

Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern



**Zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen
und Kindertagespflege**

**Mecklenburg
Vorpommern**



**Ministerium für Bildung,
Wissenschaft und Kultur**

Impressum

Die Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege wurde in enger Zusammenarbeit in einer Projektgruppe erarbeitet.

Unter Federführung des

Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern

waren beteiligt:

- Ministerium für Soziales und Gesundheit Mecklenburg-Vorpommern
- Universität Rostock
- Hochschule Neubrandenburg
- Staatliches Schulamt Rostock
- Landesamt für Gesundheit und Soziales Mecklenburg- Vorpommern
- Grundschulverband e.V.
- AWO Landesverband Mecklenburg-Vorpommern e.V.
- Caritas Mecklenburg-Vorpommern e.V.
- Diakonisches Werk, Landesverband in der Pommerschen Evangelischen Kirche e.V.
- DRK- Landesverband Mecklenburg-Vorpommern e.V.
- Paritätischer Wohlfahrtsverband, Landesverband Mecklenburg-Vorpommern e.V.
- Landkreistag Mecklenburg-Vorpommern e.V. vertreten durch den Fachbereich Soziales, Familie, Bildung und Gesundheit des Landkreises Uecker-Randow und den Fachdienst Jugend des Landratsamtes Ludwigslust
- Städte- und Gemeindetag Mecklenburg-Vorpommern e.V. vertreten durch das Amt für Jugend, Schule, Sport und Freizeit der Landeshauptstadt Schwerin
- Landesjugendhilfeausschuss Mecklenburg-Vorpommern vertreten durch das Jugendamt Neubrandenburg
- Kita gGmbH Schwerin.

Das Kapitel „Bildungs- und Erziehungsbereiche“ wurde von der Arbeitsgruppe Frühpädagogik an der Universität Rostock unter Leitung von Herrn Prof. Dr. Antonius Hansel und Frau Prof. Dr. Ilona Schneider erarbeitet.

Redaktion/Herausgeber:

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern

Werderstraße 124

19055 Schwerin

E-Mail: bildungskonzeption@bm.mv-regierung.de

Internet: www.bildung-mv.de

Stand: Mai 2011

Ergänzungen 2011:

- Fundament - Wertorientiert handelnde Kinder Ethik/Religion/Philosophie
- Bildungs- und Erziehungsbereiche – Leitgedanken zu den Bildungs- und Erziehungsbereichen
- Übergänge – Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung bzw. in die Kindertagespflege
- Literatur- und Quellenverzeichnis

Layout, und Herstellung:

produktionsbüro TINUS

Großer Moor 34

19055 Schwerin

Bezugsquelle:

Sie können die Texte der Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder kostenfrei unter http://www.bildung-mv.de/de/Fruehkindliche_Bildung/Bildungskonzeption_fuer_0-_bis_10-jaehrige_Kinder_in_M-V/ downloaden.

Dieses Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt. Der Herausgeber behält sich alle Rechte einschließlich Übersetzung, Nachdruck und Vervielfältigung des Werkes vor. Kein Teil des Werkes darf ohne ausdrückliche Genehmigung des Herausgebers in irgendeiner Form (Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden. Dieses Verbot gilt nicht für die Verwendung dieses Werkes zum Zwecke der Arbeit in Kindertageseinrichtungen, Kindertagespflege und Schulen des Landes Mecklenburg- Vorpommern. Die Publikation darf nicht als Parteiwerbung oder für Wahlkampfzwecke verwendet werden.

Hinweise und Vorschläge zur Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege senden Sie bitte an die folgende Adresse:

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern

Referat 211

Werderstraße 124

19055 Schwerin

E-Mail: bildungskonzeption@bm.mv-regierung.de

Liebe Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen, liebe Tagespflegepersonen,

in den letzten Jahren hat die Bildung in den Kindertageseinrichtungen für eine stabile Persönlichkeitsentwicklung der Kinder, für die Entwicklung ihres selbstbestimmten emanzipatorischen Handelns sowie weltoffene Sichtweisen und Einstellungen immens an Bedeutung gewonnen.

Wir wissen, dass Kinder in den ersten Jahren ihres Lebens besonders aufnahmebereit und wissbegierig sind. Von Geburt an beginnen sie, sich aktiv ein Bild von der Welt zu machen. In den Kindertageseinrichtungen sammeln Kinder außerhalb der Familie neue und vielfältige Erfahrungen, erleben sich in neuen sozialen Beziehungen, werden mit anderen Regeln und anderen Kulturen konfrontiert. Deshalb ist allgemein unstrittig, dass gerade in den Kindertageseinrichtungen im partnerschaftlichen Handeln mit den Familien das Fundament für alle künftigen Bildungschancen gelegt wird.

Aus der Qualifizierungsinitiative für Deutschland „Bildung von Anfang an“ ergaben sich auch für unser Land fachliche Konsequenzen für eine entwicklungsadäquate Bildung und Erziehung von Kindern. Im Vordergrund der Bildungsbemühungen in den Kindertageseinrichtungen und zunehmend auch bei der Qualitätsentwicklung der Betreuung von Kindern in der Kindertagespflege stehen der Erwerb grundlegender Kompetenzen und die Entwicklung und Stärkung persönlicher Ressourcen, die die Kinder motivieren, Lebens- und Lernaufgaben aufzugreifen und zu bewältigen sowie verantwortungsbewusst am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Ziel ist, dass das einzelne Kind vor dem Eintritt in die Schule Kompetenzen erwirbt, die es befähigen, die neuen Anforderungen und Aufgaben im Leben zu meistern. Dazu gehört auch die Fähigkeit, den Übergang vom Kindergarten in die Schule erfolgreich zu bewältigen.

Anliegen der Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern ist die Verbesserung der Qualität der frühkindlichen Bildung und Erziehung, auch um dem verhängnisvollen Zusammenhang zwischen sozialer Benachteiligung und unzureichenden Bildungschancen entgegenzuwirken. Alle Kinder haben ein Recht auf eine individuelle Förderung, die weitgehend sichert, dass Chancengerechtigkeit beim Eintritt in die Schule vorhanden ist und somit Ausgrenzungsprozesse vermieden, zumindest aber abgebaut werden können. Die Umsetzung dieser Aufgaben ist anspruchsvoll, da sie die Fortschritte der Kinder in den Mittelpunkt stellen muss.

Um für das Land eine entsprechende Grundlage für die pädagogische Arbeit im Bereich der Kindertagesförderung zu schaffen, beauftragte ich im Februar 2008 eine Projektgruppe, die eine Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern für die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und Tagespflegepersonen entwickelte. In dieser Projektgruppe arbeiteten Vertreterinnen und Vertreter des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, der Liga der Freien Wohlfahrtspflege, der kommunalen Landesverbände, der Träger von Kindertageseinrichtungen, des Landesjugendhilfeausschusses/Unterausschusses, des Ministeriums für Soziales und Gesundheit, der Staatlichen Schulämter, des Landesamtes für Gesundheit und Soziales (LAGuS), Abteilung: Landesjugendamt sowie Wissenschaftler der Universität



Henry Tesch

*Minister für Bildung,
Wissenschaft und Kultur
Mecklenburg-Vorpommern*

Rostock und der Hochschule Neubrandenburg mit. Den Mitgliedern dieser Projektgruppe möchte ich an dieser Stelle herzlich für die geleistete Arbeit danken.

Es ist mir wichtig, für die Sicherung und Weiterentwicklung guter Praxis in den Kindertageseinrichtungen eine Bildungskonzeption für Kinder von 0 bis 10 Jahren zu entwickeln, die eine verbindliche Orientierung zur Gestaltung der Bildungsprozesse in den Kindertageseinrichtungen bzw. in der Kindertagespflege unseres Landes gibt. Damit erfolgt eine bildungsspezifische Weichenstellung, mit der die früh einsetzende Förderung der Kinder stärker in den Fokus gerückt wird. Das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur sichert damit, dass die Kindertagesförderung in Mecklenburg-Vorpommern den veränderten Anforderungen sowie neuesten Erkenntnissen einschlägiger Forschungen Rechnung trägt.

Im Ergebnis der Arbeit der Projektgruppe ist die Bildungskonzeption wie folgt aufgebaut:

Das „Fundament“

- Kindheit im Wandel – Kindheit heute, Verständnis von Bildung, Erziehung und Lernen im Kindesalter
- Theoretische Betrachtungen zur Trias von Betreuung, Bildung und Erziehung und wie sie im Alltag praktisch werden
- Theoretische und didaktische Rahmenüberlegungen zur frühpädagogischen Bildung
- Wertorientiert handelnde Kinder – Ethik/Religion/Philosophie

Bildungs- und Erziehungsbereiche

Leitgedanken zu den Bildungs- und Erziehungsbereichen

- Kommunikation, Sprechen und Sprache(n)
- Elementares mathematisches Denken
- (Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen; Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen
- Musik, Ästhetik und bildnerisches Gestalten
- Bewegung

Übergänge gestalten

- Gestaltung des Übergangs von der Familie in die Kindertageseinrichtung bzw. in die Kindertagespflege
- Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule

Konzeption zur Arbeit im Hort

Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern

Ich freue mich, dass zum Abschluss dieser Legislaturperiode, nachdem alle Themen in einer Internetanhörung breit diskutiert wurden, die jetzige Fassung vorliegt. Die Impulse und Vorschläge der Praktiker und Interessierten aus allen Bereichen sind hier eingeflossen.

Die Bildungskonzeption soll Anleitung und Anregung geben, jedes Kind in seinen individuellen Lernvoraussetzungen, seiner einzigartigen Persönlichkeit und seinem Entwicklungsstand Wert zu schätzen, es angemessen in seinen Lernprozessen zu begleiten und zu unterstützen.

Im Prozess der Weiterentwicklung der Bildungskonzeption werden zukünftig weitere Themen wie z. B.:

- **Arbeit mit unter 3-jährigen Kindern**
- **Arbeit mit dem Portfolio**
- **Qualitätsmanagement/Evaluation**
- **Konzeption für die Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte**

erarbeitet.

Durch eine laufende Reflexion und Evaluation der Arbeit in den Kindertageseinrichtungen auf der Basis der Bildungskonzeption, durch die vergleichbare fachliche Standards bestimmt werden, kann es noch besser gelingen, Qualitätsstandards zu sichern und weiter zu entwickeln.

Ich wünsche Ihnen viel Erfolg bei der schöpferischen Umsetzung und bitte Sie, Vorschläge und Hinweise aus Ihrer Arbeit an folgende Adresse zu übermitteln: bildungskonzeption@bm.mv-regierung.de. Hieraus werden sich weitere Aufgaben ergeben, die wir in Zukunft gemeinsam gestalten müssen und werden. Auf diese Arbeit freue ich mich.



Henry Tesch
Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur
Mecklenburg-Vorpommern

Das „Fundament“

1. Kindheit im Wandel – Kindheit heute, Verständnis von Bildung, Erziehung und Lernen im Kindesalter
2. Theoretische Betrachtungen zur Trias von Betreuung, Bildung und Erziehung und wie sie im Alltag praktisch werden
3. Theoretische und didaktische Rahmenüberlegungen zur frühpädagogischen Bildung
4. Wertorientiert handelnde Kinder – Ethik/Religion/Philosophie



Bildungs- und Erziehungsbereiche

Leitgedanken zu den Bildungs- und Erziehungsbereichen

1. Kommunikation, Sprechen und Sprache(n)
2. Elementares mathematisches Denken
3. (Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen; Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen
4. Musik, Ästhetik und bildnerisches Gestalten
5. Bewegung



Übergänge gestalten

1. Gestaltung des Übergangs von der Familie in die Kindertageseinrichtung bzw. in die Kindertagespflege
2. Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule



Konzeption zur Arbeit im Hort



Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern



Arbeit mit dem Portfolio



Qualitätsmanagement/Evaluation



Konzeption für die Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte



Literatur- und Quellenverzeichnis



Das „Fundament“



Prof. Dr. Hans-Werner Klusemann

Kindheit im Wandel - Kindheit heute

„Mit Kindheit bleibt Erziehung“, sagte der Psychoanalytiker Siegfried Bernfeld in den 20-er Jahren. Er meinte damit, dass die Bedingungen, Konzepte, Orientierungen und Reaktionen der Gesellschaft im Erziehungsprozess allgegenwärtig sind, seit und solange es Kinder gibt. Bernfeld geht dabei soweit zu sagen, dass nicht die Pädagogik das Erziehungswesen gestaltet, sondern die Politik (vgl. BERNFELD 1925/1976).

Erziehung gab es und wird es geben, daran kam und kommt keine Gesellschaft und kein Kind zu keiner Zeit vorbei. Mittels Erziehung werden jeweilige Werte, Normen, Tugenden und Techniken an Kinder weitergegeben. Wer aber gibt Erziehung vor und wer oder was bestimmt damit, wer oder was ein Kind ist bzw. Kindheit?

Müssen wir uns mit dem Gedanken von Friedrich NIETZSCHE abfinden, der in seinen „Unzeitgemäßen Betrachtungen“ mit Blick auf das Verhältnis der Generation der Eltern zu ihren Kindern, sagte, dass Erziehung immer die Zurichtung der Gesellschaft von morgen an die Verhältnisse von gestern ist? Oder können wir hoffen bzw. daran arbeiten, dass das Wirklichkeit wird, was der schwedischen Soziapädagogin Ellen KEY Anno 1900 vorschwebte: Ein Jahrhundert des Kindes zu gestalten? Denn im spannungsreichen Generationenverhältnis zwischen Eltern und Kindern liegt, wie Mannheim folgert, gerade in der Abweichung der nachwachsenden Generation von den Pfaden der Vorfahren der Motor für gesellschaftliche Entwicklung.

„Von Kindheit haben wir keine Begriffe“, sagte Friedrich HÖLDERLIN (Hyperion 1797-1799) zu seiner Zeit, Ende des 18. Jahrhunderts, die die Zeit der Erfindung der Kindheit genannt wird. Er meinte damit, ganz im Sinne der Kritik der reinen Vernunft von Immanuel KANT, dass wir nur das verstehen, wovon wir Begriffe, Verstehensvoraussetzungen haben. Das bedeutet, dass alle Vorstellungen und Entwürfe von Kindheit, Bilder von Erwachsenen über Kindheiten sind, meistens Erinnerungen an die eigene Kindheit, die auf die eigenen Kinder übertragen werden (vgl. BERG 1991). Aber gerade die Erinnerungen an die eigene Kindheit sind nicht unproblematisch, weil die Betrachtung früherer Welten bzw. Erfahrungen mit den Augen der Gegenwart i. d. R. verklärte Konstruktionen sind.

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

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

Was würde passieren, wenn wir in der Kindheitsforschung ebenso wie in der Praxis der Erziehung von Kindern uns darauf einlassen würden, Kinder als Experten in eigener Sache anzuerkennen, wenn auch, ohne ihnen gleich, wie es Herbert Grönmeyer vorschwebt, „das Kommando zu geben“?

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

Biologisch gesehen, scheint die Frage einfach zu beantworten zu sein: Kinder gelten als junge und kleine Menschen, die körperlich noch nicht reif sind – seit ROUSSEAU geschlechtsreif, um genau zu sein. In diesem Sinne ist es nicht zufällig, sondern hängt mit den Bedingungen und dem Verständnis der Pubertät zusammen, dass die Lebensphase „Kindheit“ bis etwa zum 14. Lebensjahr gedeutet wurde bzw. wird (Achstes Buch Sozialgesetzbuch- SGB VIII, Kinder- und Jugendhilfe; Gesetz zum Schutz der Jugend in der Öffentlichkeit – JuSchG).

In diesem Sinne hat es der Vordenker der Aufklärung J. J. ROUSSEAU vor mehr als 200 Jahren gesehen, der bekanntlich als der „Erfinder“ einer neuen Sicht auf Kindheit gilt, einer Sicht von einer eigenständigen Lebensphase Kindheit, die es vor schädigenden Einflüssen zu schützen gilt. „Der Mensch ist von Natur aus gut“, ist der anthropologische und philosophische Ausgangspunkt von ROUSSEAU, was aber auch bedeutet, dass der Mensch durch Kultur schlecht wird. Also, so der Gedanke der ersten Pädagogen, müssen Kinder vor schädigenden Einflüssen geschützt und gestützt werden, wie etwa junge Bäume, die man anbindet an einen Pfahl, damit sie gerade wachsen oder schneidet, damit sie in gewünschter Weise treiben. Dabei hatte er ein durchaus anderes Naturverständnis als viele derjenigen, die ROUSSEAU pädagogisch gedeutet haben. So ist ROUSSEAU'S Naturverständnis keineswegs biologisch zu interpretieren. Sein Gedanke vom Menschen, der von Natur aus gut sei, war philosophisch orientiert und bezogen – wie in seinem „Sozialvertrag“ ausgeführt – auf Sittlichkeit, d. h. die Abschaffung der Herrschaft des Menschen über den Menschen.

Kindheit nicht mehr nur biologisch zu deuten, sondern als eigenständige soziale Lebensphase zu verstehen, weil es neben biologischen Reifeprozessen in der Pubertät einen seelischen Reifeprozess gibt, der von der körperlichen Pubertät streng zu unterscheiden sei, ist erst eine Sichtweise des 20. Jahrhunderts. Sie wurde angestoßen von Charlotte BÜHLER und von Eduard SPRANGER und Erik H. ERIKSON weiterentwickelt. Ein Verdienst der ethnographischen Sichtweise seit den 80er Jahren ist es, Kinder aus ihrer Perspektive, sie quasi mit ihren eigenen Augen, zu betrachten.

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

Schaut man auf die gesetzlichen Bestimmungen, zum Beispiel ins Kinder- und Jugendhilfegesetz oder ins Gesetz zum Schutz der Jugend in der Öffentlichkeit, so findet man, wer noch nicht 14 Jahre alt ist, gilt als Kind; wer 14, aber noch nicht 18 Jahre alt ist, gilt als Jugendlicher. Diese Definitionen sind jedoch zu statisch und werden weder sozialen Entwicklungen, noch den Sichtweisen von Eltern und Kindern gerecht.

Fragt man nach den Gründen dafür, warum Kinder und Jugendliche unterschieden und diese ihrerseits von Erwachsenen abgegrenzt werden, so kann festgestellt werden, dass bis in die 50er Jahre des vergangenen Jahrhunderts hinein biologische Reifekonzepte zur Erklärung und Begründung eigenständiger Lebens- und Entwicklungsphasen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen angeführt wurden (zu historischen Kindheitsformen, siehe die von mir erstellte Internet-Plattform <http://llp.hs-nb.de/llp02/mod/scidoc/listing.php>).

Wissenschaftlicher Bezugspunkt der Kindheits- und Jugendforschung bis in die 60er Jahre hinein war die Psychologie, insbesondere die Entwicklungspsychologie. Grundgedanke der entwicklungspsychologischen Theorien des Kindes- und Jugendalters war, dass es quasi einen natürlichen Bauplan gäbe, wie sich Menschen in Phasen und Stufen zur Reife entwickeln (vgl. insbes. MONTADA 1987).

Eine entscheidende Weiterführung erfuhr das Konzept des normengerechten Wachstums durch den Soziologen Samuel EISENSTADT (1956/1966) in den 60er Jahren. Der Übergang von der Lebensphase Kindheit zur Jugend und dann zur Phase des Erwachsenenstatus wurde nach EISENSTADT als Prozess des Übergangs von Lebensaltersstufen interpretiert, wobei bezogen auf diese Lebensaltersstufen jeweils Erwartungen seitens der Gesellschaft gerichtet werden, welche in einer jeweiligen Altersrolle für Wertorientierungen handlungsbestimmend sind bzw. sein sollen.

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

Betrachtet man nun die kinder- und jugendtheoretische Diskussion der 90er Jahre, so fällt eine weitere Entwicklung auf. Nicht nur die Lebensphase der Generation der 30- bzw. 40-Jährigen wird neu „entdeckt“ und unter dem Aspekt der Jugendlichkeit thematisiert, auch die Phase der Kindheit wird neu in den Blick genommen. Neu und das Besondere daran ist die Perspektive der Betrachtung:

- Kinder werden nicht mehr nur als abhängige Familienangehörige bzw.
- Kindheit nicht mehr als Phase des Übergangs mit Defizitcharakter thematisiert.
- Kindheit wird als Bezugspunkt einer eigenständigen Lebensführung aufgegriffen, an deren räumlichen und zeitlichen Strukturen die Modernisierung des Alltags untersucht und nach den Konsequenzen für individuelles Handeln von Kindern gefragt wird (vgl. u.a. ZEIHNER/ZEIHNER 1994, NAUCK/BERTRAM 1995, MARKEFKA/NAUCK 1993).

Was aber wird nun in den 90er Jahren und unter den Bedingungen des vielfach beschriebenen Wandels des sozialen Lebens unter Kindheit verstanden? Kindheit, so Neil POSTMAN (1982/1991), sei dabei mit Blick auf die Bedeutung des Fernsehens, das keine für Kinder wichtige Geheimnisse mehr ermögliche, zu verschwinden. Wenn also von vielen Autoren von einer Auf-

lösung der Jugendphase gesprochen wird oder gar vom Verschwinden der Kindheit, worüber soll dann mit Blick auf die Lebenslage von Kindern geredet werden?

Folgt man der Definition von Kindheit, die Jens QVERTRUP (1993) für das Paradigma einer Soziologie der Kindheit vorgelegt hat, so ist nach sozialen Konstruktionsprinzipien zu suchen, die diese Kohorte kennzeichnet. Wenn QVERTRUP darin gefolgt werden kann, dass Individualisierung und Individuation die wichtigsten Ausdrucksformen moderner Kindheit sind, dann wird es darum gehen, diese Formen der Modernisierung des sozialen Lebens, die für alle - nicht nur für Kinder - gelten, in Bezug auf die soziale Lage dieser Gruppe zu thematisieren. Kindheit ist i. d. S. eine soziale Konstruktion als gesellschaftliche Definition. Wenn danach Kindheit ein soziales Konstrukt mit besonderen Beziehungen und Lebensweisen ist, auf die Kinder selbst aktiv und selbstbestimmt Einfluss nehmen, dann ist die Lebenslage von Kindern nur angemessen zu verstehen, wenn man sie dazu selbst zu Wort kommen lässt. Kindheit in einem zweiten Sinne ist also eine biographische Phase im Leben von jungen Menschen mit Selbstdefinitionspotentialen.

Die Lebenssituationen von Kindern und auch die Definitionen darüber, was ein Kind darf, was ein Kind ist oder eben nicht mehr als kindgemäß gilt, haben mit:

- den ökonomischen und sozialen Lebensumständen jeweiliger Epochen und
- mit den milieugeprägten Wertvorstellungen und Erwartungen der Generation der Erwachsenen ihren Kindern gegenüber zu tun.

Erziehung bedeutet deshalb seit jeher, das Einführen der nachwachsenden Generation in die Welt der Erwachsenen.

In der Vergangenheit war Kindheit im Wesentlichen die Phase des Einübens in die Welt der Erwachsenen, so wie sie von den vorhergehenden Generationen überliefert wurde. Spielzeug, Literatur, Liedgut und Mode z. B. waren Kennzeichen und Erziehungsmittel, den Kindern die Welt der Erwachsenen zugänglich zu machen. Dampfmaschine oder Eisenbahn, Puppenstube oder Puzzle, Matrosenanzug oder Jeans sind eben nicht nur wohlbekannte Begleiter des Kinderlebens, sondern Kultursymbole, die Wertvorstellungen, Tugenden und Techniken der Erwachsenen an die nachwachsende Generation vermitteln. Vor einhundert Jahren galt ganz unbestritten: Die Generation der Kinder übernimmt das Wissen und die Werte ihrer Eltern - im Großen und Ganzen jedenfalls.

Für die Gegenwart ist zu erkennen, dass sich die klassischen Beziehungen zwischen Eltern und Kindern wandeln. Während früher der Papa seinen Filius in die Welt der Modelleisenbahn einführt und die Mama ihre Tochter mit der Puppenstube die Welt der Erwachsenen geschlechtsspezifisch vertraut machte, erkennen wir für die Gegenwart Abweichungen von diesem Muster. Der Sohn berät den Vater in PC-Angelegenheiten und die Tochter übt mit der Barbie-Puppe erotische Ausstrahlung und Durchsetzungsvermögen, also Tugenden, die früher Erwachsenen vorbehalten waren. Mehr noch, um in der modernen Gesellschaft erfolgreich zu sein, dürfen sich Kinder nicht mehr auf Tugenden verlassen, die historisch angemessen waren, z. B. angepasst zu sein, um etwas zu erreichen oder Autoritäten blind zu vertrauen; gefordert sind heute vielmehr Kreativität, Skepsis, manchmal Widerspruch, Selbstständigkeit. Während Eltern und Lehrer z. B. in der Vergangenheit eher Vorbilder und Autoritäten

waren, werden sie heute eher als Freunde und Berater gebraucht. Zugespitzt lässt sich deshalb sagen: Wir können uns in der Zukunft nicht mehr darauf verlassen, dass die Kinder mit dem Wissen und den Wertvorstellungen der Eltern ausreichend auf ihr Leben als Erwachsene vorbereitet sind.

Stichworte dieser von Ulrich BECK als Modernisierung beschriebenen Prozesse des Wandels, denen wir uns alle - also auch Kinder- nicht entziehen können, sind:

- Individualisierung,
- Entsolidarisierung,
- Erlebnishunger sowie
- Konsumorientierung und Belastungsdruck in Schule, Arbeit und Freizeit.

Insbesondere durch die „informelle Erziehung“ in den Medien lernen Kinder Autonomiestreben und proben zum Teil schon vor dem Grundschulalter Ausdrucksformen von Unabhängigkeit, Eigenständigkeit und Coolness. Schon in den ersten Schuljahren zeigen sich Kinder als groß, stark und kompetent, auch ohne die Anleitung Erwachsener zurechtzukommen und Erziehung nicht mehr nötig zu haben.

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

Dieser Wandel betrifft auch und in besonderer Weise Ostdeutschland, wo die von BECK beschriebenen Individualisierungstendenzen in den westlichen Industriegesellschaften seit dem Ende des 2. Weltkrieges gewissermaßen in einem 20-jährigen Zeitraffer „nachgeholt“ wurden. Merkmale dieser Entwicklungen sind Prozesse zunehmender Konkurrenz und verlorener Sicherheiten. Gleichzeitig sind in der Moderne Muster zu erkennen, nach denen die Erlebnisorientierung in Situationen zwingender ist, als die Herausforderung zur Leistung oder die Auseinandersetzung mit Inhalten.

Galt historisch der Grundsatz: „ohne Fleiß keinen Preis“, so hat sich das Muster gesellschaftlicher Wertschätzung grundlegend gewandelt: Von der Leistungsgesellschaft zur Erfolgsgesellschaft.

Dabei wird im Allgemeinen der Erfolg besonders geschätzt, der ohne Schweiß und Anstrengung erzielt wird. Unter Konkurrenzbedingungen ist gleichwohl das Risiko des Misserfolgs bzw. sind seine Folgen allgegenwärtig. Empirische Untersuchungen weisen einen signifikanten Zusammenhang zwischen Arbeitslosigkeit bzw. relativer Armut der Eltern und Schulerfolg nach, besser gesagt: Misserfolg ihrer Kinder.

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

Was bedeutet das für Bildung, Aus- und Weiterbildung in der Frühpädagogik?

Historisch gewachsene Sozialformen sind zunehmend weniger geeignet, soziale Sicherheiten zu garantieren oder Risiken zu minimieren. Das gilt für Elternhäuser genauso wie für Kindertageseinrichtungen oder für Schulen. Nicht nur, dass jeder zu jedermanns Konkurrent wird. Sicherheit und Verlass bietet allenfalls die eigene Biografie. Das heißt, alle - auch Kinder - müssen sich zunehmend auf sich selbst verlassen. Mit anderen Worten: Die Generation der Eltern, ihre Erfahrungen und Weltansichten bieten der heutigen Kindergeneration zunehmend weniger Sicherheiten und Verlässlichkeit, ihre Zukunft vorausschauend planen zu können. Zunehmend sichtbar wird das Dilemma, Kinder auf eine Welt von morgen vorbereiten zu wollen, ohne zu wissen, welche Erwartungen und Anforderungen dann zu erfüllen sind.

Gerade diese Risikoperspektive in der Deutung des sozialen Wandels wird quasi als ein Ausgeliefertsein an die den Menschen scheinbar unveränderbar gegenüber stehenden Verhältnissen wahrgenommen. In sozialen Situationen wie Tod oder Scheidung von Eltern oder Trennung von Freunden/Geschwistern, Arbeitslosigkeit, Sitzenbleiben, chronischer Armut, niedriger Status, sexueller Missbrauch usw. verschärfen sich die Risikoperspektiven für Kinder über die Erwartung negativer Lebensaussichten bis hin zum Fatalismus.

In der Resilienzforschung werden in jüngerer Zeit Anstöße gegeben, um die risiko- bzw. defizitorientierte Sichtweise, die i. d. R. mit den genannten Formen der Benachteiligung verbunden sind, zu überwinden. Dieses ist die wichtigste Herausforderung in Erziehungsprozessen und die primäre Aufgabe von Erziehung und Bildung:

Es geht kurz gesagt darum:

- Kinder stark zu machen,
 - ihnen ein positives Selbstbewusstsein,
 - ein hohes Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen zu vermitteln,
- um sie gegenüber:
- gesellschaftlichen,
 - sozialen, aber auch gegenüber
 - gesundheitlichen und psychischen Entwicklungsrisiken
- widerstandsfähig zu machen.

Dazu gehören:

- ein wertschätzendes Erziehungsklima,
- sichere, d. h. belastbare Bindungen zwischen Erwachsenen/Erzieherinnen und Erziehern und Kind,
- ein zuversichtliches Lebenskonzept sowie Zuwendungsformen, die emotionale Lernbegeisterung entfachen.

Pädagogisch gewendet wird diese Diskussion seit den 90er Jahren unter dem Stichwort von dem „neuen Bild vom Kind“ geführt. Um für die neuen gesellschaftlichen Herausforderungen gerüstet zu sein, bedarf es einerseits bestimmter normativer Orientierungen, um Kinder stark, selbstbewusst und selbstbehauptend zu erziehen und zu bilden. Andererseits ist mit dem Paradigmenwechsel von der Defizit- zur Ressourcenorientierung der Arbeit der Wandel der Auffassung verbunden, dass das Wesen von Kindern und Kindheit nicht (mehr) in einem Defizit gegenüber Erwachsenen gesehen wird, sondern in

kindspezifischen Eigenheiten. Man könnte sagen, dass ROUSSEAUS Perspektive von einer eigenständigen Lebensphase Kindheit gewissermaßen im Sinne neuer anthropologischer Auffassungen modernisiert wurde.

Was sind nun diese kindspezifischen Eigenheiten?

In der Diskussion zum „Bild vom Kind“ werden Kinder gewissermaßen evolutionstheoretisch mit phylogenetischen Kompetenzen ausgerüstet gedeutet, um Anteil an Ereignissen und am Geschehen in ihrer Umwelt zu nehmen und aktiv auf sie einzuwirken. Signale der Umwelt werden als wahrgenommen gedeutet, strukturiert und mit Bedeutung versehen, um damit an Handlungsprozessen teilzunehmen. In einem Grundlagenpapier zu einem gemeinsamen Bildungsverständnis „Bild vom Kind“ der AG für „Qualifikationen“ des Programms PiK „Profis in Kitas“ der Bosch-Stiftung vom 21.2.2007 wurden die in der „Zunft“ der Frühpädagogik diskutierten Konzepte und Annahmen zusammengestellt und unter vier Kapitelüberschriften gegliedert dargestellt:

Das aktive und kompetente Kind.

Das lernende und konstruierende Kind.

Das soziale Kind.

Die Würde des Kindes.

In einer dem Papier vorangestellten Präambel wird ausgeführt, dass es nicht das eine „Bild vom Kind“ gäbe und man versucht habe, einen disziplinen- und schulenübergreifenden, integrativen Ansatz zu formulieren, der die Erkenntnisse der in der frühpädagogischen Diskussion rezipierten Theorien und Themen der Bezugswissenschaften integriere. Kein Zweifel: Jenseits aller weltanschaulichen Besonderheiten wurde hier ein respektabler Versuch unternommen, allgemeine Überzeugungen im Hinblick auf das „Bild vom Kind“ zusammen zu stellen.

Gleichermaßen wichtig, weil Normen fundierend für diese Diskussion sind, ist das Übereinkommen über die Rechte des Kindes, kurz Kinderrechtskonvention der UN-Generalversammlung, der 193 Staaten beitraten und die am 20.09.1990 in Kraft getreten ist. In insgesamt 54 Artikeln, von denen 41 im engeren Sinne Grundrechtsthemen gewidmet sind, werden weltweite Standards zum Kinderschutz, zum Wert der Kinder und zu ihrem Wohlbefinden formuliert. Neben dem Thema des Überlebens geht es um:

- das Verbot der Diskriminierung,
- die Sicherung der Interessen der Kinder und
- deren Beteiligung dabei.

Die UNICEF hat den Text der Konvention in zehn Grundrechten zusammengefasst.

Betrachtet man die subjektiven Orientierungen der Kinder bzw. deren Kenntnisnahme im frühpädagogischen Bereich, so muss man zwei Entwicklungen betrachten und auseinander halten:

In der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung sind insbesondere Anfang der 90er Jahre vielfältige, zahlreiche und differenzierte Studien über subjektive Orientierungen von Kindern vorgelegt worden. Dabei hat sich gezeigt, dass insbesondere die Alterskohorte der Kinder im Übergang zur Jugendphase, also die ca. 11- bis 14-Jährigen, besondere Beachtung fanden, weniger die

3- bis 10- oder gar die 0- bis 10-Jährigen. Darüber hinaus muss festgestellt werden, dass die vorhandenen Daten und Diskussionen der bereits vorliegenden Untersuchungen nicht ohne weiteres auf die Verhältnisse in Mecklenburg-Vorpommern übertragen werden können.

Fast alle bisher vorgelegten Untersuchungen haben entweder:

- starke Regionalorientierungen, für die eine Übertragung auf Mecklenburg-Vorpommern zu prüfen wäre,
- fallanalytischen Charakter, die die Muster moderner Kindheit nachvollziehbar konturieren, über den Grad und die Häufigkeit aber keine Aussagen machen und auch nicht machen wollen oder
- basieren auf standardisierten Interviews mit einer Stichprobe von ca. 200 Teilnehmern aus den neuen Bundesländern, die für sich genommen für Mecklenburg-Vorpommern nicht repräsentativ sind.

Gerade die Besonderheiten des ländlichen Raumes von Mecklenburg-Vorpommern, der historisch und politisch von ganz anderen als Sachsen, Thüringen oder Sachsen-Anhalt, allenfalls mit Brandenburg vergleichbaren, Konstellationen geprägt wurde, müssten bei einer Übertragung der vorgelegten Analyseergebnisse auf Mecklenburg-Vorpommern berücksichtigt werden; darüber hinaus wären die besonderen sozialisatorischen Bedingungen im Intra- und Inter-Generationenverhältnis zu bedenken. Die besondere Struktur der Landbevölkerung bis 1949, die Entwicklung der industriellen Produktion nach 1989 und die Sozialisationsbedingungen sowie Wirkungen der Erziehung in der DDR, einschließlich der notwendigen Differenzierungen in Bezug auf Region, Institution und Mentalitäten, müssten bei Befragungen u. a. von Erzieher(innen) und Erziehungsberechtigten zum Ausgangspunkt von Items und Skalen gemacht werden.

Eine empirische Kinder- oder Jugendstudie, die heute 10-, 14- oder 18-Jährige in den Blick nimmt, wird in der Bedeutung der Ergebnisse auf das Sample dieser Kohorte beschränkt sein. Der Sozialisationskontext heutiger 18-jähriger ist durch den Transformationsprozess mit dem heutiger 10-Jähriger nicht mehr vergleichbar. Valide Ergebnisse zu Lebenslagen und Lebensorientierungen von Kindern und Jugendlichen in Mecklenburg-Vorpommern, will man Aussagen über ihren Entwicklungsprozess machen, um sie zur Grundlage politischen Handelns zu nutzen, sind angemessen nur in einer eigenen landesbezogenen quantitativen und qualitativen Längsschnittuntersuchung zu analysieren.

Mit den in der Frühpädagogik eingeführten Methoden der Beobachtung und Dokumentation bzw. ihrer Weiterentwicklung im Sinne von fallverstehenden Analyseverfahren der Bildungs- und Lernprozesse verfügen wir konzeptionell über ein Instrumentarium, um empirisch Interaktions- und Bildungsprozesse im Hinblick auf die subjektiven Orientierungen der Beteiligten zu verstehen, aber auch, um objektive Strukturen zu analysieren, die den subjektiven Verarbeitungsformen der Akteure zugrunde liegen.

So wichtig normative Orientierungen, auf die hin erzogen, gelernt oder gebildet werden soll, für die Perspektive der Kinder sind:

Nur im Zusammenhang mit einer empirischen Fundierung von Lernausgangssituationen, in Kenntnis der biografischen Voraussetzungen der an Lerninteraktionen Beteiligten, ihre aktuellen subjektiven Orientierungen sowie mittels Evaluation der Interaktionssituationen und -prozesse, im Sinne von Lern- und

Bildungseffekten, kann gesichert werden, dass Kinderrechte auch verwirklicht und Kindheitsbilder Wirklichkeit werden oder der Wirklichkeit nahe kommen.

Literaturverzeichnis:

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

Aries, Philippe: Geschichte der Kindheit. 9. Auflage, München 1990

Beck, Ulrich: Risikogesellschaft, Frankfurt/M. 1986

Behnken, Imbke/Zinnecker, Jürgen: Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte: Ein Handbuch. Seelze 2001

Behnken, Imbke/Zinnecker, Jürgen: Biographisierung des Kind-seins. Neubrandenburg 2003 (HYPERLINK „<http://llp.hs-nb.de/llp02/login/index.php>“<http://llp.hs-nb.de/llp02/login/index.php>) 15.5.2010 Digitale Bibliothek

Berg, Christa: Kinderleben in der Industriekultur, Der Beitrag der historischen Sozialisationsforschung, in: Berg, Ch. (Hrsg.): Kinderwelten, Frankfurt 1991

Bernfeld, Siegfried: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung (1925), 6. Auflage Frankfurt 1990

Brake, Anna/Büchner, Peter: Kind sein in Ost- und Westdeutschland. Allgemeine Rahmenbedingungen des Lebens von Kindern und jungen Jugendlichen. In: Büchner, P./Fuhs, B./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Vom Teddybär zum ersten Kuss. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland, Opladen 1996

Brake, Anna: Wertorientierungen und (Zukunfts-) Perspektiven von Kindern und jungen Jugendlichen. Über Selbstbilder und Weltansichten in Ost- und Westdeutschland. In: Büchner, P./Fuhs, B./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Vom Teddybär zum ersten Kuss. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland, Opladen 1996

Büchner, Peter/Fuhs, Burkhard u.a.: Kinderkulturelle Praxis: Kindliche Handlungskontexte und Aktivitätsprofile im außerschulischen Lebensalltag. In: M. Du Bois-Reymond, P. Büchner, H.-H. Krüger, J. Ecarius, B. Fuhs: Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich, Opladen 1994

Büchner, Peter/Fuhs, Burkhard/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Vom Teddybär zum ersten Kuss. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland, Opladen 1996

Büchner, Peter: Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln. Entwicklungstendenzen von Verhaltensstandards und Umgangsnormen seit 1945. In: Preuss-Lausitz, U. u.a.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg, Weinheim/Basel 1983, 3. Aufl. 1991

Bühler, Charlotte: Das Seelenleben des Jugendlichen, Stuttgart 1921, 6. Aufl. 1967

Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend: Neunter Jugendbericht. Bericht über die Situation der Kinder und Jugendlichen und die Entwicklung der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern. Bonn 1994

Du Bois-Reymond, Manuela u.a.: Die moderne Familie als Verhandlungshaushalt. Eltern- Kind-Beziehungen in West- und Ostdeutschland und in den Niederlanden. In: Du Bois-Reymond, M./Büchner, P./Krüger, H.-H./Ecarius, J./Fuhs, B.: Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich, Opladen 1994

DeMause, Lloyd: Hört ihr die Kinder weinen? Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. 10. Aufl., Frankfurt am Main 2000

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

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

Elias Norbert: Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen, 16. Aufl., Frankfurt am Main 1991

Elschenbroich, Donata: Kinder werden nicht geboren. Studien zur Entstehung der Kindheit. Frankfurt am Main 1977

Erikson, Erik H.: Kindheit und Gesellschaft. 5. Aufl., Stuttgart 1974

Erikson, Erik H.: Identität und Lebenszyklus, Frankfurt/M. 1966, 2. Aufl. 1974

Fend, Helmut: Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken, Bern/Stuttgart/Toronto 1990

Friederich, Peter/Lukas, Helmut/Buchardt, Roswitha u.a.: Die „Lücke“-Kinder. Zur Freizeitsituation von 9-14jährigen, Weinheim und Basel 1984

Fuhs, Burkhard: Das außerschulische Kinderleben in Ost- und Westdeutschland. Vom kindlichen Spielen zur jugendlichen Freizeitgestaltung. In: Büchner, P./Fuhs B./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Vom Teddybär zum ersten Kuss. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland, Opladen 1996

Fuhs, Burkhard: Das außerschulische Kinderleben in Ost- und Westdeutschland. Vom kindlichen Spielen zur jugendlichen Freizeitgestaltung. In: Büchner, P./Fuhs, B./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Vom Teddybär zum ersten Kuss. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland, Opladen 1996

Fthenakis, Wassilios E.: Frühpädagogik nach Pisa, Neubrandenburg 2005. (HYPERLINK „<http://llp.hs-nb.de/llp02/login/index.php>“<http://llp.hs-nb.de/llp02/login/index.php>) 15.5.2010 Digitale Bibliothek

Grönemeyer, Herbert: Gebt den Kindern das Kommando (HYPERLINK „<http://www.groenemeyer.de/musik/alben>“<http://www.groenemeyer.de/musik/alben>) 15.5.2010

Hegel, Georg Friedrich: Gymnasialrede am 14.9.1810. In: Studienausgabe. Band I: Gymnasialreden, Aufsätze, Rezensionen. Frankfurt am Main 1968

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

Honig, Michael-Sebastian: Kindheit als soziales Phänomen. Zum Stand der soziologischen Kindheitsforschung. In: Clausen, L. (Hrsg.): Gesellschaften im Umbruch. Verhandlungen des 27. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Halle an der Saale 1995, Frankfurt/New York 1996

Honig, Michael-Sebastian: Theorien zur Kindheit Neubrandenburg 2003 (HYPERLINK „<http://llp.hs-nb.de/llp02/login/index.php>“<http://llp.hs-nb.de/llp02/login/index.php>) 15.5.2010 Digitale Bibliothek

KAUFMANN, Franz Xaver: Zukunft der Familie im vereinigten Deutschland; gesellschaftliche und politische Bedingungen, München 1995

JUSCHG(Jugendschutzgesetz): (HYPERLINK „<http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/gesetze,did=5350.html>“<http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/gesetze,did=5350.html>) 15.5.2010

Key, Ellen: Das Jahrhundert des Kindes. Berlin 1911

Kirchhöfer, Dieter: Veränderungen in der alltäglichen Lebensführung Ostberliner Kinder. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 11/96, S. 31-45

KJHG (SGB VIII): (HYPERLINK „<http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/gesetze,did=3278.html>“<http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/gesetze,did=3278.html>) 15.5.2010

Klusemann, Hans-Werner: Lebenslagen 11- bis 14-jähriger - Zur Statuspassage von Kindern im Übergang zur Jugendphase, Expertise zum Landesjugendbericht des Landes Mecklenburg/Vorpommern 1998

Klusemann, Hans-Werner: Kindheit im Wandel, Neubrandenburg 2003 (HYPERLINK „<http://lp.hs-nb.de/lp02/login/index.php>“<http://lp.hs-nb.de/lp02/login/index.php>) 15.5.2010 Digitale Bibliothek

Knost, Eberhardt: Auswirkungen von Armut und Arbeitslosigkeit auf die psycho-soziale Entwicklung der Betroffenen und deren Familien, insbesondere der Kinder und Jugendlichen. Dortmund 2000

Kommer, Sven: Kinder im Werbenetz. Eine qualitative Studie zum Werbeangebot und zum Werbeverhalten von Kindern, Opladen 1996

Kötters, Catrin/Krüger, Heinz-Hermann/Brake, Anna: Wege aus der Kindheit. Verselbständigungsschritte ins Jugendalter. In: Büchner, P./Fuhs, B./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Vom Teddybär zum ersten Kuss. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland, Opladen 1996

Krause, Christina: Familiäre Sozialisation von Jungen und Mädchen in Ostdeutschland. In: Büchner, P./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Aufwachsen hüben und drüben, Opladen 1991

Krause, Christina: Wie uns die Kinder sehen: die Erwachsenen im Urteil der Kinder und Jugendlichen, Frankfurt/Berlin/Bern/New York 1996

Krüger, Heinz-Hermann/Ecarius, Jutta/Grunert, Cathleen/Michelmann, Dirk Kinderbiographien: Verselbständigungsschritte und Lebensentwürfe. In: Du Bois-Reymond, M./Büchner, P./Krüger, H.-H./Ecarius, J./Fuhs, B.: Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich, Opladen 1994

Lang, Sabine: Lebensbedingungen und Lebensqualität von Kindern, Frankfurt/New York 1985

Mannheim, Karl: Das Problem der Generationen. In: Ders. Wissenssoziologie. 2. Aufl., Neuwied 1970

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

Montada, Leo: Themen, Traditionen, Trends. In: Oerter, R./Montada, L. u.a.: Entwicklungspsychologie, 2. Aufl. München 1987

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

Nauck, Bernhard: Sozialstrukturelle Differenzen der Lebensbedingungen von Kindern in West- und Ostdeutschland. In: Markefka, M./Nauck, B. (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung, Neuwied/Kriftel/Berlin 1993

Nietzsche, Friedrich: Die Geburt der Tragödie. Unzeitgemäße Betrachtungen I – IV. München 1999

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

Oswald, Hans: Gruppenformationen von Kindern. In: Markefka, M./Nauck, B. (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung, Neuwied/Kriftel/Berlin 1993

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

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

Richter, Dieter: Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt am Main 1987

Rinker, Burkhard/Schwarz, Beate: Familiäre Belastungen und das Entwicklungstempo von Kindern. In: Zinnecker, J./Silbereisen, R.K.: Kinder in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern, Weinheim/München 1996

Robert-Bosch-Stiftung: Frühpädagogik studieren. Ein Orientierungsrahmen für Hochschulen (HYPERLINK „http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/RBS_Studie_Inhalt_PiK_rz.pdf“http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/RBS_Studie_Inhalt_PiK_rz.pdf) 15.5.2010

Rousseau, Jean-Jacques: Emil oder über die Erziehung 1762. 7. Aufl., Paderborn 1985

Rousseau, Jean-Jacques: Du contrat social / Vom Gesellschaftsvertrag. 1762, Ditzingen 2010

Rolf, Hans-Günther / Zimmermann, Peter: Kindheit im Wandel, Weinheim und Basel 1983

Rutschky, Katharina: Deutsche Kinderchronik. Wunsch- und Schreckensbilder aus vier Jahrhunderten. Köln 1983

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

Spranger, Eduard: Psychologie des Jugendalters (1925), Leipzig 1945

Stecher, Ludwig/Zinnecker, Jürgen: Haben Kinder heute Vorbilder? In: Zinnecker, J./Silbereisen, R.K.: Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern, Weinheim/München 1996

Strzoda, Christiane: Kinder und ihr Zeitbudget. In: Zinnecker, J./Silbereisen, R.K.: Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern, Weinheim/München 1996

UNICEF: Kinderrechtskonvention 1989 (<http://www.inidia.de/kinderrechte.htm>)

Weber-Kellermann, Ingeborg: Die Kindheit. Frankfurt am Main 1997

Wustmann, Corina: Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim und Basel 2004

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

Zeiber, Helga: Die Entdeckung der Kindheit in der Soziologie. In: Clausen, L. (Hrsg.): Gesellschaften im Umbruch. Verhandlungen des 27. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Halle an der Saale 1995, Frankfurt/New York 1996a

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

Zinnecker, Jürgen u.a.: Projekt Bildungsmoratorium/Kindersurvey 1993, Siegen 1994

Zinnecker, Jürgen/Georg, Werner/Strzoda, Christiane: Beziehungen zwischen Eltern und Kindern aus Kindersicht. Eine Typologie. In: Zinnecker J./Silbereisen, R.K.: Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern, Weinheim/München 1996

Zinnecker, Jürgen/Georg, Werner: Die Weitergabe kirchlich-religiöser Familienerziehung und Orientierung zwischen Eltern- und Kindergeneration. In: Zinnecker, J./Silbereisen, R.K.: Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern, Weinheim/München 1996

Zinnecker, Jürgen/Schwarz, Beate: Hänseln in der Schule. Täter und Opfer von Schülergewalt. In: Zinnecker, J./Silbereisen, R.K.: Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern, Weinheim/München 1996

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

Zinnecker, Jürgen/Strzoda, Christiane/Georg, Werner: Kirchlich religiöse Praxis und religiöse Erziehung in der Familie. In: Zinnecker, J./Silbereisen, R.K.: Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern, Weinheim/München 1996

Zinnecker, Jürgen: Kinder im Übergang. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 11/96, S. 3-10

Zinnecker, Jürgen: Kindersurveys. Ein neues Kapitel Kindheit und Kindheitsforschung. In: Clausen, L. (Hrsg.): Gesellschaften im Umbruch. Verhandlungen des 27. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Halle an der Saale 1995, Frankfurt/New York 1996

Vgl. **Beck, Ulrich:** Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/a.M. 1986

z. B. **Knost, Eberhardt:** Auswirkungen von Armut und Arbeitslosigkeit auf die psycho-soziale Entwicklung der Betroffenen und deren Familien, insbesondere der Kinder und Jugendlichen. Dissertation der Universität Dortmund 2000

Jürgen Zinnecker und Rainer Silbereisen: Kindheit in Deutschland, Weinheim und München 1998

Corina Wustmann: Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern; Herausgegeben von Wassilios E. Fthenakis, 2004 sowie

Wassilios E. Fthenakis: Frühpädagogik nach PISA, Neubrandenburg 2005, S 38ff.

[illegible]

Notizen

Bitte senden Sie Ihre Hinweise an: bildungskonzeption@bm.mv-regierung.de

[illegible]

Prof. Dr. Marion Musiol

Redebeitrag zu den Regionalkonferenzen des Landes Mecklenburg-Vorpommern, Mai/Juni 2010

Aspekte zur Trias von Betreuung, Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen und wie sie in der Praxis sichtbar werden

Kindertageseinrichtungen stellen eine entwicklungsfördernde und familienergänzende Leistung für alle Kinder und deren Familien dar.

Das allgegenwärtige Interesse an Betreuung, Bildung und Erziehung, wie es gegenwärtig beobachtet werden kann, ist keinesfalls neu. Im Alltag in der Familie, in der Politik, in der Wirtschaft, in den Medien sowie in den Diskussionen der pädagogischen Zunft, die sowohl Praxis als auch Wissenschaft umfasst, haben diese Themen Hochkonjunktur.

Spätestens seit Rousseaus Emile (1762) gibt es immer wieder den Versuch von Generation zu Generation zu klären, wie die nachwachsende Generation zu erziehen sei, über welche Bildung sie verfügen sollte und welche Rahmenbedingungen dazu erforderlich sind.

Im SGB VIII, KJHG und hier insbesondere der § 22, ist der Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtung klar formuliert und daraus, dass der Auftrag der Förderung jedes Kindes ebenso die Aspekte der Betreuung sowie der Erziehung umfasst.

Im Folgenden geht es daher zunächst um die inhaltliche Klärung der Begriffe: Betreuung, Bildung und Erziehung und vor allem darum, zu beschreiben, wie sie zusammengehören oder in welchem Verhältnis sie zu einander stehen. Welche Beziehung zwischen Bindung und Bildung besteht und wie dieses Verhältnis in der pädagogischen Praxis Berücksichtigung finden sollte, wird dabei detailliert beschrieben.¹

Die Klärung der genannten Begriffe und die Beschreibung, in welchem Verhältnis sie zueinander stehen, haben entscheidenden Einfluss darauf, wie die pädagogischen Fachkräfte im System der Tageseinrichtungen für Kinder, ihr pädagogisches Handeln im Alltag gestalten und darüber reflektieren.²

Betreuung – als Kategorie erscheint zunächst am beständigsten, denn sie umfasst Wärme, Nahrung, Schutz vor Gefahren (und somit Sicherung von Kindeswohl) – eben all das, was junge Menschenkinder für ihr Wohlbefinden, für die Befriedigung ihrer leiblichen Bedürfnisse benötigen. Die Krippe, und die Kindertageseinrichtung müssen als Institutionen für diese existentiellen Grundbedürfnisse des Menschen verfügbar sein.

Nun ist aus neuerer Diskussion bekannt, dass dieses Verständnis von Betreuung nicht ausreicht. Die in den 1940er Jahren durchgeführten Untersuchungen von Spitz belegen sehr eindrücklich, dass Babys und junge Kinder schweren Schaden nehmen können, wenn sich die Beziehung zwischen Erwachsenen und den Kindern nur auf bloße Versorgung beschränkt (vgl. Spitz 1945, 1967). Hier muss etwas dazu kommen, damit ein Aufwachsen, eine Entwicklung des Kindes möglich ist und gelingen kann, nämlich, verlässliche Zuwendung, Auf-

¹ Pädagogische Praxis umfasst die Institutionen Krippe, Kindergarten und Hort sowie die Institution der Kindertagespflege.

² Die hier genannte Aussage gilt auch für Personen die in Kindertagespflegestellen arbeiten und ist zugleich bedeutsam für die pädagogische Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern.

merksamkeit, Anregung – also jene Aspekte, die dem Kind den Zugang der Welt und zu sich selbst eröffnen mag. Für die spätere emotionale Entwicklung sowie psychosoziale Stabilität ist es von wesentlicher Bedeutung, welche Beziehungserfahrungen das Kind in den frühen Jahren gemacht hat. Das Kind, allgemein gesprochen „zu versorgen“, reicht demzufolge nicht mehr aus.

Betreuung meint also mehr als die Befriedigung leiblicher Bedürfnisse, erfordert die Bereitschaft des Erwachsenen sich auf das Kind einzulassen, ihm in Prozessen wechselseitiger Anerkennung zu begegnen, ihm als „sicherer Hafen“ zur Verfügung zu stehen. Babys und kleinen Kindern empathisch und feinfühlig in Situationen zu begegnen ist eine große Herausforderung für die Professionellen in der Frühpädagogik. Da Verständigung zu jungen Kindern anders erfolgt, als z. B. zu/mit älteren Kindern, ist es erforderlich, das pädagogische Fachkräfte im Krippenbereich auf ein Verständigungssystem zurückgreifen, von dem sie sich bereits lange verabschiedet haben.³ Die Signale eines Babys, eines Kleinkindes zu verstehen, sich darauf einlassen zu können, angemessen zu reagieren, bedürfen u. a. eines hohen Maßes an Wissen über die Entwicklung des Kindes.

Daher gewinnt auch in diesem Zusammenhang die Forderung an Bedeutung, gut qualifizierte, pädagogische Fachkräfte in Krippen tätig werden zu lassen und nachhaltig zu unterstreichen: Auf den Anfang kommt es an, wenn es um das gelungene Aufwachsen von Kindern in Deutschland geht.

Betreuung sichert zunächst den verlässlichen Rahmen, damit die Prozesse der Bildung und Erziehung in ihrer wechselseitigen Bedingtheit qualitativ gestaltet werden können. Eine verlässliche Betreuung ist zugleich eine wichtige Voraussetzung für die Gestaltung von Erziehungspartnerschaft mit den Familien. Betreuung meint aber auch, dass Kindertageseinrichtungen Schutzräume für Kinder darstellen, in denen sie sich frei von ernsthaften Gefahren bewegen können. Betreuungsangebote bedürfen der ständigen Überprüfung dahingehend, ob sie zum einen den kindlichen Entwicklungsmöglichkeiten entsprechen und zum anderen, ob es damit zur Entlastung von Familien kommen kann. Neben der Sicherung des Kindeswohls, als Voraussetzung für eine gelungene Entwicklung, eines jeden Kindes, geht es auch um die Sicherung der Vereinbarkeit von Beruf und Familie.

Vor allem die Erkenntnisse der Säuglings- und Kleinkindforschung, der Hirnforschung, der Entwicklungspsychologie sowie der Sprachforschung haben dazu beigetragen, dass sich das Bild vom Kind geändert hat.

Seit den 1990er Jahren wird stärker auf das kompetente Kind verwiesen, welches bereits etwas kann und seine Entwicklung intensiv mitbestimmt. Dass die Entwicklungsprozesse in soziale Prozesse sowie in einen kulturellen Kontext eingebunden sind, ist in der Diskussion unstrittig. Bedeutsam war in diesem Zusammenhang eine konstruktivistische Betrachtung innerhalb der Wissenschaften. Dadurch wurde es möglich, dass die Selbsttätigkeit des Kindes und seine inneren Verarbeitungsmöglichkeiten stärker in den Blickpunkt der Bildungsprozesse gerückt wurden.

Die Kindertageseinrichtungen gelten in weiten Teilen der Öffentlichkeit immer noch als eine Institution, die eher an den Bedürfnissen berufstätiger Eltern orientiert ist, ihre Kinder sicher betreut zu sehen, als an den originären Bildungsbedürfnissen der Kinder.⁴ Diese Aussage spiegelt sich auch in der aktuellen Krippendebatte wider, die insbesondere von der früheren Bundesministerin

3 Wird im Text von pädagogischen Fachkräften geschrieben, sind Erzieherinnen und Erzieher und andere Personen, die in der im KiföG M-V des Landes genannt werden, gemeint.

4 Im folgenden Text wird über Kinder geschrieben. Grundsätzlich sind damit immer Mädchen und Jungen gemeint.

für Familie, Frau von der Leyen, angestoßen und geführt wurde. Auch hier war und ist der Ausgangspunkt die Mutter oder auch der Vater, die ein Betreuungsangebot für ihr Kind benötigen, um Beruf und Familie vereinbaren zu können. Kaum (oder so gut wie nie) wird die Argumentation vom Kinde aus geführt. Je jünger die Kinder, umso schwieriger scheint es zu sein, dass sich eine solche Perspektive durchsetzt.

Aus der Bindungsforschung ist bekannt, dass vor allem kleine Kinder auf die liebevolle sowie konstante Zuwendung der Mutter angewiesen sind. Neuere Forschungen verweisen darauf, dass die Autonomiebestrebungen des Kindes und der Kontakt zu anderen Personen genauso wichtig sind. Ungefähr mit dem 18. Lebensmonat werden dem Kind andere Spielpartner wichtig, weil diese Impulse (Anregungen) auslösen, die in der Art und Weise Erwachsene nicht geben können.

Stärker als bislang auf das Verhältnis von Bindung und Bildung einzugehen, diesem Aspekt größere Aufmerksamkeit zu schenken, könnte ein Schlüssel für die Qualität in Kindertageseinrichtungen sein. In den zurückliegenden Jahren haben Erkenntnisse der Hirnforschung beeindruckend Auskunft darüber gegeben, dass die Qualität früher Bindungsmuster – würden sie in die Kategorien „Gelungen“ oder „Nicht-Gelungen“ untergliedert sich in den Hirnstrukturen des Menschen widerspiegeln. Gerade diese Erkenntnisse, das Wissen darüber, welche lebenslang prägende Bedeutung die frühen Beziehungserfahrungen haben, hat die Kritik an der Krippenbetreuung bis heute nicht abklingen lassen und ist immer wieder Anlass über sehr gute Rahmenbedingungen nachzudenken und gegebenenfalls darüber zu streiten.

In den Bildungskonzeptionen der einzelnen Bundesländer, die den Rahmen für ein gelungenes Aufwachsen von Kindern beschreiben, sollte daher dem Verhältnis von Bindung und Bildung die gebührende Aufmerksamkeit geschenkt werden und es als verbindliches Qualitätskriterium festschreiben werden. Bevor die Institution, mit ihren spezifischen Möglichkeiten, überhaupt als Bildungsangebot durch das Kind wahrgenommen wird, u. a. das Abenteuer der „Bildung“ losgehen kann, muss erst einmal an der sicheren Basis oder am sicheren „Hafen“ gebaut werden. Nur aus der Sicherheit heraus hat das Kind Interesse und Spaß am Explorieren.

Bisher war es so, dass die Themen Bindung und Bildung sowohl in der Psychologie als auch in der Pädagogik nicht zusammen gehörten. Bindung ist ein Thema der Entwicklungspsychologie. Die Bindungstheorie selbst basiert auf der Evolutionstheorie, gehört somit in die Naturwissenschaft (Biologie), die für das Verständnis menschlicher Entwicklung zuständig ist.

Bindung wird in der ethologischen Bindungstheorie (vgl. Bowlby 1975) als ein „gefühlsmäßiges Band“ beschrieben, welches zwischen dem Kind und seinen engsten Bezugspersonen im Laufe der ersten Lebensmonate entsteht. Aus der Forschung ist bekannt, dass die Fähigkeit zum Aufbau von Bindungsbeziehungen genetisch verankert und in den Überlebensvorteilen begründet ist.

Der Prozess des Bindungsaufbaus findet im Alter von ca. sieben Monaten statt, in dem sich das Kind in seinem Verhalten auf eine oder einige wenige Personen orientiert. Voraussetzung dafür ist eine dauerhafte Betreuung. Bis zum Alter von zwölf Monaten sind die Strukturen der Bindungsbeziehungen der Kinder bereits deutlich ausgeprägt.

Nach John Bowlby entwickeln alle Kinder im ersten Lebensjahr eine Bindung zu Personen, die ihnen nahe stehen und die sie regelmäßig versorgen.

Kinder bauen auch zu anderen Personen solche Bindungen auf und dennoch ist die Bindung zwischen dem Kind und der Mutter am intensivsten. In diesem Zusammenhang gibt es auch die umfangreichsten Untersuchungen. Zunehmend lässt sich allerdings beobachten, dass neben den Müttern auch die Väter sowie Erzieherinnen/Erzieher im Focus des Forschungsinteresses stehen. Auf zwei entscheidende Bindungsmuster soll im folgenden Text etwas näher eingegangen werden.

Die so genannte sichere Bindung können vornehmlich Kinder entwickeln, deren Mütter ihre Signale von Beginn an sensibel beachten und darauf zeitnah und angemessen reagieren.

Die sicher gebundenen Kinder „benutzen“ ihre Mütter vor allem in einer fremden Umgebung oder wenn sie unsicher sind in unerwarteten Ereignissen, wie einen sicheren Hafen, in den man einläuft, wenn es stürmisch wird. Von oder aus dieser Sicherheit heraus, erforschen sie dann Welt, was sich im Explorations- sowie Erkundungsverhalten zeigt. In Stresssituationen zeigen die Kinder „offenes“ Bindungsverhalten, d. h. durch Schreien, Nachlaufen, Klopfen, Rufen, durch aktiven Körperkontakt zur Mutter, machen sie auf sich aufmerksam. Oft beruhigen sie sich durch den Körperkontakt sehr schnell wieder und sind bereit, erneut die Welt zu erobern.

Es gibt auch noch ein anderes „Muster“ bzgl. der Bindungen – die unsichere Bindung. „Unsicher“ gebundene Kinder zeigen gerade in Stresssituationen, dass sie eine allzu intensive Nähe zur Mutter nicht suchen. Sie versuchen mit ihren Problemen, ihrem Kummer allein fertig zu werden und vermeiden es regelrecht, die Unterstützung bei der Mutter zu suchen. Andere Varianten des unsicheren Bindungsmuster zeigen sich im Verhalten der Kinder, in dem sie einerseits zwischen Nähesuchen und ärgerlichen Abwehrverhalten hin und her pendeln.

Dieses „gefühlsmäßige Band“ der Bindung existiert, egal, ob die Bindung einem sicheren oder unsicheren Bindungsmuster folgt. Ohne eine solche Bindung können Kinder nicht leben (Ammenexperiment des Stauferkaisers oder Untersuchungen von Spitz sind ein Beleg dafür).

Aus den Forschungsergebnissen von Grossmann (1985) geht hervor, dass Mütter unterschiedlich auf die Fürsorge- und Bindungsbedürfnisse, aber auch auf die Neugier des Babys eingehen. Viele von ihnen sind sehr aufmerksam, geduldig, sie reagieren sofort oder trösten einfühlsam, wenn das Kind schreit. Sie interagieren regelmäßig (Stimme, Augen) und behutsam mit dem Kind, freuen sich an seinem Tatendrang, an seinem Interesse an ihr selbst sowie den Dingen der Welt. Das heißt, sie fördern das Kind in seinem Erkundungsbestreben. Das Kind wird aufgenommen, wenn es will und es genießt den engen Körperkontakt zur Mutter. Es ist aber auch zu beobachten, dass das Kind den Zeitpunkt des Absetzens bestimmt, so dass sich der Kontakt zur Mutter angenehm und konfliktfrei entwickeln kann.

Darüber hinaus machen die Bindungsforscher (Grossmann/Grossmann, 2006) darauf aufmerksam, wie bedeutsam für eine gelingende Entwicklung der Mädchen und Jungen sichere Bindungsbeziehungen sind.

Das Wichtigste was Kinder brauchen sind Vertrauen, Sicherheit sowie Orientierung. Sie sind die Basis für die Bildungsprozesse des Kindes. Ein Kind, das (mindestens) über eine Bindungsperson verfügt, eine sichere Bindungsbeziehung hat, zeigt Interesse und Neugier an der Welt und wird sich (selbst-)bildend (forschend, experimentierend) mit dieser in Beziehung setzen. Dieses Kind wird aber auch wissen, wann und wo es gefährlich ist und es kann sich sicher sein, dann in den „geschützten Hafen“ wieder einlaufen zu können.

Kinder die auf solche Erfahrungen nicht zurückgreifen können, sind verunsichert und in ihrem Explorationsverhalten eingeschränkt. Sie brauchen die Sicherheit zu einem Erwachsenen, um ihre eigene innere Orientierung aufzubauen. Die Eltern spielen in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle. Die Beziehungen zwischen Eltern und dem Kind sind das Fundament für eine gute Entwicklung. Nur auf dieser Basis ist es dem Kind möglich, von Anfang an Neues aufzunehmen, auszuprobieren und die dabei gemachten Erfahrungen in seinem Gehirn zu speichern.

Kindern feinfühlig (u. a. emphatisch) zu begegnen, ist zunächst Aufgabe der Mütter, wenn sie sich liebevoll ihrem Kind zuwenden. Es ist zugleich eine große professionelle Herausforderung für alle Erzieherinnen/Erzieher in öffentlichen Einrichtungen und eine bedeutsame Basis für die Sicherung von Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes.

Der Säugling entwickelt somit ein Gefühl von Selbstbestimmung, da die Mutter die Bindungswünsche des Kindes versteht und akzeptiert und weil es sein Erkunden der Welt ungestört verrichten kann. Das Verhalten der Mutter wird als feinfühlig gegenüber den Kommunikationen ihres Kindes und als kooperativ in Bezug auf die Ziele bezeichnet (Ainsworth 1978).

Feinfühligkeit, angelehnt an den Aussagen von L. Ahnert, meint, dass dem Kind ein Gefühl des Verstandenseins durch die Bindungsperson signalisiert wird, die das Kind einerseits ermutigt und andererseits mit emotionaler Zugewandtheit begegnet und kommt u. a. in folgenden Merkmalen zum Ausdruck:

- Wahrnehmen der Befindlichkeit des Kindes,
- richtige Interpretation der Äußerungen,
- prompte Reaktion,
- Vorhersehbarkeit und Angemessenheit der Reaktion,
- Annahme des Kindes (Eigenwilligkeit, Einzigartigkeit) sowie
- die Fähigkeit die eigenen Pläne mit denen des Kindes in Einklang zu bringen.

In den hier genannten Merkmalen kommt ein einfühlsames, empathisches und von Respekt getragenes Handeln und Verhalten des Erwachsenen zum Ausdruck. Die Trennung von den Eltern bleibt – da können die Rahmenbedingungen noch so positiv sein, für Kinder unter drei Jahren eine psychische Herausforderung. Sind sie sich jedoch der intimen Zuwendung zur Mutter gewiss, dann sind sie durchaus in der Lage, sich dieser psychischen Herausforderung für einige Stunden des Tages, zu stellen. Kleine Kinder in so einer sensiblen und wichtigen Phase zu begleiten ist daher zentrale Aufgabe, bevor es so richtig mit der „Erziehungsarbeit“ der Professionellen in öffentlichen Institutionen losgehen kann. Sich zunächst als Bezugsperson, später als Bindungsperson wahrzunehmen, zu verstehen, was es dabei alles zu berücksichtigen gilt, über ein umfängliches Fachwissen zu verfügen, eine Kommunikationskultur zu gestalten, um jeder Mutter/jedem Vater partnerschaftlich zu begegnen, die Dienstplangestaltung kindorientiert vorzunehmen sowie Rituale des Ankommens zu entwickeln und zu pflegen, sind einige Aspekte die es zukünftig stärker zu berücksichtigen gilt.

In der beschriebenen Phase gilt es noch etwas zu beachten: Bei Kleinkindern ist sowohl das Sprachverständnis, als auch das Zeitempfinden noch nicht voll entwickelt, seine Ausdrucksmöglichkeiten sind begrenzt sowie sein Organismus hat noch keine ausreichende Selbstregulationsfähigkeit entwickelt, um mit Verlustängsten, Trennungsschmerz, Lärm, Konkurrenz mit anderen Kindern gut umgehen zu können. Es benötigt demzufolge eine erwachsene Person, welche ihm Schutz, Wärme und Geborgenheit gibt.

Entscheidende Grundbedürfnisse wie Pflege, Betreuung, Bindung, Sicherheit und Autonomie sowie Regulation haben von Beginn an große Bedeutung für die frühen Bildungsprozesse bei Kindern. So bieten z. B. Pflegesituationen einen hervorragenden Rahmen für ungestörte Interaktionen zwischen dem Kind und dem Erwachsenen. Beiden Seiten wird es somit möglich, eine emotionale Beziehung zueinander aufzubauen.

Voraussetzung dafür ist die Gestaltung qualitativer Eingewöhnungsmodelle in der Kindertageseinrichtung, um Transitionsprozesse, wie sie z. B. gegeben sind, wenn das Kind von der Familie in die Krippe/in die Kindertagespflege kommt und es darum gehen muss, diese Prozesse entwicklungsfördernd für jedes Kind zu sichern. So wird an den ersten Tagen des Kindes in der Krippe die Mutter die Pflegesituationen gestalten und die Bezugsperson – Erzieherin/Erzieher – schaut zu, hört hin und beobachtet genau, welche z. B. Abläufe, Rituale, Sing- Sang der Stimme wie eingesetzt werden. Zu einem späteren Zeitpunkt, nämlich dann, wenn sie die Pflegesituation des Kindes übernimmt, kann sie auf das Erlebte zurückgreifen und das Kind wird Gewohntes bzw. Bekanntes wieder erkennen und seine innere Sicherheit aufbauen.

Dieses Wissen erfordert einen sensiblen, achtsamen sowie aufmerksamen Umgang mit dem Kind, auf der Grundlage von Beobachtungen durch den Erwachsenen in qualitativen Eingewöhnungsprogrammen. Der Übergang von der Familie in die noch fremde Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflege ist für jedes Kind eine große Herausforderung, sich in noch unbekannte Umgebungen zu Recht zu finden und Beziehungen zu fremden Personen aufzubauen. Die neue Umgebung fordert dem Kind Anpassungsleistungen sowie Lernprozesse ab, die mit einem enormen Stresspotential verbunden sein können. In den ersten Tagen in der Kindertageseinrichtung ist es konfrontiert mit den fremden Räumen, einem veränderten Tagesrhythmus, mit (noch) unbekannten Erwachsenen und Kindern. Die mehrstündige Trennung von Mutter und Vater ist ungewohnt und erfordert viel Energie und Kraft seitens des Kindes sich in der Balance zu halten.

Es ist bekannt, dass kleine Kinder durchaus in der Lage sind, diese Anpassungsleistungen zu erbringen. Dennoch – insbesondere Mädchen und Jungen im Krippenalter – sind überfordert, wenn sie diese Transitionsprozesse ohne Unterstützung von Mutter oder Vater (auch Großeltern, Geschwister, eine Nachbarin könnte es sein) erbringen müssten. An dieser Stelle macht es Sinn den Begriff der Transition zu beschreiben, da er mehr beinhaltet als der häufig anzutreffende Begriff des Übergangs.

„Als Transitionen werden komplexe, ineinanderübergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse bezeichnet, wenn Lebenszusammenhänge eine massive Umstrukturierung erfahren – ein Kind z. B. vom Kindergartenkind zum Schulkind wird. Charakteristisch dabei ist, dass das Individuum dabei Phasen beschleunigter Veränderungen und ein besonders lernintensive Zeit durchmacht“ (vgl. Welzer 2003, S. 37).

Bedeutsam ist, dass es in den Phasen zu einer Anhäufung unterschiedlicher Belastungsfaktoren kommt, da Anpassungen sowie Veränderungen auf der individuellen, interaktionalen und auch auf der kontextuellen Ebene geleistet werden müssen. Eine große Herausforderung für das Kind stellt auch der neue Beziehungsaufbau zu anderen Personen dar.

Insbesondere den hier beschriebenen Transitionsprozessen, nämlich den von der Familie in eine öffentliche Institution, größte Aufmerksamkeit zu schenken, muss Anliegen der Qualitätsdiskussion in der Frühpädagogik sein. Von der Qualität dieses so entscheidenden Prozesses hängt ab, inwieweit weite-

re Transitionsprozesse im Leben eines Kindes gelingen können (wie u. a. vom Kindergarten in die Schule, in den Hort).

Die Diskussion auf spätere Transitionsprozesse zu verlagern, greift zu kurz, da wesentliche Grundlagen für die gelungene Entwicklung des Kindes früher liegen und in der momentanen Diskussion zu wenig Berücksichtigung finden.

Kindertageseinrichtungen, denen die Gestaltung einer individualisierten Frühpädagogik von Bedeutung ist und ein zentrales Moment ihres Qualitätsanspruches darstellt, verfügen über ein Eingewöhnungsprogramm, welches auf jedes einzelne Mädchen, jeden einzelnen Jungen „ zugeschnitten“ ist. Die Leiterin oder auch der Leiter entscheiden darüber, welche Erzieherin/welcher Erzieher gemeinsam mit dem Kind und deren Bezugsperson (Mutter/Vater u. a. Personen) die Eingewöhnungszeit gestaltet. Fazit: Es gibt nicht das oder ein Eingewöhnungsmodell – sondern „Tausende“ und mehr, weil es ebenso viele Mädchen und Jungen gibt. In einem späteren Kapitel wird auf das Thema Eingewöhnung eingegangen und auswählend das Berliner Eingewöhnungsmodell (INFANS) näher vorgestellt.

In den letzten Jahren ist der Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen für Kinder deutlich hervorgehoben worden. Bildung von Anfang an wurde zu einer zentralen Aussage, wenn es um Bildung der nachwachsenden Generation, im Kontext gesellschaftlicher Aufgaben geht.

Bildung wird im humboldtschen Sinne als ein Prozess verstanden, in dessen Verlauf alle Kräfte mit dem Ziel angeregt werden, sich die Welt anzueignen. Wahrnehmungsprozesse haben dabei von Anfang an eine große Bedeutung. Mit allen Sinnen und über eigenes Tun setzen sich die Kinder mit der Welt (mit Dingen, mit Personen, mit Phänomenen) auseinander und konstruieren deren Bedeutung. Bildung ist somit immer die eigene Tätigkeit des Kindes und findet in sozialen Bezügen statt.

Bildung hebt die eigene Leistung des Kindes hervor und kann nicht durch andere (z. B. Erwachsene) gemacht werden. Betont werden in diesem Zusammenhang die Bedeutung der sozialen Gemeinschaft sowie die Prozesse der Ko- Konstruktion unter Gleichen.

Bildung wird häufig als Begriff benutzt, der eine bestimmte Qualität von Lernprozessen beschreibt. So wird darauf verwiesen dass:

- das Kind sich nur selbst bilden kann, was nicht ausschließt, dass es eine angemessene Unterstützung durch einen Erwachsenen erfährt,
- das Lernen einen persönlichen Sinn ergeben muss (das gilt bereits für den Säugling);
- in den Bildungsprozessen Handeln, Empfinden, Fühlen, Denken, Werte, sozialer Austausch, subjektiver sowie objektiver Sinn miteinander in Einklang gebracht werden müssen und
- Bildungsprozesse Selbst- und Weltbilder zu einem mehr oder weniger spannungsvollen Gesamtbild verknüpfen (Schäfer 2004, S. 30).

Bildungsprozesse, wie sie heute auf der Grundlage der Forschungsergebnisse verschiedener Wissenschaften zu verstehen sind, wie sie seit Humboldts Auffassung bis in die heutige Zeit in der Reggiopädagogik „gelebt“ werden, sind Aneignungsprozesse, die sich zunächst auf die Wahrnehmung des Kindes stützen. Die Wahrnehmung von sich selbst, der Sach- oder Dingwelt sowie der personellen Welt, ist die Voraussetzung dafür, dass es zu einer Konstruktion einer inneren Welt kommen kann. Dieses Modell von der Welt und von sich selbst, dient dem Kind zur Deutung seiner eigenen Welt. Zugleich werden dort eigene Erfahrungen, eigene Geschichten des Kindes integriert, gespeichert und

somit aufbewahrt. Aneignungsprozesse sind somit nicht bloße Abbildungen, was „Eins zu Eins“ übernommen wird. Es sind immer Neukonstruktionen des Kindes, auf der Grundlage seiner Erfahrungen und eigener Geschichten.

Daher ist es zu überprüfen, wie viel und wie oft im pädagogischen Alltag die Erzieherin/der Erzieher den Mädchen und Jungen z. B. „schablonierte“ Welten anbietet, wie oft sie aufgefordert werden, es genauso zu tun, zu sehen, zu fühlen, zu (be-)werten, wie der Erwachsene.

Hüther (2004) verweist darauf, dass Kinderhirne formbarer und daher auch „verformbarer“ sind, als bisher die Wissenschaft angenommen hat. Keine andere Spezies kommt mit einem so offenen, lernfähigen und gestaltbaren Gehirn zur Welt, wie der Mensch. In dieser Aussage kommt zum Ausdruck, wie viel in der Entwicklung eines Kindes möglich ist oder wie viel Potential verschenkt werden kann.

Die Einnahme einer anderen Perspektive durch die Erwachsenen, die Fragen beinhaltet wie:

- Wann kommt es im Gehirn nicht zu den hoch komplexen Nervenverschaltungen, dem inneren Vorgang im Gehirn, den wir Bildung nennen?,
 - Oder kurz gefasst: Wann kann Bildung nicht gelingen?,
- kann sie dabei unterstützen, den Alltag bildungs- und entwicklungsfördernd zu gestalten. So gelingt Bildung, in dem beschriebenen Sinne, immer dann nicht, wenn Kinder:
- in einer Welt aufwachsen, in der die Aneignung von Wissen und Bildung keinen Wert besitzt (Spaßgesellschaft),
 - keine Gelegenheit finden, sich ihre Welt aktiv zu gestalten (passiver Medienkonsum),
 - keine Freiräume mehr finden, um ihre eigene Kreativität spielerisch zu entdecken (Funktionalisierung von Fähigkeiten),
 - mit Reizen überflutet, verunsichert und verängstigt werden (Überforderung),
 - daran gehindert werden, Schwierigkeiten anzugehen und eigenständig zu bewältigen (Verwöhnung),
 - keine Anregungen erfahren, mit ihren individuellen Bedürfnissen und Wünschen nicht wahrgenommen werden (Vernachlässigung) (Hüther, Nitsch, 2008, S.20).

Es ist im deutschsprachigen Raum durchaus nicht ungewöhnlich, dass im Zusammenhang mit dem Begriff „Erziehung“ u. a. auf die Lehren Rousseaus oder Montessoris geschaut wird. Bereits zu ihren Zeiten wurde darauf verwiesen, dass bzgl. der wünschenswerten Entwicklung des Kindes es notwendig ist, ihre Umwelt entwicklungsfördernd zu gestalten. In der Mutter selbst wurde eine wirksame und zugleich erziehende Umwelt gesehen, denn ihr Körper wirkt auf die Entwicklung des Kindes. Dabei wurde nicht nur die Leiblichkeit der Mutter betont. Neben ihrer „Physiologie“ beeinflussen auch das Geistige sowie Seelische die kindliche Entwicklung.

Im Lichte der aktuellen Diskussion, wenn es um Erziehungsaspekte der Mädchen und Jungen geht, gewinnen Pestalozzis Gedanken erneut an Bedeutung.⁵ In Pestalozzis Sinne ist der Mensch dreierlei: Er ist Werk der Natur, Werk der Gesellschaft und Werk seiner selbst.

Zunächst ist der Mensch also biologisch determiniert und seine vorgeburtliche sowie nachgeburtliche Entwicklung verläuft in bestimmten Stufen oder Etappen. Er ist aber zugleich auch Werk der Gesellschaft, denn er wird mit/

⁵ Pestalozzi, Johann Heinrich: Gesammelte Werke. Band VIII. Zürich 1946, S.192 ff.

durch seine Geburt Mitglied einer bestimmten Sozialität, einer Kultur. Das Neugeborene wird vom ersten Tage an mit bestimmtem Wissen, bestimmten Normen sowie Werten der Gesellschaft konfrontiert und es war immer Anliegen in der Generationenfolge, dass dieses durch Erziehung weitergegeben wird. Nicht zuletzt ist der Mensch Werk seiner selbst. Durch eigenes Tun, durch Selbsttätigkeit setzt er sich zu seiner Umwelt und zu sich selbst in Beziehung. Die hier aufgezeigten drei Bestimmungen bedingen einander wechselseitig. Interessant ist allerdings die Beantwortung der Frage: Welche Bestimmung überwiegt und lässt somit den anderen Bestimmungen weniger an Bedeutung, was die Entwicklung des Menschen anbelangt? Die seit Jahren geführte Diskussion verweist darauf, dass das Werk der Gesellschaft, somit das Handeln von Pädagoginnen/Pädagogen (auch von Müttern und Vätern) häufig überstrapaziert wird. Es gehört bis in die heutige Zeit hinein zu den größten Herausforderungen der pädagogischen Zunft, das Werk der Natur sowie das Werk seiner selbst, respektvoll zunächst zu respektieren und nicht durch erziehende Maßnahmen einzuschränken. Bezogen auf die Beteiligten eines pädagogischen Prozesses beinhaltet Werk der Gesellschaft, das Handeln von Erzieherinnen/Erziehern, Müttern/Vätern, Lehrerinnen sowie Lehrern, deren Anliegen es ist, gesellschaftlich relevante Inhalte (hier sind u. a. Wissen, Wertvorstellungen gemeint) an die Kinder heranzutragen und somit die Entwicklung, im Sinne gesellschaftlich bedeutsamer Ziele (und Inhalte), anzuregen.

Erziehung als Werk seiner selbst meint das eigenständige (manchmal auch eigensinnige) Handeln und die Auseinandersetzung des Kindes mit der Welt sowie mit sich selbst. Nur durch eigenes Tun, durch Selbsttätigkeit entwickelt sich das Kind. Sind diese Entwicklungsprozesse in eine soziale Gemeinschaft eingebunden und gibt es mindestens eine verlässliche erwachsene Person, die dem Kind in Prozessen von wechselseitiger Anerkennung gegenübersteht, erhalten diese noch einmal eine andere Qualität.

Die in den letzten Jahren intensiv geführte Bildungsdiskussion im Bereich der Kindertagesförderung erweckte oft den Anschein, dass es ausschließlich um das Kind mit seinen eigenen (selbst) Bildungsprozessen geht oder das Kind als Subjekt betrachtet wird oder auch die Perspektive des Kindes im Zentrum der Aufmerksamkeit steht. Bei genauerer Betrachtung ist dem allerdings nicht so. Es ist auch dringend notwendig, dem Begriff „Erziehung“ Bedeutung (en) zu kommen zu lassen, um die Rolle des Erwachsenen beschreiben zu können. Es gibt in der Literatur verschiedene Diskussionsstränge, die es wert sind, zu diskutieren. So wird u. a. der Begriff Erziehung im Kontext mit „Erziehung ist Beziehung“ beschrieben. Wesentlich ist in diesem Zusammenhang, dass hier die große Bedeutung von Beziehungsqualitäten für die Entwicklung des Menschen unterstrichen wird. Eine respektvolle Begegnung mit dem Kind sowie verbindliche und verlässliche Beziehungen sind unbestritten eine entscheidende Grundlage für seine Identitätsentwicklung und die Basis dafür, dass es sich neugierig und engagiert mit der Welt in Beziehung setzt und Bedeutungen konstruiert. Für das Kind geht es dabei auch darum, in modernen Gesellschaften, wie der unsrigen, tragfähige Orientierungsmuster zu entwickeln, die sie darin unterstützen, sich zurecht zu finden.

In seinen Texten betont Hans Rudi Leu, wie bedeutsam Prozesse von wechselseitiger Anerkennung „Erziehung“ beeinflussen. So geht es auch immer darum, Verantwortung für das zu übernehmen, was in diesen so wichtigen Beziehungen passiert. Wesentlich dabei ist, dass sowohl das Kind als auch der Erwachsene innerhalb dieses Prozesses beteiligt sind – allerdings und das ist wesentlich, mit verschiedenen Verantwortungsteilen. Diese wiederum verändern sich mit dem Alter des Kindes. Es ist ein hoher pädagogischer Anspruch,

wenn alle Beteiligten Klarheit in ihrer Rolle haben und die Verantwortlichkeiten von Kindern sowie Erwachsenen nicht verleugnet oder gar ausgeblendet werden. Leu betont, dass es nicht darum gehen kann, die Differenz zwischen dem Kind und dem Erwachsenen „einzuebnen“.⁶

Hüther (2004) spricht in diesem Zusammenhang davon, dass Kinder Orientierung sowie Wurzeln brauchen, um sich als Persönlichkeiten entwickeln zu können.

Die Anregung für den Prozess, der Bildung genannt wird, muss von außen geschehen, durch andere Menschen. Das Kind wird auch angeregt durch eine vielfältige dingliche Welt. Die Qualität der Bildungsprozesse erhöht sich um ein Vielfaches, wenn sie durch den Erwachsenen wahrgenommen sowie angemessen beantwortet werden. Resonanz, Beachtung, Aufmerksamkeit braucht das Kind für seine Entwicklung, weil es dann das Gefühl entwickeln kann, was ich hier tue, wird Ernst genommen.

Hier wird bereits ein Rollenverständnis der pädagogischen Fachkräfte deutlich, welches sich wie folgt beschreiben lässt: Zum einen sind da die Kinder, deren Aufgabe es ist, sich die Welt anzueignen und zum anderen, jene Menschen, deren Aufgabe darin besteht, alle Kräfte des Kindes anzuregen – oder dem Kind etwas zuzumuten, womit es explorativ umgehen kann.

Unterstützend könnte es in diesem Zusammenhang sein, sich mit mikrosoziologischen Strukturen in Lerninteraktionen auseinanderzusetzen. Hierbei geht es allerdings um ein Lernverständnis, nicht um ein Verständnis von Bildung.

Folgt man diesen Aussagen, dann geht es u. a. um die Beantwortung der Frage: Wie erfolgt menschliches Lernen im Kontext von Interaktionen? Dabei geht es insbesondere um die Bedeutung von Ritualen, die als Grundmuster jeder Interaktion gesehen werden können.

Mein Kollege Klusemann schlägt in seinen vorbereitenden Überlegungen zu einer mikrosoziologischen Theorie des Lernens, eine Erweiterung bisheriger Betrachtungen vor, die Lernen als Prozess und Ergebnis auf das Individuum bezogen reduzieren.

Die Erweiterung erfolgt insofern, dass er sich auf die Theorie von Collins stützt. Collins stellt die Analyse der Interaktion ins Zentrum seiner Betrachtungen. Seiner Meinung nach sind es eben nicht nur Kognitionen und Subjektkonstruktionen, die Lernprozesse des Menschen kennzeichnen, sondern auch Strukturen innerhalb von Situationen und die damit verbundenen Emotionen oder auch Gefühlswelten. Interessant daran ist, dass Klusemann die Theorie der Interaktionsritualketten von Collins mit der Mikrosoziologie von Scheff zu verknüpfen sucht.

Zusammengefasst wird auf Interaktionen verwiesen, in denen zwei grundlegende Emotionen wirken, nämlich Scham und Stolz. Erleben Kinder in einer Interaktionssituation ein Gefühl von Scham, in dem sie z. B. keine Wertschätzung, keinen Respekt vor dem was sie fühlen, denken, verbal äußern oder was sie tun, erfahren, so ist davon auszugehen, dass sich das Erlebte für das Kind und seine Lernmöglichkeiten als negativ oder hinderlich auswirkt. Erfährt es dagegen in Interaktionssituationen uneingeschränkte Aufmerksamkeit, Wertschätzung, ein Angenommensein mit seinen Ideen und Vorstellungen über sich selbst und von der Welt, d. h. eine wohlwollende Bestätigung in seinem Tun, so wird es gestärkt und hoch motiviert an seiner eigenen Entwicklung bzw. an seinen Lernprozessen arbeiten. Das Kind entwickelt ein Gefühl von

⁶ Entnommen aus einem Manuskript von Hans Rudolf Leu, zum Thema: Vorschulische Bildungsprozesse und die Perspektive der Kinder, 2004

Stolz. Hierin liegen die Parallelen zu Scheff, wenn er von Rücksichtnahme oder ein sich Einlassen von bestimmten Personen spricht, die einen hohen Status besitzen und über eine bestimmte Machtposition verfügen. Die Fachkräfte im System der öffentlichen Institutionen gehören zu einer Personengruppe, die über Macht verfügen.

Ihre professionelle Haltung den Kindern gegenüber kommt u. a. in Interaktionsritualen zum Ausdruck und kann ein Lernen des Kindes befördern, welches im Ergebnis positive Emotionen beinhaltet. Es kann aber auch das Gegenteil hervorbringen. Die Lernprozesse des Kindes werden nicht wahrgenommen, missverstanden oder verhindert.

Insgesamt auf die hohe Bedeutung der Emotionen hinzuweisen, die den Erwachsenen ermutigen, auf die eigene Begeisterung, dass emotionales Mitreißer, so dass der „Funke“ überspringt und sich das Kind der Interaktionssituation nicht entziehen kann, weil es vom Abenteuer des Lernens „gepackt und gefesselt ist“, könnte ein bedeutsames Anliegen von Fachkräften sein, wenn sie über ihre Rolle in Interaktionssituationen nachdenken und reflektieren.

Die hier formulierten und erweiternden Gedanken stehen im Einklang mit den Aussagen von Leu (2004), der auf die Bedeutung von Prozessen wechselseitiger Anerkennung verweist. Sie betonen allerdings noch einmal sehr eindringlich, wie bedeutsam die eigene Begeisterung, die Neugier, der „Durst“ nach Wissen des Erwachsenen ist, wenn er in Ko-Konstruktionsprozessen dem Kind begegnet. An einer anderen Stelle im Text wurde bereits darauf hingewiesen. Für die eigenen Bildungsprozesse, um zu verstehen wovon und womit es umgeben ist, der Welt eine eigene Bedeutung zu geben, braucht das Kind die Resonanz durch die Erzieherin/den Erzieher, eine wohlwollende Bestätigung, dass es erfährt, es ist sinnvoll, was es gerade tut.

Somit erhält der Begriff der Erziehung eine „neue“ Zuschreibung und es wird auch deutlich in welchem Bezug die Begriffe Bildung und Erziehung stehen und wie sie in der Praxis wirksam werden.

Hans- Joachim Laewen (2001) hat in Bezug auf die Bildungsdiskussion im Bereich der Kindertagesförderer auf drei Aspekte verwiesen, die sich mit dem Begriff „Erziehung“ verknüpfen lassen.

Wenn das Kind in seiner Entwicklung angeregt werden soll, so erfolgt die Anregung (Erziehung) unter Berücksichtigung verschiedener Aspekte:

- Gestaltung einer Bildungsumwelt, die vielsinnliche Wahrnehmungsmöglichkeiten sichert, die den kulturellen Reichtum verfügbar hält, d. h. die bildungsanregend, „bildungsaufregend“ ist (Räume, Materialien, Alltagsstrukturen usw.),
- Beobachtung/Beachtung der Aneignungsweisen des Kindes, Wahrnehmen/ Deuten, Interpretieren der Bildungsprozesse des Kindes (Verstehensprozesse der pädagogischen Fachkräfte) und eine sich darauf beziehende Förderung des Kindes, Erarbeitung einer Bildungsbiografie- Portfolio,
- Zumutung gesellschaftlich legitimierbarer Themen durch den Erwachsenen (Wissen, Werte, Normen, Regeln – kulturelles Erbe).

Wenn Bildung die eigene Leistung des Kindes (Selbstbildung, das eigen Tun) ist, über die es sich die Welt aneignet, es sich eine innere Welt konstruiert, dann kann es nicht durch andere (z. B. durch Erwachsene) gebildet werden (vgl. Laewen 2002). Erwachsene können dann noch so an den Lernwillen des Kindes appellieren, mit didaktischen Höchstleistungen aufwarten – das Kind entscheidet selbst, ob das Angebot, seinem Interesse (Thema) entspricht und es sich deshalb

in den Aneignungsprozess begibt. Das „Nürnberger-Trichter-Modell“, in dem in die Köpfe der Kinder etwas hinein gefüllt wird, funktionierte und funktioniert so nicht. Dieser Prozess hat wenig mit Verstehen von Welt zu tun.

Vor dem Hintergrund der Klärung des Bildungsbegriffs gilt es dementsprechend den Begriff der Erziehung zu konstruieren. Die nachwachsende Generation auf die Gesellschaft vorzubereiten, sie mit der Kultur (Ziele, Werte, Normen, Regeln) vertraut zu machen, war schon immer legitime Aufgabe.

Erziehung konzentriert sich auf die Anregung aller Kräfte des Kindes, in dem z. B. ein bildungsanregendes Milieu zur Verfügung steht und Erzieherinnen/Erzieher u. a. konsequent überprüfen, ob die Räume sowie Materialien so bereit gehalten werden, dass die Mädchen und Jungen ihren Interessen, Neigungen und Wünschen nachgehen können. Kinder brauchen Zeit zum Erkunden, Erforschen und Experimentieren. Zeit für sich allein oder und mit anderen Kindern und Erwachsenen zu haben, nicht in starren Alltagsstrukturen gefangen zu sein, Fehler machen, dürfen, den Eigensinn leben zu dürfen, sind bedeutsame Aspekte, die in der erziehenden Haltung der pädagogischen Fachkräfte zum Ausdruck kommen.

Erziehung versteht sich, wie bereits erwähnt, als Beantwortung der Bildungsthemen durch den Erwachsenen, in Form von Beobachtung und Dokumentation, in der Gestaltung von Interaktionsqualität sowie in der Zumutung gesellschaftlich relevanter Bildungsthemen.

Erziehung kann somit im pädagogischen Alltag zwei Formen annehmen. Einerseits geht es um die Gestaltung der Umwelt für die Kinder (anregend, aufregend, herausfordernd usw.) und andererseits gilt es die Interaktion mit den Kindern, unter Aspekten eines gelungenen pädagogischen Dialogs, zu gestalten.

Was die staatlichen Vorgaben anbelangt, so liegt es im erziehenden Bestreben der Erzieherin/des Erziehers dem Wollen des Kindes, Ziele (Inhalte) anzubieten, die über das ursprüngliche Haben- Wollen hinausgeht (vgl. Laewen 2007).

Flitner (1974, S. 61 ff.) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass Erziehung im Wesentlichen drei unerlässliche Aufgaben zu erfüllen hat, nämlich Behütung, Gegenwirkung sowie Unterstützung. Dass diese drei Aufgaben anthropologischen Betrachtungen (Menschenbildern) unterliegen, ist unstrittig. Der Dialog, die Verständigung über Erziehungsaufgaben ist daher dringend erforderlich und liegt in der Verantwortung der Erwachsenen.

Auch Miller (2003, S. 60) kommt der heutigen Diskussion zur Entwicklung der Frühpädagogik sehr nahe, wenn er unter Erziehung im humanistischen Sinne zunächst auf den allgemeinen Zusammenhang von Erziehung und Beziehung hinweist und zugleich Aspekte wie Fürsorge, Schutz, Orientierungshilfe und Begrenzung benennt. Erziehung in der Subjekt-Objekt-Relation betrachtet, als Beeinflussung mit dem Ziel der Verhaltensänderung bei den Mädchen und Jungen zu sehen, gehört eher zum „alten“ Erziehungsstil. Erziehung als Subjekt-Subjekt-Relation ist im Sinne von Beziehungsgestaltung zu sehen und das im Stile von Begleitung, Unterstützung sowie Respekt dem Kinde gegenüber.

In den staatlichen Vorgaben (Rahmenpläne, Bildungsprogramme) sind Ziele, Sachverhalte, Wertorientierungen sowie Wissensbestände formuliert. Die Erzieherin/der Erzieher steht somit vor der Aufgabe, sich zunächst selbst daran zu setzen, angemessene und gesellschaftlich legitimierte Erziehungsziele zu formulieren, Kulturbestände zu benennen, die für sie/ ihn bedeutsam sind.

Dahinter verbirgt sich z. B. die Beantwortung der Frage: Was soll das Kind in der Kindertageseinrichtung erleben, erfahren, spüren, empfinden, d. h. welche Bildungsprozesse soll es für sich gestalten, damit es sein gegenwärtiges sowie zukünftiges Leben gestalten kann? Hier kommt noch einmal zum Ausdruck, dass es sich nicht nur um den bloßen Wissens- oder Kompetenzerwerb handelt und sich Bildungsprozesse des Kindes darauf nicht reduzieren lassen.

Dass diese individuell – formulierten Erziehungsziele dann im Team diskutiert werden, es zu Verständigungen kommt (kommen muss), die Eltern (Mütter und Väter) einbezogen werden (Partizipation), sei an dieser Stelle nur kurz erwähnt. An späterer Stelle wird nochmals darauf hingewiesen, wenn es um die Kooperation zwischen Familie und Kindertageseinrichtung geht.

Die hier skizzierte Trias Betreuung, Bildung und Erziehung beschreibt zunächst, was die einzelnen Begriffe beinhalten und wie sie gegenwärtig diskutiert werden. Auf die Bedeutungen der Bindungen und die daraus resultierende Beziehungsqualität zwischen dem Kind und einer Bezugsperson wird besonders hingewiesen und somit der Zusammenhang von Bindung und Bildung betont.

Es werden Aspekte professionellen Handelns beschrieben, die auf ein „modernes“ Rollenverständnis von Erzieherinnen/Erziehern verweisen und die Gestaltung des pädagogischen Alltags einer Kindertageseinrichtung maßgeblich beeinflussen sollten. Bedeutsam in diesem Zusammenhang ist es, noch einmal auf die Kraft des Alltag und seiner Gestaltung hinzuweisen. In keiner geplanten und didaktisch aufbereiteten Situation, ob nun als Projekt oder ein Bildungsangebot, z. B. in mathematischer Früherziehung, bildet sich ein Kind so nachhaltig, wie in Alltagssituationen, im gemeinsamen Tun mit anderen Kindern. In den Alltagssituationen zeigen sich viele Kinder ausdauernd, kreativ im Umgang mit den Bildungsthemen und oft hoch konzentriert. Freude am Tun und Anstrengungsbereitschaft stehen sich dabei nicht „feindlich“ gegenüber, sondern gehören für Kinder dazu, wenn es um die Aneignung des Weltwissens geht.

Die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte besteht dann u. a. darin, für das Kind, für die soziale Gruppe da zu sein, zu beobachten, manchmal selbst Modell zu sein oder den Kindern interessante, gesellschaftlich relevante Themen zuzumuten und grundsätzlich für sie da zu sein, wenn sie Hilfe und Unterstützung brauchen.

Notizen

Bitte senden Sie Ihre Hinweise an: bildungskonzeption@bm.mv-regierung.de

[illegible]

[illegible]

Notizen

Bitte senden Sie Ihre Hinweise an: bildungskonzeption@bm.mv-regierung.de

This image shows a full page of white paper with horizontal dotted lines, typical of primary school writing paper. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Prof. Dr. Hans-Werner Klusemann

Redebeitrag zu den Regionalkonferenzen des Landes Mecklenburg-Vorpommern, Mai/Juni 2010

Theoretische und didaktische Rahmenüberlegungen zur frühpädagogischen Bildung

Lernen aus der Perspektive der jüngeren bildungspolitischen Diskussion

Kernkonzept der derzeitigen bildungspolitischen Diskussionen um die Qualitätsentwicklungen in Kindertageseinrichtungen ist die Stärkung des Bildungsgedankens im Vergleich zu den beiden anderen im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG bzw. SGB VIII) genannten Aufgaben der Erziehung und der Betreuung.

Ohne auf die Besonderheiten des deutschen Bildungsbegriffes¹ näher einzugehen, kann man vereinfachend sagen, dass mit diesem Gedanken der Kindergarten als Ort des Lernens (wieder-)belebt wird. Wiederbelebt meint, dass schon z. B. Friedrich Fröbel², Jürgen Zimmer und das Deutsche Jugendinstitut, sowie Gerhard Neuner³ oder Eva Schmidt-Kolmer in der DDR die Vorschul- und Krippenpädagogik richtungweisend als Bildungseinrichtungen und Orte des Lernens geprägt haben.

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

1 Bekanntlich gibt es diesen Begriff in der internationalen Diskussion nicht und wird mit dem englischen Begriff Education übersetzt. Wilhelm von Humboldt, der den Bildungsbegriff in Auseinandersetzung mit Fichtes dialektischem Verständnis von Ich und der Welt geprägt hat, verstand unter Bildung einen Prozess der Hinwendung zum Fremden und Unbekannten in einer Weise, in der wir uns selbst fremd werden und Neues so lernen. Von dem neu Gelernten gehen Anregungen aus zu Fortschreitendem sich-selbst-fremd-werden, also zu Lernen mit dem Effekt zunehmender Weltauffassung. Ähnlich wie andere Philosophen der Zeit der Aufklärung versteht Humboldt unter Bildung, der Welt als Stoff die Gestalt unseres Geistes aufzudrücken und damit gleichzeitig uns die Welt einander ähnlicher zumachen (vgl. Humboldt, Wilhelm von: Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück I Klassische Problemformulierungen. IN: Heinz Elmar Tenorth (Hrsg.): Allgemeine Bildung: Analysen zu ihrer Wirklichkeit. Versuche über die Zukunft, Weinheim und München 1986 sowie Dietrich Benner: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Weinheim und München, 2. Auflage 1995, S. 92 – 108.)

2 Drei Jahre nach Gründung des 1. Kindergartenbetriebes schrieb Fröbel: „Der deutsche Kindergarten wurde aus dem tief gefühlten Bedürfnis entsprechender Pflege der Kinder, vor ihrem Eintritt in die Schule, am Gutenbergfeste 1840, einem Tage, der auf das allgemeine Lichtwerden hinwies, als ein gemeinsames deutsches Erziehungswerk gestiftet. Er ruht auf der Überzeugung, dass die Einzelerziehung der vorschulfähigen Kinder in der Familie, wie sie im Ganzen jetzt ist und unter den bestehenden Verhältnissen sein kann, für die Forderungen der Zeit nicht mehr ausreiche. Seine Absicht geht darum dahin, den Familien und den Gesamtheiten, dafür die nöthige Hilfe zu bringen.“ Kindliches Lernen nach Fröbel hieß vor allem, spielerisch „ihren Körper zu kräftigen, ihre Sinne zu üben und den erwachenden Geist beschäftigen; sie innig mit der Natur und Menschenwelt bekannt zu machen; besonders Herz und Gemüt richtig zu leiten und zum Urgrunde alles Lebens, zur Einigkeit mit ihnen hinzuführen. In Spiele(n?) sollen sie freudig und allseitig, alle Kräfte übend und bildend, in schuldloser Heiterkeit, Einträchtigkeit und frommer Kindlichkeit sich darlegen für die Schule und kommenden Lebensstufen sich wahrhaft vorbereiten, wie die Gewächse in einem Garten unter dem Segen des Himmels und der aufsehenden Pflege des Gärtners gedeihen.“ (Friedrich Fröbel, zitiert nach: Martin R. Textor, IN: Welt des Kindes 1990, Heft 6.)

3 Neuner, Gerhard: Pädagogik. Volkseigener Verlag Volk und Wissen, Berlin 1983 sowie: Neuner, Gerhard: Allgemeinbildung, Volkseigener Verlag, Berlin 1989

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

In den Diskussionen um die so genannte Qualitätsoffensive für Kindertageseinrichtungen, die in den letzten 10-15 Jahren geführt wurde, sind zwei Grundkonzepte unterscheidbar. Erstens wurde danach gefragt, was Kinder lernen sollen und zweitens wie Kinder lernen bzw. wie Kinder das lernen, was sie lernen sollen.

Die Diskussion darüber, was Kinder lernen sollen, wurde maßgeblich angeregt durch den so genannten Situationsansatz (vgl. z. B. Zimmer 2006, Kappmann 1995), sowie durch den Beitrag von Donata Elschenbroich über „Das Weltwissen der Siebenjährigen“ (vgl. Elschenbroich 2001). Beiden Konzepten ist kritisch gegenüber anzumerken, dass sie keine Angaben dazu machen, wie das gelernt wird oder gelernt werden soll, was in den Konzepten als Lerngegenstände vorgeschlagen wird.

Antworten auf die Frage, wie was gelernt wird, erhofft man sich in der bildungstheoretischen Diskussion sowie in der pädagogischen Praxis über theoretische Konzepte des Lernens.

Im Brennpunkt gegenwärtiger Konzepte des Lernens dominieren in erster Linie konstruktivistische Ansätze. Merkmal dieser Konzepte ist die Betrachtung der Eigenaktivität des Kindes oder anderer Personen, d. h. Wirklichkeitswahrnehmungen werden als Konstruktionen eines Individuums angesehen.

Als der vielleicht bedeutendste Ansatz sozialkonstruktivistischer Entwicklungspsychologie über das Lernen im Vorschulalter kann das Konzept von Jean Piaget angesehen werden. Zentrale Grundannahme Piagets ist, dass Menschen sich im Zyklus ihrer Lebensspanne zunehmend an ihre Umwelt anpassen. Dieser Anpassungsprozess erfolgt nicht passiv, sondern aktiv in Form körperlicher und geistiger Aktivitäten. In diesem Sinne ist Lernen nach Piaget ein aktives Handeln eines Subjekts, bei dem Wissen durch Sinnkonstruktion erworben wird bzw. durch Reifung erfolgt. Auswendig Lernen ist nach Piaget nicht geeignet, sich Wissen dauerhaft anzueignen. Kinder lernen, Piaget folgend, viel mehr in aktiver Auseinandersetzung mit ihren Erfahrungen, indem sie quasi vorgehen wie Wissenschaftler, die Experimente ausüben, Hypothesen prüfen und Ergebnisse deuten. Nicht unerwähnt bleiben dürfen neuere kritische Sichtweisen auf Piagets Arbeiten; u.a. wird sein Stufenmodell der geistigen Entwicklung von Kindern kritisiert, weil – so die Kritik – lernen gerade nicht stufenförmig (z. B. nach Jahrgangs- oder Entwicklungsstufen HKW) verlaufe, sondern ganz wesentlich vom Vorwissen der Kinder abhängt. (Stern, Elsbeth/Schumacher, Ralf: Der Erwerb geistiger Kompetenzen im Kindesalter, Online-Kurs. Kapitel 4, o. S., Neubrandenburg 2005.)

Wie aber, ist zu fragen, eignen sich Kinder/Menschen konkret Wissen an, und gibt es für bestimmte Lernprozesse und Wissens Elemente bestimmte Formen, in denen man effizienter lernt als in anderen?

Konzeptideen des Lernens

1. Bis in die 1970-er Jahre war Frühförderung von Kindern noch kein Thema; im Gegenteil. Mögliche Unterforderungen von Kindern galten als Freiräume vor dem noch früh genug beginnenden „Ernst des Lebens“. Spätestens mit dem so genannten PISA-Schock wurde eine Forschungsrichtung zunehmend populär, die sich mit dem Zusammenhang zwischen Neurobiologie und Lernen beschäftigte, die moderne Hirnforschung. Neurophysiologisch, so die Argumentation, geschieht Lernen, vereinfacht gesagt, durch die Übertragung

eines Nervenimpulses von einem Neuron (Nervenfaser) zu einem anderen. Neuronen sind in diesem Sinne Informationsverarbeitungselemente. Die chemischen Schnittstellen dafür im Gehirn sind die so genannten Synapsen, die miteinander verschaltet „arbeiten“.

Sie ermöglichen, Eindrücke der Umwelt zu speichern, zu behalten, im Gehirn einzuordnen und sich zu erinnern. Als lernfördernde soziale Bedingung für neurophysiologische Prozesse benennt Vester ein freundliches und ermutigendes Lernklima, ohne Angst und Stress (Vester 1975:31-35).

Auch Spitzer (2002) verweist auf Untersuchungen von Hirnprozessen, die seines Erachtens deutlich zeigen, dass positive Emotionen zu signifikant besseren Lernleistungen führen, als neutrale. Demgegenüber würden negative Emotionen im Gehirn Impulse von Angst auslösen, die wiederum Blockaden erzeugten und Lernprozesse und Lernerfolge verhindern würden. Auch die Dauer und die Intensität der Prozesse seien bedeutsam.

2. Stern und Schumacher als Kognitionspsychologen schlagen vor, Entwicklung und Lernen (von Kindern) strikt auseinander zu halten. Lernen beschreibt ihres Erachtens einen Prozess, dessen Ergebnis auf bestimmte Ereignisse zurückführbar ist. Im Einzelnen sprechen sie dabei von Üben, Nachahmen, Verstärkung, Bestrafen oder die Übernahme von Erklärungen.⁴

Ingrid Pramling-(Samuelsons) Forschungsarbeiten (1990) an der Universität Göteborg zeigen, dass jüngere Kinder noch kein oder wenig kognitives Verständnis für die eigenen Lernprozesse haben. Es fehlt ihnen noch die Reflexivität, um das eigene Lernen zu steuern und selbst Fehler zu korrigieren. Erst ab dem 4. Lebensjahr, so sagt Pramling, entwickeln Kinder zunehmend die Fähigkeit, Kompetenzen des Lernens als Tun durch Kompetenzen des Lernens als Wissen zu erweitern. Pramlings Konzept des metakognitiv orientierten Ansatzes richtet sich deshalb an die Bewusstheit von Lernprozessen, die notwendig ist, damit lernen überhaupt stattfinden kann. Dabei geht es ihr darum, mit Kindern Prozesse der Deutung und des Verstehens zu entwickeln, die die Planung des Lernens, die Überwachung des Lernfortschritts und die Evaluation der Lernergebnisse als Kompetenz zunehmender Selbststeuerung zu vermitteln. Im Grunde folgt Pramlings Konzept dem Gedanken Lernsituationen zu arrangieren, die das Lernen zu lernen ermöglichen. Ziel ist es, dass Kinder lernen und dabei verstehen, was sie lernen und wie sie lernen.

Wenn es richtig ist, dass Kinder in Kitas lernen und das Lernen ein wichtiges Element von Bildung ist, kann und muss gefragt werden, wie Kinder bzw. Menschen lernen, wenn sie üben, nachahmen, belohnt werden etc.. Genau genommen ist weder mit der Inanspruchnahme der Erklärungen der Hirnforschung

⁴ Weitere Lerntheorien sind bekanntlich das Lernen am Modell oder behavioristische Theorien wie das operante oder das klassische Konditionieren. Auch Leotjews Aneignungstheorie oder Wygotskis „tätigkeitsorientierter Ansatz“ (1987) sind hier zu nennen. Nach Auffassung von Wygotzki folgt lernen einem doppelten Bezug: der Welt der Gegenstände und Symbole und dem der Interaktionsformen der Menschen. In Wygotskis soziokultureller Lerntheorie geht es um das Deuten, Verstehen und Erkennen von Lernausgangssituationen für die Planung von nächsten Lernzielen und nächsten Entwicklungsanforderungen einschließlich der Bereitstellung der dafür notwendigen Bedingungen und Ressourcen. Nicht zuletzt sind psychoanalytische Konzepte zu nennen, die die Bindungserfahrungen in frühen Mutter-Kind-Interaktionen untersucht haben. Hinewiesen werden soll auf die Arbeiten von Bowlby und Ainsworth, die ihre Empirie und Theorie jeweils an Säuglingen und Kindern im Kleinkindalter gemacht haben. Ihr Verdienst ist, die Bedeutung von Feinfühligkeit als Wirkungsfaktor in frühen Sozialisationsprozessen belegt zu haben. Neuere Konzepte dazu sind Überlegungen von Crittenden u. a., die mit der Entwicklung eines sog. CARE-Index, Zusammenhänge von Bindungserfahrung und Kindeswohlgefährdungsrisiken postulieren.

noch mit den Konzepten der Lerntheorien erklärt, wie – genau – gelernt wird, d. h. wie erklärt werden kann, was sozial passiert, wenn gelernt wird.⁵ Letztlich gilt diese Kritik auch für das Konzept von Pramling. Ihr berühmtes Beispiel der Fallgeschichte von Anna und ihre Analyse lässt unberücksichtigt, dass Wissen lernen nicht nur eine individuelle und kognitive, sondern eben auch eine soziale und emotionale Form der Aneignung und Auseinandersetzung ist.

3. Profilierte Konzepte der deutschen Diskussion über Lernprozesse zur Förderung frühpädagogischer Bildungsprozesse sind die von Gerd E. Schäfer (2005) und Wassilios E. Fthenakis (1998 und 2005).

Schäfer spricht von Selbstbildung als Prozess und als Aufgabe frühkindlicher Bildung. Selbstbildung wird von Schäfer als spezifische Verarbeitung von Lernerfahrungen von Kindern verstanden. Wichtig ist ihm, dass die Begriffe Bildung und Lernen kategorial und konzeptionell auseinander gehalten werden. Die implizite sozialkonstruktivistische Grundorientierung seines Ansatzes wird deutlich, wenn Schäfer programmatisch feststellt: „Bildung hat (...) etwas mit eigenen Wahrnehmungen, eigenen Überlegungen, eigenen Entscheidungen zu tun. Der Begriff „Bildung“ weist darauf hin, dass man sich durch diese eigenen Wahrnehmungen, Überlegungen und Entscheidungen selbst hervorbringt“ (2007:1/2). Während Schäfer in älteren Veröffentlichungen davon spricht, dass sich in Bildungsprozessen die Geschichte eines Subjektes und die Geschichte einer Sache bzw. eines Ereignisses begegnen (1998), also einen subjektorientierten Bildungsbegriff begründet, geht er später auf die Kritik von Fthenakis und anderen ein und stellt fest, „dass Bildungsprozesse in ihrem Kern zwar immer Selbstbildungsprozesse sind und sein müssen. Dennoch kann dies nicht als ein Plädoyer dafür verstanden werden, dass man die Kinder einfach ihre Erfahrungen machen lassen soll. (...) In Bildungsprozessen werden daher nicht nur die Kinder als Personen mit einer individuellen Geschichte herausgefordert, sondern auch die Erwachsenen. Bildungsprozesse in einem uninteressierten oder gelangweilten Rahmen dürften ziemlich unwahrscheinlich sein. Sie werden sich am ehesten da entfalten, wo die Konstruktionen der Kinder und die sie unterstützenden oder herausfordernden Ko-Konstruktionen der Erwachsenen immer wieder aufeinander abgestimmt werden“ (2007/8/9). Wer was abstimmt, bleibt ungenau, auch was Ko-Konstruktion interaktionslogisch kennzeichnet, konkret: wie Kinder lernen oder wie Prozesse der Selbstbildung empirisch verlaufen. Schäfer führt dazu selbst aus: „Auch wir stehen immer noch vor der bislang ungelösten Frage, wie denn die personale(n) Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern oder von Kindern untereinander, ihr Selbstbildungsprozess voranbringt“ (Schäfer 2007). Als empirische „Lösung“, Lernen bzw. Bildung analytisch zu fundieren, schlägt Schäfer vor: „Lernen können wir jedoch, indem wir aufmerksam die Wege verfolgen, die Kinder gehen, wenn sie sich bilden. Von Kindern lernen, diese Devise scheint mir im Augenblick angesichts des Standes unseres Wissens von frühen Bildungsprozessen wichtiger, als alle programmatischen Entwürfe, welche ein Versprechen über die Bildung der Kinder abgeben, ohne wirklich zu wissen, ob und in welcher Weise sie es auch einlösen können“ (Schäfer 2007). Schäfer kritisiert damit zu Recht normative Bildungstheorien ohne jedoch zu konkretisieren, wie Lern- bzw. Bildungsinteraktionen empirisch verlaufen und wie man sie analysiert, um sie zu verstehen.

⁵ Interessant ist, das Theoretiker der sog. Hirnforschung nunmehr nachzuweisen versuchen, dass und wie soziale Ereignisse, z. B. Stress, biologisch – genauer – neurophysiologisch verarbeitet werden (vg. Joachim Bauer: Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern. München und Zürich 2. Auflage 2004 sowie Hüther, Gerald: Die Folgen traumatischer Kindheitserfahrungen für die weitere Hirnentwicklung. Göttingen 2002).

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

Fthenakis geht von einem empirisch orientierten Verständnis aus und fragt, wie Lernprozesse strukturiert sind und unter welchen Bedingungen sie erfolgreich oder Erfolg versprechend sind. Erfolg bedeutet nach Fthenakis weniger die Vermittlung von Kenntnissen als vielmehr die Entwicklung von Lernkompetenzen, um Lernherausforderungen zu schaffen, um Gelerntes auf andere Themen oder Situationen übertragen zu können. Fthenakis akzeptiert die Inszenierung von Lernarrangements, um instruierte Lernprozesse zu ermöglichen. Die angestrebten Bildungsergebnisse sind Fthenakis folgend das Ergebnis der an Interaktionen Beteiligten in Form von Ko-Konstruktionsprozessen. Fthenakis fordert entsprechend, Lernprozesse seien „als soziale Prozesse zu konzeptualisieren, die in spezifischen Kontexten stattfinden (sollten) und pädagogische Qualität dadurch erreichen, in dem sie auf interaktionale und prozessuale Aspekte sozialer Situationen und Kontexte fokussiert würden.“ Dabei geht es ihm darum: „Zu lernen, wie man lernt und sein eigenes Wissen organisiert, um Problemsituationen zu lösen und zwar auf eine sozial verantwortliche Weise. Ein zweiter Schwerpunkt besteht in der frühzeitigen Stärkung individueller kindlicher Kompetenzen: Stärkung des Selbstkonzeptes, des Selbstwertgefühls, der Selbstregulationsfähigkeit, eine sichere Bindung an seine Eltern und die Erzieherin, Förderung der Fähigkeit, interpersonelle Konflikte friedlich zu lösen, eine optimistische Sicht zu entwickeln, ... Selbstvertrauen, ein Verständnis von der eigenen Selbstwirksamkeit, sowie interkulturelle und sprachliche Kompetenz“. (Fthenakis 2005:95).

Soziale Interaktionen und Interaktionsprozesse, wie sie Fthenakis begreift, bilden letztlich die Geschichte einer Biografie bzw. eines Subjektes. Dies sind Begriffe bzw. Ziele, von denen auch Schäfer spricht.

Um meinen Ansatz zu verdeutlichen, schlage ich einen Paradigmenwechsel vor: die Analyse interaktionstypischer Dynamiken des Lernens.

Deutlich ist, dass die Interaktionsdynamiken im Verständnis von Schäfer und Fthenakis unterschiedlich fokussiert werden; bei Schäfer aus der Perspektive des Subjekts und bei Fthenakis aus der Perspektive des Interaktionsproduktes ko-konstruierender Interaktionspartner. Die entscheidende Frage ist auch hier: wie sehen die Interaktionen konkret aus, die zu erfolgreichem Lernen führen, bzw. wie sehen Lernsituationen aus, die sichern, dass das auch gelernt wird, was gelernt werden soll bzw. was gelernt worden ist? Es sind eben nicht nur Kognitionen und Subjektkonstruktionen, die Lernprozesse kennzeichnen, sondern gerade Interaktionsstrukturen und, wie ich zeigen werde, mit ihnen zusammenhängende Emotionen.

Handeln basiert immer auf der Basis der Deutung von Bedeutungen, die Menschen in Interaktionen vornehmen. Ich frage mich als Hochschullehrer oder als Erzieher (vielleicht), warum Karl-Heinz wieder zu spät kommt, wieder unkonzentriert scheint oder erstmals aggressiv zu mir ist. Ich orientiere mich in meinem Handeln Karl-Heinz gegenüber an dem Verständnis, dass ich von meinem Gegenüber habe, also meinen Deutungen. Jeder, auch jede Erzieherin nimmt ein Kind immer nur mit seinem bzw. ihrem Verstehen gedeutet wahr; niemals also so, wie das Kind sich selbst sieht oder wie es andere sehen, geschweige

denn, wie es wirklich ist. Weil, Wirklichkeit ist immer das Ergebnis von Deutung, Wirklichkeit ist immer subjektive Wirklichkeit des Deutenden. Umgekehrt deutet und versteht ein Kind eine Erzieherin immer so, wie das Kind dazu in der Lage ist. In Interaktionen nun deuten Interaktionspartner, nehmen wir wieder eine Erzieherin und ein Kind, ihr Handeln nicht, wie es gemeint ist, sondern so wie sie es zu verstehen in der Lage sind. Dieser Prozess verläuft, um ein Bild zu bemühen, spiralförmig und ist im Prinzip unendlich, solange die Interaktion besteht, wie Ketten, die ineinandergreifen: ich denke, dass du denkst, ich denke, dass du denkst, dass ich denke... ist das Muster, nach dem Menschen sich in ihrem Handeln aufeinander beziehen.

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

Mein Argument ist, dass wir uns, um ein adäquates Verständnis von Lernen zu erhalten, Lerninteraktionen konkret anschauen müssen. Mit Randall Collins formuliert, könnte man sagen: die Schwäche klassischer Lerntheorien ist, Lernen nicht wirklich als Prozess zu analysieren, sondern auf das Ergebnis beim Individuum fokussieren (Collins 2004). Auch die Ansätze von Fthenakis oder von Pramling, die Lernen als gemeinsame Wissenskonstruktion der an Interaktionen Beteiligten deuten, übersehen die Logik mikrodynamischer Strukturen von Interaktionen und fokussieren stattdessen abstrakt auf kognitive Ko-Konstruktionsleistungen der an Interaktionen beteiligten jeweiligen Individuen. Noch sehr allgemein lässt sich, Collins folgend und weiterführend sagen, dass Lernen das Ergebnis der „situationellen Struktur von Interaktionen“ ist (Collins 2004: 6). Nur wenn wir Strukturen von Interaktionen erfassen und den dort von Interaktionspartnern gedeuteten Sinn des Handelns vergleichend analysieren, eröffnet sich meines Erachtens ein adäquater Zugang für ein angemessenes Verständnis davon, wie Menschen lernen und was das Lernergebnis herbei geführt hat.

Was sind nun die

Merkmale situativer Interaktionen?

Der wohl entscheidende Ausgangspunkt in Collins Interaktionstheorie ist, dass es ihm um die Analyse von Interaktionen geht, wie sie im Hier und Jetzt ablaufen. Collins formuliert das folgendermaßen: „Das Hier und Jetzt von Face-to-Face Interaktionen ist der Ort von Interaktionen“ und weiter: „Das Hauptaugenmerk dieses mikrosoziologischen Ansatzes ist nicht das Individuum sondern die Situation [...]“ (Collins 2004: 3).⁶

6 Collins greift in seinen Ausführungen auf das Werk von Durkheim und Goffman (1986) zurück. Schon im Titel „Interaction Ritual Chains“ kommt diese Theorietradition zum Ausdruck: Mit dem Begriff des Rituals greift er auf Durkheim's Religionssoziologie (1994) und dessen Konzept von Ritualen zurück. Erster Anknüpfungspunkt von Collins ist die Einleitung des von Durkheim (1992) geschriebenen Buches über soziale Arbeitsteilung sowie der von Durkheim und Marcel Mauss (1993) verfasste Text über primitive Formen von Klassifikation. In diesen Büchern formuliert Durkheim seine Kritik an Immanuel Kant bzw. dessen erkenntnistheoretischen Prämissen. Grundgedanke der Kritik an Kant ist, dass weder der kategorische Imperativ, das Gesetz der Sittlichkeit, Objektivität in Anspruch nehmen kann, noch dass die von Kant benannten Begriffe oder die erkenntnistheoretischen „Anschauungsformen“ wie Raum, Zeit, Kausalität, gegebene Kategorien des Denkens sind. Alle diese Aspekte, so Durkheim, sind Interaktions-Produkte bzw. Produkte von Ritualen.

Gestützt auf diese erkenntnistheoretische Ausgangssituation argumentiert Durkheim in seinem religionssoziologischen Spätwerk „Die elementaren Formen des religiösen Lebens“ (1994), dass Religion bzw. Vorstellungen von dem Sakralen soziales Produkt von Ritualen sind. Er verdeutlicht dies anhand der australischen Ureinwohner, den Aborigines, weist aber wiederholt auf die Allgemeingültigkeit dieses Arguments hin, indem er aktuelle politische Bezüge herstellt.

Was meint der Ritualbegriff bei Durkheim nun im Einzelnen? Dazu ist auf die Bedingungen, Prozesse und Resultate von Ritualen einzugehen. ▶

Von Goffman übernimmt Collins den Gedanken, dass Rituale Grundmuster jeder Interaktion sind. Mit anderen Worten: Im Gegensatz zu formalen Ritualen (wie Geburtstags-, Weihnachts-, Hochzeits- bzw. Schulabschlussfeiern) versteht Goffman (1986) jede Interaktion als Ritual, weil ihre Funktionen ähnlich sind, nämlich Formen eines Zusammengehörigkeitsgefühls zu erzeugen oder zu erhalten. Der Begriff der Interaktionsritualketten schließlich meint, dass wir immer in einer Kette von Interaktionen stehen. Interaktionssituationen greifen wie Kettenglieder ineinander und prägen zukünftige Interaktionen.

Das zentrale Verständnis von Collins Interaktionsritualtheorie⁷ stellt sich folgendermaßen dar:

zunächst müssen mehrere Personen anwesend sein, mindestens zwei, es muss gewisse Grenzen nach Außen geben, so dass wahrnehmbar wird, wer zur Gruppe bzw. Interaktion gehört und wer nicht, wichtig ist ein gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus, z. B. der des Lernens und ein emotionales Mitreißen bzw. Mitgerissensein – hervorgerufen etwa durch synchronische, rhythmische Körperbewegungen oder gegenseitiges Anspornen und Aufputschen – ist für gelingende Interaktionen kennzeichnend.

Collins zeigt, dass Konversationsinteraktionen dann erfolgreich sind, wenn sie einen Mikro-rhythmus besitzen, in dem eine Äußerung direkt an die andere anschließt. Gespräche, in denen lange Pausen entstehen oder die Interaktionspartner sich einander ins Wort fallen sind nicht erfolgreich, sie führen, im Falle langer Pausen zu Verlegenheit oder Abneigung bzw. es entsteht Irritation, Kränkung oder Wut, wenn man nicht ausreden kann. Gleiches gilt wenn einer der Interaktionspartner anfängt, wegzuschauen oder beginnt sich mit etwas anderem zu beschäftigen.

Für Collins ist das entscheidende Merkmal jedes erfolgreichen Rituals bzw. jeder gelungenen Interaktion eine geteilte emotionale Erregung und ein sich gegenseitiges Mitreißen. Der Grad der Erregung variiert dabei von Interaktion

Erste wichtigste Ausgangsbedingung für Rituale nach Durkheim ist das Zusammenkommen von Personen, d. h. die physische Anwesenheit einer Mehrzahl von Menschen. Zur Genese religiöser Vorstellungen bei den australischen Aborigines zeigt Durkheim, dass die Clan-Treffen Ursprung des Totemkults sind. Die Aborigines lebten verstreut in den äußerst weiträumigen Gebieten. In starkem Kontrast dazu standen Zusammenkünfte der Clans. Diese waren geprägt von ekstatischen wilden Tänzen, Gesängen, gemeinsamen Gesten und Tabubrüchen verschiedener Art. Ein gutes Beispiel im Vergleich zur heutigen Zeit wären vielleicht Musik-Festivals oder große Sportveranstaltungen. Ausgangspunkt für eine Durkheimsche Soziologie von Ritualen ist damit physische Präsenz. Goffman hat später gezeigt, dass dies auf alle face-to-face Interaktionen, welcher Form auch immer, zutrifft. Der kurze Plausch in der Warteschlange, das sich Grüßen auf der Strasse usw.

Entscheidender zweiter Punkt ist die Entstehung kollektiver Erregung, eines Mitgerissenseins bzw. immensen Glücksgefühl – kurz das, was Durkheim kollektive Effervescenz nennt. Dies entsteht, wenn es einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus in einer Interaktion gibt, ein gegenseitiges Bewusstsein für diesen Aufmerksamkeitsfokus und die mit den anderen geteilten Emotionen. Bei den Aborigines waren das beispielsweise Objekte, um die gemeinsame Tänze stattfanden, oder bestimmte Ausdrücke die fortwährend wiederholt wurden. Bei Musikkonzerten sind es die Band oder der Sänger.

Durkheim führt weiter aus, dass diese Formen der kollektiven Effervescenz sakrale Symbole erzeugen (die Totemfiguren bei den Aborigines – ein heutiges Beispiel wäre die Nationalflagge oder der Pop-Kult um bestimmte Bands). Die wilden Tänze der Aborigines, bzw. Interaktionsrituale im Allgemeinen, generieren unsere Götter bzw. kulturellen Symbole. Götter oder sakrale Objekte sind im Durkheimschen Sinne Produkte mikrosozialer Interaktionsrituale. Um es noch einfacher und pointierter zu sagen: Gott ist nichts anderes als Gesellschaft – nämlich das Produkt von Interaktionen bzw. mit Durkheims Worten: Interaktionsritualen.

Weitere Interaktionsprodukte von Ritualen sind Gefühle von Gruppensolidarität, die unmittelbar auch mit den sakralen Objekten verschmelzen sowie moralische Vorstellungen über das Gute. Letztere werden direkt mit der Gruppe und ihrem Handeln verbunden.

7 Jörg Rössel, der erste Rezipient der Theorie von Collins in Deutschland referiert die Theorie von Collins zusammenfassend so, dass durch Interaktionsritualketten eine Akkumulation von emotionaler Energie, kulturellen Symbolen (Wissen) und affektiver Loyalität (emotionale Bindung) zu spezifischen kulturellen Symbolen entsteht (2002:427-446).

zu Interaktion, abhängig davon, inwieweit eine Interaktion die beschriebenen Ausgangsmerkmale aufweist.

Nahe liegende erläuternde Beispiele, in denen so etwas geschieht, sind Fußballspiele, Klassenfeste, die Durchführung einer Lehrveranstaltung, Reden auf Parteitagen, das Abhalten des so genannten politischen Aschermittwochs, die Wahl von Parteivorsitzenden, Kanzlerkandidatinnen oder in Kitas Kasperletheater, Kindergeburtstage usw. Gelungene Interaktionen zeichnen sich nicht nur durch einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus aus, sondern es bildet sich zunehmend eine emotionale Erregung, ein Mitgerissensein und Glücksgefühle. Das Ergebnis dieser Prozesse sind starke Gefühle von Solidarität und es entstehen sozusagen sakrale Symbole, z. B. Vorbilder wie der Torschützenkönig, der Klassenclown, das Sexsymbol, die Parteivorsitzende, manchmal auch der Lehrer/-innen oder die Erzieher/-innen.

Dabei entwickeln sich auch moralische Vorstellungen und Wertorientierungen. Mit anderen Worten: die emotionale Erfahrung von Gruppen-Ritualen generiert Vorstellungen und Konzepte über das Gute oder Schlechte. Die eigene Gruppe und ihr Handeln werden in der Regel zum Maßstab für das Gute, auch wenn andere das ganz anders sehen: z. B. die Gesellschaft im Verhältnis zu Terroristen. Auch Wertvorstellungen über Erziehung werden in Gruppen generiert, in Gruppen, die einem besonders nahe stehen und ein hohes emotionales Einvernehmen herrscht.

Langfristig generieren Interaktionsrituale emotionale Energie in Form von Leidenschaft, Selbstbewusstsein und Initiativefreude.

Nicht alle Interaktionen bzw. Rituale sind allerdings erfolgreich. Individuen fühlen sich oft auch indifferent in bzw. gegenüber manchen Interaktionen oder entwickeln geradezu Abneigung in wiederum anderen.

Dies hat oft mit zwei bisher noch nicht genannten Aspekten von Interaktionen zu tun und zwar mit Status und Macht. Beide Elemente sind kennzeichnend für jede Interaktion und haben direkten Bezug zur Frage der rituellen Intensität von Interaktionen, d. h. wie sie ein Wir-Gefühl erzeugen können.

Einen hohen Status in Interaktionen zu haben, bedeutet im oder nahe dem Aufmerksamkeitsfokus eines Rituals zu stehen, also Wir-Gefühl bildend zu sein. Diejenigen, die im Aufmerksamkeitsfokus stehen, generieren dabei besonders viel emotionale Energie, was sich in Selbstbewusstsein und Leidenschaft äußert. Personen, die am Rande von Interaktionsritualen stehen, generieren hingegen geringere emotionale Energie, d. h. sie zeichnen sich eher durch geringes Selbstbewusstsein oder Schüchternheit aus. Diejenigen, die im Aufmerksamkeitsfokus stehen, fühlen sich auch am stärksten den Gruppensymbolen verbunden. Individuen am Rande von Interaktionsnetzwerken fühlen kaum emotionale Verbundenheit mit einer Gruppe. Sie tendieren eher dazu Nebeninteraktionsnetzwerke aufzubauen oder sich Interaktionen zu entziehen. (Denken Sie an Kinder oder an sich selbst, wie schwer es manchmal ist, sich in eine Gesprächsrunde oder Freundeskreis einzubringen, und was Sie oder Kinder dann tun).

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

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

Ich möchte diese Gedanken nun auf Lernen in Interaktionen beziehen.

Noch allgemein gefasst kann man sagen, dass Lernerfolg in Interaktionen abhängig ist von Lernbegeisterung bei Lehrenden und Lernenden. D. h. z. B. dass, wie Piaget schon gesagt hat, auswendig lernen keine emotionale Energie entfacht und deshalb als Lernleistung nicht erfolgreich sein kann. Verallgemeinernd kann man sagen, dass alle kognitiven Vorstellungen, alle meine Ideen generiert sind aus gelungenen Interaktionen, mein Wissensschatz basiert in diesem Sinne auf Interaktionsritualketten, in denen ich stand und stehe. Ein gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus, rhythmische Koordination, emotionales Mitgerissensein und die daraus entstehenden Symbole sind demnach die Basis für menschliches Denken (vgl. dazu auch: Peter Hobson. 2003), kognitive Leistungen und für Wissensaneignung^{8,9}, also auch Lernen.

Interaktionen gelingen dann am besten, wenn ich einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund mit jemandem teile, d. h. an ähnlichen Interaktionen betei-

8 Während Kant in seiner Kritik der reinen Vernunft Aristoteles kritisiert, der Erkenntnis als Verhältnis von sinnlicher Wahrnehmung und den Formen und Eigenschaften des zu erkennenden Gegenstandes begreift, spricht Kant davon, dass die „Dinge an sich“, d. h. Erkenntnis, die hinter der durch Anschauungsformen geprägten Erfahrung liegt, unerkennbar ist. Seit Kant wissen wir, dass Erkenntnis im Wesentlichen durch menschliches Erkenntnisvermögen geprägt ist bzw. wird. Sinnliche Wahrnehmung mittels Verstand ist nach Kant „die Bedingung der Möglichkeit der Erfahrung überhaupt“. Wir können, Kant folgend, die Dinge prinzipiell nicht so erkennen, wie sie sind (Dinge an sich), sondern immer nur so, wie sie uns aufgrund unserer historischen und biographischen Verfassung als Subjekte erscheinen. Das Subjekt wird also im Sinne von Kant zum Schlüssel für das, was wir von Objekten erkennen. In diesem Sinne ermöglicht das denkende Subjekt kraft seiner Sinnlichkeit Erkenntnis durch Erfahrung. Zugespielt formuliert kann man in diesem Sinne sagen, dass das Subjekt nur das erkennen kann, was es schon weiß.

9 Durkheim und Mauss (vgl. Durkheim und Mauss: Über einige primitive Formen von Klassifikation. Ein Beitrag zur Erforschung der Kollektiven Vorstellungen. IN: Durkheim: Schriften zu Soziologie der Erkenntnis 1993) haben diesen Gedanken als Erste entwickelt. Mittels Beschreibungen von Interaktionsstrukturen in Stämmen so genannter Naturvölker haben sie nachgewiesen, dass deren kognitive Denkstrukturen und Vorstellungen von den Gruppenstrukturen abhängen, in denen sich die Menschen bewegt haben. Bezogen auf die von mir zu untersuchende Fragestellung will ich zusammenfassend und verallgemeinernd feststellen: Wissen, kognitive Vorstellungen und Ideen sind generiert in „Verlaufs-(Ketten)“ von Interaktionen und den dabei herrschenden Strukturen von Interaktionsnetzwerken. So kann man sagen, dass Personen, die einer Vielzahl und zugleich offenen Netzwerken angehören, sich durch abstrakte, komplexe, differenzierende, kosmopolitisch abstrahierende, metatheoretisch verallgemeinernde kognitive Strukturen ihres Denkens, ihrer Kognitionen sowie ihres kognitiven Reservoirs auszeichnen. Geschlossene und redundante Netzwerke hingegen generieren verabsolutierende kognitive Konzepte, die zugleich stark konkrete Bezüge besitzen, z. B. nationalistische Vereinigungen, Sekten, Hooligans, Schützenvereine, Lebensgemeinschaften in kleinen Dörfern. Ganz allgemein gilt: zu je weniger Netzwerken jemand Kontakt hat, desto eingeschränkter ist sein kulturelles Kapital und umso essentialistischer sind seine Ideen bzw. Lebensregeln (vgl. Durkheim: Über soziale Arbeitsteilung 1992, S. 118ff.).

Mary Douglas (vgl.) Mary Douglas: Natural Symbols. Explorations in Cosmology, (Routledge), London und New York 1996, 1. Auflage 1970) hat diesen Gedanken in den 70-er Jahren aufgegriffen und beschrieben, dass und wie Reinheitsgebote und Reinheitsvorstellungen abhängen von Gruppenstrukturen. Anhand von Tabuisierungen bestimmter Ausdrücke, Handlungen, Nahrungsmitteln und Essensgewohnheiten (bei Juden koscheres Essen, koschere Essenszubereitungen und das Verbot bestimmte Tiere zu essen, bei Muslime z. B. Schweinefleisch) analysiert sie Reinheitsvorstellungen oder Ge- bzw. Verboten als (ursprünglich, d. h. zum Zeitpunkt ihrer Entstehung) Ausdruck scharfer Gruppengrenzen nach außen. Folge ist die Begrenzung der Interaktionsnetzwerke handelnder Personen mit der Konsequenz der Generierung geschlossener kognitiver Strukturen und Wissensmerkmale.

ligt war.¹⁰ Sichtbar wird dies anhand eines gemeinsamen Reservoirs an kognitiven Symbolen, Gesten, Objekten und Gefühlen. Um dies zu veranschaulichen sei bspw. hingewiesen auf Situationen, wo Menschen keinen gemeinsamen Gesprächsstoff finden oder als gemeinsamen Gesprächsstoff regelmäßig auf Situationen des gemeinsamen Berufes zurückgreifen.

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

Ich komme deshalb:

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

Collins beschreibt als das wichtigste Merkmal für erfolgreiche Interaktionsrituale ein wechselseitiges Mitreißen und emotionales „ineinander fließen“ von Personen. Diesen Gedanken können wir auch auf Lernsituationen übertragen. Aus empirischen Interaktions-Studien wissen wir, dass Pausen von mehr als 0,1 Sekunden in Interaktionsrhythmen Irritationen zwischen den Interagierenden bewirken und sich keine vertrauensvolle Emotionalität entwickelt. Im Gegenteil: oft kommt es zu Abneigung, Peinlichkeitsgefühlen etc. Dasselbe ist festzustellen, wenn Menschen, die miteinander reden, durcheinander sprechen. Erfolgreiche Interaktionsrituale setzen, wie Collins analysiert hat, übergangslose Sprechwechsel voraus und ein gegenseitiges Anpassen des Sprachrhythmus (vgl. Collins 2004).

Auch für Lernen bedeutet dies, dass sich emotionale und kognitive Verbindungen zwischen Menschen nur dort aufbauen, wo die Interaktionen aufgrund eines gemeinsamen „angepassten Rhythmus“ „ineinander fließen“.

Um diesen Gedanken weiter zu vertiefen will ich versuchen, die Theorie der Interaktionsritualketten von Collins mit Überlegungen von Thomas J. Scheff (1990) in seinem Buch „Mikrosoziologie“ zu verbinden.

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

¹⁰ Der nicht der Mikrosoziologien sondern der Theorie des Rational-Choice zuzurechnende Amerikaner James S. Coleman (1988:109-116) analysierte Familiendynamiken im Hinblick auf die Bedeutung und die Entwicklung von sozialem Kapital von Eltern in Erziehungsprozessen. Zusammenfassend resümiert Coleman: "Nevertheless, taken all together, the data do indicate that social capital in the family is a resource for education of the family's children, just as is financial and human capital." (Coleman 1980:113). Kinder, so Coleman, sind umso erfolgreicher, je mehr soziales Kapital ihre Eltern in sie investiert haben; genauer: je mehr Zeit Eltern mit ihren Kindern verbracht haben, desto erfolgreicher sind sie in ihren Bildungsverläufen.

Wenn nun, wie gesagt, alle Ideen und Vorstellungen, die Menschen entwickeln, über Interaktionsritualketten generiert sind, dann folgt Lernen den Bedingungen und Strukturen von Interaktionsritualen und dann sind die Lerninhalte Produkte dieser Rituale. Wenn wir also Lernprozesse verstehen wollen, dann müssen wir uns die Prozesse, sprich Rituale anschauen, in denen gelernt wird, um beurteilen zu können, warum ein Lernritual welches Ergebnis generiert. In Bezug auf die Interaktionsemotionen Scham und Stolz bedeutet dies: Scham ist gewissermaßen der Ausdruck des Rückzugs aus Situationen, in denen Lernende (z. B. Schüler) aufgrund von Machtritualen anderer Interagierender (z. B. Lehrer) einen marginalen Status haben. Stolz und emotionale Energie als Produkt von Lerninteraktionen führt entsprechend zu Emotionen, bei denen Lernende Initiative und Selbstbewusstsein entwickeln, sich mit dem Lernstoff auseinander zu setzen bzw. weiter daran zu arbeiten (Scheff 1990:71ff.). Lernenden Respekt, besser noch Wertschätzung entgegen zu bringen, schafft bei Lernenden emotionale Sicherheit, macht gegebenenfalls Stolz und bewirkt Lernerfolge: sie sind Ergebnisse positiver Emotionen in Interaktionsritualen.¹¹ Emotionen in Interaktionsdynamiken zu verstehen und das nicht nur in einzelnen Situationen, sondern in gewissermaßen Interaktionskettenverläufen, ist der Schlüssel für gelingende empirische Interaktionsanalysen; auch um kognitiven Wissenserwerb angemessen zu deuten.

Dabei bitte ich zu berücksichtigen, dass ich in diesem Vortrag fokussiert habe. Auf die Interaktion zwischen einer Erzieherin und einem Kind. Im Sinne der kettenartigen Verläufe von Interaktionen sind die Lebens- oder berufsgeschichtlichen biographischen Erfahrungen der Erzieherinnen und die des Kindes einzubeziehen. Auch die emotionalen Dynamiken, die sich dabei ergeben, dass und wenn Kinder in Gruppenkonstellationen interagieren.

Im Kapitel zum Genie seines Buches „Microsociology“ (1990:156ff.) wirft Scheff die Frage auf, wie es kommt, dass es so etwas gibt wie Genies. Dabei, so stellt er fest, gibt es einen Kompetenzbereich, in dem alle Menschen so etwas sind wie Genies: in ihrer Muttersprache. Scheff fragt also, wie es kommt, dass Kinder offensichtlich so erfolgreich und so perfekt ihre Muttersprache lernen, (jedenfalls, wenn die Bedingungen danach sind), während Lernprozesse zu anderen Themen oder biografisch späterer Fremdsprachenerwerb vielen soviel schwerer fallen.

Bis zum Alter von 5 Jahren haben Kinder die Grundregeln ihrer jeweiligen Muttersprache verstanden; die Sätze eines durchschnittlich begabten und entwickelten 5-jährigen sind in grammatischer Hinsicht ebenso korrekt gebildet wie die eines Studienanfängers (vgl. Stern/Schumacher 2005). Auch das Lernen von zwei Sprachen im frühen Kindesalter ist nach Stern/Schumacher ohne Störungen möglich, natürlich – wie sie sagen – nicht so, wie in der Schule Fremdsprache gelernt oder vermittelt wird.¹²

11 Scheffs Gedanke impliziert auch eine Kritik an Mead, der das „Taking the role of the other“ als rein kognitiven Prozess versteht. Demgegenüber zeigt Scheff, dass Lehr-Lern-Prozesse in Bezug auf signifikante oder generalisierte andere vor allem auch emotionale Prozesse sind.

12 In diesem Sinne zweifeln Stern/Schumacher z. B. daran, dass in einem ansonsten deutschsprachigen Kindergarten gravierende Vorteile von einem (täglich) 2-stündigen Englisch-Unterricht zu erwarten sind. Warum ist das so? Stern/Schumacher (2005) erklären die Fähigkeiten zum Spracherwerb als für unsere Gattung spezifisch, als Voraussetzung für den Spracherwerb nennen sie das menschliche Umfeld. Bemerkenswert erscheint mir, dass sie dieses menschliche Umfeld im Grunde auf akustische Reize reduzieren (vgl. Stern/Schumacher 2005, Kapitel IV. ohne Seitenangabe).

Scheff sagt, um zu verstehen, warum Kinder sich mit dem Erlernen der Muttersprache (oder einer 1. Fremdsprache im frühen Kindesalter) viel leichter tun, als später z. B. eine Fremdsprache zu lernen, müsse man sich anschauen, wie die Interaktionssituationen und die Interaktionsstrukturen des frühen Spracherwerbs aussehen und wie biografisch spätere Lernsituationen gekennzeichnet sind. Scheff nennt fünf Gesichtspunkte, die erklären, warum das Lernen der Muttersprache im Vergleich zu späteren Lernprozessen z. B. in der Schule, so anders und so enorm unterschiedlich erfolgreich und effektiv ist:

Die Zeit, die in Interaktionen mit Kindern zum Erlernen der Muttersprache verbracht wird, ist um ein Vielfaches intensiver als später, etwa in der Schule, wenn es um andere Themen geht.

Sprache erlernen bzw. Spracherwerb ist vor allem interaktiv und lange bevor das Kind selber lernt zu sprechen, sprechen die Eltern und andere direkt zu dem Kind und versuchen Antworten zu bekommen, dabei ist es Eltern oft egal welche Antworten die Kinder geben, sie freuen sich über jegliche verbale Äußerung des Kindes.

Die direkte Belohnung dieser Antwort ist verbunden mit grenzenlosem Enthusiasmus seitens der Erwachsenen. Dies ist ein wichtiges Interaktionselement hierbei.

Eltern als Sprachlehrer sind außerordentlich kompetent auf dem Gebiet, das sie unterrichten, ihre Muttersprache. Dies ist der charakteristische Unterschied zu allen anderen Formen von Erziehungs- und Bildungssituationen.

Muttersprache und Sprachunterricht basieren auf den kindlichen und spontanen Gesten und Äußerungen, während alle anderen Lernsysteme verlangen, dass sich der Lernende den Regeln und Verständnissen des Faches oder des Themas unterwirft.

Scheff fragt nun, ob es möglich ist, ein Lernsystem für Musik, Mathematik oder jedes andere Thema zu schaffen, in dem so, wie beim Lernen der Muttersprache, die Interaktionssituation auf den ganz spontanen Aktivitäten des Lernenden basieren. Bei Musik etwa könnte der Lehrer damit beginnen, auf die spontanen Rhythmen und Schläge der Kinder einzugehen, als wären sie musikalische Töne, um damit umzugehen, wie mit den ersten Sprech-Äußerungen eines Kindes. Ähnliche Gedanken wurden schon von Maria Montessori entwickelt, wenn sie sagt, dass Lerninteraktionen auf den spontanen Aktionen des Lernenden basieren sollten. Mit Scheff kann man darüber hinausgehend sagen, dass ein idealer Lehrer für ein Genie am besten jemand wäre, der viel Zeit mit dem entsprechenden Kind verbringen könnte, begabt sein sollte, in dem Bereich, den er unterrichtet, gut erreichbar ist und spontane Aktionen des Lernenden als Basis für seinen Unterricht nutzen könnte.

Was kann die Erzieherin/der Erzieher; was kann die Lehrerin oder der Lehrer leisten?

Scheff argumentiert, ganz ähnlich wie Collins (1998), in einer seiner früheren Veröffentlichung, dem Buch „Sociology of Philosophy“. Collins macht mit vielen Belegen deutlich, dass die entscheidenden Lernerfahrungen, die erfolgreiche Intellektuelle gemacht haben, um erfolgreich zu sein, in unmittelbaren Interaktionen mit ihren Lehrern gemacht wurden, wenn sie für sie Vorbilder waren. Collins folgend bedeutet das, dass intellektuelle Ressourcen und Kreativität nicht „am Schreibtisch“ gelernt, sondern in persönlichen emotionalen Kontakten vermittelt werden. Diesen Gedanken kann man nun unter Einbezie-

hung von Scheffs Thesen auf das Lernen in der Familie, das Erlernen der Muttersprache oder das Lernen ganz allgemein beziehen, eben auch und gerade auf die Kita oder die Grundschule, auch auf die Hochschule.

Ein ganz entscheidender Punkt erfolgreichen Spracherwerbs ist vermutlich, dass sich die Eltern beim Spracherwerb ihrer Kinder auf Belohnung als didaktische Mittel konzentrieren, anstatt Fehler zu bestrafen. Neu gelernte Wörter werden enthusiastisch gefeiert und in Wiederholungen vertraut gemacht, die Fehler werden großzügig übersehen. Wahrscheinlich ist das einer der Gründe für die besondere Effektivität des Lernens der Muttersprache und die Ineffektivität von anderen Lernsituationen. Frühkindliche Sprachentwicklung ist eben fast frei von dem was Scheff als Scham bezeichnet, also negativen Emotionen. Und so müsste es in der Kita, der Grundschule, in der Hochschule sein, d. h. in allen Lernsituationen, wenn sie erfolgreich sein sollen.

Die entscheidenden Verbindungen der Gedanken von Collins und Scheff zeigen sich nun in zwei Bereichen:

darin, dass erfolgreiche Lern-Interaktions-Rituale darin bestehen, dass ein hohes Maß an emotionaler Energie in Form von Stolz und Selbstbewusstsein generiert wird. Scheff bezeichnet dies als bei Genies auffälligstes Merkmal: dem Glauben an die eigenen Ideen und Gedanken, sich nicht abbringen zu lassen von Kritik, als richtig angenommene Ideen weiter zu vertreten und nicht aufzugeben.

darin, dass die Aneignung von Wissen, der Stoff, der gelernt wird oder der Lehrer, der den Stoff vermittelt zum gewissermaßen sakralen Objekt wird, zum Vorbild, so dass die Schüler gerne lernen.

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

In Lernsituationen, wie in Prüfungssituationen geht es, wie Scheff empirisch gestützt feststellt, weniger um die Angst vor schlechten Noten, als vielmehr um die Angst von anderen als dumm angesehen oder verächtlich gemacht zu werden. Lernen ist aber auch immer mit Fehlern verbunden, die man macht, oder die man machen können muss. Wenn ich ein hohes Selbstbewusstsein habe oder in Interaktionsritualen lerne - auch in Interaktionen mit Lehrern - in denen ich keine Angst haben muss, als dumm betrachtet zu werden, lerne ich Überzeugungen zu vertreten, denen anderer zu widersprechen, entwickle ich ein hohes Maß an emotionaler Energie, die geeignet ist, etwas zu entwickeln, dass für Genies kennzeichnend ist: die volle Hingabe an das Thema, d. h. intensive Beschäftigung mit dem Stoff, auch über die Schule über die konkreten Lerninteraktionen hinaus. Um diese Hingabe zu erreichen, brauchen wir eine Didaktik in dem Sinne, dass Interaktionsrituale konzipiert werden, in denen wechselseitig auf einander bezogene Emotionalität im Mittelpunkt steht und in dem alle Interagierenden – auch Lehrer – folglich mit Begeisterung – d. h. gegenseitigem Mitreißen beteiligt sind. Es geht darum, Lernsituationen zu entwickeln oder aufzugreifen, die annäherungsweise die von Scheff beschriebenen Merkmale des muttersprachlichen Lernens erfüllen.

Zusammenfassung und Ausblick

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

Wenn ich im Zusammenhang mit Lernprozessen die Bedeutung von Emotionen und Ritualen betone, so geht es mir nicht um einen vordergründigen Spaßfaktor. Emotionale Energie bedeutet etwas anderes: ein emotionales Mitgerissen-sein und Hingabe an das Thema, bzw. ein gewissermaßen emotionales Verschmelzen mit dem Vorbild. Kognitives Lernen ist von den verschiedenen Graden des sich dabei entwickelnden Lerneifers abhängig.

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

So sollte deutlich geworden sein, dass die hier vorgetragenen Überlegungen einen subjektzentrierten Erkenntnisbegriff ausschließen. Das gilt auch für das Konzept der Selbstbildung. Lernen ist ein Interaktionsritual und Denken, Wissen, Ideen, Kreativität und Kompetenzen sind Interaktionsprodukte. Lernerfolg ist gekennzeichnet von gegenseitigem Mitreißen und emotionaler Verschmelzung der an Interaktionen Beteiligten. Die Lernbegeisterung von Lehrenden und Lernenden ist eine wesentliche Bedingung für erfolgreiche Lernprozesse. Lernerfolge lassen sich dementsprechend angemessen nicht allein an Lernergebnissen in Form von Prüfungen, Tests oder Screeningverfahren ablesen. Wenn erfolgreiche Lernprozesse gekennzeichnet sind durch wechselseitiges, gegenseitiges Mitreißen und emotionaler „Verschmelzung“ der an Interaktionen Beteiligten, dann muss der Gestaltung der positiven Emotionalität in Lernprozessen oberste didaktische Priorität zukommen. Erfolgreiche Lernprozesse sind nur und in dem Maße zu erwarten, wie Förderprozesse, ob kognitiv, sozial oder körperlich, die emotionale Energie aller am Lernprozess Beteiligter in den Mittelpunkt des Lernens stellen.

Alle weitergehenden Überlegungen zur Qualitätssicherung, ob hinsichtlich der Eingewöhnung, des Beobachtens und Dokumentierens, der Arbeit mit dem Portfolio, Entwicklungsgespräche, Erziehungspartnerschaft oder Themen und Inhalte kognitiver Förderprozesse der Bildungsbereiche, bis hin zur empirischen Qualitätskontrolle pädagogischer Bemühungen, einschließlich der Überlegungen zur Strukturqualität der Arbeit – auch, was den Personalschlüssel betrifft – sollten auf der Basis der Entwicklung von emotionaler Energie in Interaktionen geplant, gemacht und evaluiert werden.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

Literaturverzeichnis:

- Bauer, Joachim** (2004): Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern. München und Zürich: Piper
- Benner, Dietrich** (1995): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Weinheim und München: Beltz. 2. Auflage
- Bowlby, John** (1972): Mutterlieb und Kindliche Entwicklung. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Bowlby, John** (2008): Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie. München: Ernst Reinhardt Verlag
- Coleman, James S.** (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital, In: The American Journal of Sociology, Vol. 94, S. 95 – 120
- Collins, Randall** (1998): Sociology of Philosophy. A global Theory of Intellectual Change. Cambridge, Mass.: Belknap Press
- Collins, Randall** (2004): Interaction Ritual Chains. Princeton and Oxford: Princeton University Press
- Crittenden, Patricia** (2008): Raising Parents: Attachment, Parenting and Child Safety. Willan Publishing
- Douglas, Mary** (1970): Natural Symbols. Explorations in Cosmology. London and New York: Taylor and Francis Ltd., 2. Auflage 2003
- Durkheim, Emile** (1992): Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften. Frankfurt/M.: Suhrkamp (stw)
- Durkheim, Emile** (1994). Die elementaren Formen des religiösen Lebens. Frankfurt/M.: Suhrkamp (stw)
- Durkheim, Emile/Mauss, Marcel** (1993): Über einige primitive Formen von Klassifikationen. Ein Beitrag zur Erforschung der kollektiven Vorstellungen, In: Durkheim, Emile (1993): Schriften zur Soziologie der Erkenntnis. Frankfurt/M.: Suhrkamp (stw)
- Elschenbroich, Donata** (2001): Das Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München: Antje Kunstmann Verlag
- Fthenakis, Wassilios E.** (2005): Frühpädagogik nach Pisa – Eine Einführung für Studierende. Neubrandenburg: Digitale Bibliothek der Hochschulplattform
- Fthenakis, Wassilios E./Textor, Manfred R.** (1998). Qualität von Kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich, Weinheim: Beltz
- Gergen, Kenneth J.** (1994): Realities and Relationships. Sounding in social construction. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Gergen, Kenneth J.** (2002): Konstruierte Wirklichkeiten. Eine Einführung zum sozialen Konstruktivismus. Stuttgart: Kohlhammer
- Goffman, Erving** (1986): Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt/M.: Suhrkamp (stw)
- Hentig von, Hartmut** (1996): Bildung. Ein Essay. München: Hanser
- Hobson, Peter** (2003): Wie wir denken lernen. Gehirnentwicklung und die Rolle der Gefühle. Düsseldorf und Zürich: Pathmos Verlag

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

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

Huttenlocher, Peter R. (1979): Synaptic density in human frontal cortex: Developmental changes and effects of aging. Brain Research, Bd. 163, S. 195 – 205

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

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

Krappmann, Lothar (1995): Reicht der Situationsansatz. Nachträgliche und vorbereitende Gedanken zu Förderkonzepten im Elementarbereich, In: Neue Sammlung, Heft 4, S. 109 – 124

Leontjew Alexej N. (1977): Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Stuttgart: Klett

Markowitsch Hans J. (1992): Neuropsychologie des Gedächtnisses. Göttingen: Hogrefe

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Weber, Max (1990): Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen:J.C.B. Mohr. 5. Auflage

Wygotski, Lew S. (1987):Arbeiten zur Psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln:Pahl-Rugenstein

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

Notizen

Bitte senden Sie Ihre Hinweise an: bildungskonzeption@bm.mv-regierung.de

This image shows a full page of white paper with horizontal dashed lines, typical of primary-ruled notebook paper. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Wertorientiert handelnde Kinder Ethik/Religion/Philosophie

1. Leitgedanken

Menschen, die zusammen leben und arbeiten, brauchen gemeinsame Wertvorstellungen. Eindeutig müssen diese Werte sein, überzeugend und verlässlich. Sie sind Ausdruck dessen, was wir mitbringen, unseres Ursprungs, ebenso wie sie darauf hinweisen, woran wir glauben und worauf wir vertrauen. Werte spiegeln persönliche und gesellschaftliche Einflüsse wider und sind eine Basis für zielgerichtetes Leben und Handeln.

**Menschen
brauchen Werte**

Mit frühester Kindheit beginnend erfahren Kinder in der Interaktion mit Bezugspersonen wie den Eltern und Familien, welche Werte für das Zusammenleben bedeutsam sind. Diese Werte haben immer einen privaten und gesellschaftlich-strukturierten Kontext. Vor diesem Hintergrund kommt der Kindertagesförderung eine besondere Rolle zu. Hier lernen Kinder andere Werte und Ansichten kennen und haben damit Gelegenheit, individuelle Vielfalt bewusst wahrzunehmen, mit ihr zu leben und als etwas Positives zu erfahren. Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen sind daher wichtige Orte, an denen sich Kinder mit Fragen nach gesellschaftlichen und religiösen Werten auseinandersetzen müssen. Hier ist Raum, in dem die Kinder, die Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen bzw. die Kindertagespflegepersonen sowie die Eltern Vielfalt und Heterogenität erleben und Handlungskompetenz erlangen können, die dazu führt, dass sich Kinder, Eltern und Fachkräfte auf gemeinsame Werte, Regeln und Normen, die für alle gültig und verpflichtend sind, im Dialog verständigen müssen.¹

Die Fachkräfte haben einen eigenständigen Bildungs- und Erziehungsauftrag zu erfüllen. Die Werteerziehung ist hierbei immanenter Bestandteil. Dabei können Werte grundsätzlich nicht theoretisch vermittelt werden. Jedes Kind muss sie sich durch eigene Aktivität und im Dialog mit anderen aneignen.

Bildungsauftrag

Die pädagogische Arbeit zum Umgang mit unterschiedlichen Wertvorstellungen muss immer reflektiert werden, ebenso die eigene Haltung und die eigenen Werte sowie die Haltung der pädagogischen Fachkräfte gegenüber den Kindern.

Werte sind nur erfahrbar und werden angenommen, wenn sie gelebt werden. Reden und Handeln müssen übereinstimmen. Nur dann kann es gelingen, Kinder zu unterstützen, selbst Werte zu entwickeln. Erwachsene aber auch andere Kinder und Jugendliche sind für Kinder Wertmaßstäbe. Kinder kommen im Alltag mit Werten in Berührung. So treffen in Kindertageseinrichtungen die Wertvorstellungen von Familien mit unterschiedlichem religiösen und kulturellen Hintergrund aufeinander. Die Kindertageseinrichtung bietet daher ein Erfahrungsfeld, um die Werte der anderen wahrzunehmen, wertzuschätzen und zugleich gemeinsam Regeln für das Zusammenleben auszuhandeln.

¹ In den weiteren Ausführungen wird nicht mehr explizit die Kindertagespflege benannt, da alle Ausführungen im Wesentlichen auch für dieses Förderangebot gelten.

Alle Bildungs- und Erziehungsbereiche beinhalten ethische, religiöse und philosophische Dimensionen. Sie ermöglichen und unterstützen den aktiven Erwerb unterschiedlichster Kompetenzen.

Die ethischen, religiösen und philosophischen Aspekte können in der Kindertagesförderung nicht ausgeklammert werden. Sie gehören zum Leben der Kinder.

Kinder beschäftigen sich sehr frühzeitig mit Sinnfragen. Sie fragen nach Gut und Böse, nach Richtig und Falsch, nach dem Woher und Wohin und nach dem Warum. Sie stellen im Alltag ethische, religiöse und philosophische Fragen.

Die Aufgabe der Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen ist es, im Alltag dieses bewusst wahrzunehmen und aufzugreifen. Die Auseinandersetzung mit den „Sinnfragen“ des Lebens ist, wie bereits gesagt, immanenter Bestandteil des Lebens der Kinder und Erwachsenen innerhalb und außerhalb der Kindertageseinrichtungen.

Die kindliche Experimentierfreude, philosophische Fragen, die Neugier und die Sinnfragen, das Wissen und Verstehen (kognitive Kompetenzen) sind von Bedeutung für die Entwicklung von Selbstbewusstsein und Mut (Selbstkompetenz), als auch für die Fähigkeit, sich auf ein Angebot in der Gruppe einzulassen (Sozialkompetenz). Kinder handeln in diesem Sinne kompetent, wenn sie Verantwortung für sich, für Dinge und für andere und die Welt übernehmen (Handlungskompetenz).

Grundlegende Fragestellungen

Grundlegende Fragestellungen zur wertorientierten Bildung und Erziehung sollten in den Kindertageseinrichtungen regelmäßig von den Fachkräften zunächst gemeinsam im Team und mit dem Träger der Kindertageseinrichtung und im Folgenden auch mit den Eltern reflektiert werden. Das sind z. B. Fragen wie:

- Welche Werte hat der Träger?
- Welches Leitbild hat die Einrichtung?
- Welche Werte haben die Fachkräfte?
- Welche Werte haben die Eltern?
- Welche Werte entwickeln die Kinder?



**Spannungsgefüge
der konkurrierenden
Werte**

2. Ethik

Ethik [zu griechisch *éthos* »Sitte«, »Brauch«] bedeutet die philosophische Auseinandersetzung mit dem Sittlichen. Vor dem Hintergrund der Vielfalt von Auffassungen und eines sinnerfüllten Handelns sucht sie Antworten auf die Frage: „Was sollen wir tun?“

Mit Ethik ist vor allem das Nachdenken über die geltenden Normen und Regeln gemeint. Welche sind das? Welchen Sinn haben sie für uns? Stimmen sie mit unseren übergeordneten Werten überein? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für unser eigenes Handeln? Werte und Normen sind Vorstellungen davon, was im Umgang von Menschen miteinander wünschenswert ist. Sie bieten grundlegende Orientierung für das menschliche Denken und Handeln und sind abhängig von Religion und Kultur.

Kinder haben von sich aus eine Vorstellung darüber, wie etwas sein soll. Sie spüren, was gut ist und was nicht; sie suchen von sich aus Orientierung. Kinder fragen nach Regeln und Normen und kommen täglich mit ihnen in Berührung. Orientierung finden Kinder, wenn sie erleben, dass andere Menschen die aufgestellten Regeln und Normen selbst einhalten und danach handeln. Sie ler-

**Kinder und
Wertebildung**

nen an deren Vorbild, indem sie hören, was Erwachsene von dem halten, was sie tun und/oder indem sie von der erwachsenen Bezugsperson eine Rückmeldung einfordern.

Grundlegende Voraussetzung für die Aneignung von Werten ist, dass Kinder selbst Wertschätzung erfahren und daraufhin Vertrauen entwickeln können. Dies geschieht jedoch nur, wenn neben der kognitiven Auseinandersetzung auch die emotionale Ebene einbezogen wird. Gefühle, wie z. B. Mitleid und Mitgefühl, Freude und Ärger, Dankbarkeit, Gefühle von Schuld usw. sind bei den Kindern schon da, bevor das Nachdenken darüber einsetzt.

Kinder haben von Anfang an soziale Kompetenzen. Es ist ihnen z. B. ein Bedürfnis, einander zu trösten und einander zu helfen. Ein wichtiger Schritt für die ethische Bildung und Erziehung ist, dass die Erwachsenen diese Kompetenzen bei den einzelnen Kindern wahrnehmen, mit ihnen wertschätzend in den Dialog gehen und die Werte reflektieren.

Grundlegende Werte und konkrete Handlungsanleitungen

Ethische Bildung und Erziehung unterscheiden zwischen grundlegenden, wegweisenden Werten und den konkreten Handlungsanleitungen. Ein grundlegender wegweisender Wert ist z. B. die Achtung allen Lebens und seiner Würde. Daraus erwächst u. a. die Bewahrung des Lebens oder der Schutz des Schwächeren als eine ethische Norm.

In Deutschland sind die allgemein verbindlichen Werte im Grundgesetz und in den Verfassungen der einzelnen Bundesländer verankert. Die Vollversammlung der Vereinten Nationen hat im November 1989 Kinderrechte in der UN-Kinderrechtskonvention verabschiedet. Zusammengefasst sind dort im Wesentlichen folgende Rechte von Kindern benannt:

1. Kein Kind darf benachteiligt werden.
2. Kinder haben das Recht, dass ihr Privatleben und ihre Würde geachtet werden.
3. Kinder haben das Recht, bei allen Fragen, die sie betreffen, mitzubestimmen und zu sagen, was sie denken.
4. Kinder haben das Recht, sich alle Informationen zu beschaffen, die sie brauchen und ihre eigene Meinung zu verbreiten.
5. Kinder haben das Recht zu lernen und eine Ausbildung zu machen, die ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten entspricht.
6. Kinder haben das Recht zu spielen, sich zu erholen und künstlerisch tätig zu sein.
7. Kinder haben das Recht, im Krieg und auf der Flucht besonders geschützt zu werden.
8. Kinder haben das Recht auf Schutz vor Gewalt, Missbrauch und Ausbeutung.
9. Kinder haben das Recht, gesund zu leben, Geborgenheit zu finden und keine Not zu leiden.
10. Behinderte Kinder haben das Recht auf besondere Fürsorge und Förderung, damit sie aktiv am Leben teilnehmen können.

Es gehört zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Kindertagesförderung, eine Umgebung so zu gestalten, dass Kinder ihre Rechte erwerben, wahrnehmen und leben können. Dazu gehört ebenso zu lernen, was Rechte und Pflichten der Mitglieder einer Gemeinschaft sind. Die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegepersonen verfolgen folgende Ziele:

- Das Kind entwickelt ein Gefühl für seinen persönlichen Wert.
- Das Kind fühlt sich als gleichwertiges Mitglied einer Gemeinschaft.
- Die Entwicklung sozialer Kompetenzen ist die Grundlage für den Aufbau guter Beziehungen zu anderen Menschen.
- Die menschliche Würde gilt es zu schützen. Dazu gehört die Entwicklung eines eigenen Wertesystems.

Kinder können sich nur entwickeln, wenn sie u. a. lernen, Rechte anderer zu respektieren und Beziehungen zu pflegen, die von Zusammenarbeit, Toleranz und Verständnis geprägt sind. Die Qualität des Lebens der Kinder und die gesellschaftliche aber auch individuelle Anerkennung der Kinderrechte beeinflussen einander. Im Mittelpunkt stehen die Entwicklung einer persönlichen Identität, die Anerkennung von Unterschieden und Vielfalt sowie der Respekt vor Anderen (Individuen, Nationen und Kulturen).

Zusammenfassend ist wichtig, dass insbesondere die Fachkräfte darauf Einfluss nehmen, dass:

- eine Umgebung gestaltet wird, die das Kind ermutigt, ein Gefühl für seinen persönlichen Wert zu entwickeln und
- ein Verhalten gepflegt wird, das dem Grunde nach friedliche Beziehungen erhält.

Kulturelle Traditionen und davon abgeleitete ethische Verhaltensregeln überschneiden und vermischen sich oft im Leben der Menschen. Das gilt auch für religiöse Überlieferungen. Im Alltag der Kinder muss diesem mit großer Sensibilität begegnet werden.

Kinder kommen täglich mit ethischen Fragestellungen in Berührung. Zum Beispiel handeln sie Regeln für den Umgang mit Spielzeug aus, sie streiten sich, sie setzen sich für ein anderes Kind ein. Kinder teilen mit anderen Kindern oder ein jüngeres Kind bekommt beim „Kräftemessen“ einen Vorteil, um gleiche Chancen zu haben. Die Kinder erleben und stellen fest, dass etwas „unfair“ oder „ungerecht“ ist.

Erzählungen, Märchen, Geschichten, u. a. auch biblische Geschichten und Rituale unterstützen die Fachkräfte bei der Gestaltung des pädagogischen Alltags. Mit der Auswahl der Themen entscheiden Erwachsene darüber mit, welche Werte thematisiert werden. Für das Thema „gut und böse“ zum Beispiel eignen sich insbesondere Märchen. In Geschichten über das Schenken und das beschenktwerden zu Weihnachten wird zum Beispiel etwas grundlegend anderes ausgesagt als in der biblischen Geschichte von der Geburt des biblischen Kindes. Religiös steht die Feier des neuen Lebens und der Liebe, aus der Menschen Kraft und Hoffnung schöpfen, im Mittelpunkt. In weltlichen Bezügen ist es ein Fest des Friedens, der Freude, des Beschenkens und des beschenkt Werdens.

Rituale sind von Bedeutung bei der bewussten Gestaltung des Alltags, des Lebens und um Werte zu pflegen, z. B. Rituale zur Begrüßung, zum Abschied, oder die gemeinsame Mahlzeit am Tisch.

Orientierung geben

Anregungen für Themen und Kommunikationsanlässe

Im Bereich Ethik können und sollen Kindern Themen zugemutet werden, wie:

- Frieden
- Menschenwürde
- Gleichberechtigung
- Selbstbestimmung
- Gerechtigkeit und Mitgefühl
- Krankheit und Behinderung
- Gastfreundschaft
- Freiheit und vieles mehr.

Im Umgang des Kindes mit Menschen, Tieren, Dingen und Bedeutungen, die seine momentane Lebenswirklichkeit betreffen, gewinnt ein Kind die für das Leben relevanten Erkenntnisse. Das geschieht zum einen im unmittelbaren, nicht geplanten und nicht terminierten Rahmen und zum anderen gezielt und unterstützt durch eine gezielte individuelle Förderung in der Kindertageseinrichtung. Diesbezügliche Themen sind zum Beispiel:

Mein Leben

Zeugung, Geburt, mein Körper, Wachsen, Krankheit und Tod, Gefühle, Gewalt, Strafe

Zusammenleben in der Gemeinschaft

Eigene Bedeutung für andere Menschen, Verschiedenheit von Menschen, Begabungen und Fähigkeiten eines jeden, miteinander Lernen, Zusammenleben braucht Regeln

Anliegen ist es, die Kinder zu stärken, um sie widerstandsfähig zu machen (Resilienz). Das kann durch die Schaffung von Gelegenheiten des eigenen Erlebens bzw. im Austausch mit anderen gelingen. Themen sind hier insbesondere:

Erfahrung von Anderssein/Einzigartigkeit; Verantwortung übernehmen, Übergänge bewältigen; Lebenssituationen wie Trauer, Armut in der Familie, Arbeitslosigkeit, Suchtverhalten

In diesem Zusammenhang sind auch Werte wie Gerechtigkeit, Toleranz, Solidarität und Freiheit für frühere und heutige Generationen von großer Bedeutung.

3. Religion

Das Wort „Religion“ kommt vom lateinischen Wort „religare“. Es bedeutet: „etwas zurück binden“, „an etwas befestigen“. Das bedeutet, dass Menschen sich an Gott zurück binden; mit Gott in Verbindung sind. Es gibt mehrere Definitionen. Man könnte sagen, Religion ist das, was uns unbedingt angeht, was uns unbeschränkt wichtig ist.

Wenn Kinder die Welt entdecken und erforschen, stellen sie Fragen, zum Beispiel: „Wann hat die Welt begonnen und hat sie auch ein Ende?“; „Was ist das Wichtigste im Leben?“; „Wo komme ich her und wo gehe ich hin?“. Kinder berühren eine Dimension des Lebens, in der es um den Ursprung, den Sinn und das Ziel des Lebens geht, sie stellen damit Fragen, die man religiös beantworten kann.

In ihrem Wissendrang und in ihrem Suchen nach Antworten und Erklärungen sind Kinder „Philosophen“ und „Theologen“ zugleich. Sie staunen, nehmen die Welt mit allen Sinnen wahr, mit Gefühl und Verstand.

In vielen religiösen Überlieferungen sind Regeln und Gebote für das Verhalten der Menschen sowie für ihr Zusammenleben enthalten. Zum Beispiel sind die „Zehn Gebote“ dem Judentum und dem Christentum gemeinsam und liegen auch dem Islam zugrunde. Darüber hinaus werden in den Religionen der Schutz des Lebens und Zusammenlebens in der Gemeinschaft, Mitmenschlichkeit, Barmherzigkeit und Fürsorge geachtet.

Zum Bildungs- und Erziehungsauftrag von Kindertageseinrichtungen gehört es, alle Lebensbezüge, Erfahrungen und Interessen von Kindern aufzugreifen und einzubeziehen. Hierunter fallen auch Erfahrungen, die Kinder mit Religion machen.

Religion bedeutet, dass es im Leben etwas Letztgültiges und Höchstes gibt, zu dem ich als Mensch eine Beziehung habe. Im traditionellen jüdisch-christlichen, aber auch im muslimischen Sprachgebrauch wird dieses „Gott“ genannt.

In der Religion geht es um die Frage, was meinem Leben Orientierung und Halt gibt. Die Religionen versuchen nicht nur, die oben genannten Fragen wach zu halten, sondern auch Antworten darauf zu geben.

Mit Beginn des Lebens machen Kinder im prägenden Umfeld der Familie u. a. auch religiöse Erfahrungen. Die Erzieherin knüpft an diese Grunderfahrung an. Glaube und Religion werden nicht in erster Linie „mit dem Kopf gelernt“, sondern durch religiöse Erfahrungen und durch Beziehungen zu anderen Menschen geprägt.

Wie trägt religiöse Bildung und Erziehung zur freien Entfaltung des Lebens bei?

- Religiöse Bildung und Erziehung stärken das Selbstwertgefühl des Kindes und tragen zur Entwicklung seines eigenen Menschenbildes bei. Das Kind erfährt sich selbst als angenommen und erlebt eine hohe Wertschätzung.
- Das Nachdenken über die Fragen nach dem Sinn des Lebens braucht Anregungen von außen, Offenheit und einfühlsame Gesprächspartner, so dass eigene Antwortversuche gelingen können.
- Rituale, Symbole und Bräuche, die unser Leben prägen, stehen oft im Zusammenhang mit religiösen Traditionen. Diese müssen mit den zunehmenden Lebenserfahrungen mitwachsen und reflektiert werden.

Anforderungen

- Christliche Überlieferungen haben unsere abendländische Kultur maßgeblich geprägt. Unsere Gegenwart ist mit diesen religiös-kulturellen Kenntnissen her besser zu verstehen.
- Die Religionen formulieren begründete Werte und Normen für ein gelingendes Leben. Religionen bieten Auffassungen von Gott, Welt und Mensch an, mit denen Menschen sich identifizieren können. Sie tragen damit zur Entwicklung und Stärkung der eigenen persönlichen Identität bei. Die Religionen bieten Gemeinschaft stiftende Elemente, Inhalte und Lebensformen.
- Wer sich orientieren und zu einem eigenen Urteil bezüglich einer religiösen Haltung finden will, muss zunächst einmal Kenntnis von den verschiedenen Möglichkeiten haben.
- In einer multikulturellen bzw. multireligiösen Gesellschaft kann Dialog und Akzeptanz nur gelingen, wenn die eigene Überzeugung und die eigene Identität geklärt sind.

Recht auf Religion

Jeder Mensch hat ein Recht auf Leben und auf das, was für ein gelingendes Leben notwendig ist. In diesem Zusammenhang kann von einem „Recht des Kindes auf Religion“ gesprochen werden. Die Kinderrechtskonvention der UNO von 1989 garantiert dieses Recht auf Religion und auf Ausübung der Religion. Das Recht des Kindes auf Religion beinhaltet zugleich die Freiheit, sich für oder gegen Religion zu entscheiden.

Religion ist in unserer Gesellschaft präsent und Kinder nehmen zum Beispiel in ihrer Umgebung Sakralbauten wie Kirchen, Moscheen und Synagogen wahr. Sie entdecken Symbole wie z. B. Kreuze oder Heiligenfiguren. Sie lernen religiöse Feste, Bräuche und Rituale kennen, wie zum Beispiel den Adventskranz oder das Ostereier. Sie begegnen Menschen, die ihre Religion leben und bezeugen. Kinder erleben dabei auch grundlegend unterschiedliche Haltungen zur Religion. Angesichts dieser differenzierten Situation, in der Kinder aufwachsen, hat eine Auseinandersetzung mit diesem Lebensbereich eine große Bedeutung und darf in der Kindertageseinrichtung nicht ausgeklammert werden. Im Alltag der Kindertageseinrichtung besteht die Chance, die natürliche Neugierde und Offenheit der Kinder zu fördern und zu unterstützen.

Anregungen für Themen und Kommunikationsanlässe

Neben den zuvor bereits genannten allgemeinen für das Leben relevanten Erkenntnissen macht ein Kind seine Erfahrungen im unmittelbaren religiösen, nicht geplanten und nicht terminierten Umgang mit Menschen, Tieren, Dingen und Bedeutungen, die seine momentane Lebenswirklichkeit betreffen, wie hier zum Beispiel auch:

Begegnung mit unterschiedlichen Religionen

Sprache und Symbolik erkennen und deuten; unterschiedliche Gebetsformen und Gebetsorte; unterschiedliche religiöse Bräuche, Werte und Normen.

Die Widerspiegelung von Werten wie Gerechtigkeit, Toleranz, Solidarität und Freiheit, die für frühere und heutige Generationen von großer Bedeutung sind, finden wir auch in den alten Worten der Bibel - in den 10 Geboten.

Die 10 Gebote, als Grundwerte der abendländischen Wertekultur, verdeutlichen, wie Menschen in Freiheit die Beziehungen zueinander und zu Gott gestalten können.

Auch heute brauchen Menschen Vorstellungen von einem gewünschten und gelungenen Zusammenleben. Der Mensch kann sich seiner Einmaligkeit be-

wusst sein, sich die Welt erschließen und Verantwortung für sie übernehmen. Er hat die Möglichkeit, sich gegen jegliche Art von Fremdbestimmung zu wenden. Dies gilt nicht ausschließlich im Bereich der Religion.

4. Philosophie

Das Wort Philosophie kommt aus dem Griechischen „philosophia“ und heißt wörtlich: Liebe zur Weisheit.

„Das Philosophieren beginnt mit dem Staunen“ sagte Aristoteles vor fast zweieinhalbtausend Jahren. Wieso? Weshalb? Warum? Staunen und Fragen - das gehört zum Wesen von Kindern und ist Wesenszug und Grundlage der Philosophie.

Einer der bedeutendsten Philosophen der deutschen Aufklärung war Immanuel Kant (1724-1804), der den kritischen Denkansatz „Sapere aude - Habe Mut zu wissen“ prägte. Er stellte sich vier Fragen und versuchte diese zu beantworten:

- Was kann ich wissen?
- Was soll ich tun?
- Was darf ich hoffen?
- Was ist der Mensch?

Die „Fragewut“ von Kindern ist sprichwörtlich: Warum regnet es? Waren die Berge früher auch mal klein? Was ist eigentlich ein Stern? Sie fragen ohne Rücksicht, sie staunen über alles Mögliche und sie wollen Vieles wissen. Es gibt somit einen unmittelbaren Zusammenhang von Kinderdenken und Philosophie, der nicht erst künstlich hergestellt werden muss. Er ist von Anfang an da: Beide erfragen die Welt.

Im Mittelpunkt steht der Prozess des Philosophierens mit Kindern. Die Kinder sollen angeregt werden, dass sie bei der Orientierung in der Welt und im Leben ihren Verstand kritisch gebrauchen. Ein Kind entwickelt die Fähigkeit zur kritischen Umgestaltung seiner Lebenswelt, wenn es sich nicht gedankenlos an die gesellschaftlichen Bedingungen anpasst, sondern diese aktiv hinterfragt.

Philosophische Gespräche können bei Kindern das Fragen und Staunen aktiv halten und damit als Grundhaltung für das gesamte Leben bedeutsam werden. Sie fördern Denk- und Ausdrucksvermögen und lassen die Fähigkeit wachsen, Probleme und Fragen aus verschiedenen Sichtweisen zu sehen, zu beurteilen und entsprechend zu handeln.

Beim Philosophieren mit Kindern kann die Begeisterung geweckt werden, grundlegende Fragen des Lebens und der Welt zu durchdenken, um sich ein Bild von der Welt zu machen.

Sobald Kinder sprechen, schreiben sie den Dingen Eigenschaften zu. Sie bilden zum Beispiel Ober- und Unterbegriffe, entwickeln „Wenn-dann-Beziehungen“, stellen Behauptungen auf, widerlegen sie und ziehen ihre Schlüsse daraus. Sie entwickeln Eigensinn, im Sinne von: Den Dingen einen eigenen Sinn geben.

Philosophieren mit Kindern

Anliegen

Anregungen für Themen und Kommunikationsanlässe

Philosophieren mit Kindern bedeutet eine ausdrückliche Aufwertung von Fragen. Fragen werden nicht als Nichtverstehen, sondern als Neugierde und Interesse interpretiert. Kinder erleben ihr Fragen als etwas Positives, nicht aber als etwas Lästiges und andere Störendes.

Damit Kinder philosophieren können, müssen sich Erwachsene auf die Fragen der Kinder einlassen und genau hinhören.

Philosophieren heißt Mut entwickeln, selbst zu denken, zum Dialog fähig und bereit zu sein, Vertrauen in die eigene Urteilskraft zu gewinnen und Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen.

Philosophische Gespräche vermitteln nicht vordergründig Wissen im Sinne von Fakten. Es geht vorrangig um das Bedenken des eigenen Denkens, das Überdenken eigener Urteile, um gedankliche Klärung und Selbstaufklärung sowie um das Finden von Lösungsansätzen für Problemlagen. Kinder, die zu viele fremde Antworten bekommen haben, trauen sich eigene nicht mehr zu. Prinzip muss, wie in anderen Zusammenhängen auch, sein: Selber denken macht schlau!

Das philosophische Gespräch bietet eine gute Gelegenheit, das unbefangene Fragen der Kinder zu bewahren, aber auch das der Erwachsenen zu wecken. Es gibt kaum ein Phänomen, eine Frage, oder ein Problem, über das sich Philosophen keine Gedanken gemacht hätten.

Beim Philosophieren mit Kindern ist auszuwählen, welche Themen für Kinder z. B. wann geeignet sind und sie bewegen, um sich dann mit ihnen gemeinsam auf die „Reise“ zu begeben:

- Was ist ein Mensch?
- Was denken sich Tiere?
- Was unterscheidet Menschen von Tieren?
- Woher weiß man, ob etwas lebt?
- Wann sind Kinder erwachsen?
- Wer bin ich?
- Was will ich?

Kinder fragen u. a. nach Unterschieden zwischen den Menschen. Das kann zu Fragen führen wie:

- Warum gibt es arme und reiche Menschen?
- Warum gibt es glückliche und unglückliche Menschen?
- Warum gibt es starke und schwache Menschen?
- Was ist gut und was ist böse?

Bei der Kommunikation dieser Fragen mit den Kindern müssen immer auch eigenes Erleben, eigene Erfahrungen und/oder Wahrnehmung einfließen.

5. Werte erlebbar machen

Unsere europäische Kultur ist geprägt durch religiöse Vielfalt und verschiedene Traditionen. Sie hat Werte und Verhaltensweisen hervorgebracht, die unser Leben gestalten und bestimmen. Traditionen und Werte werden immer wieder hinterfragt und unterliegen einem gesellschaftlichen Wandel.

Wir leben heute in einer pluralistischen Gesellschaft, in der Menschen nicht unbedingt einer Kirche oder einer Religion angehören. Viele Menschen leben ohne religiöses Bekenntnis. Die Fachkräfte aber auch Kinder und Eltern müssen sich hiermit auseinandersetzen, eigene Schlussfolgerungen ziehen und entsprechend handeln.

Jeder Mensch ist fähig, nach ethischen Grundsätzen zu handeln sowie religiöse und kulturelle Werte zu respektieren. Das beinhaltet die Achtung der Freiheit der Weltanschauungen, der Religionen, des Glaubens und des Gewissens. Deshalb muss jeder Fachkraft bewusst sein, dass pädagogisches Handeln immer von subjektiven Werteentscheidungen und Einstellungen bestimmt ist.

Fachkräfte müssen sich für die Reflektion der Prozesse insbesondere auch folgende Fragen stellen:

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

Die pädagogische Fachkraft leitet Konsequenzen für ihr Handeln von ihrer gezielt reflektierten Wahrnehmung in der Beobachtung der ihr anvertrauten Kinder ab.

Dabei nimmt sie sich selbst bewusst in ihrer Vorbildwirkung wahr und nutzt diese z. B. wie folgt:

- Sie baut eine Beziehung zum Kind auf, indem sie sich als Bezugsperson dem Kind öffnet und anbietet, eine verlässliche Autorität und ein verständnisvoller Partner zu sein.
- Sie lebt die eigene weltanschauliche bzw. religiöse Sozialisation und Wertorientierung authentisch vor.
- Sie nimmt das Kind in seiner eigenen Würde und seinem Selbstbestimmungsrecht ernst.
- Sie kennt die weltanschaulichen einschließlich die religiösen Erfahrungen, die das Kind mitbringt und die Tradition, die in seiner Familie gelebt werden.
- Sie berücksichtigt, respektiert und stärkt die eigene weltanschauliche bzw. religiöse Überzeugung eines jeden Kindes.
- Sie erkennt jegliches politisches Handeln und Denken, das demokratiefeindlich ist und wirkt diesem entgegen.
- Sie begleitet das Kind in seiner emotionalen, kognitiven und sozialen Entwicklung. Somit kennt sie die Fragen, die das Kind beschäftigen, wie es die

Reflektion

Wertbindungen

Welt sieht und welche Vorstellung es vom Leben und vom Menschen hat und sucht mit ihm gemeinsam Antworten.

- Sie ermöglicht ein wertschätzendes Erziehungs- und Bildungsklima, in dem das Kind Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein entwickeln kann.
- Sie ermöglicht Grundwissen über kulturelle und religiöse Elemente unserer Gesellschaft (Besuch von Theatern und Museen, aber auch Kirchen, Synagogen, Moscheen etc.).
- Sie erkundet gemeinsam mit den Kindern die Bedeutung der traditionellen Rituale und Symbole. Sie überlegen gemeinsam, welche Rituale und Symbole übernommen werden können.
- Sie stellt gemeinsam mit Kindern Regeln auf, hinterfragt sie und verändert sie gegebenenfalls gemeinsam mit den Kindern.
- Sie nimmt das Kind in seiner Geschlechtlichkeit wahr und akzeptiert es.
- Sie sieht das Kind und sich als gleichwertig an.
- Sie macht Fehler, kann diese als Mensch eingestehen und bittet um Entschuldigung.
- Sie entwickelt ein Gespür für (auch religiöse) Dimensionen der Weltwahrnehmung und der Fragehaltung der Kinder.

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

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

Haltung der Fachkraft im Team

Die Haltung der Fachkraft prägt sowohl den institutionellen Rahmen und die Arbeit im Team der Kindertageseinrichtung als auch die Zusammenarbeit in den Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit Eltern (*➔ Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern*). Die Aneignung von Werten wird innerhalb der Kindertageseinrichtung z. B. durch folgendes Handeln/Auftreten der Fachkraft gefördert:

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

Ausgangsbasis für die Fachkräfte in ihrem pädagogischen Handeln können eine Alltagssituation oder ein Angebot eines Themas, das sie den Kindern als Bildungsthema zumuten, sein. Beides sind Vorgehensweisen, die eine längerfristige Beschäftigung mit grundlegenden übergreifenden Themen hinsichtlich der Aneignung von Werten ermöglichen.

- Zum einen kann man das Bildungsthema aus einer alltäglichen Situation entwickeln, aus dem, was die Kinder selbst ansprechen oder tun, aus dem, was sie aktuell beschäftigt oder aus dem, womit sie im Alltag zufällig konfrontiert sind. Wenn Kinder entdecken, dass Feste unterschiedlich gefeiert werden, z. B. Weihnachten (Kirchenbesuch oder nicht, Weihnachtsmann der Geschenke bringt oder das Christkind), Ramadan, Zuckerfest, unterschiedliche Lieder, andere Rituale wie z. B. ein Gebet, verschiedene Speisevorschriften, dann stellen sie Fragen und suchen Antworten. Bei dieser Vorgehensweise werden Gelegenheiten und Situationen des Alltags genutzt, um den Kindern die Möglichkeit zu neuen Erfahrungen und zur ganzheitlichen Wissensaneignung in realen Lebenssituationen zu geben. Fragen und Entdeckungen der Kinder werden zum Ausgangspunkt für die Bearbeitung ihrer Themen. Das trifft auch für andere Themen, wie beispielsweise Umwelt, gesunde Lebensweise u. a. m. zu.
- Zum anderen kann man das Bildungsthema direkt als „Zumutung“ an die Kinder herantragen. Beispiele sind lebendig erzählte Geschichten oder Bilderbücher zum Thema Streit, zum Vertragen, zum Teilen, zu religiösen Themen usw..
- Auch aus einer beobachteten Situation heraus können sich zugemutete Themen entwickeln, zum Beispiel wenn ein Kind auf Insekten tritt und damit tötet.

Bei der Auswahl der Themen, Materialien und Prozesse ist es wichtig, die „Welt-sicht“ der Kinder zu akzeptieren und eine ihnen gemäße Kommunikation zu finden.

Methodische Ansätze

Eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen den Eltern und Fachkräften in den Einrichtungen, in der beide eng miteinander kooperieren und regelmäßig miteinander im Gespräch sind, bildet die Grundlage für einen respektvollen Dialog über Wertevorstellungen und religiöse/weltanschauliche Identitäten.

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

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

Die Gestaltung dieses partnerschaftlichen Handels, das miteinander „Umgehen“, ist für die Entwicklung von Kindern aufgrund der Vorbildrolle von Erwachsenen von entscheidender Bedeutung (➤ *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern*).

Dialog mit Eltern

Trotz aller Akzeptanz, der Vielfalt der Wertevorstellungen und Unterschiedlichkeit des familiären Lebens müssen Eltern verstehen, welche Wertvorstellungen in der Kindertageseinrichtung gelebt werden. Letztlich müssen sie diese auch akzeptieren und in Grundzügen danach handeln. Ansonsten entstehen bei den Kindern Konflikte, die sich derart auf die Aneignung von Werten auswirken, dass Kinder Regeln und Normen ablehnen sowie ein Miteinander in der Kindertageseinrichtung gestört wird. Das beeinflusst dann auch andere Kinder der Gruppe bzw. in der Kindertageseinrichtung.

Notizen

Bitte senden Sie Ihre Hinweise an: bildungskonzeption@bm.mv-regierung.de

This image shows a full page of white paper with horizontal dotted lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a guide for handwriting or typing. There are no margins, text, or other markings on the page.

Notizen

Bitte senden Sie Ihre Hinweise an: bildungskonzeption@bm.mv-regierung.de

[illegible]

Bildungs- und Erziehungsbereiche



Leitgedanken zu den Bildungs- und Erziehungsbereichen

Vorwort

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

Leitziele

- psychisch starke Kinder,
- wertorientiert handelnde und mitwirkende Kinder,
- lernende, forschende und entdeckungsfreudige Kinder,
- kreative, fantasievolle und künstlerische Kinder sowie
- kommunikations- und medienkompetente Kinder.

Die Bildungs- und Erziehungsbereiche und deren Vernetzung sind u. a. ein „Schlüssel“ zur Umsetzung dieser Leitziele. Dabei kann man jedem „Schloss“ (zu erwerbende Kompetenz) mehrere „Schlüssel“ (Bildungs- und Erziehungsbereiche) zuordnen. Der Grundgedanke, der sich dahinter verbirgt, ist, dass das Kind an unterschiedlichen Themen und Inhalten gleiche Kompetenzen erwerben kann. Eine feste Zuordnung bestimmter Kompetenzen zu den Bildungs- und Erziehungsbereichen ist keineswegs gewollt und widerspricht den wissenschaftlichen Erkenntnissen über Aneignungsprozesse im frühen Kindesalter.

1. Bildung und Erziehung in der Kindertagesförderung

Bildungs- und Erziehungsauftrag

Kindertageseinrichtungen haben als Orte frühkindlicher Bildung und Erziehung einen eigenständigen alters- und entwicklungsspezifischen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag. Im Vordergrund der Bildungsbemühungen in den Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege steht die Aneignung grundlegender Kompetenzen sowie die Entwicklung und Stärkung persönlicher Ressourcen, die die Kinder motivieren, aktiv Lebens- und Lernaufgaben aufzugreifen und zu bewältigen sowie verantwortungsbewusst am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Ziel ist, dass das einzelne Kind vor dem Eintritt in die Schule Kompetenzen erwirbt, die es befähigen, die neuen Anforderungen und Aufgaben im Leben zu meistern. Dazu gehört auch, den Übergang vom Kindergarten in die Schule erfolgreich zu bewältigen und erfolgreich mit belastenden Lebensumständen, Unsicherheiten und Stress umzugehen.

Chancengerechtigkeit für alle

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

Erwerb von Kompetenzen

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

Professionalität der Fachkräfte

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

1.1 Bildungsverständnis

Das Bild vom Kind

Das Bild vom Kind, das der „Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in M-V“ zugrunde liegt, sieht das einzelne Kind als ein aktives, kompetentes, seinen eigenen Lern- und Entwicklungsprozess mitgestaltendes Kind mit individuellen Stärken und Schwächen, das Freude am Spielen, Entdecken, Beobachten, Experimentieren, Fantasieren hat. Die Kindheit wird als eigenständige und für die geistige, körperliche und seelische Entwicklung bedeutsame Lebensphase angesehen. Dies gilt für alle Kinder, unabhängig von ihrer sozialen und kulturellen Herkunft und unabhängig von Beeinträchtigungen. (➔ 1.8. Umgang mit Diversität – Integration/Inklusion). Die Anerkennung der

Vielfalt von Entwicklungs- und Bildungsbiografien von Kindern ist Grundlage der individuellen Förderung in den Kindertageseinrichtungen unseres Landes.

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

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

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

1.2 Ziel des Lernens

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

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

Lernen als sozialer Prozess

Bedeutung des Spiels

Starke Kinder

Kompetentes Handeln

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

1.3 Standards (Ziele)

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

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

Sicherung der Erreichbarkeit der Standards Die Standards beschreiben, welche Kompetenzen die Kinder am Ende der Kindergarten-Zeit erworben haben sollten, damit sie den Übergang erfolgreich bewältigen können. Durch eine individuelle Förderung, die insbesondere Benachteiligungen entgegen wirken soll, wird gesichert, dass grundlegende Standards am Ende der Kindergarten-Zeit von allen Kindern, unter Berücksichtigung ihrer individuellen Besonderheiten, erreicht werden können. (➤ 1.4 Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen)

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

1.4 Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen

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

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

Kinder haben das Recht auf Anerkennung ihrer Individualität. Ein positiver Umgang mit individuellen Unterschieden und Vielfalt setzt voraus, sie sensibel wahrzunehmen und bei der Planung und Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen zu bedenken. Um allen Kindern optimale Entwicklungschancen zu ermöglichen, sind besondere Bedürfnisse genau so zu berücksichtigen, wie Unterschiede z. B. des sozialen und kulturellen Hintergrundes und des Geschlechts. (➔ 1.8 Umgang mit Diversität – Integration/Inklusion)

Bildungsarbeit bedeutet, Situationen aufzugreifen und/oder zu schaffen, die eine ganzheitliche und umfassende Aneignung der Welt ermöglichen. In die Planung der Bildungsaktivitäten werden die Entwicklungsprozesse jedes einzelnen Kindes, seine Lernwege, Kompetenzen und Stärken einbezogen. Dazu wird an die Beobachtung und Dokumentation des Kindes angeknüpft, weil hier seine Interessen, Themen, Lernwege und Bedürfnisse sichtbar werden. Die individuelle Förderung erfolgt durch eine Lernbegleitung, die sich sowohl auf den Inhalt, die Komplexität, die Zielstellung, genutzte Materialien oder auch die vorgesehene Zeit beziehen kann. Um alle Potentiale der individuellen Förderung nutzen zu können, müssen die Kinder und die Eltern stets in diesen Prozess einbezogen werden.

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

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

Neben vielen weiteren didaktisch-methodischen Mitteln ist insbesondere die Projektarbeit für das ganzheitliche Lernen geeignet. Lerninhalte, die die Lebenswelt der Kinder betreffen und an ihre Interessen anknüpfen, können hier in besonderer Weise aufgegriffen werden. Es empfehlen sich bei der Projektarbeit vor allem solche Lernformen, die selbstgesteuertes Lernen fördern, ei-

Im Zentrum der Bildungsbemühungen steht das Kind

Umgang mit Diversität

Individuelle Gestaltung von Bildungsaktivitäten

Förderung von Kindern mit besonderen Begabungen

Prinzip der Ganzheitlichkeit

Projektarbeit

gene Gestaltungsspielräume eröffnen und Teamarbeit ermöglichen, den produktiven Umgang mit Fehlern fördern und es den Kindern erlauben, frei zu erkunden und auszuprobieren.

**Grundsatz der
Ko-Konstruktion**

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

Fachkraft

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

1.5 Inhalte des Lernens

**Bildungs- und
Erziehungsbereiche**

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

In der Organisation der Bildungsprozesse wird die natürliche Neugier des Kindes zum Ausgangspunkt genommen. Sowohl die Bedürfnisse und Interessen, als auch die Themen und Erfahrungen der Kinder bilden den Kern der Bildungsarbeit. (➔ 1.7 Entwicklungsniveaus)

1.6 Beobachtung und Dokumentation

Notwendigkeit

Die kindliche Entwicklung und Bildung ist ein sehr individuelles Geschehen. Kinder entfalten spezielle Interessen und Bedürfnisse, beschreiten eigene Wege des Denkens, Verstehens und Lernens und entwickeln spezielle Deutungs- und Ausdrucksformen. Die aufmerksame Beobachtung und Dokumentation der Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse jedes einzelnen Kindes ist deshalb Grundlage des pädagogischen Handelns der Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege.

Grundsätze

Beobachtet und dokumentiert werden Prozesse – Interaktionsprozesse. Dabei findet auch das Handeln der Fachkraft und der Austausch mit den Eltern Berücksichtigung. Durch eine regelmäßige zielgerichtete Beobachtung und Dokumentation erfasst die Fachkraft/die Tagespflegeperson, wie sich das einzelne Kind entwickelt, wie sein Bildungsprozess verläuft und wie es pädagogische Angebote nutzt.

Beobachtung und Dokumentation orientieren sich an den Stärken und Interessen des Kindes. Inhaltlich beziehen sie sich auf die in den Bildungs- und

Erziehungsbereichen beschriebenen Ziele und Kompetenzen. In den Prozess der Beobachtung und Dokumentation und den daraus abgeleiteten Maßnahmen zur individuellen Förderung müssen Kinder und Eltern aktiv einbezogen werden. Grundlegend hierfür ist eine Haltung der Fachkraft, die von achtungsvoller Zuwendung und Respekt gegenüber dem einzelnen Kind und seinen Eltern sowie deren sozialem Umfeld geprägt ist.

Ziel der Beobachtung und Dokumentation ist die individuelle Förderung kindlicher Entwicklungsprozesse, das heißt, die Kinder werden in ihrer Entwicklung, ihrem Lernen und ihrer Eigenständigkeit unterstützt. Kinder lernen zunehmend (entwicklungsangemessen) mit Hilfe der Dokumentation ihre Lernschritte und ihre Lernerfahrungen zu reflektieren und sich selbst Ziele zu setzen, also ihr weiteres Lernen zu planen.

Die Fachkraft reflektiert durch eine regelmäßige zielgerichtete Beobachtung und Dokumentation, die individuelle Entwicklung der Kinder und welche Wirkung ihr pädagogisches Handeln hatte. Es geht also auch um eine Evaluation der Qualität der eigenen Arbeit in Bezug auf die individuelle Förderung der Kinder. Durch eine zielgerichtete Beobachtung ist es der Fachkraft möglich, die Sichtweisen der Kinder, ihr Befinden, Erleben und Verhalten besser zu verstehen. Sie gewinnt Einblicke in den Verlauf und das Ergebnis der Entwicklungs- und Bildungsprozesse und kann pädagogische Angebote auf das einzelne Kind und dessen Interessen, Neigungen und individuelle Voraussetzungen (Stärken und Schwächen) abstimmen.

Die Dokumentation zeigt Entwicklungen und Begabungen des Kindes auf und macht sichtbar, welche Kompetenzen das Kind bereits erworben hat. Durch die sorgfältige Dokumentation gewinnen auch die Eltern einen besseren Einblick in die Lernfortschritte ihres Kindes und übernehmen verstärkt Verantwortung in der Lernbegleitung.

In Mecklenburg-Vorpommern erfolgt die Beobachtung und Dokumentation unter Anwendung wissenschaftlich anerkannter Verfahren, insbesondere DESK (Dortmunder Entwicklungsscreening 3-6), „Bildungs- und Lerngeschichten“, „Bildungsthemen der Kinder“, „Baum der Erkenntnis“, „Grenzsteine der Entwicklung“ (siehe Elternratgeber) oder Verfahren, die Methoden der Interaktionsanalyse zum Gegenstand haben.

1.7 Entwicklungsniveaus

Das Ziel der Beobachtung und Dokumentation, die zielgerichtete Förderung kindlicher Entwicklungsprozesse, setzt ein Verständnis vom Verlauf dieser Vorgänge voraus. Die in den Bildungs- und Erziehungsbereichen ausgewiesenen Entwicklungsniveaus geben eine Orientierung für die Entwicklung der Kinder von 3 Jahren bis zum Schuleintritt in den einzelnen Erfahrungsfeldern der Bildungs- und Erziehungsbereiche. Diese sind jedoch für jedes Kind individuell zu interpretieren, da Entwicklungen sehr unterschiedlich verlaufen können.

Im Zusammenwirken mit der alltagsintegrierten Beobachtung und Dokumentation des kindlichen Entwicklungsprozesses ermöglichen die Entwicklungsniveaus eine genauere Bestimmung und Dokumentation des aktuellen Entwick-

Ziel der Beobachtung und Dokumentation

Grundsätzliches

Zusammenwirken mit gezielter individueller Förderung

lungsstandes des Kindes und daraus abgeleitet die zielgerichtete Gestaltung von Bildungsaktivitäten im Sinne der individuellen Förderung des einzelnen Kindes. (➔ 1.6 Beobachtung und Dokumentation)

Ergänzend zur alltagsintegrierten Beobachtung und Dokumentation kann hinsichtlich der altersgerechten, sozialen, kognitiven, emotionalen und körperlichen Entwicklung der Kinder das Dortmunder Entwicklungsscreenings für den Kindergarten (DESK 3-6) angewandt werden.

1.8 Umgang mit Diversität – Integration/Inklusion

Rechte des Kindes

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

Gesetzliche Regelungen in Mecklenburg-Vorpommern

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

Faire Lern- und Entwicklungschancen für alle Kinder

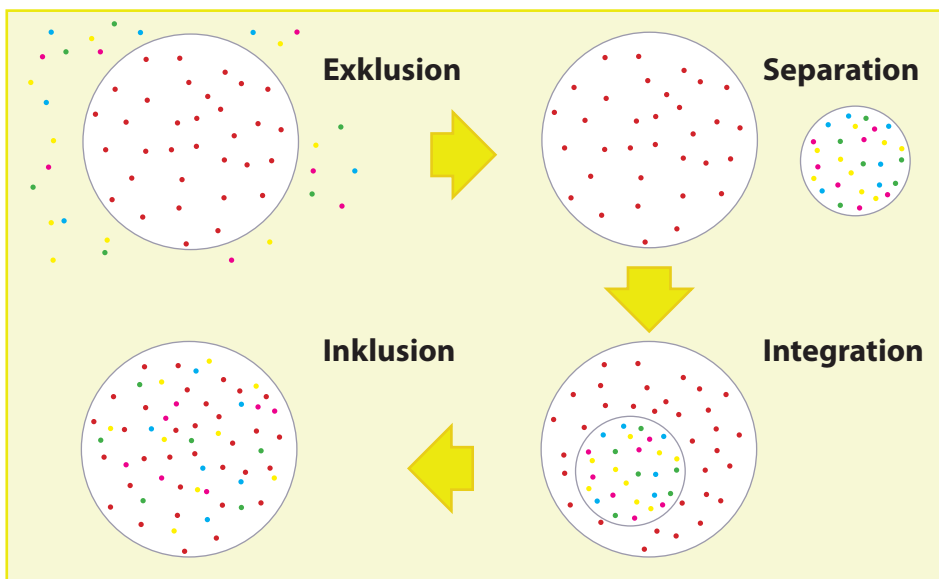
Nicht nur die Kindertageseinrichtungen, sondern alle Bildungseinrichtungen stehen in der Verantwortung, sozialer Ausgrenzung angemessen und frühzeitig zu begegnen und vor allem Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf wie (drohende) Behinderung, Beeinträchtigung körperlicher und emotionaler Art und besonderer Begabung faire Lern- und Entwicklungschancen zu bieten. Die gemeinsame Verantwortung spiegelt sich auch in einer engen und regelmäßigen Kooperation zwischen den Bildungseinrichtungen, den Eltern und ggf. den Trägern der Jugendhilfe wider.

Das System der sonderpädagogischen Förderung befindet sich in Mecklenburg-Vorpommern in einem Umgestaltungsprozess. Der integrative/inklusive Gedanke in der Bildung, wie durch die UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung im Artikel 24 festgeschrieben, setzt sich durch. Von besonderer Bedeutung ist das für den Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule.

Beobachtung und Dokumentation

Grundlage für die Beurteilung der Lernausgangslage des Kindes beim Übergang in die Grundschule sind die Ergebnisse der systematischen alltagsintegrierten Beobachtung und Dokumentation der Entwicklung des Kindes in der Kindertageseinrichtung. Ein Informationsaustausch im Rahmen des Gesetzes begünstigt die Anschlussfähigkeit der individuellen Förderung und ermöglicht es, Lernfortschritte genau zu erfassen und zu würdigen. Mit schriftlicher Einwilligung der Personensorgeberechtigten können die Ergebnisse der Beobachtung den Grundschulen sowie den Horten zur Verfügung gestellt werden. (➔ Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule)

Integrative und inklusive Bildung und Erziehung wird dem Anspruch der individuellen Förderung gerecht. Inklusion wird dabei als ein Prozess verstanden, bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern eingegangen wird. Verschiedenartigkeit/Heterogenität der Gruppen ist eine Gegebenheit, die heute als Chance gesehen wird. Diese neue Sichtweise erfordert eine veränderte Pädagogik, aber sie ermöglicht auch gleichzeitig eine Vielfalt in der Bildung und Erziehung, die für alle eine Bereicherung darstellen kann. Das Miteinander von Kindern mit unterschiedlichster Ausprägung der Begabungen und/oder körperlicher Entwicklung stärkt nicht nur die soziale Kompetenz, sie beugt gleichzeitig der Gefahr der Ausgrenzung vor. Im Bereich der Kindertagesförderung wird dies bereits seit Jahren erfolgreich praktiziert.

Inklusion als Prozess**Entwicklungsstufen von der Exklusion zur Inklusion**

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

Notizen

Bitte senden Sie Ihre Hinweise an: bildungskonzeption@bm.mv-regierung.de

Inhaltsverzeichnis

1.	Kommunikation, Sprechen und Sprache(n)	2
1.1	Bereichsspezifischer Beitrag zur Bildung und Erziehung im Elementarbereich	2
1.2	Standards (Ziele)	3
1.3	Erfahrungsfelder	4
1.3.1	Kommunikation und soziale Umwelt	4
1.3.2	Begegnung mit geschriebenen Texten und anderen Medien	6
1.3.3	Vorübungen zum Lesen- und Schreibenlernen	9
1.3.4	Spiele zur Entwicklung der Sprach- und Sprechfähigkeit	11
1.4	Entwicklungsniveaus	14

1 Kommunikation, Sprechen und Sprache(n)

1.1 Bereichsspezifischer Beitrag zur Bildung und Erziehung im Elementarbereich

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

Kinder erwerben Sprache zweckbezogen beim Erzählen, Formulieren eigener Wünsche, Vorstellungen, Interessen im Sprachspiel und in der Orientierung am Vorbild der Erwachsenen.

Spracherfahrung und Weltwissen jedes einzelnen Kindes sind äußerst differenziert. Kinder sind in ihrem Alltag von mündlicher und schriftlicher Sprache umgeben und zeigen sich interessiert an Schrift. Erfahrungen in der Erzähl-, Vorlese- und Schreibkultur fordern die Kinder heraus, selbst tätig zu werden. Die allmählich und sehr unterschiedlich erworbenen ersten Zusammenhänge von gesprochener und geschriebener Sprache werden weiter entwickelt. Für Kinder mit anderer Herkunftssprache müssen Maßnahmen der Sprachförderung und Lernangebote geplant werden, denn die Beherrschung der deutschen Sprache ist Grundlage für ihren Schulerfolg und wichtige Voraussetzung, um am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und alle Lebens- und Lernaufgaben erfolgreich zu bewältigen.

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

- die Sprechfertigkeit und die Gesprächsfähigkeit zu ermöglichen und anzuheben,
- die Gesprächsfreude zu erhalten, zu wecken und zu fördern,
- den aktiven und passiven Wortschatz zu erweitern,
- die grammatischen Strukturen richtig zu verwenden,
- die sprachlich-begriffliche Abstraktion zu unterstützen und zu befördern sowie
- zum rezeptiven und produktiven Umgang mit geschriebenen Texten und weiteren Medien (CD, Video, DVD, Fernsehen, Kassette, PC) zu befähigen.

1.2 Standards (Ziele)

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

Personale Fähigkeiten

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

Soziale Fähigkeiten

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

Kognitive Fähigkeiten

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

Körperliche Fähigkeiten und motorische Fertigkeiten im sprechmotorischen Bereich

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

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

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

Einstellungen

Die Kinder entwickeln das Bedürfnis:

- sich an kommunikativen Situationen zu beteiligen,
- die bereits erworbenen sprachlichen Fähigkeiten zweckentsprechend einzusetzen,
- die mit Erlebnissen verbundenen Gefühle der Freude, der Angst und des Könnens mit sprachlichen und sprachbegleitenden Mitteln auszudrücken,

- eigene Erlebnisse zu erzählen,
- die eigene Meinung gegenüber anderen sprachlich auszudrücken,
- in der Begegnung mit Literatur neugierig auf Inhalt und Sprache zu sein,
- Kategorien des höflichen sprachlichen Umgangs zu erlernen.

1.3 Erfahrungsfelder

1.3.1 Kommunikation und soziale Umwelt

Sprachverständnis und Sprachproduktion verlaufen im engen Zusammenhang mit anderen Entwicklungsbereichen. Die Kinder lernen zunehmend, ihre Gedanken mehr oder weniger in flüssige Sprache umzusetzen und die Regeln der Grammatik einzuhalten. Mit Hilfe der Sprache kann sich das Kind neues Wissen über die Lebensumwelt aneignen.

Das Kind wächst in einer Medien- und Informationsgesellschaft auf, erlebt und hört unterschiedliche Erscheinungsformen der Sprache. Es ist teilweise von Mehrsprachigkeit umgeben und toleriert diese. Die vielfältigen Sprachereignisse sind aufzugreifen, zu festigen und zu erweitern. Entsprechend der Vielschichtigkeit der Sprache geht es um das Finden von Situationen, die zum Sprechen anregen und zum Zuhören und Verweilen locken. Dabei können der phonetische, der pragmatische, der semantische, der syntaktische und der literarische Aspekt im Mittelpunkt der Betrachtung stehen.

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

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

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

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

Kommunikation und soziale Umwelt
Schwerpunkte • Ich und meine Familie • Mein Geburtstag • Gegenstände/Spielzeug • Mein Lieblingstier
Wissen, Können, Kompetenzen Das Kind kann • Sprache als Mittel der Verständigung und des Ausdrucks im Gespräch anwenden, • den Inhalt gesprochener Sprache verstehen und erfassen, • einen angemessenen Wortschatz und grammatische Strukturen anwenden, • vielfältige Gesprächsformen und Gesprächsregeln beachten, • sich nonverbal ausdrücken, • seinen Namen nennen, über seine Herkunft erzählen und sich dabei treffend grammatikalisch ausdrücken, • seine sprachlichen Vorerfahrungen einsetzen und mit Sprache etwas bewirken, • sprachliche Mitteilungen verstehen, • ausdrücken, was es denkt, fühlt und es will konkrete Handlungen sprachlich begleiten, • einen Dialog mit entsprechenden Kommunikationsregeln führen.
Fragen und Anregungen zur Reflexion und zum Verständnis • Was kann ich mit meiner Sprache bewirken? (Die Kinder können sich verständigen, sich treffend ausdrücken und bewusst die Gesprächspartner wahrnehmen und reagieren.) • Was kann ich zu einem gestellten Thema sagen? (Die Kinder erkennen das Thema und können zusammenhängend erzählen, erklären, beschreiben und begründen.) • Welches Interesse habe ich am Thema? (Die Kinder können Fragen stellen. In Ansätzen ist auch Kritik und Urteilsfähigkeit vorhanden.)

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge - Themen für den Gesprächskreis

Ich und meine Familie

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

Freunde

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

Geschenke

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

Geburtstagsfeier

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

Herbst/Frühlingsfest

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

Lieblingstier

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

1.3.2 Begegnung mit geschriebenen Texten und anderen Medien

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

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

Die Beschäftigung mit Literatur schafft Zugang zu allen Bereichen der Gesellschaft und der Natur. Kein anderes Medium hat solche vielfältigen Möglichkeiten zur Erschließung der Wirklichkeit. In der Literatur zeigt sich die Sprache als ein Mittel, das Gedanken und Gefühle besonders eng verbindet. Eine Fülle von Rezeptions- und Produktionsmöglichkeiten lässt eine individuelle Differenzierung in der Begegnung mit Literatur und anderen Bildungs- und Erziehungsbereichen sowie weiterer Medien zu.

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

Die Kinder sind in ihrem Lebensalltag mit vielfältigen elektronischen Medien vertraut. Sie können mit Film, Fernsehen, Video, Computer und Hörkassette umgehen. Durch ausgewählte Medienangebote lernen die Kinder, sich gezielt in der Medienwelt zurecht zu finden, Informationen aufzunehmen, Rezepti-

onserfahrungen aus dem Elternhaus einzubringen. Sie lassen sich darüber hinaus zum Gespräch über das Gehörte, Gesehene und Gefühlte anregen.

Dabei werden individuelle Interessen der Kinder aufgegriffen, werden Lese-
gewohnheiten (Vorlesen) praktiziert und entwickelt. Eine anregende Leseum-
welt fördert die Entwicklung einer Lesekultur.

Begegnung mit geschriebenen Texten und anderen Medien
Schwerpunkte • erzählende Texte • lyrische Texte • Bilder- und Kinderbuch/Kinderzeitschriften • Sachliteratur
Wissen, Können, Kompetenzen Das Kind kann • Textinhalte aus unterschiedlicher Literatur und Medien verstehen und wiedergeben, • Kenntnisse zum individuellen und gemeinsamen rezeptiven und produktiven Umgang mit Texten einbringen, • durch Literatur das eigene Wissen erweitern und die Gefühle verstärkt nacherleben • in Begegnung mit Kinderliteratur eigene Erfahrungen einbringen, Inhalte deuten, lernen und konzentriert zuhören, • Freude, Fantasie, Humor empfinden und Geschichten nachgestalten, • sprachliche Erscheinungsformen in Kinderreimen und Sprachspielen freudvoll aufnehmen und wiedergeben, • unterschiedliche Inhalte und Formen der Kinderliteratur aufnehmen und sich aneignen, • über Kindersendungen aus anderen Medien erzählen, nachspielen, malen, singen.
Fragen und Anregungen zur Reflexion und zum Verständnis • Habe ich Freude und zeige ich Interesse beim Zuhören von Texten unterschiedlicher Art? (Die Kinder erkennen, dass Literatur durch Inhalt und Form das Leben bereichert.) • Erkenne ich Einzelheiten und Zusammenhänge in Texten/Medien? (Die Kinder erkennen den Handlungsablauf, einzelne Situationen und Figuren und stellen Bezüge zum eigenen Handeln her.) • Welche Sprachmuster und Sprachvorbilder kann ich übernehmen und welche interessieren mich besonders? (Die Kinder erkennen Form und Inhalt der Sprache, übernehmen Aussagen von Handlungsträgern, Verse, Sprüche)

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge

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

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

Bilderbuch/Bildergeschichten (🔗 Musik, Ästhetik und bildnerisches Gestalten; 🔗 (Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen)

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

Geschichten (🔗 Musik, Ästhetik und bildnerisches Gestalten; 🔗 (Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen)

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

Kinderbuch (🔗 Musik, Ästhetik und bildnerisches Gestalten; 🔗 (Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen)

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

Sachliteratur (🔗 Musik, Ästhetik und bildnerisches Gestalten; 🔗 (Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen; 🔗 Elementares mathematisches Denken)

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

Märchen (🔗 Musik, Ästhetik und bildnerisches Gestalten; 🔗 (Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen; 🔗 Elementares mathematisches Denken; 🔗 Bewegung)

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

1.3.3 Vorübungen zum Lesen- und Schreibenlernen

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

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

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

Vorübungen zum Lesen- und Schreibenlernen
Schwerpunkte • visuelle Wahrnehmung • auditive Wahrnehmung • Symbolverständnis • Sprech- und schreibmotorische Fähigkeiten

Vorübungen zum Lesen- und Schreibenlernen

Wissen, Können, Kompetenzen

Das Kind kann in der visuellen Wahrnehmung

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

Das Kind kann in der auditiven Wahrnehmung

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

Das Kind kann im Symbolverständnis

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

Das Kind kann bei den schreibmotorischen Fähigkeiten

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

Fragen und Anregungen zur Reflexion und zum Verständnis

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

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge

Korrektes Artikulieren von Lauten und Lautverbindungen (↗ Musik, Ästhetik und bildnerisches Gestalten)

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

Sinngestaltende Artikulation von Silben, Wörtern und Sätzen (↗ Musik, Ästhetik und bildnerisches Gestalten; ↗ Bewegung)

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

Erweiterung des Wortschatzes (↗ alle Bildungs- und Erziehungsbereiche)

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

Zeitliche und räumliche Beziehungen beschreiben (↗ *Elementares mathematisches Denken*)

- Geschehnisse ordnen,
- Tageszeiten kennen,
- Lagebeziehungen bezeichnen,
- Gedankenfolge richtig äußern,
- Zeitbegriffe richtig anwenden

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

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

Gebrauch verschiedener Satzstrukturen (↗ *alle Bildungs- und Erziehungsbereiche*)

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

1.3.4 Spiele zur Entwicklung der Sprach- und Sprechfähigkeit

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

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

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

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

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

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

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

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

Spiele mit Sprache zur Entwicklung der Sprech- und Sprachfähigkeit
Schwerpunkte • Rollenspiele • Regelspiele • Sprachspiele • Darstellende Spiele
Wissen, Können, Kompetenzen Das Kind kann • sich in Rollen erproben und trainieren, • die Regeln von Spielen variieren, • Sprachspiele auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen ausprobieren und erlernen, • sich im Rollenspiel in Personen, Situationen, Probleme aus dem Alltag versetzen und im sozial-affektiven und kognitiven Bereich verschiedene Fähigkeiten entwickeln, • sein Wissen über Regelspiele vertiefen, erweitern und neue Spiele erlernen, • Pantomime verstehen und selbst darstellen.
Fragen und Anregungen zur Reflexion und zum Verständnis • Habe ich Spaß und Freude am Rollenspiel? (Das Kind versetzt sich in unterschiedliche Rollen und entfaltet seine Persönlichkeit im Spiel.) • Kenne ich Regelspiele und wie verhalte ich mich beim Spielen? (Das Kind verfügt über einige Regelspiele und kann sich zweckentsprechend verhalten.) • Welche Sprachspiele kenne ich und habe ich Freude am Experimentieren mit sprachlichen Erscheinungen? (Das Kind ist kreativ im Umgang mit Sprache.)

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge

Nachfolgende Themen werden mit allen Bildungs- und Erziehungsbereichen verbunden.

Rollenspiel

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

Regelspiele

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

Sprachspiele

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

Darstellende Spiele

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

1.4 Entwicklungsniveaus

Die durch Fähigkeiten beschriebenen Niveaus sind für jedes Kind individuell zu interpretieren und dienen der Orientierung für die pädagogische Arbeit der Fachkraft. Es ist zu beachten, dass ein Kind in unterschiedlichen Erfahrungsfeldern durchaus unterschiedliche Entwicklungsniveaus aufweisen kann.

Die Entwicklungsniveaus geben eine Orientierung für die Entwicklung der Kinder von 3 bis 6 Jahren.

Kommunikation und soziale Umwelt							
Schwerpunkte		Das Kind kann					
		A	B	C	D	E	F
Ich und meine Familie Hören und Verstehen, Sprechen Entwicklung der Sprache als Mittel der Verständigung		• seinen eigenen Namen und den der Geschwister nennen, zuhören und verständlich sprechen	• Kontakt aufnehmen und sich vorstellen, verständlich sprechen	• eigene Tätigkeiten und die der Familienmitglieder richtig benennen, Fragen beantworten und Fragen stellen	• sich als Teil der Familie fühlen, sich selbst darstellen	• über sich und seine Familie erzählen, Gesprächsregeln einhalten	• über sich und seine Familie verständlich erzählen, sich treffend und grammatikalisch richtig ausdrücken
		• sein Alter nennen, über den Geburtstag und die Geschenke erzählen, sich für Aufmerksamkeiten bedanken	• zeitliche Beziehungen ausdrücken, neue Wörter und Wendungen verstehen und einbringen	• räumliche und zeitliche Abläufe ausdrücken, Fragen stellen	• seine eigene Meinung ausdrücken, seine eigenen Erlebnisse erzählen	• spontan und emotional gefärbt über Erlebnisse erzählen, Fragen stellen und beantworten	• seine Gefühle zum Ereignis ausdrücken, eigene Erlebnisse erzählen und zuhören
Geburtsfeier Hören und Verstehen, Sprechen Entwicklung der Sprache für emotional gefärbte Äußerungen bei besonderen Angelegenheiten		• das persönlich Bedeutsame mitbringen und darüber sprechen, anderen Kindern aufmerksam zuhören	• sagen, warum die Auswahl getroffen wurde, das Besondere hervorheben	• Besonderheiten beschreiben, Erlebnisse mit den Dingen erzählen	• Fragen stellen und Antworten geben, Freude am eigenen Erzählen erleben	• den Gegenstand auswählen und begründen, welche Erlebnisse Freude ausgelöst haben, eigene Erlebnisse und Beobachtungen einfließen lassen	• die Auswahl von Gegenständen begründen, Begriffe bilden und mit Begriffen umgehen
Gegenstände/Spielzeug Hören und Verstehen, Sprechen Entwicklung der Sprache zur genaueren Bezeichnung von Begriffen, Eigenschaften und Wortbedeutungen		• über das Lieblingstier erzählen, sich mit anderen Kindern austauschen	• Erzählungen durch einfache Sätze erweitern und die Mehrzahlbildung anwenden, Sprache in Bewegung umsetzen	• Geräusche und Töne erkennen, Sprachlaute unterscheiden (Tierlaute, Kinderstimmen, Stimme der Fachkraft)	• Eigenschaften des Lieblingstieres beschreiben, äußere Merkmale benennen und unterscheiden	• Eigenschaften des Lieblingstieres mit mehreren Sätzen beschreiben, mehrere äußere Merkmale (Farbe, Form, Größe) richtig benennen und vergleichen	• eigene Gefühle beschreiben, vergleichen und begründen und die anderer erfassen, fremde Verhaltensweisen vergleichen
Lieblingstier Hören und Verstehen, Sprechen Entwicklung der Sprache für die genaue Kennzeichnung von Merkmalen und zur Erweiterung des Wortschatzes							

Begegnung mit geschriebenen Texten und anderen Medien							
Schwerpunkte		Das Kind kann					
	A	B	C	D	E	F	
Erzählende Texte Hören und Verstehen Sprechen Entwicklung der Sprache durch literarische Vorgaben	- dem vorgetragenen Text folgen, - Fragen beantworten	dem Text folgen, den Inhalt mit anderen Texten vergleichen	Einzelheiten genauer erkennen, die Gesamtheit des Textes erfassen	Teile von Texten nacherzählen, sich in einfacher Weise mit Texten auseinandersetzen	sich zu Figuren aus dem Text kritisch äußern, Fragen stellen und Antworten geben	- mit Texten kreativ umgehen, - sich zur Wirkung des Textes äußern	
Lyrische Texte Hören und Verstehen Sprechen Entwicklung der Sprache über Klang, Reim, Rhythmus	Gedichte, Reime, Rätsel aufsagen, Freude an der Sprachgestaltung empfinden	Lautmalerei erkennen, einen Reim finden	mit Sprache spielen, Bedeutungen in Reimen, Rätseln erkennen	Gedichte lernen, Gedichte nachempfinden	Gedichte den Jahreszeiten zuordnen, verwendete Bilder beschreiben	- sich in Sinn und Sprechgehalt einfühlen, - die Formseite des Gedichts erkennen	
Bilder- u. Kinderbücher Kinderzeitschriften Hören und Verstehen Sprechen Entwicklung der Sprache zur Entfaltung der Fantasie als Mittel der Unterhaltung und der Information	das Lieblingsbuch mitbringen und darüber sprechen, anderen Kindern aufmerksam zuhören	Abbildungen zum Inhalt zuordnen, Bildfolgen erkennen	Verhaltensweisen der Figuren unterscheiden, angefangene Kapitel weiter erzählen	eine Geschichte zu Ende erzählen, Begriffe zuordnen und Zusammenhänge erkennen	das Lieblingsbuch auswählen und begründen, welche Figuren Spaß und Freude ausgelöst haben, zum Bilderbuch zusammenhängend erzählen	die Auswahl von Kinderbüchern und Kinderzeitschriften begründen, eigene Erlebnisse und Beobachtungen einfließen lassen	
Sachtexte Hören und Verstehen Sprechen Entwicklung der Sprache durch Begriffsbildung	nach dem Zuhören Tätigkeiten mit vollziehen, einzelne Sachverhalte erkennen	sich selbst Wissen aneignen, beschreiben, was auf den Bildern zu sehen ist	Handlungen sprachlich begleiten, Differenzierungen vornehmen	Merkmale zuordnen, Verallgemeinerungen vornehmen	Begriffe bilden, Erscheinungsformen von Schriftsprache erkennen	Wesentliches in altersgemäßen Texten erkennen, nach Regeln handeln	

Vorübungen zum Lesen und Schreibenlernen						
Schwerpunkte	Das Kind kann					
	A	B	C	D	E	F
Visuelle Wahrnehmung Einzelheiten und Ganzes erkennen, deuten und wahrnehmen	• Gegenstände, Formen und Farben erkennen und unterscheiden, Wesentliches benennen	• Figuren, Gegenstände, Formen und Farben erkennen, Wesentliches unterscheiden	• Veränderungen erkennen, unterscheiden, selbstständig Wesentliches zuordnen	• Einzelheiten und Ganzes erkennen, vergleichen, unterscheiden, Begriffe präzisieren	• Handlungsabläufe auf Bildern erfassen, Handlungsabläufe ordnen	• Figuren, Farben, Formen, Situationen differenziert und ganzheitlich visuell wahrnehmen, sich angemessen äußern
Auditive Wahrnehmung Einzelheiten und Ganzes heraushören, deuten, im Zusammenhang wieder erkennen	• Geräusche unterscheiden, vorgegebene Lautfolgen nachsprechen	• Tierstimmen heraushören, Tierstimmen unterscheiden und nachmachen	• Geräusche hören, erraten, Laute, Lautverbindungen deutlich artikuliert sprechen	• ähnliche Laute unterscheiden, Höraufgaben richtig erfüllen	• Silben erkennen, Silben klatschen, gehen, klopfen	• Einzellaute, Lautgruppen und ähnlich klingende Laute differenziert und ganzheitlich auditiv wahrnehmen, sich angemessen äußern
Symbolverständnis Entschlüsselung fixierter Sprache durch unterschiedliche Symbole	• Gestik und Mimik deuten und verstehen, Schilder erkennen und deuten	• Farbsignale erkennen und unterscheiden, nach Farbsignalen handeln	• Formsymbole und Farbsignale erkennen, Bedeutungsgehalt sprachlich wiedergeben	• schriftsprachliche Symbole erkennen, Wortbilder erkennen und speichern	• Schriftzeichen erkennen und lesen, Pantomime deuten und darstellen	• graphische und akustische Zeichen erkennen und danach handeln, Mimik, Gestik, stehen und deuten
Sprech- und schreibmotorische Fähigkeiten Korrekte Artikulationsfähigkeit und feinmotorische Fertigkeiten	• Sprachwerkzeuge benennen und damit operieren, Gegenstände ertasten	• Vokale und Konsonanten richtig aussprechen, Hören, Sprechen und Gleiches erkennen	• Sprechformen differenzieren, Schreibwerkzeuge nutzen	• Reimwörter und Gegensatzwörter bilden, vorgegebene Formen nachzeichnen	• Konsonanten und Vokale richtig unterscheiden, begleitend zur Geschichte Schwingungsübungen zeichnen (Girlanden, Arkaden, Rundungen)	• schwierige Laute, Lautverbindungen, Wörter und Satzmuster anwenden, vorgegebene und freie graphische Formen entwerfen und vervollständigen

Spiele mit Sprache zur Entwicklung der Sprech- und Sprachfähigkeit						
Das Kind kann						
Schwerpunkte	A	B	C	D	E	F
Rollenspiele Sprachliche und soziale Lernprozesse in konkreter Aktion	• Tätigkeiten der Erwachsenen darstellen, • eine Rolle übernehmen	• Handlungen aufeinander abstimmen • Handlungsabläufe nachahmen	• ein Spielthema finden, • das Spiel umfangreicher gestalten	• Handlungen differenziert wiedergeben, • eine Rolle selbstständig auswählen	• Verhaltensregeln annehmen, • Spielhandlungen folgerichtig durchführen	• eine Rolle übernehmen und sich sprachlich, gestisch-mimisch ausdrücken, • Anregungen nehmen und geben
Regelspiele Entwicklung der Sozialkompetenz	• einfache Spielregeln einhalten, • einfache Aufgaben erfüllen	• den Spielinhalt erfassen, • die Spielregeln einhalten	• den Erklärungen aufmerksam zuhören, • Spielregeln genau verfolgen, einhalten	• neue Spiele erlernen, • Spielregeln variieren	• Spielregeln einhalten, • Aufgaben schneller erfassen	• verschiedene Gesellschaftsspiele unterscheiden und erklären • selbstständig Regeln gestalten und einhalten
Sprachspiele Veränderbarkeit von Sprache auf allen Ebenen	• Kinderreime sprechen, • Kinderreime mit Bewegung verbinden	• schwierige Einzel-laute (b/p, d/t, g/k) richtig hören und sprechen, • Rätsel erkennen und lösen	• Zungenbrecher erfassen und sprechen, • Wörter basteln	• Vokale und Konsonanten unterscheiden, Unsinnsgedichte erfassen	• schwierige Laute erfassen, • Gleiches und Ähnliches unterscheiden	• Sprachspiele mit Handlung und Bewegungen verbinden, • mit Sprachelementen umgehen
Darstellende Spiele Möglichkeiten der Reaktivitätsschließung und Fantasieentwicklung	• Poesie und Motopik verbinden, • Poesie und Rhythmus verbinden	• sich mit einer Stabuppe identifizieren, • den Handlungsverlauf mitgestalten	• pantomimische Spiele erfassen und gestalten, • Schattenspiele deuten und ausprobieren	• Telefongespräche nachstellen, • Fragen stellen und Antworten geben	• Dialoge sprechen, • Sicherheit im Dialog durch Proben gewinnen	• Aufgaben für Theaterprojekt übernehmen, • sich im Spiel kreativ darstellen,

Notizen

Bitte senden Sie Ihre Hinweise an: bildungskonzeption@bm.mv-regierung.de

This image shows a full page of white paper with horizontal dotted lines, typical of primary school writing paper. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Inhaltsverzeichnis

2.	Elementares mathematisches Denken	2
2.1	Bereichsspezifischer Beitrag zur Bildung und Erziehung im Elementarbereich	2
2.2	Standards (Ziele)	2
2.3	Erfahrungsfelder	5
2.3.1	Geometrische Erfahrungen	6
2.3.2	Erfahrungen im Umgang mit Mengen – Die Idee der Beziehung zwischen Teil und Ganzem	11
2.3.3	Erfahrungen im Umgang mit Zahlen – Die Idee der Zahl	13
2.3.4	Erfahrung im Umgang mit Größen – Die Idee des Messens	15
2.3.5	Erfahrungen zu Gesetzmäßigkeiten, Mustern und Strukturen und zur Symmetrie	17
2.4	Entwicklungsniveaus	18

2 Elementares mathematisches Denken

2.1 Bereichsspezifischer Beitrag zur Bildung und Erziehung im Elementarbereich

Die mathematische Bildung im frühpädagogischen Bereich ist der erste Bestandteil eines einheitlichen Bildungsganges bis hin zur Sekundarstufe II.

In der Auseinandersetzung mit elementarsten mathematischen Inhalten erwerben die Kinder erstes arithmetisches und geometrisches Können, welches zu den grundlegenden Kulturtechniken gehört. Die Kinder erwerben diesbezüglich erste Einsichten in lebenslang bedeutsame Konzepte und erfahren zugleich die Mathematik als kulturelle Errungenschaft.

Mathematische Aktivitäten im frühpädagogischen Bereich

- befähigen die Kinder zur Beantwortung elementarster Fragen aus ihrer Umwelt,
- schaffen eine tragfähige Basis für erfolgreiches Lernen in der Grundschule und
- bahnen Wertschätzung und Verständnis für die Mathematik als kulturelle und intellektuelle Errungenschaft der Menschheit an.

Mathematische Aktivitäten besitzen zugleich wesentliche Potenzen für die harmonische Entwicklung des Kindes. Das betrifft insbesondere

- das Wecken von Neugier und Interesse an mathematischen Tätigkeiten, Objekten und Fragestellungen,
- das Wecken der Freude an mathematischen Aktivitäten speziell und am entdeckenden Lernen generell,
- die Förderung der Fantasie und der Kreativität,
- die Denk-, Gedächtnis- und Sprachentwicklung,
- die Befähigung zu und die Gewöhnung an ausdauernde, konzentrierte Lernarbeit,
- die Erziehung zu Genauigkeit, Sorgfalt und Eigenverantwortung und nicht zuletzt
- die Entwicklung sozialer Verhaltensweisen.

Mathematische Aktivitäten fördern damit die Entwicklung der Lernfähigkeit in besonderer Weise.

2.2 Standards (Ziele)

Personale Fähigkeiten – Sprachliche Fähigkeiten

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

Die Kinder

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

Generell werden Begriffsworte nur dann genutzt, wenn sie aus der Tätigkeit heraus zweckmäßig und notwendig sind.

Personale Fähigkeiten

Die Kinder erwerben

- Arbeitstechniken im handwerklich-praktischen Sinne: Schneiden auf dem Riss, Ausschneiden, Reißen, Falten, Zusammenkleben, Aufkleben, Malen, Ausmalen, Umranden, Markieren, Skizzieren, Zeichnen mit Schablonen usw.,
- Techniken und Fähigkeiten zur geistigen Arbeit, darunter solche zum (gedanklichen oder realen) Sortieren, zum Vergleichen, zum Analysieren, zum Reihensetzen,
- Techniken, Fähigkeiten und entwickeln Gewohnheiten hinsichtlich des willkürlichen Einprägens. Sie lernen es nach und nach, sich den Sinn des Einzuprägenden zu erschließen. (Was bedeutet das? Warum ist es so wichtig, dass ich es mir merken muss?)

Die Kinder erwerben Techniken, um

- Sinnzusammenhänge zu konstruieren und zu rekonstruieren (Was fällt dir zu ... ein?),
- Kenntnisse auf diese Weise systemhaft zu vernetzen und damit Möglichkeiten ihrer Rekonstruktion im Falle des Vergessens zu schaffen,
- sich Dinge gezielt und willkürlich einzuprägen (z. B. per Teil-für-Teil und Teil-für-Ganzes – Strategie; leises Sprechen; Wiederholen in Ruhephasen unmittelbar vor dem Mittagsschlaf oder am Abend),
- selbstständig die Beherrschung des Einzuprägenden zu prüfen und es kontinuierlich zu wiederholen,
- eine gewisse „innere Ruhe“ beim Einprägen gewohnheitsmäßig herzustellen.

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

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

Die Kinder erwerben die Fähigkeit, unterschiedliche Lösungswege und Lösungen beim Bearbeiten einer Aufgabe¹ zu suchen, zu entdecken, zu akzeptieren und zu vergleichen (z. B. beim Zerlegen oder Zusammensetzen von Figuren,

¹ Der Begriff „Aufgabe“ wird hier im weitesten Sinne benutzt: Aufgaben sind Anforderungen zum Handeln, welche das Kind mit seinem Wissen und Können bewältigen oder als (objektiv) unbewältigbar erkennen kann.

beim Färben, beim Fortsetzen von Mustern, beim Bauen, beim Schätzen, beim Vergleichen von Mengen).

Soziale Fähigkeiten

Die Kinder

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

Kognitive Fähigkeiten

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

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

Die Kinder erwerben die Fähigkeit zum

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

Verständnis mathematischer Begriffe und Konzepte

Die Kinder

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

Umgang mit Repräsentationen und Symbolen

Die Kinder erwerben Fähigkeiten im Umgang mit mathematisch bedeutsamen Repräsentationen, wie z. B. Mengenbilder, Kalender, einfache Tabellen zum Sortieren, Skizzen. Sie erfassen einfache Wegepläne, wie sie etwa in einem Park zu finden sind.

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

Körperliche und motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten

Die Kinder erwerben Fähigkeiten und Fertigkeiten hinsichtlich feinmotorischer Tätigkeiten beim Bauen, beim Zeichnen, beim Schreiben von Zahlen, beim Falten,

Einstellungen

Die Kinder entwickeln eine auf erlebten Erfolgen basierende positive Einstellung zu mathematischen Aktivitäten, speziell

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

2.3 Erfahrungsfelder**Grundsätzliches zu den Erfahrungsfeldern mathematischer Bildung**

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

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

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

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

Erfahrungsfelder mathematischer Bildung

Die nachfolgend genannten Erfahrungsfelder bieten den Kindern jeweils in besonderer Weise Möglichkeiten zur Begegnung mit fundamentalen Ideen der Mathematik:

1. Geometrische Erfahrungen:
 - Wahrnehmen von Objekten, Lagebeziehungen und Prozessen – die Idee der räumlichen Strukturierung,
 - Umgang mit ebenen und räumlichen Objekten – die Idee der Form,
2. Erfahrungen im Umgang mit Mengen – die Idee der Beziehung zwischen Teil und Ganzem,
3. Erfahrungen im Umgang mit Zahlen – die Idee der Zahl,
4. Erfahrungen im Umgang mit Größen – die Idee des Messens,
5. Erfahrungen zu Gesetzmäßigkeiten und Mustern sowie zur Symmetrie

2.3.1 Geometrische Erfahrungen

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

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

Umgang mit ebenen und räumlichen Objekten – die Idee der Form

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

Geometrische Erfahrungen
Schwerpunkte • Erfahrungen zu Körpern und Flächen sammeln • Räumlichkeit der Welt wahrnehmen • Vorstellen räumlicher Objekte und Prozesse • Baupläne und Ansichten erfassen
Wissen, Können, Kompetenzen Das Kind verfügt über Erfahrungen und Einsichten in die unterschiedliche Verwendbarkeit verschiedener geometrischer Objekte zum Bauen, Legen, Auslegen usw.. Das Kind kennt die geometrischen Objekte und deren Eigenschaften, wie: • Würfel, Kugel, • Dreieck, Viereck, Fünfeck, Sechseck, ...-eck, Kreis, • Linie, gerade Linie (Gerade), Punkt. Es kann diese Objekte erfassen, beschreiben, unterscheiden und darstellen. Dabei nutzt es Begriffsworte im umgangssprachlichen Kontext. Das Kind kann • (räumliche) Objekte untersuchen, ihre Eigenschaften erfassen und beschreiben, die Figuren benennen und herstellen, • Objekte betrachten und Prozesse zielgerichtet beobachten. Dabei kann es Formen und Gegenstände gedanklich vom Hintergrund hervorheben (Figur–Grund–Wahrnehmung). Das Kind kann Objekte in der Realität und in Abbildungen wiedererkennen und deren Lage beschreiben (... ist links von ... und über ...). Dieses Wiedererkennen gelingt auch in • anderen Zusammenhängen, • anderen räumlichen Lagen und Anordnungen, • anderen Größen und Farben, • einer Darstellung mit leicht veränderter Perspektive. Das Kind kann Lagebeziehungen erfassen und beschreiben: • Lagebeziehungen am eigenen Körper (rechte Hand, ...), • Lage eines Objektes bezogen auf den eigenen Körper („Links von mir ist ...“), • Lagebeziehungen zwischen zwei Objekten (Was ist rechts über dem Fenster?). Das Kind vermag in ersten Ansätzen räumlich zu denken. Es kann in Ansätzen • die Lage oder die Form der Objekte gedanklich verändern, • Objekte gedanklich verschieben, drehen, verformen, zerlegen und umordnen. Das Kind kann sich geometrische Objekte, einfache räumliche Lagebeziehungen und einfachste geometrische Relationen auf der Grundlage taktiler Wahrnehmung, ebener Darstellung oder verbaler Beschreibung vorstellen. Es kann • Objekte passend zu vorgegebenen Lagebeziehungen anordnen, • sich real handelnd im Raum zurechtfinden, • sich gedanklich im Raum orientieren. Das Kind verfügt über Arbeitstechniken zum Herstellen (z. B. Falten, Schneiden) bzw. zum Kennzeichnen (z. B. Färben, Markieren) von Repräsentanten der genannten Begriffe.

Geometrische Erfahrungen

Fragen und Anregungen zur Reflexion und zum Verständnis

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

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge

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

Lagebeziehungen erfassen und darstellen

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

Figuren erkennen, beschreiben und reproduzieren

- Erfassen von ebenen Figuren mit sich überschneidenden Umrissen,
- Nachlegen einer aus mehreren ebenen Figuren, z. B. Dreiecken oder Vierecken zusammengesetzten Figur mit und ohne Vorgabe der Zusammensetzung (ähnlich wie beim Tangram),
- Falten einer Figur wie in einer vorgegebenen Abbildung,
- Abzeichnen von Figuren auf Gitterpapier (wegen möglicher Probleme der Kinder bei der rechts-links-Orientierung vorzugsweise darunter abzeichnen),

- einzelne Abbildungen und Serien von zwei oder drei Abbildungen betrachten,
- Was könnte auf dem Foto zu sehen sein? Abbildungen mit originellen Lösungen nutzen; dabei auch Dinge, welche die Kinder sehr gut kennen, einmal aus einer völlig anderen Perspektive (z. B. der Vogel- oder der Froschperspektive) mit völlig anderer Größe oder nur teilweise abgebildet zeigen und dann erraten lassen,
- Vergleich zweier nur scheinbar gleicher Bilder: Versteckte Fehler/(zeitliche) Veränderungen finden; auch: Welches der beiden Bilder kommt vor dem anderen, welches Foto wurde zuerst gemacht?
- Vergleich von abgebildeten Dingen hinsichtlich der Anzahl und hinsichtlich der Eigenschaften; (Sitzen jetzt auf der Telegrafenerleitung noch genau so viele Schwalben wie auf dem vorigen Bild? Reichen auf dem Bild die Stühle für die Kinder? ...),
- bei Serien von drei Abbildungen den Zusammenhang von Ausgangszustand–Prozess–Endzustand thematisieren; passende Geschichten erzählen (➤ *Kommunikation, Sprechen und Sprache(n)*); Abbildungen mittels der eigenen Sachkenntnis in der richtigen Reihenfolge ordnen, etwa beim Wachstum einer Blüte (➤ *(Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen*)

Vorstellen von Bewegungen

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

Räumliche Objekte und deren ebene Darstellung als Einheit erfassen

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

Räumlich denken – sich räumliche Prozesse vorstellen

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

Körper und ebene Figuren in Anwendungssituationen kennen lernen

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

Problemlösungen suchen, entdecken, ausführen und vergleichen

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

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

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

Erfahrungen im Umgang mit Mengen, die Idee der Beziehung zwischen Teil und Ganzem
Schwerpunkte • Objekte vergleichen • Mengen bilden und beschreiben • Beziehungen zwischen Mengen erfassen • mit Mengen operieren
Wissen, Können, Kompetenzen Das Kind kann • Eigenschaften von Objekten erfassen und beschreiben, • Objekte hinsichtlich einer vorgegebenen Eigenschaft untersuchen, • Objekte hinsichtlich ihrer Eigenschaften vergleichen, ordnen, klassifizieren, • ein gemeinsames Merkmal aller Elemente einer Menge herausfinden und beschreiben, • vom Konkreten abstrahieren und Abstrakta konkretisieren, • Mengen nach einem vorgegebenen Merkmal bilden, • sich Objekte und Mengen von Objekten nach Vorgabe der Eigenschaften vorstellen, • die Beziehungen (Teilmengebeziehung, Disjunktheit von Mengen, überschschnittene Mengen, Gleichmächtigkeit, unterschiedliche Mächtigkeit) zwischen zwei gegebenen Mengen erkennen und mit dem Verweis auf konkrete Elemente begründen, • Beziehungen zwischen Mengen im Alltagskontext sprachlich erfassen und selbst beschreiben. Dabei verwendet es Wörter wie „und“, „oder“, „nicht“, „genau so viele ... wie...“, „mehr als“ und „weniger als“ im umgangssprachlichen Kontext, • sich diese Beziehungen zwischen zwei Mengen vorstellen, • entscheiden, welche von zwei Mengen mehr Elemente hat, • Mengenoperationen in vielfältigen Sachsituationen erfassen und die dabei zum Tragen kommenden Zahlbeziehungen auch verallgemeinernd beschreiben („Immer dann, wenn zu drei Dingen noch zwei andere hinzukommen, sind es fünf Dinge.“). Derartige Mengenoperationen sind: • die Vereinigung zweier disjunkter Mengen, • die Differenzmengenbildung, • das Zerlegen von Mengen in gleichmächtige, paarweise disjunkte Teilmengen, • die Vereinigung von paarweise disjunkten, gleichmächtigen Mengen (multiplikativ). Das Kind kann dabei sowohl mit statischen und dynamischen Beispielen arbeiten, die sich in Alltagssituationen ergeben: <i>Statisch: Betrachten und Beschreiben einer Situation, einer Objektgruppierung</i> <i>Dynamisch: Beobachten und Beschreiben eines Prozesses</i>
Fragen und Anregungen zur Reflexion und zum Verständnis • Nach welchen Eigenschaften kann man die Dinge der Welt sortieren? • Kann ich erklären, wonach ich sortiert habe? • Finde ich heraus, wie andere etwas sortiert haben? Kann ich dann passend weiter-sortieren? • Wie bestimme ich, ob ein Ding zu anderen passt? • Wie kann man herausfinden, wo mehr Dinge sind? • Kann ich Dinge hinlegen und dazu passende Geschichten mit Zahlen erzählen?

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge

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

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

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

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

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

2.3.3 Erfahrungen im Umgang mit Zahlen – die Idee der Zahl

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

Erfahrungen im Umgang mit Zahlen und zur Idee der Zahl
Schwerpunkte • Zahlen in unserer Welt • Zählen können • Anzahlen erfassen • mit Ordnungszahlen umgehen • Zahlbeziehungen • mit Zahlen operieren
Wissen, Können, Kompetenzen Das Kind kann Zahlen entsprechend der Vielfalt der Aspekte des Zahlbegriffs in unterschiedlichen Kontexten nutzen, erfassen und darstellen: • als Anzahlen, die man – etwa durch Zählen – bestimmen oder auch darstellen kann, • als Zählzahlen (beispielsweise bei Abzählreimen, beim zweckfreien Zählen, ...), • als Ordnungszahlen zum Bestimmen oder Festlegen der Reihenfolge von Objekten, • als Maßzahlen, die z. B. die Länge und Breite eines Gegenstandes bezogen auf eine willkürliche Einheit angeben, • als Relationalzahlen, d. h. das Kind kann sich eine Zahl mit deren Beziehungen zu anderen Zahlen vorstellen. (Beispielsweise ist 4 das Doppelte von 2, ist 4 die Zahl vor der 5, ist 4 eine Zahl zwischen 1 und 10, genau die Mitte zwischen 2 und 6 usw.. Diese Zahlbeziehungen werden primär über Anzahlen oder Maßzahlen erworben.), • als Mittel zur Kodierung etwa bei Telefonnummern, • als Rechenzahlen. Das Kind kann Zahlen unter Rückgriff auf die Veranschaulichung mit Mengen vergleichen (3 Dinge sind weniger als 5 Dinge, ...). Das Kind kann situative Kontexte mit einer arithmetischen Struktur passend zur Addition, zur Subtraktion, zur Multiplikation oder zur Division, anschauungsgebunden quantitativ beschreiben.
Fragen und Anregungen zur Reflexion und zum Verständnis • Wozu brauchen wir eigentlich Zahlen? • Welche Zahlen sind für mich wichtig? Habe ich Lieblingszahlen? • Wie weit kann ich schon zählen? • Wie kann man schnell sehen, wie viele Dinge es sind? Wann sieht man es besonders schnell? • Warum ist $2+3$ eigentlich 5 und nicht 6, Warum ist $3-2$ ausgerechnet 1 und nicht 2? • Kenne ich Geschichten mit Zahlen, bei denen es etwas zu rechnen gibt?

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge

In alltäglichen Situationen erfassen, beschreiben, vorstellen und darstellen von Zahlen und Zahlbeziehungen. Dabei Beispiele wie die folgenden nutzen:

- Erfassen, dass in einem Schwarm 7 Vögel sind,
- den dritten Läufer in einer Reihe finden,
- Feststellen, wer und wie viele Kinder vor dem dritten Läufer kommen, wer hinter dem dritten Läufer kommt, (auch: Paul liegt beim Wettlauf an dritter Stelle. Wie viele Kinder muss er überholen, um zu gewinnen?),
- etwas herstellen (oder finden), was dreimal so lang wie Toms Schuh ist,
- eine „Zweierreihe“ von Kindern, in der 5 Pärchen stehen (10 als Doppeltes von 5),
- Feststellen, dass die 9 „näher“ an der 10 ist, als an der 5,
- Erkennen, dass 3 und 7 gleich weit von der 5 „entfernt“ sind (zwei weniger, zwei mehr),
- simultanes Erfassen von bis zu 5 ungeordnet platzierten Dingen üben (auf einen Blick und ohne zu zählen sehen, wie viele es sind); quasisimultanes Erfassen für bis zu 10 Dinge (z. B. sechs Dinge als vier und noch zwei) anbahnen,
- Nutzung von Konfigurationen, die sich im Tagesablauf bieten (z. B. beim Tischdecken); daneben gezielter Einsatz von Punktbildern, Muggelsteinen usw., Arbeit mit Würfelspielen (Erfassen der Augenzahl), Nimmspielen, ... ,
- Einsatz von Suchbildern: (Wie viele ... sind auf dem Bild zu sehen?),
- Arbeit mit Strichlisten verschiedener Art und Funktion (z. B. um zu sehen, wie oft welche Augenzahl gewürfelt wurde, ob ein Würfel besonders oft die 6 zeigt), Arbeit mit einfachen Tabellen zum Sortieren,
- Anzahlen durch Abzählen bestimmen und beim Zählen die eins-zu-eins-Zuordnung von Zahlwort und gezähltem Gegenstand beachten,
- Ordnungszahlen zur Beschreibung zeitlicher Abläufe nutzen, Bilder eines Vorgangs (etwa passend zu einer Geschichte) in der richtigen Reihenfolge sortieren und nummerieren,
- Ausmessen von Längen mit nicht normierten Einheiten: Wie viele Schritte (Fußlängen, Stocklängen, Ziegelsteinlängen usw.) ist z. B. der Sandkasten breit? Dabei auch die unterschiedlichen Schrittlängen der Kinder thematisieren, die zu unterschiedlichen Messergebnissen führen,
- Zahlen als interessante Objekte erfahren: Was wäre die Welt ohne Zahlen? Wer kennt die größte Zahl? Hört das Zählen irgendwann auf? Alle meine Zahlen (Lieblingszahlen, mir/uns wichtige Zahlen),
- Zahlen als Mittel zur Kodierung nutzen: Telefonnummer, Hausnummer, Geheimzahl usw.,
- Erstes „kontextgebundenes Rechnen“:
Quantitative Beschreibung von Geschichten, wie beim Arbeiten mit Mengen verdeutlicht. Die Geschichten erfassen und eventuell nachspielen. Beispielsweise das gerechte Teilen in drei oder vier Teile, das Antreten der Gruppe in Zweierreihe oder die Bildung von drei Mannschaften real ausführen und numerisch beschreiben: „Es sind zwölf Kinder. Das ergibt drei Mannschaften mit (jeweils) 4 Kindern.“ Wesentlich ist hierbei das Erzählen und Aushandeln und quantitative Erfassen der kompletten Geschichte, nicht die Arbeit an Rechenaufgaben oder gar das Einprägen von Zahlensätzen.

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

2.3.4 Erfahrung im Umgang mit Größen – die Idee des Messens

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

Erfahrung im Umgang mit Größen - die Idee des Messens
Schwerpunkte • Uhrzeit – Umgang mit der Uhr • Zeit – Datum und Monatskalender • Währung - Umgang mit kleinen Geldbeträgen • Größenarten Länge, Fläche, Volumen und Masse • Vergleichen und Messen
Wissen, Können, Kompetenzen Das Kind • besitzt erste Konzepte zum Vergleichen von Längen, Flächen und Volumina, von Massen und Zeitspannen, • weiß womit und in Ansätzen wie man Längen, Volumina, Massen und Zeitspannen messen kann, • besitzt realistische Größenvorstellungen² zu einigen ausgewählten Größen der Größenarten Zeit, Länge, Währung, Masse und Volumen (<i>(Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen</i>), • verfügt über erste Einsichten zum Ablauf der Jahreszeiten, der Monate, der Wochentage, des Datums und der Uhrzeit, (<i>(Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen</i>), • kennt den Monatskalender sowie die (analoge) Uhr und kann sich daran grob orientieren, • kennt subjektiv bedeutsame Daten im Jahr und kann diese jahreszeitlich grob verorten, • kennt subjektiv bedeutsame Tageszeiten und kann diese im Tagesablauf verorten, • kennt die Münzen unserer Währung und den Unterschied zwischen 1€ und 1Cent, • kennt einige Preise von Dingen des täglichen Lebens.
Fragen und Anregungen zur Reflexion und zum Verständnis • Wie kann man Längen und Flächen vergleichen? • Was kann man alles messen? • Mit welchen Geräten kann man Dinge messen? • Wozu benutzt man die Uhr? Wie wird sie benutzt? • Wozu benutzen wir den Kalender? • Wozu gibt es Geld? Wie wird es benutzt? Welche Münzen und Scheine kenne ich genau? • Kann ich beim Einkaufen-Spielen herausfinden, wie viel Wechselgeld ich bekomme? • Was kostet das? Reicht mein Geld? • Was kosten die Dinge unserer Welt? Von welchen kenne ich schon die Preise?

² Hier geht es nicht primär um die Vorstellung einer Größe gemessen in normierten Einheiten, sondern vor allem um Relationen zwischen Größen einer Größenart. Die Kenntnis solcher Beziehungen ermöglicht Aussagen wie „... ist schwerer als ...“, „... ist länger als ...“, „... dauert länger als ...“ usw. mit Bezug zum täglichen Leben.

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge

Zeit – Arbeit mit der Uhr:

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

- Zeitpunkte (mindestens auf die halbe Stunde genau) bestimmen und im Tagesablauf verorten, Zeitdauer von wiederkehrenden Abläufen im Alltag der Gruppe bestimmen:
 - Wann komme ich morgens in den Kindergarten, wann ist etwa Mittag, ...?
 - Wie lange dauert der Mittagsschlaf, ...?
 - Wie lange brauche ich bis nach Hause? Wie lange kann ich die Luft anhalten?
 - Wie lange putze ich Zähne und wie lange sollte ich es? (↗ *(Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen*)
 - „Noch 5 Minuten warten!“ Schauen, welche Fläche der Minutenzeiger dabei überstreicht und erfahren wie lange das manchmal dauert oder wie schnell die Zeit manchmal vergeht.
- Veranschaulichen der Zeitdauer mittels der von den Zeigern zurückgelegten Wege bzw. überstrichenen Fläche. Beschränkung auf 1 Stunde, eine halbe Stunde, eine Viertelstunde, 5 Minuten.
- Uhren verschiedener Art und Funktion (z. B. Wecker, Stoppuhr) einsetzen. Bei Spaziergängen usw. unterschiedlich gestaltete analoge Uhren (Teilung der Zifferblätter) betrachten.
- Thematisieren, wie man beim Malen einer Uhr das Zifferblatt geschickt einteilen kann.

Zeit – tägliche Arbeit mit Datum und Monatskalender

- Die Namen der Wochentage nutzen. Welcher Wochentag ist heute? – (z. B. in Verbindung mit dem Speiseplan: Was gibt es am Mittwochmittag zu essen? Wie viele Tage sind es noch bis zum Mittwoch? An welchem Wochentag wird Sport gemacht usw.?)
- Erfassen der Regelmäßigkeit des Kalenders. Dabei die Bezeichnungen „heute“, „morgen“, „übermorgen“, „gestern“ und „vorgestern“ sowie „nächste Woche“ und „vorige Woche“ verwenden. (↗ *Kommunikation, Sprechen und Sprache(n)*)
- Der wievielte ist heute? Welcher Monat ist heute? Welche Jahreszeit ist jetzt?
- Wer hat im ... Geburtstag? In wie vielen Tagen ist Weihnachten? Wann ist Weihnachten? usw.

Währung - Umgang mit kleinen Geldbeträgen:

Erfassen und Darstellen kleiner Geldbeträge mit Bezug zur Lebenswirklichkeit der Kinder:

In welchen Stückelungen kann man 20 Cent zahlen?

- Was kann man für ... Cent kaufen? Ungefähre Preise einiger Dinge in der Realität kennen (was kostet eine Trinkpackung Milch, der Gummibär, die ganze Gummibärenbande, ...)
- Spiel mit einem „Kaufmannsladen“,
- auch: Viele Münzen – wenig Geld ...

Länge, Fläche, Volumen und Masse

Die Idee des Vergleichens und Messens für die verschiedenen Größenarten konkretisieren:

- Arbeit mit einem Seil zum Vergleichen und Messen von Längen (z. B. des Umfangs eines Baumes),
- Messen der Länge der Kinder mit einer fest installierten Messlatte, an der sie möglicherweise in regelmäßigen Abständen gemessen werden (Die Frage, wie viel jeder gewachsen ist, ergibt sich zwangsläufig.),
- Umfüllen von Sand oder Flüssigkeiten zwecks Volumenvergleich und -messung,
- Ein Holzklotz und einen gleichgroßen Stein- oder Metallklotz betrachten. Welcher ist schwerer? Erleben, dass das Volumen noch nichts über die Masse aussagen muss.

Kennen lernen von nicht normierten (z. B. körpereigenen) und normierten Festwerten:

- Wie groß bin ich, wie groß bzw. wie lang ist mein Schuh (Schuhgröße), wie breit ist mein Daumen, wie lang ist ein großer Schritt von mir, wie lang ist meine Handspanne?
- Wie lang ist ein Meter? Von wo bis wo geht 1 Meter bei mir?
- Volumenangaben: Wie viel ist ein Liter? – Wie viele Tassen können damit gefüllt werden?

Arbeit mit Messgeräten: (Balken)Waage (Kleiderbügel als einfache Balkenwaage), Bandmaß, Meßlatte. Diese Messgeräte sollten im Gruppenraum präsent sein und immer wieder zu Aktivitäten herausfordern.

2.3.5 Erfahrungen zu Gesetzmäßigkeiten, Mustern und Strukturen und zur Symmetrie

Zahlen und geometrische Objekte besitzen vielfältige Beziehungen, die sich in Gesetzmäßigkeiten und Mustern widerspiegeln. Derartige Strukturen – und nicht etwa primär das „Zahlenrechnen“ – sind der eigentliche Lerngegenstand der Mathematik.

Die Kinder erfahren, dass es zwischen den Eigenschaften von Objekten der Realität vielfältige Beziehungen gibt. Sie erleben an konkreten Beispielen,

- dass einige Eigenschaften gleichmäßig mit anderen Eigenschaften wachsen. (Je mehr Eimer Wasser in das Aquarium gegossen werden, desto höher steigt dort der Wasserspiegel; der Anstieg ist bei jedem hinzugefügten Eimer der gleiche),
- dass zuweilen eine Eigenschaft größer wird, wenn die andere kleiner wird (wird z. B. eine Tüte Gummibären aufgeteilt, dann erhält jedes Kind umso mehr davon, je weniger Kinder es sind) und
- dass es auch andere Zusammenhänge zwischen Eigenschaften gibt, die zweifellos bestehen, aber nicht so einfach beschreibbar sind (etwa der Temperaturverlauf am Tag).

Kinder erleben Symmetrien (nicht nur Spiegelsymmetrien) an vielen Objekten der Lebenswirklichkeit. Sie erfassen die Symmetrie als eine Eigenschaft, nach der Objekte geordnet werden können und lernen, Symmetrien herzustellen und damit zu gestalten. Sie erleben Symmetrien mit Bezug zur Geometrie

(etwa in Verbindung zur Spiegelung) und auch in Beziehung zur Arithmetik (beim Verdoppeln bzw. Halbieren).

Erfahrungen zu Gesetzmäßigkeiten, Mustern und Strukturen und zur Symmetrie
Schwerpunkte • Muster und Ornamente • Folgen und deren Gesetzmäßigkeiten • Funktionale Abhängigkeiten • Symmetrie in unserer Welt
Wissen, Können, Kompetenzen Das Kind kann • in Folgen und Mustern Gesetzmäßigkeiten entdecken und diese beschreiben, • vorgegebene Folgen und Muster passend fortsetzen und selbst Folgen und Muster erfinden, • Übereinstimmungen von Gesetzmäßigkeiten zweier Folgen bzw. Muster erkennen, • die Abhängigkeit einer Größe von einer anderen Größe erfassen, und einfache Zusammenhänge qualitativ und in Ansätzen quantitativ beschreiben, • eine realitätsnahe Abbildung – z. B. einer Spiegelung im Wasser – betrachten, die Spiegelung erfassen und das Spiegelbild auf eventuell enthaltene Fehler überprüfen, • mit einem Spiegel prüfen, ob eine Figur symmetrisch ist bzw. symmetrisch gefärbt ist und in einfachen ebenen Figuren Spiegelachsen erkennen. Das Kind erkennt die Nützlichkeit der Symmetrie beispielsweise bei einem Drachen, einem Flieger und kann diese Symmetrie z. B. bei einem selbst gefalteten Papierflieger realisieren. Das Kind kann Figuren mit einer Spiegelachse herstellen. Das Kind erfasst die Verbindung zwischen Spiegelung und Verdopplung von Zahlen. Das Kind kann die Formulierungen „das Doppelte“ und „die Hälfte“ im umgangssprachlichen Kontext und bezogen auf kleine Anzahlen erfassen.
Fragen und Anregungen zur Reflexion und zum Verständnis • Wo finde ich Muster in der Welt? • Welche Muster kann ich schon selbst legen oder zeichnen? • Welche Muster kann ich selbst fortsetzen? • Was geschieht, wenn etwas mehr oder größer wird (wenn man mehr kauft, mehr zum Verteilen hat, weiter läuft, ...)? • Wo gibt es Spiegelungen? (Kinder kennen und erkennen Beispiele für Spiegelungen) Worin unterscheidet sich ein Spiegelbild vom Ding? • Woran erkenne ich, ob etwas eine Spiegelachse hat? • Wie kann ich etwas mit Spiegelachse herstellen? • Verdoppelt der Spiegel alles?

2.4 Entwicklungsniveaus

Die durch Fähigkeiten beschriebenen Niveaus sind für jedes Kind individuell zu interpretieren und dienen der **Orientierung** für die pädagogische Arbeit der Fachkraft. Es ist zu beachten, dass ein Kind in unterschiedlichen Erfahrungsfeldern durchaus unterschiedliche Entwicklungsniveaus aufweisen kann. Die Entwicklungsniveaus geben eine Orientierung für die Entwicklung der Kinder von 3 bis 6 Jahren.

Geometrische Erfahrungen						
Schwerpunkte		Das Kind kann				
	A	B	C	D	E	F
Erfahrungen zu Körpern, Flächen und Linien sammeln	• Körper formen, Linien zeichnen, mit Körpern (Bausteinen) legen, • mit Körpern nebeneinander und unstrukturiert übereinander bauen, mit Figuren legen	• Körper und Figuren wieder erkennen (beim Nachbauen, bzw. Nachlegen nach Bildern), • Mauern und Türme bauen, stabil bauen, Linien nachzeichnen	• Mauern, Brücken usw. nachbauen, • Körper in Bauwerken und ebene Figuren in komplexeren Figuren wieder erkennen, • Figuren mit sich überschneidenden Umrissen erfassen	• mit Bauwerken Gebiete abgrenzen, ein Gebiet strukturieren, • Körper und ebene Figuren benennen, • Figuren zeichnen, mit Figuren gestalten	• wirklichkeitsgetreu bauen, • Kugel, Würfel, Dreieck, Viereck und Kreis prototypisch erfassen und benennen, • teilweise die Begriffe als Klassen erfassen	• „Dreieck“, „Viereck“ als Bezeichnung für eine Klasse verstehen und nutzen, • einfache Baupläne z. B. für andere Kinder zeichnen
Räumlichkeit der Welt wahrnehmen	• Körper untersuchen und deren Eigenschaften erfassen (groß, klein, rund, kann rollen, ...), • Flächen an Körpern erkennen	• einfachste Lagebeziehungen (neben, bei dem, auf) erfassen und Gegenstände passend anordnen	• einfachste Lagebeziehungen (neben, bei dem, auf) beschreiben	• die Rechts-Links-Beziehung bezogen auf den eigenen Körper erfassen und beschreiben • Gegenstände passend anordnen	• die Begriffe unten, oben, rechts, links, davor, dahinter, bezogen auf die eigene Person verstehen, beschreiben und Objekte passend legen	• Lagebeziehungen zwischen zwei Dingen erfassen, • unter Nutzung von „rechts-links“, „oben-unten“, • „vorn-hinten“ beschreiben und darstellen
Vorstellen räumlicher Objekte und Prozesse	• einen abgebildeten Körper in der Umwelt wieder erkennen, ihn dort auswählen	• die drei Dimensionen des Raumes erfassen und miteinander verbinden	• sich komplizierte Objekte vorstellen, Lage und Form von Objekten gedanklich verändern	• sich Prozesse auf der Grundlage von Bildserien vorstellen	• nach gegebenen Plänen (aus Baukästen) Bauwerke bauen, • nach gegebenen Ansichten (von vorn, von rechts usw.) einen passenden Turm bauen	• sich komplexe Objekte vorstellen und nachbauen, • gebaute Objekte gedanklich zerlegen und umordnen
Ansichten von Körpern und Bauwerken erfassen, Baupläne erfassen	• erfassen, dass ein und derselbe Körper verschiedene Ansichten hat					

Erfahrungen im Umgang mit Mengen und zur Idee der Beziehung von Teil und Ganzem						
Schwerpunkte	Das Kind kann					
	A	B	C	D	E	F
Eigenschaften von Objekten erkennen, Objekte vergleichen	• Merkmale von Dingen erkennen, • Dinge mit einem bekannten Merkmal herausfinden	• zwei Dinge nach einem bekannten Merkmal vergleichen	• mehrere Dinge auf mehrere vorgegebene Merkmale hin untersuchen	• mehrere Dinge untersuchen und herausfinden, welches Merkmal alle Dinge haben	• mehrere Dinge untersuchen sowie gemeinsame und unterschiedliche Merkmale herausfinden	• unter mehreren Dingen das herausfinden, was nicht zu den anderen passt.
Mengen bilden und benennen (beschreiben)	• Mengen erfassen • erfassen, welche Dinge zu einer Menge gehören und welche nicht	• bei vorgegebenen Mengen das Mengen bildende Merkmal erfassen und beschreiben	• Mengen nach einem vorgegebenen Merkmal bilden,	• begründen, warum ein Ding zu einer Menge gehört und warum nicht	• Mengen nach mehreren vorgegebenen Merkmalen bilden, die alle gemeinsam zutreffen müssen	• Mengen nach Vorschriften bilden, in denen Bedingungen negiert („nicht“) oder mit „und“ „oder“ sowie „entweder oder“ verbunden sind
Beziehungen zwischen Mengen erfassen	• erfassen, wenn zwei Mengen kein gemeinsames Objekt enthalten (Disjunktheit von Mengen)		• die Disjunktheit von Mengen beschreiben	• Teilmengenbeziehungen inhaltlich erfassen	• Teilmengenbeziehungen beschreiben	• erfassen und beschreiben, wenn zwei Mengen gemeinsame Objekte enthalten und es zugleich in beiden Mengen Objekte gibt, die nicht zur anderen Menge angehören (Disjunktheit)
Mit Mengen operieren				• Mengen vereinigen	• Mengen teilen (zerlegen)	• Differenzmengen bilden, • den Durchschnitt zweier Mengen bilden

Erfahrungen im Umgang mit Zahlen und zur Idee der Zahl -					
Schwerpunkte	Das Kind				
	A	B	C	D	E
Zahlen in unserer Welt	kennt einige Zahlen in der Lebenswirklichkeit	zählt einige Zahlen in der Lebenswirklichkeit	erkennt die Ziffern bis mindestens 5 als Zahlzeichen	erkennt die Ziffern bis 10, im Kontext mit dem Kalender bis 31 und subjektiv bedeutungsvolle Ziffern	erkennt die Ziffern bis 10, im Kontext mit dem Kalender bis 31 und subjektiv bedeutungsvolle Ziffern
Zahlen können	kann Zahlwörter von Nichtzahlwörtern unterscheiden, zählt „verbal“, d. h. es sagt Zahlwörter auf ohne diese akustisch voneinander zu trennen und sie zum Abzählen von Dingen einsetzen zu können	zählt asynchron, das heißt, es benutzt die Zahlwörter in der richtigen Reihenfolge, lässt aber beim Zählen Dinge aus oder zählt Dinge doppelt	zählt synchron, das heißt, dass jedem Zahlwort genau ein Ding zugeordnet wird und das keine Dinge ausgelassen werden, weiß, dass das letztgenannte Zahlwort die Anzahl der Dinge angibt	verfügt über längere Abschnitte der Zahlwortreihe, ordnet die Dinge beim Zählen, gruppiert sie, um sie übersichtlicher zählen zu können	- beachtet beim Zählen die 5 Zählprinzipien³, kann von einer beliebigen Zahl bis 10 als Ausgangspunkt vorwärts zählen, kann von einer beliebigen Zahl bis 10 als Ausgangspunkt rückwärts zählen - zählt Dinge abkürzend, d. h. beispielsweise in Zweierschritten, nutzt beim Zählen von Dingen die Struktur ihrer Anordnung, wendet in Ansätzen die Bildungsgesetze der Zahlwortfolge auf den Zahlenraum von 20 bis 100 an
Anzahlen erfassen und darstellen	kann Anzahlen simultan vergleichen, entscheiden, wo es mehr sind		kann kleine Anzahlen erfassen (bis 5 Dinge) und darstellen		kann Anzahlen bis 10 quasisimultan, d. h. durch Zerlegen erfassen (z. B. 8 als 5 und noch 3)
Mit Ordnungszahlen umgehen	kennt die Bedeutung von „Erster“		kann die Reihenfolge von Dingen mit den Worten „erster“, „zweiter“ usw. beschreiben		kann Dinge nach einer vorgegebenen Reihenfolge anordnen
Zahlbeziehungen			weiß, welche Zahlwörter nach welchen Zahlwörtern kommen, kann zu einem Zahlwort bis 5 (bis 10) das nächste sagen		weiß im Zahlenraum bis 5 (bis 10) ob a (Dinge), mehr oder weniger als b (Dinge) sind, kann kleine Anzahlen halbieren und verdoppeln
Mit Zahlen operieren					kann Zahlen verknüpfen und weiß, dass diese Verknüpfung Sachverhalten in der Umwelt entspricht, kann diesen beschreiben

3 Zählprinzipien sind:

- (1) Das Eindeutigkeitsprinzip: Jedem Gegenstand wird genau ein Zahlwort zugeordnet
- (2) Das Prinzip der stabilen Ordnung der Zahlwortfolge
- (3) Das Kardinalzahlprinzip: Das letztgenannte Zahlwort gibt an, wie viele Dinge es sind
- (4) Das Abstraktionsprinzip: Das Zählen erfolgt unabhängig von der Art der gezählten Dinge immer gleich.
- (5) Das Prinzip der Irrelevanz der Anordnung

Erwerb von Erfahrungen zu Größen und zur Idee des Messens

Schwerpunkte		Das Kind			
		A	B	C	D
		E			
		F			
Uhrzeit – Umgang mit der Uhr	• weiß, dass Uhren Geräte sind, die die Uhrzeit anzeigen, • kennt „Früh“, „Mittag“, „Abend“, „Nacht“	• kennt „vom Hörensagen“ subjektiv bedeutsame Zeitpunkte	• kann Zeitpunkte grob ablesen, • kann subjektiv bedeutsame Zeitpunkte (bestimmte Uhrzeiten) im Tagesablauf verorten (ist es morgens, mittags, abends oder nachts)		
Zeit – Datum und Monatskalender	• erfasst den Tag-Nacht-Rhythmus	• kennt die Beziehung von „heute“ und „morgen“	• weiß, dass die Wochentage Namen haben und kennt diese, • weiß, dass es Jahreszeiten gibt, • kennt die Bedeutung von „gestern“, „heute“ und „morgen“	• kennt die 7 Wochentage im Kontext mit heute und morgen, • weiß um die Regelmäßigkeit der Abfolge der Wochentage, • kann sagen, welcher Wochentag morgen ist, wenn es den aktuellen Wochentag weiß	• kann Jahreszeiten erfassen und benennen, • kennt subjektiv bedeutsame Monatsnamen und Daten wie Weihnachten oder Geburtstag und kann diese im Jahr verorten, • kennt die 7 Wochentage und deren Abfolge
Währung – Umgang mit kleinen Geldbeträgen	• weiß, dass Geld zum Bezahlen verwendet wird	• kennt die Münzen unserer Währung			• kann – etwa im Kontext mit dem einkaufen Spielen kleine Geldbeträge unterschiedlich zum Zahlen hinlegen
Längen und Flächen vergleichen	• kann grob vergleichen (indirekt, durch visuelle Fixation)	• kann direkt vergleichen (durch Aufeinanderlegen zum Flächenvergleich, durch Nebeneinanderlegen zum Längenvergleich)			• vergleicht durch Messen mit willkürlich gewählten Einheiten
Vergleichen und Messen	• verwendet „groß“ und „klein“ • verwendet „größer als“	• verwendet „länger als“, „kürzer als“ • verwendet „leichter als“, „schwerer als“, • weiß, dass größere Dinge nicht unbedingt schwerer sein müssen, als kleinere Dinge			• kennt das Maßband als Messgerät, • kennt die Waage als Gerät zum Vergleichen vom Massen (Gewichten) und den Kleiderbügel als einfache Balkenwaage

Erfahrungen zu Gesetzmäßigkeiten, Mustern und Strukturen und zur Symmetrie						
Das Kind kann,						
Schwerpunkte	A	B	C	D	E	F
Muster und Ornamente	- in Folgen und Mustern Gesetzmäßigkeiten entdecken, - einfache Muster herstellen	einfache Muster passend fortsetzen	- in Folgen und Mustern Gesetzmäßigkeiten entdecken und diese beschreiben, - auch kompliziertere Muster und Strukturen erzeugen		kompliziertere vorgegebene Folgen und Muster passend fortsetzen und selbst Folgen und Muster erfinden	Übereinstimmungen von Gesetzmäßigkeiten zweier Folgen bzw. Muster erkennen
Funktionale Abhängigkeiten	die Abhängigkeit einer Größe von einer anderen Größe erfassen (Beziehungen wie zwischen Stückzahl und Preis oder Stückzahl und Masse)			die Abhängigkeit einer Größe qualitativ beschreiben (je mehr Bausteine ich trage, desto schwerer wird es)		die Abhängigkeit einer Größe von einer anderen Größe in Ansätzen quantitativ beschreiben
Symmetrie in unserer Welt	das Phänomen „Spiegelung“ (im Wasser, im Spiegel) erfassen und beschreiben		- Figuren mit einem Spiegel spiegeln, - die Beziehung von Figur und Spiegelbild erfassen	- Symmetrien in einfachen Figuren erfassen, - erkennen, ob einfache Figuren und mehrfarbige Muster Spiegelungen haben, - mit einem Spiegel Figuren und Muster auf Symmetrie prüfen	- Figuren mit einer Spiegelachse herstellen, - ein realitätsnahe Abbildung – z. B. einer Spiegelung im Wasser – betrachten, die Spiegelung erfassen und das Spiegelbild auf eventuell enthaltene Fehler überprüfen	- den Zusammenhang zwischen Spiegelung und Verdopplung von Zahlen erfassen, - Formulierungen wie „das Doppelte“ und „die Hälfte“ im umgangssprachlichen Kontext und bezogen auf kleine Anzahlen verstehen und nutzen

Notizen

Bitte senden Sie Ihre Hinweise an: bildungskonzeption@bm.mv-regierung.de

[illegible]

Notizen

Bitte senden Sie Ihre Hinweise an: bildungskonzeption@bm.mv-regierung.de

[illegible]

Inhaltsverzeichnis

3.	(Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/ Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen	2
3.1	Bereichsspezifischer Beitrag an der Bildung und Erziehung im Elementarbereich	2
3.2	Standards (Ziele)	2
3.3	Erfahrungsfelder	4
3.3.1	Selbstwahrnehmung und soziale Lebenswelt	4
3.3.2	Natürliche Lebenswelt	7
3.3.3	Raum und Zeit der Lebenswelt	11
3.3.4	Technische Lebenswelt	14
3.4	Entwicklungsniveaus	17

3. (Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/ Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen

3.1 Bereichsspezifischer Beitrag an der Bildung und Erziehung im Elementarbereich

Im Bildungs- und Erziehungsbereich „(Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen“ beschäftigt sich das Kind mit exemplarischen Inhalten, die ihm einen Zugang zu sozialer und dinglicher Lebenswelt, zu Natur und Technik eröffnen. Dabei wird die Entwicklung grundlegender konzeptioneller Denk- und Handlungsfähigkeiten zur zunehmend eigenständigen Erschließung, Erklärung und Mitgestaltung seiner Umwelt sowie die Ausbildung von Basisstrategien zur Organisation eigenständigen Lernens gefördert.

Das natur- und sachbezogene Lernen bahnt beim Kind ein Verständnis einfacher Phänomene an und hilft ihm, Zusammenhänge zwischen Natur und der durch Menschen gestalteten Umwelt zu erkennen.

Das soziale Lernen, ein bereichsübergreifendes Anliegen, stellt in diesem Bildungs- und Erziehungsbereich einen hervorgehobenen Lerngegenstand dar. Zielgerichtete soziale Aktivitäten und die Reflexion der durch Medien ausgelösten Lernprozesse fördern Selbstverstehen und Selbstwertgefühl des Kindes und helfen ihm, sich zunehmend in die Position eines anderen Menschen zu versetzen, dessen Ansichten und Bedürfnisse wahrzunehmen und beim eigenen Handeln zu beachten.

3.2 Standards (Ziele)

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

Personale Fähigkeiten

- den eigenen Körper sowohl von seinen Empfindungen als auch in seinen Äußerlichkeiten wahrnehmen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Körperlichkeit im Vergleich mit anderen Kindern feststellen,
- Gesundheit als ein wesentliches Element körperlichen Wohlfühlens erkennen und erfahren, dass diese durch die eigene Lebensweise beeinflusst werden kann,
- sich mit dem eigenen Geschlecht durch eine bewusste Auseinandersetzung mit seiner geschlechtsspezifischen Rolle identifizieren,
- sich auf den Übergang in die Schule und den damit verbundenen Statuswechsel, der in einem neuen Rollen- und Tätigkeitsverständnis zum Ausdruck kommt, vorbereiten,

- mit verschiedenen Materialien unter Entwicklung von Selbstständigkeit, Zielstrebigkeit und Kreativität bewusst und planvoll handeln,
- sich anstrengen und durch die Schaffung gegenständlicher Produkte Anerkennung erlangen

Soziale Fähigkeiten

- Bedürfnisse und Wünsche anderer Menschen wahrnehmen,
- über freundschaftliche Beziehungen nachdenken und sich darüber austauschen,
- den Nutzen von Regeln und Normen für das Wohlfühlen in einer Gemeinschaft erkennen und diese respektieren,
- gemeinsam mit anderen Kindern Naturerscheinungen und technische Zusammenhänge beobachten, erkunden, beschreiben und darüber nachdenken,
- Mitverantwortung für Natur und Umwelt durch pflegerische Aufgaben übernehmen,
- praktische Tätigkeiten mit anderen abstimmen, seinen Teil beitragen und seine Arbeit, wie die der anderen, einschätzen

Kognitive Fähigkeiten

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

Körperliche Fähigkeiten und motorische Fertigkeiten

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

Zu entwickelnde Einstellungen

Die Kinder entwickeln das Bedürfnis,

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

Der Bildungs- und Erziehungsbereich „(Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen“

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

Die Erfahrungsfelder

- Selbstwahrnehmung und soziale Lebenswelt,
- natürliche Lebenswelt,
- Raum und Zeit der Lebenswelt,
- Technische Lebenswelt

werden bezogen auf die Situation der Kinder anthropologisch entfaltet und in Form von Entwicklungsniveaus ausdifferenziert. Die durch Fähigkeiten beschriebenen Niveaus sind für jedes Kind individuell zu interpretieren und dienen der Orientierung für die pädagogische Arbeit der Fachkraft. Es ist zu beachten, dass ein Kind in unterschiedlichen Erfahrungsfeldern durchaus unterschiedliche Entwicklungsniveaus aufweisen kann.

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

3.3 Erfahrungsfelder

3.3.1 Selbstwahrnehmung und soziale Lebenswelt

Das Durchschnittsalter der frühesten Erinnerungen liegt bei 3,5 Jahren. Erst ab diesem Alter können Erlebnisse zu bleibenden Erinnerungen führen. In den folgenden Jahren entwickelt sich ein Sinn für Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft. So kann das Kind zunehmend aus seinen eigenen Erfahrungen lernen und einfache Pläne aufstellen. Neben der Merkfähigkeit entwickeln Kinder zunehmend eine in den Grundzügen nachvollziehbare und auch recht konstante Auffassung von sich selbst. Als Bestandteile ihres Selbstverstehens beginnen Kinder Skripte auszubilden. Derartige Skripte beinhalten Merkmalszuschreibungen für bestimmte Ereignisse und Sachverhalte. Sie entwickeln sich auf der Basis individueller Erfahrungen und unterliegen kulturellen, schichtspezifischen und familieninternen Einflüssen.

Sozialkulturelles Lernen realisiert sich im Verstehen sinnhafter Konstruktionen (Gedanken, Werte, Normen, Gefühle, ...) und erfasst diese aus der Erste-Person-Perspektive vor allem über sich wechselseitig bedingende Ansätze und im zwischenmenschlichen Diskurs.

Sobald sie eine Vorstellung von sich selbst entwickelt haben, können Kinder Rückschlüsse auf die Gefühle anderer Menschen ziehen. Deshalb sind Kinder frühestens mit dreieinhalb Jahren in der Lage zu erkennen, dass andere Men-

schen falsche Überzeugungen haben können. So ist es auch nicht verwunderlich, dass erst Vierjährige bewusst lügen können. Vorher können sie auch keine so genannten Notlügen verstehen.

Das kindliche Denken kann auch nicht als grundlegend egozentrisch bezeichnet werden. Schon Dreijährige und dann Vier- und Fünfjährige können miteinander Gespräche zu einem Thema führen, sich notwendige Informationen für beabsichtigte Handlungen geben, Gegenstände beschreiben und anderen Kindern helfen oder sie trösten.

Dreijährige beziehen Wünsche und Absichten (Wollen) mit ein, wenn sie über die Handlungen anderer Menschen berichten. Erst wenn diese Fähigkeit ausgebildet ist, können Kinder bewusst lügen und andere täuschen. Vierjährige beziehen zu Wünschen und Absichten auch den Glauben mit ein, um die Handlungen anderer Menschen zu erklären.

Dreijährige Kinder können schon symbolisch denken. Sie können Dinge, die nicht vorhanden bzw. zugänglich sind, durch andere Dinge ersetzen. In Symbolspielen ahmen sie Alltagshandlungen nach. Vierjährige beginnen bei Symbolspielen große Aufmerksamkeit auf Details und auf Differenzierungen zu legen. Das Symbolspiel dominiert in der „Vorschulzeit“, in der Schulzeit wird es durch Regelspiele und symbolische Konstruktionen abgelöst.

Ab dem 5. Lebensjahr verstehen Kinder, dass auch Gedanken Gefühle hervorrufen können. Fünfjährige sind sich ihrer Person sehr wohl bewusst. Sie verfügen bereits über relativ gefestigte Selbst- und Weltbilder, die in Form von Alltagswissen ihr Lernen beeinflussen. Kinder dieses Alters sind neugierig, fantasievoll und wollen lernen. Sie haben ein Bedürfnis nach Zuwendung und Sicherheit, gleichzeitig streben sie nach Freiheit, um selbständig ihre Umwelt zu erkunden.

Die Kinder haben die Familie als ihren Lebensmittelpunkt erfahren und mit der Kindertageseinrichtung einen weiteren Lebensbereich und gleichaltrige Kinder kennen gelernt. Sie haben ein Bedürfnis nach Kontakt mit gleichaltrigen Kindern entwickelt. Bereits in diesem Alter werden Gleichaltrige nicht nur als momentane Spielgefährten, sondern als Freunde angesehen. Freundschaftszuweisungen werden in dieser Zeit vor allem an äußeren Merkmalen und am aktuellen Verhalten festgemacht. In den meisten Fällen gestalten sich diese Freundesbeziehungen zwischen gleichgeschlechtlichen Kindern. Kinder dieses Alters wissen, dass Kinder unterschiedlich sind und dass in Gemeinschaften Regeln herrschen, um ein geordnetes, angenehmes Zusammenleben zu ermöglichen.

Die Kinder erfahren ihre sozial-institutionelle Umwelt als eine sich erweiternde Umwelt. Jede Erweiterung bringt den Kindern neue Chancen für ihre Persönlichkeitsentwicklung. Sie lernen neue Menschen kennen, müssen mit ihnen bisher unbekannten Menschen interagieren, sich in eine Gruppe einordnen, neue Regeln des Zusammenlebens akzeptieren und sich in für sie neuen ökologischen Räumen zurecht finden.

Selbstwahrnehmung und soziale Lebenswelt
Schwerpunkte • Ich und Andere, • Bedürfnisse und Gefühle haben, • Regeln, Verantwortung und Rechte, • Zusammenarbeit, Konflikte und Entscheidungen
Wissen, Können, Kompetenzen Das Kind kann • sagen, was es gut kann und was es noch nicht so gut kann, • seine Gefühle beschreiben und erklären, • gleichzeitig mit zwei Personen verhandeln, • Bedürfnisse anderer Menschen in unterschiedlichen Situationen erkennen und miteinander vergleichen, • Freundschaften eingehen und erklären, warum jemand sein Freund ist, • gemeinsam mit anderen Kindern spielen, • Spielregeln verstehen, aushandeln und einhalten, • Impulse und Ängste regulieren. Das Kind ist bestrebt, • Konflikte und Streitsituationen gewaltfrei zu lösen, • Verantwortung für kleine Aufgaben übernehmen.
Fragen und Anregungen zur Reflexion und zum Verständnis • Was macht die Einzigartigkeit meiner Person aus? (Die Kinder nehmen ihre Persönlichkeit im Vergleich mit der Persönlichkeit anderer Kinder bewusst wahr und verstehen und akzeptieren Unterschiede.) • Was ist meine Rolle in der Gemeinschaft? (Die Kinder erkennen, dass Menschen aufeinander angewiesen sind und dass ihr Zusammenleben durch Regeln geordnet ist.) • Was wird sich für mich als Schulkind verändern? (Die Kinder stellen sich auf eine neue Kindergruppe und neue Aufgaben ein.)

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge

- **Alltagshandlungen** (↗ *Kommunikation, Sprechen und Sprache(n)*, ↗ *Bewegung*)
- Regeln für eine gesunde Lebensweise (Ernährung, Kleidung, Sicherheit, Bewegung, Schlaf) kennen lernen und umsetzen,
- sich eigener Wünsche bewusst werden und sie begründen,
- Lernen, zu sagen, was man möchte,
- Regeln und Normen in der Kindertageseinrichtung/in der Kindergruppe festlegen und einhalten: beim Essen, bei der Einhaltung der Hygiene,
- Mitgefühl im Alltagsgeschehen ausdrücken können, wie trösten oder sich entschuldigen,
- einem anderen Kind bei alltagspraktischen Handlungen helfen, wie z. B. beim An- und Ausziehen, beim Schuhe-Zubinden, Hilfe holen und um Hilfe bitten, Abgeben und Teilen, jemandem eine Freude bereiten, gegenseitige Rücksichtnahme üben

Spiele (↗ Kommunikation, Sprechen und Sprache(n), ↗ Bewegung)

- beschreiben und zeigen: Was ich schon alles kann! (Wahrnehmungen, Bewegungen, Rhythmen, Geschicklichkeit, Stärke, Schnelligkeit, mit meinen Händen, Fingern, Füßen, Kopf, ... kann ich ...),
- gemeinsam spielen, Spielregeln festlegen und einhalten,
- Fairness bei Gewinnspielen beachten und einfordern,
- sich in die Lage eines anderen Menschen versetzen können: Puppen-, Rollen- und Regelspiele

Thematische Gesprächspraxis (↗ Kommunikation, Sprechen und Sprache(n))

- Thema Ich: Wem sehe ich ähnlich? Was ist das Besondere an mir?
- Nachdenken über die eigenen Bedürfnisse: Grundbedürfnisse (Nahrung, Zuneigung, Sicherheit, Angenommensein), Alltagsbedürfnisse/aktuelle Bedürfnisse,
- Lieblingssachen (Tiere, Pflanzen, Bilderbuch, Spielzeug, Fernsehen) und Lieblingstätigkeiten,
- Sehschwäche-Brille tragen, Zahnstellung-Zahnsperre, Bezeichnen der Geschlechtsmerkmale,
- Thema Jungen und Mädchen: Wie sehen Jungen, Mädchen und umgekehrt?
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede benennen (Körper, Kleidung, Spiele, Berufswünsche, Sport, Hobbys, ...),
- Thema Vorfreude und Ängste: Aufgaben eines Schülers besprechen, neue Kinder kennen lernen, Trennung von den Spielgefährten im Kindergarten,
- Thema Freunde: Was ist ein Freund? Wie kann man Freunde gewinnen?
- Thema Gemeinschaft: sich in die Lage eines anderen Menschen versetzen können, Wie würde ich mich fühlen, was würde ich denken, was würde ich machen, wenn ich in der Situation von X wäre?
- erkennen der Bedeutung von Regeln und Normen im häuslichen Umfeld (Familie; Geschwister; Kinder aus der Nachbarschaft), für Kinder und Erwachsene, in Institutionen (Kindergarten; Musikschule; Sportgruppe, ...)

Erkunden und Forschen (↗ Kommunikation, Sprechen und Sprache(n), ↗ Elementares mathematisches Denken, ↗ Musik, Ästhetik und Bildnerisches Gestalten)

- Körper erkunden: Körperteile benennen, Körpergefühle beschreiben und wahrnehmen (Wärme und Kälte, Stärke und Schwäche, Schmerzen und Fitness),
- Körpergröße, Fußlänge, Schrittlänge, Spannweite zwischen den ausgestreckten Armen messen und vergleichen,
- Umrisszeichnungen anfertigen, Profile im Schattenbild vergleichen,
- die neue Lebenswelt Schule erkunden: Schule aufsuchen, Teilnahme an einer Schnupperstunde, Aufgaben eines Schülers, ...

3.3.2 Natürliche Lebenswelt

Wenn die Synapsendichte etwa im Alter von 3 Jahren ihren Höhepunkt erreicht hat, wirkt sie wie ein interner Entwicklungsstimulus, der neuronale Regelkreise „einschaltet“ und deren Funktion sich in ersten Anzeichen grundlegender Fähigkeiten zeigt. Sie pegelt sich auf ein Plateau ein, das – wiederum in Abhängigkeit vom Hirnbereich – in den folgenden sechs bis sieben Jahren erhalten bleibt. Lernprozesse sind jetzt in besonderem Maße von persönlichen Erfah-

rungen abhängig. Das Gehirn eines Dreijährigen ist beispielsweise doppelt so aktiv wie das eines Erwachsenen. Es ist eine Phase intensivsten Lernens vor allem kulturell vermittelter Fähigkeiten (Lesen, Schreiben, Musikinstrument Spielen, Zählen, Mengen Vergleichen usw.). Eine anregungsreiche Umwelt, die viele Erfahrungen ermöglicht, stimuliert und unterstützt diese vielfältigen Lernprozesse.

Die Aneignung von Phänomenen und Prozessen der natürlichen Lebenswelt vollzieht sich in spezifischen Lernprozessen, die mit dem Begriff naturwissenschaftliches Lernen gekennzeichnet werden. Dieses Lernen unterscheidet sich in wesentlichen Merkmalen vom sozialkulturellen Lernen. Naturwissenschaftliches Lernen geschieht aus einer Dritte-Person-Perspektive und richtet sich auf die Erkenntnis sinnfreier Objekte und objektivierbarer Phänomene (Gleichgewicht, Bewegung, Kraft, Fortpflanzung, Verbrennung, ...). Auch naturwissenschaftliches Lernen folgt nicht einem generellen Entwicklungsmuster, sondern vollzieht sich in der Auseinandersetzung mit der natürlichen Umwelt. In unterschiedlichen Umweltbereichen kann es mit unterschiedlichem Tempo erfolgen.

Bereits Dreijährige beginnen Theorien über die materielle und soziale Welt auszubilden, die sie verändern bzw. modifizieren, wenn sie sich handelnd erkundend mit dieser Welt auseinander setzen. Für physikalische Objekte entwickeln sie eine Theorie der Materie, für Menschen, Tiere und Pflanzen eine Theorie des Lebens. Kindlicher Glaube daran, dass die Natur eine Seele hat, ist nicht als fehlerhaftes Denken zu verstehen, sondern als ein Denken anderer Art. Kinder erklären Naturerscheinungen mit Worten aus den Bereichen des Glaubens, Fühlens und Wünschens.

Drei- und Vierjährige übertragen bereits angeeignete Begriffe auf andere Gegenstände, Sachverhalte oder Situationen (Begriffsgeneralisierung). Schon Dreijährige entwickeln Vorstellungen darüber, wie Gegenstände in bestimmte Kategorien einzuordnen sind und was das bedeutet. Kategorien werden anhand typischer Beispiele (nicht nach einer Reihe notwendiger und hinreichender Eigenschaften) gebildet: Prototypen (Dinge), Skripte (Ereignisse), Klischees (Personen).

Kinder möchten alles anfassen, untersuchen und ausprobieren. Eine besondere Bedeutung kommt Erfahrungen zu, die Kinder beim Hantieren mit und gezieltem Beobachten von Wasser, Erde und Luft gewinnen. Gegenständliche Handlungen sind ein wesentlicher Faktor ihrer kognitiven Entwicklung. Durch die Auseinandersetzung mit konkreten Dingen werden Kinder zu vielfältigen Fragen angeregt. Die Kinder lernen dabei ihre Wahrnehmungen miteinander zu vergleichen, zu hinterfragen und in Beziehung zu setzen. Vier- bis Sechsjährige sind in der Lage, kognitive Vergleichsoperationen durchzuführen und Ein- und Zuordnungen vorzunehmen, welche die Erkenntnisobjekte klassifizieren und damit die Welt strukturieren. Interesse für Details und Sammelerscheinungen sind ein Ausdruck für dieses konkrete Denken. Diese Entwicklung ist davon abhängig, inwieweit sich Kinder mit Dingen beschäftigen und dabei Erfahrungen machen können. Wissenschaftliche Begründungen sind in den meisten Fällen weder sinnvoll noch notwendig. Allerdings erwarten Kinder einfache, plausible Erklärungen. Wichtig dabei ist, den Kindern Begriffe zu vermitteln, die ihnen helfen, ihre Beobachtungen zu lenken und zu beschreiben. Eine rein induktive Erkenntnisgewinnung (vom Besonderen auf das Allgemeine) im Bereich naturwissenschaftlichen Lernens ist problematisch. Weil

es keine „reinen“ Beobachtungen gibt, kann ein solches Vorgehen auch keine gültigen Ergebnisse liefern. Beobachtungen werden immer auf der Basis von Vorwissen, Glauben, Erwartungen und Erfahrungen interpretiert. Sie werden von der Sprache, den zur Verfügung stehenden und verwendeten Begriffen geprägt. Deshalb ist eine Anbahnung an naturwissenschaftliches Lernen vor allem deduktiv zu organisieren. Ohne die geeigneten Begriffe zu kennen, können die Kinder auch nicht richtig beobachten und ihre Beobachtungen ausdrücken. Wenn ihnen jedoch relevante fachliche Begriffe vermittelt werden, „sehen“ sie plötzlich, dass sich Stoffe „lösen“, wo sie vorher „sahen“, dass diese Stoffe „verschwanden“. Die Anbahnung eines naturwissenschaftlich geprägten Lernens kann als ein Hineinwachsen in eine neue Kultur verstanden werden. Wichtig hierbei ist, dass die Fachkraft sich in dieser „Kultur“ auskennt, dass sie die naturwissenschaftlichen Inhalte und Methoden, die sie den Kindern nahe bringen möchte, selbst beherrscht und vermitteln kann.

Natürliche Lebenswelt
Schwerpunkte • Ressourcen - Eigenschaften von Stoffen und Materialien, • Naturerscheinungen und Jahreszeiten, • Pflanzen und Tiere
Wissen, Können, Kompetenzen Das Kind • kennt die Bedeutung von Wasser, Erde und Luft als Lebensstoff und Lebensraum, • kennt die verschiedenen Zustände des Wassers, • unterscheidet belebte und unbelebte Natur, Pflanzen und Tiere, • hat Vorstellungen zum Wachsen und Vergehen in der belebten Natur, • kennt ausgewählte Baum- und Pflanzenarten und nennt Merkmale, • weiß um die jahreszeitlichen Unterschiede in der Natur, • kennt die verschiedenen Wetterformen und -beschreibungen. Das Kind kann • über eine gewisse Zeit Erscheinungen beobachten bzw. einer Aufgabe nachgehen, • sein Interesse an der natürlichen Umwelt als Fragen formulieren und nach Antworten drängen, • seine Beobachtungen und Erkenntnisse verständlich verbalisieren, • zwei Dinge bzw. zwei Ideen miteinander vergleichen, • Dinge seiner natürlichen Lebenswelt in Kategorien einordnen, • seine Erkundungen gemeinsam mit anderen Kindern durchführen, • Experimentier- und Untersuchungsmaterialien sinnvoll einsetzen, • um Hilfe bitten, wenn es bei der Umsetzung einer Lösungsidee nicht weiterkommt.
Fragen und Anregungen zur Reflexion und zum Verständnis • Welche Verantwortung trage ich als Mensch für die belebte und unbelebte Natur? (Die Kinder verstehen, dass die natürlichen Ressourcen begrenzt sind und dass man mit ihnen sorgfältig umgehen muss.) • Welche Veränderungen kann ich im Verlauf eines Jahres in der Natur beobachten? (Die Kinder kennen den Zusammenhang zwischen Naturerscheinungen und Jahreszeiten und können Zuordnungen vornehmen.) • Wie kann ich verschiedene Stoffe und Materialien voneinander unterscheiden? (Die Kinder wissen, dass sich Stoffe und Materialien durch bestimmte Eigenschaften auszeichnen, die durch Beobachtungen, Experimente und das Nutzen von Medien erkannt werden können.)

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge

Alltagshandlungen (➤ Kommunikation, Sprechen und Sprache(n),

- auf Phänomene des Alltags aufmerksam machen und sie thematisieren,
- Pflanzen, ein Aquarium, ein Haustier pflegen,
- sorgfältig mit gesammelten Materialien, Büchern, technischen Geräten, Haushaltsgegenständen, ... umgehen

Spielen (➤ Bewegung)

- mit vielfältigen Naturmaterialien, wie Wasser, Sand, Steine, Schnee spielen; Luftballon (Kraft, Geräusche), Drachen steigen lassen; Einsatz von altersgerechten Experimentierkästen; Pantomime: Verhalten und Bewegung von Tieren nachmachen und erraten; Licht- und Schattenspiele, selbstständiges Erkunden und Probieren

Thematische Gesprächspraxis (➤ Kommunikation, Sprechen und Sprache(n), ➤ Musik, Ästhetik und Bildnerisches Gestalten)

- Thema Experiment: Was machen Wissenschaftler? Probleme erkennen und beschreiben, Vermutungen äußern, überlegen, wie man die Vermutungen überprüfen kann, etwas ausprobieren, Schlussfolgerungen ziehen,
- Thema Wasser: Wasser als ein (über)lebenswichtiger Stoff, Wasser als Lebensmittel, Wasser ist kostbar, mit Wasser sparsam umgehen; Wasser und Wetter: Regen, Wolken, Nebel, Raureif, Schnee, Eis, ...; Wasser als Lebensraum,
- Thema Luft: Wind, Windmühlen, Windräder, Luft als Stoff, Atmung, Luftverschmutzungen,
- Thema Tiere und Pflanzen: Lebewesen, Geburt/Entstehung, Entwicklung und Tod, Sinn des Lebens; Verhaltensweisen, Entwicklungsstadien, typische Merkmale,
- Thema Licht und Schatten: Helligkeit und Dunkelheit; Lichtquellen; Schattenbildung, Schattenveränderung; Sonnenuhr,
- Thema Wetter: Sonne, Wolken, Regen, Schnee, Nebel, Blitz und Donner; Regenbogen, Temperatur, Wind – Sturm

Erkunden und Forschen (➤ Kommunikation, Sprechen und Sprache(n))

- Eigenschaften von Luft erkunden: Luft hat Kraft – Luftdruck, Luftdruckunterschiede zeigen (u. a. durch Temperaturveränderung), Luftballon, Tauchen, Luft lässt sich zusammenpressen (Luftpumpe); Luftbewegung kann Geräusche machen, Pfeifen des Windes; Windkraft zeigen (Fahrtwind, Windrad, Windsack, ...),
- Eigenschaften von Wasser erkunden: Begriff Flüssigkeit, Wasser hat Kraft, Wasser ist lenkbar, Aggregatzustände von Wasser (Schmelzen, Gefrieren, Verdampfen, Kondensieren), Wasser als Transportmittel; Schwimmen und Sinken im Wasser, Wasser als Lösungsmittel (wasserlösliche und nicht wasserlösliche Stoffe), Wasser als Lebensmittel, Wasser als Lebensraum für viele Tiere und Pflanzen; Reinigung von Wasser durch Filtrieren,
- Eigenschaften von Sand (Steine, Erde, ...) erkunden: Begriff fester Stoff, mit Sand bauen, Konsistenz und Körnigkeit, Sand und Wasser (Aufschwemmen, Dekantieren, Filtrieren, Wiegen), Baumaterial, Pflanzboden,
- Lichtphänomene: Schatten beobachten und erzeugen, Sonnenuhr bauen und beobachten, Regenbogen erzeugen,
- Phänomen Elektrizität und Magnetismus: Elektrostatische Aufladung erzeugen, Spiele mit Magneten, Magnetisches und Nichtmagnetisches,
- Verhalten von Tieren erkunden: Tierbeobachtungen im Zoo, typisches Verhalten einzelner Tiere, Zusammenhang zwischen Lebensbedingungen

und Verhalten, zwischen Aussehen und Lebensraum, Untersuchungen von Kleintieren,

- Entwicklung von Pflanzen erkunden: Betrachten von Bäumen im Park/ an der Straße: Bäume im Wechsel der Jahreszeiten, Merkmale eines Baumes, Unterschiede zwischen Bäumen, was ein Baum braucht, was einen Baum krank macht, Früchte, Blüten; Naturlehrpfade nutzen u. a. zu Wahrnehmungsschulungen, Lupe einsetzen, Keimversuche, beobachten, wie Ableger Wurzeln ausbilden, Auspflanzen, Entwicklung beobachten,
- einen Wetterkalender mit Temperaturen und Wetterbeschreibung führen und dabei Symbole für Sonne, Wolken, Wind, Regen, Nebel) nutzen

3.3.3 Raum und Zeit der Lebenswelt

Auch die kindlichen Wahrnehmungen werden durch die grundlegenden Kategorien Raum und Zeit strukturiert und geordnet. Die Fähigkeit, eine Form oder ein Objekt wahrzunehmen, ist grundlegend für die Herausbildung einer räumlichen Intelligenz, die darin besteht, die visuelle Welt adäquat wahrzunehmen, Wahrnehmungen zu transformieren und zu modifizieren und Bilder visueller Erfahrungen zu reproduzieren.

Vor allem Verstecken, Suchen, Raten, Finden und Sammeln sind Tätigkeiten, die Kinder gerne machen, insbesondere wenn sie von Erfolg gekrönt, durch Anerkennung angespornt oder mit einer Überraschung verbunden sind. Diese Tätigkeiten lassen sich örtlich fixieren, so dass die Kinder zunehmend lernen, eine Position im Raum zu beschreiben und wieder zu finden. Dafür bieten sich viele Spiele an, die die Fachkraft mit den Kindern ihrer Gruppe spielen kann.

Zentrierungen auf eine Dimension ist keine generelle Denkbeschränkung jüngerer Kinder. Kinder sind durchaus in der Lage, mehrere Informationen miteinander zu verknüpfen und mehrdimensionale Konzepte intern zu präsentieren. Einen großen Einfluss üben hierbei schon gemachte persönliche Erfahrungen aus. So sind Dreijährige in der Lage, einem Weg, den sie kennen, allein zu folgen. Bei der Raumerkennung spielen für Kinder Merkzeichen eine entscheidende Rolle. Kinder haben aber große Schwierigkeiten, einen Weg zu beschreiten, den sie nur durch Beschreibungen kennen. Noch für Fünf- und Sechsjährige ist es sehr schwierig, einen ihnen bekannten Weg anderen Personen adäquat zu beschreiben oder zu skizzieren. Meistens kommen nur sehr vereinfachte Beschreibungen bzw. Skizzen zustande. Das Raumverständnis und die Fähigkeit, räumliche Beziehungen auszudrücken, entwickeln sich unterschiedlich schnell.

Allerdings ist davon auszugehen, dass Dreijährige schon einfache Kausalbeziehungen zwischen Gegenständen erkennen und erklären und Voraussagen treffen. Noch bevor Kinder drei Jahre alt sind, lernen sie zu unterscheiden, was sie selbst sehen und was andere sehen. Vier- und fünfjährige Kinder verstehen, dass ein Objekt aus verschiedenen Blickrichtungen auch unterschiedlich aussehen kann.

Mit drei Jahren haben Kinder bereits vielfältige Raumerfahrungen gemacht. Sie kennen die Wohnung ihrer Familie, die der Großeltern, sie kennen den Supermarkt, den Spielplatz, die Kindertageseinrichtung. Aber noch scheint ihnen das elterliche Wohnumfeld unhinterfragbar. Jedoch ist zu bedenken, dass

die räumliche, soziale und kognitive Erweiterung der Lebenswelt als ein entscheidender, auch risikobehafteter Entwicklungsfaktor wirkt, wie umgekehrt Persönlichkeitsentwicklung nach Erweiterung der Lebenswelt, also auch nach Lernaufgaben, drängt.

Die Zeit erfährt das Kind vornehmlich noch als einen ganzheitlichen Strom, nur punktuell als ordnende Kategorie. Im Gegensatz zu Erwachsenen empfinden Kinder den Verlauf der Zeit als langsam. Vergangenheit und Zukunft sind für sie noch sehr diffuse Kategorien. Allerdings sind bereits Dreijährige in der Lage, den Unterschied zwischen vergangenen und gegenwärtigen Ereignissen zu verstehen. Trotzdem erstrecken sich die Raum- und Zeitbegriffe der Kinder vornehmlich auf das Hier und Jetzt. Zuverlässige Zeit- und Raumordnungen helfen ihnen, sich in ihrer Umwelt sicher zu fühlen und zurecht zu finden.

Raum und Zeit der Lebenswelt
Schwerpunkte • zeitliche Rhythmen, • Orientierung im Nahraum und Straßenverkehr, • Kindheit in der Vergangenheit, • Kindheit in anderen Ländern
Wissen, Können, Kompetenzen Das Kind kennt • die verschiedenen Zeiteinteilungen (Tag, Wochen, Jahr, ...), • den Namen seines Ortes, seiner Stadt, • Namen anderer Länder, • seinen Weg zur Kindertageseinrichtung und zur Schule. Das Kind kann • die Tageszeit mit den Begriffen vormittags, mittags, nachmittags und abends beschreiben, • die Begriffe der Tages-, Wochen-, Monats- und Jahreszeiten Sinn entsprechend anwenden, • sich in seiner unmittelbaren Lebenswelt orientieren, • sich im Straßenverkehr regelgerecht verhalten, • über die Kindheit seiner Großeltern und Eltern erzählen.
Fragen und Anregungen zur Reflexion und zum Verständnis • Welche zeitlichen Rhythmen werden mein Leben als Schulkind bestimmen? (Die Kinder kennen die zeitliche Strukturierung von Tages-, Wochen-, Monats- und Jahreszeiten.) • Welche wichtigen räumlichen und zeitlichen Orientierungspunkte gibt es in meiner unmittelbaren Lebenswelt? (Die Kinder kennen ihre unmittelbare Lebenswelt und finden sich in ihr zurecht.) • Wie haben die Kinder in der Vergangenheit gelebt? (Die Kinder wissen, dass alle Menschen einmal Kinder waren, Kindheit aber sehr unterschiedlich sein kann.) • Wie erleben Kinder in anderen Ländern ihre Kindheit? (Die Kinder verstehen, dass es in anderen Ländern andere Sitten und Bräuche gibt, die den Menschen wichtig sind.)

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge

Alltagshandlungen

- täglicher Spaziergang: Aufsuchen von Lernorten außerhalb des Kindergartens: Impulse zum Wahrnehmen, Staunen, Beobachten,
- Gemeinsame Mahlzeiten: Kinder helfen, den Tisch zu decken bzw. abzuräumen, sich an Tischsitten halten,
- Mittagsruhe: ausziehen, anziehen, Kleidung zusammenlegen, ordentlich ablegen, ...

Spielen (↗ Elementares mathematisches Denken)

- Spieluhren, Sonnenuhr, Licht- und Schattenspiele, einfache Messinstrumente, Verkehrsgarten, Alltagshandlungen nachspielen, Fantasiesituationen ausspielen („Als-ob“), alte Spiele nachspielen, Spielwelten gestalten, Feste vorbereiten und feiern, Schule spielen, Spiele von Kindern aus anderen Ländern kennen lernen und spielen, ...

Thematische Gesprächspraxis (↗ Elementares mathematisches Denken, ↗ Kommunikation, Sprechen und Sprache(n))

- Thema Zeit: Einteilungen eines Tages, Wochentage, Monate, Jahreszeiten; Bedeutung von Zeitmessungen (für den Alltag, bei der Arbeit, beim Sport, für Erinnerungen, das Leben, ...), Möglichkeiten der Zeitmessung (Stand der Sonne, der Sterne, verschiedene Uhren, ...), Lebenszeit, Zeit nutzen, Sinn des Lebens, ...,
- Thema Jahreszeiten und Wetter: Zusammenhang zwischen Jahreszeiten und Wetter, Funktion von Kleidung; Tiere und Pflanzen im Wechsel der Jahreszeiten, ...,
- Thema Gesundheit: Bedeutung eines geregelten Tagesablaufs kennen und darüber sprechen: Warum müssen Menschen schlafen? Gute-Nacht-Geschichten, Ich habe geträumt. Redewendungen zu Lebenserfahrungen z. B. „Morgenstund' hat Gold im Mund“; auch Tiere schlafen: Schlafstellen von Tieren, Winterschlaf, ...,
- Thema Kinder in anderen Ländern: Wie Feste gefeiert werden, welche Spiele Kinder spielen, traditionelle Kleidung, Speisen und Getränke, ...,
- Thema Geschichte: Als Oma und Opa Kinder waren: z. B. Oma und Opa als Schulanfänger, was Oma und Opa als Kinder gespielt haben, welche Kleidung sie getragen haben, wie sie als Kinder gelebt haben, alte Bilderbücher und neue Bilderbücher anschauen und miteinander vergleichen

Erkunden und Forschen (↗ Elementares mathematisches Denken, ↗ Kommunikation, Sprechen und Sprache(n))

- Schulweg erkunden: Funktion von Verkehrsampel und Fußgängerüberweg kennen lernen, Bewusstwerden der Gefahren auf Gehwegen, Straßen, Parkplätzen, Baustellen, ...,
- andere Lebenswelten erkunden: Aufsuchen von Straßen der Nachbarschaft, Supermarkt, Park, Zoo, Museum, Kino, Puppentheater, Bibliothek, Post, Feuerwehr, Polizei; Teich, See, Fluss, Bach; dabei über Funktionen nachdenken und räumliche und zeitliche Orientierungen und Orientierungspunkte suchen,
- Jahreszeiten und Wetter erkunden: Wetterbeobachtungen, Beobachten von Pflanzen (Bäumen) über die Jahreszeiten hinweg, ...,
- Geschichte erkunden: Zeitzeugen befragen, alte Bilderbücher und neue Bilderbücher anschauen und miteinander vergleichen, Fotos anschauen und beschreiben, ...

3.3.4 Technische Lebenswelt

Um der stetig zunehmenden Technisierung des Alltags mit einem kritischen Verständnis gewachsen zu sein, bedarf es sachlicher, sozialer wie emotionaler Befähigung, deren Grundlagen so früh wie möglich gelegt werden sollten.

Kinder experimentieren mit Gegenständen (Spielzeug u. a.) bereits bevor sie sprechen können. Sie erkunden Eigenschaften und Beziehungen der materiellen Welt, z. B. Stabilität oder Schwerkraft. Sie sind dabei neugierig auf Zusammenhänge, wie dem von Ursache und Wirkung, und probieren diese zunehmend systematischer aus. So lernen bereits kleine Kinder Einfluss auf konkretes Geschehen zu nehmen, wie das Auftürmen und Umstoßen von Bausteinen. Diese Erfahrungen gilt es systematisch wie individuell zu erweitern. Neben die unbewusste Erkundung tritt zunehmend die bewusste Betrachtung von Lebenswelt und Umfeld. Dabei ist es keinesfalls notwendig und sinnvoll „alles“ zu erklären. Viel wesentlicher ist, dass Kinder verstehen, dass ihr Tun Wirkungen und Folgen hat, über die man nachdenken muss, sie aber auch zunehmend im Voraus bedenken lernen sollte. Ein aktiv schöpferisches Verhalten zu seiner Umwelt entwickelt das Kind ebenso, wie das Vertrauen in das eigenen Können von klein an, was auch in Leistungsbereitschaft und Handlungswillen deutlich wird.

Kinder sind von Natur und von Haus aus unterschiedlich geschickt. Gemeinsam ist ihnen, dass sie alle etwas herstellen können möchten, um stolz auf das Geschaffene zu sein. Dreijährige sind in der Lage, einfache Kausalbeziehungen zwischen Gegenständen zu erkennen und über eine „Weil-Konstruktion“ eine Begründung zu formulieren. Drei- und Vierjährige können voraussagen, wie einfache mechanische Systeme funktionieren.

Insbesondere beim Hantieren mit verschiedenen Materialien, bei ihrem Ausprobieren und Bearbeiten setzen sich Kinder intensiv mit ihrer Umwelt auseinander. Wasser, Sand, Knete, Farben, Papier, Bausteine, Kartons usw. sind ideale Spielmaterialien, die sie herausfordern und zu vielfältigen Aktivitäten anregen.

Sowohl im freien als auch im Zweck orientierten Spielen, Gestalten, Bauen und (De-)Montieren mit verschiedenen Materialien lernen Kinder in der Tätigkeit Eigenschaften und „Eigenwert“ natürlicher wie künstlicher Stoffe kennen und zu nutzen.

Bereits im häuslichen Umfeld lernen Kinder ganz selbstverständlich viele technische Geräte kennen und zum Teil auch zu nutzen - Geräte, welche die Arbeit/Hausarbeit erleichtern bzw. einer angenehmen Freizeitgestaltung dienen. Doch es ist davon auszugehen, dass Kinder sich nicht bewusst sind, welche Anstrengungen nötig waren und sind, um diese zu entwickeln, herzustellen und zu betreiben und welche Auswirkungen das alles auf das (eigene) Leben und die Welt hat und in Zukunft haben wird. Es ist schwieriger geworden, technische Zusammenhänge zu verstehen und ihre Grundmechanismen zu erfahren. Eine erste aktive Bekanntschaft mit der Technik des Alltags bereitet spätere Kundigkeit und Erfahrung in ihrem Gebrauch vor. Das bloße Hantieren mit technischen Dingen entwickelt sich zu einem verständigen Umgang.

Erste Einsichten in das technische Wirken des Menschen zur Gestaltung seines Lebens, aber auch in die nicht immer positiven Folgen seines Wirkens auf den Einzelnen wie die Gemeinschaft bilden die Grundlagen für ein sozialkritisches Verständnis und ein Wertbewusstsein zu technischen Entwicklungen.

Technische Lebenswelt
Schwerpunkte • Gestalten und Herstellen, • Bauen und Modellieren, • Technik im Alltag
Wissen, Können, Kompetenzen Das Kind kennt • die Sicherheitsregeln zum Umgang mit elektrischen Geräten, • verschiedene Materialien und einfache Werkzeuge aus dem alltäglichen Gebrauch, • Bauwerke seiner Wohnumgebung und ihre Funktion, • die Verwendung und Funktion relevanter technischer Geräte des Alltags. Das Kind kann • Alltags- und Spielmaterialien hinsichtlich der Materialien und Teile beschreiben und vergleichen, • Materialien aus Papier, plastischen und textilen Werkstoffen zu einfachen Gegenständen formen, • einfache Werkzeuge geeignet und geschickt benutzen, um einfache Gegenstände herzustellen, • die Herstellung eines einfachen Gegenstandes in seinen Teilschritten vorweg beschreiben, • ein Bauwerk mit einer gewünschten Funktion (Wohnraum, Garage, Brücke, ...) beschreiben und modellieren, • an geeigneten Originalen und Modellen einfache technische Vorgänge erklären, • die Verwendung und die Bedienungsabläufe typischer technischer Geräte des Alltags beschreiben.
Fragen und Anregungen zur Reflexion und zum Verständnis • Welche Bedeutung haben ausgewählte Materialien und Werkzeuge für meinen Alltag? (Kinder wissen um den Nutzen und Zweck dieser Materialien und Werkzeuge und deren sachgerechte Handhabung.) • Was brauche ich und was muss ich nacheinander tun, um ein bestimmtes Vorhaben (etwas herstellen, etwas bauen) zu realisieren? (Kinder kennen den Nutzen von Handlungsplanungen für das Erreichen von Zielen.) • Welche technischen Geräte erlebe ich im Alltag und in welcher Weise nutze ich sie? (Kinder wissen, dass Technik z. B. Verkehrsmittel, Computer, ... das gesamte Alltagsleben beeinflusst.) • Was muss ich im Umgang mit elektrischen Geräten beachten? (Kinder kennen die Sicherheitsregeln für den Umgang mit elektrischen Geräten und wenden sie an.)

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge

Alltagshandlungen (➤ Kommunikation, Sprechen und Sprache(n))

- auf technische Sachverhalte im Alltag aufmerksam machen und thematisieren,
- geeigneter und geschickter Umgang mit verschiedenen Materialien, Werkzeugen und Geräten; sorgfältiger und sparsamer Umgang mit Materialien,
- Einhalten der Sicherheitsregeln zum Umgang mit elektrischem Strom,
- Bedienungsabläufe verschiedener Geräte und Automaten

Spiele (🔗 *Elementares mathematisches Denken*, 🔗 *Kommunikation, Sprechen und Sprache(n)*)

- Formen und Gegenstände der Lebenswelt, die im Spiel verwendet werden, sichtbar strukturiert und aus unterschiedlichen Materialien herstellen,
- Gestaltung von Bauten, die im Spiel verwendet werden; Nutzen des Aneinanderreihens, Aufeinandertürmens und Überbrückens mit Bausteinen und Verpackungsmaterialien, um verschiedene Bauwerke (Türme, Brücken, Häuser, Spielgeräte, Möbel, ...) zu modellieren,
- Bauen eines begehbaren Spielhauses (z. B. aus einem großen Karton); Modellieren von Bauwerken entsprechend ihrer Funktion (Geschäfts- und Betriebsgebäude, Wohnhäuser) und in Bezug auf die Größe des Zusatzspielzeugs (z. B. das Auto passt in die Garage; die Puppe passt durch die Tür),
- sich an Gleichgewichtsbauwerken (Balancieren) und –spielen probieren,
- Wind- und Wasserspiele durchführen

Thematische Gesprächspraxis (🔗 *Elementares mathematisches Denken*, 🔗 *Kommunikation, Sprechen und Sprache(n)*)

- Thema Werkstoffe und Werkzeuge: Die Eigenschaften der im konkreten Gestalten und Herstellen verwendeten Werkstoffe,
- Thema Bauen und Bauwerke: Wie entsteht ein Haus, eine Straße, ...? Beobachtung eines konkreten Bauablaufes über einen längeren Zeitraum, Warum hat ein Haus (Zimmer) Fenster und Türen? Warum braucht ein Haus ein Dach?
- Thema Bewegung: Wie wird (wurde) etwas transportiert? Tragen, Gleiten, Rollen, ...; Transport- und Verkehrsmittel des Alltags gestern und heute,
- die Kraft des Windes (bewegte Luft) und des fließenden Wassers,
- Thema Umgang mit Geräten und Automaten: Handhabung, Bedienungsabläufe, Wozu braucht man z. B. einen Föhn, einen Fahrkartenautomaten, ein Telefon, einen Computer, ...?
- Thema elektrischer Strom: Was kann man mit Strom machen? Welche Geräte ermöglichen es? Strom ist gefährlich: Worauf muss man achten? Wo kommt Strom her und wie kommt er ins Haus? Welche Funktion haben Lichtschalter und Steckdose?

Erkunden und Forschen(🔗 *Elementares mathematisches Denken*)

- Eigenschaften von Werkstoffen: z. B. Festigkeit, Formbarkeit, Saugfähigkeit, Brennbarkeit im handelnden Umgang ausprobieren,
- Funktion von Räumen und Bauwerken: Wozu kann ein Haus, eine Brücke, ... dienen, wozu ein Fenster, eine Tür? Woran erkennt man den Zweck von Bauten und Räumen?
- Stabilitätsfaktoren mit verschiedenen Baumaterialien ausprobieren, u. a. die Passfähigkeit von Bausteinen, das Verhältnis von Grundfläche zur Höhe des Bauwerkes (Türme) oder/und die Tragfähigkeit (Brücke); Wer kann den höchsten Turm bauen?
- Bewegung: Wer (oder was) rollt (mit dem Roller) am weitesten? Welcher(s) gefaltete Papierflieger (Papierschiff) fliegt (schwimmt) am weitesten (längsten)?; die Kraft bewegter Luft spüren (Fahrtwind, gespanntes Tuch) und nutzen (Windrad, Drachen, Segel, ...); das Fließen von Wasser ermöglichen, lenken und nutzen (Wasserrad),
- Wie funktioniert das? Demontage eines geeigneten Spielzeugs (Auto, Eisenbahn, Kran) oder eines einfachen Gegenstandes (Fahrradklingel),
- Wirkungen des elektrischen Stromes: Verschiedene Geräte beschreiben, ihre Funktion erfassen und beschreiben

3.4 Entwicklungsniveaus

Die durch Fähigkeiten beschriebenen Niveaus sind für jedes Kind individuell zu interpretieren und dienen der Orientierung für die pädagogische Arbeit der Fachkraft. Es ist zu beachten, dass ein Kind in unterschiedlichen Erfahrungsfeldern durchaus unterschiedliche Entwicklungsniveaus aufweisen kann.

Die Entwicklungsniveaus geben eine Orientierung für die Entwicklung der Kinder von 3 bis 6 Jahren.

Selbstwahrnehmung und soziale Lebenswelt – Entwicklungsniveaus						
Das Kind kann						
Schwerpunkte	A	B	C	D	E	F
Ich und Andere Entwicklung eines Verständnisses für die eigenen Person und die Beziehungen zu anderen Menschen	- um etwas bitten, sich bedanken, - seinen Namen und sein Alter nennen	- Körperteile bezeichnen, - sagen, was sein Lieblingsspielzeug ist	- sagen, wenn es Hilfe braucht, - mit anderen Kindern den Tisch decken	- eine kleine Geschichte nacherzählen, - mit andere Kindern teilen	- für eine offene Geschichte ein Ende finden, - Vorschläge machen, wie es anderen Kindern helfen kann, - über seine eigene Entwicklung sprechen (Baby, ...)	- sagen, was es gut kann und was es noch nicht so gut kann, - erklären, warum jemand seine Freundin/sein Freund ist
Bedürfnisse und Gefühle haben Entwicklung des Verständnisses der eigenen und fremder Bedürfnisse und Gefühle und deren Abhängigkeit von bestimmten Bedingungen	- sagen, wie es ihm geht; wie es sich fühlt; - Freude und Schmerz zum Ausdruck bringen	- Beispiele nennen, wann ein Kind glücklich ist, traurig ist, - Geschichten hören und mit einfachen Worten sagen, was die handelnden Personen wollten und wie sie sich gefühlt haben	Beispiele geben, wie es einem anderen Kind helfen kann	- den Unterschied zwischen Bedürfnissen und Wünschen erkennen, - Bedürfnisse nennen und überlegen, wie sie befriedigt werden können	- erkennen, dass Medien Bedürfnisse beeinflussen, - Beispiel nennen, wie Bedürfnisse von sozialen und kulturellen Bedingungen beeinflusst werden	- seine Gefühle beschreiben und erklären - Bedürfnisse von Menschen in unterschiedlichen Situationen erkennen und miteinander vergleichen
Regeln, Verantwortung und Rechte Entwicklung eines Verständnisses für individuelle und kollektive Rechte und Pflichten in demokratischen Gemeinschaften	- andere Menschen beobachten und beschreiben, was sie machen, - erste Regeln für das Überqueren einer Straße nennen	- sagen, welche Regeln im Kindergarten gelten und warum, - sagen, welche Regeln für Gesprächsrunden gelten	- ausdauernd am Mensch-ärgere-dich-nicht-Spiel teilnehmen, - erklären, warum Spiele Regeln brauchen	- Regeln, die für Erwachsene gelten, erkennen, - wichtige Regeln im Straßenverkehr nennen	- verstehen, was Lügen ist, - Verantwortung für kleine Aufgaben übernehmen	- wissen, dass Spielen und Lernen wichtige Rechte der Kinder sind, - Regeln im freien Spiel aushandeln
Zusammenarbeit, Konflikte und Entscheidungen Entwicklung eines Verständnisses für Konfliktsachen und Möglichkeiten zur Konfliktlösung	- mit anderen Kindern spielen, - mit anderen Kindern singen und sprechen (Kreisgespräche)	- sagen, was und mit wem es spielen möchte, - Spieelpartner finden und wechseln	- anderen Kindern ohne Aufforderung helfen, - sagen, was es nicht will	Rollen übernehmen und nachspielen, erkennen, warum sich Kinder streiten	- sagen, wie man einen Streit schlichten kann, - Frustrationen überwinden	- gleichzeitig mit zwei Personen verhandeln, - versuchen, Konflikte gewaltfrei zu lösen

Natürliche Lebenswelt – Entwicklungsniveaus						
Das Kind kann						
Schwerpunkte	A	B	C	D	E	F
Natürliche Ressourcen - Eigenschaften von Stoffen und Materialien Entwicklung eines Verständnisses der stofflichen Materie und des Zusammenhangs von Eigenschaften und Gebrauch	- erste stoffliche Unterschiede wahrnehmen (glatt – rau, ...; Papier, Holz, Textilien ...); - gesammelte Dinge (Blätter, Früchte, Steine, ...) nach Farbe, Art, Größe, ... sortieren	- Kategorisierungen nach sinnlich erfassbaren Eigenschaften vornehmen (hart - weich, fest – flüssig, süß – sauer ...); - Gefrieren (Frieren) von Wasser und Tauen (Schmelzen) von Schnee/Eis beobachten und darüber erzählen	- Kategorisierungen von Stoffen (Metall, Kunststoff...) vornehmen, - Luft als Stoff begreifen, - verschiedene Bodenformen beschreiben (Sand, Steine, Erde, ...)	- die Bedeutung von Wasser, Erde und Luft als Lebensraum und Lebensraum erkennen, - die Bedeutung von Rohstoffen erfassen, - stoffliche Beziehungen wie Holz-Baum, Faser/Faden-Stoff, ... erfassen	- die verschiedenen Zustände des Wassers unterscheiden und benennen und selbst herbeiführen, - Verschmutzungen von Wasser und Luft beschreiben und über deren Verhinderung erzählen, - verunreinigtes Wasser durch Filtern reinigen	- Kategorisierungen von Materialien (leicht – schwer, ...) vornehmen, - zwischen belebter und unbelebter Natur unterscheiden
Naturscheinungen, Wetter und Jahreszeiten Entwicklung eines Verständnisses für Wettererscheinungen und jahreszeitliche Unterschiede	- über das aktuelle Wetter sprechen, - über aktuelle jahreszeitliche Veränderungen sprechen	- Regen, Schnee, Nebel, Raureif, ...; Wolken als Formen des Wasser erfassen, - über Beobachtungen von Licht und Schatten bzw. Wind erzählen	- das aktuelle Wetter mit Eigenschaftswörtern beschreiben, - Wasser zum Fließen bringen, - Schatten erzeugen, - Luft bewegen und mit bewegter Luft etwas bewegen	- Jahreszeiten vergleichen, unterscheiden und darüber erzählen, - Wind als bewegte Luft erfassen und Wind nutzen, - den Wasserfluss gezielt lenken bzw. auch unterbrechen	- Piktogramme nutzen und einen Wetterkalendar regelmäßig führen, - Dinge nennen, die schwimmen/sinken, - Schattenbilder erzeugen, - über die Sonne als Licht- und Lebensquelle erzählen	- die jahreszeitlichen Unterschiede in der Natur an Beispielen (Wetter, Gewässer, Pflanzen, Tiere) beschreiben, - das eigene Handeln in Abhängigkeit von den Jahreszeiten und vom Wetter benennen (Kleidung, Spielen, Essen, ...)
Pflanzen und Tiere Entwicklung eines Verständnisses der grundlegenden Merkmale der Hauptgruppen der Pflanzen und Tiere	- Pflanzen und Tiere unterscheiden, - Pflanzen und Tiere von Steinen unterscheiden, - über das Wachstum von Pflanzen erzählen (Erde, Wasser, Licht, ...); - Tiere beobachten und darüber erzählen	- Laub- und Nadelbäume unterscheiden, - ausgewählte Früchte den Pflanzen mit Namen zuordnen, - Tierkinder den Tiereltern zuordnen und ihre Beziehung beschreiben, - Verantwortung für ein Vogelhaus übernehmen	- ausgewählte Tiere an ihren Stimmen erkennen, nachahmen und benennen, - Pflanzen und Tiere nach äußeren Merkmalen kategorisieren, - die Lebensbedingungen ausgewählter Tiere beschreiben (Nahrung, Lebensraum, ...)	- jahreszeitliche Veränderungen im Leben der Pflanzen und Tiere beobachten und beschreiben, - die Bewegungsmöglichkeiten von Tieren unterscheiden, nachahmen und beschreiben, - ausgewählte Lebewesen ihrem Ursprung zuordnen (Milch – Kuh)	- ausgewählte Baum- und Pflanzenarten sowie Tierarten anhand ihrer Merkmale beschreiben und unterscheiden, - jahreszeitliche Besonderheiten im Leben der Pflanzen und Tiere beobachten und beschreiben (Winterschlaf, Zugvögel, ...)	- den Wachstumszyklus von Pflanzen beobachten, vergleichen und beschreiben (Samen – Keimen – Blüten – Früchte – Samen), - das Wachstum von ausgewählten Tieren beobachten, vergleichen beschreiben

Raum und Zeit der Lebenswelt – Entwicklungsniveaus						
Das Kind kann						
Schwerpunkte	A	B	C	D	E	F
Zeitliche Rhythmen Entwicklung eines Zeitverständnisses bzgl. Tag, Monat, Jahr	Veränderungen im Tagesablauf erfassen und mit Merkmalen beschreiben (früh, mittags, abends)	- vergangene und zukünftige Sachverhalte unterscheiden, - eine grobe Zeitstruktur des Tagesablaufs erfassen und benennen	- seine Altersstufe nennen und weitere unterscheiden, - die Jahreszeit seines Geburtstages nennen	- die Zeitstruktur des Tagesablaufs erfassen und benennen, - vergangene und zukünftige Sachverhalte richtig einordnen, - Jahreszeiten benennen beschreiben	- Tageszeiten unterscheiden und mit Aufgaben verbinden, - Uhrzeiten und Tagesablauf verbinden, - Wochentage benennen	- Zeitbegriffe (z. B. gestern) richtig nutzen, - die Monatsnamen nennen, - Datumsangaben erfassen (Tag, Monat, Jahr), - relevante Uhrzeiten (Stunden) ablesen
Orientierung im Nahraum und Straßenverkehr Entwicklung eines Orientierungssinns im Nahraum und eines Verständnisses für Straßenverkehrsregeln	- sich am eigenen Körper orientieren, Gegenstände wahrnehmen, zeigen und benennen, - sich die Lage der Dinge im Raum merken, sie holen und zurück bringen	- die Bezeichnung einzelner Räume benennen und diese zeigen, - verschiedene Orte benennen und zeigen (Spielplatz)	- bekannte Dinge und Orte in bildlichen und verbalen Beschreibungen erkennen, - Orte und Wege wieder erkennen, - nach Vorgabe ihrer Lage die entsprechenden Dinge im Raum zeigen bzw. finden	- die Lage von Dingen im Raum beschreiben (links, rechts, oben, vorn, ...), - Grundregeln zum Überqueren der Straße nennen und danach handeln, - den Wohnort nennen und beschreiben	- einige relevante Verkehrszeichen (Ampel, Fußgängerüberweg, ...) erkennen und darauf geeignet reagieren, - eine Adresse nennen, Namen von Straßen und Plätzen in seiner Umgebung benennen	- die Lage von Dingen im Raum aus der Sicht einer gegenüberstehenden Person beschreiben, - Regeln für das Benutzen öffentlicher Verkehrsmittel nennen, - den Weg zur Kindertageseinrichtung bzw. zur Schule beschreiben
Kindheit in anderen Ländern Entwicklung eines Verständnisses für unterschiedliche Lebensbedingungen in anderen Ländern			Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Leben anderer Kinder (andere Länder und Kulturen) nennen	- sagen, wie Kinder in anderen Ländern z. B. Weihnachten feiern (Beispiele), - ein ausländisches Kinderlied lernen	- Namen von Kindern aus anderen Ländern nennen, (entsprechende) Länder auf der Karte bzw. Globus zeigen, - Land-Klima-Lebensbesonderheiten in Beziehung setzen	- Geschichten nach erzählen, die von Kindern in anderen Ländern handeln, - für ein Kind in anderen Ländern eine Grußkarte gestalten

Technische Lebenswelt – Entwicklungsniveaus						
Das Kind kann						
Schwerpunkte	A	B	C	D	E	F
Gestalten und Herstellen Entwickeln eines Verständnisses für einfache technische Abläufe	- verschiedene Materialien unterscheiden, - Materialien (Sand, Ton ...) mit den Händen formen - Knüllen, Reißen, Falten, Knicken, Kneten ...), - große Perlen aufhängen, fädeln, - Dinge (Stock, Baustein, Besteck, ...) als Hilfsmittel, Werkzeug nutzen	- Eigenschaften von Materialien beschreiben, - Materialien (Sand) unter Verwendung von Formen (Schablonen) gestalten, - einfache Werkzeuge und ihre Funktion/Handhabung benennen bzw. beschreiben, - die Schere sachgerecht benutzen (Abschneiden von Fäden oder Streifen)	- die Beschaffenheit von Materialien unterscheiden und sachgerecht beschreiben (Formbarkeit, Oberfläche ...), - Materialien mit den Händen gezielt formen (Knüllen, Reißen, Falten, Kneten ... einfacher Formen wie Kugel, Schlange, ...), - eigenes Tun im Nachhinein beschreiben	- Materialien gezielt formen (Flechten, Falten ... einfacher Formen und Dinge), - kleine Perlen aufhängen - Werkzeuge (Stift, Stempel, ...) gezielt nutzen, - die Schere sachgerecht benutzen (Ausschneiden von Formen), - sein Vorgehen im Voraus in groben Abschnitten beschreiben (planen), - Plan und Vorgehen im Nachhinein vergleichen	- Materialien zweckmäßig formen (Falten, Knoten, ... einfacher Formen und Dinge), - ausgewählte Werkzeuge geeignet nutzen, - die Schere sachgerecht benutzen (Aus- und Einschnitte, einfache Scheren- und Faltschnitte), - sein Vorgehen detailliert im Voraus beschreiben, - nach Plan vorgehen - Plan und Vorgehen im Nachhinein vergleichen und bewerten	- Materialien (Papier, Textiles, Ton, ...) zweckmäßig formen, - ausgewählte Werkzeuge (Schere, Stift, Pinsel, Säge, ...) geschickt und geeignet nutzen, - die Schere sachgerecht benutzen (Aus- und Einschnitte, einfache Scheren- und Faltschnitte), - sein Vorgehen detailliert im Voraus beschreiben, - nach Plan vorgehen - Plan und Vorgehen im Nachhinein vergleichen und bewerten
Bauen und Modellieren Entwickeln eines Verständnisses für das Zusammenwirken von Formen und Materialien	- Bausteine (o. ä.) in ihrer Passfähigkeit beim Bauen erkunden und danach sortieren, - im freien Bauen (ohne Vorgaben) Bausteine passend zu Bauwerken an-, auf- und übereinander setzen, auch auseinander nehmen	- Bausteine in größeren Einheiten passend aneinander reihen, auf- und übereinander setzen, - Formen in freiem Bauen nach groben Vorgaben (Turm, Mauer, Haus, Brücke, ...) herstellen	- erste Bedingungen für Stabilität erfassen und beim Bauen nutzen (Beziehung von Grundfläche zur Höhe), - Wege (Tunnel, Brücke), Berge, ... im Sand bauen	- Karton- oder Schachtelhäuser (Dach, Fenster, Türen, ...) in wesentlichen Merkmalen nachgestalten, - erste Erfahrungen zur Raumteilung anwenden	- mit kleinen Bausteinen (Treppe, Pyramide, Tür, Brücke, ...) bauen, - erste Bedingungen für Belastbarkeit und Tragfähigkeit erfassen und beim Bauen nutzen (Material – Belastung)	- Bauwerke mit einer bestimmten Funktion, einem bestimmten Zweck modellhaft gestalten (Wohnhaus, Haltestelle, Brücke, ...), - zunehmend realitätsnah modellieren und einzelne Details in den Modellen hervorheben
Technik im Alltag Entwickeln eines Verständnisses die Anwendung und Nutzen technischer Geräte im Alltag	- die Verwendung typischer technischer Geräte des Alltags beschreiben, - Lichtschalter bedienen, - die Tür, den Wasserhahn öffnen, schließen	- die Verwendung typischer technischer Geräte des Alltags beschreiben, - Bedienungshandlungen nachspielen (Telefon, Fön, Waschmaschine, ...)	- Sicherheitsregeln zum Umgang mit elektrischen Geräten des Alltags erfassen und anwenden, - Türen mit dem Schlüssel öffnen und schließen	- Bedienungsabläufe typischer technischer Geräte des Alltags beschreiben, - Zweck und Nutzen von Geräten/Gegenständen beschreiben, - mit Auto, Eisenbahn, Schiff, Haus spielen	- Nutzungsmöglichkeiten des elektrischen Stroms bei Spielhaft mit Geräten beschreiben, - Bedeutung elektrischer Bauelemente benennen (Schalter, Steckdose, Leitung, ...)	- an geeigneten Originalen und Modellen einfache technische Vorgänge beschreiben, - Möglichkeiten und Bedingungen für Bewegung beschreiben (Rollen, Gleiten)

Notizen

Bitte senden Sie Ihre Hinweise an: bildungskonzeption@bm.mv-regierung.de

[illegible]

Notizen

Bitte senden Sie Ihre Hinweise an: bildungskonzeption@bm.mv-regierung.de

[illegible]

Inhaltsverzeichnis

4.	Musik, Ästhetik und bildnerisches Gestalten	2
4.1	Bereichsspezifischer Beitrag an der Bildung und Erziehung im Elementarbereich	2
4.2	Standards (Ziele)	4
4.3	Erfahrungsfelder - Musik	5
4.3.1	Singen, Sprechen, Stimmbildung	5
4.3.2	Bewegen und Tanzen	10
4.3.3	Spiele mit Instrumenten und Materialien	13
4.3.4	Musikhören	17
4.4	Erfahrungsfelder - Bildnerisches Gestalten	21
4.4.1	Zeichnen – Die Welt der Linien und des Hell-Dunkel entdecken	21
4.4.2	Malen – die Welt der Farben entdecken	24
4.4.3	Plastisches und räumliches Gestalten, spielerische Aktionen	27
4.4.4	Bildbetrachtung - Annäherung an Kunst	31
4.5	Entwicklungsniveaus	33

4 Musik, Ästhetik und bildnerisches Gestalten

4.1 Bereichsspezifischer Beitrag an der Bildung und Erziehung im Elementarbereich

Musik und Bildende Kunst in ihren verschiedenen Erscheinungsformen und mit ihren vielfältigen Spiel- und Handlungsangeboten bieten in vielerlei Hinsicht wertvolle Möglichkeiten des Erfahrungsgewinns. Zum einen berücksichtigen und wecken sie die ureigensten Interessen der Kinder, musikalisch und bildnerisch auf verschiedenste Weise lustvoll tätig zu werden und damit eine vorhandene persönliche Beziehung zur Musik und zur Bildenden Kunst ausleben und entwickeln zu können. Zum anderen kann Kunst ein besonderes Medium zur Gestaltung anderer Lern- und Lebensprozesse sein, zur Konzentration oder zur Entspannung beitragen, Gruppenerlebnisse initiieren und begleiten. Musik und Bildende Kunst können damit auch andere Erfahrungsprozesse intensivieren und bereichern.

Die ersten Erfahrungen, die Kinder in dieser Welt machen, sind sinnliche Erfahrungen, die auf Wahrnehmungen basieren und damit ästhetischer Natur sind. Denn Ästhetik im ursprünglichen Sinn ist von Aesthesis abgeleitet und bedeutet Wahrnehmung der Wirklichkeit mit allen Sinnen, wobei die verschiedenen Wahrnehmungsweisen, das Sehen, Hören, Riechen, Tasten u. a. einander beeinflussen und mit Emotionen verbunden sind. Sie bestimmen bereits während des Wahrnehmungsprozesses einen bestimmten Grad der Aufmerksamkeit oder die Auswahl. Dabei kommt bewegten Objekten eine besondere Bedeutung zu. Wahrnehmung erzeugt nicht einfach nur Abbilder, sondern ordnet das Gesehene, Gehörte, Gefühlte, ... und ist bereits ein hochkomplexer Erfahrungs- und Denkprozess.

Mit Hilfe der Sinne wird die Wirklichkeit so geordnet, dass das Kind mit ihr umgehen kann, sich in ihr orientieren und schließlich über sie nachdenken kann. Je vielfältiger und differenzierter ein Kind wahrnehmen kann, je mehr Möglichkeiten wir ihm in Natur und in anregenden Räumen geben, umso genauer und sinnvoller kann es handeln und denken. Die Wahrnehmung der Wirklichkeit mit Hilfe der Sinne erzeugt ästhetische Ordnungen, sie ist also mehr als nur das Öffnen der Sinnesorgane, sie ist die Basis der frühkindlichen Welt-Bilder und für das kindliche Forschen.

Von klein auf muss ein Kind herausfinden, was Freude oder Angst macht, wo und wem es vertrauen kann und wovor es sich schützen muss. Es muss mit seiner Wahrnehmung, mit vielfältigen Sinneserfahrungen lernen, welche Bedeutung das hat, was es um sich herum erlebt.

Langsames, wiederholtes Sprechen, Betonungen, Verlangsamung der Geschwindigkeit von Handlungen helfen, die Vielfalt zu strukturieren und in eine Beziehung zu anderen und anderem zu kommen und sich weiterzuentwickeln. Wahrnehmung, viele Sinneserfahrungen, das Spielen, Aus- und Umgestalten, mit den Dingen fantasieren, neue Formen erkunden und finden, das alles bildet auf unmittelbare Weise die Grundlage für Vorstellungen, für das Denken und Problemlösen.

Wenn Kinder musikalisch oder bildnerisch gestalten, dann formen sie etwas um und neu und eignen sich die Welt auf ästhetische Weise an.

Teilbereich Musikalisches Gestalten

Der Teilbereich **Musikalisches Gestalten** verbindet aufs engste die Absichten der Musikerziehung mit den Absichten der Rhythmik. Mit der Rhythmik ist ein ganzheitliches und bewegungsorientiertes Gestaltungsmodell für den Erfahrungserwerb in der Einheit von körperlicher, geistiger, emotionaler und sozialer Entwicklung gegeben. Die Verbindung von Musik, rhythmischer Bewegung und intellektuellen Aufgaben ist für die Rhythmik charakteristisch. Mit Hilfe von Inhalten und Methoden der Rhythmik können die Kinder das Zusammenspiel von Zeit, Raum, Kraft und Form erfahren; mit Hilfe der Rhythmik können sie auch Vorstellungen und Einsichten zu Phänomenen aus Natur und Lebenswelt in anderen Bildungs- und Erziehungsbereichen gewinnen. Sie machen Entdeckungen im Gebrauch von Musik, Sprache, Bewegung und Material beim Darstellen und Gestalten von Mitteilungsabsichten oder beim Lösen kleiner ästhetisch-künstlerischer Ausdrucks- und Gestaltungsaufgaben.

Erfahrungen in den Umgangsweisen mit Musik und Rhythmik gewinnen die Kinder in den folgenden Erfahrungsfeldern:

- Singen, Sprechen, Stimmbildung,
- Bewegen und Tanzen,
- Spielen mit Instrumenten und Materialien und
- Musikhören.

In diesen Umgangsweisen mit Musik geht es um Vielfalt von ästhetischen Erlebnissen und Eindrücken, welche bestimmte Neigungen und Interessen der Kinder entwickeln und fördern helfen und die zur ästhetischen Geschmacksbildung beitragen können. Über diese Umgangsweisen mit Musik lassen sich einerseits vorhandene Interessen und Neigungen der Kinder berücksichtigen, andererseits ermöglichen sie neuen Erfahrungsgewinn und auch das Finden neuer Interessen.

Diese hier getrennt aufgeführten Erfahrungsfelder werden in der Regel stets miteinander verknüpft, denn das Wesentliche am musikalischen Lernen ist erlebnisreiche Integration der kindlichen Sinneswelten. So wie Musik eine integrative Leistung von Melodie, Rhythmus, Harmonie, Körper, Stimme, Geist und Gefühl ist, so sind es auch die erobernden Zugänge zur Musik im Rahmen der frühkindlichen musikalischen Förderung. Erziehung z u r Musik und Erziehung d u r c h Musik sind die beiden wesentlichen Grundintentionen zur Ausgestaltung der Erfahrungsfelder in der rhythmisch-musikalischen Erziehung.

Teilbereich Bildnerisches Gestalten

Bildnerischer Ausdruck gehört wie die Sprache zum Wesen des Menschen. Es ist eine nonverbale Sprache. Jedes Kind äußert sich spontan und mit Freude in Zeichnungen. Dieses Bedürfnis, zu zeichnen, zu malen, zu formen und zu bauen, ist unbezwinglich, weil das Kind sich damit ein Bild von der Welt macht, sein eigenes Bild, in dem sein „Innen“, seine Freuden und Ängste, Wünsche und Träume sein Temperament und seine Intelligenz sichtbar werden. Die Zeichnung drückt sein Verhältnis zu anderen und zu anderem und zu sich selbst aus. Das Kind schafft wie ein Künstler eine eigenständige Bildsprache, die Gegenständliches symbolhaft umformt und den Ausdruck steigert. Im Gestalten verwirklicht es in seiner Weise, gleichsam keimhaft, eine Haltung, die allem künstlerischen Schaffen zugrunde liegt.

Aufgabe des bildnerischen Gestaltens ist es, in die Grundlagen der bildnerischen „Sprache“, in die Wirkung von Form, Farbe, Körper, Raum und Bewegung einzuführen. Das geschieht in folgenden Erfahrungsfeldern:

- Zeichnen – die Welt der Linien und des Hell–Dunkel entdecken,
- Malen – die Welt der Farben entdecken,
- Plastisches und räumliches Gestalten/Spielerische Aktionen,
- Bildbetrachtung – Annäherung an Kunst.

4.2 Standards (Ziele)

Personale Fähigkeiten

- Sensibilisierung aller Wahrnehmungsprozesse, besonders der auditiven (Hören), visuellen (Sehen) und taktil–haptischen (Tastsinn) Wahrnehmung und ihrer Differenzierung,
- ästhetisches Empfindungsvermögen und Verhalten,
- Bewusstmachen der eigenen Gefühle beim Musik- und Kunsterleben,
- Stimmentwicklung und differenzierte Lautbildung beim Singen, rhythmischen Sprechen und in anderen Formen des spielerischen Umgangs mit der eigenen Stimme,
- Erfahren von individuellen und gruppenorientierten Möglichkeiten des Entspannens durch Musik und Bildende Kunst, Wechsel von Aktivität und Entspannung, Erleben von Stille,
- Experimentieren mit musik- und kunstbezogenen Materialien

Soziale Fähigkeiten

- Erfahren von Kunst und künstlerischer Tätigkeit als eine ganz eigene Art produktiver Lebens- und Welterfahrung,
- Erfahren von Umgangsweisen mit Musik und Bildender Kunst als Teil eigener Kultur und fremder Kulturen,
- Mitwirken an der Gestaltung sozialer und kultureller Prozesse,
- Selbsterfahrung und Fremderfahrung bei künstlerisch–ästhetischen Tätigkeiten,
- Akzeptanz- bzw. Toleranzverhalten gegenüber der künstlerischen Sprache des Anderen (gegen einseitiges Konkurrenzdenken und als Grundlage für Gruppenarbeit),
- Musikalisch–bildnerisches Gestalten als präventive bzw. therapeutische Möglichkeit zur Konfliktbewältigung, für Selbstbeherrschung und Mitgefühl,
- Vorbereiten, Durchführen und Gestalten von Festen und Feiern,
- Ästhetische Tätigkeiten im Lebensrhythmus, Gewohnheiten und Rituale im individuellen und gemeinsamen Tagesablauf

Kognitive Fähigkeiten

- Stärkung der Differenzierungsfähigkeit in den optischen, phonematischen, kinästhetischen, melodischen und rhythmischen Wahrnehmungsbereichen als Basis geistiger Entwicklung,
- Erfahren, Erkennen, Benennen und Einprägen künstlerisch–ästhetischer Phänomene, z. B. Kontrast, Metrik, Symmetrie, Komposition,
- Erfahren und Darstellen einfacher musikalischer und bildnerischer Materialerkundung,
- Darstellung von Formprinzipien, z. B. Anordnung, Reihung, gebundene

und ungebundene Ordnung zur Entwicklung von Vorstellungs-, Übertragungs- und Anwendungsfähigkeit,

- Wahrnehmung und Orientierung in Raum und Zeit unter Einbeziehung von Gestaltungsprinzipien der Rhythmik, Reflektieren über ästhetische Wirkungen,
- Erfassen der Grundphänomene der Klangerzeugung,
- Vorstellungs-, Übertragungs- und Anwendungsfähigkeit durch mediale Transformation, z. B. vom Bild zum Klang, vom Klang zum Bild, vom Klang zur Bewegung, von der Bewegung zum Bild,
- Orientierungshilfe in der Vielfalt der Medienwelten durch Bewusstmachen von Primärerfahrungen und Sekundärerfahrungen

Körperliche Fähigkeiten und motorische Fertigkeiten

- grob- und feinmotorische Fähigkeiten durch bildmalerisches, rhythmisch-tänzerisches und instrumentales Spiel,
- sensibler und gestaltungsgerechter Umgang mit ausdrucksunterschiedlichen Materialien, Förderung der Bewegungskoordination in Verbindung mit auditiven Signalen (Hören und Reagieren auf Melodien oder Rhythmen) sowie in Verbindung mit visuellen Signalen (Reagieren auf Formen, Farben, Materialien)

Zu entwickelnde Einstellungen

Die Kinder entwickeln das Bedürfnis,

- die Welt in ihrer Vielfalt wahrzunehmen,
- zu lernen, welche Bedeutung die sinnliche Wahrnehmung für das eigene Leben hat, ob sie sich schützen müssen, oder Vertrauen haben können,
- Schönes, Wahres und Gutes anzustreben und Hässliches, Grausames und Zerstörung zu hinterfragen bzw. es abzulehnen und sich dagegen zu wehren,
- ihr Leben, ihre Umgebung, ihr Verhältnis zu anderen harmonisch zu gestalten,
- sich die Welt auf ästhetische Weise anzueignen, d. h. die Welt mit allen Sinnen neugierig zu erkunden und immer wieder neue Erfahrungen zu machen,
- die besondere Sprache der Musik und der Kunst verstehen und gebrauchen zu lernen.

In den folgenden Erfahrungsfeldern des Musikalischen und Bildnerischen Gestaltens mit ihren Schwerpunkten sind die zu erreichenden Ergebnisse mit Fragen und Anregungen zur Reflexion und zum Verständnis ausgewiesen. Eine Indikatorenplanung von sechs Entwicklungs- und Leistungsniveaus kann Auskunft über die individuellen Fähigkeiten und Begabungen der Kinder in diesen ästhetischen Bildungsbereichen geben. Exemplarische Inhalte und Gestaltungshinweise regen zu Beispielen und Methoden an.

4.3 Erfahrungsfelder – Musik

4.3.1 Singen, Sprechen, Stimmbildung

Die Aneignung und Gestaltung von Liedern, das Fördern und Entwickeln einer gesunden, gut klingenden Sprech- und Singstimme sowie das kindliche Entdecken der Unverwechselbarkeit und der Besonderheiten der menschli-

chen Stimme stehen im Mittelpunkt dieses Erfahrungsfeldes. Wie kein anderes Instrument offenbart unsere Stimme über die inhaltlichen Informationen hinaus auch unsere momentanen Empfindungen, Einstellungen und Gefühle, die in Verbindung mit der Mitteilungsabsicht stehen. Die in unserer Sprache deutliche Wortverwandtschaft von Stimme und Stimmung bringt diesen Zusammenhang verdeutlichend zum Ausdruck. Sich zu verstehen bedeutet also mehr, als lediglich Sachinhalte auszutauschen. Hier bringt sich der emotionale, soziale und musikalisch-künstlerische Umgang mit der Stimme unverzichtbar und durch nichts anderes ersetzbar ein.

Mit dem Singen und Sprechen teilen wir uns in unseren persönlichsten Möglichkeiten mit, denn unsere Stimme ist etwas unverwechselbar Einmaliges, Individuelles, sie ist quasi unser hörbarer „Fingerabdruck“. Alte Spiele, wie „Hänschen, piep einmal“ lenken unsere Aufmerksamkeit auf dieses Phänomen, welches die Kinder auch erlauschen und erfassen sollen. Der situationsbezogene Umgang mit der Stimme durch Sprechen und Singen erfährt eine besondere Aufmerksamkeit.

In der Zeit frühkindlicher Bildung liegt eine hohe Verantwortung für die gesunde und ästhetische Entwicklung der Kinderstimme mit ihren potenziellen Veranlagungen und Fähigkeiten. Immer öfter festzustellende Defizite in der stimmlichen Entwicklung liegen u. a. in mangelndem singenden Umfeld, fehlender stimmlicher Übung begründet oder werden durch falsche Stimmvorbilder bzw. schlechte Beispiele ausgelöst. Die Einstellungen der Bezugspersonen, die für das Kind und mit ihm singt, bestimmen in den frühen Lebensjahren sehr wesentlich, ob Kinder das Singen zum Leben gehörend entwickeln können und es auch als unser Leben bereichernd wertschätzen lernen.

Das Singen der Kinder kann sich umso besser entfalten, je mehr es aus dem aufmerksamen Lauschen und dem achtsamen Hören guter und ästhetisch ansprechender Stimmvorbilder erwächst. Deshalb hat das Singen der Fachkraft, ihr Vorsingen verbunden mit dem erlebnishaften Zuhören durch die Kinder, einen großen Einfluss auf die Entwicklung der stimmlichen Möglichkeiten der Kinder. Auch wenn es gegenwärtig ein unüberschaubares Angebot an Tonträgern mit Liedern der verschiedensten Genres und Qualitäten für das Hören, Nach- und Mitsingen gibt – das unmittelbare klangschöne Vor- und Mitsingen kann durch keine noch so gute CD ersetzt werden. Mit lediglich medial vermittelten Singstimmen lässt sich ein positiver eigener Zugang zum Singen nicht vermitteln. Das Verhältnis von unmittelbarem und vermitteltem Gesangserleben muss gut ausgewogen sein. Natürlich haben auch Hörangebote auf Tonträgern ihre Berechtigung, wenn klangschöne und inhaltlich angemessen gestaltete Lieder zu hören sind, die anregend für das eigene Singen wirken. Auch stellen sie Qualitäten in der Genreauswahl und Gestaltung zur Verfügung, zu denen die Kinder in diesem Alter noch gar nicht in der Lage sind. Damit haben sie auch über das Hören und Lauschen einen hohen Motivationswert, gesangliche und stimmliche Erfahrungen zu machen, zum Ausprobieren der eigenen Stimme anzuregen und dabei auch neue Entdeckungen beim Sprechen und Singen und mit Vokalmusik überhaupt zu machen. Sie können Interesse am bewussten Umgang mit der Stimme sowie die Lust am eigenen Stimmausdruck wecken.

Unter Beachtung stimmhygienischer Notwendigkeiten werden die Kinder angehalten, beim Singen auf ihre Körperhaltung, ihre Atmung, eine schöne

Tongebung und eine deutliche Aussprache zu achten. Die Freude am Singen, Spielen und Bewegen führt zu abwechslungsreichen und ausdrucksvollen Liedgestaltungen, Stimm- und Bewegungsspielen. Das Spielen mit der Stimme, Entdeckungen mit der eigenen Stimme und den Stimmen anderer zu machen, Lieder zu singen, Entdeckungen mit den Liedinhalten, mit den Singstimmen, mit Gestaltungsmöglichkeiten und ihren Wirkungen auf die kleinen Sänger und ihre Zuhörer zu machen - das sind die wesentlichen Inhalte dieses Erfahrungsfeldes der rhythmisch-musikalischen Erziehung.

Der situationsgerechte, differenzierte und kreative Umgang mit der Sprech- und Singstimme in den verschiedensten alltagspraktischen, rituellen, tagesablauforientierten und künstlerisch-ästhetischen Zusammenhängen sowie Anwendungsbereichen soll auf vielfältige Weise angeregt werden.

Singen, Sprechen, Stimmbildung
Schwerpunkte • Spielen mit der Stimme – Entdeckungen mit der Stimme, sie entwickeln und pflegen, • Lieder singen – Entdeckungen mit den Liedinhalten, mit den Singstimmen, mit Gestaltungsmöglichkeiten und ihren Wirkungen
Wissen, Können, Kompetenzen Das Kind kann • lustvoll, spielerisch und differenziert mit seiner Stimme umgehen, • Sprach- und Stimmspiele allein, mit Spielpartnern oder in der Gruppe ausführen, sich dabei in Spielsituationen einfühlen und gemeinsam vereinbarte Spielregeln einhalten, • seine Sprechstimme in Artikulation und Stimmführung situationsgerecht gebrauchen (Aussprache, Lautstärke, Sprachmelodie, Sprechtempo, Sprechrhythmus, Atmung), • andere Kinder und Erwachsene an ihrer Sprech- und Singstimme erkennen, • Sprachgestaltung als rhythmisches Sprechen mit teil- und ganzkörperlicher Körpersprache, Klanggesten und instrumentalem Spiel verbinden, • Tonhöhenunterschiede hören, Tonfolgen hörend erfassen und nachsingen, Melodien erfinden, • kleine Singzeilen, Liedabschnitte und Lieder allein und mit anderen gemeinsam singen, • sich mit seinen Möglichkeiten in eine differenzierte Liedgestaltung einbringen (Stimm- und Bewegungsgestaltung, Begleitung mit elementaren Musikinstrumenten und Materialien, szenisches Spiel), • aus einem vielfältigen Liedgut auswählen, das inhaltlich, musikalisch und stimmphysiologisch verschiedene Seiten der kindlichen Persönlichkeit anspricht und entwickeln hilft, • bei Festen und Feiern aus einem angeeigneten Spiel- und Liedrepertoire auswählen, sich spontan und mit Freude an Sing-, Sprech- und Bewegungsspielen beteiligen.

Fragen und Anregungen zur Reflexion und zum Verständnis

- Was ist das Besondere an meiner Stimme? Wie muss ich mit meiner Sprech- und Singstimme umgehen, damit sie verständlich ist, gut klingt und gesund bleibt?
- Was ist das Besondere an anderen Stimmen? Warum ist mir eine Stimme angenehm oder nicht angenehm?
- Warum lösen verschiedene Sprechstimmen oder Sprechweisen bei mir oder anderen auch verschiedene Gefühle aus?
- Kann ich mit geschlossenen Augen andere an ihrer Stimme erkennen, andere „mit meinen Ohren sehen“?
- Welche Unterschiede gibt es zwischen Sprechen und Singen?
- Wie kann ich meine Sprech- und Singstimme einsetzen, um mich anderen mitzuteilen, um mich in unterschiedlichen Situationen verständlich zu machen?
- Wie kann man Lieder und Reime mit unterschiedlichem Inhalt auch verschieden gestalten?
- Kann ich ein Lied auch wieder erkennen, wenn die Melodie ohne Text gesungen oder auf Instrumenten gespielt wird?
- Warum lösen verschiedene Singstimmen und Melodien bei mir oder anderen auch verschiedene Gefühle aus?
- Wie und warum werden Stimmen beim Sprechen oder Singen in Hörspielen, Trickfilmen und anderen Medien so verschieden gestaltet? Was gefällt mir daran, was gefällt mir nicht?
- Welche Lieder sind meine Lieblingslieder?
- Welche Lieder kann ich ganz allein singen?
- Welche Lieder singe ich gern zusammen mit anderen Kindern oder Erwachsenen?
- Welche Liederkassetten oder CDs höre ich gern? Welche gefallen mir nicht so gut? Warum?

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge

Stimmspiele und Sprechspiele (↗ *Kommunikation, Sprechen und Sprache(n)*)

- Hör- und Ratespiele zum Erkennen authentischer Stimmen und variierten Spielstimmen von anderen Kindern und Erwachsenen,
- Stimmbildung in Verbindung mit Bewegung und Spiel (Atmung, Resonanz, Lagenausgleich, Höhe und Tiefe, Artikulation),
- Singen von ausgewählten Textbausteinen, neutralen Silben, Summen,
- Stimmimprovisationen im Rollenspiel; Stimmbildungsgeschichten,
- musikalische Kommunikationsspiele: sprachliche und melodische Signale geben, hören und verstehen (senden und empfangen), Führen und Folgen, Echo-Spiele, Frage–Antwort–Spiele

Reime (↗ *Kommunikation, Sprechen und Sprache(n)*)

- Zusammenspiel von Sprechen und Atmen,
- rhythmisches Sprechen,
- Sprachmelodien als Gestaltungsmittel,
- Einbeziehung von Hand- und Fingerspielen sowie Klanggesten

Abzählverse (↗ *Kommunikation, Sprechen und Sprache(n)*)

- rhythmisches Sprechen unterschiedlich langer Verse in Verbindung mit Bewegungen im Metrum des Abzählens

Zaubersprüche (↗ *Kommunikation, Sprechen und Sprache(n)*)

- Imitieren von Zauber- bzw. Nonsenssilben, Erfinden von Zaubersprüchen,
- die eigene Stimme variieren, unterschiedliche Artikulationsmuster durch differenzierte Verwendung von Konsonanten und Vokalen beachten; Ausdrucksunterschiede auch durch Atmung, Stimmführung, Sprechrhythmus, Sprechtempo und Lautstärke entdecken lassen (zart–derb, laut–leise, leicht–schwer, beruhigend–verängstigend, deutlich–geheimnisvoll usw.)

Melodien und Lieder unterschiedlichen Inhalts und Charakters

- Spiel-, Tanz-, Bewegungs- und Gestenlieder,
- angemessenes Verhältnis von traditionellen und aktuellen, von regionalen und überregionalen wie internationalen Liedern beachten,
- Singezeilen und Lieder zur Begleitung des Tagesablaufs und von Ritualen in der Gruppe,
- Musik (Melodie und Rhythmus) und die Stimme als Ausdrucks- und Gestaltungsmittel für verschiedene Liedinhalte bewusst machen

Erfinden von Melodien, zu Reimen oder eigenen kleinen Sprechtexten (↗ *Kommunikation, Sprechen und Sprache(n)*, ↗ *(Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen*)

- musikalische Kommunikationsspiele: melodische Signale geben, hören und verstehen (senden und empfangen), Führen und Folgen, Echo-Spiele, Frage–Antwort–Spiele

Singspiele (↗ *Bewegung*, ↗ *Bildnerisches Gestalten*, ↗ *Kommunikation, Sprechen und Sprache(n)*)

- komplexere Darstellungsmöglichkeiten des Singens in Verbindung mit Sprache, Bewegung, Material, bildnerischem Gestalten sowie darstellendem Spiel,
- Liedergeschichten und Geschichtenlieder singen und hören,
- hören, wie andere die uns bekannten Lieder singen, Liedbetrachtungen und ihre Wirkung auf die eigene Liedgestaltung,
- Liederrätsel, Liederlotto

Unterschiedliche Singweisen (↗ *alle anderen Bildungs- und Erziehungsbereiche, besonders* (↗ *Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen*)

- Spontangesänge anregen, Improvisationen, „musikalische Gespräche“,
- Singen bei verschiedenen alltagspraktischen Tätigkeiten, auch im Rahmen von Spiel- und Lernaktionen in anderen Bildungs- und Erziehungsbereichen,
- allein singen, mit einem Partner singen (Fachkraft oder Kind), in der Gruppe singen, im Sitzen, Stehen und in der Bewegung singen, Wechselsingen, eine Puppe, Fingerpuppe, Handpuppe „singen lassen“,
- Lieder ohne Begleitung singen,
- Lieder mit Begleitung singen (durch die Fachkraft, durch Kinder selbst mit Instrumenten des klingenden Schlagwerks, durch kleine melodische Ostinati, durch Kanonzeilen, Playbacks)

4.3.2 Bewegen und Tanzen

Die Bewegung ist ein Grundbedürfnis des Kindes, denn als Erleben von Körper und Körperbewegung mit der damit bereits verbundenen Kommunikation ist sie seine „erste Muttersprache“. Sich zur Musik zu bewegen, ist ein natürliches Bedürfnis der Kinder, in dem sich eine emotionale Beziehung zur Musik und eine alterstypische Körperbezogenheit von Musik ausdrücken. Klänge, Töne und Rhythmen haben Beziehung zu unserem Körper, Musik „bewegt“ uns.

Dieser unmittelbare Zusammenhang von Musik und Bewegung ist für die Entwicklung einer bewussten Körperwahrnehmung und Körperbeherrschung grundlegend. Er ist eine wesentliche Voraussetzung für das Erlernen und Beherrschen immer differenzierterer fein- und grobmotorischer Bewegungen, der Bewegungskoordination sowie für das Einprägen und Realisieren ausgewählter Bewegungsabläufe. Das Zusammenspiel von Musik und Bewegung ermöglicht eine immer bessere Orientierung, die in zeitlich, räumlich und personal verschiedenen Situationen entwickelt werden kann. Vorlieben für bestimmte Bewegungen und Bewegungsabläufe, für Bewegungsmaterialien, rhythmische Bewegungssprachen ermöglichen als besondere Sinnesreize von außen auch eine innere Orientierung. Orientierungshilfen der rhythmisch-musikalischen Erziehung ermöglichen Bewegungs- und Materialerfahrungen durch Raumorientierung, Krafteinteilung, Geschicklichkeit, Auge-Hand-Fuß-Koordination, Zeiteinteilung und kreativen Materialumgang. Dadurch entsteht im Innern ein geordnetes, strukturiertes Abbild der Umwelt.

Im Mittelpunkt dieses Erfahrungsfeldes der rhythmisch-musikalischen Erziehung steht die Freude an der körperlichen Bewegung selbst – der Bewegung in Verbindung mit Musik durch Musikhören, Musizieren und Singen, in Verbindung mit Sprache durch das Gestalten von Reimen, Versen und Geschichten und in Verbindung mit Material durch das Einbeziehen unterschiedlichster Spiel-, Rhythmik- und Alltagsmaterialien, wie beispielsweise Tücher, Seile, Reifen, Rhythmusinstrumente, Puppen, Steine.

Durch spielerisches Erkunden und Entdecken probieren die Kinder musikbezogene körperliche Ausdrucksmöglichkeiten aus, die ihnen Körperbewegung als Möglichkeit des freudvollen Spiels, der Kommunikation miteinander und des Gefühlsausdrucks zunehmend erlebbar und verständlich machen. Es bereitet den Kindern Freude, Bekanntes, Ausgedachtes oder Rätselhaftes „ohne Worte“ darzustellen und fantasievoll auszuschnücken. Somit sind in diesem Erfahrungsfeld gleichsam musikalische, motorische, emotionale und psychosoziale Ziele beabsichtigt.

Bewegen und Tanzen fördern durch die verschiedenen altersspezifischen Formen von Autonomie und Bindung in besonderem Maße soziale Beziehungsfähigkeit. Gleichberechtigt sind dabei sowohl die Umsetzung von vorgegebenen Bewegungsmustern in Spielen und Tänzern als auch die freie Bewegungsgestaltung und die eigenschöpferische Bewegungsimprovisation einzubeziehen.

Musik und Bewegung ermöglichen einen entwicklungsgerechten Wechsel von Anspannung, Entspannung und Ruhe. Stilleübungen zur emotionalen, geistigen und körperlichen Entspannung erhalten hier ihren besonderen Stellenwert. Die unverzichtbaren Potenzen dieses Erfahrungsfeldes für die ganzheitliche Entwicklung des Kindes liegen in der sensorischen Entwicklungsför-

derung und damit eng verbunden auch in der psychomotorischen Förderung zur Prävention bzw. Intervention von Entwicklungsverzögerungen, von Lern- und Verhaltensstörungen durch das Zusammenspiel von Musik, Sprache, Bewegung und Material.

Ästhetische Umgangsweisen mit dem Körper haben als Bewegung, Spiel und Tanz ihren festen Platz sowohl in den entsprechenden Spiel- und Lernaktionen als auch im Tagesablauf sowie bei Feiern und Festen. Eigene Bewegungen zur Musik allein oder gemeinsam mit anderen auszuführen und die Bewegungsgestaltung anderer zur Musik als Bewegungskunst bewusst zu beobachten und zunehmend differenziert wahrzunehmen, wird durch die Kinder als körperlich und ästhetisch schönes Erlebnis erfahren.

Bewegen und Tanzen

Schwerpunkte

- Körpererfahrungen mit Musik - Musik löst Bewegung aus/Bewegung löst Musik aus
- Gestaltung von freien Bewegungsformen und Tänzen – Erfahrungen mit Raum, Zeit, Kraft und Form über die Musik
- Zusammenspiel von Musik, Sprache, Bewegung und Material – teil- und ganzkörperliche Gestaltung von musikalischen Abläufen in Verbindung mit Versen, Liedern, Geschichten und außermusikalischen Themen

Wissen, Können, Kompetenzen

Das Kind kann

- sich spontan, lustvoll, frei und differenziert zu verschiedenen Liedern und unterschiedlicher Musik bewegen,
- körperlichen Kontakt zu Objekten, einem Partner oder zur Gruppe aufnehmen,
- durch teilkörperliche und ganzkörperliche Bewegung auf nonverbale Weise Kommunikations- und Gestaltungsabsichten ausdrücken, z. B. Körpersprache durch Mimik, Gestik, Bewegungs- und Tanzformen oder Bewegungsimprovisation einsetzen,
- einfache Handfassungen, Schrittartern und Schrittfolgen, Richtungs- und Raumwege sowie Aufstellungsformen zu Bewegungsspielen und Tänzen erfassen und nachvollziehen,
- den Körper als Instrument einsetzen, z. B. durch die Klanggesten, wie Stampfen, Klatschen, Patschen, Schnalzen, Tupfen, Klopfen,
- körper- und musikbezogene ästhetische Gegensätze erfassen und darstellen, z. B. laut-leise, schnell-langsam, hoch-tief, fließend-ruckartig, leicht-kraftvoll, derb-zart,
- Musik in Bewegung umsetzen, z. B. musikalische Merkmale in entsprechende ganzkörperliche Bewegungsformen übertragen, wie laufen, gehen, wiegen, drehen, hüpfen, springen, galoppieren,
- Bewegung in Musik umsetzen, z. B. Körperbewegungen beobachten, erfassen und ihren Charakter auf einem elementaren Musikinstrument oder Klangmaterial darstellen,
- das Zusammenspiel von Körper, Musik, Sprache und Material erfassen und koordinierend ausüben,
- den Zusammenhang und die Harmonie von Musik und Bewegung empfinden und auch genießen

Fragen und Anregungen zur Reflexion und zum Verständnis

- Welche großen und kleinen Bewegungsmöglichkeiten gibt es für einzelne Körperteile und den ganzen Körper? Wie kann man sie benennen?
- Wie kann ich meinen Körper zur Musik, zum Rhythmus, zum Sprechen oder zum Singen passend bewegen?
- Wie gelingt es mir, gleichzeitig Musik, Sprache und Bewegung zu verbinden?
- Wie lässt sich mein Körper in einen Klangkörper, in ein Instrument verwandeln?
- Kann ich vorgezeigte Bewegungen zur Musik nachmachen?
- Kann ich eigene Bewegungen zur Musik oder zum Sprechen erfinden?
- Wie kann ich mit meinem Körper sprechen, mit meinem Körper Informationen mitteilen oder Gefühle ausdrücken? Verstehe ich die Körpersprache der anderen?
- Was können andere, was ich nicht kann? Was kann ich, was andere nicht können?
- Welche Bewegungen, mit oder ohne Material, lassen sich zu einer bestimmten Musik gut ausführen, welche eignen sich weniger gut?
- Kann ich verabredete Bewegungsformen zu Spielen und Tänzen gemeinsam mit anderen Kindern einhalten?
- Wie reagiert mein Körper auf bestimmte Signale (akustische, visuelle, taktile)?
- Welche Bewegungsspiele, welche Spiel- und Tanzlieder kenne ich und kann ich ohne Anleitung allein und mit anderen spielen? Welche sind meine liebsten?

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge

Spiellieder und Tanzlieder (↗ *Bewegung*, ↗ *(Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen*)

- angemessenes Verhältnis von traditionellen und aktuellen, von regionalen und überregionalen wie internationalen Liedern, Spielen, Gestenliedern und Tänzen berücksichtigen

Bewegungsspiele (↗ *Bewegung*, ↗ *Bildnerisches Gestalten*)

- als Aktions- und Reaktionsspiele mit und ohne Materialien, auch als Aktionen und Reaktionen in Verbindung mit verschiedenen akustischen, taktilen und visuellen Signalen zur Impulsgebung für bestimmte Bewegungen; Spielformen zur Gestaltung eines angemessenen Verhältnisses von Anspannung und Entspannung, von Aktivität und Ruhen

Hand- und Fingerspiele (↗ *Kommunikation, Sprechen und Sprache(n)*)

- in Verbindung mit Reimen, Versen und Liedern; Koordination von Musik, Sprache, Gesang und Bewegung zur Förderung der Feinmotorik

Der Körper als Instrument (↗ *Bewegung*)

- z. B. mit den Klanggesten, wie Patschen, Klatschen, Schnalzen, Schnipsen, Stampfen, Tupfen, Klopfen

Traditionelle Tänze – Kindertänze und Volkstänze (↗ *(Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen*)

- aus dem regionalen, nationalen und internationalen Kulturraum

Moderne Tänze und Bewegungsmuster (↗ Bewegung)

- aus aktuellen Entwicklungen, z. B. New-Dance, Pop-Tanz, Hip-Hop, Aerobic

Bewegungsimprovisationen (↗ Bewegung, ↗ Kommunikation, Sprechen und Sprache(n), ↗ (Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen)

- mit und ohne Materialien zu Musikstücken unterschiedlicher Genres, z. B. zu Tiermusiken, Rollenspielen, Kinderszenen, zu klassischer Musik,
- Bewegungs- und Tanzpantomimen zu Alltagshandlungen, Märchen oder Fantasiegeschichten

Spontanes Umsetzen von instrumentalem Spiel in Bewegung, von Bewegung in instrumentales Spiel (↗ Bewegung)

- Musik löst Bewegung aus: z. B. Tänzer richtet sich nach dem Spiel der Rahmentrommel oder Bewegung löst Musik aus: z. B. Trommler richtet sich nach den Bewegungen des Tänzers

4.3.3 Spielen mit Instrumenten und Materialien

In diesem Erfahrungsfeld der rhythmisch-musikalischen Erziehung stehen Entdeckungen im Umgang mit Instrumenten und Materialien im Mittelpunkt, die möglichst oft in Verbindung mit dem Singen, mit dem Bewegen und Tanzen sowie mit dem Musikhören stehen sollten. Sie erfahren dabei das Besondere von ganz verschiedenen Schallereignissen, die als Ton, als Klang oder als Geräusch erscheinen können und dadurch auch ganz verschiedene Eindrücke und Ausdruckswirkungen hinterlassen. Hier bieten Klang- und Geräuschspiele einen breiten Raum für die Sinnesschulung vor allem für die auditive Wahrnehmungserziehung. Dabei hat das aktive Musizieren allein und in der Gruppe einen besonders hohen Wert für die Entwicklung und Förderung differenzierter Fähigkeiten und Fertigkeiten. Diese sind in ihrer Vielfalt einerseits unverzichtbar für die musikalische und ästhetische Bildung des Kindes, also im engeren Sinne musikerzieherisch intendiert, andererseits ermöglichen sie aber auch ganz wesentliche Transfereffekte für die Persönlichkeitsentwicklung, wenn man die vielfältigen Potenzen für die Sinnesschulung, die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung durch das Musizieren in den vorgeschlagenen Umgangsweisen mit dem Instrumentarium einschließt. So bietet das instrumentale Musizieren einen breiten Raum für die Entwicklung und Förderung der auditiven Wahrnehmung, der Bewegungskoordination insbesondere der Feinmotorik, der Auge-Hand-Koordination, der Konzentration und Aufmerksamkeit sowie des Zusammenspiels durch das Einhalten verabredeter Spielregeln.

Die Kinder erfahren die verschiedensten ästhetischen Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten beim Experimentieren und Spielen mit verschiedenen Materialien und Instrumenten. Sie entdecken, dass Töne, Klänge und Geräusche in Abhängigkeit vom Spielmaterial und der Spielweise entstehen und dadurch auch ganz unterschiedliche Eindrücke beim Hören und Spielen hinterlassen. Dabei erhalten sie Gelegenheit, sich selbst und ihr Handeln auf die verschiedenen Möglichkeiten und auf die Grenzen des Materials hin einzulassen, mit dem sie experimentieren, fantasievoll spielen, angebotene Ideen für musikalische Gestaltungsabsichten umsetzen oder eigene Gestaltungsideen einbringen.

Die Kinder lernen ausgewählte Melodie- und Rhythmusinstrumente kennen und gewinnen Erfahrungen zur ihrer Handhabung, differenzierten Spielweise und den entsprechenden Klangmöglichkeiten. Eine Auswahl können sie mit Namen benennen und auch hörend voneinander unterscheiden. Dabei erwerben sie erste Einsichten in klangliche und spielerische Gruppierungsmöglichkeiten, wie Melodieinstrumente und Rhythmusinstrumente oder je nach Material Holz-, Metall- und Fellinstrumente oder je nach Spielweise Schlag-, Blas- oder Streichinstrumente. Die individuell unterschiedlichen feinmotorischen Fähigkeiten der Kinder werden durch die gezielte Auswahl der Instrumente angemessen entwickelt und von der bewussten Bewegungsgestaltung beim instrumentalen Spiel bis hin zur Geschicklichkeit differenziert gefördert.

Gleichberechtigt werden beim Musizieren sowohl die Umsetzung von vorgegebenen rhythmisch-metrischen oder melodischen Bausteinen als auch das freie improvisatorische Spiel berücksichtigt. Damit leistet dieses Erfahrungsfeld einen unverzichtbaren und eigenständigen Beitrag zur Sinneserziehung und ästhetischen Geschmacksbildung. Die gewonnenen Fähigkeiten beim instrumentalen Musizieren finden entsprechend den individuellen Möglichkeiten der Kinder ihre Anwendung in der Gestaltung von verschiedenen Vokalformen, wie in Versen, Reimen, Gedichten, Geschichten, Bildgeschichten, Singezeilen und Liedern aber auch in der Bewegungsgestaltung und beim Tanzen. In Verbindung mit dem Hören von Musik können sich die Kinder auch als kleines Mitspielorchester einbringen.

Die Kinder erfahren sowohl das lustvolle experimentelle oder an Spielvorgaben orientierte Einzelspiel, als auch die Freude beim gemeinsamen Musizieren, das nur durch Üben, durch das Einhalten von Spielregeln und durch das Einordnen in das Gruppenspiel gelingen kann.

Spielen mit Instrumenten und Materialien
Schwerpunkte: • alles kann klingen – Erfahrungen mit der Wahrnehmung von Klängen und Geräuschen, • kleine Musikanten - Begleitspiel zum Sprechen, Singen, Bewegen und Tanzen, • Klangspiele – mit Instrumenten etwas erzählen und darstellen
Wissen, Können, Kompetenzen Das Kind kann • Möglichkeiten der Schallerzeugung ausprobieren und zwischen Klang, Ton und Geräusch unterscheiden, • einfache Instrumente (Rhythmus-, Effekt- und Melodieinstrumente) nach Klang und Aussehen unterscheiden, benennen und in ihrer Spielweise richtig handhaben, damit sie gut klingen, • die Abhängigkeit der Schallerzeugung und des entsprechenden Ausdrucks der Klänge und Geräusche vom Material erfassen (Holz, Fell, Metall o. a.), • einfache musikalische Gestaltungsaufgaben lösen (nachmachen, erfinden), • den Körper als Instrument einsetzen und verschiedene Klanggesten imitieren bzw. erfinden, • Sprechen oder Singen mit Klanggesten oder instrumentalem Spiel koordinieren, • unterschiedliche musikalische Merkmale, wie Tempo (schnell–langsam), Lautstärke (laut–leise), Zeitdauer (lang–kurz), Tonhöhe (hoch–tief) erkennen, unterscheiden und darstellen, • sich einfache rhythmische Bausteine einprägen und auf Körperinstrumenten oder Rhythmusinstrumenten wiedergeben, • mit Instrumenten etwas mitteilen, außermusikalische Ereignisse mit musikalischen Mitteln darstellen (imitieren, improvisieren), • im Zusammenspiel mit einem Partner oder mit der Gruppe auf Mitspieler hören, sie nachahmen, sich einordnen oder spielend auf sie eingehen und dabei Spielregeln für gemeinsames Musizieren beachten, • nach visuellen Vorgaben spielen (Bilder, Symbole, Farben, grafische Zeichen), • einfaches Spielinstrumentarium (Klang- und Geräuscherzeuger) unter Anleitung basteln, • Stille im Wechsel mit Musik einhalten, schätzen und genießen.
Fragen und Anregungen zur Reflexion und zum Verständnis • Auf welchen Alltagsgegenständen oder Materialien aus unserer Umwelt und der Natur können wir spielen? • Welches Material eignet sich für Klänge, Töne oder Geräusche? • Welche verschiedenen Spielweisen kann ich auf einem Instrument ausprobieren? Wie ändert sich dadurch der Ausdruck? • Warum klingen die Instrumente verschieden? • Welches Instrument und welche Spielweise passen zu unserem Lied, zu unserer Bewegung oder zum Tanz am besten? • Welche Instrumente und Spielweisen kann ich in einer Geschichte verwenden? • Kann ich anderen etwas mit/auf einem Instrument mitteilen, so dass sie mich auch ohne Worte verstehen? • Wie können wir unsere Gefühle (z. B. Freude, Wut, Angst, Ungeduld) über die Musiksprache mitteilen und verstehen? • Aus welchen Materialien lassen sich kleine Fantasieinstrumente basteln

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge

Klang- und Geräuschexperimente (↗ *(Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen*)

- zum Erkunden und Erfahren von spielbaren und hörbaren Möglichkeiten, von Gleichem, Andersartigem und Ähnlichem

Hörrätsel (↗ *(Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen, ↗ Bewegung*)

- Wahrnehmungsspiele mit geschlossenen Augen zum Richtungshören (Woher kommt der Klang bzw. das Geräusch?), zum Instrumente Raten (Welches Instrument oder Material gehört zum Klang bzw. Geräusch?), zum simultanen Erfassen verschiedener gleichzeitig erklingender auditiver Ereignisse (Wie viele und welche Instrumente bzw. Materialien kannst du auf einmal hören?),
- Verfolgen einer Instrumenten-Klangreise im Raum (Gehe den selben Klangweg nach, den das Instrument gegangen ist.)

Klangwerkstatt: Spielen mit und auf Materialien (↗ *(Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen, ↗ Bildnerisches Gestalten*)

- aus dem Lebensalltag: die ästhetisch ansprechende Klang- und Geräuscherzeugung ermöglichen, z. B. Gläser, verschiedene Papiersorten und Kartons, Wellpappe, Dosen unter dem Motto „Alles kann klingen“, dabei Unterscheiden von Lärm und musikalischem Ereignis

Musizieren auf ausgewählten Rhythmus- und Melodieinstrumenten

- Handhabung und Spielweise von ausgewählten Instrumenten unter Berücksichtigung der feinmotorischen Voraussetzungen und ihrer Förderung; Instrumente aus dem Orff-Instrumentarium (Rhythmusinstrumente und Stabspiele: Fell-, Holz- und Metallinstrumente) und aus dem Angebot an Effekt- und Ethnoinstrumenten

Einfache Begleitungen zum Singen, Bewegen und Tanzen (↗ *Bildnerisches Gestalten, ↗ Kommunikation, Sprechen und Sprache(n)*)

- Vor- und Nachspielen von kleinen rhythmischen oder melodischen Bausteinen; Bordun- und einfache Ostinati-Begleitungen, Spielen nach Einsatzgebung durch Bilder, Symbole oder grafische Zeichen, auch eigene Spielzeichen oder Spielbilder ausdenken und zeichnen bzw. malen,
- Farb-Klang-Spiele; kleine Vor-, Zwischen- und Nachspiele zu Liedern,
- rhythmische Begleitung zu Sprechversen, Abzählreimen und Bewegungsspielen, „Kleines Mitspielorchester“ zur Musik von Tonträgern beim Musikhören oder Tanzen

Echo-Spiele, Frage-Antwort-Spiele (↗ *Kommunikation, Sprechen und Sprache(n)*)

- Hören und Nachspielen, Vormachen und Nachmachen als Partnerspiel mit zwei gleichen Instrumenten, auf verschiedenen Instrumenten, ein Instrument „fragt“ musikalisch und das andere Instrument „antwortet“ auf die Frage (Wer kann die Unterhaltung, die musikalische Geheimsprache verstehen? Wer kann das Spiel verstehen?)

Themengebundene Klang- und Geräuschimprovisationen zu Geschichten, Märchen sowie zu Umwelt- und Lebenswelterscheinungen (↗ *(Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen*, ↗ *Bildnerisches Gestalten*)

- Musizieren zu einer Wettergeschichte (Sonne, Wind, Wolken, Regen, Sonne), zu einer Bildgeschichte, einem Glückwunsch (Musik aus dem Küchenschrank zu Muttis Geburtstag), Fantasiegeschichte (Als ich einmal ...), zu einer Verkehrsgeschichte (Auf dem Weg zum Kindergarten, zum Spielplatz, ...)

Selbstbau kleiner Fantasieinstrumente (↗ *(Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen*)

- nach Vorbild, Anleitung oder in kreativer Erfindung, allein, mit Partner oder in der Gruppe

4.3.4 Musikhören

Dieses Erfahrungsfeld der rhythmisch-musikalischen Erziehung ist in seiner Intention grundlegend, denn Musikhören ist zunächst Sinnesschulung, die Ausbildung des musikalischen Hörens, die Schulung der auditiven Wahrnehmung, die eine Hörfähigkeit und das Gedächtnis für akustische Erscheinungen und musikalische Abläufe entwickelt sowie das Wiedererkennen von Gehörtem fördert. In diesem Sinne ist die Entwicklung eines differenzierten auditiven Wahrnehmungsvermögens die wesentliche und unverzichtbare Voraussetzung für alle anderen Umgangsweisen mit Musik, wie Singen, Bewegen und Tanzen sowie Musizieren auf Instrumenten. Darüber hinaus werden durch das bewusste Hören von Liedern und Musikstücken die Fähigkeiten der Kinder entwickelt, einer bestimmten Musik aufmerksam zu lauschen, dabei emotionale Eindrücke zu gewinnen und ausgedrückte Stimmungen zu erfassen – also Musik zu verstehen, erleben und genießen zu lernen. In diesem Sinne liegt die Intention dieses Erfahrungsfeldes auf dem Kennen lernen verschiedenartiger Musikwerke aus der Vokal- und Instrumentalmusik.

Für das Hören von Musik durch die Kinder und die methodische Gestaltung des Musikhörens ist von wesentlicher Bedeutung, dass Musik eine Zeitkunst ist. Im Unterschied zu einem Bild, bei dem das Kind während der Rezeption verweilen kann, lässt sich Musik zur Betrachtung nicht anhalten, denn sie erklingt in prozesshafter Gestalt, welche die Informationen stets fortlaufend und gleichzeitig überlagert in die Wahrnehmung führt. Das stellt nicht nur an das zu entwickelnde musikalische Gedächtnis hohe Anforderungen. In diesem Zusammenhang ist gut abzuwägen, wie lange einem Musikbeispiel konzentriert und erlebnisvoll zugehört werden kann und welche weiteren Umgangsweisen mit Musik geeignet sind, die Fähigkeiten für das Musikhören auszubauen und individuell zu fördern. So können beispielsweise musikalische Verläufe durch Bewegung spürbar gemacht, durch Rhythmikmaterialien oder Bilderfolgen visualisiert oder über szenisches oder anderes Spiel verdeutlicht werden. Durch das Einbeziehen weiterer sinnlicher Wahrnehmungen und Spielhandlungen kann der auditive Sinn gefördert werden, denn die Sinne ergänzen und berichtigen sich gegenseitig. Hören lernen „nur“ durch Hören darf nicht vernachlässigt werden, ist jedoch nur ein Weg unter vielen Zugangsmöglichkeiten. Sehr bedeutsam für die Entwicklung des musikalischen Gedächtnisses allerdings ist wiederholtes und wiederholendes Hören. Unterschiedliche Umgangsweisen mit Musik als Zugangsweisen zu den verschiedenen Musikbeispielen sollen

den Kindern Entdeckungen und Erfahrungen ermöglichen, die vom Erlebnis zur Erkenntnis führen können, vom „Begreifen“ zum Begriff.

Hören, horchen, lauschen – es kommt darauf an, eine Vielfalt von Klangwelten und Formen zu entdecken. Die Auswahl von Musik soll aus einer Breite schöpfen, die Musik aus verschiedenen Zeitepochen, Ländern, Regionen und Kulturen, klassische Musik mit und ohne Programm ebenso einschließt wie zeitgenössische und speziell für Kinder komponierte Musik. Kinder sind neugierige Zuhörer, entscheidend sind die entwicklungsgerechten Zugangsweisen, um die musikalische Erlebnisfähigkeit weiter zu entwickeln und die musikalische Empfindsamkeit zu verfeinern. Die Rezeption von Musik muss viel Fantasie zulassen aber auch erstes ästhetisches Werten anregen, das über die zunehmende Fähigkeit ermöglicht wird, musikalische Merkmale und Verläufe zu erkennen, zu vergleichen und ihren Sinn emotional und rational zu erfassen.

Neben der Musikbegegnung über Tonträger sollten alle Möglichkeiten einbezogen werden, den Kindern authentische Hörerlebnisse über das Live-Musizieren zu vermitteln, sei es durch Musiker vor Ort oder durch musizierende Kinder aus Musikschule und Schule oder durch Kinderkonzerte.

Die Musik und das Musikhören als Medium zur Entspannung zu entdecken, ist ebenfalls eine wesentliche Intention dieses Erfahrungsfeldes zur Pflege der seelischen, emotionalen und damit auch körperliche Gesundheit der Kinder. Hier kann das Hören von Musik auch den lebhaften Alltag der Kinder durch musikbezogene Gewohnheiten und Rituale spürbar bereichern.

Musikhören
Schwerpunkte • musikalische Wahrnehmungsspiele - Ich höre etwas, was du nicht hörst ..., • Musikwerke - Entdeckungen in der Musik, • Entspannen mit Musik – Stilleübungen und Fantasiereisen
Wissen, Können, Kompetenzen Das Kind kann • sich auf das Hören von Musik einlassen, verschiedenartige Musik auf sich wirken lassen, • Musik, Töne, Klänge und Geräusche aus seinem Umfeld bewusst hören und ihren unterschiedlichen Ausdruck wahrnehmen, • einer vokalen oder instrumentalen Musik aufmerksam zuhören, • musikalische Merkmale unter Anleitung erkennen (Lautstärke, Tempo, Klangfarbe, Tonhöhe, Bewegungsrichtung einer Melodie; Gegensätze, Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten), • Zusammenhänge zwischen außermusikalischen Inhalten und musikalischem Ausdruck erfassen (u. a. in Beispielen aus der Programmmusik), • die musikalischen Ausdrucksmerkmale und Verläufe auch mit Geschichten, Handlungen, Bildern, Zeichnungen, eigenen Assoziationen oder Fantasien verbinden, • gehörte Musik in andere mediale Formen übertragen (z. B. Malen oder Bewegen zur Musik, szenisches Spiel), • ausgewählte traditionelle Instrumente beim Hören erkennen, gegenständlich bzw. bildlich und bildsymbolisch zuordnen und benennen, • gehörte Musik wieder erkennen, • sich offen und tolerant zu Musikvorlieben anderer Kinder und Kulturen verhalten.
Fragen und Anregungen zur Reflexion und zum Verständnis • Ob ich mit geschlossenen Augen sehen kann? Was sehe ich, wenn meine Ohren hören? • Welche Musik, welche Töne, Klänge und Geräusche erinnern mich an etwas aus meinem Umfeld (Gegenstände, Tiere, Menschen, Handlungen)? • Welche Musik höre ich gern und warum? Welche Musik höre ich nicht gern und warum? • Welche Musik lieben andere Kinder? Warum können andere Kinder andere Musikstücke mögen als ich? • Was bewirkt ein bestimmtes Musikstück bei mir oder den anderen? • Was möchte ich am liebsten zu dieser Musik tun (bewegen, tanzen, mitsingen, mitspielen, träumen, ausruhen, malen ...)? • Wie kann ich die gehörte Musik beschreiben? • Womit möchte ich mich am liebsten zu dieser Musik bewegen (Tuch, Seil, Ball, Luftballon)? • Mit welchen Rhythmusinstrumenten könnten wir zur Musik mitspielen, welche passen gut dazu und welche nicht? • Welche Instrumente oder Stimmen höre ich? • Welche Musikstücke kann ich wieder erkennen? Welche Lieder kann ich auch ohne Text an der Melodie wieder erkennen? • Warum klingt ein und dieselbe Melodie auf verschiedenen Instrumenten unterschiedlich? • Welche Musik kann oder möchte ich auch zu Hause hören?

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge

Musikalische Hörrätsel und Ratespiele (↗ Inter) *kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen, ↗ Bewegung*)

- zur Unterscheidung verschiedener Schallereignisse aus dem Umfeld, der Natur, von Instrumenten, von Materialien (Klang, Ton und Geräusch), Erhöhen des Schwierigkeitsgrades durch zunehmende Differenzierungen der musikalischen Parameter, wie Tonhöhe, Klangdauer, Lautstärke, Klangfarbe,
- Richtungshören (Woher kommt das Hörereignis, ist es eines oder sind es mehrere?)

Musik zu unterschiedlichen Bewegungsformen (↗ Bewegung, ↗ Bildnerisches Gestalten)

- hören, unterscheiden und umsetzen: gehen, laufen, hüpfen, springen, schleichen, marschieren, tanzen usw.,
- Musik in ganzkörperliche oder teilkörperliche Bewegung umsetzen,
- Malen nach Musik als rhythmisches Malen (auch unter Verwendung einer geeigneten Bewegungssprache),
- Malen zur Musik als assoziatives Malen

Instrumente kennen lernen (↗ Kommunikation, Sprechen und Sprache(n), ↗ (Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen)

- nach Klang und Aussehen unterscheiden,
- Instrumenten-Pantomime zu Liedern oder Instrumentalbeispielen (live oder vom Tonträger),
- Musikanten mit ihren Instrumenten zu Besuch (Musiker, Kinder aus Musikschule oder Schule),
- wir besuchen Musikanten,
- Kinderbücher und Tonträger für Kinder zur Instrumentenkunde

Lieder und Musikwerke unterschiedlicher Genres und Gattungen aus Vergangenheit und Gegenwart, auch klassische Musik und zeitgenössische Musik (↗ (Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen)

- zu unterschiedlichen Anlässen kennen lernen,
- Beispiele aus „Musik für Kinder“, Programmmusik, Musik mit Überschriften aber auch Musik ohne außermusikalisch programmatischen Hintergrund,
- Beispiele aus Vokalmusik und Instrumentalmusik, auch „Lieblingsbeispiele“ der Kinder

Inhalte und Stimmungen von Musik erfahren und erfassen (↗ Bewegung, ↗ Bildnerisches Gestalten, ↗ Kommunikation, Sprechen und Sprache(n))

- Nachspielen von musikalischen Szenen,
- was Musik erzählen kann

Musikalische Märchen (↗ (Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen, ↗ Kommunikation, Sprechen und Sprache(n))

Besuch von Kinderkonzerten (↗ *(Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen*)

Hörspiele mit Musik (↗ *(Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen, ↗ Kommunikation, Sprechen und Sprache(n)*)

Fantasiereisen mit Musik (↗ *Kommunikation, Sprechen und Sprache(n), ↗ Bildnerisches Gestalten*)

Entspannen mit Musik (↗ *Bildnerisches Gestalten, ↗ Bewegung*)

- Ruhen, Mandalas zur Musik malen, Yoga oder Qigong für Kinder
- Technische Geräte zur Wiedergabe von Musik bedienen (↗ *(Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen*)

4.4 Bildnerisches Gestalten – Erfahrungsfelder

4.4.1 Zeichnen – Die Welt der Linien und des Hell-Dunkel entdecken

Zeichnen ist spielender Umgang mit visuellen Formen, verbunden mit der Bewegung des Körpers, des ganzen Armes und der Hände. Es ist ein Experimentieren mit Materialien, die Spuren hinterlassen. Es gilt, die ursprüngliche Gestaltungskraft der Kinder beim Zeichnen zu fördern, ihre Frische und Lebendigkeit, aber auch das Repertoire an grafischen Zeichen zu erweitern, sie in das Hell-Dunkel grafischer Gestaltung einzuführen. Das Erproben und Erkunden vielfältiger grafischer Mittel sollte immer begleitet werden vom Betrachten künstlerischer Grafiken und in ein Reflektieren münden. Kinderzeichnungen als Entwicklungsphänomen unterliegen Wachstums- und Reifungsprozessen, die sich in einem phasenspezifischen bildnerischen Ausdruck zeigen.

Es gibt eine Vielzahl von Entwicklungstheorien zeichnerischer Gestaltung. Allen gemeinsam ist die Untergliederung in Kritzelphase, Entwicklung eigener Figurenschemata und das Anstreben einer Ähnlichkeit mit der Wirklichkeit.

In der Kritzelphase, die man vom Duktus her in Hieb-, Schwing- oder Kreiskritzeln bis zum sinnunterlegten Kritzeln differenzieren kann, erwerben die Kinder das gesamte grafische Reservoir (Punkte, senkrechte, waagerechte, diagonale, geschwungene und kreisförmige Linien, Formen und Zeichen). Es ist eine Überraschung und Freude schon für 1- bis 2-jährige Kinder, dass die eigene Motorik sichtbare Spuren hinterlässt, wenn die Hand auch große Mühe hat, die Kontrolle über Stift, Stock oder Kreide zu halten. Die Kommentare beim Kritzeln oder danach geben oft schon den Schlüssel zu einer Deutung. Das Kritzelstadium ist eine unverzichtbare Aktivität für die Entwicklung eines Menschen. Wie das Lallen und Plappern zur koordinierten verbalen Sprache führt, so ist das Kritzeln der Beginn eines visuellen Symbolsystems, einer bildkünstlerischen Sprache, mehr noch: die grafisch gesetzten Zeichen zeugen, da sie sichtbar bleiben, auf geradezu magische Weise von der eigenen Kraft und der eigenen Existenz.

In einer nächsten Stufe erobert sich das Kind die Fähigkeit, mittels grafischer Zeichen, ausgehend vom Kreis, der zur Figur führt, eine Welt zu erbauen und diese zu erforschen, indem es mit Material und Ideen manipuliert.

In den Selbstdarstellungen entdeckt sich das Kind selbst und grenzt sich vom Nicht-Ich ab und teilt sich selbst oder auch den Mitmenschen etwas über sich mit. Diese Einzelbilddarstellungen, zunächst sogenannte Kopffüßler, die aber den ganzen Menschen meinen, sind nicht realistisch, sondern eher zeichenhaft, symbolisch, eine Schemaform, die Kinder in geringen Abwandlungen eine Zeitlang wiederholen. Ein Schema ist eine Darstellungsform, die ein gewisses Maß an Ähnlichkeit mit dem darzustellenden Gegenstand hat. Beeindruckende Erlebnisse werden zu Themen der Kinder, die durch gestalterisch anregende Mittel und Materialien eine inhaltliche Erweiterung und gestalterische Ausdruckssteigerung erfahren können. Die Kinder sind fasziniert von allen erreichbaren Materialien, von der Vielfalt der Oberflächenstrukturen und von anderen Eigenschaften, die sie erforschen, gebrauchen und umfunktionsieren. Auf dieser Stufe kann man drei Arten von konzeptionellem Lernen unterscheiden:

- Kinder können visuelle Konzepte bilden, wenn sie charakteristische Eigenschaften von Linien, Formen und Strukturen begreifen.
- Wenn Kinder Ordnungsbeziehungen herstellen können, sind sie in der Lage, relationale Konzepte zu bilden.
- Wenn Kinder Gefühle und Ideen mit bildnerischen Mitteln ausdrücken können, also graphische Symbole bilden, dann werden expressive Konzepte gebildet.

Damit hat das Kind ein neues Ausdrucks- und Kommunikationsmittel entwickelt, das wesentlich von der eigenen Persönlichkeit zeugt.

Zeichnen – Die Welt der Linien und des Hell–Dunkel entdecken
Schwerpunkte • Ich und meine Welt – Spuren- und Linienspiele • Licht und Schatten – Spiele mit Flecken und Formen • Glatt und Rau – Spiele mit Strukturen
Wissen, Können, Kompetenzen Das Kind kann • Erlebtes, Gefühltes, Erkanntes und der Fantasie Entnommenes, sein Verhältnis zur Welt auf eigene Weise bildhaft zum Ausdruck bringen, • aus experimentell entstandenen Flecken oder dem Nachzeichnen z. B. von Schatten neue Zeichen und Formen entwickeln, die Erlebtes, Erkanntes, Fantastisches ausdrücken und über Licht und Schatten im Leben nachdenken lassen, • mit verschiedenen Zeichenmaterialien und -mitteln variabel umgehen, • mit grafischen Spuren, Linien, Zeichen und Flecken experimentieren, das Entstandene ausdeuten, ergänzen, umgestalten und dabei eigene Formen erfinden, • mit grafischen Strukturen bestimmte Oberflächen charakterisieren, Hell-Dunkel-Kontraste wahrnehmen und organisieren lernen, • mit verschiedenen Materialien stempeln, drucken und Oberflächen abreiben, ausdeuten und vergleichen, • eigene Ergebnisse mit denen anderer Kinder und künstlerischen Grafiken (besonders der Moderne) vergleichen, das Besondere anderer Arbeiten schätzen und akzeptieren lernen, • die Vielfalt von Bildsprachen wahrnehmen und im eigenen gestalterischen Tun ermutigt werden und andere ermutigen.
Fragen und Anregungen zur Reflexion und zum Verständnis • Was zeichne ich gern? (alles, was mich bewegt und beschäftigt, Erlebnisse, Wünsche und was ich anderen mitteilen möchte) • Warum zeichne ich gern? (aus Freude an der bildhaften Kommunikation mit sich und anderen, Verständigung über den Sinn des Zeichnens, Zeichen finden für mich, die anderen und die Welt um mich) • Was ist das Besondere an der Zeichnung der anderen und von Künstlern im Vergleich zu meiner? (Austausch über Wahrgenommenes, Sich-Einfühlen in andere, von anderen lernen, eventuell den Wert anderer erkennen) • Gibt es in meinem Leben Licht und Schatten, Glattes und Raues? (Nachdenken über Gegensätze im Leben und im grafischen Gestalten)

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge

Erproben der Wirkung von Spuren und Linien, (↗ (Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen)

- z. B. kraftvolles, schweres oder zartes, leichtes Spurensetzen, ruhiges oder bewegtes, wellenartiges, senkrechtes, waagerechtes, diagonales, kreisförmiges, ..., Kreiden, Kohle mit der Breitseite oder der Spitze aufsetzen, Bunt-, Blei-, Faserstifte, Stöcke, Holzspieße auf verschiedenen Gründen: Erdboden, Straßenpflaster, Papier, Pappe

Umgestalten und Erfinden neuer Formen

- durch Abdrucken von schwarzen Tuschflecken, Nachzeichnen von Schatten, Ausdeuten entstandener Formen und Figuren und ihre zeichnerische Abhebung vom Grund, schwarze Tuschflecke mit Rundpinseln auf Folien, Abdrucken mit Papier

Erproben grafischer Strukturen (↗ *Musikalisches Gestalten*)

- durch rhythmisches Setzen von Punkten, Häkchen, kurzen Strichen, Bögen... (nach Musik),
- Ausdeuten der Darstellungsqualitäten (sieht aus wie Wiese, Wolken, Wellen, ...) und der Gestaltungsqualitäten: z. B. dicht gesetzte Punkte, Häkchen, ... erscheinen dunkler, ergeben eine Form und ziehen den Blick an,
- Wahrnehmen von Kontrast und Komposition (= Bildordnung)

Experimentieren (↗ *(Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen*)

- mit unterschiedlichen Stempeln, Drucken und Abreiben,
- Ausdeuten bedruckter und abgeriebener Flächen,
- Ausschneiden von Formen und Zusammenlegen und –kleben zu neuen Figuren,
- Stempel aus Korken, Holunderstöcken, Kordeln, Blättern,
- Abreiben von Holzbrettern, Stoffen, Spitze, rauen Wänden, Straßenpflaster, ... mit Kohle, Kreide und Papier

4.4.2 Malen – die Welt der Farben entdecken

Malen und Zeichnen ist bildnerisches Sprechen mit Zeichen, Formen und Farben. Es ist ein Experimentieren mit farbigen Spuren und Formen auf verschiedenen Malgründen, ein Erkunden unterschiedlicher Möglichkeiten des Farbauftrags bis zum Erfahren von differenzierten Ausdrucksqualitäten einzelner Farben und ihres Zusammenspiels.

Das Kind drückt unbewusst Gefühle und Befindlichkeiten mit seiner Farbwahl aus. Beim Spielen mit Farben gilt es, die Ausdruckswirkung der Farben zu erfahren, sie bewusster einzusetzen, Grund- und Mischfarben kennen und differenzieren zu lernen.

Jede Farbe kann nach ihrem Farbton (Systemgelb, Magentarot, Zyanblau, Orange, Grün, Violett, ...), nach ihrem Hell–Dunkel–Wert (Anteil von Weiß oder Schwarz) und nach ihrer Farbtintensität (= der Grauanteil, der die Leuchtkraft einer Farbe mindert) unterschieden werden.

Kinder können relativ früh Farben unterscheiden und sortieren, aber erst viel später benennen. Die spielerische Grundhaltung des Kindes ermöglicht spontan das kunstgemäße Experimentieren mit Lust und Entdeckerdrang. Anfänglich wählt das Kind Farben scheinbar beliebig aus, bevorzugt reine Farben (Blau, Gelb und Rot) und erst allmählich vollzieht sich die Farbsensibilisierung bewusst und gezielt, bis hin zur Aussageabsicht.

Ausgangspunkt der Farbgestaltung ist der Farbfleck, der unterschiedlich geformt und verschieden groß sein kann. Kinder erfahren spielerisch, wie sich die Wirkung einer Farbe nicht nur durch das Mischen mit einer anderen verändert, sondern auch durch die farbige Umgebung. Sie sollten daher, um das besser wahrzunehmen, auf farbigen Gründen malen und erkennen, Farbklänge sind wie die Töne eines Liedes und bringen ein lautes oder leises, ein starkes, aufregendes oder ruhiges Bild hervor.

Ungehemmtes experimentierendes Malen ist von vielen Bedingungen abhängig (Malerkittel der Kinder, durch Folien geschützte Tische und Fußböden, halbflüssige oder malfertig verdünnte Farben, Paletten zum Mischen, große

Wassergläser zum Reinigen der Pinsel, Lappen zum Abtrocknen, farbig getönte Papiere, Tapeten, Pappen, auch mal Aquarellpapier, ...) und erfordert einigen Aufwand in der Vorbereitung.

Auch beim Reißen, Schneiden und Kleben von farbigen Papieren aller Art und ihrem Kombinieren zu einer Collage geht es darum, Erlebnisse zu verarbeiten und zum Ausdruck zu bringen.

Zeichnen und Malen laufen beim bildnerischen Gestalten, bei der Entwicklung der Bildsprache oft im Zusammenhang ab. Die Entwicklungsniveaus beim Malen sind deshalb eng mit der Zeichensprachentwicklung zu verknüpfen.

Jede thematische Einengung birgt in sich die Gefahr, die Möglichkeiten subjektiver Bildaussage zu beschneiden. Es gilt, sowohl kindliche Interessen und Neigungen zu beachten, Lebensprobleme aufzugreifen, Vorgestelltes bedeutsam zu machen, zu fantasievoller Umgestaltung herauszufordern als auch künstlerische Qualität zu berücksichtigen und damit Wertmaßstäbe des Kindes entwickeln zu helfen.

Malen – die Welt der Farben entdecken

Schwerpunkte

- Die Welt ist voller Farben – Farben um mich herum,
- Der Regenbogen – Spiele mit verwandten Farben,
- Gefühle sind wie Farben – mit Farben Gefühle ausdrücken

Wissen, Können, Kompetenzen

Das Kind kann

- Farben mit allen Sinnen (sehen, fühlen, schmecken, hören, riechen) wahrnehmen,
- die Grundfarben (Magentarot, Zyanblau, Systemgelb) und mindestens drei Mischfarben benennen, unterscheiden und differenzieren (= zwei Farben miteinander mischen in unterschiedlichen Mengenanteilen, so dass z. B. ein grünes Blau oder ein blaues Grün entsteht),
- mit verschiedenen Malmaterialien variabel und sensibel umgehen, differenzierte Ausdrucksqualitäten wahrnehmen und intuitiv fantasievoll ausdeuten,
- die Ausdruckswirkungen verschiedener Farben wahrnehmen und sie zunehmend bewusster einsetzen,
- Farbzusammenhänge (Farbfamilien, Farbkontraste und ihr Ausgleich) anhand des Farbkreises erkennen, benennen und sich einprägen,
- eigene farbige Arbeiten mit denen anderer Kinder und mit farbigen Arbeiten von Künstlern, vor allem der Moderne, vergleichen, das Besondere der eigenen Leistung und das anderer als eine Bereicherung für das eigene Empfinden akzeptieren und schätzen,
- die Vielfalt von Farbsprachen wahrnehmen, Ermutigung annehmen und geben,
- farbige Formen, Bildgegenstände in ein ausgewogenes Gleichgewicht bringen und ein spannungsreiches Zusammenspiel aller Teile zu einem lebendigen Ganzen schaffen,
- Gefühle und Stimmungen – eigene und die von Jahreszeiten in der Natur – zum Ausdruck bringen.

Fragen und Anregungen zur Reflexion und zum Verständnis

- Kann ich Farben auch schmecken, hören, riechen, fühlen? (Reflektieren über den Zusammenhang von Farben und Farbtönen und unseren Sinnen)
- Welche Bedeutung haben Farben für mich? (Reflektieren über das Leben mit Farben und das Leben ohne Licht und Farben, ohne Augen und über Lieblingsfarben)
- Wie verändert sich die Welt, wenn ich sie durch eine rosa oder blaue Brille betrachte oder alles mit Tüchern in einer Farbe bedecke? (Reflektieren über die Veränderbarkeit der Dinge durch verschiedene Sichtweisen und durch Farbveränderungen, durch einen farbig veränderten Blick auf die Umwelt)
- Kann ich mit Farben zeigen, wie mir zumute ist, was ich fühle? (Reflektieren über Ausdruckswirkungen von Farben)

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge

Experimente zum Erleben von Farbe mit allen Sinnen (↗ *(Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen, ↗ Musikalisches Gestalten*)

- Wasser in Gläsern mit Farbe verändern – Sehen,
- Fenster mit farbigem Tuch verhängen, im Raum bleiben und sich über die körperlichen und psychischen Reaktionen austauschen (Rot aktiviert, erhöht den Blutdruck, Grün und Blau beruhigen, rufen Träumereien hervor) – Fühlen,
- farbiges Obst, auch Säfte, mit geschlossenen Augen probieren, Farbe erraten, Farbe für den Geschmack finden – Schmecken,
- mit verschiedenen Instrumenten Klänge erzeugen, mit geschlossenen Augen hören und danach aus Farbtafeln, farbigen Tüchern oder Bildern von Paul Klee und Kandinsky den Klängen eine Farbe zuordnen – Hören,
- mit geschlossenen Augen verschiedene Düfte, z. B. von Früchten, Gewürzen, Duftölen und Seifen wahrnehmen und dem Geruch eine Farbe zuordnen – Riechen,
- Farben selbst herstellen aus Naturmaterialien, Pflanzen, Beeren, alten Teebeuteln, Farbpulver und Tapetenkleister und z. B. ein Farbrezeptbuch herstellen oder malen

Erkunden unterschiedlicher Möglichkeiten des Farbauftrags (↗ *Bewegung, ↗ (Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen*)

- Hände und Füße in Farbe tauchen, Spuren und Flecke damit erzeugen,
- Tapetenkleister mit Farbe mischen und nach dem Auftragen mit den Fingern darin zeichnen,
- mit verdünnter Farbe aus Wassersprühern spritzen,
- mit Backspachteln dickflüssige Farben spachteln, danach mit Kämmen o.a. Muster oder Strukturen einritzen,
- mit Wellpappe, Korken, Spitzendeckchen, Styropor u. a. Farbmuster drucken,
- mit Farbe tropfen,
- mit großen Pinseln, Besen Schwämmen, Bürsten, ... Farbe auf große Tapeetenbahnen wischen,
- Murmeln in Farbe tauchen und über ein Blatt Papier rollen lassen,

- mit Strohhalmen Farbe pusten: Deckend, druckend Nass in Nass, ... zum Erfahren von differenzierten Ausdrucksqualitäten, z. B. das sieht aus wie Schiffe im Wasser, wie Regen, wie ein Feuerwerk, ...

Erproben der Wirkung farbiger Spuren, Kleckse und Formen (↗ *(Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen*)

- auf großen Malgründen (Leinwände, Bettlaken, Tapetenrollen, ...) großflächig, mit ausladenden Bewegungen und langen gebogenen Heizkörperpinseln, Kinderbesen, großen Spachteln malen,
- Betrachten und Deuten des Ausdrucks, z. B. von Wucht, Kraft, von Zartheit und Ängstlichkeit,
- verschiedenfarbige Erden, Gewürze, Tee, Fingermalfarben, Deckfarben in Gläsern, Flaschen oder Tuben ohne Wasser mit Spachtel, Breitpinsel zum Malen ausprobieren,
- mit Farben und Wasser auf Aquarellpapier den Nass-in-Nass-Farbauftrag erproben und die Ausdruckswirkungen vergleichen

Spiele und Experimentieren mit Farben durch absichtsvolles Mischen (↗ *Kommunikation, Sprechen und Sprache(n), ↗ Elementares mathematisches Denken, ↗ Musikalisches Gestalten*)

- Farbwörter und –vergleiche sammeln, z. B. Hellblau, Dunkelblau, Türkisblau, Meerblau, Graublau, Nachtblau, Taubenblau, Himmelblau, Violettblau, Grünblau, Kobaltblau, Ultramarin, Indigo, Preußischblau, Cyanblau, ..., blaue Lebensmittel, Blau in der Natur, blaue Geschichten, blaue Blumen, blaue Bilder, Blau als Farbe für Berufe, ...,
- ein blaues Bild malen in vielen verschiedenen Blautönen, ein grünes...,
- mit der Collagen aus vielen Nuancen eines Farbtons gestalten,
- einen farbigen Tag gestalten, Farbentheater spielen,
- eine Farbfamilie gründen durch Mischen einer Farbe mit Weiß, dann mit Schwarz, mit Grau, mit einer Nachbarfarbe im Farbkreis (Regenbogen),
- mit der Kontrastfarbe Orange bzw. Rot akzentuieren

4.4.3 Plastisches und räumliches Gestalten, spielerische Aktionen

Plastisches und räumliches Gestalten ist spielender Umgang mit körperhaften dreidimensionalen Formen. Es ist ein Experimentieren mit formbaren plastischen Materialien oder mit Natur- und Abfallprodukten. Es eröffnet zu der beim Malen, Zeichnen und Drucken möglichen zweiten die dritte Dimension und kommt den sehr starken sinnlich-taktilen Bedürfnissen der Kinder und dem „Lernen aus der Leiberfahrung“ entgegen. Es gilt, den Prozess und die Ergebnisse plastischen und räumlichen Gestaltens bewusster, vor allem auch taktil, wahrzunehmen und spielend mit den gestalteten Figuren, körperhaften Formen und räumlichen Gebilden umzugehen. Aktionen, das sind hier Veränderungen des Raums, des Körpers durch Verkleiden, Maskieren, Schminken und Gestalten von Puppen und verschiedene Puppenspiele. Sie sind eng verbunden mit Musik, Bewegung und Sprache. Das dekorative, also schmückende Gestalten hebt diese Aktionen, Feste und Feiern aus dem Alltäglichen heraus.

Lange bevor Kinder ihre Gefühle sprachlich ausdrücken können oder wollen, eröffnen eigene spielerische Aktionen und Puppenspiele in einem bestimmten

Raum oder auf und hinter einer Bühne die Möglichkeit, Gefühle, wie Freude, Wut, Trauer und Unruhe zu erkennen und damit umzugehen, sie auch ohne Sprache auszudrücken. Wenn Kinder beim Einfühlen in eine andere Rolle und Geschichte wagen, zu agieren, mit anderen Körperkontakt aufzunehmen und zuzulassen, wird ihre eigene Identität entwickelt. Sie fühlen sich bedeutsam. In diesem Erfahrungsfeld ist es besonders wichtig, mit den Kindern zu spielen, zu helfen, eine eigene „Körpersprache“ für ihren Gefühlsausdruck zu finden. Das befähigt Kinder, ihren Gefühlen zu trauen.

Noch bevor Kinder zeichnen und malen, „begreifen“ sie mit beiden Händen Gegenstände, fühlen und schmecken sie und versuchen, im Sandkasten etwas zu formen. Sie üben sich damit im vielfältigen Gebrauch der Hände, freuen sich an zufällig entstehenden Wirkungen, am vorweisbaren Ergebnis und zerstören auch mit Lust, um wieder Neues gestalten zu können.

Nicht nur gehemmte Kinder sollten aus therapeutischen Gründen mit Herzenslust so richtig mit Modder und Matsch spielen dürfen, den ganzen Körper mit einbeziehend, auf einen Tonklumpen, der etwas Widerwärtiges für sie bedeuten könnte, einschlagen dürfen und ihre Wut ausagieren. Ton muss sowieso vor der Gestaltung noch geknetet, gequetscht, geklopft und auf eine Unterlage geschlagen werden.

Da Ton der Haut Feuchtigkeit und Fett entzieht, fördert ein notwendiges gegenseitiges Eincremen der Hände positives Sozialverhalten, schafft eine harmonische Arbeitssituation und spricht den haptischen Sinn (Tastsinn) besonders an.

Grundmöglichkeiten der Entwicklung des Umgangs mit formbaren Materialien:

- spielerisches Manipulieren (ohne Vorgabe),
- spontane Fantasienspiele, in die Erlebnisse einfließen,
- Geschichten plastisch erzählen und weitererzählen,
- Gemeinschaftsformen des Spiels mit plastischen Formungen erfinden

Plastisches und räumliches Gestalten, spielerische Aktionen
Schwerpunkte: • Ich bin ein Körper und bewege mich im Raum, • kugelförmig und lang wie eine Schlange - Spiele mit plastischen Formen, • Ich forme Körper aus Kugeln, Röhren, Kegeln und Schlangen
Wissen, Können, Kompetenzen Das Kind kann • Bewegungshaltungen als Ausdrucksträger innerer Zustände erfassen, • sich in einer künstlerischen Aktion, einer Inszenierung, Pantomime durch Maskieren, Verkleiden, Schminken, Umhüllen, ... und Bewegen selbst darstellen, • ein Puppenspiel mitgestalten, • plastische Grundformen herstellen und ihre unterschiedlichen Ausdruckswirkungen wahrnehmen, sie zusammenfügen zu neuen körperhaft-räumlichen Gebilden, • aus Natur- und Abfallprodukten fantastische Objekte gestalten, • sich und andere und den Raum für spielerische Aktionen verändern und über die ästhetische Wirkung reflektieren, • das in der Bewegung Erfahrene auf das Sichtbarmachen von Bewegung im bildnerischen Gestalten übertragen, • sich über bewegte Bilder in Film und Fernsehen und über statische Bilder (auch Fotos und Werbeplakate) äußern und, sich mit anderen austauschend, sie für sich persönlich bedeutsam, positiv oder kritisch sehen.
Fragen und Anregungen zur Reflexion und zum Verständnis • Warum können meine Hände manchmal besser „sehen“ als meine Augen? Was sehen sie anders? (Erfühlen von Oberflächenbeschaffenheiten und Wölbungen, Höhlungen, Risse, ...) • Warum können meine Füße einen Raum (auch mit geschlossenen Augen) ganz anders wahrnehmen? (Leiberoberfläche und Tastsinnerfahrungen) • Welche Wirkung haben gestaltete Räume auf mich? (Staunen, Sich-Wundern, Sich-Entsetzen über Prachtvolles, Chaotisches, Düstere, ...) • Wie kann ich einmal eine andere, ein anderer oder etwas anderes sein? (Freude an Verwandlungen der eigenen Person)

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge

Sinnhaftes Erleben des Raumes

- Schaffen eines begrenzten Raumes in einem Raum und seine Nutzung für ein Spiel (Decken über Tisch und Stühle, große Kartons für ein Puppenhaus und ein eigenes Haus, ein Schiff, ...), sich in dem selbst geschaffenen Raum bewegen, ihn von innen erfassen, ertasten, durchkriechen, ihn als zu klein oder groß genug, als niedrig oder hoch, hell oder dunkel wahrnehmen, erleben und nutzen, (➤ *Elementares mathematisches Denken*, ➤ *(Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen*),
- Ergebnisse bildnerischen Bauens nach dem Spiel betrachten, beurteilen, ob sie schön oder hässlich sind, ihre Proportionen wahrnehmen, eine Weile im Raum ausstellen, evt. ergänzen, anbauen, verschönern, (➤ *(Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen*),
- Puppenbühne und ganze Räume umgestalten, umfunktionieren für spielerische Aktionen, szenische oder pantomimische Vorführungen, die veränderte Wirkung wahrnehmen und im Spiel darin erfahren (➤ *Kommunikation, Sprechen und Sprache(n)*, ➤ *Musik*),

- Bühnen für die theatralische Wirkung verschiedener Puppenarten (Flachfigur, Stockpuppe oder Marotte, Handpuppe, Marionette, Stabpuppe, Finger- und Handschuhpuppen, Strumpfpuppe, Masken) mit entwickeln, gestalten und erproben,
- bei Schattenspielen und Schattentheater stutzen, staunen, sich wundern über Schatten, den Zusammenhang zwischen dem eigenen Körper, seinen Bewegungen und dem Schatten erfahren,
- Veränderbarkeit des Schattens in der Größe durch Vor- und Zurückgehen erkunden,
- „Einfangen“ des Schattens durch Abzeichnen der Umrisse, (*↗(Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen*),
- Spielen mit dem Schatten auf der Leinwand, sich wieder erkennen und staunend experimentieren mit verschiedenen Lichtquellen, verschiedenen Bewegungshaltungen und erstes Bewusstsein vom eigenen Ich bekommen, (*↗(Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen*),
- Schattenspiele mit Gegenständen und Puppen, Flachfiguren und selbst gestalteten plastischen Figuren (*↗ Bewegung*)

Erkunden verschiedener plastischer Materialien (*↗(Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen*)

- Formen mit nassem Sand (Kleckerburg, Fischrelief, ...),
- Formen mit Schnee (Tiere, Märchenfiguren, Schneehöhlen, ...),
- Formen mit erwärmtem Wachs (Kleinfiguren, Tiere, Masken, ...),
- Vollplastische Körper oder Reliefs formen (Igel, Fische, Tiere, Fabelwesen, Figuren, ...), durch Ritzen, Drucken, Herausziehen und Antragen von Formen differenzieren und Besonderes hervorheben und charakterisieren,
- mit Papiermaché (= Brei aus Zeitungspapierschnipsel und Tapetenleim), in Gips getauchten Tüchern oder zusammengeklebten Kartonfiguren formen und bauen, fabelhafte Tierfiguren entwickeln, trocknen lassen, weiß und dann farbig bemalen (über einem Luftballon als Kern einen Kugelfisch entstehen lassen, über Küchenrollen, Plastikflaschen oder Kartons und Schachteln, ...)

Erproben und Erfahren der Ausdruckswirkungen plastischer Grundformen (*↗ Elementares mathematisches Denken*)

- Umformen: aus einer Kugel einen Würfel, Quader, Pyramide, Walze, Abdrücke: Kugel flachklopfen zu einer Platte, Gegenstände, Körperformen, Zeichen eindrücken, Ratespiele dazu,
- Spiel in der Gruppe mit einer handgroßen Tonform (z. B. Kugel mit Horn) für jedes Kind, mit geschlossenen Augen eine Ausbuchtung oder Höhlung hinzufügen, an den Nachbarn weitergeben, der sie nur mit den Händen ertastet, erfühlt und eine weitere Änderung vornimmt, weitermodelliert, Endergebnisse nach einer Runde durch die Gruppe betrachten, vergleichen und sich über Gefühltes und Empfundenes austauschen (*↗ Kommunikation, Sprechen und Sprache(n)*),
- Körperliche Formelemente, wie Wölbungen und Mulden, Buckel und Höhlungen, Wülste und Rinnen, Grate und Kerben, Stege, Risse, Ausbuchtungen, Durchbrüche, Öffnungen wahrnehmen und mehr und mehr absichtsvoll für den plastischen Ausdruck gestalten

Gestalten und Umgestalten von Naturmaterialien und Abfallprodukten

(➤ (Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen)

- zu Objekten, wie Roboter, Vogelscheuchen, ... oder zu Materialbildern durch Zusammenfügen, -stecken und -kleben (das sieht wie ein Märchentier, ein Marsmensch, ... aus) oder zu Reliefgestaltungen mit gesammelten Materialien, Steinen, Zweigen, Muscheln, Blättern, ...

4.4.4. Bildbetrachtung - Annäherung an Kunst

Bildbetrachtung ist eine spielerisch erkundende Auseinandersetzung mit Kunst in ihrer ganzen Vielfalt, insbesondere mit der zeitgenössischen in ihrem erweiterten Kunst- und Werkverständnis, aber auch mit der historischen Kunst und plastischen und räumlichen Werken. Sie will Anstöße zum Umgang mit Kunstwerken geben, Gestaltungsprinzipien erfahren und mit der eigenen Gestaltung vergleichen. Viele Künstler des 20. Jahrhunderts haben sich von der Originalität der Kinderzeichnungen anregen lassen. Kunst, auch filmische, bietet die Chance, sich mit Verhaltensweisen, Konflikten und Traditionen auseinander zu setzen und damit zu eigenen Deutungen unserer Lebenswelt zu gelangen. Es gilt, in die visuelle Bildsprache einzuführen und sie in Ansätzen verstehen zu lernen.

Jedes einzelne Kunstwerk ist eine eigene Welt und verlangt eine nur ihm gemäße Betrachtungsweise, und jeder, auch der kleinste Kunstbetrachter, ist eine eigene Persönlichkeit und nähert sich einem Bild auf seine Weise.

Schon kleine Kinder betrachten gern und aufmerksam Bilder, genießen die Farbigkeit oder die Darstellung von Tieren, Kindern und Erwachsenen, Blumen, Bäumen, Landschaften, ... Sie vergleichen Kunstwerke mit eigenen bildnerischen Gestaltungen, „befragen“ Kunstwerke, warum und wie etwas gestaltet wurde und fabulieren auch, angeregt vom Bildgegenstand oder einer Farbe, was sie alles dazu erlebt haben oder sich wünschen würden. Sie erahnen und erfahren mit der Zeit in dieser „Befragung“ und im Vergleich zu eigenen Arbeiten etwas von der gleichnishaften Bedeutung der Bildzeichen (z. B. ich bin traurig wie dieser zu stark beschnittene Baum, oder ich leuchte wie diese Blume und bringe Anderen Freude, ...).

Erzählungen zur Kindheit und zu Erlebnissen des Künstlers, auch zur Entstehungszeit und zum Entstehungsland wecken zusätzlich Interesse und fördern die Aufnahmebereitschaft und Aufgeschlossenheit für die Kunst.

Kunstwerke können so Freunde werden, die das Leben bereichern und uns in andere Welten entführen können.

Bildbetrachtung - Annäherung an Kunst

Schwerpunkte

- Bilderbücher – wir entdecken andere Welten,
- Kunst hat auch eine Sprache

Wissen, Können, Kompetenzen

Das Kind kann

- Bilderbücher und zunehmend Bücher mit Reproduktionen von Kunstwerken aufgeschlossen und wiederholt mit Freude betrachten,
- Farben und Formen in Abhängigkeit vom Inhalt und der Ausdruckswirkung erfassen,
- in einem Bild auch ungegenständliche Formen und Farben, z. B. bei Paul Klee erschließen, also auch das Unsichtbare in einem Bild „sehen“ und sich darüber austauschen,
- einige Ausdrucks- und Gestaltungsmittel, wie Kontraste, Bildordnung, Abhebung von der Wirklichkeit, ... über spielerische, aktiv gestalterische Tätigkeiten erfassen,
- Bildsymbole und Gleichnishaftigkeit von Bildgegenständen zunehmend für sich erschließen und verstehen,
- über das Leben und Erleben einiger Künstler und ihre Bilder in Bezug auf seine eigene kindliche Lebenswelt erzählen,
- verstehen, dass ein Künstler nicht nur etwas abbildet wie ein Foto, sondern sein Verhältnis zum Dargestellten in Bildsprache übersetzt hat, seine Gefühle, seine Gedanken und Meinungen.

Fragen und Anregungen zur Reflexion und zum Verständnis

- Welche Bedeutung haben Kunstwerke, auch Plastiken, bewegte Bilder im Film, Fotos, Werbeplakate, ... für mich und für andere? (Kunst bereichert unser Leben, kann ein Abenteuer sein, hilft uns zu leben, denn Kunst gibt nicht nur das Sichtbare wieder, sondern macht auch etwas sichtbar von den Erlebnissen, Gefühlen und Gedanken des Künstlers.)
- Wie gehe ich mit Bildern in meiner Umgebung um? (Intensives aufmerksames wiederholtes Betrachten und „Hinterfragen“, warum der Künstler gerade diese Farben, diese Bildgegenstände, diese Anordnung der Dinge gewählt hat und wie ich das machen würde.)
- Wie lerne ich mich selbst, andere Kinder und Erwachsene, auch andere Zeiten und Länder besser verstehen? (Da Bilder älter sind als Schrift, kann das Betrachten von Bildern eine Brücke zwischen mir und anderen sein. Sie haben eine eigene Sprache ohne Worte und spiegeln Schönes und Fröhliches, aber auch Hässliches und Tauriges wider.)

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge

Künstler und Kunstwerke kennen lernen (↗ *Kommunikation, Sprechen und Sprache(n)*)

- z. B. haben Picasso und Paula Modersohn-Becker viele Kinderbildnisse gemalt, ebenso Edvard Munch, Berthe Morisot, Brueghel, Runge, Spitzweg, Renoir, ...,
- z. B. hat Paul Klee seine eigenen Kinderzeichnungen in sein Werkverzeichnis aufgenommen, und es gibt Kunstbilderbücher über ihn: „Zauber Theater“ und „Bilder träumen“,
- z. B. „Der blaue Reiter“, ein Buch, das Kinder in das Abenteuer Kunst einführen will und Bilder und Texte zu Franz Marcs „Blaues Pferd“, „Der Tiger“, „Kühe, gelb-rot-grün“, Rehe, „Rotes und blaues Pferd“, „Die Vögel“, zu Kandinsky, Gabriele Münter, Jawlensky, August Macke „Zoologischer Garten“, „Türkisches Cafe“, zu Klee „Zerstörter Ort“, „Rosengarten“ enthält,

- z. B. Legora, C.C. und Maiotti, E. „Nachtblau und Zitronengelb“, ein Buch, das Kinder mit Geschichten in die Welt moderner Bilder einführt,
- z. B. Spies, W.: „Picasso – Die Welt der Kinder“, ...,
- z. B. Brueghel: „Kinderspiele“,
- z. B. Chagall: „Zirkusbilder“, „Ich und das Dorf“

Mögliche Annäherungen an ein Kunstwerk (↗ *Kommunikation, Sprechen und Sprache(n)*)

- Intensives stilles Betrachten, einen ersten Eindruck gewinnen,
- Was fühle ich? Woran muss ich denken, wenn ich das Bild betrachte? Woran erinnert es mich?
- Welche Gegenstände sind dargestellt? Welche Eigenschaften haben sie? Welche Vorgänge und Erscheinungen? Welche Themen, Geschichten, Märchen, ...?
- Wie sind die Gegenstände dargestellt? Wirklichkeitsgetreu oder ganz anders als in der Wirklichkeit?
- Wie sind Formen und Farben angeordnet? Welche Wirkung haben sie auf mich?
- Warum hat der Künstler sein Werk gerade so und nicht anders gestaltet? Wie hätte ich das gemacht?
- Welche Bedeutung hat wohl gerade diese Farbe an diesem Ort im Bild?
- Mag ich das Bild längere Zeit um mich haben? Könnte es in meinem Zimmer hängen?

Mögliche produktive Annäherungen an ein Kunstwerk

- Nachstellen und Nachspielen von Bildinhalten (↗ *Bewegung*),
- Nachgestalten ungewöhnlicher Farbaufträge moderner Künstler, z. B. auch mal mit einem Besen auf großen Leinwänden malen oder Farben tropfen lassen, ...,
- Betrachten verschiedener Bilder zu einem Motiv nach, vor oder während der eigenen bildnerischen Gestaltung zum gleichen Motiv (z. B. Selbstbildnis, Tier, Baum, Blume, ...) (↗ *(Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen*),
- Änderung eines Details, Erkennen des anderen Ausdrucks im Bild,
- Memory aus jeweils zwei gleichen Kunstpostkarten,
- Puzzlespiel aus Kunstrezeptionen selbst anfertigen,
- Quartettspiele mit Kunstpostkarten,
- Bilderlotto mit Bildausschnitten,
- Ausdrucksänderung durch Veränderung der Farben des Hintergrunds, Vertauschen der rechten und linken Seite, ...,
- Abdecken von Farbtönen einer Farbfamilie, Veränderung des Ausdrucks erkennen,
- Ergänzen eines Bildausschnitts (↗ *Kommunikation, Sprechen und Sprache(n)*)

4.5 Entwicklungsniveaus

Die durch Fähigkeiten beschriebenen Niveaus sind für jedes Kind individuell zu interpretieren und dienen der Orientierung für die pädagogische Arbeit der Fachkraft. Es ist zu beachten, dass ein Kind in unterschiedlichen Erfahrungsfeldern durchaus unterschiedliche Entwicklungsniveaus aufweisen kann.

Die Entwicklungsniveaus geben eine Orientierung für die Entwicklung der Kinder von 3 bis 6 Jahren.

Singen, Sprechen, Stimm- und Sprachbildung - Entwicklungsniveaus						
Schwerpunkte	Das Kind kann					
	A	B	C	D	E	F
Spiele mit der Stimme – Entdeckungen mit der Stimme, sie entwickeln und pflegen	- Interesse an vorgeführten Stimmgesängen zeigen und sich daran erfreuen, - angebotene Stimm- und Sprachspiele in Ansätzen oder Teilen mit vollziehen, - mit der Stimme als „Klangwerkzeug“ spielen	- eigenes Spielen mit gesungener Sprache kommentieren, - angebotene Stimmspiele ganz oder in Teilen wiederholen, - sich an stimmklanglichen Dialogen oder Gesprächen beteiligen	- mit Stimm- und Sprachklängen zur Begleitung eigener Tätigkeiten spielen, - einfache Texte, Rhythmen, Melodien zunehmend vollständiger und selbstständiger nachsprechen und nachsingen	- sich in musikalische Frage-Antwort-Spiele einbringen, - Stimmung, Klang und Rhythmus von gestalteteter Sprache und Gesang aufnehmen und zunehmend sicher imitieren	- im Rollenspiel oder Liedern gestalteten Stimmungen durch Sprechen und Singen zum Ausdruck bringen, - unter Anleitung zunehmend Gegensätze einzelner Parameter (Tempo, Lautstärke, Tonhöhe, Klangfarbe) wahrnehmen und stimmlich umsetzen	- durch bewussten Gebrauch von Lautstärke, Tempo und Sprech- und Singmelodie Gefühle ausdrücken, - im Spiel differenzierte stimmliche und gesangliche Gestaltungsvarianten wahrnehmen und auch sicherer und selbstständiger umsetzen
Lieder singen Entdeckungen mit den Liedinhalten, mit den Singstimmen, mit Gestaltungsmöglichkeiten und ihren Wirkungen	bei verschiedenen Tätigkeiten und Gelegenheiten spontan „vor-sich-hin-singen“, vorgesungene kleine Melodie-Bausteine in freier Tonwahl in Ansätzen oder ganz nachahmen oder nachsingen	- Lieder im Sechstonraum und darüber hinaus mit einfacher Melodik und Rhythmik bei noch spontaner Atemführung singen, - zu in kindgerechter Lage vorgesehenem zunehmend die richtigen Töne und die eigene Stimmlage erspüren	- Melodiebausteine und Lieder in „guter Lage“ singen, - die Atemführung zunehmend an den Liedabschnitten orientieren, - die Stimme im Oktavraum, Tonumfang von etwa e1 bis e2 einsetzen, - spontan kleine Melodien spielerisch erfinden, einzeln und in der Gruppe singen	- die Stimme variabel zu verschiedenen „Rollen“ einsetzen, - Liedinhalte mit körperlichen und mimischen Mitteln gestalten und ausdrücken, - Melodien zum Spiel frei improvisierend allein singen, - Melodien und Lieder nachsingen und anderen vorsingen	- Texte spielerisch in verschiedenen Stimmlagen melodisieren, - über stabilisierte Tonvorstellungen Melodien zunehmend sicherer, vollständiger und tonreiner singen, - den Oktavraum nach unten und oben erweiternd nutzen	- mit zunehmendem Interesse Lieder unterschiedlichen Inhalts und Ausdruckscharakters, auch über stimmliche Ausdrucksmittel gestalten, - die Stimme im Rahmen des Tonumfanges von etwa c1 bis f2 einsetzen, - seine Stimme beim gemeinsamen Singen mit anderen Kindern halten

Bewegen und Tanzen - Entwicklungsniveaus						
Schwerpunkte	Das Kind kann					
	A	B	C	D	E	F
Körpererfahrungen mit Musik Musik löst Bewegung aus und Bewegung löst Musik aus	- sich spontan zur Musik bewegen, - spiel- und musikbezogene Körperkontakte annehmen und darauf reagieren	- einfache darstellende Bewegungsangebote nachahmen, - auf besondere Merkmale gehörter Musik teilkörperlich reagieren	- einfache teil- und ganzkörperliche Bewegungsangebote erfassen und nachahmen, - Bewegungsfolgen zur Musik erfassen und sich merken	- einfache Klängen spielerisch nachahmen, - auf Kontraste in der Musik mit unterschiedlichen Bewegungen reagieren, - sich rhythmisch zur Musik bewegen	- differenzierte Klängesteilwechselnd spielerisch umsetzen, - Sprech- und Klangimpulse von Instrumenten in Bewegung umsetzen	- Grundsatz, Rhythmus sowie Betonung wahrnehmen und darstellen, - Bewegungen und Körperklängen mit der Stimme oder auf einem Instrument nachahmen
Gestaltung von freien Bewegungsformen und Tänzen Erfahrungen mit Raum, Zeit, Kraft und Form über die Musik	- zur Musik frei im Raum tanzen und auf Anfang und Ende der Musik reagieren, - sich im Raum orientieren und Aufstellungsformen anpassen	- sein Bewegungstempo der Musik anpassen, - einfache Schrittarbeiten nachvollziehen, - sich in Richtungs- und Raumwegen orientieren	- im geraden Takt musikalisch gehen, - sich in Tempo und Bewegungsform in die Gruppe einordnen, - in einfachen Handfassung und Schrittarbeiten tanzen	- sich im ungeraden Takt bewegen, - mit offenen und geschlossenen Augen Klängen folgen, - Klänge in Bewegungen umsetzen	- sich beim Tanzen in verschiedenen Aufstellungsformen, Handfassungen und Schrittarben orientieren, - simultane ganzkörperliche Bewegungskombination ausführen	- Bewegungseinsätze zur Musik finden, - den Klangcharakter und die Spielweise von Instrumenten in Bewegung umsetzen, - selbständig und fantasievoll Bewegung zur Musik gestalten
Zusammenspiel von Musik, Sprache, Bewegung und Material Teil- und ganzkörperliche Gestaltung von musikalischen Abläufen in Verbindung mit Versen, Liedern, Geschichten und außermusikalischen Themen	- zu Sprechversen oder vorgesungenen Liedern verabredete Körpergesten mitvollziehen, - den Wechsel von Agieren und Pausieren erkennen und einhalten	- zu Vokalformen oder Musik einfache Bewegungen und Klängen ausführen, - partnerbezogen agieren und reagieren, - eigenes Sprechen und darstellende Bewegungen anbahnend koordinieren	- zu Vokalformen oder Musik bewusst nachahmend verschiedene Bewegungen in Abfolge ausführen, - Bewegungsmaterial erkunden und ausprobieren	- einen Sprech- oder Liedrhythmus erfassen und teilkörperlich mitvollziehen, - partner- und gruppenbezogen agieren und reagieren, - eigene Ideen zur körperlichen Darstellung von Liedern und Musik einbringen	- sich auf eigene originelle Weise körpersprachlich ausdrücken, - Akzente aus Musik, Text, Melodie mit symbolischen Gesten und Bewegungen folgen verdeutlichen	- den Grundsatz erleben und körperlich darstellen, - Bilder und Symbole als musikbezogene Bewegungsimpulse verstehen und umsetzen, - geeignete Materialien zur musikalischen Bewegungsgestaltung bewusst auswählen

Spiele mit Instrumenten und Materialien – Entwicklungsniveaus

Das Kind kann		A	B	C	D	E	F
Alles kann klingen Erfahrungen mit der Wahrnehmung von Klängen und Geräuschen		• seine Umgebung bewusst auf klingendes Material hin untersuchen, Möglichkeiten unterschiedlicher Schallerzeugung ausprobieren	• verschiedene Spielmöglichkeiten mit gleichem Material erfinden, die Auge-Hand-Koordination realisieren	• beim Spiel Tempo und Lautstärke beachten • Schallereignisse vergleichen, das klingt wie, ... • Schallquelle und Richtung bei geschlossenen Augen heraus hören	• Spielmaterial und Spielweisen anderer Kinder hörend erkennen und nachspielen, verschiedene Geräusche und Klänge gleichzeitig hören und unterscheiden	• die Abhängigkeit des Spiel- und Höreindrucks vom Material bewusst zuordnen, den Unterschied von Klang und Geräusch wahrnehmen	• den Raumweg eines ausgewählten Klanges oder Geräusches in einem akustischen Labyrinth verfolgen, Töne, Klänge und Geräusche als Kommunikationsmittel und Ausdrucksmittel verwenden
Kleine Musikanten Begleitspiel zum Sprechen, Singen, Bewegen und Tanzen	• kleine Sprechverse und Reime mit Fingerspielen und Klängen kombinieren, zu Vokalformen Klang- bzw. Geräuscheffekte frei einbeziehen	• Sprechverse oder Lieder mit geeigneten Rhythmusinstrumenten frei begleiten, einfache Rhythmusinstrumente benennen, richtig handhaben und hörend erkennen	• den Sprech- oder Singrhythmus mit Klängen oder auf einem Instrument mitspielen, verabredete Regeln zur gemeinsamen instrumentalen Begleitung beachten	• im Wechselspiel von Musik und Bewegung spontan agieren, reagieren, die eigene Bewegung mit einem Instrument begleiten koordinieren	• zu Vokalformen im Metrum mitspielen, zu einem Musikstück auf einem Instrument metrisch gebunden mitspielen, Rhythmen oder Melodien erfinden	• Klangfarben von Instrumenten bewusst zur Gestaltung von Liedern, von Bewegungs- und Tanzmusik auswählen, kleine Begleitformen mitplanen und sie umsetzen	
Klangspiele Mit Instrumenten etwas erzählen und darstellen	• mit Klängen und Geräuschen neugierig experimentieren, fantasievoll allein und mit anderen spielen	• akustische Erscheinungen aus der Umwelt mit Materialien, Stimmen und Instrumenten imitieren	• an der klanglichen Ausgestaltung von Bild- und Hörgeschichten durch Klänge und Geräusche mitwirken	• mit anderen auch ohne ein außermusikalisches Thema improvisieren, Klänge unterschiedlicher wahrnehmen und gestalterisch nutzen	• Bilder und Zeichen in Spielaktionen mit Materialien und Instrumenten verstehen und verwenden	• eigene Spielideen erfinden, Unterschiede von Klängen und Geräuschen durch Charakter und Anzahl der Materials gestalterisch nutzen	

Musikhören – Entwicklungsniveaus							
Schwerpunkte		Das Kind kann					
	A	B	C	D	E	F	
Musikalische Wahrnehmungsspiele Ich hör etwas, was du nicht hörst, ...	• vertraute Klänge, Geräusche, Stimmen, Musik erkennen und unterscheiden, die Klangrichtung lokalisieren	• vertraute Stimmen, Musik, Instrumente, Klänge aufnehmen, Einprägen und wieder erkennen, kontrastierende Merkmale in Tempo, Lautstärke, Dauer und Klangfarbe unterscheiden	• weniger vertraute Geräusche, Klänge, Stimmen, Instrumente unterscheiden und lokalisieren, mehrfache Wechsel musikalischer Merkmale in Tempo, Lautstärke erkennen	• Tonhöhenunterschiede erfassen, Klangfarbenunterschiede zwischen mehreren Instrumenten erkennen, die Richtung der Melodiebewegung angeben (aufwärts, abwärts, gleich hoch)	• feinere Differenzierungen in Tempo und Lautstärke erfassen, mehrmalige Wechsel musikalischer Merkmale in kürzeren Zeiträumen erkennen	• unterschiedliche Tonhöhenbereiche (hohe, tiefe, mittlere Lage) feststellen, Klangfarbenunterschiede von kontrastierenden Instrumenten genauer bestimmen, einzelne Instrumente aus einer Gruppe heraushören	
Musikwerke Entdeckungen in der Musik	• bekannte Lieder und Musikstücke wieder erkennen, neuen kurzen Musikstücken aufmerksam lauschen, den musikalischen Ausdruckscharakter spielerisch mitvollziehen	• Grundstimmen in Liedern und kleinen Musikstücken erfassen, in ersten Ansätzen den Ausdruckscharakter von bekannten Liedern und Musikstücken vergleichen	• den musikalischen Ablauf mit teil- oder ganzkörperlichen Bewegungen mit- oder nachgestalten, den Bewegungscharakter einer Musik erfassen, musikalische Gegensätze erkennen und benennen	• Musik in Stimmungsnuancen gefühlsmäßig wahrnehmen und nachhaltig erleben, den Ausdruckscharakter differenzierter erfassen und sich dazu äußern, Musikstücke gesanglich mit- und nachgestalten	• sich neugierig auf neue Musikstücke einlassen, musikalisch gestaltete Handlungen erleben und bewusst erfassen, Höreindrücke sprachlich treffend und fantasievoll äußern	• musikalische Handlungen mit- bzw. nachgestalten und dabei eigene schöpferische Ideen einbringen, den Inhalt neuer Musikstücke selbständiger erschließen, musikalische Ähnlichkeiten erkennen und benennen	
Entspannen mit Musik Stilleübungen und Fantasiereisen	• sich in Kontakt mit einer Bezugsperson über live vorgetragene Lieder, musikalische Geschichten und angemessene Spielhandlungen in die Stille führen lassen	• sich unter Einbeziehung seines Kuscheltieres o. ä. über live vorgetragene Lieder oder Geschichten mit Musik in die Stille führen lassen, auch in der Gruppe	• sich mit Vorstellungskraft in eine Fantasieeise mitnehmen lassen, mit Musik in die Fantasiewelt eintauchen, symbolischen Zeichen und Handlungen für Gewohnheiten und Rituale zur Entspannung folgen	• in Fantasiereisen oder Geschichten mit Musik dem Wechsel von Stille, Musik und Stille folgen, ihn als angenehm empfinden, sich mit ruhiger Instrumentalmusik von Tonträgern in die Stille führen lassen	• entspannende Umgangsweisen mit Musik (Mandalas malen, beruhigende Bewegungen) als angenehm empfinden	• das Bedürfnis nach Entspannung äußern, Gewohnheiten und Rituale des Entspannens in der Gruppe oder allein einhalten, mit geschlossenen Augen im Liegen entspannt Musik hören	

Zeichnen – Die Welt der Linien und des Hell–Dunkel entdecken – Entwicklungsniveaus						
Das Kind kann,						
Schwerpunkte	A	B	C	D	E	F
Ich und meine Welt – ein Spuren- und Linienspiel Entwicklung von grafischen Gestaltungsmöglichkeiten zum Ausdruck des eigenen Ichs in seiner Beziehung zu anderen und anderem	- im Sandkasten eigene Spuren entdecken und selbst welche ziehen, - mit linearen Spuren spielen (auch im Schnee und um Pfützen)	das Spurenspiel auf der Erde und mit weicher Zeichenkohle auf dem Papier fortsetzen, benennen oder deuten (auch mit Kreide auf Straßenpflaster)	sich selbst als sog. Kopffüßler-Figur darstellen und mit wenigen Mitteln etwas Wesentliches an sich charakterisieren (Brille, Sommersprossen, ...)	sich selbst mit anderen (Familie, Freunde) in Beziehung setzen und Charakteristika gestaltend hervorheben (Größe, Geschlecht, Rock, Bart, ...)	- sich selbst oder andere mit Haus, Baum, Tier, Pflanze, Fahrzeug in Beziehung setzen, - eigene Zeichen für die Gegenstände erfinden und variieren, - Märchen, Wünsche, Träume gestalten	- Erlebtes, Gefühls, Erkanntes und der Fantasie Entnommenes und sein Verhältnis zur Welt zum Ausdruck bringen und dabei mit verschiedenen Linien und Zeichenmaterialien variabel umgehen, - sie absichtsvoller einsetzen
Licht und Schatten – Spiele mit Flecken und Formen Entwicklung eines Verständnisses für die Formung von Figuren und ihrer Ausdruckssteigerung	aus Kritzeln, die übereinander gezeichnet werden, (in Diagonalen, schwingend oder kreisend) ein mehr oder weniger dunkles Gebilde vom hellen Grund abheben	Schwing- und Kreiskritzel zu schwarzen Flecken verdichten und im Nachhinein nach der Ähnlichkeit deuten oder auch etwas Böses (z. B. Blitz) durch schwarzes Übermalen bewältigen	- mit verschiedenen Materialien drucken und stempeln und dabei bei Helles gegen Dunkles setzen, - den Ergebnissen einen Sinn unterlegen	- eigene Gefühle und Träume, Märchen und Erlebnisse zeichnerisch ausdrücken und dabei mit Schwarz-Weiß Kontrasten experimentieren, - Schatten beobachten und mit Schatten spielen	- mit grauen und schwarzen Flecken experimentieren, auch reißen und zufällig entstandene Formen deuten und umgestalten, - Schattenfiguren entwickeln	aus experimentell entstandenen Flecken oder dem Nachzeichnen von Schatten neue Formen entwickeln, die Erlebtes, Erkanntes, Fantastisches ausdrücken und über Licht und Schatten im Leben nachdenken lassen
Glatt und Rau – Spiele mit Strukturen Entwicklung des Verständnisses für Oberflächen– und Materialeigenschaften (Strukturen) und für die Komposition	- Oberflächenbeschaffenheiten auch tastend wahrnehmen und Unterschiede erkennen, - erste Abreibungen (raue Wand, glatter Stoff, ...) probieren, - einfache Muster aus Punkten und Kritzeln im Rhythmus von Musik erzeugen	- mit Wattestiften oder weichen Kreiden Weiches (z. B. Katzenfell) hervorheben - mit Schwämmchen tupf Wolken und mit Federn (Rohr- oder Schreibfedern) Spitzes und Stacheliges (Igel) charakterisieren	- mit verschiedenen Materialien drucken, stempeln und so unterschiedliche Strukturen und Muster erzeugen - von unterschiedlichen Untergründen (Holz, Borke, Steinwand, ...), Abreibungen machen	eigene Gefühle und Erlebnisse durch Hervorhebung willkürlich gestalteter Strukturen ausdrücken	aus verschiedenen Strukturproben Formen schneiden und zu Figuren, Häusern, Tieren, Pflanzen, Fantasiewesen aus Märchen und Filmen neu zusammen setzen und verschiedene Anordnungen auf dem Format erkunden	aus experimentell entstandenen Strukturen, Stempeln, Abreibungen, Collagen grafische Gestaltungen entwickeln, deren Bildordnung vorher erkundet, beurteilt und absichtsvoller gesetzt wurde

Malen – Die Welt der Farben entdecken - Entwicklungsniveaus						
Schwerpunkte		Das Kind kann				
	A	B	C	D	E	F
Die Welt ist voller Farben Farben um mich herum	- mit farbigen Kreisen die Flächen füllen unter wechselnden Darstellungsabsichten und nachträglicher Deutung, - mit Freude willkürlich alle dargebotenen Farben wählen und nutzen	- mit Fingern und Fingermaifarben aus linearen Spuren farbige Flächen entstehen lassen, - Lieblingsfarben wählen (meist rot oder gelb)	mit Pinsel und halb-flüssigen Wasserfarben klecksende Gebilde entwickeln und im Nachhinein nach der Ähnlichkeit benennen	- zwei Grundfarben mischen (Magentarot und Gelb zu Orange, Zyanblau und Gelb zu Grün, Magentarot und Zyan-Blau zu Violett), - mit den drei Sekundärfarben malen	Farben in seiner Umgebung differenziert wahrnehmen und darstellen (z. B. Wasser und Himmel in verschiedenen Blautönen, rotes Dach, grüner Baum, ...)	Farben entgegen der realen Wahrnehmung entsprechend der angestrebten Aussage steigern (z. B. kluges blaues Pferd, eine liebe rosa Katze, eine wilde rote, ...)
Der Regenbogen Spiele mit verwandten Farben	- verschiedene Farbtöne um sich herum wahrnehmen und im Spiel benennen (ich sehe was, was du nicht siehst ...), - Farbtöne sammeln und sortieren	- Lieblingsfarben auswählen und über sie sprechen, - mit Lieblingsfarben das malen, was es gern hat oder sich besonders wünscht	differenzierte Farbeindrücke in der Natur (Jahreszeiten) oder im farbig veränderten Raum aufmerksam wahrnehmen	- mit den Farben des Sonnenlichts in Seifenblasen experimentieren, - einen Regenbogen zaubern und damit den Farbkreis begreifen	- mit den Regenbogenfarben spielen und sehen, welche Farben im Farbkreis nebeneinander liegen, also verwandt sind, - Nachbarfarben miteinander mischen und viele Zwischentöne finden	- Farbkontraste (grün-rot, blau-orange, gelb-violett) zur Steigerung des Ausdrucks im Bild nutzen, - Farbfamilien (gelb-orange-rote Töne) finden und immer neue Farbklänge entdecken
Gefühle sind wie Farben mit Farben Gefühle ausdrücken	- verschiedene Gefühle benennen oder umschreiben und ihnen eine Farbe zuordnen, - ein farbiges „Gefühls-Porträt“ malen oder einen entsprechend farbigen Papiergrund wählen	- eine Farbe für ein Musikstück finden und mit Bewegung im Rhythmus die Stimmung erfassen, - Töne in Farbe umsetzen, von Künstlern lernen	- eine einzige Farbe in ihren vielen Nuancen wahrnehmen, - ein tiefes Gefühl mit Farbe ausdrücken (z. B. ich bin fröhlich an diesem Sonnentag, viele Gelbtöne sind in mir und um mich herum, ...)	- mit vielen differenzierten Tönen einer Farbe experimentieren - farbig differenzierte Papiere, Gegenstände oder Pflanzen sammeln und eine fantasievolle Collage gestalten	- Wärme oder Kälte und andere Eigenschaften der verschiedenen Farbtöne erfahren, erkennen und zum Ausdruck bringen, - den Winter mit Blautönen malen, einen Sommertag in Orangetönen und kontrastierendem Blau	- die Ausdruckswirkungen verschiedener Farben und Farbtöne zunehmend absichtsvoller nach Experimenten im Bild nutzen, - sich von Kunstwerken und den Bildern anderer Kinder anregen lassen, - eine Vielfalt von Farbsprachen entwickeln

Plastisches und räumliches Gestalten, Spielerische Aktionen - Entwicklungsniveaus						
Schwerpunkte		Das Kind kann				
	A	B	C	D	E	F
Ich bin ein Körper und bewege mich in einem Raum	mit der Bewegung seiner Arme und Hände und des ganzen Körpers Befindlichkeit zum Ausdruck bringen	- über das Körpergefühl bei der Wahrnehmung eines Raumes sprechen (Enger, verloren Sein, Geborgenheit, ...), - einen Raum spielerisch erobern durch Begehen, Hüpfen, Schleichen, ...	- einen Raum gestaltend verändern (Höhle, Schloss, Verdunklung, ...), - sich in ihm bewegend erleben, - Spielräume gestalten (Zirkus, Zelt, Puppenbühne, ...)	- eigene Raumvorstellungen zum Ausdruck bringen, - einen Raum für ein Spiel (Märchen, Fasching, ...) mit vorbereiten helfen	- den eigenen Körper verkleiden, maskieren, umhüllen, schminken und damit in eine andere Rolle schlüpfen, - mit verschiedenen Puppenfiguren spielen	- sich in einer Inszenierung, einer künstlerischen Aktion darstellen, - in einer Pantomime den Körper sprechen lassen, über diese Leiberfahrung reflektieren, - ein Puppenspiel mitgestalten
Kugelrund und lang wie eine Schlange – Spiele mit plastischen Formen	formbare Modelliermaterialien (Sand, Lehm, Schnee, Plastilin, Wachs, Ton, ...) auch Alufolie und Papiermache mit beiden Händen bearbeiten und verformen	- aus einem Klumpen Ton oder anderem formbaren Material zwischen den kreisenden Handflächen Kugeln formen, - in eine feuchte Tonplatte Spuren ritzen (mit einem Stöckchen, ...)	- aus einem Klumpen Ton, ... mit beiden Händen eine Schlange (=Walze) formen und damit spielen, - in eine feuchte Tonplatte Muscheln, Borke, Spitzenstoffe, ... abdrücken (= Stempelrelief)	- aus vielen durchstochenen Kugeln oder kurzen Schlangen mit Draht Ketten, Krokodile, ... herstellen, - in eine feuchte Tonplatte Hölzchen, Eicheln, ... stecken, deuten und damit spielen	- aus runden Formen plastische Gebilde gestalten (Früchte, Brot, Igel, ...), - in eine feuchte Tonplatte eine Zeichnung ritzen und damit ein Ritzrelief schaffen	- aus Kugeln und Walzen Bäume und menschliche Figuren u. a. formen und Geschichten damit spielen, - auf eine feuchte Tonplatte Kugeln, Walzen und Kegel drücken und so ein Hochrelief schaffen, eine Landschaft
Ich forme Körper aus Kugeln, Kegeln und Schlangen	- verschieden große Kugeln formen und zu einem Schneemann zusammensetzen, - mit beiden Händen Walzen rollen, deuten und damit spielen	Kugeln und Walzen zu schlangartigen Tieren oder Eisenbahnen, ..., zusammensetzen und bewegen, auch ergänzen	- flache und schmale hohe Kegel zu Fischen, ... formen und damit spielen, - aus Walzen einen Kegel formen, etwas daraus machen (Korb, Schale, ... in der Schlangentechnik)	Kugel, Kegel und verschiedene Walzen zu Tierfiguren (Hund, Katze, Ziege, Elefant, ...) zusammensetzen	- geformte Tiere durch Muster und Strukturen charakterisieren, - aus Walzen längliche liegende Tiere (Pferde ...) formen, - Fantasiafiguren formen	Tiere und Menschen formen und in Bewegung setzen, den besonderen Ausdruck eines Tieres steigern (Gefährlichkeit des Löwen, Massigkeit des Elefanten, ...)

Bildbetrachtung – Annäherung an Kunst – Entwicklungsniveaus						
Schwerpunkte		Das Kind kann				
		A	B	C	D	E F
Bilderbücher wir entdecken andere Welten und kommen in ein Gespräch mit ihnen		• Bilderbücher mit Freude verfolgend betrachten, erklären, was zu sehen ist, • auf Fragen antworten, zeigen und benennen	• den Erklärungen aufmerksam lauschen und selbst etwas zu den Bildern erzählen, • eigene Erlebnisse und Empfindungen einfließen lassen	• Bilder zum Anlass nehmen, um selbst Erlebtes, Gehörtes oder Vorgestelltes zu erzählen, • auch gleiche Bilder mit Ausdauer immer wieder betrachten	• Freude, Meinungen und Wohlgefallen bei bestimmten Bildern äußern, • konzentriert und aufmerksam den Texten zu Bildern lauschen	• eigene Erklärungen und Deutungen zu Bildern äußern, • Handlungen auf Bildern werten (ästhetisch: das ist traurig oder schön, hässlich oder lustig, ...) • Bilderbücher mit Kunstwerken aufgeschlossen und wiederholt betrachten, • Farben und Formen in Abhängigkeit vom Inhalt des Bildes entdecken (z. B. viele blaue Farben: das ist kalter Winter, ..., runde Formen: das ist weich und angenehm, ...)
Kunst hat auch eine Sprache		• ein Kunstwerk (als Reproduktion oder als Original in einer Ausstellung) als Ganzes in Ruhe aufmerksam betrachten, bewundern und bestaunen	• seine Aufmerksamkeit auf verschiedene einzelne Seiten der Gestaltung lenken (auf die Gegenstände, die Form, die Farben, ...), • eine Verbindung zu eigenem bildnerischen Tun finden	• zu einem Bild erzählen, beschreiben, sich mit anderen austauschen, • auf Fragen bestimmte Bildgegenstände, Form- und Farbwerte suchen und zeigen z. B. Farben kalt oder warm finden und mit dem Ausdruck des Bildes verbinden	• Kunstwerke wieder erkennen und Freude darüber äußern, • nach dem Inhalt des Dargestellten fragen und Vermutungen äußern, • nach dem Künstler fragen	• selbst Kunstwerke auswählen, die es betrachten möchte und erklären, warum sie ihm gefallen, • die Aussagewirkung bestimmter Formen und Farben und der Komposition des Bildes erkennen • einige Ausdrucksmittel (Bildordnung, Hell-Dunkel-Kontrast, Abhebung der Formen und Farben von der Wirklichkeit, ...) erfassen und in ihrer Bedeutung für den Sinn begreifen, • verstehen, dass ein Künstler nicht nur etwas abbildet wie ein Foto, sondern sein Verhältnis zum Dargestellten in Bildsprache übersetzt hat

Notizen

Bitte senden Sie Ihre Hinweise an: bildungskonzeption@bm.mv-regierung.de

[illegible]

Notizen

Bitte senden Sie Ihre Hinweise an: bildungskonzeption@bm.mv-regierung.de

This image shows a full page of white paper with horizontal dashed lines, typical of primary-ruled notebook paper. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Inhaltsverzeichnis

5.	Bewegung	2
5.1	Bereichsspezifischer Beitrag zur Bildung und Erziehung im Elementarbereich	2
5.2	Standards (Ziele)	3
5.3	Erfahrungsfelder	4
5.3.1	Die Umwelt mit allen Sinnen wahrnehmen, den Körper erfahren und körperliche Fähigkeiten entwickeln	4
5.3.2	Erlernen und Vervollkommen grundlegender Bewegungsfertigkeiten	7
5.3.3	Bewegungsspiele erleben und gestalten, nach Regeln spielen können	10
5.4	Entwicklungsniveaus	13

5 Bewegung

5.1 Bereichsspezifischer Beitrag an der Bildung und Erziehung im Elementarbereich

Bewegung hat als spezifische Form menschlichen Handelns eine fundamentale Bedeutung für die ganzheitliche und harmonische Persönlichkeitsentfaltung des Kindes. Komplexe Wirkungen von Bewegung sind vor allem auf die motorische, kognitive und emotional-soziale Entwicklung gerichtet. Bewegung stellt als Basis für Körper- und Sinneserfahrungen einen unverzichtbaren Bestandteil kindlicher Lebenswelt dar. Ihre Herausbildung unterstützt insbesondere in den frühen Lebensjahren den Aufbau einer „sensorischen Intelligenz“ und legt damit u. a. Grundlagen für die sprachliche Verständigung, das ästhetische Empfinden und das kreatives Gestalten.

Durch alle Bewegungen, die das Kind ausführt, tritt es in Kontakt zu seiner Umwelt. Bewegung kann allgemein als Mittel der Erkenntnisgewinnung bezeichnet werden, indem das Kind Gegenstände seines Lebensraumes begreift, betastet oder behandelt. Die Entfaltung der Motorik des Kindes erfolgt durch ständiges Agieren und Reagieren auf der Grundlage seines ausgeprägten Bewegungsbedürfnisses. Im Wahrnehmen der Dinge und im Erkennen von Verhaltensweisen liegt der Kern für die Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt, für sein sinnvolles Handeln. Das heißt also, dass das Kind Bewegungen ausführt, die Handlungscharakter haben, mit denen es bestimmten Zielen zustrebt. Sein „Wollen“ ist die Triebkraft für seine Bewegungshandlungen. In diesem Zusammenhang bestätigt sich der untrennbare Zusammenhang zwischen geistiger und körperlich-motorischer Entwicklung.

Unter entsprechenden institutionellen, sozialen und situativen Bedingungen kann die Bewegung über die motorische Förderung hinaus bildungs- und erziehungsbereichsübergreifende Entwicklungsprozesse in Gang setzen und Selbständigkeit und Eigeninitiative des Kindes fördern. Mit dem Erwerb übergreifender Erfahrungen durch das Medium Bewegung wird eine Erweiterung kindlicher Handlungsfähigkeit erreicht.

Kinder erleben Bewegungsangebote bereits unter vielfältigen Sinnrichtungen, wie z. B. „Spaß haben und dazugehören“, „ästhetisches Gestalten und Darstellen“, „gesund sein und sich wohlfühlen“, „Üben und Leisten“ sowie „Erfahren und Entdecken“. Ausreichende Bewegung ist unter Beachtung negativer Erscheinungen in der aktuellen gesellschaftlichen Lebenssituation der Kinder, wie der Einschränkung natürlicher Bewegungsräume, die zu Konzentrationsstörungen, Übergewicht und Haltungsfehlern führen können, unerlässlich für eine gesunde Entwicklung. Insgesamt ermöglicht Bewegung den Kindern eine aktive Auseinandersetzung mit sich selbst sowie mit ihrer materialen und sozialen Umwelt. Unter diesen übergeordneten Aufgabenstellungen werden bereits im Kindesalter grundlegende motorische Fertigkeiten und körperliche Fähigkeiten sowie Bewegungsbedürfnisse und soziale Verhaltensweisen herausgebildet, die später als wichtige Grundlagen für eine souveräne Teilhabe der Kinder an Bewegung, Spiel und Sport in Schule und Freizeit dienen.

5.2 Standards (Ziele)

Die Förderung der ganzheitlichen Entwicklung des Kindes wird im Bildungs- und Erziehungsbereich Bewegung durch einen mehrdimensionalen Zielansatz unter Beachtung folgender Fähigkeitsbereiche realisiert:

Personale Fähigkeiten

- den eigenen Körper und damit sich selber kennen lernen,
- Möglichkeiten und Grenzen der eigenen körperlichen Fähigkeiten erfahren,
- Erkennen des eigenen motorischen Könnens und Empfinden von Emotionen,
- Ausprägen des individuellen Bewegungsbedürfnisses

Soziale Fähigkeiten

- Erfahren und Gewähren von Hilfsbereitschaft bei der Ausübung von Bewegungsaktivitäten,
- faires Miteinander im gemeinsamen Spiel und Beachten vereinbarter Regeln,
- rücksichtsvoller Umgang mit leistungsschwächeren, behinderten und ausländischen Kindern,
- Empfinden von Empathie

Kognitive Fähigkeiten

- Erweiterung der Bewegungsvorstellung und Entwicklung des Bewegungsgedächtnisses,
- selbständiges Lösen von Bewegungsaufgaben mit zunehmend größerer Komplexität,
- Vermittlung von Kenntnissen über Begriffe, Regeln und Materialien, über einfache Organisations- und Sozialformen sowie über Körperhygiene und gesunde Ernährung

Körperliche Fähigkeiten und motorische Fertigkeiten

- Wahrnehmen und Beherrschen des Körpers in verschiedenen Bewegungs- und Spielräumen unter Einbeziehung aller Sinne,
- Erlernen und Anwenden grundlegender Bewegungsfertigkeiten (u. a. Laufen, Springen, Werfen, Fangen, Rollen, Gleiten),
- Entwicklung körperlicher Fähigkeiten (Anpassung des Organismus an kindgemäße Belastungsreize im Sinne von „kräftig, ausdauernd und schnell sein“ sowie die Herausbildung elementarer koordinativer Fähigkeiten wie Reaktions-, Differenzierungs-, Gleichgewichts-, Rhythmus- und Orientierungsfähigkeit)

Zu entwickelnde Einstellungen

Die Kinder entwickeln das Bedürfnis,

- sich vielfältig und abwechslungsreich bewegen zu wollen,
- neue Bewegungsmöglichkeiten zu erforschen und auszuprobieren,
- Funktionen des eigenen Körpers zu entdecken und zu verstehen,
- die Umwelt mit allen Sinnen wahrzunehmen,
- interessante Bewegungshandlungen anderer Personen nachzuahmen,
- freudbetonte Spielformen ungestört ausleben zu dürfen,
- soziale Anerkennung in der Gemeinschaft zu erfahren,
- mit wachsendem motorischen Können die eigenen Leistungen zu zeigen und mit anderen zu vergleichen.

Ausgehend von den Erkenntnissen, dass über eine differenzierte und kindgerechte motorische Förderung auch ganzheitliche und bildungs- und erziehungsbereichsübergreifende Lernprozesse positiv unterstützt werden können, soll dies nachfolgend konkret untersetzt werden in den Erfahrungsfeldern:

- die Umwelt mit allen Sinnen wahrnehmen, den Körper erfahren und körperliche Fähigkeiten entwickeln,
- Erlernen und Vervollkommen grundlegender Bewegungsfertigkeiten,
- Bewegungsspiele erleben und gestalten, nach Regeln spielen können

Dabei werden die unterschiedlichen Entwicklungsniveaus bei Kindern an Hand von ausgewählten inhaltlichen Schwerpunkten aufgezeigt, die auf umfassenden Erfahrungen und Beobachtungen beruhen. Sie sind nicht auf konkrete Altersstufen bezogen, können der Fachkraft jedoch als Orientierungshilfe für ihre kontinuierlichen Beobachtungen und pädagogischen Maßnahmen dienen. Ungeachtet dessen werden sich die Inhalte der einzelnen Erfahrungsfelder in der lebendigen Gestaltung von Spiel- und Bewegungsformen durch die Kinder im Alltag bunt mischen und teilweise auch vielfältig mit Inhalten anderer Bildungs- und Erziehungsbereiche überschneiden.

5.3 Erfahrungsfelder

5.3.1 Die Umwelt mit allen Sinnen wahrnehmen, den Körper erfahren und körperliche Fähigkeiten entwickeln

Wahrnehmung ist ein Prozess, in dem Kinder sich mit allen Sinnen ihre Umwelt aneignen und sich zugleich mit ihr auseinandersetzen. Sie ist eng mit Bewegung, Denken und dem ästhetischem Gefühlsleben von Kindern verflochten. Auch in der frühen Kindheit bilden Wahrnehmung und Bewegung eine bedeutsame Funktionseinheit. Jede Wahrnehmungsförderung zielt einerseits auf eine Verbesserung des Bewegungsverhaltens ab, andererseits bewirken vielfältige Bewegungshandlungen wiederum eine Erweiterung differenzierter Sinnes- und Körpererfahrungen. Auch das Beherrschen des eigenen Körpers, Kenntnisse über seine Beschaffenheit und Funktionen sowie das Reagieren auf Außenreize der Umwelt entwickeln sich in der frühen Kindheit und ermöglichen eine zunehmend sicherere Orientierung in Raum und Zeit. Es bestehen also insgesamt wichtige psychomotorische Voraussetzungen für die Herausbildung elementarer koordinativer Fähigkeiten und damit für das Bewegungslernen des Kindes.

Bei einigen koordinativen Fähigkeiten liegt eine besonders intensive Entwicklungsphase bereits zwischen dem 4. und 6. Lebensjahr. Das betrifft z. B. die Reaktions-, die räumliche Orientierungs-, die Gleichgewichts- und die Rhythmusfähigkeit. Eine auffallende Verbesserung der kinästhetischen Differenzierungsfähigkeit setzt dagegen erst ab dem 5. und 6. Lebensjahr ein. Es ist empirisch mehrfach belegt, dass eine so dynamische koordinativ-motorische Entwicklung wie im Kindesalter in späteren Lebensabschnitten kaum wieder erreicht wird. Deshalb ist es wichtig, gerade in diesem Alter die heranreifenden Funktionen des Kindes durch interessante und vielfältige Bewegungsangebote aktiv zu fördern.

Die konditionellen Fähigkeiten sind etwa bis zum 4. Lebensjahr auf Grund eines ungünstigen Kraft–Lastverhältnisses geringer entwickelt. Im 5. und 6. Lebensjahr nimmt dann jedoch das physische Leistungsvermögen der Kinder hinsichtlich der Entwicklung von Grundlagenausdauer, bestimmter Komponenten der Schnelligkeit (z. B. einfache Reaktions– und Aktionsschnelligkeit) sowie einer zunehmenden Fähigkeit zu schnellkräftigen Bewegungen bei geringen äußeren Widerständen deutlich zu. Insgesamt haben vielfältige Sinneswahrnehmungen und gut entwickelte körperliche Fähigkeiten eine Basisfunktion für die Ausführung aller Bewegungs-, Spiel- und Sportformen und werden deshalb den nachfolgenden Erfahrungsfeldern vorangestellt. In einem untrennbaren Wechselverhältnis tragen diese Fähigkeiten durch spezifische und abwechslungsreiche Beiträge zur Förderung der Wahrnehmungsprozesse sowie zur Entwicklung der körperlichen Fähigkeiten bei Kindern im Kindesalter bei.

Damit die Kinder ihre bereits vorhandenen Körpererfahrungen vielfältig nutzen und erweitern können, brauchen sie alters- und entwicklungsspezifische Bewegungsgelegenheiten. Innen- und Außenräume mit Aufforderungscharakter, die den Bewegungserfordernissen der Kinder auf den unterschiedlichen Stufen ihrer Entwicklung angepasst sind, geben ihnen die Möglichkeit, ihre körperlichen Fähigkeiten spielerisch differenziert zu entwickeln und neue Bewegungsformen zu erlernen.

Die Umwelt mit allen Sinnen wahrnehmen, den eigenen Körper erfahren und körperliche Fähigkeiten entwickeln

Schwerpunkt:

- Entwicklung der koordinativen Fähigkeiten

Wissen, Können, Kompetenzen

Das Kind kann

- alle Körperteile richtig benennen,
- verschiedene Funktionen des Körpers wahrnehmen,
- links und rechts unterscheiden,
- akustische Zeichen in Raum und Zeit differenzieren,
- auf optische Signale schnell reagieren,
- den Koordinationshampelmann springen,
- 10 s sicher auf einem Bein stehen.

Fragen und Anregungen zum Verständnis und zur Reflexion

- Wie ist mein Körper beschaffen und wie nehme ich ihn wahr? (Die Kinder nehmen ihren eigenen Körper bewusst mit allen Sinnen wahr und vergleichen sich dabei auch mit anderen Personen. Sie verfügen über vielfältige Körperkenntnisse und ein zunehmend sichereres Körperbewusstsein in ihrem sozialen Umfeld.)
- Was kann mein Körper leisten und wie kann ich mich auf ihn verlassen? (Die Kinder verfügen über altersgemäße koordinative und konditionelle Fähigkeiten in vielfältigen Anwendungsfeldern ihrer natürlichen Bewegungswelt. Sie empfinden den Wechsel zwischen körperlicher Anstrengung und Entspannung und lernen auch Grenzen ihrer Belastbarkeit kennen.)

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge

Schwerpunkt Sinneswahrnehmung und koordinative Vervollkommnung

Kinästhetische Wahrnehmung (Bewegungssinn)

- Körperpositionen halten und verändern (sich wie Roboter bewegen), „Lasten“ spüren und tragen (Bewegungsformen mit Sandsäckchen ausführen),
- Fußspiele (in der Luft zu zweit Rad fahren, Luftballons übergeben, ...),
- Muskelspannung regulieren („Baumstämme“ rollen)

Taktile Wahrnehmung (Tastsinn) (↗ Musik, Ästhetik und Bildnerisches Gestalten)

- Hautberührungen empfinden und deuten (mit dem Finger auf dem Rücken eines Partners malen und raten lassen, mit geschlossenen Augen über Hindernisse kriechen),
- mit Händen und Füßen Gegenstände ertasten (verdeckte Spielmaterialien, Körperteile eines Kindes, „Stille Post“, „Blinde Kuh“, „Topfschlagen“)

Vestibuläre Wahrnehmung (Gleichgewichtssinn)

- Körperhaltung bei Bewegungsaufgaben sichern (im Stand, in der Bewegung, nach Drehungen, mit offenen und geschlossenen Augen),
- das Gleichgewicht bei Lageveränderungen des Körpers halten (schaukeln, wippen, Karussell fahren)

Visuelle Wahrnehmung (Sehsinn)

- Auge-Hand/Fußkoordination (durch Labyrinth laufen, Hindernisse überwinden),
- auf verschiedene Farbsignale reagieren, Raumlagen erkennen und anpassen („Spiegelbilder“ mit einem Partner gestalten)

Auditive Wahrnehmung (Hörsinn) (↗ Musik, Ästhetik und Bildnerisches Gestalten)

- Geräusche wahrnehmen und unterscheiden (Geräusche nach Art, Dauer und Ort erraten sowie in Bewegungen umsetzen; akustische Zeichen in Raum und Zeit differenzieren (gehen, laufen, hüpfen nach Klatschen, Trommeln, ..., „Hänschen, piep einmal!“, „Heiß und kalt“)

Schwerpunkt: Die Ganzheitlichkeit des Körpers erfahren

Körperkenntnis und Körperbewusstsein (↗ Elementares mathematisches Denken)

- Körperorientierung (Körperpunkte wahrnehmen, Rücken an Rücken stehen, einzelne Gliedmaßen „versteinern“),
- Körperausdehnung (Körpergrößen und -konturen vergleichen, Körperumrisse nachformen); Strukturen und Funktionen des Körpers benennen, Ausdrucksmöglichkeiten des Körpers erproben (Freude, Trauer, Alltagshandlungen darstellen)

Körperkontrolle und Entspannung (↗ Musik, Ästhetik und Bildnerisches Gestalten)

- den Atem spüren („Reisen durch den Körper“, den Atem auf den Händen fühlen, Watte pusten), Atemkontrolle (nach schnellem Laufen, in Ruhe), Anspannen-Entspannen („Luftmatratze“, „Versteinern“)

Schwerpunkt: Konditionelle Fähigkeiten kindgemäß entwickeln

„Kräftig sein“

- Entdeckendes Klettern („Sammeln und Pflücken“ von Gegenständen am Klettergerüst, „Kletterdschungel“), Gegenstände transportieren (mit den Zehen Tücher, Papier, Seile fassen),
- ziehen und schieben (auf Teppichfliesen, Bänken, auf Rollbrettern), Hangeln am Tau oder am Klettergerüst

„Beweglich sein“

- Hindernisse überkriechen und unterkriechen (Bewegungslandschaft),
- Rumpfbeugen im Sitz und im Stand („Rund sein wie ein Igel“, „Rollen wie ein Ball - vorwärts, seitwärts, rückwärts“),
- Brücke bauen (in Rückenlage Füße und Hände anstellen), Schaukeln (Umfassen der Fußgelenke im Liegen)

„Schnell sein“

- Platzwechselspiele (auf optische und akustische Signale, ca. 10 m Entfernung),
- Einzel- und Gruppenwettläufe, schnelles Umlaufen von Hindernissen

„Ausdauernd sein“

- Dreieck- oder Viereckläufe (unterschiedliche Laufarten, gemäßigtes Tempo),
- freies Bewegen nach Musik,
- im Gelände herumtollen (Wald, Wiese, am und im Wasser),
- ausdauerbetonte Spielformen („Pferdewagenrennen“)

5.3.2 Erlernen und Vervollkommen grundlegender Bewegungsfertigkeiten

Grundlegende Bewegungsfertigkeiten sind elementare Bewegungsformen von Kindern. Es sind motorische Handlungen, die durch wiederholtes Anwenden gefestigt werden und teilweise automatisch ablaufen, wie z. B. das Laufen, Springen oder Gleiten. Für die Kinder bilden sie eine wichtige Grundlage zu Neuentdeckungen über sich selbst und die Welt. Vielfältige Möglichkeiten, sich zu bewegen und damit im Umgang mit Gegenständen sowie mit anderen Personen aktiv zu handeln, bilden eine wichtige Grundlage für jedes Bildungsgeschehen, das von den individuellen Verarbeitungsmöglichkeiten der Kinder bestimmt wird.

Die motorische Entwicklung verläuft in dieser Phase besonders schnell und vielfältig. In der aktiven Auseinandersetzung mit der materialen und sozialen Umwelt formen sich die Bewegungen immer differenzierter aus. Die Kinder probieren, erwerben und üben mögliche Bewegungen und wenden sie im täglichen Leben an. Deshalb ist im motorischen Entwicklungsprozess der frühen Kindheit allgemein eine stetig verlaufende Verbesserung der Bewegungsschnelligkeit, des Bewegungsumfangs und der Zweckmäßigkeit der Bewegungen zu beobachten.

Hinsichtlich der altersspezifischen Besonderheiten der Bewegungsausführung ist die Kindheit jedoch keine einheitliche Phase. Bei Drei- und teilweise auch Vierjährigen sind noch einige typische Merkmale der kleinkindlichen Be-

wegungsausführung zu erkennen (z. B. verschiedene Nebenbewegungen und ein geringer räumlicher Bewegungsumfang). In Verbindung mit dem ersten Gestaltwandel ergeben sich dann besonders deutliche Veränderungen bei den Fünf- und Sechsjährigen. Die Bewegungen werden merklich kraftvoller, schneller und großräumiger. Es kommt zu einer beträchtlichen Vervollkommen der bisher erworbenen Bewegungsformen sowie zur Aneignung erster Bewegungskombinationen.

Insgesamt kann die ausgeprägte Bewegungsfreude und Lernbereitschaft der Kinder genutzt werden, um den Erwerb einer umfassenden motorischen Fertigkeitsbasis durch möglichst vielfältige „Lerngelegenheiten“ zu erreichen. Dabei sollte die Motivation der Kinder einerseits nicht durch unnötige Hilfestellungen der Fachkräfte beeinträchtigt werden. Andererseits dürfen Kinder mit motorischen Schwierigkeiten jedoch auch nicht sich selbst überlassen bleiben.

Erlernen und Vervollkommen grundlegender Bewegungsfertigkeiten
Schwerpunkte: • Fortbewegen ohne Geräte • Bewegen an Geräten • Bewegen von Geräten und Gegenständen
Wissen, Können, Kompetenzen Das Kind kann: • Bewegungskombinationen von Laufen/Springen und Werfen/Fangen realisieren, • Niedersprünge aus 50 cm Höhe mit elastischer Landung durchführen, • am Klettergerüst einen Hocksturz- oder Knieliegehang ausführen, • eine Rolle vorwärts aus dem Hockstand in den Hockstand ausführen, • an einer Stange hochklettern in der Kombination von Ziehen der Arme und Schieben der Beine, • Fahrrad fahren.
Fragen und Anregungen zum Verständnis und zur Reflexion • Weshalb habe ich Freude an körperlicher Bewegung, und warum mag ich einige Spiel- und Bewegungsformen besonders gern? (Kinder haben ein natürliches Bedürfnis nach Bewegung. Sie erleben die emotionale Wirkung vielfältiger Spiel- und Bewegungsformen jedoch individuell unterschiedlich.) • Weshalb probiere ich so gern neue Materialien allein oder mit meinen Freunden aus? (Kinder vergrößern durch die Nutzung interessanter Lerngelegenheiten ihr Bewegungskönnen. Im gemeinsamen Tun vergleichen sie sich mit anderen und erkennen zugleich ihre eigenen Leistungsfortschritte.)

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge

Schwerpunkt: Fortbewegen ohne Geräte und unter Nutzung von Geräten

Ohne Geräte gehen, laufen, springen, rollen

- gehen (mit verschiedenem Fußaufsatz und unterschiedlicher Schrittgestaltung, wie z. B. „Zwergen-, Riesen-, Storchen-, Diebschritt“); auf geraden oder gebogenen Raumwegen vorwärts, seitwärts oder rückwärts gehen,
- laufen (aus unterschiedlichen Ausgangspositionen auf verschiedene Signale; unter Einbindung von Zusatzaufgaben, wie z. B. Richtungswechsel,

Drehungen, Laufen auf bestimmten Markierungen); um Hindernisse auf dem Spielplatz laufen, mit wechselndem Tempo laufen, Wettläufe zu zweit oder in der Gruppe,

- springen (beidbeinig und einbeinig mehrfach hintereinander, wie z. B. Hockstretksprünge, Hinkesprünge; beidbeinig von verschiedenen Gegenständen herunter oder herauf; einbeinig über eine Zone bzw. über verschiedene Gegenstände, wie Schaumstoffkissen, Gummibänder; „Erspringen“ von Gegenständen oder zielgerichtetes Springen in Markierungen),
- rollen (aus der Bauch- bzw. Rückenlage mit gestreckten Armen am Körper um die Körperlängsachse; „Purzelbaum“, Rolle vorwärts auf gerader oder schiefer Ebene)

Mit Geräten gleiten, rollen, fahren, schwingen (↗ *(Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen*)

- gleiten (mit dem Rutschtuch in Rückenlage durch Füße- und Händeschub; mit Teppichfliesen im Schlittschuhschritt, ...),
- rollen/fahren (mit dem Rollbrett in verschiedenen Körperpositionen durch Hände oder Füßeschub ohne und mit Partner; mit Laufrad, Roller oder Fahrrad, ...), „Transportieren“ verschiedener Gegenstände und Materialien (Keulen, Bälle, Schaumstoffteile, ...),
- schwingen (auf der Schaukel in unterschiedlichen Körperpositionen; am Tau mit Klammergriff von Händen und Füßen, auch mit Absprung auf Ziele wie Matten, Linien oder Kreise); Schwingen mit dem Schwungtuch in der Gruppe („Wind“ oder „Wellen“ erzeugen)

Bewegen an Geräten (↗ *(Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen*)

- balancieren (auf unbeweglichen und auf beweglichen Gegenständen in verschiedenen Fortbewegungsformen, wie z. B. Linien, Bänke, Kreisel, Balken, ...),
- klettern (an Sprossenwand, Klettergerüst an selbst gebauten Hindernissen aus Matten, Kästen, Leitern); Klettern auf schiefen Ebenen im freien Gelände,
- hängen/hangeln/schwingen (im Lang- und Kniehang an verschiedenen Geräten, wie z. B. Klettergerüste, Schaukeln, Seile, Baumäste, ...)

Bewegen von Geräten und Gegenständen (↗ *Elementarisches mathematisches Denken*)

- werfen/fangen (von Bällen und Gegenständen mit unterschiedlicher Größe und Form, wie z. B. Gummi-, Leder- oder Softbälle; Kastanien, Steine, Kienäpfel, ...), Anwendung des Werfens und Fangens in vielfältigen Spielformen,
- schieben/ziehen/rollen/tragen (unterschiedlich schwere Geräte und Materialien verschiedener Größe, Form und Beschaffenheit, wie z. B. Matten, Medizinbälle, Reifen, Taue, Seile, Stäbe, Kastenteile, Fit-Bälle, Spieltonnen, ...)

5.3.3 Bewegungsspiele erleben und gestalten, nach Regeln spielen können

Das Spiel stellt für Kinder die wichtigste Tätigkeit dar, mit der sie ihre Welt begreifen, sich selbst kennen lernen und Beziehungen zu anderen Personen aufbauen. Spielen hat seinen Zweck in sich selbst, weil Kinder bei Freude und starker Emotionalität innere Selbsterfüllung finden. In der Kindheit ist das Spiel die vorherrschende Form der Betätigung. Diese Altersstufe lässt sich insgesamt durch einen hochgradigen Bewegungs- und Spieldrang, eine ausgeprägte Neugier für alles Unbekannte sowie eine hohe Fabulierfreudigkeit und affektive Lernbereitschaft charakterisieren. Das Denken von Kindern ist intuitiv, praxisbezogen, eng an die persönliche Erfahrung gebunden und von einer hohen Emotionalität begleitet. Es entwickelt sich deshalb unter dem Einfluss des Spiels und praktischer Bewegungserfahrungen besonders günstig.

Im Spiel gebrauchen Kinder alle Formen körperlich-sinnlicher Erfahrung, ästhetischen Empfindens, sprachlichen Denkens, bildhafter Vorstellungen und subjektiver Fantasien sowie des sozialen Austausches. Deshalb bedeutet „Spielen“ auch immer eine Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten im Prozess der kindlichen Entwicklung. Durch den Variationsreichtum des Spiels wird vor allem die Handlungssicherheit der Kinder gestärkt, indem sie zunehmend sicherer mit verschiedenen Gegenständen umgehen und sich schneller an wechselnde Situationen anpassen können.

Für Dreijährige ist dabei überwiegend noch ein Spielen „nebeneinander“ charakteristisch. Die Kinder beschäftigen sich gern ungestört mit unterschiedlichen Materialien und Spielgegenständen. Sie schaffen und produzieren etwas, indem sie bauen, stapeln oder etwas zusammenstecken. Diese ersten Konstruktionsspiele vermitteln u. a. Kenntnisse über die Eigenschaften der Spielobjekte, fördern elementare schöpferische Fähigkeiten der Kinder und werden auf höherer Stufe bis ins frühe Schulalter fortgeführt. Mit etwa vier bis fünf Jahren erfassen Kinder Spielformen bereits als Ganzes und führen dabei auch spezifische Tätigkeiten aus. Besonders im Rollenspiel wird jetzt ein Spielen „füreinander“ bedeutsam (z. B. bei Tanz- und Singspielen). Das Verhältnis zum Spielobjekt ist ebenso wichtig, wie das Verhältnis zu den Mitspielern. In dieser Beziehung lernen Kinder, ihre eigenen Bedürfnisse dem Spielgedanken unterzuordnen. Beim Übergang vom 5. zum 6. Lebensjahr beginnen Kinder, sich auch für einfache Regelspiele zu interessieren. Sie sind durch verstärkte Formen des „Miteinander-Spielens“ gekennzeichnet. Spielregeln werden von der Fachkraft übernommen oder von älteren Kindern an jüngere weitergegeben. Gegen Ende der Kindergartenzeit gehören aber auch erste Spielformen mit Wettbewerbscharakter und damit das Kennenlernen des „Gegeneinanders“ dazu. Mit der Doppelrolle von Miteinander-Gegeneinander erfahren die Kinder im Spiel eine neue Situation, in der sie sowohl Mitspieler als auch Gegner sein können. Hierbei erwerben sie vielfältige sozial-emotionale Erfahrungen.

Insgesamt ist das Spiel also ein Bereich, in dem nicht nur vielfältige Erfahrungen gemacht, sondern auch immer wieder nach neuen Handlungsmöglichkeiten gesucht werden kann. Die Qualität des Spiels wird wesentlich durch die Gestaltung der materialen und sozialen Umgebung im Sinne eines umfassenden Anregungspotentials beeinflusst. Unter Beachtung der Spezifik dieses Bildungs- und Erziehungsbereiches sollen nachfolgend die Bewegungsspiele im Mittelpunkt stehen, welche insbesondere durch die motorische und soziale Komponente der Spieltätigkeit bestimmt sind.

Bewegungsspiele erleben und gestalten, nach Regeln spielen können
Schwerpunkte: • Intuitive Spielformen • Laufspiele • Ballspiele
Wissen, Können, Kompetenzen Das Kind kann • mit unterschiedlichen Materialien und Gegenständen einen Spielgedanken selbständig umsetzen, • eigene Spielideen entwickeln und Spielsituationen in einer Gruppe mitgestalten, • einfache Spielregeln verstehen und als soziale Vereinbarungen akzeptieren, • die Doppelrolle „Miteinander-Gegeneinander“ im Spiel realisieren und dabei solidarisches und faires Verhalten zeigen, • sich beim Spielen in eine Gruppe einordnen und entstehende Konflikte sprachlich lösen.
Fragen und Anregungen zum Verständnis und zur Reflexion • Weshalb spiele ich manchmal gern allein und dann auch wieder sehr gern gemeinsam mit anderen Kindern? (Die Kinder erkunden mit Freude und Spaß ihre materiale Umwelt. Sie entwickeln dabei allein oder auch gemeinsam mit anderen Kindern Kreativität bei der Findung und Umsetzung neuer Spielideen, weil sie innere Befriedigung in ihrer Spieltätigkeit empfinden.) • Welche Stellung habe ich beim Spielen in meiner Gruppe? (Kinder suchen Anerkennung und sammeln besonders beim Spielen wichtige Erfahrungen in ihrer sozialen Umwelt. Sie lernen, mit- und gegeneinander zu spielen, vereinbarte Regeln einzuhalten, sich mit anderen abzusprechen, nachzugeben oder sich auch durchzusetzen.)

Exemplarische Inhalte und Gestaltungsvorschläge

Schwerpunkt: Intuitive Spielformen

Spiele mit Alltagsmaterialien (↗ *(Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen*)

- mit Kisten oder Kartons Klettertürmen oder Straßenbahnen bauen,
- Jogurtbecher als Jongliergerät mit Wasser gefüllt über eine Slalomstrecke befördern, ...,
- auf Teppichfliesen im Schlittschuhschritt laufen, paarweise „Kutscher und Pferd“ spielen, ...,
- Chiffontücher in die Luft werfen und mit verschiedenen Körperteilen auffangen, ...,
- Bierdeckel-Wurfspele auf verschiedene Ziele,
- Schaumstoffelemente in verschiedenen Abständen und Höhen als Sprungformen ausprobieren oder als Hindernisstrecke nutzen,
- Luftballons möglichst schnell und sicher in der Luft transportieren,
- weitere Spielformen mit Autoschläuchen, Bettlaken, Zeitungen oder Müllsäcken

Geschicklichkeitsspiele

- Spiele mit Murmeln (Murmeln zu vereinbarten Zielen rollen),
- „Schüttelraten“ in einem Becher oder in den Händen,

- Spiele mit Reifen (Kinder entwickeln allein oder mit Partnern eigene Spielideen: „Was mein Reifen alles kann!“),
- Spiele mit Ringen oder Sandsäckchen (Werfen und Fangen in verschiedenen Varianten), „Eierlauf“, „Wattepusten“

Traditionelle sowie neue Sing- und Bewegungsspiele (🔗 *Musik, Ästhetik und Bildnerisches Gestalten*; 🔗 *Kommunikation, Sprechen und Sprache(n)*)

- „Der Plumpsack“, „Alle meine Entchen kommt nach Haus!“, „Die fleißigen Handwerker“, „Häschen in der Grube“, „Es geht eine Zipfelmütze in unserm Kreis herum“, „Ri-ra-rutsch ...“, „Wenn du lustig bist, dann klatsche in die Hand“, „Was machen wir mit müden Kindern ... morgens in der Frühe?“, „Wenn mein Onkel aus Amerika `mal kommt“, „Kinderboogie“

Laufspiele

- Haschespiele („Einkriegen“, Elefantenhasche, Schlangenhasche mit Tau oder Seil, Kettenhasche), Versteckspiel mit Freilaufen, „Wechselt das Bäumchen!“,
- Staffelspiele (Umkehrstaffeln, Pendelstaffeln, Staffeln mit Kleinmaterialien und Bällen, Nummernwettläufe, Kleiderstaffeln)

Ballspiele (🔗 *Elementares mathematisches Denken*)

- Ballspiele zur Entwicklung der Wurf- und Fangsicherheit (Wanderball, „Müde-matt-krank“, Klatschball, Prellball in verschiedenen Varianten, ...),
- Ballspiele mit Abfangen und zur Entwicklung der Treffsicherheit (Keulen oder Dosen umwerfen, Tigerball oder Turmball mit Wächter, Neckball, Treffball, ...)

Kraft- und Gewandtheitsspiele

- Zieh- und Schiebespiele (Zieh- und Schiebekämpfe paarweise, Tauziehen in Gruppen, „Ringender Kreis“),
- Gleichgewichtsspiele (Hahnenkampf, „Kästchenpringen“, „Figurenwerfen“, Sackhüpfen)

Schwerpunkt: Spielen in der Natur (🔗 *(Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen: 🔗 bildnerische Gestalten*)

Spielen im freien Gelände

- freies Tummeln auf der Wiese (Barfußlaufen, Haschespiele, Purzelbäume),
- den Wald erkunden (Tierstimmen erraten, Werfen mit Tannenzapfen, Balancieren auf Baumstämmen, „Wechselt das Bäumchen“, ...), mit dem Wind spielen (Fallende Blätter fangen, Laufen mit und gegen den Wind, Tücher schweben lassen, ...)

Spielen im Wasser

- Wettlauf im flachen Wasser, Wackelschlange im Wasser, Spielformen zum Ein- und Ausatmen (Papierschiffe auf dem Wasser pusten, ins Wasser „blubbern“), Spielformen mit Gummibällen und Schwimmreifen

Spielen im Schnee

- Haschespiele im Schnee, Werfen mit Schneebällen, „Schneeballschlacht“, Formen und Gestalten mit Schnee (Schneewalze rollen, Schneemann bauen, Muster stampfen und erraten), Wettspiele mit dem Schlitten (allein oder mit einem Partner rodeln, „Schlitten besetzen“, ...)

5.4 Entwicklungsniveaus

Die durch Fähigkeiten beschriebenen Niveaus sind für jedes Kind individuell zu interpretieren und dienen der Orientierung für die pädagogische Arbeit der Fachkraft. Es ist zu beachten, dass ein Kind in unterschiedlichen Erfahrungsfeldern durchaus unterschiedliche Entwicklungsniveaus aufweisen kann.

Die Entwicklungsniveaus geben eine Orientierung für die Entwicklung der Kinder von 3 bis 6 Jahren.

Die Umwelt mit allen Sinnen wahrnehmen, den eigenen Körper erfahren und körperliche Fähigkeiten entwickeln - Entwicklungsniveaus						
Schwerpunkte	Das Kind kann					
	A	B	C	D	E	F
Reaktionsfähigkeit entwickeln	mit zeitlicher Verzögerung auf ein akustisches Signal reagieren (Zuruf, Handklatsch)	auf ein akustisches oder optisches Signal aus dem Stand schnell loslaufen (Klingel, Tücher)	in Spielsituationen auf Zurufe anderer Kinder schnell reagieren	sein Bewegungstempo auf unterschiedliche Signale hin willkürlich ändern	sich im Straßenverkehr sicher und schnell orientieren	ohne Blickkontakt und in verschiedenen Ausgangsstellungen auf akustische Signale reagieren
Gleichgewichtsfähigkeit entwickeln	mit Hilfe über eine Turnbank gehen	kurzzeitig auf einem Balancierkegel stehen	mit einem Partner auf einer Wippe schaukeln	sich auf einer Wackelbank seitlich fortbewegen	aus dem Schneidersitz ohne Gebrauch der Hände aufstehen	auf einem Bein in der Standwaage stehen
Räumliche Orientierungsfähigkeit entwickeln	durch einen Reifen oder Zaubertunnel kriechen	sich rechts und links um die Körperlängsachse rollen	sicher auf markierten Linien oder um Geräte auf dem Spielplatz laufen	einen Ball um aufgestellte Hindernisse rollen	im Laufen oder auf dem Roller anderen Kindern geschickt ausweichen	sich im Raum mit verbundenen Augen orientieren („Blinde Kuh“)
Rhythmusfähigkeit entwickeln	in der Gruppe ein Lied im Rhythmus mitklatschen	seine Körperbewegungen verschiedenen Rhythmen anpassen (Schaukeln, Wiegen)	auf einer festen Unterlage rhythmisch mit den Händen klopfen	Bälle oder Seile rhythmisch überlaufen, in Gitterkästchen springen	nach gebundenen oder freien Rhythmen tanzen	Bewegungslieder rhythmisch umsetzen („Zeigt her eure Füße ...“)
Differenzierungsfähigkeit entwickeln	unterschiedlich große Spielgeräte mit geringem Widerstand ziehen oder schieben	sich mit ungleichen Schrittlängen Schritttempo anpassen	von unterschiedlich hohen Gegenständen in die Tiefe und Weite springen	verschiedene schwere Spielgeräte eine Treppe hinauftragen	unterschiedlich große und schwere Bälle werfen und fangen	verschiedene Ziele mit einem Ball treffen (Reifen, Markierungen an Wänden)

Erlernen und Vervollkommen grundlegender Bewegungsfertigkeiten - Entwicklungsniveaus						
Schwerpunkte	Das Kind kann					
	A	B	C	D	E	F
Bewegen ohne Geräte Entwicklung des Laufens und Springens	sicher, aber ohne Flugphase laufen, aus geringen Höhen Niedersprünge ausführen	zunehmend besser die Arm- und Beincoordination beherrschen, auf beiden Beinen hüpfen	mit guter Körpervorlage laufen, niedrige Gegenstände beidbeinig überspringen	kleine Hindernisse flüssig überlaufen, im Handstütz über eine Langbank springen	Tempoläufe zielstrebig ausführen (ca. 40 m), Hüpf- und Sprungfolgen auf einem Bein ausführen	technisch sicher und in vielen Varianten laufen, mit Anlauf in die Weite und Höhe springen
Bewegen an Geräten Entwicklung des Hangelns/Schwingens Kletterns/Steigens	sich mit angehockten Beinen an ein reichhohes Gerät hängen, niedrige Hindernisse überwinden	an reichhohen Geräten vor- und rückwärts schwingen und beidbeinig im Schritt landen, Treppen im Nachstellschritt ersteigen	an Stange oder Tau seitwärts hangeln und in einen Kreis springen, im Wechselschritt frei eine Anhöhe ersteigen	an einem brusthohen Gerät in den Knieliegehang schwingen und schaukeln, an einer Sprossenwand sicher klettern	an überreichen Geräten aktiv schwingen und in der Schlussstellung landen, eine schräge Leiter auf- und abwärts steigen	auf einer Schaukel mit aktiver Beinbewegung schwingen, im Kletterschluss eine Stange erklimmen
Bewegen von Geräten Entwicklung des Werfens, Fangens, Fahrens/Rollens	den einhändigen Schockwurf von unten ausführen, einen Ball zufällig fangen, auf einem Laufrad rollen	einen beidhändigen Schwingwurf seitlich realisieren, einen Ball in der beidarmigen Schienenhaltung fangen, sicher Dreirad fahren	aus einer geraden Rück- und Vorbewegung der Arme werfen, einen Ball brusthoch am Körper fangen, schnellkräftig mit einem Luftroller rollen	den einhändigen Schlagwurf aus der Schrittstellung beherrschen, einen Ball in verschiedenen Höhen am Körper fangen, auf einem Fahrrad mit Stützrädern fahren	mit guter Körperkoordination zielgerichtet werfen, Bälle unterschiedlicher Größe frei fangen, Fahrrad fahren unter Beachtung elementarer Sicherheitsregeln	aus dem Anlauf schnellkräftig in die Weite werfen, einen Tennisball mit einer Hand fangen, auf Rollschuhen oder Inlineskatern rollen

Bewegungsspiele erleben und gestalten, nach Regeln spielen können - Entwicklungsniveaus

Schwerpunkte		Das Kind kann						
		A	B	C	D	E	F	
Intuitive Spiele Entwicklung der Spielfähigkeit		gelungene Bewegungsformen aus Vergnügen mehrfach wiederholen (Hüpfen auf Schaumstoffmatten, Rutschen am Hang oder auf glattem Boden)	etwas „bauen“, indem es Gegenstände verändert oder verbindet (Kisten zu einem Turm stapeln oder als Bahnwaggons nutzen)	Fantasiespiele realisieren (Seile werden zu Schlangen oder zu Angeln, Zweige zu Peitschen, Bettlaken zu Geisterumhängen)	Funktionen verschiedener Materialien und Gegenstände zur Ausübung von Bewegungsspielen nutzen (Teppichfliesen, Chiffontücher, ...)	den eigenen Körper zum Gegenstand von Spielformen machen („Verzaubern“, „Riese und Zwerg“, Schattenlaufen)	Bewegungsspiele in Kleingruppen mit verteilten Rollen realisieren (Geschichten darstellen, wie z. B. „Hase und Igel“)	
Laufspiele Entwicklung der Spielfähigkeit		aus Freude an der Fortbewegung im Raum oder auf dem Spielplatz frei umherumhelfen und sich sicher orientieren	längere Zeit zielgerichtet laufen und gleichzeitig verschiedene Spielgegenstände transportieren	bei schnellem Laufen Freude am „Fangen“ anderer Kinder empfinden	einen Spieldanken erfassen und zunehmend sicherer umsetzen („Plumpsack“ oder „Fauler Ei“)	Spielideen mit anderen Kindern vereinbaren und realisieren („Schlangenhäse“ mit Seil, „Wechselt das Bäumchen“)	im Spiel den Wechsel von Miteinander und Gegeneinander verstehen und umsetzen (Gruppennetze, einfache Wettläufe, einfache Staffeln)	
Ballspiele Entwicklung der Spielfähigkeit		in vielen Varianten allein mit Bällen spielen (Bälle ziellos hoch- oder einfach wegwerfen)	die Eigenschaften eines Balles zunehmend besser erkunden (allein oder gemeinsam Bälle rollen, prellen und zufällig fangen)	einfache Spielideen mit Bällen in der Gruppe umsetzen („Bälle einsammeln“)	aus geringer Entfernung auf bestimmte Ziele werfen und die gelungenen Treffer zählen (Reifen, Dosen o. Kegel als „Schießbude“)	in der Gruppe Ballspiele ohne Wertung mit gestalten (z. B. „Wanderball im Kreis“ beidhändig zuwerfen)	sich an einfachen Wettbewerbs- und Regelspielen beteiligen und dabei faires Verhalten üben („Turmbau“ oder „Tigerball“)	

[illegible]

Notizen

Bitte senden Sie Ihre Hinweise an: bildungskonzeption@bm.mv-regierung.de

[illegible]

Übergänge gestalten



Gestaltung des Übergangs von der Familie in die Kindertageseinrichtung bzw. in die Kindertagespflege

1. Grundsätzliches/Allgemeines

Kindliche Bildungsprozesse sind durch Übergangssituationen gekennzeichnet. Kinder bewältigen von ihrer Geburt bis zum 10. Lebensjahr mehrere bildungsbiographisch bedeutsame Übergänge. Übergänge sind zeitlich begrenzte Lebensabschnitte, die dem Kind neue Erfahrungswelten und Perspektiven eröffnen. Die vor jedem Eintritt in den Übergang gelebten Rituale und bewährten Strategien müssen verändert und neu entwickelt werden. Diese Veränderungsprozesse wirken sich grundlegend auf die kindliche Identität aus. Übergänge enthalten somit Chancen und Risiken für die Entwicklung eines Kindes. Deshalb sollten emotionale Belastungen, Stresssituationen u. ä. vermieden werden.

Die Kompetenzen für die Gestaltung gelingender Übergänge liegen nicht allein beim Kind, sondern insbesondere bei allen Beteiligten wie den Eltern, den Fachkräften in den Kindertageseinrichtungen und den Tagespflegepersonen. Kommen während eines Übergangs solche gravierenden Veränderungen wie Trennung von Bezugspersonen, Arbeitslosigkeit der Eltern oder ein Wohnortwechsel hinzu, ist professionelles Handeln in enger Kooperation mit den Eltern besonders erforderlich.

2. Besonderheit des Übergangs

Der Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflege ist für das Kind ein bedeutsamer Entwicklungsschritt. Die ersten und wichtigsten Bindungspersonen sind in der Regel die Eltern, nahestehende Verwandte u. ä.. Die weiteren Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes sind stark von der Qualität der frühen Interaktions- und Bindungserfahrung abhängig.

Mit der Aufnahme in eine Kindertageseinrichtung oder die Kindertagespflege machen die Kinder den ersten Schritt aus dem häuslichen Milieu in eine öffentliche Institution. Sie sind nun meistens zum ersten Mal längere Zeit ohne die vertrauten Bezugspersonen und in einer Umgebung, in der Verhaltensweisen und Regeln gelten, die ihnen bisher so nicht bekannt waren.

Dieser Übergang muss gemeinsam mit den Eltern gestaltet werden, um ihn auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder auszurichten. Die Eingewöhnungsdauer wird dabei davon beeinflusst, ob und inwieweit es der Fachkraft und/oder der Tagespflegeperson gelingt, die Signale des Kindes aufzunehmen und eine Beziehung zu ihm aufzubauen.

Damit sich Bildungs- und Erziehungsprozesse bestmöglich vollziehen, müssen Kinder vor dem regulären Beginn der Kindertagesförderung in einer Einrichtung bzw. der Kindertagespflege mit der Alltagsstruktur und mit den Gruppenprozessen

Übergangsbewältigung als Kompetenz des sozialen Systems

Besonderheiten des Übergangs

sen vertraut werden. Sie benötigen neben einer Phase der Eingewöhnung, die nicht nur die sozialen Prozesse der Trennung und des Aufbaus neuer Beziehungen betreffen, auch ausreichend Gelegenheit, sich mit Spiel-, Lern- und Arbeitsformen in der Kindertageseinrichtung und/oder der Kindertagespflege vertraut zu machen.

Der Aufbau einer sicheren tragfähigen Bindung zwischen dem Kind und der Fachkraft/Tagespflegeperson ist Ausgangspunkt und Grundlage, auf der das Kind beginnt, auch hier seine Welt zu erkunden. Auch in beunruhigenden Situationen geben sichere Bindungen dem Kind Sicherheit und Orientierung.

3. Das Kind im Übergang

Anfang gut – (fast) alles gut

Der Übergang von der Familie in eine Kindertageseinrichtung/Kindertagespflegestelle verlangt vom Kind erhebliche Anpassungs- und Lernleistungen. Es muss die zeitweise Trennung von seinen primären Bezugs- und Bindungspersonen bewältigen und sich in einer fremden Welt mit fremden Menschen zurechtfinden, ohne unmittelbar auf das, was ihm bisher Sicherheit gab, zurückgreifen zu können. Um diesen Übergang erfolgreich bewältigen zu können, brauchen Kinder Unterstützung.

Erfährt und erlebt das Kind, dass es willkommen ist, kann es sich erfolgreich auf die Herausforderungen in der Kindertageseinrichtung/Kindertagespflegestelle einlassen und von diesen profitieren. Jedes Kind wird von dem natürlichen Wunsch angetrieben, mit Unbekanntem vertraut zu werden, die Gesetzmäßigkeiten und Regeln seiner Welt zu erkennen und auf seine Umgebung aktiv einzuwirken.

Es hat u. a. das Bedürfnis:

- nach Nähe und Geborgenheit von Erwachsenen,
- nach sozialer Kontaktaufnahme mit anderen Kindern,
- nach Spiel und Bewegung,
- nach Erkundung und Erforschung,
- nach Eigenständigkeit und Unabhängigkeit,
- durch eigenes Tun selbst etwas bewirken zu können,
- seine Erwartungen im wechselseitigen Miteinander und Austausch mit seinen Bezugspersonen einzuordnen und zu verarbeiten (Ko-Konstruktion).

4. Eltern im Übergang

Eltern als wichtigste Bindungspersonen

Eltern sind die ersten und fast immer die wichtigsten Bindungspersonen ihres Kindes und dadurch die wichtigsten Partner der Kindertageseinrichtung/Kindertagespflegeperson bei der Bildung und Erziehung. Mit dem Übergang des Kindes in die institutionelle Förderung heißt es für Eltern, Abschied von einem Lebensabschnitt zu nehmen, in dem die Eltern-Kind-Beziehung besonders intensiv war. Sie müssen sich erstmalig für längere Zeit vom Kind lösen und ihre Ängste, die Zuneigung des Kindes durch die Beziehung zur Fachkraft¹ zu verlieren, bewältigen. Wünsche, Hoffnungen, Erwartungen und Vorstellungen der Eltern, wie ihr Kind betreut und gefördert werden soll, tref-

fen nunmehr auch auf die Anforderungen des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrages der Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege.

Daher ist es für Eltern bedeutsam, gleich von Beginn an eine vertrauensvolle Beziehung zu den Fachkräften aufzubauen. Nur so können Eltern eine Bereitschaft entwickeln, die Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Kindertageseinrichtung/Kindertagespflege mitzugestalten, um somit dem Kind im Übergangsprozess die erforderliche Unterstützung zu geben. Zudem erhalten sie die Möglichkeit, neue soziale Beziehungen zu anderen Eltern herzustellen.

Darüber hinaus stehen Eltern vor der Herausforderung, mit den unterschiedlichen Anforderungen von Familie und Beruf zurechtzukommen. Das heißt, dass die Lebensbereiche Familie und Erwerbstätigkeit neu koordiniert werden müssen. Unter Umständen wird die Alltagsorganisation zu einer komplexen Managementaufgabe.

So wird deutlich, Eltern begleiten nicht nur ihre Kinder im Übergang, sondern vollziehen selbst einen.

5. Verhältnis von Eltern und Fachkräften

Das Verhältnis von Eltern und Fachkräften² muss den Vorstellungen der Eltern von einer „verantworteten Elternschaft“ und dem gemeinsamen Ziel, optimale Bedingungen für die Förderung jedes einzelnen Kindes zu gestalten, folgen (➤ Leitgedanken „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern“).

Es geht nur mit Eltern

Beim Übergang des Kindes von der Familie in die Kindertageseinrichtung/Kindertagespflegestelle ist das partnerschaftliche Handeln von Beginn an so zu gestalten, dass Probleme gar nicht erst entstehen (primäre Prävention) bzw. minimiert werden. Durch die gegenseitige Wertschätzung und ein gemeinsames Miteinander ermöglichen Eltern und Fachkräfte³ dem Kind die besten Entwicklungsbedingungen.

Indem die Fachkräfte⁴ die Eltern für wichtige Themen der Bildungs- und Erziehungsarbeit gewinnen, mit ihnen über Gründe für ein vorgeschlagenes Vorgehen sprechen, wird der Beginn einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft bereits vor der Aufnahme des Kindes erfolgreich sein.

6. Ziele bei der Gestaltung des Übergangs

Bei der Gestaltung des Übergangs von der Familie in die Kindertageseinrichtung bzw. in die Kindertagespflegestelle müssen alle Beteiligten berücksichtigt werden: die Eltern, das Kind, die Fachkräfte und die Kindergruppe. Insbesondere die Kinder erleben einschneidende Veränderungen: Veränderungen der Identität, der Rollen, der Beziehungen usw..

Konzept als Grundlage

¹⁻⁴ Die hier genannte Aussage gilt auch für Personen, die in Tagespflege arbeiten

Die Fachkräfte sind sich darüber im Klaren, dass es in den Familien verschiedene Hintergründe und ganz individuelle Lebenslagen gibt, die bei der Anmeldung der Kinder in einer Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle eine Rolle spielen und besprochen werden müssen.

Dabei stehen folgende Ziele im Vordergrund:

- Möglichkeit zur Partizipation für Eltern schaffen und deren Teilhabe an neuen sozialen Netzen sichern,
- Kontinuität für das aktuelle Wohlbefinden und die weitere Entwicklung des Kindes gewährleisten und
- Kompetenzen wie Selbstvertrauen, Flexibilität und Gelassenheit im Umgang mit neuen Situationen stärken.

Zum Erreichen der Ziele muss jede Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle daher über ein differenziert ausgearbeitetes Konzept zur Gestaltung des Übergangs verfügen, welches das Kind in seiner Individualität respektiert und die Mannigfaltigkeit des familiären Lebens sowie die daraus resultierenden Auffassungen und Herangehensweisen von Eltern als selbstverständlich wahrnimmt.

7. Anforderungen an die Fachkräfte

Individualität des Kindes und professionelles Handeln

Der Anfang des Besuchs der Kindertageseinrichtung/Kindertagespflege bedarf besonderer fachlicher Aufmerksamkeit.

So müssen der Austausch und die Verständigung zwischen Fachkräften und Eltern bereits vor der Aufnahme des Kindes beginnen.

Bereits vor dem ersten Tag in der Kindertageseinrichtung/Kindertagespflegestelle sprechen die Fachkräfte mit den Eltern ab, wie die Eingewöhnung des Kindes gemeinsam gestaltet wird. Dabei sollen Möglichkeiten der Eltern zur Begleitung des Kindes geschaffen werden.

Im Aufnahmegespräch erfolgt ein erster Austausch über Vorlieben und Abneigungen des Kindes, über Rituale und Werte in der Familie und in der Kindertageseinrichtung/Kindertagespflegestelle. Nach Möglichkeit werden Rituale aus der Familie übernommen und auch die Eltern lassen sich auf neue Erfahrungen ein. Wesentlich für einen gelingenden Übergang ist die gegenseitige Wertschätzung.

Ein Beispiel für die aktive Unterstützung junger Kinder bietet das „Berliner Eingewöhnungsmodell“ (siehe Anlage 1).

Auch in der Eingewöhnungsphase richtet die Fachkraft ihr professionelles pädagogisches Handeln an der Individualität des Kindes aus. Sensibel begleitet sie den Ablöseprozess von den Eltern, nimmt die Bedürfnisse des Kindes wahr und sorgt für eine anregende und emotional unterstützende Umgebung für das Kind. In der Kindertageseinrichtung oder bei der Tagespflegeperson sollte zudem die Anwesenheit der Eltern in der Eingewöhnungsphase respektiert und gefördert werden.

Der Aufbau einer Sicherheit vermittelnden Beziehung gelingt besser, wenn die Kinder es zunächst verlässlich mit derselben Fachkraft zu tun haben. Oftmals ermöglicht jedoch eine kurzfristige Wiederaufnahme einer Berufstätigkeit oder Weiterbildung keine Vorbereitung auf den Übergang von der Familie in die Angebote der Kindertagesförderung. Damit stehen alle Beteiligten vor großen Herausforderungen. Hier gilt es spezifische Lösungen zu finden.

Die Eingewöhnung schließt mit einem Entwicklungsgespräch ab.

8. Ziele für die Entwicklung der Kinder

Kinder sind von Geburt an aktive Mitgestalter ihrer Bildung und Entwicklung und erarbeiten sich durch Eigenaktivität ein Bild von der Welt, sich selbst und anderen.

Der Aufbau einer emotional positiven und tragbaren Beziehung unterstützt die Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt. Sie gilt als zentrale Entwicklungsaufgabe. Ist in einer aktuellen Situation u. a. das Bedürfnis des Kindes nach Bindung erfüllt, kann es offen und neugierig seine Umwelt erkunden und fühlt sich dabei sicher und geborgen.

Ein weiterer wesentlicher Punkt ist, dass in der Kindertageseinrichtung bzw. in der Kindertagespflegestelle ein entwicklungsförderliches Lernumfeld gestaltet wird, welches die emotionale, kognitive und soziale Entwicklung des Kindes unterstützt.

In der Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflegestelle bietet sich dem Kind mit der vertrauten Fachkraft/der Tagespflegeperson und den anderen Kindern die Möglichkeit zur Aneignung von Interaktions- und Kommunikationskompetenzen. Sozialer Austausch und das Spiel zwischen Kindern werden durch eine gut durchdachte Raumplanung, anregende Materialien und feinfühliges Eingehen der Fachkraft auf die Bedürfnisse der Kinder, die richtige Interpretation seiner Äußerungen und die sofortige und angemessene Reaktion hierauf unterstützt.

Fachkräfte müssen den Aktivitäten und Kontakten von Kindern Aufmerksamkeit und Interesse entgegen bringen. Um individuelle Lernerfolge von Kindern wahrnehmen und positiv verstärken zu können, ist eine gezielte Beobachtung der Kinder unabdingbar. Die Fachkräfte müssen ein Gespür und Verständnis dafür entwickeln, mit welchen Themen sich Kinder auseinandersetzen.

Ein positives Erleben und Bewältigen dieses Übergangs ist für das Kind eine wertvolle Ressource für die Bewältigung weiterer Übergänge auf seinem Lebensweg.

Ein Übergang kann i. Allg. als gelungen betrachtet werden, wenn Kinder:

- sich in der Kindertageseinrichtung/bei der Tagespflegeperson wohl fühlen und ihr Wohlbefinden auch zum Ausdruck bringen,
- sozial integriert sind und
- die Bildungsangebote für sich nutzen können und neue Kompetenzen in Bereichen erworben haben, die sie in die Lage versetzen, an sie gestellten Anforderungen zu bewältigen.

Ziele für die Entwicklung der Kinder

Gelungener Übergang

9. Rahmenbedingungen

Zur Gewährleistung einer erfolgreichen Bewältigung des Übergangs von der Familie in eine Kindertageseinrichtung bzw. Kindertagespflege sind entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen und inhaltliche Schwerpunkte zu setzen. Einfühlsam und sensibel ist davon auszugehen, dass das Kind erste Trennungserfahrungen, Phasen beschleunigter Veränderungen und damit verbunden eine lernintensive Zeit erlebt. Bereits vor dem Besuch des Kindes in der Kindertageseinrichtung/Kindertagespflege sind die Eltern über das pädagogische Konzept, die räumlichen Angebote und das Leben in der Einrichtung/Kindertagespflegestelle zu informieren. Es sollten erste Kontakte und Ansätze für das Schaffen einer Vertrauensbasis über „Probebesuche“ angestrebt werden.

Schwerpunkte der Eingewöhnung

Mit den Eltern werden flexible Eingewöhnungskonzepte zur gemeinsamen Gestaltung der Übergangssituation und der einzelnen Phasen der Eingewöhnung entwickelt. Im Mittelpunkt sollten dabei Schwerpunkte stehen wie:

- regelmäßige Anwesenheit bzw. Begleitung eines Elternteils während der Eingewöhnungszeit,
- schrittweises Eingewöhnen des Kindes,
- Reduzierung von Belastungsfaktoren, die während der Transition vom Kind bewältigt werden müssen,
- Vermeidung eines Wechsels der Bindungspersonen,
- Nutzung verschiedener Formen und Methoden wie
 - Informationsbesuche/Schnuppertage/Probebesuche,
 - Erst- und Anmeldegespräch,
 - Aufnahmegespräch,
 - Hospitationen,
 - schriftliche Informationsschreiben,
 - Elternabende,
 - Rituale,
 - Patenschaften anderer Kinder,
 - Spielnachmittage u. a..

Formen und Methoden der Eingewöhnung

Die Eingewöhnung findet in folgenden Phasen statt:

- Kontaktphase
- Trennungsphase
- Stabilisierungsphase.

Daran schließt sich ein:

- Eingewöhnungsabschlussgespräch zur Reflexion der Eingewöhnung an.

In der Wahrnehmung des Kindes als Individuum sowie als Mitglied einer Gruppe ist es notwendig, die individuellen und vom Alter abhängigen Bedürfnissen des Kindes zu beachten und insbesondere die Eigenaktivität des Kindes bereits in der Eingewöhnungszeit zu unterstützen.

Voraussetzungen der Eingewöhnung

Voraussetzungen, die die Gestaltung der Eingewöhnungszeit optimieren können:

- Fachkräfte/Tagespflegepersonen verfügen über ausreichend Zeit und Fachwissen, um das Kind zu begleiten, Entwicklungsprozesse zu dokumentieren und stehen auch weiteren Bezugspersonen vermittelnd zur Seite,

- eine hohe Personalkonstanz ist gesichert,
- die Arbeit ist in kleinen Gruppen möglich,
- es sind Räume vorhanden, die Aktivitäten und Spiel ermöglichen, aber auch gleichzeitig Ruhephasen gewährleisten,
- Eltern sollen sich in der Einrichtung als angenommen und gern gesehen fühlen,
- eine Kindertageseinrichtung sollte Eltern zum Verweilen einladen,
- mit den Eltern wird der Übergang partnerschaftlich gestaltet (➔ Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern) und
- eine zeitlich gestaffelte Aufnahme kann gewährleistet werden.

Im Ergebnis müssen alle Beteiligten Klarheit über das Ende der Eingewöhnungsphase gewinnen. Dieser Zeitpunkt ist im Idealfall erreicht, wenn das Kind zur Fachkraft eine sichere Bindung aufgebaut hat (i. Allg. nach dem Berliner Eingewöhnungsmodell nach ca. 5 bis 6 Tagen).

10. Kooperation der Kindertagespflege mit der Kindertageseinrichtung im Übergang

Neben dem bereits erläuterten Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung/Kindertagespflegestelle sind von Kindern weitere Übergänge zu bewältigen, wie z.B. von der Krippe in den Kindergarten oder von der Tagespflegeperson in die Krippe oder den Kindergarten.

Die Grundlage für die Gestaltung dieser Übergänge bilden Kooperationsbeziehungen zwischen den Bildungs- und Erziehungspartnern. Die individuellen Bedürfnisse der Kinder sind hierbei zu berücksichtigen.

Das gemeinsame Vorgehen der Fachkraft in der Kindertageseinrichtung konzentriert sich gemeinsam mit der Tagespflegeperson auf das pädagogische Konzept, den Austausch zur Sichtweise auf das Bild des Kindes und die jeweiligen Erziehungsstile mit dem Ziel eines aufeinander abgestimmten Handelns.

Gegenseitige Erwartungen zur Gestaltung der Kooperationsbeziehungen werden formuliert und damit die Rolle der Beteiligten definiert. Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen sollen als Ansprechpartner für die Tagespflegepersonen fungieren. Gemeinsame Projekte sollen zu einer Verbesserung einer individuellen und flexiblen Angebotsstruktur beitragen, Randzeiten ausfüllen, den Übergang in die Kindertageseinrichtung vorbereiten und somit bestehende Bindungsbeziehungen gewährleisten und helfen, neue aufzubauen.

Situationen aus dem Leben der Kinder werden aufgegriffen und zu gemeinsamen Erlebnissen gestaltet. Eine gemeinsame Nutzung z. B. des Turnraumes für Sportangebote, Theaterbesuche, Feste und Feiern sind dafür nur einige Beispiele.

Anlage 1:

Das Berliner Eingewöhnungsmodell ist eine Variante, die Eingewöhnung zu gestalten. Jede Kindertageseinrichtung/Tagespflegeperson sollte entsprechend ihrer Bedingungen die Eingewöhnungsphase des Kindes gestalten.

Das Berliner Eingewöhnungsmodell (Quelle: infans, Berlin 1990)⁵

3 Tage Grundphase	4. Tag Trennungsversuch	Kürzere Eingewöhnung
Die Mutter oder der Vater kommt mit dem Kind zusammen in die Krippe (möglichst immer zur gleichen Zeit), bleibt ca. 1 Stunde zusammen mit dem Kind im Gruppenraum und nimmt danach das Kind wieder mit nach Hause. ELTERN • eher passiv • das Kind auf keinen Fall drängen, sich von ihm zu entfernen • immer akzeptieren, wenn das Kind ihre Nähe sucht Die AUFGABE der ELTERN ist es, „SICHERER HAFEN“ zu sein. • möglichst NICHT lesen, stricken oder mit anderen Kindern spielen. Das Kind muss das Gefühl haben, dass die Aufmerksamkeit der Mutter jederzeit da ist. HINWEISE für die Erzieherinnen: • Vorsichtige Kontaktaufnahme OHNE ZU DRÄNGEN: Am besten über Spielangebote oder über eine Beteiligung am Spiel des Kindes. • BEOBACHTUNG des Verhaltens zwischen Mutter und Kind. In diesen ersten 3 Tagen KEIN Trennungsversuch!!!	(wenn es ein Montag ist, erst am 5.) vorläufige Entscheidung über die Dauer der Eingewöhnungsphase: Einige Minuten nach der Ankunft im Gruppenraum verabschiedet sich die Mutter vom Kind, verlässt den Raum und bleibt in der Nähe. Die REAKTION des Kindes sind der Maßstab für die Fortsetzung oder den Abbruch des Trennungsversuchs: • gleichmütige, weiter an der Umwelt interessierte Reaktionen. Bis maximal 30 Minuten Ausdehnung der Trennung. • Dies gilt auch dann, wenn das Kind zu weinen beginnt, sich aber rasch und dauerhaft von der Erzieherin beruhigen lässt. • wirkt das Kind nach dem Weggang der Mutter verstört (erstarrte Körperhaltung) oder beginnt untröstlich zu weinen, so muss die Mutter sofort zurückgeholt werden.	HINWEISE für die Erzieherinnen: Klare Versuche der Kinder selbst mit Belastungssituationen fertig zu werden und sich dabei nicht an die Mutter zu wenden, eventuell sogar Widerstand gegen das Aufnehmen, wenige Blicke zur Mutter und seltene oder eher zufällig wirkende Körperkontakte sprechen für eine KÜRZERE Eingewöhnungszeit, d. h. ca. 6 Tage.

⁵ Das hier abgebildete Modell von 1990 stellt auf die Erzieherin/den Erzieher ab. Nach dem KiföG M-V vom 9. Juli 2010 sind die Fachkräfte und auch die Tagespflegepersonen gemeint. Neben den hier benannten „Müttern“ sind selbstverständlich auch die Väter gemeint.

Längere Eingewöhnung	Stabilisierungsphase	Schlussphase
HINWEISE für die Erzieherinnen: häufige Blick- und Körperkontakte mit der Mutter und das heftige Verlangen nach Rückkehr der Mutter beim Trennungsversuch am 4. Tag sind Anzeichen für die Notwendigkeit einer LÄNGEREN Eingewöhnungszeit d.h. ca. 2-3 Wochen. Mit dem nächsten Trennungsversuch muss einige Tage gewartet werden!	Ab dem 4. Tag versucht die Erzieherin von der Mutter die Versorgung des Kindes zu übernehmen: • Füttern • Wickeln • Sich als Spielpartner anbieten Die Mutter überlässt es jetzt immer öfter der Erzieherin auf Signale des Kindes zu reagieren und hilft nur noch, wenn das Kind die Erzieherin noch nicht akzeptiert. Nur wenn das Kind sich beim Trennungsversuch am 4. Tag von der Erzieherin trösten ließ bzw. gelassen auf die Trennung reagiert, sollte die Trennungszeit am 5. Tag ausgedehnt werden. Am 5. und am 6. Tag ist die Anwesenheit der Mutter in der Krippe notwendig, damit sie bei Bedarf in den Gruppenraum geholt werden kann. Wenn sich das Kind am 4. Tag nicht trösten ließ, sollte die Mutter am 5. und am 6. Tag mit ihrem Kind wie vorher am Gruppengeschehen teilnehmen und je nach Verfassung des Kindes am 7. Tag einen erneuten Trennungsversuch machen.	Die Mutter hält sich nicht mehr in der Kindertagesstätte auf, ist jedoch JEDERZEIT erreichbar, falls die Tragfähigkeit der neuen Beziehung zur Erzieherin noch nicht ausreicht, um das Kind in besonderen Fällen aufzufangen. • Die EINGEWÖHNUNG ist beendet, wenn das Kind die Erzieherin als „SICHERE BASIS“ akzeptiert hat und sich von ihr trösten lässt. • Das ist z. B. dann der Fall, wenn das Kind gegen den Weggang der Mutter protestiert (Bindungsverhalten zeigt), sich aber schnell von der Erzieherin trösten lässt und in guter Stimmung spielt.

DAS KIND SOLLTE IN DER ZEIT DER EINGEWÖHNUNGSPHASE DIE KINDERTAGESSTÄTTE MÖGLICHST HÖCHSTENS HALBTAGS BESUCHEN

Fünf Schritte bei der Eingewöhnung nach dem Berliner Eingewöhnungsmodell

(infans)

1. Der erste Kontakt: Das Aufnahmegespräch

Das Aufnahmegespräch ist der erste ausführliche Kontakt zwischen Eltern und Bezugserzieher. Im Mittelpunkt steht dabei das Kind mit seinen Bedürfnissen und die Eingewöhnung des Kindes in die Krippengruppe.



2. Die dreitägige Grundphase

Ein Elternteil kommt drei Tage lang mit dem Kind in die Einrichtung, bleibt ca. 1 Stunde und geht dann mit dem Kind wieder. In den ersten drei Tagen findet kein Trennungsversuch statt. Der Elternteil verhält sich passiv, schenkt aber dem Kind volle Aufmerksamkeit – der Elternteil als sichere Basis. Der Erzieher nimmt vorsichtig Kontakt zu dem Kind auf und beobachtet die Situation (Mitnahme des „Übergangsobjektes“).



3. Erster Trennungsversuch und vorläufige Entscheidung über die Eingewöhnungsdauer

Der Elternteil kommt am vierten Tag mit dem Kind in die Einrichtung, Verabschiedet sich nach einigen Minuten klar und eindeutig und verlässt den Gruppenraum für ca. 30 Minuten, bleibt aber in der Nähe.

Variante 1:

Kind bleibt gelassen oder weint, lässt sich aber rasch von dem Erzieher trösten und beruhigen und findet nach kurzer Zeit zurück in sein Spiel.

Variante 2:

Kind protestiert, weint, lässt sich von dem Erzieher auch nach einigen Minuten nicht trösten bzw. fängt ohne ersichtlichen Anlass wieder an zu weinen.



4. Stabilisierungsphase

Kürzere Eingewöhnungszeit

5. + 6. Tag langsame Ausdehnung der Trennungszeit, erste mögliche Beteiligung bei Füttern und Wickeln und Beobachtung der Reaktion des Kindes; Elternteil bleibt in der Einrichtung

Längere Eingewöhnungszeit

5. + 6. Tag Stabilisierung der Beziehung zum Erzieher, erneuter Trennungsversuch frühestens am 7. Tag: je nach Reaktion des Kindes Ausdehnung der Trennungszeit oder längere Eingewöhnungszeit (2-3 Wochen).



5. Schlussphase

Der Elternteil hält sich nicht mehr in der Einrichtung auf, ist aber jederzeit erreichbar. Die Eingewöhnung ist dann beendet, wenn das Kind sich schnell von dem Erzieher trösten lässt und grundsätzlich in guter Stimmung spielt.

Beispiel für einen Informationsbrief an Eltern zur Gestaltung des Übergangs von der Familie in die Kindertagespflege

Elternbrief

Liebe Familie ...,
ich freue mich, dass Ihr Sohn .../Ihre Tochter ... zu mir in meine Tagespflegestelle kommt.

Für ... beginnt nun ein neuer Lebensabschnitt. Zum ersten Mal wird er/sie den Alltag ohne Sie bewältigen. Ihr Sohn/Ihre Tochter wird eine neue Umgebung und andere Kinder kennen lernen, einen anderen Tagesablauf erfahren und soll zu mir, einer ihm/ihr fremden Person, eine Beziehung aufbauen. Diese neue Situation ist für ... eine große Herausforderung. Nur wenn es uns gemeinsam gelingt, dass sich Ihr Kind auch in der neuen Situation beschützt und sicher fühlt, wird während der Eingewöhnungsphase kein Stress entstehen.

Ich möchte deshalb, dass Sie, liebe Familie, Ihr Kind in den ersten Tagen in meiner Tagespflegestelle begleiten. Durch Ihre Anwesenheit und Ihr Verhalten kann die ungewohnte Situation für ... schneller überwunden werden. So wird er/sie bald Interesse an der neuen Umgebung finden und auch bereit sein, mit mir Kontakt aufzunehmen.

In Ihrer Begleitung erhält Ihr Sohn/Ihre Tochter bereits am ersten Tag Gelegenheit, die neue Umgebung in seinem/ihrer eigenen Tempo zu erobern und seine/ihre Spiel- und Erkundungsaktivitäten frei zu bestimmen.

Durch kleine Spielangebote werde ich nach und nach den Kontakt zu ... aufbauen.

In den folgenden Tagen wird die Zeit Ihrer Abwesenheit schrittweise verlängert. Zunächst bleiben Sie in räumlicher Nähe, später können Sie die Tagespflegestelle auch zeitweise verlassen.

Generell hängt die Gestaltung der Eingewöhnung von der psychischen und physischen Belastbarkeit Ihres Sohnes/Ihrer Tochter ab. Die Entscheidung, wann Ihr Kind auf Ihre Begleitung verzichten kann, werden wir gemeinsam treffen und schrittweise vollziehen.

Auch wenn ich zunehmend die Förderung von ... übernehme, bleiben Sie, liebe Eltern, doch seine/ihre wichtigste Bezugsperson. Somit begleiten wir Ihr Kind gemeinsam in diesem wichtigen Übergang.

Ich bin mir sicher, dass es uns gelingt, unsere Zusammenarbeit vertrauensvoll zu gestalten und freue mich schon, ... und Sie in meiner Tagespflegestelle begrüßen zu dürfen.

Herzliche Grüße

Ihre Tagesmutter
(Name)

Notizen

Bitte senden Sie Ihre Hinweise an: bildungskonzeption@bm.mv-regierung.de

This image shows a full page of primary-ruled paper. It features multiple sets of horizontal dashed lines spaced evenly down the page, providing a guide for handwriting practice. The background is white, and there are no margins or other markings present.

Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule

1. Leitgedanken

Kinder haben im Laufe ihres Lebens vielfältige Übergänge zu bewältigen und brauchen Situationen, die sie befähigen, einen Wechsel in ein anderes Umfeld, zu anderen Personen oder Aufgaben zu bewältigen. Mit den damit verbundenen Veränderungen erweitern sich Lebens- und Bezugsräume, werden bisherige Beziehungen reorganisiert und müssen sich Beteiligte in neue Rollen einfinden. Das gilt nicht nur für die Kinder und Eltern, sondern auch für die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und im Rahmen dieser Bildungskonzeption für Lehrkräfte an Schulen. Die Vorgänge sind prozesshafte Geschehnisse, die beim einzelnen Kind starke unterschiedliche Emotionen auslösen können, welche auf der individuellen, der interaktionalen (aufeinander bezogenes Handeln zwischen mehreren Personen und Gruppen) und der kontextuellen (umfasst die näheren Umstände, unter denen ein Ereignis stattfindet - auf diese Umstände bezogen) Ebene verarbeitet werden müssen.

Der Übergang von der Kindertageseinrichtung (Kindergarten) in die Schule (i. Allg. die Grundschule) ist ein einschneidendes Ereignis im Leben eines Kindes und seiner Familie. Obwohl das Kind bereits Übergänge wie z. B. von der Familie in die Kindertageseinrichtung, innerhalb der Einrichtung oder andere im familiären Umfeld bewältigen musste, ist die gelingende Bewältigung dieses Übergangs ein entscheidender Faktor für die weitere Bildungsbiographie des Kindes und dessen Perspektiven im weiteren Leben.

Der Schritt in die Schule verändert den Status des Kindes. Es wird Schulanfänger. Voller Neugier und Stolz auf das bereits im Kindergarten Gelernte will es erworbene Kompetenzen anwenden und zeigen, was in ihm steckt. Diese Motivation muss die Grundlage bilden, um den Übergang für die Entwicklung der Kinder erfolgreich zu gestalten. Individuelle Stärken und Interessen zu erkennen und entsprechend die Entwicklung der Kompetenzen des einzelnen Kindes zu fördern, ist eine gemeinsame Aufgabe der Kindertageseinrichtung und der Schule. Wichtig für die Gestaltung dieses Prozesses ist es, beim Kind keine Ängste zu schüren, es bei der Bewältigung von Stresssituationen zu unterstützen und damit sein Selbstbewusstsein zu stärken.

Von entscheidender Bedeutung in diesem Prozess ist die Einbeziehung und Mitwirkung der Eltern. Eltern sehen sich in der Regel als Begleiter dieses Übergangs. Erst später werden ihnen oft die eigene Unsicherheit und ihre veränderte Rolle als Eltern eines Schulkindes deutlich. Hier sind die Eltern partnerschaftlich zu begleiten und zu unterstützen (siehe auch „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern“).

Erfahrungen zeigen, dass bisher das jeweilige Bildungsverständnis von Fachkräften in den Kindertageseinrichtungen und Schulen nicht immer ausreichend reflektiert wird und daher eher im Hintergrund wirkt. Als Folge kann es zu Problemsituationen in der Kooperation kommen, weil über das Bildungsverständnis des jeweiligen Partners falsche Annahmen vorliegen. Auch dann, wenn unterschiedliche Auffassungen aufgearbeitet wurden, sind Gespräche darüber immer wieder notwendig. Die Fach- und Lehrkräfte haben mit den

Grundsätzliches

Besonderheit des Übergangs vom Kindergarten in die Schule

Das Kind im Übergang

Eltern im Übergang

Verhältnis von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen und Lehrkräften in Schulen

Eltern eine gemeinsame Verantwortung für die Entwicklung, Begleitung und Förderung eines jeden Kindes.

Eine optimale Abstimmung zwischen den Beteiligten zum gemeinsamen Verständnis von Bildung und Erziehung ist Grundlage für die Gestaltung dieses Übergangs. Ob der Übergang vom Kindergarten zur Schule für das Kind bestmöglich bewältigt werden kann, ist maßgeblich davon abhängig, ob die Fach- und Lehrkräfte ein gemeinsames Bild vom Kind und gemeinsame pädagogische Konzepte haben bzw. entwickeln, sich gegenseitig in der jeweiligen Professionalität akzeptieren und eng miteinander kooperieren.

2. Ziele bei der Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule

Zielrichtungen für die Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung

Kindertageseinrichtungen und Schulen haben je einen eigenen Bildungs- und Erziehungsauftrag, der gesetzlich bestimmt ist. Standen bisher bei den Bildungs- und Erziehungsprozessen in der Kindertageseinrichtung die individuellen Interessen des Kindes, seine Eigenthemen und sein individueller Lern- und Entwicklungsfortschritt im Mittelpunkt, so verändert sich die pädagogische Perspektive nun bei diesem Übergang. Schule ist ein Ort, an dem zwar weiterhin informelle und nonformale Bildung stattfindet, sie ist jedoch in erster Linie der institutionelle Rahmen für formale Bildung. Der Unterricht in der Schule findet in klar definierten Strukturen statt, setzt die Entwicklung einer angemessenen Lernhaltung sowie adäquater Arbeitstechniken voraus und schließt die Bewertung von Leistungen auf der Basis inhaltlicher Maßstäbe ein, die für alle Kinder verbindlich sind.

Zielrichtungen der Lehrkräfte an den Schulen

Die Sicherstellung der Anschlussfähigkeit von Bildungsinhalten und Methoden zwischen Kindertageseinrichtungen und Schulen ist von besonderer Bedeutung. Dabei ist das Kind in der Schule dort abzuholen, wo es in seiner Entwicklung steht und durch bewusste Anregungen in seiner aktiven und gestaltenden Rolle zu unterstützen. Kindertageseinrichtungen und Schulen prägen aufbauend auf den Erfahrungen im Elternhaus auch die Einstellung zu Bildung und zum Lernen. Für ein erfolgreiches Lernen in der Schule sind bestimmte Basiskompetenzen¹ notwendig. Zu beobachten, wie weit das Kind diesbezüglich entwickelt ist, welche Strategien es nutzt und wie es entsprechend zu fördern ist, ist gleichermaßen Aufgabe von Kindertageseinrichtung und Schule. Besonderes Augenmerk ist dabei auf Kinder zu legen, die mit verschiedenen Risikofaktoren belastet sind. Bei der Bewältigung von Übergängen kommt es nicht nur auf die entsprechenden Kompetenzen, sondern auch darüber hinausgehend auf interaktive und kontextuelle Faktoren an. Basiskompetenzen sowie Kompetenzen des sozialen Systems wirken zusammen bei der Bewältigung von Transitionen, die in der Fachliteratur auch als „Türöffner für Bildung in Einrichtungen“ bezeichnet werden.

¹ **Kompetenzen** sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen volitionalen (= durch Willen beeinflussbaren) und motivationalen (=antriebsorientierten) und sozialen (= kommunikationsorientierten) Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationenerfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert, 2001, S. 27). **Basiskompetenzen** schaffen die Grundlagen für die Fähigkeit des lebenslangen Lernens. Es sind Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext (Fähigkeit und Bereitschaft zur demokratischen Teilhabe). Die Förderung von Kindern beinhaltet die Entwicklung von individuumsbezogenen Kompetenzen (emotionale, personale, motivationale und körperbezogene Kompetenzen), soziale Kompetenzen, Fähigkeit und Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme, Entwicklung von Werten und Orientierungskompetenz, interkulturelle Kompetenz, lernmethodisch Kompetenzen (neues Wissen erwerben, erworbenes Wissen anwenden und übertragen, eigene Lernprozesse steuern und reflektieren) und Kompetenzen im Umgang mit Veränderung und Belastung.

Für die Kinder bringt der Übergang vom Kindergarten in die Schule zunächst eine Statusveränderung in doppelter Hinsicht: Zum einen erfahren sie einen Statusgewinn. Sie verlassen den Kindergarten als die „ältesten“ Kinder und werden Schüler. Zum anderen bedeutet die Einschulung jedoch auch einen Statusverlust, denn in der Schule sind die Erstklässler nun die jüngsten Kinder und befinden sich erst am Anfang ihres schulischen Bildungsweges. Mit dem neuen Status als Schulkind erlangt das Kind mehr Unabhängigkeit und eine Erweiterung seiner Kompetenzen, um sich gemeinsam mit den Eltern und anderen Beteiligten den neuen Aufgaben und Herausforderungen zu stellen sowie eine neue Verantwortung für sein Lernen zu übernehmen.

Besonderheit des Status „Schulkind“

Im Übergangsprozess ist das Kind aktiver Gestalter seines Bildungsweges durch eigene Ko-Konstruktion sowie mit anderen Kindern, seiner Familie, den pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften. Dabei unterscheiden sich Jungen und Mädchen häufig in der Art der Bewältigung. Eher Mädchen als Jungen greifen auf eigene Kompetenzen wie Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit zurück, Jungen dagegen häufiger auf die emotionale Unterstützung durch ihr soziales Umfeld.

Kinder und ihre Besonderheiten

Der Übergang ist von allen Beteiligten, wie bereits dargestellt, in kooperativer Weise zu gestalten. Ziel ist dabei, dass das Kind vor allem Kompetenzen erwirbt, die es befähigen, die neuen Anforderungen und Aufgaben beim Wechsel in die Schule zu bewältigen. Grundlage für eine angemessene Förderung eines Kindes ist die beobachtende Wahrnehmung seiner Selbstbildungspotenziale. Wie ein Kind sich seine Lebenswelt aneignet, gibt Aufschluss darüber, wie man es am besten stärken und fördern kann (siehe auch „Die Arbeit mit dem Portfolio“).

Ziele für die Entwicklung des Kindes

Folgende Schwerpunkte sind bei der Gestaltung des Übergangs insbesondere zu beachten:

- die Entwicklung der eigenen Identität mit dem veränderten Status und der Kompetenz als Schulkind,
- der Erhalt und die Weiterentwicklung von Lernfreude, Wissbegierde, Selbstständigkeit,
- das Anknüpfen an vorhandenes Weltwissen und Weltverstehen,
- die Weiterentwicklung schulbezogener Kompetenzbereiche (wie Sprache, mathematisches Grundverständnis etc.),
- die Entwicklung erfolgreicher Bewältigungsstrategien, die für den Übergang wichtig sind, wie z. B.: die Kompetenzen zur Kommunikation, zur Problemlösung und Stressbewältigung, aber auch Eigenschaften wie z. B. Selbstvertrauen u. ä.,
- die Förderung der positiven Einstellung zum Lernen und hohe Motivation des Kindes als „Lernmotor“,
- die Nutzung weiterer Ressourcen des Kindes für Bildungsprozesse wie Begabungen, Interessen, Neigungen,
- die Verabschiedung von den Kindern und Fachkräften in der Kindertageseinrichtung,
- die Entwicklung des neuen Rollenverständnisses in der Familie infolge größerer Selbstständigkeit,
- das Erfassen und Erfüllen der Anforderungen an die Rolle als Schulkind (veränderte Regeln im Umgang miteinander und neue Verhaltensformen in der neuen Institution Schule),

Ziele für die individuelle Entwicklung des Kindes

Ziele für die soziale Entwicklung des Kindes

Ziele im Umfeld des Kindes

- der Aufbau neuer Beziehungen zu Lehrkräften und Mitschülerinnen und -schülern sowie die Einbeziehung am Aufbau der neuen Klasse,
- die Lehrkräfte als neue Bezugspersonen anerkennen und sich darauf einstellen,
- die Weiterentwicklung der Kompetenz, sich bei Belastungssituationen Hilfe zu suchen und auch anzunehmen,
- die Kompetenz stärken, Meinungen, Wünsche zu entwickeln und diese in der Gruppe zu äußern,

Ziele der Zusammenarbeit mit den Eltern

- neue Rhythmen im Tages-, Wochen- und Jahresablauf in Familie und Schule in Einklang bringen,
- die Entwicklung eines neuen Zeitmanagements bedingt durch pünktliches Erscheinen zum Unterrichtsbeginn und das Einordnen in einen fremdbestimmten Zeitplan (Stundenplan),
- das Einlassen auf neue Lernformen, -methoden und -anforderungen sowie das Akzeptieren dieser und
- das Meistern der Balance zwischen eigenen Bedürfnissen und äußeren Anforderungen.

Ziel der pädagogischen Arbeit der Fachkräfte in den Kindertageeinrichtungen und der Lehrkräfte der Schulen ist vor allem, die Eltern in diesen Übergangsprozess einzubeziehen, sie umfassend zu beraten und zu unterstützen. Auch Eltern sind häufig unsicher, wenn es um die Einschulung ihres Kindes geht. Sie befürchten, dass ihr Kind den Anforderungen der Schule noch nicht gewachsen ist oder sie überschätzen die Leistungsfähigkeit ihres Kindes. Auch sind sie durch die Schulpflicht stärker in die Verantwortung genommen. Daher richtet sich die Zusammenarbeit mit den Eltern auf folgende Positionen:

- die Auseinandersetzung mit der neuen Identität als Eltern eines Schulkindes,
- das Einsetzen von Kompetenzen, die helfen, das Kind sowohl beim Übergang zu unterstützen als auch den eigenen Übergang zu bewältigen,
- die elterliche Verantwortung für die Mitgestaltung des Übergangs erkennen und die Möglichkeit, sich aktiv mit einzubringen, zu schaffen und zu nutzen sowie
- die Stärkung der Fähigkeit, die erhöhten Anforderungen an die Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Schule zu erfüllen.

Grundlagen

3. Formen und Methoden der Zusammenarbeit

Für das Gelingen des Übergangs ist gleichermaßen entscheidend, dass die Beziehung zwischen Schule und Eltern bereits vor der Einschulung angebahnt wird. Als sinnvoll hat sich erwiesen, Eltern frühzeitig als Akteure des Übergangs einzubeziehen, sie selbst zu befragen, z. B.: Welche Unterstützung benötigen Sie im letzten Jahr vor der Einschulung für Ihr Kind und für sich selbst, um sicherer und aktiv werden zu können? Welche Informationen sind notwendig? Werden individuelle Bedürfnisse berücksichtigt und kann Vertrauen entstehen?

Regelmäßige Themenabende, gemeinsam von Kindertageseinrichtung und Schule gestaltet, können dazu dienen, die Fragen der Eltern aufzugreifen und sie als Partner zu gewinnen. Gemeinsames Anliegen muss es sein, dass transparent wird, wie Kinder in Kindertageseinrichtung und Schule lernen und wie die Förderung gestaltet werden kann. Entwicklungsgespräche mit Eltern dienen

deshalb insbesondere dazu, einen gemeinsamen Eindruck von der Entwicklung des Kindes zu gewinnen und die Förderung des Kindes in Kindertageseinrichtung, Schule und Familie zu planen und zu begleiten. Kindertageseinrichtungen und Schulen informieren sich gegenseitig über ihre Konzepte und Schulprogramme und klären - aus der gemeinsamen Verantwortung für die Kontinuität der Entwicklungs- und Lernprozesse der Kinder heraus - ihr pädagogisches Selbstverständnis und Handeln.

Kindertageseinrichtungen und Schulen legen gemeinsame Ziele fest und organisieren im Rahmen ihrer Jahresplanungen Vorhaben und Aktivitäten, die sie gemeinsam, gegebenenfalls zusammen mit unterstützenden Institutionen, verwirklichen wollen, wie zum Beispiel Konferenzen oder den wechselseitigen Einsatz von Fachkräften. Kindertageseinrichtungen und Schulen klären und stimmen die gegenseitigen Erwartungen hinsichtlich der vorhandenen bzw. zu entwickelnden Kompetenzen und des Lernverhaltens der Kinder ab. Dort, wo mehrere Kindertageseinrichtungen und Schulen regional zusammenarbeiten können, wird empfohlen, sich gemeinsam abzustimmen und einrichtungsübergreifend zusammenzuarbeiten.

Auf dieser Ebene werden grundsätzliche Fragen geklärt, die in Kooperationsvereinbarungen fixiert werden.

Aufgaben

a) Voraussetzungen für eine Kooperationsvereinbarung sind:

- die Bereitschaft der Mitarbeiter beider Institutionen zur Gestaltung des Prozesses des Übergangs von der Kindertageseinrichtung zur Schule,
- das Engagement und Interesse zur Ausgestaltung der eingebrachten Ideen,
- der Wunsch nach gemeinsamer Fortbildung, Erfahrungsaustausch und Verständnis des anderen sowie
- der gegenseitige Respekt und die gegenseitige Anerkennung.

Kooperationsvereinbarungen

b) Eckpunkte einer Kooperationsvereinbarung und wesentliche Inhalte sind:

Schwerpunkte	Inhalte
1. Präambel, Einleitung, Gegenstand	• Aussagen zu Besonderheiten des Übergangs • kurze Darstellung der beteiligten Einrichtungen
2. Gesetzliche Grundlagen	• SGB VIII • Kindertagesförderungsgesetz M-V einschließlich der entsprechenden Verordnungen und Erlasse • Schulgesetz M-V einschließlich der entsprechenden Verordnungen und Verwaltungsvorschriften
3. Ziele der Zusammenarbeit	• Gestaltung auf der Grundlage von Wertschätzung und Akzeptanz • Verständigung und Abstimmung zum gegenseitiges Bildungsverständnis • Schaffung optimaler Rahmenbedingungen für den Übergang

4. Inhalte und Formen der Zusammenarbeit	• Erwartungshaltung an die Kindertageseinrichtung • Erwartungshaltung an die Schule • gemeinsame Projekte und Veranstaltungen • Erwartungen an die Leitung beider Einrichtungen • Gestaltung eines Kooperationskalenders • Evaluierung der Kooperationsvereinbarung
5. Aufgaben der Kindertageseinrichtungen	• kurze Darstellung der Aufgaben der Kindertageseinrichtung als Institution mit eigenständigem Auftrag bei der Ausgestaltung der Phase des Übergangs in die Schule
6. Aufgaben der Schule	• kurze Darstellung der Aufgaben der Schule bei der Ausgestaltung der Phase des Übergangs in die Schule
7. Rahmenbedingungen	• Wahrung der Eigenständigkeit einer jeden Einrichtung • Raumgestaltung (Einzel-; Doppelnutzung) • Festlegung der zeitlichen Ressourcen unter Beachtung der Bedingungen vor Ort (territorial und konzeptionell)
8. Vereinbarungszeitraum	• Er ist schuljahresbezogen; d. h. vom 01.08. bis 30.06. des darauffolgenden Jahres. • Er verlängert sich um ein Jahr, wenn nicht bis zum 31.05. von einem der beteiligten Partner eine Änderung oder Kündigung der Vereinbarung angezeigt wird.

Maßnahmen der Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Schule, die geeignet sind, um den Kindern den Übergang zu erleichtern:

- Verstärken der Besuche und Hospitationen der Kindergartenkinder in der Schule,
- Teilnahme der Fachkraft der Kindertageseinrichtung (Erzieher/in) am Tag der Einschulung,
- gemeinsamer Tag der offenen Türen,
- gemeinsame Vorbereitung und Durchführung von Projekten,
- gemeinsame Veranstaltung von Festen, Feiern und Spielnachmittagen,
- gemeinsam veranstaltete Informationsabende für Eltern,
- gegenseitiger Austausch von Lern- und Lehrmaterialien,
- gemeinsame Fort- und Weiterbildungen u. a. m.

4. Anforderungen an die Fachkräfte

Anforderungen an Fach- und Lehrkräfte

Den pädagogischen Fachkräften der Kindertageseinrichtung und den Lehrkräften in der Schule obliegt es, die gemeinsame Verantwortung für die Sicherstellung der Anschlussfähigkeit von Bildungsinhalten und Methoden zu gewährleisten, die Kinder zu begleiten und die positiven Momente bei den Kindern zu verstärken. Das erfordert ein partnerschaftliches Verhältnis zu al-

len am Übergang Beteiligten, das durchgängiges und grundlegendes Prinzip bei der Gestaltung des Übergangs in die Schule ist. Insofern ist eine veränderte Haltung zwischen Schule und Kindertageseinrichtung im Sinne einer Partnerschaft auf Augenhöhe zu entwickeln. Dabei bedarf es einer Kultur der Wertschätzung, der Anerkennung und des Vertrauens zwischen ihnen. Grundvoraussetzung ist, dass die pädagogischen Fachkräfte die Gestaltung dieses Übergangs als gemeinsame Aufgabe betrachten. Ausgangspunkt aller Bemühungen der pädagogischen Fachkräfte der Kindertageseinrichtung und Schule muss ein gemeinsames Bild vom Kind auf der Grundlage der Rahmenpläne und Konzepte sein. Dabei steht das einzelne Kind mit seinen Kompetenzen und Ressourcen immer im Mittelpunkt. Kinder, die mit risikobehafteten Voraussetzungen in den Übergang zwischen Kindergarten und Schule eintreten, haben einen gleichberechtigten Anspruch auf eine angemessene und wirksame Unterstützung, um sie vor vermeidbaren Belastungen und vor drohender Entmutigung zu schützen.

Die Heterogenität der Lernausgangslage von Kindern in der Kindertageseinrichtung muss Schule aufgreifen und sich produktiv darauf einstellen. Dazu eignet sich das von der Fachkraft der Kindertageseinrichtung erstellte und mit den Eltern abgestimmte Portfolio (siehe auch die Ausführungen zum Thema "Portfolio"). Mit Zustimmung der Eltern soll diese Dokumentation als Grundlage der weiteren individuellen Förderung in der Schule dienen. Voraussetzung für die Zustimmung der Eltern zur Weitergabe ist, dass die Dokumentationen im Portfolio grundsätzlich nicht defizitorientiert sind. Im Gespräch der Fachkraft der Kindertageseinrichtung mit der Lehrkraft und unter Einbeziehung der Eltern sollten die Besonderheiten der Kinder besprochen und individuelle Förderschwerpunkte abgestimmt werden.

Portfolio

Zur Vermeidung von Stresssituationen und Versagensängsten ist durch alle Beteiligten im Umfeld des Kindes bereits lange vor dem Schuleintritt ein positives Bild von Schule aufzubauen und zu erhalten. Der Prozess wird umso erfolgreicher, wenn das Kind Verbindungen zwischen Bekanntem und Vertrautem herstellen kann. Das gilt sowohl für die Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen als auch die Lehrkräfte. Insbesondere sind hierbei die Eltern einzubeziehen, indem Fach- und Lehrkräfte Kinder und Eltern bei der Entwicklung von Bewältigungsstrategien und neuen Alltagsherausforderungen unterstützen. Dazu organisieren sie vielfältige Verknüpfungen und Austauschprozesse zwischen Kindertageseinrichtung und Schule z. B.:

- Kinder erhalten Gelegenheit den künftigen Schulweg, das Schulgebäude und die Lehrkraft kennenzulernen,
- Kinder befragen und partizipieren lassen,
- gemeinsame Projekte von Kindergarten- und Schulkindern, die das einander Kennenlernen ermöglichen.

Die Fach- und vor allem die Lehrkräfte müssen fähig sein, den Kindern einen realistischen Eindruck vom Schulleben zu vermitteln. Dies nimmt Unsicherheiten und weckt Freude auf den weiteren Schulbesuch.

Das Bild von der Schule

Kooperation der Fach- und Lehrkräfte

Ein weiterer Schwerpunkt ist eine Kooperation im personellen Bereich. Hier ist der Erfolg abhängig vom wechselseitigen Geben und Nehmen. Es werden folgende Maßnahmen empfohlen:

- gemeinsame Entwicklung von Zielvorstellungen im Hinblick auf Bildung und Erziehung,
- inhaltliche und methodische Abstimmung der Bildungsarbeit,
- gegenseitige Hospitationen,
- aktive Teilnahme an Konferenzen und Gesprächskreisen,
- Austausch von Informationen über einzuschulende Kinder aus der Sicht der Förderung von besonderen Begabungen bzw. zum Abbau von Schwächen (Kinder stärken),
- gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen u. a. m.

Teamarbeit

Genauso bedeutungsvoll für die Gestaltung des Übergangs ist die Fähigkeit zur Teamarbeit. Sie erfordert klare Strukturen und Regeln, die von allen akzeptiert und anerkannt werden müssen. Dazu zählen u. a. ein schrittweises Vorgehen, regelmäßiger Kontakt der Agierenden, Austausch und Kommunikation, Offenheit und Transparenz. Durch vielfältige Angebote sollen die Basiskompetenzen der Kinder gestärkt werden, die u. a. die Sprachentwicklung fördern, das Interesse am Kennenlernen der Schriftkultur, das mathematische Grundverständnis wecken und damit auch die Anschlussfähigkeit an Schule sichern.

5. Rahmenbedingungen

Rahmenbedingungen

Die Bedingungen für Kinder beim Übergang vom Kindergarten in die Schule sind sehr vielfältig, hängen sie doch von unterschiedlichen organisatorischen, personellen, räumlichen und sächlichen Rahmenbedingungen ab. Dies gilt insbesondere für ein Flächenland wie Mecklenburg-Vorpommern.

Konzeptionelle Ebene

Auf der konzeptionellen Ebene könnten folgende Schwerpunkte einen Rahmen für die Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtung und Schule darstellen, ohne dass dabei jedes einzelne Konzept vordergründige Relevanz erhält:

- Erweiterung der Kenntnisse über die Arbeit in den einzelnen Einrichtungen,
- Erweiterung der Kenntnisse über die Arbeit weiterer am Übergang beteiligter Institutionen und Einrichtungen (der Träger der Kindertageseinrichtung, zuständiger Träger der öffentlichen Jugendhilfe, Kinder- und Jugendmedizinischer Dienst, Schulaufsicht, Schulpsychologischer Dienst und Schulträger) und deren Verantwortung beim Übergang vom Kindergarten in die Schule,
- gemeinsame Begleitung der Kinder vom Kindergarten bis zum Ende der Schuleingangsphase,
- Finden geeigneter Formen für die Dokumentation (z. B. Portfolio),
- aufeinander aufbauende Elternarbeit,
- kontinuierliche Kommunikation,
- Vorbereitung und Durchführung gemeinsamer Projekte,
- abgestimmte und (sonder)pädagogisch begleitete Förderkonzepte, insbesondere in den Bereichen Sprache und Motorik,
- Integration und Migration.

Auf der personellen Ebene kommt den zeitlichen Ressourcen, die zur Erfüllung der Aufgaben bei der Gestaltung eines erfolgreichen Übergangs den Fach- und Lehrkräften zur Verfügung gestellt werden, eine besondere Bedeutung zu. In diesem Prozess sind seitens der Institutionen Kindertageseinrichtung und Schule im Rahmen der gesetzlichen Möglichkeiten Handlungsspielräume zu eröffnen. Feste Ansprechpartner in allen Einrichtungen sollten konzeptionelle und organisatorische Prozesse koordinieren.

Personelle Ebene

Weiterhin kommt der Fort- und Weiterbildung der Fach- und Lehrkräfte eine große Bedeutung zu. Hinsichtlich der Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule und der Zusammenarbeit von Hort und Schule muss es gemeinsame Fortbildungen geben.

Auf der organisatorischen Ebene bietet ein weitestgehend abgestimmter zeitlicher Verlauf den äußeren Rahmen des gemeinsamen Vorgehens. Der Abschluss von Kooperationsvereinbarungen ist dazu unabdingbar. Die Ausführungen zu Formen und Methoden sollten hier Grundlage des Handelns sein. Schwierig ist es, den geeigneten Kooperationspartner zu finden. Tatsachen sind, Kindertageseinrichtungen sind nicht gleich Schulstandorte und in die Schule werden Kinder aus unterschiedlichen Kindertageseinrichtungen eingeschult. Empfohlen wird daher, mit der nächstgelegenen Schule unter räumlichen Aspekten zu kooperieren oder unter inhaltlichen Aspekten mit einer Schule, die ein gleiches bzw. ähnliches pädagogisches Konzept umsetzt.

Organisatorische Ebene

Beim Abschluss einer Kooperationsvereinbarung kann in einem Flächenland wie Mecklenburg-Vorpommern nicht gewährleistet werden, dass jede Lehrkraft mit der Kindertageseinrichtung kooperiert, aus der Kinder zu Schuljahresbeginn in ihre Klasse eingeschult werden. Zum einen würde das voraussetzen, dass die Lehrkraft weiß, welche Kinder aus welcher Kindertageseinrichtung im kommenden Schuljahr in ihre Klasse eingeschult werden und zum anderen würde es die zeitlichen, organisatorischen und letztlich damit auch die finanziellen Möglichkeiten von Kindertageseinrichtung und Schule überfordern. Anzustreben ist, dass jede Lehrkraft, die weiß, welche Kinder zukünftig ihre Klasse besuchen, umgehend Kontakt zur verantwortlichen Fachkraft der entsprechenden Kindertageseinrichtung aufnimmt. Mindestens einmal vor dem Schuleintritt sollte ein Gespräch stattfinden.

Zu regeln ist, neben dem zuvor Genannten, u. a. wann und in welchem Rahmen in der Regel die ärztliche Schuleingangsuntersuchung stattfindet und wer dabei die Ansprechpartner sind. Die Auswertung der Ergebnisse ist im notwendigen Umfang und sofern es sich um einen Förderbedarf des Kindes handelt, der mit pädagogischen Mitteln zu beeinflussen ist, zu ermöglichen.

Im Bereich der sächlichen Ebene sollte darauf geachtet werden, dass die Lernangebote, die Materialien zeitgemäß sind, Dokumentationsformen einer entsprechenden Ausstattung bedürfen und besondere Förderaspekte in der Materialauswahl Beachtung finden. Die Raumgestaltung muss den Anforderungen an frühkindliche Bildung und Erziehungsprozesse in besonderem Maße genügen. Ebenso sollte sowohl in der Kindertageseinrichtung als auch in der Schule Raum für Begegnungen für Kinder, Eltern sowie Fach- und Lehrkräfte geschaffen werden.

Sächliche Ebene

6. Qualitätskriterien

Grundverständnis Kindertageseinrichtung und Schule müssen ein gemeinsames Grundverständnis vom Kind und von Bildungs- und Erziehungsprozessen entwickeln.

Allgemeine Kriterien Allgemeine Kriterien für eine optimale Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule:

- Die Eltern sind umfassend zu beraten, zu beteiligen und einzubeziehen.
- Für jedes Kind in der Kindertageseinrichtung ist ein Portfolio vorhanden, das mit den Eltern besprochen wurde und der Förderbedarf des einzelnen Kindes ist darauf abgestimmt.
- Seitens der Schule soll angestrebt werden, dass Lehrkräfte schon frühzeitig wissen, welches Kind in welche Schule und Klasse kommt.
- Es werden die zeitlichen, räumlichen und personellen Rahmenbedingungen festgelegt und entsprechend den vorhandenen Ressourcen und Möglichkeiten genutzt.

Kriterien für die Fach- und Lehrkräfte Anforderungen an die Arbeit der Fach- und Lehrkräfte:

- Es erfolgt eine methodische Abstimmung.
- Die Fachtermini werden einheitlich gebraucht.
- Sowohl die Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen als auch die Lehrkräfte in der Schule kennen die Inhalte der Bildungskonzeption als Grundlage für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen und die Inhalte der Rahmenpläne für die Schule.
- Es finden gemeinsame Fortbildungen statt.
- Der Übergang wird gemeinsam unter Einbeziehung der Eltern gestaltet.

Kooperationsvereinbarung Kriterien für die institutionelle Zusammenarbeit zur Gestaltung des Übergangs in die Schule:

- Eine Kooperationsvereinbarung nach den genannten Kriterien ist abzuschließen und umzusetzen.
- Dabei fließen die regionalen Besonderheiten ein.
- Es werden kreativ eigene Anliegen im Interesse der Kinder vereinbart.
- Es werden von beiden Institutionen Kooperationsbeauftragte als feste Ansprechpartner in der Kindertageseinrichtung und Schule benannt.
- In geeigneter Form findet ca. ½ Jahr nach dem Eintritt in die Schule ein gemeinsames Gespräch statt, um zu reflektieren, ob die gemeinsam geplanten Maßnahmen hinsichtlich der Strukturen, Bildungsziele und Bildungsprozesse sowie Arbeitsmethoden einen gelungenen Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Schule gewährleistet haben.
- Die Ergebnisse werden dokumentiert und dienen als Grundlage für eine Verbesserung der Übergangssituation.

Die Reflexion und die Festlegungen zur Verbesserung der Qualität der Gestaltung des Übergangs sollten auf der Ebene des Trägers der Kindertageseinrichtung (ggf. auch Leiter/in) und der Schule erfolgen.

Reflexion / Evaluation

[illegible]

Notizen

Bitte senden Sie Ihre Hinweise an: bildungskonzeption@bm.mv-regierung.de

[illegible]

Konzeption zur Arbeit im Hort





Konzeption zur Arbeit im Hort

1. Leitgedanken

Alle Kinder haben ein Recht auf ganzheitliche individuelle Förderung und Entwicklung aller Sinne, Kräfte und Fähigkeiten im Hort.

Bildung, Erziehung und Betreuung sind eine gemeinsame Aufgabe zwischen Kindern, ihren Personensorgeberechtigten, den Lehrkräften und den pädagogischen Fachkräften.

In der gemeinsamen Gestaltung eines Lebens- und Lernraumes mit den Kindern ist der Hort eine sozial- und freizeitpädagogische Einrichtung. Mit Schuleintritt kommt ein weiterer Bezugsort für das Kind und seine Erziehungsberechtigten hinzu. War es vorher meist der Kindergarten, sind es jetzt sowohl die Schule als auch der Hort mit ihrem zu unterscheidenden Erziehungs- und Bildungsauftrag. Es gilt, die Abgrenzungen zwischen den einzelnen Lernorten zu überwinden und Kooperation zu leben.

Der Entwicklungsmotor für Kinder im Grundschulalter sind ihre sozialen Beziehungen. Sie gestalten ihren Tag eigenständig und flexibel. Kinder im Hort brauchen auch Gleichaltrige für ihre Identitätsentwicklung. Gruppen- und Freundschaftserfahrungen, die Kinder im Hort machen, sind prägend für ihr Sozial- und Bindungsverhalten. Mit ihrer zunehmend differenzierten Wahrnehmung der Umwelt und dem Bedürfnis nach Gerechtigkeit, sind intensive Aushandlungsprozesse verbunden.

Das Angebot des Hortes entspricht dem Recht der Kinder auf freie Gestaltung von Raum und Zeit. Der bewusste Umgang der Mädchen und Jungen mit ihrer Freizeit steht im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit.

Der Hort ermöglicht den Kindern ein ganzheitliches, an ihrer aktuellen Lebenswirklichkeit orientiertes Lernen. Das Leben und Lernen im Hort erweitert den Erfahrungsraum der Kinder. Räume und Materialien lassen Selbsttätigkeit zu und regen individuelle Bildungsprozesse an, damit sich ihre geistigen, sprachlichen sowie die seelischen und schöpferischen Kräfte voll entfalten. Jedes Kind soll sich geborgen fühlen. Nur so kann es sich seiner individuellen Bedürfnisse bewusst werden und seinen Lerninteressen selbstständig nachgehen.

Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule ist ein besonders herausfordernder Lebensabschnitt. Zu den bisherigen informellen und nonformalen Bildungsprozessen treten nun formale hinzu. Pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte sind dabei fachkompetente Begleiterinnen und Gestalterinnen. Von Bedeutung sind die Entwicklungsimpulse, die mit den Anforderungen bei der Bewältigung des Übergangs verbunden sind. Wird der Übergang gemeistert, kann davon ausgegangen werden, dass die Kinder Fortschritte in ihrer Entwicklung gemacht haben, nämlich auf der individuellen, kontextuellen und der Beziehungsebene. In diesem Bezugsrahmen sind die Übergänge Kindergarten - Schule, Kindergarten - Hort und Grundschule - weiterführende Schule in den Blick zu nehmen (vgl. „Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule“).

Die pädagogischen Fachkräfte unterstützen gemeinsam Kinder und Eltern bei der Entwicklung von Bewältigungsstrategien und neuen Alltagsroutinen und kooperieren miteinander. Sie sorgen für vielfältige Verknüpfungen und Austauschprozesse zwischen Eltern, Kindergarten, Hort und Schule. Eltern, Erzie-

Grundsätzliches

Besonderheiten der Altersgruppe

Eigenständiger Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag

Übergänge

Kooperation

herinnen und Lehrerinnen verständigen sich regelmäßig über die Entwicklung des Kindes.

Von der Integration zur Inklusion

Die Wertschätzung der Individualität des Kindes, seiner Einzigartigkeit erfordert eine pädagogische Arbeit auf der Grundlage der „Pädagogik der Vielfalt“¹ im Hort. Die inklusive Pädagogik ist ein Ansatz, dessen wesentliches Prinzip die Wertschätzung der Verschiedenheit in der Bildung und Erziehung ist.

Familien

Die Familien begleiten ihre Kinder durch die verschiedenen Bildungsinstitutionen. Sie haben also den besten Überblick über die individuelle Entwicklung der Kinder.

Durch Beratung und Vermittlung von Erziehungs- und Bildungsangeboten unterstützen die pädagogischen Fachkräfte die Familien. Somit versteht sich der Hort als ein Teil des Netzwerkes im „Kommunikations- und Bildungshaus“ (vgl. „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern“).

2. Ziele

Die Kinder erleben im Hort die Zeit gestaltbar, beziehungsintensiv und erfahrungsstimulierend.

Die Entwicklung der Fähigkeit zum eigenverantworteten Handeln wird durch das Recht der Kinder auf freie Entscheidung und Wahlmöglichkeit der Gestaltung ihres Tagesablaufs im Hort unterstützt.

Blickpunkt Kind

Die Stärkung der Selbstständigkeit der Kinder im Schulalter, sich selbst aktiv seine Welt zu gestalten erfordert, dass im Hort

- Alltagsprobleme bearbeitet,
- Konfliktbewältigung gelernt,
- Selbstständigkeit, Autonomie, Eigensinn und auch Gemeinschaftssinn beachtet,
- Fähigkeiten, sich eine eigene Meinung/Urteil bilden zu können und diese zu vertreten entwickelt,
- Freizeitangebote, die den Lernwillen unterstützen und individuelle Neigungen unterbreitet werden.

Ziel ist es, dass jedes Kind ein positives Selbstkonzept entwickeln kann.

Blickpunkt Erziehungsberechtigte

Es ist unabdingbar, mit den Erziehungsberechtigten partnerschaftlich zusammenzuarbeiten und ihre Kompetenzen für die Bildung und Erziehung der Kinder aktiv zu nutzen. Sie haben ein Recht auf Informationen über die Entwicklung und die Interessen ihres Kindes. Sie kooperieren hinsichtlich der individuellen Förderung mit den pädagogischen Fachkräften. Bei der Ausgestaltung und der Weiterentwicklung der Hortkonzeption sind die Eltern beteiligt. Konzeptionelle Leitgedanken sind den Eltern bekannt.

Die pädagogischen Fachkräfte unterstützen den Aufbau von sozialen Netzwerken für Familie (vgl. „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern“).

¹ „Zusammenfassend lässt sich sagen, Pädagogik der Vielfalt versteht sich als Pädagogik der intersubjektiven Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen. Indem sie Missachtung im Bildungswesen zu vermeiden sucht, fördert sie persönliche Bildungsprozesse, sowie Qualifikations- und Sozialisationsprozesse und wirkt den schädlichen Folgen des im Bildungssystem vorherrschenden Selektionsprinzips entgegen.“

In Annedore Prengel, Pädagogik der Vielfalt, Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik, Ausgabe 3, Verlag VS Verlag, 2006, S. 62

Den Kindern die Möglichkeit zu geben, zu lernen, wie gegenwärtige und auch zukünftige Situationen gemeistert werden können und Verantwortung zu übernehmen, ist oberstes Ziel der pädagogischen Arbeit der Fachkräfte im Hort.

Die pädagogischen Fachkräfte unterbreiten verschiedene Angebote. Sie ermöglichen die sozialen Erfahrungen mit Gleichaltrigen und unterstützen die Entwicklung eines Demokratieverständnisses bei den Kindern. Jungen und Mädchen haben geschlechtsspezifische Erfahrungsunterschiede und Interessen. Diese Einsichten gilt es bei den Kindern wahrzunehmen und gegebenenfalls anzugleichen. Den pädagogischen Fachkräften gelingt es

- Ausgrenzung und Benachteiligung von Kindern zu vermeiden,
- Integration von Kindern mit Behinderungen zu ermöglichen,
- Förderbedarfe der Kinder zu erkennen und ihnen individuell zu entsprechen.

An der Gestaltung des Alltags als auch besonderer, geplanter und aktueller Ereignisse sind die Kinder beteiligt.

Die Erweiterung der sozialen Beziehungen der Kinder ist durch Kontakte innerhalb und außerhalb des Hortes unter Einbeziehung von Menschen (z. B. Eltern, Künstler, Handwerker, Sportler, Politiker, ...) und Angeboten (z. B. Feuerwehr, Polizei, Kirche, Sportverein, Verkehrsbetrieb, Jugendclub, ...) aus dem Gemeinwesen in den Hort möglich. Die Hortkinder sollen ihre Umgebung erforschen, um sich in ihrem Umfeld orientieren zu lernen und auch andere Kultur- und Freizeitangebote kennenzulernen.

Der Hort soll durchlässig in beide Richtungen sein, so dass sich die Handlungs- und Aktionsräume von Kindern erweitern können. Es gibt Wege von innen nach außen und von außen nach innen.

Blickpunkt pädagogische Fachkräfte

Hort im Gemeinwesen

3. Formen und Methoden der pädagogischen Arbeit im Hort

Voraussetzung für die pädagogische Arbeit im Hort ist eine Konzeption. Diese Konzeption muss Aussagen enthalten

- zu den Zielen,
- zu den Raum- und Gruppenstrukturen,
- zu den Formen und Methoden der pädagogischen Arbeit,
- zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern,
- zur Kooperation mit der Schule und
- zum Gemeinwesen.

Ausgangspunkt einer Konzeptionsentwicklung ist eine Situations- und Bedarfsanalyse vor Ort. Dabei sind die soziale und kulturelle Herkunft der Kinder als auch ihre Familiensituationen zu berücksichtigen. Die Öffnungszeiten sollen sich am Bedarf der Familien orientieren, während der Schulzeit und während der Ferien. Dies erfordert, dass die Eltern flexible Betreuungszeiten nutzen können.

Innerhalb einer offenen Lernatmosphäre werden Neugier und Forscherdrang der Kinder herausgefordert.

Unter anderem stellen Sport, Bewegung und auch Ruhephasen den zentralen Ausgleich zum Schulalltag dar. Die Auseinandersetzung mit Literatur, darstellender und gestaltender Kunst, Musik und Architektur sind den Kindern so anzubieten, dass sie eine weitere aktive Form der Erholung sind. Eine gesunde Lebensführung bestimmt den Tagesablauf im Hort.

Konzeptionelle Aussagen

Grundsätzliche Inhalte

Der Hort erlaubt den Kindern naturwissenschaftliche Erfahrungen in Form von Experimenten durchzuführen. Der vielfältige Zugang zur „Berufswelt“ ist den Kindern zu gewährleisten. Es werden Angebote innerhalb der Einrichtung gestaltet und außerhalb der Einrichtung genutzt. Die Freizeitaktivitäten haben einen lebenspraktischen Bezug.

Formen der pädagogischen Arbeit

Der Tagesablauf wird flexibel gestaltet, um den unterschiedlichen Interessen und Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden. Klassenstrukturen sind am Nachmittag aufgelöst. In den von den Kindern selbst gewählten Gruppen üben sie sich in Kooperation und Kommunikation.

Die offene Arbeit eignet sich für die Umsetzung des eigenständigen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrages im Hort. Die individuellen Spiel-, Lern-, Bewegungs- und Ruhebedürfnisse der Kinder werden durch offene Arbeit beachtet. Die Mädchen und Jungen lernen mit der eigenen Zeit und der Zeit anderer umzugehen. In der offenen Arbeit wählen die Kinder zwischen Angeboten, Räumen und Personen. Sie entwickeln Fähigkeiten zur Selbstorganisation.

Solche offenen Angebote im Hort sind Interessengruppen oder Workshops, damit die Kinder ihren unterschiedlichen, auch dem Alter und Geschlecht entsprechenden Neigungen, nachgehen können. Durch gezielte Angebote werden auch neue Interessen angeregt.

In Projekten lernen Kinder in Erfahrungszusammenhängen. Die Themen der Kinder stehen dabei im Vordergrund und ergeben sich durch Beobachtung der Hortkinder und in Gesprächen mit ihnen. Sie sind bei Entscheidungen und an der Planung beteiligt (vgl. „Die Arbeit mit dem Portfolio“).

Räume

Der Raum im weitesten Sinne ist eine zentrale Dimension des Aufwachsens. Hier erschließen und gestalten sich Kinder ihre Welt. Räume prägen die Wahrnehmung und haben große Bedeutung für die Entfaltung der Sinneskompetenzen. Sie sind für Kinder gestaltbar und spielfördernd und folgen den Prinzipien Anregung, Erfahrung, Aktivierung, Integrierung, Offenheit und Sicherheit.

Hausaufgaben

Die Möglichkeit zur Anfertigung der Hausaufgaben stellt ein pädagogisches Element des Hortes dar. Ziel ist es, dass die Kinder ihre Hausaufgaben selbstständig, termingerecht und in einer hohen Qualität erledigen. Die Kinder haben das Recht, ihre Hausaufgaben eigenverantwortlich zu planen und zu erledigen. Die pädagogischen Fachkräfte unterstützen und motivieren die Kinder dabei. Sie schaffen die räumlichen Bedingungen und stellen entsprechende Materialien und Hilfsmittel bereit. Sie sorgen für eine entsprechende Atmosphäre und gute Arbeitsbedingungen.

4. Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte

Die pädagogischen Fachkräfte verstehen sich als verlässliche Begleiter des Kindes. Sie wirken motivierend, bieten Anregungen und Orientierungshilfen und sind selbst Vorbild. Sie begreifen sich selbst als Lernende. Sie handeln verantwortlich und wertorientiert, sind konfliktfähig und verfügen über Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich der Mediation.

Rollenverständnis

Die pädagogischen Fachkräfte sind in der Lage, das soziale Miteinander von Menschen verschiedener Kultur- und Sprachgruppen zu fördern und tragen dazu bei, dass sich im Team und unter den Kindern und Familien Toleranz, Empathie und Kooperationsfähigkeit entwickeln.

Erziehungspartnerschaften

Sie sind kompetent, kollegial und arbeiten interprofessionell mit anderen zusammen. Besondere Aufmerksamkeit gilt der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern zum Wohle des Kindes. Sie wird von ihnen initiiert und gepflegt. Die pädagogischen Fachkräfte unterstützen und beraten Eltern in Erziehungsfragen.

Die pädagogischen Fachkräfte begleiten die Kinder auf der Basis wechselseitiger Anerkennung und suchen, die vielfältigen Ausdrucksformen von Kindern zu verstehen. Dabei bleibt jedes Kind Subjekt seines individuellen Lern- und Entwicklungsprozesses.

Interaktion mit Kindern

Die pädagogische Fachkraft ist in der Lage, Beobachtungsverfahren anzuwenden, zu dokumentieren, die Ergebnisse auszuwerten, in ihre pädagogische Planung einzubeziehen und als Grundlage für Gespräche mit Eltern zu verwenden (vgl. „Die Arbeit mit dem Portfolio“).

Differenzierung

5. Rahmenbedingungen

Die Rahmenbedingungen sichern, dass über die gesamte Öffnungszeit eine gleichbleibende Qualität der pädagogischen Arbeit gegeben ist.

Personal

Unter der mittelbaren Arbeitszeit sind u. a. folgende Tätigkeiten zu verstehen:

- Vor- und Nachbereitung der Arbeit,
- Teambesprechungen und Reflexion der Arbeit,
- Umsetzung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern,
- Zusammenarbeit mit der Schule/Gemeinwesen,
- Konzeptionsentwicklung,
- Kollegiale Beratung/Supervision,
- Verwaltungsaufgaben, organisatorische Arbeit,
- Öffentlichkeitsarbeit,
- Zusammenarbeit mit dem Träger,
- Betreuung von Praktikantinnen und Praktikanten,
- Qualitätsentwicklung und Evaluation.

Raumangebot	Horträume sind Spiel-, Lebens-, Lern- und Entwicklungsräume für Kinder und Erwachsene und berücksichtigen gleichermaßen die Bedürfnisse von Jungen und Mädchen. Sie ermöglichen selbstbestimmte Tätigkeiten und freies Spiel. Mädchen und Jungen finden Raum für: • Bewegung und Sport, • zum Bauen und Werken, • zum Musizieren und Musik hören, • für Rollen- und Theaterspiel, • für Entspannung und Rückzug, • für das ungestörte Spiel in Kleingruppen, • für die Arbeit mit verschiedenen Medien, • für Aktivitäten in Mädchen- und Jungengruppen, • um Freunde einzuladen, • ... Das Raumkonzept berücksichtigt Aufenthalts- und Beteiligungsmöglichkeiten für Eltern, Familienangehörige und andere Erwachsene (z. B. angemessene Sitzgelegenheiten; Informationstafeln für Eltern).
Ausstattung	Spiele und Materialien sind zugänglich und richten sich gleichermaßen nach den Interessen von Jungen und Mädchen. Es gibt Gegenstände, die im Alltag der Kinder mit unterschiedlichem ethnischen Hintergrund bedeutsam sind. Die Kinder haben die Möglichkeit, mit unterschiedlichen Informations- und Kommunikationsmedien zu arbeiten und zu experimentieren. Im Bereich der Ausstattung sollte auch darauf geachtet werden, dass moderne Dokumentationsformen (vgl. „Die Arbeit mit dem Portfolio“) materiell unterstützt werden müssen. Die Räumlichkeiten sind nach ästhetischen Gesichtspunkten gestaltet und vermitteln Geborgenheit.
Außengelände	Das Außengelände soll nach den vielfältigen Bewegungs- und Lernmöglichkeiten unter Beachtung der unterschiedlichen Bedürfnisse von Kindern gestaltet werden. Es wird von den Kindern selbstständig, unter Wahrung der Fürsorge- und Aufsichtspflicht genutzt. Hier gibt es naturnahe Bereiche, die kreatives und experimentelles Spielen zulassen.

6. Qualitätskriterien für die Arbeit im Hort

Durch die individuelle Ausprägung der Arbeit im Hort treten die Erwachsenen dem Kind gegenüber auch unterschiedlich auf. Das setzt voraus, dass die Kinder auch die Erwachsenen als einzigartige Persönlichkeiten wahrnehmen. Erstrebenswert ist eine Teamstruktur der pädagogischen Fachkräfte im Hort, die eine diesbezügliche Vielfalt berücksichtigt.

Instrumente zur Qualitätssicherung und –entwicklung der pädagogischen Arbeit müssen praktiziert werden.

- | | |
|---|-----------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Die pädagogischen Fachkräfte im Hort arbeiten eng mit den Lehrkräften zusammen. • Die Eltern sind in die Arbeit einzubeziehen. • Fachberatung wird kontinuierlich genutzt. • Die Zusammenarbeit im Team ist geregelt und miteinander vereinbart. • Der Hort hat eine mit der Schule abgestimmte und verschriftete Konzeption. | Fachkräfte |
| <ul style="list-style-type: none"> • Die Fachkräfte setzen sich mit den Besonderheiten der Altersgruppe auseinander. • Die Fachkräfte verstehen sich als wichtiges Bildungsangebot. • Die Zusammenarbeit der Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen/ Hort sowie mit den Lehrkräften ist bestimmt von gegenseitigem Respekt, Achtung und Wertschätzung. • Eltern werden als kompetente Partner verstanden. • Die Fachkräfte fördern die Kooperation mit anderen Bildungspartnern. • Die Fachkräfte leben die Grundsätze der „Pädagogik der Vielfalt“. | Grundhaltungen |
| <ul style="list-style-type: none"> • Es gibt eine Kooperationsvereinbarung mit der/den Schulen. • Es gibt eine Kooperationsvereinbarung mit Kindertageseinrichtungen hinsichtlich der Übergangsgestaltung (vgl. „Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule“). • Die Kooperationsvereinbarungen sind inhaltlich sinnvoll und hilfreich für die konzeptionelle Weiterentwicklung. • Der Erfahrungsaustausch der Fachkräfte und der Lehrkräfte wird auch in gemeinsamen Fortbildungen fortgesetzt. • Die Leitungen der Kindertageseinrichtung/Hort und der Schulen arbeiten eng zusammen. • Mit den Eltern werden mindestens 1x im Jahr Entwicklungsgespräche geführt. • Den Eltern wird die Konzeption der Einrichtung bekanntgemacht. • Die Eltern werden bei der Entwicklung und Fortschreibung der Konzeption beteiligt. • Die Orientierung auf das Gemeinwesen ist Bestandteil der pädagogischen Arbeit. | Kooperation |

Eckpunkte einer Kooperationsvereinbarung zwischen Hort und Schule sind:

Schwerpunkte	Inhalte
1. Präambel, Einleitung, Gegenstand	• Aussagen zu Besonderheiten • kurze Darstellung der beteiligten Einrichtungen
2. Gesetzliche Grundlagen	• Schulgesetz M-V • Kindertagesförderungsgesetz M-V • SGB VIII • Verordnungen und Erlasse
3. Ziele der Zusammenarbeit	• Gestaltung auf der Grundlage von Wertschätzung und Akzeptanz • Verständigung über die eigenen Positionen und Ziele hin zu einer gemeinsamen Grundposition zur Bildung und Erziehung • Schaffung optimaler Rahmenbedingungen für die Kinder
4. Inhalte und Formen der Zusammenarbeit	• Erwartungshaltung an die Kindertageseinrichtung • Erwartungshaltung an die Schule • gemeinsame Projekte und Veranstaltungen/ Fortbildungen • Erwartungen an die Leitung beider Einrichtungen • Schnittpunkte in der Elternarbeit • Gestaltung eines Kooperationskalenders • Evaluierung der Kooperationsvereinbarung
5. Aufgaben des Hortes	Der Blick sollte hier gerichtet werden auf eine kurze Darstellung der Aufgaben des Hortes als Institution mit eigenständigem Bildungsauftrag bei der Ausgestaltung der Kooperation.
6. Aufgaben der Schule	• gleicher Schwerpunkt, nur aus der Sicht der Schule betrachtet
7. Rahmenbedingungen	• Eigenständigkeit einer jeden Einrichtung • Raumgestaltung (Einzelnutzung; evtl. Doppelnutzung kontinuierlich abbauen) • gegenseitige Vertretungsregeln
8. Vereinbarungszeitraum	• 01.08. bis 30.06. Sie verlängert sich um ein Jahr, wenn nicht bis zum 31.05. von einem der beteiligten Partner eine Änderung oder Kündigung angezeigt wird.

- Die Innenräume und das Außengelände werden entsprechend der Bedürfnisse und Interessen der Kinder gestaltet.
- Die Materialien unterstützen die Entwicklungsaufgaben der Kinder.
- Die Materialien stehen frei zur Verfügung.
- Die Räume sind für die Kinder frei zugänglich.
- Die Kinder sind an der Raumgestaltung beteiligt.

Bildungsräume

- Im Hort wird offene Arbeit praktiziert.
- Die Kinder gestalten ihren Tagesablauf selbstständig.
- Das Zusammenleben im Hort wird gemeinsam vereinbart.
- Demokratische Grundprinzipien werden gelebt.

Konzeptionelle Orientierungen

Der Hort wendet Instrumente zur Qualitätsentwicklung und -sicherung an.

Evaluation

Notizen

Bitte senden Sie Ihre Hinweise an: bildungskonzeption@bm.mv-regierung.de

[illegible]

Notizen

Bitte senden Sie Ihre Hinweise an: bildungskonzeption@bm.mv-regierung.de

[illegible]

Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern



Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern

1. Leitgedanken

Die Pflege und Erziehung des Kindes ist das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht (Artikel 6 Abs. 2 GG und § 1 Abs. 2 SGB VIII).

Die Familie ist der wichtigste und erste Bildungsort für Kinder, sie hat den höchsten Einfluss auf den Bildungserfolg der Kinder, besonders im Kontext der Wertevermittlung.

Der Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag der Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege geht von diesem vorrangigen Elternrecht und der vorrangigen Elternpflicht aus und wird den pädagogischen Fachkräften von den Eltern durch den Betreuungsvertrag zeitweilig übertragen.

Eltern sind die wichtigsten Bezugspersonen für Kinder. Die Betreuung der Kinder in Kindertageseinrichtungen bzw. in der Kindertagespflege unterstützt und entlastet die Familien bei der Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Die institutionelle Förderung der Kinder erweitert die familialen Bildungs- und Erziehungsmöglichkeiten und unterstützt damit wesentlich die kindliche Entwicklung.

Elternschaft befindet sich im Spannungsfeld zwischen den eigenen Lebensvorstellungen, der Alltagswirklichkeit und der Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Eltern wünschen sich Entlastung, Unterstützung und auch Wertschätzung.

Durch Kooperation zum Wohle des Kindes übernehmen Eltern und pädagogische Fachkräfte gemeinsam Verantwortung für die Bildung und Erziehung der Kinder. Die Kontinuität zwischen öffentlicher und privater Förderung und die gegenseitige Achtung der wichtigsten Bezugspersonen des Kindes, unabhängig von deren ethnisch-kultureller Zugehörigkeit sowie deren sozialer und ökonomischer Lebenssituation, werden sich auf die Selbstachtung und Motivation des Kindes auswirken.

Die Kooperation folgt dem gemeinsamen Ziel, optimale Bedingungen für die Förderung jedes einzelnen Kindes zu gestalten. Leitende Orientierung dabei ist, dass Probleme bei der Entwicklung der Kinder gar nicht erst entstehen (primäre Prävention).

Eine Partnerschaft bietet den pädagogischen Fachkräften die Möglichkeit, die Eltern für einen gemeinsamen Prozess im Interesse des Kindes zu gewinnen, in den jeder seine Erfahrungen und Kompetenzen einbringen kann. Eine Partnerschaft bietet den Eltern die Möglichkeit, sich auch außerhalb des familiären Kontextes für die Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsbedingungen ihres Kindes zu interessieren und sich an deren Gestaltung zu beteiligen.

Eine Partnerschaft bedeutet gleichzeitig eine Abkehr von einer einseitigen Helferbeziehung (z. B. „Elternarbeit“) bzw. von einer Belehrungspädagogik, die Demütigung nach sich zieht.

Grundsätzliches

Von der „Elternarbeit“ zur „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“

Gemeinsame Verantwortungsübernahme

Wenn pädagogische Fachkräfte und Eltern sich als jeweilige Experten für das Kind achten und gemeinsam Verantwortung für die Bildung und Erziehung des Kindes übernehmen, kann eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft entstehen. Eltern und pädagogische Fachkräfte sind so „Ko-Konstrukteure“ der kindlichen Entwicklung.

Eine gelingende Zusammenarbeit basiert immer auf gegenseitiger Achtung, Vertrauen und Respekt.

Partnerschaft durch Kooperation

Die gemeinsame Verantwortung für die Bildung und Erziehung des Kindes setzt voraus, dass sich die Akteure austauschen über:

- die individuellen Wert- und Erziehungsvorstellungen,
- die Situation in der Familie und in der Kindertageseinrichtung/in der Kindertagespflege,
- den Entwicklungsstand des jeweiligen Kindes,
- die individuellen Bildungs- und Erziehungsziele und
- die gegenseitigen Erwartungen.

Diese Kooperation ist ein längerfristiger Prozess, der Geduld, Vertrauen, ein aktives aufeinander Zugehen, Offenheit für die Situation des Anderen und Offenheit für neue Wege und Ideen erfordert.

Motivation erwächst vor allem aus einem an den Stärken bzw. Fortschritten des Kindes orientierten Dialog.

2. Ziele der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft

Wahrung der Kinderechte

Kinder als Akteure ihrer Bildung und Erziehung haben das Recht auf Beteiligung an Entscheidungen, die sie betreffen. Deshalb ist es zentrales Ziel der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft: „Die Meinung der Kinder angemessen und ihrem Alter und ihrer Reife entsprechend zu berücksichtigen“¹ und sie in alle das Zusammenleben betreffende Ereignisse und Entscheidungsprozesse einzubinden. Die Kinder erleben, dass ihre Meinung gefragt und ihr Mitentscheiden gewollt ist.

Partnerschaft als Unterstützung der Bildungs- und Erziehungsprozesse

Die Arbeit in der Kindertageseinrichtung kann ohne die intensive Zusammenarbeit mit Eltern nicht erfolgreich sein, da diese in hohem Maße die kindliche Entwicklung prägen. Ein enges partnerschaftliches Zusammenwirken von Kindertageseinrichtung und Familie wird sich unterstützend auf die Bildungs- und Erziehungsprozesse des Kindes auswirken. Das Kind findet also in der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Eltern und pädagogischen Fachkräften die besten Entwicklungsbedingungen vor.

Neue soziale Kontakte

Dem Kind eröffnet eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft die Möglichkeit, neue soziale Kontakte sowohl mit Kindern als auch mit Erwachsenen einzugehen und wichtige zusätzliche Bindungspersonen für sich zu finden und zu erleben. Es lernt, sein Leben selbst mit zu gestalten, sein eigenes Handeln mit anderen abzustimmen und Verantwortung zu übernehmen.

¹ Zitat: aus UN- Kinderrechtskonvention

Im Mittelpunkt der Partnerschaft steht die gemeinsame Verantwortung für die Bildung und Erziehung des Kindes. Die Eltern können von den Erfahrungen und dem Fachwissen der pädagogischen Fachkräfte profitieren. Der Austausch von Informationen, das Sammeln gemeinsamer Erfahrungen und die wechselseitige Unterstützung und Ergänzung bei der Gestaltung des Bildungs- und Erziehungsprozesses des Kindes bieten den Eltern die Möglichkeit zur Weiterentwicklung ihrer Kompetenz.

Stärkung der Elternkompetenz

3. Formen der Partnerschaft in der Kindertageseinrichtung und in der Kindertagespflege

Bereits die **erste Kontaktaufnahme** der Eltern zur Kindertageseinrichtung bzw. zur Tagespflegeperson ist entscheidend für die zukünftige Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Während des Erstkontakts sollte ein Austausch über Folgendes stattfinden:

- die konzeptionelle Ausrichtung der Einrichtung,
- die Erwartungshaltung der Eltern an die Kindertageseinrichtung/die Kindertagespflege,
- Räumlichkeiten der Einrichtung,
- mögliche Vorbesuche bzw. Besuchernachmittage.

**Erstkontakt
Aufnahmegespräch
Eingewöhnung**

Das **Aufnahmegespräch** dient der wechselseitigen Information und Annäherung. In diesem Gespräch gibt es Auskünfte über:

- Organisationsabläufe und Strukturen in der Kindertageseinrichtung/der Kindertagespflege,
- die mögliche Mitwirkung der Eltern,
- wo und wie Eltern Ansprüche geltend machen können,
- die Vertragsgestaltung,
- die mögliche Nutzung von Informationsmaterialien und Hilfsangeboten.

Eltern geben Auskünfte über:

- den Entwicklungsstand sowie individuelle Besonderheiten des Kindes,
- Familienstrukturen, Erziehungsstile, kulturelle Traditionen der Familie,
- ihre mögliche Mitwirkung,
- ihre Ansprüche.

Die **Eingewöhnung**, welche dem Kind den Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung/die Kindertagespflege erleichtern soll, orientiert sich an der Individualität des einzelnen Kindes und der Familiensituation. Sie hat einen hohen Stellenwert für das zukünftige Wohlbefinden des Kindes und die Entwicklung einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft (s. „Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung“).

**Allgemeine
Informationen für
Eltern/Familien**

Eltern/Familien sollte eine Vielzahl geeigneter allgemeiner Informationsmöglichkeiten angeboten werden:

- Informationstafeln/Pinnwände mit stets aktuellen Informationen,
- Dokumentationswände, die Lernprozesse visuell erlebbar machen und Eltern teilhaben lassen an den Bildungsprozessen ihrer Kinder,
- Erfahrungsaustausch untereinander, von Fachpersonal begleitet bzw. von Eltern selbst initiiert, z. B. Elternstammtisch/Elternsitzecke/ Elterncafé,
- Angebote von Eltern für Eltern,
- Elternbibliothek mit Büchern, Spielsammlungen, CD, DVD,
- Buch- und Spielausstellungen,
- Elternbriefe/Kita-Zeitungen,
- Elternforum – eine Beratungsmöglichkeit via Internet,
- Adressen beratender und familienunterstützender Institutionen,
- Broschüren über familienpolitische Leistungen und Beratungsführer,
- Information zum Beschwerdemanagement der Einrichtung,
- Informationen zur Gesundheitsvorsorge und gesunden Entwicklung der Kinder (U-Untersuchung/Bewegung/Ernährung/Zahngesundheit/Impfen).

**Spezifische
Gesprächssituationen
mit Eltern/Familien**

Grundsätzlich sollten sich spezifische Gesprächssituationen an den Bedürfnissen der Eltern orientieren und das Wohl des Kindes in den Mittelpunkt stellen:

- transparente Darstellung der pädagogischen Konzeption und der Planung von Bildungsprozessen, um Elternmitwirkung zu ermöglichen,
- Entwicklungsgespräche mindestens 1x im Jahr, die auf der Basis von Beobachtung und Dokumentation über Entwicklung, Erfahrung und Erleben des Kindes Auskunft geben, wenn gewünscht auch im Elternhaus,
- Tür- und Angelgespräche,
- Elternsprechtage/Termingespräche,
- Elternabende,
- Beratungsgespräche bzw. Vermittlung von Hilfeangeboten,
- Anbieten von Bildungsangeboten für Familien,
- themenspezifische Angebote für Interessengruppen, wie: Alleinerziehende/Migranten/Väter und ihre Kinder,
- Tage der offenen Tür.

**Elternmitwirkung/
Elternmitarbeit**

Die sozialräumliche Öffnung ermöglicht es Eltern, den Kita-Alltag nicht nur zu beobachten, sondern teilnehmend zu gestalten. Die Mitwirkung von Eltern kann zu vielen neuen Angeboten und damit zu neuen Erfahrungen für Kinder und Eltern führen.

Exemplarische Beispiele sind:

- Mitgestalten des Umfeldes der Kindertageseinrichtung/Kindertagespflege
- Einbeziehung in die Konzeptionsentwicklung der Einrichtung,
- Mitwirken bei der Erstellung von Jahresplänen über gemeinsame Aktionen,
- Initiieren und Mitwirken bei Projekten, bei Festen/Feiern und Ausflügen,
- Elternbriefkasten/Elternbefragung als Evaluationsinstrumente.

Die Eltern haben das Recht, einen Elternrat zu wählen. Die Einrichtung unterstützt den Elternrat organisatorisch, kooperiert mit ihm und beteiligt ihn in wesentlichen Angelegenheiten, insbesondere bei der Weiterentwicklung der pädagogischen Konzeption.

Elternrat

4. Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte/Tagespflegepersonen

Eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern einzugehen erfordert eine hohe Selbstkompetenz (mit dem Schwerpunkt bei der sozialen Kompetenz) sowie eine sichere Fachkompetenz.

Zur Umsetzung des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrages sind **Fachkompetenzen** wie z. B. Wahrnehmungs-, Deutungs- und Reflexionskompetenz, didaktische Kompetenz, eine ausgeprägte Beobachtungs- und Diagnosekompetenz und Kompetenzen im Umgang mit Anderssein unabdingbar. Die pädagogischen Fachkräfte bzw. Tagespflegepersonen müssen mit individuellen Unterschieden genauso umgehen können, wie mit Unterschieden der ethnischen, kulturellen, religiösen und sprachlichen Herkunft. Sie müssen diesen herkunftsbedingten Unterschieden genauso angemessen Rechnung tragen, wie den individuellen Beeinträchtigungen, Behinderungen bzw. Verhaltensauffälligkeiten der Kinder. Das setzt sowohl Kenntnisse über unterschiedliche Religionen und kulturelle Gewohnheiten der Kinder und Familien als auch über Krankheiten voraus.

Kompetenzen

Bezüglich der Elternansprache sind entsprechende **Kompetenzen** erforderlich. Dazu gehören insbesondere:

- Beratungskompetenz,
- Moderationskompetenz,
- Organisationskompetenz,
- Selbstkompetenz,
- Konfliktmoderation.

Pädagogische Fachkräfte brauchen eine stabile Persönlichkeit, d. h. dass sie insbesondere psychisch und physisch belastbar sein müssen. Zudem ist es erforderlich, dass sie:

- verantwortungsbewusst, geduldig, ausdauernd, flexibel, motiviert sind,
- Freude an der Arbeit sowie Zutrauen in eigene Fähigkeiten haben,
- sich im Selbstmanagement organisieren können und
- Werte im sozialen Zusammenleben haben und diese leben.

Selbstkompetenzen mit dem Schwerpunkt soziale Kompetenz

Für den Aufbau und Erhalt einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft sind insbesondere soziale Kompetenzen erforderlich, die die innere Haltung der Fachkraft widerspiegeln:

- Positive Grundhaltung allen Menschen gegenüber,
- Respekt vor dem Erziehungsbemühen der Eltern,
- Kind so annehmen wie es ist,
- Zuerkennung des Rechts auf Anderssein der Eltern,
- Auseinandersetzung statt Abwertung,
- Selbstreflexion und
- Fähigkeit zum Aufbau positiver Beziehungen.

Die Tagespflegeperson steht in ihrem Berufsalltag in einem komplexen Geflecht von Beziehungen. Um damit kompetent umgehen zu können sind insbesondere folgende persönliche Kompetenzen erforderlich:

- ihre Bereitschaft und Fähigkeit zur Kooperation und vertrauensvollen Zusammenarbeit, auch im Konfliktfall,
- Kritik- und Reflexionsfähigkeit auch gegenüber sich selbst,
- die Bereitschaft, sich ständig weiter zu entwickeln und sich neuen Herausforderungen zu stellen.

Neben den persönlichen Voraussetzungen ist die fachliche Qualifikation der Tagespflegeperson entscheidend. Dazu gehören u. a.:

- die aktive Auseinandersetzung mit Fachfragen,
- eine situationsbezogene Umsetzung des Fachwissens,
- die Berücksichtigung der spezifischen Interessen und Bedürfnisse des Kindes.

Eine Tagespflegeperson ist in der Regel allein tätig. Deshalb sollte sie die Vernetzung mit anderen Kindertagespflegestellen bzw. Kindertageseinrichtungen anstreben und aktiv mit sozialen Diensten und Fachkräften z. B. aus Frühförderung, Erziehungsberatung und Therapieeinrichtungen kooperieren.

5. Rahmenbedingungen für eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft

Partnerschaft lässt unterschiedliche Sichtweisen zu und sucht immer eine Balance. Eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft entsteht nicht von allein, sie muss erarbeitet werden. Sie kann nur gelingen, wenn die Zusammenarbeit aller an der Bildung und Erziehung beteiligten Personen koordiniert erfolgt und kontinuierlich gepflegt wird.

Dafür sind verbindliche Absprachen und vereinbarte Strukturen erforderlich. Verantwortungs- und Zuständigkeitsfragen sind zu klären.

Sowohl die Planung der Partnerschaft, die konkreten Formen und Methoden und deren regelmäßige Reflexion (Überprüfung) benötigen Zeit und damit entsprechende personelle Ressourcen in den Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege.

6. Qualitätskriterien im Konzept „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern“

Das Gelingen und die Qualität einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft sind an vielfältige Bedingungen gebunden und lassen sich gleichzeitig an deren konsequenter Umsetzung messen.

• Die Bildungs- und Erziehungskompetenz wird gegenseitig ressourcenorientiert betrachtet. • Die Sichtweise auf das Kind wird gegenseitig mitgeteilt. • Die Sichtweise auf das Kind wird gegenseitig respektiert. • Allen Kindern wird eine positive Grundhaltung gegenüber ihren Familien erlebbar gemacht. • Die Informationen an die Eltern sind verständlich formuliert, sachlich fundiert und aktuell.	Wertschätzung
• Die gemeinsame Verantwortung für die Bildung und Erziehung des Kindes steht im Zentrum der Beziehungen. • Die vorhandenen zeitlichen und räumlichen Ressourcen für intensive Gespräche werden genutzt. • Vertrauen kann aufgebaut werden. • Die Wünsche und Bedürfnisse einzelner Eltern werden beachtet, ohne die Bedürfnisse anderer Eltern außer Acht zu lassen. • Es erfolgt ein regelmäßiger Austausch über die Gestaltung des Alltages. • Es erfolgt ein regelmäßiger Austausch über die Entwicklung des Kindes. • Bei Schwierigkeiten wird ein Neuanfang angestrebt.	Gemeinsame Verantwortung
• Gesetzliche Regelungen zur Beteiligung werden eingehalten. • Eltern haben freien Zutritt zu den Gruppen und Räumen der Kita. • Die Beobachtungen der Eltern werden aufgenommen. • Die pädagogische Konzeption der Einrichtung steht den Eltern zur Verfügung. • Die Eltern werden in die Fortschreibung der pädagogischen Konzeption einbezogen. • Die Eltern kennen die Möglichkeiten der Mitwirkung. • Die Mitwirkung trägt den unterschiedlichen Lebenslagen der Eltern Rechnung.	Mitwirkung
• Es besteht gegenseitige Kommunikationsbereitschaft. • Beide Partner tauschen sich über Bildungs- und Erziehungsvorstellungen aus. • Beide Partner akzeptieren die unterschiedlichen Bildungs- und Erziehungsvorstellungen und finden einen Konsens. • Konflikte werden fair gelöst. • Es besteht ein Interesse daran, die Wünsche und Vorstellungen gegenseitig auszutauschen.	Offenheit und Transparenz
• Es gibt Möglichkeiten des Austausches der Eltern untereinander. • Es gibt Bildungsangebote für pädagogische Fachkräfte/Tagespflegepersonen und Eltern. • Gemeinsame Erfahrungen in unterschiedlichen Handlungsfeldern werden genutzt. • Fachpersonal und Eltern unterstützen und ergänzen sich wechselseitig. • Die Eltern werden in ihrer Autonomie gestärkt.	Stärkung der Kompetenzen

Notizen

Bitte senden Sie Ihre Hinweise an: bildungskonzeption@bm.mv-regierung.de

This image shows a full page of white paper with horizontal dotted lines, typical of primary school writing paper. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Notizen

Bitte senden Sie Ihre Hinweise an: bildungskonzeption@bm.mv-regierung.de

[illegible]

Literatur- und Quellenverzeichnis





Wertorientiert handelnde Kinder Ethik/Religion/Philosophie

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

BISCHÖFL. GENERALVIKARIAT TRIER (HRSG): Leitfaden zur Erstellung eines Qualitätshandbuches der religionspädagogischen Arbeit in Katholischen Kindertageseinrichtungen im Bistum Trier, Pilotphase 2003/2004. April 2003.

BONGARD, B./SCHWARZKOPF, F.: „Viele Ideen - ein Profil“ Methoden der Leitbildentwicklung und Zielbestimmung für engagierte Teams, München 2000.

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

DAMM, ANTJE: Ist 7 viel?, Frankfurt 2003.

JOAS, HANS: Braucht der Mensch Religion?, Freiburg 2004.

JOAS, HANS: Die Entstehung der Werte, Frankfurt 1999.

KUHR, RUDOLF: Wachstum an Menschlichkeit - Humanismus als Grundlage, Neulenburg 2011.

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

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

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

MINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN DES LANDES SCHLESWIG-HOLSTEIN: Erfolgreich starten – Handreichung. Kiel 2008.

PETERMANN, HANS-BERNHARD: Kann ein Hering ertrinken? Philosophieren mit Bilderbüchern. Weinheim-Basel 2004.

REGIONALKONFERENZ DES BUNDESFORUMS FÜR FAMILIEN: „Pädagogische Fachkräfte im Spannungsfeld der Wertekonflikte“, Dresden 29.05.2008, Stuttgart 1997.

TILLICH, PAUL: Die Frage nach dem Unbedingten, Schriften zur Religionsphilosophie, gesammelte Werke Band 5, Stuttgart 1964.

TILLICH, PAUL: Die verlorene Dimension, Not und Hoffnung unserer Zeit, Hamburg 1962.

UNVERZAGT, GERLINDE: „Was war vor dem Anfang?“ in Kinder in Europa, verlag das Netz – Ausgabe 17/2009, http://www.mobilefamilienmagazin.de/erziehung/alltag/details?k_onl_struktur=385569&k_beitrag=400450.

ZOLLER MORF, EVA: „Selber denken macht schlau“ Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen, Oberhofen 2010.

Leitgedanken zu den Bildungs- und Erziehungsbereichen

Expertenkommission M-V: Zukunft der Erziehung und Bildung unter Berücksichtigung des lebenslangen Lernens in M-V, Landesamt für innere Verwaltung Mecklenburg-Vorpommern, Schwerin 2008.

GEMEINSAMER RAHMEN DER LÄNDER FÜR DIE FRÜHE BILDUNG IN KINDERTAGESEINRICHTUNGEN: Beschluss der Jugendministerkonferenz und Kultusministerkonferenz, 2004.

INTERNETSEITE: www.wikipedia.de

INTERNETSEITE: www.bildung-mv.de

MINISTERIUM FÜR SOZIALES UND GESUNDHEIT: Verordnung über die inhaltliche Ausgestaltung und Durchführung der individuellen Förderung nach § 1 Absatz 5 und der gezielten individuellen Förderung nach § 1 Absatz 6 sowie deren Finanzierung nach § 18 Absatz 5 und 6 Satz 2 des Kindertagesförderungsgesetzes (BeDoVO M-V), Dezember 2010.

PROF. H.- W. KLUSEMANN: Beobachten und Dokumentieren – Kurz-vortrag, November 2009.

PROF. H.- W. KLUSEMANN: Kindheit im Wandel - Kindheit heute, Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in M-V, 2010.

PROF. W. FTHENAKIS, ASTRID WENDELL, ANDREAS EITEL, MARIKE DAUT, ANNETTE SCHMITT: Natur-Wissen schaffen, Band 1-3, Bildungsverlag EINS, 2009.

PROF. W. FTHENAKIS/PROF. WIATER: Ein Bildungsplan von 0 bis 18 Plus – Kinder und Jugendliche individuell und begabungsgerecht fördern, Chancengerechtigkeit von Anfang an, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus.

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG: Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen, Vorläufige Fassung Stand: 17. Juni 2009.

REDAKTIONSTEAM: Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz, Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz August 2004.

THÜRINGER MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR: Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10, Verlag das Netz Weimar Berlin, August 2010.

LANDTAG MECKLENBURG-VORPOMMERN: Gesetz zur Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und in Tagespflege (KiföG M-V) i. d. F. 2010.

Bildungs- und Erziehungsbereiche

1. Kommunikation, Sprechen und Sprache(n)

- ASTINGTON, J.:** Wie Kinder das Denken entdecken. München 2000.
- BLUMENSTOCK, L.:** Handbuch der Leseübungen. Weinheim 1991.
- BROCKSCHNIEDER, F.-J.:** Praxisfeld Erziehung. Köln 1997.
- BÜCKEN, E.:** Spiele Aktionen Projekte. Offenbach 2001.
- FAUST-SIEHL, G. (Hrsg.):** Schulanfang ohne Umwege. Arbeitskreis Grundschule. Frankfurt am Main 2001.
- FRIED, L.:** Spiele und Übungen zur Lautbildung. Weinheim 1988.
- GOTTBERG, J.:** Kinder an die Fernbedienung. Berlin 1997.
- GUJONS, H.:** Pädagogisches Grundwissen. Heilbrunn 1993.
- HELLRUNG, U.:** Sprachentwicklung und Sprachförderung. Freiburg 2002.
- HUPPERTZ, N.:** Grundfragen der Pädagogik. München 1988.
- SCHENK, C.:** Lesen und Schreiben lernen und lehren. Hohengehren 1999.
- SCHULZ, G.:** Umgang mit Gedichten. Berlin 1997.
- SZAGUN, G.:** Sprachentwicklung beim Kind. Weinheim 1996.
- WALTER, G.:** Spielen und Spielpraxis in der Grundschule Donauwörth 1993.

2. Elementares mathematisches Denken

- DEHAENE, S.:** Der Zahlensinn. Bern 1999.

3. Interkulturelle und soziale Grunderfahrungen/Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen

- BAACKE, D.:** Die 6-12-jährigen (5. Aufl.) Weinheim 1993.
- BINDER, SCHMIDT:** Experiment im Kindergarten: Mit Spaß und Neugierde Phänomene der Natur entdecken. ZIRP/MINT for Kids 2003.
- BRAZELTON, T. B./GREENSPANN, S. I.:** Die sieben Grundbedürfnisse des Kindes. Weinheim/Basel 2002.
- CHILDREN, R.:** Alles hat seinen Schatten außer den Ameisen – Wie Kinder im Kindergarten lernen. Weinheim 2003.
- COLBERG-SCHRADER, H./KRUG, M.:** Arbeitsfeld Kindergarten. München 2003.
- ELSCHENBROICH, D. (Hrsg.):** Das Weltwissen der Siebenjährigen. München 2001.
- GARDNER, H.:** Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken. (2. Aufl.). Stuttgart 1994.
- HOENISCH, N./NIGGEMEYER, E.:** Hallo Kinder, seid Erfinder!: Abenteuer mit dem Alltäglichen. Weinheim 2003.
- LAEWEN, H. J./ANDRES, B.:** Forscher, Künstler, Konstrukteure – Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim 2002.

LÜCK, G.: Naturwissenschaften im frühen Kindesalter. Untersuchungen zur Primärbegegnung von Vorschulkindern mit Phänomenen der unbelebten Natur. In: LÜCK, G.: Naturwissenschaften und Technik – Didaktik im Gespräch, Bd. 33. Münster 2000.

LÜCK, G.: Handbuch der naturwissenschaftlichen Bildung. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg 2003.

LUTZ, E./NETSCHER, M.: Handbuch Ökologischer Kindergarten. Freiburg 1996.

MIX, M./RÖDING, G.: Symbole im Kindergarten verstehen und gestalten – Praxisbuch für religiöse Früherziehung. Gütersloh 1997.

REIDELHUBER, A.: Umwelterziehung im Kindergarten. Donauwört 1993.

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

SCHNEIDER, I. K.: Abenteuer Freundschaft. Geschichten und Materialien für die Sozialerziehung in der 1. und 2. Klasse. Donauwörth 2003.

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

STRÄTZ, R./DERKS-KILLEMANN, G./BOURGEOIS, S.: Natur und Umwelt im Kindergarten. Berlin 1991.

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

THIESEN, P.: Beobachten und Beurteilen in Kindergarten, Hort und Heim. Weinheim 2003.

THIESEN, P.: Kartonwelten, Kuhkunst und Klangtunnel. Weinheim 2003.

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

WALTER, G.: Die Elemente im Kindergartenalltag. Freiburg 1996.

WALTER, G.: Von Kindern selbstgemacht – Allererstes Basteln mit Lust, Spiel und Spaß im Kindergarten und zu Haus. Ökotopia 2002.

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

4. Musik, Ästhetik und Bildnerisches Gestalten

Teilbereich rhythmisch-musikalische Erziehung

AYRES, A. J.: Bausteine der kindlichen Entwicklung. Die Bedeutung der Integration der Sinne für die Entwicklung des Kindes. Berlin u. a. 1998.

BANNMÜLLER, E./RÖTHIG, P. (Hrsg.): Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung. Stuttgart 1990.

GERG, K.: Musik–Sprache–Bewegung. München 1986.

GLATHE, B./KRAUSE-WICHERT, H. (Hrsg.): Rhythmik - Grundlagen und Praxis. Seelze-Velber 1998.

GSCHWENDTNER, H.: Kinder spielen mit Orff–Instrumenten. Anleitung, Themen, Modelle. München 1989.

PETER-FÜHRE, S.: Rhythmik für alle Sinne. Ein Weg musisch-ästhetischer Erziehung. Freiburg im Breisgau 1994.

PREUSCHOFF, G.: Kinder zur Stille führen. Meditative Spiele, Geschichten und Übungen. Freiburg im Breisgau 1996. 5. Aufl.

RIBKE, J.: Elementare Musikpädagogik. Persönlichkeitsbildung als musikerzieherisches Konzept. Regensburg 1995.

ZITZLSPERGER, H.: Ganzheitliches Lernen – Welterschließung über alle Sinne mit Beispielen aus dem Elementar- und Primarbereich. Weinheim und Basel 1993. 3. Aufl.

Teilbereich Bildnerisches Gestalten

FINEBERG, J.: Mit dem Auge des Kindes – Kinderzeichnung und moderne Kunst. München/Bern 1995.

FÜRL, E.: Das Theaterbuch für Kindergarten und Hort – Von der ersten Idee bis zur Aufführung. Freiburg im Breisgau 2002.

HASELBACH, B.: Tanz und Bildende Kunst – Modelle der Ästhetischen Erziehung. Stuttgart 1991.

KRIEG, E. (Hrsg.): Hundert Welten entdecken – Die Pädagogik der Kindertagesstätten in Reggio Emilia. Essen 1993.

RICHTER, H.-G.: Die Kinderzeichnung – Entwicklung. Interpretation. Ästhetik. Düsseldorf 1998.

SCHOTTENLOHER, G.: Kunst- und Gestaltungstherapie – Eine praktische Einführung. München 1992. 3. Aufl.

WICHELHAUS, B.: Entwicklung/Kinderzeichnung. In: Kunst+Unterricht, Heft 163/Juni 1992. Seelze S, 33 ff.

5. Bewegung

BALSTER, K.: Kinder mit mangelnden Bewegungserfahrungen. Duisburg: Landessportbund Nordrhein – Westfalen 1998.

DÖBLER, E. H.: Kleine Spiele. Das Standardwerk für Ausbildung und Praxis. 21. Auflage. Berlin 1998.

KOSEL, A.: Schulung der Bewegungskoordination. 4. Auflage. Schorndorf 1996.

SCHRAAG, M./DURLACH, F./MANN, C.: Erlebniswelt Sport - Ideen für die Praxis in Schule, Verein und Kindergarten. Schorndorf 1996.

ZIMMER, R.: Sport und Spiel im Kindergarten. Aachen 1998.

ZIMMER, R./VOLKAMER, M.: Motoriktest für vier- bis sechsjährige Kinder (MOT 4–6) Weinheim 1987.

ZIMMER, R.: Alles über den Bewegungskindergarten. Freiburg 2001.

Gestaltung des Übergangs von der Familie in die Kindertageseinrichtung bzw. in die Kindertagespflege

AHNERT, LIESELOTTE: Von der Mutter-Kind-Bindung zur Erzieherin-Kind-Beziehung? In: Fabienne Becker-Stoll, B. Becker-Gebhard & M. R. Textor (Hg): Die Erzieherin-Kind-Beziehung – Zentrum von Bildung und Erziehung. Weinheim 2007, S. 31–41.

ANDERSEN, ELKE: Alles über Kindergärten. Ravensburger Verlag 1996.

BERGER, MANFRED: Der Übergang von der Familie zum Kindergarten. Ernst Reinhardt Verlag 1977.

BECKER-STOLL, FABIENNE: Bindung als Voraussetzung für Bildung, Carlson und Sroufe 1995, S. 605.

BECKER-STOLL, FABIENNE: Die Bindungsentwicklung zwischen Kind und Erzieher. In: KiTa aktuell NRW.19Jg.2010,Heft 1.

BRANDT, CHRISTIAN: Rezension vom 16.08.2005 zu: Lieselotte Ahnert (Hrsg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. Ernst Reinhardt Verlag (München) 2004. 418 Seiten. ISBN 978-3-497-01723-2. In: socialnet Rezensionen, ISSN 2190-9245, <http://www.socialnet.de/rezensionen/2429.php>, Datum des Zugriffs 13.04.2011.

ENTWURF - Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 – 10 Jahren. In: Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in NRW – S. 35.

GRIEBEL, WILFRIED & NIESEL, RENATE: Der Eintritt in den Kindergarten - eine bedeutsame Transition. In:Kindergartenpädagogik: Online-Handbuch .Abrufbar im Internet. URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/99.html>.

HENSE, MARGARITA: Eltern engagieren sich. Zusammenarbeit mit Elternbeiräten, Elternräten und Elternvertretungen. Don Bosco Verlag 2001.

HENSE, M. / BUSCHMEIER, G.: Kindergarten und Grundschule Hand in Hand. Don Bosco 2002.

HOPF/ ZILL-SAHM/ FRANKEN: Vom Kindergarten in die Grundschule. Cornelsen 2008.

LAEWEN, HANS-JOACHIM, ANDRES, BEATE, HÉDERVÁRI, ÉVA: Die ersten Tage - ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. 5. Auflage 2003, Cornelson Verlag Scriptor 2009.

LAEWEN, HANS-JOACHIM, ANDRES, BEATE, ÉVA HÉDERVÁRI: Ohne Eltern geht es nicht - Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen, 4. unveränderte Auflage 2006, Cornelsen Verlag Scriptor 2007.

LINGENAUER. S. / VON NIEBELSCHÜTZ, J. L.: Das Übergangsbuch. Cornelsen 2010.

NIESEL, RENATE UND GRIEBEL, WILFRIED: Start in den Kindergarten. Grundlagen und Hilfen zum Übergang von der Familie in die Kindertagesstätte. Don Bosco Verlag 2000.

Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule

ANDERSEN, ELKE: Alles über Kindergärten, Ravensburger Verlag 1996.

BERGER, MANFRED: Der Übergang von der Familie zum Kindergarten, Ernst Reinhardt Verlag 1977.

HENSE, M./BUSCHMEIER, G.: Kindergarten und Grundschule Hand in Hand, Don Bosco Verlag 2002.

HENSE, MARGARITA: Eltern engagieren sich. Zusammenarbeit mit Elternbeiräten, Elternräten und Elternvertretungen, Don Bosco Verlag 2001.

HOPF, ARNULF/ZILL-SAHM, IVONNE/FRANKEN, BERND: Vom Kindergarten in die Grundschule; Cornelsen Verlag 2008.

LENKUNGSGRUPPE TRANSKIGS IN ZUSAMMENARBEIT MIT DER KOORDINIERUNGSSTELLE TRANSKIGS AM LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND MEDIEN BERLIN-BRANDENBURG, LÄNDERKOORDINATOR FÜR TRANSKIGS IN DER STEUERGRUPPE „GEMEINSAME PROJEKTE DER KULTUSMINISTERKONFERENZ“: Jan Hofmann: Übergang Kita-Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung, Materialien, Instrumente und Ergebnisse der TransKiGs-Verbundprojektes, verlag das netz Weimar Berlin, August 2009.

Lingenauber, Sabine/von Niebelschütz, Janina L.: Das Übergangsbuch, Cornelsen Verlag 2010.

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG: Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen, Vorläufige Fassung Stand: 17. Juni 2009.

NIESEL, RENATE/GRIEBEL, WILFRIED: Start in den Kindergarten. Grundlagen und Hilfen zum Übergang von der Familie in die Kindertagesstätte, Don Bosco Verlag 2000.

REDAKTIONSGRUPPE GESTALTUNG DES ÜBERGANGS VON DER KITA,: Herausgeber: Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales und Senatorin für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen.

REDAKTIONSTEAM: Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz, Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz August 2004.

THÜRINGER MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR: Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10, verlag das netz Weimar Berlin, August 2010.

Die Arbeit im Hort

AKGÜN, MECHTHILD: Übergang Kindergarten Grundschule, Fachliche Grundlagen – Ansätze zur Gestaltung, Zwischenbilanztagung: „Wege, Irrwege und Umwege zur Kooperation“, Fachtagung des Projektverbundes Brandenburgische Landesvertretung in Berlin 2007.

BERRY, GABRIELE/PESCH, LUDGER (Hrsg.): Welche Horte brauchen Kinder?, Köln 2000.

EXPERTENKOMMISSION M-V: Zukunft der Erziehung und Bildung unter Berücksichtigung des lebenslangen Lernens in M-V, Landesamt für innere Verwaltung Mecklenburg-Vorpommern, Schwerin 2008.

COLBERG-SCHRADER, HEDI: Erzieherin - Berufsbild mit neuen Konturen, Aufgabenprofil, Selbstverständnis und Zukunftschancen, München 2000.

FTHENAKIS, WASSILIOS E./ TEXTOR, MARTIN R. (Hrsg.): Qualität von Kinderbetreuung, Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich, Weinheim-Basel 1998.

JUGEND- UND FAMILIENMINISTERKONFERENZ (JFMK): Kurzfassung Positionspapier zum Bildungsauftrag und zur Qualitätssicherung in der Kindertagesbetreuung, Berlin 2008.

VV DES MINISTERIUMS FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR M-V: Verwaltungsvorschrift zur Arbeit in der Grundschule 2009.

LANDTAG MECKLENBURG-VORPOMMERN: Gesetz zur Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und in Tagespflege (KiföG M-V) i. d. F. 2010.

MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT LAND BRANDENBURG (Hrsg.): Kita-Debatte , 1/2007, Kita - Debatte 2001/2, (online-bibliothek).

MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT LAND BRANDENBURG (ONLINE-BIBLIOTHEK) (Hrsg.): Gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule (TransKiGs), Weimar-Berlin 2008.

PRENGEL, ANNEDORE: Pädagogik der Vielfalt - Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik, Ausgabe 3, Wiesbaden 2006.

STRÄTZ, RAINER/ HERMENS, CLAUDIA/ FUCHS RAGNHILD: Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen (Quast), Ein nationaler Kriterienkatalog, Weinheim-Basel 2003.

TIETZE, WOLFGANG U.A.: Hort- und Ganztagsangebote - Skala (HUGS), Weinheim-Basel 2005.

TIETZE, WOLFGANG/ VIERNICKEL, SUSANNE: Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder, ein nationaler Kriterienkatalog, Weinheim-Basel 2002.

Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern

HRSG DEUTSCHER LANDKREISTAG BERLIN: Schriften des Deutschen Landkreistages, Band 67, Nov. 2007: Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern.

MARION LIMBACH-PERL: Nicht ohne die Eltern - Worauf es bei der Erziehungspartnerschaft ankommt, ZeT- Zeitschrift für Tagesmütter und -väter, Febr. 2007: Elternkooperation 1.

GABRIELE WEIDENFELD: Elternkooperation von Anfang an, Der Erstkontakt will gut geplant sein, ZeT- Zeitschrift für Tagesmütter und -väter, Febr. 2007: Elternkooperation 1.

DR. MARTIN TEXTOR: Die Bildungsfunktion der Familie stärken: Neue Aufgaben der Familienbildung, Kindergärten und Schulen? NDV-Nachrichten Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, Mai 2005.

DR. MARTIN TEXTOR UND BRIGITTE BLANK: Elternmitarbeit: Auf dem Wege zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, August 2008.

DR. MARTIN TEXTOR: Elternarbeit in Kindertageseinrichtungen, www.familienhandbuch.de, Letzte Änderung: 07.08.2008.

EXPERTENKOMMISSION M-V: Zukunft der Erziehung und Bildung unter Berücksichtigung des lebenslangen Lernens in M-V, Landesamt für innere Verwaltung Mecklenburg-Vorpommern, Schwerin 2008.

GEMEINSAMER RAHMEN DER LÄNDER FÜR DIE FRÜHE BILDUNG IN KINDERTAGESEINRICHTUNGEN: Beschluss der Jugendministerkonferenz und Kultusministerkonferenz 2004.

JUGEND- UND FAMILIENMINISTERKONFERENZ (JFMK): Kurzfassung Positionspapier zum Bildungsauftrag und zur Qualitätssicherung in der Kindertagesbetreuung, Berlin 2008.

LANDTAG MECKLENBURG-VORPOMMERN: Gesetz zur Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und in Tagespflege (KiföG M-V) i. d. F. 2010.

MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT LAND BRANDENBURG (ONLINE-BIBLIOTHEK) (HRSG.): Gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule (TransKiGs), Weimar-Berlin 2008.

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG: Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen, Vorläufige Fassung Stand: 17. Juni 2009.

REDAKTIONSTEAM: Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz, Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz August 2004.

THÜRINGER MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR: Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10, Verlag das Netz Weimar Berlin, August 2010.

WOLFGANG TIETZE/SUSANNE VIERNICKEL: Nationaler Kriterienkatalog, Beltz Verlag 2.Auflage 2003.

H. R. LEU/K. FLÄMING/Y. FRANKENSTEIN/S. KOCH/I. PACK/K. SCHNEIDER: Bildungs- und Lerngeschichten, Schweiger, Verlag Das Netz 2.Auflage 2007.

D. DISKOWSKI/ E. HAMMES-DI BERNADO/ S. HEBENSTREIT-MÜLLER/ A. SPECK-HAMDAN: Übergänge gestalten, Verlag Das Netz 2006.

UN-KINDERRECHTSKONVENTION: Übereinkommen über die Rechte des Kindes, 20. November 1989, am 26. Januar 1990 von der Bundesrepublik Deutschland unterzeichnet (Zustimmung von Bundestag und Bundesrat durch Gesetz vom 17. Februar 1992 – BGBl. II S. 121)



Titelabbildung

Die Idee für das Bild entspringt einer Kinderzeichnung von Anna-Lena, 5½ Jahre aus der Kita „Reggio Emilia“, Kita – gGmbH Schwerin, 2010.

Für alle Publikationen im Zusammenhang mit der
„Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern“
wird dieses Bild verwendet.

