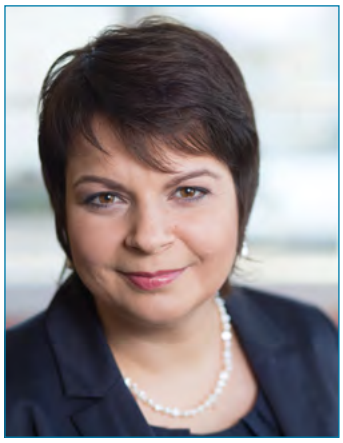
Vorwort



Stefanie Drese

Ministerin für Soziales, Integration und Gleichstellung Mecklenburg-Vorpommern

Liebe Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen, liebe Kindertagespflegepersonen,

die Corona-Pandemie hat unser aller Leben enorm verändert. In all den schwierigen Wochen und Monaten waren Sie für die Ihnen anvertrauten Kinder und deren Familien da. Sie haben sich flexibel und engagiert an die sich wandelnden Herausforderungen angepasst. Dafür danke ich Ihnen auch im Namen aller Kinder, Eltern und Unternehmen im Land ganz herzlich!

Die Corona-Pandemie zeigt noch einmal deutlich, dass Sie und Ihre pädagogische Arbeit wesentlich zum Erhalt und Funktionieren der gesellschaftlichen Strukturen beitragen. Zugleich prägen Sie auf ganz besondere Weise das Erleben und die individuelle Entwicklung unserer jüngsten Gesellschaftsmitglieder.

Entsprechend der herausragenden Bedeutung der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung richten wir unser Augenmerk auf die optimale Entwicklungsbegleitung der Jüngsten in unserem Land. Die Grundlage dafür bilden die wissenschaftlichen Erkenntnisse und globalen Erfordernisse. Mit dem 2020 in Kraft getretenen Kindertagesförderungsgesetz (KiföG M-V) tragen wir diesem Anspruch Rechnung, indem die Aufgaben der frühkindlichen Bildung (§ 3 KiföG M-V) angepasst und um aktuelle Inhalte ergänzt wurden. Im Gesetz heißt es: „Die Kinder sollen in besonderer Weise personale, soziale, kognitive, körperliche und motorische Kompetenzen sowie Kompetenzen im alltagspraktischen Bereich insbesondere in folgenden Bildungs- und Erziehungsbereichen erwerben:

1. Alltagsintegrierte Sprachbildung und Kommunikation,
2. Personale und sozial-emotionale Entwicklung, Werteorientierung und Religiosität, kultursensitive Kompetenzen,
3. Elementares mathematisches Denken, Welterkundung sowie technische und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen,
4. Medien und digitale Bildung,
5. Musik, ästhetische Bildung und bildnerisches Gestalten,
6. Körper, Bewegung, Gesundheit und Prävention,
7. Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (§ 3 Abs. 1 KiföG M-V).

In der vorliegenden Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in M-V wird der eigenständige Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen sowie der Kindertagespflege konkretisiert und inhaltlich beschrieben. Dieser Bildungsauftrag stehtin unmittelbarer Beziehung zu den weiteren Aufgaben der Erziehung und Betreuung. Die Bildungsprozesse werden transparent und bieten Orientierung für Sie als Fachkräfte vor Ort, für die Eltern und Lehrkräfte sowie für alle an der Entwicklungsbegleitung Beteiligten an weiteren Bildungs- und Lernorten, an denen sich Kinder aufhalten und betreut werden.

Gemeinsam schaffen wir somit die Grundlagen für eine frühe, individuelle Förderung aller Kinder durch einen inklusiven Ansatz und ermöglichen allen Menschen die gemeinsame Teilhabe unabhängig von Geschlecht, kultureller Zugehörigkeit, sozioökonomischem Hintergrund oder körperlichen Einschränkungen. Die Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in M-V bildet die Grundlage für die individuellen träger- und einrichtungsspezifischen Konzeptionen unter Berücksichtigung der lokalen und sozialräumlichen Gegebenheiten.

Liebe Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen, liebe Kindertagespflegepersonen,

Sie sind die Beziehungsgestalterinnen und Beziehungsgestalter und stellen sich einer für uns alle wichtigen und anspruchsvollen Aufgabe. Sie gestalten die Beziehungen zwischen unterschiedlichen Menschen, unterschiedlichen Alters, unterschiedlicher Kultur. Das bedeutet, dass Sie sich jeden Tag den Kindern mit Interesse und Empathie zuwenden, genau hinhören und nachfragen, hinschauen und Angebote schaffen. Sie bauen eine tragfähige Beziehung zu den Kindern auf, begleiten und unterstützen sie in ihrer Entwicklung, bestärken und motivieren sie, helfen ihnen Konflikte zu lösen und in einer sozialen Gemeinschaft ihren Platz zu finden. Sie sorgen dafür, dass die Kinder ihrer wichtigsten Beschäftigung - dem Spiel - nachgehen können, weil sie sich so am besten die Welt aneignen können. Sie sind an der Seite der Kinder, wenn sie traurig oder glücklich sind, wenn sie etwas Neues entdecken, Fragen stellen und schaffen Möglichkeiten, dass sie Verantwortung übernehmen und eigenständig und gemeinsam mit ihren Freunden Antworten finden. Dabei stellt die gesamte Zeit bis zum Eintritt des Kindes in die Schule eine wichtige Zeit der Vorbereitung für die künftigen Lebens- und Lernaufgaben dar und nicht nur das letzte Kindergartenjahr.

Bei meinen zahlreichen Besuchen in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen habe ich viele sehr engagierte und interessierte Fachkräfte kennengelernt, die ihren Beruf lieben, den Jüngsten intensive Kindheitserlebnisse ermöglichen und sie mit großer Begeisterung begleiten und fördern.

Ich danke Ihnen, liebe Fachkräfte, für Ihr Engagement und Ihre wertvolle Arbeit, die Sie täglich leisten, und wünsche Ihnen viel Freude und Erfolg bei der Umsetzung unserer Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder hier in Mecklenburg-Vorpommern.

Ihre

Stefanie Drese
Ministerin für Soziales, Integration und Gleichstellung
in Mecklenburg-Vorpommern

Anmerkung: Reflexion und Evaluation sind grundlegende Bestandteile der pädagogischen Arbeit, deshalb befindet sich auch die Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in M-V (wie jede Einrichtungskonzeption) in einem ständigen Prozess der Weiterentwicklung. Der 7. Bildungs- und Erziehungsbereich: „Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung“ wird derzeit erarbeitet, der 3. Bildungs- und Erziehungsbereich: “Elementares mathematisches Denken, Welterkundung sowie technische und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen” wird überarbeitet und das Thema „Qualitätsmanagement/Evaluation“ ist in der Planung.

Das Fundament 1
Bildungs- und Erziehungsbereiche 2
Beobachtung und Dokumentation 3
Übergänge gestalten 4
Förderung von Kindern unter drei Jahren 5
Konzeption zur Arbeit im Hort 6
Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern 7
Qualitätsmanagement/Evaluation 8
Standards für die Arbeit der Fach- und Praxisberatung 9
Konzept für die Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte 10
11
12

Kapitel 1

DAS FUNDAMENT

Kindheit im Wandel – Kindheit heute 1

Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen 17

Leben mit Kindern im Alltag von Institutionen 27

Theoretische und didaktische Rahmenüberlegungen zur frühpädagogischen Bildung – Interaktionsdynamiken in Prozessen frühpädagogischer Entwicklungsförderung 35

Prof. Dr. Hans-Werner Klusemann

Kindheit im Wandel – Kindheit heute

1. Kindheit – was ist das?

„Mit Kindheit bleibt Erziehung", sagte der Psychoanalytiker Siegfried BERNFELD in den 1920er-Jahren. Er meinte damit, dass die Bedingungen, Konzepte, Orientierungen und Reaktionen der Gesellschaft im Erziehungsprozess allgegenwärtig sind, seitdem und solange es Kinder gibt. BERNFELD geht dabei soweit zu sagen, dass nicht die Pädagogik das Erziehungswesen gestaltet, sondern die Politik.

Erziehung in diesem Sinne gab es und wird es geben, daran kam und kommt keine Gesellschaft und kein Kind zu keiner Zeit vorbei. Mittels Erziehung werden jeweilige Werte, Normen, Tugenden und Techniken an Kinder weitergegeben.

Wer aber gibt Erziehung vor und wer oder was bestimmt damit, wer oder was ein Kind ist bzw. was Kindheit ist?

„Von Kindheit …. haben wir keine Begriffe", sagte Friedrich HÖLDERLIN zu seiner Zeit, Ende des 18. Jahrhunderts, die die Zeit der Erfindung der Kindheit genannt wird. Er meinte damit, ganz im Sinne der Kritik der reinen Vernunft von Immanuel KANT, dass wir nur das verstehen, wovon wir Begriffe, Verstehensvoraussetzungen haben. Das bedeutet, dass alle Vorstellungen und Entwürfe von Kindheit (das „liebe", „ungezogene", „glückliche" oder „aktive, selbstbestimmte" Kind) Bilder von Erwachsenen über Kindheiten sind. Meistens beruhen sie auf Erinnerungen an die eigene Kindheit, die auf die heutigen Kinder übertragen werden (vgl. BERG). Aber gerade die Erinnerungen an die eigene Kindheit sind nicht unproblematisch, weil die Betrachtung früherer Welten bzw. Erfahrungen mit den Augen der Gegenwart in der Regel verklärte Konstruktionen sind.

Auch Georg Friedrich Wilhelm HEGEL problematisierte in seinen Reden als Gymnasialleiter Anfang des 19. Jahrhunderts, dass jede Elterngeneration ihre eigene Kindheit zum Maßstab der Bewertung der Kindheit ihrer Kinder macht(e). Die eigene Kindheit wurde, so Hegel, immer als die bessere Kindheit gedeutet und zum Wegweiser für die Erziehung der nachwachsenden Generation ernannt.

Wenn also Kindheit immer das Ergebnis der Ambitionen der Generation der Eltern war, vermittelt über jeweilige gesellschaftliche Entwicklungen, Bedingungen und Strategien der Politik, kann es dann heute oder zukünftig überhaupt so etwas wie kindgerechte Erziehung geben, die sich an den Lebensverhältnissen und den Entwicklungen der jeweiligen Kindergeneration orientiert, heute oder zukünftig?

Beginnen wir voraussetzungslos mit der Frage: Kindheit, was ist das?

Dafür ist, QVORTRUPP folgend, zwischen Kind und Kindheit begrifflich zu unterscheiden.

Biologisch gesehen gelten **Kinder** als junge, kleine Menschen, die körperlich noch nicht reif sind – geschlechtsreif, um genau zu sein. In diesem Sinne ist es nicht zufällig, sondern hängt mit den Bedingungen und dem Verständnis der Pubertät zusammen, dass die Lebensphase von Kindern bis etwa zum 14. Lebensjahr gedeutet wurde bzw. wird (vgl. auch § 7 Absatz 1 Satz 1 SGB VIII). Wann aber die Pubertät eines Kindes beginnt oder beendet ist, ist von Kind zu Kind

verschieden. Das bedeutet zusammengefasst, dass der Begriff „Kind" sich auf einen konkreten Menschen mit biologischen und sozialen Merkmalen, wie z. B. Lebensalter, Wachstums- und Reifemerkmalen, bezieht. Unter „Kindheit" verstehe ich im Anschluss an QVORTRUPP demgegenüber die Phase eines biographischen Verlaufsprozesses. Dieser Prozess dauert biologisch gesehen von der Geburt bis zur Pubertät.

QVORTRUPP schlägt weiter vor, den Begriff **Kindheit** hinsichtlich seiner sozialisationsorientierten und gesellschaftstheoretischen Perspektiven zu unterscheiden, und verlangt letztlich zu unterscheiden zwischen einer psychologischen und einer soziologischen Perspektive. Während er als psychologische Sichtweise die „Transitionsphase" (also die Übergangsphase) im Leben einer Person oder als Perspektive eines Kindes, in die Gesellschaft aufgenommen zu werden, deutet, sieht er als Aufgabe einer „Soziologie der Kindheit", zugleich die Ähnlichkeit mit und den Unterschied der Lebensphase Kindheit zu anderen Gesellschaftsgruppen und Lebensphasen festzustellen.

Das jeweilige Verständnis von Kindheit, oder besser gesagt, das jeweilige Gesellschaftsverständnis von Kindheit, hat Auswirkungen auf die Lebenssituationen von Kindern und umgekehrt. Das bedeutet, dass die Lebenssituationen von Kindern und auch die Definitionen, was ein Kind darf, was ein Kind soll oder was als nicht mehr kindgemäß gilt, zu tun haben mit den gegebenen sozialen und kulturellen Lebensumständen jeweiliger Epochen und mit den milieugeprägten Wertvorstellungen und Erwartungen der erwachsenen Generationen ihren Kindern gegenüber. Anders gesagt: In verschiedenen Epochen sind verschiedene Sichtweisen auf Kinder und Kindheiten erkennbar. Die Betrachtung von Kindern und Kindheiten bedeutet also immer auch, auf ihren gesellschaftlichen und sozialen Wandel Bezug zu nehmen.

Kennzeichnend für die Gegenwartsgesellschaft ist, dass die heutige Kindergeneration auf eine Gesellschaft vorbereitet werden muss, sagen wir für die Zeit in zwanzig Jahren, von der wir heute noch nicht wissen (können), welche Tugenden oder Kompetenzen dann Erwachsene brauchen, um die an sie gerichteten Anforderungen zu erfüllen. Das war historisch nicht immer so. Zugespitzt und in Thesenform will ich versuchen, einen „roten Faden" des Wandels der Kindheit darzustellen und zu beschreiben und darüber hinaus zu analysieren, in welchen Formen und Entwicklungen sich einerseits Kindheit aus soziologischer Sicht, andererseits aber auch das Leben von Kindern insgesamt verändert hat, bis heute.

Beginnen möchte ich mit einer These, die die vermutlich bedeutendste Bedingung des Kindseins und der Kindheit beleuchtet: Die Beziehung der Generation der Erwachsenen Kindern gegenüber.

2. Die Geschichte der Kindheit ist die Geschichte der Gewalt gegenüber Kindern

Erst vor ziemlich genau 30 Jahren (1999) wurde die Aufgabe der Generation der Eltern – die Erziehung ihrer Kinder – im Bürgerlichen Gesetzbuch umbenannt; von ‚elterlicher Gewalt' in ‚elterliche Sorge'. Friedrich NIETZSCHE (1873) geht in seinen „Unzeitgemäßen Betrachtungen" sogar so weit zu sagen, dass Erziehung per se ein Gewaltverhältnis ist, nämlich die Zurichtung der Erwachsenen von morgen an

die Verhältnisse von gestern. Gemeint ist, dass Eltern ihre Kinder nach den Regeln und Maßstäben erziehen, nach denen sie selbst auch schon erzogen wurden.

Die Formen der Gewalt gegen Kinder in der Historie sind vielfältig und sollen hier nicht weiter dargestellt werden. Es bleibt zusammenfassend festzustellen, dass die größte Errungenschaft im Zivilisationsprozess im Umgang mit Kindern Triebdämpfung und Gewaltverzicht waren (ELIAS). An diese Erkenntnis ist anzuknüpfen. Das bedeutet nicht, dass es im Generationenverhältnis keine Gewalt mehr gibt, die Formen haben sich jedoch zivilisiert. Deshalb ist Sensibilität erforderlich, dass Interaktion keine Machtausübung bedeutet.

„Der Mensch ist von Natur aus gut", ist der anthropologische und philosophische Ausgangspunkt der Schriften von ROUSSEAU (1755, 1762), was aber auch bedeutet, dass der Mensch durch Kultur schlecht wird. Also, so der Gedanke der ersten Pädagogen, müssen Kinder vor schädigenden kulturellen oder gesellschaftlichen Einflüssen geschützt und gestützt werden. Sein Gedanke vom Menschen, der von Natur aus gut sei, war philosophisch orientiert und bezogen – wie in seinem „Sozialvertrag" ausgeführt – auf Sittlichkeit, d.h. die Abschaffung der Herrschaft des Menschen über den Menschen.

3. Kindheit im 19. Jahrhundert

Kindheit im 19. Jahrhundert war die Phase des Einübens der Welt der Eltern bzw. der Erwachsenen.

Kinder in Familien des Bürgertums wurden – geschlechtsspezifisch differenziert – auf ihre gesellschaftlichen Aufgaben vorbereitet. Beispielsweise, um ein Kontor oder einen Haushalt mit vielen Bediensteten führen zu können oder um das Erbe der Familie weiterzuführen, war es notwendig, Kinder systematisch auf die Aufgaben der Erwachsenen vorzubereiten. Spezielle pädagogische Materialien, die helfen sollten, dieses Ziel verwirklichen zu können, und die wir auch alle heute noch kennen, sind Erfindungen zur Erziehung aus dieser Zeit: Globus, Puzzle-Spiele, Quartett-Spiele und Kinderliteratur. Im Bürgertum waren auch Puppenhäuser zunächst nicht Spielzeug im heutigen Verständnis, sondern Modelle zur Demonstration sozialer Verkehrsformen und zur Vorbereitung auf künftige Rollen. Spielzeug, Literatur, Lieder, Innenausstattung und Mode waren Kennzeichen und Erziehungsmittel, um den Kindern die Welt der Erwachsenen zugänglich zu machen. Dampfmaschine oder Eisenbahn, Puppenstube, Puzzle oder Matrosenanzug waren nicht nur wohlbekannte Begleiter des Kinderlebens, sondern Kultursymbole, die Wertvorstellungen, Tugenden und Techniken der Erwachsenen an die nachwachsende Generation vermittelten. Vor 150 Jahren galt im Wesentlichen, dass die Generation der Kinder das Wissen und die Werte ihrer Eltern übernahm.

Die Lebensverhältnisse der Arbeiter und Landarbeiter im 19. Jahrhundert erforderten sehr früh die Mitarbeit der Kinder zur Sicherung von Lebensunterhalt und Existenz. Der Besuch der Schule kam oft zu kurz. Kinderarbeit war normal. Während die Kinderarbeit in den Fabriken Mitte des 19. Jahrhunderts durch gesetzliche Regelungen definiert und begrenzt wurde, blieb die Arbeit von Landarbeiterkindern und Kindern von Tagelöhnern ungeregelt und richtete sich nach den Witterungsverhältnissen und der Jahreszeit. Das Generationenverhältnis war, wie auch im Bürgertum, autoritär.

4. Kindheit zu Beginn des 20. Jahrhunderts

Nach dem Ende des Ersten Weltkrieges, in den 20er-Jahren des 20. Jahrhunderts, gab es Entwicklungen und Anstöße, die sich als ein neuer Blick auf Kinder deuten lassen, etwa die Untersuchungen von Kurt LEWIN zum Verhalten von Kindern, das erstmals mit einer versteckten Kamera aufgezeichnet wurde; die Arbeit von Martha MUCHOW zum Wandel und zur Erschließung des Lebensraumes des Großstadtkindes oder die Entwicklung der Kinderfreundebewegung („Reichsarbeitsgemeinschaft der Kinderfreunde Deutschlands") innerhalb der sozialdemokratischen Bewegung. Demokratische Gemeinschaftserziehung, Erziehung zu Solidarität und Frieden sowie die Befähigung zur Selbstverwaltung und Selbstorganisation, um zur Gestaltung und Veränderung der Gesellschaft beizutragen, waren die Ziele proletarischer Erwachsenen- und Kinderorganisationen.

Obwohl die „erste Enteignung der Kinder" Kennzeichen der Stadtkinder der 20er-Jahre wurde – gemeint ist der Verlust der Straße als Ort des Spiels – kann die pädagogische Hinwendung und die Berücksichtigung der Interessen von Kindern doch als Qualität genau dieser Zeit nicht übersehen werden. So wurden beispielsweise erste Spielplätze für Kinder eingerichtet und in Berlin luden die entstandenen Schrebergärten schichtübergreifend Kinder zu Freizeitvergnügungen und Gesundheitsvorsorge durch Leibesübungen ein. Gerade die in den 20er Jahren beginnende kostenlose Gesundheitsfürsorge war ein wichtiges staatliches Anliegen, um die hohe Kindersterblichkeit in Arbeiterfamilien zu senken. Auch Arbeitsschutzvorschriften für Kinder und gesetzlicher Kinderschutz waren Ausdruck der neuen pädagogischen Sicht auf Kinder.

In den 30er-Jahren des 20. Jahrhunderts, insbesondere nach der sogenannten Machtergreifung der Nationalsozialisten, wurden die Säuglingspflege und die Gesundheitsfürsorge weiter ausgebaut; statt individueller Entwicklung und Förderung des Einzelnen geht es jetzt aber um Anpassung an und Unterordnung unter die als Gemeinwille vorgegebenen Interessen der von den Nazis in Dienst genommenen Organisationen des Staates. 1936 wurde die Hitlerjugend zur einzigen legitimen Jugendorganisation erklärt. An die Stelle der überlieferten Werte wurde die Verpflichtung auf ‚Führer, Volk und Vaterland' gesetzt. Kinder und Jugendliche wuchsen auf unter dem Motto: „Du bist nichts, dein Volk ist alles!"

Ziele der Kindererziehung im Nationalsozialismus waren die Vermittlung des Führerprinzips, des Prinzips von Befehl und Gehorsam und der Vorstellung, Angehöriger der Herrenrasse zu sein. Kinder und Jugendliche, so die Vorstellung, sollten „flink wie Windhunde, zäh wie Leder und hart wie Kruppstahl" sein. Erziehung in diesem Sinne diente der Vorbereitung des Krieges, der Akzeptanz von Gewalt, der Unterdrückung Andersdenkender, der Beherrschung der Völker und der Herrschaft über die Welt. – Wir wissen um den Ausgang!

5. Lebenssituationen der Kinder in der Nachkriegszeit des Zweiten Weltkrieges

Ich komme nun zur Nachkriegszeit des Zweiten Weltkrieges; die Zeit ab den 1950er-Jahren des 20. Jahrhunderts.

Die Nachkriegszeit, bis weit in die 50er-Jahre, ist gekennzeichnet durch die Zerstörung vieler Lebensräume und -welten und den gleichzeitigen Drang nach Neubeginn sowie der Schaffung neuer Beziehungen der Menschen untereinander. Es ist die Zeit der Neuorientierung auf allen Gebieten, oft mit der Erinnerung an und der Besinnung auf Vergangenes, in der Regel aus der Erinnerung heraus auf Bewährtes. Es ist die Zeit des Wiederaufbaus der Städte, die Zeit für die Umbewertung des bisherigen Lebens. Für fast alle Menschen ist es eine Zeit vieler Entbehrungen und Enttäuschungen, aber auch eine Zeit für neue Hoffnungen und Sehnsüchte. Die Sorge um eine neue Heimat stellte sich für viele Geflüchtete und vertriebene Familien. Es gibt Hoffnung auf die Rückkehr vieler vermisster Personen, hauptsächlich vermisster Väter und Männer. Es gibt die Wahrheit über die Gräueltaten der Nazidiktatur. Auch in dieser Zeit gibt es Kinder, die sich ihre Lebensräume erschlossen und lernten, mit dieser Zeit und in dieser Zeit zu leben. Das Leben von Kindern spielte sich hauptsächlich auf den Straßen ab. Die Kindheit war geprägt von den Ansichten riesiger Trümmerfelder, Aufbau- und Aufräumungsarbeiten, dem täglichen Kampf um das Essen, die Sehnsüchte nach einem neuen, besseren Leben.

„Was spielen Kinder, die den Krieg so intensiv erlebt haben, im Frieden?“, fragten nicht nur besorgte Pädagogen. Viele Kinder spielten nicht Frieden, sondern immer wieder Krieg – als wäre die tödliche Gewalt die einzige Erfahrung aus dem Erwachsenenleben, die sie als nachahmenswert empfanden. Die Szene, dass Kinder vor zerbombten Häusern Totschießen spielen, ist oft von Fotografen festgehalten worden. Vielleicht waren diese Spiele der frühen Nachkriegsjahre aber auch eine kindliche Form der Bewältigung erlebten Grauens: nun war ja alles nur Spiel.“ (siehe z. B. WEBER-KELLERMANN, S. 253)

Unter diesen Umständen lernten die Kinder und Jugendlichen ein hohes Maß an Selbstständigkeit. Oft war es notwendig, die fehlende Rolle des Vaters zu übernehmen oder der Familie das Überleben zu sichern.

6. Deutsch-deutsche Kindheiten

1961, mit dem Bau der Mauer, wurde die seit 1949 vollzogene Zweiteilung deutscher Kindheiten quasi zementiert. Innenpolitisch gingen beide deutsche Staaten daran, Schule und Hochschule im Sinne ihrer eigenen weltanschaulichen Orientierung umzugestalten; während man in der Bundesrepublik Deutschland über die Gründung und Verbreitung von Gesamtschulen versuchte, Benachteiligungen von Kindern aus Arbeiterfamilien sowie von Mädchen und Jungen aus ländlichen Regionen abzubauen, erfolgte dies in der DDR unter dem Schlagwort „sozialistische Entwicklung des Schulwesens“ mittels Umstrukturierung in ein polytechnisch ausgerichtetes Einheitsschulsystem unter zentraler Leitung des Ministeriums für Volksbildung, welche etwa 1965 abgeschlossen war und bis 1989 Bestand hatte.

Kindheit nicht mehr primär biologisch zu deuten, sondern als eigenständige soziale Lebensphase zu verstehen, weil es neben biologischen Reifeprozessen in der Pubertät einen seelischen Reifeprozess gibt, ist eine Sichtweise erst des 20. Jahrhunderts. Sie wurde angestoßen von Karl MANNHEIM, der die Abweichung der nachwachsenden Generation von den Pfaden der Vorfahren als Motor für gesellschaftliche Entwicklung sieht, sowie von Charlotte BÜHLER und von Eduard SPRANGER, die mit dem Gedanken eines „jugendtypischen Seelenlebens" den Gedanken einer eigenständigen Jugendidentität entwickelten. Erik H. ERIKSON hat das Konzept der jugendtypischen Identität dann weiterentwickelt. Ein Verdienst der ethnographischen Sichtweise seit den 1980er-Jahren ist es, Kinder aus ihrer Perspektive zu verstehen; Kinder quasi mit ihren eigenen Augen zu betrachten.

Um sich mit dem Thema Kindheit in der Gegenwartsgesellschaft näher zu beschäftigen, muss also der Frage nachgegangen werden: Was ist **heute** eigentlich Kindheit und was sind gegebenenfalls Markierungen der Abgrenzung gegenüber der Lebensphase Jugend?

Die gesetzlichen Definitionen – wer noch nicht 14 Jahre alt ist, gilt als Kind (z. B. § 7 Absatz 1 SGB VIII, § 1 Absatz 1 Nummer 1 Jugendschutzgesetz) – dienen der Anwendbarkeit der rechtlichen Regelungen, wollen und können aber keine sozialen Entwicklungen abbilden. Eine statische Altersbegrenzung der Kindheit kann es nicht geben. Denn sie wird weder den individuellen sozialen Entwicklungen, noch den Sichtweisen von Eltern und Kindern gerecht. Dass dennoch die rechtlichen statischen Definitionen in ihrer Anwendung dem einzelnen Kind im Hinblick auf seine individuelle Entwicklung nicht gerecht werden müssen, ist etwas, was im gesellschaftlichen Miteinander auch künftig bewertet und ausgehandelt werden muss.

Wissenschaftlicher Bezugspunkt der Kindheits- und Jugendforschung bis in die 60er-Jahre hinein war die Psychologie, insbesondere die Entwicklungspsychologie. Grundgedanke der entwicklungspsychologischen Theorien des Kindes- und Jugendalters war, dass es quasi einen biologischen natürlichen Bauplan gäbe, wie sich Menschen in Phasen und Stufen zur Reife entwickeln. (vgl. insbes. OERTER und MONTADA sowie PIAGET).

Eine entscheidende Weiterführung erfuhr das Konzept des normengerechten Wachstums erst durch den Soziologen Samuel EISENSTADT, ebenfalls in den 60er-Jahren. Der Übergang von der Lebensphase Kindheit zur Jugend und dann zur Phase des Erwachsenenstatus wurde nach Eisenstadt als Prozess des Übergangs von Lebensaltersstufen interpretiert, wobei, bezogen auf diese Lebensaltersstufen, jeweils Erwartungen seitens der Gesellschaft an das Individuum gerichtet werden, was in einer jeweiligen Altersrolle für Wertorientierungen handlungsbestimmend ist bzw. sein soll.

Diese strikt an Lebensalter orientierte Normierung von Wert- und Handlungsmustern gilt entsprechend für die sozialpädagogische Theorie und Praxis seit den 70er Jahren nicht mehr. Seither wird Kompetenz in sozialen Prozessen an die Stelle der Altersorientierung zur Kennzeichnung der Jugendphase gesetzt. Seit den 80er-Jahren gilt diese Orientierung auch für biographische Differenzierungsprozesse bei Kindern: Auch Kinder wollen sich in Prozessen sozialer Einstufung nicht mehr am Alter, sondern an Kompetenz messen lassen.

7. Prozesse und Formen des Wandels im Generationenverhältnis

„Vom Befehlen und Gehorchen“ zum „Verhandeln“ nennt der Erziehungswissenschaftler Peter BÜCHNER den Erziehungsmodus im Generationenverhältnis von den 1950er- bis Ende der 1960er-Jahre und ihren Wandel in den 1970er-Jahren.

In den 70er-Jahren erwarten Eltern von ihren Kindern bestimmte Verhaltensweisen jetzt weniger aufgrund von Anordnung und Strafandrohung, sondern eher im Anschluss an begründete Empfehlungen; Kinder forderten diese Begründungen auch ein, konnten sich gegenüber Erwachsenen mehr erlauben als früher und erwarteten ihrerseits, mit ihren Sichtweisen und Problemen von Erwachsenen ernst genommen und als selbstständig akzeptiert zu werden. In Verhandlungsprozessen zwischen Erwachsenen und Kindern wird nicht mehr angeordnet; erfolgreiche Verhandlungsführung, auch auf Seiten der Kinder, bedurfte eines neuen Akzeptanzmusters: das der gleichberechtigten Anerkennung der Verhandlungspartnerschaft der Eltern und ihrer Kinder.

Kennzeichnend für das Generationenverhältnis seit den 80er-Jahren ist das gewandelte Autoritätsverhältnis in der Familie. Die Kinder und Jugendlichen haben gelernt und sind auch von den Eltern/Lehrern dazu angehalten worden, sich auseinanderzusetzten, Begründungen zu geben und einzufordern; auch begründete Ansprüche anzumelden. Viele Entscheidungen, die Kinder und Jugendliche betreffen, werden in der Familie „ausgehandelt“ oder selbst in die Hände der Kinder gelegt.

Auffällig ist, dass sich diese Entwicklung zu Selbstständigkeit und Eigenständigkeit bis in die Gegenwart zunehmend verstärkt hat, dabei aber milieu- und regionsspezifische Unterschiede zu erkennen sind.

Betrachtet man nun die kinder- und jugendtheoretische Diskussion der 1990er-Jahre, so fällt eine weitere Entwicklung auf. Die Phase der Kindheit wird neu in den Blick genommen. Neu und das Besondere daran ist die Perspektive der Betrachtung: Kinder werden nicht mehr nur als abhängige Familienangehörige bzw. Kindheit nicht mehr als Phase des Übergangs mit Defizitcharakter thematisiert; Kindheit wird als Bezugspunkt einer eigenständigen Lebensführung aufgegriffen, an deren räumlichen und zeitlichen Strukturen die Modernisierung des Alltags untersucht und nach den Konsequenzen für individuelles Handeln von Kindern gefragt wird. (vgl. u. a. ZEIHER/ZEIHER, NAUCK/BERTRAM, MARKEFKA/NAUCK).

Was aber wird nun in den 90er-Jahren und unter den Bedingungen des vielfach beschriebenen Wandels des sozialen Lebens unter Kindheit verstanden, von der Neil POSTMAN sogar sagt, dass sie, mit Blick auf die Bedeutung des Fernsehens, das keine für Kinder wichtige Geheimnisse mehr ermögliche, dabei sei, zu verschwinden. Wenn also von vielen Autoren von einer Auflösung der Jugendphase gesprochen wird oder gar vom Verschwinden der Kindheit, worüber soll dann geredet werden mit Blick auf die Lebenslage von Kindern?

Folgt man der Definition von Kindheit, die QVORTRUP für das Verständnis einer Soziologie der Kindheit vorgelegt hat, so ist nach sozialen Konstruktionsprinzipien zu suchen, die diese Kohorte kennzeichnen. Wenn QVORTRUP darin gefolgt werden kann, dass Individualisierung und Individuation die wichtigsten Ausdrucksformen moderner Kindheit sind, dann wird es darum gehen, diese Formen der Modernisierung des sozialen Lebens, die für alle – nicht nur für Kinder – gelten, in Bezug

auf die soziale Lage dieser Gruppe zu thematisieren. Kindheit ist in diesem Sinn die soziale Konstruktion einer gesellschaftlichen Definition. Daneben ist Kindheit im Sinne einer biographischen Verlaufsform immer auch konkrete, empirische Kindheit. Wenn Kindheit in der Gegenwartsgesellschaft ein soziales Konstrukt ist, mit Herausforderungen zu biographisch individuellen und besonderen Beziehungen und Lebensweisen, auf die Kinder aktiv und selbstbestimmt Einfluss nehmen, dann ist die empirische Lebenslage von Kindern vor dem Hintergrund der ökonomischen und sozialen Lebensumstände jeweiliger Epochen und den milieugeprägten Wertvorstellungen und Erwartungen der Generation der Erwachsenen ihren Kindern gegenüber zu verstehen.

8. Prozesse des sozialen Wandels als Modernisierungsdruck

Stichworte dieser von Ulrich BECK als Modernisierung beschriebenen Prozesse des Wandels, denen wir uns alle – also auch Kinder – nicht entziehen können, sind Individualisierung, Entsolidarisierung, Erlebnishunger, Konsumorientierung und Belastungsdruck auch der pädagogischen Fachkräfte. Insbesondere durch informelles Lernen außerhalb des formalen Bildungswesens, in alltäglichen Lebenssituationen, lernen Kinder Autonomiestreben und proben zum Teil im Kindergartenalter Ausdrucksformen von Unabhängigkeit, Eigenständigkeit und Coolness. Schon in den ersten Schuljahren treten diese Kinder als groß, stark und kompetent auf, und als ob sie auch ohne die Anleitung Erwachsener zurechtkommen und Erziehung nicht mehr nötig haben.

Ganz abgesehen vom Realitätsgrad kindlicher Wahrnehmung und unabhängig davon, wie man weltanschaulich zu diesen Prozessen des Wandels steht, haben sie für Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen eine unmittelbare Konsequenz: Unsere eigenen Kindheitserfahrungen und zunehmend auch klassische Erziehungsvorstellungen reichen nicht mehr aus, um Kinder auf die Zukunft vorzubereiten. Auch Maßstäbe und Grundsätze früherer Generationen sind nicht mehr in jedem Fall geeignet, auf die Welt von morgen vorzubereiten.

Dieser Wandel betrifft auch und in besonderer Weise Ostdeutschland, wo die von BECK beschriebenen Individualisierungstendenzen in den westlichen Industriegesellschaften seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges nach der Friedlichen Revolution gewissermaßen in einem 15-jährigen Zeitraffer durchlaufen wurden. Merkmale dieser Entwicklungen sind zunächst Prozesse zunehmender Konkurrenz und verlorener Sicherheiten gewesen, die ausweislich empirischer Untersuchungen von pädagogischen Fachkräften inzwischen aber auch überwunden wurden. Pädagogische Qualität drückt sich heute in einer Zugewandtheit und in Respekt gegenüber den Kindern aus. Die Freude am Beruf und die tägliche Arbeit mit den Kindern ist Kennzeichen dieser neugewonnenen beruflichen Identität der pädagogischen Fachkräfte.

Aus der empirischen Kindheitsforschung wissen wir, das soziale Stresssituationen nicht nur erhebliche soziale Folgen haben können, sondern sich sogar auf die Biologie auszuwirken scheinen: So tritt die geschlechtliche Reife bei Kohorten solcher Kinder signifikant früher ein, die unter sozialem Stress leiden, als bei solchen ohne Stress (ZINNECKER).

Was bedeutet das für Arbeit und die Ausbildung in der Frühpädagogik?

Historisch gewachsene Sozialformen sind zunehmend weniger geeignet, soziale Sicherheiten zu garantieren oder Risiken zu minimieren. Das gilt für Elternhäuser genauso wie für Kitas oder für Schulen. Mit anderen Worten: Die Generation der Eltern, ihre Erfahrungen und Weltsichten bieten der heutigen Kindergeneration zunehmend weniger Sicherheiten und Verlässlichkeit, ihre Zukunft vorausschauend planen zu können. Zunehmend sichtbar wird das Dilemma, Kinder auf eine Welt von morgen vorbereiten zu wollen, ohne zu wissen, welche Erwartungen und Anforderungen dann zu erfüllen sind.

Gerade diese Risikoperspektive in der Deutung des sozialen Wandels wird wahrgenommen als ein quasi Ausgeliefertsein an die den Menschen scheinbar unveränderbar gegenüberstehenden Verhältnisse.

In der Resilienzforschung (WUSTMANN) werden in jüngerer Zeit Anstöße gegeben, um die risiko- bzw. defizitorientierte Sichtweise zu überwinden. Dieses ist die wichtigste Herausforderung in Erziehungsprozessen und die primäre Aufgabe von Erziehung und Bildung. Es geht darum, Kinder stark zu machen, ihnen ein positives Selbstbewusstsein, ein hohes Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen und Problemlösungskompetenz zu vermitteln, um sie widerstandsfähig gegenüber gesellschaftlichen, sozialen, aber auch gegenüber gesundheitlichen und psychischen Entwicklungsrisiken zu machen. Das bedeutet nicht, dass die pädagogische Fachkraft auf Defizite, Entwicklungsrisiken und -gefährdungen nicht mehr achtet. Vielmehr handelt es sich um eine Perspektive, die nicht defizitorientiert ist, sondern den Blick auf die Stärken und Ressourcen des Kindes legt und damit auf die Bewältigung von Krisensituationen. Dazu gehören ein wertschätzendes Erziehungsklima, sichere, d. h. belastbare, Bindungen zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind, ein zuversichtliches Lebenskonzept sowie Zuwendungsformen, die emotionale Lernbegeisterung entfachen.

Von besonderer Bedeutung ist, dass diese genannten Erziehungs- und Sozialformen Kindern gegenüber zwingend sind, weil sie zur Vorbereitung der Kinder auf die Verhältnisse „von Morgen“ gewissermaßen „alternativlos“ sind. Dieser Gedanke und pädagogische Deutungen von einem „neuen Bild vom Kind“ lassen sich komparativ verbinden.

9. Kindheit in der Gegenwart

Schaut man auf die Zeit nach der Jahrtausendwende, so sind zwei Perspektiven und Entwicklungen besonders hervorzuheben:

- Erstens ist zu berücksichtigen, dass die Entwicklung der digitalen Medien das Leben der Kinder und damit auch die Kindheit verändert hat und
- zweitens die Kompetenzentwicklung und die Perspektive der zunehmenden Selbstbestimmung der Kinder partizipative Orientierungen angestoßen haben.

9.1 Medienkindheit

Mit der Weiterentwicklung des Fernsehens, der abrufbaren Filme bei den Sendeanstalten und in den Mediatheken, des Internets, Youtube, Netflix oder Podcasts und anderen sind Entwicklungen eingeleitet worden, bei denen die Nutzenden nicht mehr nur passiv konsumieren. Wie HUGGER und andere reflektieren, ist mit der Digitalisierung der Spielwelten nicht nur eine Vielfalt neuer Medien zugänglich, insbesondere durch die Portabilität der Medien sei die Nutzung gewissermaßen ortsunabhängig geworden.

Schon die ersten Computer für die private Anwendung, wie der Atari oder der C 64 von Commodore, ließen eine Entwicklung der medialen Welt erkennen, in der Kinder Medienangebote nicht mehr nur konsumieren wie beim Fernsehen, sondern in der Bedienung der Geräte selbst die Steuerung in der Nutzung übernahmen. Besonders deutlich wird dies etwa bei der Playstation 4 oder 5, oder der Wii von Nintendo. Wie die KIM-Studien (Kinder, Internet, Medien) des Medienpädagogischen Forschungsverbundes seit 2014 jährlich zeigen, nimmt die Nutzung von Speichermedien durch Kinder jährlich zu. 2014 besaßen 25 Prozent der Kinder einen Kassettenrekorder und 50 Prozent der Kinder im Alter von 6 – 13 Jahren einen CD- oder einen DVD-Spieler. Schon hier zeigte sich, dass Kinder die Avantgarde der Techniknutzung sind. 2018 haben bereits 98 Prozent aller Kinder die Möglichkeit, zuhause das Internet zu nutzen. Bei den 6- bis 7-Jährigen nehmen gut ein Drittel und bei den 12- bis13-Jährigen 94 Prozent der Kinder online-Dienste in Anspruch (siehe auch: DJI – Surveys „Aufwachsen in Deutschland: Alterswelten, 2012 – 2019).

Schärfer noch als Neil POSTMAN das Fernsehen kritisierte, prognostiziert Manfred SPITZER Kindern durch den Internetkonsum die digitale Demenz. Neu sind solche kulturkritischen Einlassungen nicht. Schon 2013 nennt Alexander EISEN den Internet- und Handytrend „Auswüchse der Generation Flatrate“ und überträgt die Art der Nutzung digitaler Medien so, wie einige Jugendforscher ehedem den exzessiven Alkoholkonsum Jugendlicher titulierten (ROHLFS). Dieser zur Schau getragene Kulturpessimismus schafft vielleicht Aufmerksamkeit, er vermittelt aber keine Idee, pädagogisch damit umzugehen. Bei aller nicht zu übersehenden Faszination der Kinder für die digitalen Medien muss eben auch konstatiert werden, dass Kinder, wenn sie in der Gegenwartsgesellschaft gefragt werden, womit sie am liebsten spielen, antworten: „mit Freunden“ (DJI). Soziale Kontakte und Face-to-face-Beziehungen in Interaktionen sind für Kinder jedenfalls im Alter von 0 bis 10 Jahren immer noch höherwertiger als digitale Technik.

9.2 Partizipative Orientierungen in modernen Kindheiten

Wenn es richtig ist, dass auch schon Kinder dem Modernisierungsdruck der Gesellschaft unterliegen, selbstständig zu werden oder zu sein, sich auf sich selbst verlassen zu können und zu müssen, dann müssen sie das lernen, und es muss Kindern Rahmen und Raum gegeben werden, sich auszuprobieren und zu lernen, was es bedeutet und wie das geht, selbstständig zu sein und sich auf sich selbst verlassen zu können.

Schon Erik H. ERIKSON hatte Ende der 70er-Jahre den Gedanken eines psychosozialen Moratoriums vorgestellt und vorgeschlagen, d. h. Jugendlichen einen sozialen Rahmen zur Verfügung zu stellen, um sich ohne pädagogische Kontrolle ausprobieren zu können; eine eigene persönliche und soziale Identität zu entwickeln. Mit Rahmen geben meine ich genau das: Selbstverwirklichungsaktivitäten

in partizipativen Kontexten zu entwickeln, zu praktizieren und zu überprüfen. Wie in partnerschaftlicher Erziehung zwischen Eltern und Kindern ausgehandelt und mitbestimmt wird – immer bemessen am Wohlergehen des Kindes – können und müssen auch in frühpädagogischer Erziehung Partizipation und Mitbestimmung eines Kindes an allen Aktivitäten, Planungen und Reflektionen unverzichtbares Instrument der Förderung der Selbstständigkeit eines Kindes sein.

Selbstständig zu sein oder zu werden, bedeutet nicht, in Erziehungs- oder Beziehungssituationen alleine zu sein (z. B. in der Kita alleine zu spielen). So wie ERIKSON die Entwicklung der Identität von Kindern in der Auseinandersetzung mit anderen beschreibt, so sind Selbstbewusstsein und Selbstständigkeit eben auch nur im mit-, unter- oder auch gegeneinander zu entwickeln und zu gestalten. Auch Lerninteraktionen zwischen Kindern dienen der Identitätsgenese dieser Kinder. Lerninteraktionen auch in der Kita sind also nicht (nur) Interaktionen der pädagogischen Fachkraft mit einem Kind. Das heißt: Bei Lerninteraktionen in der Kita, in denen es speziell um emotional fundiertes Lernen geht, ist die Fachkraft gerade auch Moderator zur Förderung von Sicherheit Selbstbewusstsein und Selbstständigkeit eines oder mehrerer Kinder.

Soll der partnerschaftliche Umgang mit und zwischen Kindern keine Leerformel sein, müssen in der Kita Beteiligungs- und Gestaltungsmöglichkeiten für Kinder erschlossen und praktiziert werden. Partizipation von Kindern darf keine Beteiligung dem Scheine nach sein, etwa nach dem Muster: Kinder dürfen auch mal was sagen. Es geht vielmehr darum, Kindern „das Kommando zu geben"; jedenfalls soweit und solange es sie nicht überfordert. In diesem Sinne fordert schon der 11. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (BT-Drs. 14/8181, Nummer B.VIII 2.4.7) eine „Teilhabe am Geschehen, der Planung und Steuerung in ihren Einrichtungen". So können auch Kinder im Kindergartenalter über ihr Tages- und Wochenprogramm, Ausgestaltung oder Dekoration der Räume mitbestimmen, selbst (oder mit-)entscheiden, und es kann im Morgenkreis oder zum Ausstieg gemeinsam besprochen werden, was man möchte, was gut oder nicht gut war und wie es weitergehen soll. Einrichtungsübergreifend können Kinderforen sowie Kinderversammlungen oder auch Kinderkonferenzen durchgeführt werden, an denen Kinder Mitbestimmung und Partizipation leben und lernen können. Die erzieherische Anregung, Auswertung und Reflexion dieser Arbeit bleibt der Fachkraft unbenommen und vorbehalten, aber es muss Schluss sein damit, dass die Organisation eines ungestörten Betriebsablaufes, das Programm und die Zeitstruktur der Arbeit in der Praxis als quasi didaktischer Rahmen die Arbeit dominieren. Wohlergehen und die Entwicklung von Selbstbewusstsein und Selbstständigkeit der Kinder sind das Ziel. Wenn Mitbestimmung und Partizipation von Kindern das Mittel ist, Kinder auf dem Weg zur Entwicklung von Resilienz, Selbstbewusstsein und Selbstständigkeit von Kindern zu begleiten.

Hervorzuheben ist, dass die Gedanken zur Notwendigkeit von Partizipation – im Sinne von Beteiligung und Mitbestimmung – Chancen, Übungsformen und Mittel im Hinblick auf die Bewältigung von Herausforderungen sind, die der soziale und gesellschaftliche Wandel Menschen und auch Kindern als neue Herausforderung setzt. Die ernsthafte Beteiligung von Kindern an Aktivitäten, die sie selbst betreffen, ist gewissermaßen das Lackmuspapier für die Chancen ihrer Entwicklung im Hinblick auf Selbstständigkeit, Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen und Resilienz.

Die erste rechtliche Rahmung von Partizipation von Kindern sind die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen und die Ratifizierung dieser Rechtsgrundlage durch die Bundesrepublik Deutschland 1992 bzw. 2010. In insgesamt 54 Artikeln,

von denen 41 im engeren Sinne Grundrechtsthemen gewidmet sind, werden weltweit Standards zum Kinderschutz, zum Wert der Kinder und zu ihrem Wohlbefinden formuliert. Neben dem Thema des Überlebens geht es um das Verbot der Diskriminierung, die Sicherung der Interessen der Kinder auch in inklusiven Kontexten sowie um deren Beteiligung dabei. Jedes Kind hat ein Recht auf Freizeit, auf kindgerechte Information in den Medien, Anspruch auf rechtliches Gehör und das Recht, zu wissen, wer seine Eltern sind.

Mit der vorbehaltlosen Unterzeichnung 2010 hat sich die Bundesrepublik Deutschland verpflichtet, die Regelungen der UN-Kinderrechtskonvention in nationales Recht zu übernehmen. Kinder (oder ihre gesetzlichen Vertreter) können sich nicht unmittelbar auf die UN-Kinderrechtskonvention berufen, weil diese keine individuellen Rechte vermittelt. Deshalb ist es erforderlich, das Kindeswohlprinzip und das Beteiligungsrecht des Kindes ausdrücklich im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland zu verankern. Die derzeitige Koalitionsregierung hat sich in ihrem Koalitionsvertrag darauf verständigt, dies bis zum Ende der Legislaturperiode, also bis 2021, zu tun.

Folgende Rechte sind, wie ein Rechtsgutachten für UNICEF, Deutsches Kinderhilfswerk, Deutscher Kinderschutzbund und Deutsche Liga für das Kind feststellt, dabei explizit aufzunehmen:

- „Der Vorrang des Kindeswohls bei allen das Kind betreffenden Entscheidungen,
- das Recht des Kindes auf Anerkennung als eigenständige Persönlichkeit,
- das Recht des Kindes auf körperliche und geistige Entwicklung, inklusive kindgerechter Lebensbedingungen,
- das Recht des Kindes auf Achtung, Schutz und Förderung seiner Rechte,
- das Recht des Kindes auf Beteiligung, insbesondere die Berücksichtigung seiner Meinung entsprechend Alter und Reifegrad".

(Das Aktionsbündnis Kinderrechte)

Als Kindheitsphase gilt ihnen dabei das Altersspektrum von 0 bis 18 Jahren.

Ein letzter Gedanke, der vom Deutschen Kinderhilfswerk 2018 in die Diskussion gebracht wurde, ist der der „kindgerechten Justiz". So würden, schreibt das Deutsche Kinderhilfswerk, in familiengerichtlichen Verfahren zur Sicherung des Kindeswohls 60 Prozent der Kinder gar nicht angehört. Jüngeren Kindern, so die Kritik, würde oftmals unterstellt, sie seien nicht fähig, sich eine eigene Meinung zu bilden, um wichtige Entscheidungen im Hinblick auf ihre Zukunft selbst zu treffen.

Dieser Vorwurf bzw. diese Forderung ist in der Sozialen Arbeit hoch umstritten. So ist strittig, ob es immer zum Wohlergehen des Kindes beiträgt, vor Gericht eine Aussage machen zu sollen. Vielfach sieht man es als ausreichend und in Bezug auf die Stressvermeidung und für das Wohlergehen der Kinder als vorteilhafter an, dass Kinder durch geeignete Professionen befragt und die daraus gewonnenen Eindrücke oder Erkenntnisse gutachterlich an das Familiengericht weitergeben werden. In der Sache selbst geht es in beiden Argumentationslinien um die Beteiligung von Kindern; der Streit ist der Dissens um den richtigen Weg.

Summa summarum erfüllt sich damit in diesem Sinne dann doch noch die Vision oder Hoffnung der Schwedin Ellen KEY auf ein Jahrhundert des Kindes; nur 100 Jahre später, als es ihr vorschwebte.

Literatur:

Abels, Heinz (1993): Jugend vor der Moderne. Soziologische und psychologische Theorien des 20. Jahrhunderts, Opladen.

Ariès, Philippe (1990): Geschichte der Kindheit, 9. Aufl, München.

Aktionsbündnis Kinderrechte: *https://kinderrechte-ins-grundgesetz.de*, 27.10.2019.

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M.

Berg, Christa (Hrsg.) (1991): Kinderwelten, Frankfurt/M.

Bernfeld, Siegfried (1990): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, 6. Aufl., Frankfurt/M.

du Bois-Reymond, Manuela/Büchner, Peter/Krüger, Heinz-Hermann (1994): Modernisierungstendenzen im heutigen Kinderleben: Ergebnisse und Ausblick, in: Dies. u. a.: Kinderleben, Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich, Opladen.

Büchner, Peter (1991): Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln. Entwicklungstendenzen von Verhaltensstandards und Umgangsformen seit 1945, in: Preuss - Lausitz, U. u. a.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder, zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. 3. Aufl., Weinheim/Basel.

Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (2002): Elfter Jugendbericht, Bericht über die Situation der Kinder und Jugendlichen, Rubrik: Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen: Teilhabe am Geschehen der Planung und Steuerung in den Einrichtungen, Berlin.

Bühler, Charlotte (1921/1967): Das Seelenleben des Jugendlichen, Stuttgart, 6. Auflage.

Campe, Johann Heinrich (1979): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens: Von einer Gesellschaft praktischer Erzieher, Vaduz.

Campe, Johann Heinrich (1967): Theophron oder der erfahrene Ratgeber für die unerfahrene Jugend. Neuherausgabe, Braunschweig.

Deutsches Kinderhilfswerk: Schriftenreihe 5, kindgerechte Justiz – *www.dkhw.de*; 27.10.2019

Deutsches Jugendinstitut (2012-2019): DJI-Surveys „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten", München.

Eisenstadt, Samuel (1966): Von Generation zu Generation. Altersgruppen und Sozialstruktur, München.

Eisen, Alexander (2013): Neue Medien: Fluch oder Segen der Generation Flatrate, Examensarbeit.

Elias, Norbert (1991): Über den Prozess der Zivilisation: soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. 16. Aufl., Frankfurt/M.

Elschenbroich, Donata (1977): Kinder werden nicht geboren, Studien zur Entstehung der Kindheit, Frankfurt/M.

Erikson, Erik H. (1974): Identität und Lebenszyklus, 2. Aufl., Frankfurt/M.

Hegel, Georg Friedrich (1968): Gymnasialrede am 14.09.1810. In: Studienausgabe. Band I: Gymnasialreden, Aufsätze, Rezensionen, Frankfurt/Main.

Hölderlin, Friedrich (2002): Hyperion oder der Eremit in Griechenland, Stuttgart.

Hugger, Kai u. a. (2013): Kids Mobile Gaming – Mobiles Spielen bei Kindern im Alter von 6 bis 13 Jahren, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Heft 2, S. 205 – 222.

Kant, Immanuel (1956): Kritik der reinen Vernunft, Hamburg.

Key, Ellen (1911): Das Jahrhundert des Kindes, Berlin.

KIM-Studien (2018): *https://www.mpfs.de*

Klusemann, Hans-Werner/Theil, Evelyn (1998): Textblätter zur Ausstellung: Vom Teddybär zum Tamagotchi, Neubrandenburg.

Lewin, Kurt (1936/1969): Die Grundzüge einer topologischen Psychologie, Bern.

Mannheim, Karl (1964): Das Problem der Generationen, in: ders.: Wissenssoziologie, Neuwied/Berlin, S. 509 – 565.

Markefka, Manfred/Nauck, Bernhard (Hrsg.) (1993): Handbuch der Kindheitsforschung, Neuwied/Kriftel/Berlin, 1993.

deMause, Lloyd (2000): Hört ihr die Kinder weinen: Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. 10. Auflage, Frankfurt/M.

Montada, Leo (1989): Systematik der angewandten Entwicklungspsychologie: Probleme der Praxis, Beiträge der Forschung. In: Oerter, R./Montada L.: Entwicklungspsychologie. 3. Aufl., Weinheim/Basel.

Muchow, Martha; Muchow, Hans Heinrich (Hrsg.) (1998): Der Lebensraum des Großstadtkindes, Weinheim.

Nauck, Bernhard/Bertram, Hans (Hrsg.) (1995): Kinder in Deutschland. Lebensverhältnisse von Kindern im Regionalvergleich, Opladen.

Nietzsche, Friedrich (1999): Die Geburt der Tragödie, Unzeitgemäße Betrachtungen I-IV, München.

Oelkers, Jürgen (1990): Französische Revolution und Pädagogik der Moderne: Aufklärung und Revolution, Weinheim und Basel.

Postman, Neil (1982/1991): Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt/M.

Qvertrup, Jens (1993): Die soziale Definition von Kindheit. In: Markefka, M./Nauck, B. (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung, Neuwied/Kriftel/Berlin.

Piaget, Jean (1926/1962): Das Weltbild des Kindes, München.

Richter, Dieter (1987): Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters, Frankfurt/M.

Rolff, Hans-Günther/Zimmermann, Peter (1982): Kindheit im Wandel, Weinheim/Basel.

Rohlfs, Carsten: Die Generation Flatrate, Interview in der Süddeutschen Zeitung vom 17.05.2010.

Rousseau, Jean-Jaques (1755): Abhandlung über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen, Akademie de Dijon.

Rousseau, Jean Jaques (1762/1985): Emile oder über die Erziehung, 7. Auflage, Paderborn.

Rousseau, Jean Jaques (1762/2010): Du contrat social/Vom Gesellschaftsvertrag, Ditzingen.

Rutschky, Katharina (1983): Deutsche Kinderchronik, Wunsch- und Schreckensbilder aus 4 Jahrhunderten, Köln.

Salzmann, Christian Gotthilf (1961): Konrad Kiefer oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder. Ein Buch fürs Volk, Bad Heilbrunn.

Salzmann, Christian Gotthilf (1967): Krebsbüchlein oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder. 2. Aufl., Bad Heilbrunn.

Schlumbohm, J. (Hrsg.) (1983): Kinderstuben, Wie Kinder zu Bauern, Bürgern, Aristokraten wurden 1700 – 1850, München.

Silbereisen, Rainer K./Schwarz, Beate (1996): Körperliche Entwicklung, in: Zinnecker, J./Silbereisen, R. K. (Hrsg.): Kindheit in Deutschland, Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern, Weinheim/München.

Spitzer, Manfred (2012/2014): Digitale Demenz: wie wir uns um den Verstand bringen, München.

Spranger, Eduard (1966): Psychologie des Jugendalters. 28. Aufl., Heidelberg.

Stecher, Ludwig/Zinnecker, Jürgen (1996): Haben Kinder heute Vorbilder?, in: Zinnecker/Silbereisen (Hrsg.): Kindheit in Deutschland, Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern, Weinheim/München.

Trapp, Ernst Christian (1782): Über das Hallische Erziehungsinstitut, Dessau.

Trapp, Ernst Christian (1977): Versuch einer Pädagogik: mit Trapps Hallischer Antrittsvorlesung, Von der Notwendigkeit, Erziehen und Unterrichten, Unveränderter Nachdruck der 1. Ausgabe, Paderborn.

UNICUM.de: *www.unicum.de*; 05.11.2019.

UNICEF-Kinderrechtskonvention: *https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention,* 12.11.2020.

Wächtershäuser, Wilhelm (2012): Kindstötung. In: Erler, A./ Kaufmann, E. (Hrsg.): Handwörterbuch zur deutschen Rechtsgeschichte, Band II, Berlin.

Weber-Kellermann, Ingeborg (1997): Die Kindheit, Frankfurt/Main.

Wustmann, Corina (2004): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Weinheim/München.

Zeiher, Hartmut J./Zeiher, Helga (1994): Orte und Zeiten der Kinder, Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern, Weinheim/München.

Zimmermann, Peter /Lindau-Bauk, Detlev (1995): Jungen heute: Ergebnisse einer Befragung, in: Neue Deutsche Schule, Heft 21, S. 25 – 27.

Zinnecker, Jürgen/Silbereisen, Rainer K. (1996): Kindheit in Deutschland, Aktueller Survey über Kinder und ihrer Eltern, Weinheim/München.

Zinnecker, Jürgen (1996): Kinder im Übergang, Ein wissenschaftlicher Essay, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 11/96, S. 3 – 10.

Dr. phil. Jutta Helm – Dr. phil. Matilde Heredia

Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen

Einstieg in die Thematik

Die Kindertagesförderung steht im Zentrum der aktuellen Bildungsdebatten und ist von kontinuierlichen Veränderungsprozessen innerhalb der deutschen und der internationalen Bildungslandschaft geprägt. Die Bedeutung der familienergänzenden, sozialpädagogischen Einrichtungen hat sich dabei nicht nur quantitativ erheblich erweitert.[1] Mit der Bildungskonzeption für die Altersgruppe von 0- bis 10-jährigen Kindern verankert das Land Mecklenburg-Vorpommern eine kontinuierliche und vielfältige Begleitung kindlicher Bildungsprozesse außerhalb familiärer Betreuung. Sowohl Krippen und Kindertagespflegestellen als auch Kindergärten und Horte werden von den Familien als unabdingbare pädagogische Angebote gesehen, wodurch Kinderbetreuung eine zentrale Funktion sowohl im Leben der Kinder als auch im Leben der Familien, aber ebenso in gesellschaftlichen, politischen und wissenschaftlichen Kontexten gewonnen hat. Die außerfamiliäre Betreuung vom Kleinstkindalter bis zum Grundschulalter bildet inzwischen die Grundlage der Bildungsbiografien von Kindern. Kindertageseinrichtungen wurden bundesweit zur ersten Stufe des Bildungssystems aufgewertet und zu pädagogischen Institutionen mit vielfältigen Aufgabenbereichen ausgebaut.

Die qualitative und quantitative Veränderung der Kinderbetreuung bedeutet im pädagogischen Alltag einen Zuwachs an Aufgaben und Anforderungen für die pädagogischen Fachkräfte und die Teams in Kindertageseinrichtungen. Neben der Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsfunktion von Kindertageseinrichtungen sollen pädagogische Fachkräfte in der Erziehungspartnerschaft mit Eltern beratend tätig werden und die Einrichtung im Sozialraum verankern. Insbesondere sind sie verpflichtet, das Kindeswohl im Blick zu behalten und präventiv tätig zu werden (siehe § 8a Absatz 4 SBG VIII). Zugleich steht die außerfamiliäre Betreuung von Kindern unter der Prämisse, Eltern die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu ermöglichen.

Die wissenschaftliche ebenso wie die politische Diskussion in Bezug auf Kindertageseinrichtungen befasst sich sowohl mit dem quantitativen Zuwachs (insbesondere in der Betreuung der unter Dreijährigen) als auch mit der qualitativen Optimierung der pädagogischen Angebote. Im Rahmen der fachlichen Diskussion sind die Begriffe der Bildung, der Erziehung und der Betreuung weiterhin zentral, denn sie betreffen den Kern der pädagogischen Handlungsansätze im frühpädagogischen Kontext. Vor dem Horizont dieser Begriffe gestalten sowohl die Fachkräfte, die Teams und die Verantwortlichen in den Trägerorganisationen als auch die Kindertagespflegepersonen den Alltag ihrer Einrichtungen bzw. Kindertagespflegestellen und fundieren die Reflexion ihrer Arbeit.

1 *Die Tageseinrichtungen für Kinder - Krippen, Kindergärten, Horte bzw. Kombinationen dieser Angebote - bilden den größten und nach wie vor stetig wachsenden Leistungsbereich der Kinder- und Jugendhilfe. Die Betreuungsquote der 0- bis 2-jährigen Kinder in M-V betrug 2019 56,9 Prozent und 94,9 Prozent der 3- bis 5-jährigen Kinder (destatis). Im bundesweiten Vergleich zeigen sich damit im Land sehr hohe Betreuungsquoten, die zudem mit relativ langen Öffnungszeiten der Kindertageseinrichtungen einhergehen.*

Rechtliche Grundlagen

Der Auftrag zur Förderung umfasst Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege. Er ist im § 22 Absatz 3 SGB VIII sowie im § 2 Absatz 1 Kindertagesförderungsgesetz von Mecklenburg-Vorpommern (KiföG M-V) rechtlich verankert. Das Bundesgesetz zeigt eine andere Reihenfolge der drei Begriffe und benennt zuerst die Erziehung als Förderauftrag.

Die Einführung der Elternbeitragsfreiheit, die Förderung von Kindern, eine verantwortliche Teilnahme an der Gesellschaft, das Erfahren von Chancengleichheit und von Geschlechtergerechtigkeit oder die Stärkung der Toleranz gegenüber verschiedenen Kulturen sind einige Aspekte der Kindertagesförderung in Mecklenburg-Vorpommern und verdeutlichen zugleich, dass Kindertagesförderung ein breites und komplexes öffentliches Angebot ist. Dieses basiert nach § 4 SGB VIII auf der Zusammenarbeit der öffentlichen und der freien Jugendhilfe. Vorrangig werden Angebote der freien Träger berücksichtigt und gefördert (Subsidiaritätsprinzip); zudem können Gemeinden bzw. kommunale Zweckverbände, Elterninitiativen, andere Träger sowie Schulträger eine Kinderbetreuung anbieten, sofern der örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe eine Betriebs- oder Tagespflegeerlaubnis erteilt hat (vgl. §§ 2, 10, 18 KiföG MV). Die Erteilung der Betriebserlaubnis ist an die Erstellung einer pädagogischen Konzeption zur Umsetzung der Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern und die Darlegung der kontinuierlichen Sicherung und Entwicklung der Qualität des pädagogischen Angebotes verbindlich gebunden.

Bildung, Erziehung und Betreuung

Die Begriffe Bildung, Erziehung und Betreuung bezeichnen punktuell unterschiedliche pädagogische Handlungen und sind dennoch aus der Perspektive von pädagogischen Fach- und Assistenzkräften (im Sinne von § 2 Absatz 7 und 8 KiföG M-V) sowie Kindertagespflegepersonen im täglichen Geschehen nicht voneinander zu trennen. Diese drei Begriffe skizzieren eine pädagogische Struktur, in der interpersonelle Beziehungen, gesellschaftliche Rahmenbedingungen und individuelle Erfahrungen miteinander in Verbindung stehen. Dabei verändert sich das Verständnis der erziehungswissenschaftlichen Kategorien und die pädagogische Handlungspraxis mit dem sozialen Wandel, dem auch die Kindheiten in der Moderne unterliegen. Erziehungs- und Bildungsinstitutionen „bringen die jeweiligen epochalen Sorgestrukturen hervor, rahmen und organisieren sie“ (Baader, Eßer, Schröer 2014, S. 14).

Aus heutiger Sicht berücksichtigt die Analyse der Trias Bildung, Erziehung und Betreuung die Perspektiven der kindlichen Akteure mehr als je zuvor. Gleichwohl sind individuelle Bildungsbiografien nach wie vor erheblich von der jeweiligen familiären Lebenslage geprägt – trotz der Ambition, die Bildungswege individuell und nachhaltig in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege zu unterstützen und dabei vielfältige Entwicklungsprozesse jedes einzelnen Kindes zu ermöglichen. Das Ziel frühkindlicher Bildung ist es, das Aufwachsen der eigenständigen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten zu unterstützen und Kinder mit ihren individuellen Fähigkeiten und Bedürfnissen an der Gestaltung des Gemeinschaftslebens teilhaben zu lassen. Im Kontext von gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen verändern sich die Charakteristik und die Strukturen der Trias Bildung, Erziehung und Betreuung und erleben multiple Auslegungen in den Kindertageseinrichtungen unserer Zeit.

1. Bildung

Im Kontext der Früh-, Elementar- bzw. Kindheitspädagogik wird Bildung zunächst allgemein auf das Verhältnis des Menschen (als Subjekt) zur Welt bezogen.[2] Bildungsprozesse sind keineswegs nur auf Wissensaneignung ausgerichtet, sie stellen auch nicht im Wesentlichen eine Anpassung an die vorstrukturierte Welt dar, sondern sie umfassen die gesamte Selbstkonstruktion von Menschen in Auseinandersetzung mit der Welt, basieren also auf der Wechselwirkung von Mensch und Welt. Der Begriff der Bildung meint daher immer Selbstbildung. Bildung ist auf den individuellen Menschen bezogen und betrifft alle Lebensdimensionen: Essen, Schlafen, Spielen und Arbeiten in der Begegnung mit der materialen und sozialen Umwelt. Die ausgewogene und vielfältige Entfaltung menschlicher Anlagen ist das – erstmals von Humboldt formulierte – normative Ziel menschlicher Bildung. Bildungsprozesse zielen nicht nur auf die Aneignung und Integration neuer Informationen, sondern sie umfassen die grundlegende Figuration des Welt- und Selbstverhältnisses eines Menschen.

Da Bildungsprozesse jeweils eine Transformation der Welt- und Selbstbezüge implizieren, erfordern sie Lernprozesse auf einem höheren Niveau (vgl. Marotzki 1990, S. 32 ff.). Bildung geschieht dabei im Prozess der Aneignung der Welt, des Lernens, meint aber nicht in erster Linie das Erlernen bestimmter Inhalte, sondern die Fähigkeit, sich lernend die Welt zu erschließen. Es geht darum, neuen Welterfahrungen offen zu begegnen, die Welt als Herausforderung zu begreifen und selbsttätig, aber im Dialog mit anderen Lern- und Bildungsprozesse zu gestalten. Obwohl im Kontext von Bildung meist der Blick auf die Grundschule, die weiterführenden Schulen oder die berufliche Ausbildung gelegt wird, ist heute klar: „Bildungsbiografien von Kindern beginnen nicht erst mit der Einschulung" (Hasselhorn/Spieß 2019, S. 405), sondern in der Familie, und finden in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege ihre Fortführung, sind aber nicht auf institutionelle formale und non-formale Lernorganisationen begrenzt, sondern ebenfalls in informellen Settings verankert. Die Interaktion unter Gleichaltrigen ist bedeutsam für die Bildung in frühkindlichen Einrichtungen und der Kindertagespflege. Die kindliche Sozialwelt basiert wesentlich auf Peer-Interaktionen im Spiel, welche die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen in den kindlichen Beziehungen ebenso wie – durch imaginäre und symbolische Spielinhalte – kreativer und kognitiver Fähigkeiten befördern.

Grundlegende Bildungsbereiche, die gesetzlich im KiföG M-V verankert sind, umfassen neben den genannten zu fördernden personalen, sozialen und kognitiven Kompetenzen auch ganzheitlich zu bildende Erfahrungsfelder der Bewegung und Gesundheitsförderung, Sprachbildung und Kommunikation, des mathematischen Denkens, technisch-naturwissenschaftlicher Welterkundung, Umweltbildung sowie medialer, musischer und ästhetischer Bildung (vgl. § 3 Absatz 1 KiföG M-V).

2 *Bildung ist ein Begriff, der in verschiedenen Kontexten unterschiedliche Bedeutungen umfasst. Zu unterscheiden sind nach Tenorth (vgl. 2007, S. 92ff.) die folgenden Dimensionen: (1) Prozesse und Normen, Formen und Ergebnisse der Selbstkonstruktion des Menschen, (2) Prinzipien der Gestaltung der gesellschaftlichen Organisationen des Lehrens und Lernens, (3) Perspektive für die Selbstthematisierung von Gesellschaften, (4) wesentliche Möglichkeit der kategorialen Orientierung der Humanwissenschaften.*

2. Erziehung

Erziehung ist neben der Kategorie der Bildung „der Kernbegriff der Pädagogik" (Oelkers 2004, S. 303) und kann als „moralische Kommunikation zwischen Personen und Institutionen sowie mit und über Medien verstanden werden, soweit sie auf dauerhafte Einwirkungen abzielt und ein Gefälle voraussetzt" (ebd.). Reflexionen über Erziehung schließen in ihren jeweiligen soziohistorischen Kontexten an gesellschaftlichen Erwartungen an und können in religiösen, philosophischen, literarischen, bildlichen Quellen und alltäglichen Sprachformen zum Ausdruck kommen. Theorien über Erziehung beziehen sich auf erzieherische Praktiken und folgen zugleich einer an den Ideen gebundenen Erziehungsphilosophie, die sich in Auseinandersetzung mit handlungsleitenden Erziehungskonzepten einerseits und einer empirischen Erziehungsforschung andererseits entwickelt.

In Zeiten der Aufklärung rückte die Rolle der Menschen ins Zentrum der Analyse und der Beschreibung der Erziehung. Aus heutiger Sicht könnte gesagt werden, dass damals die Aufgabe der Erziehung darin lag, die Menschen zu besseren Menschen zu entwickeln. Immanuel Kant stellte die Erziehung als die wichtigste Entwicklungserfahrung von Menschen dar. Er vertrat die Ansicht, der „Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung" (Kant 1803; 1983, S. 699). So gesehen ist Erziehung ein Prozess der Veränderung, der zur menschlichen Existenz gehört. Die Erziehung „ist eine in allen historischen und gegenwärtigen menschlichen Gesellschaften vorzufindende soziale Praxis des Umgangs der Menschen mit ihren Kindern" (Horn 2011, S. 333) und hat sich mit dem Bild und der Rolle von Kindern in der Gesellschaft gewandelt. Die verschiedenen Konstruktionen des Kindes und der Kindheit, die im Laufe der Zeit existiert haben, sind von sozialen und kulturellen Vorstellungen sowie gesellschaftlichen Strukturen geprägt, so beispielsweise, als Kinder als *kleine Erwachsene* betrachtet wurden. Seit einigen Jahrzehnten setzen sich im intergenerationalen Verhältnis Vorstellungen reziproker Beziehungsstrukturen durch. Demnach fordert Erziehung dazu auf, sich zu bilden. Darüber hinaus werden aus heutiger Sicht Kinder als Individuen mit eigenen Interessen und als Persönlichkeiten mit Rechten[3] gesehen. Die UN-Kinderrechtskonvention aus dem Jahr 1992 (BMFSFJ 2018)[4] umfasst entsprechende Schutz-, Beteiligungs- und Förderrechte von Kindern. Im Sinne dieser Förderrechte beschreibt Erziehung „den Versuch einer Person (z. B. einer Erzieherin), einer anderen Person (z. B. einem Kind) etwas (z. B. Wissen über den Wachstumsprozess einer Pflanze) zu vermitteln" (Fried 2012, S. 35). Während im schulischen Kontext der hier erläuterte Prozess als „Unterricht" definiert wird, wird in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege von Angeboten oder Projekten gesprochen. Die Organisationsformen der pädagogischen Einrichtungen und Kindertagespflegestellen, wie z. B. die beteiligten Altersgruppen, die räumliche Ausstattung ebenso wie konzeptionelle Kulturen, prägen den erzieherischen Prozess ebenso wie die jeweilige intergenerationale Beziehungsstruktur und -dynamik zwischen professionellen Fachkräften oder Kindertagespflegepersonen und Kindern.

Über die Geschichte der Menschheit hinweg können verschiedene Erziehungsziele erkannt werden. Das höchste Ziel der Erziehung ist die „Sittlichkeit/Moralität (Bildung zur moralisch reflektierenden Individualität bzw. zur universalen Menschlichkeit) […] und führt zur gesellschaftlichen Erneuerung" (Raithel et al. 2009, S. 11). Ein Unterschied zwischen den Begriffen Bildung und Erziehung bezieht sich auf die Dauer im Lebensverlauf: Während Bildungsprozesse über

3 https://www.kinderrechtskonvention.info/
4 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSJ)

das ganze Leben andauern, ist Erziehung „darauf ausgerichtet […], überflüssig zu werden, indem sie den erwachsenen Menschen in die Mündigkeit entlässt“ (Drinck 2008, S. 92).

3. Betreuung

Bei der Differenzierung der Begriffe Bildung, Erziehung und Betreuung scheint die Betreuung auf den ersten Blick für den Bildungsweg des Kindes weniger bedeutend zu sein als Ansätze der Erziehung und der Bildung. Traditionell wurde die Versorgung der physischen und emotionalen Bedürfnisse des Kindes überwiegend als Aufgabe der Familie verstanden. Die Betreuung „antwortet auf die anthropologische Tatsache, dass Kinder, um überleben und im Lebenslauf ihre Anlagen entwickeln zu können, auf den Schutz, die Pflege, Zuwendung und Sorge erwachsener Bezugspersonen angewiesen sind“ (Fried 2012, S. 36).

Der Aspekt der Betreuung ist im Gegensatz zu den Begriffen der Bildung und Erziehung als pädagogische Grundkategorie bislang vernachlässigt worden. In der pädagogischen Praxis macht sich zudem bemerkbar, dass in diesem Bereich eine Veränderung stattgefunden hat und das Wohl des Kindes sowie die emotionale Zuwendung zu den Kindern im pädagogischen Alltag als Aufgabe für die professionellen Fachkräfte als zentral erachtet werden. In sorgenden Beziehungen werden Kinder heute nicht mehr als Objekte im Erziehungsverhältnis und in einseitiger Abhängigkeit von den Erwachsenen betrachtet, was mit einem Autonomieverlust einhergeht, sondern auch und gerade in der frühen Pädagogik in den vielfältigen Formen von interpersonellen Interaktionen begriffen (Fried 2012, S. 33).

Im Anschluss an die von Mary Ainsworth (1978) und John Bowlby (1988/2018) seit den 1950er-Jahren entwickelte Bindungstheorie hat sich die wissenschaftliche Forschung intensiv mit der Frage beschäftigt, welche möglichen Folgen das Erleben von unterschiedlichen Bindungsarten auf das Verhalten der Kinder langfristig haben könnte. Im Rahmen dieses Forschungsbereichs wurde erkannt, dass „frühe Bindungserfahrungen wichtige Implikationen für die sozial-emotionale Entwicklung im weiteren Lebenslauf besitzen“ (Ahnert 2014, S. 421). In Bezug auf Kindertageseinrichtungen stellt sich in der aktuellen Diskussion die Frage: „Welche Rolle kann, darf und sollte eine pädagogische Fachkraft in der Beziehung zum Kind übernehmen?“ (Glüer 2017, S. 67). In diesem Kontext wird der Gestaltung von passenden Eingewöhnungsstrukturen der Kinder in der Kindertagespflege oder der Krippe viel Aufmerksamkeit geschenkt. Aus heutiger Sicht steht fest, dass auf der Seite der pädagogischen Fachkräfte die Feinfühligkeit und die Empathie gegenüber den Kindern und ihren Familien Grundvoraussetzungen sind, um den Kindern eine emotional stabile Beziehungsfähigkeit ermöglichen zu können.[5]

Die unterschiedlichen kulturellen Aufwachsbedingungen der Kinder sollen im pädagogischen Alltag berücksichtigt und wertgeschätzt werden. Eine offene und ressourcenorientierte Haltung gegenüber der Kultur und der jeweiligen Umgangsweise der Eltern mit ihren Kindern schafft eine stabile emotionale Grundlage für

5 *Zemp et al. (2019) stellen anhand der Ergebnisse verschiedener internationaler Langzeitstudien die Feinfühligkeit und die Empathie sowie die Qualität und die Dauer der Fremdbetreuung als Varianten für sichere Bindungen des Kindes und ebenso als Voraussetzungen für eine gute emotionale und kognitive Entwicklung des Kindes im späteren Leben dar.*

eine positive Entwicklung des Kindes. Eine Prämisse hierfür ist die Anerkennung der Bindungs- und Erziehungsformen aus unterschiedlichen Kulturen, ohne die eigene Kultur in den Vordergrund zu stellen (vgl. Keller 2011, Keller/Kärtner 2014).

Ausgehend von dem hier kurz erläuterten Aspekt der Betreuung lässt sich konstatieren, dass die Betreuungsqualität in Hinblick auf das Wohlbefinden der Kinder und damit auch auf deren Entwicklungsperspektiven vielfältig und langfristig eine bedeutsame Rolle spielt: Organisierte außerfamiliäre Betreuung umfasst zunächst die professionelle Verantwortung ergänzend zur elterlichen Sorgepflicht. In den Anfängen der Frühpädagogik dienten Bewahranstalten dazu, die Risiken und Gefahren von jungen Kindern abzuwenden, die bei berufstätigen Eltern sich selbst bzw. älteren Kindern überlassen gewesen wären. Über die aufmerksame Aufsicht durch erwachsene Fachkräfte hinaus ist die Betreuung heute an dem Grundsatz des Kindeswohls orientiert und erfasst damit in einem ungleich höheren Maßstab die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse. Die Charakteristik und Qualität betreuender Tätigkeit in pädagogischen Settings zeigt sich in der Sorge um physische Bedürfnisse sowie in der sensitiven Responsivität gegenüber den anvertrauten Kindern. Das Sich-Kümmern um gesunde Ernährung, angemessene Kleidung, erfahrungsreiche Bewegung und ausreichende Ruhezeiten sowie notwendige Hygiene kann zudem im Zusammenhang mit verschiedenen Bildungsbereichen betrachtet werden und bedeutet, kulturelle Gepflogenheiten herauszubilden. „Systemisch betrachtet stellt Betreuung (Sorge, *care)* einen integralen Teil von »Erziehung« dar. Insofern schließt Didaktik als Theorie (professionellen) erzieherischen Handelns auch eine Didaktik der Betreuung ein“ (Fried 2012, S. 36). Betreuung ist durch implizite und indirekte Lernprozesse als unterstützte Enkulturation, also als Heranführung der Kinder an die kulturelle Umgebung, zu verstehen. Diese wird getragen von Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern und vermittelt von der Ansprechbarkeit und Bereitschaft zur Zuwendung sowie der Wahrnehmung kindlicher Wünsche und der Regulation emotionaler Spannungen. Darüber hinaus reicht die alltägliche Betreuungsaufgabe bis zur Gestaltung einer Kindertageseinrichtung als einer atmosphärisch für Kinder angemessenen Umgebung, in der sie heute zunehmend viele Stunden ihres Tages verbringen. Zugleich ist zu berücksichtigen, dass mit den wachsenden Ansprüchen an professionelle Betreuung auch eine erweiterte Beobachtung und Kontrolle einhergeht: So führt die wachsende Aufmerksamkeit und Wahrnehmung von Mikrotransitionen (z. B. Essen, Schlafsituationen) auch zu einem Anspruch an professionelle Präsenz in einem gemeinschaftlichen Alltag, die Fragen über die Grenzen der Fürsorge hervorruft.

Die gegenwärtige Praxis der Kindertageseinrichtungen – Herausforderungen und Chancen

Die Situation in der Kindertagespflege und in den Kindertageseinrichtungen sowie die gesellschaftlichen Veränderungen bringen Herausforderungen für die Praxis der pädagogischen Fachkräfte mit sich. Diese betreffen nicht nur die Weiterentwicklung der Bildungskonzeptionen, wie sie in Mecklenburg-Vorpommern verfolgt wird. Herausforderungen sind der Fachkräftebedarf einerseits, andererseits aber auch die Heterogenität der Kindergruppen und ihrer Familien, die Reflexion der zunehmenden kulturellen Vielfalt der Gesellschaft, um diese als Teil einer gemeinsamen Kultur und als Miteinander in der demokratischen Gesellschaft zu verstehen und zu akzeptieren. Darüber hinaus fordern der Umgang mit digitalen Medien im pädagogischen Alltag sowie die Aufgaben des Kinderschutzes und die Qualitätsentwicklung von pädagogischen Angeboten insgesamt die pädagogische Arbeit heraus, um das Ziel zu erreichen, den Kindern den optimalen Rahmen zur Entfaltung zu bieten. Aus heutiger Sicht lässt sich erkennen, dass Kindertageseinrichtungen und ihre Teams sowie die Kindertagespflege im Vergleich zu früheren Jahren heute mehr gesellschaftliche, politische und wissenschaftliche Aufmerksamkeit erhalten. Diese steht ihnen ohne Frage zu, ist aber dennoch nicht ausreichend. Mit der Hinwendung zu Bedingungen eines am Kindeswohl orientierten Aufwachsens wird den Fachkräften viel abverlangt: Der Anspruch, allen Kindern gerecht zu werden und Chancengleichheit im Bildungssystem zu ermöglichen, stellt eine stetige Herausforderung unter den realen Praxisgegebenheiten dar. Denn vor allem steht das Ziel, in der Gegenwart einen gelingenden pädagogischen Alltag einzulösen.

Literatur:

Ahnert, Liselotte; Spangler, Gottfried (2014): Theorien in der Entwicklungspsychologie. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

Ainsworth, Mari D. S.; Blehar, Mary C.; Waters, Everett and Wall, Sally N. (1978): Patterns of attachment. A Psychological study of the strange situation. Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Baader, Meike, Sophia; Eßer, Florian; Schröer, Wolfgang (2014): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. In: dies. (Hrsg.): Kindheiten in der Moderne. Frankfurt, New York: Campus Verlag. S. 7 – 20.

Bowlby, John (1988/2018): Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie. 4. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2018): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. Online unter: *https://www.bmfsfj.de/blob/93140/78b9572c1bffdda3345d8d393acbbfe8/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf*, zuletzt abgerufen am 23.03.2020.

Drinck, Barbara (2008): Erziehung. In: Hörner, Wolfgang et al. (2008): Bildung, Erziehung, Sozialisation. Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Opladen & Farmington Hill: Verlag Barbara Budrich.

Glüer, Michael (2017): Bindungs- und Beziehungsqualität in der KiTa. Grundlagen und Praxis. Herausgegeben von Manfred Holodynski, Dorothee Gutknecht und Hermann Schöler. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Fried, Lilian et al. (2012): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Hasselhorn, Marcus; Spieß, Katharina C. (2019): Frühe Bildung Kindertageseinrichtungen und Grundschule. In: Köller, Olaf; Hasselhorn, Marcus; Hesse, Friedrich W.; Maaz, Kai; Schrader, Josef; Solga, Heike; Spieß, Katharina C.; Zimmer, Karin (2019): Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Horn, Klaus-Peter u. a. (Hrsg.) (2011): Klinkhardt-Lexikon Erziehungswissenschaft. KLE Band 1. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.

Kant, Immanuel (1803:1983): Über Pädagogik. In: Immanuel Kant. Werke in sechs Bänden. Herausgegeben von Weischedel, Wilhelm. Band VI. 5. Nachdruck. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Keller, Heidi (2011): Kinderalltag. Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung. Springer Verlag, Berlin, Heidelberg.

Keller, Heidi; Kärtner, Joscha (2014): Kinderalltag. Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung. In: Ahnert, Liselotte (Hrsg.) (2014): Theorien in der Entwicklungspsychologie Springer, Berlin, Heidelberg.

Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturellen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Oelkers, Jürgen (2004): Erziehung. In: Benner, Dietrich; Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Erziehung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 303 – 340.

Raithel, Jürgen; Dollinger, Bernd; Hörmann, Georg (2009): Pädagogik, Erziehungswissenschaft. Plädoyer für Erziehung. In: Einführung Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag.

Tenorth, Heinz-Elmar: Bildung. In: ders.; Tippelt, Rudolf: Lexikon Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 92 – 97.

Zemp, Martina, Bodenmann, Guy; Zimmermann, Peter (2019): Außerfamiliäre Betreuung von Kleinkindern: Bindungstheoretische Hinweise für Therapeuten, Pädagogen und Pädiater. Wiesbaden: Springer.

Prof.in Marion Musiol

Leben mit Kindern im Alltag von Institutionen

(Redebeitrag zum Fachtag Medienbildung 0 – 10, am 4. Februar 2020 in Greifswald)

Mit Kindern im Alltag zu leben, Begegnungen zu gestalten, sie in ihrem Tun wahrzunehmen, ihnen bildungsanregende Möglichkeiten bereitzustellen, ist u. a. gemeint, wenn es um die Gestaltung von Alltagsprozessen geht.

Vieles von dem hier Benannten ist mir und vielleicht auch Ihnen bekannt, vieles haben wir angefasst in Deutschland, und vieles an Aufgaben – da bin ich mir sicher – wird uns auch in den nächsten Jahren begleiten. Ich beschreibe zunächst, auswählend, zwei Momente.

Rituale spielen für Kinder im Alltag eine bedeutende Rolle. Sie bieten Halt und Orientierung, sichern den Kindern ihren Platz in der Sozialgemeinschaft. Das Spiel der Kinder im Alltag ist immer noch die entscheidende Aneignungsweise, wenn es um die Konstruktion des Weltwissens geht. Auch da ist noch einiges Potenzial, was in der pädagogischen Praxis nicht gut genutzt wird. Wissenschaftliche Untersuchungen verweisen darauf, dass Kinder in wachen Zeiten ca. zwei Drittel ihrer Zeit spielen – und zwar frei spielen – sollten. Das ist ihre grundlegende Tätigkeit, wenn sie sich mit den Dingen, den Sozialaktivitäten oder mit sich selbst auseinandersetzen und somit Erkenntnisse und Kompetenzen erwerben. Diese Aussagen sind nicht neu, sondern seit vielen Jahren bekannt. Die Bedeutung des Spiels der Kinder ist klar beschrieben. Dennoch interessiert uns immer wieder die Frage: Wie sichern wir im Alltag, dass Kinder ungestört, für sich und mit anderen, Sinnhaftes spielen? Es bleibt die Aufgabe für pädagogische Fachkräfte, den Kindern im Alltag einen Rahmen anzubieten, wo sie sich dem Spiel zuwenden können, möglichst ungestört, mit ausreichender Zeit und üppigem Material. Kinder haben selten „ausgespielt", „fertig gespielt". Sie können immer spielen.

Auch das Thema Resilienz hat im System von Kindertageseinrichtungen in den letzten Jahren Bedeutung erlangt. Wir wissen seit vielen Jahren, dass es Kinder in Deutschland gibt, die in schwierigen Lebenslagen leben. Mecklenburg-Vorpommern ist davon ebenso berührt. Wir sind ein Land, in dem u. a. eine nicht geringe Anzahl von Kindern in Armut lebt. Ich bin fest davon überzeugt, dass Fachkräfte in den Einrichtungen dieses berücksichtigen und entsprechende pädagogische Antworten darauf finden müssen. Es impliziert zum Beispiel Fragestellungen, wie:

- Welches Kind in meiner Gruppe lebt in Armut oder ist von Armut bedroht?
- Was kann ich als Fachkraft tun, um das Kind in dieser Lebenslage zu unterstützen, sodass es für sich Handlungsstrategien entwickeln kann?
- Wie spiegelt sich das genannte Thema im Leitbild und in der pädagogischen Konzeption der Kindertageseinrichtung wider?

Der Verlust eines geliebten Menschen oder eines Haustieres kann für ein Kind ebenso eine schwierige Lebenssituation darstellen. Dieses Kind braucht eine andere pädagogische Zugewandtheit, didaktische Überlegungen in der Alltagsgestaltung durch die Fachkräfte, damit es das Gefühl entwickeln kann, dass es

verstanden wird. Es wird dann Möglichkeiten haben, physische und psychische Widerstandsfähigkeiten zu entwickeln. Es erfordert von den Fachkräften ein Wissen über gesellschaftliche Veränderungs- oder Wandlungsprozesse, den Erwerb von Kompetenzen, um sich im Team darüber auszutauschen sowie die Eltern als Partner stärker einzubinden, um somit eine hohe Sensibilität in der Begegnung mit Kindern zu entwickeln.

Neuere Forschungen, z. B. von Frau Gutknecht von der Hochschule in Freiburg, verweisen auf die hohe Bedeutung der Alltagsaktivitäten im geteilten Betreuungsfeld. Ich möchte auf zwei davon näher eingehen, und es könnte sein, dass Sie gleich AHA-Momente spüren. Die Gestaltung von Alltagsaktivitäten in den Kindertageseinrichtungen ist im fachlichen Diskurs nicht neu. Aus meiner Sicht wurden sie in den letzten Jahren nicht gebührend gewürdigt und als Basis für ein gelungenes Aufwachsen sowie ein glückliches Kinderleben gesehen.

Es betrifft im geteilten Betreuungsfeld Aktivitäten der Kinder, die sowohl die Familien als auch die öffentlichen Institutionen betreffen. Sie haben für die Kinder einen hohen Entwicklungswert und unterstützen ihr Leben in der Kindergruppe.

Ich möchte zunächst auf die Mahlzeitengestaltung eingehen. Die Art und Weise, die Atmosphäre, wie Kinder die Mahlzeitensituation erleben, ist ein wichtiger Seismograph für ihr Wohlbefinden und ihre Geborgenheit in öffentlichen Räumen. Hier entdecken sie bereits Bekanntes und Gewohntes aus ihren Familien, erleben sie Ruhe, Entspanntheit und Gelassenheit, können sie Genuss entwickeln. Kinder erfahren etwas über die Vielfalt von Lebensmitteln, auch darüber, welche gesund sind und welche weniger. Sie erleben verschiedene Kulturen, Rituale während der Mahlzeiten und können eigene biografische Erfahrungen mit einbringen.

Aus vielfältigen Forschungsprojekten ist bekannt, dass pädagogische Fachkräfte sicherstellen müssen, dass das Kind selbst (im Sinne von Autopoiesis oder auch Selbstbildung) sein Gefühl für Sättigung und Hunger entwickeln kann. Das Kind kann nur selbst erfahren, ob es satt oder hungrig ist. Das können Fachkräfte nicht anweisen, verordnen oder gar „durchdrücken". Die Aufgabe besteht darin, dem Kind einen Rahmen anzubieten, wo es selbst diese wichtigen (Lebens-)Erfahrungen macht. Es sich das Wissen über spezifische Alltagsprozesse aneignet, es seine Empfindungen spürt und Gefühle entwickeln kann. Fachkräfte sind in dieser Alltagsaktivität wichtige Erwachsene, weil sie feinfühlig, empathisch das Kind begleiten und seine Bedürfnisse respektieren.

All das ist vielen von Ihnen bekannt. Die Untersuchungen von Gutknecht und ihrem Team erinnern uns immer wieder daran, die Lebensaktivitäten im Alltag zu erkennen, den Kindern Zeit dafür zur Verfügung zu stellen, sie souverän in den Aktivitäten zu begleiten. Den Wert der Alltagsaktivitäten für ein gelungenes Aufwachsen zu erkennen, zu nutzen, gegen „Störungen zu verteidigen", kommt u. a. in der professionellen Haltung der Fachkräfte zum Ausdruck.

Ich möchte zur zweiten Alltagsaktivität im geteilten Betreuungsfeld kommen – dem Schlaf. Gestatten Sie mir eine Vorbemerkung: Ich hätte mir nicht vorstellen können, das 2020 über den Schlaf oder die Schlafenszeit immer noch sehr verschieden oder gar kontrovers diskutiert wird. Was aus der Forschung bekannt ist: Erholsamer Schlaf tut allen Menschen gut. Den jüngsten Menschenkindern auf dieser Welt erst recht, denn es ist ein grundlegendes Bedürfnis, das sie haben, und es trägt zu ihrer Gesundheit und ihrem Wohlbefinden bei.

Kinder brauchen Alltagssituationen, in denen sie ihre eigenen Schlafgewohnheiten entwickeln können; in denen sie Rituale gestalten, um zur Ruhe/in den Schlaf zu kommen. In dieser Aktivität lernen Kinder ihren Körper selbst immer besser kennen und werden sanft von der Erwachsenen begleitet. Pädagogisches Handeln fußt hier nicht auf der Grundlage von Verordnungen, wie z. B.:

- alle Kinder schlafen jetzt, in der gleichen Schlafenszeit, oder
- im gleichen Schlaf-/Wachrhythmus.

Es ist nach wie vor eine große Aufgabe, den Schlaf für Kinder nicht als normative Kategorie zu sehen, sondern die individuellen Bedürfnisse des Kindes ernst zu nehmen. Es gibt nicht wenige Fachkräfte, die hier etwas ändern wollen und sich dazu auch mit anderen im Team sowie den Eltern, beratend, an den Tisch setzen. Was als Herausforderung bleibt, ist die Tatsache, dass es immer noch Kinder in Deutschland gibt, die den Schlaf (vor allem den Mittagsschlaf) mit negativen Emotionen verbinden. Das, so meine Sicht auf das Thema, muss aufhören. Lassen Sie uns gemeinsam Lösungen finden, damit Kinder Schlaf als etwas „Schönes", „Angenehmes", „Sinnvolles" erleben. Schlaf ist ein individuelles Bedürfnis und sollte so auch wahrgenommen werden. Dafür Verantwortung zu übernehmen, dass Kinder diese Erfahrung machen können, ist die Aufgabe der Erwachsenen.

Die Pädagogik in den frühen Jahren ist insbesondere eine Pädagogik der Beziehungsgestaltung, der Begegnungen zwischen Erwachsenen und Kindern oder auch der Kinder untereinander. Diese Aussagen betonen den hohen Wert der Interaktionen in der Alltagsgestaltung in Institutionen. Kinder haben ein feines Gespür dafür, ob die Erwachsenen ihnen zugewandt, neugierig, empathisch begegnen, ob sie ein authentisches Interesse an ihrem Tun, ihren Themen haben. Interaktionen angemessen und kindorientiert zu gestalten, ist ein hoher professioneller Anspruch. Mit allen der Fachkraft zur Verfügung stehenden Möglichkeiten, d. h. der Sprache, der Mimik und Gestik, ihrer Begeisterungsfähigkeit, ihrem Humor, der Neugier, ihrer Emotionalität, den vielen Kindern – unterschiedlichen Alters und Geschlechts, verschiedener Kulturen – im Alltag zu begegnen, erfordert eine hohe Fachlichkeit, aber auch Mut und Kraft, im beruflichen Alltag pädagogisch zu handeln.

Kinder werden oft als „Energiebündel" beschrieben – und ja, in den meisten Fällen stimmt diese Zuschreibung auch. Fachkräften wird daher im Alltag Vieles abverlangt, und somit gewinnt die eigene Psychohygiene immer mehr an Bedeutung.

Lieselotte Ahnert, eine aus meiner Sicht bedeutsame Psychologin, hat gerade für den frühkindlichen Bereich wichtige Forschungsergebnisse publiziert. Wir nutzen die Erkenntnisse u. a., wenn es um die Klärung geht, was unter Erziehung zu verstehen ist. Erziehung wird hier verstanden als Beziehungsgestaltung, als Beantworten der Themen und Interessen des Kindes, bildungsanregende Räume zu gestalten, ein „Feuerwerk" an Materialien zur Verfügung zu stellen und dem Kind Themen zuzumuten (Laewen/Schäfer 2001). Kinder im Alltag, in ihren Aktivitäten wahrzunehmen, genauer hinzuhören, hinzuschauen, nachzufragen, etwas zu kommentieren, gerne auch manchmal euphorisch zu applaudieren, ist „meisterlich" im pädagogischen Handeln der Fachkräfte. Wir kennen es ja aus dem Krippenbereich. Jedes willkommene neue Wort applaudieren wir begeistert. Egal, ob das Kind gerade „Mama" gesagt oder „Mülleimer" formuliert hat. Kinder brauchen von uns Erwachsenen die Bestätigung, den Applaus in

ihrer Entwicklung. Das gibt ihnen Sicherheit und ermutigt sie, ihren Themen und Interessen nachzugehen. Pädagogische Fachkräfte freuen sich gemeinsam mit den Kindern über jeden Entwicklungsfortschritt, unterstützen sie geduldig und aufmunternd, wenn es „Stolperer" in der Entwicklung gibt.

Gestatten Sie mir einige wenige Anmerkungen zu den Peerbeziehungen im System von Kindertageseinrichtungen und Tagespflegeeinrichtungen. Andere Kinder zu treffen, Freunde finden, gemeinsames Tun sind wichtige Aspekte für jedes Kind. Deshalb investieren viele Fachkräfte in das soziale Klima der Kindergruppe. Gerade dieser Aspekt spielt in der Qualitätsdiskussion eine wichtige Rolle. Kinder brauchen andere Kinder, zum Spielen, für gemeinsame Themen und Interessen, für Spaß und Freude im Alltag. Das, was sie dann noch brauchen, ist der achtsame Blick von pädagogischen Fachkräften, dass das, was sie tun, wahrgenommen und angenommen wird. Fachkräfte erkennen den Sinn des Tuns der Kinder. Manchmal setzen sie auch ein Stoppzeichen, weil sie sich von den Kindern erklären lassen, was die Themen sind, mit denen sie gerade umgehen. Erwachsene verstehen nicht alle Themen der Kinder, sie befragen sie als die Experten dazu.

Ich möchte noch auf wenige andere Schwerpunkte verweisen, wenn es um die Alltagsprozesse im System von Kindertageseinrichtungen geht.

Es geht um Transitionsprozesse im System von Kindertageseinrichtungen.

Den entscheidenden Transitionsprozess vollziehen unsere Kinder beim Übergang aus der Familie in die öffentliche Institution. Es ist nicht die Transition vom Kindergarten in die Grundschule. Aus meiner Sicht ist es sinnvoll, die Aufmerksamkeit auf den zuerst genannten Übergang zu richten. Die größte (Anpassungs-) Leistung erbringen die Kinder, wenn sie aus der Familie in die Tagespflege, in die Krippe, in den Kindergarten kommen.

Dennoch sollten die Transitionsprozesse vom Kindergarten in die Grundschule qualitativ gut gestaltet sein. Das heißt z. B., sich von so genannten „Eintagserlebnissen" zu verabschieden. Es geht eher darum, den Kindern ein „Programm" anzubieten, wo sie verschiedene Möglichkeiten erhalten, die neue Institution, nämlich die Grundschule, kennenzulernen und ins Verstehen zu kommen.

Durch meine eigene Forschung, durch meine eigenen Beobachtungen, durfte ich erfahren, welche hohe Leistung ein junges Kind – egal ob im 1., 2. oder 4. Lebensjahr – erbringt, um in der noch fremden Umgebung anzukommen. Und das, obwohl von den Eltern oder auch Großeltern liebevoll begleitet. Es bleibt seine Anpassungsleistung. Pädagogische Fachkräfte sichern in diesen Situationen feinfühlige Begegnungen und unterstützen, oft in Zurückhaltung, das Ankommen des Kindes in der Fremde.

So sind es u. a. Rituale, wie die Geburtstagsfeier eines Kindes, Situationen in der Alltagsgestaltung, in denen sich kindbezogene Pädagogik zeigt. Allen Kindern das gleiche Ritual anzubieten, schließt sich in diesem Zusammenhang aus. Jedes Kind verfügt über individuelle Vorlieben, ob es das geliebte Geburtstagslied ist, sein (ein) Geschenk, die besondere Art und Weise, wie es in der Gruppe gefeiert wird. Verfügt die Fachkraft hier über ein Wissen, wird sie den Geburtstag des Kindes einzigartig gestalten. Das ist für sie nicht nur anstrengend, es kann auch Spaß machen, einem Kind einen besonderen Tag im Jahr zu gestalten. Diese Gedanken sind nicht neu, denn über kindorientierte Pädagogik wurde und wird viel diskutiert und geschrieben. Alltagsprozesse anzuschauen, zu evaluieren, ist immer wieder sinnvoll, wenn es um die Beantwortung der Fragen geht:

- Was genau machen wir im Alltag von Institutionen?
- Wie gelingt es Fachkräften, jedes einzelne Kind zu berühren und es in seiner Einzigartigkeit/Einmaligkeit zu fördern?

Das Thema Beobachtung und Dokumentation gehört in die Alltagsgestaltung hinein.

Wir haben uns, was das pädagogische Handeln betrifft, entschieden, die Wahrnehmungen der pädagogischen Fachkräfte zu betonen. Sie sind die Basis für ihre pädagogischen Prozesse, wenn es um die Beantwortung der Themen des Kindes oder der Kindergruppe geht. Fachkräfte nutzen dafür Beobachtungsinstrumente, die ihnen die Wissenschaft zur Verfügung gestellt hat. Ich weiß, dass viele Kindertageseinrichtungen mit Instrumenten arbeiten, wie z. B. Kuno Bellers Entwicklungstabelle oder das Schwedische Instrument „Der Baum der Erkenntnis" oder die sieben Intelligenzen nach Howard Gardner. Das sind wichtige Instrumente, weil sie uns Kenntnisse zur Entwicklung des Kindes liefern. Es gibt aber noch eine weitere Möglichkeit, nämlich mit ungerichteter Beobachtung auf ein Kind zu schauen. Hier ist es vor allem die Neugier der Fachkraft, das Fremde, das noch Unbekannte im Tun des Kindes wahrzunehmen. Dabei beobachten sie etwas, was z. B nicht in standardisierten Beobachtungsbögen abgebildet ist. Hier kommt u. a. der Wille zum Tragen, das Kind kennenzulernen, es in seinem vielfältigen Tun zu verstehen, seine Einzigartigkeit festzuhalten. Mütter und Väter sind in diesen Beobachtungs- und Dokumentationsprozessen wichtige Partner, weil sie DIE Expertinnen/Experten für ihr Kind sind. Entspannung könnte in die Alltagsgestaltung kommen, weil die Fachkraft von der Gewissheit ausgehen kann, dass sie Monate, Jahre Zeit hat, ein Kind zu beobachten und eine Bildungsbiografie zu erstellen. Was auch hier gilt: Die Fachkraft entscheidet, welche Gewichtung sie dem Thema: Beobachtung und Dokumentation zukommen lässt. Sie muss entscheiden, tut sie etwas für das Kind oder mit dem Kind. Gleiches gilt für Gruppenprozesse.

In der Alltagsgestaltung wird u. a. die pädagogische Haltung der Fachkräfte sichtbar. Auch hier gibt uns die Forschung Antworten, um zu verstehen, was damit gemeint ist (Nentwig-Gesemann/Fröhlich Gildhoff 2015).

Haltung hat etwas mit Rückgrat zeigen zu tun. Pädagogische Fachkräfte zeigen dies, indem sie zum Beispiel verantworten, wie viel Störung sie im Alltag nicht zulassen. Daran ist u. a. die Entscheidung geknüpft, welche „Drittanbieter" sie im Alltag zulassen. Von den Anbietern musikalischer Frühförderung, Kinder-Yoga bis hin zum Clown als Animationsfigur für die Kinder. Kinder brauchen auch andere Erwachsene, neben den Fachkräften im System der Kindertageseinrichtungen. Das ist unstrittig. Was sie jedoch unbedingt brauchen, sind feste Bezugspersonen, die selbst über ein breites Repertoire an Weltwissen verfügen und es den Kindern im Alltag zur Verfügung stellen. Jede Fachkraft ist musikalisch begabt, hat Rhythmus im Blut. Sie nutzt vielfältige Möglichkeiten, um zum Beispiel Gegenstände zum Klingen zu bringen; zeigt selbst Freude an Bewegungen, Tanz im Alltag. Dass Kinder im Alltag auf Musikinstrumente zugreifen können, versteht sich von selbst. Die Begeisterung der Fachkraft ist ansteckend und inspiriert die Kinder zum Mitmachen. Es bedarf also nicht unbedingt eines „reinen" Musikkindergartens, um Kindern Musikerleben, Musikerfahrungen zu ermöglichen.

Haltung von pädagogischen Fachkräften hat auch etwas mit „Halt geben" zu tun. Das ist etwas, was sich gut in den Haltungsbegriff integrieren lässt – nämlich Kindern Halt, Orientierung, Sicherheit zu geben. Es beeindruckt mich sehr, wenn eine Krippenerzieherin berichtet, dass sie bei der Erstbegegnung mit Eltern gefragt hat,

wie sie ihr Kind halten. Halten im Sinne von „Tragen", oder auch Spaß, Freude und Humor teilen, oder auch, um das Kind zu trösten. Welchen Reim, welches Lied, welches Ritual nutzen dafür die Eltern und kann somit die Grundlage für pädagogisches Handeln der Fachkräfte sein, um dem Kind Sicherheit, Geborgenheit zu garantieren. Es macht durchaus Sinn, sich damit einmal auseinanderzusetzen, wenn uns das Wohl des Kindes am Herzen liegt und unserem professionellen Verständnis entspricht.

Das, was seit vielen Jahren in Deutschland großes Thema ist – und Frau Ministerin hat es angesprochen –, dass es grundsätzlich gilt, die Bildungskonzeption M-V zu überarbeiten und neue Entwicklungen zu berücksichtigen. Das ist auch Thema der heutigen Tagung. Es gibt in allen 16 Bundesländern Rahmenpläne, Curricula, Bildungspläne. Sie geben den Fachkräften einen Rahmen vor, sind zugleich Orientierung in der Beantwortung u. a. der Fragen:

- Was sollte ein Kind in der Begegnung, in der Beziehung mit den Fachkräften im Alltag erleben und erfahren?
- Wie kann es gelingen, dass Kinder mit allen Sinnen die Welt erkunden und sich für sie Bedeutsames aneignen?
- Wie sollten pädagogische Prozesse gestaltet sein, dass das Abenteuer des Lernens für die Kinder gelingen kann?

Zur pädagogischen Haltung gehört es somit, dass Fachkräfte wissen, was sie tun, wenn sie mit den Kindern das Leben, den Alltag in Kindertageseinrichtungen gestalten. Sie sind sich dieser Verantwortung bewusst, was sich letztendlich zum Beispiel in Leitbildern der Träger oder in pädagogischen Konzeptionen widerspiegelt.

Ich möchte noch einen letzten, aus meiner Sicht wichtigen Gedanken zum Thema Haltung formulieren. In meinem Vortrag habe ich bereits an bestimmten Stellen darauf hingewiesen.

Wir haben in den letzten Jahren immer versucht, diesen Begriff zu akzentuieren, nicht alles hineinzupacken. Aus meiner Sicht könnte es für pädagogische Fachkräfte eine Ermutigung sein, auf die Erfüllung der Rechte des Kindes zu schauen. In der UN-Kinderrechtskonvention sind die Förder- und Schutzrechte des Kindes klar beschrieben. Sich diese Leitgedanken noch einmal genauer anzuschauen, zu reflektieren und vor allem zu evaluieren, könnte unterstützend sein. Dort steht geschrieben, dass jedes Kind ein fundamentales Recht auf Bildung hat. Diese Recht beinhaltet u. a. ein bildungsanregendes Milieu, Räume, Materialien in „Üppigkeit" und Vielfalt, Orte und Situationen, wo Begegnungen zwischen Kindern und den Erwachsenen stattfinden, Zeit und Muße für Spiel, Freizeit und Ruhe u. v. a. m. (Artikel 28).

Mir ist bewusst, dass sich die an Sie alle gerichteten Aufgaben und Erwartungen in den letzten Jahren erhöht haben. Ich möchte Sie keineswegs belehren. Ich möchte die heutige Tagung eher nutzen, um Sie wohlwollend daran zu erinnern, was grundlegende pädagogische Aufgaben pädagogischer Fachkräfte beinhalten. Schutzrechte für Kinder wahrzunehmen, das Recht auf Nichtdiskriminierung im Alltag immer wieder zu sichern, gehört ebenso dazu, wie Kinder im Sinne von Teilhaben und Teilhabe am Alltag zu beteiligen. Partizipation ist pädagogischer Anspruch und gesetzlich „verbrieft". In einem Workshop geht es heute um Partizipation. Dazu kann ich Sie beglückwünschen, weil es immer wieder sinnvoll ist, sich mit diesem Schwerpunkt pädagogischer Prozessgestaltung zu befassen, nämlich, alle Kinder zu den entscheidenden Themen, die sie betreffen, zu beteiligen. Da ist weiter Entwicklung möglich, um sich zum Beispiel mit Fragen zu beschäftigen, wie:

- Wie gelingt es, die Kinder im Alltag zu beteiligen?
- Welche Stimme geben wir ihnen bei der Raumgestaltung, der Materialbeschaffung?
- Wie sichern wir ihre Beteiligung bei der Spielplatzerstellung oder bei der Erstellung des Speiseplanes für die kommende Woche?

Alltagsgestaltung in ihrem Wert bzgl. der Bildung und Entwicklung der Kinder zu erkennen und entsprechend zu nutzen, ist Gegenwarts- und Zukunftsaufgabe aller im Feld Tätigen. Es sind nicht die „Bildungshäppchen", jeden Tag ein anderes, in der Zeit begrenzt, die es den Kindern sichern, die Welt in der Komplexität zu verstehen. Kinder nutzen für ihre Erfahrungen und Erkenntnisse ihre Zeit, sie lieben die Wiederholungen, das Ungestörte in den Handlungen der Themen. Sie brauchen Erwachsene, die ihnen zuhören, sich authentisch für ihre Themen interessieren. Die Zeit(-en) im Alltag lassen, diese Begegnungen zu ermöglichen, da sie nicht im Schultakt erfolgen. Für Fachkräfte macht es Sinn, immer mal wieder in den eigenen „Bildungskoffer" zu schauen. Dort „schlummern" unter anderem die Bildungsmöglichkeiten, die Sie dann den Kindern im Alltag zumuten. Donata Elschenbroich hat uns vor vielen Jahren in ihrem Buch „Das Weltwissen der Siebenjährigen" eine Sammlung präsentiert, was ein siebenjähriges Kind in Deutschland erlebt und erfahren haben sollte. Von der Deutung eines Sternenhimmels, über den Besuch in einer Kirche bis hin zur Erfahrung, dass bei eigener Krankheit der Papa der beste Pfleger ist, sind Beispiele aufgezeigt, die auch heute noch Inspirationen für die Alltagsgestaltung sein können.

So könnte es auch darum gehen, Alltagsgestaltung **zu** nutzen, um sich so genannte atemberaubende Momente zu sichern. Jeder Beruf braucht Momente, wo jede Einzelne, jeder Einzelne sich selbst motiviert.

Ich werde manchmal nach meinen eigenen Erfahrungen gefragt. Mir war und ist es immer wichtig, eine Situation/einen Moment am Tag festzuhalten, der mich in besonderem Maße berührt, anregt, nachdenklich macht. Solche Momente, die „unter die Haut gehen" oder ein „Gänsehautfeeling" erzeugen, hat man nicht jeden Tag. Diese muss man erleben wollen, im Alltag wahrnehmen. Pädagogische Fachkräfte erleben diese atemberaubenden Momente auch. Wie in einer Kindertageseinrichtung, wo mir ein vierjähriger Junge erzählte, dass er gerade einen Orka malt. Zugleich lässt er mich wissen, dass es sich dabei um ein auf der Welt großes Tier handelt, und das größte Säugetier ist der Orka sowieso. Diese Momente meine ich. Wenn ich dann noch höre, dass er nun noch ein „Bleistiftgrau" benötigt, ist der Moment für mich perfekt.

Ich bin seit vielen Jahren mit Begeisterung Erziehungswissenschaftlerin und Pädagogin. Für mich war das immer ein Gewinn zu sagen, ich habe Verpflichtendes und Kürelemente in meiner Profession. Ja, in der Verpflichtung steckt manchmal viel Anstrengung, gibt es vielleicht auch mal weniger Angenehmes. Doch dann gibt es jene Momente, die ich gern die „Kür" im Beruf nenne. Dann kommen pädagogisches Wissen und didaktische Fähigkeiten zusammen, eigene Interessen und Begeisterungen an den Themen kommen dann zum Tragen. Pädagogische Fachkräfte sollten den Kindern zeigen, sollten sie teilhaben und spüren lassen, dass sie selbst gern lernen, es immer noch etwas gibt, was sie nicht wissen. Neugier kann ansteckend sein. Sie haben sich durch Ihre Berufswahl für junge Menschenkinder entschieden und bekennen sich dazu, mit ihnen gemeinsam den Alltag in der Kindertageseinrichtung zu gestalten. Dazu kann ich Sie nur beglückwünschen. Ich wünsche uns heute eine wunderbare Tagung und ich freue mich, dass ich mit dabei sein kann.

Literaturverzeichnis

Ahnert, L. (2003): Die Bedeutung von Peers für die frühe Sozialentwicklung des Kindes. In: Keller, H. (Hrsg.): *Handbuch der Kleinkindforschung.* Bern: Cornelsen, S. 493 – 528.

Ahnert, L. (2007): Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung? In: Beckerstoll, F. & Textor, M. R. (Hrsg.): *Die Erzieherin-Kind-Beziehung*. Berlin: Cornelsen, S. 31 – 41.

Andres, B. (2007): Und woran würde ich merken, dass…? In: Laewen, H.-J. & Andres, B. (Hrsg.). *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Skriptor GmbH & Co. KG, S. 341 – 433.

Gutknecht, D./Höhn, K. (2017): Essen in der Kinderkrippe. Achtsame und konkrete Gestaltungsmöglichkeiten. Herder.

Heiner, M. (1998): *Lernende Organisation und Experimentierende Evaluation. Verheißungen lernender Organisationen. In: Heiner, M. (Hrsg.). Experimentierende Evaluation. Ansätze zur Entwicklung lernender Organisationen. Weinheim, München: Juventa-Verlag, S. 11 – 53.*

Kramer, M/Gutknecht, D. (2018): Schlafen in der Kinderkrippe. Achtsame und konkrete Gestaltungsmöglichkeiten. Herder.

Musiol, M. (2007): Lebensgeschichte und Identität im Erzieherinnberuf. In: Laewen, H.-J. & Andres, B. (Hrsg.). *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen.* Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Skriptor GmbH & Co. KG, S. 285 – 299.

Nentwig, G. (2011): *Schlüssel für gute Qualität in Bildung, Erziehung und Betreuung*. Beltz.

Schlaghecken, H. (1989): *Lebensgeschichte und Identität im Erzieherinnenberuf. Studien zur biografischen Dimension beruflicher Identität im Wandel der Qualifizierungsprofile als Thema der Erzieherfortbildung*. Dissertation Köln.

Tietze, W. (Hrsg.) (1998): *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten.* Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand Verlag.

Weltzien, D. (2014): *Pädagogik: Die Gestaltung von Interaktionen in der Kita. Merkmale – Beobachtung – Reflexion.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Prof. Dr. Hans-Werner Klusemann

Theoretische und didaktische Rahmenüberlegungen zur frühpädagogischen Bildung – Interaktionsdynamiken in Prozessen frühpädagogischer Entwicklungsförderung

Bildung und Lernen als frühpädagogische Herausforderungen

Kernkonzept der bildungspolitischen Diskussionen um die Qualitätsentwicklungen in Kindertageseinrichtungen ist die Stärkung des Bildungsgedankens im Vergleich zu den beiden anderen im Achten Buch Sozialgesetzbuch (SGB VIII) genannten Aufgaben der Erziehung und der Betreuung. Grundorientierung dieser Qualitätsentwicklung ist die individuelle Förderung jedes einzelnen Kindes. Was heißt das aber konkret und wie geht das praktisch?

Mit dem Gedanken der Bildungsorientierung[1] werden Kindertageseinrichtungen als Ort des Lernens (wieder-)belebt. Wiederbelebt meint, dass schon z. B. Friedrich FRÖBEL[2], Jürgen ZIMMER (2006) sowie Gerhard NEUNER (1983 sowie 1989) oder Eva SCHMIDT-KOLMER (1959) in der DDR die Vorschul- und Krippenpädagogik richtungweisend als Bildungseinrichtungen und Orte des Lernens geprägt haben.

Sicher ist mit den Begriffen Bildung und Lernen etwas Verschiedenes gemeint, auch wenn beide Begriffe, von Humboldt bis in die Gegenwart, immer im Zusammenhang gesehen wurden und werden. Bildung bezieht sich auf die gesamte Persönlichkeit eines Menschen, der sich, Humboldt folgend, in die Welt einbringt bzw. Anforderungen der Welt zu bestehen herausgefordert ist. Dafür erforderlich ist Wissen, sind Kenntnisse und Kompetenzen, die gelernt werden müssen. Unter Lernen wird entsprechend die Auseinandersetzung mit bzw. die Aneignung oder

1 *Bekanntlich gibt es diesen Begriff in der internationalen Diskussion nicht und wird mit dem englischen Begriff Education übersetzt. Wilhelm von Humboldt, der den Bildungsbegriff in Auseinandersetzung mit Fichtes dialektischem Verständnis von Ich und der Welt geprägt hat, verstand unter Bildung einen Prozess der Hinwendung zum Fremden und Unbekannten in einer Weise, in der wir uns selbst fremd werden und Neues so lernen. Von dem neu Gelernten gehen Anregungen aus zu fortschreitendem Sich-selbst-fremd-werden, also zu Lernen mit dem Effekt zunehmender Weltauffassung. Ähnlich wie andere Philosophen der Zeit der Aufklärung versteht Humboldt unter Bildung, der Welt als Stoff die Gestalt unseres Geistes aufzudrücken und damit gleichzeitig uns die Welt einander ähnlicher zu machen. (vgl Humboldt in Tenorth (Hrsg.) 1986 sowie Benner 1995*

2 *Drei Jahre nach Gründung des ersten Kindergartenbetriebes schrieb Fröbel: „Der deutsche Kindergarten wurde aus dem tief gefühlten Bedürfnis entsprechender Pflege der Kinder, vor ihrem Eintritt in die Schule, am Gutenbergfeste 1840, einem Tage, der auf das allgemeine Lichtwerden hinwies, als ein gemeinsames deutsches Erziehungswerk gestiftet. Er ruht auf der Überzeugung, dass die Einzelerziehung der vorschulfähigen Kinder in der Familie, wie sie im Ganzen jetzt ist und unter den bestehenden Verhältnissen sein kann, für die Forderungen der Zeit nicht mehr ausreiche. Seine Absicht geht darum dahin, den Familien und den Gesamtheiten, dafür die nöthige Hilfe zu bringen." Kindliches Lernen nach Fröbel hieß vor allem, spielerisch „ihren Körper zu kräftigen, ihre Sinne zu üben und den erwachenden Geist beschäftigen; sie innig mit der Natur und Menschenwelt bekannt zu machen; besonders Herz und Gemüt richtig zu leiten und zum Urgrunde alles Lebens, zur Einigkeit mit ihnen hinzuführen. In Spiele(n) sollen sie freudig und allseitig, alle Kräfte übend und bildend, in schuldloser Heiterkeit, Einträchtigkeit und frommer Kindlichkeit sich darlegen für die Schule und kommenden Lebensstufen sich wahrhaft vorbereiten„.". (Fröbel zitiert nach Textor 1990)*

Verarbeitung von Anregungen und Informationen verstanden. Lernen ist also, so kann man pointiert sagen, der Prozess und Bildung das Ergebnis der Aneignung von Welt.

Und darum geht es mir in diesem Beitrag: Ich möchte die Bedeutung der Bildungs**prozesse**, also Lernen, ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken.

Neben den eher biologisch orientierten Konzepten der Hirnforschung sind im Brennpunkt gegenwärtiger diskutierter sozialer Konzepte des Lernens in erster Linie kognitivistische und konstruktivistische Ansätze populär. Merkmal dieser Konzepte ist die Betrachtung der Eigenaktivität des Kindes oder anderer Personen, d. h. Wirklichkeitswahrnehmungen und Deutungen von Personen oder Objekten werden als Wirklichkeits-Konstruktionen eines Individuums angenommen. Die Welt wird verstanden als Ergebnis der Definitionen und Deutungen von Menschen; die Welt in diesem sozialkonstruktivistischen Verständnis ist das, was der Mensch, das Individuum über sie denkt.

Als der vielleicht bedeutendste historische Ansatz kognitivistischer Entwicklungspsychologie über das Lernen im Vorschulalter kann das Konzept von Jean PIAGET (1978) angesehen werden. Zentrale Grundannahme PIAGETS ist, dass Menschen sich im Zyklus ihrer Lebensspanne zunehmend an ihre Umwelt anpassen. Dieser Anpassungsprozess erfolgt nicht passiv, sondern aktiv in Form körperlicher und geistiger Aktivitäten. In diesem Sinne ist Lernen ein aktives Handeln eines Subjekts, bei dem Wissen durch Sinnkonstruktion erworben wird bzw. durch Reifung erfolgt. Auswendiglernen z. B. ist nicht geeignet, sich Wissen dauerhaft anzueignen. Kinder lernen vielmehr in aktiver Auseinandersetzung mit ihren Erfahrungen, indem sie quasi vorgehen wie Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, die Experimente ausüben, Hypothesen prüfen und Ergebnisse deuten. PIAGET hob heraus, dass Kinder im Alter von 4 bis 5 Jahren noch nicht zu den kognitiven Leistungen fähig wären, wie 7-Jährige. So würden sie nicht über die Kompetenz verfügen, z. B. Flüssigkeitsmengen in unterschiedlich großen Gefäßen genau zu bestimmen. Die gegen die Erkenntnisse von PIAGET erhobenen Einwände, dass seine Ergebnisse nicht repräsentativ seien, weil er in seinen Experimenten nur seine eigenen Kinder beobachtet hätte, wurden in Kontrolluntersuchungen widerlegt. Allerdings zeigt sich: Je komplexer die Aufgaben waren, die die Kinder zu lösen hatten, desto wahrscheinlicher wurden PIAGETS Ergebnisse bestätigt. Bei einfachen Komplexitätsstufen zeigte sich, dass Kinder die Aufgaben auch schon im Vorschulalter lösen konnten (vgl. Neubauer/Stern). Gleichwohl wird damit die Theorie PIAGETs bestätigt, dass Kinder nach dem Vorschulalter eher zu kognitiven Leistungen in der Lage sind als Kinder im Alter von 4 bis 5 Jahren. Ein weiteres kognitives Defizit bezeichnet PIAGET bei Vorschulkindern mit „Zentrierung", d. h., bei der Bewältigung kognitiver Aufgaben richtet sich ihre Aufmerksamkeit zentriert auf einen einzigen Aspekt, der im Fokus der Aufmerksamkeit steht.

Nicht unerwähnt bleiben dürfen neuere kritische Sichtweisen auf PIAGETs Arbeiten. So wird sein Stufenmodell der geistigen Entwicklung von Kindern kritisiert, weil – so die Kritik – Lernen gerade nicht stufenförmig (z. B. nach Jahrgangs- oder Entwicklungsstufen) verlaufe, sondern ganz wesentlich vom Vorwissen der Kinder abhänge (vgl. Stern/Schumacher).

Folgen wir STERN und SCHUMACHER gegen PIAGET, die vorschlagen, Entwicklung und Lernen von Kindern strikt auseinander zu halten. Lernen beschreibt ihres Erachtens einen Prozess, dessen Ergebnis auf bestimmte (soziale) Ereignisse zurückführbar ist.

STERN fragt dann folgerichtig: Können Menschen (ggfs. Kinder) mit unterschiedlicher Intelligenz von den gleichen Lerngelegenheiten gleich oder verschieden profitieren? Ferner ist zu fragen, wie eignen sich Kinder konkret Wissen an und gibt es für bestimmte Lernprozesse und Wissenselemente bestimmte Formen, in denen effizienter gelernt werden kann als in anderen?

In der Vergangenheit ist man in der Schulbildung davon ausgegangen, dass die Arbeitsweise des menschlichen Gehirns unspezifisch trainiert werden könne: Das Lernen der Sprachen (Alt-)Griechisch und Latein sind Anwendungsbeispiele dieser Theorie. Heute wissen wir, dass es keinen Beleg dafür gibt anzunehmen, dass wir unsere Intelligenz direkt beeinflussen können (vgl. STERN). Allerdings: Wir können Lernprozesse gestalten und damit Wissen vermitteln und Bildung im Sinne von Persönlichkeitsentwicklung, modern gesprochen Selbstbewusstsein und positive Identität, vermitteln.

Drei Konzeptideen des Lernens in früher Kindheit in der Gegenwartsdiskussion, die mich selbst sehr angeregt haben**,** möchte ich kurz umreißen, um dann meinen Ansatz dem gegenüberzustellen.

1. Bis in die Zeit der 1970er-Jahre war Frühförderung von Kindern noch kein gesellschaftlich breit diskutiertes Thema, Im Gegenteil: Mögliche Unterforderungen von Kindern galten als Freiräume vor dem noch früh genug beginnenden „Ernst des Lebens". Spätestens mit dem so genannten PISA-Schock wurde eine Forschungsrichtung zunehmend populär, die sich mit dem Zusammenhang zwischen Neurobiologie und Lernen beschäftigte, die sogenannte moderne Hirnforschung. Neurophysiologisch, so die Argumentation, geschieht Lernen, vereinfacht gesagt, durch die Übertragung eines Nervenimpulses von einem Neuron (Nervenfaser) zu einem anderen. Neuronen sind in diesem Sinne Informationsverarbeitungselemente. Die chemischen Schnittstellen dafür im Gehirn sind so genannte Synapsen, die miteinander verschaltet „arbeiten". Sie ermöglichen, Eindrücke der Umwelt zu speichern, zu behalten, im Gehirn einzuordnen und sich zu erinnern. Aber: Neuronales Lernen ist auch sozial im Sinne von emotional beeinflusst.

Frederic VESTER zum Beispiel benennt als lernfördernde soziale Bedingung für neurophysiologische Prozesse ein freundliches und ermutigendes Lernklima, ohne Angst und Stress.

Und auch Manfred SPITZER verweist auf Untersuchungen von Hirnprozessen, die seines Erachtens deutlich zeigen, dass positive Emotionen zu signifikant besseren Lernleistungen führen als neutrale. Demgegenüber würden negative Emotionen im Gehirn Impulse von Angst auslösen, die wiederum Blockaden erzeugten und Lernprozesse und Lernerfolge verhindern würden. Auch die Dauer und die Intensität der Prozesse seien bedeutsam.

2. PRAMLING-SAMUELSSONs Forschungsarbeiten zeigen, ähnlich wie die Arbeiten von PIAGET, dass jüngere Kinder noch kein oder wenig kognitives Verständnis für die eigenen Lernprozesse haben. Es fehle ihnen noch die Reflexivität, um das eigene Lernen zu steuern und selbst Fehler zu korrigieren. Erst ab dem 4. Lebensjahr, so sagt PRAMLING, entwickeln Kinder zunehmend die Fähigkeit, Kompetenzen des Lernens als Tun durch Kompetenzen des Lernens als Wissenserwerb zu erweitern. PRAMLINGs Konzept des metakognitiv orientierten

Ansatzes richtet sich deshalb an die Bewusstheit von Lernprozessen, die notwendig ist, damit Lernen überhaupt stattfinden kann. Dabei geht es ihr darum, mit Kindern Prozesse der Deutung und des Verstehens zu entwickeln, die die Planung des Lernens, die Überwachung des Lernfortschritts und die Evaluation der Lernergebnisse als Kompetenz zunehmender Selbststeuerung vermitteln. Im Grunde folgt dieses Konzept dem Gedanken, Lernsituationen zu arrangieren, die das Lernen-zu-lernen ermöglichen. PRAMLING zeigt in ihrer Arbeit, dass Kinder erst im Alter von 6 bis 7 Jahren Lernen als Übungsprozess begreifen; was nicht bedeutet, dass Kinder in diesem Alter schon Lerninhalte aus situativen Prozessen auf andere Situationen, Themen oder Fragen übertragen können. Ich will nicht ausschließen, dass wir es in der Kita erreichen, Kinder mit 5 oder 6 Jahren zum Lernen durch Verstehen anzuregen, dies aber nicht, indem wir die Lernformen der Schule auf die Kita übertragen, sondern die Prozesse kindgemäßen Lernens innerhalb der Lernmuster nach PRAMLING entwickeln und gestalten. Den pädagogischen Fachkräften kommt dabei die wichtige Aufgabe zu, den Lernstrukturen in ihrer Arbeit zu folgen und Kinder anzuregen, die einzelnen Elemente des Tuns zusammenzubringen, um zu übergreifenden Verstehens-Formen zu gelangen. In ihrem berühmten Thermometerbeispiel mit dem Kind Anna heißt das etwa, die einzelnen Elemente des Lernprozesses in einen Sinnzusammenhang zu bringen: das Wetter, das Gefühl von Wärme und Kälte, Thermometer, Gestaltformen der Elemente Luft, Eis, Wasser. In der Studie beschreibt PRAMLING an einem Beispiel, dass am Ende einer Lerneinheit Kinder gefragt wurden, was sie gelernt hätten. Anna und die anderen Kinder haben geantwortet, ein Thermometer gebastelt und nicht, wie erwartet worden war, naturwissenschaftliche Wissensformen. Kinder unter vier Jahren lernen eben und verstehen das Lernen durch und im Sinne von Tun, z. B. durch das Basteln, und sind noch nicht in der Lage, die kognitiven Elemente der Lernprozesse übergreifend zu denken und Erfahrenes auf andere Gegenstände und Themen zu übertragen.

Für die Effizienz von Lernprozessen ist entscheidend, was Kinder über ihr Tun denken, wenn sie lernen. In einer empirischen Studie in Form einer Befragung von Kindern hat PRAMLING Kinder interviewt zu ihren Lernerfahrungen und Vorstellungen vom Lernen. Als Ergebnis ihrer Arbeit unterscheidet sie drei Lernmuster, die verschiedene Entwicklungsniveaus kennzeichnen: Das erste Lernmuster, das Kinder beherrschen, ist Lernen als Tun. Dabei geht es im wesentlich um motorische Fähigkeiten. Das zweite Lernmuster ist Lernen als Wissenserwerb. Oft geht es hier um Wissen über die Umwelt, die Urzeit. Nur wenige Kinder in der Frühpädagogik verstehen Lernen als Wissenserwerb. Ab der ersten Grundschulklasse gewinnt dieses Lernmuster verbreitet an Bedeutung. Lernen als Verstehen, das dritte Lernmuster, das heißt, wenn Kinder die Bedeutung von etwas verstanden haben, gibt es insgesamt erst ab dem Besuch der Grundschule. Als weiteres wichtiges Ergebnis ihrer Arbeit bewertet PRAMLING die Aussagen der Kinder, zwischen zufälligem Lernen und Lernen durch Übungen unterscheiden zu können. In ihrer Studie zeigt sich, dass Kinder erst im Alter von 6 bis 7 Jahren Lernen als Übungsprozess begreifen; was nicht bedeutet, dass Kinder in diesem Alter schon Lerninhalte aus situativen Prozessen auf andere Lernprozesse übertragen können.

Welche didaktischen Konsequenzen sind daraus zu ziehen?

Wir können zunächst festhalten, dass schulisches Lernen, im Sinne von Lernen als Verstehen, nicht das Vorbild für Lernprozesse in der Frühpädagogik sein kann. Die Kita ist nicht nur organisatorisch ein im Verhältnis zur Schule eigenständiger

Bildungsort. In Kita und Schule geht es um jeweils eigenständige, didaktisch verschieden begründete Bildungsprozesse. Das Konzept des Wissenserwerbs durch Übung scheint ebenfalls kein geeignetes didaktisches Mittel für die Frühpädagogik zu sein. Unterstützung von Wissenserwerb, ja; auch Anregungen geben, um durch Tun zu lernen, was in jedem Alter der Kinder plausibel ist, ab der Geburt.

Kristin GISBERT greift PRAMLINGs Idee und Forschungsergebnisse auf und differenziert deren lerndidaktisches Konzept der Vermittlung lernmethodischer Kompetenzen dahingehend, dass sie vorschlägt, als Bildungsförderung im Vorschulalter das Denken der Kinder über ihr Nachdenken zu unterstützen, insbesondere darüber, dass Kinder lernen und dabei verstehen, was sie lernen und wie sie lernen.

Wenn es richtig ist, dass Kinder in Kitas und in der Kindertagespflege lernen und das Lernen ein wichtiges Element von Bildung ist, kann und muss gefragt werden, wie Kinder lernen, wenn sie üben, nachahmen, belohnt werden etc. Genau genommen ist weder mit der Inanspruchnahme der Erklärungen der Hirnforschung noch mit den Konzepten der Lerntheorien erklärt, wie genau gelernt wird, d. h. wie erklärt werden kann, was sozial passiert, wenn gelernt wird. Letztlich gilt diese Kritik auch für das Konzept von PRAMLING. Ihr berühmtes Beispiel der Fallgeschichte von Anna und ihre Analyse lässt unberücksichtigt, dass Wissen lernen nicht nur eine individuelle und kognitive, sondern eben auch eine soziale und emotionale Form der Aneignung und Auseinandersetzung ist. Schon John Flavalle und Anne Brown als Vordenkende des metakognitiven Ansatzes Ende der 1980er-Jahre machten darauf aufmerksam, dass kognitive Lernvorgänge von der emotionalen Verfassung des Kindes abhängen und vertrauensvolle Beziehungen zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem Kind das Lernen positiv beeinflussen.

3. Profilierte Konzepte der deutschen Diskussion über Lernprozesse zur Förderung frühpädagogischer Bildungsprozesse sind von Gerd E. SCHÄFER (2005) und Wassilios FTHENAKIS (1998 und 2005). SCHÄFER spricht von Selbstbildung als Prozess und als Aufgabe frühkindlicher Bildung. Selbstbildung wird von ihm als spezifische Verarbeitung von Lernerfahrungen von Kindern verstanden. Wichtig ist ihm, dass die Begriffe Bildung und Lernen kategorial und konzeptionell auseinandergehalten werden. Die implizite sozialkonstruktivistische Grundorientierung seines Ansatzes wird deutlich, wenn er programmatisch feststellt: „Bildung hat […] etwas mit *eigenen* Wahrnehmungen, *eigenen* Überlegungen, *eigenen* Entscheidungen zu tun. Der Begriff ‚Bildung' weist darauf hin, dass man sich durch diese eigenen Wahrnehmungen, Überlegungen und Entscheidungen selbst hervorbringt" (2007: 1/2). SCHÄFER stellt fest, „dass Bildungsprozesse in ihrem Kern zwar immer Selbstbildungsprozesse sind und sein müssen. Dennoch kann dies nicht als ein Plädoyer dafür verstanden werden, dass man die Kinder einfach ihre Erfahrungen machen lassen soll. […] In Bildungsprozessen werden daher nicht nur die Kinder als Personen mit einer individuellen Geschichte herausgefordert, sondern auch die Erwachsenen. Bildungsprozesse in einem uninteressierten oder gelangweilten Rahmen dürften ziemlich unwahrscheinlich sein. Sie werden sich am ehesten da entfalten, wo die Konstruktionen der Kinder und die sie unterstützenden oder herausfordernden Ko-Konstruktionen der Erwachsenen immer wieder aufeinander abgestimmt werden" (2007). Als empirische „Lösung", Lernen bzw. Bildung analytisch zu fundieren, schlägt SCHÄFER vor: „Lernen können wir jedoch, indem wir aufmerksam die Wege verfolgen, die Kinder gehen, wenn sie sich bilden." Das bedeutet, von Kindern zu lernen. SCHÄFER kritisiert damit zu

Recht normative Bildungstheorien, ohne jedoch zu konkretisieren, wie Lern- bzw. Bildungsinteraktionen empirisch verlaufen und wie man sie analysiert, um sie zu verstehen. Alternativ schlägt HONIG vor, nicht individuelle Bildung und individuelle Bildungsprozesse zu analysieren, sondern die Wirklichkeit des Pädagogischen. Damit plädiert HONIG für die Entwicklung ethnographischer Beobachtungskonzepte von Fachkraft-Kind-Konstellationen im Sinne von erziehungswissenschaftlicher Forschung. Unter Anspielung auf eine Aussage von Dieter LENZEN resümiert HONIG: Beobachtung, Dokumentation und Verstehen muss Pädagogikfolgenforschung werden.

Auch wenn ich mich diesem Gedanken von HONIG bzw. LENZEN vollinhaltlich anschließe, bleibt zu konkretisieren, was die Ausgangsbedingungen und die Prozesse kennzeichnen, die zu den sogenannten Folgen führen.

Grundgedanke von FTHENAKIS ist der des ko-konstruierten Lernens. FTHENAKIS betrachtet ein Kind als von Geburt an in soziale Beziehungen eingebettet. Lernen und die Konstruktion von Wissen werden als interaktionale und ko-konstruktive Prozesse aufgefasst, d. h. als wechselseitige Wissenskonstruktion der an Interaktionen sich sinnhaft aufeinander beziehenden Beteiligten.

FTHENAKIS geht von einem empirisch orientierten Verständnis aus und fragt, wie Lernprozesse strukturiert sind und unter welchen Bedingungen sie erfolgreich oder Erfolg versprechend sind. Erfolg bedeutet danach weniger die Vermittlung von Kenntnissen, als vielmehr die Entwicklung von Lernkompetenzen, um Lernherausforderungen zu schaffen, damit Gelerntes auf andere Themen oder Situationen übertragen werden kann. FTHENAKIS akzeptiert die Inszenierung von Lernarrangements, um instruierte Lernprozesse zu ermöglichen. Die angestrebten Bildungsergebnisse sind, ihm folgend, das Ergebnis der an Interaktionen Beteiligten in Formen von Ko-Konstruktionsprozessen. FTHENAKIS fordert entsprechend, Lernprozesse seien „als soziale Prozesse zu konzeptualisieren, die in spezifischen Kontexten stattfinden (sollten) und pädagogische Qualität dadurch erreichen, indem sie auf interaktionale und prozessuale Aspekte sozialer Situationen und Kontexte fokussiert würden." Dabei geht es ihm ähnlich wie PRAMLING darum: „Zu lernen, wie man lernt und sein eigenes Wissen organisiert, um Problemsituationen zu lösen – und zwar auf eine sozial verantwortliche Weise. Ein zweiter Schwerpunkt besteht in der frühzeitigen Stärkung individueller kindlicher Kompetenzen: Stärkung des Selbstkonzeptes, des Selbstwertgefühls, der Selbstregulationsfähigkeit, eine sichere Bindung an seine Eltern und die pädagogische Fachkraft, Förderung der Fähigkeit, interpersonelle Konflikte friedlich zu lösen, eine optimistische Sicht zu entwickeln …" (2005). In einem Beitrag in der „KINDERZEIT" referiert FTHENAKIS (3/2009) systematisch sein Verständnis von Ko-Konstruktion. Ihm geht es um die wechselseitige Verschränkung von Verstehens-Leistungen des Kindes mit der pädagogischen Fachkraft als einer gewissermaßen verschränkten Konstruktion ihrer beiden Sichtweisen über sich selbst und andere im Sinne einer Ko-Konstruktion von Wirklichkeit. Prototypisch etwas so: Ich denke; ich denke, dass du denkst; ich denke, dass du denkst, dass ich denke; ich denke, dass du denkst, dass ich denke, dass du denkst usw..

Dabei wird übersehen, dass die Prozessdynamiken von Interaktionen eher emotions- als kognitionsbasiert sind und die kognitiven Orientierungen der an Interaktionen beteiligten Subjekte nicht durch und mit anderen Subjekten kognitiv erzeugt werden, sondern von emotionalen Dynamiken situationeller Prozessverläufe.

Lernen ist eben nicht nur eine individuelle und kognitive, sondern eben auch eine soziale und emotionale Form der Aneignung und Auseinandersetzung.

Dass schon das Grundmuster der Ko-Konstruktion für das Verstehen von Interaktionen zu kurz greift, kann an folgendem Beispiel erläutert werden: Handeln basiert immer auf der Basis der Deutung von Bedeutungen, die Menschen in Interaktionen vornehmen. Ich frage mich als Hochschullehrer oder als pädagogische Fachkraft, warum Karl-Heinz wieder zu spät kommt, wieder unkonzentriert scheint oder erstmals aggressiv mir gegenüber ist. Ich orientiere mich in meinem Handeln Karl-Heinz gegenüber an dem Verständnis, dass ich von meinem Gegenüber habe, also meinen Deutungen. Jede pädagogische Fachkraft nimmt ein Kind immer nur mit seinem Verstehen gedeutet wahr; niemals also so, wie das Kind sich selbst sieht oder wie es andere sehen; geschweige denn, wie es wirklich ist. Weil: Wirklichkeit ist immer das Ergebnis von Deutung; Wirklichkeit ist immer subjektive Wirklichkeit des Deutenden. Umgekehrt deutet und versteht ein Kind eine pädagogische Fachkraft immer so, wie das Kind dazu in der Lage ist. Dieser Prozess verläuft, um ein Bild zu bemühen, spiralförmig und ist im Prinzip unendlich, solange die Interaktion besteht, wie Ketten, die ineinandergreifen: Ich denke, dass du denkst; ich denke, dass du denkst, dass ich denke … ist das Muster, nach dem Menschen sich in ihrem Handeln aufeinander beziehen.

Das Verstehen von Interaktionssinn im Handeln zwischen einer pädagogischen Fachkraft und einem Kind, Eltern oder Anderen ist also die Voraussetzung für das Verstehen von Prozessen und für das Verstehen von Menschen in diesen Prozessen.

Nur: Sind die Dynamiken von Interaktionen wirklich so wissens-, kognitions- oder verstandesgebunden?

Exkurs: Kleiner gedanklicher Ausflug in die Schulpädagogik

Wenn ich einen Blick auf die Schulforschung und die dort stattfindende Diskussion über didaktischen Konzepte werfe, wird von Seiten der Schulpädagogen und -pädagoginnen zwar von kommunikativen und interaktiven Prozessen (des Unterrichts) gesprochen; unklar bleibt aber, was denn Kennzeichen der Prozessdynamiken von Kommunikation und Interaktion sind. Bei WINKEL werden Störungen beispielsweise nicht in der Strukturlogik eines Verständnisses von Interaktion reflektiert, sondern mit Hilfe von Diagnosen bei zum Beispiel störenden Kindern. Es wird also gerade nicht auf Interaktionen und ihren Prozess geschaut, der der Störung ursächlich vorausgeht, sondern auf das Ergebnis von Interaktionen: störende Kinder. Verstehen in Form einer Diagnose schaut aber gerade nicht auf Prozesse in Interaktionen, sondern auf ihre Ergebnisse. Mit Tests und Diagnoseverfahren schaut man also gerade auf das Gegenteil von dem, was HONIG mit LENZEN für die Pädagogik fordern: die Analyse der Wirklichkeit des Pädagogischen, statt die Analyse des Ergebnisses des Pädagogischen. Mit anderen Worten: Wir müssen uns pädagogische Prozesse anschauen, um Lernergebnisse zu verstehen. Nicht umgekehrt.

Interaktionsdynamische Prozesse des Lernens

Um meinen Ansatz zu verdeutlichen, schlage ich in erster Linie vor, FTHENAKIS zu folgen und auf Lernprozesse zu fokussieren. So wie ihm geht es mir darum, nicht primär auf Bildungsergebnisse zu schauen, also zu fragen, was ein Kind kann, sondern auf die Prozesse zu schauen, in denen das Kind gelernt hat. Ohne die Reflexion dieser Prozesse verstehen wir Bildungsergebnisse nicht wirklich. Konzeptionell gesprochen, geht es mir um **die Analyse der interaktionsdynamischen Prozesse des Lernens.** Die entscheidende Frage, mit der ich über FTHENAKIS, PRAMLING, HONIG und andere hinausgehe, lautet: Wie sehen Interaktionen konkret aus, die zu erfolgreichem Lernen führen, bzw. wie sehen Alltagssituationen als Lernsituationen konkret aus, um erklären zu können, was wie gelernt worden ist. Es sind eben nicht primär Kognitionen und Subjektkonstruktionen, die Lernprozesse kennzeichnen, sondern eher Interaktionsprozessdynamiken und, wie ich zeigen werde, mit ihnen zusammenhängende Emotionen.[3]

In zweiter Linie kann dann auch gefragt werden, ob denn das gelernt wurde, was gelernt werden sollte.

Merkmale situativer Interaktionen

Randall COLLINS (2004) folgend und weiterführend, ist Lernen das Ergebnis „situationeller Struktur von Interaktionen". Es ist wichtig, den Sinn und die Dynamiken der Prozessstrukturen von Interaktionen zu erfassen und den dort von Interaktionsbeteiligten gedeuteten Sinn des Handelns zu analysieren. Dadurch eröffnet sich ein angemessener Zugang für ein angemessenes Verständnis davon, wie Menschen lernen, was das Lernergebnis herbeigeführt hat und was es für die Interaktionsbeteiligten bedeutet. Der wohl entscheidende Ausgangspunkt in COLLINS Interaktionstheorie ist, dass es ihm um die Analyse von Interaktionen geht, wie sie im Hier und Jetzt ablaufen. Er formuliert das folgendermaßen: „Das Hauptaugenmerk dieses mikrosoziologischen Ansatzes ist nicht das Individuum, sondern die Situation …".

Interaktion beruht auf Ritualen

Von Erving GOFFMAN (1967/1971) übernimmt COLLINS den Gedanken, dass Rituale Grundmuster jeder Interaktion sind. Mit anderen Worten: Im Gegensatz zu formalen Ritualen, wie Geburtstags- oder Weihnachtsfeiern, versteht GOFFMAN jede Interaktion als Ritual, weil ihre Funktionen ähnlich sind, nämlich Formen eines Zusammengehörigkeitsgefühls zu erzeugen oder zu erhalten. Der Begriff der Interaktionsritualketten meint, dass wir immer in einer Kette von Interaktionen stehen.

Merkmale von gelungenen, erfolgreichen Ritualen sind daher:

1. Zunächst müssen mehrere Personen anwesend sein, mindestens zwei;
2. es muss gewisse Grenzen nach Außen geben, sodass wahrnehmbar wird, wer zur Gruppe bzw. Interaktion gehört und wer nicht;

3 *Die Bedeutung der emotionalen Dynamiken für erfolgreiches Lernen wurde auch bereits empirisch belegt: in der ersten europäischen Längsschnittstudie „Effective Pronision of Preschool Education (EPPE) 1997 bis 2003) in Großbritannien. Die besondere Bedeutung der Ergebnisse der Studie liegt darin, gezeigt zu haben, dass erstens mit dem Besuch einer Einrichtung bei benachteiligten Kindern signifikant sichtbare Förderergebnisse erzielt wurden, und zweitens mit der Qualität der Arbeit in den Einrichtungen die Qualität der Förderergebnisse verbessert wurden. (vgl. Silva u. a. 2003)*

3. wichtig ist ein gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus, z. B. der des Lernens,
4. ein emotionales Mitreißen bzw. Mitgerissen-Sein, hervorgerufen etwa durch synchronische, rhythmische Körperbewegungen oder gegenseitiges Ansprechen, Anspornen und Aufputschen.

Für COLLINS ist das entscheidende Merkmal jedes erfolgreichen Rituals bzw. jeder gelungenen Interaktion eine geteilte emotionale Erregung im Sinne von Begeisterung und ein sich gegenseitiges emotionales Mitreißen. Der Grad der Erregung variiert dabei von Interaktion zu Interaktion, abhängig davon, inwieweit eine Interaktion die beschriebenen Ausgangsmerkmale aufweist.

Erläuternde Beispiele für erfolgreiche Rituale aus unserem Alltag, in denen emotionale Energie erzeugt und aufgeschichtet wird, sind etwa die Fankultur bei Fußballspielen, Klassenfesten, Reden auf Parteitagen oder in Kitas Sommerfest, Kindergeburtstage usw.. Gelungene Interaktionen zeichnen sich nicht nur durch einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus aus, sondern es bilden sich zunehmend eine emotionale Erregung, ein Mitgerissen-Sein und Glücksgefühle. Das Ergebnis dieser Prozesse sind starke Gefühle von Solidarität, und es entstehen sozusagen sakrale Symbole, z. B. Vorbilder wie der Torschützenkönig, die Parteivorsitzende, manchmal auch Eltern oder die pädagogische Fachkraft.

In diesen interaktionsdynamischen Prozessen entwickeln sich auch moralische Vorstellungen und Wertorientierungen. Mit anderen Worten: Die emotionale Erfahrung von Gruppen-Ritualen generiert Vorstellungen und Konzepte über das Gute oder Schlechte. Die eigene Gruppe und ihr Handeln werden in der Regel zum Maßstab für das Gute. Auch wenn andere das ganz anders sehen, zum Beispiel entsprechend den Auffassungen von Menschen in verschiedenen religiösen Gemeinschaften oder verschiedenen politischen Gruppen. Auch Wertvorstellungen über Erziehung werden in Gruppen generiert; in Gruppen, die einem besonders nahestehen und in denen ein hohes emotionales Einvernehmen herrscht.

Langfristig generieren Interaktionsrituale emotionale Energie, d. h. Leidenschaft, Selbstbewusstsein und Initiativfreude.

Übertragen auf Lernsituationen bedeutet das: Alle kulturellen Symbole, d. h. auch Werte, Wissen oder affektive Loyalität, z. B. Gefühle und emotionale Bindungen, entstehen durch Aufschichtung von emotionaler Begeisterung in Interaktionsritualketten, ob als Bindungen in familiären Lebensformen; oder solche in professionellen pädagogischen Kontexten wie den Kindertageseinrichtungen.

Strukturlogiken von Interaktion: Status, Macht, Scham, Stolz

Nicht alle Interaktionen bzw. Rituale sind für Lernprozesse gleichermaßen erfolgreich. Kinder und Erwachsene fühlen sich oft unsicher in bzw. gegenüber manchen Interaktionen oder entwickeln geradezu Abneigung in wiederum anderen. Dies hat mit Strukturlogiken von Interaktionen zu tun, und zwar erstens mit Status und Macht und zweitens mit Scham und Stolz. Alle vier Elemente sind kennzeichnend für jede Interaktion und haben direkten Bezug zur Frage der rituellen Intensität von Interaktionen, d. h. wie sie ein Wir-Gefühl erzeugen können.

Einen hohen **Status** in Interaktionen zu haben, bedeutet, im oder nahe dem Aufmerksamkeitsfokus eines Rituals zu stehen, also Wir-Gefühl bildend zu sein. Diejenigen, die im Aufmerksamkeitsfokus stehen, generieren dabei besonders viel emotionale Energie, was sich in Selbstbewusstsein und Leidenschaft äußert.

Personen, die am Rande von Interaktionsritualen stehen, generieren hingegen geringere emotionale Energie, d. h. sie zeichnen sich eher durch geringes Selbstbewusstsein oder Schüchternheit aus. Diejenigen, die im Aufmerksamkeitsfokus stehen, fühlen sich auch am stärksten den Gruppensymbolen verbunden. Individuen am Rande von Interaktionsnetzwerken fühlen kaum emotionale Verbundenheit mit einer Gruppe. Sie tendieren eher dazu, Nebeninteraktionsnetzwerke aufzubauen oder sich Interaktionen zu entziehen.

Der zweite, **Macht** genannte Aspekt von Interaktionen meint, dass es bestimmte Personen gibt, die in der Lage sind, anderen Aufgaben zu erteilen oder Befehle zu geben, die dann auch erfüllt werden müssen. Umgekehrt gibt es andere Menschen, die keine Aufgaben delegieren oder Befehle erteilen können, andererseits aber selber viele erhalten oder ausführen müssen. (Denken Sie an Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern).

Status und Macht bestimmen, wie erfolgreich ein Interaktionsritual für die an Interaktionen beteiligten Personen ist. Wenn jemand Aufgaben definiert, steht er ganz anderes im Aufmerksamkeitsfokus der Interagierenden als die, die Aufgaben zu erfüllen haben. Die emotionale Energie wird entsprechend variieren, ebenso wie Gruppensolidaritätsgefühle und emotionale Bindung an Gruppensymbole. Auf der Seite derjenigen Individuen, denen Aufgaben erteilt werden, reichen die emotionalen Reaktionen von Langeweile, Müdigkeit, Depression bis hin zu Abneigung. Individuen versuchen, sich diesen Interaktionen zu entziehen.

Ich möchte diese Gedanken nun systematisch auf **Lernen in Interaktionen** beziehen.

Noch allgemein gefasst kann man sagen, dass Lernerfolg in Interaktionen abhängig ist von Lernbegeisterung bei Lehrenden und Lernenden. Das heißt zum Beispiel, dass, wie PIAGET schon gesagt hat, Auswendiglernen als Lernleistung nicht erfolgreich sein kann. Mit COLLINS kann ich sagen warum: weil Auswendiglernen keine emotionale Energie entfacht. Vielleicht der anschließende Erfolg. Aber der ist emotional bald vergessen, wie der Prüfungsstoff, den ich auswendig gelernt habe. Verallgemeinernd bedeutet das, dass alle kognitiven Vorstellungen, alle meine Ideen, generiert sind aus gelungenen Interaktionen; mein Wissensschatz basiert in diesem Sinne auf Interaktionsritualketten, in denen ich stand und stehe. Ein gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus, rhythmische Koordination, emotionales Mitgerissen sein und die daraus entstehenden Symbole sind demnach die Basis für menschliches Denken (vgl. dazu auch: Peter HOBSON), kognitive Leistungen und für Wissensaneignung, also auch Lernprozesse.

Interaktionen gelingen dann am besten, wenn Eltern und pädagogische Fachkräfte einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund teilen, d. h. an ähnlichen Interaktionen beteiligt waren.[4] Sichtbar wird dies anhand eines gemeinsamen Reservoirs an kognitiven Symbolen, Gesten, Objekten und Gefühlen. Um dies zu veranschaulichen, sei beispielsweise hingewiesen auf Situationen, in denen Menschen keinen gemeinsamen Gesprächsstoff finden oder als gemeinsamen Gesprächsstoff regelmäßig auf Situationen des gemeinsamen Berufes

4 *Der nicht der Mikrosoziologie, sondern der Theorie des Rational-Choice zuzurechnende Amerikaner James S. Coleman (1988: 109-116) analysierte Familiendynamiken im Hinblick auf die Bedeutung und die Entwicklung von sozialem Kapital von Eltern in Erziehungsprozessen. Zusammenfassend resümiert Coleman: „Nevertheless, taken all together, the data do indicate that social capital in the family is a resource for education of the family's children, just as is financial and human capital." (Coleman 1980:113). Kinder, so Coleman, sind umso erfolgreicher, je mehr soziales Kapital ihre Eltern in sie investiert haben; genauer: je mehr Zeit Eltern mit ihren Kindern verbracht haben, desto erfolgreicher sind sie in ihren Bildungsverläufen.*

zurückgreifen.

Da Interaktionen immer auch mit Emotionen verbunden sind, ist auch Wissen immer mit Emotionen verschmolzen. Das bedeutet, dass verschiedene kognitive Symbole, wie z. B. Erfahrungen in der Schule mit Mathematik oder anderen Fächern oder Wissensformen, unterschiedlich starke emotionale Bedeutung für Schülerinnen und Schüler haben und auch bei ihnen auslösen, z. B. Begeisterung, Indifferenz oder Abneigung.

Zum Verhältnis von kognitiven und emotionalen Symbolen in Lernprozessen: Ein Beispiel

COLLINS beschreibt als das wichtigste Merkmal für erfolgreiche Interaktionsrituale ein wechselseitiges Mitreißen und emotionales „Ineinanderfließen" von Personen. Diesen Gedanken können wir auch auf Lernsituationen übertragen. Aus empirischen Interaktions-Studien wissen wir, dass selbst kurze Pausen in Interaktionsrhythmen Irritationen zwischen den Interagierenden bewirken und sich keine vertrauensvolle Emotionalität entwickelt. Im Gegenteil: Oft kommt es zu Abneigung, Peinlichkeitsgefühlen etc.. Dasselbe ist festzustellen, wenn Menschen, die miteinander reden, durcheinander sprechen oder sich ins Wort fallen. Gleiches gilt, wenn Interaktionspartner wegschauen oder sich mit anderen Dingen zu beschäftigen. Erfolgreiche Interaktionsrituale setzen, wie COLLINS analysiert hat, übergangslose Sprechwechsel voraus und ein gegenseitiges Anpassen des Sprachrhythmus. Auch für Lernen bedeutet dies, dass sich emotionale und kognitive Verbindungen zwischen Menschen nur dort aufbauen, wo die Interaktionen aufgrund eines gemeinsamen „angepassten Rhythmus" „ineinanderfließen".

Um diesen Gedanken weiter zu vertiefen, werde ich im Folgenden die Theorie der Interaktionsritualketten von COLLINS mit Überlegungen von Thomas SCHEFF in seinem Buch „Mikrosoziologie" verbinden.

SCHEFF gründet seine Überlegungen auf den Gedanken, dass die eigene Wahrnehmung davon, wie andere mich bewerten, von zentraler Bedeutung in meinen Interaktionen und für mein Handeln ist. Der entscheidende Aspekt dabei ist, dass ich wahrnehme, wie der andere mich sieht und ich mich in meinem Handeln an diesen Wahrnehmungen orientiere. Auf dieser Basis ergeben sich in Interaktionen zwei zentrale Emotionen – **Scham und Stolz**. Mit Scham bezeichnet SCHEFF die Wahrnehmung einer negativen Bewertung eines anderen über einen selbst. Folgen wir COLLINS, so könnte man sagen, dass Scham das Ergebnis von Machtritualen ist, in denen jemand entweder gesagt bekommt, was er zu tun oder zu lassen hat, oder von gewünschten Interaktionsritualen ausgeschlossen wird. Stolz kann verstanden werden als das, was COLLINS emotionale Energie nennt, in Form von Selbstbewusstsein, Initiativfreude oder Leidenschaft.

Wenn nun alle Ideen und Vorstellungen, die Menschen entwickeln, über Interaktionsritualketten generiert sind, dann folgt Lernen den Bedingungen und Strukturen von Interaktionsritualen und dann sind die Lerninhalte Produkte dieser Rituale. Wenn wir also Lernprozesse verstehen wollen, dann müssen wir uns die Prozesse, sprich Rituale, anschauen, in denen gelernt wird, um beurteilen zu können, warum ein Lernritual welches Ergebnis generiert. In Bezug auf die Interaktionsemotionen Scham und Stolz bedeutet dies: Scham ist gewissermaßen der Ausdruck des Rückzugs aus Situationen, in denen Lernende (z. B. Kinder in der Kita) aufgrund von Machtritualen anderer Interagierender (z. B. Eltern,

pädagogische Fachkraft) einen marginalen Status haben. Stolz und emotionale Energie als Produkt von Lerninteraktionen führt entsprechend zu Emotionen, bei denen Lernende Initiative und Selbstbewusstsein entwickeln, sich mit dem Lernstoff auseinanderzusetzen bzw. weiter daran zu arbeiten. Lernenden Respekt, besser noch Wertschätzung, entgegenzubringen, schafft bei Lernenden emotionale Sicherheit, macht gegebenenfalls stolz und bewirkt Lernerfolge: Sie sind Ergebnisse positiver Emotionen in Interaktionsritualen.[5] Emotionen in Interaktionsdynamiken zu verstehen, und das nicht nur in einzelnen Situationen, sondern in gewissermaßen Interaktionskettenverläufen, ist der Schlüssel für gelingende empirische Interaktionsanalysen; auch um kognitiven Wissenserwerb angemessen zu deuten.

Dabei bitte ich zu berücksichtigen, dass ich in diesem Beitrag auf Interaktionen zwischen einer pädagogischen Fachkraft und einem Kind fokussiert habe. Meine Überlegungen können wir auch auf die Interaktionen zwischen Kindern übertragen, denn Kinder lernen auch untereinander, voneinander und miteinander – auch in Abwesenheit von Erwachsenen.

Ein Alltagsbeispiel für gelingendes Lernen; oder: Was man über das Lernen der Muttersprache für das Lernen in der Frühpädagogik lernen kann

SCHEFF hat festgestellt, dass es einen Kompetenzbereich gibt, in dem alle Menschen so etwas sind wie Genies: in ihrer Muttersprache. SCHEFF fragt, wie es kommt, dass Kinder offensichtlich so erfolgreich und so perfekt ihre Muttersprache lernen (jedenfalls, wenn die Bedingungen danach sind), während Lernprozesse zu anderen Themen (nicht nur zu einem biografisch späteren Fremdsprachenerwerb) vielen so viel schwerer fallen.

SCHEFF folgend ist ein ganz entscheidender Punkt erfolgreichen Spracherwerbs, dass die Interaktionen zwischen Eltern und Kindern fast frei von Beschämungen sind und ausschließlich auf Belohnung als didaktisches Mittel orientiert sind. Neu gelernte Wörter werden geradezu enthusiastisch gefeiert und in Wiederholungen vertraut gemacht. SCHEFF fragt, ob es möglich ist, ein Lernsystem zu schaffen, in dem so, wie beim Lernen der Muttersprache, Interaktionssituationen auf den ganz spontanen Aktivitäten des Lernenden basieren. Bezogen auf die Frühpädagogik ist zu fragen: Was kann die pädagogische Fachkraft tun, um in Kindern das Genie zu wecken oder zu fördern?

Intellektuelle Ressourcen und Kreativität werden nicht „am Schreibtisch" oder im Unterricht gelernt, sondern in persönlichen emotionalen Kontakten vermittelt.

5 *Scheffs Gedanke impliziert auch eine Kritik an G. H. Mead (1934/1973), der das „Taking the role of the other" als rein kognitiven Prozess versteht. Demgegenüber zeigt Scheff, dass Lehr-Lern-Prozesse in Bezug auf signifikante oder generalisierte andere, vor allem auch emotionale Prozesse sind.*

Die entscheidenden Verbindungen dieser Gedanken zeigen sich darin,

1. dass erfolgreiche Lern-Interaktions-Rituale darin bestehen, dass ein hohes Maß an emotionaler Energie in Form von Stolz und Selbstbewusstsein generiert wird. SCHEFF bezeichnet dies als bei Genies auffälligstes Merkmal: den Glauben an die eigenen Ideen und Gedanken, sich nicht abbringen zu lassen von Kritik; als richtig angenommene Ideen weiter zu vertreten und nicht aufzugeben.
2. dass die Aneignung von Wissen, der Stoff, der gelernt wird, oder der Fachkräfte, die den Stoff vermitteln, zum gewissermaßen sakralen Objekt werden, zum Vorbild, mit und von dem die Kinder gerne lernen.

Das Gegenteil von Erfolg versprechenden Lern-Interaktions-Ritualen sind solche Interaktionen, die durch Machtrituale gekennzeichnet sind, die Kindern kein oder wenig Selbstbewusstsein entwickeln lassen und zu Gefühlen von chronischer Scham führen.

In Lernsituationen wie allen Interaktionssituationen, in denen Machtrituale vorkommen, haben Menschen, wie SCHEFF empirisch gestützt feststellt, die Sorge oder Angst, von anderen als dumm angesehen oder verächtlich gemacht zu werden. Lernen ist aber auch immer mit Fehlern verbunden, die man macht oder die man machen könnte. Wenn ich ein hohes Selbstbewusstsein habe oder in Interaktionsritualen lerne, in denen ich keine Angst haben muss, als dumm betrachtet zu werden, lerne ich, Überzeugungen zu vertreten, auch anderen zu widersprechen; entwickle ich ein hohes Maß an emotionaler Energie, die geeignet ist, etwas zu entwickeln, das für Genies kennzeichnend ist: die volle Hingabe gegenüber dem Thema, d. h eine intensive Beschäftigung mit dem Stoff, auch über die konkreten Lerninteraktionen hinaus. Um diese Hingabe zu erreichen, brauchen wir in der Frühpädagogik eine Didaktik in dem Sinne, dass Interaktionsrituale konzipiert werden, in denen wechselseitig auf einander bezogene Emotionalität im Mittelpunkt steht und in dem alle Interagierenden – auch pädagogische Fachkräfte – mit Begeisterung, d. h. gegenseitigem emotionalen Mitreißen, beteiligt sind. Es geht darum, Lernsituationen zu entwickeln oder aufzugreifen, die annäherungsweise die von SCHEFF beschriebenen Merkmale des muttersprachlichen Lernens erfüllen.

Anregungen für die Praxis

Zum „Kerngeschäft" der Praxis jeder pädagogischen Fachkraft gehört das Beobachten von Kindern, das beschreibende Dokumentieren des Tuns der Beobachteten und vor allem das Verstehen der Beobachteten auf der Basis von Reflektion, alleine und im kollegialen Team. Die Themen der Kinder erschließen sich also zunächst aus dem Tun der Kinder und dem deutenden Verstehen ihres Tuns seitens der pädagogischen Fachkräfte. Technisch kann dieser Prozess unterstützt werden durch Beschreibungen auf Protokollbögen oder auch durch Videoaufnahmen, die dann aber auch ausgewertet werden müssen durch Beschreibungen und durch deutendes Verstehen des beobachteten Tuns. Unverzichtbares methodisches Handwerkszeug jeder pädagogischen Fachkraft ist die Arbeit mit dem Portfolio.

Die entscheidende Anschlussfrage ist, wie kommen Kinder oder pädagogische Fachkräfte gewissermaßen zu weiteren Themen und Inhalten und wie kann oder soll das methodisch begleitet werden. Natürlich kann auch ein zweites, drittes oder weiteres Thema aus dem Tun der Kinder abgeleitet werden; gewissermaßen aus dem weiteren Prozess der Beobachtung des Tuns eines Kindes. In der Logik der „Learning-Stories" bzw. Lerngeschichten im Anschluss an Margret CARR, insbesondere in Verbindung mit der Förderung lernmethodischer Kompetenzen, also vom Tun über das Wissen zum Verstehen zu begleiten oder dazu anzuregen, geht es auch um Inhalte und Themen, die pädagogische Fachkräfte einem Kind anbieten können. Anregungen zu Themen und Inhalten finden sie im zweiten Teil dieser Bildungskonzeption. Diese Themen und Inhalte in der jetzt vorliegenden Konzeption sind nicht mehr als Bildungsstandards oder Kompetenzmodelle gedacht oder zu verstehen. Es sind inhaltliche Anregungen in Bezug auf die weitere Entwicklungsförderung der Kinder. Entscheidend dabei ist, dass die Inhalte und Angebote thematisch anschließen an das gedeutete Verstehen der Lerngeschichte des Kindes seitens der pädagogischen Fachkraft oder des Teams. Entscheidend ist zweitens, dass die Strukturen der Lerninteraktionen insbesondere ihre emotionale Besonderheit Lerneifer fördert oder verhindert und die pädagogische Fachkraft jedes Kind deshalb nicht nur kognitiv, sondern auch emotional fördert im Sinne eines wechselseitigen emotionalen Mitreißens und/oder als Vorbild anspricht, Mut macht und unterstützt. Interaktionsdynamische Didaktik habe ich diesen Prozess heuristisch genannt.

Ausblick

Zwei Missverständnisse in Bezug auf das Verhältnis von Kognitionen und Emotionen in Lernprozessen möchte ich definitiv ausschließen:

1. Wenn ich im Zusammenhang mit Lernprozessen die Bedeutung von Emotionen und Ritualen betone, so geht es mir nicht um einen vordergründigen Spaßfaktor. Emotionale Begeisterung bedeutet etwas Anderes: ein emotionales Mitgerissen-Sein und Hingabe an das Thema, bzw. ein gewissermaßen emotionales Verschmelzen mit dem Vorbild.

2. Zweifellos ist es wichtig – auch in frühpädagogischen Prozessen – Wissen zu erwerben, und richtig ist, dass der Erfolg dieser Prozesse abhängig ist vom Vorwissen der Lernenden, um zum Beispiel neue Herausforderungen zu verstehen und zu bestehen. In diesem Sinne schätze ich und folge PRAMLINGs metakognitivem Ansatz. Nur: Das Wissen selbst ist nicht allein das Ergebnis kognitiven Lernens, sondern ist maßgeblich beeinflusst durch die Bedingungen und Verläufe der Interaktionen, in denen Wissen vermittelt oder erworben wird. Nicht das Wissen eines Subjektes führt uns zum Verständnis von seiner Bildung, seinem Genius oder seinen Defiziten, sondern das Verstehen der Prozesse, wie dieses Wissen vermittelt oder angeeignet, also gelernt wurde.

Handlungsorientierungen für Fachkräfte in der Frühpädagogischen Praxis

1. Grundlage der individuellen Förderung aller Kinder ist nach § 3 Absatz 6 Satz 1 bis 3 KiföG M-V und der Beobachtungs- und Dokumentationsverordnung (BeDoVO M-V) der Einsatz der an wissenschaftlichen Methoden orientierten interaktions- und sinnverstehender Methoden als **alltagsintegrierte Methoden des Beobachtens und Dokumentierens**. Mit ihnen überwinden wir das Verstehen aus dem Bauch heraus und verhindern weitestgehend die Orientierung an Vorurteilen. Es ist klar, dass auch wissenschaftliche, sinnverstehende Methoden Gütekriterien erfüllen müssen. Als Gütekriterien der qualitativen Forschung gelten insbesondere die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Prozesse und der Ergebnisse, die Orientierung an den Standards der jeweiligen sozialwissenschaftlichen Disziplin, ihre konsequent empirische (und nicht normative) Vorgehensweise sowie die reflektierte Subjektivität der beteiligten Beobachtenden.

2. Perspektivisch müssten alle pädagogischen Fachkräfte, um Bildungs- und Lernprozesse zu verstehen, zu deuten und zu analysieren, um darauf aufbauend neue, angemessene Lernfortschritte im emotionalen Rahmen planen und anwenden zu können, **Analysekompetenzen des deutenden Verstehens** in Anlehnung an die qualitative Sozialforschung beherrschen – Sie haben sie in der Erstausbildung gelernt und in der Fort- und Weiterbildung vertieft. Konkret geht es darum, den erstbesten Deutungen zu misstrauen und methodisch begründete Verstehensformen zu entwickeln. Was schon für die Beschreibungen von Beobachtungen gilt, d. h. normative und vorurteilsgeleitete Deutungen zu überwinden, gilt umso mehr bei den Analysen der Dokumente im Entwicklungsförderprozess mit Kindern. Niemand käme auf die Idee, sich abzufinden oder einzulassen auf Alltagsdeutungen im Falle von Krankheiten, die ärztliche Behandlung ratsam erscheinen lassen, oder auf Alltagskompetenzen in psychologischer Beratung zu vertrauen. Dreh- und Angelpunkt der Bildungsqualität als Prozessqualität in Kitas ist, dass man das, was man tut, auch methodisch kontrolliert. Mit anderen Worten, zum Kerngeschäft jeder pädagogischen Fachkraft gehört es, pädagogische Prozesse deutend zu verstehen, **um darauf aufbauend neue Prozesse zu planen und durchzuführen und ihre Wirkung wieder durch Reflextion zu überprüfen**.

Da die pädagogischen Fachkräfte in ihre eigenen Handlungsprozesse, die es zu deuten, zu verstehen und zu analysieren gilt, gewissermaßen verstrickt sind, also im wahrsten Sinne des Wortes betroffen sind, bedarf es eines zweiten, neutralen Blickes zur Analyse. Ich meine, die Reflexionskompetenzen der pädagogischen Fachkräfte bedürfen einer unterstützenden Beratung und Evaluation ihrer Bildungsbemühungen in den Entwicklungsförderprozessen der Kinder. CARR schlägt dafür die kollegiale Beratung vor; ich halte das für die zweitbeste Lösung. Die Situation in Mecklenburg-Vorpommern bietet meines Erachtens dafür beste Voraussetzungen in den Personen der Fach- und Praxisberatung. Denn nach § 16 Absatz 1 KiföG M-V dürfen die Aufgaben der Fach- und Praxisberatung nur von pädagogischen Fachkräften wahrgenommen werden, die über eine abgeschlossene fachbezogene Ausbildung an einer Hochschule verfügen oder über langjährige Erfahrung aufgrund einer Tätigkeit auf diesem Gebiet bei regelmäßiger beruflicher Fort- und Weiterbildung verfügen. Ziel ist also die **Evaluation von Bildungsprozessen** in Fachkraft-Kind-Interaktionen, die Evaluation von Eingewöhnungsprozessen, die Evaluation von Elterngesprächen usw.. Basis dieser Analyse sind Forschungskompetenzen: Kompetenzen des systematischen

Fremdverstehens, insbesondere der sog. qualitativen, also sinnverstehenden Interaktionsanalyse.

Ich weiß natürlich, dass viele Leserinnen und Leser vielleicht innerlich stöhnen und sich oder die Kolleginnen fragen: Wann soll ich das denn noch alles machen? Ich verstehe das.

Oberstes Ziel des Kindertagesförderungsgesetz M-V ist richtigerweise die individuelle Förderung der Kinder. Wir leben in einer Welt, in der es nicht mehr vordringlich darauf ankommt, sich anzupassen, Anpassung zu vermitteln, Gehorsam zu lernen oder Folgsamkeit einzufordern. **Die Begabungen eines Kindes zu erkennen, Selbstwirksamkeit zu vermitteln, Selbstbewusstsein in Wertschätzung vor- und miteinander zu ermöglichen, zu sichern und zu fördern, sind die Herausforderungen der Gegenwart, um Kinder auf die Zukunft vorzubereiten.**

Dafür bedarf es eines **plausiblen didaktischen Rahmens**, der **persönlichen Eignung** sowie der **besonderen Kompetenzen der Fachkräfte,** dies zu leisten.

Literaturverzeichnis:

Ainsworth, Mary (1974): Feinfühligkeit versus Unfeinfühligkeit gegenüber Mitteilungen des Babys, in: Grossmann, Klaus/Grossmann, Karin (Hrsg): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie, 2. Auflage 2009, S. 414 – 421.

Bowlby, John (1972): Mutterliebe und kindliche Entwicklung. München und Basel.

Bowlby, John (2008): Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie. München.

Coleman; James S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital, In: The American Journal of Sociology, Vol. 94, S. 95 – 120.

Carr, Margret (2007): Learning Stories – ein Bildungs- und Lernkonzept aus Neuseeland. In: Neuß, N. (Hrsg): Bildung und Lerngeschichten im Kindergarten. Konzepte – Methoden – Beispiele, Berlin.

Carr, Margret u. a. (2000): National Curriculum, assessment and evaluation; Implementing Te Whariki for the „before fives" in Aotearoam, New Zealand.

Collins, Randall (2004): Interaction Ritual Chains. Princeton and Oxford.

Fthenakis, Wassilios E. (2005): Frühpädagogik nach Pisa – Eine Einführung für Studierende. Neubrandenburg: Digitale Bibliothek der Hochschulplattform.

Fthenakis, Wassilios E. (2009): Ko-Konstruktion: Lernen durch Zusammenarbeit in: KINDERZEIT 3/2009, S. 8 – 12.

Fthenakis, Wassilios E./Textor, Manfred R. (1998): Qualität von Kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich, Weinheim.

Gisbert, Kristin (2004): Lernen lernen. Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Kindertageseinrichtungen fördern, Weinheim, Berlin, Basel.

Goffman, Erving (1971): Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt/M.

Goffman, Erving (1967): Stigma, Frankfurt/M.

Hobson, Peter (2003): Wie wir denken lernen. Gehirnentwicklung und die Rolle der Gefühle. Düsseldorf und Zürich.

Honig, Michael-Sebastian (2010): Beobachtung (früh-)pädagogischer Felder, in**:** Gerd E. Schäfer, Roswitha Staege (Hrsg.) (2010): Frühkindliche Lernprozesse verstehen. München und Weinheim.

Hüther, Gerald (2002): Die Folgen traumatischer Kindheitserfahrungen für die weitere Hirnentwicklung, Ratingen.

Hüther, Gerald (2005): Wohin, weshalb, wofür. Über die Bedeutung innerer Leitbilder und Orientierungen für die Nutzung und Strukturierung des menschlichen Gehirns. Vortrag anlässlich des Kongresses zum 100. Geburtstag von Viktor E. Frankl. „Dem Leben Sinn geben", St. Virgil Salzburg, Manuskript.

Klusemann, Hans-Werner (2008): Vorbereitende Überlegungen zu einer microsoziologischen Theorie des Lernens, in: Jäger, Wieland/Schützeichel, Rainer (Hrsg): Universität und Lebenswelt. Wiesbaden.

Klusemann, Hans-Werner (2016): A Conceptual Framework for Early Education; what micro-sociologie can contribute to a theoretically well-founded didaktik; in: Hruska, Claudia and Alexandra Gunn: Interactions in early Education - recent research and emergent concepts, Singapore/Wiesbaden.

König Anke (2009): Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Wiesbaden.

König, Anke (2010): Interaktion als didaktisches Prinzip. Troisdorf.

Kraft, Volker (2003): Kränkungen in Lehr-Lernprozessen. In: Klinka, Dorle/Schubert, Volker (Hrsg.): Bildung und Gefühl. Hohengehren. S. 136 – 149.

Krappmann, Lothar (1995): Reicht der Situationsansatz. Nachträgliche und vorbereitende Gedanken zu Förderkonzepten im Elementarbereich, In: Neue Sammlung, Heft 4, S. 109 – 24.

Laewen, Hans-Joachim/Andres, B. (2002): Forscher, Künstler. Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertagesweinrichtungen, Weinheim.

Laewen, Hans-Joachim/ Andres, B. (2007): Das infans-Konzept der Frühpädagogik. In: Neuß. N. (Hrsg): Bildung und Lerngeschichten im Kindergarten. Konzepte – Methoden – Beispiele, Berlin.

Lenzen, Dieter (1992): Aktionsrat Bildung, Wiesbaden.

Markowitsch Hans J. (1992): Neurophysiologie des Gedächtnisses. Göttingen.

Nelson, Katherine (1986): Event Knowledge. Structure and function in development. New York: International Press.

Mead, George Herbert (1934/1973): Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt.

Neubauer, Aljoscha/Stern, Elsbeth (2007): Lernen macht intelligent, München.

Neuner, Gerhard (1983): Pädagogik. Berlin: Volk und Wissen.

Neuner, Gerhard (1989: Allgemeinbildung. Berlin: Volk und Wissen.

Piaget, Jean (1978): Das Weltbild des Kindes, München.

Pramling, Ingrid (1990): Learning to learn. A study of Swedish preschool children. New York: Springer.

Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss einer operativen Pädagogik. Paderborn.

Remsperger, Regina (2011): Sensitive Responsivizät, Wiesbaden.

Rössel, Jörg (2002): Die Konflikttheorie der Interaktionsrituale. In: Thorsten Bonacker (Hrsg.): Konflikttheorien. Eine sozialwissenschaftliche Einführung mit Quellen. Opladen S. 427 – 446.

Schäfer, Gerd E. (1998): Bildung und Wahrheit. Vortrag Universität zu Köln. Typoskript.

Schäfer, Gerd E. (2005): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim. 3. Auflage.

Schäfer, Gerd E. (2007): Auf dem Weg zu einer Bildungstheorie, in: URL:*http://www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/fruehekindheit/texte/einfuehrung.02.html,* vom 29.11.2007.

Schäfer, Gerd E. Roswitha Staege (Hrsg.) (2010): Frühkindliche Lernprozesse verstehen. München und Weinheim.

Scheff, Thomas (1990): Microsociology. Discourse, Emotion and social Structure. Chicago.

Schmidt-Kolmer, Eva (Hrsg.) (1977): Zum Einfluß von Familie und Krippe auf die Entwicklung von Kindern in der frühen Kindheit. Berlin.

Spitzer, Manfred (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg und Berlin.

Stern, Elsbeth (1998): Die Entwicklung des mathematischen Verständnisses im Kindesalter. Lengerich, Berlin, Düsseldorf, Leipzig, Riga, Scottsdale (USA), Wien, Zagreb.

Stern, Elsbeth/Guthke, Jürgen (Hrsg.) (2001): Perspektiven der Intelligenzforschung, ebda.

Stern, Elsbeth/Schumacher, Ralf (2005): Der Erwerb geistiger Kompetenzen im Kindesalter. Neubrandenburg: Digitale Bibliothek der Hochschulplattform.

Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996). Grounded Theorie- Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim.

Sylva, Kathy a. o.: (2003): The Effevtive Provision of Pre-School Education (EPPE) Projekt: Findings from the pre-school period. Norwich.

Tenorth, Heinz Elmar (Hrsg.) (1986): Allgemeine Bildung: Analysen zu ihrer Wirklichkeit. Versuche über die Zukunft. Weinheim und München.

Textor, Martin R. (1990): Welt des Kindes. Heft 6. München.

Vester, Frederic (1975): Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn. München.

Winkel, Rainer (1997/2006): Der gestörte Unterricht. Hohengehren.

Miller, Reinhold (1999): Beziehungsdidaktik. Weinheim.

Viernickel, Susanne/Völkel, Petra (2009): Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag, Freiburg

Wygotzki, Lew S. (1987): Arbeiten zur Psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln.

Zimmer, Jürgen (2006): Das kleine Handbuch zum Situationsansatz. Berlin.

Kapitel 2

BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSBEREICHE

Leitgedanken zu den Bildungs- und Erziehungsbereichen 1

1. Alltagsintegrierte Sprachbildung und Kommunikation 15

2. Personale und sozial-emotionale Entwicklung, Werteorientierung und Religiosität, kultursensitive Kompetenzen 31

3. Elementares mathematisches Denken, Welterkundung sowie technische und naturwissenschaftliche Grunderfahrung 55

4. Medien und digitale Bildung 89

5. Musik, ästhetische Bildung und bildnerisches Gestalten 109

6. Körper, Bewegung, Gesundheit und Prävention 149

7. Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung 179

Leitgedanken zu den Bildungs- und Erziehungsbereichen

Leitziele

Traditionell und allgemein wurde unter Bildung die Vermittlung von Lerninhalten verstanden. Dieses Verständnis von Bildung hat sich gewandelt. Der moderne, dynamische und ganzheitliche Bildungsbegriff steht für den lebensbegleitenden Entwicklungsprozess des Menschen, bei dem er seine geistigen, kulturellen und lebenspraktischen Fähigkeiten und seine personalen und sozialen Kompetenzen erweitert. So steht nicht mehr die Vermittlung von Faktenwissen im Vordergrund, sondern vielmehr die aktive Aneignung aller (einschließlich sozialer) Kompetenzen, die ein Mensch, also auch ein Kind, zur Bewältigung seines weiteren Lebens braucht. Bildung und Erziehung verfolgen somit primär das Ziel, dessen Persönlichkeit und dessen Kompetenzen zu stärken – von Anfang an und über alle Alters- und Bildungsstufen hinweg. Die Leitziele der institutionellen Bildungs- und Erziehungsaktivitäten in Mecklenburg-Vorpommern sind deshalb nach Prof. Dr. Dr. Dr. W. Fthenakis, Professor für Entwicklungspsychologie und Anthropologie:

- sozial und emotional starke Kinder,
- kommunikationsfreudige und medienkompetente Kinder,
- verantwortungsvoll und wertorientiert handelnde und mitwirkende Kinder,
- fragende, lernende, forschende und entdeckungsfreudige Kinder sowie
- kreative, fantasievolle und künstlerische Kinder.

Im § 3 Absatz 1 des KiföG M-V wurden, hierauf aufbauend, die Bildungs- und Erziehungsbereiche der frühkindlichen Bildung aktualisiert und den gegenwärtigen Herausforderungen angepasst. Sie beruhen auf dem Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Kinder sollen in besonderer Weise personale, soziale, kognitive, körperliche und motorische Kompetenzen im alltagspraktischen Bereich, insbesondere in folgenden Bildungs- und Erziehungsbereichen erwerben:

- Alltagsintegrierte Sprachbildung und Kommunikation
- Personale und sozial-emotionale Entwicklung, Werteorientierung und
- Religiosität, kultursensitive Kompetenzen
- Elementares, mathematisches Denken, Welterkundung sowie technische und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen
- Medien und digitale Bildung
- Musik, ästhetische Bildung und bildnerisches Gestalten
- Körper, Bewegung, Gesundheit und Prävention
- Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung

Die Bildungs- und Erziehungsbereiche sind auch in ihrer Verzahnung ein „Schlüssel“ zur Umsetzung der Leitziele. Dabei können jedem „Schloss“ (zu erwerbende Kompetenz) mehrere „Schlüssel“ (Bildungs- und Erziehungsbereiche) zugeordnet

werden. Der Grundgedanke, der sich dahinter verbirgt, ist, dass das Kind an unterschiedlichen Themen und Inhalten gleiche Kompetenzen erwerben kann. Eine feste Zuordnung bestimmter Kompetenzen zu den Bildungs- und Erziehungsbereichen ist keineswegs gewollt und widerspricht den wissenschaftlichen Erkenntnissen über Aneignungsprozesse im frühen Kindesalter.

1. Bildung und Erziehung in der Kindertagesförderung

Bildungs- und Erziehungsauftrag

Kindertageseinrichtungen haben als Orte frühkindlicher Bildung und Erziehung einen eigenständigen alters- und entwicklungsspezifischen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag. Im Vordergrund der Bildungsbemühungen in den Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege steht die Aneignung grundlegender Kompetenzen sowie die Entwicklung und Stärkung persönlicher Ressourcen, die die Kinder motivieren, aktiv Lebens- und Lernaufgaben aufzugreifen, zu bewältigen und verantwortungsbewusst am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Ziel ist, mit zeitgemäßen Bildungs- und Erziehungsbereichen im Elementarbereich die Gewähr dafür zu bieten, dass das einzelne Kind Kompetenzen erwirbt, deren Entwicklung kontinuierlich in der Grundschule fortgesetzt wird. Bildungsprozesse orientieren sich am Kind und dessen kindlicher Entwicklung, unabhängig vom Bildungsort. Dazu gehört auch, den Übergang von Kindern in die Grundschule gezielt vorzubereiten, zu begleiten und mitzugestalten. Dabei sollen die pädagogischen Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen, die Kindertagespflegepersonen und die Lehrkräfte der Grundschule in einem gleichberechtigten, partnerschaftlichen Verhältnis zusammenarbeiten.

Chancengerechtigkeit

Das pädagogische Handeln der Fachkräfte ist darauf ausgerichtet, Kinder zu stärken, ihnen die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes, eines hohen Selbstwertgefühls und Selbstvertrauens zu ermöglichen, damit sie widerstandsfähig gegenüber gesellschaftlichen, sozialen, aber auch gegenüber gesundheitlichen und psychischen Entwicklungsrisiken werden. Dazu gehören ein wertschätzendes Erziehungsklima, sichere, d. h. belastbare, Bindungen zwischen Fachkraft und Kind, ein zuversichtliches Lebenskonzept sowie Zuwendungsformen, die Lernbegeisterung entfachen.

Erwerb von Kompetenzen

Im Zentrum der Bildung und Erziehung von Kindern in der Kindertagesförderung steht also nicht der bloße Wissenserwerb, sondern im Zusammenhang mit Inhalten aus den verschiedenen Bildungs- und Erziehungsbereichen der Erwerb von Kompetenzen (↗ 1.2 Ziel des Lernens). Die frühkindliche Bildung und Erziehung nimmt damit eine Schlüsselstellung beim Erwerb grundlegender Kompetenzen ein.

Professionalität der Fachkräfte

Die pädagogische Ausgestaltung der Kindertagesförderung und ihre kontinuierliche Entwicklung sind eine gemeinsame Aufgabe von Fachkräften, Eltern und Kindern. Um den Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag in den Kindertageseinrichtungen in hoher Qualität umzusetzen, bedarf es bei den pädagogischen Fachkräften einer hohen Motivation, einer soliden Ausbildung und einer regelmäßigen beruflichen Fort- und Weiterbildung im Sinne des lebenslangen

Lernens. Die aktive Beteiligung der Eltern ist Grundlage für die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zum Wohl der Kinder. Auch die Partizipation, also die Mitwirkung der Kinder bei der Gestaltung des Alltags der Kindertageseinrichtung und der Kindertagespflege entsprechend Alter und Entwicklungsstand, ist Grundlage dafür, das Kind mit seinen individuellen Entwicklungsvoraussetzungen wahrzunehmen und zu fördern.

1.1 Bildungsverständnis

Das Bild vom Kind

Das Bild vom Kind, das der „Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in M-V“ zugrunde liegt, sieht das einzelne Kind als ein aktives, kompetentes, seinen eigenen Lern- und Entwicklungsprozess mitgestaltendes Kind mit individuellen Stärken und Schwächen, das Freude am Spielen, Entdecken, Beobachten, Experimentieren, Fantasieren hat. Die Kindheit ist eine eigenständige und für die geistige, körperliche und seelische Entwicklung bedeutsame Lebensphase. Dies gilt für alle Kinder, unabhängig von ihrer sozialen und kulturellen Herkunft, von Sprache, Religion und Geschlecht und unabhängig von Beeinträchtigungen. *(↗ 2. Umgang mit Diversität – Inklusion)* Die Anerkennung von Vielfalt von Entwicklungs- und Bildungsbiografien von Kindern ist Grundlage der individuellen Förderung in den Kindertageseinrichtungen unseres Landes.

Lernen als sozialer Prozess

Die Bildungskonzeption stellt das Kind mit seinen individuellen Lernvoraussetzungen in den Mittelpunkt. Lernen wird als ein sozialer Prozess verstanden, in dem die Herkunft des Kindes, sein Geschlecht, seine jeweilige Entwicklungsstufe und seine besondere Situation innerhalb der Gruppe Berücksichtigung finden. Dieser Prozess wird von Kindern, Fachkräften/Kindertagespflegepersonen, Eltern und anderen Erwachsenen ko-konstruktiv gestaltet.

Um die Entwicklung des Kindes von Anfang an zu unterstützen und seine Kompetenzen zu stärken, bedarf es u.a. einer professionellen und respektvollen Gestaltung kindlicher Bildungs- und Erziehungsprozesse. Grundlage hierfür ist ein wertschätzendes Klima, getragen von sicheren und belastbaren Bindungen zwischen Kind und Erwachsenen/Fachkräften.

Bedeutung des Spiels

Dem Spiel kommt bei der Bildung und Erziehung von Kindern vor dem Schuleintritt eine grundlegende Bedeutung zu. Spielen und Lernen sind keine Gegensätze, denn spielen ist immer auch lernen. Das Spiel wurzelt in dem grundlegenden Bedürfnis des Kindes, sich mit seiner sozialen und materiellen Umwelt vertraut zu machen, sie zu begreifen und auf sie einzuwirken. Die treibenden Kräfte sind seine Neugier und seine Eigenaktivität. Kinder dieser Altersgruppe entdecken vor allem spielerisch ihre Welt und lernen so wichtige Dinge über sich, andere und über für sie wesentliche Zusammenhänge. Kinder erleben im Spiel ihre „Selbstwirksamkeit“. Das Spiel ist somit eine elementare Form des Lernens und bringt die Kinder in ihren Lern- und Entwicklungsprozessen, d.h. in der Aneignung von entwicklungsangemessenen Kompetenzen, entscheidend voran.

1.2 Ziel des Lernens

Starke Kinder

Im Mittelpunkt aller Bildungsaktivitäten in der Kindertagesförderung steht die Entwicklung und Stärkung der gesamten Persönlichkeit des Kindes. Das übergreifende Ziel des Lernens besteht im Erwerb grundlegender Handlungskompetenz. Diese braucht das Kind, um erfolgreich zu interagieren und sich mit der Umwelt auseinanderzusetzen, um aktuelle und zukünftige Lebens- und Lernaufgaben aufzugreifen/zu bewältigen, aber auch, um am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und ein Leben lang zu lernen. Grundlage für das kompetente Handeln ist der Erwerb entwicklungsadäquater Sozial-, Personal-, Sach- und Methodenkompetenzen.

Kompetentes Handeln

Kompetentes Handeln erfordert ein Zusammenwirken von erworbenem Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften. Dieses Zusammenwirken wird als Handlungskompetenz bezeichnet und umfasst alle von den Kindern zu entwickelnden Kompetenzen, Bereitschaften, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die bis zum Ende der Kindergarten-Zeit erworben werden sollen. Sie werden in den Bildungs- und Erziehungsbereichen differenziert beschrieben. Jeder dieser Bildungs- und Erziehungsbereiche leistet seinen spezifischen Beitrag zum Kompetenzerwerb.

Bedeutung der Familie

Kompetenzen erwerben die Kinder nicht nur in der Kindertagesförderung, sondern vor allem in der Familie als wichtigem Bildungsort, sowie in ihrem sozialen Umfeld. Es wirkt in hohem Maße unterstützend für den Kompetenzerwerb, wenn Bildungs- und Erziehungsprozesse an Erlebnisse und Erfahrungen der Kinder anknüpfen. (↗ Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern)

1.3 Standards (Ziele)

Standards

Die Standards greifen für jeden Bildungs- und Erziehungsbereich gesellschaftlich manifestierte, allgemeine Bildungs- und Erziehungsziele auf. Diese müssen auf Grund der Erfahrungen in der Praxis und empirischer Untersuchungen regelmäßig überprüft und weiterentwickelt werden. Als Standard werden die jeweils zu erwerbenden Kompetenzen beschrieben. Über welche Inhalte der Erwerb erfolgt, bestimmt das Kind mit seinen Themen und Interessen mit. *(↗ 1.4 Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen)*

Chancengerechtigkeit beim Kompetenzerwerb

Die Standards dienen als einheitlicher Bezugsrahmen für das professionelle Handeln aller Fachkräfte und als wichtiges Instrument zur Zusammenarbeit mit den Eltern. Die Verbindlichkeit dieser Standards stellt sicher, dass alle Kinder im Sinne der Chancengerechtigkeit die Möglichkeit erhalten, Kompetenzen zu entwickeln, unabhängig von der konzeptionellen Ausrichtung der Kindertageseinrichtungen und ihren regionalen Besonderheiten.

Die Standards beschreiben, welche Kompetenzen die Kinder am Ende der Kindergarten-Zeit erworben haben sollten. Dies ist auch Gelingensvoraussetzung, damit sie den Übergang erfolgreich bewältigen können.

Sicherung der Erreichbarkeiten der Standards

Durch eine individuelle Förderung, die insbesondere Benachteiligungen entgegenwirken soll, wird gesichert, dass grundlegende Standards am Ende der Kindergarten-Zeit von allen Kindern, unter Berücksichtigung ihrer individuellen Besonderheiten, erreicht werden können. *(↗ 1.4 Gestaltung von Bildungs-und Erziehungsprozessen)*

Als Grundlage interner und externer Evaluation sind die Standards ein Bestandteil der Qualitätsentwicklung und -sicherung der Einrichtungen.

1.4 Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen

Das Kind als aktiver Mitgestalter

Der Bildungs- und Erziehungsprozess des Kindes umfasst alle Aspekte seiner Persönlichkeit. Kinder gestalten ihre Bildung und Entwicklung von Anfang an aktiv mit und übernehmen dabei entwicklungsangemessen Verantwortung. Bereits unmittelbar nach der Geburt beginnt der Säugling seine Umwelt zu erkunden und mit ihr in Interaktion zu treten. Dadurch leistet er selbst einen aktiven Beitrag zur Aneignung seiner Umwelt. Kinder wollen von sich aus lernen. Ihr Lerneifer, ihr Wissensdurst und ihre Lernfähigkeit sind enorm. Dies gilt es zu nutzen.

Im Zentrum der Bildungsbemühungen steht das Kind

Die Kindertageseinrichtungen sind in besonderer Weise geeignet, frühkindliche Bildung und Erziehung von Anfang an auf verlässliche und wirksame Grundlagen zu stellen. Ausgangspunkt aller pädagogisch-didaktischen Überlegungen ist das Kind in seiner Einzigartigkeit, mit seinen Begabungen, seinen Bedingungen des Aufwachsens, seiner Eigenaktivität, seinem eigenen Lern- und Entwicklungstempo. Im Zentrum der zu planenden Angebote stehen vor allem die Fragen, Interessen und Themen des einzelnen Kindes und der Gruppe, denn diese spiegeln das kindliche Bildungsinteresse wider.

Umgang mit Diversität

Kinder haben das Recht auf Anerkennung ihrer Individualität. Ein positiver Umgang mit individuellen Unterschieden und Vielfalt setzt voraus, sie sensibel wahrzunehmen und bei der Planung und Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen zu bedenken. Um allen Kindern optimale Entwicklungschancen zu ermöglichen, sind besondere Bedürfnisse genauso zu berücksichtigen, wie Unterschiede z. B. des sozialen und kulturellen Hintergrundes und des Geschlechts. *(↗ 2. Umgang mit Diversität – Inklusion)*

Individuelle Gestaltung von Bildungsaktivitäten

Bildungsarbeit bedeutet, Situationen aufzugreifen und/oder zu schaffen, die eine ganzheitliche und umfassende Aneignung der Welt ermöglichen. In die Planung der Bildungsaktivitäten werden die Entwicklungsprozesse jedes einzelnen Kindes, seine Lernwege, Kompetenzen und Stärken einbezogen. Dazu wird an die Beobachtung und Dokumentation des Kindes angeknüpft, weil hier seine Interessen, Themen, Lernwege und Bedürfnisse sichtbar werden. Die individuelle Förderung erfolgt durch eine Bildungsbegleitung, die sich sowohl auf den Inhalt, die Komplexität, die Zielstellung, genutzte Materialien als auch die vorgesehene

Zeit beziehen kann. Um alle Potenziale der individuellen Förderung nutzen zu können, müssen die Kinder und die Eltern stets in diesen Prozess einbezogen werden.

Förderung von Kindern mit besonderer Begabung

Wie alle anderen Kinder auch, bedürfen Kinder mit besonderen Begabungen einer auf ihre Fähigkeiten, Neigungen und Interessen abgestimmten Förderung. Eine anregungsreiche, individualisierte und flexible Gestaltung der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen beugt der Gefahr einer dauerhaften Unterforderung vor. Das Miteinander von Kindern unterschiedlichster Begabungsausprägungen bietet vielfältige Möglichkeiten, ihre soziale Kompetenz zu stärken.

Prinzip der Ganzheitlichkeit

Durchgängiges Prinzip bei der Gestaltung von Aneignungsprozessen in der Kindertagesförderung ist das Prinzip der Ganzheitlichkeit. Das bedeutet, dass Kinder Kompetenzen alltagsintegriert und bereichsübergreifend erwerben und dabei mit allen Sinnen lernen. Die inhaltlichen Schwerpunkte der einzelnen Bildungs- und Erziehungsbereiche stehen nicht isoliert, sondern durchdringen sich wechselseitig. Durch angemessene Lernarrangements ist es möglich, Schwerpunkte mehrerer Bildungs- und Erziehungsbereiche gleichzeitig umzusetzen. Eine grundlegende Aufgabe der pädagogischen Praxis ist es, diese Verbindung und gegenseitige Durchdringung der Bereiche zu wahren und zu fördern.

Projektarbeit

Neben vielen weiteren didaktisch-methodischen Mitteln ist insbesondere die Projektarbeit für das ganzheitliche Lernen geeignet. Lerninhalte, die die Lebenswelt der Kinder betreffen und an ihre Interessen anknüpfen, können hier in besonderer Weise aufgegriffen werden. Es empfehlen sich bei der Projektarbeit vor allem solche Lernformen, die selbstgesteuertes Lernen fördern, eigene Gestaltungsspielräume eröffnen und Teamarbeit ermöglichen, den produktiven Umgang mit Fehlern fördern und es den Kindern erlauben, frei zu erkunden und auszuprobieren.

Grundsatz der Ko-Konstruktion

Kinder setzen sich mit ihrer Lebenswelt auseinander und erobern diese schrittweise sprechend und singend, bewegend und gestaltend, erkundend und erprobend sowie formend und ordnend. Lernen findet im Zusammenwirken von Fachkräften und Kindern gemeinsam statt. Im Sinne dieses ko-konstruktiven Prozesses fördert soziale Interaktion gleichermaßen die geistige, sprachliche und soziale Entwicklung des Kindes.

Fachkraft

Die Gestaltung ko-konstruktiver Bildungsprozesse setzt bei der Fachkraft eine bestimmte Haltung voraus. Dazu gehört, den Bildungs- und Erziehungsprozess nicht allein steuern zu wollen, sondern die Ideen und Interessen der Kinder ernst zu nehmen und einzubeziehen. Es ist notwendig, sich neugierig auf einen gemeinsamen Prozess mit den Kindern einzulassen. Das bedeutet, den Kindern ausreichend Zeit zu geben, sich mit dem Thema, der Sache auseinanderzusetzen, und nicht vorschnell einzugreifen, sondern zu warten, bis von den Kindern Hilfe eingefordert wird. Das bedeutet vor allem auch aktives Zu- und Hinhören.

Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen

Gute pädagogische Beziehungen bilden ein Fundament dafür, dass Leben, Lernen und demokratische Sozialisation gelingen. Zur wechselseitigen Achtung der Würde der Kinder und der Fachkräfte im Sinne einer vorurteilsbewussten Pädagogik sollten die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen in der pädagogischen Arbeit beachtet werden. Damit kann ein fundamentaler Beitrag für Menschenrechtsbildung, Antidiskriminierung, Partizipation und Inklusion auf der Beziehungsebene zwischen Fachkräften und Kindern geleistet werden.

https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Menschenrechtsbildung/Reckahner_Reflexionen/Plakat_Reckahner_Reflexionen_zur_Ethik_paedagogischer_Beziehungen.pdf

1.5 Inhalte des Lernens

Bildungs- und Erziehungsbereiche

Der Erwerb von Kompetenzen ist an Inhalte gebunden. Die Bildungs- und Erziehungsbereiche bestimmen und bereichern die alltägliche Handlungsebene der Fachkräfte. Die Kindertageseinrichtungen stellen den Rahmen dar, in dem kindgerecht und entwicklungsangemessen Lernprozesse organisiert werden.

In der Organisation der Bildungsprozesse wird die natürliche Neugier des Kindes zum Ausgangspunkt genommen. Sowohl die Bedürfnisse und Interessen, als auch die Themen und Erfahrungen der Kinder bilden den Kern der Bildungsarbeit.

Zum Weiterlesen:

Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen, Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004.

Kindertagesförderungsgesetz vom 4. September 2019.

Prengel/Heinzel/Reitz/Winklhofer (2017), Reckahner Reflexionen, zur Ethik pädagogischer Beziehungen, Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin, Deutsches Jugendinstitut e. V., München, MenschenRechtsZentrum an der Universität Potsdam, Rochow-Museum und Akademie für bildungshistorische und zeitdiagnostische Forschung e.V. an der Universität Potsdam. *https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Menschenrechtsbildung/Reckahner_Reflexionen/Plakat_Reckahner_Reflexionen_zur_Ethik_paedagogischer_Beziehungen.pdf*

2. Umgang mit Diversität – Inklusion

Rechte des Kindes

Jedes Kind hat ein Recht auf Entfaltung seiner Persönlichkeit und auf vielfältige Lern- und Entwicklungschancen. Allen Kindern müssen, unabhängig von Geschlecht, Religion, ethnischer Zugehörigkeit, besonderen Lernbedürfnissen, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen, die gleichen Möglichkeiten offenstehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln.

Gesetzlichen Regelungen in Mecklenburg-Vorpommern

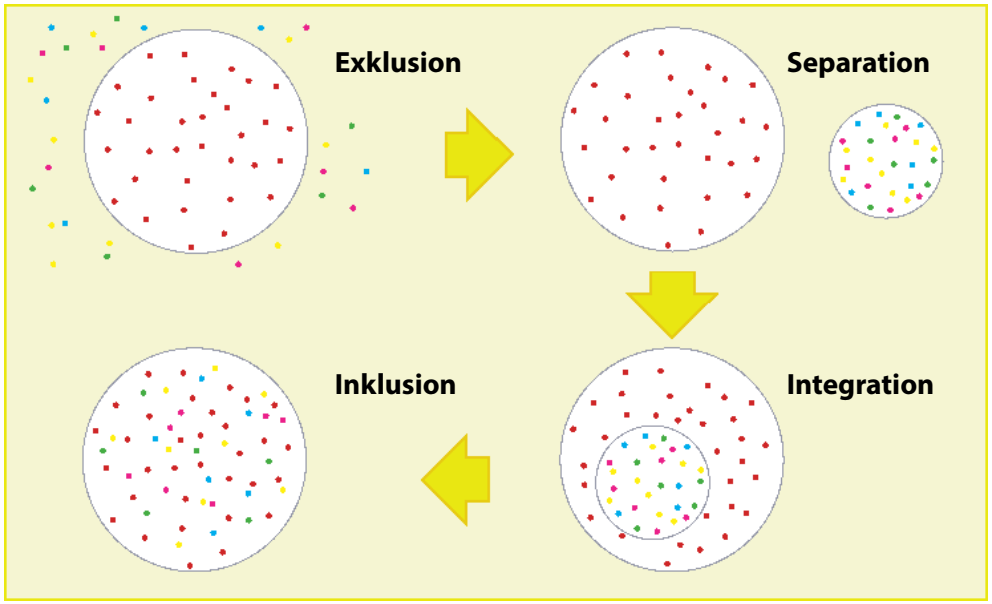
Entsprechend Artikel 7 und Artikel 24 des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-Behindertenrechtskonvention) schreibt deshalb nunmehr § 9 Absatz 2 KiföG M-V eine grundsätzliche gemeinsame inklusive Förderung von behinderten oder von Behinderung bedrohten Kindern vor. Es gilt also das Leitbild einer inklusiven Förderung in der Kindertagesförderung. Ziel ist der Abbau von Barrieren zwischen allen Kindern.„Inklusion bedeutet, alle Menschen gleichberechtigt an allen gesellschaftlichen Prozessen zu beteiligen. Sie sollen, unabhängig von ihren individuellen Fähigkeiten, ihrer ethnischen und sozialen Herkunft sowie von Geschlecht und Alter, an den verschiedenen Lebensbereichen teilnehmen können. Im Gegensatz zur Integration, bei der ein Mensch in ein bereits bestehendes System eingebunden wird, geht Inklusion von einem gemeinsamen Leben von Anfang an aus. So sollten etwa Schüler und Schülerinnen mit und ohne Behinderung, leistungsstarke und lernschwache Kinder von Anfang an eine gemeinsame Gruppe in einer Kindertageseinrichtung bzw. eine gemeinsame Schulklasse besuchen und voneinander lernen." (Strategie der Landesregierung zur Umsetzung der Inklusion im Bildungssystem in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2023, Inklusionsstrategie unseres Landes im Überblick, Stand: Mai 2017).

Beobachtung und Dokumentation

Zur Umsetzung dieses Rechts ist im KiföG M-V festgeschrieben, dass jedes Kind ein Recht auf die individuelle Förderung seiner Entwicklung hat, die sich an seinen Bedürfnissen, seinem Entwicklungsstand und seinen Entwicklungsmöglichkeiten orientiert. Die individuelle Förderung ist ausgerichtet auf die Chancengerechtigkeit der Kinder beim Eintritt in die Grundschule und den Ausgleich von Benachteiligungen. Grundlage für die individuelle Förderung ist eine alltagsintegrierte Beobachtung und Dokumentation des kindlichen Entwicklungsprozesses.

Inklusion als Prozess

Inklusive Bildung und Erziehung wird dem Anspruch der individuellen Förderung gerecht. Inklusion wird dabei als ein Prozess verstanden, bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern eingegangen wird. Verschiedenartigkeit/Heterogenität der Gruppen ist eine Gegebenheit, die als Chance gesehen wird. Dabei liegt dem Inklusionsprozess ein Inklusionsverständnis zugrunde, das sprachliche und kulturelle Diversität sowie unterschiedliche körperliche Fähigkeiten gleichermaßen in den Blick nimmt und wertschätzt. Dies ermöglicht eine Vielfalt in der Bildung und Erziehung, die für alle eine Bereicherung darstellen kann. Das Miteinander von Kindern mit unterschiedlichster Ausprägung der Begabungen und/oder körperlicher Entwicklung stärkt nicht nur die soziale Kompetenz, sie beugt gleichzeitig der Gefahr der Ausgrenzung vor. Im Bereich der Kindertagesförderung wird dies bereits seit Jahren erfolgreich praktiziert.



Entwicklungsstufen von der Exklusion zur Inklusion

Inklusive Bildung ist ein Umgestaltungsprozess, der zum Ziel hat, dass in der Regel alle Kinder in allen Bildungsinstitutionen gefördert werden können. Inklusive Bildung ist eine Voraussetzung, soziale Gerechtigkeit zu erreichen, und sie ist ein bestimmendes Element lebenslangen Lernens. Das Ziel von inklusiver Bildung ist, Exklusion zu beseitigen.

Zum Weiterlesen:

Strategie der Landesregierung zur Umsetzung der Inklusion im Bildungssystem in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2023 (2017), Inklusionsstrategie unseres Landes im Überblick, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Stand: Mai 2017

Strategie der Landesregierung zur Umsetzung der Inklusion im Bildungssystem in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2023 (2016), Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. *https://www.regierung-mv.de/Landesregierung/bm/Bildung/Inklusion/?id=11301&processor=veroeff*

Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein, Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, Stand: November 2018. *https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile&v=45*

3. Gender

Geschlechter-gerechtigkeit

Kinder sind Mädchen und Jungen, Erwachsene Frauen und Männer – jedenfalls meistens. Die Kategorie Geschlecht ist für das soziale Miteinander in unserer Gesellschaft grundlegend, aber stets auch umstritten. In den allgemeinen Menschenrechten und im Grundgesetz sind die Gleichberechtigung von Frau und Mann festgeschrieben. Zudem ist gesetzlich anerkannt, dass es Menschen gibt, die sich nicht eindeutig als „männlich" oder „weiblich" einordnen lassen. Damit sind Geschlechtergerechtigkeit und Vielfalt als Eckpunkte eines aktuellen Verständnisses von Geschlecht oder *Gender* festgelegt.

Kinderstube der Demokratie

Mit dem Begriff Gender werden dabei die sozialen und kulturellen Aspekte von Geschlecht bezeichnet, die ein Ergebnis von gesellschaftlichen Zuordnungen, Erziehung und Bildung oder auch der Selbstidentifikation von Kindern und Erwachsenen sein können.

Themenwahl

In den ersten Lebensjahren entwickeln Kinder ein grundlegendes Verständnis davon, was es bedeutet, ein Junge oder ein Mädchen zu sein, und sie lernen, sich in unserer von geschlechtsbezogenen Zuordnungen durchzogenen Welt zurechtzufinden. Dabei entdecken sie zum einen die „biologischen", das heißt für Kinder zunächst die körperlichen Unterschiede. Zum anderen stellen Kinder bereits in den ersten Lebensjahren fest, dass von ihrer Umwelt auf unterschiedlichste und manchmal sehr verwirrende Weise zwischen den Geschlechtern und zwischen „männlich" und „weiblich" unterschieden wird.

Geschlechterbewusstes Arbeiten

Internationale Konventionen und nationale Gesetze und Richtlinien verpflichten auch Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen dazu, geschlechterbewusst zu arbeiten und geschlechtstypischen Benachteiligungen entgegenzuwirken. Gender lässt sich dabei als „Schlüssel für Bildungsprozesse" begreifen (Rohrmann & SFBB, 2010). Damit ist gemeint, dass eine Berücksichtigung der Genderperspektive in der Kindertagesförderung dabei helfen kann, kindliche Bildungsprozesse zu verstehen und besser zu begleiten. Konkret bedeutet dies, Genderaspekte in allen Bildungsbereichen zu reflektieren.

Entwicklung individueller Geschlechtsidentität

Ziel geschlechterbewusster Pädagogik ist es, dass Kinder ihre individuelle Geschlechtsidentität entwickeln können, ohne durch stereotype Sichtweisen und Zuschreibungen in ihren Möglichkeiten eingeschränkt zu werden. Mädchen und Jungen sollen gleichermaßen Zugang zu allen Erfahrungsfeldern haben und ihre individuellen Interessen und Fähigkeiten unabhängig von Klischees entwickeln können. Dieses allgemeine Ziel stellt oft eine Herausforderung dar, weil es im Widerspruch zu vielen gesellschaftlichen Realitäten und auch den persönlichen Lebenserfahrungen von Fachkräften steht.

gemeinsame Entwicklung im Dialog

Auch unter Fachleuten besteht zudem keine Einigkeit über viele Fragen geschlechtsbezogener Entwicklung und Sozialisation sowie über konkrete Konzepte und Ziele einer geschlechterbewussten Pädagogik. Daher kann das Ziel der Geschlechtergerechtigkeit nicht einfach als Norm gesetzt werden, sondern muss im Dialog mit

Kindern, Eltern und Fachkräften gemeinsam entwickelt und in der Praxis immer wieder neu verwirklicht werden. Dies erfordert regelmäßige Zeiten für Reflexion sowie eine Berücksichtigung von Genderperspektiven in allen Bildungsbereichen und Handlungsfeldern von Kindertageseinrichtungen. Darüber hinaus ist die Perspektive der Geschlechtergerechtigkeit auch auf übergeordneter Ebene für Leitungshandeln, für Personal- und Organisationsentwicklung und nicht zuletzt für die Steigerung der gesellschaftlichen Wertschätzung für frühkindliche Bildung und die in diesem Bereich tätigen Fachkräfte grundlegend.

Zum Weiterlesen:

Gleichstellungsbüro der Stadt Oldenburg (2018): Toben im Prinzessinnenkleid. Praxisheft zur gendersensiblen Pädagogik in der KiTa, Oldenburg, verfügbar unter

https://www.oldenburg.de/fileadmin/oldenburg/Benutzer/PDF/03/1_Das_Gleichstellungsbuero/6_Publikationen/TiP__OL.pdf

Hubrig, Silke (2019), Geschlechtersensibles Arbeiten in der Kita, Weinheim, Beltz Juventa.

Rohrmann/Wanzeck-Sielert (2018), Mädchen und Jungen in der KiTa, Körper – Gender – Sexualität, 2., erw. u. überarb. Auflage, Stuttgart, Kohlhammer.

4. Partizipation und Demokratiebildung

Beteiligungsrechte

Demokratie ruht auf Prozessen, in denen das soziale Miteinander, Werte und Normen immer wieder neu ausgehandelt werden. Die UN-Kinderrechtskonvention, das Kinder- und Jugendhilfegesetz und das Kinderschutzgesetz garantieren den rechtlichen Rahmen für Partizipation in Kindertageseinrichtungen.§ 23 KiföG M-V setzt dies auf landesrechtlicher Ebene um. Kinder sollen ihrem Alter und Entwicklungsstand entsprechend bei der Gestaltung ihres Alltags in den Kindertageseinrichtungen mitwirken. Sie sind vom Träger, von der Leitung der Kindertageseinrichtung und vom pädagogischen Personal bei allen sie betreffenden Angelegenheiten angemessen zu beteiligen. Gleiches gilt für die Kindertagespflege.

Demokratie bedeutet Aushandeln

Damit werden Kinder außerhalb der Familie angeleitet, in Aushandlungsprozesse zu gehen und Entscheidungen gemeinsam zu fällen und dann auch zu akzeptieren. Sie können so erfahren, dass das Ergebnis eines solchen Aushandlungsprozesses Auswirkungen auf die Gestaltung ihres unmittelbaren Alltags hat. Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege sind damit Lern- und Übungsfeld für demokratische politische Bildung und „Kinderstube der Demokratie". Die Beteiligung an Entscheidungen im frühen Kindesalter ist eine wesentliche Grundlage der Demokratiebildung Einzelner und der Gesellschaft. Die demokratische Grundstruktur gilt auch in der Kindertagesförderung. Dies gilt für die Zusammenarbeit, die Kommunikation und die Entscheidungsprozesse auf allen Ebenen. Es bieten sich breite Themenfelder zur Beteiligung von Kindern in der Kindertagesförderung an. Voraussetzung für eine gelungene Partizipation ist es,

ein Thema zu wählen, das den Bedürfnissen und Interessen der Kinder entspricht. Schon die Themenwahl (z. B. bestimmte Projektthemen oder Gruppenregeln) kann demokratisch ausgehandelt werden. Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es, Kindern das Spektrum der Themen, die für die Mitbestimmung geöffnet sind, zu vermitteln. Dabei ist es wichtig, Themen präzise einzugrenzen. Nur wenn ein Thema konkret beschrieben wird und die Kinder das Thema verstanden haben, kann die gemeinsame Planung der Entscheidungsprozesse gelingen. In den folgenden Aushandlungsprozessen können Kinder Erfahrungen von gelebter Demokratie machen. Sie erfahren, dass es unterschiedliche Bedürfnisse geben kann, lernen Gefahren einzuschätzen. Kinder können Demokratie nur leben, wenn die pädagogische Fachkraft ihnen den Raum dafür eröffnet, sich selbst an dem Aushandlungsprozess beteiligt und offen und selbst lernend mitverhandelt. Dabei erkennen Kinder auch, dass unterschiedliche Interessen Konflikte mit sich bringen, diese Konflikte ganz normal sind und wie sie demokratisch ausgehandelt werden.

Stärkung von Kompetenzen

Demokratiebildung unterstützt Kinder darin, Selbstbewusstsein sowie Handlungs- und Selbstorganisationsfähigkeit zu entwickeln. Die Konfliktlösungs- und Verhandlungskompetenz, Kooperationsfähigkeit, das Regelverständnis und die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung der Kinder werden gestärkt. Insoweit ist Partizipation in der Kindertagesförderung besonders erfolgreich, wenn die Eltern von Anfang an gut mitgenommen und beispielsweise auf Elternabenden und über den Elternrat gut informiert werden.

Zum Weiterlesen:

Hansen, Knauer, Sturzenhecker, Kinderstube der Demokratie, in: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 2/2009, S. 46 ff.

Durand/Winklhofer, Spielraum für Partizipation, DJI impulse: 1/18, S. 22 ff.

Diakonie Deutschland, Darf der Jedi-Ritter auf den Altar? Handreichung zur Demokratiebildung: 2019, S. 8, 18 f.

Paritätischer Gesamtverband, Miteinander Leben, Wie Beteiligung von Kindern zwischen null und drei Jahren gelingen kann, 2019. *http://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Schwerpunkte/Kindertagesbetreuung/duvk/doc/Broschuere_Partizipation_U3.pdf*

Homepage „Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung“: *https://www.duvk.de/*

5. Bildung für nachhaltige Entwicklung

Nachhaltige Entwicklung beschreibt einen Weg, der die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können *(Hauff V. [Hrsg.]: Brundtland-Bericht: Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Unsere gemeinsame Zukunft, 1987)*. Das bedeutet, dass wir weder auf Kosten von Menschen in anderen Regionen unserer

Erde noch auf Kosten nachfolgender Generationen leben dürfen, d. h. es geht um weltweite und generationenübergreifende Gerechtigkeit.

Nachhaltigkeit fängt bei mir an

Die UNESCO 2015 hat ein Weltaktionsprogramm für Bildung für nachhaltige Entwicklung ausgerufen, an dem sich auch die Bundesrepublik Deutschland beteiligt. Bildung für nachhaltige Entwicklung gilt als Schlüssel für die erfolgreiche Umsetzung der 17 Nachhaltigkeitsziele, die das Herzstück der Agenda 2030 sind (*http://www.bmz.de/de/themen/2030_agenda/index.html*). Den Nachhaltigkeitszielen sind fünf Kernbotschaften als handlungsleitende Prinzipien vorangestellt: Mensch, Planet, Wohlstand, Frieden und Partnerschaft. Im Englischen spricht man von den „5 Ps": People, Planet, Prosperity, Peace, Partnership. Es geht darum, dass jeder und jede Einzelne erkennen kann: „Mein Handeln hat Konsequenzen – nicht nur für mich und mein Umfeld, sondern auch für andere. Ich kann dazu beitragen, die Welt ein Stück weit zu verbessern". Dieses Denken sowie die erforderlichen Kompetenzen zur Umsetzung sind notwendig, um Veränderungen anzustoßen und drängende globale Probleme anzugehen. Neben den ökologischen und ökonomischen Herausforderungen sind soziale Aspekte, wie Chancengerechtigkeit oder die Frage nach Lebensqualität, von entscheidender Bedeutung. Kinder sollen angemessen und altersgemäß auf ein Leben in unserer komplexen Gesellschaft vorbereitet werden. Grundvoraussetzung hierfür ist, dass das gewählte Thema auch einen Bezug zur Lebenswelt der Kinder hat. Dies ermöglicht es, gemeinsam mit den Kindern kindgerechte Handlungsansätze im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu erarbeiten. So wird jedem Kind und jedem Erwachsenen schnell deutlich: „Nachhaltigkeit fängt bei MIR an!"

Natürliche Grundlagen und soziale Gerechtigkeit mitdenken

Kinder sind besonders sensibel und begeisterungsfähig für Themen der Umweltbildung, weil diese viele ihrer Lebensbereiche berühren. Begegnungen mit der Natur ermöglichen vielfältige Zugänge zum Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung. Kindern ist die Begegnung mit der Natur zu ermöglichen. Daraus ergeben sich vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten zum Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung. Zentral ist dabei der Einsatz für eine intakte und zukunftsfähige Umwelt und die Behebung bereits entstandener Schäden. Außerdem kann die Wechselwirkung zwischen Ökologie, Ökonomie, Kultur und Sozialem erfahrbar werden. Kindern werden nachhaltige Lebensweisen und Grundhaltungen im Alltag der Kindertagesförderung vermittelt. Nachhaltigkeit bedeutet, dass immer die natürlichen Lebensgrundlagen und die soziale Gerechtigkeit zwischen den Menschen mitgedacht und als Maßstab berücksichtig werden. Nachhaltigkeit in diesem Sinne bedeutet Verantwortung, Verantwortung über den eigenen Nahraum hinaus und für nachfolgende Generationen. Bei allem Handeln sind dessen soziale, ökologische, kulturelle und ökonomische Folgen zu berücksichtigen.

Vorbildrolle

Der Vorbildrolle des pädagogischen Personals kommt dabei wiederum eine besondere Rolle zu. Kinder, Eltern und pädagogische Fachkräfte werden in die Lage versetzt, einschätzen zu können, wie sich das eigene Handeln und das Handeln im sozialen Umfeld auf das Leben und die zukünftigen Generationen auswirken. Auch das Nachhaltigkeitsmanagement in den Kindertageseinrichtungen kann mit Bildung für nachhaltige Entwicklung weiterentwickelt werden. Eine erfolgreiche Bildung für nachhaltige Entwicklung zieht sich wie ein roter Faden durch die Bildungsarbeit und Organisation einer Kindertageseinrichtung und Kindertagespflegestelle.

Zum Weiterlesen:

Kohler/Ostermann, Der Wald ist voller Nachhaltigkeit: 2015. *https://www.concept-future.de/wp-content/uploads/2017/04/pdf15-Waldentdeckerbroschüre.pdf*

1. Alltagsintegrierte Sprachbildung und Kommunikation

1.1 Einführung

Sprachliches[1] Können befähigt das Kind, es selbst zu sein und sich seine Umwelt zu erschließen. Sprache hat entscheidende Bedeutung für die kommunikative, kognitive, emotionale, soziale sowie ästhetische Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit und spielt für seine Identitätsentwicklung eine besondere Rolle. Sprache steht in enger Beziehung zum Denken und begleitet alle Aktivitäten des Kindes. Die Entwicklung sprachlichen Könnens erfolgt stets in dem Maße, wie das Kind die Sprache nutzt. Erste sprachliche Erfahrungen hat es durch mündliche Äußerungen gewonnen. Sprachliches Können, das zumeist in kommunikativer Absicht unmittelbar in täglichen Situationen verwendet wird, hat Auswirkungen auf die gesamte Entwicklung des Kindes.

Kinder erwerben Sprache zweckbezogen beim Erzählen und Zuhören, Formulieren eigener Wünsche, Vorstellungen, Interessen im Sprachspiel und in der Orientierung am Vorbild der Erwachsenen. Sprachbildung findet demnach in jeder Situation statt und sollte bei den alltäglichsten Handlungen mitgedacht werden.

Spracherfahrung und Weltwissen jedes einzelnen Kindes sind äußerst differenziert. Kinder sind in ihrem Alltag von mündlicher und schriftlicher Sprache umgeben und zeigen sich interessiert an Schrift. Erfahrungen in der Erzähl-, Vorlese- und Schreibkultur fordern die Kinder heraus, selbst tätig zu werden. Die allmählich und sehr unterschiedlich erworbenen ersten Zusammenhänge von gesprochener und geschriebener Sprache werden weiterentwickelt. Für Kinder, die in ihren Familien nicht (nur) mit Deutsch, sondern noch mit diversen weiteren Familiensprachen aufwachsen, müssen angemessene sprachliche Bildungsangebote bereitgehalten werden. Die Beherrschung der deutschen Sprache ist Grundlage für ihren Schulerfolg und wichtige Voraussetzung, um am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und alle Lebens- und Lernaufgaben erfolgreich zu bewältigen. Zugleich stellt Mehrsprachigkeit eine besondere Ressource im Alltag der Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege dar, die es anzuerkennen und wertzuschätzen gilt. Von einer gelebten Haltung der Offenheit und Toleranz lernen und profitieren alle Kinder einer Gruppe. Darüber hinaus werden die Persönlichkeitsentwicklung und das Selbstwertgefühl der mehrsprachigen Kinder gestärkt.

Kinder erleben Sprache auch als kulturelle Errungenschaft und lernen ihre Reichhaltigkeit und Schönheit kennen. Im Bildungs- und Erziehungsbereich Alltagsintegrierte Sprachbildung und Kommunikation werden die vielfältigen, individuell unterschiedlichen Vorerfahrungen aufgegriffen und bereits erworbene sprachliche Fähigkeiten der Kinder weiterentwickelt und gefördert. Wesentliche Aufgaben dabei sind:

- die Sprechfertigkeit und die Gesprächsfähigkeit zu ermöglichen und zu erweitern,
- die Gesprächsfreude zu erhalten, zu wecken und zu fördern,
- den aktiven und passiven Wortschatz zu erweitern,

1 *Zur Sprachentwicklung als Grundlage der Kommunikation und individuellen Entwicklung gehören je nach Schwerpunktsetzung gleichermaßen die Gebärdensprache als auch die Lautsprache.*

- die grammatischen Strukturen richtig zu verwenden,
- die sprachlich-begriffliche Abstraktion zu unterstützen und zu befördern sowie
- zum rezeptiven und produktiven Umgang mit geschriebenen Texten und weiteren analogen und digitalen Medien zu befähigen.

1.2 Standards (Ziele)

Im Zusammenwirken mit anderen Bildungs- und Erziehungsbereichen wird sprachliches Können als Mittel der Verständigung, des Denkens und als Voraussetzung für eine erfolgreiche Teilnahme an Kommunikationsprozessen entwickelt. Dies umfasst die Entwicklung folgender Fähigkeiten:

Personale Fähigkeiten

- positives Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen im sprachlichen Handeln entwickeln, über eigenes Handeln und Denken reflektieren,
- Selbstvertrauen in verbaler Sprachkompetenz erwerben und vertiefen,
- Bedürfnisse, Meinungen und Wünsche zum Ausdruck bringen,
- Literatur freudvoll erleben und sich mit ihr auseinandersetzen

Soziale Fähigkeiten

- Intention des Kommunikationspartners erkennen und sprachlich reagieren,
- Probleme im sozialen Miteinander mit Erwachsenen und Gleichaltrigen klären,
- Kommunikationskultur entwickeln,
- Sprachmuster und Sprachvorbilder für eigenes Sprechen anwenden,
- angemessene sprachliche Mittel verwenden

Kognitive Fähigkeiten

- Dinge und Sachverhalte aus der Umwelt benennen, sich Einzelheiten merken, Ganzes erfassen und sich dazu zusammenhängend sprachlich äußern können,
- Voraussetzungen für produktiven und kreativen Sprachgebrauch durch sprachliche Selbsttätigkeit schaffen,
- Kenntnisse über Sprachmuster im morphematischen, syntaktischen und grammatischen Bereich erwerben,
- optische und auditive Wahrnehmungsdifferenzierung entwickeln,
- Symbolwert graphischer Zeichen erfassen,
- Texte und Medien erschließen

Körperliche Fähigkeiten und motorische Fertigkeiten im sprechmotorischen Bereich

- Laute, Silben, Wörter und Sätze phonetisch richtig bilden,
- Sprache sprechmotorisch korrekt gliedern

Körperliche Fähigkeiten und motorische Fertigkeiten im handmotorischen Bereich für die Bewältigung des Schreibvorganges

- Hand- und Fingermuskulatur kräftigen und Tastsinn für den Form- und Bewegungsvollzug entwickeln,
- Auge-Hand-Koordination zur Form-, Lage- und Raumbewältigung entwickeln,
- mit verschiedenen Schreibwerkzeugen umgehen

Einstellungen

Die Kinder entwickeln das Bedürfnis:

- sich an kommunikativen Situationen zu beteiligen,
- die bereits erworbenen sprachlichen Fähigkeiten zweckentsprechend einzusetzen,
- die mit Erlebnissen verbundenen Gefühle der Freude, der Angst und des Könnens mit sprachlichen und sprachbegleitenden Mitteln auszudrücken,
- eigene Erlebnisse zu erzählen,
- die eigene Meinung gegenüber anderen sprachlich auszudrücken,
- in der Begegnung mit Literatur neugierig auf Inhalt und Sprache zu sein,
- Kategorien des höflichen sprachlichen Umgangs zu erlernen.

1.3 Erfahrungsfelder

1.3.1 Kommunikation und soziale Umwelt

(↗ Personale und sozial-emotionale Entwicklung, Werteorientierung und Religiosität, kultursensitive Kompetenzen)

Sprachverständnis und Sprachproduktion verlaufen im engen Zusammenhang mit anderen Entwicklungsbereichen. Die Kinder lernen zunehmend, ihre Gedanken mehr oder weniger in flüssige Sprache umzusetzen und die Regeln der Grammatik einzuhalten. Mit Hilfe der Sprache kann sich das Kind neues Wissen über die Lebensumwelt aneignen. Zugleich prägt Sprache unser Bewusstsein. Daher ist eine kulturell sensible sowie gendergerechte Sprache von Beginn an wichtig und sollte von den pädagogischen Fachkräften sowie Kindertagespflegepersonen berücksichtigt werden.

Das Kind wächst in einer Medien- und Informationsgesellschaft auf, erlebt und hört unterschiedliche Erscheinungsformen der Sprache. Es ist von Mehrsprachigkeit

umgeben, begegnet dieser vorbehaltlos und gestaltet sie aufgrund eigener Mehrsprachigkeit aktiv mit. Die vielfältigen Spracherfahrungen sind aufzugreifen, zu festigen und zu erweitern. Entsprechend der Vielschichtigkeit der Sprache geht es um das Finden von Situationen, die zum Sprechen anregen und zum Zuhören und Verweilen locken. Dabei kann der phonetische, der pragmatische, der semantische, der syntaktische und der literarische Aspekt im Mittelpunkt der Betrachtung stehen.

Zur Identitätsentwicklung der Kinder im geografischen, sozialen und kulturellen Raum trägt auch das Niederdeutsche[2] als einzige Regionalsprache in Mecklenburg-Vorpommern bei. Die Pflege heimischer Traditionen in Mecklenburg-Vorpommern schließt die frühe Begegnung mit unserer Regionalsprache ein.

Das Kind weiß Sprache als Verständigungsmittel so zu verwenden, dass es seine Bedürfnisse ausdrücken und Anforderungen erfüllen kann. Während im dritten und vierten Lebensjahr die Sätze durch Beugungs- und Steigerungsformen erweitert werden, beherrscht das Kind mit fünf Jahren Regeln der Grammatik. Im Satzbau überwiegen verbundene Hauptsätze. Die Beugung des Verbs wird häufig übergangen. Spontanes Erzählen erfolgt im Perfekt, wobei Bekanntes und Vertrautes mit Neuem und Unerwartetem verbunden wird.

Es bestehen in der Sprachentwicklung Unterschiede hinsichtlich des Wortschatzes, des Satzbaus, des Gebrauchs von Konjunktionen, Präpositionen und Pronomen. Sowohl die Wortschatzerweiterung und die genauere Bestimmung der Bedeutung der Wörter, als auch die klare, lautreine und verständliche Sprechweise tragen dazu bei, dass Kinder ihre Gedanken angemessen ausdrücken können. Der Wortschatz wächst weiter an und ermöglicht einen differenzierten Ausdruck. Abstrakte Begriffe werden zunehmend sicher gehandhabt. Die Bildung schwieriger Satzkonstruktionen und komplexer Sätze nimmt zu.

Es werden die emotionalen, sozialen und kognitiven Grundlagen für die Entwicklung von Selbstwertgefühl und Empathie für andere Menschen ausgebildet. Als Voraussetzung für den Schriftspracherwerb ist die jeweilige Muttersprache für mehrsprachige Kinder unabdingbar und bedarf der individuellen Förderung. Die Sprachkompetenz im Deutschen ist gleichermaßen systematisch und nachhaltig zu entwickeln wie die Herkunftssprache. Die Begegnung mit Schriftsprache ist immanenter Bestandteil sprachlicher Bildung und persönlicher Entwicklung.

2 *https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/Landesheimatprogramm_hochdeutsch.pdf*

Kommunikation und soziale Umwelt

Schwerpunkte

- Ich und meine Familie
- Mein Geburtstag
- Gegenstände/Spielzeug
- Mein Lieblingstier

Wissen, Können, Kompetenzen

Das Kind kann

- Sprache als Mittel der Verständigung und des Ausdrucks im Gespräch anwenden und sprachliche Diversität wertschätzen,
- den Inhalt gesprochener Sprache verstehen und erfassen,
- einen angemessenen Wortschatz und grammatische Strukturen anwenden,
- vielfältige Gesprächsformen und Gesprächsregeln beachten,
- sich nonverbal ausdrücken,
- seinen Namen nennen, über seine Herkunft erzählen und sich dabei treffend grammatikalisch ausdrücken,
- seine sprachlichen Vorerfahrungen einsetzen und mit Sprache etwas bewirken,
- sprachliche Mitteilungen verstehen,
- ausdrücken, was es denkt, fühlt, und es will konkrete Handlungen sprachlich begleiten,
- einen Dialog mit entsprechenden Kommunikationsregeln führen.

Fragen und Anregungen zur Reflexion und zum Verständnis

- Was kann ich mit meiner Sprache bewirken? (Die Kinder können sich verständigen, sich treffend ausdrücken und bewusst die Gesprächspartner wahrnehmen und reagieren.)
- Was kann ich zu einem gestellten Thema sagen? (Die Kinder erkennen das Thema und können zusammenhängend erzählen, erklären, beschreiben und begründen.)
- Welches Interesse habe ich am Thema? (Die Kinder können Fragen stellen. In Ansätzen ist auch Kritik und Urteilsfähigkeit vorhanden.)

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge – Themen für den Gesprächskreis

Ich und meine Familie

- über sich selbst erzählen, über Erlebtes in und mit der Familie, dabei anderen zuhören und sich einfühlen können,
- Wünsche artikulieren und die von anderen ausgesprochenen Wünsche und Ideen tolerieren,
- eigene Meinung ausdrücken

Freunde

- Freunde benennen, über sie erzählen, ihre Eigenschaften beschreiben,
- Eigenschaften des Freundes/der Freundin nennen und erklären, warum man Freunde braucht,
- Fragen beantworten.

Geschenke

- Anlässe finden, warum es Geschenke geben kann,
- Geschenke, die Freude auslösen,
- Geschenke an Geschwister, Freunde … übergeben.

Geburtstagsfeier

- Geburtstag als Höhepunkt des Jahres und des Lebens,
- Gäste und Aktivitäten,
- Beziehungen (räumlich/zeitlich) ausdrücken,
- Oberbegriffe ordnen (Tätigkeiten und Gegenstände benennen).

Herbst-/Frühlingsfest

- Erfahrungen sammeln, wie Jahresfeste entstehen und gefeiert werden,
- Erkenntnisse gewinnen, warum man bestimmte Feste vorbereitet und begeht,
- erzählen und begründen, wodurch Freude, Spaß oder Traurigkeit ausgelöst werden können,
- beschreiben, welche Farben, Formen der Herbst und der Frühling hervorbringen und welche Gefühle damit verbunden sein können.

Lieblingstier

- über Erlebnisse mit dem Lieblingstier erzählen und Gefühle aussprechen,
- seine Eigenschaften beschreiben,
- dessen Äußeres beschreiben,
- Verhaltensweisen richtig benennen und deuten.

1.3.2 Begegnung mit geschriebenen Texten und anderen Medien

An die im Elternhaus und in der Lebensumwelt erworbenen Vorerfahrungen im Umgang mit Texten in den verschiedensten Medien wird angeknüpft. In der Rezeption und Produktion von bekannten und neuen Texten werden eigene Gefühle und Gedanken freigesetzt, die sprachliche Kommunikation wird gefördert, neue Interessen werden geweckt und Neugierde wird entwickelt.

Durch die Auseinandersetzung mit vielfältiger Literatur wird die Kreativität der Kinder geweckt, die Erlebnisfähigkeit erhöht und ihre Fantasie angeregt. Dadurch wird der Austausch von Erfahrungen und Wissen beeinflusst, das Weltbild wird erweitert und differenziert. Mit und durch Literatur kann die Entwicklung der Persönlichkeit beeinflusst werden.

Die Beschäftigung mit Literatur schafft Zugang zu allen Bereichen der Gesellschaft und der Natur. Kein anderes Medium hat solche vielfältigen Möglichkeiten zur Erschließung der Wirklichkeit. In der Literatur zeigt sich die Sprache als ein Mittel, das Gedanken und Gefühle besonders eng verbindet. Eine Fülle von Rezeptions- und Produktionsmöglichkeiten lässt eine individuelle Differenzierung in der Begegnung mit Literatur und anderen Bildungs- und Erziehungsbereichen sowie weiteren Medien zu. Dabei ist es wichtig, die sprachliche sowie kulturelle Diversität der Adressaten im Blick zu behalten und entsprechende Materialien zur Verfügung zu stellen.

Die Fähigkeit zur Wertung der in den Texten enthaltenen Denk- und Verhaltensweisen wird angebahnt. Die eigenen Ausdrucksmöglichkeiten werden erweitert. Freude an der Sprache, an ihrem Klang, an ihrer harmonischen Bildhaftigkeit soll geweckt werden und erhalten bleiben.

Die Kinder sind in ihrem Lebensalltag mit vielfältigen analogen und digitalen Medien vertraut. Durch ausgewählte sprachlich und kulturell diverse Medienangebote lernen die Kinder, sich gezielt in der Medienwelt zurechtzufinden, Informationen aufzunehmen, Rezeptionserfahrungen aus dem Elternhaus einzubringen. Sie lassen sich darüber hinaus zum Gespräch über das Gehörte, Gesehene und Gefühlte anregen.

Dabei werden individuelle Interessen der Kinder aufgegriffen, werden Lesegewohnheiten (Vorlesen) praktiziert und entwickelt. Eine anregende Leseumwelt fördert die Entwicklung einer Lesekultur.

Begegnung mit geschriebenen Texten und anderen Medien

Schwerpunkte

- erzählende Texte
- lyrische Texte
- Bilder- und Kinderbuch/Kinderzeitschriften
- Sachliteratur

Wissen, Können, Kompetenzen

Das Kind kann

- Textinhalte aus unterschiedlicher Literatur und unterschiedlichen Medien verstehen und wiedergeben,
- Kenntnisse zum individuellen und gemeinsamen rezeptiven und produktiven Umgang mit Texten einbringen,
- durch Literatur das eigene Wissen erweitern und die Gefühle verstärkt nacherleben,
- in Begegnung mit Kinderliteratur eigene Erfahrungen einbringen, Inhalte deuten, lernen und konzentriert zuhören,
- Freude, Fantasie, Humor empfinden und Geschichten nachgestalten,
- sprachliche Erscheinungsformen in Kinderreimen und Sprachspielen freudvoll aufnehmen und wiedergeben,
- unterschiedliche Inhalte und Formen der Kinderliteratur aufnehmen und sich aneignen,
- über Kindersendungen aus anderen Medien erzählen, Inhalte nachspielen, malen, singen.

Fragen und Anregungen zur Reflexion und zum Verständnis

- Habe ich Freude und zeige ich Interesse beim Zuhören von Texten unterschiedlicher Art? (Die Kinder erkennen, dass Literatur durch Inhalt und Form das Leben bereichert.)
- Erkenne ich Einzelheiten und Zusammenhänge in Texten/Medien? (Die Kinder erkennen den Handlungsablauf, einzelne Situationen und Figuren und stellen Bezüge zum eigenen Handeln her.)
- Welche Sprachmuster und Sprachvorbilder kann ich übernehmen und welche interessieren mich besonders? (Die Kinder erkennen Form und Inhalt der Sprache, übernehmen Aussagen von Handlungsträgern, Verse, Sprüche)

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge

Reime, Gedichte, Rätsel (↗ *Musik, ästhetische Bildung und bildnerisches Gestalten)*

- Inhalt, Klang und Rhythmus fördern die Sprechfähigkeit, das Sprachkönnen, die Merkfähigkeit, die Bewegung, die Freude und eigenes Gestalten,
- Kreativer Umgang mit sprachlichen Erscheinungsformen und sprachlicher Diversität (z. B. Zweizeiler, Rätsel erfinden, Sprechen, Mitklatschen, Bewegen, Darstellen, Vermutungen äußern),
- Gedichte, Rätsel, Sprechverse auswendig lernen und vortragen

Bilderbuch/Bildergeschichten *(↗ Musik, ästhetische Bildung und bildnerisches Gestalten; ↗ Elementares mathematisches Denken, Welterkundung sowie technische und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen)*

- Freude am Buch wecken,
- Vorstellungsvermögen und Erkenntnisse durch Bilder gewinnen und erweitern (Sie regen zum Beobachten, Denken und Sprechen an.),
- Denk- und Verhaltensweisen der Figuren werten,
- Kreative Auseinandersetzung mit Dargestelltem (Verläufe verändern, neue Bildgeschichten erfinden, Handlungen in die richtige Reihenfolge bringen, ein Bild malen).

Geschichten *(↗ Musik, Ästhetik und bildnerisches Gestalten; ↗ Personale und sozial-emotionale Entwicklung, Werteorientierung und Religiosität, kultursensitive Kompetenzen)*Erlebnis- und Vorstellungsvermögen entwickeln,

- die Fantasie durch vielfältige Thematik anregen,
- Zusammenhänge erkennen, Einzelheiten wahrnehmen,
- konkrete Bezüge zur eigenen Lebenssituation herstellen, Anteilnahme am Schicksal anderer wecken.

Kinderbuch *(↗ Musik, Ästhetik und bildnerisches Gestalten; ↗ Personale und sozial-emotionale Entwicklung, Werteorientierung und Religiosität, kultursensitive Kompetenzen)*

- Konkrete Bezüge zur eigenen Lebenswelt herstellen,
- Neugierde wecken,
- Sprachmuster, Sprachbilder auf eigenes Sprachkönnen übertragen,
- Denk- und Verhaltensweisen von Figuren infrage stellen, Sichtweisen begründen lernen,
- Bibliothek aufsuchen und erleben, welche vielfältigen Möglichkeiten sie bietet und welcher Reichtum an Wissen dort vorhanden ist.

Sachliteratur *(↗ Musik, Ästhetik und bildnerisches Gestalten; ↗ Elementares mathematisches denken, Welterkundung sowie technische und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen)*

- Wissensstand vertiefen und erweitern,
- Sachzusammenhänge erkennen,
- Verständnis für Umwelt und Gesellschaft vertiefen,
- Denkweisen entwickeln und Ausdrucksmöglichkeiten fördern (Begriffsbildung),
- Wissenszuwachs durch eigenständigen Umgang mit Sachliteratur anbahnen.

Märchen *(↗ Musik, ästhetische Bildung und bildnerisches Gestalten; ↗ Personale und sozial-emotionale Entwicklung, Werteorientierung und Religiosität, kultursensitive Kompetenzen; ↗ Elementares mathematisches Denken, Welterkundung sowie technische und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen; ↗ Körper, Bewegung, Gesundheit und Prävention)*

- Märchen (bekannte und neue) inhaltlich erfassen,
- Vorstellungen über Figuren, Handlungsabläufe, Konflikte entwickeln,
- Ablauf der Handlung einprägen, charakteristische Züge der Figuren erkennen,
- Sprache durch Wendungen und sprachliche Vorbilder erweitern,
- Verhaltensweisen von Figuren werten, kreativer Umgang mit Märchen.

1.3.3 Vorerfahrungen zum Lesen- und Schreibenlernen

Die Tätigkeit des Kindes im frühpädagogischen Bereich ist vor allem praktische, sprachlich begleitete und kommentierte Tätigkeit. Als entscheidende Grundlage für die Entwicklung zur weiteren Ausformung der Laut- und Schriftsprache werden die visuellen und auditiven Differenzierungsfähigkeiten betrachtet. Das sind wichtige Voraussetzungen, den Schriftspracherwerb erfolgreich zu vollziehen. Die Differenzierungsleistungen werden durch den schon erworbenen Wortschatz, durch grammatische und semantische Aspekte und auch in der Abhängigkeit der Lautstärke, des Sprachtempus, des Tonfalls und der Satzmelodie mitbestimmt. Wahrnehmungsdifferenzierung wird vor allem in spielerischen und lebensnahen Situationen ermöglicht. Die schon im frühpädagogischen Bereich gewonnenen Fähigkeiten im Malen und Kritzeln sind als Vorstufe des Schreibens zu betrachten. Der Schreibvorgang selbst erfordert verstärkt feinmotorische Fertigkeiten, die das Kind über die Kräftigung der Handmuskulatur entwickelt. Die unterschiedlichen Schreibbewegungen werden durch das Zusammenwirken verschiedener Muskeln und die Koordinierung von Auge und Hand zur Form- und Raumbewältigung geübt.

Aus der Alltagserfahrung kennt das Kind vielfältige Schriftbilder und weiß, dass Geschriebenes einen Sinn und Bedeutungsgehalt hat. Schriftbilder sind Symbole für gesprochene Wörter.

Gutes Hören und Sprechen ist unabdingbar für den Sprach- und Schriftspracherwerb. Es ist notwendig, dass die Kinder die Laute, Lautkomplexe, Wörter und Sätze phonetisch richtig bilden. Zwischen den Vokalen und Konsonanten sowie schwierigen Lauten muss unterschieden werden. Durch zusätzliche Ausdrucksmittel (Mimik, Gestik, Tonfall) werden die Beziehungsstrukturen deutlich. Insgesamt wird die Sprachentwicklung durch den phonologischen, den semantischen und den syntaktischen Bereich beeinflusst und bedarf der individuellen Förderung.

Vorübungen zum Lesen- und Schreibenlernen

Schwerpunkte

- visuelle Wahrnehmung
- auditive Wahrnehmung
- Symbolverständnis
- Sprech- und schreibmotorische Fähigkeiten

Wissen, Können, Kompetenzen

Das Kind kann in der visuellen Wahrnehmung

- die Vielfalt der Erscheinungen aus der Umwelt genau beobachten,
- Figuren, Gegenstände, Formen, Farben und Situationen in der Gesamtheit und in Einzelheiten erfassen, unterscheiden, speichern und wiedererkennen.

Das Kind kann in der auditiven Wahrnehmung

- Laute, Lautverbindungen, Wörter und Sätze korrekt aussprechen,
- Einzellaute heraushören und ähnlich klingende Laute unterscheiden.

Das Kind kann im Symbolverständnis

- graphische und akustische Zeichen verstehen und zuordnen,
- Verständigung durch Mimik und Gestik wahrnehmen.

Das Kind kann bei den schreibmotorischen Fähigkeiten

- Schreibspuren mit rhythmischen Schwüngen verbinden,
- freie oder vorgegebene Formen mit dem Stift zeichnen, schreiben.

Fragen und Anregungen zur Reflexion und zum Verständnis

- Kann ich sehend und hörend Einzelheiten und Ganzes erfassen, unterscheiden und wiedererkennen? (Das Kind kann ganzheitlich und differenziert visuell und auditiv wahrnehmen.)
- Verfüge ich über ein ausreichendes Symbolverständnis? (Das Kind kennt unterschiedliche Symbole zur Verständigung.)
- Ist meine Sprechweise verständlich? (Das Kind kann sich lautrein artikulierend und verständlich ausdrücken.)

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge

Korrektes Artikulieren von Lauten und Lautverbindungen *(↗ Musik, ästhetische Bildung und bildnerisches Gestalten)*

- Unterscheiden von Vokalen und ähnlich klingenden Lauten,
- Explosivlaute d-t, g-k, b-p,
- andere akustisch ähnliche Laute m-n, s-sch, s-z, ch-sch, w-f, ch-r, x-s, x-z,
- Sprechen schwieriger Lautverbindungen (pf, gr, sch, kr, kn, bl …)

Sinngestaltende Artikulation von Silben, Wörtern und Sätzen
(↗ *Musik, ästhetische Bildung und bildnerisches Gestalten;* ↗ *Körper, Bewegung, Gesundheit und Prävention)*

- Sinnveränderung durch melodisches Sprechen (Freude, Erstaunen, Angst),
- Sinnverständnis durch Bewegung.

Erweiterung des Wortschatzes (↗ *alle Bildungs- und Erziehungsbereiche)*

- Benennen von Gegenständen aus der vertrauten Lebenswelt, Oberbegriffe finden (Bezeichnungen für Spielsachen, Haushaltsgeräte, Tiere und Pflanzen),
- Beschreiben von Tätigkeiten (Verben verwenden, die zur Bezeichnung von Handlungen treffend sind),
- Beobachten und Beschreiben unterschiedlicher Verhaltensweisen (Ausdrucksmöglichkeiten finden),
- Ausdrücken eigener Gefühle (sich ausdrücken können, wenn man sich freut, traurig ist, Angst oder einen Wunsch hat).

Zeitliche und räumliche Beziehungen beschreiben
(↗ Elementares mathematisches Denken, Welterkundung sowie technische und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen)

- Geschehnisse ordnen
- Tageszeiten kennen
- Lagebeziehungen bezeichnen

- Gedankenfolge richtig äußern
- Zeitbegriffe richtig anwenden

Gebrauch richtiger grammatischer Formen *(↗ alle Bildungs- und Erziehungsbereiche)*

- Plural und Tempus
- Deklination und Konjugation
- Artikel
- Pronomen
- Komparation
- Imperativ
- Verkleinerung

Gebrauch verschiedener Satzstrukturen
(↗ alle Bildungs- und Erziehungsbereiche)

- einfache Sätze
- kurze Hauptsätze
- Satzgefüge und Satzverbindungen
- Aussagen, Bitten, Fragen, Wünsche verstehen und formulieren

1.3.4 Spiele zur Entwicklung der Sprach- und Sprechfähigkeit

Spielen ist eine grundlegende Form des Lernens. Kinder erwerben dabei vielfältige Kompetenzen. Deshalb ist diesem Erfahrungsfeld als aktivem, selbstständigem und entdeckendem Lernprozess besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Kinder erleben Spaß und Vergnügen in einer entspannten Atmosphäre.

Die spielerische Gestaltung, Bewältigung oder Weiterführung einer Handlungssituation kann den Inhalt veranschaulichen, das Sinnverständnis fördern und das Mitgefühl ermöglichen. Ängste und Hemmungen können überwunden und Verhaltensweisen erprobt werden. Es können Geschichten, Ereignisse und Vorgänge inszeniert werden. Unterschiedliche Spielformen finden ihre Anwendung. (Finger- und Handpuppen, Stabpuppen, Schatten-, Steg, Rollen- oder Theaterspiel)

Kinder erfahren und praktizieren Sprachspiele. Sie erleben den Umgang mit Sprache und ihren Elementen als lustvoll, und ihre Aufmerksamkeit richtet sich auf Klang, Rhythmus und Wortwitz. Sie kennen Fingerspiele, Reime, Abzählverse, Bilderbuchtexte und Kinderlieder. Die Spiele regen die Fantasie und die geistige Tätigkeit der Kinder an.

Im Spiel treten die Kinder in vielfältige Beziehungen zu anderen Kindern. Die Auseinandersetzung mit der realen Lebensumwelt fördert die geistige Entwicklung und die Heranbildung von Gefühlen. Die sprachliche Gestaltung der Spielgedanken wird im Laufe der kindlichen Entwicklung schöpferischer, differenzierter und nimmt an Selbstständigkeit zu.

In den Rollenspielen werden sprachliche und soziale Fähigkeiten entwickelt. Personen, Situationen und Probleme aus dem Alltag werden im Spiel vergegenwärtigt und die Kinder zu einfachen und komplizierten Spielhandlungen befähigt. Sie sammeln soziale Erfahrungen und lernen, in der Gemeinschaft Kompromisse einzugehen und Konflikte zunehmend selbst zu lösen. Freie Rollenspiele entwickeln sich aus alltäglichen Anlässen, wie Arztbesuch, Telefongespräch, Einkauf im Supermarkt, Tauschbasar.

Regelspiele bereiten den Kindern Freude und Vergnügen. Die Spielregeln verhelfen zur selbstständigen Gestaltung der Spiele durch alle Mitspielenden. Durch Regelveränderung kann variiert werden. Die Kinder lernen, sich in dem Spiel ein- und unterzuordnen. Sie lernen neue Spiele kennen und sind fähig, die Spielregeln konsequent einzuhalten.

Zum darstellenden Gestalten eignen sich Märchen, Geschichten, Bilderbücher und Fabeln. Dabei werden Dialoge frei oder auswendig gesprochen. Der Handlungsablauf kann getreu der literarischen Vorlage geprobt, dazugedichtet oder auch Teile weggelassen werden. Ein Erzähler erzählt die Rahmenhandlung. In Sprachspielen wird mit Sprachelementen operiert, d. h., dem lautlichen Aspekt der gesprochenen Sprache zugewandt. Damit wird die phonologische Bewusstheit gefördert.

Sprachspiele sind darüber hinaus für alle Kinder wertvoll, weil damit die Kreativität und die Freude an sprachlichen Erscheinungen gefördert werden. Im Gruppenraum sollten eine Spiel- und Arbeitsecke, eine Bastelecke und eine Leseecke für die unterschiedlichen Interessen und Neigungen der Kinder eingerichtet werden.

Spiele mit Sprache zur Entwicklung der Sprech- und Sprachfähigkeit

Schwerpunkte

- Rollenspiele
- Regelspiele
- Sprachspiele
- Darstellende Spiele

Wissen, Können, Kompetenzen

Das Kind kann

- sich in Rollen erproben und trainieren,
- die Regeln von Spielen variieren,
- Sprachspiele auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen ausprobieren und erlernen,
- sich im Rollenspiel in Personen, Situationen, Probleme aus dem Alltag versetzen und im sozial-affektiven und kognitiven Bereich verschiedene Fähigkeiten entwickeln,
- sein Wissen über Regelspiele vertiefen, erweitern und neue Spiele erlernen,
- Pantomime verstehen und selbst darstellen.

Fragen und Anregungen zur Reflexion und zum Verständnis

- Habe ich Spaß und Freude am Rollenspiel? (Das Kind versetzt sich in unterschiedliche Rollen und entfaltet seine Persönlichkeit im Spiel.)
- Kenne ich Regelspiele und wie verhalte ich mich beim Spielen? (Das Kind verfügt über einige Regelspiele und kann sich zweckentsprechend verhalten.)
- Welche Sprachspiele kenne ich und habe ich Freude am Experimentieren mit sprachlichen Erscheinungen? (Das Kind ist kreativ im Umgang mit Sprache.)

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge

Nachfolgende Themen werden mit allen Bildungs- und Erziehungsbereichen verbunden.

Rollenspiel

- Entwicklung sprachlicher und sozialer Fähigkeiten,
- Personen, Situationen, Probleme aus dem Alltag im Spiel vergegenwärtigen,
- Sprechanlässe schaffen oder anbieten, damit Kinder Sprachmöglichkeiten erhalten,
- Spielverlauf aus dem Spielgeschehen verändern,
- Haupt- und Nebenrollen unterschiedlich verteilen.

Regelspiele

- Kenntnisse verschiedener Spiele anstreben,
- Spielregeln beim Zusammenspiel einhalten,
- Spiele mit kompliziertem Inhalt abändern,
- Regelspiele selbst erfinden,
- Verhaltensmuster im Umgang mit der spielenden Gruppe kennenlernen.

Sprachspiele

- Spiele zur Lautebene (Spiele mit Lauten durch Austausch und Ergänzung, Zungenbrecher),
- Spiele zur Wortebene (Reimwörter finden, Abzählreime sprechen, Fingerspiele mit Sprechbegleitung durchführen, Bilderrätsel deuten, Wörter basteln, Gegensatzpaare finden),
- Spiele auf der Satzebene (Wörter durch Gesten ersetzen, Sätze ergänzen, Rätsel lösen, erfinden und sammeln, Ratespiel),
- Spiele auf der Textebene (Fantasiereisen entwickeln, Wörter zu Geschichten werden lassen, unglaubliche Geschichten deuten, z. B. verkehrte Welt).

Darstellende Spiele

- Figuren aus der literarischen Vorlage übernehmen und einfache Handlungsabläufe erproben,
- Pantomime (körpersprachliche Zeichen verstehen: Berufe, Tiere, Orte, Gefühle zeigen, deuten, erraten),
- Handpuppenspiele selbst basteln und mit ihnen agieren,
- Schattenspiele erkennen und nachvollziehen,
- Theaterprojekte entwickeln.

Literatur:

Astington (2000), Wie Kinder das Denken entdecken.

Best, P./Bosch, K. et al. (2017), Kinder-Sprache stärken! Ergänzungsmaterial – Beobachtung, Dokumentation und Reflexion sprachlicher Bildung und Förderung in der Kita, Weimar.

Best, P./Laier, M. et al. (2011), Dialoge mit Kindern führen. Die Sprache der Kinder im dritten Lebensjahr beobachten, entdecken und anregen, Weimar Berlin.

Bücken (2001), Spiele Aktionen Projekte.

Fried (1988), Spiele und Übungen zur Lautbildung. Weinheim.

Gudjohn (1993), Pädagogisches Grundwissen. Heilbrunn.

Hellerung (2002), Sprachentwicklung und Sprachförderung. Freiburg.

Huppertz (1988), Grundfragen der Pädagogik. München.

Jampert, K./Zehnbauer, A./Best, P. et. al. (Hrsg.) (2009), Kinder-Sprache stärken! Sprachliche Förderung in der Kita: das Praxismaterial, Sonderauflage 2017,Verlag Das Netz, Weimar.

Jungmann/Koch/Schulz (2015), Überall steckt Sprache drin. Alltagsintegrierte Sprach- und Literacy-Förderung für 3- bis 6-jährige Kinder, München.

Schenk (1999), Lesen und Schreiben lernen und lehren. Hohengehren.

Schulz (1997), Umgang mit Gedichten. Berlin.

Szagun (1996), Sprachentwicklung beim Kind. Weinheim.

Walter (1993), Spielen und Spielpraxis in der Grundschule Donauwörth.

Zimmer, R. (2019), Handbuch Sprache und Bewegung. Alltagsintegrierte Sprachbildung in der Kita, 9. Auflage, Freiburg im Breisbau.

2. Personale und sozial-emotionale Entwicklung, Werteorientierung und Religiosität, kultursensitive Kompetenzen

2.1 Einführung[1]

Zur Unterstützung der personalen Entwicklung des Kindes gehört die Stärkung seines Selbstkonzepts, also seiner Persönlichkeitsentwicklung durch die Förderung von Kognition und Motivation, körperlicher Entwicklung, Gesundheit, sexueller Identität und Wohlergehen in einem umfassenden Sinne.

Um zugleich ein verantwortungsvolles Mitglied der Gesellschaft zu werden, sich sozial zugehörig zu fühlen und sich als Individuum positiv zu erleben, benötigt es sozial-emotionale Kompetenzen, Empathie und Selbstregulation sowie Orientierungswissen und Handlungsfähigkeit. Positive Bindungserfahrungen fördern zudem die Resilienz und begünstigen chancenreiche Entwicklungsverläufe trotz möglicher problembehafteter Lebensumstände. Zur Wertebildung und -erziehung gehören die altersgemäße Auseinandersetzung und Identifikation mit den geltenden Werten und Normen einer demokratischen Gesellschaft sowie die Thematisierung religiöser und interreligiöser Erfahrungs- und Begegnungsräume.

Jeder Mensch ist fähig, nach moralischen Grundsätzen zu handeln und religiöse und kulturelle Werte zu respektieren. Das beinhaltet die Achtung der Freiheit unterschiedlicher Weltanschauungen, der Religionsgemeinschaften, der persönlichen Religiosität und des Gewissens.

Der Erwerb kultursensitiver Kompetenzen und die Auseinandersetzung mit gesellschaftlich grundlegenden Werten und Prinzipien sind in einer zunehmend global ausgerichteten Welt und einer von Vielfalt und Unterschiedlichkeit (Diversität) geprägten Gesellschaft unabdingbar für die Entwicklung eines vorurteilsbewussten Selbstverständnisses. Dazu zählt auch die Toleranz gegenüber verschiedenen familiären Lebensformen und sexueller Vielfalt in unserer Gesellschaft.

1 *Vgl. Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen, Fassung vom 06.07.2018*

2.2 Standards (Ziele)

Der Bildungs- und Erziehungsbereich unterstützt die Identitätsbildung des Kindes zu einer eigenständigen Persönlichkeit, die ihr Leben zunehmend selbstbestimmt in Interaktion mit anderen Menschen gestalten kann. Dazu zählt im Zusammenwirken mit den anderen Bildungs- und Erziehungsbereichen die Entwicklung folgender Fähigkeiten und Einstellungen:

Personale Fähigkeiten

- eigene Bedürfnisse und Bedürfnisse anderer Menschen bewusst wahrnehmen und artikulieren können,
- Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein zu entwickeln,
- altersgerecht Verantwortung übernehmen können,
- sich auf sich verändernde Aufgaben einstellen können,
- kultureller, sprachlicher und körperlicher Diversität mit Offenheit begegnen können.

Soziale Fähigkeiten

- über freundschaftliche Beziehungen nachdenken und sich darüber austauschen können,
- Regeln und Normen und deren Bedeutung für das Zusammenleben in unterschiedlichen sozialen Gefügen kennen, als persönlich und für die jeweilige Gruppe bedeutsam wahrnehmen und diese einhalten können,
- sich auf andere Gruppen einstellen können,
- über den positiven Einfluss kultureller Vielfalt nachdenken und sich darüber austauschen können.

Emotionale Fähigkeiten

- Emotionen bei sich und anderen wahrnehmen, sich damit auseinandersetzen und diese ausdrücken können,
- mit unangenehmen Gefühlen und Aggressionen umgehen können,
- bewusst Glück und Freude wahrnehmen können,
- lernen, mit Frustration umzugehen,
- gegenüber Erwachsenen in missbräuchlichen Situationen „Nein“ sagen können.

Kognitive Fähigkeiten

- Sinnfragen stellen und das eigene Weltbild dialogisch und in der spielerischen Weltaneignung (intermediär) weiterentwickeln können,
- die eigenen Rechte (Kinderrechte) kennen und vertreten zu können,
- sich mit den Werten und Normen einer demokratischen Gesellschaft altersgerecht identifizieren können,
- Verschiedenheit als Bereicherung der eigenen Erfahrungswelt erfahren können.

Körperliche und motorische Fähigkeiten

- den eigenen Körper erkunden und wahrnehmen können,
- einen gesunden Zugang zur eigenen sexuellen Identität entwickeln,
- über Strategien zur Bewältigung von Stress und Überforderungsmomenten verfügen.

Zu entwickelnde Einstellungen

- sinnorientierte und kulturelle Wertvorstellungen,
- religiöse Sichtweisen und Traditionen der Religionsgemeinschaften und ihre Verbindung zu ethischen Orientierungen werden reflektiert und zu einer individuellen Position weiterentwickelt,
- Toleranz gegenüber unterschiedlichen Weltanschauungen und Wertvorstellungen, Religionen sowie sexueller und geschlechtlicher Vielfalt,
- Gesundheitsbewusstsein, Achtsamkeit und sexuelle Identität.

2.3 Erfahrungsfelder

2.3.1 Personale und sozial-emotionale Entwicklung

Der Begriff der Person bündelt Eigenschaften, die den Menschen grundlegend von anderen Lebewesen unterscheiden. Bereits mit der Geburt wird ihm durch das Grundgesetz seine individuelle Würde zugesprochen, die ihn unabhängig von seinen Merkmalen, Eigenschaften, Möglichkeiten und seiner weiteren Entwicklung zur schützenswerten Person deklariert. Die Stärkung von Selbstwertgefühl und -bewusstsein durch Selbstwirksamkeitserfahrungen, das Einordnen in ein Regelwerk sozialen Verhaltens, das Erkennen und Äußern eigener und fremder Bedürfnisse und Emotionen führen letztlich zu dem Subjekt, das den Menschen als Individuum ausmacht. Personale Identität und sozial-emotionale Kompetenzen beinhalten ein stabiles und an selbst gemachten Erfahrungen entwickeltes Wertegerüst, wie ein kulturelles Selbstverständnis, das in der Lage ist, auch anderen Lebensweisen wertschätzend gegenüberzutreten.

Die menschlichen Bedürfnisse sind angeboren, ihre Befriedigung im Kindesalter ist lebensnotwendig. Das gilt nicht nur für die materiellen Bedürfnisse nach Versorgung und Schutz, sondern auch für rein emotionale Bedürfnisse wie Zuwendung, Geborgenheit, Trost und Vertrauen. Grundlegendes Urvertrauen entsteht, wenn das Kind in den ersten Lebensjahren erfährt, dass die eigenen Bedürfnisse im Einklang mit der direkten Umwelt stehen. Die Entwicklung von Urvertrauen ist eine wichtige emotionale Grundlage dafür, dass sich ein Kind angenommen fühlt und ein Gefühl von Sicherheit entwickeln kann. Dem gegenüber steht die Erfahrung, dass die eigenen Bedürfnisse nur unzureichend befriedigt werden, woraus sich ein Gefühl der Frustration, Enttäuschung oder des Misstrauens entwickeln kann. Die positive Bewältigung erster Krisen ist ein wichtiger Schritt in der personalen und sozial-emotionalen Entwicklung eines Kindes. Gelingt er, kann das Kind, gestützt durch sein Urvertrauen in die Welt,

als deren Teil es sich zu begreifen beginnt, sein erlerntes Misstrauen nutzen und diese Welt unabhängig von der Mutter spielend, fragend und handelnd erkunden.

Die kindliche Neugier ist von Bedeutung

- für die Entwicklung von Selbstbewusstsein, einem belastbaren und dynamischen Selbstbild sowie Mut (personale Kompetenz),
- für die Fähigkeit, sich auf das Gefüge einer diversen Gruppe einzulassen, es differenziert und als bedeutsam wahrzunehmen (Sozialkompetenz),
- für die Fähigkeit, Emotionen bei sich und anderen zu erkennen, sich damit auseinanderzusetzen und sie auszudrücken (emotionale Kompetenz),
- für die Fähigkeit, Sinnfragen zu entwickeln und das eigene Weltbild dialogisch und spielerisch weiterzuentwickeln (kognitive Kompetenz).

Kinder handeln in diesem Sinne kompetent, wenn sie entwicklungsentsprechend Verantwortung für sich, für Dinge und für andere und die Welt übernehmen (Handlungskompetenz).

Grundlegende Voraussetzung für die personale und sozial-emotionale Entwicklung bzw. die Aneignung von Werten ist es, dass Kinder selbst Wertschätzung erfahren und daraufhin Vertrauen entwickeln können. Dies geschieht, wenn neben der kognitiven auch die emotionale Ebene einbezogen wird. Gefühle wie Mitleid und Mitgefühl, Freude und Ärger, Dankbarkeit, Schuld und Scham sind bei Kindern bereits zu beobachten, bevor das Nachdenken darüber einsetzt.

Kinder verfügen über ein Emotionsverständnis und können schon früh soziale Kompetenzen entwickeln. Es ist ihnen z. B. ein Bedürfnis, einander zu trösten und zu helfen. Es ist wichtig, dass die Erwachsenen diese Kompetenzen wahrnehmen, mit ihnen wertschätzend in den Dialog gehen und solche Erfahrungen reflektieren.

Dabei bildet der Sozialraum der Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegepersonen ein Gegenüber zur Sozialisation im Elternhaus, was sich im Rahmen der Erziehungspartnerschaft möglichst ergänzen und nicht widersprechen sollte. Vor allem Kindern, die ohne Geschwister aufwachsen, bietet sich die Möglichkeit, einen größeren Ausschnitt der Vielfalt von Interessen, Bedürfnissen und Kompetenzen kennenzulernen, wie sie für unsere Gesellschaft konstitutiv sind, und in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lebensformen (Diversität) zu einer eigenen personalen Identität zu finden. Für pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen leitet sich daraus die Anforderung ab, jedes Kind individuell bei der Bewältigung der jeweils aktuellen Entwicklungsaufgaben zu unterstützen und es mit all seinen Emotionen an- und ernstzunehmen.

Personale und sozial-emotionale Entwicklung

Schwerpunkte

- Ich und duBedürfnisse und Gefühle haben
- Regeln, Verantwortung und Rechte
- Zusammenarbeit, Konflikte und Entscheidungen

Wissen, Können, Kompetenzen

Das Kind kann

- sagen, was es gut kann und was es noch nicht so gut kann,
- seine Gefühle beschreiben und erklären,
- seine (inter-)kulturelle Identität beschreiben und als positiv wahrnehmen,
- gleichzeitig mit zwei Personen verhandeln,
- Bedürfnisse anderer Menschen in unterschiedlichen Situationen erkennen und miteinander vergleichen,
- Freundschaften eingehen und erklären, warum jemand ein Freund/eine Freundin ist,
- gemeinsam mit anderen Kindern spielen,
- Spielregeln verstehen, aushandeln und einhalten,
- Impulse und Ängste regulieren,
- „Nein“ sagen.

Das Kind ist bestrebt

- Konflikte und Streitsituationen gewaltfrei zu lösen und unterschiedliche (interkulturelle) Perspektiven einzunehmen,
- auf die eigene Gesundheit zu achten und Verantwortung für kleine Aufgaben zu übernehmen.

Fragen und Anregungen zur Reflexion und zum Verständnis

- Was macht die Einzigartigkeit meiner Person aus?
  Die Kinder nehmen ihre Persönlichkeit im Vergleich mit der Persönlichkeit anderer Kinder bewusst wahr und verstehen und akzeptieren Unterschiede.
- Was ist meine Rolle in der Gemeinschaft? Wie kann ich mich und meine Fähigkeiten einbringen?
  Die Kinder erkennen, dass Menschen aufeinander angewiesen sind und dass ihr Zusammenleben durch Regeln geordnet ist.
- Was wird sich für mich als Schulkind verändern?
  Die Kinder stellen sich auf eine neue Kindergruppe und neue Aufgaben ein.

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge

Alltagshandlungen *(siehe Alltagsintegrierte Sprachbildung und Kommunikation/ Körper, Bewegung, Gesundheit und Prävention)*

- Regeln für eine gesunde Lebensweise (z. B. Ernährung, Kleidung, Sicherheit, Bewegung, Schlaf) kennenlernen und umsetzen,
- Wünsche und Bedürfnisse (z. B. Spielvorschläge, Wunsch nach bevorzugten Lebensmitteln oder Kleidungsstücken) formulieren und begründen,
- eigene Bedürfnisse zugunsten der Gruppe zurückstellen,
- Aufgaben (z. B. Tisch decken, in einem kleinen Bereich für Ordnung sorgen) innerhalb der Gruppe übernehmen

Spielen *(Alltagsintegrierte Sprachbildung und Kommunikation/Körper, Bewegung, Gesundheit und Prävention)*

- im Rahmen eines Anregungsmilieus spielerisch die (Um-)Welt entdecken,
- mit anderen Kindern zusammenspielen,
- Spielregeln kennen, aushandeln und weiterentwickeln,
- in Rollen- und Puppenspielen die Welt der Erwachsenen nachahmen und eigene Erfahrungen verarbeiten,
- Schule spielen.

Thematische Gesprächspraxis *(Alltagsintegrierte Sprachbildung und Kommunikation/Körper, Bewegung, Gesundheit und Prävention)*

- Thema Gefühle (Vorfreude, Ängste, Glück, Leid),
- Konflikte und Potenziale in der Gruppe,
- Unterschiedliche Familienmodelle, Rollenbilder und Geschlechterverhältnisse,
- Fragen nach dem menschlichen Miteinander im Wechselspiel unterschiedlicher Interessen und Weltanschauungen,
- medial vermittelte Lebensmodelle, Konflikte und Bedrohungen,
- Tod und Sterben.

Erkunden und Forschen *(↗ Körper, Bewegung, Gesundheit und Prävention)*

- den eigenen Körper erkunden und wahrnehmen,
- Empfindungen wie Schmerz oder Wohlbefinden wahrnehmen und beschreiben,
- beobachten von Gestik und Mimik zum Erfassen von unterschiedlichen Gefühlen,
- Forschendes Lernen, zum Beispiel durch

- Umrisszeichnungen oder das Ausmessen von Körpergröße sowie Fuß-, Schritt-, und Armlänge
- Rollenspiele und die Übernahme unterschiedlicher Aufgaben

Kinder, die als Erwachsene aktiv ihr eigenes Leben und die Gesellschaft gestalten sollen, brauchen die Erfahrung, dass ihre Fragen ernst genommen und sie bei der Suche nach Antworten begleitet werden, ohne dass ihnen das eigene Suchen und Forschen abgenommen wird. Pädagogische Fachkräfte sollten daher mit Blick auf die personale Entwicklung der Kinder Themen aufnehmen, die diese aktuell beschäftigen.

2.3.2 Werteorientierung und Religiosität

Individuen, die zusammen in einer Gesellschaft leben, brauchen gemeinsame Wertvorstellungen, um das Zusammenleben gestalten zu können. Diese bieten eine grundlegende Orientierung für das menschliche Denken und Handeln und sind abhängig von der kulturellen und weltanschaulichen Prägung einer Gesellschaft.

Kinder haben von sich aus eine Vorstellung darüber, wie etwas sein soll. Sie spüren, was für sie gut ist und was nicht, suchen Orientierung, fragen nach Regeln und Normen und kommen täglich mit ihnen in Berührung.

Werte spiegeln ebenso historische Entwicklungen, gesellschaftliche Einflüsse wie auch persönliche Moralvorstellungen wider und sind die Basis für das „Prinzip Verantwortung“ in der gelingenden Interaktion mit anderen Menschen und der Gesellschaft als Ganzes.

Kinder wachsen in ihren Familien mit moralischen Wertvorstellungen auf, die sehr unterschiedlich begründet sein können. Dabei spielt in Mecklenburg-Vorpommern auch die familiäre Sozialisation in den vierzig Jahren der DDR eine nicht zu unterschätzende Rolle. Aufgrund kontinuierlicher Migrationsbewegungen sind zudem viele Kinder in dieses Bundesland gekommen, die aus Familien stammen, deren kulturelle Bezüge zum Beispiel im arabischen, asiatischen oder afrikanischen Raum liegen und damit unter anderem auch durch nichtchristliche Religionen geprägt wurden.

In der Kindertagesförderung lernen Kinder Werte und Ansichten kennen, die die familiären Moral- und Weltanschauungsvorstellungen erweitern, wodurch eine wichtige Funktion für unsere Demokratie übernommen wird. Interkulturelle und interreligiöse Kompetenz bedeutet heute, dass Kinder die Gelegenheit haben, Vielfalt bewusst wahrzunehmen und Diversität als bereichernden Lernimpuls zu erfahren. Kinder, Eltern, pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen verständigen sich hierbei im Dialog und unter Berücksichtigung der von der Bundesrepublik angenommenen UN-Kinderrechtskonvention auf gemeinsame Werte, Regeln und Normen, die für das Zusammenleben weiterführend sind.

Orientierung finden Kinder, wenn sie erleben, dass andere Menschen die von einer Gemeinschaft aufgestellten Regeln und Normen selbst einhalten und danach handeln. Sie lernen an deren Vorbild, indem sie hören, was Erwachsene von dem halten, was sie tun, und indem sie von den erwachsenen Bezugspersonen eine Rückmeldung einfordern.

Für die Kindertagesförderung lassen sich hinsichtlich der Wertebildung folgende Ziele definieren:

- Das Kind erfährt sich als angenommen und entwickelt ein Gefühl für seinen persönlichen Wert.
- Das Kind kennt seine in der UN-Kinderrechtskonvention festgeschriebenen Rechte und ist in der Lage, seinem Alter bzw. Entwicklungsstand entsprechend, für deren Durchsetzung einzutreten.
- Das Kind entwickelt soziale Kompetenzen als Grundlage für den Aufbau stabiler, tiefgehender und konfliktfähiger Beziehungen.
- Verschiedenartigkeit wird als Lernimpuls wahrgenommen; die Vielfalt von und Respekt vor anderen Individuen, Nationen und Kulturen wird vermittelt.
- Das Kind entwickelt ein eigenes Wertesystem, das die Achtung vor dem Leben und der Würde jedes einzelnen Menschen zum Ziel hat.

Das so erarbeitete System von Wertvorstellungen bietet dem Kind nur dann Orientierung, wenn es in Bezug steht zu seinen Alltagserfahrungen in den Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege. Das Wissen ist umso nachhaltiger, je stärker das Kind seine daraus abgeleiteten Handlungen als wirksam und anerkannt erlebt.

Grundlegende Fragestellungen zur wertorientierten Bildung und Erziehung sollten regelmäßig von den Fachkräften im Team, mit dem Träger der Kindertageseinrichtung und mit den Eltern reflektiert werden. Das sind zum Beispiel Fragen wie:

- Welche Werte vertritt der Träger?
- Welches Leitbild hat die Einrichtung?
- Welche Werte haben die Fachkräfte?
- Welche Werte haben die Eltern?
- Welche Werte entwickeln die Kinder?
- Wie zeigt sich all das im gelebten Alltag?

Themen und Kommunikationsanlässe

entstehen einerseits unmittelbar und ungeplant im Alltag, können andererseits aber auch von der pädagogischen Fachkraft bewusst gesetzt werden. Beides dient der individuellen Förderung des Kindes und der Stärkung seiner Resilienz.

Kinder kommen täglich mit Regeln, Normen und Werten in Berührung. Sie handeln situativ Regeln aus, streiten sich, setzen sich für ein anderes Kind ein. Dabei erleben und stellen sie fest, dass etwas „unfair“ oder „ungerecht“ ist, und es ist ihnen wichtig, dass das „Gute“ über das „Böse“ siegt.

Für Kinder haben narrative Erzählungen der Kultur, in der sie aufwachsen, einen starken Einfluss auf ihre Entwicklung. Sie deuten ihr Weltbild und ihre Erfahrungen in Geschichten, die sie als wertvoll empfinden. Dabei erfahren sie, dass Erzählungen narrative Wahrheiten enthalten, die durch Sprache vermittelt werden. Hierzu gehören besonders Märchen, Kinderliteratur, religiöse Geschichten und auch mediale Narrationen, die durch Kindermedien vermittelt werden. Durch die getroffene Vorauswahl von Geschichten entscheiden Erwachsene darüber,

welche Werte thematisiert werden. Für das Thema „Gut und Böse“ zum Beispiel eignen sich insbesondere Märchen. Geschichten über das Schenken und das Beschenktwerden bringen Kinder mit dem Thema „Glück“ in Berührung.

Weitere Themen sind zum Beispiel:

Mein Leben

- Zeugung, Geburt, mein Körper, Wachsen,
- Positive und negative Gefühle,
- Entwicklungsgefährdende Erfahrungen (verbale/nonverbale Gewalt),
- Belohnung und Strafe,
- Zusammenleben in einer Gemeinschaft,
- Eigene Bedeutung für andere Menschen, zum Beispiel Eltern und Geschwister,
- Verschiedenheit von Menschen,
- Begabungen und Fähigkeiten eines jeden, miteinander lernen,
- Leistung und Bewertung,
- Regeln und Gesetze.

Bewältigen von besonderen Situationen

- Erfahrung von Anderssein und Einzigartigkeit,
- Verantwortung übernehmen,
- Übergänge in neue Lebensabschnitte bewältigen,
- Lebenssituationen, wie Geburt, Krankheit, Tod, Trauer, Armut in der Familie, Arbeitslosigkeit, Suchtverhalten, bewältigen.

Ethische Fragestellungen

In diesem Bereich kann und soll den Kindern auf altersgerechte Weise eine behutsame Einführung in die großen Themen des menschlichen Miteinanders zugemutet werden: Soziale Gerechtigkeit, Moralvorstellungen, Toleranz, Solidarität und Freiheit, Frieden, Menschenwürde, Gleichberechtigung, Selbstbestimmung, Mitgefühl, Krankheit und Behinderung, Gastfreundschaft, Freiheit, Besitz, Verantwortung für den Erhalt der natürlichen Lebensgrundlage etc.

Religiosität

Unter Religiosität wird ganz allgemein eine individuelle Form von Spiritualität und Glauben verstanden, die unabhängig von einer speziellen Religionsausübung existiert. Dem gegenüber zeichnet sich Religion durch eine kulturelle Orientierung an den historischen und gegenwärtigen Erscheinungsformen der Glaubensrichtung aus, die die Kultur und das religiöse Leben geprägt hat. Jüdische, christliche und muslimische Überlieferungen haben unsere abendländische Kultur maßgeblich beeinflusst. Unsere Gegenwart ist nur mit religiösen Kenntnissen zu verstehen, weshalb religiöse Bildung immer auch interreligiöse Bildung ist.

Dabei sind alle in der jeweiligen Einrichtung repräsentierten Religionen Gegenstand des Interesses.

Deutschland und die anliegenden europäischen Ländern sind christlich geprägt worden. Da es in jeder Stadt christliche Kirchen gibt und Kinder auch durch den Festkalender mit den wichtigsten biblischen Erzählungen in Kontakt kommen, sorgt religiöse Erziehung als Bildungsdimension hierzulande unter anderem für das Verstehen des christlichen Hintergrundes

- unserer Zeitvorstellung (Kalender, 7-Tage Woche, Fest- und Jahreskreis …);
- wichtiger öffentlicher Gebäude und Friedhöfe, die das Stadt- bzw. Dorfbild prägen;christlicher Symbole und Darstellungen in der bildenden Kunst bzw. Literatur und den Medien;
- wichtiger moralischer Fragen, z. B. den Umgang mit Armut, Krankheit und Tod. Zugleich lebt die religiöse Erziehung von Offenheit und Diversität. Als Bildungsdimension kann sie ihrem Auftrag nur gerecht werden, wenn sie neben den monotheistischen auch polytheistische Religionen in den Blick nimmt und den Atheismus mit einbezieht.

Kinder berühren in ihrer Entwicklung eine Dimension des Lebens, in der es um den Ursprung, den Sinn und das Ziel ihres Daseins geht. Sie sind kleine Philosophen und Sinnsucher und stellen Fragen an pädagogische Fachkräfte, die diese kinderphilosophisch und -theologisch aufnehmen können:

- Wie wurde die Welt geschaffen?
- Was passiert mit uns, wenn wir sterben?
- Wo wohnt Gott? Wo wohnt Allah?
- Gibt es Engel?
- Welche religiösen Feste feiern wir?

Religionen sind in unserer Gesellschaft und damit auch im Leben der Kinder sichtbar und durch religiöse Erfahrungsräume und Begegnungen erlebbar. Kinder nehmen zum Beispiel in ihrer Umgebung sakrale Gebäude, wie Kirchen, Moscheen und Synagogen, wahr. Sie entdecken Symbole, wie zum Beispiel Kerzen, den Halbmond oder Engel. Sie lernen religiöse Feste, Bräuche und Rituale kennen, wie zum Beispiel den Adventskranz, den Ramadan oder das Pessachfest. Sie begegnen Menschen, die Vertreter ihre Religionsgemeinschaft sind, wie Pastorinnen und Pastoren, Rabbinerinnen und Rabbiner oder Imame.

Kinder erleben dabei auch grundlegend unterschiedliche Haltungen zur Religion. Sie haben, wie es in der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 festgehalten ist, ein Recht auf religiöse Bildung und Religionsausübung und die Freiheit, sich für oder gegen eine religiöse Sinnorientierung zu entscheiden.

Im Alltag der Kindertageseinrichtung besteht die Chance, die natürliche Neugierde und Offenheit der Kinder zu fördern und zu unterstützen. Darüber hinaus werden in den Religionen der Schutz des Lebens und Zusammenlebens in der Gemeinschaft, Mitmenschlichkeit, Barmherzigkeit und Fürsorge geachtet.

Zum Auftrag von Kindertageseinrichtungen gehört es, zentrale Lebensbezüge, Erfahrungen und Interessen von Kindern aufzugreifen und einzubeziehen. Zur personalen und sozial-emotionalen Entwicklung wie auch zur Wertebildung trägt religiöse Bildung und Erziehung in unserer Kultur in besonderer Weise bei:

- Religiöse Bildung und Erziehung stärken das Selbstwertgefühl des Kindes und tragen zur Entwicklung eines positiven Menschenbildes bei. Das Kind erfährt sich selbst als angenommen und erlebt eine hohe Wertschätzung.
- Das Nachdenken über die Fragen nach dem Sinn des Lebens braucht Anregungen von außen, Offenheit und einfühlsame Gesprächspartner, sodass eigene Antwortversuche gelingen können.
- Rituale, Symbole und Bräuche, die den Jahreslauf und Festkalender prägen, stehen oft im Zusammenhang mit religiösen Traditionen.
- Jüdische, christliche und muslimische Überlieferungen haben unsere abendländische Kultur maßgeblich geprägt. Unsere Gegenwart ist ohne religiös-kulturellen Kenntnisse nicht zu verstehen.
- Religionen bieten Gemeinschaft stiftende Elemente, Inhalte und Lebensformen.
- Religion erfüllt wichtige Funktionen für unsere Gesellschaft, zum Beispiel die sprachliche und emotionale Artikulation von Angst, Trauer, Freude und Liebe.
- In einer multikulturellen Gesellschaft können Dialog, Toleranz und Akzeptanz von verschiedenen Lebensweisen nur dann gelingen, wenn sich eine eigene Identität in der Auseinandersetzung von weltanschaulichen und religiösen Lebensformen gebildet hat. Mit Blick auf die Fachkräfte bedeutet dies, sich der eigenen religiösen Identität bewusst zu sein und die damit verbundenen Erfahrungen und Haltungen zu reflektieren.

Philosophieren mit Kindern

Kinder beschäftigen viele philosophische Fragen. Philosophische Gespräche regen bei Kindern das Fragen und Staunen an und können damit als Grundhaltung für das gesamte Leben bedeutsam werden. Sie fördern das Denkvermögen und die Ausdrucksfähigkeit und lassen die Fähigkeit wachsen, Probleme und Fragen aus verschiedenen Sichtweisen zu sehen, zu beurteilen und entsprechend multiperspektivisch zu behandeln. Ausgehend von diesen Gesprächen, entwickeln Kinder Mut, selbst zu denken, Vertrauen in die eigene Urteilskraft zu gewinnen und Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen. Entscheidend für das Entwickeln eigener Urteilsfähigkeit ist dabei, dass die Erwachsenen ihr Weltbild zurückstellen, das Kind mit seinen Fragen ernst nehmen und es auf der Suche nach Antworten begleiten. Dies setzt wiederum voraus, dass pädagogische Fachkräfte grundsätzlich dazu bereit sind, sich mit dem Weltbild von Kindern zu befassen, und selbst die Kompetenz entwickeln, mit Kindern sinnorientierte Fragen zu dialogisieren. Bei der Kommunikation mit Kindern zu diesen Fragen brauchen pädagogische Fachkräfte ein geklärtes Verhältnis zu sich selbst und ihrer eigenen Biographie.

Werteorientierung und Religiosität

Schwerpunkte

- Wer bin ich? Woher komme ich?
- Wie ist unsere Welt entstanden und geordnet?
- religiöse und kulturelle Symbole
- Beziehungen in der Familie und anderen sozialen Gruppen; Freundschaft
- Demokratische und ethische Werte, Entwicklung von Grundzügen des eigenen Weltbildes
- Gegensätze (gut und böse, arm und reich…)
- Toleranz gegenüber Weltbildern, die von den eigenen abweichen
- Kinderrechte

Wissen, Können, Kompetenzen

Das Kind kann

- Werte und Wertvorstellungen aus der Familie und der Gesellschaft beschreiben und als Orientierungshilfe nutzen,
- Symbole von Religionsgemeinschaften benennen und einordnen,
- die Zugehörigkeit zur eigenen Kultur, den eigenen Kulturen (Multikulturalität) erkennen,
- sich mit anderen Kindern über religiöse und kulturelle Vielfalt austauschen,
- Sinn-Fragen stellen und nach Antworten suchen.

Das Kind ist bestrebt

- für Gerechtigkeit und gleiche Chancen in der Gruppe einzutreten.

Fragen und Anregungen zur Reflexion und zum Verständnis

- Wie ist die Welt entstanden?
- Kommen Tiere in den Himmel, wenn sie tot sind?
- Gibt es verschiedene Götter?
- Warum beten manche Kinder zu Gott, manche zu Allah und manche zu noch anderen religiösen Figuren oder auch gar nicht?
- Warum bin ich überhaupt geboren?
- Wie kommt der Regenbogen an den Himmel?
- Warum gibt es arme Menschen?
- Warum sind Menschen traurig?
- Woran merke ich, ob ich etwas Gutes oder Schlechtes gemacht habe?
- Was ist Gerechtigkeit?
- Was ist Glück?

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge

Alltagshandlungen *(siehe Alltagsintegrierte Sprachbildung und Kommunikation/ Körper, Bewegung, Gesundheit und Prävention)*

- Morgenkreise,
- Rituale der Gruppe, , z. B. beim Morgenkreis,
- Gestaltung von Festen, , z. B. Geburtstag, Jahreskreis, religiöse Feiern

Spielen *(siehe Alltagsintegrierte Sprachbildung und Kommunikation/Körper, Bewegung, Gesundheit und Prävention)*

- Gesellschaftsspiele,
- Tänze, Lieder mit symbolhafter Bedeutung[2],
- szenisches Spiel

Thematische Gesprächspraxis *(siehe Alltagsintegrierte Sprachbildung und Kommunikation)*

- überlieferte und medial vermittelte Geschichten,
- Erzählungen der Kinder und ihrer Eltern über ihre Religiosität,
- Rituale und Bräuche im Kirchenjahr oder zu jüdischen oder muslimischen Festen.

Erkunden und Forschen

- Besuchen von wichtigen sakralen und weltlichen Gebäuden des Ortes,
- Besuchen einer Synagoge, einer Kirche und einer Moschee,
- spielerisches Erkunden von Ritualen und Traditionen aus verschiedenen Kulturen,
- Anteilnehmen an religiöser Praxis.

Themen und Kommunikationsanlässe

Das philosophische Gespräch bietet eine gute Gelegenheit, unbefangene Fragen der Kinder aufzunehmen. Dabei sollten Themen ausgewählt werden, die die Kinder selbst ansprechen und von denen sie bewegt werden. Die Möglichkeiten zur Begegnung mit unterschiedlichen Religionen zeigen sich zum Beispiel in der einladenden Gestaltung des Eingangsbereiches einer Kindertageseinrichtung, indem auf vielfaltssensible Weise Religionen entdeckt werden können. Hier können die jeweiligen Festkalender der Religionen erfahrbar werden, Kinder spielerisch auf spirituelle Entdeckungsreisen gehen und Familien, die in einer Religion beheimatet sind, zu bestimmten Festzeiten von ihrer Religiosität erzählen.

2 *Symbole und deren Bedeutung variieren je nach kulturellem Kontext, weshalb eine vorherige Klärung gleichermaßen wichtig ist, wie der Einsatz diverser Lieder und Sprachen.*

2.3.3 Kultursensitive Kompetenzen

Kultur, Sprachlichkeit und Werte sind in unserer Gesellschaft vielfältig. Sie sind geprägt von einer historisch begründeten Vielfalt innerhalb einer Gesellschaft, die über mehr als tausend Jahre von Völkerwanderung, Weg- und Zuzug sowie Aus- und Einwanderung geprägt ist.

An die pädagogischen Fachkräfte und Tagespflegepersonen in Kindertageseinrichtungen stellt der Umgang mit der Vielfalt der Kinder, Eltern und Familien besondere Herausforderungen. „Kultursensitive Pädagogik" wurde konzeptionell von Prof. Dr. Heidi Keller entwickelt. Sie setzt die bewusste Auseinandersetzung der Fachkraft mit ihrer eigenen Biographie, ihrem eigenen kulturellen Hintergrund, ihrem Wertesystem und ihrer Vorstellung von ihrem professionellen Arbeitsauftrag in der Einrichtung voraus. Kultursensitiv kann eine Fachkraft dann handeln, wenn sie eigene Vorurteile, aber auch eigene Werte, Prioritäten und Grenzen kennt. Das eigene Selbstkonzept, die Akzeptanz und Wertschätzung der eigenen Person mit ihren Erfahrungen ist wichtig, um sich auf andere Konzepte einlassen und flexibel handeln zu können.

Grundlegend für kultursensitives Handeln ist das vorbehaltlose Interesse am Kind, seiner Familie und seiner Kultur. Jedes Kind wächst in einer individuellen Familie, einer Familienkultur auf, die sich von anderen Familien gleicher Nationalität hinsichtlich des Alltagshandelns, der Erziehungs- und Bildungsprinzipien und der Werte unterscheiden kann.

Das einzelne Kind ist geprägt von den gelebten Werten und der Familienkultur. Diese prägen es in Hinsicht auf seine Kognition, seine Emotion, sein soziales Handeln, sein körperliches Empfinden und seinen Ausdruck. Für die Fachkraft bedeutet dies, in der Phase des Überganges des Kindes von der Familie in die Einrichtung oder nach einem Gruppenwechsel den Kontext der Familienkultur zu erfragen. Familienstruktur und -größe, Bezugspersonen, Ess-, Schlaf- und Spielgewohnheiten, Selbstständigkeits- und Sauberkeitserziehung, Bildungsvorstellungen und Sprachlichkeit können stark von den in der Einrichtung gelebten Konzepten abweichen. Es ist bedeutungsvoll, feinfühlig und sensibel auf den kulturellen Kontext des Kindes Rücksicht zu nehmen, denn das hat unmittelbaren Einfluss auf das Selbstkonzept des Kindes, auf seine Persönlichkeitsentwicklung und seine Identität.

Die einzelnen Kinder werden je nach eigenen Erfahrungen und familiärem Hintergrund die Strukturen und Anforderungen in der Kindertageseinrichtung leichter oder schwerer entschlüsseln und verstehen und sich unterschiedlich schnell in die Gruppensituation und -konstellation einbringen können. Leidet ein Kind zusätzlich unter belastenden Flucht- und Migrationserlebnissen, braucht es besonders einfühlsame und verständnisvolle pädagogische Bezugspersonen. Für den Aufbau einer tragfähigen Beziehung zu dem Kind und seinen Eltern sollten längere Eingewöhnungszeiten[3] eingeplant werden. Auch Zeiten, in denen Eltern und Verwandte das meist unbekannte Konzept der Kindertageseinrichtung kennenlernen können, bieten sich an, um mit den Eltern von Beginn an in einen engen Austausch zu kommen und eine gelingende Erziehungspartnerschaft anzubahnen. Eine offene Willkommenskultur in den Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen lädt zum Verweilen ein und schafft Vertrauen. Darüber hinaus können Patinnen und Paten, die Kindern und Eltern zur Seite stehen, bei der Eingewöhnung wertvolle Hilfe leisten. Anerkennende, kultursensitive Arbeit als pädagogische Fachkraft und

3 *Das Konzept der Eingewöhnung und die damit verbundenen Handlungsabläufe sollten vorab besprochen und auf die individuellen Bedürfnisse der Familien angepasst werden.*

Kindertagespflegeperson erfordert flexibles Handeln und Offenheit gegenüber anderen Vorstellungen und zunächst unbekannten Konzepten.

Im Zentrum pädagogischen Handelns stehen die Kinder und ihre familienkulturellen Hintergründe und nicht die schnelle Einpassung des einzelnen Kindes in das pädagogische Konzept der Kindertageseinrichtung. Unterschiedlichkeit in Gruppen ist eine Bereicherung, die die Vielfalt unseres gesellschaftlichen Zusammenlebens widerspiegelt. Pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen nehmen in dieser Situation eine Vorbildfunktion ein. Sie leben Aufgeschlossenheit, Neugierde, Akzeptanz und Wertschätzung vor und treten jeder Form von Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Diskriminierung entgegen. Kinder profitieren von Diversität, in der sie kultursensitive Kompetenzen ausbilden können. Kultursensitive Kompetenzen umfassen Sicherheit im eigenen Selbstkonzept, Aufgeschlossenheit und Neugierde, Akzeptanz und Wertschätzung anderer Menschen und ihrer kulturellen Hintergründe sowie Verständnis im Umgang mit Unterschiedlichkeitserlebnissen. Einen positiven Umgang damit gelernt zu haben, dass es kulturell geprägte Werte, Vorstellungen und Handlungsweisen gibt, die ich nicht vollständig verstehe und die mir fremd bleiben, befähigt Kinder, sich zu verantwortungsvollen Mitgliedern der Gesellschaft zu entwickeln und ein konstruktives, friedvolles, von Toleranz geprägtes Miteinander zu unterstützen. Ebenso befähigt es Kinder, ihr privates und berufliches Leben in einer diversen Welt zu gestalten.

Lokale und regionale Identität

Alle Kinder und ihre Familien sind Teil einer lokalen und regionalen Gemeinschaft und Öffentlichkeit. Zu der personalen Identität eines Kindes gehört neben dem familiären und einrichtungsbezogenen Rahmen auch diese an lokalen oder regionalen Gruppen oder Gegebenheiten ausgerichtete Identität, die je nach Alter und Entwicklungsstand des Kinders komplexere Strukturen einschließt. Diesen Nahbereich gesellschaftlichen Lebens mit Kindern und Kindertageseinrichtungen zu erkunden, hält besonders vielfältige Erfahrungen für die Kinder bereit. Durch Kooperationen und Exkursionen in Form von Besuchen und Ausflügen erlangen Kinder nicht nur Weltwissen über die sie umgebende Welt und deren Geschichte, sondern sie treten mit Menschen in Kontakt, die vielfältiges Engagement, Interesse und Wissen vorleben.

Das in allen Kindertageseinrichtungen des Landes vorhandene Bildungsmaterial „Heimatschatzkiste“, das der Heimatverband Mecklenburg-Vorpommern e. V. entwickelt hat, bietet vielfältige Ideen und Ansätze, sich der Geschichte, Kultur und Natur des Landes Mecklenburg-Vorpommern zu nähern. Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen ist es, dieses Forschen kultursensitiv mit gleichzeitiger Berücksichtigung anderer historischer und kultureller Traditionen zu ergänzen. So sollte beispielsweise das Ausprobieren und Suchen alter oder lokaler Rezepte durch Rezepte aus anderen Kulturkreisen der Familien der Kinder ergänzt und gemeinsam „der Geschmack der Welt“ erobert werden.

Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen ist der Regelfall. Einige Kinder haben eine andere Muttersprache als Deutsch und kommen ohne, mit wenigen, guten oder sehr guten zusätzlichen Deutschkenntnissen in die Einrichtung.

Andere Kinder wachsen im Elternhaus zweisprachig auf, wobei eine Sprache Deutsch ist, oder sie erlernen Deutsch als eine dritte Sprache. Für alle Kinder in der Kindertageseinrichtung ist Mehrsprachigkeit ein Gewinn. Kinder lernen früh, dass Ausdruck und Sprache kulturell geprägte Möglichkeiten sind, und setzen sich mit sprachlichen Strukturen kognitiv und emotional auseinander. Der schulische Spracherwerb in späteren Kinder- und Jugendjahren wird durch einen frühen spielerischen Kontakt mit unterschiedlichen Sprachen unterstützt.

Auch in Hinsicht auf die Mehrsprachigkeit gilt es für pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen, diese Vielfalt als wertvoll und bereichernd anzunehmen und zu fördern. Eltern ist zu empfehlen, mit dem Kind ihre Muttersprache zu sprechen und in der Einrichtung den Deutscherwerb bzw. deutschen Sprachgebrauch den deutschsprachigen pädagogischen Fachkräften und Kindertagespflegepersonen zu überlassen. Darüber hinaus sollte den Familiensprachen im pädagogischen Alltag in gleicher Weise ausreichend Raum gegeben werden. Kinder entdecken gerne und mit Neugier sprachliche Gemeinsamkeiten, Besonderheiten und Unterschiede. Wertschätzung des Kindes und seiner Familienkultur entsteht auch durch die Pflege seiner Familiensprache(n) im Alltag der Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Diese kann durch mehrsprachige Aushänge, mehrsprachige Lieder, Fingerspiele, Abzählreime, eine mit mehrsprachigen Büchern bestückte Ausleihbibliothek oder mehrsprachige Beiträge auf Festen geschehen. Verfügen pädagogische Fachkräfte oder Kindertagespflegepersonen über muttersprachliche Kompetenzen, können sie diese in den Alltag einfließen lassen und auf diese Weise zur Akzeptanz von sprachlicher Vielfalt beitragen. Sprachschwierigkeiten in Bezug auf die deutsche Sprache sind bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern mit Sensibilität zu betrachten.

Auch Niederdeutsch gilt als Sprache, und unser Bundesland Mecklenburg-Vorpommern zählt zu den mehrsprachigen Regionen in Deutschland. Kindertageseinrichtungen sind aufgerufen, Niederdeutsch, auch Plattdeutsch genannt, in ihrem Alltag zu vermitteln. Mit Kindern aller Muttersprachen kann der Klang der Sprache, ihre Syntax, Lexik und besondere Semantik erprobt werden. Die Vermittlung von Niederdeutsch-Kenntnissen führt nicht, wie früher oft befürchtet, zu einer Verwirrung der Kinder und Verschlechterung ihrer Deutschkenntnisse. Vielmehr werden das Sprachgefühl der Kinder und ihre Fähigkeit erweitert, Sprachkonstruktionen zu verstehen und später schneller zu erlernen. Eine optimale Sprachförderung des Niederdeutschen können Kindertageseinrichtungen leisten, die mit Mitteln der Immersion arbeiten können und die Regionalsprache als Zweitsprache vermitteln. Das bedeutet, dass eine Person zum Beispiel nur plattdeutsch spricht; Begrüßung und alltägliche Rituale auf Plattdeutsch können dabei erste Schritte sein. Bei der Niederdeutsch-Vermittlung in der frühkindlichen Bildung geht es in erster Linie um eine entdeckende, niederschwellige und spielerische Erst- und freudige Wiederbegegnung mit dem Niederdeutschen. Die „Heimatschatzkiste“ hält umfangreiches Material dazu bereit.

Kultursensitive Kompetenzen

Schwerpunkte

- Ich und andere
- Ich und meine Familie
- Ich in Gruppen und Gesellschaft (Freunde, Einrichtung, Nachbarschaft, Dorf/Stadt, Region…)
- Kommunikation, Austausch und Alltagshandeln
- Kultur, Tradition und Geschichte
- Sprache und Ausdruck

Wissen, Können, Kompetenzen

Das Kind:

- kann Aussagen zu sich selbst und seinen Gewohnheiten und Wünschen machen,
- kann beschreiben, wer zu seiner Familie gehört und wie die Familie zusammenlebt,
- erkennt Unterschiede zwischen der eigenen Familienkultur und den Regeln und Handlungen in der Einrichtung und kann sie beschreiben,
- kann Aspekte seiner (Familien-)Geschichte erzählen,
- kann andere Kinder zu ihren Lebensgewohnheiten und -geschichten befragen und zuhören,
- kann eigene Grenzen formulieren und die der anderen erkennen und respektieren,
- kann sich selbst mehrsprachig ausdrücken oder hat Mehrsprachigkeit kennengelernt,
- hat die Regionalsprache Niederdeutsch kennengelernt und (erste) Sprachkenntnisse erworben,
- vergleicht Klang und Wörter unterschiedlicher Sprachen,
- hat typische Merkmale seiner nahen Umgebung/Heimat (Natur, Kultur, Architektur, Geschichte…) kennengelernt und kann von Erfahrungen und neuen Eindrücken erzählen,
- versteht sich als Teil von kulturellen Gemeinschaften und der Gesellschaft,
- nimmt andere Kulturen wahr und kann sie akzeptieren,
- kann mit Diversität umgehen.

Fragen und Anregungen zur Reflexion und zum Verständnis

- Was macht die Einzigartigkeit meiner Person aus? Welche Geschichte habe ich und hat meine Familie?
- Die Kinder nehmen ihre Familienkultur im Vergleich zu der Familienkultur anderer Kinder bewusst wahr und verstehen und akzeptieren Unterschiede.
- Die Kinder nehmen Differenzen und Übereinstimmungen zwischen Regeln, Werten und dem Handeln in ihrer Familie und in der Kindertageseinrichtung und Kindertagespflege bewusst wahr und verstehen und akzeptieren Unterschiede.
- Die Kinder lernen Mehrsprachigkeit kennen und akzeptieren die Gleichwertigkeit von Sprachen. Sie wertschätzen unterschiedliche deutsche und anderssprachige Sprachkenntnisse bei Kindern.
- Die Kinder lernen ihre Lebensumgebung kennen und erschließen sich kulturelle und sprachliche Dimensionen des Zusammenlebens.

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge

Alltagshandlungen

- Eltern und Großeltern kommunikativ in den Alltag der Einrichtungen einbeziehen (Fachkräfte stehen mit ihnen zur Familienkultur, Sprachlichkeit und Geschichte der Familien und der Kinder im Gespräch),
- Kinder diskutieren unterschiedliches Handeln, Erwartungen und Wünsche in Alltagssituationen (essen, schlafen, spielen, anziehen, Körperpflege…) und akzeptieren Unterschiede und alternative Konzepte,
- Familienalltag beschreiben und Familien- und Freizeiterlebnisse erzählen,
- Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Familienalltag und in Familienerlebnissen erkennen und als Bereicherung erfahren,
- Mehrsprachigkeit (in der Gruppe vorhandene Muttersprachen und Niederdeutsch) pflegen durch mehrsprachige Bücher, Ausleihbibliothek, Lieder, Fingerspiele, Abzählreime, in der Alltagskommunikation (Was heißt Tasse auf…?),
- Einrichtung mehrsprachig und kultursensitiv gestalten (Informationen in der Einrichtung sind mehrsprachig gestaltet, Familien sind in Alltag und Feste eingebunden (Ablauf, Speisen, kulturelle Beiträge…), auf unterschiedliche Erziehungs- und Bildungsvorstellungen wird eingegangen).

Spielen

- mit anderen Kindern zusammen spielen,
- in Rollenspielen die Welt nachahmen und eigene Erfahrungen verarbeiten,
- Spiele mehrsprachig spielen,
- Angebote der „Heimatschatzkiste“ ausprobieren und interkulturell ergänzen (z. B. Tänze, Musik und Lieder aus Mecklenburg-Vorpommern und aus anderen Regionen Deutschlands, Europas und der Welt kennenlernen und vergleichen)

Thematische Gesprächspraxis

- Familien entdecken: Wer gehört für mich zu meiner Familie? Auch Freunde, Nachbarn, entferntere Verwandte?
- Wer lebt mit mir zusammen und wie leben wir zusammen? Wie stehen wir auf? Wie, wann und was essen wir? Musizieren oder singen wir zusammen? Von wem werden mir Geschichten erzählt oder wer liest mir vor? Wer lacht mit mir, wer tröstet mich? Was mache ich allein, wobei bekomme ich Hilfe?
- Wie ist das bei meinen Freunden? Ist das anders?
- Wo und wie haben meine Großeltern gelebt, als sie so alt waren wie ich jetzt? Was haben meine Eltern, Geschwister und ich erlebt? Was haben meine Freunde und ihre Familien erlebt?
- Welche Sprache(n) sprechen wir zu Hause? Welche Sprachen sprechen Freunde?

- Wie klingen verschiedene Sprachen? Haben Wörter Ähnlichkeit?
- Was ist besonders an meinem (Wohn-)Ort? Was kenne ich in meiner Umgebung schon? Was möchte ich entdecken und kennenlernen?

Erkunden und Forschen

Ausflüge in die nahe Umgebung, erkunden von Natur und Landschaft, kulturellen und historischen Orten, Museen, Orten des aktuellen gesellschaftlichen Lebens,

Führungen durch Ortskundige, Mitglieder von Kultur- oder Umweltvereinen,

Forschungsprojekte in der „Heimatschatzkiste“ nutzen und Familien einbeziehen (Fotoprojekt, Forschen zur Familiengeschichte, Forschen zur Regionalgeschichte…),

Märchen, Sagen und Legenden aus verschiedenen Regionen und Ländern kennenlernen.

2.3.4 Wie gelingt Wertebildung in der frühkindlichen Bildung und Erziehung?

Pädagogisches Handeln, insbesondere in den Bereichen interreligiöse Bildung und kultursensitive Kompetenzen, ist immer von subjektiven Wertentscheidungen und Einstellungen bestimmt. Deshalb ist es für pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen wichtig, die eigenen Werte bewusst zu reflektieren, aktuelle Wissensbestände zu erarbeiten und Angebote der Fort- und Weiterbildung bedarfsgerecht in Anspruch zu nehmen. Für die Reflexion der Prozesse sollten sie sich beispielsweise folgende Fragen stellen:

- Was gibt meinem Leben einen Sinn?
- Was ist für mich wichtig?
- Kann ich staunen?
- Kann ich dankbar sein?
- Wie gehe ich mit Fehlern und Schwächen um?
- Wie finde ich Lösungen in Konflikten?
- Wie bewältige ich Krisensituationen?
- Wie gehe ich mit Andersartigkeit um?
- Was weiß ich über christliche Überlieferungen (Religion) und abendländische Traditionen?
- Welchen Stellenwert haben sie für mich?
- Was weiß ich über religiöse Überlieferungen und (nicht-)religiöse Traditionen? Welchen Stellenwert haben sie für mich?

Die pädagogische Fachkraft/die Kindertagespflegeperson leitet Konsequenzen für ihr Handeln von ihrer gezielt reflektierten Wahrnehmung in der Beobachtung der ihr anvertrauten Kinder ab. Dabei nimmt sie sich selbst bewusst in ihrer Vorbildwirkung wahr und nutzt diese z. B. wie folgt:

- Sie baut eine Beziehung zum Kind auf, indem sie sich dem Kind als Bezugsperson öffnet und anbietet, das Kind verlässlich und verständnisvoll zu begleiten.
- Sie nimmt das Kind in seiner Würde und seinem Selbstbestimmungsrecht ernst.
- Sie kennt die weltanschaulichen einschließlich der religiösen Erfahrungen, die das Kind mitbringt, und die Traditionen, die in seiner Familie gelebt werden.
- Sie berücksichtigt und respektiert die eigene weltanschauliche bzw. religiöse Überzeugung eines jeden Kindes.
- Sie erkennt politisches Handeln und Denken, das demokratiefeindlich ist, und wirkt diesem entgegen.
- Sie begleitet das Kind in seiner emotionalen, kognitiven und sozialen Entwicklung und ist vertraut mit den Fragen, die das Kind beschäftigen. Sie hat eine Idee davon, wie es die Welt sieht und welche Vorstellung es vom Leben und vom Menschen hat, und sucht mit ihm gemeinsam nach Antworten.
- Sie ermöglicht ein wertschätzendes Erziehungs- und Bildungsklima, in dem das Kind Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein entwickeln kann.
- Sie ermöglicht ein breit gefächertes Grundwissen über vielfältige kulturelle und religiöse Elemente unserer Gesellschaft (Besuch von Theatern und Museen, Kirchen, Synagogen, Moscheen etc.).
- Sie erkundet gemeinsam mit den Kindern die Bedeutung traditioneller Rituale und Symbole. Sie überlegen gemeinsam, welche Rituale und Symbole in den Alltag übernommen werden können.
- Sie stellt gemeinsam mit Kindern Regeln auf, hinterfragt sie und verändert sie gegebenenfalls gemeinsam mit den Kindern.
- Sie nimmt das Kind als Individuum auch in seiner Geschlechtlichkeit wahr und akzeptiert es.
- Sie sieht das Kind und sich als gleichwertig an.
- Sie macht Fehler, kann diese als Mensch eingestehen und bittet um Entschuldigung.
- Sie entwickelt ein Gespür für (auch religiöse) Dimensionen der Weltwahrnehmung und der Fragehaltung der Kinder.

Mit dieser reflektierten Grundhaltung ermöglicht die pädagogische Fachkraft bzw. die Kindertagespflegeperson, dass das Kind Folgendes erfährt und erlebt:

- sich mit anderen abzustimmen, Kompromisse einzugehen,
- sich in die Gruppe einzufinden,
- eigene Interessen und Gefühle den anderen gegenüber zum Ausdruck zu bringen und „Nein“ sagen zu können,
- alle Kinder in ihrer Individualität zu achten und wertzuschätzen,
- mit anderen zu teilen,
- von anderen lernen zu können und
- dass das Zusammenleben Regeln braucht.

Die pluralitätsfähige Haltung der pädagogischen Fachkraft und der Kindertagespflegeperson prägt sowohl den institutionellen Rahmen und die Arbeit im Team der Kindertageseinrichtung und in der Kindertagespflege, als auch die Zusammenarbeit in den Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit Eltern. Die Aneignung von Werten wird innerhalb der Kindertageseinrichtung zum Beispiel durch folgendes Handeln und Auftreten der pädagogischen Fachkraft und der Kindertagespflegeperson gefördert:

- Sie tritt für Sinn- und Werteorientierung ein, wie z. B. Freiheit, Gerechtigkeit, Solidarität. Sie vertritt ihren eigenen Standpunkt.
- Sie zeigt eine wertschätzende Haltung gegenüber Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Eltern und allen, die andere Einstellungen zu Glaube und Weltanschauung einschließlich Religion haben als sie.
- Sie trägt das Leitbild der Einrichtung mit und identifiziert sich mit den damit verbundenen Werten, Normen und Regeln.
- Sie beteiligt sich aktiv an der Erarbeitung und Fortschreibung der pädagogischen Konzeption.
- Sie beteiligt sich aktiv an der Erarbeitung gemeinsamer Regeln für die Zusammenarbeit im Team und hält diese ein.
- Sie setzt sich dafür ein, dass jeder im Team als eigenständige Persönlichkeit mit seinen Stärken und Schwächen wahrgenommen und wertgeschätzt wird und dass damit angemessen umgegangen wird.

Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern

Eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen den Eltern und Fachkräften in den Einrichtungen, in der alle Beteiligten eng miteinander kooperieren und regelmäßig miteinander im Gespräch sind, bildet die Grundlage für einen respektvollen Dialog über Wertevorstellungen und einen vielfaltssensiblen Umgang mit religiösen bzw. weltanschaulichen Überzeugungen.

In Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege bieten sich für Kinder, Fachkräfte und Eltern Gelegenheiten, Vielfalt und Heterogenität zu erleben und sich im Dialog auf gemeinsame Werte, Regeln und Normen zu verständigen. Eltern, pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen finden so ein Klima vor, das sie dazu einlädt, eigene Lebenserfahrungen und Wertvorstellungen, die die Bildung und Erziehung der Kinder betreffen, einzubringen und mit den Angeboten der Einrichtung zu verknüpfen.

Solchermaßen anerkannt, sind Eltern, pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen bereit, vielfältige Impulse und Anregungen wechselseitig aufzunehmen, die ihnen und den Kindern neue Lern- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen.

Die Gestaltung dieses partnerschaftlichen Handelns und der wertschätzende Umgang miteinander sind für die Entwicklung von Kindern aufgrund der Vorbildrolle von Erwachsenen von entscheidender Bedeutung. Trotz aller Akzeptanz der Vielfalt der Wertevorstellungen und Unterschiedlichkeit des familiären Lebens ist es wichtig, Eltern zu verdeutlichen, welche Wertvorstellungen in der Kindertageseinrichtung und der Kindertagespflege gelebt werden, damit sie diese bewusst unterstützen können. So können Konflikte bei den Kindern vermieden werden.

Die elterliche Unterstützung der Wertvorstellungen innerhalb der Einrichtung und Kindertagespflege kann so einen positiven Einfluss auf die kindliche Akzeptanz der Regeln und Normen haben. Auf diese Weise wird ein gemeinsames Miteinander gefördert. Störungen im Beziehungs- sowie Entwicklungsverlauf werden reduziert.

Literatur

BAACKE, D. (2018), Die 6- bis 12-Jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters, Weinheim.

BEDERNA, KATRIN/KÖNIG, HILDEGARD (Hrsg.) (2009), Wohnt Gott in der Kita?, Berlin.

BISCHÖFL. GENERALVIKARIAT TRIER (Hrsg.) (2003), Leitfaden zur Erstellung eines

Qualitätshandbuches der religionspädagogischen Arbeit in Katholischen Kindertageseinrichtungen im Bistum Trier.

BONGARD, B./SCHWARZKOPF, F.(2000), „Viele Ideen – ein Profi l" Methoden der Leitbildentwicklung und Zielbestimmung für engagierte Teams, München.

BRAZELTON, T. B./GREENSPANN, S. I. (2002), Die sieben Grundbedürfnisse des Kindes, Weinheim/Basel.

BUNDESFORUM FAMILIE (Hrsg.) (2008): Warum brauchen Kinder Werte? Werte erlebbar machen!

COLBERG-SCHRADER, H./KRUG, M. (2003), Arbeitsfeld Kindergarten, München.

DAMM, A. (2003): Ist 7 viel?, Frankfurt.

Edelbrock, A./Biesinger, A./Schweitzer, F. (Hrsg.) (2012), Religiöse Vielfalt in der Kita, 2. Auflage, Berlin.

ELSCHENBROICH, D. (Hrsg. (2001), Das Weltwissen der Siebenjährigen, München.

GARDNER, H. (2004), Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken, 5. Auflage Stuttgart.

Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2017), Die Zusammenarbeit mit Eltern vorurteilsbewusst gestalten, Berlin.

Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2017), Die Lernumgebung vorurteilsbewusst gestalten, Berlin.

Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2017), Die Zusammenarbeit im Team vorurteilsbewusst gestalten, Berlin.

Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2017), Die Interaktion mit Kindern vorurteilsbewusst gestalten, Berlin.

JOAS, HANS (2004), Braucht der Mensch Religion?, Freiburg.

JOAS, HANS (1999), Die Entstehung der Werte, Frankfurt.

Jungmann/Koch/Schulz (2015), Überall stecken Gefühle drin. Alltagsintegrierte Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen für 3- bis 6-jährige Kinder, München.

KUHR, RUDOLF (2011), Wachstum an Menschlichkeit – Humanismus als Grundlage, Neu-Isenburg.

MARTENS, EKKEHARD (1999), Philosophieren mit Kindern – eine Einführung in die Philosophie, Ditzingen.

MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR DES LANDES MECKLENBURG-VORPOMMERN (Hrsg.) (2004), Rahmenpläne für die Grundschule, Philosophieren mit Kindern, Evangelische Religion, Katholische Religion, Schwerin.

MINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN DES LANDES SCHLESWIG-HOLSTEIN (Hrsg.) (2008), Erfolgreich starten, Handreichung für Ethik, Religion und Philosophie, Kiel.

MINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN DES LANDES SCHLEaSWIG-HOLSTEIN (2008), Erfolgreich starten – Handreichung. Kiel.

MIX, M./RÖDING, G.(1997), Symbole im Kindergarten verstehen und gestalten

– Praxisbuch für religiöse Früherziehung, Gütersloh.

Pannier, V./Krawinkel, S. (Hrsg.) (2018), Was Kinder wollen und warum wir darauf hören sollten, Weimar.

PETERMANN, HANS-BERNHARD (2004), Kann ein Hering ertrinken? Philosophieren

mit Bilderbüchern. Weinheim-Basel.

ROUX, S. (2003), Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? München.

SCHNEIDER, I. K. (2003), So sehe ich die Sache! Kinder verstehen – Kinder erziehen, Baltmannsweiler.

STRÄTZ, R./DEMANDEWITZ, H. (2003), Beobachten – Anregungen für Erzieherinnen im Kindergarten, Weinheim.

TWORUSCHKA, M. & U. (1996), Wie andere leben – was andere glauben. Die Weltreligionen Kindern erklären, Gütersloh.

UNVERZAGT: „Was war vor dem Anfang?" in Kinder in Europa, Verlag Das Netz, Ausgabe 17/2009, *http://www.mobilefamilienmagazin.de/erziehung/alltag/details?k_onl_struktur=385569&k_beitrag=400450.*

WOLF-WEDIGO, W. (2003), Präventive Kindergartenpädagogik, München.

ZOLLER MORF, EVA (2010), „Selber denken macht schlau". Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen, Oberhofen.

3. Elementares mathematisches Denken, Welterkundung sowie technische und naturwissenschaftliche Grunderfahrung[1]

3.1 Bereichsspezifischer Beitrag zur Bildung und Erziehung im Elementarbereich

In der Auseinandersetzung mit elementarsten mathematischen, naturwissenschaftlichen sowie technischen Inhalten, Beobachtungen und Experimenten erwerben Kinder ein Verständnis für die Komplexität der sie umgebenden belebten und unbelebten Natur. Dabei folgen sie ihrem natürlichen Forscherdrang und erschließen sich auf diese Weise ein Portfolio an kognitiven, sozialen, motorischen und technischen Kompetenzen, die zugleich der Weltaneignung dienen. Zur Welterkundung gehören dabei gleichermaßen ein Bewusstsein für die natürliche Lebenswelt sowie Erfahrungen mit Raum und Zeit.

Mathematische, naturwissenschaftliche, technische sowie naturbezogene Aktivitäten im frühpädagogischen Bereich sind wichtige Bestandteile einer vielseitigen Entwicklung des Kindes. Das betrifft insbesondere

- die Befähigung der Kinder zur Beantwortung elementarster Fragen aus ihrer Umwelt,
- die Wertschätzung und das Verständnis für Mathematik, Naturwissenschaft und Technik als kulturelle und intellektuelle Errungenschaften der Menschheit,
- das Wecken von Neugier und Interesse an themenspezifischen Tätigkeiten, Objekten und Fragestellungen,
- das Wecken der Freude am entdeckenden und experimentellen Lernen generell,
- die Förderung der Fantasie und der Kreativität,
- die Denk-, Gedächtnis- und Sprachentwicklung,
- die Befähigung zu und die Gewöhnung an ausdauernde, konzentrierte Lernarbeit,
- die Erziehung zu Genauigkeit, Sorgfalt und Eigenverantwortung und nicht zuletzt
- die Entwicklung sozialer Verhaltensweisen.

In dem Kapitel beschäftigt sich das Kind mit exemplarischen Inhalten, die ihm einen Zugang zu sozialer und dinglicher Lebenswelt, zu Natur und Technik eröffnen. Dabei wird die Entwicklung grundlegender konzeptioneller Denk- und Handlungsfähigkeiten zur zunehmend eigenständigen Erschließung, Erklärung und Mitgestaltung seiner Umwelt sowie die Ausbildung von Basisstrategien zur Organisation eigenständigen Lernens gefördert.

1 *Das Kapitel in seiner jetzigen Form stellt einen Zwischenstand dar und wird mit Blick auf die Themen Informatik, Technik und Naturwissenschaften weiterentwickelt.*

Das natur- und sachbezogene Lernen bahnt beim Kind ein Verständnis einfacher Phänomene an und hilft ihm, Zusammenhänge zwischen Natur und der durch Menschen gestalteten Umwelt zu erkennen. Damit einher geht das Kennenlernen grundlegender Kulturtechniken und -errungenschaften, die wie die Mathematik essenziell für die menschliche Entwicklung sind.

Das soziale Lernen, ein bereichsübergreifendes Anliegen, wird durch gemeinsame Forschungsprojekte, das Lösen von Teamaufgaben sowie das Teilen und Vermitteln von Kenntnissen und Erfahrungen umgesetzt.

3.2 Standards (Ziele)

Lernen vollzieht sich in unterschiedlichen Bereichen mit unterschiedlichem Tempo. In diesen Lernprozessen bilden Kinder Theorien über die materielle und soziale Welt aus, die sie verändern bzw. modifizieren, wenn sie sich handelnd und erkundend mit dieser Welt auseinandersetzen. In diesem Zusammenhang ist im Zusammenwirken mit den anderen Bildungs- und Erziehungsbereichen die Entwicklung folgender Fähigkeiten und Einstellungen zu unterstützen:

Personale Fähigkeiten

Die mathematische und naturwissenschaftlich-technische Bildung ist eng mit der Stärkung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit verbunden. Die Kinder sollen ermutigt und unterstützt werden, ihre Erfahrungen, Erkenntnisse und Ideen sprachlich zu formulieren und sich darüber auszutauschen. Die Kompetenz, Fragen, Phänomene und Lösungsideen sprachlich genau zu formulieren, ist eine wichtige Voraussetzung für die Vertiefung des mathematischen sowie naturwissenschaftlich-technischen Verständnisses.

Die Kinder

- beschreiben Objekte und Prozesse und nutzen dabei die verschiedensten Möglichkeiten zur quantitativen Beschreibung,
- verstehen Beschreibungen von Objekten und Prozessen und können sich die beschriebenen Objekte und Prozesse vorstellen,
- erwerben die Fähigkeit zum Begründen und lernen sprachliche Formen der Begründung kennen,
- nutzen angemessen erste Fachtermini im umgangssprachlichen Kontext.

Die Kinder erwerben

- Arbeitstechniken im handwerklich-praktischen Sinne: Ausschneiden, Reißen, Falten, Zusammenkleben, Aufkleben, Malen, Ausmalen, Umranden, Markieren, Skizzieren, Zeichnen mit Schablonen usw.,
- Techniken und Fähigkeiten zur geistigen Arbeit, darunter solche zum (gedanklichen oder realen) Sortieren, zum Vergleichen, zum Analysieren, zum Reihen,

- Techniken, Fähigkeiten und entwickeln Gewohnheiten hinsichtlich des willkürlichen Einprägens. Sie lernen es nach und nach, sich den Sinn des Einzuprägenden zu erschließen (Was bedeutet das? Warum ist es so wichtig, dass ich es mir merken muss?).

Die Kinder erwerben Techniken, um

- Sinnzusammenhänge zu konstruieren und zu rekonstruieren (Was fällt dir zu … ein?),
- Kenntnisse auf diese Weise systemhaft zu vernetzen und damit Möglichkeiten ihrer Rekonstruktion im Falle des Vergessens zu schaffen.

Die Kinder erwerben Fähigkeiten zum systematischen Probieren, zum Schlussfolgern aus Irrtümern und Fehlern sowie zum Korrigieren beim Lösen von Problemen.

Hinsichtlich der Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstregulation und Selbstkontrolle sind die Kinder zunehmend besser in der Lage, die Lösung eines Problems in Beziehung zum Problem zu sehen und Lösungswege nach ihrer Eignung zu beurteilen (War der Weg erfolgreich? Gibt es bessere Wege? …).

Die Kinder erwerben die Fähigkeit, unterschiedliche Lösungswege und Lösungen beim Bearbeiten einer Aufgabe[2] zu suchen, zu entdecken, zu akzeptieren und zu vergleichen (z. B. beim Zerlegen oder Zusammensetzen von Figuren, beim Färben, beim Fortsetzen von Mustern, beim Bauen, beim Schätzen, beim Vergleichen von Mengen).

Soziale Fähigkeiten

Die Kinder

- bearbeiten gemeinsam mit anderen Kindern mathematische sowie naturwissenschaftlich-technische Probleme,
- handeln mit anderen Kindern oder Erwachsenen Bedeutungen aus, um sie in Beschreibungen, Bezeichnungen o. ä. gemeinsam einheitlich verwenden zu können,
- bearbeiten umfangreichere Aufgaben durch sinnvoll arbeitsteiliges Handeln in Partner- oder Gruppenarbeit,
- erwerben die Fähigkeit zum Umgang mit Erfolg und Misserfolg im sozialen Kontext, akzeptieren, dass man selbst oder ein anderes Kind eine Aufgabe (noch) nicht oder nicht so gut lösen kann,
- achten und akzeptieren unterschiedliche Lösungswege anderer Kinder, setzen sich mit diesen Wegen auseinander und ziehen sie als mögliche Wege zur Lösung eines Problems in Betracht,

2 *Der Begriff „Aufgabe" wird hier im weitesten Sinne benutzt: Aufgaben sind Anforderungen zum Handeln, welche das Kind mit seinem Wissen und Können bewältigen oder als (objektiv) nicht zu bewältigen erkennen kann.*

- versetzen sich in die Gedanken und Lösungswege anderer Kinder hinein und helfen ihnen,
- beobachten, erkunden, beschreiben und denken gemeinsam mit anderen Kindern über Naturerscheinungen und technische Zusammenhänge nach,
- übernehmen Mitverantwortung für Natur und Umwelt durch pflegerische Aufgaben,
- stimmen praktische Tätigkeiten mit anderen ab, tragen ihren Teil zur Arbeit bei und schätzen diese, wie die der Anderen, ein.

Kognitive Fähigkeiten

Die Kinder können Objekte, deren Eigenschaften und Beziehungen zueinander sowie Prozesse aus ihrer Erfahrungswelt

- qualitativ und quantitativ wahrnehmen und wiedererkennen,
- beschreiben und vergleichen,
- identifizieren und Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede benennen,
- in elementarer Weise klassifizieren.

Die Kinder erwerben die Fähigkeit zum

- Konkretisieren vom Abstrakta (z. B. Sammelbegriffe, Handlungsschemata),
- Vorstellen von räumlichen Objekten auf der Grundlage visueller, taktiler oder verbaler Vorgaben,
- Vorstellen von räumlichen Lagebeziehungen,
- gedanklichen Verändern von Lage und Form räumlicher Objekte sowie zum räumlichen Orientieren.

Die Kinder können

- die natürliche Umwelt und technische Sachverhalte zielgerichtet beobachten und die Eigenschaften der Materialien, Anordnungen bzw. Größenverhältnisse mit passenden Begriffen beschreiben,
- Wahrnehmungen vergleichen, hinterfragen, in Beziehung setzen und einfache Klassifizierungen vornehmen,
- einen Sinn für Vergangenes und Zukünftiges entwickeln,
- räumliche Erfahrungen in der Lebenswelt erweitern und vertiefen und kennen zeitliche Orientierungen im Verlauf eines Tages, einer Woche, eines Monats, eines Jahres,
- ausgehend vom praktischen Handeln, grundlegende geistige Operationen durchführen.

Verständnis mathematischer Begriffe und Konzepte

Die Kinder

- erkennen und benennen Körper und ebene geometrische Figuren,
- erwerben Fähigkeiten im Umgang mit Zahlen im Zahlenraum bis wenigstens 10,
- können diese Zahlen erfassen, beschreiben und darstellen und kennen Beziehungen zwischen diesen Zahlen,
- erwerben Fähigkeiten im Erfassen, Wahrnehmen und Vorstellen von Größen (Längen, Flächen, Volumina, Massen, Zeit, Umgang mit Geld) und entwickeln Einsichten in die Idee des Messens,
- erfassen Muster und Strukturen,
- erfassen die Unveränderlichkeit bei Mengen und Größen.

Umgang mit Repräsentationen und Symbolen

Die Kinder erwerben Fähigkeiten im Umgang mit mathematisch sowie naturwissenschaftlich-technisch bedeutsamen Repräsentationen, wie z. B. Mengenbilder, Kalender, einfache Tabellen zum Sortieren, Skizzen sowie Warn- und Sicherheitshinweise im Umgang mit Technik.

Die Kinder erwerben Fähigkeiten im Umgang mit Symbolen im alltagspraktischen Kontext. Darunter befinden sich die zehn Ziffern, im Kontext mit dem Kalender die Ziffern bis 31 und weitere subjektiv bedeutsame Ziffern (z. B. die der Hausnummer, der Telefonnummer) sowie Zeichen, wie sie etwa in Anleitungen von Baukästen oder bei Faltanleitungen verwendet werden.

Körperliche und motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten

Die Kinder können

- einfache Werkzeuge und Geräte sowie unterschiedliche Materialien zweckmäßig gebrauchen,
- Baukästen zur Gestaltung der Spielwelten nutzen und dabei Erfahrungen zu den Bedingungen für Stabilität, Standfestigkeit und Gleichgewicht erwerben,
- Bausteine als Messwerkzeuge einsetzen, um bei Bauwerken gleiche Längen, Breiten und Höhen zu bestimmen und einzuschätzen, welche Menge an Bausteinen ungefähr für ein gegebenes Bauwerk benötigt wird.

Durch die Verwendung unterschiedlicher Materialien erwerben die Kinder im praktischen Handeln sowohl grobmotorische als auch feinmotorische Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Einstellungen

Die Kinder entwickeln eine auf erlebten Erfolgen basierende positive Einstellung zu mathematischen sowie naturwissenschaftlich-technischen Aktivitäten, speziell

- zu bereichsspezifischen Problemen,
- zum Lernen sowie zum ausdauernden und konzentrierten Arbeiten generell,
- zu Genauigkeit, Sorgfalt und Eigenverantwortung,
- zum Umgang mit Erfolg und Misserfolg,
- zur Notwendigkeit, sich in die Gedanken, Lösungswege und Bedeutungszuweisungen anderer (Kinder) hineinzuversetzen,
- zur gemeinsamen Arbeit und gegenseitigen Hilfe.

Zu entwickelnde Einstellungen

Die Kinder entwickeln das Bedürfnis,

- die eigene Lebenswelt zu erforschen,
- zu lernen und Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen,
- anderen Menschen mit Respekt und Toleranz zu begegnen,
- Freundschaften einzugehen,
- anderen Menschen zu helfen,
- Verantwortung für die soziale und natürliche Umwelt zu übernehmen.

Der Themenbereich Elementares mathematisches Denken, Welterkundung sowie technische und naturwissenschaftliche Grunderfahrung zeichnet sich durch eine außerordentliche Komplexität aus. Diese wird unter Rückgriff auf die lebensweltliche und anthropologische Verschränkung der Situation des Kindes didaktisch reduziert. Das Kind erfährt immer eine konkrete Lebenswelt, in der es handelt und behandelt wird, in der es Erfahrungen macht. Im Rahmen sozialer Interaktionen mit der belebten und unbelebten Natur, an verschiedenen Orten, mit Zeitstrukturen sowie mit Spielzeug und Technik des Alltags bilden Erfahrungen der Ich-Wahrnehmung die kategoriale Struktur dieses Bildungs- und Erziehungsbereichs.

Es ist zu beachten, dass ein Kind in unterschiedlichen Erfahrungsfeldern durchaus unterschiedliche Entwicklungsniveaus aufweisen kann.

Die Empfehlungen zur inhaltlichen Gestaltung orientieren sich an den Erfahrungswelten der Kinder. Der methodische Schwerpunkt liegt – unter Berücksichtigung der physischen und psychischen Entwicklung eines jeden Kindes – bei spielerischen und gestalterischen Tätigkeiten. Die aufgeführten exemplarischen Inhalte und Gestaltungsvorschläge dienen als Anregung und Orientierung. Sie sind weder zwingend vorgeschrieben, noch vollständig, noch in der angegebenen Reihenfolge zu bearbeiten.

3.3 Erfahrungsfelder

Grundsätzliches zu den Erfahrungsfeldern mathematischer Bildung

Mathematische Bildung im frühpädagogischen Bereich ist an fundamentalen Ideen orientiert, die an verschiedenen Stellen und aus unterschiedlichen inhaltlichen Perspektiven immer wieder aufgegriffen werden können und die dabei – gewissermaßen wie rote Fäden – die Vielfalt der Inhalte und Aktivitäten strukturieren.

Diese fundamentalen Ideen des Faches sind unabhängig von der Alters- oder Bildungsstufe und bestimmen die Erfahrungsfelder mathematischer Bildung. Ziel ist die entwicklungsangemessene altersgerechte Auseinandersetzung der Kinder mit diesen Ideen. Die fundamentalen Ideen sollten entsprechend dem Spiralprinzip immer wieder auf erweitertem, höherem Niveau aufgegriffen werden. Einmal Betrachtetes wird dabei erneut und unter einem anderen Blickwinkel gesehen. Die Kinder erweitern und festigen so ihre Einsichten.

Weil die fundamentalen Ideen und nicht die konkreten Probleme im Mittelpunkt stehen, muss nicht jedes Problem, nicht jede Aufgabe mit jedem Kind – und erst recht nicht zur gleichen Zeit – „zu Ende" bearbeitet werden. Mit den in einem konkreten Problem enthaltenen fundamentalen Ideen werden die Kinder vielmehr beim Bearbeiten verschiedenster weiterer Probleme erneut konfrontiert.

Das sichert eine stetige Erweiterung der Einsichten und Kompetenzen, solides Können und eröffnet zugleich aus der Sache heraus sinnvolle Möglichkeiten für ein differenzierendes Arbeiten entsprechend den unterschiedlichen Entwicklungsniveaus der Kinder. Lernen wird so für alle Kinder zum erfolgreichen Weiterlernen.

3.3.1 Geometrische Erfahrungen

Wahrnehmen von räumlichen Objekten, Lagebeziehungen und Prozessen – die Idee der räumlichen Strukturierung

Die Kinder erfassen unsere Umwelt als dreidimensionalen Raum. Ihre Auseinandersetzungen mit der Umwelt beinhalten damit stets eine Auseinandersetzung mit der Räumlichkeit der uns umgebenden Welt. Dies fordert und fördert u. a. Fähigkeiten zum räumlichen Wahrnehmen, Vorstellen und Darstellen bezogen auf Objekte, bezogen auf Lagebeziehungen zwischen Objekten und bezogen auf Prozesse.

Umgang mit ebenen und räumlichen Objekten – die Idee der Form

Kinder erleben und klassifizieren Objekte wie Verpackungen, Ziegelsteine, Spielwürfel, Walzen, Murmeln, Tischplatten usw. nach deren Formen (z. B. Würfel, …). Sie erfassen an Beispielen die Form als eine Eigenschaft, welche die Verwendbarkeit von Dingen im täglichen Gebrauch wesentlich bestimmt.

Geometrische Erfahrungen

Schwerpunkte

- Erfahrungen zu Körpern und Flächen sammeln,
- Räumlichkeit der Welt wahrnehmen,
- Vorstellen räumlicher Objekte und Prozesse,
- Baupläne und Ansichten erfassen.

Wissen, Können, Kompetenzen

Das Kind verfügt über Erfahrungen und Einsichten in die unterschiedliche Verwendbarkeit verschiedener geometrischer Objekte zum Bauen, Legen, Auslegen usw..

Das Kind kennt die geometrischen Objekte und deren Eigenschaften, wie:

- Würfel, Kugel,
- Dreieck, Viereck, Fünfeck, Sechseck, …-eck, Kreis,
- Linie, gerade Linie (Gerade), Punkt.

Es kann diese Objekte erfassen, beschreiben, unterscheiden und darstellen.

Dabei nutzt es Begriffsworte im umgangssprachlichen Kontext.

Das Kind kann

- (räumliche) Objekte untersuchen, ihre Eigenschaften erfassen und beschreiben, die Figuren benennen und herstellen,
- Objekte betrachten und Prozesse zielgerichtet beobachten. Dabei kann es Formen und Gegenstände gedanklich vom Hintergrund hervorheben (Figur-Grund-Wahrnehmung).

Das Kind kann Objekte in der Realität und in Abbildungen wiedererkennen und deren Lage beschreiben … ist links von … und über …). Dieses Wiedererkennen gelingt auch in

- anderen Zusammenhängen,
- anderen räumlichen Lagen und Anordnungen,
- anderen Größen und Farben,
- einer Darstellung mit leicht veränderter Perspektive.

Das Kind kann Lagebeziehungen erfassen und beschreiben:

- Lagebeziehungen am eigenen Körper (rechte Hand, …),
- Lage eines Objektes bezogen auf den eigenen Körper („Links von mir ist …“),
- Lagebeziehungen zwischen zwei Objekten (Was ist rechts über dem Fenster?).

Das Kind vermag in ersten Ansätzen räumlich zu denken. Es kann in Ansätzen

- die Lage oder die Form der Objekte gedanklich verändern,
- Objekte gedanklich verschieben, drehen, verformen, zerlegen und umordnen.

Das Kind kann sich geometrische Objekte, einfache räumliche Lagebeziehungen und einfachste geometrische Relationen auf der Grundlage taktiler Wahrnehmung, ebener Darstellung oder verbaler Beschreibung vorstellen.

Es kann

- Objekte passend zu vorgegebenen Lagebeziehungen anordnen,
- sich real handelnd im Raum zurechtfinden,
- sich gedanklich im Raum orientieren.

Das Kind verfügt über Arbeitstechniken zum Herstellen (z. B. Falten, Schneiden) bzw. zum Kennzeichnen (z. B. Färben, Markieren) von Repräsentanten der genannten Begriffe.

Geometrische Erfahrungen

Fragen und Anregungen zur Reflexion und zum Verständnis:

- Wie kann ich mich orientieren? (Die Kinder können sichtbare und nicht sichtbare Wege beschreiben und nach solchen Beschreibungen auch gehen.)
- Wie sieht die Ansicht von dort aus? (Kinder erfassen Lagebeziehungen aus der Sicht einer anderen Person. Sie erfassen, dass die Ansicht vom Betrachtungspunkt abhängt, dass sich aber beim Wechsel des Betrachtungspunktes die Objekte und deren gegenseitige Lage nicht verändern.)
- Welche Bausteine kann man gut stapeln? Warum ist das so?
- Finde ich die Bausteine auf dem Bild in der Kiste wieder?
- Kann ich passend zum Bild bauen?
- Kann ich die Figuren so zeichnen, dass andere meine Zeichnung verstehen?
- Kenne ich mich aus mit „links“ und „rechts“?
- Kann ich einen Turm so gut beschreiben, dass ihn andere nachbauen können?
- Verstehe ich die Beschreibungen der anderen und kann ich danach bauen?

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge

- Erfassen der Rechts-Links-Beziehung bezogen auf den eigenen Körper *(↗ Alltagsintegrierte Sprachbildung und Kommunikation) (↗ Körper, Bewegung, Gesundheit, Prävention),*
- Übungen zur Wahrnehmung der rechten und linken Körperhälfte; zur Differenzierung gegebenenfalls ein Körperteil (z. B. die rechte Hand) markieren oder beschweren,
- Sensibilisierung des Körperbewusstseins durch Körperbewegungen, gekoppelt auch an Verse oder Lieder; Einsatz von Wahrnehmungs- und Reaktionsspielen,
- Spiele wie „Mein rechter, rechter Platz ist leer …“ nutzen, um zu erfahren, dass „rechts“ und „links“ bezogen auf die jeweilige Person verwendet werden müssen,
- Nutzen der Begriffe oben-unten, über-unter-auf; hinten-vorn, hinter-vor, links von-rechts von, zwischen und neben im umgangssprachlichen Kontext.

Lagebeziehungen erfassen und darstellen

- bezogen auf das Kind (Lege links vor dich …!),
- bezogen auf die gegenseitige Lage von Objekten (Lege … rechts neben den …!)
- Ratespiele, wie „Ich sehe was, was du nicht siehst …“ mit Angabe von Lagebeziehungen, oder Suchbilder einsetzen, auf denen die Lage eines versteckten Dinges für alle Kinder beschrieben werden muss.

Figuren erkennen, beschreiben und reproduzieren

- Erfassen von ebenen Figuren mit sich überschneidenden Umrissen,
- Nachlegen einer aus mehreren ebenen Figuren, z. B. Dreiecken oder Vierecken, zusammengesetzten Figur mit und ohne Vorgabe der Zusammensetzung (ähnlich wie beim Tangram),
- Falten einer Figur wie in einer vorgegebenen Abbildung,
- Abzeichnen von Figuren auf Gitterpapier (wegen möglicher Probleme der Kinder bei der Rechts-Links-Orientierung vorzugsweise darunter abzeichnen),
- einzelne Abbildungen und Serien von zwei oder drei Abbildungen betrachten,
- Was könnte auf dem Foto zu sehen sein? Abbildungen mit originellen Lösungen nutzen; dabei auch Dinge, welche die Kinder sehr gut kennen, einmal aus einer völlig anderen Perspektive (z. B. der Vogel- oder der Froschperspektive) mit völlig anderer Größe oder nur teilweise abgebildet zeigen und dann erraten lassen,
- Vergleich zweier nur scheinbar gleicher Bilder: Versteckte Fehler/(zeitliche) Veränderungen finden; auch: Welches der beiden Bilder kommt vor dem anderen, welches Foto wurde zuerst gemacht?

- Vergleich von abgebildeten Dingen hinsichtlich der Anzahl und hinsichtlich der Eigenschaften (Sitzen jetzt auf der Telegrafenleitung noch genauso viele Schwalben wie auf dem vorigen Bild? Reichen auf dem Bild die Stühle für die Kinder? …)
- bei Serien von drei Abbildungen den Zusammenhang von Ausgangszustand-Prozess-Endzustand thematisieren; passende Geschichten erzählen *(↗ Alltagsintegrierte Sprachbildung und Kommunikation);* Abbildungen mittels der eigenen Sachkenntnis in der richtigen Reihenfolge ordnen, etwa beim Wachstum einer Blüte.

Vorstellen von Bewegungen

- Wege nach Beschreibungen gehen: Nach einer Beschreibung bewegt das Kind sich oder z. B. ein Spielzeugauto längs eines Weges nach rechts, nach links …
- sichtbare Wege beschreiben: Wie kommt … von … nach …?
- Einbeziehen von Labyrinthen: Wege durch Labyrinthe, gedankliches Ablaufen von Wegen, selbst Labyrinthe erstellen *(↗ Körper, Bewegung, Gesundheit, Prävention)*
- Vorstellen der Bewegung längs eines Weges (zum Ausgang, zum Spielplatz): Wo komme ich vorbei? Wo biege ich ab? Was ist rechts, was links am Wegesrand zu sehen?

Räumliche Objekte und deren ebene Darstellung als Einheit erfassen

- In einem Tastsäckchen enthaltene Körper ertasten; Erfassen der Eigenschaften unterschiedlicher Bausteine und ihrer dadurch bedingten unterschiedlichen Verwendbarkeit zum Bauen,
- Bauen, z. B. mit Würfeln, Umbauen von Bauwerken (Unveränderlichkeit der Anzahl erfassen),
- Bauen nach Fantasie und nach Bauplänen; insbesondere komplexere Dinge gemeinsam nach Vorlagen bauen,
- Bauen mit Baukästen,
- Bauen mit geeigneten didaktischen Materialien,
- Einsatz von optischen Täuschungen (Abbildungen so genannter „unmöglicher" Bauwerke) als Vorlage zum Bauen, um den Unterschied zwischen dem dreidimensionalen Bauwerk und seiner ebenen Abbildung zu verdeutlichen und zu überwinden.

Räumlich denken – sich räumliche Prozesse vorstellen

- Wege, Bauwerke und andere Objekte gedanklich reproduzieren, abwandeln und darstellen
- Figuren nach Faltanleitungen herstellen.

Körper und ebene Figuren in Anwendungssituationen kennenlernen

- beim Bauen, beim Gestalten eines Ornaments, eines Musters, beim Legen eines Parketts,
- dabei die Vielfalt der Körper und ebenen Figuren nutzen, ohne hier Begriffe exakt zu beschreiben,
- mit Figuren gestalten,
- Muster erfinden, Muster fortsetzen,
- Tiere, Menschen, Fabelwesen, …. aus Dreiecken und Vierecken zusammensetzen *(↗ Musik, ästhetische Bildung und bildnerisches Gestalten)*
- dabei stets auch Vierecke einbeziehen, die keine Rechtecke (keine Parallelogramme, keine Trapeze) sind; Dreiecke einbeziehen, die weder rechtwinklig noch gleichschenklig sind, um Übergeneralisierungen zu vermeiden,
- in Anwendungssituationen Körper und ebene Figuren unter Beachtung ihrer Eigenschaften herstellen durch: Kneten, Skizzieren (Freihandzeichnen), Zeichnen (auch mit Schablonen), Falten, Schneiden, Legen (sowohl freies Legen als auch Auslegen wie beim Tangram),
- Muster zeichnen, fortsetzen bzw. passend färben; Figuren in einem Zug zeichnen (wie z. B. beim „Haus des Nikolaus“), ebene Figuren unterschiedlich zerschneiden und zusammensetzen,
- Einsatz von Strategiespielen, bei denen zwei Spieler abwechselnd zeichnen,
- arbeitsteiliges Anfertigen von Girlanden oder anderem modularen Wand- und Raumschmuck.

Problemlösungen suchen, entdecken, ausführen und vergleichen

- geometrische Probleme mit mehreren Lösungen (etwa beim Auslegen von Figuren) und mehreren möglichen Lösungswegen (etwa beim Vergleichen von Streckenlängen) einsetzen,
- dabei unterschiedliche Lösungswege suchen, entdecken, ausführen und vergleichen.

3.3.2 Erfahrungen im Umgang mit Mengen – die Idee der Beziehung zwischen Teil und Ganzem

Kinder erfassen – ohne es begrifflich auszudrücken –, dass es vielfältige Beziehungen zwischen einer Menge und deren Elementen, zwischen Obermenge und Teilmenge, zwischen Oberbegriff und Unterbegriff usw. gibt. So sind Eigenschaften, die für eine Gesamtheit gelten, auch für jedes ihrer Teile gültig, nicht aber notwendigerweise umgekehrt.

Schwerpunkte

- Objekte vergleichen,
- Mengen bilden und beschreiben,
- Beziehungen zwischen Mengen erfassen,
- mit Mengen operieren.

Wissen, Können, Kompetenzen Das Kind kann

- Eigenschaften von Objekten erfassen und beschreiben,
- Objekte hinsichtlich einer vorgegebenen Eigenschaft untersuchen,
- Objekte hinsichtlich ihrer Eigenschaften vergleichen, ordnen, klassifizieren,
- ein gemeinsames Merkmal aller Elemente einer Menge herausfinden und beschreiben,
- vom Konkreten abstrahieren und Abstrakta konkretisieren,
- Mengen nach einem vorgegebenen Merkmal bilden,
- sich Objekte und Mengen von Objekten nach Vorgabe der Eigenschaften vorstellen,
- die Beziehungen (Teilmengenbeziehung, Disjunktheit von Mengen, überschnittene Mengen, Gleichmächtigkeit, unterschiedliche Mächtigkeit) zwischen zwei gegebenen Mengen erkennen und mit dem Verweis auf konkrete Elemente begründen,
- Beziehungen zwischen Mengen im Alltagskontext sprachlich erfassen und selbst beschreiben. Dabei verwendet es Wörter wie „und“, „oder“, „nicht“ „genauso viele … wie…“, „mehr als“ und „weniger als“ im umgangssprachlichen Kontext,
- sich diese Beziehungen zwischen zwei Mengen vorstellen,
- entscheiden, welche von zwei Mengen mehr Elemente hat,
- Mengenoperationen in vielfältigen Sachsituationen erfassen und die dabei zum Tragen kommenden Zahlbeziehungen auch verallgemeinernd beschreiben („Immer dann, wenn zu drei Dingen noch zwei andere hinzukommen, sind es fünf Dinge.“).

Derartige Mengenoperationen sind:

- die Vereinigung zweier disjunkter Mengen,
- die Differenzmengenbildung,
- das Zerlegen von Mengen in gleichmächtige, paarweise disjunkte Teilmengen,
- die Vereinigung von paarweise disjunkten, gleichmächtigen Mengen (multiplikativ). Das Kind kann dabei sowohl mit statischen als auch dynamischen Beispielen arbeiten, die sich in Alltagssituationen ergeben. (*statisch: Betrachten und Beschreiben einer Situation, einer Objektgruppierung; dynamisch: Beobachten und Beschreiben eines Prozesses)*

Fragen und Anregungen zur Reflexion und zum Verständnis

- Nach welchen Eigenschaften kann man die Dinge der Welt sortieren?
- Kann ich erklären, wonach ich sortiert habe?
- Finde ich heraus, wie andere etwas sortiert haben? Kann ich dann passend weitersortieren?
- Wie bestimme ich, ob ein Ding zu anderen passt?
- Wie kann man herausfinden, wo mehr Dinge sind?
- Kann ich Dinge hinlegen und dazu passende Geschichten mit Zahlen erzählen?

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge

Mengen von Objekten und die Beziehungen zwischen den Mengen anhand konkreter, bildhaft beschriebener oder bildlich dargestellter Situationen erfassen *(Das Wort „Menge" wird dabei generell nicht benutzt.)*

- Eins-zu-eins-Zuordnungen (etwa beim Tischdecken, beim Austeilen von Materialien usw.) nutzen, um herauszufinden, ob es von einer Sache mehr oder weniger oder gleich viele Dinge wie von einer anderen Sache sind,
- Anzahlgleichheit herstellen, auch ohne dabei zu zählen,
- Differenzmengen an Sachverhalten wie „Von 7 Kindern haben 5 einen Ball." Bestimmen,
- situative Kontexte aus der Alltagserfahrung der Kinder nutzen,
- alltäglich wiederkehrende Sachverhalte und Prozesse aufgreifen und beschreiben,
- dabei sowohl von Handlungen als auch von Abbildungen ausgehen und diese mathematisieren, fortschreitend schematisieren und verallgemeinern. Es geht dabei nicht um das Ausrechnen eines Ergebnisses oder gar das Lernen von Aufgaben im Sinne von Zahlensätzen. Im Vordergrund steht das qualitative Erfassen und quantitative Beschreiben von Sachverhalten wie:

Die Kinder der Gruppe teilen sich auf zwei Mannschaften auf. Wie viele Kinder sind dann in jeder Mannschaft? Auch: Geht das immer auf? (Sachverhalt dynamisch)

Hier sind 3 Packungen mit je 5 Bleistiften. Reichen die Bleistifte für unsere Gruppe? (Sachverhalt statisch)

Sieben Kinder sitzen auf dem Klettergerüst. Jetzt klettern 5 wieder herunter. Oben bleiben 2 Kinder. (Sachverhalt dynamisch)

3.3.3 Erfahrungen im Umgang mit Zahlen – die Idee der Zahl

Kinder erleben eine Welt voller Zahlen. Sie erfahren, was Zahlen sind, lernen dabei die verschiedenen Aspekte des Zahlbegriffs kennen und Zahlen dementsprechend zu nutzen.

Erfahrungen im Umgang mit Zahlen und zur Idee der Zahl

Schwerpunkte

- Zahlen in unserer Welt
- Zählen können
- Anzahlen erfassen
- mit Ordnungszahlen umgehen
- Zahlbeziehungen
- mit Zahlen operieren

Wissen, Können, Kompetenzen

Das Kind kann Zahlen entsprechend der Vielfalt der Aspekte des Zahlbegriffs in unterschiedlichen Kontexten nutzen, erfassen und darstellen:

- als Anzahlen, die man – etwa durch Zählen – bestimmen oder auch darstellen kann,
- als Zählzahlen (beispielsweise bei Abzählreimen, beim zweckfreien Zählen, …),
- als Ordnungszahlen zum Bestimmen oder Festlegen der Reihenfolge von Objekten,
- als Maßzahlen, die z. B. die Länge und Breite eines Gegenstandes, bezogen auf eine willkürliche Einheit, angeben,
- als Relationalzahlen, d. h. das Kind kann sich eine Zahl mit deren Beziehungen zu anderen Zahlen vorstellen (beispielsweise ist 4 das Doppelte von 2, ist 4 die Zahl vor der 5, ist 4 eine Zahl zwischen 1 und 10, genau die Mitte zwischen 2 und 6 usw.. Diese Zahlbeziehungen werden primär über Anzahlen oder Maßzahlen erworben.),
- als Mittel zur Kodierung, etwa bei Telefonnummern,
- als Rechenzahlen.

Das Kind kann Zahlen unter Rückgriff auf die Veranschaulichung mit Mengen vergleichen (3 Dinge sind weniger als 5 Dinge, …).

Das Kind kann situative Kontexte mit einer arithmetischen Struktur, passend zur Addition, zur Subtraktion, zur Multiplikation oder zur Division, anschauungsgebunden quantitativ beschreiben.

Fragen und Anregungen zur Reflexion und zum Verständnis

- Wozu brauchen wir eigentlich Zahlen?
- Welche Zahlen sind für mich wichtig? Habe ich Lieblingszahlen?
- Wie weit kann ich schon zählen?
- Wie kann man schnell sehen, wie viele Dinge es sind? Wann sieht man es besonders schnell?
- Warum ist 2 plus 3 eigentlich 5 und nicht 6, Warum ist 3 minus 2 ausgerechnet 1 und nicht 2?
- Kenne ich Geschichten mit Zahlen, bei denen es etwas zu rechnen gibt?

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge

In alltäglichen Situationen Erfassen, Beschreiben, Vorstellen und Darstellen von Zahlen und Zahlbeziehungen. Dabei Beispiele wie die folgenden nutzen:

- erfassen, dass in einem Schwarm 7 Vögel sind,
- den dritten Läufer in einer Reihe finden,
- Feststellen, wer und wie viele Kinder vor dem dritten Läufer kommen, wer hinter dem dritten Läufer kommt, (auch: Paul liegt beim Wettlauf an dritter Stelle. Wie viele Kinder muss er überholen, um zu gewinnen?),
- etwas herstellen (oder finden), was dreimal so lang wie Toms Schuh ist,
- eine „Zweierreihe" von Kindern, in der 5 Pärchen stehen (10 als Doppeltes von 5)
- Feststellen, dass die 9 „näher" an der 10 ist als an der 5,
- Erkennen, dass 3 und 7 gleich weit von der 5 „entfernt" sind (zwei weniger, zwei mehr)
- simultanes Erfassen von bis zu 5 ungeordnet platzierten Dingen üben (auf einen Blick und ohne zu zählen sehen, wie viele es sind); quasisimultanes Erfassen für bis zu 10 Dinge anbahnen (z. B. sechs Dinge als vier und noch zwei),
- Nutzung von Konfigurationen, die sich im Tagesablauf bieten (z. B. beim Tischdecken); daneben gezielter Einsatz von Punktbildern, Muggelsteinen usw., Arbeit mit Würfelspielen (Erfassen der Augenzahl), Nimmspielen, …,
- Einsatz von Suchbildern (Wie viele … sind auf dem Bild zu sehen?),
- Arbeit mit Strichlisten verschiedener Art und Funktion (z. B. um zu sehen, wie oft welche Augenzahl gewürfelt wurde, ob ein Würfel besonders oft die 6 zeigt), Arbeit mit einfachen Tabellen zum Sortieren,
- Anzahlen durch Abzählen bestimmen und beim Zählen die eins-zu-eins-Zuordnung von Zahlwort und gezähltem Gegenstand beachten,
- Ordnungszahlen zur Beschreibung zeitlicher Abläufe nutzen, Bilder eines Vorgangs (etwa passend zu einer Geschichte) in der richtigen Reihenfolge sortieren und nummerieren,
- Ausmessen von Längen mit nicht normierten Einheiten: Wie viele Schritte (Fußlängen, Stocklängen, Ziegelsteinlängen usw.) ist z. B. der Sandkasten breit? Dabei auch die unterschiedlichen Schrittlängen der Kinder thematisieren, die zu unterschiedlichen Messergebnissen führen,
- Zahlen als interessante Objekte erfahren: Was wäre die Welt ohne Zahlen? Wer kennt die größte Zahl? Hört das Zählen irgendwann auf? Alle meine Zahlen (Lieblingszahlen, mir/uns wichtige Zahlen),
- Zahlen als Mittel zur Kodierung nutzen: Telefonnummer, Hausnummer, Geheimzahl usw.

- Erstes „kontextgebundenes Rechnen“:
  Quantitative Beschreibung von Geschichten, wie beim Arbeiten mit Mengen verdeutlicht. Die Geschichten erfassen und eventuell nachspielen. Beispielsweise das gerechte Teilen in drei oder vier Teile, das Antreten der Gruppe in Zweierreihe oder die Bildung von drei Mannschaften real ausführen und numerisch beschreiben: „Es sind zwölf Kinder. Das ergibt drei Mannschaften mit (jeweils) 4 Kindern.“ Wesentlich ist hierbei das Erzählen und Aushandeln und quantitative Erfassen der kompletten Geschichte, nicht die Arbeit an Rechenaufgaben oder gar das Einprägen von Zahlensätzen.

Unbedingt sollten Kinder erleben, dass nicht zu jeder Geschichte mit Zahlen auch etwas gerechnet werden kann: Nachmittags um 5 Uhr waren nur noch 2 Kinder im Kindergarten. Dann können diese beiden Zahlen nicht verknüpft werden. (Also nicht „zusammen 7 …“).

3.3.4 Erfahrung im Umgang mit Größen – die Idee des Messens

Kinder erfahren an vielen konkreten Beispielen, dass Objekte qualitative Eigenschaften (z. B. Länge, Fläche, Volumen, Masse usw.) besitzen, die quantitativ verglichen und ausgedrückt werden können. Sie sammeln Erfahrungen, wie der reale oder gedankliche Vergleich durch Messen mit willkürlichen Einheiten (z. B. Fußlänge, Fingerbreite) oder normierten Einheiten erfolgt. Sie lernen in unterschiedlichen praktischen Situationen verschiedene, mehr oder weniger genaue Techniken des Messens kennen und erleben beispielgebunden, dass bei kleinerer Maßeinheit die Maßzahl größer wird.

Erfahrung im Umgang mit Größen – die Idee des Messens

Schwerpunkte

- Uhrzeit – Umgang mit der Uhr,
- Zeit – Datum und Monatskalender,
- Währung - Umgang mit kleinen Geldbeträgen,
- Größenarten Länge, Fläche, Volumen und Masse,
- Vergleichen und Messen.

Wissen, Können, Kompetenzen

Das Kind

- besitzt erste Konzepte zum Vergleichen von Längen, Flächen und Volumina, von Massen und Zeitspannen,
- weiß, womit und in Ansätzen wie man Längen, Volumina, Massen und Zeitenspannen messen kann,
- besitzt realistische Größenvorstellungen[3] zu einigen ausgewählten Größen der Größenarten Zeit, Länge, Währung, Masse und Volumen,
- verfügt über erste Einsichten zum Ablauf der Jahreszeiten, der Monate, der Wochentage, des Datums und der Uhrzeit,
- kennt den Monatskalender sowie die (analoge) Uhr und kann sich daran grob orientieren,
- kennt subjektiv bedeutsame Daten im Jahr und kann diese jahreszeitlich grob verorten,
- kennt subjektiv bedeutsame Tageszeiten und kann diese im Tagesablauf verorten,
- kennt die Münzen unserer Währung und den Unterschied zwischen 1 € und 1 Cent,
- kennt einige Preise von Dingen des täglichen Lebens.

Fragen und Anregungen zur Reflexion und zum Verständnis

- Wie kann man Längen und Flächen vergleichen?
- Was kann man alles messen?
- Mit welchen Geräten kann man Dinge messen?
- Wozu benutzt man die Uhr? Wie wird sie benutzt?
- Wozu benutzen wir den Kalender?
- Wozu gibt es Geld? Wie wird es benutzt? Welche Münzen und Scheine kenne ich genau?
- Kann ich beim Einkaufen-Spielen herausfinden, wie viel Wechselgeld ich bekomme?
- Was kostet das? Reicht mein Geld?
- Was kosten die Dinge unserer Welt? Von welchen kenne ich schon die Preise?

3 *Hier geht es nicht primär um die Vorstellung einer Größe, gemessen in normierten Einheiten, sondern vor allem um Relationen zwischen Größen einer Größenart. Die Kenntnis solcher Beziehungen ermöglicht Aussagen wie „… ist schwerer als …“, „… ist länger als …“, „… dauert länger als …“ usw. mit Bezug zum täglichen Leben.*

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge

Zeit – Arbeit mit der Uhr

Eine analoge Uhr und ein Monatskalender, bei dem jeder Tag in Beziehung zu den anderen Tagen der Woche präsent ist, sollten im Gruppenraum vorhanden sein.

- Zeitpunkte (mindestens auf die halbe Stunde genau) bestimmen und im Tagesablauf verorten, Zeitdauer von wiederkehrenden Abläufen im Alltag der Gruppe bestimmen:
  Wann komme ich morgens in den Kindergarten, wann ist etwa Mittag, …?
  Wie lange dauert der Mittagsschlaf, …?
  Wie lange brauche ich bis nach Hause? Wie lange kann ich die Luft anhalten?
  Wie lange putze ich Zähne und wie lange sollte ich es?
  „Noch 5 Minuten warten!“ Schauen, welche Fläche der Minutenzeiger dabei überstreicht, und erfahren, wie lange das manchmal dauert oder wie schnell die Zeit manchmal vergeht.
- Veranschaulichen der Zeitdauer mittels der von den Zeigern zurückgelegten Wege bzw. überstrichenen Fläche. Beschränkung auf eine Stunde, eine halbe Stunde, eine Viertelstunde, fünf Minuten.
- Uhren verschiedener Art und Funktion (z. B. Wecker, Stoppuhr) einsetzen. Bei Spaziergängen usw. unterschiedlich gestaltete analoge Uhren (Teilung der Zifferblätter) betrachten.
- Thematisieren, wie man beim Malen einer Uhr das Zifferblatt geschickt einteilen kann.

Zeit – tägliche Arbeit mit Datum und Monatskalender

Die Namen der Wochentage nutzen. Welcher Wochentag ist heute? – (z. B. in Verbindung mit dem Speiseplan: Was gibt es am Mittwoch mittags zu essen? Wie viele Tage sind es noch bis zum Mittwoch? An welchem Wochentag wird Sport gemacht usw.?)

Erfassen der Regelmäßigkeit des Kalenders. Dabei die Bezeichnungen „heute“, „morgen“, „übermorgen“, „gestern“ und „vorgestern“ sowie „nächste Woche“ und „vorige Woche“ verwenden. *(↗ Alltagsintegrierte Sprachbildung und Kommunikation)*

Der Wievielte ist heute? Welcher Monat ist heute? Welche Jahreszeit ist jetzt?

Wer hat im … Geburtstag? In wie vielen Tagen ist Weihnachten? Wann ist Weihnachten? usw.

Währung – Umgang mit kleinen Geldbeträgen

Erfassen und Darstellen kleiner Geldbeträge mit Bezug zur Lebenswirklichkeit der Kinder:

- In welchen Stückelungen kann man 20 Cent zahlen?
- Was kann man für … Cent kaufen? Ungefähre Preise einiger Dinge in der Realität kennen (was kostet eine Trinkpackung Milch, eine Tüte Gummibärchen, …)
- Spiel mit einem „Kaufmannsladen",
- auch: Viele Münzen – wenig Geld …

Länge, Fläche, Volumen und Masse

Die Idee des Vergleichens und Messens für die verschiedenen Größenarten konkretisieren:

- Arbeit mit einem Seil zum Vergleichen und Messen von Längen (z. B. des Umfangs eines Baumes)
- Messen der Länge der Kinder mit einer fest installierten Messlatte, an der sie möglicherweise in regelmäßigen Abständen gemessen werden (Die Frage, wie viel jeder gewachsen ist, ergibt sich zwangsläufig.)
- Umfüllen von Sand oder Flüssigkeiten zwecks Volumenvergleich und -messung
- Ein Holzklotz und einen gleichgroßen Stein- oder Metallklotz betrachten. Welcher ist schwerer? Erleben, dass das Volumen noch nichts über die Masse aussagen muss.
- Kennenlernen von nicht normierten (z. B. körpereigenen) und normierten Festwerten:
  Wie groß bin ich, wie groß bzw. wie lang ist mein Schuh (Schuhgröße), wie breit ist mein Daumen, wie lang ist ein großer Schritt von mir, wie lang ist meine Handspanne?
  Wie lang ist ein Meter? Von wo bis wo geht 1 Meter bei mir?
- Volumenangaben: Wie viel ist ein Liter? Wie viele Tassen können damit gefüllt werden?
- Arbeit mit Messgeräten: (Balken)Waage (Kleiderbügel als einfache Balkenwaage), Bandmaß, Messlatte. Diese Messgeräte sollten im Gruppenraum präsent sein und immer wieder zu Aktivitäten herausfordern.

3.3.5 Erfahrungen zu Gesetzmäßigkeiten, Mustern und Strukturen und zur Symmetrie

Zahlen und geometrische Objekte besitzen vielfältige Beziehungen, die sich in Gesetzmäßigkeiten und Mustern widerspiegeln. Derartige Strukturen – und nicht etwa primär das „Zahlenrechnen" – sind der eigentliche Lerngegenstand der Mathematik.

Die Kinder erfahren, dass es zwischen den Eigenschaften von Objekten der Realität vielfältige Beziehungen gibt. Sie erleben an konkreten Beispielen,

- dass einige Eigenschaften gleichmäßig mit anderen Eigenschaften wachsen (je mehr Eimer Wasser in das Aquarium gegossen werden, desto höher steigt dort der Wasserspiegel; der Anstieg ist bei jedem hinzugefügten Eimer der gleiche),
- dass zuweilen eine Eigenschaft größer wird, wenn die andere kleiner wird (wird z. B. eine Tüte Gummibären aufgeteilt, dann erhält jedes Kind umso mehr davon, je weniger Kinder es sind),dass es auch andere Zusammenhänge zwischen Eigenschaften gibt, die zweifellos bestehen, aber nicht so einfach beschreibbar sind (etwa der Temperaturverlauf am Tag).

Kinder erleben Symmetrien (nicht nur Spiegelsymmetrien) an vielen Objekten der Lebenswirklichkeit. Sie erfassen die Symmetrie als eine Eigenschaft, nach der Objekte geordnet werden können, und lernen, Symmetrien herzustellen und damit zu gestalten. Sie erleben Symmetrien mit Bezug zur Geometrie (etwa in Verbindung zur Spiegelung) und auch in Beziehung zur Arithmetik (beim Verdoppeln bzw. Halbieren).

Erfahrungen zu Gesetzmäßigkeiten, Mustern und Strukturen und zur Symmetrie

Schwerpunkte

- Muster und Ornamente
- Folgen und deren Gesetzmäßigkeiten
- Funktionale Abhängigkeiten
- Symmetrie in unserer Welt

Wissen, Können, Kompetenzen

Das Kind kann

- in Folgen und Mustern Gesetzmäßigkeiten entdecken und diese beschreiben,
- vorgegebene Folgen und Muster passend fortsetzen und selbst Folgen und Muster erfinden,
- Übereinstimmungen von Gesetzmäßigkeiten zweier Folgen bzw. Muster erkennen,
- die Abhängigkeit einer Größe von einer anderen Größe erfassen und einfache Zusammenhänge qualitativ und in Ansätzen quantitativ beschreiben,
- eine realitätsnahe Abbildung – z. B. einer Spiegelung im Wasser – betrachten, die Spiegelung erfassen und das Spiegelbild auf eventuell enthaltene Fehler überprüfen,
- mit einem Spiegel prüfen, ob eine Figur symmetrisch ist bzw. symmetrisch gefärbt ist, und in einfachen ebenen Figuren Spiegelachsen erkennen. Das Kind erkennt die Nützlichkeit der Symmetrie, beispielsweise bei einem Drachen, einem Flieger, und kann diese Symmetrie z. B. bei einem selbst gefalteten Papierflieger realisieren.
- Figuren mit einer Spiegelachse herstellen,
- Das Kind erfasst die Verbindung zwischen Spiegelung und Verdopplung von Zahlen.
- Das Kind kann die Formulierungen „das Doppelte“ und „die Hälfte“ im umgangssprachlichen Kontext und bezogen auf kleine Anzahlen erfassen.

Fragen und Anregungen zur Reflexion und zum Verständnis

- Wo finde ich Muster in der Welt?
- Welche Muster kann ich schon selbst legen oder zeichnen?
- Welche Muster kann ich selbst fortsetzen?
- Was geschieht, wenn etwas mehr oder größer wird (wenn man mehr kauft, mehr zum Verteilen hat, weiter läuft, …)?
- Wo gibt es Spiegelungen? (Kinder kennen und erkennen Beispiele für Spiegelungen) Worin unterscheidet sich ein Spiegelbild vom Ding?
- Woran erkenne ich, ob etwas eine Spiegelachse hat?
- Wie kann ich etwas mit Spiegelachse herstellen?
- Verdoppelt der Spiegel alles?

3.3.6 Grundsätzliches zu dem Erfahrungsfeld der Welterkundung

Die Welt in ihrer Vielschichtigkeit zu erkunden, ist ein natürliches und für die Entwicklung von Kindern wichtiges Bedürfnis. Durch die Auseinandersetzung mit natürlichen Ressourcen, Pflanzen und Tieren können sie sich in der Welt verorten und diese im wahrsten Sinne des Wortes begreifen. Prägend sind dabei Erfahrungen von Raum und Zeit und deren Einfluss auf das alltägliche Leben. Darüber hinaus gehört zur Welterkundung das Experimentieren mit Gegenständen, das Erfassen von Zusammenhängen sowie Eigenschaften der Materialien. Von besonderer Bedeutung ist das Verstehen von themenübergreifenden Zusammenhängen. Der Mensch als Teil eines komplexen Systems gestaltet dieses bewusst und unbewusst mit. Deshalb sind die Stärkung von Handlungskompetenz und die Schaffung eines nachhaltigen Handlungsbewusstseins existenziell wichtig und zugleich zukunftsweisend.

3.3.6.1 Natürliche Lebenswelt

Wenn die Synapsendichte etwa im Alter von 3 Jahren ihren Höhepunkt erreicht hat, wirkt sie wie ein interner Entwicklungsstimulus, der neuronale Regelkreise „einschaltet“ und deren Funktion sich in ersten Anzeichen grundlegender Fähigkeiten zeigt. Sie pegelt sich auf ein Plateau ein, das – wiederum in Abhängigkeit vom Hirnbereich – in den folgenden sechs bis sieben Jahren erhalten bleibt. Lernprozesse sind jetzt in besonderem Maße von persönlichen Erfahrungen abhängig. Das Gehirn eines Dreijährigen ist beispielsweise doppelt so aktiv wie das eines Erwachsenen. Es ist eine Phase intensivsten Lernens vor allem kulturell vermittelter Fähigkeiten (Lesen, Schreiben, Spielen eines Musikinstruments, Zählen, Vergleichen von Mengen usw.). Eine anregungsreiche Umwelt, die viele Erfahrungen ermöglicht, stimuliert und unterstützt diese vielfältigen Lernprozesse.

Die Aneignung von Phänomenen und Prozessen der natürlichen Lebenswelt vollzieht sich in spezifischen Lernprozessen, die mit dem Begriff naturwissenschaftliches Lernen gekennzeichnet werden. Dieses Lernen unterscheidet sich in wesentlichen Merkmalen vom sozialkulturellen Lernen. Naturwissenschaftliches Lernen geschieht aus einer Dritte-Person-Perspektive und richtet sich auf die Erkenntnis sinnfreier Objekte und objektivierbarer Phänomene (Gleichgewicht, Bewegung, Kraft, Fortpflanzung, Verbrennung, …). Auch naturwissenschaftliches Lernen folgt nicht einem generellen Entwicklungsmuster, sondern vollzieht sich in der Auseinandersetzung mit der natürlichen Umwelt. In unterschiedlichen Umweltbereichen kann es mit unterschiedlichem Tempo erfolgen.

Bereits Dreijährige beginnen, Theorien über die materielle und soziale Welt auszubilden, die sie verändern bzw. modifizieren, wenn sie sich handelnd erkundend mit dieser Welt auseinandersetzen. Für physikalische Objekte entwickeln sie eine Theorie der Materie, für Menschen, Tiere und Pflanzen eine Theorie des Lebens. Kindlicher Glaube daran, dass die Natur eine Seele hat, ist nicht als fehlerhaftes Denken zu verstehen, sondern als ein Denken anderer Art. Kinder erklären Naturerscheinungen mit Worten aus den Bereichen des Glaubens, Fühlens und Wünschens.

Drei- und Vierjährige übertragen bereits angeeignete Begriffe auf andere Gegenstände, Sachverhalte oder Situationen (Begriffsgeneralisierung). Schon Dreijährige entwickeln Vorstellungen darüber, wie Gegenstände in bestimmte Kategorien einzuordnen sind und was das bedeutet. Kategorien werden anhand typischer Beispiele (nicht nach einer Reihe notwendiger und hinreichender Eigenschaften) gebildet: Prototypen (Dinge), Skripte (Ereignisse), Klischees (Personen).

Kinder möchten alles anfassen, untersuchen und ausprobieren. Eine besondere Bedeutung kommt Erfahrungen zu, die Kinder beim Hantieren mit und gezieltem Beobachten von Wasser, Erde und Luft gewinnen. Gegenständliche Handlungen sind ein wesentlicher Faktor ihrer kognitiven Entwicklung. Durch die Auseinandersetzung mit konkreten Dingen werden Kinder zu vielfältigen Fragen angeregt. Die Kinder lernen dabei ihre Wahrnehmungen miteinander zu vergleichen, zu hinterfragen und in Beziehung zu setzen. Vier- bis Sechsjährige sind in der Lage, kognitive Vergleichsoperationen durchzuführen und Ein- und Zuordnungen vorzunehmen, welche die Erkenntnisobjekte klassifizieren und damit die Welt strukturieren. Interesse für Details und Sammelleidenschaften sind ein Ausdruck für dieses konkrete Denken. Diese Entwicklung ist davon abhängig, inwieweit sich Kinder mit Dingen beschäftigen und dabei Erfahrungen machen können. Wissenschaftliche Begründungen sind in den meisten Fällen weder sinnvoll noch notwendig. Allerdings erwarten Kinder einfache, plausible Erklärungen. Wichtig dabei ist, den Kindern Begriffe zu vermitteln, die ihnen helfen, ihre Beobachtungen zu lenken und zu beschreiben. Eine rein induktive Erkenntnisgewinnung (vom Besonderen auf das Allgemeine) im Bereich naturwissenschaftlichen Lernens ist problematisch. Weil es keine „reinen“ Beobachtungen gibt, kann ein solches Vorgehen auch keine gültigen Ergebnisse liefern. Beobachtungen werden immer auf der Basis von Vorwissen, Glauben, Erwartungen und Erfahrungen interpretiert. Sie werden von der Sprache, den zur Verfügung stehenden und verwendeten Begriffen geprägt. Deshalb ist eine Anbahnung an naturwissenschaftliches Lernen vor allem deduktiv zu organisieren. Ohne die geeigneten Begriffe zu kennen, können die Kinder auch nicht richtig beobachten und ihre Beobachtungen ausdrücken. Wenn ihnen jedoch relevante fachliche Begriffe vermittelt werden, „sehen“ sie plötzlich, dass sich Stoffe „lösen“, wo sie vorher „sahen“, dass diese Stoffe „verschwanden“. Die Anbahnung eines naturwissenschaftlich geprägten Lernens kann als ein Hineinwachsen in eine neue Kultur verstanden werden. Wichtig hierbei ist, dass die Fachkraft und die Kindertagespflegeperson sich in dieser „Kultur“ auskennt, dass sie die naturwissenschaftlichen Inhalte und Methoden, die sie den Kindern nahebringen möchte, selbst beherrscht und vermitteln kann.

Natürliche Lebenswelt

Schwerpunkte

- Ressourcen – Eigenschaften von Stoffen und Materialien,
- Naturerscheinungen und Jahreszeiten,
- Pflanzen und Tiere

Wissen, Können, Kompetenzen

Das Kind

- kennt die Bedeutung von Wasser, Erde und Luft als Lebensstoff und Lebensraum,
- kennt die verschiedenen Zustände des Wassers,
- unterscheidet belebte und unbelebte Natur, Pflanzen und Tiere,
- hat Vorstellungen zum Wachsen und Vergehen in der belebten Natur,
- kennt ausgewählte Baum- und Pflanzenarten und nennt Merkmale,
- weiß um die jahreszeitlichen Unterschiede in der Natur,
- kennt die verschiedenen Wetterformen und -beschreibungen,
- kann über eine gewisse Zeit Erscheinungen beobachten bzw. einer Aufgabe nachgehen,
- sein Interesse an der natürlichen Umwelt als Fragen formulieren und auf Antworten drängen,
- seine Beobachtungen und Erkenntnisse verständlich verbalisieren,
- zwei Dinge bzw. zwei Ideen miteinander vergleichen,
- Dinge seiner natürlichen Lebenswelt in Kategorien einordnen,
- seine Erkundungen gemeinsam mit anderen Kindern durchführen,
- Experimentier- und Untersuchungsmaterialien sinnvoll einsetzen,
- um Hilfe bitten, wenn es bei der Umsetzung einer Lösungsidee nicht weiterkommt.

Fragen und Anregungen zur Reflexion und zum Verständnis

- Welche Verantwortung trage ich als Mensch für die belebte und unbelebte Natur? (Die Kinder verstehen, dass die natürlichen Ressourcen begrenzt sind und dass man mit ihnen sorgfältig umgehen muss.)
- Welche Veränderungen kann ich im Verlauf eines Jahres in der Natur beobachten? (Die Kinder kennen den Zusammenhang zwischen Naturerscheinungen und Jahreszeiten und können Zuordnungen vornehmen.)
- Wie kann ich verschiedene Stoffe und Materialien voneinander unterscheiden? (Die Kinder wissen, dass sich Stoffe und Materialien durch bestimmte Eigenschaften auszeichnen, die durch Beobachtungen, Experimente und das Nutzen von Medien erkannt werden können.)

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge

Alltagshandlungen *(↗ Alltagsintegrierte Sprachbildung und Kommunikation)*

- auf Phänomene des Alltags aufmerksam machen und sie thematisieren,
- Pflanzen, ein Aquarium, ein Haustier pflegen,
- sorgfältig mit gesammelten Materialien, Büchern, technischen Geräten, Haushaltsgegenständen, … umgehen.

Spielen *(↗ Körper, Bewegung, Gesundheit und Prävention)*

- mit vielfältigen Naturmaterialien spielen, wie Wasser, Sand, Steine, Schnee; Luftballon (Kraft, Geräusche), Drachen steigen lassen; Einsatz von altersgerechten Experimentierkästen; Pantomime: Verhalten und Bewegung von Tieren nachmachen und erraten; Licht- und Schattenspiele, selbstständiges Erkunden und Probieren.

Thematische Gesprächspraxis *(↗ Alltagsintegrierte Sprachbildung und Kommunikation) (↗ Musik, ästhetische Bildung und bildnerisches Gestalten)*

- Thema Experiment: Was machen Wissenschaftler? Probleme erkennen und beschreiben, Vermutungen äußern, überlegen, wie man die Vermutungen überprüfen kann, etwas ausprobieren, Schlussfolgerungen ziehen,
- Thema Wasser: Wasser als ein (über)lebenswichtiger Stoff, Wasser als Lebensmittel, Wasser ist kostbar, mit Wasser sparsam umgehen; Wasser und Wetter: Regen, Wolken, Nebel, Raureif, Schnee, Eis, …; Wasser als Lebensraum,
- Thema Luft: Wind, Windmühlen, Windräder, Luft als Stoff, Atmung, Luftverschmutzung,
- Thema Tiere und Pflanzen: Lebewesen, Geburt/Entstehung, Entwicklung und Tod, Sinn des Lebens; Verhaltensweisen, Entwicklungsstadien, typische Merkmale,
- Thema Licht und Schatten: Helligkeit und Dunkelheit; Lichtquellen; Schattenbildung, Schattenveränderung; Sonnenuhr,
- Thema Wetter: Sonne, Wolken, Regen, Schnee, Nebel, Blitz und Donner; Regenbogen, Temperatur, Wind – Sturm.

Erkunden und Forschen *(↗ Alltagsintegrierte Sprachbildung und Kommunikation)*

- Eigenschaften von Luft erkunden: Luft hat Kraft – Luftdruck, Luftdruckunterschiede zeigen (u. a. durch Temperaturveränderung), Luftballon, Tauchen, Luft lässt sich zusammenpressen (Luftpumpe); Luftbewegung kann Geräusche machen, Pfeifen des Windes; Windkraft zeigen (Fahrtwind, Windrad, Windsack, …),
- Eigenschaften von Wasser erkunden: Begriff Flüssigkeit, Wasser hat Kraft, Wasser ist lenkbar, Aggregatzustände von Wasser (Schmelzen, Gefrieren, Verdampfen, Kondensieren), Wasser als Transportmittel; Schwimmen und Sinken im Wasser, Wasser als Lösungsmittel (wasserlösliche und nicht

wasserlösliche Stoffe), Wasser als Lebensmittel, Wasser als Lebensraum für viele Tiere und Pflanzen; Reinigung von Wasser durch Filtrieren,

- Eigenschaften von Sand (Steine, Erde, …) erkunden: Begriff fester Stoff, mit Sand bauen, Konsistenz und Körnigkeit, Sand und Wasser (Aufschwemmen, Dekantieren, Filtrieren, Wiegen), Baumaterial, Pflanzboden,
- Lichtphänomene: Schatten beobachten und erzeugen, Sonnenuhr bauen und beobachten, Regenbogen erzeugen,
- Phänomen Elektrizität und Magnetismus: Elektrostatische Aufladung erzeugen, Spiele mit Magneten, Magnetisches und Nichtmagnetisches,
- Verhalten von Tieren erkunden: Tierbeobachtungen im Zoo, typisches Verhalten einzelner Tiere, Zusammenhang zwischen Lebensbedingungen und Verhalten, zwischen Aussehen und Lebensraum, Untersuchungen von Kleintieren,
- Entwicklung von Pflanzen erkunden: Betrachten von Bäumen im Park/ an der Straße: Bäume im Wechsel der Jahreszeiten, Merkmale eines Baumes, Unterschiede zwischen Bäumen, was ein Baum braucht, was einen Baum krank macht, Früchte, Blüten; Naturlehrpfade nutzen u. a. zu Wahrnehmungsschulungen, Lupe einsetzen, Keimversuche, beobachten, wie Ableger Wurzeln ausbilden, Auspflanzen, Entwicklung beobachten,
- einen Wetterkalender mit Temperaturen und Wetterbeschreibung führen und dabei Symbole für Sonne, Wolken, Wind, Regen, Nebel nutzen.

3.3.6.2 Raum und Zeit der Lebenswelt

Auch die kindlichen Wahrnehmungen werden durch die grundlegenden Kategorien Raum und Zeit strukturiert und geordnet. Die Fähigkeit, eine Form oder ein Objekt wahrzunehmen, ist grundlegend für die Herausbildung einer räumlichen Intelligenz, die darin besteht, die visuelle Welt adäquat wahrzunehmen, Wahrnehmungen zu transformieren und zu modifizieren und Bilder visueller Erfahrungen zu reproduzieren.

Vor allem Verstecken, Suchen, Raten, Finden und Sammeln sind Tätigkeiten, die Kinder gerne machen, insbesondere, wenn sie von Erfolg gekrönt, durch Anerkennung angespornt oder mit einer Überraschung verbunden sind. Diese Tätigkeiten lassen sich örtlich fixieren, sodass die Kinder zunehmend lernen, eine Position im Raum zu beschreiben und wiederzufinden. Dafür bieten sich viele Spiele an, die die Fachkraft und die Kindertagespflegeperson mit den Kindern ihrer Gruppe spielen kann.

Zentrierungen auf eine Dimension ist keine generelle Denkbeschränkung jüngerer Kinder. Kinder sind durchaus in der Lage, mehrere Informationen miteinander zu verknüpfen und mehrdimensionale Konzepte intern zu präsentieren. Einen großen Einfluss üben hierbei schon gemachte persönliche Erfahrungen aus. So sind Dreijährige in der Lage, einem Weg, den sie kennen, allein zu folgen. Bei der Raumerkennung spielen für Kinder Merkzeichen eine entscheidende Rolle. Kinder haben aber große Schwierigkeiten, einen Weg zu beschreiten, den sie nur durch Beschreibungen kennen. Noch für Fünf- und Sechsjährige ist es sehr schwierig, einen ihnen bekannten Weg anderen Personen adäquat zu beschreiben oder zu skizzieren. Meistens kommen nur sehr vereinfachte Beschreibungen bzw. Skizzen

zustande. Das Raumverständnis und die Fähigkeit, räumliche Beziehungen auszudrücken, entwickeln sich unterschiedlich schnell.

Allerdings ist davon auszugehen, dass Dreijährige schon einfache Kausalbeziehungen zwischen Gegenständen erkennen und erklären und Voraussagen treffen. Noch bevor Kinder drei Jahre alt sind, lernen sie zu unterscheiden, was sie selbst sehen und was andere sehen. Vier- und fünfjährige Kinder verstehen, dass ein Objekt aus verschiedenen Blickrichtungen auch unterschiedlich aussehen kann.

Mit drei Jahren haben Kinder bereits vielfältige Raumerfahrungen gemacht. Sie kennen die Wohnung ihrer Familie, die der Großeltern, sie kennen den Supermarkt, den Spielplatz, die Kindertageseinrichtung. Aber noch scheint ihnen das elterliche Wohnumfeld unhinterfragbar. Jedoch ist zu bedenken, dass die räumliche, soziale und kognitive Erweiterung der Lebenswelt als ein entscheidender, auch risikobehafteter Entwicklungsfaktor wirkt, wie umgekehrt Persönlichkeitsentwicklung nach Erweiterung der Lebenswelt, also auch nach Lernaufgaben, drängt.

Die Zeit erfährt das Kind vornehmlich noch als einen ganzheitlichen Strom, nur punktuell als ordnende Kategorie. Im Gegensatz zu Erwachsenen empfinden Kinder den Verlauf der Zeit als langsam. Vergangenheit und Zukunft sind für sie noch sehr diffuse Kategorien. Allerdings sind bereits Dreijährige in der Lage, den Unterschied zwischen vergangenen und gegenwärtigen Ereignissen zu verstehen. Trotzdem erstrecken sich die Raum- und Zeitbegriffe der Kinder vornehmlich auf das Hier und Jetzt. Zuverlässige Zeit- und Raumordnungen helfen ihnen, sich in ihrer Umwelt sicher zu fühlen und zurechtzufinden.

Raum und Zeit der Lebenswelt

Schwerpunkte

- zeitliche Rhythmen,
- Orientierung im Nahraum und Straßenverkehr,
- Kindheit in der Vergangenheit,
- Kindheit in anderen Ländern

Wissen, Können, Kompetenzen

Das Kind kennt

- die verschiedenen Zeiteinteilungen (Tag, Wochen, Jahr, …),
- den Namen seines Ortes, seiner Stadt,
- Namen anderer Länder,
- seinen Weg zur Kindertageseinrichtung und zur Schule.

Das Kind kann

- die Tageszeit mit den Begriffen vormittags, mittags, nachmittags und abends beschreiben,
- die Begriffe der Tages-, Wochen-, Monats- und Jahreszeiten sinnentsprechend anwenden,
- sich in seiner unmittelbaren Lebenswelt orientieren,
- sich im Straßenverkehr regelgerecht verhalten,
- über die Kindheit seiner Großeltern und Eltern erzählen.

Fragen und Anregungen zur Reflexion und zum Verständnis

- Welche zeitlichen Rhythmen werden mein Leben als Schulkind bestimmen? (Die Kinder kennen die zeitliche Strukturierung von Tages-, Wochen-, Monats- und Jahreszeiten.)
- Welche wichtigen räumlichen und zeitlichen Orientierungspunkte gibt es in meiner unmittelbaren Lebenswelt? (Die Kinder kennen ihre unmittelbare Lebenswelt und finden sich in ihr zurecht.)
- Wie haben die Kinder in der Vergangenheit gelebt? (Die Kinder wissen, dass alle Menschen einmal Kinder waren, Kindheit aber sehr unterschiedlich sein kann.)
- Wie erleben Kinder in anderen Ländern ihre Kindheit? (Die Kinder verstehen, dass es in anderen Ländern andere Sitten und Bräuche gibt, die den Menschen wichtig sind.)

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge

Alltagshandlungen

- täglicher Spaziergang: Aufsuchen von Lernorten außerhalb des Kindergartens: Impulse zum Wahrnehmen, Staunen, Beobachten,
- gemeinsame Mahlzeiten: Kinder helfen, den Tisch zu decken bzw. abzuräumen, sich an Tischsitten halten,
- Mittagsruhe: ausziehen, anziehen, Kleidung zusammenlegen, ordentlich ablegen, …

Spielen

- Spieluhren, Sonnenuhr, Licht- und Schattenspiele, einfache Messinstrumente, Verkehrsgarten, Alltagshandlungen nachspielen, Fantasiesituationen ausspielen („Als-ob"), alte Spiele nachspielen, Spielwelten gestalten, Feste vorbereiten und feiern, Schule spielen, Spiele von Kindern aus anderen Ländern kennenlernen und spielen, …

Thematische Gesprächspraxis *(↗ Alltagsintegrierte Sprachbildung und Kommunikation)*

- Thema Zeit: Einteilungen eines Tages, Wochentage, Monate, Jahreszeiten; Bedeutung von Zeitmessungen (für den Alltag, bei der Arbeit, beim Sport, für Erinnerungen, das Leben, …), Möglichkeiten der Zeitmessung (Stand der Sonne, der Sterne, verschiedene Uhren, …), Lebenszeit, Zeit nutzen, Sinn des Lebens, …,
- Thema Jahreszeiten und Wetter: Zusammenhang zwischen Jahreszeiten und Wetter, Funktion von Kleidung; Tiere und Pflanzen im Wechsel der Jahreszeiten, …,
- Thema Gesundheit: Bedeutung eines geregelten Tagesablaufs kennen und darüber sprechen: Warum müssen Menschen schlafen? Gute-Nacht-Geschichten, Ich habe geträumt. Redewendungen zu Lebenserfahrungen, z. B. „Morgenstund' hat Gold im Mund"; auch Tiere schlafen: Schlafstellen von Tieren, Winterschlaf, …,
- Thema Kinder in anderen Ländern: Wie Feste gefeiert werden, welche Spiele Kinder spielen, traditionelle Kleidung, Speisen und Getränke, …,
- Thema Geschichte: Als Oma und Opa Kinder waren: z. B. Oma und Opa als Schulanfänger, was Oma und Opa als Kinder gespielt haben, welche Kleidung sie getragen haben, wie sie als Kinder gelebt haben; alte Bilderbücher und neue Bilderbücher anschauen und miteinander vergleichen.

Erkunden und Forschen *(↗ Alltagsintegrierte Sprachbildung und Kommunikation)*

- Schulweg erkunden: Funktion von Verkehrsampel und Fußgängerüberweg kennenlernen, Bewusstwerden der Gefahren auf Gehwegen, Straßen, Parkplätzen, Baustellen, …,
- andere Lebenswelten erkunden: Aufsuchen von Straßen der Nachbarschaft, Supermarkt, Park, Zoo, Museum, Kino, Puppentheater, Bibliothek, Post, Feuerwehr, Polizei; Teich, See, Fluss, Bach; dabei über Funktionen nachdenken und räumliche und zeitliche Orientierungen und Orientierungspunkte suchen,

- Jahreszeiten und Wetter erkunden: Wetterbeobachtungen, Beobachten von Pflanzen (Bäumen) über die Jahreszeiten hinweg, …,
- Geschichte erkunden: Zeitzeugen befragen, alte Bilderbücher und neue Bilderbücher anschauen und miteinander vergleichen, Fotos anschauen und beschreiben, …

3.3.6.3 Technische Lebenswelt

Um der stetig zunehmenden Technisierung des Alltags mit einem kritischen Verständnis gewachsen zu sein, bedarf es sachlicher, sozialer wie emotionaler Befähigung, deren Grundlagen so früh wie möglich gelegt werden sollten.

Kinder experimentieren mit Gegenständen (Spielzeug u. a.) bereits, bevor sie sprechen können. Sie erkunden Eigenschaften und Beziehungen der materiellen Welt, z. B. Stabilität oder Schwerkraft. Sie sind dabei neugierig auf Zusammenhänge, wie dem von Ursache und Wirkung, und probieren diese zunehmend systematischer aus. So lernen bereits kleine Kinder Einfluss auf konkretes Geschehen zu nehmen, wie das Auftürmen und Umstoßen von Bausteinen. Diese Erfahrungen gilt es systematisch wie individuell zu erweitern. Neben die unbewusste Erkundung tritt zunehmend die bewusste Betrachtung von Lebenswelt und Umfeld. Dabei ist es keinesfalls notwendig und sinnvoll, „alles“ zu erklären. Viel wesentlicher ist, dass Kinder verstehen, dass ihr Tun Wirkungen und Folgen hat, über die man nachdenken muss, sie aber auch zunehmend im Voraus bedenken lernen sollte. Ein aktiv schöpferisches Verhalten zu seiner Umwelt entwickelt das Kind ebenso, wie das Vertrauen in das eigene Können von klein an, was auch in Leistungsbereitschaft und Handlungswillen deutlich wird.

Kinder sind von Natur und von Haus aus unterschiedlich geschickt. Gemeinsam ist ihnen, dass sie alle etwas herstellen können möchten, um stolz auf das Geschaffene zu sein. Dreijährige sind in der Lage, einfache Kausalbeziehungen zwischen Gegenständen zu erkennen und über eine „Weil-Konstruktion“ eine Begründung zu formulieren. Drei- und Vierjährige können voraussagen, wie einfache mechanische Systeme funktionieren.

Insbesondere beim Hantieren mit verschiedenen Materialien, bei ihrem Ausprobieren und Bearbeiten, setzen sich Kinder intensiv mit ihrer Umwelt auseinander. Wasser, Sand, Knete, Farben, Papier, Bausteine, Kartons usw. sind ideale Spielmaterialien, die sie herausfordern und zu vielfältigen Aktivitäten anregen. Sowohl im freien als auch im zweckorientierten Spielen, Gestalten, Bauen und (De-)Montieren mit verschiedenen Materialien lernen Kinder in der Tätigkeit Eigenschaften und „Eigenwert“ natürlicher wie künstlicher Stoffe kennen und zu nutzen.

Bereits im häuslichen Umfeld lernen Kinder ganz selbstverständlich viele technische Geräte kennen und zum Teil auch zu nutzen – Geräte, welche die Arbeit/Hausarbeit erleichtern bzw. einer angenehmen Freizeitgestaltung dienen. Doch es ist davon auszugehen, dass Kinder sich nicht bewusst sind, welche Anstrengungen nötig waren und sind, um diese zu entwickeln, herzustellen und zu betreiben, und welche Auswirkungen das alles auf das (eigene) Leben und die Welt hat und in Zukunft haben wird. Es ist schwieriger geworden, technische Zusammenhänge zu verstehen und ihre Grundmechanismen zu erfahren. Eine erste aktive Bekanntschaft mit der Technik des Alltags bereitet spätere Kompetenz und Erfahrenheit in ihrem Gebrauch vor. Das bloße Hantieren mit technischen Dingen entwickelt sich zu einem verständigen Umgang.

Erste Einsichten in das technische Wirken des Menschen zur Gestaltung seines Lebens, aber auch in die nicht immer positiven Folgen seines Wirkens auf den Einzelnen wie die Gemeinschaft bilden die Grundlagen für ein sozialkritisches Verständnis und ein Wertbewusstsein zu technischen Entwicklungen.

Technische Lebenswelt
Schwerpunkte • Gestalten und Herstellen, • Bauen und Modellieren, • Technik im Alltag
Wissen, Können, Kompetenzen Das Kind kennt • die Sicherheitsregeln zum Umgang mit elektrischen Geräten, • verschiedene Materialien und einfache Werkzeuge aus dem alltäglichen Gebrauch, • Bauwerke seiner Wohnumgebung und ihre Funktion, • die Verwendung und Funktion relevanter technischer Geräte des Alltags. Das Kind kann • Alltags- und Spielmaterialien hinsichtlich der Materialien und Teile beschreiben und vergleichen, • Materialien aus Papier, plastischen und textilen Werkstoffen zu einfachen Gegenständen formen, • einfache Werkzeuge geeignet und geschickt benutzen, um einfache Gegenstände herzustellen, • die Herstellung eines einfachen Gegenstandes in seinen Teilschritten vorweg beschreiben, • ein Bauwerk mit einer gewünschten Funktion (Wohnraum, Garage, Brücke, …) beschreiben und modellieren, • an geeigneten Originalen und Modellen einfache technische Vorgänge erklären, • die Verwendung und die Bedienungsabläufe typischer technischer Geräte des Alltags beschreiben.
Fragen und Anregungen zur Reflexion und zum Verständnis • Welche Bedeutung haben ausgewählte Materialien und Werkzeuge für meinen Alltag? (Kinder wissen um den Nutzen und Zweck dieser Materialien und Werkzeuge und deren sachgerechte Handhabung.) • Was brauche ich und was muss ich nacheinander tun, um ein bestimmtes Vorhaben (etwas herstellen, etwas bauen) zu realisieren? (Kinder kennen den Nutzen von Handlungsplanungen für das Erreichen von Zielen.) • Welche technischen Geräte erlebe ich im Alltag und in welcher Weise nutze ich sie? (Kinder wissen, dass Technik, z. B. Verkehrsmittel, Computer, …, das gesamte Alltagsleben beeinflusst.) • Was muss ich im Umgang mit elektrischen Geräten beachten? (Kinder kennen die Sicherheitsregeln für den Umgang mit elektrischen Geräten und wenden sie an.)

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge

Alltagshandlungen *(↗ Alltagsintegrierte Sprachbildung und Kommunikation)*

- auf technische Sachverhalte im Alltag aufmerksam machen und thematisieren,
- geeigneter und geschickter Umgang mit verschiedenen Materialien, Werkzeugen und Geräten; sorgfältiger und sparsamer Umgang mit Materialien,
- Einhalten der Sicherheitsregeln zum Umgang mit elektrischem Strom,
- Bedienungsabläufe verschiedener Geräte und Automaten.

Spielen *(↗ Alltagsintegrierte Sprachbildung und Kommunikation)*

- Formen und Gegenstände der Lebenswelt, die im Spiel verwendet werden, sichtbar strukturiert und aus unterschiedlichen Materialien herstellen,
- Gestaltung von Bauten, die im Spiel verwendet werden; Nutzen des Aneinanderreihens, Aufeinandertürmens und Überbrückens mit Bausteinen und Verpackungsmaterialien, um verschiedene Bauwerke (Türme, Brücken, Häuser, Spielgeräte, Möbel, …) zu modellieren,
- Bauen eines begehbaren Spielhauses (z. B. aus einem großen Karton); Modellieren von Bauwerken entsprechend ihrer Funktion (Geschäfts- und Betriebsgebäude, Wohnhäuser) und in Bezug auf die Größe des Zusatzspielzeuges (z. B. das Auto passt in die Garage; die Puppe passt durch die Tür),
- sich an Gleichgewichtsbauwerken (Balancieren) und -spielen probieren,
- Wind- und Wasserspiele durchführen.

Thematische Gesprächspraxis *(↗ Alltagsintegrierte Sprachbildung und Kommunikation)*

- Thema Werkstoffe und Werkzeuge: Die Eigenschaften der im konkreten Gestalten und Herstellen verwendeten Werkstoffe,
- Thema Bauen und Bauwerke: Wie entsteht ein Haus, eine Straße, …? Beobachtung eines konkreten Bauablaufes über einen längeren Zeitraum, Warum hat ein Haus (Zimmer) Fenster und Türen? Warum braucht ein Haus ein Dach?
- Thema Bewegung: Wie wird (wurde) etwas transportiert? Tragen, Gleiten, Rollen, …; Transport- und Verkehrsmittel des Alltags gestern und heute,
- die Kraft des Windes (bewegte Luft) und des fließenden Wassers,
- Thema Umgang mit Geräten und Automaten: Handhabung, Bedienungsabläufe, Wozu braucht man z. B. einen Föhn, einen Fahrkartenautomaten, ein Telefon, einen Computer, …?
- Thema elektrischer Strom: Was kann man mit Strom machen? Welche Geräte ermöglichen es? Strom ist gefährlich: Worauf muss man achten? Wo kommt Strom her und wie kommt er ins Haus? Welche Funktion haben Lichtschalter und Steckdose?

Erkunden und Forschen

- Eigenschaften von Werkstoffen: z. B. Festigkeit, Formbarkeit, Saugfähigkeit, Brennbarkeit im handelnden Umgang ausprobieren
- Funktion von Räumen und Bauwerken: Wozu kann ein Haus, eine Brücke, … dienen, wozu ein Fenster, eine Tür? Woran erkennt man den Zweck von Bauten und Räumen?
- Stabilitätsfaktoren mit verschiedenen Baumaterialien ausprobieren, u. a. die Passfähigkeit von Bausteinen, das Verhältnis von Grundfläche zur Höhe des Bauwerkes (Türme) oder/und die Tragfähigkeit (Brücke); Wer kann den höchsten Turm bauen?
- Bewegung: Wer (oder was) rollt (mit dem Roller) am weitesten? Welcher(s) gefaltete Papierflieger (Papierschiff) fliegt (schwimmt) am weitesten (längsten)?; die Kraft bewegter Luft spüren (Fahrtwind, gespanntes Tuch) und nutzen (Windrad, Drachen, Segel, …); das Fließen von Wasser ermöglichen, lenken und nutzen (Wasserrad),
- Wie funktioniert das? Demontage eines geeigneten Spielzeugs (Auto, Eisenbahn, Kran) oder eines einfachen Gegenstandes (Fahrradklingel),
- Wirkungen des elektrischen Stromes: Verschiedene Geräte beschreiben, ihre Funktion erfassen und beschreiben.

Literaturverzeichnis:

BAACKE, D. (1993), Die 6- bis 12-Jährigen, 5. Auflage, Weinheim.

BINDER, SCHMIDT (2003), Experiment im Kindergarten. Mit Spaß und Neugierde Phänomene der Natur entdecken. ZIRP/MINT for Kids.

CHILDREN, R. (2003), Alles hat seinen Schatten außer den Ameisen – Wie Kinder im Kindergarten lernen, Weinheim.

COLBERG-SCHRADER, H./KRUG, M. (2003), Arbeitsfeld Kindergarten, München.

Dehaene (1999), Der Zahlensinn, Bern.

ELSCHENBROICH, D. (Hrsg.) (2001), Das Weltwissen der Siebenjährigen, München.

GARDNER, H. (1994), Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken, 2. Auflage, Stuttgart.

HOENISCH, N./NIGGEMEYER, E. (2003), Hallo Kinder, seid Erfinder! Abenteuer mit dem Alltäglichen, Weinheim.

Koch/Schulz/Jungmann (2015), Überall steckt Mathe drin. Alltagsintegrierte Förderung mathematischer Kompetenzen für 0- bis 6-jährige Kinder, München.

LAEWEN, H. J./ANDRES, B. (2002), Forscher, Künstler, Konstrukteure – Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen, Weinheim.

4. Medien und digitale Bildung[1]

4.1 Einführung

Veränderte Kindheit

Im Zeitalter zunehmender Digitalisierung und Urbanisierung verändert sich auch die Kindheit. Dabei spielen sowohl die Entwicklungsherausforderungen an die Kindheit als Lebensphase eine Rolle, als auch die Erfahrungen der eigenen Kindheit und die Erwartungen einer ausdifferenzierten Gesellschaft.

Die Kindheit war auch schon im 19. und 20. Jahrhundert eine mediale bzw. medial vermittelte Kindheit. Die Erwachsenenwelt, zu der die Kinder keinen Zutritt hatten, wurde ihnen anhand von Büchern, Bildern, Zeitschriften, Liedern und Geschichten, später auch anhand von Filmen und Hörspielen, in moderierter Weise vorgeführt. Mit dem Erwerb der Lese- und Schreibfähigkeit konnten Kinder sich die entsprechenden Medien zunehmend selbst erschließen.

Analoge und digitale Medien

Der Begriff Medien umfasst analoge und digitale Medien. Zu den analogen Medien gehören Medien in gedruckter Form, wie Bücher, Zeitungen, Zeitschriften, sowie alte Medien, wie z. B. Audiokassetten oder Schallplatten. Digitale Medien dagegen umfassen alle elektronischen Medien, die digital codiert sind, wie beispielsweise Tablets, Smartphones oder Personal Computer (PC).

Medien spielen heute in Familien und beim Aufwachsen von Kindern eine wesentliche Rolle. Ob Hörgeschichten oder Musik, klassische Bilderbücher und Vorlesegeschichten, Kinderzeitschriften oder digitale Bilderbücher, Fotos und eigene Videos, digitale Spiele auf dem Smartphone oder dem Tablet der Eltern, ebenso wie das gemeinsame Schauen von Fernsehsendungen, die Lieblingsvideos auf digitalen Plattformen oder Videotelefonate mit den Großeltern – all das gehört zum Alltag vieler Familien mit ihren Kindern. [2]

Unabhängig davon, ob Kinder selbst digitale Medien nutzen, beobachten sie bereits im sehr jungen Alter, dass Smartphones und andere digitale Geräte im öffentlichen Raum omnipräsent sind und für das Leben in unserer Gesellschaft eine bedeutende Rolle spielen. Kinder erfahren, dass sie regelmäßig fotografiert oder gefilmt werden und dass sie über Bildschirme weit entfernte Verwandte sehen können. Junge Familien sind mit digitalen Medien häufig umfassend ausgestattet, und insbesondere über die Touchscreens auf Tablets und Smartphones können schon kleine Kinder die Geräte auch selbst bedienen. Ein wachsender Markt an Kinder-Apps zeigt: Kinder nutzen digitale Medien immer früher und auch zeitintensiver. Und auch in der Kita sind die Figuren aus Games und Fernsehen allgegenwärtig: Ob im Spiel der Kinder, in ihren Erzählungen oder auf Brotdosen, Kleidung und Rucksäcken. Medienerfahrungen sind für Kinder ein wichtiger Bestandteil ihrer Persönlichkeitsbildung und Kinderkultur.

1 *Ausgehend von der „Kooperationsvereinbarung zur Förderung der Medienkompetenz in M-V", wurde im Rahmen der AG Medienbildung für den Bereich der frühkindlichen Bildung dieses Kapitel erarbeitet.*

2 *Vgl. Kinder-Medien-Studie 2019 und KIM 2018.*

Diese neuen Erfahrungen müssen pädagogisch aufgegriffen und kompetent begleitet werden. Zu der Forderung, digitale Medien bereits in der frühen Bildung einzubeziehen, hat die Enquete-Kommission Internet und digitale Gesellschaft des Deutschen Bundestages schon 2013 formuliert: „Dabei sollen sie [Kindertageseinrichtungen] den Kindern ermöglichen, die Vielfalt und die Chancen von (digitalen) Medien zu entdecken, aber auch bewusst deren Gefahren zu begegnen. Kinder sollen im ersten Lebensjahrzehnt sukzessive, auf der Basis des entdeckenden Lernens und eingebunden in alltagsrelevante Kontexte, angeregt werden, die Medien und Techniken gesellschaftlicher Kommunikation zu begreifen und zu handhaben, sie selbstbestimmt und kreativ zu gestalten, sie als Mittel kommunikativen Handelns zu nutzen und sie in sozialer und ethischer Verantwortung kritisch zu reflektieren. Dies muss im Wechselspiel von gezielter Förderung und selbsttätiger Kompetenzerweiterung in Bildungsprozessen durch, mit und über Medien geschehen.“ [3]

Während Kinder in ihrem familiären Alltag digitale Medien meist konsumorientiert nutzen, bietet die Kindertageseinrichtung als erste Bildungsinstitution die Möglichkeit, ein differenziertes Anregungsmilieu zu schaffen: Hier können Kinder erfahren, dass sowohl analoge als auch digitale Medien zu vielfältigen Zwecken eingesetzt werden können.

Primärerfahrungen

In der Pädagogik wird zwischen Primär- und Sekundärerfahrungen unterschieden. Primärerfahrungen sind unmittelbare Erfahrungen, die in direktem Kontakt mit Mitmenschen oder einem Objekt erlebt werden. Kinder sammeln zum Beispiel im Umgang mit Alltagsgegenständen Primärerfahrungen: Ein Kind kann mit seinen Händen, Augen, Ohren oder dem Körper erfahren, wie sich der Hund, der Baum oder eine Wiese – also Lebewesen und Gegenstände – anfühlen, wie sie aussehen, sich anhören oder wie sich zum Beispiel beim Umschreiten eines Gegenstandes die Perspektiven ändern. Zwar wird das Kind in einem Dokumentarfilm über Schnecken viel Wissenswertes erfahren, aber es kann nicht mit seinen Sinnen erleben, wie sich eine Schnecke anfühlt oder wie sie riecht. Je sinnlicher und nachhaltiger die Erfahrungen für Kinder sind, desto größer sind auch die Möglichkeiten, Bekanntes zu verbinden, Neues zu entwerfen und diese Erfahrungen vom Alltag zu lösen und in das Spiel aufzunehmen.

Gerd Schäfer merkte dazu an: „Nach einer konkreten Beschäftigung kann ein Verarbeitungsprozess eintreten, in dem das Handlungsgeschehen verinnerlicht, d. h. zu inneren Szenen und Bildern umgewandelt wird, mit denen man, von Realitätsbedingungen losgelöst, umgehen kann. Handlungen werden zu inneren Geschichten. Doch Geschichten können auch wieder in Handlungen umgesetzt und dabei weiter verändert werden, wie das die Rollenspiele der Kinder zeigen. Aus inneren Geschichten entstehen fiktive neue äußere Wirklichkeiten. Auf diese Weise erfahren Kinder, was man mit den Dingen machen kann. Diese Umwandlungsprozesse brauchen Zeit und Gelegenheit, soziale Unterstützung und in manchen Fällen auch Alleinsein“.[4] Die so erworbene Selbsttätigkeit und Eigenständigkeit bildet die Grundlage für die Lust am lebenslangen Lernen.

Digitale Medien ermöglichen neue Erfahrungen, wenn Kinder diese nicht nur konsumierend, sondern als Werkzeuge nutzen: Nimmt man ein Tablet mit zum Waldspaziergang, kann es von den Kindern als Lupe oder als Mikroskop eingesetzt

3 *Vgl. Deutscher Bundestag 2013.*

4 *Schäfer 2011.*

werden, es können Pflanzen bestimmt und Fotos zum Festigen von Lernerfahrungen gemacht werden. Digitale Medien ermöglichen Experimente mit Bild und Ton und die Möglichkeit, die selbst gemachten Erfahrungen um weitere Informationen (beispielweise aus einem Video) zu ergänzen, diese zu systematisieren, zu vertiefen und so zu verstetigen. Medienpädagogisch betrachtet gilt es, digitale Medien altersgerecht und gleichberechtigt neben anderen Werkzeugen zu nutzen und ihre Handhabung, wie auch die anderer Werkzeuge, zu üben. Die Kinder lernen auf diese Weise, unter Anleitung aus einem vielfältigen Repertoire das jeweils angemessene Mittel auszuwählen und selbstbestimmt zu nutzen.

Sekundärerfahrungen

Erfahrungen, die aus der Wahrnehmung anderer übernommen werden, werden als Sekundärerfahrungen bezeichnet. Hierzu zählen beispielsweise Erfahrungen, die durch das Konsumieren von Massenmedien vermittelt werden. Häufig interagiert das Kind dabei nur wenig mit seiner Umwelt. Gleichzeitig werden Werte und Verhaltensmuster vermittelt, die das Kind in seiner Rolle als Konsument zunächst aufnimmt, jedoch oft, ohne diese angemessen zu verarbeiten. Die Zeit für den Konsum von Massenmedien sollte deshalb sinnvollerweise gerade in den ersten Lebensjahren begrenzt und durch Erwachsene begleitet werden. Zur Verarbeitung der Eindrücke brauchen die Kinder Zeit, Raum und Erwachsene bzw. Gleichaltrige zum Reden sowie ausreichende Spielzeit zum handelnden Verarbeiten.

Die Grenze zwischen Primär- und Sekundärerfahrung wird perspektivisch immer mehr verschwimmen, wenn Virtual Reality (virtuelle Realität) und Augmented Reality (erweiterte mediengestützte Realität) einbezogen werden und Kinder Räume erkunden können, die vorher nicht zugänglich waren. Wie intensiv solche Möglichkeiten genutzt werden können, hängt ebenso vom Entwicklungsstand des einzelnen Kindes ab, wie jede analoge Erfahrung auch.

Jedes Kind ist einmalig und unverwechselbar. Es nutzt seine Erfahrungen, sein Wissen, um die Umwelt individuell zu entdecken und zu begreifen. Angemessen und altersgerecht eingesetzte digitale Werkzeuge ermöglichen dem Kind eine zusätzliche aktive und kreative Auseinandersetzung mit der Umwelt. Dabei sollten digitale und analoge Werkzeuge nicht in Konkurrenz zueinander betrachtet werden, sondern sich in natürlicher Weise sinnvoll ergänzen.

Es ist wichtig, dass pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen die herausfordernden Aufgaben, die die mediale Lebenswelt der Kinder mit sich bringt, ernst nehmen und auf der Grundlage einer stabilen Beziehung die Primärerfahrungen stärken. Dafür bieten sich insbesondere Freispiel und Projektarbeit an. Digitale Werkzeuge sollten altersangemessen angeboten werden, weil auch digitale Erfahrungsräume Teil der kindlichen Realität sind.

4.2 Standards (Ziele)

„Aufgabe der Medienpädagogik ist es, anzugeben, an welchen Stellen in der Interaktion von Medien und Menschen (hier vor allem: Kindern und Jugendlichen) erziehend und bildend, lehrend und beratend, orientierend und informierend einzugreifen sei.“ [5]
Medienpädagogik setzt sich also zur Aufgabe, Erziehungs- und Bildungsprozesse im Zusammenhang mit Medien verantwortungsvoll zu begleiten. Die Stärkung von Medienkompetenz in der frühkindlichen Bildung ist ein wichtiges familien- und bildungspolitisches Thema, das stetig weiterzuentwickeln ist. [6]

Jedes Kind und jede Familie bringt unterschiedliche Medienerfahrungen sowie ein individuelles Medien-Ensemble mit. Ziel ist es, den unterschiedlichen Entwicklungsstand der Medienaneignung mit altersgerechten Kompetenzen zu kombinieren, damit sie zusätzliche Chancen gesellschaftlicher Teilhabe nutzen können. Das spielerische Erkunden von Medien und die Auseinandersetzung mit der Medienwelt der Kinder bilden die Grundlage für diese Lernprozesse. Damit wird Medienbildung und -erziehung in der frühkindlichen Bildung verstanden als integrativer Ansatz in allen Lernprozessen. Ziel ist es auch, dass Kinder mit und über digitale(n) Medien lernen, diese selbstverständlich, aber reflektiert und verantwortlich gebrauchen, um Probleme zu lösen. Dadurch können Kinder Medienkompetenz mit dem Ziel erlangen, dass sie Medien ihrem Alter bzw. Entwicklungsstand entsprechend technisch und kreativ nutzen können.

Im Zusammenwirken mit den anderen Bildungs- und Erziehungsbereichen soll die Entwicklung folgender Fähigkeiten und Werte unterstützt werden:

Personale Fähigkeiten

- Erlernen von Kompetenzen bei der Nutzung von Kommunikationsmedien zur Stärkung von Beziehungsfertigkeiten;
- Erlernen, wie Medienkonsum Gesundheit und die eigene Lebensweise beeinflussen kann;
- Identifizieren und Hinterfragen von medial geprägten geschlechterspezifischen Rollenbildern;
- Stärkung im Umgang mit neuen medialen Herausforderungen, z. B. beim Übergang in die Schule;
- Erlernen, mit verschiedenen Medien kreativ umzugehen;
- Anerkennung erfahren durch die Schaffung von medialen Produkten.

5 *Vgl. Neuß 2012.*
6 *Vgl. Kutscher 2020, 10.*

Soziale Fähigkeiten

- Wahrnehmen von Bedürfnissen und Wünschen anderer Menschen im Umgang mit Medien;
- Erlernen, medienbezogene Emotionen und Belastungen untereinander oder in Interaktion mit der pädagogischen Fachkraft und der Kindertagespflegeperson mitzuteilen, zu verarbeiten und zu regulieren;
- Befähigung zur Bewältigung von sozialem Stress im Umgang mit Medien.

Kognitive Fähigkeiten

- Erlernen, die Umwelt zielgerichtet zu beobachten;
- Befähigung, Sprache kreativ einzusetzen und das Hörverstehen zu stärken;
- Differenzierung von virtueller Welt und Realität;
- Erlernen von kritischem Denken, z. B. durch die Herstellung von Medien oder die Analyse von Werbebotschaften.

Körperliche Fähigkeiten und motorische Fertigkeiten

- Kennenlernen und Einsetzen einfacher medialer Werkzeuge und Geräte;
- Ausbau der Hand-Auge-Koordination.

Zu entwickelnde Einstellungen

Die Kinder entwickeln Fähigkeiten:

- zur Selbstwahrnehmung eigener Stärken und Schwächen sowie Wünsche und Abneigungen in Zusammenhang mit ihrem Medienumgang,
- zur Entdeckung von Medien als kreatives Werkzeug,
- Verantwortung für ihr eigenes Medienhandeln zu übernehmen,
- Freundschaften einzugehen und zu pflegen,
- ein respektvolles Miteinander auch digital einzuhalten,
- Medien zu analysieren und kritisch zu reflektieren,
- auf Alternativen zur Mediennutzung zurückzugreifen;
- Chancen und Risiken von Medien zu reflektieren sowie Sicherheitsthemen einzubeziehen,
- ihre medialen Handlungsspielräume verantwortungsvoll zu nutzen und
- Informationen durch die Nutzung medialer Angebote zu gewinnen.

4.3 Erfahrungsfelder

4.3.1 Praktische Medienarbeit

Der Bereich Medienbildung und -erziehung im frühkindlichen Bildungsbereich ist gekennzeichnet von einer sehr hohen Komplexität und einer sich schnell ändernden digitalen Welt. Neue technische Entwicklungen nehmen Einfluss auf die Entwicklung der Kinder. Die oben beschriebenen Kompetenzen sind für jedes Kind individuell zu interpretieren und dienen als Orientierung für die pädagogische Fachkraft und die Kindertagespflegeperson. Dabei stellt es eine besondere Herausforderung für die medienpädagogische Arbeit der pädagogischen Fachkraft und der Kindertagespflegeperson in der Gruppe dar, die unterschiedliche Mediensozialisation der Kinder zu erkennen und damit umzugehen.

Kinder forschen, beobachten, hören zu, ahmen nach und denken zugleich. Diesen Forschergeist aufgreifend, kann praktische Medienarbeit unterstützende Angebote liefern, die die Lebens- und Erfahrungswelt der Kinder einbeziehen und diese spielerisch umsetzen. Über die so neu gesammelten Erfahrungen wird es den Kindern möglich, die medialen Angebote zu reflektieren. Digitale Medien bieten dabei das Potenzial, die Themen und Fragen der Kinder situativ aufzugreifen und gemeinsam forschend zu bearbeiten.

Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren

Im Alter von 0 bis 3 Jahren machen Kinder erste Erfahrungen mit vorwiegend analogen und seltener digitalen Medien. In diesem Alter sollten die Bildungs- und Erziehungsangebote den Kindern Primärerfahrungen ermöglichen und ganzheitlich ausgerichtet sein. Erst mit zunehmendem Alter gewinnen digitale Medien an Bedeutung. Dabei soll die Nutzung der Medien unter dem Ausschluss von Risiken erfolgen und zugleich der selbstständigen und kreativen Nutzung von digitalen Medien dienen.

Medienbildung und -erziehung für Kinder von 3 Jahren bis zum Schuleintritt
Schwerpunkte: • Medien und ihre Funktion kennen und anwenden, • sich mit Medien ausdrücken und kommunizieren, • Medien produzieren und gestalten.
Wissen, Können, Kompetenzen Das Kind kann • die es umgebenden Medien benennen, kennt deren Funktion und Besonderheiten, • über die Unterschiede zwischen Realität und Medienrealität reflektieren, • affektiv-emotionale Zugänge zu Medien reflektieren, • selbst Medien produzieren, um Kreativität und Fantasie zu fördern, • erkennen, dass Medien Einfluss auf sein Leben haben.
Fragen und Anregung zur Reflektion und zum Verständnis • Welche Medien nutze ich gerne? • Was kann man mit Medien machen und lernen? • Welche Gefühle lösen die unterschiedlichen Medienangebote bei mir aus? • Welche Medien werden in der Gruppe/in der Familie genutzt? • Wie entstehen Medien?

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge für Kinder von 3 Jahren bis zum Schuleintritt[7]

Alltagshandlungen

- digitale Medien mit Vor- und Nachteilen kennenlernen,
- Regeln für den Umgang mit Medien kennenlernen und umsetzen.

Thematische Gesprächspraxis

- Mediennutzung in der Familie, im Freundeskreis,
- analoge und digitale Lieblingsmedien der Kinder,
- Auseinandersetzung mit Medienfiguren, Medienheldinnen bzw. -helden sowie deren Eigenschaften in Bezug auf die eigene Persönlichkeit,
- Geschlechterspezifische Medienrollenvorbilder thematisieren,
- Kinderfragen bearbeiten (Kann man mit einem Roboter befreundet sein?).

Wahrnehmen und Entdecken

- Medien nutzen, um Sinnlichkeit, Intuition und Assoziation in der Wahrnehmung zu stärken,
- Natur- und Umwelterfahrungen mit Unterstützung von medialen und nonmedialen Techniken sammeln (Geräusche und Bilder),
- Bilderrätsel erstellen,
- Foto-Tricks,
- Hörsensibilisierung, lebendige Geschichten erzählen.

Erkunden und Forschen

- Entdecken von Medien im Alltag,
- Kennenlernen analoger und digitaler Medien, deren Funktionen und Verwendungsweisen,
- Auseinanderbauen alter Geräte,
- Hypothesen aufstellen zu technischen Funktionsweisen (Warum kommt aus dem Handy Musik? Wie kommt das Foto in den Fotoapparat?)
- Einladung von Fachleuten in die Kindertageseinrichtung oder den Hort.

7 *Erprobte Projekte und Materialien unter: https://mekokita.gmk-net.de.*

„Die Stoppuhr“ – viele Geräte in einem

- Medienreflektion (ein Smartphone als ein multifunktionales Arbeitsmittel wahrnehmen, mit dem mehr als nur Spielen möglich ist)

„Ich entdecke meinen Heimatort/Ich entdecke den Frühling“

- Natur- und Umwelterfahrungen mit Unterstützung von medialen und nonmedialen Techniken sammeln,
- Dinge und Sachverhalte aus der Umwelt benennen,
- Einzelheiten (be)merken, Schulung der Aufmerksamkeit.

„Der Geräuschekoffer“ – ein Hörspiel

- Hörsensibilisierung, lebendige Geschichten erzählen (Sprach-, Lese- und Schreibkompetenz),
- Medienreflexion zum Thema Hörspiel, Hörgeschichte.

„Hörverstehen schulen mit Ohrenspitzer“

- die Kunst des gekonnten Zuhörens, interessante Hörspiele und aktive Hörspielgestaltung,
- Hören trainieren, Hören reflektieren und „Medien machen“,
- „Wir bilden eine Jury“.

„So funktioniert Trickfilm“

- Medienwissen – Gestaltung eines Trickfilms,
- Verständnis über die Machart und Funktion von Medien,
- Reflexion über Unterschiede zwischen Realität und Medienrealität,
- Ausbau kommunikativer und sozialer Fähigkeiten,
- künstlerisch-kreatives Gestalten,
- Schulung motorischer-koordinativer Fähigkeiten,
- Vertiefung des jeweiligen Themas (Ernährung, Musik, Verkehrserziehung, zwischenmenschliches Verhalten, Jahreszeiten, Feiertage, Kindergartenumgebung, Märchen, Müll, Zahlen, Buchstaben…).

„Das ist meine Heldin! Das ist mein Held!“

- Auseinandersetzung mit Medienfiguren, Medienheldinnen bzw. -helden sowie deren Eigenschaften in Bezug auf die eigene Persönlichkeit,
- geschlechterspezifische Medienrollen verstehen,
- kritische Reflexion von Medieninhalten,
- Förderung der Sprach- und Kommunikationskompetenz.

Medienbildung für Kinder im Hort

Medienbildung und -erziehung für Kinder im Hort
Schwerpunkte: • Medien analysieren und kritisch reflektieren, • Mediennutzungsverhalten reflektieren, • Schutz- und Sicherheitsaspekte bei der Mediennutzung.
Wissen, Können, Kompetenzen Das Kind kann • erkennen, dass es in einer Medienwelt/digitalen Gesellschaft lebt und durch diese beeinflusst wird, • sich an Werten und Handlungsspielräumen orientieren, wendet diese an und benennt Regeln im Umgang mit Medien, • unterschiedliche mediale Erfahrungen reflektieren und einordnen, • seine Privatsphäre schützen, • Sicherheitseinstellungen bei z. B. Apps vornehmen, Melde- und Blockierfunktionen anwenden.
Fragen und Anregung zur Reflexion und zum Verständnis • Welche Mediensozialisation habe ich? • Welche Auswirkungen hat mein Medienverhalten auf mich und meinen Alltag? • Wie sieht ein gesunder Umgang mit Medien aus? • Wie schütze ich meine Daten und meine Privatsphäre?

Privatsphäre und Datenschutz

- spielerische Zugänge zum Thema (z. B.: Kryptokids),
- Rechte-ABC recherchieren,
- digitale Schnitzeljagd zum Thema (z. B. Actionbound).

Gesundheit schützen

- Reflexion der Nutzungszeiten: Medienuhr gestalten und Medientagebuch führen,
- App-Einstellungen anpassen zur Reduzierung von Messenger-Stress,
- Entspannungsübungen (Atem-, Lockerungs-, Konzentrationsübungen),
- Experiment: Ein Tag ohne Smartphone.

Werbung und Ernährung

- Analyse von Werbespots: Werbung spielt mit unseren Wünschen und Bedürfnissen,
- Verkostung und Vergleich von Lebensmitteln mit/ohne Medienfiguren,
- eigenen Werbespots zu einem gesunden Produkt drehen,
- Besuch einer Werbeagentur,
- digitales Rezeptbuch erstellen,
- Lieblingsgerichte kochen und digital dokumentieren.

Idole, Life-Style und Geschlechter

- Interview zum eigenen Medienidol führen,
- Genderflip durch ungewöhnliche Gestaltung eines Avatars: Typisches Mädchen, typischer Junge? (z. B. „Die Sims“)
- Jeder kann etwas: Kindertalent-Show inszenieren.

Digitale Spiele und Umgang mit Apps

- Spiele und Apps testen und eigene Kriterien für mediale Inhalte festlegen (z. B. Fingerprint-Spiele für die kleineren Kinder testen und einschätzen),
- eigenen Controller basteln (MakeyMakey),
- Quiz zum Thema: Kostenfallen Spiele-Apps (z. B. Kahoot).

8 *Erprobte Projekte und Materialien unter: http://www.medienkompetenz.tk.de*

Aktives und kreatives Gestalten

- Geräusche-Lexikon, Geräusche-Rätsel,
- Bildästhetik: Perspektiven, Einstellungsgrößen und Bildausschnitte erkunden,
- malen mit der Kamera (Lightpainting, Wischbilder)
- Fotostory, Comics erstellen,
- Emotionen in Kurzvideos nachspielen,
- Stop-Motion-Film, Lege-Erklärfilm gestalten.

4.3.2 Digitale Bildung

In den ersten Lebensjahren entwickeln Kinder ihre Fähigkeiten nicht zuletzt über vielfältige Sinneserfahrungen wie riechen, schmecken, hören, sehen, fühlen. Sie lernen die verschiedenen Sinnesreize zu koordinieren und richtig einzuordnen und benötigen dafür möglichst ganzheitliche Erlebnisse und Erfahrungen, die über das Ansprechen aller Sinne entstehen. Der Konsum von Bildschirmmedien konkurriert mit einem „Austausch mit allen Sinnen", weshalb bei unter 3-jährigen Kindern weitgehend auf digitale Erfahrungen verzichtet und die Nutzung von Medien grundsätzlich unter dem Ausschuss von Risiken erfolgen soll.

Allerdings spielt der Mediengebrauch unter Umständen im Elternhaus auch bei den unter 3-Jährigen bereits eine große Rolle. Medialen Erfahrungen der Kinder sollte in den Kindertageseinrichtungen der Raum gegeben werden, der dem Verarbeitungsbedürfnis der Kinder entspricht. Zugleich können gelegentlich einfache digitale Spiele (z. B. Farb- und Formenzuordnung) und Zeichenprogramme einer direkten Assoziation der Kinder von Medien mit passiver Unterhaltung zuvorkommen. Mediale Darstellungen können sehr früh in Wahrnehmungsprozesse von Kindern eingehen und sich mit dem eigenen Erleben verbinden. Sind die Darstellungen dem Entwicklungsstand des Kindes nicht angemessen, kann sich dies in Verhaltensänderungen des Kindes widerspiegeln. Für Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen ist es wichtig, dies zu erkennen, um angemessen darauf reagieren zu können.

Im Kindergarten- und Vorschulalter erkunden Kinder zunehmend auch ihre digitale Umwelt, wobei sie aus ihren Erfahrungen heraus nicht zwischen digitaler und analoger Wirklichkeit unterscheiden. Für selbstbestimmtes, mündiges Leben ist es wichtig, nicht mehr nur zu erfahren, wie sich ein Baum anfühlt oder Papier zerschnitten oder zerrissen werden kann und sich dadurch verändert. Für Kinder macht es grundsätzlich keinen Unterschied, ob sie das Blatt mit der Schere zerschneiden oder digital einen Ausschnitt eines Bildes wählen. Erarbeiten und einüben müssen sie beide Techniken, und es ist sinnvoll, sie gleichwertig nebeneinanderzustellen statt konkurrierend gegenüber.

Lebenswelt der Kinder berücksichtigen

Eine Grundvoraussetzung der Förderung von Kompetenzen in der Kindertageseinrichtung besteht darin, dass die pädagogischen Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen die Lebenswelten der Kinder verstehen und in ihren pädagogischen Angeboten aufgreifen. Das beinhaltet, dass sie sowohl Primärerfahrungen der Kinder ermöglichen als auch diese im weiteren Verlauf durch die Verarbeitung von Sekundärerfahrungen verstärken.

Was interessiert Kinder, welche Themen haben sie? Welche Medienheldinnen und -helden haben sie, was mögen sie an ihnen, inwiefern orientieren sie sich in ihrem Handeln an ihnen? Wie nutzen Kinder Medien zu Hause, sind hier eventuell Problemlagen zu beobachten oder kommen die Kinder mit problematischen Inhalten in Kontakt? Es ist Aufgabe des pädagogischen Personals, diese unterschiedlichen Begebenheiten zu beobachten und in ihre Arbeit mit einzubeziehen. Denn auch digitale Medien bergen die Gefahr, soziale Ungleichheiten zu verstärken: Während das eine Kind gemeinsam mit den Eltern über das Anschauen einer Serie oder eines digitalen Bilderbuchs Rituale und Beziehungen festigt, nutzen andere Kinder digitale Medien vorrangig unbegleitet und ohne erzieherischen Rahmen. Während in der einen Familie auch die Eltern ihr eigenes Mediennutzungsverhalten hinterfragen und gemeinsam mit den Kindern Regeln besprechen und aushandeln, stehen andere Familien vor schwerwiegenden Herausforderungen und finden für solche Prozesse keine Zeit.

In der pädagogischen Arbeit ist zu berücksichtigen, dass die Entwicklungslinie der Kinder von der sporadischen Aufmerksamkeit für mediale Reizquellen über die Wahrnehmung einzelner Medienangebote und erste Wünsche, sich mit ihnen zu beschäftigen, weiter über die Ausprägung klarer Vorlieben für Inhalte und mediale Tätigkeiten bis hin zum eigenständigen und selbsttätigen Umgang verläuft.

Voraussetzung dafür ist, dass die pädagogischen Fachkräfte bzw. die Kindertagespflegepersonen die Medienwelt der Kinder kennen. So können sie Orientierungshilfen bieten, positive Potenziale nutzbar machen, aber auch Grenzen aufzeigen. Ebenso wichtig ist es, dass sich Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen mit den Möglichkeiten kreativer, die Welt aktiv aneignender Mediennutzung befassen und diese dem passiv konsumierenden Mediennutzungsverhalten gegenüberstellen. Spiele beispielsweise dienen durchaus dem forschenden, selbstgesteuerten Lernen, die Kinder machen Erfahrungen, lernen, zu verlieren und sich regelgerecht zu verhalten, und können das dann auch im Umkehrschluss auf das analoge Verhalten anwenden. Sich mit dem Medienkonsum und den entsprechenden Medienwelten auseinanderzusetzen, genügt in der Aus- und Fortbildung von pädagogischen Fachkräften und Kindertagespflegepersonen nicht mehr. Vielmehr kommt es darauf an, die mediale, besonders digitale Durchdringung aller Lebensvollzüge zu erkennen und zu berücksichtigen.

In der pädagogischen Arbeit bedeutet das für eine zukunftsorientierte frühkindliche Bildung, dass die pädagogischen Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen:

- viel Freispiel und Projektarbeit anbieten,
- alle Kompetenz- und Bildungsbereiche berücksichtigen,
- Kinder mit besonderen Bedürfnissen unterstützen und
- ihnen das Eingehen einer engen Beziehung ermöglichen. *9*

Es ist wichtig, dass pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen die herausfordernden Aufgaben, die die mediale Lebenswelt der Kinder mit sich bringt, ernst nehmen und auf der Grundlage einer stabilen Beziehung die Primärerfahrungen stärken. Digitale Werkzeuge können dabei altersangemessen angeboten werden, weil auch digitale Erfahrungsräume ein selbstverständlicher Teil der kindlichen Realität sind.

4.3.3 Thematische Elternarbeit

Medien haben eine zunehmend größere Bedeutung im lebensweltlichen Alltag der Kinder und Familien, deshalb sollte auch Medienerziehung in der Kindertageseinrichtung einen hohen Stellenwert bekommen.

Voraussetzung für eine gelingende Medienerziehung in der Kindertagesförderung ist die Offenheit der pädagogischen Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen gegenüber der Medienwelt der Kinder und die Reflexion der eigenen Mediennutzung. Kinder lassen ihre alltäglichen Medienerfahrungen nicht zurück, wenn sie die Kindertageseinrichtung betreten. Aus diesem Grund sollten pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen die Haltung zum Umgang mit Medien in ihrer Einrichtung thematisieren – nicht nur im Team, sondern auch mit den Eltern. Zu einer erfolgreichen medienpädagogischen Arbeit gehört immer auch die Sensibilisierung und Aufklärung der Eltern sowie eine daraus resultierende Zusammenarbeit.

Medienpädagogisches Arbeiten und Handeln in Kindertageseinrichtungen sowie Hinweise für das Verhalten im Umgang mit Medien in der Familie gehören für viele Eltern zu einem legitimen zeitgemäßen Anspruch. Kindertageseinrichtungen bieten den Kindern einerseits ein Entwicklungsumfeld für ein Lernen mit allen Sinnen und streben andererseits eine fundierte Elternberatung zur Medienerziehung an, die je nach Zielgruppe unterschiedlich ausgestaltet wird.

Ein alltagsorientierter Ansatz in den Kindertageseinrichtungen bietet Raum, Medien als integriertes pädagogisches Werkzeug kennenzulernen. Es bedarf wirksamer, zukunftsorientierter, dynamischer Konzepte fundierter Medienerziehung unter Berücksichtigung neuer Technologien, die weder bewahrpädagogisch noch medienhysterisch geprägt sind. Medien können das Lernen der Kinder unterstützen, indem sie beispielsweise zur Dokumentation eines Projekts oder einer bestimmten Aktivität eingesetzt werden. Die kreativen Ergebnisse von Kindern können gut genutzt werden, um Eltern diese beispielsweise bei Elternabenden zu präsentieren.

9 *Vgl. Textor, http://www.zukunftsorientierte-paedagogik.de/kita.html.*

Die Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen benötigen spezifische Kenntnisse, um Kinder bei der Verarbeitung von Medienerlebnissen zu unterstützen. Zudem sollten sie über medienpädagogische Fähigkeiten verfügen, um Kindern altersangemessen Medienkompetenz vermitteln zu können.

Familien

Kinder und Jugendliche auf einen kompetenten und reflektierten Umgang mit digitalen Medien vorzubereiten, ist eine wichtige Erziehungsaufgabe vor allem in der Familie. Darüber hinaus handelt es sich um einen Bereich, in dem die (Groß-) Elterngeneration oft über gänzlich andere Sozialisationserfahrungen verfügt, die jüngeren Eltern aber bereits selbst mit digitalen Medien aufgewachsen sind. Die rasante technische Entwicklung und die permanente Erweiterung von medialen Angeboten erfordert auch zukünftig auf Seiten der Eltern eine aktive Auseinandersetzung.

Eltern sind Vorbild für die Mediennutzung

Eltern haben eine bedeutende Rolle für den Sozialisationsprozess ihres Kindes. Dieses lernt vor allem von den Beziehungen seiner Eltern: zu sich selbst, zum Partner, zu deren Eltern, Freunden und Bekannten und zur Welt. Wichtige Fragen können demzufolge lauten: Wie geht es den Eltern mit sich selbst (und ihrer Familie)? Welche Hoffnungen verbinden sie mit dem, was sie tun? Welches Interesse haben sie an ihren Mitmenschen und neuen Eindrücken? Welche Ängste sind ihre (ständigen) Begleiter? Worin können sie den Sinn ihres Lebens erkennen?

Konkret auf die Mediennutzung bezogen, könnten Eltern sich fragen, wie viel Zeit sie selbst in ihrer Freizeit mit digitalen Medien verbringen; also wann, wie lange und was genau sie tun, warum sie gerade dafür digitale Medien nutzen und was das Bereichernde an ihrer Mediennutzung für sie ist.

Je besser das Selbstgefühl der Erwachsenen ist, umso größer ist die Anregung für das Kind, mit sich selbst im Einklang zu sein.[10] Ein Mangel an emotionaler Sicherheit wird beispielsweise durch verstärkte Selbstbezogenheit kompensiert,[11] weshalb die Stärkung des Selbstbewusstseins und die Verringerung der Ängstlichkeit die beste Prophylaxe in Bezug auf eine ungünstige Mediennutzung darstellen. Wer sich in der Welt geborgen fühlt, besitzt Vertrauen in die Unterstützung durch andere und kann sein eigenes Selbstvertrauen entwickeln.

Körperlichkeit und Sinnlichkeit sowie Emotionssteuerkompetenzen können besonders gut im Entwicklungsraum Natur reifen. Deswegen sind direkte Sinneserfahrungen im Kindesalter in der heutigen technisierten Welt noch wichtiger als früher. Körperliche Inaktivität ist Ursache oder Mitursache von etwa der Hälfte aller Krankheiten – regelmäßige Bewegung reguliert den Stoffwechsel, stärkt das Herz-Kreislauf-System, stabilisiert die Psyche, beugt Erkrankungen vor und erhöht das Wohlbefinden.

Kinder sehen bei ihrer Mediennutzung oft vor allem den Spaß. Sie treffen Gleichgesinnte, erfahren Belohnung und Anerkennung. Eine unangemessene Mediennutzung, die nicht durch andere Erfahrungen ausgeglichen und angereichert wird, kann auf längere Sicht jedoch auch nachhaltige Probleme erzeugen. Wichtige Bedürfnisse können nicht vollständig ausgelebt werden: die Entdeckung weiterer Begabungen, Grenzerfahrungen, Stärkung des Selbstvertrauens. Hierbei ist nicht allein die Dauer der Mediennutzung zu beachten, sondern insbesondere

10 Vgl. Juul/Lauritsen, 2012.
11 Vgl. Hüther/Renz-Polster, 2013.

auch ihr Kontext: Spielt das Kind allein oder mit Geschwistern, Eltern oder Freunden? Hat es ein stabiles Umfeld und freundschaftliche Beziehungen, erfährt es genug Aufmerksamkeit? Ungesunde Mediennutzung ist meist kein alleinstehendes Problem, sondern überschneidet sich mit anderen Problemlagen.

Hinweise auf eine ungünstige, mitunter exzessive Entwicklung sind ständige Übermüdung, Unkonzentriertheit, unsicheres Auftreten, Einschränkung der aktiven Hobbys, einsame Mahlzeiten vor einem Bildschirm, Kontrollverlust, schwindendes Interesse am Familiengeschehen, verringerter Kontakt zu Freunden und Bekannten oder ein schwindendes Interesse an der Entwicklung eigener Fähigkeiten.

Ein kompetenter Medienumgang erfordert Orientierung und Regeln (wie bei allem gemeinschaftlichen Handeln) – als Bedingung zur individuellen Entwicklung und freien Entfaltung. Regeln funktionieren nur auf der Grundlage funktionierender Beziehungen. Eine altersangemessene Einbindung der Kinder in die Regelvereinbarung ist daher ein wichtiger Baustein der kompetenten Mediennutzung.

Eltern-Tipps für die Mediennutzung der Kinder

Für einen entspannten familiären Umgang ergeben sich daraus die folgenden grundsätzlichen Konsequenzen und Handlungsempfehlungen, welche pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen mit Eltern besprechen können:

- Das Wichtigste ist der Kontakt, die Verbindung, die regelmäßige Kommunikation und das Verständnis für die Anforderungen, denen sich das Kind ausgesetzt sieht.
- Als Eltern ist es bedeutsam, sich die grundsätzlichen Intentionen und den emotionalen Gewinn des Kindes beschreiben zu lassen und zu versuchen, es zu verstehen.
- Es ist hilfreich, wenn Eltern den eigenen Umgang mit Computer, Internet, Tablet, Smartphone und Fernseher für sich immer wieder prüfen.
- Gemeinsame Regeln mit Konsequenzen können in der Familie lustvoll festgelegt werden – *für* ein bereicherndes Miteinander und Leben, *nicht gegen* die Medienwelt.
- Der regelmäßige Abgleich, welche virtuellen und haptischen Neuentdeckungen gut und angenehm waren und wie die Rahmenbedingungen für eine förderliche Entwicklung gestaltet werden können, ist sehr nützlich.
- Mediale Erfahrungen dürfen nicht einseitig mit passivem Konsum gleichgesetzt werden. Vielmehr sollten ihre aktivierenden Potenziale genutzt werden, denn auch die digitale Lebenswelt kann nur durch aktives Handeln erfahren und in Funktionsweise und Wirkung verstanden werden. Gerade bewegungsfördernde Apps und Anwendungen können in den Familienalltag einbezogen werden.

Das Prinzip der Partizipation ist auch für den Bildungsbereich Medien und digitale Bildung zu beachten. Kinder und Eltern sollten an wichtigen Entscheidungen in den Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege, an der Auswahl und Nutzung der Medien sowie an der Planung von Projekten beteiligt werden.

Linkliste

Medien und digitale Bildung in MV

https://medienkompetenz-in-mv.de/medienkompass/modul/2-fruehkindlicher-bereich.html (20.07.2020)

https://medienanstalt-mv.de/medienkompetenz/medienkompetenz.html (20.07.2020)

https://www.medienwissen-mv.de (20.07.2020)

https://www.medienwissen-mv.de/medien-familie-verantwortung/fortbildungsangebote.html (20.07.2020)

Medien und digitale Bildung in der Kita

https://www.ohrenspitzer.de (20.07.2020)

https://www.kita-digital-bayern.de (20.07.2020)

https://www.kita.nrw.de (20.07.2020)

https://blickwechsel.org (20.07.2020)

https://digikids.online (20.07.2020)

http://www.rananmausundtablet.de (20.07.2020)

http://www.bibernetz.de (20.07.2020)

http://emma3.bildungsblogs.net (20.07.2020)

http://www.mekocloud.de/thema/fruehkindliche-bildung (20.07.2020)

http://medienkindergarten.wien (20.07.2020)

http://www.ohrka.de (20.07.2020)

Medien und digitale Bildung im Hort

http://internet-abc.de (20.07.2020)

https://www.medienpaedagogik-praxis.de (20.07.2020)

https://www.gutes-aufwachsen-mit-medien.de (20.07.2020)

http://www.auditorix.de (20.07.2020)

http://www.medienkompetenz.tk.de (20.07.2020)

https://www.mediaculture-online.de (20.07.2020)

Medien und digitale Bildung in der Familie

https://www.familieundmedien-nrw.de (20.07.2020)

Literaturliste

Anfang G., Demmler, K, Lutz, K., Struckmeyer, K. (Hrsg.), (2015). Wischen, klicken, knipsen. Medienarbeit mit Kindern, München.

Blue Ocean Entertainment AG u. a. (2019): Kinder-Medien-Studie (KMS) 2019. URL: *kinder-medien-studie.de* (20.07.2020)

Deutscher Bundestag: Sechster Zwischenbericht der Enquete-Kommission „Internet und digitale Gesellschaft" Bildung und Forschung, Drucksache 17/1202029 vom 08.01.2013.

Eggert, S./Wagner, U. (2016): Grundlagen zur Medienerziehung in der Familie. Expertise im Rahmen der Studie MoFam – Mobile Medien in der Familie, München: Jff. URL: *https://www.jff.de/ablage/Projekte_Material/mofam/JFF_MoFam_Expertise.pdf* (20.07.2020)

Fthenakis, W. E./Schmitt, A./ Gerlach, F u. a. (2009): Natur-Wissen schaffen. Band 5: Frühe Medienbildung. Essen: LOGO Lern-Spiel-Verlag GmbH.

Hüther, G./Renz-Polster, H. (2013): Wie Kinder heute wachsen. Ein neuer Blick auf das kindliche Lernen, Fühlen und Denken. Weinheim und Basel: Beltz.

Juul, J./Lauritsen, P. W (2012): Frag Jesper Juul. Gespräche mit Eltern. Weinheim/Basel: Beltz.

Kotte, Ch. (2011): Vielfältige Erfahrungen sind der Schatz der Kindheit. Ein Gespräch mit Gerd Schäfer über Sinne und Sinneserfahrungen. Kindergarten heute. Herder-Verlag, S. 8 – 13.

Kutscher, N./Bischof, J. (2020): Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Medienbildung in der Kita", Köln. URL: *https://isa-muenster.de/fileadmin/images/ISA_Muenster/Downloads/bericht_mkffi_medienbildung_in_der_kita_uzk.pdf* (20.07.2020)

Lienau, Th./van Roessel, L. (2019): Grünbuch. Förderliche und hinderliche Faktoren für eine gelingende Medienerziehung in frühkindlichen Bildungseinrichtungen unter Einbeziehung der Eltern und Familien. Zwischenbericht des Forschungs- und Praxisprojekts Medienerziehung im Dialog von Kita und Familie. Berlin: Stiftung Digitale Chancen. URL: *https://digitale-chancen.de/content/downloads/index.cfm/key.1610* (20.07.2020)

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2018): KIM-Studie 2018. Kinder + Medien, Computer + Internet, Stuttgart. URL: *https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf* (20.07.2020)

Neuß, N. (2012): Kinder und Medien. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer. URL: *https://www.dr-neuss.de/publikationen* (20.07.2020)

Nitsche, K. (2012): Kinderwelten – Medienwelten. Medienpädagogische Arbeit mit Kindern unter drei Jahren. Schaffhausen: SCHUBI.

Risch, M. (2013): Medienkompetenz und Sprachförderung in der frühkindlichen Bildung. Konzeption und Evaluation von Fortbildungsangeboten. München: kopaed.

Roboom, S. (2017): Mit Medien kompetent und kreativ umgehen. Basiswissen & Praxisideen. Weinheim, Basel: Beltz.

Rosenstock R./Schweiger A./Schmid L. (2014): Der Medienkompass Mecklenburg-Vorpommern. Eine Orientierung für Kindertagesstätten, Schulen, Familien und außerschulische Träger der Kinder- und Jugendarbeit. Schwerin: Medienanstalt Mecklenburg-Vorpommern.

Scholz, D. (2016): #Familie. Entspannter Umgang mit digitalen Medien. Heidelberg: Carl Auer.

Textor, M. R.: Kinder in der Kita zukunftsfähig machen, o. J., *http://www.zukunfts-orientierte-paedagogik.de/kita.html* (20.07.2020)

5. Musik, ästhetische Bildung und bildnerisches Gestalten

5.1 Einführung

Musik und Bildende Kunst in ihren verschiedenen Erscheinungsformen und mit ihren vielfältigen Spiel- und Handlungsangeboten bieten in vielerlei Hinsicht wertvolle Möglichkeiten des Erfahrungsgewinns. Zum einen berücksichtigen und wecken sie die ureigensten Interessen der Kinder, musikalisch und bildnerisch auf verschiedenste Weise lustvoll tätig zu werden und damit eine vorhandene persönliche Beziehung zur Musik und zur Bildenden Kunst ausleben und entwickeln zu können. Zum anderen kann Kunst ein besonderes Medium zur Gestaltung anderer Lern- und Lebensprozesse sein, zur Konzentration oder zur Entspannung beitragen, Gruppenerlebnisse initiieren und begleiten. Musik und Bildende Kunst können damit auch andere Erfahrungsprozesse intensivieren und bereichern.

Die ersten Erfahrungen, die Kinder in dieser Welt machen, sind sinnliche Erfahrungen, die auf Wahrnehmungen basieren und damit ästhetischer Natur sind. Denn Ästhetik im ursprünglichen Sinn ist von Aesthesis abgeleitet und bedeutet Wahrnehmung der Wirklichkeit mit allen Sinnen, wobei die verschiedenen Wahrnehmungsweisen, das Sehen, Hören, Riechen, Tasten u. a., einander beeinflussen und mit Emotionen verbunden sind. Sie bestimmen bereits während des Wahrnehmungsprozesses einen bestimmten Grad der Aufmerksamkeit oder die Auswahl. Dabei kommt bewegten Objekten eine besondere Bedeutung zu. Wahrnehmung erzeugt nicht einfach nur Abbilder, sondern ordnet das Gesehene, Gehörte, Gefühlte, … und ist bereits ein hochkomplexer Erfahrungs- und Denkprozess.

Mit Hilfe der Sinne wird die Wirklichkeit so geordnet, dass das Kind mit ihr umgehen kann, sich in ihr orientieren und schließlich über sie nachdenken kann. Je vielfältiger und differenzierter ein Kind wahrnehmen kann, je mehr Möglichkeiten wir ihm in Natur und in anregenden Räumen geben, umso genauer und sinnvoller kann es handeln und denken. Die Wahrnehmung der Wirklichkeit mit Hilfe der Sinne erzeugt ästhetische Ordnungen, sie ist also mehr als nur das Öffnen der Sinnesorgane, sie ist die Basis der frühkindlichen Welt-Bilder und für das kindliche Forschen.

Von klein auf muss ein Kind herausfinden, was Freude oder Angst macht, wo und wem es vertrauen kann und wovor es sich schützen muss. Es muss mit seiner Wahrnehmung, mit vielfältigen Sinneserfahrungen lernen, welche Bedeutung das hat, was es um sich herum erlebt.

Langsames, wiederholtes Sprechen, Betonungen, Verlangsamung der Geschwindigkeit von Handlungen helfen, die Vielfalt zu strukturieren und in eine Beziehung zu anderen und anderem zu kommen und sich weiterzuentwickeln. Wahrnehmung, viele Sinneserfahrungen, das Spielen, Aus- und Umgestalten, mit den Dingen fantasieren, neue Formen erkunden und finden – das alles bildet auf unmittelbare Weise die Grundlage für Vorstellungen, für das Denken und Problemlösen.

Wenn Kinder musikalisch oder bildnerisch gestalten, dann formen sie etwas um und neu und eignen sich die Welt auf ästhetische Weise an.

Teilbereich Musikalisches Gestalten

Der Teilbereich **Musikalisches Gestalten** verbindet aufs Engste die Absichten der Musikerziehung mit den Absichten der Rhythmik. Mit der Rhythmik ist ein ganzheitliches und bewegungsorientiertes Gestaltungsmodell für den Erfahrungserwerb in der Einheit von körperlicher, geistiger, emotionaler und sozialer Entwicklung gegeben. Die Verbindung von Musik, rhythmischer Bewegung und intellektuellen Aufgaben ist für die Rhythmik charakteristisch. Mit Hilfe von Inhalten und Methoden der Rhythmik können die Kinder das Zusammenspiel von Zeit, Raum, Kraft und Form erfahren; mit Hilfe der Rhythmik können sie auch Vorstellungen und Einsichten zu Phänomenen aus Natur und Lebenswelt in anderen Bildungs- und Erziehungsbereichen gewinnen. Sie machen Entdeckungen im Gebrauch von Musik, Sprache, Bewegung und Material beim Darstellen und Gestalten von Mitteilungsabsichten oder beim Lösen kleiner ästhetisch-künstlerischer Ausdrucks- und Gestaltungsaufgaben.

Erfahrungen in den Umgangsweisen mit Musik und Rhythmik gewinnen die Kinder in den folgenden Erfahrungsfeldern:

- Singen, Sprechen, Stimmbildung,
- Bewegen und Tanzen,
- Spielen mit Instrumenten und Materialien und
- Musikhören.

In diesen Umgangsweisen mit Musik geht es um Vielfalt von ästhetischen Erlebnissen und Eindrücken, welche bestimmte Neigungen und Interessen der Kinder entwickeln und fördern helfen und die zur ästhetischen Geschmacksbildung beitragen können. Über diese Umgangsweisen mit Musik lassen sich einerseits vorhandene Interessen und Neigungen der Kinder berücksichtigen, andererseits ermöglichen sie neuen Erfahrungsgewinn und auch das Finden neuer Interessen.

Diese hier getrennt aufgeführten Erfahrungsfelder werden in der Regel stets miteinander verknüpft, denn das Wesentliche am musikalischen Lernen ist erlebnisreiche Integration der kindlichen Sinneswelten. So wie Musik eine integrative Leistung von Melodie, Rhythmus, Harmonie, Körper, Stimme, Geist und Gefühl ist, so sind es auch die erobernden Zugänge zur Musik im Rahmen der frühkindlichen musikalischen Förderung. Erziehung zur Musik und Erziehung durch Musik sind die beiden wesentlichen Grundintentionen zur Ausgestaltung der Erfahrungsfelder in der rhythmisch-musikalischen Erziehung.

Teilbereich Ästhetische Bildung und bildnerisches Gestalten

Bildnerischer Ausdruck gehört wie die Sprache zum Wesen des Menschen. Es ist eine nonverbale Sprache. Jedes Kind äußert sich spontan und mit Freude in Zeichnungen o. ä.. Dieses Bedürfnis, zu zeichnen, zu malen, zu formen und zu bauen, ist unbezwinglich, weil das Kind sich damit ein Bild von der Welt macht, sein eigenes Bild, in dem sein „Innen“, seine Freuden und Ängste, Wünsche und Träume, sein Temperament und seine Intelligenz sichtbar werden. Sein individuelles „Kunstwerk“ drückt sein Verhältnis zu anderen und zu anderem und zu sich selbst aus. Das Kind schafft wie ein Künstler eine eigenständige Bildsprache, die Gegenständliches symbolhaft umformt und den Ausdruck steigert. Im Gestalten verwirklicht es in seiner Weise, gleichsam keimhaft, eine Haltung, die allem

künstlerischen Schaffen zugrunde liegt.

Aufgabe des bildnerischen Gestaltens ist es, in die Grundlagen der bildnerischen „Sprache", in die Wirkung von Form, Farbe, Körper, Raum und Bewegung einzuführen. Das geschieht in folgenden Erfahrungsfeldern:

- Zeichnen – die Welt der Linien und des Hell–Dunkel entdecken,
- Malen – die Welt der Farben entdecken,
- Plastisches und räumliches Gestalten/Spielerische Aktionen,
- Bildbetrachtung – Annäherung an Kunst.

5.2 Standards (Ziele)

Personale Fähigkeiten

- Sensibilisierung aller Wahrnehmungsprozesse, besonders der auditiven (Hören), visuellen (Sehen) und taktil-haptischen (Tastsinn) Wahrnehmung und ihrer Differenzierung,
- ästhetisches Empfindungsvermögen und Verhalten,
- Bewusstmachen der eigenen Gefühle beim Musik- und Kunsterleben,
- Stimmentwicklung und differenzierte Lautbildung beim Singen, rhythmischen Sprechen und in anderen Formen des spielerischen Umgangs mit der eigenen Stimme,
- Erfahren von individuellen und gruppenorientierten Möglichkeiten des Entspannens durch Musik und Bildende Kunst, Wechsel von Aktivität und Entspannung, Erleben von Stille,
- Experimentieren mit musik- und kunstbezogenen Materialien.

Soziale Fähigkeiten

- Erfahren von Kunst und künstlerischer Tätigkeit als eine ganz eigene Art produktiver Lebens- und Welterfahrung,
- Erfahren von Umgangsweisen mit Musik und Bildender Kunst als Teil eigener Kultur und fremder Kulturen,
- Mitwirken an der Gestaltung sozialer und kultureller Prozesse,
- Selbsterfahrung und Fremderfahrung bei künstlerisch-ästhetischen Tätigkeiten,
- Akzeptanz- bzw. Toleranzverhalten gegenüber der künstlerischen Sprache des Anderen (gegen einseitiges Konkurrenzdenken und als Grundlage für Gruppenarbeit),
- Musikalisch-bildnerisches Gestalten als präventive bzw. therapeutische Möglichkeit zur Konfliktbewältigung, für Selbstbeherrschung und Mitgefühl,

- Vorbereiten, Durchführen und Gestalten von Festen und Feiern,
- Ästhetische Tätigkeiten im Lebensrhythmus, Gewohnheiten und Rituale im individuellen und gemeinsamen Tagesablauf.

Kognitive Fähigkeiten

- Stärkung der Differenzierungsfähigkeit in den optischen, phonematischen, kinästhetischen, melodischen und rhythmischen Wahrnehmungsbereichen als Basis geistiger Entwicklung,
- Erfahren, Erkennen, Benennen und Einprägen künstlerisch-ästhetischer Phänomene, z. B. Kontrast, Metrik, Symmetrie, Komposition,
- Erfahren und Darstellen einfacher musikalischer und bildnerischer Materialerkundung und ungebundene Ordnung zur Entwicklung von Vorstellungs-, Übertragungs- und Anwendungsfähigkeit,
- Wahrnehmung und Orientierung in Raum und Zeit unter Einbeziehung von Gestaltungsprinzipien der Rhythmik, Reflektieren über ästhetische Wirkungen,
- Erfassen der Grundphänomene der Klangerzeugung,
- Vorstellungs-, Übertragungs- und Anwendungsfähigkeit durch mediale Transformation, z. B. vom Bild zum Klang, vom Klang zum Bild, vom Klang zur Bewegung, von der Bewegung zum Bild,
- Orientierungshilfe in der Vielfalt der Medienwelten durch Bewusstmachen von Primärerfahrungen und Sekundärerfahrungen.

Körperliche Fähigkeiten und motorische Fertigkeiten

- grob- und feinmotorische Fähigkeiten durch bildmalerisches, rhythmisch-tänzerisches und instrumentales Spiel,
- sensibler und gestaltungsgerechter Umgang mit ausdrucksunterschiedlichen Materialien, Förderung der Bewegungskoordination in Verbindung mit auditiven Signalen (Hören und Reagieren auf Melodien oder Rhythmen) sowie in Verbindung mit visuellen Signalen (Reagieren auf Formen, Farben, Materialien).

Zu entwickelnde Einstellungen

Die Kinder entwickeln das Bedürfnis,

- die Welt in ihrer Vielfalt wahrzunehmen,
- zu lernen, welche Bedeutung die sinnliche Wahrnehmung für das eigene Leben hat, ob sie sich schützen müssen, oder Vertrauen haben können,
- Schönes, Wahres und Gutes anzustreben und Hässliches, Grausames und Zerstörung zu hinterfragen bzw. es abzulehnen und sich dagegen zu wehren,
- ihr Leben, ihre Umgebung, ihr Verhältnis zu anderen harmonisch zu gestalten,
- sich die Welt auf ästhetische Weise anzueignen, d. h. die Welt mit allen Sinnen neugierig zu erkunden und immer wieder neue Erfahrungen zu machen,

- die besondere Sprache der Musik und der Kunst verstehen und gebrauchen zu lernen.

In den folgenden Erfahrungsfeldern des Musikalischen und Bildnerischen Gestaltens mit ihren Schwerpunkten sind die zu erreichenden Ergebnisse mit Fragen und Anregungen zur Reflexion und zum Verständnis ausgewiesen.

5.3 Musik – Erfahrungsfelder

5.3.1 Singen, Sprechen, Stimmbildung

Die Aneignung und Gestaltung von Liedern, das Fördern und Entwickeln einer gesunden, gut klingenden Sprech- und Singstimme sowie das kindliche Entdecken der Unverwechselbarkeit und der Besonderheiten der menschlichen Stimme stehen im Mittelpunkt dieses Erfahrungsfeldes. Wie kein anderes Instrument offenbart unsere Stimme über die inhaltlichen Informationen hinaus auch unsere momentanen Empfindungen, Einstellungen und Gefühle, die in Verbindung mit der Mitteilungsabsicht stehen. Die in unserer Sprache deutliche Wortverwandtschaft von Stimme und Stimmung bringt diesen Zusammenhang verdeutlichend zum Ausdruck. Sich zu verstehen bedeutet also mehr, als lediglich Sachinhalte auszutauschen. Hier bringt sich der emotionale, soziale und musikalisch-künstlerische Umgang mit der Stimme unverzichtbar und durch nichts Anderes ersetzbar ein.

Mit dem Singen und Sprechen teilen wir uns in unseren persönlichsten Möglichkeiten mit, denn unsere Stimme ist etwas unverwechselbar Einmaliges, Individuelles, sie ist quasi unser hörbarer „Fingerabdruck". Alte Spiele, wie „Hänschen, piep einmal" lenken unsere Aufmerksamkeit auf dieses Phänomen, welches die Kinder auch erlauschen und erfassen sollen. Der situationsbezogene Umgang mit der Stimme durch Sprechen und Singen erfährt eine besondere Aufmerksamkeit.

In der Zeit frühkindlicher Bildung liegt eine hohe Verantwortung für die gesunde und ästhetische Entwicklung der Kinderstimme mit ihren potenziellen Veranlagungen und Fähigkeiten. Immer öfter festzustellende Defizite in der stimmlichen Entwicklung liegen u. a. in mangelndem singenden Umfeld, fehlender stimmlicher Übung begründet oder werden durch falsche Stimmvorbilder bzw. schlechte Beispiele ausgelöst. Die Einstellungen der Bezugspersonen, die für das Kind und mit ihm singen, bestimmen in den frühen Lebensjahren sehr wesentlich, ob Kinder das Singen zum Leben gehörend entwickeln können und es auch als unser Leben bereichernd wertschätzen lernen.

Das Singen der Kinder kann sich umso besser entfalten, je mehr es aus dem aufmerksamen Lauschen und dem achtsamen Hören guter und ästhetisch ansprechender Stimmvorbilder erwächst. Deshalb hat das Singen der Fachkraft und der Kindertagespflegeperson, ihr Vorsingen, verbunden mit dem erlebnishaften Zuhören durch die Kinder, einen großen Einfluss auf die Entwicklung der stimmlichen Möglichkeiten der Kinder. Auch wenn es gegenwärtig ein unüberschaubares Angebot an Tonträgern mit Liedern der verschiedensten Genres und Qualitäten für das Hören, Nach- und Mitsingen gibt – das unmittelbare klangschöne Vor- und Mitsingen kann durch kein technisch noch so gut eingespieltes Lied ersetzt

werden. Mit lediglich medial vermittelten Singstimmen lässt sich ein positiver eigener Zugang zum Singen nicht vermitteln. Das Verhältnis von unmittelbarem und vermitteltem Gesangserleben muss gut ausgewogen sein. Natürlich haben auch Hörangebote auf Tonträgern ihre Berechtigung, wenn klangschöne und inhaltlich angemessen gestaltete Lieder zu hören sind, die anregend für das eigene Singen wirken. Auch stellen sie Qualitäten in der Genreauswahl und Gestaltung zur Verfügung, zu denen die Kinder in diesem Alter noch gar nicht in der Lage sind. Damit haben sie auch über das Hören und Lauschen einen hohen Motivationswert, gesangliche und stimmliche Erfahrungen zu machen, zum Ausprobieren der eigenen Stimme anzuregen und dabei auch neue Entdeckungen beim Sprechen und Singen und mit Vokalmusik überhaupt zu machen. Sie können Interesse am bewussten Umgang mit der Stimme sowie die Lust am eigenen Stimmausdruck wecken.

Unter Beachtung stimmhygienischer Notwendigkeiten werden die Kinder angehalten, beim Singen auf ihre Körperhaltung, ihre Atmung, eine schöne Tongebung und eine deutliche Aussprache zu achten. Die Freude am Singen, Spielen und Bewegen führt zu abwechslungsreichen und ausdrucksvollen Liedgestaltungen, Stimm- und Bewegungsspielen. Das Spielen mit der Stimme, Entdeckungen mit der eigenen Stimme und den Stimmen anderer zu machen, Lieder zu singen, Entdeckungen mit den Liedinhalten, mit den Singstimmen, mit Gestaltungsmöglichkeiten und ihren Wirkungen auf die kleinen Sänger und ihre Zuhörer zu machen – das sind die wesentlichen Inhalte dieses Erfahrungsfeldes der rhythmisch-musikalischen Erziehung.

Der situationsgerechte, differenzierte und kreative Umgang mit der Sprech- und Singstimme in den verschiedensten alltagspraktischen, rituellen, Tagesablauforientierten und künstlerisch-ästhetischen Zusammenhängen sowie Anwendungsbereichen soll auf vielfältige Weise angeregt werden.

Singen, Sprechen, Stimmbildung

Schwerpunkte

- Spielen mit der Stimme – Entdeckungen mit der Stimme, sie entwickeln und pflegen,
- Lieder singen – Entdeckungen mit den Liedinhalten, mit den Singstimmen, mit Gestaltungsmöglichkeiten und ihren Wirkungen.

Wissen, Können, Kompetenzen

Das Kind kann

- lustvoll, spielerisch und differenziert mit seiner Stimme umgehen,
- Sprach- und Stimmspiele allein, mit Spielpartnern oder in der Gruppe ausführen, sich dabei in Spielsituationen einfühlen und gemeinsam vereinbarte Spielregeln einhalten,
- seine Sprechstimme in Artikulation und Stimmführung situationsgerecht gebrauchen (Aussprache, Lautstärke, Sprachmelodie, Sprechtempo, Sprechrhythmus, Atmung),
- andere Kinder und Erwachsene an ihrer Sprech- und Singstimme erkennen,
- Sprachgestaltung als rhythmisches Sprechen mit teil- und ganzkörperlicher Körpersprache, Klanggesten und instrumentalem Spiel verbinden,
- Tonhöhenunterschiede hören, Tonfolgen hörend erfassen und nachsingen, Melodien erfinden,
- kleine Singzeilen, Liedabschnitte und Lieder allein und mit anderen gemeinsam singen,
- sich mit seinen Möglichkeiten in eine differenzierte Liedgestaltung einbringen (Stimm- und Bewegungsgestaltung, Begleitung mit elementaren Musikinstrumenten und Materialien, szenisches Spiel),
- aus einem vielfältigen Liedgut auswählen, das inhaltlich, musikalisch und stimmphysiologisch verschiedene Seiten der kindlichen Persönlichkeit anspricht und entwickeln hilft,
- bei Festen und Feiern aus einem angeeigneten Spiel- und Liedrepertoire auswählen, sich spontan und mit Freude an Sing-, Sprech- und Bewegungsspielen beteiligen.

Fragen und Anregungen zur Reflexion und zum Verständnis

- Was ist das Besondere an meiner Stimme? Wie muss ich mit meiner Sprech- und Singstimme umgehen, damit sie verständlich ist, gut klingt und gesund bleibt?
- Was ist das Besondere an anderen Stimmen? Warum ist mir eine Stimme angenehm oder nicht angenehm?
- Warum lösen verschiedene Sprechstimmen oder Sprechweisen bei mir oder anderen auch verschiedene Gefühle aus?
- Kann ich mit geschlossenen Augen andere an ihrer Stimme erkennen, andere „mit meinen Ohren sehen"?
- Welche Unterschiede gibt es zwischen Sprechen und Singen?
- Wie kann ich meine Sprech- und Singstimme einsetzen, um mich anderen mitzuteilen, um mich in unterschiedlichen Situationen verständlich zu machen?
- Wie kann man Lieder und Reime mit unterschiedlichem Inhalt auch verschieden gestalten?
- Kann ich ein Lied auch wiedererkennen, wenn die Melodie ohne Text gesungen oder auf Instrumenten gespielt wird?
- Warum lösen verschiedene Singstimmen und Melodien bei mir oder anderen auch verschiedene Gefühle aus?
- Wie und warum werden Stimmen beim Sprechen oder Singen in Hörspielen, Trickfilmen und anderen Medien so verschieden gestaltet? Was gefällt mir daran, was gefällt mir nicht?
- Welche Lieder sind meine Lieblingslieder?
- Welche Lieder kann ich ganz allein singen?
- Welche Lieder singe ich gern zusammen mit anderen Kindern oder Erwachsenen?
- Welche Lieder/welche Musik höre ich gern? Welche Lieder/welche Musik gefallen/gefällt mit nicht so gut? Warum?

Stimmspiele und Sprechspiele *(↗Alltagsintegrierte Sprachbildung und Kommunikation)*

- Hör- und Ratespiele zum Erkennen authentischer Stimmen und variierter Spielstimmen von anderen Kindern und Erwachsenen,
- Stimmbildung in Verbindung mit Bewegung und Spiel (Atmung, Resonanz, Lagenausgleich, Höhe und Tiefe, Artikulation),
- Singen von ausgewählten Textbausteinen, neutralen Silben, Summen,
- Stimmimprovisationen im Rollenspiel; Stimmbildungsgeschichten,
- musikalische Kommunikationsspiele: sprachliche und melodische Signale geben, hören und verstehen (senden und empfangen), führen und folgen, Echo-Spiele, Frage-Antwort-Spiele.

Reime *(↗ Alltagsintegrierte Sprachbildung und Kommunikation)*

- Zusammenspiel von Sprechen und Atmen,
- rhythmisches Sprechen,
- Sprachmelodien als Gestaltungsmittel,
- Einbeziehung von Hand- und Fingerspielen sowie Klanggesten.

Abzählverse *(↗ Alltagsintegrierte Sprachbildung und Kommunikation)*

- rhythmisches Sprechen unterschiedlich langer Verse in Verbindung mit Bewegungen im Metrum des Abzählens.

Zaubersprüche *(↗ Alltagsintegrierte Sprachbildung und Kommunikation)*

- Imitieren von Zauber- bzw. Nonsenssilben, Erfinden von Zaubersprüchen,
- die eigene Stimme variieren, unterschiedliche Artikulationsmuster durch differenzierte Verwendung von Konsonanten und Vokalen beachten; Ausdrucksunterschiede auch durch Atmung, Stimmführung, Sprechrhythmus, Sprechtempo und Lautstärke entdecken lassen (zart-derb, laut-leise, leicht-schwer, beruhigend-verängstigend, deutlich-geheimnisvoll usw.).

Melodien und Lieder unterschiedlichen Inhalts und Charakters

- Spiel-, Tanz-, Bewegungs- und Gestenlieder,
- angemessenes Verhältnis von traditionellen und aktuellen, von regionalen und überregionalen wie internationalen Liedern beachten,
- Singzeilen und Lieder zur Begleitung des Tagesablaufs und von Ritualen in der Gruppe (z. B. Begrüßungslied und Aufräumlied)
- Musik (Melodie und Rhythmus) und die Stimme als Ausdrucks- und Gestaltungsmittel für verschiedene Liedinhalte bewusst machen.

Erfinden von Melodien zu Reimen oder eigenen kleinen Sprechtexten
(↗ Alltagsintegrierte Sprachbildung und Kommunikation; ↗ Personale und sozial-emotionale Entwicklung, Werteorientierung und Religiosität, kultursensitive Kompetenzen)

- musikalische Kommunikationsspiele: melodische Signale geben, hören und verstehen (senden und empfangen), führen und folgen, Echo-Spiele, Frage-Antwort-Spiele

Singspiele *(↗ Körper, Bewegung, Gesundheit und Prävention, ↗ Alltagsintegrierte Sprachbildung und Kommunikation)*

- komplexere Darstellungsmöglichkeiten des Singens in Verbindung mit Sprache, Bewegung, Material, bildnerischem Gestalten sowie darstellendem Spiel,
- Liedergeschichten und Geschichtenlieder singen und hören,
- hören, wie andere die uns bekannten Lieder singen, Liedbetrachtungen und ihre Wirkung auf die eigene Liedgestaltung,
- Liederrätsel, Liederlotto.

Unterschiedliche Singweisen *(↗ alle anderen Bildungs- und Erziehungsbereiche, besonders (↗ Personale und sozial-emotionale Entwicklung, Werteorientierung und Religiosität, kultursensitive Kompetenzen)*

- Spontangesänge anregen, Improvisationen, „musikalische Gespräche“,
- Singen bei verschiedenen alltagspraktischen Tätigkeiten, auch im Rahmen von Spiel- und Lernaktionen in anderen Bildungs- und Erziehungsbereichen,
- allein singen, mit einem Partner singen (Fachkraft/Kindertagespflegeperson oder Kind), in der Gruppe singen, im Sitzen, Stehen und in der Bewegung singen, Wechselsingen,
- eine Puppe, Fingerpuppe, Handpuppe „singen lassen“,
- Lieder ohne Begleitung singen,
- Lieder mit Begleitung singen (durch die Fachkraft, durch die Kindertagespflegeperson, durch Kinder selbst mit Instrumenten des klingenden Schlagwerks, durch kleine melodische Ostinati, durch Kanon-Zeilen, Playbacks)

5.3.2 Bewegen und Tanzen

Die Bewegung ist ein Grundbedürfnis des Kindes, denn als Erleben von Körper und Körperbewegung mit der damit bereits verbundenen Kommunikation ist sie seine „erste Muttersprache“. Sich zur Musik zu bewegen, ist ein natürliches Bedürfnis der Kinder, in dem sich eine emotionale Beziehung zur Musik und eine alterstypische Körperbezogenheit von Musik ausdrücken. Klänge, Töne und Rhythmen haben Beziehung zu unserem Körper, Musik „bewegt“ uns.

Dieser unmittelbare Zusammenhang von Musik und Bewegung ist für die Entwicklung einer bewussten Körperwahrnehmung und Körperbeherrschung grundlegend. Er ist eine wesentliche Voraussetzung für das Erlernen und Beherrschen immer differenzierterer fein- und grobmotorischer Bewegungen, der Bewegungskoordination sowie für das Einprägen und Realisieren ausgewählter Bewegungsabläufe. Das Zusammenspiel von Musik und Bewegung ermöglicht eine immer bessere Orientierung, die in zeitlich, räumlich und personal verschiedenen Situationen entwickelt werden kann. Vorlieben für bestimmte Bewegungen und Bewegungsabläufe, für Bewegungsmaterialien, rhythmische Bewegungssprachen ermöglichen als besondere Sinnesreize von außen auch eine innere Orientierung. Orientierungshilfen der rhythmisch-musikalischen Erziehung ermöglichen Bewegungs- und Materialerfahrungen durch Raumorientierung, Krafteinteilung, Geschicklichkeit, Auge-Hand-Fuß-Koordination, Zeiteinteilung und kreativen Materialumgang. Dadurch entsteht im Innern ein geordnetes, strukturiertes Abbild der Umwelt.

Im Mittelpunkt dieses Erfahrungsfeldes der rhythmisch-musikalischen Erziehung steht die Freude an der körperlichen Bewegung selbst – der Bewegung in Verbindung mit Musik durch Musikhören, Musizieren und Singen, in Verbindung mit Sprache durch das Gestalten von Reimen, Versen und Geschichten und in Verbindung mit Material durch das Einbeziehen unterschiedlichster Spiel-, Rhythmik- und Alltagsmaterialien, wie beispielsweise Tücher, Seile, Reifen, Rhythmusinstrumente, Puppen, Steine.

Durch spielerisches Erkunden und Entdecken probieren die Kinder musikbezogene körperliche Ausdrucksmöglichkeiten aus, die ihnen Körperbewegung als Möglichkeit des freudvollen Spiels, der Kommunikation miteinander und des Gefühlsausdrucks zunehmend erlebbar und verständlich machen. Es bereitet den Kindern Freude, Bekanntes, Ausgedachtes oder Rätselhaftes „ohne Worte“ darzustellen und fantasievoll auszuschmücken. Somit sind in diesem Erfahrungsfeld gleichsam musikalische, motorische, emotionale und psychosoziale Ziele beabsichtigt.

Bewegen und Tanzen fördern durch die verschiedenen altersspezifischen Formen von Autonomie und Bindung in besonderem Maße soziale Beziehungsfähigkeit. Gleichberechtigt sind dabei sowohl die Umsetzung von vorgegebenen Bewegungsmustern in Spielen und Tänzen als auch die freie Bewegungsgestaltung und die eigenschöpferische Bewegungsimprovisation einzubeziehen.

Musik und Bewegung ermöglichen einen entwicklungsgerechten Wechsel von Anspannung, Entspannung und Ruhe. Stilleübungen zur emotionalen, geistigen und körperlichen Entspannung erhalten hier ihren besonderen Stellenwert. Die unverzichtbaren Potenzen dieses Erfahrungsfeldes für die ganzheitliche Entwicklung des Kindes liegen in der sensorischen Entwicklungsförderung und damit eng verbunden auch in der psychomotorischen Förderung zur Prävention bzw. Intervention von Entwicklungsverzögerungen, von Lern- und Verhaltensstörungen durch das Zusammenspiel von Musik, Sprache, Bewegung und Material.

Ästhetische Umgangsweisen mit dem Körper haben als Bewegung, Spiel und Tanz ihren festen Platz sowohl in den entsprechenden Spiel- und Lernaktionen als auch im Tagesablauf sowie bei Feiern und Festen. Eigene Bewegungen zur Musik allein oder gemeinsam mit anderen auszuführen und die Bewegungsgestaltung anderer zur Musik als Bewegungskunst bewusst zu beobachten und zunehmend differenziert wahrzunehmen, wird durch die Kinder als körperlich und ästhetisch schönes Erlebnis erfahren.

Bewegen und Tanzen

Schwerpunkte

- Körpererfahrungen mit Musik – Musik löst Bewegung aus/Bewegung löst Musik aus,
- Gestaltung von freien Bewegungsformen und Tänzen – Erfahrungen mit Raum, Zeit, Kraft und Form über die Musik,
- Zusammenspiel von Musik, Sprache, Bewegung und Material – teil- und ganzkörperliche Gestaltung von musikalischen Abläufen in Verbindung mit Versen, Liedern, Geschichten und außermusikalischen Themen.

Wissen, Können, Kompetenzen

Das Kind kann

- sich spontan, lustvoll, frei und differenziert zu verschiedenen Liedern und unterschiedlicher Musik bewegen,
- körperlichen Kontakt zu Objekten, einem Partner oder zur Gruppe aufnehmen,
- durch teilkörperliche und ganzkörperliche Bewegung auf nonverbale Weise Kommunikations- und Gestaltungsabsichten ausdrücken, z. B. Körpersprache durch Mimik, Gestik, Bewegungs- und Tanzformen oder Bewegungsimprovisation einsetzen,
- einfache Handfassungen, Schrittarten und Schrittfolgen, Richtungs- und Raumwege sowie Aufstellungsformen zu Bewegungsspielen und Tänzen erfassen und nachvollziehen,
- den Körper als Instrument einsetzen, z. B. durch die Klanggesten, wie Stampfen, Klatschen, Patschen, Schnalzen, Tupfen, Klopfen,
- körper- und musikbezogene ästhetische Gegensätze erfassen und darstellen, z. B. laut-leise, schnell-langsam, hoch-tief, fließend-ruckartig, leichtkraftvoll, derb-zart,
- Musik in Bewegung umsetzen, z. B. musikalische Merkmale in entsprechende ganzkörperliche Bewegungsformen übertragen, wie laufen, gehen, wiegen, drehen, hüpfen, springen, galoppieren,
- Bewegung in Musik umsetzen, z. B. Körperbewegungen beobachten, erfassen und ihren Charakter auf einem elementaren Musikinstrument oder Klangmaterial darstellen,
- das Zusammenspiel von Körper, Musik, Sprache und Material erfassen und koordinierend ausüben,
- den Zusammenhang und die Harmonie von Musik und Bewegung empfinden und auch genießen.

Fragen und Anregungen zur Reflexion und zum Verständnis

- Welche großen und kleinen Bewegungsmöglichkeiten gibt es für einzelne Körperteile und den ganzen Körper? Wie kann man sie benennen?
- Wie kann ich meinen Körper zur Musik, zum Rhythmus, zum Sprechen oder zum Singen passend bewegen?
- Wie gelingt es mir, gleichzeitig Musik, Sprache und Bewegung zu verbinden?
- Wie lässt sich mein Körper in einen Klangkörper, in ein Instrument verwandeln?
- Kann ich vorgezeigte Bewegungen zur Musik nachmachen?
- Kann ich eigene Bewegungen zur Musik oder zum Sprechen erfinden?
- Wie kann ich mit meinem Körper sprechen, mit meinem Körper Informationen mitteilen oder Gefühle ausdrücken? Verstehe ich die Körpersprache der anderen?
- Was können andere, was ich nicht kann? Was kann ich, was andere nicht können?
- Welche Bewegungen, mit oder ohne Material, lassen sich zu einer bestimmten Musik gut ausführen, welche eignen sich weniger gut?
- Kann ich verabredete Bewegungsformen zu Spielen und Tänzen gemeinsam mit anderen Kindern einhalten?
- Wie reagiert mein Körper auf bestimmte Signale (akustische, visuelle, taktile)?
- Welche Bewegungsspiele, welche Spiel- und Tanzlieder kenne ich und kann ich ohne Anleitung allein und mit anderen spielen? Welche sind meine liebsten?

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge

Spiellieder und Tanzlieder (↗ Körper, Bewegung, Gesundheit und Prävention; ↗ *Personale und sozial-emotionale Entwicklung, Werteorientierung und Religiosität, kultursensitive Kompetenzen)*

- angemessenes Verhältnis von traditionellen und aktuellen, von regionalen und überregionalen wie internationalen Liedern, Spielen, Gestenliedern und Tänzen berücksichtigen

Bewegungsspiele *(↗* Körper, *Bewegung, Gesundheit und Prävention)*

- als Aktions- und Reaktionsspiele mit und ohne Materialien, auch als Aktionen und Reaktionen in Verbindung mit verschiedenen akustischen, taktilen und visuellen Signalen zur Impulsgebung für bestimmte Bewegungen; Spielformen zur Gestaltung eines angemessenen Verhältnisses von Anspannung und Entspannung, von Aktivität und Ruhen.

Hand- und Fingerspiele *(↗ Alltagsintegrierte Sprachbildung und Kommunikation)*

- in Verbindung mit Reimen, Versen und Liedern; Koordination von Musik, Sprache, Gesang und Bewegung zur Förderung der Feinmotorik

Der Körper als Instrument *(↗* Körper, *Bewegung, Gesundheit und Prävention)*

- z. B. mit den Klanggesten, wie Patschen, Klatschen, Schnalzen, Schnipsen, Stampfen, Tupfen, Klopfen

Tradierte Tänze – Kindertänze und Volkstänze (*↗ Alltagsintegrierte Sprachbildung und Kommunikation; ↗ Personale und sozial-emotionale Entwicklung, Werteorientierung und Religiosität, kultursensitive Kompetenzen)*

- aus dem regionalen, nationalen und internationalen Kulturraum

Moderne Tänze und Bewegungsmuster *(↗* Körper, *Bewegung, Gesundheit und Prävention)*

- aus aktuellen Entwicklungen, z. B. New-Dance, Pop-Tanz, Hip-Hop, Aerobic

Bewegungsimprovisationen *(↗* Körper, Bewegung, Gesundheit und Prävention; *Bewegung, ↗ Alltagsintegrierte Sprachbildung und Kommunikation;* ì *Personale und sozial-emotionale Entwicklung, Werteorientierung und Religiosität, kultursensitive Kompetenzen)*

- mit und ohne Materialien zu Musikstücken unterschiedlicher Genres, z. B. zu Tiermusiken, Rollenspielen, Kinderszenen, zu klassischer Musik,
- Bewegungs- und Tanzpantomimen zu Alltagshandlungen, Märchen oder Fantasiegeschichten.

Spontanes Umsetzen von instrumentalem Spiel in Bewegung, von Bewegung in instrumentales Spiel *(↗* Körper, *Bewegung, Gesundheit und Prävention)*

- Musik löst Bewegung aus: z. B. Tänzer richtet sich nach dem Spiel der Rahmentrommel, oder
- Bewegung löst Musik aus: z. B. Trommler richtet sich nach den Bewegungen des Tänzers.

5.3.3 Spielen mit Instrumenten und Materialien

In diesem Erfahrungsfeld der rhythmisch-musikalischen Erziehung stehen Entdeckungen im Umgang mit Instrumenten und Materialien im Mittelpunkt, die möglichst oft in Verbindung mit dem Singen, mit dem Bewegen und Tanzen sowie mit dem Musikhören stehen sollten. Die Kinder erfahren dabei das Besondere von ganz verschiedenen Schallereignissen, die als Ton, als Klang oder als Geräusch erscheinen können und dadurch auch ganz verschiedene Eindrücke

und Ausdruckswirkungen hinterlassen. Hier bieten Klang- und Geräuschspiele einen breiten Raum für die Sinnesschulung, vor allem für die auditive Wahrnehmungserziehung. Dabei hat das aktive Musizieren allein und in der Gruppe einen besonders hohen Wert für die Entwicklung und Förderung differenzierter Fähigkeiten und Fertigkeiten. Diese sind in ihrer Vielfalt einerseits unverzichtbar für die musikalische und ästhetische Bildung des Kindes, also im engeren Sinne musikerzieherisch intendiert; andererseits ermöglichen sie aber auch ganz wesentliche Transfereffekte für die Persönlichkeitsentwicklung, wenn man die vielfältigen Potenziale für die Sinnesschulung, die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung durch das Musizieren in den vorgeschlagenen Umgangsweisen mit dem Instrumentarium einschließt. So bietet das instrumentale Musizieren einen breiten Raum für die Entwicklung und Förderung der auditiven Wahrnehmung, der Bewegungskoordination, insbesondere der Feinmotorik, der Auge-Hand-Koordination, der Konzentration und Aufmerksamkeit sowie des Zusammenspiels durch das Einhalten verabredeter Spielregeln.

Die Kinder erfahren die verschiedensten ästhetischen Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten beim Experimentieren und Spielen mit verschiedenen Materialien und Instrumenten. Sie entdecken, dass Töne, Klänge und Geräusche in Abhängigkeit vom Spielmaterial und der Spielweise entstehen und dadurch auch ganz unterschiedliche Eindrücke beim Hören und Spielen hinterlassen. Dabei erhalten sie Gelegenheit, sich selbst und ihr Handeln auf die verschiedenen Möglichkeiten und auf die Grenzen des Materials hin einzulassen, mit dem sie experimentieren, fantasievoll spielen, angebotene Ideen für musikalische Gestaltungsabsichten umsetzen oder eigene Gestaltungsideen einbringen.

Die Kinder lernen ausgewählte Melodie- und Rhythmusinstrumente kennen und gewinnen Erfahrungen bei ihrer Handhabung, differenzierten Spielweise und den entsprechenden Klangmöglichkeiten. Eine Auswahl können sie mit Namen benennen und auch hörend voneinander unterscheiden. Dabei erwerben sie erste Einsichten in klangliche und spielerische Gruppierungsmöglichkeiten, wie Melodieinstrumente und Rhythmusinstrumente oder je nach Material Holz-, Metall- und Fellinstrumente oder je nach Spielweise Schlag-, Blas- oder Streichinstrumente. Die individuell unterschiedlichen feinmotorischen Fähigkeiten der Kinder werden durch die gezielte Auswahl der Instrumente angemessen entwickelt und von der bewussten Bewegungsgestaltung beim instrumentalen Spiel bis hin zur Geschicklichkeit differenziert gefördert.

Gleichberechtigt werden beim Musizieren sowohl die Umsetzung von vorgegebenen rhythmisch-metrischen oder melodischen Bausteinen als auch das freie improvisatorische Spiel berücksichtigt. Damit leistet dieses Erfahrungsfeld einen unverzichtbaren und eigenständigen Beitrag zur Sinneserziehung und ästhetischen Geschmacksbildung. Die gewonnenen Fähigkeiten beim instrumentalen Musizieren finden entsprechend den individuellen Möglichkeiten der Kinder ihre Anwendung in der Gestaltung von verschiedenen Vokalformen, wie in Versen, Reimen, Gedichten, Geschichten, Bildgeschichten, Singzeilen und Liedern, aber auch in der Bewegungsgestaltung und beim Tanzen. In Verbindung mit dem Hören von Musik können sich die Kinder auch als kleines Mitspielorchester einbringen.

Die Kinder erfahren sowohl das lustvolle experimentelle oder an Spielvorgaben orientierte Einzelspiel, als auch die Freude beim gemeinsamen Musizieren, das nur durch Üben, durch das Einhalten von Spielregeln und durch das Einordnen in das Gruppenspiel gelingen kann.

Spielen mit Instrumenten und Materialien

Schwerpunkte:

- alles kann klingen – Erfahrungen mit der Wahrnehmung von Klängen und Geräuschen,
- kleine Musikanten – Begleitspiel zum Sprechen, Singen, Bewegen und Tanzen,
- Klangspiele – mit Instrumenten etwas erzählen und darstellen.

Wissen, Können, Kompetenzen

Das Kind kann

- Möglichkeiten der Schallerzeugung ausprobieren und zwischen Klang, Ton und Geräusch unterscheiden,
- einfache Instrumente (Rhythmus-, Effekt- und Melodieinstrumente) nach Klang und Aussehen unterscheiden, benennen und in ihrer Spielweise richtig handhaben, damit sie gut klingen,
- die Abhängigkeit der Schallerzeugung und des entsprechenden Ausdrucks der Klänge und Geräusche vom Material erfassen (Holz, Fell, Metall o. a.),
- einfache musikalische Gestaltungsaufgaben lösen (nachmachen, erfinden),
- den Körper als Instrument einsetzen und verschiedene Klanggesten imitieren bzw. erfinden,
- Sprechen oder Singen mit Klanggesten oder instrumentalem Spiel koordinieren,
- unterschiedliche musikalische Merkmale, wie Tempo (schnell-langsam), Lautstärke (laut-leise), Zeitdauer (lang-kurz), Tonhöhe (hoch-tief) erkennen, unterscheiden und darstellen,
- sich einfache rhythmische Bausteine einprägen und auf Körperinstrumenten oder Rhythmusinstrumenten wiedergeben,
- mit Instrumenten etwas mitteilen, außermusikalische Ereignisse mit musikalischen Mitteln darstellen (imitieren, improvisieren),
- im Zusammenspiel mit einem Partner oder mit der Gruppe auf Mitspieler hören, sie nachahmen, sich einordnen oder spielend auf sie eingehen und dabei Spielregeln für gemeinsames Musizieren beachten,
- nach visuellen Vorgaben spielen (Bilder, Symbole, Farben, grafische Zeichen),
- einfaches Spielinstrumentarium (Klang- und Geräuscherzeuger) unter Anleitung basteln,
- Stille im Wechsel mit Musik einhalten, schätzen und genießen.

Fragen und Anregungen zur Reflexion und zum Verständnis

- Auf welchen Alltagsgegenständen oder Materialien aus unserer Umwelt und der Natur können wir spielen?
- Welches Material eignet sich für Klänge, Töne oder Geräusche?
- Welche verschiedenen Spielweisen kann ich auf einem Instrument ausprobieren? Wie ändert sich dadurch der Ausdruck?
- Warum klingen die Instrumente verschieden?
- Welches Instrument und welche Spielweise passen zu unserem Lied, zu unserer Bewegung oder zum Tanz am besten?
- Welche Instrumente und Spielweisen kann ich in einer Geschichte verwenden?
- Kann ich anderen etwas mit/auf einem Instrument mitteilen, sodass sie mich auch ohne Worte verstehen?
- Wie können wir unsere Gefühle (z. B. Freude, Wut, Angst, Ungeduld) über die Musiksprache mitteilen und verstehen?
- Aus welchen Materialien lassen sich kleine Fantasieinstrumente basteln.

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge

Klang- und Geräuschexperimente *(↗ Personale und sozial-emotionale Entwicklung, Werteorientierung und Religiosität, kultursensitive Kompetenzen)*

- zum Erkunden und Erfahren von spielbaren und hörbaren Möglichkeiten, von Gleichem, Andersartigem und Ähnlichem.

Hörrätsel (*↗ Personale und sozial-emotionale Entwicklung, Werteorientierung und Religiosität, kultursensitive Kompetenzen, ↗ Körper, Bewegung, Gesundheit und Prävention)*

- Wahrnehmungsspiele mit geschlossenen Augen zum Richtungshören (Woher kommt der Klang bzw. das Geräusch?), zum Instrumente-Raten (Welches Instrument oder Material gehört zum Klang bzw. Geräusch?), zum simultanen Erfassen verschiedener gleichzeitig erklingender auditiver Ereignisse (Wie viele und welche Instrumente bzw. Materialien kannst du auf einmal hören?),
- Verfolgen einer Instrumenten-Klangreise im Raum (Gehe denselben Klangweg nach, den das Instrument gegangen ist.).

Klangwerkstatt: Spielen mit und auf Materialien (*↗ Personale und sozial-emotionale Entwicklung, Werteorientierung und Religiosität, kultursensitive Kompetenzen)*

- aus dem Lebensalltag: die ästhetisch ansprechende Klang- und Geräuscherzeugung ermöglichen, zum Beispiel Gläser, verschiedene Papiersorten und Kartons, Wellpappe, Dosen unter dem Motto „Alles kann klingen", dabei Unterscheiden von Lärm und musikalischem Ereignis.

Musizieren auf ausgewählten Rhythmus- und Melodieinstrumenten

- Handhabung und Spielweise von ausgewählten Instrumenten unter Berücksichtigung der feinmotorischen Voraussetzungen und ihrer Förderung; Instrumente aus dem Orff-Instrumentarium (Rhythmusinstrumente und Stabspiele: Fell-, Holz- und Metallinstrumente) und aus dem Angebot an Effekt- und Ethnoinstrumenten.

Einfache Begleitungen zum Singen, Bewegen und Tanzen (↗ *Alltagsintegrierte Sprachbildung und Kommunikation)*

- Vor- und Nachspielen von kleinen rhythmischen oder melodischen Bausteinen; Bordun- und einfache Ostinati-Begleitungen, Spielen nach Einsatzgebung durch Bilder, Symbole oder grafische Zeichen, auch eigene Spielzeichen oder Spielbilder ausdenken und zeichnen bzw. malen,
- Farb-Klang-Spiele; kleine Vor-, Zwischen- und Nachspiele zu Liedern,
- rhythmische Begleitung zu Sprechversen, Abzählreimen und Bewegungsspielen, „Kleines Mitspielorchester“ zur Musik von Tonträgern beim Musikhören oder Tanzen.

Echo–Spiele, Frage-Antwort-Spiele *(↗ Alltagsintegrierte Sprachbildung und Kommunikation)*

- Hören und Nachspielen, Vormachen und Nachmachen als Partnerspiel mit zwei gleichen Instrumenten, auf verschiedenen Instrumenten, ein Instrument „fragt“ musikalisch und das andere Instrument „antwortet“ auf die Frage (Wer kann die Unterhaltung, die musikalische Geheimsprache verstehen? Wer kann das Spiel verstehen?)

Themengebundene Klang- und Geräuschimprovisationen zu Geschichten, Märchen sowie zu Umwelt- und Lebenswelterscheinungen *(↗ Personale und sozial-emotionale Entwicklung, Werteorientierung und Religiosität, kultursensitive Kompetenzen; ↗ Elementares mathematisches Denken, Welterkundung sowie technische und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen)*

- Musizieren zu einer Wettergeschichte (Sonne, Wind, Wolken, Regen, Sonne), zu einer Bildgeschichte, einem Glückwunsch (Musik aus dem Küchenschrank zu Muttis Geburtstag), Fantasiegeschichte (Als ich einmal …), zu einer Verkehrsgeschichte (Auf dem Weg zum Kindergarten, zum Spielplatz, …).

Selbstbau kleiner Fantasieinstrumente *(↗ Personale und sozial-emotionale Entwicklung, Werteorientierung und Religiosität, kultursensitive Kompetenzen)*

- nach Vorbild, Anleitung oder in kreativer Erfindung, allein, mit Partner oder in der Gruppe.

5.3.4 Musikhören

Dieses Erfahrungsfeld der rhythmisch-musikalischen Erziehung ist in seiner Intention grundlegend, denn Musikhören ist zunächst Sinnesschulung, die Ausbildung des musikalischen Hörens, die Schulung der auditiven Wahrnehmung, die eine Hörfähigkeit und das Gedächtnis für akustische Erscheinungen und musikalische Abläufe entwickelt sowie das Wiedererkennen von Gehörtem fördert. In diesem Sinne ist die Entwicklung eines differenzierten auditiven Wahrnehmungsvermögens die wesentliche und unverzichtbare Voraussetzung für alle anderen Umgangsweisen mit Musik, wie Singen, Bewegen und Tanzen sowie Musizieren auf Instrumenten. Darüber hinaus werden durch das bewusste Hören von Liedern und Musikstücken die Fähigkeiten der Kinder entwickelt, einer bestimmten Musik aufmerksam zu lauschen, dabei emotionale Eindrücke zu gewinnen und ausgedrückte Stimmungen zu erfassen – also Musik zu verstehen, erleben und genießen zu lernen. In diesem Sinne liegt die Intention dieses Erfahrungsfeldes auf dem Kennenlernen verschiedenartiger Musikwerke aus der Vokal- und Instrumentalmusik.

Für das Hören von Musik durch die Kinder und die methodische Gestaltung des Musikhörens ist von wesentlicher Bedeutung, dass Musik eine Zeitkunst ist. Im Unterschied zu einem Bild, bei dem das Kind während der Rezeption verweilen kann, lässt sich Musik zur Betrachtung nicht anhalten, denn sie erklingt in prozesshafter Gestalt, welche die Informationen stets fortlaufend und gleichzeitig überlagert in die Wahrnehmung führt. Das stellt nicht nur an das zu entwickelnde musikalische Gedächtnis hohe Anforderungen. In diesem Zusammenhang ist gut abzuwägen, wie lange einem Musikbeispiel konzentriert und erlebnisvoll zugehört werden kann und welche weiteren Umgangsweisen mit Musik geeignet sind, die Fähigkeiten für das Musikhören auszubauen und individuell zu fördern. So können beispielsweise musikalische Verläufe durch Bewegung spürbar gemacht, durch Rhythmikmaterialien oder Bilderfolgen visualisiert oder über szenisches oder anderes Spiel verdeutlicht werden. Durch das Einbeziehen weiterer sinnlicher Wahrnehmungen und Spielhandlungen kann der auditive Sinn gefördert werden, denn die Sinne ergänzen und berichtigen sich gegenseitig. Hören lernen „nur“ durch Hören darf nicht vernachlässigt werden, ist jedoch nur ein Weg unter vielen Zugangsmöglichkeiten. Sehr bedeutsam für die Entwicklung des musikalischen Gedächtnisses allerdings ist wiederholtes und wiederholendes Hören. Unterschiedliche Umgangsweisen mit Musik als Zugangsweisen zu den verschiedenen Musikbeispielen sollen den Kindern Entdeckungen und Erfahrungen ermöglichen, die vom Erlebnis zur Erkenntnis führen können, vom „Begreifen“ zum Begriff.

Hören, horchen, lauschen – es kommt darauf an, eine Vielfalt von Klangwelten und Formen zu entdecken. Die Auswahl von Musik soll aus einer Breite schöpfen, die Musik aus verschiedenen Zeitepochen, Ländern, Regionen und Kulturen, klassische Musik mit und ohne Programm ebenso einschließt wie zeitgenössische und speziell für Kinder komponierte Musik. Kinder sind neugierige Zuhörer, entscheidend sind die entwicklungsgerechten Zugangsweisen, um die musikalische Erlebnisfähigkeit weiterzuentwickeln und die musikalische Empfindsamkeit zu verfeinern. Die Rezeption von Musik muss viel Fantasie zulassen aber auch erstes ästhetisches Werten anregen, das über die zunehmende Fähigkeit ermöglicht wird, musikalische Merkmale und Verläufe zu erkennen, zu vergleichen und ihren Sinn emotional und rational zu erfassen.

Neben der Musikbegegnung über Tonträger sollten alle Möglichkeiten einbezogen werden, den Kindern authentische Hörerlebnisse über das Live-Musizieren zu vermitteln, sei es durch Musiker vor Ort oder durch musizierende Kinder aus Musikschule und Schule oder durch Kinderkonzerte.

Die Musik und das Musikhören als Medium zur Entspannung zu entdecken, ist ebenfalls eine wesentliche Intention dieses Erfahrungsfeldes zur Pflege der seelischen, emotionalen und damit auch körperlichen Gesundheit der Kinder. Hier kann das Hören von Musik auch den lebhaften Alltag der Kinder durch musikbezogene Gewohnheiten und Rituale spürbar bereichern.

Musikhören

Schwerpunkte

- musikalische Wahrnehmungsspiele – Ich höre etwas, was du nicht hörst …,
- Musikwerke – Entdeckungen in der Musik,
- Entspannen mit Musik – Stilleübungen und Fantasiereisen.

Wissen, Können, Kompetenzen

Das Kind kann

- sich auf das Hören von Musik einlassen, verschiedenartige Musik auf sich wirken lassen,
- Musik, Töne, Klänge und Geräusche aus seinem Umfeld bewusst hören und ihren unterschiedlichen Ausdruck wahrnehmen,
- einer vokalen oder instrumentalen Musik aufmerksam zuhören,
- musikalische Merkmale unter Anleitung erkennen (Lautstärke, Tempo, Klangfarbe, Tonhöhe, Bewegungsrichtung einer Melodie; Gegensätze, Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten),
- Zusammenhänge zwischen außermusikalischen Inhalten und musikalischem Ausdruck erfassen (u. a. in Beispielen aus der Programmmusik),
- die musikalischen Ausdrucksmerkmale und Verläufe auch mit Geschichten, Handlungen, Bildern, Zeichnungen, eigenen Assoziationen oder Fantasien verbinden,
- gehörte Musik in andere mediale Formen übertragen (z. B. Malen oder Bewegen zur Musik, szenisches Spiel),
- ausgewählte traditionelle Instrumente beim Hören erkennen, gegenständlich bzw. bildlich und bildsymbolisch zuordnen und benennen,
- gehörte Musik wiedererkennen,
- sich offen und tolerant zu Musikvorlieben anderer Kinder und Kulturen verhalten.

Fragen und Anregungen zur Reflexion und zum Verständnis

- Ob ich mit geschlossenen Augen sehen kann? Was sehe ich, wenn meine Ohren hören?
- Welche Musik, welche Töne, Klänge und Geräusche erinnern mich an etwas aus meinem Umfeld (Gegenstände, Tiere, Menschen, Handlungen)?
- Welche Musik höre ich gern und warum? Welche Musik höre ich nicht gern und warum?
- Welche Musik lieben andere Kinder? Warum können andere Kinder andere Musikstücke mögen als ich?
- Was bewirkt ein bestimmtes Musikstück bei mir oder den anderen?
- Was möchte ich am liebsten zu dieser Musik tun (bewegen, tanzen, mitsingen, mitspielen, träumen, ausruhen, malen …)?
- Wie kann ich die gehörte Musik beschreiben?
- Womit möchte ich mich am liebsten zu dieser Musik bewegen (Tuch, Seil, Ball, Luftballon)?
- Mit welchen Rhythmusinstrumenten könnten wir zur Musik mitspielen, welche passen gut dazu und welche nicht?
- Welche Instrumente oder Stimmen höre ich?
- Welche Musikstücke kann ich wiedererkennen? Welche Lieder kann ich auch ohne Text an der Melodie wiedererkennen?
- Warum klingt ein und dieselbe Melodie auf verschiedenen Instrumenten unterschiedlich?
- Welche Musik kann oder möchte ich auch zu Hause hören?

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge

Musikalische Hörrätsel und Ratespiele *(↗ Personale und sozial-emotionale Entwicklung, Werteorientierung und Religiosität, kultursensitive Kompetenzen, ↗Körper, Bewegung, Gesundheit und Prävention)*

- zur Unterscheidung verschiedener Schallereignisse aus dem Umfeld, der Natur, von Instrumenten, von Materialien (Klang, Ton und Geräusch),
- Erhöhen des Schwierigkeitsgrades durch zunehmende Differenzierungen der musikalischen Parameter, wie Tonhöhe, Klangdauer, Lautstärke, Klangfarbe,
- Richtungshören (Woher kommt das Hörereignis, ist es eines oder sind es mehrere?)

Musik zu unterschiedlichen Bewegungsformen *(↗ Körper, Bewegung, Gesundheit und Prävention Bewegung)*

- hören, unterscheiden und umsetzen: gehen, laufen, hüpfen, springen, schleichen, marschieren, tanzen usw.,
- Musik in ganzkörperliche oder teilkörperliche Bewegung umsetzen,
- Malen nach Musik als rhythmisches Malen (auch unter Verwendung einer geeigneten Bewegungssprache),
- Malen zur Musik als assoziatives Malen.

Instrumente kennenlernen *(↗ Alltagsintegrierte Sprachbildung und Kommunikation; ↗ Personale und sozial-emotionale Entwicklung, Werteorientierung und Religiosität, kultursensitive Kompetenzen)*

- nach Klang und Aussehen unterscheiden,
- Instrumenten-Pantomime zu Liedern oder Instrumentalbeispielen (live oder vom Tonträger),
- Musikanten mit ihren Instrumenten zu Besuch (Musiker, Kinder aus Musikschule oder Schule),
- wir besuchen Musikanten,
- Kinderbücher und Tonträger für Kinder zur Instrumentenkunde.

Lieder und Musikwerke unterschiedlicher Genres und Gattungen aus Vergangenheit und Gegenwart, auch klassische Musik und zeitgenössische Musik *(↗ Personale und sozial-emotionale Entwicklung, Werteorientierung und Religiosität, kultursensitive Kompetenzen)*

- zu unterschiedlichen Anlässen kennenlernen,
- Beispiele aus „Musik für Kinder", Programmmusik, Musik mit Überschriften aber auch Musik ohne außermusikalisch programmatischen Hintergrund,
- Beispiele aus Vokalmusik und Instrumentalmusik, auch „Lieblingsbeispiele" der Kinder.

Inhalte und Stimmungen von Musik erfahren und erfassen *(↗ Alltagsintegrierte Sprachbildung und Kommunikation; ↗ Personale und sozial-emotionale Entwicklung, Werteorientierung und Religiosität, kultursensitive Kompetenzen)*

- Nachspielen von musikalischen Szenen,
- was Musik erzählen kann.

Musikalische Märchen *(↗ Alltagsintegrierte Sprachbildung und Kommunikation; ↗ Personale und sozial-emotionale Entwicklung, Werteorientierung und Religiosität, kultursensitive Kompetenzen)*

Besuch von Kinderkonzerten *(↗ Personale und sozial-emotionale Entwicklung, Werteorientierung und Religiosität, kultursensitive Kompetenzen; ↗ Körper, Bewegung, Gesundheit und Prävention)*

Hörspiele mit Musik *(↗ Personale und sozial-emotionale Entwicklung, Werteorientierung und Religiosität, kultursensitive Kompetenzen)*

Fantasiereisen mit Musik *(↗ Alltagsintegrierte Sprachbildung und Kommunikation; ↗ Personale und sozial-emotionale Entwicklung, Werteorientierung und Religiosität, kultursensitive Kompetenzen)*

Entspannen mit Musik *(↗* Körper, Bewegung, Gesundheit und Prävention*; ì Elementares mathematisches Denken, Welterkundung sowie technische und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen)*

- Ruhen, Mandalas zur Musik malen, Yoga oder Qigong für Kinder,
- Technische Geräte zur Wiedergabe von Musik bedienen.

5.4 Bildnerisches Gestalten – Erfahrungsfelder

5.4.1 Zeichnen – Die Welt der Linien und des Hell-Dunkel entdecken

Zeichnen ist spielender Umgang mit visuellen Formen, verbunden mit der Bewegung des Körpers, des ganzen Armes und der Hände. Es ist ein Experimentieren mit Materialien, die Spuren hinterlassen. Es gilt, die ursprüngliche Gestaltungskraft der Kinder beim Zeichnen zu fördern, ihre Frische und Lebendigkeit, aber auch das Repertoire an grafischen Zeichen zu erweitern, sie in das Hell-Dunkel grafischer Gestaltung einzuführen. Das Erproben und Erkunden vielfältiger grafischer Mittel sollte immer begleitet werden vom Betrachten künstlerischer Grafiken und in ein Reflektieren münden. Kinderzeichnungen als Entwicklungsphänomen unterliegen Wachstums- und Reifungsprozessen, die sich in einem phasenspezifischen bildnerischen Ausdruck zeigen.

Es gibt eine Vielzahl von Entwicklungstheorien zeichnerischer Gestaltung. Allen gemeinsam ist die Untergliederung in Kritzelphase, Entwicklung eigener Figurenschemata und das Anstreben einer Ähnlichkeit mit der Wirklichkeit.

In der Kritzelphase, die man vom Duktus her in Hieb-, Schwing- oder Kreiskritzeln bis zum sinnunterlegten Kritzeln differenzieren kann, erwerben die Kinder das gesamte grafische Reservoir (Punkte, senkrechte, waagerechte, diagonale, geschwungene und kreisförmige Linien, Formen und Zeichen). Es ist eine Überraschung und Freude schon für 1- bis 2-jährige Kinder, dass die eigene Motorik sichtbare Spuren hinterlässt, wenn die Hand auch große Mühe hat, die Kontrolle über Stift, Stock oder Kreide zu halten. Die Kommentare beim Kritzeln oder

danach geben oft schon den Schlüssel zu einer Deutung. Das Kritzelstadium ist eine unverzichtbare Aktivität für die Entwicklung eines Menschen. Wie das Lallen und Plappern zur koordinierten verbalen Sprache führt, so ist das Kritzeln der Beginn eines visuellen Symbolsystems, einer bildkünstlerischen Sprache, mehr noch: Die grafisch gesetzten Zeichen zeugen, da sie sichtbar bleiben, auf geradezu magische Weise von der eigenen Kraft und der eigenen Existenz.

In einer nächsten Stufe erobert sich das Kind die Fähigkeit, mittels grafischer Zeichen, ausgehend vom Kreis, der zur Figur führt, eine Welt zu erbauen und diese zu erforschen, indem es mit Material und Ideen manipuliert.

In den Selbstdarstellungen entdeckt sich das Kind selbst und grenzt sich vom Nicht-Ich ab und teilt sich selbst oder auch den Mitmenschen etwas über sich mit. Diese Einzelbilddarstellungen, zunächst sogenannte Kopffüßler, die aber den ganzen Menschen meinen, sind nicht realistisch, sondern eher zeichenhaft, symbolisch, eine Schemaform, die Kinder in geringen Abwandlungen eine Zeit lang wiederholen. Ein Schema ist eine Darstellungsform, die ein gewisses Maß an Ähnlichkeit mit dem darzustellenden Gegenstand hat. Beeindruckende Erlebnisse werden zu Themen der Kinder, die durch gestalterisch anregende Mittel und Materialien eine inhaltliche Erweiterung und gestalterische Ausdrucksteigerung erfahren können. Die Kinder sind fasziniert von allen erreichbaren Materialien, von der Vielfalt der Oberflächenstrukturen und von anderen Eigenschaften, die sie erforschen, gebrauchen und umfunktionieren. Auf dieser Stufe kann man drei Arten von konzeptionellem Lernen unterscheiden:

- Kinder können visuelle Konzepte bilden, wenn sie charakteristische Eigenschaften von Linien, Formen und Strukturen begreifen.
- Wenn Kinder Ordnungsbeziehungen herstellen können, sind sie in der Lage, relationale Konzepte zu bilden.
- Wenn Kinder Gefühle und Ideen mit bildnerischen Mitteln ausdrücken können, also graphische Symbole bilden, dann werden expressive Konzepte gebildet.

Damit hat das Kind ein neues Ausdrucks- und Kommunikationsmittel entwickelt, das wesentlich von der eigenen Persönlichkeit zeugt.

Zeichnen – Die Welt der Linien und des Hell-Dunkel entdecken
Schwerpunkte • Ich und meine Welt – Spuren- und Linienspiele, • Licht und Schatten – Spiele mit Flecken und Formen, • glatt und rau – Spiele mit Strukturen.
Wissen, Können, Kompetenzen Das Kind kann • Erlebtes, Gefühltes, Erkanntes und der Fantasie Entnommenes, sein Verhältnis zur Welt auf eigene Weise bildhaft zum Ausdruck bringen, • aus experimentell entstandenen Flecken oder dem Nachzeichnen, z. B. von Schatten neue Zeichen und Formen entwickeln, die Erlebtes, Erkanntes, Fantastisches ausdrücken und über Licht und Schatten im Leben nachdenken lassen, • mit verschiedenen Zeichenmaterialien und -mitteln variabel umgehen, • mit grafischen Spuren, Linien, Zeichen und Flecken experimentieren, das Entstandene ausdeuten, ergänzen, umgestalten und dabei eigene Formen erfinden, • mit grafischen Strukturen bestimmte Oberflächen charakterisieren, Hell-Dunkel-Kontraste wahrnehmen und organisieren lernen, • mit verschiedenen Materialien stempeln, drucken und Oberflächen abreiben, ausdeuten und vergleichen, • eigene Ergebnisse mit denen anderer Kinder und künstlerischen Grafiken (besonders der Moderne) vergleichen, das Besondere anderer Arbeiten schätzen und akzeptieren lernen, • die Vielfalt von Bildsprachen wahrnehmen und im eigenen gestalterischen Tun ermutigt werden und andere ermutigen.
Fragen und Anregungen zur Reflexion und zum Verständnis • Was zeichne ich gern? (alles, was mich bewegt und beschäftigt, Erlebnisse, Wünsche und was ich anderen mitteilen möchte), • Warum zeichne ich gern? (aus Freude an der bildhaften Kommunikation mit sich und anderen, Verständigung über den Sinn des Zeichnens, Zeichen finden für mich, die anderen und die Welt um mich), • Was ist das Besondere an der Zeichnung der anderen und von Künstlern im Vergleich zu meiner? (Austausch über Wahrgenommenes, Sich–Einfühlen in andere, von anderen lernen, eventuell den Wert anderer erkennen), • Gibt es in meinem Leben Licht und Schatten, Glattes und Raues? (Nachdenken über Gegensätze im Leben und im grafischen Gestalten).

Erproben der Wirkung von Spuren und Linien, *(↗ Personale und sozial-emotionale Entwicklung, Werteorientierung und Religiosität, kultursensitive Kompetenzen; ↗ Körper, Bewegung, Gesundheit und Prävention)*

- z. B. kraftvolles, schweres oder zartes, leichtes Spurensetzen, ruhiges oder bewegtes, wellenartiges, senkrechtes, waagerechtes, diagonales, kreisförmiges, …, Kreiden, Kohle mit der Breitseite oder der Spitze aufsetzen, Bunt-, Blei-, Faserstifte, Stöcke, Holzspieße auf verschiedenen Gründen: Erdboden, Straßenpflaster, Papier, Pappe.

Umgestalten und Erfinden neuer Formen

- durch Abdrucken von schwarzen Tuschflecken, Nachzeichnen von Schatten, Ausdeuten entstandener Formen und Figuren und ihre zeichnerische Abhebung vom Grund, schwarze Tuschflecke mit Rundpinseln auf Folien, Abdrucken mit Papier.

Erproben grafischer Strukturen

- durch rhythmisches Setzen von Punkten, Häkchen, kurzen Strichen, Bögen… (nach Musik),
- Ausdeuten der Darstellungsqualitäten (sieht aus wie Wiese, Wolken, Wellen, …) und der Gestaltungsqualitäten: z. B. dicht gesetzte Punkte, Häkchen, … erscheinen dunkler, ergeben eine Form und ziehen den Blick an,
- Wahrnehmen von Kontrast und Komposition (= Bildordnung)

Experimentieren

- mit unterschiedlichen Stempeln, Drucken und Abreiben,
- Ausdeuten bedruckter und abgeriebener Flächen,
- Ausschneiden von Formen und Zusammenlegen und -kleben zu neuen Figuren,
- Stempel aus Korken, Holunderstöcken, Kordeln, Blättern,
- Abreiben von Holzbrettern, Stoffen, Spitze, rauen Wänden, Straßenpflaster, … mit Kohle, Kreide und Papier.

5.4.2 Malen – die Welt der Farben entdecken

Malen und Zeichnen ist bildnerisches Sprechen mit Zeichen, Formen und Farben. Es ist ein Experimentieren mit farbigen Spuren und Formen auf verschiedenen Malgründen, ein Erkunden unterschiedlicher Möglichkeiten des Farbauftrags bis zum Erfahren von differenzierten Ausdrucksqualitäten einzelner Farben und ihres Zusammenspiels.

Das Kind drückt unbewusst Gefühle und Befindlichkeiten mit seiner Farbwahl aus. Beim Spielen mit Farben gilt es, die Ausdruckswirkung der Farben zu erfahren, sie bewusster einzusetzen, Grund- und Mischfarben kennen und differenzieren zu lernen.

Jede Farbe kann nach ihrem Farbton (Systemgelb, Magentarot, Cyanblau, Orange, Grün, Violett, …), nach ihrem Hell-Dunkel-Wert (Anteil von Weiß oder Schwarz) und nach ihrer Farbintensität (= der Grauanteil, der die Leuchtkraft einer Farbe mindert) unterschieden werden.

Kinder können relativ früh Farben unterscheiden und sortieren, aber erst viel später benennen. Die spielerische Grundhaltung des Kindes ermöglicht spontan das kunstgemäße Experimentieren mit Lust und Entdeckerdrang. Anfänglich wählt das Kind Farben scheinbar beliebig aus, bevorzugt reine Farben (Blau, Gelb und Rot), und erst allmählich vollzieht sich die Farbsensibilisierung bewusst und gezielt, bis hin zur Aussageabsicht.

Ausgangspunkt der Farbgestaltung ist der Farbfleck, der unterschiedlich geformt und verschieden groß sein kann. Kinder erfahren spielerisch, wie sich die Wirkung einer Farbe nicht nur durch das Mischen mit einer anderen verändert, sondern auch durch die farbige Umgebung. Sie sollten daher, um das besser wahrzunehmen, auf farbigen Gründen malen und erkennen, Farbklänge sind wie die Töne eines Liedes und bringen ein lautes oder leises, ein starkes, aufregendes oder ruhiges Bild hervor.

Ungehemmtes experimentierendes Malen ist von vielen Bedingungen abhängig (Malerkittel der Kinder, durch Folien geschützte Tische und Fußböden, halbflüssige oder malfertig verdünnte Farben, Paletten zum Mischen, große Wassergläser zum Reinigen der Pinsel, Lappen zum Abtrocknen, farbig getönte Papiere, Tapeten, Pappen, auch mal Aquarellpapier, …) und erfordert einigen Aufwand in der Vorbereitung.

Auch beim Reißen, Schneiden und Kleben von farbigen Papieren aller Art und ihrem Kombinieren zu einer Collage geht es darum, Erlebnisse zu verarbeiten und zum Ausdruck zu bringen.

Zeichnen und Malen laufen beim bildnerischen Gestalten, bei der Entwicklung der Bildsprache, oft im Zusammenhang ab. Die Entwicklungsniveaus beim Malen sind deshalb eng mit der Zeichensprachentwicklung zu verknüpfen.

Jede thematische Einengung birgt in sich die Gefahr, die Möglichkeiten subjektiver Bildaussage zu beschneiden. Es gilt, sowohl kindliche Interessen und Neigungen zu beachten, Lebensprobleme aufzugreifen, Vorgestelltes bedeutsam zu machen, zu fantasievoller Umgestaltung herauszufordern, als auch künstlerische Qualität zu berücksichtigen und damit Wertmaßstäbe des Kindes entwickeln zu helfen.

Malen – die Welt der Farben entdecken

Schwerpunkte

- Die Welt ist voller Farben – Farben um mich herum,
- der Regenbogen – Spiele mit verwandten Farben,
- Gefühle sind wie Farben – mit Farben Gefühle ausdrücken.

Wissen, Können, Kompetenzen

Das Kind kann

- Farben mit allen Sinnen (sehen, fühlen, schmecken, hören, riechen) wahrnehmen,
- die Grundfarben (Magentarot, Cyanblau, Systemgelb) und mindestens drei Mischfarben benennen, unterscheiden und differenzieren (= zwei Farben miteinander mischen in unterschiedlichen Mengenanteilen, sodass z. B. ein grünes Blau oder ein blaues Grün entsteht),
- mit verschiedenen Malmaterialien variabel und sensibel umgehen, differenzierte Ausdrucksqualitäten wahrnehmen und intuitiv fantasievoll ausdeuten,
- die Ausdruckswirkungen verschiedener Farben wahrnehmen und sie zunehmend bewusster einsetzen,
- Farbzusammenhänge (Farbfamilien, Farbkontraste und ihr Ausgleich) anhand des Farbkreises erkennen, benennen und sich einprägen,
- eigene farbige Arbeiten mit denen anderer Kinder und mit farbigen Arbeiten von Künstlern, vor allem der Moderne, vergleichen, das Besondere der eigenen Leistung und das anderer als eine Bereicherung für das eigene Empfinden akzeptieren und schätzen,
- die Vielfalt von Farbsprachen wahrnehmen, Ermutigung annehmen und geben,
- farbige Formen, Bildgegenstände in ein ausgewogenes Gleichgewicht bringen und ein spannungsreiches Zusammenspiel aller Teile zu einem lebendigen Ganzen schaffen,
- Gefühle und Stimmungen – eigene und die von Jahreszeiten in der Natur – zum Ausdruck bringen.

Fragen und Anregungen zur Reflexion und zum Verständnis

- Kann ich Farben auch schmecken, hören, riechen, fühlen? (Reflektieren über den Zusammenhang von Farben und Farbtönen und unseren Sinnen)
- Welche Bedeutung haben Farben für mich? (Reflektieren über das Leben mit Farben und das Leben ohne Licht und Farben, ohne Augen und über Lieblingsfarben),
- Wie verändert sich die Welt, wenn ich sie durch eine rosa oder blaue Brille betrachte oder alles mit Tüchern in einer Farbe bedecke? (Reflektieren über die Veränderbarkeit der Dinge durch verschiedene Sichtweisen und durch Farbveränderungen, durch einen farbig veränderten Blick auf die Umwelt),
- Kann ich mit Farben zeigen, wie mir zumute ist, was ich fühle? (Reflektieren über Ausdruckswirkungen von Farben).

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge

Experimente zum Erleben von Farbe mit allen Sinnen *(↗ Personale und sozial-emotionale Entwicklung, Werteorientierung und Religiosität, kultursensitive Kompetenzen; ↗ Elementares mathematisches Denken, Welterkundung sowie technische und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen;↗ Körper, Bewegung, Gesundheit und Prävention)*

- Wasser in Gläsern mit Farbe verändern – Sehen,
- Fenster mit farbigem Tuch verhängen, im Raum bleiben und sich über die körperlichen und psychischen Reaktionen austauschen (Rot aktiviert, erhöht den Blutdruck, Grün und Blau beruhigen, rufen Träumereien hervor) – Fühlen,
- farbiges Obst, auch Säfte, mit geschlossenen Augen probieren, Farbe erraten, Farbe für den Geschmack finden – Schmecken,
- mit verschiedenen Instrumenten Klänge erzeugen, mit geschlossenen Augen hören und danach aus Farbtafeln, farbigen Tüchern oder Bildern von Paul Klee und Kandinsky den Klängen eine Farbe zuordnen – Hören,
- mit geschlossenen Augen verschiedene Düfte, z. B. von Früchten, Gewürzen, Duftölen und Seifen, wahrnehmen und dem Geruch eine Farbe zuordnen – Riechen,
- Farben selbst herstellen aus Naturmaterialien, Pflanzen, Beeren, alten Teebeuteln, Farbpulver und Tapetenkleister und z. B. ein Farbrezeptbuch herstellen oder malen.

Erkunden unterschiedlicher Möglichkeiten des Farbauftrags *(↗ Personale und sozial-emotionale Entwicklung, Werteorientierung und Religiosität, kultursensitive Kompetenzen; ↗ Elementares mathematisches Denken, Welterkundung sowie technische und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen; ↗* Körper, Bewegung, Gesundheit und Prävention)

- Hände und Füße in Farbe tauchen, Spuren und Flecke damit erzeugen,
- Tapetenkleister mit Farbe mischen und nach dem Auftragen mit den Fingern darin zeichnen,
- mit verdünnter Farbe aus Wassersprühern spritzen,
- mit Backspachteln dickflüssige Farben spachteln, danach mit Kämmen oder anderem Muster oder Strukturen einritzen,
- mit Wellpappe, Korken, Spitzendeckchen, Styropor und anderem Farbmuster drucken,
- mit Farbe tropfen,
- mit großen Pinseln, Besen, Schwämmen, Bürsten, … Farbe auf große Tapetenbahnen wischen,
- Murmeln in Farbe tauchen und über ein Blatt Papier rollen lassen,
- mit Strohhalmen Farbe pusten: deckend, druckend, Nass in Nass, … zum Erfahren von differenzierten Ausdrucksqualitäten, z. B. das sieht aus wie Schiffe im Wasser, wie Regen, wie ein Feuerwerk, …

Erproben der Wirkung farbiger Spuren, Kleckse und Formen *(↗ Personale und sozial-emotionale Entwicklung, Werteorientierung und Religiosität, kultursensitive Kompetenzen; ↗ Elementares mathematisches Denken, Welterkundung sowie technische und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen)*

- auf großen Malgründen (Leinwände, Bettlaken, Tapetenrollen, …) großflächig, mit ausladenden Bewegungen und langen gebogenen Heizkörperpinseln, Kinderbesen, großen Spachteln malen,
- Betrachten und Deuten des Ausdrucks, z. B. von Wucht, Kraft, von Zartheit und Ängstlichkeit,
- verschiedenfarbige Erden, Gewürze, Tee, Fingermalfarben, Deckfarben in Gläsern, Flaschen oder Tuben ohne Wasser mit Spachtel, Breitpinsel zum Malen ausprobieren,
- mit Farben und Wasser auf Aquarellpapier den Nass-in-Nass-Farbauftrag erproben und die Ausdruckswirkungen vergleichen
- Spielen und Experimentieren mit Farben.

absichtsvolles Mischen *(↗ Alltagsintegrierte Sprachbildung und Kommunikation; ↗ Personale und sozial-emotionale Entwicklung, Werteorientierung und Religiosität, kultursensitive Kompetenzen; ↗ Elementares mathematisches Denken, Welterkundung sowie technische und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen)*

- Farbwörter und -vergleiche sammeln, z. B. hellblau, dunkelblau, türkisblau, meerblau, graublau, nachtblau, taubenblau, himmelblau, violettblau, grünblau, kobaltblau, ultramarin, indigo, preußischblau, cyanblau, …, blaue Lebensmittel, Blau in der Natur, blaue Geschichten, blaue Blumen, blaue Bilder, Blau als Farbe für Berufe, …,
- ein blaues Bild malen in vielen verschiedenen Blautönen, ein grünes…,
- Collagen aus vielen Nuancen eines Farbtons gestalten,
- einen farbigen Tag gestalten, Farbentheater spielen,
- eine Farbfamilie gründen durch Mischen einer Farbe mit Weiß, dann mit Schwarz, mit Grau, mit einer Nachbarfarbe im Farbkreis (Regenbogen),
- mit der Kontrastfarbe Orange bzw. Rot akzentuieren.

5.4.3 Plastisches und räumliches Gestalten, spielerische Aktionen

Plastisches und räumliches Gestalten ist spielender Umgang mit körperhaften dreidimensionalen Formen. Es ist ein Experimentieren mit formbaren plastischen Materialien oder mit Natur- und Abfallprodukten. Es eröffnet zu der beim Malen, Zeichnen und Drucken möglichen zweiten die dritte Dimension und kommt den sehr starken sinnlich-taktilen Bedürfnissen der Kinder und dem „Lernen aus der Leiberfahrung“ entgegen. Es gilt, den Prozess und die Ergebnisse plastischen und räumlichen Gestaltens bewusster, vor allem auch taktil, wahrzunehmen und spielend mit den gestalteten Figuren, körperhaften Formen und räumlichen Gebilden umzugehen. Aktionen, das sind hier Veränderungen des Raums, des Körpers durch Verkleiden, Maskieren, Schminken und Gestalten von Puppen und verschiedene Puppenspiele. Sie sind eng verbunden mit Musik, Bewegung und Sprache. Das dekorative, also schmückende Gestalten hebt diese Aktionen, Feste und Feiern aus dem Alltäglichen heraus.

Lange bevor Kinder ihre Gefühle sprachlich ausdrücken können oder wollen, eröffnen eigene spielerische Aktionen und Puppenspiele in einem bestimmten Raum oder auf und hinter einer Bühne die Möglichkeit, Gefühle, wie Freude, Wut, Trauer und Unruhe, zu erkennen und damit umzugehen, sie auch ohne Sprache auszudrücken. Wenn Kinder beim Einfühlen in eine andere Rolle und Geschichte wagen, zu agieren, mit anderen Körperkontakt aufzunehmen und zuzulassen, wird ihre eigene Identität entwickelt. Sie fühlen sich bedeutsam. In diesem Erfahrungsfeld ist es besonders wichtig, mit den Kindern zu spielen, zu helfen, eine eigene „Körpersprache“ für ihren Gefühlsausdruck zu finden. Das befähigt Kinder, ihren Gefühlen zu trauen.

Noch bevor Kinder zeichnen und malen, „begreifen“ sie mit beiden Händen Gegenstände, fühlen und schmecken sie und versuchen, im Sandkasten etwas zu formen. Sie üben sich damit im vielfältigen Gebrauch der Hände, freuen sich an zufällig entstehenden Wirkungen, am vorzeigbaren Ergebnis, und zerstören auch mit Lust, um wieder Neues gestalten zu können.

Nicht nur gehemmte Kinder sollten aus therapeutischen Gründen mit Herzenslust so richtig mit Modder und Matsch spielen dürfen, den ganzen Körper mit einbeziehend, auf einen Tonklumpen, der etwas Widerwärtiges für sie bedeuten könnte, einschlagen dürfen und ihre Wut ausagieren. Ton muss sowieso vor der Gestaltung noch geknetet, gequetscht, geklopft und auf eine Unterlage geschlagen werden.

Da Ton der Haut Feuchtigkeit und Fett entzieht, fördert ein notwendiges gegenseitiges Eincremen der Hände positives Sozialverhalten, schafft eine harmonische Arbeitssituation und spricht den haptischen Sinn (Tastsinn) besonders an.

Grundmöglichkeiten der Entwicklung des Umgangs mit formbaren Materialien:

- spielerisches Manipulieren (ohne Vorgabe),
- spontane Fantasiespiele, in die Erlebnisse einfließen,
- Geschichten plastisch erzählen und weitererzählen,
- Gemeinschaftsformen des Spiels mit plastischen Formungen erfinden.

Plastisches und räumliches Gestalten, spielerische Aktionen

Schwerpunkte:

- Ich bin ein Körper und bewege mich im Raum,
- kugelrund und lang wie eine Schlange – Spiele mit plastischen Formen,
- Ich forme Körper aus Kugeln, Röhren, Kegeln und Schlangen

Wissen, Können, Kompetenzen

Das Kind kann

- Bewegungshaltungen als Ausdrucksträger innerer Zustände erfassen,
- sich in einer künstlerischen Aktion, einer Inszenierung, Pantomime durch Maskieren, Verkleiden, Schminken, Umhüllen, … und Bewegen selbst darstellen,
- ein Puppenspiel mitgestalten,
- plastische Grundformen herstellen und ihre unterschiedlichen Ausdruckswirkungen wahrnehmen, sie zusammenfügen zu neuen körperhaft-räumlichen Gebilden,
- aus Natur- und Abfallprodukten fantastische Objekte gestalten,
- sich und andere und den Raum für spielerische Aktionen verändern und über die ästhetische Wirkung reflektieren,
- das in der Bewegung Erfahrene auf das Sichtbarmachen von Bewegung im bildnerischen Gestalten übertragen,
- sich über bewegte Bilder in Film und Fernsehen und über statische Bilder (auch Fotos und Werbeplakate) äußern und, sich mit anderen austauschend, sie für sich persönlich bedeutsam, positiv oder kritisch sehen.

Fragen und Anregungen zur Reflexion und zum Verständnis

- Warum können meine Hände manchmal besser „sehen“ als meine Augen? Was sehen sie anders? (Erfühlen von Oberflächenbeschaffenheiten und Wölbungen, Höhlungen, Rissen, …)
- Warum können meine Füße einen Raum (auch mit geschlossenen Augen) ganz anders wahrnehmen? (Leiberfahrung und Tastsinnerfahrungen)
- Welche Wirkung haben gestaltete Räume auf mich? (staunen, sich wundern, sich entsetzen über Prachtvolles, Chaotisches, Düsteres, …)
- Wie kann ich einmal eine andere, ein anderer oder etwas anderes sein? (Freude an Verwandlungen der eigenen Person)

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge

Sinnhaftes Erleben des Raumes

- Schaffen eines begrenzten Raumes in einem Raum und seine Nutzung für ein Spiel (Decken über Tisch und Stühle, große Kartons für ein Puppenhaus und ein eigenes Haus, ein Schiff, …), sich in dem selbst geschaffenen Raum bewegen, ihn von innen erfassen, ertasten, durchkriechen, ihn als zu klein oder groß genug, als niedrig oder hoch, hell oder dunkel wahrnehmen, erleben und nutzen, *(↗ Elementares mathematisches Denken, Welterkundung sowie technische und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen*),
- Ergebnisse bildnerischen Bauens nach dem Spiel betrachten, beurteilen, ob sie schön oder hässlich sind, ihre Proportionen wahrnehmen, eine Weile im Raum ausstellen, evtl. ergänzen, anbauen, verschönern, *(↗ Elementares mathematisches Denken, Welterkundung sowie technische und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen*),
- Puppenbühne und ganze Räume umgestalten, umfunktionieren für spielerische Aktionen, szenische oder pantomimische Vorführungen, die veränderte Wirkung wahrnehmen und im Spiel darin erfahren (↗ *Alltagsintegrierte Sprachbildung und Kommunikation*)
- Bühnen für die theatralische Wirkung verschiedener Puppenarten (Flachfigur, Stockpuppe oder Marotte, Handpuppe, Marionette, Stabpuppe, Finger- und Handschuhpuppen, Strumpfpuppe, Masken) mit entwickeln, gestalten und erproben,
- bei Schattenspielen und Schattentheater stutzen, staunen, sich wundern über Schatten, den Zusammenhang zwischen dem eigenen Körper, seinen Bewegungen und dem Schatten erfahren,
- Veränderbarkeit des Schattens in der Größe durch Vor- und Zurückgehen erkunden,
- „Einfangen“ des Schattens durch Abzeichnen der Umrisse,

- Spielen mit dem Schatten auf der Leinwand, sich wiedererkennen und staunend experimentieren mit verschiedenen Lichtquellen, verschiedenen Bewegungshaltungen und erstes Bewusstsein vom eigenen Ich bekommen,
- Schattenspiele mit Gegenständen und Puppen, Flachfiguren und selbst gestalteten plastischen Figuren,

Erkunden verschiedener plastischer Materialien *(↗ Elementares mathematisches Denken, Welterkundung sowie technische und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen)*

- Formen mit nassem Sand (Kleckerburg, Fischrelief, …),
- Formen mit Schnee (Tiere, Märchenfiguren, Schneehöhlen, …),
- Formen mit erwärmtem Wachs (Kleinfiguren, Tiere, Masken, …),
- Vollplastische Körper oder Reliefs formen (Igel, Fische, Tiere, Fabelwesen, Figuren, …), durch Ritzen, Drucken, Herausziehen und Antragen von Formen differenzieren und Besonderes hervorheben und charakterisieren,
- mit Papiermaché (= Brei aus Zeitungspapierschnipsel und Tapetenleim), in Gips getauchten Tüchern oder zusammengeklebten Kartonfiguren formen und bauen, fabelhafte Tierfiguren entwickeln, trocknen lassen, weiß und dann farbig bemalen (über einem Luftballon als Kern einen Kugelfisch entstehen lassen, über Küchenrollen, Plastikflaschen oder Kartons …).

Erproben und Erfahren der Ausdruckswirkungen plastischer Grundformen (*↗ Elementares mathematisches Denken, Welterkundung sowie technische und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen)*

- Umformen: aus einer Kugel einen Würfel, Quader, Pyramide, Walze, Abdrücke: Kugel flachklopfen zu einer Platte, Gegenstände, Körperformen, Zeichen eindrücken, Ratespiele dazu,
- Spiel in der Gruppe mit einer handgroßen Tonform (z. B. Kugel mit Horn) für jedes Kind, mit geschlossenen Augen eine Ausbuchtung oder Höhlung hinzufügen, an den Nachbarn weitergeben, der sie nur mit den Händen ertastet, erfühlt und eine weitere Änderung vornimmt, weitermodelliert, Endergebnisse nach einer Runde durch die Gruppe betrachten, vergleichen und sich über Gefühltes und Empfundenes austauschen,
- Körperliche Formelemente, wie Wölbungen und Mulden, Buckel und Höhlungen, Wülste und Rinnen, Grate und Kerben, Stege, Risse, Ausbuchtungen, Durchbrüche, Öffnungen wahrnehmen und mehr und mehr absichtsvoll für den plastischen Ausdruck gestalten

Gestalten und Umgestalten von Naturmaterialien und Abfallprodukten *(↗ Personale und sozial-emotionale Entwicklung, Werteorientierung und Religiosität, kultursensitive Kompetenzen)*

- zu Objekten, wie Roboter, Vogelscheuchen, … oder zu Materialbildern durch Zusammenfügen, -stecken und -kleben (das sieht wie ein Märchentier, ein Marsmensch, … aus) oder zu Reliefgestaltungen mit gesammelten Materialien, Steinen, Zweigen, Muscheln, Blättern, …

5.4.4. Bildbetrachtung – Annäherung an Kunst

Bildbetrachtung ist eine spielerisch erkundende Auseinandersetzung mit Kunst in ihrer ganzen Vielfalt, insbesondere mit der zeitgenössischen in ihrem erweiterten Kunst- und Werkverständnis, aber auch mit der historischen Kunst und plastischen und räumlichen Werken. Sie will Anstöße zum Umgang mit Kunstwerken geben, Gestaltungsprinzipien erfahren und mit der eigenen Gestaltung vergleichen. Viele Künstler des 20. Jahrhunderts haben sich von der Originalität der Kinderzeichnungen anregen lassen. Kunst, auch filmische, bietet die Chance, sich mit Verhaltensweisen, Konflikten und Traditionen auseinanderzusetzen und damit zu eigenen Deutungen unserer Lebenswelt zu gelangen. Es gilt, in die visuelle Bildsprache einzuführen und sie in Ansätzen verstehen zu lernen.

Jedes einzelne Kunstwerk ist eine eigene Welt und verlangt eine nur ihm gemäße Betrachtungsweise, und jeder, auch der kleinste Kunstbetrachter, ist eine eigene Persönlichkeit und nähert sich einem Bild auf seine Weise.

Schon kleine Kinder betrachten gern und aufmerksam Bilder, genießen die Farbigkeit oder die Darstellung von Tieren, Kindern und Erwachsenen, Blumen, Bäumen, Landschaften, … Sie vergleichen Kunstwerke mit eigenen bildnerischen Gestaltungen, „befragen“ Kunstwerke, warum und wie etwas gestaltet wurde, und fabulieren auch, angeregt vom Bildgegenstand oder einer Farbe, was sie alles dazu erlebt haben oder sich wünschen würden. Sie erahnen und erfahren mit der Zeit in dieser „Befragung“ und im Vergleich zu eigenen Arbeiten etwas von der gleichnishaften Bedeutung der Bildzeichen (z. B. ich bin traurig wie dieser zu stark beschnittene Baum, oder ich leuchte wie diese Blume und bringe anderen Freude, …).

Erzählungen zur Kindheit und zu Erlebnissen des Künstlers, auch zur Entstehungszeit und zum Entstehungsland wecken zusätzlich Interesse und fördern die Aufnahmebereitschaft und Aufgeschlossenheit für die Kunst.

Kunstwerke können so Freunde werden, die das Leben bereichern und uns in andere Welten entführen können.

Bildbetrachtung – Annäherung an Kunst

Schwerpunkte

- Bilder und Kunstwerke – wir entdecken andere Welten,
- Kunst hat auch eine Sprache

Wissen, Können, Kompetenzen

Das Kind kann

- Bilderbücher und zunehmend Bücher mit Reproduktionen von Kunstwerken aufgeschlossen und wiederholt mit Freude betrachten,
- Farben und Formen in Abhängigkeit von Inhalt und Ausdruckswirkung erfassen,
- in einem Bild auch ungegenständliche Formen und Farben, z. B. bei Paul Klee, erschließen, also auch das Unsichtbare in einem Bild „sehen" und sich darüber austauschen,
- einige Ausdrucks- und Gestaltungsmittel, wie Kontraste, Bildordnung, Abhebung von der Wirklichkeit, … über spielerische, aktiv gestalterische Tätigkeiten erfassen,
- Bildsymbole und Gleichnishaftigkeit von Bildgegenständen zunehmend für sich erschließen und verstehen,
- über das Leben und Erleben einiger Künstler und ihre Bilder in Bezug auf seine eigene kindliche Lebenswelt erzählen,
- verstehen, dass ein Künstler nicht nur etwas abbildet wie ein Foto, sondern sein Verhältnis zum Dargestellten in Bildsprache übersetzt hat, seine Gefühle, seine Gedanken und Meinungen.

Fragen und Anregungen zur Reflexion und zum Verständnis

- Welche Bedeutung haben Kunstwerke, auch Plastiken, bewegte Bilder im Film, Fotos, Werbeplakate, … für mich und für andere? (Kunst bereichert unser Leben, kann ein Abenteuer sein, hilft uns zu leben, denn Kunst gibt nicht nur das Sichtbare wieder, sondern macht auch etwas sichtbar von den Erlebnissen, Gefühlen und Gedanken des Künstlers.)
- Wie gehe ich mit Bildern in meiner Umgebung um? (Intensives aufmerksames wiederholtes Betrachten und „Hinterfragen", warum der Künstler gerade diese Farben, diese Bildgegenstände, diese Anordnung der Dinge gewählt hat und wie ich das machen würde.)
- Wie lerne ich mich selbst, andere Kinder und Erwachsene, auch andere Zeiten und Länder besser verstehen? (Da Bilder älter sind als Schrift, kann das Betrachten von Bildern eine Brücke zwischen mir und anderen sein. Sie haben eine eigene Sprache ohne Worte und spiegeln Schönes und Fröhliches, aber auch Hässliches und Trauriges wider.)

Künstler und Kunstwerke kennenlernen *(↗ Alltagsintegrierte Sprachbildung und Kommunikation)*

- Zum Beispiel haben Picasso und Paula Modersohn-Becker viele Kinderbildnisse gemalt, ebenso Edvard Munch, Berthe Morisot, Brueghel, Runge, Spitzweg, Renoir, …,
- Zum Beispiel hat Paul Klee seine eigenen Kinderzeichnungen in sein Werkverzeichnis aufgenommen, und es gibt Kunstbilderbücher über ihn: „Zauber Theater“ und „Bilder träumen“,
- Zum Beispiel „Der blaue Reiter“, ein Buch, das Kinder in das Abenteuer Kunst einführen will und Bilder und Texte zu Franz Marcs „Blaues Pferd“, „Der Tiger“, „Kühe, gelb-rot-grün“, Rehe, „Rotes und blaues Pferd“, „Die Vögel“, zu Kandinsky, Gabriele Münter, Jawlensky, August Macke „Zoologischer Garten“, „Türkisches Café“, zu Klee „Zerstörter Ort“, „Rosengarten“ enthält,
- Zum Beispiel Legora, C. C. und Maiotti, E. „Nachtblau und Zitronengelb“, ein Buch, das Kinder mit Geschichten in die Welt moderner Bilder einführt,
- Zum Beispiel Spies, W.: „Picasso – Die Welt der Kinder“,…,
- Zum Beispiel Brueghel: „Kinderspiele“,
- Zum Beispiel Chagall: „Zirkusbilder“, „Ich und das Dorf“

Mögliche Annäherungen an ein Kunstwerk *(↗ Alltagsintegrierte Sprachbildung und Kommunikation)*

- Intensives stilles Betrachten, einen ersten Eindruck gewinnen,
- Was fühle ich? Woran muss ich denken, wenn ich das Bild betrachte? Woran erinnert es mich?
- Welche Gegenstände sind dargestellt? Welche Eigenschaften haben sie? Welche Vorgänge und Erscheinungen? Welche Themen, Geschichten, Märchen, …?
- Wie sind die Gegenstände dargestellt? Wirklichkeitsgetreu oder ganz anders als in der Wirklichkeit?
- Wie sind Formen und Farben angeordnet? Welche Wirkung haben sie auf mich?
- Warum hat der Künstler sein Werk gerade so und nicht anders gestaltet? Wie hätte ich das gemacht?
- Welche Bedeutung hat wohl gerade diese Farbe an diesem Ort im Bild?
- Mag ich das Bild längere Zeit um mich haben? Könnte es in meinem Zimmer hängen?

Mögliche produktive Annäherungen an ein Kunstwerk *(↗ alle Bildungs- und Erziehungsbereiche)*

- Nachstellen und Nachspielen von Bildinhalten,
- Nachgestalten ungewöhnlicher Farbaufträge moderner Künstler, z. B. auch mal mit einem Besen auf großen Leinwänden malen oder Farben tropfen lassen, …,
- Betrachten verschiedener Bilder zu einem Motiv nach, vor oder während der eigenen bildnerischen Gestaltung zum gleichen Motiv (z. B. Selbstbildnis, Tier, Baum, Blume, …),
- Änderung eines Details, Erkennen des anderen Ausdrucks im Bild,
- Memory aus jeweils zwei gleichen Kunstpostkarten,
- Puzzlespiel aus Kunstrezeptionen selbst anfertigen,
- Quartettspiele mit Kunstpostkarten,
- Bilderlotto mit Bildausschnitten,
- Ausdrucksänderung durch Veränderung der Farben des Hintergrunds, Vertauschen der rechten und linken Seite, …,
- Abdecken von Farbtönen einer Farbfamilie, Veränderung des Ausdrucks erkennen,
- Ergänzen eines Bildausschnitts.

Literaturverzeichnis:

Ayres (1998), Bausteine der kindlichen Entwicklung. Die Bedeutung der Integration der Sinne für die Entwicklung des Kindes. Berlin u. a.

Bannmüller/Röthig (Hrsg.) (1990), Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung, Stuttgart.

Gerg (1986), Musik – Sprache – Bewegung. München.

Glathe/Krause-Wichert (Hrsg.) (1998), Rhythmik – Grundlagen und Praxis. Seelze-Velber.

Gschwendter (1989), Kinder spielen mit Orff-Instrumenten. Anleitung, Themen, Modelle. München.

Peter-Führe (1994), Rhythmik für alle Sinne. Ein Weg musisch-ästhetischer Erziehung. Freiburg im Breisgau.

Preuschoff (1996), Kinder zur Stille führen. Meditative Spiele, Geschichten und Übungen, 5. Auflage, Freiburg im Breisgau.

Ribke (1995), Elementare Musikpädagogik. Persönlichkeitsbildung als musikerzieherisches Konzept. Regensburg.

Zitzlsperger (1993), Ganzheitliches Lernen – Welterschließung über alle Sinne mit Beispielen aus dem Elementar- und Primarbereich, 3. Auflage, Weinheim und Basel. *Teilbereich Bildnerisches Gestalten*

Fineberg (1995), Mit dem Auge des Kindes – Kinderzeichnung und moderne Kunst. München/Bern.

Fürl (2002), Das Theaterbuch für Kindergarten und Hort – Von der ersten Idee bis zur Aufführung. Freiburg im Breisgau.

Haselbach (1991), Tanz und Bildende Kunst – Modelle der Ästhetischen Erziehung. Stuttgart.

Krieg (Hrsg.) (1993), Hundert Welten entdecken – Die Pädagogik der Kindertagesstätten in Reggio Emilia. Essen.

Richter (1998), Die Kinderzeichnung – Entwicklung. Interpretation. Ästhetik. Düsseldorf.

Schottenloher (1992), Kunst- und Gestaltungstherapie – Eine praktische Einführung, 3. Auflage, München.

Wichelhaus (1992), Entwicklung/Kinderzeichnung. In: Kunst+Unterricht, Heft 163/Juni 1992. S. 33 ff, Seelze.

6. Körper, Bewegung, Gesundheit und Prävention

6.1 Einführung

Ausgehend vom eigenen **Körper** und den eigenen Erfahrungen und Wahrnehmungen, entwickeln Kinder ein Bild von sich und ihrem Körper. **Sexualpädagogische Konzepte** spielen in diesem Zusammenhang eine besondere Rolle. Es bedarf einer professionell-reflexiven Auseinandersetzung des pädagogischen Personals und der Kindertagespflegepersonen im Umgang mit kindlicher Sexualität und einer klaren Positionierung in der pädagogischen Konzeption.

Es ist ein Grundbedürfnis des Kindes, sich zu bewegen und die räumliche und dingliche Welt mit allen Sinnen kennen und begreifen zu lernen. **Bewegung** hat als spezifische Form menschlichen Handelns eine fundamentale Bedeutung für die ganzheitliche und harmonische Persönlichkeitsentfaltung des Kindes. Bewegung und Bewegungserfahrungen sind besonders wichtig für die sprachliche, kognitive, emotionale und emotional-soziale Entwicklung des Kindes; demnach sollten der natürliche Bewegungsdrang und die Bewegungsfreude der Kinder von Beginn an unterstützt und gefördert werden. Bewegung stellt als Basis für Körper- und Sinneserfahrungen einen unverzichtbaren Bestandteil kindlicher Lebenswelt dar. Ihre Herausbildung unterstützt insbesondere in den frühen Lebensjahren den Aufbau einer „sensorischen Intelligenz“ und legt damit u. a. Grundlagen für die sprachliche Verständigung, das ästhetisches Empfinden und das kreative Gestalten.

Durch alle Bewegungen, die das Kind ausführt, tritt es in Kontakt zu seiner Umwelt. Bewegung kann allgemein als Mittel der Erkenntnisgewinnung bezeichnet werden, indem das Kind Gegenstände seines Lebensraumes begreift, betastet oder behandelt. Die Entfaltung der Motorik des Kindes erfolgt durch ständiges Agieren und Reagieren auf der Grundlage seines ausgeprägten Bewegungsbedürfnisses. Im Wahrnehmen der Dinge und im Erkennen von Verhaltensweisen liegt der Kern für die Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt, für sein sinnvolles Handeln. Das heißt also, dass das Kind Bewegungen ausführt, die Handlungscharakter haben, mit denen es bestimmten Zielen zustrebt. Sein „Wollen“ ist die Triebkraft für seine Bewegungshandlungen. In diesem Zusammenhang bestätigt sich der untrennbare Zusammenhang zwischen geistiger und körperlich-motorischer Entwicklung.

Unter entsprechenden institutionellen, sozialen und situativen Bedingungen kann die Bewegung über die motorische Förderung hinaus bildungs- und erziehungsbereichsübergreifende Entwicklungsprozesse in Gang setzen und Selbstständigkeit und Eigeninitiative des Kindes fördern. Mit dem Erwerb übergreifender Erfahrungen durch das Medium Bewegung wird eine Erweiterung kindlicher Handlungsfähigkeit erreicht.

Kinder erleben Bewegungsangebote bereits unter vielfältigen Sinnrichtungen, wie z. B. „Spaß haben und dazugehören“, „ästhetisches Gestalten und Darstellen“, „gesund sein und sich wohlfühlen“, „üben und leisten“ sowie „erfahren und entdecken“. Ausreichende Bewegung ist unter Beachtung negativer Erscheinungen in der aktuellen gesellschaftlichen Lebenssituation der Kinder, wie der

Einschränkung natürlicher Bewegungsräume, die zu Konzentrationsstörungen, Übergewicht und Haltungsfehlern führen können, unerlässlich für eine gesunde Entwicklung. Insgesamt ermöglicht Bewegung den Kindern eine aktive Auseinandersetzung mit sich selbst sowie mit ihrer materialen und sozialen Umwelt. Unter diesen übergeordneten Aufgabenstellungen werden bereits im Kindesalter grundlegende motorische Fertigkeiten und körperliche Fähigkeiten sowie Bewegungsbedürfnisse und soziale Verhaltensweisen herausgebildet, die später als wichtige Grundlagen für eine souveräne Teilhabe der Kinder an Bewegung, Spiel und Sport in Schule und Freizeit dienen.

Gesundheitliche Bildung und Prävention sind im Alltag von Kindertageseinrichtungen ein durchgängiges Prinzip und als Querschnittsaufgabe zu verstehen, um die Entwicklung hin zu einer starken und widerstandsfähigen Persönlichkeit zu begünstigen (Resilienz). Gerade angesichts der Verweildauer von Kindern in den Kindertageseinrichtungen und der Tagespflege gewinnt eine gesunde Ernährung zunehmend an Bedeutung.

6.2 Standards (Ziele)

Die Förderung der ganzheitlichen Entwicklung des Kindes wird im Bildungs-und Erziehungsbereich Körper, Bewegung, Gesundheit und Prävention durch einen mehrdimensionalen Zielansatz unter Beachtung folgender Fähigkeitsbereiche realisiert:

Personale Fähigkeiten

- Den eigenen Körper und damit sich selber kennenlernen,
- Möglichkeiten und Grenzen der eigenen körperlichen Fähigkeiten erfahren,
- Erkennen des eigenen motorischen Könnens und Empfinden von Emotionen,
- Ausprägen des individuellen Bewegungsbedürfnisses,
- Positive Geschlechtsidentität entwickeln und sich wohlfühlen,
- Bewusstsein für eine positive Intimsphäre entwickeln,
- Angenehme und unangenehme Gefühle unterscheiden und „nein“ sagen lernen (↗ *Personale und sozial-emotionale Entwicklung, Werteorientierung und Religiosität, kultursensitive Kompetenzen),*
- Unterschied zwischen Hunger und Appetit erlernen; erkennen, wann die Sättigung erreicht ist, und entsprechend darauf reagieren,
- Aneignung von bewusstem Riechen und Schmecken,
- Befähigen zu verantwortlichem und selbstbestimmtem Umgang mit Essen und Trinken,
- Gespür dafür entwickeln, was einem guttut und der Gesundheit dient.

Soziale Fähigkeiten

- Erfahren und Gewähren von Hilfsbereitschaft bei der Ausübung von Bewegungsaktivitäten,
- Faires Miteinander im gemeinsamen Spiel und Beachten vereinbarter Regeln,
- Empfinden von Empathie,
- Gemeinsame Mahlzeiten als Pflege sozialer Beziehungen verstehen,
- Aneignung von Esskultur und Tischmanieren,
- Gesundheitsbezogene Probleme im sozialen Miteinander mit Erwachsenen und Gleichaltrigen klären (mögliche Probleme: Was kann ich tun, wenn ich Bauchschmerzen habe? Was hilft mir mittags/abends beim Einschlafen?).

Kognitive Fähigkeiten

- Erweiterung der Bewegungsvorstellung und Entwicklung des Bewegungsgedächtnisses,
- selbstständiges Lösen von Bewegungsaufgaben mit zunehmend größerer Komplexität,
- Grundwissen über Sexualität entwickeln,
- Gesundheitsbezogene Dinge und Sachverhalte aus der Umwelt benennen und erlernen (z. B. essbare Lebensmittel aus der Natur, Umgang mit Gewässern, Umgang mit Sonnenlicht),Körperteile, Aufbau und Funktion des Körpers erfassen und sich dazu zusammenhängend sprachlich äußern können,
- Grundwissen über tägliche Zahnhygiene, sonstige Körperhygiene und gesunde Ernährung,
- Kenntnisse über Begriffe, Regeln und Materialien, über einfache Organisations- und Sozialformen.

Körperliche Fähigkeiten und motorische Fertigkeiten

- Wahrnehmen und Beherrschen des Körpers in verschiedenen Bewegungs- und Spielräumen unter Einbeziehung aller Sinne,
- Erlernen und Anwenden grundlegender Bewegungsfertigkeiten (u. a. Laufen, Springen, Werfen, Fangen, Rollen, Gleiten),
- Entwicklung körperlicher Fähigkeiten (Anpassung des Organismus an kindgemäße Belastungsreize im Sinne von „kräftig, ausdauernd und schnell sein“ sowie die Herausbildung elementarer koordinativer Fähigkeiten, wie Reaktions-, Differenzierungs-, Gleichgewichts-, Rhythmus- und Orientierungsfähigkeit),
- Feinmotorisch Fähigkeiten (u. a. durch alltägliche Handlungen wie malen, schneiden oder essen mit Besteck).

Zu entwickelnde Einstellungen

Die Kinder entwickeln das Bedürfnis,

- sich vielfältig und abwechslungsreich bewegen zu wollen,
- neue Bewegungsmöglichkeiten zu erforschen und auszuprobieren,
- Funktionen des eigenen Körpers zu entdecken und zu verstehen,
- die Umwelt mit allen Sinnen wahrzunehmen,
- interessante Bewegungshandlungen anderer Personen nachzuahmen,
- freudbetonte Spielformen ungestört ausleben zu dürfen,
- soziale Anerkennung in der Gemeinschaft zu erfahren,
- mit wachsendem motorischen Können die eigenen Leistungen zu zeigen und sich mit anderen zu vergleichen,
- sich an kommunikativen Situationen zu beteiligen und in diesen auch über gesundheitliche Themen zu sprechen,
- auf ihr Selbstvertrauen zurückgreifen, Grenzen aufzeigen und bei unerwünschten Berührungen „Nein“ sagen zu können,
- ihren eigenen Körper kennenzulernen,
- täglich die Zähne zu putzen und
- sich gesund und vollwertig zu ernähren.

Ausgehend von den Erkenntnissen, dass über eine differenzierte und kindgerechte motorische Förderung auch ganzheitliche sowie bildungs- und erziehungsbereichsübergreifende Lernprozesse positiv unterstützt werden können, soll dies nachfolgend konkret untersetzt werden in den Erfahrungsfeldern:

Körperliche und psychosexuelle Entwicklung

- Die Umwelt mit allen Sinnen wahrnehmen, den Körper erfahren und körperliche Fähigkeiten entwickeln,
- Psychosexuelle Entwicklung.

Bewegung

- Erlernen und Vervollkommnen grundlegender Bewegungsfertigkeiten,
- Bewegungsspiele erleben und gestalten, nach Regeln spielen können.

Gesundheit und Prävention

- Gesundheit und gesunde Lebensweisen,
- Gesunde Ernährung,
- Körperpflege und Zahnhygiene.

6.3 Erfahrungsfelder

6.3.1 Körperliche und psychosexuelle Entwicklung

6.3.1.1 Die Umwelt mit allen Sinnen wahrnehmen, den Körper erfahren und körperliche Fähigkeiten entwickeln

Wahrnehmung ist ein Prozess, in dem Kinder sich mit allen Sinnen ihre Umwelt aneignen und sich zugleich mit ihr auseinandersetzen. Sie ist eng mit Bewegung, Denken und dem ästhetischen Gefühlsleben von Kindern verflochten. Auch in der frühen Kindheit bilden Wahrnehmung und Bewegung eine bedeutsame Funktionseinheit. Jede Wahrnehmungsförderung zielt einerseits auf eine Verbesserung des Bewegungsverhaltens ab, andererseits bewirken vielfältige Bewegungshandlungen wiederum eine Erweiterung differenzierter Sinnes- und Körpererfahrungen. Auch das Beherrschen des eigenen Körpers, Kenntnisse über seine Beschaffenheit und Funktionen sowie das Reagieren auf Außenreize der Umwelt entwickeln sich in der frühen Kindheit und ermöglichen eine zunehmend sicherere Orientierung in Raum und Zeit. Es bestehen also insgesamt wichtige psychomotorische Voraussetzungen für die Herausbildung elementarer koordinativer Fähigkeiten und damit für das Bewegungslernen des Kindes.

Bei einigen koordinativen Fähigkeiten liegt eine besonders intensive Entwicklungsphase bereits zwischen dem 4. und 6. Lebensjahr. Das betrifft zum Beispiel die Reaktions-, die räumliche Orientierungs-, die Gleichgewichts- und die Rhythmusfähigkeit. Eine auffallende Verbesserung der kinästhetischen Differenzierungsfähigkeit setzt dagegen erst ab dem 5. und 6. Lebensjahr ein. Es ist empirisch mehrfach belegt, dass eine so dynamische koordinativ-motorische Entwicklung wie im Kindesalter in späteren Lebensabschnitten kaum wieder erreicht wird. Deshalb ist es wichtig, gerade in diesem Alter die heranreifenden Funktionen des Kindes durch interessante und vielfältige Bewegungsangebote aktiv zu fördern.

Die konditionellen Fähigkeiten sind etwa bis zum 4. Lebensjahr auf Grund eines ungünstigen Kraft-Last-Verhältnisses geringer entwickelt. Im 5. und 6. Lebensjahr nimmt dann jedoch das physische Leistungsvermögen der Kinder hinsichtlich der Entwicklung von Grundlagenausdauer, bestimmter Komponenten der Schnelligkeit (z. B. einfache Reaktions- und Aktionsschnelligkeit) sowie einer zunehmenden Fähigkeit zu schnellkräftigen Bewegungen bei geringen äußeren Widerständen deutlich zu. Insgesamt haben vielfältige Sinneswahrnehmungen und gut entwickelte körperliche Fähigkeiten eine Basisfunktion für die Ausführung aller Bewegungs-, Spiel- und Sportformen und werden deshalb den nachfolgenden Erfahrungsfeldern vorangestellt. In einem untrennbaren Wechselverhältnis tragen diese Fähigkeiten durch spezifische und abwechslungsreiche Beiträge zur Förderung der Wahrnehmungsprozesse sowie zur Entwicklung der körperlichen Fähigkeiten bei Kindern im Kindesalter bei.

Damit die Kinder ihre bereits vorhandenen Körpererfahrungen vielfältig nutzen und erweitern können, brauchen sie alters- und entwicklungsspezifische Bewegungsgelegenheiten. Innen- und Außenräume mit Aufforderungscharakter, die den Bewegungserfordernissen der Kinder auf den unterschiedlichen Stufen ihrer Entwicklung angepasst sind, geben ihnen die Möglichkeit, ihre körperlichen Fähigkeiten spielerisch differenziert zu entwickeln und neue Bewegungsformen zu erlernen.

Die Umwelt mit allen Sinnen wahrnehmen, den eigenen Körper erfahren und körperliche Fähigkeiten entwickeln
Schwerpunkt: • Entwicklung der koordinativen Fähigkeiten
Wissen, Können, Kompetenzen Das Kind kann • alle Körperteile richtig benennen, • verschiedene Funktionen des Körpers wahrnehmen, • die Sinnesorgane benennen und auf diese zur Welterkundung zurückgreifen, • links und rechts unterscheiden, • akustische Zeichen in Raum und Zeit differenzieren, • auf optische Signale schnell reagieren, • den Koordinationshampelmann springen, • 10 Sekunden sicher auf einem Bein stehen.
Fragen und Anregungen zum Verständnis und zur Reflexion • Wie ist mein Körper beschaffen und wie nehme ich ihn wahr? (Die Kinder nehmen ihren eigenen Körper bewusst mit allen Sinnen wahr und vergleichen sich dabei auch mit anderen Personen. Sie verfügen über vielfältige Körperkenntnisse und ein zunehmend sichereres Körperbewusstsein in ihrem sozialen Umfeld.) • Was kann mein Körper leisten und wie kann ich mich auf ihn verlassen? (Die Kinder verfügen über altersgemäße koordinative und konditionelle Fähigkeiten in vielfältigen Anwendungsfeldern ihrer natürlichen Bewegungswelt. Sie empfinden den Wechsel zwischen körperlicher Anstrengung und Entspannung und lernen auch Grenzen ihrer Belastbarkeit kennen.)

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge

Schwerpunkt: Sinneswahrnehmung und koordinative Vervollkommnung

Kinästhetische Wahrnehmung (Bewegungssinn)

- Körperpositionen halten und verändern (sich wie Roboter bewegen), „Lasten“ spüren und tragen (Bewegungsformen mit Sandsäckchen ausführen),
- Fußspiele (in der Luft zu zweit Rad fahren, Luftballons übergeben, …),
- Muskelspannung regulieren („Baumstämme“ rollen).

Taktile Wahrnehmung (Tastsinn) *(↗ Musik,* ästhetische Bildung und bildnerisches *Gestalten)*

- Hautberührungen empfinden und deuten (mit dem Finger auf dem Rücken eines Partners malen und raten lassen, mit geschlossenen Augen über Hindernisse kriechen),
- mit Händen und Füßen Gegenstände ertasten (verdeckte Spielmaterialien, Körperteile eines Kindes, „Stille Post", „Blinde Kuh", „Topfschlagen").

Vestibuläre Wahrnehmung (Gleichgewichtssinn)

- Körperhaltung bei Bewegungsaufgaben sichern (im Stand, in der Bewegung, nach Drehungen, mit offenen und geschlossenen Augen),
- das Gleichgewicht bei Lageveränderungen des Körpers halten (schaukeln, wippen, Karussell fahren).

Visuelle Wahrnehmung (Sehsinn)

- Auge-Hand/Fußkoordination (durch Labyrinthe laufen, Hindernisse überwinden),
- auf verschiedene Farbsignale reagieren, Raumlagen erkennen und anpassen („Spiegelbilder" mit einem Partner gestalten).

Auditive Wahrnehmung (Hörsinn) *(↗ Musik, ästhetische Bildung und bildnerisches Gestalten)*

- Geräusche wahrnehmen und unterscheiden (Geräusche nach Art, Dauer und Ort erraten sowie in Bewegungen umsetzen; akustische Zeichen in Raum und Zeit differenzieren (gehen, laufen, hüpfen nach Klatschen, Trommeln, …, „Mäuschen, piep einmal!", „Heiß und kalt").

Schwerpunkt: Die Ganzheitlichkeit des Körpers erfahren

Körperkenntnis und Körperbewusstsein *(↗ Elementares mathematisches Denken, Welterkundung sowie technische und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen*)

- Körperorientierung (Körperpunkte wahrnehmen, Rücken an Rücken stehen, einzelne Gliedmaßen „versteinern"),
- Körperausdehnung (Körpergröße, Fußlänge, Schrittlänge, Spannweiten zwischen den ausgestreckten Armen messen und vergleichen, Umrisszeichnungen anfertigen, Profile im Schattenbild vergleichen,
- Strukturen und Funktionen des Körpers benennen, Ausdrucksmöglichkeiten des Körpers erproben (Freude, Trauer, Alltagshandlungen darstellen), Körpergefühle beschreiben und wahrnehmen (Wärme und Kälte, Stärke und Schwäche, Schmerzen und Fitness).

Körperkontrolle und Entspannung *(↗ Musik, ästhetische Bildung und bildnerisches Gestalten; ↗ Elementares mathematisches Denken, Welterkundung sowie technische und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen)*

- Den Atem spüren („Reisen durch den Körper", den Atem auf den Händen fühlen, Watte pusten), Atemkontrolle (nach schnellem Laufen, in Ruhe),
- Anspannen-Entspannen (Partnermassage nach Turnstunde, Fantasiereisen, Meditationsübungen).

Schwerpunkt: Konditionelle Fähigkeiten kindgemäß entwickeln

„Kräftig sein"

- Entdeckendes Klettern („Sammeln und Pflücken" von Gegenständen am Klettergerüst, „Kletterdschungel"), Gegenstände transportieren (mit den Zehen Tücher, Papier, Seile fassen),
- Ziehen und schieben (auf Teppichfliesen, Bänken, auf Rollbrettern), Hangeln am Tau oder am Klettergerüst.

„Beweglich sein"

- Hindernisse überkriechen und unterkriechen (Bewegungslandschaft),
- Rumpfbeugen im Sitz und im Stand („Rund sein wie ein Igel", „Rollen wie ein Ball" – vorwärts, seitwärts, rückwärts),
- Brücke bauen (in Rückenlage Füße und Hände anstellen), Schaukeln (Umfassen der Fußgelenke im Liegen).

„Schnell sein"

- Platzwechselspiele (auf optische und akustische Signale, ca. 10 m Entfernung),
- Einzel- und Gruppenwettläufe, schnelles Umlaufen von Hindernissen.

„Ausdauernd sein"

- Dreieck- oder Viereckläufe (unterschiedliche Laufarten, gemäßigtes Tempo),
- Freies Bewegen nach Musik,
- Im Gelände herumtollen (Wald, Wiese, am und im Wasser),
- Ausdauerbetonte Spielformen.

6.3.1.2 Psychosexuelle Entwicklung *(↗ Personale und sozial-emotionale Entwicklung, Werteorientierung und Religiosität, kultursensitive Kompetenzen)*

Die körperliche Entwicklung und Körperwahrnehmung von Kindern zu fördern, ist eng verbunden mit ihrer Neugier und ihrem Erkundungsverhalten, ihrem sinnlichen und körperbezogenen Erleben, vertrauensvollen und verlässlichen Bindungen, einer angemessenen Sprache, der Entwicklung der eigenen Identität, sozial-emotionalen Kompetenzen, Geschlechterrollen sowie der Akzeptanz von Grenzen und Intimität.

1. Lebensjahr *(↗* Förderung von Kindern unter 3 Jahren)

Zwar verfügen bereits Säuglinge über alle Sinne, diese sind jedoch noch nicht in gleichem Maße entwickelt: In den ersten Lebensmonaten sind die Sehfähigkeiten noch eingeschränkt, hingegen erweisen sich Mund, Nase und Haut als besonders sensible Wahrnehmungsorgane. Dass Menschen bereits von Beginn ihrer Entwicklung an sexuelle Wesen mit altersspezifischen und individuellen Ausdrucksformen sind, ist bereits bei Säuglingen durch ihr Lutschen und Saugen erkennbar, ihrer ersten körperlichen Lusterfahrung. Dabei dient der Mund nicht nur dazu, Nahrung aufzunehmen oder die Welt zu erkunden, sondern stellt die erste erogene Zone dar, die Säuglinge entdecken. Für Kinder gerade dieses Alters ist ein umfassender Körperkontakt sehr bedeutsam, da er zur körperlichen und psychosozialen Entwicklung beiträgt.

Kindern gelingt es etwa im fünften Monat zunehmend, Gegenstände und Körperteile zu greifen. Dies können die Genitalien sein, da Kinder unbefangen den ganzen Körper erkunden. Dabei möchten sie erfahren, wie sich diese anfühlen und was man damit alles machen kann. Eine gesteigerte Häufigkeit eines solchen Verhaltens ist dann nicht Zeichen von Übersexualisierung oder Missbrauch, sondern von Zurückgezogenheit.

2. Lebensjahr

Kinder sind allmählich in der Lage, ihren Wortschatz in Bezug auf den eigenen Körper zu erweitern.

In dieser Zeit entwickelt sich ebenfalls das Verständnis, dass es zwei Geschlechter gibt und dass man diese aufgrund von bestimmten Merkmalen unterscheiden kann – in diesem Alter dann aber zunächst aufgrund von Haaren und Bekleidung.

Zwischen dem 2. und 3. Lebensjahr

Kinder sammeln etwa zwischen dem 2. und 3. Lebensjahr erste Erfahrungen mit dem Thema Selbstbehauptung. Dabei lernen sie, ob ihre Ideen, Bedürfnisse und Wünsche berücksichtigt werden. Werden diese ernst genommen und darf ein Kind auch trotzig sein, hat es später weniger Schwierigkeiten damit, anderen Menschen die eigenen Wünsche mitzuteilen und sich abzugrenzen. Zu solchen Wünschen kann das Bedürfnis nach Intimität zählen. Dabei sollte respektiert werden, wenn ein Kind sich z. B. nur alleine umziehen oder nur alleine auf die Toilette gehen möchte. Zu bedenken ist, dass das Bedürfnis nach Intimität und Abgrenzung mit zunehmendem Alter eine immer größere Rolle spielt.

Etwa in diesem Zeitraum interessieren sich Kinder zunehmend ebenso für die eigenen Ausscheidungen. Dies ist oft mit dem Gefühl des Stolzes verbunden, den eigenen Körper schon gut zu kennen (eventuell gepaart mit der Präsentation ihrer „Produkte“).

Der Zeitpunkt des Trockenwerdens ist abhängig von der individuellen Entwicklung eines Kindes. Die folgenden Fähigkeiten sind in diesem Zusammenhang bedeutsam:

- seinem Zeitgefühl,
- dem Verständnis, dass das Druckgefühl im Bauch oder in der Blase mit den eigenen Ausscheidungen zusammenhängt sowie
- der Fähigkeit, die eigene Darm- und Blasenmuskulatur inklusive der jeweiligen Schließmuskeln zu beherrschen.

Dabei können Kinder wegen der deutlicheren vorangehenden Signale und der geringeren Häufigkeit die Kontrolle des „großen Geschäfts” leichter erlernen. Die Kontrolle des „kleinen Geschäfts“ in der Nacht gestaltet sich hingegen am schwierigsten. Mit etwa 4 bis 5 Jahren sind die meisten Kinder trocken.

3. Lebensjahr

Der Aufbau von Freundschaften, das Beachten von sozialen Regeln sowie die Fähigkeiten Durchsetzungsfähigkeit und Rücksichtnahme sind wichtige Aspekte in dieser Lebensphase und stellen neben den Bindungserfahrungen ebenfalls eine zentrale Basis für das spätere Lebensgefühl in Beziehungen dar. Intensive Freundschaften drücken sich auch in Zärtlichkeiten zwischen Kindern aus. Beispielsweise probieren manche im Spiel, wie es sich anfühlt, sich lange zu küssen. Erfolgt dies zwischen Kindern des gleichen Geschlechts, ist dies nicht als Indikator für eine spätere sexuelle Orientierung im Erwachsenenalter zu werten.

Zwischen 3. und 4. Lebensjahr

In Hinblick auf den sozialen Kontext und das eigene Erleben ist das Gefühl der Scham hervorzuheben. Dieses Gefühl hat eine wichtige Signalwirkung: Wurden im sozialen Miteinander Grenzen übertreten? Scham dient dazu, eigene Grenzen und Grenzen von anderen zu markieren. Wenn wir eine fremde Person auf der Toilette überraschen, da sie vergessen hat, die Toilettentür zu schließen, ist dies der Person und uns wahrscheinlich peinlich. Damit Menschen einen persönlichen Bereich, eine Intimsphäre überhaupt entwickeln können, benötigen sie die Entwicklung des Schamgefühls.

Jedoch ist Scham eine sekundäre Emotion, über die Säuglinge noch nicht verfügen. Damit ein Schamgefühl entsteht, müssen zunächst bestimmte kognitive Kompetenzen vorhanden sein: ein Selbstbewusstsein, also die Erfahrung, eine eigenständige Person zu sein. Auf dieser Grundlage lernen Kinder allmählich, dass andere es in seinem Verhalten bewerten und dass es Regeln für richtiges Verhalten im Miteinander von Menschen gibt. So wäre einem Kind, das z. B. damit beginnt, „Doktorspiele“ durchzuführen, zu vermitteln, dass das Spielen an den eigenen Geschlechtsorganen nicht in die Öffentlichkeit gehört, weil es bei anderen Menschen zu unangenehmen Gefühlen führen kann. Somit müssen Kinder frühzeitig lernen, die Grenzen anderer zu respektieren, auch in Hinblick auf den körperlichen Bereich.

Anzeichen von Verlegenheit sind bei Kindern insbesondere ab 3 Jahren zu beobachten. Mit 4 Jahren hat sich in etwa das Schamgefühl entwickelt. Körperscham ist bei fast allen Kindern im Alter von 6 Jahren feststellbar.

Zwischen 4. und 5. Lebensjahr

Kinder können sich immer vielfältiger mit dem eigenen und anderen Geschlecht auseinandersetzen, z. B. durch das Erzählen von Geschichten, dem Ausdenken szenischer Darstellungen und dem Durchspielen von bestimmten Alltagssituationen. Damit ist das Bedürfnis verbunden, die alltägliche und soziale Gestaltung von Geschlechterrollen auszuprobieren. Mögliche Themen können sein: das Einkaufen, eine Baustelle oder „Eltern-Kind-Spiele". Dies fördert das Verständnis des sozialen Miteinanders. Aber ebenso ein Arztbesuch kann Thema sein und ist dann möglicherweise mit der Durchführung von „Doktorspielen" und der Nutzung eines „Arztkoffers" verbunden.

Dabei ist entscheidend, dass Kinder von anderen Kindern nicht zu „Doktorspielen" überredet werden oder sich gegen ihren Willen daran beteiligen. Hier ist es wichtig, dass Kinder keine Angst haben, Gefühle zu zeigen, zum Beispiel zu signalisieren, wenn sie sich an einem „Doktorspiel" nicht beteiligen möchten. Die Faszination für solche Spiele nimmt dann in der Regel ab, wenn sich die Kinder zum Beispiel. gegenseitig oft genug untersucht haben und genügend Erfahrungen und Kenntnisse über die Körperregionen gesammelt haben.

Vorschulalter

Für die Verständigung mit anderen und die Akzeptanz in der Gruppe ist es bedeutsam, dass Kinder im Vorschulalter über einen Wortschatz verfügen, der allgemeinverständliche Begriffe für ihre Gefühle, ihren Körper und ihre Genitalien beinhaltet. Dies umfasst ein altersangemessenes Wissen über die Themen Zeugung, Schwangerschaft und Geburt. Jedoch sind hierbei kulturelle Unterschiede zu berücksichtigen. Denn in manchen Kulturen ist es ein Tabu, offen über Sexualität zu reden. Dies kann die Aneignung eines diesbezüglichen Wortschatzes erschweren.

Ende der Kindergartenzeit, Beginn der Grundschule

In dieser Zeit konzentrieren sich die meisten Kinder auf das eigene Geschlecht, eine klare Abgrenzung vom anderen Geschlecht wird deutlich. Im Kindergarten oder in der Schule kann dann in gewissem Maße ein sozialer Druck vorhanden sein, sich „rollenkonform" zu verhalten. Möglicherweise ist es dann verpönt, als Mädchen mit einem Jungen zu spielen und umgekehrt.

In Hinblick auf Geschlechterrollen ist für die gesamte Kindheit bedeutsam, dass Kinder sowohl Zärtlichkeit und Zuwendung als auch Körpererfahrungen (z. B. durch Toben) benötigen – egal, ob Junge oder Mädchen.

Einschulung bis Pubertät

Was für die ersten, etwa sechs Lebensjahre gilt, ist auch für die Zielgruppe „Kinder im Grundschulalter" bedeutsam: Sexualität sollte nicht aus Sicht Erwachsener gedacht werden. Es geht nicht um genitale Sexualität mit dem Ziel eines sexuellen Höhepunktes.

Sexualbildung

Sexualbildung ist eine Grundlage für die Prävention von sexuellem Missbrauch. Sie soll insbesondere aufgegriffen werden, wenn Kinder entsprechende Fragen stellen. Hierbei ist eine offene und partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern wichtig, und den Kindern sollten altersangemessene Antworten gegeben werden.

Manche Kinder haben möglicherweise durch ältere Geschwister und/oder durch Gleichaltrige bestimmte Begriffe aufgeschnappt, die sie nun sorglos und ohne Absicht zu provozieren verwenden. Erleben pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen solche Begriffe als störend, sollten sie Kindern vermitteln, dass solche Wörter von Menschen mindestens sehr unterschiedlich, wenn nicht gar abwertend oder beleidigend wahrgenommen werden.

Eine Reflexion über pädagogisches Handeln ist im Rahmen der Sexualerziehung bedeutsam. Dies kann ebenso die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie beinhalten (wie war es damals bei mir selbst?).

Pädagogische Reflexion kann auch beinhalten, über die eigenen Werthaltungen und Einstellungen von Geschlechterrollen nachzudenken: Wie sollten aus Ihrer persönlichen Sicht heraus Jungen, Mädchen und Kinder im Allgemeinen sein?

Prävention von sexuellem Missbrauch

Vor der Präventionsarbeit mit den Kindern ist die inhaltliche Auseinandersetzung des Teams mit dem Thema unabdingbar. Dabei gilt es, sowohl die institutionellen als auch die familiären Einflussfaktoren und Hinweise in den Blick zu nehmen und die Verfahren bei Verdacht auf sexuellen Missbrauch zu kennen[1]. Die pädagogischen Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen informieren die Eltern über die Ziele und Methoden eines geplanten Präventionsprojektes. In diesem Zusammenhang bietet sich zum Beispiel ein Eltern- oder Themenabend an, in dessen Rahmen auf familiäre sowie kulturelle Besonderheiten, Wünsche und Ängste eingegangen werden kann. Im Mittelpunkt der Präventionsarbeit stehen die vor sexuellen Gewalterfahrungen zu schützenden Kinder. Folgende Botschaften können Gegenstand der Präventionsarbeit sein:

- Du kannst deinen Gefühlen trauen.
- Nur du selbst kannst beurteilen, ob du eine Berührung als angenehm oder unangenehm empfindest.
- Kein Mensch darf über den Körper eines anderen Menschen bestimmen. Falls dies aber dennoch passiert, dann wehre dich und schreie so laut wie möglich „Nein!". Dann bekommen es andere mit und können dir helfen.
- Es gibt Jugendliche und Erwachsene, die versuchen, Kinder auszunutzen. Vielleicht wirken sie auf dich nett und freundlich, aber sie berühren dich vielleicht an deinem Po, deiner Scheide oder deinem Penis. Das dürfen sie nicht. Daran haben Kinder niemals Schuld. Verantwortlich sind nur die Erwachsenen.
- Wenn du das geheimhalten sollst, stimmt das nicht. Du kannst es erzählen, denn das sind schlechte Geheimnisse, die zu Bauchschmerzen führen.

1 *Vgl. https://www.regierung-mv.de/Landesregierung/sm/Familie/Kinder-und-Jugend/Kinderschutz/ Stand 27.07.2020*

Psychosexuelle Entwicklung
Schwerpunkte • Körperliche Entwicklung und Körperwahrnehmung, • Entwicklung der eigenen Identität und Bindungsbeziehungen, • Akzeptanz von individuellen Grenzen und Intimität, • Entwicklung einer positiven Geschlechtsidentität, • Erwerb eines unbefangenen Umgangs mit dem eigenen Körper.
Wissen, Können, Kompetenzen Das Kind kann • sich im eigenen Körper verorten und seine Fähigkeiten wahrnehmen, • das Bedürfnis nach Intimität und Abgrenzung formulieren und bei anderen akzeptieren, • sich mit anderen Kindern über Gefühle und den (eigenen) Körper austauschen und verfügt über einen entsprechend differenzierten Wortschatz, • auf sein Selbstvertrauen zurückgreifen, Grenzen aufzeigen und bei unerwünschten Berührungen „Nein“ sagen. Das Kind • hat Grundwissen über Sexualität und kann darüber sprechen und • entwickelt Bewusstsein für eine persönliche Intimsphäre.
Fragen und Anregungen zum Verständnis und zur Reflexion • Was kann ich alles über meinen Körper erfahren? (Den Blick auf die Wahrnehmung zu richten, ermöglicht eine wunderbare Forschungsreise. Was höre ich bei geschlossenen Augen? Was kann ich riechen? Kann ich erfühlen, welches Kind neben mir steht?) • Wie viel Körperkontakt mag ich? Wer darf mich wo anfassen? (Kinder müssen sich ihrer eigenen Bedürfnisse bewusstwerden und lernen, dass unterschiedliche Nähe-Distanz-Gefühle normal sind und akzeptiert werden.) • Was kann ich tun, wenn mich jemand anfassen möchte und ich das nicht will? (Es ist wichtig zu wissen, wann ich „Nein“ sagen und wer mir bei Bedarf helfen kann.)

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge

Spielen (↗ *Alltagsintegrierte Sprachbildung und Kommunikation*)

- Die Nutzung von Finger-, Hand- oder Stabpuppen und die Durchführung von Schatten-, Steg-, Rollen- oder Theaterspielen kann zur Förderung der psychosexuellen Entwicklung genutzt werden. Inhaltlich können beispielsweise dann die oben bereits aufgeführten gesundheitsbezogenen Probleme behandelt werden.

Thematische Gesprächspraxis (↗ *Alltagsintegrierte Sprachbildung und Kommunikation, ↗ Personale und sozial-emotionale Entwicklung, Werteorientierung und Religiosität, kultursensitive Kompetenzen*)

- Geschlechtliche Vielfalt: Über Mädchen/Jungen/drittes Geschlecht erzählen und ihre (vermeintlich) typischen Eigenheiten beschreiben. Wie sehen Jungen Mädchen und umgekehrt? Fragen beantworten (zum Beispiel: Dürfen Jungen auch mit Puppen spielen? Ist es okay, wenn Mädchen nach dem Herumtoben genauso verdreckt nach Hause kommen wie Jungen?)

Erkunden und Forschen (↗ *Personale und sozial-emotionale Entwicklung, Werteorientierung und Religiosität, kultursensitive Kompetenzen*)

- Körper erkunden: Körperteile benennen, Körpergefühle beschreiben und wahrnehmen.

6.3.2 Bewegung

6.3.2.1 Erlernen und Vervollkommnen grundlegender Bewegungsfertigkeiten

Grundlegende Bewegungsfertigkeiten sind elementare Bewegungsformen von Kindern. Es sind motorische Handlungen, die durch wiederholtes Anwenden gefestigt werden und teilweise automatisch ablaufen, wie z. B. das Laufen, Springen oder Gleiten. Für die Kinder bilden sie eine wichtige Grundlage zu Neuentdeckungen über sich selbst und die Welt. Vielfältige Möglichkeiten, sich zu bewegen und damit im Umgang mit Gegenständen sowie mit anderen Personen aktiv zu handeln, bilden eine wichtige Grundlage für jedes Bildungsgeschehen, das von den individuellen Verarbeitungsmöglichkeiten der Kinder bestimmt wird.

Die motorische Entwicklung verläuft in dieser Phase besonders schnell und vielfältig. In der aktiven Auseinandersetzung mit der materialen und sozialen Umwelt formen sich die Bewegungen immer differenzierter aus. Die Kinder probieren, erwerben und üben mögliche Bewegungen und wenden sie im täglichen Leben an. Deshalb ist im motorischen Entwicklungsprozess der frühen Kindheit allgemein eine stetig verlaufende Verbesserung der Bewegungsschnelligkeit, des Bewegungsumfangs und der Zweckmäßigkeit der Bewegungen zu beobachten.

Hinsichtlich der altersspezifischen Besonderheiten der Bewegungsausführung ist die Kindheit jedoch keine einheitliche Phase. Bei Drei- und teilweise auch Vierjährigen sind noch einige typische Merkmale der kleinkindlichen Bewegungsausführung zu erkennen (z. B. verschiedene Nebenbewegungen und ein geringer räumlicher Bewegungsumfang). In Verbindung mit dem ersten Gestaltwandel ergeben sich dann besonders deutliche Veränderungen bei den Fünf- und Sechsjährigen. Die Bewegungen werden merklich kraftvoller, schneller und großräumiger. Es kommt zu einer beträchtlichen Vervollkommnung der bisher erworbenen Bewegungsformen sowie zur Aneignung erster Bewegungskombinationen.

Insgesamt kann die ausgeprägte Bewegungsfreude und Lernbereitschaft der Kinder genutzt werden, um den Erwerb einer umfassenden motorischen Fertigkeitsbasis durch möglichst vielfältige „Lerngelegenheiten“ zu erreichen. Dabei sollte die Motivation der Kinder einerseits nicht durch unnötige Hilfestellungen

der Fachkräfte und der Kindertagespflegeperson beeinträchtigt werden. Andererseits dürfen Kinder mit motorischen Schwierigkeiten jedoch auch nicht sich selbst überlassen bleiben.

Erlernen und Vervollkommnen grundlegender Bewegungsfertigkeiten
Schwerpunkte: • Fortbewegen ohne Geräte, • Bewegen an Geräten, • Bewegen von Geräten und Gegenständen.
Wissen, Können, Kompetenzen Das Kind kann Bewegungskombinationen von Laufen/Springen und Werfen/Fangen realisieren, • Niedersprünge aus 50 cm Höhe mit elastischer Landung durchführen, • am Klettergerüst einen Hocksturz- oder Knieliegehang ausführen, • eine Rolle vorwärts aus dem Hockstand in den Hockstand ausführen, • an einer Stange hochklettern in der Kombination von Ziehen der Arme und Schieben der Beine, • Fahrrad fahren.
Fragen und Anregungen zum Verständnis und zur Reflexion • Weshalb habe ich Freude an körperlicher Bewegung, und warum mag ich einige Spiel- und Bewegungsformen besonders gern? (Kinder haben ein natürliches Bedürfnis nach Bewegung. Sie erleben die emotionale Wirkung vielfältiger Spiel- und Bewegungsformen jedoch individuell unterschiedlich.) • Weshalb probiere ich so gern neue Materialien allein oder mit meinen Freunden aus? (Kinder vergrößern durch die Nutzung interessanter Lerngelegenheiten ihr Bewegungskönnen. Im gemeinsamen Tun vergleichen sie sich mit anderen und erkennen zugleich ihre eigenen Leistungsfortschritte.)

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge

Schwerpunkt: Fortbewegen ohne Geräte und unter Nutzung von Geräten

Ohne Geräte gehen, laufen, springen, rollen *(↗ Personale und sozial-emotionale Entwicklung, Wertorientierung und Religiosität, kultursensitive Kompetenzen; ↗ Elementares mathematisches Denken, Welterkundung sowie technische und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen)*

- gehen (mit verschiedenem Fußaufsatz und unterschiedlicher Schrittgestaltung, wie z. B. „Zwergen-, Riesen-, Storchen-, Diebschritt"); auf geraden oder gebogenen Raumwegen vorwärts, seitwärts oder rückwärts gehen,

- laufen (aus unterschiedlichen Ausgangspositionen auf verschiedene Signale; unter Einbindung von Zusatzaufgaben, wie z. B. Richtungswechsel, Drehungen, Laufen auf bestimmten Markierungen); um Hindernisse auf dem Spielplatz laufen, mit wechselndem Tempo laufen, Wettläufe zu zweit oder in der Gruppe,
- springen (beidbeinig und einbeinig mehrfach hintereinander, wie z. B. Hockstrecksprünge, Hinkesprünge; beidbeinig von verschiedenen Gegenständen herunter oder hinauf; einbeinig über eine Zone bzw. über verschiedene Gegenstände, wie Schaumstoffkissen, Gummibänder; „Erspringen" von Gegenständen oder zielgerichtetes Springen in Markierungen),
- rollen (aus der Bauch- bzw. Rückenlage mit gestreckten Armen am Körper um die Körperlängsachse; „Purzelbaum", Rolle vorwärts auf gerader oder schiefer Ebene).

Mit Geräten gleiten, rollen, fahren, schwingen *(↗ Personale und sozial-emotionale Entwicklung, Wertorientierung und Religiosität, kultursensitive Kompetenzen; ↗ Elementares mathematisches Denken, Welterkundung sowie technische und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen)*

- gleiten (mit dem Rutschtuch in Rückenlage durch Füße- und Händeschub; mit Teppichfliesen im Schlittschuhschritt, …),
- rollen/fahren (mit dem Rollbrett in verschiedenen Körperpositionen durch Hände- oder Füßeschub ohne und mit Partner; mit Laufrad, Roller oder Fahrrad, …), „Transportieren" verschiedener Gegenstände und Materialien (Keulen, Bälle, Schaumstoffteile, …),
- schwingen (auf der Schaukel in unterschiedlichen Körperpositionen; am Tau mit Klammergriff von Händen und Füßen, auch mit Absprung auf Ziele wie Matten, Linien oder Kreise); Schwingen mit dem Schwungtuch in der Gruppe („Wind" oder „Wellen" erzeugen)

Bewegen an Geräten *(↗ Personale und sozial-emotionale Entwicklung, Wertorientierung und Religiosität, kultursensitive Kompetenzen ↗ Elementares mathematisches Denken, Welterkundung sowie technische und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen)*

- balancieren (auf unbeweglichen und auf beweglichen Gegenständen in verschiedenen Fortbewegungsformen, wie z. B. Linien, Bänke, Kreisel, Balken, …),
- klettern (an Sprossenwand, Klettergerüst, an selbstgebauten Hindernissen aus Matten, Kästen, Leitern); Klettern auf schiefen Ebenen im freien Gelände,
- hängen/hangeln/schwingen (im Lang- und Kniehang an verschiedenen Geräten, wie z. B. Klettergerüste, Schaukeln, Seile, Baumäste, …)

Bewegen von Geräten und Gegenständen *(↗ Elementarisches mathematisches Denken, Welterkundung sowie technisch und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen)*

- werfen/fangen (von Bällen und Gegenständen mit unterschiedlicher Größe und Form, wie z. B. Gummi-, Leder- oder Softbälle; Kastanien, Kienäpfel, …), Anwendung des Werfens und Fangens in vielfältigen Spielformen,
- schieben/ziehen/rollen/tragen (unterschiedlich schwere Geräte und Materialien verschiedener Größe, Form und Beschaffenheit, wie z. B. Matten, Medizinbälle, Reifen, Taue, Seile, Stäbe, Kastenteile, Fit-Bälle, Spieltonnen, …)

6.3.2.2 Bewegungsspiele erleben und gestalten, nach Regeln spielen können

Das Spiel stellt für Kinder die wichtigste Tätigkeit dar, mit der sie ihre Welt begreifen, sich selbst kennenlernen und Beziehungen zu anderen Personen aufbauen. Spielen hat seinen Zweck in sich selbst, weil Kinder bei Freude und starker Emotionalität innere Selbsterfüllung finden. In der Kindheit ist das Spiel die vorherrschende Form der Betätigung. Diese Altersstufe lässt sich insgesamt durch einen hochgradigen Bewegungs- und Spieldrang, eine ausgeprägte Neugier für alles Unbekannte sowie eine hohe Fabulierfreudigkeit und affektive Lernbereitschaft charakterisieren. Das Denken von Kindern ist intuitiv, praxisbezogen, eng an die persönliche Erfahrung gebunden und von einer hohen Emotionalität begleitet. Es entwickelt sich deshalb unter dem Einfluss des Spiels und praktischer Bewegungserfahrungen besonders günstig.

Im Spiel gebrauchen Kinder alle Formen körperlich-sinnlicher Erfahrung, ästhetischen Empfindens, sprachlichen Denkens, bildhafter Vorstellungen und subjektiver Fantasien sowie des sozialen Austausches. Deshalb bedeutet „Spielen“ auch immer eine Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten im Prozess der kindlichen Entwicklung. Durch den Variationsreichtum des Spiels wird vor allem die Handlungssicherheit der Kinder gestärkt, indem sie zunehmend sicherer mit verschiedenen Gegenständen umgehen und sich schneller an wechselnde Situationen anpassen können.

Für Dreijährige ist dabei überwiegend noch ein Spielen „nebeneinander“ charakteristisch. Die Kinder beschäftigen sich gern ungestört mit unterschiedlichen Materialien und Spielgegenständen. Sie schaffen und produzieren etwas, indem sie bauen, stapeln oder etwas zusammenstecken. Diese ersten Konstruktionsspiele vermitteln u. a. Kenntnisse über die Eigenschaften der Spielobjekte, fördern elementare schöpferische Fähigkeiten der Kinder und werden auf höherer Stufe bis ins frühe Schulalter fortgeführt. Mit etwa vier bis fünf Jahren erfassen Kinder Spielformen bereits als Ganzes und führen dabei auch spezifische Tätigkeiten aus. Besonders im Rollenspiel wird jetzt ein Spielen „füreinander“ bedeutsam (z. B. bei Tanz- und Singspielen). Das Verhältnis zum Spielobjekt ist ebenso wichtig, wie das Verhältnis zu den Mitspielern. In dieser Beziehung lernen Kinder, ihre eigenen Bedürfnisse dem Spielgedanken unterzuordnen. Beim Übergang vom 5. zum 6. Lebensjahr beginnen Kinder, sich auch für einfache Regelspiele zu interessieren. Diese sind durch verstärkte Formen des „Miteinander-Spielens“ gekennzeichnet. Spielregeln werden von der Fachkraft und der Kindertagespflegeperson übernommen oder von älteren Kindern an

jüngere weitergegeben. Gegen Ende der Kindergartenzeit gehören aber auch erste Spielformen mit Wettbewerbscharakter und damit das Kennenlernen des „Gegeneinanders“ dazu. Mit der Doppelrolle von Miteinander-Gegeneinander erfahren die Kinder im Spiel eine neue Situation, in der sie sowohl Mitspieler als auch Gegner sein können. Hierbei erwerben sie vielfältige sozial-emotionale Erfahrungen.

Insgesamt ist das Spiel also ein Bereich, in dem nicht nur vielfältige Erfahrungen gemacht, sondern auch immer wieder nach neuen Handlungsmöglichkeiten gesucht werden kann. Die Qualität des Spiels wird wesentlich durch die Gestaltung der materialen und sozialen Umgebung im Sinne eines umfassenden Anregungspotenzials beeinflusst. Unter Beachtung der Spezifik dieses Bildungs- und Erziehungsbereiches sollen nachfolgend die Bewegungsspiele im Mittelpunkt stehen, welche insbesondere durch die motorische und soziale Komponente der Spieltätigkeit bestimmt sind.

Bewegungsspiele erleben und gestalten, nach Regeln spielen können

Schwerpunkte:

- Intuitive Spielformen
- Laufspiele
- Ballspiele

Wissen, Können, Kompetenzen

Das Kind kann

- mit unterschiedlichen Materialien und Gegenständen einen Spielgedanken selbständig umsetzen,
- eigene Spielideen entwickeln und Spielsituationen in einer Gruppe mitgestalten,
- einfache Spielregeln verstehen und als soziale Vereinbarungen akzeptieren,
- die Doppelrolle „Miteinander-Gegeneinander“ im Spiel realisieren und dabei solidarisches und faires Verhalten zeigen,
- sich beim Spielen in eine Gruppe einordnen und entstehende Konflikte sprachlich lösen.

Fragen und Anregungen zum Verständnis und zur Reflexion

- Weshalb spiele ich manchmal gern allein und dann auch wieder sehr gern gemeinsam mit anderen Kindern? (Die Kinder erkunden mit Freude und Spaß ihre materiale Umwelt. Sie entwickeln dabei allein oder auch gemeinsam mit anderen Kindern Kreativität bei der Findung und Umsetzung neuer Spielideen, weil sie innere Befriedigung in ihrer Spieltätigkeit empfinden.)
- Welche Stellung habe ich beim Spielen in meiner Gruppe? (Kinder suchen Anerkennung und sammeln besonders beim Spielen wichtige Erfahrungen in ihrer sozialen Umwelt. Sie lernen, mit- und gegeneinander zu spielen, vereinbarte Regeln einzuhalten, sich mit anderen abzusprechen, nachzugeben oder sich auch durchzusetzen.)

Schwerpunkt: Intuitive Spielformen

Spielen mit Alltagsmaterialien *(↗ Personale und sozial-emotionale Entwicklung, Wertorientierung und Religiosität, kultursensitive Kompetenzen; ↗ Elementares mathematisches Denken, Welterkundung sowie technische und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen)*

- mit Kisten oder Kartons Klettertürme oder Straßenbahnen bauen,
- mit Wasser gefüllte Jogurtbecher als Jongliergerät über eine Slalomstrecke befördern,
- auf Teppichfliesen im Schlittschuhschritt laufen, paarweise „Kutscher und Pferd" spielen,
- Chiffontücher in die Luft werfen und mit verschiedenen Körperteilen auffangen,
- Bierdeckel-Wurfspiele auf verschiedene Ziele,
- Schaumstoffelemente in verschiedenen Abständen und Höhen als Sprungformen ausprobieren oder als Hindernisstrecke nutzen,
- Luftballons möglichst schnell und sicher in der Luft transportieren,
- weitere Spielformen mit Bettlaken, Zeitungen oder Müllsäcken.

Geschicklichkeitsspiele

- Spiele mit Murmeln (Murmeln zu vereinbarten Zielen rollen),
- „Schüttelraten" in einem Becher oder in den Händen, Spiele mit Reifen (Kinder entwickeln allein oder mit Partnern eigene Spielideen: „Was mein Reifen alles kann!"),
- Spiele mit Ringen oder Sandsäckchen (Werfen und Fangen in verschiedenen Varianten), „Eierlauf", „Wattepusten".

Traditionelle sowie neue Sing- und Bewegungsspiele *(↗ Musik, ästhetische Bildung und bildnerisches Gestalten; ↗* Alltagsintegrierte Sprachbildung und *Kommunikation)*

- „Der Plumpsack", „Alle meine Entchen kommt nach Haus!", „Die fleißigen Handwerker", „Häschen in der Grube", „Es geht eine Zipfelmütz' in unserm Kreis herum", „Ri-ra-rutsch …", „Wenn du lustig bist, dann klatsche in die Hand", „Was machen wir mit müden Kindern … morgens in der Frühe?", „Wenn mein Onkel aus Amerika mal kommt", „Kinderboogie"

Laufspiele

- Haschespiele („Einkriegen", Elefantenhasche, Schlangenhasche mit Tau oder Seil, Kettenhasche), Versteckspiel mit Freilaufen, „Wechselt das Bäumchen!",
- Staffelspiele (Umkehrstaffeln, Pendelstaffeln, Staffeln mit Kleinmaterialien und Bällen, Nummernwettläufe, Kleiderstaffeln).

Ballspiele *(↗ Elementares mathematisches Denken, Welterkundung sowie technische und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen)*

- Ballspiele zur Entwicklung der Wurf- und Fangsicherheit (Wanderball, „Müde-matt-krank", Klatschball, Prellball in verschiedenen Varianten, …),
- Ballspiele mit Abfangen und zur Entwicklung der Treffsicherheit (Keulen oder Dosen umwerfen, Tigerball oder Turmball mit Wächter, Neckball, Treffball, …)

Kraft– und Gewandtheitsspiele

- Zieh- und Schiebespiele (Zieh- und Schiebekämpfe paarweise, Tauziehen in Gruppen, „Ringender Kreis"),
- Gleichgewichtsspiele (Hahnenkampf, „Kästchenspringen", „Figurenwerfen", Sackhüpfen).

Schwerpunkt: Spielen in der Natur
(↗ Personale und sozial-emotionale Entwicklung, Wertorientierung und Religiosität, kultursensitive Kompetenzen; ↗ Musik, ästhetische Bildung und bildnerisches Gestalten; ↗ Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung)

Spielen im freien Gelände

- freies Tummeln auf der Wiese (Barfußlaufen, Haschespiele, Purzelbäume),
- den Wald erkunden (Tierstimmen erraten, Werfen mit Tannenzapfen, Balancieren auf Baumstämmen, „Wechselt das Bäumchen", …), mit dem Wind spielen (Fallende Blätter fangen, Laufen mit und gegen den Wind, Tücher schweben lassen, …).

Spielen im Wasser

- Wettlauf im flachen Wasser, Wackelschlange im Wasser, Spielformen zum Ein- und Ausatmen (Papierschiffe auf dem Wasser pusten, ins Wasser „blubbern"), Spielformen mit Gummibällen und Schwimmreifen.

Spielen im Schnee

- Haschespiele im Schnee, Werfen mit Schneebällen, „Schneeballschlacht", Formen und Gestalten mit Schnee (Schneewalze rollen, Schneemann bauen, Muster stampfen und erraten), Wettspiele mit dem Schlitten (allein oder mit einem Partner rodeln, „Schlitten besetzen", …).

6.3.3 Gesundheit und Prävention

6.3.3.1 Gesundheit und gesunde Lebensweisen

Die Vorstellungen, was mit den Begriffen Gesundheit und Krankheit konkret gemeint ist, sind vielfältig und unterliegen sozialen sowie kulturellen Einflüssen. Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) definiert in ihrer Präambel von 1948 Gesundheit wie folgt:

„Gesundheit ist der Zustand des vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens und nicht nur des Freiseins von Krankheit und Gebrechen. Sich des bestmöglichen Gesundheitszustandes zu erfreuen, ist eines der Grundrechte jedes Menschen, ohne Unterschied der ethnischen Zugehörigkeit, der Religion, der politischen Überzeugung, der wirtschaftlichen oder sozialen Stellung."

Heute, unter Berücksichtigung interdisziplinärer Erkenntnisse, werden Gesundheit und Krankheit nicht mehr als Gegensätze definiert. Im Mittelpunkt der Betrachtung steht das Individuum mit seinen Kompetenzen zur produktiven Auseinandersetzung mit den inneren und äußeren Anforderungen als Voraussetzung für Gesundheit.[2] Daraus ergibt sich ein mehrdimensionales Verständnis von Gesundheit und Krankheit, das nachfolgend beschrieben wird.

Das Gesundheitsverhalten wird durch das Wechselspiel aus personalen Bedingungen und Gesundheitsverhältnissen geprägt:

- Personale Bedingungen umfassen den körperlichen Bereich (genetische Dispositionen, körperliche Konstitution, Immun-, Nerven- und Hormonsystem) und psychische Merkmale (Persönlichkeitsstruktur, Temperament und Belastbarkeit). Personale Bedingungen können auch als innere Anforderungen bezeichnet werden.
- Gesundheitsverhältnisse umfassen den sozioökonomischen Status, das ökologische Umfeld, die Bedingungen des Wohnens und Arbeitens, die hygienischen Verhältnisse sowie vorhandene Bildungsangebote. Gesundheitsverhältnisse können auch als äußere Anforderungen bezeichnet werden.

Personale Bedingungen oder Gesundheitsverhältnisse, die das Auftreten einer entwicklungsabweichenden Auffälligkeit begünstigen, werden als *Risikofaktoren* bezeichnet. Dazu zählen unter anderem:Frühgeburt,

- unsichere Bindung,
- ungelöste und belastende Konflikte innerhalb der Familie,
- materielle Not und Armut und
- vernachlässigender Erziehungsstil.

Dabei zielt *Prävention* darauf ab, Risikofaktoren zu beseitigen.

Bedingungen, die das Auftreten einer entwicklungsabweichenden Auffälligkeit hingegen unwahrscheinlicher machen, stellen *Schutzfaktoren* oder *Ressourcen* dar. Schutzfaktoren sind dabei nicht einfach als Gegenteil oder Abwesenheit von Risikofaktoren zu verstehen, sondern stellen eigenständige Merkmale dar.

2 *Vgl. Franzkowiak/Hurrelmann https://www.leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/gesundheit/ Stand 23.07.2020.*

Dies könnten gesundheitsförderliche Persönlichkeitsmerkmale sein, wie z. B. eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung (überzeugt zu sein, Herausforderungen bewältigen zu können oder über die Mittel zu verfügen, die für eine Bewältigung nötig sind). Zu personalen Ressourcen zählt auch, wie ein Mensch belastende Lebenssituationen und Anforderungen bewältigt.

Berücksichtigt werden müssen aber auch die Beziehungen zu Freunden und dem sozialen Umfeld (soziale Ressourcen). Diese haben eine Abschirm- und Pufferwirkung. Sie können die Auftretenswahrscheinlichkeit von belastenden Situationen senken. Außerdem begünstigt eine soziale Unterstützung, dass Anforderungen produktiv verarbeitet werden und dass Krisen- und Belastungssituationen weniger mit negativen Auswirkungen verbunden sind.

Ressourcen oder Schutzfaktoren zu stärken, ist Ziel von *Gesundheitsförderung*.

Prävention und Gesundheitsförderung können sich ergänzen, da sie letztlich das gleiche Ziel verfolgen: Sie möchten zu einem Mehr an Gesundheit beitragen. Daher stehen Prävention und Gesundheitsförderung nicht in Konkurrenz zueinander.

Gesundheitsverhältnisse bestimmen maßgeblich, wie sich personale Bedingungen entfalten können. Im Bereich Prävention werden aus diesem Grund zwei Strategien unterschieden:

Durch *Verhaltensprävention* soll individuelles Verhalten positiv beeinflusst werden.

Durch *Verhältnisprävention* sollen hingegen Veränderungen von Strukturen und Rahmenbedingungen herbeigeführt werden.

Stellt man sich eine Waage vor und körperliche, psychische und soziale Risiko- bzw. Schutzfaktoren als jeweiliger Inhalt einer Waagschale, dann stellt Gesundheit ein Gleichgewichtsstadium und Krankheit ein Stadium eines Ungleichgewichts dar.

Verfügt ein Kind in gewissem, aber eher überschaubarem Maße über bestimmte Ressourcen, dann ist es möglich, dass diese Ressourcen ausreichen, um *einzelne*, ungünstige Entwicklungsbedingungen auszugleichen.

Wie sieht es dann aber aus, wenn ein Kind einer *Vielzahl* von Risikofaktoren ausgesetzt ist? Eine Vielzahl von Risikofaktoren erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass die kindliche Entwicklung in erheblichem Maße gefährdet wird. Dies kann auch der Fall sein, wenn die Risikofaktoren besonders stark ausgeprägt bzw. intensiv sind.

Der Begriff „Wahrscheinlichkeit“ ist dabei sehr bedeutsam. Denn es gibt Kinder, die trotz schwieriger Lebensverhältnisse und Entwicklungsbedingungen kaum von Entwicklungsauffälligkeiten betroffen sind. Hier spricht man von „Resilienz“ und meint damit einen *dynamischen Prozess*, im Rahmen dessen eine positive Anpassung erfolgt, obwohl bedeutsame Belastungen vorliegen. Resilienz stellt also keine zeitlich überdauernde Persönlichkeitseigenschaft eines Kindes dar. Das Prozesshafte kann dazu führen, dass ein Kind nur zu einem bestimmten Zeitpunkt seiner Entwicklung resilient ist. In diesem Fall verfügt das Kind über Bewältigungsressourcen, die es ihm ermöglichen, mit belastenden Situationen umzugehen.

Aus diesem Grund sollten pädagogische Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen nicht nur Kenntnis über kindliche Ressourcen haben, sondern auch über kindliche Risikofaktoren informiert sein. Hinsichtlich der Entwicklung kindlicher Kompetenzen sind auch die sog. *sensiblen Phasen* zu berücksichtigen. In diesen

Phasen sind die Voraussetzungen zum Erlernen von Fähigkeiten ideal. Werden hingegen in diesen Phasen Entwicklungen versäumt, können diese zu einem späteren Zeitpunkt häufig nur schwer nachgeholt werden. Dies kann das Auftreten von psychischen Auffälligkeiten begünstigen.

Gesundheit und Bildung sind zwei Seiten einer Medaille, die sich wechselseitig bedingen. Dies kann am Beispiel der Gesundheitskompetenz verdeutlicht werden. Dabei wird unter Gesundheitskompetenz die Fähigkeit verstanden, Gesundheitsinformationen zu verstehen und aufgrund dieses Verständnisses aufgeklärt und gesundheitsförderlich zu handeln.

Drei Formen von Gesundheitskompetenz können unterschieden werden:

Funktionale Form der Gesundheitskompetenz

Ausgehend von ersten mathematischen Basiskompetenzen sowie den Vorläuferfähigkeiten/-fertigkeiten im Schriftspracherwerb, sind Kinder in der Lage, gesundheitsrelevante Informationen zu erfassen, zum Beispiel in der Ernährungspyramide der Deutschen Gesellschaft für Ernährung.

Interaktive Form der Gesundheitskompetenz

Hierbei geht es unter anderem um den Austausch über Bestandteile einer gesunden Ernährung oder die Notwendigkeit, ausreichend zu schlafen. Damit ein solcher Austausch erfolgt, sind sozial-emotionale Kompetenzen erforderlich (z. B. sich trauen, andere anzusprechen; fehlende Schüchternheit).

Kritische Form der Gesundheitskompetenz

Zur kritischen Form kann die Auseinandersetzung mit Schönheitsidealen unserer Gesellschaft gezählt werden mit dem Ziel, den eigenen Körper und das eigene Unperfekte annehmen zu können. Welche Schönheitsideale gibt es auf der Welt? Wen empfinden wir als schön (Mama/Papa) und woran liegt das?

Sprachlich-kommunikative, kognitive und soziale Kompetenzen stellen also eine wichtige Grundlage dafür dar, um gesundheitsbezogene Informationen für die eigene Gesundheit in förderlicher Weise zu nutzen. Jedoch sind solche Kompetenzen nicht mit Gesundheitskompetenz gleichzusetzen, wenn mit ihnen keine gesundheitsbezogenen Inhalte verbunden sind.

Gesundheit und gesunde Lebensweise
Schwerpunkte • Vorstellung von Gesundheit und Krankheit, • Stärkung von Schutzfaktoren (individuelle und soziale Ressourcen), • Erwerb von Gesundheitskompetenz.
Wissen, Können, Kompetenzen Das Kind kann • Gesundheitsrisiken und -chancen im Alltag identifizieren, • seine Bedürfnisse wahrnehmen und formulieren, • sein eigenes Gesundheitsverhalten reflektieren und Handlungen ableiten, • einfache gesundheitsrelevante Informationen verstehen, • Maßnahmen zur Prävention mitgestalten und • „Nein“ sagen und sich Hilfe holen.
Fragen und Anregungen zum Verständnis und zur Reflexion • Was macht für mich Gesundheit aus? Wann fühle ich mich gesund? • Welche Lebensmittel tun meinem Körper gut? • Wie viel Schlaf, Bewegung, Ruhe brauche ich? • Zu wem kann ich gehen, wenn ich Sorgen habe?

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsmöglichkeiten

Verhaltenspräventive Maßnahmen

- Projekte zur Stärkung der sozial-emotionalen Kompetenzen (z. B. Papilio, Schatzsuche),
- Lebensmittel und ihre Wirkung erforschen (Welche tun meinem Körper gut, welche haben einen negativen Einfluss?),
- Körperliche Aktivität als fester Bestandteil des Alltags (Vor dem Mittagessen strecken und recken, die Schritte bis zur Einrichtung zählen),
- Pflege sozialer Beziehungen (Wer ist für mich da? Welche Freunde habe ich? Wie kann ich Freundschaften erhalten?).

Verhältnispräventive Maßnahmen

- Verankerung einer vollwertigen, gesunden, saisonalen und regionalen Essenversorgung als fester Bestandteil der Träger- und Einrichtungskonzeption,
- Formulierung von Standards gesundheitsbewusster Verhaltensweisen, zum Beispiel die Sicherstellung täglicher außerräumlicher Bewegung,
- Klare Regelungen zum Umgang miteinander.

6.3.3.2 Gesunde Ernährung

Eine vollwertige und gesunde Ernährung hat eine zentrale Bedeutung für eine gesunde Entwicklung des Kindes. Sie kann dazu beitragen, Wachstum, Entwicklung und Leistungsfähigkeit sowie die Gesundheit des Menschen ein Leben lang zu fördern bzw. zu erhalten. Deshalb ist eine vollwertige und gesunde Verpflegung von Kindern bis zum Eintritt in die Schule integraler Bestandteil des Leistungsangebotes der Kindertageseinrichtungen (§ 11 Absatz 2 KiföG M-V). Diese soll sich an den geltenden Standards der Deutschen Gesellschaft für Ernährung orientieren.

Bei allen Mahlzeiten gilt es, auf gesunde Ernährung zu achten sowie ernährungswissenschaftliche und hygienische Standards einzuhalten. Legen Kindertageseinrichtungen einen großen Wert auf eine gesunde Ernährung und andere Aspekte der Gesundheitsförderung, bringen die Kinder ihr neues Wissen in die Familien.

Hinsichtlich Bildung zur gesunden Ernährung ist es wichtig, dass das pädagogisches Personal und Kindertagespflegepersonen als Vorbild für die Kinder wirken.

Gesunde Ernährung

Schwerpunkte:

- Heranführung an gesunde Ernährung und genussvolles Erleben dieser,
- Kinder essen und trinken gesundheitsbewusst,
- Kennenlernen des Ursprungs, der Entwicklung sowie Verarbeitung von Lebensmitteln,
- Erleben der kulturellen Dimension von Ernährung (Art der Lebensmittel, Zubereitung, Essenskultur),
- Kennenlernen der Grundsätze nachhaltiger Bildung am Beispiel Ernährung.

Wissen, Können, Kompetenzen

Das Kind kann

- den Unterschied zwischen Hunger und Appetit erkennen und entsprechend auf Sättigung reagieren,
- die Vielfalt der Lebensmittel erkennen und schätzen (Obst und Gemüse unterscheiden),
- sich Wissen über gesunde und ungesunde Ernährung und deren Folgen aneignen,
- mit Tischmanieren essen, sich bewusst sinnlich der Nahrung annähern und diese genießen,
- sich eigenverantwortlich und selbstbestimmt im Umgang mit Essen und Trinken verhalten,
- ökologische, soziale sowie ökonomische Folgen, zum Beispiel der Lebensmittelverschwendung, nennen,
- auf ein Grundverständnis zu Produktion, Beschaffung, Zusammenstellung und Verarbeitung von Lebensmitteln zurückgreifen (z. B. durch die Bewirtschaftung eines Gartens, Herstellen von Speisen in der Kinderküche o. ä.),
- Erfahrungen mit der Zubereitung von Speisen sammeln (backen, kochen, Brote schmieren).

Fragen und Anregungen zum Verständnis und zur Reflexion

- Wo kommt unser Essen her? Wie wird es angebaut, hergestellt und verarbeitet?
- Woher weiß ich, wie viel Essen ich kochen muss? Wie gehe ich mit Essenresten um?
- Was wird in anderen Ländern gegessen? Kenne ich die Nahrungsmittel? Wie schmecken mir Quinoa, Kochbanane oder Tortillas?
- Welche Lebensmittel esse ich besonders gerne und warum?
- Wie viel Wasser/Nahrung braucht mein Körper?
- Wie kann ich mich gesund und lecker ernähren, ohne der Umwelt zu schaden?

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge

Alltagshandlungen beim Essen

- Gemeinschaftliches Aufdecken und Abräumen des Tisches,
- Essen mit Kindern gemeinsam zubereiten (soweit möglich),
- Gemüsepalmen, Gemüsegesichter-Schnitten, Melonenschiffe mit Kindern gestalten,
- Speiseplan bebildern und inhaltlich mit den Kindern abstimmen,
- pädagogische Förderung während der Mahlzeiten (zum Beispiel ein Gespräch über Ernährung),
- Essenszeiten den Bedürfnissen der Kinder anpassen,
- Routine/Rituale bei den Mahlzeiten einführen (z. B. Tischspruch).

Riech- und Schmeckübungen

- Riech- und Schmeckübungen mit den Kindern durchführen (gemeinsame Verkostungen),
- Lebensmittel spielerisch kennenlernen (z. B. mit Memory).

Themenprojekte mit den Kindern

- Zum Beispiel Gemüsebeete anlegen,
- Exkursionen zu einem Bauernhof, einer Bäckerei oder Gärtnerei,
- ein kitaeigenes Kochbuch mit Lieblingsrezepten der Familien erarbeiten,
- erforschen, wie viele Lebensmittel übrig bleiben, und Konzepte zur Vermeidung entwickeln.

Zusammenarbeit mit den Eltern

- Elternabende mit Referentinnen und Referenten[3] zu ernährungsbildenden Themen organisieren,
- gemeinsame Themen- und Kochaktionen mit Eltern,
- Organisieren von Motto-Tagen/Projekten zur Ernährung.

6.3.3.3 Körperpflege und Zahnhygiene

Zur Körperpflege gehört, neben alltäglichen Handlungen wie das Händewaschen und Zähneputzen, ein achtsamer Umgang mit dem eigenen Körper. Darunter wird die Berücksichtigung kindlicher Bedürfnisse nach Sauberkeit, Ruhe, Schlaf und Nahrung verstanden, deren Befriedigung für die körperliche Entwicklung und das individuelle Wohlbefinden existenziell sind.

Unsere Zähne sind nicht nur für das Sprechen(-lernen) wichtig, sondern ein wesentlicher Bestandteil der Nahrungsaufnahme. Mit Hilfe unserer Zähne werden Lebensmittel zerkleinert und damit für die Verdauung vorbereitet. Durch den Konsum von Lebensmitteln, insbesondere zuckerhaltigen, erhöht sich das Risiko von Schädigungen durch Kariesbakterien. Daher ist das regelmäßige, auch anlassbezogene Reinigen der Zähne eine geeignete Präventionsmaßnahme. Darüber hinaus ist das gemeinsame Zähneputzen eine wichtige soziale sowie gesundheitsbezogene Erfahrung. Durch die Auseinandersetzung mit Kariesbakterien, deren Entstehung und Vermeidung, entwickeln Kinder ein Bewusstsein für den Wert von Zahnpflege und den dauerhaften Nutzen gesunder Zähne. Zugleich erfahren sie Selbstwirksamkeit, da sie mit einfachen Mitteln in der Lage sind, Einfluss zu nehmen.

Hinsichtlich der Zahnpflege von Kleinkindern ist im Blick zu behalten, dass das dauerhafte Nuckeln an Flaschen und das Ausreichen von Süßgetränken zur Schädigung der Zähne führen. Hier bieten sich die Gabe von Wasser oder ungesüßtem Tee an sowie der zeitlich begrenzte Zugang zur Trinkflasche.

3 *Vgl.: https://www.dgeveki-mv.de/index.php?id=24 , Stand 27.07.2020.*

Körperpflege und Zahnhygiene
Schwerpunkte: • Anleitung zur täglichen Zahnpflege, • Anleitung zur hygienischen Körperpflege.
Wissen, Können, Kompetenzen Das Kind kann • tägliche seine Zähne mit den richtigen Techniken reinigen, • regelmäßig seine Hände waschen und • seinen eigenen Körper pflegen. Das Kind • hat ein Grundverständnis über die Bedeutung von Hygiene und Körperpflege zur Vermeidung von Krankheiten und zur Steigerung des eigenen Wohlbefindens und • hat ein Grundverständnis über Aufbau und Funktion des Gebisses, Zahnwechsel, Paradontitis- und Kariesentstehung und darüber, dass Ernährung einen wichtigen Beitrag zur Zahngesundheit leistet.

Literatur:

Balster (1998), Kinder mit mangelnden Bewegungserfahrungen. Duisburg: Landessportbund Nordrhein-Westfalen.

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, Staatsinstitut für Frühpädagogik München (2016), Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung, 7. Auflage, Berlin.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Liebevoll begleiten. Körperwahrnehmung und körperliche Neugier kleiner Kinder. Ein Ratgeber für Eltern zur kindlichen Entwicklung vom 1. bis zum 6. Lebensjahr, Köln. *https://www.bzga.de/infomaterialien/sexualaufklaerung/liebevoll-begleiten/*

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Über Sexualität reden. Ein Ratgeber für Eltern zur kindlichen Sexualentwicklung zwischen Einschulung und Pubertät, Köln. *https://www.bzga.de/infomaterialien/sexualaufklaerung/ueber-sexualitaet-reden-zwischen-einschulung-und-pubertaet/*

Deutschlands Initiative für gesunde Ernährung und mehr Bewegung (2018), DGE-Qualitätsstandard für die Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder, 5. Auflage, Bonn. *https://www.fitkid-aktion.de/fileadmin/user_upload/medien/DGE_Qualitaetsstandard_FITKID.pdf*

Döbler (1998), Kleine Spiele. Das Standardwerk für Ausbildung und Praxis, 21. Auflage, Berlin.

Erhart/Ottová-Jordan/Ravens-Sieberer (2014), Prävention und Gesundheitsförderung im Kindesalter, in: Hurrelmann/ Klotz Haisch, Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung, Bern, S. 59 – 69.

Hurrelmann/Franzkowiak (2011), Gesundheit. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention, Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden, Köln, S. 100 – 105.

Jungmann/ Koch/Schulz (2019), Überall stecken Gefühle drin. Alltagsintegrierte Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen für 3- bis 6-jährige Kinder, München.

Kosel (1996), Schulung der Bewegungskoordination, 4. Auflage, Schorndorf.

Tröster (2009), Früherkennung im Kindes- und Jugendalter, Strategien bei Entwicklungs-, Lern- und Verhaltensstörungen. Göttingen.

Schraag/Durchlach/Mann (1996), Erlebniswelt Sport - Ideen für die Praxis in Schule, Verein und Kindergarten, Schorndorf.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014), Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege, Aktualisierte Neuauflage, Berlin.

Zimmer (1998), Sport und Spiel im Kindergarten, Aachen.

Zimmer/Volkamer (1987), Motoriktest für vier- bis sechsjährige Kinder (MOT 4 – 6), Weinheim.

Zimmer (2001), Alles über den Bewegungskindergarten, Freiburg.

Zimmer/Tieste/Vieler (2020), Handbuch Bewegungserziehung, Grundlagen für Ausbildung und Praxis, 1. Auflage, Freiburg.

7. Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung

Die Natur bietet ein mannigfaltiges Potenzial hinsichtlich einer gesunden körperlichen und seelischen Entwicklung für Kinder von klein auf.

Aufenthalte in verschiedenen Naturräumen bieten Kindern nicht nur unzählige Spielmöglichkeiten, sondern auch natürliche Bildungsanlässe, die ihnen wichtige Impulse für das Heranwachsen zu verantwortungsvollen und handlungsfähigen Erwachsenen geben. Gleichzeitig sind Naturerfahrungen zentraler Bestandteil einer Umweltbildung, die auf den Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen fokussiert und damit einen wichtigen Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) leistet. BNE soll jeden Einzelnen befähigen, aktiv an der Gestaltung nachhaltiger Entwicklung mitzuwirken.

Im Bildungs- und Erziehungsbereich „Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung" der Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern erhalten pädagogische Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen sowie die Kindertagespflegepersonen neben den theoretischen Grundlagen einer Ganzheitlichen Naturbildung und des Bildungsansatzes BNE vielfältige Praxisanregungen zur Umsetzung in den verschiedenen Erfahrungs- bzw. Handlungsfeldern.

Der Bildungs- und Erziehungsbereich „Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung" wird derzeit unter wissenschaftlicher Begleitung der Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde erarbeitet. Dabei fließen die in dem Projekt „KITA 2030 – Nachhaltigkeit erleben, Zukunft gestalten" gewonnenen Kenntnisse und Erfahrungen mit in den Praxisteil des Kapitels ein. Im Projekt, das seit 2019 für insgesamt drei Jahre durchgeführt wird, werden Fachkräfte und Teams aus neun Kindertageseinrichtungen des Landes Mecklenburg-Vorpommern für Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung sensibilisiert, qualifiziert und bei der Entwicklung eigener BNE-Projekte unterstützt. Schlüsselthemen von BNE sind dabei beispielsweise Ernährung, Schutz von Artenvielfalt, Konsum, Klima, Gesundheit sowie Kulturelle Vielfalt.

Informationen zum Projekt „KITA 2030 – Nachhaltigkeit erleben, Zukunft gestalten!", das durch das Ministerium für Soziales, Integration und Gleichstellung gefördert wird sowie zu Inhalten fachlicher Beratung und Begleitung zu Themen Ganzheitlicher Naturbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung in der frühkindlichen Bildungsarbeit können unter www.naturschule-mv.de und www.concept-futur.de eingesehen werden.

Darüber hinaus stehen im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung verschiedene institutionelle Partner und deren Angebote zur Verfügung. Neben dem Ministerium für Landwirtschaft und Umwelt, das Schul- und Kindergärten fördert, bieten unter anderem die Landesforst (Waldolympiade), die Schullandheime (Streuobst als Schulobst), aber auch viele Vereine und Verbände themenspezifische Projekte an. Weitere, insbesondere NUN-zertifizierte Bildungspartner im Bereich der frühkindlichen Bildung finden Sie unter *www.nun-zertifizierung.de*

Kapitel 3

BEOBACHTUNG UND DOKUMENTATION

1. Grundsätze und Ziele von Beobachtung und Dokumentation

Ziel der Beobachtung und Dokumentation

Die kindliche Entwicklung und Bildung ist ein sehr individuelles Geschehen. Kinder entfalten spezielle Interessen und Bedürfnisse, beschreiten eigene Wege des Denkens, Verstehens und Lernens und entwickeln spezielle Deutungs- und Ausdrucksformen. Die regelmäßige Beobachtung und Dokumentation und die Portfolioarbeit ermöglichen eine auf die Persönlichkeit des jeweiligen Kindes bezogene **individuelle Auswahl an pädagogischen (Förder-)Maßnahmen** (§ 11 Absatz 4 Nummer 3 KiföG M-V) und ggf. die Einleitung von notwendigen therapeutischen Interventionsmaßnahmen.

Durch die Beobachtung und Dokumentation der individuellen Entwicklung der Kinder reflektiert die pädagogische Fachkraft die Wirkung ihres pädagogischen Handelns (**Reflexion der eigenen pädagogischen Arbeit**). Es ist der pädagogischen Fachkraft möglich, durch eine zielgerichtete Beobachtung die Sichtweisen der Kinder, ihr Befinden, Erleben und Verhalten besser zu verstehen. Sie gewinnt Einblicke in den Verlauf und das Ergebnis der Entwicklungs- und Bildungsprozesse und kann pädagogische Angebote auf das einzelne Kind und dessen Interessen, Neigungen und individuelle Voraussetzungen (Stärken und Schwächen) abstimmen.

Kinder lernen zunehmend (entwicklungsangemessen), mit Hilfe der Dokumentation ihre Lernschritte und ihre Lernerfahrungen zu reflektieren und sich selbst Ziele zu setzen, also ihr weiteres Lernen zu planen. Die Dokumentation zeigt Entwicklungen und Begabungen des Kindes auf und macht sichtbar, welche Kompetenzen das Kind bereits erworben hat. Durch die sorgfältige und kontinuierliche Dokumentation gewinnen auch die Eltern einen besseren Einblick in die Lernfortschritte ihres Kindes und übernehmen verstärkt Verantwortung in der Lernbegleitung. Dafür müssen die Kinder und Eltern aktiv in den Prozess der Beobachtung und Dokumentation und die daraus abgeleiteten Maßnahmen zur individuellen Förderung einbezogen werden (**Partizipation der Kinder und der Eltern**). Grundlegend hierfür ist eine Haltung der pädagogischen Fachkräfte, die von achtungsvoller Zuwendung und Respekt gegenüber dem einzelnen Kind und seinen Eltern sowie deren sozialem Umfeld geprägt ist.

Ziel der alltagsintegrierten Beobachtung und Dokumentation ist die **individuelle Förderung aller Kinder und ihrer Entwicklungsprozesse**. Die Kinder werden in ihrer Entwicklung, ihrem Lernen und ihrer Eigenständigkeit unterstützt. Spätestens drei Monate nach Eintritt des Kindes in den Kindergarten hat die Beobachtung und Dokumentation regelmäßig auf Basis landesweit festgelegter Verfahren zu erfolgen (§ 3 Absatz 6 KiföG M-V).

Grundsätze der Beobachtung und Dokumentation

Die Beobachtung und Dokumentation erfolgt **regelmäßig und zielgerichtet**, d. h. nicht nur anlassbezogen (z. B., wenn der Übergang in die Schule bevorsteht, oder bei Auffälligkeiten eines Kindes). Dadurch erfasst die pädagogische Fachkraft, wie sich das einzelne Kind entwickelt, wie sein Bildungsprozess verläuft und wie es pädagogische Angebote nutzt. Auf dieser Grundlage plant sie die weiteren Bildungsangebote mit dem Kind und für das Kind. **Inhaltlich** beziehen sich die Beobachtung und Dokumentation auf sämtliche in den Bildungs- und Erziehungsbereichen beschriebenen Ziele und Kompetenzen.

Die Ergebnisse der Beobachtung und Dokumentation sind im letzten Besuchsjahr des Kindes in der Kindertageseinrichtung Gegenstand von **Gesprächen über die Entwicklung des Kindes** (Entwicklungsgesprächen) **mit den Eltern** (§ 3 Absatz 7 KiföG M-V). Sie werden mit schriftlicher Einwilligung der Eltern an die Schule und den Hort weitergegeben, um die pädagogische Förderung der Kinder direkt weiterzuführen.

Auch in der **Kindertagespflege** ist eine alltagsintegrierte Beobachtung und Dokumentation nach landesweit festgelegten Verfahren anzustreben (§ 3 Absatz 6 KiföG M-V).

2. Durchführung von Beobachtungen

Beobachtung

„Im Unterschied zur Wahrnehmung ist die Beobachtung ein absichtlicher, planvoller und zielgerichteter Prozess, bei dem systematisch Informationen gesammelt werden." (Jungmann, Koch und Schulz, S. 31)Im Vorfeld einer Beobachtung gilt es festzulegen, was beobachtet werden soll, damit die Beobachtung so konkret wie möglich durchgeführt werden kann. Dabei wird lediglich das Verhalten des Kindes in der jeweiligen Situation beschrieben, ohne dass die beobachtende pädagogische Fachkraft eine Bewertung vornehmen soll. Die Trennung einer objektiven, wertungsfreien Beschreibung von einer Interpretation der Handlung eines Kindes vorzunehmen, bedarf einer hohen Professionalität.

Vermeidung von Beobachtungsfehlern

Beobachtungsfehler können vermieden werden, wenn im Vorfeld Beobachtungsschwerpunkte festgelegt und diese in einem Beobachtungsplan notiert werden. Ihnen werden dann die entsprechenden Notizen der konkreten Handlungen des Kindes in der beobachteten Situation zugeordnet. Es ist zu empfehlen, dass sich die beobachtende pädagogische Fachkraft auf einen Schwerpunkt konzentriert. Dabei ist die Situation der Beobachtung detailliert zu beschreiben:

- Was ist der beobachteten Situation vorausgegangen?
- Wo findet die beobachtende Situation statt?
- Welche tatsächlichen Handlungs- und Äußerungsmöglichkeiten hat das beobachtete Kind in dieser Situation und an diesem Ort?
- Sind andere Kinder in dieser Situation beteiligt?

Kinder können in verschiedenen Situationen, in denen derselbe Schwerpunkt beobachtet wird, unterschiedlich agieren. Dies ist bei der Auswertung der Beobachtung zu berücksichtigen.

3. Auswertung der Beobachtung

Wünschenswert wäre es, wenn jeweils zwei pädagogische Fachkräfte ein Kind beobachten und diese Beobachtung danach reflektieren und, sofern möglich, einem Team vorstellen. Durch gezieltes Nachfragen im Auswertungsgespräch können Beobachtungsfehler aufgedeckt und in der Folge vermieden werden.

Im Ergebnis der Auswertung kann beispielsweise erörtert werden:

- Was macht das Kind gerne? Was macht es nicht so gerne? Welche Kompetenzen sollte das Kind noch erwerben? Wie kann das verbunden werden mit dem, was das Kind gerne macht?
- Was interessiert das Kind gerade? Mit welchen Impulsen kann das Kind auf der Suche nach Antworten unterstützt werden? Welche Anregungen können die anderen Kinder und welche kann das pädagogische Personal geben? Könnte sich daraus ein Projekt für eine Kleingruppe entwickeln?
- Welche Materialien, Ausflüge, Museums- oder Theaterbesuche etc. unterstützen die Wissenserweiterung zum jeweiligen Thema? Welche Veränderungen im Handeln des pädagogischen Personals, in den Regelungen der Kindertagesstätte, in der Raumgestaltung und der Materialausstattung erlauben dem Kind, seinen Fragen, Interessen und Wünschen nachzugehen?

Bei einer gemeinsamen Auswertung der Beobachtung kann die weitere individuelle Förderung des Kindes geplant werden.

Die Planung der individuellen Förderung des Kindes sollte im Sinne der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern in den regelmäßigen Entwicklungsgesprächen besprochen werden. Darüber hinaus ist es zur Bewusstseinswerdung, Partizipation und damit auch Demokratisierung hilfreich, das Kind entwicklungsangemessen in die Planung seiner individuellen Förderung einzubeziehen. Wenn die pädagogische Fachkraft die Beobachtung, Reflexion und Planung der individuellen Förderung des Kindes selbstverantwortlich durchführt, sollte im Sinne der Partizipation eine Rücksprache darüber mit dem Kind und den Eltern erfolgen.

4. Dokumentation

Portfolioarbeit

Bei der Beobachtung und Dokumentation sind vier Ebenen zu berücksichtigen, die, gemeinsam betrachtet, ein umfassendes Bild von der Entwicklung und den Lernprozessen eines Kindes geben können:

- Produkte und Werke, die durch die Kinder selbst erstellt wurden und die Lern- und Entwicklungsprozesse zeigen (z. B. Werke, Schriftstücke, Fotografien von Werken),
- Kommentare und dokumentierte Aussagen und Gespräche des Kindes,
- Offene Beobachtungen (z. B. Beschreibung einer Lernsituation, Bildungs- und Lerngeschichten)
- Strukturierte Beobachtungen mit standardisierten Beobachtungsbögen.

Die alltagsintegrierte Beobachtung und Dokumentation erfolgt im Rahmen der Portfolioarbeit unter Anwendung eines Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens. Das Portfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Dokumenten, wie z. B. Werken der Kinder, Fotos und Beobachtungen. Es ist damit ein Instrument, das Beobachtung und Dokumentation zusammenführen kann und für alle am Förderungsprozess beteiligten Personen nutzbar macht. Deshalb ist es gut geeignet, Lern- und Entwicklungsprozesse sowie die pädagogische Arbeit zu dokumentieren und zu reflektieren (Fthenaktis/Daut/Eitel/Schmitt/Wendel, S. 27).

Das Portfolio ist eine Dokumentation und ermöglicht es, Prozesse, Entwicklungen und Veränderungen in der Entwicklung des Kindes sichtbar zu machen.

Es werden drei Instrumente für die Portfolioarbeit empfohlen:

a) Entwicklungs-Portfolio (Eigentum des Kindes, Kind bestimmt über den Inhalt)

- zur Dokumentation und Reflexion der Lern- und Entwicklungsprozesse des Kindes,
- frei für das Kind (und ggf. für die Eltern) zugänglich.

b) Pädagogisches Portfolio (für die Hand der pädagogischen Fachkraft**)**

- zur Dokumentation, Reflexion und Planung der pädagogischen Arbeit in den Bildungs- und Erziehungsbereichen,
- für Notizen, Beobachtungen der Fachkräfte,
- nicht frei zugänglich.

c) Übergangsportfolio (Eigentum des Kindes, Kind bestimmt den Inhalt)

- für den Übergang in die Grundschule,
- zeigt Kompetenzen, Lernfortschritte, Lernstärken und Interessen des Kindes auf und kann von der Lehrkraft des Kindes für eine optimale Gestaltung des Übergangs in die Schule genutzt werden und diesen Schritt erleichtern.

Zur Dokumentation des kindlichen Entwicklungsprozesses im Rahmen der Portfolioarbeit können, falls erforderlich, auch Fotos hergestellt und genutzt werden. Durch § 3 Absatz 6 und 7 KiföG M-V besteht eine Rechtsgrundlage zur Verarbeitung von personenbezogenen Daten im Sinne des Artikel 6 Absatz 1 Buchstabe c der Datenschutz-Grundverordnung (DS-GVO), gegebenenfalls sogar für die Verarbeitung von besonderen personenbezogenen Daten im Sinne des Artikel 9 Absatz 2 Buchstabe g DS-GVO. Fotos zählen zu solchen personenbezogenen Daten.

5. Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren

Auswahl eines Beobachtungs- und Dokumentations-verfahrens

Aufgrund der Vielschichtigkeit pädagogischer Ansätze und Konzeptionen in der Kindertagesförderung und der verschiedenen Zielsetzungen und Nutzungsebenen von Beobachtung, gibt es nicht nur ein Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, das für alle Kindertageseinrichtung geeignet ist. Aus diesem Grund ermöglichen das Kindertagesförderungsgesetz und die Beobachtungs- und Dokumentationsverordnung, dass die Kindertageseinrichtungen ein für sie passendes Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren auswählen. Bei der Auswahl ist darauf zu achten, dass es sich um **wissenschaftlich anerkanntes Verfahren** handelt. Insbesondere können die Verfahren „Bildungs- und Lerngeschichten", „Bildungsthemen der Kinder", „Baum der Erkenntnis", „KOMPIK" oder Verfahren, die die Interaktionsanalyse zum Gegenstand haben, angewendet werden (§ 1 Absatz 1 BeDoVO M-V).

Standardisierte Verfahren

Standardisierte Verfahren setzen die Beobachtungsergebnisse zu einem Kind in Beziehung zu denen seiner Altersgenossen und unterliegen dabei wissenschaftlichen Gütekriterien, wie die der Genauigkeit (Reliabilität), Gültigkeit (Validität) und Objektivität. Sie sind deshalb grundsätzlich zu empfehlen.

Das **Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten (DESK 3-6 R)** sowie das Verfahren **Kompetenzen und Interessen der Kinder (KOMPIK)** sind standardisierte Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren mit wissenschaftlichen Gütekriterien, die ein rechtzeitiges Erkennen von Entwicklungsgefährdungen in der frühkindlichen Entwicklung der Kinder ermöglichen. In beiden Verfahren werden Entwicklungs- und Lernfortschritte ebenso sichtbar wie Abweichungen. Auf ihrer Grundlage können individuelle Förderpläne aufgestellt werden, die nicht nur in Elterngesprächen erläutert und ausgewertet, sondern auch im fachlichen Austausch im Team Verwendung finden können.

KOMPIK

KOMPIK und DESK 3-6 R setzen eine mindestens halbjährige Kenntnis der pädagogischen Fachkräfte über das Kind sowie eine Einweisung der pädagogischen Fachkräfte in das jeweilige Verfahren voraus. Die Zeit zum Ausfüllen der Screening-Bögen beträgt bei beiden Verfahren ca. 45 Minuten. Die zusammenfassenden Ergebnisse des jeweiligen Screening-Verfahrens werden durch die Benennung spezifischer Interessen des Kindes ergänzt und sollen einen differenzierteren Blick auf die Persönlichkeit des Kindes gestatten.**KOMPIK** ist ein entwicklungsbegleitendes Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren. Das heißt, der Bogen ermöglicht es zwar auch, „Probleme" frühzeitig zu erkennen; Hauptzielsetzung ist aber ein breiter Einblick in Entwicklung und Lernen von Kindern – als Grundlage für pädagogisches Handeln in der Kindertagesförderung. Es kann für Kinder im Alter von 3/3,5 – 6 Jahren genutzt werden. Das Verfahren KOMPIK ist kostenfrei über die Internetseite des Staatsinstitutes für Frühpädagogik München für jede Einrichtung verfügbar. *http://www.kompik.de/kompik.html*

DESK 3-6 R

Ziel des **DESK 3-6 R** ist es, Entwicklungsgefährdungen bei Kindern frühzeitig zu erkennen, um diese Kinder in ihrer Kindertageseinrichtung gezielt individuell zu fördern. Dadurch soll eine passgenaue individuelle und kindgerechte Förderung erleichtert werden, die auf zuverlässigen Informationen aus einem qualitativ

hochwertigen Verfahren beruhen.

Der DESK 3-6 R bietet die Chance, Entwicklungsgefährdungen und Stärken der Kinder in den folgenden Bereichen frühzeitig zu erkennen:

Entwicklungsbereiche des DESK 3-6 R:

3-Jährige	4-Jährige	5-6-Jährige
Feinmotorik	Feinmotorik	Feinmotorik
Grobmotorik	Grobmotorik	Grobmotorik
Kognition und Sprache	Kognition	Sprache und Kommunikation
Sozialverhalten	Sprache und Kommunikation	Basiskompetenzen Schriftsprache
	Sozialverhalten	Basiskompetenzen Mathematik
		Aufmerksamkeit und Konzentration
		Soziale Kompetenz
		Soziale Interaktion

Dabei ist die Durchführung des DESK 3-6 R nicht mit einer beängstigenden Testsituation verbunden. Im Gegenteil: Die Aufgaben werden in einer kindgerechten, spielerischen Form (z. B. im so genannten „Zirkusspiel“) durchgeführt.

Das Land Mecklenburg-Vorpommern fördert ausgewählte Einrichtungen, die das DESK 3-6 R im Rahmen der gezielten individuellen Förderung nutzen (vgl. § 5 Absatz 1 Satz 2 BeDoVO M-V).

6. Ergebnisse der Beobachtung und Dokumentation

Entwicklungsgespräche mit den Eltern

Die Ergebnisse der Beobachtung und Dokumentation sind Gegenstand von Entwicklungsgesprächen mit den Eltern.

Zu den Ergebnissen der Beobachtung und Dokumentation zählt nicht die gesamte Portfolioarbeit. Insbesondere zählen hierzu nicht Fotos, auf denen die Kinder abgebildet sind. Diese Fotos der Dokumentation dürfen nicht an die Schule und/oder den Hort übermittelt werden.

Übermittlung der Beobachtung und Dokumentation an die Schule und den Hort

Die Ergebnisse der Beobachtung und Dokumentation sind an die Schule und/oder den Hort zu übermitteln, wenn die Eltern schriftlich einwilligen. Die Einwilligung der Eltern ist freiwillig. Sollten Sie sich gegen die Übermittlung entscheiden, darf dies keine negativen Folgen oder Nachteile für die Eltern und/oder ihr Kind haben. Das Ministerium für Soziales, Integration und Gleichstellung Mecklenburg-Vorpommern hat Informationen über die Verwendung der Ergebnisse der

alltagsintegrierten Beobachtung und Dokumentation sowie über das Erfordernis der schriftlichen Einwilligung der Eltern zur Datenübermittlung an Grundschule und Hort zur Verfügung gestellt. *https://www.regierung-mv.de/Landesregierung/sm/Familie/Kindertagesf%C3%B6rderung/?id=19786&processor=veroeff*

Für Schulen und Horte kann es hilfreich sein, eine einheitliche Form der Ergebnisse der Beobachtung und Dokumentation von den Kindergärten zu erhalten, um für möglichst viele Kinder gleichermaßen standardisierte Aussagen von hohem Aussagewert zu erhalten. Dazu kann im Rahmen der Kooperationsvereinbarungen eine Einigung zwischen den Kindertageseinrichtungen und der Schule getroffen werden (siehe Ausführungen zu Übergänge gestalten/Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule S. 10). In der Folge können die Lehrkräfte der Schule und das pädagogische Personal des Hortes besser die notwendige, an dem Bedarf des Kindes ausgerichtete personelle und materielle Ausstattung sowie Gruppenzusammensetzungen planen und für die weitere Arbeit berücksichtigen.

Kompetenzportfolio

Das von der Universität Rostock entwickelte **Kompetenzportfolio zum Übergang in Schule und Hort** kann hierfür eine geeignete Grundlage sein und zur Datenübermittlung zwischen Kindergarten, Schule und Hort eingesetzt werden.

Das **Kompetenzportfolio** ist wie folgt aufgebaut:

1. Einverständniserklärung der Eltern zur Weitergabe des Kompetenzportfolios an die von den Eltern genannte Schule und den Hort,
2. Selbstporträt des Kindes,
3. Zusammenfassung der Ergebnisse des Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten (DESK 3-6 R) oder des Beobachtungs- und Einschätzungsbogens für Kinder von 3,5 – 6 Jahren (KOMPIK),
4. Notizen zu spezifischen Interessen des Kindes,
5. Aussagen zur Familiensituation, ausgewählten Lebensereignissen und erfolgten Therapien und Förderungen (wenn Eltern das möchten).

Das Kompetenzportfolio kann insbesondere im Herbst vor dem voraussichtlichen Schuleintritt eines Kindes angewendet werden. Es beinhaltet die Zusammenfassung der Ergebnisse aus dem jeweilig genutzten Screening-Verfahren (DESK 3-6 R oder KOMPIK). Das Kompetenzportfolio kann zudem die in der Kindertagesstätte bereits angewendeten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren ergänzen.

Das **Selbstporträt** als Bestandteil des Kompetenzportfolios lässt das Kind durch sein direktes Handeln bei dem Erstellen des Kompetenzportfolios mitwirken. Die Eltern entscheiden, über welche Familiensituation, ausgewählte Lebensereignisse sowie ggf. erfolgte Therapien und Förderungen die Schule und/oder der Hort informiert werden.

Sofern das Kompetenzportfolio genutzt wird, stellt es die **Ergebnisse der Beobachtung und Dokumentation** dar, die Gegenstand von Entwicklungsgesprächen mit den Eltern vor dem Übergang des Kindes in die Schule sind. Das Kompetenzportfolio ermöglicht eine Beschreibung der Entwicklung und Lernfortschritte des Kindes. Die zusammenfassenden Ergebnistabellen des jeweiligen Verfahrens können mögliche Besonderheiten im Entwicklungsstand des Kindes sichtbar machen. Dies kann in den Entwicklungsgesprächen dazu genutzt werden, gemeinsam zu

beraten, wie das Kind in den betroffenen Bereichen weiter gefördert und unterstützt werden kann.

Eines der regelmäßigen **Entwicklungsgespräche** mit den Eltern findet meist zu Beginn des letzten Besuchsjahres im Kindergarten des Kindes statt, das heißt, dass das Kompetenzportfolio zum Ende des Kalenderjahres, bei Vorliegen einer schriftlichen Einwilligung der Eltern, an die betreffende Schule bzw. an den Hort übermittelt werden kann. Die Schule und der Hort haben ein halbes Jahr Zeit, um sich auf die Kinder vorzubereiten und mögliche zusätzliche personelle und sächliche Voraussetzungen bereitzustellen.

Das Kompetenzportfolio kann unter folgendem Link abgerufen werden: *https://www.sopaed.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle_PHF/ISER/Bilder/KIT/Dateien/Kompetenzportfolio.pdf*

Greifswalder Förderdokumentation zum DESK 3-6 R

Bei dem DESK 3-6 R stellt die **Greifswalder Förderdokumentation zum Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten (DESK 3-6 R)** die Ergebnisse der Beobachtung und Dokumentation dar.

Literatur:

Barachino/Bollig/Fritzen/Groß (2006), Schau an!: Eine Arbeitshilfe zur Beobachtung und Dokumentation in Kindertageseinrichtungen.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2004), Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen, bis zum Schuleintritt**.**

Fthenaktis/Daut/Eitel/Schmitt/Wendel (2009), Natur-Wissen schaffen. Band 6: Portfolios im Elementarbereich.

Franze/Gottschling/Hoffmann (2010) in: Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz, Das Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten (DESK 3-6) als Basis gezielter individueller Förderung in Kindertageseinrichtungen in Mecklenburg-Vorpommern: Erste Ergebnisse des Modellprojekts „Kinder in Kitas (KiK)' zur Akzeptanz des DESK 3-6 bei Erziehenden, 53 (12):1290 – 1297.

Jungmann/Koch/Schulz, (2018) Überall stecken Gefühle drin, 2. Auflage.

Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung, *https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=731:beobachten-heisst-beachten&catid=57, Stand: 17.11.2020.*

Tröster/Flender/Reineke/Wolf, (2016) DESK 3-6 R Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten: – Revision.

Viernickel/Völkel, (2017) Beobachten und dokumentieren im pädagogischen Alltag, 9. Gesamtauflage.

Kapitel 4

ÜBERGÄNGE GESTALTEN

Gestaltung des Übergangs von der Familie in die Kindertageseinrichtung bzw. in die Kindertagespflege

1. Grundsätzliches/Allgemeines

Übergangsbewältigung als Kompetenz des sozialen Systems

Kindliche Bildungsprozesse sind durch Übergangssituationen gekennzeichnet. Kinder bewältigen von ihrer Geburt bis zum 10. Lebensjahr mehrere bildungsbiographisch bedeutsame Übergänge. Übergänge sind zeitlich begrenzte Lebensabschnitte, die dem Kind neue Erfahrungswelten und Perspektiven eröffnen. Die vor jedem Eintritt in den Übergang gelebten Rituale und bewährten Strategien müssen verändert und neu entwickelt werden. Diese Veränderungsprozesse wirken sich grundlegend auf die kindliche Identität aus. Übergänge enthalten somit Chancen und Risiken für die Entwicklung eines Kindes. Deshalb sollten emotionale Belastungen, Stresssituationen u. ä. vermieden werden.

Die Kompetenzen für die Gestaltung gelingender Übergänge liegen nicht allein beim Kind, sondern insbesondere bei allen Beteiligten – den Eltern, den Fachkräften in den Kindertageseinrichtungen und den Kindertagespflegepersonen. Kommen während eines Übergangs solche gravierenden Veränderungen, wie Trennung von Bezugspersonen, Arbeitslosigkeit der Eltern oder ein Wohnortwechsel, hinzu, ist professionelles Handeln in enger Kooperation mit den Eltern besonders erforderlich.

2. Besonderheit des Übergangs

Besonderheiten des Übergangs

Der Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflege ist für das Kind ein bedeutsamer Entwicklungsschritt.

Die ersten und wichtigsten Bindungspersonen sind in der Regel die Eltern, nahestehende Verwandte u. ä.. Die weiteren Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes sind stark von der Qualität der frühen Interaktions- und Bindungserfahrung abhängig.

Mit der Aufnahme in eine Kindertageseinrichtung oder die Kindertagespflege machen die Kinder den ersten Schritt aus dem häuslichen Milieu in eine öffentliche Institution. Sie sind nun meistens zum ersten Mal längere Zeit ohne die vertrauten Bezugspersonen und in einer Umgebung, in der Verhaltensweisen und Regeln gelten, die ihnen bisher so nicht bekannt waren.

Dieser Übergang muss gemeinsam mit den Eltern gestaltet werden, um ihn auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder auszurichten. Die Eingewöhnungsdauer wird dabei davon beeinflusst, ob und inwieweit es der Fachkraft und/oder der Kindertagespflegeperson gelingt, die Signale des Kindes aufzunehmen und eine Beziehung zu ihm aufzubauen.

Damit sich Bildungs- und Erziehungsprozesse bestmöglich vollziehen, müssen Kinder vor dem regulären Beginn der Kindertagesförderung in einer Einrichtung bzw. der Kindertagespflege mit der Alltagsstruktur und mit den Gruppenprozessen vertraut werden. Sie benötigen neben einer Phase der Eingewöhnung, die nicht nur die sozialen Prozesse der Trennung und des Aufbaus neuer Beziehungen betreffen,

auch ausreichend Gelegenheit, sich mit Spiel-, Lern- und Arbeitsformen in der Kindertageseinrichtung und/oder der Kindertagespflege vertraut zu machen.

Der Aufbau einer sicheren, tragfähigen Bindung zwischen dem Kind und der Fachkraft/Kindertagespflegeperson ist Ausgangspunkt und Grundlage, auf der das Kind beginnt, auch hier seine Welt zu erkunden. Auch in beunruhigenden Situationen geben sichere Bindungen dem Kind Sicherheit und Orientierung.

3. Das Kind im Übergang

Anfang gut – (fast) alles gut

Der Übergang von der Familie in eine Kindertageseinrichtung/Kindertagespflegestelle verlangt vom Kind erhebliche Anpassungs- und Lernleistungen. Es muss die zeitweise Trennung von seinen primären Bezugs- und Bindungspersonen bewältigen und sich in einer fremden Welt mit fremden Menschen zurechtfinden, ohne unmittelbar auf das, was ihm bisher Sicherheit gab, zurückgreifen zu können. Um diesen Übergang erfolgreich bewältigen zu können, brauchen Kinder Unterstützung.

Erfährt und erlebt das Kind, dass es willkommen ist, kann es sich erfolgreich auf die Herausforderungen in der Kindertageseinrichtung/Kindertagespflegestelle einlassen und von diesen profitieren. Jedes Kind wird von dem natürlichen Wunsch angetrieben, mit Unbekanntem vertraut zu werden, die Gesetzmäßigkeiten und Regeln seiner Welt zu erkennen und auf seine Umgebung aktiv einzuwirken.

Es hat u. a. das Bedürfnis:

- nach Nähe und Geborgenheit von Erwachsenen,
- nach sozialer Kontaktaufnahme mit anderen Kindern,
- nach Spiel und Bewegung,
- nach Erkundung und Erforschung,
- nach Eigenständigkeit und Unabhängigkeit,
- durch eigenes Tun selbst etwas bewirken zu können und
- seine Erwartungen im wechselseitigen Miteinander und Austausch mit seinen Bezugspersonen einzuordnen und zu verarbeiten (Ko-Konstruktion).

4. Eltern im Übergang

Eltern als wichtigste Bindungspersonen

Eltern sind die ersten und fast immer die wichtigsten Bindungspersonen ihres Kindes und dadurch die wichtigsten Partner der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegeperson bei der Bildung und Erziehung. Mit dem Übergang des Kindes in die institutionelle Förderung heißt es für Eltern, Abschied von einem Lebensabschnitt zu nehmen, in dem die Eltern-Kind-Beziehung besonders intensiv war. Sie müssen sich erstmalig für längere Zeit vom Kind lösen und ihre eventuellen Ängste, die Zuneigung des Kindes durch die Beziehung zur Fachkraft bzw. zur Kindertagespflegeperson zu verlieren, bewältigen. Wünsche, Hoffnungen, Erwartungen und Vorstellungen der Eltern, wie ihr Kind betreut und gefördert werden soll, treffen nunmehr auch auf die Anforderungen des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrages der Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege.

Daher ist es für Eltern bedeutsam, gleich von Beginn an eine vertrauensvolle Beziehung zu den Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen aufzubauen. Nur so können Eltern eine Bereitschaft entwickeln, die Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Kindertageseinrichtung/Kindertagespflege mitzugestalten, um somit dem Kind im Übergangsprozess die erforderliche Unterstützung zu geben. Zudem erhalten sie die Möglichkeit, neue soziale Beziehungen zu anderen Eltern herzustellen.

Darüber hinaus stehen Eltern vor der Herausforderung, mit den unterschiedlichen Anforderungen von Familie und Beruf zurechtzukommen. Das heißt, dass die Lebensbereiche Familie und Erwerbstätigkeit neu koordiniert werden müssen. Unter Umständen wird die Alltagsorganisation zu einer komplexen Managementaufgabe.

So wird deutlich: Eltern begleiten nicht nur ihre Kinder im Übergang, sondern vollziehen selbst einen.

5. Verhältnis von Eltern und Fachkräften

Es geht nur mit Eltern

Das Verhältnis von Eltern und Fachkräften bzw. Kindertagespflegeperson muss den Vorstellungen der Eltern von einer „verantworteten Elternschaft“ und dem gemeinsamen Ziel, optimale Bedingungen für die Förderung jedes einzelnen Kindes zu gestalten, folgen (↗ *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern*).

Beim Übergang des Kindes von der Familie in die Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle ist das partnerschaftliche Handeln von Beginn an so zu gestalten, dass Probleme gar nicht erst entstehen (primäre Prävention) bzw. minimiert werden. Durch die gegenseitige Wertschätzung und ein gemeinsames Miteinander ermöglichen Eltern und Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen dem Kind die besten Entwicklungsbedingungen.

Indem die Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen die Eltern für wichtige Themen der Bildungs- und Erziehungsarbeit gewinnen, mit ihnen über Gründe für ein vorgeschlagenes Vorgehen sprechen, wird der Beginn einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft bereits vor der Aufnahme des Kindes erfolgreich sein.

6. Ziele bei der Gestaltung des Übergangs

Konzept als Grundlage

Bei der Gestaltung des Übergangs von der Familie in die Kindertageseinrichtung bzw. in die Kindertagespflegestelle müssen alle Beteiligten berücksichtigt werden: die Eltern, das Kind, die Fachkräfte und die Kindergruppe. Insbesondere die Kinder erleben einschneidende Veränderungen: Veränderungen der Identität, der Rollen, der Beziehungen usw..

Die Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen sind sich darüber im Klaren, dass es in den Familien verschiedene Hintergründe und ganz individuelle Lebenslagen gibt, die bei der Anmeldung der Kinder in einer Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle eine Rolle spielen und besprochen werden müssen.

Dabei stehen folgende Ziele im Vordergrund:

- Möglichkeit zur Partizipation für Eltern schaffen und deren Teilhabe an neuen sozialen Netzen sichern,
- Kontinuität für das aktuelle Wohlbefinden und die weitere Entwicklung des Kindes gewährleisten und
- Kompetenzen wie Selbstvertrauen, Flexibilität und Gelassenheit im Umgang mit neuen Situationen stärken.

Zum Erreichen der Ziele muss jede Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle daher über ein differenziert ausgearbeitetes Konzept zur Gestaltung des Übergangs verfügen, welches das Kind in seiner Individualität respektiert und die Mannigfaltigkeit des familiären Lebens sowie die daraus resultierenden Auffassungen und Herangehensweisen von Eltern als selbstverständlich wahrnimmt.

7. Anforderungen an die Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen

Individualität des Kindes und professionelles Handeln

Der Anfang des Besuchs der Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflege bedarf besonderer fachlicher Aufmerksamkeit. So müssen der Austausch und die Verständigung zwischen Fachkräften und Eltern bereits vor der Aufnahme des Kindes beginnen.

Bereits vor dem ersten Tag in der Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflegestelle sprechen die Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen mit den Eltern ab, wie die Eingewöhnung des Kindes gemeinsam gestaltet wird. Dabei sollen Möglichkeiten der Eltern zur Begleitung des Kindes geschaffen werden.

Im Aufnahmegespräch erfolgt ein erster Austausch über Vorlieben und Abneigungen des Kindes, über Rituale und Werte in der Familie und in der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle. Nach Möglichkeit werden Rituale aus der Familie übernommen, und auch die Eltern lassen sich auf neue Erfahrungen ein. Wesentlich für einen gelingenden Übergang ist die gegenseitige Wertschätzung.

Ein Beispiel für die aktive Unterstützung junger Kinder bietet das „Berliner Eingewöhnungsmodell“ (siehe Anlage 1).

Auch in der Eingewöhnungsphase richtet die Fachkraft oder Kindertagespflegeperson ihr professionelles pädagogisches Handeln an der Individualität des Kindes aus. Sensibel begleitet sie den Ablöseprozess von den Eltern, nimmt die Bedürfnisse des Kindes wahr und sorgt für eine anregende und emotional unterstützende Umgebung für das Kind. In der Kindertageseinrichtung oder bei der Kindertagespflegeperson sollte zudem die Anwesenheit der Eltern in der Eingewöhnungsphase respektiert und gefördert werden.

Der Aufbau einer Sicherheit vermittelnden Beziehung gelingt besser, wenn die Kinder es zunächst verlässlich mit derselben Fachkraft zu tun haben. Oftmals ermöglicht jedoch eine kurzfristige Wiederaufnahme einer Berufstätigkeit oder Weiterbildung keine Vorbereitung auf den Übergang von der Familie in die Angebote der Kindertagesförderung. Damit stehen alle Beteiligten vor großen Herausforderungen. Hier gilt es, spezifische Lösungen zu finden.

Die Eingewöhnung schließt mit einem Entwicklungsgespräch ab.

8. Ziele für die Entwicklung der Kinder

Ziele für die Entwicklung der Kinder

Kinder sind von Geburt an aktive Mitgestalter ihrer Bildung und Entwicklung und erarbeiten sich durch Eigenaktivität ein Bild von der Welt, sich selbst und anderen.

Der Aufbau einer emotional positiven und tragfähigen Beziehung unterstützt die Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt. Sie gilt als zentrale Entwicklungsaufgabe. Ist in einer aktuellen Situation u.a. das Bedürfnis des Kindes nach Bindung erfüllt, kann es offen und neugierig seine Umwelt erkunden und fühlt sich dabei sicher und geborgen.

Ein weiterer wesentlicher Punkt ist, dass in der Kindertageseinrichtung bzw. in der Kindertagespflegestelle ein entwicklungsförderliches Lernumfeld gestaltet wird, welches die emotionale, kognitive und soziale Entwicklung des Kindes unterstützt.

In der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle bietet sich dem Kind mit der vertrauten Fachkraft bzw. der Kindertagespflegeperson und den anderen Kindern die Möglichkeit zur Aneignung von Interaktions- und Kommunikationskompetenzen. Sozialer Austausch und das Spiel zwischen Kindern werden durch eine gut durchdachte Raumplanung, anregende Materialien und feinfühliges Eingehen der Fachkraft auf die Bedürfnisse der Kinder, die richtige Interpretation ihrer Äußerungen und die sofortige und angemessene Reaktion hierauf unterstützt.

Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen müssen den Aktivitäten und Kontakten von Kindern Aufmerksamkeit und Interesse entgegenbringen. Um individuelle Lernerfolge von Kindern wahrnehmen und positiv verstärken zu können, ist eine gezielte Beobachtung der Kinder unabdingbar. Die Fachkräfte müssen ein Gespür und Verständnis dafür entwickeln, mit welchen Themen sich Kinder auseinandersetzen.

Ein positives Erleben und Bewältigen dieses Übergangs ist für das Kind eine wertvolle Ressource für die Bewältigung weiterer Übergänge auf seinem Lebensweg.

Gelungener Übergang

Ein Übergang kann im Allgemeinen als gelungen betrachtet werden, wenn Kinder:

- sich in der Kindertageseinrichtung oder bei der Kindertagespflegeperson wohl fühlen und ihr Wohlbefinden auch zum Ausdruck bringen,
- sozial integriert sind und
- die Bildungsangebote für sich nutzen können und neue Kompetenzen in Bereichen erworben haben, die sie in die Lage versetzen, an sie gestellten Anforderungen zu bewältigen.

9. Rahmenbedingungen

Zur Gewährleistung einer erfolgreichen Bewältigung des Übergangs von der Familie in eine Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflege sind entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen und inhaltliche Schwerpunkte zu setzen. Einfühlsam und sensibel ist davon auszugehen, dass das Kind erste Trennungserfahrungen, Phasen beschleunigter Veränderungen und damit verbunden eine lernintensive Zeit erlebt. Bereits vor dem Besuch des Kindes in der Kindertageseinrichtung/Kindertagespflege sind die Eltern über das pädagogische Konzept, die räumlichen Angebote und das Leben in der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle zu informieren. Es sollten erste Kontakte und Ansätze für das Schaffen einer Vertrauensbasis über „Probebesuche" angestrebt werden.

Schwerpunkte der Eingewöhnung

Mit den Eltern werden flexible Eingewöhnungskonzepte zur gemeinsamen Gestaltung der Übergangssituation und der einzelnen Phasen der Eingewöhnung entwickelt. Im Mittelpunkt sollten dabei Schwerpunkte stehen wie:

- regelmäßige Anwesenheit bzw. Begleitung eines Elternteils während der Eingewöhnungszeit,
- schrittweises Eingewöhnen des Kindes,
- Reduzierung von Belastungsfaktoren, die während der Transition vom Kind bewältigt werden müssen,
- Vermeidung eines Wechsels der Bindungspersonen,
- Nutzung verschiedener Formen und Methoden wie
- Informationsbesuche/Schnuppertage/Probebesuche,
- Erst- und Anmeldegespräch,
- Aufnahmegespräch,
- Hospitationen,
- schriftliche Informationsschreiben,
- Elternabende,
- Rituale,
- Patenschaften anderer Kinder,
- Spielnachmittage u. a.

Formen und Methoden der Eingewöhnung

Die Eingewöhnung findet in folgenden Phasen statt:

- Kontaktphase
- Trennungsphase
- Stabilisierungsphase.

Daran schließt sich ein Eingewöhnungsabschlussgespräch zur Reflexion der Eingewöhnung an.

In der Wahrnehmung des Kindes als Individuum sowie als Mitglied einer Gruppe ist es notwendig, die individuellen und vom Alter abhängigen Bedürfnisse des Kindes zu beachten und insbesondere die Eigenaktivität des Kindes bereits in der Eingewöhnungszeit zu unterstützen.

Voraussetzungen der Eingewöhnung

Voraussetzungen, die die Gestaltung der Eingewöhnungszeit optimieren können:

- Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen verfügen über ausreichend Zeit und Fachwissen, um das Kind zu begleiten, Entwicklungsprozesse zu beobachten und dokumentieren und stehen auch weiteren Bezugspersonen vermittelnd zur Seite,
- eine hohe Personalkonstanz ist gesichert,
- die Arbeit ist in kleinen Gruppen möglich,
- es sind Räume vorhanden, die Aktivitäten und Spiel ermöglichen, aber auch gleichzeitig Ruhephasen gewährleisten,
- Eltern sollen sich in der Einrichtung als angenommen und gern gesehen fühlen,
- eine Kindertageseinrichtung sollte Eltern zum Verweilen einladen,
- mit den Eltern wird der Übergang partnerschaftlich gestaltet (↗ *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern*) und
- eine zeitlich gestaffelte Aufnahme kann gewährleistet werden.

Im Ergebnis müssen alle Beteiligten Klarheit über das Ende der Eingewöhnungsphase gewinnen. Dieser Zeitpunkt ist im Idealfall erreicht, wenn das Kind zur Fachkraft eine sichere Bindung aufgebaut hat (im Allgemeinen nach dem Berliner Eingewöhnungsmodell nach ca. 5 bis 6 Tagen).

10. Kooperation der Kindertagespflege mit der Kindertageseinrichtung im Übergang

Neben dem bereits erläuterten Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle sind von Kindern weitere Übergänge zu bewältigen, wie z. B. von der Krippe in den Kindergarten oder von der Kindertagespflegeperson in die Krippe oder den Kindergarten.

Die Grundlage für die Gestaltung dieser Übergänge bilden Kooperationsbeziehungen zwischen den Bildungs- und Erziehungspartnern. Die individuellen Bedürfnisse der Kinder sind hierbei zu berücksichtigen.

Das gemeinsame Vorgehen der Fachkraft in der Kindertageseinrichtung konzentriert sich gemeinsam mit der Kindertagespflegeperson auf das pädagogische Konzept, den Austausch zur Sichtweise auf das Bild des Kindes und die jeweiligen Erziehungsstile mit dem Ziel eines aufeinander abgestimmten Handelns.

Gegenseitige Erwartungen zur Gestaltung der Kooperationsbeziehungen werden formuliert und damit die Rolle der Beteiligten definiert. Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen sollen als Ansprechpartner für die Kindertagespflegepersonen fungieren. Gemeinsame Projekte sollen zu einer Verbesserung einer individuellen und flexiblen Angebotsstruktur beitragen, Randzeiten ausfüllen, den Übergang in die Kindertageseinrichtung vorbereiten und somit bestehende Bindungsbeziehungen gewährleisten und helfen, neue aufzubauen.

Situationen aus dem Leben der Kinder werden aufgegriffen und zu gemeinsamen Erlebnissen gestaltet. Eine gemeinsame Nutzung zum Beispiel des Turnraumes für Sportangebote, Theaterbesuche, Feste und Feiern sind dafür nur einige Beispiele.

Anlage 1:

Das Berliner Eingewöhnungsmodell ist eine Variante, die Eingewöhnung zu gestalten. Jede Kindertageseinrichtung und Kindertagespflegeperson sollte entsprechend ihren Bedingungen die Eingewöhnungsphase des Kindes gestalten.

Das Berliner Eingewöhnungsmodell (Quelle: infans, Berlin 1990)

Drei Tage Grundphase	4. Tag Trennungsversuch	Kürzere Eingewöhnung
Der Elternteil kommt mit dem Kind zusammen in die Krippe oder Kindertagespflegestelle (möglichst immer zur gleichen Zeit), bleibt ca. eine Stunde zusammen mit dem Kind im Gruppenraum und nimmt danach das Kind wieder mit nach Hause. **Eltern** • eher passiv • das Kind auf keinen Fall drängen, sich von ihm zu entfernen • immer akzeptieren, wenn das Kind ihre Nähe sucht Die Aufgabe der Eltern ist es, „sicherer Hafen“ zu sein. • möglichst nicht lesen, stricken oder mit anderen Kindern spielen. Das Kind muss das Gefühl haben, dass die Aufmerksamkeit der Mutter jederzeit da ist. **Hinweise für das pädagogische Personal und die Kindertagespflegepersonen:** • Vorsichtige Kontaktaufnahme, ohne zu drängen: Am besten über Spielangebote oder über eine Beteiligung am Spiel des Kindes. • Beobachtung des Verhaltens zwischen Mutter und Kind. In diesen ersten drei Tagen kein Trennungsversuch	(wenn es ein Montag ist, erst am 5. Tag) vorläufige Entscheidung über die Dauer der Eingewöhnungsphase: Einige Minuten nach der Ankunft im Gruppenraum verabschiedet sich der Elternteil vom Kind, verlässt den Raum und bleibt in der Nähe. Die Reaktion des Kindes ist der Maßstab für die Fortsetzung oder den Abbruch des Trennungsversuches: • gleichmütige, weiter an der Umwelt interessierte Reaktionen. Bis maximal 30 Minuten Ausdehnung der Trennung. • Dies gilt auch dann, wenn das Kind zu weinen beginnt, sich aber rasch und dauerhaft von der pädagogischen Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson beruhigen lässt. • wirkt das Kind nach dem Weggang des Elternteils verstört (erstarrte Körperhaltung) oder beginnt untröstlich zu weinen, so muss ein Elternteil sofort zurückgeholt werden.	**Hinweise für das pädagogische Personal und die Kindertagespflegepersonen:** Klare Versuche der Kinder, selbst mit Belastungssituationen fertig zu werden und sich dabei nicht an die Eltern zu wenden, eventuell sogar Widerstand gegen das Aufnehmen, wenige Blicke zum Elternteil und seltene oder eher zufällig wirkende Körperkontakte sprechen für eine kürzere Eingewöhnungszeit, d. h. ca. 6 Tage.

Längere Eingewöhnung	Stabilisierungsphase	Schlussphase
Hinweise für das pädagogische Personal und die Kindertagespflegepersonen: Häufige Blick- und Körperkontakte mit dem Elternteil und das heftige Verlangen nach Rückkehr zu diesem beim Trennungsversuch am 4. Tag sind Anzeichen für die Notwendigkeit einer längeren Eingewöhnungszeit, d.h. ca. 2-3 Wochen. Mit dem nächsten Trennungsversuch muss einige Tage gewartet werden!	Ab dem 4. Tag versucht die pädagogische Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson, die Versorgung des Kindes zu übernehmen: • füttern • wickeln • sich als Spielpartner anbieten Der Elternteil überlässt es jetzt immer öfter der pädagogischen Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson, auf Signale des Kindes zu reagieren, und hilft nur noch, wenn das Kind die pädagogische Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson noch nicht akzeptiert. Nur wenn das Kind sich beim Trennungsversuch am 4. Tag von der pädagogischen Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson trösten ließ bzw. gelassen auf die Trennung reagiert, sollte die Trennungszeit am 5. Tag ausgedehnt werden. Am 5. und am 6. Tag ist die Anwesenheit des Elternteils in der Krippe bzw. Kindertagespflegestelle notwendig, damit dieser bei Bedarf in den Gruppenraum geholt werden kann. Wenn sich das Kind am 4. Tag nicht trösten ließ, sollte der Elternteil am 5. und am 6. Tag mit dem Kind wie vorher am Gruppengeschehen teilnehmen und je nach Verfassung des Kindes am 7. Tag einen erneuten Trennungsversuch machen.	Der Elternteil hält sich nicht mehr in der Kindertageseinrichtung auf, ist jedoch jederzeit erreichbar, falls die Tragfähigkeit der neuen Beziehung zur pädagogischen Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson noch nicht ausreicht, um das Kind in besonderen Fällen aufzufangen. • Die Eingewöhnung ist beendet, wenn das Kind die pädagogische Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson als „sichere Basis“ akzeptiert hat und sich von ihr trösten lässt. • Das ist z.B. dann der Fall, wenn das Kind gegen den Weggang der Eltern protestiert (Bindungsverhalten zeigt), sich aber schnell von der pädagogischen Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson trösten lässt und in guter Stimmung spielt.

Das Kind sollte in der Zeit der Eingewöhnungsphase die Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle möglichst höchstens halbtags besuchen.

Fünf Schritte bei der Eingewöhnung nach dem Berliner Eingewöhnungsmodell (infans)

1. Der erste Kontakt: Das Aufnahmegespräch

Das Aufnahmegespräch ist der erste ausführliche Kontakt zwischen Eltern und Bezugsfachkraft bzw. Kindertagespflegeperson. Im Mittelpunkt stehen dabei das Kind mit seinen Bedürfnissen und die Eingewöhnung des Kindes in die Krippengruppe bzw. Kindertagespflegestelle.

2. Die dreitägige Grundphase

Ein Elternteil kommt drei Tage lang mit dem Kind in die Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle, bleibt ca. eine Stunde und geht dann mit dem Kind wieder. In den ersten drei Tagen findet kein Trennungsversuch statt. Der Elternteil verhält sich passiv, schenkt aber dem Kind volle Aufmerksamkeit – der Elternteil als sichere Basis. Die pädagogische Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson nimmt vorsichtig Kontakt zu dem Kind auf und beobachtet die Situation (Mitnahme des „Übergangsobjektes“).

3. Erster Trennungsversuch und vorläufige Entscheidung über die Eingewöhnungsdauer

Der Elternteil kommt am vierten Tag mit dem Kind in die Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle, verabschiedet sich nach einigen Minuten klar und eindeutig und verlässt den Gruppenraum für ca. 30 Minuten, bleibt aber in der Nähe.

Variante 1:
Kind bleibt gelassen oder weint, lässt sich aber rasch von der pädagogischen Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson trösten und beruhigen und findet nach kurzer Zeit zurück in sein Spiel.

Variante 2:
Kind protestiert, weint, lässt sich von der pädagogischen Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson auch nach einigen Minuten nicht trösten bzw. fängt ohne ersichtlichen Anlass wieder an zu weinen.

4. Stabilisierungsphase

Kürzere Eingewöhnungszeit
5. + 6. Tag langsame Ausdehnung der Trennungszeit, erste mögliche Beteiligung bei Füttern und Wickeln und Beobachtung der Reaktion des Kindes; Elternteil bleibt in der Einrichtung.

Längere Eingewöhnungszeit
5. + 6. Tag Stabilisierung der Beziehung zum Erzieher, erneuter Trennungsversuch frühestens am 7. Tag: je nach Reaktion des Kindes Ausdehnung der Trennungszeit oder längere Eingewöhnungszeit (2 bis 3 Wochen).

5. Schlussphase

Der Elternteil hält sich nicht mehr in der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle auf, ist aber jederzeit erreichbar. Die Eingewöhnung ist dann beendet, wenn das Kind sich schnell von der pädagogischen Fachkraft bzw. Kindertagespflegeperson trösten lässt und grundsätzlich in guter Stimmung spielt.

Beispiel für einen Informationsbrief an Eltern zur Gestaltung des Übergangs von der Familie in die Kindertagespflegestelle

Elternbrief

Liebe Familie ...,

ich freue mich, dass Ihr Kind ... zu mir in meine Tagespflegestelle kommt.

Für ... beginnt nun ein neuer Lebensabschnitt. Zum ersten Mal wird er/sie den Alltag ohne Sie bewältigen. Ihr Kind wird eine neue Umgebung und andere Kinder kennenlernen, einen anderen Tagesablauf erfahren und soll zu mir, einer ihm/ihr bisher fremden Person, eine Beziehung aufbauen.

Diese neue Situation ist für ... eine große Herausforderung. Nur wenn es uns gemeinsam gelingt, dass sich Ihr Kind auch in der neuen Situation beschützt und sicher fühlt, wird während der Eingewöhnungsphase kein Stress entstehen.

Ich möchte deshalb, dass Sie, liebe Familie, Ihr Kind in den ersten Tagen in meiner Kindertagespflegestelle begleiten. Durch Ihre Anwesenheit und Ihr Verhalten kann die ungewohnte Situation für ... schneller überwunden werden. So wird er/sie bald Interesse an der neuen Umgebung finden und auch bereit sein, mit mir Kontakt aufzunehmen.

In Ihrer Begleitung erhält Ihr Kind bereits am ersten Tag Gelegenheit, die neue Umgebung in seinem eigenen Tempo zu erobern und seine Spiel- und Erkundungsaktivitäten frei zu bestimmen.

Durch kleine Spielangebote werde ich nach und nach den Kontakt zu ... aufbauen.

In den folgenden Tagen wird die Zeit Ihrer Abwesenheit schrittweise verlängert. Zunächst bleiben Sie in räumlicher Nähe, später können Sie die Kindertagespflegestelle auch zeitweise verlassen.

Generell hängt die Gestaltung der Eingewöhnung von Ihrem Kind ab. Die Entscheidung, wann Ihr Kind auf Ihre Begleitung verzichten kann, werden wir gemeinsam treffen und schrittweise vollziehen.

Auch wenn ich zunehmend die Förderung von ... übernehme, bleiben Sie, liebe Eltern, doch die wichtigsten Bezugspersonen. Somit begleiten wir Ihr Kind gemeinsam in diesem wichtigen Übergang.

Ich bin mir sicher, dass es uns gelingt, unsere Zusammenarbeit vertrauensvoll zu gestalten, und freue mich schon, ... und Sie in meiner Kindertagespflegestelle begrüßen zu dürfen.

Herzliche Grüße

Ihre Kindertagespflegeperson
(Name)

Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule

1. Leitgedanken

Grundsätzliches

Kinder haben im Laufe ihres Lebens vielfältige Übergänge zu bewältigen und brauchen Situationen, die sie befähigen, einen Wechsel in ein anderes Umfeld, zu anderen Personen oder Aufgaben zu bewältigen. Mit den damit verbundenen Veränderungen erweitern sich Lebens- und Bezugsräume, werden bisherige Beziehungen reorganisiert und müssen sich Beteiligte in neue Rollen einfinden. Das gilt nicht nur für die Kinder und Eltern, sondern auch für die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und im Rahmen dieser Bildungskonzeption für Lehrkräfte an Schulen. Die Vorgänge sind prozesshafte Geschehnisse, die beim einzelnen Kind starke unterschiedliche Emotionen auslösen können, welche auf der individuellen, der interaktionalen (aufeinander bezogenes Handeln zwischen mehreren Personen und Gruppen) und der kontextuellen (umfasst die näheren Umstände, unter denen ein Ereignis stattfindet, auf diese Umstände bezogen) Ebene verarbeitet werden müssen.

Besonderheiten des Übergangs vom Kindergarten in die Schule

Der Übergang vom Kindergarten in die Schule (in der Regel die Grundschule) ist ein einschneidendes Ereignis im Leben eines Kindes und seiner Familie. Obwohl das Kind bereits Übergänge, wie z. B. von der Familie in die Kindertageseinrichtung, innerhalb der Einrichtung oder andere im familiären Umfeld, bewältigen musste, ist die gelingende Bewältigung dieses Übergangs ein entscheidender Faktor für die weitere Bildungsbiographie des Kindes und dessen Perspektiven im weiteren Leben.

Das Kind im Übergang

Der Schritt in die Schule verändert den Status des Kindes. Es wird Schulanfängerin bzw. Schulanfänger. Voller Neugier und Stolz auf das bereits im Kindergarten Gelernte will es erworbene Kompetenzen anwenden und zeigen, was in ihm steckt. Diese Motivation muss die Grundlage bilden, um den Übergang für die Entwicklung des Kindes erfolgreich zu gestalten. Individuelle Stärken und Interessen zu erkennen und entsprechend die Entwicklung der Kompetenzen des einzelnen Kindes zu fördern, ist eine gemeinsame Aufgabe der Kindertageseinrichtung und der Schule. Wichtig für die Gestaltung dieses Prozesses ist es, beim Kind keine Ängste zu schüren, es bei der Bewältigung von Stresssituationen zu unterstützen und damit sein Selbstbewusstsein zu stärken.

Eltern im Übergang

Von entscheidender Bedeutung in diesem Prozess ist die Einbeziehung und Mitwirkung der Eltern. Eltern sind Begleitende dieses Übergangs und sind partnerschaftlich zu begleiten und zu unterstützen (↗ *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern*).

Verhältnis von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen und Lehrkräften in Schulen

Erfahrungen zeigen, dass bisher das jeweilige Bildungsverständnis von Fachkräften in den Kindertageseinrichtungen und Schulen nicht immer ausreichend reflektiert wird und daher eher im Hintergrund wirkt. Als Folge kann es zu Problemsituationen in der Kooperation kommen, weil über das Bildungsverständnis des jeweiligen Partners falsche Annahmen vorliegen. Auch dann, wenn unterschiedliche Auffassungen aufgearbeitet wurden, sind Gespräche darüber immer wieder notwendig. Die Fach- und Lehrkräfte haben mit den Eltern eine gemeinsame Verantwortung für die Entwicklung, Begleitung und Förderung eines jeden Kindes.

Eine optimale Abstimmung zwischen den Beteiligten zum gemeinsamen Verständnis von Bildung und Erziehung ist Grundlage für die Gestaltung dieses Übergangs. Ob der Übergang vom Kindergarten zur Schule für das Kind bestmöglich bewältigt werden kann, ist maßgeblich davon abhängig, ob die Fach- und Lehrkräfte ein gemeinsames Bild vom Kind und gemeinsame pädagogische Konzepte haben bzw. entwickeln, sich gegenseitig in der jeweiligen Professionalität akzeptieren und eng miteinander kooperieren.

2. Ziele bei der Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule

Zielrichtungen für die Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung

Kindertageseinrichtungen und Schulen haben je einen eigenen Bildungs-und Erziehungsauftrag, der gesetzlich bestimmt ist. Standen bisher bei den Bildungs- und Erziehungsprozessen in der Kindertageseinrichtung die individuellen Interessen des Kindes, seine Eigenthemen und sein individueller Lern- und Entwicklungsfortschritt im Mittelpunkt, so verändert sich die pädagogische Perspektive nun bei diesem Übergang. Schule ist ein Ort, an dem zwar weiterhin informelle und nonformale Bildung stattfindet, sie ist jedoch in erster Linie der institutionelle Rahmen für formale Bildung. Der Unterricht in der Schule findet in klar definierten Strukturen statt, setzt die Entwicklung einer angemessenen Lernhaltung sowie adäquater Arbeitstechniken voraus und schließt die Bewertung von Leistungen auf der Basis inhaltlicher Maßstäbe ein, die für alle Kinder verbindlich sind.

Zielrichtungen der Lehrkräfte an den Schulen

Die Sicherstellung der Anschlussfähigkeit von Bildungsinhalten und Methoden zwischen Kindertageseinrichtungen und Schulen ist von besonderer Bedeutung. Dabei ist das Kind in der Schule dort abzuholen, wo es in seiner Entwicklung steht, und durch bewusste Anregungen in seiner aktiven und gestaltenden Rolle zu unterstützen. Kindertageseinrichtungen und Schulen prägen, aufbauend auf den Erfahrungen im Elternhaus, auch die Einstellung zu Bildung und zum Lernen. Für ein erfolgreiches Lernen in der Schule sind bestimmte Basiskompetenzen[1] not-

1 *Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen volitionalen (= durch Willen beeinflussbaren) und motivationalen (=antriebsorientierten) und sozialen (= kommunikationsorientierten) Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können." (Weinert, 2001, S. 27). Basiskompetenzen schaffen die Grundlagen für die Fähigkeit des lebenslangen Lernens. Es sind Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext (Fähigkeit und Bereitschaft zur demokratischen Teilhabe). Die Förderung von Kindern beinhaltet die Entwicklung von individuumsbezogenen Kompetenzen (emotionale, personale, motivationale und körperbezogene Kompetenzen), sozialen Kompetenzen (Fähigkeit und Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme, Entwicklung von Werten und Orientierungskompetenz, interkulturelle Kompetenz), lernmethodischen Kompetenzen (neues Wissen erwerben, erworbenes Wissen anwenden und übertragen, eigene Lernprozesse steuern und reflektieren) und Kompetenzen im Umgang mit Veränderung und Belastung.*

wendig. Zu beobachten, wie weit das Kind diesbezüglich entwickelt ist, welche Strategien es nutzt und wie es entsprechend zu fördern ist, ist gleichermaßen Aufgabe von Kindertageseinrichtung und Schule. Besonderes Augenmerk ist dabei auf Kinder zu legen, die mit verschiedenen Risikofaktoren belastet sind. Bei der Bewältigung von Übergängen kommt es nicht nur auf die entsprechenden Kompetenzen, sondern auch darüberhinausgehend auf interaktive und kontextuelle Faktoren an. Basiskompetenzen sowie Kompetenzen des sozialen Systems wirken zusammen bei der Bewältigung von Transitionen, die in der Fachliteratur auch als „Türöffner für Bildung in Einrichtungen" bezeichnet werden.

Besonderheiten des Status „Schulkind"

Für die Kinder bringt der Übergang vom Kindergarten in die Schule zunächst eine Statusveränderung in doppelter Hinsicht: Zum einen erfahren sie einen Statusgewinn. Sie verlassen den Kindergarten als die „ältesten" Kinder und werden Schülerin oder Schüler. Zum anderen bedeutet die Einschulung jedoch auch einen Statusverlust, denn in der Schule sind die Erstklässlerinnen und Erstklässler nun die jüngsten Kinder und befinden sich erst am Anfang ihres schulischen Bildungsweges. Mit dem neuen Status als Schulkind erlangt das Kind mehr Unabhängigkeit und eine Erweiterung seiner Kompetenzen, um sich gemeinsam mit den Eltern und anderen Beteiligten den neuen Aufgaben und Herausforderungen zu stellen sowie eine neue Verantwortung für sein Lernen zu übernehmen.

Kinder und ihre Besonderheiten

Im Übergangsprozess ist das Kind aktiver Gestalter seines Bildungsweges durch eigene Ko-Konstruktion sowie mit anderen Kindern, seiner Familie, den pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften. Dabei unterscheiden sich Jungen und Mädchen häufig in der Art der Bewältigung. Eher Mädchen als Jungen greifen auf eigene Kompetenzen wie Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit zurück, Jungen dagegen häufiger auf die emotionale Unterstützung durch ihr soziales Umfeld.

Ziele für die Entwicklung des Kindes

Der Übergang ist von allen Beteiligten, wie bereits dargestellt, in kooperativer Weise zu gestalten. Ziel ist dabei, dass das Kind vor allem Kompetenzen erwirbt, die es befähigen, die neuen Anforderungen und Aufgaben beim Wechsel in die Schule zu bewältigen. Grundlage für eine angemessene, individuelle Förderung eines Kindes ist die Beobachtung und Dokumentation. Wie ein Kind sich seine Lebenswelt aneignet, gibt Aufschluss darüber, wie man es am besten stärken und fördern kann (↗ *Beobachtung und Dokumentation*).

Ziele für die individuelle Entwicklung des Kindes

Folgende Schwerpunkte sind bei der Gestaltung des Übergangs insbesondere zu beachten:

- die Entwicklung der eigenen Identität mit dem veränderten Status und der Kompetenz als Schulkind,
- der Erhalt und die Weiterentwicklung von Lernfreude, Wissbegierde, Selbstständigkeit,

- das Anknüpfen an vorhandenes Weltwissen und Weltverstehen,
- die Weiterentwicklung schulbezogener Kompetenzbereiche (wie Sprache, mathematisches Grundverständnis etc.),
- die Entwicklung erfolgreicher Bewältigungsstrategien, die für den Übergang wichtig sind, wie zum Beispiel die Kompetenzen zur Kommunikation, zur Problemlösung und Stressbewältigung, aber auch Eigenschaften wie Selbstvertrauen u. ä.,
- die Förderung der positiven Einstellung zum Lernen und hohe Motivation des Kindes,
- die Nutzung weiterer Ressourcen des Kindes für Bildungsprozesse, wie Begabungen, Interessen, Neigungen.

Ziele für die soziale Entwicklung des Kindes

- die Verabschiedung von den Kindern und Fachkräften in der Kindertageseinrichtung,
- die Entwicklung des neuen Rollenverständnisses in der Familie infolge größerer Selbstständigkeit,
- das Erfassen und Erfüllen der Anforderungen an die Rolle als Schulkind (veränderte Regeln im Umgang miteinander und neue Verhaltensformen in der neuen Institution Schule),
- der Aufbau neuer Beziehungen zu Lehrkräften und Mitschülerinnen und -schülern sowie die Einbeziehung am Aufbau der neuen Klasse,
- die Lehrkräfte als neue Bezugspersonen anerkennen und sich darauf einstellen,
- die Weiterentwicklung der Kompetenz, sich bei Belastungssituationen Hilfe zu suchen und auch anzunehmen,
- die Stärkung der Kompetenz, Meinungen, Wünsche zu entwickeln und diese in der Gruppe zu äußern.

Ziele im Umfeld des Kindes

- neue Rhythmen im Tages-, Wochen- und Jahresablauf in Familie und Schule in Einklang bringen,
- die Entwicklung eines neuen Zeitmanagements, bedingt durch pünktliches Erscheinen zum Unterrichtsbeginn, und das Einordnen in einen fremdbestimmten Zeitplan (Stundenplan),
- das Einlassen auf neue Lernformen, -methoden und -anforderungen sowie das Akzeptieren dieser und
- das Meistern der Balance zwischen eigenen Bedürfnissen und äußeren Anforderungen.

Ziele der Zusammenarbeit mit Eltern

Ziel der pädagogischen Arbeit der Fachkräfte in den Kindertageeinrichtungen und der Lehrkräfte der Schulen ist vor allem, die Eltern in diesen Übergangsprozess einzubeziehen, sie umfassend zu beraten und zu unterstützen. Auch Eltern sind häufig unsicher, wenn es um die Einschulung ihres Kindes geht. Sie

befürchten, dass ihr Kind den Anforderungen der Schule noch nicht gewachsen ist, oder sie überschätzen die Leistungsfähigkeit ihres Kindes. Auch sind sie durch die Schulpflicht stärker in die Verantwortung genommen. Daher richtet sich die Zusammenarbeit mit den Eltern auf folgende Positionen:

- die Auseinandersetzung mit der neuen Identität als Eltern eines Schulkindes,
- das Einsetzen von Kompetenzen, die helfen, das Kind sowohl beim Übergang zu unterstützen als auch den eigenen Übergang zu bewältigen,
- die elterliche Verantwortung für die Mitgestaltung des Übergangs erkennen und die Möglichkeit, sich aktiv mit einzubringen, zu schaffen und zu nutzen sowie
- die Stärkung der Fähigkeit, die erhöhten Anforderungen an die Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Schule zu erfüllen.

3. Formen und Methoden der Zusammenarbeit

Grundlagen

Für das Gelingen des Übergangs ist gleichermaßen entscheidend, dass die Beziehung zwischen Schule und Eltern bereits vor der Einschulung angebahnt wird. Als sinnvoll hat sich erwiesen, Eltern frühzeitig als Akteure des Übergangs einzubeziehen, sie selbst zu befragen, zum Beispiel: Welche Unterstützung benötigen Sie im letzten Jahr vor der Einschulung für Ihr Kind und für sich selbst, um sicherer und aktiv werden zu können? Welche Informationen sind notwendig? Werden individuelle Bedürfnisse berücksichtigt und kann Vertrauen entstehen?

Regelmäßige Themenabende, gemeinsam von Kindertageseinrichtung und Schule gestaltet, können dazu dienen, die Fragen der Eltern aufzugreifen und sie als Partner zu gewinnen. Gemeinsames Anliegen muss es sein, dass transparent wird, wie Kinder in Kindertageseinrichtung und Schule lernen und wie die Förderung gestaltet werden kann. Entwicklungsgespräche mit den Eltern dienen deshalb insbesondere dazu, einen gemeinsamen Eindruck von der Entwicklung des Kindes zu gewinnen und die Förderung des Kindes in Kindertageseinrichtung, Schule und Familie zu planen und zu begleiten. Kindertageseinrichtungen und Schulen informieren sich gegenseitig über ihre Konzepte und Schulprogramme und klären – aus der gemeinsamen Verantwortung für die Kontinuität der Entwicklungs- und Lernprozesse der Kinder heraus – ihr pädagogisches Selbstverständnis und Handeln.

Aufgaben

Kindertageseinrichtungen und Schulen legen gemeinsame Ziele fest und organisieren im Rahmen ihrer Jahresplanungen Vorhaben und Aktivitäten, die sie gemeinsam, gegebenenfalls zusammen mit unterstützenden Institutionen, verwirklichen wollen, wie zum Beispiel Konferenzen oder wechselseitige Besuche. Kindertageseinrichtungen und Schulen klären und stimmen die gegenseitigen Erwartungen hinsichtlich der vorhandenen bzw. zu entwickelnden Kompetenzen und des Lernverhaltens der Kinder ab. Dort, wo mehrere Kindertageseinrichtungen und Schulen regional zusammenarbeiten können, wird empfohlen, sich gemeinsam abzustimmen und einrichtungsübergreifend zusammenzuarbeiten.

Auf dieser Ebene werden grundsätzliche Fragen geklärt, die in Kooperationsvereinbarungen fixiert werden.

Kooperations-vereinbarungen

a) Voraussetzungen für die Kooperationsvereinbarung nach § 3 Absatz 4 Satz 3 KiföG M-V und § 4 Absatz 3 FrühKiBiVO M-V sind:

- die Bereitschaft der Mitarbeitenden beider Institutionen zur Gestaltung des Prozesses des Übergangs von der Kindertageseinrichtung zur Schule,
- das Engagement und Interesse zur Ausgestaltung der eingebrachten Ideen,
- der Wunsch nach gemeinsamer Fortbildung, Erfahrungsaustausch und Verständnis des anderen sowie
- der gegenseitige Respekt und die gegenseitige Anerkennung.

b) Eckpunkte einer Kooperationsvereinbarung und wesentliche Inhalte sind:

Schwerpunkte	Inhalte
1. Präambel, Einleitung, Gegenstand	• Aussagen zu Besonderheiten des Übergangs • kurze Darstellung der beteiligten Einrichtungen
2. Gesetzliche Grundlagen	• SGB VIII • Kindertagesförderungsgesetz einschließlich der entsprechenden Verordnungen und Erlasse • Schulgesetz einschließlich der entsprechenden Verordnungen und Verwaltungsvorschriften
3. Ziele der Zusammenarbeit	• Gestaltung auf der Grundlage von Wertschätzung und Akzeptanz • Verständigung und Abstimmung zum gegenseitiges Bildungsverständnis • Schaffung optimaler Rahmenbedingungen für den Übergang
4. Inhalte und Formen der Zusammenarbeit	• Erwartungshaltung an die Kindertageseinrichtung • Erwartungshaltung an die Schule • gemeinsame Projekte und Veranstaltungen • wechselseitige Hospitationen • gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen • frühzeitige Reflexion und Dokumentation zwischen Fach- und Lehrkraft zu Anforderungen und Entwicklungsaufgaben des angehenden Schulkindes • Erwartungen an die Leitung beider Einrichtungen • Gestaltung eines Kooperationskalenders • Evaluierung der Kooperationsvereinbarung

5. Aufgaben der Kindertageseinrichtung	• kurze Darstellung der Aufgaben der Kindertageseinrichtung als Institution mit eigenständigem Auftrag bei der Ausgestaltung der Phase des Übergangs in die Schule
6. Aufgaben der Schule	• kurze Darstellung der Aufgaben der Schule bei der Ausgestaltung der Phase des Übergangs in die Schule
7. Rahmenbedingungen	• gegenseitige Information über Ziele, Aufgaben, Arbeitsweisen und Organisationsformen • Verständigung über geeignete Maßnahmen, um auf individuelle Förderbedarfe eingehen zu können • regelmäßiger Erfahrungsaustausch über Fragen des Übergangs • Wahrung der Eigenständigkeit einer jeden Einrichtung • Raumgestaltung (Einzel-; Doppelnutzung) • Festlegung der zeitlichen Ressourcen unter Beachtung der Bedingungen vor Ort (territorial und konzeptionell)
8. Vereinbarungszeitraum	• Er ist schuljahresbezogen; d. h. vom 01.08. bis 30.06. des darauffolgenden Jahres. • Er verlängert sich um ein Jahr, wenn nicht bis zum 31.05. von einem der beteiligten Partner eine Änderung oder Kündigung der Vereinbarung angezeigt wird.

Maßnahmen der Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Schule, die geeignet sind, um den Kindern den Übergang zu erleichtern:

- Verstärken der Besuche und Hospitationen der Kindergartenkinder in der Schule,
- Teilnahme der Fachkraft der Kindertageseinrichtung am Tag der Einschulung,
- gemeinsamer Tag der offenen Türen,
- gemeinsame Vorbereitung und Durchführung von Projekten,
- gemeinsame Veranstaltung von Festen, Feiern und Spielnachmittagen,
- gemeinsam veranstaltete Informationsabende für Eltern,
- gegenseitiger Austausch von Lern- und Lehrmaterialien,
- gemeinsame Fort- und Weiterbildungen u. a. m.

4. Anforderungen an die Fachkräfte

Anforderungen an Fach- und Lehrkräfte

Den pädagogischen Fachkräften der Kindertageseinrichtung und den Lehrkräften in der Schule obliegt es, die gemeinsame Verantwortung für die Sicherstellung der Anschlussfähigkeit von Bildungsinhalten und Methoden zu gewährleisten, die Kinder zu begleiten und die positiven Momente bei den Kindern zu verstärken. Das erfordert ein partnerschaftliches Verhältnis zu allen am Übergang Beteiligten, das durchgängiges und grundlegendes Prinzip bei der Gestaltung des Übergangs in die Schule ist. Insofern ist eine veränderte Haltung zwischen Schule und Kindertageseinrichtung im Sinne einer Partnerschaft auf Augenhöhe zu entwickeln. Dabei bedarf es einer Kultur der Wertschätzung, der Anerkennung und des Vertrauens zwischen ihnen. Grundvoraussetzung ist, dass die pädagogischen Fachkräfte die Gestaltung dieses Übergangs als gemeinsame Aufgabe betrachten. Ausgangspunkt aller Bemühungen der pädagogischen Fachkräfte der Kindertageseinrichtung und Schule muss ein gemeinsames Bild vom Kind auf der Grundlage der Rahmenpläne und Konzepte sein. Dabei steht das einzelne Kind mit seinen Kompetenzen und Ressourcen immer im Mittelpunkt. Kinder, die mit risikobehafteten Voraussetzungen in den Übergang zwischen Kindergarten und Schule eintreten, haben einen gleichberechtigten Anspruch auf eine angemessene und wirksame Unterstützung, um sie vor vermeidbaren Belastungen und vor drohender Entmutigung zu schützen.

Portfolio

Die Heterogenität der Lernausgangslage von Kindern in der Kindertageseinrichtung muss Schule aufgreifen und sich produktiv darauf einstellen. Dazu eignet sich das von der Fachkraft der Kindertageseinrichtung erstellte und mit den Eltern abgestimmte Portfolio (siehe auch die Ausführungen zum Thema „Portfolio“). Mit Zustimmung der Eltern soll diese Dokumentation als Grundlage der weiteren individuellen Förderung in der Schule dienen. Zur Weitergabe der Dokumentation hat das Ministerium für Soziales, Integration und Gleichstellung den Flyer „Elternunterrichtung nach § 3 Absatz 7 KiföG M-V über die Verwendung der Ergebnisse der alltagsintegrierten Beobachtung und Dokumentation sowie über das Erfordernis der schriftlichen Einwilligung der Eltern zur Datenübermittlung an Grundschule und Hort“ veröffentlicht. Voraussetzung für die Zustimmung der Eltern zur Weitergabe ist, dass die Dokumentationen im Portfolio grundsätzlich nicht defizitorientiert sind. Im Gespräch der Fachkraft der Kindertageseinrichtung mit der Lehrkraft und unter Einbeziehung der Eltern sollten die Besonderheiten der Kinder besprochen und individuelle Förderschwerpunkte abgestimmt werden.

Das Bild von der Schule

Zur Vermeidung von Stresssituationen und Versagensängsten ist durch alle Beteiligten im Umfeld des Kindes bereits lange vor dem Schuleintritt ein positives Bild von Schule aufzubauen und zu erhalten. Der Prozess wird umso erfolgreicher, wenn das Kind Verbindungen zwischen Bekanntem und Vertrautem herstellen kann. Das gilt sowohl für die Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen als auch die Lehrkräfte. Insbesondere sind hierbei die Eltern einzubeziehen, indem Fach- und Lehrkräfte Kinder und Eltern bei der Entwicklung von Bewältigungsstrategien und neuen Alltagsherausforderungen unterstützen. Dazu organisieren sie vielfältige Verknüpfungen und Austauschprozesse zwischen Kindertageseinrichtung und Schule, zum Beispiel:

- Kinder erhalten Gelegenheit, den künftigen Schulweg, das Schulgebäude und die Lehrkraft kennenzulernen,
- Kinder befragen und partizipieren lassen,
- gemeinsame Projekte von Kindergarten- und Schulkindern, die das gegenseitige Kennenlernen ermöglichen.

Die Fach- und vor allem die Lehrkräfte müssen fähig sein, den Kindern einen realistischen Eindruck vom Schulleben zu vermitteln. Dies nimmt Unsicherheiten und weckt Freude auf den weiteren Schulbesuch.

Kooperation der Fach- und Lehrkräfte

Ein weiterer Schwerpunkt ist eine Kooperation im personellen Bereich. Hier ist der Erfolg abhängig vom wechselseitigen Geben und Nehmen. Es werden folgende Maßnahmen empfohlen:

- gemeinsame Entwicklung von Zielvorstellungen im Hinblick auf Bildung und Erziehung,
- inhaltliche und methodische Abstimmung der Bildungsarbeit,
- gegenseitige Hospitationen,
- aktive Teilnahme an Konferenzen und Gesprächskreisen,
- Austausch von Informationen über einzuschulende Kinder aus der Sicht der Förderung von besonderen Begabungen bzw. zum Abbau von Schwächen (Kinder stärken),
- gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen u. a. m.

Teamarbeit

Genauso bedeutungsvoll für die Gestaltung des Übergangs ist die Fähigkeit zur Teamarbeit. Sie erfordert klare Strukturen und Regeln, die von allen akzeptiert und anerkannt werden müssen. Dazu zählen unter anderem ein schrittweises Vorgehen, regelmäßiger Kontakt der Agierenden, Austausch und Kommunikation, Offenheit und Transparenz. Durch vielfältige Angebote sollen die Basiskompetenzen der Kinder gestärkt werden, die unter anderem die Sprachentwicklung fördern, das Interesse am Kennenlernen der Schriftkultur, das mathematische Grundverständnis wecken und damit auch die Anschlussfähigkeit an Schule sichern.

5. Rahmenbedingungen

Rahmenbedingungen

Die Bedingungen für Kinder beim Übergang vom Kindergarten in die Schule sind sehr vielfältig, hängen sie doch von unterschiedlichen organisatorischen, personellen, räumlichen und sächlichen Rahmenbedingungen ab. Dies gilt insbesondere für ein Flächenland wie Mecklenburg-Vorpommern.

Konzeptionelle Ebene

Auf der konzeptionellen Ebene könnten folgende Schwerpunkte einen Rahmen für die Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtung und Schule darstellen, ohne dass dabei jedes einzelne Konzept vordergründige Relevanz erhält:

- Erweiterung der Kenntnisse über die Arbeit in den einzelnen Einrichtungen,
- Erweiterung der Kenntnisse über die Arbeit weiterer am Übergang beteiligter Institutionen und Einrichtungen (der Träger der Kindertageseinrichtung, zuständiger Träger der öffentlichen Jugendhilfe, Kinder- und Jugendmedizinischer Dienst, Schulaufsicht, Schulpsychologischer Dienst und Schulträger) und deren Verantwortung beim Übergang vom Kindergarten in die Schule,
- gemeinsame Begleitung der Kinder vom Kindergarten bis zum Ende der Schuleingangsphase,
- Finden geeigneter Formen für die Dokumentation (z. B. Portfolio),
- aufeinander aufbauende Elternarbeit,
- kontinuierliche Kommunikation,
- Vorbereitung und Durchführung gemeinsamer Projekte,
- abgestimmte und (sonder)pädagogisch begleitete Förderkonzepte, insbesondere in den Bereichen Sprache und Motorik,
- Integration und Migration.

Personelle Ebene

Auf der personellen Ebene kommt den zeitlichen Ressourcen, die zur Erfüllung der Aufgaben bei der Gestaltung eines erfolgreichen Übergangs den Fach-und Lehrkräften zur Verfügung gestellt werden, eine besondere Bedeutung zu. In diesem Prozess sind seitens der Institutionen Kindertageseinrichtung und Schule im Rahmen der gesetzlichen Möglichkeiten Handlungsspielräume zu eröffnen. Feste Ansprechpartner in allen Einrichtungen sollten konzeptionelle und organisatorische Prozesse koordinieren.

Weiterhin kommt der Fort- und Weiterbildung der Fach- und Lehrkräfte eine große Bedeutung zu. Hinsichtlich der Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule und der Zusammenarbeit von Hort und Schule muss es gemeinsame Fortbildungen geben.

Organisatorische Ebene

Auf der organisatorischen Ebene bietet ein weitestgehend abgestimmter zeitlicher Verlauf den äußeren Rahmen des gemeinsamen Vorgehens. Der Abschluss von Kooperationsvereinbarungen ist dazu unabdingbar. Die Ausführungen zu Formen und Methoden sollten hier Grundlage des Handelns sein. Schwierig ist es, den geeigneten Kooperationspartner zu finden. Tatsachen sind, Kindertageseinrichtungen

sind nicht gleich Schulstandorte, und in die Schule werden Kinder aus unterschiedlichen Kindertageseinrichtungen eingeschult. Empfohlen wird daher, mit der nächstgelegenen Schule unter räumlichen Aspekten zu kooperieren oder unter inhaltlichen Aspekten mit einer Schule, die ein gleiches bzw. ähnliches pädagogisches Konzept umsetzt.

Beim Abschluss einer Kooperationsvereinbarung kann in einem Flächenland wie Mecklenburg-Vorpommern nicht gewährleistet werden, dass jede Lehrkraft mit der Kindertageseinrichtung kooperiert, aus der Kinder zu Schuljahresbeginn in ihre Klasse eingeschult werden. Zum einen würde das voraussetzen, dass die Lehrkraft weiß, welche Kinder aus welcher Kindertageseinrichtung im kommenden Schuljahr in ihre Klasse eingeschult werden, und zum anderen würde es die zeitlichen, organisatorischen und letztlich damit auch die finanziellen Möglichkeiten von Kindertageseinrichtung und Schule überfordern. Anzustreben ist, dass jede Lehrkraft, die weiß, welche Kinder zukünftig ihre Klasse besuchen, umgehend Kontakt zur verantwortlichen Fachkraft der entsprechenden Kindertageseinrichtung aufnimmt. Mindestens einmal vor dem Schuleintritt sollte ein Gespräch stattfinden.

Zu regeln ist, neben dem zuvor Genannten unter anderem, wann und in welchem Rahmen in der Regel die ärztliche Schuleingangsuntersuchung stattfindet und wer dabei die Ansprechpartner sind. Die Auswertung der Ergebnisse ist im notwendigen Umfang und sofern es sich um einen Förderbedarf des Kindes handelt, der mit pädagogischen Mitteln zu beeinflussen ist, zu ermöglichen.

Sächliche Ebene

Im Bereich der sächlichen Ebene sollte darauf geachtet werden, dass die Lernangebote, die Materialien zeitgemäß sind, Dokumentationsformen einer entsprechenden Ausstattung bedürfen und besondere Förderaspekte in der Materialauswahl Beachtung finden. Die Raumgestaltung muss den Anforderungen an frühkindliche Bildung und Erziehungsprozesse in besonderem Maße genügen. Ebenso sollte sowohl in der Kindertageseinrichtung als auch in der Schule Raum für Begegnungen für Kinder, Eltern sowie Fach- und Lehrkräfte geschaffen werden.

6. Qualitätskriterien

Grundverständnis

Kindertageseinrichtung und Schule müssen ein gemeinsames Grundverständnis vom Kind und von Bildungs- und Erziehungsprozessen entwickeln.

Allgemeine Kriterien

Allgemeine Kriterien für eine optimale Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule:

- Die Eltern sind umfassend zu beraten, zu beteiligen und einzubeziehen.
- Für jedes Kind in der Kindertageseinrichtung ist ein Portfolio vorhanden, das mit den Eltern besprochen wurde. Der Förderbedarf des einzelnen Kindes ist darauf abgestimmt.
- Seitens der Schule sollte angestrebt werden, dass Lehrkräfte schon frühzeitig wissen, welches Kind in welche Schule und Klasse kommt.
- Es werden die zeitlichen, räumlichen und personellen Rahmenbedingungen festgelegt und entsprechend den vorhandenen Ressourcen und Möglichkeiten genutzt.

Kriterien für die Fach- und Lehrkräfte

Anforderungen an die Arbeit der Fach- und Lehrkräfte:

- Es erfolgt eine methodische Abstimmung.
- Die Fachtermini werden einheitlich gebraucht.
- Sowohl die Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen als auch die Lehrkräfte in der Schule kennen die Inhalte der Bildungskonzeption als Grundlage für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen und die Inhalte der Rahmenpläne für die Schule.
- Es finden gemeinsame Fortbildungen statt.
- Der Übergang wird gemeinsam unter Einbeziehung der Eltern gestaltet.

Kooperationsvereinbarung

Kriterien für die institutionelle Zusammenarbeit zur Gestaltung des Übergangs in die Schule:

- Eine Kooperationsvereinbarung nach den genannten Kriterien ist abzuschließen und umzusetzen.
- Dabei fließen die regionalen Besonderheiten ein.
- Es werden kreativ eigene Anliegen im Interesse der Kinder vereinbart.
- Es werden von beiden Institutionen Kooperationsbeauftragte als feste Ansprechpartner in der Kindertageseinrichtung und Schule benannt.
- In geeigneter Form findet ca. ein halbes Jahr nach dem Eintritt in die Schule ein gemeinsames Gespräch statt, um zu reflektieren, ob die gemeinsam geplanten Maßnahmen hinsichtlich der Strukturen, Bildungsziele und Bildungsprozesse sowie Arbeitsmethoden einen gelungenen Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Schule gewährleistet haben.
- Die Ergebnisse werden dokumentiert und dienen als Grundlage für eine Verbesserung der Übergangssituation.

Die Reflexion und die Festlegungen zur Verbesserung der Qualität der Gestaltung des Übergangs sollten auf der Ebene des Trägers der Kindertageseinrichtung (ggf. auch Leitung) und der Schule erfolgen.

Literatur:

Gestaltung des Übergangs von der Familie in die Kindertageseinrichtung bzw. in die Kindertagespflege

Ahnert (2007), Von der Mutter-Kind-Bindung zur Erzieherin-Kind-Beziehung? In: Becker-Stoll/Becker-Gebhard/Textor: Die Erzieherin-Kind-Beziehung – Zentrum von Bildung und Erziehung. Weinheim, S. 31 – 41.

Andersen (1996), Alles über Kindergärten. Ravensburger Verlag.

Berger (1997), Der Übergang von der Familie zum Kindergarten. Ernst Reinhardt Verlag.

Becker-Stoll (1995), Bindung als Voraussetzung für Bildung, Carlson und Sroufe, S. 605.

Becker-Stoll (2010), Die Bindungsentwicklung zwischen Kind und Erzieher. In: KiTa aktuell NRW.19Jg.2010, Heft 1.

Brandt (2005), Rezension vom 16.08.2005 zu: Lieselotte Ahnert (Hrsg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. Ernst Reinhardt Verlag (München) 2004. In: socialnet Rezensionen, *http://www.socialnet.de/rezensionen/2429.php,* Datum des Zugriffs 13.04.2011.

Griebel/Niesel (1998), Der Eintritt in den Kindergarten – eine bedeutsame Transition. In: Kindergartenpädagogik: Online-Handbuch. Abrufbar im Internet. URL: *http://www.kindergartenpaedagogik.de/99.html.*

Hense (2001), Eltern engagieren sich. Zusammenarbeit mit Elternbeiräten, Elternräten und Elternvertretungen. Don Bosco Verlag.

Hense/Buschmeier (2002), Kindergarten und Grundschule Hand in Hand. Don Bosco Verlag.**Hopf/Zill-Sahm/Franken (2008),** Vom Kindergarten in die Grundschule. Cornelsen.

Laewen/Andres/Hédervári (2003), Die ersten Tage – ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. 5. Auflage 2003, Cornelsen Verlag Scriptor 2009.

Laewen/Andres/Hédervári (2006), Ohne Eltern geht es nicht – Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen, 4. unveränderte Auflage 2006, Cornelsen Verlag Scriptor 2007.

Lingenauber/von Niebelschütz (2010), Das Übergangsbuch. Cornelsen.

Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (2018), Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in NRW, 2. korrigierte Auflage.

Niesel/Griebel (2000), Start in den Kindergarten. Grundlagen und Hilfen zum Übergang von der Familie in die Kindertagesstätte. Don Bosco Verlag.

Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule

Andersen (1996), Alles über Kindergärten, Ravensburger Verlag.

Berger (1977), Der Übergang von der Familie zum Kindergarten, Ernst Reinhardt Verlag.

Hense/Buschmeier (2002), Kindergarten und Grundschule Hand in Hand, Don Bosco Verlag.

Gesetz zur Einführung der Elternbeitragsfreiheit, zur Stärkung der Elternrechte und zur Novellierung des Kindertagesförderungsgesetze Mecklenburg-Vorpommern (KiföG M-V) i. d. F. vom 4. September 2019.

Hense (2001), Eltern engagieren sich. Zusammenarbeit mit Elternbeiräten, Elternräten und Elternvertretungen, Don Bosco Verlag.

Hopf/Zill-Sahm/Frank (2008), Vom Kindergarten in die Grundschule; Cornelsen Verlag.

Lenkungsgruppe TransKiGs in Zusammenarbeit mit der Koordinierungsstelle TransKiGs am Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, Landeskoordinator für TransKiGs in der Steuerungsgruppe „Gemeinsame Projekte der Kultusministerkonferenz“ (2009), Jan Hofmann: Übergang Kita-Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung, Materialien, Instrumente und Ergebnisse der TransKiGs-Verbundprojektes, verlag das netz Weimar Berlin, August 2009.

Lingenauber/von Niebelschütz (2010), Das Übergangsbuch, Cornelsen Verlag.

Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen, Rheinland-Pfalz, (2004), Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz, 4. Auflage.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2011), Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen, Fassung vom 15. März 2011.

Niesel/Griebel (2000), Start in den Kindergarten. Grundlagen und Hilfen zum Übergang von der Familie in die Kindertagesstätte, Don Bosco Verlag.

Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales und Senatorin für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen (2009), Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Schule. Für eine kontinuierliche kindliche Bildungsbiographie, Bremen.

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2010), Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10, Verlag das Netz, Weimar, Berlin, August 2010.

Verordnung über die inhaltliche Ausgestaltung und Durchführung der frühkindlichen Bildung (Frühkindliche Bildungsverordnung – FrühKiBiVO M-V), i. d. V. vom 2. Januar 2020.

Zum Weiterlesen:

Universität Rostock, Kompetenzzentrum für Inklusion und Transition,
https://www.sopaed.uni-rostock.de/institut/das-iser/kompetenzzentrum-inklusion-transition-kit/

Kapitel 5

FÖRDERUNG VON KINDERN UNTER DREI JAHREN

5

1. Leitgedanken

Grundsatz

Wer kleine Kinder in ihrer Entwicklung und Entfaltung kompetent begleiten will, muss sie verstehen können. Dieses Verstehen resultiert aus einem fundierten fachlichen Wissen, aus Liebe und Offenheit für Kinder, einer geschulten Wahrnehmung und Deutung individueller Ausdrucksformen des einzelnen Kindes und der angemessenen, feinfühligen Reaktion darauf sowie der Achtung der kindlichen Persönlichkeit, Individualität und Eigenständigkeit.

Im Zentrum der Betrachtungen stehen das Kind als Akteur seiner Entwicklung und die Rolle der Fachkräfte in partnerschaftlicher Zusammenarbeit mit den Eltern bei der Stärkung des kindlichen Entwicklungsprozesses.

Dieses Kapitel bietet eine Handlungsgrundlage für pädagogisch tätige Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegepersonen, die mit Kindern unter drei Jahren arbeiten.

Neben den theoretischen Begründungszusammenhängen für das Gelingen einer guten Frühpädagogik bilden Schlüsselprozesse in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung den Schwerpunkt. Es handelt sich z. B. um die Gestaltung des Überganges von der Familie in die Kindertageseinrichtung bzw. in die Kindertagespflege (↗ *„Gestaltung des Übergangs von der Familie in die Kindertageseinrichtung bzw. in die Kindertagespflege“*), die Begleitung des Kindes und seiner Familie, die Gestaltung der Mahlzeiten, das Ruhen und Schlafen, die beziehungsvolle Pflege, das Spiel, die Bedeutung von Ritualen und die Ermutigung zur Partizipation an der gemeinsamen Lebensgestaltung.

2. Ziele der Förderung von Kindern unter drei Jahren

Bedeutung von Bildung

Ziel der Kindertagesförderung ist es, jedes einzelne Kind mit seinen individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten in den Blick zu nehmen, seine Entwicklung zu verstehen und einfühlsam, präsent und aufmerksam zu begleiten und zu unterstützen. Das gilt auch für die Förderung von Kindern unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen.

Bildung wird verstanden als ein Prozess, in dem sich Mädchen und Jungen die Welt mit allen Sinnen aneignen und ein eigenes Bild von ihr konstruieren. Die Aufgabe der Fachkräfte ist es, als Bildungsbegleiter der Kinder zahlreiche Lerngelegenheiten zu schaffen, um ihre Neugier und Erkundungslust, ihre Selbstständigkeit und Problemlösefähigkeit und den Aufbau eines positiven Selbstwertgefühls zu unterstützen.

3. Besonderheiten der Kinder dieser Altersgruppe

Entwicklungspsychologie

Besonderheiten der Kinder dieser Altersgruppe

Die entwicklungspsychologische Forschung der letzten Jahrzehnte belegt erstaunlich umfangreiche und differenzierte Kompetenzen von Kindern dieser Altersgruppe. Insbesondere das Bild des Säuglings hat sich radikal verändert.

Schon das Neugeborene kommuniziert aktiv mit seiner Umwelt, ahmt Bewegungen und Gesten nach und ist besonders aufmerksam, wenn es Gesicht und Stimme der Mutter wahrnimmt.

Ab ca. neun Monaten kann ein Objekt als Gegenstand gemeinsamer Aufmerksamkeit in die Kommunikation einbezogen werden. Gegen Ende des ersten Lebensjahres verstehen Kinder die Geste des Zeigens und weisen selbst auf etwas hin.

Im zweiten Lebensjahr, etwa um den 18. Lebensmonat herum, erkennt sich ein Kind im Spiegel und spricht von sich selbst als „Ich". Diese Kompetenz belegt eine weitere kognitive Reife. Das Kind hat nun eine erste Vorstellung von seinem körperlichen Selbst entwickelt. Damit verbunden ist die innere Vorstellung (Repräsentation) anderer Menschen. Sich selbst von anderen unterscheiden zu können, ist eine wichtige Voraussetzung für Empathie.

Im weiteren Entwicklungsverlauf vergrößert sich die innere und symbolische Welt der Kinder zunehmend. Mittels eigener Vorstellungskraft und Fantasie gestaltet und erweitert ein Kind seine eigene psychische Welt sowie zunehmend auch die der anderen, ebenso wie die Regeln und Strukturen des sozialen Miteinanders.

Neurobiologie

In neurobiologischen Untersuchungen konnte mittels modernster bildgebender Verfahren nachgewiesen werden, dass es einen Zusammenhang zwischen emotionaler Zuwendung und intellektueller Entwicklung gibt. Gehirnstrukturen entwickeln sich u. a. aufgrund von Erfahrungen. Freundlich zugewandte, Sicherheit bietende Beziehungskontexte ermöglichen positive Lern- und Lebenserfahrungen, die im Gehirn verankert und wiederum als Ausgangsbasis für weitere Lernerfahrungen genutzt werden können. So lernen Kinder bevorzugt von Erwachsenen, zu denen sie eine positive Beziehung haben, und sind unter dieser Voraussetzung offen für umfassende Bildungsangebote.

Damit Kinder ihre Potenziale voll entfalten können, benötigen sie nicht nur vielfältige Anregungen und Erfahrungsräume, sondern auch eine Atmosphäre, in der ihrer tiefen Sehnsucht nach Verbundenheit, Nähe, Zustimmung und Anerkennung sowie ihrem Bedürfnis nach Entfaltung, Weiterentwicklung und Selbstständigkeit Rechnung getragen wird.

Säuglings- und Bindungsforschung

Entwicklung vollzieht sich in Beziehungen, d. h. in fortwährenden Interaktionen des Kindes mit seiner sozialen und gegenständlichen Umwelt. Von Geburt an gestalten Kinder diese Interaktionen aktiv mit. Sie setzen dabei fortlaufend neu gewonnene Erfahrungen ein. Es entsteht ein Wechselspiel der gegenseitigen

Beeinflussung. Aufgrund dessen entwickeln Kinder unterschiedliche Bindungsmuster:

Sichere Bindung

Kinder haben die Erfahrung gemacht, dass ihre Grundbedürfnisse zeitnah, feinfühlig und mit liebevollem Verständnis von der Bezugsperson beantwortet werden:

- Versorgt werden (Essen, Trinken, Schlaf),
- Körperkontakt (gestreichelt, gehalten, getröstet werden),
- Schutz vor Gefahren und Reizüberflutung,
- Trost, Zuwendung, Wertschätzung und Anerkennung,
- Anregung, Spiel und altersgerechte Förderung ihrer Möglichkeiten und Fähigkeiten,
- Unterstützung und Begleitung beim Erkunden der Welt und bei der Bewältigung kleinerer und größerer Entwicklungskrisen.

Verlässliche Beziehungen sind die Voraussetzung dafür, dass Kinder all das Neue, was sie auf der Welt erwartet, überhaupt verarbeiten können.

Sicher gebundene Kinder verfügen in ihrer weiteren Entwicklung im Vergleich zu unsicher gebundenen Kindern über eine gute Problemlösefähigkeit, höhere Konzentrationsleistung und Ausdauer, stärkere soziale Aufgeschlossenheit, eine längere Aufmerksamkeitsdauer und erleben Gefühle häufiger positiv als negativ.

Unsicher-vermeidende Bindung

Kinder, die die Erfahrung gemacht haben, in ihren Grundbedürfnissen zurückgewiesen und missverstanden worden zu sein, zeigen ihre Gefühle nicht offen. Sie versuchen, allein mit verunsichernden Emotionen fertigzuwerden, ziehen sich in sich selbst zurück und wenden sich innerlich und äußerlich von der Bezugsperson ab. Dieses Verhalten ist in Trennungssituationen deutlich zu beobachten.

Kinder mit einem unsicher-vermeidenden Bindungsmuster können Gefühle wie Angst, Kummer, Schmerz oder Erschöpfung bei sich selbst nur unzureichend wahrnehmen und ausdrücken. Um einer erneuten Zurückweisung zu entgehen, wenden sich unsicher-vermeidend gebundene Kinder oft lieber einem Spielzeug zu statt einer Person. Sie rechnen erst gar nicht damit, dass ihnen jemand zuhört oder sie versteht. Das kostet sie viel Kraft, die ihnen für die Exploration (Erkundung) ihrer Umwelt fehlt.

Unsicher-ambivalente oder desorientierte Bindung

Diese Kinder haben die Erfahrung gemacht, dass die Bindungsperson manchmal sehr feinfühlig und prompt auf ihre emotionalen Bedürfnisse reagiert, manchmal aber auch gar nicht, zurückweisend oder strafend. Die Bezugsperson verhält sich dem Kind gegenüber widersprüchlich und unvorhersehbar. Diese Kinder sind stark verunsichert ob der zu erwartenden Reaktion und zei gen in Trennungssituationen ambivalente Verhaltensweisen, die von extremer Anhänglichkeit über Apathie bis hin zu aggressiver Abwehr (Treten, Beißen, Haare reißen, Schlagen) gegenüber der Bezugsperson gehen können.

Kommen Kinder mit diesen Bindungserfahrungen in die Einrichtung, brauchen sie ein besonders von Geduld, Verlässlichkeit und Einfühlungsvermögen getragenes Beziehungsangebot der Fachkräfte, damit sie allmählich Vertrauen gewinnen können.

Frühe Bindungserfahrungen beeinflussen die Wahrnehmung, Bewertung und Einordnung aller weiteren Erfahrungen.

Beziehung und Bindung als Grundlage von Bildungsprozessen

Beziehung und Bindung sind die Grundlage für gelingende Bildungsprozesse. Deshalb ist es so wichtig, die Eingewöhnungsphase so zu gestalten, dass Eltern und Kinder verlässliche, stabile Beziehungen zu den Fachkräften aufbauen können (↗ *„Gestaltung des Übergangs von der Familie in die Kindertageseinrichtung bzw. in die Kindertagespflege" – qualitative Gestaltung der Eingewöhnungsphase*).

Bei der Eingewöhnung geht es nicht darum, zur frühen Trennungsfähigkeit zu erziehen, sondern mit Unterstützung von Mutter und Vater oder anderen Bindungspersonen in einen neuen Lebensabschnitt zu starten und auf sie vertrauend zu lernen, neue Bindungen einzugehen.

Merkmale positiver Beziehung

Eine positive Beziehung zwischen Fachkräften und den ihnen anvertrauten Mädchen und Jungen kann vorrangig anhand von fünf Merkmalen beschrieben werden:

Zuwendung

Eine liebvolle, emotional warme Kommunikation bildet die Grundhaltung. Es ist deutlich erkennbar, dass das Kind und die Fachkraft Freude am Zusammensein und der gemeinsamen Interaktion haben.

Sicherheit

Um dem Kind ein Gefühl der Sicherheit zu vermitteln, bleiben Fachkräfte auch bei den Eigenaktivitäten des Kindes verfügbar. Sie sind innerlich präsent und aufmerksam, ohne jedoch das Geschehen zu lenken.

Stressreduktion

Befindet sich das Kind in einer misslichen Lage, wird es Trost und Unterstützung suchen. Um den Stress zu mildern, hilft die Fachkraft dem Kind, seine negativ erlebten Emotionen zu regulieren, Irritation und Ängste zu überwinden und zu einer positiven Stimmungslage zurückzukehren.

Explorationsunterstützung

Das eigenständige Erkunden kann sich insbesondere dann entwickeln, wenn das Kind bei Unsicherheiten und Angst zur Bezugsperson zurückkehren oder sich rückversichern kann. Die Fachkraft wird dem in besonderer Weise gerecht, wenn sie gleichzeitig zu neuem Erkunden ermutigt. Exploration wird wesentlich unterstützt, wenn Kinder kontinuierlich zur Partizipation an der gemeinsamen Alltagsgestaltung ermuntert werden und die Fachkraft zahlreiche Anregungs- und Unterstützungsmöglichkeiten bereitstellt.

Assistenz

Gelangt das Kind bei schwierigen Aufgaben an die Grenzen seiner Handlungsfähigkeit, braucht es zusätzliche Informationen und Unterstützung. Besteht eine sichere Fachkraft-Kind-Bindung, wird das Kind diese Hilfen vorrangig bei dieser Bindungsperson suchen und von ihr auch akzeptieren.

Entwicklungsaufgaben in den ersten drei Lebensjahren

Die Entwicklungsaufgaben sind in den ersten drei Lebensjahren eines Menschen bereits vielfältig. Für eine erfolgreiche Bewältigung kommt es vor allem auf die inneren Voraussetzungen an, das heißt, ob ein Kind „reif" ist für die Aufgabe, und auf die Unterstützung und Förderung, die es bei seinen Bewältigungsbemühungen erfährt.

Entwicklungsaufgaben

Entwicklungsaufgaben in den ersten drei Lebensjahren sind (keine normative Reihenfolge):

- Aufbau einer positiven Bindung zur unmittelbaren Bezugsperson,
- Erfolgreiche Exploration (Erkundung der Umwelt) und
- Erwerb von sensomotorischer Kompetenz durch Sinneserfahrung, eigene Bewegung und eigenes Handeln,
- Entwicklung eines frühen Ich-Konzeptes, d. h. der Fähigkeit, zwischen sich selbst und anderen Personen zu unterscheiden,
- Entwicklung von Selbstkontrolle durch das zunehmend realistische Einschätzen der eigenen Fähigkeiten,
- Entwicklung von Emotionen und Empathievermögen,
- Erlangen von Selbstständigkeit,
- sauber und trocken werden,
- Entwicklung der Feinmotorik,
- Sprachentwicklung,
- Herausbildung von Fantasie und
- Entwicklung des Spielens.

Das erste Lebensjahr

Im ersten Lebensjahr geht es vor allem um die Erfüllung des Grundbedürfnisses nach Bindung. Die sensomotorische Intelligenz entwickelt sich, d.h. Wahrnehmungseindrücke werden mit Bewegungsabläufen koordiniert. Außerdem werden wichtige Grundlagen für das Sprechen gelegt. Zwischen dem 5.-7. Lebensmonat beginnt die selbstständige Bewegungsentwicklung. Mädchen und Jungen stehen vor der Herausforderung, sich körperlich aufzurichten und sich selbstständig in eine andere Körperlage zu bringen, um zu sitzen, zu krabbeln oder zu stehen. Sie verfeinern und differenzieren ihre nichtsprachliche Mitteilungsfähigkeit durch Gesten und mimischen Ausdruck und werden durch die Weiterentwicklung des Gehörsinns sensibler für die Sprachlaute der eigenen Sprache.

Das zweite Lebensjahr

Nach dem Aufbau von Bindungsbeziehungen stehen im zweiten und dritten Lebensjahr die Grundbedürfnisse nach wachsender Selbstständigkeit und Kompetenz im Vordergrund.

Durch die zunehmende motorische Sicherheit (laufen, klettern, springen, werfen, fangen, usw.) machen sich Kinder als große Entdecker und Forscher auf den Weg. Sie entwickeln den Willen, die Welt mit so wenig Hilfe wie möglich zu erkunden und sich so als selbstwirksame Akteure zu erfahren.

Mädchen und Jungen sind in ihrem zweiten Lebensjahr herausgefordert, ihre grob- und feinmotorischen Fertigkeiten weiterzuentwickeln, sich an wechselseitigen Entdeckungen und Spielen mit anderen zu beteiligen, sich selbst als eigenständige Person wahrzunehmen sowie Empathie zu entwickeln. Sie entdecken nach und nach die Strukturen ihrer Umwelt, indem sie Gegenstände nach Kategorien unterscheiden. Sie wollen Dinge auseinandernehmen, zusammensetzen, vergleichen und ordnen.

Das dritte Lebensjahr

Im dritten Lebensjahr sind Mädchen und Jungen bei ihrem Erkundungsverhalten Zusammenhängen auf der Spur und gehen ihnen nach. Sie erweitern ihre sozialen Kontakte und sind jetzt in der Lage, mit anderen mitzuempfinden. Sie nehmen sowohl bei sich selbst als auch bei anderen Menschen Gefühle wahr. Sie sind herausgefordert, ihr Wissen und Verständnis über Ursachen, Konsequenzen und Ausdrucksformen von Emotionen (Freude, Ärger, Angst und Trauer) weiter auszubauen und zu differenzieren.

Die körperliche Reife ist so weit vorangeschritten, dass Kinder schon lernen, die Toilette zu benutzen. Die Entwicklung von Phantasie, Spiel, Sprache und Sprechen schreitet voran.

4. Schlüsselprozesse in der Entwicklung

Das Ich entdecken

Ab dem 12. Lebensmonat entwickeln Kinder zunehmend ein Gefühl für Individualität und damit einhergehend ihr Selbstwertgefühl.

Jeder Mensch hat das Bedürfnis, sich in Abgrenzung von anderen ein Bild von seinen ganz besonderen Eigenschaften, Gefühlen und Gedanken zu machen. Dieses Selbstbild bestimmt das Denken, Handeln, und alle Erfahrungen. Erlebnisse werden vor diesem Hintergrund bewertet.

Kinder sind von Anfang an in ganz besonderer Weise aufmerksam für alle Reaktionen ihrer wichtigsten Bezugspersonen. Diese sind für sie wie ein Spiegel, über den sie zu Wissen über sich selbst gelangen. Sie signalisieren ihnen durch Mimik, Gestik und Stimme, was sie in bestimmten Situationen fühlen.

Es ist wichtig, dass Fachkräfte bereit sind, auch die vorsprachlichen Signale der Kinder wahrzunehmen und zu verstehen und auf ihre Gefühlsäußerungen verbal und nonverbal angemessen zu reagieren.

Selbstständigkeit entwickeln

Im zweiten Lebensjahr beginnen Kinder, von sich selbst als „Ich" zu sprechen, und grenzen sich mit dem Wort „Nein" ab. Sie erkennen sich selbst im Spiegel und auf Fotos. Sie wollen Handlungen selbst ausführen: „Alleine!". So erleben sich Kinder zunehmend als kompetent und eigenständig.

Sie nehmen wahr, dass sie ihre Umwelt beeinflussen können, und experimentieren mit den neu erworbenen Fähigkeiten. Ihre Entwicklung ist so weit vorangeschritten, dass sie sich das Ziel ihrer Handlungen zunehmend vorstellen können. Das motiviert sie enorm in ihrem Erkundungsverhalten. Dabei erforschen Kinder die Reaktionen der Erwachsenen und anderer Kinder und loten ihren Spielraum aus.

Wut und Protest als Entwicklungsmerkmal

Diese neue kognitive Leistung geht mit einer starken emotionalen Beteiligung einher. Werden die Kinder jetzt bei ihren Vorhaben eingeschränkt oder gestoppt, enden Situationen oft in einem Wutausbruch. So drücken Kinder ihre Gefühle aus, wenn sie an die Grenzen ihrer eigenen Möglichkeiten stoßen und es scheinbar keinen Ausweg für sie gibt. Eine Handlungsalternative steht ihnen in diesem Moment nicht zur Verfügung. Es kommt zu einem „Systemzusammenbruch", der sich als „Wutanfall" oder „Trotzanfall" zeigt.

Dieses Verhalten ist oft anstrengend für die Erwachsenen, bedeutet für Kinder aber eine wichtige Entwicklungsphase auf dem Weg zu emotionaler Reife und Sozialkompetenz. Kinder lernen jetzt allmählich, dass es außerhalb von ihnen andere Menschen gibt, die eigene Gedanken, Wünsche und Absichten haben. Das ist der Beginn der Entwicklung von Empathie. Empathie bedeutet, sich in die Gefühle anderer Menschen hineinversetzen zu können. Empathie muss ein Kind selbst erfahren haben (z. B. durch Mitgefühl), damit es diese Fähigkeit entwickeln kann.

Die Botschaften und Aussagen der wichtigsten Erwachsenen, dazu gehören auch Fachkräfte, sind die Bausteine, aus denen Kinder ihr Selbstbild bauen.

Aufbau eines positiven Selbstbildes

Der Aufbau eines positiven Selbstbildes kann in der Praxis u.a. gefördert werden durch:

- den Aufbau und die Gestaltung von Beziehungen, die durch Annahme, Wertschätzung und Unterstützung gekennzeichnet sind und sich in Worten, Gesten und Handlungen konkret widerspiegeln,
- Verzicht auf unangekündigte Handlungen am Kind oder für das Kind, um dessen personale Integrität zu achten,
- Förderung des Erkundungsverhaltens mit eigenem Handlungsspielraum, damit Kinder sich als selbstwirksam erleben können,
- das Ernstnehmen der Gefühle, die mit den Handlungen der Kinder verbunden sind,
- ruhiges und gelassenes Reagieren in Situationen, in denen Kinder vehement ihre Selbstständigkeit einfordern,
- Verzicht auf Zurechtweisungen, die die Persönlichkeit des Kindes herabsetzen,
- Wahrnehmen und Respektieren der individuellen Entwicklungsschritte, um die Selbstachtung zu steigern,
- Unterstützung eigener Lösungswege und damit Verzicht auf vorgefertigte „Erwachsenenerklärungen“ oder ungewünschte Hilfestellungen sowie
- Anerkennung der Fähigkeit der Ziel- und Handlungsplanung als wichtige kognitive Leistung.

Kommunikation, Sprache, Sprechen

Frühkindlicher Spracherwerb

Säuglinge reagieren von Anfang an auf die menschliche Stimme. Zunächst noch nicht auf die Bedeutung der Worte, sondern auf Stimmlage und Ton. Außerdem hat der Säugling von Geburt an eine besondere Aufmerksamkeit für das Gesicht der Mutter. Durch ihre Ansprache und Mimik, sowie durch die Gefühlsbeziehung, die beide verbindet, wird der Säugling veranlasst, seine Aufmerksamkeit auf sie zu lenken. Diese mit Emotionen verbundenen Sprachlaute sowie die Mimik und die akustische Wahrnehmung bereiten ihn auf den Spracherwerb vor.

Der Erwerb von Sprache ist eine besonders wichtige Entwicklungsaufgabe von Säuglingen und Kleinkindern. Die Voraussetzung dafür, Sprache zu erlernen, ist angeboren. Der eigentliche Spracherwerb geschieht in der Interaktion und verläuft nach individuellem Tempo.

Sprachentwicklungsaufgaben in den ersten drei Lebensjahren sind:

- die Laute der Muttersprache identifizieren,
- Laute zu sinnvollen Wörtern verknüpfen,
- Wörter so zu kombinieren, dass ein sinnvoller Satz daraus wird.

1. Laute identifizieren

1. Lebensjahr

Bis etwa zum achten Lebensmonat sind Säuglinge in der Lage, nicht nur Laute ihrer Muttersprache, sondern ebenfalls Laute aller anderen Sprachen, die es auf der Welt gibt, akustisch wahrzunehmen. Um den ersten Geburtstag herum hören sie dann nur noch Laute, die in ihrer Muttersprache von Bedeutung sind. Sie können nun die typischen Lautkombinationen differenzieren, die sie von den Erwachsenen aus ihrer Umgebung wahrnehmen. Diese oft gehörten Muster werden im Gehirn verankert. Parallel zum Hören fangen Säuglinge mit etwa drei Monaten an, selbst Laute zu produzieren, anfangs sind es Gurr-Laute. Mit sieben bis acht Monaten beginnt die Lall-Phase, d. h. Kinder produzieren Silbenreihen, die aus Vokalen und Konsonanten bestehen, z. B. dadada, mamama.

2. Laute zu sinnvollen Wörtern verknüpfen

Lange bevor Kinder selbst sprechen, können sie die Bedeutung einiger Wörter bereits verstehen. Sie kommen Aufforderungen nach, wie z. B. „Gib mir den Ball.", und reagieren auf ihren Namen oder ein „Nein".

Ab dem 2. Lebensjahr

Um den zwölften Lebensmonat herum sprechen die meisten Kinder ihr erstes Wort, das sich in der Regel auf bestimmte Personen oder Gegenstände (Mama, Papa, Auto) bezieht, die sich im Lebenszusammenhang der Kinder finden. Das ist ein Hinweis darauf, dass Kinder Sprache in Interaktion mit ihrer Umwelt erlernen.

Folgende Wörter bilden den Inhalt des frühen Vokabulars:

- Menschen (Papa, Mama, Oma...),
- Tiere (Wauwau, Hund, Katze, Maus...),
- Spielzeug (Puppe, Ball,...),
- Fahrzeuge (Auto, Zug, Trecker...),
- Essen und Getränke (Apfel, Banane, Brot, Keks...),
- Haushaltsgegenstände (Löffel, Gabel, Teller, Tasse..),
- Körperteile (Nase, Auge, Mund, Bein...),
- Bekleidung (Hose, Mütze, Jacke...).
- Wörter für Begrüßung und Abschied und soziale Routinen (bitte, danke, hallo, tschüss).
- Erste Verben sind meist Aktionswörter: gehen, essen, laufen, kommen und
- Funktionswörter: ab, auf, zu, weg.
- Wenige Adjektive: klein, groß, heiß, kaputt.

Mit etwa 18 Monaten fangen Kinder an, Wörter zu generalisieren. Es kann z. B. sein, dass alle älteren Frauen als „Oma" bezeichnet werden, alle Tiere mit vier Beinen und einem Schwanz als „Hund" und alle Männer als „Papa". Das Kind verfügt zu diesem Zeitpunkt über einen Wortschatz von ca. 50 Wörtern, der sich bis zum Ende des zweiten Lebensjahres auf ca. 200 Wörter erhöht. Es ist die Zeit, in

der Kinder in rasantem Tempo eine Menge neuer Vokabeln aufnehmen und sich dauerhaft merken. Oft reicht nur ein einziges augenfälliges Beispiel. Man spricht auch vom „Vokabelspurt“ oder „fast mapping“.

3. Wörter zu sinnvollen Sätzen kombinieren

Im 18. bis 20. Lebensmonat fangen Kinder an, Zwei- und Dreiwort-Sätze zu bilden. Dies ist ihnen erst möglich, wenn sie eine bestimmte Anzahl von Vokabeln (etwa 200) zur Verfügung haben. Kinder erkennen allmählich, dass Sprache bestimmten grammatikalischen Regeln folgt. Sie verwenden unterschiedliche Wortstellungen, um unterschiedliche Bedeutungen auszudrücken („Milch haben“ nicht „haben Milch“, „Ball weg“, nicht „weg Ball“). Diesem Entwicklungsfortschritt liegt ein Fortschritt in der kognitiven Entwicklung zugrunde. Es gelingt den Kindern jetzt, ihr Selbst, die Objekte und die Handlungen mit Objekten getrennt voneinander wahrzunehmen. Nur so sind Sätze wie: „Saft haben.“ oder „Baby weint.“ möglich.

Unterstützung der Sprachentwicklung in der Kommunikation

Unterstützung der Sprachentwicklung

Fachkräfte, die sich den Mädchen und Jungen in liebevoller Aufmerksamkeit zuwenden, die daran interessiert sind, was sie empfinden, was ihre Neugier weckt, und sich darum bemühen, ihre nonverbalen und verbalen Äußerungen zu verstehen, sind die besten Begleiter der kindlichen Sprachentwicklung. Wenn die Kinder liebevolle Resonanz ihrer sprachlichen Äußerungen erfahren und sie ihrerseits sprachliche Reaktionen hervorrufen können, spüren sie, dass es sich lohnt, zu kommunizieren. Diese Entdeckung machen die Kinder bereits im Säuglingsalter.

Die Absicht eines Gesprächspartners zu verstehen, scheint der entscheidende Motor der Sprachentwicklung zu sein. Sprachbildung geschieht also durch soziale Interaktion, handlungsbegleitetes Sprechen, Anteil nehmendes Zuhören und aufmunternde Kommunikation. Es geht nie darum, Wörter zu trainieren, sie zu verbessern oder wiederholen zu lassen. Sondern darum, dass Sprache dazu beiträgt, positive Emotionen zu wecken – etwas, mit dem man sich verständigen kann und womit man eine Verbindung schaffen kann.

Entwicklung der Geschlechtsidentität

Geschlechterspezifik

Die Geschlechteridentität stellt einen wesentlichen Aspekt der Identitätsentwicklung dar. Kinder treffen von Geburt an auf geschlechterbezogene Erwartungen, wenn es z. B. um Spielzeug, den Haarschnitt, die Einrichtung des Kinderzimmers oder die Kleidung geht. Sie werden von der Umwelt von Anfang an als Junge oder Mädchen behandelt.

Es gehört zu den Entwicklungsaufgaben eines Kindes, herauszufinden, was es für sich persönlich bedeutet, ein Junge oder ein Mädchen zu sein. Im Kontext von vorgelebten Rollenvorbildern, geschlechtsspezifischen Erwartungen und Zuschreibungen gestalten sie ihr individuelles Mädchen-/Junge-Sein selbst (doing gender).

Wie ein Mädchen oder ein Junge ist oder sein soll, ist für Kinder sehr früh von großem Interesse. Dabei werden geschlechtsspezifische Merkmale zunächst am äußeren Erscheinungsbild festgemacht, wie anhand der Stimme, der Haare oder

der Kleidung. Auch haben Kinder die Vorstellung, dass ihr Geschlecht veränderbar ist („Dann werde ich ein Mädchen."). Eine Geschlechtskonstanz wird erst ab einem Alter von drei Jahren Stück für Stück erreicht.

Ab ca. einem Jahr ist zu beobachten, dass sich Kinder für Gleichaltrige des eigenen Geschlechtes interessieren. Es bilden sich geschlechtshomogene Spielgruppen und Freundschaften heraus, in denen Kinder Erfahrungen mit ihrer eigenen Geschlechtsidentität sammeln.

Ziele und Schwerpunkte einer geschlechtssensiblen Pädagogik sind u. a.:

- Unterschiede von Jungen und Mädchen wahrnehmen und wertschätzen,
- auf Stärken und Ressourcen schauen und sie in der Förderung aufgreifen,
- Aufmerksam sein, was der jeweilige Junge oder das jeweilige Mädchen zum Aufbau eines positiven Selbstbildes benötigt,
- Berücksichtigung der Interessen beider Geschlechter in der Raumgestaltung, der Wahl des Spielmaterials, der Auswahl von Angeboten und Projektthemen,
- Unterstützung der Kinder, ihre Gefühle wahrzunehmen, auszudrücken und zu verstehen,
- Unterstützung der Kinder, ihren eigenen Körper kennenzulernen, sich in ihm wohlzufühlen und ihn zu erproben,
- eine respektvoll gestaltete Wickelsituation sowie
- Ermöglichung vielfältiger Wahrnehmungs- und Bewegungsangebote.

Begleitung in die Hygieneentwicklung

Hygieneentwicklung

Der Prozess des „Sauber- und Trockenwerdens" ist ein wichtiger Entwicklungsschritt für jedes Kind.

Fachkräfte sollten die Mädchen und Jungen zum geeigneten Zeitpunkt und in Abstimmung mit den Eltern bei diesem Entwicklungsschritt und den damit einhergehenden Bestrebungen nach Selbstständigkeit unterstützen.

Die Fähigkeit, Urin und Stuhl eine Zeitlang zurückzuhalten und dann willentlich zu entleeren, verlangt ein fein abgestimmtes Zusammenspiel des sensorischen, autonomen und motorischen Nervensystems und setzt sowohl die notwendige Reife des Nervensystems als auch ermutigende Unterstützung voraus. Das vollständige Trocken-Werden erfolgt meist zwischen dem 24. und dem 36. Lebensmonat, kann natürlich auch individuell später erfolgen.

Eltern und Fachkräfte können diesen Entwicklungsschritt unterstützen, indem sie erkennen, wann die Kinder von sich aus dazu bereit sind, und entsprechendes Verhalten durch Lob und positive Motivation unterstützen. Oft ist es auch das Vorbild anderer Kinder in der Gruppe, das den Wunsch auslöst, auf die Windel zu verzichten.

5. Bildungsprozesse in den ersten drei Lebensjahren

Bildung und Erziehung

Kinder sind von Geburt an mit Neugier und Kompetenzen ausgestattet, die Welt um sich herum zu erkunden und sie sich spielend anzueignen.

Die Vielfalt der Situationen und Handlungen, in denen zu entdecken ist, womit sich Kinder auseinandersetzen und was sie lernen, ist enorm. Fachkräfte müssen aufmerksam dafür sein, wie sich Kinder in etwas vertiefen, wie sie die Grenzen ihrer Fähigkeiten austesten und erweitern, wie sie denken und wie sie sich allmählich immer mehr Wissen und Können aneignen. Dabei entwickeln sie das meiste, was sie lernen, von selbst – vorausgesetzt, die Umgebung lässt es zu.

Kinder lernen nie wieder im Leben so viel in so kurzer Zeit und mit so viel Motivation. Dabei hat jedes Kind seine ganz eigene Art, sich die Welt zu erschließen, und wird dabei durch drei angeborene Lernstrategien unterstützt:

Lernstrategien

Nachahmen

Da das Nachahmen eine der wichtigsten Lernformen für Kinder im Alter von null bis drei Jahren ist, muss in den Spielräumen der Kindertageseinrichtung ein und dasselbe Spielzeug (am besten Alltagsgegenstände wie Schüsseln, Kannen, Becher, Klammern, Decken, Kissen, usw.) immer mehrfach vorhanden sein.

Wiederholen

Durch Wiederholen von Spielaktionen lernen Kinder, gesetzmäßige Konsequenzen, wie Ursache und Wirkung, vom zufälligen Zusammentreffen zweier Reaktionen zu unterscheiden. Dazu brauchen sie vor allem die Zeit, etwas so lange zu üben, bis es ihnen gelingt, und dann die Zeit, ihr Können in Ruhe zu genießen.

Variieren

Durch Variieren von Materialien erkunden Kinder spezifische Besonderheiten und Abweichungen. Sie wollen mehr von den Dingen und über die Welt erfahren – wie sie sich anfühlen und wie sie funktionieren.

Aufgabe der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen ist es, diese kindlichen Bildungsprozesse zu fördern. Dies tun sie, indem sie eine Bildungsumwelt zu Verfügung stellen, die die genannten Lernformen zulassen und herausfordern und sie durch pädagogische Lernarrangements umrahmen.

Sinnliche Wahrnehmung

Für die Aneignung von Wissen und Erfahrung brauchen Mädchen und Jungen all ihre Sinne.

So gesehen, findet Bildung immer und überall statt. Sie ist die geistige Verarbeitung von (Sinnes-)Erfahrungen, über die sich neuronale Netze im Gehirn knüpfen. Wahrnehmen ist immer mit Gefühlen verbunden, und jeder Wahrnehmung werden eine individuelle Bedeutung und ein eigener Sinn gegeben. Auf in frühen Jahren gebildete Denk- und Erfahrungsmuster greift jeder Mensch im Laufe seines Lebens immer wieder zurück. Deshalb ist es so wichtig, Mädchen und Jungen

darin zu unterstützen, sich und andere wahrzunehmen, sich zu verständigen, zu forschen, sich aktiv auseinanderzusetzen und Eigenes (Turm kaputt machen, Turm bauen, malen, spielen u. a. m.) zu gestalten.

6. Formen und Methoden der pädagogischen Arbeit

Bildungsprozesse in Alltagssituationen fördern

Alltag bildet

Das Lernen der Kinder findet im Alltag statt. Den Alltag mit ihnen zu gestalten, ist die wichtigste pädagogische Aufgabe. Das An- und Ausziehen, Aufräumen, Tischdecken und wieder Abräumen, sich selbst auffüllen und eingießen können, sich fertig machen zum Rausgehen, Hände waschen und Hände abtrocknen, Tätigkeiten des alltäglichen Lebens beherrschen und Spaß daran haben – all das sind pädagogische Zielstellungen, die bei der Förderung von null- bis dreijährigen Mädchen und Jungen zentral sind. Durch Alltagsbewältigung erleben Kinder Selbstwirksamkeit, die über die Zeit in der Einrichtung hinausgeht, weil sie auch in anderen Lebenszusammenhängen für sie bedeutsam sind. Die erworbenen Kompetenzen machen Kinder stolz und lebenstüchtig. Sie lernen so, für ihr eigenes Wohlbefinden zu sorgen und Selbstwirksamkeit zu spüren.

Darüber hinaus ist es wichtig, regelmäßige ritualunterstützte und gemeinschaftsstiftende Angebote zu unterbreiten (z. B. Kreis- und Singspiele, Fingerspiel, gemeinsames Betrachten von Bildern, Büchern usw.) sowie erste kulturelle Erfahrungen fest in den Alltag zu integrieren.

Alltägliche Situationen, wie das Essen, Waschen, Anziehen, Spielen, in der Natur sein, Ruhen und Schlafen, sind pädagogische Lernfelder.

Sie bieten vielfältigste Möglichkeiten der Förderung in nahezu allen Entwicklungs- und Bildungsbereichen wie: Wahrnehmung und Sinneserfahrung, Bewegung, Sprache und Kommunikation, Beziehungsgestaltung, Spiel, Musik, Natur, Ästhetik, Mathematik sowie Möglichkeiten der Partizipation an der gemeinsamen Lebensgestaltung. Das Lernen durch Erfahrung im „echten Leben“ ist Voraussetzung für weiterführende, zunehmend abstrakter werdende Bildungsprozesse.

Beispiel „Mahlzeiten“

Die Vielzahl der Bildungs- und Erziehungsziele und -inhalte soll in Bezug auf die **Gestaltung der Mahlzeiten hier exemplarisch** dargestellt werden:

- eigene Bedürfnisse, Gefühle und Ansprüche kennenlernen, sich ihrer bewusst werden und zum Ausdruck bringen,
- andere wahrnehmen und mit ihnen kommunizieren,
- Gegenstände und Lebensmittel benennen,
- Unterstützung der Sprachentwicklung durch sprachlichen Austausch bei Tisch, einen Tischspruch vor dem Essen oder ein Fingerspiel,
- ein Lied vor dem Essen schafft die Verbindung zu freudvollem Musikerleben, Singfreude und musikalisch-sprachlichem Ausdruck,

- Förderung von optischer Wahrnehmung und Handgeschick durch selbstständiges Eingießen und Auffüllen, das Essen auf das Besteck bringen und zum Mund führen u. v. a. m.
- ästhetisches Erleben durch einen schön gedeckten Tisch, formschönes Geschirr aus Glas oder Porzellan, appetitlich dargereichtes Essen,
- sinnliches Erleben durch (Er)hören, (Durch)schauen, (Be)greifen der Umgebung bei Tisch (Wer spricht wie mit mir? Wen schaue ich an? Wie fühlen sich die Lebensmittel an und wie sehen sie aus?),
- mathematische Grunderfahrungen wie: schätzen, messen, ordnen, abzählen, Strukturen vergleichen (Wie viele Kartoffeln sind auf dem Teller? Oder: Stelle bitte drei rote Tassen auf den Tisch.“),
- Kategorien bilden (Tassen, Teller, Gabeln, Schüsseln usw.),
- Zuordnen (auf einen Platz gehören immer ein Teller, eine Tasse und eine Gabel),
- Anregung zu Gesprächen über naturwissenschaftliche Grunderfahrungen: Wieso dampft Tee und was ist Dampf? Wo geht der Zucker im Tee hin? Wieso ist die Suppe heiß, und wie wird sie zum Essen kälter?,
- Erleben von Wohlbefinden und Zufriedenheit u. v. a. m.

Gestaltung der Mahlzeiten

Nahrungsaufnahme bedeutet mehr als satt zu werden. Wenn ein Kind Hunger, Durst und Sattsein wahrnimmt, hat es viel über sich und seinen Körper gelernt, es hat Erfahrungen gemacht, die lebenslang bedeutsam bleiben.

Jedes Kind entwickelt bereits, bevor es in die Einrichtung kommt, bestimmte Vorlieben und Abneigungen sowie einen eigenen Rhythmus. Schon Säuglinge und Kleinkinder, die noch gefüttert werden, signalisieren durch Kopf- oder Körperhaltung deutlich, dass sie genug gegessen haben.

Kinder zwischen zwei und sechs Jahren durchlaufen Phasen extremer Nahrungsspezialisierung, besonders wenn es sich um noch unbekannte Sorten von Fleisch, Gemüse und Früchten handelt. Fachkräfte sollten gelassen damit umgehen und trotz alledem kontinuierlich abwechslungsreiche Nahrung anbieten.

Zu den Herausforderungen einer zunehmenden Selbstständigkeit gehört auch, dass Mädchen und Jungen sich alleine das Essen auf den Teller füllen dürfen und die Menge, die sie essen und trinken möchten, selbst bestimmen können.

Pflegezeit ist Beziehungszeit

Beziehungsvolle Pflege

Ein Großteil der Arbeit mit Säuglingen und Kleinkindern ist mit viel körperlicher und emotionaler Zuwendung sowie intensiver Nähe verbunden. Alltagssituationen wie das Wickeln, Füttern, An- und Ausziehen sind wichtige Gelegenheiten, um mit dem Kind in einer exklusiven Eins-zu-eins-Situation in Beziehung zu treten. Blickkontakt, Berührung und achtsame Interaktion sowie die sprachliche Begleitung aller Pflegehandlungen sind dabei die wichtigsten Merkmale. Während der ganzen Zeit sollte die Fachkraft aufmerksam und feinfühlig beim Kind bleiben.

Wenn die Pflege als Situation gestaltet wird, in der es um positive Erfahrungen mit dem eigenen Körper und um Beziehung geht, wird sie zu einer pädagogischen Handlung, die Auswirkungen auf ein positives Selbstbild hat und ermöglicht, Kompetenzen wie Kooperationsbereitschaft, Konzentrationsvermögen und Körperbewusstsein zu entwickeln.

Bewegung bildet

Bewegung

Kinder im Alter von null bis drei Jahren machen wesentliche Erfahrungen über die Bewegung. Bewegung fördert Denkprozesse, löst Gefühle aus und erreicht schrittweise immer höhere Komplexitätsgrade.

Bevor Kinder sprechen lernen, ist Bewegung eine ihrer Sprachen. Mit ihrer Hilfe gewinnen sie sehr früh ein Wissen über räumliche Beziehungen, das sich über Wahrnehmung und Bewegung erschließt. Mit der kontinuierlichen Weiterentwicklung der Sinne erweitern sich auch Stück für Stück die Bewegungsmöglichkeiten: vom nicht mobilen Säugling zum Krabbler, der dann das Sitzen und schließlich den aufrechten Gang erprobt. Dabei erweitern sich die Explorationsmöglichkeiten, die Grob- und Feinmotorik wird präzisiert, und handelnd werden Zusammenhänge von Ursache und Wirkung erkannt. Die kinästhetischen Sinne (Wahrnehmung des Körpers über Gelenke und Muskeln), der Gleichgewichtssinn, der Tastsinn, das Sehen und das Hören liefern dem Kind viele Eindrücke über seine Welt und über sich selbst in Verknüpfung mit ihr.

Bewegung bedeutet immer auch zugleich die Entwicklung der emotionalen, sozialen und kognitiven Kompetenzen. Es ist wichtig, dass Kinder Anregungen bekommen, vielfältige Bewegungsarten auszuprobieren und zu üben, wie z. B. Strampeln, Rollen, Krabbeln, Kriechen, Kreiseln, Schaukeln, Springen, Schieben, Hüpfen, Rutschen, Laufen, Wippen, Balancieren, Klettern, usw.

Spiel bildet

Bewegung und Spiel sind die elementarsten Betätigungs- und Ausdrucksformen in der frühen Kindheit. Über das Spiel begreifen Kinder mit allen Sinnen ihre Umgebung, sich selbst, Geschehnisse und Situationen. Sie lassen sich inspirieren und sie beobachten genau. Dabei folgt die Spielentwicklung einem bestimmten Verlauf.

Sensomotorisches Spiel/ Funktionsspiel

Säuglinge erforschen zunächst lustvoll ihren eigenen Körper und konzentrieren sich dabei zunächst auf die Hände und Füße, später auch auf Gegenstände in ihrer Umgebung. Mit der Entwicklung des Greifens und der Auge-Hand-Koordination ist ca. ab dem 4. Lebensmonat gezieltes Greifen möglich, mit neun bis zehn Monaten der Pinzettengriff. Mädchen und Jungen erproben die Beschaffenheit von Gegenständen mit Mund und Zunge, hantieren mit ihnen und betrachten sie ausgiebig. Dabei wiederholen und variieren sie dieselben Handlungen unermüdlich und verfeinern damit ihre feinmotorischen und kognitiven Kompetenzen.

Erkundendes Explorationsspiel

Mit der zunehmenden Mobilität und der sich rasant entwickelnden Wahrnehmungsdifferenzierung erweitern die Kinder ihren Aktionskreis Stück für Stück. Die Erkundung erfolgt nun zunehmend auch visuell. Mädchen und Jungen erforschen jetzt mit Vorliebe den Verwendungszweck und die Beschaffenheit von Dingen. Sie sind Zusammenhängen auf der Spur. Stapeln, Transportieren, Ineinanderstecken, Auseinandernehmen und wieder Zusammenfügen sowie das Ein- und Ausräumen von Behältern mit verschiedenen Inhalten sind typische Spielhandlungen im zweiten Lebensjahr. Auch haben Kinder große Freude am Einfüllen, Umfüllen und Ausleeren beim Spiel mit Wasser und Sand.

Konstruktionsspiel

Ab ca. 18 Monaten beginnen Kinder zu konstruieren. Sie fangen an, Bausteine in die Höhe zu bauen und sie gleich darauf wieder umzustoßen, sortieren Gegenstände nach ihren Eigenschaften, ihrer Form, Größe oder Farbe. Dabei lernen sie logisches Denken.

Kinder wollen Dinge umfüllen, sortieren, aufeinanderbauen, aneinanderreihen und ineinanderstecken. Um diesen Tätigkeiten nachgehen zu können, benötigen sie eine große Anzahl an Materialien der gleichen Sorte sowie Materialien, die sich in Größe, Form und Farbe und Beschaffenheit unterscheiden (z. B. Metall, Holz, Plastik). Über die Bildung von Kategorien erwerben sie grundlegende mathematische Fähigkeiten.

Symbolspiel/ Als-ob-Spiel/ Rollenspiel

Gegen Ende des zweiten Lebensjahres werden aufgrund des wachsenden Vorstellungsvermögens und Symbolverständnisses planvolle Handlungen sichtbar. Im „Als-ob-Spiel“ imitieren die Kinder Handlungen und Verhaltensweisen und verfeinern und differenzieren sie immer mehr. Die Spiele werden immer fantasievoller und interaktionsbezogener.

Für Rollenspiele benötigen Mädchen und Jungen ebenfalls Haushaltsgegenstände, wie z. B. Töpfe, Schüsseln, Siebe, Wäscheklammern, Kannen, Becher, Decken, Kissen, Tücher, Hüte, Mützen, Schuhe, Taschen, Arztkoffer und Behälter mit unterschiedlichen Deckeln, die sich füllen und wieder verschließen lassen. Im Spiel finden kognitive, emotionale und soziale Entwicklungsschritte von großer Bedeutung statt. Jedes Spiel stellt einen Informationsgewinn für das einzelne Kind dar. Es sollte genügend Zeit und Raum für nicht angeleitetes Spiel bleiben, denn dort geben Mädchen und Jungen dem, was sie tun, eine ganz persönliche Bedeutung, sie entwickeln Fantasie und Vorstellungskraft. Spiel bedeutet auch Erholung.

Bedeutung gleichaltriger Spielpartner

Mit einem anderen Menschen in Interaktion zu treten und sich zu verständigen, ist eine anspruchsvolle Entwicklungsaufgabe. Kontakte zwischen Gleichaltrigen sind deshalb so reizvoll, weil sich die Interaktionspartner „ebenbürtig“ gegenüberstehen. Ähnliches Verhalten und vergleichbare Kompetenzen Gleichaltriger fordern andere Interaktionen heraus als mit Erwachsenen. So erlernen Kinder im Umgang miteinander wichtige sozial-kognitive Kompetenzen, wie z. B. eine Spielidee gemeinsam zu verfolgen, Absichten in angemessener Weise zu kommunizieren, abzuwarten, wie der andere reagiert, Störungen und Unterbrechungen aufzufangen und zu überwinden, damit ein begonnenes Spiel nicht abbricht.

Um ungestörte, lustvolle Spielabläufe und Interaktionen zu ermöglichen, sollten Fachkräfte für folgende Bedingungen sorgen:

- mit niedrigen Regalen visuell abgetrennte Ecken im Raum schaffen, wo Kinder zu zweit oder in kleinen Gruppen in Ruhe spielen können,
- Platz zum Rennen, Schieben von Gegenständen, Jagen und Verstecken schaffen, denn Bewegung (sie sind ein Auto oder Tiere) imitieren Kinder besonders gern und beginnen, in Interaktion zu treten und miteinander zu spielen,
- Spielmaterial, das zum gemeinsamen Handeln einlädt: großes, leichtes und veränderbares Material,
- attraktive kleine Materialien in mehrfacher Ausführung,
- Material, das dazu einlädt, nebeneinander zu spielen oder in Beziehung zu treten,
- Verkleidungsutensilien usw.

Konflikte unter Kindern

Wenn Kinder im Alter von 8 bis 22 Monaten in Konflikt geraten, geschieht das fast immer in Zusammenhang mit Gegenständen, die mehr als einem Kind attraktiv erscheinen. Dahinter steckt aber nicht unbedingt der Besitzanspruch und das „Habenwollen", sondern auch die Absicht, die gleiche Erfahrung machen zu wollen. Triebfeder dafür ist das kindliche Bedürfnis nach Exploration und Welterkundung, das in diesem Entwicklungsalter zentral ist. Auf der Suche nach „Erfahrungsbeute" kann es passieren, dass ein Kind dem anderen zu nahe kommt und „übergriffig" wird. Die Abwehr- und Ärgerreaktionen resultieren aus der Angst, bei einer Aktivität oder Handlung mit dem Gegenstand unterbrochen oder gestört zu werden. Durch vehemente Verteidigung dessen versuchen Kinder, die Störungen ihrer Handlungsabläufe abzuwenden.

Besitzkonflikte sind häufig erst gegen Ende des zweiten Lebensjahres ein Thema, wenn Mädchen und Jungen zu einer „Ich-Andere"-Unterscheidung fähig sind und so erste Versuche starten, auf das Geschehen Einfluss zu nehmen. Zusammenspielen verlangt klares Aushandeln, anfangs mit Blicken und Gesten, später mit Worten, und schließlich einen Konsens.

Im Dialog mit den Fachkräften können Kinder lernen, wie sich eine Übereinstimmung gewinnbringend erreichen lässt.

Lösungswege erarbeiten, Gefühle und Impulse steuern, Handlungen abstimmen und Regeln akzeptieren ist ein langer Lernprozess auf dem Weg ins soziale Miteinander.

Schlafen, Ruhen, Entspannen

Mädchen und Jungen benötigen im Tagesverlauf Ruhe- und Entspannungsmöglichkeiten sowie die Möglichkeit zu ungestörtem Schlaf. Das Schlafbedürfnis und die Schlafgewohnheiten einzelner Kinder sind, wie auch bei Erwachsenen, sehr unterschiedlich. Säuglinge haben zum Beispiel einen kürzeren Schlaf-Wach-Rhythmus und sollten deshalb auch mehrmals am Tag schlafen können.

Größere Kinder sollten sich auch während des Tages in kuschlige Höhlen, Nischen, Hängematten oder ruhigere Bereiche zurückziehen können, um die Eindrücke des Tages zu verarbeiten. Wichtig dabei ist, dass die Mädchen und Jungen diese

Orte, wie auch den Platz zum Mittagschlaf, selbstständig aufsuchen können und dürfen. Sie sollen erfahren, dass Ruhen und Schlafen ein wunderbares Ereignis ist, das ihnen gut tut und sie mit Lust tun dürfen.

In der Kindertageseinrichtung zu schlafen und sich zu entspannen, setzt viel Vertrauen voraus. Nur wenn ein Kind sich sicher fühlt, kann es in einen entspannten Schlaf sinken. Um ein vertrautes Gefühl zu entwickeln, bevorzugen Mädchen und Jungen ganz unterschiedliche Rituale. Viele suchen Nähe und Körperkontakt, indem sie sich an die Fachkraft oder ein anderes Kind ankuscheln, manche möchten sanft am Arm oder an der Wange gestreichelt werden bzw. die Hand der Erwachsenen halten.

Die Fachkraft hat die Aufgabe, den Kindern zu helfen, sich zu entspannen, und den Übergang vom Wachsein zum Schlafen erleichtern.

Die Bedeutung von Ritualen

Rituale geben Kindern Sicherheit in einer Welt, die plötzlich so viel überwältigend Neues, Unbekanntes oder sogar Beängstigendes bereithält. Kinder wählen oft selbst bestimmte Rituale, weil sie genau spüren, was sie für bestimmte Übergänge brauchen, um eine Situation zu verlassen und sich in einer neuen zurechtzufinden, z. B. die Hand der Fachkraft beim Einschlafen oder das Winken am Fenster, wenn Mama/Papa geht.

Rituale lassen sich beschreiben als wiederkehrende Handlungen, die eine subjektive Bedeutung für den Einzelnen besitzen und Kindern ein Gefühl von Schutz, Verlässlichkeit und Vorhersehbarkeit geben.

Bildungsräume schaffen

Bildungsräume gestalten

Die Räume, die Mädchen und Jungen zur Verfügung stehen, sollen durch ihren Anregungsreichtum bildungs-, beziehungs- und entwicklungsfördernd sein. Kinder brauchen Räume für körperliche, sinnliche und emotionale Erfahrungen, Räume für Rückzug, um allein zu sein; Räume für Begegnung und Räume, in denen Kinder entsprechend ihrem Entwicklungsstand aktiv werden können, sich wohl, ernst genommen und selbstwirksam fühlen.

Ausgangspunkt sollten die Bedürfnisse der einzelnen Altersgruppen sein. Grundsätzlich müssen Räume so vorbereitet werden, dass Kinder im Alter von null bis drei Jahren eigenaktiv und selbstständig, d. h. weitgehend ohne das Eingreifen der Fachkraft, tätig sein, spielen und lernen können, um so ihrem Bedürfnis nach Selbstständigkeit, Gestaltungslust und Selbstwirksamkeit ungehindert nachgehen zu können.

Säuglinge benötigen hierfür einen Bereich, in dem sie in Sicherheit ihre Bewegungen erforschen und trainieren können, die Umgebung beobachten und Kontakt mit anderen Kindern aufnehmen können.

Kinder im Krabbelalter lieben es, sich an niedrigen Podesten, Mulden, schiefen Ebenen und Stufen auszuprobieren, am besten mit verschiedenen Oberflächen.

Kinder, die bereit sind, sich aufzurichten, brauchen Gelegenheiten, um sich hochzuziehen und festzuhalten, sowie Anregungen auf Augenhöhe, die sie einladen, sich neue Bereiche zu erschließen. Podeste und Hochebenen bieten den Kindern

die Möglichkeit, den Raum aus einer anderen Perspektive wahrzunehmen, oder können als Ruhe- und Rückzugsort dienen.

Eine klare (nicht starre) Raumstruktur mit eindeutigen Zuordnungen gibt Kindern Sicherheit und Orientierung. Sie unterstützt eine angenehme Spiel- und Lernatmosphäre.

Außengelände

Im Außengelände fördern verschiedene Bodenstrukturen (Rasen, Erde, Kies-und Sandflächen, Rindenmulch, Holz u. a. m.) die Wahrnehmungs- und Bewegungslust. Ein Sand-Wasser-Spielplatz sowie die Unterteilung in verschiedene Spielbereiche (z. B. durch Hecken, Wälle, Hügel, Trockenmauern) sind empfehlenswert. Außerdem brauchen die Kinder verschiedene Steig- und Klettermöglichkeiten, die herausfordern, Hindernisse zu überwinden (Podest, Baumstämme, Stufen, schräge Ebenen, Mulden u. a. m.), sowie Rückzugsorte und Verstecke.

7. Partizipation

Partizipation

In der Förderung von null- bis dreijährigen Kindern geht es vor allem darum, ihnen frühzeitige und altersentsprechende Beteiligungsformen zu ermöglichen, die sich ausgewogen an den Bedürfnissen und Fähigkeiten des einzelnen Kindes orientieren. Diese können individuell sehr unterschiedlich sein. Partizipation heißt, Kindern Entscheidungsspielräume zuzugestehen, in denen sie selbstbestimmt eigene Erfahrungen entsprechend der bereits vorhandenen Kompetenzen machen können.

Das bedeutet, dass Fachkräfte den Alltag so gestalten, dass auch die jüngsten Kinder entsprechend den erworbenen Fähigkeiten Gestaltungs- und Wahlmöglichkeiten vorfinden und nutzen können. Es ist wichtig, sich im Team darauf zu verständigen, in welchen Bereichen die Fachkräfte Kindern, auch den Kleinsten, Mitsprache und Entscheidungsfreiheit einräumen wollen. Wenn alle Erwachsenen in der Kindertageseinrichtung sich zu bestimmten Fragen einheitlich verhalten, sind sie für die Kinder authentisch, einschätzbar und verlässlich.

Qualitätskriterien für Partizipation im Alltag

Qualitätskriterien für Partizipation

Die Fachkraft:

- gibt Hilfestellung in der Regel nur dann, wenn ein Kind darum bittet, erst dann zeigt sie Alternativen auf.
- geht im Dialog mit dem Kind auf Wünsche, Meinungen und Fragen ein und berücksichtigt sie.
- macht die Entscheidungen Erwachsener transparent.

Die Kinder dürfen entsprechend ihrer Entwicklung:

- selbst entscheiden, was, mit wem, wo und wie sie spielen.
- entscheiden, wovon und wie viel sie essen.
- sich alleine auffüllen und eingießen.
- das Frühstücksbrot/Versper selbst zubereiten.
- so früh wie möglich alleine essen und aus der Tasse trinken.
- kleckern und „Essen erfühlen", d. h. auch einmal mit Essen spielen.
- ohne Zwang, sondern mit belobigender Begleitung sauber und trocken werden.
- sich alleine an- und ausziehen und haben Zeit, das zu üben.

Kleine Aufgaben und Arbeitsabläufe übernehmen Kinder selbst. Kein Kind muss schlafen.

8. Allgemeine Qualitätskriterien für die Arbeit mit unter 3-Jährigen in Kindertageseinrichtungen

Qualitätskriterien

Auf der Grundlage der Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in M-V sind für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren in einem spezifischen Teil der Konzeption jeder Kindertageseinrichtung folgende Kriterien zu erfüllen:

- Fachkräfte setzen sich regelmäßig mit neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen der Spezifik dieser Altersgruppe auseinander und entwickeln auf dieser Grundlage die Qualität ihrer pädagogischen Arbeit weiter.
- Sie treten regelmäßig in den Dialog, reflektieren ihre pädagogische Arbeit und ihre Wahrnehmungen aus der Beobachtung der Kinder und tauschen sich darüber aus, wie sie ihnen den nächsten Lernschritt ermöglichen können.
- Pädagogische Planung geschieht auf der Grundlage von Beobachtung und Dokumentation mit dem Ziel der individuellen Förderung.
- Fachkräfte gestalten die Beziehung zu den Mädchen und Jungen und deren Familien respektvoll und einfühlsam. Dabei ist der Gestaltung von Übergängen besondere Aufmerksamkeit zu schenken.
- In der Kindertageseinrichtung wird eine Eingewöhnungsphase beim Übergang in die Einrichtung gewährt (↗ *Gestaltung des Übergangs von der Familie in die Kindertageseinrichtung bzw. in die Kindertagespflege*).
- Bindung ist die Grundlage für gelingende Bildungsprozesse. Deshalb steht bei Kindern unter drei Jahren der Beziehungsaufbau im Mittelpunkt.
- Fachkräfte ermöglichen Mädchen und Jungen die Partizipation an der gemeinsamen Lebensgestaltung.

- Bei der partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit den Eltern steht die gemeinsame Verantwortung für die Bildung und Erziehung des Kindes im Zentrum der Beziehungen. Es erfolgt ein regelmäßiger Austausch über die Entwicklung des Kindes. *(s. Kapitel: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern)*

Fragen zur Reflexion im Team bzw. Anregungen zum selbstständigen Weiterdenken für die Fachkraft

Die folgenden Fragen sollen sowohl das Team als auch die einzelne Fachkraft anregen, weiterzudenken.

Das Ich entdecken

- Wie gut gelingt es mir, mich in die Gefühle von null- bis dreijährigen Kindern hineinzuversetzen? Welche Situationen fallen mir dazu ein?
- Wie reagiere ich auf die zunehmenden Selbstständigkeitsbestrebungen von Mädchen und Jungen?
- Wir reagiere ich auf Wut und Trotz?
- In welchen Verhaltensweisen drückt sich mein Respekt vor dem Kind aus?

Partizipation

- Wie sehe ich meine eigene Haltung in Bezug auf die Beteiligung von Kindern im Alter von null bis drei Jahren?
- Ist mir bei jedem einzelnen Kind bewusst, wie viel ich von ihm fordern kann, ohne es zu überfordern?
- Bringe ich genug Geduld auf, um Kindern nicht vorschnell Dinge aus der Hand zu nehmen?
- Helfe ich Kindern dabei, Spielregeln auszuhandeln?
- Welche verbindlichen Regelungen wollen wir im Team vereinbaren bezüglich der Entscheidungsspielräume und -bereiche, die wir Kindern im Interesse ihrer Weiterentwicklung zugestehen möchten?

Rituale

- Mit welchen Ritualen habe ich selbst positive Erfahrungen in meiner eigenen Biographie gemacht?
- Wie gestalte ich Rituale als Angebot?
- Welche Rituale könnte ich im Sinne einer Sicherheit bietenden, Struktur gebenden und Freude machenden Entwicklungsbegleitung etablieren?

Entwicklung der Geschlechtsidentität

- Wie würde ich mein eigenes Kommunikations- und Interaktionsverhalten gegenüber Mädchen beschreiben?
- Wie würde ich mein eigenes Kommunikations- und Interaktionsverhalten gegenüber Jungen beschreiben?
- Welches Geschlecht bekommt welche Art von Aufmerksamkeit, Ansprache und Angeboten?

Hygieneentwicklung

- Wie ist meine ganz persönliche Haltung zum Thema Sauber- und Trockenwerden?
- Mit welchen Worten, Gesten und Handlungen ermutige ich Kinder, sich für diesen Entwicklungsschritt zu interessieren?
- Wie kommuniziere ich das Thema mit Eltern?
- Ist der Sanitärbereich so gestaltet, dass Kinder, die es wünschen, selbstständig die Toilette benutzen können?
- Wie unterstütze ich die Kinder, denen dies bereits gelingt, in ihrer weiteren Hygieneentwicklung?
- Ist die Intimsphäre gewahrt?
- Wie reagiere ich auf Malheure und Rückschritte?

Beziehungsvolle Pflege

- Unter welchen Umständen dient die Pflegesituation dem Beziehungsaufbau?
- Wie beteilige ich Säuglinge und Kleinkinder an der Pflegesituation?
- Welche Bildungs- und Entwicklungschancen schließt eine bewusst gestaltete Wickelsituation ein?

Gestaltung der Mahlzeiten – Essen mit Genuss

- Welche Normen und Werte rund um das Essen bringe ich aus meiner eigenen Biografie mit? Welche aktuelle Gültigkeit besitzen sie gegenwärtig?
- Wie gestalte ich die Mahlzeiten als Bildungssituation?
- Welche Möglichkeiten der Partizipation und Selbstbildung stecken darin?
- Dürfen Kinder ihr Essen genießen?
- Wie kommuniziere ich mit Eltern den pädagogischen Stellenwert der Mahlzeiten?
- Entspricht das dargereichte Essen den Standards der deutschen Gesellschaft für Ernährung? Ist es gesund und vollwertig?

Entspannen, Ruhen, Schlafen

- Lasse ich Kindern Zeit zum Ausruhen?
- Wie beteilige ich Kinder bei der Vor- und Nachbereitung der Schlafsituation?
- Wie begegne ich Kindern, die nicht schlafen können?
- Welche Alternativen halte ich bereit?

Raumgestaltung

- Welche Bereiche der Entwicklung werden durch unser Raumangebot gefördert?
- Gibt es Entwicklungsanreize für unterschiedliche Altersgruppen?
- Lässt die Ausstattung es zu, dass Kinder Dinge verrücken, hin- und herschieben, ineinanderstecken, aufeinanderstapeln, auf den Kopf stellen, herumtragen und fallen lassen können?
- Ist der Raum so vorbereitet, dass Kinder sich dort ohne Eingreifen der Fachkraft frei bewegen können?
- Gibt es Rückzugsmöglichkeiten und einen Platz für persönliche Sachen des Kindes?
- Können Kinder Verstecke suchen?
- Bieten Raum und Außengelände unterschiedliche Ebenen, Podeste, Steig- und Klettermöglichkeiten?

Bewegung

- Bieten alle unsere Räume genügend Bewegungsmöglichkeiten und vor allem Herausforderungen für die gerade anstehende Weiterentwicklung von Bewegungssicherheit und -vielfalt?
- Gibt es z. B. Höhenunterschiede, schiefe Ebenen, Höhen, Tunnel und Ausblicke?
- Gibt es bei uns die Voraussetzungen dafür, dass ein Kind sich aus eigener Initiative frei bewegen kann?
- Gibt es im Raum und Außengelände unterschiedliche Ebenen, Podeste, Steig- und Klettermöglichkeiten?
- Gibt es Möglichkeiten für die Kinder, sich zurückzuziehen?

Spiel

- Gestatte ich den Kindern ungestörte Spielabläufe und ungestörte Spielorte (z. B. abgeteilte Ecken und Nischen)?
- Welches Spielmaterial steht für die einzelnen Spielformen zur Verfügung?
- Wo gibt es für Kinder Möglichkeiten, alle Formen der Spielentwicklung zu probieren und lustvoll und ungestört zu praktizieren?

Literatur:

Ahnert (Hrsg.) (2004), Frühe Bindung: Entstehung und Entwicklung, München.

Ahnert (2008), Bindung und Bildung: Multiple Betreuungserfahrungen – Multiple Bindungsbeziehungen, in: Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3: Ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen, Gütersloh.

von Allwörden/Drees (2008), Der Säugling ist eine Person, in: Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3: Ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen, Gütersloh.

Becker-Stoll (2007), Eltern-Kind-Bindung und Kindliche Entwicklung, in: F. Becker-Stoll & M. Textor (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung, Berlin.

Becker-Stoll (2008), Sicher gebunden – neugierig auf die Welt: Zum Zusammenhang von Bindung und Bildung, in: TPS Heft 4/2008, Seelze.

Becker-Stoll/Niesel/Wertfein (2010), Handbuch – Kinder in den ersten drei Lebensjahren: Theorie und Praxis für die Tagesbetreuung, 3. Auflage, Freiburg.

von der Beek (2010), Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei, 5. Auflage, Weimar, Berlin.

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2008), Kita macht Musik, Gütersloh.

van Dieken, (2008), So geht`s. Kleinstkinder in Krippe und KiTa. Kindergarten heute – spot, Freiburg.

van Dieken (2008), Was Krippenkinder brauchen: Bildung, Erziehung und Betreuung von unter Dreijährigen, Freiburg.

Fried/Roux (Hrsg.) (2006), Pädagogik der frühen Kindheit, Weinheim und Basel.

Friedrich (2008), Beziehungen zu Kindern gestalten, 4. Auflage, Berlin.

Gonzalez-Mena/Widmeyer-Eyer (2008), Säuglinge, Kleinkinder und ihre Betreuung, Erziehung und Pflege: Ein Curriculum für die respektvolle Pflege und Erziehung, Freiamt.

Gopnik/Kuhl/Meltzoff (2004), Forschergeist in Windeln: Wie ihr Kind die Welt begreift, 3. Auflage, München.

Haug-Schnabel/Bensel (2004), Vom Säugling zum Schulkind – Entwicklungspsychologische Grundlagen, Freiburg.**Haug-Schnabel/Bensel (2011),** Grundlagen der Entwicklungspsychologie: Die ersten 10 Lebensjahre, 10. Auflage, Freiburg.

Haug-Schnabel/Bensel (2010), Kinder unter 3 – ihre Entwicklung verstehen und begleiten, Kindergarten heute – kompakt, Freiburg.

Haug-Schnabel/ Bensel (2006), Kinder unter 3 – Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinstkindern, Freiburg.

Hüther (2008), Wie lernen Kinder? Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse aus neurobiologischer Sicht, in: Caspary, R. (Hrsg.): Lernen und Gehirn: Der Weg zu einer neuen Pädagogik, 4. Auflage, Freiburg.

Hüther/ Michels (2008), Gehirnforschung für Kinder, München.

Jacobs (2006), Kreative Dokumentation: Dokumentationsmethoden für Kindertageseinrichtungen, Berlin.

Kasten (2007), 0-3 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen. 2. aktualisierte Aufl. Berlin, Düsseldorf, Mannheim.

Krenz (Hrsg.) (2007), Psychologie für Erzieherinnen und Erzieher, Berlin, Düsseldorf, München.

Kobelt-Neuhaus (2008), Gitter für die kindliche Entwicklung unter drei Jahren, in: Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3: Ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen, Gütersloh.

Kobelt-Neuhaus (2008), Von und mit Gleichaltrigen lernen, in: Wach, neugierig, klug - Kinder unter 3: Ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen, Gütersloh.

Largo (2010), Babyjahre: Entwicklung und Erziehung in den ersten vier Jahren, 3. Auflage, München.

Leu/von Behr (Hrsg.) (2010), Forschung und Praxis der Frühpädagogik: Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0 – 3 Jahren, München.

Nentwig-Gesemann/Fröhlich-Gildhoff/Harms/Richter (2011), Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren: Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), Deutsches Jugendinstitut e. V. 2011; Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Neuß (Hrsg.) (2011), Grundwissen Krippenpädagogik, Berlin.

Pikler (2011), Lasst mir Zeit: Die selbstständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen, 3. Auflage, München.

Pikler/Tardos/Valentin/Valentin (2002), Miteinander vertraut werden: Erfahrungen und Gedanken zur Pflege von Säuglingen und Kleinkindern, Freiburg.

Pikler (2011), Friedliche Babys – zufriedene Mütter: Pädagogische Ratschläge einer Kinderärztin, 3. Auflage, Freiburg.

Renz-Polster (2009), Kinder verstehen, München.

Schäfer (Hrsg.) (2003), Bildung beginnt mit der Geburt: Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren, Weinheim, Basel, Berlin.

Schäfer (2005), Der Raum als erster Erzieher, Berlin.

Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) (Hrsg.) (2008), Wach, neugierig, klug: Kompetente Erwachsene für Kinder unter 3: Ein Fortbildungshandbuch, Bielefeld, Gütersloh.

Völkel/Viernickel (Hrsg.) (2009), Fühlen, bewegen, sprechen lernen: Meilensteine der Entwicklung bei Kleinstkindern, Troisdorf.

Wilmes-Mielenhausen (2007), Wahrnehmungsförderung für Kleinkinder, 2. Auflage, Freiburg.

Zimmer (2005), Handbuch der Sinneswahrnehmung: Grundlagen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung, Freiburg.

Zimmer (2004), Handbuch der Bewegungserziehung: Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis, Freiburg.

Kapitel 6

KONZEPTION ZUR ARBEIT IM HORT

6

1. Leitgedanken

Grundsätzliches

Die Kinder im Hort haben ein Recht auf ganzheitliche individuelle Förderung und Entwicklung aller Sinne, Kräfte und Fähigkeiten.

Bildung, Erziehung und Betreuung sind eine gemeinsame Aufgabe zwischen Kindern, ihren Eltern, den Lehrkräften und den pädagogischen Fachkräften.

In der gemeinsamen Gestaltung eines Lebens- und Lernraumes mit den Kindern ist der Hort eine sozial- und freizeitpädagogische Einrichtung. Mit Schuleintritt kommt ein weiterer Bezugsort für das Kind und seine Erziehungsberechtigten hinzu. War es vorher meist der Kindergarten, sind es jetzt sowohl die Schule als auch der Hort mit ihrem zu unterscheidenden Erziehungs- und Bildungsauftrag. Es gilt, die Abgrenzungen zwischen den einzelnen Lernorten zu überwinden und Kooperation zu leben.

Im Hort werden Kinder vom Eintritt in die Schule bis zum Ende des Besuchs der Grundschule gefördert (§ 2 Absatz 2 Nummer 3 KiföG M-V). Eine Hortförderung nach dem Ende der Grundschule erfolgt längstens bis zum Ende der Jahrgangsstufe 6, wenn eine dem Kindeswohl entsprechende Bildung, Erziehung und Betreuung wegen der individuellen Entwicklung des Kindes oder seiner familiären Situation nicht gewährleistet ist, oder wenn das Kind nicht in der Lage ist, seinen außerschulischen Alltag selbstständig zu bewältigen (§ 6 Absatz 4 Satz 3 KiföG M-V).

Besonderheiten der Altersgruppe

Der Entwicklungsmotor für Kinder im Grundschulalter sind ihre sozialen Beziehungen. Sie gestalten ihren Tag eigenständig und flexibel. Kinder im Hort brauchen auch Gleichaltrige für ihre Identitätsentwicklung. Gruppen- und Freundschaftserfahrungen, die Kinder im Hort machen, sind prägend für ihr Sozial- und Bindungsverhalten. Mit ihrer zunehmend differenzierten Wahrnehmung der Umwelt und dem Bedürfnis nach Gerechtigkeit sind intensive Aushandlungsprozesse verbunden.

Freien und moderierten Räumen für Bewegungserfahrungen, dem Erlernen eines kompetenten Umgangs mit Medien sowie Aktivitäten, die dabei unterstützen, eigene Kreativität zu entwickeln, kommen in dieser Altersgruppe besondere Bedeutung zu.

Eigenständiger Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag

Das Angebot des Hortes entspricht dem Recht der Kinder auf freie Gestaltung von Raum und Zeit. Der bewusste Umgang der Kinder mit ihrer Freizeit steht im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit. Im Hort werden die Kinder dahingehend gefördert, ihre Freizeit zunehmend selbstständig und aktiv zu gestalten.

Der Hort ermöglicht den Kindern ein ganzheitliches, an ihrer aktuellen Lebenswirklichkeit orientiertes Lernen. Das Leben und Lernen im Hort erweitert den Erfahrungsraum der Kinder. Räume und Materialien lassen Selbsttätigkeit zu und regen individuelle Bildungsprozesse an, damit sich ihre geistigen, sprachlichen sowie die seelischen und schöpferischen Kräfte voll entfalten. Jedes Kind soll sich geborgen fühlen. Nur so kann es sich seiner individuellen Bedürfnisse bewusst werden und seinen Lerninteressen selbstständig nachgehen.

Übergänge Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule ist ein besonders herausfordernder Lebensabschnitt. Zu den bisherigen informellen und nonformalen Bildungsprozessen treten nun formale hinzu. Pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte sind dabei fachkompetente Begleiterinnen bzw. Begleiter und Gestalterinnen bzw. Gestalter. Von Bedeutung sind die Entwicklungsimpulse, die mit den Anforderungen bei der Bewältigung des Übergangs verbunden sind. Wird der Übergang gemeistert, kann davon ausgegangen werden, dass die Kinder Fortschritte in ihrer Entwicklung gemacht haben, nämlich auf der individuellen, kontextuellen und der Beziehungsebene. In diesem Bezugsrahmen sind die Übergänge Kindergarten – Schule, Kindergarten – Hort und Grundschule – weiterführende Schule in den Blick zu nehmen. (*vgl. „Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule“)*

Kooperation Die pädagogischen Fachkräfte unterstützen gemeinsam Kinder und Eltern bei der Entwicklung von Bewältigungsstrategien und neuen Alltagsroutinen und kooperieren miteinander. Sie sorgen für vielfältige Verknüpfungen und Austauschprozesse zwischen Eltern, Kindergarten, Hort und Schule. Eltern, pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte verständigen sich regelmäßig über die Entwicklung des Kindes.

Inklusion Die Wertschätzung der Individualität des Kindes, seiner Einzigartigkeit erfordert eine pädagogische Arbeit auf der Grundlage der „Pädagogik der Vielfalt“ im Hort. Die inklusive Pädagogik ist ein Ansatz, dessen wesentliches Prinzip die Wertschätzung der Verschiedenheit in der Bildung und Erziehung ist.

Familien Die Familien begleiten ihre Kinder durch die verschiedenen Bildungsinstitutionen. Sie haben also den besten Überblick über die individuelle Entwicklung der Kinder. Durch Beratung und Vermittlung von Erziehungs- und Bildungsangeboten unterstützen die pädagogischen Fachkräfte die Familien. Somit versteht sich der Hort als ein Teil des Netzwerkes im „Kommunikations- und Bildungshaus“. *(↗ Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern*)

2. Ziele

Die Kinder erleben im Hort die Zeit gestaltbar, beziehungsintensiv und erfahrungsstimulierend. Die Entwicklung der Fähigkeit zum eigenverantworteten Handeln wird durch das Recht der Kinder auf freie Entscheidung und Wahlmöglichkeit der Gestaltung ihres Tagesablaufs im Hort unterstützt.

Blickpunkt Kind

Die Stärkung der Selbstständigkeit der Kinder im Schulalter, sich selbst aktiv seine Welt zu gestalten, erfordert, dass im Hort

- Alltagsprobleme bearbeitet,
- Konfliktbewältigung gelernt,
- Selbstständigkeit, Autonomie, Eigensinn und auch Gemeinschaftssinn beachtet,
- Fähigkeiten, sich eine eigene Meinung/Urteil bilden zu können und diese zu vertreten, entwickelt,
- Freizeitangebote unterbreitet werden, die den Lernwillen und individuelle Neigungen unterstützen.

Ziel ist es, dass jedes Kind ein positives Selbstkonzept entwickeln kann.

Die Mitbestimmung der Kinder und der Miteinbezug der Sicht der Kinder in die Qualitätsentwicklung sind von elementarer Bedeutung und wichtige Bausteine in der Förderung eines demokratischen Selbstverständnisses.

Blickpunkt Erziehungsberechtigte

Es ist unabdingbar, mit den Eltern partnerschaftlich zusammenzuarbeiten und ihre Kompetenzen für die Bildung und Erziehung der Kinder aktiv zu nutzen. Sie haben ein Recht auf Informationen über die Entwicklung und die Interessen ihres Kindes. Sie kooperieren hinsichtlich der individuellen Förderung mit den pädagogischen Fachkräften. Bei der Ausgestaltung und der Weiterentwicklung der Hortkonzeption sind die Eltern beteiligt. Konzeptionelle Leitgedanken sind den Eltern bekannt.

Blickpunkt pädagogische Fachkräfte

Die pädagogischen Fachkräfte unterstützen den Aufbau von sozialen Netzwerken für Familie. *(↗ Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern*)Den Kindern die Möglichkeit zu geben, zu lernen, wie gegenwärtige und auch zukünftige Situationen gemeistert werden können und Verantwortung zu übernehmen, ist oberstes Ziel der pädagogischen Arbeit der Fachkräfte im Hort.

Die pädagogischen Fachkräfte unterbreiten verschiedene Angebote. Sie ermöglichen die sozialen Erfahrungen mit Gleichaltrigen und unterstützen die Entwicklung eines Demokratieverständnisses bei den Kindern. Die Kinder haben geschlechtsspezifische Erfahrungsunterschiede und Interessen. Diese Einsichten gilt es bei den Kindern wahrzunehmen und gegebenenfalls darauf einzugehen. Den pädagogischen Fachkräften gelingt es

- Ausgrenzung und Benachteiligung von Kindern zu vermeiden,
- Inklusion von allen Kindern (mit und ohne Behinderungen),
- Förderbedarfe der Kinder zu erkennen und ihnen individuell zu entsprechen.

An der Gestaltung sowohl des Alltags als auch besonderer, geplanter und aktueller Ereignisse sind die Kinder beteiligt.

Hort im Gemeinwesen

Die Erweiterung der sozialen Beziehungen der Kinder ist durch Kontakte innerhalb und außerhalb des Hortes unter Einbeziehung von Menschen (z. B. Eltern, Künstlerinnen und Künstler, Handwerkerinnen und Handwerk, Sportlerinnen und Sportler, Politikerinnen und Politiker, ...) und Angeboten (z. B. Feuerwehr, Polizei, Kirche, Sportverein, Verkehrsbetrieb, Jugendclub, ...) aus dem Gemeinwesen in den Hort möglich. Die Hortkinder sollen ihre Umgebung erforschen, um sich in ihrem Umfeld orientieren zu lernen und auch andere Kultur- und Freizeitangebote kennenzulernen.

Der Hort soll durchlässig in beide Richtungen sein, sodass sich die Handlungs- und Aktionsräume von Kindern erweitern können. Es gibt Wege von innen nach außen und von außen nach innen.

3. Formen und Methoden der pädagogischen Arbeit im Hort

Konzeptionelle Aussagen

Voraussetzung für die pädagogische Arbeit im Hort ist eine Konzeption. Diese Konzeption muss Aussagen enthalten

- zu den Zielen,
- zu den Raum- und Gruppenstrukturen,
- zu den Formen und Methoden der pädagogischen Arbeit,
- zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern,
- zur Kooperation mit der Schule und
- zum Gemeinwesen.

Ausgangspunkt einer Konzeptionsentwicklung ist eine Situations- und Bedarfsanalyse vor Ort. Dabei sind die soziale und kulturelle Herkunft der Kinder als auch ihre Familiensituationen zu berücksichtigen. Die Öffnungszeiten sollen sich am Bedarf der Familien orientieren, während der Schulzeit und während der Ferien. Dies erfordert, dass die Eltern flexible Betreuungszeiten nutzen können.

Grundsätzliche Inhalte

Innerhalb einer offenen Lernatmosphäre werden Neugier und Forscherdrang der Kinder herausgefordert.

Unter anderem stellen Sport, Bewegung und auch Ruhephasen den zentralen Ausgleich zum Schulalltag dar. Die Vermittlung gesundheitsförderlicher und präventiver Themen ist ebenso Bestandteil der Hortförderung wie die Entwicklung eines altersangemessenen sexualpädagogischen Konzeptes durch die Einrichtung. Die Auseinandersetzung mit Literatur, darstellender und gestaltender Kunst, Musik und Architektur sind den Kindern so anzubieten, dass sie eine weitere aktive Form der Erholung sind. Eine gesunde Lebensführung bestimmt den Tagesablauf im Hort.

Die Kinder haben im Hort die Möglichkeit, naturwissenschaftliche Erfahrungen zu sammeln, indem sie Experimente durchführen können. Der vielfältige Zugang zur „Berufswelt“ ist den Kindern zu gewährleisten. Es werden Angebote innerhalb der

Einrichtung gestaltet und außerhalb der Einrichtung genutzt. Die Freizeitaktivitäten haben einen lebenspraktischen Bezug.

Formen pädagogischer Arbeit

Der Tagesablauf wird flexibel gestaltet, um den unterschiedlichen Interessen und Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden. Klassenstrukturen sind in den Horten größtenteils aufgelöst. In den von den Kindern selbst gewählten Gruppen üben sie sich in Kooperation und Kommunikation.

Die offene Arbeit eignet sich für die Umsetzung des eigenständigen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrages im Hort. Die individuellen Spiel-, Lern-, Bewegungs- und Ruhebedürfnisse der Kinder werden durch offene Arbeit beachtet. Die Kinder lernen mit der eigenen Zeit und der Zeit anderer umzugehen. In der offenen Arbeit wählen die Kinder zwischen Angeboten, Räumen und Personen. Sie entwickeln Fähigkeiten zur Selbstorganisation. Solche offenen Angebote im Hort sind Interessengruppen oder Workshops, damit die Kinder ihren unterschiedlichen, auch dem Alter entsprechenden Neigungen, nachgehen können. Durch gezielte Angebote werden auch neue Interessen angeregt.

In Projekten lernen Kinder in Erfahrungszusammenhängen. Die Themen der Kinder stehen dabei im Vordergrund und ergeben sich durch Beobachtung der Hortkinder und in Gesprächen mit ihnen. Die Kinder sind bei Entscheidungen und an der Planung beteiligt und wirken an diesen mit.

Räume

Räume prägen die Wahrnehmung und haben große Bedeutung für die Entfaltung der Sinneskompetenzen. Sie sind für Kinder gestaltbar und spielfördernd und folgen den Prinzipien Anregung, Erfahrung, Aktivierung, Integrierung, Offenheit und Sicherheit.

Hausaufgaben

Während der Hortförderung werden die Kinder bei der Bewältigung der Anforderungen des Schulalltags unterstützt. Die Möglichkeit zur Anfertigung der Hausaufgaben stellt ein pädagogisches Element des Hortes dar. Die Erledigung der Hausaufgaben nimmt einen großen Stellenwert im Alltag ein, auch im Interesse der Eltern. Ziel ist es, die Kinder zu motivieren und zu befähigen, die an sie gestellten Aufgaben selbständig im gesetzten Zeitraum zu erledigen. Die Kinder haben das Recht, ihre Hausaufgaben eigenverantwortlich zu planen und zu erledigen. Die pädagogischen Fachkräfte unterstützen und motivieren die Kinder dabei. Sie schaffen die räumlichen Bedingungen und stellen entsprechende Materialien und Hilfsmittel bereit. Sie sorgen für eine entsprechende Atmosphäre und gute Arbeitsbedingungen.

4. Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte

Rollenverständnis

Die pädagogischen Fachkräfte verstehen sich als verlässliche Begleiter des Kindes und unterstützen empathisch die Entwicklungsschritte des Kindes. Sie wirken motivierend, bieten Anregungen und Orientierungshilfen und sind selbst Vorbild. Sie begreifen sich selbst als Lernende. Sie handeln verantwortlich und wertorientiert, sind konfliktfähig und verfügen über Grundkenntnisse und -fähigkeiten im Bereich der Mediation.

Erziehungspartnerschaften

Die pädagogischen Fachkräfte sind in der Lage, das soziale Miteinander von Menschen verschiedener Kultur- und Sprachgruppen zu fördern, und tragen dazu bei, dass sich im Team und unter den Kindern und Familien Toleranz, Empathie und Kooperationsfähigkeit entwickeln.

Sie sind kompetent, kollegial und arbeiten interprofessionell mit anderen zusammen. Besondere Aufmerksamkeit gilt der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern zum Wohle des Kindes. Sie wird von ihnen initiiert und gepflegt. Die pädagogischen Fachkräfte unterstützen und beraten Eltern in Erziehungsfragen.

Interaktion mit Kindern

Die pädagogischen Fachkräfte begleiten die Kinder auf der Basis wechselseitiger Anerkennung und versuchen, die vielfältigen Ausdrucksformen von Kindern zu verstehen. Dabei bleibt jedes Kind Subjekt seines individuellen Lern- und Entwicklungsprozesses.

Differenzierung

Die pädagogische Fachkraft ist in der Lage, Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren anzuwenden, die Ergebnisse auszuwerten, in ihre pädagogische Planung einzubeziehen und als Grundlage für Gespräche mit Kindern und Eltern zu verwenden. (↗ *Beobachtung und Dokumentation*)

5. Rahmenbedingungen

Personal

Die Rahmenbedingungen sichern, dass über die gesamte Öffnungszeit eine gleichbleibende Qualität der pädagogischen Arbeit gegeben ist.

Unter der mittelbaren Arbeitszeit sind u. a. folgende Tätigkeiten zu verstehen:

- Vor- und Nachbereitung der Arbeit,
- Teambesprechungen und Reflexion der Arbeit,
- Umsetzung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern,
- Zusammenarbeit mit der Schule/dem Gemeinwesen,
- Konzeptionsentwicklung,
- Kollegiale Beratung/Supervision,
- Verwaltungsaufgaben, organisatorische Arbeit,

- Öffentlichkeitsarbeit,
- Zusammenarbeit mit dem Träger,
- Betreuung von Praktikantinnen und Praktikanten, Qualitätsentwicklung und Evaluation.

Raumangebot

Horträume sind Spiel-, Lebens-, Lern- und Entwicklungsräume für Kinder und Erwachsene und berücksichtigen gleichermaßen die Bedürfnisse der Kinder.

Sie ermöglichen selbstbestimmte Tätigkeiten und freies Spiel.

Die Kinder finden Raum:

- für Bewegung und Sport,
- zum Bauen und Werken,
- zum Musizieren und Musikhören,
- für Rollen- und Theaterspiel,
- für Entspannung und Rückzug,
- für das ungestörte Spiel in Kleingruppen,
- für die Arbeit mit verschiedenen Medien,
- für Experimente,
- für künstlerische Gestaltung,
- für Hausaufgaben,
- …

Das Raumkonzept berücksichtigt Aufenthalts- und Beteiligungsmöglichkeiten für Eltern, Familienangehörige und andere Erwachsene (z. B. angemessene Sitzgelegenheiten; Informationstafeln für Eltern).

Ausstattung

Spiele und Materialien sind zugänglich und richten sich nach den Interessen der Kinder. Es gibt Gegenstände, die im Alltag der Kinder mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund bedeutsam sind. Die Kinder haben die Möglichkeit, mit unterschiedlichen Informations- und Kommunikationsmedien zu arbeiten und zu experimentieren.

Im Bereich der Ausstattung sollte auch darauf geachtet werden, dass moderne Dokumentationsformen (*↗Beobachtung und Dokumentation)* materiell unterstützt werden müssen.

Die Räumlichkeiten sind nach ästhetischen Gesichtspunkten gestaltet und vermitteln Geborgenheit.

Außengelände

Das Außengelände soll nach den vielfältigen Bewegungs- und Lernmöglichkeiten unter Beachtung der unterschiedlichen Bedürfnisse von Kindern gestaltet werden. Es wird von den Kindern selbstständig, unter Wahrung der Fürsorge- und Aufsichtspflicht, genutzt. Hier gibt es naturnahe Bereiche, die kreatives und experimentelles Spielen zulassen.

6. Qualitätskriterien für die Arbeit im Hort

Durch die individuelle Ausprägung der Arbeit im Hort treten die Erwachsenen dem Kind gegenüber auch unterschiedlich auf. Das setzt voraus, dass die Kinder auch die Erwachsenen als einzigartige Persönlichkeiten wahrnehmen. Erstrebenswert ist eine Teamstruktur der pädagogischen Fachkräfte im Hort, die eine diesbezügliche Vielfalt berücksichtigt.

Instrumente zur Qualitätssicherung und -entwicklung der pädagogischen Arbeit müssen praktiziert werden.

Fachkräfte

- Die pädagogischen Fachkräfte im Hort arbeiten eng mit den Lehrkräften zusammen.
- Die Eltern sind in die Arbeit einzubeziehen.
- Fachberatung wird kontinuierlich genutzt.
- Die Zusammenarbeit im Team ist geregelt und miteinander vereinbart.
- Der Hort hat eine einrichtungsspezifische Konzeption.

Grundhaltungen

- Die Fachkräfte setzen sich mit den Besonderheiten der Altersgruppe auseinander.
- Die Fachkräfte verstehen sich als wichtiges Bildungsangebot.
- Die Zusammenarbeit der Fachkräfte in den Horten sowie mit den Lehrkräften ist bestimmt von gegenseitigem Respekt, Achtung und Wertschätzung.
- Eltern werden als kompetente Partner verstanden.
- Die Fachkräfte fördern die Kooperation mit anderen Bildungspartnern.
- Die Fachkräfte leben die Grundsätze der „Pädagogik der Vielfalt".

Kooperation

- Es gibt eine Kooperationsvereinbarung mit der Schule/den Schulen.
- Es gibt eine Kooperationsvereinbarung mit Kindertageseinrichtungen hinsichtlich der Übergangsgestaltung, *(vgl. „Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule")*Die Kooperationsvereinbarungen sind inhaltlich sinnvoll und hilfreich für die konzeptionelle Weiterentwicklung.
- Der Erfahrungsaustausch der Fachkräfte und der Lehrkräfte wird auch in gemeinsamen Fortbildungen fortgesetzt.
- Die Leitungen der Horte und der Schulen arbeiten eng zusammen.
- Mit den Eltern werden mindestens einmal im Jahr Entwicklungsgespräche geführt.
- Den Eltern wird die Konzeption der Einrichtung bekanntgemacht.
- Die Eltern werden bei der Entwicklung und Fortschreibung der Konzeption beteiligt.
- Die Orientierung auf das Gemeinwesen ist Bestandteil der pädagogischen Arbeit.

Eckpunkte einer Kooperationsvereinbarung zwischen Hort und Schule sind:

		Inhalte
1.	Präambel, Einleitung, Gegenstand	• Aussagen zu Besonderheiten • kurze Darstellung der beteiligten Einrichtungen
2.	Gesetzliche Grundlagen	• Schulgesetz • Kindertagesförderungsgesetz • SGB VIII • Verordnungen und Erlasse
3.	Ziele der Zusammenarbeit	• Gestaltung auf der Grundlage von Wertschätzung und Akzeptanz • Verständigung über die eigenen Positionen und Ziele hin zu einer gemeinsamen Grundposition zur Bildung und Erziehung • Schaffung optimaler Rahmenbedingungen für die Kinder • Gemeinsam getragene, aufeinander abgestimmte pädagogische Grundsätze
4.	Inhalte und Formen der Zusammenarbeit	• Erwartungshaltung an die Kindertageseinrichtung • Erwartungshaltung an die Schule • gemeinsame Projekte und Veranstaltungen/ Fortbildungen • Erwartungen an die Leitung beider Einrichtungen • Schnittpunkte in der Elternarbeit • Gestaltung eines Kooperationskalenders • Schulbezogene Maßnahmen, durch die der Hort die Kinder bei der Bewältigung der Anforderungen des Schulalltages unterstützt (insbesondere Hausaufgaben) • Evaluierung der Kooperationsvereinbarung
	Aufgaben des Hortes	• Der Blick sollte hier gerichtet werden auf eine **kurze** Darstellung der Aufgaben des Hortes als Institution mit eigenständigem Bildungsauftrag bei der Ausgestaltung der Kooperation.
	Aufgaben der Schule	• gleicher Schwerpunkt, nur aus der Sicht der Schule betrachtet
7.	Rahmenbedingungen	• Eigenständigkeit einer jeden Einrichtung • Raumgestaltung (Einzelnutzung; evtl. Doppelnutzung kontinuierlich abbauen)
8.	Vereinbarungs-zeitraum	• 01.08. bis 30.06. Die Kooperationsvereinbarung verlängert sich um ein Jahr, wenn nicht bis zum 31.05. von einem der beteiligten Partner eine Änderung oder Kündigung angezeigt wird.

Bildungsräume

- Die Innenräume und das Außengelände werden entsprechend den Bedürfnissen und Interessen der Kinder gestaltet.
- Die Materialien unterstützen die Entwicklungsaufgaben der Kinder.
- Die Materialien stehen frei zur Verfügung.
- Die Räume sind für die Kinder frei zugänglich.
- Die Kinder sind an der Raumgestaltung beteiligt.

Konzeptionelle Orientierung

- Im Hort wird offene Arbeit praktiziert.
- Die Kinder gestalten ihren Tagesablauf selbstständig.
- Das Zusammenleben im Hort wird gemeinsam vereinbart.
- Demokratische Grundprinzipien werden gelebt.

Evaluation

Der Hort wendet Instrumente zur Qualitätsentwicklung und -sicherung an. Bei der Qualitätsentwicklung wird die Sicht der Kinder einbezogen.

Literatur

Akgün (2007), Übergang Kindergarten Grundschule, Fachliche Grundlagen – Ansätze zur Gestaltung, Zwischenbilanztagung: „Wege, Irrwege und Umwege zur Kooperation", Fachtagung des Projektverbundes Brandenburgische Landesvertretung in Berlin.

Berry/Pesch (2000), Welche Horte brauchen Kinder?, Köln.

Expertenkommission M-V (2008), Zukunft der Erziehung und Bildung unter Berücksichtigung des lebenslangen Lernens in M-V, Landesamt für innere Verwaltung Mecklenburg-Vorpommern, Schwerin.

Colberg-Schrader (2000), Erzieherin - Berufsbild mit neuen Konturen, Aufgabenprofil, Selbstverständnis und Zukunftschancen, München.

Fthenakis/Textor (Hrsg.) (1998), Qualität von Kinderbetreuung, Konzepte, Forschungsergebnisse, Internationaler Vergleich, Weinheim-Basel.

Gesetz zur Einführung der Elternbeitragsfreiheit, zur Stärkung der Elternrechte und zur Novellierung des Kindertagesförderungsgesetzes Mecklenburg-Vorpommern (KiföG M-V) i. d. F. vom 4. September 2019.

Jugend- und Familienministerkonferenz (JFK) (2008), Kurzfassung Positionspapier zum Bildungsauftrag und zur Qualitätssicherung in der Kindertagesbetreuung, Berlin.

Landtag Mecklenburg-Vorpommern (2019), Drucksache 7/4092.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg (Online-Bibliothek) (Hrsg.) (2009), Gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule (TransKiGs), 2. Auflage, Weimar-Berlin.

Prengel (2006), Pädagogik der Vielfalt – Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik, Ausgabe 3, Wiesbaden.

Strätz/Hermens/Fuchs (2003), Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen (Quast), Ein nationaler Kriterienkatalog, Weinheim-Basel.

Tietze u. A. (2005), Hort- und Ganztagsangebote – Skala (HUGS), Weinheim-Basel.

Tietze/Viernickel (2002), Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder, ein nationaler Kriterienkatalog, Weinheim-Basel.

Kapitel 7

BILDUNGS- UND ERZIEHUNGS-PARTNERSCHAFT MIT DEN ELTERN

1. Leitgedanken

Grundsätzliches

Die Pflege und Erziehung des Kindes ist das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht (Artikel 6 Absatz 2 GG und § 1 Absatz 2 SGB VIII).

Die Familie ist der wichtigste und erste Erziehungs- und Bildungsort für Kinder, sie hat hohen Einfluss auf die Entwicklung der Kinder.

Der Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag der Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege geht von diesem vorrangigen Elternrecht und der vorrangigen Elternpflicht aus.

Eltern sind die wichtigsten Bezugspersonen ihrer Kinder. Die Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder in Kindertageseinrichtungen bzw. in der Kindertagespflege unterstützt die Familien. Durch die institutionelle Betreuung der Kinder werden die familialen Bildungs- und Erziehungsmöglichkeiten erweitert. Somit wird die Entwicklung der Kinder wesentlich unterstützt.

Durch eine Kooperation zum Wohle des Kindes übernehmen Eltern und pädagogische Fachkräfte gemeinsam Verantwortung für die Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder. Die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft der Eltern und pädagogischen Fachkräfte muss von gegenseitiger Achtung, unabhängig von ethnisch-kultureller Zugehörigkeit sowie sozialer und ökonomischer Lebenssituation bestimmt sein.

Die Kooperation folgt dem gemeinsamen Ziel, optimale Bedingungen für die Förderung jedes einzelnen Kindes zu gestalten. Leitende Orientierung dabei sind das Wohlbefinden und die Entwicklung des Kindes im körperlichen, emotionalen, sozialen und kognitiven Bereich. Die Bedingung dafür ist eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von pädagogischen Fachkräften und Eltern, in die jeder Beteiligte seine Kompetenzen und Erfahrungen einbringt. Eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft bietet den Eltern die Möglichkeit, die Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsbedingungen außerhalb der Familie mitzugestalten.

Von der „Elternarbeit“ zur „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“

Eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft bedeutet eine Abkehr von einer einseitigen Helferbeziehung und der sogenannten „Elternarbeit“.

Gemeinsame Verantwortungsübernahme

Wenn pädagogische Fachkräfte und Eltern sich als jeweilige Experten für das Kind achten und gemeinsam Verantwortung für die Betreuung, Bildung und Erziehung des Kindes übernehmen, kann eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft entstehen.

Eine gelingende Zusammenarbeit basiert immer auf gegenseitigem Respekt, Vertrauen und Wertschätzung.

Partnerschaft durch Kooperation

Die gemeinsame Verantwortung für die Bildung, Erziehung und Betreuung des Kindes setzt voraus, dass sich die Akteure austauschen über:

- die individuellen Wert- und Erziehungsvorstellungen,
- die Situation in der Familie und in der Kindertageseinrichtung/in der Kindertagespflege,

- das Wohlbefinden und den Entwicklungsstand des jeweiligen Kindes,
- die individuellen Bildungs- und Erziehungsziele und
- die gegenseitigen Erwartungen.

Diese Kooperation erfordert aktives Aufeinander-Zugehen und Aufgeschlossenheit für die Situation des anderen sowie die Bereitschaft, Wege gemeinsam zu gehen. Der Dialog orientiert sich an den Stärken des Kindes. Dabei übernimmt die pädagogische Fachkraft bzw. die Kindertagespflegeperson Verantwortung im Interesse des Kindes und sucht den Dialog mit den Eltern und geht aktiv auf sie zu.

2. Ziele der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft

Wahrung der Kinderrechte

Die Kinderrechte bilden die Grundlage jeder Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Jedes Kind hat das Recht auf Beteiligung an Entscheidungen, die es betreffen. Deshalb ist es zentrales Ziel der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, „die Meinung der Kinder angemessen und ihrem Alter und ihrer Reife entsprechend zu berücksichtigen“[1] (vgl. UN-Kinderrechtskonvention) und sie in alle das Zusammenleben betreffende Ereignisse und Entscheidungsprozesse einzubinden. Wenn ein Kind erlebt, dass seine Meinung gefragt und sein Mitentscheiden gewollt ist, macht es Selbstwirksamkeitserfahrungen, die sich positiv auf seine Entwicklung auswirken. Es lernt, sein Leben selbst mitzugestalten, sein eigenes Handeln mit anderen abzustimmen und Verantwortung zu übernehmen.

Partnerschaft als Unterstützung der Bildung- und Erziehungsprozesse

Die Arbeit in der Kindertageseinrichtung kann ohne die intensive Zusammenarbeit mit Eltern nicht erfolgreich sein, da diese in hohem Maße die kindliche Entwicklung prägen. Ein enges partnerschaftliches Zusammenwirken von Kindertageseinrichtung/Kindertagespflegestelle und Familie wird sich unterstützend auf die Bildungs-und Erziehungsprozesse des Kindes auswirken. Das Kind findet also in einer erfolgreichen Bildungs- und Erziehungspartnerschaft die besten Entwicklungsbedingungen vor.

Stärkung der Elternkompetenz

Im Mittelpunkt der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft steht die gemeinsame Verantwortung für die Bildung und Erziehung des Kindes. Die Eltern können von der pädagogischen Professionalität der Fachkräfte profitieren.

Die pädagogischen Fachkräfte erkennen die Eltern als Experten ihres Kindes an und beziehen ihre Kenntnisse und Erfahrungen aktiv in die institutionelle Betreuung der Kinder ein. Die Verantwortung für die Qualität und Kontinuität der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft liegt bei der pädagogischen Fachkraft und der Kindertagespflegeperson. Sie ist sich bewusst, dass eine gute Bildungs- und Erziehungspartnerschaft nur gemeinsam getragen werden kann. Deshalb geht sie aktiv auf die Eltern zu, interessiert sich für die Lebensbedingungen des Kindes, schafft Vertrauen und ermuntert die Eltern zur Zusammenarbeit.

1 *Zitat: aus UN- Kinderrechtskonvention.*

Der Austausch von Informationen und die wechselseitige Unterstützung und Ergänzung bei der Gestaltung des Bildungs- und Erziehungsprozesses des Kindes bieten den Eltern die Möglichkeit der Stärkung ihrer Elternkompetenz.

3. Formen der Partnerschaft in der Kindertageseinrichtung und in der Kindertagespflege

Erstkontakt
Aufnahmegespräch
Eingewöhnung

Bereits die **erste Kontaktaufnahme** der Eltern zur Kindertageseinrichtung bzw. zur Kindertagespflegeperson ist entscheidend für die zukünftige Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Während des Erstkontakts sollte ein Austausch stattfinden über:

- die Konzeption der Einrichtung,
- die Räumlichkeiten der Einrichtung,
- die Erwartungen und Vorstellungen der Eltern an die Kindertageseinrichtung bzw. die Kindertagespflege,
- die Erwartungen und Vorstellungen der Kindertageseinrichtung bzw. der Kindertagespflege an die Eltern und
- mögliche Besuche.

Das **Aufnahmegespräch** dient der wechselseitigen Information. Dieses Gespräch beinhaltet:

- die Organisationsabläufe und Strukturen in der Kindertageseinrichtung/der Kindertagespflege,
- die Vertragsgestaltung,
- die Mitwirkungsmöglichkeiten der Eltern,
- die Auskunft über mögliche Unterstützungsangebote für die Eltern,
- das Informationsmanagement der Einrichtung.

Eltern berichten über:

- den Entwicklungsstand sowie individuelle Besonderheiten des Kindes,
- Familienstrukturen, Erziehungsstile, kulturelle Traditionen, Religion der Familie

Eltern haben die Möglichkeit, Fragen zu stellen und Wünsche zu äußern.

Die **Eingewöhnung** orientiert sich an der Individualität des einzelnen Kindes und der Familiensituation. Sie hat einen hohen Stellenwert für das zukünftige Wohlbefinden des Kindes und die Entwicklung einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft.

Der Prozess der Eingewöhnung ist ein wesentliches Moment der zukünftigen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, da in diesem Zeitfenster die Basis für das Wohlbefinden des Kindes in der Einrichtung und für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Eltern gelegt wird.

Allgemeine Informationen für Eltern/Familien

Eltern/Familien sollte eine Vielzahl geeigneter allgemeiner Informationsmöglichkeiten angeboten werden:

- Informationstafeln/Pinnwände mit aktuellen Informationen,
- Dokumentationswände, die Eltern teilhaben lassen an den Bildungsprozessen ihrer Kinder,
- Erfahrungsaustausch der Eltern untereinander, von Fachpersonal begleitet bzw. von Eltern selbst initiiert, z. B. Elternstammtisch/Elternsitzecke/ Elterncafé,
- Angebote von Eltern für Eltern,
- Elternbibliothek,
- Buch- und Spielausstellungen,
- Elternbriefe/Kita-Zeitungen,
- Elternforum – eine Beratungsmöglichkeit via Internet,
- Adressen beratender und familienunterstützender Institutionen,
- Broschüren über familienpolitische Leistungen und Beratungsführer,
- Information zum Beschwerdemanagement der Einrichtung,
- Informationen zur Gesundheitsvorsorge und gesunden Entwicklung der Kinder.

Spezifische Gesprächssituationen mit Eltern/Familien

Grundsätzlich sollten sich spezifische Gesprächssituationen an den Bedürfnissen der Eltern orientieren und das Wohl des Kindes in den Mittelpunkt stellen:

- transparente Darstellung der pädagogischen Konzeption und der Planung von Erziehungs- und Bildungsprozessen, um Elternmitwirkung zu ermöglichen,
- regelmäßige Entwicklungsgespräche über Entwicklung des Kindes auf der Basis von Beobachtung und Dokumentation,
- Gespräche „zwischen Tür und Angel“,
- Elternsprechtage bzw. Termingespräche,
- Versammlungen der Eltern, Elternabende,
- Beratungsgespräche bzw. Vermittlung von Hilfeangeboten (gemäß § 21 Absatz 1 KiföG M-V),
- Bildungsangebote für Familien,
- Information über bestehende Angebote der Familienbildung und -beratung,
- themenspezifische Angebote für Interessengruppen,
- Tage der offenen Tür.

Elternmitwirkung/ Elternmitarbeit

Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ermöglicht Eltern eine aktive Mitgestaltung in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen. Ziel ist es, dass Pädagoginnen und Pädagogen gemeinsam mit Eltern zum Wohl der Kinder partnerschaftlich zusammenarbeiten. Dazu sollen die Eltern in die Bildungsplanung der Kindertageseinrichtungen und deren Umsetzung einbezogen werden.

Hierfür könnten Eltern sich mit ihren Kompetenzen einbringen, damit die Kinder den Sozialraum erschließen können.

Elternrat

- Eltern haben das Recht, Elternvertretungen zu bilden.
- Die Eltern der Kinder einer Gruppe wählen in der Elternversammlung aus ihren Reihen bis zu zwei Personen für den Elternrat.
- Die Eltern der Kinder einer Gruppe haben das Recht, Elternversammlungen durchzuführen.
- Der Elternrat wirkt in wesentlichen Angelegenheiten der Kindertageseinrichtung mit (gemäß KiföG M-V § 22 Absatz 4).
- Der Träger informiert Eltern über das Recht, Elternvertretungen zu bilden.
- Pädagogische Fachkräfte berufen mindestens zweimal jährlich eine Elternversammlung der Gruppe ein.
- Die Leitung der Kindertageseinrichtung beruft mindestens einmal im Jahr den Elternrat ein.

4. Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen

Eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern einzugehen, erfordert eine professionelle pädagogische Kompetenz.

Kompetenzen

Zur Umsetzung des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrages sind **Fachkompetenzen,** wie z. B. Wahrnehmungs-, Deutungs- und Reflexionskompetenz, didaktische Kompetenz, eine ausgeprägte Beobachtungs- und Diagnosekompetenz und Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität, unabdingbar. Die pädagogischen Fachkräfte bzw. Kindertagespflegepersonen tragen der Individualität der Kinder und der Diversität von Familien Rechnung, indem sie jedem Kind und dessen Familie vermitteln, willkommen, geschützt und anerkannt zu sein. Sie entwickeln Konzepte ständig weiter, die unterschiedliche Ausgangslagen und Lebensverhältnisse berücksichtigen und alle Kinder in ihrer Identität stärken und ihnen Erfahrungen mit Vielfalt ermöglichen.

Pädagogische Fachkräfte sind mit Eltern in vielfältigen Kontexten im Gespräch. Dazu sind entsprechende **Kompetenzen** erforderlich:

- Beratungskompetenz,
- Gesprächsführungskompetenz,
- Mediationskompetenz,
- Moderationskompetenz,
- Organisationskompetenz,
- Selbstkompetenz,

- Konfliktkompetenz,
- Diversitätskompetenz

Selbstkompetenzen mit dem Schwerpunkt soziale Kompetenz

Pädagogische Fachkräfte benötigen Selbstkompetenz und eine autonome Persönlichkeit. Es ist erforderlich, dass sie:

- verantwortungsbewusst, geduldig, ausdauernd, flexibel, motiviert sind,
- Freude an ihrer Arbeit sowie Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten haben,
- sich im Selbst-Zeitmanagement organisieren können und
- Werte im sozialen Zusammenleben haben und diese leben.

Für den Aufbau und Erhalt einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft sind insbesondere soziale Kompetenzen erforderlich, die die pädagogische Haltung der Fachkraft widerspiegeln: Ein von Respekt und Wertschätzung geprägtes Menschenbild und Bild vom Kind.

Die Kindertagespflegeperson steht in ihrem Berufsalltag in einem komplexen Geflecht von Beziehungen. Um damit kompetent umgehen zu können, sind insbesondere folgende persönliche Kompetenzen erforderlich:

- die Bereitschaft und Fähigkeit zur Kooperation und vertrauensvollen Zusammenarbeit, auch im Konfliktfall,
- Kritik- und Reflexionsfähigkeit, auch gegenüber sich selbst,
- die Bereitschaft, sich ständig weiterzuentwickeln und sich neuen Herausforderungen zu stellen.

Neben den persönlichen Voraussetzungen ist die fachliche Qualifikation der Kindertagespflegeperson entscheidend. Dazu gehören u. a.:

- die aktive Auseinandersetzung mit Fachfragen,
- eine situationsbezogene Umsetzung des Fachwissens,
- die Berücksichtigung der spezifischen Interessen und Bedürfnisse des Kindes.

Eine Kindertagespflegeperson ist in der Regel allein tätig. Deshalb sollte sie die Vernetzung mit anderen Kindertagespflegestellen bzw. Kindertageseinrichtungen anstreben und aktiv mit sozialen Diensten und Fachkräften, z. B. aus Frühförderung, Erziehungsberatung und Therapieeinrichtungen, kooperieren.

5. Rahmenbedingungen für eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft

Partnerschaft lässt unterschiedliche Sichtweisen zu und sucht immer eine Balance. Eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft entsteht nicht von allein, sie muss erarbeitet werden. Sie kann nur gelingen, wenn die Zusammenarbeit aller an der Bildung und Erziehung beteiligten Personen koordiniert erfolgt und kontinuierlich gepflegt wird.

Dafür sind verbindliche Absprachen und vereinbarte Strukturen erforderlich. Verantwortungs- und Zuständigkeitsfragen sind zu klären.

Sowohl die Planung der Partnerschaft als auch die konkreten Formen und Methoden, die regelmäßige Reflexion und deren Evaluation benötigen Zeit und entsprechende Ressourcen in den Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege.

6. Qualitätskriterien im Konzept „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern“

Das Gelingen und die Qualität einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft sind an vielfältige Bedingungen gebunden, welche gleichzeitig auch Kriterien einer erfolgreichen Umsetzung sind.

Wertschätzung

- Die Bildungs- und Erziehungskompetenz wird gegenseitig ressourcenorientiert betrachtet.
- Grundlage der Partnerschaft ist gegenseitiges Vertrauen.
- Die Sichtweise auf das Kind wird regelmäßig gegenseitig mitgeteilt.
- Die Sichtweise auf das Kind wird gegenseitig respektiert.
- Allen Kindern wird eine positive Grundhaltung gegenüber ihren Familien erlebbar gemacht.

Gemeinsame Verantwortung

- Die gemeinsame Verantwortung für die Bildung und Erziehung des Kindes steht im Zentrum der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft.
- Zeitliche und räumliche Ressourcen für unterschiedliche Gesprächsformate werden geschaffen und genutzt.
- Es erfolgt ein regelmäßiger Austausch über die Entwicklung des Kindes (mindestens einmal im Jahr).

Mitwirkung

- Gesetzliche Regelungen zur Beteiligung werden eingehalten.
- Eltern haben freien Zutritt zu den Gruppen und Räumen der Kindertageseinrichtung.

- Beobachtungen, Fragen, Kritik und Anregungen der Eltern sind willkommen.
- Die Eltern werden in die Fortschreibung der pädagogischen Konzeption einbezogen.
- Die Eltern kennen die Möglichkeiten der Mitwirkung.
- Die Mitwirkungsformen tragen den unterschiedlichen Lebenslagen der Eltern Rechnung.

Offenheit und Transparenz

- Es besteht gegenseitige Kommunikationsbereitschaft.
- Die Eltern werden regelmäßig und zeitnah über die Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindertagesbetreuungseinrichtung informiert.
- Es besteht ein Interesse daran, die Wünsche und Vorstellungen gegenseitig auszutauschen.
- Die Informationen an die Eltern sind verständlich formuliert, sachlich fundiert und aktuell.

Stärkung der Kompetenzen

- Es gibt Möglichkeiten des Austausches der Eltern untereinander.
- Eltern werden Möglichkeiten von Bildungsangeboten eröffnet.
- Die Eltern werden mit ihren Bedürfnissen, Wünschen und in ihrer Autonomie gestärkt.
- Die Eltern werden mit ihren Bedürfnissen, Wünschen und Möglichkeiten ernstgenommen, und aus diesen Möglichkeiten heraus entwickeln die Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen ihre pädagogische Praxis.

Literatur

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2016), Familie und frühe Bildung, Monitor Familienforschung, Beiträge aus Forschung, Statistik und Familienpolitik. *https://www.bmfsfj.de/blob/112472/a7cf2c3f3acb9988534bcbe6cb2aa73f/monitor-familienforschung-ausgabe-35-data.pdf*

Deutscher Landkreistag (2007), Schriften des Deutschen Landkreistages, Band 67, Nov.2007: Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern.

Diskowski/Hammes Di Bernado/Hebenstreit-Müller/Speck-Hamdan (2006). Übergänge gestalten, Verlag Das Netz 2006.

Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (2004), Beschluss der Jugendministerkonferenz und Kultusministerkonferenz.

Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) (2008), Kurzfassung Positionspapier zum Bildungsauftrag und zur Qualitätssicherung in der Kindertagesbetreuung, Berlin.

Gesetz zur Einführung der Elternbeitragsfreiheit, zur Stärkung der Elternrechte und zur Novellierung des Kindertagesförderungsgesetze Mecklenburg-Vorpommern (KiföG M-V) i. d. F. vom 4. September 2019.

Limbach-Perl (2007), Nicht ohne die Eltern – Worauf es bei der Erziehungspartnerschaft ankommt, ZeT – Zeitschrift für Tagesmütter und -väter, Febr. 2007: Elternkooperation 1.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg, (2009),Gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule (TransKiGs), 2. Auflage, Weimar-Berlin.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2011), Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen, Fassung vom 15. März 2011.

Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen, Rheinland-Pfalz, (2004), Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz, 4. Auflage.

Textor (2005), Die Bildungsfunktion der Familie stärken: Neue Aufgaben der Familienbildung, Kindergärten und Schulen? NDV-Nachrichten, Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, Mai 2005.

Textor/Blank (2008), Elternmitarbeit: Auf dem Wege zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, August 2008.

Tietze/Viernickel (2003), Nationaler Kriterienkatalog, Beltz Verlag 2. Auflage.

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10, Verlag das Netz, Weimar, Berlin, August 2010.

Leu/Fläming/Frankenstein/Koch/Pack/Schneider (2007), Bildungs- und Lerngeschichten, Schweiger, Verlag Das Netz 2. Auflage.

UN-Kinderrechtskonvention (1989), Übereinkommen über die Rechte des Kin-

des, 20. November 1989, am 26. Januar 1990 von der Bundesrepublik Deutschland unterzeichnet (Zustimmung von Bundestag und Bundesrat durch Gesetz vom 17. Februar 1992 – BGBl. II S. 121).

Verordnung über die inhaltliche Ausgestaltung und Durchführung der frühkindlichen Bildung (Frühkindliche Bildungsverordnung – FrühKiBi-VO M-V), i. d. V. vom 2. Januar 2020.

Weidenfeld (2007), Elternkooperation von Anfang an, Der Erstkontakt will gut geplant sein, ZeT – Zeitschrift für Tagesmütter und -väter, Febr. 2007: Elternkooperation 1.

Kapitel 9

STANDARDS FÜR DIE ARBEIT DER FACH- UND PRAXISBERATUNG

Standards für die Arbeit der Fach- und Praxisberatung in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege im Land Mecklenburg-Vorpommern

Einleitung

Die Fach- und Praxisberatung unterstützt die an der Kindertagesförderung Beteiligten bei der Realisierung der in §§ 1 und 3 des Gesetzes zur Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und in Kindertagespflege (KiföG M-V) formulierten Ziele, Inhalte und Verfahren auf einem fachlich hohen Niveau und ist damit eines der wichtigsten Systeme zur Sicherung der qualitativen Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit in den Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege. Die Fach- und Praxisberatung leistet einen wesentlichen Beitrag zur Qualitätsentwicklung der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung in den Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege in Mecklenburg-Vorpommern.

Alle Ausführungen und Festlegungen für die Kindertageseinrichtungen gelten analog für die Kindertagespflege, sofern keine spezifischen Aussagen getroffen werden.

Die nachfolgend aufgeführten fachlichen Standards für die Fach- und Praxisberatung in der Kindertagesförderung in M-V sind verbindlich. Die Fach- und Praxisberatung ist gut ausgebildet, nimmt regelmäßig an Fort- und Weiterbildungen teil, ist praxiserfahren und unterstützt mit fachlichem Know-how und Methodenvielfalt die pädagogischen Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen in der Praxis. Dabei ist es der Fachberatung möglich, die Fachkraft in ihrer Arbeitsumgebung mit ihren individuellen Herausforderungen zu erleben und eine individuelle Unterstützung anzubieten.

1. Gesetzliche Grundlagen der Fach- und Praxisberatung in Mecklenburg-Vorpommern

Die Gesamtverantwortung für die Sicherstellung der Fach- und Praxisberatung und deren Bedarfsermittlung liegt gemäß §§ 79 und 80 des Achten Buches Sozialgesetzbuch (SGB VIII) bei den örtlichen Trägern der öffentlichen Jugendhilfe.

In Mecklenburg-Vorpommern führt die Ausgestaltung des Landesrechtvorbehaltes der §§ 22-26 und § 74a SGB VIII zu entsprechenden landesrechtlichen Bestimmungen im KiföG M-V in Bezug auf die Fach- und Praxisberatung:

Die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe haben nach § 17 Absatz 3 KiföG M-V ausreichende bedarfsorientierte Fortbildungs- und Beratungsangebote für das pädagogische Personal bereitzustellen oder zu vermitteln, soweit dies nicht durch die Träger der Kindertageseinrichtung oder ihre jeweiligen Dach- oder Spitzenverbände selbst geschieht. Die Träger der Kindertageseinrichtungen haben dafür zu sorgen, dass das pädagogische Personal regelmäßig in angemessenem Umfang an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen teilnimmt und nach § 17 Absatz 2 KiföG M-V von der Fach- und Praxisberatung unterstützt wird.

Nach § 16 Absatz 1 KiföG M-V dürfen die Aufgaben der Fach- und Praxisberatung nur von pädagogischen Fachkräften wahrgenommen werden, die über eine

abgeschlossene fachbezogene Ausbildung an einer Hochschule oder über langjährige Erfahrung aufgrund einer Tätigkeit auf diesem Gebiet bei regelmäßiger beruflicher Fort- oder Weiterbildung verfügen.

Der örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe hat nach § 16 Absatz 3 KiföG M-V für je 1.200 belegte Plätze in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege für je 100 Kindertagespflegepersonen Kapazitäten für Fach- und Praxisberatung jeweils in einem einer Vollzeitstelle entsprechenden Umfang vorzuhalten.

Das Land beteiligt sich nach § 26 Absatz 1 KiföG M-V anteilig an der Finanzierung der Kosten der Fach- und Praxisberatung.

2. Begriffsbestimmung

Fach- und Praxisberatung ist eine personenbezogene, strukturentwickelnde soziale Dienstleistung (bzw. Vermittlungs- und Verknüpfungsdienstleistung) im Rahmen der Kindertagesförderung. Insgesamt wirkt sie qualitätssichernd und -entwickelnd.

Fach- und Praxisberatung verbindet fachliche, entwicklungs- und organisationsbezogene Beratung der Leitung, der Fachkräfte sowie der Träger von Kindertageseinrichtungen oder/und der Kindertagespflegepersonen. Sie führt zu einer aktiven und integrierenden Vernetzung von Maßnahmen und von anderen Beteiligten, die sowohl umfassend sozialraumorientiert als auch bezogen auf den Einzelfall erfolgen kann.

Fach- und Praxisberatung ist in der Regel als Begleitprozess angelegt und auf die Mitwirkung der Beteiligten ausgerichtet.

3. Selbstverständnis

Fach- und Praxisberatung gehört wie auch die Fort- und Weiterbildung, die Supervision und Fallbesprechung zu den wichtigsten Unterstützungssystemen zur Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität der Arbeit der Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen und der Arbeit der Kindertagespflegepersonen.

Sie fungiert als Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis und verknüpft den Alltag in Kindertageseinrichtungen und den der Kindertagespflegepersonen mit dem aktuellen wissenschaftlichen Stand.

Fach- und Praxisberatung transportiert alle notwendigen Informationen aus der EU-, Bundes- und Landesebene unter Berücksichtigung der örtlichen Gegebenheiten in die Praxis.

Fach- und Praxisberatung nutzt die zur Verfügung stehenden Netzwerke der Jugend- und Sozialhilfe sowie Kontakte zu anderen Trägern und Professionen bzw. stellt diese her. Insbesondere bei der Gestaltung des Kooperationsprozesses mit der Schule sowie bei der Planung und Durchführung von gemeinsamen Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen soll sie die Träger der Kindertageseinrichtungen und die Kindertagespflegepersonen unterstützen.

4. Ziele

Fach- und Praxisberatung hat das Ziel, das pädagogische Personal, aber auch, wenn es notwendig wird,

- die Träger der Kindertageseinrichtung und
- die Elternvertretung

bei der Umsetzung der Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern und in allen anderen Fragen der Kindertagesförderung zu unterstützen und zu begleiten. Gegebenenfalls sind auch Kommunalvertreter zu beraten, sofern Entscheidungen zu treffen sind, die die Kindertagesförderung betreffen. Sie richtet sich an Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegepersonen gleichermaßen und wird vor Ort geleistet.

Ziel der Beratung ist es, lösungsorientiert zu arbeiten, d.h. gemeinsam mit den Beteiligten konkrete Situationen zu klären, Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen und die zu Beratenden zu befähigen, konkrete Entscheidungen eigenverantwortlich zu treffen.

Ziel von Fach- und Praxisberatung ist:

- die Weiterentwicklung der personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen des pädagogischen Personals, insbesondere der Fachkräfte,
- die Unterstützung der Kindertageseinrichtungen und deren Träger bei der qualitativen Weiterentwicklung konzeptioneller Ziele und Inhalte, insbesondere bei der Gestaltung des Prozesses des Übergangs vom Kindergarten in die Schule sowie der Gestaltung der Kooperation der Bildungseinrichtungen (Kindergarten, Hort, Schule) miteinander,
- die Stärkung der beruflichen Rolle der Fachkräfte in Veränderungsprozessen und Stärkung bei der Bewältigung von Konflikten im Berufsalltag,
- die Begleitung und Unterstützung aller Beteiligten bei der Weiterentwicklung der Qualität des Gesamtsystems der Kindertagesförderung.

5. Aufgaben

Die Aufgaben der Fach- und Praxisberatung bestehen insbesondere in der Initiierung von Entwicklungs- und Veränderungsprozessen in der Praxis, der Vermittlung von Fachwissen und der Begleitung der pädagogischen Arbeit (Coaching).

Zu den Kernbereichen von Fach- und Praxisberatung gehören neben der Begleitung und Beratung auch die Durchführung und Vermittlung von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen mit unmittelbarem Bezug zur Praxis, insbesondere zur Arbeit mit der Bildungskonzeption.

Die Initiierung, Begleitung und Steuerung von Entwicklungsprozessen konzentriert sich im Wesentlichen auf die Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis mit folgenden Schwerpunkten in Bezug auf die Qualitätsentwicklung in den Kindertageseinrichtungen:

- Qualitätsentwicklung der Arbeit,
- Konzeptionsentwicklung,
- Teamentwicklung,
- Konfliktberatung,
- Projektentwicklung,
- Organisations- und Personalentwicklung,
- Kooperation und Vernetzung,
- Vermittlung gesetzlicher Anforderungen.

Die Unterstützung, Beratung, Begleitung und Initiierung von Entwicklungsprozessen durch die Fach-und Praxisberatung konzentriert sich in Bezug auf die Fachkräfte im Wesentlichen auf folgende Schwerpunkte:

- die Umsetzung und Weiterentwicklung der trägereigenen Konzeption auf der Grundlage der Bildungskonzeption im Alltag und die Reflexion des praktischen Handelns,
- den Einsatz von Instrumenten und Verfahren der Evaluation der Arbeit sowie der systematischen Weiterentwicklung der Qualität,
- die Beobachtung und Dokumentation des kindlichen Entwicklungsprozesses auf Basis landesweit verbindlich festgelegter Verfahren nach § 3 Absatz 6 KiföG M-V und § 1 Absatz 1 BeDoVO M-V,
- die Auswahl, die sinnvolle Kombination und Anwendung der Verfahren zur alltagsintegrierten Beobachtung und Dokumentation des kindlichen Entwicklungsprozesses,
- die Auswahl und Anwendung geeigneter Maßnahmen der gezielten individuellen Förderung zum Ausgleich der im Ergebnis der Beobachtung und Dokumentation festgestellten Entwicklungsauffälligkeiten,
- die Gestaltung des Übergangs von der Familie in die und innerhalb der Kindertageseinrichtung,
- die Gestaltung des Prozesses des Übergangs vom Kindergarten in die Schule und die Kooperation mit der Schule,
- die Kooperation zwischen Hort und Schule, sofern der Bereich betroffen ist,
- die Beratung hinsichtlich der Gestaltung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern,
- die Organisation, Durchführung und Vermittlung von Fort- und Weiterbildungen.

Darüber hinaus können die Staatlichen Schulämter Fach- und Praxisberaterinnen und -beratern, die eine Ausbildung gemäß Ziffer 6.1 haben, insbesondere für den praktischen Teil der Prüfung an der Fachschule für Sozialwesen einsetzen. Hierzu schließen sie einen Vertrag. Die entstehenden Kosten werden vom Land im Rahmen der zur Verfügung stehenden Haushaltsmittel übernommen.

Die Fach- und Praxisberaterin oder der Berater ist in diesem Fall Mitglied des Fachprüfungsausschusses mit Stimmrecht, wobei die Stimme der oder des Prüfungsausschussvorsitzenden bei Nichterzielen einer Einstimmigkeit entscheidet.

6. Standards für die Fach und Praxisberatung

6.1 Personelle Standards für Fach- und Praxisberatung

Die Aufgaben der Fach- und Praxisberatung dürfen nur von pädagogischen Fachkräften wahrgenommen werden, die über eine abgeschlossene fachbezogene Ausbildung an einer Hochschule oder über langjährige Erfahrung aufgrund einer Tätigkeit auf diesem Gebiet bei regelmäßiger beruflicher Fort- oder Weiterbildung verfügen.

Der Erhalt der Professionalität der Fach- und Praxisberaterinnen bzw. -berater wird durch regelmäßige Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen zu fachlich relevanten Themen nachgewiesen. Der Umfang soll jährlich mindestens fünf Tage umfassen.

Die Fach- und Praxisberaterinnen bzw. -berater, die nicht auf der Grundlage der Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern ausgebildet wurden, weisen die Teilnahme an Fortbildungen zur Bildungskonzeption im Umfang von jährlich drei Tagen mit acht Unterrichtsstunden nach. Nach Veröffentlichung neuer Themen innerhalb der Bildungskonzeption in Verbindung mit der analogen Fortschreibung des Fort- und Weiterbildungskonzeptes zur Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern gilt dieser Standard für alle tätigen Fach- und Praxisberaterinnen bzw. -berater entsprechend.

Darüber hinaus nutzen die Fach- und Praxisberaterinnen bzw. -berater Angebote der Fort- und Weiterbildung, d. h. es müssen ausreichende Möglichkeiten des Erfahrungsaustausches, der Kooperation, der kollegialen Beratung und zur fortlaufenden, berufsbegleitenden Fortbildung sowie Supervision vom Anstellungsträger eingeräumt werden. Freie Fach- und Praxisberaterinnen bzw. -berater haben selbst dafür zu sorgen.

Neben der allgemeinen Analyse-, Reflexions- und Beratungskompetenz sind Kenntnisse über das konkrete Arbeitsfeld, das Trägersystem, Strukturen sowie über rechtliche Rahmenbedingungen der Kindertagesförderung vorhanden, die in den Beratungsprozess einzubeziehen sind.

Die Fach- und Praxisberaterinnen bzw. -berater verfügen über aktuelles Fachwissen und sind in der Lage, unterschiedliche fachliche Profile zu vernetzen.

6.2 Fachliche Standards für Fach- und Praxisberatung

Fach- und Praxisberatung orientiert sich an den Bedürfnissen des sozialräumlichen Umfelds, an den gesellschaftlichen Veränderungen, an den sich wandelnden sozialen Bedingungen und am Erkenntnisstand im Arbeitsfeld der Kindertagesförderung.

Um den unterschiedlichen Aufgaben und Anforderungen an Fach- und Praxisberatung gerecht zu werden, kommen verschiedene Arbeitsformen und vielfältige Methoden zur Anwendung.

Ausgehend von einer humanistischen, wertschätzenden und empathischen Grundhaltung, initiiert und begleitet Fach- und Praxisberatung professionell relevante Entwicklungsprozesse in den Kindertageseinrichtungen.

Fach- und Praxisberatung erfolgt auf der Grundlage der verbindlichen Bildungskonzeption unabhängig, konzeptneutral und, sofern sie nicht beim Träger selbst angestellt ist, trägerübergreifend. Sie basiert auf:

- Offenheit und Transparenz,
- Freiwilligkeit im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben,
- Ressourcenorientiertheit,
- Konfliktfähigkeit,
- Partizipation und
- Vernetzung.

Die Arbeit der Fach- und Praxisberaterinnen bzw. -berater basiert darüber hinaus auf folgenden Grundsätzen:

- Akzeptanz,
- Fachlichkeit,
- Kontinuität,
- Lösungsorientiertheit,
- Vertraulichkeit.

Die Mitarbeit in den Gremien im Fachbereich Kindertagesförderung und die Vernetzung mit Fachkräften aus anderen Bereichen der Jugendhilfe, von Fort-und Weiterbildungsträgern und Behörden sind für die Weiterentwicklung der Qualität der Kindertagesförderung förderlich.

7. Sicherung der Qualität der Fach- und Praxisberatung in der Praxis

Fach- und Praxisberaterinnen und -berater können sowohl beim örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe als auch beim Träger der Kindertageseinrichtung sowie bei den jeweiligen Dach- und Spitzenverbänden angestellt werden. Auch Fach- und Praxisberaterinnen und -berater, die andere Anstellungsträger haben oder selbstständig sind, können tätig werden, sofern die Beratung längerfristig angelegt ist und dem Prozess der Qualitätsentwicklung dient. Hierüber entscheidet der Träger der Kindertageseinrichtung nach Beratung mit dem zuständigen örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe.

Zur Sicherung der Qualität ist es erforderlich, zwischen Fach- und Praxisberatung einerseits und Fach- und Dienstaufsicht andererseits zu unterscheiden. Eine Trennung von Dienst- und Fachaufsicht einerseits und Fach- und Praxisberatung andererseits ist deshalb eine unbedingte Voraussetzung für erfolgreiche Fach- und Praxisberatung. Eine Person, die Dienstaufsicht in einer Kindertageseinrichtung ausübt, darf nicht gleichzeitig Fach- und Praxisberaterin bzw. -berater sein.

Im Rahmen der gültigen gesetzlichen Bestimmungen obliegt dem Anstellungsträger der jeweiligen Fach- und Praxisberatung die Erstellung einer inhaltlichen Konzeption für Fach- und Praxisberatung bzw. bei freien Anbietern diesen selbst.

Die Konzeption für Fach- und Praxisberatung von Kindertageseinrichtungen soll zu folgenden Punkten Aussagen vorweisen:

- Angaben zur Person,
- zur Qualifikation/Ausbildung,
- zur Werteorientierung der Fach- und Praxisberatung und des Anstellungsträgers der Fachberatung,
- zur sozialräumlichen Einordnung,
- zur Vernetzung und Kooperation,
- zur Umsetzung der verbindlichen Bildungskonzeption und der landesweit verbindlich festgelegten Verfahren zur individuellen Förderung der Kinder,
- zu Schwerpunkten,
- zu Rahmenbedingungen und sonstigen Angeboten.

Die Ziele und Aufgaben der Fach- und Praxisberatung sind konzeptionell und ggf. vertraglich (↗ *8.1 „Vertragliche Gestaltung für Fach- und Praxisberatung“*) zwischen dem Träger der Kindertageseinrichtung und der Fach- und Praxisberatung eindeutig zu formulieren und zu regeln.

Die Ausgestaltung und Umsetzung der Fach- und Praxisberatung sind Gegenstand der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen nach § 24 KiföG M-V.

8. Rahmenbedingungen für die Arbeit der Fach- und Praxisberatung

8.1 Vertragliche Gestaltung für Fach- und Praxisberatung

Bei der Beauftragung nicht trägereigener Fach- und Praxisberaterinnen bzw. -berater ist mit diesen ein Vertrag über die Tätigkeit und deren Vergütung abzuschließen. Die Vergütung bemisst sich nach den Grundsätzen des § 28 Abs. 2 KiföG M-V. Das Vorliegen einer Konzeption ist Voraussetzung für den Abschluss eines Vertrages zwischen dem Träger der Kindertageseinrichtung bzw. der Kindertagespflegeperson und der Fach- und Praxisberaterin bzw. dem -berater. Vertraglich festzulegen sind die Kooperationspartner, Rahmenbedingungen, Finanzierung, Ausstattung, Fortbildung, der zeitliche Rahmen und wesentliche Faktoren, die die Qualität von Fach- und Praxisberatung und deren Gelingen beeinflussen. Dies gilt analog für die vertraglichen Regelungen zwischen Kindertagespflegepersonen und Fach- und Praxisberatung.

Im Aufgabenprofil sind Art und Umfang der Aufgaben festzulegen und ggf. dann auch spezielle Schwerpunkte zu benennen, wie z. B.:

- Beratung für integrative Gruppen und Einrichtungen,
- Beratung hinsichtlich spezieller pädagogischer Konzepte,
- spezielle Angebote, wie z. B. Krisenintervention u. ä.

Teilaufgaben können von der Fach- und Praxisberaterin bzw. dem -berater an andere Personen mit entsprechenden Professionen vermittelt bzw. delegiert werden.

Die Sicherung der Kontinuität der Fach- und Praxisberatung erfordert entsprechende Vertretungsregelungen.

Der Träger der Kindertageseinrichtung gewährleistet die regelmäßige und in ausreichendem Umfang erforderliche Durchführung der Fach- und Praxisberatung.

Eine Prüfung zur Eignung der Person und des Beratungsprofils erfolgt durch den zuständigen örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe nach Maßgabe der gesetzlichen Vorgaben und der hier genannten Qualitätskriterien und durch Vorlage der Konzeption der Fach- und Praxisberatung, sofern die Fach- und Praxisberatung nicht von Personen wahrgenommen wird, die:

1. beim Träger der Kindertageseinrichtungen oder ihrem jeweiligen Dach- oder Spitzenverband fest angestellt sind und
2. den Standards unter Punkt 6 entsprechen.

8.2 Zielgruppen der Fach- und Praxisberatung

Die Beratung erfolgt in Kindertageseinrichtungen für:

- das pädagogische Personal,
- das Team,
- die Leitung,
- den Träger der Kindertageseinrichtung bzw. die Geschäftsführung/Vorstand und ggf. die Elternvertreter.

In der Kindertagespflege erfolgt sie für die Kindertagespflegepersonen.

9. Finanzierung der Fach- und Praxisberatung

Personal- und Sachausgaben gehören unter Berücksichtigung der Grundsätze der Leistungsfähigkeit, Wirtschaftlichkeit und Sparsamkeit zu den Kosten der Fach- und Praxisberatung.

Das Land beteiligt sich jährlich in Höhe von 54,5 Prozent an den Kosten der Kindertagesförderung. Grundlage sind die Ausgaben der örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe im jeweiligen Haushaltsjahr für die Entgelte nach § 24 Absatz 1 und 3 sowie die laufende Geldleistung der Kindertagespflegepersonen nach § 23 des Achten Buches Sozialgesetzbuch. Zu den Kosten gehören auch die Ausgaben für die Fach- und Praxisberatung nach § 16 KiföG M-V.

Der Gesetzgeber hat in § 16 Absatz 3 KiföG M-V geregelt, dass für je 1.200 belegte Plätze in Kindertageseinrichtungen und je 100 Kindertagespflegepersonen jeweils eine Vollzeitstelle für Fach- und Praxisberatung vorzuhalten ist. Aus diesem Grund müssen die Landesmittel, die nach umgerechneten Vollzeitäquivalenten ausgezahlt werden, wieder durch die einfache Anzahl der belegten Plätze – unabhängig ob ganztags, Teilzeit oder halbtags belegt – dividiert und an die Träger der Kindertageseinrichtungen und die Kindertagespflegepersonen weitergeleitet werden.

Die Mittel des Landes sind nur an die Träger und Kindertagespflegepersonen weiterzuleiten, die die Qualitätskriterien nach diesen Standards erfüllen.

10. Einholung von Auskünften zur Qualitätsentwicklung und -sicherung

Die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe haben dem zuständigen Ministerium alle zwei Jahre zum 30. Juni zu berichten, durch welche Maßnahmen die Qualitätssicherung und die Qualitätsentwicklung der Fach- und Praxisberatung erfolgen. Insbesondere ist darzustellen:

- die Unterstützung und Beratung des örtlichen Trägers der öffentlichen Jugendhilfe,
- die gezielte Weiterleitung der Landesmittel nach Maßgabe der gesetzlichen Vorschriften und dieser Standards durch die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe,
- die Einhaltung der entsprechenden Standards des KiföG M-V und Standards durch die Träger der Kindertageseinrichtung und Kindertagespflegepersonen,
- die stichprobenartige Prüfung der hier vorgegebenen Standards durch den örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe selbst sowie
- die Gewährleistung der Einbeziehung der Qualitätskriterien in den Abschluss der Leistungsvereinbarungen nach § 16 KiföG M-V.

Der örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe berichtet zudem regelmäßig nach Aufforderung durch das zuständige Ministerium für seinen Zuständigkeitsbereich darüber, welche Auswirkungen sich auf die qualitative Entwicklung der Kindertagesförderung ergeben und welche Defizite bestehen. Das zuständige Ministerium stellt hierzu im Jahr vor der Befragung einen entsprechenden Fragebogen zur Verfügung.

Literatur:

Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V. (BETA), Stuttgart 1997.

Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter „Empfehlungen zur Fachberatung“, Dezember 2003.

Empfehlung des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e. V. zur konzeptionellen und strukturellen Ausgestaltung im System der Kindertagesbetreuung vom 22. Oktober 2012.

Gesetz zur Einführung der Elternbeitragsfreiheit, zur Stärkung der Elternrechte und zur Novellierung des Kindertagesförderungsgesetze Mecklenburg-Vorpommern (KiföG M-V) i. d. F. vom 4. September 2019.

Karsten in: Mit uns auf Erfolgskurs, MSP 26. Hrsg.: Dt. Verein für öffentliche und private Fürsorge. Frankfurt a.M., 1996 S. 136.

Papier zur Fachberatung, UA Kita des LJHA M-V, 12.10.2006.

Unterlagen der AGJ, Bonn 1997.

Kapitel 10

KONZEPT FÜR DIE FORT- UND WEITERBILDUNG DER FACHKRÄFTE

Konzept für die Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals und der Kindertagespflegepersonen

Selbstverständnis

Die „Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern“ bildet die Grundlage für die Umsetzung des gesetzlich verankerten Anspruchs aller Kinder auf eine individuelle Förderung ihrer Entwicklung. Der damit verbundene hohe fachliche Anspruch an die pädagogische Arbeit des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflegepersonen kann nur auf der Grundlage einer engagierten und zielgerichteten Fortbildung nach diesem Curriculum auf hohem Niveau umgesetzt werden. Das Land Mecklenburg-Vorpommern unterstützt dieses Anliegen, indem die Kosten für die Fort- und Weiterbildung in den Vereinbarungen nach § 24 Kindertagesförderungsgesetz (KiföG M-V) berücksichtigt werden können und sich das Land an diesen Kosten mit 54,5 Prozent beteiligt.

Gesetzlicher Auftrag

Mit diesem Konzept wird der in § 17 Absatz 4 KiföG M-V erteilte Auftrag zur Formulierung verbindlicher Standards für die Aus-, Fort- und Weiterbildung auf der Grundlage der Bildungskonzeption umgesetzt. Als immanenter Bestandteil der Bildungskonzeption dient es der Qualifizierung des pädagogischen Personals und der Kindertagespflegepersonen zur Umsetzung des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrages in den Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege des Landes Mecklenburg-Vorpommern. Das Fort- und Weiterbildungskonzept ist, wie die Bildungskonzeption, als Prozess zu verstehen und unterliegt einer ständigen Fortschreibung.

Weiterentwicklung als Ziel

In den vergangenen Jahren gab es landesweit bereits vielfältige Maßnahmen zur Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität der Kindertagesförderung. Die kontinuierliche Qualifizierung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen wird längst als Instrument der Qualitätsentwicklung verstanden und genutzt. Das Fort- und Weiterbildungskonzept berücksichtigt diese Entwicklung. Alle in der Vergangenheit absolvierten und zertifizierten Fort- und Weiterbildungen behalten ihre Gültigkeit. *(↗ 7. Durchführung und Anerkennung der Fort- und Weiterbildung)*

Fortbildungsplanung

Die Planung von Fort- und Weiterbildungsschwerpunkten ist ein einrichtungsspezifisches Geschehen. Die große Vielfalt an Schwerpunkten in der frühkindlichen Bildung macht es erforderlich, die Fort- und Weiterbildung zielgerichtet im Sinne der Entwicklung zu multiprofessionellen Teams zu planen. Deshalb wird diese auch in Zukunft in gemeinsamer Verantwortung des Trägers der Kindertageseinrichtung, der Einrichtungsleitung und des pädagogischen Personals erfolgen.

Verbindlichkeit

Das pädagogische Personal in Kindertageseinrichtungen hat jährlich mindestens drei der fünf Tage und Kindertagespflegepersonen mindestens 16 der 25 Stunden jährlich für Fort- und Weiterbildungen nach diesem Curriculum zu absolvieren.

Der Träger der Kindertageseinrichtung hat bei den Leistungsvereinbarungen nach § 24 KiföG M-V dem örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe in geeigneter Form nachzuweisen, dass das in den Einrichtungen tätige pädagogische Personal nach diesem Curriculum qualifiziert wurde. Die Kindertagespflegepersonen haben dies jährlich dem örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe nachzuweisen. Die Beteiligung des Landes an der Finanzierung der Fort- und Weiterbildung ist an die Einhaltung der verbindlichen Standards entsprechend § 17 Absatz 4 KiföG M-V (↗ *5. Qualitätsstandards)* gebunden. Stichprobenartige Überprüfungen bei Anbietern von Fort- und Weiterbildungen nach diesem Curriculum *(↗ 7. Durchführung und Anerkennung der Fort- und Weiterbildung)* sollen sicherstellen, dass diese Standards eingehalten werden.

Teil I Leitgedanken

1. Präambel

Lebenslanges Lernen

Das lebenslange und lebensbegleitende Lernen nimmt in unserer Informations- und Wissensgesellschaft eine Schlüsselrolle ein. Ein erfolgreiches Berufsleben setzt eine kontinuierliche Fort- und Weiterbildung im Sinne des lebenslangen Lernens voraus. Die Verantwortung der oder des Einzelnen für den persönlichen Bildungszuwachs durch Aus-, Fort- und Weiterbildung entspricht dem Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit und der Mitverantwortung jedes Mitglieds der Gesellschaft für das Gemeinwohl.

Verantwortung für die berufliche Zukunft

Vom pädagogischen Personal in Kindertageseinrichtungen, Kindertagespflegepersonen und Lehrkräften in den Grundschulen wird mehr und mehr erwartet, dass sie die Verantwortung für die Entwicklung ihrer beruflichen Zukunft selbst übernehmen, indem sie Bildungsmöglichkeiten wahrnehmen und stärker selbst steuern. Hierzu benötigen sie neben Informationen über die verschiedenen Bildungsangebote auch Informationen über deren Effekte und deren Qualität. Dieses Fort- und Weiterbildungskonzept soll helfen, hierfür optimale Voraussetzungen zu schaffen. Träger von Kindertageseinrichtungen haben ein hohes Interesse daran, dieses Instrument der Qualitätsentwicklung zu nutzen.

Gestiegene Anforderungen

In der Kindertagesförderung sind die Anforderungen an die pädagogische Arbeit in den vergangenen Jahren enorm gestiegen. Diese Entwicklung geht einher mit einem erweiterten Aufgabenverständnis. Das pädagogische Personal in den Kindertageseinrichtungen und die Kindertagespflegepersonen müssen über eine Haltung verfügen, die die Entfaltung von Lern- und Entwicklungsprozessen ermöglicht und gleichzeitig den Schutz, die Sicherheit und die Pflege der Kinder als Teil des Bildungsauftrages versteht. Um den Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag der Kindertagesförderung in hoher Qualität umzusetzen, bedarf es gut ausgebildeter, motivierter Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen. Das schließt die Bereitschaft ein, sich regelmäßig zu aktuellen Schwerpunkten in der Bildungs- und Erziehungsarbeit fort- und weiterzubilden.

Kompetenzerweiterung

Alle Fortbildungsanstrengungen im Rahmen dieses Curriculums haben zum Ziel, dem pädagogischen Personal und Kindertagespflegepersonen Chancen für die eigene Kompetenzerweiterung zu eröffnen und ihnen Impulse und Anregungen zu geben, wie sie durch eine individuelle Förderung jedes Kindes dessen Persönlichkeitsentwicklung begleiten und stärken können.

Gesetzliche Regelungen

In Mecklenburg-Vorpommern ist die Qualitätsentwicklung der Arbeit in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege durch eine kontinuierliche Qualifizierung des pädagogischen Personals in § 17 Absatz 2 und § 20 Absatz 1 KiföG M-V gesetzlich geregelt.

2. Ziele von Fort- und Weiterbildung

Neue Anforderungen an die Qualifikation

Im Rahmen des gesellschaftlichen Wandels entstehen kontinuierlich neue Qualifikationsanforderungen, die es erforderlich machen, die durch Ausbildung und berufliche Tätigkeit erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten zu aktualisieren, zu vertiefen und zu erweitern. Dies ist eine entscheidende Grundlage, um in den sich immer wieder verändernden Arbeitsstrukturen erfolgreich zu agieren.

Qualitätsentwicklung

Eine regelmäßige Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals und der Kindertagespflegepersonen ist ein wesentlicher Bestandteil der Qualitätsentwicklungsprozesse in der frühkindlichen Bildung. Ziel der berufsbezogenen Fort- und Weiterbildung ist eine Erweiterung der eigenen Fachlichkeit, verbunden mit einer Weiterentwicklung der Handlungskompetenz. Dies zielt auf eine langfristige und nachhaltige Veränderung, verbunden mit einer Optimierung des Berufsalltages, ab.

Kompetenzerwerb

Unabhängig von der Spezifik der einzelnen Fort- oder Weiterbildung, sollten der Erwerb bzw. die Erweiterung fachübergreifender Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen, wie z. B. Team-, Kommunikations-, Reflexions-, Diversitäts- und Konfliktfähigkeit, Verantwortungs- und Entscheidungsbereitschaft und Flexibilität, Ziel jeder Maßnahme sein.

3. Methodische Prinzipien

Zielgruppenorientierter Einsatz von Methoden

Methodenvielfalt ist auch in der Erwachsenenbildung ein zentraler Schlüsselbegriff. Methoden werden dabei als Mittel oder Wege verstanden, um ein bestimmtes, klar definiertes Ziel zu erreichen. Es gilt vor allem, solche Sozialformen, Unterrichtsverfahren und Medien auszuwählen, die zu einer aktiven Mitarbeit der Teilnehmenden anregen. In der Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals und der Kindertagespflegepersonen ermöglicht die zielgruppenorientierte Auswahl von Methoden eine optimale und effektive Vermittlung von Inhalten und befördert gleichzeitig einen trägerübergreifenden fachlichen und pädagogischen Austausch.

Folgende methodische Prinzipien sind bei der Planung und Durchführung einer Fort- bzw. Weiterbildung zur Bildungskonzeption zu berücksichtigen:

- Die Methoden, Lernformen oder Lernkonzepte und die Lernorte sind an das jeweilige Ziel und die Bedürfnisse der Praxis angepasst, z. B. Fallarbeit, Fortbildung im Team, In-House-Schulungen. *(↗ 4. Struktur von Fort- und Weiterbildung)*
- Es erfolgt eine Verbindung von formalem (strukturiertes, zielgerichtetes Lernen in einer Bildungseinrichtung) und informellem Lernen (Lernen in Lebens- und Berufszusammenhängen als Grundlage des lebenslangen Lernens). Damit wird der Theorie-Praxis-Transfer unterstützt und so ein wesentlicher Beitrag zur Nachhaltigkeit der Weiterbildung geleistet.
- Eine Reflexion und Analyse der Vorkenntnisse aus Aus- und Fortbildung und der Praxiserfahrungen (biografischer Zugang) wird verbunden mit der Formulierung des individuellen Bildungsziels.

4. Struktur von Fort- und Weiterbildung

Regelseminare in den Weiterbildungseinrichtungen

In Mecklenburg-Vorpommern gibt es eine große Vielfalt und ein gewachsenes Nebeneinander von Weiterbildungseinrichtungen. Diese Struktur ermöglicht und unterstützt ein flächendeckendes Angebot von Fort- und Weiterbildungen zur Bildungskonzeption. Durch Kooperation und Vernetzung miteinander können die Aufgaben im Rahmen der Implementierung der „Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in M-V" zunehmend effizienter, auch kostengünstiger, bewältigt werden. Gleichzeitig begünstigt sie einen fachlichen und pädagogischen Austausch, der eine positive Wirkung auf die Qualität der Fort-und Weiterbildung hat. (↗ *6 Qualitätssicherung)*

In-House-Schulungen

In-House-Schulungen als eine besondere Form der beruflichen Weiterbildung haben sich auch im frühkindlichen Bereich etabliert. Sie orientieren sich speziell am Bedarf der einzelnen Träger und Kindertageseinrichtungen und sind, bezogen auf die vermittelten Inhalte und Methoden, anschlussfähig an die jeweiligen Praxisbedingungen.

Konsultationseinrichtungen

Eine wichtige Säule bei der Implementierung der Bildungskonzeption in die Praxis bilden Konsultationseinrichtungen. Unter dem Motto „Aus der Praxis – für die Praxis" wird Erfahrungswissen weitergegeben und in Verbindung mit einem kollegialen, fachlichen Austausch nachnutzbar.

5. Qualitätsstandards der Fort- und Weiterbildung

Standards als Beitrag zur Sicherung der Qualität der Angebote

Aus der Veränderung und Erweiterung der Aufgaben und Kompetenzen in der frühkindlichen Bildung und Erziehung resultieren veränderte und erweiterte Anforderungen an die Fort- und Weiterbildung. Programme, organisatorische Strukturen und Rahmenbedingungen in der Fort- und Weiterbildung müssen den Bedürfnissen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, den Bildungszielen, dem Stand der Wissenschaft sowie den pädagogischen und fachlichen Standards gerecht werden.

Übergeordnetes Ziel der Qualitätsentwicklung in der Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte ist die Verbesserung der Qualität in der Praxis. Einen wesentlichen Beitrag zur Sicherung der Qualität der Angebote der Fort- und Weiterbildung stellt die Formulierung und Umsetzung von Qualitätsstandards dar.

Die Beschreibung der Standards für die Fort- und Weiterbildung zur Bildungskonzeption (entsprechend § 17 Absatz 4 KiföG M-V) erfolgt auf der Grundlage der im Weiterbildungsförderungsgesetz (WBFöG M-V) und in der Weiterbildungslandesverordnung (WBLVO M-V) festgeschriebenen allgemeingültigen Qualitätsstandards der Weiterbildung:

- Die Fort- und Weiterbildung folgt dem in der „Bildungskonzeption für 0-bis 10-jährige Kinder in M-V" beschriebenen Bild vom Kind sowie dem dort beschriebenen Bildungsverständnis.

- Übergreifendes Ziel der Maßnahme ist der Kompetenzerwerb und/ oder die Kompetenzerweiterung bei pädagogischem Personal und Kindertagespflegepersonen unter Einbeziehung ihrer Praxiserfahrungen.
- Ziel, Inhalt, Methoden und durch die Fort- und Weiterbildung zu erwerbende oder zu erweiternde Kompetenzen sind klar definiert.
- Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten die Möglichkeit der persönlich-fachlichen Reflexion und werden in angemessenem Umfang an der Auswertung der Maßnahme beteiligt.
- Die Fort- und Weiterbildung ist zielgruppenorientiert konzipiert und auf Methodenvielfalt ausgerichtet. Die Interessen und Bedarfe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden bei deren Gestaltung berücksichtigt.
- Im Sinne der Transparenz der Ziele, der Struktur und des Inhalts der Fort- oder Weiterbildungsmaßnahme erhalten die Interessentinnen und Interessenten bereits vor dem Vertragsabschluss detaillierte Informationen über:
    - Ort, Zeit und Dauer der Maßnahme,
    - die Ziele und Inhalte,
    - die Anzahl der Unterrichtseinheiten,
    - die geplanten Unterrichtsmethoden,
    - die Art des Abschlusses,
    - die Teilnehmerzahl, falls es für die Veranstaltung relevant ist,
    - die Fortbildnerin/den Fortbildner,
    - ggf. Teilnahmevoraussetzungen (z. B. notwendige Vorkenntnisse, fachliche und persönliche Voraussetzungen) und
    - Veranstaltungsgebühren inklusive Nebenkosten.
- Für In-House-Schulungen, die von Fach- und Praxisberaterinnen und -beratern durchgeführt werden, gilt dies in modifizierter Form. *(↗ 7. Durchführung und Anerkennung von Fort- und Weiterbildung)*
- Die Fort- und Weiterbildungen werden von Personen durchgeführt, die nach ihrer Vorbildung oder Berufserfahrung hinreichend qualifiziert sind und neben ihrer pädagogischen und fachlichen Qualifikation ebenfalls über entsprechende soziale und methodische Kompetenzen verfügen.
- In-House-Schulungen können auch von Personen durchgeführt werden, die über didaktisch-methodische und fachliche Kompetenzen verfügen, die durch Ausbildung und/oder Berufserfahrung erworben wurden. Das schließt die Kenntnis des Bereiches Kindertagesförderung ein (z. B. Fach-und Praxisberaterinnen und -berater).
- Die für die Fortbildung genutzten Räume sind geeignet, ein erwachsenenpädagogisches Lernen und Lehren zu ermöglichen und zu unterstützen. Dies gilt in gleichem Maße für In-House-Schulungen
- Die Bildungseinrichtung verfügt über einen Ausstattungsstandard, der den Einsatz moderner Lernformen ermöglicht.

6. Qualitätssicherung

Erkennen der Stärken und Schwächen

Voraussetzung für die Akzeptanz und den Erfolg der Fort- und Weiterbildung ist deren Qualität. Um den gesellschaftlichen Ansprüchen an Fort- und Weiterbildungen gerecht zu werden, müssen Weiterbildungseinrichtungen die Qualität ihrer Arbeit regelmäßig überprüfen, ihre Stärken und Schwächen kennen und sich ständig weiterentwickeln. Das gilt in gleichem Maße für dieses Konzept.

Qualitätsentwicklung schließt Qualitätssicherung ein. Unter Qualitätssicherung werden alle kontinuierlich betriebenen Maßnahmen und Aktivitäten verstanden, die auf den Erhalt, die Förderung und die Verbesserung der Qualität *(↗ 5. Qualitätsstandards)* der Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen ausgerichtet sind. Sie bedarf der Kontrolle, die auch Selbstkontrolle sein kann, und ist als ein Qualitätsnachweis für die Einrichtungen der Weiterbildung unverzichtbar. Qualitätssichernde Maßnahmen sind u. a.:

- Evaluationen,
- Kooperationen,
- Feedbacks.

Externe und interne Evaluation

Durch eine Evaluation werden Maßnahmen und Aktivitäten auf ihre Wirksamkeit hin überprüft und beurteilt. Sie dient vor allem der Optimierung der Prozesse. Interne und externe Evaluation gehören grundsätzlich zusammen. Sie ersetzen sich nicht gegenseitig, sondern ergänzen einander. Grundlage für eine erfolgreiche Evaluation sind geeignete Evaluationsinstrumente und die Fähigkeit zur Selbstreflexion.

Kooperation

Die Kooperation mit anderen Weiterbildungseinrichtungen folgt dem Ziel des fachlichen und pädagogischen Austausches *(↗ 4. Struktur von Fort- und Weiterbildung)*. Kooperationen führen dazu, vorhandene Kapazitäten effizienter zu nutzen und die Qualität der Weiterbildung zu verbessern, ohne die Eigenständigkeit der Einrichtungen dadurch in Frage zu stellen.

Feedback

Eine weitere Maßnahme und Bestandteil des Qualitätssicherungssystems ist eine abschließende Rückmeldung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Ende einer Fort- oder Weiterbildung. Diese gibt u. a. darüber Aufschluss, welche Methoden besonders entwicklungsförderlich gewirkt haben.

Um diese Rückmeldungen sowohl für die qualitative Weiterentwicklung der einzelnen Maßnahme als auch für die qualitative Weiterentwicklung des Konzeptes zu nutzen, kommt bei allen Fortbildungen nach diesem Curriculum ein landesweit einheitlicher Evaluations-/Feedbackbogen zur Anwendung. *(↗ 7. Durchführung und Anerkennung der Fort- und Weiterbildung)*

7. Durchführung und Anerkennung der Fort- und Weiterbildung

Berechtigt zur Durchführung und Anerkennung einer Fort- und Weiterbildung nach diesem Curriculum sind die staatlich anerkannten Einrichtungen der Weiterbildung des Landes Mecklenburg-Vorpommern. Die staatliche Anerkennung als Einrichtung der Weiterbildung regelt § 6 Weiterbildungsförderungsgesetz (WBFöG M-V); das Verfahren zur staatlichen Anerkennung als Einrichtung der Weiterbildung, zu den Anerkennungsvoraussetzungen und zu den anerkannten Qualitätsmanagement-Zertifikaten regeln die §§ 3 ff. der Weiterbildungslandesverordnung (WBLVO M-V).

Darüber hinaus können auch Träger von Kindertageseinrichtungen in eigener Verantwortung Fortbildungen nach diesem Curriculum durchführen. Alle Fortbildungen nach diesem Curriculum werden auf der Grundlage landesweit einheitlicher Evaluations-/Feedbackbögen (Anlage 1) beurteilt. *(↗ 6. Qualitätssicherung)*

Staatlich anerkannte Einrichtung der Weiterbildung

Der Weiterbildungsträger zeigt dem Ministerium für Soziales, Integration und Gleichstellung die Durchführung von Fort- und Weiterbildungen nach diesem Curriculum an. Damit bestätigt er gleichzeitig die Einhaltung der unter Punkt 5 benannten verbindlichen Qualitätsstandards (Vordruck Anlage 2). Der förmlichen Anzeige über die Durchführung von Fort- und Weiterbildungen nach diesem Curriculum ist eine Kopie des aktuellen Anerkennungsbescheides des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur als „Staatlich anerkannte Einrichtung der Weiterbildung“ beizufügen. Die Auswertung der Evaluationsbögen ist dem Ministerium für Soziales, Integration und Gleichstellung halbjährlich zuzusenden.

Träger der Kindertageseinrichtung

Der Träger der Kindertageseinrichtung zeigt dem Ministerium für Soziales, Integration und Gleichstellung an, zu welchem Modul/Schwerpunkt er die Durchführung einer Fort- und Weiterbildung nach diesem Curriculum plant. Der Träger bestätigt, dass die unter *Punkt 5* benannten verbindlichen Qualitätsstandards eingehalten werden (Vordruck Anlage 3). Zwei Wochen nach Durchführung der Maßnahme ist dem Ministerium für Soziales, Integration und Gleichstellung die Auswertung der Evaluationsbögen zuzusenden.

Anerkennung

Anerkannt werden absolvierte Fortbildungen nach dem Curriculum zur Umsetzung der „Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in M-V“ *(↗ Teil II Curriculum)*. Bestätigt wird die Teilnahme an einer Fortbildung zur Bildungskonzeption entsprechend den verbindlichen Qualitätsstandards des Landes Mecklenburg-Vorpommern (§ 17 Absatz 4 KiföG M-V). Als Fortbildung zur Bildungskonzeption können rückwirkend solche Fortbildungen anerkannt werden, die thematisch und inhaltlich den in den Modulen beschriebenen Schwerpunkten entsprechen und seit Einführung der Bildungskonzeption absolviert wurden.

Eine Übersicht der Anbieter von Fortbildungen nach diesem Curriculum wird auf der Homepage des Sozialministeriums veröffentlicht. Diese wird entsprechend den Meldungen an das Ministerium für Soziales, Integration und Gleichstellung regelmäßig aktualisiert.

Übersicht über Anbieter

Mit Einführung des Fort- und Weiterbildungskonzeptes erhält jede Fachkraft und jede Kindertagespflegeperson eine persönliche Fortbildungsübersicht zur Bildungskonzeption in Form eines Heftes. Diese Fortbildungsübersicht stellt eine Ergänzung zum eigenen Fortbildungsportfolio dar. Sie gibt überblicksartig Auskunft darüber, zu welchen inhaltlichen Schwerpunkten der Bildungskonzeption eine Erweiterung der Fachlichkeit, verbunden mit einer Weiterentwicklung der Handlungskompetenz, erfolgte. Darüber hinaus erleichtert diese Übersicht die individuelle Fortbildungsplanung.

Persönliche Fortbildungsübersicht

8. Anlagen/Vordrucke

Anlage 1: **Landeseinheitlicher Evaluationsbogen**

Anlage 2: **Für staatlich anerkannte Einrichtungen der Weiterbildung**

Anzeige über die Durchführung von Fort- und Weiterbildung nach diesem Curriculum im Ministerium für Soziales, Integration und Gleichstellung

Anlage 3: **Für Träger von Kindertageseinrichtungen**
Anzeige über die Durchführung von Fort- und Weiterbildung nach diesem Curriculum im Ministerium für Soziales, Integration und Gleichstellung

Alle Vordrucke/Anlagen stehen auf der Homepage des Sozialministeriums zum Download zur Verfügung.

Anlage 1

Evaluation der Fortbildungen nach dem „Konzept für die Fort- und Weiterbildung zur Implementierung der Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern“

Bitte geben Sie uns durch Ihre Einschätzung die Möglichkeit, die Qualität der Fortbildungen zu verbessern.

Weiterbildungseinrichtung: _____

Thema der Fortbildung: _____

Referentin/Referent: _____ **Datum:** _____

	Aussagen	Bewertung			
		Trifft voll und ganz zu	**Trifft eher zu**	**Trifft weniger zu**	**Trifft nicht zu**
1 .	**zu den Fortbildungsinhalten**				
1.1	Die Fortbildung hatte eine klare Zielstellung.				
1.2	Die Fortbildung orientierte sich an der Bildungskonzeption und entsprach inhaltlich den im Fort- und Weiterbildungskonzept formulierten Schwerpunkten.				
1.3	Die Fortbildung hat mir einen Wissenszuwachs für die Praxis gebracht.				
1.4	Die Fortbildung hat mir neue Handlungsperspektiven für die Praxis eröffnet.				
1.5	Die Fortbildungsinhalte waren zielgruppengerecht aufbereitet.				
1.6	Die Fortbildung bot mir die Möglichkeit, eigene Praxiserfahrungen einzubringen.				
2 .	**zur Referentin/zum Referenten**				
2.1	Die Referentin/der Referent war fachlich kompetent und gut vorbereitet.				
2.2	Die Fortbildung war methodisch abwechslungsreich aufbereitet.				
2.3	Die Referentin/der Referent hat eine aktive Beteiligung aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer befördert.				
2.4	Die Referentin/der Referent bot im Verlauf der Fortbildung Möglichkeiten der Reflexion.				
2.5	Die Referentin/der Referent war offen für Fragen und Kritik.				
2.6	Die Referentin/der Referent setzte zu viel Vorwissen voraus.				
3 .	**zu den Rahmenbedingungen**				
3.1	Die Fortbildung entsprach meinen Erwartungen aus der Ausschreibung.				
3.2	Die Schulungsräume waren gut gewählt und vorbereitet.				
3.3	Die Fortbildungsatmosphäre war gut.				
3.4	Der Zeitplan/die Zeiteinteilung war dem Thema angemessen.				

Zu welchen anderen Schwerpunkten/Themen wünschen Sie sich Fortbildungen?

_____

Was ich sonst noch sagen wollte:

_____

Anlage 2

Anzeige zur Durchführung einer Fort- und Weiterbildung zur Implementierung der Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern

Als Vertreterin bzw. als Vertreter der staatlich anerkannten Einrichtung der Weiterbildung

_____

Name der Einrichtung

zeige ich hiermit dem Ministerium für Soziales, Integration und Gleichstellung die Durchführung von Fort- und Weiterbildungen zur Implementierung der „Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in M-V“ nach dem Curriculum des Fort- und Weiterbildungskonzeptes, verbunden mit der Verpflichtung zur Einhaltung der im Konzept benannten verbindlichen Qualitätsstandards, an.

Ich stimme der namentlichen Nennung in der Übersicht der Anbieter von Fort- und Weiterbildungen nach dem o. g. Curriculum auf der Homepage des Sozialministeriums

☐ zu.

☐ nicht zu.

Zur Wahrung der Aktualität der Übersicht werde ich dem Ministerium für Soziales, Integration und Gleichstellung Mecklenburg-Vorpommern Änderungen umgehend melden.

_____ _____

Ort, Datum Unterschrift

Bitte senden an:

Ministerium für Soziales, Integration und Gleichstellung, Referat für Kindertagesförderung und frühkindliche Bildung

Werderstraße 124, 19055 Schwerin

per Fax: 0385-588 9702

per E-Mail: bildungskonzeption@sm.mv-regierung.de

Anlage 3

Anzeige zur Durchführung einer Fort- und Weiterbildung zur Implementierung der Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern

Als Vertreterin bzw. Vertreter des Trägers von Kindertageseinrichtungen

_____

Name des Trägers

zeige ich hiermit dem Ministerium für Soziales, Integration und Gleichstellung Mecklenburg-Vorpommern die Durchführung einer Fortbildung zur Implementierung der „Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in M-V“ in eigener Verantwortung an. Diese erfolgt auf der Grundlage des Curriculums des Fort- und Weiterbildungskonzeptes unter Einhaltung der im Konzept benannten verbindlichen Qualitätsstandards zum

Modul/Schwerpunkt_____

durch

☐ externe Referentinnen oder Referenten

☐ eigene Fach- und Praxisberaterinnen oder -berater

_____ _____

Ort, Datum Unterschrift

Bitte senden an:

Ministerium für Soziales, Integration und Gleichstellung, Referat für Kindertagesförderung und frühkindliche Bildung

Werderstraße 124, 19055 Schwerin

per Fax:0385-588 9702

per E-Mail: bildungskonzeption@sm.mv-regierung.de

9. Literatur- und Quellenverzeichnis

Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“: Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz und der Kultusministerkonferenz 2010.

PIK – Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie: Bundesweite Arbeitsgruppe der Fachverbände und -organisationen des Fachschulwesens 2009.

Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung: Beschluss der Kultusministerkonferenz 2001.

Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen: Beschluss der Jugendministerkonferenz und der Kultusministerkonferenz 2004.

Kindertagesförderungsgesetz Mecklenburg-Vorpommern (KiföG M-V) in der Fassung vom 4. September 2019.

Frühkindliche Bildungsverordnung – FrühKiBiVO M-V in der Fassung vom 2. Januar 2020.

Verordnung über die inhaltliche Ausgestaltung und Durchführung der alltagsintegrierten Beobachtung und Dokumentation in der Kindertagesförderung – BeDoVO M-V in der Fassung vom 2. Januar 2020.

Weiterbildungsförderungsgesetz Mecklenburg-Vorpommern – WBFöG M-V in der Fassung vom 20. Mai 2011.

Weiterbildungslandesverordnung Mecklenburg-Vorpommern – WBLVO M-V in der Fassung vom 28. Juli 2011.

V. HIPPEL/R. TIMM: Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte: Deutsches Jugendinstitut, WiFF – Weiterbildungsinitiative frühpädagogische Fachkräfte 2010.

Qualitätsstandards in der Weiterbildung: Hamburger Prüfsiegel des Vereins Weiterbildung Hamburg e. V..

Zukunftschance Kinder – Bildung von Anfang an: Fortbildungszertifikat des Landes Rheinland-Pfalz 2005.

Curriculum zur Umsetzung des Bildungsauftrages in Kindertageseinrichtungen im Freistaat Sachsen: Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport 2004

Teil II Curriculum

1. Allgemeine Hinweise

Trägerautonomie

Das Curriculum stellt einen Rahmen dar, d. h. es gibt lediglich Angaben zu fundamentalen Inhalten. Es wurde bewusst auf eine (über die Beschreibung in Teil I hinausgehende) Verfeinerung der Methoden verzichtet. Dies obliegt der eigenverantwortlichen Umsetzung durch die Anbieter von Fortbildungsmaßnahmen. Damit wird die Trägerautonomie der Trägerorganisationen von Kindertageseinrichtungen, die z. T. Anbieter von Fortbildungsmaßnahmen sind, gewahrt.

Mindeststundenumfang

Der in den Modulen angegebene Stundenumfang stellt eine Empfehlung für den Mindestumfang dar. Für die Konzipierung des Angebotes sind die besonderen Bedarfe der verschiedenen Zielgruppen unter Berücksichtigung der Vorkenntnisse grundlegend.

Die einzelnen Module des Curriculums können bei unterschiedlichen Fort- und Weiterbildungsanbietern absolviert werden. Fach- und Assistenzkräfte haben selbstverständlich auch parallel zur Fortbildung nach dem Curriculum im Rahmen der „Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in M-V“ die Möglichkeit, weitere, z. B. trägerspezifische Fortbildungen, zu absolvieren.

Finanzierung

Gemäß § 17 Absatz 2, §§ 20, 26 Absatz 1 KiföG M-V beteiligt sich das Ministerium für Soziales, Integration und Gleichstellung finanziell an der Fort- und Weiterbildung.

Literaturempfehlung

Als Literaturempfehlung gilt das Literatur- und Quellenverzeichnis der „Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in M-V“. Hier wurde für jedes Kapitel der Bildungskonzeption die bei der Erarbeitung verwendete und zum Weiterlesen empfohlene Literatur benannt.

2. Module

Modul 1

Das „Fundament“

Ziele

- Nutzung der Bildungskonzeption als Grundlage der pädagogischen Arbeit
- Reflexion zu theoretischen Positionen und Umsetzungsmöglichkeiten
- Erweiterung der Selbstreflexionskompetenz des pädagogischen Handelns
- Beziehungsgestaltung zu Kindern
- Kenntnisse über den Prozess des Bindungsaufbaus
- Wissen über das Verhältnis von Bindung und Bildung
- Erwerb von Kenntnissen über Verfahren der Beobachtung und Dokumentation
- Erwerb von Kenntnissen über Instrumente der Entwicklungsfeststellung
- Kompetenzerweiterung bei der Anwendung der Kommunikations- und Gesprächsführungstechniken in Bezug auf die verschiedenen Ebenen wie Kind-Fachkraft, Fachkraft-Fachkraft, Fachkraft-Eltern, Fachkraft-Träger/ Institutionen u. a.

Inhalte

1.1 Kindheit im Wandel – Kindheit heute (8 UE)

- Rolle der Fachkraft
- Kindbilder
- Haltung (Selbst-)Reflexion
- Theoretische Positionen und Umsetzungsmöglichkeiten
- Interkulturelle Arbeit

1.2 Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen (16 UE)

- Differenzierte Auseinandersetzung mit Bildung, Erziehung und Betreuung
- Grundlagen der Bindungstheorie

1.3 Verfahren der Beobachtung und Dokumentation (8 UE)

- allgemeiner Überblick, Chancen und Grenzen der Verfahren der Beobachtung und Dokumentation laut der Verordnung über die inhaltliche Ausgestaltung und Durchführung der individuellen Förderung (BeDoVO M-V)
    - Bildungs- und Lerngeschichten
    - Bildungsthemen der Kinder
    - Baum der Erkenntnis
    - KOMPIK
    - Verfahren, die Methoden der Interaktionsanalyse zum Gegenstand haben

1 UE = Unterrichtseinheit; 1 UE entspricht 45 min

1.4 Instrumente der Entwicklungsfeststellung (8 UE)

- allgemeiner Überblick, Chancen und Grenzen einzelner Verfahren der Entwicklungsfeststellung
    - Dortmunder Entwicklungsscreening (DESK 3-6 R)
    - Grenzsteine der Entwicklung
    - Entwicklungstabelle nach Beller und Beller

1.5 Frühpädagogische Bildung (8 UE)

- Neue Erkenntnisse von Lernen und Entwicklung
- Verhältnis von Lernen und Emotion
- Lernen als Prozess
- Interaktionsformen/Ko-Konstruktion

1.6 Kommunikation und Gesprächsführung (24 UE)

- Grundlagen der Kommunikation und Gesprächsführung; Kommunikationsmodelle
- praktische Kommunikation in verschiedenen Settings

1.7 Rechtliche Grundlagen (8 UE)

- Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII)
- Das KiföG M-V und die damit im Zusammenhang stehenden Verordnungen (Bezug Bildungskonzeption)
- Rechte und Pflichten von Eltern
- Datenschutz, Urheberrecht

1 UE = Unterrichtseinheit; 1 UE entspricht 45 min

Modul 2

Bildungs- und Erziehungsbereiche

Ziele

- Vertiefung der Kenntnisse über den Wert des sozialen Lernens in Interaktionsprozessen
- Erweiterung der fachdidaktischen Kompetenzen, um aus ko-konstruktivistischer Sichtweise Bildungsprozesse bei den Kindern zu initiieren und dafür die benötigten Bedingungen zu schaffen
- Erwerb von Erkenntnissen über den Aufbau der Entwicklungsniveaus sowie
- Ableitung von Möglichkeiten ihrer Anwendung in der pädagogischen Arbeit
- Verständigung darüber, dass diese nur im Kontext von entwicklungspsychologischen Grundlagen genutzt werden können

Inhalte

2.1 Die Bildungs- und Erziehungsbereiche als Schlüssel zum Kompetenzerwerb (21 UE)

- Leitgedanken
- Bildungsverständnis
- Ziel des Lernens
- Gestaltung von Bildungsprozessen/individuelle Förderung

2.2 Verknüpfung der Bildungs- und Erziehungsbereiche als Grundlage des ganzheitlichen Lernens (16 UE)

- exemplarische Umsetzungsmöglichkeiten

1 UE = Unterrichtseinheit; 1 UE entspricht 45 min

Modul 3

Übergänge gestalten

Ziele

- Sensibilisierung für gezielte und individuelle Unterstützung der Kinder in den Bewältigungsleistungen beim Übergang und dem Aufbau von sicheren Bindungsbeziehungen
- Vertiefung des Wissens über Transitionsprozesse
- Eltern als aktive Begleitung ihrer Kinder in den Übergangsphasen verstehen – Sicherung der partnerschaftlichen Zusammenarbeit
- Erweiterung der Kompetenzen beim Aufbau von Kommunikations- und Kooperationsformen
- Vertiefung der Kenntnisse über Qualität und Gestaltung geeigneter Eingewöhnungsmodelle
- Erweiterung der Selbstreflexionskompetenz

Inhalte

3.1 Transitionsprozesse – Übergänge mit bedeutsamen biografischen Veränderungen im sozialen und emotionalen Bereich (16 UE)

- Theoretische Grundlagen; Bildungsbiografie
- Entwicklungsaufgaben im Transitionsprozess
- Transitionen in und zwischen den Bereichen Familie und Bildungssystem
- Die Eltern und Bezugspersonen im Übergang

3.2 Resilienz – Stärkung der Widerstandsfähigkeit gegenüber gesellschaftlichen, sozialen, gesundheitlichen und psychischen Entwicklungsrisiken (16 UE)

- Grundgedanken der Resilienzförderung
- Bedeutung für die pädagogische Praxis
- Schutz- und Risikofaktoren für die kindliche Entwicklung
- Möglichkeiten zur Begleitung der Selbstkompetenz und Resilienz

3.3 Qualität von Eingewöhnungsmodellen (16 UE)

- Vorstellung diverser Eingewöhnungsmodelle in Bezug auf
  - Familie – Kindertagespflege/Kindertageseinrichtung
  - Tagespflege – Kindertageseinrichtung
  - Krippe – Kindergarten
  - Kindergarten – Grundschule

1 UE = Unterrichtseinheit; 1 UE entspricht 45 min

Modul 4

Konzeption für die Arbeit im Hort

Ziele

- Erweiterung der Kenntnisse über die individuellen Bedürfnisse und entwicklungspsychologischen Besonderheiten von Grundschulkindern
- Entwicklung eines eigenen Bildes über Chancen und Möglichkeiten der Umsetzung von Inklusion
- Erweiterung der Kompetenzen bei der Entwicklung und Umsetzung bedarfsgerechter Angebote bei der Kooperation mit Familien und Schule sowie bei der Gestaltung von Übergängen
- Erwerb und Vertiefung von Kenntnissen über Möglichkeiten der Dokumentation
- Erweiterung der Kenntnisse über Möglichkeiten der Qualitätsentwicklung und -sicherung

Inhalte

Leitgedanken und Ziele der Arbeit im Hort (24 UE)

- Besonderheiten der Altersgruppe
- Der eigenständige Bildungs- und Erziehungsauftrag
- Ziele der Arbeit im Hort aus unterschiedlichen Perspektiven
- Formen und Methoden der pädagogischen Arbeit im Hort
- Fürsorge- und Aufsichtspflicht, Haftung, Datenschutz
- Möglichkeiten der Evaluation
- Übergang vom Kindergarten in den Hort, in die weiterführende Schule und ins Gemeinwesen
- Kooperation mit der Schule

1 UE = Unterrichtseinheit; 1 UE entspricht 45 min

Modul 5

Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit Eltern

Ziele

- Erwerb/Vertiefung von Kenntnissen über die Gestaltung einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern
- Umsetzungsmöglichkeiten von Formen und Methoden der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft

Inhalte

Leitgedanken und Ziele der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern (24 UE)

- Formen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern
- Vielfalt von familialen Lebensformen
- Rechtliche Grundlagen für die Zusammenarbeit mit den Eltern
- Unterstützungssysteme
- Bildungs- und Erziehungspartner aus anderen Kulturen
- Qualitätskriterien für die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft
- Anregungen zur Bewältigung von Konfliktsituationen

1 UE = Unterrichtseinheit; 1 UE entspricht 45 min

Impressum

Die Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege wurde in enger Zusammenarbeit in einer Projektgruppe erarbeitet.

Unter Federführung des Ministeriums für Soziales, Integration und Gleichstellung Mecklenburg-Vorpommern waren beteiligt:

- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern
- Integrationsbeauftragte der Landesregierung
- Universität Rostock, Kompetenzzentrum für Inklusion und Transition
- Universität Greifswald, Herr Prof. Dr. Rosenstock
- Hochschule Neubrandenburg, Frau Dr. Helm, Frau Dr. Heredia, Frau Prof. Nürnberg
- Hochschule für angewandte Wissenschaften Hildesheim/Holzminden/Göttingen, Herr Prof. Dr. Rohrmann
- Universitätsmedizin Greifswald, Institut für Community Medicine
- Vernetzungsstelle Kitaverpflegung in Mecklenburg-Vorpommern
- Diakonisches Werk Mecklenburg-Vorpommern e. V.
- Tutmonde e. V.
- Kita gGmbH
- Kompetenzzentrum und Beratungsstelle für exzessive Mediennutzung und Medienabhängigkeit der Evangelische Suchtkrankenhilfe Mecklenburg-Vorpommern gGmbH
- Der Landesbeauftragte für Datenschutz und Informationsfreiheit Mecklenburg-Vorpommern, Fachbereich Datenschutz und Bildung
- Landeskoordinierungsstelle für Suchtthemen M-V
- LIGA der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege in Mecklenburg-Vorpommern e. V.
- Medienanstalt Mecklenburg-Vorpommern
- Naturschule M-V in natura
- Frau Prof. Dr. Musiol
- Herr Prof. Dr. Klusemann

Redaktion/Herausgeber:
Ministerium Soziales, Integration und Gleichstellung Mecklenburg-Vorpommern
Werderstraße 124
19055 Schwerin
E-Mail: *bildungskonzeption@sm.mv-regierung.de*
Internet: *www.sozial-mv.de*
Stand: November 2020

Herstellung/Vertrieb :
produktionsbüro TINUS
Großer Moor 34
19055 Schwerin
www.tinus-medien.de

Bezugsquelle:
Sie können die Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder kostenfrei unter
https://www.regierung-mv.de/Landesregierung/sm/Familie/Kindertagesf%C3%B6rderung/Fruehkindliche-Bildung/
downloaden oder als gedruckte Version beim Produktionsbüro TINUS erwerben.

Dieses Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf deshalb der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Herausgebers. Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung in irgendeiner Form (Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) reproduziert oder unter Verwendung elektronischer System verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden. Dieses Verbot gilt nicht zum Zwecke der Arbeit in Kindertageseinrichtungen, Kindertagespflege und Schulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern.

Hinweise und Vorschläge zur Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege senden Sie bitte an die folgende Adresse:
Ministerium für Soziales, Integration und Gleichstellung Mecklenburg-Vorpommern
Referat für Kindertagesförderung und frühkindliche Bildung
Werderstraße 124
19055 Schwerin
E-Mail: bildungskonzeption@sm.mv-regierung.de