



Erfolgreich starten

Leitlinien zum Bildungsauftrag
in Kindertageseinrichtungen

Erfolgreich starten
Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen

Fünfte Auflage, 2012

Autorin und Autor:

Prof. Dr. Raingard Knauer – Fachhochschule Kiel, Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit
Rüdiger Hansen – Institut für Partizipation und Bildung

An der Erarbeitung der Leitlinien waren beteiligt:

Gaul, Uwe – Stadt Flensburg
Goffin, Beate – Stadt Kiel
Mathiessen, Claudia – Landeselternvertretung für Kindertageseinrichtungen
Müller-Czerwonka, Beate – AWO Landesverband S.-H. e.V.
Dr. Otto, Harald – MBK
Redecker, Sabine – Fachberatung AWO Landesverband S.-H. e.V.
Reiche, Christiane – Caritas Verband für Schleswig-Holstein e.V.
Rohloff, Sabine – Landeselternvertretung für Kindertageseinrichtungen
Rossi, Giuseppina – MBK
Strämke, Andrea – DRK Landesverband S.-H. e.V.
Torney, Katrin – Institut für berufliche Aus- und Fortbildung
Wicher, Michael – Fachschule für Sozialpädagogik Niebüll

Druck:

Druckhaus Leupelt GmbH, Handewitt

Gestaltung:

Schmidt und Weber Konzept-Design, Kiel

Herausgeber:

**Ministerium für Soziales, Gesundheit,
Wissenschaft und Gleichstellung
des Landes Schleswig-Holstein**

Adolf-Westphal-Str. 4

24143 Kiel

November 2014

ISSN 0935-4638

Die Landesregierung im Internet:

www.landesregierung.schleswig-holstein.de

www.bildung.schleswig-holstein.de

Inhalt

Einleitung	4
1 Bildung in Kindertageseinrichtungen – Grundlagen	5
1.1 Zum Bildungsverständnis von Kindertageseinrichtungen	5
1.2 Bildung braucht Bindung – Kinder brauchen Sicherheit vermittelnde Bezugspersonen, um Bildungsangebote wahrnehmen zu können	7
1.3 Bildung für Kinder unter drei Jahren, für Kinder von drei bis sechs Jahren und für Schulkinder	8
1.4 Ziele von Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen	10
1.5 Demokratie und Nachhaltige Entwicklung als Leitprinzipien	14
2 Querschnittsdimensionen von Bildung in Kindertageseinrichtungen	16
2.1 Partizipationsorientierung – Berücksichtigung des Verhältnisses der Generationen	16
2.2 Genderorientierung – Berücksichtigung des Verhältnisses der Geschlechter	18
2.3 Interkulturelle Orientierung – Berücksichtigung des Verhältnisses unterschiedlicher Kulturen	19
2.4 Inklusionsorientierung – Berücksichtigung unterschiedlicher Begabungen und Beeinträchtigungen	20
2.5 Lebenslagenorientierung – Berücksichtigung unterschiedlicher sozialer Lebenslagen	21
2.6 Sozialraumorientierung – Berücksichtigung unterschiedlicher Lebensumfelder	23
3 Bildungsbereiche	24
3.1 Misch-ästhetische Bildung und Medien – oder: sich und die Welt mit allen Sinnen wahrnehmen	25
3.2 Körper, Gesundheit und Bewegung – oder: mit sich und der Welt in Kontakt treten	28
3.3 Sprache(n), Zeichen/Schrift und Kommunikation – oder: mit Anderen sprechen und denken	31
3.4 Mathematik, Naturwissenschaft und Technik – oder: die Welt und ihre Regeln erforschen	35
3.5 Kultur, Gesellschaft und Politik – oder: die Gemeinschaft mitgestalten	38
3.6 Ethik, Religion und Philosophie – oder: Fragen nach dem Sinn stellen	41
4 Didaktisch-methodische Bausteine zur Begleitung von Bildungsprozessen	45
4.1 Erkunden und verstehen: Was beschäftigt das Kind? Was beschäftigt die Gruppe?	46
4.2 Planen: Für welche Themen und Ziele entscheiden wir uns? Was wollen wir tun? Wie wollen wir vorgehen?	47
4.3 Handeln: Wie setzen wir die Planung um?	50
4.4 Reflektieren (und evaluieren): Was ist geschehen? Was kann künftig geschehen?	51
4.5 Beobachten und dokumentieren	52
5 Bildungsbegleitung in Kooperation	55
5.1 Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern (Bildungs- und Erziehungspartnerschaften)	55
5.2 Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtung und Schule	57
5.3 Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtung und Jugendhilfe	58
5.4 Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtung und Akteuren im Gemeinwesen	59
6 Schlussbemerkungen	60
7 Materialien und Adressen	63
8 Verwendete Literatur	64

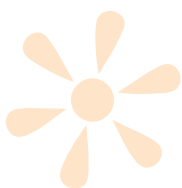
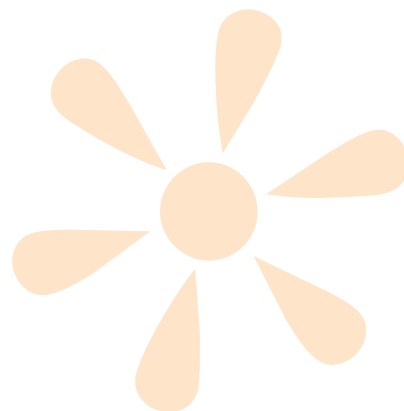
Einleitung

Mit dieser Broschüre werden die Bildungsleitlinien in ihrer weiterentwickelten Fassung vorgelegt. Sie berücksichtigt die in den vergangenen Jahren in der Praxis gesammelten Erfahrungen, die mit den vorläufigen Leitlinien gewonnen worden sind, ebenso wie die Ergebnisse einer von der Universität Trier durchgeführten Evaluation. Vor dem Hintergrund des anstehenden Ausbaus der Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren werden darüber hinaus die besonderen pädagogischen Aspekte, die bei ihnen zum Tragen kommen, stärker akzentuiert. Gleiches gilt für die Hortbetreuung schulpflichtiger Kinder und ihre spezifischen Bedürfnisse.

Kindertagesstätten sind Bildungseinrichtungen. Es dringt immer stärker in das allgemeine Bewusstsein, dass das Fundament der Bildung im Kindergarten gelegt wird. Längst haben sich Kindertageseinrichtungen gelöst vom Bild eines mehr oder weniger notdürftigen Ersatzes für das Elternhaus. Sie können und sie wollen einen Bildungsauftrag für alle Kinder erfüllen. Dieser Geist prägt die schleswig-holsteinischen Bildungsleitlinien, die sich zu Recht ein bundesweit hohes Ansehen erworben haben. Der breite Kanon der darin behandelten Bildungsbereiche – er reicht von musisch-ästhetischer Bildung über Sprache und Mathematik bis hin zu Ethik, Religion und Philosophie – hat Maßstäbe gesetzt. Die Bildungsleitlinien entstanden in enger Kooperation des Bildungsministeriums mit der Fachhochschule Kiel sowie den kommunalen und freien Trägern von Kindertageseinrichtungen.

Die weiterentwickelten Bildungsleitlinien sollen die Erzieherinnen und Erzieher bei ihrer Arbeit mit den Kindern noch besser unterstützen. Sie formulieren die Ziele, denen sich Kindertageseinrichtungen inzwischen verpflichtet sehen, und sie geben die praktische Hilfestellung, die notwendig ist, um diese Ziele zu erreichen. Für die Umsetzung bietet das Land in Kooperation mit den Trägerverbänden Fortbildungsveranstaltungen und Arbeitsmaterialien zu allen Bildungsbereichen an und hat Multiplikatorinnen/Multiplikatoren qualifiziert, die die Einrichtungen entsprechend beraten.

Sich auf die Bildungsleitlinien einzulassen, heißt nicht nur, sich das zeitgemäße Rüstzeug für die pädagogische Arbeit nutzbar zu machen. Über die Funktion einer Arbeitshilfe hinaus sind die Bildungsleitlinien vor allem auch Ausdruck des eigenen professionellen Selbstverständnisses und Selbstbewusstseins. Sie bestimmen fachliche Positionen, markieren aber genauso den Anspruch, den die frühkindliche Bildung und diejenigen, die sie Tag für Tag fördern, gegenüber Eltern und Schulen, aber auch gegenüber Gesellschaft und Politik insgesamt erheben.



1. Bildung in Kindertageseinrichtungen – Grundlagen

Wie pädagogische Fachkräfte Kinder in ihren Bildungsprozessen begleiten, basiert in erster Linie auf ihrer Vorstellung davon, wie Kinder sind, was Bildung ausmacht, welches aus ihrer Sicht die zentralen Einflüsse auf Bildungsprozesse sind und welche Erziehungsvorstellungen sie haben. Ihre Ideen vom Kind und seinen Bildungsprozessen fußen sowohl auf fachlichem Wissen als auch auf (aus Erfahrungen gewonnenen) Alltagstheorien. Um Bildung zu fördern, ist es daher im ersten Schritt notwendig, sich des eigenen Standorts zu vergewissern. Daher werden im ersten Kapitel die Grundlagen dargestellt, auf denen die Bildungsleitlinien fußen:

- das Bildungsverständnis
- die Bedeutung von Bindung
- Spezifika der verschiedenen Altersgruppen
- Ziele von Bildungsbegleitung
- das Verhältnis von Bildung und Erziehung
- die Bedeutung von Demokratie und Nachhaltigkeit als Leitprinzipien der Bildungsleitlinien

1.1 Zum Bildungsverständnis von Kindertageseinrichtungen

Um Bildung von Kindern professionell unterstützen zu können, brauchen pädagogische Fachkräfte eine fachlich fundierte Vorstellung davon, was sie unter Bildung verstehen. Die Leitlinien begreifen Bildung als Aneignungstätigkeit eines aktiven Kindes in sozialen Bezügen und gehen davon aus, dass Erwachsene Bildungsprozesse durch Begleitung und Anregung unterstützen, erweitern und herausfordern können. Grundlage ist ein Bildungsverständnis, „das das kindliche Wissen und Können nicht ins Unrecht setzt“ (Schäfer 2003, S. 19).

Bildung ist ein lebenslanger Prozess und beginnt mit der Geburt. Von Anfang an setzen sich Kinder kompetent, aktiv und neugierig mit der Welt auseinander. Sie entwickeln nach und nach ein Verständnis davon, wie die Welt beschaffen ist und welche Bedeutung sie in der Welt haben. Bildung beschäftigt sich immer mit beidem: dem Selbst und der Welt. Dieses Wissen von sich und der Welt überprüft, differenziert und erweitert das Kind ständig. Um handlungsfähig zu werden und zu bleiben, muss jedes Kind die Welt für sich neu erfinden, seine Bedeutung in der Welt immer wieder neu verorten und seine Interpretationen der Welt immer wieder aktualisieren. Diese unaufhörliche Auseinandersetzung des Menschen mit sich und der Welt ist es, was hier als Bildung bezeichnet wird.

Bildung vollzieht sich in komplexen Zusammenhängen. Kinder entdecken die Welt ganzheitlich. In der Vielfalt des Alltags lernen sie zu kommunizieren und zu sprechen, Beziehungen zu anderen Kindern und Erwachsenen aufzubauen, soziale oder mathematische Probleme zu lösen, die Natur zu entdecken, nach dem Sinn des Lebens zu fragen und vieles mehr. Dabei machen sie sich „über ihre Sinneserfahrungen und ihr Handeln ein Bild von der Welt, entwickeln innere Strukturen, auf denen alles spätere Denken und Fühlen der Kinder aufbauen wird“ (Laewen/Andres 2002 b, S. 40). Niemand anderes kann das für sie tun. Diese Aktivität der Kinder, die Wilhelm von Humboldt als „Aneignung der Welt“ bezeichnet hat, ist die unabdingbare Voraussetzung für ihre Entwicklung und Bildung. Bildung ist damit vor allem Selbstbildung.

„Unter Selbstbildung verstehen wir die Tätigkeit, die Kinder verrichten müssen, um das, was um sie herum geschieht, aufnehmen und zu einem inneren Bild ihrer Wirklichkeit verarbeiten zu können. Wenn sie das nicht tun, sind wir als Pädagogen machtlos. Gehen wir von dieser Tätigkeit der Kinder aus, setzt das voraus, dass wir wissen, was in den Köpfen der Kinder vor sich geht. Das erfahren wir aber nur, wenn wir uns mit ihnen darüber verständigen“ (Schäfer 2004, S. 7).

Das Verständnis von früher Bildung als Selbstbildung bedeutet einen Perspektivwechsel der pädagogischen Arbeit und hat unmittelbare Konsequenzen, nicht nur für Kindertageseinrichtungen. Während Bildungseinrichtungen bislang meist fragten, wie Erwachsene Kindern etwas vermitteln können, gilt es unter diesem Blickwinkel zu fragen, welche Bedingungen Kinder brauchen, um sich neuen und vielfältigen Themen zuwenden, selbst Fragen stellen und Antworten suchen zu können.

Die Bildungsbewegungen des Kindes finden dabei immer in sozialen, kulturellen und gesellschaftlichen Kontexten statt. Das Kind erlebt die Welt durch die Reaktionen der Mutter oder des Vaters immer schon gesellschaftlich und kulturell vorinterpretiert. Was es als bedeutsam wahrnimmt, ist abhängig davon, was für die Eltern bedeutsam ist. So sind die Interpretationen der Welt kulturell beeinflusst. Bildung findet immer innerhalb des Rahmens der äußerlichen Möglichkeiten und eben auch Begrenzungen statt.

Dabei ist die Bandbreite der Entwicklungs- und Bildungsverläufe in früher Kindheit groß. Kinder lernen zu laufen, zu sprechen, zuzuhören, zu rechnen, zu helfen, sich durchzusetzen, sie erwerben Wissen und vieles mehr. Jedes Kind entwickelt seine Fähigkeiten individuell und in seinem eigenen Tempo. Entwicklungstabellen täuschen eine Einheitlichkeit vor, die nicht existiert. Pädagogische Fachkräfte erleben in allen Bereichen deutliche individuelle Unterschiede. Das pädagogische Können besteht darin, dem Kind seine spezifischen Lerninteressen und Zeitbedürfnisse zu lassen, aber im Hinblick auf die Gesamtentwicklung die notwendigen Förderimpulse zu geben.

Ein solches Bildungsverständnis verlangt von den Erwachsenen, differenziert und sensibel zu beobachten und zuzuhören, im Dialog mit dem Kind herauszufinden, welche Fragen es beschäftigen, und seine Möglichkeiten, sich mit den Themen der Welt auseinander zu setzen, zu erweitern. Bildungsförderung bedeutet gleichzeitig, den Kindern neue Themen zuzumuten, die aus Sicht der Erwachsenen unverzichtbar für die Bildung der Kinder sind. Wenn Erwachsene die Entwicklungs- und Bildungsprozesse des Kindes dokumentieren, können Kinder selbst die eigene Entwicklung wahrnehmen. Das den Leitlinien zugrunde liegende Bildungsverständnis fordert die pädagogischen Fachkräfte auf, das Kind als Subjekt im eigenen Bildungsprozess wahrzunehmen. Wenn Bildung ohne die Beteiligung der Kinder nicht zu haben ist, wird Partizipation zum Schlüssel zur Bildungsförderung.

Vor diesem Hintergrund bedeutet Bildungsbegleitung und Bildungsförderung:

- zu beobachten, um zu verstehen, und sich mit jedem einzelnen Kind darüber zu verständigen, mit welchen Fragen es sich gerade beschäftigt und für welche Themen es sich interessiert
- das Kind in seiner Selbsttätigkeit zu unterstützen und ihm neue Fenster zur Welt zu öffnen
- das Kind herauszufordern und dabei zu unterstützen, den eigenen Lernfortschritt bewusst zu erleben und zu artikulieren
- Räume so zu gestalten, dass sie den Kindern vielfältige Zugänge zu Themen und Entdeckungen bieten

1.2 Bildung braucht Bindung – Kinder brauchen Sicherheit vermittelnde Bezugspersonen, um Bildungsangebote wahrnehmen zu können

Um sich auf einen Dialog mit der Welt einlassen zu können, müssen Kinder sich wohl und sicher fühlen. Sicherheit basiert für Kinder auf verlässlichen Beziehungen zu Erwachsenen. Um sich der Entdeckung der Welt widmen zu können, brauchen Kinder Bezugs- und Bindungspersonen. Die ersten und wichtigsten Bindungspersonen sind in der Regel die Mutter und der Vater. Die weiteren Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes sind stark von der Qualität der frühen Interaktions- und Bindungserfahrungen abhängig. Sichere Bindungen bieten dem Kind eine Basis, auf die es bei seinen „Erkundungen der Welt“ immer wieder zurückgreifen kann. Sie vermitteln insbesondere in beunruhigenden Situationen Sicherheit und Orientierung.

Der Übergang von der Familie in die außerfamiliäre Kindertagesbetreuung ist für das Kind ein bedeutsamer Entwicklungsschritt, der ihm erhebliche Lern- und Anpassungsleistungen abverlangt: Es muss die zeitweise Trennung von seinen primären Bezugs- und Bindungspersonen bewältigen, sich in einer für das Kind zunächst fremden Welt mit fremden Menschen zurechtfinden, ohne unmittelbar auf das, was bisher Sicherheit gab, zurückgreifen zu können. Um diesen Übergang erfolgreich bewältigen zu können, brauchen Kinder Unterstützung. Erfahren sie diese, so wird es wahrscheinlicher, dass sie sich erfolgreich auf die Bildungsherausforderungen in der Kindertageseinrichtung einlassen und von diesen profitieren können.

Die Basis eines gelungenen Übergangs von der Familie in die Kindertageseinrichtung ist der Aufbau einer Sicherheit vermittelnden Beziehung zu einer pädagogischen Fachkraft. Der Aufbau von Beziehungen oder gar Bindungen braucht Zeit – sowohl Zeit für die Kinder als auch für die Eltern und pädagogischen Fachkräfte.

„Alle Kinder in den ersten Lebensjahren sind überfordert, wenn sie die vielfältigen Situationen in einer Kindertagesstätte, so interessant sie für die Kinder auch sein mögen, ohne den Schutz und die Nähe einer Bindungsperson bewältigen sollen. Sie benötigen den Zugriff auf eine solche Person, wenn ihnen die Dinge aus der Kontrolle geraten, um sich wieder beruhigen zu können und die Kontrolle über sich selbst und die Situation zurückzugewinnen“ (Laewen, Andres 2002 b, S. 151).

Der Anfang des Kindergartenbesuchs bedarf besonderer fachlicher Aufmerksamkeit. Kinder brauchen vor allem in der Anfangszeit die Begleitung vertrauter Personen. Wie lange Mütter, Väter oder auch Großeltern die Kinder begleiten sollten, ist von Kind zu Kind sehr unterschiedlich. Schon vor dem ersten Tag des Kindes in der Einrichtung sollten pädagogische Fachkräfte mit den Eltern absprechen, wie die Eingewöhnung der Kinder gemeinsam gestaltet wird. Dabei gilt es allerdings auch, die Möglichkeiten der Eltern zur Begleitung des Kindes zu berücksichtigen. Der Aufbau einer Sicherheit vermittelnden Beziehung gelingt besser, wenn die Kinder zunächst verlässlich mit derselben pädagogischen Fachkraft zu tun haben. Ein Beispiel für die aktive Unterstützung junger Kinder bietet das Berliner Eingewöhnungsmodell (vgl. Laewen, Andres 2002 b, S. 148 ff.; Laewen, Andres, Hédervári 2003; Laewen, Andres, Hédervári 2006).

Kindern gelingt die Bewältigung des Übergangs in die außerfamiliäre Betreuung besser, wenn:

- sie in ihrer Zeit ankommen können
- sie zu jeder Zeit auf eine pädagogische Fachkraft als Ansprechpartnerin zurückgreifen können
- vor allem in der Anfangszeit immer dieselbe pädagogische Fachkraft als Ansprechpartnerin zur Verfügung steht
- die Eingewöhnung in Zusammenarbeit mit den Eltern erfolgt

1.3 Bildung für Kinder unter drei Jahren, für Kinder von drei bis sechs Jahren und für Schulkinder

Bildung beginnt mit der Geburt. Bildungsförderung kann nicht in Phasen aufgeteilt werden. Die in den Leitlinien beschriebenen Grundprinzipien von Bildungsförderung gelten grundsätzlich für alle Altersgruppen. Dabei verlaufen die individuellen Bildungsprozesse sehr unterschiedlich. Jedes Kind bildet sich anders und vertieft sich in eigenen inhaltlichen Schwerpunkten. Es gilt, jedes Kind in seiner individuellen Entwicklung zu verstehen, herauszufordern und zu begleiten.

Und doch stellen unterschiedliche Altersgruppen spezifische Anforderungen. Wenn diese im Folgenden für die Altersgruppen null bis drei, drei bis sechs und sechs bis vierzehn beschrieben werden, folgt diese Einteilung der gängigen institutionellen Differenzierung von Krippe, Elementarbereich und Hort. Dabei geht es ausdrücklich nicht darum, unterschiedliche Bildungskonzepte für diese Altersgruppen zu entwerfen, sondern entwicklungs- und institutionenspezifische Besonderheiten zu benennen.

Zur Altersmischung

In Deutschland hat sich das Prinzip der Altersmischung in Kindertageseinrichtungen seit vielen Jahren bewährt. Wenn die Altersmischung verschiedene Altersgruppen (z.B. null bis sechs Jahre oder null bis vierzehn Jahre) umfasst, sind mit ihr besondere Chancen, aber auch besondere Herausforderungen verbunden. Altersgemischte Gruppen bieten zahlreiche Anlässe nicht nur für soziales Lernen. Ältere Kinder übernehmen Verantwortung für die jüngeren und vertiefen und erweitern ihre bereits erworbenen Kompetenzen, indem sie jüngere Kinder unterstützen. Jüngere Kinder orientieren sich an den älteren und sind oftmals begieriger, von ihnen zu lernen als von Erwachsenen.

Die Altersmischung verlangt von der Einrichtung allerdings, die Bedürfnisse des einzelnen Kindes in besonderer Weise zu berücksichtigen. So muss gesichert sein, dass jedes Kind gleichaltrige Spielpartner hat, die Raumeinteilung verschiedenen Interessen gerecht wird und die Zeitstrukturen für alle Kinder angemessen sind. Die Altersmischung stellt spezifische Anforderungen an die didaktisch-methodische Planung. Auch in altersgemischten Gruppen muss gewährleistet sein, dass jedes Kind seine individuellen Zugänge zu den Themen und Herausforderungen finden kann.

Insbesondere die Aufnahme Unter-Dreijähriger in altersgemischte Gruppen braucht besondere Sorgfalt. Im schleswig-holsteinischen Kindertagesstättengesetz heißt es in § 5 Abs. 7: „In Kindertageseinrichtungen und Tagespflegestellen sollen altersgemischte Gruppen entwickelt werden. Dabei sind die individuellen und die altersspezifischen Bedürfnisse der Kinder zu berücksichtigen...“

Kinder unter drei Jahren

Die ersten Lebensjahre sind die Zeit des Lebens, in der der Mensch am meisten lernt und sich die Grundlagen für jede spätere Bildung erarbeitet. Die Kognitionsforschung zeigt, „dass Babys und kleine Kinder mehr von der Welt wissen und über sie lernen, als wir uns je hätten träumen lassen. Sie denken, ziehen Schlüsse, treffen Voraussagen, halten Ausschau nach Erklärungen und führen sogar Experimente durch“ (Gopnik, Kuhl, Meltzoff 2003, S. 11 f.) – mit anderen Worten: Sie bilden sich. Kinder setzen sich schon in diesem Alter mit allen in den Bildungsbereichen dargestellten Themen auf ihre Weise auseinander.

Bildung erfolgt „im Rahmen der Möglichkeiten, die dem Kind von außen zugetragen werden“ (Schäfer 2003, S. 20 f.). Besuchen Kinder unter drei Jahren Kindertageseinrichtungen, bedeutet Bildungsförderung daher, ihnen ihren Entwicklungsaufgaben und Interessen entsprechende Möglichkeiten für Bildungsprozesse anzubieten. Kinder in diesem Alter streben in besonderer Weise zugleich nach Verbundenheit und Autonomie. Kindertageseinrichtungen müssen ihnen Gelegenheit geben, sichere Bindungsbeziehungen aufzubauen, und die Bildungsangebote auf die spezifischen Bedürfnisse dieser Altersgruppe ausrichten. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Kleinkinder nur sehr bedingt in der Lage sind, sich emotional selbst zu regulieren. Sie brauchen darum, insbesondere wenn sie Angst oder Kummer haben, Erwachsene,

die sich ihnen zuwenden und ihnen verlässlich dabei helfen, wieder in Balance zu kommen. Kleinkinder (aber auch ältere Kinder) brauchen Bezugspersonen, die sich für sie interessieren, sie als Subjekte ernst nehmen und zugleich ihrerseits als Subjekte präsent und damit sichtbar sind. Kurz: Sie brauchen Menschen, die mit ihnen in Beziehung gehen.

Jüngere Kinder stellen besondere Anforderungen an die Zusammensetzung der Gruppen (überschaubare Gruppengrößen und auch gleichaltrige Spielpartner), die Organisation von Gruppen (verlässliche Ansprechpartner insbesondere in offenen Konzepten), die Personalplanung (kontinuierliche Anwesenheit der Bindungspersonen), die Raumgestaltung (altersgemäße Bewegungs- und sichere Rückzugsräume), das Material und vieles mehr. Die Arbeit mit jungen Kindern bedeutet für pädagogische Fachkräfte, sich auch auf ein anderes Zeitmanagement im Alltag einzulassen. Wenn junge Kinder Autonomie erproben („alleine!“), dauert dies deutlich länger als bei größeren Kindern. Mit der Aufnahme von Unter-Dreijährigen steigern sich die Anforderungen an „Binnendifferenzierung“ (gezielte Angebote für unterschiedliche Altersgruppen). Die Arbeit mit dieser Altersgruppe bedeutet eine hohe, vielleicht sogar die höchste fachliche Herausforderung in Kindertageseinrichtungen.

Zum Weiterlesen

Beek, Angelika von der (2007): *Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei*, Weimar, Berlin

Dieken, Christel van (2002): *So geht's mit Krippenkindern*, Kindergarten heute – spot

Haug-Schnabel, Gabriele; Bensel, Joachim (2007): *Kinder unter 3 – Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinstkindern*, Kindergarten heute – spezial

Viernickel, Susanne; Völkel, Petra (2006): *Die Kleinen kommen. Zweijährige im Kindergarten. Eine Orientierung zur Integration Zweijähriger in den Kindergarten*, Mainz

Kinder von drei bis sechs Jahren

Im Alter zwischen drei und sechs Jahren besucht die Mehrzahl der Kinder in Deutschland eine Kindertageseinrichtung. In dieser Zeit werden sie zunehmend selbständiger und verbinden ihre unterschiedlichen Bildungs-

erfahrungen miteinander. Kinder erweitern ihre motorischen und kognitiven Fähigkeiten, sie vertiefen ihre kommunikativen und sprachlichen Kompetenzen, sie interessieren sich für naturwissenschaftliche Phänomene und soziale Zusammenhänge. Mit Ende der Kindergartenzeit verfügt das Kind über ein relativ stabiles und realistisches Selbstkonzept.

Kindertageseinrichtungen können für die Bildungsprozesse dieser Kinder eine wichtige Rolle spielen. Sie bieten gerade drei- bis sechsjährigen Kindern Bildungsanregungen in allen Bildungsbereichen, die im familiären Rahmen kaum möglich sind. Dies ist insbesondere für Kinder, die in benachteiligten Lebenslagen leben, von großer Bedeutung. Kindertageseinrichtungen bieten gleichzeitig die Möglichkeit, sich die Welt *miteinander* zu erschließen. In der Kindergruppe erleben die Kinder, dass es verschiedene Interessen, Perspektiven und Erklärungen für Situationen und Phänomene gibt.

Für die fünfjährigen Kinder spielt zunehmend der nächste Lebensabschnitt – die Schulzeit – eine Rolle. Analog zur Anfangszeit, in der die besonderen Bedürfnisse der Kinder beim Eintritt in die Kindertageseinrichtung berücksichtigt werden mussten, stehen Kindertageseinrichtungen in der Arbeit mit Fünfjährigen nun vor der Herausforderung, den Übergang in die Schule vorzubereiten. Spezielle Angebote für diese Altersgruppe (in vielen Kindertageseinrichtungen die Maxis oder die Schulkinder genannt) können auch altershomogen erfolgen.

Schulkinder (sechs bis vierzehn Jahre)

Mit Beginn der Schulzeit werden aus Kindergartenkindern Schulkinder. Diese Rolle wird in den nächsten Jahren zentral für das Selbstverständnis der Kinder und fordert ihnen spezifische Bildungsanstrengungen ab (Auseinandersetzung mit und Bewältigung von schulischen Leistungserwartungen). Neben der Familie und der Schule nimmt in diesen Jahren die Bedeutung der Gleichaltrigen zu. In Zweiergruppen (beste Freundin/bester Freund) und ersten Cliquen erfahren sie wechselseitige Unterstützung und erweitern ihre sozialen und kulturellen Orientierungen und Kompetenzen. Hinzu kommen andere Bildungsorte wie Vereine und Organisationen, die Kindern spezifische Bildungserfahrungen eröffnen. Mit zunehmender Selbständigkeit vervielfältigt sich die Zahl der Bildungsorte und Bildungsanregungen.

Kindertageseinrichtungen, die auch mit Schulkindern arbeiten, sind jetzt ein Bildungsort neben anderen. In der Literatur wird zwischen formeller Bildung und nicht-

formeller Bildung unterschieden (vgl. Bundesjugendkuratorium 2001). Während die Schule mit dem Schulbeginn die formelle Bildung übernimmt – die vor allem durch Unterricht und Fächerorientierung gekennzeichnet ist – hat die Kindertageseinrichtung die Aufgabe, nichtformelle Bildungsprozesse zu unterstützen.

Dabei ist der Begriff „Schulkindbetreuung“ irreführend. Kindertageseinrichtungen sind auch für Schulkinder nicht nur Betreuungseinrichtungen, sondern immer auch Bildungsorte. Sie führen die an den individuellen Bildungsprozessen der Kinder orientierte Bildungsbegleitung aus dem vorschulischen Kontext fort und unterstützen die selbstbestimmte Aneignungstätigkeit in allen Bildungsbereichen. Dabei bringen die Kinder ihre Bildungserfahrungen und Bildungsthemen aus den anderen Lebensorten mit, insbesondere aus der Schule (hier finden sich viele der in Kapitel 3 dargestellten Bildungsbereiche – allerdings auf Fächer verkürzt – wieder). Die Anforderungen der Schule reichen bis weit in den Nachmittag hinein und werden von den Kindern unterschiedlich bearbeitet. Zum Bildungsauftrag von Angeboten der Schulkindbetreuung gehört auch die Begleitung schulischer Themen (Hausaufgabenbetreuung, Vertiefung besonderer Interessen und Unterstützung bei Problemen). Aber auch Bildungsprozesse aus Vereinen, Verbänden oder Peergroups werden im Hort weitergeführt. Gleichwohl ist Bildungsunterstützung im Hort eine eigenständige Aufgabe, die sich nicht den durch die Schule formulierten Anforderungen unterordnen darf. Im Mittelpunkt stehen die Themen und Interessen jedes einzelnen Kindes.

Formelle, nichtformelle, informelle Bildung

„Unter formeller Bildung wird das gesamte hierarchisch strukturierte und zeitlich aufeinander aufbauende Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem gefasst, mit weitgehend verpflichtendem Charakter und unvermeidlichen Leistungszertifikaten.

Unter nichtformeller Bildung ist jede Form organisierter Bildung und Erziehung zu verstehen, die generell freiwilliger Natur ist und Angebotscharakter hat.

Unter informeller Bildung werden ungeplante und nicht-intendierte Bildungsprozesse verstanden, die sich im Alltag von Familie, Nachbarschaft, Arbeit und Freizeit ergeben, aber auch fehlen können. Sie sind zugleich unverzichtbare Voraussetzung und „Grundton“, auf dem formelle und nichtformelle Bildungsprozesse aufbauen“ (Bundesjugendkuratorium 2001, S. 23).

1.4 Ziele von Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen

Das Ziel frühkindlicher Bildungsbegleitung ist es, jedes Kind bei seiner Entwicklung zu einer eigenständigen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu unterstützen, die autonom, solidarisch und kompetent am Leben teilhaben kann. Das Ziel ist, Kindern individuelle Wege der Aneignung der Welt zu eröffnen, und nicht, standardisiertes und überprüfbares Wissen oder Können in bestimmten Bildungsbereichen zu produzieren. Damit knüpft Bildungsförderung sowohl an die Richtziele an, die schon seit 30 Jahren mit dem Situationsansatz verbunden sind (Autonomie, Solidarität, Kompetenz; vgl. Zimmer 2000), wie auch an das Motto, das Maria Montessori (1987) für ihre Pädagogik formuliert hat: Hilf mir, es selbst zu tun!

Im Folgenden werden in Anlehnung an das Kindertagesstättengesetz Schleswig-Holstein vier Kompetenzbereiche unterschieden, deren Entwicklung bei Kindern in Kindertageseinrichtungen unterstützt werden können:

- Selbstkompetenz
- Sozialkompetenz
- Sachkompetenz
- Lernmethodische Kompetenz

Eine nachhaltige Förderung dieser Kompetenzbereiche kann nicht isoliert erfolgen. „Keine Alltagssituation trägt die Aufschrift: Hier handelt es sich um eine soziale, emotionale oder motorische Lernaufgabe. Das Lösen von Problemen im Alltag nutzt zunächst alle zur Verfügung stehenden Kräfte eines Menschen“ (Schäfer 2003, S. 32). Wie Kinder die Welt ganzheitlich entdecken, entwickeln sie auch Handlungsfähigkeit ganzheitlich, indem sie sich mit komplexen Fragen in ihrem Alltag eigentätig auseinandersetzen. Kompetenzen werden nicht isoliert voneinander erworben, sondern bedingen sich gegenseitig. So wird zum Beispiel Kommunikationsfähigkeit und damit auch sprachliche Ausdrucksfähigkeit im Folgenden im Bereich sozialer Kompetenz verortet, während das Beherrschen einer Sprache (Wortschatz, grammatische Strukturen) zur Sachkompetenz gezählt wird. Die Differenzierung der Kompetenzbereiche soll es lediglich pädagogischen Fachkräften erleichtern, die Selbstbildungsprozesse der Kinder zu verstehen und ihre Unterstützung gezielt zu planen.

Selbstkompetenz

Selbstkompetenz (auch Personal- oder Ich-Kompetenz genannt) umfasst verschiedene Schlüsselqualifikationen im Umgang mit sich selbst wie die Fähigkeit zu selbständigem Fühlen, Denken, Werten und Handeln.

Selbstkompetenz entwickelt sich,

- wenn Kinder die Erfahrung machen, dass sich bedeutsame andere ihnen liebevoll und verlässlich zuwenden bzw. feinfühlig mit ihnen umgehen
- wenn sie die Erfahrung machen, als eigenständige Persönlichkeiten geachtet und an Entscheidungen angemessen beteiligt zu werden
- wenn es ihnen ermöglicht wird, Kompetenzerfahrungen zu machen, sie weder über- noch unterfordert werden

Selbstkompetenz wächst durch die Zunahme von Sozial- und Sachkompetenz; Sozial- und Sachkompetenz setzen zugleich Selbstkompetenz voraus.

Pädagogische Fachkräfte können die Entwicklung von Selbstkompetenz und damit auch von Resilienz (psychische Widerstandskraft; Fähigkeit, belastende Situationen zu bewältigen) fördern, indem sie das Kind dabei unterstützen,

- sich durch gelungene Interaktionserfahrungen als liebenswert zu erfahren
- sich selbst zu schätzen und ein positives Selbstbild zu entwickeln
- die Überzeugung zu entwickeln, etwas bewirken zu können (Selbstwirksamkeitsüberzeugung)
- sich als kompetent zu erfahren und Freude daran zu haben, sich für das Erreichen eines Ziels anzustrengen (Selbstbewusstsein und Leistungsbereitschaft)
- über Zusammenhänge nachzudenken und sie zu ordnen (Denkfähigkeit)
- von verschiedenen Möglichkeiten eine auswählen zu können (Entscheidungsfähigkeit)
- sich eine eigene Meinung zu bilden und eigene Rechte zu beanspruchen
- neugierig und offen für Neues zu sein
- die eigenen Gefühle wahrzunehmen und mit ihnen umgehen zu können (Emotionsregulation)
- sich in andere Menschen einfühlen und sich selbst behaupten zu können

Sozialkompetenz

Sozialkompetenz ermöglicht es dem Kind, das soziale Zusammenleben mit zu gestalten. Dazu gehört die Fähigkeit, eigene Bedürfnisse und Bedürfnisse anderer wahrzunehmen und miteinander in Beziehung zu setzen, sowie die Fähigkeit zur Partizipation und Verantwortungsübernahme. Sozialkompetenz erwerben Kinder u.a. in der Auseinandersetzung mit folgenden Fragen: Was will ich und was wollen die anderen? Wie fühle ich und wie fühlen die anderen? Wie können wir unsere Angelegenheiten gemeinsam gestalten? Wer ist wofür verantwortlich und wofür bin ich verantwortlich? Wie können wir Konflikte lösen?

Sozialkompetenz kann sich nur in der Gemeinschaft entwickeln. Dafür ist die Kindertageseinrichtung ein geeigneter Ort. Im Zusammenleben und im gemeinsamen Spiel bewältigen die Kinder gemeinsam Aufgaben, lernen sich in andere einzufühlen, mit anderen zu kooperieren, sich gegenseitig zu helfen, Verantwortung für eine gemeinsame Sache zu übernehmen, konstruktiv Kritik zu üben oder auf Argumente anderer Kinder einzugehen. Soziale Kompetenz umfasst kommunikative und ethische Aspekte, denn es geht nicht nur um Zusammenarbeit, sondern auch um die Bereitschaft und Fähigkeit, sich mit Menschen aus unterschiedlichen Lebenswelten und mit unterschiedlichen Lebensgeschichten auseinander zu setzen.

Pädagogische Fachkräfte können die Entwicklung von Sozialkompetenz fördern, indem sie das Kind u.a. darin unterstützen,

- eigene Wünsche und Interessen auszudrücken und anderen zuzuhören (Kommunikationsfähigkeit)
- anderen Menschen achtungsvoll und ehrlich zu begegnen (Achtung)
- Differenzen auszuhalten (Toleranz)
- sich für andere einzusetzen, anderen zu helfen und sich helfen zu lassen (Solidarität)
- Verantwortung zu übernehmen (Verantwortungsübernahme)
- Bindungen und Freundschaften einzugehen (Beziehungsfähigkeit)
- sich in andere Menschen einzufühlen (Empathie)
- mit anderen zusammenzuarbeiten (Kooperationsfähigkeit)
- Regeln aufzustellen und sich an Regeln zu halten (Fähigkeit zum Umgang mit Regeln)
- Konflikte auszuhalten und zu lösen (Konfliktfähigkeit)
- positive wie negative Kritik zu üben und auszuhalten (Kritikfähigkeit)

Sachkompetenz

Sach- oder Fachkompetenz beinhaltet die Fertigkeiten und Kenntnisse von Kindern, ihr Können und ihr Wissen. Dazu gehört auch die Fähigkeit, Sprache(n) zu beherrschen. Kinder setzen sich mit den Erscheinungen der Welt auseinander und stellen Fragen an die Welt: Woher kommen die Wolken? Warum knurrt mein Bauch? Wie kommen die Worte durchs Telefon? Wie ist es, wenn man tot ist? Wieso-weshalb-warum-Fragen beschäftigen gerade drei- bis sechsjährige Kinder ausgiebig und sind Anlässe für Spiele, Experimente oder schöpferische Tätigkeiten. So erweitern sie ihr Weltwissen und erproben ihre motorischen oder kognitiven Fertigkeiten. Begeistert entwickeln Kinder Expertenschaft (für Spinnen, Dinosaurier, Knoten, den Werkraum etc.) und geben ihr Wissen und Können gerne weiter.

Kindertageseinrichtungen geben Kindern vielfältige Anregungen zur Beschäftigung mit Sachthemen in allen Bildungsbereichen. Sie bieten Kindern die Chance, auch Themen zu begegnen, die ihnen unter Umständen in ihren familiären Zusammenhängen nur schwer zugänglich sind.

Pädagogische Fachkräfte können die Entwicklung von Sachkompetenz fördern, indem sie das Kind u.a. darin unterstützen,

- Deutsch als Erst- oder Zweitsprache zu beherrschen und andere Sprachen kennen zu lernen (Sprachkompetenz)
- sich mit verschiedenen Sachthemen auseinanderzusetzen und sich neuen Themen zuzuwenden (Allgemeinwissen)
- Experten für immer neue Themen zu werden und ihre Expertenschaft auch anderen mitzuteilen (Fachwissen)

Lernmethodische Kompetenz

Lernmethodische Kompetenz aufzubauen bedeutet für Kinder, das Lernen zu lernen und sich die eigenen Lern- und Bildungsprozesse bewusst zu machen. Die eigene Veränderung wahrzunehmen, ist für Kinder immer faszinierend. Sie vergleichen ihre Fotos und stellen fest, wie sie gewachsen sind. Sie weisen mit Stolz darauf hin, dass sie etwas gelernt haben (auf die Toilette gehen, bis 10 zählen, Roller fahren etc.). Indem sie über diese Veränderungen und ihren aktiven Beitrag dazu nachdenken, finden sie eigene Antworten auf die Fragen: Was mache ich, wenn ich etwas nicht weiß oder kann? Wie lerne ich?

Lernmethodische Kompetenzen entwickeln Kinder nachhaltig nur dann, wenn sie fragend entdecken und eigene Antworten suchen. Dazu brauchen sie Erwachsene, die individuelle Lernwege akzeptieren und nicht vorschnell mit Lösungen bei der Hand sind. Erst die Reflexion darüber, wie sie sich verändert haben und wie sie bestimmte Fertigkeiten und Kenntnisse (zum Beispiel Sachkompetenz) erworben haben, führt dazu, dass Kinder sich ihrer Lernmethodischen Kompetenz bewusst werden und sie anschließend gezielt nutzen können. In diesem Zusammenhang sind die Dokumentationen der Bildungsprozesse hilfreich, wenn sie den Kindern zugänglich sind, mit ihnen gemeinsam reflektiert und gemeinsam angefertigt werden.

Pädagogische Fachkräfte können die Entwicklung von Lernmethodischer Kompetenz fördern, indem sie das Kind u.a. darin unterstützen,

- zu beobachten, Fragen zu entwickeln und sich eigene Aufgaben zu stellen (Neugier)
- Antworten zu suchen und eigene Lösungswege zu erproben (Forschergeist)
- sich selbständig Sachwissen anzueignen, zu überprüfen und weiterzuentwickeln (Wissenserweiterung)
- gezielt Hilfsmittel oder Unterstützung zu nutzen (Ressourcennutzung)
- über den eigenen Bildungsprozess nachzudenken und sich mit anderen darüber auszutauschen (Reflexionsfähigkeit)



Exkurs: Zum Verhältnis von Bildung und Erziehung

Bildung und Erziehung sind zwei Seiten einer Medaille. Sie beschreiben verschiedene Perspektiven auf den Prozess, in dem sich Kinder die Welt aneignen. Vereinfacht gesagt, bedeutet Bildung die Aktivität des Kindes bei der Aneignung von Welt, während Erziehung auf den Beitrag der Erwachsenen dazu verweist.

Erziehung geht von der Erziehungsbedürftigkeit des Kindes aus. Mit Erziehungsbedürftigkeit ist die Tatsache gemeint, dass jedes Kind auf Erziehung angewiesen ist, um selbständig zu werden und sich in die Gesellschaft integrieren zu können. Erziehung verfolgt Erziehungsziele, will andere Menschen „positiv beeinflussen“. Erziehung verweist damit deutlich auf die Perspektive der Erwachsenen: Was halten wir für wichtig und richtig? Wie sollen Kinder sein? Was sollen Kinder lernen? Diese Erziehungsziele werden durch Erziehungsmittel bewusst oder unbewusst zu erreichen versucht. Sie spielen insbesondere im sozialen Lernen eine Rolle (Welche Normen und Werte sollen Kinder sich aneignen?), aber auch im Bereich der Gesundheitserziehung (Kinder sollen Körperhygiene lernen! Kinder sollen sich gesund ernähren!) oder der Umweltpädagogik (Kinder sollen die Natur achten!). Eine Kernfrage der Pädagogik war seit jeher: Wie gelingt es, Kindern die Dinge zu vermitteln, die uns Erwachsenen wichtig sind?

Bildung dagegen meint die Aneignungstätigkeit des Kindes. Bildung ist immer „sich bilden“ und kann nur von den Kindern selbst geleistet werden. Damit ist auch die Frage, ob Erziehungsziele, die Erwachsene verfolgen, erreicht werden, letztlich immer von den Bildungsaktivitäten der Kinder abhängig. Sie entscheiden durch ihr aktives Handeln, ob und wie sie Inhalte, Werte und Normen, die Erwachsene den Kindern vermitteln wollen, von diesen übernehmen. Inwiefern sie dazu bereit sind, hängt auch von der Bindung des Kindes an seine Bezugspersonen ab. Bindung ist die Brücke zwischen Bildung und Erziehung. Gute Bindungen fördern die Chance, dass Kinder sich bildend mit den von Erwachsenen zugemuteten Themen auseinandersetzen.

Erziehung nimmt in Kindertageseinrichtungen einen hohen Stellenwert ein. Viele Tätigkeiten der pädagogischen Fachkräfte sind von Erziehungszielen, die sie verfolgen, beeinflusst. Pädagogische Fachkräfte entscheiden – über den Tagesablauf, über die Raumgestaltung, über Angebote, sogar darüber, ob und über was Kinder mitentscheiden dürfen. Diese erzieherische Tätigkeit von Erwachsenen ist unverzichtbar. Kinder sind auf Erziehung angewiesen. Ohne diesen erzieherischen Rahmen wären sie allein gelassen. Erziehung hat damit aber auch Einfluss auf Bildung. Über Erziehung werden Bildungsmöglichkeiten eröffnet oder eingeschränkt.

Dieses Verhältnis zwischen Bildung und Erziehung klingt schon bei Maria Montessori an.

Sigurt Hebenstreit umschreibt das Motto von Montessori „Hilf mir, es selbst zu tun!“ wie folgt: „Alle wirklich wichtigen Schritte muss jeder Mensch alleine tun: Niemand kann für einen anderen kauen und verdauen, niemand kann für einen anderen denken oder fühlen. Alles muss durch den eigenen Körper, den eigenen Kopf und das eigene Herz laufen“ (Hebenstreit 1999, S. 57).

1.5 Demokratie und Nachhaltige Entwicklung als Leitprinzipien

In einer Demokratie muss **Demokratie** auch als Leitbild der pädagogischen Arbeit öffentlicher Erziehungsinstitutionen fungieren. Wie das Zusammenleben von Menschen (demokratisch) geregelt sein sollte, wird hier als Rahmen grundsätzlicher Überzeugungen beschrieben, an dem sich Ziele, Strukturen und konkrete Handlungsweisen der Institutionen und der pädagogischen Fachkräfte als ihrer Vertreter orientieren sollten.

Demokratie basiert auf den Menschenrechten und den damit verbundenen Grundwerten Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität. Dass diese individuellen Rechte der einzelnen Gesellschaftsmitglieder auch für Kinder gelten, ist international in der UN-Konvention für die Rechte des Kindes vom 20. November 1989 vereinbart. Demokratie als Leitprinzip sichert den Kindern demokratische Rechte zu und wendet sich gegen undemokratische Verfahrensweisen. Demokratie als Leitprinzip unterstützt Kinder darin, am Leben in einer demokratischen Gesellschaft autonom, solidarisch und kompetent teilhaben zu können.

In Kindertageseinrichtungen erleben Kinder in der Regel das erste Mal außerhalb der Familie, wie eine Gemeinschaft zwischen Kindern und Erwachsenen geregelt ist, wie Entscheidungen gefällt werden und welchen Einfluss sie auf diese Prozesse haben. Sie erleben, ob alle Entscheidungen von anderen gefällt werden oder ob ihre Stimme gehört wird und sie Einfluss auf die Gestaltung ihres unmittelbaren Alltags in der Einrichtung haben. Wenn Demokratie als Leitprinzip angewendet wird, sind Kindertageseinrichtungen ein Lern- und Übungsfeld für demokratische politische Bildung und wirken als „Kinderstube der Demokratie“ (vgl. Hansen, Knauer, Friedrich 2004).

Alle Kindertageseinrichtungen stehen vor der Frage, welche Rechte sie Kindern zugestehen wollen. Rechte zu haben, bedeutet immer auch, um diese Rechte zu wissen und diese Rechte eigenständig in Anspruch nehmen zu können. Dies können Kindertageseinrichtungen gewährleisten, indem sie im Rahmen ihrer Konzeption eindeutig festlegen, worüber Kinder mitentscheiden dürfen und wie die Beteiligungsverfahren geregelt sind. Demokratie als Leitprinzip verlangt also Partizipation.

Demokratisches Denken und Handeln entsteht nicht von selbst. Niemand wird als Demokrat geboren. Zu den Grundkompetenzen für Demokratie gehören die Fähigkeiten, die eigenen Interessen zu erkennen und anderen gegenüber zu vertreten, sich in andere hineinzusetzen, soziale Situationen zu analysieren, Konflikte wahrzunehmen und zu klären, Handlungsalternativen zu erkennen und ihre Folgen einzuschätzen. Der Erwerb dieser Fähigkeiten kann schon in Kindertageseinrichtungen beginnen und in der Schule weiter entwickelt werden.

Zum Leitprinzip Demokratie gehört auch das Prinzip der **Nachhaltigen Entwicklung**, das als Leitbild für die Gestaltung unserer Zukunft fungiert. Mit Nachhaltigkeit ist die Aufgabe beschrieben, bei allem Streben nach mehr Lebensqualität und wirtschaftlichem Aufschwung auch die natürlichen Lebensgrundlagen und die soziale Gerechtigkeit zwischen den Menschen als Maßstab für alle Entscheidungen zu nehmen. Das bedeutet, dass Nachhaltigkeit auf die Verantwortung, nicht nur für alle Menschen weltweit, sondern auch für die nachfolgenden Generationen verweist.

„Nachhaltige Entwicklung ist eine Entwicklung, die die Lebensqualität der gegenwärtigen Generation sichert und gleichzeitig zukünftigen Generationen die Wahlmöglichkeit zur Gestaltung ihres Lebens erhält“ (Hauff 1987).

Nachhaltigkeit konkretisiert sich nicht nur in der achtsamen Begegnung mit der Natur. Nachhaltigkeit ist ein Grundprinzip, das verlangt, in allen Bereichen die sozialen, ökologischen, kulturellen und ökonomischen Folgen des eigenen Handelns zu berücksichtigen. Nachhaltige Entwicklung fordert Kinder und pädagogische Fachkräfte gleichermaßen.

Die Orientierung an der Nachhaltigkeit ist eine ethische Entscheidung zu der sich ca. 180 Staaten dieser Welt auf der Weltkonferenz zu Umwelt und Entwicklung 1992 in Rio de Janeiro bekannt haben.

Demokratie und Nachhaltigkeit sind in Kindertageseinrichtungen gleichzeitig Erziehungsziele und Handlungsprinzip.

Resümee

Die Unterstützung der Kinder in ihren Bildungsprozessen gelingt dann, wenn sich pädagogische Fachkräfte zunächst mit ihrem eigenen Bildungsverständnis auseinandersetzen. In den Bildungsleitlinien stehen die Selbstbildungspotentiale von Kindern im Mittelpunkt. Kindertageseinrichtungen können die Bildungsfortschritte der Kinder vor allem befördern, indem sie:

- davon ausgehen, dass jedes Kind sich die Welt auf seine individuelle Art und Weise erschließt
- Kinder dabei unterstützen, die Welt immer differenzierter wahrzunehmen und zu begreifen
- Kindern neue Themen, Fragen und Aufgaben zumuten
- darauf achten, dass Kinder insbesondere in der Eingewöhnungsphase sichere Bindungen aufbauen können, die ihnen die nötige Sicherheit für die Auseinandersetzung mit der Welt in der Kindertageseinrichtung geben
- die unterschiedlichen Bedürfnisse von Kindern aller Altersgruppen berücksichtigen
- Kinder dabei unterstützen, Selbst-, Sozial-, Sach- und Lernmethodische Kompetenzen zu erwerben und damit die Fähigkeit der Kinder zu autonomem und solidarischem Handeln stärken
- die Kindertageseinrichtung als demokratische Gemeinschaft gestalten, in der Kinder erste Erfahrungen mit demokratischem und nachhaltigem Denken und Handeln machen können

Dabei sind sich die pädagogischen Fachkräfte des besonderen Verhältnisses von Bildung und Erziehung bewusst.

2. Querschnittsdimensionen von Bildung in Kindertageseinrichtungen

Im Mittelpunkt der Bildungsleitlinien stehen die individuellen Bildungsprozesse jedes einzelnen Kindes. Bildungsförderung im Sinne der Leitlinien kann daher nur gelingen, wenn die pädagogischen Fachkräfte Unterschiede (Differenzen) bei allen Beteiligten berücksichtigen. Diese Differenzen werden im Folgenden als Querschnittsdimensionen beschrieben, die in allen Bildungsbereichen eine Rolle spielen. Aus den Querschnittsdimensionen ergeben sich neben den Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte spezifische Herausforderungen an Leitungen, Träger und Fachberatungen der Einrichtungen.

Die Querschnittsdimensionen beschreiben die Differenzen zwischen

- den Generationen (Partizipationsorientierung)
- den Geschlechtern (Genderorientierung)
- unterschiedlichen Kulturen (Interkulturelle Orientierung)
- unterschiedlichen Begabungen und Beeinträchtigungen (Inklusionsorientierung)
- unterschiedlichen sozialen Lebenslagen (Lebenslagenorientierung)
- unterschiedlichen Lebensumfeldern (Sozialraumorientierung)

2.1 Partizipationsorientierung – Berücksichtigung des Verhältnisses der Generationen

Kinder sind aufgrund ihrer Erziehungsbedürftigkeit immer von Erwachsenen abhängig. Sie brauchen Liebe und Geborgenheit, Bindung und Schutz, Anregung und Begleitung. Aufgabe und Verantwortung der Erwachsenen ist es, diese Bedürfnisse von Kindern zu erfüllen. Kinder und Erwachsene sind aufgrund der Erziehungsbedürftigkeit von Kindern immer ungleiche Partner. Kinder bringen sehr unterschiedliche familiäre Erfahrungen über das Verhältnis von Kindern und Erwachsenen in Kindertageseinrichtungen mit.

Die Querschnittsdimension der Partizipationsorientierung beschäftigt sich mit der Frage, wie Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen diese ungleiche Partnerschaft gestalten wollen: „Welche Konstellation zwischen ungleichen Partnern halten wir für angemessen?“ (Kupffer 1980, S. 19).

Die Abhängigkeit der Kinder von den Erwachsenen geht einher mit einer ungleichen Verteilung von Macht. Erwachsene treffen in vielen Fragen Entscheidungen für Kinder. Sie entscheiden auch darüber, ob sie den Kindern die Freiheit zugestehen, über bestimmte Fragen mit oder selbst zu bestimmen. „Die Freiheit des jungen Menschen ergibt sich nicht von selbst, sie muss gewollt, beschlossen und gestaltet werden“ (Kupffer 1980, S. 19). Demokratie als Leitprinzip fordert dazu auf, das pädagogische Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen in Kindertageseinrichtungen demokratisch zu gestalten. Ein demokratisches Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen beruht auf Partizipationsrechten der Kinder.

„Partizipation heißt, Entscheidungen, die das eigene Leben und das Leben der Gemeinschaft betreffen, zu teilen und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden“ (Schröder 1995, S. 14).

Partizipationsorientierung meint, die Gestaltung des Alltags in der Kindertageseinrichtung als gemeinsame Aufgabe von Kindern und Erwachsenen zu verstehen. Im Alltag der Einrichtungen geht es immer wieder darum, unterschiedliche Interessen wahrzunehmen, zu thematisieren und auszugleichen. Partizipation ist mehr als eine punktuelle Beteiligung von Kindern bei einzelnen Fragen. Sie zieht sich als pädagogisches Prinzip durch den gesamten Alltag der Kindertageseinrichtung.

§ 16 Kindertagesstättengesetz Schleswig-Holstein

(2) Die Kinder in Kindertageseinrichtungen sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand, insbesondere im schulpflichtigen Alter, bei Angelegenheiten, die ihren Tagesablauf betreffen, zu beteiligen.

Bei der Partizipationsorientierung geht es um die Gestaltung symmetrischer Beziehungen zwischen gleichwertigen (nicht gleichen!) Partnern. Partizipation konkretisiert sich im Dialog zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften. Sie beinhaltet das Miteinander-Verhandeln, das Aushandeln von Interessen und letztlich gemeinsam getroffene Entscheidungen. Um sich in ihre eigenen Angelegenheiten einmischen zu können, müssen Kinder erleben, dass ihnen zugehört wird, dass ihre Meinung gefragt ist und ihre Interessen berücksichtigt und mit einbezogen werden.

Partizipationsorientierung beinhaltet, Kindern die Übernahme von Verantwortung zuzugestehen – für sich selbst und für die Gemeinschaft. Kindern Verantwortung für sich selbst zuzugestehen, bedeutet nicht, sie sich selbst zu überlassen, sondern Äußerungen ihrer sinnlichen Wahrnehmung („Mir ist nicht kalt.“), ihrer Gefühle („Ich bin wütend.“) und ihrer Bedürfnisse („Ich habe keinen Hunger.“) ernst zu nehmen. Eine solche Haltung erfordert, sich auch mit Müttern und Vätern auseinanderzusetzen. Wenn Fachkräfte Kinder selbst entscheiden lassen, ob sie beim Spielen draußen eine Jacke anziehen oder nicht, geht dies nicht, ohne die Erziehungsberechtigten einzubeziehen. Andernfalls könnten diese irritiert oder verärgert werden.

Kinder können und wollen schon früh Verantwortung für die Gemeinschaft übernehmen. Kindertageseinrichtungen können ihnen dazu vielfältige Möglichkeiten bieten: die Verantwortung für ein Tier, die Verantwortung für einen Raum, die Verantwortung für den Einkauf des Frühstücks und vieles mehr. Partizipationsorientierung fördert frühes gesellschaftliches Engagement.

Nur eine strukturelle Verankerung ihrer Beteiligungsrechte sichert Kindern Partizipation unabhängig von der aktuellen Stimmungslage der Erwachsenen. Dies kann durch regelmäßig stattfindende Kinderkonferenzen, Kinderräte oder Kinderparlamente geschehen sowie durch die Formulierung einer „Kita-Verfassung“, in der die Kinderrechte genau beschrieben werden. Für eine strukturelle Verankerung von Kinderrechten zu sorgen, ist in besonderer Weise eine Aufgabe der Leitungen der Einrichtungen.

Pädagogische Fachkräfte, die Partizipationsorientierung umsetzen,

- verstehen die Kindertageseinrichtung als Lebensraum, den es gemeinsam zu gestalten gilt
- begreifen Konflikte als produktive Möglichkeiten, verschiedene Interessen miteinander auszuhandeln
- eröffnen den Kindern Mitwirkungsmöglichkeiten bei Entscheidungen, die sie betreffen (durch eine dialogische Haltung und die strukturelle Verankerung von Partizipationsrechten)
- gestehen den Kindern Verantwortung für sich selbst und für die Gemeinschaft zu
- wissen um die Schlüsselstellung von Partizipation für Bildung und demokratische Erziehung

Partizipationsorientierung verweist neben der Beteiligung der Kinder auch auf die Beteiligung von Müttern und Vätern, sowie des Teams der Kindertageseinrichtung.

Zum Weiterlesen

Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard; Friedrich, Bianca (2004): *Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertageseinrichtungen*, Kiel

2.2 Genderorientierung – Berücksichtigung des Verhältnisses der Geschlechter

Kinder setzen sich schon früh damit auseinander, dass sie ein Mädchen oder ein Junge sind. Wie sind Mädchen und Frauen, Jungen und Männer? Was machen Mädchen, was Jungen? Wie werde ich Frau, wie Mann? Die Vorstellung vom eigenen Geschlecht wird im alltäglichen Handeln und den Interaktionen zwischen den Kindern und zwischen den Kindern und den Erwachsenen immer wieder hergestellt. In der Auseinandersetzung mit sich und den Reaktionen der anderen erwerben Kinder nach und nach ihre soziale Geschlechtsidentität (Gender).

Die Querschnittsdimension der Genderorientierung beschäftigt sich mit der Frage, wie Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen die Kinder im Prozess der Identifikation mit dem eigenen sozialen Geschlecht (Gender) begleiten wollen.

Wie starr oder flexibel soziale Geschlechtsrollen sind, ist in besonderer Weise davon abhängig, wie Geschlechterrollen durch Erwachsene oder in den Medien thematisiert werden. Ein Festhalten an etablierten Vorstellungen von Mädchen- und Jungenrollen (das macht ein Mädchen, so verhält sich ein Junge) ist dabei genau so einengend wie der Versuch Erwachsener, jeglichen geschlechtstypischen Verhaltensweisen entgegenzuwirken. Wenn Kinder erleben, dass Erwachsene ihre Verhaltensweisen häufig mit ihrer Geschlechtsrolle verbinden (un/typisch Mädchen, un/typisch Junge), werden Geschlechterunterschiede „dramatisiert“.

Ziel ist es, jedem Mädchen und Jungen möglichst vielfältige individuelle Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen.

Pädagogische Fachkräfte können dazu beitragen, indem sie reflektieren, welche Bedeutung das Geschlecht der Kinder, aber auch der Erwachsenen in der Kindertageseinrichtung hat. Im Mittelpunkt sollte dabei nicht die Rolle als Mädchen oder Junge stehen, sondern das einzelne Subjekt, das neben anderen Merkmalen eben auch Mädchen oder Junge ist. Wenn pädagogische Fachkräfte Mädchen und Jungen ein breites Angebot eröffnen, wenn sie ihr eigenes Geschlechtsrollenverhalten flexibel gestalten, wenn es ihnen gelingt, möglichst wenig „typisierende“ Rückmeldungen zu geben (un/typisch Mädchen, un/typisch Junge), dann unterstützen sie jedes Mädchen, jeden Jungen dabei, sich auf ihren individuellen Bildungswegen weniger durch Geschlechtsrollenstereotype einschränken zu lassen.

Genderorientierung stellt auch Anforderungen an die Zusammensetzung der Fachkräfteteams. Nach wie vor sind Kindertageseinrichtungen vor allem ein Arbeitsfeld für weibliche Fachkräfte. Neben einer genderorientierten Personalplanung können Kindern Begegnungen mit männlichen Erwachsenen in der Kindertageseinrichtung auch durch die Einbindung von Vätern, Großvätern, Zivildienstleistenden oder Ehrenamtlichen sowie im Rahmen von Projekten ermöglicht werden.

Pädagogische Fachkräfte, die genderbewusst arbeiten,

- reflektieren ihre eigenen Vorstellungen von Frauen- und Männerrollen
- beobachten, wie sich Mädchen und Jungen mit unterschiedlichen Themen und Anforderungen auseinandersetzen
- eröffnen Mädchen und Jungen vielfältige Möglichkeiten, ihre Kompetenzen zu erweitern
- ermuntern Mädchen und Jungen, sich mit vielfältigen Bildungsthemen auseinander zu setzen
- thematisieren geschlechterstereotype Einengungen der Kinder untereinander
- thematisieren geschlechtsbezogene Fragen auch mit Müttern und Vätern

Eine genderbewusste Pädagogik verbessert für Mädchen und Jungen die Chancen, sich vielen Bildungsthemen – vermeintlich mädchen- wie jungentypischen – zuzuwenden. Diese Querschnittsdimension ist auch in das Gender-Mainstreaming-Konzept einer Einrichtung einzubeziehen.

Zum Weiterlesen

Walter, Melitta (2005): *Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung*, München

2.3 Interkulturelle Orientierung – Berücksichtigung des Verhältnisses unterschiedlicher Kulturen

Was für uns selbstverständlich ist, ist immer auch kulturell geprägt. Zur Kultur gehören:

- Sprache(n)
- Kulturprodukte (Schrift, Spiele, Bilder, Bauten, Musik etc.)
- beobachtbare Handlungsmuster und Ausdrucksformen (Sitten und Gebräuche, Essensrituale, Wohnkultur etc.)
- „Bilder im Kopf“, die zunächst unsichtbaren Wertorientierungen, die das Handeln der Menschen leiten (Einstellungen, Erziehungsvorstellungen, Rollenbilder, Religionen etc.)

Die Art und Weise, wie man sich begrüßt, was Kinder dürfen oder nicht, was als angenehm oder unangenehm empfunden wird, all das ist durch die eigene Kultur beeinflusst. Kinder setzen sich vor allem mit dem auseinander, was ihnen in der Kultur, in der sie aufwachsen, als bedeutsam begegnet. Kulturelle Selbstverständlichkeiten dienen Kindern und Erwachsenen als „Geländer“ für ihre Lebensführung.

Die Querschnittsdimension der Interkulturellen Orientierung beschäftigt sich mit der Frage, wie die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen mit kulturellen Unterschieden umgehen wollen.

In Kindertageseinrichtungen begegnen sich Kinder und Erwachsene unterschiedlicher Kulturen. Wenn sie miteinander kommunizieren, können sie kulturell bedingte Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede feststellen. Kulturelle Unterschiede werden als Ungewohntes, als Fremdes wahrgenommen. Sie können die Erwachsenen beunruhigen – die pädagogischen Fachkräfte genauso wie die Mütter und Väter. Interkulturelle Orientierung als Querschnittsdimension in Kindertageseinrichtungen fordert pädagogische Fachkräfte auf, die Vielfalt der Kulturen wahrzunehmen und sie als eine von vielen Aspekten in ihre Arbeit einzubeziehen. Wenn kulturelle Unterschiede als Bereicherung wahrgenommen werden, wird der Migrationshintergrund von Kindern nicht als Defizit bewertet (z.B. fehlende Deutschkenntnisse), sondern als Ressource (z.B. Zweisprachigkeit).

Dabei werden die pädagogischen Fachkräfte immer wieder in Situationen geraten, in denen fremdes Verhalten sie irritiert und vor die Frage stellt, ob sie dieses Verhalten als kulturelle Eigenheit akzeptieren oder kritisch Position beziehen wollen, weil sie es als unvereinbar mit ihren eigenen Grundwerten empfinden. Solche Situationen sind leichter zu bewältigen, wenn sich die pädagogischen Fachkräfte im Team miteinander verständigt haben, was im Dialog mit Müttern und Vätern verhandelbar ist und was nicht. Dabei geht es letztlich um eine Positionsbestimmung zu der Frage, welche Grundrechte für alle Menschen gelten sollen (dieser Aspekt spielt nicht nur bei Eltern mit Migrationshintergrund eine Rolle!).

Wenn das Fachkräfteteam sich aus Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen und anderen Muttersprachen zusammensetzt, kann dies den interkulturellen Dialog erleichtern. Durch Fachkräfte, die selbst Migrationserfahrungen haben, findet die Auseinandersetzung mit kulturell bedingten Unterschieden in der Einrichtung auf verschiedenen Ebenen selbstverständlicher statt. Auch die Bereitschaft von Kindern und Eltern mit und ohne Migrationshintergrund, sich kritisch mit den eigenen kulturellen Normen und Werten auseinanderzusetzen, kann so erhöht werden.

Pädagogische Fachkräfte, die interkulturelle Orientierung berücksichtigen,

- sind sich der eigenen Kultur bewusst
- versuchen die Vielfalt möglicher kulturell geprägter Perspektiven zu verstehen
- versuchen mit Müttern und Vätern sowie Kindern anderer Kulturen in einen Dialog zu treten
- tauschen sich regelmäßig mit Müttern und Vätern aus
- haben aber auch geklärt, was nicht verhandelbar ist
- beobachten die unterschiedlichen Formen interkultureller Kommunikation zwischen den Kindern und unterstützen sie dabei, diese zu erweitern
- betrachten Zwei- und Mehrsprachigkeit als Normalfall und Entwicklungschance
- unterstützen bei Bedarf auch Mütter und Väter (z.B. durch Vermittlung von Sprachkursen oder interkulturelle Begegnungen)

Interkulturelle Orientierung in Kindertageseinrichtungen eröffnet Kindern unterschiedlicher kultureller Herkunft die Chance, ihre eigenen Bildungszugänge zu ihrer Herkunftskultur und zu anderen Kulturen zu finden. Ohne eine interkulturelle Ausrichtung der pädagogischen Arbeit bleiben insbesondere die Bildungschancen von Kindern mit, aber auch jene von Kindern ohne Migrationshintergrund dauerhaft eingeschränkt.

Zum Weiterlesen

Kuhlemann, Medi (2004): *Wir sind dabei. Interkulturelles Lernen in der Kindertagesstätte*, Hrsg.: Aktion Kinder- und Jugendschutz Schleswig-Holstein e.V., Kiel

Preissing, Christa (2000): *Und wer bist du?* Weinheim, Basel

Preissing, Christa; Wagner, Petra (Hrsg.) (2003): *Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen*, Freiburg, Basel, Wien

Ulich, Michaela; Oberhuemer, Pamela; Soltendieck, Monika (Hrsg.) (2001): *Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung*, Weinheim, Basel, Berlin

2.4 Inklusionsorientierung – Berücksichtigung unterschiedlicher Begabungen und Beeinträchtigungen

Jedes Kind wird mit individuellen Dispositionen geboren, die Einflüsse auf die Bildungsprozesse des Kindes haben. Neben unterschiedlichen Begabungen können dies auch Behinderungen oder gesundheitliche Beeinträchtigungen sein. Diese Dispositionen bilden für jedes Kind die Basis, von der aus es sich die Welt aneignet.

Die Querschnittsdimension der Inklusionsorientierung beschäftigt sich mit der Frage, wie Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen die individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Kinder berücksichtigen wollen.

Inklusionsorientierung verweist darauf, dass es normal ist, unterschiedlich zu sein. Kinder dürfen nicht anhand ihrer individuellen Fähigkeiten klassifiziert werden (Kinder mit und ohne Behinderungen, gesunde und kranke Kinder, Kinder mit oder ohne besondere Begabungen, deutsche und ausländische Kinder etc.). Inklusion nimmt immer die ganze Persönlichkeit eines Kindes in den Blick. An erster Stelle steht die Wahrnehmung der Fähigkeiten und Ressourcen – auch von Kindern mit Behinderung, Sonderbegabungen, mangelnden Sprachkenntnissen etc.. Alle Kinder bringen unterschiedliche Voraussetzungen mit und haben damit spezifische Bedürfnisse in Bezug auf Bildungsunterstützung. Kinder, die besondere Unterstützungsbedarfe haben, brauchen spezifische bzw. zusätzliche Angebote (durch Zivildienstleistende, integrierte Therapieangebote, Sprachförderung, zusätzliche Herausforderungen etc.).

Pädagogische Fachkräfte, die Inklusionsorientierung umsetzen,

- erkennen die individuellen Ressourcen aller Kinder mit und ohne Handicaps oder besonderen Begabungen
- suchen individuell nach Wegen, die Handlungs- und Bildungsmöglichkeiten jedes Kindes zu erweitern
- fordern alle Kinder entsprechend ihrem individuellen Entwicklungsstand heraus
- fördern gemeinsame Aktivitäten zwischen Kindern mit und ohne Handicaps oder besondere Begabungen
- wirken Ausgrenzungsprozessen entgegen
- arbeiten eng mit Müttern und Vätern zusammen und unterstützen diese
- arbeiten gegebenenfalls mit heilpädagogischen oder anderen Fachkräften zusammen, bzw. regen an, dass sich die Einrichtungsleitung oder der Träger für die individuellen Interessen der Kinder einsetzt

Inklusionsorientierung in Kindertageseinrichtungen muss gewährleisten, dass Behinderungen und spezifische Förder- und Unterstützungsbedarfe von Kindern erkannt und in der pädagogischen Arbeit berücksichtigt werden.

Zum Weiterlesen

Booth, Tony; Ainscow, Mel; Kingston, Denise (2006): *Index für Inklusion. Lernen und Spiel in der Inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln*, Frankfurt am Main

Rohrmann, Sabine; Rohrmann, Tim (2005): *Hochbegabte Kinder und Jugendliche. Diagnostik – Förderung – Beratung*, München

2.5 Lebenslagenorientierung – Berücksichtigung unterschiedlicher sozialer Lebenslagen

Die Lebenslage der Familie hat immer auch Einfluss auf die Lebenslage des Kindes. Sie wird beeinflusst durch das Einkommen und das Bildungsmilieu der Eltern, die familiäre Situation, die kulturelle Herkunft, Schicksalsschläge und vieles mehr. Kinder sind von privilegierten wie von schwierigen Lebenslagen ihrer Eltern immer mit betroffen. Damit alle Kinder für sie optimale Bildungschancen haben, gilt es, die Differenz in den sozialen Lebenslagen der Kinder wahrzunehmen und Kinder in belastenden und benachteiligten Lebenssituationen besonders zu fördern.

Die Querschnittsdimension der Lebenslagenorientierung beschäftigt sich mit der Frage, wie Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen Kinder in ihren individuellen Lebenslagen wahrnehmen, insbesondere Kinder in belastenden Lebenssituationen unterstützen und individuelle Benachteiligungen ausgleichen wollen.

Dieser Auftrag für Kindertageseinrichtungen als Jugendhilfeeinrichtungen ist im SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz) festgeschrieben.

§ 1 SGB VIII: Recht auf Erziehung, Elternverantwortung, Jugendhilfe

(1) Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.

...

(3) Jugendhilfe soll zur Verwirklichung des Rechts nach Absatz 1 insbesondere

1. junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen,
2. Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Erziehung beraten und unterstützen,
3. Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl schützen,
4. dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten und zu schaffen.

Kinder in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern und dazu beizutragen, Benachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, heißt für pädagogische Fachkräfte,

- alle Kinder, d.h. insbesondere auch diejenigen, die in belastenden und benachteiligten Lebensverhältnissen leben, in ihren Bildungsprozessen spezifisch zu fördern
- die Kompetenzen von Müttern und Vätern zu nutzen
- Mütter und Väter zu unterstützen mit dem Ziel, Benachteiligungen abzubauen und eine bessere Basis für die kindliche Bildung zu schaffen

Welche Unterstützungsbedarfe Kinder und Familien haben, erfahren die pädagogischen Fachkräfte, wenn sie die Betroffenen befragen.

Pädagogische Fachkräfte, die lebenslagenorientiert arbeiten,

- orientieren ihre Arbeit an den konkreten Lebenslagen, in denen die Kinder und Familien ihrer Einrichtung leben
- stehen in engem Dialog mit Müttern und Vätern
- unterstützen Kinder und Eltern in belastenden und benachteiligten Lebenssituationen bei der Lebensbewältigung
- suchen Kooperationspartner und bieten Unterstützungsangebote gemeinsam mit anderen Jugendhilfeträgern an

Lebenslagenorientierung ermöglicht es, dass jedes Kind in seinen sozialen Bezügen wahrgenommen wird und betont die Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern.

Zum Weiterlesen

Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e. V. (Hrsg.) (2007): *Alle Kinder braucht das Land – Handreichung zur Prävention von Armut in Tageseinrichtungen für Kinder*, Bonn

Kita Spezial 4/2006: *Armut bei Kindern*

Gerstacker, Ruth (2001): *Eltern und Profis gemeinsam. Netzwerk Familienzentrum minimaxi*, TPS Profil

Paritätisches Bildungswerk e.V. (Hrsg.) (2007): *nah dran. Familienbildung in Familienzentren*, Wuppertal

Kindertageseinrichtungen als Familienzentren

Kindertageseinrichtungen stehen vor der Herausforderung, sich zusätzlich zu ihrem Kernauftrag auch als Familienzentren zu konzipieren. In solchen Zentren erfahren Kinder und Eltern Unterstützung „aus einer Hand“. Dies kann die Vermittlung von Beratungsangeboten (z. B. durch Sprechstunden des ASD oder der Erziehungsberatung in der Kindertageseinrichtung) beinhalten wie auch die Initiierung von Eltern-Selbsthilfegruppen (z. B. durch die Schaffung von Treffpunkten für Eltern in der Kindertageseinrichtung). Dazu können die Vermittlung von Babysitterdiensten oder Tagespflege, das Angebot von Sprachkursen oder Elternschulen und vieles mehr gehören.

2.6 Sozialraumorientierung – Berücksichtigung unterschiedlicher Lebensumfelder

Die Kinder und ihre Familien in ihrem Lebensraum wahrzunehmen, beinhaltet auch den Stadtteil, den Ort, das Dorf in die pädagogische Arbeit mit einzubeziehen. Kinder leben in städtischen oder ländlichen Milieus, in Mehrfamilienhäusern oder in Häusern mit eigenem Garten, in verkehrsberuhigten Gegenden oder an einer Hauptstraße. Sie können sich in der näheren Umgebung gefahrlos frei bewegen, finden vielfältige Spielmöglichkeiten und sind über ihre Familien in enge Nachbarschaften eingebunden oder sie sind auf den engen Raum in der Wohnung verwiesen. Die Bildungsmöglichkeiten von Kindern sind auch durch den Sozialraum, in dem sie leben, beeinflusst.

Die Querschnittsdimension der Sozialraumorientierung beschäftigt sich mit der Frage, wie Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen die Möglichkeiten und Beschränkungen der Lebensumfelder der Kinder berücksichtigen wollen.

Sozialraumorientierung fordert von Kindertageseinrichtungen die schon aus dem Situationsansatz bekannte Öffnung nach innen und nach außen (vgl. Colberg-Schrader, Krug, Pelzer 1991, S. 151 ff.). Indem Kinder die nähere Umgebung kennen lernen, können sie sich selbständiger im öffentlichen Raum bewegen und erweitern ihr Wissen und Können. Gleichzeitig lernen andere die Kinder kennen (der Bäcker, die Bürgermeisterin, der Polizist). Sozialraumorientierung als Querschnittsdimension verweist auch auf Veränderungsmöglichkeiten im öffentlichen Raum. Wie können Spielräume, Verkehrswege, Wohnungsumfelder so verändert werden, dass Kinder sie gefahrlos für ihre Erkundungen und Spiele nutzen können?

Kindertageseinrichtungen sind relevante Akteure im Gemeinwesen, die Kinderinteressen vertreten und sich für eine kinderfreundliche Gestaltung des öffentlichen Raums einsetzen können. Sozialraumorientierung in Verbindung mit Partizipationsorientierung und dem Leitprinzip der Demokratie beinhaltet auch, den Kindern selbst

die Möglichkeit einer Interessenvertretung in der Gemeinde zu eröffnen. So können sich Kinder an der Neugestaltung des Spielplatzes beteiligen oder Verkehrsplaner bei einer kinderfreundlichen Verkehrsplanung beraten.

Pädagogische Fachkräfte, die sozialraumorientiert arbeiten,

- wissen, wo und wie Kinder und Familien wohnen
- kennen Ressourcen der Region und binden sie ggf. in ihre pädagogische Arbeit ein (Angebote für Kinder und Familien, Spielmöglichkeiten, Vereine, Verbände etc.)
- versuchen Kindern Möglichkeiten zu eröffnen, die ihnen ihr Wohnumfeld vorenthält
- pflegen (auch mit den Kindern) enge Kontakte zu den Nachbarn der Einrichtung
- kennen die politischen Vertreter im Stadtteil
- engagieren sich bei der Gestaltung des öffentlichen Raums im Interesse der Kinder und mit den Kindern

Sozialraumorientierung als Querschnittsdimension verlangt von Kindertageseinrichtungen, sich als Teil der regionalen Bildungslandschaft zu verstehen und sich mit den anderen Akteuren im Gemeinwesen zu vernetzen.

Zum Weiterlesen

Deinet, Ulrich (2005): *Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxisrezepte*, Wiesbaden

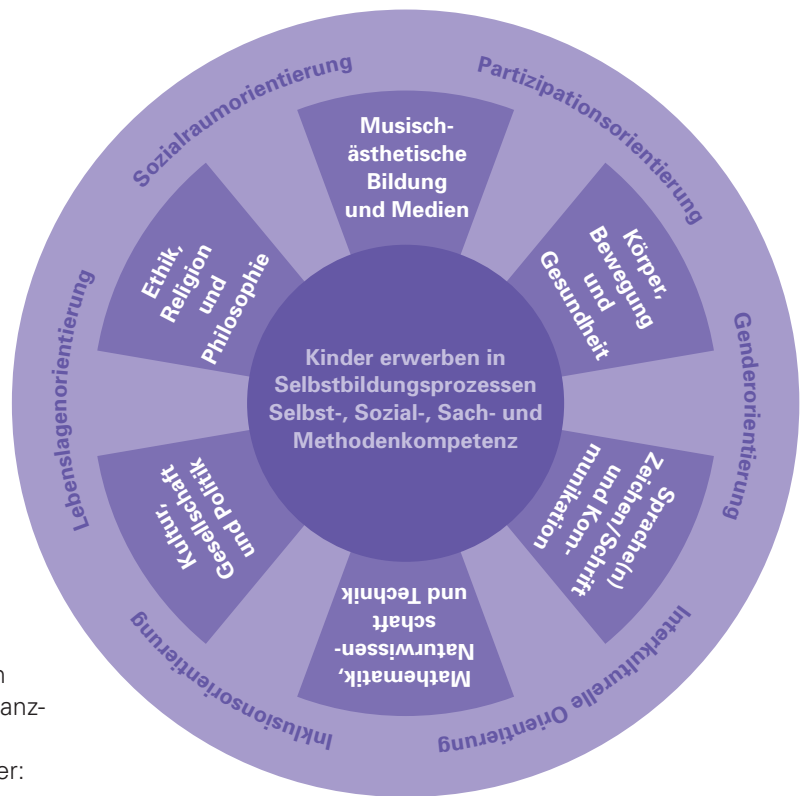
Preissing, Christa (Hrsg.) (2003): *Qualität im Situationsansatz*, Weinheim, Basel, Berlin, S. 16, 34–36, 273–289

Stahmer, Birgit (2005): *Unsere Kindertageseinrichtung unterstützt die Kinder dabei, ihre Bürgerrechte in der Gemeinde wahrzunehmen*, KiTa spezial 4: Partizipation, S. 29–32

Resümee

Die Querschnittsdimensionen verweisen auf Aspekte des pädagogischen Handelns der Fachkräfte, die in allen Bildungsbereichen bei der Förderung individueller Bildungsprozesse des Kindes eine Rolle spielen, und auf die Notwendigkeit, die Differenzen zwischen den Kindern und zwischen ihren Lebenssituationen wahrzunehmen. Die Querschnittsdimensionen fordern einerseits die pädagogischen Fachkräfte in der Alltagsarbeit mit den Kindern, andererseits die Leitungen, Fachberatungen und Träger – insbesondere bei der Konzeptentwicklung. Dabei können nicht immer alle Querschnittsdimensionen gleichermaßen berücksichtigt werden – es geht vielmehr darum, diese Dimensionen stets im Blick zu haben und situationsabhängig zu reflektieren.

3. Bildungsbereiche



Bei der Entdeckung und Aneignung der Welt begegnen Kinder vielen Themen. Diese Themen werden im Folgenden in sechs Bildungsbereichen zusammengefasst, die jeweils eine Facette des ganzheitlichen kindlichen Bildungsprozesses betonen:

- Musisch-ästhetische Bildung und Medien – oder: sich und die Welt mit allen Sinnen wahrnehmen
- Körper, Gesundheit und Bewegung – oder: mit sich und der Welt in Kontakt treten
- Sprache(n), Zeichen/Schrift und Kommunikation – oder: mit Anderen sprechen und denken
- Mathematik, Naturwissenschaft und Technik – oder: die Welt und ihre Regeln erforschen
- Kultur, Gesellschaft und Politik – oder: die Gemeinschaft mitgestalten
- Ethik, Religion und Philosophie – oder: Fragen nach dem Sinn stellen

Die Bildungsbereiche, deren Bezeichnungen aus dem KiTaG Schleswig-Holstein übernommen wurden, orientieren sich am gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertagesstätten, der von der Jugendministerkonferenz und der Kultusministerkonferenz 2004 verabschiedet wurde (vgl. Kultusministerkonferenz 2004).

Kinder bilden sich immer gleichzeitig in mehreren Bildungsbereichen. Wenn ein Kind mit Fingerfarben ein Haus malt, beschäftigt es sich gleichzeitig mit den Themen (ästhetische) Wahrnehmung, Körper und Bewegung sowie vielleicht auch mit der Bedeutung von Symbolen. Kinder entwickeln ihre Fragen immer aus Alltagszusammenhängen heraus, die gleichzeitig verschiedene Lernherausforderungen beinhalten. Daher ist die Beschreibung von Bildungsbereichen künstlich. Die Bildungsbereiche stellen keine „Schulfächer“ dar! Sie dienen lediglich den pädagogischen Fachkräften zur Beobachtung und Reflexion.

Auch die Reihenfolge, in der die Bildungsbereiche beschrieben sind, stellt keine Gewichtung im Sinne von wichtiger oder unwichtiger dar. Für die Einrichtungen empfiehlt sich, die Bildungsbereiche nicht einfach nach- oder nebeneinander abzuarbeiten, sondern immer wieder darüber nachzudenken, wie die hier dargestellten Themen für die Kinder in der eigenen Einrichtung zugänglich sind und wie Aneignungsprozesse noch stärker unterstützt werden können.

Die Darstellung jedes Bildungsbereichs gliedert sich in

- eine kurze Einführung in die Themen des Bildungsbereichs,
- eine exemplarische Darstellung, wie Kinder den Themen dieses Bildungsbereichs begegnen und
- Hinweise auf die Anforderungen an die Bildungsbegleitung durch pädagogische Fachkräfte in diesem Bildungsbereich.

Abschließend wird für jeden Bildungsbereich ein Aspekt herausgegriffen, der das Spezifische dieses Themas für Null- bis Dreijährige und Schulkinder schlaglichtartig beleuchten soll.

Eine Hilfestellung zur Umsetzung der Bildungsbereiche und die Bildungsarbeit mit Unter-Dreijährigen bieten die Handreichungen für die Ausgestaltung der Bildungsbereiche (siehe Anhang).

„Frühkindliche Bildung ist in erster Linie Selbstbildung im sozialen Kontext“ (Schäfer 2003, S. 31). Daher gilt es in allen Bildungsbereichen, die unterschiedlichen Voraussetzungen bei den Kindern (Querschnittsdimensionen) zu berücksichtigen.

3.1 Musisch-ästhetische Bildung und Medien – oder: sich und die Welt mit allen Sinnen wahrnehmen

Ein Kind hat hundert Sprachen

Ein Kind hat
hundert Sprachen
hundert Hände
hundert Gedanken
hundert Weisen zu denken
zu spielen und zu sprechen.
Immer hundert Weisen
zuzuhören
zu staunen und zu lieben
hundert Weisen zu singen und zu verstehen
hundert Welten
zu entdecken
hundert Welten
zu erfinden
hundert Welten
zu träumen.
Ein Kind hat hundert Sprachen
Doch es werden ihm neunundneunzig geraubt
...

Loris Malaguzzi, Reggio Emilia, 1985
(übersetzt von Annette Dreier 1999)

Dem Bildungsbereich „Musisch-ästhetische Bildung und Medien“ geht es darum, die vielfältige Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit von Kindern zu erhalten und zu erweitern.

Zum Thema Musisch-ästhetische Bildung

Ästhetische Erfahrungen bilden den Anfang der Bildungsprozesse des Kindes. Das Wort **Ästhetik** kommt aus dem Griechischen und bedeutet „viel-sinnliche Wahrnehmung“. Kinder entdecken die Welt mit allen Sinnen. Noch vor einem Sprach- oder Symbolverständnis ist die sinnliche Wahrnehmung für sie das erste Fenster zur Welt.

„Das Baby muss sich ... einer schwierigen Aufgabe hingeben, nämlich der, etwas wahrzunehmen, aber noch nicht zu wissen, wie diese Wahrnehmung geordnet, in sich strukturiert und abgegrenzt werden könnte“ (Schäfer 2003, S. 49).

Über ihre Sinne erschließen sich Kinder die ihnen unbekannte Welt. Sie differenzieren ihre Wahrnehmung, erkennen in der Vielfalt erste Muster und Strukturen. Sie ahmen diese nach, formen sie fantasierend um und gestalten sie neu. Ästhetische Erfahrungen bilden die Grundlage für kindliches Denken.

Indem Kinder die Welt sinnlich wahrnehmen und ihren Wahrnehmungen Ausdruck verleihen, verbinden sie ihre innere und ihre äußere Welt und verfeinern ihre Wahrnehmung immer mehr. Kinder machen ihre Gedanken, Gefühle und Interpretationen in der Auseinandersetzung mit der Welt sichtbar. Sie geben ihnen Formen oder drücken sie in Farben oder Klängen aus. Der Bildungsbereich umfasst auch die Bandbreite der **bildenden** (Malerei, Bildhauerei etc.) und **darstellenden** (Theater, Tanz etc.) **Künste und der Musik**. Die Beschäftigung mit musisch-ästhetischen Themen in Kindertageseinrichtungen kann die vielfältigen Wahrnehmungsformen der Kinder und ihre individuellen Ausdrucksformen unterstützen.

Wie Kinder musisch-ästhetischen Themen begegnen

Musik und Rhythmus

Rhythmen und Musik bestimmen schon früh die Entwicklung von Kindern. Sie lauschen Geräuschen und Liedern und antworten mit ihren Möglichkeiten. Sie erforschen die Klangeigenschaften unterschiedlicher Materialien. Gesang, Rhythmus und Musikinstrumente faszinieren Kinder, sprechen sie emotional und kognitiv an. Musik ist häufig mit Bewegung verbunden. Kinder tanzen, hüpfen oder laufen im Rhythmus der Musik. Aber auch andere Aktivitäten werden mit Musik verbunden – z.B. malen, matschen, kneten.

Malen und Gestalten

In der Erfahrung und Auseinandersetzung mit vielfältigen Materialien drücken Kinder ihre Wahrnehmungen, Ordnungen, Gefühle, Ideen und Gedanken aus. Sie beobachten und geben ihre Beobachtungen wieder (malen Schattenbilder oder pausen Münzen ab). Sie variieren ihre Ausdrucksweisen (malen auf großen Blättern ihren Körperumriss, kneten sich aus Ton oder zeichnen ihr Portrait). Im Gespräch über ihr Handeln erzählen sie Geschichten und verbinden Gestaltetes mit Ideen (Warum haben wir einen Schatten? Sind unsere Beine länger als die Arme?).

Rollenspiele und Theater

Sich in andere Rollen hinein zu versetzen, ist ein wichtiger Entwicklungsschritt bei der Entdeckung der eigenen Identität. In Rollenspielen können Kinder ihre Gedanken und Gefühle ausdrücken. Sie werden Prinzessin oder Pirat, Schornsteinfegerin oder Sänger. Sie stehen auf einer großen Bühne vor vielen Kindern oder spielen zu zweit in einer Ecke des Gartens. In Puppenspielen, Rollenspielen oder Schattenspielen übernehmen Mädchen und Jungen andere Rollen und erweitern damit ihr Ausdrucks- und Handlungsrepertoire.

Zum Thema Medien

Kinder begegnen Medien schon früh – in Form von Büchern, bewegten Bildern im Fernsehen, Musik und erzählten Geschichten auf Hörspielkassetten oder im Radio, am Computer oder auf Spielekonsolen. Dabei sind sie keine Objekte der Medien, sondern setzen sich als Subjekte mit ihnen auseinander. „Kinder erfreuen sich an Mediengeschichten, leiden an ihnen, ängstigen sich, versuchen sie zu verstehen. Geschichten aus Büchern und Fernsehen sind kognitives Material, um sich mit der Wirklichkeit auseinanderzusetzen“ (Deutsches Jugendinstitut 1994 a, S. 22).

Welche Medienerfahrungen Kinder mitbringen, ist stark davon abhängig, welchen Zugang sie in ihren Familien zu Medien haben und welche Rolle diese hier spielen (Lesekultur, Fernsehgewohnheiten, Computernutzung). Dabei verändert sich die Art und Weise des Mediengebrauchs auch in Abhängigkeit vom Alter – je älter Kinder werden, desto eigenständiger werden sie in der Mediennutzung.

Welche Bedeutung Medien für die Bildung von Kindern haben, hängt u.a. davon ab, wie und wie lange sie sie nutzen. Die Beschäftigung mit Medien als Thema in Kindertageseinrichtungen kann eine aktive, viel-sinnige Auseinandersetzung mit Medien unterstützen.

Wie Kinder dem Thema Medien begegnen

Medieninhalte

Medien erzählen Geschichten, bieten Informationen, eröffnen Kindern neue „Fenster zur Welt“. In Bilderbüchern, Filmen, Hörspielkassetten etc. können Kinder Bekanntes (wieder-) finden oder Neues entdecken. Wie mit diesen Inhalten umgegangen werden kann, unterscheidet sich je nach Medium: Bilderbücher lassen sich von vorne und hinten immer wieder „lesen“. Kassetten erzählen auch beim zwanzigsten Hören eine Geschichte auf die gleiche Weise. Filme im Fernsehen bieten diese Wiederholungsmöglichkeiten nicht. Allen Medien gemeinsam ist, dass die Inhalte, die Kindern hier

begegnen, „Erfahrungen aus zweiter Hand“ darstellen – sie sind nicht direkt sinnlich erlebbar. Der Frosch im Bilderbuch oder im Fernsehen ist nicht lebendig. Er spricht nur wenige Sinne an, kann nicht mit allen Sinnen ganzheitlich wahrgenommen werden. Hinzu kommt: Die Welt, die Kindern in Bilderbüchern, Fernsehfilmen oder auf Hörspielkassetten begegnet, ist immer schon vorinterpretiert. Damit können Medien „Erfahrungen aus erster Hand“ (selbst erlebte sinnliche Erfahrungen) nicht ersetzen, sehr wohl aber ergänzen.

Nutzung von und Umgang mit Medien

Im Umgang mit Medien erwerben Kinder immer auch Kompetenzen der Mediennutzung: Wie „liest“ man ein Bilderbuch? Wie wechselt man Fernsehkanäle? Wie schaltet man den Kassettenrecorder ein? Wozu kann man eine Zeitung nutzen? Wie benutzt man ein Lexikon?

Herstellung eigener Medien

Kinder können Medien auch selbst herstellen – sie malen ein Bilderbuch, nehmen eine Hörspielgeschichte auf, drehen einen Film, gestalten auf dem PC eine Bildergeschichte. In diesen Tätigkeiten sind sie nicht nur Nutzer sondern Gestalter von Medien.

Bewertung von Medien

Mit zunehmendem Alter können Kinder eine analytische, distanziert-kritische Haltung zu Medien erwerben. Voraussetzung dafür ist, dass Kinder Bewertungskriterien entwickeln, nach denen sie Medien beurteilen: Was gefällt mir an diesem Bilderbuch? Was gefällt mir nicht? Worüber lache ich, wenn ich einen Film sehe? Wann bin ich aufgeregt? Wann fürchte ich mich? Wie wird eine Geschichte im Bilderbuch oder auf einer Kassette erzählt? Was finde ich dabei schön? Was nicht?

Anforderungen an Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen

(Ästhetische) Wahrnehmung ist die Basis kindlicher Bildungsprozesse und spielt in der Bildungsförderung daher eine wichtige Rolle. Kindertageseinrichtungen bieten viele Möglichkeiten, Kinder bei der Aneignung musisch-ästhetischer Bildung und der Begegnung mit Medien zu unterstützen. Dabei spielen insbesondere folgende Aspekte eine Rolle:

Ganzheitliche Wahrnehmung

(Wahrnehmung mit allen Sinnen) fördern

Kinder begegnen der Welt mit allen Sinnen: dem visuellen (Sehsinn), dem auditiven (Hörsinn), dem taktilen (Tastsinn), dem kinästhetischen (Bewegungs-, Kraft- und Stellungssinn), dem vestibulären (Gleichgewichtssinn), dem olfaktorischen (Geruchssinn) und dem gustatorischen (Geschmackssinn). Erst das Zusammenspiel der Sinne ermöglicht es dem Kind, die Welt in sich aufzuneh-

men. Bildungsbegleitung erfordert daher, komplexe, vielsinnige Wahrnehmung zu fördern, indem den Kindern ermöglicht wird, selbst zu sehen, zu hören, zu fühlen, zu handhaben, zu balancieren, zu riechen, zu schmecken.

Die Vielfalt des Ausdrucks fördern

Kinder drücken ihre Welt-Wahrnehmungen in vielen Sprachen aus. Dies erfordert von den pädagogischen Fachkräften, die vielfältigen Ausdrucksweisen der Kinder wahrzunehmen und ihnen Möglichkeiten anzubieten, diese zu erweitern. Pädagogische Fachkräfte können Kinder darin unterstützen, zu sagen, zu singen, zu malen, zu kneten, zu matschen, zu tanzen, zu spielen, zu toben etc., was sie bewegt.

Individuelle Wahrnehmung und individuellen Ausdruck in den Mittelpunkt stellen

Die Begleitung musisch-ästhetischer Bildungsprozesse ist nicht auf das Ergebnis ausgerichtet (das fertige Bild, das gelungene Lied, den gedrehten Film). Im Vordergrund stehen die Wahrnehmungen und die Erfahrungen des Kindes und seine Versuche, diese Wahrnehmungen und Erfahrungen auszudrücken.

Medienerfahrungen der Kinder aufnehmen, begleiten und erweitern

Welche Bedeutung Medien im Alltag der Kinder spielen, ist in jeder Familie unterschiedlich. Kindertageseinrichtungen können die Medienerfahrungen der Kinder aufnehmen, begleiten und, wo es sinnvoll erscheint, erweitern. Pädagogische Fachkräfte können Kindern Zugänge zu Bilderbüchern, Lexika oder Fachbüchern ebnen. Sie können ihnen ermöglichen, Fotos im Computer zu betrachten oder zu einer eigenen Kindergartenzeitung zusammenzustellen. Sie können Kinder aber auch darin unterstützen, ihre Medienerfahrungen zu verarbeiten. Dies gilt insbesondere, wenn Kinder in ihrer Familie Medien mehr passiv konsumieren als aktiv nutzen und einseitige (visuelle und auditive) Sinneserfahrungen überwiegen.

Die Entwicklung einer kritischen Medienbeurteilung begleiten

Kinder dürfen mit ihrer Auseinandersetzung mit Medien nicht alleine gelassen werden. Pädagogische Fachkräfte können Kinder darin unterstützen, ihre Medienerfahrungen auszudrücken und daraus Beurteilungskriterien für Medien zu entwickeln. Die Kinder können das wichtigste, lustigste, traurigste oder schaurigste Bilderbuch wählen, die interessanteste Kassette oder den langweiligsten Film. Dazu braucht es immer eine Verständigung darüber, was als spannend, schön, langweilig, traurig oder lustig empfunden wird.

Musisch-ästhetische Bildungsanlässe im Gemeinwesen suchen

Es gibt vielfältige Möglichkeiten zur Entdeckung musisch-ästhetischer Ausdrucksformen im öffentlichen Raum. Auch hier können Kinder Kunst begegnen – der Skulptur eines Bildhauers, einem Theaterstück, einem Konzert, einem Film oder einer Ausstellung.



Ein Blick auf die Null- bis Dreijährigen

(Ästhetische) Wahrnehmung ist für Säuglinge und Kleinkinder der erste Zugang zur Welt. Eine Unterstützung ihrer Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit geschieht vor allem durch eine anregungsreiche Umgebung, die sich Kinder dieses Alters selbsttätig mit allen Sinnen aneignen können. Dafür brauchen sie sichere Bindungen und Erwachsene, die ihnen bei der viel-sinnigen Erkundung der Welt Zeit lassen.



Ein Blick auf die Schulkinder

In diesem Alter steigt die Nutzung insbesondere von elektronischen Medien deutlich an. Viele Schulkinder haben unkontrollierten Zugang zu zahlreichen Fernsehkanälen, Videospielen und zum Internet. Damit stellen sich an außerschulische Bildungseinrichtungen neue Herausforderungen der Begleitung. Fachkräfte können Kinder vor dem Hintergrund ihrer individuellen Lebensverhältnisse darin unterstützen, Medien und ihre Wirkungen kritisch zu beurteilen, zielgerichtet und angemessen zu nutzen und (z.B. durch die Produktion eines Videofilms) auch selbst herzustellen.

Pädagogische Fachkräfte können Kinder in diesem Bildungsbereich insbesondere fördern, indem sie

- beobachten, wie Kinder die Welt mit allen Sinnen wahrnehmen (was sie interessiert, was sie ausprobieren, was sie ignorieren)
- Kindern Zugang zu vielfältigen sinnlichen Erfahrungen bieten
- die ästhetischen Ausdrucksweisen von Kindern wahrnehmen und wertschätzen
- Kindern Zugang zu vielfältigen Materialien bieten, mit denen sie sich ausdrücken können
- beobachten, wie Kinder Medien nutzen
- die Medienerfahrungen der Kinder aufnehmen, begleiten und erweitern
- Kinder darin unterstützen, selbsttätig mit Medien (insbesondere mit Büchern) umzugehen
- Kinder darin unterstützen, selbst Medien herzustellen
- Kinder darin unterstützen, mediale Produkte zu beurteilen

Zum Weiterlesen

Schäfer, Gerd (2003): *Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren*, Weinheim, Berlin, Basel

Zimmer, Renate (1995): *Handbuch der Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Erziehung*, Freiburg, Basel, Wien

Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (1994): *Handbuch Medienerziehung im Kindergarten. Teil 1: Pädagogische Grundlagen*, Opladen

Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (1994): *Handbuch Medienerziehung. Teil 2: Praktische Handreichungen*, Opladen

3.2 Körper, Gesundheit und Bewegung – oder: mit sich und der Welt in Kontakt treten

Dem Bildungsbereich „Körper, Gesundheit und Bewegung“ geht es darum, den Kindern zu ermöglichen, sich und die Welt durch Bewegung über ihren Körper mit allen Sinnen zu entdecken.

Zu den Themen Körper, Gesundheit und Bewegung

Die Wahrnehmung des eigenen **Körpers** gehört zu den frühesten Erfahrungen, die Kinder machen.

„Die Körperwahrnehmungen sind die, die schon bei der Geburt am weitesten ausgebildet sind. Das hängt damit zusammen, dass Bewegung und andere Körpererfahrungen schon intrauterin in hohem Maße möglich sind“ (Schäfer 2003, S. 51).

Daher lässt sich vermuten, dass Nahsinne für die Auseinandersetzung des Kindes mit sich und der Welt zunächst größere Bedeutungen haben als die visuellen und auditiven Fernsinne. Zu diesen Nahsinnen gehören die Empfindung von Druck, Temperatur und Feuchtigkeit auf der Haut (taktiles System), die Wahrnehmung der inneren Organe (viscerales System), der Umgang mit Muskeln und Sehnen in der Bewegung (kinästhetisches System) und die Empfindung der Schwerkraft und des Gleichgewichts (vestibuläres System). Der eigene Körper ist das erste Experimentierfeld des Kindes und zugleich das Bindeglied zwischen „innen“ und „außen“, zwischen dem Selbst und der Welt (vgl. Zimmer 2004 a, S. 29).

Die Qualität der sensorischen Reizverarbeitung besonders im taktilen, im auditiven und visuellen System bildet die Basis für alle weiteren Bildungsprozesse. Leistungen wie das Erkennen und Differenzieren von Eigenschaften, der Raumlage und von räumlich-zeitlichen Beziehungen beeinflussen beispielsweise den Erwerb der Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens in herausragendem Maße.

Seine **Bewegungsfähigkeit** ermöglicht dem Kind, zu sich selbst – zum eigenen Körper – und zu der Welt aktiv Kontakt aufzunehmen, sich selbst und die Welt zu erforschen, zu be-greifen und zu er-fassen, zu gestalten und zu verändern. „Bewegung ist ein Grundphänomen des menschlichen Lebens, der Mensch ist von seinem Wesen her darauf angewiesen“ (Zimmer 2004 a, S. 17). Dies gilt insbesondere in den ersten Lebensjahren.

Bewegung ermöglicht Eigentätigkeit und strukturiert so die Vorstellungen von der Welt. „Bewegung ist eine elementare Form des Denkens“ (Schäfer 2003, S. 144). Erleben Kinder, wie sie erfolgreich handeln, löst dies Glücksgefühle und Selbstwirksamkeitserfahrungen aus, die zu weiterem Handeln motivieren.

Den eigenen Körper aufmerksam wahrzunehmen, sich in Bewegung und Ruhe zu erfahren, Wohlbefinden und Unbehagen zu spüren, sind Erfahrungen, die das Kind von Geburt an begleiten. Körperwahrnehmungen geben dem Kind wichtige Rückmeldungen über sich selbst und bilden die Grundlagen für einen sensiblen Umgang mit der eigenen **Gesundheit**.

„Gesundheit ist ein Zustand vollkommenen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens und nicht allein das Fehlen von Krankheit und Gebrechen“ – so lautet die Definition der Weltgesundheitsorganisation (WHO) aus dem Jahr 1946. Sich wohl zu fühlen, die eigenen Bedürfnisse zu kennen und auszudrücken, genießen zu können – all dies sind gesundheitsfördernde Aspekte in der Entwicklung von Kindern.

Die Beschäftigung mit den Themen Körper, Gesundheit und Bewegung in Kindertageseinrichtungen kann Kinder bei der Aneignung ihres Selbst und der Welt unterstützen.

Wie Kinder den Themen Körper, Gesundheit und Bewegung begegnen

Bewegung

Bewegung ist für Kinder ein Grundbedürfnis. Sie kriechen, gehen, laufen, springen, schaukeln, hüpfen, werfen, rotieren, sie greifen, fassen, heben, drehen, stoßen, zerran und vieles mehr. In Innenräumen wie im Freien suchen sie immerzu grob- und feinmotorische Bewegungsmöglichkeiten. Dabei entdecken sie den eigenen Körper und seine Fähigkeiten, empfinden ihre Gefühle, geben ihnen körperlich Ausdruck, treten in Kontakt mit anderen Kindern und Erwachsenen, erschließen sich die dingliche und räumliche Welt, schaffen Neues oder verändern Vorgefundenes, vergleichen und messen sich mit anderen und lernen ihre eigenen körperlichen Leistungsgrenzen kennen und steigern (vgl. Zimmer 2004 a, S. 19). In keiner Lebensphase spielt Bewegung eine so große Rolle wie in der Kindheit.

Körper

Kinder entwickeln durch die Erfahrung des eigenen Körpers und seiner Fähigkeiten ein Bild von sich selbst. Wer bin ich? Was kann ich? „Der Aufbau des ‚Selbst‘ ist beim Kind wesentlich geprägt von den Körpererfahrungen, die es in den ersten Lebensjahren macht“ (Zimmer 2004 a, S. 28). Indem es körperlich aktiv ist, erfährt es, was es selbst bewirken kann und erkennt eigene Stärken und Schwächen. Es will vieles „alleine!“ machen. Die Autonomiebestrebungen von Kindern äußern sich zunächst in körperlich-motorischen Handlungen: ohne fremde Hilfe aufrecht gehen, sich alleine anziehen, auf einen Stuhl klettern.

Lust und Sexualität

Kinder interessieren sich für ihren eigenen Körper und den der anderen. Wie fühlt sich mein Körper an? Wie ist es, andere(s) zu berühren? Kinder entdecken ihren Körper im Umgang mit Fingerfarben und Kleister, beim Schattenspiel, beim Betrachten im Spiegel, beim gegenseitigen Massieren oder beim Wickeln. Die sinnliche und lustvolle Erfahrung des eigenen Körpers steht in Verbindung zur kindlichen Sexualität. Schon früh erlebt das Kind über Hautkontakt beim Kuscheln, Schmusen, Wickeln, aber auch beim Toben und Balgen lustvolle Gefühle. Kinder zeigen zudem schon früh eine genitalbezogene Sexualität. In den Reaktionen der Erwachsenen erleben Kinder, welche Teile ihrer Sexualität „erlaubt“ sind und welche Aspekte „nicht akzeptiert“ werden.

Ernährung

Essen und Trinken begegnen Kindern sowohl als Aspekt der Gesundheitsvorsorge als auch der Kultur. Was Kinder mögen oder nicht mögen ist individuell sehr verschieden. Essvorlieben und Essgewohnheiten werden vor allem in der Familie geprägt und sind kulturell beeinflusst. Essen findet für Kinder zunächst immer in sozialen Situationen statt (gemeinsam am Tisch sitzen, miteinander sprechen oder Tischsitten beachten). Wenn Kinder Esssituationen häufig mit Zwang und Streit verbunden erleben, kann dies zu Essstörungen beitragen.

Krankheit

Kinder erleben auch Zeiten, in denen sie sich (körperlich oder seelisch) nicht wohl fühlen, in denen sie müde sind oder Fieber bekommen, in denen sie sich verletzt haben oder traurig sind. Indem Kinder lernen, diese Unterschiede wahrzunehmen und auszudrücken, indem sie erfahren, gepflegt zu werden und sich selbst zu pflegen, erwerben sie Kompetenzen im Bereich der Gesundheitsförderung.

Anforderungen an Bildungsbegleitung

Kinder treten mit der Welt immer über ihren Körper und durch Bewegung in Kontakt. Kindertageseinrichtungen bieten viele Möglichkeiten, Körper- und Bewegungserfahrungen zu machen. Dabei spielen insbesondere folgende Aspekte eine Rolle:

Vielfältige Anlässe für Bewegung und Körperwahrnehmung schaffen

Die Bewegungslust der Kinder kann durch die Gestaltung der Räume gefördert werden. Bewegungsbau- stellen oder Räume mit unterschiedlichen Ebenen, die nicht mit Tischen und Stühlen zugestellt sind, fördern die Bewegung der Kinder. Im Außenbereich fordern naturnah gestaltete Außengelände mit Hügeln, Kletterbäumen und Tobeflächen vielfältige Bewegungsabläufe heraus. Auch psychomotorische Angebote oder Massage fördern die Körperwahrnehmung. Kinder in diesem Bildungsbereich zu begleiten, verlangt von den pädagogischen Fachkräften auch, sich mit dem eigenen Körper, den eigenen Gefühlen, der eigenen Bewegungsfreude einzubringen.

Lernen und Bewegen als Einheit verstehen

Bewegung und Lernen gehören für Kinder zusammen. Bewegung und sinnliche Wahrnehmung stören nicht das kindliche Lernen, sondern ermöglichen es. Zudem fördert Bewegung die Durchblutung des Gehirns und steigert so die Konzentration (Zimmer 2004 b, S. 48 ff.).

Mahlzeiten als lustvolles und soziales Geschehen gestalten

Wenn sie Essen selbst zubereiten, sich lustvoll mit Nahrungsmitteln auseinandersetzen und Mahlzeiten gemeinsam gestalten können, erleben Kinder ganz unterschiedliche Aspekte des Themas Ernährung. Nur wenn Kinder selbst entscheiden können, was und wie viel sie essen möchten, können sie ihre Geschmacksvorlieben ausbilden und ein Gefühl dafür entwickeln, ob sie noch hungrig oder bereits satt sind.

Körperpflege nicht nur als Hygienemaßnahme verstehen

Auch Körperpflege bietet vielfältige Bildungsanlässe. Händewaschen, Zähneputzen oder der Toilettengang sollten nicht einfach ritualisiert ablaufen. Körperpflege bietet Kindern vielerlei Anlässe, sich mit dem eigenen Körper lustvoll zu beschäftigen und ein positives Körpergefühl zu entwickeln. Zur Körperpflege gehört auch, sich schön zu machen (eincremen, schminken oder frisieren).

Die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder berücksichtigen

Die Chancen für Kinder, sich in diesem Bildungsbereich Kompetenzen anzueignen sind sehr unterschiedlich verteilt. Sie hängen in besonderem Maß von ihrer sozialen Herkunft ab. So gibt es deutliche Hinweise darauf, dass Armut zu gesundheitlichen Einschränkungen führt. Die Förderung in diesem Bildungsbereich sollte die Lebenslagen der Kinder in besonderer Weise berücksichtigen. Aber auch kulturelle Aspekte und die Vorstellungen davon, wie sich Mädchen und Jungen verhalten, spielen eine Rolle. Darüber hinaus brauchen insbesondere Kinder mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen oder Behinderungen spezifische Unterstützungen. Auch die unterschiedliche Händigkeit der Kinder gilt es zu beobachten, zu akzeptieren und zu fördern.

Erwartungen an Prävention reflektieren

In diesem Bildungsbereich sind viele Präventionsprogramme verortet, wie z.B. Gesundheitsprävention, Gewaltprävention oder Prävention sexuellen Missbrauchs. Präventionsprogramme sind vor allem erzieherische Programme. Hier folgen pädagogische Fachkräfte bestimmten Vorstellungen davon, wie sich die Kinder „richtig“ verhalten. Damit die Ziele von Prävention (Gesundheit, Bewegungsfreude, „Nein-sagen-Können“ etc.) auch erreicht werden können, gilt es darauf zu achten, wie sich Kinder bildend mit diesen Themen auseinandersetzen, und ihre individuellen Bildungswege ernst zu nehmen.



Ein Blick auf die Null- bis Dreijährigen

Körpererfahrungen sind gerade für sehr junge Kinder besonders bedeutsam. Sie erfahren die Welt immer mit allen Sinnen, mit dem ganzen Körper. Körperlichkeit spielt auch zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem Kind in diesem Alter eine besondere Rolle: beim Tragen, beim Schmusen, beim Wickeln, beim Waschen, beim Anziehen oder beim Essen. Wickeln ist mehr als Pflege und Essen ist mehr als Nahrungsaufnahme. Wenn kleine Kinder selbst essen wollen, dauert dies sicher länger, als wenn sie von Erwachsenen gefüttert werden – in ihren unermüdlichen Versuchen, das Essen selbst in den Mund zu befördern, erleben sie sich aber am eigenen Leib als selbst-wirksam.



Ein Blick auf die Schulkinder

Während die Bewegung jüngerer Kinder oft in Spiele integriert ist, wird Bewegung im Schulkindalter häufig zum Sport. Für Kindertageseinrichtungen bedeutet das, einerseits auch den Schulkindern vielfältige und herausfordernde Bewegungsanlässe im Einrichtungsalltag zu bieten, andererseits können sie die Ressourcen des Gemeinwesens nutzen, indem sie zum Beispiel mit lokalen Sportanbietern zusammen arbeiten.

Pädagogische Fachkräfte können Kinder in diesem Bildungsbereich insbesondere fördern, indem sie

- Kindern in den Innen- und Außenräumen vielfältige Anregungen für Bewegungen und Sinneserfahrungen bieten
- Essen als sinnlichen Prozess begreifen und das Essensangebot vielfältig gestalten
- dabei den Kindern das Recht auf ihren eigenen Geschmack zugestehen
- Essen auch als soziale Situation begreifen und die Mahlzeiten bewusst gestalten
- Kinder in der Wahrnehmung von Wohlbefinden oder Unbehagen unterstützen
- angenehme körperliche Erfahrungen ermöglichen, ohne diese den Kindern aufzudrängen
- die kindliche Sexualität wahrnehmen und sich mit ihren Vorstellungen von kindlicher Sexualität auseinandersetzen
- Kinder mit Beeinträchtigungen entsprechend ihrer spezifischen Bedürfnisse fördern

Zum Weiterlesen

Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2007): *Erfolgreich starten. Handreichung für Körper, Gesundheit und Bewegung in Kindertageseinrichtungen*, Kiel

Zimmer, Renate (2004): *Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis*, Freiburg

Zimmer, Renate (2004): *Toben macht schlau. Bewegung statt Verkopfung*, Freiburg

3.3 Sprache(n), Zeichen/Schrift und Kommunikation – oder: mit Anderen sprechen und denken

Die Benutzung von Sprache und Symbolen sind Kennzeichen für das menschliche Leben und die menschliche Kultur. Dem Bildungsbereich „Sprache(n), Zeichen/Schrift und Kommunikation“ geht es darum, Kinder dabei zu unterstützen, Sprache als Denkstruktur und als wichtigste menschliche Kommunikationsform zu entwickeln.

Zu den Themen Sprache(n), Zeichen/Schrift und Kommunikation

Sprache ist nicht an artikulierte Laute gebunden, sie kann auch durch Gestik, Mimik, Bewegung, Gebärden, Bilder, Zeichen und vieles mehr erfolgen – Kinder sprechen „hundert Sprachen“ und alle sind es wert in Kindertageseinrichtungen unterstützt zu werden. Auch gehörlose und taubblinde Kinder können sprechen lernen, indem sie grammatisch geordnete Zeichen verwenden.

Die Grundlagen der Sprache sind die Wahrnehmung und die Bewegung. Sprechen ist die Fortsetzung des kommunikativen Handelns zwischen Bindungsperson und Kind mit anderen Mitteln (vgl. Butzkamm, Butzkamm 1999, S. 66).

„Der Spracherwerb des Kindes beginnt – auch unter dem Aspekt der Bedeutungsgebung –, bevor das Kind wirklich in Worten zu sprechen beginnt. Er beginnt, wenn Mutter und Kind einen gemeinsamen Mikrokosmos aus Gesten, vertrauten mimischen Äußerungen, einer ruhigen, positiv gestimmten Atmosphäre schaffen. Er dient als Hintergrund vor dem sich die neu auftauchenden Gegenstände und/oder Ereignisse abheben und vom Kind verstanden werden können“ (Schäfer 2003, S. 100).

Wörter können vom Kind nur verstanden werden durch ihre Einbettung in soziale Zusammenhänge. Indem das Kind einen Zusammenhang zwischen Wörtern und Dingen konstruiert, erhalten diese Bedeutung. Wörter stellen Repräsentationen der mit anderen Menschen geteilten Welt dar. Dinge, Ereignisse, Sachverhalte können durch sie präsent sein, ohne sinnlich wahrgenommen zu werden.

Nach und nach erweitert das Kind seinen Wortschatz und beginnt, die Worte mittels Grammatik zu ordnen und zu strukturieren. Dabei benennt und ordnet es auch seine Wahrnehmungen der Welt und lernt sie immer feiner zu unterscheiden.

Doch Sprache dient nicht nur dazu, Vorhandenes zu beschreiben und zu ordnen. Sprache erzeugt auch neue Vorstellungen und wird so zum Motor der geistigen Entwicklung. „Die Erfahrung führt zum Wort, das Wort zurück zur Erfahrung“ (Butzkamm, Butzkamm 1999, S. 247). Die Entwicklung von Sprache und die Entwicklung des Denkens sind eng miteinander verbunden.

Sprache erweitert das Denken. Wörter repräsentieren immer komplexere Gedanken und Ideen. Die Kinder bilden auch Begriffe für Dinge, die man nicht sehen kann: für Gefühle, für Vergangenes oder Zukünftiges. Wörter kleben nicht mehr an Dingen oder Ereignissen. Diese können vielmehr durch Sprache erweitert oder verformt werden. Sprache ist „nicht nur ‚die Welt noch einmal‘. Sie vermehrt den Bestand unserer Welt. Sie erzeugt alternative Welten“ (Butzkamm, Butzkamm 1999, S. 248).

In der **Schrift** löst sich die Sprache schließlich vom Sprechenden. Aufgeschriebene Worte behalten ihre Bedeutung und können von verschiedenen Personen gelesen und verstanden werden.

Für Kinder bedeutet Sprache zuallererst **Kommunikation**. „Sprechen heißt: miteinander sprechen“ (Schäfer 2003, S. 173). Sprechen zu lernen setzt voraus, dass man miteinander ins Gespräch kommt. Um zum Sprechen motiviert zu werden, müssen Kinder auf ein Gegenüber treffen, das ein erkennbares Interesse an dem bekundet, was sie zu sagen haben. „Kinder brauchen Erzieherinnen, die ihnen zuhören, wenn sie ihnen etwas mitteilen wollen, und die sich darum bemühen, ihre individuelle Art der Mitteilung zu verstehen“ (Schäfer 2003, S. 174). Damit spielt Partizipation auch für Sprachförderung eine Schlüsselrolle. Wenn sie beteiligt werden, erleben Kinder, dass ihnen zugehört wird und dass ihre Meinung wichtig ist. Sie entwickeln daraus den Mut sich zu äußern.

Die Beschäftigung mit den Themen Sprache(n), Zeichen/Schrift und Kommunikation in Kindertageseinrichtungen kann die Kommunikationsfähigkeit von Kindern erweitern und ihre geistige Entwicklung unterstützen.

Wie Kinder den Themen Sprache(n), Zeichen, Schrift und Kommunikation begegnen

Miteinander Sprechen

Kinder kommunizieren von Geburt an aktiv mit den ihnen nahen Menschen. Eigenen sprachlichen Äußerungen geht immer Verstehen voraus. Die ersten Wörter erweitern die Möglichkeiten der Kinder, sich mitzuteilen. Sich anderen mitteilen zu wollen, ist und bleibt eine zentrale Motivation für aktives Sprechen.

Über etwas Sprechen

Durch Sprache kann man sich über viele Themen miteinander austauschen. Sprache und Symbole/Schrift begegnen Kindern in allen Bildungsbereichen. Sie begleiten und fördern die Auseinandersetzung mit allen Bildungsthemen (vgl. Jampert et al 2006). Dabei erweitern die Kinder ständig ihren individuellen Wortschatz.

Strukturen von Sprache

Kinder lernen zunächst Laute und Lautfolgen zu unterscheiden. In Reimen und Wortspielen verfeinern sie dieses Vermögen noch lange Zeit und identifizieren immer mehr Wortbausteine. Mit zunehmender Übung nutzen sie nach ihren individuellen Möglichkeiten verschiedene Wortarten, Fälle, Zeiten oder Steigerungsformen. Sie verallgemeinern Regeln („ich laufte“) und eignen sich die zahlreichen Ausnahmen an. Ihre Fähigkeit, grammatisch richtige Sätze zu bilden, nimmt zu. Dieses Lernen komplexer Strukturen findet scheinbar nebenbei im Alltag statt.

Gesprächsregeln

Jede Gesprächssituation ist durch unausgesprochene Regeln gekennzeichnet. Schon im Säuglingsalter entwickeln sich zwischen Mutter/Vater und Kind „Dialoge“ wechselseitiger Ansprache. Neugeborene erkennen rasch die Muster wechselseitiger Aktivität im vorsprachlichen Dialog. Mit zunehmenden Gesprächspartnern verfeinert das Kind seine Kenntnisse über die soziale Einbettung der Sprache.

Symbole

(Schrift)Sprache ist immer auch mit der Entwicklung eines Symbolverständnisses verbunden. Kinder erkennen, dass bestimmte Formen, Farben oder Geräusche eine immer wiederkehrende Bedeutung haben, dass sie Symbole sind. Nach und nach differenzieren sie mehr Symbole – Zahlen, Piktogramme, die Klingel (als Ankündigung von Besuch) etc..

Schriftsprache

Kinder begegnen Schrift auf Papier, auf der Straße, auf Verpackungen und vor allem in Büchern. Hier finden sie Geschichten, Gedichte oder Lieder, aber auch Antworten auf Fragen oder Gebrauchsanweisungen (wie in Sach- oder Kochbüchern). Selbst wenn sie noch nicht lesen können, erwerben Kinder in ihrer Familie oder in Kindertageseinrichtungen Kompetenzen im Umgang mit Büchern, indem sie zum Beispiel die Erwachsenen auffordern, eine Geschichte vorzulesen oder ihnen bestimmte Informationen aus Büchern zu beschaffen. Indem Kinder lernen, Symbole und Zeichen, denen sie überall begegnen, zu unterscheiden und zu deuten, entwickeln sie zunehmend Kenntnisse über Gestalt und Verwendung von Schrift. Sie erfahren, dass Schrift Gedanken festhält und etwas, was heute aufgeschrieben wird, morgen wieder vorgelesen werden kann.

Andere Sprachen

Einige Kinder begegnen schon früh mehreren Sprachen. Insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund lernen, dass die Sprache, die sie mit ihren Eltern sprechen, anders klingt als die Sprache, der sie auf dem Spielplatz begegnen. Wenn sie erkennen, dass es für das gleiche Ding oder Ereignis verschiedene Wörter gibt, erfahren sie schon früh, dass das Wort nicht mit der sinnlichen Erfahrung identisch ist. In der Begegnung mit anderen Kulturen unterscheiden Kinder Sprachen und experimentieren mit ihnen. Auch Kinder, die mit Plattdeutsch oder Friesisch aufwachsen, lernen schon früh, zwischen verschiedenen Sprachen hin und her zu wechseln.

Anforderungen an Bildungsbegleitung

Sprachkompetenz hat eine zentrale Bedeutung für die weiteren Bildungsprozesse. Daher wird Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen ein hoher Stellenwert beigemessen. Diesem Ziel dient auch das integrative Sprachförderkonzept in Schleswig-Holstein. Dabei sind insbesondere folgende Aspekte zu berücksichtigen:

Kommunikation Vorrang geben

Im Vordergrund der Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen steht die alltägliche Kommunikation. Sprachförderung basiert auf einer Kultur der Verständigung. Wenn pädagogische Fachkräfte im aktiven Zuhören geübt sind, erleben die Kinder die Freude am gemeinsamen Sprechen, Erzählen und Geschichten-Erfinden. Sie üben sich nach und nach darin, sich für andere verständlich mitzuteilen, lernen ihre Gefühle und Stimmungen sprachlich auszudrücken, die Mitteilungen von anderen zu verstehen und sich für die Gedanken des anderen zu interessieren. Sie lernen, sich in unter-

schiedlichen Gruppierungen und bei unterschiedlichen Anlässen an Gesprächsregeln zu halten. Sie üben sich im Nachfragen, respektieren andere Meinungen und lernen die Beiträge anderer zu würdigen.

Individualität des Spracherwerbs achten

Sprechen lernen ist individuell unterschiedlich: Die Sprachentwicklung verläuft bei jedem Kind anders. Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es, jedes Kind in seiner individuellen Aneignung von Sprache zu unterstützen. Dazu gehört auch, Sprachstörungen wahrzunehmen und ggf. weitere fachliche Unterstützung einzuholen.

Die Familiensprache(n) respektieren

„In allen Bildungseinrichtungen gebührt der Familiensprache eines Kindes unbedingter Respekt“ (List 2007, S. 29). Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund heißt, sie in vielfältige (nicht nur sprachlich dominierte) Kommunikationssituationen einzubinden. Es bedeutet aber auch, ihre muttersprachlichen Kompetenzen zu achten und als Sprachressource zu nutzen. Dieses erfordert eine enge Zusammenarbeit mit Eltern und gegebenenfalls auch die Vermittlung von Sprachkursen für Mütter und Väter. Eine weitere Unterstützung können entsprechende muttersprachliche Fachkräfte bieten.

Bilinguale Konzepte integrieren

Mehrsprachigkeit sollte als Bereicherung für alle begriffen werden und kann in Kindertageseinrichtungen bewusst angeboten werden, z.B. durch Fachkräfte mit nicht-deutschen muttersprachlichen Kompetenzen.

Bücher und Symbole/Schrift im Alltag nutzen (Literacy)

Kindertageseinrichtungen halten eine vielfältige Auswahl an Bilderbüchern, Sachbüchern oder (Land-)Karten bereit. Diese sind den Kindern jederzeit zugänglich. Kinder erleben Erwachsene, die Bücher benutzen, für sich und mit den Kindern, zu unterschiedlichen Zwecken, zur Unterhaltung und Freude oder zur Klärung offener Fragen, voller Begeisterung oder sachlich nüchtern. Wenn Kinder zu einem verantwortlichen Umgang mit Büchern angehalten werden, können sie spüren, dass diese geschätzt werden, ein Schatz sind. So entsteht Lesefreude.

Die Bedeutung von Symbolen muss mit Kindern im Alltag besprochen und vereinbart werden. Dazu kann es hilfreich sein, sie mit ihnen gemeinsam zu entwickeln. Symbole können verschiedene Räume, bestimmte Tätigkeiten, Dienste oder auch Zutrittsverbote für Räume repräsentieren. In Partizipationsgremien können auch die Protokolle mittels gemeinsam vereinbarter Symbole geschrieben werden.

Wenn pädagogische Fachkräfte sich in Gegenwart der Kinder Notizen machen, Mitteilungen lesen oder sich von ihnen Briefe oder Eintragungen in ein Gruppentagebuch diktieren lassen, wird die Nutzung von Schrift zum selbstverständlichen Bestandteil des Alltags.



Ein Blick auf die Null- bis Dreijährigen

Schon Säuglinge stehen in einem Dialog mit den Menschen, die ihnen vertraut sind. Kommunikation beginnt mit der Geburt. Im ersten Lebensjahr entwickelt das Kind eine Einengung seiner Sprachwahrnehmung auf die Muttersprache. In enger Kommunikation mit vertrauten Menschen übt das Kind Laute und versieht diese nach und nach mit Bedeutung. Dabei geht der Lautäußerung immer das Hören, dem Sprechen immer das Verstehen voraus. Pädagogische Fachkräfte unterstützen den Spracherwerb, wenn sie Kinder von Anfang an als ernstzunehmende „Gesprächs“partner in einen verlässlichen und achtsamen Dialog einbinden.



Ein Blick auf die Schulkinder

Eine besondere Rolle spielt in diesem Alter das Lesen- und Schreibenlernen. Mit zunehmenden Fähigkeiten können Kinder sich jetzt unabhängig von Erwachsenen mit Texten beschäftigen oder Texte herstellen. Außerschulische Bildungseinrichtungen können Kindern viele Möglichkeiten geben, diese neuen Fähigkeiten zu erweitern und zu üben, indem sie ihnen Schriften zu Themen, die sie bewegen, zugänglich machen oder sie dabei unterstützen, selber Schriften herzustellen (z.B. eine KindergartENZEITUNG oder ein Theaterstück).

Pädagogische Fachkräfte können Kinder in diesem Bildungsbereich insbesondere fördern, indem sie

- jedes Kind in seinem individuellen Ausdruck ernst nehmen
- in der Einrichtung eine Kommunikationskultur aufbauen, die jedem Kind signalisiert: deine Gedanken interessieren uns
- in der Alltagsgestaltung Symbole verwenden und mit den Kindern entwickeln, die das Kind versteht und selbst aktiv einsetzen kann
- Bücher selbst aktiv nutzen
- Kindern den selbständigen Zugang zu Schriften eröffnen (durch Bilderbücher, Sachbücher, Landkarten und vieles mehr)
- die Sprachkultur der Herkunftsfamilie kennen, achten und ggf. in die Arbeit integrieren (Mütter lesen Bilderbücher in ihrer Muttersprache)
- verbale und nonverbale Kommunikation unterstützen

Zum Weiterlesen

Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2003): *Spielerische Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen*, Kiel

Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2007): *Erfolgreich starten. Handreichung für Sprache(n), Zeichen/Schrift und Kommunikation in Kindertageseinrichtungen*, Kiel

Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2008): *Arbeitshilfen zur Sprachförderung im Elementarbereich*, Kiel

Butzkamm, Wolfgang; Butzkamm, Jürgen (1999): *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen*, Tübingen, Basel

Jampert, Karin; Best, Petra; Guadatiello, Angela; Holler, Doris; Zehnauer, Anne (2007): *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte – Projekte – Maßnahmen*, Weimar, Berlin

Jampert, Karin; Leuckefeld, Kerstin; Zehnauer, Anne; Best, Petra (2006): *Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien*, Weimar, Berlin.

3.4 Mathematik, Naturwissenschaft und Technik – oder: die Welt und ihre Regeln erforschen

Kinder interessieren sich früh für die physischen Dinge der Welt und machen in ihrem Alltag vielfältige Erfahrungen mit mathematischen, naturwissenschaftlichen und technischen Erscheinungsformen. Sie haben Freude am Entdecken, Ausprobieren, Experimentieren und Fragenstellen. Dem Bildungsbereich „Mathematik, Naturwissenschaft und Technik“ geht es darum, diese kindliche Neugier zu erhalten und zu fördern.

Zum Thema Mathematik

Praktische Mathematik beschäftigt sich mit den Aufgaben des Zählens, Rechnens und Messens. Sie sucht nach Systemen und Strukturen in den Erscheinungen der Welt. Genau dieses tun auch Kinder in ihren Bildungsprozessen. Kinder sind in ihrem Alltag von Zahlen und Formen umgeben. Als geborene Mathematiker suchen sie Muster und Strukturen, vergleichen sie Formen und Gewichte, beginnen sie zu zählen und Zahlen in Verbindung zu Alltagssituationen zu bringen. Mathematik ist überall – in der Küche, im Raum, am Frühstückstisch, beim Spielen. Mathematische Kompetenzen bringen Ordnung in die Welt und machen sie somit berechenbarer, vorhersehbarer. Sie fördern bei Kindern die Entwicklung abstrakten Denkens.

Die Beschäftigung mit Zahlen und Größen, mit Ordnen und Messen in Kindertageseinrichtungen kann Kindern die Welt mathematischer Zusammenhänge eröffnen.

Wie Kinder mathematischen Themen begegnen

Muster, Strukturen, Symmetrien

Muster, Ornamente, Strukturen, Symmetrien begegnen den Kindern überall: in den Spuren, die der Regen im Sand hinterlässt, bei der Betrachtung eines Schneckengehäuses, im Muster der Tischdecke, beim Betrachten eines Kirchenfensters. Muster bieten Ordnung und Wiederholungen. Sie zu entdecken und sich anzueignen heißt, sich damit auseinanderzusetzen, wie die Welt geordnet ist.

Sammeln, Vergleichen, Sortieren

Kinder sind eifrige Sachensucher und Sachensammler. Um etwas Sammeln zu können, müssen Klassifizierungen vorgenommen werden: Was passt zusammen, was unterscheidet sich? Ordnungssysteme können sehr verschieden sein.

Messen und Wiegen

Die Dinge sind unterschiedlich groß, schwer oder lang. Kinder nehmen diese Unterschiede wahr. Sie sortieren nach verschiedenen Kriterien. Dabei setzen Kinder Maßeinheiten auch zu ihrem Körper ins Verhältnis. Wie groß bin ich, wie groß sind andere?

Raum und Zeit

Raumerfahrungen sind für Kinder Erfahrungen mit sich selbst im Raum – in der großen Halle oder der kleinen Höhle. Die Perspektive von oben ist eine andere als vom Fußboden. Auch die Zeit hat Struktur: Tag und Nacht, Sommer und Winter. Manchmal geht die Zeit scheinbar ganz schnell, manchmal ganz langsam.

Lösung von Aufgaben

Im Alltag hilft Mathematik an vielen Stellen, Aufgaben zu lösen. Zahlen braucht man beim Tischdecken, Backen, Basteln und Planen. Wie viel Mehl muss in den Kuchen? Reichen die Brötchen für alle? Wie teile ich die Tafel Schokolade, damit alle ein Stück bekommen?

Zu den Themen Naturwissenschaft, Ökologie und Technik

Naturwissenschaften (Biologie, Chemie und Physik) beschäftigen sich mit der belebten und unbelebten Natur. Sie suchen nach Erklärungen für Phänomene. Genau dies tun auch Kinder bei ihrer Entdeckung der Welt. Sie nehmen Phänomene wahr, staunen, experimentieren und fragen: Wie wird Wasser zu Eis? Wie kommt es, dass ich immer größer werde? Warum klebt der Schatten an den Füßen?

Zu den Naturwissenschaften gehören auch Fragen der **Ökologie** (Wechselbeziehungen in der Natur und zwischen Mensch und Natur) und des Umweltschutzes. Diese Themen sind eng verbunden mit Themen der Bildungsbereiche „Kultur, Gesellschaft und Politik“ und „Ethik, Religion und Philosophie“, sowie dem Leitprinzip der Nachhaltigkeit. Im Dialog mit ihren Bindungspersonen beginnen Kinder einzelne Aspekte der eigenen Verantwortung für Natur und Umwelt wahrzunehmen.

Technik ist die praktische Anwendung von Mathematik und Naturwissenschaften. Kinder interessieren sich intensiv für die Funktionsweisen und Verwendungszwecke von technischen Geräten, die ihnen begegnen. Dazu gehören neben Spielgeräten vor allem Gerätschaften aus dem Erwachsenenleben: Küchengeräte, Radios, Uhren und vieles mehr. Kinder beobachten Phänomene, entwickeln Fragen, suchen Antworten und versuchen, ihr Wissen nutzbar zu machen.

Die Beschäftigung mit naturwissenschaftlichen, ökologischen und technischen Themen in Kindertageseinrichtungen kann Kindern vielfältige Zugänge zu Sachfragen und naturwissenschaftlichen Zusammenhängen eröffnen, ihre Lust am Entdecken und Forschen und ihr Zutrauen in die eigenen Problemlösungsfähigkeiten fördern.

Wie Kinder naturwissenschaftlichen, ökologischen und technischen Themen begegnen

Wahrnehmung von Phänomenen

Am Anfang naturwissenschaftlicher Auseinandersetzungen steht die Wahrnehmung, dann kommt das Staunen. Naturwissenschaftliche Forschung beginnt immer dann, wenn Kinder etwas wahrnehmen, was ihre Neugier weckt, sie sich aber noch nicht erklären können. Je genauer Kinder hinschauen, je mehr sie staunen, desto größer wird ihr Forschungsdrang.

Erleben von Natur

Kinder erleben die Natur mit allen Sinnen. Sie spüren den Regen, matschen im Lehm, bauen Staudämme mit Steinen, beobachten die Schnecke, verstecken sich im Gebüsch, klettern auf den alten Apfelbaum, riechen an frischen Kräutern, probieren Beeren und vieles mehr. Natur erleben ist häufig mit Bewegung (auf der Wiese toben oder auf den Baum klettern), aber auch mit Gefühlen (Angst vor der Spinne, Trauer um den Tod des Goldfisches) verknüpft.

Ökologische Zusammenhänge

In der Natur begegnen den Kindern ökologische Zusammenhänge. Die Tiere im Komposthaufen fressen die Pflanzen und diese werden zu Erde. Im Bach leben viele Tiere, die die Kinder mit Kescher und Lupe beobachten. Der auf der Terrasse liegen gelassene Apfel beginnt zu schimmeln. Aus diesen Beobachtungen entstehen weitere Fragen an die Welt.

Experimentieren

Kinder experimentieren ständig: in der Sandkiste (Wie tief kann ich graben?) oder in der Badewanne (Wann schwappt das Wasser über den Rand?). In diesen Experimenten erkunden sie Zusammenhänge zwischen den Dingen und ihrem eigenen Tun.

Bauen und Konstruieren

Kinder bauen und konstruieren mit allen erdenklichen Materialien: mit Wasser und Erde, Papier und Kleister, Brettern und Nägeln, mit Ton, Feldsteinen, Legosteinen, Bauklötzen oder Schaumstoffelementen. Erfahrungen mit Technik machen Kinder auch auf der Wippe, beim Schaukeln oder wenn sie bei Reparaturen zusehen oder mithelfen. Daraus leiten sie wiederum Theorien über naturwissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten ab.

Anforderungen an Bildungsbegleitung

Die Bandbreite mathematischer, naturwissenschaftlicher, ökologischer und technischer Fragen ist breit. Um die Neugier und den Forscherdrang der Kinder zu erhalten und zu unterstützen, sind insbesondere folgende Aspekte zu berücksichtigen:

Mathematik, Naturwissenschaften, Ökologie und Technik im Alltag entdecken

Pädagogische Fachkräfte können Kinder in diesem Bildungsbereich besser fördern, wenn sie selbst in der Lage sind, mathematische, naturwissenschaftliche und technische Phänomene im Alltag zu entdecken. Dabei braucht es keine vertieften Kenntnisse dieser Themenbereiche, sondern ein Grundverständnis davon, was Mathematik, Naturwissenschaft und Technik ist, und die Offenheit, sich neugierig und lustvoll diesen Themenbereichen zuzuwenden. Ein Kind, das Sand aus einem Eimer in einen Spielzeuglaster schüttet, eignet sich vielleicht gerade Grundkenntnisse der Mengenlehre an (passt der Sand aus dem Eimer in den Lastwagen?). Es kann aber auch sein, dass das Kind gar nicht die Menge Sand interessiert, sondern eher ein technisches Problem (kippt der Lastwagen nach hinten, wenn ich ihn voll belade?).

Weltdeutungen der Kinder verstehen und achten

Aneignung findet nur statt, wenn nicht die Erwachsenen Antworten auf die Fragen der Kinder geben, sondern die Kinder selbst Antworten suchen und finden. Auch wenn es scheint, als könnten in diesem Bildungsbereich viele Antworten eindeutig als „richtig“ oder „falsch“ bewertet werden, gilt es gerade hier, die Fähigkeiten und nicht die Fehler von Kindern zu beachten. Wenn Kinder zu dem Ergebnis kommen, dass ein Wal ein Fisch ist, „weil alle Tiere im Wasser Fische sind“, beruht dies zunächst einmal auf einer plausiblen Theorie und sollte von den Erwachsenen nicht voreilig verbessert werden. Zunächst sollte vielmehr das Zutrauen der Kinder in ihre eigenen Fähigkeiten gestützt werden, die Welt zu erklären. Sie werden später ihr vorläufiges Weltwissen selbst korrigieren. Wenn sie beispielsweise bei einem Strandbesuch Krebse fangen, können sie zum Schluss kommen, dass nicht alle Tiere, die im Wasser leben, Fische sind. So verändern und differenzieren Kinder ihr Weltwissen ständig und werden sich gewiss auch eines Tages die Unterscheidung von Säugetieren und Fischen aneignen.

Möglichkeiten zum Experimentieren eröffnen

Viele Experimente lassen sich schon mit sehr jungen Kindern durchführen. Es gibt zahlreiche Veröffentlichungen mit Anregungen für Experimente, die auch von den Kindern selbstständig durchgeführt werden können. Die Experimentierbereitschaft von Kindern zu unterstützen heißt vor allem, Kindern immer wieder Freiräume zu eröffnen, Dinge selbst auszuprobieren. Dazu gehört ggf. auch, einen nassen Fußboden in Kauf zu nehmen.

Möglichkeiten zum Bauen und Konstruieren eröffnen
Kindertageseinrichtungen können vielfältige Gelegenheiten zum Bauen und Konstruieren anbieten: in der Bauecke, im Sandkasten, auf Bewegungsbaustellen. In Holz- oder Auseinandernehmwerkstätten können Kindern Zugänge zu technischem und handwerklichem Fachwissen eröffnet werden.

Unterstützung suchen

Vielen pädagogischen Fachkräften sind die Themen dieses Bildungsbereichs aufgrund ihrer eigenen Sozialisation und Berufsmotivation eher fremd. Für sie ist es hilfreich, sich Unterstützung zu holen: von Kindertageseinrichtungen, die in diesem Bildungsbereich schon Erfahrungen gesammelt haben oder von Experten (einer Mutter, einem Großvater oder einer Lehrkraft der benachbarten Schule).



Ein Blick auf die Null- bis Dreijährigen

Schon Neugeborene sind damit beschäftigt, „Ordnung in der Welt“ zu entdecken. Sie fangen früh an, die Dinge der Welt zu Kategorien zusammenzufassen, die sie immer wieder überprüfen und verändern. Sie interessieren sich für komplexe, kontrastreiche Muster und haben Vermutungen über kausale Zusammenhänge (wenn ich dies tue, passiert jenes). Kleine Kinder profitieren in Kindertageseinrichtungen von einer anregungsreichen Umwelt mit ganz unterschiedlichen Materialien, in der sie selbständig auf Entdeckungsreisen gehen können.



Ein Blick auf die Schulkinder

Schulkinder wissen schon viel darüber, wie die Dinge beschaffen sind und zusammenhängen. Sie verfeinern ihr Wissen und Können in diesen Themenbereichen, indem sie in Kindertageseinrichtungen komplexe Aufgaben selbständig übernehmen: die Zubereitung eines Mittagessens, den Bau einer Hütte, den Einkauf.

Pädagogische Fachkräfte können Kinder in diesem Bildungsbereich insbesondere fördern, indem sie

- Mathematik, Naturwissenschaft, Ökologie und Technik im Alltag der Kinder entdecken (in der Küche, beim Frühstück, beim Spielen)
- gemeinsam mit den Kindern staunen und fragen
- Kinder anregen, selbst Antworten zu finden und zu experimentieren
- keine vorschnellen Antworten geben, sondern die Antworten der Kinder gelten lassen
- vielfältige Naturerfahrungen ermöglichen
- Entdeckungsräume gestalten (Lernwerkstätten, Experimentierecken etc.)
- Bau- und Konstruktionsmöglichkeiten anbieten (Bewegungsbaustellen, Werkstätten etc.)

Zum Weiterlesen

AWO Schleswig-Holstein gGmbH (Hrsg.) (2004): *Weltenentdecker. Lernwerkstätten und Forscherräume in Kindertageseinrichtungen*, Kiel

Elschenbroich, Donata (2007): *Weltwunder. Kinder als Naturforscher*, München

Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2007): *Erfolgreich starten. Handreichung für Mathematik, Naturwissenschaft und Technik in Kindertageseinrichtungen*, Kiel

3.5 Kultur, Gesellschaft und Politik – oder: die Gemeinschaft mitgestalten

Kinder leben mitten in der Welt und damit mitten in einer Kultur, in einer Gesellschaft und im politischen Geschehen. Dem Bildungsbereich „Kultur, Gesellschaft und Politik“ geht es darum, den Kindern zu ermöglichen, das Zusammenleben mit anderen aktiv zu gestalten.

Zu den Themen Kultur, Gesellschaft und Politik

Kultur als Hintergrund aller Bildungsprozesse ist schon in der Querschnittsdimension Interkulturelle Orientierung beschrieben worden. Kinder sind in kulturelle Abläufe und Riten eingebunden, sie beobachten genau, wie die Welt um sie herum gestaltet ist. So erwerben sie nach und nach Weltwissen über das, was für sie fortan selbstverständlich sein wird: Was richtig – was falsch, was schön – was hässlich, was vertraut – was fremd ist, was schmeckt – was nicht schmeckt, was wichtig – was unwichtig ist. Im Rahmen der kulturellen Bildung erwerben Kinder Orientierungen, die auch künftige Bildungsprozesse beeinflussen: über das Verhältnis der Geschlechter, über Normen und Werte, über kulturelle Ausdrucksformen und vieles mehr. Was Kultur ausmacht, merkt man häufig erst, wenn die eigenen kulturellen Selbstverständlichkeiten auf andere Selbstverständlichkeiten stoßen – auf eine andere Kultur. Aber auch die eigene Kultur befindet sich ständig im Wandel. Was für die Großeltern noch selbstverständlich war, ist es heute nicht mehr. Vor allem die Medien haben in einer globalisierten Welt dazu beigetragen, dass kulturelle Selbstverständlichkeiten in der Gesellschaft sich ändern, Unterschiede sich vermischen.

Die kulturelle Ausrichtung der Aneignungsprozesse des Kindes ist gleichzeitig mit einer Verengung der Wahrnehmung und der Bildungsprozesse verbunden. Dies wird zum Beispiel deutlich im Bereich der Sprache.

„Wenn Babys erst den Meilenstein des Babbelns erreicht haben, ist die universale Phase der Sprachproduktion zu Ende. Irgendwann im Alter von einem bis eineinhalb Jahren beginnen Babys aus verschiedenen Kulturen ... diejenigen Geräusche von sich zu geben, die für ihr eigenes Volk charakteristisch sind“ (Gopnik, Kuhl, Meltzoff 2003, S. 138).

Die Einengung der Wahrnehmung auf die Inhalte, die kulturell in der eigenen Gesellschaft von Bedeutung sind, ist für die weiteren Bildungsprozesse der Kinder unabdingbar.

Mit dem Begriff **Gesellschaft** wird allgemein die Form des Zusammenlebens von Menschen in einem bestimmten Territorium oder einem „Kulturkreis“ bezeichnet, die immer auch historisch und kulturell bestimmt ist. Gesellschaft begegnet Kindern in Gemeinschaften außerhalb der Familie (der Kindertageseinrichtung, dem Sportverein, der Schule). Hier können Kinder erfahren, wie solche Gemeinschaften sich organisieren, was sie geben und was sie fordern. Hier können sie lernen, ihre eigenen Einflussmöglichkeiten zu erfahren und Verantwortung zu übernehmen. Gesellschaftliches Engagement beginnt in Kindertageseinrichtungen.

Die Gestaltung des Zusammenlebens geschieht durch die **Politik**. Unterschiedliche Interessen und Ziele werden politisch (z.B. in bestimmten Gremien) entschieden. In einer Demokratie wird Politik verstanden als gleichberechtigtes, freies Diskutieren und Aushandeln von gemeinsamen Entscheidungen der Bürgerinnen und Bürger in Öffentlichkeiten und direkten wie repräsentativen Verfahren und Gremien. Politikwissenschaftler (vgl. Himmelmann 2005) unterscheiden dabei zwischen dem Aspekt der Politik als Herrschaftsform (Wie sind Macht- und Entscheidungsprozesse in einem Staat organisiert?), Politik als Gesellschaftsform (Wie organisiert sich eine Gesellschaft zum Beispiel in ihren Institutionen und Vereinen?) und Politik als Lebensform (Inwiefern bestimmt Demokratie auch das alltägliche Handeln, zum Beispiel in einer Kindertageseinrichtung?).

In einer multikulturellen Gesellschaft stellen die unterschiedlichen Selbstverständlichkeiten, Erfahrungen und Vorstellungen vom Zusammenleben auch Anforderungen an Kinder und ihre Familien. Wenn diese Themen in Kindertageseinrichtungen bewusst wahrgenommen und gestaltet werden, können sich Kinder Kompetenzen im Umgang damit schon früh aneignen.

Wie Kinder den Themen Kultur, Gesellschaft und Politik begegnen

Eigene Kultur

Kultur begegnet den Kindern in der Auseinandersetzung mit Bildern, Musik, Geschichten genauso wie in der Sprache oder im sozialen Leben. Was ist bei uns (in meiner Familie, in der Kindertageseinrichtung, in unserem Ort) üblich? Was finden wir schön, richtig, bedeutsam?

Andere Kulturen

Die Begegnung mit anderen Kulturen kann die Begegnung mit anderen Ethnien sein. Wie sieht der Alltag von türkischen oder kurdischen Kindern, in deutschen oder italienischen Familien aus? Wer hat dort etwas zu sagen? Welche Musik oder welches Essen mögen sie? Wer gehört zur Familie? Kinder erfahren aber auch innerhalb der „deutschen Kultur“ sehr unterschiedliche Selbstverständlichkeiten.

Organisation von Gemeinschaften

Wenn Kinder in unterschiedlichen Gemeinschaften leben, nehmen sie Unterschiede wahr. In der Familie, im Turnverein und in Kindertageseinrichtungen gelten unterschiedliche Regeln. Kinder setzen sich mit ihren Handlungsmöglichkeiten in diesen Gemeinschaften auseinander.

Demokratie

Schon in der Familie erleben Kinder, wie Entscheidungen zustande kommen. Wenn ihnen hier Mitspracherechte eingeräumt werden, können sie erste Erfahrungen mit Demokratie machen. Diese erweitern sie später in teil-öffentlichen Räumen – der Kindertageseinrichtung, der Turngruppe etc..

Geschichte

Geschichte begegnet Kindern zunächst durch Geschichten – über ihre Eltern und Großeltern. Aber auch viele Themen und Spiele, die sie faszinieren, haben historische Inhalte: Dinosaurier, Prinzessinnen und Ritter, Indianer etc.. So können Kinder früh erfahren, dass sie in zeitliche Dimensionen eingebunden sind.

Themen der Welt

Vor allem durch die Medien begegnen Kinder schon früh auch überregionalen politischen Themen. Themen, die Erwachsene erschüttern, bleiben auch vor den Kindern nicht verborgen: die Bilder der Zerstörungen, die ein Tsunami angerichtet hat, ein terroristischer Anschlag, Krieg.

Verantwortung

Das Interesse für die Welt um sie herum ist schon früh damit verbunden, Verantwortung übernehmen zu wollen. Kinder wollen helfen und durch ihr Handeln etwas zur Gemeinschaft beitragen – sie decken den Tisch, füttern das Kaninchen, passen auf den kleinen Bruder auf. Sie erklären anderen Kindern, welche Regeln im Werkraum gelten, sind für das Säubern des Aquariums zuständig oder engagieren sich im Kinderrat. Sie fragen auch nach der Verantwortung für globale Themen.

Anforderungen an Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen

Kindertageseinrichtungen sind selbst Teil der Kultur, Gesellschaft und Politik. Sie sind für die Kinder häufig der erste Ort, an dem sie außerhalb ihrer Familie oder Verwandtschaft längere Zeit des Tages verbringen. Sie sind (pädagogisch geschützte und gestaltete) öffentliche Räume, in denen Kinder Erfahrungen mit Kultur, Gesellschaft und Politik machen können. Das gelingt besonders dann, wenn Kindertageseinrichtungen als demokratische Gemeinschaften gestaltet sind, als Gemeinschaften, die Kinder mitgestalten können. Die Aneignung der Themen in diesem Bildungsbereich wird insbesondere durch die Berücksichtigung der folgenden Aspekte unterstützt:

Die eigene Kultur reflektieren

Kinder in diesem Bildungsbereich begleiten zu können, setzt voraus, dass sich die pädagogischen Fachkräfte mit ihrem eigenen Begriff von Kultur und Gesellschaft auseinandergesetzt haben. Dies ist für Viele zunächst ungewohnt. Auch pädagogische Fachkräfte setzen sich häufig erst dann mit kulturellen Fragen auseinander, wenn sie anderen kulturellen Selbstverständlichkeiten begegnen: Musik, die sie nicht verstehen, Essen, das ihnen fremd ist, einem Frauen- oder Männerbild, das ihrem eigenen widerspricht, anderen Religionen.

Die kulturelle Vielfalt gestalten

In Kindertageseinrichtungen können sich unterschiedliche Kulturen begegnen, was als Chance für Bildungserfahrungen genutzt werden kann. Dafür muss die Begegnung unterschiedlicher Kulturen wahrgenommen und gestaltet werden.

Die Kindertageseinrichtung als Gesellschaft im Kleinen gestalten

In Kindertageseinrichtungen erleben Kinder, wie eine Gemeinschaft außerhalb der Familie verfasst ist und funktioniert. Hier begegnen ihnen interne Strukturen (z.B. die verschiedenen Kindergruppen oder offene Strukturen), Menschen in verschiedenen Rollen (die pädagogische Fachkraft, die Leitung, die Hauswirtschafterin, der Hausmeister etc.), wie auch Regeln, die den Alltag bestimmen. Pädagogische Fachkräfte können sich mit Kindern über die Gestaltung der „Gesellschaft Kindertageseinrichtung“ verständigen.

Wege in die größere Gesellschaft zeigen

Kindertageseinrichtungen können Kindern auch Wege in die größere Gesellschaft vor Ort eröffnen – wenn die pädagogischen Fachkräfte die Querschnittsdimension der Sozialraumorientierung in ihrer Arbeit umsetzen. Kinder besuchen den Bäcker um die Ecke oder das Rathaus, sie übernehmen Patenschaften für einen Spielplatz oder planen ein Stadtteilstadtteilfest mit. Pädagogische Fachkräfte können dazu beitragen, dass Kinder auch außerhalb ihrer Einrichtungen Erfahrungen mit der Gestaltung öffentlicher Räume machen. Wenn sie mit ihren Kindern öffentlich wahrgenommen werden, bewirken sie vielleicht auch, dass Kinder in der Öffentlichkeit wieder stärker sichtbar werden.

Themen der Welt nicht ausklammern

Pädagogische Fachkräfte sind mit der Frage konfrontiert, wie sie Themen, die Erwachsene erschüttern, in Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern in Kindertageseinrichtungen aufgreifen. Was brauchen Kinder, um die Eindrücke und Bilder von Kriegen und Umweltkatastrophen verarbeiten zu können? Womit sind sie überfordert?

Das eigene Verhältnis zur Politik /Demokratie reflektieren

Die Auseinandersetzung mit Politik ist für viele pädagogische Fachkräfte ungewohnt, ja verunsichernd. Politik wird nach wie vor gleichgesetzt mit parteipolitischem Handeln und der Besetzung politischer Ämter. Wie auch in anderen Bildungsbereichen werden vermutete Wissenslücken über das Thema (hier Politik) schnell zum Hemmnis, sich mit dem Thema überhaupt auseinander zu setzen. Demokratisches Handeln lernt man aber vor allem durch eigene Erfahrungen in demokratischen Gemeinschaften.

Kindertageseinrichtungen als demokratische Gemeinschaften gestalten

Schon Kinder setzen sich damit auseinander, wie Entscheidungen gefällt werden, wie Machtverhältnisse verteilt sind (Wer ist der Bestimmer?). Wenn Kindertageseinrichtungen als demokratische Gemeinschaften gestaltet sind, können Kinder viel über demokratisches politisches Handeln im Kleinen erfahren und sich darin üben. Dabei geht es um die Frage, welche demokratischen Strukturen in der Einrichtung vorhanden sind, wie Entscheidungen gefällt werden und ob und wobei Kinder mitbestimmen dürfen. Erfahrungen im Umgang mit diesem Bildungsbereich können Kinder vor allem dann machen, wenn Kindertageseinrichtungen als demokratische Gemeinschaften gestaltet werden, in denen Kinder als Aushandlungspartner ernst genommen werden, die Kindertageseinrichtung also als „Kinderstube der Demokratie“ begriffen wird (vgl. Hansen, Knauer, Friedrich 2004).

Über Erziehung nachdenken

In diesem Bildungsbereich spielen die Erziehungsvorstellungen der Erwachsenen eine entscheidende Rolle: Bildung basiert immer auch auf den Vorstellungen, die Erwachsene von der Welt von morgen haben. Welche Gesellschaft wünschen wir uns für unsere Kinder?



Ein Blick auf die Null- bis Dreijährigen

Auch Kinder unter drei Jahren beschäftigen sich schon mit Kultur, Gesellschaft und Politik – wenn sie dieses auch noch nicht in Begriffen fassen können. Sie erleben, wie die Menschen in der Kindertageseinrichtung miteinander umgehen, ob sie mit ihren Wahrnehmungen, Ideen und Interessen geachtet werden oder nicht. Bildungsprozesse zu diesen Themen werden für diese Altersgruppe in erster Linie dadurch unterstützt, dass die Erwachsenen sich bemühen, mit den Kindern in einen gleichwertigen Dialog zu kommen: Wird den Zweijährigen ihre eigene Zeit fürs An- und Ausziehen zugestanden? Warten die Erwachsenen geduldig, wenn ein Dreijähriger nach Worten ringt?



Ein Blick auf die Schulkinder

Für Schulkinder wird auch die kommunale Öffentlichkeit immer wichtiger. In kommunalen Projekten und Partizipationsverfahren können sie ihre Ideen und Wünsche zunehmend selbständiger einbringen, wenngleich auch Kinder dieses Alters dabei noch Begleitung und ggf. Vermittlung durch pädagogische Fachkräfte brauchen.

Pädagogische Fachkräfte können Kinder in diesem Bildungsbereich insbesondere fördern, indem sie

- den verschiedenen Kulturen neugierig und achtsam begegnen
- die Kommunikation mit Kindern gleichwertig gestalten
- die Gedanken und Verhaltensweisen der Kinder zunächst akzeptieren und sie dabei unterstützen, sich mit ihren Verhaltensweisen in der Kindertageseinrichtung zurecht zu finden
- die Organisation der Gemeinschaft im Team und mit den Kindern reflektieren
- die Kindertageseinrichtung als demokratische Gemeinschaft gestalten
- Beteiligungsrechte von Kindern strukturell verankern
- mit den Kindern im Gemeinwesen aktiv sind

Zum Weiterlesen

Ulich, Michaela; Oberhuemer, Pamela; Soltendieck, Monika (Hrsg.) (2001): *Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung*, Weinheim, Basel, Berlin

Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard; Friedrich, Bianca (2004): *Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertageseinrichtungen*, Kiel

3.6 Ethik, Religion und Philosophie – oder: Fragen nach dem Sinn stellen

Kinder beschäftigen sich schon früh mit Sinnfragen. Sie fragen nach Gut und Böse, nach Richtig und Falsch, nach dem Warum. Sie stellen in ihrem Alltag immer wieder ethische, religiöse und philosophische Fragen. Diese stehen in engem Zusammenhang und können nicht voneinander getrennt behandelt werden. Dem Bildungsbereich „Ethik, Religion und Philosophie“ geht es darum, den Kindern zu ermöglichen, sich Wertorientierungen anzueignen und sich Fragen zu stellen, die auf etwas zielen, was jenseits des Begreifbaren zu liegen scheint.

Zu den Themen Ethik, Religion und Philosophie

Ethik beschäftigt sich mit der Frage, wie Handlungen, deren Motive und Folgen zu bewerten sind. Was sind Maßstäbe für unser Handeln? Wodurch werden unsere Entscheidungen beeinflusst? Ethik geht es nach Immanuel Kant um die Frage: „Was soll ich tun?“ Damit beschäftigt sich Ethik mit grundlegenden Werten des Menschen (hier gibt es enge Verbindungen zur Religion), die die Grundlage für konkrete Normen und Regeln sind.

Auch Kinder beschäftigen sich bereits mit ethischen Fragen. Einen großen Einfluss auf die Aneignung zentraler Werte und die Übernahme von Normen und Werten haben Bindungspersonen. Wie sie die Auseinandersetzung der Kinder mit ethischen Fragen begleiten, beeinflusst den Aufbau moralischer Kategorien durch die Kinder.

Religion beschäftigt sich mit dem Glauben, mit der Frage nach Gott oder dem Göttlichen, mit Spiritualität, mit der Frage, ob es etwas jenseits des Begreifbaren gibt. Religiöse Fragen beschäftigen alle Kinder, insbesondere dann, wenn sie sich mit Dingen beschäftigen, die sie mit ihrem herkömmlichen Wissen nicht erklären können.

„In irgendeinem Stadium seines Lebens ist jedes Kind einmal ein Religionsstifter. Es versucht Sinn zu machen aus dem Unterschied zwischen einer Kirche und einem Stadion, es rätselt über Kruzifix und Grabkreuz, es sucht nach Stoffen und Bildern für seine Transzendenzenerfahrungen beim Tod eines Tiers“ (Elschenbroich 2001, S. 119).

Die erste Begegnung mit Religion machen viele Kinder in ihren Familien. Diese gehören christlichen Religionen an, dem Islam, dem Hinduismus, dem Buddhismus, dem Judentum etc.. Kinder können auch in nicht-religiösen Familien aufwachsen.

Philosophie meint Weisheitsliebe, forschendes Fragen und Streben nach Erkenntnis. Damit beginnt das Philosophieren mit dem Staunen. Da ist etwas, über das man nachdenken muss, das sich einem nicht sofort erklärt, das ein Geheimnis in sich birgt. Philosophieren heißt, Fragen an die Welt zu stellen.

„Gesetzt in eine Welt voller Geheimnisse, lebt das Kind die Begegnung mit sich selbst und mit der Welt zuerst wie selbstverständlich; es ‚kennt‘ noch nicht die Welt, auch nicht sich selbst. Beim Philosophieren mit Kindern ereignet sich Erkennen: Das, was einfach, ganz ‚natürlich‘ da war, kann nun auch gedanklich ‚er-fahren‘ werden“ (Wieacker-Wolff 2002, S. 139).

Phänomene staunend wahrzunehmen und nach Erkenntnis zu suchen – in der Aneignung ist der Prozess des Philosophierens dem des sich Bildens gleichzusetzen.

„Also Alltagswissen, scheinbar Selbstverständliches kritisch hinterfragen, Reflexion und Selbstreflexion betreiben, sich darüber mit anderen argumentativ austauschen, darin besteht für mich vor allem das Philosophieren“ (Horster 1992, S. 12).

Die Auseinandersetzung mit ethischen, religiösen oder philosophischen Fragen in Kindertageseinrichtungen kann zu einer differenzierten Entwicklung von Werten und Normen beitragen.

Wie Kinder den Themen Ethik, Religion und Philosophie begegnen

„Richtig“ und „Falsch“

Die Auseinandersetzung mit „Richtig“ und „Falsch“ ist für Kinder schon früh bedeutsam. Kinder suchen in den Antworten ihrer Bindungspersonen nach Orientierung. Ethische Maßstäbe können Kinder nur dann entwickeln, wenn sie gemeinsam mit anderen darüber nachdenken können, was ihnen „richtig“ oder „falsch“ erscheint, und wenn sie mit ihren Gedanken dabei ernst genommen werden. In der Auseinandersetzung mit den Perspektiven anderer können Kinder nach und nach zu differenzierten Beurteilungsmaßstäben kommen.

Gerechtigkeit

Kinder beschäftigen sich immer wieder mit Fragen von Gerechtigkeit. Während diese Fragen zunächst vor allem in Bezug auf die eigene Person thematisiert werden, übertragen Kinder ihre Erfahrungen zunehmend auch auf globalere Themen wie Reichtum und Armut, Frieden und Krieg. Damit stellen sie Fragen, die das Leitprinzip der Nachhaltigkeit berühren.

Religion(en)

Begegnung mit der Religion ist auch die Begegnung mit der Frage nach Gott (Wer ist Gott? Wo ist Gott?). In der Begegnung mit anderen Religionen lernen Kinder, dass Glaube sich unterschiedlich ausdrücken kann und unterschiedlich gelebt wird. Sie werden sich ihrer religiösen Herkunft bewusst und können zu einer positiven Identifikation mit dem Glauben der eigenen Religion finden. Dabei lernen sie zentrale Elemente des christlich-abendländischen Kulturkreises und anderer Traditionen kennen und beschäftigen sich mit der sinnstiftenden Bedeutung von Religion und Glauben für sich selbst und die Menschen in ihrem Lebensumfeld.

Kinder begegnen Religion und Glauben an vielen Stellen: in der Familie, in der Kirche, beim Tischgebet, beim Gottesdienst. Sie feiern religiöse Feste, entdecken sakrale Räume, religiöse Kunst und Musik als Orte und Ausdruck der Erfahrung von Kontemplation, Gemeinschaft, Geborgenheit, Geheimnissen, Wundern, Meditation und der Begegnung mit Gott. Indem das Kind nach Erklärungen für Unerklärbares sucht, indem es Religiosität bei Erwachsenen erlebt, kann das Kind eine eigene religiöse Haltung entwickeln.

Staunen und Fragen

Das Philosophieren beginnt mit dem Staunen. Kinder sind eifrige Frager und finden, wenn man ihnen den Raum lässt, ganz eigenständige, manchmal erstaunliche, Antworten. Sie erleben vieles zum ersten Mal und haben noch nicht die Routinen und Erklärungen, auf die wir Erwachsene häufig zurückgreifen. Was uns Erwachsenen längst „klar“ ist, ist für Kinder noch fraglich und gibt einen Anlass, Fragen zu stellen. Kinder stellen viele Fragen und erleben, wie Erwachsene darauf reagieren – ob sie Fragen als störend empfinden, für alles eine Antwort parat haben oder gemeinsam mit ihnen staunend auf die Suche gehen.

Denken

Dem Staunen folgen das Miteinander-Denken und die Suche nach eigen-sinnigen Antworten. Warum regnet es? – Weil die Blumen Durst haben. Warum haben wir einen Bauchnabel? – Damit man weiß, wo die Mitte ist. Kommt der Kanarienvogel in den Himmel, wenn er stirbt? – Ja, in den Vogelhimmel. Gemeinsam fragen Kinder nach dem Sinn und finden vorläufige Antworten, mit denen sie sich im Leben zurechtfinden.

Anforderungen an Bildungsbegleitung

Die Aneignung der Themen in diesem Bildungsbereich wird besonders durch die Berücksichtigung der folgenden Aspekte unterstützt:

Die eigenen Haltungen klären

Dieser Bildungsbereich fordert die pädagogischen Fachkräfte in besonderer Weise, sich mit ihren eigenen Haltungen, ihrem Glauben und ihren philosophischen Fragen auseinanderzusetzen und ihre eigene religiöse oder nicht-religiöse Biografie zu reflektieren. Vor allem im Dialog über ethische und religiöse Themen fragen Kinder auch nach den Haltungen der pädagogischen Fachkräfte. Was würdest du tun und warum? Woran glaubst du? Um eine eigene Haltung entwickeln zu können, brauchen Kinder Erwachsene, die selbst eigene Haltungen haben, über diese mit den Kindern in einen Dialog treten und den Kindern gleichzeitig eigene Haltungen und Perspektiven zugestehen.

Dialoge offen gestalten

Kinder können sich diese Themen am besten aneignen, wenn die pädagogischen Fachkräfte den Dialog mit ihnen immer wieder offen gestalten: Ich denke so – wie denkst du? Mir ist dieses wichtig – was ist dir wichtig?

Zugänge zum Glauben und zur Spiritualität eröffnen

Wenn die pädagogischen Fachkräfte mit Kindern darüber sprechen, woran sie glauben, welche Werte ihnen wichtig sind, wenn sie mit ihnen Orte des Glaubens (Kirchen, Synagogen, Moscheen etc.) besuchen, eröffnen sie den Kindern die Möglichkeit, eigene Zugänge zu diesen Themen zu finden. Religion ist nicht nur ein Thema konfessioneller sondern aller Kindertageseinrichtungen.

Religiöse Fragen gemeinsam mit Eltern thematisieren

In den Familien der Kinder können religiösen Fragen sehr unterschiedliche Bedeutungen beigemessen werden. Für die Auseinandersetzung mit Religion und Glauben in der Kindertageseinrichtung ist es daher hilfreich, religiöse Fragen auch gemeinsam mit den Müttern und Vätern zu thematisieren.

Mit Kindern philosophieren

Hierbei geht es nicht darum, Kinder Philosophie zu lehren, sondern Kindern Räume zum eigenen Philosophieren zu eröffnen (Philosophieren von Kindern) und gemeinsam mit ihnen zu philosophieren (Philosophieren mit Kindern). Vor allem im Prozess des gemeinsamen Philosophierens treten die pädagogischen Fachkräfte als Ko-Konstrukteure mit den Kindern in einen Dialog.



Ein Blick auf die Null- bis Dreijährigen

Schon Säuglinge nehmen bei der Entdeckung der Welt immer auch die Reaktionen der anderen (ihrer Bindungspersonen) wahr. In der Übernahme des Verhaltens von Erwachsenen entwickeln sich erste Vorstellungen von Werten und Normen. Wenn pädagogische Fachkräfte das eigensinnige Verhalten der Kinder zu verstehen suchen und anerkennen, unterstützen sie diese darin, Wertvorstellungen zu entwickeln.



Ein Blick auf die Schulkinder

Eine der zentralen Fragen von Kindern im Schulalter ist: „Was ist gerecht?“ Da dieses Alter gleichzeitig durch eine größere Bedeutung der Gleichaltrigengruppe gekennzeichnet ist, wird die Aufgabe, etwas gerecht auszuhandeln, zu einer wichtigen Herausforderung für Schulkinder. In der Peergroup der Kindertageseinrichtung können Kinder sich im Aushandeln üben. Pädagogische Fachkräfte können diese Aushandlungsprozesse unterstützen, indem sie Kindern Freiräume zugestehen, ihre Dinge selbst zu regeln (ohne sie dabei allein zu lassen).

Pädagogische Fachkräfte können Kinder in diesem Bildungsbereich insbesondere fördern, indem sie

- sich ihre eigenen Beurteilungsmaßstäbe bewusst machen und mit Kindern darüber in einen Dialog treten
- mit Kindern gemeinsam Regeln aushandeln und Begründungen für Regeln suchen
- sich im Dialog mit den Kindern, Eltern und im Team mit Fragen nach dem Sinn beschäftigen
- sich mit Fragen nach Gott und der Welt auseinandersetzen
- sich mit den wichtigsten Aspekten der Weltreligionen auseinandersetzen, besonders mit dem Christentum und dem Islam
- Phänomene in der Natur und der Kultur wahrnehmen und darüber staunen
- mit Kindern philosophieren

Zum Weiterlesen

Harz, Frieder (2006): *Kinder und Religion. Was Erwachsene wissen sollten*, Seelze, Velber

Verband katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK) – Bundesverband e.V. (Hrsg.) (2007): *Religiöse Erziehung als Bildung begreifen. Ein Argumentationspapier*, Freiburg

Wieacker-Wolff, Marie-Laure (2002): *Mit Kindern philosophieren. Staunen – Fragen – Nachdenken*, Freiburg

Welt des Kindes, Heft 6/7 (2007): *Philosophieren mit Kindern*, München

Resümee

Die Bildungsbereiche beschreiben die Themen, die Kindern bei ihrer Auseinandersetzung mit der Welt begegnen können. Dabei beschäftigen sich Kinder in der Regel mit Themen aus verschiedenen Bildungsbereichen gleichzeitig. Die Bildungsbereiche strukturieren nicht die Planung der Angebote, sondern sollen den Blick der pädagogischen Fachkräfte auf die Breite der Themen, die Kindern alltäglich begegnen, erweitern. Die Themen, die Kindern in ihrem Alltag begegnen, stammen aus den Bereichen:

- Ästhetik – als Strukturierung und Ausdruck sinnlicher Wahrnehmung
- Medien – als Auseinandersetzung mit Büchern und audio-visuellen Medien
- Körper – als Wahrnehmung des eigenen Körpers mit allen Sinnen
- Gesundheit – als Auseinandersetzung mit Wohlbefinden und Unbehagen
- Bewegung – als Empfindung und Gestaltung des Körpers im Raum
- Sprache – als Struktur des Denkens und Kommunikationsmittel
- Zeichen – als die Auseinandersetzung mit Symbolen
- Schrift – als Symbole für Gedanken, Worte, Geschichten
- Kommunikation – als Auseinandersetzung mit den Ideen und Gefühlen anderer
- Mathematik – als die Auseinandersetzung mit Mustern und Strukturen
- Naturwissenschaft – als Suche nach Erklärung von Phänomenen in der belebten und unbelebten Natur
- Technik – als praktische Anwendung von Naturwissenschaft und Mathematik
- Kultur – als Auseinandersetzung mit den kulturellen Selbstverständlichkeiten
- Gesellschaft – als Auseinandersetzung mit der Organisation des Zusammenlebens
- Politik – als Gestaltung von Entscheidungsstrukturen
- Religion – als spirituelle Erfahrung und religiöse Orientierung
- Ethik – als Auseinandersetzung mit der Frage: „Was soll ich tun?“
- Philosophie – als Wahrnehmung und Erklärung von Phänomenen

In den Bildungsleitlinien werden diese Themen in sechs Bildungsbereichen zusammengefasst.

4. Didaktisch-methodische Bausteine zur Begleitung von Bildungsprozessen

Bildungsförderung ist ein reflektiertes und geplantes pädagogisches Handeln. Im Folgenden werden keine konkreten Verfahren der Bildungsförderung, sondern grundlegende Elemente eines solchen Handelns beschrieben.

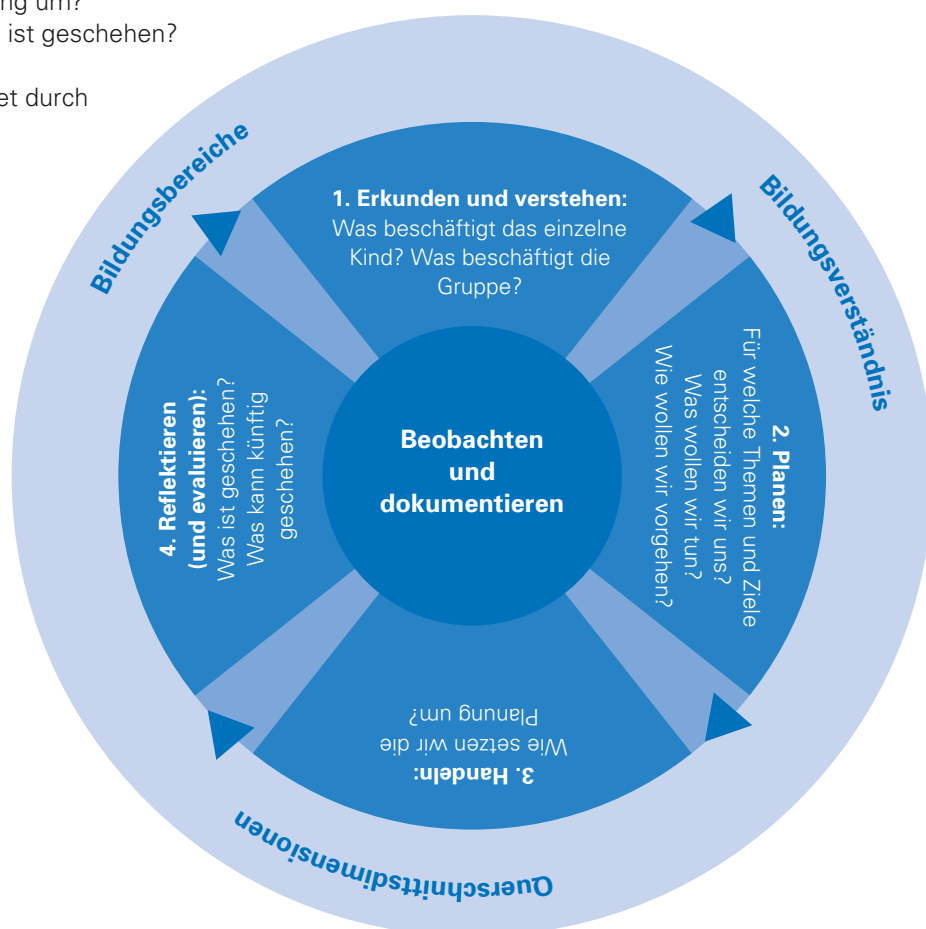
Bildung zu fördern, erfordert von den pädagogischen Fachkräften, didaktische und methodische Kompetenzen. Dabei ist Didaktik der umfassendere Begriff. Er behandelt im weitesten Sinn das Verhältnis von Lehren und Lernen, fragt also danach, was pädagogische Fachkräfte tun können, um den Kindern möglichst umfassende Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen. Didaktik hat immer den ganzen Prozess im Auge (die Analyse, Entscheidung für Ziele, Inhalte und Verfahren, das Handeln und die Reflexion). Methodik dagegen konzentriert sich stärker auf die konkrete Planung und Umsetzung: Welche Methoden wende ich an, um bestimmte Bildungsprozesse zu befördern?

Professionelles didaktisch-methodisches Vorgehen beinhaltet:

- Erkunden und verstehen: Was beschäftigt das einzelne Kind? Was beschäftigt die Gruppe?
- Planen: Für welche Themen und Ziele entscheiden wir uns? Was wollen wir tun? Wie wollen wir vorgehen?
- Handeln: Wie setzen wir die Planung um?
- Reflektieren (und evaluieren): Was ist geschehen? Was kann künftig geschehen?
- Der gesamte Prozess wird begleitet durch Beobachtung und Dokumentation.

In allen Schritten didaktisch-methodischen Vorgehens gilt es drei Aspekte zu beachten:

- Bildungsförderung für alle erfordert, die Differenz der Kinder (Querschnittsdimensionen) zu beachten, das Kind in seinen sozialen Bezügen zu verstehen und die Bedarfe der verschiedenen Altersgruppen zu berücksichtigen.
- Um Kindern Zugänge zu möglichst vielen Themen zu eröffnen, gilt es, bei der Planung immer Anregungen aus verschiedenen Bildungsbereichen aufzugreifen.
- Da Bildung immer als Selbstbildung in sozialen Zusammenhängen stattfindet – das Kind erschließt sich die Welt im Dialog mit anderen (Erwachsenen und Kindern) – gilt es, das Kind in allen Phasen zu beteiligen.



4.1 Erkunden und verstehen: Was beschäftigt das Kind? Was beschäftigt die Gruppe?

Am Anfang didaktisch-methodischen Vorgehens steht das Erkunden und Verstehen jedes einzelnen Kindes und der Kindergruppe. Zum Erkunden und Verstehen gehören:

- Beobachten
- Sammeln von Informationen
- Dialogisches Interpretieren

Beobachten

Die Beobachtung von Verhalten und Situationen und deren Dokumentation ist Ausgangspunkt fachlichen Handelns. Ziel ist, wahrzunehmen und zu verstehen, mit welchen Themen, Herausforderungen und Problemen jedes Kind gerade beschäftigt ist. Beobachtungen werden zum Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit. So erfahren pädagogische Fachkräfte etwas über die kindlichen Vorstellungen, Interessen, Denk- und Problemlösungswege. Neben der Beobachtung jedes einzelnen Kindes gilt es, auch die Gruppe und ihre Interaktionen zu beobachten.

Themen und Fragen an die Welt entstehen nicht quasi von selbst in den Kindern, sondern werden immer im Dialog mit anderen entwickelt, vor allem mit den Menschen, die den Kindern wichtig sind. Wenn in der Familie intensiv musiziert wird, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass auch das Kind sich für Musik interessiert. Wenn eine pädagogische Fachkraft selbst Spaß am Theater spielen hat, begeistern sich auch die Kinder eher. Das Interesse eines Kindes für Dinosaurier kann andere Kinder anstecken. Auch die Gestaltung der Räume (innen und außen) nimmt Einfluss auf die Themen, die Kindern im Alltag begegnen. Daher kann es auch sinnvoll sein, die äußeren Bedingungen (Raum, Angebote) und die Interaktionen (mit Erwachsenen und Kindern) in die Beobachtung einzubeziehen.

Aufgrund der großen Bedeutung von Beobachtung und Dokumentation in allen didaktisch-methodischen Schritten wird dieses Thema in Abschnitt 4.5 ausführlicher dargestellt.

Sammeln von Informationen

Nicht alles, was für Bildungsförderung wichtig ist, lässt sich durch Beobachtung in der Kindertageseinrichtung erkunden. Daher gilt es, weitere Informationen über jedes Kind und seine Lebenssituation zu erhalten: Wie ist seine familiäre Situation? Wie wohnt es? Welche weiteren Besonderheiten beeinflussen seine Bildungsprozesse? Vieles erfährt man im Gespräch mit den Müttern und Vätern. Anderes muss man durch gezielte Nachforschungen außerhalb der Einrichtung erkunden (z.B. Spielmöglichkeiten der Kinder im Sozialraum).

Dialogisches Interpretieren

Die Bedeutung der Beobachtungen und Informationen erschließt sich erst durch die Interpretation der Beteiligten. Dabei können pädagogische Fachkräfte auf ihr fachliches Wissen zurückgreifen (Kenntnisse über Entwicklungspsychologie, Pädagogik etc.). Alle Interpretationen bleiben aber Hypothesen, die es im Dialog der Fachkräfte untereinander und mit dem Kind zu präzisieren gilt. Erst die Antwort des Kindes auf unsere Interpretationen gibt uns Hinweise darauf, ob wir das Kind verstanden haben.

4.2 Planen: Für welche Themen und Ziele entscheiden wir uns? Was wollen wir tun? Wie wollen wir vorgehen?

Die konkrete Planung basiert auf den Beobachtungen. Zur konkreten Planung des pädagogischen Handelns gehören:

- Entscheidung für Themen und Ziele
- Gestaltung von Räumen
- Bewusstsein von Zeit
- Konkrete Vorbereitung methodischer Schritte

Entscheidung für Themen und Ziele

Im Alltag der Kindertageseinrichtung lässt sich eine Vielzahl von Themen und Fragestellungen beobachten, die von den pädagogischen Fachkräften aufgegriffen werden können. Die Entscheidung dafür, bestimmte Themen aufzunehmen und andere zu verwerfen, liegt letztlich bei den Erwachsenen und bedarf besonderer Sorgfalt. In diese Entscheidung fließen zwei Perspektiven ein:

- Die Perspektive des Kindes: Welche Bildungs- und Entwicklungschancen sind in den verschiedenen Situationen für jedes Kind enthalten? Das erfordert die Beteiligung der Kinder an der Entscheidung für Themen.
- Die Perspektive der Erwachsenen: Welche Erziehungsziele sind uns wichtig?

Gestaltung von Räumen

Schon Maria Montessori hat die Bedeutung des Raumes als vorbereitete Umgebung betont. In Reggio Emilia wird der Raum als dritter Erzieher bezeichnet. Räume als „unentrinnbare Lebensumwelt“ (Schäfer 2003, S.114) sind Ausgangspunkt vieler kindlicher Wahrnehmungs- und Forschungsprozesse. Damit ist Raumgestaltung auch ein wichtiges didaktisch-methodisches Moment in der Bildungsförderung. Die unterschiedlichen Bedürfnisse aller Kinder sind hierbei ebenso zu bedenken wie die große Vielfalt möglicher Bildungsthemen. Rebeca Wild regt an, dass „alles, was Kinder unter Umständen brauchen könnten, vorhanden sein sollte“ (Wild 2001, S. 101), damit es „für jede Lernstrategie, für jede Logik, Entwicklungsphase, für jedes persönliche Interesse und jede ästhetische Vorliebe ... etwas zum Ausschauen“ gibt (Wild 2001, S. 92).

Wie die Räume strukturiert und gestaltet sind, welche Angebote Räume bereithalten und welche Materialien Kindern hier auf welche Weise zur Verfügung stehen, wirkt sich nachhaltig auf die individuellen Bildungsprozesse der Kinder aus. Das gilt sowohl für das grundlegende Raumkonzept als auch für die Gestaltung räumlicher Details. Ob den Kindern vorzugsweise ein Gruppenraum zur Verfügung steht oder ob sie die gesamte Einrichtung nutzen können, ob die Materialien übersichtlich angeordnet und frei zugänglich sind oder nicht – die Gestaltung von Räumen kann Bildungsprozesse herausfordern oder behindern. Auch und gerade an der Gestaltung von Räumen können die Kinder auf vielerlei Weise beteiligt werden.

„Sich wandelnde“ Räume

So wie sich die Interessen der Kinder wandeln, müssen auch Räume wandlungsfähig bleiben. Bei der Planung der Innen- und Außenräume von Kindertageseinrichtungen sollte daher Flexibilität eingeplant werden. Kinder brauchen „Niemals-fertig-Räume“, die sie immer wieder verändern können. Pädagogische Fachkräfte sollten darauf achten, dass die Raumgestaltung veränderbar ist – durch flexibles Mobiliar, durch mobile Abtrennungen (Rollregale oder Vorhänge), durch variable Nutzung etc..

Der Raum als vorbereitete Umgebung

Dieses von Maria Montessori bekannte Prinzip weist darauf hin, dass der Raum immer wieder für die Kinder vorbereitet werden muss. Welche Themen interessieren Kinder jetzt? Welche Materialien benötigen sie, um ihren Bildungsfragen nachgehen zu können? Was könnte Bildungsthemen erweitern? Räume sollten so gestaltet werden, dass sie Kindern vielfältige Anregungen zur Eigentätigkeit eröffnen. Hier sollten Kinder das finden, was sie in ihren Bildungsprozessen möglicherweise nutzen können. Dazu müssen die Materialien im Raum für die Kinder frei zugänglich sein. Werkmaterial, Werkzeuge, Spiele, Bücher, Musikinstrumente und vieles mehr sollten von den Kindern selbständig erreicht und genutzt werden können. Die vorbereitete Umgebung ermöglicht dem Kind, sich selbständig und kompetent im Raum zu bewegen, ohne immerzu auf die Hilfe der Erwachsenen angewiesen zu sein, und sich mit selbst gewählten Aufgaben und Spielen im eigenen Lerntempo zu beschäftigen. Die Gestaltung des Raumes als dritter Erzieher erfordert von den pädagogischen Fachkräften, dass sie die Materialangebote und Raumgestaltung ganz bewusst vornehmen und aufgrund ihrer Beobachtungen im Dialog mit den Kindern immer wieder verändern.

„Geregelte“ Räume

Gleichzeitig braucht es eine für die Kinder überschaubare Ordnung. Sind laute und leise, saubere und schmutzige Zonen deutlich voneinander abgegrenzt, so dass die Nutzung ohne gegenseitige Störungen erfolgen kann? Raumnutzung ist immer auch mit Regeln verbunden. Was gehört wohin? Wer darf allein in den Werkraum? Selbsttätige Raumnutzung braucht klare, möglichst mit den Kindern verhandelte Regeln.

„Besondere“ Räume

Viele Kindertageseinrichtungen experimentieren mit „besonderen Räumen“. Dies sind Räume, in denen ein Schwerpunkt auf bestimmte Inhalte gelegt wird und in denen zum Teil auch besondere Regeln gelten: Lernwerkstatt, Snoozel-Raum, Werkraum, Sportraum, Musikraum, Naturforscherraum, Kreativwerkstatt, Atelier etc.

Raum auch für Erwachsene

Die Raumgestaltung orientiert sich zwar in erster Linie an den Kindern. Kindertageseinrichtungen sind aber auch Räume für Erwachsene: Arbeitsplatz von Fachkräften, Aufenthaltsraum für Mütter und Väter. Daher sollten bei der Raumgestaltung auch die Bedürfnisse der Erwachsenen berücksichtigt werden (Räume für Besprechungen oder ein Elterncafé). Mobiles Sitzmobiliar sorgt dafür, dass Erwachsene nicht auf Kinderstühlen sitzen müssen, sondern sich als Erwachsene begegnen können.

Bewusstsein von Zeit

Jedes Kind braucht seine Zeit, sich Wissen und Können anzueignen. Während das eine Kind sich in schneller Abfolge mit vielen unterschiedlichen Dingen beschäftigen möchte, zieht es ein anderes Kind vor, sich lange Zeit intensiv mit einer Sache zu befassen. Während ein Kind schnell mit seinem Frühstück fertig ist, genießt ein anderes lange ruhige Frühstückspausen. Auch die verschiedenen Altersstufen haben unterschiedliche Zeitbedarfe. Damit verbieten sich vorgegebene Zeitkorsetts, die für alle Kinder gelten. Auch und vor allem der Dialog zwischen Erwachsenen und Kindern braucht Zeit. Nur wenn sich Fachkräfte in Ruhe auf den Dialog mit Kindern einlassen können, kann Bildungsförderung gelingen.

Viele Kindertageseinrichtungen haben aus diesem Grund Elemente offener Arbeit in ihr Konzept integriert: Sie bieten offene Essenszeiten und machen individuell wählbare Angebote. Damit steigt gleichzeitig die Bedeutung von gemeinsamen Ritualen in der Einrichtungszeit: Begrüßung, gemeinsame Besprechungen, Vorstellung der Aktivitäten, Verabschiedung.

Zum Weiterlesen

Beek, Angelika van der (2007): *Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei*, Weimar, Berlin

Hermann, Gisela; Wunschel, Gerda (2002): *Erfahrungsraum Kita. Anregende Orte für Kinder, Eltern und Erzieherinnen*, Weinheim, Berlin, Basel

Lipp-Peetz, Christine (1998): *Wie sieht's denn hier aus? Ein Konzept verändert Räume*, Weinheim, Basel

Regel, Gerhard; Kühne, Thomas (2007): *Pädagogische Arbeit im offenen Kindergarten*, Freiburg

Konkrete Vorbereitung methodischer Schritte

Schließlich gilt es, die Arbeit konkret zu planen. Dabei sollten folgende Grundsätze berücksichtigt werden:

Begleitung und Zumutung

Pädagogisches Handeln kann als Begleitung (die pädagogische Fachkraft nimmt Themen der Kinder auf) oder Zumutung (die pädagogische Fachkraft erweitert die Themen der Kinder und führt neue Themen ein) erfolgen. Bei zugemuteten Themen geht es immer darum, den Kindern mehr anzubieten, als sie sich selbst erschließen (können).

Angebote in der Zone der nächsten Entwicklung

Der Satz von Maria Montessori „Hilf mir, es selbst zu tun“ verweist auf die pädagogische Herausforderung, Kinder alles, was sie alleine können, auch alleine machen zu lassen. Daher sollten Sätze wie „Probier doch mal, ob du es alleine kannst“ zum Standardrepertoire der pädagogischen Fachkräfte gehören. Damit werden Kinder

ermuntert, sich immer wieder an Dinge heranzuwagen, die leicht über ihren bisherigen Fähigkeiten liegen. Der Entwicklungspsychologe Lew Wygotski (1964) nennt dies die „Zone der nächsten Entwicklung“, die es den Kindern zu eröffnen gilt. Dazu müssen pädagogische Fachkräfte viel über jedes einzelne Kind wissen: Was könnte es ausprobieren? Wovon ist es überfordert? Was ist also seine Zone der nächsten Entwicklung?

Berücksichtigung der 100 Sprachen des Kindes

Auch in der Planung gilt es die viel-sinnigen Wege der Kinder bei der Aneignung der Welt zu berücksichtigen. So kann es gelingen, jedem Kind mehrere und eigene Zugänge zu den Themen zu ermöglichen.

Gemeinsam planen

In der Planung gilt es sowohl die Kinder selbst als auch die Mütter und Väter und andere Partner zu beteiligen.

Projekte

Die Planung von Projekten spielt bei der Planung pädagogischen Handelns in Kindertageseinrichtungen eine große Rolle. Ein Projekt ist die intensive Beschäftigung mit einer Frage, einem Thema, einer Aufgabe.

Dies kann sowohl in Kurzprojekten als auch in Langzeitprojekten geschehen. Kennzeichen von Projekten sind:

- Themen- und Produktorientierung: Projekte setzen sich mit klar umrissenen Themen auseinander und enden häufig mit einem Produkt oder einer Abschlusspräsentation.
- Zielgruppenorientierung: Projekte befassen sich mit Themen, die für die jeweilige Kindergruppe von Bedeutung sind. Sie werden so geplant, dass sie allen Kindern, die am Projekt teilnehmen, individuelle Zugänge zum Projektthema eröffnen.
- Zeitliche Begrenzung: Projekte sind zeitlich begrenzt. Wenn ein Produkt erstellt ist oder ein Thema erschöpfend behandelt wurde, ist das Projekt beendet. Dabei kann der zeitliche Umfang eines Projekts sehr unterschiedlich sein.
- Partizipative Orientierung: In Projekten können die Kinder in allen Projektphasen an den Entscheidungen bezüglich des Projekts beteiligt sein: von der Themenfindung über die Zielformulierung, die Planung und die Durchführung bis zur Auswertung.

Projekte, die in Kindertageseinrichtungen durch den Situationsansatz eine lange Tradition haben, ermöglichen allen Kindern, sich mit einem Aspekt des gewählten Themas auf individuelle Weise zu beschäftigen. Sie können eine Eigendynamik entwickeln und Kinder (und auch pädagogische Fachkräfte oder Eltern) dazu motivieren, immer neue Aspekte zu verfolgen.

4.3 Handeln: Wie setzen wir die Planung um?

Im praktischen Handeln vollzieht sich die Umsetzung der didaktisch-methodischen Planung. Die Umsetzung der Planung ist immer ein Dialog zwischen Fachkräften und Kindern (auch ein sprachlicher Dialog). Aufgrund der Antworten der Kinder auf die Angebote der Erwachsenen wird die Planung ständig überdacht und ggf. verändert. Handeln in Kindertageseinrichtungen ist gemeinsames Handeln – von Erwachsenen und Kindern und von Kindern untereinander. Aufgabe der Fachkräfte ist es, den Rahmen herzustellen, damit jedes Kind individuelle Zugänge finden kann.



Exkurs: Zur Bedeutung des Spiels in der Bildungsbegleitung

Spiel wird traditionell gekennzeichnet als freiwilliges, lustvolles, eher prozessorientiertes, symbolisches (so tun als ob) Geschehen (vgl. z.B. Einsiedler 1999, S. 15). Spielen und Bildung sind nach dem Bildungsverständnis, das den Leitlinien zugrunde liegt, keine Gegensätze. Spielen ist eine wichtige kindliche Form der Aneignung von Welt. „Im Spiel vollzieht sich Einübung, Entlastung, Aneignung, Austragen von Kräfteverhältnissen, symbolische Weltdeutung, seelische Heilung und vieles mehr“ (Schäfer 2003, S. 72). Wenn sich ein Kind einem Gegenstand oder einer Tätigkeit zuwendet und sich damit lustvoll auseinandersetzt, unterscheidet es nicht zwischen Spiel und Lernen. Kinder spielen nicht, um zu lernen. Aber sie lernen und bilden sich, wenn sie spielen. Auch im Spiel beschäftigen sich Kinder mit den Bildungsbereichen: beim Toben, beim Kreisspiel, beim Bauen mit Klötzen, beim Rollenspiel. Wenn pädagogische Fachkräfte Kinder beim Spiel beobachten, können sie viel über die Bildungsaktivitäten des Kindes erfahren. Das Spiel ermöglicht dem Kind, seine Welterfahrungen im eigenen Rhythmus, mit allen Sinnen und aus unterschiedlichen Perspektiven zu vertiefen, zu wiederholen und zu üben.

„Spiel ...

schafft Wissen durch reiches und sinnvolles Tun;

stellt Anforderungen an die Fähigkeit, Dinge zu deuten;

beeinflusst die kognitive Entwicklung durch Denken in Symbolen;

bietet Erfahrungen mit Metakommunikation, Bedeutung und Kontext;

bietet durch gemeinsames Tun die Basis für kommunikative Kompetenz;

ist Ausdruck der individuellen Interpretation von Erlebnissen und Erfahrungen;

reflektiert Entwicklung, beeinflusst Entwicklung, hat Entwicklung zur Folge;

ermöglicht die Übertragung der Kultur.“

(Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson 2007, S. 40)

4.4 Reflektieren (und evaluieren): Was ist geschehen? Was kann künftig geschehen?

Im fachlichen Nachdenken über das professionelle Handeln (Reflexion) und durch Evaluation kann die Qualität der eigenen Tätigkeit bewusst und in der Folge verbessert werden. Leitfragen für diesen didaktisch-methodischen Schritt sind:

- Was ist geschehen?
- Welche Bedeutung hatte das professionelle Handeln?
- Welche Folgerungen ergeben sich daraus für künftiges Handeln?

Reflexion muss einen regelmäßigen Platz in Teambesprechungen haben. Es geht um die Fragen, welche Bildungsanlässe beobachtet wurden, welche Antworten die Fachkräfte darauf gegeben und welche Chancen und Probleme sich im Prozess ergeben haben. In der Reflexion wird auf das Handlungsgeschehen im Alltag der Kita (ggf. auch anhand von Videoaufnahmen) zurückgeblickt. Dabei wird benannt, was gelungen, aber auch was misslungen ist. Die individuelle Wahrnehmung der einzelnen Fachkraft hat hier Vorrang: Das, was für sie wichtig, irritierend, bemerkenswert war, wird in die gemeinsame Besprechung eingebracht und in Bezug zur Förderung von Bildungsprozessen gesetzt. Schließlich gibt die Reflexion Hinweise für künftiges Handeln.

Die Evaluation unterscheidet sich von der Reflexion dadurch, dass hier das fachliche Handeln systematisch auf der Grundlage gesammelter Daten anhand von Bewertungskriterien überprüft wird. Man unterscheidet Fremdevaluation (in der andere die Einrichtung beurteilen) und Selbstevaluation (in der dies durch die Fachkräfte selbst geschieht). Im Rahmen didaktisch-methodischen Handelns empfiehlt sich eine Selbstevaluation, die in der Regel von der Leitung einer Einrichtung initiiert und gemeinsam mit dem ganzen Team durchgeführt wird.

Man kann im Rahmen einer Evaluation folgende Qualitätsebenen überprüfen:

- Ergebnisqualität (Was wollen wir erreichen? – Wie gut ist uns das gelungen?)
- Prozessqualität (Wie wollen wir vorgehen? – Wie gut haben wir das umgesetzt?)
- Strukturqualität (Welche Rahmenbedingungen sind nötig? – Wie gut waren diese vorhanden?)

Methodisch können Evaluationen ganz unterschiedlich durchgeführt werden. Mit Fragebögen können Mütter und Väter zu ihrer Zufriedenheit bezüglich unterschiedlicher Aspekte befragt werden. Kinder bepunkteten die Angebote, die sie gut finden oder die ihnen weniger gefallen. Durch eine Auswertung der Protokolle von Aufnahmegesprächen oder Teamsitzungen kann man erfahren, welche Themen hier eine wichtige Rolle spielen etc.. Die Wahl des Untersuchungsinstruments hängt davon ab, was die Fachkräfte wissen wollen. Es geht nicht darum, möglichst viele Daten zu erheben, sondern darum, das zu erfassen, was fachlich von Bedeutung und für die weitere Arbeit wichtig ist.

Reflexion und (Selbst)Evaluation sind Teil des Qualitätsmanagements der Einrichtung und unterliegen der besonderen Verantwortung von Leitung und Träger.

4.5 Beobachten und dokumentieren

Beobachtung und Dokumentation sind keine eigenen Schritte didaktisch-methodischen Handelns, sondern ziehen sich durch den gesamten Prozess. Dabei hängen Beobachtung und Dokumentation eng miteinander zusammen.

Beobachtung

Beobachtung ist in erster Linie achtsame und konzentrierte Wahrnehmung eines Geschehens durch die pädagogischen Fachkräfte. Dafür brauchen die Fachkräfte Klarheit über das Ziel der Beobachtung: Wollen sie mehr über ein einzelnes Kind erfahren oder über das Geschehen in der Gruppe? Wollen sie bestimmte Aspekte besser verstehen (z.B. die aktuelle Sprachentwicklung eines Kindes) oder wollen sie allgemein erfahren, welche Themen die Kinder gerade beschäftigen? Je nach Beobachtungsziel werden unterschiedliche Beobachtungsformen gewählt (vgl. Strätz, Demandewitz 2000). Dabei kann man sich fertiger Beobachtungsinstrumente bedienen (vgl. die Übersicht des Ministeriums für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein 2006) oder entscheidet sich für freie Beobachtungsformen (vgl. Kazemi-Weisari 2004).

Fachkräfte können auf eine Vielzahl von Beobachtungsinstrumenten zurückgreifen. Bei der Auswahl sollten sie darauf achten, Beobachtungsformen zu wählen, die sich im Alltag der Einrichtung gut umsetzen lassen.

Egal, wofür man sich entscheidet: Beobachtung ist kein Selbstzweck. Sie dient dem besseren Verstehen der kindlichen Bildungsprozesse. Jede Beobachtung ist nur so gut, wie sie anschließend auch in die nächsten Schritte des didaktisch-methodischen Handelns einfließt.

Erwachsene versuchen durch die Beobachtung Einblicke in die Weltaneignung der Kinder zu bekommen. Kinder zu beobachten, ist somit ein sehr intimer Akt. Damit stellt sich die Frage, ob Kinder nicht das Recht haben sollten, Erwachsenen die Beobachtung zu erlauben – oder auch zu verweigern. Dies kann beispielsweise dadurch ermöglicht werden, dass Beobachter sich kennzeichnen (etwa durch eine Schärpe). Das Kind erfährt so, dass es beobachtet wird und kann dem ggf. Einhalt gebieten oder sich entziehen.

Schließlich gilt es, die Beobachtungen zu interpretieren, zu „verstehen“ (vgl. Schritt 1: „dialogisches Interpretieren“).

„Kinder zu beobachten, um sie besser zu verstehen, bedeutet also, dass man bereit sein muss, seine Wahrnehmungsergebnisse gegebenenfalls durch die Rückmeldungen der Kinder verändern zu lassen“ (Schäfer 2003, S. 126).

Zwar spielen Beobachtungen vor allem im ersten Schritt des didaktisch-methodischen Arbeitens eine wichtige Rolle, die pädagogischen Fachkräfte beobachten Kinder aber auch während der gemeinsamen Planung und bei der Umsetzung, um gegebenenfalls ihr eigenes Handeln verändern zu können.

Dokumentation

Dokumentationen dienen dazu, Beobachtungen oder Geschehnisse festzuhalten und für andere sichtbar zu machen. (Damit sind nicht vorläufige Notizen der Fachkräfte gemeint, die ihnen ausschließlich dazu dienen, ihre eigene Wahrnehmung zu ordnen oder zu überprüfen.) In Kindertageseinrichtungen werden neben Projekten und Entwicklungen in der Gruppe vor allem die Bildungsprozesse der einzelnen Kinder dokumentiert. Dabei können immer nur Ausschnitte der Bildungsbelegungen eines Kindes festgehalten werden. Neben Wandzeitungen und Projektordnern zur Dokumentation von Projekten oder Gruppentagebüchern und Kindergartenzeitungen für die Dokumentation von Entwicklungen in der Gruppe oder in der ganzen Einrichtung (vgl. Jacobs 2006) stehen Fachkräften zahlreiche Verfahren zur individuellen Bildungsdokumentation zur Verfügung (Portfolios, Bildungsbücher, Lerngeschichten etc.).

Verschiedene Dokumentationsformen können auch miteinander kombiniert werden. So können Bildungsbücher Lerngeschichten enthalten. Auch Projektdokumentationen oder Dokumentationen von Gruppenprozessen können darin einfließen. Um sich jeweils für eine Form der Bildungsdokumentation entscheiden zu können, muss im Team zunächst geklärt sein, wozu die Dokumentation dienen soll, wem die Dokumentation „gehören“ soll, was und wie dokumentiert wird.

Warum wird dokumentiert?

Bildungsdokumentationen können ganz unterschiedliche Funktionen haben:

- Für die pädagogischen Fachkräfte dienen sie als Ausgangspunkt für ihre professionelle Bildungsbegleitung (Handeln). Sie zeigen ihnen, womit sich Kinder gerade beschäftigen und woran sie anknüpfen können.
- Für die Kinder bieten Dokumentationen die Möglichkeit, über Erlebtes zu reflektieren und sich über die eigene Entwicklung bewusst zu werden. Wenn sie ihre individuellen „Bildungsbücher“ betrachten, erinnern sie sich an das, was sie früher beschäftigte, und entdecken immer wieder, wie sich ihre Wahrnehmung der Welt und ihre Kompetenzen verändert haben.
- Für die Mütter und Väter stellen die Dokumentationen Fenster dar, durch die sie Einblicke in das Leben ihrer Kinder in der Kindertageseinrichtung bekommen können. Sie können eine Grundlage für Elterngespräche sein und unterstützen die Entwicklung von Bildungspartnerschaften zwischen Kindertageseinrichtung und Elternhaus.
- Schließlich können Bildungsdokumentationen auch beim Übergang der Kinder in die Schule eine Rolle spielen. Ob sie allerdings an die Schule weitergegeben werden, liegt in der Entscheidung der Kinder bzw. ihrer Eltern. Diese Frage muss im Rahmen des Kooperationskonzepts zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule sorgfältig und verantwortungsvoll diskutiert und geklärt werden.

Diese vielfältigen Funktionen stellen Anforderungen an die Art und Weise der Dokumentation. Aus pragmatischen Gründen ist eine Form anzustreben, die für die pädagogischen Fachkräfte genau so aussagekräftig ist wie für Mütter und Väter oder die Kinder selbst.

Wem „gehört“ die Dokumentation?

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wer entscheidet, was in eine Bildungsdokumentation aufgenommen (oder auch wieder entfernt) werden soll. Wem „gehört“ die Dokumentation? Die diesen Leitlinien zugrunde liegende Partizipationsorientierung verlangt, dass die Dokumentation letztlich den Kindern selbst gehört. Nach und nach entsteht in den „Könnerbüchern“ oder „Entwicklungsbüchern“ die ganz persönliche Geschichte des einzelnen Kindes. Im Durchblättern ihrer Bücher nehmen Kinder Veränderungen wahr, sie entdecken ihre eigene Entwicklung.

Wenn Kinder Erfahrungen damit gemacht haben, wie in der Kindertageseinrichtung mit ihren Bildungsbüchern umgegangen wird, wenn ihnen also die Regeln der Bildungsdokumentation bekannt sind, treten sie erfahrungsgemäß selbst mit Bitten um Dokumentation an die Erwachsenen heran: Das musst du aufschreiben! Das Bild muss in mein Bildungsbuch! Bitte mach ein Foto davon, wie hoch ich klettern kann! Kinder können ihre Bildungsbücher nur dann selbst mitgestalten, wenn die Dokumentationen ihnen zugänglich sind.

Am Ende der Kindergartenzeit nehmen die Kinder ihre Bildungsdokumentationen mit. Sie sind ein Teil ihrer Biographie und ihrer Erinnerung an die Kindergartenzeit. Wenn sie und ihre Mütter und Väter einverstanden sind, kann die Dokumentation (oder Teile davon) den Lehrkräften in der Grundschule zur Verfügung gestellt werden.

Was wird dokumentiert?

Was dokumentiert wird, orientiert sich an den individuellen Bildungsprozessen des Kindes. Was ist Kindern, den Fachkräften oder den Müttern und Vätern wichtig? Was gilt es festzuhalten? Bildungsdokumentationen können u.a. enthalten:

- Eine Vorstellung des Kindes und seiner Familie:
Das bin ich und das ist meine Familie.
- Stärken des Kindes: Das kann ich.
- Interessen des Kindes: Damit beschäftige ich mich, das will ich lernen.
- Veränderungen: So habe ich mich verändert, das habe ich gelernt.

Mütter und Väter können mit eigenen Beiträgen die Bildungsgeschichte ihres Kindes komplettieren.

Wie wird dokumentiert?

Die Bildungsbereiche und die Querschnittsdimensionen können die pädagogischen Fachkräfte darin unterstützen, möglichst umfassend zu beobachten und zu dokumentieren. Sie sollten aber nicht als Gliederung für die Dokumentation genutzt werden. Diese folgt vielmehr den individuellen Bildungswegen des einzelnen Kindes.

Bildungsdokumentationen können sehr unterschiedlich gestaltet werden. Es können z.B. Ringordner, Mappen in denen verschiedene Dinge gesammelt werden, oder Schatzkästchen sein.

Dokumentation von Gruppenprozessen und Projekten

Bildungsdokumentationen werden in der Regel als Dokumentation für das einzelne Kind angelegt. Die Teams können aber auch überlegen, ob sie darüber hinaus ein Bildungsbuch für die Gruppe anlegen. Dies kann sie darin unterstützen, neben den individuellen Bildungsprozessen auch das Gruppengeschehen im Blick zu behalten. Hier können alle Kinder vorgestellt werden. Fotos von verschiedenen Spielbereichen zeigen den Wandel des Raums und die Nutzung durch die Kinder. Die pädagogischen Fachkräfte können auch für Projekte Dokumentationen anlegen, die den Kindern (und den Müttern und Vätern) die Möglichkeit geben, sich an die verschiedenen Phasen des Projekts zurück zu erinnern. Die Kinderkrippen in Reggio-Emilia kennen die „sprechenden Wände“. Damit sind an der Wand aufgehängte Dokumentationen über das Leben in der Kindertageseinrichtung gemeint. Hier erfahren Eltern und Kinder etwas über die Themen und Projekte, mit denen sich die Kinder gerade beschäftigen.

Zum Weiterlesen

Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (2006): *Systematisches Beobachten und Dokumentieren*, Kiel

Resümee

Die Förderung von Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen basiert auf systematischem Erkunden, Planen, Handeln und Reflektieren. Kinder werden in ihren Bildungsprozessen gefördert, wenn es den pädagogischen Fachkräften gelingt, die individuelle Bedeutung von Themen für die Kinder wahrzunehmen, mit ihren Angeboten hier anzuknüpfen, sich über die Ziele zu verständigen, das Handeln diesbezüglich zu planen und den gesamten Prozess zu reflektieren. Der Prozess wird begleitet durch systematische Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Bildungsprozesse, die Berücksichtigung der Querschnittsdimensionen und die Beteiligung der Kinder.

5. Bildungsbegleitung in Kooperation

Hartmut von Hentig hat auf die Frage „Was bildet den Menschen?“ einmal gesagt: „Alles!“ Kinder bilden sich in ihrer Familie, in ihrem räumlichen Umfeld, in Sportvereinen, in Kindertageseinrichtungen – mit anderen Worten: Bildung ist nicht die Sache einer Institution, sondern eine gemeinsame Aufgabe. Kindertageseinrichtungen sind damit Teil der regionalen Bildungslandschaft und müssen die Kooperation mit anderen Bildungs- und Erziehungspartnerschaften vor Ort suchen und intensivieren.

Im Folgenden werden vier Formen dieser Kooperationen dargestellt: die Kooperation der Kindertageseinrichtung

- mit Müttern und Vätern
- mit Lehrkräften
- mit Fachkräften der Jugendhilfe
- mit anderen Menschen, die sich haupt- oder ehrenamtlich im Gemeinwesen engagieren (Politikerinnen, Verwaltungsmitarbeiter, in Vereinen Engagierte und viele mehr)

Kooperation ist schnell gefordert, aber nicht leicht umgesetzt. Sie verlangt von den pädagogischen Fachkräften, sich auf die Interessen und Sichtweisen der jeweiligen Partner einzulassen, sie mit eigenen Interessen und Sichtweisen zu vergleichen, sich auch konflikthaft auseinander zu setzen, Kompromisse zu suchen und Regeln der Kooperation zu verhandeln. Voraussetzung für Kooperation ist, dass die pädagogischen Fachkräfte in der Lage sind, das eigene Verständnis von Bildung und die eigenen Möglichkeiten und Grenzen zu klären.

5.1 Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern (Bildungs- und Erziehungspartnerschaften)

Die Familie ist die Basis für Selbstbildungsprozesse der Kinder. Keine andere Institution hat so große und lang anhaltende Bedeutung für die Entwicklung der Kinder wie die Familie. Mütter und Väter eröffnen Kindern erste Fenster zur Welt. Für die weiteren Bildungsprozesse der Kinder ist es bedeutsam, wie anregungsreich oder anregungsarm das Leben in der Familie ist. Kindertageseinrichtungen bauen mit ihrer Tätigkeit auf den Bildungserfahrungen, die Kinder in der Familie machen konnten und können, auf. Ziel ist die Entwicklung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften. Die Verantwortung dafür übernehmen in erster Linie die pädagogischen Fachkräfte, indem sie Mütter und Väter als kompetente Fachleute für die Entwicklung ihres Kindes annehmen und einbeziehen. Dabei spielen insbesondere folgende Aspekte eine Rolle:

Sich über Bildungskonzepte verständigen

Was Mütter und Väter unter Bildung verstehen und welche Anforderungen sie an Kindertageseinrichtungen haben, ist ganz unterschiedlich. Einige Eltern achten auf die Bildungsqualität von Kindertageseinrichtungen, fragen bei ihrer Entscheidung für eine Einrichtung gezielt nach und fordern von den pädagogischen Fachkräften, ihre Kinder spezifisch zu fördern. Andere Mütter und Väter misstrauen dem Bildungsauftrag und befürchten, dass ihre Kinder zu schnell überfordert werden. Wieder andere scheinen sich nicht oder nur wenig für die Bildungskonzepte der Einrichtung zu interessieren. Kindertageseinrichtungen stehen vor der Herausforderung, sich mit den Müttern und Vätern – unter Umständen auch in kontroversen Gesprächen – über ihr Bildungsverständnis zu verständigen.

Sich gegenseitig informieren

Es hilft dem Kind in seinen Bildungsprozessen, wenn alle Bindungspersonen sich um eine vertrauensvolle Zusammenarbeit bemühen. Die Basis dafür wird im Aufnahmegespräch gelegt. Hier erfährt die Fachkraft etwas über die familiäre Lebenssituation und die Vorgeschichte des Kindes. Wer gehört zur Familie? Was mag das Kind gerne? Wann ist es ängstlich? Die Mütter und Väter erfahren, wie die Kindertageseinrichtung arbeitet und wie die Zusammenarbeit erfolgt. Insbesondere mit Müttern und Vätern mit Migrationshintergrund, die unter Umständen keine oder geringe Kenntnisse über deutsche Bildungsinstitutionen haben, sollte diese Chance, die Zusammenarbeit zu beginnen, sorgsam genutzt werden. Ggf. muss gemeinsam für eine notwendige Übersetzung gesorgt werden.

Regelmäßig miteinander sprechen

Dieser Austausch zwischen Fachkräften und Müttern und Vätern sollte auch weiterhin regelmäßig gepflegt werden. Insbesondere die Bildungsdokumentationen geben viele Anlässe, mit den Müttern und Vätern über die individuelle Entwicklung ihrer Kinder ins Gespräch zu kommen. Einige Eltern nehmen diese Methode auf und legen auch zu Hause Bildungsbücher an, andere steuern häusliche Dokumente für die Bildungsbücher ihrer Kinder in der Einrichtung bei (Bilder, Fotos oder Texte). Projektdokumentationen oder eine KindergartENZEITUNG informieren Mütter und Väter über Aktivitäten. Für Eltern, die Probleme mit der deutschen Schriftsprache haben, sind nonverbale Informationen hilfreich.

Gemeinsam handeln

Da sich Vieles Müttern und Vätern erst über gemeinsames Handeln erschließt, beschränkt sich Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern nicht auf Elternabende. Mütter und Väter können auf vielfältige Art und Weise in die Bildungsarbeit der Kindertageseinrichtung einbezogen werden: Sie begleiten die Kinder bei einem Ausflug oder stellen ihre Berufe vor bzw. laden an ihren Arbeitsplatz ein. So können sie ihre Kinder in anderen Situationen als in der Familie erleben und sind manchmal erstaunt, wie selbständig diese schon handeln können. Die Einbindung der Mütter und Väter kann auch durch die Elternvertretung unterstützt werden.

Übergänge gemeinsam bewältigen

Übergänge spielen im Lebenslauf der Kinder eine besondere Rolle: die Eingewöhnung in die Kindertageseinrichtung, der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Für die Kinder ist die Familie insbesondere in den Übergangszeiten die Basis, die ihnen Stabilität bietet. Daher sollte sowohl die Phase des Übergangs von der Familie in die Kindertageseinrichtung (Eingewöhnung) als auch der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule in besonderem Maße gemeinsam mit den Müttern und Vätern gestaltet werden.

Räume anbieten

Auch wenn Kindertageseinrichtungen in erster Linie Räume für Kinder sind, können sie auch Räume für Mütter und Väter anbieten. Mütter nutzen das Elterncafé für kurze Kontakte beim Bringen oder Abholen der Kinder. Der Kindergeburtstag wird im Garten der Einrichtung gefeiert. Angebote der Familienbildung werden in der Kindertageseinrichtung durchgeführt.

Beraten und unterstützen

Bildungsförderung beinhaltet die Beratung und Unterstützung von Müttern und Vätern bei Erziehungsfragen und in schwierigen Lebenslagen. Pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen sind oftmals die ersten Ansprechpartner, denen ein Leid geklagt wird. Für Eltern ist es hilfreich, wenn sie auch in Krisensituationen ernst genommen werden und gemeinsam Unterstützungsangebote gesucht werden. Pädagogische Fachkräfte können hier kompetente Gesprächspartner sein, die ggf. auch weitere Beratungsangebote vermitteln. Auch die Elternvertretung ist ein wichtiger Ansprechpartner und Vertreter der Interessen der Mütter und Väter.

Zum Weiterlesen

Pratt, Roger; Hautumm, Annette (2004):
12 Prinzipien für eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Eltern, Berlin

Schlösser, Elke (2004): *Zusammenarbeit mit Eltern – interkulturell*, Münster

5.2 Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtung und Schule

Kinder freuen sich auf die Schule. Aus Kindergartenkindern werden Schulkinder, aus Kindergarteneltern Eltern von Schulkindern. Die Einschulung ist für alle Beteiligten mit einem Rollenwechsel verbunden. Der Übergang gelingt besser, wenn Mütter und Väter, pädagogische Fachkräfte der Kindertageseinrichtung und Lehrkräfte zusammenarbeiten.

Die verbindliche Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen ist sowohl im Kindertagesstättengesetz als auch im Schulgesetz vorgeschrieben. Es stellt sich nicht mehr die Frage, ob Kindertageseinrichtungen und Schulen zusammenarbeiten, sondern wie dies im Interesse der Kinder geschehen kann.

§ 5 Kindertagesstättengesetz Schleswig-Holstein:

Grundsätze

(6) Der Übergang zur Schule und die Förderung schulpflichtiger Kinder sollen durch eine am jeweiligen Entwicklungsstand und an der Alterssituation der Kinder orientierte Zusammenarbeit mit der Schule erleichtert werden. Zu diesem Zweck sollen Kindertageseinrichtungen mit den Schulen in ihrem Einzugsgebiet verbindliche Vereinbarungen über die Verfahren und Inhalte der Zusammenarbeit abschließen, insbesondere zur Vorbereitung des Schuleintritts. Kindertageseinrichtungen sollen mit den Grundschulen über den Entwicklungsstand der einzelnen Kinder Informationen austauschen und Gespräche führen, um eine individuelle Förderung der Kinder zu ermöglichen. Für die dazu erforderliche Erhebung, Speicherung und Übermittlung personenbezogener Daten bedarf es der Einwilligung der Personensorgeberechtigten; die maßgebenden Datenschutzbestimmungen sind zu beachten.

§ 41 Schulgesetz Schleswig-Holstein:

Grundschule

(1) Die Grundschule vermittelt Schülerinnen und Schülern Grundlagen der Bildung und des Lernens, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in einem für alle Schülerinnen und Schüler gemeinsamen Bildungsgang. Dabei ist die unterschiedliche Lernentwicklung der Kinder Grundlage für eine individuelle Förderung.

(2) Die Grundschule hat vier Jahrgangsstufen. Die Jahrgangsstufen eins und zwei bilden als Eingangsphase eine pädagogische Einheit; der Besuch kann entsprechend der Lernentwicklung der Schülerin oder des Schülers ein bis drei Schuljahre dauern. Die Schule entscheidet über die Ausgestaltung der Eingangsphase.

(3) Die Grundschule soll mit Kindertageseinrichtungen ihres Einzugsgebietes Vereinbarungen über das Verfahren und die Inhalte der Zusammenarbeit schließen und mit den weiterführenden allgemein bildenden Schulen pädagogisch zusammenarbeiten.

(gültig mit Wirkung vom 01. August 2008)

Diese gesetzlichen Regelungen bieten eine gute Grundlage für das Gelingen des Übergangs. Die individuelle Bildungsförderung der Kindertageseinrichtungen kann in der Eingangsphase der Schule fortgesetzt werden. Wie dieses gelingt, hängt von der konkreten Zusammenarbeit der jeweiligen pädagogischen Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen und der Grundschullehrkräfte ab. Folgende Aspekte können dabei eine Rolle spielen:

Sich kennen lernen

Zusammenarbeit basiert auf Vertrauen und gelingt am besten, wenn sich die jeweiligen Akteure kennen. Kooperation findet immer zwischen Personen statt. Dabei können die Institutionen vor allem in städtischen Räumen vor organisatorischen Problemen stehen. Nicht alle Kinder einer Kindertageseinrichtung besuchen anschließend die gleiche Schule – wer soll wen kennen lernen? Lösungen für dieses Problem können nur vor Ort gefunden werden.

Mehr voneinander wissen

Damit Zusammenarbeit gelingt, müssen die Einrichtungen mehr voneinander wissen. Das verlangt von den pädagogischen Fachkräften, ihre Bildungskonzepte auch gegenüber der Schule darzustellen und zu vertreten. Es verlangt aber auch, die aktuellen Konzepte der konkreten Schulen vor Ort kennen zu lernen und auf Bildungskonzepte hin zu befragen.

Gemeinsamkeiten suchen

Kooperation gelingt vor allem dann, wenn sie auf Gemeinsamkeiten beruht. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen haben viele Gemeinsamkeiten:

- Beide sind Bildungseinrichtungen für alle Kinder und müssen mit Heterogenität umgehen können.
- Beide haben es mit den gleichen Kindern, Müttern und Vätern zu tun – nacheinander (Kindertageseinrichtung – Grundschule) oder nebeneinander (Grundschule – Hort).
- Beide stehen vor fachlichen Herausforderungen (die Kindertageseinrichtungen durch die Bildungsdebatte, die Schule durch die Pisa-Studien) und müssen ihre Bildungsqualität überdenken.

Den Übergang gemeinsam gestalten

Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule kann nur gemeinsam mit Müttern und Vätern, den pädagogischen Fachkräften der Kindertageseinrichtung, den Lehrkräften und den Kindern gestaltet werden. Die Vorbereitungen für den Übergang können schon im letzten Kindergartenjahr beginnen, indem besondere Angebote für die Kinder gemacht werden, die im nächsten Jahr die Schule besuchen. Hier können Lehrkräfte oder ältere Schulkinder (Patenschaften) einbezogen werden.

Unterstützt wird der Übergang durch viele Gespräche, gemeinsame Elternabende der Kindertageseinrichtung und der Grundschule, gemeinsame Projekte oder Portfolios, die die Kinder und ihre Mütter und Väter in die Schule mitnehmen. Die Elternvertretungen der Kindertageseinrichtung und der Grundschule können in die Planungen eingebunden werden.

Zum Weiterlesen

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2004): *Erfolgreich starten. Empfehlungen zur Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Jugendhilfe*, Kiel

5.3 Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtung und Jugendhilfe

Da Kindertageseinrichtungen die ersten öffentlichen Bildungsinstitutionen sind, haben sie häufig als erste die Möglichkeit, familiäre Probleme und Schwierigkeiten, die sich negativ auf die Bildungschancen der Kinder auswirken, wahrzunehmen. Sie sind daher gehalten, frühzeitig präventive Hilfen zu installieren. Nicht immer können Kindertageseinrichtungen hier aus eigenen Kräften ausreichend helfen, sondern müssen weitere Soziale Dienste mit heranziehen. Familienzentren bieten hierfür besondere Chancen, da sie gezielt Angebote für Kinder und Erziehungsberechtigte integrieren (vgl. Kasten auf S. 22).

Auch Kindertageseinrichtungen sind beauftragt, den Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung (§ 8a SGB VIII) wahrzunehmen; sie sollten dieser Verantwortung möglichst im Kontakt mit den Müttern und Vätern gerecht werden. Um den Schutzauftrag wahrnehmen zu können, brauchen Kindertageseinrichtungen Qualifizierung (Was sind Anhaltspunkte für eine Gefährdung? Welche Verhaltensweisen/Symptome des Kindes geben wichtige Hinweise? Wie spreche ich mit Müttern und Vätern?). Sie brauchen Konzepte (wie vorgehen, wie dokumentieren, wen einbeziehen?), Vernetzung (Jugendamt, Anbieter von Hilfen) und den Austausch mit bzw. die Anbindung an eine im Kinderschutz erfahrene Fachkraft. Gelingt es nicht, die Gefährdung abzuwenden, wird das Jugendamt informiert.

Die Bereitstellung von aktuellen Informationen darüber, welche Sozialen Dienste der Jugendhilfe im Umfeld vorhanden sind, ist Aufgabe der Einrichtungsleitung. Aufgabe der Gruppenerzieherinnen ist es, die Leitung im konkreten Fall zu informieren.

5.4 Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtung und Akteuren im Gemeinwesen

Bildung und Erziehung von Kindern wird unterstützt, wenn alle relevanten Akteure im Gemeinwesen dieses Ziel anstreben und gemeinsam verfolgen. Die Gestaltung von Bildungslandschaften beinhaltet, die verschiedenen Akteure miteinander zu vernetzen und die vorhandenen Angebote für Kinder und Mütter und Väter in einem adressatenorientierten und sozialraumbezogenen Gesamtkonzept zu bündeln. Auch dies kann insbesondere Familienzentren gut gelingen.

In Zusammenarbeit mit den Akteuren im Gemeinwesen können Kindertageseinrichtungen Kindern und ihren Familien ein attraktives und niedrigschwelliges Angebot von Bildung, Betreuung, Beratung, Information und Hilfen in verschiedenen Lebensphasen und Problemlagen bieten.

Sozialraumorientierung meint darüber hinaus, die vielfältigen Bildungsanlässe in der Umgebung der Kindertageseinrichtungen zu suchen und zu nutzen. Dabei spielt die Zusammenarbeit mit Vereinen und Verbänden genauso eine Rolle wie Kontakte zu Politik und Verwaltung. Andere Möglichkeiten der Kooperationen mit Akteuren im Gemeinwesen sind die Übernahme von Verantwortung im öffentlichen Raum (z.B. Baumpatenschaften) oder die Einmischung in öffentliche Planungen (Spielraumplanungen, Verkehrswegeplanungen) und vieles mehr.

Resümee:

Bildung als gemeinsame Aufgabe zu betrachten heißt,

- mit Müttern und Vätern zusammenzuarbeiten
- ihnen ggf. Unterstützung anzubieten
- mit den Lehrkräften der Grundschule zu kooperieren
- die Angebote der sozialen Dienste und der Jugendarbeit in der Region zu kennen und zu nutzen
- sich als aktiver Partner im Gemeinwesen zu verstehen

6. Schlussbemerkungen

Das gemeinsame Ziel guter Bildungsqualität von Kindertageseinrichtungen kann nur mit hohem Engagement der unterschiedlichen Akteure in dieser Institution erreicht werden: der pädagogischen Fachkräfte, der Leitungen und derjenigen, die die Rahmenbedingungen gestalten. Fortbildung und Fachberatung unterstützen die Veränderungsprozesse.

Die pädagogischen Fachkräfte

In Kindertageseinrichtungen sind Fachkräfte mit sehr unterschiedlichen Ausbildungen tätig. Neben Erzieher/innen sind dies sozialpädagogische Assistent/innen oder auch akademisch ausgebildete Fachkräfte (Sozialpädagog/innen oder die Absolvent/innen spezifischer Studiengänge für frühe Bildung). Sie sind diejenigen, die den Alltag in der Kindertageseinrichtung gestalten. Sie sind die ersten Ansprechpartner für Kinder und Eltern. Das hier dargestellte Bildungsverständnis erfordert die Bereitschaft, Neues aufzunehmen und in die eigene professionelle Haltung zu integrieren.

Kinder brauchen Erwachsene, die ihnen Zeit lassen, die Dinge zu erfassen, auszuprobieren, Fehler zu machen, sich zu korrigieren, und die doch gleichzeitig die Bildungsprozesse der Kinder so aktiv wie nötig begleiten, damit die kostbare Zeit des Lernens nicht dem Zufall überlassen wird.

Erwachsene, die Bildung fördern, haben theoretische Kenntnisse darüber, wie sich Kinder bilden. Die Kinder akzeptieren sie als Bindungspersonen. Sie selbst sind neugierig und offen für neue Erfahrungen, können unklare Situationen aushalten und empfinden Verschiedenartigkeit und Ungewohntes als Bereicherung und nicht als Bedrohung. Um Kinder zum Fragen anzuregen, halten sie sich mit Bewertungen zurück und nehmen Anliegen und Äußerungen der Kinder ernst. Sie begreifen Fehler als Anlass und Chance für Lernprozesse. Dabei sind sie sich ihrer eigenen Grenzen bewusst und können sich gegebenenfalls selbst Unterstützung einholen. Sie begegnen Müttern, Vätern und Lehrkräften als Bildungspartner.

Kinder bei ihren Bildungsprozessen zu unterstützen gelingt besser, wenn man über die Bedeutung der eigenen (Bildungs)Biografie nachdenkt. Selbstreflexion ist eine wichtige Basis professionellen Handelns.

Pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen sollten

Bildungsbegleiter mit hoher Beobachtungs- und Bindungsfähigkeit sein,
Interesse an neuen Erkenntnissen von Pädagogik, Psychologie, Soziologie und verwandten Wissenschaften entwickeln,
selbst **L**ust am Lernen haben und sie bei anderen erkennen bzw. wecken können,
die **D**enkfähigkeit von Kindern fördern können,
Umfassende Allgemeinbildung („Weltwissen der Pädagogischen Fachkraft“) anstreben,
Natürliche (Bildungs-)Prozesse unterstützen,
Mit-**G**estalter von Bildungsprozessen sein.

Die Leitungen

Die Verantwortung für die Konzeption und die Qualität der Bildungsarbeit hat vor allem die Leitung der Kindertageseinrichtung. Sie ist für alle konzeptionellen Grundfragen, die Organisation der Arbeit, Personalentscheidungen und die Personalentwicklung sowie die Qualitätsentwicklung verantwortlich. Auch die Außenvertretung und Aufgaben der Vernetzung liegen zunächst in ihrer Verantwortung. Da eine erfolgreiche Arbeit immer auf gemeinsamem Handeln im Team basiert, wird die Leitung einer Einrichtung versuchen, möglichst viele dieser Aufgaben gemeinsam mit dem Team zu lösen.

Leitungskräfte können die Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsauftrags von Kindertageseinrichtungen vor allem dadurch unterstützen, dass sie:

- Bildungsförderung als Leitorientierung für die Konzeptentwicklung begreifen
- die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bei der Umsetzung des Bildungsauftrags anleiten und unterstützen
- für die pädagogischen Fachkräfte Fortbildungen ermöglichen und darauf achten, dass deren Inhalte in die pädagogische Arbeit einfließen
- darauf hinarbeiten, dass auch männliche und migrationserfahrene Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung tätig sind
- zusammen mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern die Raumkonzepte der Einrichtung auf ihre Bildungsqualität überprüfen
- die Bildungsqualität der Einrichtung insgesamt evaluieren
- das Bildungskonzept der Einrichtung nach außen (Mütter und Väter, Schule, Jugendhilfe, Kommune etc.) vertreten
- zusammen mit den pädagogischen Fachkräften und den Müttern und Vätern ein Konzept für Bildungspartnerschaften erarbeiten
- die Kooperation mit der Grundschule organisieren
- die Vernetzung der Einrichtung mit Jugendhilfeeinrichtungen pflegen

Die Rahmenbedingungen

Eine gute Bildungsqualität ist nicht nur von dem Engagement der Fachkräfte abhängig. Auch die Träger, die Kommunen und das Land leisten einen entscheidenden Beitrag zur Qualität, indem sie die organisatorischen, finanziellen und gesetzlichen Rahmenbedingungen gestalten. Neben dem Betreuungsaspekt (entsprechen die Öffnungszeiten den Bedarfen der Mütter und Väter?) gilt es, Kindertageseinrichtungen vor allem als Bildungseinrichtungen wahrzunehmen und gemeinsam mit allen Beteiligten ein Bildungskonzept zu erarbeiten. Das gilt in besonderer Weise, wenn in der Einrichtung auch unterdreijährige Kinder betreut werden.

Fortbildung und Fachberatung

In ihrer Arbeit sollen die Fachkräfte durch Fortbildung und Fachberatung unterstützt werden. § 19 des KiTaG SH regelt dazu:

§ 19 Kindertagesstättengesetz Schleswig-Holstein:

Fort- und Weiterbildung und Fachberatung

(1) Die pädagogischen Kräfte der Kindertageseinrichtungen haben an Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen und Fachberatungen teilzunehmen.

(2) Fort- und Weiterbildung sowie Fachberatung sind ein fester Bestandteil der Berufstätigkeit.

Der Träger ist verpflichtet, die pädagogischen Kräfte in angemessenem Umfang, soweit es die dienstlichen Belange zulassen, dafür freizustellen. Freistellungsansprüche aufgrund anderer Rechtsgrundlagen bleiben unberührt.

(3) Die anerkannten Träger der freien Jugendhilfe und das Landesjugendamt haben Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen sowie Fachberatungen anzubieten. Diese Aufgabe kann auch von den Jugendämtern der Kreise und kreisfreien Städte wahrgenommen werden.

Eine besondere Rolle spielen einrichtungsinterne Fortbildungen, an denen das ganze Team teilnimmt. Eine externe Moderation und Beratung durch dafür ausgebildete Fachkräfte ermöglicht eine intensive gemeinsame Auseinandersetzung mit dem fachlichen Handeln im Alltag. Die Kindertageseinrichtungen können hierbei auf je zwanzig in Schleswig-Holstein ausgebildete Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zur Umsetzung der Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen sowie für Partizipation in Kindertageseinrichtungen zurückgreifen (Kontakt Daten siehe Anhang).

Die **Fachberatungen** unterstützen die adäquate und nachhaltige Umsetzung der Leitlinien zum Bildungsauftrag. Sie sind angebunden an die Wohlfahrtsverbände, die Kommunen oder freiberuflich tätig. Fachberatungen bieten fachliche, entwicklungs- und organisationsbezogene Beratung der pädagogischen Fachkräfte, der Leitungen und der Träger von Kindertageseinrichtungen. Sie unterstützen professionell die Qualitätsentwicklung der Einrichtungen. Sie beteiligen sich an fachlichen und kinder- und jugendpolitischen Diskussionen in der Kommune und auf der Landesebene.

Eine gute Bildungsarbeit braucht Reflexion. Diese wird einerseits durch **Fort- und Weiterbildungen** gefördert. In spezifischen Weiterbildungsmaßnahmen können pädagogische Fachkräfte ihr fachliches Handeln überprüfen und ihre theoretischen und Handlungskompetenzen erweitern. Eine individuelle Planung der Fort- und Weiterbildungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter geschieht am effektivsten in Zusammenarbeit zwischen den Fachkräften und der Leitung der Einrichtung.

7. Materialien und Adressen

Ergänzende Materialien des Landes Schleswig-Holstein

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2003): *Spielerische Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen*, Kiel

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2004): *Erfolgreich starten. Empfehlungen zur Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Jugendhilfe*, Kiel

Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (2006): *Systematisches Beobachten und Dokumentieren*, Kiel

Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (2006): *Beobachtungsbogen zur Erstellung eines Entwicklungsprofils zum Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*, Kiel

Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2007): *Erfolgreich starten. Handreichung für Sprache(n), Zeichen/Schrift und Kommunikation in Kindertageseinrichtungen*, Kiel

Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2007): *Erfolgreich starten. Handreichung für Mathematik, Naturwissenschaft und Technik in Kindertageseinrichtungen*, Kiel

Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2007): *Erfolgreich starten. Handreichung für Körper, Gesundheit und Bewegung in Kindertageseinrichtungen*, Kiel

Ministerium für Bildung und Frauen des Landes (Hrsg.) (2008): *Erfolgreich starten. Integratives Sprachförderkonzept in Schleswig-Holstein*, Kiel

Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (2008): *Arbeitshilfen zur Sprachförderung im Elementarbereich*, Kiel

Ministerium für Bildung, und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (2008): *Kindertagesstättengesetz und Verordnung des Landes Schleswig-Holstein*, Kiel

Internet-Adressen

<http://www.bildung.schleswig-holstein.de>
<http://www.mbf.schleswig-holstein.de>
<http://www.bildungsserver.de>
<http://www.kindergartenpaedagogik.de>
<http://www.partizipation-und-bildung.de>
<http://www.familien-wegweiser.de>
<http://www.tagesmuetter-bundesverband.de>
<http://www.dekade.org>
<http://www.fmks-online.de>
<http://www.migration.lernnetz.de>
<http://www.wissen-und-wachsen.de>
<http://www.dji.de>
<http://www.stadtbibliothek.nuernberg.de>

Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für Kindertageseinrichtungen

Zur Unterstützung der Umsetzung der Bildungsleitlinien und der Umsetzung von Partizipation wurden Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ausgebildet. Sie unterstützen Kindertageseinrichtungen bei konkreten Vorhaben zur Verbesserung der Bildungsqualität bzw. bei der Umsetzung von Partizipation im Alltag der Einrichtung.

Nähere Informationen zu diesen Fachkräften finden sich auf dem Landesportal Bildung Schleswig-Holstein:
<http://www.bildung.schleswig-holstein.de>

8. Verwendete Literatur

- Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e. V. (Hrsg.) (2007): *Alle Kinder braucht das Land – Handreichung zur Prävention von Armut in Tageseinrichtungen für Kinder*, Bonn
- Barth, Karlheinz (2005) (4. Auflage): *Die Diagnostischen Einschätzungsskalen (DES) zur Beurteilung des Entwicklungsstandes und der Schulfähigkeit*, München
- Beek, Angelika von der (2007): *Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei*, Weimar, Berlin
- Beller, Kuno; Beller, Simone (2000): *Kuno Bellers Entwicklungstabelle*, Berlin
- Berger, Marianne; Berger, Lasse (2004): *Der Baum der Erkenntnis für Kinder und Jugendliche im Alter von 1–16 Jahren*, Bremen
- Berger, Marianne; Berger, Lasse (2007): *Portfolio in Vorschule und Schule*, Bremen
- Booth, Tony; Ainscow, Mel; Kingston, Denise (2006): *Index für Inklusion. Lernen und Spiel in der Inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln*, Frankfurt am Main
- Bundesjugendkuratorium (2001): *Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe*, Berlin
- Butzkamm, Wolfgang; Butzkamm, Jürgen (1999): *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen*, Tübingen, Basel
- Colberg-Schrader, Hedi; Krug, Marianne; Pelzer, Susanne (1991): *Soziales Lernen im Kindergarten*, München
- Deinet, Ulrich (2005): *Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxisrezepte*, Wiesbaden
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (1994 a): *Handbuch Medienerziehung im Kindergarten, Teil 1: Pädagogische Grundlagen*, Opladen
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (1994 b): *Handbuch Medienerziehung, Teil 2: Praktische Handreichungen*, Opladen
- Dieken, Christel van (2002): *So geht's mit Krippenkindern, Kindergarten heute – spot*
- Doyé, Götz; Lipp-Peetz, Christine (1998): *Wer ist denn hier der Bestimmer? Das Demokratiebuch für die Kita*, Ravensburg
- Dreier, Annette (1999): *Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnung mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia*, Neuwied, Kriftel, Berlin
- Einsiedler, Wolfgang (1999): *Das Spiel der Kinder*, Bad Heilbronn
- Elschenbroich, Donata (2001): *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können*, München
- Elschenbroich, Donata (2007): *Weltwunder. Kinder als Naturforscher*, München
- Fried, Lilian (1999): *Frühkindliche Sexualität*, in: Deutscher Familienverband (Hrsg.): *Handbuch Elternbildung, Band 2: Wissenswertes im zweiten bis vierten Lebensjahr des Kindes*, Opladen, S. 111–122
- Gerstacker, Ruth (2001): *Eltern und Profis gemeinsam. Netzwerk Familienzentrum minimaxi*, TPS Profil
- GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (2006): *Bildung sichtbar machen. Von der Dokumentation zum Bildungsbuch*, Weimar, Berlin
- Gopnik, Alison; Kuhl, Patricia; Meltzoff, Andrew 2003: *Forschergeist in Windeln. Wie Ihr Kind die Welt begreift*, München
- Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard; Friedrich, Bianca (2004): *Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertageseinrichtungen*, Kiel
- Harz, Frieder (2006): *Kinder und Religion. Was Erwachsene wissen sollten*, Seelze, Velber
- Hauff, Volker (Hrsg.) (1987): *Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung*, Greven
- Haug-Schnabel, Gabriele; Bensel, Joachim (2007): *Kinder unter 3 – Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinstkindern, Kindergarten heute – spezial*
- Hebenstreit, Sigurd (1999): *Maria Montessori - eine Einführung in ihr Leben und Werk*, Freiburg
- Hermann, Gisela; Wunschel, Gerda (2002): *Erfahrungsraum Kita. Anregende Orte für Kinder, Eltern und Erzieherinnen*, Weinheim, Berlin, Basel
- Himmelman, Gerhard (2005): *Demokratie Lernen*, Schwalbach

- Horster, Detlef (1992): *Philosophieren mit Kindern*, Opladen
- Jacobs, Dorothee (2006): *Kreative Dokumentation. Dokumentationsmodelle für Kindertageseinrichtungen*, Weinheim, Basel
- Jampert, Karin; Best, Petra; Guadatiello, Angela; Holler, Doris; Zehnbauer, Anne (2007): *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte – Projekte – Maßnahmen*, Weimar, Berlin
- Jampert, Karin; Leuckefeld, Kerstin; Zehnbauer, Anne; Best, Petra (2006): *Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien*, Weimar, Berlin
- Kazemi-Veisari, Erika (2004): *Kinder verstehen lernen. Wie Beobachten zu Achtung führt*, Seelze
- Kita Spezial 4/2006: *Armut bei Kindern*
- Krok, Göran; Lindewald, Maria (2007): *Portfolios im Kindergarten. Das schwedische Modell*, Mülheim
- Kuhlemann, Medi (2004): *Wir sind dabei. Interkulturelles Lernen in der Kindertagesstätte*, Hrsg.: Aktion Kinder- und Jugendschutz Schleswig-Holstein e.V., Kiel
- Kultusministerkonferenz, Jugendministerkonferenz 2004: *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
- Kupffer, Heinrich (1980): *Erziehung – Angriff auf die Freiheit. Essays gegen Pädagogik, die den Lebensweg des Menschen mit Hinweisschildern umstellt*, Weinheim, Basel
- Laevers, Ferre (Hrsg.) (1993): *Die Leuvenner Engagiertheits-Skala für Kinder LES-KI*. Deutsche Fassung der Leuven Involvement Scale for Young Children, übersetzt und bearbeitet von Schlömer, K., Erkelenz, Fachschule für Sozialpädagogik
- Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.) (2002 a): *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*, Neuwied, Kriftel, Berlin
- Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.) (2002 b): *Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*, Neuwied, Kriftel, Berlin
- Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate; Hédervári, Éva (2003): *Die ersten Tage – ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege*, Weinheim, Basel
- Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate; Hédervári, Éva (2006): *Ohne Eltern geht es nicht. Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen*, Weinheim, Basel
- Leu, Hans R.; Flämig, Katja; Frankenstein, Yvonne (2007): *Bildungs- und Lerngeschichten*, Weimar, Berlin
- Lipp-Peetz, Christine (1998): *Wie sieht's denn hier aus? Ein Konzept verändert Räume*, Weinheim, Basel
- List, Gudula 2007: *Zur Anbahnung mehr- und quersprachiger Kompetenzen in vorschulischen Bildungseinrichtungen*, in: Jampert, Karin; Best, Petra; Guadatiello, Angela; Holler, Doris; Zehnbauer, Anne (Hrsg.): *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten*. Konzepte. Projekte. Maßnahmen, Weimar, Berlin, S. 29-32
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2004): *Erfolgreich starten. Empfehlungen zur Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Jugendhilfe*, Kiel
- Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (2006): *Systematisches Beobachten und Dokumentieren*, Kiel
- Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2007 a): *Erfolgreich starten. Handreichung für Mathematik, Naturwissenschaft und Technik in Kindertageseinrichtungen*, Kiel
- Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2007 b): *Erfolgreich starten. Handreichung für Sprache(n), Zeichen/Schrift und Kommunikation in Kindertageseinrichtungen*, Kiel
- Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2007 c): *Erfolgreich starten. Handreichung für Körper, Gesundheit und Bewegung in Kindertageseinrichtungen*, Kiel
- Montessori, Maria (1987): *Kinder sind anders*, München
- Paritätisches Bildungswerk e.V. (Hrsg.) (2007): *nah dran. Familienbildung in Familienzentren*, Wuppertal
- Pramling Samuelsson, Ingrid; Asplund Carlsson, Maj (2007): *Spielend lernen. Stärkung lernmethodischer Kompetenzen*, Troisdorf

- Preissing, Christa (2000): *Und wer bist du?*, Weinheim, Basel
- Preissing, Christa (Hrsg.) (2003): *Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen*, Weinheim, Basel, Berlin
- Preissing, Christa; Wagner, Petra (Hrsg.) (2003): *Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen*, Freiburg, Basel, Wien
- Prott, Roger; Hautumm, Annette (2004): *12 Prinzipien für eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Eltern*, Berlin
- Regel, Gerhard; Kühne, Thomas (2007): *Pädagogische Arbeit im offenen Kindergarten*, Freiburg
- Rohrman, Sabine; Rohrman, Tim (2005): *Hochbegabte Kinder und Jugendliche. Diagnostik – Förderung – Beratung*, München
- Schäfer, Gerd (Hrsg.) (2003): *Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren*, Weinheim, Berlin, Basel
- Schäfer, Gerd E. (2004): *Auf Augenhöhe mit dem Kind? Die Bildungsvereinbarung NRW – Fragen und Antworten*, klein & groß 4, S. 7–11
- Schlösser, Elke (2004): *Zusammenarbeit mit Eltern – interkulturell*, Münster
- Schröder, Richard (1995): *Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung*, Weinheim, Basel
- Stahmer, Birgit (2005): *Unsere Kindertageseinrichtung unterstützt die Kinder dabei, ihre Bürgerrechte in der Gemeinde wahrzunehmen*, KiTa spezial 4: Partizipation, S. 29–32
- Strätz, Rainer; Demandewitz, Helga (2000): *Beobachten. Anregungen für Erzieherinnen im Kindergarten*, Weinheim, Basel, Berlin
- Ulrich, Michaela; Oberhuemer, Pamela; Soltendieck, Monika: (Hrsg.) (2001): *Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung*, Weinheim, Basel, Berlin
- Verband katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK) – Bundesverband e.V. (Hrsg.) (2007): *Religiöse Erziehung als Bildung begreifen*. Ein Argumentationspapier, Freiburg
- Viernickel, Susanne; Völkel, Petra (2006): *Die Kleinen kommen. Zweijährige im Kindergarten. Eine Orientierung zur Integration Zweijähriger in den Kindergarten*, Mainz
- Walter, Melitta (2005): *Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung*, München
- Welt des Kindes, Heft 6/7 (2007): *Philosophieren mit Kindern*, München
- Wieacker-Wolff, Marie-Laure (2002): *Mit Kindern philosophieren. Staunen – Fragen – Nachdenken*, Freiburg
- Wild, Rebecca (2001): *Lebensqualität für Kinder und andere Menschen. Erziehung und der Respekt für das Wachstum von Kindern und Jugendlichen*, Weinheim, Basel
- Wygotski, Lew Semjonowitsch (1964): *Denken und Sprechen*, Berlin
- Zimmer, Jürgen (2000): *Das kleine Handbuch zum Situationsansatz*, Weinheim und Basel
- Zimmer, Renate (1995): *Handbuch der Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Erziehung*, Freiburg, Basel, Wien
- Zimmer, Renate (2004 a): *Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis*, Freiburg
- Zimmer, Renate (2004 b): *Toben macht schlau. Bewegung statt Verkopfung*, Freiburg

