

PROJEKTORIENTIERTE VORSCHULERZIEHUNG - EIN BEISPIEL AUS GRIECHENLAND*

I. Zur historischen Entwicklung

Institutionen zur Kleinkindbetreuung entstanden in Griechenland erst später als in anderen europäischen Ländern¹ (1895). Die Entstehung war verbunden mit den damaligen gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen².

Im Laufe des 20.ten Jahrhunderts kristallisierten sich zwei institutionelle Formen für das Kind im Vorschulalter heraus, der Kindergarten und die Kindertagesstätte³.

Im Rahmen der ersten wichtigen Reform des griechischen Bildungssystems (1929) wird der Kindergarten als eigenständiger Teil definiert. Danach beeinflusste jede Entwicklung im Schulbereich auch die Vorschulerziehung und umgekehrt. Großen Einfluß auf die Entwicklung der griechischen Kindergartenerziehung haben die pädagogischen Ideen Fröbels ausgeübt und sind ansatzweise immer noch lebendig⁴.

Der zweite Weltkrieg (1939-1945) und der Bürgerkrieg (1945-1949) unterbrachen auch die Entwicklung der Vorschulerziehung in

* Η εισήγηση αυτή παρουσιάστηκε στο Διεθνές Παιδαγωγικό Συνέδριο που έγινε στη Χαϊδελομβέργη τον Μάρτιο του 1996.

1. Vom 14.ten bis zum 18.ten Jahrhundert war Griechenland unter türkischer Herrschaft. Zu dieser Zeit konnte man noch nicht von Vorschul- und (Schul-) erziehung sprechen. Erst nach der Befreiung Griechenlands (1828) hat sich der freie Staat ernsthaft mit der Bildung des Volkes befaßt.

2. Vgl. S. Pantazis: Zur Entwicklung des Kindergarten in Griechenland in: «Lernen in Deutschland», 2(1995), S. 106. Die Kindertagesstätte beschränkte sich auf die Sozialfürsorge, der Kindergarten folgte dagegen erzieherischen Intentionen. (Vgl. S. Pantazis: a.a.O.).

4. Vgl. S. Pantazis: Die pädagogische Förderung griechischer «Gastarbeiterkinder» in Elternhaus und Kindergarten, Bonn 1989, S. 31 ff.

Griechenland. Als neue wissenschaftliche Strömungen aus anderen europäischen Ländern (besonders aus Deutschland), nach dem Bürgerkrieg, Griechenland erreichten, erwachte erneut das Interesse für die Vorschulerziehung. So begann eine neue Periode für die Vorschulerziehung¹.

Mit der Zeit bemühte sich der Staat, unter Berücksichtigung moderner Ideen der Pädagogik, die Qualität der Ausbildung von Erzieher/innen zu verbessern. Diese Initiative fand im Jahre 1986 ihre Vollendung, indem der Staat pädagogische Fakultäten an den Universitäten gründete. In den 80er Jahren begann eine allgemeine Weiterentwicklung in allen Bereichen der Bildung. Dies ermöglichte die Unterstützung und Realisierung neuer Projekte, die sich an situationsorientierten, ökologischen, systemischen u.a. modernen Theorien orientieren².

Trotz der raschen Erweiterung der materiellen Möglichkeiten im Bereich der Ausbildung und Arbeit der Erzieher/innen³, hat eine innere Reform des ganzen Bildungssystems noch nicht stattgefunden⁴.

Dies soll im nächsten Kapitel zur heutigen Situation von Vorschule und Schule differenzierter dargestellt werden.

II. Zur heutigen Situation

Versuche einer inneren Reform sahen so aus, daß die veralteten Curricula, sowohl für die Vorschule als auch für die Schule, mit Hilfe der behaviourristischen Theorie überarbeitet wurden. Damit erreichte man zwar eine genauere Bestimmung von Lernzielen, kam jedoch nicht zu inhaltlichen Veränderungen in der Struktur des Unterrichts. So blieb es zumeist bei einem lehrerzentrierten Frontalunterricht. Die mit Hilfe der Curricula neu konzipierten Schulbücher wurden und werden immer noch nach alten Vorstellungen benutzt. Der Schüler muß im wesentlichen auswendiglernen und im Buch

1. Vgl. Σ. Πανταζής: Προβλήματα στη μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο σχολείο, in: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 58(1991), S. 47 ff.

2. In dieser Richtung gründete unsere Abteilung der Universität (1991-1992) einen Projektkindergarten.

3. So fiel z. B. die Erzieher-Kind-Relation von 1 zu 30 auf 1 zu 20.

4. Vgl. N. Τερζής: *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση*, Θεσσαλονίκη 1988, Xochelis/Terzis: *Curriculumforschung in Griechenland*, Weinheim 1983.

vorgesehene Diskussionsmöglichkeiten können nicht umgesetzt werden, da die Lehrer und Erzieher/innen noch an keiner Fortbildung teilgenommen haben und somit mit neuen Methoden nicht vertraut sind¹.

Jedoch auch die Curricula stellen ein geschlossenes Verfahren dar, mit einer Fülle von Unterrichtsstoff, das keine Kommunikation mit der Umwelt ermöglicht. Der durch das Verfahren hervorgerufene zeitliche Druck schafft eine feindliche Atmosphäre für jeden neuen Gedanken und die Kreativität des Schülers. Ferner werden dem Schüler Werte in einer Weise vorgegeben, die die Entwicklung zur Autonomie und eine Selbstorganisation zumeist behindern.

«Die heutigen griechischen Curricula sind wie die Produkte im Supermarkt deren Verfallsdatum seit langer Zeit abgelaufen ist»².

Diese Schwäche des griechischen Bildungssystems bezüglich der Verbindung zwischen den Unterrichtsinhalten und den Interessen und Bedürfnissen der Schüler beschreibt Kasanzakis in einem sehr schönen Beispiel:

«Es war Frühling draußen, ausserhalb der Schule blühte die Natur, voll von Duften und Klängen der Vögel. Der Lehrer bemühte sich den Schülern die Regeln der Grammatik beizubringen. Plötzlich steht ein Schüler auf und sagt: Halt den Mund, Lehrer, ich möchte die Nachtigall hören...»³.

Genau das ist das Problem, die Schulwirklichkeit bleibt isoliert vom Lebensalltag der Kinder.

Es mangelt an einer aktiven Teilnahme von Seiten des Schülers wie von Seiten des Lehrers bzw. Erzieher/innen am Unterricht. Die Atmosphäre in den meisten Schulen und Kindergräten ist geprägt von lebensfernen und trockenem Unterricht⁴.

1. Vgl. N. Τερζής: a.a.O., S. 14.

Vgl. K. Westphalen: *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων* (Praxisnahe Curriculumentwicklung) Übersetzung I. Πυργιωτάκη, Θεσσαλονίκη 1982.

2. Vgl. X. Φράγκος: Kongreß Ioannina 1994, (Referat unveröffentlicht).

3. Vgl. Καζαντζάκης: 'Ένα ποσά στην αυλή του σχολείου. Η Γλώσσα μου, για τη Β' δημοτικού, Αθήνα 1988, S. 31.

4. Vgl. X. Φράγκος: a.a. O.

Das psychologische Institut Athen veröffentlichte im Januar 1995 eine Umfrage zu Einstellungen der Schüler gegenüber der Schule. Demnach fühlen sich 48,7% der Schüler fremd in der Schule, 50,9% gaben an keine gute Beziehung zum Lehrer zu haben, 44,6% empfinden Angst gegenüber dem Lehrer, 15,8% fühlen sich einsam in der Schule und nur 3,0% können mit dem Lehrer über Probleme sprechen. Zeitung: 'Εθνος, 24.1.1995.

Unser Projektkindergarten stellt in diesem Zusammenhang einen Versuch dar, die alte Situation durch situationsorientiertes Arbeiten¹ zu ersetzen. Dabei geht es darum die Ideen der situationsorientierten Erziehung zu verwirklichen, d.h. den Kindern mehr Autonomie und Freiheit zu gewähren. Das bedeutet vereinfacht gesagt, daß das Kind in erster Linie als ein sich selbst organisierendes System betrachtet wird. Auf diese Weise kann es die Inhalte im Kindergarten weitestgehend selbst einbringen und gestalten. Zum anderen sollen die zukünftigen Erzieher/innen in ihrer Ausbildung mit den entsprechenden Methoden vertraut gemacht werden.

Die Rolle des Erziehers beschränkt sich darauf, auf die Kräfte der Selbstorganisation des Kindes zu vertrauen und lediglich leichte Hinweise und Anregungen zu geben. Die Atmosphäre in Kindergarten und Schule soll mit Hilfe von lebensnahen Erfahrungen der Kinder und Erzieher/innen verbessert werden.

Wie ist es jedoch möglich diese Ideen unter den oben genannten Schwierigkeiten in unserem Bildungssystem zu integrieren? Es wäre utopisch anzunehmen, daß diese unterdrückenden Strukturen, die heute in unseren traditionellen Kindergärten und Schulen herrschen, sich leicht verändern bzw. ersetzen liessen. Die Realisierung des situationsorientierten Verfahrens hat unserer Ansicht nach Aussicht auf Erfolg, wenn Erzieher/innen und Lehrer an Fortbildungsmaßnahmen teilnehmen und diese Atmosphäre selbst erlebt haben, die im Rahmen dieser didaktischen Verfahren geschaffen wird.

Wie wir in unserem Kindergarten erlebt haben, reagiert der größte Teil der Erzieher /innen bzw. unserer Studenten /innen sehr positiv auf diese angewandte Methodik. Deshalb sehen wir trotz aller wahrscheinlich bevorstehenden Hindernissen optimistisch in die Zukunft.

1. Bl. J. Zimmer: Die vermauerte Kindheit - Bemerkungen zum Verhältnis von Verschulung und Entschulung, Weinheim/Basel 1986.

J. Zimmer: Der Situationsansatz als Bezugsrahmen der Kindergartenreform in: J. Zimmer (Hrsg.): Erziehung in Frühkindheit, Enzyklopädie Erziehungswissenschaft (Hrsg.): Dietter Lenzen, Bd. 6, Stuttgart 1984, S. 21ff.

A. Heck, L. Krappmann, G. Preissing, J. Zimmer: Reform des Kindergartens - Ein Programm und seine Folgen, Berlin 1995.

2. Vgl. Σ. Πανταζής: Τα Project της κοσμικής και συστηματικής αγωγής στην παιδαγωγική εργασία του νηπιαγωγείου και του σχολείου, Kongreß Ioannina 1994.

3. Vgl. R. Huschke-Rhein, Systemisch - Ökologische Pädagogik, Köln 1993, S. 67ff., 3. Auf.

Vgl. Huschke-Rhein, System - Pädagogische Wissenschaftslehre, Köln 1986, S. 67ff.

III. Beispiel des Projektkindergartens der Universität Ioannina

Im Jahre 1992, fünf Jahre nach der Gründung der pädagogischen Abteilung für Erzieher an der Universität Ioannina, wurde der Kindergarten für Kinder im Alter von 3 - 6 Jahren gegründet. Neben dem Lehrplan des griechischen Kultusministeriums liegt der Arbeit im Kindergarten die Projektmethode (situationsorientiert) nach deutschem Vorbild zugrunde (siehe Kindergarten in Lorsch)¹.

Täglich besuchen den Kindergarten ca. 40 Kinder, die zwei Gruppen von 4 Erzieher/innen betreut werden. Daneben hospitieren 4-5 Praktikanten/innen der Universität jeweils für eine Woche. Diese können hier überprüfen inwieweit die aus der Universität mitgebrachte Theorie sich in der Praxis wiederfinden oder aber auch einbringen läßt.

a) zum theoretischen Hintergrund

An dieser Stelle möchte ich einige Grundprinzipien unseres Projektkindergartens darstellen.

Das Projekt zielt auf die Lebensfreude des Kindes, sowohl auf individueller als auch auf gemeinsamer Ebene. In dem Projekt erfahren die Kinder Lebenssituationen, Arbeitssituationen, Kultursituationen und Lernsituationen in einem von ihnen bestimmten Lebenszusammenhang². Auf diese Weise wird eine künstlich geschaffene Lernsituation in eine natürliche verwandelt. Die so gegebene Umwelt besteht nicht nur aus dem Klassenraum, sondern aus der gesamten denkbaren Umgebung der Kinder wie Hof, Küche, Arbeitsräume, Geschäfte, Post, Hafen, Bauernhof, etc.

In diesem Zusammenhang ist uns die Idee M. Montessoris, der Liebe zwischen Mensch und Natur, wichtig. Deshalb versuchen wir dem Kind Möglichkeiten für einen 'Kontakt mit der Welt' zu geben³.

1. Vgl. S. Mühlem, Lipp-Peetz, G. (Hrsg.): Situationsansatz konkret, in: TPS extra, 18(1994).

2. Vgl. Minister für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, 1983, S. 7 ff. A. Krenz: Der «Situationsorientierte Ansatz» im Kindergarten, Freiburg 1991, S. 16 f., 76 f., 84 f., 119 f.

A. Herk, L. Krappmann, G. Preissing, T. Thiel, J. Zimmer: Reform des Kindergartens - Ein Programm und seine Folgen, Berlin 1995, S. 51 ff.

3. Vgl. M. Montessori, Kosmische Erziehung, Freiburg 1988, S. 43.

Dies: Das kreative Kind - Der absorbierende Geist, Freiburg 1978, S. 49f.

Dies: Frieden und Erziehung, Freiburg 1973, S. 42ff.

Hier wird auch an den Gedanken der Ökologie angeknüpft mit seinem grundlegenden Gesetz der Wechselwirkungen innerhalb der gesamten Natur, auch innerhalb der Kultur einschließlich der sozialen Welt des Menschen. Wir bemühen uns also die gegenwärtige ökopädagogische Grundforderung nach Förderung eines «vernetzten» oder «systemischen» Denkens als Bildungsprinzip zu verwirklichen¹.

Die Begriffe, die für uns ferner wichtig sind, heißen «Autonomie» und «Integration». In den beschriebenen Situationen können die Kinder also einerseits Autonomie entwickeln andererseits befinden sie sich in einer Integration in Mikrosysteme der Gesellschaft².

Ein weiteres, bereits oben genanntes, Grundprinzip unserer Arbeit ist das Vertrauen in die Kräfte des Kindes zur Selbstorganisation³.

b) zur Praxis

Zusätzlich zum Projektunterricht wird den Kindern zweimal wöchentlich Englischunterricht, Tanz- und Bewegungsstunden, Theaterspielen und einmal wöchentlich Musikunterricht von verschiedenen Fachkräften angeboten.

Anhand eines Beispiels möchte ich nun zentrale Aspekte der Projektarbeitsweise unseres Kindergartens vorstellen.

In einer Diskussionsphase sammeln Erzieher/innen und Kinder Ideen und Vorschläge zur Projektfindung. Nachdem sich die Kinder auf ein Projektthema, wie z.B. Bauernhof, geeinigt haben, wird alles gesammelt, was den Kindern zu diesem Thema einfällt und wie diese Assoziationen im Projektunterricht spielerisch gestaltet werden können. So kamen die Kinder auf die Idee Lebensmittel, die auf dem Bauernhof produziert werden, mit in den Kindergarten zu bringen und gemeinsam zu essen, oder Tiere vom Bauernhof zu basteln, Tierlieder zu singen, Tiere zu spielen, zum Tierarzt zu gehen, selbst Lebensmittel herzustellen sowie einen Bauernhof zu besuchen. Auf di-

1. Vgl. R. Huschke-Rhein, *Systemisch - Ökologische Pädagogik*, Köln 1992, S. 59f, S. 199ff.

Vgl. R. Huschke-Rhein, *System - Pädagogische Wissenschaftslehre*, Köln 1986, S. 67ff.

2. Vgl. R. Huschke-Rhein, *Systemisch - Ökologische Pädagogik*, Köln 1993, S. 54f, S. 77ff., 3. Auf.

3. Vgl. R. Huschke-Rhein, a.a. O.

ese Weise wird ein Wochenplan erstellt, der sich weitestgehend an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder orientiert. So entwickeln die Kinder selbständig ein 'lebensnahes Lernen'. Ausserdem lernen die Kinder eigenständig systemische Zusammenhänge wahrzunehmen. So z.B., daß ein Bauernhof mit einem Tierarzt, mit dem täglichen Essen oder mit den Waren im Geschäft auf eine Weise verknüpft ist. Dem Kind wird die Möglichkeit gewährt, systemisches Denken zu entwickeln.

Zusammenfassend möchte ich nochmals zentrale Aspekte der Projektmethode herausstellen:

- selbstorganisiertes und eigenständiges Lernen
- lebensnahes Lernen
- systemisches Denken und Erleben

IV. Zwischenbilanz und Ausblick

Eine Zwischenbilanz ist nur begrenzt möglich, da sich das Projekt noch in einer Entwicklungsphase befindet. Schwierigkeiten zeigten sich zu Beginn in der Zusammenarbeit mit den Erzieher/innen die selbst aus einer anderen Tradition kommen und Probleme hatten, den Kindern den benannten Freiraum zuzugestehen. Unsere bisherigen Erfahrungen zeigen allerdings positive Tendenzen, so daß wir das Projekt fortführen und ausweiten wollen.

Die meisten Eltern reagieren sehr begeistert, obwohl sie anfangs eher skeptisch waren, auf dieses für sie ungewohnte Erziehungskonzept. Die Kinder zeigen Interesse an vielen Themen und der Selbstorganisation ihres Kindergartenalltages. Aber vor allem lässt sich erkennen, daß die Kinder mit Freude zum Kindergarten gehen und an den Projekten teilnehmen.

Über den Kindergarten hinaus möchten wir diesen Spaß der Kinder am Lernen in die Schule hineinragen. Zur Zeit diskutieren wir darüber, diese Art pädagogischen Arbeitens auf die zwei ersten Schulklassen zu übertragen.

Wie bereits erwähnt, beschäftigen sich unsere Studenten/innen (100 Absolventen/innen pro Jahr) mit dieser Projektarbeit und transportieren die Ideen durch Praktika in andere Kindergärten der Stadt Ioannina und Umgebung. Durch unserer Ausbildungssystem wird in einigen Jahren eine grosse Zahl unserer Erzieher/innen nach dieser Methode arbeiten und sie in Griechenland immer mehr verbreiten. Sicher geht es hier nicht um eine große Reform, sondern um eine langsame Veränderung und neue Perspektiven für die Zukunft.

L i t e r a t u r

- Heck, A. Krappmunn, L. Preissing, C. Thiel, T. Zimmer, J.: Reform des Kindergartens - Ein Programm und seine Folgen, Berlin 1995.
- Huschke - Rhein, R.: Systempädagogische Wissenschaftslehre, Köln 1986.
- Huschke - Rhein, R.: Systemisch - Ökologische Pädagogik, Bd II, Köln 1992.
- Huschke - Rhein, R.: Systemisch - Ökologische Pädagogik, Bd III, Köln 1993.
- Huschke - Rhein, R.: Systemisch - Ökologische Pädagogik, Bd IV, Köln 1994.
- Καζαντζάκης, Ν.: Ένα πουλί στην αυλή του σχολείου. Η Γλώσσα μου για τη Β' δημοτικού, Αθήνα 1988.
- Montessori, M.: Von der Kindheit zur Jugend, Freiburg 1979.
- Montessori, M.: Das kreative Kind - Der absorbierende Geist, Freiburg 1978.
- Montessori, M.: Frieden und Erziehung, Freiburg 1973.
- Pantazis, S.: Die pädagogische Förderung griechische «Castarbeiterkinder» in Elternhaus und Kindergarten, Bonn 1989.
- Pantazis, S.: Zur Entwicklung des Kindergartens in Griechenland in: (Lernen Deutschland, 2(1995).
- Πανταζής, Σ.: Προβλήματα στη μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο σχολείο, in: Σύγχρονη Εκπαίδευση 58(1991).
- Πανταζής, Σ.: Τα Project της κοσμικής και συστημιακής αγωγής στην παιδαγωγική εργασία του νηπιαγωγείου και του σχολείου. Kongress Ioannina 1994. (Kongressband).
- Τερζής, Ν.: Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, Θεσσαλονίκη 1988.
- Φράγκος, Χ.: Ταξίδια μέσα στο χρόνο με το σχολείο γειτονιά: Θέσεις για ένα σχολείο του μέλλοντος από εμπειρίες του παρόντος, Kongress Ioannina 1994. (Kongressband).
- Westphalen, K.: Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Praxisnahe Curriculumentwicklung), Übersetzung I. Πυργιωτάκη, Θεσσαλονίκη 1982.

- Xochelis, Terzis: Curriculumforschung in Griechenland, Weinheim 1983.
- Zimmer, J.: Der Situationsansatz als Bezugsrahmen der Kindergartenreform, in: Zimmer, J. (Hrsg.): Erziehung in Frühekindheit, Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, (Hrsg.: Dieter Lenzen), d. 6, Stuttgart 184.
- Zimmer, J.-Niggemeer, E.: Macht die Schüle auf, laß das Leben rein. Von der Schule zur Nachbarschaftschule, Weinheim 1986.