



universität
wien

Masterarbeit

Titel der Masterarbeit

„Förderung der kindlichen Entwicklung in einem
hoikuen“

Verfasserin

Christina Ellensohn, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, im November 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 843

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Japanologie

Betreuerin:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Ingrid Getreuerl-Kargl

Inhaltsverzeichnis:

Vorwort	5
1. Einleitung	7
1.1. Fragestellung	8
1.2. Methoden	10
1.3. Forschungsstand	13
2. Vorschulerziehung in Japan.....	15
2.1. Daten und Fakten.....	17
2.2. Unterschiede und Gemeinsamkeiten zweier Einrichtungsformen ...	18
2.3. Rolle und Zielsetzung des <i>hoikuens</i>	22
3. Minami Ōsawa Hoikuen	26
3.1. Gruppengröße und Ziele	30
3.2. Der Platz der Kinder innerhalb der Gruppe.....	34
3.3. Das Team.....	39
3.4. Tagesablauf	45
3.5. Jahresablauf 2009/2010	55
4. Förderung der kindlichen Entwicklung	59
4.1. Kognitive Entwicklung	60
4.2. Sozial-emotionale Entwicklung	66
4.3. Motorik	78
4.4. Die ganzheitliche Förderung durch Musik	82
5. Die Bedeutung der kindlichen Autonomie und ein Blick nach Österreich	87

6. Resümee	94
6. Literaturverzeichnis	104
Anhang:.....	111
Zusammenfassung:.....	111
Lebenslauf	112

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Erdgeschoss des Minami Ōsawa Hoikuens.....	27
Abbildung 2 Obergeschoss des Minami Ōsawa Hoikuens.....	29

Abkürzungsverzeichnis

MHLW: Ministerium für Gesundheit, Arbeit und Wohlfahrt

MEXT: Ministerium für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und
Technologie

Vorwort

Bereits vor meinem Studium an der Universität Wien interessierte ich mich für die Bildung und Erziehung von Kindern im Vorschulalter. Ich absolvierte meine Matura an der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik und begann als voll ausgebildete Kindergartenpädagogin mein Studium an der Fakultät für Ostasienwissenschaften an der Universität Wien. Das Interesse am Vorschulsektor verlor ich auch in den darauffolgenden Jahren nicht gänzlich, wenngleich ich mich auch recht wenig mit diesem Bereich beschäftigte. Bereits im August 2008 hatte ich die Möglichkeit, einen kurzen Blick auf den Alltag und die Arbeit in einem *hoikuen* in Tōkyō zu werfen, als ich im Rahmen eines Praktikums im Bezirk Arawaka eine Woche in einer Ganztageseinrichtung mithalf.

Als ich im Oktober 2009 mein Austauschjahr an der Tōkyō Metropolitan University begann, stellte mich meine Betreuerin und Tandempartnerin, die an der Fakultät für Erziehungswissenschaften studierte, Professor Dr. Naoto Hamatani vor, der mich einlud, an seinen Seminaren teilzunehmen. So bekam ich die Chance, einen Einblick in den Unterricht an der Universität für zukünftige KindergartenpädagogInnen und LehrerInnen zu bekommen und mein Interesse an der Vorschulerziehung und Betreuung in Japan wurde entfacht. Bereits nach wenigen Wochen stellte mich Professor Hamatani der Leiterin des Minami Ōsawa Hoikuens, Frau T. vor und so wurde mir die Möglichkeit gegeben, in den Alltag einer Ganztageseinrichtung hinein zu schnuppern.

1. Einleitung

Durch meine Vorbildung an der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, war und ist mein Zugang zum Vorschulsektor sowohl in Österreich als auch in Japan ein differenzierter. Einen direkten Vergleich zwischen den zwei Bildungssystemen zu machen, wagte ich jedoch nicht, da mir das konkrete Wissen über Ganztageseinrichtungen in Japan bis zu meinem Austauschjahr noch verwehrt blieb. Durch das Praktikum, welches ich während meines Japanaufenthalts absolvieren konnte, eröffneten sich mir jedoch neue Möglichkeiten der Aufarbeitung des Themas Bildung und Förderung im Vorschulalter in Ganztageseinrichtungen.

Mit jedem Tag, den ich im *hoikuen* verbrachte, wurde mir noch deutlicher vor Augen geführt, wie lange die Kinder tatsächlich in der Einrichtung verbringen und wie stark sich der Alltagsrhythmus des *hoikuens*, das intensive Spiel mit den Altersgenossen sowie die pädagogische Arbeit des Teams auf die kindliche Entwicklung auswirken müssen. Ich sah genauer hin, stellte Fragen und erhielt so einen tieferen Einblick in die Welt des Vorschulkindes und den Einfluss einer Ganztageseinrichtung auf seine kognitive, sozial-emotionale und motorische Entwicklung.

Der Fokus meiner Arbeit wandte sich nach und nach weg von einem Vergleich und hin zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem eigentlichen Kern der pädagogischen Arbeit in der Ganztageseinrichtung, die ich besuchen durfte. Die zentralen Themen, welche mich besonders beschäftigten, wie beispielsweise der Fokus der Förderung durch die Pädagoginnen oder die Relevanz der kindlichen Autonomie, finden ihren Platz in der vorliegenden Masterarbeit.

Ich möchte die Gelegenheit nutzen, mich bei allen zu bedanken, die es mir durch ihre Unterstützung und Offenheit, Kritik und Diskussionsbereitschaft ermöglicht haben, mich intensiv in die Arbeit

in einer Ganztageseinrichtung mit einzubringen, Fragen zu stellen, Neues zu lernen und schlussendlich diese Arbeit zu verfassen. Ganz besonderer Dank gilt meiner Tandempartnerin Aki Miyake und Professor Dr. Naoto Hamatani, ohne die ich niemals die Chance bekommen hätte, das Praktikum im Minami Ōsawa Hoikuen zu absolvieren sowie Frau T. und dem Team des Minami Ōsawa Hoikuen, die mich mit viel Freundlichkeit und Offenheit für ein Jahr bei sich aufnahmen und unterstützten.

1.1. Fragestellung

Mit zunehmender Arbeitstätigkeit beider Elternteile steigt der Bedarf an Ganztageseinrichtungen für Kinder, sowohl in Japan als auch in Österreich, stetig an. Da die Kinder den größten Teil des Tages in solchen Einrichtungen verbringen, ist der Einfluss der pädagogischen Arbeit des Teams auf die Entwicklung ihrer Schützlinge dementsprechend groß. Daher ist es in meinen Augen wichtig, das Thema Förderung der kindlichen Entwicklung in Ganztageseinrichtungen anzusprechen und näher zu beleuchten.

In der vorliegenden Arbeit beschäftige ich mich mit der Frage, wie Kinder in ihrer vorschulischen Entwicklung, in einem *hoikuen* gefördert werden. Um diese Frage beantworten zu können war eine genaue Auseinandersetzung mit folgenden Themen und Fragen notwendig: Worin liegt beispielsweise der Fokus in der Arbeit der Pädagoginnen mit den Kindern und welche Vorgaben und Zielsetzungen hat das Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Wohlfahrt für Ganztageseinrichtungen festgelegt? Des Weiteren war eine Aufarbeitung der längeren Öffnungszeiten eines *hoikuens* und dem damit einhergehenden veränderten Tagesablauf, verglichen mit dem eines *yōchiens*, wichtig. Da sich die Kinder über einen längeren Zeitraum hinweg in der Einrichtung aufhalten, erstreckt sich der

Einfluss auf ihre Entwicklung dadurch auch auf ein breiteres Spektrum an Bereichen, wie beispielsweise dem Schlaf-Wachrhythmus, der Ernährung oder der Bildung von Vertrauen zu den Altersgenossen und PädagogInnen.

Meine Arbeit gliedert sich in vier Teile. Im ersten Teil befasse ich mich mit der Vorschulerziehung in Japan generell. Darunter fallen die Entstehung von *yōchien* und *hoikuen*, Daten und Fakten zu den beiden Institutionen sowie deren Unterschiede und Gemeinsamkeiten. Einen weiteren Teil dieses Kapitels umfassen die Rolle sowie die offiziell vorgegebenen Zielsetzungen eines *hoikuen*.

Im zweiten Teil stelle ich die allgemeinen Daten über den Minami Ōsawa Hoikuen vor, in dem ich mein Volontariat absolvierte. Es wird auf die räumlichen Gegebenheiten sowie die selbstgenannten Ziele der Einrichtung eingegangen. Anschließend folgt ein Überblick über den allgemeinen Tagesablauf verbunden mit den pädagogischen Angeboten der Einrichtung sowie die Stellung der Kinder innerhalb der Gruppe. Es folgen eine kurze Schilderung des Jahresablaufs und der Elternarbeit während des Jahres sowie eine Beschreibung des Teams und der Teamarbeit des *hoikuens* samt Einblick in die hierarchischen Strukturen der Einrichtung.

In Teil drei der vorliegenden Arbeit werde ich detailliert auf die Frage eingehen, wann, wo und wie die Kinder in ihrer Entwicklung gefordert und gefördert werden. Das Kapitel ist in vier Unterkapitel gegliedert, die sich mit jeweils einem Teilbereich der kindlichen Entwicklung befassen: dem kognitiven Bereich, dem sozial-emotionalen Bereich, der Motorik sowie der besonderen Stellung, die Musik im Alltag des *hoikuens* einnimmt.

Teil vier beinhaltet eine genauere Auseinandersetzung mit der kindlichen Autonomie im Tagesablauf und ihrer Wichtigkeit für die positive Entwicklung der eigenen Kompetenzen. Des Weiteren gehe ich auf die Bildungssituation in Österreich ein und vergleiche die Situation hierzulande kurz mit der, die in Japan aufgezeigt wird.

1.2. Methoden

Grundlage für meine Arbeit sind die Erkenntnisse, welche ich durch die aktive teilnehmende Beobachtung während meines Praktikums in einem japanischen Ganztageskindergarten gewonnen habe. Führt man eine teilnehmende Beobachtung durch, so nimmt man über einen längeren Zeitraum hinweg, verdeckt oder offen am Alltagsleben von Menschen, einer Gruppe oder Institution teil. Man beobachtet, hört zu, stellt Fragen und sammelt alle Daten, die einem zur Verfügung stehen und die für das zu bearbeitende Thema wichtig sein könnten (Hammersley und Atkinson 1983:2). Der Beobachter muss sich den jeweiligen situativen Gegebenheiten in denen die teilnehmende Beobachtung stattfindet anpassen und sein methodisches Vorgehen gegebenenfalls ändern, falls es erforderlich ist. Ein starres Festhalten an persönlichen methodischen Verfahrensprinzipien kann dazu führen, dass dem Beobachter wichtige Informationen verwehrt bleiben (Flick 2004:393).

Teilnehmen bedeutet laut Gabriele Rosenthal vor allem: „die emotionale Distanz vorübergehend aufzugeben (Rosenthal 2008:107)“. Die große Herausforderung hierbei ist es, nicht die Rolle des distanzierten und neutral wirkenden Beobachters einzunehmen, sondern Aufzeichnungen zu sammeln, denen eine vertrauensvolle Beziehung und gelebte Teilnahme zugrunde liegen (Flick 2004:302-393 und Spradley 1980:51). Die teilnehmende Beobachtung ist offen, was heißt, dass die Beobachteten wissen, dass sie beobachtet werden. Sobald sie sich an die Anwesenheit des Beobachters gewöhnt und seine Rolle im Feld akzeptiert haben, verschwindet das anfängliche Misstrauen und der Beobachter kann von seinem längeren Aufenthalt im Forschungsfeld profitieren (Atteslander 2000:93-95 und Flick 2004:391-392).

Ein wesentlicher Vorteil der teilnehmenden Beobachtung gegenüber anderen Beobachtungsverfahren ist die Möglichkeit, den

zu beobachtenden Alltag aus eigener Perspektive zu erleben und sich in Gesprächen auf das persönlich Erlebte zu beziehen (Rosenthal 2008:106-107). Neben der aktiven Teilnahme am Geschehen ist ein weiteres kennzeichnendes Merkmal der teilnehmenden Beobachtung die nachträgliche Protokollierung der objektiven Beobachtungen, Wahrnehmungen und subjektiven Gefühle, die in detaillierten Notizen festgehalten werden. Die Aufzeichnungen können sofort nach der Beendigung der Beobachtung, aber auch zu einem etwas späteren Zeitpunkt gemacht werden (Flick 2004:396 und Spradley 1980:58).

Die teilnehmende Beobachtung für die vorliegende Masterarbeit wurde im Rahmen eines Volontariats im Minami Ōsawa Hoikuen zwischen Dezember 2009 und Juli 2010 absolviert. Ich besuchte die Ganztageseinrichtung jeweils einen Tag pro Woche und half bei außertourlichen Veranstaltungen mit. Da ich durch meine frühere Ausbildung bereits eine gute Grundlage an pädagogischen Fähigkeiten für die Arbeit in einem Kindergarten mitbrachte verlief meine Integration in das Alltagsgeschehen des *hoikuens*, abgesehen von anfänglichen Kommunikationsproblemen mit den Kindern, problemlos. Mir wurde eine Schürze, die Arbeitsuniform der Pädagoginnen, zur Verfügung gestellt und ich beschäftigte mich, orientiert am Verhalten der Pädagoginnen, mit den Kindern und half mit, wo ich konnte.

Anfangs beschränkten sich meine Beobachtungen auf den grundlegenden Tagesablauf, Routinen und Rituale, die ich während der Mittagsruhe in mein Notizbuch und am Ende des Tages in mein Praktikumstagebuch eintrug. Nachdem ich die grundsätzlichen Abläufe kannte, wurden meine Beobachtungen genauer und umfangreicher. Geleitete Aktivitäten und Impulssetzungen, sowie besondere Ereignisse wurden von Anfang an genau niedergeschrieben. Auf anfallende Fragen versuchte ich durch informelle Gespräche mit den Pädagoginnen Antworten zu erlangen. Oftmals erzählten sie mir auch spontan während des Freispiels von Situationen, die gerade

angefallen waren oder äußerten ihre Ansichten über das Verhalten einzelner Kinder und dessen Ursachen.

Gegen Ende meines Volontariats hatte sich ein erheblicher Informationskatalog angesammelt, den ich ordnete und in sauberer Form niederschrieb. Fotos, die ich und die anderen Pädagoginnen im Laufe meiner teilnehmenden Beobachtung machten, die jedoch nur zu privaten Zwecken verwendet werden dürfen, dienten mir hierbei besonders bei länger zurückliegenden Ereignissen und Situationen als Gedächtnisstütze. So teilte ich meine Beobachtungen in mehrere Kategorien ein, um mithilfe dieser Unterlagen und unter Heranziehen von Fachliteratur auf die Beantwortung meiner Fragestellung einzugehen.

Fachliteratur zur Vorschulbildung in Japan und zur Beantwortung meiner Fragestellung las ich erst, nachdem ich nach Österreich zurückgekehrt war und mich dazu entschlossen hatte, meine Masterarbeit zum Thema Bildung und Förderung im Vorschulalter zu schreiben. So waren meine in Japan gemachten Beobachtungen grundsätzlich durch mein mitgebrachtes Wissen als österreichische Kindergartenpädagogin geprägt, nicht aber durch neu erworbenes Wissen mithilfe entsprechender Sekundärquellen.

Durch die Unterstützung von Professor Hamatani und seine freundliche Vermittlung war es nicht schwierig für mich, Zugang zum Minami Ōsawa Hoikuen zu bekommen. Der Professor begleitete mich zu meinem ersten Gespräch mit der Leiterin Frau T., die mich freundlich aufnahm und mir schon nach kurzer Zeit die Möglichkeit anbot, ein Volontariat in ihrer Einrichtung zu machen. Auch von den Pädagoginnen, dem restlichen Personal und den Kindern wurde ich freundlich und mit erheblicher Neugier aufgenommen, welche aber schon nach einer kurzen Zeit des Kennenlernens und Akklimatisierens verschwand.

Die Frage nach einer möglichen passiven Beobachtung im *hoikuen* stellte sich nie für mich, da eine aktive Teilnahme im Alltag

und vor allem im Umgang mit den Kindern in meinen Augen mehr Möglichkeiten und bessere Chancen bot, wichtige Erfahrungen zu machen und Situationen zu erleben, die mir durch eine passive Rolle im Gruppengeschehen unzureichend zugänglich oder gänzlich verwehrt geblieben wären. So konnte ich kleine Dispute der Kinder untereinander unbeobachtet und von Nahem miterleben, da ich von ihnen als Teil der Gruppe wahrgenommen wurde und Gespräche mit den Pädagoginnen, die aus aktiver tagtäglicher Zusammenarbeit entstanden, brachten oftmals den tiefsten Einblick in die Arbeit in der Einrichtung. Am eindrücklichsten waren jedoch wohl die Mittagsruhe und das aktive Erleben dieser Stunden, in denen durch engen Körperkontakt und das Schaffen von Geborgenheit so viel Vertrauen zwischen den Kindern untereinander und zu den Pädagoginnen aufgebaut wurde.

1.3. Forschungsstand

Die vorliegende Arbeit stützt sich auf westliche und teils japanische Sekundärliteratur der Pädagogik, Entwicklungspsychologie, Anthropologie, Soziologie und Japanologie.

Für die Beantwortung meiner Fragestellung erwies sich Gerd Mietzels Werk *Wege in die Entwicklungspsychologie* (2002) als äußerst nützlich, da es einen anschaulichen und gut strukturierten Überblick über die menschliche Entwicklung vom Säuglingsalter bis zur Jugend bietet.

In den 1980er und 1990er Jahren wurden zahlreiche westlichsprachige Werke, welche sich mit Kindergärten und Horterziehung in Japan beschäftigen, veröffentlicht. Besonders nennenswert sind Joy Hendrys Werk *Becoming Japanese* (1986), welches einen guten Überblick über die Vorschulerziehung in Japan bietet und Lois Peaks *Learning to Go to School in Japan* (1991),

welches sich mit der pädagogischen Arbeit im Vorschulsektor befasst. Ein aktuelleres Werk stellt Susan D. Holloways *Contested Childhood* (2000) dar, in welchem die Autorin japanische Regel- und Ganztageskindergärten in drei Grundkategorien einteilt und anhand dieser die pädagogische Arbeit und Zielsetzungen mehrerer Kindergärten beleuchtet. Die drei Kategorien sind wie folgt: Relationship-oriented, Role-oriented und Child-oriented (Holloway 2000:17-22).

Der aktuellste Beitrag aus der Japanologie, welcher in dieser Arbeit Verwendung findet, ist das neue Werk von Joseph Tobin, Yeh Hsueh und Mayumi Karasawa *Preschool in Three Cultures Revisited: China, Japan and the United States* (2011). Dieses Buch ist die Fortsetzung des ersten gemeinsamen Werks aus dem Jahre 1989, welches nahezu den gleichen Titel trägt. In der aktuellen Ausgabe wurden die Einrichtungen, die in den 1980er Jahren beschrieben wurden nochmals besucht um etwaige Veränderungen oder auch das Fehlen solcher festzuhalten.

An der Japanologie Wien wurden bereits zwei Diplomarbeiten, welche den Kindergarten in Japan zum Thema haben, geschrieben. Sandra Don befasst sich in ihrer Arbeit *Erscheinungsbild des öffentlichen Kindergartens im interkulturellen Vergleich – Österreich und Japan* mit zwei von ihr besuchten Regelkindergärten in Fukuoka und Wien. Die Arbeit wurde 1993 eingereicht und enthält einen Überblick über die gesetzlich festgelegten Aufgaben von Kindergärten in Japan und Österreich, sowie eine Situationsanalyse über zwei besuchte Einrichtungen.

Lydia Karin Sedlakovic geht in ihrer Arbeit *Soziales Verhalten von Buben und Mädchen in einem japanischen Kindergarten* aus dem Jahr 2009 auf einen möglichen Einfluss des Geschlechts in der Identitätsbildung im Vorschulalter ein. Ihre Arbeit beruht auf eigenen Beobachtungen in einem japanischen Kindergarten (*yōchien*).

Meine Arbeit dient im Kontext der genannten Literatur als Ergänzung und Kontrast zu den Inhalten der Arbeiten meiner Kollegen. In keiner der oben genannten Diplomarbeiten werden japanische Ganztageseinrichtungen behandelt und in der Literatur zahlreicher namhafter Forscher aus der Japanologie liegt der Fokus meist auf der Sozialisierung der Kinder im kulturellen Kontext der Erziehung in Japan. In keinem Werk wird die Förderung der unterschiedlichen kindlichen Entwicklungsbereiche im Vorschulalter im Zusammenhang mit der Arbeit in einer Ganztageseinrichtung intensiver behandelt.

2. Vorschulerziehung in Japan

Der Vorschulsektor in Japan ist seit der Einführung von Vorschuleinrichtungen in zwei große Kategorien unterteilt – den *yōchien* und den *hoikuen*. Der *hoikuen* kann auch als *hoikusho* bezeichnet werden, wobei die Grundbedeutung gleich bleibt. Ich werde in der vorliegenden Arbeit jedoch die Bezeichnung *hoikuen* verwenden. Der *yōchien* ist hierbei mit einem österreichischen Regelkindergarten mit verkürzten Öffnungszeiten vergleichbar, wohingegen der *hoikuen* sich eher mit einer Ganztageseinrichtung und gegenwärtig vor allem mit einem Ganztageskindergarten vergleichen lässt.

Anfangs waren die beiden Einrichtungen für unterschiedliche Zwecke bestimmt, daher unterlagen und unterliegen sie zwei unterschiedlichen Ministerien. Der *hoikuen* fällt unter die Administration des Ministeriums für Gesundheit, Arbeit und Wohlfahrt¹, der *yōchien* unter die des Ministeriums für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie² (JETRO 2005:14, Ben Ari 1997:7, Holloway 2000:29). Der *yōchien* richtete sich mehr an Kinder

¹ Wird im Folgenden durch MHLW abgekürzt

² Wird im Folgenden durch MEXT abgekürzt

der Mittelklasse und hatte besonders die kognitive Förderung und das Fördern zwischenmenschlicher Beziehungen zur Aufgabe, wohingegen der *hoikuen* für Kinder der Arbeiterklasse bestimmt und mehr auf Sicherheit und Sauberkeit fokussiert war (Holloway 2000:29). Ein *hoikuen* war Kompensationsform für die Betreuung und Erziehung ebender Kinder, die nicht von ihren Müttern im Elternhaus großgezogen werden konnten, da diese dazu gezwungen waren arbeiten zu gehen, um die Familie zu erhalten (Ben Ari 1997:18 und Ochiai 2008:62).

Durch die Jahre hindurch wandelten sich das Bild und der Aufgabenbereich eines *hoikuens* mehr und mehr und er glich sich dem Profil eines *yōchien* an. Gegenwärtig bieten *hoikuen* und *yōchien* in Japan dieselben Erziehungs- und Bildungsangebote an, denn die grundlegenden Richtlinien der für die Vorschulbildung verantwortlichen Ministerien sind für beide Einrichtungsformen nahezu identisch (vgl. Holloway 2000:29 und Tobin, Hsueh und Karasawa 2009:140-141).

Obwohl beide Einrichtungen seit längerem dieselben Bildungsziele verfolgen, nahm bei einer sinkenden Geburtenrate die Zahl der *yōchien* in den letzten Jahren ab, wogegen die Anzahl an *hoikuen* stetig zunahm (vgl. Ben Ari 1997:8 und Shirakawa 1996:187). Joseph Tobin bemerkte bereits in seinem 1989 erschienenen Werk, dass „manche japanische Vorschuleinrichtungen geschlossen werden müssen, und eine Veränderung im Lebensstil von Frauen, weg von der Vollzeitmutter hin in Richtung arbeits- oder karrierezentrierter Orientierung das Überleben von *hoikuen* gegenüber *yōchien* begünstigen wird (Tobin, Wu und Davidson 1989:209).“

War es in der Nachkriegszeit noch üblich, dass die Familien in einem Drei-Generationen Haushalt zusammen lebten und sich die Großmutter oder der Großvater um die Enkelkinder kümmerte, während die Frau arbeiten ging, so lebt doch eine erhebliche Anzahl

in Kernfamilien mit berufstätigen Eltern ohne großelterliche Unterstützung, auch wenn es auch im 21. Jahrhundert noch derartige Großfamilien gibt. Die Anzahl von *hoikuen* stieg also parallel zur steigenden Anzahl von Kernfamilien an (Hendry 1986:31).

2.1. Daten und Fakten

In den 1980er Jahren besuchten in Japan fast 80 Prozent der vierjährigen und über 90 Prozent der fünfjährigen Kinder einen *yōchien* oder *hoikuen* (Boocock 1989:43-44). 2009 lag die Anzahl der Ganztageseinrichtungen in Japan laut dem Ministerium für Gesundheit, Arbeit und Wohlfahrt bei 22.925 Einrichtungen. Die höchstmögliche Anzahl an Kindern, welche betreut werden konnten lag bei 2.132.081, die Einrichtungen wurden aber tatsächlich von 2.040.974 Kindern besucht (Ministerium für Gesundheit, Arbeit und Wohlfahrt 2010:17 und 180).

Die *hoikuen* wurden in öffentliche und private Einrichtungen unterteilt, wobei die privaten Einrichtungen im Laufe der Jahre seit 1994 zunahmen, hingegen die öffentlichen in der Zahl abnahmen. Dies hatte zur Folge, dass im Jahr 2009 mehr private Ganztageseinrichtungen, in konkreten Zahlen 11.917, im Gegensatz zu 11.008 öffentlichen Einrichtungen ihre Pforten für Kinder im Vorschulalter geöffnet hatten. Interessant ist, dass von den möglichen 2.132.081 Kindern, die betreut werden konnten, 901.141 Kinder einen *hoikuen* in öffentlicher Hand besuchten, hingegen die Privaten von 1.139.833 Kindern besucht wurden. Diese Zahl steht im Widerspruch mit der angegebenen höchstmöglichen Betreuungszahl der Privaten von 1.106.143 Kindern, welche vom Ministerium ebenfalls angegeben wurde (Ministerium für Gesundheit, Arbeit und Wohlfahrt 2010: 17 und 180).

Im Jahr 2000 zählte man in Japan 14.451 *yōchien* und 22.195 *hoikuen*. Vergleicht man nun die Anzahl der *hoikuen* aus dem Jahr 2005 mit der Anzahl von *yōchien* aus dem Jahr 2005, so stehen 22.570 Ganztageseinrichtungen gegenüber 13.949 Regelkindergärten, was den Rückgang der *yōchien* und den Anstieg an *hoikuen* eindrücklich veranschaulicht (vgl. Ministerium für Gesundheit, Arbeit und Wohlfahrt 2010:180, Ministerium für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie 2006:#Kindergartens und JETRO 2005:15).

In ländlichen Gegenden war das *hoikuen* System nicht komplett ausgelastet, sehr wohl aber in den Städten, in denen es Wartelisten für Ganztageseinrichtungen gab. Daher schuf Japan im Jahr 2002 72 geografisch abgetrennte Zonen, in denen *yōchien* und *hoikuen* durch gemeinsame Räumlichkeiten und Administration miteinander vereint werden konnten, um effizienter auf die Nachfrage nach Ganztagesbetreuung eingehen zu können. Die Einrichtungen in diesen Zonen können Kinder unter drei Jahren annehmen, weiterhin ihre Erziehungs- und Bildungsziele verfolgen, aber durch das Anbieten von erweiterten Betreuungszeiten den schwindenden Kinderzahlen in Regelkindergärten entgegenwirken (JETRO 2005:14-15 und Tobin, Hsueh und Karawasa 2009:142-143).

2.2. Unterschiede und Gemeinsamkeiten zweier Einrichtungsformen

Hoikuen und *yōchien* haben viele Gemeinsamkeiten, vor allem in den Vorgaben ihrer Bildungs- und Erziehungsziele, auf die ich zu einem späteren Zeitpunkt eingehen möchte. An dieser Stelle werde ich jedoch genauer auf die Unterschiede beider Einrichtungsformen eingehen. Der größte Unterschied zwischen *hoikuen* und *yōchien* ist wohl der, dass die beiden Einrichtungsformen zwei unterschiedlichen

Ministerien unterstehen. Der *hoikuen* fällt, wie bereits erwähnt, unter die Administration des MHLW, der *yōchien* unter die des MEXT (JETRO 2005:14, Ben Ari 1997:7, Holloway 2000:29).

Generell sind drei Regierungsebenen in die Kinder- und Vorschulerziehung involviert: (1) die nationale Ebene durch das MHLW und das MEXT; (2) die Präfekturen und (3) die lokalen Behörden der Städte, Bezirke und Dörfer. Um eine öffentliche oder private Einrichtung im Vorschulsektor führen zu können, müssen die nationalen Mindeststandards, welche die Größe der Räumlichkeiten und deren Einrichtung, die Klassen- und Gruppengröße, die Anzahl des Personals, sowie die Öffnungszeiten beinhalten, erfüllt werden (Boocock 1989:53). Die staatliche Involvierung in den Vorschulsektor und die rechtlich festgelegten Standards begünstigten ein national einheitliches Bildungssystem, verglichen mit Systemen anderer Nationen (Hendry 1986:128).

Während *yōchien* gewöhnlich halbtags geöffnet sind und Kinder im Alter von vier und fünf Jahren aufnehmen, nehmen *hoikuen* Kinder bereits ab dem Alter von wenigen Monaten bis sechs Jahren auf und sind ganztags geöffnet (vgl. Ben Ari 1997:7 und DeCoker 1993:46). Es gibt eine Vielzahl an *yōchien* und *hoikuen* mit unterschiedlichen ideologischen Ansichten, wie beispielsweise buddhistische oder christliche Einrichtungen, Einrichtungen in privater und öffentlicher Hand, solche, die von Gewerkschaften oder Firmen geführt werden oder Einrichtungen, die nach konkreten Erziehungstheorien, wie etwa der Pädagogik nach Maria Montessori, geführt werden. Die Anzahl an öffentlichen und privaten Einrichtungen bietet eine Vielzahl an Angeboten für die Eltern der Kinder, um zu entscheiden, welche Einrichtung ihr Kind zukünftig besuchen wird. Manche *yōchien* und *hoikuen* bieten spezielle Lern- und Förderprogramme an um sich von anderen Einrichtungen abzuheben. Unter den Eltern scheint der Trend jedoch mehr in Richtung des freien Spiels und der sozialen Entwicklung ihrer Kinder zu gehen, anstatt übermäßiger Förderung

des kindlichen Intellekts (Hendry 1986:62, Boocock 1989:53-54 und Peak 1991:76-77). Meist beschränken sich die Erwartungen der Eltern in die Vorschuleinrichtung darauf, dass ihr Kind Freunde kennenlernen und am Gruppenleben (*shūdan seikatsu*) teilnehmen soll (vgl. Peak 1989:94 und 1991:53 sowie Hendry 1986:121). Die meisten Eltern, Pädagogen und Regierungsvertreter in Japan sind laut Tobin, Hsueh und Davidson der Ansicht, dass der „wahre“ japanische Charakter nur dann entwickelt werden kann, wenn die Kinder neben den Erfahrungen in der Familie auch solche im Rahmen formaler Bildungs- und Erziehungsinstitutionen wie Kindergärten und Schulen sammeln (Tobin, Hsueh und Davidson 1989:58).

Die Gruppengröße in *yōchien* und *hoikuen* ist natürlich von der Anzahl der Kinder, welche die Einrichtung besuchen abhängig, das Höchstmaß liegt in *hoikuen* aber bei dreißig Drei- bis Fünfjährigen pro PädagogIn (wobei in den meisten *hoikuen* mehr als eine PädagogIn in der Gruppe ist), in *yōchien* bei vierzig pro PädagogIn. (vgl. Peak 1991:56, Lewis 1995:9, Boocock 1989:46 und Tobin, Hsueh und Karawasa 2009:129). Bei den Säuglingen liegt der Erzieher/Kind Schlüssel bei 1:3, bei Kleinstkindern zwischen einem und zwei Jahren bei 1:6 und bei Dreijährigen bei 1:20 (Hendry 1986:120-121, JETRO 2005:9).

Die Verfasser zahlreicher Studien über Japanische Vorschulerziehung wie Tobin oder Hendry tendierten dazu, *hoikuen* und *yōchien* nicht voneinander zu trennen, sondern betonten vielmehr die Gemeinsamkeiten der beiden Einrichtungen. Es ist jedoch wichtig gerade die Unterschiede der beiden Institutionen auch zu beachten, denn die Tatsache, dass die Kinder den *hoikuen* ganztägig und nicht halbtägig besuchen, bringt beispielsweise ein sehr viel komplexeres Maß an Aufgaben, welche bewältigt werden müssen, mit sich. Darunter fallen nicht nur das Erreichen von Erziehungszielen, sondern auch das Kochen, Essen, Schlafen und die langen Betreuungszeiten (vgl. Ben Ari 1997:8, Hashimoto 1992:136

und Tobin, Hsueh und Karasawa 2009:127). Ein *hoikuen* benötigt mehr Platz und Personal als ein *yōchien*. Spezielle Räumlichkeiten für die Säuglinge und Kleinstkinder wie ein Wickelraum, eine Küche für die Zubereitung der Zwischenmahlzeiten und des Mittagessens, Futons für den Mittagsschlaf und ausreichend Personal um die Betreuungszeiten abdecken zu können; all dies sind zusätzliche Anforderungen, welche ein *hoikuen*, neben den vorgegebenen Bildungs- und Erziehungszielen, zu erfüllen hat.

Das Personal der vorschulischen Einrichtungen ist mit einem Prozentsatz von 94% fast ausschließlich weiblich und etwa die Hälfte der Pädagoginnen ist unter 27 Jahre alt. Die jungen Frauen sind gut ausgebildet, haben zumindest eine zweijährige Fachhochschul- oder Universitätsausbildung abgeschlossen sowie ein Examen bestanden, um als qualifizierte Pädagogin arbeiten zu können, wobei die meisten Pädagoginnen aus *hoikuen* auch die nötigen Qualifikationen besitzen um in einem *yōchien* arbeiten zu können (Boocock 1989:55, DeCoker 1993:47, Holloway 2000:30, Lewis 1995:9 Peak 1991:51-52 und Zhou 2002:419). Pädagoginnen aus Ganztageseinrichtungen haben durchschnittlich mehr Erfahrung als ihre Kolleginnen aus Regelkindergärten (Boocock 1989:57-58). Dies ist wohl auch darauf zurückzuführen, dass das Personal eines *hoikuens* sowohl auf die Bedürfnisse von Säuglingen und Kleinstkindern eingehen muss, als auch auf die der Kinder im Vorschulalter (vgl. Hendry 1986:66 und Hashimoto 1992:224-225).

Fragt man die Pädagoginnen nach ihren Aufgaben, so wird oft das Schaffen eines passenden Umfelds für die Kinder, um untereinander in Kontakt zu treten und so in der Gruppe zu interagieren, genannt. Große Gruppengrößen sind hierbei ein willkommener Faktor, da die Pädagoginnen dadurch nicht versucht sind, dyadische, enge Beziehungen zu einzelnen Kindern aufzubauen, sondern ihre Schützlinge dazu zu ermutigen, sich mit Gleichaltrigen auseinander zu setzen (vgl. Peak 1991:56 und Tobin, Hsueh und

Davidson 1987:539). Die Pädagoginnen sehen ihre Aufgabe darin, den Kindern grundlegende Fertigkeiten des Alltagslebens, wie beispielsweise das Anziehen, Essen oder das korrekte Sprechen beizubringen und ihnen ein Gefühl der Zugehörigkeit zu vermitteln, um ihre soziale Kompetenz zu fördern (Ben Ari 1996:145).

2.3. Rolle und Zielsetzung des *hoikuens*

Die Rolle und Aufgaben eines *hoikuens* werden anhand von vier Punkten vom MHLW im *hoikusho hoiku shishin*, dem Leitfaden der Kinderpflege in Ganztageseinrichtungen genau definiert und lauten wie folgt:

- (1) Der *hoikusho* ist nach Artikel 39 des Gesetzes der Kinderwohlfahrt eine Einrichtung, welche sich um Kinder kümmert, die Betreuung benötigen, und nach der Entwicklung eines gesunden Körpers und Geistes streben.
- (2) Um diese Ziele zu verwirklichen besitzt das Personal des *hoikusho* ein hohes Maß an Expertise und arbeitet eng mit den Familien zusammen. Das Personal schafft, unter Berücksichtigung der Situation der Kinder und deren Entwicklungsprozessen, ein passendes Umfeld in der Einrichtung um sowohl Betreuung als auch Erziehung und Bildung bestmöglich umzusetzen.
- (3) Der *hoikusho* strebt neben der Betreuung der Kinder auch nach einer Kooperation mit den Familien und den gesellschaftlichen Ressourcen des Bezirks und nimmt eine unterstützende Rolle gegenüber den Erziehungsberechtigten und Familien, welche ihre Kinder im Bezirk aufziehen, ein.
- (4) Die Kinderpflege übernehmen nach Artikel 18, Verordnung 4, Personen, welche durch eine spezielle Ausbildung die Rolle und Funktion des *hoikusho* angemessen zur Geltung bringen können,

einen ethischen Standpunkt garantieren und sowohl über ausreichend Spezialwissen, Technik als auch Urteilskraft besitzen um Kinder zu betreuen und mit den Erziehungsberechtigten zusammen zu arbeiten (Ministerium für Gesundheit, Arbeit und Wohlfahrt 2008:4).

Hoikuen haben nicht die kognitive Förderung durch akademische Instruktionen zum Ziel, sondern das freie Spiel (vgl. Lewis 1995:1 und Hendry 1986:63). Der Fokus der pädagogischen Arbeit in den Einrichtungen liegt also nicht in der Schaffung von guten Grundlagen für das Erlernen von Lesen, Schreiben und Rechnen, sondern vielmehr in einer ganzheitlichen Entwicklung sowie der Persönlichkeitsbildung der Kinder (vgl. Hoffman 2000:198). Es sollen passende Rahmenbedingungen geboten werden, in denen Kinder die unterschiedlichsten Erfahrungsmöglichkeiten machen, und soziale sowie intellektuelle Kompetenzen im Umgang mit anderen und in der Gruppe bilden können (Hendry 1986:121, Lewis 1995:30-31, Ben-Ari 1997:67 und Holloway 2000:2).

Das MHLW und MEXT fassen die Ziele der jeweiligen Einrichtungen in zwei Broschüren zusammen. Vergleicht man beispielsweise die Broschüren, welche im Jahr 2008 herausgegeben wurden miteinander, so fällt einem schnell auf, dass die Zielsetzungen von *yōchien* und *hoikuen* nahezu identisch sind. Nur die Wortwahl und diverse Formulierungen wurden auf die jeweilige Einrichtungsform abgestimmt. So werden im *yōchien kyōiku yōryō*, dem Heft der Kernpunkte der Kindergartenerziehung, 89 Ziele in fünf Kategorien zusammengefasst: (1) Gesundheit, (2) zwischenmenschliche Beziehungen, (3) Umwelt, (4) Sprache und (5) Ausdruck. Im *hoikusho hoiku shishin* sind es 88 Ziele, welche zuerst in zwei große Überkategorien, Betreuungsinhalte speziell für Ganztageseinrichtungen und Erziehungsinhalte unterteilt werden und schließlich wiederum in die oben genannten fünf Kategorien

(Ministerium für Gesundheit, Arbeit und Wohlfahrt 2008:12-19 und Ministerium für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie 2008:6-12).

Wenngleich die Erwartungen der Ministerien in das Lehren von Grundkompetenzen im Lesen und Rechnen recht gering sind, so sind die Erwartungen hinsichtlich musikalischer Erziehung, Rhythmik und Ausdruckskraft umso größer (Peak 1995:66). So steht beim Punkt Musik, dass die Freude an der Musik sowie das Vergnügen Lieder zu singen und einfache Rhythmusinstrumente zu spielen gefördert werden soll und beim Punkt Ausdruckskraft, dass die eigenen Gefühle durch Bewegung und Sprache ausgedrückt und die Freude am darstellerischen Spiel erlebt werden soll (Ministerium für Gesundheit, Arbeit und Wohlfahrt 2008:18-19 und Ministerium für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie 2008:12).

Für Ganztageseinrichtungen verfasste das MHLW zusätzlich sechs Ziele, welche die familiäre Umgebung, in denen sich die Kinder befinden sollen und die Rolle der Einrichtungen als unterstützende Einheiten für Familien und Eltern verdeutlichen:

- (1) Es soll nach der Befriedigung der unterschiedlichen kindlichen Bedürfnisse, in einer entspannten Atmosphäre und nach der Erhaltung des Lebens sowie emotionaler Stabilität in einer Umgebung, die ausreichend Rücksicht auf Betreuung nimmt, gestrebt werden.
- (2) Die Kinder sollen zu Gesundheit, Stabilität sowie Gewohnheiten und Einstellungen die für das Leben unerlässlich sind, erzogen werden.
- (3) Zuneigung und Vertrauen gegenüber anderen Menschen, ein Herz, welches die Menschenrechte achtet sowie Autonomie, Selbstständigkeit, Kooperationsfähigkeit und Moralität sollen kultiviert werden.

- (4) Interesse und Neugier gegenüber dem Leben, der Natur und der Gesellschaft soll gefördert und die Kinder zum Nachdenken angeregt werden.
- (5) In den Kindern soll das Interesse und die Neugier an der Sprache geweckt und dazu animiert werden zu sprechen, zuzuhören und sich mit anderen zu unterhalten.
- (6) Die Kreativität soll durch die Förderung von Empfindungen und Ausdruckskraft, mittels zahlreicher Erlebnisse geweckt werden (Ministerium für Gesundheit, Arbeit und Wohlfahrt 2008:5).

Um diesen Zielen gerecht zu werden sollte ein *hoikuen* eine Einrichtung sein, in der die Kinder durch unterschiedlichste Erfahrungsmöglichkeiten dazu animiert werden, sich mit ihrer Umgebung auseinander zu setzen und aus eigenem Antrieb tätig zu sein. Das Umfeld muss so hygienisch und sicher ausgestattet sein, dass die Kinder spontan ihren Aktivitäten nachgehen und sich frei entfalten können. Weiters muss die Ganztageseinrichtung ein warmer, herzlicher und entspannter Ort sein, um eine positive emotionale Entwicklung der Kinder zu begünstigen und ihnen Rückhalt zu geben (Ministerium für Gesundheit, Arbeit und Wohlfahrt 2008:6).

3. Minami Ōsawa Hoikuen

Der Minami Ōsawa Hoikuen wurde 1985 gegründet und liegt in Hachiōji, einem Vorort von Tōkyō, umgeben von mehreren großen Wohnkomplexen. In der näheren Umgebung befinden sich ein kleiner Park, eine Grundschule, eine Mittelschule sowie ein weiterer *hoikuen*. Die Einrichtung wird von Frau T. geleitet, ist der Körperschaft für soziale Dienste *Kuzuryūkai* zugehörig und genießt sowohl in der näheren Umgebung, als auch an der örtlichen Universität einen guten Ruf.

Die Öffnungszeiten sind wochentags durchgehend jeweils von sieben Uhr morgens bis sieben Uhr abends, mit spezieller Genehmigung der Leiterin kann aber unter Umständen auch eine Betreuung ab 6 Uhr morgens angeboten werden. Sonntags, an Feiertagen und zu Neujahr (29.12. - 3.1.) bleibt der *hoikuen* geschlossen. Das Personal der Einrichtung umfasst neben der Leiterin 25 Pädagoginnen, zwei diplomierte Ernährungsexperten, eine lizenzierte Köchin, eine Krankenschwester sowie vier weitere Angestellte. Zu den speziellen Angeboten des *hoikuens* zählen die Betreuung von Kindern ab dem Säuglingsalter bis zum Schuleintritt, die Eingliederung von Kindern mit Integrationsbedarf in die Regelgruppen, sofern möglich, sowie spezielle Rücksichtnahme auf Kinder mit Lebensmittelallergien. (*Shakaifukushihōjin Kuzuryūkai* 2012:#*en no gaiyō*, vgl. Peak 1991:57)

Die Familien der Kinder, welche den *hoikuen* besuchen, können größtenteils der breiten Mittelschicht zugeordnet werden, wenngleich während meines Beobachtungszeitraums auch Ausreißer, wie das Kind einer Alleinerzieherin oder das Kind eines bekannten Baseballspielers zu verzeichnen waren. Ebenso gab es auch Kinder, deren Eltern aus unterschiedlichen Nationen, wie England oder der Mongolei, stammen. Zieht man zusätzlich die Kinder mit

Integrationsbedarf heran, so bot sich in der Einrichtung ein buntes Bild an zu betreuenden Säuglingen, Kleinkindern und Vorschulkindern.

Grundriss

Das Gebäude des *hoikuens* umfasst, mit einem Erdgeschoss und einem Obergeschoss, zwei Stockwerke mit einer Gesamtfläche von 720,75m², sowie einen großen Außenbereich mit einer Größe von 2607,76m².

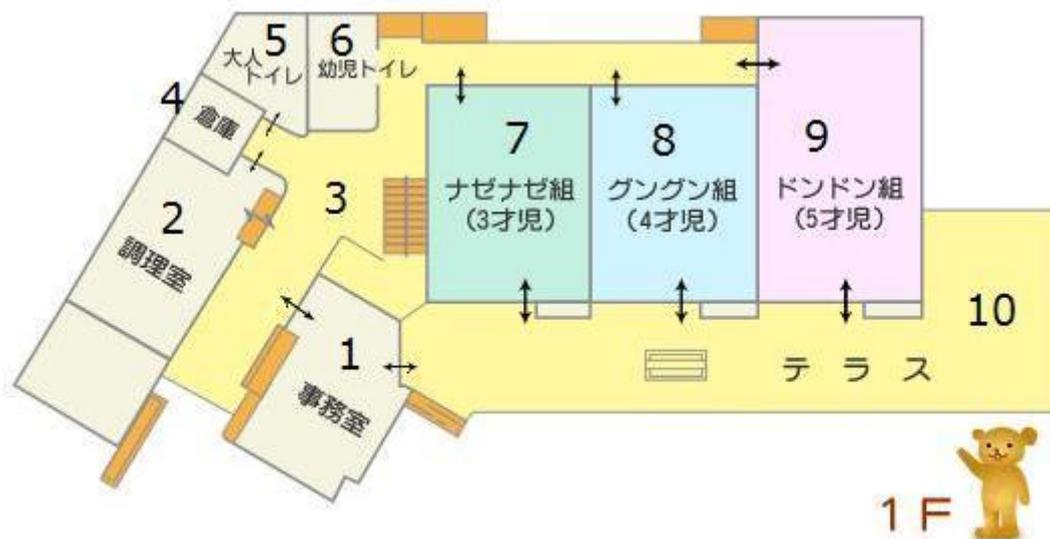


Abbildung 1 Erdgeschoss des Minami Ōsawa Hoikuens (*Shakaifukushihōjin Kuzuryūkai 2012:#ennai heimenzu*)

Legende:

- | | |
|---------------------------|---------------------------|
| 1 Leitungsbüro | 6 Toilette für Kinder |
| 2 Küche | 7 Gruppenraum Dreijährige |
| 3 Gang | 8 Gruppenraum Vierjährige |
| 4 Abstellraum | 9 Gruppenraum Fünfjährige |
| 5 Toilette für Erwachsene | 10 Terrasse |

Im Erdgeschoss befindet sich der Haupteingang mit Schuhablagemöglichkeiten für Besucher und gleich im Anschluss an den Eingangsbereich das Leitungsbüro. Auf der anderen Seite befindet sich die Küche, in der ein Morgenimbiss, das Mittagessen und der Nachmittagsimbiss, nach einem streng vorgegebenen

Essensplan, zubereitet werden. Des Weiteren gibt es im Erdgeschoss eine Abstellkammer, eine Toilette für Erwachsene sowie eine Toilette mit Waschmöglichkeit für die Kinder. Die Gruppenräume der Drei-, Vier- und Fünfjährigen befinden sich ebenfalls auf dieser Ebene und sind sowohl vom Spielplatz aus als auch von Innen begehbar. In der Regel betreten die Kinder und ihre Eltern die Gruppenräume vom Außenbereich ausgehend, da sich auf der Terrasse vor den jeweiligen Räumlichkeiten die Schuhschränke der Kinder befinden. Jeder Gruppenraum ist mit einem Klavier und klappbaren Tischen und Stühlen ausgestattet, die je nach Bedarf genutzt werden können. Außer der Bücherecke gibt es keine festgelegten Spielbereiche, da die Kinder die Freispielzeit grundsätzlich im Außenbereich verbringen, wann immer das Wetter dies zulässt und die Innenräume auch als Schlafräume genutzt werden. Die drei unteren Gruppenräume können je nach Bedarf zu einem großen Raum fusioniert werden, um Feiern und Zeremonien abzuhalten.

Die Terrasse ist der Bereich zwischen Außen und Innen. Auf dem, mit grünen Gummimatten ausgelegten Boden, laufen die Kinder sowohl mit Straßenschuhen als auch mit Hausschuhen umher. An regnerischen Tagen, an denen der Spielplatz in der Regel nicht genutzt wird, kann eine spezielle Markise über der Terrasse ausgefahren werden, um den Kinder so die Möglichkeit zu bieten, sich auch außerhalb des Gebäudes zu bewegen.

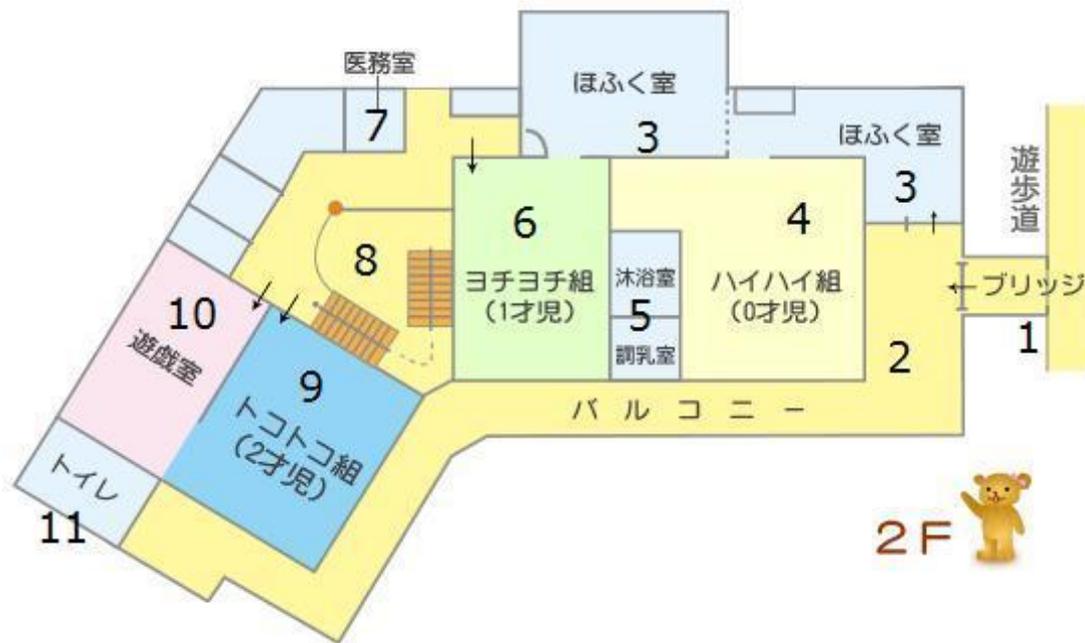


Abbildung 2 Obergeschoss des Minami Ōsawa Hoikuens (*Shakaifukushihōjin Kuzuryūkai 2012:#ennai heimenzu*)

Legende:

- | | | | |
|---|--|----|------------------------------------|
| 1 | Brücke | 7 | Krankenzimmer |
| 2 | Balkon | 8 | Gang (Zugang vom Erdgeschoss) |
| 3 | Spielzimmer (für Babys und Einjährige) | 9 | Gruppenraum Zweijährige |
| 4 | Gruppenraum Babys | 10 | Spielzimmer |
| 5 | Wasch- und Wickelraum | 11 | Toilette (vom Balkon aus begehbar) |
| 6 | Gruppenraum Einjährige | | |

Das Obergeschoss ist sowohl von außen über eine Brücke, als auch durch eine Treppe vom Untergeschoss aus begehbar. Hier befinden sich ein kleiner Raum für die persönlichen Gegenstände des *hoikuen*-Teams, ein Krankenzimmer, sowie eine Toilette, die vom Balkon aus begehbar ist.

Die Räumlichkeiten für die Babys umfassen ein Spielzimmer, sowie einen Raum mit Wasch- und Wickelmöglichkeit. Die Räume für die Kleinstkinder bis zwei Jahre beinhalten ebenfalls ein Spielzimmer sowie einen Raum, der in eine Spielhälfte und einen Essbereich unterteilt ist. Die Bereiche der Null- und Einjährigen werden in der Regel von außen, über die Brücke betreten, neben der sich der Eingang zu den Gruppenräumen befindet und dürfen aus

hygienischen Gründen nur mit Hausschuhen oder Socken betreten werden. Zwei große Glastüren führen auf den Balkon, von dem man eine gute Sicht auf den Spielplatz der Einrichtung hat.

Der Gruppenraum der Zweijährigen befindet sich auf der anderen Seite des Stockwerks und ist in der Regel von Innen begehbar, obwohl auch hier eine große Glastür auf den Balkon führt. Das anliegende Spielzimmer wird für ruhigere Aktivitäten und die Mittagsruhe genutzt.

Direkt vor dem *hoikuen* befindet sich ein weitläufiger Spielplatz mit einem festen Sandboden. Zum fixen Inventar gehören Schaukeln, ein Kletterhaus, eine Rutschbahn, ein Sandkasten, eine Kletterwand, Kletterstangen, Bälle und Dreiräder. Des Weiteren befinden sich auf dem weitläufigen Gelände ein spezieller Bereich für die Kleinkinder mit Babyrutsche und einem altersgerechten Spielhaus, ein kleiner Teich sowie ein Pool, der in der warmen Jahreszeit aufgebaut und genutzt wird. Im Frühling wird gemeinsam mit den Kindern der ältesten Gruppe ein Gemüsegarten angelegt und auf einem übersichtlichen kleinen Hang am Rand des Geländes stehen Pflaumenbäume und Traubenreben, die im Sommer geerntet werden können. Auf dem gesamten flachen Gelände gibt es keine Rasenflächen. Einzig und allein der Bereich, auf dem das Kletterhaus und die Rutschbahn stehen, ist etwas hügelig und mit Plastikrasen ausgelegt. Bäume befinden sich nur am Rand der Anlage.

3.1. Gruppengröße und Ziele

Die einzelnen Gruppen des *hoikuens* tragen stets dieselben Bezeichnungen, welche auch Aufschluss über den durchschnittlichen Entwicklungsstand der Altersgruppen bieten. So bezieht sich das *haihai* der nulljährigen Gruppe auf das Krabbelalter und der Gruppenname *nazenaze* der Dreijährigen auf das Fragealter. Während

meines Praktikums lag die Anzahl der Kinder bei 131 und die Gruppengrößen sahen wie folgt aus:

0-Jährigen Gruppe *haihai*: 15 Kinder

1-Jährigen Gruppe *yochiyochi*: 20 Kinder

2-Jährigen Gruppe *tokotoko*: 21 Kinder

3-Jährigen Gruppe *nazenaze*: 22 Kinder

4-Jährigen Gruppe *gungun*: 25 Kinder

5-Jährigen Gruppe *dondon*: 28 Kinder

Der Erzieher-Kind Schlüssel lag bei den 0-Jährigen bei 1:3, den Einjährigen bei 1:5 und den Zweijährigen bei 1:6. Den Gruppen der Drei-, Vier und Fünfjährigen waren jeweils drei Pädagoginnen zugeteilt.

Als Ziel der Säuglingsgruppe wird die Gewöhnung der Kinder an einen geregelten Tagesablauf genannt. Des Weiteren steht auch die Unterstützung der Babys darin, Freude an selbstständigem Handeln und dem Gruppenleben zu erfahren, im Fokus der Einrichtung.

Einmal pro Woche findet der Sportclub, zwei Mal pro Monat der Kunstclub sowie eine Rhythmik Einheit statt, welche jeweils von einem Lehrer mit Fachhochschulabschluss durchgeführt werden. Das Essen der Einrichtung wird von zwei Ernährungsexperten genau auf die Bedürfnisse der Kinder, je nach Altersklasse, abgestimmt und genau durchgeplant. Zu besonderen Anlässen werden Spezialitäten wie beispielsweise ein Weihnachtsbuffet oder ein Festessen zum *tanabata*, dem Sternenfest, zubereitet.

Als Hauptziel des *hoikuens*, welches seit zwanzig Jahren Geltung hat, wird auf der offiziellen Homepage der Einrichtung folgendes genannt:

Jōsu ni karada o tsukatte asobō

Lasst uns spielen, indem wir unsere Körper geschickt verwenden
(*Shakaifukushihōjin Kuzuryūkai 2012:# hoiku mokuhyō nado*).

Die selbsterklärte Mission der Einrichtung ist es ein Umfeld zu schaffen, in dem sich die Kinder selbstständig entwickeln und so ihre angeborene Lebenskraft ausreichend entfalten können (vgl. Hendry 1986:12). Frau T. will einen Ort bieten, an dem harmonisches Zusammenleben geboren wird und lächelnde Gesichter vorherrschen. Sie nennt als konkrete Werte des *hoikuens*:

- (1) Es ist wichtig, ein harmonisches Team zu haben, in dem die Stärken jedes Mitglieds genutzt werden. Die Pädagoginnen sollen sich gegenseitig fordern und dadurch ein qualitativ hochwertiges Angebot schaffen.
- (2) Weiters ist die Förderung der Expertise der Pädagoginnen wichtig. Die soziale Umgebung, welche die Kinder und deren Erziehung umgibt, soll immer im Auge behalten werden und die Pädagoginnen vertrauenswürdige Partner der Eltern in der Erziehung ihrer Kinder sein.
- (3) Die Zwischenmenschlichkeit ist ein Kernpunkt im *hoikuen*. Die Beziehungen zwischen Menschen sollen geschätzt werden, der soziale Charakter der Kinder genährt und die Kinder, unsere nächste Generation, in die kulturelle Nachfolge mit eingebunden werden.
- (4) Die soziale und emotionale Kompetenz soll sich in Begeisterung und Mitgefühl äußern. Durch tiefgreifende Erlebnisse und Situationen in denen man Emotionen mit anderen teilt, soll die Sensibilität und der intellektuelle Keim, den jedes Kind inne hat, genährt werden.
- (5) Das Team des *hoikuens* vergisst bei seiner Arbeit nicht die Freude und hält mit Enthusiasmus und Stolz an seinem Tun fest (*Shakaifukushihōjin Kuzuryūkai 2010:# hoiku mokuhyō nado*).

Die oben genannten Punkte orientieren sich größtenteils an den offiziellen Vorgaben des MHLW. Insbesondere die Wichtigkeit der Kooperation des pädagogischen Teams mit den Eltern, die Förderung

von zwischenmenschlichen Beziehungen und die Unterstützung im Aufbau der sozial-emotionalen Kompetenz der Kinder werden auch im *hoikusho hoiku shishin* als konkrete wichtige Punkte in der Arbeit von Ganztageseinrichtungen genannt (vgl. Ministerium für Gesundheit, Arbeit und Wohlfahrt 2008:4 und 13-14 und Hamatani 2001:4-5).

Der Tagesablauf, der als Unterstützung dazu dienen soll, die Ziele der Einrichtung zu erreichen, sah wie folgt aus:

- 7:00 ~ Kindergartenstart und Freispiel; nach und nach kommen die Kinder in der Einrichtung an
- 9:30 ~ Morgenritual der Drei-, Vier und Fünfjährigen; die Säuglinge, Ein- und Zweijährigen bekommen einen Morgenimbiss
- 10:00 ~ Freispiel; Für die Drei-, Vier- und Fünfjährigen werden geleitete Aktivitäten, wie der Art Club, Turn- oder Rhythmikeinheiten und dergleichen angeboten
- 11:00 ~ Mittagessen für die Säuglinge
- 12:00 ~ Mittagessen für die anderen Gruppen
- 13:00 ~ Mittagsruhe
- 14:30 ~ Aufwachphase
- 15:00 ~ Nachmittagsimbiss für alle Gruppen und kurze geleitete Einheit für die Drei-, Vier- und Fünfjährigen
- 15:45 ~ Abschiedsritual und anschließendes Freispiel im Garten; Abholphase beginnt
- 17:00 ~ Freispiel in den Gruppenräumen
- 18:00 ~ Beginn der erweiterten Öffnungszeiten
- 19:00 ~ Kindergartenende (*Shakaifukushihōjin Kuzuryūkai* 2010:#en no ichinichi)

Im Folgenden werden der reguläre Tagesablauf und Jahresablauf sowie Gegebenheiten, welche mir während meines Volontariats besonders ins Auge fielen, genauer erläutert.

3.2. Der Platz der Kinder innerhalb der Gruppe

Jedes Kind besaß ein Fach im offenen Garderobenkasten am Rand des Gruppenraums, in dem es seine persönlichen Dinge verstauen konnte. Hier hingen die Kindergartentasche und der Hut für das Spiel im Freien, sowie ein Turnbeutel und ein Pyjama. Die Kinder trugen keine Uniform, sie hatten jedoch alle dieselbe Turnkleidung, welche aus dunkelblauen Shorts und einem weißen T-Shirt bestand, die sie anzogen, wenn sie einen Spaziergang durch die Nachbarschaft machten. Des Weiteren trugen die Kinder je nach Gruppe einen Sonnenhut in einheitlicher Farbe (hellblau, blassrosa, blassgelb,...) an dessen Seite ein kleines Namensschild, in Form einer Tulpe, befestigt war. Alle Kindergartentaschen waren einheitlich sonnengelb gefärbt und hatten dieselbe Größe.

Dies waren jedoch nicht die einzigen Gegenstände, die die Kinder ihr eigen nennen durften. Des Weiteren besaß jedes Kind seinen eigenen Futon für die Mittagsruhe, einen beschrifteten Becher, eine Zahnbürste und ein kleines Handtuch, welches neben dem Gruppeneingang, der auf den Spielplatz führte, hing.

Den Eltern wurde genau vorgeschrieben, an welchen Stellen der unterschiedlichen Gegenstände die Namen der Kinder angebracht sein mussten, um Verwechslungen zu vermeiden. Die Kinder wussten genau wo ihre persönlichen Sachen verstaut waren und konnten jederzeit auf sie zugreifen, meist taten sie dies jedoch nur, wenn sie die direkte Anweisung der Pädagogin dazu erhielten. Neben Kleidung und Hygieneartikeln besaß jedes Kind eine kleine Box mit Malkreiden, die herausgeholt werden durfte, wenn im Freispiel ein Zeichentisch bereitgestellt wurde oder der Art Club stattfand. Während der restlichen Zeit waren die kleinen Schachteln gut in den Kästchen der Kinder verstaut.

Aber nicht nur die persönlichen Gegenstände der Kinder waren genau vorgegeben, auch die Sitzplätze im Gruppenraum wurden von

den Pädagoginnen eingeteilt. Wann immer die Tische und Stühle aufgestellt wurden um eine gemeinsame Aktivität zu starten, wurde sofort eine kleine laminierte Karte im A5 Format auf jeden Tisch gelegt. Auf diesen Karten befanden sich die individuellen Zeichen der Kinder, also eine Blume, ein Marienkäfer, ein Frosch und Ähnliches, die mit Klettbandstückchen befestigt waren. Die Zeichen waren so angeordnet, dass für die Kinder klar ersichtlich war, wo und neben wem sie saßen. Die Sitzplatzkarten wurden wöchentlich verändert, sodass die Kinder immer wieder neue Sitznachbarn bekamen.

Eine weitere Einteilung der Kinder fand während der geleiteten Aktivitäten statt, in denen gelegentlich aus Platzgründen jeweils nur eine Hälfte der Gruppe zum Zug kommen konnte. Die Pädagogin gab in solchen Fällen die knappe Anweisung, dass die gelbe Gruppe an die rechte Wand, die blaue Gruppe an die linke stehen solle. Da diese zwei Gruppen nie verändert wurden, wussten die Kinder genau zu welcher der Gruppen sie gehörten und die gemeinsame Aktivität konnte ohne größere Einteilungsprobleme abgehalten werden. Die Einteilung in zwei Gruppen wurde beispielsweise zum Einüben von Liedern mit Bewegung verwendet, oder wenn mit einer begrenzten Anzahl von Instrumenten gearbeitet wurde. Die Hälfte der Kinder, welche am Rand des Gruppenraums saß, übernahmen meist die Rolle des Publikums, welches euphorisch applaudieren und jubeln durfte, wenn die andere Gruppe ihre Sache gut gemacht hatte, oder sie sangen mit, wenn sie das einzuübende Lied bereits beherrschten.

Im Minami Ōsawa Hoikuen gab es zumindest zwei Integrationskinder, welche als normaler Teil der Gruppe mitliefen, jedoch wenn nötig spezielle Zuwendung bekamen (Peak 1991:57). In der Gruppe der Dreijährigen war ein Kind mit Trisomie 21, welches vor allem während der Mittagsruhe von einer Pädagogin betreut wurde, da das Mädchen nicht schlafen wollte und im Gang außerhalb des Gruppenraums mit diversen Spielmaterialien beschäftigt wurde. Gelegentlich kam es im Laufe des Vormittags auch mit der Pädagogin

gemeinsam auf Besuch in die anderen Gruppen. Von der Integrationsarbeit mit diesem Mädchen sah ich bedauerlicherweise nicht viel, da es nicht Mitglied der DonDon Gruppe war. Ich hatte jedoch die Gelegenheit einen Jungen meiner Gruppe, der eine Entwicklungsverzögerung hatte, und seine Interaktion mit den Kindern und den Pädagoginnen zu beobachten.

In erster Linie kümmerte sich Frau A. um den Jungen, wenn er Hilfe benötigte oder Schwierigkeiten hatte, während einer geleiteten Aktivität das Interesse zu behalten und ruhig zu bleiben. Zwischen dem Jungen und Frau A. herrschte oft ein enger Körperkontakt, da er besser durch seine taktile Wahrnehmung erkennen und lernen konnte. So saß er beispielsweise viel ruhiger mit den anderen Kindern auf dem Boden, wenn er ihre Hand auf seiner Schulter spürte oder sie direkt neben ihm saß. Wann immer seine Konzentrationsspanne die meist kurzen Aktivitäten nicht überdauerte und er sich schnell anderen Dingen zuwandte, holte ihn Frau A. durch sanfte, meist nonverbale Kommunikation wieder zurück in die Gruppe. Sie nahm ihn an der Hand, streichelte über seinen Kopf und deutete zur restlichen Gruppe oder flüsterte ihm kurze Sätze ins Ohr. Meist reagierte der Junge positiv auf ihre Versuche, ihn in das Gruppengeschehen zu integrieren, an manchen Tagen klappte dies jedoch nicht und Frau A. achtete darauf, dass er sich still beschäftigte, während die geleitete Aktivität lief. Von der Pädagogin, welche die Aktivität leitete wurde er in keiner besonderer Weise wahrgenommen.

Das Amt der *tōban*

Durch das Amt der *tōban* bekamen die Kinder die Möglichkeit, aktiv am Tagesgeschehen mitzuwirken. Sie nahmen ihr Amt für den Tag sehr ernst und freuten sich schon am Vortag darauf, am nächsten Tag *tōban* sein zu dürfen. Durch einen kleinen Kalender an der Wand des Gruppenraums, wussten die Kinder immer, welche zwei Kinder als nächstes die wichtige Rolle übernehmen durften. Der Kalender

enthielt jeweils ein selbstgezeichnete Portrait der Kinder und wurde täglich beim Abschiedsritual umgeblättert um alle darüber zu informieren, wer am folgenden Tag an der Reihe war (vgl. Lewis 1995:106). Die Kinder in der DonDon Gruppe übernahmen die Verantwortung gerne und erledigten ihre Aufgaben motiviert und mit Sorgfalt. Zu den Aufgaben eines *tōban* gehörten die morgendliche Begrüßung aller Kinder, das Austeilen des Mittagessens und des Nachmittagsimbisses sowie die gewohnten Fragen vor dem Mittagessen an die Gruppe. Auch die Verabschiedung der Kinder gehörte zu den Aufgaben der beiden *tōban* (vgl. Hoffman 2000:198). Wichtig war den Pädagoginnen laut eigenen Angaben, dass jedes Kind die Chance hatte *tōban* zu sein, daher auch der Kalender. Die Aufgaben waren so konzipiert, dass die Kinder Verantwortung trugen, dies aber keine zu große Bürde für die 5-Jährigen darstellte und sie dadurch mehr frustriert als motiviert hätte. Die *tōban* wurden in ihrem Durchsetzungsvermögen, etwa beim Beruhigen der Gruppe um die Begrüßung und Verabschiedung durchführen zu können, unwissentlich von der Pädagogin und dem Klavier unterstützt, da alle Kinder bereits automatisch auf gewisse Akkorde reagierten und so ebenfalls effektiv zur Ruhe gebracht werden konnten.

Hygiene

Auf Hygiene wurde in der Einrichtung sehr viel Wert gelegt. An allen Eingängen wurde auf die Wichtigkeit von Hygiene hingewiesen um die Kinder im *hoikuen* vor Krankheit zu schützen. Gleich vor der Eingangstür stand eine große Flasche mit Desinfektionsmittel und einem Zettel auf dem geschrieben stand, man solle sich doch bitte die Hände desinfizieren bevor man den *hoikuen* betritt. Im Vorraum der Einrichtung hatten alle ihre Schuhe auszuziehen und in den dafür vorgesehenen Kästchen zu verstauen. Für Eltern und Besucher standen Besucherhausschuhe zur Verfügung und die Hausschuhe der Kleinkinder aus dem oberen Stockwerk befanden sich ebenfalls hier.

Die Hausschuhe der unteren drei Kindergruppen waren jeweils in einem Schuhschrank vor der Eingangstür des jeweiligen Gruppenraums verstaut.

In den Gruppenräumen und auf den Toiletten hingen Poster, auf denen mit Hilfe von Bildern erklärt wurde, wie man sich die Hände richtig zu waschen hatte und die Kinder wuschen sich vor jedem Betreten des Gruppenraums, wenn sie den Spielplatz verließen, die Hände. Die Tische in den Gruppenräumen wurden mehrmals am Tag mit Desinfektionsmittel abgewischt und die Zahnbürsten der Kinder nach jedem Putzen gründlich abgespült. Dadurch, dass das Mittagessen im Gruppenraum stattfand, wurde der Boden vor der Mittagsruhe noch einmal gekehrt um etwaige Essensreste zu beseitigen und nach der Mittagsruhe nass geputzt.

Der Boden des Spielplatzes war mit Sand bedeckt und unter dem Kletterhaus mit Plastikrasen ausgelegt. Zwar mag der Sandboden hygienischer und einfacher sauber zu halten sein als Rasen, jedoch erwies er sich besonders im Sommer als unangenehm, da der aufgewirbelte Staub und Sand die Augen der Kinder irritierte und oftmals zu schmerzhaften Schürfwunden führte. Andererseits bot der große Platz durch seine Ebenheit und gerade durch den Sanduntergrund eine gute Unterlage für die großen Feste des *hoikuens*, für die Bühnen und Feuerwerke. Der Sinn eines Plastikrasens unter dem Kletterhaus ist mir bis zum heutigen Tag nicht klar, da er weder besonders hygienisch, noch ästhetisch oder gar angenehm zu betreten war.

Ein besonderes Hygieneprogramm fand vor der Benutzung des chlorierten Pools in den warmen Monaten statt. Allen Kindern wurde der Unterleib mit Seife gewaschen und der ganze Körper kurz mit Wasser abgespritzt, bevor sie in den Pool steigen durften. Das ganze Prozedere wurde nach dem dreißigminütigen Planschen nochmals durchgeführt.

3.3. Das Team

Der Minami Ōsawa Hoikuen wird von einem Ehepaar geleitet, wobei die Leiterin die Einrichtung von ihren Eltern übernommen hat, die ihres Zeichens schon Leiter waren. Dies hatte zur Folge, dass auch der Vater von Frau T. regelmäßig im *hoikuen* anzutreffen war und durch die Jahre hindurch ein ganz persönlicher *hoikuen*-Großvater für die Kinder wurde. Er betreute die kleine Gartenanlage, welche am Rand des Spielplatzes auf einer kleinen Anhöhe lag und hatte stets ein offenes Ohr für die Kinder. Wann immer er da war, wurde er sofort von einem Grüppchen Kinder umgeben, das mit ihm sprechen oder ihm bei seiner Arbeit helfen wollte.

So halfen die Kinder und ich ihm beispielsweise dabei, die reifen Früchte der Pflaumenbäume zu ernten und zur gemeinsamen Weiterverarbeitung zu Saft in das Gebäude zu bringen oder die abgeschnittenen Äste der Bäume aufzusammeln. Die Anwesenheit des älteren Mannes wurde von den Kindern stets mit Begeisterung aufgenommen, da er sich viel Zeit für die Kinder nahm und einen angenehmen Ruhepol im Tagesablauf bot. Er hörte gerne zu, wenn es etwas zu erzählen gab, hatte immer kleine Aufgaben für die Kinder, die gerne von ihnen erledigt wurden und war auch zu Späßen aufgelegt.

Auch bei Festen, wie dem *mochitsuki* (Reisstampfen) war er anwesend und übernahm die Leitung über die anfallenden Arbeiten, welche die Großväter erledigten.

Präsentation nach außen

Der *hoikuen* ist bemüht, sich nach außen hin einheitlich zu präsentieren (vgl. Peak 1991:131). So trugen die Kinder im *hoikuen* zwar keine Uniformen, jedoch zogen sie vor Spaziergängen in der Nachbarschaft immer ihre einheitliche Turnkleidung an und trugen ihre Sonnenhüte. Alle Pädagoginnen sowie die Leiterin Frau T. trugen

eine Schürze und unter dieser meist eine Trainingshose und ein T-Shirt. Bei Sonnenschein wurde das ganze Ensemble noch durch einen Sonnenhut ergänzt.

Es wurde sehr viel Wert auf Freundlichkeit gegenüber außenstehenden Personen gelegt. Daher wurden die Kinder auf jedem Spaziergang dazu angehalten freundlich zu grüßen, wenn sie einer Person begegneten. Die Grüße der Kinder wurden immer ebenso freundlich von den betreffenden Personen erwidert. Zum Grüßen motiviert wurden die Kinder durch Sätze wie: „Zeigt den Leuten was für eine tolle Gruppe ihr seid!“ und die Pädagoginnen gingen stets mit gutem Beispiel voran.

Wie wichtig der Leiterin der Einrichtung ein freundlicher und offener Umgang mit der Nachbarschaft des *hoikuens* war, zeigte sich aber nicht nur auf Spaziergängen, sondern auch durch die Feste, die in der Einrichtung gefeiert wurden. Das Sommer-*matsuri* (Sommerfest) wurde beispielsweise für die gesamte Nachbarschaft veranstaltet. Schon in den Tagen vor dem Fest zogen die Kinder mit einer großen *taiko*-Trommel durch die Straßen und riefen Sprüche, welche die Anwohner dazu motivieren sollen, auch auf dem *matsuri* vorbei zu sehen. So diente der *hoikuen* auch als Treffpunkt für die Anwohner um sich kennen zu lernen, sich miteinander zu unterhalten und zu sehen, was in der Einrichtung alles geleistet wurde.

Der *hoikuen* konnte ein eigens für ihn komponiertes Minami Ōsawa Hoikuen Lied sein eigen nennen, welches auch regelmäßig mit den Kindern geübt wurde, um das Einschleichen von Fehlern zu verhindern. Interessanterweise wurde genau beim Üben dieses einen Lieds ganz besonders darauf geachtet, dass die Kinder eine klare und deutliche Aussprache hatten und sauber sangen. Während die Kinder bei allen anderen Liedern, die sie im Laufe meines Aufenthalts im *hoikuen* sangen, ein gewisses Maß an Selbstentscheidung und Freiheit in der Interpretation der Lieder hatten, achtete man bei diesem Lied selbst auf winzige Details, wie die richtige Betonung der

Strophenenden und bestimmter Schlagworte. Die Darbietung des Liedes durch die Kinder schien auf den unterschiedlichen Festen, durch die ungewohnte Forcierung auf Perfektion, oftmals unter fehlender Dynamik und der sonst üblichen Lebendigkeit zu leiden. Die Kinder waren immer darauf bedacht, keine Fehler zu machen und so ging das Lied, trotz seiner ansprechenden Melodie, oftmals unter, wenn noch weitere Lieder dargeboten, und diese dann natürlich stets mit spürbar mehr natürlichem Elan und Freude gesungen wurden.

Grundsätzlich war eine Ambivalenz zwischen dem *hoikuen* intern und dem *hoikuen* nach außen hin zu spüren. Wurde vom einrichtungsinternen Bereich in den externen und öffentlichen gewechselt, beispielsweise auf größere Feste, schwang neben der Aufregung und Nervosität, die ein öffentlicher Auftritt mit sich brachte, immer noch unterschwellig eine Art Leistungs- und Präsentationsdruck mit. Dies war anscheinend auch darauf zurück zu führen, dass die unterschiedlichen *yōchien* und *hoikuen* in Japan um jedes einzelne Kind kämpfen müssen (Tobin, Hsueh und Karawasa 2009:142). Besonders stark wurde eine positive Präsentation nach außen hin von der Leiterin des *hoikuens* forciert.

Im Gegensatz zu den anderen Pädagoginnen, die während ihrer öffentlichen Auftritte trotz alledem recht locker wirkten und mit den Familien und Eltern plauderten, stand Frau T. oftmals angespannt neben ihrem Mann und war in ihren Reden bemüht, den *hoikuen* immer in ein positives Licht zu rücken. Während meines Aufenthalts in der Einrichtung hatte ich oft das Gefühl, dass der *hoikuen* aus zwei Parteien bestand, der Leitung und dem Pädagoginnenteam, und nicht aus einem vereinten *hoikuen*-Team, welches Leitung und Pädagoginnen mit einschließt. Eine offene Zusammenarbeit, die alle Parteien umfasste und Diskussionen sowie Planungsgesprächen beinhaltete, schien zu fehlen. So stand die Leiterin auch auf den Festen mehr oder minder alleine da und war daher auch verständlicherweise spürbar angespannt.

Teamdynamik und Hierarchie

Die Dynamik im Team selbst war lebendig und es herrschte ein offener Umgang unter den Pädagoginnen. Da das Team größtenteils aus jungen Frauen unter 30 Jahren bestand, herrscht eine Atmosphäre im *hoikuen*, die von Gelächter und viel Aktivität erfüllt war (vgl. Peak 1991:52-53). Den Ruhepol stellten die wenigen älteren und erfahreneren Pädagoginnen im Alltag dar. Es war auffallend, dass eben diese meist ruhig auf dem Spielplatz standen und beobachteten, während die jüngeren Pädagoginnen sich oftmals aktiv auf die Spielaufforderungen der Kinder einließen. Durch diese zwei doch sehr entgegengesetzten Verhaltensweisen war die Grundstimmung, die im Kindergartenalltag mitschwang, durchwegs ausgeglichen und festigte so den Rahmen, in dem die Kinder spielten, da sie immer wussten in welcher Situation welche Pädagogin der beste Ansprechpartner sein würde (vgl. Hashimoto 1992:137). Unter den Kindern herrschte nie Ungewissheit, an wen man sich in welcher Situation wenden konnte. Für Spiele wurden die aktiven jungen Pädagoginnen ausgesucht, für Gespräche und Konfliktlösungen, die ruhigeren Pädagoginnen, deren offenes Ohr benötigt wurde.

Eine völlig andere Dynamik entwickelte sich, wenn die Leiterin des *hoikuens* anwesend war. Das ansonsten stimmige und gut funktionierende System wurde völlig über Bord geworfen um sich nach den Vorstellungen der Leiterin zu orientieren wie meine Beobachtungen des Tages an dem das *tanabata* (Sternenfest) im *hoikuen* gefeiert wurde, aufzeigen:

Das Mittagessen an diesem Tag fand in besonderem Rahmen statt, da die Trennwand zwischen den Gruppenräumen der Drei-, Vier- und Fünfjährigen beiseitegeschoben wurde, um einen großen Raum für die unteren drei Gruppen zu schaffen und so gemeinsam Mittag essen zu können. Dies war der einzige Tag, an dem die Leiterin und ihr Mann gemeinsam mit den Kindern und Pädagoginnen in einer Runde saßen und aßen. Die

Pädagoginnen und ich richteten das Mittagessen wie gewohnt mit den *tōban* an und setzten uns mit den Kindern an die Tische, nachdem das Leiterpaar sich zu uns gesellte. Allein die Stimmung während des Mittagessens war eine Besondere, jedoch wohl nicht auf den Fakt, dass das *tanabata* gefeiert wurde, zurückzuschließen. An jedem Tisch saß eine Pädagogin und bemühte sich, den Kindern die korrekte Haltung während des Essens zu zeigen – etwas, auf das an allen anderen Tagen, an denen ich anwesend war, nur bedingt Rücksicht genommen wurde. Die Kinder wurden zu mehr Ruhe ermahnt und die Gespräche wirkten betont nett. Nach dem Mittagessen begannen die Pädagoginnen nicht in gewohnter Manier aufzuräumen, sondern warteten auf Instruktionen der Leiterin, die auch prompt Anweisungen gab. Der gewohnte Ablauf von Zusammenräumen, Boden fegen, Betten heraus räumen, schlafen, Boden mit dem Staubsauger reinigen und nass Wischen wurde nach den Wünschen der Leiterin umgestellt. Es waren nur kleine Veränderungen im Ablauf, die sich jedoch stark auf die allgemeine Stimmung in den Gruppen auswirkte. Erst als das Leiterpaar sich wieder in ihr Büro zurück zog, kehrte Normalität ein.

Es dauerte eine Weile bis ich die Pädagoginnen meiner Gruppe auf die besondere Atmosphäre ansprach, die immer dann einkehrte, wenn die Leiterin anwesend war. Eine der Pädagoginnen musste schmunzeln, als sie meine Erläuterungen hörte und äußerte als Antwort den schlichten Satz: „Alles ist anders, wenn *enchō sensei* (die Leiterin) anwesend ist.“ Eine andere Pädagogin wiederum erklärte mir etwas später in einer ruhigen Minute, dass man sich wenn möglich immer nach der Leiterin richtet, wenn diese anwesend ist, da sie in der Hierarchie des *hoikuens* an erster Stelle steht. Ein wenig Mitspracherecht hätten nur die Leiterinnen der einzelnen Gruppen, die anderen Pädagoginnen der Gruppen würden es jedoch

tunlichst vermeiden, zu irgendeinem Thema im *hoikuen* offiziell eine Meinung zu haben um die Leiterin nicht anzugreifen oder zu verärgern.

Teamgespräch und Vorbereitung während der Mittagsruhe

An jedem Montag fand in der Mittagspause das Teamgespräch im Büro der *hoikuen*-Leitung statt. Aus jeder Gruppe nahm die jeweils leitende Pädagogin teil und teilte anschließend den anderen Pädagoginnen ihrer Gruppe die Ergebnisse des Gesprächs mit. Im Teamgespräch wurde immer der Wochenplan bis zum nächsten Montag besprochen. Hierbei gaben die Leiterin und ihre Assistentin die Themen der Woche vor, Wünsche und Bitten konnten aber seitens der Pädagoginnen eingebracht werden. Während des Teamgesprächs entwickelte sich recht wenig Dynamik, da die Wochenplanung bereits von der Leiterin fixiert wurde und sie meist das letzte Wort hatte.

Die Vorhaben der Woche wurden von den Kindergärtnerinnen nicht hinterfragt oder im Team besprochen, durchdiskutiert und geplant oder verändert, was für mich doch recht ungewöhnlich war. Ich war es gewohnt, dass Jahres- und Monatsplanungen stets im großen Team, sprich mit dem gesamten Kindergartenteam, und Wochenplanungen im kleinen gruppeninternen Team besprochen werden und jeder seine Ideen und Wünsche offen mit ein bringt. Im ersten Moment war ich daher innerlich recht überrascht, als ich erkannte, dass der Großteil der Planung bereits von der Leiterin und ihrer Assistentin abgeschlossen und nun nur noch den anderen Pädagoginnen präsentiert wurde.

Das Teamgespräch war schnell abgewickelt, da keine wirklichen Einwände und nur kurze Fragen bezüglich des Ablaufs von gruppenübergreifenden Aktivitäten aufkamen und so gingen die Pädagoginnen wieder in ihre Gruppenräume zurück, um ihren Arbeitskolleginnen von den geplanten Vorhaben der Woche zu berichten.

Zwar wurden den Pädagoginnen der einzelnen Gruppen die zu behandelnden Themen der Woche also vorgegeben, sie hatten jedoch sehr wohl ein gewisses Maß an Autonomie in der konkreten Erarbeitung dieser Themen mit den Kindern. Des Weiteren war die Leiterin nur äußerst selten in den Gruppen anwesend, was die Arbeit der Pädagoginnen nochmals etwas flexibler gestaltete, da sie auch kurzfristig kleine Planänderungen im Ablauf einer geleiteten Einheit durchführen, und so auf den jeweiligen Tageszustand der Gruppe reagieren konnten.

Die Stunde der Mittagsruhe für die Kinder wurde von den Pädagoginnen des *hoikuens* intensiv genutzt um Administratives zu regeln, Aktivitäten vorzubereiten und anliegende Arbeiten zu erledigen. Nachdem sie die Kinder in den Schlaf geklopft und gestreichelt hatten (siehe auch Kapitel 4.2. auf Seite 68), setzten sie sich an den einzigen aufgestellten Tisch am Rand des Gruppenraums und arbeiteten bis zur Aufwachphase konzentriert, um möglichst vieles in der kurzen Zeit zu schaffen. Es wurden Notizen in die Bücher der Kinder geschrieben, An- und Abwesenheit in den Kalendern gekennzeichnet, anstehende Bastelarbeiten vollendet sowie administrative Unterlagen durchgearbeitet. Der einzige Hinweis darauf, dass die Pädagoginnen sich eigentlich in der Mittagspause befanden, waren die dampfenden Teetassen, die am Rand des Tisches standen und hastig getrunken wurden.

3.4. Tagesablauf

Morgendliches Freispiel

Einen großen Teil des Tages verbrachten die Kinder der unteren drei *hoikuen*-Gruppen im Freien um altersübergreifend miteinander zu spielen. Nach Aussage einer Pädagogin vertritt die Leiterin des *hoikuens* die Meinung, dass die Kinder so oft wie möglich im Freien

spielen sollen, um gesund und fröhlich zu sein. Daher hielten sich die Kinder auch an sehr heißen Tagen, an denen die Sonne vom Himmel brannte, auf dem Spielplatz auf. Dann sammelten sie sich jedoch an den wenigen Schattenplätzen, die zu finden waren und ruhten mehr, als aktiv zu spielen. Das Freispiel fand nur an Regentagen oder bei extremer Kälte im Gruppenraum statt und konnte gelegentlich von einer Pädagogin unterbrochen werden um einen kurzen Impuls zu setzen. Während des Freispiels konnten sich die Kinder frei und ihren eigenen Bedürfnissen entsprechend beschäftigen und bewegen.

Was für mich anfangs nur schwer nachvollziehbar war, waren die fehlenden Impulse während des Freispiels. Ich fragte mich immer, wann auf dem Spielplatz, auf dem die Kinder ja die meiste Zeit des Tages verbrachten, denn diverse Spielmaterialien wie Bälle oder Seile, zur Verfügung gestellt werden würden um den Kindern Alternativen zu ihrem gewohnten Spiel zu bieten. Doch Impulse, wie ich sie aus österreichischen Einrichtungen kannte, blieben meist aus. Ich brauchte einige Zeit um zu erkennen, dass Impulssetzungen seitens der Pädagoginnen von den Kindern weder erwartet noch benötigt wurden. Trotz der relativ geringen Auswahl an Spielmöglichkeiten wurden es die Kinder nicht müde, Sandkuchen im Sandkasten zu backen oder die Kletterstangen zu erklimmen. Sie schufen sich ihre eigenen Impulse indem sie sich im Winter mit den Eisschollen des zugefrorenen kleinen Teichs befassten, oder im Frühling die Kokons der Zikaden sammelten.

Wurden jedoch einmal Impulse von den Pädagoginnen gesetzt, so wurden diese mit Begeisterung angenommen. Selbst Kleinigkeiten, wie das Wässern des Sandbodens an heißen und windigen Tagen gaben Anlass für neue Spielideen. Regenwürmer wurden genau inspiziert und als Haustiere gehalten und Blumen unter die Lupe genommen. Durch das wenige Spielmaterial, welches den Kindern zur Verfügung stand, setzten sie sich umso intensiver und aktiver mit ihrer Umgebung und ihren Altersgenossen auseinander, um neue

Wege des Spiels und der Unterhaltung zu finden. Sollte einmal Langeweile oder Antriebslosigkeit in das Freispiel auf dem Spielplatz einkehren, so geschah dies nicht aufgrund fehlender Spielmöglichkeiten oder Impulse, sondern aufgrund des Wetters, sprich einer unerträglich heißen Sonne, die auf den Spielplatz brannte, oder eines starken Windstoßes, der den Sand aufwirbelte und die Augen aller Beteiligten reizte.

Impulse, die gesetzt wurden, hatten meist einen aktuellen Anlass, wie beispielsweise das Schlüpfen der Jungtiere einer Gottesanbeterin. Die Pädagogin brachte das kleine Plastikterrarium auf den Spielplatz hinaus und rief die Kinder der DonDon Gruppe zu sich. Anschließend beschäftigten sich die Kinder lange Zeit damit, gute Plätze in den Büschen zu suchen, um die Jungtiere in die Freiheit zu entlassen. An anderen Tagen wurden die Früchte der Pflaumenbäume gemeinsam mit dem Vater der Leiterin geerntet oder zwei Raupen in ihrem Terrarium mit frischen Blättern versorgt. Speziell die Aktivitäten, welche mit Insekten zu tun hatten, gingen von den Kindern aus, indem sie etwa die Raupen fanden und dies den Pädagoginnen mitteilten, die dies wiederum nutzten, um das Gefundene in ein kleines Projekt umzuwandeln. Impulse wurden so nicht fix geplant, sondern flossen je nach Bedarf und Aktualität in das Freispiel ein.

Spielmaterial, wie ich es aus österreichischen Einrichtungen kenne, kam so gut wie nie zum Einsatz. Nur an den wenigen schlechten Tagen, an denen das Freispiel im Gruppenraum stattfand, wurden den Kindern unterschiedliche Spielangebote, wie beispielsweise Konstruktionsmaterial, Lebensmittel aus Holz, sowie Papier und Buntstifte zur Verfügung gestellt. An einem anderen Tag spielten die Kinder mit einem Spielkartenset, bastelten mit Papierstreifen und lasen Bilderbücher. Das Spielmaterial, welches sich meist auf drei Dinge beschränkte, war nicht grundsätzlich frei zugänglich, sondern wurde von den Pädagoginnen ausgeteilt.

Morgenritual

Der Tag wurde von der Gruppe gemeinsam offiziell begonnen und beendet. Bei der morgendlichen Begrüßung um 9:30 versammelten sich die Kinder vor oder in den Gruppenräumen, begrüßten sich mit einem kurzen Lied und Sprüchlein und verbeugten sich vor der Pädagogin und den zwei *tōban*. Danach folgte das einzelne Aufrufen aller Namen durch die Pädagogin um zu kontrollieren, wer anwesend war und wer fehlte. Hier hatten auch die Kinder die Möglichkeit zu sehen, welche ihrer Altersgenossen und Spielkameraden an diesem Tag anwesend waren, um sich mit ihnen für mögliche Spiele zusammensprechen, da auf dem großen Spielplatz oftmals nicht alle Wunschspielpartner auf Anhieb gefunden wurden (vgl. Lewis 1995:25). Nach der Begrüßung wurden die Kinder wieder ins Freispiel entlassen oder die geleitete Aktivität wurde etwas vorgezogen und begonnen.

Die morgendliche Begrüßung konnte sowohl gruppenintern als auch gruppenübergreifend stattfinden, wobei die gruppenübergreifenden Morgenrituale aus Platzgründen immer auf dem Spielplatz stattfanden. Das Ritual konnte problemlos mit 75 Kindern gemeinsam vollzogen werden, da das Begrüßungslied stets dasselbe war (vgl. Peak 1991:87 und Tobin, Hsueh und Karawasa 2009:99). Gelegentlich wurde das Ritual auf dem Spielplatz durch ein kurzes Spiel wie Schere, Stein, Papier ergänzt, meist folgte aber gleich an die Begrüßung anschließend eine geleitete Aktivität, welche alle drei Gruppen umfasste. Ich konnte beispielsweise erleben, wie *ansen*-Man (Sicherheits-Man), eine als Superheld verkleidete Pädagogin, mit den Kindern spielerisch das richtige Verhalten mit Laufrädern auf dem Spielplatz übte. Manchmal wurde auch vom Spielplatz in einen der Gruppenräume gewechselt, vor allem wenn die geleitete Aktivität ein Gespräch war und die Durchführung eines solchen rein akustisch auf dem weitläufigen Spielplatz problematisch gewesen wäre. Da die Kinder der einzelnen Gruppen gewohnt waren,

sich vor dem Morgenritual vor der Eingangstür ihres jeweiligen Gruppenraums in einer Reihe anzustellen, verliefen gruppenübergreifende Aktivitäten recht geordnet. Herrschte doch einmal Chaos, konnte dies schnell durch das Sammeln der einzelnen Gruppen wieder in geordnete Bahnen gelenkt werden.

Über die An- und Abwesenheit der Kinder wurde genau Buch geführt. Jedes Kind erhielt einen Kalender in dem Anwesenheit mit einem Sticker und Abwesenheit mit einem Stempel, auf dem *hima* (frei) stand, gekennzeichnet wurde. Außerdem enthielt jeder Kalender ein kleines Heft, in dem die Pädagogin Informationen über das Kind, wie beispielsweise Fieber, schlechtes Benehmen, Talente oder interessante Tageserlebnisse des Kindes, hineinschrieb. Der Kalender wurde den Kindern zusammen mit dem Heftchen regelmäßig mit nach Hause gegeben, um die Eltern über ihr Kind und sein Leben im *hoikuen* zu informieren.

Geleitete Aktivität

Die geleiteten Aktivitäten fanden meist in den jeweiligen Gruppen statt, konnten aber auch in gruppenübergreifender Form stattfinden. Oft wurde in allen Gruppen dasselbe Lied oder dieselbe Geschichte, jeweils auf den Entwicklungsstand der Kinder angepasst, erarbeitet, sodass die Kinder auch altersübergreifend miteinander singen und spielen konnten. Das gemeinsame Singen fand beispielsweise vor allem bei den zahlreichen Festen, die in der Einrichtung stattfanden, Verwendung.

Die geleitete Aktivität, welche durchschnittlich 30 bis 45 Minuten dauerte, war eine Phase der Konzentration, an der ausnahmslos jedes Kind teilnahm. Zu den geleiteten Aktivitäten gehörten unter Anderem Rhythmikeinheiten und Bewegungsstunden, Liederarbeiten, Klanggeschichten und das Vorlesen von Geschichten sowie der Art Club. Mit Ausnahme des Art Clubs wurden alle geleiteten Aktivitäten von den Pädagoginnen durchgeführt. Meist

wurden für die gemeinsamen Aktivitäten die Tische und Stühle zur Seite geräumt und die Kinder saßen auf dem Boden und nicht, wie ich es als österreichische Pädagogin gewohnt war, in einem Stuhlkreis. Auffallend war, dass die Themen der geleiteten Aktivitäten oftmals Projektcharakter hatten, sie wurden also nicht nur einmal erarbeitet, sondern auf verschiedenste Art über eine oder mehrere Wochen hinweg.

Ein gutes Beispiel um diesen Projektcharakter aufzuzeigen ist die Erarbeitung der Geschichte von Wilhelm Tell in der DonDon Gruppe. Erst wurde die Geschichte unter Zuhilfenahme eines Bilderbuchs erzählt, dann mit musikalischer Untermalung einer CD und anschließend im Rahmen einer Rhythmikeinheit. Ein paar Tage darauf wurde aus dem Erzählten eine Klanggeschichte geformt, die schließlich in der Erarbeitung eines Musikstücks mit Rhythmusinstrumenten endete. Dies wiederum wurde dazu genutzt, um die Kinder auf ein Fest in der Einrichtung vorzubereiten, auf dem sie mit Trommeln über den Spielplatz marschierten und den erlernten Takt vorspielten. Viele geleitete Aktivitäten hatten über ein paar Wochen hinweg Wilhelm Tell zum Inhalt und die Kinder erfuhren neben der eigentlichen Geschichte noch vieles über das Ursprungsland des Protagonisten, die Schweiz und durch meine Nähe zur Schweizer Grenze unweigerlich auch viel über meine Heimat Vorarlberg. Desweiteren erlernten sie durch die unterschiedlichen Aktivitäten, die zu Wilhelm Tell stattfanden, auch die richtige Handhabung von Rhythmusinstrumenten, das Lesen und Nachsingen von Noten und vieles mehr. So wurde eine Geschichte durch unterschiedlichste Aktivitäten gründlich und umfangreich erarbeitet und die Kinder auf unterschiedlichste Weise gefordert und gefördert.

Zwei Mal im Monat fand der sogenannte *âtsu kurabu*, der Art Club statt. Die Kinder freuten sich immer ganz besonders auf diese Aktivität, da ein eigens dafür angestellter Kunstlehrer in den *hoikuen* kam um mit den Kindern neue Mal- und Gestaltungstechniken zu

erarbeiten (vgl. Peak 1991:52). Bereits vor seinem Eintreten wurden die Kinder dazu angewiesen, ihn freundlich zu begrüßen und gut aufzupassen, was sie auch taten, wann immer er durch die Tür kam. Auch er verbeugte sich immer höflich vor den Kindern bevor er mit dem Art Club begann. Der Kunstlehrer pflegte einen lockeren Umgang mit den Kindern und machte auch gelegentlich Witze, genoss andererseits aber großen Respekt und musste die Kindern so gut wie nie zum Aufpassen ermahnen. Da der Art Club nur zwei Mal pro Monat stattfand, waren die Aktivitäten mit dem Lehrer etwas ganz Besonderes für die Kinder. Sie sogen die neuen Informationen begeistert auf und es kam während meines Praktikums nie vor, dass ein Kind nicht mitmachen wollte. Meist zeigte der Kunstlehrer das Zeichnen einiger Motive vor, um den Kindern neue Ideen näher zu bringen. In der Regel orientierten sich die Kinder nach den Motiven des Lehrers und setzten seine Instruktionen in eigener Form auf ihren Blättern um.

Mittagessen und Mittagsruhe

Vor dem Mittagessen wurden alle Tische und Stühle aufgestellt und abgewischt. Die Kinder wuschen sich die Hände und suchten anhand der laminierten Tischkarten in der Mitte jedes Tisches, ihren zugeteilten Platz. Die *tōban* setzten inzwischen ihre Kopftücher auf und teilten das Essen, welches von den Pädagoginnen angerichtet wurde, aus. Wenn alle saßen spielte eine Pädagogin ein paar Akkorde auf dem Klavier und die *tōban* stellten die Fragen an die Gruppe wie: „Habt ihr eure Hände gewaschen? Seid ihr noch einmal aufs WC gegangen? Dann wünschen wir euch einen guten Appetit!“.

Das Mittagessen war meist recht laut, da sich die Kinder während des Essens angeregt und munter miteinander unterhielten. Sie fühlten sich dadurch aber nicht sichtlich gestört und aßen trotzdem alles auf. Auf die langsameren Kinder wurde geduldig gewartet und aufgestanden wurde erst dann, wenn alle Kinder und

Kindergärtnerinnen fertig gegessen hatten. Das Essen wurde direkt im *hoikuen* von einem eigenen Küchenteam zubereitet und der Essensplan von einer Ernährungsexpertin erstellt und auf die Bedürfnisse der Kinder abgestimmt. Er war abwechslungsreich, saisonal unterschiedlich und frisches Obst und Gemüse standen genauso auf dem Plan, wie kleine Süßigkeiten.

Die Mittagsruhe fand gruppenintern statt. Die Pädagoginnen und Kinder räumten alle Tische und Stühle beiseite, fegten den Boden und breiteten die Futons auf dem Boden des Gruppenraums aus. Jedes Kind besaß im *hoikuen* seinen eigenen Futon mit Bettwäsche. Alle Kinder putzten sich die Zähne und zogen ihren Pyjama an. Dann wurden die Vorhänge zugezogen, es war im Raum jedoch nicht richtig dunkel. Eine Pädagogin las eine kurze Gutenacht-Geschichte vor und anschließend legten sich die Kinder in ihre Betten. Es wurde eine CD mit ruhiger klassischer Musik aufgelegt und die Kinder lagen ruhig auf ihren Futons, wurden in den Schlaf geklopft und gestreichelt oder schliefen selbstständig schnell ein (siehe auch Kapitel 4.2., Seite 68). Kinder, die Schwierigkeiten beim Einschlafen hatten, warteten geduldig darauf, dass sich eine der Pädagoginnen zu ihnen gesellte und sie durch Streicheln ebenfalls in den Schlaf begleitete (vgl. Ben Ari 1996:140).

Das Ziel der Mittagsruhe war es, den Kindern die Möglichkeit zu geben, sich ausgiebig auszuruhen und sich von den Strapazen des Vormittags zu erholen, um frisch in den Nachmittag starten zu können (vgl. Hartmann und Stoll 2006:129). Die Pädagoginnen der Gruppe waren stets anwesend und erledigten während der Mittagsruhe anfallende Arbeiten, wie das Schreiben kurzer Nachrichten in die Notizhefte der Kinder.

Die Kinder im *hoikuen* wurden jeden Tag gleichzeitig durch eine fröhliche Aufwachmusik, welche durch die Lautsprecher der Einrichtung hallte, sowie das Öffnen der Vorgänge und Fenster geweckt. Sie räumten ihre Futons selbstständig weg, zogen ihren

Pyjama wieder aus und verstauten diesen in ihrem Kästchen. Wenn sie wieder fertig angezogen waren, konnten sie auf den Spielplatz gehen um zu spielen bis der Nachmittagsimbiss bereit stand. Manche Kinder blieben gerne noch eine Weile auf ihrem Futon liegen und beobachteten die anderen Kinder beim Anziehen oder die Pädagoginnen beim Aufräumen und Reinigen des Gruppenraums. Ihnen wurde immer genügend Zeit gelassen in ihrem eigenen Tempo aufzuwachen und den Nachmittag in der Einrichtung zu beginnen.

Kurze, geleitete Einheit

Nach der Aufwachphase erhielten die Kinder einen Nachmittagsimbiss, bei dem es sich meist um eine kleine Leckerei, die mit Milch oder kaltem Tee serviert wurde, handelte. Das Essen des Imbisses fand in der Regel im Gruppenraum statt, wurde gelegentlich aber auch auf die Terrasse verlegt. Für das Austeilen des Imbisses waren die *tōban* zuständig.

Nach dem Imbiss fand immer eine kurze, geleitete Einheit statt, in der die Pädagogin mit den Kindern meist den Inhalt der morgendlichen geleiteten Aktivität reflektierte. Innerhalb einer kurzen Periode von etwa zehn Minuten wurden neues Wissen oder Regeln nochmals wiederholt und gefestigt. Fand morgens eine Katastrophenübung statt, wurden nachmittags nochmals die Regeln für richtiges Verhalten in Ernstfällen durchgegangen. In diesem speziellen Fall merkte ich schnell, dass die Reflexion und Wiederholung am Nachmittag die perfekte Gelegenheit bot, um wichtige Regeln wirklich zu verinnerlichen und den Kindern immer wieder vor Augen zu führen. Die Wiederholung bestimmter Inhalte wurde nicht bis zur Erschöpfung forciert, aber doch punktuell immer wieder genutzt, im speziellen Fall der Katastrophenübungen einmal im Monat.

Die nachmittägliche Einheit wurde aber nicht immer nur für die Reflexion von Gelerntem verwendet. In dieser Zeit hatten die Kinder

auch gelegentlich die Möglichkeit von Erlebtem zu erzählen, Lieder zu singen oder Probleme zu besprechen, die während des Freispiels auftraten. Gemeinsam erarbeitete man im Gespräch Lösungswege für diese Probleme. Was ist passiert, warum ist es passiert, war es angenehm oder nicht, was könnte man tun, um solche Situationen künftig zu vermeiden und ähnliche Fragen wurden von der Pädagogin gestellt. Sie bot keine konkreten Lösungsvorschläge an, sondern animierte die Kinder dazu, sich selbst Gedanken zum besprochenen Thema zu machen.

Abschiedsritual und Abholzeit

Für das anschließende Abschiedsritual versammelten sich die Kinder nochmals vor oder im Gruppenraum. Es wurde täglich das gleiche kurze Abschiedslied gesungen, dann bedankten sich die Kinder bei den Pädagoginnen, den *tōban* und allen Gruppenmitgliedern für den schönen Tag, den sie mit ihnen verbringen durften. Es folgte die gewohnte Verbeugung um den Tag offiziell zu beenden und gleich anschließend daran wurden manche Kinder von Familienmitgliedern abgeholt.

Nach dem Abschiedsritual folgte eine weitere Phase des Freispiels im Freien. Die Kinder konnten während dieser Zeit von ihren Familienmitgliedern abgeholt werden. Sie holten ihre Kindertasche aus dem Gruppenraum, verbeugten sich zum Abschied nochmals vor den Pädagoginnen ihrer Gruppe und machten sich auf den Nachhauseweg.

3.5. Jahresablauf 2009/2010

Der Jahresablauf im Minami Ōsawa Hoikuen ist durch seine vielen Feste und Veranstaltungen geprägt, in denen die gesamte Familie der Kinder sowie gelegentlich auch die unmittelbare Nachbarschaft der Einrichtung eingeladen wird.

Das Kindergartenjahr startete im April mit der Eröffnungsfeier und einer Vorsorgeuntersuchung aller Kinder. Wichtige Informationen über den Ablauf des Kindergartenjahres und zu beachtenden Dingen wurden den Eltern während der Elternabende und durch Informationsbroschüren nahegebracht. Im Mai fand das Fest zum *Kodomo no hi* (Tag des Kindes), dem Tag des Kindes, sowie der Frühlingsausflug statt. Des Weiteren gab es für die Eltern eine Besichtigung der Einrichtung mit anschließender Verköstigung des Kindergartenessens. Im Juni folgte eine Exkursion, der Besuch der Assistentin für Zahnprophylaxe, sowie das Spielprojekt Kaufladen, für welches die Kinder sämtliche Lebensmittel und Verkaufsstände selbst bastelten.

Im Juli wurden das *tanabata*-Fest sowie ein Sommernachtsfest veranstaltet, der Pool wurde aufgebaut und die Sommerbetreuung begann. Die größte Aktivität im August war die Übernachtung der Fünfjährigen im *hoikuen*. Im September folgte der Tag der Katastrophenverhütung mit einer Katastrophenübung und der Tag der Achtung vor dem Alter, zu dessen Anlass die Kinder Briefe an ältere Personen verfassten. Ebenfalls geplante Aktivitäten waren das Poolsportfest und das Verkehrssicherheitstraining. Im Oktober folgten das Sportfest für die ganze Familie, die Zubereitung von *tsukimidango* (Mondschau-Reiskuchen) mit den Kindern, eine weitere Vorsorgeuntersuchung und der Herbstausflug.

Die Kinder kreierten allein, im Team oder mit ihren Eltern Kunstwerke, welche im November in der Ganztageseinrichtung ausgestellt wurden. Außerdem wurde das *shichi-go-san*-Fest (Fest für

drei- fünf- und siebenjährige Kinder) veranstaltet und es fanden ein weiterer Elternabend sowie die Elterngespräche für die Fünfjährigen statt.

Im Dezember folgten die Weihnachtsfeier, welche vom *hoikuen*-Team und dem Elternrat gestaltet wurde sowie der Frühjahrsputz. Der Elternrat organisierte im Jänner auch das traditionelle *mochitsuki* (Reisstampfen) auf dem Spielplatz der Einrichtung.

Im Februar wurde mit den Kindern das *mamemaki* (Bohnen-Verstreu Zeremonie) durchgeführt, bei dem Bohnen verstreut wurden, um böse Geister zu vertreiben. Es wurde gemeinsam für den Valentinstag gekocht und gebacken und eine Theateraufführung für die Eltern zum *hinamatsuri* (Puppenfest) einstudiert. Im März folgte abschließend der Besuch der lokalen Feuerwehrration durch die Vier- und Fünfjährigen.

Geburtstage

Zwar sang man an jedem Geburtstag eines Kindes ein Geburtstagslied vor dem Mittagessen, um es zu feiern, aber generell wurden die Geburtstage im Minami Ōsawa Hoikuen einmal im Monat gruppenübergreifend gefeiert. Die Kinder der unteren drei Gruppen fanden sich im Gruppenraum der DonDons ein und es folgte ein kleines Programm der Pädagoginnen um die Kinder zu unterhalten. Anschließend bekam jedes Kind die Gelegenheit den anderen etwas zu erzählen oder eine Fähigkeit zu zeigen, die es besonders gut beherrschte, wie etwa das Dribbeln eines Balls, oder das Singen eines Liedes und es wurde ein Geburtstagslied für jedes Geburtstagskind gesungen. Geburtstage wurden, verglichen mit Österreich, in relativ kleinem Rahmen und einfach gefeiert, nicht zuletzt dadurch, weil die Gruppengröße in Japan größer ist.

Katastrophenübungen

Einmal pro Monat fand eine Katastrophenübung im *hoikuen* statt. Der Tag wurde im Kalender des Gruppenraums genau definiert, nicht aber die Uhrzeit, an der die Übung stattfand. Ziel der Übung war es, die unterschiedlichsten Gefahrensituationen, welche auftreten können, nachzustellen, um das gesamte *hoikuen*-Team und die Kinder im richtigen und schnellen Handeln zu schulen. Die Durchsagen über den zu probenden Ernstfall erfolgten über das Lautsprechersystem und waren so in allen Gruppenräumen, dem Büro und der Küche zu hören. Während meines Praktikums in der Einrichtung erlebte ich drei Katastrophenübungen mit, darunter fielen zwei Erdbebensituationen und das Ausbrechen eines Feuers in der Küche. Ich hatte zuvor noch niemals eine derartige Übung mitgemacht und war während der ersten Katastrophenübung, einer Erdbebensituation, etwas überfordert. Während die Kinder und die Pädagoginnen routiniert unter die Tische krochen, stand ich mit großen Augen am Rand des Gruppenraums und verfolgte das Geschehen um mich herum verunsichert. Erst als die Kinder unter den Tischen hervor krabbelten und mir eine der Pädagoginnen die Tasche mit den Schutzkappen für die Kinder in die Hand drückte, reagierte ich und orientierte mich in meinem Verhalten am restlichen Team.

Mir wurde klar, wie wichtig solche Übungen in einem Land wie Japan sind, in dem ein Erdbeben zu jeder Tages- und Nachtzeit passieren kann. Die Kinder der unteren drei Gruppen waren in ihren Reaktionen auf die Durchsagen aus dem Büro bereits derart geübt, dass die Evakuierung in allen drei Situationen problemlos ablief. Größere Probleme stellten hier die oberen drei Gruppen, besonders die unter Einjährigen dar. Die Babys und Kleinkinder wurden durch die monatlichen Katastrophenübungen derart aus ihrem gewohnten Rhythmus herausgerissen, dass sie sich nach den Übungen nur schwer wieder beruhigten und lange brauchten, um in den gewohnten

Tagesablauf zurück zu finden. Für sie waren die Übungen ganz klar ein großer Stressfaktor.

Elternarbeit und Kooperation

Die Eltern wurden nicht nur durch die Kalender und Notizhefte der Kinder über das Alltagsgeschehen des *hoikuens* informiert und mit eingebunden. Ganz besonders bei den vielen Festen, die in der Einrichtung gefeiert wurden sah man, wie eng verbunden die Zusammenarbeit der Bildungs- und Betreuungseinrichtung mit den Eltern der Kinder war. Grundsätzlich halfen immer alle Familienmitglieder dabei, einen reibungslosen Ablauf der unterschiedlichen Feste zu gewährleisten. Während sich die Pädagoginnen um geplante Aktivitäten und Showeinlagen kümmerten, waren die Mütter für das leibliche Wohl aller Gäste verantwortlich. Die Väter sorgten entweder für die Kinder, oder nahmen die Vorbereitung von Besonderheiten wie beispielsweise dem kleinen Feuerwerk des Sommer-*matsuris* in die Hand.

Auch die anwesenden Großeltern wurden in das Geschehen mit eingebunden. Die Großväter hatten beispielsweise die Aufgabe, den Reis für das traditionelle *mochitsuki* zu dämpfen und die Großmütter zeigten den Kindern auf dem Sommer-*matsuri* die althergebrachten Kreistänze. Es kam für den Betrachter niemals das Gefühl auf, dass der *hoikuen* nur anbot und die Familien nur konsumierten, sondern das sowohl das Team als auch die Familien gemeinsam planten und feierten. Besonders beim *mochitsuki* hatte ich eher das Gefühl, trotz der Anwesenheit vieler Personen, mitten in einem gemütlichen kleinen generationenübergreifenden Familienfest zu sein, denn alle Mitglieder der Familien wurden in das Geschehen mit eingebunden. Die Großväter dämpften den Reis, die Väter stampften gemeinsam mit den Kindern den Teig und die Großmütter und Mütter richteten die fertigen Reiskuchen mit roten Azuki Bohnen, Sojasauce und Zucker oder Noriblättern an und aßen sie gemeinsam mit den Kindern.

4. Förderung der kindlichen Entwicklung

In diesem Kapitel werde ich genauer darauf eingehen, wann, wo und inwiefern konkret Unterstützung in den Kindergartenalltag einfließt und welche Bereiche der kindlichen Entwicklung gefordert und dadurch gefördert wurden.

Der Begriff „Förderung“ schien mir anfangs nicht passend im Zusammenhang mit der Unterstützung der kindlichen Entwicklung zu sein, da „Förderung“ in der Fachliteratur oftmals mit Kindern, die Entwicklungsdefizite aufweisen, in Verbindung gebracht wird (vgl. Ayres 2002:24). Da Förderung oftmals die Planung einer gezielten Beschäftigung beinhaltet (Zeissner 1996:94), die Kinder in der japanischen Ganztageseinrichtung aber auch außerhalb der geleiteten Aktivitäten auf vielseitige Art und Weise ganzheitlich in ihrer Entwicklung unterstützt wurden und durch den offenen Tagesablauf und das freie Spiel vor allem auf die gegenseitige Entwicklung einen enormen Einfluss hatten, schien es mir wichtig eine andere, passendere Definition zu finden um auf eine mögliche Begünstigung der kindlichen Entwicklung in der Einrichtung hinzuweisen. Nach langer Recherche blieb ich trotz alledem bei „Förderung“, jedoch mit einer eigenen Definition für den Begriff.

Förderung ist das Schaffen von Rahmenbedingungen, um einem Kind zu ermöglichen, sich frei und seinen eigenen Bedürfnissen entsprechend entfalten und entwickeln zu können. Die Rahmenbedingungen der Förderung unterliegen den pädagogischen Ansichten der jeweiligen Institution und/oder Pädagogin, sowie den gesellschaftlichen Normen und Wertevorstellungen des jeweiligen Landes. (vgl. Hartmann 2006:131-137, Hobmair 1996:324-326 und Zeissner 1996:94-96)

In der vorliegenden Arbeit ist der Begriff Förderung mit Unterstützung gleichzusetzen, bestehend aus bewussten und unbewussten Faktoren, welche die kindliche Entwicklung begünstigen.

Ich wähle diese beiden Begriffe um den eigenen Lern- und Entwicklungsantrieb der Kinder sowie die zurückhaltende aber dennoch stets präsente Anwesenheit der Pädagoginnen auf den verschiedenen Entwicklungswegen ihrer Schützlinge zu verdeutlichen.

Die Bereiche der menschlichen Entwicklung im Vorschulalter sind umfassend und vielseitig. Daher sind die vielschichtigen Entwicklungsbereiche, orientiert an der Einteilung aus pädagogischen und entwicklungspsychologischen Lehr- und Fachbüchern (vgl. Hobmair 1996:253; Mietzel 2002: 99-175), in der vorliegenden Arbeit in drei große Kategorien eingeteilt, die wie folgt lauten:

- (1) Die kognitive Entwicklung,
- (2) die sozial-emotionale Entwicklung und
- (3) die motorische Entwicklung

In der japanischen Einrichtung lag das Hauptaugenmerk der Förderung auf der sozial-emotionalen Entwicklung, wie man beim Lesen der nachfolgenden Seiten erkennen kann. Diesem speziellen Fokus auf einen von drei Entwicklungspunkten liegen unter anderem die persönlichen Ansichten des *hoikuen*-Teams zugrunde, welches die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder als besonders wichtig erachtet. Diesen Aspekt berücksichtigend, erkennt man schnell, dass die Förderung von sozialen und emotionalen Kompetenzen im gesamten Tagesablauf einen Platz findet. Beginnen möchte ich zunächst aber mit der kognitiven Entwicklung und deren Förderung im Minami Ōsawa Hoikuen.

4.1. Kognitive Entwicklung

Die kognitive Entwicklung eines Menschen findet immer in einem sozial-kulturellen Kontext statt. Ein Kind speichert im Alltag durch verschiedenste Erlebnisse und Erfahrungen Informationen, die es im Umgang mit seiner Umgebung gesammelt hat ab, und erweitert so

seinen Wissenshorizont. Durch intensives Spiel und Auseinandersetzung mit seiner Umgebung wird die Kreativität, Phantasie, Spontaneität und Flexibilität gefördert. Des Weiteren werden seine Konzentrationsspanne, das Erinnerungsvermögen, das Planen und Orientieren sowie der Wille, die Argumentation und die Introspektion geschult (Hobmaier 1996:253, Hendry 1986:1-2, Mietzel 2002:26-28 und 181-195 und Zeissner 1996:94-120).

Als weiteren wichtigen Bereich umfasst die kognitive Entwicklung die Motivation. Da die Kinder im Freispiel selbst und frei von Einschränkungen seitens der Pädagoginnen entscheiden können, wann, wo und wie lange sie sich mit was beschäftigen, spielen sie grundsätzlich aus eigenem Antrieb. Diese Motivation von innen heraus, sich mit einer Sache oder selbst ausgewählten Spielkameraden auseinander zu setzen hat zur Folge, dass das Spiel und die damit einhergehende Förderung einer ganzheitlichen Entwicklung forciert aufzutreten scheint. Die Entwicklung der eigenen Bereitschaft, etwas zu tun oder nicht zu tun, ist für die Lern- und Leistungsmotivation der Kinder, welche später in der Schule von Nöten ist von wesentlicher Bedeutung (Hobmaier 1996:253).

Ein ebenso wichtiger Teil der kognitiven Entwicklung ist die Sprache. Das Kind setzt sich verbal mit sich selbst und seiner Umgebung auseinander. Durch Sprache tritt es mit seiner Umwelt in Kontakt, benennt Gegenstände und Dinge, drückt seine Gedanken und Emotionen aus und formuliert Wünsche. Die Sprache ist somit eines der grundlegendsten Werkzeuge des Menschen um sich auszudrücken und im Alltag zurecht zu kommen. (vgl. Mietzel 2002:252-253 und Hobmaier 1996:253)

Die Sprache nimmt im Tagesablauf der Einrichtung einen hohen Stellenwert ein, da ein Großteil der Kommunikation verbal abläuft. Besonders das Freispiel bietet einen fruchtbaren Boden für die Kinder, mit allen Sinnen zu erleben und zu erfahren und diese Erfahrungen mit Gleichaltrigen auszutauschen, um zu begreifen und zu lernen. In

dieser recht langen Periode des Tagesablaufs schulen die Kinder ihr Sprachverständnis und den Umgang mit Worten durch aktive Kommunikation mit ihren Freunden und den Pädagoginnen. Sie plaudern und scherzen, diskutieren und singen. Durch jedes geführte Gespräch und jedes Miterleben von Unterhaltungen anderer, zum Teil älterer Kinder, wird den Kindern der japanische Wortschatz näher gebracht. Sie lernen nicht nur neue Vokabeln sondern gleichzeitig auch die passende Anwendung ebenerer.

Ein auffallendes Talent vieler Kinder im Minami Ōsawa Hoikuen liegt in der Pragmatik, also ihrem Talent darin, anderen effektiv ihre Vorstellungen, Vorhaben und Wünsche näher zu bringen und somit ihre eigenen Interessen und deren Durchführung zu forcieren (vgl. Mietzel 2002:216-217). Eine Episode mit einem Regenwurm blieb mir in besonderer Erinnerung:

Die Kinder der DonDon Gruppe suchten nach ein paar regnerischen Tagen auf dem Spielplatz nach Spielmöglichkeiten und fanden einen Regenwurm auf dem Sandboden. Tomoya schnappte ihn und wollte den Regenwurm partout nicht an die anderen interessierten Kinder weiterreichen. Eine Diskussion entstand, die für die anderen jedoch fruchtlos endete und sie dazu zwang sich andere Unterhaltungsmöglichkeiten zu suchen. Zwei Mädchen, Aoi und Kyōmi, blieben jedoch in der Nähe des Jungen und unterhielten sich nach kurzer Zeit laut miteinander. Sie sprachen über den armen Regenwurm (*kawaisō na mimizuchan*), der in der Hand von Tomoya sicherlich bald sterben würde und wie man dem armen Tier denn helfen könne. Der Junge, drehte den Mädchen zwar demonstrativ den Rücken zu, blieb jedoch in ihrer Nähe stehen, um ihnen zuzuhören. Dies schien Aoi und Kyōmi zu merken, denn sie beratschlagten sich weiter darüber, was ein Regenwurm denn so brauchen würde, um lange weiter zu leben. Während ihrer Unterhaltung drehten sie sich in Richtung Tomoya und fragten ihn schließlich

direkt, ob er denn nicht ein Haus für den Regenwurm bauen und ihm Futter suchen wolle. Nach kurzer Stille nickte Tomoya kurz angebunden, rührte sich jedoch noch immer nicht vom Fleck. Aoi sah sich kurz auf dem Spielplatz um und fragte dann mit einem Grinsen im Gesicht, wie die rote Schubkarre beim Haupteingang denn als Haus wäre. Es folgten einige Aufforderungen der beiden Mädchen an Tomoya die Schubkarre zu holen, er könne den Regenwurm ja solange in ihrer Obhut lassen. Sie würden ihm auch ganz bestimmt helfen Futter und ein Bett für den Wurm zu suchen. Dies schien den Jungen zu überzeugen und er überreichte Aoi, mit der Anweisung kurz auf das Tier aufzupassen (*ki wo tsukete ne*), den Regenwurm, um die Schubkarre zu holen. Die Mädchen betrachteten und betasteten in der Zwischenzeit den Regenwurm mit Begeisterung. Sie hatten ihr Ziel, den Regenwurm in eigenen Händen zu halten, erreicht und schienen sichtlich zufrieden mit ihrem Erfolg. Als Tomoya mit der Schubkarre zurück kam, wurde der Regenwurm darin platziert und gemeinsam suchten die drei Kinder allerlei Material um dem Tier ein schönes Zuhause zu bauen.

Aoi und Kyōmi verstanden es, den passenden Zeitpunkt abzuwarten und ihre Sprache sowie ihr Einfühlungsvermögen so zu nutzen, dass sie ihr Ziel erreichen konnten. Die Mädchen schafften durch ihre Fähigkeiten in der Pragmatik das, was viele andere Kinder zuvor mit Lautstärke und Einschüchterung nicht geschafft hatten und konnten so den Regenwurm ebenfalls als Unterhaltungsmöglichkeit genießen, wenn auch nicht, wie zuerst wahrscheinlich vorgesehen, für sich allein beanspruchen. Zumindest wurde ein guter Kompromiss für beide Parteien gefunden und die Harmonie in den zwischenmenschlichen Beziehungen, die im *hoikuen* für die Pädagoginnen einen hohen Stellenwert einnimmt, gewahrt.

Als Fördermedium der Sprache wird besonders gerne das Singen von Liedern von den Kindern angenommen. Kein Tag vergeht, an dem nicht zumindest ein, zwei Lieder, ohne das Zutun einer Pädagogin auf dem Spielplatz zum Besten gegeben werden. Durch die regelmäßige Wiederholung der Lieder eignen sich die Kinder nicht nur einen breiteren Wortschatz an, sondern schulen gleichzeitig auch ihre Merkfähigkeit (vgl. Mietzel 2002:204). Auf die Bedeutung der Musik im *hoikuen* wird am Ende dieses Kapitel noch näher eingegangen.

Die geleiteten Einheiten am Vormittag, welche etwa eine Dreiviertelstunde einnehmen, beinhalten grundsätzlich eine ganzheitliche Förderung der Kinder, also sowohl kognitiv und sozial-emotional als auch motorisch. In diesen Einheiten werden Geschichten vorgelesen und erarbeitet, Bilder und andere Kunstwerke gestaltet, Tänze und Lieder gelernt und allerhand mehr gemacht. Die kognitiven Aspekte der Förderung beinhalten wiederum die sprachliche Entwicklung durch das Erlernen und richtige Anwenden neuer Worte und Ausdrücke sowie das Führen gemeinsamer Gespräche zu speziellen Themen.

Des Weiteren ist die auditive Wahrnehmung und deren Entwicklung ein grundsätzlicher Bestandteil dieser Einheiten. Das ruhige, konzentrierte Zuhören und bewusste Wahrnehmen von gesprochener Sprache ist hierbei ebenso wichtig wie die Schulung der Reaktion auf akustische Signale, beispielsweise um vom Stehen ins Sitzen zu wechseln oder um richtig auf musikalische Aufforderungen während einer Rhythmikeinheit reagieren zu können.

Die Erweiterung des kindlichen Wissenshorizonts erscheint dem Beobachter eine beinahe nebensächliche Folgeerscheinung zu sein. Vielmehr stehen Spaß und Freude am aktiven Tun im Vordergrund und die eigentliche Wissenserweiterung erfolgt Hand in Hand mit kreativem Handeln.

Erlebtes aus dem morgendlichen Freispiel oder der geleiteten Aktivität wird nachmittags meist nochmals in Form eines kurzen

reflexionsartigen Gesprächs besprochen und somit das Erinnerungsvermögen der Kinder trainiert. Die Kinder lernen, durch die nachmittäglichen Gespräche, sich an Vergangenes zu erinnern, Erlebtes in eigenen Worten wiederzugeben, zuzuhören und durch Beratung in der Gruppe etwaige Lösungsvorschläge zu angefallenen Problemen zu erarbeiten. Innerhalb dieser kurzen Einheit von fünf bis zehn Minuten erhalten die Kinder somit Impulse zur Schulung mehrerer kognitiver Fähigkeiten, welche unter anderem das Erinnerungsvermögen, die Sprache, die auditive Wahrnehmung, das Problembewusstsein und die Problemlösung sowie die Konfliktlösung beinhalten.

Ich war äußerst überrascht, als einige Kinder der DonDon Gruppe während des Freispiels im Gruppenraum plötzlich ein paar Bilderbücher hervorholten und anfangen diese zu lesen. Da der Wechsel in die Gruppe der Größten zu diesem Zeitpunkt erst wenige Wochen zuvor stattfand, fragte ich mich, wann zwischen GunGun Gruppe und DonDon Gruppe die Kinder das Lesen von Hiragana erlernten, da sie diese Fähigkeit zuvor noch nicht zeigten, und ob dies im *hoikuen* geschah. Ich unterhielt mich mit einer der Pädagoginnen über meine Beobachtung und bekam ein leicht resigniertes Nicken als Antwort. Sie erklärte, dass das Lesen nicht im *hoikuen* erlernt, sondern zuhause von den Eltern forciert werde. Die Pädagogin betonte, dass in der Einrichtung nichts Gezieltes von den Pädagoginnen zur Förderung des Lesens getan werde, da dies Aufgabe der Schule sei (vgl. Peak 1991:66 und Hendry 1986:25-26). Viel wichtiger sei es, dass die Kinder im *hoikuen* wichtige Grundlagen lernen, bevor sie sich mit dem Lesen von Zeichen befassen. Als Beispiel nannte sie einen Jungen, der zwar lesen konnte, dafür aber noch nicht richtig sauber war. Sie verdeutlichte dadurch, wie sich der Fokus auf falsche Prioritäten in der Kindererziehung, negativ auf die Kinder auswirken kann.

Verfrühte und übermäßige Förderung in eine akademische Richtung nimmt den Kindern ihrer Meinung nach die Zeit, die sie benötigen, um die grundsätzlichen Anforderungen des Körpers und des Lebens zu meistern.

Dennoch ist es so, dass die Kinder nicht nur im Eigenheim von den Eltern im Lesen von Hiragana und einfachen Kanji unterrichtet werden, sondern sich auch im *hoikuen* aktiv mit dem Erlernen des Lesens beschäftigen. Ob diese Auseinandersetzung mit Hiragana eine Folgeerscheinung des Lesenlernens im Elternhaus ist, oder aus eigenem Antrieb und Interesse erfolgt, konnte ich während meines Aufenthalts bedauerlicherweise nicht näher beleuchten. Die genauere Auseinandersetzung mit dieser Frage wäre jedoch äußerst interessant und würde sicherlich eine weitere Seminararbeit füllen. In der Einrichtung konnte ich zumindest in mehreren konkreten Fällen beobachten, wie die zahlreichen, in einfach lesbaren Hiragana gehaltenen Bilderbücher im Gruppenraum die Kinder zu intensiven Gesprächen und Beratungen über die Bedeutung der gesehenen Zeichen im Buch animierten. Durch gegenseitige Unterstützung unter den Kindern begann im *hoikuen* somit, ohne direkte Unterstützung der Pädagogin, bereits die Grundlagenbildung des Lesens.

4.2. Sozial-emotionale Entwicklung

Die soziale und emotionale Entwicklung eines Kindes gehört zu den bedeutendsten Grundlagen der menschlichen Entwicklung. Das Kind nimmt Kontakt zu seiner Umgebung auf und macht so Erfahrungen im Umgang mit anderen Menschen. Es wird durch den Umgang mit anderen in seinem Einfühlungsvermögen gefördert, aber auch in seinem Durchsetzungsvermögen, lernt sich an Regeln zu halten und mit Frustration umzugehen. Durch intensiven Umgang mit seinen Altersgenossen wird seine Empathie gefördert (vgl. Hamatani 2001:4-5 und Hayashi, Karasawa und Tobin 2009:41-42). Das Kind

erlebt die unterschiedlichsten Facetten der menschlichen Gefühlswelt, wie Freude, Trauer, Frustration, Mitgefühl, Neid und Zuneigung und lernt mit diesen Gefühlen umzugehen (vgl. Hobmaier 1996:253). Die soziale und emotionale Festigung des Charakters ist im Umgang mit anderen unumgänglich und stellt einen nährreichen Boden für positive wie aber auch für negative Erfahrungen im kindlichen sowie im erwachsenen Alltag dar.

Die Förderung der Sozialkompetenz steht laut Angaben der Leiterin des Minami Ōsawa Hoikuens an erster Stelle. Unter sozialer Kompetenz versteht man: „die Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen, die in bestimmten sozialen Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen für den Handelnden führen (Hinsch und Pfingsten 2007:82)“. Simpler formuliert kann Sozialkompetenz im Vorschulalter auch damit gleichgestellt werden, von den gleichaltrigen Kindern gemocht zu werden, also effektiv mit ihnen in Kontakt treten zu können (Hubbard und Coie 1994:3). Der Begriff Sozialkompetenz umfasst zahlreiche Eigenschaften, deren Herausbildung im Kindesalter beginnt, aber über das ganze Leben hinweg weiter ausgebildet und verändert werden kann. Zu den wichtigsten Charakteristika der aufzubauenden Sozialkompetenz im Vorschulalter zählen unter anderem das Selbstvertrauen und die Selbstdisziplin, die Wertschätzung der eigenen Person und anderer, das Urvertrauen, Team- und Konfliktfähigkeit, Verantwortungsgefühl und Respekt, die Fähigkeit zu Kooperieren und zu Kommunizieren sowie die Empathie (vgl. Ben Ari 1997:138, Hendry 1986b:56, Mietzel 2002:219 und Rothbaum 2000:1129-1131).

Das Freispiel bietet viel Raum um die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder zu unterstützen, denn im Spiel hat das Kind die Möglichkeit, Konflikte auszuspielen und Gefühle wie Aggression und Frustration, abzubauen. Es lernt mit anderen zu kommunizieren

und zu kooperieren, zwischen mein, dein und unser zu unterscheiden, für sich selbst zu stehen, aber sich auch in einer Gruppe zu definieren (Ministerium für Gesundheit, Arbeit und Wohlfahrt 2008:6, Horino 2000:132, Lewis 1995:23 und Tobin, Hsueh und Karasawa 2009:156).

Die unterschiedlichsten Spielsituationen auf dem Spielplatz des Minami Ōsawa Hoikuens boten den Kindern Möglichkeiten, sich mit anderen zu messen, die Grenzen des eigenen Körpers auszuloten und so das kindliche Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein zu stärken (vgl. Zimmer 2001:33-35). Die Kinder der DonDon Gruppe kannten keine Zurückhaltung, wenn es darum ging Neues zu erforschen und auszuprobieren. Mit sichtbarer Motivation kletterten sie überall herum, wo sie Gelegenheit dazu hatten, fuhren in halsbrecherischem Tempo mit Rollern über den Platz, stritten und versöhnten sich wieder, wollten für sich allein sein und kurz darauf wieder mit anderen spielen. Sie konnten sich, ihren momentanen Bedürfnissen entsprechend ausleben, waren sich jedoch stets bewusst, dass sie nicht alleine im *hoikuen* waren, sondern von vielen anderen Kindern umgeben.

Kooperation fällt Kindern im Vorschulalter nicht immer leicht und natürlich kam es auch in der Einrichtung regelmäßig zu Auseinandersetzungen und Disputen unter den Kindern, wenn es um die Aufteilung von Spielzeug oder die Einhaltung der Reihenfolge an bestimmten Bewegungsstationen ging. In den meisten Fällen, in denen ich Streitereien und Unstimmigkeiten unter den Kindern beobachten konnte, lösten die Kinder die Probleme jedoch selbstständig und ohne jegliche Hilfe von Seiten der Pädagoginnen. Meist nahmen dann ein oder zwei Kinder die Rolle des Mediators ein und überlegten sich eigenständig Lösungsvorschläge für die jeweilige Situation (vgl. Zahn-Waxler 1996:2467-2470).

Ich beobachtete nur in äußerst seltenen Fällen, dass eine Pädagogin eingriff, wenn die Kinder einen Disput untereinander zu regeln hatten und Interventionen kamen grundsätzlich nur dann, wenn die Pädagogin explizit von den Kindern um Hilfe gebeten wurde.

Die folgende Situation wurde von mir im Mai 2010 auf dem Spielplatz beobachtet:

Wie gewohnt war das Freispiel im Freien und die Kinder beschäftigten sich intensiv mit den Kletterstangen und dem Sandkasten. Nach einiger Zeit kam im Sandkasten Unruhe auf und mehrere Kinder stritten lautstark miteinander. Keine der Pädagoginnen ging hin um zu fragen, was passiert sei, einige beobachteten die Situation jedoch genau aus der Ferne. Nach einigen Minuten der lauten Auseinandersetzung rannten schließlich drei Kinder zu Frau A. der DonDon Gruppe und baten diese mit ihnen zu kommen um bei der Beilegung des Disputs zu helfen. Sie nickte und ging stumm mit den Kindern zum Sandkasten. Dort angekommen überschlugen sich zwei Mädchen nahezu in ihren Erzählungen über das was vorgefallen war. Aus dem ersten wirren und aufgeregten Informationsschwall ging hervor, dass ein Junge, einem Mädchen sämtliches Sandspielzeug weggenommen hatte, da er es angeblich selbst benötigte. Der Junge wehrte sich lautstark und verteidigte sein Handeln, während das leidtragende Mädchen nur stumm im Sandkasten stand und auf den Boden starrte. Schließlich hob die Pädagogin eine Hand und die Kinder verstummten. Erst richtete sie ihren Blick auf das betroffene Mädchen und fragte sie: „Was ist denn passiert?“ (*dōshita no*). Nach kurzer Zeit des Schweigens erzählte das Mädchen schließlich, dass sie einen Sandkuchen backen wollte, der Junge ihr aber immer wieder die Schaufel und die Förmchen wegnahm. Wann immer sie ein neues Förmchen holte, schnappte er sich auch dieses, bis sie schließlich keine Formen mehr finden konnte. Ihre Erzählungen wurden von mehrmaligem Kopfnicken der Pädagogin begleitet. Nachdem das Mädchen zu Ende gesprochen hatte, wandte sich die Pädagogin an den Jungen

und stellte ihm exakt die gleiche Frage. Dieser reagierte mit betretenem Schweigen und richtete den Blick auf seine Füße. Dann begann er zu sprechen und gab zu, dass er dem Mädchen wirklich sämtliches Sandspielzeug weggenommen hatte, da er es für seine Sandstraße brauchte. Auch hier nickte die Pädagogin mehrmals und zeigte somit, dass sie die Situation des Jungen genauso gut verstand, wie die des Mädchens. Die Kinder, welche die Pädagogin geholt hatten und nun neben dem betroffenen Mädchen standen äußerten sich, nachdem der Junge fertig erzählt hatte, mit dem empörten Kommentar, dass man so etwas nicht machen darf und die Pädagogin nickte wiederum. Sie sah die Kinder im Sandkasten an und fragte nur: „Was sollen wir denn da machen?“ (*dō shiyō*). Der Junge, immer noch auf den Boden starrend, murmelte eine Entschuldigung Richtung Mädchen, doch den herumstehenden Kindern war dies offenbar nicht genug. Sie forderten ihn auf, dem Mädchen zumindest ein Förmchen und eine Schaufel zu geben, da er nicht alle Förmchen für seine Straße beanspruchen konnte, schließlich waren noch andere Kinder im Sandkasten, nicht nur er. Er nickte, gab dem Mädchen zwei Förmchen und eine Schaufel und entschuldigte sich noch einmal. Die Pädagogin fragte das Mädchen, ob das Problem gelöst sei woraufhin dieses nickte.

Die Situation hätte grundsätzlich von den Kindern alleine gelöst werden können, wie man aus dieser kurzen Erzählung herauslesen kann, jedoch nahm die Pädagogin die, für die Kinder, sehr wichtige Rolle des Mediators ein. Sie stellte zur richtigen Zeit die richtigen Fragen und war ansonsten nur Zuhörer, während die Kinder den Disput untereinander regelten. Wichtig schien den Kindern nicht zu sein, dass die Pädagogin die Streitigkeiten auflöste, sondern nur als Zuhörer zur Verfügung stand und somit allen Kindern die Chance

gab, ihre Sicht der Dinge zu erläutern (vgl. Karawasa 2009: 132-137, Tobin, Hsueh und Hess 1979:310).

Diese Art der Mediation und Konfliktlösung der Pädagoginnen konnte mehrmals beobachtet werden, hielt sich jedoch in Grenzen, da besonders die Kinder der DonDon Gruppe bereits genügend Erfahrung im Umgang mit solchen Disputen und deren Beilegung hatten. Die jüngeren Kinder des *hoikuens* nahmen in Konfliktsituationen auf dem Spielplatz gerne die Hilfe ihrer älteren Spielkameraden an, und diese schienen sich auch dafür verantwortlich zu fühlen, zu helfen und Mediator zu spielen. Durch das gruppen- und altersübergreifende Freispiel hatten die jüngeren Kinder die Gelegenheit von den älteren zu lernen und dadurch das passende Verhalten in Bezug auf Streitereien zu verinnerlichen.

Dadurch, dass die Pädagoginnen sich auf dem Spielplatz eher zurückhaltend positionieren und mehr beobachten, als aktiv am Geschehen teilzunehmen, scheinen die Kinder dazu zu tendieren, zuerst Hilfe in der näheren und aktiveren Umgebung ihrer Altersgenossen zu suchen (vgl. Lewis 1995:102 und Hayashi, Karasawa und Tobin 2009:44).

Eine besondere Unterstützung dieser Selbsthilfe unter Altersgenossen stellt das Amt der *tōban* dar, die im täglichen Wechsel bestimmt werden (Lewis 1995:102). Prinzipiell beschränken sich die Aufgaben eines *tōban* im Minami Ōsawa Hoikuen auf das Geschehen im Gruppenraum. Die Kinder, welche das Amt am jeweiligen Tag innehatten, walteten jedoch auch während des Freispiels im Freien gelegentlich ihres Amtes und trugen zur Lösung von Konflikten bei.

Die Aufgaben der *tōban* scheinen so konzipiert zu sein, dass die Kinder sehr wohl Verantwortung tragen, jedoch nicht dadurch überfordert werden. Das Amt wird sehr gerne übernommen und die Kinder freuen sich sichtlich darauf, einen Tag lang für die Gruppe verantwortlich sein zu können. *Tōban* zu sein, stärkt die Kinder nicht nur in ihrem Verständnis von Pflichtbewusstsein, sondern auch in

ihrer Wahrnehmung von sich selbst gegenüber der Gruppe und den Pädagoginnen. Sie lernen wie es ist, auf einer Seite zu stehen, die nicht die der Altersgenossen ist und Verantwortung zu übernehmen, müssen lernen Rückschläge einzustecken, wenn die Gruppe nicht das macht, was von ihnen gewünscht wird, wie ruhig zuzuhören oder laut und deutlich zu antworten, wenn die *tōban* eine Frage stellen (vgl. Lewis 1995:105-107). Das Amt eines *tōban* fördert die Kinder in ihrer Selbstdisziplin, ihrem Durchsetzungsvermögen und Pflichtbewusstsein, aber auch in ihrer Empathie, ihrem Einfühlungsvermögen und ihrem Selbstbewusstsein (vgl. Ben Ari 1997:102-103 und Hendry 1986:170).

Auch die geleiteten Einheiten boten Raum für die Unterstützung der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder. Wurden Origami-Werke gefaltet, wiesen die Pädagoginnen die geschickteren Kinder dazu an, den anderen zu helfen, wenn sie schon fertig waren. Benötigte Materialien wurden gemeinsam her- und weggeräumt, Tische und Stühle ebenso. Die Kinder achteten oftmals selbstständig darauf, dass Ruhe in die Gruppe einkehrte oder alle saßen, wenn eine Pädagogin oder der Lehrer des Art Clubs etwas sagen wollte. Ich hatte das Gefühl, dass sie ihre Erfahrungen aus der Zeit als *tōban*, derart verinnerlicht hatten, dass sie auch dann darauf bedacht waren, Regeln einzuhalten, wenn sie nicht im Amt waren. Natürlich funktionierte diese selbstständige Regelung in der Gruppe nicht immer. Die Pädagoginnen begegneten solchen Situationen jedoch meist gelassen und mit viel Verständnis.

Sie schlagen von vornherein einen äußerst ruhigen und moderaten Ton an, wenn sie mit den Kindern sprechen, haben oft ein Lächeln auf den Lippen und werden nur in äußerst seltenen Fällen laut oder streng (vgl. Peak 1991:131). Gelegentlich rügt eine Pädagogin die Kinder, wenn diese partout nicht zur Ruhe kommen wollen. Mit Sätzen wie: „Jetzt spreche ich“, oder „Ich will jetzt etwas mit euch machen, aber wenn ihr so laut seid, kann ich das nicht. Wollt ihr denn nicht wissen, was wir heute tun?“ wird gelegentlich

auch gearbeitet, jedoch wird meist lieber das Klavier verwendet, um den Kindern akustisch zu verdeutlichen, dass nun eine Zeit der Konzentration folgt. Kommen noch immer nicht alle Kinder zur Ruhe, schreitet die zweite Pädagogin ein und berührt die unruhigen Schützlinge an der Schulter oder am Kopf. Die Kinder erkennen so, dass man sie wahrnimmt und ändern ihr Verhalten meist dementsprechend positiv.

Die geleiteten Einheiten helfen den Kindern, sich über einen längeren, aber absehbaren Zeitraum hinweg in Selbstdisziplin zu üben. Ruhiges Sitzen und konzentriertes Arbeiten am Tisch oder im Kreis ist nach einer langen Phase des freien Spiels nicht immer einfach, doch die Kinder meistern diese Anforderung an sie gut. Da sie ihre Kreativität und ihren Bewegungsdrang während des Morgens und Vormittags ausleben konnten, sind sie nun eher dazu bereit sich auf eine, von der Pädagogin gestaltete, Einheit einzulassen und begrüßen es oft, auch etwas gemeinsam mit der eigenen Gruppe zu erleben und zu lernen.

Im Gruppenraum gibt es eine Sitzordnung an den Tischen, die während geleiteten Einheiten und während des Essens eingehalten wird. Die Ordnung wird in regelmäßigen Abständen verändert, sodass die Kinder nicht immer neben den gleichen Altersgenossen sitzen, sondern mit allen Gruppenmitgliedern in Kontakt treten. Dieser Wechsel fördert nicht nur die Kontaktfreudigkeit und Kommunikationsfähigkeit der Kinder, sondern auch deren Rücksichtnahme, da jedes Kind an einem Zeitpunkt neben jedem anderen Kind sitzt und sein Verhalten eventuell entsprechend dem neuen Sitznachbarn ändern muss, um eine angenehme Atmosphäre am Tisch zu schaffen. Die Sitzordnung hat den weiteren Vorteil, dass alle Kinder mit einbezogen werden und keines alleine gelassen wird, wie es ansonsten der Fall sein könnte, wenn die Kinder ihre Sitzplätze selbst wählen und ein Tisch völlig überfüllt, ein anderer dafür fast leer ist.

Während des Mittagessens dürfen sich die Kinder miteinander unterhalten, sie bleiben jedoch solange sitzen, bis alle aufgegessen haben. Gelegentlich animieren sie sich gegenseitig dazu schnell aufzuessen um nicht allzu lange sitzen zu müssen. Die Atmosphäre an den Tischen ist während des Mittagessens angenehm und familiär. Die Pädagoginnen sitzen mit den Kindern an den Tischen und plaudern ebenfalls mit ihnen. Die Kinder genießen die Aufmerksamkeit, welche die Pädagoginnen dem jeweiligen Tisch, an dem sie gerade sitzen, schenken. Durch das gemeinsame Essen wird den Kindern das Gefühl, zu einer Gruppe zugehörig zu sein, deutlich vermittelt. Sie nehmen sich als Teil der Gruppe wahr und lernen durch den gewohnten täglichen Ablauf am Mittagstisch die Regeln des gemeinsamen Essens, das richtige Sitzen sowie das Zeigen von Rücksichtnahme gegenüber langsam essenden Altersgenossen (Ben Ari 1997:97).

Nach dem Mittagessen räumen die Pädagoginnen gemeinsam mit den Kindern die Futons und Bettwäsche aus einem Schrank und breiten sie gemeinsam auf dem Boden des Gruppenraumbodens aus. Die Kinder waschen sich selbstständig Hände und Gesicht, putzen sich die Zähne und ziehen ihren Pyjama an. Hat ein Kind Probleme beim Umziehen, hilft ihm meist bereitwillig ein Altersgenosse. Die Alltagskleidung wird sorgfältig von den Kindern zusammengelegt und in ihrem Schränkchen verstaut, dann versammeln sich alle in der Mitte des Bettenlagers um sich eine kurze Gute-Nacht Geschichte anzuhören. Erschöpft von den morgendlichen Aktivitäten und dem Mittagessen legen sich die Kinder selbstständig in ihre Betten und bleiben still liegen, während ruhige Musik im Hintergrund läuft. Manche Kinder schlafen sofort ein, andere beschäftigen sich noch stumm mit ihrem Bettnachbarn, streicheln sich über das Gesicht oder kämmen sich durch die Haare. Es herrscht eine gemütliche und vertrauensvolle Atmosphäre im Raum. Die Kinder fühlen sich sichtlich

geborgen, kommen schnell zur Ruhe und schlafen ruhig ein (vgl. Hartmann und Stoll 2006:129-130).

Besonders gerne haben es ausnahmslos alle Kinder, wenn eine der Pädagoginnen in ihrer Nähe sitzt und sie in den Schlaf streichelt oder klopft. Das Klopfen wirkte anfangs auf mich recht seltsam, doch es ist ein äußerst effektiver Weg um die Kinder in den Schlaf zu begleiten. Durch das sanfte Klopfen auf Rücken oder Beine, wird der Herzschlag nachgeahmt und das Kind in seine Zeit als Embryo im Bauch der Mutter zurückversetzt. Wenn man im japanischen Alltag genau hinsieht ist es unter Müttern von Babys gang und gäbe, ihren Kindern, im Rhythmus eines schlagenden Herzens, auf den Rücken oder das Gesäß zu klopfen oder zu tätscheln um sie zu beruhigen, wenn sie weinen oder sie zum Schlafen zu bewegen.

Ebenfalls effektiv ist das Streicheln über Rücken und Kopf im *hoikuen*; etwas, dass auch in Österreich gerne von Pädagoginnen gemacht wird um den Kindern beim Einschlafen zu helfen. Der Körperkontakt, der während der Mittagsruhe gepflegt wird, bringt die Kinder nicht nur schneller zur Ruhe, sondern stärkt sie auch in ihrer Wahrnehmung des eigenen Körpers und in ihrem Vertrauen gegenüber den Pädagoginnen. Ein Kind, das sich nicht wohl fühlt, hat auch große Schwierigkeiten einzuschlafen oder zumindest in seinem Bett liegen zu bleiben. Dass die Kinder im Minami Ōsawa Hoikuen die Zuwendung der Pädagoginnen derart genossen und nach einer guten halben Stunde nahezu alle schliefen ist für mich ein Hinweis auf das große Vertrauen, welches in der Gruppe zueinander herrscht (vgl. Ben Ari 1996:147-150).

Es kam vor, dass Kinder während des Mittagsschlafs in das Bett nässten und besonders einen Jungen schien es zu erschüttern, dass ihm so etwas passiert war. Er fing an zu weinen und weigerte sich partout sich umzuziehen. Wann immer eine Pädagogin versuchte ihm zu helfen, weinte er stärker, beruhigte sich aber etwas, wenn sich die Pädagogin den anderen Kindern zuwandte und somit die

Aufmerksamkeit, die auf ihm und dem nassen Futon lag, von ihm löste. Nachdem einige Zeit verstrichen war, sich der Junge aber noch immer nicht richtig beruhigt und umgezogen hatte, übernahm die Pädagogin, trotz seines Protestes, kurzerhand das Wechseln der Kleidung für ihn und tröstete ihn nach der Prozedur ausgiebig. Er saß lange auf ihrem Schoß und genoss stumm die Zuneigung und Körperwärme, die ihm zuteilwurde. Frau A. flüsterte mir zu, dass der Junge wohl *amaerut*, also nach Geborgenheit und Zuneigung sucht (Doi1971:74-75).

Die Suche des Jungen nach Geborgenheit im Schoß der Pädagogin ist ein weiterer Hinweis auf das tiefe Vertrauen, welches zwischen den Kindern und Pädagoginnen im Laufe des Jahres entsteht. Speziell während der Mittagsruhe wird ein offizielles Einrichtungsziel und Merkmal, welches einen *hoikuen* von einem *yōchien* unterscheidet, verdeutlicht - den Kindern eine warme, herzliche und entspannte Umgebung zu bieten, in der sie sich emotional stabil entwickeln können (Ministerium für Gesundheit, Arbeit und Wohlfahrt 2008:6).

Nachmittags gab es vor dem eigentlichen Abschiedsritual immer eine kurze Einheit von fünf bis zehn Minuten, die oftmals für ein gemeinsames reflektierendes Gespräch über das Tagesgeschehen verwendet wurde. Kinder erzählen von Erlebnissen und es wurden auch Probleme angesprochen, die während des Tages auftraten. Gemeinsam mit der Pädagogin sprach man über Situationen, die angenehm oder unangenehm waren, wie die unterschiedlichen Beteiligten sie wahrnahmen, wie man bestimmte Situationen hätte vermeiden oder wie man richtig auf sie reagieren hätte können. Die Pädagogin bot hierbei keine konkreten Lösungsvorschläge an, sondern animierte die Kinder dazu, sich selbst Gedanken zum besprochenen Thema zu machen. Sie stellte gezielte Fragen, um die Kinder in mögliche Richtungen der Problemlösung zu lenken, wie beispielsweise „Was habt ihr euch in dieser Situation gedacht?“ oder

„Was habt ihr gefühlt? War es angenehm? Habt ihr euch geärgert?“. Die Kinder drückten in der Gruppe Gefühle wie Ärger, Frustration, Freude oder Verständnis aus und unterstützten sich gegenseitig bei der Suche nach einer passenden Lösung für anfallende Probleme (vgl. Lewis 1995:27,123). Dass die Kinder die Inhalte aus den kurzen nachmittäglichen Gesprächen auch wirklich bewusst wahrnahmen und umsetzten, sah ich wiederum während des Freispiels in den darauffolgenden Tagen und Wochen, denn dort wurde das Besprochene, Gelernte und Reflektierte direkt oder in kreativ abgewandelter Form umgesetzt.

Diese kurzen Gespräche schulen die Kinder nicht nur in kognitiven Bereichen, sondern zu einem großen Teil auch in ihrer sozialen und emotionalen Entwicklung. Sie lernen sich gegenseitig zu achten und zuzuhören, die Meinungen der anderen zu wertschätzen, gemeinsam in der Gruppe Ziele zu erarbeiten und Kompromisse zu schließen. Im Besonderen werden in diesen wenigen Minuten die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Kooperation unterstützt.

Rituale nehmen im Tagesablauf des *hoikuens* einen hohen Stellenwert ein und fördern neben der Gedächtnisschulung in besonderem Maße die Sozialkompetenz der Kinder. Durch das gemeinsame Absolvieren der täglichen Rituale, wie der gemeinsamen Begrüßung oder Danksagung mit Verabschiedung, des Mittagessens und der Vorbereitung für die Mittagsruhe nehmen sich die Kinder als Teil der Gruppe wahr. Sie spielen, essen, singen und schlafen gemeinsam, wodurch ihr Verständnis von „ich“ und „wir“ in besonderem Maße geschult wird. Das Gefühl von „Gemeinsamkeit“ zu stärken und die Kinder darin zu animieren, sich gut in die Gruppe zu integrieren, ist ein offizielles Ziel, welches vom MHLW vorgegeben wird und für das spätere Leben in der japanischen Gesellschaft von großer Bedeutung. Durch die Forcierung des Gruppengedankens und die aktive Teilnahme am *shūdan seikatsu* im *hoikuen* werden die

Kinder in ihrer Rücksichtnahme, ihrer Empathie, und Selbstdisziplin tagtäglich gefordert und in gleichem Maße gefördert (vgl. und Ben Ari 1997:56 und 76-77, Hendry 1986:169 , Peak 1989:96-98, Rohlen 1989:20, Schubert 1992:106 und Tobin, Hsueh und Davidson 1987:543).

4.3. Motorik

Grundlegend für eine positive kognitive Entwicklung ist eine gesunde körperliche Entwicklung des Kindes. Koordinationsfähigkeit, Geschicklichkeit, Kraft und Kondition des heranwachsenden Menschen sollten schon von früh an unterstützt werden. Durch die Möglichkeit, ihren natürlichen Bewegungsdrang auszuleben und Kräfte zu messen, werden Kinder sowohl in der Entwicklung ihrer Grob- als auch ihrer Feinmotorik unterstützt (vgl. Hobmaier 1996:253 und Zimmer 2001:33-35). Aktive Teilnahme am Alltagsgeschehen fördert nicht nur den Aufbau von Synapsen im Gehirn, sondern auch den Aufbau von positiven Gefühlen im Umgang mit anderen (Zimmer 2002:19-23). Die Schulung der Feinmotorik wiederum ist bedeutend für den späteren schulischen Lebensweg, um unter anderem Stifte zu halten und zu schreiben oder Arbeiten meistern zu können, welche Fingerspitzengefühl erfordern.

Während des Freispiels sind die Kinder ständig in Bewegung, denn der weitläufige Spielplatz vor dem Haus bietet eine Vielzahl an Möglichkeiten, sich aktiv zu beschäftigen und ihr Können in der Grobmotorik zu verfeinern. Die Kletterstangen, Rutschbahnen und Schaukeln sind immer in Verwendung, ebenso wie der Sandkasten und die Dreiräder und Roller auf der ebenen Fläche. Die Kinder rennen, balancieren, klettern und hüpfen, loten ihre eigenen körperlichen Grenzen aus und animieren sich gegenseitig dazu, noch einen Schritt weiter zu gehen. Durch die zahlreichen fixen Angebote

auf dem Spielplatz, die allesamt Bewegung erfordern, sind die Kinder konditionell auch dementsprechend gut ausgestattet (vgl. Bostelmann 2008:61, Hartmann und Stoll 2006:117-118 und Peak 1991:84-86). Kaum ein Kind hat Mühe, die rutschigen Kletterstangen am Rand des Platzes zu erklimmen und auch das Balancieren über die kleinen Gartenmauern stellt kein großes Problem dar. Die Kinder der DonDon Gruppe sind in ihren Bewegungsabläufen bereits derart routiniert, dass Besonderheiten, wie der Swimmingpool im Sommer, eine willkommene Abwechslung darstellen.

Doch nicht nur für die Förderung der Grobmotorik bietet der Spielplatz genügend Gelegenheiten, auch die Feinmotorik wird während des Freispiels in Eigeninitiative der Kinder geschult. Beispielsweise durch das Sammeln der feinen hellen Sandkörner im Sandkasten und deren Verarbeitung zu besonderen Leckereien, wie Zuckerglasur für Sandkuchen oder als Goldstaub für eine Piratenschatzkiste. Auch das Pflücken von Blumen am Rand des Spielplatzes und deren Weiterverarbeitung zu Kränzen, sowie das Einfangen von Insekten, zur näheren Betrachtung stellen eine feinmotorische Herausforderung dar.

Während der geleiteten Einheiten erfolgt eine Verfeinerung der motorischen Fähigkeiten, welche bereits während des Freispiels gefordert wurden. In einer Rhythmikeinheit hatten die Kinder beispielsweise die Aufgabe ihren Körper der Musik entsprechend zu bewegen. Dies war keine leichte Aufgabe, denn es galt bestimmte Tiere darzustellen und die Pädagogin spielte die Musik am Klavier oftmals besonders langsam. Bewegungsabläufe, die während des Freispiels schnell und problemlos ausgeführt wurden, mussten nur im Zeitlupentempo gemacht werden, was besonders die Balance der Kinder auf die Probe stellte (vgl. Bankl 2009:17). Auch das Erlernen von Tänzen, speziell für Feiern, stand immer wieder auf dem Programm und förderte besonders das Rhythmusgefühl sowie die Koordinationsfähigkeiten der Kinder. Motivierend kam hinzu, dass die

Tänze öffentlich für die Eltern aufgeführt wurden, was die Kinder selbstredend dazu animierte, sich beim Einstudieren mit ihren Altersgenossen besonders Mühe zu geben.

Während geleiteter Bewegungseinheiten, die meist einen rhythmischen Hintergrund haben, werden den Kindern die Bewegungen des Körpers bewusst gemacht. Sie lernen, ihren Körper mit allen Sinnen wahrzunehmen und im Einklang mit Reizen aus der Umgebung zu benutzen (vgl. Bostelmann 2008:60-61 und Zimmer 2001:36-40). Der visuelle Aspekt ist hierbei von großer Bedeutung, denn nicht nur während der geleiteten Einheiten, sondern auch auf dem Spielplatz ist es die Aufgabe der Kinder darauf zu achten, mit ihren Bewegungen andere Kinder nicht einzuschränken, also unter anderem nicht in sie hinein zu rennen und sie dadurch zu verletzen. Den Kindern wird durch die Durchführung solcher Einheiten bewusst gemacht, dass freies Bewegen erwünscht ist, aber trotz alledem Rücksicht auf die Gruppe genommen werden muss, um Unfälle zu vermeiden.

Spielplatzregeln werden meist gruppenübergreifend in einer Einheit durchgearbeitet und regelmäßig in Erinnerung gerufen. In besonderer Erinnerung geblieben ist mir *ansen*-Man (Sicherheits-Man), eine verkleidete Pädagogin, die mit den Kindern der unteren drei Gruppen die Regeln für die Fahrzeuge und Bälle spielerisch wiederholte, indem sie die Kinder mit den Rollern eine bestimmte Strecke abfahren ließ, Kommandos wie „stop“ und „go“ rief und gelegentlich Bälle in die Spur der Kinder warf, denen sie ausweichen mussten. Die Kinder hatten sichtlich Spaß daran, die Regeln auf spielerische Art und Weise zu wiederholen und konnten diese nach der Einheit auch problemlos rezitieren.

Die Schulung der Feinmotorik hat in den geleiteten Einheiten ebenfalls einen besonderen Platz. Oft und gerne wird Origami gefaltet, sei es als Dekoration für den Gruppenraum, für Feste oder Bilder. Der Großteil der Kinder der DonDon Gruppe erwies sich als äußerst

talentiert im Falten der feinen, manchmal recht komplizierten Muster. Hatten sie einmal Schwierigkeiten mit ihrem Blatt, halfen ihnen die anderen Kinder oder eine der Pädagoginnen, um zu gewährleisten, dass am Ende der Einheit jedes Kind zumindest ein fertiges Werk präsentieren konnte. Das frustrierende Gefühl, etwas nicht zu schaffen kommt beim Falten der Origami-Motive nur sehr selten vor, da die Kinder schon von früh an gezielt, aber nicht überfordernd, in der Handhabung ihrer Hände mit Hilfe von einfachen Origami-Werken geschult werden.

Eine besondere Förderung der Feinmotorik fand während des Art Clubs statt:

Während einer Einheit hatten die Kinder die Aufgabe ein Regenbild zu zeichnen. Jeder bekam ein blaues Blatt und seine Wachsmalkreiden. Anschließend zeigte der Kunstlehrer das Zeichnen mehrerer möglicher Motive, wie eines Frosches, kleinen Schnecken oder Hortensien auf seinem Blatt vor und wies die Kinder an, die Motive, die sie wollten, auf ihr Blatt zu zeichnen. Die Kinder zeichneten ihre Bilder mit Präzision und äußerster Konzentration, ehe sie an den Tisch des Lehrers herantraten um die Regentropfen zu machen. Diese wurden mit einem Stück Schnur gemacht, welches zuvor in weiße Farbe getunkt und anschließend über die Zeichnung gespannt wurde. Die Kinder zogen die Schnur ein wenig vom Blatt weg und ließen sie ruckartig los um feine Regenlinien auf dem Blatt zu kreieren.

In einer Einheit übten sie nicht nur das richtige Halten von Stiften, sondern auch ihren Pinzettengriff, die Koordination von visuellen Eindrücken mit ihrem feinmotorischen Bewegungsapparat sowie die Schulung ihres Erinnerungsvermögens, um Gesehenes in individueller Form auf ihr eigenes Blatt zu übertragen.

Des Weiteren ist auch die richtige Handhabung von Essstäbchen während des Mittagessens nicht unbedeutend in der Schulung der kindlichen Feinmotorik im Minami Ōsawa Hoikuen. Die kleineren Kinder, in den Gruppen im Obergeschoss essen mit Löffel und Gabel, doch in den unteren drei Gruppen wird den Kindern der richtige Umgang mit dem traditionellen Besteck gezeigt und gemeinsam mit ihnen geübt. Die richtige Handhabung von Essstäbchen ist nicht einfach zu lernen und erfordert einiges an Übung, die durch das tägliche gemeinsame Mittagessen jedoch gegeben ist.

4.4. Die ganzheitliche Förderung durch Musik

Eine wichtige Rolle übernimmt im Tagesablauf des *hoikuens* die Verwendung des Klaviers. Es dient als Orientierung für die Kinder, wann was geschieht, wann Zeit für ruhiges Zuhören und wann für übermütiges Tanzen ist. Das Instrument wird für jede Liederarbeitung verwendet und darf auch bei den Morgen- und Abschiedsbegrüßungen sowie vor dem Mittagessen nicht fehlen. Den Kindern wird schon früh beigebracht, dass bestimmte Akkorde besondere Bedeutungen haben und in allen der unteren drei Gruppen des *hoikuens* verwendet. So gewöhnen sich die Kinder nach einiger Zeit daran, entsprechend den kurzen musikalischen Kommandos zu reagieren. Sie sitzen, stehen, dürfen reden, werden still und hören zu, singen, begrüßen und verabschieden sich oder gehen spielen – ja nachdem welche Akkorde gespielt werden (vgl. DeCoker 1993:54 und Hendry 1986:138-139 und 150).

Diese äußerst effektive Art, neue Aktivitäten im Tagesablauf einzuläuten und den Kindern zu sagen, was man von ihnen will, scheint eine äußerst angenehme Form der Führung einer großen Kindergruppe durch den Tag zu sein. Keine gesprochenen Anweisungen der Pädagoginnen kommen so klar und deutlich bei den Kindern an, wie die Klänge des Klaviers. Die Kinder hören die Töne in

den Wirren des Spiels und der vielen Gespräche besser als die Stimme der Pädagogin, können sich anhand ihrer Kenntnis über die Bedeutungen der unterschiedlichen Akkorde schnell orientieren und wissen genau, was zu tun ist. So wird bedeutend weniger Unruhe in den Gruppenraum gebracht und neue Aktivitäten können schneller begonnen werden. Gelegentlich werden alle musikalischen Anweisungen spielerisch aufgefrischt und die Reaktionsfähigkeit der Kinder getestet (vgl. Bankl 2009:15).

Der gesamte Tagesablauf ist im Allgemeinen auffallend musikalisch, was nicht nur anhand der regelmäßigen Verwendung des Klaviers zu erkennen ist. Auf dem Spielplatz werden Anweisungen der Pädagoginnen gerne gesungen und auch kurze direkte Sätze an die Kinder sind oft mehr in gesungener als gesprochener Form. Es werden bemerkenswert viele Lieder gesungen, was auch darauf zurückzuführen ist, dass die Kinder der DonDon Gruppe zum größten Teil bereits zwei Jahre in der Einrichtung verbracht haben und ein dementsprechend umfangreiches Repertoire an Liedern besitzen. Gelegentlich kommt es unter den Kindern zu spontanem Rezitieren von Liedern auf dem Spielplatz oder im Gruppenraum und die Pädagoginnen stimmen meist gerne mit ein.

Musik wird für viele Rituale verwendet. Sie ist Bestandteil der Morgenbegrüßung und des Abschieds, von Anweisungen und Unterhaltungen, wird sowohl für das Einschlafen, als auch für das Aufwachen verwendet und findet oftmals auch während des Freispiels einen Platz.

Die häufige Verwendung von Musik im Tagesablauf des Minami Ōsawa Hoikuens ist ein gutes Beispiel für die ganzheitliche Förderung der kindlichen Entwicklung, denn sie spricht sowohl die kognitiven, als auch ihre sozial- emotionalen und motorischen Fähigkeiten der Kinder an. Durch das Erlernen und Wiederholen neuer Lieder werden die auditive Wahrnehmung und das Erinnerungsvermögen der Kinder geschult. Sie verinnerlichen die unterschiedlichsten musikalischen

Abfolgen und Rhythmen, was sich auf ihr Rhythmusgefühl und ihre Musikalität allgemein auswirkt (Bostelmann 2008:73-82). Selten habe ich Kinder im Vorschulalter erlebt, die schwierige Stücke wie Gioachino Antonio Rossinis Wilhelm Tell Ouvertüre, natürlich in vereinfachter Form, mit Rhythmusinstrumenten nachspielen können. Dieses Stück wurde beispielsweise für das große Sportfest eingeübt und der einzige Anhaltspunkt, neben dem Hören des Originalwerks, den die Kinder benötigten war der Hinweis der Pädagoginnen darauf, dass der Rhythmus der Ouvertüre sich vereinfacht wie „*to to tomato*“ anhört. Auch Lois Peak beschreibt in ihrem Werk das Einüben eines Stücks mit Rhythmusinstrumenten für das große Sportfest. Sie geht jedoch nicht genauer darauf ein, wie genau das Üben stattfand (Peak 1991:66).

Die Kinder des Minami Ōsawa Hoikuens kannten das Lied, dessen Rhythmus sie einüben sollten bereits, durch vergangene Einheiten, in denen Wilhelm Tells Geschichte aufgearbeitet wurde. In der geleiteten Aktivität am 22.6. konzentrierten sie sich dann aber erstmals nur auf den Rhythmus des Stücks:

Die Pädagogin teilt die Gruppe in die zwei gewohnten Hälften (Gelbe und Blaue Gruppe) und lässt die Blaue Gruppe an die linke Wand sitzen. Die Instrumente, die für die geleitete Aktivität benötigt werden, sind bereits vorbereitet, werden aber noch nicht gleich verteilt. Die erste Anweisung der Pädagogin an die Kinder ist, sich im Raum zu verteilen, was sie auch sofort machen. Anschließend fragt sie die Kinder, ob sie sich noch an ein bestimmtes Lied aus der Geschichte von Wilhelm Tell erinnern können, dessen Rhythmus so ging – sie singt eine Passage des Stücks vor. Die Kinder nicken und rufen zustimmend, dass sie sich erinnern können woraufhin die Pädagogin nickt und lächelt. Sie geht zur rechten Wand und zeigt auf eine Reihe von Papierblättern, auf denen der

Hauptrhythmus des Stücks in einfacher Form aufgezeichnet ist und fragt wieder in die Runde hinein, ob sich die Kinder auch noch daran erinnern können, wie sie den Rhythmus auf dem Papier nachgesungen haben und erntet wieder zustimmende Rufe der stehenden und sitzenden Kinder. Sie stellt sich wieder vor der Gelben Gruppe auf und erklärt, dass der Rhythmus, wenn man ihn klatscht sich anhört wie *to to tomato* und klatscht den Rhythmus vor. Beim zweiten Mal sollen die Kinder versuchen mit zu klatschen, was sie auch sofort tun. Die Kinder sagen zusätzlich immer wieder den Rhythmus *to to tomato* mit, um beim Klatschen nicht aus dem Rhythmus zu kommen. Anschließend wird der Rhythmus noch gestampft und die Blaue Gruppe wird gefragt, wie sich die Gelbe Gruppe denn geschlagen hat, woraufhin sie großes Lob ernten. Nachdem die Kinder den Rhythmus verinnerlicht haben, werden kleine Marschtrommeln, Tamburine und Kastagnetten an die stehenden Kinder verteilt und ein erster Versuch den Rhythmus zu spielen wird gestartet. Nach ein paar kleineren Anfangsschwierigkeiten, da die Kinder sowohl den Schläger der Trommel richtig halten, als sich auch gleichzeitig noch auf das korrekte Spielen des Rhythmus konzentrieren müssen folgt eine Wiederholung. Die Pädagogin geht zwischen den Kindern umher und hilft einzelnen beim Spielen des Rhythmus, dann beendet sie die Übung und bittet die Gelbe Gruppe sich hinzusetzen und die Blaue Gruppe aufzustehen. Es folgt eine Wiederholung des Klatschens, Stampfens und Spielens auf den Instrumenten und die Gelbe Gruppe dient dieses Mal als Kritiker. Anschließend lobt die Pädagogin die Kinder für ihre Mitarbeit, sammelt die Instrumente wieder ein und entlässt die Kinder ins Freispiel.

Die Aufarbeitung der Geschichte des Wilhelm Tell in der Gruppe wurde im Allgemeinen oft durch Musik in Form einer CD oder des Klaviers und die Verwendung von Instrumenten unterstützt. Die Gruppe hörte sich anfangs Rossinis Musik parallel zur Erzählung der Geschichte durch die Pädagogin an und wurde so in ihrer Konzentrationsfähigkeit geschult. An einem anderen Tag stellten sie die Gefühle und Personen der Geschichte mit Musikbegleitung durch Bewegungen und Tanz dar und förderten so ihr Rhythmusgefühl, ihre Kreativität sowie die Kontrolle über den eigenen Körper. Die Kinder ließen sich in der Rhythmikeinheit ganz auf Rossinis Musik ein, schlossen die Augen und schwankten wie ein Baum im Sturm, gingen auf die Jagd oder freuten sich mit Wilhelm Tell über seinen gelungenen Schuss mitten durch den Apfel. Schnelle Wechsel zwischen Stehen und Darstellen, Sitzen und Zuhören liefen fließend ab und zeigten das hohe Maß an Flexibilität, welches die Kinder speziell in dieser Einheit beweisen mussten und konnten.

Neben der Auseinandersetzung mit Musik und Rhythmus in spontaner Form im Freispiel oder in geleiteter Form während der Einheiten durch die Pädagoginnen, erhalten die Kinder der DonDon Gruppe auch Blasharmonika Unterricht in Kleingruppen von bis zu fünf Kindern. Die Unterrichtseinheiten werden von einer Pädagogin durchgeführt und dauern in der Regel fünfzehn bis zwanzig Minuten. Durch das Erlernen des Blas- und Tasteninstrumentes wird neben dem musikalischen Gehör und der Konzentrationsfähigkeit auch die Selbstdisziplin der Kinder geschult.

Gespielt werden darf nur dann, wenn die Pädagogin das Kommando dafür gibt und die Kinder müssen sich an den anderen Mitspielern orientieren um im Rhythmus und im Tempo zu bleiben. Die Kinder beobachten ihre Altersgenossen genau und bemühen sich im Takt zu bleiben und nicht zu schnell zu spielen. Das Anschlagen der Tasten erfordert eine gute Beherrschung der Finger und schult somit die Feinmotorik der Kinder in besonderem Maße. Da der

Blasharmonika Unterricht, mit seinen Anforderungen an die kindliche Konzentrations- und Lernfähigkeit, äußerst anstrengend für die Kinder ist, wurde nach spätestens zwanzig Minuten Schluss gemacht, um die Kinder nicht zu überfordern und sie durften auf den Spielplatz gehen um frei zu spielen.

5. Die Bedeutung der kindlichen Autonomie und ein Blick nach Österreich

Im Minami Ōsawa Hoikuen werden den Kindern durch die langen Phasen des freien Spiels, eine Vielzahl an Ritualen, sowie das bewusste Durchführen geleiteter Aktivitäten zahlreiche Möglichkeiten geboten, sich ihrem Entwicklungsstand entsprechend zu entwickeln und auf autonome Art und Weise Förderung zu erlangen. Trotz der Freiheiten, welche die Kinder haben, wird darauf geachtet, dass sie sich ihrer Rolle als Mitglied einer Gruppe bewusst sind und Anforderungen an das *shūdan seikatsu* in zunehmendem Maße auch erfüllen. Hierzu gehören unter anderem die Wahrnehmung und Durchführung der Rolle des *tōban*, Kooperation und Kommunikation mit anderen sowie Regelbewusstsein und Empathie. Der *hoikuen* soll die Kinder zwar als „Mitglied einer Familie erkennen“, sie jedoch als „Mitglied der Gesellschaft“ behandeln (vgl. Meirieu 2012:28).

Das Zurechtfinden in der Gruppe, der Aufbau von Vertrauen in Andere und die Orientierung des eigenen Handelns an dem der Anderen sowie die Kooperationsfähigkeit, sind nicht nur für Vorschulkinder von großer Bedeutung, denn auch während der späteren Schullaufbahn sowie im Erwachsenenalter wird ein hohes Maß an Sozialkompetenz gefordert.

Da die Ziele der Einrichtung sich stark an denen des MHLW orientieren, welches seit Jahren einen hohen Wert auf die sozial-emotionale Erziehung legt, hat sich der Arbeitsfokus des *hoikuens*

auch durch die Jahre hindurch nicht wesentlich verändert, was sich wiederum in gut etablierten Erziehungs- und Bildungsansichten niederschlägt (vgl. *Shakaifukushihōjin Kuzuryūkai 2010:# hoiku mokuhyō nado*).

Um ein positives Wachsen und Lernen gewährleisten zu können ist es notwendig, den Kindern ein hohes Maß an Autonomie zu geben. Besonders während des Freispiels ist eine Verinnerlichung von Friedrich Fröbels Grundannahmen von der Wichtigkeit des Spiels von großer Bedeutung, denn: „Das Spiel ist der höchste Ausdruck menschlicher Entwicklung während der Kindheit, denn nur dieses ist ein freier Ausdruck der kindlichen Seele (...) Es ist nicht trivial, vielmehr hochwichtig und von tiefster Bedeutung (vgl. Friedrich Fröbel: *The Education of Man* 1885, zit.n. Santos 2012:30).“

Auch Maria Montessoris Grundsatz „Hilf mir es selbst zu tun“ findet während des freien Spiels einen wichtigen Platz. Im Minami Ōsawa Hoikuen war es während des Freispiels, gerade in Hinblick auf die Montessori Pädagogik, interessant zu erleben, dass die Kinder sowohl die Rolle des Lernenden, als auch des Lehrenden einnahmen. Sie lernten nicht aktiv von den Pädagoginnen sondern vielmehr voneinander. Dieses Voneinander-Lernen ist dahingehend förderlich, da wir streng genommen nur dann lernen, wenn wir es von anderen tun und dann nur, wenn wir es auch zulassen. Während des Tages in der Einrichtung stellen Kinder ihr Denken dem der anderen Kinder gegenüber (vgl. Meirieu 2012:29 und Krappmann 2011:8). Sie lernen durch das intensive Spiel mit den anderen sowie die freie bedürfnisorientierte Beschäftigung, welche im eigenen Tempo stattfindet, und knüpfen durch Versuch, Scheitern und Erfolg an ihre bisherigen Fähigkeiten an. Durch das lange, ausgedehnte freie Spiel und das intensive Erleben des *shūdan seikatsu*, zeigen Kinder deutliche Verbesserungen in den drei genannten Kompetenzbereichen Kognition, sozial-emotionale Entwicklung und Motorik (vgl. Wustmann 2012:6). Auch die kindliche Motivation zu lernen hat ihre Wurzeln

neben der Autonomie zu einem nicht unwesentlichen Teil in der Orientierung an Gleichaltrigen, also dem Leben in und mit der Gruppe.

Kinder brauchen Raum und Zeit, um ihre Vorstellungskraft schweifen zu lassen (McLean 2012:22) und gerade in der Gegenwart, in der ein Übermaß an Förderung stattzufinden droht, benötigen sie ausreichend Zeit, in der sie autonom über Aktivitäten entscheiden können (vgl. Hartmann 2006:193.194).

Die Bildungssituation in Österreich

Nimmt man hierzu als Beispiel die Bildungssituation in Österreich zur Hand, so zeigt sich ein anderes Bild als in Japan. Speziell in den letzten Jahren fand hier ein Prozess der Umorientierung im Vorschulsektor statt, welcher Einfluss auf die Arbeit in den Kindergärten hat. Im Jahr 2009 wurde der bundesländerübergreifende Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich veröffentlicht, der die Vorgabe von einheitlichen Richtlinien für die Bildung und Erziehung in Kindergärten und Kindertagesstätten zum Ziel hatte. Der Bildungsrahmenplan gab hierbei keine konkreten pädagogischen Zielsetzungen und Vorgaben in der Arbeit der PädagogInnen vor, sondern sollte lediglich den Rahmen darstellen, in dem Bildungs- und Erziehungsziele verwirklicht werden konnten. Der Fokus des Bildungsrahmenplans liegt in der Vorgabe von sechs Bildungsbereichen, in denen Förderung stattfinden soll, die wie folgt lauten: (1) Emotion und soziale Beziehungen, (2) Ethik und Gesellschaft, (3) Sprache und Kommunikation, (4) Bewegung und Gesundheit, (5) Ästhetik und Gestaltung und (6) Natur und Technik (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2009:9-21).

Die oben genannten Bereiche ähneln den Zielen, die vom japanischen MHLW vorgegeben wurden. In Österreich ist derzeit jedoch eine Tendenz erkennbar, die eine offene Arbeit, welche alle sechs Teilbereiche beinhaltet, vernachlässigt. Gegenwärtig erleben

PädagogInnen im Vorschulsektor die Situation, die Konzeption der frühkindlichen Bildung durch Verschulungstendenzen zu gefährden und das kindliche Spiel vor zu strukturieren. Somit werden den Kindern wichtige Chancen einer freien und sinnvollen Entwicklung genommen, wie sie eigentlich im Bildungsrahmenplan vorgesehen wären (Santos 2012:30). Er herrscht eine gewisse Spannung zwischen den offiziellen Bildungs- und Erziehungszielen der Länder, den Zielen der einzelnen Kindergärten und denen, die von Politikern in regelmäßigen Abständen ausgesprochen werden.

Ein konkretes Beispiel hierzu ist der starke Fokus auf die sprachliche Förderung im Kindergarten, um etwaige Sprach- und Leseschwächen in späteren Jahren entgegenzuwirken (vgl. OECD 2009: #Ergebnisse Lesen und APA 2012: #Ein Drittel der 15-Jährigen hat eine Leseschwäche). Seit etwa einem Jahr werden Kinder mit speziellem Sprachförderbedarf, dies sind beispielsweise solche mit Migrationshintergrund oder Kinder mit Defiziten im verbalen Ausdruck, während der Freispielzeit in den Einrichtungen speziell im Rahmen einer sogenannten Sprachförderung gefördert. Die Sprachförderung findet acht Stunden pro Woche statt und ist verpflichtend für die Kinder, die als solche mit Förderbedarf eingestuft wurden.

Ein zu starker Fokus auf einen speziellen Teilbereich des Bildungsrahmenplans ist hierbei die Folge. So werden in manchen Einrichtungen zusätzliche Nachmittage angeboten, in denen die Fünfjährigen speziell auf die Schule vorbereitet werden und in anderen Einrichtungen findet ein Frühförderkurs für Fremdsprachen statt. Vorschulkinder nehmen neben ihrem Alltag im Kindergarten an musikalischer Frühförderung teil, sind Mitglieder diverser Vereine und Sportclubs oder besuchen anderweitig angebotene Kurse. Die Woche eines Vorschulkindes kann oftmals so voll geplant sein, wie die eines Erwachsenen, was nicht selten in Stress und Überforderung für das Kind ausartet.

Fragt man österreichische PädagogInnen nach den Bildungs- und Erziehungszielen ihrer Einrichtung, so werden folgende als besonders wichtig beurteilt: (1) sprachliche Ausdrucksfähigkeit, (2) selbstständiges Handeln, (3) Förderung friedlicher Konfliktlösung, (4) Freude an der Bewegung, (5) Problemlöseverhalten, (6) Sprachverständnis und (7) Befriedigung emotionaler Grundbedürfnisse (Hartmann 2006:132).

Die oben genannten Ziele sind denen, der japanischen PädagogInnen sehr ähnlich, doch im Gegensatz zu ihren japanischen KollegInnen haben PädagogInnen in Österreich größere Probleme, diese Ziele umzusetzen, da sie Maßnahmen und Eingriffe der Politik und Bundesländer in den Bildungsrahmen der eigenen Einrichtung abwehren oder ihre Pädagogik dementsprechend verändern müssen. Es fehlt gegenwärtig an einem konkreten Fokus auf die Förderung der elementaren Bedürfnisse von Vorschulkindern, ohne Zusatzförderung und Spezialmaßnahmen. Der Kindergarten in Österreich muss sich in den Wirren einer bundesländerübergreifenden "Förderitis-Epidemie" wieder seiner Grundaufgaben bewusst werden und seine Ziele so klar benennen, wie dies beispielsweise der Minami Ōsawa Hoikuen auf seiner offiziellen Homepage tut (siehe Kapitel 3.2. Gruppengröße und Ziele). Grundsätzlich sollte ein Kindergarten: „Anregung zum Wachsen sein, neue Horizonte für jedes Kind eröffnen und ihm somit die Möglichkeit geben sich zu bereichern und sich in der Familie, der Gemeinschaft und Gesellschaft frei zu fühlen (Meirieu 2012:28).“

Wie in Japan ist der Tagesablauf in einer österreichischen Ganztageseinrichtung in Phasen des freien Spiels und geleiteter Aktivitäten, sowie solche, in denen spezielle Alltagsrituale, wie etwa das Mittagessen oder eine Ruhephase durchgeführt werden, unterteilt.

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass sich die pädagogische Arbeit in den Einrichtungen in beiden Ländern nicht wesentlich

voneinander unterscheidet, die Art, wie die Arbeit der PädagogInnen wahrgenommen wird, jedoch sehr. Was gegenwärtig in besonderem Maße auffallend ist, ist die Kluft zwischen dem, was die Gesellschaft und die Politik als Grundbedürfnisse von Kindern wahrnimmt und dem was Kinder wirklich brauchen. Während ein Großteil der japanischen Eltern sich etwa für ihre Kinder wünscht, Freunde im Kindergarten zu finden und einen aktiven Part im *shūdan seikatsu* einzunehmen, so scheinen österreichische Eltern gegenwärtig oftmals mit der Angst zu kämpfen, ihr Kind werde nicht in ausreichendem Maße gefördert und laufe Gefahr in der weiteren schulischen Laufbahn zu scheitern.

Doch in der Vorschulbildung dürfen die Köpfe der Kinder nicht mit ehrgeizigen Bildungsplänen und Fördermaßnahmen gefüllt werden, denn es geht darum, was Kinder mit Begeisterung lernen wollen und das richtige Maß von Nähe, Verbundenheit und Freiheit (Repolust 2010:25).

„[Kinder] brauchen Lebensräume, in denen sie lernen können auf andere zuzugehen und Initiative zu ergreifen, in denen sie eigene Vorstellungen entwickeln und mit den Vorstellungen anderer Kinder konfrontieren können, in denen sie Ziele und Regeln im Spiel selbstständig entwickeln und ihre Beziehungen zu anderen Kindern ausgestalten können. Kinder brauchen Umwelten, in denen sie lernen können, mit „Eigensinn“ ihren Weg zu finden, individuelle Entscheidungen zu treffen und sie mit Gleichaltrigen und Erwachsenen auszuhandeln (Colberg-Schrader 1993:348).“

Kindergärten in Japan und Österreich sind keine Schulen und sämtliche Arbeit in den Einrichtungen dient dazu, die Grundkompetenzen der Kinder aufzubauen und zu fördern, sie dort abzuholen wo sie je nach Entwicklungsstand sind, ihre Talente aufzugreifen und sich nicht auf die Defizite der einzelnen Kinder zu

versteifen. Es ist die Aufgabe der PädagogInnen und der Politik passende Rahmenbedingungen zu schaffen um den Kindern eine bedürfnisorientierte und flexible Umgebung zu bieten, in denen sie sich aus eigenem Antrieb bestmöglich weiterentwickeln können. Durchstrukturierte Fördereinheiten sind weder kind-orientiert noch förderlich.

Die PädagogInnen beider Länder versuchen das Beste aus der jeweiligen Bildungssituation im Land zu machen, in Japan wird jedoch schon seit Jahren derselbe Kurs gefahren, während in Österreich ein Umbruch und Umdenken stattfindet und Orientierungslosigkeit in der Fülle an neuen Angeboten, Maßnahmen und Vorgaben zu herrschen scheint. Einerseits gibt es den Bildungsrahmenplan, andererseits Forderungen nach speziellen Beobachtungsbögen für Sprachförderung und zahlreiche Angebote für die kognitive Förderung sowie die Motorik im Vorschulalter, jedoch wenig für die sozial-emotionale Entfaltung. Der Blick auf das Kind und seine Entwicklung scheint in Österreich mehr zum Negativen als zum Positiven zu neigen, denn das Hauptaugenmerk offiziell vorgegebener Beobachtungsbögen (vgl. *aks Gesundheitsvorsorge 2012:1-6*) und Ideen neuer pädagogischer Maßnahmen liegt nicht auf den Fähigkeiten der Kinder sondern auf deren Defiziten. Um diesen negativen Blick in einen positiven umzuwandeln und den Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden, muss eine PädagogIn sich die Qualität ihrer Arbeit stets vor Augen halten und bewusst Gegenmaßnahmen setzen.

Von besonderer Wichtigkeit ist in einer Ganztageseinrichtung hierbei, sich der Bedeutung von Betreuung und Bildung bewusst zu sein. Denn Betreuung und Bildung bedingen sich gegenseitig und gehen miteinander einher. Betreuung bildet hierbei die Basis, auf der Bildung erst beginnen kann. So werden durch Betreuung menschliche Grundbedürfnisse wahrgenommen und Beziehungen gepflegt – beides wichtige Voraussetzungen, damit Bildungsprozesse entstehen und gelingen können (vgl. *Eder 2009:7* und *Milotay 2011:25*).

6. Resümee

Eltern in Japan haben die Möglichkeit zwischen zwei Einrichtungsformen für ihre Kinder im Vorschulalter zu wählen: dem *yōchien* und dem *hoikuen*. Da in den Jahren der Nachkriegszeit die offiziellen Bildungs- und Erziehungsziele des *hoikuens* stetig an die des *yōchiens* angeglichen wurden, unterscheidet er sich gegenwärtig praktisch nur noch durch seine langen Öffnungszeiten sowie die besonderen Betreuungsziele, welche vom MHLW vorgegeben wurden, von einem *yōchien*. Für die berufstätigen Eltern der Kinder bedeutet dies, dass ihre Kinder in einem *hoikuen* von den Pädagoginnen sowohl betreut als auch gebildet und erzogen werden. Der *hoikuen* stellt somit einen Ort dar, in dem Bildung und Betreuung in gleichem Maße wichtig sind.

Da sich die Ziele des Minami Ōsawa Hoikuens stark an denen des MHLW orientieren, welches seit Jahren einen hohen Wert auf die sozial-emotionale Erziehung legt, hat sich der Arbeitsfokus des *hoikuens* auch durch die Jahre hindurch nicht wesentlich verändert, was sich wiederum in gut etablierten Erziehungs- und Bildungsansichten niederschlägt (vgl. *Shakaifukushihōjin Kuzuryūkai 2010:# hoiku mokuhyō nado*). Gerade durch diese landesübergreifende Konstanz in den Vorgaben des MHLW bleibt mehr Raum für die Pädagoginnen, die Kinder in ihrer Entwicklung dort abzuholen, wo sie sich gerade befinden. Es bleibt mehr Zeit sich intensiver mit der Förderung der kindlichen Grundkompetenzen auseinanderzusetzen, welche besonders im sozial- emotionalen Bereich verankert sind. Dadurch, dass sich die japanischen Pädagoginnen nicht fortlaufend umorientieren müssen, um den Vorgaben des Staates und der Behörden gerecht zu werden, wird ihnen die Möglichkeit gegeben, sich ganz und gar auf ihre wichtigste Aufgabe zu konzentrieren, Kinder vom Säuglingsalter bis hin zum Schuleintritt zu erziehen, zu betreuen und ganzheitlich zu fördern.

Diese japanweite Konstanz ist aber nicht nur in den Bildungs- und Erziehungszielen gegeben, sondern auch in der Ausbildungsqualität des Personals. Ein *hoikuen* besteht mit über 97 Prozent aus Frauen unter dreißig Jahren, welche zumindest einen zweijährigen Fachhochschulabschluss oder einen Universitätsabschluss besitzen.

Die Anforderungen und Wünsche der Eltern und des Staates liegen gegenüber *hoikuen* und *yōchien* nicht in der akademischen Bildung der Vorschulkinder, sondern vielmehr im freien Spiel und in der Unterstützung der Kinder darin, in ihrer Sozialkompetenz so geschult und gestärkt zu werden, dass sie gute Grundlagen in der zwischenmenschlichen Beziehung, ihrer Kooperations- und Anpassungsfähigkeit sowie ihrer Empathie erlangen. *Hoikuen* sind im Idealfall Einrichtungen, in denen die Kinder durch das Anbieten verschiedenster Erfahrungsmöglichkeiten dazu motiviert werden, sich mit ihrer Umgebung auseinander zu setzen und aus eigenem Antrieb tätig zu sein, um ganzheitlich zu lernen. Ein *hoikuen* soll ein warmer, herzlicher und entspannter Ort sein, um den Kindern Stabilität zu vermitteln und ihre emotionale Entwicklung zu begünstigen.

Die langen Tage, welche die Kinder in einem *hoikuen* verbringen, haben durch den genauen und routinierten Tagesablauf sowie die pädagogische Arbeit des Personals, einen großen Einfluss auf die Kinder.

Im Falle des Minami Ōsawa Hoikuens ist es deren selbsterklärte Mission, ein Umfeld zu schaffen, in dem sich die Kinder ihren Bedürfnissen entsprechend und aus eigenem Antrieb heraus in der Gruppe entwickeln und so ihre angeborene Lebenskraft entfalten können. Dieses Ziel deckt sich mit den Vorgaben des MHLW, welches besonderen Wert auf gut ausgebildetes Personal sowie die sozial-emotionale Förderung der Vorschulkinder legt. Während meines Volontariats in der Einrichtung beobachtete ich im Tagesablauf und der pädagogischen Arbeit eine Vielzahl an Möglichkeiten der Förderung der kindlichen Entwicklung, die ich in drei Grundkategorien

einteilte: die kognitive Entwicklung, die sozial-emotionale Entwicklung und die Motorik.

Kognitive Entwicklung bedeutet für ein Vorschulkind, dass es durch die aktive Auseinandersetzung mit seiner Umgebung im Alltag, verschiedenste Erlebnisse und Erfahrungen sowie Informationen sammelt und dadurch seinen Wissenshorizont erweitert. Durch das intensive Spiel wird sowohl die Konzentrationsspanne erweitert als auch das Planen und Orientieren gefördert. Die Kinder erweitern durch das Erleben verschiedenster Situationen mit Gleichaltrigen ihre Kreativität, Phantasie, Spontaneität und Flexibilität sowie ihr Können in der Argumentation und Introspektion. Besonders wichtig in der kognitiven Entwicklung ist die Motivation, also das Tun aus eigenem Antrieb heraus. Dies ist für die Lern- und Leistungsmotivation im späteren Schulalter von besonderer Bedeutung.

Einen weiteren hohen Stellenwert nimmt die Sprache in der kognitiven Entwicklung ein, da im *hoikuen* und auch im späteren Leben ein Großteil der Kommunikation verbal stattfindet. Besonders in diesem Bereich besitzen die Kinder des Minami Ōsawa Hoikuens ein Talent in der Pragmatik. Sie verstehen es, ihrem Gegenüber effektiv ihre Vorstellungen, Vorhaben und Wünsche näher zu bringen und somit ihre eigenen Interessen zu vertreten und gegebenenfalls auch deren Durchführung zu gewährleisten, wie man anhand der Geschichte mit dem Regenwurm sehen konnte (siehe Kapitel 4).

Durch die geleiteten Aktivitäten der Pädagoginnen werden die Kinder durch Wortschatzerweiterung und das Führen gemeinsamer Gespräche zu einem Thema, in ihrer sprachlichen Entwicklung gefördert. Außerdem werden sie in den Einheiten in ihrer auditiven Wahrnehmung, Konzentration und durch das erforderte ruhige Sitzenbleiben und Zuhören auch in ihrer Selbstdisziplin geschult. Hier ist beispielsweise die schnelle Koordination akustischer Sinneswahrnehmungen mit dem Verständnis dafür, was mittels dieser akustischen Signale gefordert wird, herauszuheben. Die Kinder

reagieren prompt und korrekt auf Klavierakkorde, die anzeigen, was gemacht werden soll.

Regelmäßige Wiederholungen von Gelerntem und akustischen Anweisungen, festigen die kognitiven Fähigkeiten der Kinder. Speziell in den reflektierenden Gesprächen in der kurzen geleiteten Einheit am Nachmittag, wird von den Kindern ein hohes Maß an Erinnerungsvermögen sowie die verbale Wiedergabe des Erlebten verlangt. Gleichzeitig hören die Kinder einander zu und lernen durch eine zurückhaltende und genau durchdachte Gesprächsführung der Pädagogin, sich mit der Gruppe über Lösungsvorschläge zu Problemen zu beraten. Auch Catherine C. Lewis beschreibt diese Art des reflexiven Gesprächs in ihrem Werk *Educating Hearts and Minds* und betont die Einfühlsamkeit, mit der die PädagogInnen die Gespräche und Diskussionen in der Gruppe führen und in eine positive, zielführende Richtung lenken (Lewis 1995:27).

Dass die meisten Kinder der DonDon Gruppe bereits das Lesen von Hiragana und einfachen Kanji beherrschen, findet seinen Ursprung nicht in einer besonderen Förderung durch den *hoikuen*, sondern im Elternhaus. Die Pädagoginnen kritisieren diese Form der Forcierung einer bestimmten kognitiven Fähigkeit, da dadurch in manchen Fällen die Erlernung der Grundkompetenzen eines Kindes, wie beispielsweise der Sauberkeit, in den Hintergrund fallen und an Bedeutung verlieren.

Das Hauptaugenmerk des Minami Ōsawa Hoikuens liegt in der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder. Diesem speziellen Fokus auf einen von drei Entwicklungspunkten liegen unter anderem die persönlichen Ansichten des Pädagoginnenteams zugrunde, welches die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder als besonders wichtig erachtet. Die Kinder nehmen während des Freispiels, das altersübergreifend stattfindet, Kontakt zu ihrer Umgebung auf und fördern durch das Spiel mit anderen Kindern ihr Einfühlungsvermögen, ihr Durchsetzungsvermögen, ihre Regelverhalten sowie den Umgang

mit Frustration. Durch die Auseinandersetzung des „ichs“ mit dem „wir“ wird der Aufbau der Sozialkompetenz unterstützt, was wiederum einen besonderen Stellenwert für die Leiterin des *hoikuens* einnimmt. Besonders das Freispiel bietet den Kindern genügend Raum, Konflikte auszuspielen und Gefühle, wie Aggression abzubauen. Sie lernen miteinander zu kommunizieren, zu kooperieren, für sich selbst zu stehen, aber sich auch in der Gruppe zu definieren. Trotz der Freiheiten, welche die Kinder haben, wird darauf geachtet, dass sie sich ihrer Rolle als Mitglied einer Gruppe bewusst sind und Anforderungen an das *shūdan seikatsu* in zunehmendem Maße auch erfüllen.

Interessant ist, dass die hierarchischen Strukturen sowie das Autonomieverhalten der Kinder jenes der Pädagoginnen reflektieren. Vorgaben von Oben werden gehört und angenommen, doch grundsätzlich bleibt viel Raum für Individualität in der Umsetzung der Aufgaben und Anweisungen. So erhalten die Pädagoginnen von der Leiterin genaue Angaben über Themen und Arbeitsschritte, doch kontrolliert werden sie in den seltensten Fällen. Ebenso haben die Kinder Regeln, an die sie sich zu halten haben, doch der grundsätzliche Rahmen, in dem sie sich während des Tages bewegen ist durch viel Freiheit geprägt.

Beim Klären von Disputen zeigen die Kinder des *hoikuens* eine hohe Kompetenz. Da die Pädagoginnen während des Freispiels eher eine beobachtende Nebenrolle oder die eines aufgeschlossenen Spielpartners einnehmen, jedoch nie sofort eingreifen, ergreifen die Kinder meist selbst die Rolle des Mediators zwischen zwei Parteien. Nur in Ausnahmefällen wird die Hilfe einer Pädagogin von den Kindern verlangt und selbst in diesen Situationen werden die Kinder dazu animiert, selbst Lösungswege zu finden um zu einem angemessenen Ergebnis für alle zu kommen. Die jüngeren Kinder orientieren sich hierbei gerne an den älteren Spielkameraden und lernen so selbst den Umgang mit Konflikten zu meistern. Unterstützung für das

Erlernen richtiger Verhaltensweisen in Konfliktsituationen während des Freispiels erhalten die Kinder in den kurzen geleiteten Einheiten am Nachmittag, in denen Dispute des Vormittags gerne in Gesprächen aufgearbeitet werden. Diese Einheiten schulen die Kinder nicht nur, wie oben angegeben, im kognitiven Bereich, sondern auch in ihrer gegenseitigen Achtung, ihrer Wertschätzung der Meinung anderer und der gemeinsamen Erarbeitung von Lösungen und Kompromissen. Im Besonderen werden ihre Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Kooperation geschult.

Die Pädagoginnen selbst pflegen einen ruhigen Umgangston mit den Kindern und werden selten laut. Gerne wird das Klavier verwendet um den Kindern Anweisungen zu geben, da das Instrument, im Gegensatz zur menschlichen Stimme, selbst über den Lärm im Gruppenraum hinweg gut zu hören ist.

Das Amt des *tōban* ist für die sozial-emotionale Entwicklung von großer Wichtigkeit, da es die Kinder nicht nur in ihrem Verständnis von Pflichtbewusstsein stärkt, sondern auch in ihrer Wahrnehmung von sich selbst gegenüber der Gruppe und dem Verständnis von Autorität. Sie müssen sich in Selbstdisziplin üben, an ihrem Durchsetzungsvermögen arbeiten und sich stets ihrer Pflicht bewusst sein. Aber auch ihre Empathie, ihr Einfühlungsvermögen und ihr Selbstbewusstsein werden gestärkt. Für die Pädagoginnen ist es besonders wichtig, dass jedes Kind die Chance bekommt, *tōban* zu sein und die Kinder übernehmen das Amt äußerst gerne, wie auch Eyal Ben Ari und Catherine C. Lewis festhalten (Ben Ari 1997:102-103 und Lewis 1995:102). Das Amt der *tōban* stärkt die Kinder in ihrem Verantwortungsgefühl gegenüber der Gruppe, was sich in weiterer Folge auch im *shūdan seikatsu* niederschlägt.

Die Wichtigkeit des *shūdan seikatsu*, des Lebens in der Gruppe, wird vom MHLW hervorgehoben und nimmt auch im Minami Ōsawa Hoikuen einen wichtigen Platz ein. Materialien auf dem Spielplatz und im Gruppenraum werden gemeinsam her- und weggeräumt, Tische,

Stühle und Futons ebenso. Die Kinder achten oft selbstständig darauf, dass Ruhe in der Gruppe einkehrt, wenn das entsprechende Signal dazu gegeben wurde und helfen sich auch ohne Aufforderung gegenseitig, sei es beim Falten eines Papierfisches oder dem Anziehen des Pyjamas. Durch das gemeinsame Essen wird den Kindern das Leben in der Gruppe noch stärker nahegebracht. Sie nehmen sich als Teil der Gruppe wahr und lernen durch die gemeinsame Durchführung von Ritualen und Routinen die Freude am gemeinsamen Tun. Durch die regelmäßigen Routinen und Rituale erfahren die Kinder in gleichem Maße eine emotionale Stabilität. Ihr tiefgreifendes Vertrauen in die Pädagoginnen und ihre Gruppe kommt insbesondere während der Mittagsruhe zum Vorschein, wenn sie den Körperkontakt zu Bettnachbarn oder den Pädagoginnen suchen und es sichtlich genießen, in den Schlaf gestreichelt zu werden. In dieser Phase des Tagesablaufs wird ein besonderes Merkmal, welches *hoikuen* besitzen, deutlich: die Einrichtung soll den Kindern eine warme, herzliche und entspannte Umgebung bieten.

Der dritte Bereich, in dem die Kinder gefördert werden, ist die motorische Entwicklung. Die gesunde körperliche Entwicklung eines Kindes ist grundlegend für eine positive kognitive Entwicklung. Während des Freispiels sind die Kinder im *hoikuen* ständig in Bewegung, denn der weitläufige Spielplatz bietet Unmengen an Möglichkeiten, sich aktiv zu beschäftigen und das eigene Können in der Grob- und Feinmotorik zu üben und zu verbessern. Die Kinder sind durch die täglichen frei ausgewählten Aktivitäten in vielen ihrer Bewegungsabläufe sehr routiniert und daher kommt es auf dem Spielplatz auch nur selten zu Unfällen.

Während der geleiteten Einheiten erfolgt eine Verfeinerung des motorischen Könnens und Körperwahrnehmung, Koordinationsfähigkeit und Rhythmusgefühl werden geschult. Besonders während der Bewegungseinheiten, bei denen es sich meist um Rhythmikeinheiten handelt, werden den Kindern die einzelnen

Bewegungsabläufe und Grenzen des Körpers bewusst gemacht. Sie lernen ihren Körper mit allen Sinnen wahrzunehmen und im Einklang mit Reizen aus der Umgebung zu verwenden.

Die Feinmotorik wird auf verschiedenste Weise geschult, wie etwa durch das Falten, das Zeichnen schwieriger Motive oder das Erlernen der Blasharmonika. Auch tägliche Aktivitäten, wie das Meistern des Essens mit Stäbchen fördern die kindliche Feinmotorik.

Ein Aspekt, welcher mir während meines Aufenthalts im Minami Ōsawa Hoikuen besonders auffiel, war die immer wieder auftretende Verwendung von Musik als Signal, für Aufforderungen, als Begleitung zu Gesang, geleiteten Einheiten oder um Übergänge im Tagesablauf zu begleiten. Die Kinder lernen früh, sich an den immer wiederkehrenden akustischen Signalen und Anweisungen zu orientieren und dementsprechend zu reagieren, was besonders während der Übergänge im Tagesablauf dazu führt, dass sie schnell und ohne die Bildung einer größeren Unruhe durchgeführt werden. Musik wird für viele Rituale verwendet und ist ein gutes Beispiel für die ganzheitliche Förderung der kindlichen Entwicklung in der Einrichtung, denn sie spricht sowohl die kognitiven, als auch die sozial-emotionalen und motorischen Fähigkeiten der Kinder an. Durch das Erlernen und Wiederholen neuer Lieder werden die auditive Wahrnehmung sowie das Erinnerungsvermögen geschult. Die Kinder setzen Musik in Bewegung um, tanzen alleine oder gemeinsam, beginnen während des Freispiels spontan zu singen und erleben die Vertrautheit von Musik im Zusammenhang mit dem Einschlafen und Aufwachen während der Mittagsruhe.

Im Minami Ōsawa Hoikuen erfolgt während des gesamten Tages demnach eine ganzheitliche Förderung der Kinder, welche keine akademischen Ziele verfolgt, sondern den Aufbau der menschlichen Grundkompetenzen sowie der Sozialkompetenz. Die Kinder stellen ihr Denken immer wieder dem der anderen Kinder gegenüber (vgl. Meirieu 2012:29 und Krappmann 2011:8). Sie lernen durch das

intensive Spiel mit den anderen sowie die freie bedürfnisorientierte Beschäftigung und knüpfen durch Versuch, Scheitern und Erfolg an ihre bisherigen Fähigkeiten an. Durch das lange, ausgedehnte freie Spiel und das intensive Erleben des *shūdan seikatsu*, zeigen die Kinder deutliche Verbesserungen in den drei genannten Kompetenzbereichen Kognition, sozial-emotionale Entwicklung und Motorik (vgl. Wustmann 2012:6). Eine intellektuelle Förderung ist nur im Bereich des Lesens zu vermerken, auch wenn dies nicht von den Pädagoginnen der Einrichtung ausgeht, sondern vom Elternhaus.

Sowohl das MHLW als auch das MEXT sind darum bemüht, die Arbeit im Vorschulbereich nicht auf Leistung aufzubauen, sondern auf der Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz der Kinder. Dies ist für mich insofern interessant, da im österreichischen Vorschulbereich gegenwärtig eine Tendenz in Richtung akademisch-intellektuelle Förderung zu erkennen ist, die Sinnhaftigkeit dieses Trends jedoch dahingestellt bleibt.

Die in Österreich immer noch weitverbreitete Annahme, das Vorschulsystem in Japan sei von Drill und Leistungsdruck geprägt, ist falsch. Vielmehr scheint der Druck auf die Kinder hierzulande stetig zuzunehmen. Eine Ursache für die Wirren in unserem Bildungssystem ist die fehlende Konstanz in der Durchsetzung unsere Bildungs- und Erziehungsziele, wie dies in Japan der Fall ist. Obwohl sich die Ziele der beiden Länder sehr ähneln, findet hierzulande aktuell eine ständige Neu- und Umorientierung statt, die einen Qualitätsverlust in der Arbeit im Vorschulsektor zur Folge hat und dies gilt es aufzuhalten. Denn die gegenwärtig erlebte Neigung, die Konzeption der frühkindlichen Bildung durch Verschulungstendenzen zu gefährden und das kindliche Spiel vor zu strukturieren ist nicht zielführend, da den Kindern wichtige Chancen einer freien und sinnvollen Entwicklung genommen werden, wie sie eigentlich im Bildungsrahmenplan vorgesehen wäre (Santos 2012:30).

Kindergärten in Japan und Österreich sind keine Schulen und es ist die Aufgabe der PädagogInnen und der Politik passende Rahmenbedingungen zu schaffen um den Kindern eine bedürfnisorientierte und flexible Umgebung zu bieten, in denen sie sich aus eigenem Antrieb bestmöglich weiterentwickeln können. Es ist daher sinnvoll, über den eigenen Tellerrand hinauszublicken und sich die Bildungssituation in anderen Ländern vorurteilsfrei und mit offenem Blick anzusehen.

Als weiterführende Idee wäre es interessant, anschließend an die Erkenntnisse aus der vorliegenden Arbeit zu erforschen, ob ein Zusammenhang zwischen der nicht-akademischen Förderung im japanischen Vorschulbereich, mit den guten Leistungen japanischer Schüler bei der PISA Studie existiert und inwiefern das Phänomen der „Förderitis“ im österreichischen Vorschulsektor sich auf die Leistungen der österreichischen Schüler bei derselben Studie auswirkt.

6. Literaturverzeichnis

aks Gesundheitsvorsorge

2012 *Vorarlberger Entwicklungs-Beobachtungsbogen (VBB) nach Barth für Kinder von 4-6 Jahren*. Bregenz: aks Gesundheitsvorsorge.

Atteslander, Peter

2000 *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Walter de Gruyter.

Ayres, Jean A.

2002 *Bausteine der kindlichen Entwicklung. Die Bedeutung der Integration der Sinne für die Entwicklung des Kindes*. Berlin: Springer Verlag.

Bankl, Irmgard

2009 "Lebensprinzip Rhythmus. Rhythmik, Musik und Bewegung beleben die Sinne", *Unsere Kinder* 2, 12-17.

Ben Ari, Eyal

1996 "From mothering to othering: organization, culture, and nap time in a Japanese day-care center", *Ethos* 24/1, 139-164.

1997 *Body projects in Japanese childcare*. Richmond: Curzon Press.

Boocock, Sarane Spence

1989 "Controlled diversity: an overview of the Japanese preschool system", *Journal of Japanese Studies* 15/1, 41-65.

Bostelmann, Antje (Hg.)

2008 *Bildungsabenteuer Kindergarten. Lernen in den 6 Bildungsbereichen*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

2009 *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan. Für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Wien: Printproduktion.

DeCoker, Gary

1993 „Japanese preschools: academic or nonacademic?“ J.J. Shields (Hg.): *Japanese schooling: patterns of socialization, equality and political control*. University Park, PA: Pennsylvania State University Press, 45-58.

Doi Takeo

1971 *The anatomy of dependence. The key analysis of Japanese behavior*. Tōkyō: Kodansha International.

Don, Sandra

1993 *Erscheinungsbild des öffentlichen Kindergartens im interkulturellen Vergleich*. Diplomarbeit, Universität Wien.

Eder, Birgit

2009 „Vom lieben langen Tag. Kindergartenalltage müssen nicht ewig gleich aussehen“, *Unsere Kinder* 2, 5-7.

Flick, Uwe, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.)

2004 *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Hamatani Naoto

2001 „Kodomo no jiko kontorōru no sodachi“ [Die Entwicklung der kindlichen Selbstkontrolle], *Japan Society of Research on Early Childhood Care and Education* 54, 4-5.

Hammersley, Martyn und Paul Atkinson

1983 *Ethnography. Principles in practice*. London: Tavistock.

Hartmann, Waltraut und Martina Stoll

2006 *Mehr Qualität für Kinder. Qualitätsstandards und Zukunftsperspektiven für den Kindergarten*. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.

2012 „Wie viel Spiel steckt im bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan? Spielen als effektivste Form frühkindlicher Bildung“, *Unsere Kinder* 3, 11.

Hashimoto Hiroko

1992 *Josei rōdō to hoiku. Haha to ko no dōji hoshō no tame ni*
[Frauenarbeit und Kinderpflege. Für die gleichzeitige Sicherheit
von Mutter und Kind]. Tōkyō: Domesu Shuppan.

Hayashi Akiko, Mayumi Karasawa und Joseph Tobin

2009 „The japanese preschool’s pedagogy of feeling. Cultural
strategies for supporting young children’s emotional
development“, *Ethos* 37/1, 32-49.

Hendry, Joy

1986 *Becoming Japanese. The world of the pre-school child.*
Manchester: Manchester University Press.

1986b „Kindergartens and the transition from home to school
education“, *Comparative Education* 22/1, 53-58.

Hess, Robert D. u.a.

1979 „Some contrasts between mothers and preschool teachers in
interaction with 4-year-old children“, *American Educational
Research Journal* 16/3, 307-316.

Hinsch, Rüdiger und Ulrich Pfingsten

2007 *Das Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). Grundlagen,
Durchführung, Materialien.* 5. Auflage. Weinheim: Beltz.

Hoffman, Diane M.

2000 „Pedagogies of self in American and Japanese early childhood
education: a critical conceptual analysis“, *The Elementary
School Journal* 101/2, 193-208.

Holloway, Susan D.

2000 *Contested childhood. Diversity and change in Japanese
preschools.* New York: Routledge.

Horino Midori, Miyashita Kazuhiro und Hamaguchi Yoshizaku

2000 *Kodomo no pāsonariti to shakaisei no hattatsu* [Die Entwicklung
der kindlichen Persönlichkeit und des sozialen Charakters].
Kyōto: Kitaōji-shohō.

- Hubbard, Julie A. und John D. Coie
 1994 „Emotional correlates of social competence in children’s peer relationships“, *Merrill-Palmer Quarterly* 40/1, 1-20.
- Krappman, Lothar
 2011 „Kein Kind ist allein. Fünf verschiedene Erfahrungen die ein Kind mit anderen Kindern in der Kindergartengruppe sammeln kann“, *Unsere Kinder* 3, 5-8.
- Lewis, Catherine C.
 1997 *Educating hearts and minds. Reflections on Japanese preschool and elementary education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McLean, Aileen
 2012 „Gemeinsam mit dem Kind“, *Kinder in Europa* 22/4, 22-23.
- Meirieu, Philippe
 2012 „Ohne Erfolg im Kindergarten kein Erfolg in der Schule“, *Kinder in Europa* 22/4, 28-29.
- Milotay, Nóra
 2011 „Investieren in frühe Kindheit“, *Kinder in Europa* 20/5, 25-26.
- Ministerium für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie
 2006 „Kindergartens“, Statistical Abstract 2006 edition 1.2 Kindergarten.
<http://www.mext.go.jp/english/statistics/1302874.htm>
- 2008 *yōchien kyōiku yōryō* [Kernpunkte der Kindergartenerziehung]. Tōkyō: furēberukan.
- Ministerium für Gesundheit, Arbeit und Wohlfahrt
 2008 *hoikusho hoiku shishin* [Leitfaden der Kinderpflege in Ganztageseinrichtungen]. Tōkyō: furēberukan.
- 2012 “Equal employment and child welfare”, *Annual Health, Labour and Welfare Report 2009-2010*, 17-180.

Ochiai Emiko

2008 *Asia's new mothers. Crafting gender roles and childcare networks in east and southeast Asian societies*. Folkestone: Global Oriental.

Peak, Lois

1989 "Learning to become part of the group: The Japanese child's transition to preschool life", *Journal of Japanese Studies* 15/1, 93-123.

1991 *Learning to go to school in Japan. The transition from the home to preschool life*. Berkley California: University of California Press.

Repolust, Christina

2010 „Lernen ist eine Schatzsuche“, *Unsere Kinder* 4, 24-25.

Rohlen, Thomas P.

1989„Order in japanese society. Attachment, authority and routine“, *Journal of Japanese Studies* 15/1, 5-41.

Rosenthal, Gabriele

2008 *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. München: Juventa Verlag.

Rossini, Gioachino Antonio

1829 *Guillaume Tell. Opéra in quatre actes*. Paris.

Rothbaum, Fred, u.A.

2000 "The development of close relationships in Japan and the United States: Paths of symbiotic harmony and generative tension", *Child Development* 72/5, 1121-1142.

Santos, Lúcia

2012 „Friedrich Fröbel und die wertvolle Kindheit“, *Kinder in Europa* 22/4, 30.

Schubert, Volker

1992 *Die Inszenierung der Harmonie. Erziehung und Gesellschaft in Japan*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Sedlakovic, Lydia Karin

2009 *Soziales Verhalten von Buben und Mädchen in einem japanischen Kindergarten*. Diplomarbeit, Universität Wien.

Shirakawa Yoko

1996 „Culture and the Japanese kindergarten curriculum: a historical view“, *Early Child Development and Care* 123, 183-192.

Spradley, James P.

1980 *Participant observation*. Austin: Holt, Rinehart and Winston.

Tobin, Joseph J., David Y. H. Wu und Dana H. Davidson

1987 „Class size and student/teacher ratios in the Japanese preschool“, *Comparative Education Review* 31/4, 533-549.

1989 *Preschool in three cultures. Japan, China and the United States*. New Haven: Yale University Press.

Tobin, Joseph J., David Y. H. Wu und Mayumi Karasawa

2011 *Preschool in three cultures revisited: China, Japan and the United States*. Chicago: University of Chicago Press.

Wustmann, Cornelia

2012 „Missverständnisse rund ums kindliche Spiel. Plädoyer für die offenkundige Bedeutung des Spielens oder: ein Versuch, Eulen nach Athen zu tragen“, *Unsere Kinder* 3, 5-7.

Zahn-Waxler, Carolyn u.a.

1996 „Japanese and United States preschool children's responses to conflict and distress“, *Child Development* 67/5, 2562-2477.

Zeissner, Georg

1996 *Arbeitsbuch Kindergarten*. Köln: Stam Verlag.

Zhou, Yanfei, Akiko S. Oishi und Akemi Ueda

2002 „Childcare system in Japan“, *Journal of Population and Social Security (Population)* 1,411-425.

Zimmer, Renate

2001 *Was Kinder stark macht. Fähigkeiten wecken - Entwicklung fördern*. Freiburg: Herder.

2002 *Schafft die Stühle ab. Was Kinder durch Bewegung lernen.*
Freiburg: Herder.

Japanischsprachige Literatur

文部科学省

2008 幼稚園教育要領. 東京：フレーベル館.

厚生労働省

2008 保育所保育指針. 東京：フレーベル館.

浜谷直人

2001 「子供の自己コントロールの育ち」, 日本保育学会大会研究論文集, 54,
2-5.

橋本宏子

1992 女性労働と保育. 母と子の同時保障のために. 東京：ドメス出版

堀野緑、宮下一博、浜口佳和

2000 子供のパーソナリティと社会性の発達. 京都：北大路書房.

Internetquellen

APA [Austria Presse Agentur]

2012 „Ein Drittel der 15-Jährigen hat eine Leseschwäche“.
<http://derstandard.at/1345166358782/Oesterreichs-Jugend-ist-besonders-schlecht-beim-Lesen> (17. September 2012)

Shakaifukushihōjin Kuzuryūkai

2012 „Minami Ōsawa Hoikuen“. <http://www.minamiosawa-hoiku.com/index.php?id=14> (26. August 2012)

OECD

2012 "PISA 2009 – Ergebnisse – Lesen". <http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa2009-ergebnisse-lesen.htm> (17. September 2012)

Anhang:

Zusammenfassung:

Die vorliegende Arbeit hat die Förderung der kindlichen Entwicklung in einer japanischen Ganztageseinrichtung, einem *hoikuen*, zum Thema. Als Grundlage für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Gegenstand dient die teilnehmende Beobachtung in einer ausgewählten Einrichtung, dem Minami Ōsawa Hoikuen. Nach einem einleitenden Kapitel über Vorschulerziehung in Japan werden sowohl der Tages- als auch Jahresablauf des *hoikuen* beschrieben, sowie die Stellung der Kinder innerhalb der Gruppe. Auch das pädagogische Team der Einrichtung samt Hierarchiestrukturen wird kurz behandelt. Anschließend wird die Förderung der kindlichen Entwicklung in drei große Teilbereiche gegliedert: Kognition, Sozial-emotionaler Bereich und Motorik. Diese drei Bereiche werden genau definiert und dahingehend beleuchtet, wo sie ihren Platz im Tagesablauf des *hoikuens* haben. Hinzu kommt eine Auseinandersetzung mit dem Einfluss der Musik im Alltag der Kinder.

Des Weiteren wird in der Arbeit auf die Bedeutung der kindlichen Autonomie eingegangen und ein kurzer kritischer Blick auf die Bildungssituation in Österreich geworfen.

Lebenslauf

Persönliche Informationen

Name Christina Ellensohn
Nationalität Österreich

Wissenschaftlicher Werdegang

2000-2005 Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, Feldkirch (Maturaabschluss am 8.Juni 2005)
2005-2006 Universität Wien Studium Übersetzen und Dolmetschen, Deutsch, Englisch und Russisch
2007-2010 Universität Wien Bakkalaureatsstudium Japanologie (Abschluss am 17.November 2010)
2009-2010 Tōkyō Metropolitan University, Stipendium der Japan Student Service Organization (JASSO); Studium Japanologie
2010-2012 Universität Wien Masterstudium Japanologie

Wissenschaftliche Arbeiten

2008 Bakkalaureatsarbeit „Liebesschwur und Einschüchterung. Tätowierung in der Edo Periode“

Bakkalaureatsarbeit „Liebende Frau oder Femme Fatale? Die sexuelle Konnotation des Fuches in Japan“

2009 Seminararbeit „Besser als das Original? Persocoms im Manga Chobits und ihre geschlechtliche Codierung“

Seminararbeit „*Makeinu no tōboe*. Der Diskurs um Singlefrauen über 30 in Japan“