gegebenheiten in ihrer Umgebung deshalb schutzlos und unvorbereitet ausgeliefert. Damit Kinder mit den physischen wie psychischen Folgen einer Notfallsituationen besser umzugehen lernen, sollte die frühkindliche Erziehung Kinder auf Notfallsituationen, im Besonderen auf Naturkatastrophen, vorbereiten.

Negativer Stress und Traumata treten ebenfalls auf, wenn kleine Kinder über eine längere Zeit in schwierigen Lebensumständen aufwachsen, zum Beispiel

- als marginalisierte Randgruppe,
- getrennt von ihren Eltern in einer Institution,
- isoliert von der Umwelt mit ihren Müttern im Gefängnis.

Der Friedensforscher Johan Galtung spricht von negativem Frieden als Abwesenheit direkter Gewalt gegen Körper, Seele und Geist, als Abwesenheit von kultureller Gewalt (Religion, Sprache, Kunst, Schulen, Medien) und als Abwesenheit struktureller Gewalt (politische Repressionen, wirtschaftliche Ausbeutung). Dem Konzept des negativen Friedens steht der positive Frieden gegenüber. Der aus einer verbalen und physischen Zuwendung für Körper, Geist und Seele besteht und sich an alle Grundbedürfnisse richtet. (Galtung 1993) Zudem versteht Galtung den positiven Frieden als ein Zustand der ein „mehr“ an Freiheit, Gerechtigkeit und Glück realisiert. (Galtung 1975) Der Friedensforscher lehnt sich damit an die Definition der Weltgesundheitsorganisation (WHO) an, die den Begriff Gesundheit als ein „mehr“ als die Abwesenheit von Krankheit versteht.

Auf diesem Ansatz aufbauend, integriert die frühkindliche Bildung von Caritas in Krisengebieten gesundheitsfördernde Gesichtspunkte in die pädagogische Arbeit. Der pädagogische Ansatz von Caritas in Notfallsituationen gewichtet in der frühkindlichen Bildung somit Aspekte, welche die physische und psychische Gesundheit der Kinder betrifft höher als die curricularen Anforderungen, welche Kinder in Krisengebieten ohnehin erst wieder mit voller Gesundheit erreichen können.

3.1 Ansatz Notfallpädagogik: negativen Stress umwandeln, körperliches und seelisches Immunsystem stärken

Nach einem Krieg und einer Naturkatastrophe befinden sich Kinder in einer Notfallsituation, die oftmals zur langjährigen Normalität wird. Für Kinder, die von struktureller Gewalt betroffen sind, gilt dies generell. Nach einem Krieg fehlt es oftmals an therapeutischen Massnahmen für betroffene Kinder. Diese Lücke gilt es durch pädagogische Interventionen zu schliessen, um betroffenen Kindern helfen zu können, ihren individuellen Ausdruck wieder zu finden, allmählich zu gesunden und „Coping-Strategien“¹² entwickeln zu können. Da sich in einer Klasse stets Kinder befinden, die unterschiedlich stark von einer bestimmten Krisensituation betroffen sind, animieren die weniger betroffenen Kinder die stärker betroffenen Mitschüler auf ganz natürliche Weise, indem die weniger stark betroffenen Kinder eine Vorbildfunktion einnehmen. In der pädagogischen Arbeit wird die jeweilige Ausnahmesituation in der sich Kinder aktuell befinden, berücksichtigt und die Unterrichtseinheiten analog zu den aktuellen Bedürfnissen und Vermögen der Kinder gestaltet. Erst in einem zweiten Schritt wird dem staatlich geforderten Curriculum Rechnung getragen. Dieses Vorgehen lässt sich durch folgende Beispiele erklären:

Lebenssituation der Kinder	Pädagogische Situation	Methodisch-didaktische Vorgehensweise
Durch Krieg betroffene Kinder	Kinder schützen ihr Gehör, indem sie es „zuklappen“, als wollten sie die lauten Geräusche der Kampfhandlungen und elterlichen Ermahnungen nicht mehr hören. Verstummte Kinder drücken sich zuerst mittels Körpersprache und physischen Handlungen aus.	Indem die Lehrpersonen vermehrt mit ihrer eigenen Körpersprache arbeiten, wecken sie die Neugierde der Kinder. Dadurch werden Kinder wieder aktiviert und sie verstehen und hören wieder besser. Dies geschieht im vielfältigen Spiel, welches mit multifunktionalen Spielmaterialien angeboten wird.
Durch Krieg oder Armut betroffene Kinder	Diese Kinder schalten oft gewisse Sinneswahrnehmungen (z.B. die Kälteempfindung) auf ein Minimum zurück (im Kosovo und in Tschetschenien beobachtet und in der Fachliteratur über Kinder mit Traumata bestätigt). (Levine 2004)	Die unterschiedlichen Sinne werden durch gezielte Spiele geweckt.
An Infektionskrankheiten leidende Kinder	Das Spiel ist verboten oder limitiert.	Es wird mit multifunktionalen Recyclingmaterialien gearbeitet, welches entsorgt werden kann. So wird die Gefahr einer Infektion gebannt und Kindern das Spiel ermöglicht.
An körperlichen Schwierigkeiten leidende Kinder, die z.B. einen Stift nicht halten können)	Das Kind kann eine gestellte Aufgabe nicht ausführen.	Es wird versucht, für das Kind eine angepasste Möglichkeit zu finden, die gleiche Aufgabe auszuführen, z.B. mit PET-Flaschen Deckeln „malen“, indem es diese zu Bildern legt, ohne dass dies von der Lehrperson als negativ bewertet wird.

¹² Coping-Strategie oder Bewältigungsstrategie bezeichnet die Art des Umgangs mit einem als bedeutsam und schwierig empfundenen Lebensereignis oder einer Lebensphase.

In der Umgebung der Kinder gibt es zahlreiche Gefahren, die Eltern zusätzlich verleiten, ihren Bewegungsradius einzuschränken und die Kinder zu limitieren. Dieses Vorgehen verstärkt den Stress der Kinder unwillentlich anstatt diesen zu minimieren. Deshalb ist eine bewusst eingesetzte, umfassende und differenzierte Sinnesförderung in Krisensituationen in der frühkindlichen Bildung von besonderer Wichtigkeit.

3.1.1 Frühkindliche Förderung von Roma-Kindern im Kosovo

Das Prinzip, die aktuelle Realität in den Unterricht mit einzubeziehen, wird in der Arbeit mit Roma-Kindern angewendet. Die fleissigen und kreativen Kinder haben Mühe, dass ihre Kompetenzen im Schulzusammenhang überhaupt anerkannt und geschätzt werden. Bereits als kleine Kinder werden sie von ihren Eltern zur Arbeit mitgenommen. Die Roma-Kinder sammeln und horten Gegenstände und wissen genau, wie viel Geld sie beispielsweise für einen Sack gesammelter Aluminiumbüchsen erhalten. Auf Grund der prekären Wohnsituation haben viele Roma-Kinder Mühe Hygienestandards einzuhalten sowie pünktlich zum Unterricht zu erscheinen.

In den Frühförderprogrammen mit Roma-Kindern nimmt Caritas diese Schwierigkeiten bewusst auf. Da viele der Roma-Kinder unter permanentem Hunger leiden, der zusätzlich die körperliche Entwicklung beeinträchtigt und das Lernen erschwert, wird eine Zwischenmalzeit angeboten. Der Pädagoge stellt sich ferner auf die Situation ein, indem er die Kinder zum Beispiel als erste Tätigkeit in der Vorschule die Hände waschen lässt. Das komplexe Lernen kommt diesen Kindern entgegen, da sie eine reiche Vorstellungs- und Erfahrungswelt besitzen, welche im Unterricht positiv genutzt werden kann. Durch das Geschichtenerzählen kann nicht nur das reiche praktische Wissen der Kinder mehr und mehr geordnet, sondern auch die Konzentrationsfähigkeit gestärkt werden. Verstärkt wird das Regelspiel geübt und auf einen rhythmischen Ablauf des Unterrichts sowie Pünktlichkeit geachtet. Somit wird die Schulung der Sinneswahrnehmung eher zurück genommen und die Arbeit mit konkreten Spielen und anderen Aufgaben verstärkt, um bei den Kindern das Formverständnis zu wecken. So können von struktureller Gewalt betroffene Kinder, wie zum Beispiel Roma-Kinder, die offiziellen Lernziele erreichen und auf die Schule vorbereitet werden. Gemäss dem Roma Early Childhood Inclusion Programm (RECI) sind Roma-Kinder the most disadvantaged and marginalized group in Europe“. (RECI 2012, 10) Es erstaunt daher nicht, dass „the participation rate of Roma children in preschools is extremely low.“ (RECI 2012, 38) Durch eine geeignete vorschulische Bildung können ihnen die gleichen Startbedingungen wie anderen Kindern ermöglicht werden.

Durch eine angepasste Frühförderung von Roma-Kindern kann verhindert werden, dass ihre aktive, motivierende und kreative Kraft durch kriminelle Tendenzen missbraucht wird und „falsche“ Coping-Strategien erlernt werden. Stamm fordert deshalb einem „gezielten Ausbau von

Vorschulangeboten für benachteiligte Kinder“. (Stamm 2011) Besonders Kinder von benachteiligten Volksgruppen müssen früh gefördert werden, um ihnen die gleichen „Startbedingungen“ und Lebensperspektiven zu ermöglichen, wie sie Kinder von nicht benachteiligten Volksgruppen haben. „Early childhood is a critical (and potentially vulnerable) stage where extreme poverty and malnutrition have lasting negative effects on subsequent health and development.“ (RECI 2012, 34) gemäss dem RECI sind Investitionen in frühkindliche Bildung ein probates Mittel strukturelle Gewalt zu verringern. „The understanding that the early childhood period is the foundation stage not only of individual development but also of lifelong health and education“ macht deutlich, dass “investments must be made from the beginning if Roma children are to acquire the knowledge, attitudes and skills to continue education and become part of a skilled European workforce. (RECI 2012, 18)

Roma-Kinder bilden einen Gegensatz zu Kindern, die von ihren Eltern daran gehindert werden, ihre Umgebung zu erkunden und deshalb an motorischen und Wahrnehmungsschwierigkeiten leiden. Dies gilt es in der Frühförderung zu berücksichtigen.



Abb. 11: Roma-Kinder legen Formen mit PET-Flaschendeckeln

3.1.2 Mit Hilfe von Geschichten Verstehen und Akzeptieren lernen

Ein weiterer Pfeiler in der Notfallpädagogik ist, Kinder durch adäquate Geschichten zu unterstützen. Durch die gehörten Sprachbilder bekommen sie eine Möglichkeit, ein gefühlsmässiges Verständnis ihrer Situation zu entwickeln. Dies ist eine komplexe Lernform und bildet einen Gegensatz zu reflektierten Erklärungen. Da Geschichten und Bilderbücher, die sich für Kinder in Krisengebieten eignen, kaum vorhanden sind, müssen in der konkreten Situation Geschichten oft selbstständig mit adäquaten (Sprach-) Bildern erfunden oder angereichert werden.

Thema	Pädagogisches Bild	Pädagogische Auswirkung
Thema Erdbeben (Pakistan 2005, Tschetschenien 2010): ¹³ Diese Geschichte eignet sich für den Disaster Risk Reduction Ansatz (DRR)	„Die Erde hustet“ Immer wenn die Erde hustet, wackelt sie.	Dieses Bild vermittelt den Kindern keine Angst, sondern geht mit der Tatsache um, dass es Zeiten gibt, in denen die Erde hustet. So merken sich kleine Kinder, dass die Häuser verlassen werden müssen, wenn „die Erde hustet“. Sie werden selbst aktiv und unabhängig.
Thema Tuberkulose (Republik Moldau 2010):	In „Tuberkels Reise“ werden die Übertragungswege für Tuberkulose bildhaft dargestellt.	Die Kinder lernen ihre Krankheit zu verstehen und können sich so dem unsichtbaren Feind nähern.

Alle Geschichten werden mündlich weitergegeben, da für eine Publikation kindgerechtes Bildmaterial erstellt werden müsste. Auf mündlicher Basis werden auch andere Märchen weitererzählt. „Stiefmuttergeschichten“ beispielsweise generieren für Kinder, welche selbst einen Elternteil verloren haben, Bilder ihrer eigenen Situation. Märchen thematisieren Böses, das immer bestraft wird. Alle Helden und Heldinnen müssen harte Prüfungen und Verwandlungen bestehen, bevor sie am Ende des Märchens über sich hinauswachsen können. Die hörenden Kinder erleben, dass sie wahrgenommen und ernst genommen werden. Im Kontext von Krisensituationen ist dies für Kinder besonders wichtig, da in vielen Familien nicht über das Erlebte gesprochen wird. Auch das Hören von Sprache und das Ablesen der Mundbewegungen fördern die Sprachfähigkeit der Kinder bewusst und unbewusst. Indem Kinder sich individuelle innere Bilder vorstellen, lernen sie sich zu konzentrieren und sind innerlich aktiv. Somit schaffen DRR und notfallpädagogische Geschichten sowie gezielt ausgesuchte Märchen Möglichkeiten, mit kleinen Kindern über schwierige Themen zu sprechen. Kinder in Krisengebieten üben auf diese Weise spielerisches Philosophieren und Diskutieren. Dies ist ebenfalls eine komplexe Lernform, welche sich von Lehrerfragen unterscheidet, auf die Kinder eine richtige Antwort wissen müssen. Mit diesen Beispielen soll illustriert werden, wie Kinder in Krisensituationen ihre Alltagssituation akzeptieren lernen können und dies bildungsfördernd und therapeutisch umgesetzt werden kann. Die folgenden Bilder machen

¹³ Rutishauser Ramm B., *Frieden Lernen*, Basel, AAP Verlag, 2012

deutlich, dass auch Kinder in unterschiedlichen Entwicklungsstufen gleichermassen ein Thema ausdrücken können.



Abb. 12: Kinder aus Tschetschenien malen den starken Held einer Geschichte unterschiedlich: Im Gespräch mit dem Kind zeigte es mit seinem Finger auf den Bauch der drei Gestalten.



Abb. 13: Kinder aus Tschetschenien malen den starken Held einer Geschichte unterschiedlich: In diesem Fall wird die Stärke des Helden in dessen Bauch lokalisiert.



Abb. 14: Kinder aus Tschetschenien malen den starken Held einer Geschichte unterschiedlich: Hier wird die Stärke des Helden in dessen Armen und Händen lokalisiert.



Abb. 15: Kinder aus Tschetschenien malen den starken Held einer Geschichte unterschiedlich: In diesem Fall wird die Stärke des Helden ausserhalb der gemalten Person lokalisiert.

3.2 Wirkungen einer gesundenden frühkindlichen Erziehung

Gelingt es krisensituationsbedingten negativen Stress in der frühkindlichen Erziehung zu minimieren, steigt die Lebensfreude bei Kindern, was sich wiederum positiv auf das durch Angst und Stress beeinträchtigte Immunsystem von Kindern auswirkt. Bei einer gesundheitsfördernden frühkindlichen Erziehung muss darauf geachtet werden, dass die Lebensfreude trotz schwierigen Lebensumständen nicht verloren geht. Lebensfreude soll durch reale Erlebnisse erfahren werden, nicht aber durch versprochene Süßigkeiten oder DVD-Konsum. Belohnende und bestrafende Erziehungsmethoden durchschauen Kinder schnell. Sie separieren Kinder zudem ebenso vom wirklichen Erleben wie kopierende Tätigkeiten oder repetierendes Lernen. In Krisengebieten werden jedoch genau solche Erziehungsmethoden oft angewendet.

Auf Grund der langjährigen Erfahrungen mit frühkindlichen Bildungsprojekten in Krisenregionen und zahlreichen Gesprächen mit Kindern, Eltern und Lehrern vor Ort kann geschlossen werden, dass negativer Stress nicht zwangsläufig zu Spätfolgen führen muss, denn Kinder, die schwierige Lebenssituationen überwinden, zeigen gestärkte soziale Kompetenzen. Kinder dagegen, die keine Möglichkeiten hatten, negativen Stress oder Traumata zu verarbeiten und eine Resilienz zu bilden, tragen die Gefahr in sich, im späteren Leben wieder an den negativen Folgen dieses Umstands zu erkranken. (Rutishauser Ramm 2011) Wie der physische Körper, der eine Krankheit durchgemacht hat, Antikörper bildet und sich der Krankheit künftig erwehren kann, gilt es auch für die Seele, den negativen Stress oder das Trauma zu verarbeiten und eine seelische Immunität gegen negativen Stress aufzubauen. Eine wichtige Voraussetzung für eine gesunde Lernbiographie und eine aktive Gewaltprävention sind die sozialen Kompetenzen. Gemäss Eisner sind die im Laufe eines Lebens erworbenen sozialen Kompetenzen ein wichtiger Schutzfaktor gegen die spätere Entstehung von Gewalt. (Eisner 2006) Die Prävention beginnt bereits während der frühkindlichen Erziehung, denn „soziale und kognitive Kompetenzen gehören zu den wichtigsten Schutzmechanismen gegen die Entstehung von Verhaltensproblemen während der späteren Entwicklung“. (Eisner 2006)

Durch intensives Beobachten der Verhaltensweisen von Kindern in den verschiedenen Krisengebieten konnten methodisch-didaktische Hinweise gefunden und im Rahmen eines Masterstudienganges sowie durch die Auseinandersetzung mit friedensfördernder Erziehung und Notfallpädagogik verifiziert werden. Diese methodisch-didaktischen Hinweise erlauben es, auch ein relativ starres, staatlich vorgegebenes Curriculum zu erfüllen und den Kindern ein starkes Lernfundament für ihre Zukunft mitzugeben.

3.3 Weiterbildung der Lehrpersonen

Die bewussten und unbewussten Ressourcen der Kinder und der Lehrpersönlichkeiten werden in der Lehrerbildung mitberücksichtigt. (Storch, Krause 2011) Die Lehrerbildung wird den Gegebenheiten in Krisensituationen angepasst und die Erkenntnisse der kindlichen Entwicklung in verschiedenen Modulen weitergegeben. In der praktischen Aus- und Weiterbildung wird die Handlungskompetenz gestärkt und als wichtiger eingestuft als der akademische Grad von Lehrpersonen. Die „Wirkung frühkindlicher Bildung kann in erster Linie durch die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen des Fachpersonals gesteigert werden. Ein Hochschulabschluss garantiert noch keine Wirkung“. (Stamm 2011) Diese Aussage kann ebenfalls durch die gemachten Erfahrungen in Krisengebieten bestätigt werden. Nicht nur Kinder sondern auch viele Lehrpersonen sind in ihrer Entfaltung auf Grund negativer Kriegserlebnissen behindert. Negative Erlebnisse von Lehrpersonen in der Natur, weil sie sich zum Beispiel über längere Zeit im Wald verstecken und überleben mussten (z.B. Kosovo), können in der frühkindlichen Erziehung nach Krisensituationen nachhaltige Konsequenzen mit sich ziehen. Weigern sich beispielsweise Lehrpersonen auf Grund ihrer negativen Erfahrungen in der Natur mit Kindern einen Wald aufzusuchen, wird Kindern in der frühkindlichen Erziehung oft unwillentlich ein distanzierter Bezug zur Natur vermittelt. Somit muss dieser Aspekt in der Aus- und Weiterbildung mit ins Ausbildungs- und Unterrichtskonzept integriert werden, um dem Schulfach „Mensch und Umwelt“ überhaupt gerecht zu werden.

Entwicklungsgesetze bilden das Fundament der Lehrerbildung, welche die Lehrpersonen im praktischen Spiel erfahren können. Zudem wird ihnen ermöglicht Unterrichtsmethoden praktisch zu üben. Dies geschieht zum Beispiel durch das Üben der Körpersprache in der Aus- und Weiterbildung. Lehrpersonen lernen wie Kinder „denken“ und wie sie sich durch Nachahmung und Herausfinden von „Was will mir die Lehrerin sagen“ körperlich und seelisch aktivieren. In der Aus- und Weiterbildung gilt es angehende Lehrpersonen zu sensibilisieren, wie essentiell für Kinder ein spielerischer Zugang ist. Denn gemäss Donaldson ist es für Kinder hart im Schatten von Erwachsenen zu spielen, die der Erfahrung des ursprünglichen Spiels radikal entfremdet wurden.“ (Donaldson 2004, 68).

Dieser Ansatz der Lehrerbildung weckt die Freude und Neugierde der Auszubildenden, sich mit entwicklungspsychologischen Grundlagen auseinanderzusetzen und öffnet einen anderen Zugang zu methodisch-didaktischen Fragen, der flexibles Eingehen auf die individuellen und spezifischen Bedürfnisse der Kinder ermöglicht. Ein zentrales Element im Ansatz der frühkindlichen Bildung von Caritas ist es, dass ein Individuum jeden Lernprozess selber aktiv vollzieht. Dies gilt für Kinder genauso wie für Erwachsene, die sich im Caritas-Ansatz aus- und weiterbilden lassen. Wobei Lernen mehr als eine individualistische Tätigkeit ist. Lernen ist immer

in einen sozialen Kontext eingebunden, an dem andere Individuen direkt und indirekt beteiligt sind. Diese Ko-Konstruktion schliesst auch Wissenserwerbs- oder Problemlösungsprozesse ein, bei denen sich Interaktionspartner austauschen und dadurch ihr individuelles Wissen auf einander beziehen können. (Rossbach et al 2010)



Abb. 16: Praktische Lehrerbildung in Kabardino-Balkaria: Lehrerinnen beim Erproben von mathematischem Erleben

4. frühkindliche Förderung von Caritas in Krisengebieten

Der frühkindliche Bildungsansatz von Caritas basiert einerseits auf einer kulturellen Einbettung in der jeweiligen Projektregion und andererseits auf einer situativ angepassten Förderung, das heisst, einer bedürfnisorientierten vorschulischen Bildung. Des Weiteren zeichnen sich die Caritas Projekte auf organisationaler Ebene durch ein organisches Wachstum aus.

Auf diesen Grundlagen aufbauend, besteht die frühkindliche Förderung des Caritas aus vier Komponenten (Ausstattung der Vorschuleinrichtungen, Methodik-Didaktik, Weiterbildung und Curriculum), welche aufeinander abgestimmt sind und wiederum einen Einfluss auf das Lernverhalten der Kinder haben. Im Folgenden Kapitel wird in einem ersten Schritt erläutert, auf was bei der Ausstattung einer frühkindlichen Bildungseinrichtung geachtet wird. Anschliessend wird projektübergreifend dargestellt, inwiefern die im ersten Kapitel dargestellte Methodik-Didaktik mit den in den Projektländern spezifischen Gegebenheiten konfrontiert wird und inwiefern dies die curricularen Anforderungen tangiert. Auf den Aspekt der Weiterbildung wird schliesslich im Kapitel 7 eingegangen.

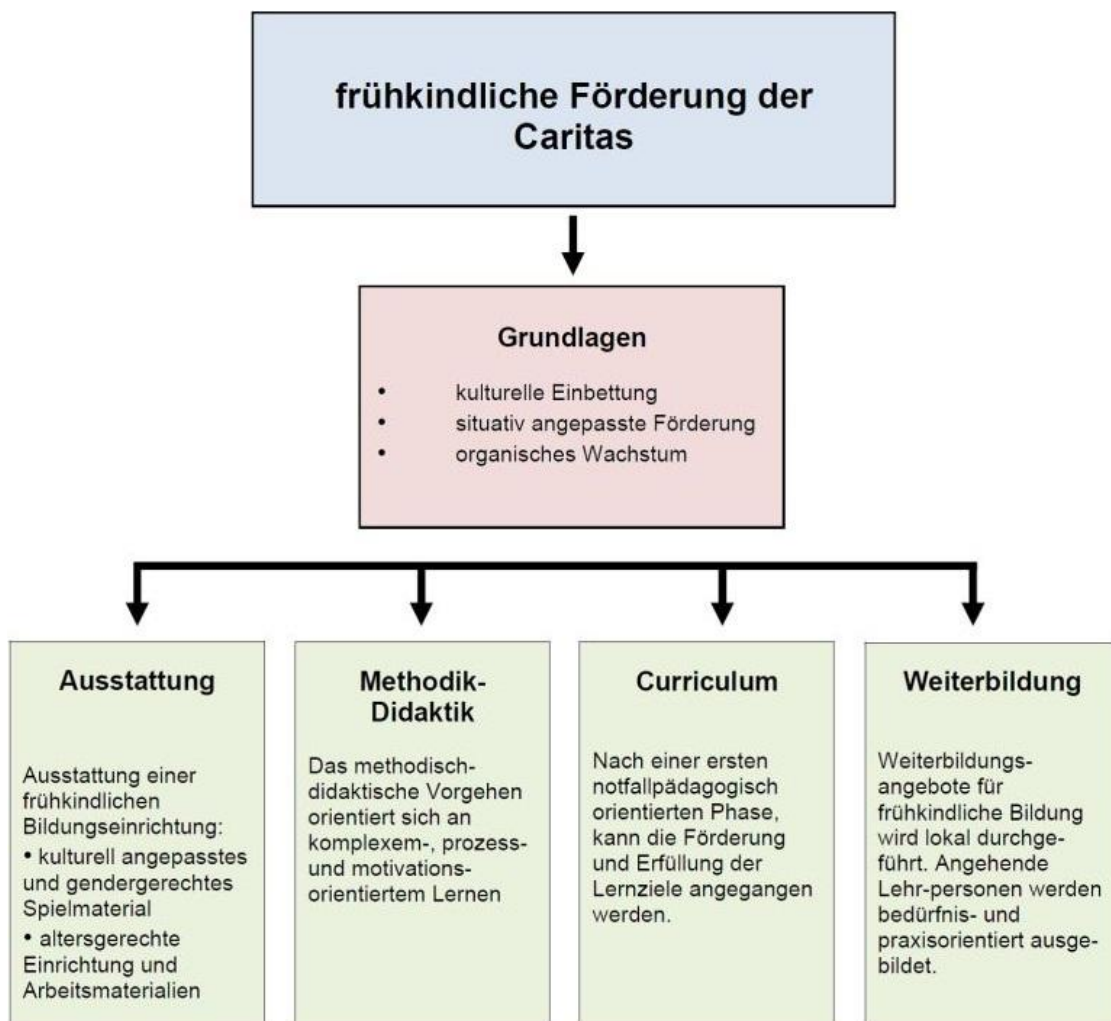


Abb. 17: frühkindliche Förderung der Caritas

Dieses Zusammenspiel wird in einem internen Bericht wie folgt beschrieben: „Das Caritas-Kindergartenprojekt folgt dem aktuellen, europäischen Trend der frühkindlichen Bildung, welche erkannt hat, dass eine frühe, professionelle Entwicklungsunterstützung und -förderung die Bildungschancen erhöht und sich positiv auf die Schullaufbahn auswirkt. Der Förderung der Basisfunktionen Wahrnehmung, Motorik, Sprache, Kognition, Soziabilität und Emotionalität, welche die Grundlage für das schulische Lernen darstellen, wird genügend Raum geboten. Es wird gemäss den Erkenntnissen aus aktuellen Studien das Spiel als Lernform und das Lernen durch Tun auf der handelnden Ebene eingesetzt und dafür nötige Materialien bereitgestellt, so dass die Bearbeitung der Fachbereiche Sprache, Mathematik, Mensch und Umwelt, Bewegung und Musik/Werke kindgemäss erfolgt. Die Kenntnisse der Lehrpersonen zum altersgemässen Lernen, Fördern und Begleiten der Kindergartenkinder werden durch geeignete Weiterbildungen von erfahrenen und kompetenten Ausbilderinnen der Kindergartenstufe sinnvoll erweitert.“¹⁴

4.1 Ausstattung von frühkindlichen Bildungseinrichtungen in Krisengebieten

Um die kulturellen und entwicklungsfördernden Bedürfnisse der Kinder und das lokale Curriculum berücksichtigen zu können, müssen frühkindliche Bildungseinrichtungen auf diese Anforderungen abgestimmt werden. Zudem muss darauf geachtet werden, dass die ökologische, ökonomische und soziale Nachhaltigkeit der Ausstattung garantiert ist.

a) ökologische Nachhaltigkeit:

- Möbel und Holzspielwaren werden im jeweiligen Land produziert oder gekauft, Materialien und Formen sind kulturell angepasst. Auf diese Weise können Spielmaterialien auch repariert und nachbestellt werden.
- Unterschiedliche Recyclingmaterialien werden als Lern- und Bastelmaterial genutzt. Diese Materialien werden teilweise durch die Kinder selbst gesammelt und in die Vorschuleinrichtung mitgebracht. Dadurch werden Kinder mit umweltrelevanten Themen konfrontiert.

b) ökonomisch Nachhaltigkeit:

- Die Eltern beteiligen sich mit einem kleinen finanziellen Beitrag. Dieser wird für Verbrauchsmaterial (Leim, Papier) und Reinigungsmittel gebraucht.
- Recyclingmaterialien senken die Materialkosten der Vorschuleinrichtung.

¹⁴ Sarbach, S., interner Bericht an Caritas Schweiz, 2013

c) soziale Nachhaltigkeit:

- Staatliche Frühförderprogramme verringern neue strukturelle Gewalt, indem armutsbetroffene Kinder Zugang zu Bildung erhalten.
- Eltern sind willkommen im Kindergarten und Elternarbeit wird aktiv angeboten. Mit Informationstafeln oder einem Newsletter werden Eltern pädagogische Informationen angeboten.

Die Erziehungsbehörden eines Landes werden miteinbezogen, so dass pädagogische Massnahmen unterstützt werden.

Die folgenden generellen Hinweise zur Ausstattung stammen aus dem Kosovo, in anderen Projektländern wurden diese angepasst:

- Die Garderobe ist auf Kinderhöhe, damit Kinder ihre Kleider und Schuhe selbstständig an- und ausziehen können.
- Tische und Stühle werden analog an die oftmals kleinen Unterrichtsräume angepasst und so gestaltet, dass sie multifunktional verwendet werden können und das Spielen möglich ist.
- Die Gestelle, auf denen die Spielsachen aufbewahrt werden, sind für Kinder zugänglich. Unzugängliche Lehrerschränke sind klar definiert.

Unterschiedliche Spielmaterialien:

- Multifunktionales Spielmaterial ist stets reichlich vorhanden:

In den frühkindlichen Bildungseinrichtungen von Caritas stehen den Kindern unter anderem Holzbauklötze, Tücher, diverses Verkleidungsmaterial, Naturmaterialien (Samen, Hölzer etc.), landesübliche Tickets, Schachteln, PET-Flaschen und dazugehörige Deckel sowie weitere gesäuberte Recyclingmaterialien aus dem Alltag zur Verfügung. Auf diese Weise können die Kindern ihrer Lust zum Spielen und ihrem Drang nach Kreativität uneingeschränkt nachgehen. Besonders multifunktionales Spielmaterial unterstützt die Vorstellungskraft der Kinder und bereichert ihr Spiel. Für armutsbetroffene Kinder ist dieser Zugang zum Spielen von besonderer Wichtigkeit, da die materiellen Verhältnisse in welchen sie aufwachsen, den Zugang zu Spielmaterial oftmals verunmöglicht.

- Definiertes assortiertes Spielmaterial:

Das definierte Spielmaterial soll in jedem Fall unversehrt sein und mit Sorgfalt behandelt werden. Es wird kulturell angepasst und soll möglichst lokal hergestellt oder gekauft werden. Beispielsweise muss der kulturelle Kontext bei der Bekleidung von Puppen beachtet werden. In muslimisch geprägten Orten kann eine Puppe einen Schleier tragen. Das „Fell“ der Stofftiere soll

eine möglichst naturgetreue Farbe haben. Werden Spielautos oder Tiere aus Holz hergestellt, sollen diese Spielsachen möglichst naturgetreu gebaut und lokal hergestellt werden. Puzzles, Memorys und Brettspiele, Foto- und Bilderbücher ergänzen das Spielmaterial.

- Unterstützendes Lern- und Bastelmaterial (z.B. Sinnesspiele):

Gängige Lern- und Bastelmaterialien sind unter anderem Schnüre, Bälle, Reifen, sowie Papier, Kreide, Scheren, Leim oder Kleister.

Je nach Altersstufe müssen Grösse und Menge der jeweiligen Spielsachen auf Altersgruppe und Geschlecht abgestimmt werden.

- Unterrichtsvorbereitungsmaterial für die Lehrpersonen und Dokumentation:

Je ein Ordner mit Anwesenheitslisten, Unterrichts Vor- und Nachbereitung, so dass diese Dokumentation auch den Behörden vorgelegt werden kann.

Sowie eine laufend erweiterte Materialsammlung mit Gedichten, Lieder, Spielvorschlägen und Geschichten. Diese Sammlung kann ständig vermehrt und die gesammelten Beispiele auch zum Erfahrungsaustausch gebraucht werden.

Lernen und Spielen bildet eine Einheit. Dies wird in der angewendeten Methodik-Didaktik mitberücksichtigt. Der Tagesablauf weist eine transparente, rhythmische Struktur auf, die es für Kinder einfacher macht dem Unterricht zu folgen. Dies gilt ebenfalls für altersdurchmischte Gruppen. Zudem werden durch eine transparente und rhythmische Tagesstruktur disziplinarische Schwierigkeiten verringert.

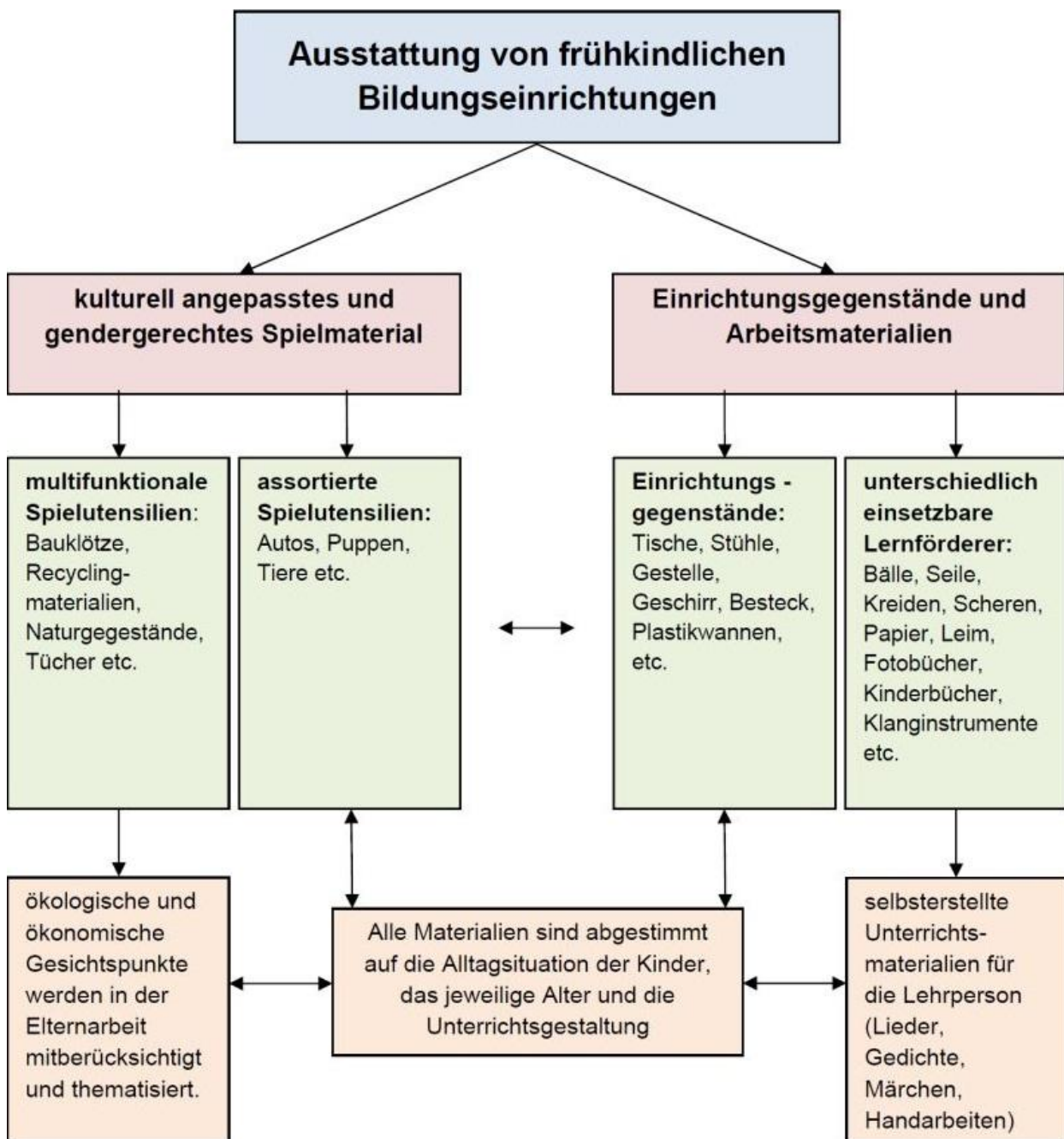


Abb. 18: Ausstattung von frühkindlichen Bildungseinrichtungen

4.2 Methodik-Didaktik in Krisensituationen – projektübergreifende Herausforderungen

Gerade Kinder in Krisengebieten haben oftmals nicht die Möglichkeiten, ihre spielerischen Bedürfnisse auszuleben und ihren eigenen Ausdruck zu finden. Unterschiedliche Erfahrungen sind eine Grundlage für selbstgestaltetes Interesse, welches wiederum die Voraussetzungen schafft, lernen zu wollen und Lernerfolge bewusst mitgestalten zu können. Auf diese Weise wird ein altersentsprechender Prozess in der jeweiligen Lernbiographie gestaltet, welcher

psychische, seelische und kognitive Fähigkeiten eines Kindes berücksichtigt und Kinder von leichten zu schweren Aufgabestellungen geführt werden.

Da Lehrpersonen als Führungspersönlichkeiten fungieren, können Kinder die angebotenen Aufgabestellungen leichter annehmen. Die Schwere einer Aufgabestellung wird von den Kindern selbst bestimmt, sie kann jedoch von der Lehrperson in eine bestimmte Richtung gelenkt werden. Somit werden Kinder nicht überfordert, sich selbst Aufgaben zu suchen.

Das Lernumfeld einer frühkindlichen Bildungseinrichtung von Caritas steht oftmals in drastischem Gegensatz zum Erziehungsprinzip der Eltern einerseits und mancher Schulen andererseits, welche hauptsächlich mit Bestrafung und Belohnung agieren. Das motivierende Lernen in den Frühförderprogrammen von Caritas fördert das kindliche Interesse, gibt Raum Erfahrungen in einem altersentsprechenden Rahmen zu sammeln sowie diese Lernerfolge zu Hause weiterzuentwickeln. Dies wird durch Recyclingmaterial unterstützt, welches leicht zugänglich ist und insbesondere armutsbetroffene Kinder nicht zusätzlich benachteiligt. Da Recyclingmaterial in der Vorschule einen positiven Wert erhält, wird es von Kindern auch ausserhalb des schulischen Umfelds aufgegriffen und zum Spielen verwendet. Im Rahmen der Elternarbeit wird der positive Umgang mit Recyclingmaterialien von den Eltern bestätigt.

Die Eltern müssen erst Vertrauen finden, dass die Lernziele am Ende eines Schuljahres erreicht werden. Für viele Eltern bedeutet der frühkindliche Bildungsansatz von Caritas Neuland. Fehlendes Kopieren von Buchstaben oder kein vorgedrucktes Unterrichtsmaterial erscheint vielen Eltern in Krisengebieten ungewohnt. Sie müssen zu Beginn überzeugt werden, dass vom ersten Tag an der Erfüllung der curricularen Anforderungen gearbeitet wird. In Vorschuleinrichtungen von Caritas werden keine vorgedruckten Malbücher verwendet, weil diese einer wirklichen Begegnung mit der Natur im Weg stehen würden und das kindliche Interesse an der Natur abflachen lassen. Von den Eltern erhält Caritas schnell Unterstützung für einen auf Natur und Nachhaltigkeit ausgerichteten Unterricht, der (leider) zu oft noch einen Kontrast zu regelmässigem Medienkonsum in den Elternhäusern bildet. Sowohl im Kosovo und in Tschetschenien als auch in der Republik Moldau musste die Wichtigkeit des „komplexen Lernens“ den Behörden insbesondere in den ersten Jahren (2002 im Kosovo und 2006 in Tschetschenien) näher gebracht, dargestellt und belegt werden. Indem die jeweiligen Erziehungsbehörden die Leistungen der Kinder, welche eine Vorschuleinrichtung von Caritas besuchten, in den ersten Primarschuljahren auf ihre kognitiven Fähigkeiten überprüft wurden, konnten Vorbehalte gegenüber dem Caritas-Ansatz abgebaut werden. Auf diese Weise gelang es Caritas in den Anfangsjahren den Erziehungsbehörden zu belegen, dass das komplexe Spiel wirklich lernfördernd ist und nicht blosser Zeitvertreib für die Kinder. Von Caritas durchgeführte Evaluierungen sowie externe Projektberichte verdeutlichen die Wichtigkeit des komplexen

Lernens.¹⁵ Komplexe Lernformen helfen den Kindern ihren Motivationsdrang und ihren Lernhunger zu bewahren sowie zu verhindern, dass Kindern bereits in den ersten Schuljahren das Interesse am Lernen verlieren. Obwohl Caritas die Lehrpläne in Krisengebieten tendenziell als zu anspruchsvoll ansieht (siehe auch Pritchett, Beatty, 2012), gelingt es den Kindern, welche eine Vorschuleinrichtung von Caritas besucht haben, sich den anders dargestellten Aufgabestellungen in Primarschulen anzunehmen. Primarschullehrer aus dem Kosovo und Tschetschenien bestätigen den Lernerfolg von Kindern aus Caritas Vorschuleinrichtungen. Die Schuldirektorin aus Oischara in Tschetschenien hebt hervor, dass Kinder, die einen Community Based Education Center (COBEC) Kindergarten besucht haben, in der Schule gute Leistungen erbringen. Des Weiteren unterstreicht sie die Lebendigkeit, die Fähigkeit zu lösungsorientiertem Denken und die Kommunikationsfähigkeiten, welche frühere Teilnehmer von Caritas Vorschulprojekten auszeichnen.¹⁶ Im Kosovo sind die Rückmeldungen der Primarschulen ebenfalls positiv. In Tschetschenien sind die Kinder des ersten Jahrgangs des COBEC Kindergartens inzwischen in der siebten Klasse, im Kosovo bereits in der Oberstufe.

Primarschullehrer in Tschetschenien berichten, dass Kinder, die eine traditionelle Vorschule besucht haben, im ersten Jahr noch im Vorteil sind. Ab dem zweiten Jahr werden die Vorteile des frühkindlichen Bildungsansatzes der Caritas jedoch vermehrt sichtbar. In höheren Primarschulklassen weisen Kinder, welche einen COBEC Kindergarten besucht haben, deutlich weniger Erinnerungsprobleme auf als andere Kinder. Die Schuldirektorin aus Oischara in Tschetschenien bestätigt die positive Entwicklung der Kinder in der Primarschule. Sie unterstreicht im Besonderen die gute Erinnerungsfähigkeit der Kinder, die eine Vorschuleinrichtung der Caritas besucht haben. Auf Grund der positiven Erfahrungen mit Kindern aus dem COBEC Kindergarten fließen nun auch vermehrt Elemente des informellen Lernens in den sehr auf formales Lernen ausgerichteten Primarschulunterricht ein.¹⁷

4.3 Bedeutung von Spielplätzen

Spielplätze unterstützen die Bewegung der Kinder in einem überschaubaren und sicheren Ort. Kinder können sich im Spiel begegnen und Eltern am Spielplatzrand eine Unterhaltung führen. Die Möglichkeiten zur Spielplatzgestaltung haben sich in den letzten Jahren stark verändert. Durch die Verwendung von unterschiedlichen Materialien (komplexe und dynamische Strukturen) werden Bewegungsabläufe und Koordinationsfähigkeit vielfältig herausgefordert (u.a. balancieren, klettern, hangeln, schaukeln, wippen, rutschen, verstecken, buddeln) und die Sinneswahrnehmung der Kinder dadurch verstärkt.

¹⁵ Lausannelet R, interne Evaluation 2011

¹⁶ Schuldirektorin von Oischara, Tschetschenien, 2013

¹⁷ Schuldirektorin von Oischara, Tschetschenien, 2013



Abb. 19: Spielplatz beim Tuberkulosekrankenhaus in Chişinău (Republik Moldau) Er wurde von einer Schulklassen gemeinsam mit der Firma Kukuk realisiert.

In Krisengebieten gibt es jedoch zu wenige Spielplätze. Zudem wird die natürliche Umgebung nur wenig mit einbezogen, so dass Spiel- und Naturbegegnung nicht aktiv verbunden werden. Spielgeräte ermöglichen Kindern Bewegungsabläufe und das soziale Miteinander zu üben. Beides fördert die Eigenaktivität der Kinder: „Genug Bewegung ist für die körperliche, psychische und soziale Entwicklung von Kindern sehr wichtig“¹⁸ Sind körperliche, psychische und soziale Entwicklung im Gleichgewicht, sind dies gute Voraussetzungen für die Gesundheit von Kindern. „Ohne Bewegung und Sinneswahrnehmung fehlt die Voraussetzung für jegliches Selbstbewusstsein.“¹⁹ Damit das Selbstbewusstsein eigenständig gestärkt werden kann, brauchen Kinder Möglichkeiten Herausforderungen und Gefahren überwinden zu können. Für diese Art von Herausforderungen sind Spielplätze ein idealer und geschützter Rahmen. Ein sinnesaktivierender Spielplatz ermöglicht unterschiedliche Bewegungsabläufe zu üben. Kinder brauchen regelmässigen Umgang mit der Natur, auch um ihr Immunsystem zu stärken.

¹⁸www.sport.admin.ch/compi/bewegung_bei_kindern.php

¹⁹www.aok.de/hessen/gesundheit/sport-und-bewegungsguide-warum-bewegung-fuer-kinder-wichtig-15887.php

In speziellen Lebenssituationen von Kindern wird der sinnesaktive Spielplatz gar zur therapeutischen Beschäftigung, wie die Spielplätze in den Tuberkulosespitälern in der Republik Moldau. Durch aktive Betätigung werden Medikamente besser verdaut, Appetit nimmt wieder zu und die Kinder schlafen besser ein. Zudem wird ihre Lebensfreude und ihr Humor wieder geweckt, welche auch gegen Heimweh wirkt und das Immunsystem unterstützt. (Tietze 1995)

4.4 Zusammenfassung

Spielen und Lernen bilden eine Einheit in der frühkindlichen Erziehung. Um beide Grundbedürfnisse von Kindern erfüllen zu können, muss die Ausstattung einer frühkindlichen Bildungseinrichtung auf die aktuelle Situation der Kinder und das Curriculum abgestimmt sein. Zudem gilt es ökonomische, ökologische und soziale Nachhaltigkeit zu gewährleisten und eine kontinuierliche Qualität des Unterrichts zu sichern. Die Lehrerpersönlichkeit bildet eine natürliche Autorität, die ein motivierendes und ästhetisches Lernumfeld gestaltet und damit Möglichkeiten schafft, Kinder im Tun zu unterschiedlichen individuellen Kompetenzen zu führen. Da die Lehrpersönlichkeiten die Aufgabenstellung für Kinder in einem komplexen Unterrichtstrom aus unterschiedlichen Schweregraden auswählen kann, wird deren individueller Lernprozess aktiv miterlebt und unterschiedliche Schwierigkeiten können überwunden werden. Zudem unterstützen sinnesaktivierende Spielplätze den Bewegungsdrang von Kindern und steigern ihre Lebensfreude. Diese Lebensfreude gilt es auch Kindern in Krisengebieten nicht vorzuenthalten. Somit bilden Unterrichtsraum, -material und -inhalt sowie die Bewegung in der Natur (im Optimum auf einem sinnesaktivierenden Spielplatz) eine Einheit, die in der Lehrerfortbildung thematisiert und praktisch erlebt wird. Natur- und Recyclingspielmaterial garantieren des Weiteren, dass immer genügend Spielutensilien vorhanden sind.

5. Adaptierbarkeit - Erfahrungen aus den Projektländern

Der frühkindliche Bildungsansatz von Caritas kann sowohl auf die Lebenssituation als auch auf das Alter der Kinder angepasst werden. In der Folge wird dargestellt, wie der frühkindliche Bildungsansatz der Caritas auf die verschiedenen Projektländer angepasst wurde.

Die betreuten Kinder im Kosovo, in Tschetschenien und in der Republik Moldau unterscheiden sich je nach Land und Projekt. Für jede Altersgruppe und Lebenssituation entwickelte Caritas spezifische Massnahmen, um den Kindern eine erfolgreiche Lernbiographie zu ermöglichen. Im Kosovo und in Tschetschenien betreut Caritas Kinder im Vorschulalter zwischen vier und sechs respektive vier und sieben Jahren. In der Moldau ist Caritas in TB-Krankenhäusern (bis 9-jährige Kinder), einer Abteilung für Verbrennungen in einem Krankenhaus (bis 12-jährige Kinder) sowie einem Frauengefängnis (bis 3-jährige Kinder) aktiv.

5.1 Kosovo

5.1.1 Hintergrund und Entstehungsgeschichte

Während des Kosovokrieges 1998/99 nahm die Schweiz viele Flüchtlingsfamilien auf. Die in der Schweiz eingeschulten kosovarischen Kinder wurden von kosovarischen Lehrpersonen mitbetreut. Auf diese Art lernten zwei Kosovo-Albanerinnen die Vorschulerziehung in der Schweiz kennen, eine Schulstufe, die im Kosovo zur damaligen Zeit noch nicht anerkannt war. Vor dem Krieg wurden auf der Vorschulstufe ausschliesslich private Tagesstrukturen angeboten.

Als die beiden Lehrerinnen im Jahr 2000 in den Kosovo zurückkehrten, gründeten sie gemeinsam mit der schweizerischen NGO Acacia in Pristina einen privaten Kindergarten, welcher von Acacia seither unterstützt wird. Er wurde von der Autorin aufgebaut und mitbetreut.

5.1.2 Beweggründe

Die Nachkriegszeit im Kosovo war geprägt durch eine hektische Wiederaufbauphase. Schulraum war für alle Schulstufen sehr begrenzt, und die Schüler und Schülerinnen konnten nur schichtweise unterrichtet werden. Strom und Wasser waren nur unzureichend vorhanden, weshalb ein geregelter Tagesablauf kaum gestaltet werden konnte. Als Folge wuchsen kleine Kinder quasi „nebenher“ auf und „verstummten“ in dieser Krisensituation. Zudem versuchten Eltern ihre Kinder vor den unzähligen Gefahren in der Umgebung zu schützen. Dies wiederum bewirkte, dass Kinder in diesem Umfeld keine geeigneten Aufgaben ergreifen konnten, mit welchen sie ihre Ausdrucksfähigkeit wiederentdecken und weiterentwickeln konnten. Auf Grund der Nachkriegssituation und der kulturell bedingten Erziehung fehlte vielen Eltern von Kindern im Vorschulalter ein Bewusstsein für die kindliche Entwicklung relevante Tätigkeit des Spielens.

Spielen wurde bloss als Zeitvertreib und nicht als lernfördernd angesehen. Hielten sich kleine Kinder nicht bei ihren Eltern auf den gefährlichen Baustellen auf, beschäftigten sie sich auf den nicht weniger gefährlichen Strassen. Einige Eltern bevorzugten, ihre Kinder einfach in einem sicheren Raum zu lassen, wo sie meist fernsahen.

5.1.3 Projekte

Die Vorschulprojekte im Kosovo befinden sich in den Gemeinden Drenas, (seit 2002) Gjakova, Prizren, (seit 2006) Rahovec, (seit 2012) und seit dem Schuljahr 2013/2014 in Gjilan und Malisheva.

5.1.1.1 Vorschulen in der Gemeinde Drenas²⁰

Auf Anfrage von Caritas Luxembourg hat Caritas Schweiz 2002 einen ersten Kindergartenraum in einem von Luxembourg finanzierten Sozialzentrum der Gemeinde Drenas eingerichtet. In Absprache mit der Gemeinde wurde eine erste Lehrerin angestellt, und im Schuljahr 2002/2003 für eine erste Kindergartenklasse der Unterricht organisiert. Zu diesem Zeitpunkt wurde im Kosovo kaum Kindergartenarbeit / Vorschulunterricht angeboten. Neben der Primarlehrerausbildung gab es zudem keine spezifische Ausbildung für Kindergärtnerinnen. Caritas hat Beatrice Rutishauser-Ramm als pädagogische Expertin beauftragt, den Kindergartenunterricht in der Gemeinde Drenas einzuführen und dafür interessierte Frauen berufsbegleitend zu Kindergärtnerinnen auszubilden. 2003 wurde eine zweite Kindergartenklasse im gleichen Zentrum eingerichtet, welche den Namen *Dielli* (Sonne) erhielt. Im Rahmen von zwei Pilotprojektphasen hat Caritas bis im Sommer 2007 in Drenas noch in vier weiteren Dörfern Kindergärten einrichten können und mit einer ersten Kindergärtnerinnengruppe von acht Personen eine praxisbezogene, dreijährige Kindergärtnerinnengrundausbildung entwickeln und erproben können. Für die pädagogische Begleitung, Dokumentation und Evaluation arbeitete Caritas mit der Initiative für Praxisforschung (IPF) in Solothurn zusammen. IPF hat sich für die Qualitätssicherung von informellen Ausbildungen und die Validierung von Kompetenzen, auf der Grundlage eines Kompetenzenportfolios, spezialisiert. IPF und Caritas organisierten 2006 Schlussprüfungen und stellten der Kursgruppe Ausbildungszertifikate aus. Die pädagogische Arbeit wurde 2006 durch Professor David Selby (Universität Plymouth) in Zusammenarbeit mit dem nationalen Erziehungsministerium (MEST) evaluiert. Die Evaluation lobte die Qualität des Unterrichtes und der Ausbildung der Kindergärtnerinnen sowie die Modellfunktion des nun vollständig für die Kindergartenarbeit genutzten Sozialzentrums Dielli. Des Weiteren wurde dem MEST und Caritas empfohlen diese Arbeit zu konsolidieren und auszudehnen. Diese Arbeit ist ein wichtiger Beitrag zur Einführung des Kindergartenobligatoriums.

²⁰ Beitrag von Meili Geri (2004 bis 2013 Caritas Länderverantwortlicher im Kosovo, seit 2013 in derselben Funktion zuständig für die Philippinen und Vietnam)

Aufgrund der positiven Evaluation fällte Caritas zwei Entscheide. Erstens wurde die Kindergartenarbeit in der Gemeinde Drenas auf die weiteren Dörfer ausgedehnt und in den Gemeinden Prizren und Gjakova wurden ebenfalls Pilotkindergärten eröffnet. Zweitens wurde zusammen mit der Gemeinde Drenas beschlossen, das Kindergartenzentrum Dielli zu einem Pilot-Kompetenz-Zentrum für einen friedensorientierte Kindergartenpädagogik auszubauen.

Leider gelang es bei beiden Projekten nicht, mit dem MEST eine diesbezügliche Zusammenarbeit zu vereinbaren. Für die Ausweitung der Kindergartenarbeit konnte Caritas allein auf kommunaler Ebene eine Mehrjahreszusammenarbeit für die Periode 2007 bis 2011 vereinbaren. Diese hatten generell folgenden Inhalt: Gemeinsame jährliche Planung der Kindergartenarbeit und ihrer Ausdehnung auf weitere Dörfer und Schulen. Die Gemeinde ist dabei verantwortlich für das Gebäude und die Infrastruktur, Caritas ist verantwortlich für die Ausstattung der Kindergarten. Die Rekrutierung der Kindergärtnerinnen erfolgt gemeinsam. Caritas ist für ihre Grundausbildung und für die Sicherung der pädagogischen Qualität verantwortlich. Die Kindergärtnerinnen werden zuerst durch Caritas angestellt. Die Gemeinde beteiligt sich progressiv an den Lohnkosten und übernimmt die Anstellung der Kindergärtnerinnen nach dem dritten Ausbildungsjahr. Die Schuljahresplanung und die Finanzierung der Lehrerlöhne mussten für jedes neue Schuljahr ausgehandelt werden. Diese Verhandlungen waren stets schwierig, da das Erziehungsministerium auf Grund finanzieller Schwierigkeiten die Einführung des Kindergartenobligatoriums weiter hinauszögern musste. Die Kindergartenarbeit musste daher von den Gemeinden selbst finanziert werden, was auf Grund der mangelnden finanziellen Mittel zu erheblichen Schwierigkeiten führte. Trotz diesen Schwierigkeiten konnte sich die Zusammenarbeit mit der Gemeinde Drenas stetig weiterentwickeln. Bis Ende Schuljahr 2012/2013 konnte Caritas in Drenas 19 Kindergartenzentren einrichten in denen in 28 Klassen 535 Kindern einen qualifizierten Unterricht erlebten.

Zur Sicherung eines langfristigen und nachhaltigen Betriebes des Dielli Zentrums suchten Caritas und IPF die Zusammenarbeit mit dem Erziehungsministerium auf der einen Seite und der Universität Pristina auf der anderen Seite. Das Erziehungsministerium empfahl Caritas jedoch, als Vorbedingung einer Zusammenarbeit, die Ausbildung im Kosovo akkreditieren zu lassen. Die Universität begleitete den Akkreditierungsprozess, blieb aber passiv. Zu den Schwierigkeiten der Akkreditierung siehe Kapitel 7.13.

Da die Gemeinde Drenas an der Entwicklung des Kompetenzzentrums sehr interessiert war sowie Bedarf an Kindergartenunterricht und einer weiteren Ausbildung von Kindergärtnerinnen bestand, entschied Caritas zusammen mit der Gemeinde, eine vollständige Renovation des Dielli Zentrums durchzuführen. 2013 konnte Caritas in Zusammenarbeit mit der deutschen

Firma KUKUK beim Dielli Zentrum zusätzlich einen modernen Kinderspielplatz einrichten. Qualität und Ausstrahlung des Zentrums werden in den externen Evaluationen von Rosmarie Lausselet 2011 besonders gewürdigt.



Abb. 20: Kinder gestalten kreativ mit Farbe vor dem Dielli Zentrum

5.1.1.2 Vorschulen in den Gemeinden Gjakova, Prizren

Auf Grund der positiven Evaluation des Pilotkindergartenprogramms in Drenas im Jahr 2006 entschied Caritas, das Kindergartenprogramm auf zwei weitere Gemeinden auszudehnen. Der Schwerpunkt der Vorschulprojekte in Prizren und Gjakova liegt auf der Integration von Roma-Kindern in die Primarschule.

In Prizren mussten Caritas, die Roma Partnerorganisation Initiative 6 und die Gemeinde jedoch längere Zeit einen geeigneten Raum für einen Pilot-Kindergarten suchen. 2007 stellte die Gemeinde schliesslich ein Gebäude im Quartier Mati Logareci zur Verfügung. Caritas wurde ersucht, das Gebäude zu renovieren und für den Kindergarten einzurichten. 2008 konnte Caritas in einem weiteren Gebäude einen Kindergarten einrichten. Auf diese Weise werden zwei Kindergartenzentren mit acht Klassen und jährlich 150 bis 200 Kindern unterstützt. Diese Kindergartenzentren, genannt *Mollekuqet* (Glückskäfer), konnten seither zur interethnischen Zusammenarbeit beigetragen, indem Kinder mit verschiedenen ethnischen Hintergründen (Albaner, Bosniaken, Türken und Roma) an den Vorschulprojekten teilnehmen und das Lehrerteam ebenfalls aus albanischen und Roma-Lehrerinnen zusammengesetzt ist. Eine

dreijährige Zusammenarbeitsvereinbarung mit der Gemeinde Prizren wurde unterzeichnet, analog der Vereinbarung in Drenas. Bei den Wahlen 2010 gab es allerdings einen politischen Wechsel und damit neue Schulverantwortliche. Diese zeigten kaum mehr Interesse an der Kindergartenarbeit, respektive deren Finanzierung. Die Kindergartenarbeit blieb fakultativ und die Gemeinde setzte andere finanzielle Prioritäten. Aus diesem Grund konnte das Projekt in der Gemeinde nicht weiter ausgedehnt werden. Derzeit wird sogar die Weiterführung des multiethnischen Modellkindergartens Mollekuqet in Frage gestellt.

Da Caritas seit 2005 gute Erfahrungen mit der Integrationsarbeit bei Roma in Prizren sammeln konnte, wurde im Jahr 2006 beschlossen, auch in Gjakova die Roma-Integrationsarbeit zu unterstützen. Grösste Priorität hatte dabei die Roma Gemeinschaft Ali Ibra, die in einem Slum neben einer städtischen Müllhalde lebt. Im Sozialzentrum dieser Siedlung konnte Caritas in Zusammenarbeit mit der Gemeinde und der Roma-Gemeinschaft einen Kindergarten einrichten. In diesem Kindergarten werden seit 2006 zwei Kindergartenklassen mit rund 40 Roma-Kindern betreut. Die Kinder werden durch ein weiteres Caritas Projekt auch bei der Integration in die albanischen Primarschulen der Stadt begleitet und unterstützt.

Die Erfahrungen mit den Vorschuleinrichtungen in Prizren und in Gjakova haben seither vollumfänglich bestätigt, dass eine Vorschule die Integration von Kindern im Allgemeinen und Roma-Kindern im Besonderen erleichtert. „Roma Ashkali and Egyptian children now have marked good results at the school as they are integrated in the society through the cooperation with the other children.“²¹ Diese Roma-Kinder haben in der Vorschule die Möglichkeit genutzt und konnten so selbstbewusst an die Schule herangeführt werden, indem sie zuerst mit komplexen zu den formalen Lernformen geführt wurden, wie sie in der Primarschule üblich sind.

5.1.1.3 Erweiterung des Vorschulprogrammes

Obwohl die Qualität der Aus- und Weiterbildungsarbeit von Caritas für die Kindergärtnerinnen von Behörden, Lehrern, Eltern und externen Evaluatoren sehr positiv eingeschätzt wird, ist es Caritas nicht gelungen, für die ausgebildeten Lehrerinnen im Kosovo anerkannte Diplomabschlüsse zu erhalten (zu den Schwierigkeiten siehe das Kapitel 7.13 Akkreditierung). Seit 2012 verlangt das MEST, dass alle Kindergärtnerinnen über offiziell anerkannte Abschlüsse verfügen. Andernfalls könne es die Finanzierung der Löhne nicht übernehmen. Caritas setzt sich seither dafür ein, dass die Lehrerinnen doch noch zu einem anerkannten Diplom und einer langfristigen Anstellung kommen, bis im September 2013 jedoch ohne Erfolg. Trotzdem arbeiten bis auf wenige Ausnahmen alle ausgebildeten Lehrerinnen weiterhin teilweise ohne Lohnzahlung. Um die aufgebauten fachlichen Kompetenzen weiter nutzen zu können, entschied sich Caritas in dieser Situation für einen neuen Projektansatz. Seit 2012 arbeitet Caritas mit

²¹ Hysni Elshani NGO Iniciativa 6 interner Bericht nach Beendigung des ersten Primarschuljahres 09.06.2009

weiteren Gemeinden und Schulen zusammen, sofern an Caritas ein entsprechendes Gesuch gestellt wird, die Infrastruktur bereitgestellt wird und die Finanzierung der Kindergärtnerinnen übernommen wird. Sind diese Voraussetzungen erfüllt, richtet Caritas die Kindergartenzentren ein und übernimmt die Weiterbildung der Lehrerinnen. Auf diesem Model basierend konnte Caritas im Jahr 2012 mit der Gemeinde Rahovec, 2013 mit den Gemeinden Gjilan und Malisheva eine neue Zusammenarbeit vereinbaren. Zwölf Kindergärten wurden eingerichtet und mit einer der Lehrerweiterbildung in den Gemeinden begonnen. Zurzeit laufen zudem Verhandlungen mit weiteren Gemeinden.

Seit dem Jahr 2002 hat sich das Caritas Kindergartenprogramm somit von einem Pilotprojekt zu einem bedeutenden pädagogischen Programm weiterentwickelt. Im Schuljahr 2013/2014 wurden 1155 Kinder in Caritas Kindergärten eingeschult.

5.2 Tschetschenien

5.2.1 Hintergrund und Entstehungsgeschichte

Zwei mehrjährige Kriege (1994-1996 und 1999-2009) haben den Menschen in der russischen Republik im Nordkaukasus zugesetzt. Viele Kinder im ländlichen Umfeld von Grosny wuchsen bei Projektbeginn im Jahr 2006 in sehr armen Verhältnissen auf. Während den beiden Kriegen wurden Kinder vielfach zu Halb- oder Vollwaisen und wirkten deshalb verängstigt und schreckhaft. Des Weiteren wiesen Kinder in vielen Fällen offensichtliche körperliche und seelische Entwicklungsrückstände oder Behinderungen auf. Zum Zeitpunkt des Projektbeginns gab es in ländlichen Gebieten von Tschetschenien zudem nur wenige Vorschuleinrichtungen.

5.2.2 Beweggründe

Die guten Erfahrungen des Vorschulansatzes im Kosovo bewogen Caritas, das von Unicef und Save the Children unterstützte Step by Step Kindergartenprogramm (ISSA) von Caritas Tschechien zu erweitern. In Tschetschenien wurde Lernen durch Spielen oder durch handelndes Tun (enaktive Ebene) zugunsten der Bild- und Symbolebene verschoben. Deshalb arbeiteten die Kinder vermehrt an Tischen und waren mit formalen Aufgabestellungen beschäftigt. Es zeigte sich, dass die Umsetzung dieses Programmes in den verschiedenen „Activity Centers“, auf Grund der Schwere des negativen Stresses und der Traumata der Kinder, nicht die gewünschten Resultate brachten. Folglich wurde der im Kosovo entwickelte gesundheitsfördernde pädagogische Ansatz an tschetschenische Verhältnisse angepasst. Auf diese Weise konnte einerseits das komplexe Lernen verstärkt und parallele Schulfächer vermieden werden. Andererseits wurden bei den Kindern Stresssymptome und Traumata abgebaut, was wiederum zu einer gesunden Lernbiographie der betreuten Kinder beiträgt.

5.2.3 Entwicklung der Vorschulpädagogik in Tschetschenien

Im Gegensatz zum Kosovo gelten in Tschetschenien sehr strenge curriculare Anforderungen. Daraus resultiert eine Verschulung der frühkindlichen Erziehung. In ein frühkindliches Bildungskonzept ebenfalls miteinbezogen werden, muss der Umstand, dass in tschetschenischen Schulen ausschliesslich Russisch gesprochen wird. Obwohl viele Eltern ein Verlust von Kultur und eigener Sprache befürchten, müssen sie diesen Umstand respektieren. Als weitere Schwierigkeit kommen die aus den traumatischen Erlebnissen resultierenden Traumata hinzu, welche oftmals zum Verstummen der Kinder führen. Im ersten Jahr des Caritas Projekts blieben zu Beginn rund 80% der Kinder stumm oder zeigten ein aggressives oder extrem introvertiertes Verhalten. Dank den gut dokumentierten Erfahrungen aus dem Kosovo konnten Eltern und Lehrern davon überzeugt werden, dass die Kinder ihren Ausdruck und ihre Lebensfreude wiederfinden und zudem die curricularen Anforderungen erfüllen werden. Die Zweisprachigkeit konnte ebenfalls berücksichtigt werden. So werden Gedichte und Märchen in beiden Sprachen erzählt.

Caritas richtete in vier ländlichen Gemeinden vier COBEC Kindergärten mit 16 Klassen ein. Diese sind baulich an die jeweilige Primarschule angeschlossen und betreuen jährlich 320 Kinder (in jeder Klasse gibt es Kinder mit Behinderungen).

Wie im Kosovo sind Kindergarteneinrichtung, Unterrichtsinhalt und die Lehrerfortbildung bewusst aufeinander abgestimmt. Acht lokale Lehrerinnen konnten zu Weiterbildungstrainerinnen ausgebildet werden. Ihre praktischen Erfahrungen und ihr theoretisches Wissen können sie in regelmässen Weiterbildungskursen an andere Vorschulerzieherinnen weiter geben, welche hauptsächlich in privaten Kindertagesstätten arbeiten. Viele Mitarbeiterinnen dieser pädagogischen Kindertagesstätten gelangen an die Grenzen ihrer pädagogische Kenntnisse, wenn sich die Kinder den bloss kopierenden Lerntätigkeiten mehr und mehr widersetzen und sind darum auf methodisch-didaktische Hilfestellungen angewiesen.

Um pädagogisches Wissen (insbesondere die Methodik-Didaktik) zu fördern, wurde im Jahr 2010 die NGO Initiativa gegründet. Initiativa führt seither gemeinsam mit ausgebildeten Trainierinnen die pädagogische Beratung und die regelmässige Weiterbildungsarbeit durch.

5.3 Republik Moldau

5.3.1 Hintergrund und Entstehungsgeschichte

In der Moldau gibt es viele Kinder, die für eine bestimmte Zeitspanne die reguläre Schule nicht besuchen können. Meist sind es von Armut betroffene Kinder, zu denen an Tuberkulose

erkrankten Kinder gehören. Eine kleine aber fast vollständig vergessene Gruppe, bilden zudem kleine Kinder, die mit ihren Müttern im Gefängnis aufwachsen.

5.3.2 Beweggründe

Caritas unterstützt Kinder, die monatelang im Krankenhaus bleiben müssen, mit Lebensmittelergänzungen. Es lag nahe auch pädagogische Hilfe zur Verfügung zu stellen, zumal in den Krankenhäusern den Kindern jegliches Spielmaterial verboten und ihnen so die Seelennahrung entzogen wurde.

Da Caritas gemeinsam mit anderen Geldgebern im Frauengefängnis in Pruncul bei Chişinău ein „Mutter-und-Kind-Haus“ gebaut hatte, bot sich an, Müttern und Kindern auch pädagogische Hilfestellung zu offerieren.

5.3.3 Entwicklung der notfallpädagogischen Arbeit in der Republik Moldau

Seit 2010 betreuen zwei ausgebildete Pädagoginnen in Teilzeitarbeit zwischen 20 und 50 Kinder in den Tuberkuloseabteilungen in den Krankenhäusern von Chişinău und Bălţi. Im Mutter-und-Kind-Haus des Gefängnisses in Pruncul sind zehn Plätze für Mütter mit Kindern reserviert und in der Verbrennungsabteilung der Kinderklinik von Chişinău stehen 20 Betten sowie die ambulante Behandlungstherapie den Kindern zur Verfügung.

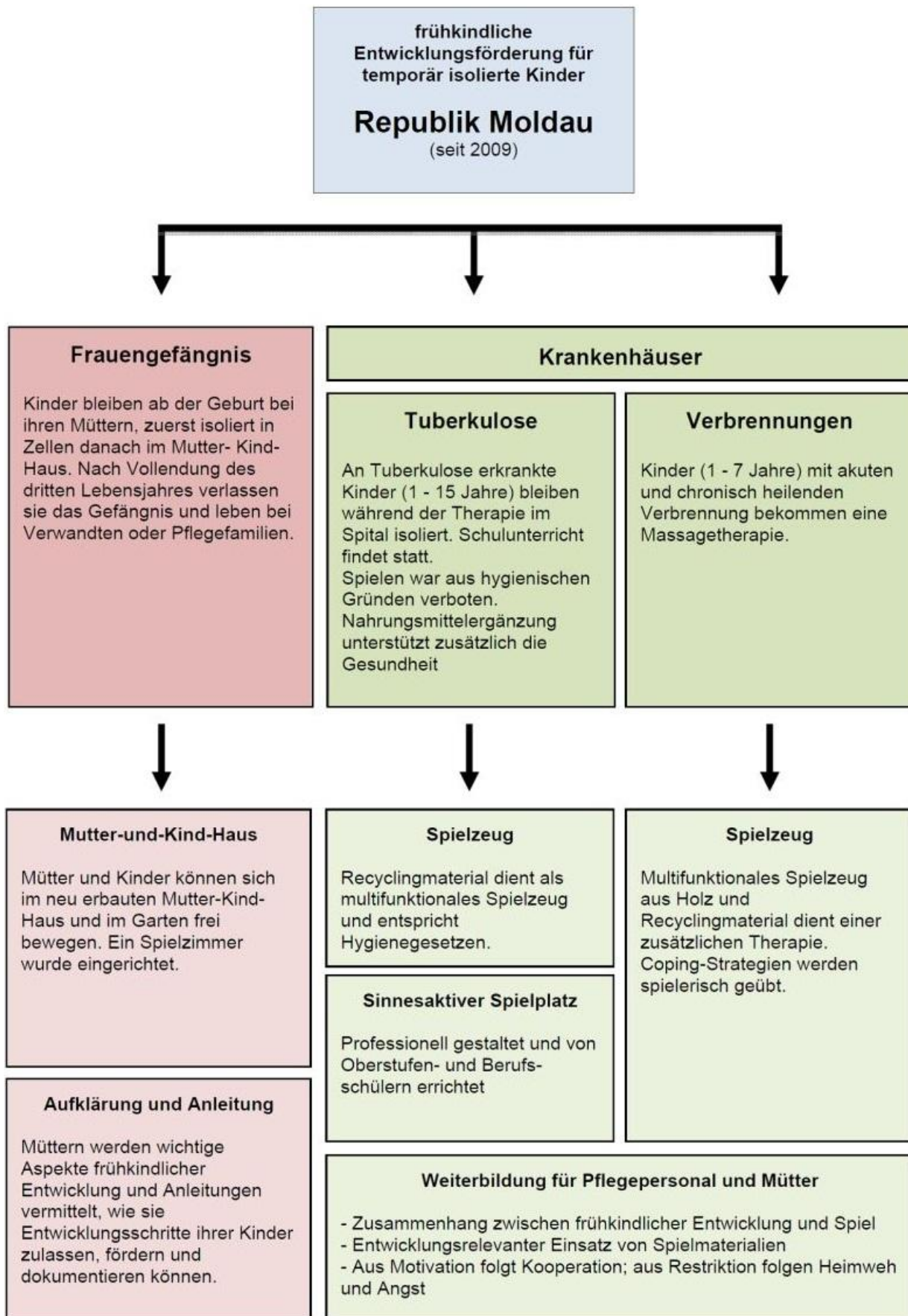


Abb. 21: Caritas Programm in der Republik Moldau

5.3.2.1 Tuberkulosekrankenhäuser in Chişinău und Bălţi

Im Tuberkulosekrankenhaus von Chişinău waren 2009 sämtliche Spielsachen verboten, da sie den strengen Desinfektionskriterien nicht entsprachen. Dieser Umstand führte auf Grund von Unterbeschäftigung der Kinder, die oft Monate im Spital verbringen mussten, zu Frustration und Aggression. Dementsprechend wurden sie zurechtgewiesen, meist mit Schlägen oder dem Versprechen bei entsprechendem Verhalten Süßigkeiten zu erhalten. Diese Taktik wurde auch bei der Vergabe der Medizin angewendet, wobei viele Kinder festgehalten werden mussten, um ihnen die Medizin verabreichen zu können. Die Krankenschwestern gaben freimütig zu, nicht hinzusehen, wenn sich Kinder mit „Verbotenem“ beschäftigten. Ihre Aufgabe sei bloss, die medizinische Versorgung zu gewährleisten. Den Kindern gelang es jedoch immer wieder, die Krankenschwestern zu täuschen, indem sie Spielmaterial horteten. So entstand im Krankenhaus ein Parallelsystem, welches weder für die Angestellten noch für die Kinder zielführend war. Die ganz kleinen Kinder durften nichts in den Händen halten, erhielten keinerlei Anregungen (z.B. durch ein Mobile) und wurden nicht in den Arm genommen, um ihnen regelmässigen Körperkontakt zu ermöglichen. Dies war den Krankenschwestern wegen der Ansteckungsgefahr untersagt. Dementsprechend reagierten die Kinder nicht altersgemäss auf Anregungen. Zudem wurden Kinder ab drei Jahren regulär beschult (tägliches Kopieren von Zahlen und Buchstaben in vorgegebene Hefte), ein Umstand, dem sich viele Kinder schreiend verweigerten. Es musste ein Weg gefunden werden, um den natürlichen Motivationsdrang, der sich durch Spielen einstellt, wieder anzuregen. Dank vielfältigen pädagogischen Erfahrungen mit Recyclingmaterial und Holzspielsachen im Kosovo und in Tschetschenien konnte der Sanitätsbehörde gezeigt werden, dass diese Spielsachen regelkonform desinfiziert oder nach Gebrauch weggeworfen werden können. Auf diese Weise konnte das Parallelsystem aufgehoben werden, und die Kinder konnten in ihrem natürlichen Motivationsdrang wieder entsprechend gefördert werden.

Massnahmen-Beispiele aus den Tuberkulosekrankenhäusern:

- Mit Samen gefüllte PET-Flaschen, konnten den kleinen Kindern gereicht werden. Dazu konnten Mobiles gebastelt und über den Bettchen angebracht werden.
- Es wurde beobachtet, wie ältere Kinder den kleineren Kindern helfen. Indem den Kindern ein positives Feedback gegeben wird, kann diese Hilfe genutzt und verstärkt werden.
- Das Spiel auf dem Boden wurde dank einem speziellen Teppich erlaubt.
- Während die kleinen Kinder mit leeren Medizinschachteln Konstruktionsspiele übten, verwendeten die älteren Kinder Holzbauklötze und PET-Flaschendeckel zum Spielen.
- Das Rollenspiel wurde eingeführt und von den Kindern erweitert.

- Märchen wurden auf die Situation der Kinder (Einsamkeit, Heimweh, Krankheit) abgestimmt. Auf diese Weise wurde das Gespräch über diese Themen angeregt und die Möglichkeit geschaffen, dass Kinder sich dazu äussern können.
- Da die Medizin rhythmisch gegeben wird, wurde im Rhythmus dazu ein Ritual durchgeführt und den Kindern bildlich vermittelt, kleine „Helden“ zu sein.
- Sinnesaktivitäten im Krankenhaus und im dazu gehörigen Garten wurden angeboten und gaben den Kindern somit zusätzliche Anregung. Zudem wurde ein sinnesaktiver Spielplatz eingerichtet um dem Bewegungsdrang entgegenzukommen.
- Es wurde mit verschiedenen Materialien gemalt, auch mit PET-Flaschendeckeln, Schnur, Sand und nach Möglichkeiten gesucht, wie auch Kinder malen können, welche beispielsweise keinen Pinsel halten können.
- Jedes Kind bekam seine eigene Spielschachtel (eine von ihm gestaltete Schuhschachtel) mit einer eigenen PET Flaschen-Puppe.
- Jedes Kind kennt „Tuberkels Reise“ und wird dadurch kompetent, seine Krankheit zu kennen. Früher wurde das Wort Tuberkulose totgeschwiegen und glich mehr einem bösen Gespenst als einer definierten Krankheit, von der man geheilt werden kann.

Positiv auf die Gesundheit wirkte sich auch ein sinnesaktivierender Spielplatz aus, der den ein- bis fünfzehnjährigen Kindern mit Tuberkulose erlaubt, sich regelmässig im Freien aufzuhalten, was bei Tuberkulose als medizinisch wirksame Massnahme gilt. Nach dem Spiel im Freien essen, schlafen und verdauen Kinder zudem besser und auch das Verarbeiten der Medikamente fällt ihnen leichter.²²

2011 dehnte Caritas die Aktivitäten auf ein zweites Tuberkulosekrankenhaus in Bălți aus. Mit der Renovierung des TB-Krankenhauses in Bălți durch Caritas und weitere NGOs erhielten die Kinder im Herbst 2013 ebenfalls ein Spielzimmer und einen sinnesaktivierenden Spielplatz.

²² Resultat der Befragungen von Ärzten, Krankenschwestern und Eltern, 2012



Abb. 22: Das Mädchen hilft einem anderen Kind im Krankenhaus sich anzuziehen

Neben regelmässiger pädagogischer Arbeit mit den Kindern im Krankenhaus sind Pädagoginnen in der Beratung und in der Weiterbildung tätig, welche im Krankenhaus gemeinsam mit Krankenschwestern sowie Küchen- und Reinigungsangestellten stattfindet. Damit alle Beteiligten besser erkennen können, welche unterschiedliche Bedürfnisse Kinder in den jeweiligen Altersstufen haben, werden allgemeine Gesichtspunkte zur Entwicklung der Kinder vermittelt. Dies vereinfacht den im Spital Tätigen die Aufgabe, mit den ihnen anvertrauten Kinder umzugehen, und verbessert gleichzeitig den Heilungsverlauf der Kinder. Des Weiteren wurde auch der Umgang mit Süßigkeiten neu geregelt. Anstatt als erzieherische Massnahme zur Belohnung für entsprechendes Verhalten werden Süßigkeiten nun täglich allen Kindern abgegeben.

Im Kontext eines Krankenhausaufenthaltes gilt es einerseits auf das Recht und den pädagogischen Nutzen des Spiels hinzuweisen. Andererseits muss die Tatsache beachtet werden, dass die betroffenen Kinder starke Medikamente zu sich nehmen müssen und Erinnerungsprobleme aufweisen, welche ein Erfüllen der curricularen Anforderungen erheblich erschweren. Diesbezüglich gilt es weiterhin Aufklärungsarbeit zu betreiben.



Abb. 23: Kinder spielen im Krankenhaus mit Streichholzschachteln

5.3.2.2 Im Frauengefängnis von Pruncul

Die Ausgangslage im Gefängnis von Pruncul ist sowohl für Kleinkinder als auch für deren Mütter besonders prekär. Bis zum vollendeten zweiten Lebensjahr wird den Müttern erlaubt, ihre Kinder bei sich zu behalten. Anschliessend wird ein weiteres Aufwachsen der Kinder im Gefängnis ausgeschlossen. Der zeitlich begrenzte Horizont des Zusammenlebens zwischen Mutter und Kind führt im Verhalten der Mütter oftmals zu ungewollt negativen Folgen für die kindliche Entwicklung. Mütter tragen ihre Kinder in der Zelle ständig mit sich herum, um sie auf keinen Fall loslassen zu müssen. In vielen Fällen verbringen die Mütter ihren ganzen Tag vor dem Fernseher, ohne mit ihren Kindern zu sprechen. Die Kinder können auf diese Weise nicht oder nur eingeschränkt von den Mund- und Körperbewegungen ihrer Mütter lernen.

Das im Jahr 2008 eröffnete Mutter-und-Kind-Haus ermöglicht es Müttern und Kindern, sich innerhalb des Hauses und im kleinen Gartenstreifen frei zu bewegen. Ein Spielzimmer wurde eingerichtet, und die Mütter werden in praktischen Einheiten regelmässig angeleitet, wie sie ihre Kinder aktiv in ihrer körperlichen, seelischen und kognitiven Entwicklung unterstützen können. Besonderer Wert wird dabei auf die Bedeutung körperlicher Bewegung im Säuglingsalter gelegt. Diese Massnahmen ermöglichen, dass die Kinder nicht mehr in einer engen Zelle aufwachsen müssen und die Möglichkeit haben, einen möglichst kindgerechten Tagesablauf zu erleben.

Soweit es in diesem Kontext möglich ist, können sich die Kinder während ihrer Zeit im Gefängnis Pruncul altersgerecht entwickeln.

5.3.2.3 In der Verbrennungsabteilung der Hautklinik für Kinder in Chişinău

Die einzige Therapie nach der Akutphase einer Verbrennung, welche Kindern angeboten werden kann, ist die Massage. Kinder befinden sich jedoch im Wachstum, was verbrannte Haut dehnt und zusätzliche Schmerzen verursacht. Dies führt dazu, dass Kinder sich vor Bewegung und Massage fürchten. Das Schmerzempfinden der Kinder kann im Vorfeld einer Massage durch Spielen beispielsweise mit Holzbauklötzen oder durch Malen gelindert werden, da die Glieder der Kinder (insbesondere durch Verbrennungen beeinträchtigte Hände) zu Beginn einer Massage bereits entspannter sind. Zudem ermöglichen spielerische Tätigkeiten unmittelbar vor einer Therapie, dass sich die Kinder ablenken können und nicht mehr angstvoll auf die nahende Therapie warten müssen. Des Weiteren werden im Spiel Coping-Strategien trainiert, indem die Kinder lernen ihre Hände optimal einzusetzen. Den Kindern werden Holzbauklötze in verschiedenen Grössen angeboten, welche ohne weitere Erklärungen benützt werden. Sind die Kinder bei der Massage schliesslich entspannt und angstfrei, so ist die Wirkung nachweislich besser. Den Eltern von Kindern mit Verbrennungen wird zudem vermittelt, inwiefern die „Spieltherapie“ auch zu Hause mit Recyclingmaterialien weitergeführt werden kann, damit der Heilungsverlauf schneller voranschreiten kann. Spiel und therapeutische Massnahme können als Einheit zusammen kommen, sie unterstützen und befruchten sich gegenseitig ohne grossen Aufwand.

5.3.4 Zusammenfassung

In der Republik Moldau verwehrt das Gesetz erkrankten Kindern, in ihre alten Klassen zurückzukehren, wenn sie nicht alle Prüfungen ablegen und bestehen. Damit wird den Schulkindern ein unermesslicher Druck auferlegt und sie werden zu Opfern struktureller Gewalt.

Nachdem die kleinen Kinder Recycling-Spielsachen verwenden dürfen, kann ihre Zufriedenheit unmittelbar erlebt werden, da sie endlich ihren natürlichen Motivationsdrang auf erlaubte Weise ausleben können. Dieser Umstand wird durch Medizinstudenten wahrgenommen, die neuerdings das TB Spital und die Verbrennungsabteilung für Kinder während ihrer Ausbildung besuchen und die Bedeutung des Spiels für kranke Kinder wahrnehmen und diskutieren.

An den Beispielen wird deutlich, dass in der Notfallpädagogik mit Gesetzmässigkeiten der kindlichen Entwicklung gearbeitet wird, die primär auf aktuelle Bedürfnisse der Kinder abgestimmt sind.

Ein weiterer Fortschritt in der Moldau ist, dass das Spiel in den betreuten Spitälern nunmehr therapeutisch eingesetzt wird, da Therapiemöglichkeiten, wie in Krisengebieten häufig, für Kinder ohnehin sehr limitiert angeboten werden.

5.4 Wirkungen der Caritas Projekte: Vorher-Nachher

Einem erfolgreichen Frühförderprogramm der Caritas gelingt es, sich an die jeweilige Lebens- und Unterrichtssituation der Kinder anzupassen. Zudem bewährt sich der konsequent auf die Praxis ausgerichtete Unterricht in der Weiterbildung. In kurzer Zeit kann viel Inhalt vermittelt werden, und die Teilnehmer werden befähigt werden, selbstständig in ihrem Alltag Lösungen zu suchen.

5.4.1 Kosovo

Zu Beginn des frühkindlichen Bildungsprojekts der Caritas im Kosovo waren Lebens- und Vorschulbedingungen für Kinder im Vorschulalter auf Grund der Nachkriegssituation extrem schwierig. Dank einer gesundheitsfördernden Pädagogik konnten Kinder ihr Trauma oder ihren starken Stress jedoch zusehends überwinden. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für eine zukünftig gesunde Lernbiographie und aktive Gewaltprävention.

Im Kosovo gelang es zudem eine lokale Spielzeugproduktion anzuregen. Die Firma Agron Krasniqi in Drenas produziert Möbel und Spielsachen auch für private Neugründungen. Diese Vorgehensweise wurde von der Erziehungsbehörde sehr geschätzt, da eine neue Art von Verantwortlichkeit bei den Lehrpersonen angeregt wurde. In ihrer der Ausbildung beschäftigten sich angehende Lehrpersonen sowohl mit der unterschiedlichen Qualität von Spielmaterial als auch mit deren Herstellungskosten. So entsteht ein emotionaler Bezug zu den Spielmaterialien. Zudem ist die Lehrperson sowohl für die Pflege des Spielmaterials wie auch für die Ergänzung durch Recyclingmaterial verantwortlich.

Neben Spielmaterial konnte auch eine umfangreiche Sammlung an neuen Gedichten, Geschichten und Liedern erarbeitet werden, die in den Weiterbildungskursen weitergegeben werden.

5.4.2 Tschetschenien

Durch intensives Beobachten von kindlichen Verhaltensweisen in einer Nachkriegssituation konnte in Tschetschenien eine Pädagogik entwickelt werden, die es erlaubt, ein relativ starres, staatlich vorgegebenes Curriculum zu erfüllen.

Die Modell-Spielsachen aus dem Kosovo wurden in Tschetschenien kulturell adaptiert und ebenfalls lokal hergestellt.

Neben der Kindergartenarbeit konnte die pädagogische Arbeit ständig vertieft, bereichert und in der Weiterbildung weitergegeben werden.

Wie im Kosovo haben sich die Lebensverhältnisse der Nachkriegsgeneration auch in Tschetschenien verändert. Damit die Kinder jedoch eine erfolgreiche Lernbiographie einschlagen können, gilt es in erster Linie noch immer, Kinder von strukturell bedingtem negativem Stress zu entlasten.

5.4.3 Republik Moldau

In der Moldau spielen die Kinder mit Spielmaterial, welches speziellen Anforderungen genügen muss. Dadurch hat sich bei den Behörden das Bewusstsein für Kinder mit temporären Lernschwierigkeiten erhöht. Zudem konnte erreicht werden, dass das Spiel und die mit ihm zurückkehrende Zufriedenheit der Kinder in seiner gesundheitsfördernden Bedeutung wahrgenommen wird.

In einem Gefängnis aufwachsende Kinder und ihren Müttern wird neuerdings Beachtung geschenkt. Durch das Vermitteln von frühkindlichen Entwicklungsgesetzen wird bei den Müttern das Verantwortungsgefühl gestärkt und Kleinkinder können sich nun deutlich besser entwickeln.



Abb. 24: selbstgemachte Rennwagen

5.5 Elternarbeit wird in allen Projektländern gefördert

Das motivierende Lernumfeld in den Projektkindergärten steht oftmals in starkem Kontrast zum Erziehungsprinzip von Schulen und Eltern in Krisengebieten, welches hauptsächlich mit dem Prinzip von Bestrafung und Belohnung operiert. Das motivierende Lernen fördert das kindliche Interesse, unterstützt die kindliche Neugierde und gibt Raum, um Erfahrungen in einem altersentsprechenden Rahmen zu sammeln sowie diese Lernerfolge auch zu Hause weiterzuentwickeln. Dies wird insbesondere durch Recyclingmaterial und Alltagsgegenstände im Kindergarten angeregt, welches einfach auffindbar und vor allem armutsbetroffene Kinder nicht zusätzlich benachteiligt. Da Recyclingmaterial in der Vorschule einen positiven Wert erhält, wird es von Kindern auch ausserhalb des schulischen Umfelds aufgegriffen und verwendet. Im Rahmen der Elternarbeit wurde der Umgang mit Recyclingmaterial thematisiert und die Eltern auf dieses Thema sensibilisiert. Indem der Schutz natürlicher Ressourcen, die Wiederverwertung von Abfällen und das Sauberhalten des öffentlichen Raumes thematisiert werden, wird ein Beitrag zur Umwelterziehung der Kinder geleistet.

In Tschetschenien und im Kosovo werden nur selten Elternabende angeboten. Neu konnten individuell an den jeweiligen Schulen Elternabende oder sogar Kurse angeboten werden, in denen zusätzlich zu administrativen Informationen auch Hintergründe über die Entwicklung des Kindes und die Wichtigkeit des Spiels vermittelt wurden.

Im Fall der Roma-Kindergärten wurden die Elternabende in einer ersten Phase als individuelle Heimbefuche durchgeführt und erst in den späteren Jahren zu regulären Elternabenden umgewandelt. Im Rahmen dieser Veranstaltungen wird den Eltern erklärt und auch praktisch vermittelt, was und wie ihre Kinder in den frühkindlichen Bildungsprojekten der Caritas lernen.

6. Herausforderungen für die Umsetzung

6.1 Problemanalyse

Mit ihrem umfassenden Ansatz der frühkindlichen Bildung übernimmt Caritas in allen Projektgebieten eine Pionierfunktion. Die Einführung der reformorientierten frühkindlichen Förderung stiess im Kosovo allerdings auf verschiedene Schwierigkeiten, so zum Beispiel im pädagogischen Bereich (zu den Schwierigkeiten im politischen Bereich siehe Kap. 6.2). Besonders hervorzuheben sind folgende Problemgebiete:

- limitierte Mittel für den Vorschulbereich (dadurch nur Führung von privaten Kindergärten und Tagesstrukturen), keine Ausbildung von Kindergärtnerinnen;
- besondere Schwierigkeiten mit traumatisierten und negativem Stress ausgesetzten Kindern und der Vorgabe, diese Kinder in die Primarschule zu integrieren;
- fehlende Mittel und ungenügende Unterrichtsqualität bei den Volksschulen, fehlende Lehrerfortbildung, Betonung des formalen Wissens, Frontalunterricht, zu grosse Klassen, fehlendes Unterrichtsmaterial in der Primarschule;
- fehlende Elternbildung
- Fehlen von Förderunterricht;

Die auf Sorgfalt und Qualität in der Unterrichtsgestaltung bedachte frühkindliche Entwicklungspädagogik von Caritas wird auf die aktuellen Bedürfnisse und Notwendigkeiten der Kinder abgestimmt. Dieses Vorgehen wird von den Behörden jedoch nicht immer vollumfänglich verstanden, da in ihrem Verständnis Spielen nicht zum Lernen gezählt werden konnte und die curricularen Anforderungen an die Schüler klare Priorität geniessen. Ausserdem wird den Weiterbildungskursen der Caritas kein hoher Stellenwert beigemessen. Frühkindliche Erziehung wird oft als Tätigkeit betrachtet, die jede Frau ohne Ausbildung ausführen kann. Eine staatlich anerkannt Ausbildung wird im Kosovo seit 2006 angeboten, allerdings nur in Form eines Universitätsstudiums.

An den Universitäten werden die einzelnen Lernfächer und das Fachwissen von unterschiedlichen, fachlich spezialisierten Universitätsprofessoren unterrichtet. Die Praxis, wie zum Beispiel curricular relevanter Unterrichtsstoff mit entsprechenden methodisch-didaktischen Gesichtspunkten adäquat zur Entwicklung des Kindes beitragen kann, wird an den Universitäten jedoch kaum vernetzt gelehrt. Diese Beobachtung wird sowohl von Studierenden als auch vom MEST bestätigt. Des Weiteren wird in der frühkindlichen Erziehung das Lernen immer noch mit dem traditionellen formalen Lernen gleichgesetzt. Dies führt dazu, dass Kinder möglichst früh dazu gebracht werden, kopierende Tätigkeiten in einem vorgegebenen Schulbuch zu tätigen. So

werden die im Curriculum angegebenen Lernziele auch in der Vorschule in separierenden Unterrichtseinheiten vermittelt. Dieses Vorgehen deckte sich in den ersten Jahren der Projekte zudem mit den Erwartungen der Eltern, die erreichen wollten, dass ihre Kinder bereits vor dem Eintritt in die Primarschule lesen und schreiben können. Dies führt dazu, dass in nützliches Lernen auf der einen Seite und in Spielen als reiner Zeitvertreib aber ohne wesentlichen pädagogischen Nutzen auf der anderen Seite unterschieden wird.

Komplexes und prozessorientiertes Lernen in der frühkindlichen Erziehung wird in den genannten Ländern erst schrittweise anerkannt. Erst seit dem Jahr 2011 ist hierbei eine Veränderung in Gang gekommen. Besonders in Tschetschenien berichteten Primarschuldirektoren, dass Kinder, welche ein Vorschulprojekt von Caritas besucht haben, weniger auf Traumata und negativen Stress zurückzuführende Erinnerungsprobleme aufweisen als Kinder ohne Caritas Hintergrund.²³ Die pädagogische Arbeit von Caritas wurde in allen Ländern sowohl von externen Gutachtern als auch von den jeweiligen Behörden als positiv evaluiert.²⁴ Zudem wurde von der Unicef erst im Jahr 2011 auf die Wichtigkeit vorschulischer Erziehung für das spätere Leben hingewiesen (UNICEF 2011a). Nun wird auch in Krisengebieten die Frühförderung von Kindern vermehrt wahrgenommen und dass frühkindliche Bildungsprojekte die Bildungschancen der Kinder stärken können und sich Investitionen in die frühe Kindheit langfristig auszahlen. „Weil frühkindliche Bildung für benachteiligte Kinder besonders wirksam ist, brauchen sie weniger sonderpädagogische Stützmassnahmen, müssen seltener Klassen wiederholen und zeigen auch weniger delinquentes Verhalten.“ (Stamm 2009) Diese Erkenntnis bekommt in Krisengebieten ein noch grösseres Gewicht, da die Kinder während der Vorschule ihre Traumata und den starken Stress überwinden können. Denn „die ersten Lebensjahre sind die kritischste Phase für die Entwicklung eines Kindes“ (Stamm 2009).

6.2 Politische Herausforderungen²⁵

Caritas steht mit ihrer Arbeit konstant zwischen den aktuellen Problemen der Lehrpersonen in der Praxis und den sich ständig wandelnden Vorgaben der Behörden, welche die frühkindlichen Bildungsprojekte der Caritas zusätzlich erschweren. Dies hat mit sich gebracht, dass das unterzeichnete Memorandum of Understanding (MoU) von Seiten der Behörden (Kosovo und Tschetschenien) nicht eingehalten werden konnten.

Nach dem Krieg 1999 musste der Kosovo seine staatlichen Strukturen neu aufbauen. Im Erziehungsbereich war der Reformstau besonders ausgeprägt. Es fehlte an Mitteln, aber auch

²³ Diese Aussage beruht auf Gesprächen mit Primarlehrern. Es ist zudem wissenschaftlich anerkannt, dass Traumata und negativer Stress Erinnerungsprobleme auslösen. Siehe Bauer J., *Das Gedächtnis des Körpers*, München, Piper Verlag, 2006

²⁴ Siehe Evaluationen im Kosovo, 2006, 2010 2011, 2013; mündliche Aussagen der Erziehungsbehörde in Tschetschenien, 2011, 2012, 2013

²⁵ Politische Herausforderungen bezüglich des Kosovo von Meili G.

an qualifiziertem Lehrpersonal und an der Lehrerfortbildung. Erst seit 2006 besteht ein im Kosovo ein Vorschulgesetz mit modernen Curricula, bei denen Caritas mitarbeiten konnte. Seit 2010 gibt es eine neue akademische Ausbildung für Kindergärtnerinnen, welche jedoch noch immer sehr auf formale Kompetenzen ausgerichtet ist. Des Weiteren fehlen Mittel für die Einführung des obligatorischen Vorschulunterrichtes. Erst ca. 50% der Kinder haben Zugang zu einem Frühförderprogramm. Gemäss MEST Planung soll das Obligatorium bis 2015 eingeführt sein. Schliesslich bestehen Unklarheiten bezüglich den Zuständigkeiten von nationalen und kommunalen Behörden einerseits und den Zuständigkeiten der Primarschulleitungen andererseits.

Innerhalb dieses Spannungsfelds engagiert sich Caritas für bessere Entwicklungsperspektiven der Kinder, insbesondere in ländlichen Gebieten und für Minderheiten. Für die Kindergärten hat Caritas Frauen auch aus ländlichen Gegenden zu Kindergärtnerinnen ausgebildet. Mit einer dreijährigen berufsbegleitenden Ausbildung konnte den Kindergärtnerinnen eine Ausbildung geben werden, welche sie zur selbständigen und qualifizierten Berufsausübung befähigt. (Selby, Evaluation, 2006) Auf institutioneller Ebene gelang es Caritas nur in der Gemeinde Drenas, eine gute Zusammenarbeit zu entwickeln, so dass sich die Kindergartenarbeit bis 2013 auf nahezu das gesamte Gemeindegebiet ausdehnen konnte. Die Gemeinde Drenas unterstützte zudem die praxisbezogene und berufsbegleitende Grundausbildung von Kindergärtnerinnen und realisierte gemeinsam mit Caritas ein Kindergarten-Kompetenzzentrum, welches einerseits sechs Kindergartengruppen beherbergt und über Räumlichkeiten verfügt, die multifunktional für Elternarbeit, pädagogische Konferenzen und Aus- und Weiterbildung von Kindergärtnerinnen genutzt werden können. Da die Weiterbildung regelmässig am Samstag stattgefunden hat, konnte sie in regulär eingerichteten Kindergartenräumen realisiert werden, was zusätzlich die praktischen Aufgabestellungen an die Lehrpersonen unterstützt hat.

Hingegen konnte das Erziehungsministerium nicht überzeugt werden, diesen Pädagogik-Ansatz aktiv zu unterstützen. Sie verlangten, dass Caritas die Ausbildungsmethode akkreditiert. Zu den Schwierigkeiten der Akkreditierung siehe Kap. 7.1.3.

Aufgrund der fehlenden Unterstützung durch das Ministerium – bei der Umsetzung des Akkreditierungsentscheides, bei der Diplomanerkennung, bei der Finanzierung der Lehrerlöhne und vor allem durch die immer wieder hinausgezögerte Einführung des Obligatorium – bleibt Caritas gefordert. Ohne Diplomanerkennung und ohne Finanzierungssicherung für die von Caritas ausgebildeten Kindergärtnerinnen ist die Nachhaltigkeit der Grundausbildung der Lehrerinnen nicht gesichert.

In Tschetschenien wurde das Kindergartenobligatorium ebenfalls noch nicht eingeführt. Deshalb mangelt es wie im Kosovo an staatlichen Kindergärten und ausgebildeten Vorschulerzieherinnen.

Die notfallpädagogische Arbeit bedeutet für die Republik Moldau in dieser Art Neuland. Die pädagogische Unterstützung durch Caritas wird nicht als Lehrauftrag an einer Schule geleistet, sondern als Unterstützung in Krankenhäusern und Gefängnissen, in welchen kleine Kinder in prekären Entwicklungs- und Lernsituationen pädagogisch situationsadäquat betreut werden. Für diese Art der pädagogischen Arbeit steht in den meisten Fällen kein öffentliches Budget zur Verfügung. Diese Tatsache allein unterstreicht die Notwendigkeit, Nothilfegelder für die pädagogische Arbeit mit kleinen Kindern in schwierigen Lebenslagen zur Verfügung zu stellen.



Abb. 25: Ausdruck wird vielfach erprobt. Hier mit geometrischen Formen, in Papier.

6.3 Zusammenfassung

In allen drei Projektländern übernimmt Caritas Schweiz eine Pionierfunktion in der nachhaltig angelegten frühkindlichen Bildung. Caritas handelt situationsabhängig und stellt die aktuellen Bedürfnisse der Kinder in den Vordergrund. Die Erfüllung der curricularen Anforderungen durch die Kinder wird zudem stets beachtet. Innerhalb der durch Krisen geprägten Gesellschaften, im Fall des Kosovo und Tschetschenien sind dies Kriege, wurde Caritas mit vielfältigen Schwierigkeiten konfrontiert. Einerseits wurde die Arbeit durch instabile politische Verhältnisse beeinträchtigt andererseits durch ein mangelndes Bewusstsein der Bedeutung einer qualitativ hochstehenden frühkindlichen Erziehung. Dieses fehlende Bewusstsein schlug sich in unzureichender finanzieller Unterstützung der regulären Erziehungsbudgets nieder. Dadurch besonders betroffen sind von Armut geprägte, in ruralen Regionen aufwachsende und zu Minderheiten gehörende Kinder, wie beispielsweise Roma-Kinder im Kosovo. Auf diese Weise entsteht neue strukturelle Gewalt, da benachteiligte Kinder selten ein privates Frühförderprogramm besuchen können.

7. Aus- und Weiterbildung von Fachkräften für die frühkindliche Bildung

7.1 Modulare Weiterbildung von Vorschullehrern

Die in den Projektländern durchgeführte praxisorientierte Weiterbildung (continued professional training - CPD) für Fachkräfte in der frühkindlichen Erziehung ist altersgemäss auf die aktuellen Bedürfnisse der Kinder abgestimmt und nimmt Rücksicht auf die landesübliche frühkindliche Erziehung.

In den vergangenen Jahren entstand ein allgemeiner Modulkatalog, der auf Grund aktueller Bedürfnisse von Kindern, Lehrern und Eltern im jeweiligen Projektgebiet neu gestaltet wurde. In den Trainingsmodulen von Caritas wird auch die Geschichte der Reformpädagogik dargestellt und herausgearbeitet, dass in der staatlichen Erziehung nicht ein Parallelsystem gefördert und etabliert werden soll. Im Gegenteil soll ein staatliches Curriculum unterstützt werden, in welchem sich Unterrichtsinhalte und Unterrichtsziele durch Kenntnis der kindlichen Entwicklung sowie der formellen und informellen Unterrichtsgestaltung (Methodik-Didaktik) auszeichnen. Zudem sollen gesundheitsfördernde Aspekte einer frühkindlichen Pädagogik mitberücksichtigt werden.

In den ersten Jahren wurden die Module im Rahmen einer Masterarbeit durch Praxisforschung begleitet. (Rutishauser Ramm 2004-2007) Jedes der unterschiedlichen Module wurde mit Hilfe praktischer Übungen vermittelt. Je nach Zeitrahmen wurden die Module ausgebaut oder auf das absolute Minimum reduziert. Während im Kosovo die Module an Samstagen unterrichtet wurden, werden die Tschetschenischen Lehrpersonen zweimal im Jahr an drei aufeinanderfolgenden Tagen zu jedem Modul unterrichtet. Die Lehrpersonen werden in ihrer Praxis mentoriert und es wird darauf geachtet, dass der Modulinhalt und die praktische Arbeit einander befruchten und miteinander verbunden werden.

Vielfach werden die Kursmodule von Hochschulabgängerinnen besucht, da methodisch-didaktische Kompetenzen an den Universitäten kaum vermittelt werden und die Berufseinsteigerinnen somit ihr Wissen nicht auf die aktuelle Unterrichts- und Lebenssituation der Kindern anwenden können. Ein zentrales Problem der universitären Bildung ist das Fehlen von komplexem Lernen, welches durch die Fächertrennung an den Universitäten nicht erlebt und gelernt werden kann, jedoch gerade in der vorschulischen Bildung von grosser Wichtigkeit ist. Studierende sind selbst durch separierendes Lernen geprägt und haben den Anspruch, die Kinder in dieser Form zu unterrichten. Der Unterricht in der Vorschule sollte nach Ansicht der Caritas jedoch insofern umgestaltet werden, dass nicht separierendes Lernen im Vordergrund steht, sondern die Kinder befähigt werden, eigenständig Entwicklungs- und Erkenntnisschritte zu

vollziehen. Dieser reformpädagogisch inspirierte Ansatz muss von den Hochschulabgängerinnen jedoch selbst geübt werden, um die Vorteile dieses Ansatzes zu verstehen und ihn später in der Vorbereitung sowie Durchführung des Unterrichts zu verifizieren.

Da praktische Weiterbildung auch beobachtende Elemente beinhaltet, ist es den Erzieherinnen möglich, Veränderungen im kindlichen Verhalten in jedem neuen Unterrichtsjahr mit zu berücksichtigen. So traten beispielsweise in Tschetschenien unmittelbar nach dem Krieg 80% in ihrem Ausdruck stark beeinträchtigte Kinder in den Kindergarten ein. In den folgenden Jahren reduzierte sich diese Zahl merklich. Die Veränderungen im kindlichen Verhalten werden von den Lehrerinnen jedes Jahr dokumentiert und diskutiert. Auf diese Art und Weise sollen möglichst objektive Gesichtspunkte zu Entscheidungen führen, wie die Vorschulen, die Spielutensilien und die pädagogische Umsetzung des Unterrichts, zum Erreichen der curricularen Ziele beitragen können.

Anhand von praktischen Übungen erleben die Teilnehmer der Kursmodule die verschiedenen Entwicklungsstufen des Kindes und erfahren komplexes Lernen. Denn Kinder knüpfen Erfahrung an Erfahrung, wodurch ihre Synapsen und Synapsenstrassen (Eliot 2001) angeregt und verfestigt werden. Denn „Erst wenn wir richtig erleben, lernen wir. Erst wenn das Lernen in ein tiefes vielfältiges Erlebnis eingebunden ist, wird es zu einer Erfahrung, die bleibt, die uns weiterforschen lässt.“ (Arnold 2011, 15) Dieser Prozess kann in der Weiterbildung von Erwachsenen ähnlich erlebt werden, denn „Lernen ist erst dann effektiv, wenn wie beim Kind alle Systeme im Körper und im Gehirn für das Lernen eingesetzt werden.“ (Arnold 2011, 34) Je nach Bedürfnis der teilnehmenden Erzieher können jederzeit vertiefende praktische Module angehängt werden, z.B. für Musik und Rhythmik, Handarbeit, Sprache und Theater, mathematische Übungen, Naturbeobachtung und anderes. Dieses Vorgehen ermöglicht eine wirkliche Vertiefung der Fähigkeiten der Lehrpersonen, die zudem eingeladen sind ihre eigenen Erfahrungen mit einzubringen.

Modul – Themen – Auswahlkatalog zur praktischen Weiterbildung

Themenauswahl richtet sich individuell nach Teilnehmer und verfügbaren Zeitfenster und wird vor Ort gemeinsam erarbeitet. Alle Module haben aktuellen, kulturellen, Alltags- und Curricula Bezug und werden praktisch unterrichtet.

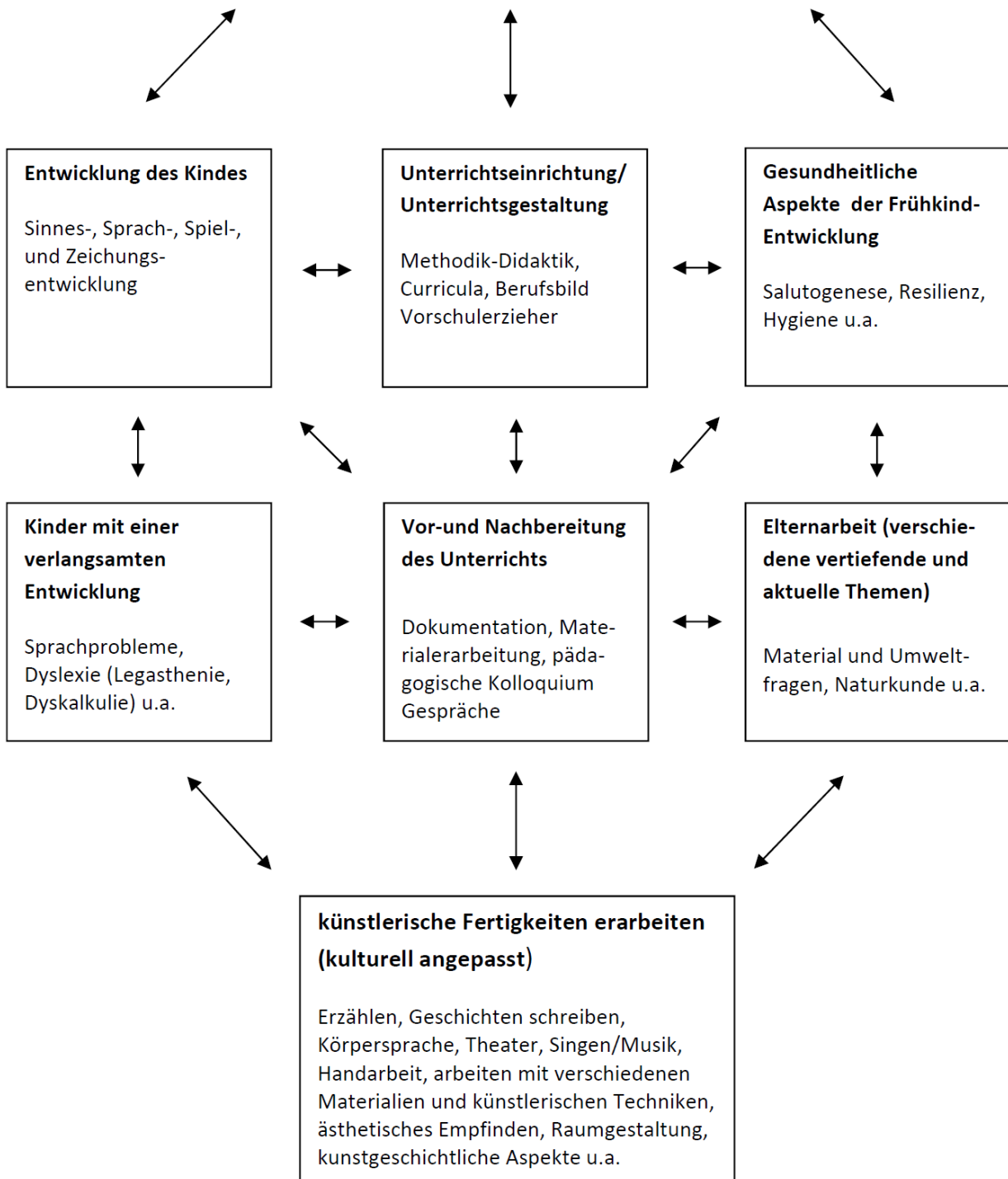


Abb. 26: Modulkatalog

In den Modulen zeigt sich, dass ein einfacher Aufbau und viele praktische Beispiele die Eigenaktivität und das Erkenntnisvermögen der Kursteilnehmer und auch der Trainerinnen anregen. Zudem wird in der modularen Weiterbildung darauf geachtet, dass die Teilnehmenden anschliessend an die praktischen Übungen im Kurs in einer pädagogischen Diskussion (Reflektion) analog zu den gemachten Erfahrungen Antworten auf aktuelle pädagogische Fragestellungen finden.

In den Kursen wird in Gruppen gearbeitet, so dass die Teilnehmer entweder die Rolle als beobachtende Lehrpersonen oder als handelndes Kind übernehmen. Körpersprache und Improvisation werden dabei ebenfalls als Methodik eingesetzt, um die für Pädagogen nötige Kreativität und Spontaneität zu vermitteln. Durch dieses Vorgehen lernen die Teilnehmer ihre eigenen Fähigkeiten besser einschätzen und über sich hinauszuwachsen.

Im Kosovo wurden zudem elf Sommerakademien durchgeführt, anfänglich mit zehn Teilnehmern, inzwischen mit 160. Diese zweiwöchigen Weiterbildungen in den Sommerferien in Drenas und Prizren standen auch Lehrpersonen offen, die nicht am regelmässigen Ausbildungskurs teilgenommen hatten. Zu dieser intensiven Weiterbildung wurden Fachspezialistinnen aus der Schweiz und Deutschland beigezogen, die damit einen wichtigen Freiwilligeneinsatz geleistet haben. So konnten die Teilnehmer mit Spezialistinnen neben ergänzenden theoretischen Inputs (z.B. heilpädagogische und gesundheitsfördernde Themenbereiche sowie Umweltfragen) auch künstlerische Übungen, Musik, Theater, Clowning und Körperarbeit über einen längeren Zeitraum erüben und neue Erfahrungen sammeln.

7.1.1 Unterrichtsmethodik in der Lehrerbildung

Mit den Modulen wurden „integrierte Unterrichtsfächer“ (bspw. das Üben des Morgenkreises, das Einführen der Spiele oder das Singen) kreiert, die an Hochschulen nicht gelehrt werden. Diese verschiedenen Aufgabestellungen können zum Gestalten eines Gedichts, einer Geschichte oder einer Handarbeit benutzt werden. Diese Prozesse werden gemeinsam gestaltet und ausprobiert. Meist kristallisiert sich dann ein gutes Gedicht oder ein gutes Lied heraus, welches weiter geübt und mit Bewegungen versehen wird. So erarbeiten sich die Lehrergruppen ihr jeweils eigenes, kulturell angepasstes Unterrichtsmaterial, denn besonders in ruralen Gebieten sind Unterrichtsbücher nur selten vorhanden. Dieses Üben der Beobachtung (begleitet mit Tagebucheinträgen) eignet sich, um Entwicklungsschritte selbstständig beobachten zu lernen. Die Beobachtung der Natur hilft des Weiteren dabei, konkretes Anschauungsmaterial und ein Gefühl für Unterrichtsthemen zu bekommen, wie sie die Curricula der verschiedenen Lernbereiche (Motorik, Mensch und Umwelt, Sprache, Musik, Mathematik und Kunst) fordern.

Diesen sechs Kompetenzbildungen wurde das Fach „Sinnesschulung“ hinzugefügt. Gleiche Themenbereiche werden zudem unter verschiedenen Gesichtspunkten behandelt, um so die praktische Methodik immer weiter zu vertiefen und zu üben. Dieses übende Element ist wichtig, da in Krisengebieten weder in der Schul- noch in der Universitätsbildung künstlerische Fertigkeiten kontinuierlich geübt werden (u.a. Musik, künstlerisches und handwerkliches Gestalten, Theaterspielen, Naturbeobachtung). Dies wirkt sich negativ auf den Unterricht in der frühkindlichen Pädagogik aus, in welcher künstlerische Fertigkeiten eine wichtige Rolle spielen. Diese Fertigkeiten fördern zudem die individualisierte Unterrichtsgestaltung, welche in einer Stadt anders aussieht als in einer ländlichen Region, weil die Kinder einen anderen Alltag erleben. Die konkrete Beobachtung ist zudem wichtig, damit Kinder sich in ihrer Umgebung erkennen und die Umgebung vertiefend kennenlernen können. So entdecken Kinder z.B. neue Tiere und Pflanzen in ihr Umgebung selbständig, die im Unterricht in einer Geschichte dann exakt geschildert werden können (Weber 2011) Somit wird in der frühkindlichen Erziehung durch Sinnesschulung auch die Beziehung zur Natur bewusst gestärkt. Um ein Gegengewicht zu der durch Medien vermittelte „Disney Kindheit“ zu gestalten, in der Tiere lediglich als vermenschlichte Karikaturen erlebt werden und nicht als Tiere in ihrer Eigenart.²⁶ Diese bunte, schöne "Disney-Welt" ist in Krisengebieten noch stark verbreitet, weil Kinder - so wurde es vielfach ausgedrückt -, die so viel Unschönes erlebt haben, sich wenigstens im Kindergarten in einer heilen Welt aufhalten sollen. Deshalb wurden keine Bilder von realen Tieren, Pflanzen oder Landschaften aufgehängt. Dieses Beispiel verdeutlicht, in welchem Spannungsfeld sich die Frühkinderziehung in Krisengebieten befindet.

Die Beobachtungsübungen zeigen den Teilnehmenden erste Ansätze von Praxisforschung und ermöglichen, dass Lehrpersonen beginnen, Entwicklungsschritte von Kindern zu dokumentieren. Aus diesem Grund wurden Beobachtungsformulare für das Beobachten der Kinder entwickelt. Solche Formulare sind in Krisengebieten neu. Sie werden vorwiegend im Kosovo benutzt, in Tschetschenien aus Zeitmangel jedoch wieder verworfen. Die systematische Unterrichtsvorbereitung in Jahres- Wochen- und Tagesplanung, in der eine Rückschau dokumentiert wird, wurde von den Behörden im Kosovo leicht abgeändert übernommen. Diese Planungsarbeit wird ebenfalls in den Weiterbildungskursen unter Einbezug der curricularen Ziele geübt. Im Expertenbericht anlässlich der Akkreditierung des Ausbildungsprogrammes (siehe 7.1.2.) wird die Unterrichtsmethodik folgendermassen beschrieben: „Teacher training takes place not so much in lecture form but more in seminar form in tutorial groups. The training programme places great emphasis on learning by doing, it does not expect its students merely to listen to lectures on the subject of teaching but experts encourages the students to

²⁶ Rutishauser Ramm, Naturerziehung in Krisengebieten, 2013, unveröffentlichtes Manuskript

experiment with and try out classroom practice. In turn this approach makes the theory driving the practice both more accessible and memorable.” (Sarbach 2010, 3)²⁷

Caritas wollte zudem bewusst kein fertiges und kopierbares Frühförderprogramm ausgestalten, welches rezeptartig ausgeführt werden kann. Im Gegenteil wird beim Ansatz der Caritas eine kontextabhängige Methodik gewählt, die sowohl Kindern als auch Erziehern Wege zur Weiterentwicklung öffnet.

In den drei Projektgebieten wurde ein kompetentes Trainerteam aufgebaut, das mit der Zustimmung der Ministerien arbeitet.

7.1.2 Herausforderungen und Qualitäten der modularen Weiterbildung

Da die Teilnehmer zwischen den Modulkursen in den Schulalltag zurückkehren, entstehen konkrete Fragen für die nächsten Module. Die Vertiefung in der weiteren methodisch-didaktischen Praxis beginnt mit dem geweckten Interesse der Teilnehmer. Eigeninteresse an pädagogischen Fragen ist besonders in Krisengebieten ein wichtiger Faktor. Auf Grund zahlreicher Erfahrungen mit Pädagoginnen konnte festgestellt werden, dass zu Beginn einer Anstellung oftmals ein Arbeitsumfeld erwartet wird, in welchem klare Strukturen definiert sind und es ein Vorgabenprofil zu erfüllen gilt. Deshalb werden Tagestrukturen nicht im ersten Modul vorgegeben, sondern nur Erfahrungen vorgestellt. Denn es bestehen häufig Zwangslagen (z.B. zeitlich, räumlich oder altersmässig), die beim Gestalten einer Tagestruktur mitberücksichtigt werden müssen. Zudem gilt es, die Erfahrungen der Teilnehmer zu nutzen. Die Teilnehmer spüren das Interesse an ihren aktuellen Problemen, was sie stärkt und sich in der Unterrichtsqualität bemerkbar macht. So wird allmählich verständlich, dass individuelle methodisch-didaktische Handlungen pädagogisch begründet werden können. Auf diese Weise wird die friedensfördernde Erziehung sowohl bei den Kindern angewendet als auch in der Lehrerbildung. (Rutishauser Ramm 2011)

Mit dieser Vorgehensweise wird deutlich, wie die Diskussion über frühkindliche Erziehung (z.B. die Einrichtung eines Kindergartens) mit curricularen Anforderungen in Verbindung steht. Die dem komplexen Lernen verwandte Unterrichtsform ist aktiv und selbstgestalterisch, die auf dem konkreten aktuellen Wissensstand der Teilnehmer aufbaut. Da Wissen, welches durch praktische Übungen angeeignet wird, das Gespräch anregt, ist es möglich, das gleiche Modul sowohl mit Hochschulstudenten als auch mit Müttern in Gefängnissen durchzuführen. Diese Mütter sprachen nach ihrem Seminar aus, zum ersten Mal wirklich ernst genommen worden zu sein. Auch wurden sich die Mütter ihrer grossen Verantwortung für ihre Säuglinge und Kleinkinder bewusst. Das Resultat davon ist, dass sie jetzt aufgrund von Wissen Verantwortung

²⁷ Sarbach S., Expert Report zuhanden der Akkreditierungsbehörde im Kosovo 25.5.2010

für ihre kleinen Kinder übernehmen und diese krabbeln lassen, ohne dass diese Verantwortung täglich kontrolliert werden müsste.

Das beschriebene Unterrichtsprinzip der modularen Weiterbildung wird in allen Projekten angewendet, jedoch nach landes- und teilnehmerspezifischen Gesichtspunkten konkretisiert und angepasst.

Zudem wird versucht, in den modularen Weiterbildungskursen die neuesten wissenschaftlichen Erkenntnisse beizuziehen. Dies ist insbesondere wichtig, da in den letzten Jahren durch die Hirnforschung wichtige Erkenntnisse zur frühkindlichen Erziehung verifiziert werden konnten. Da in von Krisen geprägten Regionen der Zugang zu wissenschaftlicher Literatur, trotz zunehmend vorhandenen Internetzugängen, oftmals nur mühselig herstellbar ist, sind die Weiterbildungskurse auch eine Möglichkeit über Neuerungen der Wissenschaft informiert zu werden.

Da versucht wird, alle Erkenntnisse mit der eigenen Beobachtung zu überprüfen, entstehen pädagogisch wertvolle Diskussionen, die ganz konkret zu Veränderungen im Unterricht führen. So haben modulbasierende Beobachtungen in Tschetschenien dazu geführt, dass die vorgegebene Wochenplanung geändert wurde. Diese Änderung wurde danach im Kosovo ebenfalls ausprobiert und für praktikabel befunden. So wurde das freie Malen am Tag nach dem Konstruktionsspiel platziert, da Konstruktionsspiele das Formverständnis anregt und in der kindlichen Entwicklung beide Tätigkeiten aufeinander Bezug nehmen. Diese in der Praxis erforschte Erfahrung in Tschetschenien konnte somit auch anderen Projekten zur Verfügung gestellt werden. Ein solches Vorgehen kann als Qualitätsmerkmal der Module betrachtet werden, da Praxis und Theorie unmittelbar verknüpft werden und stets aktuell bleiben.

Auch wenn nur die wichtigste Theorie der frühkindlichen Erziehung in den Modulen vermittelt wird, zeigt sich dennoch, dass gleiche Module von Jahr zu Jahr von einem anderen Gesichtspunkt angeschaut werden können, denn Lehrpersonen konnten auf Grund hinzugewonnener Erfahrung ihre Fragestellungen zu den theoretischen Grundlagen vertiefen und erweitern. Bei solchen Vertiefungskursen werden die praktischen Übungen jedoch nicht mehr vorgegeben, sondern von den Teilnehmern als Unterrichtsinhalt vorgeschlagen und gestaltet. Das erweiterte Wissen und die dazugewonnene Kompetenz der Lehrpersonen befähigt sie später selbst zu Mentorinnen oder Trainerinnen zu werden und ihr Wissen weiterzugeben. Zudem zeigt dieses Vorgehen den Lehrpersonen, welche individuellen Begabungen sie haben (z.B. Handarbeit) und inwiefern diese Fähigkeiten anderen Lehrpersonen zugutekommen können. Dieses Vorgehen ist in Krisengebieten besonders wertvoll, da Kompetenzen durch eigenverantwortliche Reflektion und mit geringem finanziellem Aufwand verbessert werden können.

7.1.3 Akkreditierung des Weiterbildungsprogramms im Kosovo²⁸

Im Kosovo engagiert sich Caritas seit dem Jahr 2007 für die offizielle Anerkennung des in Drenas erfolgreich erprobten Grundausbildungsansatzes. Damit der Ansatz der Caritas in der Praxis übernommen wird, müssen das MEST und die Universität in Pristina von dieser Pädagogik überzeugt werden. Auf Empfehlung des MEST hat Caritas von 2008 bis 2010 ein umfangreiches Akkreditierungsgesuch erstellt und dokumentiert, welches im Juni 2010 vom kosovarischen Akkreditierungsrat genehmigt und in Zusammenarbeit mit der Universität Pristina zur Umsetzung empfohlen wurde. Leider zeigte die Universität weder Interesse noch Bereitschaft, für die Umsetzung der dieser Empfehlung mit Caritas und IPF zusammenzuarbeiten. Caritas konnte auch nicht auf die Unterstützung durch das MEST oder den Akkreditierungsrat zählen. Die Verhandlungen blieben über ein Jahr erfolglos. 2011 entschied Caritas, diese Perspektive nicht mehr weiter zu verfolgen. Die Universität Pristina und IPF unterzeichneten zwar ein MoU, welches aber bis heute noch nicht umgesetzt wurde.

Aufgrund dieser fehlenden Umsetzung hat Caritas 2013 mit zwei Herausforderungen zu tun. Erstens gibt es ohne Umsetzung kein Verfahren für die Anerkennung der Bachelor-Diplome im Kosovo. Somit sind die Stellen der von Caritas ausgebildeten Vorschulerzieherinnen nicht gesichert. Zweitens ist das langfristige Führungs- und Nutzungskonzept des Dielli Zentrums noch nicht geklärt, da die geplante akademische Ausbildungsarbeit ohne Zusammenarbeit mit der Universität Pristina nicht möglich ist.

7.1.4 Weiterbildung in Tschetschenien

Zu Beginn des Projektes konnte die Weiterbildung aus Sicherheitsgründen nicht in Tschetschenien selbst durchgeführt werden, sondern wurde in die benachbarte Republik Kabardino-Balkarien verlegt und jeweils während drei Tagen in einem Kurhaus durchgeführt. Dies ermöglichte, dass der Kurs in einer stressfreien Umgebung zwei Mal im Jahr durchgeführt werden konnte. Viele der künstlerischen Übungen, die zuvor im Kosovo im Rahmen der Sommerakademien durch Spezialistinnen vorgestellt worden waren, wurden hier von der Projektleiterin übernommen, da die tschetschenischen Lehrerinnen nur zweimal im Jahr für drei Tage ausgebildet werden konnten. Es zeigte sich jedoch, dass sich dank dem Mentoring und der grossen Eigenaktivität der Lehrerinnen die Qualität in der Unterrichtstätigkeit stetig verbesserte. Erst nachdem die einzelnen Lehrerinnen vier Jahre erfolgreiche Unterrichtspraxis absolviert hatten, wurden sie in weiteren Modulen zur Ausbilderin ausgebildet. Im Schuljahr 2011/2012 absolvierten 280 Lehrer ein Modul, welches an sechs eintägigen Seminaren während dem Schuljahr unterrichtet wurde. Im Schuljahr 2012/2013 wurde die Weiterbildung in einem

²⁸ Beitrag von Meili Geri, siehe Fussnote 21

zweiten Modul weitergeführt. Da es sich bewährt hat, wird auch das erste Modul erneut unterrichtet.

7.1.5 Weiterbildung in der Republik Moldau

In der Moldau wurden zu Beginn des Projektes Kurse für Krankenschwestern und Lehrpersonen im Krankenhaus abgehalten. Diese gestalteten sich allerdings nicht einfach, da sämtliche Vorschläge mit dem Hinweis „Das ist Verboten“ oder „Das müssen wir so machen“ abgetan wurden. So entstanden während dem Monitoring, welches zweimal pro Jahr stattfand, halbtägige Kurse, die eine Mischung aus innovativer Wissensvermittlung und gemeinsamem Suchen von Lösungen für aktuelle Probleme darstellten.

Die kontinuierliche pädagogische Arbeit wurde erst aufgenommen, als zwei Teilzeitpädagoginnen durch eine Partnerorganisation von Caritas angestellt wurden. Und erst nach einem durch Caritas organisierten runden Tisch, als zum ersten Mal Mitglieder der Erziehungs- und der Sanitätsbehörden an einem Tisch saßen, wurde die Notwendigkeit nach Weiterbildung anerkannt.

Pädagogische Weiterbildung wurde ebenfalls im Frauengefängnis von Pruncul durchgeführt. Den Müttern wurde gezeigt, weshalb Bewegung für kleine Kinder wichtig ist. Gleichzeitig konnten auch die eigenen Bedürfnisse der Mütter thematisiert werden. Während die Kinder darauf angewiesen sind, dass sie losgelassen werden, wollen die Mütter ihre Kinder auf Grund der beschränkten gemeinsamen Zeit möglichst jede Minute festhalten.

Sowohl im Gefängnis als auch im Krankenhaus für Verbrennungen wird mit kleinen Gruppen in kurzen Einheiten gearbeitet und die Tagesaktualität stets mitberücksichtigt. Die Rückmeldungen der Teilnehmer der Weiterbildungskurse waren bis auf wenigen Ausnahmen sehr positiv.



Abb. 27: Krankenschwestern setzen um was sie gelernt haben; Händewaschen und spielen

7.2 Erfolge und Schwierigkeiten bei der formalen Anerkennung

Aktivitäten von Caritas werden unter Einbezug der lokalen Erziehungsbehörden begonnen und weiterentwickelt. Generell kann gesagt werden, dass die Weiterbildungsprogramme von Caritas in den Projektländern sehr willkommen sind, in letzter Konsequenz jedoch nur teilweise anerkannt werden. Dank dem umfassenden Konzept für die frühkindliche Pädagogik (Einrichtung, Weiterbildung der Lehrpersonen, mentorierter Unterricht, teilweise Renovation des Kindergartens, Einrichtung eines Spielplatzes) und der Angliederung an die Staatsschule konnte der frühkindlichen Erziehung kontinuierlich mehr Gewicht gegeben werden. Diese Entwicklung findet darin Ausdruck, dass in den staatlichen Strategien des Kosovo und Tschetscheniens die Vorschule als eine obligatorische Schulstufe anerkannt werden soll.²⁹ Jedoch wird die Umsetzung dieses Vorhabens sowohl im Kosovo als auch in Tschetschenien jährlich

²⁹ Laut der neuesten Strategie im Kosovo (www.enwicklung.at/uploads/media2c_Kosovo_education_strategic_plan_En_final_Draft.pdf) sollen alle Kinder bis 2016 einen Vorschulplatz erhalten. In Tschetschenien wurde diese Aussage anlässlich eines Interviews der Autorin bei den Erziehungsbehörden 2012 in Grosny gemacht und von der NGO Initiativa bestätigt.

hinausgezögert. Mangelndes Budget der Staaten ist ein wesentlicher Grund, weshalb die Vorschulen bis heute hauptsächlich als Privatschulen geführt werden.

7.2.1 Formale Anerkennung der Weiterbildung im Kosovo

Der Ansatz von Caritas wurde im Kosovo begrüsst. Caritas hat in der *steering group* für frühkindliche Bildungsfragen mitgearbeitet (u.a. mit Unicef, Save the Children und dem Kosovo education centre), einem Arbeitskreis, dessen Vorschläge vom MEST im Jahr 2006 übernommen wurden und in ein erstes Curriculum für die frühkindliche Bildung einfließen. Da der Projektansatz sehr umfassend veranlagt, ganz auf die Qualität ausgerichtet ist sowie jährlich vertieft wurde, war er von Anfang an lokal begrenzt. Die Lehrerinnen wurden nach der Akkreditierung des Programmes 2010 teilweise sogar (je nach Gemeinde individuell) ~~nicht~~ auf die Lehrerliste gesetzt, trotzdem die Anerkennung der ausgegebenen Diplome im Kosovo validiert werden muss. Seit 2006 bildet die Universität Pristina im Kosovo die ersten Vorschulerzieher aus, und einige davon absolvierten ein Praktikum bei denjenigen bereits praktizierenden Lehrerinnen, deren Diplom noch nicht anerkannt war. So entstand die paradoxe Situation, dass die durch Caritas ausgebildeten Lehrerinnen – die ersten ausgebildeten verfügen bereits über eine 11-jährige Unterrichtspraxis – noch nicht über ein im Kosovo anerkanntes Diplom verfügen.

Trotz dieser Umstände wird jetzt ein Modul von Caritas Schweiz für Lehrpersonen angeboten, die auf der Lehrerliste figurieren und in der Vorschule unterrichten sollen. Diese Weiterbildung wurde vom MEST gewünscht und eine Lizenzierung eingereicht. Da nicht alle Teilnehmer der modularen Weiterbildung eine Kindergarteneinrichtung von Caritas Schweiz erhalten, werden Beispielkindergärten in den Regionen aufgebaut, in denen die Weiterbildung für Vorschulerzieherinnen angeboten wird. Zu diesen Weiterbildungen werden die Vorschulerzieherinnen von den lokalen Erziehungsbehörden aufgeboten. So können die Erziehungsbehörden der jeweiligen Gemeinden, die eine Unterstützung mit Caritas vereinbaren, selbständig weitere Kindergärten mit Spielmaterial und Einrichtung versorgen. Auf diese Weise wird die Verantwortung für die Kindergarteneinrichtung vermehrt den Erziehungsbehörden übertragen. Somit stärkt Caritas die Weiterbildung und setzt auf die Eigenaktivität der Erziehungsbehörden, Einrichtungs- und Unterrichtsmaterialkosten in das Erziehungsbudget aufzunehmen.

7.2.2 Formale Anerkennung der Weiterbildung in Tschetschenien

Anders als im Kosovo ging es in Tschetschenien immer darum, die vier Vorschulen zu stärken und daneben ein Weiterbildungsprogramm anzubieten. Die Vorschulen werden von den Behörden positiv wahrgenommen. Deshalb konnte mit den Erziehungsbehörden ein MoU

erarbeitet werden, welches die Nachhaltigkeit der Einrichtungen sicherstellt. Zudem wird die Weiterbildung in Tschetschenien durch die NGO Initiativa und die ausgebildeten Trainerinnen sichergestellt.



Abb. 28: Soziales Miteinander beim Essen in Tschetschenien

7.2.3 Formale Anerkennung der Weiterbildung in der Republik Moldau

Für Caritas ist es ein Erfolg, dass entwicklungsrelevante Bedürfnisse von Kindern mit temporären Lernschwierigkeiten in temporär schwierigen Lebenssituationen bei den moldauischen Behörden nun thematisiert werden. Caritas hat damit eine wichtige Lobbyarbeit für die Kinder übernommen, deren Stimme vorher kaum ~~nicht~~ wahrgenommen wurde.

Es kann in Zukunft nicht damit gerechnet werden, dass in der Moldau Notfallpädagogen von staatlicher Seite bezahlt werden, da kein lokales Budget für die frühkindliche pädagogische Förderung in Krankenhäusern besteht. Zudem ist es schwierig vorherzusehen, wie sich die Notfallpädagogik in der Republik Moldau entwickelt, falls die Nothilfe-Gelder für die beiden Teilzeitangestellten auslaufen sollten.

7.3 Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien

Wie im Laufe der Ausführungen deutlich geworden ist, wurden auf den verschiedenen Ebenen Materialien (für die Vorschule, Konzepte für Trainingsmodule, Unterlagen für Ausbilder etc.) erarbeitet, welche sich im Laufe der Jahre verdichtet haben. Die kontinuierliche, prozesshafte Entwicklung der Materialien tragen zur Eigenaktivität der verantwortlichen Teams (lokaler Projektverantwortlicher, Weiterbildnern, Mentoren, Lehrpersonen) bei. Dieses Vorgehen wurde bewusst so gestaltet, um individuelle und kulturelle Aspekte nicht zu unterlaufen und die Prinzipien der nachhaltigen Erziehung zu befolgen.

Für die modularen Weiterbildungskurse entstand ein kurzes Arbeitshandbuch (Text und Zeichnungen), um das Wesentliche festzuhalten. So ist es möglich, dass sich Trainerinnen und Studierende, anhand der Anregungen in den Modulen und ihren Bedürfnissen entsprechend, eigene Unterrichtsmaterialien erarbeiten. Es wurde bewusst kein Nachschlagewerk kreiert, sondern darauf geachtet, dass die Beobachtungsfähigkeit der Lehrpersonen angeregt wird, damit diese in der Lage sind, die Bedürfnisse der Kinder anhand ihrer Entwicklung abzulesen. Dieses beobachtende Vorgehen wird geübt und durch Fotomaterial unterstützt. Die Kurse werden so gestaltet, als wäre die angesprochene Kindergruppe im Unterrichtsraum. Es kommt vielfach vor, dass Lehrerinnen ihre leiblichen Kinder zu den Weiterbildungskursen mitnehmen.

Zudem wurden Module für zukünftige Ausbilderinnen und Mentoren erarbeitet. Diese Ausbilderinnen lernen zu verstehen, wie sie als Erwachsene lernen, und erarbeiten individuell eigene Module, die je nach Zeitvorgaben und Klientel selbständig verändert werden müssen. Des Weiteren werden praktische Übungen durchgeführt und ausgewertet und zukünftige Mentoren werden speziell auf ihre Aufgabe vorbereitet.

7.4 Unterricht wird mentoriert

Der Unterricht wird regelmässig mentoriert, das heisst, eine erfahrene Lehrerin besucht den Unterricht einer weniger erfahrenen Lehrkraft und unterstützt diese mit methodisch-didaktischen Hinweisen, die sogleich ausgeführt werden. Somit kann die Reaktion der Kinder mit berücksichtigt und der methodisch-didaktische Lernprozess der Lehrperson unterstützt werden. (Rutishauser Ramm 2010) Zudem wird das Zusammenspiel von den Bedürfnissen des Kindes (je nach Projekt sind die Grundbedürfnisse und Voraussetzungen unterschiedlich) der frühkindlichen Einrichtung und des Curriculums gemeinsam abgeglichen. Ein Hauptziel des Mentoring ist das Zusammenspiel dieser Faktoren zu überprüfen. Denn das beste Curriculum mit Hinweisen, das Spiel in das Lernen zu integrieren, nützt nichts, wenn keine adäquate Einrichtung mit passenden Spielsachen vorhanden ist. Diese Form des Mentoring hat ebenfalls Pioniercharakter, da es sich vom üblichen Inspektionssystem unterscheidet. Obwohl sich das

Mentorsystem bewährt hat, ist nicht gesichert, ob die Ministerien die Mentoren nachhaltig unterstützen.

Damit die jeweilige Unterrichtssituation besprochen werden kann und Lösungen für Probleme gemeinsam gefunden werden können, wurden Hinweise zum Mentoring erarbeitet, welche ebenfalls auf der aktuellen Unterrichtsbeobachtung beruhen. Dieses Mentoring entspricht einem Coaching und darf nicht mit einer Unterrichtskontrolle gleichgesetzt werden. Somit war diese Form von Mentoring für die meisten Lehrpersonen neu und wurde zudem sowohl im Kosovo als auch in Tschetschenien sehr geschätzt. Die Lehrpersonen wollten sogar am Mentoring mitarbeiten, da die Angst Fehler zu machen und die Stelle zu verlieren, verloren ging.

7.5 Unterrichtsmaterial für Lehrpersonen und Eltern

Weder im Kosovo noch in Tschetschenien war adäquates Unterrichtsmaterial vorhanden. Deshalb wurden die Lehrerinnen selbst aktiv und sammelten kulturell überliefertes Unterrichtsmaterial (Gedichte, Lieder, Fingerverse, Spiele, Märchen) bei älteren Menschen oder kreierten eigenes Unterrichtsmaterial entsprechend den jeweiligen Themen. Dieses Unterrichtsmaterial wurde innerhalb der Caritas-Einrichtungen in einem Land weitergereicht, optimiert und in jeder Einrichtung als Unterrichtsmaterial in einem Ordner festgehalten.

Dieses Vorgehen hat sich in Tschetschenien ebenfalls bewährt. Dank dem Erlernen des Geschichtenerzählens und des Gedichteschreibens während der Weiterbildung, konnten Hemmungen abgebaut werden, perfekte Gedichte gestalten zu müssen. Vielfach wurden die Reime gemeinsam mit den Kindern verfeinert.

Dieses prozesshafte Vorgehen bewährte sich auch in der Republik Moldau, wo unter anderem eine Geschichte über die Tuberkulose gemeinsam mit den Kindern ausprobiert wurde und sich als pädagogisch nützlich erwiesen hat. Inzwischen wurde „Tuberkels Reise“ als kleines Büchlein zusammengestellt.

Auch die Elternarbeit muss in Krisengebieten und Krisenzeiten aktiv angegangen werden. Jedoch fehlt es an Elternkursen und adäquaten Broschüren. In der Moldau konnte eine Broschüre für Eltern zusammengestellt werden, in welcher insbesondere das Spiel mit Recyclingmaterialien vertieft wird und der Zusammenhang mit den kindlichen Entwicklungsgesetzen erläutert wird. (Caritas Broschüre 2012)

7.6 Zusammenfassung

Die Diplomanerkennung von Lehrerinnen in der Vorschulerziehung ist in Krisengebieten oftmals ein Risiko. Dieses Risiko ist besonders hoch, wenn die Ausbildung begonnen wird, bevor

reguläre Universitäten diesen Studiengang aufnehmen. Die Weiterbildungskurse der Caritas helfen unabhängig der genannten Probleme die Unterrichtsqualität der frühkindlichen Bildung zu verbessern und somit die Bildungschancen der Kinder zu erhöhen. Für die durch Caritas ausgebildeten Lehrkräfte besteht jedoch weiterhin ein Risiko, nur so lange anerkannt zu werden, bis Universitäten selbst Lehrer für die frühkindliche Erziehung ausbilden und diejenigen Pädagogen verdrängt werden, die ausschliesslich Weiterbildungskurse von Caritas absolviert haben. Durch dieses Vorgehen besonders betroffen sind Lehrpersonen, welche in ländlichen Gebieten wohnen und unterrichten, da für sie eine Hochschulbildung auf Grund der oftmals grossen Entfernung zu den Universitäten und der hohen Kosten einer solchen Ausbildung nicht realisierbar ist.

In der Republik Moldau betrifft die notfallpädagogisch ausgerichtete Weiterbildung das Krankenhauspersonal und sofern möglich Eltern, welche in die reguläre frühkindliche Erziehung regelmässig miteinbezogen werden.

8. Multiplikatoreffekt am Beispiel erfolgreicher Einrichtungen

Den oben erwähnten, aufeinander abgestimmten Komponenten (Aus- und Weiterbildung, Curriculum, Methodik-Didaktik, Einrichtung) entsprechend entstanden folgende Produkte, die aufeinander abgestimmt sind und kulturellen wie auch individuellen Bedürfnissen entsprechend verändert werden können:

- Modulares, praxisorientiertes Weiterbildungsprogramm;
- Empfehlungen zur Einrichtung von frühkindliche Bildungseinrichtungen;
- Umsetzung eines gesundheitsfördernden pädagogischen Programmes unter Einbezug des Curriculums, insbesondere methodisch-didaktische Hinweise zur Umsetzung entwicklungsförderndem komplexen Lernen.

In den letzten zwölf Jahren konnte eine in der Praxis bewährte, auf Krisensituationen ausgerichtete entwicklungs- und gesundheitsfördernde Pädagogik entwickelt werden. Der Nutzen des frühkindlichen Bildungsansatzes der Caritas für die spätere schulische und persönliche Entwicklung von Kindern wurde durch Projektevaluationen in den Jahren 2006, 2011 und 2012 mehrfach bestätigt. Mit einer der situationsspezifischen frühkindlichen Förderung lernen Kinder sowohl negativen Stress als auch Traumata zu verarbeiten und erlernen Strategien, mit welchen sie mit neuen belastbaren Situationen umgehen können. Denn die Lösung einer traumatischen Reaktion „bewirkt eine natürliche Widerstandskraft gegen Stress.“ (Levine, Kline 2004, 149) Zwei exemplarische Aussagen eines Grossvaters und eines Vaters aus dem Kosovo bestätigen die positiven Entwicklungen ihrer Kinder: „A grandfather referred to his shy and retiring, somewhat isolate, grandchild who, through attending the Dielli pre-school, had become much more social and able to engage with others. She now surprised her family by coming home with something new every day. A father at Dielli referred to his rather aggressive and pugnacious daughter who had learned to handle her frustration and disagreements with others non-aggressively.“(Caritas Evaluation 2006) Aus Tschetschenien erhält der frühkindliche Bildungsansatz der Caritas ebenfalls positive Rückmeldungen: „Before COBEC pre-school Rahim, my son, was a closed child, with poor communication skills and shy. Now Rahim is a very active boy. He helps to his mates in class, his behavior is more free and confident.“ (Caritas Evaluation 2013) Die Mutter eines weiteren Kindes beschreibt die Entwicklung ihres Sohnes folgendermassen: „Kerim’s character was very restless. He could not speak before entering to COBEC pre-school. In COBEC he has learned to speak, he likes to draw dinosaurs, likes to watch cartoons, and likes his grandmother more than grandfather, because she spends more time with him.“ (Caritas Evaluation 2013, Interview durch die NGO Initiative)

Weitere Beispiele ergaben sich während Evaluationen und Gesprächen mit Lehrern, welche die Kinder, die eine Vorschule von Caritas besucht haben, weiterbetreuten und anlässlich des

Monitorings durch Caritas dokumentiert wurden. Die Befragungen zeigen eindeutig, dass die Kinder die Möglichkeit genutzt haben, Traumata oder den negativen Stress während ihrer Vorschulzeit zu bearbeiten und zu überwinden. Dies kann zudem durch ihre Zeichnungen belegt werden, die zu Zwecken der individuellen Entwicklungsbeobachtung dokumentiert werden. Am Ende der Vorschulzeit werden die Kinderzeichnungen den Kinder und ihren Eltern in den neuen Lebensabschnitt mitgegeben.

Zudem konnten sich die ausgebildeten Pädagogen zu selbständigen und unabhängigen Trainern entwickeln. Die Rückmeldungen aus ihren selbständig gestalteten Kursen sind positiv, wie z.B. die folgende Aussage zeigt: „Alle Teilnehmerinnen bedanken sich herzlich für den vielseitig gestalteten Kurstag und vereinbaren sogleich mit der lokalen Kursleitern ein nächstes Treffen.“³⁰

8.1 Empfehlungen

Der Aufbau von unterschiedlichen frühkindlichen Bildungseinrichtungen (Tageschulen, Tagesmütter, Vorschule) gelingt auch, wenn vorerst nur von einem einzelnen Zentrum ausgegangen und ein Kernteam aufgebaut wird, welches selbständig weitere frühkindliche Bildungszentren oder Kindergärten aufbauen kann. Auf diese Weise können spezielle Umstände, wie zum Beispiel die Lebensumstände von Roma-Kindern im Kosovo, mitberücksichtigt werden.

Der frühkindliche Bildungsansatz von Caritas Schweiz eignet sich:

- zur praktischen Weiterbildung in Krisengebieten für Lehrerinnen, die keine Hochschule besuchen können, und für kleine NGOs, die in verschiedenen Ländern lokale Vorschuleinrichtungen betreiben und darauf angewiesen sind in Frühkinderziehung praktisch ausgebildet zu werden;
- zur ökonomischen, ökologischen und nachhaltigen Lösung von Einrichtungs- und Materialfragen;
- für die Integration der frühkindlichen Erziehung an neu gebauten Schulen (z.B. nach einem Krieg oder einer Naturkatastrophe), indem Einrichtung, Weiterbildung der Lehrpersonen und begleitendes Mentorat miteinander verknüpft werden;
- als notfallpädagogische Weiterbildung für Kinder in speziellen, temporären Lebenslagen (Krankenhaus, Gefängnis, Flüchtlingslager oder Flüchtlingsheimen und anderen temporären Einrichtungen);
- für die DRR in der frühkindlichen Erziehung und in der Nachbearbeitung von Notfallsituationen, insbesondere nach einer Naturkatastrophe.

³⁰ Masina E., Interner Bericht Caritas Schweiz, 2013

Der letzte Punkt verdient besondere Beachtung, da jedes zweite Kind auf der Erde von einer Naturkatastrophe betroffen ist. (Unicef 2011) Es gilt insbesondere in der frühkindlichen Erziehung Kinder auf solche Ereignisse vorzubereiten, wie es der DRR Ansatz nahelegt. Diese Bestrebung wird neu durch das Curriculum der Unicef unterstützt. (Selby, Kagawa 2013) Die Notfallpädagogik wirkt so auch vorausschauend, und wird unmittelbar nach einem plötzlichen Ereignis gebraucht, um betroffenen Kindern mit gesundheitsfördernder Pädagogik beim Verarbeiten und Überwinden traumatischer Erlebnisse zu helfen und in Zeiten, in denen negativer Stress überwiegt, diesen verwandeln zu helfen.

Dieses junge Fachgebiet ist insbesondere in Ländern ausbaufähig, in denen Naturkatastrophen regelmässig auftreten können. (Kagawa 2005) Somit haben nachhaltige Erziehungsansätze, zu welchen DRR und die Notfallpädagogik gezählt werden, ein grosses Potential, anhaltendes Leid zu lindern oder gar nicht erst aufkommen zu lassen.

8.2 Lobbyarbeit für die Anliegen von Kindern, Frauen und benachteiligten Bevölkerungsgruppen

Caritas Schweiz nimmt die Lobbyarbeit für die frühkindliche Förderung ernst. In den Projektgebieten werden durchwegs benachteiligte Kinder berücksichtigt, wie zum Beispiel aus ländlichen Gebieten und aus Minderheiten stammende Kinder. Lokale Behörden werden schon während der Planung eines Projektes, was Standort und Projektziel betrifft, in die Zusammenarbeit miteinbezogen. Im Kosovo und Tschetschenien wurden nach den Kriegen insbesondere Frauen aus ländlichen Gebieten und Minderheiten ausgebildet, die keine Möglichkeit hatten, eine Hochschule zu besuchen und keine beruflichen Perspektiven hatten. Durch die Arbeit der Caritas konnten in den Projektregionen die Potentiale von Frauen in vielen Fällen gestärkt und gefördert werden. Neben der Förderung von Frauen und ihrem Recht auf Bildung, welches in Art. 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen und in Art. 13 des Internationalen Pakts über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte festgehalten ist, fördert Caritas mit ihren frühkindlichen Bildungsprojekten in erster Linie das Recht auf Bildung von Kindern.³¹ Das Recht von Kindern auf Bildung wird in Artikel 4 der UN-Kinderrechtskonvention anerkannt.³² Durch die Arbeit der Caritas wird sowohl das Recht auf Bildung als auch die Gesundheit der Kinder gestärkt und nachhaltig gefördert. Caritas hat ferner die Lobby-Arbeit für Kinder mit temporären Lernschwierigkeiten verstärkt.

Die frühkindlichen Erziehungsprojekte der Caritas sind langfristig angelegt, dadurch kann die Arbeit im Interesse der Kinder nachhaltig vertieft werden. Aktuelle Fragestellungen und

³¹ UN Dok., A/RES/217, 1948, Allgemeine Menschenrechtserklärung, Art. 26; U.N. Dok., A/6316, 1966, Internationalen Pakts über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, Art. 13

³² UN Dok., A/RES/44/25, UN-Kinderrechtskonvention, Art. 4

Bedürfnisse von Lehrern, Eltern und Kindern werden in Gesprächen mit Behörden darlegt und erläutert. Stets im Vordergrund stehen dabei die Bedürfnisse der Kinder. Aus der Zusammenarbeit mit den Behörden entstanden bereits gemeinsame Lösungsansätze, die zwar noch selten einem anzustrebenden Optimum entsprechen, jedoch der momentanen Situation gerecht werden.

8.3 Zusammenfassung

Alle aufeinander abgestimmten Komponenten des frühkindlichen Bildungsansatzes von Caritas sind so angelegt, dass sie in vielfältigen und unterschiedlichen Krisensituationen als Multiplikatoren benutzt werden können. Gleichzeitig wird die Lobbyarbeit ernst genommen, indem behördliche Kontakte genutzt werden, um den aktuellen Bedürfnissen von Kindern, Lehrpersonen und Eltern gerecht zu werden. Zudem ermöglicht der frühkindliche Bildungsansatz von Caritas Kindern, die aus dem Bildungsstrom herauszufallen drohen oder bereits herausgefallen sind, wieder an ihn anzuknüpfen und gestärkt in die Primarschule einzutreten.

9. Fazit

Die 11-jährige Erfahrung von Caritas Schweiz in Krisengebieten zeigen auf, dass mittels frühkindlicher Bildung traumatisierten, körperlich beeinträchtigten oder negativem Stress ausgesetzten Kindern ein neues Körpergefühl und Selbstbewusstsein vermittelt werden kann, ihr kindlicher Motivationsdrang wieder geweckt wird und damit Entwicklungsrückstände aufgeholt werden können. Auf Grund der allgemeinen Entwicklungsprinzipien werden unterstützende methodische-didaktische Instrumente eingesetzt, die je nach aktueller Situation angepasst werden. Die frühkindliche Förderung von Caritas knüpft an die Reformpädagogik an und ist nachhaltig angelegt. Die Kindergarteneinrichtung und der Unterrichtsaufbau sind aufeinander abgestimmt und kulturell angepasst. Zudem werden Möglichkeiten gesucht, curriculare Vorgaben erfüllen zu können. Eine praxisbezogene Aus- und Weiterbildung befähigt die Teilnehmenden der Weiterbildungskurse methodisch-didaktische Unterrichtspraxis mit den theoretischen Inhalten zu verknüpfen. So werden sie befähigt, die Entwicklung des Kindes zu harmonisieren und die curricularen Bedingungen zu erfüllen. Zudem werden die Caritas Vorschulprojekte durch ein Mentoring in der jeweiligen Einrichtung begleitet, damit Ausbildung und Arbeitsalltag miteinander verknüpft werden können und sich die praktische Befähigung prozesshaft steigern kann. frühkindliche Pädagogik in Krisengebieten erfordert einen flexiblen Ansatz, der befähigt, auf die aktuellen Bedürfnisse der Kinder einzugehen, da unterschiedliche Entwicklungsdefizite Hinweise für die Unterrichtsgestaltung geben, so dass Coping Strategien von den Kindern erübt werden und sie eine individuelle Resilienz aufbauen können. Die Notfallpädagogik geht von der spezifischen Lebenslage der Kinder aus, berücksichtigt ihre Kompetenzen und versucht jedes Kind best möglich zu fördern. Friedens- und Gesundheitsförderung fallen in der frühen Kindheit zusammen und ergänzen sich. Dies wird in der Aus- und Weiterbildung ebenfalls mitberücksichtigt, weshalb ein motivierender Unterrichtsstiel gewählt wurde, ähnlich demjenigen der frühkindlichen Pädagogik, in welchem komplexes und prozessorientiertes Lernen im Vordergrund stehen. Somit ist der modulare Aufbau adaptierbar und kann in vielfältigen und unterschiedlichen Krisensituationen multipliziert werden. Interdisziplinäre Themenbereiche werden in den Kursen mitberücksichtigt und behandelt.

Der Ansatz von Caritas ist sowohl in der frühkindlichen Förderung im Vorschulunterricht als auch in der Aus- und Weiterbildung vernetzt und auf Qualität ausgelegt. Bei der Umsetzung der Bildungsprojekte von Caritas traten jedoch einige Probleme mit den Behörden in den jeweiligen Projektgebieten auf. Die Rückmeldungen der Lehrer aus den Primarschulen und Elternaussagen bestätigen jedoch, dass die Bemühungen von Caritas in den Projektgebieten eine Pionierrolle in der frühkindlichen Bildung eingenommen haben. In der Republik Moldau galt es zunächst Kinder in den Krankenhäusern spielen zu lassen und das Spiel legal zu verankern.

Ein Unterfangen, das dank der Verwendung von Recyclingmaterialien geglückt ist. Somit wird das Spiel zur Lern- und therapeutischen Unterstützung der kindlichen Entwicklung genutzt. Zur Gesundheitsförderung tragen zudem sinnesaktivierende Spielplätze bei, welche die Bewegungsfreude der Kinder unterstützen. Somit konnte der Caritas Ansatz in allen Projektländern dazu beigetragen, dass frühkindliche Förderung als relevantes Fachgebiet wahrgenommen wird. Obwohl im Kosovo das Ausbildungsprogramm akkreditiert wurde, gibt es anhaltende Probleme mit der Validierung der Diplome. Trotzdem arbeiten die ausgebildeten Lehrerinnen weiterhin in ihren Kindergärten, da ihre langjährige Praxis unbestritten ist.

Nachdem zuerst die Bemühungen um das Millenniumsziel der UNO zu verwirklichen, allen Kindern einen Schulplatz bis 2015 zu ermöglichen im Vordergrund standen, rückt die frühkindliche Förderung in Krisengebieten umfassend ins Bewusstsein. Bereits wird das neue weit vorausschauende Ziel vorbereitet, in Zukunft allen Kindern eine frühkindliche Förderung zu ermöglichen. Caritas hat mit seinen innovativen notfallpädagogischen Ansatz vorausgenommen, was in der UNESCO Deklaration für „Education for Sustainable Development“ (2009) zusammengefasst wird. Die Lobbyarbeit für kleine Kinder in den jeweiligen Ländern wurde aufgenommen und die behördlichen Kontakte genutzt, um die aktuellen Bedürfnisse der Kinder, Lehrpersonen und Eltern zu erkennen und zu verbessern. Dies ist eine Verbesserung die sich nicht nur auf Unterricht und Einrichtung, Weiterbildung und Elternarbeit, sondern je nach Situation auf Zusatznahrung und Renovationsarbeit an Schul- oder Krankenhäusern ausgedehnt hat. Zudem helfen die aufgebauten sinnesaktivierenden Spielplätze mit, die Bewegungs- und Lebensfreude der Kinder zu verbessern.

Jetzt gilt es den frühkindlichen Bildungsansatz von Caritas in weiteren Krisensituationen anzuwenden, damit noch mehr Erfahrungen in der Praxis gesammelt und weiter erforscht werden können. Diese Erkenntnisse können wieder an die Lehrpersonen zurückgegeben, diskutiert und reflektiert werden. Es ist erfreulich festzustellen, dass die Bedeutung der frühkindlichen Bildung auch in Krisengebieten in den letzten Jahren bestätigt wurde. Ihr wird auch darum in Zukunft eine grössere Bedeutung zukommen. Davon profitieren können insbesondere Kinder, die von struktureller Gewalt, Krieg und Naturkatastrophen betroffen sind.

10. Literaturverzeichnis

10.1 Literatur

- Arnold M., *Kinder denken mit dem Herzen*, Weinheim und Basel, Belz Verlag, 2011
- Auer W., *Sinnes – Welten*, München, Kösel – Verlag, 2007
- Barow-Bernstorff E., *Beiträge zur Geschichte der Vorschulerziehung* Berlin, Volk und Wissen Volkseigener Verlag ,1971
- Bauer J., *Das Gedächtnis des Körpers* München, Piper Taschenbuch Verlag, 2006
- Bauer J., *Schmerzgrenze vom Ursprung alltäglicher und globaler Gewalt*, München, Karl Blessing Verlag, 2011
- Brochmann I., *Die Geheimnisse der Kinderzeichnungen*, Stuttgart, Verlag freies Geistesleben, 2000
- Calgren F., *Erziehung zur Freiheit*, Stuttgart, Verlag freies Geistesleben, 1996
- Donaldson F., *Von Herzen spielen*, Freiamt, Arbor Verlag, 2004
- Einsiedler W., *Das Spiel der Kinder*, 2. Auflage, Bad Heilbrunn/Obb., Julius Klinkhardt Verlag, 1994
- Eisner et al., *Prävention von Jugendgewalt - Wege zu einer Evidenz basierten Präventionspolitik.*, www.eka-cfe.ch, 2006
- Eliot L., *Was geht da drinnen vor, die Gehirnentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren.* Berlin, Berlin Verlag, 2001
- Galtung J., *Strukturelle Gewalt*, Hamburg Rowohlt Taschenbuchverlag, 1975
- Galtung J., *Friedensforschung in Deutschland*, in: J. Galtung et al: *Gewalt im Alltag und in der Weltpolitik*, Münster, Agenda Verlag, 1993
- Kagawa F., *Emergency education: a critical review of the field*, Comparative education, Vol. 41, No.4., London, Routledge, 2005
- Laewen H.J., Anders B. (Hrsg.), *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit*, Weinheim, Belz Verlag, 2002
- Largo R., *Babyjahre*, 9. Auflage, München, Piper Verlag, 2004
- Lebéus A. M., *Kinderbilder und was sie sagen*, Hemsbach, Belz & Gelberg Verlag, 1993
- Levine P. Kline M., *Verwundete Kinderseelen heilen*, München, Kösel – Verlag, 2004

- Leuchter M., *Die Bedeutung des Spiels in Kindergarten und Schuleintrittsphase*, Zeitschrift für Pädagogik ,Vol. 4, 2013
- Marti T., *Wie kann Schule die Gesundheit fördern?*, Stuttgart, Verlag Freies Geistesleben, 2006
- Meier L., *Kinderspiel im Vorschulalter*, Basel, Inaugurationsdissertation Universität Basel, 2000
- Montessori M., *Dem Leben helfen*, Freiburg, Herder Verlag, 1992
- Nicklas H., Ostermann A., *Zur Friedensfähigkeit erziehen*, München, Verlag Urban und Schwarzenbach, 1976
- Pritchett L., Beatty A., *The negative consequences of Overambitious Curricula in Developing Countries*, 2012, <http://www.cgdev.org>
- Rampe M., *Der R-Faktor, das Geheimnis der inneren Stärke* München, Knauer Taschenbuchverlag 2005
- RECI, *Roma Early Childhood Inclusion Overview Report*, 2012, www.romachildren.com
- Rheinberg F., *Intrinsische Motivation und Flow- Erleben* www.psych.uni-potsdam.de/people/rheinberg/files/Intrinsische-Motivatio.pdf
- Rossbach et.al., *Bildungs- und Lernziele im Kindergarten und in der Grundschule in Didaktik für die ersten Bildungsjahre*, Zug, M. Leuchter Hrsg., Klett und Balmer Verlag, 2010
- Rutishauser Ramm B., *Seelische Immunisierung durch Friedenserziehung und Notfallpädagogik in Krisengebieten*, Integrated Masterprogramm University Plymouth, 2007
- Rutishauser Ramm B., *Die Rolle der Mentoren in der Praxisausbildung von Vorschulerziehern und -erzieherinnen in: Niedrigqualifizierte in Bildungsstrukturen?*, Caritas Luxemburg: Recherche et Development, Reihe Formaflex Verlag, 2010
- Rutishauser Ramm B., *Frieden Lernen*, Basel, AAP Verlag, 2011
- Sanders B., *Der Verlust der Sprachkultur*, Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag, 1998
- Selby D., Rathenow H., *Globales Lernen*, Berlin, Cornelsen Verlag, 2003

- Selby D., Kagawa F., *Risk Reduction in the School Curriculum Towards A Learning Culture of Safety and Resilience technical Guidance for Integrating*, www.unicef.org/.../files/DRRinCurricula-Mapping30countriesFINAL.pdf 2013
- Stamm M., *Frühkindliche Bildung in der Schweiz*, 2009, www.frühkindliche-bildung.ch
- Stamm M., *Der Schuleintritt Schweiz*, 2010, www.frühkindliche-bildung.ch
- Stamm M., *Wozu frühkindliche Bildung*, 2011, www.frühkindliche-bildung.ch
- Steck B., *Psychisches Trauma und Trauerprozess beim Kind*, 2003, www.sanp.ch/docs/sanp/archiv/pdf/2003/2003-01/2003-01-073.PDF
- Storch M., Krause F., *Selbstmanagement - Ressourcenorientiert*, Huber Verlag, 2011, <http://www.majastorch.de/download/zrm.pdf>
- Tietze M., *Die heilende Kraft des Lachens*, München, Kösel Verlag, 1995
- Unfried N., *Trauma und Entwicklung*, 2003, www.zppm-asanger.de/downloads/cme3.pdf
- UNESCO, *World Conference on Education for sustainable Development*, 2009, www.esd-world-conference-2009.org
- UNICEF, *Report on early childhood in developing countries*, 2011, www.unicef.org/report_on_ECD_Research_1st_global_consultation.pdf
- UNICEF, *Zur Lage der Kinder in Krisengebieten*, 2011, <http://www.unicef.org/hac>
- UNICEF, *Early childhood development: The key to a full and productive life* www.unicef.org/dprk/ecd.pdf
- UNICEF, *Early Childhood Development and Peace building*, 2013, www.unicef.org/earlychildhood/index_69852.html
- UNICEF/ WHO, *Early Childhood Development and Disability*, 2012, A discussion paper www.unicef.org
- Weber A., *Mehr Matsch! Kinder brauchen Natur*, München, Ullstein Verlag, 2011
- WHO Preamble, <http://www.who.int/about/definition/print>
- World Bank, www.worldbank.org/children/decdbook1.html, in: UNICEF early childhood development: the key to a full and productive life
- Zimmer R., *Handbuch der Sinneswahrnehmung*, Freiburg, Herder Verlag, 1995
- Zimmer R., *Sinneswerkstatt*, Freiburg, Herder Verlag, 1997

- Zimmer R., *Die Bedeutung der Bewegung für die Entwicklung von Kindern*, in: Leitfaden zur Bewegungsförderung, www.kinder-im-gleichgewicht.eu/ressources/leitfaden_bew_kiga:082005.pdf

10.2 Evaluationen, Berichte

- Prof. David Selby, Institute for sustainable education, Plymouth, 2006
- Rosmarie Lausset, consultant Bureau for Training and Development, Lausanne, 2011, 2013
- Prof. Sonja Sarbach, Pädagogische Hochschule St. Gallen, 2010, 2013
- Diverse interne Berichte (Rutishauser Ramm, Masina u.a.) Caritas Schweiz
- Interviews der Autorin insbesondere in Tschetschenien, 2009, 2013

11 Bildnachweis

Alle Fotos entstanden innerhalb der verschiedenen Caritas Projekte. Die abgebildeten Kinder sind stolz auf ihre Arbeiten und freuten sich, fotografiert zu werden.

12 Autorennotiz

Die Autorin der Studie, Frau Beatrice Rutishauser Ramm, initiiert und leitet seit mehr als zehn Jahren pädagogische Entwicklungsprojekte in Krisengebieten. Frau Rutishauser Ramm ist ausgebildete Primarschullehrerin mit langjähriger Berufserfahrung an Schweizer Schulen und absolvierte eine Masterausbildung in „Global Education“. Für Caritas Schweiz hat sie die Kindergartenprojekte im Kosovo und in Tschetschenien mitentwickelt und begleitet das notfallpädagogische Angebot in der Republik Moldau.

Beatrice Rutishausers Auftrag im Kosovo war die Entwicklung des pädagogischen Konzepts der Caritas-Kindergärten, die fachliche Begleitung und Betreuung des lokalen pädagogischen Personals sowie die Entwicklung des Curriculum und von Massnahmen, diesem zu Öffentlichkeitsrecht zu verhelfen.

In Tschetschenien standen Ausbildung, praktische Begleitung und Beratung der lokalen Pädagoginnen, die im Rahmen der Caritas-Kindergärten tätig sind, im Vordergrund. Die Caritas-Kindergärten waren zwar von Anfang an öffentliche Einrichtungen innerhalb der staatlichen Struktur, doch verzichtete man wegen des vorhandenen russischen Ausbildungs-curriculums

darauf, den Caritas Ansatz in das offizielle Ausbildungs-Curriculum zu integrieren und beschränkte sich auf Weiterbildung der Lehrer, Mentoren und Trainerinnen.

In der Republik Moldau wiederum stand ein notfallmässiger Bedarf an pädagogischer Intervention am Beginn von Frau Rutishausers Arbeit, die in erster Linie als pädagogische Leiterin des kleinen lokalen Teams zum Einsatz kommt.

13. Dank

Bedanken möchte sich die Autorin bei Caritas Schweiz, insbesondere bei Geri Meili, Erika Masina, Peter Staudacher und Regula Hafner. Besonderer Dank gilt auch Eveline Steinger und Marco Wenger vom Institut für internationale Zusammenarbeit IZB der pädagogischen Hochschule Zug sowie Lucia Amberg und Luzia Bürgi ebenfalls von der PH Zug. Des Weiteren bedanken möchte sich die Autorin bei Sonja Sarbach von der pädagogischen Hochschule St. Gallen.

Herzlich danken möchte die Autorin ferner allen Partnern und Partnerorganisationen in den jeweiligen Projektländern. Einen grossen Anteil an dieser Arbeit haben die Kinder und Lehrpersonen in den verschiedenen Projektländern, die mit ihren Anregungen die pädagogischen Erkenntnisse massgebend beeinflusst und erweitert haben. Ihnen allen sei dafür herzlich gedankt.