

A photograph of children playing in a large, colorful play structure. The structure is made of large, rounded, orange and yellow sections. A young girl in a white t-shirt with a cartoon character is lying on her back, smiling broadly. Other children are visible in the background, some sitting and some standing. The overall atmosphere is bright and cheerful.

Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege

Senatsverwaltung
für Bildung, Jugend
und Wissenschaft

be  **Berlin**

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft
Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft

Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege

verlag das netz
Weimar · Berlin

Herausgeber: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Bernhard-Weiß-Str. 6, 10178 Berlin

Erarbeitet von: Internationale Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie (INA gGmbH) an der Freien Universität Berlin

Leitung: Dr. Christa Preissing

Mitglieder der Autorengruppe: Katinka Beber; Gabriele Berry; Prof. Dr. Annette Dreier; Dr. Eveline Gerszonowicz; Henriette Heimgaertner; Dr. Elke Heller; Grit Herrnberger; Milena Hiller; Christine Karkow; Carola Pinnow; Meike Rathgeber; Regine Schallenberg-Diekmann; Björn Sturm (geb. Schneider); Susanne Schubert; Petra Wagner

Mitarbeit an einzelnen Kapiteln: Sabine Beyersdorff; Stefani Boldaz-Hahn; Claudia Gaudszun; Dorothee Jacobs; Christiane Kastner; Gabriele Kelch; Hartmut Kupfer; Claudia Lutze; Michael Priebe; Angelika Stroh-Purwin; Kerstin Thätner; Gerda Wunschel-Gavlasz

An der ersten Version des Berliner Bildungsprogramms haben darüber hinaus mitgearbeitet: Dr. Ute Großmann; Dr. Gerlinde Lill; Dr. Roger Prott.

Beratung: AG QVTAG (Qualitätsvereinbarung Tageseinrichtungen für Kinder im Land Berlin: Vertreterinnen und Vertreter der Berliner LIGA und des DaKS (Dachverband der Kinder- und Schülerläden in Berlin); der Berliner Eigenbetriebe; der Berliner Jugendämter; der Berliner Kita-Aufsicht Vertreterinnen und Vertreter des Landeselternausschuss Kitas (LEAK); Praxisvertreterinnen und -vertreter aus den Kitas aller Trägerbereiche; Fachkräfte aus Fortbildung und Fachberatung

Endredaktion: Dr. Christa Preissing; Annette Hautumm-Grünberg

Aktualisierte Neuauflage, Berlin 2014

ISBN 978-3-86892-107-6

Alle Rechte vorbehalten

© Aktualisierte Neuauflage 2014 verlag das netz, Weimar · Berlin

Das Werk und alle seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages nicht zulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Redaktion: Eva Grüber

Gestaltung: Jens Klennert, Tania Miguez

Fotos: Christian Jungeblodt, außer S. 96 und S. 148 Nicole Pribil

Gestaltung der Grafik auf S. 8: Dr. Elke Heller

Druck und Bindung: Förster & Borries, Zwickau

Printed in Germany

Weitere Informationen finden Sie unter www.verlagdasnetz.de

Inhalt

Vorworte	6
Zur Struktur des Bildungsprogramms – Eine Lesehilfe	8
1. Zum Bildungsverständnis	13
Bildung ist Aneignung und Gestaltung von Welt	13
Bildung ist ein aktiver, sinnlicher, sozialer und lustvoller Prozess	14
Bildung braucht Bindung und Beziehung	15
Bildung braucht Sprache	16
Bildung ist Beteiligung und Leistung	17
Inklusive Bildung	18
Bildung und Gesundheit	22
Bildung braucht Wertorientierung	22
Bildung für eine nachhaltige Entwicklung	23
Ethische und religiöse Werte	24
2. Ziele pädagogischen Handelns: Kompetenzen stärken	27
Kinder in ihren Ich-Kompetenzen stärken	27
Kinder in ihren Sozialkompetenzen stärken	27
Kinder in ihren Sachkompetenzen stärken	28
Kinder in ihren lernmethodischen Kompetenzen stärken	28
3. Zur Gestaltung von Bildungsprozessen	31
Merkmale frühkindlicher Bildungsprozesse	31
Pädagogisch-methodische Aufgaben	32
Bildungs- und Entwicklungsprozesse beobachten und dokumentieren	33
Das alltägliche Leben mit Kindern gestalten	37
Erlebnisreiche und erfüllende Spiele anregen	38
Projekte planen und gestalten	40
Anregungsreiche Räume gestalten	42
4. Integration von Kindern mit Behinderung und Frühförderung	45
5. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern	49
6. Übergänge gestalten	55
7. Bildungsbereiche	67
Bildungsbereich: Gesundheit	69
Bildungsbereich: Soziales und kulturelles Leben	85
Bildungsbereich: Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien	101
Bildungsbereich: Kunst: Bildnerisches Gestalten, Musik, Theaterspiel	119
Bildungsbereich: Mathematik	137
Bildungsbereich: Natur – Umwelt – Technik	153
8. Demokratische Teilhabe – Zusammenarbeit und Kommunikation im Team; Leitung und Träger	169

Vorwort

Liebe Leserinnen, liebe Leser,



mit großer Freude lege ich Ihnen die aktualisierte Fassung des »Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege« vor.

Das Bildungsprogramm ist die Grundlage für die frühpädagogische Arbeit in den Berliner Kindertageseinrichtungen und Tagespflegestellen. Es trägt ganz wesentlich dazu bei, dass schon die Kleinsten die ersten Schritte ihrer Bildungsbiographie professionell betreut bewältigen können. Hier finden sich Aussagen zum Bildungsverständnis, zu den Zielen und Kompetenzen, zur Rolle der Erzieherinnen und Erzieher, zu den zentralen Bildungsbereichen, zu Kooperationen und zur Zusammenarbeit mit Eltern. Aufbauend auf ihren beruflichen Qualifikationen und ihren Erfahrungen gibt das Bildungsprogramm Pädagoginnen und Pädagogen Orientierung in ihrem herausfordernden pädagogischen Alltag mit den jüngsten Kindern in unserer Stadt.

Zehn Jahre sind seit dem Erscheinen der ersten Fassung des Berliner Bildungsprogramms vergangen. Diese Jahre stehen für zehn erfolgreiche Jahre im Sinne einer Weiterentwicklung der Kindertagesbetreuung im Land Berlin. In diesem Zeitraum hat die Kindertagesbetreuung in der öffentlichen Wahrnehmung einen ebenso erfreulichen wie notwendigen Bedeutungszuwachs erlebt. Das zeigt sich nicht zuletzt auch am stetig steigenden Anteil von Kindern, die im Vorfeld ihrer Einschulung Angebote der Kindertagesbetreuung in unserer Stadt in Anspruch nehmen.

Die Bildungserfahrungen der ersten Lebensjahre stellen einen wesentlichen Ausgangspunkt für die gesamte spätere Entwicklung dar. Daher ist es mein Ziel, die positive Entwicklung der Teilhabequoten weiter zu fördern. Dazu soll der erfolgreiche Kita-Ausbau in Berlin ebenso beitragen wie die Neuauflage des Bildungsprogramms.

Insbesondere in der Altersgruppe der unter Dreijährigen ist ein verstärkter Trend zur Teilhabe an Kindertagesbetreuung zu verzeichnen. Daher lag ein Schwerpunkt der Aktualisierung auf der pädagogischen Arbeit mit den Jüngsten – auch in der Kindertagespflege.

Berlin ist eine Stadt, die durch Vielfalt geprägt ist. Mit den unterschiedlichsten ethnischen, kulturellen, religiösen und sprachlichen Wurzeln der Kinder und Familien umzugehen, gehört zu den zentralen und alltäglichen Herausforderungen für pädagogische Fachkräfte. Eine inklusive Pädagogik ist die Antwort auf diese Herausforderungen. Auch hierzu finden Sie Aussagen in der Aktualisierung.

Der Sprachkompetenz kommt eine ganz entscheidende Schlüsselfunktion mit Blick auf die gesellschaftliche Teilhabe zu. Nicht umsonst stand die Weiterentwicklung der sprachlichen Bildung in den vergangenen Jahren ganz weit oben auf der fachlichen Agenda der Frühpädagogik. Den hier hinzugewonnenen Erkenntnissen wurde bei der Aktualisierung des Kapitels zum Bildungsbereich: Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien Rechnung getragen.

Der Prozess der Aktualisierung wurde in bewährter Weise durch die Autorengruppe um Dr. Christa Preissing mit breiter Beteiligung gestaltet: Die Arbeitsgemeinschaft zur Qualitätsvereinbarung Tageseinrichtungen – die AG QVTAG – unter Federführung meiner Verwaltung sowie eine Gruppe von Praxisvertreterinnen und -vertretern, Mitglieder des Landeselternausschusses Kita (LEAK), Fachleute aus der Fort- und Weiterbildung, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie Lehrkräfte aus dem Bereich Ausbildung wirkten an der Erarbeitung der Inhalte mit.

Mein Dank gilt allen Beteiligten für die äußerst konstruktive Zusammenarbeit. Ich freue mich darauf, mit Ihnen gemeinsam die Weiterentwicklung der Bildung, Erziehung und Betreuung in Berlin voran zu bringen. Ich bin überzeugt, dass das aktualisierte Berliner Bildungsprogramm einen wesentlichen, einen entscheidenden Anteil dazu beitragen wird. Haben Sie viel Freude an der Lektüre und dem Einsatz des Berliner Bildungsprogramms in Ihrer pädagogischen Praxis.

Sandra Scheeres

Sandra Scheeres

Vorwort der Autorengruppe

Zehn Jahre nach Erscheinen des ersten Berliner Bildungsprogramms, kurz BBP, im Juni 2004 gibt es nun eine aktualisierte Fassung. Damals wie heute war die Autorengruppe so zusammengesetzt, dass unterschiedliche Perspektiven und Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern in Tageseinrichtungen zusammengebracht wurden: Praxis, Träger, Fort- und Weiterbildung, Fachberatung, Wissenschaft und Fachpolitik. Besonders bedanken möchten wir uns für die vertrauensvolle Zusammenarbeit mit der AG QVTAG und mit unserem Auftraggeber, der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.

Neu bei der aktualisierten Version ist, dass auch Expertinnen aus dem Arbeitsfeld Kindertagespflege mitgewirkt haben. Die Kindertagespflege ist inzwischen bundesweit ein zu den Kitas gleichwertiges Angebot für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern, vor allem in den ersten drei Lebensjahren. Deshalb war es uns wichtig, die Möglichkeiten der Kindertagespflege und die Anforderungen im Bildungsprogramm zu verankern.

Damals wie heute waren die lebhaften, fachlichen Diskussionen in der Autorengruppe immer verbunden mit der Frage, welche Anforderungen wir den in der Praxis tätigen Pädagoginnen und Pädagogen unter den gegebenen Rahmenbedingungen zumuten können. Nach wie vor sind wir der Meinung, dass hohe Ansprüche an die Qualität der pädagogischen Arbeit im Interesse der Kinder unverzichtbar sind. Hohe Ansprüche beinhalten Verpflichtungen für alle im System Verantwortlichen und Aktiven.

Die Entwicklungen in der Praxis der Arbeit mit Kindern sind äußerst vielfältig. Die in Berlin über die Qualitätsvereinbarung (QVTAG) seit 2006 verbindlich eingeleiteten Prozesse der Qualitätsentwicklung, insbesondere die internen und externen Evaluationen zum Berliner Bildungsprogramm und die begleitenden Untersuchungen des Berliner Kitainstituts, haben viele Hinweise für die Aktualisierung gegeben.

Das Kürzel »BBP« hat sich in unserer Stadt eingebürgert als Symbol für eine qualitativ hochwertige und an den Rechten von Kindern orientierte Praxis in Kitas und Kindertagespflege. Auch weit über die Stadt- und Landesgrenzen hinaus hat das BBP Beachtung gefunden. Es gibt inzwischen eine englische, italienische, griechische und polnische

Version des BBP. Das erleichtert die Verständigung über wesentliche Grundprinzipien der Arbeit mit Kindern und Familien in Europa.

Diese Verständigung erfolgt selbstverständlich nicht nur über beschriebenes Papier, sondern sehr viel wirksamer über direkten Austausch. In vielen internationalen Begegnungen hat es in den vergangenen zehn Jahren sehr angeregte Diskussionen und einen für uns alle gewinnbringenden Erfahrungsaustausch gegeben, der sicher fortgeführt wird. Dafür wollen wir uns ausdrücklich bei den vielen Kitas und ihren Trägern bedanken, die ihre Türen für Besuchergruppen aus aller Welt geöffnet haben.

Um diesen Austausch zu intensivieren fördert das Land Berlin seit 2012 fünf Konsultationskitas, die unter dem Motto: »Berliner Bildungsprogramm live – Pädagogische Qualität praxisnah erleben«, Einblick in ihre Arbeit geben. Erfreulich ist, dass dieses Angebot auch von den Ausbildungsstätten für werdende Erzieherinnen und Erzieher oft wahrgenommen wird.

Viele Impulse haben wir über die enge Kooperation mit unseren Fachkolleginnen und -kollegen aus Hamburg erhalten. Die erste Fassung des Berliner Bildungsprogramms war Grundlage für die ersten Hamburger Bildungs- und Erziehungsempfehlungen, die von derselben Autorengruppe in der INA gGmbH erarbeitet wurde. Jetzt war die Aktualisierung der Hamburger Bildungs- und Erziehungsempfehlungen, die 2012 fertiggestellt wurde, eine wesentliche Grundlage für die Aktualisierung des BBP.

Das BBP ist mit Fotos aus Berliner Kindertagesstätten und der Kindertagespflege lebendig und anschaulich illustriert. Ein besonderer Dank geht deshalb an die Kinder, Eltern, Kitas und ihre Träger, die es dem Fotografen ermöglicht haben, die schönen Aufnahmen zu machen.



Dr. Christa Preissing

Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege

Lebenswelt der Kinder

- Das Kind in seiner Welt
- Das Kind in der Kindergemeinschaft
- Weltgeschehen erleben, Welt erkunden und mitgestalten

Ziele des pädagogischen Handelns: Kinder stärken

- Ich-Kompetenzen
- Sozialkompetenzen
- Sachkompetenzen
- Lernmethodische Kompetenzen

Bildungsbereiche

- Gesundheit
- Soziales und kulturelles Leben
- Kommunikation: Sprachen, Medien, Schriftkultur
- Kunst: Bildnerisches Gestalten, Musik, Theater
- Mathematik
- Natur – Umwelt – Technik

Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern

Qualitätsansprüche und Kriterien.

Pädagogisch-methodische Aufgaben

- Beobachten und Dokumentieren
- Gestaltung des alltäglichen Lebens
- Spielanregung
- Projektgestaltung
- Raum- und Materialangebot
- Integration von Kindern mit Behinderung
- Übergänge gestalten

Qualitätsansprüche und Kriterien.

Demokratische Teilhabe

- Zusammenarbeit und Kommunikation im Team
- Kita-Leitung und Trägerverantwortung

Qualitätsansprüche und Kriterien.

Zur Struktur des Bildungsprogramms – Eine Lesehilfe

Frühkindliche Bildungsprozesse sind ganzheitlich und komplex. Gerade deshalb müssen sie in einem Bildungsprogramm gut strukturiert dargestellt, auf Ziele bezogen, mit Aufgaben für die Pädagoginnen und Pädagogen und mit einer Orientierung für Bildungsinhalte verbunden werden.

Kapitel 1: Orientierung an der Lebenswelt des Kindes und an kindlichen Aneignungsprozessen

Im Berliner Bildungsprogramm steht im Zentrum des Bildungsverständnisses die Frage, welche Bedeutung Bildungsprozesse für das Kind haben. Denn frühkindliche Bildungsprozesse sind an das unmittelbare Erleben des Kindes in seiner Lebenswelt gebunden. Im Kapitel 1 werden drei Dimensionen der Bedeutsamkeit für das Kind erläutert:

- **Sich ein Bild von sich selbst machen = das Kind in seiner Welt**
- **Sich ein Bild von den anderen machen = das Kind in der Kindergemeinschaft**
- **Sich ein Bild von der Welt machen = Weltgeschehen erleben, Welt erkunden.**

Diese Systematik findet sich wieder in den Bildungsbereichen im Kapitel 7.

Die kindlichen Bildungsprozesse werden weiter gekennzeichnet als **aktive, soziale, sinnliche und emotionale Prozesse der Aneignung von Welt**. Dies trägt dem in der Bildungsforschung hervorgehobenen Charakter von Bildung als vielfältiger und eigensinniger Selbsttätigkeit des Kindes in sozialen Beziehungen Rechnung.

Bildung ist sozial-kulturell geprägt. Die geschlechtliche, soziale, ethnische und weltanschauliche bzw. religiöse Einbindung und Zugehörigkeit des Kindes prägen seine Lebenswelt und seine Erfahrungen. Ein Bildungsprogramm muss die unterschiedlichen Voraussetzungen von allen Kindern einbeziehen, selbstverständlich auch von Kindern mit Behinderung. Die Grundprinzipien einer inklusiven Bildung und Erziehung geben Orientierung für die Gestaltung der Bildungsprozesse in Kitas und Kindertagespflege.

Kapitel 2: Orientierung an Zielen

Bildung ist, wie in Kapitel 1 beschrieben, eigensinnige Aneignungstätigkeit des Kindes. Bildung ist gleichzeitig bewusste Anregung der kindlichen Aneignungstätigkeit durch die Erwachsenen. Bildung ist eine öffentlich verantwortete Aufgabe, die in Kitas und in der Kindertagespflege von Pädagoginnen und Pädagogen wahrgenommen wird. Jedes Kind hat ein Recht auf diese Anregungen. Jede bewusste Anregung braucht Ziele. Sie bezeichnen die Richtung, in der ein Kind bei der Ausschöpfung seiner individuellen Möglichkeiten unterstützt werden soll. Die Ziele begründen sich auf ethisch-normative Überzeugungen innerhalb der Gesellschaft. Und sie beruhen auf einer Analyse der Gesellschaft mit Blick auf die Kompetenzen, die ein Kind braucht, um in der Welt, in der es aufwächst, bestehen zu können und handlungsfähig zu bleiben bzw. zu werden.

Die Ziele sind formuliert in Hinblick auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung des Kindes und gliedern sich deshalb in:

- **Ich-Kompetenzen**
- **Sozialkompetenzen**
- **Sachkompetenzen**
- **Lernmethodische Kompetenzen.**

Auch diese Systematik findet sich wieder in der Gliederung der Bildungsbereiche.

Kapitel 3: Orientierung an den praktischen Bildungsaufgaben

In diesem Kapitel werden die Bildungsaufgaben der Pädagoginnen und Pädagogen begründet und systematisiert. Bildungsprozesse vollziehen sich während des gesamten Alltags in Kitas und Kindertagespflegestellen. Sie sind nicht begrenzt auf didaktisch geplante Angebote oder Beschäftigungen. Deshalb sind die Bildungsaufgaben jeweils gegliedert in

- **Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozesse**
- **Gestaltung des Alltags**

- **Spielanregungen und Spielmaterial**
- **Arbeit in Projekten**
- **Raumgestaltung und Materialausstattung.**

Auch diese Systematik findet sich in der Gliederung der Bildungsbereiche wieder.

Die Bildungsaufgaben skizzieren die Bandbreite der pädagogischen Handlungsmöglichkeiten der Pädagoginnen und Pädagogen. Sie orientieren sich an den Zielen und geben Orientierung für die pädagogische Praxis und für die systematische Selbstreflexion durch eine kontinuierliche interne Evaluation. Die inzwischen für Berliner Kitas verbindlichen externen Evaluationen konzentrieren sich darauf, wie diese Bildungsaufgaben ausgestaltet werden und geben konkrete Empfehlungen für deren Weiterentwicklung.

Die Bildungsaufgaben werden in den einzelnen Bildungsbereichen als Anregungen für die Praxis aufgegriffen und präzisiert.

Die Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Bildungsverläufe sind Grundlage für die Gestaltung aller weiteren Bildungs- und Erziehungsaufgaben. Sie orientieren sich an den Zielen für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes, damit evtl. besondere Begabungen oder Beeinträchtigungen frühzeitig erkannt und entsprechende Unterstützungen für einzelne Kinder geplant werden können. Die Beobachtung und Bewertung dessen, was ein Kind erreicht hat, orientiert sich damit nicht an einer von außen gesetzten »Entwicklungsnorm« – es geht vielmehr um die wirksame, gezielte Unterstützung der individuellen Möglichkeiten eines jeden Kindes in den definierten und begründeten Kompetenzbereichen und um die Beschreibung seiner individuellen Bildungsgeschichte. Nur so können die Prinzipien einer inklusiven Bildungs- und Erziehungsarbeit realisiert werden.

Kapitel 4: Integration von Kindern mit Behinderung und Frühförderung

Ein wesentlicher Bestandteil der Entwicklung eines inklusiven Bildungs- und Erziehungssystems ist die Integration von Kindern mit Behinderung. Berlin hat eine lange und erfolgreiche Tradition in der Kooperation von Eltern und unterschiedlichen Fachkräften, um allen Kindern ein gemeinsames Leben und Lernen mit Kindern mit und ohne Behinderung zu ermöglichen. Die gleichberechtigte Zusammenarbeit von Kindern, Eltern und unterschiedlich spezialisierten Fachkräften und Institutionen steht hier im Zentrum.

Kapitel 5: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern

Eltern sind die wichtigsten Partner in der pädagogischen Arbeit. Gegen sie können alle Bildungsbemühungen der Pädagoginnen und Pädagogen kaum Erfolg haben. Das Kapitel zeigt Möglichkeiten auf, wie die Zusammenarbeit mit Eltern gestaltet werden kann. Dabei werden die Herausforderungen der sehr unterschiedlichen Zusammensetzungen der Elternschaft in einer Kita bzw. Kindertagespflegestelle ebenso berücksichtigt wie die Rechte der Eltern und ihre Mitwirkungsmöglichkeiten.

Kapitel 6: Übergänge gestalten

Übergänge von einer biographischen Lebenssituation in eine nächste sind für Kinder besonders sensible Phasen. Wie ein Übergang von der Familie in Kita oder Kindertagespflege gelingt, hat zumeist Auswirkungen auf folgende Übergänge. Übergänge sind für Kinder mit Chancen für neue Möglichkeiten und Risiken des Verlustes verbunden. Das Kapitel lenkt die Aufmerksamkeit der Pädagoginnen und Pädagogen auf die von ihnen gestaltbaren Übergänge zwischen Familie und Kita bzw. Kindertagespflegestelle, auf die Übergänge innerhalb einer Kita und auf den Übergang in die Grundschule.

Kapitel 7: Orientierung an Inhalten – die Bildungsbereiche

Die Bildungsbereiche bündeln die in den vorangegangenen Kapiteln des Bildungsprogramms erläuterten Orientierungen und Begründungen entlang von Bildungsinhalten. Hier werden alle anderen Kapitel aufeinander bezogen und mit Bildungsinhalten in Beziehung gebracht. Die Inhalte, mit denen jedes Kind im Verlauf seines Kita-Lebens Erfahrungen gemacht haben soll, sind in diesem Programm in sechs Bildungsbereiche gegliedert:

- **Gesundheit**
- **Soziales und kulturelles Leben**
- **Kommunikation: Sprachen, Medien, Schriftkultur**
- **Kunst: Bildnerisches Gestalten, Musik, Theater**
- **Mathematik**
- **Natur – Umwelt – Technik**

Die Reihenfolge der Bildungsbereiche ist keine Rangfolge. Alle Bildungsbereiche sind gleichwertig und stehen miteinander in Beziehung. Deshalb sind in allen Bildungsbereichen die Verbindungen zu jedem anderen Bildungsbereich exemplarisch aufgezeigt.

Die Dimensionen der Bedeutsamkeit von Bildungsprozessen für das Kind stehen in der Mitte als Zugang zu allen Bildungsbereichen. An sie geknüpft sind Erkundungsfragen, das sind Fragen, zu denen jede Pädagogin/jeder Pädagoge Erkundungen für die Kindergruppe betreiben kann. Dies kann geschehen durch Beobachtung der einzelnen Kinder und der Kindergruppe, durch Gespräche mit den Kindern, durch Gespräche mit Eltern, durch Erkundungen mit Kindern, durch den Austausch mit Kolleginnen und durch Erkenntnisse aus Ausbildung und Fachliteratur.

Für jeden Bildungsbereich sind Ziele definiert. Sie konkretisieren die in Kapitel 2 allgemein formulierten Ziele für den jeweiligen Bildungsbereich. Die Ziele sind entsprechend der in Kapitel 2 eingeführten Systematik gegliedert in Ich-Kompetenzen, Sozialkompetenzen, Sachkompetenzen und Lernmethodische Kompetenzen.

Zu jedem Bildungsbereich werden praktische Anregungen für die Pädagoginnen und Pädagogen gegeben. Sie sind exemplarisch und greifen bereits gängige Praxis auf, die in der Arbeit mit den jüngsten Kindern begonnen und im Kindergarten ausgebaut und erweitert werden können. Sie sind entsprechend der in Kapitel 3 eingeführten Systematik immer gegliedert in Gestaltung des Alltags; Spielanregungen und Spielmaterial; Arbeit in Projekten; Raumgestaltung und Materialausstattung. Vollständigkeit ist weder angestrebt noch möglich. Es ist Aufgabe jeder Pädagogin bzw. Pädagogen, sie mit Blick auf die konkreten Voraussetzungen zu konkretisieren, zu ergänzen und dies in der Konzeption zu dokumentieren.

Die Bildungsbereiche können nicht getrennt voneinander betrachtet und bearbeitet werden. Sie durchdringen sich wechselseitig. In der Praxis wird z.B. die Gestaltung der Mahlzeiten alle Bildungsbereiche betreffen. Auch in den Spielen der Kinder werden die Bildungsbereiche nicht getrennt. In jedem Projekt werden mehrere Bildungsbereiche vorkommen. Bei der Raumgestaltung und Materialauswahl muss allen Bildungsbereichen gleichermaßen Rechnung getragen werden. Die getrennte Darstellung der Bildungsbereiche dient der Reflexion bei Planung

und Auswertung der eigenen Arbeit. Sind alle Bereiche ausreichend beachtet? Wird bei der Beobachtung der Kinder allen den Bildungsbereichen zugeordneten Zielen ausreichend Aufmerksamkeit geschenkt? Dementsprechend wiederholen sich auch Zielformulierungen in den Bildungsbereichen. Ein Ziel kann nicht nur durch eine Aktivität in einem Bildungsbereich realisiert werden. Es bedarf in der Regel vieler Zugänge und der wechselseitigen Ergänzung durch die verschiedenen Bildungsbereiche. Wiederholungen bzw. große Ähnlichkeiten in der Formulierung der Ziele in den einzelnen Bildungsbereichen sind deshalb nicht nur unvermeidbar, sondern erwünscht und notwendig.

Kapitel 8: Zusammenarbeit und Kommunikation im Team; Leitung und Träger

Bildungsangebote entfalten ihre volle Wirkung nur, wenn die Strukturen in einer Kindertagesstätte und mit dem Träger darauf abgestimmt sind. Kapitel 8 beschreibt Zusammenhänge und Anforderungen insbesondere an die Zusammenarbeit im Team und an die Aufgaben von Leitungskräften und Trägern.

Das Berliner Bildungsprogramm bildet eine Gesamtheit aller aktuellen Anforderungen an eine qualitativ hochwertige Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Kitas und Kindertagespflegestellen ab – und auch dies sicher nicht vollständig. Jede Kita und jede Kindertagespflegestelle erhält hiermit eine Orientierung für die Weiterentwicklung ihrer Arbeit. Mit Blick auf das spezifische Profil eines Trägers und einer Kita oder Kindertagespflegestelle und unter Berücksichtigung der gegebenen personellen, baulichen und sozialräumlichen Bedingungen wird jede Kita oder Kindertagespflegestelle aus diesem gemeinsamen Rahmen ihr eigenes passendes Profil entwickeln.

Wesentlich ist, dass jede Kita und Kindertagespflegestelle die grundlegenden Orientierungen im Blick hat. Deshalb sind in der aktualisierten Fassung des Bildungsprogramms Qualitätsansprüche und Qualitätskriterien zur Orientierungsqualität formuliert, die für jede Kita und Kindertagespflegestelle gelten. Die fachlich begründete Verständigung über diese Grundlagen ist der Kern für die Arbeit mit dem Berliner Bildungsprogramm.



1. Zum Bildungsverständnis

Bildung, Erziehung und Betreuung

Kitas und Kindertagespflege haben die Aufgabe, die Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder in den Familien zu ergänzen und zu unterstützen, um allen Kindern eine möglichst gute soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung zu gewährleisten. Dieser ganzheitliche Bildungs- und Erziehungsauftrag setzt voraus, dass die Pädagoginnen und Pädagogen mit den Eltern vertrauensvoll zusammenarbeiten.¹ Die Eltern sind und bleiben die bedeutendsten Bezugspersonen der Kinder. Deshalb ist es wichtig, sich mit ihnen immer wieder über die Bildungs- und Entwicklungsprozesse ihrer Kinder zu verständigen.

Bildung ist Aneignung und Gestaltung von Welt

Bildung ist die Aneignungstätigkeit, mit der sich der Mensch ein Bild von der Welt macht, sie verantwortlich mitgestaltet und sich dadurch als selbstwirksam erlebt. Dieses Verständnis kennzeichnet Bildung als einen lebenslangen Prozess. Sich ein Bild von der Welt zu machen, beinhaltet:

- sich ein Bild von sich selbst in dieser zu Welt machen – Eigenverantwortung entwickeln,
- sich ein Bild von anderen in dieser Welt zu machen – sich solidarisch in die Gemeinschaft einbringen,
- das Weltgeschehen zu erleben, zu erkunden – Welt gemeinsam mit anderen verantwortlich mitgestalten.

Bildungsprozesse sind so stets an sinnstiftende Fragen gebunden: Wer bin ich? Zu wem gehöre ich? Wer sind die anderen? Was passiert um mich und um uns herum? Wie hängen die Dinge zusammen? Was war vor mir und was kommt nach mir? Was kann ich selbst und was kann ich gemeinsam mit anderen in der Welt bewirken?

Die Antworten jedes Kindes sind subjektiv, sie sind Deutungen des individuell unterschiedlichen Erlebens in der gesamten (kindlichen)

Lebenswelt. Pädagogisches Handeln kann Bildung nicht erzwingen, sondern wird immer nur einen bedingten Einfluss darauf haben, wie ein Kind sich sein Bild von seiner Welt macht.²

Das Kind teilt seine Deutungen mit anderen und entwickelt sie weiter. Seine Antworten werden so gemeinsam mit anderen Kindern konstruiert.³ Pädagoginnen und Pädagogen unterstützen Kinder bei diesen Konstruktionsprozessen in dem Maße, wie sie die sinnstiftenden Fragen der Kinder aufnehmen und sich auf ihre eigensinnigen und eigenwilligen Deutungen einlassen.

Gemäß unserer demokratischen Verfassung und einem demokratischen Bildungsverständnis tragen Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege dazu bei, die gleichen Rechte aller Kinder auf Bildung und das Recht jedes einzelnen Kindes auf Entfaltung seiner Potentiale zu gewährleisten. Weder sein Geschlecht, noch die soziale und ökonomische Situation seiner Familie, seine ethnisch-kulturelle Zugehörigkeit, seine Rasse, irgendeine Form von Beeinträchtigung oder ein sonstiges Merkmal dürfen ein Hindernis für den Zugang zu Bildung sein. Jedes Kind soll die Chance haben, seine Absichten, Fähigkeiten und individuellen Möglichkeiten in die Entwicklung von Gemeinschaft und Gesellschaft einzubringen.

Wenn die Lernumgebung Vertrautes aus der häuslichen Umgebung der Kinder aufnimmt, fördert sie bei Kindern die Identifikation und Erfahrung von Zugehörigkeit. »Jedes Kind mitnehmen« als Ziel der Bildung, Erziehung und Betreuung vermittelt sich Kindern in der Wahrnehmung: »Ich bin willkommen, ich gehöre dazu, ich werde gesehen, ich bin hier wichtig und trage zu dem bei, was hier ist.«⁴

Je jünger das Kind ist, umso höher ist die Verantwortung der Erwachsenen, sich selbst zu befragen, welche eigene Deutung der Welt und welchen Wertekanon sie dem Kind anbieten. Sie wirken als Vorbild und haben darüber hinaus die Verantwortung, zu entscheiden, mit welchen anderen Personen sie das ihnen anvertraute Kind in Beziehung bringen, damit diese das Weltbild des Kindes ergänzen und erweitern können.

Je differenzierter der Austausch von Deutungen wird, je vielfältiger die Perspektiven werden, die in diesen Austausch eingehen, umso

1 Vgl. das Kapitel »Bildungs- und Erziehungspartnerschaft der Eltern« in diesem Programm

2 In der aktuellen Erziehungswissenschaft und Entwicklungspsychologie werden Bildungsprozesse deshalb als Konstruktion von Weltbildern bezeichnet.

3 Sie werden deshalb auch als soziale Ko-Konstruktionen bezeichnet.

4 Zum Zusammenspiel von Wohlbefinden, Zugehörigkeit und Beteiligung vgl. das neuseeländische Bildungsprogramm Te Whariki 1996

mehr erweitert das Kind sein Verständnis von der Welt. Kinder erkennen, dass bestimmte Antworten und Begründungen – zumindest im eigenen Kulturkreis – mit anderen geteilt werden.

Die im Bildungsprogramm vollzogene Unterscheidung zwischen

- **das Kind in seiner Welt**
- **das Kind in der Kindergemeinschaft**
- **Weltgeschehen erleben, Welt erkunden und mitgestalten**

findet sich in der Gliederung aller Bildungsbereiche wieder. Sie bezeichnet auch eine Differenzierung von Schwerpunkten entlang entwicklungspsychologischer Prozesse. Je jünger die Kinder sind, umso enger kreisen ihre Fragen um sich selbst und die mit ihnen unmittelbar verbundenen erwachsenen Bezugspersonen. In der Arbeit mit den jüngsten Kindern geht es vor allem darum, einfühlsame Beziehungen zu gewährleisten und die individuellen Ausdrucksweisen des Kindes bei der Entwicklung seines Selbstbildes herauszufordern und zu stärken.

Je älter die Kinder werden, desto bedeutungsvoller werden ihre Beziehungen vor allem zu anderen Kindern, sie werden zu einem wesentlichen Motor der Entwicklung ihres Weltbildes. Die Beziehungen zu Eltern und Pädagoginnen und Pädagogen bleiben ungebrochen wichtig – das Erleben von Gemeinsamkeit und Unterschieden in der Beziehung zu etwa Gleichaltrigen gewinnt daneben rasant an Bedeutung. Ab etwa zwei bis drei Jahren sind deshalb die in den Bildungsbereichen beschriebenen Anregungen zu »Das Kind in der Kindergemeinschaft« vorrangig.

Kinder befassen sich schon im frühen Kindesalter auf verschiedenen Wegen mit der Komplexität der Welt.⁵ Zudem konfrontiert Kindheit heute Kinder mit anderen Erfahrungen als zu früheren Zeiten. Die Wirklichkeit von Kindern hat sich verändert. Das wird oft beklagt und als Gefährdung von Kindheit gesehen. Das lässt sich jedoch ebenfalls als Chance sehen.

Kinder in ihrem Kind-Sein ernst zu nehmen, heißt auch: »Kinder müssen die Möglichkeit bekommen zu entdecken, welche großen Chancen für sie in einer sich immer dynamischer entwickelnden Welt und auch in kultureller Hinsicht immer vielfältigeren Welt liegen und welche Möglichkeiten der Mitgestaltung sich ihnen bieten. Sie sollten erfahren können, »kleine Weltbürger« zu sein.«⁶

Bildung ist ein aktiver, sinnlicher, sozialer und lustvoller Prozess

Bildung ist ein aktiver Prozess

Ein Kind entdeckt, erforscht und gestaltet seine Welt und die zu ihr gehörenden Dinge und Zusammenhänge durch eigenwillige Tätigkeit mit allen Sinnen vom ersten Atemzug an. Jedes Kind will lernen und bildet sich aus eigenem Antrieb. Mädchen und Jungen begegnen von Anfang an neugierig und wissbegierig allen Impulsen, die ihre soziale, kulturelle und materielle Umwelt ihnen bietet. In einem beständigen und sich ausdifferenzierenden Wechselspiel erproben sie, wie sie durch ihre eigenen Äußerungen und Handlungen auf ihre konkrete Lebenswelt Einfluss nehmen und diese mitbestimmen können. Dabei entwickeln sie bereits als Säuglinge ein Gefühl für ihre Selbstwirksamkeit und bilden früh Kompetenzen und Bewältigungsressourcen heraus, um mit komplexen (Lebens-)situationen umzugehen (Resilienz).⁷

Jeder Junge und jedes Mädchen ist von sich aus bestrebt, sich an allem zu beteiligen, was ihm seine Mitwelt bietet. Bereits Säuglinge verfügen über vielseitige kognitive Fähigkeiten, sind von sich aus erfahrungshungrig und auf Teilhabe aus. Sie erkunden, begreifen und beeinflussen ihre Lebenssituation und behaupten sich, wenn es Möglichkeiten dazu gibt. »Bildung beginnt mit der Geburt.«⁸ Die Entfaltung dieses erstaunlichen Bildungspotentials ist abhängig von den Bedingungen des Aufwachsens.

Bildung ist sinnliche Erkenntnistätigkeit

Kinder lernen von Geburt an dann erfolgreich, wenn sie ihre Sinne vielfältig für die Aufnahme und Verarbeitung von komplexen Eindrücken einsetzen können. Grundlage der frühkindlichen Bildungsprozesse ist bekanntermaßen die Wahrnehmung mit allen Sinnen. Durch den Einsatz all seiner Sinne – Tasten und Fühlen, Riechen und Schmecken, Sehen und Hören – beginnt ein Kind sich selbst und sein Umfeld zu erfassen und zunehmend zu strukturieren, macht es sich sein Bild über die Welt und sich selbst. Mit Hilfe der sinnlichen Erfahrungen bildet es

5 Vgl. Laewen/Andres 2002, Laewen/Andres 2007

6 Vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2010

7 Vgl. Wustmann 2004

8 Vgl. Schäfer 2004

Begriffe zu verschiedenen Eigenschaften von Dingen und gewinnt bereits viele Erfahrungen, auf die es später aufbauen kann.

In den ersten Lebensjahren differenzieren sich die sensorischen, visuellen und akustischen Sinneswahrnehmungen und ihre kognitive Verarbeitung besonders nachhaltig. So führen die über Wahrnehmung und Bewegung gewonnenen Eindrücke zu bleibenden Verknüpfungen (Synapsen) zwischen Nervenzellen im Gehirn. Diese bilden die so genannten kognitiven Landkarten, in die spätere Erfahrungen eingeordnet werden. Die bewusste Anregung aller Wahrnehmungsbereiche, vor allem bei den jüngsten Kindern, unterstützt die Ausbildung dieser Verknüpfungen und damit die Aneignung eines vielschichtigen Bildes von der Wirklichkeit.

Erfahrene Pädagoginnen und Pädagogen geben Kindern deshalb ausreichend Gelegenheit zu vielseitigen sinnlichen Erfahrungen und zur Auseinandersetzung mit der Umwelt drinnen und draußen. Das verpflichtet sie zugleich, die Kinder vor Reizüberflutung zu schützen.

Bildung ist lustvoll

»Kinder lernen nur das, was sie wollen, nicht das was sie sollen«, damit drückt der Neurophysiologe Wolf Singer aus, wie wichtig es ist, dass ein Mädchen, ein Junge aus sich heraus etwas wissen, können und erfahren will. Jeder, der mit einem Kind zusammenlebt, kann die Erfahrung machen, wie glücklich und stolz es ist, wenn es etwas herausgefunden hat, etwas kann, das für sie oder ihn selbst von hoher Bedeutung ist. Jeder kann mitempfinden, wie sehr dieses Gefühl antreibt und die Anstrengung herausfordert, mehr erfahren, wissen und können zu wollen. Der Wunsch, sich anzustrengen und etwas zu leisten, Widerstände und Schwierigkeiten zu überwinden, wird gespeist von der Erwartung auf eben dieses Glücksgefühl. Das in unserer Gesellschaft geflügelte Wort vom Ernst des Lebens, der immer dann entsteht, wenn es um »richtige« Bildung geht, unterstellt, dass Bildung und Glücksempfinden sich ausschließen. Das Gegenteil ist der Fall.

Bildung ist soziale Praxis

Kinder beziehen sich in ihren Äußerungen und Handlungen von Geburt an immer auf andere Personen – Erwachsene und Kinder. Sie bewirken

und benötigen eine Resonanz ihres Gegenübers. Nehmen die Erwachsenen die Äußerungen des Kindes auf, ermutigen sie es zu weiteren und differenzierteren Tätigkeiten. Wehren sie die Äußerungen des Kindes ab, blockieren sie es in seiner Entwicklung. Kinder, die in verlässliche und die Äußerungen des Kindes achtende soziale Beziehungen zu den Erwachsenen und zu den andern Kindern eingebettet sind, erfahren emotionale Sicherheit.

Mit zunehmendem Alter gewinnen auch das Zusammensein und die Interaktion mit Gleichaltrigen an Bedeutung. Beobachtungen zeigen, welche unterschiedlichen Interessen, individuellen Sichtweisen und Impulse bereits die Jüngsten als Akteure in die lernende Gemeinschaft einbringen. Bereits Zweijährige erproben soziale Regeln, handeln sie mit anderen aus und entwickeln so ein erstes Verständnis von Fairness.⁹

Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen ist es, die sozialen Beziehungen der Kinder untereinander zu beachten, sie in ihrem Miteinander zu unterstützen und Kinder gegebenenfalls auch vor körperlichen und emotionalen Übergriffen bzw. Vereinnahmungen zu schützen. Pädagoginnen und Pädagogen, die durch ihr eigenes Handeln zeigen, wie sie die unterschiedlichen Bedürfnisse der einzelnen Mädchen und Jungen aufnehmen, unterstützen immer auch die empathischen Beziehungen der Kinder untereinander. Diese sind ebenso wichtig für die Bildungswege der Mädchen und Jungen wie für ihre Beziehungen zu den erwachsenen Bezugspersonen.

Bildung braucht Bindung und Beziehung

Jedes Kind braucht Bezugspersonen, denen es vertraut und die ihm vertrauen. Dies sind zum einen die Erwachsenen, also die Eltern und andere erwachsene Bezugspersonen, sowie die Pädagoginnen und Pädagogen. Das sind zum anderen die Kinder in seiner Gemeinschaft, die Geschwister, Nachbarskinder und die Kinder in der Kita oder Kindertagespflegestelle. Jedes Kind benötigt ein spürbares Interesse dieser Bezugspersonen an seiner Tätigkeit, seinen Empfindungen, seinen Fragen und seinen Erkenntnissen. Deshalb ist die Qualität von Beziehungen so wichtig für die Qualität der Bildung.

Grundvoraussetzung für das neugierige und zuversichtliche Erkunden der Welt ist das körperliche und seelische Wohlbefinden der Säuglinge und jungen Kinder. Dabei geht es sowohl um die angemessene

9 Vgl. Bertelsmann Stiftung 2006

Befriedigung ihrer entwicklungsspezifischen körperlichen Bedürfnisse als auch um ihr Bedürfnis nach Geborgenheit und emotionaler Sicherheit, liebevoller Zuwendung und Trost, nach Zuverlässigkeit, Halt und Orientierung.

Vor allem die Jüngsten brauchen ein Gegenüber, das insbesondere ihre nonverbalen Signale und Botschaften aufmerksam und wohlwollend wahrnimmt und angemessen darauf reagiert. Sie brauchen Partner, die sich für ihre Perspektive ernsthaft interessieren und sie in ihrem Begreifen der Welt bekräftigen. Die alltägliche sprachliche Anregung und das Eingehen auf die kindliche Kommunikation fördern auch die kognitive und sprachliche Entwicklung und stärken das Kind durch die Erfahrung, als Dialogpartner ernst genommen zu werden.

Pädagoginnen und Pädagogen, die mit Säuglingen und jungen Kindern arbeiten, haben eine besondere Verantwortung. Ziel ist, dass jedes Kind eine feinfühlig und verlässliche Beziehung zu einer oder zwei Pädagoginnen und Pädagogen entwickeln kann und diese verständnisvoll auf seine je individuellen elementaren Bedürfnisse reagieren können. Der enge Austausch mit den Müttern und Vätern ist für die Arbeit mit den jüngsten Kindern deshalb von herausragender Bedeutung. Die Äußerungen der Kinder zu verstehen, wird umso verlässlicher gelingen, je besser der Austausch mit den Eltern gelingt.

Pädagoginnen und Pädagogen schaffen ein Klima, das Säuglingen und jungen Kindern vielfältige Beziehungsangebote, entwicklungsangemessene verlockende Handlungsanreize und ausreichend Zeit für eigenaktive Lernprozesse bietet. Auch in der pädagogischen Arbeit mit den Jüngsten gilt: Nur wenn die konkrete Tätigkeit und die damit verknüpften Inhalte für das Kind bedeutsam und reizvoll sind und sein inneres Erleben angesprochen wird, werden aus den Mädchen und Jungen »lernbegierige Forscher und Forscherinnen«.

Bezugspersonen von Kindern – Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen oder andere Personen – sollten den Jüngsten Raum und Respekt für ihre eigenen Entdeckungen und Erklärungen zugestehen (»für sich sein«), ihnen somit die Chance geben, selbst Wege des forschenden und entdeckenden Lernens zu finden. Gleichzeitig ist ihnen das Gefühl des sozialen Eingebundenseins und der Sicherheit (des »Dabei seins«) zu vermitteln¹⁰.

Kinder, die erleben, dass sie und ihre Eltern in der Kita bzw. Kindertagespflegestelle willkommen sind, auch dann wenn es schwierige und unangenehme Situationen gibt, werden ermutigt, angstfrei und neugierig ihre Umgebung zu erkunden und Beziehungen zu anderen Kin-

dern aufzunehmen. Besonders wichtig ist, dass Kinder in für sie stressvollen Situationen erleben, dass die ihnen vertrauten Pädagoginnen und Pädagogen ihnen helfen, ihr emotionales Gleichgewicht zu halten bzw. wieder zu erlangen.

Von großer Bedeutung ist, dass Pädagoginnen und Pädagogen in intimen Situationen, bei denen sie Kindern unmittelbar körperlich nahe sind, also beim Essen und Wickeln, beim Anziehen und bei der Körperpflege ihre Aufmerksamkeit möglichst ungeteilt dem Kind zuwenden und liebevoll mit ihm kommunizieren. Es geht darum, sein Bedürfnis nach zärtlichem Körperkontakt oder auch nach körperlicher Distanz feinfühlig wahrzunehmen und angemessen zu beantworten. Handlungsleitend sind dabei immer die Signale der Kinder. Insbesondere sind Anzeichen von Mädchen oder Jungen nach von ihnen nicht erwünschtem Körperkontakt unbedingt zu respektieren. Die körperliche Pflege wird auf diese Weise zu einer Situation, in der das Kind wichtige emotionale und sprachliche Erfahrungen macht. Es lernt, seine Bedürfnisse, Wünsche und sein Befinden mitzuteilen und sich als selbstwirksam zu erleben.

Bildung braucht Sprache

Der Austausch von Ideen, Vorstellungen und Informationen mit Mitteln der Sprachen ist Bestandteil der allermeisten Lebenssituationen von Kindern. Sicherlich erfolgt Verständigung auch non-verbal. Dennoch bleiben diese Möglichkeiten begrenzt. Immer differenziertere Bildungsprozesse erfordern immer differenziertere Ausdrucksweisen, die ohne sprachliche Mittel kaum zu treffen sind. Insbesondere wenn die Verständigung sich als schwierig erweist, ist es wichtig, Absichten und Gefühle in Worten oder Gebärdensprache ausdrücken zu können und Vorschläge zur Lösung der Situation zu machen oder zu verstehen.

Partizipation und Dialog sind die Grundlagen, auf denen sich ganzheitliche Bildungsprozesse unter Einbeziehung der Sprachen entwickeln. Zuhören und Verstehen, eigene Ideen und Gefühle äußern sowie Fragen stellen sind Bestandteile der sich entwickelnden sprachlichen Kompetenz.

Kinder, die mit Freude bei ihrer Sache sind, sind auch sprachlich kreativ: Aus dem Spiel heraus entstehen spezielle Wortschöpfungen oder Ausdrucksweisen. Übertragen auf andere Situationen und immer wieder eingesetzt, stärken sie das Zusammengehörigkeitsgefühl. So

¹⁰ Vgl. Schäfer 2008a, Schäfer 2008b

sind Sprachen nicht nur Werkzeug, das »richtig« eingesetzt wird, um Absichten zu realisieren, sondern auch Spielzeug, das von der Wertschätzung für Personen und Dinge innerhalb der Gemeinschaft erzählt.

Bildung ist Beteiligung und Leistung

Die Diskussion um frühkindliche Bildung war lange Zeit von der Absicht geprägt, Kinder vor Leistungsdruck zu schützen und ihnen ein Recht auf eine vermeintlich unbelastete Kindheit zu sichern: »Kindorientierung statt Leistungsorientierung« hieß die Devise. Diese Einstellung resultierte aus einem Bild vom Kind als einem schwachen Wesen. Heute wissen wir: Kinder sind stark. Sie kommen bereits mit vielfältigen Fähigkeiten in diese Welt. Sie wollen aus sich heraus etwas wissen und können und sind bestrebt, sich entlang ihrer Erfahrungen und wachsenden Kräfte an den Aufgaben und Entscheidungen zu beteiligen, die ihnen ihr Lebensumfeld eröffnet und abverlangt.

Die Rolle der Erwachsenen hierbei ist, sie zu begleiten, ihre Leistungen wahrzunehmen, anzuerkennen und das Lernen in komplexen Situationen zu ermöglichen. Pädagoginnen und Pädagogen werden aktiv, indem sie gezielt gute Anregungen geben und den Kindern als aufmerksame, kritische Dialogpartnerinnen und -partner zur Verfügung stehen. In gemeinsamen Aktivitäten teilen sie ihr Denken, Empfinden und ihre Werte mit den Kindern und lassen sie so an ihren Erfahrungen und ihrem Wissen teilhaben. Sie fordern die Kinder heraus und übernehmen Verantwortung dafür, dass diese die nötigen Lernschritte vollziehen können. Dabei ermuntern und bestätigen sie die Kinder darin, Anstrengungen auf sich zu nehmen.

Damit Kinder diese Herausforderungen mit Lust, Energie und Zuversicht angehen können, brauchen sie zugewandte und sichere emotionale Beziehungen zu Erwachsenen, die sie in ihrem Tun ermutigen und bestätigen. Die damit einhergehende Stärkung des Selbstvertrauens ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass Kinder Vertrauen in die soziale Gemeinschaft entwickeln und sich aktiv beteiligen.

Kinder als stark und kompetent zu betrachten, ihnen Leistung zuzutrauen und diese einzufordern, entbindet die Erwachsenen nicht von ihrer Verantwortung, Kinder zu schützen. Ihre Aufgabe besteht darin, einerseits Entwicklungsimpulse zu geben und andererseits jedes Kind vor Überforderungen und Schädigungen seiner körperlichen, sozialen, seelischen und geistigen Entwicklung zu bewahren.

Das Recht der Kinder auf Beteiligung ist auf verschiedenen Ebenen rechtlich verankert. Die Beteiligungsrechte von Kindern wurden bereits im Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII/KJHG) zum durchgängigen Handlungsprinzip erklärt.

In der UN-Kinderrechtskonvention ist in den Artikeln 12 und 13 das Recht des Kindes auf Äußerung und Berücksichtigung seiner Meinung festgelegt. Kinder wollen sich beteiligen. Wenn Kindern ihre Grundrechte auf gleichberechtigte Teilhabe und Beteiligung garantiert werden, können sie Verantwortung für die Erfüllung von Aufgaben übernehmen. Sie lernen, sich an allen für sie selbst und die Gemeinschaft wichtigen Entscheidungen und Vorhaben zu beteiligen und sich dafür anzustrengen.

Beteiligung und Anstrengung baut auf der Zuversicht auf, dass Mitdenken und Mitmachen des Einzelnen wirklich gefragt und erwünscht sind. Deshalb brauchen Kinder immer wieder klare Botschaften: »Du bist wichtig! Du kannst etwas! Auf dich und deine Meinung kommt es an! Einmischen und Anstrengen lohnen sich!«

Für den Alltag heißt das: Können Kinder ihre Wünsche und Anliegen angstfrei äußern? Werden die Interessen und Wünsche aller Kinder als gleichberechtigt anerkannt? Werden alle gehört oder nur die, deren Vorstellungen zu denen der Pädagoginnen und Pädagogen gut passen? In welcher Weise werden verschiedene Sichtweisen beachtet? Können sich alle Kinder gleichermaßen beteiligen und sich ihren Kräften entsprechend einbringen?

Will man gemeinsame Aufgaben lösen oder Vorhaben verwirklichen, eben etwas in Bewegung setzen, braucht man die dazu nötigen Informationen, sind Abstimmungs- und Aushandlungsprozesse erforderlich. Das alltägliche Leben bietet hierfür vielfältige Gelegenheiten. Dazu gehört unter anderem das Aushandeln von Regeln. Neben Bestimmungen, die zum Schutz des Lebens und der Gesundheit von Kindern durch Erwachsene gesetzt sind, werden andere Regeln, die ein demokratisches Zusammenleben ermöglichen, mit Kindern gemeinsam ausgehandelt und vereinbart.

Die Grenzen der Partizipation werden eher von den Erwachsenen gezogen.¹¹ Die grundlegende Frage ist: Wie viel Entscheidungsmacht haben Pädagoginnen und Pädagogen und wie viel davon wollen und können sie abgeben, damit Kinder im Alltag tatsächlich selbst etwas bewirken können? Das beginnt mit der Beteiligung schon der jüngsten Kinder an der Befriedigung ihrer elementaren Bedürfnisse wie Essen, Trinken, Schlafen, Körperpflege und geht bis zur Mitsprache jüngerer

¹¹ Vgl. Bundesjugendkuratorium 2009, S. 10/11

und älterer Kinder bei der Auswahl und der Bearbeitung von Projekten oder der Vorbereitung von Veranstaltungen.

Die Entwicklung einer demokratischen Kultur, in der Beteiligung und Mitwirkung von Kindern erwünscht sind, sie zur Leistung ermutigt werden, erfordern Raum, Zeit und fest verankerte Strukturen. In vielen Kitas bzw. Kindertagespflegestellen sind Gesprächsrunden mit Kindern (Morgenkreise, Kinderversammlungen, Konferenzen u.v.a.) fester Bestandteil einer partizipativen Alltagskultur. Hier können Kinder mit der notwendigen Ruhe, mit ausreichend Zeit und in einem passenden räumlichen Rahmen gemeinsam über Dinge sprechen, die sie bewegen und ihre Fragen und Meinungen angstfrei einbringen. Hier können sie gemeinsam Ideen entwickeln, Regeln vereinbaren sowie Ziele und Kompromisse für das gute Gelingen ihrer Vorhaben aushandeln. Pädagoginnen und Pädagogen achten darauf, dass auch die Zurückhaltenden zum Zuge kommen. Es gilt also kindgerechte Beteiligungsformen zu entwickeln, denn Partizipation ist für alle Kinder eine wichtige und ernsthafte Angelegenheit.

Inklusive Bildung

Demokratisch verfasste Gesellschaften sind verpflichtet, jedem Menschen das gleiche Recht auf die Entwicklung seiner Persönlichkeit und auf die Teilhabe an der Gemeinschaft zu sichern. Bildungsprozesse sind deshalb so zu gestalten, dass alle Kinder bei unterschiedlichen Voraussetzungen gleiche Bildungschancen und ein Recht auf aktive Beteiligung an allen Entscheidungen haben, die sie betreffen.

Die Vereinten Nationen fordern weltweit das Konzept einer »Inklusiven Bildung«, um allen Kindern qualitativ hochwertige Bildung zugänglich zu machen. Der Umbau zu inklusiven Bildungssystemen¹² wird als eine langfristige und umfassende sozial- und bildungspolitische Aufgabe gesehen, die Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege einschließt: »Inklusive Bildung erfordert flexible Bildungsangebote und dementsprechende strukturelle und inhaltliche Anpassungen in allen Bereichen des Bildungssystems unter Einschluss der frühkindlichen Bildung.«¹³ Gefragt sind dabei nicht nur die pädagogischen Fachkräfte und Eltern, sondern auch die Träger und die Verantwortlichen in den Bezirken sowie auf Landes- und Bundesebene.

Inklusive Bildung geht davon aus, dass sich die Pädagoginnen und Pädagogen auf die Voraussetzungen der Kinder einstellen und nicht, dass sich das einzelne Kind an die Bildungseinrichtung anzupassen hat. Um eine solche Haltung zu entwickeln, müssen sich die pädagogischen Teams aktiv mit Normen und Stigmatisierungen auseinandersetzen.

Die Prinzipien »Inklusiver Bildung« als Beitrag zu Chancengerechtigkeit und Teilhabe sind ausführlich im »Index für Inklusion« dargestellt und erläutert:¹⁴

- Inklusive Bildung bejaht die vorhandene Heterogenität und nutzt sie für Lern- und Bildungsprozesse.
- Die unterschiedlichen Bedürfnisse aller Kinder und ihr Recht auf individuelle Förderung in sozialer Gemeinschaft stehen im Mittelpunkt.
- Barrieren, die Kinder beim Zugang zu Bildung behindern, werden ausfindig gemacht und beseitigt.¹⁵

»Inklusive Bildung« bezieht sich auf alle Arten von Verschiedenheit, die die Bildungs- und Lebenschancen von Menschen beeinflussen und eventuell beeinträchtigen können. Während die UN-Deklaration von 2006 insbesondere die Rechte und Lebensbedingungen von Menschen mit Behinderung in den Mittelpunkt stellt, basiert der »Index für Inklusion« auf einem breiteren Begriff von Inklusion. Er umfasst alle psychischen, physischen, sozialen, ökonomischen, kulturellen, geschlechterbezogenen, religiösen, ethnischen und sprachlichen Unterschiede. Das Bildungsprogramm schließt sich diesem erweiterten Verständnis von Inklusion an.

Inklusive Praxis erfordert bei den pädagogischen Fachkräften einen Blickwechsel. Dabei ist es wichtig, sich auf den Weg zu machen und Inklusion als Prozess zu begreifen, bei dem die Pädagoginnen und Pädagogen – und die Leitung – eine zentrale Rolle spielen. Die Erfahrungen zeigen: Wenn Inklusion gelingen soll, ist eine offene Haltung der pädagogischen Fachkräfte zwingend erforderlich. Unterschiedlichkeit wird in einer solchen Haltung als ein Teil von Vielfalt gesehen und wertgeschätzt.

Das erfordert, jedes Kind genau zu beobachten, zu erkennen, wo es Hemmnisse für dessen Teilhabe gibt, und aktiv dafür Sorge zu tragen,

¹² Eingefordert in der UN-Behindertenrechtskonvention (Art. 24 Absatz 1), die in Deutschland seit Januar 2009 in Kraft getreten ist.

¹³ Vgl. Deutsche UNESCO Kommission 2009a, Kap. I

¹⁴ Vgl. Booth/Ainscow/Kingston 2004

¹⁵ Vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2009b



dass diese überwunden werden. Unterschiede zum Thema machen, ist eine wichtige Strategie von Pädagoginnen und Pädagogen; eine weitere ist das bewusste Fördern von Kontakten und Spielbeziehungen, selbst respektvoll und einbeziehend mit Kindern umgehen und schließlich das explizite und kontinuierliche Ansprechen von Einseitigkeiten und Vorurteilen.

Grundlagen professionellen Handelns sind der verbindliche, fachliche Austausch im Team bzw. mit anderen Pädagoginnen und Pädagogen sowie die regelmäßige Selbst- und Teamreflexion über Supervision und Fachberatung. Ebenso gehören die Zusammenarbeit mit den Eltern sowie die professionelle Zusammenarbeit mit externen Fachpersonen dazu. Durch ständige Reflexion des eigenen Handelns und den fachli-

chen Austausch sehen sich die Pädagoginnen und Pädagogen selbst als Lernende in diesem wichtigen Prozess.

Die Spannung zwischen Gleichheitsanspruch und Vielfalt wird im Folgenden für vier Aspekte ausgeführt.

Gleichheit und sozial-kulturelle Vielfalt

Kinder gehören zu Familien¹⁶ unterschiedlicher sozialer Herkunft, mit unterschiedlichem Bildungs- bzw. sozioökonomischem Hintergrund und mit unterschiedlichen Lebensformen. Dies betrifft finanzielle Ressourcen, Wohn- und Lebensumstände, Alltagserfahrungen oder auch die

¹⁶ Mit Familie wird hier jede Lebensform bezeichnet, in der mindestens ein erwachsener Mensch mit mindestens einem Kind zusammenlebt.

Gestaltung der Freizeit. Grundsätzlich verfügen alle Kinder über Bildungspotentiale. Sie brauchen jedoch vielfältige und differenzierte Anregungen, um diese auszuschöpfen. Da Kinder aus einkommensschwachen Familien ein erhöhtes Risiko tragen, in Bildungseinrichtungen zu scheitern, kommt ihrer Unterstützung eine besondere Bedeutung zu. Sie brauchen in der Regel besondere Ermutigung und Bestärkung, damit eventuell eingeschränkte Erwartungen an ihre Lern- und Leistungsfähigkeiten nicht in ihr Selbstbild eingehen.

Ein positives Selbstkonzept, Erfahrungen von Selbstwirksamkeit im täglichen Handeln, Problemlöse- und Kommunikationsfähigkeit sind wichtige Potentiale, die Kinder in der Auseinandersetzung mit sich und der Welt stärken. Voraussetzung dafür, dass Kinder diese Potentiale entfalten können, sind Pädagoginnen und Pädagogen, die spezifische Lebenslagen von Kindern und ihren Familien erkennen und die eigenen Einschätzungen bezüglich der Erwartungen an die Kinder immer wieder hinterfragen.

In Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen ist es möglich, mit viel Achtsamkeit die Routinen, die Ausstattung und die Aktivitäten so zu gestalten, dass Kinder auf Grund ihrer individuellen Lebenslagen keine Ausgrenzung erleben¹⁷. Durch positive Lernerfahrungen werden alle Kinder ermutigt, ihre individuellen Stärken und Bedürfnisse zu entfalten.

Die Berücksichtigung der individuellen Lebenslagen der Kinder und Familien erfordert eine enge Kooperation mit den Eltern. Die Kompetenzen, Erfahrungen und Vorstellungen der Eltern werden anerkannt und wertgeschätzt. Daneben braucht es mitunter die Kooperation mit anderen unterstützenden Diensten wie Kinder-, Jugend- und Familienhilfe, Schulen, Kinderärzte, um den Familien eine auf ihre Bedürfnisse zugeschnittene Unterstützung anbieten oder vermitteln zu können.

Gleichheit und geschlechtlich-kulturelle Vielfalt

Die Geschlechtszugehörigkeit hat nach wie vor Einfluss auf die Bildung und Entwicklung von Mädchen und Jungen. »Es gibt keine geschlechtsneutrale Wirklichkeit. Frauen und Männer, Mädchen und Jungen befinden sich in unterschiedlichen Lebenslagen, und nur wer für diese

einen geschärften Blick entwickelt, wird vermeiden, dass scheinbar neutrale Maßnahmen faktisch zu Benachteiligungen führen«.¹⁸

Die Geschlechtszugehörigkeit eines Kindes wird sowohl biologisch, psychologisch als auch sozial-kulturell unterschieden und hat einen Einfluss auf das Selbstbild von Kindern. Nicht alle Kinder sind eindeutig einem Geschlecht zuzuordnen.¹⁹ Gleichwohl begegnen Kinder Geschlechterrollen-Klischees am Beispiel der Männer und Frauen, mit denen sie in Familie, Kita, Kindertagespflegestelle, Schule und Nachbarschaft leben, sowie in den Bildern von Männern und Frauen, die über Medien und Werbung transportiert werden.

Geschlechterstereotype Botschaften behindern Bildungsprozesse insofern, als sie Jungen und Mädchen auf bestimmte Verhaltensweisen, Vorlieben und Eigenschaften festlegen und darauf reduzieren. Dies kann für Mädchen wie für Jungen von Nachteil sein und untermauert möglicherweise die Vorstellungen althergebrachter Geschlechterverhältnisse. Kinder sollten aber darin unterstützt werden, eigene Geschlechtsidentitäten zu entwickeln, ohne durch festgelegte Verhaltensanforderungen in ihren Erfahrungen und Erlebnissen eingeschränkt zu werden.

Pädagoginnen und Pädagogen achten darauf, Mädchen und Jungen nicht durch stereotype Sichtweisen und Zuschreibungen in ihren Erfahrungen zu beschränken, sondern ihnen durch eine geschlechterbewusste Erziehung und Bildung neue und ergänzende Erfahrungsmöglichkeiten zu bieten.²⁰ Es geht darum, ihnen vielfältige Möglichkeiten des Mädchen- und Junge-Seins zu verdeutlichen, um sie in ihren Persönlichkeiten zu stärken.²¹ Dies geschieht auf der Grundlage des Wissens, dass die individuellen Unterschiede innerhalb der Geschlechtergruppen größer sind als die zwischen Mädchen und Jungen: DIE Jungen und DIE Mädchen als jeweilige homogene Gruppe gibt es nicht.

Geschlechterbewusste, vorurteilsbewusste Pädagogik, die Benachteiligungen verhindern und abbauen möchte, bedarf der kritischen Wahrnehmung von geschlechterstereotypen gesellschaftlichen Erwartungen und von Kenntnissen über deren Auswirkungen auf die Lebenslagen von Mädchen und Jungen. Raumgestaltung, die Auswahl des Spiel- und Arbeitsmaterials, Kinderliteratur/Bilderbücher und Medien bieten ein geeignetes Feld, diese auf einseitige und ausgrenzende Festschreibungen hin zu überprüfen.

17 Vgl. Bertelsmann Stiftung 2007

18 Vgl. Walter 2005, S. 12

19 Vgl. Lang 2006

20 Vgl. Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg 2010, Rohrmann 2008

21 Vgl. Focks 2002

Gleichheit und ethnisch-kulturelle Vielfalt

Kinder wachsen in unterschiedlichen Familienkulturen auf, die sich nach Sprache(n), Religion, ethnischem Hintergrund, Migrationsgeschichte und weiteren Merkmalen unterscheiden. Gerade junge Kinder sind mit ihrer Familie als primärer Bezugsgruppe äußerst eng verbunden. Die Wertschätzung ihrer Familie hilft ihnen, sich selbst als geschätzt und anerkannt zu erleben. Dabei ist das Eingehen auf ihre je spezifische Familienkultur entscheidend.

Indem Pädagoginnen und Pädagogen Elemente aus den unterschiedlichen Familienkulturen im Alltag, im Spiel, bei der Raumgestaltung und in Projekten aufnehmen, unterstützen sie bewusst die Entwicklung interkultureller Kompetenzen. Zwei- und mehrsprachige Kinderbücher und andere Medien sowie die Präsenz der in der Kita bzw. Kindertagespflegestelle vertretenen Familiensprachen, z.B. bei Beschriftungen des Speiseplans, Materialfächern etc. ermöglichen den Kindern, den sprachlichen Reichtum zu erleben, und wecken die Neugier auf andere Sprachen. Von Vorteil sind darüber hinaus heterogen zusammengesetzte Teams, in denen Erfahrungen mit Migration, Mehrsprachigkeit und unterschiedlichen Familienkulturen vorhanden sind und genutzt werden.

Durch Beteiligung von Eltern erschließt sich eine wertvolle Quelle, verschiedene Familienkulturen erfahrbar zu machen und sie respektvoll, sachlich korrekt und frei von Stereotypen zu thematisieren. Pädagoginnen und Pädagogen reflektieren, ob sie allen Kindern, gleich welcher ethnisch-kulturellen Herkunft, gleiche Entwicklungschancen zubilligen und ihnen die entsprechenden Bildungsangebote eröffnen.

Gleichheit und individuelle Vielfalt

Kein Kind entwickelt sich wie das andere. Kindliche Entwicklung unterscheidet sich in Tempo und Verlauf, im Zusammenspiel kognitiver, körperlicher und seelischer Kräfte.

Entwicklungsbesonderheiten bieten grundsätzlich reiche Erfahrungsmöglichkeiten für alle Kinder. Pädagoginnen und Pädagogen fördern den Kontakt und das Verständnis der Kinder untereinander und reflektieren, welche Interventionen hilfreich oder notwendig sind, um alle

Kinder gleichermaßen in das Gruppengeschehen einzubeziehen.²² Einerseits gilt es, Kinder mit Behinderung bzw. Beeinträchtigungen oder besonderen Begabungen und genauso auch »querdenkende« oder eigenständige Kinder vor Ausgrenzung zu schützen. Ebenso wichtig ist es aber, die Kompetenzen aller Kinder so zu fördern, dass sie im Rahmen ihrer Möglichkeiten selbst in der Lage sind, sich als akzeptierte und wertgeschätzte Mitglieder einer Kindergruppe zu etablieren.

In Theorie und Praxis ist vielfach nachgewiesen, dass das Zusammenleben von jüngeren und älteren Kindern von großem Gewinn für die Entwicklung aller Altersstufen ist.²³ Ältere Kinder erleben dabei die Hilfsbedürftigkeit der jüngeren. Sie übernehmen gerne Verantwortung, wenn es nicht zur Verpflichtung wird. Auf diese Weise können sie Gefühle der Zärtlichkeit und liebevollen Zuwendung intensiv ausleben, was von ihnen oftmals als bereichernd erlebt wird. Die Jüngsten sind nicht nur hilfsbedürftig. Sie geben auch eigene, ihrem Entwicklungsstand entsprechende Impulse: Unmittelbarkeit, Erfindungsreichtum, Experimentierfreude, Spontaneität. Jüngere suchen gern den Kontakt zu den älteren Kindern. Sie erleben, dass sie Hilfe und Zuwendung nicht nur von Erwachsenen, sondern auch von anderen Kindern erhalten. Diese entwicklungsgemäßen Unterschiede der Kinder fordern geradezu heraus, rücksichtsvoll zu sein, zuzuhören, anderen etwas geduldig zu erklären, sich von anderen etwas abzugucken, sich etwas zeigen zu lassen, eigene Interessen zu behaupten aber auch mal zurückzustellen. Eine altersgemischte Kindergemeinschaft bildet ein eigenständiges soziales Beziehungsgefüge, ein wirksames Übungs- und Lernfeld sozialen Verhaltens. Aber auch altershomogenere Gruppenbildungen bieten Begegnungsmöglichkeiten mit Kindern anderer Alters- und Entwicklungsstufen, wenn Gruppen sich öffnen und vielfältige Begegnungsmöglichkeiten im Alltag geschaffen werden.

Besonders nachhaltige Wirkungen aus den Kontakten älterer und jüngerer Kinder ergeben sich für ihre Sprachentwicklung. Durch vielfältige Sprachanlässe wird die Kommunikationsfähigkeit aller beteiligten Kinder erhöht.

Das Konzept der »Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung« ist mit seinen Prinzipien und Methoden geeignet, um Inklusion umzusetzen^{24,25}.

22 Vgl. Kreuzer/Ytterhus 2008

23 Beispielhaft vgl. Haberkorn 1994, Heller 2000, Krappmann/Peukert 1995

24 Vgl. Wagner 2008, Wagner 2013, www.kinderwelten.net

25 Vgl. auch den Bildungsbereich »Soziales und kulturelles Leben« in diesem Programm

Bildung und Gesundheit²⁶

Gesundheit umfasst körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden.²⁷ Ein Kind, das sich in seinem Körper wohl fühlt und sich in seiner Familie und in der Kita bzw. Kindertagespflegestelle angenommen, beachtet und wertgeschätzt fühlt, wird den vielen Anregungen und Herausforderungen seiner Umwelt neugierig, wissbegierig und mit Explorationslust begegnen.

Die erfolgreiche Bewältigung von Herausforderungen im Lebensalltag der Kinder stärkt das Gefühl der Handhabbarkeit («Ich habe es geschafft») und steigert das Selbstvertrauen. Das Kind wird in seinem Handeln und seiner Selbstwirksamkeit bestärkt. Positive Erlebnisse ermutigen das Kind, sich der Welt weiterhin aktiv entdeckend und neugierig zuzuwenden.

Die Erfahrung, mit anderen Menschen verbunden zu sein, die Gelegenheit zu Eigentätigkeit und selbstbestimmtem Handeln wie auch Wahlmöglichkeiten zwischen unterschiedlichen Angeboten sind grundlegende Voraussetzungen zum Erleben von Sinnhaftigkeit. Dieses tritt in der frühen Kindheit vor allem dann auf, wenn Kinder erleben, dass die Geschehnisse meist nicht zufällig auftreten, sondern wiederkehrenden Regeln und Gesetzmäßigkeiten folgen. Dazu gehören Verlässlichkeit, Rituale, klare Regeln und Strukturen und die Möglichkeit, ihre »Experimente« häufig zu wiederholen.

Wenn die Kinder wissen, was sich wann und wo ereignet und wie sie sich daran beteiligen können, werden sie sicher im Umgang mit der inneren und äußeren Umwelt. So entwickeln Kinder das Gefühl der Verstehbarkeit. Ist dieses Gefühl grundlegend vorhanden, wird zunehmend ein flexibler Umgang mit unerwarteten Ereignissen möglich.

Insgesamt entwickeln Kinder so ein Gefühl und Bewusstsein für die Zusammenhänge in ihrer Lebenswelt (Kohärenz)²⁸, was ihr Wohlbefinden und damit ihre Gesundheit stärkt.

Resilienz fördern

Resilienz bezeichnet die innere Stärke (= seelische Widerstandsfähigkeit) und Fähigkeit des Kindes, belastende Situationen und kritische Ereignisse erfolgreich zu bewältigen. Dazu zählen beispielsweise die

Bewältigung von Übergängen, die Trennung der Eltern, ein Umzug oder die Geburt eines Geschwisterkinds.

Stabile emotionale Beziehungen, Wertschätzung, die Wahrnehmung der Stärken des Kindes und seiner Familie sowie ein positives Selbstkonzept sind wichtige Schutzfaktoren, die Kinder befähigen und unterstützen, sich auch in ungünstigen Lebensumständen gesund und positiv zu entwickeln.

Pädagoginnen und Pädagogen fördern die Resilienz von Kindern, indem sie diesen im Alltag Herausforderungen zutrauen, an denen die Kinder wachsen können und Hilfe durch andere einfordern und annehmen können. Kinder erfahren, dass ihre Gefühle wie z.B. Trauer, Angst und Wut sensibel aufgenommen und im Dialog mit den Eltern und anderen Kindern thematisiert und bearbeitet werden.

Bildung braucht Wertorientierung

Bereits im jungen Alter beschäftigen sich Kinder mit Grundfragen menschlicher Existenz. Ereignisse wie die Geburt eines Geschwisterkinds, der Tod naher Angehöriger oder die Trennung der Eltern führen zu Erfahrungen von Freude und Trauer, Klage und Dank oder Versagen und Schuld. Sie rufen Fragen nach dem Sinn und der Endlichkeit des Lebens, nach den Ursachen für Leid und den Voraussetzungen gelungenen Lebens hervor. Ebenso bedeutsam für Kinder sind Fragen, wie Zusammenleben gestaltet und verantwortlich gehandelt werden kann.

Bei der Ausbildung seiner Identität orientiert sich das Kind zunächst an den Menschen in seinem familiären Umfeld, insbesondere an seinen Eltern und anderen nahen Bezugspersonen. Deren Handeln wird geleitet durch ihre eigenen, kulturell und persönlich unterschiedlichen Wertsysteme, Weltanschauungen und religiösen Bindungen. In der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflege begegnen sich somit Kinder aus Familien mit sehr verschiedenen weltanschaulichen und religiösen Prägungen.

Hieraus ergeben sich Fragen für das Zusammenleben. Die Erwachsenen greifen die Fragen und Annahmen der Kinder auf. Im Dialog, in der Beschäftigung mit Geschichten und Bilderbüchern und in der gemeinsamen Lösungssuche für die Herausforderungen einer umsichtigen Alltagsgestaltung können sich vermeintlich einfache Fragen bis hin zu

²⁶ Vgl. auch den Bildungsbereich »Gesundheit« in diesem Programm

²⁷ Vgl. WHO 1986

²⁸ Vgl. Bertelsmann Stiftung 2012

grundlegenden Lebensfragen vertiefen: Was ist gerecht? Wer bestimmt? Wie wollen wir leben?

Gemeinsam setzen sich Kinder, Pädagoginnen und Pädagogen mit diesen Fragen auseinander. Sie lernen, offen mit Unvertrautem und Fremdem umzugehen. Im Alltag und in Projekten erleben sie Selbstwirksamkeit, entwickeln Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl. Sie erhalten dabei Gelegenheit zum Perspektivenwechsel, zu Anteilnahme am Leben Anderer und zur gemeinsamen Gestaltung von Gemeinschaft. Diese Erfahrungen stärken sowohl das einzelne Kind als auch die Kindergemeinschaft. Sie können den Kindern in Übergängen und kritischen Lebenssituationen (Wert)Orientierung und Sicherheit bieten. Das gilt auch für konfliktbehaftete Situationen, wenn es darum geht, Entscheidungen auszuhandeln und Verantwortung zu übernehmen.

Die verfassungsgemäßen Grundwerte bilden die verbindliche »Klammer« für alle Kindertageseinrichtungen bzw. Kindertagespflegestellen. Zu den Werten, die Kinder von Anfang an erfahren, praktizieren und im Verlauf ihrer Entwicklung verstehen sollten, gehören Gleichheit, demokratisches Zusammenleben, Respekt vor der eigenen Person und die Freiheit, eine eigene Meinung haben und vertreten zu dürfen²⁹.

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

Nachhaltige Entwicklung wird als eine »Entwicklung definiert, die die Bedürfnisse der heutigen Generation befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können«³⁰. 1992 verabschiedeten 178 Staaten die Agenda 21 (Aktionsprogramm für das 21. Jahrhundert) mit der Zielsetzung, weltweit an einer nachhaltigen Entwicklung zu arbeiten. Begründet wurde dies mit der zunehmenden Ungleichheit in der Verteilung der Lebenschancen in dieser Welt sowie einer maßlosen Übernutzung natürlicher Ressourcen und der Gefährdung des Ökosystems Erde.

Die ethische Grundlage einer nachhaltigen Entwicklung – und damit auch die Grundlage einer Bildung und Erziehung, die dazu beitragen möchte – ist die Verbindung von Menschenwürde, Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen und Gerechtigkeit hinsichtlich der Lebenschancen für heute lebende Menschen und für zukünftige Generationen³¹.

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung will die Menschen darin unterstützen, die Welt besser verstehen zu können, sie dazu ermutigen, diese im Sinne des beschriebenen Werterahmens mitzugestalten und sich dabei über konkrete Werte im Alltag und in der Gestaltung des Gemeinwesens mit anderen zu verständigen. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung beginnt bereits in der frühen Kindheit und bleibt über die gesamte Lebensspanne hinweg bedeutsam.³²

Kinder entwickeln Werte, wenn sie in ihren Sichtweisen ernst genommen werden, an der Gestaltung des Lebens beteiligt sind und erleben, dass sie Veränderungen bewirken können. Sie begreifen anhand konkreter Beispiele aus ihrem Alltag, welche Bedeutung und Funktion diese Werte für das Zusammenleben von Menschen und für das Leben in dieser Welt haben. So können z.B. auch sehr junge Kinder daran mitwirken, Müll zu vermeiden und zu trennen; sie können erfahren, welches Obst und Gemüse in welcher Jahreszeit in der Region wächst und dass es hilft, Strom zu sparen, wenn elektrische Geräte nach Benutzung vollständig ausgeschaltet werden.

In Kindertageseinrichtungen bzw. der Kindertagespflege erhalten Kinder die Gelegenheit, zu zentralen Fragen ihres jetzigen und zukünftigen Lebens Werte einer nachhaltigen Entwicklung kennenzulernen. Aus dem Erforschen und Wissen um kleine und große Zusammenhänge, aus Einfühlungsvermögen und aus der Wahrnehmung verschiedener und gemeinsamer Sichtweisen, sowie aus der Erprobung von wertvollen Handlungsstrategien im Alltag erwächst dabei Bewertungs- und Entscheidungskompetenz.³³

Pädagoginnen und Pädagogen, die Kinder in der Entwicklung von Werten der Nachhaltigkeit unterstützen, verbinden folglich kindliche Themen mit Zielen frühkindlicher Bildung und Zukunftsfragen. Sie begleiten und ermutigen Kinder dabei, einfachen und schwierigen Themen ihrer Erlebenswelt nachzugehen, sie voller Neugier zu erforschen und sich dabei als handlungs- und gestaltungsfähig zu erleben.

29 Siehe auch: Allgemeine Erklärung der Menschenrechte 1948; UN-Kinderrechtskonvention 1989

30 Vgl. Brundtland-Kommission 1987, S. 15

31 Einen Überblick über Bildung für nachhaltige Entwicklung gibt Becker 2013, S. 28-33.

32 Vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2010

33 Vgl. Kapitel 2 sowie den Bildungsbereich Naturwissenschaften in diesem Bildungsprogramm



Ethische und religiöse Werte

Pädagoginnen und Pädagogen haben die Aufgabe, grundsätzliche ethische Fragen sowie religiöse und andere Weltanschauungen als Teil der Lebenswelt aufzugreifen und verständlich zu machen. Sie bieten Raum, dass Kinder sich mit grundlegenden Sinnfragen auseinandersetzen. Sie unterstützen die Kinder darin, Empfindungen und Überzeugungen zu diesen Fragen einzubringen. Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen führt zur Beschäftigung mit Inhalten und Traditionen unterschiedlicher religiöser Orientierungen. Auf diese Weise erfahren Kinder Anerkennung für ihre eigenen Familienkulturen und entwickeln Wertschätzung und Respekt gegenüber unterschiedlichen Religionen, Familienkulturen und Weltanschauungen. Dies stärkt das Kind in seinem Selbstverständnis und im Erleben einer funktionierenden Gemeinschaft. Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen gewichten diese Themen entsprechend ihrer konzeptionellen Ausrichtung. Besonders Kitas in konfessioneller Trägerschaft gestalten religiöse Bildung im Rahmen ihres Selbstverständnisses. Dadurch verdeutlichen

sie das eigene Profil, achten auf den respektvollen Umgang mit anderen Religionen und betonen die verbindenden Anliegen der unterschiedlichen Religionen.

Qualitätsansprüche und Qualitätskriterien zur Orientierungsqualität

Die Ansprüche und Kriterien zur Orientierungsqualität enthalten Wertvorstellungen, Überzeugungen, Ziele und Einstellungen, die einer qualifizierten pädagogischen Arbeit nach dem Berliner Bildungsprogramm zugrunde liegen. Die Auseinandersetzung mit der Orientierungsqualität unterstützt Teams, sich die Grundlagen ihres pädagogischen Handelns bewusst zu machen und professionell zu vertreten.

Das pädagogische Handeln basiert auf einem Bildungsverständnis, das allen Kindern die gleichen Rechte auf Bildung und jedem Kind die Entfaltung seiner Potentiale gewährleistet.

Pädagoginnen und Pädagogen verstehen Bildung als Aneignungstätigkeit, mit der sich der Mensch ein/sein Bild von der Welt macht und sie verantwortlich mitgestaltet.

- Sie orientieren sich in ihrem pädagogischen Handeln an einem Bild vom Kind, das von sich aus neugierig und mit allen Sinnen bestrebt ist, sich eigenständig die Welt zu erschließen und sie aktiv mitzugestalten.
- Sie machen sich die drei Dimensionen des Bildungsverständnisses: »das Kind in seiner Welt«, »das Kind in der Kindergemeinschaft«, »Welt erleben und erkunden« bewusst und verstehen sie als Grundstruktur der Bildungsbereiche des Berliner Bildungsprogramms.
- Sie wissen, dass emotional verlässliche Beziehungen unabdingbare Voraussetzung für erfolgreiche Bildungsprozesse jedes Kindes sind.
- Sie machen sich bewusst, dass ein feinfühliges Dialog und zugewandte sprachliche Kommunikation die Grundlagen ganzheitlicher Bildungsprozesse sind.
- Sie verständigen sich darüber, dass jedes Kind mit seinen psychischen, physischen, sozialen, ökonomischen, kulturellen, geschlechterbezogenen, religiösen, ethnischen und sprachlichen Merkmalen und weiteren individuellen Voraussetzungen vielseitige Erfahrungen, Kenntnisse und Fähigkeiten in den gemeinsamen Prozess einbringen kann, unterschiedliche Lernwege geht und vielseitige Anregungen braucht.

Pädagoginnen und Pädagogen überprüfen ihr Verständnis und ihre Haltung, Kinder an der Gestaltung des Alltags in der Kita bzw. Kindertagespflege gleichberechtigt und verantwortlich zu beteiligen.

- Sie verständigen sich im Team über die gesetzlich verankerten Beteiligungsrechte von Kindern und reflektieren, wie diese Rechte in der Kita bzw. Kindertagespflege beachtet und umgesetzt werden.
- Sie machen sich bewusst, dass Kinder von sich aus bestrebt sind, sich zunehmend an den Herausforderungen des Lebens verantwortlich zu beteiligen, einen Beitrag für die Gemeinschaft zu erbringen und sich dadurch als selbstwirksam zu erleben.
- Sie reflektieren ihre Haltung und ihr Handeln darauf hin, inwieweit sie – auch den jüngsten – Kindern Fähigkeiten zur Partizipation zutrauen und bereit sind, Kinder gleichberechtigt an den Angelegenheiten ihres Lebens zu beteiligen.
- Sie erweitern ihre Kenntnisse über angemessene Möglichkeiten und Methoden, die eine Beteiligung von jüngeren und älteren Kindern ermöglichen.

Pädagoginnen und Pädagogen orientieren sich an den Anforderungen und Chancen einer inklusiven Bildung.

- Sie begreifen die vorhandene Heterogenität in der Kindergemeinschaft als Chance für vielseitige Bildungsprozesse und entwickeln eine offene und wertschätzende Haltung für die Unterschiedlichkeit und Vielfalt kindlicher Entwicklungsprozesse.
- Sie wissen um ihre Verantwortung, Bildungsprozesse so zu gestalten, dass alle Kinder bei unterschiedlichen Voraussetzungen gleiche Bildungschancen und ein Recht auf aktive Beteiligung haben.
- Sie setzen sich mit aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen über kindliche Identitätsentwicklung, einschließlich soziokultureller und geschlechtsbezogener Aspekte, auseinander.
- Sie analysieren, wie gesellschaftliche und kulturelle Entwicklungen das Aufwachsen von Kindern beeinflussen. Sie beachten dabei, welche Rolle die soziale Herkunft und Geschlechtszugehörigkeit der Kinder spielen.
- Sie sind aufmerksam dafür, wie soziale, ethnisch-kulturelle, geschlechtsbezogene und individuelle Unterschiede zu ungleichen Bildungschancen führen können.
- Sie sind wachsam gegenüber Vorurteilen und Diskriminierung und achten darauf, Abwertung und Ausgrenzung aktiv entgegenzutreten.
- Sie reflektieren eigene Vorurteile und machen sich gegenseitig darauf aufmerksam.
- Sie machen sich bewusst, dass Kinder sehr wohl Unterschiede und Vorurteile im alltäglichen Leben wahrnehmen und erleben und auch selbst zum Ausdruck bringen.

Pädagoginnen und Pädagogen verfolgen die Fachdiskussion zu ausgewählten aktuellen Fragen der frühkindlichen Bildung.

- Sie erweitern ihre Erfahrungen, wie Kinder im Lebensalltag in ihrem Selbstvertrauen und ihrer Selbstwirksamkeit ihrer psychischen und physischen Widerstandskraft (Resilienz) gestärkt werden können.
- Sie verständigen sich über Grundwerte eines demokratisch verfassten Zusammenlebens in einer globalisierten und zukunftsfähigen Welt.
- Sie reflektieren die Wertvorstellungen und Normen, an denen sich ihr Handeln und Verhalten im Team und gegenüber den Kindern orientieren. Sie sind sich ihrer Vorbildwirkung bewusst.
- Sie setzen sich damit auseinander, wie sie die Kinder bewegende Fragen über Werte des sozialen Miteinanders, den Umgang mit der Vielfalt des Lebens und den Ressourcen in der Natur einfühlsam aufgreifen und verständlich machen können.



2. Ziele pädagogischen Handelns: Kompetenzen stärken

Die Ziele im Berliner Bildungsprogramm gründen auf Grundwerten und Grundrechten einer demokratisch verfassten Gesellschaft³⁴ und der Analyse künftiger Herausforderungen in einer sich ständig wandelnden globalisierten Welt. Unter Beachtung entwicklungspsychologischer Erkenntnisse sind sie darauf gerichtet, vom jüngsten Alter an jene Kompetenzen zu stärken und zu fördern, die es den Heranwachsenden ermöglichen, ihr Leben in einer Welt voller Chancen und Risiken eigenverantwortlich zu gestalten und sich engagiert am Zusammenleben zu beteiligen, z.B.:

- selbstbestimmt und solidarisch mit anderen handeln zu können,
- sich die verschiedenen Bereiche des Lebens zu erschließen und gesellschaftliche Prozesse aktiv und verantwortlich mitzugestalten,
- neue Anforderungen bzw. Herausforderungen des Lebens aktiv anzugehen,
- bei Widersprüchen und Unsicherheiten nicht aus dem Gleichgewicht zu geraten.

Der Begriff »Kompetenzen« wird deshalb verwendet, weil er mehr als Wissen und Können beinhaltet. Als ganzheitlicher Begriff schließt er die Aneignung von Wissen, kognitiven und praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten ebenso ein wie Haltungen, Gefühle, Werte und Motivation. Kompetenzen sind also zu verstehen als allgemeine Dispositionen selbstständigen und verantwortlichen Handelns in lebensweltlichen Bezügen.³⁵

Die Ziele sind gegliedert in Ich-Kompetenzen, Sozialkompetenzen, Sachkompetenzen und lernmethodische Kompetenzen. Sie bezeichnen die Zielrichtung, in der Pädagoginnen und Pädagogen ein Kind bei der Ausschöpfung seiner Möglichkeiten stärken und fördern sollen.

Diese übergreifenden Kompetenzbereiche stehen in enger Wechselbeziehung zueinander. In ihrem Zusammenspiel sind sie darauf gerichtet, Kinder in ihrem selbstständigen und verantwortlichen Mitgestalten zu stärken. Sie werden im Kontext der Bildungsbereiche wieder aufgegriffen und präzisiert.

Kinder in ihren Ich-Kompetenzen stärken

Pädagoginnen und Pädagogen

- ermuntern die Mädchen und Jungen, sich ihrer Gefühle, Bedürfnisse, Interessen und Ansprüche, also ihrer Individualität bewusst zu werden und sie angemessen auszudrücken,
- ermutigen sie, offen und neugierig auf Unbekanntes zuzugehen und geben ihnen gleichzeitig Sicherheit,
- geben unter respektvoller Beachtung der sprachlichen Entwicklung der Kinder Impulse, verbale und nonverbale Äußerungen genau wahrzunehmen, darauf einzugehen, und eigene Gedanken verständlich zu äußern,
- bestärken sie in ihrer Zuversicht und ihrem Selbstwertgefühl, etwas bewirken zu können, Brüche und Übergänge zu bewältigen und neue Herausforderungen anzunehmen,
- geben ihnen Raum und Zeit, eigene Ideen zu entwickeln, Initiative zu ergreifen, andere zu begeistern, sich durchzusetzen,
- motivieren sie, ihren Körper zu achten, zu pflegen und gesund zu erhalten, Freude an Bewegung und sportlichen Tätigkeiten zu entwickeln.

Dies geschieht mit dem Ziel, dass Kinder ein positives Selbstkonzept entwickeln.

Kinder in ihren Sozialkompetenzen stärken

Pädagoginnen und Pädagogen

- regen die Mädchen und Jungen an, Erwartungen, Bedürfnisse und Gefühle anderer wahrzunehmen, sich in die Perspektive des anderen zu versetzen, achtungsvoll miteinander umzugehen und die Individualität der anderen zu respektieren,
- ermuntern sie, Kontakte aufzunehmen und zu erhalten, Hilfe anzubieten und Hilfe anzunehmen,
- unterstützen sie, sich über unterschiedliche Erwartungen zu verstän-

³⁴ Z.B. Menschenwürde, Freiheit, Verantwortung, Selbstbestimmung, Gleichheit, Solidarität, Gerechtigkeit, Teilhabe und Beteiligung

³⁵ Vgl. Cameron 2008, S. 15

digen, Konflikte unter Beachtung der eigenen Rechte und der der anderen auszuhandeln und Kompromisse zu schließen,

- bieten ihnen Zeit und Raum, auf Vorschläge und Ideen anderer einzugehen und sich an gemeinsamen Entscheidungen zu beteiligen,
- lassen sie erleben, dass sie durch gemeinsames Tun etwas bewirken können,
- ermutigen sie, gegenüber Diskriminierungen und Benachteiligung aufmerksam und unduldsam zu sein,
- unterstützen sie, Regeln des Zusammenlebens zu vereinbaren und die Folgen eigenen Verhaltens zu erkennen.

Dies geschieht mit dem Ziel, dass Kinder soziale Beziehungen aufnehmen und respektvoll miteinander umgehen.

Kinder in ihren Sachkompetenzen stärken

Pädagoginnen und Pädagogen

- erweitern die Einsichten der Kinder über den eigenen Körper sowie über ein gesundheitsförderndes Verhalten,
- regen sie an, soziale, geschlechtsbezogene, ethnisch-kulturelle und individuelle Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede im Leben von Menschen wahrzunehmen und Regeln demokratischen Zusammenlebens zu erkennen,
- wecken ihre Neugier für die Vielfalt sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten sowie ihr Interesse an schriftsprachlichen Symbolen, an Büchern und am Lesen und machen unterschiedliche Sprachen erlebbar,
- ermöglichen ihnen den Zugang zu verschiedenen Medien als Kommunikationsmittel und unterstützen dabei, sich Fertigkeiten im Umgang damit anzueignen sowie ein kritisches Bewusstsein gegenüber Medien und Medienprodukten zu entwickeln,
- regen sie an, Schönes in der Umgebung respektvoll wahrzunehmen, Natur und Kunst genussvoll zu erleben; Vorstellungen, Gefühle und Werturteile in künstlerischen Tätigkeiten phantasievoll auszudrücken,
- geben ihnen Gelegenheiten, Fertigkeiten in der Handhabung von Materialien, Arbeitstechniken, Werkzeugen und technischen Geräten zu erproben,
- lenken ihre Aufmerksamkeit auf mathematische, technische und naturwissenschaftliche Sachverhalte im Alltagsgeschehen, unterstützen sie dabei, Dinge und Erscheinungen differenziert wahrzunehmen

und alle Sinne einzusetzen; machen sie mit den entsprechenden Begriffen bekannt,

- vertiefen ihr Verständnis, warum und wie Menschen die Natur nutzen, gestalten und erhalten sowie motivieren, sich für die Erhaltung der Natur mitverantwortlich zu fühlen.

Dies geschieht mit dem Ziel, dass Kinder sich die Vielfalt der Lebenswelt in ihren sozialen Bezügen aneignen.

Kinder in ihren lernmethodischen Kompetenzen stärken

Pädagoginnen und Pädagogen

- stärken die Lust der Mädchen und Jungen am Forschen und Knobeln und die Bereitschaft, von und mit anderen zu lernen,
- geben ihnen Zeit und Raum für das Experimentieren, für das Suchen, Ausprobieren und Übertragen von Lösungswegen,
- regen sie an, zu kooperieren und arbeitsteilig an einer gemeinsamen Sache zu arbeiten,
- unterstützen Zielstrebigkeit, Wissbegier, Beharrlichkeit und Ausdauer bei der Lösung von Aufgaben und bestärken sie, bei Schwierigkeiten nicht gleich aufzugeben,
- lassen sie erleben, wie man im Austausch unterschiedlicher Erkenntnisse und Meinungen zu neuen Lösungen kommen kann und dass es oftmals nicht nur eine Antwort oder Erklärung gibt,
- wecken und erhalten ihre Neugier und Offenheit für neue Erfahrungen, Wissen und Informationen und machen sie mit den vielfältigen Möglichkeiten zu deren Beschaffung vertraut.

Dies geschieht mit dem Ziel, dass Kinder ein Grundverständnis davon entwickeln, dass sie lernen, was sie lernen und wie sie lernen.

Die Stärkung dieser Kompetenzen ist für das ganze Leben bedeutsam. In der frühen Kindheit ist sie deshalb besonders wichtig, weil die ersten Erfahrungen die Einstellungen und Haltungen gegenüber sich selbst, gegenüber anderen Menschen und der Umwelt nachhaltig prägen. Sie sind deshalb auch nicht alters- oder entwicklungspezifisch differenziert. Sie gelten für die jüngsten Kinder ebenso wie für die Jungen und Mädchen im Kindergartenalter.

Die Kompetenzen sind als Richtungsziele für das Handeln der Pädagoginnen und Pädagogen zu verstehen. Da jedes Kind im Verlauf seiner Bildungsbiographie in seinem eigenen Tempo ein individuelles

Kompetenzprofil entwickelt, ist selbstverständlich, dass sich nicht jedes Kind alle hier benannten Kompetenzen in der gleichen Ausprägung aneignen wird. Sie beschreiben demzufolge keine Lernziele für Kinder, in dem Sinne, dass alle Kinder diese Ziele zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht haben müssen und dies geprüft werden könnte. Richtungsziele leiten vielmehr das pädagogische Handeln: »Was tun wir als Pädagoginnen und Pädagogen dazu, damit alle Kinder mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen und Interessen solche Kompetenzen erwerben können?«

Es ist wichtig, dass sich die Pädagoginnen und Pädagogen diese Ziele bewusst machen, damit sie ihre Arbeit so planen und gestalten, dass Kinder angeregt und herausgefordert werden, sich die gewünschten Kompetenzen anzueignen.

Das verlangt, aufmerksam bedeutsame Lebenssituationen und Erlebnisse der Mädchen und Jungen zu erkennen, diese aufzugreifen und zugleich die Kompetenzen im Auge zu behalten, egal mit Kindern welcher Altersgruppe Pädagogen und Pädagoginnen arbeiten: Es geht immer um die Fragen: »Was tue ich/tun wir, damit dieses Kind Selbstvertrauen entwickeln, sich mit den anderen Kindern achtsam verständigen, seinen Blick in die Welt erweitern und erste Werthaltungen (oder Einstellungen) herausbilden kann? Nutze ich/nutzen wir die zur Verfügung stehenden Möglichkeiten und Gelegenheiten im Tagesablauf in ausreichender Weise?«

Um die Potentiale jedes Kindes und eventuelle besondere Begabungen oder Beeinträchtigungen frühzeitig zu erkennen und entsprechende Unterstützungsangebote planen zu können, ist es notwendig, dass sich auch die Beobachtung und Dokumentation des individuellen Bildungsverlaufs an diesen Kompetenzen orientiert.

Die Pädagoginnen und Pädagogen in den Grundschulen orientieren ihre Arbeit entlang dem Rahmen-Lehrplan an ähnlichen Kompetenzbereichen, so dass die Kinder in ihren nachfolgenden Bildungsprozessen die Gelegenheit haben, ihr Kompetenzprofil zu erweitern und zu vertiefen.

Qualitätsansprüche und Qualitätskriterien zur Orientierungsqualität

Die Ansprüche und Kriterien zur Orientierungsqualität definieren Wertvorstellungen, Überzeugungen, Ziele und Einstellungen, die einer qualifizierten pädagogischen Arbeit nach dem Berliner Bildungsprogramm zugrunde liegen. Die Auseinandersetzung mit der Orientierungsqualität unterstützt Teams, sich die Grundlagen ihres pädagogischen Handelns bewusst zu machen und professionell zu vertreten.

Pädagoginnen und Pädagogen vertiefen ihr Verständnis für die Ziele des pädagogischen Handelns.

- Sie verständigen sich über die im BBP formulierten Ziele der Persönlichkeitsentwicklung als zu stärke Ich-, Sozial-, Sach- und lernmethodische Kompetenzen der Kinder.
- Sie machen sich bewusst, dass die Kompetenzen im Unterschied zu »Lernzielen« als »Richtungsziele« pädagogischen Handelns zu verstehen sind.
- Sie analysieren, wie sie die vielfältigen Gelegenheiten im Tagesverlauf gezielt nutzen können, um Kinder anzuregen und herauszufordern, ihre Kompetenzen einzubringen und zu erweitern.



3. Zur Gestaltung von Bildungsprozessen

Merkmale frühkindlicher Bildungsprozesse

Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie verweisen nachdrücklich darauf, dass frühkindliche Bildungsprozesse ganzheitlich verlaufen und eng an das unmittelbare Erleben und die Erfahrungen von Kindern gebunden sind.³⁶ Nur wenn das, was sie lernen, für die Kinder subjektiv bedeutsam ist, nur wenn der Sinnzusammenhang für sie überschaubar ist, entwickeln die Mädchen und Jungen Interesse und neugierige Fragen, werden aus ihnen »lernbegierige Forscher«.

Im Verständnis des Berliner Bildungsprogramms bedeutet das: Die Inhalte und die Unterstützung des Lernens im frühkindlichen Alter sind verbunden mit den Herausforderungen des vielschichtigen Lebens, den Bedürfnissen und Interessen der Kinder. Die Aneignung von Bildungsinhalten und der damit verbundene Erwerb von Kompetenzen erfolgt in für sie überschaubaren Lebens- bzw. Sinnzusammenhängen. Aneignungsprozesse sind so eng mit Erfahrungen und entwicklungsgemäßen Handlungsmöglichkeiten der Kinder verknüpft. Das heißt, es geht nicht um isolierte Beschäftigungsangebote zu den Bildungsbereichen. Künstlich organisierte Lernangebote von Erwachsenen, bei denen Inhalte wie auf einer Einbahnstraße zu den Kindern transportiert werden und Prozess und Ergebnisse von den Erwachsenen vorgedacht, vorgeplant, und festgelegt werden, behindern frühkindliche Bildung eher als dass sie sie fördern.

Kinder brauchen ein Gegenüber, das ihre Empfindungen und Gedanken wahrnimmt, ihre Erfahrungen teilt, sich für ihre Ideen interessiert, sie ernst nimmt und in ihrem Tun bekräftigt. Pädagogen und Pädagoginnen stellen sich deshalb in einem gemeinsamen Prozess des Forschens und Erkundens den Fragen der Kinder bzw. den Herausforderungen des Lebens und suchen gemeinsam mit ihnen nach Antworten bzw. Lösungswegen. Indem sie sich dabei auf die eigensinnige Sicht von Kindern einlassen und der Neugier der Kinder nachgehen, helfen sie ihnen, tiefer in die Dinge und Erscheinungen des Lebens einzudringen. Je mehr Eigeninitiative und Selbstbestimmung zugelassen werden, desto mehr Erfahrungen und Kompetenzen können sich die Kinder aneignen.

Die Unterstützung des frühkindlichen Lernens ist dann erfolgversprechend, wenn Pädagogen und Pädagoginnen an Erfahrungen und bedeutsamen Erlebnissen der Mädchen und Jungen anknüpfen und sich zugleich an den Zielen und Inhalten des Bildungsprogramms orientieren. Es geht um die wirksame, gezielte Unterstützung der individuellen Entwicklung eines jeden Kindes in Richtung der definierten Kompetenzbereiche, der »Zone der nächsten Entwicklung«.³⁷

Körpererfahrungen, die soziale, kulturelle und natürliche Umwelt, Sprache und Sprechen, bildnerisches Gestalten, musikalische Tätigkeiten und Theaterspiel, mathematische und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen bieten neue Erfahrungswelten und unterschiedliche Zugänge zur Weltaneignung.

Unterstützt wird dieser Aneignungsprozess, indem Pädagogen und Pädagoginnen älteren Kindern den medialen Zugang zu Informationen ermöglichen. So erhalten sie Gelegenheit, verschiedene Medien gemeinsam mit anderen gezielt für die Erweiterung ihrer Erfahrungen über das Leben in dieser Welt auszuwählen und zu nutzen.

Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen haben »in den Lebensjahren vor dem Schuleintrittsalter die Chance, ein lebensbestimmendes Bildungskonzept zu verwirklichen, eines, das Bildung tief in der Person verankert, weil es Selbstvertrauen stützt, weil es aktives Lernen und nicht die Übernahme von Wissen in den Vordergrund stellt und weil es Kindern vermittelt, immer wieder neu und weiter zu lernen.«³⁸

Dieses Verständnis von Bildung und Erziehung wird im Berliner Bildungsprogramm bewusst zum Tragen gebracht.

36 Vgl. Schäfer 2008, S. 7-15

37 Textor 1999

38 Vgl. Krappmann 2006

Pädagogisch-methodische Aufgaben

Vielleitige Bildungsprozesse während des gesamten Tages ermöglichen

Die Bildungsanregungen der Pädagoginnen und Pädagogen durchziehen den gesamten Tag im Zusammenleben mit den Kindern. Die Beteiligung der Kinder an den wiederkehrenden Situationen des alltäglichen Lebens, die Begleitung und Anregung ihrer Spiele, die Planung und Gestaltung von Projekten, die durchdachte Gestaltung der Räume und die Auswahl des Materials kennzeichnen die zentralen pädagogischen Aufgabenbereiche.

Das stellt hohe Anforderungen an ihr professionelles Können: Es gilt herauszufinden, worauf die Mädchen und Jungen ihre Aufmerksamkeit richten, die Entwicklungsprozesse in der Kindergemeinschaft und auch die der einzelnen Kinder im Blick zu haben und sich systematisch an den Bildungszielen und Bildungsinhalten zu orientieren.

Ausgehend von der konkreten Analyse der Situation in der Kindergemeinschaft fragen sich Pädagoginnen und Pädagogen: Welche spezifischen Möglichkeiten bieten die verschiedenen Tätigkeiten im Tagesablauf für die Förderung der Ich-, der Sozial-, der Sach- und Lernmethodischen Kompetenzen der jüngeren und älteren Kinder? Es geht darum zu erkennen, welche bedeutsamen Situationen im Leben der Kinder Anlass für die Eröffnung weiterführender Kenntnisse und Erfahrungen sein können. Dabei gilt es gleichzeitig, sich zurückzunehmen und offen zu sein für die Erklärungsversuche der Kinder und ihre Art, sich die Welt anzueignen.

Die Kindergemeinschaft ist Quelle von Erfahrungen und Fähigkeiten mit vielfältigen Anreizen zu interessanten Tätigkeiten, Interaktionen und sprachlicher Verständigung. Sie vermag etwas Unersetzliches zu geben, nämlich das Leben und Lernen in der Gemeinschaft, in das jedes Kind Eigenes einbringen kann und Anerkennung erfährt. Zu Recht wird die Fähigkeit, die Potentiale der Kindergemeinschaft zur Wirkung zu bringen und so möglichst jedem einzelnen Kind erfolgreiche Bildungsprozesse zu ermöglichen, als das wichtigste Merkmal guter Pädagogik gekennzeichnet.³⁹ Dazu bedarf es gruppenpädagogischer Kompetenzen der Pädagoginnen und Pädagogen sowie Gruppen- und Raumstrukturen und genügend Freiraum, die dem Streben der Kinder nach selbstbestimmtem Tätigsein Rechnung trägt. Kinder können sich dann entsprechend ihrer Interessen und Vorhaben unternehmungslustig zusammenfinden.

Qualitätsansprüche und Qualitätskriterien zur Orientierungsqualität

Die Ansprüche und Kriterien zur Orientierungsqualität definieren Wertvorstellungen, Überzeugungen, Ziele und Einstellungen, die einer qualifizierten pädagogischen Arbeit nach dem Berliner Bildungsprogramm zugrunde liegen. Die Auseinandersetzung mit der Orientierungsqualität unterstützt Teams, sich die Grundlagen ihres pädagogischen Handelns bewusst zu machen und professionell zu vertreten.

Pädagoginnen und Pädagogen setzen sich mit Erkenntnissen zur Unterstützung frühkindlicher Bildungsprozesse auseinander.

- Sie wissen darum, dass Bildungsanregungen eng mit dem unmittelbaren Erleben und den Erfahrungen der Kinder zu verbinden sind und für deren Handeln subjektiv bedeutsam sein müssen.
- Sie machen sich bewusst, dass die Herausforderungen des Lebens in der Kindergemeinschaft und die verschiedenen Tätigkeiten im Tagesablauf selbst vielseitige Bildungsanlässe und -inhalte bieten.
- Sie vertiefen ihr Verständnis für die Wirksamkeit der Bildungspotentiale der Kindergemeinschaft, für die Persönlichkeitsentwicklung jedes einzelnen Kindes.
- Sie erweitern ihre Erfahrungen darüber, wie sie entwicklungsgerechte und für Kinder bedeutsame Zugänge zu den verschiedenen Bildungsbereichen übergreifend erschließen können.
- Sie grenzen sich ab von vorgedachten, vorgeplanten, aus dem Sinnzusammenhang gerissenen Beschäftigungsangeboten, bei denen der Ablauf und das Ergebnis schon vorher feststehen.

Für die im Folgenden beschriebenen Aufgabenbereiche von Pädagoginnen und Pädagogen sind nach einer kurzen fachlichen Einführung jeweils Qualitätsansprüche und Indikatoren formuliert, die Merkmale guter Praxis abbilden. Diese bieten Orientierung für die Qualitätsentwicklung in den Kindertageseinrichtungen und in Kindertagespflegestellen. Sie nehmen insbesondere das Handeln von Pädagoginnen und Pädagogen in den Blick, denn diese bestimmen maßgeblich, in welcher Weise sich die Kinder die Ziele und Inhalte des Berliner Bildungsprogramms aneignen können.

In den jeweiligen Überschriften sind übergreifende, fachlich begründete Qualitätsansprüche an das pädagogische Handeln formuliert. Die Indikatoren beinhalten beobachtbare Merkmale/Kriterien, an denen

³⁹ Vgl. Dollase 2005

sich erkennen lässt, ob und wie diese Ansprüche in der Praxis erreicht werden. Sie geben Orientierung, wie das Entwicklungspotential erhalten und die Bildungsqualität weiter entwickelt werden kann.

Bildungs- und Entwicklungsprozesse beobachten und dokumentieren

Kinder nutzen verschiedene Wege, sich die Welt anzueignen und ihre Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Die Beobachtung dieser individuellen Vielfalt der Bedürfnisse, Ideen, Aktivitäten und Problemlösungen bildet die Voraussetzung für eine gezielte professionelle Arbeit in der Kindertagespflege und in der Kindertagesstätte. Auf der Grundlage von Erkenntnissen aus den Beobachtungen können Anregungen für Kinder so gestaltet werden, dass sie in ihrer Entwicklung gestärkt werden und individuelle Herausforderungen erfahren. Wenn Beobachtung und Dokumentation auf die Potentiale und Stärken des Kindes gerichtet werden, auf sein Engagement und sein emotionales Wohlbefinden, sind die Impulse der Pädagoginnen und Pädagogen für das Kind besonders wirksam. Kinder zu beobachten heißt, ihnen mit Aufmerksamkeit und Respekt zu begegnen. Jedes Kind hat ein Recht darauf, be(ob)achtet zu werden; es soll die Beachtung spüren. Bei sehr jungen Kindern hilft die Beobachtung, Bedürfnisse, Aktivitäten und Absichten besser zu deuten und sensibel darauf zu reagieren.

Dialog mit dem Kind

In der Regel genießen die Kinder die ihnen entgegengebrachte Aufmerksamkeit. Sie können bereits in den Beobachtungssituationen bestätigende Rückmeldungen zu ihren Tätigkeiten erhalten. Bei jungen Kindern geschieht das durch feinfühlig zustimmende Zuwendung. Später bietet das zeitnahe Gespräch anhand von Fotos aus den Beobachtungssituationen vielfältige Sprechansätze. Mit zunehmendem Alter des Kindes wird das Gespräch über die Beobachtungssituationen differenzierter geführt und beinhaltet u.a. sein Erleben, seine Absichten, seine Erfolge in den Tätigkeiten. Kinder wünschen oftmals, dass ihnen der Text vorgelesen oder anhand von Fotos über die Beobachtungssituation gesprochen wird.

Diesen Aspekt verfolgen insbesondere dialogorientierte Beobachtungsinstrumente, die die Gespräche zwischen Kind und der Pädagogin und dem Pädagogen über die beobachteten Situationen bewusst als wichtigen Entwicklungsimpuls betrachten. Dadurch wird dem Kind Gelegenheit gegeben, über seine Aktivitäten nachzudenken, seine Vorstellungen und Erklärungen zu überprüfen und sich neue Handlungsziele zu setzen. Die Kinder werden damit als Subjekte der Beobachtung anerkannt. Ihre Deutungen und Kommentare zu dem Beobachteten sind ebenso wichtig wie die Deutungen und Interpretationen der Beobachter. Die Kinder erfahren im Dialog nicht nur etwas darüber, wie sie lernen, sondern werden auch angeregt, sich ihrer Stärken und Potentiale bewusst zu werden. Damit können sie ihre Widerstandskräfte stärken und im Sinne von Resilienz ihre Schutzfaktoren ausbauen.

Die bewusste Beobachtung und Dokumentation verfolgt unterschiedliche Absichten und ist geleitet von dem jeweiligen Erkenntnisinteresse. Dabei geht es sowohl um die Konzentration auf jedes einzelne Kind als auch um die Interaktionsprozesse in der Kindergemeinschaft.

Beobachtung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse des einzelnen Kindes

Zum einen werden die individuellen Bildungs- und Entwicklungsschritte des Kindes erfasst, um zu erkennen, wo sich das Kind aktuell in seinen Bildungs- und Lernprozessen befindet. Dabei orientieren sich die Beobachtungen an den im Bildungsprogramm beschriebenen Kompetenzen, um die Potentiale jedes Kindes und eventuelle Begabungen oder Beeinträchtigungen frühzeitig zu erkennen und entsprechende Unterstützungsangebote planen zu können.⁴⁰ Zum anderen beziehen sich die Beobachtungen auf die Aktivitätsmuster oder die sogenannten Schemata des Kindes, die es in seinen Bildungsprozessen einsetzt. Die Pädagogin bzw. der Pädagoge versuchen, sich in die Perspektive des Kindes hineinzusetzen und die kindliche Lebenswelt mit seinen Interessen, Lösungsstrategien und sozialen Interaktionen zu erkennen. Die Interessen der Kinder, ihre Engagiertheit, Aktivitätsmuster oder Lerndispositionen dienen als Schlüssel für die Auswertung der Beobachtung und werden zum Ausgangspunkt für die Stimulierung von Entwicklungspotentialen der Kinder.⁴¹

⁴⁰ Siehe Beobachtungsbogen der INA gGmbH in Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, S. 215-219

⁴¹ Vgl. Hebenstreit-Müller 2013, Leu 2007

Darüber hinaus wird es eventuell nötig sein, Entwicklungsrisiken bei Kindern frühzeitig zu erkennen, um Eltern professionell zu beraten.⁴²

Der Maßstab für die Beobachtung und Einschätzung dessen, was ein Kind erreicht hat, ist nicht eine von außen gesetzte »Entwicklungsnorm« – es geht vielmehr um die wirksame, gezielte Unterstützung der individuellen Möglichkeiten eines jeden Kindes in Richtung der definierten und begründeten Kompetenzbereiche und um die Beschreibung seiner individuellen Bildungsgeschichte. Die individuelle Entwicklung des Kindes, seine Fortschritte sind der Maßstab. Diese Beobachtungen der individuellen Tätigkeiten von Kindern sind nicht isoliert zu betrachten. Sie sind stets in den sachlichen und sozialen Kontext einzuordnen, in dem sie stattfinden. Das heißt, es ist festzuhalten, welche Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten dem Kind in dieser Situation überhaupt zur Verfügung standen.

Das **Berliner Sprachlerntagebuch** bildet die verbindliche Grundlage für die Dokumentation der Fortschritte in der (verbalen) Ausdrucksfähigkeit eines Kindes.⁴³ Mit dem Sprachlerntagebuch werden die Bildungs- und Entwicklungswege der Kinder bis zu ihrem Schuleintritt kontinuierlich begleitet. Die Kinder selbst und ihre Eltern sind daran aktiv beteiligt. Es wird ergänzt durch weitere Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, die ebenfalls die Potentiale der Kinder ins Zentrum stellen. Sie sollten prinzipiell im Alltagsgeschehen einer Kindertageseinrichtung und in der Kindertagespflege anwendbar sein. Diese Beobachtungsverfahren und das Sprachlerntagebuch sind Grundlage für die individuellen Entwicklungsgespräche mit den Eltern.

Im letzten Jahr vor der Einschulung erarbeiten die Pädagoginnen und Pädagogen mit einer entsprechenden Vorlage, die Bestandteil des Sprachlerntagebuches ist, eine Lerndokumentation. Sofern die Eltern damit einverstanden sind, geben sie diese an die Grundschule weiter. So soll gesichert werden, dass die Grundschullehrerinnen und -lehrer an den vorangegangenen Bildungs- und Entwicklungswegen der Kinder gut anknüpfen können. Bei allen Dokumentationsformen ist der Datenschutz zu beachten.

Beobachtung der Aktivitäten und Beziehungen in der Kindergemeinschaft

Hier geht es darum, die aktuellen Interessen- und Bedürfnislagen der Kindergemeinschaft zu erfassen. Als hilfreich erweisen sich die in den Bildungsbereichen enthaltenen Erkundungsfragen. Pädagoginnen und Pädagogen, die systematisch beobachten, registrieren vermehrt die vielseitigen Erfahrungen und Interessen bei Jungen und Mädchen. Sie beachten diese bewusst bei der Planung und Gestaltung der vielfältigen Anregungen im alltäglichen Leben, der Bereitstellung von Materialien, der Unterstützung ihrer Spiele sowie bei der Auswahl längerfristiger Projekte.

Das Beobachtungsinteresse richtet sich auch auf die sozialen Beziehungen innerhalb der Kindergemeinschaft, vorrangig unter den Aspekten: Wer spielt mit wem, womit und wo besonders häufig? Wer beschäftigt sich überwiegend allein? Es bedarf der Professionalität der Pädagoginnen und der Pädagogen, um die dem Handeln und Verhalten zugrundeliegenden Themen herauszufinden und sich im Team darüber auszutauschen, wie das Bildungspotential der Kindergemeinschaft für die Entwicklung einzelner Kinder wirksam zum Tragen gebracht werden kann. Weiter gilt es zu reflektieren, welche Anregungen und Herausforderungen Kinder brauchen, damit ihre Neugier und ihre aktuellen Erkenntnisinteressen befriedigt und weiter angeregt werden können.

Von der Beobachtung über die Dokumentation zur pädagogischen Planung⁴⁴

Beobachtungen planen und Zuständigkeiten klären

Möglichst differenzierte Erkenntnisse zu den Entwicklungspotentialen gewinnen Pädagoginnen und Pädagogen, wenn die Kinder in unterschiedlichen Situationen von mehreren Personen beobachtet werden. Dazu gehört auch, dass sich die beobachtenden Pädagoginnen und Pädagogen vorurteilsbewusst mit den eigenen Orientierungen, Vorlieben und Erfahrungen auseinandersetzen, um zwischen dem Beschreiben und dem Bewerten einer Situation unterscheiden zu können.

⁴² Vgl. Michaelis/Haas 1994

⁴³ Laut Qualitätsvereinbarung, 3.7 und 3.8, ist für jedes Kind das Sprachlerntagebuch zu führen. Bestandteile der Arbeit mit dem Sprachlerntagebuch sind auch die »Qualifizierte Statuserhebung Sprachentwicklung (QUASTA)« der Vierjährigen sowie die Lerndokumentation im letzten Jahr vor der Einschulung.

⁴⁴ Vgl. Mischo/Weltzien/Fröhlich-Gildhoff 2011, Viernickel/Völkel 2013

Weiterhin ist zu klären, wie viele Kinder in welchen Zeitabständen von welchen Personen beobachtet werden sollen, wie dieses festgehalten wird, ob in Bild, Video oder schriftlicher Aufzeichnung. Darüber hinaus legt das Team bzw. die Kindertagespflegeperson fest, wie die Führung des Sprachlerntagebuchs in die Beobachtungsplanung integriert werden soll.

In Dokumentationen individuelle Bildungsprozesse sichtbar machen

Die individuellen Handlungs- und Ausdrucksweisen einzelner Kinder werden möglichst genau festgehalten. Darüber hinaus wird verdeutlicht, welche Lernmöglichkeiten in der jeweiligen (komplexen) Situation liegen. Werden diese selektiven Eindrücke sowie die Erzeugnisse der Kinder oder auch ihre Sichtweisen und Kommentare über längere Zeit gesammelt, erhalten Pädagoginnen und Pädagogen ein reichhaltiges Material (Portfolio) über die individuellen Bildungsprozesse der Kinder. Es bietet zugleich eine gute Dokumentationsgrundlage z.B. für zusammenfassende individuelle Bildungs- und Lerngeschichten.

Die Beobachtungen einzelner Kinder auswerten und pädagogische Impulse ableiten

Die Beobachtungssequenzen werden in der Kita in geplanten Besprechungen analysiert. Auf der Grundlage der Reflektion ihrer eigenen Gefühle und Erfahrungen trennen die Pädagoginnen und Pädagogen dabei die Beobachtungen von Interpretationen und Bewertungen. Sie analysieren, was für den Bildungsweg des Kindes bemerkenswert ist, und verabreden, welche weiteren Lernimpulse das Kind erfahren soll, wie diese gestaltet werden sollen und wer dafür verantwortlich ist.

In Dokumentationen besondere Aktivitäten von Kindergemeinschaften transparent machen

Dokumentationen gemeinsamer Aktivitäten machen die Bildungswege und Bildungspotentiale von Kindergemeinschaften sichtbar. Sie veranschaulichen, welche Vorhaben geplant wurden und welche pädagogischen Absichten damit verbunden waren. Sie ermöglichen Kindern, sich mit ihren Ideen und Vorschlägen in die Gestaltung von Dokumentationen einzubringen, sich an gemeinsam Erlebtes zu erinnern, sich darüber auszutauschen und weitere Vorhaben zu planen. Kinder dokumentieren mit!

Dokumentationen als Grundlage für Dialoge mit Eltern nutzen

Die Dokumentationen über die Beobachtungen einzelner Kinder bilden zugleich die Grundlage für die Entwicklungsgespräche mit den Eltern. Pädagogen und Pädagoginnen tauschen sich mit den Eltern darüber aus, was ihr Kind beschäftigt und interessiert, welche Entwicklungsschritte es gemacht hat, und welche Vorstellungen sie haben, um die kindliche Entwicklung bestmöglich zu unterstützen und zu fördern.

Schließlich bekommen Eltern mittels anschaulicher Dokumentationen ausgewählter Aktivitäten bzw. Themen der Kindergemeinschaft einen Einblick in die inhaltliche Arbeit. Eltern können mitdenken und die Bildungsprozesse ihrer Kinder aktiv unterstützen. Lebendig gestaltete Dokumentationen laden Eltern zur Mitwirkung und Beteiligung ein. Sie werden angeregt, ihre Fähigkeiten und Kompetenzen, ihre Interessen und Hobbys in den Aneignungsprozess einzubringen.

Qualitätsansprüche und Qualitätskriterien

Beobachtung und Dokumentation von Bildungs- und Entwicklungsprozessen der Kinder

Die Pädagoginnen und Pädagogen beobachten regelmäßig und zielgerichtet die individuelle Entwicklung eines jeden Kindes.

- Sie nutzen das Sprachlerntagebuch für die längerfristige Beobachtung und Dokumentation der individuellen Sprach- und Kommunikationsentwicklung jedes Kindes.
- Sie verständigen sich im Team⁴⁵ auf weitere geeignete stärkenorientierte Beobachtungsverfahren und -instrumente und qualifizieren sich hierzu.
- Sie bringen Eltern das Anliegen von Beobachtungen und Dokumentationen mit dem Berliner Sprachlerntagebuch und weiteren Beobachtungsverfahren nahe und erläutern deren Bedeutung für die Entwicklung und Förderung ihres Kindes.
- Sie gewährleisten, dass jedes Kind mindestens einmal jährlich in unterschiedlichen Situationen möglichst von mehreren Personen zielgerichtet beobachtet wird.
- Sie beziehen die Erkundungsfragen der Bildungsbereiche in die Beobachtung ein.

⁴⁵ Pädagoginnen und Pädagogen in der Kindertagespflege nutzen den Fachaustausch mit Kolleginnen und Kollegen.



Pädagogen und Pädagoginnen dokumentieren ihre Beobachtungen.

- Sie halten ihre Beobachtungen über die Entwicklungsfortschritte, auch mit Erzeugnissen von Kindern, in geeigneter Weise fest, z.B. Notizen, Fotos, Filme und nutzen und integrieren diese in das Sprachlerntagebuch.
- Sie nutzen die verschiedenen Beobachtungssequenzen für eine zusammenfassende kompetenzorientierte Bildungsdokumentation bzw. Lerngeschichte.
- Sie beziehen jedes Kind in die Gestaltung seines Sprachlerntagebuches und weiterer Bildungsdokumentationen ein.
- Sie sichern deren Zugänglichkeit für jedes Kind unter Beachtung von Datenschutzbestimmungen.
- Sie gestalten anschauliche Dokumentationen zu ausgewählten Aktivitäten von Kindergemeinschaften, in die sie Kinder und Eltern einbeziehen.

Pädagoginnen und Pädagogen tauschen sich über ihre Beobachtungen aus und leiten Konsequenzen für ihr pädagogisches Handeln ab.

- Sie tauschen sich mit jedem Kind über die Beobachtungen aus und halten die Kommentare des Kindes fest.
- Sie reflektieren im regelmäßigen fachlichen Austausch sowohl die spontanen als auch die systematischen Beobachtungen und machen sich eigene Gefühle und Bewertungen bei der Reflexion von kindlichen Aktivitäten und Verhaltensweisen bewusst.
- Sie haben die Entwicklungspotentiale des Kindes im Blick und leiten daraus nächste pädagogische Anregungen und gegebenenfalls gezielte Fördermaßnahmen für das einzelne Kind ab.
- Sie bieten den Eltern auf der Grundlage der schriftlichen Beobachtungen und Dokumentationen regelmäßig – mindestens einmal jährlich – individuelle Entwicklungsgespräche zu ihrem Kind an. Sie verdeutlichen ihnen die nächsten Herausforderungen für eine bestmögliche Entwicklung ihres Kindes.

Das alltägliche Leben mit Kindern gestalten

Das alltägliche Zusammenleben, wie Körperpflege, zur Toilette gehen, Ausruhen, Mahlzeiten, Aufräumen bieten Kindern vielfältige Anreize und Gelegenheiten, sich all das, was sie interessiert und neugierig macht, anzueignen. Rituale und regelmäßige Handlungsabläufe – wie füttern bzw. essen, wickeln, schlafen, kuscheln – geben insbesondere den jüngsten Kindern Sicherheit und Orientierung. Sie sind zugleich ideale Möglichkeiten für ganzheitliche Bildungsprozesse.

Lernen erfolgt hier vor allem durch eigenaktives Handeln und wechselseitige Anregungen der Kinder »scheinbar beiläufig«.

»Das Lernen der Kinder im Vorschulalter findet zum größten Teil unbewusst, beiläufig, zufällig, statt. Dasjenige jedoch, was den Kindern als Gelegenheit und Herausforderung zum Lernen ›zufällt‹, hängt davon ab, was sie in ihrer Umwelt vorfinden. Es kommt also darauf an, die Zufälle nicht dem Zufall zu überlassen, sondern vielseitige zufällige Lernprozesse zu ermöglichen, vorzubereiten, zu beobachten und sichtbar zu machen.«⁴⁶

In diesen Kontext sind insbesondere das sprachliche Handeln und die sprachliche Entwicklung von Kindern eingebettet. Denn ein Kind lernt sprechen, um sich zu verständigen, wenn es etwas mitteilen kann und sich das Gegenüber dafür interessiert. Alltagsintegrierte sprachliche Bildung geschieht in eben solchen Situationen, wenn die Pädagoginnen und Pädagogen sich auf die zufälligen Lernprozesse einlassen und hierbei mit den Kindern in den Dialog gehen.

Bei der Planung und Gestaltung des Tagesablaufs sind nicht zuletzt die physischen Bedürfnisse der einzelnen Kinder zu beachten. Ihr natürlicher Bewegungsdrang, ihre leichte Erregbarkeit und die Empfindsamkeit ihrer Sinnesorgane sowie die rasche Ermüdbarkeit verpflichten, während des Tages für einen sinnvollen Wechsel von Aktivität und Erholung sowie Bewegung und Ruhe zu sorgen. Zu berücksichtigen sind auch die individuellen Unterschiede der Kinder und besonders die Bedürfnisse von Kindern mit Beeinträchtigungen.

Bei der Gestaltung des Tagesablaufs kommt es darauf an, überschaubare Strukturen vorzugeben, an denen sich die Kinder orientieren können. Gleichzeitig benötigen die Kinder Freiräume für Eigenaktivitäten, um ihren Alltag ohne Fremdbestimmung durch die Erwachsenen alleine und in der Gruppe zu verbringen.

Qualitätsansprüche und Qualitätskriterien

Die Gestaltung des alltäglichen Lebens ermöglicht Kindern vielseitige Lernerfahrungen

Pädagoginnen und Pädagogen nehmen unterschiedliche Bedürfnisse der Kinder wahr und unterstützen sie in ihrer individuellen Entwicklung.

- Sie sind aufmerksam für die Anliegen und Wünsche, Bedürfnisse und Gefühle der Kinder und gehen achtsam darauf ein. Sie berücksichtigen dabei ihre soziokulturellen Lebenssituationen.
- Sie geben den Kindern als vertraute und verlässliche Bezugspersonen emotionale Zuwendung, Schutz und Geborgenheit.
- Sie sorgen für Bedingungen im Tagesablauf, die den unterschiedlichen physischen und psychischen Entwicklungsbedürfnissen der Jungen und Mädchen entsprechen.
- Sie entwickeln Rituale und Strukturen, die das Zusammengehörigkeitsgefühl der Kinder stärken und ihnen Orientierung und Sicherheit im Tagesablauf bieten.
- Sie achten darauf, dass die verschiedenen Sprachen und Dialekte der Kinder im Alltag zur Geltung kommen.
- Sie nutzen die täglich wiederkehrenden Situationen wie Begrüßung und Verabschiedung, Mahlzeiten, Körperpflege, Spiel bewusst für die alltagsintegrierte sprachliche Bildung in der deutschen Sprache.
- Sie erweitern den Erfahrungshorizont von Jungen und Mädchen, indem sie einseitige Vorstellungen über Geschlechterrollen, Lebensformen, ethnische Herkunft und individuelle Merkmale hinterfragen.
- Sie unterstützen die Kinder in ihrer geschlechtlichen Identitätsentwicklung.
- Sie sorgen im Tagesablauf für den Wechsel von Anspannung und Erholung, von Ruhe und Bewegung.
- Sie unterstützen den Spaß und die Freude an körperlicher Bewegung und fördern körperliche Fähigkeiten und Bewegungsfertigkeiten der Mädchen und Jungen gleichermaßen.
- Sie thematisieren und bestärken gesundheitsfördernde Ernährungsgewohnheiten und bieten Kindern täglich frisches Obst und Gemüse an.
- Sie gewährleisten eine ausreichende Versorgung mit Wasser oder ungesüßten Tees während des gesamten Tagesablaufs.
- Sie berücksichtigen spezifische kulturelle Speisegebote und medizinisch erforderliche Ernährungshinweise für einzelne Kinder.

⁴⁶ Vgl. Liegle 2009, S. 7ff.

Pädagoginnen und Pädagogen beteiligen alle Kinder entsprechend ihrer entwicklungsgemäßen Möglichkeiten an der Gestaltung ihres Lebens in der Kita bzw. Kindertagespflegestelle.

- Sie beteiligen Kinder – auch die jüngsten – an der Planung und Gestaltung des Zusammenlebens. Sie schaffen einen strukturierten Rahmen, in dem alle ihre Wünsche äußern sowie ihre Einfälle und Ideen einbringen können.
- Sie nehmen auch nonverbale Anliegen und Beschwerden der Kinder wahr und suchen gemeinsam mit ihnen nach Möglichkeiten, das Wohlbefinden der Kinder zu sichern.
- Sie achten darauf, dass Kinder mit Behinderung oder Beeinträchtigungen am Alltag in der Gemeinschaft gleichberechtigt teilhaben.
- Sie achten und unterstützen jedes Mädchen und jeden Jungen in seinem Streben nach Selbstbestimmung und Beteiligung.
- Sie regen Kinder an, Alltagssituationen selbst zu gestalten, für und in der Gemeinschaft tätig zu sein und Verantwortung zu übernehmen.
- Sie beachten die unterschiedlichen Ausdrucksformen und -möglichkeiten der Kinder, insbesondere der Kinder im vorsprachlichen Alter, und kommunizieren in vielfältiger Weise mit den Kindern.
- Sie nutzen vielfältige methodische Möglichkeiten, um Kinder darin zu unterstützen, sich über unterschiedliche Erwartungen zu verständigen und Kompromisse auszuhandeln.
- Sie regen Jungen und Mädchen gleichermaßen an, sich gegenseitig zu helfen, etwas zu zeigen, etwas vorzumachen oder nachzuahmen, Hilfe zu suchen und anzunehmen.

Pädagoginnen und Pädagogen halten die kindliche Neugierde und die Lust am Lernen wach.

- Sie bieten Raum für selbstständiges Erkunden, Experimentieren und Gestalten.
- Sie geben Kindern die Zeit, die sie brauchen, um lernen zu können und achten darauf, individuelle Bildungsprozesse nicht zu unterbrechen.
- Sie sorgen dafür, dass Kindern im Alltag Erfahrungen zu Inhalten aller Bildungsbereiche ermöglicht werden.
- Sie unterstützen Kinder darin, ihre eigenen Lern- und Lösungswege zu finden, an einer Sache beharrlich weiter zu arbeiten und eigene Fragen weiter zu verfolgen.
- Sie unterstützen Kinder darin, das nähere Umfeld selbstbestimmt zu erkunden.
- Sie erkunden gemeinsam mit Mädchen und Jungen, welche Lernmöglichkeiten der Sozialraum eröffnet.

Pädagoginnen und Pädagogen gestalten Betreuungssituationen aller Kinder, insbesondere der jüngsten, individuell, zugewandt und respektieren ihre körperliche Selbstbestimmung.

- Sie sind in jeder Pflegesituation aufmerksam für die Bedürfnisse, Anliegen und Wünsche der einzelnen Kinder und gehen vor jedem Körperkontakt in einen Dialog mit dem Kind.
- Sie gestalten mit dem Kind eine anregende und kommunikative Pflegesituation, in der sich das Kind wohlfühlen kann. Sie sorgen in der Wickelsituation dafür, dass die Intimsphäre geschützt und gleichzeitig Kontakt mit anderen Kindern möglich ist.
- Sie begleiten die Mädchen und Jungen verständnisvoll in ihrem Bemühen, selbstständig auf die Toilette zu gehen. Sie orientieren sich dabei an den Bedürfnissen und den Fähigkeiten der Kinder.
- Sie berücksichtigen die Essgewohnheiten der Kinder und geben Zeit für eine genussvolle Essenssituation. Sie begleiten die Kinder einfühlsam beim Essen, unterstützen die selbstständige Nahrungsaufnahme und gewährleisten dabei die Bewegungsfreiheit der Kinder.
- Sie halten beim gemeinsamen Essen Blickkontakt und achten auf Signale, ob Kinder weiter essen möchten oder nicht.
- Sie nehmen die unterschiedlichen Ruhebedürfnisse der Kinder wahr und stellen sicher, dass Kinder sich zurückziehen, entspannen und schlafen können, wenn sie es möchten.
- Sie entwickeln mit den Kindern Rituale, die das Schlafen zu einer vertrauensvollen und angenehmen Situation werden lassen.

Erlebnisreiche und erfüllende Spiele anregen

Spiel ist die Hauptaneignungstätigkeit der Kinder. Spiel ist eine selbst bestimmte Tätigkeit, in der die Kinder ihre Lebenswirklichkeit konstruieren und rekonstruieren. Im Spiel setzen sich die Kinder schon früh mit ihrer Umwelt auseinander, sie erforschen, begreifen und erobern sich die Welt. Sie verbinden immer einen Sinn mit ihrem Spiel und seinen Inhalten. Für die Spielenden ist die Handlung wesentlich und nicht das Ergebnis.

Im Prozess der Persönlichkeitsentwicklung verändern sich auch die Spiele des Kindes. Zunächst setzt sich das Kind in sogenannten Wahrnehmungsspielen mit sich und seiner Umgebung auseinander. Später erschließt es sich die Funktion von Gegenständen und deren vielfältigen Handlungsmöglichkeiten. Von besonderer Bedeutung für die kindliche Entwicklung sind die Rollenspiele.

Das Besondere des Rollenspiels besteht darin, dass Kinder das, was

sie erlebt, erfahren, gesehen haben, mit Hilfe ihrer Phantasie in einer gedanklichen, »eingebildeten« Situation, rekonstruieren und neu entstehen lassen können. In selbstgewählten Themen und imaginären Spielhandlungen (in der sogenannten »als-ob-Situation«) ist es den Mädchen und Jungen möglich, am sie so faszinierenden Leben der Erwachsenen teil zu haben, in die Phantasiewelt der Märchen einzudringen und die Welt zu erobern. Sie können vieles erleben und tun, was ihnen in der Wirklichkeit nicht möglich ist. Das phantasievolle Spiel ist für Kinder so eine Chance, sich mit Lebensbereichen und Welten auseinanderzusetzen, die ihnen im realen Leben (noch) nicht zugänglich sind.

Dabei ist zu beachten, Kinder können nur das spielen, was sie erlebt, gesehen, erfahren haben oder sich in ihrer Phantasie vorstellen können. Daraus ist der Stoff – der bedeutsame Inhalt – den Kinder im Spiel verarbeiten. Wo diese beeindruckenden Erlebnisse, Kenntnisse, Erfahrungen fehlen, wird auch das Spiel allmählich inhaltsärmer und langweilig. Insofern ist auch von Bedeutung, was außerhalb des Spiels los ist, welche bedeutsamen Eindrücke und Anregungen Kinder aus dem Alltag zu einem erfüllten Spiel inspirieren und welche Erfahrungen sie nutzen können.

Indem Kinder ihre Erlebnisse – auch beängstigende Ereignisse – verarbeiten und zugleich Interesse entwickeln, Neues in Erfahrung zu bringen, um ihr Spiel noch besser spielen zu können, dringen sie tiefer in für sie bedeutsame Lebensbereiche ein. Im Spiel lernen die Kinder freiwillig und mit Spaß, über Versuch und Irrtum, aber ohne Versagensängste. Im Spiel stellen sie sich die Fragen selbst, erfinden bzw. suchen dazu die Antworten. Insofern kann das Spiel Anstoß geben, sich neues Wissen und Können anzueignen; es wird zur selbst motivierten Erkenntnisquelle.

Je älter die Kinder werden, desto beliebter werden Regelspiele. Ein vorgegebenes Ziel, ein genauer Spielablauf und feste Regeln organisieren das Zusammenspiel. Die Einhaltung der Regeln wird zum bestimmenden Spielelement und ist Quelle der Lust.

Im Spiel können die Kinder auch ihr Bedürfnis nach sozialen Kontakten zu Erwachsenen und zu anderen Kindern, nach Unterhaltung und Humor befriedigen. Es bietet den jüngeren und älteren Kindern vielfältige Möglichkeiten, selbstbestimmt zu handeln und mitzubestimmen, es fordert dazu geradezu heraus.

Im frühkindlichen Alter ist Spielen die bedeutsamste und wirkungsvollste Art des Lernens. Das Spiel ist Lernen mit allen Sinnen, mit star-

ker emotionaler Beteiligung, mit geistigem und körperlichem Krafteinsatz. Es fordert und fördert die ganze Person.

Wenn sich Kinder im Spiel zusammen finden, tun sie das eben nicht, weil sie etwas lernen, sondern weil sie spielen wollen. Festgelegte pädagogische Zwecksetzungen sind dem Spiel fremd, sie zerstören das Spiel. Das Interesse am Spielvorhaben und der Inhalt des Spiels führen die Kinder zusammen. Der Inhalt des jeweiligen Spiels gibt ihnen die Handlungen, die Art des Verhaltens, der Beziehungen untereinander vor. Dadurch entwickeln sie von sich aus körperliche und geistige Anstrengung, Ausdauer und Konzentration, Einfallsreichtum und Flexibilität, Sorgfalt und Tempo, Bewältigung von Schwierigkeiten, die Einhaltung von Regeln. All das fordert sich das Kind im Spiel selbst ab. Es ist für Kinder ein ernstes und wichtiges Tun, ein selbstbestimmtes und ganzheitliches Lernen mit starker emotionaler Beteiligung, mit geistiger und körperlicher Anstrengung.

Spielen hat einen hohen eigenständigen Wert, den kein noch so gut geplantes Frühförderprogramm ersetzen kann.⁴⁷

Und auch das im Artikel 31 der UN-Kinderrechtskonvention festgeschriebene »Recht auf Spiel« verpflichtet alle, die für die kindliche Entwicklung Verantwortung tragen, Voraussetzungen und notwendige Bedingungen für ein erlebnisreiches, erfülltes Spiel vom jüngsten Alter an zu sichern.

Qualitätsansprüche und Qualitätskriterien

Pädagoginnen und Pädagogen unterstützen alle Mädchen und Jungen, ihre Phantasie und ihre schöpferischen Kräfte im Spiel zu entfalten

Pädagoginnen und Pädagogen schaffen anregende Bedingungen für vielfältige Spiele.

- Sie gestalten mit den Kindern eine anregende Umgebung mit Anreizen und Freiräumen zu vielfältigem Spiel.
- Sie ermöglichen Kindern elementare Erfahrungen mit Feuer, Wasser, Erde und Luft.
- Sie stellen vielseitig verwendbares Spielzeug, Gegenstände des täglichen Lebens und verschiedene Naturmaterialien zur Verfügung.
- Sie sorgen dafür, dass Kindern vielfältige Spielformen erschlossen werden.

⁴⁷ Vgl. Heller 2013

- Sie stellen vielfältige Materialien für Rollenspiele zur Verfügung.
- Sie bieten Jungen oder Mädchen, die fast ausschließlich geschlechtertypische Spiele spielen, attraktive geschlechteruntypische Spiele an.

Pädagoginnen und Pädagogen unterstützen Jungen und Mädchen bei der Verwirklichung ihrer Spielideen und der Erweiterung ihrer Spielfähigkeiten.

- Sie unterstützen die Kinder, selbst zu entscheiden, was, wann, wie lange und mit wem sie spielen möchten.
- Sie ermuntern Kinder, eigene Spielideen zu entwickeln und stehen als Ansprechpartnerin und Ratgeber zur Verfügung.
- Sie geben Impulse, um Spiele variantenreich und interessant zu gestalten, ohne die Spielideen zu dominieren.
- Sie unterstützen die Kinder – falls erforderlich – beim Aushandeln von Regeln und helfen ihnen, bei Konflikten und Streitigkeiten darauf zurückzugreifen.
- Sie unterstützen Kinder darin, Gesehenes, Erlebtes, Erfahrenes phantasievoll auszuleben.
- Sie setzen keine Tabus, verabreden aber mit den Kindern Grenzen und Regeln.

Pädagoginnen und Pädagogen erkennen Ausgrenzung von Kindern und greifen ein.

- Sie beobachten, ob Kinder andere Kinder unter ausdrücklichem Hinweis auf einen Aspekt ihrer Identität hänseln oder nicht mitspielen lassen, z.B. wegen ihrer Hautfarbe, Sprache, sozial-kulturellen Herkunft, Familienkultur, Behinderung oder wegen ihres Geschlechterrollenverhaltens oder Alters.
- Sie schützen und trösten das ausgegrenzte Kind.
- Sie gehen sachlich mit ausgrenzenden Kindern um.
- Sie machen Kindern deutlich, dass es unfair ist, andere Mädchen oder Jungen aufgrund von stereotypen Zuschreibungen von bestimmten Spielen auszuschließen.

Pädagoginnen und Pädagogen kennen die spezifischen Spielbedürfnisse der Kinder bis drei Jahren und ermöglichen ein vielfältiges Spiel.

- Sie geben Jungen und Mädchen ausreichend Möglichkeit, ihren eigenen Körper zu erfahren, die Körperteile zu erkunden und ihre Funktion zu erforschen.

- Sie bieten verschiedenste Materialien und Gegenstände an, damit Kinder diese untersuchen und erkunden können.
- Sie achten auf die Sicherheit der Kinder, ohne ihre Explorationslust unangemessen einzuschränken.
- Sie beobachten die unterschiedlichen Spielschemata der einzelnen Kinder und unterstützen diese durch entsprechende Anregungen.
- Sie achten darauf, die Kinder in den verschiedenen Spielsituationen sprachlich zu begleiten.
- Sie verfügen über ein vielfältiges Repertoire von Liedern und Kleinkindspielen, die sie situationsangemessen einsetzen.
- Sie ermöglichen gemeinsame Spielsituationen mit älteren Mädchen und Jungen und achten darauf, dass die jüngsten Kinder dabei respektvoll behandelt werden.
- Sie verständigen sich mit den Eltern über den hohen Wert des Spiels für die frühkindliche Entwicklung und Bildung.

Projekte planen und gestalten⁴⁸

Nicht alle Fragen und Themen, die für Kinder wichtig sind, erschließen sich ihnen durch eigene Erfahrungen im alltäglichen Leben und im Spiel.

Projekte bieten gute Möglichkeiten, sich mit Kindern zielgerichtet weitere Zugänge zur Lebenswelt zu eröffnen. Aus dem Erleben der Kinder in der Familie und in der Kita bzw. Kindertagespflegestelle, sowie der näheren und weiteren Lebenswelt ergeben sich viele Themen und Fragen, denen gemeinsam in längerfristigen Projekten nachgegangen werden kann.

Ein Projekt kann als bewusst herausgehobenes Handeln von Kindern und Erwachsenen mit einer zeitlich und inhaltlich geplanten Abfolge der Auseinandersetzung mit einem Thema aus der Lebensrealität dieser Kinder bezeichnet werden.

Projekte werden aus konkreten Anlässen entwickelt, in denen die Neigungen und Interessen der Kinder zum Ausdruck kommen. Pädagoginnen und Pädagogen werden Kinder aber auch auf Dinge, Erscheinungen, Ereignisse aufmerksam machen, Bedürfnisse und Interessen für Themen wecken, die für ihr Aufwachsen in dieser Welt und für ihre Entwicklung wichtig sind. Projekte sind für Kinder erlebnisreich und interessant, wenn sie selbst den Inhalt und den Verlauf mitbestimmen können. Sie werden deshalb nicht für, sondern mit den Kindern geplant.

⁴⁸ Vgl. Jacobs 2012

Lernen in Projekten ist für Kinder und Pädagoginnen und Pädagogen ein entdeckendes und forschendes Lernen in Sinnzusammenhängen. Dabei steht das Ergebnis nicht schon vorher fest und die Antworten sind auch den Pädagoginnen und Pädagogen nicht schon vorher klar. Ein Projektverlauf birgt immer wieder Überraschungen, weil Kinder und andere Beteiligte immer neue Ideen einbringen und sich dadurch neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen. Projekte sind zeitlich nicht begrenzt. Sie dauern solange an, wie die Kinder am Thema interessiert sind. Darin unterscheidet sich Projektarbeit von einer Angebotsstruktur bzw. von Experimenten, bei denen die Kinder nur zwischen verschiedenen von den Pädagoginnen und Pädagogen vorgedachten und geplanten Beschäftigungen wählen können.

Projekte bleiben nicht nur auf die Räume der Kindertageseinrichtung bzw. der Kindertagespflegestelle begrenzt und sind hervorragend geeignet, zur Öffnung der Kita/Kindertagespflegestelle beizutragen: sei es durch gezielten Einbezug von Expertinnen und Experten oder spontane Kontakte, zum Beispiel zu Eltern und Großeltern, Nachbarn oder Handwerkern, die als »Ehrenamtliche« die pädagogische Arbeit mit ihren Erfahrungen bereichern, oder sei es durch die Entdeckung der Umgebung. In Projekten können Kinder den eigenen Sozialraum erkunden und durch weitere Exkursionen mit anderen Berliner Stadtteilen vergleichen: Was können Kinder und Familien hier und was anderswo erleben? Wenn Eltern hierbei aktiv einbezogen sind, erweitert sich auch ihr Erfahrungsraum.

In Projekten zu Themen wie Natur erleben, Energie, Wasser, Ernährung oder Konsum setzen sich Kinder mit zukunftsrelevanten Fragen auseinander und erlangen wichtige Kompetenzen für eine verantwortungsvolle Mitgestaltung der Welt.⁴⁹

Schon in den ersten Lebensjahren bieten die Bedürfnisse und Interessen von Kindern Anlässe für die Gestaltung von Projekten, in denen sich Mädchen und Jungen zielgerichtet und längerfristig mit sich selbst, mit den Anforderungen des Lebens in der Kindergemeinschaft auseinandersetzen und ihr Umfeld interessiert erkunden können.

Es kommt darauf an, dass Pädagoginnen und Pädagogen hier ihre Wahrnehmung für die – vor allem auch nonverbalen – Äußerungen und Impulse der Mädchen und Jungen schärfen, um ihre Bedürfnisse, Tätigkeitsinteressen achtsam zu erkennen und sensibel aufzugreifen.⁵⁰

Qualitätsansprüche und Qualitätskriterien

Pädagoginnen und Pädagogen eröffnen Kindern durch Projekte neue Zugänge zu Erfahrungen und Wissen

Pädagoginnen und Pädagogen erkunden die Lebensrealität der Mädchen und Jungen und wählen ein Projektthema aus.

- Sie verfolgen gesellschaftliche Entwicklungen hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf das Aufwachsen von Kindern.
- Sie erfassen durch systematische Beobachtungen, welche Interessen und Bedürfnisse, welche Fragen und Probleme Jungen und Mädchen haben und welches aktuelle »Lebensthema« sie beschäftigt.
- Sie greifen Initiativen von Kindern auf.
- Sie entwickeln mit den Kindern aus konkreten Anlässen Projektideen, in denen die Neigungen und Interessen der Kinder zum Ausdruck kommen.
- Sie wecken das Interesse und die Neugier der Kinder für Themen, die für ihr Aufwachsen in der Gesellschaft wichtig sind.
- Sie entscheiden mit Beteiligung von Kindern, welches Thema im Rahmen eines Projektes erschlossen werden soll.
- Sie analysieren mit den Kindern, mit den Eltern, mit den Kolleginnen und Kollegen, wie sich das Thema aus deren jeweiliger Sicht darstellt und welche Erfahrungen diese einbringen können.
- Sie wählen für die Arbeit mit den jüngsten Kindern Themen aus, in denen diese sich längerfristig mit sich selbst, mit den Anforderungen des Lebens in der Kindergemeinschaft und ihrem Umfeld auseinandersetzen können.

Pädagoginnen und Pädagogen entwickeln konkrete Ziele des pädagogischen Handelns.

- Sie übertragen die allgemeinen Ziele des Berliner Bildungsprogramms auf das Projektthema und beziehen sie auf die Kompetenzen, welche die Kinder bereits mitbringen.
- Sie entscheiden, welche Erfahrungen sie ermöglichen und welche Kompetenzen sie fördern und unterstützen wollen.
- Sie differenzieren die Ziele entsprechend den anstehenden Entwicklungsaufgaben bei jüngeren und älteren Kindern bzw. bei Kindern mit besonderen Bedürfnissen.

⁴⁹ Vgl. z.B. Preissing/Boldaz-Hahn 2009, Heller 2010

⁵⁰ Siehe Kindergärten Nordost 2012

Pädagoginnen und Pädagogen überlegen und planen die Gestaltung des Vorhabens gemeinsam mit den Kindern.

- Sie planen und unterstützen differenzierte Tätigkeiten und Aktivitäten einzelner Jungen und Mädchen, für Klein- und Großgruppen bis hin zur gesamten Kita bzw. Kindertagespflegestelle.
- Sie knüpfen mit den Kindern Kontakte zu Experten und Expertinnen aus dem Umfeld und nutzen diese für die Realisierung ihres Vorhabens.
- Sie erschließen passend zum Thema Lernorte außerhalb der Kita bzw. Kindertagespflegestelle.
- Sie stehen den Kindern als Ansprechpartner zur Verfügung und unterstützen sie bei ihrem geplanten Vorhaben.
- Sie beziehen Inhalte aus den Bildungsbereichen in die Bearbeitung des Themas ein.

Pädagoginnen und Pädagogen werten die Erfahrungen gemeinsam mit allen Beteiligten aus.

- Sie reflektieren mit den Kindern, wie aktiv sich die Mädchen und Jungen beteiligt haben und worin diese einen Erfolg für sich sehen.
- Sie werten im Team aus, welche Ziele erreicht wurden und planen nächste Schritte.
- Sie dokumentieren den gesamten Verlauf des Projekts mit den Kindern, so dass der Prozess für Kinder und Eltern erkennbar und nachvollziehbar ist. Sie nutzen dazu unterschiedliche Medien.

Anregungsreiche Räume gestalten

Kinder halten sich in Räumen auf, die Erwachsene für sie und mit ihnen gestalten. So werden Kinder implizit mit Zeitgeist und Kultur vertraut gemacht. Sie eignen sich über die Raumgestaltung einen Ausschnitt der historischen, kulturellen und sozialen Welt an. Ein anregungsreicher Raum wird deshalb zu Recht oft als »dritter Erzieher« bezeichnet.

Eine durchdachte Raumgestaltung hat elementare Bedeutung für das psychische und physische Wohlbefinden und die ganzheitliche Entwicklung eines Kindes. Räume in der Kita bzw. Spielbereiche in der Kindertagespflegestelle sollen deshalb Wohlfühl-, Forschungs- und Experimentierfelder sein, in denen alle Sinne der Kinder angesprochen werden. Die Räume und Materialien sollen zum Bewegen, Nachdenken, Entdecken und Spielen anregen. Sie sollen Kindern ausreichend Gelegenheiten bieten, unterschiedlichen Bedürfnissen, Interessen und Aktivitäten nachzugehen.

Räume sollten Kinder herausfordern, die eigenen Grenzen auszuprobieren und neue Welten zu erobern. Bei der Raumgestaltung ist daher immer zwischen der besonders ausgeprägten Explorationslust gerade der jüngsten Kinder und ihren besonderen Schutzbedürfnissen abzuwägen. »Wer hinfällt, lernt das Aufstehen«. Auch für die jüngsten Kinder gilt, ihnen entwicklungsangemessene Erfahrungen zu ermöglichen, sie dabei mit Risiken vertraut zu machen und sie bei der Erkundung dieser Abenteuer sicher und verlässlich zu begleiten.

Neben der Einhaltung der sicherheitstechnischen Anforderungen sollte bei der Planung der Räume ein besonderer Wert auf Nachhaltigkeitsaspekte gelegt werden. Verwendete Materialien müssen unbelastet und frei von Schadstoffen sein.

Die meisten der großen Berliner Kitas verfügen über großzügige Außenflächen mit vielfältigen Bewegungs- und Wahrnehmungsmöglichkeiten. Sie eignen sich ausgezeichnet, um Natur zu erkunden, zu säen, zu pflanzen, zu ernten. Sie ermöglichen so Kindern und auch den Familien, die in eng bebauten Einzugsbereichen wohnen, sich täglich im Freien aufzuhalten und gemeinsam tätig zu werden. Kindertagespflegestellen und kleine Kitas verfügen dagegen zumeist über keine eigenen Außenflächen. Hier gilt es, öffentliche Grünflächen und Spielplätze möglichst täglich zu nutzen. Darüber hinaus können alle Kitas und Kindertagespflegestellen die Berliner Wälder regelmäßig besuchen. Viele Kitas haben z.B. inzwischen einen wöchentlichen Wald-Tag eingeführt. Wenn Förster oder Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter des Forstamtes ab und zu für eine Mitarbeit gewonnen werden können, eröffnet das neue Lernfelder und Bildungsräume. Vielleicht können auch Eltern oder andere Familienmitglieder gefunden werden, die sich im und mit dem Wald besonders gut auskennen und ihre Erfahrungen an Kinder und Pädagoginnen und Pädagogen weitergeben können.

Qualitätsansprüche und Qualitätskriterien

Räume und ihre Gestaltung bieten vielseitige Bildungsmöglichkeiten

Pädagoginnen und Pädagogen gestalten mit Kindern Räume, die das eigenaktive und kreative Tätigsein aller Jungen und Mädchen ermöglichen.

- Sie entwickeln mit Mädchen und Jungen Ideen zur Gestaltung der Räume und des Außengeländes, so dass sich alle damit identifizieren und wohlfühlen können.

- Sie beobachten wie Mädchen und Jungen die Räume nutzen und achten darauf, dass raumgreifende und kleinflächige Tätigkeiten für alle gleichermaßen und störungsfrei möglich sind.
- Sie erleichtern Kindern die Orientierung bei der Auswahl ihrer Tätigkeiten und Spiele durch Übersichtlichkeit und frei zugängliches Material.
- Sie gestalten Räume und wählen Material so, dass Kinder zum Experimentieren und Forschen, zum eigenständigen Ausprobieren und Gestalten angeregt werden.
- Die Gestaltung der Räume und das Material ermöglichen allen Mädchen und Jungen vielseitige Erfahrungen.

Pädagoginnen und Pädagogen achten darauf, dass die Räume spezifische Elemente der jeweiligen Region sowie unterschiedliche Geschlechterbilder, Kulturen und Traditionen widerspiegeln.

- Sie regen durch Raumgestaltung und Materialauswahl an, dass Jungen und Mädchen einseitiges Verhalten überwinden und ein breites Interessenspektrum entwickeln.
- Sie gestalten und benennen Räume so, dass Geschlechterstereotype vermieden werden und sich die verschiedenen Mädchen und Jungen identifizieren und ausprobieren können.
- Sie beteiligen Kinder bei der Gestaltung von Möglichkeiten zum individuellen Rückzug und zum Spielen, Erkunden und Arbeiten in großen und kleinen Gruppen.
- Sie regen durch die Anordnung der Spielbereiche und deren Ausstattung mit vielfältigem Material die gleichberechtigte Kooperation zwischen Jungen und Mädchen an.
- Sie fördern durch die Raumgestaltung und Materialauswahl das ästhetische Empfinden der Kinder.
- Sie ermöglichen Gegenerfahrungen zur Reizüberflutung und Konsumorientierung.
- Sie ermöglichen Kindern Erfahrungen mit der Pflege von Pflanzen sowie der artgerechten Haltung und Versorgung von Tieren.
- Sie ermöglichen Mädchen und Jungen gleichermaßen Grunderfahrungen mit vielfältigen Materialien, den Umgang mit Werkzeugen, technischen Geräten und Musikinstrumenten sowie die Nutzung verschiedener Medien.
- Sie bieten Jungen und Mädchen Gelegenheiten für vielseitige Bewegungserfahrungen.

- Sie gestalten das Außengelände mit Kindern zum Zweck vielseitiger Bewegung und Rückzug/Ruhe sowie zur Naturbegegnung.
- Sie achten darauf, dass auch für Kinder mit schwerer oder Mehrfachbehinderung fördernde Materialien, Geräte, Medien vorhanden sind, die dem Interesse der Kinder entsprechen und ihre Eigentätigkeit herausfordern.

Pädagoginnen und Pädagogen ermöglichen durch einen flexiblen und anregend gestalteten Raum den jüngsten Kindern vielseitige Sinneserfahrungen.

- Die Raumgestaltung bietet geschützte Spielbereiche, die selbstständig genutzt werden können, die den jüngsten Kindern Sicherheit und Schutz bieten und dennoch Kontakt zu älteren Kindern ermöglichen.
- Der Schlafbereich ist so gestaltet, dass die Kinder eine vertraute und sichere Umgebung vorfinden.
- Sie unterstützen die Bewegungsaktivität durch eine ausreichende Anzahl anregender Materialien zum Schieben, Fahren und Klettern. Sie regen Kinder zu vielseitigen Bewegungsaktivitäten an.
- Die Materialien sind übersichtlich angeordnet, so dass die Kinder jederzeit selbstständig tätig sein können.
- Sie ermöglichen den Kindern freien Zugang zu ihren persönlichen Gegenständen wie Schnullern und Kuscheltieren.
- Sie ermöglichen in den Bädern vielfältige Erkundungen und Kommunikation.
- Es sind Toiletten und Waschbecken vorhanden, die für die Altersgruppe selbstständig nutzbar sind bzw. es sind entsprechende Hilfsmittel zum Erreichen derselben verfügbar.
- Sie gestalten den Wickelbereich so, dass sie sich dem einzelnen Kind aufmerksam zuwenden können und zugleich Kontakt zu anderen Kindern haben können.
- Sie schaffen Möglichkeiten, dass der Wickeltisch von den Kindern selbstständig erreicht werden kann.
- Das Außengelände ist so gestaltet, dass auch die jüngsten Kinder vielfältige und anregende Bewegungsmöglichkeiten vorfinden und nutzen können.



4. Integration von Kindern mit Behinderung und Frühförderung⁵¹

Kitas erbringen bereits seit vielen Jahren Leistungen, die sich am Inklusionsgedanken (vgl. Kapitel 1, inklusive Bildung) orientieren, indem sie Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam fördern und betreuen⁵².

Mit dem Rechtsanspruch auf einen Platz in einer Kita oder Kindertagespflege haben Kinder inzwischen ab dem ersten Geburtstag Zugang zu außerfamiliärer Bildung und Erziehung. In Berlin haben Kinder unabhängig von der Art und Schwere ihrer Behinderung seit vielen Jahren einen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz (§ 6 KitaFöG). In der Regel wird dieser Anspruch in der gemeinsamen integrativen Erziehung realisiert, vereinzelt – insbesondere auf Elternwunsch und bei sehr schweren Behinderungsbildern – auch in wenigen Heilpädagogischen Kleingruppen bzw. Sondergruppen, in denen ausschließlich Kinder mit Behinderung betreut werden. Dennoch ist in Berlin die Integration von Kindern mit Behinderung grundsätzlich flächendeckend umgesetzt.

Die Kinder, unabhängig von den jeweiligen Entwicklungsvoraussetzungen und Bedürfnissen, in ihrer Entwicklung so früh wie möglich individuell zu unterstützen und zu fördern, ist eine große Herausforderung für die pädagogischen Fachkräfte. Kinder mit Behinderung sind verschieden wie andere Kinder auch. Die vielfältigen Einschränkungen wie »Seherschädigungen, Hörbehinderungen, Spracherwerbsstörungen, Mobilitätseinschränkungen, kognitive Entwicklungsstörungen sowie Autismus-Spektrum-Störungen haben je eigene Auswirkungen auf den Entwicklungsverlauf der Kinder und die Entwicklung ihrer sozialen Beziehungen«.⁵³

Ziel ist es, ein Grundverständnis für die Situation eines jeden Kindes zu entwickeln und den individuellen Bedürfnissen aller Kinder gerecht zu werden. Dabei den Blick primär auf die Ressourcen und Kompetenzen des Kindes zu richten und diese in ihrer Persönlichkeit zur Entfal-

tung zu bringen, ist die fundamentale pädagogische Ausrichtung für die Förderung von Kindern.

Diese Herausforderung erfordert ein hohes Fachwissen und die Bereitschaft, sich immer wieder neu zu informieren und zu qualifizieren. Damit die Integration tatsächlich gelingen kann, ist es notwendig, die zusätzliche sozialpädagogische Förderung der Kinder nicht als isolierte Förderung zu betrachten nach dem Motto »Darum kümmert sich bei uns die Facherzieherin«, sondern dies vielmehr als Aufgabe aller pädagogischen Fachkräfte der Kita zu verstehen.

In der Kita erfahren die Kinder mit (drohender) Behinderung im Sinne der Inklusion durch eine anregungsreiche und flexible Gestaltung des pädagogischen Alltags, dass sie in der Gemeinschaft mit anderen Kindern gleichermaßen Zugang zu allen Bildungsangeboten haben. Sie können ihre eigenen Lernerfahrungen machen und werden in ihren Lern- und Bildungsprozessen aufmerksam durch die Pädagoginnen und Pädagogen begleitet. Sie lernen im Dialog mit den anderen, mit ihrer Behinderung umzugehen und sich am Gruppengeschehen zu beteiligen. Sie erfahren, dass sie dazu gehören.

Für die gelungene Förderung von Kindern in der Kita sind eine professionelle Förderplanung, die vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Eltern, interdisziplinäres Arbeiten sowie die Integration der Frühförderung durch KJA/SPZ (Kinder- und Jugendambulanzen/Sozialpädiatrische Zentren) in den Kita-Alltag von entscheidender Bedeutung.

Strukturelle Voraussetzungen

Kinder mit Behinderung oder von Behinderung bedrohte Kinder⁵⁴ haben einen gesetzlichen Anspruch auf zusätzliche sozialpädagogische Förderung, die in Berlin nach entsprechender Prüfung in einer Kita in

51 Die Grundlagen der inklusiven Bildung wurden schon in Kapitel 1 ausführlich dargestellt. In Berlin ist der für die gemeinsame Erziehung und Bildung von Kindern mit und ohne Behinderungen geläufige Begriff (auch in den rechtlichen Rahmenbedingungen) der der Integration, der hier in seinem Bildungsverständnis weit über das Prinzip der Nicht-Diskriminierung hinausgeht. Integration hat dabei ebenso wie die Inklusion zum Ziel, auf die heterogenen Ausgangslagen von Kindern in Kitas einzugehen und sie möglichst auszugleichen. Daher wird in diesem Absatz auch der Begriff »Integration« genutzt.

52 Vgl. TÄKS Trägerverbund Berlin 2009

53 Vgl. Klaus 2012, Seite 127

54 Vgl. § 2 Satz 1 SGB IX: Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist. Sie sind von Behinderung bedroht, wenn die Beeinträchtigung zu erwarten ist.

Anspruch genommen werden kann.⁵⁵ Für die Umsetzung dieses Anspruchs erhält die Kita zusätzliche finanzielle Ressourcen (Personalzuschlag sowie einen geringen Sachkostenzuschlag)⁵⁶. Damit finanziert die Kita/der Träger für Kinder mit erhöhtem und wesentlich erhöhtem Förderbedarf zusätzliches Fachpersonal für die Förderung von Kindern mit Behinderung. Diese Aufgaben werden durch staatlich anerkannte Heilpädagoginnen/Heilpädagogen bzw. durch Fachkräfte mit gleichwertigen Ausbildungen wahrgenommen. Letztere qualifizieren sich dafür in einer Weiterbildung zur sogenannten Facherzieherin/zum Facherzieher für Integration.

Der Träger hat die Verantwortung dafür, die vorhandenen Mittel bedarfsgerecht und sinnvoll einzusetzen, sowie das Kita-Team bei der Organisation und Konzeption zu unterstützen. Dies umfasst insbesondere die Gestaltung von geeigneten Rahmenbedingungen.

Die gemeinsame Bildung und Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung erfordert ein enges, kollegiales Arbeiten der verschiedenen Fachkräfte. Ziel ist es, einen gemeinsamen Weg für die Gestaltung der individuellen Entwicklungsförderung des Kindes zu finden, diese regelmäßig gemeinsam zu reflektieren und kontinuierlich im »Berliner Förderplan«⁵⁷ anzupassen. Hierzu werden für das Kind in Absprache mit den Eltern Entwicklungs- und Bildungsziele vereinbart. In der Kita beobachten und dokumentieren alle pädagogischen Fachkräfte aufmerksam und kontinuierlich den Entwicklungsprozess und die soziale Integration.

Der fachliche Austausch und die Kooperation – bei Bedarf auch mit externen Fachkräften oder Institutionen – gehören ebenso zu den Aufgaben der Kita. Voraussetzung für die Verwirklichung einer solchen professionellen Zusammenarbeit sind regelmäßige Besprechungen der an der Arbeit mit dem Kind beteiligten Fachkräfte, in denen der Verlauf der Entwicklung immer wieder reflektiert wird und Zielsetzungen und Vorgehensweisen abgestimmt werden. Dabei stehen die Bedürfnisse des Kindes im Mittelpunkt, um individuelle Unterstützungsstrategien zu entwickeln und Situationen zu schaffen, die das Kind ansprechen.

Zusammenarbeit mit Eltern

Sozialpädagogische Förderung in der Kita ist eng mit dem Bildungs- und Lebensort Familie verbunden. Für die Kita sind die Eltern mit ihrer Perspektive auf das Kind, ihren Zielen und Erwartungen die wichtigsten Partner. Die Basis einer gelingenden Zusammenarbeit mit den Eltern ist ein vertrauensvolles Klima in der Kita. Insbesondere für die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern von Kindern mit Behinderung ist sie elementar. Eltern von Kindern mit Behinderung haben spezifische Belastungen des Alltags, Bewältigungsprozesse und Ablösungsprobleme⁵⁸ und benötigen Verständnis für ihre Situation. Das bedeutet, gemeinsam die Potentiale des Kindes zu erkennen und daran anzuknüpfen.

Die Eltern sind eng in die Entwicklung des Förderplanes einbezogen. Mindestens zweimal im Jahr, je nach Förderbedarf und Entwicklungsverlauf auch deutlich häufiger, führen die pädagogischen Fachkräfte – ggf. unter Einbeziehung der therapeutischen Fachkräfte der Kinder- und Jugendambulanzen/Sozialpädiatrischen Zentren (KJA/SPZ) – gemeinsam mit den Eltern Entwicklungsgespräche. Dabei soll der erreichte Entwicklungsstand des Kindes besprochen und die spezifischen und übergreifenden Zielsetzungen für die weitere Förderung festgehalten werden.

Vor dem Übergang in die Schule werden die Eltern über Möglichkeiten der Integration/Inklusion an Schulen beraten, bei der Suche nach der geeigneten Schule unterstützt und Empfehlungen für die weitere Förderung gegeben. In einem abschließenden Entwicklungsgespräch werden die Erfahrungen, die das Kind in der Kita gemacht hat, seine Entwicklungs- und Bildungsprozesse und die Schwerpunkte der bisherigen Förderung mit den Eltern reflektiert. Ziel in der Zeit des Übergangs ist es, den Eltern Sicherheit bei der Begleitung ihres Kindes in die Schule zu geben.

55 Voraussetzungen dafür sind die Anerkennung der zusätzlichen sozialpädagogischen Förderung durch das Jugendamt aufgrund der Zuordnung des Kindes zu den Leistungsbereichen §§ 53 und 54 SGB XII bzw. dem Leistungsanspruch nach § 35a SGB VIII. Ist dem Kind die zusätzliche sozialpädagogische Förderung durch das Jugendamt bewilligt, werden der Kita finanzielle Mittel für zusätzliches sozialpädagogisches Fachpersonal für die integrative Betreuung des Kindes zur Verfügung gestellt (§ 11 KitaFöG vom 17.12.2009 i. V. mit § 16 VO KitaFöG).

56 Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2011

57 Seit 2002 gibt es in Berlin einen Förderplan als verbindliche Grundlage für die Arbeit von Kindern mit Behinderung oder Kindern, die von Behinderung bedroht sind (aktuelle Fassung Januar 2012). Neben dem BBP als Grundlage der frühkindlichen Entwicklung versteht sich der Förderplan als Arbeitsinstrument für die an der Förderung des Kindes mit Behinderung beteiligten Fachkräfte und bildet den Rahmen für das professionelle Handeln der Fachkräfte. Er ist als Instrument der pädagogischen Planung und der Qualitätssicherung von großer Wichtigkeit.

58 Vgl. Seifert 2003

Frühförderung durch KJA/SPZ und Zusammenwirken mit der Sozialpädagogischen Förderung in der Kita

KJA/SPZ sind ergänzend zur sozialpädagogischen Förderung in Kitas für die medizinisch-therapeutische und psychologisch-heilpädagogische Komplexleistung Frühförderung nach § 30 Frühförderungsverordnung (FrühV)⁵⁹ verantwortlich. Dabei wird in Berlin seit langem von dem Grundgedanken ausgegangen, Leistungen für Kinder mit Behinderung primär an ihrer Lebenslage zu orientieren. Das heißt in diesem Zusammenhang, dass notwendige Therapien und Fördermaßnahmen nach ärztlicher Einschätzung und in Abstimmung mit den Eltern mobil am Ort Kita erbracht und so die notwendigen Hilfen und Unterstützungen für die Kinder in den Kita-Alltag integriert werden. Die interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen therapeutischen und pädagogischen Fachkräften ist wesentliche Voraussetzung für eine gelingende Förderung des Kindes. In Zusammenarbeit mit der Heilpädagogin/dem Heilpädagogen bzw. der Facherzieherin/dem Facherzieher für Integration werden Schwerpunkte für die ganzheitliche Förderung entwickelt und Schritt für Schritt in der Kita umgesetzt. Dadurch kann integriertes Handeln von Kita und KJA/SPZ aus einer Hand von medizinischer, therapeutischer und pädagogischer Seite im Sinne des Kindes und seiner Eltern gestaltet werden.

Qualitätsansprüche und Qualitätskriterien für die Sozialpädagogische Förderung in der Kita

Alle Fachkräfte entwickeln ein Grundverständnis für die Würde eines jeden Kindes sowie eine offene Haltung für die individuelle Lebenslage des Kindes und seiner Familie.

- Sie unterstützen die Bildungsprozesse der Kinder mit ihren verschiedenen Voraussetzungen wirkungsvoll und beachten die Bedürfnisse des einzelnen Kindes.
- Sie fördern jedes Kind ganzheitlich und orientieren sich dabei an den Interessen und Fähigkeiten des Kindes.
- Sie unterstützen jedes Kind darin, seine Stärken zu erkennen.

- Sie unterstützen die soziale Integration des Kindes im Kita-Alltag und in die Kindergemeinschaft.
- Sie gestalten den Kita-Alltag, die Räumlichkeiten sowie Projekte derart, dass sich alle Kinder entsprechend ihrer Fähigkeiten einbringen und teilhaben können.
- Sie beziehen die Kinder und ihre Eltern in die Förderung und deren Planung ein und übernehmen dabei eine beratende und begleitende Funktion.
- Sie integrieren die individuelle Förderung nach Möglichkeit in den Kita-Alltag.
- Sie entwickeln einen offenen Umgang mit Differenzen und Vielfalt und sehen diese als Impuls für die Reflexion und kontinuierliche Weiterentwicklung ihrer pädagogischen Arbeit.

Alle an der Förderung beteiligten Fachkräfte arbeiten eng zusammen und reflektieren gemeinsam ihre Beobachtungen und verständigen sich gemeinsam über die nächsten Ziele.

- Sie gewährleisten die Kooperation und den fachlichen Austausch untereinander sowie mit externen Fachdiensten.
- Sie erstellen den Förderplan gemeinsam mit den beteiligten Fachkräften der Kita und ggf. der KJA/SPZ und stimmen ihn mit den Eltern ab.
- Sie führen verbindlich regelmäßige entwicklungsbegleitende Beobachtungen zur Überprüfung der Förderziele durch und passen ggf. den Förderplan an.
- Sie führen mindestens zweimal jährlich – bei Bedarf auch häufiger – ein Entwicklungsgespräch mit den Eltern auf der Basis des Förderplans.
- Sie führen mindestens einmal jährlich bzw. bei Bedarf auch häufiger ein Gespräch mit den Therapeutinnen und Therapeuten der KJA/SPZ, sofern diese das Kind in der Kita therapeutisch begleiten.
- Sie unterstützen den Übergang des Kindes in die Schule.

⁵⁹ Das Land Berlin hat 2005 auf der Grundlage der FrühV eine Rahmenvereinbarung zur sozialpädiatrischen Versorgung geschlossen, die zugleich als Landesrahmenvereinbarung gem. § 2 der FrühV zu § 30 SGB IX gilt. Die Rahmenvereinbarung regelt die Versorgung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder in Berlin mit den Komplexleistungen gem. §§ 26 und 30 SGB IX mit der dazu gemäß § 32 Nr. 1 SGB IX erlassenen Frühförderungsverordnung vom 24. Juni 2003 (FrühV; BGBl I, 998). Im Rahmen dieses Versorgungsauftrages sollen die wohnort- und familiennah arbeitenden Kinder- und Jugendambulanzen/SPZ die regelmäßige Komplexversorgung Frühförderung unter Einbeziehung des sozialen Umfelds der Kinder einschließlich der mobilen Heilmittelversorgung in Kindertagesstätten oder in der Familie gemäß § 3 FrühV erbringen. Voraussetzung für die Inanspruchnahme der Kinder und Jugendambulanzen/SPZ ist eine Überweisung durch die/den niedergelassenen (Kinder-)Ärztin/(Kinder-)Arzt.



5. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern⁶⁰

Die Eltern sind die ersten und wichtigsten Bindungspersonen ihres Kindes und damit die wichtigsten Partner der Kindertageseinrichtung und der Kindertagespflegestelle bei der Bildung und Erziehung der Kinder. In manchen Fällen übernehmen diese Rolle andere Erziehungsberechtigte oder andere dem Kind nahe stehende Personen.

Der Aufbau einer tragfähigen Bindung zwischen dem Kind und seinen Eltern ist eine wesentliche Grundlage für die Bildungsprozesse in der Kita und in der Kindertagespflege. Ebenso bedeutsam ist eine vertrauens- und respektvolle Beziehung zwischen den Erwachsenen, also zwischen Eltern und Pädagoginnen bzw. Pädagogen: Wenn das Kind merkt, dass seine Eltern respektiert und geachtet werden, kann es umso leichter ein positives Bild von sich in der Welt entwickeln. Die partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Pädagoginnen und Pädagogen und den Eltern des Kindes stützen das Kind in der Entwicklung seiner Identität.

Für Väter und Mütter ist es ermutigend, wenn sie und ihre Erziehungsvorstellungen, ihre Familienkulturen, ihre Familiensprachen von den Pädagoginnen und Pädagogen wahr- und ernst genommen werden; wenn die Fachkräfte kleine und größere Aktivitäten der Eltern begrüßen und ihnen im Alltag einen Platz einräumen. Eltern haben das Recht, an wesentlichen Entscheidungen in der Kita bzw. Kindertagespflegestelle beteiligt zu werden. Etwas beitragen zu können, stärkt zudem ihre Verbundenheit mit der Kita oder der Kindertagespflege. Dies wiederum erleichtert das vertrauensvolle Gespräch zwischen den Erwachsenen, sobald unterschiedliche Sichtweisen oder Interessen auftreten. Für den Fall, dass Konflikte nicht durch ein Gespräch gelöst werden können, muss es klare Regelungen für ein Beschwerdemanagement geben.

Jedes Kind reagiert mit besonderer Sensibilität auf seine verschiedenen Bindungspersonen. Und jeder Erwachsene hat seinen ganz speziellen Zugang zum Kind und nimmt Einfluss auf das Bild, das sich das Kind von der Welt macht – nämlich indem er seine eigenen Wünsche, Vorstellungen und Themen an das Kind heranträgt. Wenn wir Bildung als einen Prozess der sozialen Ko-Konstruktion begreifen, müssen wir die entscheidende Rolle der Eltern beachten.

Kommunikation mit den Eltern in Kita und Kindertagespflege

Eine regelmäßige Verständigung zwischen Eltern und Pädagoginnen und Pädagogen, geprägt durch Vertrauen, Respekt, wechselseitige Wertschätzung und Dialogbereitschaft, vermittelt dem Kind Geborgenheit und Sicherheit und fördert seine Erkundung der Welt. Verständigung bedeutet auch die Fähigkeit, die Perspektive des Anderen einzunehmen und sich die unterschiedlichen Sichtweisen bewusst zu machen. Eltern haben ein hohes Kommunikationsbedürfnis, und hinter der Frage, ob das Kind ausreichend gegessen und genug geschlafen hat, steht häufig die Frage nach dem Wohlbefinden der Kinder und dem liebevollen, umsorgenden Umgang mit ihnen. Dies sind ernst zu nehmende Bedürfnisse der Kinder, über die sich die Eltern zu Recht informieren wollen.

Zu einer gelingenden Zusammenarbeit zwischen Eltern und Pädagoginnen und Pädagogen gehören der intensive Austausch und die Abstimmung über Bildungs- und Erziehungsziele, somit auch über Themen, für die bei den Kindern Aufmerksamkeit und Interesse erst geweckt werden sollen. Ziel der Pädagoginnen und Pädagogen muss immer sein, mit den Vätern und Müttern eine gemeinsame Sprache zu entwickeln. Dann werden die Eltern die pädagogische Arbeit schätzen und unterstützen. Fehlende Abstimmung dagegen kann zu erheblichen Konflikten führen – das zeigt sich bei sensiblen Themen wie etwa der Auseinandersetzung der Kinder mit ihrer eigenen Sexualität besonders deutlich.

Austausch und Verständigung zwischen Kita bzw. Kindertagespflege und Eltern beginnen bereits vor der Aufnahme des Kindes. Besonders wichtig und intensiv ist der Austausch in der Zeit der Eingewöhnung des Kindes (vgl. Kapitel 6 »Übergänge«). Eine selbstverständliche Kommunikation im Alltag ermöglicht Vätern wie Müttern, am Leben in der Kita bzw. Kindertagespflegestelle teilzuhaben. Besonders den jüngsten Kindern erleichtern diese Tür- und Angelgespräche den täglichen Übergang von der Familie in die Kita oder die Kindertagespflege.

Die systematische Dokumentation der Bildungs- und Entwicklungsprozesse eines jeden Kindes auch mit Hilfe des Sprachlerntagebuches

⁶⁰ Mit dem Begriff »Eltern« sind hier alle Personen gemeint, die in den Familien an der Bildung, Erziehung und Betreuung des Kindes wesentlich beteiligt sind.



bildet die Grundlage für Entwicklungsgespräche. Diese Gespräche dienen dem Austausch zwischen Eltern und Pädagoginnen bzw. Pädagogen über Beobachtungen, der Verständigung über Erziehungs- und Bildungsvorstellungen und der Klärung von Fragen. Sie sind Teil der fortlaufenden Verständigung über Erziehung, Bildung und Betreuung der Kinder, bei dem die Bedürfnisse der Kinder im Mittelpunkt stehen. Diese Gespräche begleiten die Entwicklung während der gesamten Zeit in der Einrichtung oder Kindertagespflegestelle. Daher finden sie regelmäßig statt. Je jünger das Kind ist und je schneller und sprunghafter seine Entwicklung voranschreitet, desto öfter sollten die Gespräche stattfinden – mindestens aber ein- bis zweimal in jedem Jahr.

Eltern bringen in die Gespräche ihre Beobachtungen und Deutungen aus dem Alltag der Familie, ihre Familienkulturen und Werte ein – hier-

für sind sie die Experten. Die Pädagoginnen und Pädagogen berichten mit einer ressourcenorientierten, respektvollen und vorurteilsbewussten Haltung von ihren systematischen Beobachtungen im Alltag mit den Kindern (vgl. dazu in Kapitel 3: Bildungs- und Entwicklungsprozesse beobachten und dokumentieren). Sie bereiten auf der Grundlage und unter Zuhilfenahme ihrer regelmäßigen Beobachtungen – auch mit Unterstützung ihrer Kolleginnen und Kollegen – die Gespräche vor. Sie beschreiben das Verhalten, die Interessen und die Fähigkeiten des Kindes und betonen die Entwicklungsfortschritte seit dem letzten Gespräch. Für Mütter wie Väter und Pädagoginnen wie Pädagogen soll deutlich werden, welchen Herausforderungen sich das Kind gerade zuwendet und wie die Erwachsenen das Kind anregen und unterstützen können. Die Beobachtungen stellen das einzelne Kind in den

Mittelpunkt, ohne jedoch die Beziehungen des Kindes zur und in der Kindergemeinschaft außer Acht zu lassen. Beim Übergang in Schule und Hort sind Entwicklungsgespräche zwischen Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen aus Kita bzw. Kindertagespflege und nach Möglichkeit auch aus der Schule ein wichtiges Instrument zur Unterstützung und Stärkung des Kindes beim Übergang. Die Lerndokumentation aus dem Sprachlerntagebuch ist hierfür eine wesentliche Grundlage.

Beteiligung von Eltern und Stärkung der Erziehungskompetenz

Transparenz und wechselseitige Information sind notwendig, um die im Achten Sozialgesetzbuch Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII) und im Kindertagesförderungsgesetz (KitaFöG) geforderte Erziehungspartnerschaft zwischen Kindertagesstätte bzw. Kindertagespflege und Eltern mit Leben zu füllen. Wertschätzung, Anerkennung und Entgegenkommen sind Voraussetzung dafür, dass Eltern Verantwortung in der Kita übernehmen und Bereitschaft entwickeln, mitzuentcheiden. Bei der großen Vielfalt der Familienkulturen und Lebensformen in Berlin kommt es darauf an, allen Eltern, gleich welcher sozialkultureller Zugehörigkeit, gleichermaßen respektvoll, achtsam und vorurteilsbewusst zu begegnen.

Das KitaFöG beschreibt den rechtlich-formalen Rahmen für die Beteiligung der Eltern. Es bezieht sich u.a. auf die Beteiligung von Eltern an der (Weiter-)Entwicklung der Kita-Konzeption und weitere Prozesse der Qualitätsentwicklung in Berliner Kindertagesstätten. Die Beteiligung der Eltern an Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Kita und in den gesetzlich vorgesehenen Gremien (Elternausschuss und Kitaausschuss auf Kitaebene, Elternbeirat auf Trägerebene, Bezirks- und Landeselternausschuss) sind in diesem Sinne eine sinnvolle und notwendige Fortsetzung der Erziehungspartnerschaft auf institutioneller Ebene.

Um die Erziehungspartnerschaft zu fördern und geeignete Beteiligungsformen für Eltern zu schaffen, übernehmen die Pädagoginnen und Pädagogen den professionellen und initiativ handelnden Part. Sie laden die Eltern zu Elternversammlungen und Gesprächskreisen ein und führen gemeinsam mit den Elternvertreterinnen und -vertretern Elternbefragungen durch. Sie sprechen Väter ebenso gezielt wie Mütter an und beachten die Familienkulturen. Sie besprechen auch mit einzelnen Eltern, welche Beteiligungsformen zu ihrer Lebenssituation passen und treffen entsprechende Regelungen.

Über eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern können Kita und Kindertagespflege zusätzliche Ressourcen erschließen, um ihren Bildungsauftrag zu erfüllen. Eltern sind eingeladen, an Aktivitäten und pädagogischen Angeboten der Kindertageseinrichtung teilzunehmen, Neues anzuregen und ihre eigenen Kompetenzen einzubringen. Das Netzwerk vergrößert sich, wenn Eltern und Pädagoginnen gemeinsam weitere Fachleute für einzelne Themen zu gewinnen suchen. Besonders unterstützend – und entlastend – kann die Kooperation mit Einrichtungen der Elternberatung und der Familienbildung sein.

Kita auf dem Weg zum Familienzentrum

Wenn die Kita sich zum Familienzentrum entwickelt bzw. mit einem Familienzentrum kooperiert, gibt es noch mehr Möglichkeiten, mit Eltern in Kontakt zu kommen, ihre Eigenaktivitäten zu unterstützen und Erziehungskompetenzen zu fördern.

Durch das Berliner Landesprogramm Familienzentren wurden seit 2012 pro Bezirk zwei Familienzentren, insgesamt 24, und werden seit 2014 insgesamt 31 Familienzentren gefördert.

Die Bezirke sowie viele freie Träger der Jugendhilfe haben darüber hinaus in den letzten Jahren vielfältige Anstrengungen unternommen, um eine familienfreundliche Infrastruktur in den Bezirksregionen und Stadtquartieren auszubauen und Berlins Attraktivität für junge Familien zu erhöhen.

Den Familienzentren gemäß § 16 SGB VIII liegt ein breites Familienverständnis zugrunde. Grundsätzlich haben alle Familien und Lebensgemeinschaften mit Kindern Anspruch auf dieses Angebot, unabhängig von ihrer konkreten Lebenssituation. Die Förderung setzt nicht voraus, dass ein Defizit festgestellt wird: Mütter, Väter und andere Erziehungspersonen sollen sich durch die Inanspruchnahme nicht als hilfsbedürftig abgestempelt oder als Problemfall identifiziert fühlen.

Im Berliner Landesprogramm Familienzentren wird das Angebot von Sozialarbeiterinnen bzw. Sozialarbeitern koordiniert und in Kooperation mit Pädagoginnen und Pädagogen und anderen geeigneten Berufsgruppen sowie speziell geschulten Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren aus der Elternschaft erbracht. Diese Arbeit kann dauerhaft nur mit zusätzlichen Finanzierungen und Personalressourcen geleistet werden.

Kitas mit Familienzentrum oder Kitas in Kooperation mit einem Familienzentrum sind geeignete Orte für Begegnungen von Familien aus dem Stadtteil. Diese Einrichtungen haben sowohl durch ihre Raum-



und Freiflächenausstattung als auch durch ihre Vielfalt an organisierten und selbstorganisierten Angeboten durch und für Familien Zentrumscharakter. Die Fachkräfte erkunden gemeinsam mit Eltern die Situation der unterschiedlichen Familien im Quartier und richten die Angebote immer wieder neu danach aus. Durch Vernetzung mit anderen Anbietern der Familienbildung und -beratung im Sozialraum erreichen sie nicht nur die Eltern der Kita, sondern auch Besucherinnen und Besucher aus dem Umfeld der Einrichtung. Sie kooperieren mit Kindertagespflegepersonen im Sozialraum.

In der Ungezwungenheit des Familiencafés als Anlaufstelle und Knotenpunkt der Einrichtung gibt es für Eltern vielfältige Gelegenheiten,

mit anderen Eltern ins Gespräch zu kommen und soziale Netze zu knüpfen. Für die Pädagoginnen und Pädagogen ergeben sich viele Gelegenheiten zu gemeinsamen Aktionen mit Eltern und Kindern.

Über vielfältige Aktionen, z.B. beim Väterfrühstück, dem Mutter-Kind-Turnen oder im individuellen Beratungsgespräch im Anschluss an die Babymassage oder die zweisprachige Spielgruppe gelingt es häufig besser, die Lebenssituation von Vätern und Müttern, ihre Perspektive auf Kindererziehung und -bildung kennen zu lernen und weitere Angebots- und Kooperationsideen zu entwickeln. Hier können niedrigschwellig Kontakte zu weiteren Beratungsdiensten oder Hilfeangeboten geknüpft werden.

Des Weiteren können hier die »Frühen Hilfen« genutzt werden. Sie sind gemäß der Initiative der Bundesregierung präventiv ausgerichtete Unterstützungs- und Hilfeangebote im Rahmen eines gut funktionierenden Netzwerks für Eltern ab Beginn einer Schwangerschaft bis etwa zum Ende des dritten Lebensjahres eines Kindes.

Die Kita auf dem Weg zum Familienzentrum sollte die Initiative ergreifen, Eltern als Repräsentanten verschiedener Bevölkerungsgruppen und Familienkulturen als Multiplikatoren zu gewinnen, um weitere Eltern zu erreichen und zu unterstützen. Eltern als Teil der Gemeinschaft sind häufig erfolgreicher als Fachkräfte, wenn es darum geht, weitere Eltern zu aktivieren und sie so zu stärken, dass diese die Bildungsprozesse ihrer Kinder unterstützen können. Die Lebenswelt der Familien wird damit stärker in das Zentrum hinein geholt und spielt so auch im Alltag der Kita eine größere Rolle.

Qualitätsansprüche und Qualitätskriterien

Pädagoginnen und Pädagogen streben aktiv die Erziehungspartnerschaft mit Müttern und Vätern in wechselseitiger Anerkennung an.

- Sie entwickeln eine vertrauensvolle und wertschätzende Haltung gegenüber allen Eltern.
- Sie setzen sich mit Erwartungen von Eltern an die Erziehung, Bildung und Betreuung ihrer Kinder auseinander. Sie berücksichtigen dabei die unterschiedlichen Familienkulturen.
- Sie verständigen sich mit den Vätern und Müttern über ihre eigenen und die Erziehungsvorstellungen in den Familien.
- Sie suchen bei Sprachbarrieren aktiv nach Möglichkeiten der Sprachmittlung, z.B. durch andere Eltern, Dolmetscherdienste...
- Beginnend mit dem Aufnahmegespräch führen sie mit Eltern regelmäßige Gespräche über die Entwicklung ihres Kindes und verständigen sich mit ihnen über unterschiedliche Wahrnehmungen. Die Bildungsbiografien sind Grundlage dieser Gespräche. Sie sollten dem Kind und seinen Eltern jederzeit zugänglich sein. Sie gehören ihnen.

Pädagoginnen und Pädagogen machen ihre Arbeit transparent.

- Sie verschaffen den Eltern schon vor Aufnahme des Kindes die Möglichkeit, sich über das Leben in der Einrichtung bzw. der Kindertagespflegestelle und über die pädagogische Konzeption zu informieren.
- Durch ansprechende Dokumentation und persönliches Erleben ermöglichen sie den Vätern und Müttern, den Alltag in der Kindertagesstätte bzw. in der Kindertagespflegestelle kennen zu lernen.

Pädagoginnen und Pädagogen beteiligen Eltern an Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Kindertageseinrichtung bzw. in der Kindertagespflege.

- Sie ermutigen Eltern, Vorschläge, Kritik und Wünsche einzubringen und lassen sie erleben, dass ihre Meinung wichtig ist und ihre Anregungen Berücksichtigung finden.
- Sie interessieren sich für die besonderen Fähigkeiten, Kenntnisse und Interessen von Müttern und Vätern. Sie ermutigen sie, diese in die Arbeit mit den Kindern einzubringen.
- Sie gehen mit Informationen, die sie von Eltern erhalten, professionell um und behandeln persönliche Belange von Eltern vertraulich.
- Sie beziehen Eltern bei der Entwicklung und Fortschreibung der Konzeption sowie der Planung und Gestaltung der inhaltlichen Arbeit ein.
- Sie sorgen gemeinsam mit der Leitung und dem Träger dafür, dass es klare Regelungen für ein Beschwerdemanagement gibt und informieren die Eltern darüber.
- Sie informieren Eltern über die Möglichkeiten der institutionellen Elternarbeit innerhalb der Kita (Gruppen-Elternvertretung, Elternausschuss und Kita-Ausschuss) und vermitteln Kontakt zu Eltern-Gremien außerhalb der Kita (Elternbeirat, Bezirks- und Landeselternausschuss Kita).



6. Übergänge gestalten

Übergänge sind besonders sensible Phasen im Leben eines Kindes. Zu den ersten bedeutsamen Übergängen gehören der Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung bzw. -tagespflege sowie der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule.

Aber auch die Wechsel des Kindes zwischen Kindertagespflege und Kita, zwischen zwei Tageseinrichtungen oder zwischen verschiedenen Gruppen bzw. Bereichen innerhalb einer Einrichtung beinhalten zentrale Merkmale von Übergangssituationen und sollten entsprechend beachtet werden.

In allen diesen Situationen werden die Kinder mit erheblichen Veränderungen ihrer Lebenssituation konfrontiert, die sie vor eine Reihe von Entwicklungsanforderungen stellen. Hierzu gehören

- **Veränderungen auf der Ebene des Individuums** wie die Notwendigkeit, starke Gefühle zu verarbeiten (Trauer, Verlustängste, Unsicherheiten – aber auch Freude, Stolz), sowie die Notwendigkeit, das eigene Selbstverständnis und Selbstbild zu verändern (»Jetzt gehöre ich zu den Großen!«),
- **Veränderungen auf der Ebene der Beziehungen** wie die zeitweilige oder dauerhafte Trennung von vertrauten Bezugs- bzw. Bindungspersonen, die bewältigt werden muss (Eltern, Freundinnen und Freunden, Pädagoginnen und Pädagogen), sowie die Notwendigkeit, auf bisher unbekannte Menschen zuzugehen, neue Beziehungen einzugehen und zu gestalten,
- **Veränderungen auf der Ebene der Lebensumwelten** wie ungewohnte räumlich-materielle Bedingungen und Zeitrhythmen, die neue Orientierungen und Kompetenzen, mehr Selbstständigkeit oder auch Bedürfnisaufschub verlangen.⁶¹

In Übergangssituationen ist das Kind gleichzeitig mit einer Fülle von Entwicklungsanforderungen konfrontiert. Insofern beinhalten Übergänge sowohl Chancen als auch Risiken: Chancen, wenn der Übergang vom Kind als spannende Herausforderung erlebt wird, an der es wachsen kann; Risiken, wenn die neuen Anforderungen nicht den Bedürfnissen und Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes entsprechen und es verzagen lassen. Diese Gefahr besteht besonders in Situationen, in denen das Kind noch anderen, zusätzlichen Belastungen ausgesetzt

ist, etwa bei Krankheit, in Trennungssituationen der Eltern oder beim Wechsel des vertrauten Umfeldes.

Aus der Transitionsforschung (Transition = Übergang/Wandel) ist bekannt, dass Kinder, die die ersten Übergänge in ihrem Leben gut bewältigen, wahrscheinlich auch die folgenden Übergangssituationen in ihrer Biographie gut meistern werden. Gelungene Übergänge stärken das Vertrauen des Kindes in die eigenen Kräfte und damit seine Widerstandsfähigkeit, seine Resilienz. Umgekehrt gilt: Kinder, die in ihren ersten Übergangsphasen ernsthafte Verletzungen ihrer Bedürfnisse erfahren mussten, werden zukünftig häufiger Schwierigkeiten haben, auf sich verändernde Lebenssituationen positiv und mit Zuversicht zuzugehen. Deshalb ist es so wichtig, der Gestaltung von Übergangssituationen eine hohe Aufmerksamkeit zu widmen und die Kinder bei ihrer Bewältigung gezielt zu unterstützen.

Welche Faktoren begünstigen einen gelingenden Übergang?

Die Beteiligung der Kinder an seiner Gestaltung

Für alle Übergänge gilt, dass sie leichter gelingen, wenn die Betroffenen an deren Gestaltung beteiligt sind, wenn sie Einfluss auf das Geschehen nehmen können. Die »Beteiligung« nimmt im Entwicklungsverlauf des Kindes unterschiedliche Formen an: Bei sehr jungen Kindern wird es vornehmlich darum gehen, ihre Gefühle, Ziele und Handlungsmöglichkeiten durch sensibles Beobachten zu erschließen und angemessen darauf einzugehen (zu »antworten«). Mit voranschreitender Entwicklung von Sprache und Begriffsbildung gewinnen die Kinder die Möglichkeit, sich zukünftige Situationen und damit auch den bevorstehenden Übergang vorzustellen und darüber zu kommunizieren. Sie sollten ermuntert werden, ihre Vorstellungen und Erwartungen auszudrücken und mitzuteilen, worauf sie sich freuen, wovor sie sich ängstigen und was sie noch wissen wollen. Hierbei kommen alle Ausdrucksformen der Kinder zum Tragen, insbesondere das Spiel. Die Pädagoginnen und Pädagogen unterstützen die Kinder, indem sie ihnen zu den benötigten Informationen verhelfen, mit ihnen

61 Vgl. Griebel/Niesel 2011, S. 82ff

Strategien entwickeln, die Einfluss auf die Gestaltung des Übergangs nehmen und zu seiner Bewältigung beitragen.

Die Balance zwischen Kontinuität und Diskontinuität

Nur dann, wenn durch Unbekanntes neue Anforderungen entstehen, haben die Kinder die Chance, ihre Möglichkeiten und Kompetenzen zu erweitern. Diese Chance können sie leichter nutzen, wenn sie im Übergang neben dem Neuen auch Vertrautes wieder finden, an dem sie anknüpfen können: Seien es bei den Jüngsten vertraute Rituale oder die Kuscheldecke von zuhause, seien es beim Übergang in die Schule erprobte Arbeitsweisen, Materialien, die Freundin oder der Freund aus der Kita. Wichtig ist die Erfahrung, dass bereits erworbene Kompetenzen auch in der neuen Situation ihren Nutzen haben und wertgeschätzt werden.

Die Kooperation aller Beteiligten

Um die Balance zwischen Kontinuität und Diskontinuität zu erreichen, bedarf es der engen Kooperation aller am Übergang beteiligten Akteure und den Austausch über gemeinsame Inhalte und Ziele. Die jeweils aufnehmende Institution muss sich kundig machen, woher die Kinder kommen und welche Erwartungen, Wünsche, Interessen und Kompetenzen sie mitbringen. Nur so können die verschiedenen Lebenswelten und ihre Anforderungen wechselseitig eingeschätzt und angemessen aufeinander bezogen werden.

Individuelle Begleitung jedes Kindes

So unterschiedlich kindliche Bildungsprozesse verlaufen, so unterschiedlich sind die Voraussetzungen der Kinder, um anstehende Übergangsprozesse zu bewältigen. Jedes Kind verfügt hierfür über individuell verschiedene Kompetenzen, über unterschiedliche Erfahrungen und eine jeweils eigene Lebenssituation. Das macht es erforderlich, die Übergangsprozesse von Kindern individuell zu begleiten. Gezielte Beobachtungen und deren Dokumentation bieten dafür eine unverzichtbare Grundlage (vgl. dazu in Kap. 3: Bildungs- und Entwicklungsprozesse beobachten und dokumentieren).

Beteiligung der Eltern

Verschiedene Personen sind – neben den Kindern selbst – am Übergangsgeschehen beteiligt. Zentrale Bedeutung kommt dabei den Einstellungen und dem Handeln der Eltern sowie der Pädagoginnen und Pädagogen zu. Allerdings besteht zwischen den verschiedenen Akteuren ein grundsätzlicher Unterschied: Für die Pädagoginnen und Pädagogen

ist die Gestaltung des Übergangs Teil ihres professionellen Handelns. Sie gestalten den Übergang, bieten sich als neue Bezugspersonen für die Kinder an und kooperieren dabei mit den Eltern. Auch wenn sie emotional an dem Geschehen beteiligt sind, erleben sie den Übergang doch nicht als Betroffene. Anders die Eltern: Sie durchleben selbst einen Übergang und werden z.B. beim Eintritt ihres Kindes in eine Tageseinrichtung zu Eltern eines Kitakindes. Dies führt zu vielen neuen Anforderungen auf verschiedenen Ebenen: z.B. ein veränderter Tagesablauf, die zeitweilige Trennung vom Kind, die Bewältigung starker Gefühle wie Trauer, Sorge, eventuell schlechtes Gewissen, der Aufbau von Vertrauen zu den Pädagoginnen und Pädagogen und die Übernahme neuer Pflichten. Eltern können in dieser Situation Verunsicherungen und emotionale Irritationen erleben, die zum Teil auf ihre eigenen Kindheitserfahrungen zurückzuführen sind. Die Pädagoginnen und Pädagogen sollten dies berücksichtigen und Eltern in Übergangssituationen sensibel unterstützen und sie gleichzeitig als kompetente Partner bei der Gestaltung des Übergangs ihres Kindes einbeziehen.

Übergangssituationen stellen Pädagoginnen und Pädagogen vor hohe Anforderungen an ihre Empathie und Kommunikationsfähigkeit. Gleichzeitig benötigen sie die Kompetenz, mit anderen zu kooperieren und ihr Fachwissen selbstbewusst nach außen zu vertreten. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, ist das gesamte Team gefordert. Gerade für Übergangsphasen ist es entscheidend, dass die Leitungskräfte und der Träger sowohl die einzelnen Erzieherinnen und Erzieher in der Kindertageseinrichtung als auch das gesamte Team fachlich begleiten. Die Fachberatung hat sowohl in der Kindertageseinrichtung wie auch in der Kindertagespflege dabei eine wichtige Rolle.

Wichtige Grundsätze für die Gestaltung von Übergängen sollten in der pädagogischen Konzeption verankert sein. Dies gibt Orientierung sowohl für die einzelnen Pädagoginnen und Pädagogen wie auch für das Handeln in einem Team. Für die Eltern sind diese Ausführungen wichtige Hinweise für die Bedeutung der Gestaltung von Übergängen und schaffen Transparenz.

Der Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle

Der Austausch und die Verständigung zwischen der Kindertageseinrichtung/Kindertagespflegestelle und den Eltern beginnen bereits vor der Aufnahme des Kindes. Damit Eltern auswählen können, wo ihren Vorstellungen und Wünschen am meisten entsprochen wird, machen die Einrichtungen und Tagespflegestellen ihr jeweiliges pädagogisches Konzept und ihr Eingewöhnungsmodell in geeigneter Form – nicht nur schriftlich – bekannt und laden die Eltern ein, den Alltag bei ihnen durch Hospitationen, Elterncafés, Spielnachmittage o.ä. kennen zu lernen. Dies sind auch gute Gelegenheiten, um die anderen Kinder und Eltern kennen zu lernen.

Der Übergang aus der Perspektive des Kindes

Der Eintritt in die Kindertageseinrichtung oder die Kindertagespflege bringt für das Kind viele neue Eindrücke mit sich: Es trifft auf zunächst unbekannte Erwachsene und Kinder; die Räume sind ihm noch nicht vertraut. Hinzu kommt die für manche Jungen und Mädchen noch ungewohnte Trennung von den Eltern während des Tages. Damit diese neuen Erfahrungen die Kinder nicht überfordern, brauchen sie für den Übergang in die Kita bzw. Kindertagespflege die Anwesenheit vertrauter Bezugspersonen. Diese Bezugs- bzw. Bindungspersonen⁶² – in der Regel die Eltern – geben dem Kind in der neuen Umgebung Sicherheit und können es bei Bedarf trösten. Mit ihrer Unterstützung kann das Kind Kontakt zu den Pädagoginnen und Pädagogen sowie den anderen Kindern aufnehmen und sein neues Umfeld erkunden. Wichtig ist, dass die für das Kind zuständigen Pädagoginnen und Pädagogen dem Kind kontinuierlich zur Verfügung stehen, mit ihm interagieren und auch in den Pflegesituationen verlässlich präsent sind. Nach einigen Tagen beginnt das Kind eine Bindungsbeziehung zu ihnen zu entwickeln. Diese Beziehung ist für die Kinder wichtig, damit sie sich in der neuen Umgebung wohlfühlen und ihr Umfeld erkunden können, denn in den ersten Lebensjahren haben Kinder ein besonderes Bedürfnis nach Nähe und Geborgenheit. Vor allem in emotional belastenden Situationen wie bei Hunger, Müdigkeit oder Schmerz sind sie auf die Verfügbarkeit von vertrauten Bezugspersonen angewiesen: In solch einer

Situation können nur sie das Kind trösten. Welchen Zeitraum das Kind benötigt, um eine stabile Bindung zu seiner neuen Bezugsperson aufzubauen, ist auch von seinem Alter und vom Verhalten der Erwachsenen abhängig. Die Eingewöhnung eines Kindes sollte allmählich und in Anwesenheit von Vater oder Mutter oder einer anderen für das Kind vertrauten Bezugsperson aus seiner Familie erfolgen.⁶³

Der Übergang aus der Perspektive der Pädagoginnen und Pädagogen

Sowohl in dem Bedürfnis nach Nähe und Geborgenheit als auch in dem Aufbau neuer Beziehungen unterscheiden sich Kinder sehr voneinander. Deshalb liegt eine wichtige Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen bei der Eingewöhnung darin, das Verhalten des Kindes genau zu beobachten und feinfühlig auf seine Signale zu reagieren. Indem sich eine Pädagogin bzw. ein Pädagoge – wenn möglich, zwei – während der Eingewöhnung als verlässliche Bezugsperson für das neue Kind zur Verfügung stellen, können sie durch Beobachtungen und den Austausch mit den Eltern die Vorlieben und Abneigungen des Kindes allmählich besser kennen lernen. Wichtig ist dabei auch, dass sie in den ersten Tagen Situationen wie Wickeln oder Füttern mit den Eltern gemeinsam gestalten. Nähert sich das Kind nach einigen Tagen aktiv einer Pädagogin/einem Pädagogen an, ist es entspannt, spielt und lässt sich von seiner neuen Bezugsperson in schwierigen Situationen trösten, so ist ein guter Anfang für die gesamte Zeit gelungen.

Wichtig ist auch, die anderen Kinder von Anfang an aktiv in die Eingewöhnung einzubeziehen, denn sie können viel zu einem Gelingen des Übergangs beitragen. So sollte ihnen Gelegenheit gegeben werden, sich auf das neue Kind einzustellen, es kennen zu lernen und Kontakt aufzubauen. Wenn die neuen Kinder erleben und spüren, dass sie willkommen sind, die anderen Kinder auf sie zugehen und an ihnen interessiert sind, gewinnen sie Vertrauen in die neue Gemeinschaft und die neue Umgebung gewinnt an Attraktivität.

62 Vgl. Laewen/Andres/Hedervari 2003

63 Eingewöhnungsmodelle, die sich in der Praxis bewährt haben: vgl. Laewen/Andres/Hedervari 2003; Beller 2002, S. 9-14; Winner/Erndt-Doll 2009

Der Übergang aus der Perspektive der Eltern

Für Eltern stellt der Übergang in die Kindertageseinrichtung oder die Kindertagespflege eine emotional bedeutsame Situation dar, da sie sich oft zum ersten Mal regelmäßig von ihrem Kind trennen und es zunächst noch unbekanntem Erwachsenen in einer unbekanntem Institution überlassen werden. Auch Eltern sollten folglich »eingewöhnt« werden, denn sie müssen eine vertrauensvolle Beziehung zu dem neuen Lebensumfeld ihres Kindes aufbauen können. Dabei sind sie auf die Kompetenzen und die Feinfühligkeit der Pädagoginnen und Pädagogen angewiesen, die in einem Aufnahmegespräch das in der Kita bzw. Kindertagespflegestelle angewandte Eingewöhnungskonzept erläutern und mit ihnen die Organisation der Eingewöhnung abstimmen (Wann müssen Mutter/Vater wieder arbeiten? Wann wird das Kind aufgenommen? Wer kann das Kind begleiten, sofern Vater und Mutter verhindert sein sollten?).

Genauere Schritte und Etappen der Eingewöhnung werden besprochen: der Zeitpunkt und die Dauer der ersten Trennung und das Verhalten des Kindes in dieser Zeit, die schrittweise Verlängerung der Trennungszeiten, die erste Mahlzeit in der Kita bzw. Kindertagespflegestelle, das erste Wickeln durch die Pädagoginnen und Pädagogen, die Beteiligung anderer Kinder. Zudem tauschen sich Pädagoginnen und Pädagogen mit den Eltern über Vorlieben und Abneigungen des Kindes sowie über bestimmte Alltagsabläufe und -rituale in der Familie aus. Auch die Entwicklung gemeinsamer Rituale (z.B. bei Abschied und Begrüßung), in denen das Kind als Gestalter seiner Lebenssituation im Mittelpunkt steht, hilft, den Übergang erfolgreich zu gestalten.

Eine tragfähige Beziehung zwischen dem Kind und den Pädagoginnen und Pädagogen ist eine wesentliche Grundlage für die gesamten Entwicklungs- und Bildungsprozesse. Die Eingewöhnung gilt als wichtiges Qualitätsmerkmal öffentlicher Erziehung und Bildung.⁶⁴ Daher sind folgende Aspekte zu beachten:

Qualitätsanspruch und Qualitätskriterien

Pädagoginnen und Pädagogen gestalten eine sanfte Eingewöhnung des Kindes in die Kindertageseinrichtung bzw. in die Kindertagespflegestelle.

- Die Pädagoginnen und Pädagogen in Kita und Kindertagespflege sind sich der entwicklungspsychologischen Bedeutung der Eingewöhnungsphase bewusst und verfügen über ein schriftliches Konzept zur Eingewöhnung der Kinder.
- Die Leitung und/oder die Pädagoginnen und Pädagogen der Kita bzw. die Kindertagespflegepersonen informieren alle Eltern, die ihr Kind in der Kita/Kindertagespflege anmelden wollen, über das Eingewöhnungskonzept und empfehlen im Sinne einer sanften Eingewöhnung, dass das Kind bei seinem Übergang von Vater, Mutter oder einer anderen vertrauten Bindungsperson begleitet wird.
- Sie beraten die Eltern hinsichtlich des geeigneten Aufnahmetermins und der Begleitung des Kindes durch eine vertraute Bezugsperson – insbesondere dann, wenn die Eltern die Begleitung nicht selbst übernehmen können.
- Die für die Eingewöhnung des Kindes zuständigen Pädagoginnen und Pädagogen begleiten einfühlsam den Eingewöhnungsprozess des Kindes und stehen als verlässliche Bindungspersonen für das Kind zur Verfügung.
- Sie gestalten die täglichen Übergangssituationen sowie alle Pflegesituationen gemeinsam mit den Kindern und in enger Absprache mit den Eltern.
- Sie unterstützen die Eltern sensibel im Loslösungsprozess und bestärken sie in der Entscheidung, ihr Kind in die Kita bzw. Kindertagespflegestelle zu bringen.
- Sie bestärken die Eltern darin, dass sie auch weiterhin die wichtigsten Bezugspersonen für ihr Kind sind und suchen zu vermeiden, dass zwischen ihnen und den Eltern Konkurrenzgefühle entstehen.
- Sie beobachten aufmerksam, wie das Kind seine Umgebung erkundet und wie sich die Beziehung zwischen dem Kind und ihnen entwickelt.
- Dabei geben sie dem Kind aktiv Beziehungsangebote und lassen es nach Möglichkeit selbst bestimmen, wie und in welchem Umfang es diese Angebote annimmt.

⁶⁴ Vgl. Viernickel 2009

- Sie beachten, dass jedes Kind individuell verschieden auf die Beziehungsangebote eingeht und dass Kinder unterschiedlich lange brauchen, bis sie eingewöhnt sind.
- Sie beziehen die anderen Kinder von Anfang an aktiv in die Eingewöhnung ein.⁶⁵

Die Eingewöhnung kann als abgeschlossen betrachtet werden, wenn die Pädagoginnen und Pädagogen selbst zu Bindungspersonen geworden sind, das heißt, wenn das Kind in ihrer Anwesenheit entspannt ist und spielt und es sich in schwierigen Momenten von ihnen trösten lässt.

Am Abschluss der Eingewöhnungsphase kann, ergänzend zu dem kontinuierlichen Austausch mit den Eltern, ein erstes Entwicklungsgespräch hilfreich sein. Eine wichtige Grundlage dieses Gespräches bildet die Dokumentation der Eingewöhnungsphase, die zugleich den Anfang einer Bildungs- und Entwicklungsdokumentation des Kindes darstellt (vgl. dazu in Kap. 3: Bildungs- und Entwicklungsprozesse beobachten und dokumentieren).

Übergänge bei Einrichtungswechsel bzw. beim Wechsel aus einer Kindertagespflegestelle und innerhalb von Kindertageseinrichtungen

Bei einem Wechsel werden Kinder und Eltern auf ihre bereits gewonnenen Erfahrungen in der »alten« Kita bzw. Kindertagespflegestelle zurückgreifen – und sie werden vergleichen.

Es ist es sinnvoll, mit Kindern und Eltern gemeinsam herauszufinden, was ihnen in ihrer vorherigen Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle gut gefallen hat, was sie möglicherweise vermisst haben und was sie sich von ihrer neuen Tageseinrichtung erhoffen. Dabei ist es wichtig, die vorausgegangenen Erfahrungen aufzunehmen und gleichzeitig zu vermitteln, dass jede Tageseinrichtung in ihrem jeweiligen Kontext ein eigenes Profil entwickelt. Im Gespräch mit den Eltern und Kindern können Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Einrichtungen zum Thema gemacht werden. So entsteht die Chance, aus vorausgegangenen Erfahrungen der Kinder und Eltern zu lernen und das eigene Profil deutlicher zu artikulieren und zu begründen.

Innerhalb von großen Kindertageseinrichtungen kommt es – je nach Aufbau und Organisation – auch zu Übergängen zwischen verschiedenen Gruppen und Bereichen. Dabei ist zu beachten, dass die Kinder

bereits vor ihrem Wechsel in eine andere Gruppe Kontakt mit den Pädagoginnen und Pädagogen und Kindern aufnehmen und mit den neuen Räumen vertraut werden können.

Qualitätsanspruch und Qualitätskriterien

Pädagoginnen und Pädagogen gestalten Übergänge zwischen und innerhalb von Kitas bzw. aus und zwischen Kindertagespflegestellen einfühlsam.

- Die Leitung und/oder die Bezugserzieherinnen bzw. -erzieher des Kindes in der aufnehmenden Kita bzw. die Kindertagespflegepersonen der aufnehmenden Tagespflegestelle führen mit den Eltern ein ausführliches Gespräch über den Verlauf des ersten Eingewöhnungsprozesses.
- Die Pädagoginnen und Pädagogen der aufnehmenden Kita bzw. Kindertagespflegestelle informieren sich über die Abläufe und Gepflogenheiten, die dem Kind aus seiner vorhergegangenen Betreuungssituation vertraut und wichtig sind.
- Sie greifen die positiven Erfahrungen auf und überlegen gemeinsam mit den Eltern, wie sie diese in der neuen Situation weiterführen können.
- Beim Wechsel aus einer Tageseinrichtung bzw. Tagespflegestelle wird die Anwesenheit einer Bindungsperson beim Übergang gesichert, wenn auch für kürzere Zeit als bei der ersten Eingewöhnung.
- Die Pädagoginnen und Pädagogen der aufnehmenden Kita bzw. Tagespflegestelle nehmen, sofern möglich und unter Zustimmung der Eltern, Kontakt mit dem/der bisherigen Bezugserzieher/in bzw. Kindertagespflegeperson des Kindes auf und tauschen sich kollegial über die bisherigen Entwicklungs- und Bildungsprozesse des Kindes aus.
- Sie lassen das Kind in der neuen Kindergemeinschaft von seinen bisherigen Erfahrungen »berichten«, indem sie z.B. Fotos oder andere Dokumente zu den vorangegangenen Erfahrungen des Kindes gemeinsam betrachten und besprechen.

⁶⁵ Zu diesen Kriterien vgl: Laewen/Andres/Hedervari 2003

Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule⁶⁶

Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule ist ein entscheidender Schritt im Leben jedes Kindes. Er betrifft nicht nur das Kind selbst, sondern ebenso seine Eltern: Auch ihr Leben verändert sich in vielerlei Hinsicht – insbesondere wenn es ihr erstes Kind ist, das in die Schule kommt.⁶⁷

Der Übergang in die Schule beginnt lange vor dem eigentlichen Schuleintritt und reicht bis weit in die Schulzeit hinein. An seiner Gestaltung sind – neben dem Kind und seinen Eltern – vor allem die Pädagoginnen und Pädagogen der abgebenden Kindertageseinrichtungen und der aufnehmenden Grundschulen beteiligt. Darüber hinaus haben viele andere Personen Einfluss auf das Erleben des Kindes sowie auf das praktische Geschehen: die vertrauten Kinder aus der Kita, befreundete Kinder oder Geschwister, die bereits zur Schule gehen, die »neuen« Jungen und Mädchen in der Klasse, Nachbarn, die Schulärztin, der Schularzt...

Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule aus der Perspektive des Kindes

Die meisten Mädchen und Jungen sehen dem neuen Lebensabschnitt mit Vorfreude entgegen. Sie erwarten, in der Schule Neues und Interessantes, vor allem aber Lesen, Schreiben und Rechnen zu lernen. Sie versprechen sich von ihrem Status als Schulkind einen Prestige- und Kompetenzgewinn und begegnen den neuen Aufgaben meist mit Stolz und Einsatzbereitschaft. So birgt der Übergang zur Schule einerseits die Chance eines Motivations- und Entwicklungsschubs – andererseits birgt er aber auch Risiken: Die Jungen und Mädchen sind gefordert, viele Veränderungen auf der individuellen Ebene, der Beziehungsebene und in ihrer Lebensumwelt zu bewältigen. Das beginnt mit der Trennung von liebgewordenen Menschen, einer vertrauten Lebensumwelt und umfasst neben erhöhten Anforderungen an die eigene Selbstständigkeit und ein strengeres Zeitmanagement auch die Notwendigkeit, neue Beziehungen mit unbekanntem Kindern und Erwachsenen einzu-

gehen. Hinzu kommen die Abläufe und Anforderungen des Unterrichts. Die Kinder ahnen diese Herausforderungen, die auf sie zukommen und sicher werden sie sich neben aller Vorfreude die Frage stellen, ob sie das alles auch bewältigen können.

Ein Kind, das sich bewusst ist, dass es schon vieles gelernt und in seinem Leben bereits vielfältige Fähigkeiten und umfangreiches Wissen erworben hat, kann die neuen Herausforderungen sicher mit Selbstvertrauen annehmen und seine Motivation erhalten. Je mehr das Kind sich als selbstwirksam erlebt und je mehr es in seinem bisherigen Leben die Erfahrung gemacht hat, dass es Situationen aktiv mitgestalten kann, desto eher wird es die Anforderungen des Übergangs bewältigen und an ihnen wachsen können.⁶⁸

Unterstützend wirkt sich aus, wenn das Kind selbst den Übergang mit beeinflussen kann – dazu gehört auch, dass es ausreichend Informationen sammeln kann, um sich auf die neue Situation einzustellen und sich darauf vorzubereiten.

Der Übergang wird dem Kind erleichtert, wenn es in der neuen Lebenssituation neben dem vielen Unbekannten auch Vertrautes vorfindet, z.B. ein befreundetes Kind aus der Kita-Zeit oder Materialien, die ihm aus der Kita her bekannt sind. Orientierung und Selbstvertrauen gewinnt das Kind aus der Erfahrung, dass ihm seine bereits erworbenen Kompetenzen und Erkenntnisse in der neuen Situation nützen und es daran anknüpfen kann.

Unverzichtbar ist die sorgsame, individuelle Begleitung und Unterstützung jedes Kindes durch die Pädagoginnen und Pädagogen in Kita und Schule – wie für alle Bildungsprozesse gilt das auch für den Übergang in die Schule. Nur so kann sichergestellt werden, dass die Jungen und Mädchen ihre individuellen Ressourcen ausreichend zum Tragen bringen und eventuell auftretende Unsicherheiten und Ängste befriedigend bearbeiten können.

Erlebt ein Kind zeitgleich mit dem Übergang in die Schule andere einschneidende Veränderungen (Umzug, Trennung der Eltern, Geburt eines Geschwisterkindes u.a.) sollten Eltern und pädagogische Fachkräfte besonders auf Stressreaktionen achten, die darauf hinweisen könnten, dass das Kind überfordert ist und ihm Hilfe anbieten.

66 Die meisten Kinder besuchen vor der Schule eine Kindertageseinrichtung. Nur wenige wechseln aus der Kindertagespflegestelle in die Schule. Sollte dies doch einmal der Fall sein, können die folgenden Ausführungen sinngemäß angewandt werden.

67 Vgl. im Folgenden: Griebel/Niesel 2011, S. 115 ff; Berry 2013

68 Die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und das daraus gewonnene Selbstvertrauen sind entscheidende Bestandteile der Widerstandsfähigkeit von Kindern (»Resilienz«), die ihnen hilft, auch schwierige Situationen zu bewältigen. Vgl. hierzu Wustmann 2012.



Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule aus der Perspektive der Familie

In der Regel freuen sich die Eltern gemeinsam mit ihrer Tochter oder ihrem Sohn auf den neuen Lebensabschnitt und sind stolz auf ihr Schulkind. Idealerweise ermutigen sie ihr Kind, bestärken es in seiner Vorfreude auf die Schule und sprechen darüber, was es dort erwartet. Manche Eltern sehen der neuen Phase im Leben ihres Kindes allerdings auch mit Unsicherheiten entgegen. Sei es, dass sie ihrem Kind

die neue Herausforderung noch nicht zutrauen, dass sie aufgrund ihrer Zuwanderung nicht mit dem deutschen Bildungssystem vertraut sind oder dass das Kind aufgrund einer Behinderung einer besonderen Unterstützung bedarf. Sie fürchten um die Zukunftsperspektiven ihrer Tochter oder ihres Sohnes. Oftmals geben Eltern ihre eigenen Schulerfahrungen auch unbewusst an ihre Kinder weiter.⁶⁹ Wenn Mädchen oder Jungen große Ängstlichkeit oder Skepsis seitens ihrer Eltern spüren, kann sich dieses Gefühl auf sie übertragen und sie verunsichern.

⁶⁹ Vgl. Niesel/Griebel 2005

Erzieherinnen bzw. Erzieher und Lehrerinnen bzw. Lehrer können in der Zeit vor dem Einschulungstermin gemeinsam vieles tun, um Eltern Sicherheit zu vermitteln und ihnen aufzuzeigen, welche wichtige Rolle sie im Übergangsprozess einnehmen. Im Rahmen von Elternabenden und -nachmittagen, die gemeinsam von Pädagoginnen und Pädagogen beider Institutionen gestaltet werden können, oder bei gemeinsamen Projekten von Kita- und Grundschulkindern wird deutlich, was die Kinder in der Schule erwartet, was Kita und Schule tun, um den Übergang vorzubereiten und zu begleiten – und was die Familie dazu beitragen kann. Ziel ist es, dass Mütter und Väter ihrem Kind diesen Übergang zutrauen und ihm dabei zuverlässige und vor allem optimistische Partner sind.

Der Übergang von der Kita in die Grundschule als gemeinsame Verantwortung der Pädagoginnen und Pädagogen aus Kindertageseinrichtungen und Grundschulen

Der Übergang in die Grundschule ist mit dem Schuleintritt längst nicht abgeschlossen – deshalb ist es nahe liegend, dass die Pädagoginnen und Pädagogen in Kindertageseinrichtungen und Schulen ihn gemeinsam gestalten. Dabei gilt es insbesondere, die Neugierde der Kinder und ihre Lust am Lernen zu erhalten und weiter anzuregen. Eine ausreichende Balance zwischen Kontinuität und Veränderung ist hierfür eine wichtige Voraussetzung. Auch diese kann nur gemeinsam geschaffen werden. Das erfordert eine partnerschaftliche und vertrauensvolle Kooperation zwischen den Pädagoginnen und Pädagogen in Kita und Schule, in der beide Seiten sich kennen und wechselseitig um den jeweiligen Auftrag und die Rahmenbedingungen der Arbeit wissen.

Lehrerinnen und Lehrer, die Gelegenheit hatten, den Alltag einer Kindertageseinrichtung – z.B. im Rahmen von Hospitationen und gemeinsamen Projekten – mitzuerleben, haben sich ein Bild davon machen können, wie und was die Kinder dort lernen. Erzieherinnen und Erzieher, die ihrerseits in einer Schulklasse oder jahrgangsübergreifenden Lerngruppe zu Gast waren, bekommen einen lebendigen Eindruck davon, was »ihre« Kinder auf der nächsten Stufe ihres Bildungsweges erwartet. Ziel ist es, ein wechselseitiges Verständnis von den Bedingungen und der Qualität der pädagogischen Arbeit in Kita und Schule zu gewinnen.⁷⁰

Für die Pädagoginnen und Pädagogen aus Kindertageseinrichtungen und Grundschulen ist es sehr hilfreich, sich über ihr jeweiliges Verständnis von Bildung, vom kindlichen Lernen und über ihre Ziele auszutauschen. Die Qualität dieses Austausches wird sich auch in der Qualität des gemeinsamen Übergangskonzeptes niederschlagen. Stimmen die Pädagoginnen und Pädagogen in wesentlichen Punkten überein, ist das Konzept anschlussfähig und bietet den Kindern eine wünschenswerte Kontinuität. Schriftliche Kooperationsvereinbarungen dienen dazu, die Zusammenarbeit zu verstetigen und hierfür die vereinbarten Ziele, Inhalte und Arbeitsformen zu dokumentieren. In den bundesweiten Projekten TransKiGs, FörMIG und Ponte wurden eine Reihe von guten Kooperationsbeispielen entwickelt, die als Ideenpool genutzt werden können.⁷¹

Aufgaben von Trägern und Leitungskräften beim Übergang Kita – Grundschule

Die Gestaltung der Kooperation beim Übergang gehört zu den Regelaufgaben der Pädagoginnen und Pädagogen beider Institutionen. Die Sorge für die Verstetigung und kontinuierliche Entwicklung der Kooperation gehört zu den Aufgaben der Leitungskräfte und Träger in Kita und Schule.

Die Kita-Leitung erleichtert die Zusammenarbeit zwischen Kita und Schule z.B. dadurch, dass sie verantwortliche Fachkräfte für die Kooperation mit den Grundschulen im Umfeld benennt. Ebenso obliegt ihr die Verantwortung für den Abschluss von Kooperationsvereinbarungen mit einzelnen Schulen – auch wenn die Inhalte der Vereinbarung im Team abgestimmt und durch die Praxis gedeckt sein müssen.

Der Träger ist dafür verantwortlich, dass Inhalte und Formen der Kooperation seinem Konzept und fachlichen Profil entsprechen und dass den Einrichtungen die notwendigen Rahmenbedingungen zur Verfügung stehen. So verankert er die Aufgaben für die Kooperation mit Schulen in Anforderungsprofilen für das Personal, definiert Ziele, sorgt für die Evaluation der entsprechenden Praxis und steuert bei Bedarf nach.

⁷⁰ Vgl. Bertelsmann Stiftung 2009

⁷¹ Vgl. Berry/Sommerlatte 2009; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2009; Ramseger/Hoffsommer 2008



Grundlagen für die Kooperation zwischen Kita und Grundschule im Zusammenhang des Übergangs in Berlin

- Das 2004 als fachliche Rahmenvorgabe erstmals veröffentlichte Berliner Bildungsprogramm bietet auch den Schulen Klarheit über den Auftrag und die Arbeit der Kindertageseinrichtungen.
- Die für alle Kitas verbindliche Qualitätsvereinbarung Tageseinrichtungen – QVTAG beschreibt in ihrer Anlage 6 »Grundlagen für den Übergang von der Kita in die Grundschule« Ziele und Grundsätze für die Gestaltung des Übergangs und die in diesem Zusammenhang notwendige Kooperation zwischen Kita und Grundschule.
- Sowohl das Bildungsprogramm als auch die Rahmenlehrpläne für den Unterricht der Berliner Grundschule stellen »ein ganzheitliches Verständnis von Lernen«, »das Entwickeln von individueller Handlungskompetenz als Ergebnis von Methoden-, Sach-, Sozial- sowie Personal-kompetenz«⁷² sowie »die individuellen Erfahrungen und Kompetenzen des Kindes in den Mittelpunkt des pädagogischen Handelns«.⁷³
- Das Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule »setzt die Philosophie des Bildungsprogramms für die Kindertagesstätten in der Schule fort. Seine Umsetzung erleichtert deshalb die Kooperation von Kitas und Grundschulen und ermöglicht den Kindern die Fortsetzung der Bildungserfahrungen aus ihrer Kitazeit.«⁷⁴

- Das »Berliner Sprachlerntagebuch« steht als Instrument zur Beobachtung und Dokumentation insbesondere sprachlicher Bildungsprozesse für alle Kinder zur Verfügung. Es soll u.a. dazu beitragen, die pädagogische Arbeit zwischen Kita und Grundschule anschlussfähig zu gestalten. Das Sprachlerntagebuch gehört den Kindern und ihren Eltern. Seine (auch auszugsweise) Weitergabe an die Schule darf nur mit deren Zustimmung erfolgen.
- Berliner Rechtsgrundlagen verpflichten Kitas und Grundschulen zur Kooperation:
 - §3 (6) Grundschulverordnung fordert auf der Basis von §20 (7) Schulgesetz von den Schulen, »den Übergang der Kinder aus den Tageseinrichtungen der Jugendhilfe in die Schule (...) in partnerschaftlicher Zusammenarbeit mit den Kindertagesstätten systematisch vorzubereiten und zu begleiten.« Die Regelung sieht den Abschluss von Kooperationsvereinbarungen vor und benennt die Inhalte derselben.
 - §1 (4) Kindertagesförderungsgesetz verpflichtet die Kindertageseinrichtungen, den »Übergang zur Schule (...) durch eine an dem Entwicklungsstand der Kinder orientierte Zusammenarbeit mit der Schule« zu unterstützen. §10 (5) fordert gleichfalls die Zusammenarbeit der Fachkräfte der Kitas mit den Schulen.

Das letzte Jahr in der Kindertageseinrichtung

Das letzte Jahr in der Kindertageseinrichtung ist in zweifacher Hinsicht bedeutsam: Einerseits ist es besonders – weil der Übergang in die Schule näher rückt und sich alle Beteiligten darauf einstellen müssen. Andererseits ist es nicht besonders – weil sich die pädagogische Arbeit auch im letzten Jahr vor der Schulpflicht weiter an den Grundsätzen und Zielen orientiert, die für die gesamte Zeit in der Kita gelten. Eltern interessiert, was ihre Kinder in diesem Jahr in der Kita (noch) zu erwarten haben, was es für das Kind im Vergleich zur bisherigen Kita-Zeit besonders macht und wie die Kinder auf den Übergang in die Schule vorbereitet werden. Vielen Eltern ist es besonders wichtig, dass ihr Kind ausreichende Anregungen findet, seiner Entwicklung entsprechend gefördert wird und es nicht zu einer Unterforderung kommt. In einer Kita, in der sich die Erzieherinnen und Erzieher mit den Eltern fortlaufend über die Ziele, Inhalte und Methoden ihrer pädagogischen Arbeit und die Entwick-

72 Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2009

73 Vgl. Berry/Sommerlatte 2009, S. 5

74 Vgl. Ramseger/Preissing/Pesch 2009, S. 9

lung ihres Kindes austauschen können, werden die Eltern mehr Sicherheit entwickeln können, dass ihr Kind angemessen unterstützt wird.

Besonders für die Kinder ist das letzte Kita-Jahr eine aufregende Zeit: Sie sind jetzt die »Großen«, die bald in die Schule kommen und bei vielen Jungen und Mädchen mischen sich in dieser Zeit Verunsicherung und Vorfreude. Auf jeden Fall wollen viele Kinder im letzten Kita-Jahr etwas Besonderes erleben und lernen, sie wollen zeigen was sie schon alles können und sich aktiv auf ihren Wechsel zur Grundschule vorbereiten. Projekte und Unternehmungen im letzten Kita-Jahr sollten sowohl die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Kinder aufgreifen und zudem den Übergang zur Grundschule aktiv vorbereiten helfen. Folgende Aspekte sind bei Projekten im letzten Kita-Jahr aus der Perspektive der Kinder wichtig:

Statuswechsel: »Ich bin schon groß«

Im letzten Jahr vor dem regulären Schuleintritt sind die meisten Kinder um die fünf Jahre alt. Viele Kinder kennen die Kita bereits seit einigen Jahren, sie sind jetzt »die Größten« in der Kita. Als solche haben sie Erfahrungsvorsprünge gegenüber jüngeren Kindern, können für diese Vorbild, Modell und vielleicht sogar »Mentoren« sein. Sie haben andere Rechte, genießen vielleicht auch Privilegien, die Jüngere noch nicht haben. Gleichzeitig bereiten sie sich auf ihre neue Rolle als »Anfänger« in der Schule vor. Die Kitas bieten den Kindern im letzten Jahr vor der Schule die Chance, diesen durchaus vielschichtigen Rollen- und Statuswechsel deutlich zu spüren und daran zu wachsen. So bieten viele Kitas den zukünftigen Schulkindern die Möglichkeit, zu bestimmten Zeiten gemeinsam besonderen Aktivitäten nachzugehen und sich mit ihren spezifischen Themen und Fragen auseinander zu setzen. Manchmal geben sich solche Gruppen auch spezielle Namen, wie z.B. »Maxi-Kids« oder einfach »Die alten Hasen«.

Kompetenzen: »Ich weiß schon ganz viel«

Viele pädagogische Aktivitäten sind im letzten Kita-Jahr deutlich auf den Übergang in die Schule ausgerichtet. Auch für eine erfolgreiche Bildungsbiografie in der Schule ist die Entwicklung aller Kompetenzbereiche eine sehr wichtige Voraussetzung. Die Bildungsangebote sind

deshalb (auch) im letzten Kita-Jahr so konzipiert, dass die Kinder umfassend in ihren kognitiven, motorischen, emotionalen, sozialen und sprachlichen Kompetenzen gestärkt werden.

Portfolio: »Damit alle wissen, was ich schon kann«⁷⁵

Am Übergang in die Schule ist es besonders wichtig, dass das Kind selbst und seine Eltern wissen, was das Kind schon alles kann. Die gängige Praxis der Beobachtung und Dokumentation der Bildungsbiografie zum Beispiel durch das Sprachlerntagebuch schafft Transparenz und fördert das Vertrauen in eigene Fähigkeiten. Auch für die Schule ist es ein großer Gewinn zu wissen, wie die Kita und die Eltern das einzelne Kind einschätzen, in welchen Bereichen das Kind Stärken und Unterstützungsbedarf hat, wie sich das Kind selbst einschätzt und mit welchen Themen es sich gerne beschäftigt. Die Kindertageseinrichtung erstellt zusammen mit dem Kind – aufbauend auf den vorangegangenen Beobachtungen und Dokumentationen – ein spezielles Portfolio, das den individuellen Entwicklungsweg im letzten Kita-Jahr dokumentiert.

Aktivitäten und Projekte: »Auf dem Weg in die Schule«

In der Praxis bedeutet die Fokussierung des letzten Kita-Jahres auf den Übergang, dass die Kinder auf die Perspektive, bald »in die Schule zu kommen«, eingestimmt, in ihrer Freude unterstützt und ermutigt werden, dass sie Raum für Auseinandersetzung erhalten und vor allem, dass sie ihr Bild von der Schule mit der Realität abgleichen können. Kinder wollen wissen, wohin sie gehen, was sie dort erwartet und welche Erwartungen an sie gestellt werden. Im letzten Kita-Jahr werden besondere Anregungen entwickelt und zusätzliche Themen besprochen, die für das Kind in Bezug auf den Wechsel an die Schule wichtig sind. Die Kita geht aktiv auf Schulen in der Umgebung zu und strebt die Vereinbarung verbindlicher Kooperationen an.

Pädagoginnen, Pädagogen und Eltern können – auch gemeinsam – Ablösungs- und Übergangsrituale entwickeln, die allen Beteiligten dabei helfen, dass der Übergang in die neue Bildungs- und Lebensphase gut gelingt.

⁷⁵ Vgl. Ministerium für Bildung, Familien, Frauen und Kultur des Saarlandes 2008

Qualitätsansprüche und Qualitätskriterien für die Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule

Pädagoginnen und Pädagogen unterstützen die Kinder in ihrer Vorbereitung auf den Schulstart.

- Sie erkunden, welche Gefühle der bevorstehende Schulanfang bei den Kindern auslöst und entwickeln mit den Kindern Strategien, die sie in ihrer Vorfreude stärken und ihnen helfen, mit Unsicherheiten und Ängsten zurechtzukommen.
- Sie unterstützen die künftigen Schulanfänger dabei, Informationen auf für sie wichtige Fragen zu erhalten und planen mit ihnen Aktivitäten zum Kennenlernen des Schulalltages.
- Sie ermutigen Kinder dazu, ihre Wünsche der Gruppe mitzuteilen, ihre Fragen zu stellen, anderen zuzuhören und Kritik zu äußern.
- Sie lassen Kinder erleben, wie wichtig die Achtung jedes Einzelnen für das eigene Wohlbefinden und für das Zusammenleben in der Gemeinschaft ist.

Pädagoginnen und Pädagogen besprechen mit Eltern Fragen des Übergangs.

- Sie nehmen die Erwartungen und Befürchtungen der Eltern beim Übergang ihres Kindes in die Schule ernst.
- Sie bieten Eltern Gespräche darüber an, welche Kompetenzen ihre Kinder erworben haben, um sich neuen Lerninhalten öffnen zu können.
- Sie unterstützen Eltern bei der Wahl der Schule und der Gestaltung des Übergangs.
- Sie erläutern den Eltern die wichtige Funktion der Entwicklungsdokumentationen und des Sprachlerntagebuches für die Förderung ihres Kindes in der Schule.
- Sie besprechen mit Eltern die Möglichkeit, sich mit der Lehrerin/dem Lehrer ihres Kindes über die Entwicklungsdokumentation auszutauschen.

Pädagoginnen und Pädagogen kooperieren mit Grundschulen im Umfeld der Kita.

- Sie gehen die Zusammenarbeit mit Lehrerinnen und Lehrern aktiv an. Wo möglich schließen sie Vereinbarungen oder Verträge, in denen die Gestaltung des Übergangs beschrieben und verankert wird und machen ihre Maßnahmen transparent.
- Sie bieten gemeinsame Aktivitäten von Kindertageseinrichtung und Grundschule an.

- Sie laden Grundschullehrerinnen und -lehrer und Eltern zu Gesprächsrunden ein, um allgemeine Fragen der Eltern rund um die Schule zu beantworten.
- Sie werten die Einschulungszeit der einzelnen Kinder nach einigen Wochen zusammen mit den Grundschullehrerinnen bzw. -lehrern aus und identifizieren gelungene und weniger gelungene Übergangssituationen.

Pädagoginnen und Pädagogen kennen die Qualität ihrer Bildungs- und Erziehungsarbeit. Sie sind sich bewusst, welchen Stellenwert diese für die Bildungsbiografie jedes einzelnen Kindes hat.

- Sie tragen durch regelmäßige Auswertungen mit Kindern (z.B. der Portfolios, des Sprachlerntagebuches) dazu bei, dass diese sich bewusst werden, wie viel Wissen und Fähigkeiten sie bereits erworben haben und wo ihre jeweiligen Stärken liegen.
- Sie unterstützen die Kinder dabei, sich konzentriert und zunehmend länger einer selbstgestellten Frage oder Aufgabe zu widmen.
- Sie verfügen über ein alltagsintegriertes Sprachbildungskonzept.
- Sie beobachten systematisch die sprachliche Entwicklung aller Kinder – auch mit Hilfe des Berliner Sprachlerntagebuches – und berücksichtigen und sensibilisieren auch für andere nichtsprachliche Ausdrucksformen.
- Sie machen die Bildungsarbeit in der Kita für die Eltern transparent und zeigen auf, wie sie die Kinder auf den Übergang vorbereiten.
- Sie nehmen Bedenken oder Befürchtungen der Eltern ernst und versuchen, mit den Eltern Lösungen zu finden.



7. Bildungsbereiche

Zur Struktur der Bildungsbereiche

Eine kurze theoriebezogene Einführung macht deutlich, welche Bedeutung der jeweilige Bildungsbereich für die Bildungsprozesse der Kinder hat. Für eine umfassende fachliche Auseinandersetzung mit dem Bildungsbereich, z.B. im Rahmen einer Fortbildung, kann auf weiterführende Texte zurückgegriffen werden. Eine Auswahl von geeigneten Büchern und Texten ist im Literaturverzeichnis, nach Bildungsbereichen geordnet, angegeben.

Jeder Bildungsbereich ist in drei Teile gegliedert. Die Gliederung folgt der Logik des Bildungsverständnisses, wie es in den vorangegangenen Kapiteln des Bildungsprogramms dargelegt und begründet ist.

Im ersten Teil sind Erkundungsfragen formuliert, die das einzelne Kind in seiner Welt, mit seinen Vorerfahrungen und Interessen in Bezug auf den jeweiligen Bildungsbereich in den Blick nehmen. Diese Fragen sollen helfen, die pädagogischen Aktivitäten differenziert auf die Ausgangslagen der Kinder zu beziehen. Die Pädagoginnen und Pädagogen wählen zur genaueren Erkundung aus dem Spektrum der Fragen solche aus, die in ihrem Kontext wichtig und passend sind. Sie entwickeln gegebenenfalls eigene Erkundungsfragen.

Mit Blick auf das einzelne Kind sind Ziele formuliert. Sie konkretisieren die in Kapitel 2 formulierten allgemeinen Kompetenzen für diesen Bildungsbereich. Diese Kompetenzbeschreibungen geben Orientierung für die pädagogische Planung. Sie ermöglichen gleichzeitig eine gezielte und systematische Beobachtung der Bildungsverläufe der einzelnen Kinder.

Die Praxisanregungen geben Beispiele, wie pädagogische Aktivitäten so gestaltet werden können, dass sie den Ausgangslagen der Kinder

entsprechen und ihnen ermöglichen, sich die in den Zielen formulierten Kompetenzen anzueignen.

Im zweiten Teil werden Fragen, Ziele und Praxisanregungen auf das Kind in der Kindergemeinschaft bezogen. Hier wird differenziert betrachtet, welche Ressourcen die Zusammensetzung der Kindergemeinschaft in einer Kita bzw. Kindertagespflegestelle für die Bildungsprozesse in diesem Bildungsbereich bieten und wie diese erweitert werden können.

Der dritte Teil bezieht Fragen, Ziele und Aufgaben darauf, wie immer weitere Ausschnitte der Welt mit den Kindern erkundet werden können, um die Erfahrungshorizonte von Kindern und Erwachsenen zu erweitern. Die Erkundungsfragen und die Anregungen für die Praxis fordern dazu auf, die vielfältigen Bildungsgelegenheiten in der Stadt mit den Kindern zu erschließen und kontinuierlich zu nutzen.

Der Zuschnitt der sechs Bildungsbereiche folgt einer analytischen Logik. Im realen pädagogischen Geschehen werden sich in der Gestaltung des Alltags, in den Spielen der Kinder, in themenbezogenen Projekten, in der Raumgestaltung und dem Materialangebot Inhalte aus verschiedenen Bildungsbereichen immer mischen. Deshalb können die Bildungsbereiche nicht nacheinander abgearbeitet werden. Vielmehr geht es darum, dass sich Pädagoginnen bzw. Pädagogen in regelmäßigen Abständen bei ihren Reflexionen selbst befragen, ob sie Inhalte aus allen sechs Bildungsbereichen bei ihren Planungen ausreichend berücksichtigt haben. Jedes Kind hat ein Recht darauf, sich mit Inhalten aus allen Bildungsbereichen bekannt zu machen. Es liegt in der Verantwortung der Pädagoginnen und Pädagogen, ihnen die entsprechenden Bildungsgelegenheiten zu eröffnen.



Bildungsbereich: Gesundheit

»Gesundheit ist weniger ein Zustand als eine Haltung und sie geht mit der Freude am Leben.«

Thomas von Aquin

Gesundheit und Wohlbefinden fördern

Gesund sein bedeutet, sich körperlich, seelisch und sozial wohl zu fühlen⁷⁶. Der bewusste Umgang mit Gefühlen und Empfindungen, positive Bindungserfahrungen, verlässliche und vertrauensvolle Beziehungen, die Fähigkeit, mit Konflikten konstruktiv umzugehen sowie soziale Anerkennung sind wichtige Einflussfaktoren auf die Gesundheit. Sie führen insgesamt zu einer positiven Lebenseinstellung.

Das alltägliche Zusammenleben vieler Kinder in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege bietet eine Fülle von Möglichkeiten, um genau die Fähigkeiten aufzubauen, die Mädchen und Jungen in ihrer Gesundheit und ihrem Wohlbefinden fördern und stärken: Sie können aktiv sein, sie bestimmen mit, sie werden ernst genommen und erfahren, dass sie selbst etwas bewirken können.

So können die Kinder lernen, Verantwortung für ihr eigenes Wohlergehen und ihre Gesundheit zu übernehmen. Sie erhalten Anregungen zu gesundheitsförderlichem Verhalten und werden durch das Vorbild der Pädagoginnen und Pädagogen zu gesundheitsbewusstem Handeln motiviert.

Gesundheitsförderung setzt an den Lebens- und Arbeitsbedingungen in der Kita/Kindertagespflege an (Setting-Ansatz). Neben inhaltlichen Themen wie Resilienz, Körper und Sexualität, Ernährung, Bewegung, Hygiene und Körperpflege haben auch die Rahmenbedingungen Einfluss auf die Gesundheit der Kinder sowie der Pädagoginnen und Pädagogen. Es geht darum, die Gesundheitsressourcen aller Beteiligten in der Kita zu stärken. Seit 2012 unterstützt das Land Berlin die Entwicklung der Berliner Kitas durch das Landesprogramm »Kitas bewegen – für die gute gesunde Kita«. Vorangegangen war eine von der Bertelsmann Stiftung geförderte Pilotphase im Bezirk Mitte. Orien-

tierung für das Landesprogramm bietet der Referenzrahmen »Die gute gesunde Kita gestalten«.⁷⁷

Vielfältige Bewegungserfahrungen ermöglichen

Bewegung bildet die Grundlage für vielseitige Lernprozesse und ist Voraussetzung für die Entwicklung kognitiver, emotionaler, sozialer und sprachlicher Fähigkeiten. Durch Bewegung erfahren Kinder sich selbst und begreifen ihre Umwelt. Dabei sind Kognition, Emotion und Motorik eng miteinander verknüpft.⁷⁸ Durch Bewegung lernen Kinder ihren eigenen Körper kennen und verschiedene Befindlichkeiten wie z.B. Spannung und Entspannung, Ruhe und Hast, Anstrengung, Schmerz und Wohlbefinden zu unterscheiden. Auf der Suche nach stets neuen (Bewegungs-) Herausforderungen erfahren sie ihre Grenzen und erweitern zugleich ihre Spiel- und Handlungsräume. Positive Bewegungserfahrungen und das Erleben der eigenen Wirksamkeit fördern die Entwicklung von Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein.

Eine bewegungsfreundliche Gestaltung der Innenbereiche, der Außenflächen von Kindertageseinrichtungen sowie offene Bewegungsangebote fördern die Freude und Lust der Kinder, sich in ihrer Welt zu bewegen, sie zu erkunden und zu begreifen.

Sicherheitsaspekte sollten ausreichend berücksichtigt werden, ohne den Tätigkeits- und Bewegungsdrang der Kinder einzuschränken. Kinder können für Gefahren und Grenzen nur sensibilisiert werden, wenn sie diesen begegnen. Mobilitäts- und Verkehrserziehung werden gemeinsam mit den Eltern thematisiert und gemeinsam werden Schritte dahin unternommen, damit Kinder sich auch im Straßenverkehr sicher bewegen können.⁷⁹

Mädchen und Jungen werden ermutigt, in der Gemeinschaft aller Kinder vielfältige grob- und feinmotorische Bewegungserfahrungen zu sammeln. Sie werden dabei unterstützt, ihre Spiel- und Bewegungsräume stets zu erweitern. Ziel ist es, ihnen die Erfahrung von Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeit zu ermöglichen und sie darin zu unterstüt-

76 Vgl. WHO 1986

77 Vgl. Bertelsmann Stiftung 2012

78 Vgl. Zimmer 2010a

79 Vgl. Zimmer 2010b

zen, eine positive Beziehung zu ihrem eigenen Körper und seinen Möglichkeiten zu entwickeln. Dies ist besonders wichtig für Kinder, die nur eingeschränkte Möglichkeiten der Bewegung haben.

Erholungsphasen sind ebenso wichtig wie aktive Phasen. Pädagoginnen und Pädagogen gestalten die Räume und den Tagesrhythmus so, dass Phasen von Aktivität und Bewegung sich mit Entspannungs- und Ruhephasen abwechseln.

Gesunde Ernährung genießen und positive Esskultur erleben

Eine ausgewogene Ernährung ist eine wesentliche Bedingung für die gesunde körperliche, emotionale und geistige Entwicklung eines Kindes. Besonders in den ersten Lebensjahren prägen Kinder Ernährungsgewohnheiten, Vorlieben und Abneigungen aus, die sie oft ihr Leben lang beibehalten. In der QVTAG ist festgehalten:

»Um eine gesunde Ernährung der Kinder sicher zu stellen (...), gewährleisten die Träger in ihren Kindertagesstätten eine qualitativ hochwertige Mittagsversorgung. Diese soll physiologisch ausgewogen, schmackhaft und abwechslungsreich sein und den Ernährungsbedürfnissen der unterschiedlichen Altersstufen entsprechen.

Spezifische kulturelle Speisegebote und medizinisch erforderliche Einschränkungen für einzelne Kinder werden berücksichtigt.

Frisches Obst und Gemüse werden den Kindern täglich angeboten.

Eine ausreichende Versorgung mit kalorienarmen Getränken [unge-süßte Kräuter- und Früchtetees, Leitungswasser, Mineralwasser] ist während des gesamten Tagesablaufs zu gewährleisten.«^{80 81}

Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen sind Orte, an denen Kinder in vielfacher Weise mit Wissen und Fertigkeiten bezüglich gesunder Ernährung vertraut werden und eine positive Esskultur erleben.

»Der ganzheitliche Blick auf das Essen und Trinken reicht über den ausgewogenen und vollwertigen Speiseplan hinaus. Er richtet sich genauso darauf, welche vielfältigen sozialen, emotionalen und kulturellen Erfahrungen Kinder über das Essen und Trinken machen – Essen

in der Kita ist sinnliches Erleben, Genuss, Gefühl, Austausch, Ritual, Rhythmus und Bildung gleichermaßen (...) jedes Lebensmittel, das gemeinsame Zubereiten und jedes Gespräch zur Mahlzeit bieten eine Lerngelegenheit.«⁸²

In regelmäßigen und gemeinsamen Mahlzeiten werden Kinder mit vielfältigen und vollwertigen Nahrungsmitteln vertraut. Dabei erfahren sie, dass gesunde Ernährung genussvoll sein kann. Sie lernen gesundes Essverhalten durch das Vorbild der Pädagoginnen und Pädagogen. Förderlich ist auch eine aktive Beteiligung an der Auswahl der Lebensmittel sowie der Planung und Zubereitung von Mahlzeiten. Das gemeinsame Essen und das anschließende Zähneputzen in einer ansprechenden Atmosphäre hat einen positiven Einfluss auf das individuelle Sozialverhalten und die soziale Gemeinschaft.

Das Speiseangebot, die Art der Ernährung und des gemeinsamen Essens ist in vielen Familienkulturen unterschiedlich ausgeprägt – die Kita ermöglicht den Kindern mit dieser Vielfalt vertraut zu werden.

Körper- und Sexualitätsentwicklung sensibel begleiten⁸³

Zur gesunden körperlichen, seelischen und sozialen Entwicklung gehören auch die Wahrnehmung und Erforschung des eigenen Körpers. Körperliche Veränderungen beeinflussen auch die Persönlichkeitsentwicklung von Mädchen und Jungen.⁸⁴ Schon kurz nach der Geburt werden Hände und Füße erforscht, das Saugen vermittelt Nähe, Lustgefühle und beruhigt. Wenig später werden die eigenen Geschlechtsteile entdeckt und intensiv erforscht. Sexuelle Neugierde gehört zu einer gesunden physischen und psychischen Entwicklung – genauso wie das Genießen von Lustgefühlen am eigenen Körper. Selbstbestimmung ist dabei entscheidend.

Pädagoginnen und Pädagogen setzen sich mit ihrer eigenen Haltung zu Fragen der Sexualität auseinander und erarbeiten eine gemeinsame Grundhaltung zu sexualpädagogischen Fragen⁸⁵. Pädagoginnen und Pädagogen sind gefordert, eine sexualfreundliche und sinnesfördernde Haltung zu entwickeln und diese in das pädagogische Konzept zu integrieren. Elemente bei der Erarbeitung einer behandelnden Haltung

80 Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2008

81 Vgl. Deutsche Gesellschaft für Ernährung 2013

82 Vgl. AOK Nordost/Bertelsmann Stiftung/Vernetzungsstelle Schulverpflegung Berlin e.V. 2012, S. 19

83 Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2011

84 Vgl. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2010

85 Vgl. Wanzek-Sielert 2010

zur Sexualität sind neben der bewussten Beschäftigung mit der eigenen sexuellen Biografie auch das Fachwissen zur psychosexuellen Entwicklung von Kindern, Kenntnisse zu sexuellen Ausdrucksformen im Kindesalter sowie Kompetenzen in der Gesprächsführung und Beratung von Eltern und Kolleginnen bzw. Kollegen.

Indem Pädagoginnen und Pädagogen die Kinder im Alltag beobachten, ihre Wahrnehmungen und subjektiven Deutungen untereinander austauschen und bei Bedarf dokumentieren, werden sie aufmerksam auf Signale oder Handlungen, die auf einen möglichen sexuellen Übergriff und eine eventuelle Kindeswohlgefährdung schließen lassen. Sollte ein solcher Verdacht aufkommen, ist konsequentes Handeln erforderlich. Jede Kindertageseinrichtung/Kindertagespflegestelle braucht ein abgestimmtes Konzept, wie bei Verdacht einer Verletzung der körperlichen, seelischen oder sexuellen Selbstbestimmung gehandelt wird.⁸⁶ Ein schwerer Vertrauensverlust, der z.B. als Folge von Missbrauch auftreten kann, gefährdet langfristig die Basis für eine gesunde Entwicklung des Kindes.⁸⁷

Hygiene, Körperpflege und Infektionsschutz beachten

Jungen und Mädchen sollen dabei gestärkt und unterstützt werden, im Einklang mit ihren eigenen Bedürfnissen Verantwortung für sich und ihren Körper zu übernehmen. Pflegesituationen – wie das Wickeln, gemeinsames Essen und Zähneputzen – sind Bildungsgelegenheiten, sofern Pädagoginnen und Pädagogen sich dabei mit ungeteilter Aufmerksamkeit dem Kind zuwenden und seine Bedürfnisse nach Nähe oder Distanz respektieren.

Zur Gesundheitsförderung in der Kita und Kindertagespflegestelle gehört auch ein angemessener, mit den Eltern abgestimmter Umgang mit akut erkrankten Kindern. Dies betrifft sowohl das erkrankte Kind selbst und dessen Bedürfnisse nach Ruhe und Pflege als auch den Schutz der anderen Kinder sowie der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vor Infektionen.

Verbindungen zwischen dem Bildungsbereich: Gesundheit mit anderen Bildungsbereichen, z.B.

Soziales und kulturelles Leben: Fragen zur Herkunft der Lebensmittel laden zur Sozialraumerkundung ein: gemeinsames Einkaufen in Lebensmittelläden, auf Wochenmärkten oder der Besuch eines Bauernhofs. Eine enge Verknüpfung gibt es auch zwischen den Themen Körper/Sexualitätsentwicklung und Familie.

Kommunikation: Tischgespräche, das Aushandeln von Regeln bei Bewegungsspielen, Gespräche über das eigene Wohlbefinden oder die Wickelsituation bieten Anlässe zur sprachlichen Bildung und lassen Kinder die Bedeutung von Kommunikation erfahren. Feinmotorische Anreize fördern die sprachliche Geschicklichkeit.

Kunst: Die Welt mit allen Sinnen wahrnehmen, den eigenen Eindrücken und Gefühlen Ausdruck verleihen und Genussfähigkeit sind Verbindungspunkte zum Bildungsbereich Kunst. Zeichnerische Urformen wie Linien, Kreise, Spiralen haben ihren Ursprung in elementarer Körperwahrnehmung und weisen Parallelen zu Bewegungsschemata wie aufrecht stehen, im Kreis laufen oder sich um sich selbst drehen auf.⁸⁸

Mathematik: Mathematische Operationen lassen sich z.B. beim Tischdecken, bei der Erkundung des eigenen Körpers oder bei der Einteilung von Gruppen für Bewegungsspiele erleben: eins-zu-eins-Zuordnung, Verteilen, Abzählen, ich bin größer/kleiner als, ich habe ganz Vieles paarweise (Ohren, Augen, Beine...), ich habe 10 Finger und 10 Zehen...

Natur – Umwelt – Technik: Ausgehend vom Interesse des Kindes am eigenen Körper lassen sich biologische und technische Zusammenhänge erkunden, z.B.: Was ist Blut? Woher bekommen Menschen Energie, woher Pflanzen und Maschinen? Beim Kochen und Backen können Kinder erleben, wie sich Flüssigkeiten mischen, aus Mehl und Milch ein Teig entsteht, dass Eiweiß stockt... und dabei technische Haushaltsgeräte benutzen. Auch den Einfluss einer intakten Natur auf das eigene Wohlbefinden zu erkunden, verknüpft Gesundheit und Natur – Umwelt – Technik.

⁸⁶ Vgl. Bundeskinderschutzgesetz § 8a und b SGB VIII

⁸⁷ Vgl. Maywald 2011

⁸⁸ Vgl. Haas 2006



Das Kind in seiner Welt

Erkundungsfragen

Das einzelne Kind

- Wie ist dem Kind der Übergang von zu Hause in die Kita/Kindertagespflege gelungen? Ist es in die Kindergruppe gut integriert?
- Wie kommt das Kind in die Kita/Kindertagespflegestelle – zu Fuß, im Kinderwagen, per Lauf- oder Fahrrad, mit öffentlichen Verkehrsmitteln, mit dem Auto?
- Welche Bewegungsarten bevorzugt das Kind? Wirkt es bewegungsfreudig oder eher unruhig? In welchen Situationen zeigt es sich bewegungssicher, ängstlich oder draufgängerisch?
- Kann es eine Balance finden zwischen Bewegung und Ruhe? Entspannt es sich eher durch Bewegung oder durch Ruhe? Kann es Ruhezeiten genießen?
- Wie äußert das Kind seine Bedürfnisse und seinen eigenen Willen?
- Wie wohl fühlt es sich in seinem Körper?
- Welche Berührungen empfindet es als angenehm bzw. unangenehm? Sucht es Zärtlichkeiten, kann es Zärtlichkeiten genießen?
- Wie selbstständig ist es in der eigenen Körperpflege, in der Beherrschung der Körperfunktionen?
- Wirkt das Kind anfällig oder robust? Wie geht es mit körperlichem Unwohlsein um? Ist es häufig krank?
- Wie ist das Essverhalten des einzelnen Kindes?
- Kann es seinen Hunger einschätzen, um Getränke nachfragen, weil es Durst spürt?
- Wie selbstständig, wie geschickt ist es bei Tisch, beim Tischdecken, beim Eingießen und Auffüllen?
- Welche Nahrungsmittel sind dem Kind bekannt und welches Wissen hat das Kind über gesunde Ernährung?
- Wie drückt es aus, welche Speisen ihm schmecken und welche nicht? Ist das, was es bevorzugt, einseitig oder ausgewogen?

Soziale Beziehungen

- Welche Bewegungsspiele bevorzugt das Kind und welche Partner findet es dafür? Fordert es andere Kinder auf, mitzuspielen?
- Wie zeigt es seine Gefühle? Wie grenzt es sich ab? Kann es sich in andere hineinversetzen?
- Mit welchen Kindern sucht es körperliche Nähe, tauscht es Zärtlichkeiten aus?

Familienzugehörigkeit des Kindes

- Welche Einschlafrituale kennt das Kind von zu Hause? Wie wird sein Schlafrhythmus durch die Abläufe in der Familie bestimmt?
- Wie reagieren die Familienmitglieder auf sexuelle Äußerungen des Kindes?
- Wie gestalten die Familienmitglieder ihre Freizeit? Welche Bedeutung haben dabei Bewegung bzw. Sport?
- Wie geht die Familie mit Krankheit um? Wie sicher ist die Familie im Umgang mit Gesundheitsvorsorge?
- Welche Traditionen der Ernährung werden in der Familie gepflegt? Worauf legen die Eltern beim Essen Wert?
- Wie gehen die Eltern mit der Sauberkeitsentwicklung um und worauf legen sie besonderen Wert?

Kompetenzen, die Kinder sich aneignen können

Ich-Kompetenzen

- Ein Gespür entwickeln, was Körper und Geist gut tut und der Gesundheit förderlich ist
- Eigene körperliche, geistige und soziale Bedürfnisse, Interessen und Gefühle wahrnehmen und zum Ausdruck bringen
- Den eigenen Körper über Wahrnehmung und Bewegung kennen lernen, eine eigene körperliche Identität entwickeln und sich wohlfühlen
- Lust an Bewegung haben, den Bewegungsradius erweitern und sich körperlich ausprobieren
- Beweglichkeit und Geschick sowie Bewegungssicherheit und Koordinationsvermögen entwickeln
- Sich als selbstwirksam erleben und eigene Stärken ausbauen wollen
- Ein positives Verhältnis zur eigenen Sexualität und ein Bewusstsein für eine persönliche Intimsphäre entwickeln
- Essen auswählen und mit allen Sinnen genießen; Hunger, Durst und Sättigung einschätzen
- Wissen um gesunde Lebensmittel und Getränke erlangen

Sozialkompetenzen

- Eigene Gefühle mit anderen teilen, Gefühle anderer wahrnehmen und einfühlsam reagieren
- Sich gerne mit anderen bewegen und dazu eigene Regeln erfinden und andere Regeln anerkennen
- Gemeinsame Mahlzeiten genießen
- Bei Körperkontakten eigene Grenzen vertreten und Regeln einhalten

Sachkompetenzen

- Körperteile kennen, diese benennen und ein Grundverständnis über Körperfunktionen entwickeln
- Ein Grundverständnis über Gesundheit, Wohlbefinden und Krankheit erlangen
- Grundwissen über Sexualität erwerben und darüber sprechen können
- Praktische Erfahrungen in der Zubereitung von Speisen sammeln

Lernmethodische Kompetenzen

- Wiederholen und Üben als Methode zur Entwicklung körperlicher Fähigkeiten erleben
- Sich nicht durch Misserfolge von einem Vorhaben abbringen lassen, es wieder probieren
- Ein Bewusstsein von den eigenen Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten aufbauen
- Sich neuen Herausforderungen stellen

Anregungen für die Praxis

Im Alltag, z.B.

- Signale für körperliches, geistiges und seelisches Wohlbefinden und Unwohlsein des einzelnen Kindes beachten
- Individuelle Bewegungsanregungen für einzelne Kinder und für die Gemeinschaft inszenieren und Bewegungsfertigkeiten thematisieren: Was macht dir Angst, was trautst du dir zu? Das Kind ermutigen
- Mit dem Kind sprechen, was es gerne isst und was nicht; Vielfalt von Speisen erfahrbar machen; die Speisevorschriften einzelner Kinder, ihre besonderen Bedürfnisse und Vorlieben beim Essen berücksichtigen
- Die Wahrnehmung von Gefühlen wie Hunger und Satt sein fördern, keine Kosthappen verabreichen oder das Aufessen fordern. Kinder sich selbst nehmen lassen
- Auf die besonderen Ernährungssituationen der jüngsten Kinder eingehen und ihre selbstständige Nahrungsaufnahme unterstützen
- Die individuellen Zärtlichkeitsbedürfnisse des Kindes – auch seinen Wunsch nach Nähe und Distanz – respektieren: Was ist dir angenehm, was magst du nicht?
- Pflegerische Tätigkeiten als Möglichkeit zu intensivem, individuellem Kontakt verstehen
- Möglichkeiten zum Schminken und Geschminkt werden bereitstellen
- Für eine gute Balance von Bewegungs- und Ruhephasen sorgen, Kinder unterstützen, in einen gesunden Schlaf- Wachrhythmus zu finden

Spielmaterial und Spielanregungen, z.B.

- Geräte und Materialien für Kinder aller Altersgruppen und Entwicklungsstände: Drei- und Laufräder, Rollbretter, Trampolin, Seile, Bälle, Kletterwand, Balanciermöglichkeiten, die selbstbestimmt genutzt werden können
- Vielfältige Puppen, Rollenspielmaterial für vielfältige Geschlechterrollen
- Bilderbücher und andere Medien zu Körper und Geburt

Projektarbeit, z.B.

- Mein Körper: Was macht mir Spaß, was macht mir Angst? Ich bin größer oder kleiner als/dicker oder dünner als...
- Was hält mich gesund – essen, trinken, bewegen, lachen
- Ich bin gesund, ich bin krank. Ich beim Arzt, ich im Krankenhaus
- Zahnpflege – meine Zähne, ich beim Zahnarzt
- Was mag ich gern, was kann ich nicht leiden?
- Ich kann besonders gut...
- Meine Gefühle: Wie fühle ich mich? Wie kann ich meine Gefühle ausdrücken?

Raumgestaltung und Materialausstattung, z.B.

- Räume und Außengelände mit vielfältigen Bewegungsmöglichkeiten und Herausforderungen, die Kinder selbstbestimmt nutzen und annehmen können
- Verschiedene Spiegel, um sich selbst wahrzunehmen
- Kühlende und wärmende Materialien
- Naturmaterialien zum Tasten, Riechen, Schmecken
- Waschräume mit ansprechenden Pflegeutensilien für jedes einzelne Kind
- Tischdekorationen, die das einzelne Kind auswählen kann
- Fotodokumentation z.B. von festlichen Mahlzeiten, an denen das einzelne Kind beteiligt war
- Ästhetisch gestaltete, warme Wickelplätze, die die Kinder selbst erreichen können
- Angenehme Schlaf- oder Ruheplätze, Kuscheltiere
- Identitätsbücher, Fotos vom Kind und seiner Familie
- Angenehme Bodenbeläge



Das Kind in der Kindergemeinschaft

Erkundungsfragen

Die Kindergemeinschaft

- Welche unterschiedlichen körperlichen Merkmale, Besonderheiten, Fertigkeiten gibt es in der Gruppe?
- Welche Rollenerwartungen gibt es in den vertretenen Familienkulturen, was ist ähnlich, was ist unterschiedlich und welche Auswirkungen hat es auf die gesunde Entwicklung der Kinder?
- Welche Unterschiede gibt es in der Gruppe im Ausdruck von Körperlichkeit (beim Baden, Schwimmen, Nacktsein, Toilettengang...)?
- Welche familienkulturellen Einflüsse bezogen auf Körperlichkeit, Bewegung und Gesundheit sind bei den Kindern zu beobachten?
- Welche Kinder haben Freude an der Körperpflege, welche nicht?

Soziale Beziehungen in der Kindergemeinschaft

- Wie gehen die Kinder miteinander um? Welche Bedeutung haben Zärtlichkeiten, Raufen, Toben...?
- Wie äußern Kinder ihre Bedürfnisse und Gefühle und wie reagieren die anderen Kinder?
- Welche geschlechtsspezifischen Spielgruppen bilden sich in den Räumen oder im Außengelände bei Bewegungsaktivitäten? Welche Bewegungsaktivitäten werden von welchen Kindern bevorzugt?
- Wie drücken sich kulturelle Unterschiede in den Spielgruppen und Freundschaften aus?
- Welche Kinder helfen sich gerne bei der Pflege, beim Waschen, beim Zähneputzen?
- Essen die Kinder lieber an kleinen Tischen, an langen Tafeln? Welche Kinder sitzen gerne beieinander?
- Auf welche Weise zeigen Kinder in der Kindergruppe Interesse an geschlechtlichen Merkmalen? Sind Einflüsse der Familienkulturen erkennbar?
- Welche Gewohnheiten bei körperlichen Begegnungen, im Umgang mit Zärtlichkeiten zwischen Kindern und zwischen Kindern und Erwachsenen zeigen Kinder?

Kompetenzen, die Kinder sich aneignen können

Ich-Kompetenzen

- Möglichkeiten kennenlernen, sich mit anderen über eigene körperliche, geistige und soziale Bedürfnisse, Interessen und Gefühle zu verständigen sowie sich abzugrenzen
- Selbstbestimmt Körperkontakt mit anderen suchen und genießen, Grenzen anderer wahrnehmen und akzeptieren
- Sich seines Aussehens und seiner Einzigartigkeit bewusst werden (Körpergröße, Statur, Haarstruktur, Hautfarbe, Augenform etc.)

Sozialkompetenzen

- Körperliche Fertigkeiten von anderen wahrnehmen und anderen – z.B. jüngeren Kindern – helfen
- Körperliche Verschiedenheit achten
- Sich auch auf Herausforderungen durch andere einlassen und sich abgrenzen können
- Mit Niederlagen und Siegen angemessen umgehen
- Eigene Ideen und Wünsche in den Kita-Alltag einbringen und kooperieren
- Rücksicht auf andere Kinder nehmen
- Gemeinsame Mahlzeiten genießen und zu einer angenehmen Esskultur beitragen

Sachkompetenzen

- Bei Wettbewerben mit Fahrzeugen oder mit Hilfsmitteln zur Fortbewegung, Spiel- und Bewegungsmaterial zunehmend sicher umgehen
- Regeln für Bewegungs- und Sportspiele kennen und anwenden
- Räumliche Orientierung entwickeln
- Begriffe kennen, die Gefühle und Körperempfindungen beschreiben und sich mit anderen darüber austauschen
- Grundverständnis dafür entwickeln, dass Menschen unterschiedliche Schamgefühle, Vorstellungen von Sexualität, Gesundheit und Rollenbildern haben
- Ein Grundverständnis über Hygiene entwickeln

Lernmethodische Kompetenzen

- Grundverständnis erlangen, dass die Kinder der Kindergemeinschaft unterschiedliche körperliche Fähigkeiten haben – jüngere und ältere Kinder, Kinder mit Behinderung..
- Freude und Ausdauer entwickeln, mit anderen schwierige Bewegungsherausforderungen zu meistern

Anregungen für die Praxis

Im Alltag, z.B.

- Kinder in Entscheidungsprozesse einbeziehen und dadurch Partizipationserfahrungen ermöglichen
- Gespräche mit den Kindern über die Besonderheiten jedes Einzelnen, die Andersartigkeiten und die Gemeinsamkeiten von Kindern führen
- Anregungen für Bewegung in Gruppen geben
- Bei Kindern mit Bewegungsbeeinträchtigungen angemessene Unterstützung sicherstellen
- Selbst ein Vorbild für Bewegungsfreude und gesundes Handeln sein
- Regelmäßige und altersangemessene Essenssituationen angenehm gestalten, Tischgespräche anregen, die Speisevorschriften einzelner Kinder, ihre Vorlieben berücksichtigen
- Unterschiedliche Speisegewohnheiten thematisieren
- Über gesundes Verhalten, gesunde Ernährung sprechen und Aktionen gestalten, die Spaß machen und Genuss ermöglichen
- Möglichkeiten schaffen, selbstbestimmt jederzeit etwas zu trinken (Wasser, ungesüßte Tees)
- Kinder zunehmend an der Gestaltung der Mahlzeiten beteiligen, die Herkunft der verwendeten Lebensmittel verfolgen
- Mit Kindern über Inhaltsstoffe von Lebensmitteln und ihre möglichen Wirkungen sprechen
- Mit Kindern Gemüse und Obst anbauen, ernten und verarbeiten
- Mit Eltern über ihre Vorstellungen von Gesundheit und Ernährung sprechen, abwägen und besprechen, inwiefern diese in der Kita/Kindertagespflege berücksichtigt werden können
- Besprechen, welche Gewohnheiten bei körperlichen Begegnungen, im Umgang mit Zärtlichkeiten zwischen Kindern und zwischen Kindern und Erwachsenen in der Kita/Kindertagespflege bestimmend sind und wie sie sich von den vertretenen familiären Gewohnheiten unterscheiden
- Rituale zur Körperpflege: Händewaschen und Zähneputzen; Rituale in der Mittagsruhe: Geschichten erzählen, Streicheln und Massieren, persönliche Dinge zulassen (z.B. Kuscheltier, Familienfoto)

Spielmaterial und Spielanregungen, z.B.

- Rollenspielmaterial und Verkleidungssachen für Geschlechterrollen
- Tanz- und Bewegungsspiele, Fingerspiele
- Schminke und Frisiermaterial, Spiegel
- Babypuppen
- Arztkoffer und Verbandmaterial

- Bilderbücher und andere Medien zu Körper, Bewegung, Ernährung und Gesundheit, Geburt, Sexualität, verschiedenem Aussehen von Menschen

Projektarbeit, z.B.

- Bewegungsabenteuer: Was traue ich mir zu? Was macht Lust, was Angst, was beides?
- Was fühle ich wo in meinem Körper, wenn ich lustig, traurig, ängstlich, wütend bin?
- Wie sieht's in meinem Körper aus? Was passiert mit dem Essen in meinem Körper?
- Gesunde Ernährung: Was spendet Energie? Warum ist etwas gesund, ungesund? Woraus besteht meine Lieblingsessensspeise?
- Aussehen und Herkunft der Ausgangsprodukte meiner Lieblingsessensspeise; Anbaumethoden erkunden
- Traditionelle Feste und Mahlzeiten der in der Gruppe vertretenen Familien – im Alltag und bei besonderen Anlässen

Raumgestaltung und Materialausstattung, z.B.

- Entwicklungsgerechtes Mobiliar für Kinder; bewegungs- und lernanregende Umgebung für unterschiedliche Altersstufen, z.B. schiefe Ebenen, Matten, Treppen, Schiebewagen, Schaukeln für junge Kinder
- Ausstattung des Außengeländes, die vielfältige Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen ermöglicht
- Wasser, Spritz- und Matschräume
- Nischen für Rückzug und Entspannung, Hängematten, Sinnesräume
- Orte zum Klettern, Schrägen, Orte zum Springen
- Für die Jüngsten: Krabbelflächen, Gelegenheiten zum Sich-Hochziehen
- Sinnesparcours – Fühl- und Taststraßen, unterschiedliche Bodenbeläge
- Höhenunterschiede drinnen und draußen
- Spiegelwelten
- Bewegungsbaustellen
- Große Kisten, Tunnel
- Möglichkeiten der selbstbestimmten Bewegung und der Ruhe/des Rückzugs für kleinere Spielgruppen
- Platz für großräumige, laute Bewegungen sowie für Rückzug und Ruhe; Flure und Eingangsbereich nutzen zum Spielen, Rennen
- Ausstattung mit Geschirr, das den Kindern selbstständiges Essen und Selbstbedienung erlaubt
- Angenehme Waschräume, hygienische Aufbewahrung der Zahnbürsten



Weltgeschehen erleben, Welt erkunden

Erkundungsfragen

Bewegung, Körper und Gesundheit

- Wie sind die Wohnverhältnisse und welche Bewegungsmöglichkeiten haben die Kinder in den Wohnungen der Familien, auf den Spielplätzen in der Wohnumgebung, auf Freiflächen in der Umgebung der Kita/Kindertagespflegestelle?
- Welche Wege können Kinder alleine machen? Wo können sich Kinder in der unmittelbaren Umgebung frei bewegen? Mit welchen Risiken müssen sie dabei umgehen lernen?
- Was unterscheidet das Leben von Kindern in unterschiedlichen Stadtbezirken Berlins, in einer Stadt, auf dem Land?
- Welche für Kinder interessanten Angebote gibt es, um ihre Erfahrungen mit Bewegung und Gesundheit zu erweitern, z.B. Abenteuer-spielplätze, Krankenhäuser, Arztpraxen...?

Familie und Sozialraum

- Welche Bewegungs- bzw. Sportarten sind hier populär? Welche in anderen Ländern? Gibt es Unterschiede und warum?
- Welche Bewegungs- bzw. Sportarten sind bei Mädchen/Frauen, welche bei Jungen/Männern besonders beliebt? Gibt es Unterschiede und warum?
- Welche Bewegungs- bzw. Sportarten werden bevorzugt im Fernsehen gezeigt und warum ist das wohl so? Wie und warum ändert sich das?
- Können Eltern besondere sportliche Interessen an Kinder der Kindergruppe weitergeben? Mit welchen Sportverbänden kann kooperiert, welche Sportstätten können im Umfeld genutzt werden?
- Welche Materialien und Medien können genutzt werden für die Beratung von Familien im Hinblick auf Gesundheit und Ernährung?
- Welche Vernetzungsmöglichkeiten können mit Gesundheitsdiensten, Sportvereinen, Biomärkten/Bauernmärkten/regionalen Anbietern aufgebaut werden? Wo und in welcher Form können Kooperationen aufgebaut werden, um die Gesundheit der Kinder in der Einrichtung zu fördern?
- Welche Informationen und Vorstellungen haben die Kinder über Nahrung, Sport und Gesundheit aus den Medien? Was wird in den Medien als erstrebenswert dargestellt und stimmt das mit unserem Gesundheitsverständnis überein?

Kompetenzen, die Kinder sich aneignen können

Ich-Kompetenzen

- Sich selbst als Koch/Gärtner erfahren, Nahrungsmittel in ihrer Vielfalt kennen und unterscheiden können
- Den Zusammenhang von Essen und Gesundheit kennen, Nahrungsmittel nicht als Ersatz z.B. für fehlende Zuwendung oder Langeweile nutzen
- Eine positive Einstellung zu einer gesundheitsförderlichen und ausgewogenen Ernährung gewinnen
- Die eigene Geschlechtlichkeit in ihrer kulturellen Geprägtheit entdecken
- Sich den Witterungsverhältnissen entsprechend kleiden und sich vor Kälte, Hitze, Nässe ... schützen
- Bereitschaft und Fähigkeiten entwickeln, Risiken im Umfeld einzuschätzen und abzuwägen, diese einzugehen

Sozialkompetenzen

- Kulturelle Verschiedenheit, die sich im Geschlechterverhalten oder im Aussehen zeigt, achten und gegenüber Diskriminierungen und Benachteiligung aufmerksam und unduldsam sein
- Gemeinsamkeiten und die Vielfalt verschiedener Ess-Kulturen kennen und achten
- Sportarten und Bewegungskünste verschiedener Kulturen kennen und achten
- Sportliche Leistungen von Menschen mit Beeinträchtigungen (z.B. Paralympics, Special-Olympics) wertschätzend wahrnehmen

Sachkompetenzen

- Grundwissen über die Gemeinsamkeiten und die Vielfalt von Voraussetzungen für ein gesundes Leben in unterschiedlichen Lebenswelten
- Die Vielfalt gesunder Lebensmittel erleben, dabei saisonale, regionale und ökologische Produkte berücksichtigen
- Eine Vorstellung über Herkunft und Erzeugung von Lebensmitteln entwickeln
- Grundverständnis über Ungleichheit und Ungerechtigkeit bezüglich der Verteilung von Lebensmitteln in der Welt
- Grundverständnis über ökologische Kreisläufe und deren Einfluss auf das eigene Wohlbefinden entwickeln
- Strategien und Techniken für Ruhe und Entspannung kennen und anwenden

Lernmethodische Kompetenzen

- Zusammenhänge und Abgrenzungen von der eigenen Lebenswirklichkeit zu virtuellen Welten in Fernsehen, in Computerspielen ... herstellen
- Lust am Lernen und Neugier auf weitere Körpererfahrungen sowie auf die Ausweitung des eigenen Bewegungsradius entwickeln

Anregungen für die Praxis

Im Alltag, z.B.

- Erkunden, wie welche Menschen in welchen Stadtteilen leben: Vergleiche anstellen: Wie und wo bewegen sich Kleinkinder, Schulkinder, Jugendliche, Erwachsene?
- Neue Bewegungsanregungen auf Spielplätzen und anderen Orten in der weiteren Umgebung erkunden
- Regelmäßige Wald-Tage; Sonne, Wind, Regen erleben lassen
- Mit Kindern bei Außenaktivitäten aufmerksam Veränderungen im Umfeld erkunden – dabei die Kinderperspektive einnehmen
- Die Herkunft der verwendeten Lebensmittel verfolgen

Spielmaterial und Spielanregungen, z.B.

- Rollenspielmaterial – Bewegungsarten früher und heute – hier und woanders
- Bücher und andere Medien, die Lebensgewohnheiten von früheren Generationen oder anderen Ländern und deren Lebenswirklichkeit verdeutlichen
- Bücher und andere Medien, die die Herkunft von verschiedenen Lebensmitteln verdeutlichen; Saison-Kalender, Weltkarte
- Traditionelle Spiele wieder beleben (z.B. Hüpfspiele, Nachlaufspiele)
- Reime, Lieder und Bewegungsspiele, die das Körperbewusstsein fördern, unter Einbeziehung des ganzen Körpers
- Spiele in verschiedenen Kulturen

Projektarbeit, z.B.

- Jahreszeitliche Wechsel: Wie wirken sie sich auf mein Leben und Erleben aus?
- Welche Nahrungsmittel stammen von hier, was von dem, was ich gerne esse, kommt aus anderen Ländern – woher genau? Wie kommen diese Nahrungsmittel hierher? Wie verändern sie sich beim Transport? Was essen die Menschen in anderen Ländern? Haben alle Menschen Zugang zu allen Nahrungsmitteln – in ausreichender Menge, zu jeder Jahreszeit?
- Bewegungsmöglichkeiten im Sommer/im Winter, Einfluss auf das Körpergefühl; Schutz vor Krankheiten hier und in anderen Umgebungen
- Besuche im Krankenhaus, in Arztpraxen
- Besuche auf einem ökologischen Bauernhof, auf Märkten, in einer Großküche
- Bewegungsarten früher und heute

- Was man mit Geld alles kaufen oder auch nicht kaufen kann: Spielsachen, Liebe, Freunde, Essen, ein Computerspiel...
- Erste-Hilfe-Kurs für Kinder im letzten Jahr vor der Schule

Raumgestaltung und Materialausstattung, z.B.

- Beete und Pflanzkästen, um den Anbau, die Pflege, Ernte von Pflanzen, Gemüse und Obst und deren Verarbeitung zu erleben
- Fotos von Sportlerinnen und Sportlern mit körperlichen Merkmalen, mit denen sich Kinder identifizieren können und die stereotypen Vorstellungen in Bezug auf Geschlecht, Hautfarbe, Behinderung widersprechen
- Stadt- und Landschaftsbilder zu unterschiedlichen Jahreszeiten, aus unterschiedlichen historischen Epochen, aus unterschiedlichen Klimazonen der Erde
- Lexika über den menschlichen Körper
- Bewegungsspielmaterial aus früheren Zeiten: Brummkreisel, Peitschkreisel, Stelzen...



Bildungsbereich: Soziales und kulturelles Leben

»Kinder brauchen Wurzeln und Flügel« – Wurzeln, um zu wissen, wo sie herkommen und Flügel, um die Welt zu erkunden.

Johann Wolfgang von Goethe

Die sozialen Beziehungen sind Grundvoraussetzung aller Bildungsprozesse. Ohne soziale Beziehung ist Bildung nicht denkbar. Von Geburt an sind die Impulse, die das Kind durch die ersten Bezugspersonen erfährt, wirksam für seine Bildungsbewegungen. Die Eltern als »Bindungspersonen« erlauben dem Kind ein aktives forschendes Erkunden seiner eigenen Möglichkeiten und seiner Umgebung. Sie geben ihm das Vertrauen, jederzeit wieder von seinen Erkundungsgängen auf unbekanntem, faszinierendem und immer auch bedrohlichem Terrain zur sicheren Basis zurückkehren zu können, um Energien für neue Erkundungen aufzutanken. Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen, die das Kind auf seinen Erkundungsgängen unaufdringlich beobachtend begleiten und bereit stehen, wenn es Nahrung, Zärtlichkeit, Trost, Ermunterung braucht, werden das Selbstvertrauen des Kindes wirksam stützen. Wenn sie dem Kind Raum und Zeit geben, seine Welt zu entdecken, an den eigensinnigen Suchbewegungen interessiert teilhaben und den Stolz und die Freude des Kindes an seinen eigenständigen Entdeckungen teilen, werden sie seine Selbstachtung und sein Selbstgefühl fördern.

Je nach Lebenslage haben Eltern sehr verschiedene Voraussetzungen, ihren Kindern diesen Raum und diese Zeit geben zu können. Pädagoginnen und Pädagogen können hier einen erheblichen familienergänzenden Ausgleich schaffen.

Im Dialog mit ihren Bezugspersonen entwickeln Kinder ihr Ich-Bewusstsein. Sie erkennen, dass sie mit ihnen nicht Eins sind und gewinnen eine Vorstellung von ihrer individuellen Einzigartigkeit. Aus Rückmeldungen ihrer Bezugspersonen filtern sie Informationen über sich selbst und konstruieren daraus ihr Selbstbild. Die Qualität der Rückmeldungen ist entscheidend: Für ein positives Selbstbild brauchen Kinder eine positive Resonanz auf ihre Person, mit ihren Bedürfnissen, Gefühlen, Gedanken. Ein positives Selbstbild ist wiederum Voraussetzung für ein aktives Verfolgen von Lerninteressen. Angst und Unsicherheit lähmen das Lernen. Die Identitätsentwicklung als Suche danach,

wer und wie man ist und wohin man gehört, ist nie abgeschlossen. Zur Identität gehören nicht nur persönliche Eigenheiten, sondern auch die Identifikationen mit sozialen Bezugsgruppen. Die erste Bezugsgruppe, mit der sich ein Kind identifiziert, ist seine Familie.

Die frühen Bindungsbeziehungen vollziehen sich in einem bestimmten sozial-kulturellen Kontext. Nach einer Definition der UNESCO ist Kultur »die Gesamtheit der einzigartigen geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Aspekte (...), die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen.« In diesem weiten Verständnis ist Kultur nicht zu beschränken auf Kunst und Literatur, sondern umfasst »Lebensformen, die Grundrechte des Menschen, Wertsysteme, Traditionen und Glaubensrichtungen.«⁸⁹

Kultur wird in alltäglichen Handlungen von einer Generation an die nächste übermittelt. Die Resonanz der Bindungspersonen auf das Kind enthält das Repertoire an Überzeugungen, Wert- und Normalitätsvorstellungen, das den jeweiligen sozial-kulturellen Kontext prägt. Kinder werden zu Mitgliedern der sie umgebenden Kultur, indem sie mit deren Wertmaßstäben und Traditionen zunehmend vertraut werden. Dies geschieht zunächst in ihrer Familie.

Familien sind unterschiedlich. Und jede Familie positioniert sich auf ihre Weise in ihrem sozial-kulturellen Umfeld. Kinder werden zuallererst vertraut mit ihrer Familienkultur, verstanden als das »jeweils einzigartige Mosaik von Gewohnheiten, Deutungsmustern, Traditionen und Perspektiven einer Familie, in das auch ihre Erfahrungen mit Herkunft, Sprache(n), Behinderungen, Geschlecht, Religion, sexueller Orientierung, sozialer Klasse, mit Ortswechsel, mit Diskriminierung oder Privilegierung eingehen.«⁹⁰

Die Familienkultur ist der primäre kulturelle Bezugsrahmen eines Kindes: Was es hier erfährt, bildet für seine ersten Lebensjahre den Horizont seines Denkens, Fühlens und Handelns. Es ist das, was ihm selbstverständlich und »normal« erscheint. Da ein junges Kind nicht anders kann, als seiner Familie zugehörig und verbunden zu sein, ist es in einer nächsten Lernumgebung wie der Kita bzw. Kindertagespflege so wichtig, dass es hier als Mitglied seiner Bezugsgruppe Familie willkommen ist und positive Resonanz erfährt.

89 Vgl. Deutsche UNESCO Kommission 1983, UNESCO-Konferenzberichte, Nr. 5, S. 121

90 Definition vgl. Wagner 2013, S. 223

Zur Familienkultur gehören auch Vorstellungen von Erziehung und Bildung. Diese können andere sein als die in Kita oder Kindertagespflege. Für die kindlichen Bildungsprozesse ist es förderlich, wenn hier an die Familienkultur des Kindes angeknüpft wird. Eine für das Kind spürbare begrüßende und akzeptierende Haltung zu den Eltern ist unabdingbar.

Kitas und Kindertagespflege in Berlin repräsentieren – nach Einzugsbereichen verschieden – die Vielfalt unserer Gesellschaft. Sehr verschiedene Familienkulturen kommen hier zusammen, sehr verschiedene Vorstellungen unserer Gesellschaft werden durch die Familien und die einzelnen Pädagoginnen und Pädagogen repräsentiert. Für Kinder ist die sozial-kulturelle Vielfalt ein reiches Feld für Entdeckungen und für die Erweiterung ihres Erfahrungsfeldes. Die vorhandene sozial-kulturelle Vielfalt kann so bewusst für Bildungsprozesse genutzt werden.

Die Kita oder Kindertagespflege als Ausschnitt der Berliner Gesellschaft spiegelt auch die sozialen Verhältnisse, in denen Familien leben und die mit Privilegien und Benachteiligungen verbunden sind. Familien haben nicht nur unterschiedliche Potentiale für ihre Lebensgestaltung, sie sind auch unterschiedlich betroffen von Abwertungen und Ausgrenzung auf Grund des Geschlechts, des Alters, der sexuellen Orientierung, einer Behinderung, der Hautfarbe, der Religion, der ethnischen Herkunft, der sozioökonomischen Lage. Kinder sind aufmerksam für bewertende Botschaften über soziale Gruppen und ziehen daraus Schlüsse für ihr Selbstbild und ihr Bild von anderen. Damit solche Bewertungen Kinder nicht entmutigen und bei ihren Bildungsprozessen behindern, bedarf es einer pädagogischen Praxis, die sich am Leitbild der Inklusion und den Prinzipien der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung orientieren.⁹¹

Alle Kinder in ihren Identitäten bestärken

Zur Ich-Identität eines Kindes gehören gleichzeitig viele Merkmale: Geschlecht, Alter, Behinderung/Beeinträchtigung, körperliche Merkmale wie Hautfarbe, Haarstruktur, Augenform, Statur. Außerdem soziale Zugehörigkeiten, zunächst die Zugehörigkeit zu seiner Familie, die wiederum weiteren sozialen Gruppen zugehörig ist. Der sozioökonomische Status der Familie, ihre Geschichte, ihre Sprachen, Traditionen, Wertvorstellungen usw. kennzeichnen die Familienkultur, in die das Kind hineingeboren wird und mit der es sich identifiziert. Kinder in

ihren Identitäten stärken meint, ihnen und ihren Bezugspersonen mit Respekt zu begegnen, ihre Identitätsmerkmale und Familienkulturen in einer sachlich korrekten und respektvollen Sprache zu beschreiben. Eine Lernumgebung, in der Kinder sich und ihre Familienkulturen wieder erkennen können, vermittelt Kindern Zugehörigkeit und Mut, sich auf Neues einzulassen und sich aktiv zu beteiligen. Positive Resonanz auf ihre Besonderheiten stärkt sie in ihrem Selbstbild und in ihrem Zutrauen in ihre eigenen Fähigkeiten (Resilienz).

Allen Kindern Erfahrungen mit Unterschieden ermöglichen

Unvertrautes ist für junge Kinder gleichzeitig faszinierend und verunsichernd: Es regt ihren »Forschergeist in Windeln« an und löst Ängste, Unbehagen und Vorsicht aus. Das geschieht auch in der Begegnung mit Menschen, die anders aussehen und sich anders verhalten als diejenigen, die den Kindern bislang vertraut sind. Kinder brauchen Bezugspersonen, die ihre Gefühle respektieren und ihnen gleichzeitig Erfahrungen mit anderen Menschen ermöglichen. Ein wichtiges Handlungsprinzip ist, Gemeinsamkeiten zu identifizieren und von hier aus das zu thematisieren, was sich unterscheidet. So entwickeln Kinder Empathie und die Fähigkeit, sich in die Perspektiven anderer hineinzuversetzen. Die Auseinandersetzung mit Unterschieden stimuliert sowohl soziales wie auch kognitives und sprachliches Lernen.

Das kritische Denken über Einseitigkeiten und Ungerechtigkeit anregen

Ungefähr im dritten Lebensjahr bauen Kinder auf kreative und eigenständige Weise die Bezugnahme auf äußere Merkmale von Anderen in die Durchsetzung ihrer Spielinteressen ein. Sie wollen neben bestimmten Kindern nicht sitzen, sie nicht an der Hand halten oder schließen sie von ihrem Spiel aus, weil sie dick sind, »komisch reden«, »komisch aussehen«, ein Junge/ein Mädchen sind usw. Sie experimentieren mit einem Argumentationsmuster, das Vorurteile kennzeichnet: Ein Merkmal einer Person »begründet« ihre Sonderbehandlung oder ihren Ausschluss. Gleichzeitig spielen Gerechtigkeitsfragen eine große Rolle bei ihren Aushandlungen um Freundschaften und Spielvorschläge. Etwa im

⁹¹ ebenda, S. 30-31

vierten Lebensjahr zeigen Kinder die Fähigkeit, moralische Regeln von Verhaltensvorschriften zu unterscheiden⁹². Ihre Fragen und Äußerungen sind Ausgangspunkt für Dialoge und kritische Forschungsprojekte, mit denen Kinder einseitige Vorstellungen untersuchen («Jungen können nicht Ballett tanzen») und Fehlinformationen aufdecken («Auf dem Stift steht »Hautfarbe«, aber das ist nicht meine Hautfarbe!«), was ihren Gerechtigkeitsinn und ihren Widerspruchsgeist anregt.

Das Aktivwerden gegen Einseitigkeiten und Ungerechtigkeit ermutigen

Kinder empören sich über konkrete Fälle von Ungerechtigkeit, wenn sie sich in die Beteiligten gut hineinversetzen können. Dann entsteht bei ihnen der Wunsch, etwas zu tun, um die Ungerechtigkeit zu beenden. Ihre Ideen sind meist konkrete und direkte Schritte: Für den Bettler etwas Taschengeld einsammeln, die Frau im Rollstuhl schieben, damit sie sich ausruhen kann. Es ist wichtig, sie bei diesen Vorhaben zu unterstützen und nicht durch eine komplexere Weltsicht zu bremsen. Wenn Kinder in der Kita erleben, dass ihre Erzieherin ungerechte und unfaire Handlungen anspricht, können sie lernen, dass man Hilflosigkeit und Ohnmacht überwinden kann und dass es zum Impuls »Da kann man nichts machen!« doch Alternativen gibt. Die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und von Solidarität mit anderen stärkt Handlungsfähigkeit in weiteren Situationen: Kinder gewinnen Ideen, wie sie helfen oder eingreifen können und wissen, wie sie andere um Hilfe bitten können.

In Kitas und Kindertagespflegestellen sollen alle Kinder Zugehörigkeit erfahren und zur Beteiligung eingeladen sein. In der Kindergemeinschaft haben alle die gleichen Rechte und Möglichkeiten. Das schafft besondere Voraussetzungen für ein kindgemäßes Erleben von Demokratie. Entdecken von Gemeinsamkeiten und Unterschieden innerhalb der Kindergemeinschaft, wechselseitiges Anerkennen von Rechten, eigenständiges Bearbeiten von Konflikten, Ringen um das, was fair ist und was ungerecht, kann nur in einer solchen Kindergemeinschaft geschehen. Pädagoginnen und Pädagogen müssen sich bewusst sein, dass sie diese hochwirksame Qualität der Beziehungen in der Kindergemeinschaft dann stören, wenn sie sich zum ausschließlichen Bestimmer machen. Gleichzeitig tragen sie Verantwortung, dann einzugreifen, wenn ein Kind ein anderes in seinen Rechten verletzt.

Sie bieten damit die Möglichkeit, mit Kindern und Familien den Fragen nachzugehen, wie Berlin geworden ist, wer daran wie beteiligt war. Kinder können dabei erfahren, dass sie selbst Einfluss nehmen können auf das Leben in Berlin, in ihrer Kita oder Kindertagespflegestelle, in ihrer Wohnumgebung, in ihrem Bezirk. Dazu wird es erforderlich sein, Lernorte draußen aufzusuchen.

Verbindungen zwischen dem Bildungsbereich: Soziales und kulturelles Leben und anderen Bildungsbereichen, z.B.

Gesundheit: ein fairer und respektvoller Umgang miteinander wird als wesentliche Grundlage für Wohlbefinden erlebt.

Kommunikation: Gemeinsamkeiten und Aspekte von Vielfalt erkennen und benennen, Begriffe für Gefühle und Empfindungen kennenlernen und einfühlsam auf die Äußerungen anderer einzugehen, ermöglicht gelingende Kommunikation und stärkt die sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten.

Kunst: gemeinsame künstlerische Aktivitäten sind hervorragend geeignet, um Kinder erleben zu lassen, wie sie mit ihren ganz individuellen Beiträgen an einem verbindenden Ganzen mitwirken können.

Mathematik: die aktive Beteiligung der Kinder an der Gestaltung des sozialen Lebens fordert und fördert auch das Erkennen mathematischer Zusammenhänge etwa beim Einkaufen, Tischdecken, bei der Speiseplangestaltung, beim Abschätzen und Messen von Mengen und Entfernungen, bei der Umgestaltung der Räume.

Natur – Umwelt – Technik: Verantwortung für und in der sozialen Gemeinschaft verbindet sich mit dem Interesse am Erhalt der natürlichen Ressourcen – Kinder erleben sich als Teil der einen Welt.

92 Vgl. Keller 2013



Das Kind in seiner Welt

Erkundungsfragen

Das einzelne Kind

- Was macht seine Persönlichkeit aus (z.B. seine Vorlieben und Interessen, Abneigungen und Ängste, seine Weltsicht, seine Art an Aufgaben heranzugehen, Geschwindigkeit, Ausdauer, etc.)?
- Was kennzeichnet seine körperlichen Merkmale (in Bezug auf Körpergröße, Statur, Hautfarbe, Haarfarbe, Haarstruktur, körperliche Einschränkungen etc.)?
- Welche Worte hat es für seine körperlichen Merkmale, sein Alter, sein Geschlecht? Beschreibt es sich positiv und stolz oder eher negativ? Womit kann das zu tun haben?
- Was kennzeichnet seine Familienkonstellation? Weiß es, wie sich seine Eltern begegnet sind und wo es auf die Welt kam? Weiß es, wie es zur jetzigen Familienkonstellation gekommen ist (Informationen über Herkunft der Eltern, Migrationsgeschichte der Familie, Adoptions- oder Pflegeverhältnis, Besonderheiten bei gleichgeschlechtlichen Eltern)?
- Wie bezeichnet es die Familienmitglieder und sich selbst in der Familie?
- Wie berichtet das Kind von seinen Erlebnissen, die es außerhalb der Kita/Kindertagespflege macht?
- Wie bringt das Kind seine Familienkultur ein (in Bezug auf Familiensprache(n), Freizeit, Pflege der Familienbeziehungen, Regeln und Traditionen, religiöse Gewohnheiten, Speisegewohnheiten, Verhältnis zwischen den Geschlechtern, Verhältnis zwischen den Generationen etc.)? Ist es offensiv dabei oder eher zurückhaltend? Womit kann das zu tun haben?
- Wofür interessiert sich das Kind, wie macht es seine Interessen deutlich? Wie zeigt es sein Wissen und Können? Ist es dabei selbst initiativ oder braucht es Aufforderungen?

Familie des Kindes

- Wer gehört zur engeren Familie? Hat das Kind Geschwister? In welcher Reihe steht es in der Geschwisterfolge?
- Kennt das Kind außer den engeren Familienangehörigen auch andere Verwandte, Freunde, Personen aus seinem Umfeld?
- Sind die Arbeitszeiten der Eltern regelmäßig? Bei Vater und/oder Mutter? Welche Wegzeiten haben sie zum Arbeitsplatz?

- Verbietet die finanzielle Situation der Familie Gruppenaktivitäten mit hohen Kostenbeiträgen? Gibt es Unterstützungsmöglichkeiten?
- Welche Migrationserfahrungen hat die Familie? Wo sind die Eltern/Großeltern aufgewachsen? Seit wann leben sie in der Region? Welchen Aufenthaltsstatus haben die Eltern? Welche Sprachen werden in der Familie gesprochen?
- Wie teilen sich die Familienangehörigen Erziehungsarbeit, Hausarbeit, Erwerbstätigkeit? In welchen Tätigkeiten erlebt das Kind Vater und/oder Mutter im Familienalltag? Wer ist Hauptkontaktperson zur Kita bzw. Kindertagespflege?
- Welche aktuellen oder besonderen Ereignisse beschäftigen die Familie, das Kind? Gibt es Familienangehörige mit einer Krankheit oder Behinderung?
- Welche Bedeutung haben Medien wie Fernsehen, Video, Computer, Internet im Familienalltag?

Wohnen

- Wie wohnt das Kind (Wohnung, Haus, Garten, Tiere, Zusammenleben mehrerer Generationen...)? Wie groß ist sein Freiraum (Platz für Eigenes, Bewegungsmöglichkeiten...)?
- Wie sind die Verkehrsverhältnisse im Wohnumfeld?
- Welche Erfahrungen (Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten, Natur, interessante Menschen, faszinierende Orte, Angebote für Kultur und Bildung...) ermöglicht das Wohnumfeld dem Kind?

Familienkulturelle Zugehörigkeit des Kindes

- Welche Familientraditionen werden gepflegt? Wie wichtig ist es für das Kind, für die Eltern, dass diese Traditionen in der Kita bzw. Kindertagespflege berücksichtigt werden?
- Welche Gepflogenheiten und Normen prägen das Familienleben? Worin gleichen bzw. unterscheiden sie sich von den Orientierungen der Pädagoginnen und Pädagogen?
- Welchen Einfluss haben religiöse Prägungen auf den Familienalltag und auf die Erwartungen der Eltern an die Arbeit in der Kita? Welche allgemeinen Orientierungen ergeben sich daraus für die Erziehungsvorstellungen der Eltern? Worin gleichen bzw. unterscheiden sie sich von den Orientierungen der Pädagoginnen und Pädagogen?
- Gibt es ausgeprägte geschlechtsspezifische Erwartungen in der Tradition der Familie?

Kompetenzen, die Kinder sich aneignen können

Ich-Kompetenzen

- Sich seiner Bedürfnisse, Ansprüche und Gefühle bewusst werden
- Eigene Bedürfnisse, Interessen und Gefühle angemessen zum Ausdruck bringen
- Vertrauen in die eigenen Kräfte entwickeln
- Stolz sein auf sich selbst: was man kann und weiß und wie man aussieht
- Sich zur Familie zugehörig fühlen
- Die eigene Biographie, Familiengeschichte und -tradition wahrnehmen und erkennen, dass die eigene Identität sozio-kulturell geprägt ist: Bei uns ist das so, weil...
- Mit Brüchen, Risiken und Widersprüchen leben; Übergänge und Grenzsituationen bewältigen

Sozialkompetenzen

- Erwartungen, Bedürfnisse und Gefühle anderer wahrnehmen; achtsamvoll miteinander umgehen
- Anerkennen, dass in der Kita bzw. Kindertagespflege evtl. andere Normen und Regeln gelten als in der Familie; begreifen, warum das so ist; sich in beiden Lebensbereichen auskennen und sicher bewegen
- Die Folgen eigenen Verhaltens erkennen

Sachkompetenzen

- Dinge und Phänomene differenziert wahrnehmen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen: Was ist in meiner Familie und in der Kita bzw. Kindertagespflege gleich, was ist anders? Warum ist das so? Was kann ich in meiner Familie tun, was in der Kita bzw. Kindertagespflege?
- Differenzierte und respektvolle Bezeichnungen für körperliche Unterschiede kennen und verwenden
- Verallgemeinerungen, Begriffe bilden: Was bedeutet Familie? Was gehört zu einer Wohnung, was zu einer Kita oder Kindertagespflege-stelle? Was gibt es in der Wohnumgebung: Häuser, Straßen, Fußwege, Spielplätze, Geschäfte?

Lernmethodische Kompetenzen

- Erfahrungen und Vorstellungen ordnen und systematisieren
- Beziehungen und Zusammenhänge zwischen eigenem Verhalten und dem Verhalten anderer erkennen

Anregungen für die Praxis

Im Alltag, z.B.

- Kind und Eltern individuell begrüßen und verabschieden
- Beim Frühstück oder Morgenkreis z.B. fragen, wie der Tag begonnen hat; sich über evtl. besondere Ereignisse in der Familie austauschen
- Mit den Kindern über ihre Besonderheiten sprechen (äußere Merkmale, Alter, Geschlecht, Familie, Wissen, Können, Erlebnisse...)
- Gespräche über für das Kind belastende Situationen führen
- In den Familien praktizierte Festtage aufnehmen
- Ess- und Trinkgewohnheiten der Familien berücksichtigen und evtl. erweitern: z.B. gesundes Frühstück, Speisevorschriften, Hygienevorstellungen

Spielmaterial und Spielanregungen, z.B.

- Spielmaterialien, in denen sich die Kinder wiedererkennen (Fotokarten...)
- Kreative Spiele zur Selbstdarstellung: Ich fühle mich heute wie...
- Rollenspielaccessoires aus der Familie des Kindes, eigene Spielmaterialien mitbringen lassen
- Namensspiele
- Traditionelle Kinderspiele, Verse und Reime, Lieder und Tänze aus den Familienkulturen des Kindes in den Familiensprachen

Projektarbeit, z.B.

- Wie sehe ich aus? Was mag ich gerne und was nicht? Was macht mir Freude, was macht mir Angst? Worüber werde ich wütend und was mache ich dann?
- Meine Familie und ich: Wie wohne ich und was ist in meiner Wohnumgebung los?
- Auf den Spuren der Geschichte in meiner Wohnumgebung. Wo haben meine Eltern und Großeltern gelebt als sie Kinder waren? Was war damals und dort anders als heute und hier?

Raumgestaltung und Materialausstattung, z.B.

- Fotos der Kinder, die ihre Identitätsmerkmale erkennen lassen
- Familienfotos im Gruppenraum
- Fotos oder gemalte Bilder der Wohnhäuser der Kinder, regionale Stadtpläne, Bilder der Wohnumgebung
- Vielfalt an Gebrauchsgegenständen
- Dokumentationen, in denen sich die Kinder wieder finden (mit Bildern, Fotos, Gegenständen, Worten, Gedanken, Kunstwerken...)



Das Kind in der Kindergemeinschaft

Erkundungsfragen

Zusammensetzung der Kindergemeinschaft

- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede haben die Kinder hinsichtlich Hautfarbe, ethnischer Zugehörigkeit, Sprache, Religionszugehörigkeit?
- Gibt es Kinder mit besonderen körperlichen Merkmalen, mit Behinderung oder sonstiger Beeinträchtigung?
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede finden sich mit Blick auf die Familienformen?
- Welche Ausbildungen und Berufe haben die Eltern? Wie viele Familien sind von Arbeitslosigkeit betroffen?
- Welche sozialen Unterschiede gibt es in der Gruppe? Wie wirkt sich das in der Kita/Kindertagespflege aus?
- Welche Familiengeschichten, welche Migrationserfahrungen können mit Kindern und Eltern bzw. Großeltern erschlossen werden?
- Wie unterschiedlich sind geschlechtsspezifische Rollenbilder und Erwartungen in den vertretenen Familienkulturen?
- Welche besonderen Interessen und Fähigkeiten haben Eltern, Großeltern und andere dem Kind wichtige Personen, die einbezogen werden könnten?

Soziale Beziehungen in der Kindergemeinschaft

- Welche Kinder leben in unmittelbarer Nachbarschaft? Welche Kinder haben auch außerhalb der Kita/Kindertagespflege Kontakt zueinander, welche Eltern?
- Welche Freundschaften, welche Interessensgemeinschaften und Interessensunterschiede zeigen sich im Spiel, bei anderen Tätigkeiten in der Kindergemeinschaft? Gibt es Ausgrenzungen durch Kinder oder Eltern? Aus welchen Gründen?
- Welche geschlechtsspezifischen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zeigen sich bei welchen Tätigkeiten? Gibt es geschlechtsstereotype Zuschreibungen oder Bewertungen zwischen Jungen und Mädchen? Kommt es zu Ausgrenzungen? Bei welchen Anlässen?
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden deutlich? Gibt es Zuschreibungen oder Bewertungen zwischen Kindergemeinschaften verschiedener ethnisch-kultureller oder religiöser Zugehörigkeit? Kommt es zu Ausgrenzungen? Bei welchen Anlässen?

Kita-Kultur

- Welche Traditionen werden in der Kita gepflegt, woher kommen sie? Wie unterscheiden sie sich von den Familientraditionen?
- Was kennzeichnet die Familienkulturen der Pädagoginnen und Pädagogen? Welche Gepflogenheiten und Traditionen pflegen sie? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es im Team? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede bestehen im Vergleich mit den Familientraditionen der Kinder?
- Haben der Träger und das Team eine bestimmte religiöse, weltanschauliche Orientierung?
- Welche Orientierungen spiegeln sich in der Raumgestaltung, der Materialauswahl und in den Aktivitäten? Dominiert eine bestimmte soziale Gruppe/ethnische Gruppe in der Darstellung? Wer wird wie dargestellt, welche soziale Gruppe bleibt unsichtbar?

Kompetenzen, die Kinder sich aneignen können

Ich-Kompetenzen

- Eigene Bedürfnisse, Interessen und Gefühle zum Ausdruck bringen; sich sprachlich mitteilen: sich mit anderen verständigen
- Sich zur Gruppe zugehörig fühlen; erkennen, was mich mit anderen verbindet, mich von anderen unterscheidet, was ich einbringen kann
- Sich eine Meinung bilden und andere Meinungen akzeptieren
- Erkennen, dass Kinder Rechte haben
- Sich trauen, für die eigenen Rechte einzustehen und sich gegen Ungerechtigkeit zu wehren

Sozialkompetenzen

- Anderen zuhören, sich einfühlen können, sich in die Perspektive eines anderen versetzen und darauf eingehen
- Anerkennen, dass die Kinder unterschiedlich sind und Dinge unterschiedlich tun
- Sich über unterschiedliche Erwartungen verständigen, Konflikte aushandeln und wenn nötig Kompromisse schließen
- Kritik äußern und annehmen
- Normen und Regeln des Zusammenlebens vereinbaren und im Konfliktfall darauf verweisen
- Aushandlungen darüber führen, was fair ist und was nicht, sich dafür einsetzen, dass es fair zugeht

Sachkompetenzen

- Unterschiede und Gemeinsamkeiten differenziert wahrnehmen: Was ist bei den anderen Kindern gleich, was ist anders?
- Bücher, Materialien, Medien daraufhin untersuchen, ob sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Kinder sachlich richtig darstellen
- In konkreten Situationen unterscheiden, was gerecht ist und was nicht
- Verallgemeinerungen, Begriffe bilden: zu wiederkehrenden Abläufen im Alltag, zu den Dingen, die im täglichen Leben wichtig sind und die Begriffe auf andere Bereiche übertragen
- Fertigkeiten in der Handhabung und Verarbeitung von unterschiedlichen Materialien, Medien, Werkzeugen und Gegenständen

Lernmethodische Kompetenzen

- Im Austausch unterschiedlicher Erfahrungen und Meinungen zu verschiedenen Lösungswegen kommen
- Kooperieren und arbeitsteilig an einer gemeinsamen Sache arbeiten
- Bereit sein, von anderen zu lernen

Anregungen für die Praxis

Im Alltag, z.B.

- Individuelle Eigenheiten der Kinder thematisieren: Vorlieben und Abneigungen, Wünsche und Ängste – was ist welchen Kindern gemeinsam, wo gibt es Unterschiede?
- Jedem Kind Gelegenheit geben, sich zu äußern, jedem Kind aufmerksam zuhören
- Individuelle Spielräume und Grenzen verdeutlichen
- Jüngeren Kindern klare Orientierungen für den Tagesablauf geben: Wer kann was, wann, wo mit wem machen? Mit älteren Kindern den Tagesablauf gemeinsam planen
- Mit den Kindern regelmäßig auswerten: Wer hat in der Kita bzw. Kindertagespflege was erlebt? Was war schön, was hat geärgert, geängstigt oder traurig gemacht? Dafür unterschiedliche Ausdrucksformen wählen und darüber sprechen
- Religiöse Festtage insbesondere der in der Kita bzw. Kindertagespflege vertretenen Religionen thematisieren

Spielmaterial und Spielanregungen, z.B.

- Puppen, die die Persönlichkeit der Kinder spiegeln
- Mit Eltern und Kindern Puppen bauen
- Spielfiguren, die unterschiedliche Familien darstellen
- Gebrauchsgegenstände und Werkzeuge aus dem Familienalltag der Kinder
- Hilfsmittel, die bei Beeinträchtigungen zur Anwendung kommen (Rollstuhl, Krücken, Hörgeräte...)
- Spiele und Lieder, mit denen Kinder ihre Gefühle ausdrücken können, z.B. Ich-wünsch-mir-was-Spiele
- Verkleidungen für vielfältige Rollenspiele

Projektarbeit, z.B.

- Jedes Kind hat eine Familie, jede Familie ist anders
- Was bedeutet weiblich, was männlich? Können Jungen weiblich sein und Mädchen männlich?
- Wo wohne ich, wo wohnen die anderen? Wer wohnt in der Nachbarschaft – wie leben die Menschen in unserer Umgebung? Wie wohnen Familien in anderen Ländern? Gibt es auch woanders Kitas? Wie sehen die aus, was machen die Kinder dort?
- Wirkungsbereiche der Eltern: Sie dort besuchen oder sie einladen, damit sie ihre Tätigkeiten zeigen

Raumgestaltung und Materialausstattung, z.B.

- Räume mit Kindern und Eltern gestalten
- Kinderbücher und andere Medien, in denen Grundgefühle im Kinderalltag thematisiert sind: Freude, Angst, Trauer, Wut...
- Kinderbücher, die eine Vielfalt von Menschen und Lebensverhältnissen zeigen
- Geschichten über Menschen, die sich gegen Ungerechtigkeit wehren oder gewehrt haben
- Vielfalt an zweckfreien Materialien zum Experimentieren und Gestalten
- Werkzeuge aller Art
- Podeste, Bühnen für Darstellungen



Weltgeschehen erleben, Welt erkunden

Erkundungsfragen

Das sozial-kulturelle Leben im Umfeld

- Welche Menschen leben in der Nachbarschaft, was haben sie gemeinsam, was tun sie miteinander, was trennt sie?
- Welche Angebote für Kinder und Familien gibt es (Bibliotheken, Museen, Kirchen, Sportvereine, Angebote der Jugendhilfe, Märkte, Kinderbuchläden, Kinderkino...)? In welchem Alter sind sie für Kinder interessant? Was kennen die Kinder, die Eltern?
- Welche Orte mit historischer Bedeutung, Orte mit Denkmalcharakter, alteingesessene Familienbetriebe gibt es? Was können Kinder hier entdecken?
- Wer bestimmt im Gemeinwesen? Wer entscheidet über Veränderungen? Können alle mitentscheiden?
- Welche Bedeutung haben lokale Traditionen und Feste für Kinder?
- Welche Erfahrungsräume für Kinder verschwinden, kommen neu hinzu, verändern sich?
- Welche Bilder von Angehörigen verschiedener Religionen, ethnischer Gruppen, welche Rollenbilder vermittelt die Umgebung (Familie, Kita, Kindertagespflege, Umfeld, Medien) den Kindern?

Geschichte der Stadt/des Bezirks/des Kiezes

- Wie hat Geschichte das sozial-kulturelle Leben am Wohnort geprägt und verändert? Wie war das, als die Eltern, die Großeltern Kinder waren?
- Was hat Veränderungen bewirkt? Wer war daran beteiligt?
- Welche Erfahrungen machen Kinder an anderen Orten innerhalb und außerhalb Deutschlands? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede stellen die Kinder fest, z.B. bei Reisen, Familienfesten?
- Was verbinden Kinder mit den Herkunftsorten von Eltern, Großeltern, anderen Verwandten, Freunden? Was vermitteln ihnen Erzählungen, praktizierte Religion, mitgenommene Traditionen und Gewohnheiten, Gegenstände? Was ist Kindern daran wichtig?
- Welche Ereignisse in der Welt sind bedeutsam für die Kinder? Welche erwecken freudige Neugier, machen Spaß oder stimmen traurig? Welche machen Angst? Welche wecken Mitgefühl und lösen Hilfsbereitschaft aus?
- Welche Medienerfahrungen (Krieg, Gewalt, Katastrophen, Rollenklischees, Werbung und Konsum...) haben die Kinder und wie verarbeiten sie diese Erfahrungen?
- Wie erweitern Medien den Erfahrungshorizont von Kindern (unbekannte Lebenswelten, andere Lebensweisen, Klang und Schriftbild unbekannter Sprachen, faszinierende Landschaften, Vielfalt von Tier- und Pflanzenwelt, naturwissenschaftliche Grunderfahrungen...)?

Kompetenzen, die Kinder sich aneignen können

Ich-Kompetenzen

- Das Bewusstsein entwickeln, selbst etwas bewirken zu können
- Sich als aktives Mitglied einer Gemeinschaft begreifen
- Ideen entwickeln, Initiative ergreifen, andere begeistern, sich durchsetzen
- Neugierig und offen sein für Erfahrungen, Wissen, Informationen

Sozialkompetenzen

- Die Verschiedenheit und Unterschiede in den Interessen zwischen Kindern untereinander sowie zwischen Kindern und Erwachsenen wahrnehmen und anerkennen
- Die Verschiedenheit der Interessen unterschiedlicher Gruppen am Wohnort wahrnehmen und anerkennen
- Für verschiedene Lebensformen und Familienkulturen aufgeschlossen sein, sie wahrnehmen, anerkennen und achten
- Medien als Kommunikationsmittel über Regionen und Grenzen hinweg begreifen

Sachkompetenzen

- Verallgemeinerungen, Begriffe bilden: Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft; geographische Grundbegriffe
- Sicheres Verhalten im Straßenverkehr und bei der Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel
- Den Unterschied zwischen eigenem Erleben und Medienproduktionen erkennen
- Mit Medienangeboten kritisch umgehen

Lernmethodische Kompetenzen

- Grundverständnis dafür entwickeln, dass die eigenen Ansichten nicht richtig sein müssen und, dass es sich lohnt, mit anderen darüber zu streiten
- Entscheidungsstrukturen kennen: Wer kann was mitbestimmen?
- Elektronische Medien gezielt für den Erwerb von Wissen und Informationen nutzen und ggf. Hilfe von Experten holen
- Erkennen, dass Bildung die eigenen Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten erweitert
- Verständnis von der historischen Gewordenheit der Welt entwickeln

Anregungen für die Praxis

Im Alltag, z.B.

- Dinge des täglichen Bedarfs mit Kindern auf dem Wochenmarkt, in Geschäften, in denen Familien verkehren, einkaufen
- Sich an Initiativen und Festen im Umfeld beteiligen
- Verkehrsmittel erkunden: bis zur jeweiligen Endstation fahren und zwischen dort und hier vergleichen, markante Orte unterwegs erkunden, Fahrpreise in Erfahrung bringen, Gefahrenpunkte im Umfeld entdecken, Verhaltensmöglichkeiten erproben
- Anlaufstellen für Kinder recherchieren: Wo können Kinder Unterstützung erwarten? An wen können sie sich wenden?
- Anhand aktueller Beispiele aus der Tagespolitik Gerechtigkeitsfragen diskutieren, Möglichkeiten des Widerstands, Erfolge
- Kommunalpolitiker einladen und mit Kindern ins Gespräch bringen

Spielmaterial und Spielanregungen, z.B.

- Stadtpläne, Landkarten, Bau- und Konstruktionsmaterial für historische und futuristische Konstruktionen
- Gebrauchsgegenstände aus verschiedenen historischen und sozial-kulturellen Kontexten
- Reichhaltige Rollenspielaccessoires
- Sammlungen von Naturmaterial und verschiedenem kostenlosen Material

Projektarbeit, z.B.

- Erkundungen aus der Sicht und auf Augenhöhe der Kinder: Was ist hier interessant?
- Fotodokumentationen
- Historische Recherchen, Museumsbesuche: Wie haben Kinder in der Eltern-, Großelterngeneration gelebt, was war schon da, was ist nicht mehr da, was ist neu? Was wurde von den Kindern früher anders genutzt, bewertet? Warum?
- Mit Beispielen des Weltkulturerbes bekannt machen, Lokalzeitungen und Radio für Reportagen nutzen
- Zukunftsvisionen entwerfen: Wie wollen wir als Erwachsene, wie sollten unsere Kinder hier einmal leben können?
- Hält Werbung, was sie verspricht?

Raumgestaltung und Materialausstattung, z.B.

- Große Flächen und Baumaterial für architektonische Entwürfe von Modellen
- Große Kartons, Stoffbahnen
- Nachschlagewerke und Bücher über sozial-kulturelle Vielfalt weltweit
- Fotos von Beispielen ungewöhnlicher Architektur, von bekannten Bauwerken
- Technische Medien: Telefon, Fotoapparat, Video, Computer mit Internetzugang
- Ausstellungsflächen in Rathäusern, Gemeindezentren und anderen öffentlichen Gebäuden nutzen
- Plakatflächen nutzen: Sponsoren und Werbeträger ansprechen



Bildungsbereich: Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien

»Hundert Sprachen hat das Kind und Erziehung ist der Versuch, diese Sprachen zu verstehen.«

Loris Malaguzzi

Den sprachlichen Bildungsprozess von Kindern zu begleiten und herauszufordern, ist eine zentrale Aufgabe in Kitas und Kindertagespflege. Sprachliche Bildung durchzieht nahezu alle pädagogischen Situationen und Bildungsbereiche und beginnt bevor die ersten Worte gebildet werden. Sprachliche Bildung basiert auf Dialog und Partizipation der Kinder. Durch einen gemeinsam gestalteten und anregungsreichen Alltag erhalten die Kinder vielfältige Impulse und sie erweitern ihre Fähigkeiten, Gefühle und Ideen auszudrücken, Dinge auszuhandeln, Erlebnisse wiederzugeben und eigene Ansichten zu begründen. Sprachentwicklung und kognitive Entwicklung hängen eng zusammen. Über Sprachen und Texte eignen sich Kinder darüber hinaus den Erfahrungsschatz ihrer eigenen und anderer Kulturen an.

Das Erlernen von Sprache und Sprechen gehört zu den komplexen menschlichen Fähigkeiten, die im frühkindlichen Alter implizit – ohne bewusstes Nachdenken – erworben werden. Sprache und Sprechen werden nicht gezielt gelernt. Die sprachlichen Kompetenzen entwickeln sich durch die selbstständige Aneignungstätigkeit des Kindes in der Familie, der Kita und Kindertagespflege und der Umgebung des Kindes. Kinder lernen sprechen in Handlungen und Dialogen, die für sie Sinn machen, die sie gemeinsam mit anderen ausüben. Ihre Aufmerksamkeit gilt dabei dem, was wahrgenommen, geäußert und verstanden wird, nicht den Äußerungen selbst.

Gute Kompetenzen in der deutschen Sprache sind für den weiteren Bildungsverlauf eines Kindes entscheidend. Besonders Kinder, deren erste Sprache nicht Deutsch ist, profitieren von einem mehrjährigen Kitabesuch. Pädagogische Fachkräfte sind gefordert, durch Fortbildung und Beratung ihre Kenntnisse zur Sprachentwicklung von Kindern aktuell zu halten und ihre eigenen Fähigkeiten zur sprachlichen Bildung stets weiter zu entwickeln.

Sprechen lernen in Beziehungen und verlässlichen Abläufen

Begriffe, Sprachstrukturen und das Wissen darüber, wie Sprache kommunikativ eingesetzt wird, übernehmen die Kinder von ihnen vertrauten Personen und aus ihrer Umgebung. Diese sind für sie wichtige Sprachvorbilder. Die Sicherheit vermittelnde Wiederholung von alltäglichen Abläufen und die verlässlichen Beziehungen zu Personen, die sich unter Einsatz von Körper, Gesichtsausdruck, Stimme und Gesten dem Kind zuwenden, sind wesentliche Voraussetzungen sprachlicher Bildung. Je reicher und interessanter die Erlebniswelt des Kindes ist, je intensiver die Beziehungen, die das Kind erlebt, je mehr Sinne angesprochen werden, desto differenzierter wird seine Sprachfähigkeit sich entwickeln können. Junge Kinder sind zur Entwicklung ihrer Sprachfähigkeiten auf dialogische Eins-zu-Eins-Situationen (z.B. Wickeln, Anziehen), Blickkontakt, das handlungsbegleitende Sprechen und korrekatives Feedback angewiesen. Sprachhandlungen, die zum Weiterdenken, zu differenzierten Antworten, zur Formulierung eigener Gedanken herausfordern, sind günstig. Sprechen »über die Köpfe der Kinder hinweg« oder Ja-Nein-Fragen dagegen ungünstig.

Kinder brauchen Erwachsene, die aufmerksam dafür sind, was die Kinder denken, fühlen und sagen. Es muss sich für sie »lohn« eine Sprache zu erlernen. Die Ermutigung muss vor allem dem Willen des Kindes gelten, sich auszudrücken und verständlich zu machen, nicht primär einer korrekten Form. Kinder müssen erfahren, mit Sprache etwas bewirken zu können. Dann werden sie interessiert sein, ihre Ausdrucksmöglichkeiten zu gebrauchen und auszdifferenzieren. Die Reaktionen, das »Feedback«, das sie von Erwachsenen und anderen Kindern erhalten, wird sofort umgesetzt in Bestätigung bzw. Ausdifferenzierung des sprachlichen Systems. »Fehler« können darauf hinweisen, dass das Kind an der sprachlichen Struktur arbeitet. Kinder erfahren auch, dass die eigene Stimme unverwechselbar zu ihrer Persönlichkeit gehört. Die Unterschiedlichkeit der Stimmen in der Gruppe eröffnet Möglichkeiten spielerischer Auseinandersetzung. Das Imitieren und Erfinden von Stimmen macht Spaß und fördert das Sprechen lernen.

Sprechen lernen in kulturellen Zusammenhängen

Kinder erlernen Sprachen aus dem Sprachgebrauch in ihren Bezugsgruppen. Die Art, zu grüßen, jemanden anzureden oder um etwas zu bitten kann in der Familie eine völlig andere sein als in der Kita oder Kindertagespflegestelle. Erleben Kinder, dass alle Sprachen und Sprachkulturen, die in der Kita vertreten sind, wertgeschätzt werden, fällt es ihnen leicht, ein positives Verhältnis zu ihrer jeweiligen Sprache und Kultur aufzubauen. Pädagoginnen und Pädagogen, die die Lebenswelt des Kindes kennen, können kommunikativ und dialogisch an seinen Erfahrungen anknüpfen.

Eine Kommunikationskultur wird dadurch geprägt, wie Menschen miteinander umgehen: Sie zeigt sich in Gesprächen der Pädagoginnen und Pädagogen untereinander, im Kontakt mit Eltern, im Gespräch mit einzelnen Kindern und Kindergruppen, in schriftlichen Aushängen, in Materialien und nicht zuletzt im Bildungsgespräch mit dem einzelnen Kind nach dem Berliner Sprachlerntagebuch.

Sprachenvielfalt als Ressource und als Ziel in Bildungsprozessen

In Kitas und der Kindertagespflege im Land Berlin kommen Kinder mit vielfältigen sprachlichen Vorerfahrungen zusammen. Das Erleben anderer Sprachen ist eine Chance, insbesondere für Erkenntnisprozesse um die Symbolfunktion von Sprache (metasprachliches Bewusstsein). Die Begegnung mit unterschiedlichen Sprachen und Schriften von klein auf fördert die allgemeine Entwicklung, den kompetenten Umgang mit Situationen, die von sprachlicher Vielfalt geprägt sind und das Weltwissen von Kindern. Kinder werden angeregt, über sprachliche und schriftliche Phänomene nachzudenken. Wird mit sprachlicher Vielfalt respektvoll umgegangen, erfahren alle Kinder die Bedeutung von Sprachen in einer globalisierten Welt und für ihre eigene kulturelle Identität.

In vielen Berliner Familien wird eine andere Sprache als Deutsch gesprochen. Die Familiensprache wird lebendig gehalten und gepflegt, u.a. durch die Nutzung vielfältiger Medien. Zwei- und mehrsprachige Erziehung wirkt sich im Allgemeinen positiv auf die gesamte Entwicklung des Kindes aus. Eine sprachanregende Umgebung, in der Kinder die Zweit- bzw. Drittsprache Deutsch möglichst früh als Mittel lebendiger Verständigung und Auseinandersetzung erfahren, in der ihnen pädagogische Fachkräfte als gute Sprachvorbilder begegnen, weckt die Sprachfreude und Lernmotivation.

Eltern sollten ermutigt werden, mit ihren Kindern die Sprache(n) zu sprechen, in der sie sich selbst am meisten »zu Hause« und wohl fühlen. Für die Fortschritte ihres Kindes im Deutschen sollten sie Interesse zeigen und sie anerkennen.

Pädagoginnen und Pädagogen begegnen allen Familiensprachen mit Respekt. Um sich mit Eltern mit geringen Deutschkenntnissen zu verständigen, können geeignete Personen als Sprachmittler herangezogen werden. Falls erforderlich können wichtige schriftliche Informationen für Eltern auch in deren Familiensprachen präsentiert werden. Eltern und weitere Sprecher anderer Sprachen werden über Lieder, Geschichten, mündliches Erzählen oder weitere kulturelle Schätze in die Arbeit der Kita einbezogen.

Zeichenwelten verstehen lernen

Kinder wachsen mit Zeichen unterschiedlichster Art auf: Piktogramme, Icons in Smartphones und Tablets, Hausnummern, Autokennzeichen, Flaggen, Fußballtrikots oder Verkehrsschilder enthalten Buchstaben, Zahlen, geometrische Formen mit bestimmter objektiver oder symbolischer Bedeutung. Es erfordert Erfahrung und Hintergrundwissen, um sie zu »lesen«.

Einfache Signalsysteme werden auch zur vereinfachten Verständigung in Gruppen gebraucht. Ein Gongschlag, ein Ruf oder eine Geste können bedeuten, dass es jetzt Zeit zum Aufräumen oder Essen ist. Die Kenntnis einer gemeinsamen »Signalsprache« kann eine Kindergemeinschaft auszeichnen.

Hineinwachsen in die Schriftkultur

Die Aneignung mündlicher, umgangssprachlicher Ausdrucksformen reicht für den weiteren Bildungsweg eines Kindes nicht aus. Kinder sollten bereits vor dem Übergang in die Schule Mittel und Strukturen der deutschen Bildungssprache als Kommunikations- und Schriftkultur erwerben. Dabei lernen sie, Sprache als Gestaltungs- und Verständigungsmittel – unabhängig vom aktuellen Zusammenhang – einzusetzen und zu verstehen. Sie erkennen, dass Worte und Sätze der gesprochenen Sprache mit Schriftzeichen festgehalten und so bewahrt und übermittelt werden können.

Beim regelmäßigen, möglichst täglichen Vorlesen aus Bilderbüchern oder auch beim Dokumentieren im eigenen Sprachlerntagebuch erfah-

ren Kinder, wie das flüchtige gesprochene Wort durch Schrift eine feste, wiedererkennbare Form bekommt. Indem sie Erwachsenen beim Schreiben zusehen, erwächst ihr Wunsch, selbst schreiben zu können, und sie experimentieren mit Schrift und schriftähnlichen Darstellungsformen.

Beim Erzählen, gemeinsamen Nachdenken oder dem Philosophieren erleben Kinder, wie Gedanken zu einem zusammenhängenden Text, einer spannenden Geschichte verbunden werden können. Indem sie in wechselnden Rollen zuhören und selbst erzählen, lernen sie, Ereignisse in ihrem zeitlichen Ablauf und in ihren räumlichen Verhältnissen sprachlich wiederzugeben. Kinder entwickeln auch Freude an gesprochener und geschriebener Sprache selbst: Reime und Gedichte lenken die Aufmerksamkeit noch mehr darauf, wie ein Text mit seinen Rhythmen und sprachlichen Melodien klingt. Im Klang der Worte, dem Rhythmus einer Zeile, dem Wortlaut einer Geschichte – werden sprachliche Bildungsprozesse bewusster, sie laufen nicht mehr ausschließlich implizit (unwillkürlich, unbewusst) ab. Sprache kann als Kunstform erlebt werden.

Dabei bleibt Sprache auch noch bei Kindern im Übergang zur Grundschule sehr eng mit dem konkreten Anlass verknüpft – ein rein sprachliches Aufarbeiten von starken emotionalen Eindrücken ist für Kinder dieses Alters häufig noch sehr schwierig. Erlebnisse werden eher begriffen (im Sinn von: »einen Begriff dafür finden«), wenn sie im Spiel bearbeitet werden können.

Sprachliche Förderung

Unterschiede in den sprachlichen Kompetenzen von Kindern ergeben sich aus den individuellen Potentialen und den unterschiedlichen Lebensbedingungen, unter denen die Kinder aufwachsen. Kinder, die erst spät mit der deutschen Sprache in Kontakt kommen oder die in einem eher »spracharmen« Umfeld aufwachsen, können in ihrer Sprachentwicklung verzögert und gehemmt sein und haben deshalb einen besonderen Sprachförderbedarf.

In diesen Fällen ist es Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen, das betroffene Kind in seiner allgemeinen und sprachlichen Entwicklung systematisch zu beobachten (unter Einsatz des Sprachlerntagebuchs) und Stärken und Schwächen aus Sicht der Kita einzuschätzen. Die sprachsystematischen Beobachtungen berücksichtigen immer auch die motorische, kognitive und sozial-emotionale Entwicklung der Kinder. Die individuelle Förderung der sprachlichen Kompetenz erfolgt

auf Grundlage der Beobachtungen und findet in Alltagssituationen und überwiegend in Kleingruppen statt. Dabei setzt sie an den individuellen Stärken an, unterstützt das Kind, Teil der Kindergemeinschaft zu sein und stärkt sein Selbstbewusstsein. Rund 15 bis 18 Monate vor Schuleintritt eines Kindes werden seine Sprachfähigkeiten mit Hilfe der »Qualifizierten Stuserhebung vierjähriger Kinder in Kitas und Kindertagespflege« (QuaSta) eingeschätzt und ein eventueller Sprachförderbedarf festgestellt. Die Bearbeitung der Lerndokumentation aus dem Sprachlerntagebuch lenkt vor allem im letzten Jahr vor Schulbeginn die Aufmerksamkeit auf differenzierte sprachliche Fähigkeiten der Kinder, die ihnen einen guten Start in der Grundschule ermöglichen sollen.

Pädagoginnen und Pädagogen teilen den Eltern ihre Beobachtungen über die sprachliche Entwicklung mit und geben ihnen Gelegenheit, eigene Beobachtungen und Einschätzungen einzubringen. Gemeinsam wird beraten, wie die Kinder in der Kita bzw. in der Kindertagespflege und im Familienalltag sprachlich gefördert werden können. Pädagogische Fachkräfte entwickeln einen individuellen Plan für die Förderung des Kindes.

Bestehen Hinweise auf eine Sprachentwicklungsstörung, eine Beeinträchtigung des Hörens durch eine körperliche oder geistige Behinderung, oder lassen sich bei einem Kind auch nach einer längeren, kontinuierlichen Förderung keine Fortschritte beobachten, werden die Eltern hierüber informiert und aufgefordert, die Ursachen unter Hinzuziehung von externen Fachdiensten zu klären (z.B. Sozialpädiatrische Zentren (SPZ), Kinderärztin/Kinderarzt, Logopädin/Logopäde, Kinder- und Jugendgesundheitsdienste, Sprachberatungsstellen). Das Land Berlin unterstützt die integrative Erziehung – somit auch die von sprach- und hörbehinderten Kindern. Hat ein Kind einen therapeutischen Bedarf, wird nach Möglichkeit eine Kooperation mit der behandelnden Stelle vereinbart.

Entwicklung von Medienkompetenz

Kinder wachsen von klein auf in eine Welt, in der der Umgang mit unterschiedlichsten Medien selbstverständlich zu ihrem Alltag gehört. Mütter und Väter nutzen neben klassischen Büchern und Printmedien Tablets, elektronische Lesegeräte, Computer, Fernseher, Laptops, Smartphones zur Kommunikation und zur Information. Kinder erleben, dass sie über Computer, Handys und Tablets mit Familienangehörigen über weite Entfernungen hinweg sprechen können. Neben der Möglich-

keit, sich zu informieren und damit das Weltwissen zu erweitern, bieten Medien auch umfangreiche Möglichkeiten für Spiel, Lernen und Unterhaltung – was für Kinder sehr attraktiv ist. Durch die Allgegenwart von technischen Medien sind Kinder verstärkt visuellen Wahrnehmungen und Reizen ausgesetzt.

Die Ausbildung eines kompetenten Umgangs mit Medien gehört deshalb auch zu den Anregungen für die Praxis von pädagogischen Fachkräften. Für den frühpädagogischen Bereich unterstreicht Norbert Neuß⁹³ die folgenden Bereiche der Medienbildung:

- Medien als Erfahrungsspiegel betrachten
- Medien zur Sensibilisierung der Sinne einsetzen
- Medien als Erinnerungs- und Erzählhilfe einsetzen
- Medien durchschauen helfen
- Medien als kooperative Erziehungsaufgabe verstehen
- Medien als Bildungsmaterial bereitstellen

Für Pädagoginnen und Pädagogen ist es wichtig, sich im Team zu verständigen, wie die Ausbildung von Medienkompetenz in die pädagogische Arbeit integriert wird. In Kita und Kindertagespflege können Kinder vielfältige Erfahrungen machen, die nicht medial vermittelt sind und ihre Sinne unmittelbar ansprechen: Statt eine Geschichte als Hörbuch zu hören, liest die Pädagogin bzw. der Pädagoge vor und blättert die Seiten um, statt eines Computerspiels erlebt das Kind, wie ihm beim Wettlauf die Puste ausgeht und es sich körperlich anstrengen muss, usw. Diese realen, sinnlich greifbaren Erfahrungen sind für die Entwicklung des Kindes sehr wertvoll.

Mediale Darstellungen gehen sehr früh in Wahrnehmungsprozesse von Kindern ein und verbinden sich mit dem eigenen Erleben. Von Kindern gesehene Filme werden oft im Rollenspiel mit anderen Kindern aufgegriffen oder lösen Fragen aus, die das Kind an die Welt hat. Die Auseinandersetzung mit den Handlungen, Figuren und Inhalten erweitert das Weltwissen von Mädchen und Jungen. Nur in der aktiven Auseinandersetzung und im intensiven begleitenden Dialog mit Erwachsenen können sie Kompetenzen zum kritischen Umgang mit Medien erwerben.

Sind die Darstellungen dem Entwicklungsstand des Kindes nicht angemessen, kann das Gesehene und/oder Gehörte Kinder sehr belasten und unter anderem zur Festigung von Klischees, überholten Rollenbildern und unerwünschtem Konfliktverhalten beitragen. Kinder, die

besonders häufig und lang alleine Fernsehen schauen oder Computerspiele spielen, sind besonderen Risiken ausgesetzt.

Pädagoginnen und Pädagogen tauschen sich mit den Eltern der Kinder über deren Medienerfahrungen und die Erwartungen an Kita und Kindertagespflege aus. Sie unterstützen Kinder dabei, Medien zu nutzen und zu verstehen sowie die damit verbundenen Gefühle, Erlebnisse und Phantasien zu verarbeiten. Kinder erhalten die Gelegenheit, nach bestimmten Regeln eigenverantwortlich mit Medien verschiedener Art umzugehen und sie als Ausdrucks- und Kommunikationsmittel zu nutzen (Schreiben von Geschichten, Bearbeiten von Fotos, Erstellen von kleinen Präsentationen, Einladungen oder Kochrezepten, Drehen von Videos, Tonaufnahmen, u.a.).

Pädagoginnen und Pädagogen benötigen Kenntnisse des erzieherischen und gesetzlichen Kinder- und Jugendschutzes und bilden sich dazu weiter. Sie besprechen mit älteren Kindern Gefahren bei der Nutzung des Internets und Möglichkeiten, sich vor diesen zu schützen.

Für Kinder mit besonderen Bedürfnissen oder Behinderung kann die Verwendung tastenbedienbarer Spiel- und Lerngeräte von speziellem Nutzen sein. Es bedarf nur einer einfachen Berührung, um eine Figur in Bewegung zu setzen oder eine Melodie zu spielen. Insbesondere Kinder mit schweren motorischen Störungen oder Lähmungen können so Einfluss auf ihre Umwelt nehmen.

Verbindungen zwischen dem Bildungsbereich: Kommunikation und anderen Bildungsbereichen

Alltagsintegrierte sprachliche Bildung durchzieht alle anderen Bildungsbereiche in gleichem Maße, da die Aneignung aller Bildungsinhalte auf Kommunikation und Sprachfähigkeiten basiert. Ein von Berliner Kitas in Zusammenarbeit mit Dorothee Jacobs entwickelter Kalender macht diese Verknüpfungen anschaulich.

93 Neuß 2013



Das Kind in seiner Welt

Erkundungsfragen

Das Kind in der Familie

- Zeigt das Kleinkind Freude am Experimentieren mit Lauten, am Gurren, Lallen und Plappern?
- Folgt es Geräuschen mit einem Drehen des Kopfes?
- Nimmt das Kind Blickkontakt zu anderen Menschen auf?
- Wer sind die wichtigen Bezugspersonen für das Kind?
- Gibt es Anekdoten oder Geschichten zu Sprachspielen oder Sprachschöpfungen des Kindes?
- Welche Erfahrungen macht das Kind in der Familie mit Büchern, Liedern, Reimen oder erzählten Geschichten? Welche Medien nutzt es (aktiv oder passiv)?
- Was bedeutet der Name des Kindes? Wie wird das Kind in der Familie gerufen?
- Welche Sprachen werden in der Familie gesprochen? Mit wem spricht das Kind in welcher Sprache? Werden die Herkunftssprachen gepflegt?
- Gibt es gesundheitliche Einschränkungen, die auf die Sprachentwicklung Einfluss haben könnten?
- Welche Erwartungen haben die Eltern an die sprachliche Bildung ihres Kindes?
- In welcher Sprache verständigen sich Eltern mit den Pädagoginnen und Pädagogen?

Das Kind in der Kita oder Kindertagespflege

- Welche nicht sprachlichen oder vorsprachlichen Mittel nutzt das Kind, um sich mitzuteilen (Blickkontakte, Gesten, Glucksen, Schreien, Plappern, Lautieren, Quieken)?
- Übt es aktiv die Lautbildung?
- Möchte es schon »mitreden«? Reagiert es mit Freude auf Ansprache von Erwachsenen oder anderen Kindern?
- Folgt es Geräuschen mit einem Hinwenden des Körpers oder des Kopfes?
- Hat es Freude und Interesse am wechselseitigen Austausch?
- Bevorzugt das Kind bestimmte Erwachsene oder Kinder als Kommunikationspartner?

- Zeigt das Kind Interesse an Bezeichnungen für die Dinge der Umwelt? Fragt das Kind aktiv nach? Wächst der Wortschatz des Kindes?
- Kommuniziert und spricht das Kind viel und gerne, unterstützt es seine Anliegen mit Mimik und Gestik? Ist es eher zurückhaltend und beobachtend?
- Wie zeigt das Kind, dass es sich äußern möchte?
- Zeigt das Kind Vorlieben für bestimmte Ausdrucksformen, Redewendungen oder Redeweisen?
- Spricht das Kind eher laut oder eher leise, undeutlich oder deutlich, stockend oder flüssig?
- Werden die Aussagen des Kindes zunehmend komplexer? Verwendet das Kind kompliziertere Satzstrukturen und Verben, Artikel, Präpositionen? Nutzt es Vergangenheits- und Zukunftsformen?
- Wie bezeichnet das Kind sich selbst (gar nicht, mit Namen, mit »ich«)?
- Will es mitreden? Fragt es allen »Löcher in den Bauch«?
- Hat das Kind Freude an Reimen, Versen, Gedichten, Nonsenswörtern? Kann es sie nachsprechen? Erfasst es den Rhythmus (Klatschen, Trommeln)?
- Singt es gerne?
- Liebt es das Kind, wenn ihm vorgelesen wird?
- Hat das Kind Raum, Zeit und Gelegenheit, mit den Pädagoginnen und Pädagogen in einer 1:1-Situation zu sprechen, seine Gedanken zu äußern und deutlich zu machen, was es will?
- Ist die an das Kind gerichtete Sprache angemessen? Sind die pädagogischen Fachkräfte gute Sprachvorbilder?
- Wie kommen die Familiensprachen des Kindes in der Kita/Tagespflege zur Geltung?
- Gibt es Bedingungen, die die Sprachentwicklung des Kindes nachhaltig stören könnten (beispielsweise ein andauernd hoher Lärmpegel in der Gruppe)?
- Beobachtet das Kind wertschätzende Kommunikation unter Erwachsenen?
- Wann und wie häufig ergibt sich ein intensiver sprachlicher Austausch zwischen dem Kind und einer Bezugsperson?

Kompetenzen, die Kinder sich aneignen können

Ich-Kompetenzen

- Lust auf Sprache und Sprechen, die sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten aufbauen und stetig erweitern
- Zutrauen in die eigenen sprachlichen Fähigkeiten
- Sich sprachlich mitteilen: Ich habe etwas zu »sagen«
- Sprachliche Anregungen verstehen und darauf interessiert reagieren
- Freude und Stolz über den Erwerb vorsprachlicher und sprachlicher Kompetenzen entwickeln
- Sich auf unterschiedliche Arten ausdrücken
- Freude an einfachen Interaktionsspielen zeigen
- Ein »Nein« ausdrücken, sich abgrenzen können
- Interesse an Büchern, Medien, am Lesen, am Geschichten erfinden
- Sich der Familiensprache als Teil der eigenen Identität bewusst sein
- Vorstellungen von sich selbst entwickeln, sich darstellen, erkunden, »wer ich sein könnte«

Sozialkompetenzen

- Zuhören, sich einfühlen, in die Perspektive eines anderen versetzen, verstehen wollen und darauf reagieren
- An Gesprächen teilnehmen, Gesprächsregeln kennen und einhalten
- Fragen stellen
- Äußerungen aufgreifen und darauf eingehen

Sachkompetenzen

- Sprachliche Äußerungen wahrnehmen, verstehen und wiedergeben
- Körpersprache einsetzen, um sich gegenüber anderen mitzuteilen und auszudrücken
- Nutzung von Zeichen- und Schreibutensilien
- Zeichen, Symbole und Piktogramme erkennen und verwenden
- Mit technischen/elektronischen Geräten sorgsam und korrekt umgehen

Lernmethodische Kompetenzen

- Nach der Bedeutung von Worten oder Sätzen fragen
- Grundverständnis, dass sprachliches Handeln sich je nach Situation unterscheiden kann
- Grundverständnis, dass Zeichen, Schriften und Symbole für verschiedene Dinge stehen können
- Erkennen, welche Möglichkeiten verschiedene Medien bieten und wie diese verwendet werden können
- Interesse an Worten anderer Sprachen entwickeln

Anregungen für die Praxis

Im Alltag, z.B.

- Sprachliche Bildung als Querschnittsaufgabe verstehen, die alltagsintegriert erfolgt
- Kindern aktiv zuhören, sie ausreden lassen und ihre Gedanken und Ideen respektieren
- Kindern Zeit geben, sich zu äußern
- Grob- und feinmotorische Fähigkeiten fördern
- Den Kindern ungeteilte Aufmerksamkeit schenken
- »Quatsch machen« und mit den Kindern lachen
- Korrekatives Feedback geben
- Offene Fragen stellen
- Gegenüber dem Kind neue Worte verwenden und diese immer wieder wiederholen und variieren
- Die Gefühle der Kinder mit Worten, Mimik, Gestik spiegeln
- Sich als Gesprächspartner anbieten, ohne sich aufzudrängen
- Das eigene Tun sprachlich begleiten, Blickkontakt herstellen, vor allem bei jungen Kindern
- Sprachliche Rituale pflegen (Lieder, Verse, Reime), Gelegenheiten schaffen, Silben zu erkennen
- Täglich Vorlesen und Singen/Musizieren
- Pflege- und Essenssituationen für Gespräche nutzen
- Gedanken und Gefühle ansprechen
- Das Lernen thematisieren
- Korrekt und mit reichem Wortschatz sprechen
- Deutlich und mit ausgeprägter Sprachmelodie sprechen
- Kinderbilder wertschätzend interpretieren
- Das Sprachlerntagebuch gemeinsam mit dem Kind für Aufzeichnungen nutzen
- Sprachentwicklung anhand des Sprachlerntagebuchs verdeutlichen

Spielmaterial und Spielanregungen, z.B.

- Fingerspiele, Knireiter, Aufzählverse und rhythmusbetonte Spiele, auch in anderen Sprachen
- Mit Sprache, Schrift und Zeichen spielen und experimentieren
- Einfache Spielabläufe initiieren und sprachlich begleiten: geben und nehmen, einfüllen und ausgießen, verstecken und wieder finden...
- Handpuppen, Kuscheltiere und Spielfiguren zum Interagieren nutzen, verwenden

- Szenarien mit Spielfiguren entwickeln, die Kindern ermöglichen, in unterschiedliche Rollen zu schlüpfen
- Spiele selbst herstellen (z.B. Themenmemories, Puzzles, Brettspiele)
- Mit Sprache spielen: Reime, Nonsensworte, Lautmalerei

Projektarbeit, z.B.

- Lieblingsplätze: Wo gefällt es mir und warum?
- Gefühle: Was sind Gefühle?
- Meiner Familiensprache auf der Spur
- Erfahrungen der Kinder mit Fotos dokumentieren, die Bilder als Gesprächsanlässe nutzen
- Kinder zu Fragen und Vermutungen über noch unbekannte Sachverhalte auffordern
- Die Kinder Entscheidungen begründen lassen

Raumgestaltung und Materialausstattung, z.B.

- Angenehme Wickelplätze, die zur Kommunikation einladen und anregen
- Ruhige Orte für Kommunikation, Rückzugsbereiche für Gespräche in kleinen Gruppen
- Eigentumsfächer, Garderoben, Geburtstagskalender mit Namen und Portraits
- Einladender Platz zum Vorlesen
- Zugängliche Geräte und Materialien zum Zeichnen und »Schreiben«
- Bücher und Bilder, in denen das Kind sich und seine Familienkultur wiederfindet
- Auf Schalldämmung in den Räumen achten
- Sprachlerntagebücher für die Kinder zugänglich aufbewahren



Das Kind in der Kindergemeinschaft

Erkundungsfragen

- Reagiert das junge Kind auf andere Kinder durch Hinwendung, Blickkontakt oder Lautäußerungen?
- »Unterhält« das junge Kind sich mit anderen?
- Wie spricht das Kind andere Kinder und Erwachsene an? Kennt und benutzt es die Namen aller Kinder/Erwachsenen?
- Gelingt es dem Kind, sich anderen Kindern mitzuteilen?
- Welche nicht verbalen Kommunikationsformen kann man in der Interaktion des Kindes mit seinen Spielpartnern beobachten?
- Sind sprachliche Besonderheiten ein Anlass, um Kinder auszugrenzen oder zu hänseln?
- Wie ist das Sprachniveau der Kindergruppe?
- Nimmt das Kind Redewendungen und Worte anderer Menschen auf und gebraucht sie aktiv für eigene Zwecke?
- Welche Äußerungsformen beim Danken, Bitten, Grüßen, sich Entschuldigen benutzt das Kind?
- Trifft das Kind Verabredungen und Absprachen, und kann es diese über eine gewisse Zeit in Erinnerung behalten?
- Kann das Kind sich aktiv und verständlich in Gesprächen einbringen?
- Beteiligt sich das Kind an Gesprächen zur Alltagsgestaltung, zur Planung oder bei der Aushandlung von Regeln? Werden seine Meinungsäußerungen ernst genommen?
- Ist das Kind eher sprachdominant oder kommt es eher weniger zu Wort?
- Nutzt das Kind sprachliche Mittel, um seine Interessen in Konflikten durchzusetzen?
- Beteiligt sich das Kind an Gesprächen über vergangene Erlebnisse?
- Ist das Kind interessiert, den Eltern etwas aus der Kita oder Kindertagespflegestelle zu erzählen? Braucht es hierbei Unterstützung?
- Nutzt das Kind die Aufzeichnungen in seinem Sprachlerntagebuch, um mit anderen Kindern oder Erwachsenen über Erlebnisse zu sprechen?
- Welche Themen kommen in den Gesprächen des Kindes mit seinen Spielpartnern zum Ausdruck?
- Bringt das Kind in Rollenspiele unterschiedliche Ideen zu möglichen Rollen und Abläufen ein?
- Zeigt das Kind Vorlieben für bestimmte Bücher, Geschichten, Helden, Lieder oder Reime?
- Bezieht das Kind Zeichen, Signale, Symbole, Buchstaben oder Zahlen in seine Tätigkeiten ein?
- Welche visuellen oder schriftlichen Darstellungsformen kennt das Kind? (Tabellen, Grafiken, Schemata, Pläne, Karten, Hinweisschilder, Aufschriften auf Produkten, Autokennzeichen...)
- Spricht das Kind mit anderen Kindern über Medienerlebnisse? Spielt es sie allein oder mit anderen nach? Welche Eindrücke stehen dabei im Vordergrund?
- Welche Rolle spielen hierbei geschlechtsspezifische Vorstellungen und Verhaltensweisen?
- Wie setzt es sich mit medialen Erlebnissen auseinander?
- In welchen Situationen spricht das Kind welche Sprachen mit anderen Kindern?
- Wo trifft das Kind in der Kita/Tagespflege auf die eigene(n) – wenn nicht deutsche(n) – Sprache(n)? Gibt es Spielpartner, die diese Sprache sprechen?
- Welche Sprachkompetenzen haben Eltern, Geschwister, Großeltern, die in das Kita-Leben einbezogen werden könnten?

Kompetenzen, die Kinder sich aneignen können

Ich-Kompetenzen

- Gefühle, Ideen, Absichten und Vorstellungen verstehen und sich zunehmend differenzierter sprachlich ausdrücken können
- Sich lautlich korrekt ausdrücken, so dass andere mich verstehen
- Sich gegen Grenzüberschreitungen verwahren; sagen, wenn Worte wehtun
- Die eigene Meinung vertreten und begründen
- Ideen entwickeln, sich und andere begeistern und motivieren können
- Freude am Gebrauch von Sprache, Sinn für Sprachwitz entwickeln
- Künstlerische Formen von Sprache (Gedichte, Lieder, Reime, etc.) kennen und nutzen

Sozialkompetenzen

- Freude und Interesse an einer nonverbalen Kontaktaufnahme und am wechselseitigen Austausch entwickeln
- Sich mit anderen verständigen: aufmerksam zuhören und auf das Gehörte mit Kommentaren, Handlungen und Fragen reagieren
- Unterschiedliche Interessen aushandeln lernen
- Kommunikation anderer untereinander aufmerksam beobachten, auch wenn man selbst nicht angesprochen ist
- Zu gelingender Verständigung beitragen (»übersetzen«, in Konflikten vermitteln, andere unterstützen)
- Eigene Beiträge am Thema der Gruppe orientieren
- Unterschiedliche Sprachen als gleichwertig anerkennen
- Nicht dulden, dass jemand wegen seiner Sprache gehänselt, ausgeschlossen oder diskriminiert wird
- Mit anderen Medienerlebnisse besprechen und spielen
- Für Rollenspiele Rollenverteilung aushandeln und Rollen tauschen
- Wertschätzung und Neugier für andere Sprachen

Sachkompetenzen

- Die eigene Kommunikation an die Situation anpassen
- Relationale Begriffe gebrauchen (ich – du; hier – dort; jetzt – dann; heute – morgen – gestern)
- Verschiedene Sprachen und Schriften unterscheiden
- Grundkenntnisse im Umgang mit Schreibgeräten, Computern, Tablets, Smartphones
- Den eigenen Namen (und eventuell die Namen anderer Kinder) schreiben, Namen anderer Kinder richtig aussprechen und »lesen«
- Ereignisse nacherzählen, über Vergangenes, Gegenwärtiges, Zukünftiges sprechen
- Geschichten ausdenken und erzählen, Bücher »vorlesen«

Lernmethodische Kompetenzen

- Verschiedene Möglichkeiten nutzen, um Botschaften zu vermitteln und sich verständlich zu machen
- Nach der Bedeutung von Worten oder Sätzen fragen, nachfragen, wenn man etwas nicht versteht, Wörterbücher kennen
- Zusammenarbeiten und eigenes Wissen weiter geben
- Bücher und elektronische Medien als Informationsquelle nutzen

Anregungen für die Praxis

Im Alltag, z.B.

- Regelmäßig Gespräche mit einzelnen Kindern und in kleinen Gruppen über Themen und Interessen der Kinder führen
- Morgenkreis, Kinderrunden/-konferenz
- Das Sprachniveau der Gruppe anregen, gezielt sprachliche Anregungen geben
- Erzählstein und Puppen in Gesprächsrunden einsetzen
- Mit den Kindern Gesprächsregeln entwickeln und vereinbaren
- Täglich vorlesen und singen, wenn möglich auch in anderen Sprachen
- Gedichte, Zungenbrecher, Reime sammeln
- Geschichten erfinden und aufschreiben, malen und spielen
- Länger abwesenden Kindern Briefe schreiben, für sie Fotos auswählen
- Auf ausgrenzende, herabsetzende oder kränkende Äußerungen angemessen reagieren
- Verbale Konfliktklärungen unterstützen
- Von eigenen Erlebnissen erzählen, Kinder zum Erzählen motivieren
- Wortschöpfungen von Kindern aufgreifen
- Beim Vorlesen bekannter Geschichten zum Miterzählen einladen
- Unterschiedliche Sichtweisen benennen
- Regelmäßig mit Kindern philosophieren

Spielmaterial und Spielanregungen, z.B.

- Klanggeschichten; Buchstabenspaziergänge; Silbenhüpfen
- Sprachwürfel (Würfel mit verschiedenen Bildern, die zum Geschichten erzählen einladen)
- Märchen-/Erzählsäckchen (kleine Säckchen, die Gegenstände und Figuren zu einem Märchen enthalten und die zum Nacherzählen einladen), Erzählkisten
- Spiele selber herstellen – mit Fotografie, Computer und Aufnahmegerät: Memories, Geräuschratespiele, Foto-Ratespiele
- (Tier-)Figuren, Naturmaterialien und viele verschiedene Formen zur Anregung der Sprache in der »Bauecke« mitanbieten
- Verwendung von GuK-Karten zur Sprachanbahnung (Gebärden-unterstützte Kommunikation)
- Rätsel stellen und lösen
- Angemessene Verarbeitungsmöglichkeiten eröffnen (Bewegungsspiele, Rollenspielutensilien aller Art, »Kampf«-Rituale mit Regeln und Schiedsrichtern)

Projektarbeit, z.B.

- Bücher herstellen: Eine selbst erfundene Geschichte wird aufgeschrieben und mit Bildern illustriert
- Einen eigenen Film drehen: Thema auswählen, Dreharbeiten planen und realisieren, Technik nutzen, Programmheft gestalten...
- Welche Rezepte kennen unsere Eltern zu dem Gemüse/den Kräutern aus unserem Garten? Kann man Pommes mit Ketchup selber machen?
- Können Tiere eigentlich auch sprechen?
- Verlauf und Ergebnisse von Projekten an der Wand in Übersichten, Tabellen usw. darstellen
- Aktivitäten gemeinsam planen
- Überlegen, wo und wie man Informationen beschaffen kann, Telefon und Internet dabei nutzen

Raumgestaltung und Materialausstattung, z.B.

- Räume so gestalten, dass sie kommunikationsfördernd sind
- Spiel- und Materialkästen mit Bildern und passendem Schriftzug kombinieren
- Kinder am Computer/Laptop/Tablet schreiben lassen
- Lesecke einrichten für Bilderbuchdialoge und zum Philosophieren
- unterschiedliche Präsentationsformen wie Leporello, Gitterfenster, Papprahmen und Papiermasken verwenden
- Kindgerechte Plakate und Schriftzüge an den Wänden aufhängen (auch in anderen Sprachen)
- Bibliothek: Bilderbücher, Sachbücher in mehreren Sprachen und Schriften, Dokumente des gemeinsamen Lebens, nach Themen sortiert
- Schreibecke einrichten und nützliche Schreibutensilien zur Verfügung stellen (Schreibmaschine, Computer und geeignete Software, Telefon, Briefpapier, Stifte, Stempel, Formulare, Abreibblöcke, Locher, Tacker usw.)
- Briefkasten für jedes Kind für gegenseitige Mitteilungen (Briefgeheimnis)
- Kinder darin unterstützen, unterschiedliche technische Geräte wie Computer, Camcorder, Digitalkamera und Mikrofon selber zu bedienen
- Buchstabenkisten (z.B. Holzbuchstaben)
- Märchentepich
- Japanisches Erzähltheater (Kamishibai)
- Vorlesesituationen einladend gestalten
- Bücher gut zugänglich und einladend präsentieren



Weltgeschehen erleben, Welt erkunden

Erkundungsfragen

- Erzählt das Kind von Ereignissen aus anderen Lebensbereichen in der Kita, Kindertagespflegestelle oder in der Familie?
- Stellt das Kind zunehmend räumliche und zeitliche Beziehungen zwischen Ereignissen sprachlich dar?
- Unterscheidet das Kind zwischen Ereignissen, die real passieren, und solchen, die nur ausgedacht sind?
- Verfügt das Kind über einen differenzierten Wortschatz, um Gegenstände, Objekte und Vorgänge aus Natur und städtischer Umwelt treffend zu bezeichnen?
- Erfindet das Kind eigene Geschichten oder Reime?
- Erzählt das Kind Geschichten nach und verändert sie dabei?
- Kann das Kind einen Witz wiedergeben oder ein Rätsel stellen?
- Ist das Kind in kulturelle oder religiöse Aktivitäten der Familie einbezogen?
- Wo begegnet das Kind Gesprächspartnern außerhalb von Kita, Kindertagespflegestelle und Familie?
- Welche Erfahrungen mit kulturellen Angeboten und Veranstaltungen in Kino, Theater, Bibliotheken o.ä. macht das Kind?
- Kennt das Kind Märchen aus unterschiedlichen Kulturen – auch in verschiedenen Sprachen erzählt?
- Welche »Helden« aus Geschichten, Filmen usw. sind dem Kind wichtig?
- Nutzt das Kind Bücher und andere Medien, um Informationen über etwas zu erhalten?
- Wie, wo und wann werden Fragen der Kinder zu Unverstandenen aufgegriffen?
- Entwickelt das Kind Interesse an anderen Sprachen?
- Welche Sprachen erlebt das Kind außerhalb von Kita, Kindertagespflegestelle und Familie?
- Welche Schriftsprachen und Symbole finden sich im Umfeld der Kita?
- Wo begegnet das Kind Schriftzeichen? Erlebt das Kind Erwachsene, die aufschreiben, was Kinder ihnen diktieren?
- Interessiert sich das Kind für Buchstaben und Texte? Erkennt es Buchstaben und Wörter? Will das Kind selbst schreiben, z.B. seinen Namen?
- Ist das Kind neugierig auf Schriften verschiedener Kulturen (Hieroglyphen, Keilschrift...)?
- Gibt es Personen, die Gebärdensprache oder Blindenschrift kennen?
- Nutzt das Kind Telefon, Internet und/oder E-Mail zum Kommunizieren? Erlebt es solche Kommunikationsweisen in Kita, Kindertagespflegestelle und Familie?
- Welche Spiele spielt das Kind unter Nutzung elektronischer Medien?
- Gibt es Angebote zum Sprachenlernen für Erwachsene im Umfeld der Kita oder Kindertagespflegestelle (Deutschkurse für Mütter oder Väter, Sprachkurse für Pädagoginnen und Pädagogen)?

Kompetenzen, die Kinder sich aneignen können

Ich-Kompetenzen

- Auskunft über die eigene Person geben, die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen ausdrücken können
- »Warum-Fragen« einsetzen
- Freude am Gebrauch von Sprache, Sinn für Sprachwitz und die Schönheit von Sprache und Schrift
- Sich mit anderen verständigen können
- Medien für die Kommunikation nutzen
- Übertreibungen oder Schwindeleien spielerisch (scherzhaft?) einsetzen

Sozialkompetenzen

- Sprache einsetzen, um mit anderen Unternehmungen zu planen und durchzuführen
- Gedanken, Ideen und Ausdrucksformen anderer respektieren
- Wissen, wie ich mit wem reden kann
- Gesprächsstrategien für den Kontakt mit »Fremden« entwickeln
- Neugierde und Wertschätzung für andere Sprachen und Kulturen
- Kommunikationsmöglichkeiten über räumliche Entfernungen nutzen

Sachkompetenzen

- Laute und Lautverbindungen differenziert hören und bilden; phonologische Bewusstheit: Anfangslaute unterscheiden, Gleichklang von Worten und Silben erkennen
- Treffende Bezeichnungen kennen und gebrauchen, Wortschatz zutreffend einsetzen
- Sich in ungewohnten Situationen sprachlich zurecht finden
- Bedeutung von Schriftzeichen einordnen, Lesen als Entschlüsselung von Botschaften

- Ereignisse sprachlich wiedergeben, über einen Plan/eine Handlungsabsicht sprechen
- Zeitliche und räumliche Beziehungen zwischen Gegenständen oder Ereignissen sprachlich wiedergeben
- Erzählungen und Geschichten auch ohne Veranschaulichung folgen
- Den Inhalt eines Buches/einer Geschichte nacherzählen
- Selbst erfundene Geschichten erzählen, einen Reim machen, einen Witz wiedergeben
- Sich Notizen machen, Symbole erfinden und verwenden
- Wissen, wie Pläne, Schemata, Karten angewendet werden
- Zwischen wirklichen und erfundenen Ereignissen unterscheiden

Lernmethodische Kompetenzen

- Handlungsweisen von Menschen auf Absichten und Gründe hinterfragen (warum macht jemand etwas?)
- Bücher und andere Medien als Informationsquellen nutzen, Informationen aus unterschiedlichen Quellen zusammentragen; aus der Fülle von Informationen auswählen, was für einen selbst wichtig ist
- Beschreiben, in welchen Schritten eine Aufgabe gelöst werden kann
- Wunsch, sich richtig auszudrücken, Anwendung von Selbstkorrekturen im Sprechen
- Prinzipien von Zeichen- und Symbolsystemen verstehen
- Grundverständnis, dass Kommunikation über verschiedene Medien und Formen der Wahrnehmung möglich ist (Sprache, Telefon, Schrift, Post, Computer, Gebärden, Pantomimen)

Anregungen für die Praxis

Im Alltag, z.B.

- Regelmäßige Ausflüge zu Orten, die die Kinder interessieren und die viele Sprachanlässe schaffen, u.a. Museum für Kommunikation
- Vorbild als Lesende und Schreibende sein
- Ausgewählte Seiten aus einer Zeitung vorlesen und mit den Kindern über aktuelle Ereignisse sprechen
- Nachdenklich-philosophische Gespräche über Themen, die die Kinder beschäftigen, führen (u.a. Umweltschutz, Religion, Geburt und Vergänglichkeit, Gerechtigkeit)
- Mit den Kindern in Bibliotheken Bücher, CDs und DVDs ausleihen und besprechen/anhören
- Schreiben im Alltag: Merkzettel, Einladungen, Listen...

Spielmaterial und Spielanregungen, z.B.

- Druckkästen
- Mit dem Finger über den Globus fahren, in Gedanken und »in echt« verreisen
- Stimmen aufnehmen, hören, raten, Tierstimmen erkennen und imitieren
- Lautmalerei: düster, hell, Blitz und Donner
- Wortursprünge, Namensbedeutungen und Volksweisen nachverfolgen

Projektarbeit, z.B.

- Wir gehen und sammeln Buchstaben und Wörter: Kinder finden Wörter, Zeichen oder Symbole in der Umgebung, schreiben und zeichnen sie ab, welche sind bekannt, welche nicht?
- Welche Spuren finden wir im Wald?

- Wie entsteht überhaupt ein Film? Wie wird man Schauspieler(in)?
- Wie entsteht eigentlich eine Zeitung?
- Die ersten Schriften der Menschen: Experimentieren mit Keilschrift und Hieroglyphen
- Wir erkunden unsere Nachbarschaft mit dem Fotoapparat, die Umgebung, den Schulweg
- Erkunden und die Fotos in eigene Umgebungspläne integrieren
- Plakate und Eintrittskarten zu Veranstaltungen entwerfen und gestalten
- Mit Menschen außerhalb der Kita oder Kindertagespflegestelle ins Gespräch kommen
- Ein Hörspiel gemeinsam gestalten
- Projektverlauf und -ergebnisse für andere dokumentieren: Plakat, z.B. in der Kita, Veranstaltung für Eltern, Buch oder Broschüre

Raumgestaltung und Materialausstattung, z.B.

- Gegenstände, die Kinder in die Kita oder Kindertagespflegestelle mitbringen, besprechen
- Gegenstände aus der »Erwachsenenwelt« vorstellen (z.B. Globus, Atlas, Land- /Sternenkarten, Korkenzieher, Klaviersaite, Schneebesens, Wasserwaagen, exotische Früchte)
- Alphabete und Anlauftabellen in der Schreibecke
- Computer mit geeigneter Lern- und Spielsoftware
- Hörstation mit CDs und Kassetten in unterschiedlichen Sprachen
- Alte technische Geräte zum Hineinschauen und Demontieren
- Vielfältige und flexible Utensilien für Rollenspiele
- Begrüßungsplakate in verschiedenen Sprachen im Eingangsbereich
- Beliebte Bilderbücher in mehreren Exemplaren
- Passende Bücher in allen Funktionsbereichen



NEW YORK



Bildungsbereich: Kunst: Bildnerisches Gestalten, Musik, Theaterspiel

»Nichts ist im Verstande, was nicht zuvor in den Sinnen war.«

John Locke

Seit der Begegnung mit der Reggio Pädagogik in den 1980er Jahren hat sich in der elementarpädagogischen Praxis das Wissen um die »100 Sprachen« der Kinder verbreitet. Mit diesen »Sprachen« ist gemeint, dass Jungen und Mädchen durch Bewegung, Tanz, Theater- und Puppenspiel, Bildnerisches Gestalten, Musik und viele andere »Sprachen« sich selbst und ihre Umwelt entdecken und dabei ihren Eindrücken neuen Ausdruck verleihen.

Die Pädagoginnen und Pädagogen der norditalienischen Stadt Reggio nell'Emilia sagen dazu: »Kinder flirteten mit der Welt«⁹⁴ und meinen damit, dass Kinder ihre Sinne, Emotionen und Ausdrucksmöglichkeiten einsetzen, um die Welt zu verstehen und zu gestalten. Je intensiver alle Sinne dabei beteiligt sind, desto intensiver können die Kinder empfinden und denken, Erfahrungen sammeln und Hypothesen über die Welt aufstellen. Kindliche Erkenntnis ist demnach nicht das Produkt pädagogischen Bemühens, sondern entwickelt sich in der aktiven Auseinandersetzung des Kindes mit der Umwelt. Kinder lernen nach J.H. Pestalozzi mit Kopf, Herz und Hand.⁹⁵

In Anlehnung an das griechische Wort »aísthesis« wird ästhetische Bildung als sinnliche Wahrnehmung und Erkenntnis über Sinnestätigkeiten verstanden. Dieser Prozess der Erkenntnis wird unterstützt von Phantasie, Vorstellungskraft und Emotionen. Besonders in den Künsten werden die verschiedenen Sinne eines Menschen angeregt und so sind künstlerisch-kreative Tätigkeiten hervorragend geeignet, sich selbst und die Welt kennen zu lernen: »Der wahre Sinn der Kunst liegt nicht darin, schöne Objekte zu schaffen. Es ist vielmehr eine Methode, neu zu verstehen, ein Weg, die Welt zu durchdringen und den eigenen Platz zu finden.«⁹⁶

Das Besondere an dieser ästhetisch-künstlerischen Erkundung der Welt ist ihr in hohem Maß emotionaler Zugang: Genuss und Bewunderung der natürlichen Umwelt können auf eine andere Art den Wunsch nach ihrer Bewahrung wecken als eine rein kognitive Einsicht in die Notwendigkeit von ökologisch nachhaltigem Verhalten.

Jungen und Mädchen vereinen im kreativen Spiel und Tun wie im Bildnerischen Gestalten, Tanzen, Musizieren oder Theaterspiel stets Phantasie und Realität, d.h. kognitives und magisches Denken. Dabei unterscheiden sie schon sehr früh zwischen »im Spiel« und »in echt«, also zwischen Wirklichkeit und Vorstellung. Kinder können aber zwischen diesen Ebenen ständig und mühelos wechseln und gerade in der ästhetischen Praxis entsteht durch diese einzigartige Verbindung von Realität und Phantasie etwas Eigenes, Neues und die Kinder erleben sich als Gestalter ihrer Welt.

Für die Praxis bedeutet dies, dass Jungen und Mädchen interessante Räume und sinnesanregende Materialien zur Entfaltung ihrer 100 Sprachen benötigen. Vor allem aber brauchen Kinder Pädagoginnen und Pädagogen, die ihre Phantasie und Kreativität verstehen, wertschätzen und unterstützen. Bereits sehr junge Kinder sind empfänglich für komplexe Kunstwerke in Musik, Theater und Malerei. Ihnen nur reduzierte und oft schablonenhafte – angeblich »kindgemäße« – Kunstformen anzubieten, unterschätzt ihre Wahrnehmungsmöglichkeiten. Kindliche Ausdrucksmöglichkeiten werden durch differenzierte Impulse angeregt; dies wird in den folgenden Bereichen »Bildnerisches Gestalten«, »Musik« und »Theaterspiel« aufgezeigt.

Bildnerisches Gestalten

»Gestaltungsprozesse sind Erkenntnisprozesse«⁹⁷

Bei ihren Versuchen, die Welt kennen- und verstehen zu lernen, beschreiten Jungen und Mädchen ganz eigene Wege und greifen hierbei zu den unterschiedlichsten Mitteln. Indem sie zeichnen, malen, collagieren, mit Knete, Gips, Ton oder Draht, Wasser und Papier experimentieren, setzen sie sich aktiv mit ihrer Umwelt auseinander, verarbeiten ihre Erlebnisse und verleihen darüber hinaus ihren Eindrücken neuen Ausdruck.

Eine intensive Wahrnehmung, eine ausführliche sinnliche Erkundung sowie alle kreativen Tätigkeiten von Kindern sind demnach eng verknüpft

94 Vgl. Dreier 2010, S. 48

95 Vgl. Oelkers 2005

96 Vgl. Auster 1990, S. 17

97 Vgl. Dreier 2010

mit dem Verstehen der Welt: »Mit der Zeichnung strukturiert das Kind seine Wahrnehmung. Oder mit den Worten von Rudolf Seitz ausgedrückt: ›Darstellen heißt klarstellen‹. Damit ist ein Prozess der geistigen Erfassung von Wirklichkeit gemeint, wobei die Zeichnung selbst als Medium des Denkens angesehen werden muss.«⁹⁸

Die kreativen Tätigkeiten der Kinder haben demnach eine Erkenntnis-ebene und eine Empfindungsebene zugleich: Neben der Kunst des Lernens verfügen die Kinder über die Kunst des Staunens und der Freude angesichts neuer Entdeckungen. Diese Neugier und Entdeckerfreude zu erhalten und zugleich mit neuen Erfahrungs- und Empfindungsmöglichkeiten zu verbinden, sind wichtige pädagogische Aufgaben.

Eng verbunden mit den bildnerischen Tätigkeiten von Jungen und Mädchen sind auch Prozesse des Erwerbs von Symbolsystemen, wie unserer Schrift- und Zeichenkultur und somit gibt es vielfältige Verbindungen zum Bildungsbereich: Sprachen, Schriftkultur und Medien.

Anregungen zum bildnerischen Gestalten sollten projektorientiert erfolgen, das heißt, neben den stets verfügbaren Materialien für frei gewählte Aktivitäten können gezielte und länger andauernde Phasen für bildnerische Prozesse eingerichtet werden. Jungen und Mädchen im Alter bis zu drei Jahren erwerben beim Gestalten erste grundlegende Kenntnisse mit verschiedensten Materialien und Techniken; die Aktivitäten können bei älteren Kindern zunehmend differenzierter und komplexer in Form von Projekten oder Themen werden.

Im bildnerischen Gestalten entwickeln Kinder ihre Visionen. Deshalb sind dem Kunstpädagogen Rudolf Seitz folgende Haltungen der Pädagoginnen und Pädagogen besonders wichtig:

- »Da ein Kind nicht zeichnet, was es sieht, korrigieren Sie bitte die Zeichnung nicht nach Maßstäben, die der Erwachsenenwelt entsprechen.
- Nehmen Sie jedes Kind in seiner Entwicklungsstufe ernst. Der Weg führt nicht von einer schlechteren zur besseren Zeichnung, sondern von der weniger zur mehr differenzierten Zeichnung.
- Seien Sie neugierig, was Ihnen Ihr Kind in seiner Zeichnung sagt. Es ist mehr, als Sie annehmen.
- Kinder denken vom Wesen der Dinge her. Sie sind viel mehr Teil ihrer Welt. Wir sind draußen, Zuschauer, Betrachter, Kritiker. Wechseln wir doch einmal den Standpunkt.

- Lassen Sie die Kinder etwas verschwenderisch sein. Das Kind braucht viel Material und Zeit. Es gibt heute so wenig Platz für die Phantasie und Kreativität der Kinder.
- Erobern Sie die Welt mit Ihrem Kind zusammen. Es muss nicht immer das Jetzt verbrauchen, weil es für nachher lernt. Die Kinder haben ein Recht auf ihr augenblickliches Glück und auf ihr Dasein.«⁹⁹

Musik

»Es gibt Bereiche der Seele, die nur durch die Musik beleuchtet werden.«
Zoltán Kodály

Musik ist für viele Kinder und Erwachsene eine Quelle für reiche Empfindungen und für großen Genuss. Schon Säuglinge genießen das Hören von Tönen und Klängen und haben große Freude an der eigenen Produktion von Lauten und Tönen; etwas ältere Kinder findet man häufig selbstvergessen vor sich hin summend bei intensiven Tätigkeiten.

Mit zwei bis drei Jahren beginnen Kinder bereits Lieder nachzusingen. Sie erwerben zunächst eine Vorstellung vom »Umriß« der Melodie, der gesungene Rhythmus folgt dem Sprachrhythmus des Liedtexts. Im Laufe des Kindergartenalters werden Lieder ausdifferenziert, zum Ende hin sind gesungene Melodien deutlich erkennbar.¹⁰⁰ Pädagoginnen und Pädagogen sollten mit den Kindern singen, auch wenn sie meinen, dafür keine geeignete Singstimme zu haben. Dabei ist es wichtig, mit Kindern in der ihnen eigenen Stimmlage zu singen.

Im Kindergartenalter können Kinder Tonhöhen, Tempo, Lautstärke und Instrumente schon sehr genau wahrnehmen und unterscheiden. Allerdings sind musikalische Begriffe »nicht Teil des kindlichen Wortschatzes, sondern müssen erst erlernt werden. ›Hoch‹ und ›tief‹ als Benennung räumlicher Phänomene sind Eigenschaften, die von Kindern nicht automatisch auf Töne oder Musik bezogen werden.«¹⁰¹

Musikalische Kompetenzen entwickeln sich im vielfältigen Umgang mit Musik:

- Mit Stimme, Körper und Instrumenten können bestehende Lieder reproduziert oder neue Stücke improvisiert bzw. erfunden werden.

98 Vgl. Brügel 1993, S. 33

99 Vgl. Seitz 1998, S. 40ff

100 Vgl. Berger/Greiner/Pfaff/Robie/Schilling-Sandvoß/Schwabe 2004 S. 46ff

101 Ebenda

- Beim bewussten¹⁰² Musikhören differenzieren die Kinder ihre Wahrnehmungsfähigkeiten. Neben einfachen Kinderliedern gehören deshalb auch anspruchsvolle, komplexe Musikstücke zum Repertoire der Pädagoginnen und Pädagogen. Deren Auswahl – orientiert an der Aufmerksamkeitsspanne der Kinder – kann sowohl kurze Stücke als auch Ausschnitte aus längeren Werken umfassen.
- Musik kann in andere Kunstformen übertragen werden. Szenisches, bildnerisches oder bewegtes Darstellen von Musik fördern ein implizites Verständnis des Musikstücks und die Verknüpfung mehrerer Sinne.
- Gemeinsames Sprechen über Musik fördert das Verständnis musikalischer Phänomene und zeigt, dass ein Musikstück von verschiedenen Personen ganz unterschiedlich wahrgenommen und bewertet werden kann.

Wie auch die anderen Bereiche der ästhetischen Bildung bietet Musik einen emotionalen Zugang zur Welt: Der Genuss von Stille und Klängen der Natur – wie beispielsweise Wind, der Bäume rascheln lässt, Wasserplätschern oder Tierstimmen –, aber auch die Wahrnehmung von Zivilisationslärm, können bei Kindern ein inneres Bedürfnis wecken, ihr Umfeld nachhaltig zu gestalten.

Musik und akustische Signale oder Rituale sind ein klassisches Mittel, um immer wiederkehrende Situationen einzuleiten oder zu beenden und die Kindergemeinschaft so auf die kommende Aktivität, z.B. den Morgenkreis oder das Mittagessen einzustimmen und die Aufmerksamkeit zu zentrieren. Ein von Musik durchdrungener Alltag lässt Kinder Musik als Kunstform und auch als spontane persönliche Ausdrucksform erfahren.

Theaterspiel

»Jedes Kind soll die Bühne der Öffentlichkeit betreten, den Auftritt meistern und nach der Aufführung die Freude des Geglückten spüren.«¹⁰³

Zum Vergnügen von Kindern gehört es, in ihrem Spiel verschiedene Identitäten oder Rollen anzunehmen und dabei Geschichten zu erfin-

den. Ihre Geschichten und Spielszenen möchten die Kinder manchmal auch den Anderen zeigen und diese Ausdrucksform bezeichnen wir als Theaterspiel. Anders als der Begriff »Theater« vielleicht vermuten lässt, geht es beim Theaterspiel nicht um das Auswendiglernen von Texten und das Nachspielen festgelegter Rollen, sondern um das Aufgreifen dessen, was Kinder von sich aus und gern tun, also spielen, in verschiedene Rollen schlüpfen und dabei so »tun als ob«. Gerade in den letzten Jahren wurden neue Ansätze zum »Theater für die Aller kleinsten« entwickelt und zahlreiche Projekte zeigen, wie auch junge Kinder diese Kunst genießen und ausüben können.¹⁰⁴

Diese Ansätze beziehen sich auf die Entwicklung und die Interessen der Kinder: Im ursprünglichen Wortsinn geht es um Theaterspiel, das heißt, der selbstbestimmte, spielerische Charakter ist bei den Improvisationen und Spielstücken mit den Kindern wichtig. In enger Verbindung zu den Entwicklungsschritten von Kindern gelten für das Theaterspiel folgende Merkmale.

Theater ist nachahmendes Spiel, in dem soziale Wirklichkeit in Als-Ob-Handlungen verändert und mit Hilfe künstlerischer Mittel neu gestaltet wird. Diese besondere Form des Spiels hat gewisse Regeln: Es gibt eine Bühne, es gibt Zuschauer und Akteure, es gibt einen Spielleiter (Regisseur) und das Spiel hat einen genauen Anfang und ein Ende. All diese Regeln kennen zu lernen, ist für junge Kinder schon eine Herausforderung, deshalb ist Theaterspiel mit den Jüngsten in erster Linie Nachahmung in alltäglichen Kontexten: Wenn zum Beispiel Zweijährige mit einem Erwachsenen gemeinsam »Groß-Sein« und »Klein-Sein« spielen und diese Verwandlungen körperlich, mimisch und sprachlich ausdrücken, sind dies wichtige Aspekte des nachahmenden Spiels, das als bewusst gestaltete Situation im pädagogischen Alltag zum Theaterspiel wird. »Die im Theaterspiel mit Zweijährigen praktizierte Vermittlungsform von Vormachen und Nachahmen entspricht dem altersgemäßen Imitationsverhalten.«¹⁰⁵

Theater ist ein Spiel mit Symbolen, denn es werden Als-Ob-Szenarien gezeigt mithilfe von Symbolen wie Sprache, Bewegung, Musik. Diese Symbole zeigen Geschichten und Emotionen manchmal auch ohne Worte. Das Symbol- oder »Als-ob-Spiel« ist für Kinder ab dem zweiten Lebensjahr besonders faszinierend und entwicklungspsychologisch »typisch«, das heißt, die Kinder wissen, dass es sich um ein

102 Eine Berieselung mit »Kaufhaus-Musik« ist demnach keine musikalische Aktivität.

103 Vgl. Babbe 2009, S. 11

104 Vgl. Marquardt/Jerg 2010, Weidemann 2010

105 Vgl. Marquardt 2010, S. 23; vgl. dazu auch Winderlich 2011

Spiel handelt, bei dem sie so tun als ob oder wo etwas nicht »in echt«, sondern »im Spiel« gestaltet wird. Die Verbindung von Realitätssinn und magischem Denken ist ab dem zweiten Lebensjahr gut zu beobachten, da Kinder innerhalb kurzer Zeit mit Hilfe ihrer Phantasie und Vorstellungskraft eine neue Welt entwickeln können: Sie werden zu einem Tier, einem Fabelwesen oder einer anderen Person und mit Stöcken und Steinen können sie zaubern und Wünsche erfüllen. Wenn dieses Spiel durch die Pädagoginnen und Pädagogen gerahmt wird, also einen Anfang und ein Ende sowie einen bestimmten Ort erhält, ist aus dem »Als-ob-Spiel« ein Theaterstück entstanden. Alltägliche Handlungen wie Essen, Schlafen oder An- und Ausziehen eignen sich bei den Jüngsten besonders gut, diese Als-Ob-Handlungen anzuregen und meist übernehmen dann die Kinder die weitere Gestaltung.

Ältere Kinder setzen zunehmend Körper, Sprache und Improvisation bei ihren Als-Ob-Handlungen ein, zum Beispiel wenn sie einen Weg durch die Kita aufbauen, um einen Schatz zu erreichen oder um die Zwerge in ihrem Versteck zu besuchen: Die Kinder finden ihren Weg zum Ziel immer wieder anders, aber spielen dabei ihre eigene Geschichte. Und weil sie ihre Geschichten vor allem emotional erleben, müssen sie keine Texte und Handlungen auswendig lernen, sie **empfinden** ihre Geschichte immer wieder und gestalten sie dabei neu und anders. Auch das Nachspielen von Lieblingsbüchern folgt in erster Linie den Empfindungen und Gefühlen der Kinder in ihren selbstgewählten Rollen.

Theater ist ein Spiel vor Publikum, das heißt, eine Handlung, Szene oder Geschichte wird Anderen gezeigt. Dies ist der Unterschied zu sozialem Alltagshandeln und zum Rollenspiel. Ein Tuch kann schon zur Bühne werden und wer auf dem Tuch sitzt, ist auf der Bühne und alle anderen sitzen um das Tuch herum. Auch dabei gibt es Regeln, die die Kinder allmählich verstehen: Es kann immer nur ein Kind etwas vormachen, denn wenn es mehrere sind, müssen sie sich verständigen, wer was macht. Das Publikum wiederum muss still sitzen, zuschauen und am Ende applaudieren. Dabei empfinden die Kinder diese »Auftritte« ganz unterschiedlich: »Meistens war dieses Auf-die-Bühne-Gehen begleitet von einem Körper- und Gesichtsausdruck der Konzentration und freudigen Spannung (...). Den Allerjüngsten oder Schüchternen reichte es allerdings schon vollkommen aus, sich für einen Moment auf die Bühne zu stellen, alle Augen auf sich zu spüren und dann schnell unter Applaus wieder zu gehen.« (Marquardt, S. 33)

Theaterspielen mit Kindern ist vor allem Improvisation und die Themen sollten sich an der Erfahrungswelt der Kinder orientieren, das heißt deren Erfahrungen und Erlebnisse aufgreifen. Dies gilt auch für

alle Altersstufen, denn der Übergang zwischen Explorationsspiel, nachahmendem Spiel, Als-Ob-Spiel und Improvisation ist bei Kindern stets fließend und starre Vorgaben der Erwachsenen stören die Imagination und das Spiel der Kinder. Allerdings können die Pädagoginnen und Pädagogen als »Spilleiterinnen« etwas szenisch zeigen oder vormachen, die Kinder schauen zu und improvisieren weiter und so erhält das Theaterspiel den Charakter einer Performance. Entscheidend für das Theaterspiel mit Kindern ist das Prinzip der Freiwilligkeit, der Improvisation und des selbstbestimmten Spiels. Und da dieses Spielen mit dem Einsatz von Körper, Stimme, Sprache oder Musik stattfindet, finden sich im Theaterspiel so gut wie alle anderen Bildungsbereiche wieder.

Verbindungen zwischen dem Bildungsbereich: Kunst und anderen Bildungsbereichen

Gesundheit: Tanz und andere Bewegungsformen zur Musik, das Malen an Staffeleien oder auf dem Fußboden – auch mit beiden Händen, dem ganzen Körper oder nach Musik – unterstützen die Freude an Bewegung und Körperwahrnehmung ohne Wettbewerbscharakter.

Soziales und kulturelles Leben: Gemeinsames Musizieren, Theaterspielen und Gestalten von Gemeinschaftsbildern und -werken stärken das Gemeinschaftsgefühl. Berlin bietet besondere Möglichkeiten, Künste verschiedener Kulturen, Regionen und Zeiten, Künste als Kulturgut sowie kulturelle Orte (Konzerthaus, Oper, Museum, Theater...) und Kunst im Kiez (Straßenmusik, Graffiti...) zu erkunden.

Kommunikation: Singen und Lautmalereien unterstützen den Spracherwerb. Die Kinder lernen Atmung und Lautproduktion in Einklang zu bringen – eine der Voraussetzungen für flüssiges Sprechen. Der Austausch über das gemeinsame Gestalten und die entstandenen Werke unterstützt den Spracherwerb. Beim Theaterspiel werden Körper und Stimme mit Phantasie und Vorstellungskraft verbunden und das kreative Spiel mit der Realität stärkt die Wahrnehmung und die Emotionen. Der Transfer zwischen bildnerischem Gestalten, Theater und Musik intensiviert sinnliche Erfahrungen: Musik wird sichtbar, Bilder und Gesten werden in Klänge verwandelt.

Mathematik: Beim Gestalten ergeben sich Zusammenhänge zur Mathematik z.B., wenn ein Objekt vermessen und mit neuem Material

gebaut wird. Melodie und Rhythmus strukturieren Musik nach mathematischen Gesetzmäßigkeiten. Auch deshalb sollten Pädagoginnen und Pädagogen darauf achten, dass sie selbst und (entwicklungsangemessen) auch die Kinder Melodie und Rhythmus einhalten. Instrumentale Begleitung und körperlicher Ausdruck durch Tanz und andere Bewegungsformen helfen dabei.

Natur – Umwelt – Technik: Experimente, die Klänge sicht- oder fühlbar machen, stehen in Beziehung zu diesem Bildungsbereich. Im Umgang mit Farben und anderen Materialien zur Gestaltung wie Holz, Papier oder Draht ergeben sich vielfältige Erfahrungen in den Bereichen Natur und Technik. Die ästhetische Wahrnehmung von Natur und kreatives Gestalten mit Naturmaterialien können dazu beitragen, über den Wert von Natur nachzudenken.



Das Kind in seiner Welt

Erkundungsfragen

Sinnliche Wahrnehmung

- Was beeindruckt das Kind, was weckt seine Aufmerksamkeit?
- Welche Sinne nutzt das Kind am liebsten, um seine Welt zu erkunden?
- Stehen die Erlebnisse des Kindes im Zusammenhang mit seinen kreativen Arbeiten und umgekehrt: Regen es die kreativen Tätigkeiten zu neuen Erkundungen an?
- Welche Materialbeschaffenheit mag das Kind, was ist ihm unangenehm (hart, weich, rau, glatt, warm, kalt, fest, glitschig...)?
- Welche Geräusche mag das Kind, welche Geräusche empfindet es als unangenehm, welche erschrecken oder machen Angst?
- Welche Farben kennt das Kind, welche ist seine Lieblingsfarbe?
- Welche Farben mag das Kind in der Natur, im Raum, bei Bildern, bei Symbolkarten (z.B. bei Namensschildern in der Garderobe, im Waschraum...)?
- Beobachtet das Kind Lichtveränderungen im Raum oder draußen? Welches Licht ist ihm angenehm bzw. unangenehm (warmes oder kaltes Licht, Zwielflicht, Schatten, Dunkelheit, farbiges Licht...)?
- Achtet das Kind auf Geräusche der natürlichen Umwelt: Vogelgezwitscher, Hundebellen, Blätterrauschen, Windgeräusche, Wassergeräusche...?
- Wie reagiert das Kind auf Musik? Staunendes Zuhören, Mitsingen, Bewegung, Applaudieren?
- Wie reagiert das Kind auf Wechsel im Rhythmus, in der Lautstärke, im Tempo?
- Welche künstlerischen Erfahrungen kann das Kind in seiner Familie machen?
- Wird in der Familie gesungen, spielt jemand in der Familie, in der erlebten Nachbarschaft, im Freundeskreis ein Instrument?

Kreativer Ausdruck

- Wie verleiht das Kind seinen Eindrücken Ausdruck?
- Wie setzt das Kind seinen Körper ein?
- Mit welchen Materialien arbeitet das Kind gern: Ton, Knete, Wachs, Hölzern, Rinden, Steine, Wolle, Textilien, Papier, Pappe...?
- Welche Geräusche erzeugt das Kind gerne/bewusst mit seinem Körper? Mit welchen Teilen des Körpers: Stimme, Hände, Füße, Nase, Bauch, Po...?

- Hat das Kind Spaß und Interesse, verschiedene Instrumente selbst auszuprobieren?
- Experimentiert das Kind gern mit Tönen und Klängen, indem es verschiedenste Materialien als Klangkörper benutzt?
- Welche Materialien nutzt das Kind, um seine Gefühle, Vorstellungen und Eindrücke bildnerisch zu gestalten? Was will es ausdrücken? Wie macht es das? Was macht ihm Spaß?
- Wie setzt das Kind Stimme und Körper als Ausdrucksmittel für Emotionen ein?
- Arbeitet das Kind gern mit den Händen, baut und konstruiert es gern?
- Kennt das Kind den Unterschied zwischen Reißen und Schneiden, Zusammenknüllen und Auseinanderfalten? Was tut es davon am liebsten?
- Welche Verfahren des Auseinandernehmens interessieren das Kind: Schneiden, Sägen, Reißen, Schälen, Schnitzen?
- Malt, zeichnet, kritzelt es gern? Malt es lieber im Stehen, Sitzen oder Liegen?
- Mit welchen Farbmaterialien und Werkzeugen arbeitet das Kind gern: mit Stiften, Pinseln, Kreiden, Wasserfarben, Kohle, Plakatfarben, Tinten, Pigmenten, Aquarell- oder Fingerfarben, Scheren, Sägen, Bohrern, Zangen, Hämmern?
- Welche Fügeverfahren und -materialien interessieren das Kind: Kleben, Binden, Nageln, Nähen, Tackern, Heften...?
- Bewegt sich das Kind gerne zu Klängen und Rhythmen? Welche Bewegungen zeigt es dazu? Bewegt es sich leise? Wie nimmt es den Rhythmus mit seinem Körper auf (Prusten, Schnalzen, Klatschen, Stampfen...)?
- Singt oder summt das Kind gern, wenn es spielt oder sich bewegt?
- Versucht das Kind, neue Melodien oder Rhythmen zu erfinden?
- Versucht das Kind, Rhythmen zu wiederholen/zu halten?
- Wie drückt das Kind seine Gefühle mimisch und gestisch aus – wie zeigt es Wohlbefinden, Freude, Angst, Unwohlsein?
- Spielt es mit bestimmten Gegenständen sehr gern?
- Nachahmendes Spiel? Explorationsspiel?
- Trägt das Kind gerne etwas vor oder hört und sieht es lieber zu?
- Mag es, auf der Bühne zu sein?

Kompetenzen, die Kinder sich aneignen können

Ich-Kompetenzen

- Sich selbst und die Umwelt mit allen Sinnen wahrnehmen
- Sich der eigenen Empfindungen gegenüber der Natur und Kultur bewusst werden: das Staunen genießen
- Phantasie entwickeln und ausdrücken
- Verschiedene Farben und Formen, Melodien und Klangfarben in Bezug zur eigenen Emotionalität setzen
- Die verschiedenen Geräusche, Klänge, Farben und Formen im (städtischen und natürlichen) Umfeld wahrnehmen
- Klänge, Geräusche und Stille bewusst erleben
- Von eigenen Musikerfahrungen in der Familie berichten
- Sich der eigenen künstlerischen Ausdrucksmittel bewusst werden und diese mit Lust erproben.
- Die eigenen Ausdrucksformen kennen und schätzen: ich kann malen/zeichnen/collagieren/formen/singen/tanzen/Instrumente spielen
- Die eigenen Werke schätzen
- Empfindungen und Gefühle musikalisch, bildnerisch und im Theaterpiel ausdrücken
- Freude am Singen, Tanzen und Bewegen zu Musik entwickeln
- Freude am Spielen, Darstellen und Sich-Verwandeln entwickeln
- Mit Zutrauen und Selbstbewusstsein musizieren und sich nach Rhythmen phantasievoll bewegen

Sozialkompetenzen

- Eigene ästhetische Empfindungen entwickeln und Urteile wie »das mag ich« oder »das mag ich nicht« mit anderen austauschen
- Die Vorstellungskraft bei sich und anderen genießen und diese mit anderen teilen
- Die Werke anderer Kinder und Erwachsener kennenlernen und wertschätzen »So malst Du, so male ich...«
- Emotionen und Bewertungen anderer zu Musik wertschätzend wahrnehmen
- Die eigene Gefühlslage anderen künstlerisch mitteilen
- Sich am gemeinsamen Musizieren beteiligen
- Mitteilen, wenn es zu laut/zu leise wird

Sachkompetenzen

- Unterschiede im Material erfahren wie weich – hart, rau – kuschelig, fest – locker, dickflüssig – dünnflüssig, biegsam – starr usw.
- Verschiedene Farben und deren Nuancen kennenlernen
- Klänge in der Umgebung wie Vogelgezwitscher, Wind in den Bäumen, Wasserplätschern... differenziert und genussvoll wahrnehmen – Beispiele zu bildnerischem Gestalten?
- Melodie, Rhythmus, Tonhöhe, Klangfarbe und Klangdichte differenziert wahrnehmen
- Verschiedenste Materialien und deren künstlerische Verwendungsmöglichkeiten kennenlernen
- Erfahrungen mit Holz und seine Bearbeitung mit Sägen, Hämmern, Nägeln sowie unterschiedliche Schneidverfahren mit Kneifzangen bei Draht oder dicken Tauen sammeln
- Verschiedene Fügetechniken erproben wie Binden, Kleben, Knoten, Tackern
- Sich phantasievoll zu Musik bewegen
- Sich im Spielen von Instrumenten erproben: Gitarre, Xylophon, Trompete, Trommel, Bratsche
- Einen musikbezogenen Wortschatz: laut – leise, schnell – langsam, hoch – tief, hell – dunkel, Namen von Instrumenten entwickeln
- Text und Melodie einiger Lieder kennen
- Wissen, wie Instrumente Klang erzeugen, ein Instrument selbst herstellen
- Vielfältige Formen des Sich-Ausdrückens und des Theaterspielens nutzen

Lernmethodische Kompetenzen

- Sich der eigenen Ausdrucksmöglichkeiten bewusst werden
- Erfahrungen mit verschiedensten Materialien machen und diese auf neues Material übertragen
- Lust am Kennenlernen von Instrumenten, Musikstücken, Skulpturen oder Gemälden
- Experimentieren mit der Stimme, mit Instrumenten und dem Körper und Freude am Umgang mit Klängen entwickeln
- Zielstrebigkeit, Wissbegier, Beharrlichkeit und Ausdauer beim Üben von Liedern oder Erkunden von Instrumenten.
- Erfahrungen auf und vor der »Bühne« machen

Anregungen für die Praxis

Im Alltag, z.B.

- Den Gestaltungsabsichten der Kinder interessiert und wertschätzend begegnen
- Täglich Zeiten für Gestaltungsprozesse einplanen und dabei die inhaltliche und zeitliche Kontinuität berücksichtigen
- Materialerfahrungen mit verschiedenen Klebemitteln, Wasser, Papier, plastischem Material ermöglichen
- Künstlerinnen und Kunstpädagogen in die Arbeit einbeziehen
- Musikalische Rituale zur Orientierung im Alltag, z.B. ruhige Musik für Ruhesituationen und lebhafte Musik zur Anregung von Bewegung
- Alltägliche Pflegesituationen (sensibel!) singend begleiten
- Zeit zur individuellen Erkundung von Klängen geben, die Kinder mit ihrem Körper, mit Alltagsgegenständen oder Instrumenten erzeugen
- Lieder mit Mimik und Gestik begleiten
- Alltagshandlungen wie An- und Ausziehen oder Waschen werden »inszeniert«, das heißt im nachahmenden Spiel wiederholt und kreativ verändert

Spielanregungen und Spielmaterial, z.B.

- Kniereiter
- Klangmemory
- Klingendes Material wie Murmelbahnen, Windspiele, Wasserspiele
- Instrumente, auch selbstgebaute
- Verkleidungsutensilien, Tücher, »magische« Gegenstände
- Für die jüngeren Kinder erste intensive Materialerfahrungen mit einer Farbe ermöglichen und z.B. Fuß- und Handabdrücke auf großen Papieren hinterlassen
- Theaterspiele wie: »Ein Vogel schlüpft aus« (die Kinder stellen dar, wie ein Küken aus einem Ei schlüpft); »Ich bin ich« (die Kinder drücken ihre Lieblingsbeschäftigungen gestisch und mimisch aus); »Ich bin ein Traum« (alle Kinder »schlafen« und stellen dann ihre Träume dar)

Projektarbeit, z.B.

- Erde, Wasser, Feuer, Luft erkunden und bildnerisch, klanglich und spielerisch darstellen
- Mit verschiedenen Stiften, Pinseln und beiden (!) Händen an Staffeleien, Stehtischen oder an den Wänden malen
- Ein Museum des »Krimskrams« einrichten: Alle von den Kindern gesammelten Gegenstände (auch aus den Hosentaschen!) werden ausgestellt
- Welche Geräusche erzeugt mein Körper?
- In welcher Stimmung mag ich welche Art von Musik hören oder machen?
- Welche Musik hören meine Eltern, welche Musik hören deine Eltern?
- Kleine Inszenierungen und Improvisationen zu Themen der Kinder (»Ich bin: »klein«, »groß«, »gefährlich«, »freundlich...«)
- Ein Hörspiel erfinden

Raumgestaltung und Materialauswahl, z.B.

- Ein Atelier bzw. einen Raumbereich einrichten für den Umgang mit Farben aller Art (Wasser- und Ölfarben, Pigmente) und Papieren sowie Ton, Wachs und Knete (ohne Giftstoffe!)
- Staffeleien, Lichttische, Spiegelflächen u.a.m. zur Verfügung stellen
- Großflächige Gestaltungsmöglichkeiten für die Jüngsten anbieten
- Naturmaterialien wie Holzscheiben, Äste, Stöcke, Kork, Schwämme u.a.m. bereit stellen
- »Schätze« sammeln wie Muscheln, Glitzersteinchen, Federn usw. und diese präsentieren
- Klingendes Natur- und Alltagsmaterial zum Experimentieren
- Einfache Instrumente wie Trommeln, Glöckchen, Rasseln, Flöten, Zimbeln...
- Bereiche für Ruhe und Bereiche für laute Aktivitäten
- Materialien zum Bühnenbau stehen zur Verfügung wie Tücher, Matten, kleine Podeste
- Tücher/Stoffe, Alltagsmaterial zum nachahmenden Spiel



Das Kind in der Kindergemeinschaft

Erkundungsfragen

Sinnliche Wahrnehmung

- Gibt es »Schätze« in den Familien, die für die Kita oder die Kindertagespflegestelle gehoben und von den Familien mitgebracht werden? Schöne Gegenstände, Bilder, Schmuck usw.?
- Welche Musik kennen die Kinder von zu Hause?
- Wie gehen die Kinder mit musikalischen Vorlieben anderer Kinder der Kindergemeinschaft um?
- Gibt es regelmäßige Gelegenheiten zum bewussten Hören unterschiedlicher Musikarten und Musikrichtungen? Wer wählt aus?
- Mit welchen Accessoires spielen die Kinder gern?
- Welche Geschichten/Bücher sind bei den Kindern besonders beliebt?

Kreativer Ausdruck

- Was machen welche Jungen und Mädchen am liebsten: bauen, töpfern, malen, collagieren...?
- Mit welchen Materialien arbeiten die Kinder am liebsten: Holz, Ton, Metall, Papier, Pappe...?
- Welche Vorlieben zeigen die jüngsten Kinder?

- Welche Kinder spielen zusammen/parallel?
- Gibt es Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen bei der Auswahl von Materialien und Aktivitäten?
- Gibt es bestimmte Handlungen, die Kinder immer wieder (nach)spielen?
- Gibt es bestimmte Orte, wo Kinder am liebsten spielen?
- Gibt es musikalische Traditionen oder Rituale? Im Alltag oder zu besonderen Anlässen? Was wird damit beabsichtigt?
- Sind in Bildern Menschen unterschiedlicher Altersgruppen und Hautfarben, mit unterschiedlichem Aussehen, mit Behinderung vertreten?
- Wird Mehrsprachigkeit bei gesungenen und gehörten Liedern angemessen berücksichtigt?
- Welche musikalischen Aktivitäten üben die Pädagoginnen und Pädagogen aus? Wie lassen sie die Kindergemeinschaft daran teilhaben?
- Gibt es Handwerker oder Künstler und Künstlerinnen in den Familien? Wie könnten sie in die pädagogische Arbeit einbezogen werden?
- Können Musiker und Musikerinnen aus Familien eingeladen werden, um vorzuspielen?
- Gibt es spezielle Musik-, Kunst- und Theaterangebote für Kinder bis sechs Jahren?

Kompetenzen, die Kinder sich aneignen können

Ich-Kompetenzen

- Eigene künstlerische Ideen entwickeln und andere dafür begeistern
- Mit anderen Kindern über eigene Werke und die der anderen kommunizieren
- Sich der Bedeutung ihrer Ausdrucksmöglichkeiten innerhalb der Gruppe bewusst werden
- Mit anderen zusammen etwas herstellen und gestalten
- Die Wohnungseinrichtungen anderer Familien kennen: Wie sieht es bei euch aus/wie bei uns?
- Die eigene Rolle beim gemeinsamen Singen, Instrumental- und Theaterspiel und ihren Beitrag für das Gruppenspiel erkennen
- Eigene Geschichten und Erlebnisse anderen Kindern szenisch vorstellen

Sozialkompetenzen

- Sich der Ausdrucksformen anderer Menschen bewusst werden und diese schätzen
- Mit anderen ästhetische Urteile wie »das gefällt mir« oder »das gefällt mir nicht« austauschen: Was gefällt den anderen, was passt zu ihnen?
- Sich über Wahrnehmungen, Gefühle und Bewertungen bezüglich künstlerischer Erlebnisse mit anderen austauschen; sich in die Perspektive des anderen versetzen und diese achten
- Sich der künstlerischen Ausdrucksformen der anderen Kinder bewusst werden
- Jedes Kind mit seinen individuellen bildnerischen, musikalischen und darstellenden Ausdrucksmöglichkeiten achten
- Mit anderen gemeinsam etwas herstellen und sich darüber austauschen
- Gemeinsam Tänze, Musik- und Theaterstücke produzieren
- Beim gemeinsamen Musizieren und Theaterspielen aufeinander hören, so dass ein Zusammenspiel möglich wird
- Gemeinsam Szenen, Geschichten oder Ereignisse im Spiel darstellen
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede beim Werken/Gestalten/Arbeiten herausfinden und benennen

Sachkompetenzen

- Sich gemeinsam in künstlerischen Tätigkeiten phantasievoll ausdrücken
- Werkzeuge sachgerecht handhaben
- Beim gemeinsamen Singen Rhythmus und Melodie entwicklungsangemessen halten, dies auch bei einem Kanon
- Puppen- und Theaterspiele mit Musik kennen
- Die Funktion des Dirigierens/von Regieanweisungen erleben und ausprobieren
- Sich über gehörte Musik und betrachtete Gemälde/Plastiken sprachlich austauschen
- Ein grundlegendes Wissen zum Theaterspiel erlangen: es gibt eine Bühne, es gibt Darstellerinnen und Darsteller, es gibt eine »Regisseurin« und besonders am Ende eines Stückes wird applaudiert

Lernmethodische Kompetenzen

- Eigene Sammlungen und Dokumentationen anlegen
- Umgang mit Experimentierverfahren
- Computer als künstlerisches Gestaltungsmittel kennen
- Erleben, dass gemeinsames Musizieren aufeinander Hören und Absprachen erfordert
- Lust und die Bereitschaft entwickeln, Instrumente und Musikstücke, mit anderen zu erkunden
- Kooperieren und arbeitsteilig an einer gemeinsamen Musik- oder Theaterproduktion arbeiten
- Symbole des Musizierens (Bilder, Grafiken, Noten, Partituren) kennenlernen, grafische Symbole zur Produktion von Musik einsetzen und Musik in grafische Symbole oder Bilder umsetzen
- Erfahrung mit verschiedenen Rollen und Geschichten erwerben
- Bewegung, Tanz und Theaterspiel als künstlerische Ausdrucksmittel kennen
- Eigene Vorhaben entwickeln, mit anderen Pläne schmieden und Visionen entwickeln

Anregungen für die Praxis

Im Alltag, z.B.

- Werke und Alltagsgegenstände aus verschiedenen Familienkulturen präsentieren
- Ausstellungen gemeinsam selber gestalten
- Zeiten für das gemeinsame Betrachten von Kunst- und Bauwerken einräumen (Bücher, Ausstellungen, Museen...)
- Musikalische Rituale, um ein Gefühl der Zusammengehörigkeit zu stiften, z.B. Lieder zum Begrüßen und Verabschieden
- Zeiten zum bewussten Hören von Musikstücken und zum gemeinsamen Austausch darüber einräumen
- Lieder verschiedener Kulturen oder in Dialekten
- Pädagoginnen und Pädagogen oder Eltern, die ein Instrument spielen, tun dies gemeinsam mit den Kindern
- Nach Musik bewegen
- Figuren nur mit dem Körper gestalten und die anderen Kinder raten
- Szenen des Alltags zusammen nachspielen wie Händewaschen, Tischdecken, Begrüßung und Abschied...

Spielanregungen und Spielmaterial, z.B.

- Baustoffe aller Art, auch aus Metall, sowie Magnete, Hölzer, Verpackungen anbieten
- Verschiedene Fügmaterialien und Werkzeuge zur Verfügung stellen: Kleister, Kleber, Klebebänder, Schrauben, Tacker, Nägel, Hämmer...
- Lichtveränderungen und -manipulationen anregen: Dimmer, Kaleidoskope, Prismen, Farbfolien, Kameras...
- Instrumente anbieten, die mehrere Kinder zusammen spielen können, z.B. Orff'sche Instrumente, Trommeln und andere Rhythmusinstrumente
- Kreislieder und -tänze (s. Theaterspiel)
- Rhythmusspiele im Kreis, z.B. einen Klang weitergeben: ihn schneller – langsamer, lauter – leiser werden lassen
- Schattentheater
- »Zeitlupenauftritte« (begleitet von Musik zeigen Kinder selbst ausgesuchte Handlungen in Zeitlupe)
- »Grimassenkreis« (Kinder sitzen im Kreis und ein Kind schneidet eine Grimasse, die alle nachmachen)

- »Schreimonster« (Kinder stehen sich in zwei Reihen gegenüber, eine Reihe tut so, als würde sie laut schreien, die andere Seite spielt Erschrecken; danach werden die Rollen getauscht)
- »Lauter leise Leute« (Kinder stehen im Raum und sprechen verabredete Worte immer lauter und auf ein Zeichen hin stehen sie ganz still)
- Improvisationen eigener Geschichten

Projektarbeit, z.B.

- Eine Fotosafari durch die Umgebung
- Eine Dokumentation der Kindern anlegen mit Kamera und Zeichenblock: Wo ist in der Kita/in der Kindertagespflegestelle mein Lieblingsplatz?
- Experimente mit Wasser, Licht, Schatten dokumentieren
- Künstlerinnen und Künstler einladen und mit ihnen ein Werk (Theater, Kunst, Musik) erschaffen
- Wir schreiben unser eigenes Lied!
- Tonaufnahmen machen: Ein Tag in der Kita/in der Kindertagespflegestelle
- Instrumente selber bauen und gemeinsam darauf spielen
- Wie fühlen gehörlose Kinder Musik?
- Wir gehen ins Theater
- Wir finden einen Schatz...

Raumgestaltung und Materialausstattung, z.B.

- Ausstellungsflächen schaffen: besondere Wandflächen, Bilderrahmen, Vitrinen
- Bilder und Skulpturen herstellen und ausstellen
- Eigene Mosaik für die Räume entwerfen und herstellen
- Platz zum laut sein, zum Tanzen, zum Rückzug
- Eine Bühne aufbauen
- Bühnen, verschiedene Lichtquellen
- Bücher über das Theater
- Liederbücher



Weltgeschehen erleben, Welt erkunden

Erkundungsfragen

Sinnliche Wahrnehmung

- Welche Spuren aus früheren Zeiten können im Stadtteil erkundet werden: Straßenpflaster, Laternen, Gartenkunst, Parkanlagen, Gebäude, Denkmäler...?
- Welche zeitgenössischen Kunstformen gibt es im unmittelbaren Umfeld: Kunst am Bau, Graffiti, moderne Architektur, Plakate, Werbung, Lichtinstallationen...?
- Was kann in der Umgebung entdeckt werden: die Geschichte der Stadt- und Kiezkultur, Spuren religiöser Kunst in Kirchen, Synagogen, Moscheen, Tempeln?
- Welche Kunst- und Kulturzeichen kennen die Kinder aus anderen Ländern und Kulturen durch Reisen oder durch ihre Herkunft?
- Gibt es Künstlerinnen oder Künstler, die bestimmte Identitätsmerkmale wie Hautfarbe, Geschlecht, Familiensprache, Religion etc. mit Kindern teilen und sich zur Identifikation anbieten?
- Kennen Kinder, Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen »verrückte« Kunst, d.h. Kunst als Widerstand vorherrschender Meinungen, Karikaturen, Graffities, Kinderkino...?
- Wo erleben Kinder auf ihren täglichen Wegen Musik? In den U-Bahnhöfen, in der S-Bahn, in Warenhäusern und anderen Geschäften?
- Gibt es wiederkehrende musikalische Ereignisse im Stadtteil: Straßenfeste, Weihnachtsmärkte...? Könnte die Kita bzw. die Kindertagespflegestelle hier selbst musikalische Beiträge einbringen?
- Können im Umfeld der Kita/der Kindertagespflegestelle oder in der Wohnumgebung der Kinder Vogelkonzerte, Grillenzirpen, Bienensummen, Froschquaken gehört werden? Welche Vogelstimmen können Kinder, Pädagoginnen und Pädagogen unterscheiden?
- Welche wiederkehrenden oder besonderen Möglichkeiten können in Berlin von Kindern, Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen genutzt werden, um große musikalische Ereignisse – auch ohne Geld – erleben zu können? Internationales Treffen der Chöre, Freiluftkonzerte im Sommer, Fête de la Musique und andere Musikfestivals, Kinderkarneval der Kulturen...?
- Welche Angebote für Kinder machen die Berliner Opern- und Konzerthäuser? Sind sie erschwinglich? Gibt es Möglichkeiten, Freikarten zu erwerben?
- Wo können Musikerfahrungen aus früheren Epochen und verschiede-

nen Kulturen erlebt werden: Musikinstrumentenmuseum, Gottesdienste in christlichen Kirchen, in einer Synagoge, in einer Moschee...?

- Wo werden Alt-Berliner Lieder gespielt: Leierkastenmusik im Treptower Hafen, am Kudamm, auf Hinterhöfen in Mitte...?
- Welche Geschichten/Theaterspiele kennen die Kinder?
- Gibt es in der Nähe ein Theater, das Stücke für Kinder anbietet?

Kreativer Ausdruck

- Welche Künstlerinnen und Kunstpädagogen können wir einladen, um gemeinsam zu arbeiten oder uns etwas zeigen zu lassen?
- Welche Museen können wir besuchen, um frühere und heutige Vorstellungen, Phantasien von Menschen kennen zu lernen? Kennen die Pädagoginnen/Pädagogen oder die Kinder das KinderKünsteZentrum in Berlin Neukölln? Kennen sie das Kindermuseum Labyrinth im Wedding?
- Welche Angebote machen die Musikschulen im Bezirk? Können dort Instrumente ausgeliehen werden?
- Könnten Musiker/innen für Patenschaften für eine Kita/eine Kindertagespflegestelle und für musikbegeisterte Kinder eines Stadtteils gewonnen werden? Haben einzelne Eltern Verbindungen zu Musikern oder kennen sie jemanden, der Verbindungen hat? Kann der Organist/die Organistin einer nahe gelegenen Kirchengemeinde gewonnen werden, ein Orgelkonzert für Kinder zu geben?
- Welche Geschichten haben die Kinder schon gespielt/wollen sie spielen?
- Wollen Jungen und Mädchen selbst eine Bühne bauen?

Kompetenzen, die Kinder sich aneignen können

Ich-Kompetenzen

- Aufmerksamkeit und Sinne schärfen
- Die natürliche Umwelt als reiches Feld von Entdeckungen erleben, Schätze finden und Fundstücke präsentieren in eigenen »Ausstellungen«
- Ein eigenes Urteilsvermögen entwickeln
- Neugier und Interesse an unbekanntem Instrumenten und Musikstücken entwickeln
- Lieblingsmusik und Lieblingslieder für verschiedene Stimmungslagen und Anlässe finden

Sozialkompetenzen

- Sich selbst als Teil einer bestimmten künstlerischen Tradition verstehen und verschiedene Traditionen kennen
- Wahrnehmungen, Gefühle und Bewertungen zu unterschiedlichen Musikkulturen achtungsvoll äußern
- Musik und Tanz als Möglichkeiten zur Begegnung mit unbekanntem Menschen erleben
- Mit anderen gemeinsam etwas herstellen und sich darüber austauschen

Sachkompetenzen

- Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen heutigen und früheren Ausdrucksformen finden: Wie sahen die Werke früherer Meister aus, welche »moderne« Kunst kennen wir?
- Erfahrungen mit Licht und Schatten machen, damit spielen und experimentieren
- Erfahrungen mit dem »Naturschönen«, d.h. der Natur und den von Menschen gestalteten Gärten und Bauwerken

- Ein ökologisches Grundwissen erlangen: Welche Materialien sind gefährlich für uns und die Umwelt, wie können wir z.B. Farben ohne chemische Zusätze herstellen, was kann man aus Abfall alles machen, welche Sicherheitsmaßnahmen müssen wir einhalten usw.?
- Die Geräuschkulisse einer Großstadt in all ihrer Vielfalt erfassen
- Offenheit und Verständnis für die verschiedenen Genre und Richtungen der Musik
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Musik verschiedener Kulturen, Regionen und Zeiten erkennen
- Techniken zur Gestaltung aus anderen Kulturen kennen
- Verschiedene Aufnahme- und Wiedergabegeräte und deren Bedienung kennen
- Entdecken, dass man mit Computern schreiben, malen, zeichnen, spielen, Bilder verändern, Musik hören und machen (u.a.m.) kann

Lernmethodische Kompetenzen

- Neugier und Offenheit für Kunst und Kunstwerke verschiedenster Art
- Ein Geschichtsbewusstsein entwickeln: Konzepte kennen von »Früher« und »Damals«, »Heute« und »Zukünftig«
- Am Erfolg von gemeinsamen Aufführungen erleben, dass sich Zielstrebigkeit, Beharrlichkeit und Ausdauer beim Üben lohnen
- Erkennen, dass Musik in Symbole umgesetzt und so über Raum und Zeit kommuniziert werden kann
- Mit Methoden und Techniken zum Verstärken, Dämpfen und Verfremden von Stimmen und Tönen vertraut werden

Anregungen für die Praxis

Im Alltag, z.B.

- Kunstwerke und Fundstücke aus verschiedenen Epochen sammeln und ausstellen
- Räume und Ausstellungen mit den Kindern gemeinsam gestalten
- Ausstellungen und Kunsthäuser besuchen, z.B. KinderKünsteZentrum Berlin, das Kindermuseum Labyrinth, die Philharmonie, die Komische Oper, die Museumsinsel...
- Kinder aufmerksam machen auf Klänge und Geräusche der Umwelt: Was ist Musik, was ist Krach für mich?

Spielanregungen und Spielmaterial, z.B.

- Zeiten für Rollenspiel und darstellendes Spiel anbieten und beobachten, zu welchen Zeiten die Kinder besonders gern Theater spielen
- Tanzspiele aus verschiedenen Kulturen, alte Tänze – neue Tänze
- Stimme und Klänge mechanisch oder technisch verfremden: selbstgebaute Dämpfer, Trichter, Eimer oder Suppenterrinen, Mischpult, Computer
- Wasser- und Windspiele
- »Weltreise« (die Kinder sind Weltreisende, die auf Entdeckungstouren gehen)
- »Vulkanexplosion« (im Kreis lassen die Kinder mit Armen und Stimmen ein Feuer immer lauter prasseln, bis der Vulkan explodiert)
- »Gewitterorchester« (alle Spieler haben Folien und Papiere, die knistern, und mit denen Regen und Wind bis zum Gewitter dargestellt werden)

Projektarbeit, z.B.

- Möglichkeiten der Farbherstellung und -mischung sowie des Färbens mit Naturstoffen entdecken
- Hieroglyphen und Höhlenmalereien erkunden sowie Schreibutensilien aus anderen Zeiten und Kulturen
- »Kunst aufräumen«: Kinder und Pädagoginnen und Pädagogen betrachten und zerlegen Kunstwerke und setzen sie zu neuen Werken zusammen

- Bekannte Künstlerinnen und Künstler aus Vergangenheit und Gegenwart kennenlernen
- Ein Konzertinstrument genauer erkunden, eine Kinderoper kennenlernen
- Wie hören sich Feuer, Wasser, Luft und Erde an und wie setzen Komponisten das um?
- Können wir ein Vogelkonzert »nachmachen«?
- Wie können wir Musik aufschreiben?
- Musik und Physik: Kann man Musik auch sehen oder fühlen?
- Tonaufnahmen in der Umgebung machen: Wie klingen Wald, Straßen, Gärten?
- Kennenlernen eines Theaters für die Erwachsenen

Raumgestaltung und Materialauswahl, z.B.

- Kunstwerke von früher und heute sowie aus verschiedenen Kulturen
- Bücher über Künstler/innen, Musiker/innen und Komponist/innen und ihre Werke
- Computer, Digitalkameras, Videokameras bereitstellen
- Lichttische und Spiegeltische bauen
- Instrumente und CDs verschiedener Kulturen oder Epochen
- Konzertinstrumente für bestimmte Projekte ausleihen, Eltern oder Musiker im Umfeld einbeziehen
- Aufnahmegerät, CD-Player, Mikrophon, Sampler und Computer
- Platz und freie Flächen für Ausdruck, Bewegung und Theaterspiel



Bildungsbereich: Mathematik

»Das Buch der Natur ist in der Sprache der Mathematik geschrieben.«
Galileo Galilei

Die Mathematik entstand in der Menschheitsgeschichte aus den praktischen Anforderungen des Zählens, Messens, Rechnens und aus geometrischen Aufgaben bei Hausbau und Landvermessung. Seit mehr als 2500 Jahren beschäftigen sich die Menschen mit den rechnerischen und geometrischen Ordnungsstrukturen unserer Welt und beschreiben natur-, wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Erscheinungen mit Hilfe »mathematischer Modelle«. Die Grundlagen für mathematisches Denken werden in den ersten Lebensjahren entwickelt und bauen auf Kompetenzen auf, die Säuglinge bereits in den ersten Lebensmonaten zeigen.¹⁰⁶ Ihr Sicherheitsbedürfnis ist gekoppelt mit einem Sinn für die Ordnung ihrer Dinge. Schon einjährige Kinder finden z.B. ihre Kleidungsstücke in einer vollen Garderobe, wenn diese klare Ordnungsmerkmale aufweist – Fotos der Kinder, Symbole für den Platz für Schuhe, Jacken, Schals und Mützen, für die Frühstücksdose und den Rucksack mit den eigenen Sachen.

»Kinder im Vor- und Grundschulalter haben meist noch ein ausgesprochen unbefangenes Verhältnis zur Mathematik. Zählen, Vergleichen, Ordnen sind Tätigkeiten, die mit viel kreativem Spaß und oftmals direkten Erfolgserlebnissen verbunden sind. Für Kinder hat Mathematik dabei oft eine fast magische Komponente: »Alles geht so schön auf«, »Die Dinge passen überraschend gut zueinander«. Mit einer solchen Herangehensweise sind Kinder in diesem Alter dem Bild, das ein »richtiger Profimathematiker« von Mathematik hat, meist auf überraschende Weise näher als zu vielen späteren Zeitpunkten ihrer Schullaufbahn... Somit kommt gerade der Mathematikerziehung in der Vor- und Grundschule eine wichtige Schlüsselrolle zu: Es gilt, die Offenheit der Kinder, ihr Interesse und ihre damit verbundene natürliche Bereitschaft, Fragen zu stellen und diese eventuell sogar selbst zu beantworten, zu erhalten. [...] Angebote, mit denen Mathematik unter Einbeziehung visueller, motorischer und haptischer Komponenten erlebt und erfahren werden kann, sind dabei von unschätzbare Wichtigkeit. Das Kind soll selbst aktiv werden und im Spiel mathematische Phänomene erfahren.«¹⁰⁷

Im Alltag begegnen den Kindern vielfältige Situationen, in denen sie Erfahrungen mit Zeit und Raum, mit dem Sortieren und Ordnen, aber auch mit dem Messen, Schätzen und Vergleichen machen. Sie erkunden Regelmäßigkeiten und Muster in der Natur, begeistern sich für Symmetrien in Blumenblüten und bei Schmetterlingen. Sie legen Reihen aus Kastanien im Herbst und staunen über das Gewicht einer Wassermelone im Sommer. Wochentags erleben sie den Tagesablauf mit zeitlichen Einteilungen wie »morgens, mittags, abends« oder »nach dem Essen gehen wir hinaus«. Sie erwerben räumliche Vorstellungen, wenn es heißt, eine Schüssel oben auf das Regal zu stellen oder nach unten auf den Spielplatz zu gehen. Jedes Kind konstruiert sich über diese Erfahrungen sein eigenes Bild von der Welt der Dinge, von Mengen und der sich daraus ergebenden abstrakteren Symbole (Zahlen) und ordnenden Strukturen. Damit ermöglicht die Mathematik in einer komplexen Welt dem Kind ein Zurechtfinden im räumlichen Umfeld und im Fluss der Zeit.

Für die Pädagoginnen und Pädagogen kommt es darauf an, mathematische Zusammenhänge zu versprachlichen und durch Variieren erlernbar zu machen. Sie können das Interesse an schönen Mustern unterstützen und die Freude an Tieren und Pflanzen nutzen, diese näher zu beobachten und dabei Merkmale zu vergleichen. Sie verleihen den Aktivitäten des Alltags einen mathematischen Stellenwert, z.B. indem sie sich sprachlich präzise ausdrücken, nicht etwa: »Wir brauchen für unser Spiel Stühle«, sondern: »Wir brauchen vier Stühle, für jedes Kind einen«. Sie untersuchen, ob die Ausstattung innen und außen ausreichend Gelegenheit bietet, sich mit mathematischen Tätigkeiten zu beschäftigen.

Der Bildungsbereich: Mathematik umfasst insbesondere folgende Erfahrungsbereiche, die in der Literatur als sechs Grundpfeiler früher mathematischer Bildungsprozesse¹⁰⁸ beschrieben werden:

- **Sortieren und Klassifizieren:** Erfahrungen im Umgang mit Dingen des täglichen Lebens und deren Merkmalen – wie Form, Größe und Gewicht, die ein Kind begreifen und klassifizieren kann
- **Muster und Symmetrie:** Zusammenhänge und Regelmäßigkeiten entdecken und selbst bilden; Muster als wiederholende Ordnung wahrnehmen, Symmetrien als eine Sprache der Natur erkennen

¹⁰⁶ Vgl. Gisbert 2004, S. 128ff

¹⁰⁷ Vgl. Krummeck/Richter-Gebert 2014

¹⁰⁸ Vgl. Hoenisch/Niggemeyer 2007, S. 33-134

- **Zahl und Zahlenmenge:** den Zusammenhang zwischen Zahlen und Objekten verstehen, sich dem Sinn von Zahlen nähern, Zahlvorstellungen erwerben, zum Zuordnen und zum Zählen gelangen (Grundzahlen [Kardinalzahlen] – (1, 2, 3...) und Ordinalzahlen. 1., 2., 3., Hausnummern 46, 157...), und das Wesen der mathematischen Rechenoperationen (Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division) verstehen
- **Raum und Geometrie:** Perspektiven im Raum erfahren und erleben, was Geometrie ist und später abstrakte Formen und Körper verstehen
- **Wiegen, Messen und Vergleichen:** auf unterschiedlichsten Wegen bezogen auf Länge, Gewicht, Entfernung, Zeit und Umgang mit Mengen
- **Grafische Darstellung und Statistik:** visuelle Unterstützung bei Vergleichen von Anzahl und Mengen mit Tabellen, Diagrammen, Netzkarten

Eine besonders faszinierende Möglichkeit der Annäherung an die Mathematik bietet das Interesse der Kinder an Spiegeln:

»Mit Spiegelkacheln Mathematik entdecken! Einfache Spiegelkacheln, wie sie im Baumarkt erhältlich sind, lassen sich allein, zu zweit oder zu dritt für mathematische Entdeckungsreisen einsetzen ... Mit zwei Spiegelkacheln kann man einen Klappspiegel bauen... mit dem sich viele Experimente durchführen lassen. Legt man Objekte zwischen die beiden Spiegel, so entstehen mehrere Spiegelbilder. Die Spiegelbilder werden wieder gespiegelt. Je nach Klappwinkel entstehen Bilder mit Bruchkanten oder Bilder, die perfekt aussehen. Bei manchen Winkeln scheinen die Spiegelbilder besser zu »passen« als bei anderen.«¹⁰⁹

Allen diesen Annäherungen an Mathematik gemeinsam ist, dass Kinder zuallererst und immer konkrete Erfahrungen benötigen, um daraus abstraktere mathematische Prinzipien zu verstehen bzw. abzuleiten.

Fragen der Verlässlichkeit mathematischer Erfahrungen und Orientierung durch Zahlen und Formen (»Ist das immer so?«) leiten oft das Erkenntnisinteresse weiter zu philosophischen Fragen nach Herkunft und Entstehung naturwissenschaftlicher Phänomene (»Woher weiß man das?«).

Kinder entdecken und bedienen sich der Mathematik, um Ordnungsstrukturen für ihr Bild von der Welt zu entwickeln. Ihre Zugangsweisen zu logischen und abstrahierenden Aneignungsstrategien sind individuell verschieden. Die Ausführungen zu diesem Bildungsbereich verfolgen die Absicht, Pädagoginnen und Pädagogen zu bestärken, sich gemeinsam mit Mädchen und Jungen auf die Faszinationen der Mathematik einzulassen und mit ihnen gemeinsam zu lernen.

Verbindung zwischen dem Bildungsbereich: Mathematik und anderen Bildungsbereichen

Gesundheit: den eigenen Körper mit all seinen Merkmalen wahrnehmen, wie Größe, Gewicht, Haarlänge und diese Merkmale mit anderen Kindern vergleichen.

Soziales und kulturelles Leben: unterschiedliche Zeitrechnungen, Maßzahlen, Ziffern sichtbar machen.

Kommunikation: Wetterbeobachtungen versprachlichen, Begriffe bilden und Symbole entwickeln für die verschiedenen Phänomene.

Kunst: ein Bild in abstrakte Formen wie Kreise, Quadrate und Rechtecke zerlegen; Bewegungsspiele, Lieder und Kindertänze, die mit Abzählen und Zuordnen zu tun haben, die ein wiederkehrendes Metrum und Rhythmen in sich tragen, die man z.B. mit den Händen klatschen kann.

Natur – Umwelt – Technik: die Beine von Insekten und Spinnen darstellen, zählen und diese miteinander vergleichen in der Anzahl, Größe und Form.

¹⁰⁹ Vgl. Krummeck/Richter-Gebert 2014



Das Kind in seiner Welt

Erkundungsfragen

Das einzelne Kind

- Hat das Kind Freude daran, Alltagsdinge aus- und einzupacken, diese zu sortieren, damit Reihen und Muster zu legen?
- Hat es Freude an wiederkehrenden Ritualen im Tagesablauf? Welche mag es besonders?
- Wie und wann zeigt das Kind Interesse an seinem Alter, an Telefonnummern, am Zuordnen?
- Wie erfasst das Kind Situationen, in denen Bezug genommen wird auf Mengen – verteilen und zuordnen von Material, Besteck oder Geschirr?
- In welchen Situationen zeigt das Kind Interesse an Relationen im Alltag: mehr – weniger, größer – kleiner? Schwer oder leicht?
- Welche Fragen stellt das Kind in Bezug auf ordnende Systeme wie Mengen, Nummerierungen, Reihenfolgen?
- Wie orientiert sich das Kind in räumlichen und zeitlichen Abläufen?

Soziale Beziehungen

- Welche Kinder interessieren sich für die Welt der Formen und Zahlen? Welche Kinder haben daran wenig Interesse?
- In welchen Situationen lässt das Kind sich von anderen zu Vergleichen anregen: größer – kleiner, schwerer – leichter, kürzer – länger, schneller – langsamer ?
- Welche für Spielsituationen wichtigen mathematischen Regeln – Abzählreime, »Level« bei Computerspielen – kennt das Kind?
- Wann, wobei will das Kind gern »Erster« sein?
- In welchen Situationen interessiert das Kind sich dafür, wie viele Kinder mit ihm spielen, wie viele an anderen Orten sind?

Umgebung

- Kennt das Kind seine Adresse, seine Hausnummer und seine Postleitzahl?
- Mit welchen Grundprinzipien beschäftigt sich das Kind: z.B. mit einer Waage, einer Uhr, einem Kalender?
- Welche Kenntnisse hat es darüber, dass z.B. ein Geldstück mehr wert sein kann als zwei Geldstücke?
- Wie erkundet es Muster in der Natur?

Kompetenzen, die Kinder sich aneignen können

Ich-Kompetenzen

- Freude und Interesse am Umgang mit den Dingen des Alltags entwickeln
- Anzahl von Augen und Ohren, Beinen und Armen, Fingern und Zehen, Kopf und Nase am eigenen Körper kennen
- Sein Alter kennen
- Zeitverständnis entwickeln: morgens, mittags, abends, nachts, ich werde abgeholt vor/nach dem Essen, dem Schlafen...

Sozialkompetenzen

- Mathematische Vorstellungen zum Strukturieren sozialer Situationen nutzen, z.B. Teilen und Abwechseln
- Erkennen und Anerkennen, dass andere Kinder andere Wege entwickeln, um Probleme zu lösen
- Mitteilen können, wie viele Teile es von einer Sache haben oder geben möchte

Sachkompetenzen

- Grundverständnis für Ordnungsstrukturen in der Zeit entwickeln: vorher – nachher, gestern – heute – morgen, Uhrzeit – Tage – Wochen – Monate – Jahre
- Erscheinungen differenziert wahrnehmen und Größen- und Mengenvergleiche herstellen in Bezug auf sich selbst: kleiner als/größer als/ebenso groß wie...
- Einsicht in Mengenvergleiche (zwei Beine, zwei Stühle ...) und deren grafische Darstellung
- Einsicht in das Gleichbleiben von Mengen (1 Liter in hohem Gefäß, in breitem Gefäß)
- Ähnlichkeiten und Unterschiede von Dingen nach verschiedenen Merkmalen (z.B. Form, Größe, Farbe) erfassen

- Eigene Haus- und Postleitzahl kennen
- In kleinen Zahlenräumen agieren können
- Einige geometrische Formen erkennen (Kreis, Viereck, Dreieck, Rechteck, Quadrat)
- Zahlen in ihrer Funktion zur Kennzeichnung, zum Zählen und zum Messen erkennen (Wie viele? Der Wievielte? Wie viel Mal? Wie groß? Wie lang/wie hoch?), Zahlen kennen als Ordnungs- und Kardinalzahlen
- Grundverständnis geometrischer Formen
- Verallgemeinerungen, Begriffe bilden: gemeinsame und verschiedene Merkmale von Phänomenen und Dingen identifizieren, benennen und klassifizieren
- Verständnis im Umgang mit Geld
- Grundlegende Kenntnisse über den Gebrauch eines Computers

Lernmethodische Kompetenzen

- Fähigkeit, die ordnende Struktur der »Mathematik« zu entdecken und zu benutzen
- Hilfsmittel nutzen, wie z.B. Rechentafeln, Taschenrechner, Computer
- Grundverständnis, dass unterschiedliche Dinge nach einheitlichen oder unterschiedlichen Prinzipien verkleinert oder vergrößert dargestellt werden (z.B. Stadtpläne, Tierfiguren)
- Erfahrungen und Vorstellungen ordnen, systematisieren und Beziehungen zwischen den Dingen und Erscheinungen herstellen
- Im Team zu neuen Lösungen kommen, dabei zielstrebig und beharrlich sein, Fragen auf den Grund gehen
- Erkennen von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen

Anregungen für die Praxis

Im Alltag, z.B.

- Alltagssituationen sprachlich begleiten und als mathematische Situationen kommentieren: Tisch mit Geschirr und Besteck decken, Stühle bereitstellen, Treppenstufen zählen; Situationen des »Teilens« von Spielmaterial oder Essen; in der täglichen Begrüßung aller Kinder: bekannt machen mit dem Datum (Wochentag, Monat, Jahr) und dieses sichtbar machen
- Erfahrungen ermöglichen mit natürlichen Formen (Mineralien, Schnecken, Muscheln, Hölzern...) und Alltagsgegenständen (Knöpfen, Schrauben, Schlüssel, Klammern...), die man sammeln, ordnen (nach Größe, Farbe, Gewicht...), klassifizieren, nach gemeinsamen und verschiedenen Merkmalen identifizieren und mit denen man Muster und Reihenfolgen bilden kann
- Bekannt machen mit Zahlen und Symbolen in der für das Kind relevanten Wohnumgebung wie Hausnummer, Telefonnummer, Stockwerk, Buslinien, Preisschilder, Autonummer, Straßennetz...
- Erzählen von Geschichten, die einen Zahlenrhythmus in sich tragen; Abzählreime und Verse
- Geometrische Grundformen und Gegenstände aus dem Alltagsleben in Verbindung bringen (Form der Tasse, des Frühstücksbrettchens, des Bausteins, der Astgabel...)
- Körperliche Sinneseindrücke mit abstrakten geometrischen Formen in Zusammenhang bringen (sich drehen = Kreisform, wir stehen im Rund und bilden einen Kreis); sich als Kind im Raum erfahren können: sich bewegen vor, hinter, im, neben dem Spielkarton
- Mit den Kindern Kochen und Backen planen, dazu einkaufen, das heißt Einkaufsliste erstellen, Preise vergleichen, einschätzen, wie viel gebraucht wird
- Kontinuierliche Größen- und Gewichtsvergleiche anstellen mit Alltagsgegenständen; Längenwachstum der Kinder festhalten
- Verbalisieren von zeitlichen Abläufen in der Tagesgestaltung (heute, morgen, nach dem Mittagessen), Rhythmisieren durch Wiederholungen, Zählen bei Alltagshandlungen (z.B. Trinkbecher holen)
- Bewegungsspiele, Lieder und Kindertänze, die mit Abzählen und Zuordnen zu tun haben, die ein wiederkehrendes Metrum und Rhythmen in sich tragen, die man z.B. mit den Händen klatschen kann
- Medienerfahrungen: Reihenfolge der Kinder am Computer, Zeitdauer am Computer, gemeinsames Tun am Computer...; Zeiten der Lieblingssendungen im TV

Spielmaterial und Spielanregungen, z.B.

- Materialien zum Sortieren, Konstruieren und Auseinandernehmen für Turmbau, Reihen bilden u.a.; Gegenstände zum Ineinanderstecken, Auftürmen, Füllen, Ordnen, wie Bausteine, Murmeln, Becher...
- Bällebad mit verschiedenfarbigen Bällen
- Zahlenmaterial in unterschiedlichen Ausführungen, z.B. Schiebetreter mit beweglichen Kugeln zum Addieren und Subtrahieren; Spielgeld; Teppichfliesen mit Zahlen nummeriert; Würfelspiele, Würfel in großen und kleinen Ausführungen, Dominosteine; Zahlen in verschiedenen Ausführungen (als Magnetformen, in Holz und anderen Materialien); Bücher mit Zahlen als Thema
- Knopfkiste
- Spiele zur Raum-Lage-Wahrnehmung (unter dem Tisch, vor dem Schrank...); Phantasiespiele: Was wäre, wenn alles dreieckig, kreisrund wäre?
- Waagen mit verschiedenen Gewichten, Kaufmannsladen mit Waage und Kasse; Uhren in unterschiedlichen Größen und Ausführungen

Projektarbeit, z.B.

- Ich bin ich! – Beobachtung und Dokumentation bei jedem Kind, Vergleiche im Längenwachstum, Gewicht, Haarlänge, Fußlänge...
- Wie wohne ich? – Anzahl der Familienmitglieder, Alter, Zimmeranzahl, Etage; Grundriss anfertigen
- Klein und groß – Eltern und Kinder im Vergleich
- Mein eigenes Zahlenbuch – Gefundene Zahlen im Umfeld

Raumgestaltung und Materialausstattung, z.B.

- Geburtstagskalender, Messlatte für Körpergröße, mechanische Waagen, Messbecher, Maßband, alle Formen von Behältern (offene Würfel, Zylinder)
- Computer und ausgewählte Computerspiele zum Zuordnen und Vergleichen
- Mathematisches Material von Montessori



Das Kind in der Kindergemeinschaft

Erkundungsfragen

Die Kindergemeinschaft

- Wie machen Kinder deutlich, dass sie einen besonderen Zugang zur Welt der Mengen, des Messens und Vergleichens haben?
- Welche Kinder haben Freude daran, knifflige Situationen zu bearbeiten?

Soziale Beziehungen in der Kindergemeinschaft

- Wie viele sind wir? Wie viele Jungen, wie viele Mädchen?
- Wie viele Kinder sprechen andere Sprachen als deutsch? Wie viele kennen Wörter in anderen Sprachen?
- Wer ist schon länger hier, wer ist neu? Wie lange ist jemand krank oder verreist?
- Wer wohnt wie und wo, bezogen auf mathematische Aspekte wie Straßen, Hausnummern, Stockwerke, Wohnungsgröße, Anzahl der Familienmitglieder?
- Welche Kinder interessieren sich für Rätsel, Denkspiele, Knobeleyen?

Umgebung

- Wie sind Zahlen, Messinstrumente und andere Ordnungssysteme im Haus repräsentiert?
- Welche Traditionen werden gepflegt in bezug auf das Sichtbarmachen mathematischer Strukturen im Alltagsleben (Kalender, Uhr, Anwesenheitstafeln)?
- Wie können Eltern einbezogen werden in mathematische Grunderfahrungen? Welche Eltern haben Berufe, die mit Mathematik zu tun haben?
- Wie werden Computer und ausgewählte Programme bereitgestellt und genutzt?

Kompetenzen, die Kinder sich aneignen können

Ich-Kompetenzen

- Ich kann dies und das und anderes als andere
- Ideen entwickeln und Initiative ergreifen bezogen auf mathematische Operationen: Vergleichen, Zählen, Addieren, Subtrahieren
- Eigene Interessen und Fertigkeiten entwickeln

Sozialkompetenzen

- Addieren und Teilen wollen: Sich zugehörig fühlen und sich unterscheiden
- Sich zu einer kleinen oder großen Gruppe von Freunden zugehörig fühlen
- Sich für eine kleinere oder größere Gemeinschaft von Kindern mitverantwortlich fühlen
- Sich über Größenordnungen und -verhältnisse austauschen

Sachkompetenzen

- Wir brauchen so viel hiervon und davon auch!
- Erscheinungen differenziert wahrnehmen: Was ist gleich, was ist anders? Wer oder was ist größer – kleiner/länger – kürzer/schwerer – leichter?

Lernmethodische Kompetenzen

- Kooperieren und arbeitsteilig an einer Problemlösung arbeiten, dabei besondere Stärken und Fähigkeiten der Beteiligten einsetzen
- Im Austausch unterschiedlicher Erfahrungen und Meinungen zu neuen Lösungen kommen

Anregungen für die Praxis

Im Alltag, z.B.

- Zeitliche Abläufe in der Tagesgestaltung versprachlichen (heute, morgen, nach dem Frühstück), Wiederholungen rhythmisch ausdrücken (montags gehen wir schwimmen)
- Alltagshandlungen kommentieren (Obst teilen und verteilen)
- Mit den Kindern planen, einkaufen, backen, kochen etc., Einkaufsliste erstellen, Preisvergleiche, Einschätzen, wie viel gebraucht wird, Abwiegen und Messen, Zuordnen und Verteilen
- Knobel- und Quizspiele anbieten; Tisch- u.a. Gesellschaftsspiele, die mit Zählen, Zuordnen, Sammeln zu tun haben
- Erzählen von Geschichten, die einen Zahlenrhythmus in sich tragen; Abzählreime und Verse
- Bewegungsspiele (Wetthüpfen), Lieder (Uhrenkanon) und Tänze, die mit Abzählen, Zuordnen zu tun haben
- Rätsel-, Knobelaufgaben anbieten zur Schulung von Wahrnehmung und logischem Denken

Spielmaterial und Spielanregungen, z.B.

- Nutzungsoffenes, eher kostenloses Material bereitstellen wie Schuhkartons, Kartons unterschiedlicher Größen, Papprollen in mehreren Längen und Umfängen, Muscheln und Steine; Prinzip: Gleiches Material in großer Menge, wie z.B. Wäscheklammern, große Schrauben, Cent-Stücke, Würfel
- Kaufmannsladen mit Waage und Kasse; Spielgeld
- Messzylinder, Töpfe, Becher, Flaschen, Schüsseln zum Umschütten, Ineinanderfüllen mit entsprechenden Materialien wie Sand, Wasser, Bohnen
- Alte Wecker mit »Untersuchungscharakter«; Zahlenmaterial in unterschiedlichen Ausführungen, u.a. Teppichfliesen mit Zahlen nummeriert
- Würfelspiele und Domino
- Spiele zur Raum-Lage-Wahrnehmung (unter dem Tisch, vor dem Schrank, schräg oben, rechts hinten)

Projektarbeit, z.B.

- »Wir messen unseren Raum/ unser Haus/ unser Außengelände« – mit eigenen Messinstrumenten wie Handspanne, Elle, Fuß, Schritte, Stöcke und anderen Dingen und dokumentieren dies
- »Umgang mit Geld«: Bedeutung und Wert des Taschengelds
- Wir sortieren »Hosentaschenschätze« nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden und stellen diese aus

Raumgestaltung und Materialausstattung, z.B.

- Symbole für Zeiterfahrungen (Tag-Monat-Jahr; Wochentage, Geburtstage, Festtage, Kalender; Werkzeug wie Gliedermaßstab (Zollstock) und Maßband; Anordnungen mit Gewichten und mechanischer Waage



Weltgeschehen erleben, Welt erkunden

Erkundungsfragen

Entwicklungsgeschichte

- Wie wurde früher gemessen, gewogen, gezählt und Handel betrieben auf den Märkten? Welche Maße und Gewichte kennen die Eltern/Großeltern?
- Wozu braucht man Zahlen und wo begegnen sie einem?
- Wie sind die Zahlen in die Welt gekommen und was bedeuten sie?
- Wie sind Messtechniken in die Welt gekommen und was bedeuten sie?

Erfahrungsmöglichkeiten in Verbindung mit Mathematik

- Wie weit ist es, wie lange müssen wir fahren, um ins Schwimmbad, in den Zoo, ins Theater etc. zu kommen? Mit welchen Linien der Busse und Bahnen fahren wir?
- Was kostet eine Eintrittskarte? Wieviel ist das in Münzen?
- Wie lange müssen wir laufen, um ans Ziel zu kommen?
- Welche Kinder können kleine Aufträge (z.B. Einkaufen für das Gruppenfrühstück) erledigen?
- Was hat der Computer mit Zahlen zu tun? Welche Zahlen auf dem Telefon können Leben retten?

Orte in Verbindung mit Mathematik

- Welche Orte bieten sich an, z.B. das Technikmuseum mit dem ersten Computer oder die Bibliothek mit ihrem Ordnungssystem?
- Wie groß ist Berlin? Sind alle Orte so groß? Wie wird die Größe von Orten auf Landkarten dargestellt?
- Wie weit und wie lange müssen wir fahren, bis die Menschen anders sprechen als wir?
- Wie lange fährt man bis zum Urlaubsort/zum Ort, wo Freunde und Familienmitglieder leben?
- Womit bezahlen die Menschen an anderen Orten? Wie heißt die Währung?
- Wie weit soll man zählen können, wenn man in die Schule kommt?

Kompetenzen, die Kinder sich aneignen können

Ich-Kompetenzen

- Orientierung finden durch wiederkehrende Ordnungsstrukturen
- Fähigkeit erlangen, sich in Zeit und Raum zu orientieren
- Eigene Fragen und Erkenntnisinteresse zum Ausdruck bringen
- Ideen entwickeln und Initiative ergreifen, Freude am Knobeln

Sozialkompetenzen

- Erwartungen und Fragestellungen anderer wahrnehmen
- Die Verschiedenheit der Interessen unterschiedlicher Gruppierungen wahrnehmen und anerkennen

Sachkompetenzen

- Grundlegende Eigenschaften des Zahlen- und Messsystems kennen, u.a. zur Antwort auf die Frage: Wie viele? Der Wievielte? Wie oft?
- Zahlen in ihrer Funktion zur Kennzeichnung und zum Zählen erkennen (Wie viele? Der Wievielte? Wie viel mal?)
- Verallgemeinerungen, Begriffe bilden: gemeinsame und verschiedene Merkmale von Phänomenen und Dingen identifizieren, benennen und zusammenführen
- Unterschiedliche Zahlensymbole kennen
- Begriff von Ordnungssystemen (Zeiten, Zahlen, Reihenfolgen) zur Orientierung im Alltagsleben haben und erweitern können
- Grundlegende Kenntnisse über Gebrauch und Benutzung eines Computers/technischer Geräte

Lernmethodische Kompetenzen

- Erfahrungen und Vorstellungen ordnen, systematisieren und Beziehungen zwischen den Dingen und Erscheinungen herstellen
- Miteinander zu neuen Lösungen kommen, dabei zielstrebig und beharrlich sein, Problemen auf den Grund gehen;
- Erkennen, dass ein Teil der Welt aus metrischen und kausalen Systemen besteht und umgestaltet werden kann
- Erkenntnis, dass Mediengebrauch Wissen erweitert und Informationen beschafft

Anregungen für die Praxis

Im Alltag, z.B.

- Im Morgenritual Bekanntmachen mit Datum (Wochentag, Monat, Jahr) und dieses sichtbar machen
- Natürliche Formen (Mineralien, Schnecken, Muscheln, Hölzer...) sammeln, nach gemeinsamen und verschiedenen Merkmalen ordnen und klassifizieren
- Außenaktivitäten: Buslinien und Bahnen nutzen
- Medienerfahrungen: gemeinsames Tun am Computer, Reihenfolge der Kinder am Computer und die Zeitdauer; Zeiten der Lieblingssendungen im Fernsehen
- Rätsel, Knobelaufgaben anbieten

Spielmaterial und Spielanregungen, z.B.

- Globus und Landkarten; Herstellen von Stadtplänen (Ortsplänen) nach Erkundungen, Flussverläufe eintragen; Liniennetze von öffentlichen Verkehrsmitteln anschauen/selbst herstellen
- Mandalas malen; mit Fliesen in verschiedenen Farben und Formen Mosaik legen; Symmetrien

Projektarbeit, z.B.

- Sammlungen anlegen, z.B. von Käfern, Blättern o.a. (Anzahl der Beine, Punkte, Blattadern....), vergleichen, klassifizieren, dokumentieren
- Messgeräte früher – heute
- Wie schwer ist das? – Alltagsgegenstände wiegen und vergleichen
- Zahlen und geometrische Formen in der Umgebung sammeln (Hausnummern, Stockwerke, Stöcker, Astgabeln, Plätze, Kreisverkehr...)
- Unter die Lupe genommen – Muster finden«: Symmetrien in Schneekristallen, Baum- und Blütenblättern am Leuchttisch betrachten
- Wozu dient der Computer? Was machen andere Menschen damit? Was mache ich gerne am/mit dem Computer?

Raumgestaltung und Materialausstattung, z.B.

- Arbeit mit dem Computer zur Recherche und mit ausgewählter Software
- Platz für die Ausstellung der Sammlungen einrichten und diese ansprechend präsentieren
- Stadt-, Kiezplan, Netz der BVG in Augenhöhe der Kinder anbringen



Bildungsbereich: Natur – Umwelt – Technik

»Der Beginn aller Wissenschaften ist das Erstaunen, dass die Dinge sind, wie sie sind.«

Aristoteles

Mit großer Neugier und all ihren Sinnen erkunden Kinder die Natur und ihre Umwelten. Ausgehend von sinnlichen und handlungsbasierten Erfahrungen mit den Elementen Erde, Wasser, Feuer, Luft, mit konkreten Dingen und deren spürbaren und beobachtbaren Eigenschaften stellen sie Betrachtungen zu Unterschieden und Gemeinsamkeiten an, stellen sich und anderen Menschen Fragen zur Welt in all ihren Facetten.

Natur und Umwelt erforschen, Zusammenhänge entdecken und sich als Teil von Natur verstehen

Das Kind »braucht (...) Tiere, überhaupt Elementares, Wasser, Dreck, Gebüsche, Spielraum.«¹¹⁰

Das Einbeziehen der belebten Welt – Erfahrungen und Erlebnisse mit Pflanzen und Tieren – ist traditionell Bestandteil pädagogischer Arbeit. Die Durchführung von Waldtagen, der tägliche Aufenthalt im Freien, Ausflüge und Erkundungsgänge in der Stadt sind für viele Kinder selbstverständlich. Die Kinder kommen so in Kontakt mit natürlichen und von Menschen gestalteten vielfältigen Umwelten. Diese sind in Berlin durch städtisches Leben geprägt. Auch in städtischen Umwelten bieten sich zahlreiche Möglichkeiten, die Naturelemente direkt zu erfahren, Jahreszeiten zu erleben, Wetterphänomene zu erleben, Vielfalt und Eigenheiten im städtischen Raum zu entdecken und zu erfahren, wie Natur und Umwelt in unserer Kultur genutzt werden.

Dabei beobachten Jungen und Mädchen Naturphänomene und Lebewesen. Sie entdecken Zusammenhänge in der Natur, zwischen sich und der sie umgebenden Natur und können so eine Beziehung zu unterschiedlichen Umwelten aufbauen. Sie lernen Kreisläufe kennen und erfahren, dass sie selbst Teil der Natur sind und dass wir Menschen Natur und Umwelt verändern. Die Kinder erfahren, dass wir Natur stän-

dig nutzen, dass alle unsere Lebensmittel und unsere körperlichen Aktivitäten auf natürlichen Lebensgrundlagen beruhen. Diese Erfahrungen bieten Anlässe, darüber nachzudenken, welche Bedeutung Natur für uns und unser Leben hat. All dies ist eine Voraussetzung, um Wertschätzung für die Natur, die natürlichen Lebensgrundlagen und die Leistungen der Natur für menschliches Leben zu erlangen. Denn die Wahrnehmungen von und Vorstellungen über Natur und die damit verbundene eigene Beziehung zu Natur werden durch die eigene Biographie geprägt und sind immer auch das Ergebnis der jeweiligen Kultur, in der die Menschen groß geworden sind.

Sich ein Bild von der Welt machen: Naturwissenschaften und Technik im Alltag entdecken

Naturwissenschaften richten sich auf die systematische Erforschung der Natur durch Beobachtungen, Kategorisierung, Messungen und Analyse. Ziel ist es, Regelmäßigkeiten zu erkennen, um Prozesse in der Natur zu verstehen und zu nutzen. Kinder erforschen ihre Welt und stellen naturwissenschaftliche Fragen. Sie streifen dabei die Fachdisziplinen der Biologie, Chemie, Physik und Technik. Sie gehen dabei nach ihrer eigenen Logik und ganz nach ihrem handlungsleitenden Interesse vor. Sie wollen Erfahrungen sammeln und dadurch Wissen erwerben. Durch eigenes Beobachten, Ausprobieren, Prüfen, Beschreiben, Vergleichen, Konstruieren, Ordnen und Bewerten gewinnen sie zunehmend Vorstellungen davon, wie die Welt funktioniert und sammeln naturwissenschaftliche Erkenntnisse.

So erfahren die Kinder Stoffeigenschaften, wenn zum Beispiel Pfützen auf dem Weg gefroren sind, Schnee in der Wärme schmilzt oder der Dampf am Kochtopfdeckel zu Wassertropfen kondensiert. Sie lernen Phänomene wie Schwerkraft kennen, wenn etwas herunterfällt, oder die veränderbare Konsistenz von Dingen, wenn sie Sand mit Wasser mischen, Ton bearbeiten und trocknen, Teig rühren und einen Kuchen backen. Solche Phänomene im Alltag sichtbar zu machen, gemeinsam zu betrachten und als Gesprächsanlass zu nutzen, bietet Kindern Möglichkeiten zur aktiven Auseinandersetzung. Dies ist eine

¹¹⁰ Mitscherlich zitiert nach Gebhard 2009, S. 76

zentrale Aufgabe von naturwissenschaftlicher Bildung im Elementarbereich¹¹¹

»In der Technik werden naturwissenschaftliche Erkenntnisse, vor allem aus dem Bereich der Physik, im Hinblick auf die Lösung bestimmter Probleme und damit für die Herstellung von Produkten umgesetzt (...)«¹¹²

Kinder erleben heute als selbstverständlich, dass technische Geräte, z.B. der elektrische Mixer oder die Wasch- oder Spülmaschine, Baumaschinen, Computer die Arbeit erleichtern und menschliche Arbeit ersetzen können. Ausflüge in die Geschichte, zum Beispiel in die Kindheit der Großeltern oder Urgroßeltern und auch in andere Lebensumwelten können verdeutlichen, wie diese Arbeiten früher bzw. anderswo durch Menschen geleistet wurden.

Sie erleben auch, dass Geräte manchmal nicht funktionieren, dass sie aber repariert werden können. Und sie erfahren, dass alle Geräte Energie brauchen, damit sie überhaupt arbeiten. Die Waschmaschine benötigt Strom, Autos werden betankt, damit sie fahren. Was ist das für eine Energie und wo kommt sie her? Und wie ist das beim Menschen? Woher nimmt er seine Energie? Reicht die Aufnahme von Nahrung in Analogie zum Auftanken – oder brauchen Menschen, Tiere und Pflanzen auch noch etwas anderes? Worin liegen die Gemeinsamkeiten zwischen natürlichen und technischen Systemen, und worin unterscheiden sie sich? Kinder vergleichen und übertragen ihre Erkenntnisse aus einem Bereich in den anderen. Sie wundern sich über Dinge, die plötzlich verschwinden und finden kreative Erklärungen und Lösungen.¹¹³ Sie beschäftigen sich mit dem Lösen von Problemen. Dies ist ein zentraler Aspekt von technischer Bildung.¹¹⁴ Kinder sammeln so Erfahrungen und entwickeln Kompetenzen, um sich an der Gestaltung von Zukunft zu beteiligen.

Die Aneignung von Natur – Umwelt – Technik begleiten

Das Interesse und die Neugier der Kinder, den Dingen ernsthaft auf den Grund zu gehen, ist groß und steigt, wenn sie auf Erwachsene treffen, die Entdeckerfreude bestärken. Durch Versuch und Irrtum,

genaues Beobachten setzen sich Kinder mit den Dingen in ihrer Lebenswelt auseinander, lernen etwas über Ursachen und Wirkungen. Ihre Erkenntnisse führen sie dabei immer wieder zu neuen Fragestellungen.

Die Pädagoginnen und Pädagogen begleiten sie auf diesem Weg. Sie unterstützen die Kinder, ihren Fragen zu Natur, Umwelt, Technik nachzugehen und fordern sie mit Themen heraus, die für den Lebensalltag der Kinder bedeutsam sind. Dazu gehören insbesondere Themen und Fragen einer nachhaltigen Entwicklung wie z.B. Ernährung, Gesundheit, Wasser, Boden, Energie und das Zusammenleben in der Welt. Kinder bringen hierzu Erfahrungen mit, an die Erwachsene anknüpfen können und ihnen so den Umgang mit komplexen Fragestellungen ermöglichen. Hier eignen sich besonders Gespräche mit Kindern, um über sich und die eigene Position in der Welt nachzudenken. Kinder wie Erwachsene erfahren dabei, dass es unterschiedliche Vorstellungen und Erklärungen gibt.¹¹⁵ Das Philosophieren mit Kindern ist hier eine geeignete Herangehensweise.¹¹⁶

In Forschungsprojekten zu solchen Themen bieten die Pädagoginnen und Pädagogen den Kindern Gelegenheiten, Handlungsalternativen kennen zu lernen und diese auch bewerten zu können. Beides sind wichtige Handwerkzeuge, um in unserer immer komplexer werdenden Welt handlungsfähig zu werden und zu bleiben. Die Fachkräfte tauschen sich mit den Kindern über die Bildungs- und Lernprozesse aus und dokumentieren diese.

Fragen zu Natur, Naturphänomenen und Zusammenhängen beschäftigen Mädchen ebenso wie Jungen. Ihre Zugangsweisen mögen dabei unterschiedliche sein. Ihre Fähigkeiten zu methodischen und systematischen Aneignungsstrategien sind individuell verschieden. Was Jungen und Mädchen sich dabei zutrauen, ist auch davon abhängig, was die Frauen und Männer, mit denen sie aufwachsen, ihnen zutrauen und welche Erfahrungsräume sie ihnen eröffnen, in denen jedes Kind selbstbestimmt forschend tätig sein kann.

111 Vgl. Von der Forst-Bauer 2012

112 Vgl. Duden. Technik 2004

113 Vgl. Wagenschein 2010

114 Vgl. Fthenakis et al 2009

115 Vgl. Schubert 2012, S. 48

116 <http://www.philosophie-bildung.de/>

Verbindungen zwischen dem Bildungsbereich: Natur – Umwelt – Technik und anderen Bildungsbereichen

Gesundheit: Gemeinsam auf Entdeckungsreisen zu gehen bietet viele Gelegenheiten, sich draußen in der Natur, Parks oder Wäldern zu bewegen. Gemeinsam einkaufen und kochen, eigenes Obst und Gemüse anzubauen, zu ernten, zu verarbeiten bietet Anlässe, um über gesunde Ernährung zu sprechen.

Soziales und kulturelles Leben: Zu entdecken, wie früher Nahrung zubereitet wurde, zu erforschen, wie unsere Nahrung auf den Teller kommt und was in unterschiedlichen Familien auf den Teller kommt, gibt viele Anlässe, um über Traditionen und Innovationen nachzudenken.

Kommunikation: Differenzierendes Wahrnehmen fördert Begriffsbildung. Eigenen Fragen auf den Grund zu gehen, dazu Bücher zu nutzen, Symbole zu erfinden und zu ergründen (z.B. technische Symbole – z.B. rot und blau am Wasserhahn) fördert die Ausdrucksfähigkeit. Die Entdeckungen, Erfahrungen und Erkenntnisse zu Natur – Umwelt – Technik zu dokumentieren und dazu Geschichten zu erzählen oder in anderen Zusammenhängen zu erklären, das stärkt den Spracherwerb. Nachdenkliche Gespräche zu Kreisläufen in der Natur sind zentral für die Kommunikation und Aushandlung verschiedener Weltansichten und über die Verständigung von gemeinsamen Werten.

Kunst: Erfinden und Konstruieren von Phantasiemaschinen aus Alltags-, Natur- und recycelten Materialien bieten Gelegenheit zu eigenen ästhetischen Gestaltungsprozessen. Ausstellungen von künstlerischen Naturdarstellungen und das Untersuchen von Naturschätzen und Schönheiten, Experimente mit Schall und Geräuschen ermöglichen Kindern, ihren individuellen Eindrücken Ausdruck zu verleihen.

Mathematik: Das gemeinsame und systematische Aufbauen von Sammlungen aus Naturgegenständen, das Zählen, Messen, Wiegen, Beschreiben und Vergleichen sind wichtige mathematische Grunderfahrungen.



Das Kind in seiner Welt

Erkundungsfragen

Erfahrungen und Vorlieben des Kindes

- Ist das Kind neugierig? Wie zeigt es sein Interesse an Dingen und seinen belebten und unbelebten Umwelten? Beobachtet es, stellt es Fragen? Hat es Interesse an Naturphänomenen, an technischen Vorgängen, an Tieren und Pflanzen?
- Hat es Freude beim Gebrauch aller Sinne beim Untersuchen von Dingen und belebter Umwelt?
- Zeigt es bei ungewöhnlichen Ereignissen Erstaunen (z.B. in der Natur, bei technischen, chemischen oder physikalischen Experimenten)?
- Fordert es Aufmerksamkeit für seine Forscher-Fragen?
- Zeigt es Interesse, auf seine Fragen Antworten zu suchen? Lässt es sich durch Anregungen zu eigenen Erkundungen motivieren?
- Hat es Vertrauen in seine Fähigkeiten zu forschen, natürlichen oder technischen Phänomenen auf den Grund zu gehen? Ist es ausdauernd in seinen Untersuchungen? Wie geht es mit Erfolgen und Misserfolgen um?
- Kennt das Kind Pflanzen- oder Tierarten? Stellt das Kind Zusammenhänge her zwischen beobachteten Naturphänomenen und Dingen des täglichen Lebens?
- Ist es achtsam mit Pflanzen und Tieren? Hat es Angst vor Tieren, vor welchen?

Möglichkeiten im Umfeld

- Wie oft hat das Kind Gelegenheit, draußen zu sein (Garten, Park, Spielplatz, Wald, Gewässer, Stadtteil..)?
- Welche Kinder haben zu Hause einen Garten oder Tiere? Wie sind sie bei der Pflege einbezogen?
- Welche Erfahrungen macht es, etwas verändern zu können? Wie kann es seine Erfahrungen ausdrücken – verbal – gestalterisch? In welcher Weise nutzt das Kind technische Geräte? Kann es technische Medien nutzen?
- Mit welchen naturwissenschaftlichen und technischen Phänomenen beschäftigt sich das Kind?
- Welche eigenen Lösungsmöglichkeiten für technische Probleme entwickelt und konstruiert das Kind?

Soziale Beziehungen

- Hat es Freude daran, mit anderen Kindern Dinge zu untersuchen, zu experimentieren, Phänomenen auf den Grund zu gehen wie beim Wetter, der Tier- und Pflanzenwelt, der Beschaffenheit von Stoffen oder technischen Vorgängen?
- Wie lässt es sich durch andere Kinder zu Forschungsaktivitäten anregen?
- Welche Impulse gibt es anderen Kindern, Erkundungen zu Natur – Umwelt – Technik nachzugehen?
- An wen wendet es sich, wenn es mit eigenen Erkundungen nicht weiterkommt?
- Wie verständigt es sich mit anderen darüber, wie Lösungswege von Problemen aussehen könnten?
- Welche Unterschiede lassen sich bei Mädchen und Jungen, bei Kindern unterschiedlicher Herkunft zu diesen Fragen beobachten?

Kompetenzen, die Kinder sich aneignen können

Ich-Kompetenzen

- Offen und neugierig auf Unbekanntes zugehen, Fragen stellen und Dingen auf den Grund gehen
- Eigenen Beobachtungen und Gefühle mitteilen und darstellen
- Freude haben, mit Freude und Ausdauer Dinge zu untersuchen
- Interesse an Natur und der eigenen Umwelt haben
- Differenziertes Wahrnehmen der Struktur, Ästhetik und Vielfalt von Natur, Umwelt und Technik

Sozialkompetenzen

- Vorschläge und Lösungen zu Erkundungen gemeinsam mit anderen entwickeln
- Selbst Vorschläge machen, dabei Fragen von anderen aufgreifen
- Anderen einen Zusammenhang und eigene Ideen zu Natur – Technik – Umwelt erklären können
- Verantwortung für Tiere und Pflanzen und Wertstoffe übernehmen

Sachkompetenzen

- Dinge und Erscheinungen differenziert wahrnehmen und dabei alle Sinne einsetzen, z.B. Gerüche/Geräusche/Farben unterscheiden und benennen
- Begriffe bilden und verwenden über die Beschaffenheit von Technik und Natur
- Dinge aus der Natur nach Kategorien ordnen und systematisieren
- Fertigkeiten entwickeln im Umgang mit Dingen, Tieren und Pflanzen, selbstständige Bedienung technischer Geräte wie mechanische Werkzeuge, Kassettenrecorder, Telefon, einfache Computerprogramme
- Erfahrungen und Vorstellungen ordnen und systematisieren
- Einfache Ursache- und Wirkungszusammenhänge erkennen

Lernmethodische Kompetenzen

- Lust am Forschen und Knobeln und die Bereitschaft, von anderen zu lernen
- Bewusstsein entwickeln, selbst etwas bewirken oder herstellen zu können
- Dinge mit allen Sinnen erfassen, Vorgänge und Veränderungen beobachten
- Zielstrebigkeit, Wissbegier, Beharrlichkeit und Ausdauer bei der Lösung von Aufgaben entwickeln. An einer Sache dran bleiben und bei Misserfolgen nicht aufgeben
- Wissen, dass Fragen, Forschen und Nachdenken beim Lernen hilft, Grundverständnis dafür entwickeln, dass es verschiedene Möglichkeiten gibt (Beobachten, Vorhersagen, Versuchen, Prüfen, Formulieren eigener Erklärungen), zu einem Thema Erfahrungen zu machen und etwas zu lernen
- Wissen, wie ich Erkenntnisse und Lösungen für Probleme gewonnen habe (welche Umgebung, mit wem, welche Methoden?)
- Zeit und Raum nehmen für Experimentieren, Suchen, Ausprobieren und Übertragen von Lösungswegen. Erworbenes Wissen anwenden oder einsetzen und übertragen können
- Sich zutrauen, mit Komplexität umzugehen (bei natürlichen und technischen Zusammenhängen)

Anregungen für die Praxis

Im Alltag, z.B.

- Zeit und Raum in der Tagesgestaltung für die Explorationen des einzelnen Kindes vorsehen und mit ihm über seine Erfahrungen sprechen; es zu Beschreibungen ermuntern und zur Begriffsbildung anregen
- Wie- und Warum-Fragen der Kinder ernst nehmen und sie nach eigenen Erklärungen suchen lassen; sie zu weiteren Erkundungen anregen und die dafür nötigen Materialien bereitstellen, gemeinsam Erklärungen formulieren. Dabei komplexe Situationen ermöglichen und Dilemma-Situationen zulassen
- Kindern die Möglichkeit geben, Natur zu erkunden, jahreszeitliche Veränderungen zu beobachten, mit Tieren und Pflanzen in Berührung zu kommen. Gartenarbeit anbieten und damit Beobachten von Wachstumsbedingungen und Kreisläufen ermöglichen. Das einzelne Kind unterstützen, Verantwortung zu übernehmen, Tiere und Pflanzen aufzuziehen und zu pflegen
- Ideen des einzelnen Kindes aufgreifen und gemeinsam weiterverfolgen (beispielsweise zur Gartengestaltung, Müllvermeidung, Konstruktion von Maschinen)
- Die alltäglichen naturwissenschaftlichen und technischen Grunderfahrungen zum Beobachtungs- und Gesprächsgegenstand machen und die Kinder beim Verstehen von Vorgängen unterstützen, z.B. Gerüche unterscheiden, Mischen und Erhitzen von Substanzen

Spielanregungen und Spielmaterial, z.B.

- Möglichst viele Spielgelegenheiten in einem naturnahen Außengelände und an anderen Orten draußen bieten
- Vielfältige Materialien ohne Festlegung, Naturmaterialien, Verpackungen u.ä., alternative Nutzungsmöglichkeiten für Spielmaterialien, Haushaltsgegenstände oder alte Verpackungen anregen, Möglichkeiten zum Auseinandernehmen von alten Geräten
- Experimentieren mit technischen Spielmaterialien und Gegenständen
- Spiele mit Haushaltsgegenständen in einem Wasserexperimentierbereich ermöglichen, die das einzelne Kind selbst benutzen kann (z.B. zum Schöpfen und Umgießen)
- Bilderbücher und Sachbücher zu Natur, Umwelt und Technik: zu Schlüsselthemen einer nachhaltigen Entwicklung wie Energie, Ernährung, Wasser, besonders dazu, wo die Dinge herkommen und hingehen, zu Lebensräumen, zu verschiedenen Tier- und Pflanzenarten, zu

unterschiedlichen Herstellungs- und Nutzungsmöglichkeiten von Dingen (Wie wird meine Kleidung gemacht? Wie kann ich mich fortbewegen?)

- Materialien und Werkzeuge zum Modellieren oder Zusammenbauen von Phantasiemaschinen anbieten oder für das Reparieren von eigenem Spielzeug
- Technische oder Naturmaterialien aus anderen Gegenden der Welt oder aus einer anderen Generation anbieten und vergleichen

Projektarbeit, z.B.

- Berufe von Eltern und Nachbarn mit Bezug zu Natur, Umwelt, Technik, z.B. Müllwerker, Botanikerin, Schornsteinfeger...
- Mein Haustier
- Ich habe ein eigenes Beet in der Kita
- Ich dokumentiere, was ich mit Feuer, Wasser, Wetter erlebt habe
- Meine Erlebnisse z.B. im Naturkundemuseum, im Botanischen Garten, im Technikmuseum, im Planetarium...
- Versuche von Kindern selbst durchführen lassen

Raumgestaltung und Materialausstattung, z.B.

- Möglichkeiten für das einzelne Kind: Material für Experimente rund um Wasser, Akustik, Licht, Magnetismus, elektrischen Strom... beispielsweise als Experimentierecken oder -räume mit Lupen, Lupendosen, Mikroskop, Pipetten, Spritzen, Füllgläsern mit Deckel, alten Brillengläsern, Hebel, Waage, Magnet, schiefer Ebene, Rädern, Periskope, Prismen, Wecker, Radio, Taschenlampen, Spiegel, Rohren, Kabeln, Stimmgabeln, Kreisel, Wippen, Flaschenzug...
- Durchsichtige Wandbehänge, um eigene Sammlungen (z.B. Fundstücke, Steine) zu präsentieren
- Taststrecken für Hände und Füße
- Im Außengelände: Erfahrungsanregungen mit Sand, Wasser, verschiedenen Naturmaterialien; Fotodokumentationen, in denen das einzelne Kind seine Experimentier- und Forschungserlebnisse wiederfindet
- Medien wie Fotoapparat, Kassettenrekorder, Computer, entsprechende DVDs, Einbezug vielfältiger Printmedien, insbesondere Sachbücher, Lexika, Zeitschriften



Das Kind in der Kindergemeinschaft

Erkundungsfragen

»Was sie sehen und worüber geredet wird«

- Wie erleben die Kinder die Kraft der Natur? Tauschen sie sich aus über das letzte Gewitter, Hochwasser, Schneesturm...? Welche Gelegenheit haben sie, Naturgewalten zu erleben?
- Wie und wann zeigen sie Interesse an der Natur, an alltäglichen naturwissenschaftlichen Phänomenen und technischen Vorgängen? Sind sie erstaunt bzw. überrascht über die verschiedensten Erscheinungen?
- Welche Fragen stellen die Kinder zur Natur, zu naturwissenschaftlichen Phänomenen, zu technischen Vorgängen (zum Wetter, zu Tag- und Nacht, zum Lichtschalter, zu Schatten, zu Ampeln, zu Waschmaschinen, zum Fernseher, zum Telefon...)?

»Was sie tun«

- Welche Kinder zeigen Interesse an gemeinsamen Forschungsaktivitäten zu Natur – Umwelt – Technik?
- Was motiviert Kinder, sich gegenseitig bei Erkundungen, bei Aktivitäten im Umfeld, bei der Pflege von Tieren zu helfen?
- Wie verständigen sich die Kinder untereinander darüber, wie Lösungswege von naturwissenschaftlichen und technischen Problemen aussehen könnten?
- Konstruieren Kinder gemeinsam ihre Bauwerke/Maschinen?

Soziale Beziehungen

- Welche Kinder finden sich zusammen, um Erkundungen anzustellen? Welche Kinder interessieren sich für bestimmte Sachthemen und bilden kleine Expertengruppen? Wie motivieren sie sich gegenseitig? Und wie tauschen sie Erfahrungen und Erkenntnisse miteinander aus?
- Welche Kinder sind als Teilgruppe besonders ansprechbar bei der Pflege von Tieren und Pflanzen, bei der Beschäftigung im Garten, für technische Fragen oder naturwissenschaftliche Experimente?
- Welche Kinder helfen sich gern untereinander bei Erkundungen, bei Aktivitäten im Umfeld?

Umfeld

- Welche Erfahrungsmöglichkeiten bietet das Umfeld für naturwissenschaftliche Grunderfahrungen? Wo gibt es vielfältige Naturmaterialien, wie Sand, Stöcke, Steine und Wasser? Welche Pflanzen und Tiere können im Umfeld beobachtet werden?
- Wo gibt es die Möglichkeit, den sachgerechten und verantwortungsvollen Umgang mit Feuer zu erlernen?
- Welche Eltern können einbezogen werden? Welche Eltern sind besonders an Natur oder Technik interessiert?

Kompetenzen, die Kinder sich aneignen können

Ich-Kompetenzen

- Untereinander Fragen stellen und gemeinsam Dingen auf den Grund gehen, natürliche Zusammenhänge zusammen ergründen
- Ausdauernd mit anderen Untersuchungen anstellen, um naturwissenschaftlichen und technischen Fragen auf den Grund zu gehen
- Hartnäckig mit anderen an einer Sache dran bleiben, Erfolg haben und bei Misserfolgen nicht aufgeben
- Freude empfinden, mit anderen Erfahrungen zu machen, etwas bewirken und herstellen zu können und gemeinsam Lösungen zu finden
- Wissen, welche Einflüsse der eigene Beitrag bei gemeinsamen Erkundungen hat

Sozialkompetenzen

- Die Verschiedenheit der Interessen, Vorlieben und Ängste gegenüber Natur und Technik von anderen Kindern wahrnehmen und schätzen
- Die Perspektive anderer einnehmen
- Kooperieren und arbeitsteilig an einer gemeinsamen Sache arbeiten; Vorschläge und Lösungen anderer bei Erkundungen aufgreifen
- Gemeinsam an Entscheidungen in der Kita arbeiten
- Gemeinsam Verantwortung für die natürliche Umwelt übernehmen, Natur verantwortlich nutzen und zu ihrem Erhalt beitragen

Sachkompetenzen

- Unterschiedliche Nutzung von Natur und Technik in verschiedenen Familien und Generationen wahrnehmen
- Gemeinsam mit anderen Beobachtungen verallgemeinern und Begriffe bilden
- Fertigkeiten entwickeln, in der Gruppe zu forschen und zu experimentieren
- Die eigenen Fertigkeiten in der Handhabung von Arbeitstechniken, Werkzeugen, Materialien und technischen Geräten bei Erkundungen in einer Gruppe zur Verfügung stellen
- Dinge und Erscheinungen gemeinsam und differenziert wahrnehmen und dabei alle Sinne einsetzen, z.B. Gerüche, Geräusche, Farben, Licht, Schatten, Wind in der Natur unterscheiden

Lernmethodische Kompetenzen

- Lust der Mädchen und Jungen am gemeinsamen Forschen und Knobeln und die Bereitschaft, von anderen zu lernen: Wissen, mit wem ich wo am besten forschen kann
- Grundverständnis dafür entwickeln, dass verschiedene Menschen unterschiedliche Möglichkeiten nutzen (Beobachten, Vorhersagen, Versuchen, Prüfen, Formulieren eigener Erklärungen), um zu forschen
- Dinge aus verschiedenen Perspektiven betrachten und wissen, dass es nicht immer nur eine Erklärung gibt
- Bewertungen überprüfen, z.B. Wissen, dass auch Wespen und Spinnen nützlich sind, dass Angenehmes auch gefährlich werden kann (z.B. Sonne)
- Grundverständnis dafür entwickeln, dass die eigenen Erkenntnisse in der Erkundung mit anderen sich erweitern oder korrigiert werden müssen und Lösungen mit anderen leichter gefunden werden
- Wissen, dass es verschiedene Medien gibt, die bei der Lösung von Problemen hilfreich sind
- Grundverständnis dafür entwickeln, dass aufgezeichnete oder dokumentierte Erfahrungen mit anderen die eigenen Erkenntnisse sichern und vertiefen

Anregungen für die Praxis

Im Alltag, z.B.

- Tagesgestaltung mit Kleingruppenarbeit auch für jüngere Kinder zum entdeckenden Forschen
- Fragen der Kinder ernst nehmen und sie gemeinsam nach Erklärungen suchen lassen, keine vorschnellen Antworten geben
- Die alltäglichen naturwissenschaftlichen und technischen Erfahrungen zum gemeinsamen Beobachtungs- und Gesprächsgegenstand machen, z.B. beim Kochen und Backen Gerüche unterscheiden, beim Tasten, Messen, Wiegen, Mischen von Substanzen, die sich mit dem Erhitzen verändern..., beim Säen und Pflanzen drinnen und draußen und beim Beobachten von verschiedenen Wachstumsbedingungen
- Kinder an alltäglichen Aufgaben zum Betrieb der Kita, der Wohnung beteiligen (Mülltrennung, Ablesen des Zählerstandes bei Wasser, Strom...)
- Gemeinsames Einkaufen und Kochen ermöglichen
- Vorlieben vergleichen und unterscheiden: ich mag gerne Süßes, andere Kinder mögen gerne Salziges... Wo schmecke ich Süßes, Salziges...?
- Umgang mit unterschiedlichen Werkzeugen

Spielanregungen und Spielmaterial, z.B.

- Viele Naturmaterialien zum gemeinsamen Gebrauch bereitstellen
- Möglichst viele naturnahe Spielgelegenheiten (u.a. zum Bauen, Beobachten) zum gemeinsamen Spielen draußen schaffen
- Alternative Nutzungsmöglichkeiten für Spielzeug, Haushaltsgegenstände oder alte Verpackungen in der Gruppe anregen
- Technisches Spielzeug und technische Gegenstände, Wecker, Radio Taschenlampen, Spiegel und Anregungen, sie gemeinsam zu nutzen
- Kinderfragen rund um Natur, Technik, Umwelt sammeln und zum Gegenstand von gemeinsamen Erkundungen, (Nachdenk-)Gesprächen machen (»Forscherfragenkoffer«)

Projektarbeit, z.B.

- Wie kommt das Mittagessen und auf den Tisch? Herkunft und gemeinsame Herstellung von Lebensmitteln, Anlegen einer Kräuterschnecke und eines Gartens
- Energie- und Wasserverbrauch: Woher kommt unsere Energie? Wie kommt Strom in die Steckdose? Woher kommt unser Wasser? ...

- Müll: Wie viel Abfall haben wir? Welche Sorten gibt es? Wie trennen wir? Wie wird der Abfall entsorgt? Anlage eines Komposthaufens...
- Licht- und Schatten, Beobachtung von Wetter, Wind, Temperatur und Niederschlägen
- Lebenszyklen wie Keimen, Gebären und Wachsen, Tod und Vergehen
- Bei baulichen und räumlichen Veränderungen in der Kita, Tagespflegestelle oder im Außengelände gemeinsam mit den Kindern planen

Raumgestaltung und Materialausstattung, z.B.

- Experimentierbereiche, die zum gemeinsamen Erkunden in kleineren Gruppen einladen, Wassereperimentierbecken (Was schwimmt, was geht unter und warum? Was ist leichter, was ist schwerer?). Experimentiermöglichkeiten zu Akustik, Licht, Magnetismus, elektrischem Strom...
- Bauecke, die von kleineren Spielgruppen selbstbestimmt mit entsprechendem Material nutzbar ist: Bausteine, Werkzeuge, Verpackungen... (Wie funktioniert was, wozu dient es?)
- Technische Geräte wie Fotoapparat, DVD-Player, Tablet, Videokamera, Computer... und Zubehör wie Solarzellen, aufladbare Batterien, Akkus
- Große Dokumentationsflächen mit Ausstellungen zu gemeinsamen Naturerfahrungen und zu den Projekten der naturwissenschaftlichen Experimente, die zu weiterführenden Erkundungen führen und Ausstellungen von Fotosafaris zu gemeinsamen naturwissenschaftlichen und technischen Erkundungen in der näheren und weiteren Umgebung
- Im Außengelände: Erfahrungsanregungen mit Sand, Wasser, verschiedenen Naturmaterialien; Gartenanlage zum Säen und Pflanzen; ökologische Gestaltung des Außengeländes unter Beteiligung der Kinder (z.B. Reisisgzaun, Kompost)
- Bilder zu Naturereignissen, von Konstruktionszeichnungen, technischen Bauwerken und Geräten, von technischen Errungenschaften



Weltgeschehen erleben, Welt erkunden

Erkundungsfragen

Natürliche und technische Umwelt

- Welche Naturräume kennen die Kinder? Gibt es naturnahe Räume in der Umgebung, die Kinder mitgestalten können?
- Welche Pflanzen, Insekten und andere Tiere sind den Kindern bekannt? Welche Pflanzen und Tiere gibt es in der Umgebung? Welche Haus- oder Nutztiere werden gehalten und wo?
- Welche technischen Einrichtungen begegnen bzw. interessieren die Kinder in der Umgebung der Einrichtung, im Stadtteil oder darüber hinaus (Verkehrstechnik wie Ampeln, Technik beim Straßenbau, Strichcodescanner im Supermarkt, elektronische Waagen, technische Geräte beim Hausbau, Windräder...)?
- Gibt es in unserer Umgebung Baustellen, Straßenbau, Leitungsbau?
- Welche Verkehrsmittel gibt es in der Umgebung, und wie funktionieren sie?
- Welche Erfahrungen haben die Kinder mit dem Landleben, welche Erfahrungen mit dem Stadtleben? Was unterscheidet Stadt und Land hinsichtlich Natur und Technik? Was kann man wo erleben?

Veränderungen in der Umgebung

- Was wissen die Menschen im Umfeld, die eigenen Eltern und Großeltern, die Nachbarn, wie die Straßen, die Häuser, die Bauernhöfe früher ausgesehen haben? Welche technischen Geräte wurden früher benutzt, die es heute nicht mehr gibt? Welche Tiere oder Pflanzen hat es früher gegeben, die es nicht mehr oder weniger gibt?
- Welche Verkehrsmittel haben die eigenen Eltern, Großeltern früher benutzt, und wo kann man die heute sehen?
- Wie verändert sich die Umgebung der Kita oder Tagespflegestelle in den Jahreszeiten? Wie erlebe ich das heute? Was erzählen die Großeltern oder Eltern über das Wetter ihrer Kindheit? Gibt es dabei Unterschiede? Welche besonderen Wetterereignisse gibt es?
- Was wissen die Kinder über Geologie oder ausgestorbene Tiere, zum Beispiel Dinosaurier?
- Was wissen die Kinder oder ihr Umfeld über den Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen (Umgang mit Pflanzen und Tieren, Erhalt der Artenvielfalt, Wasserreinhaltung, sachgemäße Entsorgung von Abfällen, sorgsamer Umgang mit Ressourcen wie Wasser oder Energie, Auswirkungen von Konsum und Reisen...)?

Andere Orte

- Welche Orte oder Einrichtungen kennen die Kinder in der weiteren Umgebung in Bezug auf Naturerlebnisse oder technische Erfahrungen (Kinderbibliothek, Technik-Museum, Ausstellungen mit Fühl- und Tasterlebnissen, Handwerksbetriebe, Photovoltaikinstallation, Internetcafe...)?
- Welche Einrichtungen in der weiteren Umgebung sind geeignet, dass Kinder mit allen Sinnen ihr Wissen erweitern können und naturwissenschaftliche und technische Erfahrungen machen können (Umwelt- und Naturschutzämter der Berliner Bezirke, Wasserwerke, Planetarium...)?
- Mit welchen Institutionen kann kooperiert werden: mit Grundschulen, mit medienpädagogischen Fachdiensten, Architekturbüros, Handwerksbetrieben, Umweltschutz- und Naturschutzverbänden...?
- Welche Erfahrungen haben die Kinder mit Natur (Klima) und Technik in anderen Ländern? Welche anderen Tiere und Pflanzen gibt es da? Wie unterscheidet sich das Wetter und warum ist das so? Welche Techniken benutzen die Menschen in anderen Ländern im Verkehr, beim Häuser- und Straßenbau, in der Landwirtschaft? Was essen sie?
- Welche Einrichtungen in der Umgebung gibt es, um die natürliche oder technische Umwelt anderer Länder kennen zu lernen (Ethnologisches Museum, Deutsches Archäologisches Institut, Naturkundemuseum, interkulturelle Einrichtungen, Eine Welt Läden...)?

Kompetenzen, die Kinder sich aneignen können

Ich-Kompetenzen

- Entwickeln von Ideen zur Erkundung der weiteren natürlichen und technischen Umwelt, dabei offen und neugierig auf Unbekanntes zugehen
- Die Umwelt als Quelle für vielfältige Erfahrungen erleben und genießen. Die Natur dabei als Lebensgrundlage erkennen und schätzen, sich als Teil der Natur entdecken
- Initiative ergreifen und andere begeistern bei gemeinsamer Erkundung und zum Schutz der Umwelt
- Wissen, was mir besonders wichtig ist im Bereich Natur, Umwelt, Technik, eigene Vorlieben kennen

Sozialkompetenzen

- Eigene Fähigkeiten bei der Erkundung der weiteren natürlichen und technischen Umwelt in der Gruppe einbringen
- Erwartungen und Bedürfnisse anderer wahrnehmen, sich hineinversetzen können und darauf eingehen
- Dinge aus verschiedenen Perspektiven betrachten, z.B. mit anderen die Verschiedenheit der Interessen im Stadtteil und in der Stadt erkunden und wahrnehmen
- Gemeinsam Verantwortung für die natürliche Umwelt übernehmen, Natur verantwortlich nutzen und zu ihrem Erhalt beitragen. Die Bedeutung des eigenen Handelns bedenken

Sachkompetenzen

- Respekt- und genussvolles Erleben von Schönerem in Natur und Technik (z.B. Architektur)
- Aufmerksam sein für technische und natürliche Vorgänge und Veränderungen im weiteren Umfeld
- Verständnis dafür entwickeln, warum Menschen Natur nutzen, gestalten und erhalten; Übernahme von Verantwortung für den Erhalt von Natur
- Grundbegriffe von den Beziehungen von Raum und Zeit, von Naturerscheinungen bilden und richtig anwenden
- Wissen, dass technische Entwicklungen aus der Natur abgeschaut sein können, Analogien erkennen können zwischen Natur und technischen Errungenschaften: Klette – Klettverschluss, Libelle – Hubschrauber, Auge – Fotoapparat, Schneckenhaus – Haus

- Mögliche Gefahren beim Umgang mit Natur und Technik abschätzen. Ursachen und Folgen für Umweltverschmutzung und -zerstörung kennen. Gefährliche Situationen/giftige Pflanzen, Werkzeuge, die ich nicht kenne, einschätzen
- Erfahren/Entdecken, dass technische Entwicklungen Vor- und Nachteile haben, Wissen, dass es Alternativen gibt und Kriterien für Entscheidungen entwickeln

Lernmethodische Kompetenzen

- Im Austausch mit anderen erkennen, dass es sich lohnt, eigene Erkenntnisse zu revidieren und andere Erkenntnisse ins eigene Weltbild einzubauen
- Wissen, dass die Welt komplex ist und dass es verschiedene Handlungsmöglichkeiten im Alltag gibt
- Untersuchungsfragen entwickeln
- Natur und Technik mit allen Sinnen erfassen, Vorgänge und Veränderungen beobachten. Diese Erfahrungen und Vorstellungen ordnen, systematisieren und Beziehungen zwischen den Dingen und Erscheinungen herstellen. Einfache Ursache- und Wirkungszusammenhänge herstellen
- Erklärungsversuche und deren Prüfung als Quelle neuer Erkenntnisse erleben; Hypothesen bilden und sie prüfen
- Experimente entwerfen und durchführen, dabei beobachten, beschreiben, vergleichen und bewerten
- Bewusstsein entwickeln, dass sich die Lebenswelt verändert (Wahrnehmen von Geschichtlichkeit, Wandel in Ökosystemen...)
- Erkennen, welche eigenen Stärken ich im Bereich Natur, Umwelt, Technik besitze und diese ausbauen wollen
- Erworbenes Wissen anwenden oder einsetzen und übertragen können. Schlussfolgern bei Umwelterkundungen und Bewertungskriterien entwickeln und einsetzen

Anregungen für die Praxis

Im Alltag, z.B.

- Raum und Zeit – den Kindern angemessen – für entdeckendes Forschen lassen, gemeinsam mit den Kindern Neues entdecken
- Mit den Kindern jahreszeitliche Veränderungen in der Umgebung erkunden, Wetter und Wachstum beobachten und dokumentieren (Wetterkalender mit Symbolen, Thermometer, Niederschlagsmesser...)
- Öffentliche Orte (Brunnen, Grünanlagen, einen Wald, Denkmäler, einen Teich oder See, Museen oder Ausstellungen...) erkunden
- Gespräche über Erfahrungen der Kinder mit Medien (Fernsehen, Video, Werbung, Zeitungen, Computer...) führen
- Nachdenkliche Gespräche zu Kreisläufen der Natur führen, über Geburt, Leben und Tod, über Gerechtigkeit/Wertigkeit, ethische Fragen im Zusammenleben in/mit der Natur
- Kinder an der Bewirtschaftung der Einrichtung beteiligen (Einkauf, Trennung von Müll, Wahl des Stromanbieters...)
- Verkehrswege (Fuß- und Radwege, Autostraßen, Routen der Flugzeuge), Verkehrsbedürfnisse und Verkehrstechnik erkunden (Kinderwagen, Roller, Fahrrad, Rollstuhl, Rolltreppen, Busse, U-Bahnen, PKW und LKW, Müllauto, Feuerwehr und Rettungswagen, Taxi, Traktoren, Gabelstapler, Hubschrauber...)
- Herkunft und Herstellung von Lebensmitteln erkunden

Spielanregungen und Spielmaterial, z.B.

- Vielseitige Forschungs- und Experimentiergegenstände, die bei den Erkundungen von belebten und unbelebten Dingen, die Erfahrungen in der Umgebung vertiefen und entschlüsseln helfen (Lupen, Prismen, Messgeräte, einfache Wasserreinigung, Wasseranalyse...)
- Zahnräder, Messbänder, Zollstock, Metermaßstab, Thermometer
- Unterschiedlichste Verbindungsmaterialien: Schrauben und Muttern, Heftstreifen, Klebstoffe, Büroklammern, Wäscheklammern
- Unterschiedlich geformte Behältnisse mit Volumenangaben
- Unterschiedliche Steine

Projektarbeit, z.B.

- Zu Ereignissen, die die Kinder in der Umgebung erlebten, z.B. zur Sonne als Ursprung von Energie, zu Wind und Wetter (Regenwasser sammeln und die Mengen vergleichen; den Wind beobachten, z.B. mit Windsack, Papierfliegern, Drachen, das Wetter mit dem anderer den Kindern bekannten Gegenden vergleichen (Urlaub, Herkunftsland), zu

Geräuschen in der Natur und in der Stadt (Tiergeräusche, Geräusche von Maschinen, laut – leise, angenehm – unangenehm...)

- Zu Konsum und dem Verstehen von Prozessen: Was konsumieren wir im Alltag (z.B. Essen, Spielzeug, Kleidung...)? Wo kommen die Dinge her? Wie werden sie hergestellt? Welche Technik benötigt man für die Herstellung, welche Ressourcen werden benötigt und verbraucht? Kommen die Ressourcen von hier oder anderswo?
- Zu den Versorgungssystemen: Woher kommt unser Wasser, wo die Energie? Wie wird diese hergestellt? Wie kommt Energie/Wasser, z.B. in die Kita? Was passiert damit auf dem Weg? Wie wird Wasser wieder sauber? (Besuche in Wasserwerk, Elektrizitätswerk, Kläranlage: Untersuchungen des Energie- und Wasserverbrauchs in der Kita, Energiegewinnung in Läden, auch Werkstätten, Chemielabor, Baustellen)
- Zu Nahrungsmitteln: Was essen Menschen hier und anders wo? Was ist ökologischer Landbau, was sind regionale, saisonale Produkte? Wie werden Nutztiere gehalten? Tierschutz und Tierethik... Welche unterschiedlichen Ernährungsgewohnheiten gibt es hier? Was gibt es in der Natur, was ich essen kann?
- Zu biologischen, physikalischen oder chemischen Gründen, wie die Welt funktioniert: Wo kommen die Babys her? Warum geht der Hefeteig? Warum fliegen Flugzeuge? Warum schwimmen Schiffe?...

Raumgestaltung und Materialausstattung, z.B.

- Mess- und Erkundungswerkzeuge
- Bilder zu Naturereignissen, von Konstruktionszeichnungen, technischen Bauwerken und Geräten...
- Ausstellungen zu Lebensräumen und Landschaftsbildern, technischen Errungenschaften, Naturerfahrungen und naturwissenschaftlichen Experimenten, die zu weiterführenden Erkundungen führen, Bilder von Kreislaufsystemen
- Globus, Reliefkarten
- Ausstellungsfläche für Schätze/Wissensvitrinen der Kinder zu Entdeckungen in der Natur, künstlerischen Werken aus Naturmaterialien...
- Ausstellung von Fotosafaris zu naturwissenschaftlichen und technischen Erkundungen in der näheren und weiteren Umgebung
- Einbezug vielfältiger Medien, z.B. Sachbücher, Lexika, Zeitschriften, CD-Roms, Videos, Poster und Fotos von Bauwerken, technische Errungenschaften, Konstruktionszeichnungen

Bedürfnisse von Kindern

WK
201

Experi-
mentieren

Verständlichkeit

Individualität

Entwicklung

Spiele

Ästhetik

Rückmeldung

Körperkontakt

Sauberkeit

Schnitt

Frage stellen

Selbständigkeit

Umwelt
für physische
Entwicklung

Schlafen

Kreativität

Wahrnehmung

Ruhe

Schnitten

Wahrnehmung

Selbst-

Bewegung

Freundschaft

Wirtschaft

Bindung

Freundschaft

Verständlichkeit

Bildung

Freundschaft

Beziehung

Trinken

Freundschaft

Anerkennung

Essen

Freundschaft

Autonomie

Trinken

Freundschaft

Sicherheit

Essen

Freundschaft

Geborgenheit

Trinken

Freundschaft

Stille

Trinken

Freundschaft

Respekt

Trinken

Freundschaft

Sicherheit

Trinken

Freundschaft

Stille

Trinken

Freundschaft

Sicherheit

Trinken

Freundschaft

Stille

Trinken

Freundschaft

Sicherheit

Trinken

Freundschaft

Stille

Trinken

Freundschaft

Sicherheit

Trinken

Freundschaft

Stille

Trinken

Freundschaft

Sicherheit

Trinken

Freundschaft

Stille

Trinken

Freundschaft

Sicherheit

Trinken

Freundschaft

Stille

Trinken

Freundschaft

Sicherheit

Trinken

Freundschaft

Stille

Trinken

Freundschaft

Sicherheit

Trinken

Freundschaft

Stille

Trinken

Freundschaft

Sicherheit

Trinken

Freundschaft

Stille

Trinken

Freundschaft

Sicherheit

Trinken

Freundschaft

Stille

Trinken

Freundschaft

Sicherheit

Trinken

Freundschaft

Stille

Trinken

Freundschaft

Sicherheit

Trinken

Freundschaft

Stille

Trinken

Freundschaft

Sicherheit

Trinken

Freundschaft

Stille

Trinken

Freundschaft

Sicherheit

Trinken

Freundschaft

Stille

Trinken

Freundschaft

Sicherheit

Trinken

Freundschaft

Stille

Trinken

Freundschaft

Sicherheit

Trinken

Freundschaft

Stille

Trinken

Freundschaft

Sicherheit

Trinken

Freundschaft

Stille

Trinken

Freundschaft

Sicherheit

Trinken

Freundschaft

Stille

Trinken

Freundschaft

Sicherheit

Trinken

Freundschaft

Stille

Trinken

Freundschaft

Sicherheit

Trinken

Freundschaft

Stille

Trinken

Freundschaft

Sicherheit

Trinken

Freundschaft

Stille

Trinken

Freundschaft

Sicherheit

Trinken

Freundschaft

Stille

Trinken

Freundschaft

Sicherheit

Trinken

Freundschaft

Stille

Trinken

Freundschaft

Sicherheit

Trinken

Freundschaft

Stille

Trinken

Freundschaft

Sicherheit

Trinken

Freundschaft

Stille

Trinken

Freundschaft

Sicherheit

Trinken

Freundschaft

Stille

Trinken

Freundschaft

Sicherheit

Trinken

Freundschaft

Stille

Trinken

Freundschaft

Sicherheit

Trinken

Freundschaft

Stille

Trinken

Freundschaft

Sicherheit

Trinken

Freundschaft

Stille

Trinken

Freundschaft

Sicherheit

Trinken

Freundschaft

Stille

Trinken

Freundschaft

Sicherheit

Trinken

Freundschaft

Stille

Trinken

Freundschaft

Sicherheit

Trinken

Freundschaft

Stille

Trinken

Freundschaft

Sicherheit

Trinken

Freundschaft

Stille

Trinken

Freundschaft

Sicherheit

Trinken

Freundschaft

Stille

Trinken

Freundschaft

Sicherheit

Trinken

Freundschaft

Stille

Trinken

Freundschaft

Sicherheit

Trinken

Freundschaft

Stille

Trinken

Freundschaft

Sicherheit

Trinken

Freundschaft

Stille

Trinken

Freundschaft

Sicherheit

Trinken

Freundschaft

Stille

Trinken

Freundschaft

Sicherheit

Trinken

Freundschaft

Stille

Trinken

Freundschaft

Sicherheit

Trinken

Freundschaft

Stille

Trinken

Freundschaft

Sicherheit

Trinken

Freundschaft

Stille

Trinken

Freundschaft

Sicherheit

Trinken

Freundschaft

Stille

Trinken

Freundschaft

Sicherheit

Trinken

Freundschaft

Stille

Trinken

Freundschaft

Sicherheit

Trinken

Freundschaft

Stille

Trinken

Freundschaft

Sicherheit

Trinken

Freundschaft

Stille

Trinken

Freundschaft

Sicherheit

Trinken

Freundschaft

Stille

Trinken

8. Demokratische Teilhabe – Zusammenarbeit und Kommunikation im Team; Leitung und Träger

Zum Team einer Kindertagesstätte gehören alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Jede in der Kita tätige Person hat ihr eigenes Aufgabenprofil und ihren persönlichen Verantwortungsbereich, wobei viele pädagogische Aufgaben nur gemeinsam bewältigt werden können. Eine gute pädagogische Praxis ist untrennbar verbunden mit einer gelingenden Zusammenarbeit und Kommunikation im Team. Partizipation, Gleichheit, Autonomie und Solidarität sind demokratische Werte, die von allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern einer Kita getragen werden sollten.

Auf welches pädagogische Grundverständnis und welche Ziele sich das Team einer Kita verständigt hat, ist in der Kita-Konzeption dargestellt. Sie baut auf dem Leitbild des Trägers und dem hier vorliegenden Bildungsprogramm auf und dient als Orientierung für die eigene Arbeit. Ihre Fortschreibung greift die Ergebnisse der internen und externen Evaluation, aktuelle Entwicklungen im Arbeitsfeld sowie Veränderungen in der Lebenswelt der Kinder und ihrer Familien auf und bietet allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern die Gelegenheit zur Mitgestaltung. Um der besonderen Bedeutung der Kita-Leitung für die pädagogische Arbeit, die Qualitätsentwicklung und Organisation Rechnung zu tragen, widmet sich der zweite Teil dieses Aufgabenbereichs der Arbeit der Kita-Leitung. In einem dritten Abschnitt werden die Verantwortung und die Aufgaben der Träger dargestellt.

Demokratische Teamkultur

»Kinder lernen Demokratie, indem sie Demokratie erleben und selbst leben.«¹¹⁷

Kindertageseinrichtungen werden gerne als die Kinderstuben der Demokratie bezeichnet. In der Kita können Kinder frühzeitig lernen, wie es ist, anderen gleichwertig und respektvoll zu begegnen, sensibel und verantwortungsvoll mit sich und anderen umzugehen und die eigenen Anliegen und Interessen zu vertreten, mit anderen zu teilen und auszuhandeln. Pädagoginnen und Pädagogen hinterfragen ihre pädagogische Praxis, ihr Verhalten gegenüber Kindern, ihr Bild vom

Kind und ihr eigenes Rollenverständnis. Sie entwickeln neue Formen des Umgangs mit den Kindern, Eltern und auch untereinander. Eine vorgelebte demokratische, auf Beteiligung basierende Alltagskultur lässt Kinder wie Erwachsene spüren und erleben, dass man sie als Persönlichkeit wertschätzt und ihre Bedürfnisse, Interessen und Sichtweisen respektiert. In einer solchen Umgebung können Kinder erfahren, wie es ist, in den Angelegenheiten, die einen selbst betreffen, mitentscheiden und mitbestimmen zu können.

Die Art und Weise des Aushandelns, der Ausdruck gegenseitiger Wertschätzung, die Bereitschaft, Kritik zu äußern und anzunehmen sowie die allgemeinen Umgangsformen sind wichtige Bestandteile der unmittelbaren Bildungsumwelt der Kinder. Ein demokratisches Klima spürt das Kind in den vielfältigen Kontakten der Pädagoginnen und Pädagogen untereinander. Die Kommunikation und Zusammenarbeit im Team wirkt so als Vorbild für die Kinder.

Kommunikation und Verständigung im Team

In Kindertagesstätten arbeiten Personen mit unterschiedlichem Alter, Geschlecht, ethnischer Herkunft, sexueller Orientierung, mit verschiedenen Religionen und beruflichen Hintergründen zusammen. Diese Vielfalt bildet die Potentiale einer modernen demokratischen Gesellschaft ab und stellt zugleich eine Herausforderung für die Zusammenarbeit dar. Die Wahrnehmung unterschiedlicher Sichtweisen und das Begreifen einer gemeinsamen Aufgabe sind wesentliche Voraussetzung für die Verständigung im Team. »Verständigung gelingt am ehesten, wenn sich die Personen über ihre eigene Herkunft und ihr jeweiliges Selbstverständnis im Klaren sind und diese auch mit Selbstbewusstsein vertreten können.«¹¹⁸

Damit eine positive Gesprächskultur unter allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern entsteht, sollten Unterschiede anerkannt und wertgeschätzt werden. Wenn alle ihre persönlichen Stärken und fachlichen Kompetenzen in die Arbeit mit einbringen und Kolleginnen und Kollegen diese anerkennen, entsteht Vertrauen zueinander.

117 Vgl. Höhme-Serke/Behring/Beyersdorff 2012, S. 141

118 Vgl. Weiß 2009, S. 6

Die Bewertung und Interpretation einer Situation ist geprägt durch die Sicht aller Beteiligten; daraus resultieren häufig Konflikte und Missverständnisse. Sie gehören zum Leben von Kindern wie Erwachsenen und sollten konstruktiv und respektvoll angesprochen und nach Möglichkeit von den Beteiligten selbstständig geklärt werden. Belastet ein Konflikt zwischen Kolleginnen bzw. Kollegen die Zusammenarbeit im Team, ist die Leitung einzubeziehen. Ein im Team abgestimmtes Konfliktmanagement kann präventiv zur Entlastung beitragen und Fachberatung und/oder Supervision kann die Konfliktbewältigung erleichtern. Gegenseitiges kollegiales Feedback, welches Unterschiede anerkennt, ist eine wirksame Methode, um sich mit seiner eigenen Arbeit und der von Kolleginnen und Kollegen auseinanderzusetzen. Es dient der Kompetenzerweiterung und Kooperation im Team. Die interne Evaluation bietet hierzu fachliche und methodische Unterstützung.

Pädagoginnen bzw. Pädagogen sind Lehrende und Lernende zugleich

Die Fähigkeit, etwas zu lernen, haben Menschen ihr Leben lang. In der Kindertagesstätte und in der Kindertagespflege sind Pädagoginnen und Pädagogen gefragt, die sich den Kindern gegenüber sowohl als Lehrende als auch als Lernende verhalten. Durch offenkundige eigene Lernprozesse zeigen sie dem Kind, wie es selbst lernen kann und dass Lernen und Entwicklung nie aufhören. Das gelingt nur, wenn die Erwachsenen dabei authentisch sind, das heißt, wenn sie wirklich selbst etwas Neues herausfinden wollen und bereit sind, eigene Fehler einzugestehen.

Wenn Pädagoginnen und Pädagogen gemeinsam mit Kindern einer offenen Frage nachgehen, gemeinsam nach Lösungswegen suchen und dabei die Vorschläge der Kinder ernst nehmen, dann zeigen sie, wie Lernen gelingen kann. In solchen gemeinsamen Lernprozessen entstehen neue Erkenntnisse für Kinder und Erwachsene.

Das Bildungsprogramm setzt deshalb bei Pädagoginnen und Pädagogen die Fähigkeit und den Willen voraus, sich selbst als Lernende zu begreifen und kontinuierlich auf dem Wissen aufzubauen, das sie durch eine qualifizierte Ausbildung erhalten haben. Wer sein Wissen aus eigenem Antrieb aktuell hält, dem fällt das Forschen mit Kindern leicht.

Organisation der Arbeit und Austausch im Team

Weil Kinder das Recht haben mitzubestimmen, was sie wo, mit wem und wann unternehmen wollen, sind gute Absprachen im Team und gemeinsame Verantwortung für die gesamte Kindergemeinschaft erforderlich. Die Organisation der Arbeit im Team sollte sich daran orientieren, dass alle Kinder die Möglichkeiten der gesamten Kita nutzen können. Das schließt die Kontaktmöglichkeiten mit allen anderen Kindern der Kindergemeinschaft, mit allen Pädagoginnen bzw. Pädagogen und weiteren in der Kita tätigen Erwachsenen ebenso mit ein wie Vereinbarungen über die Gestaltung und Nutzung der Räume innen und außen.

Regelmäßige Zusammenkünfte des Gesamtteams als auch Besprechungen innerhalb von Teilen des Teams (Kleinteam) sind Bestandteil der Arbeit jeder Kindertagesstätte. Unabhängig von der Größe der Einrichtung und der organisatorischen Ausrichtung sollten Absprachen zur Organisation der Arbeit und zum pädagogischen Handeln für das gesamte Team transparent, nachvollziehbar und eindeutig sein.

Ausgehend von den eigenen Beobachtungen zu den kindlichen Bildungsprozessen sowie den Gesprächen mit den Kindern und ihren Familien verständigt sich das Team über pädagogische Ziele und baut auf diesen die Planung zur Gestaltung der eigenen Arbeit auf.

Für die Auseinandersetzung mit der pädagogischen Arbeit muss ausreichend Zeit zur Verfügung stehen, Zeit, die das Team unter anderem dafür nutzt, die Arbeit mit den Kindern und ihren Familien durch regelmäßige interne Evaluation zu reflektieren, Beobachtungen, Projekte und Aktivitäten auszuwerten sowie sich über pädagogische Ziele, Zuständigkeiten und die zeitliche Planung zu verständigen. In Teamgesprächen sollte zudem Raum für den Transfer von Wissen und Erkenntnissen aus der externen Evaluation sowie aus Fort- und Weiterbildungen einzelner Kolleginnen bzw. Kollegen zur Verfügung stehen.

Gesundheit und Wohlbefinden von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern stärken

Pädagoginnen und Pädagogen wirken in ihrem alltäglichen Umgang mit den Kindern, den Eltern und im Team als authentisches Vorbild für die Mädchen und Jungen. Kinder beobachten und erleben, wie Erwachsene Sorge für ihren Körper tragen, sich bewegen und wie sie mit Belastungen umgehen.

Das körperliche, seelische und soziale Wohlbefinden der Pädagoginnen und Pädagogen, ihre Gesundheit und Zufriedenheit haben wesent-

liche Auswirkungen auf die Qualität der pädagogischen Arbeit. Deshalb achten die Pädagoginnen und Pädagogen darauf, dass sie sich an ihrem Arbeitsplatz psychisch und physisch wohlfühlen. Jede Mitarbeiterin und jeder Mitarbeiter ist verantwortlich dafür, auf Belastungen für die eigene Gesundheit, die von der Arbeit in der Einrichtung her rühren, zu achten, auf sie aufmerksam zu machen und sich an der Entwicklung von Lösungen zu deren Reduzierung zu beteiligen (angemessener Lärmschutz, erwachsenengerechtes Mobiliar, Umgang mit Stress, Infektionsrisiken vermeiden).

Besondere Arbeitsbelastungen, die sich über eine längere Zeit erstrecken, sollten innerhalb des Teams beraten und offen gegenüber der Leitung und dem Träger angesprochen werden.

Qualitätsansprüche und Qualitätskriterien

Alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter übernehmen gemeinsam Verantwortung für die Qualitätsentwicklung zum BBP.

- Alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Kita verstehen sich als Teil eines Teams, in dem jede/r spezifische Aufgaben übernimmt und sich mitverantwortlich fühlt für das Ganze.
- Alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wirken aktiv an der internen Evaluation zum Berliner Bildungsprogramm mit.
- Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit unterschiedlicher Meinung und Erfahrung werden im Team wertgeschätzt.
- Das Team vereinbart mit der Leitung Zeiten, um die institutionellen und organisatorischen Gegebenheiten selbst reflektieren und gegebenenfalls Veränderungen zu verabreden.
- Das Team setzt sich mit den Ergebnissen und Empfehlungen aus der externen Evaluation auseinander und zieht daraus Schlüsse für die Weiterentwicklung ihrer Arbeit.
- Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sehen die im Team abgestimmten Veränderungen als Chance und setzen sie gemeinsam um.

Die Kommunikation und Verständigung im Team respektiert Unterschiede und baut auf gemeinsamen Zielen auf.

- Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter greifen Ideen von Kolleginnen und Kollegen auf und beteiligen sich an deren Realisierung.
- Sie sprechen Meinungsverschiedenheiten offen und respektvoll mit dem Ziel an, eine für alle Beteiligten geeignete Lösung zu finden.
- Sie verständigen sich über Ziele für Veränderungen im Team und machen sich die Gründe bewusst.

- Sie setzen zur Reflexion der pädagogischen Arbeit Methoden wie kollegiale Beratung und Feedback ein, die der gemeinsamen professionellen Weiterentwicklung im Team dienen.

Pädagoginnen und Pädagogen sind Lehrende und Lernende zugleich.

- Sie verstehen den Alltag mit Kindern als wertvolles Erfahrungsfeld für sich selbst.
- Sie zeigen Kindern, dass auch Erwachsene lernen, dass Lernen und Entwicklung nie aufhören.
- Sie lassen Kinder an eigenen Lernprozessen teilhaben. Sie zeigen so, wie Lernen gelingen kann.
- Sie verfolgen die aktuellen Fachdiskussionen und eignen sich neue Kenntnisse über die kindlichen Bildungsprozesse an.
- Sie beteiligen sich aktiv an der jährlichen Fortbildungsplanung.

Das Team tauscht sich regelmäßig über die Organisation der Arbeit, die pädagogische Arbeit mit den Kindern und über die Zusammenarbeit mit den Eltern aus.

- Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter achten darauf, dass Absprachen für das pädagogische Handeln und zur Organisation der Arbeit für alle transparent und eindeutig sind.
- Das Team tauscht sich regelmäßig im Gesamtteam und bei größeren Einrichtungen auch in Kleinteams aus.
- Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sorgen dafür, dass die Reflexion der eigenen Arbeit und die Festlegung pädagogischer Ziele bei Teambesprechungen mehr Zeit eingeräumt wird als organisatorischen Absprachen.
- Das Team vereinbart gemeinsame Aufgaben und Abläufe klar und eindeutig.
- Das Team bespricht Erkenntnisse und Erfahrungen aus Fort- und Weiterbildungen einzelner Kolleginnen innerhalb von Teambesprechungen und wertet diese aus.
- Das Team vereinbart, wer bei der Einarbeitung neuer Kolleginnen oder Kollegen bzw. bei der Anleitung von Praktikantinnen oder Praktikanten welche Aufgaben übernimmt.

Die Gesundheit und das Wohlbefinden aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind ein gemeinsames Anliegen des Kita-Teams.

- Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beachten die Gesundheit und das Wohlbefinden aller als gemeinsames Anliegen, welches in Teambesprechungen thematisiert wird.
- Sie sind achtsam gegenüber ihren eigenen Bedürfnissen und Wün-

schen in ihrer Arbeit.

- Sie sprechen besondere Arbeitsbelastungen offen bei der Kita-Leitung bzw. beim Träger an.
- Sie beteiligen sich an Maßnahmen, die auf den Erhalt der Gesundheit und den Zusammenhalt im Team gerichtet sind (Gesundheitsprävention, Teamaktivitäten).

Aufgaben und Verantwortung der Kita-Leitung

Das pädagogische Handeln orientiert sich am Recht jedes Kindes auf bestmögliche Entwicklung und Bildung, auf Gesundheit und Wohlbefinden. Die Kita-Leitung¹¹⁹ trägt die Gesamtverantwortung für die pädagogische Qualität und die Organisation in der Kindertagesstätte. Sie setzt fachliche Impulse und leitet die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an. Die Leitung vertritt den Träger in der Kindertagesstätte und wird von ihm unterstützt. Dies setzt wechselseitiges Vertrauen voraus.

Je nach Größe der Kita, Sozialraum, Organisationsform und Trägerleitbild unterscheiden sich die Anforderungen an die Leitung. Unabhängig davon stellen sich aus fachlicher Sicht in jeder Kita Aufgaben, die die Leitung bzw. das Leitungsteam erfüllen müssen. Die Leitung kann einzelne Aufgaben an geeignete Fachkräfte delegieren.

Aus der Analyse der Lebenssituationen der Kinder und ihrer Familien, des Umfeldes und unter Berücksichtigung von Veränderungen in der Gesellschaft entwickelt die Kita-Leitung eine Vision vom pädagogischen Profil und dem Konzept der Kita. Den kontinuierlichen Entwicklungsprozess gestaltet sie gemeinsam mit ihrem Team. Die Kita-Konzeption benennt die Ziele für die pädagogische Arbeit der Einrichtung und ist verbindliche Arbeitsgrundlage. Damit bietet sie einen Orientierungsrahmen, der allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Sicherheit gibt, Gestaltungsspielräume und eigenständiges Handeln ermöglicht. Sie ist ein wichtiges Führungsinstrument der Leitung.

Die Kita-Leitung ist für den fortlaufenden Qualitätsentwicklungsprozess – inkl. interne und externe Evaluation – verantwortlich. Sie gestaltet Arbeitsabläufe klar, transparent und wertschätzend, steht dem Team beratend zur Seite und regt den Erfahrungsaustausch im Team an. Dabei beteiligt sie die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in allen wesentlichen Fragen an der Diskussion und bezieht sie in die Entscheidungen ein. Ausgehend vom Prinzip der demokratischen Teilhabe wird

das Handeln der Kita-Leitung bestimmt von einem respektvollen Miteinander, von Partizipation und Kooperation.

Die Kita-Leitung ist die fachliche Vorgesetzte der in der Kindertagesstätte beschäftigten Fachkräfte. Sie entwickelt und pflegt das Arbeitsklima in der Kindertagesstätte. Die Kita-Leitung hat sowohl jede einzelne Fachkraft als auch das gesamte Team im Blick und fördert entsprechend die fachliche Weiterentwicklung und die kollegiale Beratung. Die Kita-Leitung versteht sich als Teamentwicklerin, die ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter fördert und zielorientiert führt, ohne deren Eigeninitiative unnötig einzuschränken.

Wenn die Ziele der Einrichtung im Einklang mit den persönlichen Einstellungen und Ansprüchen der Erzieherinnen und Erzieher stehen, erhöht das die Arbeitsfreude und das Wohlbefinden am Arbeitsplatz. Das Bewusstsein und die Erfahrung, den pädagogischen Anforderungen gewachsen zu sein, steigern Selbstwirksamkeit und Selbstvertrauen. Die fachliche Kompetenz der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ist eine Ressource für deren Gesundheit und Wohlbefinden. Indem die Kita-Leitung die Fachkräfte kontinuierlich darin unterstützt, ihre Handlungskompetenzen zu erweitern, leistet sie einen wesentlichen Beitrag für die Gesundheitsförderung in ihrer Kindertageseinrichtung. Dazu tragen auch die bewusste Gestaltung der Arbeits- und Pausenzeiten und des Pausenraums, Maßnahmen zum Lärmschutz, rücken- und erwachsenengerechtes Mobiliar und Hinweise zum rückengerechten Heben und Tragen bei.

Die Einarbeitung neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erfolgt nach einem mit Träger und Team abgestimmten Leitfadens. Hilfreich ist die individuelle Unterstützung durch verbindliche Ansprechpartnerinnen bzw. Ansprechpartner aus dem Team.

Die Kita-Leitung fördert und beachtet die Mitwirkungsmöglichkeiten der Eltern und Familien und tritt für eine partnerschaftliche Zusammenarbeit ein.

In allen Fragen zum Kinderschutz ist die Kita-Leitung für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ebenso wie für Eltern die erste Ansprechpartnerin. In Fällen, in denen das Wohl eines Kindes gefährdet erscheint, setzt sie sich umgehend mit dem Träger in Verbindung und ist verantwortlich für die Einhaltung der notwendigen weiteren Schritte entsprechend der Kooperationsvereinbarung zwischen Träger und Jugendamt.

¹¹⁹ In der Folge wird der Begriff Kita-Leitung synonym für alle Formen der Leitung verwendet. Z.B. werden in Eltern-Kind-Initiativen die Leitungsaufgaben in der Regel auf die einzelnen pädagogischen Fachkräfte aufgeteilt. Die Inhalte der Leitungstätigkeit sind hier jedoch sinngemäß übertragbar.

- Sie steht den Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beratend zur Seite und regt den Erfahrungsaustausch im Team an.
- Sie bezieht die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in alle wesentlichen Fragen ein, die die pädagogische Arbeit in der Kita betreffen.
- Sie fördert und beachtet die Mitwirkungsmöglichkeiten der Eltern und Familien und tritt für eine partnerschaftliche Zusammenarbeit ein.
- Sie gestaltet eine verbindliche Besprechungsstruktur, in der die pädagogische Arbeit systematisch geplant und reflektiert wird und verschafft sich Einblick in die aktuellen Diskussionen.
- Sie trägt dafür Sorge, dass auftretende Konflikte konstruktiv bearbeitet werden.

Die Kita-Leitung befördert und verantwortet den fortlaufenden Qualitätsentwicklungsprozess in der Kita.

- Sie beachtet und überprüft die Einhaltung getroffener Vereinbarungen.
- Sie achtet auf die regelmäßige Weiterbildung aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und entwickelt mit dem Team eine inhaltlich begründete Fortbildungsplanung zu vereinbarten thematischen Schwerpunkten.
- Sie verantwortet die regelmäßige Durchführung der internen Evaluation – ggf. mit Unterstützung durch qualifizierte Multiplikatorinnen oder Multiplikatoren – und sorgt für die Dokumentation der Ergebnisse.
- Sie bereitet in Abstimmung mit dem Träger und unter Beteiligung des Erzieherteams die externe Evaluation vor und verantwortet die gemeinsame Bewertung der Ergebnisse und Umsetzung von Empfehlungen.
- Sie plant und organisiert unter Einbeziehung aller Beteiligten Teamfortbildungstage für die Qualitätsentwicklung der pädagogischen Arbeit.
- Sie ist verantwortlich für das Beschwerdemanagement, nimmt Beschwerden als Anstoß zur Reflexion wahr und motiviert ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, sich damit konstruktiv auseinanderzusetzen.

Die Kita-Leitung ist für die Personalführung und Teamentwicklung verantwortlich.

- Die Kita-Leitung setzt sich für ein partnerschaftliches Arbeitsklima sowie für gegenseitige Unterstützung ein.
- Sie führt regelmäßig Jahres- bzw. Personalentwicklungsgespräche, die auf den Stärken und Kompetenzen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aufbauen.

- Die Kita-Leitung spricht Weiterentwicklungsbedarf offen an und zielt im Gespräch auf klare Vereinbarungen.
- Sie führt im Rahmen der Einarbeitungs- und Probezeit von neuen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter regelmäßige Feedbackgespräche.
- Sie trägt die Verantwortung für alle Praktikantinnen bzw. Praktikanten und für Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der berufsbegleitenden Ausbildung und stellt deren qualifizierte Anleitung sicher.
- Sie setzt sich dafür ein, Arbeitsbelastungen zu reduzieren und den Arbeitsschutz zu verbessern.
- Sie organisiert die Dienst- und Urlaubsplanung nach transparenten Kriterien in Übereinstimmung mit den pädagogischen Erfordernissen.
- Sie unterstützt die Fachkräfte in allen Fragen des Kinderschutzes und bezieht gegebenenfalls eine »insofern erfahrene« Fachkraft ein. Jeder Fall eines Verdachts auf Kindeswohlgefährdung wird mit dem Träger besprochen, bevor Kontakt mit dem bezirklichen Jugendamt aufgenommen wird.

Aufgaben und Verantwortung des Trägers

Die Trägerlandschaft in Berlin ist äußerst vielfältig. Die fünf Eigenbetriebe und Träger der freien Wohlfahrtspflege betreiben eine große Anzahl von Kitas und verfügen zur Wahrnehmung ihrer Trägeraufgaben über eigenes Fachpersonal. Die Mehrheit der in Berlin tätigen Träger betreibt nur eine oder wenige Kitas und oft sind dies kleine Kitas. Dies gilt insbesondere für Elterninitiativ-Kitas (EKT). Viele freie Träger haben sich einem der Wohlfahrtsverbände der LIGA oder dem Dachverband der Kinder- und Schülerläden (DaKS) angeschlossen und erhalten hier fachliche Beratung und Unterstützung. Andere nehmen ihre Aufgaben alleine wahr oder beziehen freiberuflich tätige Fachkräfte zur Fachberatung ein. Wenn die Trägerschaft von ehrenamtlich tätigen Personen wahrgenommen wird, übertragen diese einen Teil ihrer Aufgaben oft an die Leitungs- und Fachkräfte ihrer Kita. Sie müssen dann allerdings dafür Sorge tragen, dass diese ausreichend Zeit und fachliche Unterstützung erhalten. Die Verantwortung bleibt auch bei Delegation letztendlich beim Träger.

Gemäß § 78 SGB VIII sorgen alle Berliner Jugendämter dafür, dass alle in ihrem Bezirk tätigen Träger zu den mehrmals im Jahr stattfindenden Sitzungen der Facharbeitsgruppe Tagesbetreuung für Kinder eingeladen werden. Hier werden aktuelle fachpolitische Informationen gegeben und die Träger können sich fachlich austauschen. Dies bietet

auch den nicht in einem Verband organisierten Trägern die Möglichkeit, auf dem aktuellen Informationsstand zu sein.

Der Träger kann sich zur Gewährleistung einer fachlich angemessenen Ausgestaltung der pädagogischen Arbeit auch durch die Kita-Aufsicht beraten lassen.

Unabhängig von Größe und Organisationsform ist das Berliner Bildungsprogramm für alle Träger von Kitas im Land Berlin, die aus Landesmitteln finanziert werden, eine verbindliche Grundlage für ihr Handeln und das ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

Über die Qualitätsvereinbarung Tageseinrichtungen (QVTAG), die jeder Träger als Voraussetzung für den Betrieb von Kitas unterzeichnet, verpflichtet sich der Träger zu Maßnahmen, mit denen er die Qualität der pädagogischen Arbeit auf der Grundlage des Bildungsprogramms in seinen Kitas sichert und weiterentwickelt. Gemeinsam mit der Kita-Leitung und mit dem Erziehersteam sorgt er für die Umsetzung der Regelungen der QVTAG. Dabei ermöglicht er seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der konkreten Ausgestaltung der pädagogischen Arbeit ein hohes Maß an Gestaltungs- und Entscheidungskompetenz.

Der Träger sichert und unterstützt die Arbeit nach dem Bildungsprogramm und der jeweiligen Konzeption in allen von ihm betriebenen Kitas. Er trägt die Gesamtverantwortung für die Qualität in jeder einzelnen seiner Kitas und für das Handeln aller seiner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Er ist für die Einhaltung und Umsetzung der rechtlichen Rahmenbedingungen im Kita-Bereich verantwortlich wie z.B. SGB VIII, KitaFöG, der Verordnung zum KitaFöG, der RV TAG und der QVTAG.

Der Träger arbeitet in enger Abstimmung mit der Leitung. Sofern er mehrere Kitas betreibt entwickelt er ein Trägerleitbild und gewinnt die Leitung und die pädagogischen Fachkräfte für die daraus abgeleiteten Ziele. Lebenslanges Lernen begreift er für sich selbst und seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als Leitidee; er betrachtet die Trägerorganisation ebenso wie die Kitas als lernende Organisationen, die sich mit verändernden Anforderungen immer weiter entwickeln.

Aus dieser Sicht ergibt sich ein Schwerpunkt des Trägerhandelns aus der Weiterqualifizierung der Führungskräfte und in der kontinuierlichen Weiterbildung des pädagogischen Fachpersonals insbesondere zu allen Themenbereichen des Berliner Bildungsprogramms und dem zu Grunde liegenden Bildungsverständnis. Der Träger wählt hierzu geeignete Maßnahmen der kontinuierlichen Qualitäts- und Personalentwicklung.

Durch Beteiligung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, durch ihre fachliche Qualifizierung, durch die Gestaltung förderlicher Arbeitsbedingungen und Maßnahmen des Arbeits- und Gesundheitsschutzes leistet der Träger seinen Beitrag zum Wohlbefinden und zur Arbeitszufriedenheit.

Jeder Träger muss im Sinne des Bildungsprogramms für die Entwicklung einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Fachkräften Sorge tragen. Er ist Ansprechpartner für Eltern, falls diese mit ihren Anliegen seine Unterstützung benötigen.

Im Sinne des Bundeskinderschutzgesetzes und des SGB VIII lässt er sich fachlich beraten, falls in einer Kita Anzeichen für eine Kindeswohlgefährdung festgestellt werden, und arbeitet mit dem bezirklichen Jugendamt oder einer anderen einschlägig qualifizierten Beratungsstelle zusammen. Er sorgt dafür, dass in den Kitas die Beteiligung von Kindern gesichert ist und Kinder die Möglichkeit haben, sich bei einer Person ihres Vertrauens zu beschweren, falls sie in ihren persönlichen Angelegenheiten nicht respektiert werden.¹²⁰ Unterstützung bieten das Berliner Netzwerk Kinderschutz sowie die Landesarbeitsgemeinschaft zur Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen.¹²¹

Im Rahmen der Nationalen Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder (NQI) sind auch Empfehlungen für eine systematische Qualitätsentwicklung von Trägern erarbeitet und erprobt worden.¹²² Auch aus den Untersuchungen des BeKi zu den Praxiserfahrungen mit der Qualitätsentwicklung zum Berliner Bildungsprogramm ergeben sich Hinweise darauf, wie Träger ihre Kitas dabei wirksam unterstützen können.¹²³

120 Vgl. § 8a und § 8b SGB VIII

121 <http://jugendnetz-berlin.de/de/jugendarbeit/kinderschutz/>; <http://www.mitbestimmen-in-berlin.de/institutionen/netzwerke/lag>

122 Vgl. Fthenakis/Hanssen/Oberhüemer/Schreyer 2003/2007

123 www.beki-qualitaet.de

Anhang

Literatur

Allgemeine Grundlagen

- Becker, Helle (2013): Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Schubert, Susanne; Salewski, Yvonne; Späth, Elisabeth; Steinberg, Antje (Hrsg.) (2012): Nachhaltigkeit. entdecken, verstehen, gestalten. Kindergärten als Bildungsorte nachhaltiger Entwicklung. Weimar, Berlin: verlag das netz, S. 28-33.
- Beller, Kuno (2002): Eingewöhnung in die Krippe. Ein Modell zur Unterstützung der aktiven Auseinandersetzung aller Beteiligten mit Veränderungsstress. In: Frühe Kindheit (H. 2), S. 9-14.
- Berry, Gabriele (2013): Was Kita-Kinder stark macht. Den Übergang in die Schule meistern. Berlin: Cornelsen.
- Berry, Gabriele; Sommerlatte, Angela (2009): TransKiGs Berlin. Übergangsprozesse gestalten. Berlin. Online verfügbar unter http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/user/redakteur/Berlin/Anregungsmaterial/05_TransKiGs_Buch.pdf, zuletzt geprüft am 22.01.2014.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2006): Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2007): KiTa-Preis Dreikäsehoch 2006 »Jedes Kind mitnehmen«. Bildungschancen für Kinder aus sozial benachteiligten Familien. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-26FA91AF-9F9666B2/bst/xcms_bst_dms_20448_2.pdf, zuletzt geprüft am 22.01.2014.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2009): Von der Kita in die Schule. Handlungsempfehlungen an Politik, Träger und Einrichtungen. 3. Aufl. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2012): Die gute gesunde Kita gestalten. Referenzrahmen zur Qualitätsentwicklung in der guten gesunden Kita – Für Kita-Träger, Leitungen und pädagogische Mitarbeiter. Bonn: Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_37052_37053_2.pdf, zuletzt geprüft am 22.01.2014.
- Booth, Tony; Ainscow, Mel; Kingston, Denise (2004): Index for inclusion. Developing learning, participation and play in early years and childcare. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education; Deutschsprachige Ausgabe: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2005): Index für Inklusion.
- Bundesjugendkuratorium (Hrsg.) (2009): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums. Online verfügbar unter http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007-2009/bjk_2009_2_stellungnahme_partizipation.pdf, zuletzt geprüft am 22.01.2014.
- Cameron, Claire (2008): Was verstehen wir unter Kompetenz? In: Kinder in Europa (H. 15), S. 15.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hrsg.) (2009a): Frühkindliche Bildung inklusiv gestalten-Chancengleichheit und Qualität sichern. Resolution der 69. Hauptversammlung. Online verfügbar unter <http://www.unesco.de/reshv69-2.html>, zuletzt geprüft am 22.01.2014.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hrsg.) (2009b): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hrsg.) (2010): Zukunftsfähigkeit im Kindergarten vermitteln. Kinder stärken, nachhaltige Entwicklung befördern. Online verfügbar unter http://www.bne-portal.de/fileadmin/unesco/de/Downloads/Dekade_Publikationen_national/Zukunftsf_25C3_25A4higkeit_2520im_2520Kindergarten_2520vermitteln_253A_2520Kinder_2520st_25C3_25A4rken_252C_2520nachhaltige_2520Entwicklung_2520bef_25C3_25B6rdern_2520_25282010_2529.File.pdf, zuletzt geprüft am 22.01.2014.
- Dollase, Rainer (2005): Vom Kopf auf die Füße stellen. In: Kita aktuell (H. 2), S. 33.
- Focks, Petra (2002): Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechtsbewusste Pädagogik. Freiburg i.Br.: Herder.
- Fthenakis, Wassilios; Hanssen, Kirsten; Oberhuemer, Pamela; Schreyer, Inge (2007): Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Griebel, Wilfried; Niesel, Renate (2005): Die Bewältigung von Übergängen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen als Co-Konstruktion aller Beteiligten. Online verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1220.html>, zuletzt geprüft am 22.01.2014.
- Griebel, Wilfried; Niesel, Renate (2011): Übergänge verstehen und begleiten. Berlin: Cornelsen.

- Haberkorn, R. (1994): Altersgemischte Gruppen – eine Organisationsform mit vielen Chancen und der Aufforderung zu neuen Antworten. In: DJI (Hrsg.) (1994): Orte für Kinder. Auf der Suche nach neuen Wegen in der Kinderbetreuung. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 129-148.
- Hauff, Volker (Hrsg.) (1987): Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greven: Eggenkamp.
- Hebenstreit-Müller, Sabine (2013): Beobachten lernen – das Early-Excellence-Modell. Berlin: Dohrmann.
- Heller, Elke (2000): Gut, dass wir so verschieden sind. Zusammenleben in altersgemischten Gruppen. Ravensburg: Ravensburger.
- Heller, Elke (Hrsg.) (2010): Der Situationsansatz in der Praxis. Von Erzieherinnen für Erzieherinnen. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Heller, Elke (2013): Im Spiel die Welt begreifen. Was Kita-Kinder stark macht. Berlin: Cornelsen.
- Höhme-Serke, Evelyne; Behring, Ellen; Beyersdorff Sabine (2012): Fünf Prinzipien für Demokratie in der Kita-Erfahrungen aus dem Projekt »Demokratie leben«. In: Höhme-Serke, Evelyne; Priebe, Michael; Wenzel, Sascha (Hrsg.) (2012): Mit Kindern Demokratie leben. Handbuch zur Projektentwicklung und Evaluation. Aachen: Shaker, S. 141.
- Höhme-Serke, Evelyne; Priebe, Michael; Wenzel, Sascha (Hrsg.) (2012): Mit Kindern Demokratie leben. Handbuch zur Projektentwicklung und Evaluation. Aachen: Shaker.
- Jacobs, Dorothee (2012): Projektarbeit Kitaleben mit Kindern gestalten. Praxisbuch. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Kindergärten NordOst, Eigenbetrieb von Berlin (Hrsg.) (2012): Wie die Jüngsten sich die Welt erobern. Berlin: Eigenverlag.
- Krappmann, Lothar; Peukert, Ursula (1995): Altersgemischte Gruppen in Kindertagesstätten. Reflexionen und Praxisberichte zu einer neuen Betreuungsform. Freiburg i.Br.: Lambertus.
- Krappmann, Lothar (2006): Lernen vor der Schule, Lernen in der Schule – Kontinuität und Wandel. Online verfügbar unter http://www.grundschulforschung.de/GSA/html/lothar_krappmann.html, zuletzt geprüft am 04.04.2014.
- Kreuzer, Max; Ytterhus, Borgunn (Hrsg.) (2008): »Dabeisein ist nicht alles«. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München: Reinhardt.
- Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.) (2002): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Cornelsen Scriptor.
- Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate; Hédervári-Heller, Éva (2003): Die ersten Tage – ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. Berlin: Cornelsen.
- Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.) (2007): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. 4. Aufl. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Scriptor.
- Lang, Claudia (2006): Intersexualität-Menschen zwischen den Geschlechtern. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Leu, Hans Rudolf (2007): Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Liegle, Ludwig (2009): Wir brauchen eine Didaktik der indirekten Erziehung. In: Betrifft Kinder (H. 9), S. 7 ff.
- Michaelis, Richard; Haas, Gerhard (1994): Meilensteine der frühkindlichen Entwicklung. In: Praktische Entwicklungsneurologie. München: Marseille.
- Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur des Saarlandes (Hrsg.) (2008): Das Portfolio im Kindergarten. Ein Entwicklungstagebuch, geführt vom Kind und seinen Bildungsbegleitern. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2009): GORBiKs – Gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule. Zwei Bildungseinrichtungen in gemeinsamer Bildungsverantwortung beim Übergang vom Elementarbereich in den Primarbereich. 2. Aufl. Weimar, Berlin: verlag das netz. Online verfügbar unter http://www.bildung-brandenburg.de/transkigs/fileadmin/user/redakteur/Brandenburg/GORBiKs_in_Praxis/Verlag_BrandenburgAnsicht-FS.pdf, zuletzt geprüft am 22.01.2014.
- Mischo, Christoph; Weltzien, Dörte; Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2011): Beobachtungs- und Diagnoseverfahren in der Frühpädagogik. Köln: Link.
- Preissing, Christa; Boldaz-Hahn, Stefani (Hrsg.) (2009): Qualität von Anfang an. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Ramseger, Jörg; Hoffsommer, Jens (Hrsg.) (2008): Ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen. Erfahrungen und Ergebnisse aus einem Entwicklungsprogramm. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Ramseger, Jörg; Preissing, Christa; Pesch, Ludger; (2009): Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule. Gestaltungsprinzipien, Aufgabenfelder und Entwicklungsziele. Weimar, Berlin: verlag das netz.

- Rohrmann, Tim (2008): Zwei Welten?-Geschlechtertrennung in der Kindheit. Forschung und Praxis im Dialog. Opladen: Budrich UniPress.
- Sarimski, Klaus (2012): Behinderte Kinder. In: inklusiven Kindertagesstätten. Stuttgart: Kohlhammer-Verlag, S. 127.
- Schäfer, Gerd E. (Hrsg.) (2004): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Schäfer, Gerd E. (2008a): Das Denken lernen. Bildung im Krippenalter. In: Betrifft Kinder, 8-9/2008, S. 7-15.
- Schäfer, Gerd E. (2008b): Anfängergeist. In: Betrifft Kinder, 10/2008, S. 7-17.
- Seifert, Monika (2003): Mütter und Väter von Kindern mit Behinderung – Herausforderung, Erfahrungen, Perspektiven. In: Eltern behinderter Kinder. Stuttgart: Kohlhammer-Verlag, S. 43-59.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2009): Den Übergang gestalten. Ein Praxisbaustein für die Kooperation von Kita und Schule. Berlin. Online verfügbar unter http://www.berlin.de/imperia/md/content/bamitte/jugendamt/uebergaenge_gestalten.pdf?start&ts=1278493052&file=uebergaenge_gestalten.pdf, zuletzt geprüft am 22.01.2014
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2010): Werkzeugkiste interne Evaluation. Handbuch zur Begleitung interner Evaluationen zum Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.) (2011): Berliner Förderplan für Kinder mit erhöhtem und wesentlich erhöhtem Förderbedarf in Kindertageseinrichtungen. Online verfügbar unter http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-familie/indertagesbetreuung/vorschulische_bildung/foerderplan_2011.pdf?start&ts=1334137549&file=foerderplan_2011.pdf, zuletzt geprüft am 07.04.2014.
- Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin Brandenburg (Hrsg.) (2010): Starke Mädchen – starke Jungen! Geschlechterbewusste Pädagogik als Schlüssel für Bildungsprozesse in der Kita. Berlin. Online verfügbar unter http://sfbb.berlin-brandenburg.de/sixcms/media.php/5488/Starke%20M%C3%A4dchen%20Starke%20Jungen_Geschlechterbewusste%20P%C3%A4dagogik%20als%20Schl%C3%BCssel%20f%C3%BCr%20Bildungsprozesse%20in%20der%20Kita.pdf, zuletzt geprüft am 22.01.2014.
- TÄKS Trägerverbund Berlin (Hrsg.) (2009): In der Vielfalt liegt ein Zauber – Integrationspädagogik in Krippe, Kita und Hort. Berlin, Bonn: Werkzeug-Verlag.
- Te Whariki (1996): He Whàriki Màtauranga mò ngà Mokopuna o Aotearoa. Early Childhood Curriculum. Ministry of Education. Wellington: Learning Media. Online verfügbar unter <http://www.educate.ece.govt.nz/~media/Educate/Files/Reference%20Downloads/whariki.pdf>, zuletzt geprüft am 22.01.2014.
- Textor, Martin R. (1999): Lew Wygotski – entdeckt für die Kindergartenpädagogik. In: klein & groß (H. 11/12), S. 36-40. Online verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/19.html>, zuletzt geprüft am 04.04.2014.
- Vereinte Nationen (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Online verfügbar unter http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/ger.pdf, zuletzt geprüft am 22.01.2014.
- Vereinte Nationen (1989): UN-Kinderrechtskonvention.
- Vereinte Nationen (2008): UN-Behindertenrechtskonvention. In: BGBl. II 2008 Nr. 35. Online verfügbar unter <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>, zuletzt geprüft am 22.01.2014.
- Viernickel, Susanne; Völkel, Petra (2009): Bildung und Eingewöhnung von Kleinkindern. Köln: Bildungsverlag Eins.
- Viernickel, Susanne; Völkel, Petra (2013): Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag. 4. Aufl. Freiburg i. Br: Herder.
- Wagner, Petra (Hrsg.) (2008): Handbuch Inklusion. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg i. Br: Herder.
- Wagner, Petra (Hrsg.) (2013): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg i. Br: Herder.
- Walter, Melitta (2005): Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung. München: Kösel.
- Weiß, Kersti (2009): Verständigung im Team: nicht leicht, aber lohnend – Multiprofessionelle Teamarbeit bewusst gestalten. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS) (08/2009). Seelze: Friedrich Verlag, S. 4-7.
- WHO (1986): Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung. Online verfügbar unter http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0006/129534/Ottawa_Charter_G.pdf, zuletzt geprüft am 22.01.2014.
- Winner, Anna; Erndt-Doll, Elisabeth (2009): Anfang gut? Alles besser! Ein Modell für die Eingewöhnung in Kinderkrippen und anderen Tageseinrichtungen für Kinder. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Wustmann, Corina (2012): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. 4. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor. www.kinderwelten.net
<http://jugendnetz-berlin.de/de/jugendarbeit/kinderschutz/>
<http://www.mitbestimmen-in-berlin.de/institutionen/netzwerke/lag>
www.beki-qualitaet.de

Literatur zu den Bildungsbereichen

Bildungsbereich: Gesundheit

- AOK Nordost, Bertelsmann Stiftung, Vernetzungsstelle Schulverpflegung Berlin e.V. (Hrsg.) (2012): Essen und Trinken in der guten gesunden Kita. Berlin. Online verfügbar unter <http://www.aok.de/nordost/presse/Neuer-Leitfaden:-Essen-und-Trinken-in-der-guten-gesunden-Kita-Jun%206,%202012/detail/181/lastAction/list/page/8>, zuletzt geprüft am 08.04.2014.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2012): Die gute gesunde Kita gestalten. Referenzrahmen zur Qualitätsentwicklung in der guten gesunden Kita – Für Kita-Träger, Leitungen und pädagogische Mitarbeiter. Bonn: Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_37052_37053_2.pdf, zuletzt geprüft am 22.01.2014.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2010): Liebevoll begleiten....Körperwahrnehmung und körperliche Neugier kleiner Kinder. Köln. Online verfügbar unter <http://www.bzga.de/pdf.php?id=75df323290c7c111605e78ff8aaf71bb>, zuletzt geprüft am 08.04.2014.
- Deutsche Gesellschaft für Ernährung (Hrsg.) (2013): DGE-Qualitätsstandard für die Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder. Online verfügbar unter http://www.bmelv.de/SharedDocs/Downloads/Ernaehrung/Kita-Schule/QualitaetsstandardsKindertageseinrichtungen.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 08.04.2014.
- Haas, Sibylle (2006): Auf den Spuren kindlicher Verhaltensmuster. Über den Zusammenhang von Körperwahrnehmung, physikalischen Grunderfahrungen und künstlichen Ausdruck. Berlin: Verlag Das Netz.
- Maywald, Jörg (2011): Kindeswohlgefährdung. Die Rolle der Kindertageseinrichtung – Anforderungen an Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Wiff). München. Online verfügbar unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WIFF_Expertise_8_Maywald_Internet.pdf, zuletzt geprüft am 08.04.2014.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2011): Körpererfahrung und Sexualerziehung in Kindertageseinrichtungen und Tagespflege. Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2008): Vereinbarung über die Qualitätsentwicklung in Berliner Kindertagesstätten. Qualitätsvereinbarung Tageseinrichtungen. Online verfügbar unter http://s475533673.online.de/images/beki/downloads/01_qvtag_1_aenderungsfassung1-4.pdf, zuletzt geprüft am 08.04.2014.

- Wanzeck-Sielert, Christa (2010): Sexualerziehung in Kindertageseinrichtungen. Online verfügbar unter http://www.erzieherin.de/sexualerziehung-in-kindertageseinrichtungen.php?searched=Wanzeck-Sielert&advsearch=allwords&highlight=ajaxSearch_highlight+ajaxSearch_highlight1, zuletzt geprüft am 08.04.2014.
- WHO (1986): Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung. Online verfügbar unter http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/129534/Ottawa_Charter_G.pdf, zuletzt geprüft am 22.01.2014.
- Zimmer, Renate (2010a): Bildungsjournal Frühe Kindheit. Bewegung, Körpererfahrung und Gesundheit. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Zimmer, Renate (2010b): Beiträge der Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung zur frühkindlichen Bildung. Bonn. Online verfügbar unter http://www.verkehrswacht-medien-service.de/fileadmin/vms/images/content/pdf/Sicher_zur_Schule/Zimmer-Beitraege.pdf, zuletzt geprüft am 08.04.2014.

Bildungsbereich: Soziales und kulturelles Leben

- Deutsche UNESCO Kommission (Hrsg.) (1983): Weltkonferenz über Kulturpolitik. Schlussbericht der von der UNESCO vom 26. Juli bis 6. August 1982 in Mexiko-Stadt veranstalteten internationalen Konferenz. München: De Gruyter Saur.
- Keller, Monika (2013): Die Entwicklung moralischen Denkens und moralischer Gefühle in der Kindheit. In: Wagner, Petra (Hrsg.) (2013): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg i. Br: Herder, S. 66-86
- Wagner, Petra (Hrsg.) (2013): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg i. Br: Herder.

Bildungsbereich: Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien

- Jampert, Karin (2002): Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Opladen: Leske & Budrich.
- Jampert, Karin; Thanner, Verena; Schattel, Diana; Sens, Andrea; Zehnauer, Anne; Laier, Mechthild (Hrsg.) (2011): Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Jampert, Karin; Zehnauer, Anne; Best, Petra; Sens, Andrea; Leuckefeld, Kerstin; Laier, Mechthild (Hrsg.) (2011): Kinder-Sprache stärken. Sprachliche Förderung in der Kita: das Praxismaterial. Weimar, Berlin: verlag das netz.

- Mayr, Toni; Ulich, Michaela (2003): SISMik Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. Beobachtungsbogen und Begleitheft. Freiburg i.Br.: Herder
- Mayr, Toni; Ulich, Michaela (2007): SELDAK Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern. Beobachtungsbogen und Begleitheft. Freiburg i.Br.: Herder
- Neuß, Norbert(2012): Kinder& Medien. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze: Klett, Kallmeyer.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2008a): Mein Sprachlerntagebuch. Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2008b): Materialien zum Sprachlernen in Kitas und Grundschulen. Berlin.

Bildungsbereich: Kunst: Bildnerisches Gestalten, Musik, Theaterspiel

- Auster, Paul (1990): Mond über Manhattan. New York: Rowohlt.
- Babbe, Katrin (2009): Wind unter den Flügeln. Ein Theaterbuch für Kindergarten, Grundschulen und Hort. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Berger, Ulrike; Greiner, Jule; Pfaff, Franziska; Robie, Beate; Schilling-Sandvoß, Katharina; Schwabe, Matthias (Hrsg.) (2004): Spiel und Klang. Die Musikalische Früherziehung mit dem Murmel. Lehrerband. Kassel: Bosse.
- Brügel, Eberhard (1993): Wirklichkeit in Bildern. Über Aneignungsformen von Kindern. Remscheid: Akademie Remscheid.
- Brügelmann, Hans (Hrsg.) (1998): Kinder lernen anders: vor der Schule – in der Schule. Lengwil am Bodensee: Libelle.
- Dreier, Annette (2010): Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnungen mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia. 6. Aufl. Berlin, Düsseldorf: Cornelsen.
- Marquardt, Petra Paula; Jerg, Stefanie (Hrsg.) (2010): Theaterspielen mit Kindern ab zwei Jahren. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Oelkers, Jürgen (2005): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim, München: Juventa.
- Seitz, Rudolf (1998): Die Bildsprache der Kinder In: Brügelmann, Hans (Hrsg.) (1998): Kinder lernen anders: vor der Schule – in der Schule. Lengwil am Bodensee: Libelle, S. 40ff.
- Weidemann, Gisela (Hrsg.) (2010): Jetzt machen wir Theater! Die Kleinsten erleben, was in ihnen steckt. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Winderlich, Kirsten (2011): Kreativität von Anfang an. Weimar, Berlin: verlag das netz.

Bildungsbereich: Mathematik

- Gisbert, Kristin (2004): Lernen lernen. Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim: Beltz.
- Hoensch, Nancy; Niggemeyer, Elisabeth (2007): Mathe-Kings. Junge Kinder fassen Mathematik an. 2. Aufl. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Krummeck, Vanessa; Richter-Gerbert, Jürgen (2014): Mathematik begreifen. Mathematische Erfahrungen mit Alltagsmaterialien: Spiegel, Pfeifenreiniger und Papier. Online verfügbar unter <http://www.m10.ma.tum.de/foswiki/pub/Lehrstuhl/VanessaKrummeck/WdKFinal.pdf>, zuletzt geprüft am 09.04.2014.
- <http://www-m10.ma.tum.de/ix-quadrat/>

Bildungsbereich: Natur – Umwelt – Technik

- Duden Technik (2004):2. Aktualisierte Aufl. Mannheim: PAETEC Bibliografisches Institut & F.A. Brockhaus.
- Fthenakis, Wassilios (2009): Natur Wissen schaffen. Frühe technische Bildung. Band 4. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Gebhard, Ulrich (2009): Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schubert, Susanne (2012): Nachhaltig in die Zukunft – Erzieherinnen als Lernbegleiterinnen. In: Schubert, Susanne; Salewski, Yvonne; Späth, Elisabeth; Steinberg, Antje (2012): Nachhaltigkeit entdecken, verstehen, gestalten. Kindergärten als Bildungsorte nachhaltiger Entwicklung. Weimar, Berlin: verlag das netz, S. 45-49.
- Schubert, Susanne; Salewski, Yvonne; Späth, Elisabeth; Steinberg, Antje (2012): Nachhaltigkeit entdecken, verstehen, gestalten. Kindergärten als Bildungsorte nachhaltiger Entwicklung. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Von der Forst-Bauer, Margret unter Mitarbeit von Büsing, Lena (2012): Staunen-entdecken-cforschen – Naturwissenschaftliche Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Schubert, Susanne; Salewski, Yvonne; Späth, Elisabeth; Steinberg, Antje (2012): Nachhaltigkeit entdecken, verstehen, gestalten. Kindergärten als Bildungsorte nachhaltiger Entwicklung. Weimar, Berlin: verlag das netz, S. 74-79.
- Wagenschein, Martin (2010): Kinder auf dem Weg zur Physik. 2. Aufl. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- <http://www.philosophie-bildung.de/>