

Das Berliner Bildungsprogramm

für die Bildung, Erziehung und Betreuung
von Kindern in Tageseinrichtungen
bis zu ihrem Schuleintritt

Entwurf Juni 2003

erarbeitet von
INA gemeinnützige Gesellschaft für innovative
Pädagogik, Psychologie und Ökonomie an der
Freien Universität Berlin

Impressum

Herausgeber

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport
Beuthstraße 6 - 8, 10117 Berlin-Mitte

www.senbjs.berlin.de

Gesamtleitung

Dr. Christa Preissing
Telefon 030 83852031
eMail preiss2@zedat.fu-berlin.de

Koordination

Dr. Christa Preissing, Regine Schallenberg-Diekmann, Dr. Roger Protz

Texte

Dr. Annette Dreier
Dr. Ute Großmann
Dr. Elke Heller
Grit Herrnberger
Christine Karkow
Carola Pinnow
Dr. Christa Preissing
Dr. Roger Protz
Regine Schallenberg-Diekmann
Petra Wagner

Endredaktion

Dr. Christa Preissing, Dr. Roger Protz

Gestaltung

ITpro

Druck

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport

V. i. S. d. P.

Dr. Thomas John

Inhalt

Vorworte	2
Zur Struktur des Bildungsprogramms - Eine Lesehilfe	6
1. Zum Bildungsverständnis	11
2. Ziele: Kompetenzen im Bildungsverlauf	16
3. Pädagogisch-methodische Aufgaben	19
4. Die Bildungsbereiche	27
Bildungsbereich: Körper, Bewegung und Gesundheit	28
Bildungsbereich: Soziale und kulturelle Umwelt	35
Bildungsbereich: Sprachen, Kommunikation und Schriftkultur	42
Bildungsbereich: Bildnerisches Gestalten	51
Bildungsbereich: Musik	58
Bildungsbereich: Mathematische Grunderfahrungen	65
Bildungsbereich: Naturwissenschaftliche Grunderfahrungen	73
5. Zusammenarbeit mit Eltern	81
6. Übergang in die Grundschule	83
Literatur	88



Kitazeit ist Bildungszeit.

Dieses Motto könnte über dem Entwurf des Berliner Bildungsprogramms für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinst- und Kindergartenkindern in Kindertageseinrichtungen stehen, den ich Ihnen hiermit zur Diskussion übergebe.

Warum ein Berliner Bildungsprogramm?

Seit Beginn der Diskussion um eine Reform des Bildungswesens werden die Kindertageseinrichtungen von vielen Seiten danach befragt, welchen Beitrag sie vor dem Hintergrund gestiegener gesellschaftlicher Anforderungen zur Nutzung der kindlichen Bildungsreserven leisten. Die in dieser Frage zum Ausdruck kommenden Zweifel wurden durch verschiedene Studien von Arbeitsgruppen um Prof. Tietze und Prof. Zimmer bestätigt, die bereits vor einigen Jahren darauf hinwiesen, dass in einem großen Teil der bundesdeutschen Einrichtungen die Kinder nicht optimal gefördert werden.

Gleichzeitig werden wir durch aktuelle Ergebnisse der Entwicklungspsychologie und der Neurobiologie gemahnt, die wichtigen frühen Jahre der Kindheit nicht zu verschenken. (Ich verweise in diesem Zusammenhang auch auf das bundesweite u.a. auch in Brandenburg von Infans durchgeführte Modellprojekt „Zum Bildungsauftrag der Kindergartens“)

Auch im Zusammenhang der Diskussion der Ergebnisse der PISA-Studie ist auf die Bedeutung einer qualitativ guten vorschulischen Förderung für mehr Chancengleichheit verwiesen worden.

Diese Diskussionen werden durch vielfältige fachliche und bildungspolitische Aktivitäten begleitet:

So sind viele Träger und Verbände in den vergangenen Jahren initiativ geworden und haben die fachliche Entwicklung ihrer Einrichtungen durch Modellversuche, neue Konzepte und eigene Qualitätsmanagementsysteme vorangetrieben.

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend hat die bundesweite „Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder“ initiiert, an der wir uns im Rahmen dreier Teilprojekte beteiligt haben und deren abschließende Ergebnisse im Herbst dieses Jahres zu erwarten sind.

Trotzdem ist die pädagogische Förderung in den Einrichtungen weiterhin von großen Qualitätsunterschieden bestimmt.

Ich bin der Überzeugung, dass wir die Diskussion um die Neudefinition und Konkretion des Bildungsauftrags der Kindertageseinrichtungen jetzt führen müssen. Die Länder können sich ihrer fachlichen Verantwortung für den aus öffentlichen Mitteln hoch subventionierten Bereich nicht länger entziehen.

Inzwischen ist unbestritten, dass es der bildungspolitischen Bedeutung dieses Bereichs und insbesondere des Kindergartens als „Elementarbereich des Bildungswesens“ nicht entspricht, wenn keine verbindliche Beschreibung seines Bildungsauftrags und entsprechende fachliche Vorgaben existieren.

Speziell für die Berliner Kindertageseinrichtungen wird die Neuorganisation des Grundschulbereichs zu einer Konzentration der Arbeit auf die Förderung der Kinder vor Schulbeginn führen; erstmals seit den 70er Jahren wird die Zuständigkeit für die vorschulische Förderung wieder vollständig in diesen Bereich verlagert werden. Auch auf diesem Hintergrund sehe ich mich verstärkt in der Pflicht, die Erwartungen, die an die Arbeit der den Berliner Kitas gestellt werden, deutlich zu machen.

Deshalb habe ich eine von INA koordinierte Arbeitsgruppe von Wissenschaftlern(inne)n und Praxisberater(inne)n beauftragt, den vorliegenden Entwurf eines Bildungsprogramms zu erarbeiten, der sich auf alle Kinder von dem Moment an bezieht, in dem sie in die Tageseinrichtung aufgenommen werden.

Der nunmehr vorliegende Entwurf beschreibt fundiert und differenziert, welche Aspekte kindliche Bildungsprozesse kennzeichnen, welche gesellschaftlichen Anforderungen an vorschulische Bildung gegenwärtig bestehen und welche Bildungsaufgaben sich aus beidem für die Kindertageseinrichtung ergeben. Er konkretisiert diese Aussagen auf sieben zentrale Bildungsbereiche und benennt für jeden dieser Bereiche die Kompetenzen, die das Kind sich im Verlauf seines Kitalebens angeeignet haben sollte.

Eine zentrale Bedeutung kommt der Sprachförderung zu, die nicht nur als eigenständiger Bildungsbereich sondern gleichzeitig als durchgängiges Förderprinzip in der Auseinandersetzung mit den anderen Bildungsbereichen beschrieben wird: So hat die Entwicklung von Sprache eine ausreichende Entwicklung der Sinne und der Bewegungsfähigkeit ebenso wie ausreichende soziale Ansprache zur Voraussetzung; und schließlich kann Sprache nur dort gefördert werden, wo vielfältige und anregende Erfahrungen gemacht werden, über die es sich zu reden lohnt. Gleichfalls ist es gerade für die Berliner Kindertageseinrichtungen wichtig, dass der Entwurf viele Hinweise für den Umgang mit der Multikulturalität in unserer Stadt und für die interkulturelle Erziehung enthält.

In seinem umfassenden fachlichen Ansatz eignet sich der Entwurf als Orientierungsrahmen für die Konzeptionsentwicklung von Trägern und Einrichtungen.

In seiner Differenziertheit eignet er sich gleichermaßen aber auch als konkretes Arbeitsmaterial für eine fachlich begründete Praxis vor Ort: Denn noch zu häufig ist die pädagogische Praxis gekennzeichnet durch vielerlei Bemühungen und Aktivitäten, die aber nicht immer in einem systematischen, fachlich begründeten Zusammenhang stehen.

Mein Anliegen ist es, den vorliegenden Entwurf mit Trägern, Fachpraxis und Fachöffentlichkeit breit zu diskutieren. Die Diskussionsergebnisse sollten in dem Entwurf eingearbeitet werden, um so zu einem breit akzeptierten Berliner Bildungsprogramm zu gelangen, das allen Berliner Kindertageseinrichtungen als orientierende Arbeitsgrundlage und gleichsam als offenes Curriculum zur Verfügung gestellt werden kann. Mit einem solchen Bildungsprogramm werden der Auftrag und die pädagogische Arbeit der Kindertageseinrichtungen dann auch für Eltern, Lehrer und andere Interessierte transparent gemacht, was eine fruchtbare Erziehungspartnerschaft zwischen den Eltern und den pädagogischen Fachkräften in der Kita erleichtert.

Gleichzeitig strebe ich mit den Trägern eine Verständigung über verbindliche Grundsätze für die Arbeit der Kindertageseinrichtungen in Form einer Qualitätsentwicklungsvereinbarung als Ergänzung der Finanzierungsvereinbarungen an. Dabei wird es auch um die Voraussetzungen gehen, die für die Arbeit nach dem Programm erforderlich sind sowie um Maßnahmen, die seine Umsetzung in der Praxis unterstützen. Mit dieser Qualitätsentwicklungsvereinbarung würden alle für die Gestaltung der Berliner Kindertageseinrichtungen Verantwortlichen ihren gemeinsamen Willen zur adäquaten Umsetzung des Bildungsauftrags zum Ausdruck bringen.

Mit diesen Vorhaben geht Berlin einen Weg, der gegenwärtig auch von den meisten anderen Bundesländern eingeschlagen wird. Wir werden uns für die Erkenntnisse, die dort gesammelt werden, offen halten. Der vorliegende Entwurf berücksichtigt bereits die bisher vorliegenden Ergebnisse. So versteht er sich in enger fachlicher Verwandtschaft mit dem Brandenburger „Entwurf eines normativen Rahmens für die Bildungsarbeit in Brandenburger Kindertagesstätten“, dessen Lektüre ich an dieser Stelle ausdrücklich empfehle - auch als Hintergrundinformation für den Berliner Entwurf.

Langfristig erhoffe ich mir, dass wir uns - auch in Berücksichtigung des immer stärker wirkenden zwischenstaatlichen Wettbewerbs - auf nationale Bildungsstandards für die Kindertageseinrichtungen aller Bundesländer verständigen können. Unser Berliner Vorhaben betrachte ich als einen Beitrag hierzu.

Das Berliner Bildungsprogramm wird zukünftig nur dann die gewünschte Wirkung haben, wenn es nicht als starre Vorgabe abgearbeitet, sondern als „rollende Reform“ begriffen wird. Dazu gehört, dass es im Licht neuer Erkenntnisse der Forschung, veränderter gesellschaftlicher Situationen von Kinder und Eltern aber auch im Licht von Erkenntnissen, die sich aus seiner Umsetzung ergeben, diskutiert und entsprechend verändert oder auch angereichert wird. Auch in der begründeten, gezielten Veränderung zeigt sich, dass das Bildungsprogramm in den Berliner Kindertageseinrichtungen „lebt“.

In diesem Sinne lade ich Träger, Fachöffentlichkeit und Eltern herzlich ein, sich an der Diskussion um den vorgelegten Entwurf des „Berliner Bildungsprogramms“ und damit an der Gestaltung der Zukunft der Berliner Tageseinrichtungen für Kinder zu beteiligen.



Klaus Böger
Senator für Bildung, Jugend und Sport

Vorwort

Das Berliner Bildungsprogramm konzentriert sich auf die Kernaufgaben von Bildung, Erziehung und Betreuung für 0- bis 6-jährige Kinder in Berliner Kitas. Es deckt einen wichtigen Teil des gesellschaftlichen Auftrags der Bildungsinstitution Kindertageseinrichtung ab. Stets muss jedoch im Blick sein, dass Kinder auch Orte und Zeiten ohne Eingriff und Vorherbestimmung durch Erwachsene benötigen. Sie brauchen - mit wachsendem Alter mehr - Freiräume, in denen sie unbeobachtet und unkommentiert ihren selbstgewählten Tätigkeiten nachgehen können. Einrichtungen für Kinder haben deshalb die im Grunde paradoxe Aufgabe zu erfüllen, in bestimmtem Maße zugleich erwachsenenfreie Räume zu organisieren.

Unberührt von diesem Bildungsprogramm bleiben andere Ansprüche an Kindertagesstätten, z. B. dass sie Familienzentren oder Einrichtungen der Elternbildung sein bzw. werden sollen. Damit alle Aufgaben erfüllt werden, ohne einander zu widersprechen, müsste ein übergreifendes Gesamtkonzept erarbeitet werden, das alle Ansprüche integriert.

Das Bildungsprogramm stellt ein Sachkonzept dar, in dem die Aufgaben der Erzieherinnen beschrieben werden. Weitere Aufgaben zur Umsetzung des Programms, beispielsweise der Träger oder von anderen Verantwortlichen, werden in diesem Programm nicht ausgeführt. Sie müssen mit diesen gemeinsam ausgehandelt werden. Es wird erforderlich sein, die Einführung des Programms in die Praxis durch Fortbildung und Beratung zu begleiten.

Schließlich ist anzufügen, dass die notwendige kontinuierliche Weiterentwicklung des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebots der Kitas entsprechend neuer Entwicklungen und Erkenntnisse bezüglich der Lebenswelt von Kindern und Familien in der Stadt (noch) nicht Gegenstand dieses Programms sein kann. Sie darf nur nicht vergessen werden.

Das Bildungsprogramm richtet sich an alle in Berliner Kitas tätigen Fachkräfte. Weil der Erzieher-Beruf nach wie vor ein Frauenberuf ist, wird der Einfachheit halber durchgängig die weibliche Berufsbezeichnung Erzieherin verwendet.

An der Erarbeitung des Bildungsprogramms waren Wissenschaftler/innen und Praktiker/innen aus beiden Teilen der Stadt beteiligt.

Christa Preissing

Berlin, im Juni 2003

ZUR STRUKTUR DES BILDUNGSPROGRAMMS - EINE LESEHILFE

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

Orientierung an der Lebenswelt des Kindes und an kindlichen Aneignungsprozessen

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

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

Diese Systematik gliedert auch die Darstellung der Bildungsbereiche im Kapitel 4.

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

Bildung ist kulturell geprägt. Die geschlechtsspezifische, soziale, ethnische und weltanschauliche bzw. religiöse Eingebundenheit des Kindes prägen seine Lebenswelt und seine Erfahrungen. Ein Bildungsprogramm muss sich auf die unterschiedlichen Voraussetzungen beziehen, die Kinder mitbringen.

Orientierung an Zielen

Im **Kapitel 2** sind die Ziele formuliert und begründet. Bildung ist, wie in Kapitel 1 beschrieben, eigensinnige Aneignungstätigkeit des Kindes. Bildung ist gleichzeitig bewusste Anregung der kindlichen Aneignungstätigkeit durch die Erwachsenen. Bildung ist eine öffentlich verantwortete Aufgabe, die in den Bildungsinstitutionen von Pädagoginnen und Pädagogen wahrgenommen wird. Jedes Kind hat ein Recht auf diese Anregungen. Jede bewusste Anregung braucht Ziele. Sie bezeichnen die Richtung, in der ein Kind bei der Ausschöpfung seiner individuellen Möglichkeiten unterstützt werden soll. Die Ziele begründen sich auf ethisch-normative Überzeugungen innerhalb der Gesellschaft und auf einer Analyse der Gesellschaft mit Blick auf die vom Kind benötigten Kompetenzen, um in der Welt, in der es aufwächst, bestehen zu können und handlungsfähig zu bleiben bzw. zu werden.

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

- **Ich-Kompetenzen**
- **Soziale Kompetenzen**

- **Sachkompetenzen**
- **Lernmethodische Kompetenzen**

Diese Systematik findet sich wieder in der Gliederung der Bildungsbereiche. Sie nimmt die in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Grundschulpädagogik bewährte Gliederung in Ich-, Sozial- und Sachkompetenzen auf und wird wegen der Bedeutung des lebenslangen Lernens ergänzt um die lernmethodischen Kompetenzen.

Orientierung an den praktischen Bildungsaufgaben der Erzieherinnen

Im **Kapitel 3** werden die Bildungsaufgaben der Erzieherinnen begründet und systematisiert. Bildungsprozesse vollziehen sich während des gesamten Kita-Alltags. Sie sind nicht begrenzt auf didaktisch geplante Angebote der Erzieherin oder Beschäftigten. Deshalb sind die Bildungsaufgaben jeweils gegliedert in:

- **Gestaltung des Alltags in der Kita**
- **Spielanregungen und Spielmaterial**
- **Arbeit in Projekten**
- **Raumgestaltung und Materialausstattung**

und als durchlaufende Aufgabe

- **Beobachtung und Dokumentation.**

Auch diese Systematik findet sich in der Gliederung der Bildungsbereiche wieder. Die Bildungsaufgaben skizzieren die Bandbreite der pädagogischen Handlungsmöglichkeiten der Erzieherinnen. Die Auswahl der Bildungsaufgaben orientiert sich an den Zielen. Sie verdeutlicht exemplarisch die pädagogische Praxis der Arbeit mit Krippen- und Kindergartenkindern. Die Bildungsaufgaben werden in den einzelnen Bildungsbereichen präzisiert.

Die Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Bildungsverläufe muss sich ebenfalls an den Zielen für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes orientieren, damit evtl. besondere Begabungen oder Beeinträchtigungen frühzeitig erkannt und entsprechende Unterstützungen für einzelne Kinder geplant werden können.

Die Beobachtung und Bewertung dessen, was ein Kind erreicht hat, orientiert sich nicht an einer von außen gesetzte „Entwicklungsnorm“ - es geht vielmehr um die wirksame, gezielte Unterstützung der individuellen Möglichkeiten eines jeden Kindes in den definierten und begründeten Kompetenzbereichen und um die Beschreibung seiner individuellen Bildungsgeschichte.

Orientierung an Inhalten: Die Bildungsbereiche

Das **Kapitel 4** ist das Herzstück des Bildungsprogramms. Hier werden alle anderen Kapitel aufeinander bezogen und mit Bildungsinhalten in Beziehung gebracht. Die Inhalte, mit denen jedes Kind im Verlauf seines Kita-Lebens Erfahrungen gemacht haben soll und das Wissen und

Können, das es sich angeeignet haben sollte, sind in diesem Programm in sieben Bildungsbereiche gegliedert:

- **Körper, Bewegung und Gesundheit**
- **Soziales und kulturelles Leben**
- **Sprachen, Kommunikation, Schriftkultur**
- **Bildnerisches Gestalten**
- **Musik**
- **Mathematische Grunderfahrungen**
- **Naturwissenschaftliche Grunderfahrungen**

Diese Systematik folgt der Begründung, dass

- kindliche Aneignungstätigkeit an die Körpererfahrung gebunden ist, die durch Bewegung erzeugt wird und dass Gesundheit, verstanden als umfassendes physisches, psychisches und soziales Wohlbefinden hierfür wichtige Voraussetzung ist,
- Bildung ohne soziale Beziehung nicht denkbar und kulturell geprägt ist,
- Sprache in unserer Gesellschaft das vorherrschende Medium ist, in dem wir miteinander kommunizieren, mit dem wir Erkenntnis strukturieren und systematisieren und dass Schriftsprache unverzichtbar ist, um sich in der Wissensgesellschaft zu orientieren, zu beteiligen und erfolgreich zu sein,
- ästhetische Wahrnehmung und bildnerischer Ausdruck ein eigenständiger Weg zur Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit und ihrer Strukturierung ist,
- Musik mit ihren Melodien, Rhythmen und Klangfarben wesentliche Quelle für seelische Empfindung und Genuss ist und zugleich Verständigungsmöglichkeiten über Sprachgrenzen hinweg eröffnet,
- Mathematik dem Kind hilft, die Welt zu ordnen, in der Vielfalt der Erfahrungen zu Verallgemeinerungen zu kommen, Begriffe zu finden und Verlässlichkeit zu erfahren,
- Naturwissenschaftliche Beobachtungen Fragen erzeugen und zu Experimenten anregen, die dem Kind ermöglichen, sich selbst in Beziehung zur Welt zu setzen und logische Zusammenhänge zu erkennen.

Die Reihenfolge der Bildungsbereiche ist keine Rangfolge. Alle Bildungsbereiche sind gleichwertig und stehen miteinander in Beziehung.

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

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

Zu jedem Bildungsbereich werden praktische Anregungen für die Erzieherinnen gegeben, die **Bildungsaufgaben**. Sie sind exemplarisch und greifen bereits gängige Kita-Praxis auf, die in der Arbeit mit Kindern im Krippenalter begonnen und im Kindergarten ausgebaut und

erweitert werden können. Sie sind entsprechend der in Kapitel 3 eingeführten Systematik immer gegliedert in Gestaltung des Alltags in der Kita; Spielanregungen und Spielmaterial; Arbeit in Projekten; Raumgestaltung und Materialausstattung. Vollständigkeit ist weder angestrebt noch möglich. Es ist Aufgabe jeder Erzieherin und jedes Kita-Teams sie mit Blick auf die konkreten Voraussetzungen und Möglichkeiten in ihrer Kindergruppe und in ihrer Kita zu konkretisieren, zu ergänzen und dies in der Kita-Konzeption zu dokumentieren.

Die Bildungsbereiche können nicht getrennt voneinander betrachtet und bearbeitet werden. Sie durchdringen sich wechselseitig. In der Praxis wird z. B. die Gestaltung der Mahlzeiten alle Bildungsbereiche berühren. Auch in den Spielen der Kinder werden die Bildungsbereiche nicht getrennt. In jedem Projekt werden mehrere Bildungsbereiche vorkommen. Bei der Raumgestaltung und Materialauswahl muss allen Bildungsbereichen gleichermaßen Rechnung getragen werden. Die getrennte Darstellung der Bildungsbereiche dient der Reflexion der Erzieherinnen bei Planung und Auswertung der eigenen Arbeit. Sind alle Bereiche ausreichend beachtet? Wird bei der Beobachtung der Kinder allen den Bildungsbereichen zugeordneten Zielen ausreichend Aufmerksamkeit geschenkt? Dementsprechend wiederholen sich auch Zielformulierungen in den Bildungsbereichen. Ein Ziel kann nicht nur durch eine Aktivität in einem Bildungsbereich realisiert werden. Es bedarf in der Regel vieler Zugänge und der wechselseitigen Ergänzung durch die verschiedenen Bildungsbereiche. Wiederholungen bzw. große Ähnlichkeiten in der Formulierung der Ziele in den einzelnen Bildungsbereichen sind deshalb nicht nur unvermeidbar, sondern erwünscht und notwendig.

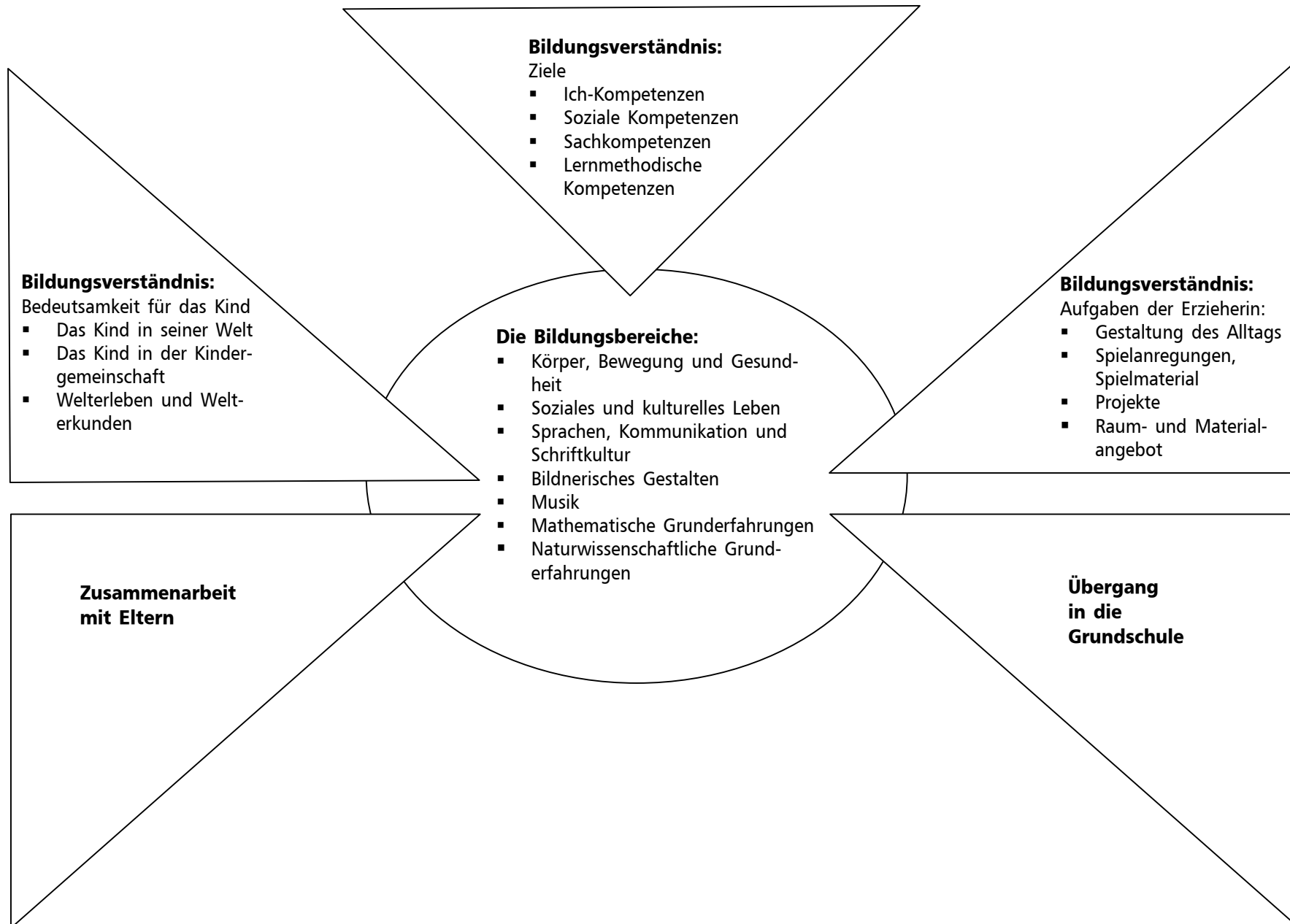
Zusammenarbeit mit Eltern

Eltern sind die wichtigsten Partner in der pädagogischen Arbeit. Gegen sie können alle Bildungsbemühungen der Erzieherinnen kaum Erfolg haben. **Kapitel 5** zeigt Möglichkeiten auf, wie die Zusammenarbeit mit Eltern gestaltet werden kann.

Übergang in die Grundschule

Die Einschulung bezeichnet einen entscheidenden Schritt in der Biographie eines Kindes und im Familienleben. Wie das einzelne Kind den Übergang erlebt und bewältigt, wird entscheidend davon abhängen, wie eine Verständigung zwischen Kind, Erzieherin, Eltern und Lehrerin gelingt. **Kapitel 6** thematisiert vorrangige Fragen des Übergangs.

Berliner Bildungsprogramm



1. ZUM BILDUNGSVERSTÄNDNIS

Bildung, Erziehung und Betreuung in Krippen, Kindergärten, Horten sollen dazu beitragen, dass jedes einzelne Kind gleiche Rechte und gute Chancen für eine lebenswerte Perspektive in dieser Gesellschaft hat, gleich welchem Geschlecht es angehört, gleich welche soziale und ökonomische Situation seine Eltern haben, gleich welcher ethnisch-kulturellen Gruppe es selbst und die Mitglieder seiner Familie angehören. Unabhängig von der Herkunft soll jedes Kind, die Chance haben, seine Bereitschaft, seine Fähigkeiten und seine individuellen Möglichkeiten in die Entwicklung von Gemeinschaft - von Gesellschaft - einzubringen. Das ist die Grundlage unserer demokratischen Verfassung und eines demokratischen Bildungsverständnisses.

In Anknüpfung an das Humboldt'sche Bildungsverständnis verstehen wir Bildung als die Aneignungstätigkeit, mit der sich der Mensch ein Bild von der Welt macht. Dieses Verständnis kennzeichnet Bildung als einen lebenslangen und von Irritationen und Widersprüchlichkeiten begleiteten Prozess.

Sich ein Bild von der Welt zu machen, beinhaltet:

- **sich ein Bild von sich selbst in dieser Welt machen**
- **sich ein Bild von anderen in dieser Welt machen**
- **das Weltgeschehen erleben und erkunden**

Bildungsprozesse sind stets an sinnstiftende Fragen gebunden: Wer bin ich? Zu wem gehöre ich? Wer sind die anderen? Was passiert um mich und um uns herum? Was war vor mir und was kommt nach mir?

Die Antworten jedes Kindes sind subjektiv, sie sind Deutungen des individuell unterschiedlichen Erlebens in der gesamten (kindlichen) Lebenswelt. Pädagogische Arbeit in Bildungsinstitutionen kann Bildung von Kindern nicht erzwingen, sondern wird immer nur begrenzten Einfluss darauf haben, wie ein Kind sich sein Bild von seiner Welt macht¹⁾. Pädagogen werden umso mehr an Einfluss gewinnen, je mehr sie die sinnstiftenden Fragen des Kindes aufnehmen und sich auf seine eigensinnigen und eigenwilligen Deutungen einlassen.

Die Antworten des Kindes sind zugleich intersubjektiv²⁾. Sie entwickeln sich im Austausch mit anderen, im Austausch und Vergleich mit den Deutungen der anderen. Jedes Kind benötigt, damit es den eigenen Bildungsbewegungen und Erkenntnissen vertrauen kann, Vertrauen von seinen Bezugspersonen, die nachempfinden wollen, was das Kind bewegt. Das sind zum einen die Erwachsenen, zu denen es in Beziehung steht oder eine solche aufbaut, also die Eltern und anderen erwachsenen Bezugspersonen im familiären Umfeld und die Erzieherinnen in der Kita. Das sind zum anderen die Kinder in seiner Gemeinschaft:, die Geschwister, Nachbarskinder und die Kinder in der Kita. Jedes Kind benötigt ein spürbares Interesse dieser Bezugspersonen an seiner Tätigkeit, seinen Empfindungen und seinen Erkenntnissen. Deshalb ist Beziehung so wichtig für Bildung.

Je jünger das Kind ist, je weniger das Kind selbst entscheiden kann, mit wem es in Beziehung treten will, umso höher ist die Verantwortung der Erwachsenen, sich selbst zu befragen, welche Beziehung und welche eigene Deutung der Welt sie dem ihnen anvertrauten Kind anbieten. Sie haben dabei die Verantwortung, zu entscheiden, mit welchen anderen Personen sie das ihnen anvertraute Kind in Beziehung bringen, damit diese das Weltbild des Kindes

¹⁾ In der aktuellen Erziehungswissenschaft und Entwicklungspsychologie werden Bildungsprozesse deshalb als Konstruktion von Weltbildern bezeichnet.

²⁾ Sie werden deshalb auch als soziale Ko-Konstruktionen bezeichnet.

ergänzen und erweitern können. Das betrifft die Elternverantwortung ebenso wie die Verantwortung von Leiterinnen und Erzieherinnen in der Kita, die darüber entscheiden, welche Personen sie in die Bildungsprozesse einbeziehen.

Je differenzierter der intersubjektive Austausch von Deutungen wird, je vielfältiger die Perspektiven werden, die in diesen Austausch eingehen, umso größer wird die Annäherung des Kindes an ein objektives Verständnis von Welt werden können. Annäherung deshalb, weil wir nie wirklich wissen können, was „wahr“ ist. Objektiv meint darum hier: sich sicher zu sein, dass die eigene Antwort auf eine Frage - zumindest im eigenen Kulturkreis - mit anderen geteilt und überzeugend begründet werden kann und dass zur Begründung nachvollziehbare Argumente zur Verfügung stehen, die in einen Diskurs eingebracht werden können.

Bildung ist immer auch bewusste Anregung der kindlichen Aneignungstätigkeit durch die Erwachsenen. Bildung ist eine öffentlich verantwortete Aufgabe, die in den Bildungsinstitutionen von Pädagogen und Pädagoginnen wahrgenommen wird. Jedes Kind hat ein Recht auf diese Anregungen. Jede bewusste Anregung braucht Ziele. Sie bezeichnen die Richtung, in der ein Kind bei der Ausschöpfung seiner individuellen Möglichkeiten unterstützt werden soll. Die Ziele begründen sich auf ethisch-normative Überzeugungen innerhalb der Gesellschaft und auf eine Analyse dessen, welche Kompetenzen ein Kind benötigt, um in der Welt, in der es aufwächst, bestehen zu können und handlungsfähig zu bleiben bzw. zu werden.

Die im Bildungsprogramm vollzogene Unterscheidung zwischen der subjektiven Bedeutsamkeit von Bildungsinhalten für das einzelne Kind auf den drei Ebenen

das Bild von sich selbst
das Bild von den anderen
das Bild von der Welt

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

bezeichnet auch eine Unterscheidung von Schwerpunkten entlang entwicklungspsychologischer Prozesse. Je jünger die Kinder sind, umso enger kreisen ihre Fragen um sich selbst und die mit ihnen unmittelbar verbundenen erwachsenen Bezugspersonen. Im Krippenalter wird es vor allem darum gehen, Beziehungssicherheit, Bindung, zu gewährleisten und die subjektiven, sehr eigenwilligen Ausdrucksweisen des Kindes zur Entwicklung seines Selbstbildes herauszufordern und zu stärken. Für Kinder im Krippenalter sind deshalb die in den Bildungsbereichen im Kapitel 4 jeweils beschriebenen Anregungen zu „Das Kind in seiner Welt“ vorrangig zutreffend.

Je älter die Kinder werden, desto bedeutungsvoller werden ihre Beziehungen zu anderen Personen, vor allem zu andern Kindern. Im Kindergartenalter werden die Beziehungen in der Kindergruppe zu einem wesentlichen Motor der Entwicklung des Weltbildes. Die Beziehung zu Eltern und Erzieherin bleibt ungebrochen wichtig - das Erleben von Gemeinsamkeit und Differenz in der Beziehung zu etwa Gleichaltrigen gewinnt daneben rasant an Bedeutung. Hier wird es individuelle Unterschiede geben: Es wird das dreijährige Mädchen geben, das sich überwiegend auf die anderen Kinder der Gruppe orientiert, und es wird den fünfjährigen Jungen geben, der in nahezu allen seiner Aktivitäten die Nähe zu „seiner“ Erzieherin sucht. Es kann auch umgekehrt sein. Das deutet an, wie wichtig die genaue Beobachtung des einzelnen Kindes in der Kindergruppe ist. Es kann sein, dass der eben zitierte Junge von den anderen Kindern der Gruppe wenig akzeptiert, vielleicht gehänselt wird. Was heißt das für sein Selbstbild und was heißt das für sein Bild von den anderen? Die beiden Fragen sind nicht zu trennen.

Im Kindergartenalter sind deshalb die in den Bildungsbereichen (Kapitel 4) beschriebenen Anregungen zu „Das Kind in der Kindergemeinschaft“ vorrangig. Dabei ist wichtig: Die vorangegangene Dimension „Das Kind in seiner Welt“ sollte darin aufgehoben sein und kann

und soll im Kindergartenalter weiterhin thematisiert werden. Das gilt insbesondere für Kindergartenkinder, die vorher keine Krippe besucht haben.

Die Annäherung an ein objektives Weltverständnis vollzieht sich in z. T. merk- und denkwürdigen Prozessen. Würden wir allein der traditionellen Entwicklungspsychologie (z. B. nach Piaget oder Wygotski) folgen, dann würden wir diese Stufe der Bildungsprozesse, die ja mit der Bildung von abstrakten Begriffen einher geht, erst dem (späteren) Grundschulalter zuordnen. Kinder befassen sich jedoch auch im frühen Kindesalter auf verschiedenen Wegen mit der Komplexität von Welt, was damals nicht als relevant angesehen oder nicht erkannt wurde³⁾. Zudem konfrontiert Kindheit heute Kinder mit anderen Erfahrungen als zu Zeiten der Entstehung der genannten Theorien. Die Wirklichkeit von Kindern hat sich verändert. Das wird oft beklagt und als Gefährdung von Kindheit gesehen. Das lässt sich jedoch ebenfalls als Chance sehen.

Veränderungen in den Familienstrukturen und die damit verbundenen Veränderungen von Kindheitsbedingungen, der immer frühere Zugang von Kindern zu Medien aller Art eröffnet Kindern - ob wir das wollen oder nicht - ob sie das wollen oder nicht - andere Erfahrungshorizonte und bringen neue Zumutungen. Der Kindergarten darf sich diesen Erfahrungen nicht verschließen. Die in den Bildungsbereichen im vierten Kapitel beschriebenen Bildungsprozesse zu Weltgeschehen und Welterkunden beziehen sich eher auf die älteren Kindergartenkinder.

Bildung ist ein aktiver, sozialer und sinnlicher Prozess der Aneignung von Welt

Bildung ist ein aktiver Prozess

Ein Kind entdeckt, erforscht und gestaltet seine Welt und die zu ihr gehörenden Dinge sowie die in ihr wirkenden natürlichen und sozialen Erscheinungen und Zusammenhänge durch eigenwillige Tätigkeit mit allen Sinnen und vom ersten Atemzug an. Ein aktives Kind bildet sich immer, es kann gar nicht anders. Kinder können nicht gebildet werden - sie machen sich selbst ihr Bild von ihrer Welt und sie tun dies aus eigenem Antrieb. Kinder wollen lernen und sie wollen in dieser Welt etwas Bedeutsames leisten.

Bildung ist soziale Praxis

Kinder beziehen sich in ihrer Tätigkeit immer auf andere Personen, auf einen Interaktionspartner. Ihre Bewegungen, ihre Äußerungen erzeugen und benötigen eine Resonanz von den mit ihnen lebenden Personen. Nehmen die Antworten des Interaktionspartners die Bewegungen und Äußerungen des Kindes auf und an, ermutigen sie das Kind zu weiteren und differenzierteren Tätigkeiten. Wehren sie die Äußerungen des Kindes ab, blockieren sie das Kind in seinen Bildungsbewegungen. Die Folge kann sein, dass das Kind stehen oder sitzen bleibt.

Bildung ist sinnliche Erkenntnistätigkeit

Die Hirnforschung belegt die pädagogische Erfahrung, dass Kinder dann erfolgreich lernen, wenn sie möglichst vielfältige Sinneswahrnehmungen für die Aufnahme und Verarbeitung von komplexen Eindrücken einsetzen können. In den ersten vier bis sechs Lebensjahren differenzieren sich die sensorischen, visuellen und akustischen Wahrnehmungen besonders nachhaltig.

³⁾ Vgl. hierzu: Laewen/Andres (Hrsg): Bildung und Erziehung in früher Kindheit, Weinheim, Berlin, Basel 2002 / dies.: Forscher, Künstler, Konstrukteure, Neuwied, Kriftel, Berlin 2002

Über Bewegung, Tasten und Fühlen, Riechen und Schmecken, Sehen und Hören gewonnene Eindrücke und Erkundungen führen zu bleibenden Verknüpfungen (Synapsen) zwischen Nervenzellen im Gehirn. Diese bilden die sogenannten kognitiven Landkarten, in die spätere Erfahrungen eingeordnet werden. Einem Kind als Interaktionspartner z. B. fast ausschließlich sprachlich vermittelte Impulse und Erklärungen anzubieten oder ihm fast ausschließlich mimische Rückmeldung zu geben, beeinträchtigt seine Möglichkeit, seine individuellen kognitiven Landkarten mit viel Platz für spätere Eintragungen auszubilden⁴⁾.

Bildung ist lustvoll

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

Bildung ist ein kultureller Prozess: Gleichheit und Unterschiede

Gleichheit und geschlechtlich-kulturelle Unterschiede

Kinder wachsen als Mädchen oder Junge auf. Sie alle sind Kinder und sie unterscheiden sich in ihrer Geschlechtszugehörigkeit. Was ein Mädchen ist, was eine Junge ist, wird biologisch und sozial-kulturell unterschieden. Wie ein Mädchen zur Frau wird und wie ein Junge zu einem Mann wird, ist in hohem Maße bestimmt von den Vorstellungen und Erwartungen, die eine Gesellschaft über die gesellschaftliche Arbeitsteilung von Frauen und Männern hat. Die erwachsenen weiblichen und männlichen Vorbilder, mit denen ein Kind in Familie, Kita, Schule und Nachbarschaft lebt, haben unmittelbaren Einfluss darauf, wie ein Mädchen oder ein Junge sein Geschlecht konstruiert. Hoch wirksam sind daneben die Bilder von Männern und Frauen, die über Medien⁵⁾ transportiert werden. Das sich entwickelnde Selbstkonzept als weibliches oder männliches Mitglied dieser Gesellschaft beeinflusst, was ein Mädchen, ein Junge von dieser Welt wissen will, was sie oder er können will und was sie oder er meint, mit diesem Wissen und diesen Fähigkeiten in dieser Welt bewirken zu können.

Gleichheit und sozial-kulturelle Unterschiede

Kinder gehören zu einer Familie⁶⁾, die gemessen an einem gesellschaftlichen Durchschnitt eine eher schlechte, eine dem Durchschnitt entsprechende oder eine eher gute soziale und ökonomische Absicherung hat. Kinder bringen als Neugeborene alle eine ungefähr gleiche

⁴⁾ Die Hirnforschung kritisiert in diesem Zusammenhang ausdrücklich die Überbetonung von Unterrichtsangeboten, die auf abstrahierende und sprach-logische Begriffsbildung abzielen.

⁵⁾ Medien sind Mittler aller Art: Bücher, Erzählungen, Bilder in Büchern, auf Werbeplakaten; Filme, Spielzeug ...

⁶⁾ Als Familie gilt heute jede Lebensform, in der mindestens ein erwachsener Mensch mit mindestens einem Kind zusammenlebt.

genetische (in ihrem Körper angelegte) Ausstattung mit⁷⁾ Sie verfügen am Lebensbeginn alle über in etwa gleiche Bildungsmöglichkeiten⁸⁾. Sie alle sind Kinder mit prinzipiell unendlichen Bildungsmöglichkeiten und sie können, je nachdem welche Anregungen sie in ihrer Familie und ihrem unmittelbaren Umfeld erfahren, sehr unterschiedliche Ausschnitte dieser Möglichkeiten im Aufwachsen in ihrer Familie ausschöpfen.

Gleichheit und ethnisch-kulturelle Unterschiede

Kinder leben mit einem Vater und einer Mutter, vielleicht auch nur mit der Mutter, nur mit dem Vater oder auch in enger Beziehung mit anderen erwachsenen Frauen und Männern, die selbst in dieser Stadt groß geworden sind, die aus einer ähnlichen oder anderen Umgebung kommen, die selbst ähnliche oder ganz andere Kindheitserfahrungen gemacht haben. Sie gehören zu einer Mutter und/oder einem Vater, der bzw. die die gleiche Sprache spricht wie andere Menschen in der Umgebung oder sie haben Eltern, die überwiegend eine andere als die Umgebungssprache sprechen. Manche Mädchen und Jungen wachsen in Familien auf, in denen beides gilt.

Gleichheit und individuelle Unterschiede

Alle Kinder sind gleich - jedes Kind ist anders. Auch die Kinder, die derselben geschlechtlichen, sozialen oder ethnisch-kulturellen Gruppe angehören, unterscheiden sich voneinander. Die Zugehörigkeit zu einer Bezugsgruppe zu beachten ist wichtig, um damit zusammenhängende spezifische Voraussetzungen zu erkennen und zu beachten. Daneben hat jedes Kind ein Recht darauf, in seiner Einzigartigkeit wahrgenommen und geachtet zu werden. Individuelle Vorlieben und Abneigungen, besondere Begabungen und Beeinträchtigungen prägen die Bildungswege der Kinder.

Geschlechtliche, soziale und ethnisch-kulturelle Unterschiede sind - das ist zuletzt durch die PISA-Studie belegt - die Hauptursachen von Leistungsunterschieden beim Abschluss der allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik. Unser Bildungssystem erlaubt in seiner gegenwärtigen Qualität nicht, dass alle Mädchen und Jungen ihre Leistungsmöglichkeiten entwickeln können. Ob schon Krippen und Kindergärten daran Anteil haben, ist nicht erforscht. Die inzwischen vorliegenden Ergebnisse der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) belegen, dass in der Grundschule die Leistungen insgesamt besser sind als in den Oberschulen. Ergebnisse aus der Internationalen Kindergarten-Vergleichsstudie „Starting Strong“ stehen noch aus.

Gleichwohl verweisen die Ergebnisse der Schulforschung auf die Verantwortung, dass alle Kinder, gleich welchen Geschlechts und gleich welcher Herkunft, in allen öffentlichen Bildungs- und Erziehungsinstitutionen von Beginn an von ihnen profitieren können.

⁷⁾ Von der genetischen Ausstattung her unterscheidet sich ein Kind, das heute geboren wird nur unwesentlich von einem Kind, das zur Zeit der Neandertaler geboren wurde. (vgl. Singer, W.: Was kann ein Mensch wann ein lernen, Vortrag 2002)

⁸⁾ Die Plastizität des Gehirns erlaubt, dass Funktionen mancher Hirnbereiche, die auf Grund eines genetischen oder anderen Ausfalls reduziert oder ausgeschaltet wurden, „ersetzt“ werden.

2. ZIELE: KOMPETENZEN IM BILDUNGSVERLAUF

Die Aussage, dass Bildungsprozesse subjektiv und eigensinnig sind, schließt die Formulierung von Zielen nicht aus. Pädagogik hat die Aufgabe mit Blick auf die Lebenswelt, in der die Kinder aufwachsen und mit Blick auf die Zukunft, in die die Kinder hinein wachsen, zu analysieren, welche Kompetenzen Kinder benötigen und benötigen werden, um in dieser Welt zu bestehen und ihre Gesellschaft aktiv mit gestalten zu können. In die Formulierung der Ziele gehen damit immer auch normative Setzungen ein.

Wir teilen die Analyse des Bundesjugendkuratorium¹⁾ und stellen sie den Zielen als Begründungsrahmen voran:

„ ... dass die Gesellschaft der Zukunft

- eine Wissensgesellschaft sein wird, in der Intelligenz, Neugier, lernen wollen und können, Problemlösen und Kreativität eine wichtige Rolle spielen;
- eine Risikogesellschaft sein wird, in der Biografie flexibel gehalten und trotzdem Identität gewahrt werden muss, in der der Umgang mit Ungewissheit ertragen werden muss und in der Menschen ohne kollektive Selbstorganisation und individuelle Verantwortlichkeit scheitern können;
- eine Arbeitsgesellschaft bleiben wird, der die Arbeit nicht ausgegangen ist, in der aber immer höhere Anforderungen an die Menschen gestellt werden, dabei zu sein;
- eine demokratische Gesellschaft bleiben muss, in der die Menschen an politischen Diskussionen teilnehmen und frei ihre Meinung vertreten können, öffentliche Belange zu ihren Angelegenheiten machen, der Versuchung von Fundamentalismen und Extremen widerstehen und bei allen Meinungsverschiedenheiten Mehrheitsentscheidungen respektieren;
- als Zivilgesellschaft gestärkt werden soll, mit vielfältigen Formen der Partizipation, Solidarität, sozialen Netzen und Kooperation der Bürger, egal welchen Geschlechts, welcher Herkunft, welchen Berufs und welchen Alters;
- eine Einwanderungsgesellschaft bleiben wird, in der Menschen verschiedener Herkunft, Religion, Kultur und Tradition integriert werden müssen, vorhandene Konflikte und Vorurteile überwunden und Formen des Miteinander-Lebens und -Arbeitens entwickelt werden müssen, die es allen erlauben, ihre jeweiligen Kultur zu pflegen, aber auch sich wechselseitig zu bereichern.“

Für die Pädagogik in Krippen und Kindergärten müssen die hier benannten allgemeinen Ziele unter Beachtung entwicklungspsychologischer Kenntnisse übersetzt und konkretisiert werden. Sie sind im Folgenden entsprechend der in Kindergarten- und Grundschulpädagogik gängigen Unterteilung gegliedert in:

- **Ich-Kompetenzen**
- **Soziale Kompetenzen**
- **Sachkompetenzen**
- **Lernmethodische Kompetenzen**

In diesem Kapitel werden die Ziele zuerst entlang der Kompetenzbereiche allgemein formuliert. Sie werden später in den Bildungsbereichen präzisiert (siehe Kapitel 4). Sie sind stets formuliert mit Blick auf das, was Kinder im Verlauf mehrjähriger Bildungsprozesse an Erfahrungen gemacht und sich an Fähigkeiten und Erkenntnissen angeeignet haben sollten. In dem

¹⁾ Bundesjugendkuratorium: Streitschrift Zukunftsfähigkeit, Berlin 2001, S. 17 - 18

insgesamt breiten Spektrum der Ziele wird es individuelle Unterschiede bei den einzelnen Kindern geben. Individuelle Stärken und Schwächen werden sowohl innerhalb eines Kompetenzbereiches wie auch zwischen diesen sichtbar werden. Zu den Zielen gehört auch, dass das Kind am Ende seiner Kindergartenzeit Ansätze eines Bewusstseins über eigene Stärken und Schwächen zeigt und den Willen behält, die Stärken auszubauen und bei den Schwächen Fortschritte zu erzielen.

Die Beobachtung und Dokumentation des Bildungsverlaufs jedes Kindes sollte sich an den aufgeführten Zielen orientieren, damit eventuelle besondere Begabungen oder Beeinträchtigungen frühzeitig erkannt und entsprechende Unterstützungsangebote geplant werden können.

Ich-Kompetenzen

- Selbstgefühl entwickeln
- Sich seiner Bedürfnisse, Wünsche und Ansprüche bewusst werden, sich selbst verstehen (wissen was man will und was nicht)
- Sich seiner Gefühle (Freude, Glück, Trauer, Wut, Angst) bewusst werden und diese angemessen ausleben
- Eigene Bedürfnisse, Interessen und Gefühle angemessen zum Ausdruck bringen
- Vertrauen in die eigenen Kräfte entwickeln, sich selbst achten, sich selbst wohl fühlen
- Sich seiner Identität bewusst werden (ich bin ich und unterscheide mich von anderen)
- Die eigene Biografie, Familiengeschichte, Familientradition wahrnehmen und erkennen, dass die eigene Identität kulturell geprägt ist
- Sich mitteilen, etwas sprachlich ausdrücken, sich mit anderen verständigen können (ich kann etwas einbringen, ich weiß etwas, man hört mir zu)
- Schönes in der Umgebung wahrnehmen und sich daran erfreuen
- Sich seine Meinung über die Dinge und Erscheinungen bilden und andere akzeptieren
- Ideen entwickeln, Initiative ergreifen, andere begeistern, sich durchsetzen
- An einer selbst gestellten Aufgabe dranbleiben, bei Misserfolg nicht gleich aufgeben
- Kontakte herstellen und erhalten, kooperieren, ein-, über- und unterordnen
- Hilfe anbieten und Hilfe annehmen
- Seinen Körper achten, pflegen und gesund erhalten
- Erkennen, dass Kinder Rechte haben
- Sich trauen, für die eigenen Rechte einzustehen und sich gegen Ungerechtigkeit zu wehren

Soziale Kompetenzen

- Erwartungen, Bedürfnisse und Gefühle anderer wahrnehmen
- Anderen zuhören, sich einfühlen können, sich in die Perspektive des anderen versetzen und darauf eingehen
- Die Verschiedenheit und Unterschiede in den Interessen zwischen Kindern untereinander sowie zwischen Kindern und Erwachsenen wahrnehmen und anerkennen, sich über unterschiedliche Erwartungen verständigen, Kompromisse aushandeln
- Kulturelle Aufgeschlossenheit und Aufmerksamkeit für Diskriminierungen
- Kritik äußern und annehmen können
- Konflikte aushandeln können
- Regeln und Normen des Zusammenlebens vereinbaren
- Sein eigenes Verhalten reflektieren
- Verantwortung für sich und andere, vor allem auch gegenüber Schwächeren übernehmen
- Das Denken, Fühlen und Handeln anderer zu achten, achtungsvoll miteinander umgehen
- Das Wissen, im gemeinsamen Tun Dinge bewirken zu können
- Anerkennen und achten, dass Andere anders bzw. unterschiedlich sind: Jungen und Mädchen, Alte und Junge, Menschen mit und ohne Behinderungen
- Die kulturellen und religiösen Verschiedenheiten im Leben von Menschen wahrnehmen, anerkennen und achten

Sachkompetenzen

- Dinge und Erscheinungen differenziert wahrnehmen und dabei alle Sinne einsetzen
- Verallgemeinerungen, Begriffe bilden und diese in unterschiedlichen Lebenszusammenhängen anwenden
- Freude am Suchen und Ausprobieren von Lösungswegen, am Experimentieren, am Forschen und Knobeln, am Überwinden von Schwierigkeiten
- Zielstrebigkeit, Wissbegier, Beharrlichkeit, Ausdauer und Geschicklichkeit
- Sprachliche Äußerungen genau wahrnehmen, den Inhalt verstehen und die Gedanken sinnvoll, sprachlich treffend und grammatikalisch richtig wiedergeben; etwas auch ohne Worte zum Ausdruck bringen können
- Sich in verschiedenen Sprachen (zwei- oder mehrsprachig) verständigen können
- Den Inhalt von Erzählungen, Märchen und Gedichten erschließen, die Schönheit von Sprache erleben und Interesse an Büchern und am Lesen entwickeln
- Kreative Fähigkeiten und Fertigkeiten ausprägen; Vorstellungen, Wünsche, Gefühle und Urteile in Bildern oder anderen künstlerischen Tätigkeiten ausdrücken
- Fertigkeiten in der Handhabung von Materialien, Arbeitstechniken, Gegenständen, Werkzeugen und technischen Geräten entwickeln
- Körperliche Beweglichkeit, Bewegungsfertigkeiten und Koordinationsvermögen sowie Interesse an sportlicher Tätigkeit ausbilden
- Sich selbst Wissen beschaffen und bereit sein, von anderen zu lernen
- Einsichten in und Erkennen von ökologischen Zusammenhängen
- Wissen, warum und wie Menschen die Natur nutzen, gestalten und erhalten und sich für sie verantwortlich fühlen

Lernmethodische Kompetenzen

- Lust am Lernen; Erkennen, dass Bildung die eigenen Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten erweitert
- Eigene Stärken ausbauen und bei Schwächen Fortschritte erzielen wollen
- Ein Grundverständnis davon entwickeln, was beim Lernen hilft und was das eigene Lernen behindert
- Erfahrungen und Vorstellungen ordnen, systematisieren und Beziehungen zwischen den Dingen und Erscheinungen herstellen
- Erfahrungen und Erkenntnisse von einem Handlungsbereich in einen anderen übertragen können
- Zusammenhänge herstellen
- Sich über unterschiedliche Erwartungen verständigen
- Im Austausch unterschiedlicher Erkenntnisse und Meinungen zu neuen Lösungen kommen
- Kooperieren und arbeitsteilig an einer gemeinsamen Sache arbeiten
- Erkennen, dass die Welt historisch geworden und deshalb veränderbar ist und die Menschen Subjekte in diesem Prozess sind
- Ein Grundverständnis dafür entwickeln, dass die eigenen Wahrnehmungen und Ansichten nicht immer richtig sein müssen, dass es sich lohnt, mit anderen darüber zu streiten
- Fähigkeit, sich in verschiedenen Welten zurechtzufinden, mit Widersprüchen zu leben und Übergänge zu bewältigen
- Wissen darum, dass es wichtig ist, nach Sinn und Bedeutung menschlichen Handelns zu fragen
- Ein Grundverständnis entwickeln vom Leben in der einen Welt, die voller Unterschiede ist und in der es dennoch vieles Gemeinsames gibt
- Erkennen, dass die eigenen Rechte nur gelten, weil andere dieselben Rechte haben
- Zeitverständnis entwickeln
- Entscheidungsstrukturen erkennen, mitbestimmen wollen.

3. PÄDAGOGISCH-METHODISCHE AUFGABEN

Kindertagesstätten sind Orte für Kinder, an denen sie Geborgenheit finden, vielseitige Beziehungen zu anderen Kindern eingehen können und Anregungen zur Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt erhalten. Es sind Orte, an denen Jungen und Mädchen ihrem Forscherdrang nachkommen können, wo sie Verantwortung übernehmen und vielseitig tätig sein können.

Das Leben in der Kindertageseinrichtung - wird es inhaltsreich und anregend gestaltet - bietet den Kindern vielfältige Gelegenheiten, sich die Welt zu erschließen sowie sich das für ihre Entwicklung notwendige Wissen und Können anzueignen. Das Zusammensein mit älteren und jüngeren Kindern, die alltäglichen Situationen im Tagesablauf, die verschiedenen Spiele, die gemeinsam geplanten Projekte und nicht zuletzt die anregende Gestaltung der Räume ermöglichen reichhaltige Lernerfahrungen. Gerade im Zusammenfallen von lebenspraktischen Tätigkeiten und Lernerfahrungen liegen die Vorzüge der Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Sie müssen bewusst zum Tragen gebracht werden. Die Logik des Lebens, die Erlebnisse und Erfahrungen der Kinder bestimmen die Systematik des Bildungsprozesses in der Kindereinrichtung. Die von den Kindern anzueignenden Kompetenzen geben dabei als Ziele die Richtung vor. Erzieherinnen müssen sich ausgehend von der konkreten Analyse der Situation in der Kindergruppe fragen: Welche spezifischen Möglichkeiten bieten die verschiedenen Tätigkeiten im Tagesablauf für die Förderung der Ich-, der Sozial-, der Sach- und Lernmethodischen Kompetenzen der jüngeren und älteren Kinder und wie sollen sie zur Wirkung gebracht werden?

Das stellt hohe Anforderungen an die Planung der pädagogischen Arbeit, denn es gilt an bedeutsamen Situationen im Erleben der Kinder, an ihren Erfahrungen und Fragen anzuknüpfen, den Kindern genügend Freiraum zu geben und zugleich systematisch an der Umsetzung der Bildungsziele und Bildungsinhalte zu arbeiten. Dazu bedarf es einer offenen und flexiblen Planung. Strukturierungspunkte sind vorrangig die Erlebnisse und Erfahrungen der Kinder, also die Sinnzusammenhänge, die sich ihnen stellen. Kinder lernen durch konkrete Erfahrungen und in überschaubaren Handlungszusammenhängen. Sprache und Sprechen, die soziale und kulturelle Umwelt, naturwissenschaftliche und mathematische Grunderfahrungen, bildnerisches Gestalten und musikalische Tätigkeiten bieten unterschiedliche Zugänge zur Weltaneignung, sie öffnen gleichsam unterschiedliche Fenster zur Welt. Als beispielhafte Anregungen bieten sie den Stoff, die inhaltliche Substanz der Bildungsprozesse in Kindertagesstätten.

Von entscheidender Bedeutung für die Qualität des Bildungsangebots sind die Kenntnisse jeder Erzieherin über die Situation in der Kindergemeinschaft. Sie schätzt ein, welche Inhalte und welche Lernerfahrungen für die Kinder jeweils wichtig sind, damit sie Ich-Identität aufbauen und ihren Subjektstatus festigen können.

Bei der Planung und Gestaltung des Tagesablaufs in der Kita sind nicht zuletzt die physischen Besonderheiten der Kinder in diesen frühen Lebensjahren zu beachten. Ihre leichte Erregbarkeit und die Empfindsamkeit ihrer Sinnesorgane sowie die rasche Ermüdbarkeit verpflichten, während des Tages für einen sinnvollen Wechsel von Anspannung und Erholung zu sorgen, einseitige Belastungen, Überanstrengung und Lärm zu vermeiden und vor allem dem großen Bewegungsdrang der Kinder Rechnung zu tragen.

Gestaltung des alltäglichen Lebens in der Kita

In den Kitas leben, lernen und spielen Kinder aus verschiedenen familiären Verhältnissen, verschiedener kultureller Herkunft, unterschiedlichen Alters und Entwicklungsstandes zusammen. Das Leben in der Kita bildet ein eigenständiges soziales Beziehungsgefüge. Hier können sich die Kinder gleichberechtigt ihre Erfahrungen mitteilen, gemeinsame Vorhaben planen und auch Kompromisse aushandeln, die ein gemeinsames Tätigsein ermöglichen. Gerade über das tagtägliche Erleben bilden und festigen sich bei den Kindern moralische Vorstellungen und Verhaltensgewohnheiten. Das Leben in der Kita ist ein Übungsfeld sozialen Verhaltens. In den Alltagssituationen wie: Ankommen, Verabschieden, mit anderen Kindern gemeinsam etwas tun, im Garten spielen, Gegenstände reparieren, einkaufen, Frühstück vorbereiten, Pflanzen und Tiere versorgen u. a.m. begegnen Kinder verschiedenen sozialen Anforderungen und setzen sich mit Ansprüchen an ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten auseinander. Das heißt, die alltäglichen Situationen in der Kita sind voller Lernanregungen. Es ist deshalb von Bedeutung, wie das Leben dort gestaltet wird. Günstige Bedingungen sind dann gegeben, wenn jedes Kind Aufmerksamkeit und Zuwendung erfährt, wenn die Kinder ihr Leben aktiv und ideenreich mitbestimmen und gestalten können, wenn ihre Erfahrungen ernst genommen und ihre Kräfte herausgefordert werden.

Alle Kinder bringen selbstverständlich unterschiedliche Erfahrungen, Kenntnisse und Erlebnisse in das gemeinsame Leben ein. Die Kindergruppe ist ein Sammelbecken von Neugier, Erfahrung und Fähigkeiten mit vielfältigen Anreizen für interessante Tätigkeiten, weil und wenn jedes Kind Eigenes einbringen kann. Kinder entwickeln eine konstruktive Kraft zu eigenständigen Erklärungs- und Deutungsmustern. Allerdings ist die Entfaltung dieses erstaunlichen Potentials davon abhängig, welche Bedingungen des Aufwachsens ihnen die Erwachsenen anbieten. Kinder brauchen ein Gegenüber, das ihre Gedanken und Aktivitäten wahrnimmt, sich für ihre Ideen interessiert und sie ernst nimmt, sie in ihrem Tun bekräftigt und anregt. Erzieherinnen sollten der Neugier der Kinder nachgehen, ihren Forscherdrang unterstützen und ihnen helfen, tiefer in die Dinge und Erscheinungen einzudringen. Je mehr Eigeninitiative und Selbstbestimmung zugelassen werden, je mehr Erfahrungen und Kompetenzen können sich die Kinder aneignen.

Kinder entwickeln ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten in einem anregungsreichen Umfeld, in dem es viel zu sehen und auszuprobieren gibt und in dem sie vieles voneinander lernen können. Durch eigenes und gemeinsames kreatives Tätigsein, durch Forschen, Erkunden und Nachfragen wird die Welt durchschaubar.

Ein Grundanliegen der Gestaltung des Alltagslebens in der Kita ist das körperliche Wohlbefinden der kleinen und großen Kinder. Der Erhaltung und Stabilisierung ihrer Gesundheit muss Aufmerksamkeit gewidmet werden. Das beinhaltet sowohl die Unterstützung und Förderung gesunder Essgewohnheiten, als auch die Anregung zu körperlicher Bewegung und die Förderung hygienischer Kompetenzen.

Aufgaben der Erzieherinnen

- Sie sorgen für einen Tagesablauf, der den unterschiedlichen körperlichen und sozialen Entwicklungsbedürfnissen der Kinder entspricht.
- Sie gehen auf die besonderen Bedürfnisse der Altersgruppen ein und schaffen entsprechende Bedingungen und Erfahrungsräume.
- Sie geben den Kindern als vertraute und verlässliche Bezugspersonen emotionale Zuwendung, Schutz und Geborgenheit.

- Sie sind aufmerksam für die Anliegen und Wünsche, Bedürfnisse und Gefühle der Kinder und nehmen sie ernst.
- Sie sind sich ihrer Vorbildwirkung bewusst und entwickeln in der Kita ein Klima, das von gegenseitigem Respekt und Wertschätzung geprägt ist.
- Sie entwickeln Rituale und Strukturen, die das Zusammengehörigkeitsgefühl der Kinder stärken und ihnen Orientierung und Sicherheit im Tagesablauf bieten.
- Sie beteiligen Kinder an der Planung und Gestaltung des Zusammenlebens und schaffen einen Rahmen, in dem Kinder ihre Wünsche äußern sowie ihre Einfälle und Ideen einbringen können.
- Sie unterstützen Kinder darin, sich über unterschiedliche Erwartungen zu verständigen und Kompromisse auszuhandeln.
- Sie regen Kinder an, sich gegenseitig zu helfen, etwas zu zeigen, etwas vorzumachen oder nachzuahmen, Hilfe zu suchen und anzunehmen.
- Sie beobachten die Kinder und versuchen herauszufinden, welche Fragen und Probleme die Kinder beschäftigen.
- Sie ermutigen Kinder, Fragen zu stellen und unterstützen sie in der Suche nach Antworten.
- Sie halten die kindliche Neugierde und die Lust am Lernen wach und zeigen Kindern, dass auch Erwachsene lernen.
- Sie unterstützen Kinder darin, ihre eigenen Lern- und Lösungswege zu finden, an einer Sache beharrlich weiter zu arbeiten und eigene Fragen weiter zu verfolgen.
- Sie bieten Raum für selbstständiges Erkunden, Experimentieren und Gestalten, um den Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu unterstützen.
- Sie erschließen mit Kindern Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten außerhalb der Kita.
- Sie schaffen Bedingungen für den Wechsel von Anspannung und Erholung, von Ruhe und Bewegung und fördern gesunde Essgewohnheiten.
- Sie unterstützen den Spaß und die Freude an körperlicher Bewegung und fördern die Herausbildung körperlicher Fähigkeiten und Bewegungsfertigkeiten.

Spiel

Das Spiel der Kinder ist eine selbstbestimmte Tätigkeit, in der sie ihre Lebenswirklichkeit konstruieren und rekonstruieren. Sie behandeln die Wirklichkeit ihren Vorstellungen entsprechend; sie handeln und verhalten sich, als ob das Spiel Wirklichkeit wäre. Kinder konstruieren spielend soziale Beziehungen und schaffen sich die passenden Bedingungen. Kinder verbinden immer einen Sinn mit dem Spiel und seinen Inhalten. Sie gebrauchen ihre Fantasie, um die Welt im Spiel ihren eigenen Vorstellungen entsprechend umzugestalten. Für die Spielenden ist allein die Handlung, in der sie ihre Spielabsichten und Ziele verwirklichen, wesentlich und nicht ihr Ergebnis. Gerade darin liegen die bildenden Elemente des Spiels.

Das Spiel ist in besonders ausgeprägter Weise ein selbstbestimmtes Lernen mit allen Sinnen, mit starker emotionaler Beteiligung, mit geistigem und körperlichem Krafteinsatz. Es ist ein ganzheitliches Lernen, weil es die ganze Persönlichkeit fordert und fördert. Im Spiel lernen die Kinder freiwillig und mit Spaß, über Versuch und Irrtum, aber ohne Versagensängste. Im Spiel stellen sie sich ihre Fragen selbst und erfinden dazu die Antworten. Das entspricht zugleich dem Prinzip der Förderung von Bildung und Weltverständnis.

Das Spiel ist die Möglichkeit für Kinder, sich mit anderen Personen auseinander zu setzen, ihnen näher zu kommen, ihre Eigenheiten, Stärken und Schwächen zu entdecken und zu respektieren - und damit zugleich sich selbst vertrauter zu werden. Sie gewinnen Selbstvertrauen.

Aufgaben der Erzieherinnen

- Sie gestalten mit den Kindern eine anregende Umgebung mit Anreizen und Freiräumen zu vielfältigem Spiel.
- Sie stellen unterschiedliche Materialien, vielseitig verwendbares Spielzeug, Gegenstände des täglichen Lebens und Naturmaterial zu Verfügung.
- Sie lassen Kinder soweit möglich selbst entscheiden, was, wann, wie lange und mit wem sie spielen möchten.
- Sie beobachten, ob Kinder sich zurückziehen oder ausgeschlossen werden und untersuchen Gründe dafür.
- Sie ermuntern Kinder, eigene Spielideen zu entwickeln und stehen als Ansprechpartnerin und Ratgeberin zur Verfügung.
- Sie haben selbst Spaß am Spiel und verfügen über ein breites Repertoire.
- Sie geben Impulse, um Spiele variantenreicher und interessanter zu gestalten, ohne die Spielideen zu dominieren.
- Sie unterstützen, falls erforderlich, die Kinder beim Aushandeln und Vereinbaren von Regeln.
- Sie helfen Kindern - gemäß deren Entwicklungsstand - Spielregeln zu verstehen, einzuhalten, neue zu erfinden und sich bei Konflikten und Streitigkeiten darauf zu stützen.

Planung und Gestaltung von Projekten

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

Projekte werden aus konkreten Anlässen entwickelt, in denen die Neigungen und Interessen der Kinder zum Ausdruck kommen. Aber auch Themen, mit denen die Kinder bis dahin noch nicht in Kontakt kamen, können in Projekten bearbeitet werden, wenn sie für das Hineinwachsen von Kindern in die Gesellschaft und für die Erweiterung ihrer Weltsicht wichtig sind.

Projekte sind auch danach auszuwählen, ob ein Thema für diese Bearbeitungsform geeignet ist. Beispielsweise muss eine zeitlich ausreichend lange Bearbeitung möglich sein. Das Thema muss Veränderungs- und Erfahrungsmöglichkeiten bieten; es muss als strukturiertes Erfahrungslernen zu planen und durchzuführen sein. Projekte sollen vielfältige Spiel- und Lernaktionen enthalten.

Projektarbeit ist für Kinder erlebnisreich und interessant, wenn sie selbst den Verlauf mitbestimmen können. Projekte werden deshalb nicht für, sondern mit den Kindern geplant.

Lernen in Projekten ist ein entdeckendes und forschendes Lernen. Dabei steht das Ergebnis nicht schon vorher fest, sind die Antworten nicht schon vorher klar. Kinder und Erwachsene begeben sich vielmehr in einen gemeinsamen Prozess des Forschens, Erkundens und Untersuchens. Projekte sind - trotz notwendiger Planung und Vorbereitung - Lernarrangements, die offen sind für spontane Ideen der Kinder, neue Überlegungen der Erzieherinnen oder Anregungen von Eltern und anderen Personen.

Projekte bleiben nicht nur auf die Räume der Kindertagesstätte begrenzt. Projekte sind hervorragend geeignet, die institutionellen Begrenzungen zu überwinden im Sinne einer Öffnung der Kita. Sei es durch gezielte oder spontane Kontakte zu Nachbarn, Handwerkern oder Gewerbetreibenden, die als „Ehrenamtliche“ die pädagogische Arbeit mit ihren Erfahrungen bereichern, sei es durch gezielte oder spontane Kenntnisnahme und Aneignung der Umgebung der Kita, die zugleich meist auch die Wohnumgebung der Kinder ist. Mit Projekten dieser Art können Kinder beginnen, ihre „Verinselung“ zu überwinden. Öffnung der Kita kann dazu beitragen, kinderfeindliche Beeinträchtigungen zu identifizieren und ihnen zu begegnen.

Aufgaben der Erzieherinnen

Sie erkunden **erstens** die Lebenssituation der Kinder.

- Dazu erfassen sie durch systematische und zielgerichtete Beobachtungen, welche Interessen und Bedürfnisse, welche Fragen und Probleme die Kinder haben, welches aktuelle „Lebens-thema“ sie beschäftigt.
- Sie verfolgen gesellschaftliche und kulturelle Entwicklungen und prüfen, welche für das Aufwachsen in der Gesellschaft und für die Erweiterung der Weltsicht der Kinder bedeutsam sind.
- Sie entscheiden darüber, welches Thema im Rahmen eines Projektes bearbeitet werden soll und berücksichtigen dabei, dass Kinder ihr Wissen erweitern und in ihrem selbstbestimmten, sozial verantwortlichen und sachkompetenten Handeln gefördert werden.

Sie entwickeln **zweitens** die konkreten Ziele des pädagogischen Handelns.

- Dazu übertragen sie die allgemeinen Ziele in den Rahmen des Projektthemas und beziehen sie auf die Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, welche die Kinder bereits mitbringen und welche sie brauchen, um die Situation selbstbestimmt und kompetent zu gestalten.
- Sie differenzieren die Ziele entsprechen den anstehenden Entwicklungsaufgaben bei jüngeren und älteren Kindern bzw. bei Kindern mit besonderen Bedürfnissen.

Sie überlegen und planen **drittens** die Umsetzung gemeinsam mit den Kindern.

- Dazu führen sie eine „Stoffsammlung“ zum Thema durch, d. h. sie halten alle Ideen, Aspekte, Zusammenhänge, Fragen und Assoziationen fest, die ihnen oder anderen Personen dazu einfallen - ohne Einschränkung.
- Sie analysieren mit den Kindern, mit den Eltern, den Kolleginnen, wie sich die Situation aus deren jeweiliger Sicht darstellt und welche Erfahrungen diese einbringen können.
- Sie planen und unterstützen differenzierte Tätigkeiten und Aktivitäten einzelner Kinder, für Klein- und Großgruppen bis hin zur gesamten Kita.
- Sie stehen den Kindern als Ansprechpartnerin zur Verfügung und unterstützen die Kinder bei der Realisierung eigener Vorhaben.

Sie werten **viertens** die Erfahrungen gemeinsam mit allen Beteiligten aus.

- Dazu reflektieren sie, wie aktiv sich die Kinder beteiligt haben und worin diese einen Erfolg für sich sehen.

- Sie beachten, dass Reflexion und Kontrolle vorrangig dem eigenen Handeln dienen und zur Beantwortung der Fragen, welche Ziele erreicht wurden und ob das Thema richtig gewählt war.
- Sie dokumentieren den gesamten Verlauf des Projekts und beziehen dabei die Kinder ein, so dass der Prozess für Kinder und Eltern erkennbar und nachvollziehbar ist.

Anregungsreiche Räume

Raumgestaltung ist gestaltete Wirklichkeit. Sie ist Ausdruck gesellschaftlich-kultureller Realität, zu der man sich abgrenzend oder zustimmend in Beziehung setzen kann. Kinder halten sich in Räumen auf, die Erwachsene als geeignet ansehen und für sie gestalten. Zwangsläufig werden Kinder mit Zeitgeist und Kultur vertraut gemacht. Sie eignen über die Raumgestaltung einen Ausschnitt der historischen, kulturellen und sozialen Welt an. Ein anregungsreicher Raum wird deshalb zurecht oft als der „dritte Erzieher“ benannt.

Eine differenzierte Raumgestaltung regt das Wahrnehmungspotential der Kinder an. Durchdacht gestaltete Räume fördern Eigenaktivität, Orientierung, Kommunikation, soziales Zusammenleben, Körpererfahrungen und ästhetisches Empfinden. Räume in der Kita sollten Forschungs- und Experimentierfelder sein, in denen Kinder mit allen Sinnen ein Bild von sich selbst, von den anderen und von der Welt entwickeln können.

Räume sind zum Wohlfühlen da. Dies gelingt besser, je mehr Einfluss man auf die Gestaltung nehmen konnte. Auch Kinder sollten deshalb mit ihren Vorstellungen und Ideen in die Gestaltung ihres Lebensraumes einbezogen werden. Trotz gewünschten Anreichtums kann und soll die Raumgestaltung der verbreiteten Reizüberflutung möglichst entgegen wirken.

Aufgaben der Erzieherinnen

- Sie entwickeln mit Kindern Ideen zur Gestaltung der Räume und des Außengeländes, so dass sich alle Kinder damit identifizieren und wohl fühlen können.
- Sie erleichtern den Kindern die Orientierung bei der Auswahl ihrer Tätigkeiten und Spiele durch Übersichtlichkeit und frei zugängliches Material.
- Sie bieten den Kindern Gelegenheiten für vielseitige Bewegungserfahrungen.
- Sie gestalten Räume und wählen Material, so dass Kinder zum Experimentieren und Forschen, zum eigenständigen Ausprobieren und Gestalten angeregt werden.
- Sie ermöglichen Grunderfahrungen mit verschiedenen Materialien, den Umgang mit Werkzeugen und die Benutzung von Medien.
- Sie achten darauf, dass die Räume das jeweilige Umfeld spiegeln, und erweitern so zugleich die interkulturellen Erfahrungsmöglichkeiten für Kinder und Eltern.
- Sie gestalten das Außengelände mit Kindern zum Zweck vielseitiger Bewegung und Rückzug/Ruhe sowie zur Naturbegegnung.

Beobachten und Dokumentieren

Regelmäßige und gezielte Beobachtungen gehören zum wichtigsten Handwerkszeug der Erzieherin, um die Kinder wirksam in ihren Bildungsprozessen zu unterstützen. Sie sind daher unerlässlich.

Kinder haben individuelle Anlagen und Entwicklungsgeschwindigkeiten. Bei ihrer Beschäftigung mit aktuellen Themen entwickeln sie sehr eigene Sichtweisen und Wege der Problemlösung. Zur Unterstützung der individuellen Bildungserfahrungen müssen die jeweils anstehenden Themen des Kindes erkannt werden. Das ist zum Einen möglich über einen Prozess gegenseitiger Verständigung - zunehmend von Bedeutung mit dem fortschreitenden Alter der Kinder - und zum Anderen möglich durch gezielte Beobachtungen, welche auch Grundlage für gemeinsame Gespräche zwischen Kind und Erzieherin sein können.

Jede gezielte Beobachtung setzt Klarheit über die Beobachtungshinsicht voraus. Warum und woraufhin soll ein Kind beobachtet werden? Im Zusammenhang dieses Bildungsprogramms orientieren sich die Beobachtungen der Kinder einerseits an den individuellen Entwicklungsschritten und andererseits an den jeweiligen Zielen, wie sie in den Bildungsbereichen formuliert sind. Die Beobachtungen von Entwicklungs- bzw. Bildungsverläufen stellen vornehmlich auf die Kompetenzen der Kinder ab.

Jede Beobachtung ist von subjektiven Erfahrungshintergründen und Gefühlen geprägt. Beobachtungsprozesse sollen diese Einflüsse so gering wie möglich halten. Sie erfordern vom Beobachter, sein Selbstverständnis als Forschender und nicht als Wissender zu definieren¹⁾. Dann gelingt es eher, zwischen dem tatsächlichen Geschehen, den eigenen Emotionen, den Vermutungen und den Interpretationen zu trennen.

Im Alltag der Kindertagesstätte bieten sich folgende Schritte an:

Gezieltes Wahrnehmen	Beschreiben: Was geschieht? Was tun, was sagen die Kinder? Wie engagiert sind sie?
Fühlen	Was berührt mich? Welche Gefühle löst die Situation bei mir aus?
Denken	Perspektivenwechsel und erste Interpretation: Was vermute ich, was in dem Kind vorgeht? Welche Bedeutung hat die Situation für das Kind? Welches Thema bewegt das Kind?
Weiterführende Fragen	Welche Schlüsse ziehe ich daraus? Was heißt das für mein pädagogisches Handeln? Welche Informationen fehlen mir ggf. noch?

Die Ergebnisse der Beobachtung und ihrer Auswertungen sind zu dokumentieren. Sie können genutzt werden, um Projektthemen zu identifizieren (s. o.). Sie dienen aber vorrangig dazu, die Entwicklungs- und Bildungsverläufe aller Kinder zu begleiten. Sie sind besonders geeignete Grundlage für Gespräche mit den Eltern des Kindes.

Über die Jahre in der Kita wächst aus der Sammlung der Beobachtungen (und weiterer Materialien) eine so genannte Bildungsbiografie jedes Kindes, die Aufschluss gibt über seine Entwicklung. Sie nutzt den Erzieherinnen bei der Auswahl von Angeboten und hilft den Kindern, ein Bewusstsein für ihre eigene Lerngeschichte zu entwickeln. Deshalb können sie an

¹⁾ vgl. Laewen/Andres (Hg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure, Neuwied, Kriffel, Berlin, 2002, S.107 und Dittrich, Dörfler, Schneider: Konflikte unter Kindern — ein Kinderspiel für Erwachsene? Weinheim 2002

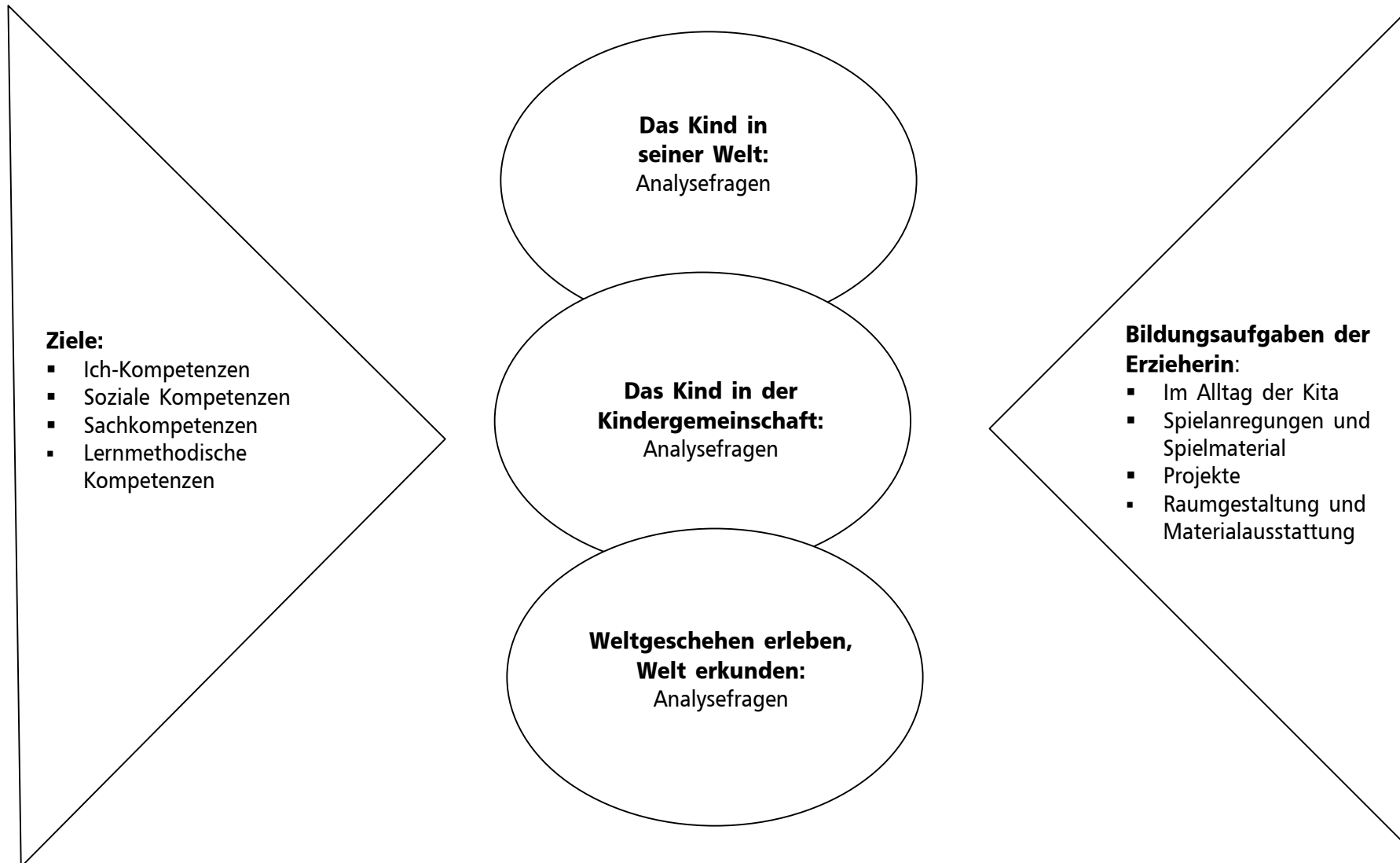
der Gestaltung aktiv teilhaben, in dem sie Bilder, Texte oder wichtige Gegenstände beisteuern. Die Bildungsbiografie ist nicht zuletzt eine wichtige Informationsquelle und Unterstützung bei der Gestaltung des Übergangs in die Schule.

Aufgaben der Erzieherinnen

- Sie führen regelmäßige Beobachtungen einzelner Kinder oder Kindergruppen durch, dokumentieren sie und werten sie - im Team, mit den Kindern, den Eltern - aus.
- Sie achten auf alle Kinder und beobachten nicht nur diejenigen, die zeitweise mehr Zuwendung benötigen als andere.
- Sie entwickeln pädagogische Schlussfolgerungen für die Bildungschancen und Bildungserfahrungen, die den einzelnen Kindern in der Kita ermöglicht werden, und entdecken, an welchen Stellen weitere Angebote, Herausforderungen oder Unterstützung fehlen.
- Sie beschreiben mit Hilfe der fortlaufenden Beobachtungsnotizen, der Reflexionsergebnisse und der Einschätzungen von den Eltern, welche Entwicklungsfortschritte ein Kind gemacht und welche Wege es dahin genommen hat.
- Sie finden organisatorische Möglichkeiten und Verfahren, die die regelmäßigen Beobachtungen unter Berücksichtigung der jeweiligen Bedingungen in der Einrichtung sichern.
- Sie halten die Ergebnisse der Reflexion schriftlich fest und achten bei der Formulierung darauf, dass die Inhalte für Eltern verständlich sind.
- Sie sichern jedem Kind seine individuelle Entwicklungs- und Bildungsbiografie (Dokumentation) unter Zuhilfenahme vielartiger Medien.

4. DIE BILDUNGSBEREICHE

Struktur der Bildungsbereiche



Bildungsbereich: Körper, Bewegung und Gesundheit

„Bewegung ist eine elementare Form des Denkens“ (Gerd E. Schäfer)

Bewegung ist ein eigener, elementarer Bildungsbereich, der die grundlegenden Orientierungen im Raum, im Körper und im Handeln vermittelt. Bewegungserfahrungen strukturieren nicht nur praktische Tätigkeiten und ihre inneren Handlungsmuster, sondern liegen auch den Vorstellungen von einer bewegten Welt zugrunde. Damit bilden sie die Basis der Selbst- und Weltbilder, die Kinder entwickeln. Als solche werden sie auch zu einem wichtigen Ausgangspunkt für sprachliches Denken. Die Möglichkeiten sich zu bewegen, zu handeln, tätigen Umgang mit Dingen und Menschen zu pflegen, bildet damit die Basis jeden Bildungsgeschehens, das von den Selbstbildungs-Prozessen und inneren Verarbeitungsmöglichkeiten der Kinder ausgeht. Von Geburt an sind die Körperwahrnehmungen bestens ausgebildet. Es handelt sich um die Haut, die auf Druck, Temperatur und Feuchtigkeit reagiert (...), um die Wahrnehmung der inneren Organe und ihrer Funktionen, ohne die wir unsere Befindlichkeit und Leistungsgrenzen nicht erkennen können (...), um den Umgang mit unseren Muskeln und Sehnen, die den Bewegungsablauf steuern (...), sowie das Empfinden der Schwerkraft über das Gleichgewichtsorgan (...). Diese sensorischen und motorischen Leiberfahrungen bilden bereits beim kleinen Kind die Grundlage, auf der sich die anderen Sinne entwickeln. ...

Indem Kinder sich bewegen, bilden sie auch ihre Gefühle

Wir sind mit primären Emotionen (Furcht, Wut, Trauer, Freude) von Geburt an ausgestattet. Differenzierte Formen dieser Gefühle (sekundäre Gefühle) beruhen auf einer Veränderung der emotionalen Reaktionsmöglichkeiten durch die Lebens- und Beziehungserfahrungen. Gefühle bewerten neue Situationen im Licht vorausgegangener Erfahrungen: Was einmal gefallen hat, wird herbeigewünscht, was Unlust verursacht hat, gemieden. Körper und Emotionen hängen in besonders enger Weise zusammen (Emotionen äußern sich körperlich!) Deshalb kommt dem Körper, samt seinen Bewegungsformen eine besondere Bedeutung bei der Sensibilisierung für Empfindungen und der Ausdifferenzierung von Emotionen zu. Emotionen sind aber auch ein Ausdruck für die Qualität von Beziehungen und Bewegung bildet vielleicht den elementarsten Bereich, in dem sich Kinder von Erwachsenen unabhängig machen können. Deshalb bildet sich in ihm - vom Krabbelalter an - die ganze Spannweite der emotionalen Konflikte zwischen Bindung und Loslösung, zwischen ängstlichem Festhalten oder tollkühnem Ausreißen, zwischen Verzagen und Selbstüberschätzung. Durch das jeweilige „emotionale Band“ zwischen Kind und Erwachsenen kann das Kind seinen Handlungsraum erweitern, seine Grenzen, die Grenzen der Dinge und der anderen Menschen schrittweise deutlicher wahrnehmen und akzeptieren. Oder aber dieses Band hindert seine Expeditionen in die ihm fremde Umwelt¹⁾.“

Gesundheit ist ein Zustand vollständigen Wohlbefindens (Weltgesundheitsorganisation: WHO)

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) definiert Gesundheit als „Zustand des vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens“. Gesundheitserziehung geht dann weit über das Verständnis von Zähneputzen, Verzicht auf Gummibärchen und Händewaschen in der Kita hinaus und umfasst den gesamten Alltag des Kindes in der Einrichtung²⁾.

Sie umfasst vielfältige Bewegungsanregungen und gesunde Ernährung ebenso wie ein Bewusstsein von gesunder Umwelt und ein Wissen darum, wie Erwachsene und Kinder sich für deren Erhaltung einsetzen können. Die beste Gesundheitsvorsorge sei - so die WHO - „Menschen zu befähigen, für ihr eigenes Wohlergehen zu sorgen und für gesunde Lebensbedingungen einzutreten“³⁾, eine wichtige Aufgabe auch für Erziehung und Bildung in der Kita.

¹⁾ Schäfer, Gerd E.: Bildungsvereinbarung Nordrhein-Westfalen, Vorbemerkung zum Bildungsbereich Bewegung

²⁾ vgl.: Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege; Gesundheitserziehung im Elementarbereich ... S. 10

³⁾ TPS-Gesundheitsförderung, S. 146

Bildungsbereich: Körper, Bewegung und Gesundheit

Das Kind in seiner Welt

Analysefragen, die die Erzieherin mit Kindern und Eltern erkunden kann:

Das einzelne Kind

- Welche Bewegungsarten bevorzugt das Kind? Wirkt es bewegungsfreudig oder eher unruhig? In welchen Situationen zeigt es sich bewegungssicher, ängstlich oder draufgängerisch? Welche Bewegungsmöglichkeiten hat das Kind zu Hause? Wie kommt das Kind in die Kita - zu Fuß, mit dem Auto, wird es im Buggy geschoben, getragen? Kann es eine Balance finden zwischen Bewegung und Ruhe? Was braucht es dafür? Entspannt es sich eher durch Bewegung oder durch Ruhe? Kann es Ruhezeiten genießen?
- Wie wohl fühlt es sich in seinem Körper? Genießt es, nackt zu planschen? Welche Berührungen empfindet es als angenehm bzw. unangenehm? Sucht es Zärtlichkeiten, kann es Zärtlichkeiten genießen? Mag es sich selbst, findet es sich schön? Was empfindet es selbst als Vorzüge an sich? Welche Vorstellungen hat es von seinen eigenen körperlichen Stärken, wie geht es mit seinen körperlichen Schwächen um? Hat es ein Bedürfnis nach Sauberkeit, wie selbständig ist es in der eigenen Körperpflege, in der Beherrschung der Körperfunktionen?
- Wie ist das Essverhalten des Kindes? Kann es seinen Hunger einschätzen, um Getränke nachfragen, weil es Durst spürt? Wie selbständig, wie geschickt ist es bei Tisch, beim Tischdecken, beim Eingießen und Auffüllen? Kann es ausdrücken, welche Speisen ihm schmecken und welche nicht? Ist das, was es bevorzugt, einseitig oder ausgewogen?

Soziale Beziehungen in der Gruppe

- Welche Bewegungsspiele bevorzugt das Kind und welche Partner findet es dafür? Fordert es andere Kinder auf, mitzuspielen?
- Zeigt es seine Gefühle, grenzt es sich ab? Erkennt es die Gefühlslage anderer? Mit welchen Kindern sucht es körperliche Nähe, tauscht es Zärtlichkeiten aus?
- Genießt es, gemeinsam mit anderen Mahlzeiten einzunehmen? Kann es bei Tisch die Bedürfnisse der anderen wahrnehmen und sich entsprechend verhalten?

Kulturelle Zugehörigkeit des Kindes

- Wie gestalten die Familienmitglieder ihre Freizeit? Welche Bedeutung haben dabei Bewegung und Gesundheit?
- Welche Vorstellungen haben die Eltern zur Sauberkeitserziehung?
- Wie sicher ist die Familie im Umgang mit Gesundheitsvorsorge? Wie gehen die Familien damit um, wenn das Kind krank ist?
- Welche Traditionen der Ernährung werden in der Familie gepflegt? Worauf legen diese Eltern beim Essen in der Kita Wert?
- Welche Einschlafrituale gibt es?

Bildungsbereich: Körper, Bewegung und Gesundheit

Ziele: Das Kind in seiner Welt	Bildungsaufgaben für die Erzieherin
<p>Ich-Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sich im eigenen Körper wohlfühlen und Lust und Unlust ausdrücken können ▪ Sich der eigenen körperlichen Möglichkeiten bewusst werden ▪ Lust an Bewegung haben und sich körperlich ausprobieren ▪ Eigene sexuelle Bedürfnisse lustvoll ausleben können ▪ Essen genießen können und auswählen können; ablehnen, was nicht schmeckt, Hunger, Durst und Sättigung kennen <p>Soziale Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sich gerne mit anderen bewegen und dazu eigene Regeln erfinden und andere Regeln anerkennen ▪ Körperliche Fertigkeiten von anderen wahrnehmen und andere helfend unterstützen ▪ Nein sagen; eigene Grenzen vertreten und Grenzen anderer akzeptieren ▪ Gerne mit anderen Mahlzeiten einnehmen <p>Sachkompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Körperliche Geschicklichkeit erlangen ▪ Grundverständnis über Körperfunktionen ▪ Grundverständnis über gesunde Ernährung ▪ Grundverständnis über das eigene sexuelle Erleben ▪ Grundverständnis entwickeln über die kulturellen Unterschiede bei Essgewohnheiten, im Umgang mit Körper, Sexualität, Gesundheit und Rollenbildern ▪ Wissen darüber, was dem eigenen Körper gut tut und was ihm schadet <p>Lernmethodische Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Signale des eigenen Körpers als Maß für Wohlbefinden und Entwicklung wahr- und ernstnehmen ▪ Eigene Stärken ausbauen wollen ▪ Sich zurechtfinden mit unterschiedlichen Normen und Werten 	<p>Im Alltag der Kita: z. B.</p> <p>Individuelle Bewegungsfertigkeiten thematisieren (was macht dir Angst, was traust du dir zu?) und das Kind ermutigen; mit dem Kind sprechen, was es selbst an sich mag, was es gerne isst und was nicht, die Speisevorschriften einzelner Kinder berücksichtigen, über die individuellen Zärtlichkeitsbedürfnisse des Kindes sprechen und sie entsprechend beantworten (was ist dir angenehm, was magst du nicht?), Unterstützung von Körperpflege und Sauberkeitsentwicklung, Beachtung der Signale für Bewegungs- und Ruhebedürfnisse des einzelnen Kindes; Beachtung des Schamgefühls</p> <p>Spielmaterial und Spielanregungen, z. B.</p> <p>Bewegungsmaterial, das jedes einzelne Kind selbstbestimmt nutzen kann wie Rollbretter, Trampolin, Seile, Bälle, Kletterwand, Fahrzeuge; Jungen und Mädchenpuppen, Rollenspielmaterial für Frauen- und Männerrollen; Bilderbücher über Körper und Geburt, über Essen in anderen Ländern, die sich das einzelne Kind erschließen kann</p> <p>Projektarbeit, z. B.</p> <p>Mein Körper, Was macht mir Spaß, was macht mir Angst? Ich bin größer als/kleiner als/dicker oder dünner als ...; ich bin gesund, ich bin krank; ich beim Doktor, ich im Krankenhaus; Zahnpflege - meine Zähne, ich beim Zahnarzt; Körperpflege; was mag ich gern, was kann ich nicht leiden? Ich bin ich; ich kann besonders gut ...</p> <p>Raumgestaltung und Materialausstattung, z. B.</p> <p>Räume und Außengelände mit vielfältigen Bewegungsmöglichkeiten und Herausforderungen, die einzelne Kinder selbstbestimmt nutzen können; Waschräume mit ansprechenden Pflegeutensilien für jedes einzelne Kind; Tischdekorationen, die das einzelne Kind auswählen kann, Fotodokumentation z. B. von festlichen Mahlzeiten, an denen das einzelne sich beteiligt hat und sich wiedererkennt</p>

Bildungsbereich: Körper, Bewegung und Gesundheit

Das Kind in der Kindergemeinschaft

Analysefragen, die die Erzieherin mit Kindern und Eltern erkunden kann:

Die Kindergruppe:

- Welche unterschiedlichen körperlichen Merkmale, Besonderheiten, Fertigkeiten gibt es in der Gruppe?
- Welche Kinder benötigen Medikamente oder andere medizinische Hilfsmittel? Welche Kinder bekommen Medikamente?
- Welche Rollenerwartungen gibt es bei den vertretenen Familienkulturen, was ist ähnlich, was ist unterschiedlich und welche Auswirkungen hat es auf die Entwicklung der Kinder in den Bereichen Körper, Gesundheit und Bewegung?
- Welche Essgewohnheiten gibt es in den Familien und wie können sie in das Kita-Leben einbezogen werden?
- Welche sportlichen Aktivitäten werden in den Familien gepflegt?
- Welche kulturellen Unterschiede gibt es in der Gruppe im Ausdruck von Körperlichkeit (beim Baden, Schwimmen, Nacktheit, Toilettengang ...)
- Welche kulturellen Einflüsse - bezogen auf Bewegung, Körperlichkeit und Gesundheit - sind bei den Kindern zu beobachten?
- Welche Kinder haben Freude an der Körperpflege, welche nicht?

Soziale Beziehungen in der Kindergruppe

- Welche geschlechtsspezifischen Spielgruppen bilden sich in den Räumen, im Außengelände bei Bewegungsaktivitäten? Welche Bewegungsaktivitäten werden von Jungen, welche von Mädchen bevorzugt?
- Wie drücken sich kulturelle Unterschiede in den Spielgruppen und Freundschaften aus?
- Essen die Kinder lieber an kleinen Tischen, an langen Tafeln? Welche Kinder sitzen gerne beieinander?
- Welche Kinder helfen sich gerne bei der Pflege, beim Waschen, beim Zähneputzen, beim Anziehen?
- Welche Kinder fassen sich bei Ausflügen gerne an?

Kita-Kultur und Ausstattung

- Welche Möglichkeiten der selbstbestimmten Bewegung und der Ruhe/des Rückzugs bietet die Kita für kleinere Spielgruppen?
- Bietet der Spielplatz, das Außengelände, Möglichkeiten für unterschiedliche Sinneserfahrungen und können unterschiedliche Bewegungserfahrungen mit variablem Gerät und Material gemacht werden? Ist Platz vorhanden für großräumige, für laute Bewegungen, für Rückzug und Ruhe? Können Flure und Eingangsbereich genutzt werden zum Spielen, Rennen, mit Fahrzeugen?
- Welche Traditionen zu körperlichen Begegnungen, zu Zärtlichkeiten sind in der Kita bestimmend und wie unterscheiden sie sich von den vertretenen familiären Traditionen?
- Welche Traditionen bei den Mahlzeiten werden in der Kita gepflegt und wie unterscheiden sie sich von Familientraditionen? Wie werden Kinder beteiligt an den Regeln bei Tisch, am Speiseplan, bei der Platzwahl ...? Ist es in der Kita möglich, selbstbestimmt jederzeit etwas zu essen oder zu trinken?

Bildungsbereich: Körper, Bewegung und Gesundheit

Ziele: Das Kind in der Kindergemeinschaft	Bildungsaufgaben für die Erzieherin
<p>Ich-Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Eigene körperliche Bedürfnisse, Interessen und Gefühle für andere verständlich zum Ausdruck bringen ▪ Körperkontakt mit anderen suchen und genießen können ▪ Sich seiner Identität als Junge oder Mädchen bewusst werden ▪ Gemeinsame Mahlzeiten genießen können <p>Soziale Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sich einbringen mit Vorschlägen und Lösungen zu Bewegungsspielen und eigene Interessen gegenüber anderen vertreten, die Regeln der Spielgruppe akzeptieren und kooperieren können ▪ Mit anderen Regeln aushandeln über den Austausch von Körperkontakt und Zärtlichkeiten; Grenzen durchsetzen können ▪ Sich auf Herausforderungen durch andere einlassen und sich abgrenzen können <p>Sachkompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Schwierige Bewegungsherausforderungen meistern ▪ Begrifflichkeiten kennen, die Gefühle, Körperlichkeit, sexuelle Bedürfnisse ausdrücken und sich mit anderen darüber austauschen ▪ Grundverständnis, dass die Kinder der Gruppe unterschiedliche körperliche Fähigkeiten haben - jüngere Kinder, Kinder mit Behinderungen, dicke, dünne, größere und kleinere ... <p>Lernmethodische Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ein Bewusstsein von den eigenen Entwicklungsmöglichkeiten anbahnen 	<p>Im Alltag der Kita, z. B.</p> <p>Gespräche mit den Kindern, über die Besonderheiten jedes einzelnen, die Andersartigkeiten und die Gemeinsamkeiten; Beteiligung der Kinder an der Aufstellung von Regeln zu den verschiedenen Bereichen, einbeziehen in Abläufe und der Übernahme von kleinen Aufträgen für die Gruppe; Rituale zur Körperpflege - Händewaschen und Zähneputzen, Rituale von Streicheln und Massieren in der Mittagsruhe, beim Geschichtenerzählen; Angenehm gestaltete Essenssituationen; Vielfalt von Speisen kennen lernen: Was schmeckt mir, was nicht? Gesundes Verhalten, gesunde Ernährung praktizieren und darüber sprechen</p> <p>Spielmaterial und Spielanregungen, z. B.</p> <p>Naturmaterialien zum Tasten, Riechen, Schmecken; Rollenspielmaterial und Verkleidungssachen für Frauen- und Männerrollen; Babypuppen; Arztkoffer und Verbandmaterial; Seifen und Cremes, Körperlotion über bloße Reinigung und Pflege hinaus; Schminke und Frisiermaterial; Spiegel; Bilderbücher zum Körper, zu Sexualität, zur Entwicklung eines Menschen</p> <p>Projektarbeit, z. B.</p> <p>Bewegungsabenteuer: Was traue ich mir zu? Was macht Lust, was Angst, was beides? Was fühle ich wo in meinem Körper, wenn ich lustig, traurig, ängstlich, wütend bin? Wie sieht's in meinem Körper aus? Was passiert mit dem Essen in meinem Körper? Gesunde Ernährung: was spendet Energie? Muss ich Gemüse essen, das ich nicht mag? Traditionelle Feste und Mahlzeiten der in der Gruppe vertretenen Familien</p> <p>Raumgestaltung und Materialausstattung, z. B.</p> <p>Kühlende und wärmende Materialien; Wasser, Spritz- und Matschräume, Nischen für Rückzug und Entspannung, Sinnesräume, Orte zum Klettern, Orte zum Toben, Sinnesparcours - Fühl- und Taststraßen, Höhenunterschiede drinnen und draußen, Spiegelwelten, Bewegungsbaustellen; angenehm gestaltete Waschräume</p>

Bildungsbereich: Körper, Bewegung und Gesundheit

Weltgeschehen erleben, Welt erkunden

Analysefragen, die die Erzieherin mit Kindern und Eltern erkunden kann:

Bewegung, Körper und Gesundheit im eigenen Stadtteil und darüber hinaus

- Wie sind die Wohnverhältnisse und welche Bewegungsmöglichkeiten gibt es in den Wohnungen der Familien, auf den Spielplätzen in der Wohnumgebung?
- Welche Wege können Kinder alleine machen? Wo können sich Kinder in der unmittelbaren Umgebung frei bewegen? Mit welchen Risiken müssen sie dabei umgehen lernen?
- Welche für Kinder interessanten Angebote gibt es, um die Erfahrungen mit Bewegung und Gesundheit zu erweitern, z. B. Abenteuerspielplätze, Zuckermuseum, Kinderzirkus, Krankenhäuser, Arztpraxen ... Wie stehen wir zum Konzept der Waldkindergärten, was halten wir von Waldtagen? Was kennen die Kinder, was kennen die Eltern und wie können Familien einbezogen werden?

Historische und kulturelle Bezogenheit von Körper, Bewegung und Gesundheit

- Wie bewegen sich Babys, Kleinkinder, Schulkinder, Jugendliche, Erwachsene, alte Leute: Was ist gemeinsam, was anders?
- Wie ist die körperliche Entwicklung eines Menschen, von der Geburt bis zum Tod?
- Wie bewegen sich Mädchen, wie Jungen? Welche Körperhaltungen haben sie? Was ist gemeinsam, was anders?
- Was unterscheidet das Leben von Kindern in der Stadt von denen, die auf dem Land leben?
- Wo und wie haben die eigenen Eltern gespielt, die Großeltern? Wie hat man früher Wege zurückgelegt? Wie war die Welt ohne Autos, Züge, Flugzeuge, Raketen?
- Welche Nahrungsmittel stammen von hier, was von dem, was ich gerne esse, kommt aus anderen Ländern - woher genau? Wie kommen diese Nahrungsmittel hierher? Wie verändern sie sich beim Transport? Was essen die Menschen in anderen Ländern? Haben alle Menschen Zugang zu allen Nahrungsmitteln - in ausreichender Menge, zu jeder Jahreszeit?
- Welche Bewegungs- bzw. Sportarten sind hier populär? Welche in anderen Ländern? Gibt es Unterschiede und warum?
- Welche Bewegungs- bzw. Sportarten sind bei Mädchen/Frauen, welche bei Jungen/Männern besonders beliebt? Gibt es Unterschiede und warum?
- Welche Bewegungs- bzw. Sportarten werden bevorzugt im Fernsehen gezeigt und warum ist das wohl so? Wie und warum ändert sich das?

Kita-Kultur und Familie

- Wie kommen die Nahrungsmittel in unsere Küche (falls es noch eine gibt)? Woher kommt unser Mittagessen? Welche Reinigungsmittel werden in unserer Kita verwendet und nach welchen Gesichtspunkten werden sie ausgewählt?
- Wie werden die Vorstellungen der Eltern von Gesundheit und Ernährung berücksichtigt? Machen wir Unterschiede? Warum?
- Können Eltern besondere sportliche Interessen an Kita-Kinder weitergeben oder sie einbeziehen?
- Welche Eltern können für die gesundheitliche Beratung in der Kita angesprochen werden?
- Welche Materialien können genutzt werden für die Beratung von Familien im Hinblick auf Gesundheit und Ernährung?
- Welche Vernetzungsmöglichkeiten können mit Gesundheitsdiensten aufgebaut werden, um die Gesundheit der Kinder in der Einrichtung zu fördern?

Bildungsbereich: Körper, Bewegung und Gesundheit

<p>Ziele: Weltgeschehen erleben, Welt erkunden</p>	<p>Bildungsaufgaben für die Erzieherin</p>
<p>Ich-Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Seinen Körper bei Wind und Wetter empfinden ▪ Lust haben an den eigenen Entdeckungen ▪ Unternehmensgeist entwickeln ▪ Eigene Grenzen erweitern wollen ▪ Zwiespältige Gefühle wie Angst-Lust erspüren und ausdrücken ▪ Lust haben, Unbekanntes zu entdecken ▪ Die Geschlechtlichkeit als Mädchen/Junge in ihrer kulturellen Geprägtheit entdecken ▪ Bereitschaft entwickeln, Risiken einzugehen <p>Soziale Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Erlebnisse mit anderen teilen wollen, sich mitteilen wollen ▪ Kulturelle Verschiedenheit, die sich im Geschlecht, im Aussehen zeigt, achten ▪ Sich einfühlen können in Menschen, die anderes erleben ▪ Solidarisches Verhalten zeigen <p>Sachkompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Grundwissen über die Gemeinsamkeit und Verschiedenheit von Lebensvoraussetzungen in unterschiedlichen Lebenswelten ▪ Grundwissen über die weltweiten Verflechtungen bei der Versorgung mit Lebensmitteln ▪ Grundwissen über Ungleichheit und Ungerechtigkeit in der Welt, z. B. bei Diskriminierung von behinderten oder dunkelhäutigen Menschen ▪ Kenntnisse über gesunde Umwelt und ökologische Kreisläufe <p>Lernmethodische Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Zusammenhänge herstellen von der eignen Lebenswirklichkeit zu geschichtlichen oder kulturellen Unterschieden ▪ Lust am Lernen und Neugier auf weitere Erfahrungen, auf die Ausweitung des eigenen Bewegungsradius 	<p>Im Alltag der Kita, z. B.</p> <p>Regelmäßig und bei jedem Wetter rausgehen; erkunden, wie welche Menschen in welchen Stadtteilen leben: Vergleiche anstellen: Wie und wo bewegen sich Kleinkinder, Schulkinder, Jugendliche, Erwachsene? Neue Bewegungsanregungen auf Spielplätzen in der weiteren Umgebung erkunden; regelmäßige Wald-Tage; mit Kindern bei Außenaktivitäten aufmerksam Veränderungen im Umfeld erkunden - dabei die Kindperspektive einnehmen; die Herkunft der verwendeten Lebensmittel nach verfolgen</p> <p>Spielmaterial und Spielanregungen, z. B.</p> <p>Rollenspielmaterial - Bewegungsarten früher und heute - hier und woanders; Spiele von früher, z. B. Hopse, Kreisel; Bücher, die Lebensgewohnheiten von früheren Generationen und deren Lebenswirklichkeit verdeutlichen; Mädchenspiele/Jungenspiele in verschiedenen Kulturen</p> <p>Projektarbeit: z. B.</p> <p>Jahreszeitliche Wechsel: wie wirken sie sich auf mein Leben und Erleben aus? Bewegungsmöglichkeiten im Sommer/im Winter; Einfluss auf das Körpergefühl; Leben in anderen Klimazonen - in Krisengebieten; Schutz vor Krankheiten hier und in anderen Umgebungen; spielzeugfreie Zeit zur Suchtprophylaxe; Besuche in Arztpraxen, im Krankenhaus; Projekte zum Ökokreislauf - Kompost, Mülltrennung</p> <p>Raumgestaltung und Materialausstattung, z. B.</p> <p>Projektdokumentationen aus der eigenen Kita; Stadt- und Landschaftsbilder zu unterschiedlichen Jahreszeiten, aus unterschiedlichen historischen Epochen, Leben und Lebensgrundlagen in unterschiedlichen Klimazonen der Erde; Bücher mit Fotos vom Lebensalltag in unterschiedlichen Kontexten</p>

Bildungsbereich: Soziale und kulturelle Umwelt

Kinder brauchen Wurzeln und Flügel, Wurzeln um zu wissen, wo sie herkommen und Flügel, um die Welt zu erkunden

(südafrikanische Redeweise)

Die sozialen Beziehungen sind Grundvoraussetzung aller Bildungsprozesse. Ohne soziale Beziehung ist Bildung nicht denkbar. Von Geburt an sind die Impulse, die das Kind durch die ersten Bezugspersonen, in der Regel die Mutter und/oder den Vater, erfährt, wirksam für seine Bildungsbewegungen. Sichere Bindung an seine Bezugspersonen erlaubt dem Kind ein aktives forschendes Erkunden seiner eigenen Möglichkeiten und das Explorieren seiner Umgebung. Sie gibt ihm das Vertrauen, jederzeit wieder von seinen Erkundungsgängen auf unbekanntem, faszinierendem und immer auch bedrohlichen Terrain zur sicheren Basis zurückkehren, um Energien für neue Erkundungen auftanken zu können. Eltern und Erzieherinnen, die das kleine Kind auf seinen Erkundungsgängen unaufdringlich beobachtend begleiten und bereit stehen, wenn es Nahrung, Zärtlichkeit, Trost, Ermunterung braucht, werden das Selbstvertrauen des Kindes wirksam stützen. Eltern und Erzieherinnen, die dem Kind Raum und Zeit geben, seine Welt zu entdecken, die an den eigensinnigen Suchbewegungen interessiert teilhaben und den Stolz und die Freude des Kindes an seinen eigenständigen Entdeckungen teilen, werden seine Selbstachtung und sein Selbstwertgefühl fördern.

Je nach Lebenslage haben Eltern sehr verschiedene Voraussetzungen, ihren Kindern diesen Raum, diese Zeit geben zu können. Je nach dem wie sie selbst aufgewachsen sind und welche sozial und kulturell geprägten Vorstellungen von Erziehung sie selbst ausgebildet haben, werden sie ein sehr unterschiedliches Verständnis von ihrer Elternrolle haben. Erzieherinnen können hier einen erheblichen familienergänzenden Ausgleich schaffen. Für die kindlichen Bildungsprozesse förderlich wird der Ausgleich dann sein, wenn er an der Familienkultur des Kindes anknüpft und sie erweitert, ohne sie zu leugnen oder abzuwerten. Eine für das Kind spürbare begrüßende und akzeptierende Haltung zu den Eltern ist unabdingbar.

In Krippe und Kindergarten erleben sich Kinder zum ersten Mal in einer größeren Kindergemeinschaft, in der im Prinzip alle die gleichen Rechte und Möglichkeiten haben. Hier liegen die besonderen Voraussetzungen für die Bildung von Demokratie. Das Entdecken von Gemeinsamkeiten und Unterschieden innerhalb der Kindergruppe, Fragen der wechselseitigen Anerkennung von Rechten, die eigenständige Bearbeitung von Konflikten, das Ringen um das, was fair ist und was ungerecht, kann nur in einer solchen Kindergemeinschaft geschehen. Erzieherinnen müssen sich bewusst sein, dass sie die eigenständige und hochwirksame Qualität der Beziehungen in der Kindergemeinschaft dann stören, wenn sie sich zum ausschließlichen Bestimmer machen. Gleichzeitig tragen sie Verantwortung, dann einzugreifen, wenn ein Kind ein anderes in seinen Rechten verletzt.

Krippen und Kindergärten in Berlin repräsentieren - nach Einzugsbereichen verschieden - die Vielfalt unserer Gesellschaft. Sehr verschiedene Familienkulturen kommen zusammen oder treffen aufeinander (je nach Lesart); sehr verschiedene Vorstellungen unserer modernen oder postmodernen Gesellschaft werden durch die Familien und die einzelnen Teammitglieder repräsentiert. Die Kita ist ein Ausschnitt der Berliner Gesellschaft. Sie bietet damit die Möglichkeit, mit Kindern und Familien den Fragen nachzugehen, wie Berlin geworden ist, wer daran wie beteiligt war. Kinder können dabei erfahren, dass sie selbst Einfluss nehmen können auf das Leben in Berlin, in ihrer Kita, in ihrer Wohnumgebung, in ihrem Bezirk. Dazu wird es erforderlich sein, die Kita zu verlassen und Lernorte draußen aufzusuchen.

Bildungsbereich: Soziale und kulturelle Umwelt

Das Kind in seiner Welt

Analysefragen, die die Erzieherin mit Kindern und Eltern erkunden kann:

Familie des Kindes:

- Familienform: Wer gehört zur engeren Familie? Welche weiteren Verwandten sind dem Kind wichtig?
- Erwerbstätigkeit der Eltern: Sind Vater/Mutter erwerbstätig, in Ausbildung, arbeitslos? Wie zufrieden sind sie mit ihrer Tätigkeit?
- Arbeitszeiten der Eltern: Sind sie regelmäßig? Bei beiden Elternteilen? Welche Wegezeiten haben sie zum Arbeitsplatz?
- Soziale Sicherheit: Ist das Familieneinkommen gesichert? Erhält die Familie Unterstützung von anderen, z. B. Verwandten/Freunden, Ämtern?
- Familiengeschichte, Migrationserfahrungen des Kindes, der Eltern/Großeltern: Wo sind die Eltern/Großeltern aufgewachsen? Seit wann leben sie in Berlin, im Stadtteil? Welchen Aufenthaltsstatus haben die Eltern?
- Geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in der Familie: Wie teilen sich die Familienangehörigen Erziehungsarbeit, Hausarbeit, Erwerbstätigkeit? In welchen Tätigkeiten erlebt das Kind Vater/Mutter im Familienalltag? Wer ist Hauptkontaktperson zur Kita?
- Welche aktuellen oder besonderen Ereignisse in beschäftigen die Familie, das Kind?

Wohnen:

- Wie groß ist die Wohnung? Hat das Kind ein eigenes Zimmer, eine eigene Spielfläche? Wie viel Rücksicht auf andere Familienmitglieder, auf Nachbarn wird vom Kind gefordert? Was kann das Kind in der Wohnung tun, was nicht?
- Welche Spielmöglichkeiten bietet die Wohnumgebung? Kann das Kind sie häufig nutzen? Mit wem hat das Kind dort Kontakt?
- Welche anderen Orte im Wohnumfeld sind dem Kind vertraut? Welche interessieren das Kind? Welche erlebt es als faszinierend, als bedrohlich? Welchen Menschen begegnet das Kind im Wohnumfeld? Wie ist sein Kontakt zu diesen Menschen?
- Wie sind die Verkehrsverhältnisse im Wohnumfeld? Wie wirkt sich das auf die Bewegungsmöglichkeiten des Kindes aus?

Kulturelle Zugehörigkeit des Kindes:

- Welche Familientraditionen werden gepflegt? Wie wichtig ist es für das Kind, für die Eltern, dass sie in der Kita berücksichtigt und/oder ergänzt werden?
- Traditionen und Gepflogenheiten der kulturellen Gruppe, der die Familie angehört: Welche Normen prägen das Familienleben? Worin gleichen bzw. unterscheiden sie sich von den Orientierungen der Erzieherinnen?
- Wird in der Familie eine Religion praktiziert? Welchen Einfluss hat das im Familienalltag? Welche allgemeinen Orientierungen ergeben sich daraus für die Erziehungsvorstellungen der Eltern? Worin gleichen bzw. unterscheiden sie sich von den Orientierungen der Erzieherinnen?
- Gibt es ausgeprägte geschlechtsspezifische Erwartungen in der kulturellen Tradition der Familie? Welchen Einfluss hat das auf das Verhalten des Jungen bzw. Mädchen in der Kita/zu Hause?

Bildungsbereich: Soziale und kulturelle Umwelt

Ziele: Das Kind in seiner Welt	Bildungsaufgaben für die Erzieherin
<p>Ich-Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sich seiner Bedürfnisse, Wünsche und Ansprüche bewusst werden, sich seiner Gefühle bewusst werden ▪ Eigene Bedürfnisse, Interessen und Gefühle zum Ausdruck bringen; sich sprachlich mitteilen: mir geht es heute gut/nicht so gut, weil ... ▪ Sich seiner Identität bewusst werden: ich gehöre zu meiner Familie und bin eine eigenständige Person ▪ Die eigene Biographie, Familiengeschichte und -tradition wahrnehmen und erkennen, dass die eigene Identität kulturell geprägt ist: Bei uns ist das so, weil ... <p>Soziale Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Normen und Regeln des Zusammenlebens in der Kita vereinbaren ▪ Zu sehen und anzuerkennen, dass in der Kita evtl. andere Normen und Regeln gelten als in der Familie, begreifen, warum das so ist <p>Sachkompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dinge und Erscheinungen differenziert wahrnehmen: Was ist in meiner Familie und in der Kita gleich, was ist anders? Warum ist das so? Was kann ich in meiner Familie tun, was in der Kita? ▪ Verallgemeinerungen, Begriffe bilden: Was bedeutet Familie? Was gehört zu einer Wohnung, was zu einer Kita? Was gibt es in der Wohnumgebung: Häuser, Straßen, Fußwege, Spielplätze, Geschäfte ... <p>Lernmethodische Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fähigkeit, sich in verschiedenen Welten (Familie, Kita, soziale Umfeld) zurecht zu finden, mit Widersprüchen zu leben und Übergänge bewältigen ▪ Grundverständnis vom Leben in einer Welt, die voller Unterschiede ist und in der es viele Gemeinsamkeiten gibt 	<p>Im Alltag der Kita: z. B.</p> <p>Individuelle Begrüßung des Kindes und des bringenden Elternteils; kurze Nachfrage, wie der Tag begonnen hat; Ankommen in der Gruppe, z. B. beim Frühstück oder Morgenkreis; Austausch über evtl. besondere Ereignisse in der Familie; in den Familien/der kulturellen Gruppe praktizierte Festtage aufnehmen; Ess- und Trinkgewohnheiten der Familien berücksichtigen und evtl. erweitern: z. B. gesundes Frühstück, Speisevorschriften berücksichtigen; Hygienevorstellungen der Familien berücksichtigen und evtl. erweitern; individuelle Verabschiedung des Kindes und des abholenden Elternteils; kurze Mitteilung, wie der Tag verlaufen ist</p> <p>Spielmaterial und Spielanregungen, z. B.</p> <p>Kreative Spiele zur Selbstdarstellung - ich fühle mich heute wie ...; Rollenspiel-accessoires aus der Familienkultur des Kindes; eigene Spielmaterialien mitbringen lassen; Namensspiele; traditionelle Kinderspiele, Verse und Reime. Lieder und Tänze aus den Familienkulturen des Kindes, in der Familiensprache</p> <p>Projektarbeit, z. B.</p> <p>Wie sehe ich aus? Was mag ich gerne und was nicht? Was macht mir Freude, was macht mir Angst? Worüber werde ich wütend und was mache ich dann? Meine Familie und ich; wie wohne ich und was ist in meiner Wohnumgebung los? Auf den Spuren der Geschichte in meiner Wohnumgebung; wo haben meine Eltern/Großeltern gelebt, als sie Kinder waren? Was war damals und dort anders als heute und hier?</p> <p>Raumgestaltung und Materialausstattung, z. B.</p> <p>Familienfotos im Gruppenraum; Fotos oder gemalte Bilder der Wohnhäuser der Kinder, regionale Stadtpläne/Bilder der Wohnumgebung, Gebrauchsgegenstände und Einrichtungselemente aus den Familienkulturen der Kinder, Bilderbücher, in denen die Familienkultur des Kindes vorkommt; Eigentumsfächer für jedes Kind</p>

Bildungsbereich: Soziale und kulturelle Umwelt

Das Kind in der Kindergemeinschaft

Analysefragen, die die Erzieherin mit Kindern und Eltern erkunden kann:

Zusammensetzung der Kindergruppe:

- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede haben die Kinder hinsichtlich Hautfarbe, ethnischer Zugehörigkeit, in den Familien praktizierter Religionszugehörigkeit?
- Gibt es Kinder mit besonderen körperlichen Merkmalen, Behinderungen oder sonstigen Beeinträchtigungen?
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede finden sich mit Blick auf die Familienformen?
- Erwerbstätigkeit der Eltern - welche Ausbildungen und Berufe sind vertreten, wie viele Familien sind von Arbeitslosigkeit betroffen?
- Soziale Sicherheit und Familieneinkommen - wie groß sind die Unterschiede in der Gruppe; wie wirkt sich das im Kita-Leben aus?
- Familiengeschichten, Migrationserfahrungen der Kinder, der Eltern/Großeltern: Welche Erfahrungen können mit Kindern und Eltern bzw. Großeltern erschlossen werden?
- Geschlechtsspezifische Rollenbilder und Erwartungen in den vertretenen Familienkulturen - wie unterschiedlich sind sie?
- Welche besonderen Interessen und Fähigkeiten haben Eltern/Großeltern, die in das Kita-Leben einbezogen werden könnten?

Soziale Beziehungen in der Kindergruppe:

- Welche Kinder leben in unmittelbarer Nachbarschaft?
- Welche Kinder haben auch außerhalb der Kita Kontakt zueinander, welche Eltern?
- Freundschaften in der Kita: Gibt es Ausgrenzungen durch Kinder oder Eltern? Aus welchen Gründen?
- Welche Interessensgemeinschaften und Interessensunterschiede in der Gruppe, in Untergruppen zeigen sich im Spiel, bei anderen Tätigkeiten in der Kindergruppe?
- Welche geschlechtsspezifische Gemeinschaften und Unterschiede zeigen sich bei welchen Tätigkeiten? Gibt es geschlechtsspezifische Zuschreibungen oder Bewertungen zwischen Jungen und Mädchen? Kommt es zu Ausgrenzungen? Bei welchen Anlässen?
- Welche kulturspezifische Gemeinschaften und Unterschiede zeigen sich bei welchen Tätigkeiten? Gibt es Zuschreibungen oder Bewertungen zwischen Kindergruppen verschiedener ethnisch-kultureller Zugehörigkeit? Kommt es zu Ausgrenzungen? Bei welchen Anlässen?

Kita-Kultur:

- Welche Traditionen werden in der Kita gepflegt, woher kommen sie? Wie unterscheiden sie sich von den Familientraditionen?
- Traditionen und Gepflogenheiten der kulturellen Gruppe, der die Erzieherinnen angehören: Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es im Team? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede bestehen im Vergleich mit den Familientraditionen der Kinder?
- Hat der Träger, das Team eine bestimmte religiöse, weltanschauliche Orientierung?
- Welche geschlechtsspezifischen und/oder kulturspezifischen Orientierungen spiegeln sich in Raumausstattung, Materialauswahl und in den üblichen Aktivitäten?

Bildungsbereich: Soziale und kulturelle Umwelt

Ziele: Das Kind in der Kindergemeinschaft	Bildungsaufgaben für die Erzieherin
<p>Ich-Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Eigene Bedürfnisse, Interessen und Gefühle zum Ausdruck bringen; sich sprachlich mitteilen; sich mit anderen verständigen ▪ Sich seiner Identität bewusst werden: ich bin besonders und ich gehöre zu einer Gruppe ▪ Sich mit den eigenen Wurzeln identifizieren: Familiengeschichte und -tradition wahrnehmen und erkennen, dass die eigene Identität kulturell geprägt ist: mit anderen verbindet mich, von anderen unterscheidet mich ... ▪ Sich eine Meinung bilden und andere Meinungen akzeptieren <p>Soziale Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Anderen zuhören, sich einfühlen können, sich in die Perspektive eines anderen versetzen und darauf eingehen ▪ Kritik äußern und annehmen; Konflikte aushandeln <p>Sachkompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dinge und Erscheinungen differenziert wahrnehmen: was ist bei den anderen Kindern gleich, was ist anders? Warum ist das so? Was kann ich alleine tun, was gemeinsam mit anderen? ▪ Verallgemeinerungen, Begriffe bilden: zu wiederkehrenden Abläufen im Kita-Leben, zu den Dingen, die im Kita-Leben wichtig sind ▪ Fertigkeiten in der Handhabung und Verarbeitung von Materialien, Werkzeugen und Gegenständen <p>Lernmethodische Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Zusammenhänge erkennen: mein Verhalten hat Wirkung auf die anderen und umgekehrt ▪ Im Austausch unterschiedlicher Erfahrungen und Meinungen zu neuen Lösungen kommen ▪ Kooperieren und arbeitsteilig an einer gemeinsamen Sache arbeiten 	<p>Im Alltag der Kita: z. B.</p> <p>Individuelle Eigenheiten der Kinder thematisieren: Vorlieben und Abneigungen, Wünsche und Ängste - was ist welchen Kindern gemeinsam, wo gibt es Unterschiede? Jedem Kind Gelegenheit geben, sich zu äußern, aufmerksam zuhören. Individuelle Spielräume und Grenzen verdeutlichen; klare Orientierungen für den Tagesablauf geben: Wer kann was, wann, wo mit wem machen? Mit älteren Kindern den Tagesablauf gemeinsam planen; regelmäßige Auswertungen mit den Kindern: Wer hat in der Kita was erlebt - was war schön, was hat geärgert, geängstigt oder traurig gemacht? Dafür unterschiedliche Ausdrucksformen wählen und darüber sprechen</p> <p>Spielmaterial und Spielanregungen, z. B.</p> <p>Puppen, die die Persönlichkeit der Kinder spiegeln, evtl. Puppenbau mit Kindern und Eltern; Gebrauchsgegenstände und Werkzeuge aus dem Familienalltag der Kinder, Spiele und Lieder, mit denen Kinder ihre Gefühle ausdrücken können; Ich-wünsch-mir-was-Spiele; Geräte der Haushaltstechnik und technische Spielmaterialien</p> <p>Projektarbeit, z. B.</p> <p>Jede Familie ist anders, Wo wohne ich, wo wohnen die anderen? Wer wohnt in der Nachbarschaft - wie leben die Menschen in unserer Umgebung? Wie wohnen Familien in anderen Ländern? Gibt es auch woanders Kitas - wie sehen die aus, was machen die Kinder dort? Berufe der Eltern - evtl. Besuche am Arbeitsplatz der Eltern</p> <p>Raumgestaltung und Materialausstattung, z. B.</p> <p>Gestaltung der Räume mit Kindern und Eltern; Kinderbücher, in denen Grundgefühle im Kinderalltag thematisiert sind: Freude, Angst, Trauer, Wut; Vielfalt an zweckfreien Materialien zum Experimentieren und Gestalten; Werkzeuge aller Art; Podeste/Bühnen für Darstellungen, große Stoffbahnen</p>

Bildungsbereich: Soziale und kulturelle Umwelt

Weltgeschehen erleben, Welt erkunden

Analysefragen, die die Erzieherin mit Kindern und Eltern erkunden kann:

Soziale Veränderungen im Stadtteil

- Soziale Veränderungen im Stadtteil, die Kinder und Familien betreffen, z. B. bei Grünflächen und Spielplätzen, im Wohnungsbau, im Straßenverkehr, bei öffentlichen Verkehrsmitteln: welche Erfahrungen machen Kinder und Familien damit?
- Eröffnung oder Schließung von Geschäften, Bürogebäuden, Handwerks- und anderen Industriebetrieben
- Leben in der Nachbarschaft: Welche Menschen leben hier, wo treffen sich Menschen aus der Nachbarschaft, was haben sie gemeinsam, was tun sie miteinander, was trennt sie?

Orte kulturellen Lebens, kulturelle Ereignisse, kulturelle Veranstaltungen im Stadtteil

- Nichtkommerzielle Angebote für Kinder und Familien z. B. Bibliotheken, Kirchen, Sportvereine, offene Angebote der Jugendhilfe - für welche Kinder, in welchem Alter sind sie interessant? Was kennen die Kinder, die Eltern? Kommerzielle Angebote für Kinder und Familien, z. B. Märkte, Kinderbuchläden, Kinderkino: welche kennen die Kinder?
- Orte mit historischer Bedeutung; Orte mit Denkmalcharakter; alteingesessene Familienbetriebe: was können Kinder hier entdecken?
- Lokale Traditionen, Stadtteilstädte: Welche Bedeutung haben sie für eine Kinderkultur im Stadtteil?
- Orte im Stadtteil, die neu entstehen: Welche Erfahrungsräume für Kinder verschwinden, kommen neu hinzu, verändern sich?

Soziales und kulturelles Leben in anderen Berliner Stadtteilen

- Welche anderen Stadtteile kennen die Kinder? Woher? Was fällt Kindern auf, wenn sie andere Stadtteile mit ihrem Stadtteil vergleichen?
- Was gibt es in allen Stadtteilen, was ist am eigenen Stadtteil, was an anderen Stadtteilen besonders?
- Welche Stadtteile gehörten früher zu Ostberlin/zu Westberlin? Kann man das heute noch bemerken? Woran?
- Historisch und aktuell besonders bedeutsame Orte in der Stadt: Welche kennen die Kinder? Welche wollen sie kennen lernen?

Stadtteil- und Stadtgeschichte

- Wie hat Geschichte das soziale und kulturelle Leben im Stadtteil/in der Stadt verändert? Wie war das als die Eltern/die Großeltern Kinder waren?
- Was hat Veränderungen bewirkt? Wer war daran beteiligt?

Soziales und kulturelles Leben außerhalb Berlins

- Erfahrungen von Kindern an anderen Orten, z. B. von Besuchen bei Verwandten, Freunden; von Ferienaufenthalten - in anderen Großstädten, in Kleinstädten, auf dem Land - innerhalb und außerhalb Deutschlands: Wie bewerten die Kinder das im Vergleich zum Leben hier?
- Herkunftsorte von Eltern, Großeltern, anderen Verwandten, Freunden - vermittelt durch Erzählungen, mitgenommene Traditionen und Gewohnheiten, Gegenstände: Was ist Kindern daran wichtig?
- Mediendarstellungen vom sozialen und kulturellen Leben an anderen Orten in Büchern, im Fernsehen, auf Plakaten, in der Werbung

Bildungsbereich: Soziale und kulturelle Umwelt

<p>Ziele: Weltgeschehen erleben, Welt erkunden</p>	<p>Bildungsaufgaben für die Erzieherin</p>
<p>Ich-Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Schönes in der Umgebung wahrnehmen und sich daran freuen ▪ Sich als aktives Mitglied einer sozialen Gemeinschaft im Stadtteil bewusst werden; erkennen, dass Kinder Rechte haben ▪ Ideen entwickeln, Initiative ergreifen, andere begeistern, sich durchsetzen ▪ Hilfe anbieten und Hilfe annehmen <p>Soziale Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Erwartungen, Bedürfnisse und Gefühle anderer wahrnehmen ▪ Anderen zuhören, sich einfühlen können, sich in die Perspektive eines anderen versetzen und darauf eingehen ▪ Die Verschiedenheit der Interessen unterschiedlicher Gruppen im Stadtteil wahrnehmen und anerkennen ▪ Kritik äußern und annehmen; Konflikte aushandeln <p>Sachkompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dinge und Erscheinungen differenziert wahrnehmen und dabei alle Sinne einsetzen ▪ Sicheres Verhalten im Straßenverkehr und bei der Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel ▪ Verallgemeinerungen, Begriffe bilden: alte und neue Erscheinungen im Stadtbild, Tradition und Erneuerungen; Geschichte, Gegenwart, Zukunft; geographische Grundbegriffe <p>Lernmethodische Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Verständnis dafür entwickeln, dass die eigenen Ansichten nicht richtig sein müssen und dass es sich lohnt, mit anderen darüber zu streiten ▪ Im Austausch unterschiedlicher Erfahrungen und Meinungen zu neuen Lösungen kommen ▪ Das eigene Verhalten reflektieren: wo beeinträchtigt mein Verhalten andere, wo bewirkt es was? ▪ Verständnis von der historischen Gewordenheit der Welt entwickeln, zu erkennen, dass Welt umgestaltet werden kann ▪ Entscheidungsstrukturen kennen lernen: wer kann was mitbestimmen 	<p>Im Alltag der Kita: z. B.</p> <p>Dinge des täglichen Bedarfs einkaufen mit Kindern auf dem Wochenmarkt, in Geschäften, in denen Familien einkaufen; sich an Initiativen und Festen im Stadtteil beteiligen, U-Bahn-, Tram- und Busverbindungen von der Kita aus erkunden - bis zur jeweiligen Endstation fahren und Vergleiche anstellen zwischen dort und hier; markante Orte unterwegs erkunden; Fahrpreise der BVG kennen lernen, vergleichen mit Kosten beim Autofahren; Gefahrenpunkte im Stadtteil erkunden; Verhaltensmöglichkeiten erproben; Anlaufstellen für Kinder im Stadtteil recherchieren: Wo können Kinder Unterstützung erwarten, an wen können sie sich wenden? Kommunalpolitiker/innen in die Kita einladen und mit Kindern ins Gespräch bringen</p> <p>Spielmaterial und Spielanregungen, z. B.</p> <p>Stadtteilpläne, Bau- und Konstruktionsmaterial für historische und futuristische Konstruktionen; Gebrauchsgegenstände aus verschiedenen historischen und kulturellen Kontexten; reichhaltige Rollenspielaccessoires</p> <p>Projektarbeit, z. B.</p> <p>Sich sicher im Verkehr bewegen; Verkehrsmittel nutzen; Verlaufen in der Stadt; Kita- bzw. kinderfreundliche BVG-Regelungen entwerfen und an die BVG schicken; Stadteilerkundungen: aus der Sicht und auf Augenhöhe der Kinder - was ist hier interessant? Fotodokumentationen; historische Recherchen: Wie haben Kinder in der Eltern-/Großelterngeneration hier gelebt, was war schon da, was ist nicht mehr da, was ist neu? Was wurde von den damaligen Kindern anders genutzt/bewertet? Warum? Lokalzeitungen und Radio für Reportagen nutzen; Zukunftsvisionen entwerfen: Wie wollen wir als Erwachsene, wie sollten unsere eigenen Kinder hier einmal leben können?</p> <p>Raumgestaltung und Materialausstattung, z. B.</p> <p>Große Flächen und Baumaterial für architektonische Entwürfe von Modellen; große Kartons, Stoffbahnen, Ausstellungsflächen in Rathäusern, Gemeindezentren nutzen; Plakatflächen im Stadtteil nutzen: Sponsoren (Werbeträger) ansprechen</p>

Bildungsbereich: Sprachen, Kommunikation und Schriftkultur

**„Gewöhnlich glaubt der Mensch, wenn er nur Worte hört, es müsse sich dabei doch auch was denken lassen“
(Mephistoles in Goethes Faust)**

Sprachliches Handeln durchzieht kindliches Handeln überall und jederzeit. Auseinandersetzungen mit Themen und Fragestellungen finden meist im Medium von Sprache statt. Sprachliche Bildungsprozesse herauszufordern ist daher eine umfassende Aufgabe der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Dies zeigt sich hier in zahlreichen Überschneidungen mit Zielen und Bildungsaufgaben, die in den anderen Bildungsbereichen beschrieben sind. Was kennzeichnet den eigenständigen Bildungsbereich „Sprachen, Kommunikation und Schriftkultur“?

▪ **Bedeutung von Sprachen und Mehrsprachigkeit erkennen**

Aufwachsen in einer Medien- und Informationsgesellschaft heißt unter anderem, Bilder und Texte, gesprochene und geschriebene Sprache in hoher Dichte, schneller Abfolge und variierenden Erscheinungsformen zu erleben. Es heißt auch, frühzeitig von Mehrsprachigkeit umgeben zu sein. In den Kindertageseinrichtungen Berlins kommen Kinder mit vielfältigen sprachlichen Vorerfahrungen zusammen. Welche Bedeutung haben Sprachen und Kommunikation für die Kinder? Wie können Erzieherinnen sie in Erfahrung bringen? Spezifische Analysefragen hierzu sind aufgeführt.

▪ **Mehrsprachigkeit als kostbare Ressource für Bildungsprozesse nutzen**

Mehrsprachigkeit ist eine Chance und ein Reichtum, insbesondere für Erkenntnisprozesse um die Symbolfunktion von Sprache. Wenn Kinder bemerken, dass derselbe Gegenstand unterschiedlich bezeichnet werden kann, beginnen sie, über Sprache und sprachliche Phänomene nachzudenken. Sprachbewusstsein bedeutet eine Erweiterung der Denkentwicklung und ist eine wichtige Kompetenz „auf dem Weg zur Schrift“¹⁾. Die hier aufgeführten Ziele und Bildungsaufgaben beziehen die in Berliner Kindertageseinrichtungen vorhandene Mehrsprachigkeit als wichtige Ressource für sprachliche und andere Bildungsprozesse ein.

▪ **Frühe Begegnungen mit Schriftsprache ermöglichen**

Kleine Kinder sind umgeben von schriftsprachlichen Erzeugnissen und zeigen sich interessiert daran, lange bevor sie selbst lesen und schreiben können. Frühe Erfahrungen mit den verschiedenen Facetten von Lese-, Erzähl- und Schreibkultur fordern Kinder heraus, sich selbst als sprechende, zuhörende, erzählende, lesende, schreibende Person zu erleben. Es erweitert ihre Autonomie und vertieft ihren persönlichen Zugang zur Welt. Die damit verbundenen Kenntnisse und Fähigkeiten entscheiden außerdem mit über formale Bildungschancen. Die Ermöglichung früher Begegnung mit Schriftsprache²⁾ (nicht Einübung!) ist daher Bestandteil sprachlicher Bildung.

¹⁾ Brügelmann 1983

²⁾ „Early literacy“, s. Ulich 2002

Meilensteine sprachlicher Erkenntnis bei kleinen Kindern

Sprache ist nützlich für die Kommunikation in Handlungszusammenhängen

Sprachliche Bildungsprozesse beginnen für ein Kind mit der Geburt: Es nimmt die Sprache wahr, von der es umgeben wird, die spezifischen Klänge und Melodien. Es nimmt die Personen wahr, die ihre Kommunikation mit ihm sprachlich begleiten. In ersten Dialogen mit seinen Bezugspersonen nimmt es wahr, dass es selbst mit Sprache etwas bewirken kann. Der Handlungszusammenhang, in den sprachliches Handeln immer eingebettet ist, gibt dem Kind Aufschluss über die Bedeutung der sprachlichen Äußerungen. Es versteht mehr, als es selbst sprachlich äußern kann, eine Differenz, die erhalten bleibt, sowohl im Erwachsenenalter als auch bezogen auf Erst-, Zweit- und Fremdsprachen. Was das kleine Kind zur Herausforderung seiner sprachlichen Bildungsprozesse braucht, ist Kommunikation in vielfältigen Handlungszusammenhängen mit Personen, die ihm nahe stehen, die mit ihm sprechen und seine sprachlichen Mitteilungen verstehen wollen. Ein Kind lernt Sprache nicht um ihrer selbst willen: „Die Sprache ist das Medium für seine Ziele, nicht das Ziel selbst.“³⁾ Für Kinder macht daher eine gezielte sprachliche Unterweisung keinen Sinn, die von Handlungszusammenhängen abgekoppelt ist.

Dies gilt auch für Kinder, die in der Kindertageseinrichtung die deutsche Sprache als zweite Sprache erlernen. Auch sie brauchen Erwachsene, die Wert darauf legen, was sie denken, fühlen und sagen. Erwachsene, die sich bemühen, die individuellen Mitteilungen der Kinder zu verstehen. Die mit ihnen sprechen, ihr eigenes Tun sprachlich begleiten, Interessantes zu erzählen haben und damit das Hörverstehen der Kinder anregen. Es muss sich „lohnen“ die zweite Sprache zu erlernen, für Kommunikation in vielfältigen und anregenden Handlungszusammenhängen, ausgehend von Vorerfahrungen der Kinder zur Erforschung weiterer Weltausschnitte. Ermutigend hierbei ist für Kinder, wenn sie in der Kindertageseinrichtung erleben, dass ihren sprachlichen Vorerfahrungen, ihren erstsprachlichen Kenntnissen und ihren Familiensprachen Respekt und Interesse entgegengebracht wird.

Mit Sprache kann man über etwas reden, was nicht „da“ ist

Die Entdeckung der Symbolfunktion von Sprache etwa im dritten Lebensjahr bedeutet eine aufregende Ausweitung von Welterkenntnis: Wenn ein Wort für etwas steht, dann kann ein Kind über etwas sprechen, das gerade nicht unmittelbar da ist, etwas Vergangenes, etwas Zukünftiges, etwas Unwahres, etwas Ausgedachtes. Geschichten, Witze, Pläne wecken in ihm Vorstellungen jenseits des unmittelbaren Kontextes, in dem es sich gerade befindet - die Sprachverwendung ist nicht mehr an den Kontext gebunden. Sprachliches Denken besteht aus Denkopoperationen wie Verallgemeinerungen, Merkmalszuordnungen, Differenzierungen, Bildung von Merkmalsklassen, mit deren Hilfe Kinder Begriffe bilden, die ihnen als Denk-Werkzeuge für immer abstrakter werdende Operationen zur Verfügung stehen. Je differenzierter die konkreten Handlungen, die Kindern in ihrem Weltausschnitt möglich sind, um so differenzierter entwickelt sich ihre Sprache. Der Prozess, in dem Kinder ein Wort von dem so bezeichneten Gegenstand zu trennen lernen, ist begleitet von ihrer Faszination für den Klang und die Melodie von Sprache. Das Spielen mit Sprache führt mit wachsendem Sprachbewusstsein zur Freude an Verdrehungen von Worten und Bedeutungen in Reimen, Liedern, Zungenbrechern.

³⁾ Wiczerkowski in Jampert 2001

Bildungsbereich: Sprachen, Kommunikation und Schriftkultur

Schriftzeichen stehen für die Laute der gesprochenen Sprache

Die Erfahrungen mit kontextentbundener Sprache sind wiederum Voraussetzungen für einen weiteren Erkenntnisschritt, den Kinder im Vorschulalter machen: Gesprochene Sprache lässt sich über Zeichen abbilden und damit an andere vermitteln, ohne dass man selbst dabei ist. Vorausgegangen sind Erfahrungen mit Signalen und Zeichen, bewusste Lautunterscheidungen, Erfahrungen mit unterschiedlichen Formen des Sprechens (Anweisungen geben, eine Geschichte erzählen, Gedicht vortragen), mit gesprochener und geschriebener Sprache, der Umgang mit Stiften beim Zeichnen, Kritzeln, Malen.

Sprache basiert auf Konventionen im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext

Sprechen lernen ist ein höchst individueller und gleichzeitig ein höchst sozialer Prozess. Kinder brauchen den Dialog mit anderen. Aber das, was sie sagen, wird nicht 1 : 1 im kindlichen Gehirn abgebildet, sondern Kinder konstruieren eigensinnig Bedeutungen aus dem, was sie hören und erleben. Mit der Vergrößerung ihres Handlungs- und Kommunikationsradius nehmen Kinder mehr Möglichkeiten wahr, sie stoßen aber auch auf Grenzen der Verständigung: Sie erfahren, dass die Bedeutung von manchen sprachlichen Äußerungen nur von ihnen nahestehenden Bezugspersonen verstanden wird und sie sie „anders“ sagen müssen, um auch von anderen Menschen verstanden zu werden. Sie erfahren, dass ihre Zeichen von anderen nicht „gelesen“ werden können und sie besser die Zeichen verwenden, über die es eine Übereinkunft gibt, dass sie so und nicht anders zu verstehen sind. Sie erfahren, dass diese Übereinkunft nur in einem bestimmten Kontext gültig ist und dass es woanders andere Sprachen und Schriften gibt. Kinder erkennen, dass es für eine effektive Verständigung mit anderen notwendig ist, die jeweils gültigen Sprachnormen zu kennen und sich ihrer zu bedienen - und gleichzeitig aus den unendlichen Möglichkeiten, sinnvolle sprachliche Äußerungen und Sätze zu konstruieren, ihre „eigene“ Sprache zu produzieren.

Bildungsbereich: Sprachen, Kommunikation und Schriftkultur

Das Kind in seiner Welt

Analysefragen, die mit Kindern bzw. Eltern erkundet werden können:

Familiensprache(n) des Kindes:

- Name des Kindes: Hat er eine Bedeutung? In welcher Sprache? Wie wird er ausgesprochen? Wie geschrieben? (in lateinischen Buchstaben und gegebenenfalls in der Schrift der Familiensprache)
- Von welchen Sprachen war das Kind umgeben, bevor es in die Kindertageseinrichtung kam?
- Mit wem spricht das Kind in der Familie? In welcher Sprache?
- Wie schätzen die Eltern ihre häusliche Gesprächskultur ein? Bei welchen Anlässen wird gesprochen? Ist das Kind dabei? Äußert es sich auch? Finden seine Äußerungen Beachtung, darf es „mitreden“?
- Wie schätzen die Eltern die Sprachkenntnisse ihres Kindes ein (in seiner Erst-, Zweit- und gegebenenfalls Drittsprache)?
- Was sagen die Eltern über Vorlieben und Fähigkeiten des Kindes?

Sprachliches Handeln des Kindes

- Spricht es viel und gerne? Ist es eher zurückhaltend und schweigsam? Worüber spricht es, was will es mitteilen?
- Was macht es gerne? Was kann es gut? Beteiligt es sich aktiv handelnd oder ist es eher beobachtend?
- Wie reagiert es auf den Klang von sprachlichen Äußerungen in einer anderen als seiner Familiensprache?
- Beobachtungen in unterschiedlichen Situationen sprachlichen Handelns: Wie engagiert ist das Kind bei der Sache?
- Wie verständigt sich das Kind in unterschiedlichen Situationen, mit Erwachsenen, mit Kindern? In welcher Sprache?
- Analyse der sprachlichen Äußerungen (in Erst- und Zweitsprache)
- Welche verbalen Mittel setzt es ein? (In welchen Sprachen?)
- Welche nonverbalen Mittel setzt es ein?
- Wie erfolgreich ist es mit seinen Versuchen?

Empfehlung zu Beobachtung und Dokumentation: Zur systematischen Beobachtung sprachlicher Entwicklung eignet sich das Instrument SISMIK von Mayr/Ulich, bisher in Erprobung, ab Juni 2003 erhältlich

Zu Sprachenporträts: Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Kinder und ihre Sprachen - lebendige Mehrsprachigkeit. Wien: eviva 2001

Bildungsbereich: Sprachen, Kommunikation und Schriftkultur

Ziele: Das Kind in seiner Welt	Bildungsaufgaben für die Erzieherin
<p>Ich-Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Eigene Bedürfnisse, Interessen und Gefühle ausdrücken können (in Deutsch und Erstsprache) ▪ Sich anderen sprachlich mitteilen: Ich habe etwas zu sagen ▪ Freude haben am Gebrauch von Sprache, in Gesprächen, Geschichten, Liedern, Reimen, Gedichten usw. ▪ Sich der Familiensprache als Teil der eigenen Identität bewusst sein ▪ Zutrauen haben in die eigenen sprachlichen Kompetenzen (in Dt. und anderen Sprachen): ich kann sprechen, singen, zuhören, verstehen ... ▪ Sich mit Namen vorstellen, in Deutsch und in einer weiteren Sprache (Erst- oder Fremdsprache) <p>Soziale Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sich mit anderen verständigen: aufmerksam zuhören und auf das Gehörte mit Kommentaren, Handlungen und Fragen reagieren, in Gesprächen das Wort ergreifen, Konflikte aushandeln können ▪ Den unterschiedlichen Sprachen Wertschätzung und Neugier entgegenbringen <p>Sachkompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sprachliche Äußerungen genau wahrnehmen, den Inhalt verstehen und die Gedanken sinnvoll, sprachlich treffend und grammatikalisch richtig wiedergeben; Laute und Lautverbindungen differenziert hören und bilden ▪ Laute kennen, die es nicht im Deutschen, aber in anderen Sprachen gibt ▪ Fertigkeiten in der Handhabung von Zeichen- und Schreibutensilien ▪ Den eigenen Namen schreiben ▪ Bezeichnungen für die Sprache in der Kita und für die Sprache zuhause/für eine weitere Sprache kennen ▪ Erzählungen und Geschichten auch ohne Veranschaulichung folgen ▪ Interesse an Büchern und am Lesen entwickeln ▪ Ereignisse nacherzählen, selbsterfundene Geschichten erzählen, einen Reim machen, über einen Plan/eine Handlungsabsicht sprechen <p>Lernmethodische Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nach der Bedeutung von Worten oder Sätzen fragen ▪ In Situationen die gültigen Codes der Verständigung erkennen und gebrauchen 	<p>Im Alltag der Kita: z. B.</p> <p>Gespräche mit einzelnen Kindern und mit kleinen Gruppen führen, dazu Themen der Kinder identifizieren und ansprechen; das eigene Tun sprachlich begleiten, sprachliche Äußerungen der Kinder erweitern; Fingerspiele, Schmuseverse und Kniereiter mit den Kleinen; sprachliche Rituale einführen z. B. Reime bei Tisch, Willkommenslied am Morgen in verschiedenen Sprachen, Auszählverse für bestimmte Aufgaben, Namensspiele zur Übung der Aussprache der Namen; Tischgespräche ermutigen; regelmäßig Vorlesen, in Kleingruppen</p> <p>Spielmaterial und Spielanregungen, z. B.</p> <p>Rhythmusbetonte Tanz-, Sing- und Kreisspiele, auch in den Familiensprachen der Kinder; Handpuppen oder „Persona Dolls“ (= Puppen mit einer Biographie); szenisches Spiel: Erlebnisse nachspielen, Geschichten aus Büchern nachspielen, Szenarien mit Spielfiguren entwickeln, Rollenspiele mit Verkleidungen und Gegenständen anregen; Spiele selbst herstellen, z. B. Memories (aus Fotos der Kinder, ihrer Spielsachen, ihrer Schmusetiere) oder Puzzles (aus Gruppenfotos oder Zeichnungen der Kinder);</p> <p>Projektarbeit, z. B.</p> <p>„Mein Name“: Bedeutung, Aussprache, Schreibweise, wer ihn mir gegeben hat, dokumentiert als Plakat oder in einem Buch, gemeinsam mit den Eltern; „Meine Sprache(n)“: Erstellung von individuellen Sprachbiographien auf der Grundlage von fortlaufenden Beobachtungen, als Leporello oder Buch, in Zusammenarbeit mit Eltern;</p> <p>Raumgestaltung und Materialausstattung, z. B.</p> <p>Kleine Tischgruppen (4 - 6 Kinder) für die Mahlzeiten, um Tischgespräche zu ermöglichen; Fotos von den Kindern (Porträts und bei diversen Tätigkeiten) und von ihren Bezugspersonen („Familienwände“) als Sprechansätze; Beschriftungen überall im Gruppenraum in mehreren Sprachen, in großer Schrift (Wochentage, Blumendienst, Geburtstagskalender usw.), mit farblicher Kennzeichnung der Sprachen (z. B. Deutsch = gelb, Türkisch = grün usw.)</p>

Bildungsbereich: Sprachen, Kommunikation und Schriftkultur

Das Kind in der Kindergemeinschaft

Analysefragen, die mit Kindern und Eltern erkundet werden können:

Sprachliche Voraussetzungen in der Kindergruppe:

- Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich Familiensprachen
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Bezug auf Erzähl-, Lese- und Schreibtraditionen in den Familien
- Welche Sprachkompetenzen haben Eltern/Geschwister/Großeltern, die in das Kita-Leben einbezogen werden könnten?

Interaktionen in der Kindergruppe:

- Welche Kommunikationsformen unter Kindern kann man beobachten? In welchen Situationen wird sprachlich kommuniziert?
- Worüber und wie kommunizieren die Kinder? Eher in konkreten Handlungen? Oder auch darüber hinausgehend, aus Spaß an der Sprache (Reime, Quatschverse, Zungenbrecher, Fantasiesprachen, Geheimsprachen) oder Geschichten/ Erzählungen?
- In welchen Sprachen? Wer mit wem?
- Gibt es Ausschließung über Sprache? Gibt es diskriminierende Äußerungen gegenüber bestimmten Sprachen?

Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern in der Kindertageseinrichtung:

- Welche Erwachsenen gibt es, die mit Kindern kommunizieren?
- In welchen Situationen gibt es sprachliche Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern?
- Wie ist der Rahmen? (Einzelgespräche, Gruppengespräche, Gesprächsorte, gibt es Belästigungen durch Lärm oder Unruhe?)
- Worüber und wie wird kommuniziert? Eher in konkreten Handlungen? Oder auch darüber hinausgehend, aus Spaß an der Sprache (Reime, Quatschverse, Zungenbrecher) oder Geschichten/ Erzählungen?
- In welchen Sprachen?
- Wie ist das Verhältnis zwischen den Redeanteilen der Erwachsenen und denen der Kinder? Was unterscheidet die Äußerungen?
- Gibt es weitere Erwachsene, die als Gesprächspartner der Kinder in das Kita-Leben einbezogen werden könnten? Mit welchen Sprachkompetenzen?

Kommunikations- und Schriftkultur in der Kita:

- Zeigt sich die Kita beim Betreten als sprachfreundlich? Woran erkennt man Wertschätzung für die Sprachkompetenzen aller Kinder und Wertschätzung für Mehrsprachigkeit in Wort und Schrift?
- Wie wird die sprachliche Entwicklung der Kinder transparent gemacht? (In der deutschen Sprache und in ihrer Erstsprache, falls diese nicht Deutsch ist) Wird deutlich, wie die sprachliche Entwicklung der Kinder unterstützt wird? Erfahren Eltern, was sie tun können?
- Welche Anregungen gibt es zur Begegnung mit Schriftsprache, in welchen Sprachen?

Bildungsbereich: Sprachen, Kommunikation und Schriftkultur

Ziele: Das Kind in der Kindergemeinschaft	Bildungsaufgaben für die Erzieherin
<p>Ich-Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Eigene Bedürfnisse, Interessen und Gefühle ausdrücken können (in Deutsch und Erstsprache); sagen , wenn Worte wehtun ▪ Sich sprachlich mitteilen, sich mit anderen verständigen, anderen sagen, was man denkt, weil man etwas einbringen kann ▪ Sich seiner sprachlichen Identität (Familiensprache(n), Zugehörigkeit zu Sprachengruppe) bewusst werden ▪ Kontakt zu anderen herstellen und erhalten ▪ Seine Gedanken ausdrücken, für seine Ideen werben ▪ Freude am Gebrauch von Sprache, Sinn für Sprachwitz entwickeln <p>Soziale Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Anderen zuhören; sich einfühlen können, sich in die Perspektive eines anderen versetzen und darauf eingehen; Gedanken von anderen verstehen und bedenken ▪ Zu gelingender Verständigung beitragen („Übersetzen“, Konfliktaushandlung, Schwächere unterstützen) ▪ Achtungsvoll miteinander umgehen ▪ Unterschiedliche Sprachen wahrnehmen und anerkennen ▪ Nicht dulden, dass jemand wegen seiner Sprache gehänselt oder ausgeschlossen oder mit Worten verletzt wird <p>Sachkompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sprachliche Konventionen beherrschen wie Begrüßungen, sich bedanken, gratulieren usw., in Deutsch und auch in einer anderen Sprache ▪ Etwas einmal mit Handlungen und einmal nur mit Worten erklären ▪ Sprachliche Erscheinungen differenziert wahrnehmen: Wie heißt etwas in der einen und anderen Sprache? Was ist gleich, was ist verschieden? (Sprach- und Schriftvergleiche anstellen) ▪ Fertigkeiten in der Handhabung von Schreibutensilien ▪ Namen der anderen Kinder richtig aussprechen und „lesen“ können; ▪ Zeichen für Gruppenregeln finden und vereinbaren ▪ Ereignisse nacherzählen, Geschichten ausdenken und erzählen, über Vergangenes, Gegenwärtiges, Zukünftiges sprechen, Bücher „vorlesen“ <p>Lernmethodische Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nachfragen, wenn andere einen nicht verstehen; Äußerungen wiederholen und verdeutlichen, wenn man von anderen nicht verstanden wird ▪ Zuordnung von Worten und Sätzen zu Sprachen systematisieren 	<p>Im Alltag der Kita z. B. Regelmäßig Erzählen und Vorlesen in Kleingruppen, auch in den Familiensprachen der Kinder, unter Einbeziehung mehrsprachiger Kolleginnen oder Familienmitglieder; punktuell ausdrückliches Nennen von Worten in unterschiedlichen Sprachen und dazu sagen, wie die Sprache heißt („Auf Türkisch heißt das ‚muz‘, auf Deutsch heißt das ‚Banane!‘“); mit den Kindern Gesprächsregeln für die Gespräche in Kleingruppen entwickeln und vereinbaren; Regelmäßig Gespräche über das alltägliche Geschehen in der Kita: was wir planen, was wir erlebt haben, wie wir uns gefühlt haben, ob eine Unternehmung schön oder nicht schön war und warum ...; Gedichte, Zungenbrecher, Reime einführen und Kinder anregen, selbst welche zu machen, auch in den Familiensprachen; „Wortschatz anreichern“: „neue“ Wörter in deutsch auf eine Wandzeitung schreiben, ergänzen um Entsprechungen in den Familiensprachen</p> <p>Spielmaterial und Spielanregungen, z. B. Sammlung von Fotos, auf denen Menschen unterschiedliche Gefühle äußern, dann szenische Darstellung von unterschiedlichen Gefühlen, wann fühlst du dich so? Malspiele („Punkt, Punkt, Komma, Strich, fertig ist das Mondgesicht“);</p> <p>Projektarbeit, z. B. „Unser Gedichte-Buch“: Gedichte können anregen, in derselben Art (Rhythmus, Refrain, Verdrehung) eigene zu machen, die ins Gedichte-Buch geschrieben werden, dann vorgetragen bei einer „Dichterlesung“ für die Eltern; „Diese Worte höre ich gerne, diese tun mir weh!“: Die gesammelten Schimpfwörter werden in einer Schimpf-Dose eingeschlossen, die Kosewörter kann man aus der „Verwöhnungs-Dose“ rausnehmen, wenn man jemand sagen will, dass man sie/ihn gern hat (auch möglich: zum Geburtstag eine selbst ausgedachte Geschichte schenken);</p> <p>Raumgestaltung und Materialausstattung, z. B. Eine ruhige und behagliche Ecke fürs Vorlesen und Erzählen einrichten; „Bibliothek“: Bilderbücher, die zugänglich sind, in mehreren Sprachen und Schriften, auch Sachbücher, Liederbücher, Globus und/oder Atlas; eine Schreibecke einrichten (mit Schreibmaschine, Computer, Briefpapier, Schreibstiften, Stempel, Formularen, Abreißblöcken, Locher, Tacker usw.); einen „Briefkasten“ für jedes Kind, damit es Mitteilungen von den anderen Kindern bekommen kann</p>

Bildungsbereich: Sprachen, Kommunikation und Schriftkultur

Weltgeschehen erleben, Welt erkunden

Analysefragen, die mit Kindern und Eltern erkundet werden können:

Sprache und sprachliche Vielfalt im Erleben der Kinder

- Wo und wie erleben die Kinder gesprochene Sprache? Welche Sprache(n)?
- Worte können gut tun, Worte können weh tun - haben die Kinder Beispiele dafür?
- Erleben sie Sprache eher medial vermittelt oder in Kommunikation mit anderen Menschen?
- Wie lernt ein Mensch sprechen? Was hilft ihm und was behindert ihn?
- Wie lernt ein Mensch eine zweite Sprache? Was hilft ihm und was behindert ihn?
- Wo und wie erleben die Kinder geschriebene Sprache? In welchen Sprachen?
- Welche Mittel der Telekommunikation sind ihnen bekannt (Telefon, Fax, eMail)?

Sprachliche Vielfalt im Stadtteil

- Welche Sprachen werden im Stadtteil gesprochen?
- Welche Sprachen sieht man geschrieben? Wie heißen die Schriften?
- Gab es diese Sprachen und Schriften früher auch? Wie kann man das erfahren? → Alte Leute fragen, Quellen lesen, Migrationsgeschichte des Stadtteils durch Auskünfte in Stadtmuseen
- Wie bewerten die Menschen im Stadtteil die verschiedenen Sprachen?
- Was bedeutet es, eine mehrsprachige Familie zu sein?

Erscheinungsformen von Schriftsprache

- Wo begegnen Kinder mündlich vorgetragenen Schilderungen? Wer erzählt? Was? (Geschichten, Erzählungen, Nachrichten, Wetterbericht)
- Wo begegnen Kinder Schriftzeichen? (Signale und Symbole, Schriftzüge, die Kinder „lesen“ können wie Coca Cola)
- Wo begegnen Kinder Geschriebenem? In welcher Form? (Werbeprospekte, TV-Zeitung, Kreuzworträtsel, Kfz-Kennzeichen, Rezept vom Arzt, Grabinschriften usw.)
- Welche Schriften gibt es? Wo und wann wurden sie erfunden? (Bilderschriften wie Hieroglyphen, Keilschrift, Chinesische Schriftzeichen; Lautschriften wie Arabisch, Hebräisch, Lateinisch ...) Wieso heißen Bibel und Koran auch „Heilige Schrift“?
- Schreib- und Drucktechniken (Kalligraphie, Computerdruck, Offset-Druck ...)
- Wie Menschen sich noch verständigen: Blindenschrift, Gebärdensprache ...
- „Lesen“ zur Entschlüsselung von Phänomenen in der Welt: Spurenlesen; die Zukunft aus der Hand/ aus dem Kaffeesatz lesen; Noten lesen; im Gesicht eines Menschen lesen; einen Bauplan lesen; eine Landkarte lesen ...

Bildungsbereich: Sprachen, Kommunikation und Schriftkultur

<p>Ziele: Weltgeschehen erleben, Welt erkunden</p>	<p>Bildungsaufgaben für die Erzieherin</p>
<p>Ich-Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gedanken und Ideen entwickeln, ausdrücken und andere begeistern ▪ Schönheit von Sprach(en) und Schrift(en) entdecken ▪ Freude an eigenen Erkenntnissen und Fertigkeiten ▪ Sich seiner Identität bewusst werden: Ich bin ich und unterscheide mich von anderen/ meine Familie unterscheidet sich von anderen <p>Soziale Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Unterschiede in den Interessen zwischen Kindern, Kindern und Erwachsenen wahrnehmen und anerkennen, Kompromisse aushandeln ▪ Unternehmungen mit anderen planen und durchführen, eigene Kompetenzen - auch sprachliche - einbringen und die der anderen annehmen ▪ Gesprochene und geschriebene Sprache bei Spielen gebrauchen <p>Sachkompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sich Informationen aus unterschiedlichen Quellen holen: von Freunden, von den Familien, von anderen Menschen (Fragen, Gespräche, Interviews) oder aus schriftlichen Dokumenten ▪ Sprache losgelöst vom unmittelbaren Kontext verwenden: Von Erlebnissen berichten, Geschichten erzählen, Gedichte und Reime selbst machen, anderen erzählen, was man zu einer Frage herausgefunden hat ▪ Geschriebenem mit Sinnerwartung begegnen: Wissen, dass Schriftzeichen Bedeutung tragen; Lesen als Entschlüsselung von Botschaften ▪ Phonologisches Bewusstsein (Sprache besteht aus abgrenzbaren lautlichen Elementen; die Schriftzeichen sind Zeichen für die Laute, die man beim Sprechen hört): Gleiche Anfangslaute bei Namen/ Worten hören, gleiche Anfangsbuchstaben erkennen und „lesen“ ▪ Wissen, dass Schreibrichtungen variieren (Deutsch von links nach rechts) ▪ Schriftzeichen verschiedener Schriften schreiben können ▪ Techniken kennen, wie man Ereignisse oder Erkenntnisse festhalten kann, als Erinnerungstütze (Notizen, Merktzettel, Symbole ...) <p>Lernmethodische Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sich selbst Wissen beschaffen und Bereitschaft, von anderen zu lernen ▪ Wissen darum, dass es wichtig ist, nach Sinn und Bedeutung menschlichen Handelns zu fragen, in Gegenwart und Vergangenheit 	<p>Im Alltag der Kita z. B.</p> <p>Sich den Kindern als Lesende und Schreibende zeigen: aufschreiben, was Kinder diktieren, Notizen bei den Gesprächen mit Kindern machen, Kinder interviewen und aufschreiben, was sie antworten; ein gemeinsames Kindergarten-Tagebuch anlegen für tägliche Eintragungen von Kindern und Erwachsenen; für jedes Kind ein Kindergartenbuch anlegen, für Beobachtungen, Zitate, Bilder über die ganze Kindergartenzeit; Bildgeschichten und Comics lesen und selbst machen; Geheimsprachen und Geheimschriften anregen; regelmäßige Vorlesezeiten</p> <p>Spielmaterial und Spielanregungen, z. B.</p> <p>Spiele und Lieder mit Lautunterscheidungen („Ich sehe was was du nicht siehst, das fängt mit K an“, „A, A, A, der Winter der ist da“); mit entsprechendem Material (Blöcke, Stifte) zum Gebrauch von geschriebener Sprache bei unterschiedlichen Aktivitäten und Spielen anregen</p> <p>Projektarbeit, z. B.</p> <p>„Wir machen selbst ein Buch“: Kinder diktieren Geschichten, diese werden in die verschiedenen Familiensprachen übersetzt und aufgeschrieben, dann von Kindern illustriert und gebunden; „Sprachen in unserer Familie“: Kinder befragen ihre Eltern nach Sprachen- und Migrationserfahrung; „Wir gehen raus und sammeln Wörter“: Kinder finden Wörter in der Umgebung der Kindertageseinrichtung, schreiben sie ab und untersuchen sie, welche sind bekannt, welche nicht ...; „Von der Kunst des Schönschreibens“ - Beispiele von Kalligraphie kennen lernen (Ethnologisches Museum), den eigenen Namen oder ein Lieblingswort schön schreiben und die Kunstwerke ausstellen; „Die ersten Schriften der Menschen“ - Sich Erproben mit Keilschrift und Hieroglyphen</p> <p>Raumgestaltung und Materialausstattung, z. B.</p> <p>Schreibplatz für die Erzieherin; Alfabete und Anlauttabellen in der Schreibecke; Ergebnisse der Erkundungen werden dokumentiert und ausgestellt; Ausstellungen werden laufend aktualisiert</p>

Bildungsbereich: Bildnerisches Gestalten

Gestaltungsprozesse sind Erkenntnisprozesse

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

Eine intensive Wahrnehmung, eine ausführliche sinnliche Erkundung sowie alle kreativen Tätigkeiten von Kindern sind also eng verknüpft mit dem Verstehen der Welt: „Mit der Zeichnung strukturiert das Kind seine Wahrnehmung. Oder mit den Worten von Rudolf Seitz ausgedrückt: 'Darstellen heißt klarstellen'. Damit ist ein Prozess der geistigen Erfassung von Wirklichkeit gemeint, wobei die Zeichnung selbst als Medium des Denkens angesehen werden muss“¹⁾.

Die kreativen Tätigkeiten der Kinder haben demnach eine Erkenntnisebene und eine Empfindungsebene zugleich: Neben der Kunst des aktiven Lernens verfügen die Kinder über die Kunst des Staunens und der Freude angesichts neuer Entdeckungen. Diese zu erhalten und zugleich mit neuen Erfahrungs- und Empfindungsmöglichkeiten zu verbinden, ist eine wichtige pädagogische Aufgabe.

Bei den folgenden Anregungen für die Praxis schlagen wir eine Differenzierung nach Altersstufen vor sowie ein grundsätzliches Vorgehen in der pädagogischen Arbeit: Angebote zum bildnerischen Gestalten sollten epochal erfolgen, d. h. neben den stets verfügbaren Materialien im Gruppenraum sollte es gezielte und länger andauernde Phasen für bildnerische Prozesse geben. Zudem erwerben junge Kinder im Alter bis zu drei Jahren in diesem Bereich grundlegende Kenntnisse mit verschiedensten Materialien und Techniken; die Angebote können bei älteren Kindern zunehmend differenzierter und komplexer werden. Für alle Altersstufen sind jedoch folgende Haltungen der Pädagoginnen gegenüber den Gestaltungsprozessen der Kinder wichtig:

„Goldene Regeln“ zum Verhalten der Erwachsenen:

1. Korrigiere niemals ein Bild, eine Plastik oder ein Objekt, das Kinder hergestellt haben!
2. Lass die Kinder spüren, dass Du ihre Bilder schätzt!
3. Dränge niemals Kinder dazu, ihre Bilder zu erklären, wenn sie es nicht von sich aus tun!
4. Ermuntere Kinder zum Zeichnen, Malen, Collagieren, Formen und Bauen! Gib ihnen Anregungen! Stelle aber keine fest formulierten Aufgaben oder Aufträge!
5. Sei neugierig auf das, was einzelne Kinder produzieren! Auf diese Weise lernt man die individuellen Neigungen und Veranlagungen am besten kennen!“²⁾

¹⁾ E. Brügel, 1993, S. 3

²⁾ a. a. O., S. 10

Bildungsbereich: Bildnerisches Gestalten

Das Kind in seiner Welt

Analysefragen, die die Erzieherin mit Kindern und Eltern erkunden kann:

Zum einzelnen Kind (Beobachtungsfragen):

- Arbeitet das Kind gern mit den Händen?
- Baut es gern?
- Mit welchen Materialien arbeitet es am liebsten: Ton, Knete, Wachs oder Farben, Stifte, Pinsel?
- malt, zeichnet oder kritzelt es gern?
- In welchem Zusammenhang stehen die Erlebnisse des Kindes und seine kreativen Arbeiten?
- Mit welchen Mitteln verleiht das Kind seinem Eindruck neuen Ausdruck?

Zu Materialien und ihrem Gebrauch

- Was ist malen? Was ist zeichnen? Was ist kritzeln? Was ist Schreiben?
- Wie malt es sich mit Pinseln? Stiften? Schwämmen?
- Wie malt es sich im Sitzen oder im Stehen?
- Wie malt es sich mit beiden Händen?
- Welche Farben gibt es? Welches ist meine Lieblingsfarbe?
- Welche Beziehung haben diese Farben zu meinen Gefühlen (z. B. „Woran denke ich bei Himbeerrot und woran bei Himmelblau?“)
- Wie entstehen die Farben (Öl, Pigmente, Wasserfarben, etc.)?
- Was kann ich mit einer einzigen Farbe machen, was passiert, wenn eine zweite hinzukommt?
- Was lässt sich mit den Händen formen: Ton, Knete, Salzteig, Wachs?
- Was lässt sich schneiden und zusammenknoten: Draht und Schnüre, Seile und Papiere?
- Was ist eine Skulptur? (ähnliche Fragen ergeben sich z. B. auch für die Bereiche Collagieren/Töpfern/Bauen/Umgang mit Wasser und Erde, Licht oder Schatten ...)

Bildungsbereich: Bildnerisches Gestalten

<p>Ziele: Das Kind in seiner Welt</p>	<p>Bildungsaufgaben für die Erzieherin</p>
<p>Ich-Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sich der eigenen Empfindungen gegenüber der Natur und Kultur bewusst werden; das Staunen genießen; sich der eigenen Ausdrucksmöglichkeiten im gestalterischen Bereich bewusst werden ▪ Zutrauen im Umgang mit verschiedensten Materialien entwickeln ▪ Eigene Werke als Ausdruck eigener Empfindungen und Erlebnisse wertschätzen ▪ Die eigenen Lieblingsfarben entdecken und benennen ▪ Verschiedene Farben und Formen in Beziehung zur eigenen Emotionalität setzen <p>Soziale Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Werke der anderen Kinder und Erwachsenen wertschätzen ▪ unterschiedlichen Ausdrucksformen anderer Menschen und anderer Kulturen entdecken ▪ Möglichkeiten zum Gestalten in der Kita erkennen und praktizieren und erkennen, dass diese zu Hause anders sind <p>Sachkompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Verschiedenste Materialien und ihre Beschaffenheit kennen ▪ Unterschiede erfahren zwischen weich - hart, rauh - kuschelig, fest - locker, dickflüssig - dünnflüssig, biegsam - starr usw.; verschiedenste Farben und ihre Nuancen kennen ▪ Wissen, wie sich Farben und Werkstoffe verhalten ▪ Mit unterschiedlichen Werkzeugen Schneiden können, wenn es eine Aufgabe erfordert, z. B. auch Draht mit Kneifzangen oder dicke Taue; ▪ Erfahrungen mit Holz und seiner Bearbeitung haben <p>Lernmethodische Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Erfahrungen mit verschiedensten Materialien gemacht haben und auf neues Material übertragen können 	<p>Im Alltag der Kita, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ein Atelier einrichten bzw. eine Zone im Gruppenraum für den Umgang mit Farben und anderen Gestaltungsmaterialien ▪ Täglich Zeiten für Gestaltungsprozesse einplanen; inhaltliche und zeitliche Kontinuität für diese Arbeiten berücksichtigen ▪ Künstler und Kunstpädagogen in die Arbeit einbeziehen <p>Spielmaterial (siehe Raumgestaltung und Materialausstattung)</p> <p>Projekte, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Für die jüngeren Kinder sind erste Materialerfahrungen wichtig und ausreichend, z. B. intensive Erfahrungen mit der Farbe „Blau“ ▪ Mit verschiedensten Pinseln, Stiften und (beiden!) Händen malen; an einer Staffelei und am Tisch malen ▪ Farben selbst herstellen ▪ Die älteren Kinder können bestimmte Themen bearbeiten: Z. B. ein Porträt von sich selbst oder von anderen Kindern machen ▪ Den eigenen Gesichtsausdruck bei Freude, Zorn, Glück, Trauer darstellen ▪ Kleine Theaterstücke selbst inszenieren <p>Raumgestaltung und Materialausstattung</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Papiere und Farben (Wasserfarbe, Ölfarbe, Pigmentfarben) aller Art bereitstellen; Staffeleien und Werkbänke bereitstellen; Lichttische bauen; Spiegelflächen bereitstellen; Naturmaterialien wie Muscheln oder getrocknete Früchte oder Korken sammeln und präsentieren; „Schätze“ der Kinder sammeln wie z. B. Perlen, Glitzersteinchen, Federchen etc. und ausstellen ▪ Verschieden Modelliermassen wie Ton, Knete, Wachs ▪ Hölzer und Werkzeug zum Sägen, Hacken, Schnitzen, Kleben ▪ Verkleidungsutensilien anbieten ▪ Ausstellungsgelegenheiten: besondere Wandflächen, Bilderrahmen, Virtrinen

Bildungsbereich: Bildnerisches Gestalten

Das Kind in der Kindergemeinschaft

Analysefragen, die die Erzieherin mit Kindern und Eltern erkunden kann

Zu Tätigkeiten in der Kita

- Was können wir mit einer einzigen Farbe tun und was passiert, wenn eine zweite dazu kommt?
- Welche Farbmaterialien kennen die Kinder und Erwachsenen? Wachsstifte, Filzstifte, Buntstifte, Wasser- und Ölfarben, Pigmentfarben?
- Wie ändern sich die Farben mit dem Licht, welche Farben erzeugen welche Stimmung?
- Welche Papierarten kennen wir und können wir in der Kita bereitstellen?
- Wie wird Papier hergestellt und was kann man alles damit machen?
- Was ist ein Portrait und wie mache ich das?
- Wie zeichnen wir Umrisse und wann ist dies nützlich?

Zur Wahrnehmung der anderen Kinder und der Gruppe

- Was machen die anderen Kinder am liebsten: bauen, töpfern, malen?
- Was sind die Lieblingsfarben der anderen Kinder?
- Gibt es „Mädchenfarben“ oder „Jungenfarben“? Was könnten sie bedeuten?
- Gibt es ein Logo für die Gruppe, was soll es darstellen und wie kann es aussehen?
- Wie wohnen die anderen Kinder zu Hause, wie sehen ihre Einrichtungsgegenstände aus?
- Welche Bilder und Bücher schauen wir gern an?
- Kennen die anderen Kinder Museen? Wenn ja, welche?

Zur Familiensituation

- Wie sieht unsere Wohnung aus? Welche Bilder haben wir zu Hause?
Welche Instrumente?
- Welche Kleidungsstücke tragen wir zu Hause, welche in der Kita?
- Gibt es „Schätze“ in der Familie? Schöne Gegenstände, Schmuck, Bilder, Bücher?
- Gibt es Handwerker in unserer Familie?
- Wer hat zu Hause einen Garten?

Bildungsbereich: Bildnerisches Gestalten

Ziele: Das Kind in der Kindergemeinschaft	Bildungsaufgaben für die Erzieherin
<p>Ich-Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Werke anderer Menschen kennen lernen und wertschätzen: "So malst Du, so male ich"; ▪ Den eigenen „Geschmack“ herausbilden: Was gefällt mir, was passt zu mir? <p>Soziale Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sich der Ausdrucksformen der anderen Menschen bewusst werden ▪ Die Werke der anderen wertschätzen ▪ Mit den anderen Kindern über Tätigkeiten und Werke kommunizieren können ▪ Urteile wie „schön“ oder „nicht schön“ mit anderen austauschen ▪ anderer Familienkulturen kennen lernen: Was gefällt anderen, was passt zu ihnen? <p>Sachkompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Techniken zur Gestaltung kennen und nutzen ▪ Ein breites Repertoire an Farben und Materialien kennen ▪ Kulturelle Unterschiede kennen <p>Lernmethodische Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Experimentierverfahren kennen ▪ Eigene Dokumentationen anlegen und ein System dazu entwickeln ▪ Perspektivenwechsel vornehmen können: es gibt verschiedene Systeme der Dokumentation 	<p>Im Alltag der Kita, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Werke und Alltagsgegenstände aus verschiedenen Familienkulturen im Gruppenraum präsentieren ▪ Licht- und Farbveränderungen im Raum beobachten: Kunst- und Sonnenlicht vergleichen ▪ Ausstellungen gemeinsam machen ▪ Zeiten für die Betrachtung von Werken einräumen (Bücher, Ausstellungen im Kindermuseum etc.) <p>Spielmaterial (siehe Raumgestaltung und Material)</p> <p>Projekte, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ mit Ton einen bestimmten Gegenstand herstellen ▪ Experimente mit Licht und Schatten, Schattenspiele ausprobieren ▪ Tageslichtarbeiten mit Fotopapier ▪ Werke anderer Menschen kennen lernen ▪ sich auf Themen anderer Künstler konzentrieren, z. B. Thema Zirkus oder Meer oder Tanzen <p>Raumgestaltung und Materialausstattung, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Prismen, Kaleidoskope ▪ Bücher über Künstler und ihre Werke anbieten ▪ Bilder im Gruppenraum ausstellen: Bilder der Kinder ▪ Werke bekannter Künstler (keine kindertümelnden Mickey-Maus oder Märchen-Tapeten)

Bildungsbereich: Bildnerisches Gestalten

Weltgeschehen erleben, Welt erkunden

Analysefragen, die die Erzieherin mit Kindern und Eltern erkunden kann:

Zu verschiedenen Zeiten und Kulturen

- Wie sehen die ersten bildnerischen Zeichen der Menschheit aus?
- Wie sehen zum Beispiel Höhlenmalereien aus?
- Welche Materialien nutzten die Menschen früher zum Malen/Schreiben/Gestalten? Können wir heute noch auf Tontafeln kritzeln oder mit Lehm bauen?
- Welche Materialien nutzen die Menschen heute in anderen Ländern? Wie färben z. B. die Menschen ihre Kleidungsstoffe? Welche Farben gibt es dort, welche kennen wir noch nicht?
- Welchen Schmuck tragen die Menschen in verschiedenen Ländern, welche Kleidung? Aus welchen Materialien werden sie gemacht?

Zu Künstlern und ihren Werken

- Wie malen/schreiben/dichten/tanzen Künstler aus anderen Ländern/ Kulturen?
- Welche Bauwerke aus aller Welt kennen wir?
- Welche Werke wollen wir genauer betrachten? Aus welcher Zeit und welchen Kulturen?
- Welche Museen können wir besuchen um z. B. die Moden aus früheren Zeiten kennen zu lernen?
- Welche Künstler und Kunstpädagogen können wir einladen, um gemeinsam zu arbeiten oder uns etwas zeigen zu lassen?

Zu Projektthemen

- alle Themen, die die Kinder interessieren und dabei gezielt auswählen, was über längere Zeit bearbeitet wird, z. B.: eine Farbe oder ein bestimmtes Material über eine längere Zeit bearbeiten oder eine Kulturepoche genauer kennen lernen

Bildungsbereich: Bildnerisches Gestalten

Ziele: Weltgeschehen erleben, Welt erkunden	Bildungsaufgaben für die Erzieherin
<p>Ich-Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Werke verschiedener Epochen und Stile kennen lernen und in Bezug zur eigenen Aktivität setzen ▪ Die Aufmerksamkeit schärfen ▪ Fantasie entwickeln ▪ Die natürliche Umwelt als reiches Feld von Entdeckungen erleben <p>Soziale Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sich der Ausdrucksformen der anderen Menschen bewusst werden ▪ Mit anderen arbeitsteilig und in Absprache etwas gemeinsam herstellen ▪ Erfahrungen austauschen: Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausfinden <p>Sachkompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Differenzieren können zwischen früheren und heutigen Ausdrucksformen: Was sind alte, was neue Kunstformen? ▪ Techniken zur Gestaltung aus anderen Kulturen und anderen Zeitepochen kennen ▪ Von modernen Gestaltungstechniken wissen: Computergrafik, Bildsimulationen am Computer ▪ Mit Licht und Schatten gewünschte Effekte erzielen ▪ Erfahrungen mit dem "Naturschönen", d. h. Natur und den vom Menschen gestalteten Gärten und Bauwerken <p>Lernmethodische Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mit anderen planen und sich verständigen ▪ Zeiten für bestimmte Vorhaben planen und Verabredungen treffen ▪ Visionen entwerfen und sich ein „Bild davon machen“ ▪ Geschichtsbewusstsein entwickeln 	<p>Im Alltag der Kita, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Werke aus verschiedenen Epochen, Stilen und Kulturen im Gruppenraum präsentieren ▪ Ausstellungen von Kinderarbeiten aus anderen Zeiten und aus anderen Kulturen organisieren ▪ Zeiten für die Betrachtung von Werken einräumen (Bücher, Ausstellungen, u. a. im Kindermuseum etc.) <p>Spielmaterial (siehe Raumgestaltung und Material)</p> <p>Projekte, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alle Kinder dieser Welt malen: aber wie? ▪ Experimente mit Licht und Schatten in natürlichen und bebauten Umwelten: Vergleiche anstellen und dokumentieren ▪ Was sind Mosaik? Wie entstehen sie? Ein Mosaik herstellen ▪ Fotosafaris in der Umgebung: Kirchenfenster kennen lernen; Bauwerke aus unterschiedlichen Epochen entdecken ▪ Alltagsgegenstände aus früheren Zeiten benutzen ▪ Künstler einladen und mit ihnen arbeiten: ein Theaterstück entwerfen und ein Bühnenbild gestalten ▪ Fotografien, Computerbilder und gemalte Bilder vergleichen <p>Raumgestaltung und Materialausstattung, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bücher über Künstler und ihre Werke anbieten; ▪ Material zum Bauen und Formen; ▪ Bilder von berühmten Bauwerken präsentieren (z. B. Türme, Hochhäuser, Theater, Kirchen, Moscheen) ▪ Fotokamera, Computer

Bildungsbereich: Musik

Es gibt Bereiche der Seele, die nur durch die Musik beleuchtet werden (Zoltán Kodály)¹⁾

Musik ist für viele Kinder und Erwachsene eine Quelle für reiche Empfindungen und für großen Genuss. Von Geburt an - und vermutlich auch bereits vor der Geburt - gehört musikalisches Empfinden zu den Grundkompetenzen eines Menschen. Schon Neugeborene können zwischen Tönen, Rhythmen und Stimmen unterscheiden, denn: „Jeder Mensch wird mit der Erfahrung von Rhythmus geboren, dem Herzschlag der Mutter, und mit einem Musikinstrument, der Stimme“²⁾. Gerade diese Erfahrungen sind die Basiskomponenten der Musik: Wir unterscheiden Melodie, Rhythmus und Klangfarbe. Für die meisten Menschen stellt dabei das Gehör den wichtigsten Zugang zur Musik dar; das wichtigste Instrument zur Produktion von Musik ist von Geburt an die Stimme. Säuglinge genießen das Hören von Tönen und Klängen und haben große Freude an der eigenen Produktion von Lauten und Tönen; etwas ältere Kinder findet man häufig selbstvergessen vor sich hin summend bei intensiven Tätigkeiten. Insofern sind Kinder fast schon intuitive Musikler und damit verbunden auch Sprachler.

Ob ein Kind „musikalisch“ oder „unmusikalisch“ ist, wurde in der Vergangenheit häufig als eine von Geburt an festgelegte Wesenseigenschaft angesehen, und nur besonders musikalische Kinder sollten durch Schulungen des Gehörs und der Stimme oder das Einüben eines Instrumentes gefördert werden. Inzwischen findet eine Rückbesinnung auf die großen Möglichkeiten und Wirkungen einer musischen Förderung in früher Kindheit für alle Kinder statt: Musizieren entwickelt bei Kindern nicht nur Feinheiten des Gehörs und Beherrschung von Stimme oder Instrument, sondern hat Wirkungen auf Geist und Seele des Kindes über die Musik hinaus. Musik fördert die kindliche Intelligenz und die innere Ausgeglichenheit: „Die Berliner Studie (Bastian 1996 - 1999) hat an Grundschulen nachgewiesen, wie sich das soziale Verhalten der Klasse vorteilhaft veränderte und die Kinder durch das Musizieren ein positiveres Bild von sich selbst aufbauten“³⁾.

Aus diesem Grund sind bereits in Krippen und Kindergärten musische Angebote wichtig, wobei es wie beim bildnerischen Gestalten um die Entfaltung der kindlichen Empfindungs- und Ausdrucksmöglichkeiten geht. Ein Mittel dazu ist das Singen: Dem gemeinsamen Singen - in der Kindergruppe oder einzeln - sollte besondere Bedeutung zukommen und die Berieselung durch Kassetten oder Radios ersetzen. Auch ist das epochale Lernen für diesen Bildungsbereich gut geeignet: Einzelne einfache Instrumente sollten über längere Zeit ausführlich erkundet werden, um verschiedene Klänge ebenso wie die Stille mit Muße erleben zu können.

¹⁾ zitiert nach L. Pesch: Gutachten zur „Grundlage eines normativen Rahmens für die Bildungsarbeit in Brandenburger Kindertagesstätten“, Dez. 2002, S. 47

²⁾ Gardner, 2001, S. 118 f.

³⁾ Elschenbroich, 2001, S. 212

Bildungsbereich: Musik

Das Kind in seiner Welt

Analysefragen, die mit Kindern und Eltern erkundet werden können:

Fragen zur Beobachtung einzelner Kinder

- Singt oder summt das Kind gern, wenn es spielt oder sich bewegt?
- Versucht das Kind, neue Melodien oder Rhythmen zu erfinden?
- Hört es gern Musik oder Rhythmen?
- Bevorzugt das Kind bestimmte Musikrichtungen?
- Reagiert das Kind auf Wechsel im Rhythmus, in der Lautstärke, im Tempo?
- Kann das Kind einen Rhythmus wiederholen/halten?
- Hat das Kind Spaß und Interesse an verschiedenen Instrumenten?
- Experimentiert das Kind gern mit Klängen?
- Lernt es leicht Lieder mitzusingen?

Fragen zu Erfahrungen mit Klängen und Tönen

- Welche Töne produziert unser Körper?
- Worin liegt der Unterschied zwischen Hören (Rezeption) und Geräusche machen (Produktion)?
- Erfahrungen mit Stille und verschiedensten Geräuschen machen und: Wie hört sich Stille an?
- Wie lassen sich Stimme und Bewegung als Ausdrucksmittel für Emotionen einsetzen? Wie klingt meine Stimme, wenn ich traurig/glücklich/zornig bin?
- Worin liegt der Unterschied zwischen Tönen, Liedern, Rhythmen, Musikstücken?
- Was ist ein Orchester? Was ist ein Solist?

Donata Elschenbroich: „Jedes Kinds sollte seine Singstimme gefunden haben.

Jedes Kind sollte sich selbst als Musikinstrument erfahren haben und mit einem Musikinstrument in einen Dialog getreten sein.

Jedes Kind sollte in den ersten sieben Jahren einen Rhythmus in den Füßen spüren können, ein Echo hören oder erzeugen, Lärm bis zur Schmerzgrenze erlebt haben.

Jedes Kind sollte die Stille als einen Teil von Musik erfahren" (2001, S. 214).

Bildungsbereich: Musik

Ziele: Das Kind in seiner Welt	Bildungsaufgaben für die Erzieherin
<p>Ich-Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sich der eigenen körperlichen Lautinstrumente bewusst werden: Körper und Stimme; diese Klangkörper kennen lernen und ihre Ausdrucksmöglichkeiten erproben ▪ Die eigene Stimme auch als Ausdrucksmittel für Emotionen erleben; Erfahrung von Stille ▪ Differenzieren können zwischen laut/leise, schnell/langsam; hoch/tief ▪ Welches Instrument entspricht mir/macht mir am meisten Spaß? <p>Soziale Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Die eigene Gefühlslage mitteilen können ▪ Sich mitteilen können, wenn es zu laut wird <p>Sachkompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kenntnisse über die eigene Stimme, laut/leise, allein/zusammen singen ▪ Ein gewisses Liederrepertoire erwerben ▪ Kenntnisse über verschiedene Instrumente und Klangkörper, laut/leise, schnell/langsam, ▪ Ein Instrument genauer kennen und nutzen lernen ▪ Selbst ein Instrument hergestellt haben (Rassel, Tamburin); außergewöhnliche Instrumente auch aus anderer Kulturen kennen: Harfe, Horn, Dudelsack usw. <p>Lernmethodische Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Erfahrungen mit Rhythmen, Tonlagen, Tempi ▪ Verschiedene Lied- und Textarten kennen 	<p>Im Alltag der Kita, z. B.</p> <p>Täglich singen; Zeiten der bewussten Stille schaffen; Zeiten und Orte in der Kita für die Produktion eigener Rhythmen wie z. B. Klopfen, Stampfen, Klatschen, Trommeln; Wiederkehrende Erfahrungen auch im Alltag mit Emotionen: wie klingen traurige/heitere Lieder? Wie klingt meine Stimme, wenn ich glücklich/traurig/wütend bin?</p> <p>Spielanregungen und Spielmaterial, z. B.</p> <p>Einfache Instrumente anbieten wie Trommeln, Harfen, Glöckchen, Zimbeln, die die Kinder immer nutzen können, daneben auch besonders eingeführte Instrumente wie z. B. Geigen oder Klarinetten für bestimmte Phasen der Projektarbeit</p> <p>Projekte, z. B.</p> <p>Meinen Tagesablauf als akustischen Rhythmus darstellen; wiederkehrende Aktivitäten im Tagesablauf akustisch darstellen: Aufwachen, Klospülung, Waschen/Zähneputzen, Frühstück, der Weg zur Kita ... ; Wie hört sich mein Schritt an, wenn ich wach bin, wenn ich müde bin? Welche Geräusche im Kita-Alltag sind mir angenehm, stören mich? Wo und wann ist es mir zu laut? Wann mag ich gerne Musik machen, hören? Welche Musik drückt meine Stimmung aus, wenn ich glücklich, traurig, wütend bin? Welche Geräusche erzeugt mein Körper: Stimme, Atem, Bauchknurren, Pupsen, Niesen, Bewegungsgeräusche - was passiert dabei im Körper und außerhalb des Körpers? Durch Bewegung Wind und Töne erzeugen</p> <p>Raumgestaltung und Materialausstattung, z. B.</p> <p>Platz zum lauten Toben, zum Tanzen, zum Ruhe erleben; einfache Instrumente wie Rasseln, Zimbeln, Trommeln, Glöckchen; Flöten; Kazus bereitstellen ebenso wie einige wenige wertvollere Instrumente (Eltern einbeziehen; wer spielt ein Instrument und kann dies auch mit den Kindern tun?); Liederbücher</p>

Bildungsbereich: Musik

Das Kind in der Kindergemeinschaft

Analysefragen, die die Erzieherin mit Kindern und Eltern erkunden kann:

Zur Kindergruppe

- Wie können wir uns in der Gruppe nach verschiedenen Rhythmen bewegen?
- Mit welchen Dingen können wir Geräusche machen?
- Welche Musikrichtungen kennen wir: Rock? Pop? Klassik? Volkslieder?
- Welche Tänze kennen wir?
- Welche Musikinstrumente kennen wir?
- Wir singen einen Kanon, ein Geburtstags- oder Weihnachtslied.
- Wir dirigieren abwechselnd.

Zur Familie

- Welche Musik hören wir zu Hause?
- Spielt jemand zu Hause ein Musikinstrument?
- Können wir einen Musiker einladen, der uns etwas vorspielt?
- Was heißt „üben“ an einem Instrument? Hat jemand zu Hause eine Schwester/einen Bruder, der üben muss?

Zur Umgebung

- Gibt es spezielle Musikstücke für Kinder unter sechs Jahren?
- Gibt es Musicals oder Tanzstücke für junge Kinder?
- Feiern wir ein Fest und wollen etwas aufführen? Haben wir eine Bühne, auf der wir unsere Vorführungen machen können?
- Wie verbeugt man sich?
- Wie fühlt sich Applaus an?

Bildungsbereich: Musik

Ziele: Das Kind in der Kindergemeinschaft	Bildungsaufgaben für die Erzieherin
<p>Ich-Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Akustische Qualitäten und Wirkungen empfinden: Was ist mir angenehm, was erschreckt mich? Was unterscheidet lautes Lachen von einem Knall? ▪ Was heißt allein/zusammen musizieren in der Kindergruppe? ▪ Sich der eigenen Ausdrucksmöglichkeiten bewusst werden im Zusammenhang mit der Gruppe <p>Soziale Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Andere an ihrer Stimme erkennen: aufeinander hören ▪ Die Gefühlslagen der anderen an ihrer Stimme erkennen ▪ Sich der Klangkörper der anderen Kinder bewusst werden: wie singen die anderen Kinder? ▪ Gemeinsam musizieren - Harmonie und Disharmonie durch Töne und Musik ausdrücken ▪ Sich der musischen Ausdrucksformen der anderen Kinder bewusst werden <p>Sachkompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Wissen, was Singen vom Sprechen unterscheidet ▪ Gemeinsam Singen und musizieren und tanzen mit festgelegten Abläufen ▪ Puppen- und Theaterspiele mit Musik kennen ▪ Erfahrungen mit verschiedenen einfachen Instrumenten und deren Klang-Wirkungen machen ▪ Einige außergewöhnliche Instrumente wie Harfe, Horn, Dudelsackkennen. <p>Lernmethodische Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Einen Kanon kennen und singen ▪ Lieder aus anderen Ländern kennen ▪ Wissen, wie man dirigiert 	<p>Im Alltag der Kita, z. B.</p> <p>Täglich miteinander singen und tanzen; Üben von Liedern mit Texten; Zeiten der bewussten Stille in der Gruppe schaffen; Musikalische Rituale entwickeln; Wiederkehrende Erfahrungen auch im Alltag mit Emotionen: wie klingen traurige/heitere Lieder? Wie klingen die Stimmen, der anderen, wenn sie glücklich/traurig/wütend sind?</p> <p>Spielanregungen und Spielmaterial, z. B.</p> <p>Einfache Instrumente anbieten wie Trommeln, Harfen, Glöckchen, Zimbeln, die die Kinder immer nutzen können, daneben auch besonders eingeführte Instrumente, wie z. B. Geigen oder Klarinetten für bestimmte Phasen der Projektarbeit</p> <p>Projekte, z. B.</p> <p>Tonaufnahmen in der Kita machen: wie hört sich der Tag in der Kita an von früh bis spät - an unterschiedlichen Orten? Wer erkennt beim Abhören, wo wir sind, wann das ist und was passiert - daraus einen „Klangteppich“ weben mit Symbolen für laut, leise, einzeln, gemeinsam, schnell langsam: „Ein Tag in der Kita“; Einen Gruppensong komponieren und mit selbst konstruierten Instrumenten spielen; Wann schreien wir, wann flüstern wir, wann sprechen wir undeutlich, nuscheln wir - was erkennen die anderen daran? Wann fällt es mir leicht, in der Gruppe laut und deutlich zu sprechen?</p> <p>Raumgestaltung und Materialausstattung, z. B.</p> <p>Eine Bühne - drinnen - und draußen; einige wenige wertvollere Instrumente (Eltern einbeziehen; wer spielt ein Instrument und kann dies auch mit den Kindern tun?); Liederbücher anbieten; Medien wie Tonband und Kassetten-Rekorder für Tonaufnahmen nutzen</p>

Bildungsbereich: Musik

Weltgeschehen erleben, Welt erkunden

Analysefragen, die die Erzieherin mit Kindern und Eltern erkunden kann:

Fragen zu Instrumenten

- Welche Instrumente gibt es in verschiedenen Ländern? Kennen die Kinder besondere Instrumente aus der Heimat ihrer Eltern/Großeltern?
- Womit können Kinder Geräusche und Musik machen (in verschiedenen Ländern)?
- Wie werden Instrumente gebaut, z. B. eine Leier oder eine Trommel?
- Wie tanzen die Menschen in anderen Ländern?
- Wie singen die Menschen in anderen Ländern?

Fragen zu Musikrichtungen

- Welche Musik hört ihr am liebsten?
- Welche Musik macht ihr am liebsten selber?
- Was ist „Rock, Klassik, Folkslied oder break-dance“ usw.?

Fragen zur Musik aus vergangenen Zeiten

- Wie tanzten die Menschen vor 100 Jahren?
- Welche Musikinstrumente gab es früher?
- Wie wurden sie früher gebaut?
- Welche Lieder kennen Eure Großeltern?

Bildungsbereich: Musik

<p>Ziele: Weltgeschehen erleben, Welt erkunden</p>	<p>Bildungsaufgaben für die Erzieherin</p>
<p>Ich-Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lieblingsmusik und Lieblingslieder für verschiedene Stimmungslagen finden ▪ Akustische Wahrnehmungen ausdifferenzieren ▪ Lärmempfindungen bewusst erleben <p>Soziale Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sich selbst als Teil einer bestimmten musikalischen Tradition verstehen, indem andere Traditionen kennen gelernt werden ▪ Akustische Äußerungen anderer differenziert wahrnehmen <p>Sachkompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Geräuschquellen identifizieren ▪ Lautstärken unterscheiden ▪ Differenzierte Begriffe für verschiedene Geräusche und Lautstärken bilden ▪ Wissen, wie in verschiedenen Ländern musiziert wird; Wie klingen russische, chinesische, nigerianische ... Lieder? ▪ Lieder aus bestimmten traditionellen Zusammenhängen kennen: zu Festtagen oder Geburtstagen oder Jahreszeiten ▪ Tänze aus verschiedenen Zeitepochen kennen: Wie tanzt man break-dance, Tango oder Menuett? ▪ Wissen, wie verschieden Musik in unterschiedlichen Räumen klingt ▪ Ein Orchester erlebt haben und selbst dirigieren <p>Lernmethodische Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Erfahrungen mit Rhythmen, Tonlagen, Tempi ▪ Erste Kompositionen zusammen stellen ▪ Einen Kanon kennen und singen ▪ Wissen, wie man dirigiert 	<p>Im Alltag der Kita, z. B. Verschiedenste Instrumente, Bilderbücher aus aller Welt; Kinderlieder aus aller Welt singen</p> <p>Spielerregungen, Spielmaterial, z. B. Tanzspiele aus verschiedenen Kulturen; alte Tänze - neue Tänze; Wasser- und Wind-Spiele, die Töne erzeugen</p> <p>Projekte, z. B. Welche Geräusche kann Wasser erzeugen, welche der Wind? Straßenmusikanten; Ein Orchester besuchen, eine Kinderoper kennen lernen wie „Peter und der Wolf“, Welches war das Lieblingskinderlied meiner Eltern/Großeltern? Lieder und Rhythmen aus verschiedenen Zeitepochen und aus verschiedenen Ländern; In einer Kirche Musik erleben: eine Orgel kennen lernen und vom Organisten lernen - warum ist die Orgel ohne elektronische Verstärkung laut genug? Welche Stimmung erzeugt Orgelmusik in der Kirche? Bei Exkursionen in den Stadtteil Tonaufnahmen machen - daraus Ratespiele machen: Was hört sich wo wie an? Wer oder was erzeugt das Geräusch? Wie fühlt sich das für mich an - wie für andere Kinder der Gruppe? Lärmmessungen durchführen: in der Kita, vor der Kita, an verschiedenen Stellen im Wohngebiet, zu unterschiedlichen Tageszeiten, bei Regen, bei Schnee ...</p> <p>Raumgestaltung und Materialausstattung, z. B. Unterschiedlichste Materialien, mit denen Töne erzeugt werden können; unterschiedliche Klangkörper; Medien wie Tonband und Kassetten-Rekorder zur Produktion von Geräuschen benutzen; Materialien und Medien zum Dämpfen bzw. Verstärken von Geräuschen</p>

Bildungsbereich: Mathematische Grunderfahrungen

„Alles ist Zahl“ - Pythagoras -

Die Mathematik - ursprüngliche Bezeichnung für „Wissenschaft“ als solche - entstand in der Menschheitsgeschichte aus den praktischen Problemen des Zählens, Messens, Rechnens und aus geometrischen Aufgaben bei Häuserbau und Landvermessung. Seit mehr als 2500 Jahren beschäftigt sich die Mathematik mit rechnerischen und geometrischen Ordnungsstrukturen unserer Welt und hat dabei die Aufgabe, natur-, wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Erscheinungen mit Hilfe „mathematischer Modelle“ zu beschreiben.

„Das Buch der Natur ist in der Sprache der Mathematik geschrieben.“(Galilei)

Dies bestätigt sich in vielen Bereichen von Technik - insbesondere in der Informationstechnik -, Wirtschaft und Wissenschaft, sogar im Alltagsleben kommt man ohne mathematisches Verständnis nicht aus.

Die Grundlagen für mathematisches Denken werden in den ersten Lebensjahren entwickelt, wenn das Kind die ersten Erfahrungen mit Zeit und Raum aber auch mit mathematischen Operationen wie Messen, Schätzen, Ordnen und Vergleichen machen kann. Mathematisches Denken ist „ein sich von den Gegenständen lösendes Denken“¹⁾ hin zu abstrakten Alltagsbegriffen. Mathematische Grunderfahrungen lassen sich nicht losgelöst vom Alltagsgeschehen und den Fragen des Kindes erarbeiten. Gemäß dem Bildungsverständnis des vorliegenden Bildungsprogramms konstruiert sich jedes Kind sein eigenes Bild auch von der Welt der Zahlen und Mengen und der sich daraus ergebenden Symbole und Ordnungsstrukturen.

Dass die Beschäftigung mit den Ordnungsstrukturen der Mathematik Spaß macht und einen faszinierenden Reiz ausübt, lässt sich bei Kindern aller Entwicklungsstufen beobachten, beispielsweise beim Erkunden von Regelmäßigkeiten und Mustern, bestimmten Reihenfolgen, Wiederholungen oder den Dimensionen von Zeit. Für die Erzieherin kommt es erstens darauf an, die Freude der Kinder an der Begegnung mit Mathematik zu erhalten; zweitens soll sie den Aktivitäten des Alltags einen „mathematischen Stellenwert“ verleihen, in dem sie sie z. B. sprachlich präziser ausdrückt, nicht etwa: „Wir brauchen für unser Spiel Stühle“, sondern „Wie brauchen vier Stühle, für jedes Kind einen.“

¹⁾ Vgl. Schäfer, 2002

Bildungsbereich: Mathematische Grunderfahrungen

Der Bildungsbereich der mathematischen Grunderfahrungen umfasst insbesondere folgende Erfahrungsbereiche:

- Erfahrungen im Umgang mit Gegenständen und Dingen des täglichen Lebens und deren Merkmalen - wie Form, Größe und Gewicht, die es begreifen und zu klassifizieren kann;
- Erfahrungen mit Zahlen in allen Größenordnungen - das Kind erwirbt Zahlvorstellungen, gelangt zum Zählen und erfährt das Wesen der mathematischen Grundoperationen Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division;
- Erfahrungen im Messen und Vergleichen - bezogen auf Länge, Breite, Höhe, Gewicht, Entfernung, räumliche und zeitliche Maße sowie Umgang mit Mengen;
- Erfahrungen im Umgang mit Zeit - in Ablauf und Dauer, Gegenwart und Zukunft
- Geometrische Erfahrungen - ein- und mehrdimensional, Erfahrungen mit den Gesetzen der Perspektive sowie den Umgang mit Flächen und Körpern, d. h. mit Kreis, Dreieck, Rechteck und Quadrat und gleichermaßen mit Kugel, Kegel, Zylinder, Pyramide, Quader und Würfel;
- Erfahrungen mit grafischer Darstellung - im Umgang mit Netzplänen, Übersichtskarten, Diagrammen oder Tabellen.

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

Bildungsbereich: Mathematische Grunderfahrungen

Das Kind in seiner Welt

Analysefragen, die die Erzieherin mit Kindern bzw. Eltern erkundet:

Das einzelne Kind

- Zeigt das Kind Interesse an seinem Alter, an Zahlen, Telefonnummern oder ähnlichen Symbolen?
- Zeigt das Kind Interesse an Relationen im Alltag: mehr - weniger? größer - kleiner? schwer oder leicht?
- Stellt das Kind Fragen in Bezug auf Ordnungssysteme, wie Mengen, Nummerierungen, Reihenfolgen?
- Wie orientiert sich das Kind in räumlichen und zeitlichen Abläufen?
- Kann es seine Erfahrungen in Worte fassen, verwendet es Symbole?

Das Kind in der Gruppe

- Erfasst das Kind Situationen, in denen Bezug genommen wird auf Mengen - verteilen und zuordnen von Material, Besteck oder Geschirr?
- Kennt das Kind die für Spielsituationen wichtigen mathematischen Regeln - Abzählreime, „drittes Level“ bei Computerspielen?
- Will das Kind gern „Erster“ sein? Weiß es, wie viele Kinder in der Gruppe sind und wie viele fehlen?
- Wendet es sich um Unterstützung bei schwierigen Situationen an andere Kinder?

Welterleben/Welterkunden

- Kennt das Kind seine Hausnummer?
- Kennt es das Grundprinzip einer Waage, einer Uhr, eines Adventskalenders?
- Weiß es, dass ein Geldschein „mehr“ ist als zwei Geldstücke?

Bildungsbereich: Mathematische Grunderfahrungen

Ziele: Das Kind in seiner Welt	Bildungsaufgaben für die Erzieherin
<p>Ich-Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Wissen, wie alt es ist ▪ Wissen, wie viele Nasen, Ohren und Finger es hat ▪ Wissen, wann es abgeholt wird <p>Soziale Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mathematische Vorstellungen zum Strukturieren sozialer Situationen nutzen, z. B. Teilen, Abwechseln ▪ Anerkennen, dass andere Kinder andere Regelmäßigkeiten entwickeln, um Probleme zu lösen ▪ Mitteilen wie viele XY es haben oder geben möchte <p>Sachkompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Grundverständnis für Ordnungsstrukturen in der Zeit (vorher-nachher, gestern-heute-morgen, Monate-Tage-Wochen) ▪ Zahlen kennen ▪ Seine Hausnummer, seine Telefonnummer kennen ▪ Größen- und Mengenvergleiche herstellen in Bezug auf sich selbst (kleiner als - größer als, ebenso groß wie ...) <p>Lernmethodische Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fähigkeit, „Mathematik“ zu entdecken und zu benutzen ▪ Lust am Forschen und Herausfinden haben ▪ Irrtümer und Fehler als Herausforderung sehen 	<p>Im Alltag der Kita, z. B.</p> <p>Geburtstag vorbereiten und feiern</p> <p>Alltagssituationen nutzen, auch begleiten, kommentieren: Tisch decken, Stühle bereitstellen; Situationen des „Teilens“ von Spielmaterial oder Essen)</p> <p>Körperliche Sinneseindrücke mit abstrakten geometrischen Formen in Zusammenhang bringen (sich drehen = Kreisform)</p> <p>Kontinuierliche Größen- und Gewichtsvergleiche anstellen (dies Jahr, letztes Jahr)</p> <p>Bekanntmachen mit Zahlen und Symbolen in der für das Kind relevanten Wohnumgebung, wie Hausnummer, Telefonnummer, Stockwerk, Buslinien, Preisschilder, Autonummer, Straßennetz ...</p> <p>Relevante Zeiten (TV, Sport ...)</p> <p>Geometrische Grundformen und Gegenstände aus dem Alltagsleben in Verbindung bringen</p> <p>Spielmaterial und Spielanregungen, z. B.</p> <p>Materialien zum Konstruieren und Auseinandernehmen, Sand, Wasser, Bücher mit „Zahlen“ als Thema</p> <p>Gegenstände zum Ineinanderpacken, Auftürmen, Füllen etc.</p> <p>Projektarbeit, z. B.</p> <p>„Ich bin ich!“ - Beobachtung und Dokumentation bei jedem Kind, Größenvergleiche im Wachstum</p> <p>„Wie wohne ich?“ - Anzahl der Familienmitglieder, Alter, Zimmeranzahl, Etage ...</p> <p>Raumgestaltung und Materialausstattung, z. B.</p> <p>Mathematisches Material von Montessori</p> <p>Geburtstagskalender, Messlatte für Körpergröße, mechanische Waagen, Messbecher, Maßband, alle Formen von Behältern</p> <p>Computer und entsprechende Computerspiele</p>

Bildungsbereich: Mathematische Grunderfahrungen

Das Kind in der Kindergemeinschaft

Analysefragen, die die Erzieherin gemeinsam mit Kindern und Eltern erkunden kann:

Die Kindergruppe:

- Welche Kinder machen deutlich, dass sie einen besonderen Zugang zur Welt der Zahlen, des Messens und Vergleichens haben? Welche Kinder haben daran wenig Interesse?
- Welche Kinder haben Freude daran, knifflige Situationen zu bearbeiten?

Soziale Beziehungen in der Gruppe:

- Wie viele sind wir? Wie viele Jungen, wie viele Mädchen? Wie viele sprechen türkisch, deutsch, russisch?
- Wer ist schon länger hier, wer ist neu? Wie lange ist jemand krank oder verreist?
- Wer wohnt wie und wo, bezogen auf mathematische Komponenten wie Straßen, Hausnummern, Stockwerke, Wohnungsgröße, Anzahl der Familienmitglieder?
- Gibt es geschlechtsspezifische Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei mathematische Problemstellungen?
- Gibt es kulturspezifische Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei mathematischen Fragestellungen?

Kita-Kultur:

- Wie sind Zahlen, Messinstrumente und andere Ordnungssysteme in der Kita repräsentiert?
- Welche Traditionen werden in der Kita gepflegt in bezug auf das Sichtbarmachen mathematischer Strukturen im Alltagsleben (Kalender, Uhr, Anwesenheitstafeln)?
- Welchen Stellenwert hat für den Träger der Bereich „mathematische Grunderfahrungen“?
- Wie können Eltern einbezogen werden in mathematische Grunderfahrungen ? Welche Eltern zeigen sich besonders interessiert?

Bildungsbereich: Mathematische Grunderfahrungen

Ziele: Das Kind in der Kindergemeinschaft	Bildungsaufgaben für die Erzieherin
<p>Ich-Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ich kann anderes als andere ▪ Ideen entwickeln und Initiative ergreifen bezogen auf mathematische Operationen ▪ Eigene Interessen und Fertigkeiten entwickeln <p>Soziale Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Anderen helfen, sie unterstützen beim Zählen/Teilen ▪ Wissen, wie viele Freunde man hat und warum ▪ Wissen, wie viele Kinder zur Gruppe gehören <p>Sachkompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Wir brauchen soviel hiervon und davon auch! ▪ Erscheinungen differenziert wahrnehmen: Was ist gleich, was ist anders? Wer oder was ist größer-kleiner/länger-kürzer/schwerer-leichter? <p>Lernmethodische Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lust am Lernen mit der Erkenntnis, eigene Handlungsmöglichkeiten zu erweitern ▪ Kooperieren und arbeitsteilig an einer Problemlösung arbeiten, dabei besondere Stärken und Fähigkeiten der Beteiligten einsetzen ▪ Im Austausch unterschiedlicher Erfahrungen und Meinungen zu neuen Lösungen kommen 	<p>Im Alltag der Kita, z. B.</p> <p>Verbalisieren der metrischen und kausalen Systeme, wie zeitliche Abläufe in der Tagesgestaltung (heute, morgen), Rhythmisierung durch Wiederholungen (Montag ist Waldtag), Zählen bei Alltagshandlungen (wie Tisch decken)</p> <p>Mit den Kindern planen, einkaufen, backen, kochen etc. Einkaufsliste erstellen, Preisvergleiche, einschätzen, wie viel gebraucht wird, Abwiegen und Messen, Zuordnen und Verteilen</p> <p>Knobel- und Quizspiele; Tisch- u. a. Gesellschaftsspiele, die mit Zählen, Zuordnen, Sammeln zu tun haben</p> <p>Erzählen von Geschichten, die einen Zahlenrhythmus in sich tragen; Abzählreime und Verse</p> <p>Bewegungsspiele, Musik und Tanz, die mit Abzählen, Zuordnen zu tun haben</p> <p>Spielmaterial und Spielanregungen, z. B.</p> <p>Uhren in unterschiedlichen Größen und Ausführungen mit „Untersuchungscharakter“, Waagen mit verschiedenen Gewichten</p> <p>Kaufmannsladen mit Waage und Kasse; Zahlenmaterial in unterschiedlichen Ausführungen, z. B. Schiebebretter mit beweglichen Kugeln zum Addieren und Subtrahieren; Spielgeld</p> <p>Mathematisches Material von Montessori</p> <p>Projektarbeit, z. B.</p> <p>„Wir messen unsere Kita/unseren Gruppenraum/ unser Außengelände“ - mit selbsterdachten Messinstrumenten wie Handspanne, Elle, Fuß, Schritte, Gegenstände und dokumentieren dies</p> <p>„Umgang mit Geld“ (Bedeutung und Wert des Taschengelds)</p> <p>Raumgestaltung und Materialausstattung, z. B.</p> <p>Symbole für Zeiterfahrungen (Tag-Monat-Jahr; Wochentage, Geburtstage, Festtage.) entwickeln und deutlich kennzeichnen</p>

Bildungsbereich: Mathematische Grunderfahrungen

Weltgeschehen erleben, Welt erkunden

Analysefragen, die die Erzieherin mit Kindern und Eltern bearbeiten kann:

Entwicklungsgeschichte

- Wie wurde früher gezählt, gemessen, gewogen, gehandelt? Welche Maße und Gewichte kennen die Eltern/Großeltern?
- Wozu braucht man Zahlen und wo begegnen sie einem?
- Wie sind die Zahlen in die Welt gekommen und was bedeuten sie?
- Wie sind Messtechniken in die Welt gekommen und was bedeuten sie?

Erfahrungsmöglichkeiten in Verbindung mit mathematischen Grunderfahrungen

- Wie weit, wie lange müssen wir fahren, um ins Schwimmbad, in den Zoo etc. zu kommen? Mit welchen Linien fahren wir?
- Was kostet ein Eintrittskarte? Wie viel ist das in Münzen?
- Welche Kinder können kleine Aufträge (z. B. Einkaufen für das Gruppenfrühstück) erledigen?
- Was hat der Computer mit Zahlen zu tun?
- Welche Zahlen auf dem Telefon können Leben retten?
- Welche Zahlen auf der Fernbedienung führen zur Sesamstraße oder in den Kinderkanal?

Orte in Verbindung mit mathematischen Grunderfahrungen

- Welche Orte bieten sich an, z. B. Museum für Verkehr und Technik, Bibliothek?
- Wie groß ist Berlin? Sind alle Orte so groß?
- Wie lange fährt man bis zum Urlaubsort?
- Womit bezahlen die Menschen am Urlaubsort oder dort wo die (Eltern der) Kinder herkommen? Wie heißt die Währung?
- Wie weit soll man zählen können, wenn man in die erste Klasse kommt?

Bildungsbereich: Mathematische Grunderfahrungen

Ziele: Weltgeschehen erleben, Welt erkunden	Bildungsaufgaben für die Erzieherin
<p>Ich-Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientierung durch wiederkehrende Ordnungsstrukturen ▪ Fähigkeit erlangen, sich in Zeit und Raum zu orientieren ▪ Eigene Fragen und Erkenntnisinteresse zum Ausdruck bringen ▪ Ideen entwickeln und Initiative ergreifen, Freude am Knobeln <p>Soziale Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Erwartungen und Fragestellungen anderer wahrnehmen ▪ Die Verschiedenheit der Interessen unterschiedlicher Gruppen wahrnehmen und anerkennen <p>Sachkompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Grundlegende Eigenschaften des Zahlen- und Messsystems kennen, im Zahlenraum von 0 bis 10 agieren ▪ Zahlen in ihrer Funktion zur Kennzeichnung und zum Zählen erkennen ▪ Verallgemeinerungen, Begriffe bilden: gemeinsame und verschiedene Merkmale von Phänomenen und Dingen identifizieren, benennen und zusammenführen ▪ Begriff von Ordnungssystemen (Zahlen, Reihenfolgen) zur Orientierung im Alltagsleben haben und erweitern können <p>Lernmethodische Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Erfahrungen und Vorstellungen ordnen, systematisieren und Beziehungen zwischen den Dingen und Erscheinungen herstellen ▪ Verständnis dafür entwickeln, dass die eigenen Ansichten nicht richtig sein müssen und dass es sich lohnt, mit anderen darüber zu streiten ▪ Im „Team“ zu neuen Lösungen kommen, dabei zielstrebig und beharrlich sein ▪ Erkennen, dass ein Teil der Welt aus metrischen und kausalen Systemen besteht und umgestaltet werden kann 	<p>Im Alltag der Kita: z. B. Erfahrungen ermöglichen mit natürlichen Formen (Mineralien, Schnecken, Muscheln, Hölzer ...), die man sammeln, ordnen (nach Größe, Farbe, Gewicht ...) und klassifizieren kann (nach gemeinsamen und verschiedenen Merkmalen identifizieren) Außenaktivitäten: Nutzen von Buslinien und Bahnen Medienerfahrungen: Zeiten der Lieblingssendungen</p> <p>Spielmaterial und Spieranregungen, z. B. Globus und Landkarten; Herstellen von Stadtplänen nach Erkundungen, Liniennetze von öffentlichen Verkehrsmitteln anschauen/selbst herstellen Gestalten mit kleinen und großen Fliesen in verschiedenen Farben und Formen (= Mosaik legen) Zahlen in verschiedenen Ausführungen (Formen und Materialien) Phantasiespiele: Was wäre, wenn alles dreieckig, kreisrund wäre?</p> <p>Projektarbeit, z. B. Sammlungen anlegen, klassifizieren, dokumentieren, wie z. B. „Messgeräte früher - heute“ „Wie schwer ist das?“ - Schätzen, Wiegen und Vergleichen von Alltagsgegenständen „Wozu dient uns der PC?“</p> <p>Raumgestaltung und Materialausstattung, z. B. Integration eines Personal Computer (PC) mit ausgewählter Software Montessori-Materialien</p>

Bildungsbereich: Naturwissenschaftliche Grunderfahrungen

Geheimnissen auf den Grund gehen

Mit all seinen Sinnen erschließt sich das kleine Kind erste naturwissenschaftliche Erfahrungen und baut darauf weiterführende Fragestellungen auf. Ausgehend von den Erfahrungen mit konkreten Dingen und deren beobachtbaren Eigenschaften erkundet es die Beschaffenheit von Oberflächen, stellt Betrachtungen an zu Unterschieden und Gemeinsamkeiten, stellt sich und anderen Fragen zu tausend Wundern seiner Welt.

Viele der „Warum-Fragen“ des Kindes richten sich auf naturwissenschaftliche Phänomene der belebten und unbelebten Umwelt. Die Einbeziehung der belebten Welt, - der Biologie/dem Umgang mit Pflanzen und Tieren - ist traditioneller Bestandteil von Kitaarbeit, die Beschäftigung mit Chemie und Physik dagegen eher ungewohnt.

Dabei macht das Kind auch Erfahrungen zu physikalischen Merkmalen der Schwerkraft, wenn etwas herunterfällt, zu chemischen Eigenschaften von Aggregatzuständen, wenn die Pfützen gefroren sind und der Schnee in der Wärme schmilzt, zu chemischen Verbindungen, wenn es den Kuchenteig rührt und nach dem Backen die veränderte Konsistenz bemerkt.

Das Interesse des Kindes und seine Fähigkeit zu verstehen sind groß, wenn es auf Erwachsene trifft, die die eigene Scheu aus ungenügender schulischer Erfahrung überwunden haben. Sie gehen ernsthaft Dingen auf den Grund und suchen den Kontakt mit Experten (Hausmeister, Biologe, Waldarbeiter ...) ¹⁾. Die Kinder sind nicht interessiert an exakten wissenschaftlichen Erklärungen, wohl aber wollen sie Phänomene ihrer unmittelbaren Lebenszusammenhänge verstehen können besonders in der Kausalität von „Wenn - dann“. Sie wollen ihre Beobachtungen ordnen und entschlüsseln, warum was wie geschieht. Ihre Erkenntnisse aus Mechanik und Optik führen sie immer wieder zu technischen Fragestellungen, wie z. B. ein Kran, ein Schiffsmotor ein Brennglas funktioniert. Und wenn sie erkennen, dass das geheimnisvoll erscheinende Phänomen des im Wasser aufgelösten Zuckerstücks erst verschwunden scheint, die Substanz sich doch dann wieder aus der Lösung zurückgewinnen lässt, werden grundlegende Einsichten für das Kind erschlossen auch für ein nachhaltiges Umweltbewusstsein, denn „kein Ding, keine Substanz verschwindet vollständig, wir müssen so entsorgen, dass die Dinge nicht stören oder schaden“ ²⁾.

¹⁾ Elschenbroich, Donata: Das Rad erfinden (Videofilm)

²⁾ G. Lück in D. Elschenbroich: Weltwissen der Siebenjährigen, S. 101

Bildungsbereich: Naturwissenschaftliche Grunderfahrungen

Das Kind in seiner Welt

Analysefragen, die die Erzieherin mit den Kindern und Eltern erkunden kann:

Das einzelne Kind

- Stellt es Fragen? Ist es neugierig? Ist es interessiert an Dingen und seiner belebten Umwelt?
- Hat es Freude beim Gebrauch aller Sinne beim Untersuchen von Dingen und belebter Umwelt?
- Ist es ausdauernd bei Beobachtungen, bei Untersuchungen? Hat es Ausdauer, seine Erkundungen zu verfolgen? Wie geht es mit Misserfolgen um? Fühlt es sich durch Schwierigkeiten herausgefordert? Hat es Interesse, selbstgestellte Probleme zu lösen? Hat es Vertrauen in seine Fähigkeiten? Ist es schnell entmutigt und gibt dann auf?
- Hat es Interesse an technischen Vorgängen, an naturwissenschaftlichen Erscheinungen, an Tieren und Pflanzen? Ist es achtsam mit Pflanzen und Tieren? Hat es Angst vor Tieren, vor welchen?
- Lässt es sich durch Anregungen zu eigenen Erkundungen motivieren?
- Macht es Erfahrungen damit, etwas bewirken zu können? Welche?
- Fordert es Aufmerksamkeit für seine Fragen?
- Kann es seine Erfahrungen verbalisieren, welche Begrifflichkeiten hat es zur Verfügung, welche fehlen ihm?

Das Kind in der Gruppe

- Hat es Freude mit anderen Kindern Dinge zu untersuchen, Phänomenen auf den Grund zu gehen wie Wetter, Zeiteinteilungen, Beschaffenheiten der Stoffe?
- Lässt es sich durch andere Kinder zu Forschungsaktivitäten anregen?
- Gibt es anderen Kindern Impulse, Erkundungen nachzugehen? Stellt es dann seine Fertigkeiten zur Verfügung?
- Wendet es sich an andere um Hilfe, wenn es mit eigenen Erkundungen nicht weiterkommt?
- Kann es sich mit anderen darüber verständigen, wie Lösungswege von Problemen aussehen könnten?

Bildungsbereich: Naturwissenschaftliche Grunderfahrungen

Ziele: Das Kind in seiner Welt	Bildungsaufgaben für die Erzieherin
<p>Ich-Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fragen stellen und Dingen auf den Grund gehen ▪ Freude haben, mit Ausdauer Dinge zu untersuchen ▪ Freude haben, Tiere und Pflanzen zu pflegen <p>Soziale Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vorschlägen und Lösungen zu Erkundungen mit anderen entwickeln ▪ anderen Erkundungswege vorschlagen ▪ Mit anderen Tiere und Pflanzen pflegen <p>Sachkompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dinge und Erscheinungen differenziert wahrnehmen und dabei alle Sinne einsetzen ▪ Begrifflichkeiten bilden und verwenden über die Beschaffenheit von Dingen, zu Ähnlichkeiten und Unterschieden in der Umwelt, bei Tieren und Pflanzen, zu physikalischen und chemischen Erscheinungen ▪ Freude am Suchen und Ausprobieren von Lösungswegen, am Experimentieren, am Forschen und Knobeln, am Überwinden von Schwierigkeiten ▪ Fertigkeiten entwickeln im Umgang mit Dingen und Tieren ▪ Ein Grundverständnis von Ökologie erwerben und der Pflege der Umwelt <p>Lernmethodische Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Zusammenhänge herstellen, Erfahrungen und Vorstellungen ordnen, systematisieren und Beziehungen zwischen Dingen und Erscheinungen herstellen ▪ Ein Grundverständnis entwickeln, was beim Lernen hilft und was das eigene Lernen behindert, eigene Stärken ausbauen wollen 	<p>Im Alltag der Kita, z. B. Zeit und Raum in der Tagesgestaltung für die Explorationen des einzelnen Kindes vorsehen und mit ihm über seine Erfahrungen sprechen, es zu Beschreibungen ermuntern und seine Begrifflichkeiten erweitern, die Fragen des einzelnen Kindes sachgerecht und entwicklungsgemäß beantworten, es zu weiteren Erkundungen anregen und die dafür nötigen Materialien bereitstellen, das einzelne Kind unterstützen, Fähigkeiten zu erwerben bei der Pflege von Tieren und Pflanzen, bei der Gartenarbeit, beim Verstehen von Phänomenen der unbelebten Umwelt</p> <p>Spielmaterial und Spielanregungen, z. B. Viele Naturmaterialien ohne Festlegung, technisches Spielzeug und Haushaltsgegenstände, die das einzelne Kind selbstbestimmt nutzen kann; Bilderbücher und Sachbücher zu Naturerscheinungen, die für das einzelne Kind zu erschließen sind; Bausteine, ausreichend und in verschiedenen Formen und Größen</p> <p>Projektarbeit, z. B. Berufe von Eltern und Nachbarn mit Bezug zu Naturwissenschaften; (Müllwerker, Botaniker, Schornsteinfeger ...); Mein Haustier, Ich habe ein eigenes Beet in der Kita; Ich habe was erlebt, was mit Feuer, Wasser, mit Wetter zu tun hat ... ;</p> <p>Raumgestaltung und Materialausstattung, z. B. Nischen und Räume, in denen einzelne Kinder experimentieren können; im Außengelände Erfahrungsanregungen mit Sand, Wasser, verschiedenen Naturmaterialien, die einzelne Kinder ungestört nutzen können; Bilder an den Wänden zu Naturereignissen, Fotodokumentationen, in denen das einzelne Kind seine Experimentier- und Forschungsergebnisse wiederfindet</p>

Bildungsbereich: Naturwissenschaftliche Grunderfahrungen

Das Kind in der Kindergemeinschaft

Analysefragen, die die Erzieherin mit Kindern und Eltern erkunden kann:

Die Kindergruppe

- Welche Fragen stellen die Kinder zu naturwissenschaftlichen Phänomenen? (z. B. zum Wetter, zu Tag- und Nacht, zum Lichtschalter, zu Schatten ...)
- Was wissen sie darüber? Welche Hypothesen stellen sie an? Welche Begrifflichkeiten benutzen sie, um Phänomene zu beschreiben?
- Wie planen sie ihre Untersuchungen, ihre Erkundungen?
- Welche Kinder interessieren sich besonders für die unbelebte Umwelt in der Kita, welche mehr für die belebte?

Soziale Beziehungen in der Gruppe:

- Welche Kinder finden sich zusammen, um Erkundungen anzustellen? Welche Kinder interessieren sich für bestimmte Sachthemen und bilden kleine Expertengruppen?
- Welche Kinder sind als Teilgruppe besonders ansprechbar bei der Pflege von Tieren, bei der Beschäftigung im Garten?
- Welche Kinder helfen sich gern untereinander bei Erkundungen, bei Aktivitäten im Umfeld, bei der Pflege von Tieren?

Kita-Kultur und Familie, Ausstattung

- Welche Erfahrungsmöglichkeiten bietet die Kita für wissenschaftliche Grunderfahrungen im Außengelände? Wie ist die Ausstattung mit Naturmaterialien, wie mit Sand, Stöcken, Steinen und Wasser?
- In welchen Innenräumen kann experimentiert werden? Was ist in den Waschräumen möglich, was in den Gruppenräumen, in den Funktionsräumen? Welche Materialien und Experimentiergelegenheiten gibt es, welche sind frei zugänglich, welche nur auf Anfrage?
- Gibt es die Möglichkeit, mit Feuer umzugehen?
- In welchem Rahmen können die Kinder selbstbestimmt in freigewählten kleinen Gruppen tätig sein?
- Welche Möglichkeiten haben die Kinder mit anderen in den Räumen oder draußen Tiere und Pflanzen zu pflegen?
- Welche Eltern können einbezogen werden für naturwissenschaftliche Grunderfahrungen? Welche Eltern sind besonders interessiert?
- Welche Dokumentationsformen werden angewendet, um wissenschaftliche Grunderfahrungen nachhaltig für die Kinder präsent zu erhalten?

Bildungsbereich: Naturwissenschaftliche Grunderfahrungen

Ziele: Das Kind in der Kindergemeinschaft	Bildungsaufgaben für die Erzieherin
<p>Ich-Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Anderen Fragen stellen und Dingen auf den Grund gehen wollen ▪ Ausdauernd mit anderen Untersuchungen anstellen <p>Soziale Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sich einbringen mit Vorschlägen und Lösungen bei Erkundungen ▪ Fragen von anderen aufgreifen und Lösungsvorschläge machen ▪ Die Verschiedenheit der Interessen von anderen Kindern wahrnehmen und akzeptieren ▪ Die Freude empfinden, mit anderen Erfahrungen zu machen und Lösungen zu finden ▪ Mit anderen Lebewesen und Pflanzen gewissenhaft pflegen <p>Sachkompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bereitschaft von anderen zu lernen, mit anderen Dingen auf den Grund gehen ▪ Gemeinsam mit anderen Verallgemeinerungen und Begriffe bilden ▪ Fertigkeiten entwickeln, in einer Gruppe zu experimentieren ▪ Die eigenen Fertigkeiten bei Erkundungen in einer Gruppe zur Verfügung stellen <p>Lernmethodische Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kooperieren und arbeitsteilig an einer gemeinsamen Sache arbeiten ▪ Grundverständnis dafür entwickeln, dass die eigenen Erkenntnisse in der Erkundung mit anderen sich erweitern oder revidiert werden müssen ▪ Zusammenhänge erkennen: welchen Einfluss hat der eigene Beitrag bei Erkundungen ▪ Erkenntnisse dazu, dass Lösungen mit anderen leichter gefunden werden können 	<p>Im Alltag der Kita, z. B. Tagesgestaltung, die Kleingruppenarbeit vorsieht und die alltäglichen naturwissenschaftlichen Grunderfahrungen zum Beobachtungs- und Gesprächsgegenstand macht, z. B. beim Kochen und Backen zur Unterscheidung von Geruch, tasten, messen, wiegen, mischen von Substanzen, die sich mit dem Erhitzen verändern ..., beim Säen und Pflanzen drinnen und draußen und dem Beobachten von verschiedenen Wachstumsbedingungen, bei der Pflege von Tieren, die unterschiedliche Größen haben, verschiedene Oberflächen; Vergleiche und Unterschiede von Vorlieben: ich mag gerne Süßes, andere Kinder mögen Salziges ...</p> <p>Spielmaterial und Spielanregungen, z. B. Technisches Spielzeug und technische Gegenstände, Wecker, Radio, Taschenlampen, Haushaltsgegenstände zum Schöpfen und Umgießen; Spiegel, Vergrößerungsgläser, Lupendosen, Periskope; Bücher über die Natur, Naturerscheinungen (Wetter, Tiere, Pflanzen), über einfache Experimente, die von kleineren Spielgruppen selbstbestimmt nutzbar sind und entsprechendes Material</p> <p>Projektarbeit, z. B. Licht- und Schattenspiele; Wasserexperimente: was schwimmt, was geht unter - was löst sich auf, was weicht auf, was bleibt - Wasser färben - Öl und Wasser - Wasserbewegungen - Wassergeräusche - Wasser erhitzen - verdampfen lassen - es regnen lassen; Energie- und Wasserverbrauch in der Kita Mülltrennung, Kompost, Kräuterschnecke ...</p> <p>Raumgestaltung und Materialausstattung, z. B. Experimentierecken oder -raum mit Lupen, Mikroskop, Pipetten, Spritzen, Füllgläsern mit Deckel, alte Brillengläser; Fotoapparat; aufnahmefähiger Kassettenrekorder; Gartenanlage zum Säen und Pflanzen, auch zur Untersuchung von Kleintieren, Wasserexperimentierecke, Fotodokumentationen zu Experimenten; Ökologische Gestaltung des Außengeländes</p>

Bildungsbereich: Naturwissenschaftliche Grunderfahrungen

Weltgeschehen erleben, Welt erkunden

Analysefragen, die die Erzieherin mit Kindern und Eltern erkunden kann;

Orte und Veranstaltungen im Stadtteil

- Welche technischen Einrichtungen interessieren die Kinder im Stadtteil? (Rolltreppen, City-WC, Fahrstühle, ...)
- Wie funktioniert Straßenbau, wie Häuserbau, wie die Stromversorgung, das Trinkwasser- und Abwassersystem?
- Welche Verkehrsmittel gibt es im Stadtteil und wie funktionieren sie?
- Wo gibt es Natur im Stadtteil, - gibt es Parks, Gärten, Wald, Teiche, Flüsse? Wie sieht es da aus, was kann man da erleben?
- Gibt es Tiere im Stadtteil - und welche? Wodurch unterscheiden sich die Tiere? Welche kommen natürlich vor, welche werden gehandelt und wo? Welche Arten kennen die Kinder? Welche Kinder haben zu Hause ein Tier und welches?

Veränderungen im Stadtteil

- Was wissen die Menschen im Stadtteil, die eigenen Eltern und Großeltern, wie die Straßen, die Häuser früher ausgesehen haben?
- Welche Verkehrsmittel haben die eigenen Eltern, Großeltern früher benutzt und wo kann man die heute sehen?
- Wie verändert sich die Umgebung der Kita in den Jahreszeiten? Wie verändert sich das Wetter in den Jahreszeiten?
- Können sich Kinder beteiligen, wenn Häuser oder Straßen gebaut werden, wenn Grünflächen verschwinden?

Andere Stadtteile

- Welche Orte oder Einrichtungen kennen die Kinder in anderen Stadtteilen in Bezug auf Naturerlebnisse oder technische Erfahrungen? (Kinderbauernhof, technisches Museum, Ausstellungen mit Fühl- und Tasterlebnissen, Naturhandwerk, ...)
- Welche Einrichtungen in anderen Stadtteilen sind geeignet, dass Kinder mit allen Sinnen ihr Wissen erweitern können und naturwissenschaftliche Erfahrungen machen können?

Andere Orte außerhalb von Berlin

- Welche Erfahrungen haben die Kinder mit Landleben? Welche Erfahrungen haben ihre Eltern und ihre Verwandten? Was ist anders auf dem Land, in der Natur, beim Wetter und warum ist das so?
- Welche Erfahrungen haben die Kinder mit Natur und Wetter in anderen Ländern? Welche anderen Tiere und Pflanzen gibt es da, wie unterscheidet sich das Wetter und warum ist das so?
- Welche Techniken benutzen die Menschen in anderen Ländern im Verkehr, beim Häuser- und Straßenbau?

Bildungsbereich: Naturwissenschaftliche Grunderfahrungen

Ziele: Weltgeschehen, Welt erkunden	Bildungsaufgaben für die Erzieherin
<p>Ich-Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Umwelt als eine Quelle für vielfältige Erfahrungen erleben und genießen ▪ Ideen entwickeln für Erkundungen im Umfeld ▪ Hartnäckig an einer Sache dran bleiben ▪ Bei Misserfolgen nicht aufgeben <p>Soziale Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sich in der Gruppe einbringen mit den eigenen Fähigkeiten ▪ Erwartungen und Bedürfnisse anderer wahrnehmen, sich hineinversetzen können und darauf eingehen ▪ Mit anderen die Verschiedenheit der Interessen im Stadtteil wahrnehmen <p>Sachkompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ökologisches Grundverständnis über die Welt entwickeln ▪ Beobachten, Zuordnen, Vorhersagen, Versuchen, Prüfen Schlussfolgern lernen ▪ Grundbegriffe von den Beziehungen von Raum und Zeit, von Naturerscheinungen bilden und richtig anwenden <p>Lernmethodische Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Im Austausch mit anderen erkennen, dass es sich lohnt, eigene Erkenntnisse zu revidieren und andere Erkenntnisse ins eigene Weltbild einzubauen ▪ Erfahrungen und Vorstellungen ordnen, systematisieren und Beziehungen zwischen den Dingen und Erscheinungen herstellen ▪ Untersuchungsfragen entwickeln ▪ Hypothesen aufstellen und prüfen 	<p>Im Alltag der Kita, z. B. Gespräche und Erkundungen mit den Kindern über die jahreszeitlichen Veränderungen in der Umgebung, über Müll und Abfall in der Kita, im Stadtbezirk, über Verkehrstechnik</p> <p>Spielmaterial, Spielanregungen, z. B. Vielseitige Forschungs- und Experimentiergegenstände, die bei den Erkundungen von belebten und unbelebten Dingen helfen und die Erfahrungen in der Umgebung vertiefen und entschlüsseln helfen</p> <p>Projekte, z. B. Zu Stromkreis, Schallwellen, Schwerkraft, Wasserkreislauf, denen die Kinder in der Umgebung begegnet sind und in der Kita vertieft werden, z. B. zum Wetter: Wetterkalender, Sonnenstand oder Schattenspiele, Regenmengen in Behältnissen sammeln und vergleichen, Windbeobachtungen mit Windsack, Papierfliegern, Drachen, warum fliegen Flugzeuge? Warum schwimmen Dampfer? Dreckwasser filtern, Wasser fließen lassen und stauen, gefrorenes Wasser als Eis und Schnee; z. B. vom Ei zum Huhn: Brutkasten, befruchtete Eier, Stall bauen und Hühnerpflege ...</p> <p>Raumgestaltung und Materialausstattung, z. B. Lernwerkstätten, Experimentier- und Forschungsecken; Bilder von Naturerscheinungen; Ausstellungen zu Naturerfahrungen und zu den Projekten der naturwissenschaftlichen Experimente, die zu weiterführenden Erkundungen führen; große Dokumentationsflächen</p>

5. ZUSAMMENARBEIT MIT ELTERN

Eltern sind die ersten und fast immer die wichtigsten Bindungspersonen ihres Kindes und dadurch die wichtigsten Partner der Kindertageseinrichtung bei der Bildung und Erziehung der Kinder.

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

Neben den Eltern wirken auch andere Bindungspersonen auf die Bildungsprozesse des Kindes ein - allen voran die Erzieherin. Die Beziehungen zwischen wichtigen Bezugspersonen des Kindes beeinflussen sich gegenseitig und müssen im Interesse einer bestmöglichen Entwicklung des Kindes auch in ihrer Wechselwirkung beachtet werden.

Das Kind erfährt durch die Erzieherin Respekt für seine Identität und erlebt eine Betreuung, die mit seinen Erfahrungen aus der Familie im Einklang steht. Je mehr das Kind erlebt, dass seine Eltern und die Kultur seiner Familie respektiert und geachtet werden, desto eher kann es ein positives Bild von sich und von sich in der Welt entwickeln. Entsprechend dem Konzept der wechselseitigen Anerkennung¹⁾ ist eine gegenseitige Wertschätzung zwischen den wichtigen Bindungspersonen des Kindes unverzichtbar, um dem Kind die Entwicklung eines positiven Selbstbildes zu ermöglichen. Die Beziehung zwischen Eltern und Erzieherinnen ist dabei von grundlegender Bedeutung.

Zu einer gelingenden Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erzieherinnen gehören der intensive und regelmäßige Austausch und die Abstimmung über Bildungs- und Erziehungsziele, damit auch über Themen, die an die Kinder herangetragen, die ihnen zugemutet werden.

„Diese Diskussion muss ... in geeigneter Weise mit den Eltern geführt werden: Fehlt ihre Zustimmung, kann fast alles blockiert werden, was die Erzieherinnen den Kindern zumuten möchten. Sie sind die wichtigsten Bindungspersonen für die Kinder, **gegen** sie könnte Erziehung in Kindertagesstätten kaum Erfolg haben. Die Eltern müssen für die wichtigen Themen gewonnen werden und fast alle Eltern lassen sich auch gewinnen, wenn sie verstehen können, welche Gründe für ein vorgeschlagenes Vorgehen sprechen“²⁾.

Der gemeinsame Diskurs von Eltern und Erzieherinnen über Ziele und Inhalte von pädagogischer Arbeit dient so der Unterstützung von qualifizierten Bildungsprozessen der Kinder und beinhaltet nicht zuletzt auch wichtige Elemente von Elternbildung.

Austausch und Verständigung zwischen Kita und Eltern beginnen bereits vor der Aufnahme des Kindes. Damit Eltern die Kindertagesstätte, die ihren Vorstellungen und Wünschen entspricht, auswählen können, machen die Kindertageseinrichtungen ihr jeweiliges pädagogisches Konzept in geeigneter Form (also nicht nur schriftlich) öffentlich und laden Eltern ein, den Kita-Alltag durch Hospitationen, Elterncafés, Spielnachmittage o. ä. kennen zu lernen. Bereits hier können sich die Kinder und Eltern der zukünftigen Gruppe begegnen und erste Kontakte knüpfen.

Bei einem intensiven Aufnahmegespräch erläutert die Erzieherin den Eltern das Eingewöhnungskonzept der Einrichtung und verdeutlicht, welche wesentliche Rolle eine gute Beziehung

¹⁾ vgl. Leu, H. R.: Die „biographische Situation“ als Bezugspunkt eines sozialisationstheoretischen Subjektverständnisses, in: Leu./Krappmann (Hg.): Zwischen Autonomie und Verbundenheit - Bedingungen und Formen der Behauptung von Subjektivität, Frankfurt am Main 1999, S. 77 - 107

²⁾ Laewen/Andres (Hg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure; Neuwied; Kriftel, Berlin 2002, S. 57

zwischen Kita und Familie für die Bildung und Erziehung des Kindes spielt. Um Brüche für das Kind beim Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung möglichst zu vermeiden, tauschen sich Erzieherin und Eltern über Vorlieben und Abneigungen des Kindes und über Rituale und Werte in der Familie und in der Einrichtung aus und stimmen sich ab. Die Erzieherin übernimmt nach Möglichkeit die Rituale der Familie, und auch die Eltern lassen sich auf neue Erfahrungen ein. Wesentlich für einen gelingenden Übergang ist ebenfalls die Wertschätzung aller Familiensprachen in der Kindertageseinrichtung. Nur wenn die Erzieherin weiß, welche Sprache - und manchmal sind es mehrere - in der Familie des Kindes gesprochen wird, kann sie dafür in der Einrichtung den gebührenden Raum geben.

Der Eingewöhnung des Kindes in das Kita-Leben gebührt besondere Aufmerksamkeit. Damit der Eingewöhnungsprozess im Sinne eines sanften Übergangs des Kindes von der Familie in die Kita gelingt, bedarf es der Beachtung folgender wesentlicher Aspekte³⁾:

- Der Beziehungsaufbau zwischen Erzieherin und Kind hängt wesentlich davon ab, inwieweit Erzieherin und Eltern sich gegenseitig akzeptieren können. Darum muss die Erzieherin die Ablösungsprozesse von Eltern besonders sensibel begleiten und sie bei Schwierigkeiten unterstützen. Eltern zu vermitteln, dass sie für die Kinder die wichtigsten Bindungspersonen bleiben, ist eine der wesentlichsten Aufgaben der Erzieherin im Eingewöhnungsgespräch.
- Damit Eltern ihre Kinder „loslassen“ können, bedarf es auf ihrer Seite Sicherheit und Vertrauen, die die Erzieherin durch Einfühlungsvermögen und nachvollziehbare Informationen anbahnt. Es ist wichtig, dass die Eltern nicht das Gefühl entwickeln, ihr Kind zu „verlieren“ und dass zwischen ihnen und der Erzieherin keine heimlichen Konkurrenzgefühle entstehen.
- Die Eingewöhnungsdauer wird davon beeinflusst, ob und inwieweit es der Erzieherin gelingt, die Signale des Kindes aufzunehmen und eine Beziehung zu ihm aufzubauen. Dabei bestimmt das Kind selbst über Nähe, Distanz und die Zeit, die es braucht, sich auf die Erzieherin einzulassen.
- Die Eingewöhnung kann als abgeschlossen betrachtet werden, wenn die Erzieherin selbst zur Bindungsperson wird, d. h. dass sie das Kind auch bei Abwesenheit seiner Eltern in verunsichernden Situationen auffangen und z. B. trösten kann.

Nach Abschluss der Eingewöhnung berichten Eltern und Erzieherinnen in einem ersten Entwicklungsgespräch ihre jeweiligen Erfahrungen.

Entwicklungsgespräche ermöglichen auch weiterhin den Austausch zwischen Eltern und Erzieherinnen über Beobachtungen, die Klärung von Fragen und die Verständigung über Erziehungsvorstellungen. Sie sind notwendiger Teil des fortlaufenden Diskurses über Erziehung, Bildung und Betreuung der Kinder. Diese Gespräche sollen die Entwicklung der Kinder während der gesamten Zeit in der Einrichtung zu begleiten. Daher finden sie regelmäßig statt. Je jünger das Kind ist und je schneller und sprunghafter seine Entwicklung voranschreitet, desto öfter sollten die Gespräche stattfinden - mindestens aber ein- bis zweimal in jedem Jahr.

Eltern bringen in die Gespräche ihre Beobachtungen und Deutungen aus dem Alltag der Familie ein - hierfür sind sie die Experten. Die Erzieherin berichtet anhand der Bildungsbiographien von ihren systematischen Beobachtungen im Alltag der Kindertageseinrichtung. Sie bereitet - auch mit Unterstützung ihrer Kolleginnen - die Gespräche vor. Sie beschreibt das Verhalten, die Interessen und die Fähigkeiten des Kindes und betont die Entwicklungen seit dem letzten Gespräch. Für Eltern und Erzieherin soll deutlich werden, welchen Entwicklungs- und Bildungsaufgaben sich das Kind gerade zuwendet und wie die Erwachsenen das Kind fördern und herausfordern können. Vor dem Übergang in die Schule sind Entwicklungsgesprä-

³⁾ Laewen, H.-J., Andres, B., Hedervari, E.: Ein Modell für die Gestaltung der Eingewöhnungssituation von Kindern in Krippen; Berlin 1990

che ein wichtiges Instrument von Eltern, Erzieherinnen und Lehrerinnen zur Unterstützung des Kindes.

Eltern erhalten einen Einblick in die Bildungsprozesse der Kinder auch durch - gemeinsam mit den Kindern erarbeitete - Dokumentationen von kleinen und großen Projekten. Sie bieten Anregung für Gespräche zwischen Kindern, Erzieherinnen und Eltern. Kontinuierliche Dokumentationen können Entwicklungsfortschritte einzelner Kinder beschreiben.

Transparenz und wechselseitige Information sind notwendig, um die im KJHG und im Berliner Kita-Gesetz geforderte Erziehungspartnerschaft zwischen Kindertagesstätte und Eltern mit Leben zu füllen. Wertschätzung, Anerkennung und Entgegenkommen sind Voraussetzung dafür, dass Eltern Verantwortung in der Kita übernehmen und Bereitschaft entwickeln mit zu entscheiden. Die Einbeziehung von Eltern in die (Weiter-)Entwicklung der Kita-Konzeption ist in diesem Sinne eine notwendige Fortsetzung der Erziehungspartnerschaft auf institutioneller Ebene. Außerdem sind demokratische Strukturen in der Kindertageseinrichtung ein wichtiges Vorbild für Kinder für das Zusammenleben und Zusammenwirken in einer demokratischen Gesellschaft.

Jede pädagogische Arbeit mit Kindern - sei sie noch so fundiert und fachlich begründet - braucht die Zustimmung der Eltern, um eine hohe Qualität erreichen zu können. Der Status der Erzieherinnen in der Einrichtung und in der Gesellschaft sowie ihr Fachwissen begründen, dass ihnen die Rolle zufällt, die Eltern zur Begegnung und zur Partizipation einzuladen. In der partnerschaftlichen Verständigung übernehmen sie den professionellen, den aktiv handelnden Part.

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

6. ÜBERGANG IN DIE GRUNDSCHULE

Der Übergang vom Kindergarten- zum Grundschulkind

Den Übergang vom Kindergartenkind zum Schulkind erlebt ein Kind voraussichtlich als wichtige Änderung seines Status. In der Regel fühlt sich das Kind deutlich „größer“ und erwartet, dass es mehr und anderes darf als bisher¹⁾. Zumeist erwartet es die größere Selbständigkeit mit Freude und Stolz.

Die Vorstellungen eines Kindergartenkindes kurz vor dem Übergang zur Schule sind nach wie vor stark geprägt von der Erwartung, dort lesen, schreiben und rechnen zu lernen. Dadurch verspricht es sich persönlichen Gewinn und ein Mehr an Gemeinsamkeiten mit den Erwachsenen, die diese Fähigkeiten schon beherrschen. Vermutlich erwartet es von der Erweiterung seiner Kompetenzen auch ein Mehr an Anerkennung durch die Erwachsenen. So bewirkt der Übergang für viele Kinder einen Motivationsschub. Sie wollen Neues lernen und gehen energisch an die neuen Herausforderungen, welche aber nichtsdestotrotz von Befürchtungen begleitet sein können, das alles sei nicht zu schaffen.

¹⁾ Vgl. Griebel, W./Niesel, R.: Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule, in: Fthenakis, W.E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA, Freiburg 2002

- Ein Kind, das sich selbst bewusst ist, dass es schon vieles gelernt und in seinem Leben bereits vielfältige Fähigkeiten und umfangreiches Wissen erworben hat, wird die neuen Herausforderungen mit Selbstvertrauen annehmen und seine Motivation erhalten. Es ist deshalb kontraproduktiv, die Schulanfänger als „Lernanfänger“ zu bezeichnen.

Die neue Situation kann von Gefühlen der Unsicherheit und Angst begleitet sein. Im Kindergarten erworbene Kompetenzen können dem Kind Sicherheit geben.

- Ein Kind, das im Kindergarten kennen gelernt hat, was ihm hilft, Unsicherheit und Angst zu überwinden, wird in dieser neuen Situation auf wichtige Erfahrungen und Kenntnisse zurückgreifen können.

Der Eintritt in die Schule ist mit der Anforderung verknüpft, sich am Aufbau einer neuen Gruppe zu beteiligen, die zudem meist größer ist als die bisher bekannte Kindergemeinschaft im Kindergarten. In einer ersten Grundschulklasse kommen die Kinder neu zusammen. Manche kennen kein anderes Kind, manche kennen einige wenige und wieder andere kennen mehrere der anderen Kinder aus ihrer gemeinsamen Kindergartenzeit oder aus der Nachbarschaft. Jedes Kind muss seine Position in der neuen Gruppe finden. Neue Regelungen im Umgang miteinander und neue Verhaltensformen in der anderen Institution müssen erprobt und ausgehandelt werden. Die Lehrerin kann in der großen Gruppe nicht jedem Kind jederzeit die gleiche Aufmerksamkeit und individuelle Begleitung in diesem Prozess geben.

- Ein Kind, das gelernt hat, seine Wünsche und Meinungen deutlich zu machen und sich in der Gruppe klar zu äußern,
- ein Kind, das gewohnt ist, in der Kindergruppe Kritik zu äußern und Kritik anzunehmen, wird in diesem Prozess eher eine aktive Rolle und Verantwortung für sich selbst und andere übernehmen.

In der großen Schulgemeinschaft, die das Kind in den Gängen, auf dem Pausenhof und auf den Schulwegen erlebt, sind die Erstklässler nun wieder die Jüngsten. Das kann sie in ihrem soeben erworbenen Status als „großes“ Schulkind wieder verunsichern. In jedem Fall fordert die jetzt alltägliche Begegnung sowohl mit einer großen Gruppe Gleichaltriger wie mit z. T. sehr viel älteren Kindern einen dauernden Perspektivenwechsel.

Ein Kind, das in der altersgemischten Kindergemeinschaft in der Kita sowohl die Rolle des jüngeren wie des älteren Kinder kennen gelernt hat und weiß, dass jedes Kind unabhängig von seinem Alter ein Recht auf Respekt und Unversehrtheit hat, wird diesen Perspektivenwechsel leichter vollziehen können.

Im Grundschulalter sortieren sich die sozialen Beziehungen zwischen den Kindern neu. Zu entdecken, dass andere, bisher unbekannte oder weniger wichtige Kinder, ähnliche Interessen haben, sich an den gleichen Dingen erfreuen und sich über die gleichen Dinge ärgern, kann in bestimmten Situationen viel bedeutsamer sein als eine bereits lange bestehende Beziehung zu einem Freund bzw. einer Freundin aus dem Kindergarten oder der Nachbarschaft. Damit verbunden sind der Reiz, neue Freundschaften einzugehen und Anerkennung daraus zu ziehen ebenso wie die mögliche Erfahrung, von einem bisherigen Freund bzw. einer Freundin plötzlich „links liegen gelassen“ zu werden.

- Ein Kind, das im Kindergarten die Erfahrung gemacht hat, dass interessengebundene Beziehungen ihren Wert haben wie auch Beziehungen, die nur dann entstehen können, wenn man sich über einen längeren Zeitraum gut kennen gelernt hat, wird sich eher mit den wechselvollen Beziehungen zurecht finden.

- Ein Kind, das gewohnt ist, in Konflikten die eigenen Gefühle zu benennen und die Gefühlslage des Gegenüber nachzuempfinden, wird durch wechselnde Bevorzugungen und zeitweise Ablehnung weniger verunsichert werden.

Ein Schulkind zu sein, bedeutet in der Regel, einem strengeren, stärker fremdbestimmten Zeitplan folgen zu müssen. Tägliche Anwesenheit während der Schulzeiten ist Pflicht. Ausnahmen, die Eltern während der Kindergartenzeit vielleicht ermöglichen konnten, entfallen. Pünktliches Erscheinen spätestens zu Unterrichtsbeginn ist gefordert. Der individuelle Zeitrhythmus - beim morgendlichen Wachwerden, Frühstück, sich Anziehen und auf den Weg machen und den Weg in einer kalkulierbaren Zeit zurücklegen, ohne sich zu verträdeln - muss spätestens jetzt täglich in dieses Zeitraster eingepasst werden. In der Schule müssen Bedürfnisse aufgeschoben werden, vielleicht sogar das Bedürfnis aufs Klo zu gehen, zu essen, zu trinken. Elementare Belange für das Kind finden vielleicht nur in den Pausen Zeit: Das Gespräch mit dem Freund bzw. der Freundin muss eventuell unterbrochen werden, weil die Pause zu Ende ist. Dies erfordert ein ganz neues Zeitmanagement von jedem Kind. Die eigenen Zeitbedürfnisse müssen mit den Anforderungen der Schule ausbalanciert und Schritt für Schritt in Einklang gebracht werden. Das Kind wird Frustrationen ertragen müssen, wenn seine Bedürfnisse mit den Anforderungen nicht in Übereinstimmung gebracht werden können.

- Ein Kind, das im Kindergarten ein Gefühl dafür entwickelt hat, welche Zeiten es für welche Tätigkeiten braucht, wie lange es sich anfühlt, bis eine halbe Stunde, eine Stunde vergangen ist, und wie unterschiedlich dieses Gefühl sein kann, je nachdem ob man sehlich auf etwas wartet oder ob in der Zeit etwas Interessantes geschieht, wird die Balance zwischen eigenen Bedürfnissen und äußeren Anforderungen eher meistern. Es wird sich viele Frustrationen ersparen, wenn es durch entsprechende Zeiteinteilung andauerndes Antreiben und Ermahnungen durch Eltern und Lehrerinnen vermeidet.

Der Übergang im familiären Kontext

Nicht nur das Kind, auch seine Eltern erleben mit dem Übergang in die Grundschule Veränderungen und müssen sich in neue Rollen einfinden. Durch die Schulpflicht sind auch sie in die Pflicht genommen. Ihre bisherigen Rechte, in allen wesentlichen Angelegenheiten der Kita mitentscheiden zu können, werden jetzt deutlich eingeschränkt durch den allgemeinen Rahmen der Schule.

Dies betrifft vor allem ihre zeitliche Eingebundenheit: Die täglichen und wöchentlichen Planungen von Arbeitszeiten, die jährlichen Planungen von Urlauben, die Organisation von außerplanmäßigen oder unvorhersehbaren Ereignissen im Familienleben müssen mit den Zeitanforderungen der Schule in Einklang gebracht werden. Ist eine Verlässlichkeit der schulischen Betreuungszeiten oder eines die Schule ergänzenden Hortplatzes in Kita oder Schülerladen nicht gegeben, kann dies sehr schnell zu einer Überforderung des familiären Zeitmanagements führen, besonders dann, wenn eine Mutter oder ein Vater alleinerziehend ist. Das gilt vor allem bei halbjährlich wechselnden Stundenplänen und bei Unterrichtsausfällen.

Von vielen Eltern erstgeborener Kinder wird der Übergang als Stress erlebt. Die Anforderungen an die familiäre Zeitplanung sind dabei nur ein Faktor. Viele Eltern hegen die Befürchtung, dass ihr Kind die in der Schule geforderte Leistung nicht erbringen kann oder dass die Leistungen ihres Kindes nicht angemessen bewertet werden. Die Schulleistung des Kindes ist eng verbunden mit den Hoffnungen und Erwartungen der Eltern für die Zukunftsperspektive ihres Kindes. In der Kita wirkt sich das häufig so aus, dass Eltern vor allem in den letzten Monaten vor der Einschulung ihres Kindes möglichst hohe Gewissheit haben wollen, dass ihr Kind den Übergang in die Grundschule auch „schafft“. Eltern, die selbst ein positives Verhältnis zu Schule haben, schauen eher zuversichtlich auf den Schulbeginn.

Aufgabe der Kita ist es, hierzu Eltern rechtzeitig Gespräche anzubieten, die die im vorangegangenen Abschnitt ausführlich beschriebenen Kompetenzen ihrer Kinder thematisieren - Kompetenzen, die die Lerninhalte der ersten Klasse nicht vorwegnehmen, sondern für die Kinder Voraussetzung sind, sich den Lerninhalten mit ungeteilter Aufmerksamkeit zuwenden zu können. Die Hoffnungen und Befürchtungen der Eltern müssen dabei Ausgangspunkt sein und offen zur Sprache gebracht werden. Ziel solcher Gespräche ist zu verdeutlichen, worin die Verantwortung der Kita für die Schulvorbereitung liegt und was die Eltern beitragen können, um den Übergang vorzubereiten und zu begleiten. Hilfreich ist, wenn Grundschullehrerinnen daran beteiligt sind und solche Gespräche mit den Eltern nach der Einschulung fortführen.

Eltern, die vor dem Übergang ihres Kindes in die Schule überwiegend Befürchtungen hegen, Eltern mit einer anderen Familiensprache als dem Deutschen und Eltern, die dem Schulsystem wenig Vertrauen entgegenbringen, sollten bei solchen Gesprächen ausreichend Gelegenheit haben, ihre Bedenken zu äußern. Es ist in der Regel angemessen, für Eltern der Kinder, die demnächst eingeschult werden, Gesprächsrunden für das letzte Kindergartenjahr zu organisieren.

Kontinuität und Brüche im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule

Das Idealbild des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule zeigt eine optimale Abstimmung zwischen Erzieherinnen, Grundschullehrerinnen, Eltern und Kindern, zeigt die gemeinsame Einschulung von möglichst vielen Kindern einer Kindergartengruppe in eine Grundschulklasse, zeigt eine Grundschule, die in den ersten Klassen viele Elemente eines guten Kindergartens aufgreift. Diese Vorstellung wird von Erzieherinnen häufig formuliert und ist selten in der Praxis vorzufinden.

Aus der Perspektive von Kindern kann das schon ganz anders aussehen. Das Kindergartenkind erlebt die Statusveränderung als Schulkind vielleicht nur dann als gewinnbringend, wenn sich die Schule auch deutlich vom Kindergarten unterscheidet. Eine Grundschule, die die Kindergartenzeit „nur“ verlängert, würde das Kind um seinen Gewinn bringen, es vielleicht langweilen. Sie würde ihm die anspruchsvollen Herausforderungen vorenthalten. Der Beginn in einer neu zusammengesetzten ersten Klasse ist nicht nur ein Verlust an Kontinuität, sondern auch eine Chance, sich neu zu definieren und neue Fähigkeiten zu entwickeln. Die Kinder sind neugierig: auf die neue Lehrerin, die neuen Räume, auf neue Methoden und Materialien. Wichtig ist, dass sie für das Kind interessant bleiben.

Vom einzelnen Kind her gesehen ist entscheidend, wie viel Kontinuität bzw. Diskontinuität sich parallel in seinem sonstigen Umfeld ereignet. Bleibt die Familienkonstellation konstant oder ereignen sich z. B. die Geburt eines Geschwisterkindes, ein Umzug, die Trennung der Eltern, eine neue Erwerbstätigkeit oder Arbeitslosigkeit eines Elternteils, also Einflüsse mit deutlichen Anforderungen an das Kind für eine neue Selbstdefinition? Eine gleichzeitige Konfrontation mit mehreren bedeutenden Brüchen überfordert es vermutlich. Wird das Kind andererseits vor jedem Bruch verschont, werden ihm Möglichkeiten der Weiterentwicklung versagt. Häufen sich Brüche zum Zeitpunkt des Übergangs, steigt die Wichtigkeit der Verständigung und Abstimmung zwischen Kindergarten, Eltern und Schule, um die Entwicklung des Kindes nicht zu gefährden.

Die Bildungsbiographien bieten eine wichtige Grundlage, um mit dem Kind, den Eltern und den Grundschullehrerinnen zu besprechen, wo das Kind beim Übergang steht, wo seine Stärken liegen und was ihm Schwierigkeiten bereitet.

Ein Kind, das über ausreichend Selbstvertrauen verfügt und dessen sozialer Kontext einigermaßen stabil ist, wird sich Diskontinuität im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule

wünschen. Sie ermöglicht ihm, den neu erworbenen Status zu zelebrieren und zu genießen. Erzieherinnen können Kinder hierbei unterstützen, indem sie passende Ablösungsrituale entwickeln.

Schulfähigkeit des Kindes und kindgerechte Schule

Die Neufassung des Berliner Schulgesetzes verzichtet auf eine Feststellung der Schulfähigkeit eines Kindes. Die Reform folgt der Einsicht, dass die Grundschule selbst dafür verantwortlich ist, Schulfähigkeit herzustellen und dass dies eine Aufgabe ist, die Grundschullehrerinnen mit Kindern und Eltern lösen müssen. Der Verzicht auf einen Test der „Grundschulfähigkeit“ bedeutet auch eine politische Entscheidung, dass Grundschulen in Berlin nicht selektieren sollen. Jedes Kind hat ein Recht auf Bildung, keines darf von der zweiten Stufe zurückgestellt oder ausgeschlossen werden. In der Konsequenz bedeutet das eine höhere Verantwortung der Grundschule und der dort tätigen Lehrerinnen, sich auf die sehr unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder einzustellen und kindgerechter zu werden. Erzieherinnen in Kitas haben dadurch nicht weniger Verantwortung.

- Wenn Erzieherinnen die Neugier der Kinder, ihre Lernbereitschaft und Vorfreude auf die Schule stützen;
 - Wenn sie mit Kindern Strategien entwickeln, die helfen mit Unsicherheiten und Ängsten zurechtzukommen;
 - Wenn sie durch regelmäßige Auswertungen mit Kindern dazu beitragen, dass Kinder sich bewusst werden, wie viel Wissen und Fähigkeiten sie bereits erworben haben;
 - Wenn sie Kinder dazu ermutigen, ihre Wünsche in der Gruppe zu äußern, ihre Fragen zu stellen, anderen zuzuhören und Kritik zu äußern;
 - Wenn sie so der sprachlichen Entwicklung aller Kinder hohe Aufmerksamkeit widmet;
 - Wenn die Kinder im Kindergarten erlebt haben, wie wichtig die Achtung jedes einzelnen für das eigene Wohlbefinden und für das Zusammenleben in der Gemeinschaft ist;
- dann wird der Kindergarten zu einem gelingenden Übergang in die Grundschule beitragen.

LITERATUR

BA Reinickendorf von Berlin (Hg.): Anforderungsprofil Kita-Leiter/in sowie Kita-Erzieher/in, Berlin 2001

Beller, E. K.: Entwicklungstabellen, Berlin 1982

Bundesjugendkuratorium: Streitschrift Zukunftsfähigkeit, Berlin 2001, S. 17 - 18

Colberg-Schrader in Wiesner/Zarbock: KJHG, Köln, Berlin, Bonn, München 1991, S. 158

Cramer, Martin: Flexible Arbeitszeiten, Arbeitszeitkonten und Jahresarbeitszeitmodelle in Kitas, in: Rieder-Aigner, H.: Zukunftshandbuch Kindertageseinrichtungen, Regensburg, Berlin 2000

Der Senator für Familie, Jugend und Sport: Materialien für die pädagogische Arbeit im Kindergarten - Altersgruppe der Drei- und Vierjährigen - Berlin 1979, S. 3

Der Senator für Familie, Jugend und Sport: Kindertagesstätten-Entwicklungsplan KEP I, Berlin 1974, S. 8

Der Senator für Familie, Jugend und Sport: Bausteine für die Planung der pädagogischen Arbeit in Kindertagesstätten (1976); Filme in Kindergruppen (1976), Problemkinder in der Kindergruppe (1979)

Deutscher Bundestag: BT-Drucks. 11/5948 Aufgaben des Kindergartens, zitiert nach: Fieseler GK-SGB VIII, § 22, S.2 Rz. 1, Neuwied, Kriftel, Berlin 1998

Dittrich/Dörfler/Schneider:
Konflikte unter Kindern - ein Kinderspiel für Erwachsene? Weinheim 2002

Fieseler: GK-SGB VIII, § 22, S. 2 Rz. 9 Neuwied, Kriftel, Berlin 1998

Fthenakis, W.E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA, Freiburg 2002

Griebel, W./Niesel, R.: Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule, in: Fthenakis, W.E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA, Freiburg 2002

Institut für den Situationsansatz der INA an der Freien Universität Berlin (Hg.):
Qualität im Situationsansatz - Konzeptionelle Grundsätze, Qualitätskriterien und Theoretische Dimensionen, Berlin 2001

Laewen, Andres; Forscher, Künstler, Konstrukteure, Neuwied, Kriftel, Berlin 2002

Laewen/Andres (Hrsg): Bildung und Erziehung in früher Kindheit, Weinheim, Berlin, Basel 2002 // dies.: Forscher, Künstler, Konstrukteure, Neuwied, Kriftel, Berlin 2002

Laewen, H.-J., Andres, B., Hedervari, E.:
Ein Modell für die Gestaltung der Eingewöhnungssituation von Kindern in Krippen; Berlin 1990

Hermann/Wunschel:
Erfahrungsraum KITA - Anregende Orte für Kinder, Eltern und Erzieherinnen, Weinheim 2002

Mayr, T./Ulich, M.: Kinder gezielt beobachten,
Teil 1: Der Stellenwert von Beobachtungen im Alltag in: Kita aktuell BY, 10/98, S. 205 - 209;
Teil 2: Was macht das Beobachten so schwer? In Kita aktuell BY, 1/99, S. 4 - 6

Mayr, T./Ulich, M.: SISMIK - Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. Ein Instrument zur systematischen Beobachtung der Sprachentwicklung. Ab Sommer 2003 zu erhalten über Staatsinstitut für Frühpädagogik

Naumann, S.: Hier spielt sich das Leben ab. Wie Kinder im Spiel die Welt begreifen. Praxisreihe Situationsansatz, Ravensburg 1998

Pesch, L.: Grundlagen für einen normativen Rahmen für die Bildungsarbeit in Brandenburger Kindertagesstätten, 2002

Preissing/Prott: Aus anderer Sicht - Wie Kindergartenkinder ihren Stadtteil erleben, Berlin 1986

Preissing/Prott: Platz- und Personalbedarf in Tageseinrichtungen für Kinder, Frankfurt/M. 1988

Schäfer, G. E. u. a.: Bildungsvereinbarung Nordrhein-Westfalen 2002 (unveröffentlicht)

Singer, W.: Was kann ein Mensch wann lernen, Vortrag 2002)

Tietze, W./Viernickel, S.: Pädagogische Qualität für Kinder in Tageseinrichtungen, Weinheim 2002

Zehnter Kinder- und Jugendbericht Hrsg.: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Bonn 1998

Zimmer, J. (Hrsg): Praxisreihe Situationsansatz, Weinheim 2000

PRAXISANREGUNGEN UND WEITERFÜHRENDE LITERATUR ZU DEN BILDUNGSBEREICHEN

Bildungsbereich: Körper, Bewegung und Gesundheit - eine Auswahl

Beek, Buck, Rufenach: Kinderräume bilden, Neuwied 2001
Kita als Lernwerkstatt - durch Bewegungsräume, Ruheräume, Atelier und Werkräume, durch Bauen und durch Wasserspiele mit guten Planungshilfen für Umgestaltungen

Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege:
Gesundheitserziehung im Elementarbereich, Bonn 1986
Überblick über die Gesundheitslage von Kindern und die Gesundheitserziehung

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung:
Konzepte 3/Gesundheitsförderung im Kindergarten
Handlungsfelder und Zielsetzung von Gesundheitsförderung im Kindergarten
Band 16 / Früh übt sich -Gesundheitsförderung im Kindergarten, Köln 2002
Dokumentation einer Expertentagung, Sommer 2000

Hengstenberg, Elfriede: Entfaltungen. Freiamt im Schwarzwald 2002

Herdtweck, Waltraud: Durch Bewegung zur Ruhe kommen, München 1998 - *vieler praktische Beispiele und Spielanregungen*

Herm, Sabine: Psychomotorische Spiele für Kinder in Krippen und Kindergärten, Neuwied 1997
umfassende Darstellung der motorischen und der Sinnesentwicklung, vielseitige Spielvorschläge für bestimmte Wahrnehmungsbereiche, Anregungen für die Raumgestaltung drinnen und draußen

Pikler, Emmi: Lasst mir Zeit. Die selbständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen. München 1997

Zimmer, Renate: Sinneswerkstatt - Projekte zum ganzheitlichen Leben und Lernen, Freiburg 1999
Projekte zu Raumgestaltung - Werkstattideen/Vorstellung konkreter Umsetzungen

Zimmer, Renate: Handbuch der Sinneswahrnehmung, Freiburg 1999
zu Ganzheitlichkeit, zur Entwicklung von Wahrnehmung und Wahrnehmungsstörungen, Projekte und Spiele mit allen Sinnen

TPS (Theorie und Praxis der Sozialpädagogik; Fachzeitschrift): Gesundheitsförderung, Bielefeld 3/93
Überblick über Fachdiskussion

Bildungsbereich Sprachen; Kommunikation und Schriftkultur

Barth, Karlheinz: Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und Möglichkeiten der Prävention. Bedeutung vorschulischer Erfahrungen. In: KiTa aktuell MO, 1/2001, 11 - 13

Burkhardt Montanari, Elke: Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen. Ein Ratgeber.

Deutsches Jugendinstitut (Hg.): Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben. Ergebnisse einer Kinderbefragung. DJI München, Projektheft 4/2000.

Deutsches Jugendinstitut (Hg.) Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen. DJI München, Projektheft 5/2001.

Jampert, Karin: Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Opladen: Leske und Budrich 2002

Jean, Georges: Die Geschichte der Schrift. Reihe Abenteuer Geschichte Bd.18. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag 1991

Mayr, Toni/Ulich, Michaela: SISMIK - Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. Ein Instrument zur systematischen Beobachtung der Sprachentwicklung. Ab Sommer 2003 zu erhalten über Staatsinstitut für Frühpädagogik

Militzer, Renate/Demandewitz, Helga/Fuchs, Ragnhild: Hallo, Hola, Ola - Sprachförderung in Kindertagesstätten. Hrsg.: Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen. Bonn September 2000.

Militzer, Renate/Demandewitz, Helga/Fuchs, Ragnhild: Wie Kinder sprechen lernen. Entwicklung und Förderung der Sprache im Elementarbereich.
Hrsg.: Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes NRW. Düsseldorf 2001

Montanari, Elke: Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule. München: Kösel 2002

Neumann, Ursula/Popp, Ulrike: Spracherziehung in Migrantenfamilien. In: Deutsch Lernen 1/93, 26 - 62

Ulich, Michaela/Oberhuemer, Pamela/Soltendieck, Monika: Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung. Neuwied, Berlin: Luchterhand 2001

Ulich, Michaela: Lust auf Sprache - Bildungschancen von Kindern aus Migrantenfamilien. Vortrag PfV-Tagung Köln 18./19.10.2002, Manuskript

Video:

„Ins Schreiben hinein“ von Donata Elschenbroich

Hg: iaf e. V., Frankfurt/M: Brandes und Apsel 2000

Bildungsbereiche Bildnerisches Gestalten und Musik

Elschenbroich, Donata: Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können, München 2001

Brügel, Eberhard: Wirklichkeiten in Bildern - Über Aneignungsformen von Kindern, Remscheid 1993

Dreier, Annette: Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Berlin 1993/1999

Mattenklott, Gundel: Grundschule der Künste. Vorschläge zur musisch-ästhetischen Erziehung, Hohengehren 1998.

Reggio Children (Hrsg.): Hundert Sprachen hat das Kind - I cento linguaggi die bambini, Neuwied - Berlin 2002

dies.: Consiglieria i bambini di 5 - 6 anni raccontano ai bambini di 3 anni la scuola dell'infanzia che li ospiterà, Reggio Emilia 2002

Seitz, Rudolf: Die Bildsprache der Kinder, In: Hans Brügelmann (Hrsg.): Kinder lernen anders, Lengwil am Bodensee 1998

Zimmer, Renate: Handbuch der Sinneswahrnehmung, Grundlagen einer ganzheitlichen Erziehung, Freiburg i. Br. 1995

Bildungsbereich: Mathematische Grunderfahrungen

Reggio Children: Schuh und Meter - Wie Kinder im Kindergarten lernen, Weinheim 2002
Kinder und Messen, Projektdokumentation zur Entdeckung, Funktion und den Gebrauch des Maßes/ab 4

Montessori - Material Teil 1 Verlag Nienhuis 1978

Ausführliche Darstellung des mathematisches und des Sinnesmaterials/ab 2

Kinder-Akademie Fulda: Zahlen-Sommer, Projektdokumentation 1999; Kinderakademie Fulda: Mehlerstraße 4, 36043 Fulda

Workshops und Experimente, wie „Mathematik erfinden“, „1, 2, 3, 4 Eckstein ...“ und viele kleine Übungen/ab 4

Ron van der Meer + Bob Gardner: Das Mathematik - Paket, München o. J.
Entdeckungsreise durch die Mathematik - Worterklärungen und Zahlenspiele, mit Modellen, Karten, Schiebetafeln etc./ab 5

Jay Young: Abenteuer Kunst & Technik, München o. J.;
Ein dreidimensionales Entdeckungspaket durch Mathematik-Physik in Verbindung zur Kunst

Hinweis auf das Internet: Unter **www.Mathematik.de** finden sich weitere Anregungen u. a. für Ausstellungen und Museen mit mathematischem Schwerpunkt.

Bildungsbereich: Naturwissenschaftliche Grunderfahrungen - eine Auswahl

Bachmann, Rainer: Ökologische Außengestaltung in KinderGärten, Berlin 1994
Praktisches Handbuch für Neubau und Umgestaltung

DJI aktuell - Anregungen I Zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten, 1975
Beispiele zu naturwissenschaftlich-technischem Umweltlernen in den Themen „Krankenhaus“, „Stadtbau“, Plätzchen backen“, „Badeausflug“

Elschenbroich, Donata: Weltwissen der Siebenjährigen, München 2001
S. 98 ff. - Prof. Dr. G. Lück - mit einem Plädoyer, Kinder im Vorschulalter an naturwissenschaftliche Phänomene heranzuführen auch mit einfachen Experimenten ...

Kinder-Akademie Fulda- Projektdokumentationen von 2000 zu „Himmelskörper“ und 2001 zu „Faszination Chemie“
einige Workshops sind für 5jährige gut umzusetzen:
„Warum heißt der Montag eigentlich Montag?“ - einfache Experimente zu Zeiteinteilung, Astronomie, Astrophysik ...
„Tröpfchen für Tröpfchen“ - einfache Experimente zum Vergleich von Flüssigkeiten, von Verdunstung, von Oberflächenspannung, Wasserdruck ...
„Luftiges“ - einfache Experimente zum Nachweis von Luft, von Luftwiderstand, von Atemluft und den Bestandteilen ...

Landa & Co: Wasser, Feuer, Luft und Erde - die Elemente erleben und begreifen, Freiburg 1997
Sachinformationen und Experimente zu den Elementen, Bastelanregungen

Schwedes, H.: Mit allen Sinnen lernen: Geruch und Geschmack. In: Kremer, A./Stäudel, L.: Natur-Umwelt-Unterricht. Zwischen sinnlicher Erfahrung und gesellschaftlicher Bestimmtheit. Marburg 1993, S. 135 - 169

viele Experimente, die für die Grundschule entworfen wurden, sind für Vorschulkinder interessant und evtl. abwandelbar

Walter, Gisela: Die Elemente im Kindergartenalltag - 4 Bände zu den Themen: Luft, Erde, Feuer, Wasser - Freiburg 1996/1997
zu den Elementen: Kinderfragen, Sachinformationen, Geschichten und Lieder, Malen und Gestalten ...

Wagner, Richard: Naturspielräume gestalten und erleben, Münster 1996
viele Anregungen sind lohnend, aber nur mit Erwachsenen umzusetzen