

**Information
zum Orientierungsplan für Bildung
und Erziehung
in baden-württembergischen
Kindergärten und weiteren
Kindertageseinrichtungen**

Der weiterentwickelte Orientierungsplan wurde im Sommer 2009 in der Liederhalle in Stuttgart präsentiert. Nach intensiven Verhandlungen im Herbst 2009 hatten sich Land und kommunale Landesverbände in einer politischen Übereinkunft am 24. November 2009 auf eine Personalschlüsselerhöhung und auf Mittel für die Qualifizierung von Personal in Kindertageseinrichtungen geeinigt.

Nachdem der Landtag das Kindertagesbetreuungsgesetz geändert hatte, hat das Kultusministerium Ende 2010 eine Verordnung zum Mindestpersonalschlüssel und zur Qualifizierung erlassen.

Der weiterentwickelte Orientierungsplan wurde insbesondere im Kapitel „Festlegungen und Freiräume“ angepasst und es wurden Passagen aufgenommen, die von fachlicher Seite in der Zwischenzeit gewünscht wurden:

- Geschlechtersensible Erziehung und Bildung (Stärkung des Gender-Aspekts)
- Ergänzungen zur Sprachentwicklung
- Ausführungen zum Datenschutz

In der vorliegenden Fassung des Orientierungsplans vom 15. März 2011, bei der u.a. die kommunalen Landesverbände, die Kirchen und sonstigen freien Trägerverbände sowie der Kommunalverband für Jugend und Soziales beteiligt waren, ist unter „Festlegungen und Freiräume“ Folgendes ausgeführt:

„Die Zielformulierungen aller Bildungs- und Entwicklungsfelder sowie die übergreifenden Ziele haben für die Einrichtungen und die Träger verbindlichen Charakter. Entsprechend den Prinzipien von Pluralität, Trägerautonomie und Konzeptionsvielfalt steht es in der Verantwortung der Träger und Einrichtungen, wie diese Ziele im pädagogischen Alltag erreicht werden.

Es liegt in der Verantwortung der Träger und Einrichtungen, geeignete Beobachtungsverfahren einzusetzen, die Beobachtungen in angemessener Weise zu dokumentieren und auf der Basis der Bildungs- und Entwicklungsdokumentation regelmäßige Elterngespräche zu führen und sich über allgemeine Fragen zu dieser Thematik bei Elternveranstaltungen auszutauschen. Sollte der Kindergarten mit Zustimmung der Eltern eine

schriftliche Entwicklungsdokumentation praktizieren wollen, sind die datenschutzrechtlichen Belange zu beachten.“

Eine Handreichung zum Datenschutz im Kindergarten wird derzeit entwickelt und wird den Kindertageseinrichtungen bis Sommer 2011 zur Verfügung gestellt.

Anders als die Bildungspläne der Schulen ist der Orientierungsplan nicht verbindlich. Ein verbindlicher Orientierungsplan setzt eine weitere Übereinkunft zwischen Land und kommunalen Landesverbänden voraus.



Baden-Württemberg

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT



Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen

Fassung vom 15. März 2011



Baden-Württemberg

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT

Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen

Fassung vom 15. März 2011

Mitwirkende:

Andersen, Elke (Heilpädagogin, Stuttgart) □ Arndt, Mariette (Direktorin, Staatliches Seminar Schwäbisch Gmünd) □ Bappert, Susanne (Sportwissenschaftlerin, Universität Karlsruhe) □ Bär-Stoll, Cornelia (Fachberaterin, Dipl. Sozialarbeiterin, Heilbronn) □ Bauer, Thomas (Landeselternrat Kindertagesstätten Baden-Württemberg e.V.) □ Baumbusch, Peter (Ministerialrat a. D., Sozialministerium) □ Beer, Prof. Dr. Dr. Peter (Pädagoge und Theologe, Fachreferent, Katholisches Büro Bayern) □ Bender-Körber, Beate (Fachschulrätin, Leiterin des Schulkindergartens Neckargemünd) □ Bensel, Dr. rer. Nat. Joachim (Verhaltensbiologe, Forschungsgruppe Verhaltensbiologie des Menschen) □ Berg, Dr. med. Birgit (Ärztin für Kinderheilkunde und Jugendmedizin, Landesgesundheitsamt Stuttgart) □ Beule, Achim (Studiendirektor, Kultusministerium) □ Bichsel, Gottfried (Dipl. Sozialpädagoge, KVJS Karlsruhe) □ Bierich-Schopmeyer, Karin (dm Markt: Initiative Zukunftsmusiker) □ Bös, Prof. Dr. Klaus (Sportwissenschaftler, Universität Karlsruhe) □ Bode, Prof. Dr. med. Harald (Facharzt für Kinder- und Jugendmedizin, Facharzt für Neurologie, Universitätsklinik Ulm) □ Bollinger, Christel (Fachberaterin Landkreis Emmendingen) □ Bosak, Inge (Schulrätin, Staatliches Schulamt Backnang) □ Bräunlinger, Dagmar (Dipl. Sozialarbeiterin, Konstanz) □ Brinkmann, Prof. Dr. Erika (Sprachwissenschaftlerin, PH Schwäbisch Gmünd) □ Buttermann, Christa (Dipl. Sozialpädagogin FH, Referentin, Evangelischen Landesverband - Tageseinrichtungen für Kinder in Württemberg e.V.) □ Christner, Agnes (Dezernentin, Städtetag Baden-Württemberg) □ Compani, Marie-Luise (Erzieherin, Stuttgart) □ Conz, Martin (Regierungsschulrat, Kultusministerium) □ Dietrich, Dr. Norbert (Leiter der Musikschule Rheinfelden/Baden, Mitglied im Vorstand des Landesverbandes der Musikschulen) □ Dittes, Friedlinde (Leiterin Kindertagesstätte) □ Dürr, Christiane (Dezernentin, Gemeindetag Baden-Württemberg) □ Ehinger, Karin (Dipl. Sozialpädagogin, Erzieherin, Landesjugendamt Baden KVJS) □ Ehlich, Prof. Dr. Dr. h.c. Konrad (Sprachwissenschaftler, BMBF) □ Eidel, Luisa Maria (Lehrerin, Horb-Rexingen) □ Enzel, Anne (Rektorin, Leingarten) □ Ergen, Özkan (Erziehungswissenschaftler, Universität Heidelberg) □ Espenhain, Ursula (Ministerialrätin, Kultusministerium) □ Evanschitzky, Petra (Dipl. Sozialpädagogin, Dipl. Sozialwirtin, ZNL Ulm) □ Everke, Julia (Dipl. Sportwissenschaftlerin, Universität Konstanz) □ Fieweger, Eva (Dozentin, Fortbildungsstätte für Gemeinde und Diakonie Stuttgart) □ Frank-Busch, Barbara (Dipl. Sozialpädagogin, KVJS Baden-Württemberg) □ Franke, Pia Theresia (Fachreferentin für kirchliche Elementarpädagogik am Kath. Büro Bayern) □ Frings-Kohlhaas, Cornelia (Sonderschullehrerin, Karlsruhe) □ Fritz, Michael (Rektor, Geschäftsführer ZNL Ulm) □ Fröhlich-Gildhoff, Prof. Dr. Klaus (Professor für klinische Psychologie und Entwicklungspsychologie an der Evangelischen Hochschule Freiburg) □ Füssenich, Prof. Dr. Iris (Sprachbehindertenpädagogin, PH Ludwigsburg, Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen) □ Funk, Monika (Dipl. Sozialpädagogin, beta Institut Augsburg) □ Gebre, Verena (Lehrerin, Landesinstitut für Schulsport B.W.) □ Gerth, Andrea (Dipl. Psychologin, Der Paritätische) □ Gompf, Elke (Dozentin, Fortbildungsstätte für Gemeinde und Diakonie Stuttgart) □ Hanold, Marita (Regierungsschulrätin, Kultusministerium) □ Hartmann, Susanne (Referentin, Caritasverband für die Erzdiözese Freiburg e.V.) □ Hasselhorn, Prof. Dr. Marcus (Dipl. Psychologe, DIPF, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt) □ Häußler, Claudia (Dipl. Sozialarbeiterin) □ Heck, Margareta (Dipl. Psychologin, PH Heidelberg) □ Heffner, Manuela (Vorstand Lage BW) □ Heilemann, Christa (Dezernentin, Landkreistag BW) □ Heinemann, Dagmar (Sonderschullehrerin, Fachleiterin Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung) □ Heinrich-Käfer, Gerhard (Dipl. Heilpädagoge, Fachberatungsstelle Waiblingen) □ Hille, Dr. Katrin (Dipl. Psychologin, ZNL Ulm) □ Hilt, Hans (Pfarrer, Dozent, Pädagogisch-Theologisches Zentrum der Evang. Landeskirche in Württemberg) □ Hinz, Dr. Heinz (Schulleiter, Fachschule für Sozialpädagogik) □ Hohl, Georg (Pfarrer, Geschäftsführer des Evangelischen Landesverbandes - Tageseinrichtungen für Kinder in Württemberg e.V.) □ Höhn, Kariane (Dipl. Sozialpädagogin, Abteilungsleiterin, Stadt Reutlingen) □ Hoenisch Pomeroy, Nancy (amerikanische Elementarpädagogin und Mathematikerin) □ Huppertz, Prof. Dr. Norbert (Erziehungswissenschaftler, PH Freiburg) □ Jerg, Prof. Jo (Diplompädagoge, Enthinderungsbeauftragter EH Ludwigsburg) □ Kaiser, Roland (Leiter Dezernat Jugend - Landesjugendamt, KVJS) □ Kalwa-Krotzek, Gabriele (Dipl. Sozialpädagogin, Studiendirektorin) □ Kercher, Angelika (Dipl. Pädagogin, Tübingen) □ Kirchhoff, Prof. Dr. Renate (Theologin, EH Freiburg) □ Klingbeil, Jörg (Landesbeauftragter für den Datenschutz BW) □ Kneisel, Martin (Ministerialrat, Kultusministerium) □ Koen, Dr. Emy (Kinderärztin, Weinheim) □ König, Tina (Landesanstalt für Kommunikation BW) □ Kohlhaas, Cornelia (Lehrerin, Kooperationsbeauftragte) □ Krämer, Daniela (Psychologiedirektorin, Landesgesundheitsamt

□ Krajewski, Prof. Dr. Kristin (Psychologin, Universität Würzburg) □ Krause, Anette (Studienrätin, Landesinstitut für Schulentwicklung) □ Kreiling, Markus (Schulrat, Landratsamt Rottweil) □ Kroschel, Renate (Lehrerin, Münsertal-Stohren) □ Krüger, Ingrid (Kindergartenleiterin, Der Paritätische) □ Kühnle-Weissflog, Carmen (Dipl. Theaterpädagogin, Dipl. Sozialpädagogin, Stuttgart) □ Kühnle-Wick, Edith (Rektorin, Pädagogische Beraterin, Stuttgart) □ Lang, Peter (Dipl. Pädagoge, Stuttgart) □ Lemke, Vytautas (Wiss. Angestellter, Universität Mannheim) □ Liegle, Prof. Dr. Ludwig (Erziehungswissenschaftler, Universität Tübingen) □ Lorenz, Prof. Dr. Jens Holger (Erziehungswissenschaftler, Mathematiker, PH Heidelberg) □ Maisner, Valentina (Amtsärztin) □ Mayer, Heidrun (Projektleiterin beta Institut, Augsburg) □ Meinhardt, Dorothee (Sonderschullehrerin, Überregionale Arbeitsstelle Frühförderung Baden-Württemberg) □ Menzel, Prof. Dr. Peter (Professor für Didaktik der Chemie und Ökologie, Leiter des Fehling-Lab, Universität Hohenheim) □ Merkel-Wörner, Ottilie (Sonderschullehrerin, Mitarbeiterin der Wissenschaftlichen Begleitung des Orientierungsplans, PH Ludwigsburg, Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen) □ Michel-Steinmann, Dorothee (Oberstudienrätin, Erzieherinnenausbildung, Ettlingen) □ Miedaner, Prof. Dr. phil. Dipl.- Soz. Päd. Lore (Leiterin des Studiengangs Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit an der HS Esslingen) □ Miklitz, Ingrid (Dipl. Sozialwissenschaftlerin, Landesverband Wald- und Naturkindergärten BW e.V.) □ Milkau-Schwämmle, Gisela (Fachberaterin DiCV) □ Milone, Vittoria (Kinderärztin, Stuttgart) □ Morbach, Wolfgang (Dipl. Sozialpädagoge, Stuttgart) □ Nagel, Karin (Koordinatorin BBQ) □ Nietzsche, Prof. Dr. Horst, (Medienwissenschaftler, PH Ludwigsburg) □ Noetzel, Ellen (Vorsitzende LAGE) □ Orts, Jürgen (Sonderschullehrer, Stuttgart) □ Patzlaff, Dr. Rainer (Leiter IPSUM-Institut Stuttgart) □ Pavkovic, Gari (Integrationsbeauftragter der Stadt Stuttgart) □ Penka, Sabine (Dipl. Sozialpädagogin, Deutscher Caritasverband) □ Pfohl, Walter (Musikreferent, Ministerialrat a. D., Kultusministerium) □ Pföhler, Ulrike (Sozialpädagogin, Referentin für Elementarpädagogik, Erzbischöfliches Ordinariat Freiburg) □ Pucko, Magdalena (Dipl. Sozialwissenschaftlerin, Landsberg) □ Raible, Gudrun (Wiss. Mitarbeiterin, Landesinstitut für Schulentwicklung) □ Rechtsteiner-Merz, Charlotte (Rektorin, PH Weingarten) □ Renk, Peter (Referatsleiter, Diakonie Baden) □ Remmlinger, Barbara (Referentin für Elementarpädagogik, Erzbischöfliches Ordinariat Freiburg) □ Rieber, Dorothea (Dipl. Pädagogin, KVJS) □ Röbe, Prof. Dr. Edeltraud (Erziehungswissenschaftlerin, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg) □ Rössler, Jürgen (Oberstudienrat, Fachschule für Sozialpädagogik Radolfzell) □ Roos, Prof. Dr. Jeanette (Professorin für Psychologie, PH Heidelberg) □ Roßbach, Prof. Dr. Hans-Günther (Elementar- und Familienpädagoge, Universität Bamberg) □ Roth, Matthias (Mitarbeiter beim Landesbeauftragten für den Datenschutz BW) □ Rückert, Silvia (Fachreferentin, Landesverband Kath. Kindertagesstätten) □ Rüdener, Daniela (Schulrätin, Staatliches Schulamt Pforzheim) □ Rummel, Carola (Dipl. Ernährungswissenschaftlerin, Ministerium für Ländlichen Raum, Ernährung und Verbraucherschutz) □ Sailer-Glaser, Elisabeth (Dipl. Sozialpädagogin, Fachberatung Stadt Ulm) □ Schenk, Valentina (Leitung des Schulkindergartens für behinderte Kinder der Lebenshilfe e.V., Heidelberg) □ Scherer, Claudia (Referentin, Kultusministerium) □ Scherer, Peter A. (Dipl. Pädagoge, Geschäftsführer a. D., Landesverband Katholischer Kindertagesstätten) □ Schleier, Ursula (Leiterin Kindertageseinrichtung, AWO Kreisverband Karlsruhe e.V.) □ Schleicher-Rövenstrunck, Hermann (Dipl. Sozialarbeiter, Ulm) □ Schlosser-Deiss, Andrea (StDin, Herrenberg) □ Schmid, Ingrid (Fachschulrätin, Überregionale Arbeitsstelle Frühkindliche Bildung und Frühförderung Baden-Württemberg) □ Schoch, Sabine (Schulrätin, Staatliches Schulamt Backnang) □ Schöler, Prof. Dr. Hermann (Psychologe, Leiter des Studiengangs Frühkindliche- und Elementarbildung an der PH Heidelberg) □ Schreier, Prof. Dr. Dr. h.c. Helmut (Erziehungswissenschaftler, Pädagogisches Institut der Universität Hamburg) □ Schumann, Prof. Werner (Inklusionspädagoge, Evangelische Fachhochschule Reutlingen-Ludwigsburg) □ Seitz, Ulla (Stellvertretende Leiterin Landesinstitut für Schulsport BW) □ Simon, Uli (Abteilungsleiter, Jugendamt Stadt Stuttgart) □ Sofuoglu, Gökay (Erzieher, Leiter Haus 49 Caritas Stuttgart) □ Spitzer, Prof. Dr. Dr. Manfred (Leiter ZNL, Leiter der Abteilung Psychiatrie III am Universitätsklinikum Ulm) □ Stäb, Bettina (Dip. Sozialpädagogin, FH Referentin beim Evangelischen Landesverband – Tageseinrichtungen für Kinder in Württemberg e.V.) □ Stengel-Deroide, Nathalie (Betriebspädagogin, Neu Ulm) □ Stenger, Prof. Dr. Ursula (Elementarpädagogin, Leiterin BA Studiengang, PH Ludwigsburg) □ Stoltenberg, Prof. Dr. Ute (Sozialwissenschaftlerin, Universität Lüneburg) □ Stolz, Uta (Dipl. Bibliothekarin, Projektleitung Erziehungspartnerschaft, Elternbildung) □ Trüü, Friedhilde (Gesangspädagogin, Tübingen) □ Tuncer-Klaiber, Rana (Amtsärztin, Mannheim) □ Unger, Dr. Barbara (OMR) □ Urllaß, Prof. Mario (Kunstpädagoge, PH Heidelberg) □ Väterlein, Dr. Christine (Dipl. Physikerin, Lehrerin, Kusterdingen) □ Vogel, Cornelia (Kindergartenleiterin, Winnenden) □ Vogt, Rudolf (Referatsleiter KVJS) □ Vollertsen-Ünsal, Stephanie (Dipl. Pädagogin, Referentin beim Evangelischen Landesverband - Tageseinrichtungen für Kinder in Württemberg e.V.) □ von Briel, Annette (Fachberaterin Landkreis Tübingen) □ Walker, Ute (Dipl. Pädagogin, Der Paritätische) □ Walz, Barbara (Schulrätin, Staatliches Schulamt Lörrach) □ Weber, Thomas (Lehrer, Berufliche Schule Bretten, Fachschule für Sozialpädagogik) □ Weccard, Elke (Schulamtsdirektorin Staatliches Schulamt Göppingen) □ Weckmann, Albrecht (Dipl. Pädagoge, Leiter der Kunstschule Filderstadt) □ Wehinger, Ulrike (Fachberaterin DiCV) □ Weigle, Gisela (Dozentin am Waldorfkindertagesseminar) □ Weiler, Barbara (Dipl. Pädagogin, Dipl.-Sozialarbeiterin, FH Ludwigshafen am Rhein) □ Weinreich, Anke (Bereichsleiterin, AWO Kreisverband Heilbronn e.V.) □ Wiest, Maria (Dipl. Pädagogin, LEL Schwäbisch Gmünd) □ Wollasch, Dr. theol. Ursula (Geschäftsführerin des Landesverbandes Kath. Kindertagesstätten Diözese Rottenburg-Stuttgart e.V.) □ Zwingmann, Georg (Dipl. Sozialpädagoge, Jugendamt Stuttgart, Q+Q)

schers Kindertagesstätten) □ Schleier, Ursula (Leiterin Kindertageseinrichtung, AWO Kreisverband Karlsruhe e.V.) □ Schleicher-Rövenstrunck, Hermann (Dipl. Sozialarbeiter, Ulm) □ Schlosser-Deiss, Andrea (StDin, Herrenberg) □ Schmid, Ingrid (Fachschulrätin, Überregionale Arbeitsstelle Frühkindliche Bildung und Frühförderung Baden-Württemberg) □ Schoch, Sabine (Schulrätin, Staatliches Schulamt Backnang) □ Schöler, Prof. Dr. Hermann (Psychologe, Leiter des Studiengangs Frühkindliche- und Elementarbildung an der PH Heidelberg) □ Schreier, Prof. Dr. Dr. h.c. Helmut (Erziehungswissenschaftler, Pädagogisches Institut der Universität Hamburg) □ Schumann, Prof. Werner (Inklusionspädagoge, Evangelische Fachhochschule Reutlingen-Ludwigsburg) □ Seitz, Ulla (Stellvertretende Leiterin Landesinstitut für Schulsport BW) □ Simon, Uli (Abteilungsleiter, Jugendamt Stadt Stuttgart) □ Sofuoglu, Gökay (Erzieher, Leiter Haus 49 Caritas Stuttgart) □ Spitzer, Prof. Dr. Dr. Manfred (Leiter ZNL, Leiter der Abteilung Psychiatrie III am Universitätsklinikum Ulm) □ Stäb, Bettina (Dip. Sozialpädagogin, FH Referentin beim Evangelischen Landesverband – Tageseinrichtungen für Kinder in Württemberg e.V.) □ Stengel-Deroide, Nathalie (Betriebspädagogin, Neu Ulm) □ Stenger, Prof. Dr. Ursula (Elementarpädagogin, Leiterin BA Studiengang, PH Ludwigsburg) □ Stoltenberg, Prof. Dr. Ute (Sozialwissenschaftlerin, Universität Lüneburg) □ Stolz, Uta (Dipl. Bibliothekarin, Projektleitung Erziehungspartnerschaft, Elternbildung) □ Trüü, Friedhilde (Gesangspädagogin, Tübingen) □ Tuncer-Klaiber, Rana (Amtsärztin, Mannheim) □ Unger, Dr. Barbara (OMR) □ Urllaß, Prof. Mario (Kunstpädagoge, PH Heidelberg) □ Väterlein, Dr. Christine (Dipl. Physikerin, Lehrerin, Kusterdingen) □ Vogel, Cornelia (Kindergartenleiterin, Winnenden) □ Vogt, Rudolf (Referatsleiter KVJS) □ Vollertsen-Ünsal, Stephanie (Dipl. Pädagogin, Referentin beim Evangelischen Landesverband - Tageseinrichtungen für Kinder in Württemberg e.V.) □ von Briel, Annette (Fachberaterin Landkreis Tübingen) □ Walker, Ute (Dipl. Pädagogin, Der Paritätische) □ Walz, Barbara (Schulrätin, Staatliches Schulamt Lörrach) □ Weber, Thomas (Lehrer, Berufliche Schule Bretten, Fachschule für Sozialpädagogik) □ Weccard, Elke (Schulamtsdirektorin Staatliches Schulamt Göppingen) □ Weckmann, Albrecht (Dipl. Pädagoge, Leiter der Kunstschule Filderstadt) □ Wehinger, Ulrike (Fachberaterin DiCV) □ Weigle, Gisela (Dozentin am Waldorfkindertagesseminar) □ Weiler, Barbara (Dipl. Pädagogin, Dipl.-Sozialarbeiterin, FH Ludwigshafen am Rhein) □ Weinreich, Anke (Bereichsleiterin, AWO Kreisverband Heilbronn e.V.) □ Wiest, Maria (Dipl. Pädagogin, LEL Schwäbisch Gmünd) □ Wollasch, Dr. theol. Ursula (Geschäftsführerin des Landesverbandes Kath. Kindertagesstätten Diözese Rottenburg-Stuttgart e.V.) □ Zwingmann, Georg (Dipl. Sozialpädagoge, Jugendamt Stuttgart, Q+Q)

Titelabbildung und Illustrationen:

Urllaß, Prof. Mario (Kunstpädagoge)

Grafiken:

Evanschitzky, Petra, Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen BessisPinkPonyAdvertising

Texte, Redaktion und Organisation:

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg:

Engemann, Christa (Ministerialrätin, Referatsleiterin „Kindergärten, Grundschulen“)

Meyer-Elmenhorst, Norbert (Regierungsschuldirektor)

Simmat, Petra (Rektorin, Stuttgart)

Herausgeber:

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg

Dank:

Das Kultusministerium dankt

□ dem städtischen Kinderhaus Kunterbunt, Schwäbisch Gmünd und dem Stadtteil- und Familienzentrum Oststadt, Offenburg und der Kindertagesstätte Christophstraße Stuttgart, für die Unterstützung bei den Fotoaufnahmen;

□ Kultusministerin a. D. Dr. Marianne Schultz-Hector für die Finanzierung des Films zum Orientierungsplan;

□ Prof. Stephan Ferdinand, Filmautor, Prof. Eckart Wendling, Hochschule der Medien Stuttgart, für die Filmherstellung sowie der Kindertageseinrichtung Solitudestraße, Stuttgart-Weilimdorf und dem Kath. Kindergarten St. Martin, Hambrücken, für die Mitwirkung als Drehorte;

□ den Kindergartenleitungen, allen Erzieherinnen, Eltern und Kindern für ihre Zustimmung zur Herstellung und Veröffentlichung der Fotos und des Films.

Inhalt:

Hinweise

Vorbemerkung

Teil A: Die Grundlagen des Orientierungsplans

1. Grundlagen und Ziele der Bildungsarbeit:
Das Kind im Mittelpunkt von Bildung und Erziehung
 - 1.1 Mehrperspektivisches Verständnis von Bildung und Erziehung
 - 1.2 Der Bildungs- und Erziehungsprozess
 - 1.3 Wie Kinder lernen
 - 1.4 Spielen und Lernen
 - 1.5 Motivation und Anstrengung
 - 1.6 Vielfalt, Unterschiedlichkeit und Gemeinsamkeit
2. Pädagogische Herausforderungen
 - 2.1 Haltung und Professionalität
 - 2.1.1 Die eigene Biografie
 - 2.1.2 Die Grundhaltung der pädagogischen Fachkraft
 - 2.1.3 Aufgaben und Rolle der pädagogischen Fachkraft
 - 2.1.4 Die Beziehung zum Kind
 - 2.1.5 Die Beziehung zu den Eltern
 - 2.2 Räume

- 2.3 Beobachtung und Dokumentation, Auswertung und Schlussfolgerungen
 - 2.3.1 Mehrperspektivischer Ansatz der Entwicklungsdokumentation
 - 2.3.2 Datenschutz
- 2.4 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern
- 2.5 Kooperation zwischen pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften

2.5.1 Kooperation Kindergarten – Schule

2.5.2 Übergang in die Schule: Pädagogische Begleitung

2.6 Zusammenarbeit mit Partnern

3. Merkmale eines „guten“ Kindergartens: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung

3.1 Pädagogische und strukturelle Qualität

3.2 Qualität im Kindergarten: Was sind die Herausforderungen in der Praxis?

3.3 Qualifizierung der Leitungs- und Fachkräfte

Teil B: Der Orientierungsplan als Bildungskompass

1. Das Wesen des Orientierungsplans

1.1 Festlegungen und Freiräume

1.2 Die Erziehungs- und Bildungsmatrix

1.3 Weiterführung in der Schule

2. Motivationen des Kindes

2.1 Anerkennung und Wohlbefinden erfahren (A)

2.2 Die Welt entdecken und verstehen (B)

2.3 Sich ausdrücken (C)

2.4 Mit anderen leben (D)

3. Bildungs- und Entwicklungsfelder: Worauf nimmt der Kindergarten Einfluss?

3.1 Bildungs- und Entwicklungsfeld: Körper

3.2 Bildungs- und Entwicklungsfeld: Sinne

3.3 Bildungs- und Entwicklungsfeld: Sprache

3.4 Bildungs- und Entwicklungsfeld: Denken

3.5 Bildungs- und Entwicklungsfeld: Gefühl und Mitgefühl

3.6 Bildungs- und Entwicklungsfeld: Sinn, Werte und Religion

Hinweise

Der Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen schließt Kinderkrippen und vorschulische Einrichtungen wie Schulkindergärten für behinderte Kinder und Grundschulförderklassen für zurückgestellte Kinder und Präventivklassen ein.

In Kindergärten, anderen Kindertageseinrichtungen und Krippen arbeitet Personal des jeweiligen Trägers mit unterschiedlichen Professionen: zum großen Teil Erzieherinnen und Erzieher, Sozialpädagoginnen und Sozial-

pädagogen, Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger und Personen mit anderer Ausbildung. Das pädagogische Personal (Fachlehrerinnen und Fachlehrer: Lehrkräfte, Sonderschullehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen) an öffentlichen Schulkindergärten für Kinder mit Behinderungen und das Personal an Grundschulförderklassen (Fachlehrerinnen und Fachlehrer: Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen) steht im Dienst des Landes.

Betrachtet man das gesamte Personal in Kindertageseinrichtungen und den vorschulischen Einrichtungen, so sind zwar überwiegend Erzieherinnen und Erzieher tätig, jedoch auch anderes pädagogisches Personal. Im Orientierungsplan ist deshalb sowohl von Erzieherinnen und Erziehern die Rede wie auch von pädagogischem Fachpersonal oder von Frühpädagogen. Die Bezeichnung „Fachlehrerinnen/ Fachlehrer“ in den Schulkindergärten und Grundschulförderklassen wird nicht verwendet. Sie sind in den übrigen Bezeichnungen eingeschlossen.

Anmerkung: Wenn von „Eltern“ im Orientierungsplan die Rede ist, sind gegebenenfalls immer auch andere Personensorgeberechtigte gemeint.

Vorbemerkung

„Do Doroslego czytelnika

Powiadacie: – Nuży nas obcowanie z dziećmi.

Macie słusność.

Mówicie:

– Bo musimy się zniżać do ich pojęć.

Zniżać, pochylać, nagiąć, kurczyć.

Mylicie się. Nie to nas męczy.

Ale to – że musimy się wspinać do ich uczyć. Wspinać, wyciągać, na palcach stawać, sięgać.

Żeby nie urazić.“

An den erwachsenen Leser:

Ihr sagt: „Der Umgang mit Kindern ermüdet uns.“ Ihr habt recht.

„Denn wir müssen zu ihrer Begriffswelt hinuntersteigen. Hinuntersteigen, uns herabneigen, kleiner machen.“

Ihr irrt Euch. Nicht das ermüdet uns.

Sondern dass wir zu ihren Gefühlen emporklimmen müssen. Emporklimmen, uns ausstrecken, auf die Zehenspitzen stellen, hinlangen, um nicht zu verletzen.

Janusz Korczak (1878–1942),

polnischer Arzt, Kinderbuchautor und Pädagoge

Der vorliegende Orientierungsplan lädt ein, die Welt mit den Augen der Kinder zu sehen. Wie ein roter Faden zieht sich diese Perspektive durch die Texte und die Fragen, auf die es im Kindergarten ankommt: Was kann das Kind? Was will das Kind? Was braucht das Kind? Wie erfährt das Kind die Welt? Wie wird es ein Mitglied der Gemeinschaft? Wie entwickelt es sich zu einem unverwechselbaren Menschen, der aktiv am Leben teil hat? Wie wird man in Bildungs- und Erziehungsprozessen der unaufgebaren Würde des Kindes gerecht? Die UN-Kinderrechtskonvention über die Rechte der Kinder gibt hierzu Orientierung. In ihrer Präambel sind die Grundsätze der Charta der Vereinten Nationen berücksichtigt. Die praktische Umsetzung der Kinderrechte in der frühkindlichen Bildung und Erziehung geschieht, indem sie im Alltag gelebt werden.

Der A-Teil widmet sich dem Grundverständnis von Bildung und Erziehung, den sich daraus ableitenden Zielen und den Kooperationsfeldern des Kindergartens.

Kinder machen Erfahrungen und diese Erfahrungen hinterlassen Spuren in ihnen. Viele Erfahrungen werden beim Spielen gemacht, weswegen das Spielen für kindliche Bildungsprozesse so wichtig ist. Ein anderes Wort für „Erfahrungen machen“ ist „lernen“. Die Entwicklung des Kindes ist ein individueller Prozess, und jedes Kind hat einen Anspruch darauf, in seiner Individualität und Einzigartigkeit wahrgenommen und verstanden zu werden. Daraus folgt die Ganzheitlichkeit: Die Entwicklung des Kindes wird aus möglichst vielen Betrachtungswinkeln angeschaut. Nur dann hat man die Chance, nichts Wesentliches zu übersehen. Zudem hilft die Förderung mit möglichst vielen Elementen, all das aufzuspüren, was dem Kind zugute kommt. Dabei ist stets zu sehen, dass Kinder wesentlich auch voneinander lernen und daher der sozialen Interaktion unter Kindern besondere Bedeutung zukommt.

Der A-Teil trifft darüber hinaus Aussagen zur Einbettung der Institution Kindergarten in das Bildungssystem. Hier seien die Stichworte Kooperation, Vernetzung und Qualitätssicherung genannt.

Der B-Teil bietet aufbauend auf dem A-Teil in den sechs eng miteinander verknüpften Bildungs- und Entwicklungsfeldern konkrete Anhaltspunkte für die pädagogische Arbeit. Dabei wird sowohl bei der direkten sinn- und wertorientierten Interaktion mit dem Kind als auch hinsichtlich der Raumgestaltung und der Anregung durch Materialangebote die Kinderperspektive deutlich. Das Kind will sich entfalten und die Welt aneignen. Dazu braucht es Unterstützung und Förderung. Die Bildungs- und Entwicklungsfelder sind bewusst nicht an schulische Lernfelder angelehnt. Sie spiegeln die Entwicklung und Bildung des Kindes wider, und sind eng mit den Motivationen des Kindes verwoben.

Ausführungen zur Rolle der Eltern und zur Rolle des Kindergartens bzw. der pädagogischen Fachkräfte finden sich jeweils unter der besonderen Perspektive in beiden Teilen des Orientierungsplans. Damit wird betont: In der Verantwortung um die Entwicklung der Kinder tragen beide, Eltern und pädagogische Fachkräfte, gemeinsam dafür Sorge, dass alle Kinder optimale Bedingungen für ihre Entwicklung bekommen. Unbeschadet des Erziehungsprimats der Eltern ist eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von Eltern und pädagogischen Fachkräften anzustreben.

Teil A

Die Grundlagen des Orientierungsplans

1. Grundlagen und Ziele der Bildungsarbeit: Das Kind im Mittelpunkt von Bildung und Erziehung

Bildungspläne für den Elementarbereich bieten Orientierung für Fachkräfte, Eltern und Lehrkräfte und sollen insbesondere die Grundlagen für eine frühe und individuelle begabungsgerechte Förderung der Kinder schaffen.

Kindergärten und Kinderkrippen haben neben den Aufgaben der Erziehung und Betreuung auch einen Bildungsauftrag, der sich an den spezifischen, altersstrukturell bedingten Bedürfnissen der Kinder orientiert. Damit wird ein wichtiger Aspekt in den Vordergrund ge-

rückt: Die ersten Lebensjahre und das Kindergartenalter sind die lernintensivste Zeit im menschlichen Dasein. Die Bildungsarbeit in Kindergärten ist eine zentrale Aufgabe.

Die UN-Kinderrechtskonvention von 1989 definiert Kinder als eigenständige Träger von Rechten (insbesondere Artikel 28 und 29). Zu diesen Rechten der Kinder gehört das Recht auf eine Erziehung und Bildung, die die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen, körperlichen und sozialen Fähigkeiten zur Entfaltung bringt. Weiter gehört dazu das Recht auf Teilhabe und Beteiligung, auf Gesundheit, auf Schutz vor Gewalt, Diskriminierung und Armut. Bildungsinstitutionen müssen sich daran messen lassen, inwieweit sie dazu beitragen, diese Rechte der Kinder einzulösen und inwieweit sie das Wohl des Kindes vorrangig vor anderen Interessen berücksichtigen. Diesem Anspruch der UN-Kinderrechtskonvention trägt der baden-württembergische Orientierungsplan Rechnung, indem er dezidiert die Kinderperspektive einnimmt. Partizipation, Inklusion, die wertschätzende Anerkennung von Unterschiedlichkeit und die konsequente Orientierung an den Bedürfnissen eines jeden Kindes sind Grundprinzipien einer kindgerechten Elementarpädagogik und des Orientierungsplans. Wenn im Orientierungsplan von Kindern im Plural die Rede ist, so ist stets auch das einzelne Kind im Blick in seiner Persönlichkeit, mit seinen Potenzialen, Kompetenzen und Bedürfnissen.

Die UN-Kinderrechtskonvention bildet zusammen mit dem Achten Buch des Sozialgesetzbuchs, Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII) die gesetzliche Grundlage für die Arbeit in Kindergärten und Kinderkrippen. Bildung, Erziehung und Betreuung sind nach § 22 Abs. 3 des Achten Buches Sozialgesetzbuch – Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII) die Aufgaben von Kindertageseinrichtungen im Elementarbereich. Die weiteren Aufgabenbeschreibungen in §§ 22 und 22a SGB VIII, sowie die Grundaussage in § 1 Abs. 1 SGB VIII „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ bilden den rechtlichen Bezugspunkt für die beiden wichtigsten allgemeinen Ziele von Bildung und Erziehung, über die sich sozial-, verhaltens- und biowissenschaftliche Forschung einig sind: Autonomie, d. h. Selbstwirksamkeit, Selbstbestimmung und Verbundenheit, d. h. Bindung und Zugehörigkeit. Diese beiden Aspekte stellen die wichtigsten Grundbedürfnisse und Entwicklungsaufgaben des Menschen dar und bedingen sich wechselseitig. Die zweifache, in sich spannungsreiche allgemeine Zielbestimmung – Eigenverantwortlichkeit und Gemeinschaftsfähigkeit – ist in den Orientierungsplan eingegangen. Die Verfolgung des allgemeinen Ziels der Eigenverantwortlichkeit und Autonomie schließt das Ziel ein, Kinder in ihrer Fähigkeit zu unterstützen und anzuregen, anderen Autonomie zuzugestehen. Gemeinschaftsfähigkeit schließt die Fähigkeit zur Anerkennung von Verschiedenheit und die Fähigkeit zu einem anerkennenden Umgang mit Verschiedenheit ein. Dies bezieht sich auf das jeweils andere Geschlecht und auf ethnische, kulturelle und religiöse Unterschiede, auf Alter, Krankheit und Behinderung.

Eigenverantwortlich zu leben und zu handeln bedeutet, sich seiner selbst bewusst zu sein. Das heißt auch, eigene Gefühle regulieren zu können, sich seiner eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten bewusst und zu selbststän-

digem Denken und Urteilen in der Lage zu sein. Dazu gehört das Recht, Meinungen und eigene Bedürfnisse frei zu äußern, mit zu entscheiden, wenn es um die eigenen Belange geht und Aufgaben selbst zu übernehmen. Das gibt den Kindern die Möglichkeit, sich als selbstwirksam zu erleben.

Gemeinschaftsfähig zu werden bedeutet, sich zugehörig fühlen zu können, bereit und imstande zu sein, das soziale Miteinander zu gestalten und Verantwortung zu übernehmen. Kinder entwickeln Interesse an anderen, bilden Freundschaften und wirken an Entscheidungen in der Gruppe mit. Sie lernen das Denken, Fühlen und Handeln anderer zu verstehen und zu respektieren.

Eigenverantwortlich und gemeinschaftsfähig zu sein, bedeutet, eigene Meinungen und die Erfüllung der eigenen Bedürfnisse so zu gestalten, dass sie denen anderer Menschen nicht entgegenstehen bzw. diesen schaden.

Um sich als selbstwirksam zu erleben und die Welt aktiv mit gestalten zu können, brauchen Kinder Wissen von Zusammenhängen und kulturellen Gegebenheiten. Sie setzen sich neugierig forschend – entsprechend ihren Bedürfnissen und ihrem Entwicklungsstand – mit den Phänomenen der Welt auseinander. Sie lernen, sich – in Achtung vor der natürlichen Umwelt – die Gesetzmäßigkeiten und die vielfältigen Formen von Natur und Kultur zu erschließen. Freude am Lernen und Engagiertheit sind unverzichtbare Grundlagen für den lebenslangen Lernprozess und für die Entwicklung von Eigenverantwortung.

Das Kindertagesbetreuungsgesetz von Baden-Württemberg (KiTaG) greift den Bildungsauftrag in Tageseinrichtungen in § 2 Abs. 2 ausdrücklich auf und unterstreicht dessen Bedeutung für die Förderung der Gesamtentwicklung des Kindes. Die besondere Bedeutung der gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung wird herausgestellt. Entsprechend von § 9 Abs. 2 KiTaG werden im Orientierungsplan die Zielsetzungen für die Elementarerziehung festgelegt und die zentrale Rolle der Sprachförderung betont.

1.1 Mehrperspektivisches Verständnis von Bildung und Erziehung

„Unter Bildung verstehe ich den notwendigen und wünschenswerten Vorgang, im Laufe dessen wir erstens unsere Anlagen, also unsere Person, entfalten, zweitens taugliche Bürger werden und drittens an unserer historischen Lebensform, also unserer Kultur, teilhaben als deren erfreute Nutznießer und erfreuliche Fortzeuger und Kritiker.“

Hartmut von Hentig (* 23.9.1925), deutscher Pädagoge

In Deutschland haben die Begriffe „Bildung“ und „Erziehung“ ihre eigene Tradition, auch deshalb, weil es die im deutschsprachigen Bereich übliche Unterscheidung zwischen Bildung und Erziehung nur in wenigen Sprachen gibt. Deshalb wird dem Orientierungsplan eine Darstellung des ihm zugrunde liegenden Bildungsverständnisses vorausgeschickt.

„Bildung“ meint die lebenslangen und selbsttätigen Prozesse zur Weltaneignung von Geburt an. Bildung ist mehr als angehäuftes Wissen, über das ein Kind verfügen muss. Kinder erschaffen sich ihr Wissen über die Welt und sich selbst durch ihre eigenen Handlungen. Kindliche Bil-

dungsprozesse setzen verlässliche Beziehungen und Bindungen zu Erwachsenen voraus. Bildung ist ein Geschehen sozialer Interaktion.

„Erziehung“ meint die Unterstützung und Begleitung, Anregung und Herausforderung der Bildungsprozesse, z. B. durch Eltern und pädagogische Fachkräfte. Sie geschieht auf indirekte Weise durch das Beispiel der Erwachsenen und durch die Gestaltung von sozialen Beziehungen, Situationen und Räumen. Auf direkte Weise geschieht sie beispielsweise durch Vormachen und Anhalten zum Üben, durch Wissensvermittlung sowie durch Vereinbarung und Kontrolle von Verhaltensregeln.

Die beiden Brückenpfeiler Bildung und Erziehung bestimmen im Kindergartenalltag das pädagogische Handeln der Fachkraft. Stärkung der Kinderperspektive, Entwicklungsangemessenheit sowie ganzheitliche Begleitung und Förderung sind Schlüsselbegriffe des baden-württembergischen Orientierungsplans. Sie erfordern einen mehrperspektivischen Ansatz, der verschiedene wissenschaftliche Disziplinen einbezieht und verbindet: Pädagogik (besonders Elementarpädagogik und Sozialpädagogik, Sonder- und Heilpädagogik, Soziologie der Kindheit), Psychologie (besonders Entwicklungspsychologie und Motivationspsychologie), Neurowissenschaft und Theologie. Die verschiedenen Perspektiven ergänzen sich und ermöglichen zusammen ein besseres Verständnis der Bildungs- und Erziehungsprozesse im Kindergarten als jede einzelne Perspektive allein.

Diese Ansätze gehen mit teilweise sehr unterschiedlichen theoretischen Konstrukten und Methoden an das Thema heran, eben mit geistes-, sozial- und naturwissenschaftlichen. Das bringt ungewohnte Sichtweisen und Aussagen mit sich. Die pädagogische Auffassung, dass Bildung – auch im Kindergartenalter – ein Konstruktionsprozess ist, in dem das Kind sich seine Welt aktiv erschließt, steht im Einklang mit Hirnforschung und Psychologie. Der Aufbau eines inneren Modells der Welt spielt sich im Gehirn ab und gehorcht Gesetzmäßigkeiten, mit denen sich die Neurowissenschaften befassen. Eine wichtige Rolle spielen Lernprozesse, die ihren Niederschlag ebenfalls im Nervensystem finden, aber auch unter dem Blickwinkel des kindlichen Erlebens und seiner Motivation, Freude, Furcht etc., also in psychologischen Kategorien gefasst werden können. Alle diese Ansätze öffnen sich für den theologischen Blickwinkel, in dem der Mensch auch in die spirituelle, religiöse Sphäre hineinreicht und sich als Geschöpf Gottes und diesem zugeordnet empfindet.

Der baden-württembergische Orientierungsplan schließt sich der im „Gemeinsamen Rahmen der Länder“ im Jahr 2004 getroffenen Feststellung an: „Bildung und Erziehung werden als ein einheitliches, zeitlich sich erstreckendes Geschehen im sozialen Kontext betrachtet. Es umfasst die Aktivitäten des Kindes zur Weltaneignung ebenso wie den Umstand, dass diese grundsätzlich in konkreten sozialen Situationen erfolgen. Im Prozess der Weltaneignung oder Sinnkonstruktion nehmen das Kind und sein soziales Umfeld wechselseitig aufeinander Einfluss, sie interagieren. Nach diesem Verständnis tragen die Bildung des Kindes unterstützende, erzieherische und betreuende Tätigkeiten gemeinsam zum kindlichen Bildungsprozess bei.“

Dieses mehrperspektivische Verständnis von Bildung und Erziehung soll anhand von einigen Punkten präzisiert werden:

Erstens: Bildung ist ein aktiver Aufnahme- und Verarbeitungsprozess von Informationen – das Kind ist Akteur, Subjekt, das sich aktiv die Welt erschließt, aneignet und gestaltet. Das gilt vom einfachsten Wahrnehmungsprozess über die Begriffsbildung bis hin zum kreativen Problemlösen und zum sozialen Handeln.

Zweitens: Bildung beginnt mit der Geburt – schon der Säugling ist aktiv und kommunikativ. Er erblickt das Licht der Welt mit einer Fülle von Strukturen und Kompetenzen, die es ihm erlauben, von Anfang an aktiv zu seiner Umwelt Beziehungen aufzunehmen. Der Bildungsprozess erstreckt sich über das ganze Leben.

Drittens: Bildung, besonders im institutionellen Rahmen, vollzieht sich in der Auseinandersetzung eines Bildungssubjekts (Kind) mit seiner Welt und im Beziehungsgeflecht mit anderen Akteuren (Erziehungspersonen, anderen Kindern), also in der Interaktion. Diese wechselseitige Beeinflussung von Kind und anderen Personen wirkt auf die kindlichen Bildungsprozesse ein, positiv wie negativ.

Viertens: Aus der Auffassung des Kindes als Subjekt des Bildungsprozesses, das sich die Welt aktiv aneignet, folgt, dass die Erzieherinnen und Erzieher eine wichtige, verantwortungsvolle und aktive Rolle bei der Bildung und Erziehung im Kindergarten haben. Sie sind Beobachter und Arrangeure der räumlichen Umgebung und insbesondere verantwortliche Interaktionspartner des Kindes und haben damit einen maßgeblichen Einfluss auf das Ergebnis und die Qualität des Bildungs- und Erziehungsprozesses. Von ihrer Gestaltung der Beziehungsstrukturen hängt maßgeblich ab, ob Kinder das Bildungs- und Erziehungsangebot annehmen und sich als selbst wirksame Person erleben können.

Fünftens: Eine anregende Umgebung herstellen, positive emotionale Bindung ermöglichen, Kinder beobachten und ermutigen sind sehr wichtige Aufgaben des pädagogischen Fachpersonals der Kindergärten. Aber auch im Kindergarten gibt es Situationen, die ein aktives Einwirken der Erzieherin oder des Erziehers erforderlich machen, sei es durch Anbieten von Informationen, durch Vorgaben und Anforderungen an das Kind, oder durch korrigierendes Eingreifen. Wenn Kinder durch Behinderung, Krankheit oder schwierige Lebenslagen erschwerte Zugänge zu Bildungsprozessen haben, kommt der Gestaltung der Umgebung und der positiven emotionalen Beziehungsgestaltung besondere Bedeutung zu. Niemand kann sich seinen Lebensraum und seine Kultur allein durch eigene Aktivität und Erfahrung, allein durch direktes Lernen aneignen, sondern muss auf Erfahrungen und Wissen anderer zurückgreifen. Zudem ist es in manchen Situationen unmöglich oder zu gefährlich, das Kind Erfahrungen über Selbstaneignungen machen zu lassen. Das Verhalten im Straßenverkehr muss durch Vorgaben und Vorbild der Erwachsenen erlernt werden, altersgemäß und mit vielen anschaulichen praktischen Übungsphasen zwar, dennoch handelt es sich um Regeln aus der Erwachsenenwelt, die dem Kind vorgegeben werden müssen.

Fehlhaltungen im feinmotorischen Bereich, etwa bei der Benutzung von Stiften, sind später oft schwer zu korrigieren. Die Erzieherin muss hier lenkend eingreifen. Oder wenn heute viele Kinder mit Sprachproblemen aufwachsen und auch die Kindergartengruppe in sich nicht entsprechende Sprachvorbilder bieten kann, wird man

nicht sehenden Auges diese Entwicklung weiterlaufen lassen, sondern gezielte Fördermaßnahmen in Angriff nehmen müssen.

Sechstens: Bildung muss mehr vom Prozess her gesehen werden. Was ist Gegenstand des Bildungsprozesses und was sind die angestrebten Qualifikationen und Kompetenzen? Unter diesem Aspekt hat Bildung immer zwei Blickrichtungen: Einerseits ist sie vergangenheitsbezogen, Teil der Weitergabe von Kultur an die heranwachsende Generation, die zur Teilhabe an dieser Kultur befähigt werden soll. Andererseits ist Bildung zukunftsbezogen. Sie muss – auch im Sinne der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – der nachwachsenden Generation die Voraussetzungen bieten, Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen zu entwickeln. Bildung kann insofern verstanden werden als Zusammenhang von Lernen, Wissen, Wertebewusstsein, Haltungen und Handlungsfähigkeit im Horizont sinnstiftender Deutungen des Lebens. Damit wird der nachwachsenden Generation die verantwortungsvolle und im Sinne einer Anschlussfähigkeit sinnorientierte Bewältigung des praktischen täglichen Lebens ermöglicht. Hierzu gehört auch die angemessene Vorbereitung auf die Schule, die unter anderem einen wesentlichen Teil im Leben des aufwachsenden Kindes einnimmt.

Siebtens: In den vergangenen Jahren ist sowohl in den einschlägigen wissenschaftlichen Fachdisziplinen wie auch in der Bildungspolitik die Bedeutung der ersten sechs Lebensjahre als besonders entwicklungs-, bildungs- und lernintensive Zeit betont worden. Neben dem Erwerb von Wissen macht das Kind in seinen frühen Lebensjahren zugleich Erfahrungen mit seinem eigenen Können und den Wirklichkeitsanforderungen. Diese verarbeitet es zu seinem Selbst- und Weltbild. Zugleich fehlen bei immer mehr Kindern bei Schuleintritt Voraussetzungen für einen erfolgreichen Schulstart. So ist festzustellen, dass Kinder zunehmend Sprachentwicklungsverzögerungen aufweisen. Neben den Familien kommt gerade auch dem Kindergarten die Aufgabe zu, Voraussetzungen für einen gelingenden Übergang in die Schule zu schaffen. Ungeachtet des eigenständigen Bildungsauftrags des Kindergartens ist dies eine Anforderung der „praktischen Bildung“, denn die Schule ist für die älteren Kindergartenkinder ein Teil ihrer bevorstehenden praktischen Lebensanforderung. Das ist aber nicht alleine Aufgabe der Kindergärten, dazu braucht es die Kooperation mit der Schule, vor allem auch die Kooperation mit der Familie. Darüber hinaus ist für Kinder mit Behinderungen, Krankheiten und sonderpädagogischem Förderbedarf rechtzeitig vor Beginn der Schulpflicht im Zusammenwirken mit den entsprechenden Partnern der individuelle Förder- und Unterstützungsbedarf, die spezifische Gestaltung von Lernsituationen und gegebenenfalls auch die Frage nach dem geeigneten Lernort zu klären, um damit den Übergang in die Schule differenziert vorzubereiten.

1.2 Der Bildungs- und Erziehungsprozess

„Unser Menschengeschlecht bildet sich wesentlich von Angesicht zu Angesicht, von Herz zu Herz menschlich.“

Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), schweizerischer Pädagoge und Schriftsteller

Was geschieht nun in der Interaktion zwischen Kind und Umwelt? Wie wirkt das Handeln des Menschen auf das

Kind? Welche Facetten hat die menschliche Entwicklung?

Von der Kinderperspektive ausgehend lassen sich einige wichtige Ankerpunkte innerhalb des Prozesses festhalten:

In jedem Menschen steckt – unbeschadet seiner eigenen Freiheit – die Triebfeder, sich zu entfalten. Er trägt von Beginn an individuelle Wesensmerkmale in sich, die ihn einzigartig und besonders sein lassen. Er braucht eine Umgebung, die ihn darin unterstützt und anregt, seinen Potenzialen Gestalt zu geben.

Der Entwicklungsprozess eines Kindes wird sowohl durch biologisch bedingte Reifung von Organen und Funktionen als auch durch die je unterschiedlichen Lernerfahrungen sowie durch individuelle Anlagen, Präferenzen und soziale Faktoren bestimmt.

Es sind die eigenen Handlungen, über die das Kind sich ein Bild von der Welt macht und Vorstellungen über sich selbst entwickelt. Früh begreift es, dass es auf Mitmenschen angewiesen ist, die ihm dazu verhelfen, die Bilder zu schärfen, zu verändern und sich selbst in ein großes Ganzes einzufügen. Schritt für Schritt erobert das Kind seine Umgebung und der junge Mensch weitet auf diese Weise seinen Handlungsspielraum. Das Kind spürt, dass es mit der Zunahme an Fertigkeiten und dem Entfalten eigener Talente und Fähigkeiten an Autonomie gewinnt und Selbstbewusstsein entwickelt. Dadurch gestärkt, kann es Beziehungen zu anderen Menschen aufbauen. Es erlebt das entsprechende Miteinander als einen guten Nährboden für die weitere Entwicklung. Der Besuch des Kindergartens bietet auf diesem Hintergrund vor allem auch Kindern aus sozial benachteiligten Familien, Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern mit Behinderungen realistische Entwicklungsperspektiven.

„Es gibt keine andere vernünftige Erziehung, als Vorbild sein.“

Albert Einstein (1879–1955), deutsch-amerikanischer Physiker

Vor dem Hintergrund des sich selbst bildenden Kindes wäre es verhängnisvoll zu glauben, es könne sich selbst überlassen bleiben. Der Erwachsene ist herausgefordert, das Kind in seiner Entwicklung zu unterstützen und zu fördern. Er gibt Impulse in den unterschiedlichsten Bereichen, sei es über die Anregung aller Sinne oder die Gestaltung von Räumen. Er setzt einen Rahmen (zeitlich oder räumlich), welcher der momentanen Entwicklungsphase angemessen ist. Er bietet dem Kind einerseits genügend Sicherheit und andererseits den nötigen Freiraum, Neues zu erobern. Ohne diese wichtigen Elemente würden die Bildungsprozesse des Kindes ins Stocken geraten, wenn nicht sogar verkümmern. Dabei ist dem Erwachsenen bewusst, dass er in seinem Tun oder auch (Unter-)Lassen stets Orientierung für das Kind ist, ihm als Vorbild dient und für emotionale Geborgenheit sorgen muss. Die Art der emotionalen Zuwendung und der sensible Umgang mit den Signalen des Kindes sind für seine Bildungsprozesse und seine gesamte Entwicklung entscheidend. Bindung und Bildung sind untrennbar verbunden.

Die Erziehungs- und Bildungsmatrix greift diesen Prozessgedanken von Bildung und Erziehung auf. Die Matrix kann mit einem Webteppich verglichen werden, der für jedes Kind gewoben wird und den es mitwebt. Es entsteht gleichsam ein bildungsbiografischer Teppich von

zunehmender Komplexität. Sein Muster ist individuell, sein Material und seine Belastbarkeit unterschiedlich, „Goldfäden“, dünne und ausgebesserte Stellen finden sich oft nebeneinander.

1.3 Wie Kinder lernen

„L'enfant est un feu à allumer, pas un vase à remplir.“
„Kinder sind keine Fässer, die gefüllt, sondern Feuer, die entfacht werden wollen.“

François Rabelais (1484/93–1553)

französischer Mönch, Priester, Arzt und Schriftsteller

Neugeborene schauen neugierig in die Welt. Was Babys können ist faszinierend. Das erstaunt Erwachsene immer wieder aufs Neue. Kinder nehmen von Anfang an ihre Umwelt wahr und treten in Beziehung zu ihr. Sie entwickeln Hypothesen und Ideen über die Welt. Sie üben ihre Fähigkeiten und erweitern ihr Handlungsrepertoire. Sie lernen.

Lernanlässe gibt es überall und ständig, auch beim Pflegen der Kinder. Das Berühren der Hände, der Blickkontakt, das Händewaschen, die gemeinsamen Mahlzeiten und auch die Begrüßung sind solche Lerngelegenheiten. Dabei probieren Kinder sich aus und werden zunehmend selbstständiger. Gleichzeitig erschließen sie sich damit ihre Kultur. Die Kinder werden Träger unserer, aber auch Schöpfer ihrer eigenen Kultur.

Immer wenn der Mensch etwas weiß, was er vorher nicht gewusst hat oder etwas kann, was er vorher nicht gekonnt hat, dann hat er gelernt. Lernen passiert ständig, sobald der Mensch mit seiner Umwelt interagiert. Grundsätzlich lernt also jeder Mensch, vom Mutterleib bis ins Greisenalter, wenn er sich mit den Dingen seiner Umwelt und anderen Menschen auseinandersetzt. Das Ergebnis des Lernens schlägt sich als Veränderung im Gehirn, als Gedächtnisspur nieder.

Gedächtnisspuren aus Erfahrung

Um zu verstehen, wie das Lernen durch Erfahrung funktioniert, sei ein Bild gebraucht: In einem Park mit einer frischen noch unberührten Neuschneedecke laufen Menschen scheinbar ziellos umher. Ein leichter Wind verweht die Fußspuren einzelner Leute. Einige Menschen steuern einen Kiosk an, und allmählich entsteht ein Pfad, weil Menschen denselben Weg benutzen. Diese Spur bleibt erhalten, weil sie für immer mehr Personen den Weg vorgibt; schließlich läuft es sich dort angenehmer, auch wenn man nicht direkt zum Kiosk will. Das heißt, allein die Existenz dieser Spur sorgt für den Erhalt, selbst dann, wenn der Kiosk mal geschlossen sein sollte.

Solche „gebrauchsabhängigen Trampelpfade“ gibt es auch im Gehirn. Dort sind es die informationstragenden elektrischen Impulse, die über Synapsen (Verbindungen zwischen den Nervenzellen) laufen. Für diese Gedächtnisspuren gilt letztlich das Gleiche wie für die Schneespuren im Park: Jeder einzelne Gebrauch, das heißt, jede einzelne Erfahrung, schlägt sich nur geringfügig nieder. Aber nach vielen Erfahrungen verbleibt das Regelmäßige, das hinter den einzelnen Eindrücken steckt, in Form fester Spuren im Gehirn. Und sind diese Spuren erst einmal angelegt, können neue Informationen leichter verarbeitet werden.

Kinder bilden Regeln und Strukturen

Aus Erfahrungen zu lernen bedeutet, Regeln und Strukturen hinter den Erfahrungen zu erkennen, um daraus abzuleiten, welches Verhalten in Zukunft das richtige ist. Dazu ist bereits das wenige Monate alte Baby in der Lage. Gerade weil das Gehirn gebrauchtsabhängig Spuren von denjenigen Erfahrungen ausbildet, die immer wieder ähnlich sind, merkt es sich nicht das Einzelne sondern das Allgemeine. Deutlich wird die Fähigkeit zur Regelbildung anhand der Sprachentwicklung: Dreijährige lernen im Schnitt alle 90 Minuten ein Wort, und mit fünf Jahren beherrschen Kinder nicht nur tausende von Wörtern, sondern vor allem deren Gebrauch, das heißt die komplizierte Grammatik.

Nicht nur die Sprache enthält Regeln, sondern auch die Welt: Wenn die Sonne scheint, wird es warm; Honig ist süß und wenn zwei Gegenstände zusammenstoßen, macht das Krach etc. All dies lernt ein Kind in der Auseinandersetzung mit der Welt. Im Gehirn bleiben Spuren dieser Auseinandersetzungen, die jedes Kleinkind nicht nur passiv erlebt, sondern vor allem aktiv sucht.

Durch geschicktes Experimentieren und genaues Beobachten fand man heraus, dass Säuglinge zwischen dem vierten und sechsten Monat die Fähigkeit entwickelt haben, Gehörtes und Gesehenes zusammen zu verarbeiten und daraus ein Ereignis bzw. Erlebnis zu bilden. Was für uns Erwachsene selbstverständlich ist – wenn etwas zusammenstößt, dann rasselt es auch zusammen –, ist für das Kleinkind keineswegs selbstverständlich. Auch die Prinzipien von Ursache und Wirkung oder von Schwerkraft und Gewicht werden auf diese Weise gelernt.

Kinder lernen mit hoher Geschwindigkeit und Intensität

Im Hinblick auf Informationen sind Kinder wie Schwämme. Sie saugen begierig auf, was man ihnen bietet. Insgesamt ist die Kindheit daher die lernintensivste Zeit. Was das Kind lernt, ob die Namen von Pflanzen und Tieren oder von Comic-Helden, liegt weitgehend an den Erwachsenen. Kann ein Kind die lernintensive Zeit nicht nutzen, hat es im späteren Alter immer größere Mühe, das Versäumte nachzuholen. Man hat diesen Sachverhalt durch Begriffe wie „Lernfenster“, „kritische Periode“ oder „sensible Phase“ zu charakterisieren versucht. Gemeint ist letztlich eines: Das Gehirn des Kindes verändert sich, es wächst und vernetzt sich zunehmend, und all dies geschieht im Lernen. Bestimmte Fähigkeiten wie das räumliche Sehen und die Sprache, sogar das „Urvertrauen“ müssen zu bestimmten Zeiten erworben werden, wenn es nicht zu langfristigen Problemen in diesen Bereichen kommen soll.

Ein anderes Beispiel soll die Bedeutung der sensiblen Phasen unterstreichen: Einschulungsuntersuchungen zeigen, dass sich bei vielen Kindern z. B. motorische Entwicklungsdefizite (therapiebedürftige Bewegungsstörungen) finden lassen. Darunter finden sich Kinder mit organischen Störungen und Behinderungen. Diese benötigen in der Regel zusätzlich zum Bewegungsangebot im Kindergarten gezielte (medizinisch-)therapeutische oder sonderpädagogische Frühförderung. Die Hälfte aller therapiebedürftigen Bewegungsstörungen lässt sich auf eine unzureichende Entfaltung der kindlichen Motorik zurückführen. Bei diesen Kindern gelang es der Umwelt nicht, genügend Anregungen zum Bewegen zu bieten. Motorische Geschicklichkeit und Wahrnehmungsfähig-

keit sind Grundvoraussetzungen für die Bewältigung der Aufgaben, die z. B. die Verkehrsteilnahme erfordert.

Für diese Kinder ist zumindest für einen befristeten Zeitraum eine intensive Frühförderung oder sogar eine Therapie erforderlich. Hierin zeigt sich, dass es zu nur schwer beherrschbaren Folgeerscheinungen kommen kann, wenn bestimmte Entwicklungsschritte nicht angeregt werden. Auf der anderen Seite könnten aber auch geeignete Anregungen in den relevanten Bildungs- und Entwicklungsfeldern und die Schaffung von Entwicklungsmöglichkeiten für Kinder eventuelle spätere Entwicklungsstörungen vermeiden.

Kinder lernen mit allen Sinnen

Lernen geschieht kontinuierlich und ganz nebenbei in der alltäglichen Auseinandersetzung mit der Umwelt. Es ist umso intensiver, je mehr es die Sinne des Kindes anspricht. Sinnliche Erfahrungen sind die Basis des Lernens in der frühen Kindheit und dienen der Aneignung der Welt. Die Bildung der Sinne ist ein Teil ganzheitlicher Lernerfahrungen. Sehen, Hören, Schmecken, Fühlen, Riechen sogar die emotionale und körperliche Wahrnehmung werden über vielfältige Erfahrungen verfeinert. Die Förderung der optischen und akustischen Wahrnehmung ist zusätzlich eine wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche und sichere Teilnahme am Straßenverkehr. Ein Waldspaziergang, der dem Kind ermöglicht zu tasten und zu riechen, zu hören und zu sehen und mit dieser Umwelt zu interagieren, ist wertvoller als das beste Video, das die Sinneswahrnehmung eines Waldspaziergangs nur indirekt durch Wort und Bild vermitteln kann.

Kinder lernen mit anderen

Kinder lernen miteinander und voneinander. Sie lernen von Gleichaltrigen, aber auch von älteren und jüngeren Kindern. Gerade weil das Geschwisterlernen heute nur noch sehr selten möglich ist, sind altersgemischte Gruppen für das Lernen so wertvoll. Kinder erhalten von anderen Kindern und Erwachsenen wesentliche Impulse. Gemeinsames Fragen, Aushandeln und Entwickeln eines Themas in der Gruppe erweisen sich als besonders wirksame Form des Lernens. Das Kind lernt auch an Beispielen. So lernt es seine Sprache an den vielen Sätzen, die es jeden Tag hört; in einer sprachreichen Umgebung, in der es gewissermaßen „badet“.

Neunmonatige Säuglinge lernen Lautmuster einer fremden Sprache, wenn sie durch eine anwesende Person gesprochen wird. Wird dasselbe Sprachmaterial jedoch per Video oder Tonband präsentiert, findet kein Lernen statt. Hierin zeigt sich, wie wichtig eine Person beim Erwerb von Wissen und Kompetenzen im Kindesalter ist. Gerade kleine Kinder brauchen beim Lernen Bezugspersonen, die ihre Aufmerksamkeit und Motivation lenken.

Jedes Kind braucht die Sicherheit, dass es sich auf eine erwachsene Bezugsperson verlassen kann. Diese Sicherheit setzt das Potential von Kindern frei, sich angstfrei und neugierig neuen Erfahrungen zuzuwenden, den Aktionsradius zu erweitern und aktiv und explorativ die Welt zu erkunden.

Kinder lernen auch durch Nachahmen bzw. durch „Lernen am Modell“. Sie lernen durch Menschen, die Anteil an ihren Fragen nehmen, die Zeit für sie haben und die ihren Fähigkeiten Respekt entgegen bringen. Solche Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern zuhause

und im Kindergarten sind von entscheidender Bedeutung. Wichtig ist, dass Kinder Ermutigungen erfahren. Der positiv erlebte emotionale Kontakt entscheidet letztlich darüber, ob ein Kind neue Inhalte annehmen kann oder nicht. Kinder begeistern sich schnell und lassen sich leicht von anderen anstecken. Der „Funke springt über“.

Die Lust des Kindes am Erkunden und Begreifen wird auch durch Anregungen gefördert, die die Alltagserfahrungen der Kinder ergänzen, präzisieren und weiterführen. Das Vertrauen in die eigenen erstarkenden Kräfte und Fähigkeiten wächst, wenn dem Kind etwas zuge-traut wird und es die Erfahrung macht, dass ihm sein Tun gelingt. So wird die natürliche kindliche Neugier durch positive Rückmeldungen und Erfolgserlebnisse gesteuert.

1.4 Spielen und Lernen

„Spiel ist nicht Spielerei, es hat hohen Ernst und tiefe Bedeutung“

Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782–1852), deutscher Pädagoge und Gründer des ersten Kindergartens in Blankenburg/Thüringen, 1840 prägte er den Begriff „Kindergarten“, der in den pädagogischen Sprachschatz der ganzen Welt einging

Lernen und Spielen sind für Kinder ein und dasselbe. Im Spiel verwirklichen sich sowohl die allgemein menschlichen Lerngrundsätze wie auch die spezifischen Bedingungen des kindlichen Lernens auf ideale Weise.

Der weltbekannte ungarische Musikpädagoge und Komponist Zoltan Kodaly wurde in den 50er Jahren im Rahmen einer Hörfunksendung im Radio Budapest gefragt, wie Eltern eigentlich den Lernerfolg ihres Kindes im Kindergarten und Schule kontrollieren könnten. Seine Antwort: „Liebe Eltern, wenn ein Kind nach Hause kommt und berichtet, dass es heute viel gelernt habe, dann seien Sie bitte sehr vorsichtig, weil das Kind möglicherweise nur wenig gelernt hat. Kommt das Kind hingegen nach Hause und berichtet, dass heute gut gespielt wurde, dann dürfen Sie sehr zufrieden sein, weil das Kind dann mit hoher Wahrscheinlichkeit sehr viel gelernt hat!“

„Im Kindergarten wird gespielt, in der Schule wird gelernt!“ Viele Erwachsene fassen Spielen und Lernen als Gegensätze auf. „Lasst sie noch ein paar Jahre spielen, der Ernst des Lebens beginnt früh genug!“ – war dann auch die häufig zu hörende Begründung dafür, Kinder vom Schulbesuch zurückzustellen. „Er ist doch noch viel zu verspielt für die Schule!“ – „Verspielt sein“ wird oft noch als Symptom mangelnder Schulfähigkeit betrachtet.

Ist es wirklich so, dass im Kindergarten nicht gelernt wird, dass das Spielen mit der Kindergartenzeit aufhört, dass in der Schule kein Platz fürs Spielen ist, dass Spielen und Lernen Gegensätze sind?

Spielen ist die dem Kind eigene Art, sich mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen, sie zu erforschen, zu begreifen, zu „erobern“. Bei dieser scheinbar so mühelosen, dem inneren Antrieb folgenden, oft in die Sache versunkenen Beschäftigung durchläuft das Kind die wichtigsten Lern- und Entwicklungsprozesse der frühen Lebensjahre. Es setzt sich mit seiner dinglichen Umwelt auseinander: Das Baby greift neugierig und lustvoll nach einer Rassel oder einem anderen Gegenstand, führt ihn

immer und immer wieder zum Mund und lernt dabei, ihn mit den kleinen Händen zu halten und zu bewegen und „begreift“ dabei eine ganze Menge darüber, wie es die Dinge seiner Umgebung benutzen kann. Die Dinge selber sind dabei gar nicht so wichtig, wichtig ist die Auseinandersetzung mit ihnen, denn darin liegt der Lerneffekt. So müssen Onkel oder Tante manchmal frustriert feststellen, dass das mitgebrachte Holzauto gar nicht die primäre Aufmerksamkeit des kleinen Neffen findet, sondern das raschelnde Einpackpapier und die farbige Verpackungskordel zunächst viel interessanter sind. Mit der zunehmenden Mobilität des Kleinkindes wächst auch der Erfahrungsraum, die Menge der zu greifenden Gegenstände, die Entwicklung erweitert das „Spielfeld“, gleichzeitig treibt die Lust zum Spielen das Kind auch in der Entwicklung seiner Mobilität voran: Durch das Sich-Hochziehen kommen ganz neue Dinge ins Blick- und Greiffeld, durch Gehen kommt man viel schneller zu neuen und interessanten Zielen als durch Krabbeln.

Aber Spielen ist nicht nur Auseinandersetzung mit der dinglichen Umgebung. Die soziale Umwelt, andere Menschen, sind vom ersten Tag an wichtig für das Kind. Das erste „soziale“ Lächeln beim Anblick eines Gesichts fasziniert die Eltern, später lernt das Kind andere Personen in sein Spiel einzubeziehen, Regeln zu beachten und es erkennt, dass auch andere – selbst die Eltern – Regeln einhalten müssen, wenn ein geordnetes Spiel entstehen soll. Mit der Handpuppe oder im Rollenspiel können fiktive und phantastische Situationen erlebt werden. Auch die dem Menschen eigene symbolische Darstellung der Welt und des eigenen Erlebens in der Sprache und im Denken wird zum Gegenstand des Spiels und erfährt dadurch wieder neue Lernimpulse: Es werden fremde Sprachen und Dialekte nachgeahmt, neue Wörter erfunden, Reime ausprobiert, Geheimsprachen vereinbart.

In aller Regel empfinden Kinder auch das gemeinsame Singen und Musizieren als fröhliches Spiel. In Wirklichkeit aber haben sie gelernt, sich zu konzentrieren, auf andere zu hören, in Rhythmus, Takt und Tempo sicher zu sein, Gemeinschaft zu erleben und stolz auf die gemeinsam erbrachte Leistung zu sein. Gleichzeitig haben sie gelernt ihre Sprech- und Singstimme weiter zu schulen, ihren Wortschatz zu erweitern, eine Melodie mit Ausdruck zu versehen und ihre eigene Gefühlshaltung einzubringen.

Wissenschaftliche Erkenntnisse haben ergeben, dass die Entwicklung des Spielverhaltens eine altersabhängige Reihenfolge hat, was sich interessanterweise über verschiedene Kulturen hinweg nachweisen lässt. Als Ausdrucksform der kindlichen Entwicklung erweitern sich die Handlungsschemata und die Komplexität im Spiel mit zunehmendem Alter.

„Игра - это дорога для детей к познанию мира, в котором они живут.“

„Das Spiel ist der Weg der Kinder zur Erkenntnis der Welt, in der sie leben.“

Maxim Gorki (1868–1936),
russischer Schriftsteller

Spiel, Lernen und Entwicklung sind also untrennbar verbunden. Spiel ist notwendig für die kindlichen Lern- und Entwicklungsprozesse. Die Rolle der Erwachsenen besteht dabei nicht nur darin, gefährliche Spielelemente zu verhindern, sondern auch darin, anregende Spielsitua-

tionen zu schaffen und vor allem, sich selber als Personen in das Spiel und damit in die Lernprozesse einzubringen: Andere Menschen sind ein wichtiger Teil der Welt des Kindes, sie müssen deshalb auch eine Rolle in der Spielwelt des Kindes finden. Andere Menschen haben eigene Vorstellungen, Wünsche, Erwartungen, Ansprüche und Rechte. Auch das muss dem Kind vermittelt werden. Spielerisch werden auch die Grundlagen für die spätere Motivation des Kindes in der Schule, selbst im späteren Erwachsenenleben gelegt. Im Spiel kann das Kind zunächst etwa lernen, dass in bestimmten Situationen der Erfolg nicht vom Zufall oder von anderen Menschen, sondern ganz wesentlich von der eigenen Anstrengung abhängt. Diesen Zusammenhang von Anstrengung und Erfolg zu lernen setzt wiederum Selbstständigkeit voraus. Wenn dem Kind alles abgenommen wird, kann es die Wirkung des eigenen Verhaltens nicht lernen.

Beim Spiel verleihen Kinder ihrem Tun Sinn und den Dingen Bedeutung. Fantasie- und Rollenspiele, motorische Spiele und Konstruktionsspiele, Regelspiele und alle anderen Spielformen müssen Platz haben in der Familie, im Kindergarten und in der Schule. Entscheidend für eine wirksame Entwicklungsförderung des einzelnen Kindes ist das didaktische Geschick der Erzieherin, der Lehrkräfte und gerade auch der Eltern.

Spielfähigkeit gehört zu den resilienzfördernden Faktoren. Hochbegabte Kinder stehen mit ihren Spielideen oftmals allein. Deshalb ist es wichtig, Spielfreundschaften anzubahnen und sie so in die Gemeinschaft zu integrieren. Weniger aktive und wenig initiative Kinder brauchen eher Anregungen, Unterstützung sowie geeignetes Spielmaterial. Dies trifft in besonderem Maße auf Kinder mit Beeinträchtigungen in ihrer Entwicklung oder mit Behinderungen zu. So sind Konstruktionsspiele bei Kindern mit motorischen Behinderungen nur dann erfolgreich, wenn das Material stabil und gut zu greifen ist. Kinder mit Sehbeeinträchtigungen benötigen z. B. kontrastreiche Spielpläne für Regelspiele und einen gut ausgeleuchteten „Spielplatz“. Nur so ist es ihnen möglich sich erfolgreich an Spielen zu beteiligen und damit auch zu lernen.

Gemeinsame Spielprozesse fördern die Entwicklung der Kinder entscheidend und geben ihnen vielfältige Lernimpulse. Damit diese Spielprozesse gelingen, benötigen manche Kinder anfänglich die behutsame Einführung und einfühlsame Unterstützung von Erwachsenen. So können sie beispielsweise in Zweiersituationen allmählich an verschiedene Spielformen herangeführt werden, bevor ihnen das Spiel in der Gruppe gelingt. Wichtig ist, dass ihre Stärken und Fähigkeiten erkannt und im gemeinsamen Alltag aufgegriffen und gefördert werden.

„Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“

Friedrich Schiller (1759–1805),
deutscher Dichter, Dramatiker, Philosoph und Historiker

Spielen mit seinen vielen verschiedenen Facetten muss eine Fortsetzung in der Schule finden, ob beim Musizieren ganz allgemein, bei Spielliedern im Fremdsprachenunterricht, im Rollenspiel beim Erlernen der verschiedenen Satzformen, bei Sprachspielen, beim Stegreifspielen, welches das freie Sprechen unterstützt oder auch

bei den vielen Mathematikspielen und beim Theaterspiel. Im Spiele ausdenken und Spiele erfinden sind kleine Kinder ganz groß und entwickeln kreative und planerische Fähigkeiten, deshalb sollten sie auch in der Schule dazu ermuntert und ermutigt werden. Lernen löst das Spielen nicht ab. Es findet seine natürliche Fortsetzung in der Schule, weil Lernen und Spielen untrennbar verbundene Elemente sind.

1.5 Motivation und Anstrengung

„*Aiutamì a fare da solo*“

„*Hilf mir, es allein zu tun!*“

Maria Montessori (1870–1952),
italienische Ärztin, Psychologin und Pädagogin
Gründerin der Montessori-Pädagogik

„Alleine!“ Welche Mutter, welcher Vater kennt dieses Pochen auf Selbstständigkeit des Kindes nicht. Schon recht früh fordern Kinder diese Selbstständigkeit ein, die ihre Persönlichkeitsentwicklung stärkt. Nicht von ungefähr ist „Hilf mir, es allein zu tun!“ zum Motto der Montessori-Pädagogik geworden. Hierbei kommt auch die notwendige Unterstützung durch den Erwachsenen zum Ausdruck.

Für die gesamte Entwicklung des Kindes, für seinen späteren Erfolg in der Schule und darüber hinaus sind außer seiner Intelligenz und seiner Begabung auch seine Bereitschaft maßgebend, sich Ziele zu setzen und zu ihrer Erreichung Anstrengungen auf sich zu nehmen, über längere Zeit hinweg, ohne sich von anderen, angenehmeren Dingen ablenken zu lassen. Motivation entsteht nicht von heute auf morgen und schon gar nicht am Einschulungstag. Das eine Kind kann längere Zeit malen oder kreativ gestalten, während das andere schon nach wenigen Minuten die Lust verliert und sich eine andere Beschäftigung sucht. Ein Kind ist traurig, wenn es eine Aufgabe nicht meistert, einem anderen macht das gar nichts aus. Erzieherinnen können aber auch ganz unterschiedliches Erziehungsverhalten bei den Eltern der Kinder beobachten. Während das eine Kind selbstständig in den Kindergarten kommt und sich umkleidet, wird das andere bis in das Schulalter hinein von seiner Mutter gebracht und abgeholt, das Umkleiden wird von der Mutter abgenommen, das Täschchen sowieso. Bereits im Kindergartenalter verknüpft das Kind Ergebnisse eigener Handlungen mit der Bewertung eigener Tüchtigkeit. Dadurch entstehen Emotionen wie Stolz über eine gelungene Handlung und Traurigkeit bei Misserfolg. Mit zunehmendem Alter nimmt das Kind die selbst investierte Anstrengung als Ursache eigener Leistung wahr.

Die Entwicklung der Motivation und der Anstrengungsbereitschaft hängen auch mit einer angemessenen Selbstständigkeitserziehung zusammen. Motivation kann gefördert werden durch alle Aktivitäten, die Kindern Freude bereiten und damit die Kinder über zunehmend längere Zeiträume „am Ball“ halten. Hierzu zählen sportlich-körperliche und künstlerische Aktivitäten: Wer einen Hügel hinaufsteigt, muss sich eine ganze Zeit anstrengen, kann aber hinterher auch die Aussicht genießen. Wer ein Lied singt (am besten gemeinsam), hat die unmittelbare Belohnung durch die Musik, je länger, je mehr. Regelmäßig in den Kindergarten gehen, Zähne putzen, selbstständig einkaufen, den Müll in die Mülltonne tragen: Ein Kind das lernt, Aufgaben aus dem Alltag selbst zu bewältigen, erlebt sich als „groß“ und

selbstwirksam. Kinder mit Beeinträchtigungen sind wie alle Kinder motiviert, allerdings ist es wichtig, dass ihre für den Außenstehenden manchmal klein erscheinenden Schritte in der Alltagsbewältigung und im Lernen als Fortschritte gesehen und gewürdigt werden.

Aus diesen Gedanken ergibt sich unmittelbar, dass die Motivation von innen heraus grundsätzlich wirksamer ist als die von außen. Betrachten wir hierzu noch eine experimentelle Studie im Kindergarten: Kinder durften malen. Der einen Gruppe von Kindern wurde eine Urkunde für schönes Malen in Aussicht gestellt, die alle Kinder tatsächlich erwarben. Die andere Gruppe von Kindern bekam keine Urkunde in Aussicht gestellt und auch nicht überreicht. Es zeigte sich, dass die Kinder, die keine Urkunde bekamen, d. h. sich durch ihr eigenes Tun und ihr eigenes Produkt belohnt fühlten, auch später häufiger zu den Malstiften griffen.

Diese Studie zeigt damit die Bedeutung der Motivation von innen: Wenn die Tätigkeit selbst Spaß macht, lerne ich sie am schnellsten. Wenn ich die Tätigkeit nur ausführe, wenn ich belohnt werde, lerne ich sie langsamer und schlechter, denn der Antrieb zum Lernen kommt nur von außen. Der Antrieb von innen, man spricht auch von „intrinsischer Motivation“, ist also wirkungsvoller als der Antrieb von außen („extrinsische Motivation“). Noch einmal: Ein Kind kann extrinsisch – „wenn du mir ein Bild malst, dann bekommst du eine Urkunde“ – motiviert sein oder intrinsisch – „ich male ein Bild, weil es mir Spaß macht und ich es will“. Die eigene, d. h. „intrinsische“ Motivation ist die wertvollere Art der Lernmotivation. Hier lernt das Kind aus eigenem Antrieb, d. h. aus Lust am Gewussten und Gekonnten Wissen und Können zu erwerben. Extrinsische Motivation kann manchmal helfen, etwas anzustoßen. Aber sie kann auch bestehende intrinsische Motivation vermindern. Es gibt keine allgemeine Regel, wie im Einzelfall vorzugehen ist. Hier ist das Augenmaß des Erwachsenen gefragt, dem die Kinder anvertraut sind. Voraussetzung ist jedoch, dass die Erzieherin, der Lehrer und die Eltern um diese Zusammenhänge wissen.

Ein Junge interessiert sich nicht für Zahlen. Er spielt aber sehr gerne im Sandkasten und gräbt Löcher. Die Erzieherin klinkt sich in sein Spiel ein, indem sie ebenfalls ein Loch gräbt und behauptet, dass ihres tiefer sei. Sie motiviert den Jungen, zu beweisen, dass sein Loch tiefer ist. Dazu braucht er einen Stab und beginnt, die Tiefen miteinander zu vergleichen – und er hat Spaß daran. Das Messen und Vergleichen bekommt für ihn einen Sinn und er ist bereit, sich damit auseinander zu setzen.

Die Erzieherin muss erkennen, ob und in wieweit das Kind bestimmte Themen meidet, die für seine weitere Entwicklung wichtig sind (z. B. Messen und Vergleichen). Sie muss sich auf die Suche nach den Gründen für dieses Vermeiden machen: Vielleicht lehnt ein Kind es ab zu malen, nicht weil ihm die Motivation dazu fehlt, sondern weil es ihm wegen feinmotorischer Probleme besonders schwer fällt und die Ergebnisse nicht seinen Erwartungen entsprechen. Die Erzieherin muss auch wissen, welche Dinge, Themen dem Kind Freude machen (z. B. im Sand buddeln). Aufgabe der Erzieherin ist es nun, Situationen zu schaffen, in denen das Kind einen Sinn erkennt, sich den vermeintlich unbequemen und anstrengenden Dingen zu stellen und dabei Erfolg erlebt. Kinder mit Beeinträchtigungen in ihrer Entwicklung oder mit Behinderungen finden von sich oft nur schwer zum

Spiel oder erleben bei einzelnen Spielen immer wieder Misserfolge. Hier ist der Erwachsene gefordert, mit dem Kind geeignete Materialien und Spielsituationen zu finden, die dem Kind überhaupt Erfolge und damit auch lustvolles Lernen ermöglichen. Kinder mit eingeschränkter Konzentration benötigen immer wieder die Unterstützung durch den Erwachsenen, ein Spiel durchzuhalten und ein Ergebnis zu erleben.

Unterschiede bei der Motivationsentwicklung zeigen sich schon recht frühzeitig auch zum Beispiel beim „Belohnungsaufschub“. Unter Belohnungsaufschub versteht man das Vermögen des Kindes, eine begonnene Tätigkeit auch dann nicht abzubrechen, wenn sich zwischendrin eine attraktive Alternative eröffnet. Statt dem Wunsch nach schneller Belohnung durch das als lustvoll erlebte Ausführen der attraktiven Alternative nachzugeben, sind einige Kinder bereits früh in der Lage, dieser Versuchung zu widerstehen. Diese Kinder sind als Jugendliche nachweislich in höherem Maße frustrationstolerant und selbstsicher sowie allgemein leistungsstärker.

Damit ist „Belohnungsaufschub“ ein Vorläufer für späteres ausdauerndes und zielorientiertes Lern- und Arbeitsverhalten.

1.6 Vielfalt, Unterschiedlichkeit und Gemeinsamkeit

„Niemand darf wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“

(Grundgesetz Artikel 3, Absatz 3)

In unserer Gesellschaft leben Menschen in unterschiedlichen Lebenslagen mit unterschiedlichen Orientierungen, Werten und Lebensentwürfen. Diese Vielfalt findet sich auch in jedem Kindergarten und in jeder Kinderkrippe. Individuelle Wesenmerkmale wie z.B. Temperament, besondere Begabungen oder Behinderungen nehmen ebenso Einfluss auf die Art und Weise, wie Kinder Zugänge zu Bildung entwickeln wie die sozialen Kontexte, in denen Kinder aufwachsen. Geschlechts-, rollen-, religions-, kultur- oder milieuspezifische Orientierungen prägen die kindliche Lebens- und Lernumgebung. Dabei haben sich Armut, soziale und psychische Belastungen in der Familie als besonders benachteiligende Faktoren für eine gleichberechtigte Teilhabe von Kindern an Bildung herausgestellt.

Jedes Kind hat ein Recht auf gleichberechtigte Bildungschancen und soziale Teilhabe. Dies erfordert von allen Beteiligten eine Haltung und ein Handeln mit dem Ziel der Inklusion. Die pädagogische Fachkraft ist herausgefordert, die vorgefundene Vielfalt anzuerkennen, sie als Bereicherung zu verstehen und sich mit Bildungsbarrieren auseinanderzusetzen, diese abzubauen und Zugangswege zu erweitern.

Mädchen und Jungen

„Wird es ein Junge oder ein Mädchen?“ ist eine häufig gestellte Frage an werdende Mütter. Obwohl Kinder ab dem dritten Lebensjahr beispielsweise verstärkt gleichgeschlechtliche Spielpartner wählen, werden sie oft noch als geschlechtsneutral wahrgenommen.

Mit einem Jahr ungefähr unterscheiden Jungen und Mädchen Personen nach dem Geschlecht, nach spätestens zwei Jahren ordnen sie sich selbst mit großer Sicherheit dem „richtigen“ Geschlecht zu. Beim Spielen sind Jungen und Mädchen bestrebt, so zu tun, als beherrschen sie bereits die Rollen, um die sie noch ringen. Sowohl Jungen wie Mädchen stellen sich besonders typisch dar, wie um herauszufinden, wie es ist, ein „richtiger“ Junge oder ein „richtiges“ Mädchen zu sein.

Zur Förderung der Chancengleichheit von Mädchen und Jungen kommt den Erzieherinnen und Erziehern eine wichtige Rolle zu. Dabei setzen sie sich mit ihrem eigenen Rollenverständnis auseinander, um Bedürfnisse von Mädchen und Jungen sensibel wahrzunehmen, zu reflektieren und geschlechtergerecht zu handeln. Eine geschlechtersensible Bildung und Erziehung fördert einerseits den Prozess der Identitätsbildung und wirkt andererseits der Verfestigung von Rollenklischees entgegen. Sie bezieht auch die Teamarbeit, die Raumgestaltung und die Zusammenarbeit mit den Eltern ein.

Sowohl in der Krippe wie im Kindergarten sind bei der Art der Rollenwahrnehmung unterschiedliche kulturelle Erfahrungen ersichtlich. Die Aktivitäten, Interessen und das Spielverhalten unterscheiden sich oft schon deutlich. Es werden Unterschiede beobachtet bei der Aufmerksamkeitslenkung, beim Bilderbuchanschauen und im feinmotorischen Bereich.

Geschlechter-/Genderforschung beschäftigt sich mit dem Thema der Geschlechtergerechtigkeit – auch in unterschiedlichen kulturellen Milieus. In der Krippe und im Kindergarten kommt es darauf an, Kinder in der Weiterentwicklung ihrer Geschlechtsidentität einfühlsam und behutsam zu begleiten und Einschränkungen in der Geschlechtsrolle aufmerksam zu beobachten. Geschlechtersensible Erziehung und Bildung bedeutet beispielsweise neben frei zu wählenden Aktivitäten und Gruppenbildungen auch bewusst gemischtgeschlechtliche Angebote zu machen wie auch Angebote ausschließlich für Mädchen oder Jungen. Bei solchen Angeboten sollten bewusst auch mal Väter gebeten werden mitzuwirken.

Unterschiedliche kulturelle Erfahrungen

„We have more in common than we often realise“

„Wir haben mehr gemeinsam als wir annehmen.“

نحن نتشابه أكثر مما نعتقدون

Prinz El Hassan bin Talal von Jordanien (*1947), jordanischer Orientwissenschaftler und Internationalist

Im Zusammenhang mit Migration geht es darum, die kulturellen Erfahrungen und Lebensbedingungen aller Kinder und ihrer Familien wahrzunehmen, sie zu achten und in die pädagogische Arbeit einzubeziehen. Interkulturelle Arbeit eröffnet Kindern unterschiedlicher kultureller Herkunft die Chance, Bildungszugänge zu ihrer eigenen Kultur und zu anderen Kulturen zu finden und die Vielfalt der Kulturen als Bereicherung zu erfahren.

Kulturen unterscheiden sich in ihren Bildungs- und Erziehungszielen. Elterliche Erziehungsideale und Sozialisationsziele werden durch Gesellschaftsstrukturen und durch die soziokulturelle Orientierung der Eltern beeinflusst. Viele Familien mit Migrationshintergrund in Deutschland können ihre Wurzeln stärker in soziozentrischen Gesellschaften haben, in denen die Verbundenheit mit der Gemeinschaft vor dem Individuum steht.

Das Hineinwachsen von Kindern in heute nicht mehr homogene kulturelle Kontexte bedarf oftmals der pädagogischen Unterstützung. Kinder bewegen sich von Geburt an in kulturell geprägten Lebenszusammenhängen. Sie werden in Tüchern am Leib getragen oder im Wagen geschoben, von der Mutter nach Bedarf oder nach der Uhr gestillt. In der Krippe erhalten Kinder vielfältige Anregungen, in Beziehung zur kulturell geprägten Welt zu treten. Dabei sehen sie, wie dies andere Kinder tun, beginnen selbst auszuprobieren, mit anderen in Kontakt zu treten und Kultur mit zu gestalten.

Die Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen bieten den Kindern pädagogische Anregungen, die der Einzigartigkeit jedes Kindes gerecht werden und seine Entwicklungs- und Bildungsprozesse angemessen und förderlich unterstützen. Dabei geht es in der pädagogischen Arbeit insbesondere um Aktivität und Teilhabe sowie um Entwicklungsangemessenheit. Vielfalt und Verschiedenheit von Kindern werden als Herausforderung und Chance für gemeinsames Spielen und Lernen wahrgenommen. Ein entsprechendes pädagogisches Handeln erfordert auch die Auseinandersetzung mit den eigenen Sichtweisen, Einstellungen, Vorurteilen, Ängsten und Rahmenbedingungen.

Partizipation ist auch als Beitrag der Kinder zur Gestaltung des Zusammenlebens zu verstehen. Kinder fühlen sich auf diese Weise zugehörig und anerkannt. Von der gemeinsamen Erziehung von Kindern mit unterschiedlichen Voraussetzungen und unterschiedlichem Unterstützungsbedarf profitieren alle. Sie werden in ihrer Entwicklung gefördert und bereichert.

Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf

Ziele und Aufgaben der frühkindlichen Bildung und Erziehung beziehen sich auf alle Kinder. Um eine gerechte Teilhabe, die der Unterschiedlichkeit und Vielfalt der Ausgangsbedingungen von Kindern Rechnung trägt, zu gewährleisten, benötigen einzelne Kinder besondere Unterstützung ihrer Entwicklungs- und Bildungsprozesse. Die Erzieherin ist in besonderer Weise herausgefordert, das Entwicklungspotenzial jedes einzelnen Kindes zu erkennen und verantwortungsvoll damit umzugehen.

Häufig ist ein besonderer Unterstützungsbedarf festzustellen, wenn Kinder von sozialbenachteiligten Strukturen wie Armut, Arbeitslosigkeit betroffen sind. Migration ist oftmals auch ein sozialbenachteiligender Faktor. Auch Kinder mit Behinderungen, hochbegabte Kinder, Kinder, die an chronischen Erkrankungen leiden, herausfordernde Verhaltensweisen oder sozial-emotionale Probleme entwickelt haben, benötigen in der Regel eine besondere Unterstützung.

Um eine erfolgreiche Aktivität und Teilhabe des Kindes mit Behinderung oder chronischen Erkrankungen zu ermöglichen und es seinen Potenzialen gemäß zu fördern, müssen die Erzieherinnen über die jeweilige Behinderung bzw. Krankheit und die daraus resultierenden Bedürfnisse informiert sein. Dies gelingt nur wenn Erzieherinnen, Eltern, behandelnde Kinderärzte sowie Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner der Frühförderung vertrauensvoll zusammen arbeiten und sich austauschen.

Für jedes Kind ist zu klären, wie der notwendige Unterstützungsbedarf eingelöst wird. Auch hochbegabte Kin-

der haben ein Bedürfnis und Recht auf Unterstützung und Förderung. Psychologische Beratungsstellen und einschlägige Elternvereine können dabei Anlaufstellen zur Information und Beratung sein. Bei Kindern mit Behinderung kann dies im Einvernehmen mit den Eltern im Kindergarten, unterstützend durch Eingliederungshilfe und andere Stellen und Dienste, wie z. B. Gesundheitsamt, Jugendamt, Frühförderung, Schulkindergarten oder heilpädagogische Dienste geschehen. Für eine bedarfsgerechte Förderung der Kinder und zur Unterstützung der Eltern empfiehlt sich eine grundsätzlich organisierte Kooperation unter diesen Stellen.

Ein chronisch krankes oder behindertes Kind hat genauso wie jedes Kind das Recht, sich und seinen Körper als wertvoll zu erleben. Auch ein hochbegabtes Kind hat das Recht, sich in seiner Art akzeptiert zu fühlen. Dies muss seinen Ausdruck finden in der Atmosphäre des Kindergartens, im täglichen Miteinander der Kinder und der Erzieherinnen. Die Erzieherinnen schaffen insgesamt ein Klima, in dem jedes Kind seine Fähigkeiten angstfrei zeigen kann und vor Etikettierung und Diskriminierung geschützt ist.

Alle Kinder sollen in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau an und mit einem gemeinsamen Gegenstand (Thema, Projekt, Vorhaben) spielen, lernen und arbeiten können. Gelingt die aktive Teilhabe am Gruppengeschehen, werden wesentliche individuelle Förderziele erreicht, wie Anpassung und Ausdauer, Verbesserung der Wahrnehmung und Motorik, Fähigkeiten zur Behauptung und Gruppenfähigkeit. In heterogen zusammengesetzten Gruppen verstärkt Behinderung die Notwendigkeit zur Wahrnehmung individueller Fähigkeiten und Bedürfnisse aller Kinder.

Die Fähigkeit von Kindern schwierige Lebenssituationen konstruktiv zu bewältigen, wird als Resilienz bezeichnet. Das Maß, in dem Kinder Resilienz aufbauen können, ist abhängig von den Ressourcen und Schutzfaktoren in ihrem sozialen Umfeld, auf die sie zurückgreifen können. Aufgabe der pädagogischen Fachkraft ist es, den Aufbau kindlicher Resilienz wahrzunehmen und zu unterstützen. Das Bindungsangebot der Erzieherin, ihr Respekt, ihre Anerkennung und ihre Wertschätzung eröffnen den Kindern besondere Chancen befriedigende soziale Kontakte zu entwickeln und sich selbstwirksam zu erleben. Diese Haltung prägt das tägliche Miteinander der Kinder und der Erzieherinnen und die pädagogische Atmosphäre.

Manche Mädchen und Jungen entwickeln sich schneller, andere langsamer. Kinder haben ihren eigenen Rhythmus und benötigen unterschiedlich viel Zeit. Dies trifft auf hochbegabte Kinder und Kinder mit Behinderungen in besonderem Maße zu. Sie haben häufig auch für sie stimmige und alternative Wege der Bewältigung von Aufgaben entwickelt. Diese gilt es zu akzeptieren, zu unterstützen und, wenn notwendig, anzuregen. Kinder mit Behinderungen kompensieren ihre Beeinträchtigungen manchmal auch durch besondere Fähigkeiten. Hochbegabte Kinder suchen ständig nach Herausforderungen und besonderen Bildungsimpulsen, sei es im sprachlichen und mathematischen Bereich oder beim logischen und kreativen Denken. Dauernde Unterforderung kann genauso zum Problem werden wie Überforderung. Verhaltensauffälligkeiten, Persönlichkeitsprobleme und verpasste Bildungschancen können die Folge sein.

Manche Kinder nehmen sich in einem Entwicklungsbereich mehr Zeit als in einem anderen. Jedes Kind ist zu unterschiedlichen Zeiten mit unterschiedlichen Themen beschäftigt, hat eigene Interessen und entwickelt ganz eigene Handlungsweisen. Selbst wenn die Hälfte aller Kinder in einer Altersstufe bereits z. B. auf einem Bein hüpfen kann, ist ein Kind nicht „unnormale“, wenn es das noch nicht kann.

Woran können die pädagogischen Fachkräfte aber erkennen, ob die Entwicklung eines jeden Kindes noch unbedenklich, ob sie verlangsamt oder beschleunigt verläuft? Woran sehen die pädagogischen Fachkräfte, wann zur Einschätzung der Entwicklung eines Kindes Unterstützungssysteme zur Rate gezogen werden sollten? Verschiedene Instrumente, wie beispielsweise die „Grenzsteine der Entwicklung“, können den pädagogischen Fachkräften helfen einzuschätzen, wann es sich noch um ein normales Entwicklungstempo, um eine Entwicklungsbeschleunigung oder eine Entwicklungsverzögerung handelt. Die Kenntnis der individuellen Ausgangslage des Kindes, seiner Kompetenzen, Stärken und Grenzen sind Ausgangspunkt für die konkreten Angebote und die Gestaltung seiner Spiel- und Lernumwelt. So bietet sich zum Beispiel beim Singen, Tanzen, Musizieren, wie auch beim Forschen und Experimentieren eine Fülle von Möglichkeiten, jedem Kind gerecht zu werden.

2. Pädagogische Herausforderungen

2.1 Haltung und Professionalität

„Wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen; so wie Gott sie uns gab, so muss man sie haben und lieben.“

Johann Wolfgang von Goethe (1749–1832)
deutscher Dichter

In einer qualitativ hochwertigen frühpädagogischen Arbeit ist ein ganzes Bündel von Faktoren, wie u.a. Zeit, Raum wichtig. Am wichtigsten ist aber die Persönlichkeit der pädagogischen Fachkraft. Persönlichkeit meint dabei die Person mit ihrer Einstellung und Haltung, ihrem Wissen und Können.

2.1.1 Die eigene Biografie

Der pädagogischen Fachkraft ist bewusst, dass sie in ihrem Handeln immer ihre eigene Person mit ins Spiel bringt. Werte, Ansprüche, Erfahrungen und die eigene Biografie beeinflussen das Handeln. Die professionelle pädagogische Fachkraft setzt sich mit diesen Einflüssen auseinander und berücksichtigt sie in der erzieherischen Arbeit. Die Leitungskraft berücksichtigt diese Einflüsse insbesondere bei ihren Führungsaufgaben sowie in der Zusammenarbeit im Team und mit Partnern. Sie ist sich ihrer diesbezüglichen besonderen Verantwortung bewusst.

2.1.2 Die Grundhaltung der pädagogischen Fachkraft

Die Grundhaltung der pädagogischen Fachkraft ist geprägt von den demokratischen Werten unserer Gesellschaft und der Unantastbarkeit der Würde eines jeden Menschen. Deshalb ist das pädagogische Handeln von Respekt, Achtung und Wertschätzung gegenüber jedem Kind geleitet. Die pädagogischen Fachkräfte nehmen jedes Kind so an, wie es ist. Es muss nicht erst besondere Leistungen erbringen, Fähigkeiten haben oder Entwick-

lungen durchlaufen. Es wird auch angenommen, wenn es sich ungewöhnliche Gedanken macht oder für Themen älterer Kinder interessiert. Ausdruck dieser Grundhaltung sind auch Prinzipien des pädagogischen Handelns wie Partizipation, Integration, Ganzheitlichkeit sowie eine vorurteilsbewusste, geschlechtersensible Bildung und Erziehung. In der Umsetzung dieser Prinzipien ist sich die pädagogische Fachkraft bewusst, dass sie Vorbildfunktion für die Kinder hat.

2.1.3 Aufgaben und Rolle der pädagogischen Fachkraft

Erzieherinnen und Erzieher sind angehalten, vom Kind her zu denken, es in den Mittelpunkt ihres Handelns zu stellen und in seiner Entwicklung zu begleiten, zu unterstützen und zu fördern. Ausgehend von den beobachteten und reflektierten Eigenaktivitäten des Kindes und den sozialen Interaktionen in der Gruppe greifen sie die Interessen und Themen der Kinder auf. Sie regen die Kinder zur individuellen und gemeinsamen Erkundung der Welt an. Dabei führen sie auch an Themen heran, die sich nicht aus unmittelbarer Umgebung und dem alltäglichen Erleben erschließen lassen und verknüpfen hierbei die verschiedenen Bildungs- und Entwicklungsfelder. Die Herausforderung liegt darin, die Bildungsprozesse des Kindes zu erkennen und den unterschiedlichen Entwicklungsständen der Kinder gerecht zu werden. Die Erzieherin ist deshalb als Frühpädagogin zu verstehen, deren pädagogisches Kerngeschäft auf die förderliche Entwicklung jedes einzelnen Kindes gerichtet ist. In ihrer Haltung, ihrem Auftreten und ihrem didaktischen Geschick muss sie diese Kernziele verwirklichen können.

Die pädagogischen Fachkräfte stimmen im Team ihr pädagogisches Planen und Handeln ab und tauschen sich über die individuellen Bildungs- und Entwicklungsprozesse der einzelnen Kinder und über mögliche Differenzierungsmaßnahmen aus. Dabei hat insbesondere die Leitungskraft als pädagogische Führungskraft die Konzeption und deren Weiterentwicklung im Blick. Sie setzt Impulse und nimmt Anregungen auf, unterstützt Innovationen und begleitet Prozesse, sorgt für die Kooperation mit anderen Kindergärten und Partnern. Sie motiviert zu interner und externer Fortbildung und stimmt alle Belange mit dem Träger ab.

Wenn die Erzieherin die Neugierde, den Forscherdrang, das Entdecken wollen des Kindes unterstützen will, muss sie selbst diese fragende Haltung einnehmen und sich ebenfalls als Lernende und Forschende sehen. Die Welt mit den Augen des Kindes zu sehen, bedeutet, Fragen zu stellen, wissen und verstehen zu wollen und zu lernen. Mit dieser Grundhaltung verändert sich das Rollenverständnis der Erzieherin und des Erziehers als verlässliche pädagogische Begleiter. Erzieherinnen und Erzieher setzen Vertrauen in die kindliche Neugierde, in seine Lernwilligkeit und -fähigkeit. Dazu bedarf es viel Geduld und Verständnis für die Wege, die das Kind dabei einschlägt.

„On ne voit bien qu'avec le coeur.“

„Man sieht nur mit dem Herzen gut.“
(aus: der kleine Prinz)

Antoine de Saint-Exupéry (1900–1944),
französischer Schriftsteller und Pilot

2.1.4 Die Beziehung zum Kind

Die pädagogischen Fachkräfte geben den Kindern Orientierung, Sicherheit und Halt durch liebevolle Zuwendung. Verlässliche, tragfähige und kontinuierliche Beziehungen zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft sind Voraussetzung für förderliche Bildungs- und Erziehungsprozesse. Dies gilt umso mehr, je jünger die Kinder sind. Kinder mit früher Bindungssicherheit sind begeisterungsfähiger, weniger frustriert und aggressiv. Deshalb muss der erweiterte Kreis der Bezugspersonen im Kindergarten überschaubar und verlässlich sein.

Als Bindungsperson gehen die pädagogischen Fachkräfte verantwortungsvoll mit Nähe und Distanz um und sind bereit zu achtungsvoller Pflege und dialogischer Kommunikation. Sie strukturieren den Tag auch durch Regeln und Rituale, die sie selber vorleben. Kindern verantwortungsvoll Grenzen aufzeigen und Einhalt zu gebieten ist immer dann nötig, wenn Regeln überschritten oder Rechte anderer verletzt werden. Voraussetzung dafür ist, dass Regeln klar sind und nicht überfordern, dass sie besprochen werden, über Grenzüberschreitungen geredet wird und dass sich auch die Erwachsenen daran halten und Standhaftigkeit zeigen. Mädchen und Jungen reagieren durchaus unterschiedlich auf weibliche und männliche Erziehungspersonen. Eine geschlechtersensible Erziehung und Bildung geht darauf bewusst ein.

2.1.5 Die Beziehung zu den Eltern

Pädagogische Fachkräfte und Eltern erleben sich als Partner, die sich auf Augenhöhe begegnen. Im Sinne der Erziehungspartnerschaft mit der Familie knüpft der Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsauftrag an die Erfahrungen des Kindes in der Familie an. Die vielfältigen Lebenslagen von Familien und deren Entscheidung für die jeweilige Betreuungsform werden respektiert. Eine positive Haltung, insbesondere zur außerhäuslichen Betreuung von Kindern unter drei Jahren und zur ganztägigen Betreuung haben eine positive Auswirkung auf das Selbstwertgefühl und die Sicherheit des Kindes und der Familie. Eine positive Haltung der Familie, Vertrauen in den Kindergarten, Verständnis für einen regelmäßigen Kindergartenbesuch, Einhaltung der Bring- und Abholzeiten, Offenheit und Bereitschaft zur Zusammenarbeit sind weitere Gelingensfaktoren für den Bildungs- und Entwicklungsprozess des Kindes. So tragen Elternhaus und Kindergarten gemeinsam Verantwortung für die bestmögliche Entwicklung und Förderung des Kindes und sind bestrebt, Brüche in der Bildungsbiografie zu vermeiden.

Auf die Unterstützung und Anregung der Prozesse der Weltaneignung bezogen bedeutet dies:

- Ein entspanntes Klima schaffen, in dem sich jedes Kind willkommen und anerkannt fühlt, und zwar als individuelle Person, als Mädchen beziehungsweise Junge, als Kind mit Behinderung, als Mitglied einer bestimmten Nation, Ethnie, Religion und unbenommen von individuellem Unterstützungsbedarf.
- Emotionale Verbundenheit der Erzieherin mit den einzelnen Kindern.
- Feinfühliges Eingehen auf die Lebensäußerungen, Fragen und Probleme der Kinder.
- Aufgreifen der quasi nebenbei ablaufenden Lernprozesse im Kindergartenalltag, z. B. bei Mahlzeiten, Ausflügen, beim An- und Auskleiden.

- Die Kinder immer wieder ermutigen, sie herauszufordern, ihnen Neues zutrauen.
- Für die Kinder Zeit haben, für die Kinder da sein, mit den Kindern sprechen, so dass sich jedes Kind angenommen fühlt.
- Vorbild sein: So sprechen und sich verhalten, in dem Wissen, dass Kinder sich daran orientieren.
- Gestaltung der Gemeinschaft der Kinder untereinander.
- Vorbereitung einer mit Lern- und Spiel- und Musikmaterialien ausgestatteten Umgebung, die aus sich heraus die Bildungsprozesse der Kinder in Gang setzen kann.
- Gezielte Unterstützung und Anregung, Förderung und Herausforderung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse jedes einzelnen Kindes, zum Beispiel durch Ermutigen und Beistehen, Erklären und Zeigen, Vormachen und Üben.
- Aufnehmen der Interessen, Fragen und Themen der Kinder als Impuls zur Planung von Angeboten.
- Entscheidung über Methoden, z. B. Arrangieren spielerischer, erkundender Lernformen; Projektarbeit, Aktivitätsangebote, Freispiel etc.
- Wahrnehmung geschlechterspezifischer Interessen, individueller Unterschiede und Berücksichtigung bei der Planung von Angeboten.
- Gelegenheiten und Herausforderungen schaffen für individuelle sowie für gemeinsame Lernprozesse.
- Unterstützung und Förderung selbst organisierter und selbst gesteuerter Lernprozesse; Raum und Zeit geben für entdeckendes Lernen.
- Förderung der Bildungsprozesse der Kinder durch Einbeziehung von Experten (Eltern, Großeltern, Künstler, Musiker, Wissenschaftler, Handwerker, Märchenerzähler, Singe- und Lesepaten, Journalisten, Schriftsteller, Ingenieure, Architekten etc.).
- Förderung der Bildungsprozesse durch Aufsuchen anderer Orte (z. B. Wald, Markt, Bauernhof, Parkanlagen, Gärten, Kirchen, Museen, Galerien, Konzerthäuser, Kinder- und Jugendtheater, Kinderkonzerte, Bäckereien, Bibliotheken, Buchhandlungen, Betriebe) unter Berücksichtigung der Erziehung zu richtigem Verhalten im Straßenverkehr.
- Förderung der Bildungsprozesse durch Kooperationen mit Eltern, anderen Kindertageseinrichtungen, Schulen, Kunstschulen, Musikschulen, Opernhäusern, Orchestern, Theatern, Vereinen, Natur- und Umweltschutzverbänden, Eine Welt Organisationen.
- Wahrnehmung, Beobachtung und regelmäßige Dokumentation des Entwicklungsstandes bzw. der Entwicklungsfortschritte jedes Kindes sowie seiner Themen und Interessen und deren Umsetzung in der Planung und Gestaltung von Aktivitäten zur Anregung und Förderung der Bildungsprozesse jedes einzelnen Kindes.
- Besprechung und Abstimmung der Angebote zur Anregung und Förderung der Bildungsprozesse jedes Kindes mit seinen Eltern.

Die Herausforderung für Fachkräfte in der Begleitung von Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern aus Familien mit einem schwachen sozioökonomischen Status ist der Erwerb von kultureller und sozialer Kompetenz. Dazu gehören:

- Kenntnisse, Respekt und Akzeptanz von kultureller Unterschiedlichkeit.
- Kenntnisse und Fähigkeiten im Umgang mit Menschen, die aus anderen Kulturen stammen.
- Fähigkeit zur Entwicklung von nachhaltigen Fördermöglichkeiten der Kinder, in dem mitgebrachte kulturelle Ressourcen aktiviert werden.
- Wertschätzung der elterlichen Erziehungsarbeit.
- Vermeidung von Stereotypisierung der Individuen, die aus einer Kultur stammen.

2.2 Räume

„We give shape to our buildings, and they, in turn, shape us.“

„Erst formen wir unsere Räume, danach formen sie uns.“

Winston Leonhard Spencer Churchill (1874–1965), britischer Staatsmann, Schriftsteller und Literatur-Nobelpreisträger (1953)

Ein Schiff mitten in den Weinbergen? In Stuttgart-Untertürkheim ist dieses Kindergarten-Schiff 1990 gestrandet. Schwankt die Gangway wohl beim Begehen? Wie mag es innen aussehen? Nicht jeder Kindergarten hat eine derart ungewöhnliche Architektur.

Gebäude und Räume wirken. Sie wirken unterschiedlich auf Erwachsene und Kinder. Die noch junge Architekturpsychologie befasst sich damit, wie Räume, Gebäude und Straßenzüge auf Menschen wirken. Deshalb ist zu fragen, in welchem Gebäude ein Kindergarten untergebracht ist. Gibt es Orientierungsmöglichkeiten für Kinder und Eltern? Welche Räume, Lichtverhältnisse, Materialien und Farben gibt es? Hallen die Räume? Hört man Lärm von außen? Sind die Räumlichkeiten den Bedürfnissen der verschiedenen Altersstufen angepasst? Unter-Dreijährige brauchen z. B. eher freie Bodenfläche als Tische. Können sich Kinder gut bewegen, hüpfen, spielen, Ruhe finden? Gibt es ruhige Ecken und Ecken, die für Kontakte förderlich sind? Und vor allem: wie fühlen sich Kinder, pädagogische Fachkräfte und Eltern in den verschiedenen Räumen? Welche Gestaltungsmöglichkeiten sind für die Erwachsenen und Kinder gegeben?

Unbestritten ist, dass Menschen und Räume untrennbar verbunden sind und es ein Urbedürfnis des Menschen ist, eine Behausung zu haben, die Schutz, Orientierung und Geborgenheit gibt. Kinder brauchen Räume, die ihren Bedürfnissen entsprechen, die ihre Fantasie anregen, die sie nach eigenen Vorstellungen von Behaglichkeit, Geborgenheit und Ästhetik mitgestalten können. Sie brauchen Räume, in denen ihre Werke ausgestellt werden, in denen sie träumen und sich verwandeln können, in denen sie gemeinsam essen und singen können. Es geht bei der Einrichtung von Spezial- und Funktionsräumen für ganz bestimmte Tätigkeiten auch um schöpferisches Tun und Gemeinschaftserlebnisse in einer anregungsreichen Umgebung. Dafür muss das pädagogische Konzept der jeweiligen Einrichtung Sorge tragen. Häufiges Umziehen von Spezialraum zu Spezialraum in immer wieder unterschiedlichen Gruppierungen und dauerndes Umräumen sind ein eher schwieriges Kapitel für kleine Kin-

der. Das gilt auch für Kinder mit Problemen in der Aufmerksamkeitssteuerung oder in der geistigen Entwicklung. Die zentrale Frage ist, wie einerseits dem Bildungsbedürfnis der Kinder und andererseits dem Bedürfnis nach Orientierung, Geborgenheit und Gemeinschaft entsprochen wird. Frage ist auch, wie der Kindergarten Räume gestaltet, damit Kinder und Eltern sich willkommen und wohl fühlen. So ist z. B. die Erfüllung des Bedürfnisses nach Ruhe, Sauberkeit etc. beim kleinen Kind oder dem Kind mit Behinderung sehr wichtig. Geeignete Spiel- und Ruhebereiche, sanitäre Ausstattung, Mobiliar, das Außengelände mit Sandkästen, Wasserstellen, Abgrenzungen usw. sind ebenso passend zu gestalten, wie die Gruppenorganisation selber.

Die pädagogischen Fachkräfte nutzen die vorhandenen Räume und Materialien und gestalten sie absichtsvoll zu einer anregungsreichen Umgebung (neben Baubereichen und Büchertischen z.B. auch Experimentierbereiche, einfache Musikinstrumente, Tische mit Werkzeugen oder einer ausgedienten Schreibmaschine). Die in unstrukturierten Umwelten enthaltenen Bildungsangebote werden bewusst wahrgenommen und den Kindern zugänglich gemacht.

Einfache Dinge wie Gemüseboxen, Pappkartons und Packpapier können die Aufmerksamkeit von Kindern so fesseln, dass der Erwachsene fasziniert erlebt, wie Häuser und Hundehütten entstehen und der Stuhl im Zimmer auch noch zum Auto umfunktioniert wird. Bei der Raumgestaltung und der Bereitstellung von Materialien achten Kindergärten deshalb vielfach ganz bewusst darauf, dass Kinder auch mit unspezifischen Spielmitteln ihrer Fantasie freien Lauf lassen können. Räume, Flure und Außengelände werden deshalb immer wieder zusammen mit den Kindern für begrenzte Zeiträume in Höhlenlandschaften, Urwälder, Berglandschaften, Zoos und Hütten verwandelt. Bei diesen Spielen sind oft Verschmelzungserlebnisse zu beobachten, die den Vorstellungen- und Fantasiewelten der Kinder Flügel verleihen.

Kindergärten, die über unterschiedliche Bewegungsräume im Innen- und Außenbereich mit verschiedenen Untergründen, Höhenunterschieden, Klettermöglichkeiten etc. verfügen, immer wieder mit Hilfe von Turn- und Alltagsgeräten Bewegungslandschaften gestalten und regelmäßig Naturräume aufsuchen, bieten dem Kind vielfältige Möglichkeiten zur Differenzierung seiner koordinativen Fähigkeiten. Zudem fördert die Nutzung von Naturräumen und naturnahem Außengelände eine differenzierte und vielfältige Wahrnehmung der Natur und wirkt einer zunehmenden Naturentfremdung der Kinder entgegen.

Mädchen und Jungen Möglichkeiten zur Raumerfahrung zu geben, hat neben der Förderung der motorischen Geschicklichkeit weitere Wirkungen: Entwicklung der Fantasie, das Erleben von Gemeinschaftsgefühl, das Trainieren von Ausdauer und Durchhaltevermögen und das Ausloten von persönlichen Grenzen. Ganz „nebenbei“ machen Kinder auch geometrische Grunderfahrungen.

Aber auch vorgefertigte Spielmaterialien haben ihre besondere Wirkung: Wenn Dreijährige selbstvergessen mit Bauklötzen spielen, wenn Vierjährige sich in ein Mosaikspiel vertiefen oder Sechsjährige ganz in sich versunken mit der Handpuppe immer und immer wieder englische Wörter üben, bewundern wir oft die Ausdauer der Kinder.

2.3 Beobachtung und Dokumentation, Auswertung und Schlussfolgerungen

„*Avant d'observer, il faut se faire des règles pour ses observations*“

„*Bevor man beobachtet, muss man sich Regeln für seine Beobachtungen machen.*“ (aus: Émile)

Jean-Jacques Rousseau (1712–1778),
französischer Schriftsteller und Philosoph

Kinder bringen bereits zu Beginn der Krippen- und der Kindergartenzeit sehr individuelle Bindungs- und Bildungsbiografien mit. Sie müssen als Ausgangspunkt für die Entwicklungsbegleitung des Kindes wahrgenommen werden. Neben der spontanen Beobachtung im Alltag ist die systematische Erfassung der individuellen Entwicklung von Kindern, deren Dokumentation und Reflexion Voraussetzung für weiteres pädagogisches Handeln im Sinne einer kindzentrierten Pädagogik. Beobachtungen ermöglichen einen Überblick über die Entwicklungen und Interessen des einzelnen Kindes, eine Reflexion des pädagogischen Angebots und den Einstieg in einen dialogischen Prozess mit allen Beteiligten. So verstanden geht Beobachtung und Dokumentation weit über die Anwendung eines Instrumentes oder einer pädagogischen Methode hinaus und wird zu einem Wesensmerkmal des pädagogischen Selbstverständnisses. Darüber hinaus dient die systematische Erfassung und Einschätzung der Entwicklungsprozesse der Kinder dazu, die Qualität der Arbeit zu sichern und kontinuierlich weiter zu entwickeln.

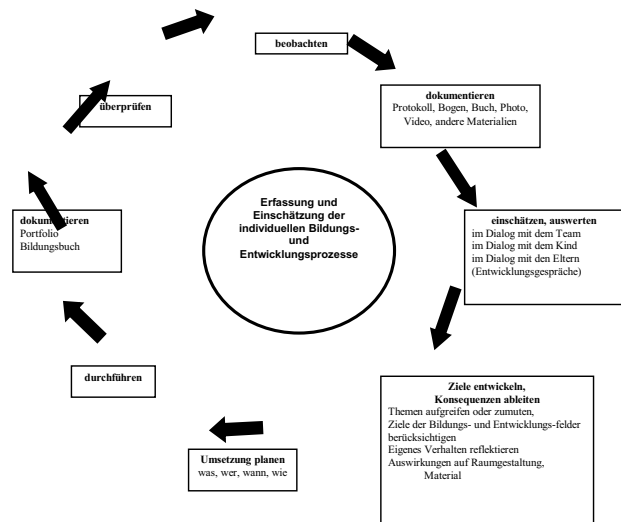
Die pädagogischen Fachkräfte haben sowohl die Bildungsprozesse wie auch die Entwicklungsprozesse jedes einzelnen Kindes im Blick. Schwerpunkte in der Beobachtung von Bildungsprozessen können die Themen und Motivationen des Kindes sein. So wird erkennbar, wie ein Kind seine Möglichkeiten auslotet, wie es die Welt entdeckt und verstehen lernt. Schwerpunkt im Rahmen der Entwicklungsbeobachtung ist der allgemeine Entwicklungsstand oder der Entwicklungsverlauf in den einzelnen Bildungs- und Entwicklungsfeldern (siehe Matrix). Davon können auch einzelne Bereiche separat in den Blick genommen werden.

Für die Strukturierung, Dokumentation und Auswertung der Beobachtungen können Beobachtungsverfahren hilfreich sein, die gleichzeitig Hinweise auf mögliche Besonderheiten in der kindlichen Entwicklung geben. Die Auswahl und der Einsatz von Beobachtungsverfahren und -Instrumenten ist stets in Abstimmung mit der pädagogischen Konzeption der Einrichtung und im Hinblick auf die pädagogische Arbeit vorzunehmen. Datenschutzrechtliche Bestimmungen sind zu beachten (siehe Seite 76). Die Auswertung und Interpretation der Beobachtungen sollte auch auf dem Hintergrund der Lebenslage und Bildungsbiographie (z.B. Erst-, Zweit- und Familiensprache) des einzelnen Kindes erfolgen.

2.3.1 Mehrperspektivischer Ansatz der Entwicklungsdokumentation

Die Beobachtungsergebnisse sind Grundlage pädagogischen Handelns. Durch die Reflexion und den Austausch der Beobachtungsergebnisse mit Kolleginnen, mit Eltern, eventuell Fachleuten und gegebenenfalls mit den Kindern selbst entsteht ein mehrperspektivisches Bild, das einseitige Sichtweisen korrigiert. So werden die Lebenssituation des Kindes und seine Entwicklungsbiografie

zum Ausgangspunkt für die Formulierung des Förderbedarfs und die Planung von Angeboten im Rahmen der Individualisierung und Differenzierung. Teamsitzungen dienen der Abstimmung individueller Entwicklungsziele der Kinder sowie der Planung und Organisation von entsprechenden pädagogischen Interventionen. Für Kinder mit umfassendem Unterstützungsbedarf sollte die Kooperation mit der Frühförderung und anderen Fachdiensten berücksichtigt werden.



In der schriftlichen Dokumentation von Beobachtungsergebnissen werden die individuellen Entwicklungsverläufe und Bildungsprozesse, das Entwicklungstempo, die Potenziale und Talente eines Kindes respektiert. Sie werden zum sichtbaren Ausdruck seines Bildungsverlaufs und seiner Bildungserfolge. Beobachtung und Dokumentation darf nicht zum Selbstzweck werden. Ihr Stellenwert und Umfang ergibt sich immer aus dem pädagogischen Anliegen bezogen auf das einzelne Kind.

Unter der Voraussetzung, dass Eltern damit einverstanden sind, bilden weitere Dokumente, wie z.B. Werke des Kindes, Gesprächsaufzeichnungen, Fotos von Schlüssel-szenen oder Videosequenzen zusammen mit den Entwicklungsbeobachtungen der Erzieherinnen in Entwicklungstagebüchern oder Portfolios greifbare Lernspuren einer persönlichen Bildungsbiografie. Schon im Kindergartenalter lässt sich dafür auch die aktive und kreative Mediennutzung einsetzen, indem von Kindern produzierte Werke, z.B. Bilder, (Trick-) Filme oder Hörspiele als Zeitdokument verstanden und diese unter dem Aspekt „Lernspuren“ von den Erziehern interpretiert werden. Nicht dazu gehören Notizen und schriftliche Ausarbeitungen der Fachkräfte für die Planung der pädagogischen Arbeit. Sie sind interne Arbeitsunterlagen des Kindergartens. Diese können selbstverständlich auch für die Vorbereitung von Entwicklungsgesprächen mit Eltern herangezogen werden.

Die Kindertageseinrichtung erläutert den Eltern ganz konkret den Zweck der Entwicklungsdokumentation. Wenn die Dokumentation mit Fotos, Ton- und Videoaufzeichnungen angereichert wird, muss dies Eltern besonders begründet werden, warum damit – so die Datenschuttsprache – der eigentliche Zweck der Dokumentation besser erfüllt werden kann. Eine schriftliche Einwilligung der Eltern ist in jedem Einzelfall, also für jedes Kind, einzuholen. Wenn es die Eltern wünschen,

sind die Aufnahmen den Eltern vorzuführen. Vor dem Veröffentlichen von Fotos von Kindern, z. B. in einem Faltblatt oder einem sonstigen Druckerzeugnis oder im Internet holt die Kindertageseinrichtung die schriftliche Einwilligung der Eltern ein. Die Tragweite einer Veröffentlichung wird ihnen dabei transparent gemacht.

Die schriftliche Entwicklungsdokumentation mit oder ohne Fotos oder auch in Verbindung mit Videoaufnahmen ist kein verbindlicher Bestandteil des Orientierungsplans, sie ist auch nicht im Kindertagesbetreuungsgesetz (KiTaG) verankert und kann deshalb nur mit schriftlicher Einwilligung der Eltern erfolgen. Wenn die Eltern keine Entwicklungsdokumentation wollen, geht der Kindergarten darauf ein.

Für die intensive Kooperation von Erzieherin und Lehrkraft im letzten Kindergartenjahr stellt die Entwicklungsdokumentation – mit dem Einverständnis der Eltern – eine Basis der gemeinsamen zukünftigen pädagogischen Arbeit dar.

2.3.2 Datenschutz

Wenn Eltern ihr Kind dem Kindergarten anvertrauen, bringen sie den Erzieherinnen und Erziehern ein besonderes Maß an Vertrauen entgegen. Erzieherinnen und Erzieher erfahren durch Beobachtung und den täglichen Umgang viel über das Kind und seine familiäre Situation. Die Eltern selber wenden sich mit weiteren Informationen über sich und ihr Kind vertrauensvoll an die Erzieherinnen und Erzieher. Voraussetzung für eine tragfähige und wirksame Bildungs- und Erziehungspartnerschaft ist, dass z. B. Entwicklungen des Kindes vor Eintritt in die Kindertageseinrichtung oder auch häusliche Gepflogenheiten angesprochen werden können. Dabei ist unverzichtbar, dass sich die Eltern auf die besondere Verschwiegenheit der Erzieherinnen und Erzieher verlassen können. Nur so kann das notwendige Vertrauen wachsen.

Name, Vorname, Geburtstag und -ort, Adresse, Religionszugehörigkeit, Namen der Eltern und Großeltern, Geburtstage der Familienmitglieder, Telefonnummern, E-Mail-Adressen etc.: Daten über Daten. Eine Fülle von Daten – eine Fülle von Fragen: Welche Daten dürfen erhoben werden? Wann bedarf es der Einwilligung der Eltern? Welche Daten müssen geschützt werden? Was ist mit Fotos, Ton- und Videoaufzeichnungen? Was muss dabei beachtet werden? Sind die Daten überhaupt erforderlich und für welchen Zweck sind sie gedacht?

Grundsätzlich gilt: Datenschutz beginnt mit der Datenvermeidung. Das Erheben und Sammeln von Daten muss stets begründet werden: Gibt es einen legitimen Zweck in dem Sinne, dass die Daten für die pädagogische Arbeit unbedingt erforderlich sind? Oder für sonstige Aufgaben, z. B. für die Verwaltung? Bei der Datenerhebung gelten u. a. die Prinzipien der Verhältnismäßigkeit und der Direkterhebung. Daten, welche die Eltern betreffen, dürfen zum Beispiel nicht von den Kindern in Erfahrung gebracht werden, sondern nur direkt von den Eltern.

Das Recht der Eltern, Auskunft über die zu ihrer Person und zu ihren Kindern gespeicherten Daten zu erhalten, gilt für alle elektronisch oder in Akten gespeicherten Angaben zu persönlichen und sachlichen Verhältnissen. Datenschutz heißt letztlich, dass die Betroffenen selbst über die Erhebung und Verwendung ihrer Daten bestimmen (Grundrecht auf informelle Selbstbestimmung). Das bringt organisatorische und technische Anforderungen

mit sich. Sie reichen von der Datenerhebung über die Aufbewahrung beziehungsweise Speicherung und Weitergabe von Daten bis hin zu deren Löschung und der Information über die Löschung.

Mit Blick auf die Anforderungen des Datenschutzes steht es in der Verantwortung der jeweiligen Träger und Einrichtungen, sich auf ein entsprechendes Datenschutzkonzept zu verständigen. Die „Gemeinsame Handreichung des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, des Ministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familien und Senioren Baden-Württemberg, der kommunalen Landesverbände, der kirchlichen und sonstigen freien Kindergartenträgerverbände, der Kirchen und des Landesbeauftragten für den Datenschutz Baden-Württemberg zum Datenschutz in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen“ (Veröffentlichung für 2011 vorgesehen) enthält Anregungen und Hinweise zur Erstellung eines solchen Datenschutzkonzeptes sowie zu den datenschutzrechtlichen Anforderungen insgesamt.

2.4 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern

Der Übergang aus der Familie in die Kindertageseinrichtung stellt eine erhebliche Herausforderung für jedes Kind dar und ermöglicht gleichzeitig besonders intensive Entwicklungsschritte. Es ist eine Leistung, sich in einer neuen Umgebung und mit neuen Personen zurecht zu finden, seinen Platz zu erobern. Kinder brauchen Klarheit und Verlässlichkeit in den Beziehungen zu Erwachsenen, und zwar je jünger, desto eindeutiger. Ein am Kind und seiner Familie orientierter Übergang durch behutsame Eingewöhnung von der Familie in die Tageseinrichtung gilt insbesondere bei jungen Kindern, Kleinkindern und Kindern mit Entwicklungsproblemen. Der Eingewöhnungsprozess verlangt eine enge Abstimmung mit den Eltern, sensibles Wahrnehmen des Kindes z. B. bei Verabschiedung und Begrüßung, Rituale gegen die Unübersichtlichkeit und eine pädagogische Fachkraft, die sich als „Bindungsperson“ anbietet. Deshalb muss in der Einrichtung ein pädagogisch sinnvolles Konzept der Aufnahme und Eingewöhnung der Kinder, aber auch der Erwachsenen entwickelt werden. Hierfür haben Eltern und pädagogische Fachkräfte oft ein gutes Fingerspitzengefühl.

Die Transitionsforschung zeigt: Wird eine Übergangssituation positiv erlebt und erfolgreich bewältigt, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass spätere Übergänge auch gemeistert werden. Deshalb muss der Gestaltung von Übergängen, insbesondere des ersten Übergangs von der Familie in die institutionelle Kindertagesbetreuung hohe Aufmerksamkeit zukommen. Die gemeinsam gestaltete Eingewöhnung bildet die Grundlage für eine gelingende Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft im wortwörtlichen Sinne sollte als Grundhaltung auf beiden Seiten verinnerlicht sein.

Eine enge Zusammenarbeit und Abstimmung aller Beteiligten zum Wohle der Kinder ist Voraussetzung und Aufgabe zugleich. Dies setzt Absprachen über Ziele und Inhalte der pädagogischen Arbeit voraus. Von besonderer Bedeutung ist die Einbeziehung der Eltern im Sinne einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Für deren Aufbau ist eine hohe Transparenz des Geschehens im Kindergarten und der regelmäßige Austausch ein wich-

tiger Baustein. Dieser Austausch hat vielfältige Formen. Grundsätzlich gilt, dass die persönliche Ansprache der Eltern verbindlicher ist als Informationszettel.

Tür- und Angelgespräche mit Müttern, Vätern und Großeltern beim Bringen und Abholen der Kinder sind für die Erzieherin und den Erzieher selbstverständliche und spontane, aber intensive Kontaktmöglichkeiten. Sie sind überaus wertvoll und entsprechend wertschätzend zu führen. Darüber hinaus sind zusätzlich vereinbarte Gespräche mit Eltern, die wichtige Anregungen für die weitere Begleitung, Unterstützung und Förderung des Kindes bieten, notwendig.

Es ist pädagogisch sinnvoll, ein solches strukturiertes Elterngespräch über die Entwicklung des Kindes mindestens einmal jährlich zu führen. Es dient auch dem Austausch jeweiliger Sichtweisen und Wahrnehmungen, von Entwicklungsschritten, Stärken und Interessen des Kindes. Wünsche, Erwartungen und Besonderheiten der Kinder können dabei ebenso zur Sprache kommen wie eine eventuell notwendige weitere Unterstützung des Kindes. Insbesondere in der Eingewöhnungsphase ist ein intensiver Austausch mit den Eltern erforderlich.

Grundlage dieser Gespräche sind systematische Beobachtungen der Erzieherinnen und Erzieher und deren fundierte Dokumentation.

Der Blickwinkel wird wesentlich erweitert, wenn Eltern von ihren Beobachtungen, Sichtweisen und den Deutungen aus ihrem Alltag berichten. So entwickelt sich im engen Bezug zur persönlichen Geschichte eines jeden Kindes eine Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten auf beiden Seiten. Dabei müssen unterschiedliche Erziehungsideale, die auch kulturell bedingt sein können, thematisiert werden. So kann beispielsweise ein Erziehungsideal vorwiegend durch Respekt gegenüber Älteren und Autoritäten gekennzeichnet sein. Bei manchen Kleinkindern mit Migrationshintergrund wird das Lernen stärker an die soziale Rolle innerhalb der Gemeinschaft gekoppelt und es werden andere Anforderungen an sie gestellt.

Solche Unterschiede zwischen der häuslichen und institutionellen Erziehungskultur werden so aufgegriffen, dass sich das Kind und seine Familie in der Kindertageseinrichtung wohlfühlen.

Nicht nur in Familien, die aus einem anderen Kulturkreis stammen, sondern auch in Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status, entsteht für die Kinder oftmals ein Spannungsfeld zwischen der Erziehungskultur im häuslichen Rahmen und im Kindergarten. Kinder brauchen besonders während der frühkindlichen Entwicklung die Unterstützung ihrer Eltern, um sich in den gesellschaftlichen Prozess integrieren zu können. Auf der anderen Seite müssen Eltern in den institutionellen Bildungsprozess ihrer Kinder einbezogen und unterstützt werden. Bei Elterngesprächen ist es dabei wichtig, Stereotypisierungen von anderen Ethnien und Kulturen zu vermeiden. Die Kenntnis der jeweils einzigartigen Lebensgeschichte von Kind und Familie schafft Verständnis und ist die Voraussetzung für eine gelingende Kommunikation.

Nicht wenige Mütter und Väter mit Migrationshintergrund haben aber oftmals nicht nur aufgrund der Sprachbarriere, sondern auch wegen ihrer unterschiedlichen soziokulturellen Prägung im Umgang mit Bil-

dungsinstitutionen erhebliche Berührungsängste. Migranteltern mit unzureichenden Deutschkenntnissen sollen ermutigt werden, einen Deutschkurs bzw. einen Integrationskurs zu besuchen. Es empfiehlt sich eine konkrete Vermittlung an bestehende Kursangebote mit Kinderbetreuung vor Ort.

Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen sind auf dem Hintergrund ihrer vielfältigen Erfahrungen in besonderer Weise Experten für die Situation ihres Kindes. Der Austausch von Erfahrungen und eine Verständigung über individuelle Ziele und Herangehensweisen sind wichtige Voraussetzungen für einen gelingenden Entwicklungsprozess und die Teilhabe am Alltagsleben in und außerhalb des Kindergartens.

Bildungs- und Erziehungspartnerschaft hat darüber hinaus zusätzliche Aspekte. Sie schließt umfassende Elternbildungsangebote mit ein: Das reicht vom thematischen Elternabend über Kurse für Eltern, die im Kindergarten in Kooperation mit Institutionen der Erwachsenenbildung angeboten werden, bis hin zu Hospitationen und eigenen Angeboten von Eltern im Kindergarten. Damit bietet der Kindergarten Informationen und Anregungen für Eltern zur Förderung ihrer Kinder im häuslichen Bereich. Insbesondere Eltern in prekären Lebenssituationen sollten im Kindergarten niederschwellige Beratungsmöglichkeiten vorfinden (z. B. durch Sprechstunden von Beratungszentren etc.). Auf eine Einbeziehung der Väter ist besonders zu achten. Der Einsatz von audiovisuellen Medien kann generell das Interesse und die aktive Beteiligung der Eltern stärken.

In Projekten und anderen Situationen schafft der Kindergarten einen geeigneten Rahmen für Eltern und andere Experten, ihre Kenntnisse und Erfahrungen, ihre Zeit und ihre Begeisterung aus ihrem eigenen Lebens- und Berufsumfeld einzubringen.

Als Ort der Begegnung und Kommunikation bieten die Krippe und der Kindergarten die Möglichkeit des Austausches auch von Eltern untereinander. Wenn sich dieser Austausch zu Nachbarschafts- und/oder Stadtteilprojekten weiterentwickeln lässt, z. B. durch die Übernahme von Patenschaften durch Ehrenamtliche, können hiervon besonders Kinder mit Migrationshintergrund profitieren.

Auf diese Weise können sich Kindertageseinrichtungen zu Nachbarschaftszentren in der Gemeinde und im Gemeinwesen weiterentwickeln. Der Orientierungsplan stärkt solche Entwicklungen zur Zusammenarbeit und zu bürgerschaftlichem Engagement und unterstreicht die gesamtgesellschaftliche Bedeutung des Kindergartens als Ort der frühkindlichen Bildung.

2.5 Kooperation zwischen pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften

Mit Blick auf eine durchgängige Bildungsbiografie des Kindes kommt dem partnerschaftlichen Zusammenwirken der Pädagogen in Kindergarten und Schule eine hohe Bedeutung zu. Um die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Kindergarten und Schule wirksam angehen zu können, beginnt diese im Einvernehmen mit den Eltern zum ersten Schritt der Einschulungsuntersuchung. Die gemeinsamen Planungen werden darauf abgestimmt. Die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft sollte bis in die Schulzeit des Kindes hineinreichen.

2.5.1 Kooperation Kindergarten – Schule

Die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule wird in einem regelmäßig zu aktualisierenden verbindlichen Jahresplan vereinbart, der gemeinsam von den Erzieherinnen und den Kooperationslehrkräften erstellt wird und der die gemeinsame Arbeit festlegt. Die Wahrnehmung und Beobachtung des einzelnen Kindes, eine am individuellen Bedarf orientierte Entwicklungsförderung und die koordinierte Zusammenarbeit mit Eltern sind dabei von besonderer Bedeutung. Der vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg zur Umsetzung der Verwaltungsvorschrift „Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule“ herausgegebene Kooperationsordner enthält dazu eine Fülle von Anregungen und Hilfestellungen.

Zur Förderung der Kooperation zwischen Kindergärten und Grundschulen hat jede Grundschule eine Kooperationslehrkraft. Landesweit sind auf der Ebene der Regierungspräsidien Kooperationsbeauftragte beratend tätig, die auch Fortbildungsveranstaltungen durchführen.

Schulkindergärten kooperieren mit den für die Kinder jeweils in Frage kommenden Schulen und stimmen sich mit diesen ab. Durch eine gute Kooperation tragen sie Sorge dafür, dass die Kinder ihren Übergang in die Schule erfolgreich und mit Freude bewältigen.

2.5.2 Übergang in die Schule: Pädagogische Begleitung

Übergangssituationen erfordern immer die besondere Aufmerksamkeit aller Verantwortlichen, sei es der Übergang von der Familie in den Kindergarten, vom Kindergarten in die Schule, von der Grundschule in die weiterführenden Schulen, von der Schule in die Ausbildung und in das Berufsleben. Fast alle Kinder werden sich während ihrer Kindergartenzeit so entwickeln, dass der Übergang in die Schule gelingt. Trotzdem sind Übergänge immer auch ambivalent und mit vielen Erwartungen und Hoffnungen, aber auch Befürchtungen verbunden. Deshalb ist wichtig, dass sich jedes Kind in der Schule willkommen fühlt.

Damit dieser Übergang nicht zum Bruch, sondern zur Brücke wird, kooperieren Erzieherinnen und Erzieher, Lehrkräfte und Eltern frühzeitig und vertrauensvoll. Die Kooperation wird inhaltlich und organisatorisch in einem auf die örtlichen Verhältnisse abgestimmten Jahresplan konzipiert, der gemeinsam von Lehrkräften und Erzieherinnen und Erziehern auf der Grundlage des Orientierungsplans mit Blick auf den Bildungsplan der Grundschule erstellt wird.

Die Verständigung über die Arbeitsweise der Kooperationspartner und Gespräche über die jeweiligen pädagogischen Konzeptionen der Einrichtungen ermöglichen einen anschlussfähigen Übergang. Individuelle Beobachtung und entwicklungsbegleitende Förderung können Brüche in der Bildungsbiografie vermeiden helfen. Diagnostik und Fördermöglichkeiten knüpfen im Sinne einer kontinuierlichen Bildungsbiografie an die individuellen Entwicklungsprozesse des Kindes an.

Der Übergang zur Schule betrifft das Kind, die Eltern, die pädagogischen Fachkräfte und die Lehrkräfte gleichermaßen. Das Kind mit seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten, seinen emotionalen, kognitiven, sprachlichen, motorischen und sozialen Kompetenzen zeigt Schulbereit-

schaft, die z.B. in seiner Motivation und Anstrengungsbereitschaft zu erkennen ist. In diesem Prozess des Übergangs wirken Kinder, Eltern, Erzieherinnen, Lehrkräfte, ggf. Fachdienste und soziale Netzwerke zusammen.

Für Kindergarten und Schule stellt sich die Aufgabe, Angebote auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder abzustimmen, um eine möglichst gute Passung und Kontinuität der Bildungsbiografie zu ermöglichen. Für überdurchschnittlich begabte und entwicklungsbeschleunigte Kinder ist die kompetente Beratung der Eltern in der Frage des Einschulungstermins besonders wichtig. Die Schule geht individualisierend und differenzierend auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder ein.

Erzieherinnen und Lehrkräfte nehmen in ihre Jahresplanung die Förderung der Kinder, die Kooperation mit Eltern und gegebenenfalls mit Fachdiensten sowie gemeinsame Feiern und Veranstaltungen mit Schulkindern auf und planen gemeinsam kleine Projekte, wie z.B. „Wir stellen ein Buch her“ (Papier schöpfen, Kritzelbriefe, Bilder und Fotos aufkleben; Besuch einer Bibliothek) „Ich bin bald ein Schulkind“ (Mein Schulweg, meine Schule, Besuch in der Schule, im Unterricht, im Pausenhof, usw.). Zur gemeinsamen Planung des Übergangs mit gegenseitigen Besuchen und weiteren pädagogischen Gestaltungsmöglichkeiten enthält der „Kooperationsordner“ wertvolle Anregungen.

Der Orientierungsplan nennt sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder (Körper, Sinne, Sprache, Denken, Gefühl und Mitgefühl, Sinn, Werte und Religion), deren Ziele im letzten Kindergartenjahr im Hinblick auf die Anschlussfähigkeit in der Schule von den Erzieherinnen und den Kooperationslehrkräften differenziert verfolgt werden. Erzieherinnen, Lehrkräfte und Eltern ziehen gemeinsam an einem Strang, damit die Kinder am Ende der Kindergartenzeit Kompetenzen erworben haben, die ihre Fortsetzung in der Grundschule finden. Die Zielsetzungen der Bildungs- und Entwicklungsfelder, die während der gesamten Kindergartenzeit des einzelnen Kindes entwicklungsangemessen und individuell verfolgt werden, unterstützen das Kind bis zum Schuleintritt, folgende Kompetenzen zu erwerben:

Die Kinder können

- mit Freude spielen, sich im Spiel ausdrücken, Spielideen entwickeln und andere zum Mitspielen gewinnen;
- verschiedene Mal- und Schreibmaterialien und Werkzeuge ausprobieren, sie handhaben und damit Produkte kreativ herstellen;
- einige Reime und Lieder auswendig und nehmen am gemeinsamen Sprechen, Singen und Musizieren aktiv teil;
- sich mit Freude bewegen;
- die psychischen und physischen Anforderungen eines rhythmisierten Schultages bewältigen, der Rücksicht auf Schulanfänger nimmt;
- die deutsche Sprache soweit beherrschen, dass sie dem Unterricht folgen können;
- ein Lieblingsbuch nennen, aus dem ihnen vorgelesen wurde und können anderen daraus erzählen;
- von Erfahrungen mit verschiedenen Medien berichten;

- in ganzheitlichen Zusammenhängen Muster, Regeln, Symbole und Zahlen entdecken und anwenden;
- Mengen erfassen und Ziffern benennen;
- sich in Räumen und fremden Umgebungen orientieren und haben Raum-/Lagebeziehungen handlungsorientiert erfahren;
- mit Blick auf den zukünftigen Schulweg vertraute Wege im Straßenverkehr zunehmend selbstständig bewältigen;
- über Naturphänomene staunen und Fragen dazu stellen;
- naturwissenschaftlich-technische Zusammenhänge durch Ausprobieren erfahren;
- in einer Gruppe gemeinsam eine Aufgabe bewältigen;
- mit anderen Kindern angemessen kommunizieren und Einfühlungsvermögen und Mitgefühl aufbringen und zeigen;
- Sinnfragen stellen und miteinander nach Antworten suchen;
- sich ihrer religiösen bzw. weltanschaulichen Identität zunehmend bewusst werden.

Jedes Kind ist im letzten Kindergartenjahr stolz darauf, bald ein Schulkind zu werden. Eltern, Kindergarten und Schule bereiten das Kind auf den Abschied im Kindergarten und auf den neuen Lebensabschnitt Schule vor. Der Bildungsplan der Grundschule und der Bildungsplan der sonderpädagogischen Einrichtungen knüpfen an die Bildungs- und Entwicklungsfelder des Orientierungsplans an.

Für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf muss geprüft werden, welcher schulische Lernort dem Bedarf des Kindes am besten gerecht werden kann. Neben dem Besuch der Grundschule – eventuell mit individueller Unterstützung bzw. Assistenz – und verschiedenen kooperativen Angeboten machen die sonderpädagogischen Einrichtungen mit ihren unterschiedlichen Bildungsgängen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf entsprechende Bildungsangebote.

Wird ein Kind eine Sonderschule besuchen, müssen individuell geeignete Formen der Begleitung in die jeweilige Schule gefunden werden, um einen gelingenden Übergang im Bildungsprozess zu gewährleisten.

2.6 Zusammenarbeit mit Partnern

Im Kindergarten befinden sich die Kinder in einem öffentlich und konzeptionell gestalteten Rahmen. Gestaltet wird der Kindergarten von Trägern und ihren pädagogischen Fachkräften, von Kindern und ihren Familien gemeinsam. Er ist als Bestandteil des Gemeinwesens ein Ort der Vielfalt und Unterschiedlichkeit und somit der Integration.

Für den Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen bedeutsam sind Gemeinwesenorientierung und Vernetzung mit anderen Stellen und Institutionen. Dazu gehört auch der Kontakt zu und die Mitarbeit von Personen aus dem Gemeinwesen (Kommune, Pfarr- und Kirchengemeinde) und im Rahmen des bürgerschaftlichen Engagements. Für Kindertageseinrichtungen ist es eine wünschenswerte Perspektive, sich zu Nachbarschaftszentren

bzw. Begegnungsstätten weiter zu entwickeln und dabei mit Einrichtungen der Familienbildung und -beratung zusammen zu arbeiten. Damit wird gerade auch in sozial belasteten Siedlungsräumen Eltern ein leichter Zugang zu Angeboten eröffnet, die ihre Kompetenzen in der Erziehung und Alltagsbewältigung stärken.

In Absprache mit den Erziehungsberechtigten arbeitet der Kindergarten vertrauensvoll mit allen Fachkräften zusammen, die sich um eine gelingende Entwicklung des Kindes kümmern. Ergänzend zu den im „Kooperationsordner“ genannten Institutionen wird hier auf die Zusammenarbeit mit den Kinderärzten, den Gesundheitsämtern und der allgemeinen Jugendhilfe verwiesen. Beobachten die pädagogischen Fachkräfte Auffälligkeiten, z.B. in der Entwicklung der Sprache, der Motorik oder in anderen Bereichen, unterstützen sie die Eltern beim Zusammenwirken mit geeigneten Beratungsstellen und Fördereinrichtungen. Die frühzeitige Einbindung des Jugendhilfeträgers ist unabdingbar. Für Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf bietet sich die bewährte Zusammenarbeit mit der Frühförderung und den Fachdiensten an, die die Integration im Kindergarten unterstützen; das Einverständnis der Eltern ist hierfür Voraussetzung. Auch der Träger kann wertvolle Hilfe z. B. durch Fachberatung leisten, um die entsprechenden Voraussetzungen für die frühkindliche Bildung und Erziehung aller Kinder zu schaffen.

Pädagogische Fachkräfte und Eltern finden in der Zusammenarbeit Unterstützung und Hilfe z. B. bei folgenden Berufsgruppen bzw. Institutionen:

- Hausärzte, Kinderärzte, Zahnärzte
- Gesundheitsämter
- Jugendämter
- Kindergartenfachberatung
- Regionale Arbeitsstellen Frühkindliche Bildung und Frühförderung bei den Staatlichen Schulämtern
- Regionale Arbeitsstellen Kooperation bei den Staatlichen Schulämtern
- Sonderpädagogische Beratungsstellen für Frühförderung an den sonderpädagogischen Einrichtungen
- Interdisziplinäre Frühförderstellen
- Heilpädagogische Fachdienste
- Sozial-Pädiatrische Zentren (SPZ)
- Schulen für Kranke an den entsprechenden Kliniken
- Vereine – insbesondere auch Elternvereine, auch Vereine von Bürgern mit Migrationshintergrund, Sportvereine, Chöre und Musikvereine, Heimat- und Wandervereine, etc.
- Musikschulen, Kunstschulen, Konzerthäuser, Theater
- Mütter- und Familienzentren
- Familienbildungsstätten
- Erziehungsberatungsstellen
- Bibliotheken, Museen, Galerien, etc.
- Kreis- und Landesmedienzentren und kirchliche Medienstellen

- Gruppen und Kreise in der Gemeinde und Kirchengemeinde
- Polizei
- Patinnen und Paten zum Lesen bzw. Singen mit Kindern
- Kulturämter der Städte und Gemeinden
- Kommunale Integrationsbeauftragte
- Kommunale Kinderschutzbeauftragte
- Psychologische Beratungsstellen

Neben diesen Kooperationspartnern sollten auch solche Personen und Institutionen einbezogen werden, die für natürliche Lebensgrundlagen, soziale Gerechtigkeit und das Zusammenleben verschiedener Generationen stehen. Dies sind z. B.:

- Umwelt- und Naturschutzverbände
- Verbraucherschutzverbände
- Umweltstationen
- Forstämter
- Abfall- und Energieberatungsstellen
- Eine-Welt-Läden,
- Kinderschutzverbände, z. B. Deutscher Kinderschutzbund, Deutsches Kinderhilfswerk, UNICEF Deutschland

3. Merkmale eines „guten“ Kindergartens: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung

Ein „guter“ Kindergarten berücksichtigt mit seinen konzeptionellen Überlegungen, seinen Angebotsstrukturen und seinen Prozess- und Strukturqualitäten die Lebens- und Bedarfslagen von Kindern und ihren Familien. Als Ort der Bildung, Erziehung und Betreuung sichert er das Wohl und die Rechte des Kindes. Die pädagogischen Fachkräfte und die Eltern stehen in einer Erziehungspartnerschaft bis zum Wechsel in die Schule. Die Erfüllung seines eigenständigen gesetzlichen Förderauftrags wird vom Träger verantwortet und gewährleistet. Gemeinsam mit seinen pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sorgt er für die kontinuierliche Weiterentwicklung, Sicherung und Evaluierung der pädagogischen und strukturellen Qualität. Im Rahmen einer vertrauensvollen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft tauschen sich – von der Eingewöhnungsphase bis hin zur Kooperation mit der Schule – Eltern und pädagogische Fachkräfte aus. Die Aufnahme von unter dreijährigen Kindern schafft in Kindergärten eine Altersmischung von bis zu sechs Jahrgängen. Das muss in der Konzeption entsprechend berücksichtigt werden.

Die gesetzlichen Grundlagen bilden das SGB VIII – Kinder- und Jugendhilfe, das Kindertagesbetreuungsgesetz (KiTaG) von Baden-Württemberg mit den entsprechenden Ausführungsbestimmungen, das Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG) und das Kinderförderungsgesetz (KiföG).

3.1 Pädagogische und strukturelle Qualität

Die Regelungen im SGB VIII zu Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung lassen offen, mit welchen pädagogischen, strukturellen und instrumentellen Vorgaben

diese Pflichtaufgaben realisiert bzw. weiterentwickelt werden sollen. Auf der Grundlage des im KiTaG verankerten Orientierungsplans lassen sich jedoch Qualitätsmerkmale beschreiben und Konsequenzen ableiten.

Grundsätzlich gilt, dass die Gesamtverantwortung für die Umsetzung der im SGB VIII vorgegebenen Verpflichtungen dem Träger der Einrichtung obliegt. Eine Förderung der Kinder in Tageseinrichtungen unter Berücksichtigung der Zielsetzungen des nach § 9 Abs. 2 KiTaG erstellten Orientierungsplans für Bildung und Erziehung dient dem Förderauftrag nach § 22 SGB VIII. (§ 2a Abs. 3 KiTaG vom 19. Oktober 2010). Dazu gehört zum einen ein pädagogisches Konzept als Bestandteil der Betriebs-erlaubnis. Zum anderen ein geeignetes Qualitätsmanagementsystem als Instrument der Evaluation der Arbeit seitens des Trägers.

Die Qualitätskriterien wie Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität sowie Haltung und Professionalität werden im Rahmen eines Abstimmungsprozesses, in den alle für die Einrichtung Verantwortlichen einbezogen werden, entwickelt. Berücksichtigt werden dabei die Zielvorgaben sowohl des Orientierungsplans als auch trägerspezifische Leitbilder und Qualitätssysteme.

Zur Sicherung der Umsetzung und der nachhaltigen Prozessentwicklung pädagogischer und struktureller Qualität sind bedarfsgerechte Begleitsysteme wie Fachberatung und Fortbildung für pädagogische Mitarbeiterinnen und Träger erforderlich.

3.2 Qualität im Kindergarten: Was sind die Herausforderungen in der Praxis?

- Zentrales Element eines jeden Qualitätsentwicklungsprozesses ist die Evaluation als systematisches Reflektieren und Bewerten der beruflichen Praxis. Einige der nachfolgend aufgeführten Fragestellungen sind beispielhafte Indikatoren, an denen sich die Qualität der Arbeit auf den verschiedenen Ebenen erfassen, planen, überprüfen und kontinuierlich weiterentwickeln lässt.
- Beziehen sich Ziele und Prozesse auf die örtlichen Gegebenheiten und die individuellen Voraussetzungen von Kindern und Eltern?
- Werden Eltern, Kinder, Mitarbeiterinnen, Träger und externe Fachleute regelmäßig nach Verbesserungsvorschlägen gefragt und diese systematisch geplant, bedarfsnah und nachhaltig umgesetzt?
- Sind die notwendigen personellen und räumlichen Rahmenbedingungen zur Umsetzung der Verbesserungsvorschläge vorhanden?
- Werden Schwächen erkannt, deren Ursachen analysiert und als Chance zur Verbesserung genutzt?
- Werden Vereinbarungen über Methoden, Kriterien, Begutachtungen und Beobachtungen regelmäßig dokumentiert, systematisch bearbeitet und umgesetzt?
- Erfolgt die Reflexion der Arbeit in einem Klima gegenseitiger Wertschätzung?
- Wird mit anderen Einrichtungen, Diensten und Institutionen zusammengearbeitet?
- Wird kontinuierlich geklärt, welche Arbeitsprozesse für das Erreichen der gemeinsam gesetzten Ziele

wichtig sind und werden die Abläufe verbindlich vereinbart?

- Werden Absprachen über angestrebte Ergebnisse sicher umgesetzt und sind diese allen Mitarbeiterinnen und dem Trägervertreter bekannt?
- Wird das Erreichen der Ziele anhand festgelegter Kriterien bewertet und dokumentiert?
- In welcher Form wurden die Ziele des Orientierungsplans in den konzeptionellen Überlegungen der Einrichtung aufgegriffen? Wie werden diese Ziele regelmäßig überprüft und gemeinsam weiterentwickelt?

Der Kindergarten sichert kontinuierlich und nachhaltig seine Qualitätsentwicklung. Die Nachhaltigkeit aller Qualitätsentwicklungen hängt entscheidend von ihrer Umsetzung, Dokumentation und langfristig angelegten Sicherung ab. Als Nachweis, dass diese Anforderungen erfüllt werden, legt der Kindergarten beispielsweise folgende Zielsetzungen fest: Der jeweilige Qualitätsstand und die Qualitätsentwicklung der Arbeit werden schriftlich dokumentiert und regelmäßig aktualisiert. Dies gilt für die ganze Einrichtung. Entsprechende Vereinbarungen und sonstige Nachweise stehen den Beteiligten und den Verantwortlichen der Einrichtung stets zur Verfügung und werden regelmäßig zur Überprüfung und Weiterentwicklung der Konzeption und der Angebotsstrukturen genutzt.

3.3 Qualifizierung der Leitungs- und Fachkräfte

Die stetige Weiterentwicklung der pädagogischen und strukturellen Qualität erfordert von allen pädagogisch tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern die Bereitschaft, sich entsprechend ihrer jeweiligen Funktion regelmäßig fortzubilden. In besonderer Weise gilt dies für die Leitungskräfte aber auch für die Einrichtungsträger hinsichtlich ihrer Betriebsverantwortung. Die notwendigen Qualifizierungsangebote für Mitarbeiterinnen und Träger und die Begleitung von Evaluierungsprozessen in den Einrichtungen ist sicherzustellen.

Zusammenfassend wird das Profil eines „guten“ Kindergartens erkennbar und definiert aus dem Vorhandensein und der Verwirklichung:

- eines Leitbildes,
- einer eigenständigen pädagogischen Konzeption, die dem Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsanspruch aller Kinder des jeweiligen Wohnumfelds in ihren unterschiedlichen Lebenslagen (z. B. Geschlecht, Behinderung, kulturelle Zugehörigkeit, Armut) gerecht wird,
- einer bedarfsgerechten und familienunterstützenden Angebotsstruktur, die Eltern die Vereinbarkeit von Familie und Beruf erleichtert,
- des Orientierungsplans für Bildung und Erziehung,
- eines Qualitätsmanagementsystems, das auf der Grundlage des Orientierungsplans eine kontinuierliche qualitative Weiterentwicklung aller Kindergärten im Land befördert und ermöglicht,
- einer Beteiligung der Kinder an der Alltagsgestaltung ihres Kindergartens,

- der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern und von Angeboten zur Stärkung der Erziehungskompetenzen der Familie,
- einer partnerschaftlichen Kooperation von Kindergarten und Schule,
- einer fachkompetenten Erziehungs- und Bildungsarbeit durch engagierte und qualifizierte Leiterinnen gemeinsam mit ihren Trägern und ihren pädagogischen Mitarbeiterinnen

und dies in einem in der Einrichtung und auf örtlicher Ebene vorhandenen kinder- und familienfreundlichen Klima gegenseitiger Wertschätzung.

Teil B

Der Orientierungsplan als Bildungskompass

1. Das Wesen des Orientierungsplans

Der baden-württembergische Orientierungsplan betont die Kinderperspektive und geht deshalb von den Motivationen der Kinder aus. „Was will das Kind?“, „Was braucht das Kind?“, „Was kann das Kind?“ sind dabei die leitenden Fragen. Die Titel der Bildungs- und Entwicklungsfelder sind bewusst nicht an den Bezeichnungen von Fachsystematiken oder Schulfächern ausgerichtet, sondern entlang der Entwicklungsfelder des Kindes. Sinne, Körper, Sprache, Denken, Gefühl und Mitgefühl, Sinn, Werte und Religion heißen deshalb die sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder, die für die Persönlichkeitsentwicklung, das Hineinwachsen in die Kultur und die Sozialisation eines Kindes von Geburt an leitend sind.

Das Hineinwachsen in die Kultur und deren Mitgestaltung betrifft Lebensformen und verschiedene Gruppen von Menschen. Entsprechend kulturell geprägte Handlungen sind beispielsweise gemeinsame Mahlzeiten, Begrüßungsformen, die Art Geschichten zu erzählen, bildnerisch zu gestalten und Lieder zu singen. Das Hineinwachsen in kulturelle Lebensformen ist als Prozess zu verstehen, der pädagogisch zu begleiten ist. Er spiegelt sich in den Bildungs- und Entwicklungsfeldern wider. Diese sind, so wie das Leben selber in diesen Bereichen, eng miteinander verzahnt.

Wie ein roter Faden zieht sich beispielsweise die Sprachbildung durch alle Bildungs- und Entwicklungsfelder hindurch. Bildungsprozesse von Kindern sind nicht einem Feld allein zuzuordnen. Ein Kind, das laufen lernt, macht nicht nur Fortschritte in seiner Bewegungsentwicklung. Es nimmt einen anderen, viel größeren Raum wahr, erweitert seinen Handlungskreis und erfährt die Welt und sich selbst jetzt anders. Dieses veränderte Verhältnis zur Welt bedeutet nicht nur mehr Selbstständigkeit, sondern auch einen Sprung in der gesamten Entwicklung. Neue Herausforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten entstehen. Die Gewichtung der Bildungs- und Entwicklungsfelder verändert sich mit zunehmendem Alter der Kinder entwicklungsbedingt und individuell.

Im Sinne einer kontinuierlichen Bildungsbiografie werden die Bildungs- und Entwicklungsfelder entwicklungsangemessen und an den individuellen Potenzialen der Kinder orientiert in der Schule in den einzelnen Fächern und Fächerverbänden fortgesetzt. Auch beim systematisierten schulischen Lernen spielen die zentralen

Fragen: „Was will das Kind?“, „Was braucht das Kind?“ „Was kann das Kind?“ eine entscheidende Rolle und sind Ausgangspunkt für Lernstandserhebungen, mit deren Hilfe Lehrkräfte individualisierendes und differenzierendes Lernen in die Wege leiten.

In den Bezeichnungen der einzelnen Bildungs- und Entwicklungsfelder kommt zum Ausdruck, dass es sich nicht um die Vorverlegung des Unterrichts aus der Schule handelt, sondern um eine alters- und entwicklungsadäquate Zugangsweise für Kinder im Kindergartenalter und jüngere Kinder. Hierfür dient der Orientierungsplan als Bildungskompass für die pädagogischen Fachkräfte.

1.1 Festlegungen und Freiräume

Der baden-württembergische Orientierungsplan greift die Grundsätze der Förderung nach §§ 22, 22a SGB VIII auf und berücksichtigt die innovativen Entwicklungen der baden-württembergischen Kindertageseinrichtungen.

„Eine Förderung der Kinder in Tageseinrichtungen unter Berücksichtigung der Zielsetzungen des nach § 9 Abs. 2 erstellten Orientierungsplans für Bildung und Erziehung dient dem Förderauftrag nach § 22 SGB VIII“ (Kindertagesbetreuungsgesetz vom 19. Oktober 2010 – KiTaG – § 2 a Abs. 3).

Nach § 9 Abs. 2 (KiTaG) entwickelt das Kultusministerium „im Benehmen mit dem jeweils berührten Ministerium mit Beteiligung der Trägerverbände und den kommunalen Landesverbänden Zielsetzungen für die Elementarerziehung, die in dem Orientierungsplan für Bildung und Erziehung festgelegt werden. Dabei spielt die ganzheitliche Sprachförderung eine zentrale Rolle. Satz 1 gilt entsprechend für Änderungen des Orientierungsplans für Bildung und Erziehung“.

Die Zielformulierungen aller Bildungs- und Entwicklungsfelder sowie die übergreifenden Ziele haben für die Einrichtungen und die Träger verbindlichen Charakter. Entsprechend den Prinzipien von Pluralität, Trägerautonomie und Konzeptionsvielfalt steht es in der Verantwortung der Träger und Einrichtungen, wie diese Ziele im pädagogischen Alltag erreicht werden.

Die individuelle Bildungs- und Entwicklungsbeobachtung jedes Kindes ist ein geeignetes Instrument, um die Grundlage für die Umsetzung der Zielsetzungen des Orientierungsplans und des Förderauftrags nach § 22 Abs. 3 SGB VIII zu erreichen. Es liegt deshalb auch in der Verantwortung der Träger und Einrichtungen, geeignete Beobachtungsverfahren einzusetzen, die Beobachtungen in angemessener Weise zu dokumentieren und auf der Basis der Bildungs- und Entwicklungsdokumentation regelmäßige Elterngespräche zu führen und sich über allgemeine Fragen zu dieser Thematik bei Elternveranstaltungen auszutauschen.

Sollte der Kindergarten mit Zustimmung der Eltern eine schriftliche Entwicklungsdokumentation praktizieren wollen, sind die datenschutzrechtlichen Belange zu beachten (siehe 2.3.2. Datenschutz, Seite 76).

„Das Auge schläft, bis der Geist es mit einer Frage weckt.“

Afrikanisches Sprichwort und Grundsatz der Reggio-Pädagogik

Die mit den Zielformulierungen der Bildungs- und Entwicklungsfelder anschließend verbundenen konkretisierenden Fragen sind als Denkanstöße für die einzelne Erzieherin, für die Leiterin und für das Team zu verstehen. Sie sind nicht als abzuarbeitender oder vollständiger Katalog aufzufassen, sondern sie sollen Impulse für die Umsetzung der Ziele geben. Wichtig dabei ist, dass diese Denkanstöße im Team diskutiert werden und auch zur „Standortbestimmung“ des Kindergartens dienen.

Insofern eröffnen die Zielsetzungen Gestaltungsspielräume in der Umsetzung der Bildungs- und Entwicklungsfelder sowie in der Konzept- und Profilbildung unter Berücksichtigung der örtlichen Gegebenheiten und der unterschiedlichen Lebenslagen im Wohnumfeld. Die Wege, die zur Zielerreichung beschritten werden, können je nach Vorortsituation unterschiedlich aussehen. Sie dienen allerdings immer der individuellen und differenzierten Begleitung und Förderung von Bildungsprozessen der Kinder.

Da die Ziele nur in einer Erziehungspartnerschaft zwischen pädagogischen Fachkräften der Kindertageseinrichtung und Eltern zu erreichen sind, liegt es in der Verantwortung der Träger und Einrichtungen, die Eltern regelmäßig an der Umsetzung des Orientierungsplans zu beteiligen.

Gleiches gilt für eine Dokumentation der individuellen Bildungs- und Entwicklungsprozesse jedes einzelnen Kindes. Dabei können unterschiedliche Verfahren zum Einsatz kommen. Die entsprechenden Datenschutzbestimmungen sind zu beachten (siehe hierzu die Ausführungen unter 2.3.2. Datenschutz, Seite 76). In jedem Fall ist eine Dokumentation den Eltern auf Verlangen zu übergeben, spätestens gegen Ende der Kindergartenzeit.

1.2 Die Erziehungs- und Bildungsmatrix

Die Erziehungs- und Bildungsmatrix ist eine bildhafte Darstellung der Verflechtung der Bildungs- und Entwicklungsfelder mit den Motivationen des Kindes und dem daraus resultierenden pädagogischen Handeln. So wird auch deutlich, worauf der Kindergarten Einfluss nimmt.

Die Erziehungs- und Bildungsmatrix ist gleichsam ein bildungsbiographischer Teppich vor kulturellem Hintergrund und von zunehmender Feinheit, Reichhaltigkeit, Komplexität und Einzigartigkeit. Der individuelle Entwicklungs- und Bildungsprozess entspricht dem Weben des einzigartigen Teppichmusters. Muster finden sich in jedem Entwicklungs- und Bildungsbereich. Einzigartig, individuell und auch kulturell geformt ist z. B. die Art und Weise zu sprechen oder zu denken. Auch bei der Leistungsmotivation bilden Kinder individuelle und kulturell geprägte Muster heraus, wie sie z.B. an eine Aufgabe herangehen, wie sie mit Schwierigkeiten umgehen, wie sie Hilfe holen, wie sie sich ihren Erfolg oder Misserfolg erklären und wie sich das auf ihr Selbstkonzept und Selbstwertgefühl auswirkt.

In der pädagogischen Umsetzung der Matrix entsteht ein Gewebe mit Mustern, Verdichtungen und Schwerpunkten, die das besondere Kindergartenprofil ausmachen. Die Schule ist gehalten, darauf aufzubauen. Die Metapher des Teppichs legt nahe, dass das Schulkind nur an dem weiter weben kann, was es zuvor bereits entwickelt und herausgebildet hat.

Der Orientierungsplan vertraut auf die anregende Wirkung von Fragen, mit deren Hilfe pädagogisches Handeln reflektiert und geplant werden kann. Die Fragen erwachsen aus der Erziehungs- und Bildungsmatrix, in der zwei Dimensionen miteinander verknüpft werden:

Waagrecht finden sich die grundlegenden, ureigenen Motivationen des Menschen, über die jedes Kind von Geburt an verfügt und in deren Erfüllung die Vision eines gelingenden Lebens aufscheint. Senkrecht finden sich die Bildungs- und Entwicklungsfelder, auf die der Kindergarten einen absichtsvollen, gestaltenden Einfluss nimmt.

Die Matrix ist eine systematische Strukturierung und stellt keine chronologische Abfolge dar. Die Motivationen durchdringen die Bildungs- und Entwicklungsfelder. An den Knotenpunkten entwickeln sich die relevanten Fragestellungen als Orientierung für die tägliche Arbeit in Kinderkrippe und Kindergarten und zur Herleitung des Bildungs- und Erziehungsauftrags. Das pädagogische Handeln der Fachkräfte zeigt sich zum einen in der Gestaltung anregender Umgebungen, zum anderen im Arrangement von individuellen bzw. auf Gruppen bezogenen Bildungsangeboten.

Pädagogisches Handeln konkretisiert durch Impulsfragen

Ausgangspunkte für das pädagogische Handeln sind in der Erziehungs- und Bildungsmatrix die Schnittstellen zwischen den Bildungs- und Entwicklungsfeldern und den Motivationen des Kindes. Geometrische Formen, wie z. B. Kreise, symbolisieren diese Schnittstellen. Sie bündeln und strukturieren die Impulsfragen zur Konkretisierung des pädagogischen Handelns. Dies erfolgt einerseits in geplanter Form durch die absichtsvolle Gestaltung von Aktivitäten (Programm, Angebote, Projekte ...), andererseits durch die Reaktionen der Erzieherin auf das, was Kinder beschäftigt, wie und wofür sie sich engagieren.

1.3 Weiterführung in der Schule

In der Erziehungs- und Bildungsmatrix ist die Weiterführung in der Schule durch einen vertikalen und horizontalen Pfeil gekennzeichnet. Da sich sowohl die Motivationen des Kindes als auch die Bildungs- und Entwicklungsfelder wie rote Fäden durch das Leben eines Kindes ziehen, nimmt die Schule diese Fragestellungen auf und führt sie – übertragen in eigene Strukturen – weiter. Aus diesem Grund zeigt jedes einzelne der sechs folgenden Bildungs- und Entwicklungsfelder die Anknüpfungspunkte und deren Weiterführung durch den Bildungsplan in der Schule auf.

Damit die kontinuierliche Bildungsbiografie des Kindes, ein Schlüsselement der Gesamtkonzeption, tragfähig wird, ist die Weiterführung in der Schule ein strukturimmanentes Element des Orientierungsplans. Die im „Schulanfang auf neuen Wegen“ begonnene Verzahnung von Kindergarten und Schule, die im Bildungshaus für Drei- bis Zehnjährige intensiviert wird, wird konsequent fortgesetzt. Die Lehrkräfte haben den Auftrag, den Orientierungsplan ihrer Arbeit zugrunde zu legen und an den Voraussetzungen und Lernständen der Kinder anzuknüpfen.

2. Motivationen des Kindes

Was will das Kind?

Was kann das Kind?

Was braucht das Kind?

Das Kind will die Welt und sich selbst entdecken und verstehen. Es will sich ausdrücken und verständigen. Es will mit anderen leben, spielen und lernen. Es will sich ausprobieren und zeigen, was es kann. Dazu braucht es Anerkennung und Wohlbefinden, eine Umgebung und Menschen, die ihm Geborgenheit und Liebe geben und das Kind selbstwirksam werden lassen.

Was braucht ein Kind, um nicht nur keinen Schaden zu nehmen, sondern bei institutionalisierter Betreuung, Erziehung und Bildung gedeihlich aufzuwachsen?

- Es können grob folgende Bereiche unterschieden werden, wobei in einigen das Kind unter drei seine ganz besonderen Ansprüche hat:
- Jedes Kind, insbesondere das junge Kind, bedarf der menschlichen Zuwendung.
- Kinder bedürfen der sozialen Einbindung in eine stabile und überschaubare Gruppe.
- Kinder bedürfen in angemessener Weise der anregenden Bildung von Anfang an, auch durch Sachgegenstände und Themen.
- Jedes Kind braucht orientierende Führung – Erziehung –, damit sich z. B. sein Gewissen bilden kann und es zur Selbstständigkeit gelangt.
- Jedes Kind hat das Bedürfnis nach Anerkennung seiner selbst und seiner Leistungen.
- Kinder müssen „etwas bewegen können“, – im wörtlichen wie auch im übertragenen Sinne, z. B. müssen sie in einem gewissen Rahmen Einfluss haben und Dinge in ihrem Sinne (um-)gestalten können.
- Jedes Kind braucht genügend Raum und Zeit für sich.
- Kinder brauchen Essen, Trinken, Wärme, Schlaf und gute Luft.

Was braucht ein Kind für ein gelingendes Leben?

Was Kinder brauchen steht in den insgesamt 54 Artikeln der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen aus dem Jahr 1989. Dort wurden die Rechte des Kindes von der Geburt bis zum Beginn des Erwachsenenalters umfassend verankert. Sie gelten für alle Kinder auf der Welt.

Elementare Grundrechte der Kinder sind das Recht auf Leben und Gesundheit, das Recht auf persönliche Entwicklung, das Verbot der Diskriminierung und die Wahrung der Interessen der Kinder sowie das Recht auf Beteiligung und Mitbestimmung.

Worauf jedes Kind Rechte hat, ist in den verschiedenen Artikeln aufgeführt; u. a. sind dies:

- Das Recht auf Gleichheit
- Das Recht auf einen Namen und einer Staatsangehörigkeit
- Das Recht auf Gesundheit
- Das Recht auf Bildung

- Das Recht auf Spiel, Freizeit und freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben
- Das Recht auf freie Meinungsäußerung und Informationsfreiheit
- Das Recht auf gewaltfreie Erziehung
- Das Recht auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit
- Das Recht auf Schutz im Krieg
- Das Recht auf Schutz vor Ausbeutung
- Das Recht auf Familie und elterliche Fürsorge
- Das Recht auf Betreuung bei Behinderung

Seit März 2009 ist die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung in Deutschland geltendes nationales Recht. Die Behindertenrechtskonvention konkretisiert die universellen Menschenrechte mit Blick auf alle Lebensbereiche von Menschen mit Behinderung. Zusammen mit der Kinderrechtskonvention stärkt sie damit auch die Teilhabe von Kindern mit Behinderung im Bildungsbereich.

Kindheit hat ihren eigenen Wert. Jedes Kind ist so viel Person wie ein Erwachsener – nur in einem anderen Lebenszeitraum.

2.1 Anerkennung und Wohlbefinden erfahren (A)

Körperliches und seelisches Wohlbefinden sind grundlegende Bedingungen für die gelingende Entwicklung eines Kindes. Um sich gut entfalten zu können, braucht es die Anerkennung seiner individuellen Voraussetzungen, Lob und Ermutigung. Aus der Erfahrung, sich geschützt und geborgen zu wissen, wagt es sich in die Welt und erlebt sich darin als wirksam und fähig. Wachsendes Selbstvertrauen ermutigt zu weiterem aktivem Handeln.

2.2 Die Welt entdecken und verstehen (B)

Es ist ein ureigener Drang des Kindes, sich die Welt zu erschließen und seinen Horizont Schritt für Schritt zu erweitern. Es entdeckt seinen Körper und lernt, ihn zu beherrschen. Indem es seine Umwelt wahrnimmt und beobachtet, gestalterisch verarbeitet, sie spielerisch erprobt und Zusammenhänge entdeckt, kann es die Welt zunehmend besser begreifen lernen. Um die Welt verstehen und sich aneignen zu können, braucht das Kind das Bewusstsein seiner eigenen Herkunft und das Erleben, mit seinem kulturellen Hintergrund wahrgenommen und wertgeschätzt zu werden.

2.3 Sich ausdrücken und verständigen (C)

Sich ausdrücken zu können, bedeutet Bedürfnissen und Wünschen, Gedanken und Gefühlen eine äußere, für die Umwelt wahrnehmbare Gestalt zu geben. Dies kann auf drei verschiedenen Wegen geschehen: nonverbal, verbal und kreativ. Nonverbale Kommunikation meint Gestik, Mimik und alle anderen Formen nicht-sprachlicher Äußerung. Verbaler Ausdruck meint das aktive und passive Beherrschen der Herkunftssprache und den Erwerb der deutschen als der gemeinsamen Sprache. Durch den kreativen Umgang mit Musik, Kunst und Sprache, durch bildnerisches Gestalten, Tanz und Bewegung erwirbt das Kind weitere Möglichkeiten des Ausdrucks.

2.4 Mit anderen leben (D)

Als soziales Wesen ist der Mensch auf andere Menschen angewiesen. In der Gemeinschaft erlebt das Kind Anerkennung und Wertschätzung. Zum Zusammenleben sind Regeln und Absprachen nötig. Sie entstehen in Prozessen und bedürfen der gemeinschaftlichen Akzeptanz. In Ritualen erlebt das Kind Entlastung und Orientierung. Das Selbstverständnis einer Gemeinschaft wird mit Traditionen weitergegeben, in die das Kind durch aktive Teilhabe hineinwächst. Es erfährt aber auch, dass Regeln, Rituale und Traditionen als von Menschen geschaffene Strukturen veränderbar sind. Gleichzeitig lernt es aber auch den Wert unveräußerlicher Grundrechte kennen, wie sie in der UN-Kinderrechtskonvention verankert sind. Die Umsetzung dieser Schutz-, Entwicklungs-, Förderungs- und Beteiligungsrechte werden im Alltag des Kindergartens erlebt. Das kann durch eine frühzeitige Partizipation von Kindern (z. B. in Form von Kinderkonferenzen) geschehen. So erfahren Kinder auch, dass sich Abgeordnete der Kinderkommission im Deutschen Bundestag für Kinderrechte stark machen. Diese „Parlamentarische Kinderlobby“ ist ein Unterausschuss des Ausschusses für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Die Bundesländer haben Kinderbeauftragte und viele Städte und Gemeinden auch.

3. Bildung- und Entwicklungsfelder: Worauf nimmt der Kindergarten Einfluss?

In den Bildungs- und Entwicklungsfeldern wird der Bildungs- und Erziehungsauftrag des Kindergartens konkretisiert. Dabei werden die Grundlagen pädagogischer Arbeit wie Wertschätzung, Akzeptanz und Partizipation ebenso angeführt wie die ganzheitliche und entwicklungsangemessene Begleitung der Kinder.

Alle Bildungs- und Entwicklungsfelder sind eng miteinander verknüpft. Wenn das Kind zum Beispiel mit anderen einen Rhythmus klatscht, geht es sowohl um Musik als auch um Motorik und Gemeinschaftserleben. Damit sind die Bildungs- und Entwicklungsfelder „Körper“, „Sinne“, „Sprache“, „Gefühl und Mitgefühl“ aber auch „Sinn, Werte und Religion“ sowie „Denken“ berührt.

3.1 Bildungs- und Entwicklungsfeld: Körper

Die ersten wichtigsten Lebens- und Körpererfahrungen für Kinder sind Zärtlichkeit, Zuwendung und Fürsorge. Kinder erleben sich als hungrig, durstig, müde und verletzlich und drücken dies auch aus. In den ersten sechs bis acht Lebensjahren eines Kindes werden wichtige Grundlagen gelegt für ein positives Körpergefühl, Gesundheitsbewusstsein, richtige Ernährung und viel Bewegung. In keinem Lebensabschnitt spielt Bewegung eine so große Rolle wie in der Kindheit und zu keiner Zeit sind körperlich-sinnliche Erfahrungen so wichtig. Bewegung, ausgewogene Ernährung und ein positives Selbst- und Körperkonzept sind Motoren für die gesamte körperliche, soziale, psychische und kognitive Entwicklung des Kindes.

Das Kind erschließt sich seine Welt aktiv, mit allen Sinnen und vor allem in Bewegung. Es erprobt sich und seine Fähigkeiten, nimmt über Bewegung Kontakt zu seiner Umwelt auf und entdeckt, erkennt und versteht so seine soziale und materiale Umwelt. Damit werden körperliches Gleichgewicht und die kognitive und seelische Entwicklung gefördert. Dass körperliches Wohlbefinden,

Bewegung, Gesundheit und Ernährung eng zusammenhängen, erlebt das Kind spätestens dann, wenn es krank ist und Einschränkungen hinnehmen muss. Eine bedarfsgerechte Ernährung, Essen und Trinken, ist Voraussetzung für das Wohlbefinden, Leistungsfähigkeit und Gesundheit. Es erweitert seine Erfahrungen durch Kontakte mit älteren Menschen, mit kranken und behinderten Menschen.

Untersuchungen haben ergeben, dass sich die psychomotorischen Fähigkeiten, wie Geschicklichkeit, Gleichgewichts- und Orientierungssinn und die Koordination deutlich verschlechtert haben. Das heißt, dass Kinder das Gefühl für ihren Körper nicht genügend entwickelt und eine schlechte Kondition haben. Das wirkt sich auf die Schnelligkeit und die Anstrengungsbereitschaft negativ aus. So ist es keine Ausnahme mehr, wenn Kinder keinen Ball mehr fangen können, nicht mehr auf einem Bein stehen, nicht hüpfen und nicht rückwärts gehen können. Viele Kinder können nicht mehr auf einem Balken balancieren. Mangelnde Bewegung, ungesunde Ernährung und Übergewicht können zu chronischen Erkrankungen führen.

Deshalb haben Krippen und Kindergärten im Sinne einer ganzheitlichen Förderung die Aufgabe, dem Kind vielfältige Erfahrungen zu ermöglichen: einerseits durch Bewegung drinnen und draußen, andererseits beim Kennenlernen von Lebensmitteln, bei der Zubereitung von Speisen sowie der Vorbereitung, Gestaltung und Ritualisierung von Mahlzeiten.

Dörfliche und innerstädtische Wohnumgebungen bieten Mädchen und Jungen unterschiedliche Möglichkeiten ihr Wohnumfeld zu erobern. Tendenziell neigen Jungen, bei entsprechenden Gelegenheiten, eher zu weiträumigen Streifzügen.

Mädchen und Jungen erfahren ihren Körper beim Rollen- und Theaterspiel nochmals auf eine ganz andere Weise. Sie erleben sich als Konstrukteure von Wirklichkeiten auf der Simulationsebene des „so-tun-als-ob“. Dieser primär künstlerische Ausdruck des menschlichen Körpers, der beim Theaterspiel und in Gestaltungsaktionen zum Ausdruck kommt, sollte als „Bewusstheit durch Bewegung“ vielfältig gefördert werden. Ebenso sind das Singen (Atmung und Stimme) und die Rhythmik förderlich für ein differenziertes Körpergefühl.

Ziele für das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Körper“ Kinder

- erwerben grundlegende Bewegungsformen und erweitern ihren Handlungs- und Erfahrungsraum,
- erwerben Wissen über ihren Körper,
- entwickeln ein Gespür für die eigenen körperlichen Fähigkeiten und Grenzen sowie die der anderen und lernen, diese anzunehmen,
- entwickeln ein erstes Verständnis für die Pflege, Regulierung und Gesunderhaltung ihres Körpers.
- entfalten ein positives Körper- und Selbstkonzept als Grundlage für die gesamte Entwicklung.
- entdecken ihre Sexualität und die Geschlechterunterschiede und erleben Behutsamkeit, Respekt und Gleichwertigkeit im sozialen Miteinander von Jungen und Mädchen.

- erfahren den genussvollen Umgang mit gesunder Ernährung.
- bauen ihre konditionellen und koordinativen Fertigkeiten und Fähigkeiten aus.
- erweitern und verfeinern ihre grobmotorischen Fertigkeiten und Fähigkeiten.
- differenzieren ihre fein- und graphomotorischen Fertigkeiten und Fähigkeiten aus und erweitern sie.
- finden auch unter erschwerten Bedingungen eigene Wege in der motorischen Entwicklung und lernen Hilfestellungen und andere kompensatorische Mittel zu nutzen.
- erfahren ihren Körper als Darstellungs- und Ausdrucksmittel für Kommunikation, Kunst, Musik und Tanz, darstellendes Spiel und Theater.

Fragen als Denkanstöße

A1 Körperbewusstsein entwickeln, um Anerkennung zu erfahren und sich wohl zu fühlen (körperliche und psychische Gesundheit / Geborgenheit / Selbstwirksamkeit)

- Kann das Kind bei Bedarf körperliche Nähe erfahren?
- Wie wird gewährleistet, dass eine achtungsvolle Pflege erfolgt?
- Wie wird auf die körperlichen Bedürfnisse von Kleinst- und Kleinkindern verlässlich eingegangen?
- Wie wird auf die körperlichen Bedürfnisse von Kindern mit Behinderung und chronischer Krankheit verlässlich eingegangen?
- Wo und wie wird Kindern Ruhe und Entspannung ermöglicht?
- Welche grundlegenden Bewegungserfahrungen (krabbeln, kriechen, gehen, laufen, hüpfen, springen, rollen, balancieren, klettern, hangeln, schaukeln, werfen, fangen etc.) kann jedes Kind in den Innen- und Außenräumen des Kindergartens sammeln?
- Wie können bewegungsarme oder bewegungsängstliche Mädchen und Jungen förderliche und das Selbstbewusstsein stärkende Körper- und Bewegungserfahrungen machen?
- Werden darüber hinaus weitere Bewegungsräume (z.B. Wald, Wiese, Bach, Sportanlagen) für die Entwicklung körperlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten genutzt?
- Welche unterschiedlichen Materialien stehen für vielfältige Bewegungsanreize und Sinneserfahrungen zur Verfügung?
- Wann können die Kinder mit und im Wasser spielen?
- Wie wird auf die ganz unterschiedlichen Bewegungsbedürfnisse von Jungen und Mädchen reagiert?
- Wie können motorisch unruhige Jungen und Mädchen ihren Bewegungsdrang ausleben und auch Ruhe und zielgerichtete Aktivität erfahren?
- Wodurch werden auch bewegungsarme Kinder zur Bewegung herausgefordert?
- Wie wird das Kind ermutigt, sich etwas Neues zuzutrauen (z. B. auf einen Baum klettern) und dabei seine körperlichen Fähigkeiten zu erweitern?

- Welche differenzierten Anregungen erfährt jedes Kind für die Entwicklung seiner Grob- und Feinmotorik?
- Wo und wann hat das Kind die Möglichkeit, sich mit seinem ganzen Körper einzusetzen, den Einsatz von Druck und Kraft zu üben und zu dosieren?
- Was bringt die Kinder in der täglichen Bewegungszeit außer Atem und zum Schwitzen?
- Wann erlebt das Kind die Erzieherinnen als Bewegungsvorbild?
- Wie werden Kleinstkinder bei Mahlzeiten altersgemäß in die Gemeinschaft einbezogen?
- Wann und wo gibt die Einrichtung dem Kind die Möglichkeit, sich gesund zu ernähren?
- Wie tragen die Erzieherinnen dazu bei, dass den Kindern das gesunde Durst-, Hunger- und Sättigungsgefühl erhalten bleibt?
- In welcher Weise kann das Kind Herkunft, Verarbeitung, Umgang und Wertschätzung von Nahrungs- und Lebensmitteln erfahren?
- Wie werden die Kinder aktiv in die Planung und Zubereitung von Mahlzeiten einbezogen?
- Mit welchen Ritualen werden Mahlzeiten begleitet?
- Welche Möglichkeiten bietet der Kindergarten, Techniken zur Pflege des eigenen Körpers zu erlernen und zu üben? In welcher Weise achtet die Einrichtung auf die Zahngesundheit der Kinder?
- Wie unterstützt der Kindergarten, dass auch ein behindertes oder chronisch krankes Kind sich mit seinen individuellen Voraussetzungen angenommen fühlen kann? Wie lernen Kinder Wertschätzung, Toleranz und sinnvolle Unterstützung von Menschen mit körperlichen Beeinträchtigung oder Besonderheit.
- Über welche Möglichkeiten verfügt die Kindertageseinrichtung, um bei Auffälligkeiten eine fachliche Abklärung einzuleiten?
- Wie wird klischeehaften Vorstellungen von körperlicher Vollkommenheit begegnet?
- Wie erlebt jedes Kind Freude und Lust an der Bewegung und an der Wahrnehmung seines Körpers?

B1 Mit dem Körper sich selbst und die Welt entdecken und verstehen (das Ich / Natur und Umwelt / soziales Gefüge)

- Wo findet jedes Kind die Gelegenheit zu zeigen, was es kann?
- Wird das Bedürfnis nach Bewegung so berücksichtigt, dass die Kinder ihre eigenen Ideen und Wünsche entwickeln und umsetzen können?
- Wie wird die Feinmotorik des Kindes gefördert (beim Malen und Zeichnen, Schneiden und Kleben, Kneten und Formen, beim Schreiben von Kritzelbriefen etc.)? Welche Mal- und Schreibutensilien sowie andere Materialien stehen dafür zur Verfügung?
- Wie erlebt das Kind seine Stimme und Körperinstrumente?

- Wie wird jedes Kind in seiner individuellen Händigkeit unterstützt (z. B. Linkshändigkeit, Beidhändigkeit)?
- Wie werden Kinder angeregt, Bewegungen zeichnerisch darzustellen (z. B. gestisches Kritzeln, Malen und Zeichnen mit Musik, Menschendarstellung)?
- Wie wird das Kind dabei unterstützt, seine Geschlechtsidentität zu entwickeln, Grundwissen über Sexualität und den Schutz der eigenen Intimsphäre zu erwerben und darüber sprechen zu lernen?
- Wie werden Kinder ermutigt, „nein“ gegenüber anderen Kindern und Erwachsenen zu sagen, wenn es um ihre Intimsphäre geht?
- Wie und wann wird das für Kinder wichtige Thema Schwangerschaft und Geburt besprochen – auch unter den Aspekten: Wo komme ich her? Wie kam ich zur Welt?
- Wie wird das Kind befähigt, sich selbstständig und sicher im Straßenverkehr zu bewegen?
- Wie lernt das Kind, angemessen bei Gefahren und Unfällen zu reagieren?
- Wodurch werden die Kinder angeregt und unterstützt, Bewegungserfahrungen gemeinsam mit anderen Kindern zu machen?
- Welche Tätigkeiten des täglichen Lebens kann das Kind gemeinsam mit anderen einüben (z. B. Zubereitung von Mahlzeiten)?
- Wodurch wird den Kindern Zeit und Raum gegeben, Pläne zu entwickeln, etwas zu bauen, zu verwerfen, zu ändern und wieder neu zu entwickeln?
- Wie wird auf Förderbedarfe von Kindern mit besonderem Förderbedarf im Bereich der Bewegung eingegangen?

C1 Sich ausdrücken (nonverbal / verbal / kreativ)

- Wo werden dem Kind Möglichkeiten geboten, sich durch den bewussten Einsatz von Körper, Mimik, Gestik, Gebärden und Stimme auszudrücken?
- Wodurch wird das Kind angeregt, in andere Rollen zu schlüpfen?
- Wie wird das Kind angeregt, Bilder, Sprache und Musik in Bewegung umzusetzen, Klanggeschichten zu erleben und selbst zu gestalten etc.?
- Wie werden darstellerische Ausdrucksformen wie Gestalten, Schauspielen, Singen und Musizieren angebahnt und individuell unterstützt und gefördert?
- Wie wird das Kind angeregt, unterschiedliche Medien gestalterisch zu nutzen?
- Wie bekommen Kinder eine respektvolle Ahnung von den virtuellen Möglichkeiten der menschlichen Hand?

D1 Mit anderen leben (Regeln / Rituale / Traditionen)

- Durch welche Vereinbarungen wird in der Einrichtung der Tagesablauf rhythmisiert, Abwechslung von Aktivität und Ruhe geschaffen?
- Wie unterstützen regelmäßige Rituale die Körperpflege?

- Wie üben die Kinder bei gemeinsamen Mahlzeiten angemessenes Verhalten bei Tisch?
- Wie erleben die Kinder Respekt vor Regeln, Ritualen, Festen und Traditionen der eigenen und fremden Kultur?
- Wie wird ein anerkennender Umgang mit der Andersartigkeit / Fremdheit der Körperlichkeit (z. B. Hautfarbe, Behinderung) unterstützt und angeregt?
- Wie werden Eltern angeregt, gemeinsam mit ihren Kindern aktiv die Freizeit zu gestalten und zu erleben?

Weiterführung in der Schule

Bewegung ist ein zentrales Element der Grundschule und aller anderen Schulen im Primarbereich. Rhythmisierung des Schulalltags und der Schulwoche, die Abkehr vom 45-Minuten-Takt entspricht den Bewegungsbedürfnissen von Schulkindern ganz besonders in den ersten vier Schuljahren. Dieses Gestaltungsprinzip wird in der „Verlässlichen Grundschule“ und in Ganztagschulen in besonderer Weise umgesetzt.

Im Bildungsplan der Grundschule werden in den Fächerverbänden „Bewegung, Spiel und Sport“ und „Mensch, Natur und Kultur“ die Ziele des Bildungs- und Entwicklungsbereichs „Körper“ konsequent fortgesetzt.

Insbesondere im Kompetenzbereich „Wer bin ich – was kann ich: Kinder entwickeln und verändern sich, stellen sich dar“ des Fächerverbands „Mensch, Natur und Kultur“ wird der Bereich Körperlichkeit, körperliche Signale und Bedürfnisse thematisiert wie auch Bewegungsformen zur Musik, Körperinstrumente, gesunde Lebensführung, Bewegung und Ernährung.

Der Bewegungs-, Spiel- und Sportunterricht ermöglicht viele grundlegende körperliche, sinnliche und soziale Erfahrungen mit dem Ziel, das Körper- und Bewegungsgefühl ständig weiter zu entwickeln, Könnenserfahrungen zu ermöglichen und die Persönlichkeit zu stärken. Er setzt regelmäßig physiologische Reize, wirkt Bewegungsmangel entgegen und schult koordinative und konditionelle Fähigkeiten, die insbesondere auch im Alltag die Bewegungssicherheit unterstützen. Damit wirkt er auch stützend bei der Erlangung von Sicherheit in Verkehrssituationen.

Im Fächerverband „Bewegung, Spiel und Sport“, der den herkömmlichen Sportunterricht abgelöst hat, sind bewusst die Begriffe „Bewegung“ und „Spiel“ im Titel aufgenommen worden. „Bewegung, Spiel und Sport“: Dieser Titel ist erstens Programm für die dafür festgelegten Stunden, zweitens für die Bewegungszeiten im Klassenzimmer, drittens für die Bewegungsinhalte der einzelnen Fächer, viertens für Aktivpausen im Rahmen der „Verlässlichen Schule“ und fünftens ist dieser Titel ein deutliches Signal für eine bewegte Schule, für die Gestaltung des Schullebens insgesamt. Das Konzept der bewegungsfreundlichen Schule, das an vielen Schulen bereits erfolgreich praktiziert wird, erhält durch den neuen Fächerverband einen weiteren Schub.

Ein Kind braucht die Bewegung und Anschaulichkeit, um Gelerntes tatsächlich zu verstehen. In diesem Sinne ist Bewegung ein Lern- und Unterrichtsprinzip für alle Fächer und Fächerverbände der Schule.

3.2 Bildungs- und Entwicklungsfeld: Sinne

„Nichts ist im Verstand, was nicht vorher in den Sinnen war, außer dem Verstand selbst.“

Gottfried Wilhelm Leibniz (1646–1716)
deutscher Philosoph, Mathematiker, Physiker, Historiker

Kinder nehmen ihre Umwelt über ihre Sinne wahr und erforschen und entdecken die Welt durch Körper- und Bewegungswahrnehmung, durch Sehen, Beobachten, Hören, Lauschen, Fühlen, Tasten, Riechen, Schmecken. Trinken und Essen als elementares frühkindliches Erleben sind mit vielfältigen Sinneserfahrungen verknüpft. Kinder erleben z. B. Hunger, Durst und Sättigung. Ihr Sinneserleben entscheidet über Mögen und Nichtmögen von Speisen. Jeder Gegenstand, den das Baby für sich erobert, wird mit allen Sinnen erfasst, es greift nach ihm, hält ihn fest, dreht ihn, führt ihn immer und immer wieder in den Mund, berührt ihn mit der Nase und setzt sich handelnd mit ihm auseinander, bis es ihn schließlich im wahrsten Sinne des Wortes begriffen hat und benennen kann.

Dies bezieht sich nicht nur auf die ganz frühe Kindheit – auch später noch erschließt sich das Kind die Welt durch seine Nah- und Fernsinne, d.h. durch Bewegungs- und Gleichgewichtserfahrungen, durch Riechen und Schmecken, Fühlen, Spüren und Tasten, Hören und Sehen.

Wahrnehmung ist aber mehr als die reine Sinnesleistung: Ihre Qualität liegt in der Vernetzung und Verarbeitung der einzelnen Bereiche zu einem ganzheitlichen Sinnesindruck. Erst wenn diese Bereiche miteinander in Beziehung gesetzt und mit Denken und Bewegen verknüpft werden können, kann das Kind auch komplexere Fähigkeiten erwerben wie z.B. die Sprache oder später auch Lesen, Schreiben und Rechnen. Daher muss jedem Kind die Möglichkeit geboten werden, ganzheitliche, vielseitige und individuelle Wahrnehmungserfahrungen zu machen.

Kinder erleben bei diesem aktiven Prozess des Wahrnehmens die Welt in ihrer Vielfalt und Differenziertheit, versuchen sich darin zu orientieren und sie zu begreifen. Dazu brauchen sie vielfältige Gelegenheiten zu sinnlich wahrnehmbaren Welterfahrungen, Zeit und Raum zum Erforschen, Experimentieren, Ausprobieren und Erleben innerhalb unterschiedlicher Erfahrungsfelder von Alltag, Kunst, Musik, Sport, Medien, Kultur und Natur.

Um innere Bilder und ein vertiefendes Verständnis entwickeln zu können, brauchen Kinder den konkreten Umgang mit den Dingen. Durch Teilhabe an Alltagshandlungen und Einbeziehung in die Tätigkeiten der Erwachsenen können Kinder vielfältige und ganzheitliche Wahrnehmungserfahrungen sammeln.

„Das Kind ist erfüllt, überfüllt von Bildern, die es bedrängen, die es loswerden muss, um sich in dieser Welt zurecht zu finden. Sein Zeichnen ist eine biologische Notwendigkeit. Es zeichnet, wie es läuft, es spricht. Es muss das Gesehene, das Erlebte, das Gewünschte, das Geträumte, das Feindliche, das Freundliche aussprechen, umsetzen, bannen, festhalten.“

Paul Klee (1879–1940)
deutscher Maler und Grafiker

Kinder heute haben Zugang zu vielen Dingen und sammeln auch Erfahrung mit neuen Medien, die faszinierend

wirken. Figuren und Handlungen ziehen Jungen und Mädchen aber durchaus unterschiedlich an.

Die Bilder der ungefilterten Medienwelt können Kinder bedrängen. Der Kindergarten nimmt deshalb den Medienalltag der Kinder in sein Bildungs- und Erziehungskonzept auf. Erzieherinnen nehmen sensibel wahr, welche Spuren Medieneindrücke bei Kindern hinterlassen. Sie beobachten, welche Verarbeitungsmechanismen Mädchen und Jungen haben, die sich geängstigt haben und überfordert sind. Gerade diese Kinder sollen Unterstützung erhalten, wie sie sich in ihrem Medienalltag zu rechtfinden, wie sie ihre Medienerfahrungen im Spiel, beim Malen, Erzählen verarbeiten können. Medienprojekte, die viele Sinne ansprechen, wie ein Theaterspiel, das Erfinden eines Hörspiel, das Herstellen eines Dauemkinos oder von Fotokollagen können die Medienkompetenz von Kindern anbahnen und fördern.

„*Todos los niños son artistas.*“

„*Als Kind ist jeder ein Künstler.*“

Pablo Picasso (1881–1973)

spanischer Maler, Grafiker und Bildhauer

Gestalterische Tätigkeit fördert in besonderer Weise die Entwicklung einer differenzierten Wahrnehmungsfähigkeit und trägt dazu bei, künstlerischen Ausdruck als Möglichkeit experimentellen Denkens und Forschens zu begreifen. Jegliche Form kreativen Ausdrucks ist als Versuch des Kindes zu verstehen, sein Verhältnis zur Welt zu formulieren. Schon im Babyalter wollen Kinder Spuren hinterlassen: Im Brei, im Badeschaum, im Sand, im Matsch, auf Fensterscheiben. Bereits Einjährige benutzen gerne Malutensilien wie Wachsstifte und hinterlassen Spuren auf Tapeten. Die spontanen Zeichen und Zeichnungen jedes Kindes sind sichtbarer Ausdruck seiner Wirklichkeit und seiner Selbstwahrnehmung. Die Kritzelphasen des Kindes sind ziemlich gut erforscht worden, so dass Hiebkritzeln, Schwingkritzeln und Kreiskritzeln als gestalterische Ausdrucksformen von Kindern vor Beginn des Kindergartenalters identifiziert wurden. Kopffüßler, Gliederfüßler und Körperfüßler sind typisch für Kinder im Kindergartenalter, aber auch Bilder mit Handlungs- und Erzählstrukturen. Kinder denken in Bildern. Und diese vom Kind konstruierten Bilder können genauso wahrhaftig sein wie die Wirklichkeit, die das Kind umgibt. Da Kinder bei der bildnerischen Entwicklung unterschiedliche Fortschritte machen, werden es die Erzieherin und der Erzieher an der Differenziertheit des Ausdrucks und der Intensität der Beschäftigung festmachen, welche Angebote sie für das einzelne Kind macht. Dabei müssen sie sensibel dafür sein, jedes Kind in seiner Individualität wahrzunehmen, wertzuschätzen und sich für seine Themen zu interessieren. Es gilt herauszufinden, welche individuellen Entwürfe jedes Kind hat und ihm Raum zu geben für seine besonderen Ausdrucksformen. Kinder müssen lernen können, eigene Entscheidungen zu treffen. Ansprüche von Erwachsenen, die Welt so real wie möglich abzubilden, hindern Kinder an ihrem kreativen Tun. Eine ästhetisch-künstlerische Bildung setzt bei der Lebenswirklichkeit an, die Kindern bedeutsam erscheint. Den individuellen Gestaltungen und ästhetischen Lernprozessen der Kinder sollte deshalb im Kindergarten besonderer Raum gegeben werden. Damit Kinder sich in vielfältigen gestalterischen Sprachen äußern können, werden verschiedene Gestaltungsmittel und Materialien frei zur Verfügung gestellt.

Einzelne Kinder benötigen darüber hinaus mehr individuelle motivierende Anregung und positive Herausforderung. Für diese wird es notwendig sein, Anreize zu schaffen, geeignete Angebote vorzubereiten und Hilfestellungen bei der Umsetzung dieser Anregungen bereit zu stellen.

Für eine experimentelle, formale und gestalterisch-inhaltliche Auseinandersetzung des Kindes mit der Welt eignen sich Projekte in unterschiedlichen Ausprägungsformen. Dabei erfährt jedes Kind auch Neues über sich und die Welt, seine Selbstwirksamkeit und die Gemeinschaft in der Gruppe.

„*Ein Kind, das singt, ist wie das sprudelnde Wasser einer Quelle oder wie eine aufblühende Blume beim Sonnenaufgang eines schönen Frühlingmorgens. Es singt, weil die Freude in ihm wohnt, eine unaussprechliche Freude voller Lachen und voller Gesang.*“

Fernand Maillet (1896–1963),

französischer Abbé und Begründer der Pueri Cantores

Der Hörsinn entwickelt sich bereits Monate vor der Geburt. Der Kindergarten ist ein Ort für optisches und klangliches Wahrnehmen, für Erkunden und Erfahren, für Experimentieren und Erfinden, für Gestalten und Formen. In einem ganzheitlichen Blick und in einem großen Verständnis für die Welt der Kinder gehören hierzu gestisches und mimisches Darstellen, Tanz und Bewegung, bildnerisches Gestalten, Spiele mit der Herkunftssprache und in ganz besonderer Weise auch die Musik. Und zwar Musik in allen kindgerechten Formen des praktischen Umgangs – auch in der Verbindung mit Spiel und Sprache, mit Hören und Zuhören, mit Tanz und Bewegung.

Kinder mit Seh- und / oder Hörbehinderungen benötigen besondere Gestaltungen von Alltags- und Lernsituationen bzw. der Räume durch die Erzieherinnen. Ziel ist Aktivität und Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft trotz eingeschränkter Sinneswahrnehmung. Bei der Förderung und Integration seh- und hörgeschädigter Kinder im Kindergarten stehen die entsprechenden sonderpädagogischen Beratungsstellen mit vielen Angeboten und Unterstützungsmaßnahmen zur Verfügung.

Nicht in allen Familien spielen Eltern selbst ein Instrument oder singen regelmäßig. Jedes Kind hat jedoch musikalische Talente. Deshalb müssen gerade auch Kindergärten Orte einer Musikerziehung für alle Kinder sein.

Dass gerade auch in den Kindergärten möglichst viel mit Kindern gesungen und musiziert wird, ist ein wichtiges Ziel. Von dort aus soll der Funke in die Familien überspringen. Es gilt die elementare Freude des Kindes am Hören und am Musikmachen aufzugreifen und pädagogisch zu nutzen und sich bewusst zu werden, welche große Bedeutung der Musikerziehung im Kindergarten innewohnt und welche Chance er für musikalische Traditionen von Kindern mit Migrationshintergrund bietet. Kinder setzen sich im Alltag und im Spiel, in Kunst, Musik und Theater schöpferisch und damit aktiv mit sich selbst, den Spielpartnern und ihrer Umgebung auseinander. Dabei werden ihre Sinne sensibilisiert und die Persönlichkeitsentwicklung gefördert. Es wird gelauscht, gespürt, beobachtet und das eigene Empfinden und die inneren Bilder werden mit den jeweils unterschiedlichen Ausdrucksmitteln der Kunst, der Musik und des Theaters gestaltet.

„Out of doors I am aware by smell and touch of the ground we tread and the places we pass. Sometimes, when there is no wind, the odours are so grouped that I know the character of the country, and can place a hay-field, a country store, a garden, a barn, a grove of pines, a farmhouse with the windows open.“

„Draußen erkenne ich durch Geruch- und Tastsinn den Grund, worauf wir gehen, und die Stellen, woran wir vorbeikommen. Zuweilen, wenn es windstill ist, sind die Gerüche so gruppiert, dass ich den Charakter einer Landschaft wahrnehme, eine Heuwiese, einen Dorfladen, einen Garten, eine Scheune, ein Bauerngehöft mit offenen Fenstern, ein Fichtenwäldchen gleichzeitig ihrer Lage nach erkenne.“ (aus: „Meine Welt“)

Helen Keller (1880–1968),

gehörlose und blinde amerikanische Schriftstellerin und Philosophin

Ziele für das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Sinne“

Kinder

- entwickeln, schärfen und schulen ihre Sinne.
- erlangen durch die differenzierte Entwicklung, Nutzung und Integration ihrer Sinne Orientierungs-, Gestaltungs- und Ausdrucksfähigkeit und lernen achtsam zu sein.
- erfahren die Bedeutung und die Leistungen der Sinne.
- erfahren über die Sinneswahrnehmung Identität, Selbstvertrauen, Weltwissen und soziale Kompetenzen und erleben ihre Sinne als Grundlage für Aktivität und Teilhabe.
- nutzen alle Sinne, um ihren Alltag selbstwirksam zu gestalten, sich ihre materiale und personale Umwelt anzueignen, sich in ihr zu orientieren und soziale Bindungen zu erleben und zu gestalten.
- können ihre Aufmerksamkeit gezielt ausrichten und sich vor Reizüberflutungen schützen.
- nehmen Bilder und Klänge aus Alltag, Musik, Kunst und Medien sowie Eindrücke aus der Natur bewusst wahr und setzen sich damit auseinander.
- entwickeln vielfältige Möglichkeiten, Eindrücke und Vorstellungen ästhetisch-künstlerisch zum Ausdruck zu bringen.

Fragen als Denkanstöße

A2 Sinneswahrnehmungen bewusst entwickeln, um sich wohl zu fühlen (Gesundheit / Anerkennung / Selbstwirksamkeit)

- Wie stellt der Kindergarten fest, ob bei jedem Kind die grundlegenden Wahrnehmungsfähigkeiten altersgemäß entwickelt sind oder ob besondere Barrieren bei ihrem Erwerb bestehen?
- Über welche Strukturen und externe Unterstützungssysteme verfügt der Kindergarten, um bei Auffälligkeiten (v. a. im Hören und Sehen) eine fachliche Abklärung einzuleiten?
- Welche Möglichkeiten werden jedem Kind zur gezielten Schulung seiner Sinne angeboten?

- Welche Möglichkeiten erhält jedes Kind, neue Sinnesindrücke zu sammeln und zu ordnen (Rhythmus spüren, Echo hören)?
- Hat jedes Kind die Möglichkeit, bewusst Erfahrungen durch Ausschluss einzelner Sinne zu machen (z. B. mit verbundenen Augen, mit den Händen „sehen“)?
- Weiß jedes Kind, welche Umwelteinflüsse seinen Sinnen schaden und bekommt es die Möglichkeit, gezielt darauf Einfluss zu nehmen (z. B. durch Einsetzen eines vereinbarten Signals bei zu hohem Geräuschpegel im Raum)?
- Erhält jedes Kind die Möglichkeit, Stille zu erfahren?
- Wird jedes Kind ermuntert, etwas mit voller Konzentration und Aufmerksamkeit mit allen Sinnen zu erforschen?
- Wo erlebt das Kind Aufmerksamkeit und Wertschätzung für seine Werke und Produkte (z. B. über Ausstellungen, Präsentationen, Musik- und Theateraufführungen, Portfolios, Entwicklungstagebücher ...)?
- Wie sorgen die Erzieherinnen für alternative Zugangsweisen zu Erfahrungen und Einsichten für das Kind, das sich an bestimmten Aktivitäten nicht beteiligen kann?
- Welche strukturierende Unterstützung erhält das Kind, zur Steuerung seiner Aufmerksamkeit und zur Verarbeitung seiner Sinnesindrücke?

B2 Mit Hilfe der Sinne sich selbst und die Welt entdecken und verstehen (wahrnehmen, beobachten, erforschen und gestalten / Ich / Natur-Umwelt / soziales Gefüge)

- Wie schafft der Kindergarten Anlässe, bei denen jedes Kind die vielfältigen Fähigkeiten seiner Gliedmaßen spürt und erweitern kann?
- Wie kann jedes Kind die vielfältigen Fähigkeiten seiner Sinne entdecken und erweitern?
- Wie werden Naturphänomene sinnlich erfahrbar gemacht (z. B. Regen und Wind spüren)?
- Welche Gelegenheiten bietet der Kindergarten, die Natur, Kunst und Musik mit möglichst vielen Sinnen zu erleben?
- Welche Möglichkeiten werden dem Kind gegeben, über Sinnesindrücke zu sprechen (z. B. bei Bild- und Kunstbetrachtungen, beim Musikhören)?
- Welche weiteren Erfahrungsräume außerhalb der Einrichtung werden den Kindern erschlossen, in denen sie unmittelbare Lernerfahrungen machen können (z. B. Künstleratelier, Konzertsaal, Theater, Museum, Galerie, Markt, Wald, Park, Wiese, Bauernhof, Handwerksbetrieb)?
- Welche Möglichkeiten hat das Kind von blinden oder gehörlosen Menschen zu erfahren und zu erkennen, wie ein Sinn dem anderen aushelfen kann und welche Hilfsmittel es gibt?
- Welche Möglichkeiten der Teilnahme am Kindergartenalltag hat das Kind mit eingeschränkter Sinneswahrnehmung?

C2 Sinne schärfen, um sich auszudrücken (nonverbal / verbal / kreativ)

- Wie lernt das Kind, sich über seine Sinneseindrücke verbal zu äußern (z. B. zu Farben, Formen, Klängen, Gerüchen etc.)?
- Wie wird das Kind dazu angeregt, Sinneseindrücke auf vielfältige Weise auszudrücken (mit Instrumenten, Naturmaterialien, Alltagsgegenständen, eigenem Körper, bildnerischen Gestaltungen etc.)?
- Werden dem Kind vielfältige Materialien (z. B. Pinsel, Staffelei, Recyclingmaterial, Naturmaterialien, Matten, Tücher, Handpuppen, Licht- und Klangquellen) zur Verfügung gestellt?
- Welche Angebote stehen zur Verfügung, um ungewohnte Sinneserfahrungen zu machen (z. B. Sonnenbrillen, Prismen, Kaleidoskope, Verzerrspiegel, Regenrohr, Hörspaziergänge)?
- Welche Möglichkeiten hat jedes Kind, Tierstimmen und Naturgeräusche kennen zu lernen?
- Welche Möglichkeiten der Bild- und Kunstbetrachtung und des Musikhörens haben die Kinder?
- Können die Kinder Musikstücke, Stegreif- und Theaterspiele (einschließlich dazugehöriger Kostüme, Bühnenbilder) erfinden, gestalten und zur Aufführung bringen?
- Welche medialen Angebote werden den Kindern gemacht und wie können sie sich aktiv und kreativ damit auseinandersetzen?
- Erhalten die Kinder Gelegenheit, außerhalb der Einrichtung gemachte Medienerfahrungen einzubringen und kindgemäß zu verarbeiten (z. B. Gespräche, Rollenspiele, bildhafte Gestaltungen)?
- Wie werden Kinder mit Einschränkungen und Behinderungen in der Sinneswahrnehmung unterstützt, um an Projekten teilzunehmen?

D2 Sinne entfalten, um mit anderen zu leben (Regeln / Rituale / Traditionen)

- Werden die Kinder durch Regeln und Rituale dazu angehalten, Andere bewusst in ihrer Eigenart und Andersartigkeit wahrzunehmen (Haltung, kulturelle Prägung, Behinderung), darauf Rücksicht zu nehmen und zu akzeptieren?
- Wie wird ein respektvoller Umgang mit individuell unterschiedlichen Wahrnehmungen und Ausdrucksformen unterstützt und angeregt?
- Wie wird das Kind dazu angeregt, Musik, Kunst, Literatur und andere Ausdrucksformen der eigenen und fremder Kulturen und Epochen sinnlich zu erfahren?
- Erleben die Kinder in gemeinsamen Gestaltungen, dass sie durch ihre individuellen Gegebenheiten und Fähigkeiten für die Gruppe hilfreich sind?
- Können Kinder beim gemeinsamen Singen, Spielen und Gestalten die Gemeinschaft aktiv erleben und mit gestalten?

Weiterführung in der Schule

Unterricht ist dann besonders wirksam, wenn Kinder mit möglichst vielen Sinnen Inhalte erschließen können. Kennzeichen des Grundschulunterrichts sind deshalb Lern- und Unterrichtsformen, die aktiv-entdeckendes, problem- und anwendungsorientiertes, forschend exploratives, themen- und projektorientiertes und emotional ansprechendes Lernen ermöglichen und möglichst viele Sinne ansprechen.

Die Entwicklung und Förderung differenzierter Wahrnehmung und Umsetzung von Sinneseindrücken ist Grundvoraussetzung für die Arbeit mit den Kindern, insbesondere im Fächerverbund „Mensch, Natur und Kultur“. In den Bereichen „Menschliches Leben“, „Kulturphänomene und Umwelt“ und „Naturphänomene und Technik“ geht es um die Hinterfragung und Gestaltung von Sinneseindrücken. Ziel des Unterrichts ist erstens die forschende Auseinandersetzung der Kinder mit ihrer Lebenswirklichkeit mit allen Sinnen und zweitens Kindern die Möglichkeit zu geben, sich als kleine Erfinder, Künstler und Komponisten zu verwirklichen und ihre Kompetenzen zu fördern. Vielseitige musikpraktische Aktivitäten fördern die differenzierte Hörwahrnehmung. Die künstlerische und gestalterische Arbeit trägt wesentlich zur Entwicklung einer differenzierten Wahrnehmungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler bei. Sinnliche Wahrnehmung ist Grundlage für Erfahrungen und Erkenntnisse und bildet die Basis für kreative Lernprozesse. Der vielseitige Gebrauch der Sinne, Umgang mit unterschiedlichen Materialien und vielfältige praktische Übungen schaffen die Grundlage, sich mit bildnerischen und gestalterischen Mitteln auszudrücken. Aus der genauen Naturbeobachtung und aus sinnlicher Erfahrung mit Tieren und Pflanzen erweitern die Kinder ihre musikalischen und künstlerischen Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Ausdrucksfähigkeiten; die Begegnung und aktive Auseinandersetzung mit Musik, Kunst, Umwelt, Natur und Menschen fördert die Fantasie der Schülerinnen und Schüler und entfaltet ihre individuellen Ausdrucksformen. Ästhetische Wahrnehmungsprozesse sprechen Sinne und Verstand der Schülerinnen und Schüler in ihrer Ganzheit an.

Für Kinder, die in ihrer Fähigkeit eingeschränkt sind, ihre Sinne zu einer komplexen, differenzierten Wahrnehmung einzusetzen, stellt die Schule angemessene Förderangebote, andere Zugangswege und Hilfsmittel bereit.

3.3 Bildungs- und Entwicklungsfeld: Sprache

„Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.“

Ludwig Wittgenstein (1889–1951)
deutscher Philosoph

Bereits der Säugling hat ein Grundbedürfnis zu kommunizieren. Lange bevor das Kind sein erstes Wort spricht, nimmt es Kontakt über Mimik, Gestik, Körperhaltung und Intonation mit seinen Bezugspersonen auf. Sie müssen bereit sein, die nonverbalen und lautlichen Signale des Kleinkindes zu verstehen und zu beantworten. Um Sprache entwickeln zu können, muss jedes Kind Akzeptanz, Wärme und Liebe von seinen Bezugspersonen erfahren und Kommunikationsanregungen erhalten. Nur so wird ein Kind seine Motivation zur Kommunikation und damit auch zum Erwerb der Sprache aufrecht-

erhalten und ausbauen. Gerade bei Kindern mit Sprach-erwerbsproblemen ist es wichtig, die häufig verküm-merter Motivation zu stärken, sich sprachlich mitzutei-len.

Es ist ein beglückender Moment für die Eltern, wenn das Kind zum ersten Mal klar und deutlich „Mama“ oder „Papa“ (oder manchmal als erstes Wort auch „Auto“) sagt. Diesem Augenblick ist ein monatelanger intensiver Lernprozess vorausgegangen, in dem das Kind gelernt hat, aus dem akustischen Gewirr Rhythmen, Laute, Lautketten zu unterscheiden und mit Personen, Gegenständen, Gefühlen zu verbinden. Die Eltern haben es dabei unterstützt, indem sie ihm immer wieder deutlich artikuliert „Mama“ oder „Papa“ oder „Hund“ vorgesprochen haben. Das Kind selbst hat mit Lallen, Quietschen, Brabbeln, Schreien sein „Klangrepertoire“ ausprobiert, erweitert und den von den Eltern vorgesprochenen Klangmustern angenähert. Durch das wiederholte Verbinden von Wörtern mit realen oder in Bilderbüchern abgebildeten Dingen, durch Zeigegesten, Blickkontakt und eine gemeinsame Ausrichtung der Aufmerksamkeit hat das Kind schließlich gelernt, dass diese Klangmuster für etwas stehen, etwas bedeuten. Durch Hinweisen mit Gesten, durch Zeigen und die Verwendung von Äußerungen wie <da> und <dort> lernen Kinder, Sprache und Gegenstände bzw. Personen und Handlungen miteinander zu verbinden. Sie erwerben somit die Fähigkeit des Benennens. Die Eltern und andere Bezugspersonen unterstützen es bei diesem Prozess, indem sie z. B. ihre kommunikativen und sprachlichen Äußerungen an den Fähigkeiten des Kindes ausrichten.

Das Lachen und der Zuspruch der Eltern signalisieren dem Kind, dass es ein Wort richtig angewandt hat. Eigene Laute erzeugen Babys bereits ab dem zweiten Lebensmonat. Ab dem sechsten oder siebten Lebensmonat, so entsprechende Untersuchungen, klingen Laute von Babys in den verschiedenen Muttersprachen bereits unterschiedlich.

Vor allem das Kleinkind erwirbt kommunikative Fähigkeiten und Sprache in Situationen, durch Handlungen, die immer gleich bleibend ablaufen und durch Beschreibung der Handlungen. Im Kindergartenalltag unterstützen sie auch den Erwerb grammatikalischer Strukturen und Regeln. Das Kind äußert beispielsweise „gelaufen“, was einen Entwicklungsfortschritt signalisieren kann und kein Defizit sein muss.

Dass Sprache und Emotion untrennbar miteinander verbunden sind und wir ohne sie nicht überleben können, wissen wir seit dem grausamen Experiment des Stauferkaisers Friedrich, der mehrere Säuglinge zwar pflegen ließ, aber jegliche Zuwendung und jeglichen Kontakt verbot, um die Ursprache zu ergründen. Die Säuglinge starben nach wenigen Monaten.

Mit dieser Schilderung ist der Sprachlernprozess sehr verkürzt dargestellt, aber die wichtigsten Faktoren sind damit zum Ausdruck gebracht: Erstens Bezugspersonen, die sich dem Kind zuwenden, mit ihm sprechen, seine Äußerungen aufgreifen, modellhaft widerspiegeln, erweitern, die sich über den Erfolg freuen und diese Freude dem Kind sichtbar machen. Zweitens die Möglichkeit mit seiner eigenen Lautproduktion zu spielen, zu experimentieren und zu hören, welche Klangeffekte sich erzeugen lassen. Drittens eine anregende Umgebung, die durch Personen, Gegenstände und Abbildungen den Be-

zug für das Gelernte herstellt. Viertens benötigt das Kind sich wiederholende Alltagsroutinen wie Begrüßung, Essen, Bilderbuchbetrachtung, Spiele, Singspiele, die von Erwachsenen und Kindern sprachlich und nicht sprachlich begleitet werden.

Die Beherrschung der Sprache, zuerst gesprochen, später auch als Schrift, ist Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe und entscheidend für alle Lernprozesse innerhalb und außerhalb von Kindergarten und Schule. Defizite in der Sprachbeherrschung wirken sich nicht nur hemmend auf die Kommunikation mit anderen, das Verfolgen des Unterrichts oder das Lernen eines Gedichtes, sondern auch auf das Erlernen einer Fremdsprache, das Verstehen einer Textaufgabe in Mathematik oder eines Textes in einem Geschichtsbuch aus. Spätere Probleme z. B. beim Verfassen einer Bewerbung, beim Verstehen eines Vertrags oder beim Darstellen eines Sachverhaltes, sind die Folge.

Viele Erwachsene sprechen heute zu wenig mit Kindern. Sprechen lernt man aber nur durch Sprechen. Kindern die Sprache geben heißt, sich ihnen zuwenden, ihnen zuhören, mit ihnen sprechen, Zeit mit ihnen verbringen, heißt ihnen ein Übungsfeld für Sprache geben. Der Erwerb der Sprache ist ein Wechselwirkungsprozess zwischen Eigenproduktion und förderlichen Anstößen durch Bezugspersonen und auch andere Kinder.

Sprechen lernen bei kleinen Kindern scheint für Außenstehende ganz automatisch abzulaufen. Kinder lernen die Sprache aber nicht von selbst und können sie nicht von selbst ausbauen. Deshalb soll in Kindertageseinrichtungen – gerade auch mit Babys – sehr viel gesprochen werden. Kniereiterspiele, Fingerspiele, Lieder, Reime, Gedichte, Erzählrunden, Kreisspiele, rhythmisches Sprechen gehören zum täglichen Programm wie die sprachliche Begleitung von allem, was erlebt und getan wird, auch beim Wickeln und Wiegen. Mit Musik und Bewegung erobern sich Kinder die Sprache erst so richtig. „Ammensprache“, das „Mutterische“ – die Art, wie die Mutter mit dem Baby spricht – die Babysprache der Eltern, der Großeltern – hat einen zärtlichen, gefühlsbetonten Aspekt, soll aber auch bewirken, dass die Verständigung klappt. Das Mutterische wirkt sprachunterstützend und passt sich dem Sprachfortschritt des Kindes an. Ein Zweijähriges wird von der Mutter, vom Vater anders angesprochen als ein Baby, ein vierjähriges Kind anders als ein einjähriges. Die Sprachanregungen werden je nach Reaktion des Kindes dosiert und bieten immer etwas mehr als das Kind aufnehmen kann. Sprachkompetenz wächst durch ein Sprachvorbild mit reichhaltigem Wortschatz und differenziertem Satzbau. Das Sprachgefühl muss systematisch gepflegt und gefördert werden. Darin sind sich Entwicklungspsychologen, Kognitionsforscher, Psycholinguisten, Gehirnforscher, Pädagogen und Sprachwissenschaftler einig. Wir brauchen die Sprache um uns zu verständigen, um Dinge zu benennen, um Gedanken zu klären und auszutauschen, um Erfahrungen und Gefühle mitzuteilen (auch durch Mimik und Gestik) und um uns Wissen anzueignen und weiter zu geben. Alle Kinder in Krippe und Kindergarten haben von Anfang an ein Anrecht auf Sprachbildung, Sprach-erziehung und Sprachförderung und damit auf gezielte Erweiterung ihres Sprachvermögens. Dazu brauchen sie eine sprachanregende Umgebung, Bücher, und vor allem aber Menschen, die mit ihnen reden, singen und ihnen Geschichten erzählen und vorlesen.

„çok basit, yazdığım zaman kendimi oyuncak ile oynayan küçük bir çocuk gibi hissediyorum...“

„Es ist einfach so, dass ich mich beim Schreiben wie ein kleines Kind fühle, das mit seinem Spielzeug spielt.“

Orhan Pamuk (*1952)

türkischer Schriftsteller und Literatur-Nobelpreisträger
2006

Für eine Kommunikation untereinander über Raum- und Zeitgrenzen hinweg brauchen wir auch Bilder, Zeichen und Schrift. Mit der Schrift lässt sich die gesprochene Sprache „buchstäblich“ festhalten und ermöglicht so Bedeutung, Wissen und Erfahrungen zu fixieren und auszutauschen. Deshalb werden Kinder ermuntert, viele verschiedene Mal- und Schreibutensilien zu benutzen, Zeichen und Schriften zu erfinden und ihre Bilder mit ihren eigenen Schriftzeichen, Buchstaben und Zahlen zu versehen. Kinder, deren Händigkeit noch nicht klar zu erkennen ist und linkshändige Kinder erhalten angemessene Unterstützung.

Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen wird nicht als isoliertes Sprachtraining verstanden, sondern als gezielte Erweiterung der Sprachkompetenz durch in den Alltag integrierte sprachanregende Angebote. Für einen Teil der Jungen und Mädchen sind darüber hinaus intensivere Unterstützungsangebote nötig. Eltern einzubeziehen ist eine wesentliche Erfolgsvoraussetzung und ist mitentscheidend für die Wirksamkeit jeglicher Sprachfördermaßnahme.

„ При чтении можно думать превосходно. “

„Beim Lesen lässt sich vortrefflich denken.“

Lew Nikolajewitsch Tolstoj (1828–1910)

russischer Schriftsteller

Fremde Sprachen und Kulturen sind den heutigen Kindern selbstverständlich und vertraut. Die Sprache als wunderbares Instrument entdecken, das bei Kindern anderer Herkunftssprachen anders klingt, ist ein wichtiges Ziel. Das Aufgreifen der Vielfalt der Sprachen bedeutet eine Würdigung und Wertschätzung, die das einzelne Kind stärkt und anspornt, Anstrengungen zu unternehmen, seine sprachlichen Fähigkeiten zu erweitern. An der Rheinschiene bieten sich besondere Möglichkeiten, in eine fremde Sprachwelt einzutauchen und sich mit französischen Kindergärten und Vorschuleinrichtungen auszutauschen.

Sprache ist Beziehung. Spracherwerb ist ohne soziale Beziehung nicht möglich. Die Sprache der Bezugsperson des Kindes ist die des Erstspracherwerbs des Kindes. Weil der erste Spracherwerb sehr eng mit der Beziehung zur engsten Bezugsperson verbunden ist, wird die Erstsprache häufig auch noch Muttersprache genannt.

Spechen beide Eltern die gleiche Sprache und sind beide als Bezugspersonen gleichermaßen verfügbar, so kann sich beim Kind trotzdem individuell eine sprachliche Entwicklung vollziehen, die sich eher an dem Elternteil orientiert, auf den das Kind mehr anspricht, der ggf. mehr Zeit für das Kind hat. Auch aus der typischen Gestik, Mimik der betreffenden Bezugsperson und dem sozialen Kontext, erschließt sich das Kind die Bedeutung des Gesprochenen. Haben beide Eltern unterschiedliche Herkunftssprachen, hat das Kind einen doppelten Erstspracherwerb, wächst also simultan mit zwei Erstsprachen auf. Auch hier verläuft der Erwerb zweier Erst-

sprachen individuell sehr unterschiedlich und ist sehr von der Beziehung und der Kontaktzeit zum jeweiligen Elternteil abhängig. Die individuelle Sprachentwicklung ist Teil der Gesamtentwicklung des Kindes, deshalb ist die Erstsprache eines Kindes immer auch seine „Beziehungssprache“, die Sprache, die ihm Orientierung und Sicherheit gibt, die Sprache, in der es sich wohlfühlt. Bei doppeltem Erstspracherwerb kann sich dies auf zwei verschiedene Sprachen beziehen.

Bei Kindern mit Migrationshintergrund, die in Deutschland leben, hängen die individuellen Voraussetzungen für das Erlernen von Deutsch von vielen Faktoren ab. Unter anderem spielt eine Rolle, ob ein Elternteil die deutsche Sprache beherrscht und die deutsche Kultur kennt, gar in die Deutschland aufgewachsen ist und einen Schulabschluss erworben hat oder keiner von beiden. Es muss berücksichtigt werden, ob beide Eltern die gleichen Herkunftssprachen und Kulturen haben oder unterschiedliche. Ob das Kind simultan mit zwei Erstsprachen aufgewachsen ist, darf genauso wenig außer Acht gelassen werden wie der Umstand, ob es aus einem bildungsfernen oder bildungsnahen Elternhaus kommt, ob die Bildungsaspiration, also das Bildungsstreben hoch ist oder nicht. Auch der Zeitpunkt, zu dem es nach Deutschland gekommen ist und wie die Kontaktmöglichkeiten zur deutschen Sprache sind, ist wichtig.

Ob ein Kind von Anfang an und regelmäßig eine Krippe und einen Kindergarten besucht, ist ein zu berücksichtigender Faktor. In welches soziale Netzwerk es eingebettet ist, ob die Familie Kontakt zu deutschen Familien hat, ob die Familie interessiert ist am Deutschlernen und das Kind entsprechend ermuntert, ermutigt und unterstützt, sind relevante Gesichtspunkte bei der Sprachentwicklung. Die beste Voraussetzung für die Erweiterung der Sprachkompetenz – ob in der Erstsprache oder Zweitsprache – ist aber eine gute Beziehung zum Kind.

Kinder mit anderen Herkunftssprachen bringen Sprachkompetenz mit, benötigen aber gezielt Kontakt mit der deutschen Sprache und die Förderung des Deutschen in allen Situationen. Eltern mit nicht-deutschen Herkunftssprachen sind wichtige Partner im Bildungsprozess. Sie brauchen Ermutigung, selbst Deutsch zu lernen und ihre Kinder beim Erwerb von Deutsch als Zweitsprache zu unterstützen. Deutsch sollte in der Familie aber nur dann gesprochen werden, wenn ein Elternteil der deutschen Sprache entsprechend mächtig ist.

Kinder, die sich z. B. aufgrund einer Hörbeeinträchtigung erschwert auf die kommunikativen und sprachlichen Angebote einlassen können, benötigen gezielte individuelle Sprachförderung. Es ist die Aufgabe aller Beteiligten, entsprechende Möglichkeiten der Förderung zu beraten.

Ziele für das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Sprache“

Kinder

- erleben Interesse und Freude an der Kommunikation, erweitern und verbessern ihre nonverbalen und verbalen Ausdrucksfähigkeiten.
- verfügen über vielfältige Möglichkeiten mit anderen zu kommunizieren und sich auszutauschen.
- erzählen Geschichten mit Anfang, Mitte und Schluss.
- erweitern in der Verknüpfung von Sprache mit Musik, rhythmischem Sprechen und Bewegung ihre Sprachkompetenzen.

- nutzen Sprache, um an der Gemeinschaft teilzuhaben und das Zusammenleben mit anderen zu gestalten.
- mit einer anderen Herkunftssprache erwerben Deutsch als weitere Sprache.
- erfahren unterschiedliche Sprachen als Bereicherung der Kommunikation und Kultur.
- lernen Schrift als Teil ihrer alltäglichen Lebenswelt kennen und beginnen sie einzusetzen.

Fragen als Denkanstöße

A3 Sprache als Instrument, um Anerkennung zu bekommen und Wohlbefinden zu erfahren

- Wie wird jedes Kind persönlich empfangen und begrüßt? Gibt es z. B. ein Begrüßungs- und Anwesenheitsritual?
- Wie erfährt das Kind, dass seine Fragen ernst genommen werden?
- Werden die Themen der Kinder aufgegriffen und deren Handlungen entwicklungs- und situationsangemessen sprachlich begleitet und unterstützt?
- Welche Gelegenheiten haben die Kinder, von sich zu erzählen und wie wird auf diese Erzählungen reagiert?
- Wie werden andere Sprachen, Dialekte und Kommunikationsformen wertgeschätzt? Wann kommen sie zum Einsatz (z. B. in Liedern, Fingerspielen und Geschichten etc.)?
- Wie wird das Kind dazu angeregt, mit Sprache zu spielen (z. B. selber reimen, Silben klatschen, rhythmisch sprechen, Laute austauschen)?
- Welche Gelegenheiten haben die Kinder, Bedürfnisse, Gefühle und Anliegen verbal oder nonverbal auszudrücken und wie wird darauf reagiert, wenn ein Kind Ablehnung oder Unwohlsein, Ärger oder Wut zeigt?
- Welche Möglichkeiten hat jedes Kind, die Aufmerksamkeit eines Erwachsenen im Dialog in einer für jedes Kind angenehmen Situation zu erfahren?
- Wie erleben die Kinder, dass sich die pädagogischen Fachkräfte für die Sprachen der Familien interessieren?

B3 Sprache, die dazu hilft, die Welt zu entdecken und zu verstehen

- Welche Gelegenheiten werden den Kindern geboten, sich mit ihrer dinglichen und sozialen Umwelt auseinanderzusetzen und werden sie ermutigt, sich diese durch Fragen zu erschließen?
- Wie werden die Fragen des Kindes, auch nach dem WARUM und WIE, aufgegriffen und weiter geführt?
- Welche Möglichkeiten findet das Kind, sich etwas vorlesen zu lassen (auch von anderen Kindern, von Schulkindern, Lesepaten, Großeltern, auch in anderen Sprachen; ab und zu auch von Kassette/CD)?
- Wie erfährt jedes Kind Unterstützung, seine Erfahrungen und Erkenntnisse zu versprachlichen (Wortbedeutung und Begriffe)?
- Wie vergewissert sich die pädagogische Fachkraft, dass sie von den Kindern richtig verstanden wird

(auch im Gruppengespräch) und dass wiederum sie jedes Kind richtig versteht?

- Wie wird den Kindern die zeitliche und räumliche Orientierung erleichtert (Tagesplan, Symbole, Schrift, Bilder, Fotos) und festgestellt, ob diese Orientierungshilfen verstanden werden?
- Wo findet das Kind Schrift und Symbole in seiner alltäglichen Umwelt und kann sie in ihrer jeweiligen Bedeutung erfassen?
- Wie werden die Kinder motiviert, auf ein vielfältiges Medienangebot (Bilderbücher, Hörspiele, Kinderfilme etc.) zuzugreifen?
- Wodurch wird sichergestellt, dass den Kindern regelmäßig vorgelesen und über das Gelesene gesprochen wird?
- Wie werden die Kinder angeregt, Geschichten und Erlebtes, Gefühle und Ideen in kleinen Rollenspielen, Bildern, Hörspielen, Filmen, Daumenkino etc. und in Musik umzusetzen und sprachlich zu begleiten?
- Wie werden Situationen geschaffen, damit sich die Kinder über ihre Lieblingswörter austauschen können?
- Welche Anregungen finden Kinder, damit sie sich die Laute der Buchstaben bzw. die Zeichen für bestimmte Laute erschließen können?
- Wie werden die Kinder angeregt, etwas zu dokumentieren (z. B. Erfindungen, kleine Versuchsanordnungen, Bauanleitungen und -pläne) oder sich Merktzettel zu erstellen?
- Wie werden Werke nonverbalen Ausdrucks (z. B. Bildende Kunst, Musik) als Sprechanlass genutzt?

C3 Sprache nutzen, um sich auszudrücken

- Wie werden die Kinder unterstützt, Dinge, die sie ausdrücken oder erfahren möchten, auf ihre Weise mitzuteilen?
- Welche Gelegenheiten werden geschaffen, kleine Gedichte, Abzählverse, Zungenbrecher zu sprechen und Lieder zu singen etc.?
- Wie wird der tägliche Erfahrungsaustausch zwischen den Kindern gefördert?
- Wie werden Situationen geschaffen, in denen neue Begriffe erschlossen werden (z. B. beim gemeinsamen Betrachten von Bildern)?
- Wie werden Alltagssituationen geschaffen und Aktivitäten durchgeführt, in denen Kinder durch neue Begriffe ihren Wortschatz erweitern und grammatikalische Sicherheit gewinnen?
- Welche Möglichkeiten zur intensiven Sprachförderung gibt es für Kinder mit Sprachförderbedarf und wie wird gewährleistet, dass diese Förderung am Alltag des Kindes anknüpft?
- Wodurch werden die Kinder angeregt, Briefe und Merktzettel zu „schreiben“ (malen, diktieren, kritisieren, Buchstaben schreiben)?
- Wie werden Kinder, deren Händigkeit noch nicht klar zu erkennen ist und linkshändige Kinder ange-

messen unterstützt (z. B. durch beidhändiges Malen, geeignete Materialien und Werkzeuge wie z. B. Linkshänderschere)?

- In welchen Situationen kann etwas gemeinsam dokumentiert werden (z. B. das tägliche Wetter) und wie wird diese Dokumentation gestaltet?
- Welche Lieder und Spiele werden eingesetzt, mit denen die Aufmerksamkeit der Kinder auf den Lautaspekt der Sprache (Schrift) gelenkt wird (z. B. „Drei Chinesen mit dem Kontrabass“)?
- Wie werden Kinder veranlasst, zu ihren eigenen Bildern zu sprechen?

D3 Sprache entfalten, um mit anderen zu leben

- Wodurch erfahren Kinder, dass sich Sprache den unterschiedlichen Situationen und Gesprächspartnern anpasst?
- Wie wird eine Gesprächskultur in der Gruppe erarbeitet?
- Wie erfahren Mädchen und Jungen, dass Sprache verletzend sein kann?
- Wodurch gelingt es gemeinsam Regeln zu vereinbaren und für alle sichtbar festzuhalten (z. B. auf einem Plakat)?
- In welcher Form wird Kindern und deren Eltern mit anderer Herkunftssprache Gelegenheit gegeben, etwas aus ihrer Sprache und Kultur vorzustellen (Wörter, Sätze, kleine Verse, Lieder)?
- Wie wird festgestellt, ob beim Kind grundlegende Fähigkeiten in der Sprache altersgemäß entwickelt sind?
- Wie werden Jungen und Mädchen angeregt, Konflikte mit Hilfe von Sprache zu lösen und sich sprachlich angemessen zu verhalten?
- Wie werden Kinder dazu angeregt, sich über Werte und Konflikte im Gemeinschaftsleben zu verständigen (z. B. im Rahmen von Kinderkonferenzen)?
- Wie werden Kinder angeregt, ihren emotionalen Wortschatz zu entwickeln und im Spiel und bei Konfliktlösungen einzusetzen?
- Wie wird Kindern, die sich nicht verbal ausdrücken können, die Möglichkeit gegeben, zu kommunizieren?
- Wie werden Kinder mit besonderem sprachlichen Talent wahrgenommen und in ihrer weiteren Entwicklung gefördert?

Weiterführung in der Schule

Die Förderung der Sprache ist der Schlüssel in der Bildungsbiografie eines jeden Kindes und ist von daher auch ein Schlüssel für den erfolgreichen Besuch der Schule. Dies setzt voraus, dass die Kommunikations- und Sprachfähigkeit eines Kindes ihm ermöglicht, an allen Bildungsprozessen teilzuhaben. Deutsch ist Unterrichtsprinzip, deshalb zieht sich die Erweiterung der Sprachkompetenz wie ein roter Faden durch den gesamten Unterricht. Sprechen, Schreiben, Lesen ist Programm des integrativen Deutschunterrichts, in dem alle Arbeitsbereiche eng miteinander verknüpft werden. Lesepaten, Bibliotheksführerschein, verlässliche Vorlese- und Lese-

zeiten, verlässliche Schreib- und Erzählzeiten fördern ergänzend die Sprachentwicklung und die schöpferische Kraft der Kinder. In der Auseinandersetzung mit Geschriebenem, durch Lesen und eigenes Schreiben erweitern die Kinder ihr Sprachkompetenz. Sie erwerben Lese- und Rechtschreibstrategien, entdecken schriftsprachliche Regelmäßigkeiten und entwickeln ein Gespür für Rechtschreibregeln.

Die Entwicklungsunterschiede der Kinder bestimmen den Unterricht und fordern einen differenzierenden und individualisierenden Unterricht auf der Basis einer kontinuierlichen Beobachtung der Lernentwicklung. Besondere Zuwendung widmet die Schule Kindern, welche die deutsche Sprache nicht zureichend beherrschen. Andererseits werden die besonderen Kompetenzen der Kinder mit anderen Herkunftssprachen als Bereicherung des Deutschunterrichts und als Anlass für Sprachbetrachtung genutzt. Das Erlernen der Fremdsprache ab dem ersten Schuljahr wird in den gesamten Unterricht des Kindes integriert und stärkt die Sprachlernkompetenz der Kinder.

3.4 Bildungs- und Entwicklungsfeld: Denken

„Man soll denken lehren, nicht Gedachtes.“

Cornelius Gurlitt (1850–1938)

deutscher Architekt und Kunsthistoriker

Die Denkentwicklung beginnt mit der Strukturierung von sinnlichen Wahrnehmungen und Handlungen. Denken ist dabei von Anfang an auf Beziehung angewiesen. Das Kind braucht von seinen Bezugspersonen emotionale, nonverbale und verbale Anregungen und Reaktionen auf sein Handeln. Gelingt dieser Dialog nicht, wird es in der Entwicklung seines Denkens gehindert. Das Gefühl der Sicherheit und ein aufmunternder Blick der Erzieherin regt das Kind an, zu vielfältigen Explorationen seiner Umwelt aufzubrechen. Ein besonders wichtiger Schritt ist, wenn das Kind die Bezugspersonen in seine Handlungen einbezieht und ein gemeinsames Zentrum der Aufmerksamkeit entsteht.

Kinder suchen von Anfang an nach Sinn und Bedeutung. Sie besitzen bereits sehr früh erstaunliche Fähigkeiten im Wahrnehmen und Denken. Schon mit sechs Monaten können sie Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge (z.B. wenn strampeln – dann Bewegung, wenn Schütteln einer Rassel – dann Geräusch) erkennen und erinnern. Bereits in diesem Alter sind sie in der Lage, Kategorien und Regeln (bekannte und unbekanntes Lautfolgen ihrer Erstsprache) zu bilden und zu erinnern. Auch ein erstes Verständnis von Mengen entwickelt sich. Schon kleine Kinder haben ein intuitives Verständnis dafür, dass 1 plus 1 nicht 1 sein kann.

Die Entwicklung der Sprache katapultiert das Denken des Kindes weiter nach vorne. Jeder kennt die Neigung kleiner Kinder, unaufhörlich nach Ursachen zu fragen. Diese „Warum-Fragen“ (und ihre Antworten) sind wichtig, damit sich das Kind Ereignisse erklären, vorhersagen und sie damit letztendlich steuern kann. Das passiert bereits mit vier Jahren, wenn Kinder in der Lage sind, Hypothesen aufzustellen und zu überprüfen. „Die Sonne geht nachts schlafen“; „Meine Pflanze ist größer, weil ich älter bin“ sind Hypothesenbildungen von Kindern.

„Wenn ich ans Erfinden geh, bin ich wieder ein Kind.“

Artur Fischer (* 31.12.1919),
deutscher Erfinder (Fischer-Werke, fischer-dübel, fischer-technik)

Kinder denken in Bildern und drücken sich über Bilder aus. Dieser Form bildhaften Denkens gilt es Raum zu geben, indem Kindern vielfältige Möglichkeiten geboten werden, ihre Gedanken und Ideen zum Ausdruck zu bringen. Dazu gehört nicht nur das Hervorbringen von Bildern über die Wirklichkeit, sondern gerade auch eine Art von Nachdenken über Mögliches und Unmögliches. Daraus entwickeln sich Fantasien, Utopien und Visionen. In der ästhetisch-künstlerischen Gestaltung und beim Musizieren muss diese Form des Denkens ihren besonderen Platz und Ausdruck finden.

Was, wie, wodurch, warum, wozu? Der Prozess des Denkens muss unterstützt werden, um beispielsweise Phänomenen im Alltag und in der Natur auf die Spur zu kommen. Kinder treten in Beziehung zu ihrer Umwelt, indem sie beobachten, vergleichen und forschen. Dabei entwickeln sie – auch im Austausch mit anderen Kindern und Bezugspersonen – eigene Erklärungsmodelle.

Das Denken umfasst alle Fähigkeiten, die helfen zu erklären, zu strukturieren und vorherzusagen. Im Einzelnen geht es um das Bilden von Kategorien und das Finden und Anwenden von Regeln, um das Erfassen von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen, um schlussfolgern des Denken und Problemlösen sowie um logisches Denken.

Damit das Kind all diese Fähigkeiten erlernen und erproben kann, braucht es eine Umgebung, die es dazu ermuntert. Es geht nicht darum, Fakten zu lernen, es geht um Denkweisen und Strategien, die es später beim Drahensteigen, beim Reparieren eines Fahrrads oder beim Verstecken eines Weihnachtsgeschenkes genauso braucht wie im naturwissenschaftlich-mathematischen Unterricht.

Manche Kinder sind aufgrund ihrer Lernvoraussetzungen in diesem Bereich auf besondere Unterstützung angewiesen (z. B. Wiederholung in anderem Zusammenhang, verstärkte Veranschaulichung, Strukturierungshilfen, Reduzierung der Komplexität, ermutigende Begleitung).

„Das eine Mal war die Benzinleitung verstopft – da hat meine Hutnadel geholfen. Das andere Mal war die Zündung entzwei. Das habe ich mit meinem Strumpfband repariert.“

Bertha Benz (1849–1944),
Der erste Mensch der Welt auf Überlandfahrt in einem Benzinauto: Am 5. August 1888 fährt sie mit ihren beiden Söhnen im von ihrem Mann Carl Benz konstruierten Auto von Mannheim nach Pforzheim.

Im Bildungs- und Entwicklungsfeld „Denken“ wird eine Brücke gebaut zwischen den konkret kontext- und handlungsgebundenen Erfahrungen des Kindes und dem kindlichen Denken in Bildern und Symbolen. Naturphänomene, Technik und Mathematik sind Teil der kindlichen Lebenswelt und üben eine große Faszination auf Kinder aus. Erscheinungen der Natur, wie Jahreszeiten, Tageslängen, Sonnenscheindauer, Wachstum von Pflanzen, Tieren, Menschen sowie Erfindungen der Technik, wie der Wasserkocher, der Tacho im Auto und der Kilo-

meterzähler am Fahrrad wecken das Bedürfnis, zu verstehen.

„Un savant dans son laboratoire n'est pas seulement un technicien: c'est aussi un enfant placé en face de phénomènes naturels qui l'impressionnent comme un conte de fées“

„Ein Gelehrter in seinem Laboratorium ist nicht nur ein Techniker, er steht auch vor den Naturgesetzen wie ein Kind vor der Märchenwelt.“

Marie Curie (1867–1934)
polnisch-französische Chemikerin und Physikerin,
zweifache Nobelpreisträgerin (1903 für Physik anteilig; 1911 für Chemie)

Mädchen und Jungen probieren schon früh aus, welche Gegenstände schwimmen und welche sinken, zeigen mit ihren Fingern wie alt sie sind und wie viele Kinder zum Geburtstag kommen, versuchen Antworten auf existentielle Fragen zu finden oder zerlegen den Aufziehcrown, um zu sehen, wie er funktioniert.

Bereits kleine Kinder machen grundlegende Erfahrungen: Fast alle Dinge fallen nach unten, wenn man sie loslässt – nur der mit Gas gefüllte Ballon steigt in die Luft. Manche Gegenstände rollen weg (der Ball, die Flasche), andere nicht (die Schachtel, der Holzklötz). Manche Gegenstände lassen sich öffnen, andere nicht. Manches lässt sich umwerfen, andere Dinge bleiben stehen. Es gibt Dinge, die kann man aus einer Form in eine andere umschütten (Sand, Wasser). Manches lässt sich aufeinander stapeln (Kissen, Bauklötze), anderes nicht (Bälle). Manche Gegenstände passen ineinander oder durch eine Öffnung, andere passen nicht, usw. So entwickeln Kinder eigene mathematische Vorstellungen und Erwartungen.

„la filosofia è scritta in questo grandissimo libro che continuamente ci sta aperto innanzi a gli occhi (io dico l'universo), ma non si può intendere se prima non s'impara a intender la lingua, e conoscer i caratteri, ne' quali è scritto. Egli è scritto in lingua matematica, e i caratteri son triangoli, cerchi ed altre figure geometriche, senza i quali mezzi è impossibile a intenderne umanamente parola; senza questi è un aggirarsi vanamente per un oscuro laberinto“

aus: Galileis „Il Saggiatore“

„Das Buch der Natur ist mit mathematischen Symbolen geschrieben. Genauer: Die Natur spricht die Sprache der Mathematik: die Buchstaben dieser Sprache sind Dreiecke, Kreise und andere mathematische Figuren.“

Galileo Galilei (1564–1642),
italienischer Mathematiker, Physiker und Astronom

„Junge Kinder fassen Mathematik an“: Kinder sollen die Welt der Mathematik als Welt der Figuren und Zahlen mit ihren Eigenschaften und Mustern entdecken: beim Würfelspiel, beim Tischdecken, beim Bauen und Konstruieren, beim Sortieren von Buntstiften und Bauklötzen, beim Mustermalen, beim Berühren und Betrachten von Früchten und Blättern, beim Ausschneiden von Figuren und Erklimmen eines Klettergerüsts. Kinder erleben Mathematik täglich und in vielen Situationen. Sie begegnen Formen, Figuren, Mustern und Zahlen beim Einkauf, beim Kochen und Essen, beim Waschen und Anziehen und natürlich im Spiel. Auch bei Fingerspielen, Abzählreimen, Singspielen und Zahlenliedern, Zählen

von Freunden und Kuchenstücken und beim Umgang mit Geld machen Kinder mathematische Erfahrungen. Das Sortieren, Ordnen, Benennen und Beschreiben von Material aus der belebten und unbelebten Natur wird ermöglicht und fördert mathematisch-naturwissenschaftliches Erleben und Denken genauso wie der Umgang mit verschiedenen Stoffen und die Erlaubnis zum angeleiteten Experimentieren.

Die Schönheit eines symmetrischen Schmetterlings, ein schön gedeckter Tisch, die beeindruckende Architektur einer Kirche: Die Sprache der Mathematik ist so vielfältig und so faszinierend, dass Erwachsene leicht die Lust daran bei Kindern wecken können. Sie können den Kindern zeigen, dass alles um uns herum voller Mathematik ist. Unserer Umwelt, der Natur wie der Kultur die Geheimnisse der Mathematik entlocken: Dies gelingt Kindern dann besonders gut, wenn die Erwachsenen selbst davon begeistert sind.

„*Ogni nostra cognitione principia dal senso.*“
 „*Jede unserer Erkenntnis beginnt mit Sinnen.*“

Leonardo da Vinci (1452–1519)
 italienischer Maler, Bildhauer, Architekt, Schriftsteller, Musiker, Anatom, Mechaniker, Ingenieur, Philosoph und Erfinder

Kindliches Denken ist ganzheitliches Denken, deshalb ist es wichtig die Themen und Fragestellungen des Kindes nicht isoliert anzugehen, sondern die mathematisch-naturwissenschaftlichen und technischen Zusammenhänge als Ganzes zu betrachten und einzubetten in kindlichen Ausdrucksformen und sie sinnlich erfahrbar zu gestalten.

„*Εὕρηκα – Heureka! – Ich hab’s (gefunden)!*“

Archimedes (287–212 vor Christus)
 griechischer Mathematiker, Physiker und Ingenieur

Ziele für das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Denken“ Kinder

- staunen über Alltags- und Naturphänomene und werden sprachlich begleitet und bestärkt.
- sammeln verschiedene Dinge, wie Steine, Joghurtbecher, Blätter und Kastanien und andere Baumfrüchte.
- haben Freude daran, zusammen mit anderen über Dinge nachzudenken.
- beobachten ihre Umgebung genau, stellen Vermutungen auf und überprüfen diese mit verschiedenen Strategien.
- systematisieren und dokumentieren ihre Beobachtungen.
- erkennen Muster, Regeln, Symbole und Zusammenhänge, um die Welt zu erfassen.
- entwickeln Mengenvorstellungen und erkennen Ziffern.
- erstellen Pläne (z. B. Tagesplan, Plan eines Festes, Bauplan, Wegskizze, Spielplan).
- stellen sich und ihrer Umwelt Fragen, auch philosophischer und religiöser Natur, und suchen nach Antworten.

- experimentieren und verfolgen eigene mathematische und naturwissenschaftliche Vorstellungen.
- experimentieren und verfolgen eigene Ideen im sprachlichen, künstlerischen und sozialen Bereich.
- konstruieren und entwickeln eigene technische Ideen.
- reflektieren Regelmäßigkeiten und Zusammenhänge.
- geben ihren Gedanken, Vorstellungen, Träumen und Wünschen einen ästhetisch-künstlerischen Ausdruck.

Fragen als Denkanstöße

A4 Denken entfalten, damit das Kind Anerkennung erfahren und sich wohl fühlen kann

- Wie werden Kleinstkinder beim Ausprobieren (z. B. Gegenstände vom Tisch fallen lassen und wieder aufheben; Klötze in ein Loch einpassen, Mobile in Bewegung setzen, Federchen wegpusten; Bausteine zusammenstecken, Bauklötze umwerfen, Sand in Eimer oder Förmchen einfüllen) bestärkt und sprachlich begleitet?
- Welche Möglichkeiten hat jedes Kind seine persönliche Schatzkiste anzulegen?
- Wo werden von Kindern gesammelte Dinge aufbewahrt, die auch für Kleinstkinder zugänglich sind?
- Wie werden auch Kleinstkinder ermutigt, Dinge zu riechen, zu befühlen, zu sortieren und zu stapeln?
- Wie wird gewährleistet, dass das Kind sein Denken, unabhängig von dessen „logischer Richtigkeit“, als wertvoll erlebt?
- Wodurch wird dem Kind ermöglicht zu Aha-Erlebnissen zu gelangen?
- Wodurch werden Aha-Erlebnisse der Kinder bemerkt und wie werden sie wertgeschätzt?
- Wie werden Kinder zum Mitdenken ermutigt und ermuntert?

B4 Denken entfalten, um die Welt zu entdecken und zu verstehen

- Welche Möglichkeit wird Kleinstkindern geboten mit Tüchern aus verschiedenen Stoffen, unterschiedlichen Materialien, verschiedenen Farben und Mustern zu spielen und diese in Behältnisse zu stopfen oder in einen Korb zu legen?
- Welche Möglichkeiten haben Kleinstkinder Alltagsgegenstände und Naturmaterialien zu betasten und sie auszuprobieren, Geräusche zu erzeugen?
- Welche Gelegenheiten zum Wassers schöpfen, zu Wasserexperimenten wird Kleinstkindern geboten, z. B. das Zusammenspiel von Wasser und Sand, von Wasser und Nusschalen, Rindenstückchen und anderen Naturmaterialien und Gegenständen wie Becher, Trichter, Sprühflaschen, Brettchen, Schwämme und Schlauchteile?
- Welche Gefäße (Schachteln, Körbe, Plastikschüsseln) stehen Kleinstkindern zur Verfügung, um Dinge einzufüllen, zu transportieren und sammeln zu können?

- Hat das Kind die Möglichkeit im Sandkasten, in einer Tüftlerwerkstatt oder einer Experimentierecke oder in der Natur etwas auszuprobieren, etwas zu erfinden?
- Wodurch gelingt es, Kinder anzuregen Hypothesen aufzustellen (z. B. „wer Maria heißt, isst gerne Schokolade“, „je später der Abend, desto dunkler der Himmel“, „wenn ein Regenbogen zu sehen ist, scheint die Sonne“) und zu überprüfen?
- Wie können die Kinder angeregt werden, das Konzept der Anzahl (ein Stift oder zwei; Schuhe und Strümpfe für drei Puppenkinder, vier Treppenstufen sind höher als drei; den Tisch für fünf Kinder decken; manchmal sind mehr, manchmal weniger Kinder im Kindergarten) in ihrer alltäglichen Umgebung aufzugreifen?
- Welche Materialien (Perlen, Bausteine, Naturmaterialien) stehen Kindern zur Verfügung, um Ordnungen und Kategorien zu finden und selbst zu bilden? Wie werden sie den Kindern zu diesem Zweck nahe gebracht?
- Welche Möglichkeiten werden Kindern geboten, um vorgegebene Muster und Formen in Musik und Tanz umzusetzen?
- Wodurch gelingt es, Kinder zum genauen Beobachten der Natur (z. B. Bäume und Wasser) anzuregen?
- Welche Möglichkeit haben Mädchen und Jungen, die Funktion von Alltagsgegenständen (z. B. Schubladen und Roller) auszuprobieren?
- Welche Möglichkeiten werden dem Kind gegeben, seine Beobachtungen festzuhalten?
- Wie gelingt es, dass Kinder über Natur staunen und Wertschätzung gegenüber der Natur entwickeln?
- Wo finden Kinder die Möglichkeiten, Dinge auseinander zu nehmen, zusammensetzen oder zu reparieren?
- Wie werden Kinder angeregt, Fragen zu stellen?
- Wodurch werden Gedächtnis und Beobachtungsfähigkeit der Kinder unterstützt (z.B. Geschichten, Wimmelbilder, Rätsel, KIM-Spiele, Vexierbilder)?
- Welche Materialien gibt es, damit die Kinder sich selbst „erforschen“ können (z. B. Spiegel, Lupe, Maßband, Stethoskop) und wie werden sie den Kindern nahe gebracht?
- Welche Möglichkeiten erhält das Kind die Sprache der Mathematik im Alltag zu entdecken (z. B. Einkaufen, Wiegen, Messen, Zeit, Messbecher, Waage, Zollstock)?
- Welche Möglichkeiten erhält das Kind die Sprache der Mathematik in Spielsituationen zu entdecken und mathematische Vorläuferfähigkeiten zu entwickeln (z. B. Ordinalzahlen: die Erste, der Kleinste, das Letzte; Zahlen und Ziffern auf Spielmaterial; Uhr, Telefon; Würfelspiele, Tanzspiele, Rhythmen in Versen und Liedern)?
- Welche Möglichkeiten erhält das Kind Dinge zu vergleichen (größer als, kleiner als, gleich)?

- Wie wird das Kind angeregt, die Unterschiede zwischen der Alltagswirklichkeit und der „Wirklichkeit“ der Bilder und Medien zu entdecken?
- Haben Kinder die Möglichkeit einfache Rechengeschichten zu hören, selbst zu erfinden oder Zahlen in Märchen zu entdecken und nachzuspielen (Haus einrichten und Tischdecken für die sieben Zwerge)?
- Welche besonderen Denkleistungen der Menschen (z. B. Erfindungen in Wissenschaft und Kunst) werden den Kindern bewusst gemacht?
- Welche Möglichkeiten haben Kinder, etwas über die Kindheit eines Erfinders und eines Mathematikers zu erfahren?

C4 Denken entfalten, um sich auszudrücken

- Wie wird das Erproben von Kleinstkindern (Wasserschöpfen, Matschen, Sammeln etc.) sprachlich begleitet?
- Wie wird das Kind ermutigt, Warum-Fragen und andere Fragen allein und auch in einer Gruppe zu stellen?
- Wo kann das Kind seine Erfahrungen und Denkleistungen präsentieren (sprachlich, in seinem persönlichen Mal- und Zeichensystem, ästhetisch-künstlerisch, körperlich, kreativ, pantomimisch, musikalisch etc.)?
- Wie kommt das Kind mit anderen Zeichensystemen in Kontakt (z. B. Geheimsprache, Piktogramme, Ziffern, chinesische, arabische, kyrillische Schriftzeichen; Gebärdensprache)?
- Wie wird das Kind dazu angeregt, erste eigene perspektivische und räumliche Überlegungen anzustellen (Zimmer, Spielplätze, etc. zeichnen oder bauen)?
- Wodurch wird das Kind ermutigt, neue Wörter für unbekannte Gegenstände oder Verhaltensweisen zu erfinden und in die Gruppe einzubringen?
- Wie wird das Kind zu phantasievollen Erfindungen in Geschichten, künstlerischen Gestaltungen, Situationen, Phänomenen ermutigt?
- Wie wird erreicht, dass Kinder Erfahrungen mit der Natur in die eigene sprachliche, künstlerische und musikalische Gestaltung einbeziehen können?
- Wie wird das Kind angeregt, über Worte/Sprache nachzudenken (z. B. Fortsetzen von Reimen, Erfinden von Fantasiewörtern, Hören von Nonsensversen)?
- Wie wird dem Kind die Möglichkeit geboten, sein Denken z. B. mit Malfarben, verschiedenen Materialien oder Musikinstrumenten kreativ auszudrücken?
- Wie wird das Kind dazu angeregt, seine Ideen mit vorgefertigtem oder in der Natur vorhandenem Material variantenreich zu gestalten?
- Wodurch erhalten Kinder Anregungen, Dinge des Alltags auch zweckentfremdet zu gebrauchen?

D4 Denken entfalten, um mit anderen zu leben

- Wie wird Kleinstkindern ermöglicht, Spielkontakte mit Gleichaltrigen und in der altersgemischten Gruppe aufzubauen?

- Wie werden Kinder in die Entwicklung von Regeln für die Gemeinschaft einbezogen?
- Wodurch erfahren die Kinder im Kindergarten, dass Regeln veränderbar sind?
- Wodurch erleben Kinder, dass sich Regeln und Rituale von Ort zu Ort und Zeit zu Zeit verändern können?
- Wie kann das Kind durch Regeln und Rituale die Struktur von Abläufen erkennen und diese benennen (Jahresfeste, Tages- und Wochengliederungen)?
- Welche Möglichkeiten und Herausforderungen werden Kindern geboten, über Rechte und Pflichten in der Gemeinschaft nachzudenken und sich darüber zu verständigen (z. B. Kinderkonferenzen)?
- Wie erfahren die Kinder, wo die Kinderrechte festgeschrieben sind?
- Welche Möglichkeiten haben die Kinder, sich Unterstützung zu holen, wenn sie das Gefühl haben, in ihren Rechten beschränkt zu werden?

Weiterführung in der Schule

Die Entwicklung der Denkstrukturen der Kinder ist ein langfristiger, kontinuierlicher Prozess. Das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Denken“ mündet deshalb in der Schule in den gesamten Unterricht ein, insbesondere in die Fächer Deutsch, Mathematik, Fremdsprache, den Fächerverbund „Mensch, Natur und Kultur“ und in den Religionsunterricht.

Die Aufgabe des Deutschunterrichts ist es, den Kindern die Sprache als wichtigstes Mittel zur zwischenmenschlichen Verständigung, zur Beschreibung, Verarbeitung und Vermittlung der realen Welt, zur Entwicklung von Vorstellungswelten und zum Nachdenken über sich selbst erfahrbar und nutzbar zu machen. Letztendlich wird damit durch den Deutschunterricht die Entwicklung des kindlichen Denkens besonders im sprachlichen Bereich fortgesetzt.

Kinder sind Entdecker, Erfinder, Künstler, Forscher und kleine Philosophen. Technik und Naturwissenschaft von Anfang an ist deshalb die Devise des Fächerverbunds „Mensch, Natur und Kultur“. Kreativität ist ein zweiter Schwerpunkt dieses Fächerverbunds, der Lust auf die Fragen des Lebens machen soll. Philosophieren gehört genauso dazu wie Neugierde auf technische Zusammenhänge. Der Fächerverbund eröffnet Chancen für einen anwendungs- und problemorientierten, aktiv-entdeckenden und kreativen Unterricht und stellt dadurch die Weiterentwicklung des Kindes zum neugierigen Entdecker und kreativen Künstler sicher.

Aktiv-entdeckendes Lernen ist auch der Schlüssel für mathematische Lernneugierde. Verlässliche Kopfrechen- und Knobelzeiten sind Bestandteile des Mathematikunterrichts, der Rätseln und Entschlüsseln genauso vorsieht wie den Aufbau eines sicheren Zahlenverständnisses und elementarer mathematischer Rechenoperationen. Nach dem Motto „Der beste Taschenrechner steckt im Kopf“ werden Rechenfertigkeiten erworben, die befähigen, mathematische Rätsel aufzuspüren und zu entschlüsseln. Zusammenhänge zwischen Alltagserfahrungen und der Mathematik, zwischen Architektur, Kunst, Umwelt, Musik und Mathematik werden bewusst hergestellt, um ganz gezielt auch ästhetische Zugänge zur Ma-

thematik zu schaffen und die Schönheit in der Mathematik erkennbar zu machen.

3.5 Bildungs- und Entwicklungsfeld: Gefühl und Mitgefühl

„Was du nicht willst, das man dir tu, das füg' auch keinem anderen zu.“

Spruchwort

Ursprung des Sprichworts:

„Alles, was Ihr für Euch von den Menschen erwartet, das tut Ihnen auch.“

Matthäus 7,12

Menschliches Handeln ist begleitet von Emotionen. Sie gehören zum täglichen Erleben und der Umgang mit ihnen will gelernt sein. Mit dieser Fähigkeit wird niemand geboren. Ein Kind nimmt schon sehr früh z. B. Körperbewegungen, Gesichtsausdrücke und Blicke seiner Bezugspersonen wahr, deutet sie und kann sich daran erinnern. Es findet ein wechselseitiges Aufnehmen und spiegelndes Zurückgeben mit der Bezugsperson statt. Das ist der Ausgangspunkt jeder zwischenmenschlichen Beziehung und Bindung. Für die Entwicklung des erforderlichen Urvertrauens benötigt das Kind konstante Bezugspersonen, die sensibel und beständig sind im gemeinsamen Tun mit dem Kind. Nur in dieser persönlichen Begegnung und nicht über Medien lernt jedes Kind Gefühl und Mitgefühl. Es übernimmt zunächst die gefühlsmäßige Einschätzung von Situationen seiner Bezugspersonen. Im Alltag und im Spiel hat das Kind ein Übungsfeld, in dem es Handeln und Fühlen in unterschiedlichen Rollen und damit aus verschiedenen Perspektiven erproben kann. Das Kind entwickelt zunehmend auch das Gefühl der Selbstwirksamkeit, indem es mit seinem Verhalten bei seinen Bezugspersonen etwas bewirkt.

Auf dieser Grundlage entwickelt sich Zutrauen zu sich selbst, zu anderen Personen und zur Welt. Die Erfahrung der eigenen Stärken und Fähigkeiten, aber auch der Grenzen festigen Kinder in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit und Identität. Im Kindergarten kommen weitere wichtige Bezugspersonen hinzu und schaffen eine sichere und vertrauensvolle Beziehung, damit das Kind sich weiterentwickeln und seine Beziehungen ausbauen kann. Dazu ist eine entsprechende Sprache und Kommunikation der Gefühle notwendig.

Genauso wie ein Kind lernen muss, auf zwei Beinen zu stehen, eine Tasse festzuhalten oder einen Dreiwortsatz zu sagen, so muss ein Kind auch lernen mit Gefühlen umzugehen. Diese Fähigkeit wird gebraucht, um aufeinander Rücksicht zu nehmen, Kontakte zu pflegen, einander zu verstehen und wertzuschätzen. Damit ein Kind lernt, mit seinen Gefühlen umzugehen, muss es drei wesentliche aufeinander aufbauende Fähigkeiten erwerben.

Zum einen soll ein Kind merken, wenn ein Gefühl, z. B. Wut, von ihm Besitz ergreift. Hier geht es um Selbstreflexion, d. h. um das Bewusstsein für die eigenen Emotionen. In einem zweiten Schritt soll ein Kind lernen, seinen Gefühlen nicht wehrlos ausgeliefert zu sein. Wenn ein Kind wütend ist, ist das „Um-sich-schlagen“ ein natürlicher erster Handlungsimpuls. Lernen muss das Kind jedoch, seine Gefühle in einer sozial verträglichen Weise zuzulassen und auszudrücken. Neben diesem angemessenen Umgang mit den eigenen Emotionen soll auch die

Fähigkeit zur Resilienz entwickelt werden. D. h. das Kind muss lernen, Schwierigkeiten und Belastungen zu bewältigen und mit den daraus entstehenden negativen Emotionen, wie Wut und Trauer, umzugehen. Wenn es diese beiden Fähigkeiten – das Bewusstsein für und den Umgang mit den eigenen Gefühlen – für sich erlernt hat, kann es den dritten Schritt vollziehen: Das Kind kann sich Einfühlungsvermögen und Mitgefühl aneignen. Hier geht es darum, die Emotionalität anderer Menschen wahrzunehmen und darauf angemessen zu reagieren. Eine wünschenswerte Reaktion wäre es, einen wütenden Spielkameraden nicht noch weiter zu ärgern, sondern ihm einfühlsam zu begegnen.

Diese drei Fähigkeiten stellen die Basis der emotionalen Intelligenz dar. Dieses Vermögen ist mitentscheidend für beruflichen und privaten Erfolg sowie Zufriedenheit im Leben. Z. B. Konfliktfähigkeit als Teil der emotionalen Intelligenz ist wichtig sowohl für den Einzelnen als auch für die Gruppe und Gemeinschaft.

Die Erzieherinnen und Erzieher haben hier die Aufgabe Prozesse anzuregen und Grundsteine für die soziale und emotionale Entwicklung des Kindes zu legen.

Ziele für das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Gefühl und Mitgefühl“

Kinder

- erkennen Körperhaltung, Mimik und Gestik als Ausdruck von Gefühlen und wissen, dass auch ihre Gefühle dadurch Ausdruck finden.
- lernen sich selbst, ihre Gefühle und die anderer wert zu schätzen und entwickeln zunehmend ein Bewusstsein für die eigenen Emotionen.
- eignen sich Einfühlungsvermögen und Mitgefühl an und agieren bzw. reagieren angemessen.
- entwickeln einen angemessenen, sozial verträglichen Umgang mit den eigenen Emotionen.
- finden entwicklungsentsprechende Konfliktlösungen.
- entwickeln angemessene Nähe und Distanz im Umgang mit anderen.
- entwickeln Einfühlungsvermögen und Mitgefühl gegenüber Tieren und der Natur.

Fragen als Denkanstöße

A5 Anerkennung erfahren, sich wohl fühlen (Gesundheit / Geborgenheit / Selbstwirksamkeit)

- Wie wird gewährleistet, dass Kleinstkinder Orientierungsmöglichkeiten erhalten und Möglichkeiten mit einer vertrauten Kleingruppe zu spielen und Rückzugsmöglichkeiten zu finden?
- Wie wird sichergestellt, dass sich alle Kinder interessiert und freudig betätigen können und sich als wertvoll und selbstwirksam erleben?
- Wie erfährt jedes Kind konstante Zuwendung durch die Fachkräfte?
- Wodurch erleben Kinder eine vertrauensvolle Atmosphäre, in der sie auch ihre Ängste und Sorgen anderen mitteilen können?

- Wodurch werden Kinder angeregt von Orten zu erzählen, an denen sie sich wohl fühlen?
- In welcher Weise wird jedes Kind in seinen Gefühlen begleitet und unterstützt (bei Freude, Angst, Wut, Trauer, Ärger, Schuldgefühlen, Unsicherheit, Diskriminierung)?
- Wie wird gewährleistet, dass den Kindern bei Gesprächen über Gefühle Vertrauen und Wertschätzung entgegen gebracht wird?
- Wie werden die Kinder angeregt sich selbst zu überlegen, was für sie das Beste am ganzen Tag war und warum?
- Welche Unterstützung erhalten Kinder mit traumatischen Erlebnissen?

B5 Die Welt entdecken und verstehen (das Ich / Natur / soziale Gefüge)

- Wie wird jedes Kind angeregt, seine Interessen und Vorlieben zu entfalten?
- Wie lernen Kinder zwischen dem Gebrauchswert und dem Gefühlswert von Dingen (z. B. bei Geschenken) zu unterscheiden?
- Wie werden Kinder angeregt, sich darüber auszutauschen, wie sich z. B. Ärger oder Stolz bei ihnen anfühlen?
- Wie wird es ermöglicht, dass jedes Kind erkennt, wovor es Angst hat, was es ärgert, was es traurig macht und worüber es sich freut?
- Wie gewährleistet die Einrichtung, dass Kinder mit schwierigen Lebenssituationen emotionale Sicherheit und Mitgefühl erfahren?
- Wie kommen Kinder und Erzieherinnen ins Gespräch darüber, wie sie mit ihren unterschiedlichen Gefühlen umgehen können?
- Wie werden reale Situationen aus dem Kindergarten oder fiktive Situationen aus Geschichten hinsichtlich der Gefühle der Handelnden besprochen und ein Bezug zum Kind hergestellt?
- Wie erhalten die Kinder Gelegenheit zu entdecken, dass auch Erwachsene Gefühle empfinden, z. B. sich manchmal ärgern oder auch traurig sind?
- Wie wird jedes Kind unterstützt, Beziehungen, Freundschaften und Abneigungen wahrzunehmen und zu verstehen?
- Wie erfahren Kinder, dass Menschen, Tieren und der Natur einfühlsam und respektvoll begegnet wird?
- Wie erhalten Kinder Gelegenheit, Medienerlebnisse und die damit verbundenen positiven und negativen Gefühle zum Ausdruck zu bringen?

C5 Sich ausdrücken können (nonverbal / verbal / kreativ)

- Wodurch wird jedes Kind angeregt seine Gefühle und sein Mitfühlen zu zeigen, auszudrücken und in Worte zu fassen?
- Wodurch bekommt jedes Kind die Möglichkeit, die Gefühle anderer zu erkennen?

- Welche Anlässe werden dafür geschaffen, dass sich alle Kinder darüber austauschen, ob und wie sich jemand freut oder ärgert, ob jemand traurig ist oder Angst hat?
- Welche Möglichkeiten hat jedes Kind seine Freude oder sein Leid, seine Gefühle insgesamt in Bildern, Gesten, Theaterspiel und Musik auszudrücken?
- In welchen Geschichten, Bildern, Theaterstücken, Musikstücken und Filmen findet jedes Kind seine Gefühle wieder und entdeckt unterschiedliche Identifikationsfiguren?
- Wie wird dafür gesorgt, dass Blicke, Mimik, Gestik und Laute von Kindern, die noch nicht sprechen können, als Zeichen von Gefühlsäußerungen wahrgenommen und richtig gedeutet werden?

D5 Mit anderen leben (Regeln / Rituale / Traditionen)

- Wie erfährt jedes Kind, was die guten und was die schlechten Folgen seines Verhaltens sind, wenn es sich z.B. ärgert oder freut?
- Wodurch lernt jedes Kind zwischen angemessenem und unangemessenem Verhalten zu unterscheiden?
- Welche Möglichkeiten der Aggressions- und Konfliktbewältigung werden Jungen und Mädchen angeboten?
- Welche Vorbilder geben die Erzieherinnen und Erzieher beim Umgang mit Regeln / Konflikten / Ritualen / Traditionen?
- Wodurch ist gewährleistet, dass sich die Kinder gegenseitig zuhören und sich austauschen?
- Wird mit den Kindern überlegt, wie man anderen helfen könnte?
- Werden Kinder dazu angeregt, wie sie anderen eine Freude machen können?
- Welche Möglichkeiten und Herausforderungen werden jedem Kind geboten, individuelle Unterschiede (z. B. in Bezug auf Geschlecht, Herkunft, Religion, Lebensweise, Alter und Entwicklungsstand, Stärken und Schwächen, Behinderung) wahrzunehmen und anzuerkennen?
- Wie wird die Aufnahme und Einbeziehung jedes Kindes in die Gruppe gewährleistet?
- Wie werden Kinder zu Wertschätzung und Toleranz von Menschen z.B. mit körperlicher Beeinträchtigung erzogen?

Weiterführung in der Schule

Die im Kindergarten angeregte Entwicklung zum Umgang mit den Gefühlen und den sich daraus ableitenden emotionalen und sozialen Fähigkeiten findet auch in der Schule ihre Fortsetzung.

Der Bildungsplan der Grundschule und die Bildungspläne der sonderpädagogischen Einrichtungen formulieren allgemeine Ziele für diesen Kontext. Hier geht es um Einstellungen (z.B. das Überwinden von Ängsten, das Entwickeln von Gelassenheit und Leidenschaft) und Fähigkeiten (z.B. personale Kompetenzen und Sozialkompetenz), die die Schülerinnen und Schüler in der Schule erreichen sollen. Auch in den einzelnen Fächern/Fächer-

verbunden wird unter personalen, sozialen und kommunikativen Kompetenzen die Dimension „Gefühl und Mitgefühl“ wieder aufgegriffen.

3.6 Bildungs- und Entwicklungsfeld: Sinn, Werte und Religion

„Die Kindheit ist ein Augenblick Gottes.“

Achim von Arnim (1781–1831), deutscher Dichter und Schriftsteller

„Warum?“

Kindergesichter: Jedes ist eine Landschaft, die erkundet werden will, ein aufgeschlagenes Buch, in dem der Weise die größten Geheimnisse und Wahrheiten entdecken wird.

Kindergesichter: Jedes ist eine Welt. Und ihr Weinen und ihr Lachen, ihr Staunen und ihr Zorn, ihre Wildheit beim Spiel und ihre Sanftmut im Schlaf.

Und ihre Fragen:

Im Meer gibt es Fische, die Menschen verschlucken.

Was fressen sie, wenn kein Schiff untergeht?

Die Bienen haben eine Königin, warum haben sie keinen König?

Haben ausgestopfte Tiere einmal gelebt, und kann man einen Menschen ausstopfen?

Weshalb sind die Tränen salzig? Muss man wirklich sterben?

Wo bin ich gewesen, als ich noch nicht auf der Welt war?

Warum sterben Kinder, und Alte bleiben am Leben?

Warum kann ein Kanarienvogel nicht in den Himmel kommen?

Kommt die Milch in der Brust auch von der Kuh?

Was ist ein Schatten, und warum kann man nicht vor ihm fliehen?

Warum gibt es Hungrige und Frierende und Arme?

Und warum kaufen sie sich nichts?

Warum haben sie kein Geld, warum gibt man ihnen nichts so?

Kann ein Adler bis in den Himmel fliegen?

War Mose sehr erschrocken, als er Gott erblickte?

Ist der Donner ein Wunder?

Die Luft, ist das Gott?

Warum kann man die Luft nicht sehen?

Weiß das kein Mensch auf der ganzen Welt?

Kindergesichter, Kindergesichter und Fragen, Fragen. Noch glauben sie: Einmal, wenn sie groß sind, würden sie alles wissen.“

(Konrad Weiß, Regisseur, 1988, Und ich suche meine Bilder an der weißen Wand ... Fragmente für einen Film über Janusz Korczak)

Kinder begegnen der Welt grundsätzlich offen und entwickeln vom ersten Lebenstag an in der Interaktion Vorstellungen von sich selbst, der Welt und dem Leben mit anderen. So wird das eigene Erleben, Denken, Urteilen und Handeln zunehmend ausgeformt. Dabei müssen Kinder mit der Fülle von Eindrücken, Erfahrungen, Anforderungen und Begegnungen zurechtkommen. Hierzu bedarf es eines Sinnhorizontes und eines Wertgefüges, um ihre Lebenswelt strukturieren und ihrem Handeln

nachhaltig Orientierung geben zu können. In der Auseinandersetzung mit ihren Bezugspersonen (z. B. Gleichaltrige, Eltern, Erzieherinnen) bauen Kinder Werthaltungen und Einstellungen auf und entwickeln so ihre eigene Persönlichkeit.

Kinder entwickeln Achtung vor den unveräußerbaren Grundrechten und -freiheiten, wenn sie in konkreten Alltagshandlungen erfahren, dass ihre Rechte als Kind und die Rechte anderer geachtet werden. Die UN-Kinderrechtskonvention formuliert in Artikel 29 das Recht des Kindes auf eine an Werten ausgerichtete Bildung, auf die individuelle Entfaltung der Begabungen, Talente und Fähigkeiten, auf Achtung vor anderen, auf Freiheit, Frieden, Toleranz, Gleichberechtigung und auf Verantwortung für die natürliche Umwelt. Kinder entwickeln diese Werte als Sinnhorizont und Orientierung für ihr eigenes Handeln unter der Voraussetzung, dass diese Werte von den Menschen auch gelebt werden, die ihnen für die Konstruktion des eigenen Weltbildes Modell stehen.

Wichtig ist, dass Kinder in ihrem Selbstbestimmungsrecht ernst genommen werden und den Umgang mit der Spannung von Freiheiten und Grenzen einüben können. In der Erzieherin finden sie ein verlässliches Vorbild. Sie selbst steht überzeugend für Sinn- und Wertorientierung, z. B. bezüglich der natürlichen Lebensgrundlagen, der kulturellen und biologischen Vielfalt, der Frage von Gerechtigkeit und globaler Verantwortung. Es ist von besonderer Bedeutung, dass sich Kinder als Teil der Natur erleben und Natur nicht als etwas außerhalb des Menschen Angesiedeltes begreifen, das man schützen müsse, sondern als Teil unseres Lebenszusammenhangs, den wir verantwortlich nutzen und zu erhalten haben.

Beim Erleben religiöser Traditionen spielen religiöse Feste, symbolische Handlungen, Ausdrucksformen und Geschichten eine wichtige Rolle. Kinder sollen in ihrem Philosophieren bzw. Theologisieren über Gott, Grund und Ursprung der Welt, das Warum von Leben und Leid ernst genommen werden und verständnisvolle Partner finden können. Dabei gilt es angesichts der Vielfalt von Wert- und Sinnsystemen den ständigen Dialog zwischen Tageseinrichtungen für Kinder und dem Elternhaus zu gestalten. Alle Beteiligten lernen dabei mit Vielgestaltigkeit zu leben, das heißt sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede differenziert zu entdecken, wahrzunehmen und wertzuschätzen.

In diesem Sinne sind die Träger von Kindertageseinrichtungen aufgefordert, entsprechend ihrer Trägerautonomie sowie der Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften die verbindlich vorgegebenen Ziele für das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Sinn, Werte und Religion“ gemäß ihrem weltanschaulichen bzw. religiösen Hintergrund inhaltlich weiterführend zu präzisieren und transparent zu machen.

„Lasst uns aufeinander achten und uns zur Liebe und zu guten Taten anspornen.“

Brief an die Hebräer 10,24

Ziele für das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Sinn, Werte und Religion“

Kinder

- entwickeln Vertrauen in das Leben auf der Basis lebensbejahender religiöser bzw. weltanschaulicher

Grundüberzeugungen und werden in der Hoffnung auf eine lebenswerte Zukunft gestärkt.

- kennen unterschiedliche Zugänge zum Leben (religiös-weltanschaulich, technisch-naturwissenschaftlich, künstlerisch u. a.) und vielfältige religiöse und weltanschauliche Orientierungen.
- kennen und verstehen die christliche Prägung unserer Kultur.
- kennen die Wirkung sakraler Räume, Rituale und Symbole, die die Erfahrung von Geborgenheit, Gemeinschaft, Stille, Konzentration ermöglichen.
- können in ihrem Philosophieren und/oder Theologisieren über das Leben und die Welt verständnisvolle Partner finden.
- erleben unterschiedliche Weisen, nach Sinn zu fragen und Werte zu leben und kommunizieren darüber.
- kennen ihre religiösen bzw. weltanschaulichen Wurzeln.
- bringen sich zusammen mit anderen in die nachhaltige Gestaltung ihres sozialen und ökologischen Umfeldes ein.
- tragen zu einem gelingenden Zusammenleben in der Gruppe bei.
- sind in der Kindertageseinrichtung angenommen und geborgen – auch mit ihren religiösen bzw. weltanschaulichen Prägungen, Haltungen und Meinungen.

Fragen als Denkanstöße

A6 Anerkennung erfahren, sich wohl fühlen (Gesundheit / Geborgenheit / Selbstwirksamkeit)

- Was hilft den Kindern, eine positive Grundeinstellung zum Leben zu entwickeln? Wie trägt der Kindergarten dazu bei?
- Wie sorgt der Kindergarten dafür, dass jedem Kind in seiner Einzigartigkeit – in seinen Stärken und Schwächen, mit oder ohne Behinderung – Achtung und Verständnis entgegengebracht wird?
- Wie erfahren Kinder, was Heimat ist und wodurch erleben Kinder die Überwindung von Heimweh?
- Wodurch lernen Kinder ihren Körper und ihre Gesundheit zu schätzen und zu achten?
- Wo und wie erfahren Kinder zwischen Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit zu unterscheiden?
- Wodurch erleben Kinder eine vertrauensvolle Atmosphäre, in der sie Ängste und Trauer ausdrücken können und Zuwendung und Trost erfahren? Wo lernen sie, dies auch selbst zu spenden?
- Wie kann ein Kind Fähigkeiten zur Bewältigung von Schwierigkeiten erwerben (z. B. durch Bewegung, Rituale, das Aufsuchen besonderer Orte, Menschen, Situationen etc.)?
- Wodurch erfahren die Kinder von Menschen, die auf Gott vertrauen?
- Wissen die Kinder um die Möglichkeit der Stille, des Betens, des gottesdienstlichen Feierns und um die Kraft, die beispielsweise von einem geistlichen Lied ausgehen kann?

- Wie erfahren Kinder, dass Schwierigkeiten und Krisen bewältigt werden können?

B6 Die Welt entdecken und verstehen (das Ich / Natur / soziales Gefüge)

- Wie erhalten Kinder Anregungen, darüber nachzudenken, ob und warum etwas wichtig oder weniger wichtig ist?
- Erleben die Kinder, dass ihre Fragen und Antworten wertgeschätzt werden und als Anstoß für andere zum Weiterdenken anregen?
- Wie erfahren die Kinder, dass es auf Fragen unterschiedliche – oder auch keine abschließenden – Antworten gibt?
- Wie erfahren die Kinder, dass andere über ihre Einfälle und Ideen staunen?
- Wie werden die Kinder angeregt, die Welt, in der sie leben, wert zu schätzen?
- Welche Anregungen erhalten Kinder, Verantwortung zu übernehmen, sich zu entschuldigen und zu verzeihen?
- Wo und wie können die Kinder Erfahrungen sammeln, um Verantwortung für „ihre“ Welt zu übernehmen?
- Wird den Kindern ein Zugang zur christlichen Erzähltradition eröffnet? Finden die Erzähltraditionen anderer Religionen und Kulturen Berücksichtigung?
- In welchen Situationen erwerben die Kinder Achtung vor dem Leben?
- Wie und wodurch werden die Kinder angeregt, Natur und Schöpfung zu achten?
- Hören Kinder von religiösen, philosophischen oder literarischen Vorbildern, die zur Verantwortung für die Natur motivieren?
- Wie erfahren Kinder etwas über die Bedeutung eines nachhaltigen Umgangs mit unseren Ressourcen?
- Wie erfährt jedes Kind, dass Lebensmittel und alltägliche Dinge als wertvoll geachtet werden?
- Wie können sich Kinder auch mit Gegebenheiten ihrer Lebenswirklichkeit beschäftigen, die nicht mess-, wieg- und zählbar sind?
- Wie regt der Kindergarten an, über Anfang, Ziel und Ende menschlichen Lebens zu philosophieren bzw. zu theologisieren?
- Lernen Kinder Zeugnisse der Religionen in ihrem Wohnumfeld kennen (Kirchen, Wegkreuze, Synagogen, Moscheen ...)? Haben sie Zugang zur Welt der Religionen und Kulturen?

C6 Sich ausdrücken können (nonverbal / verbal / kreativ)

- Wann und durch wen erfahren Kinder, dass Geborgenheit auch durch religiöse Gesten und Zeichen entstehen kann?
- Welche Möglichkeiten haben die Kinder, ihre Freude oder ihr Leid in Bildern, Gesten, Gebeten, Musik und Liedern auszudrücken?

- Welche Gelegenheiten zum Staunen werden den Kindern gegeben?
- Wo finden die Kinder Unterstützung zum Ausdruck ihrer Gedanken zu philosophischen und religiösen Fragestellungen?
- Wissen Kinder um die Möglichkeit des Betens und gottesdienstlichen Feierns?
- Haben Kinder die Möglichkeit die Sprache religiöser Symbole kennen zu lernen?

D6 Mit anderen leben (Regeln / Rituale / Traditionen)

- Wobei lernen die Kinder, zwischen erwünschtem und unerwünschtem Verhalten zu unterscheiden (gut und böse, richtig und falsch, angemessen und unangemessen etc.)?
- Wie und wodurch werden Formen der Versöhnung Bestandteil der Handlungsmöglichkeiten der Kinder?
- Welche Möglichkeiten und Hilfestellungen gibt es für die Kinder, Verantwortung zu übernehmen?
- Welche Rituale kennen die Kinder, die das Leben strukturieren und zu ordnen versuchen?
- Welche Möglichkeiten lernen Kinder, Konflikte auszuhalten und auszutragen?
- Wie wird die Gemeinschaft während des Essens bzw. Feierns erfahrbar gemacht und gestärkt?
- Wie erfahren die Kinder die Bedeutung der Feste im Jahreskreis bzw. im Kirchenjahr?
- Wo, wie und durch wen erfahren sich die Kinder als Teil weltanschaulicher bzw. religiöser Gemeinschaften?
- Wie werden Kinder dabei unterstützt, mit unterschiedlichen Werthaltungen und Regeln in Elternhaus und Kindergarten umzugehen?
- Wie werden Kinder ermutigt, Hilfe und Zuwendung gegenüber Schwächeren zu üben?
- Welche Möglichkeiten werden den Kindern geboten, sich entwicklungsgemäß an der Werte- und Normbildung für die Gruppe, an der Themenfindung für Projekte und an der Gestaltung des Kindergartenlebens zu beteiligen?

Weiterführung in der Schule

Die im Kindergarten begonnene Auseinandersetzung mit Sinn- und Wertfragen findet in der Schule ihre Fortsetzung.

Zum einen enthalten der Bildungsplan der Grundschule und die Bildungspläne der sonderpädagogischen Einrichtungen allgemeine Ziele, die die Schülerinnen und Schüler in der Schule erreichen sollen. Hier geht es um Einstellungen (z.B. Verlässlichkeit, Lebenszuversicht, Wertvorstellungen), Fähigkeiten (z.B. Mitsprache, verbale und nonverbale Ausdrucksfähigkeit, Kooperationsfähigkeit) und Kenntnisse (z.B. Vielfalt der Religionen und Weltanschauungen), die die Dimension „Sinn, Werte und Religion“ wieder aufgreifen.

Zum anderen mündet die Auseinandersetzung mit Sinn- und Wertfragen in die Fächer „Evangelische Religions-

lehre“ und „Katholische Religionslehre“. Ihr Leitgedanke ist es, Kinder bei ihrer Suche nach Orientierung und Lebenssinn zu begleiten, die Frage nach Gott zu stellen und sie aus der Erfahrung der christlichen Glaubens-tradition zu erschließen. Sie bieten außerdem Informationen über und Erfahrungen mit anderen religiösen und säkularen Vorstellungen von Selbst, Welt und einem guten Leben.