

Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen
in Sachsen-Anhalt

Bildung: elementar – Bildung von Anfang an



SACHSEN-ANHALT

Ministerium für
Gesundheit und Soziales

Impressum:

Herausgeber:

Ministerium für Gesundheit und Soziales
des Landes Sachsen-Anhalt

Referat Presse- und Öffentlichkeitsarbeit

Turmschanzenstraße 25

39114 Magdeburg

Telefon: 03 91 / 5 67-46 08

Fax: 03 91 / 5 67-46 22

E-mail: ms-presse@ms.sachsen-anhalt.de

Internet: www.ms.sachsen-anhalt.de

www.kinderministerium.de

Gesamtherstellung:

Halberstädter Druckhaus GmbH

Osttangente 4

38820 Halberstadt

Telefon: 0 39 41 / 69 56-0

Fax: 0 39 41 / 69 56 26

Das Programm wurde erarbeitet
von der Projektgruppe bildung: elementar

Martin-Luther-Universität

Halle-Wittenberg

Fachbereich Erziehungswissenschaften

Institut für Pädagogik

Franckeplatz 1, Haus 4

06110 Halle (Saale)

www.bildung-elementar.de

Beteiligte Kindertageseinrichtungen:

Käthe Kollwitz, Genthin

Froh-Sinn, Halle

Regenbogen, Wernigerode

Spatzennest, Wolfen

Das Programm richtet sich an alle Erzieherinnen und Erzieher in Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Mit der durchgängigen Ansprache „Erzieherinnen“ wenden wir uns auch an die Männer im Arbeitsfeld.

Vorwort

Henriette Schrader-Breymann, Großnichte Fröbels und Begründerin des Pestalozzi-Fröbelhauses in Berlin, hat einmal gesagt:

„Kinder sollen an möglichst edlen Lebensverhältnissen gebildet werden, in denen das Kind von früh an seinen Kräften gemäß mit an der Bildung dieser Verhältnisse schafft.“

Dieses Zitat beschreibt die Herausforderung, der wir uns als Landesregierung im Bereich der frühkindlichen Bildung gestellt haben.

In keiner Lebensphase lernen wir so viel wie in den ersten Jahren. Kinder sind Entdecker. Ihre Phantasie kennt keine Grenzen und sie haben großen Spaß daran, Dinge auszuprobieren. Elementare Bildungsprozesse finden da statt, wo Kinder sich aktiv ihre Welt aneignen. Bildung kann man nicht "machen". Kinder begreifen ihre Welt mit allen ihren Sinnen und durch aktives Tun.

Umso mehr stehen Eltern und die Erzieherinnen und Erzieher in der Verantwortung, sie so früh wie möglich in ihrer Entwicklung zu unterstützen und ihre natürlich vorhandene Lernfreude zu fördern. Kinder brauchen Bildung – von Anfang an!

Das Programm „Bildung: elementar – Bildung von Anfang an“ möchte Fachkräften und Trägern von Kindertageseinrichtungen vielfältige Informationen und Anregungen geben, um neue Bildungsideen umsetzen zu können. Durch das Kinderförderungsgesetz wurden erstmals gesetzliche Rahmenbedingungen für den qualitätsorientierten Ausbau des Kinderbetreuungssystems geschaffen. Die individuelle und gesellschaftliche Bedeutung frühkindlicher Bildungsprozesse ist zu groß, um ihre Förderung allein vom Engagement einzelner Personen in Kindertageseinrichtungen bzw. einzelner Trägern abhängig zu machen. Deshalb bin ich froh, dass die Bildungsoffensive durch eine Bildungsvereinbarung von den kommunalen Spitzenverbänden, der LIGA der Freien Wohlfahrtspflege und den Kirchen in Sachsen-Anhalt mitgetragen wird.

Durch die Offensive des Landes zur Förderung der Bildung im frühen Kindesalter haben sich aber auch die qualitativen Anforderungen an die sozialpädagogische Arbeit in den Kindertageseinrichtungen verändert. Deshalb wurde in der Koalitionsvereinbarung besonderes Augenmerk auf aktive Unterstützungsmaßnahmen für die Weiterbildung der Erzieherinnen und Erzieher gelegt. Das Land Sachsen-Anhalt will mit Geld von der Europäischen Union Qualifizierungsmaßnahmen für das Betreuungspersonal durchführen. Besondere Aufmerksamkeit werde ich außerdem dem Ziel der Landesregierung schenken, Möglichkeiten einer Hochschulausbildung zunächst für Leiterinnen und Leitern von Kindertagesstätten zu prüfen.

Kinder werden nicht nur in den Kindertagesstätten, sondern auch zu Hause, bei den Eltern gefördert. Deshalb ist die Erziehungspartnerschaft mit den Eltern von herausragender Bedeutung und nimmt im Bildungsprogramm einen hohen Stellenwert ein. Eltern wollen das Bestmögliche für ihr Kind. Sie haben bei der Beteiligung an den Bildungsprozessen ihrer Kinder eigene Ansprüche an die Form und an das Ausmaß. Diese zu sehen und angemessen darauf zu reagieren ist eine wichtige Aufgabe des Fachpersonals, wobei das Bildungsprogramm ihnen eine wichtige Orientierungshilfe geben will.

Für die Kinder und ihre Eltern ist der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ein wichtiger Lebensabschnitt. Viele Fachkräfte der Kinderbetreuung sowie Lehrerinnen und Lehrer an den Grundschulen haben seit der Veröffentlichung des Bildungsprogramms der Vorbereitung der Kinder auf den Schulbesuch große Aufmerksamkeit geschenkt. Das war nicht immer leicht, weil Vorbehalte ausgeräumt werden mußten. Wenn die Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen von der gemeinsamen Verantwortung für die bestmögliche Förderung der Kinder getragen wird, dann können auch Diskontinuitäten abgebaut und Brüche in den Bildungsbiographien der Kinder vermieden werden.

Qualifiziertes Fachpersonal, eine vertrauensvolle Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern, Erzieherinnen und Erziehern, sowie ein gelungener Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule können den Kindern helfen, sich den heutigen Anforderungen einer Bildungsgesellschaft erfolgreich zu stellen. Frühkindliche Bildung leistet so einen wichtigen Beitrag um soziale Ausgrenzung zu verhindern und verbessert die Zukunftschancen von Kindern.

Deshalb liegt mir der qualitätsorientierte Ausbau des Kinderbetreuungssystems in Sachsen-Anhalt besonders am Herzen. Mein Ziel ist es, Veränderungsprozesse einzuleiten, die im Ergebnis eine nachhaltig positive Wirkung auf die Bildungsförderung und damit die Lebensperspektiven von Kindern in unserem Lande entfalten. Mit der Verankerung des Bildungsauftrags im KiFöG und mit der Veröffentlichung und Einführung des Bildungsprogramms haben wir die gesellschaftliche Bedeutung der Kindertageseinrichtungen im Bildungssystem deutlich erhöht. Das Anforderungsprofil und das Berufsbild der Erzieherin und des Erziehers in Kindertagesstätten wird sich verändern. Wer dies als Herausforderung und Chance begreift, um seine eigene Bildungs- und Berufsbiographie weiter zu entwickeln, ist auf dem Weg in die Zukunft.



Gerlinde Kuppe
Ministerin für Gesundheit und Soziales



EINFÜHRUNG	3
Zur Entstehung des Bildungsprogramms	4
Das Bildungsprogramm im Überblick	6
Aufbau des Programms	9
TEIL 1	
VORAUSSETZUNGEN	11
1.1 Häuser des Lernens - Kindertageseinrichtungen als Bildungsorte	12
1.2 Voraussetzungen in Sachsen-Anhalt	14
1.3 Bildungsauftrag und Bildungsverständnis in der Kinder- und Jugendhilfe	17
Formelle, nicht-formelle und informelle Bildung	17
Bildung zwischen Eigen-Sinn und gesellschaftlicher Anforderung	19
Bildung und Erziehung als Gestaltung des Verhältnisses der Generationen	22
TEIL 2	
PÄDAGOGISCHE PROFESSIONALITÄT - FACHLICHE GRUNDORIENTIERUNGEN - BILDUNGSBEREICHE	25
2.1 Pädagogische Professionalität	26
2.2 Fachliche Grundorientierungen	28
Elementare Bildung	28
Bildung von Anfang an	29
Förderung von Schlüsselkompetenzen	30
Partizipation	34
Diversität und Integration	35
Kontextorientierung	38
2.3 Bildungsbereiche	40
Körper, Bewegung, Gesundheit	43
Kommunikation, Sprache(n) und Schriftkultur	49
(Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen	57
Ästhetik und Kreativität	63
Mathematische Grunderfahrungen	70
Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen	74
TEIL 3	
KINDERTAGESEINRICHTUNGEN IM BILDUNGSSYSTEM	79
3.1 Übergang zur Grundschule	81
Vom Kindergarten- zum Grundschulkind	
Übergänge als Transitionsleistungen von Kindern	81
Von der Kindergarten- zur Grundschulfamilie	
Übergänge als Transitionsleistung von Familien	83
Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule	84
3.2 Erziehungspartnerschaft	86
3.3 Qualitätsentwicklung	88
Qualifizierung	88
Verbindung von Ausbildung, Praxisentwicklung und Forschung	89
Administrative Steuerung des Systems	90
Evaluation	90
Konsultationseinrichtungen	91
LITERATUR	93
Literatur und Materialien zu den Bildungsbereichen	96

NOTIZEN

Einführung

Zur Entstehung des Bildungsprogramms

In Sachsen-Anhalt stellt sich aktuell die Aufgabe, ein Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen zu konzipieren, Wege zur nachhaltigen Implementation des Programms vorzuschlagen und einen (fach)öffentlichen Diskurs über frühe Bildung im Lande zu initiieren. Ein unauflösbares Dilemma im aktuellen bildungspolitischen Kontext besteht darin, dass alle Teilaufgaben gleichermaßen und ohne weitere Verzögerung bearbeitet werden müssen, die Aufgabe in ihrer ganzen Komplexität in der Kürze eines einjährigen Projektes aber nicht abschließend lösbar ist. Dieses Spannungsfeld zwischen fachlichem und politischem Handlungsdruck einerseits und der Notwendigkeit, nachhaltige, zeitaufwendige Entwicklungsprozesse zu initiieren und zu stützen andererseits, ist nicht ohne Einfluss auf die Arbeit an diesem **Programm für Bildung in Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt** geblieben.

Eine Eigenheit, die bewusst im Entwicklungsprozess dieses Programms angelegt wurde, besteht nämlich darin, dass alle Zwischenschritte bereits während der Entstehung in unterschiedlichsten Zusammenhängen diskutiert und verändert wurden. Somit ist das vorliegende Papier nur der *vorläufige Endpunkt* eines Prozesses, an dem im Zeitraum von ca. 10 Monaten eine Vielzahl von Menschen aus verschiedenen Bereichen des *Systems* der Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt - und bundesweit - beteiligt waren. Ohne ihre konstruktive Mitarbeit und die intensiven Diskussionen in den *Bildungswerkstätten*, bei den Treffen der *Expertinnen-Gruppe* und im *wissenschaftlichen Beirat* hätten wir das Programm womöglich schneller vorlegen können. Ungestört von vielen Kommentaren, Nachfragen, Anregungen, Widersprüchen und Rückmeldungen hätten wir unser Papier verfassen können! Es wäre sicher in sich schlüssig gewesen - aber sehr wahrscheinlich ist auch, dass es an der Wirklichkeit der Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt zu Beginn des 21. Jahrhunderts vorbei gegangen wäre. Bildungs- und Entwicklungsprozesse - sei es bei Kindern, bei Erwachsenen oder bei ganzen Organisationen und Systemen - brauchen Auseinandersetzung, brauchen Diskurs und Dialog. Wir bedanken uns deshalb an dieser Stelle ausdrücklich für die *Störungen* - es waren stets produktive Irritationen!

Mit der Novelle des „Gesetzes zur Förderung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege des Landes Sachsen-Anhalt“ (KiFöG) vom 7.3.2003 hat das Land Sachsen-Anhalt die Bedeutung der Kindertageseinrichtungen als Bildungseinrichtungen hervorgehoben. Der Rechtsanspruch auf einen Platz in einer Tageseinrichtung wird im KiFöG ausdrücklich mit dem Bildungsauftrag verbunden, dieser wird auch inhaltlich orientiert:

„Die Bildungsarbeit der Tageseinrichtungen unterstützt die natürliche Neugier der Kinder, fordert Bildungsprozesse heraus, greift Themen der Kinder auf und erweitert sie.“ (§5, Abs.2)

Das Landesrecht Sachsen-Anhalts weist hier eine Besonderheit auf, als es den Bildungsauftrag stärker konkretisiert, als das z.B. im SGB VIII der Fall ist. In Anerkennung des Subsidiaritätsprinzips wird auf die Autonomie und Eigenverantwortung der Träger und der Einrichtungen hingewiesen. Durch

die Nennung von konkreten Anforderungen an die konzeptionelle Ausgestaltung des Auftrags, verbunden mit dem Vorbehalt, Empfehlungen zur Umsetzung geben zu können, bekennt sich das Land aber zu seiner inhaltlichen Verantwortung für die öffentliche Erziehung und Bildung.

Es sind auch diese Rahmenbedingungen, die einerseits ein Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen legitimieren, die es aber gleichzeitig verbieten, detaillierte Handlungsanweisungen für die Umsetzung zu geben. Dies wäre auch weder den Kindern, noch der Sache und schon gar nicht der Profession angemessen.

Das vorliegende Programm ist daher ein Orientierungsrahmen für professionelle Erzieherinnen. Er ist kein Bildungsplan (der *abzuarbeiten* wäre), sondern ein Programm, zu dessen Verwirklichung viele kompetente Partner auf allen Ebenen des *Systems Kindertageserziehung* beitragen müssen. Dies muss notwendigerweise als langfristiger Qualifizierungsprozess angelegt werden.

International gibt es seit Jahren Erfahrungen mit Curricula für die frühe Bildung. Auch in Deutschland liegen inzwischen erste Bildungspläne und -programme aus verschiedenen Bundesländern im Entwurf vor. Wir beziehen uns explizit darauf und haben für das hier vorliegende Papier vor allem folgende Papiere ausgewertet:

- das englische „Curriculum Guidance for the Foundation Stage“
- das schwedische Curriculum für die Vorschule
- den Entwurf für ein „Berliner Bildungsprogramm“
- den „Entwurf eines offenen Bildungsplans“ aus Nordrhein-Westfalen
- die „Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten“ aus Rheinland-Pfalz
- den Entwurf für den „Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan“
- das Gutachten zum „Entwurf eines normativen Rahmens für die Bildungsarbeit in Brandenburger Kindertagesstätten“
- die Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung

Darüber hinaus beziehen wir uns explizit auf die Ergebnisse des Modellprojekts „Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ (Infans, 1997 – 2000), auf die Empfehlungen des „Forum Bildung“ und auf die Arbeiten des Bundesjugendkuratoriums.

Projektgruppe bildung:*elementar*
Halle, im Dezember 2003

Das Bildungsprogramm im Überblick

Teil 1

Voraussetzungen

Häuser des Lernens - Kindertageseinrichtungen als Bildungsorte

Dieser Teil dient der Klärung der Grundlagen und Voraussetzungen für Kindertageseinrichtungen als Bildungseinrichtungen. Beschrieben werden das Selbstverständnis und der gesetzliche Auftrag mit den Aspekten *Bildung, Erziehung und Betreuung*. Es wird kurz definiert, was wir im Weiteren unter diesen Begriffen verstehen.

Voraussetzungen in Sachsen-Anhalt

In diesem Abschnitt werden die besonderen Voraussetzungen für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen in den neuen Bundesländern, insbesondere in Sachsen-Anhalt erörtert. Gesellschaftliche und demographische Entwicklungen - und die Konsequenzen daraus - werden hier ebenso diskutiert wie die fachlichen Anforderungen, die durch die Auseinandersetzung mit der Bildungstradition des DDR-Kindergartens entstehen. Es wird erörtert, warum „*Bildung: elementar – Bildung von Anfang an*“ diese Tradition nicht ignorieren, aber auch nicht einfach an ihr anschließen kann und welche Konsequenzen sich für dieses Programm daraus ergeben.

Bildungsauftrag und Bildungsverständnis in der Kinder- und Jugendhilfe

Hier wird der fachliche und gesellschaftliche Rahmen skizziert, der die Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe bestimmt. Es werden die Chancen diskutiert, die aus *informellen und nicht-formellen Bildungsprozessen* entstehen und das Verhältnis zwischen *Eigen-Sinn* von Bildungsprozessen und *gesellschaftlicher Anforderung* wird erörtert. Daran schließen sich grundsätzliche Überlegungen an, wie man *Bildung und Erziehung als Gestaltung des Verhältnisses zwischen den Generationen* verstehen kann.

Teil 2

Pädagogische Professionalität - fachliche Grundorientierungen - Bildungsbereiche

Pädagogische Professionalität

Dieser Abschnitt erörtert die Besonderheiten des fachlichen Handelns von Erzieherinnen. Es werden *allgemeine Kennzeichen professionellen Handelns* beschrieben und es wird diskutiert, wie sich diese in der Praxis der Erzieherinnen auswirken und mit welchen Schwierigkeiten und Widersprüchen sie sich auseinandersetzen haben.

Fachliche Grundorientierungen

Die Bildungs- und Erziehungspraxis in Kindertageseinrichtungen benötigt grundlegende Orientierungen, aus denen Erzieherinnen Ziele für ihr tägliches Handeln ableiten können. Dazu schlagen wir vor:

- *Elementare Bildung* - verstanden als Anregung, Beziehungsgestaltung und Anerkennung kindlicher Kompetenzen.
- *Bildung von Anfang an* - verstanden als Plädoyer für ein lebenslanges Lernen und als Forderung nach reichhaltigen Erfahrungsmöglichkeiten für alle Kinder - auch die kleinsten.
- *Förderung von Schlüsselkompetenzen* - als grundlegendes Ziel elementarer Bildung.
- *Partizipation* - verstanden als Grundvoraussetzung für Bildungsprozesse und als Grundhaltung von Erzieherinnen und Erziehern.
- *Diversität und Integration* - weil Entwicklung nur aus Unterschieden entstehen kann. Es geht um den Reichtum der Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen, zwischen Familien und Kulturen und darum, dass jedes Kind einzigartig ist.
- *Kontextorientierung* - meint, dass sich das Leben und Lernen von Kindern nicht nur *in* der Kindertageseinrichtung abspielt. Kontextorientierung fordert dazu auf, gemeinsam mit den Kindern die Lebenswelt zu erkunden und nach Möglichkeit etwas zu ihrer Verbesserung beizutragen.

Bildungsbereiche

Das Bildungsprogramm „*Bildung: elementar – Bildung von Anfang an*“ enthält sechs Bildungsbereiche, die jeweils einen Weltausschnitt beschreiben, der wichtige Erfahrungsmöglichkeiten für Kinder bietet:

- Körper, Bewegung und Gesundheit
- Kommunikation, Sprache(n) und Schriftkultur
- (Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen
- Ästhetik und Kreativität

- Mathematische Grunderfahrungen
- Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen

Dass diese Ausschnitte nicht vollständig sind, ist offensichtlich - und gewollt. Wir regen an, sie im Team, mit Eltern, in Arbeitskreisen, lokalen und überregionalen Bildungswerkstätten weiter auszudifferenzieren, zu verändern und zu ergänzen.

Jeder Bildungsbereich enthält eine fachliche Einführung, Vorschläge für Erfahrungen, die jedes Kind in diesem Bereich machen sollte, sowie Leitfragen für die Beobachtung und Anforderungen an das erzieherische Handeln in diesem Bereich.

Teil 3

Kindertageseinrichtungen im Bildungssystem

Übergang zur Grundschule

Kinder bewältigen in ihrem Leben zahlreiche *Übergänge*, in aller Regel erfolgreich. Dennoch wird der Übergang vom Kindergarten zu Grundschule häufig als besonders bedeutsam angesehen. In diesem Abschnitt wird er als *Leistung von Kindern, als Herausforderung für Familien* und als fachliche Aufgabe der beteiligten Institutionen erörtert.

Erziehungspartnerschaft

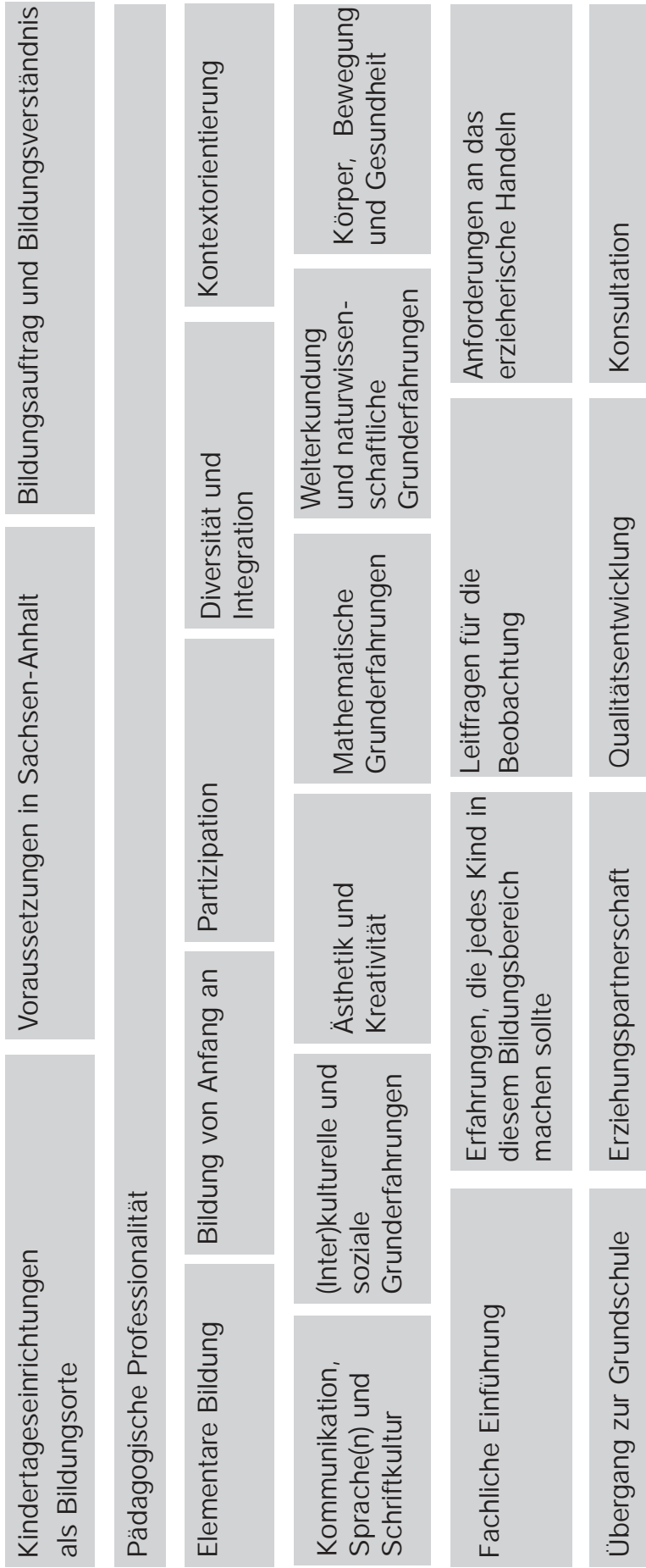
Die wichtigsten Partner für Erzieherinnen und Erzieher sind die Eltern. Nur *mit* ihnen kann die Arbeit in der Kindertageseinrichtung letztlich erfolgreich sein. Der Abschnitt beschreibt haltungsmäßige Voraussetzungen und fachliche Anforderungen, die zum Gelingen einer echten Erziehungspartnerschaft berücksichtigt werden müssen.

Qualitätsentwicklung

Der letzte Abschnitt im Programm weist darauf hin, dass *Bildungsqualität* nicht ohne *Qualitätsentwicklung* im gesamten System der Kindertageseinrichtungen zu erreichen ist. Dazu gehören mindestens

- eine breit angelegte Qualifizierungsinitiative
- die Verbindung von Ausbildung, Praxisentwicklung und Forschung
- Trägerqualifizierung und neue Wege in der administrativen Steuerung des Systems
- systematische interne und externe Evaluation
- der Aufbau eines fachlichen Entwicklungsnetzes - etwa durch Konsultationseinrichtungen

Aufbau des Programms



Teil1

Voraussetzungen

1.1 Häuser des Lernens - Kindertageseinrichtungen als Bildungsorte

Kindertageseinrichtungen - Krippen, Kindergärten und Horte - sind Bildungseinrichtungen. Sie sind es nach ihrem Selbstverständnis, nach den Erwartungen, die von unterschiedlichsten Gruppen der Gesellschaft an sie gerichtet werden und sie sind es nach ihrem gesetzlichen Auftrag. Die Aufgabe der Kindertageseinrichtungen besteht nach § 22 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG, SGB VIII) darin, die Entwicklung jedes Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu fördern. Der Auftrag der **Förderung** umfasst die Aspekte der **Betreuung - Bildung - Erziehung**. Diese drei Dimensionen des Auftrags der Kindertageseinrichtungen sind gleichberechtigt und nicht voneinander zu trennen.

Wie komplex die zu erfüllende Aufgabe ist, wird auch daran deutlich, dass sich die Tageseinrichtungen sowohl an den Bedürfnissen der Kinder als auch an denen ihrer Familien orientieren sollen - und zwar pädagogisch wie organisatorisch.

Wenn in diesem Text im Besonderen vom Aspekt der **Bildung** in Kindertageseinrichtungen die Rede ist, dann sind folgende Voraussetzungen stets mitgedacht:

Kindertageseinrichtungen (Krippen, Kindergärten, Horte) sind Bestandteil des öffentlichen Bildungssystems, das in Deutschland nicht nur aus der Schule besteht.

Auch wenn **Bildung** in diesem Programm und in der öffentlichen und fachlichen Diskussion als wichtiger Aspekt des Auftrags von Kindertageseinrichtungen hervorgehoben wird, sind in der pädagogischen und organisatorischen Praxis **Bildung, Erziehung und Betreuung** nicht zu trennen.

Damit ist auch gemeint, dass Bildung, Erziehung und Betreuung nicht beziehungslos nebeneinander stehen. Sie sind vielmehr aufeinander bezogen und stehen in enger Wechselbeziehung.

Bildung meint im Wesentlichen einen Prozess, in dem sich Menschen selbsttätig in ein Verhältnis zur Welt setzen: zu Dingen, Personen und Phänomenen. Damit sind stets auch innere Welten gemeint: (Be)Deutungen, Fantasien und Repräsentationen. Sich bilden heißt, sich ein Bild von der Welt machen.

Sich bilden zu können, ist eine Fähigkeit, mit der jeder Mensch, jedes Mädchen und jeder Junge, zur Welt kommt. Ein solcher Begriff von Bildung wurde in Europa schon früh formuliert. Wir verbinden ihn u.a. mit dem Humanismus und dem Namen von Humboldt. Eigensinn und Selbsttätigkeit als wesentliche Kennzeichen von Bildung sind in jüngster Zeit von der neurophysiologischen Forschung in besonderer Weise herausgestellt worden. Bildung ist immer **Selbst-Bildung**.

Erziehung meint die Antwort der Erwachsenen auf die Bildungstätigkeit jedes Kindes. Diese Antwort kann unbewusst oder gezielt erfolgen. Immer stehen Bildung und Erziehung jedoch in Wechselwirkung. Wenn wir Bildung als Selbst-Bildung verstehen, heißt das nicht, dass die Erziehungstätigkeit der Erwachsenen keine Rolle mehr spielt. Gerade dann stehen Erwachsene in einer besonderen Verantwortung. Professionelle Erzieherinnen müssen sich nämlich permanent der Frage stellen, was es heißt, tätig zu sein, zu han-

deln, unter der Bedingung, dass Bildung von ihnen nicht „machbar“ ist: Wie können Bildung und Erziehung in der täglichen Praxis miteinander in Verbindung gebracht werden?

Für die Aktivität der Erzieherinnen in der Kindertagesstätte gibt es dazu prinzipiell folgende Möglichkeiten:

1. Die Gestaltung der Umwelt des Kindes. Dazu gehören:

- die Architektur der Kindertagesstätte und die Anlage des Freigeländes, im engeren Sinne die Raumgestaltung und die materielle Ausstattung der Einrichtung
- Die Gestaltung von Zeitstrukturen und Situationen

2. Die Gestaltung der Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kind.

Dazu gehören:

- die Zumutung von Themen durch die Erwachsenen
- die Beantwortung der Themen der Kinder durch die Erwachsenen
- die Wahl des Dialogs als Form der Interaktion

Dass die Gestaltung dieser Wechselbeziehung einen verlässlichen Rahmen braucht, dafür steht - als Kürzel - der Begriff **Betreuung**. Der Betreuungsauftrag der Kindertageseinrichtungen wird häufig als Aspekt der Dienstleistung für Eltern verstanden. Eltern haben ein Recht auf eine verlässliche Betreuung ihrer Kinder. Nicht nur, aber auch, um die Aufgaben in Familie und Beruf besser vereinbaren zu können. Eine verlässliche Betreuung ist zugleich eine wichtige Voraussetzung für die Gestaltung förderlicher Beziehungen in den Familien. Urie Bronfenbrenner hat in seinen Beiträgen zur ökologischen Sozialisationsforschung schon früh darauf hingewiesen: Eine moderne Gesellschaft, die förderliche Bedingungen für das Aufwachsen von Kindern schaffen will, muss vor allem die Eltern entlasten. **Betreuung** als Bestandteil des Auftrags von Kindertageseinrichtungen bildet - in der Wechselbeziehung mit Bildung und Erziehung - den verlässlichen Rahmen, in dem Beziehung gestaltet und Selbst-Bildung ermöglicht wird.

Die lebendige und produktive Verknüpfung der Aspekte Bildung, Erziehung und Betreuung im Alltag der Kindertageseinrichtungen erfordert von Erzieherinnen eine hohe Flexibilität und die Bereitschaft, die eigene Praxis permanent zu reflektieren und immer wieder neu zu erfinden. Kindertageseinrichtungen (Bildungseinrichtungen überhaupt) werden dann zu „Häusern des Lernens¹“, wenn nicht nur die „Lernenden“ (die Kinder), sondern auch die „Lehrenden“ (die Erzieherinnen) lernen.

¹ Dass alle Bildungseinrichtungen zu „Häusern des Lernens“ mit einem eigenständigen Profil werden sollen, ist eine der zentralen Empfehlungen des „Forum Bildung“.

1.2 Voraussetzungen in Sachsen-Anhalt

Bildung ist ein elementarer Prozess, für alle Menschen und zu allen Zeiten. Die konkreten Bedingungen, unter denen Menschen leben und sich bilden (der *Kontext*) sind aber entscheidend für die konkrete Ausgestaltung des Prozesses. So gibt es auch in Sachsen-Anhalt einige Besonderheiten, die das Feld der Elementarpädagogik bestimmen:

Die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse, die derzeit alle modernen Gesellschaften kennzeichnen, entfalten in Sachsen-Anhalt eine besondere Dramatik. Die demographische Entwicklung ist gekennzeichnet durch nach wie vor starke Ost-West-Migration und erneut zunehmenden Bevölkerungsrückgang. Der im Auftrag des Ministeriums für Gesundheit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt erstellte Armutsbericht (MfGS-LSA 2002) beschreibt im Detail die Abwanderung und die zu erwartenden Auswirkungen. Demnach konzentrieren sich die „Migrationsverluste“ vor allem auf die Gruppe der unter 35-jährigen, die zumeist in die alten Bundesländer, aber teilweise auch in andere ostdeutsche Länder abwandern². Diese Entwicklung ist nicht allein die Folge fehlender – vor allem beruflicher – Zukunftsperspektiven für junge Menschen im Lande. Sie ist zugleich Teil eines sich selbst verstärkenden Teufelskreises, der auf Dauer dazu führt, „dass der Humankapitalbestand des Landes Sachsen-Anhalt nicht die notwendigen Voraussetzungen zur Entfaltung einer ausreichenden Innovationsdynamik erfüllt. Dies wäre jedoch erforderlich, wenn die Produktionslücke zu den alten Bundesländern geschlossen und damit das Arbeitsmarktproblem gelöst werden soll.“ (MfGS-LSA 2002, S.12)

Dabei ist der Zusammenhang zwischen ökonomischer Benachteiligung und unzureichenden Bildungschancen nicht mehr zu übersehen. So konstatiert die OECD für Deutschland insgesamt, dass die Stagnation der Wirtschaft u.a. durch das sinkende Bildungsniveau der Erwerbsbevölkerung bedingt sei. Vor dem Hintergrund des West-Ost-Gefälles muss die Tendenz zur „Bildungsarmut“ die sich hier abzeichnet, für Sachsen-Anhalt besonders alarmierend sein.

Eine weitere Eigenheit des Arbeitsbereichs der Kindertageserziehung in Sachsen-Anhalt ist der hohe Altersdurchschnitt der Erzieherinnen und der wenigen Erzieher. In den Krippen, Kindergärten und Horten begegnen Kinder heute Fachkräften, die ihre Großeltern sein könnten. Die Generation der jungen Eltern ist dagegen kaum noch vertreten.

² „Zum Jahresende 1961 lebten im damaligen Sachsen-Anhalt 3,3 Mio. Bürger, rund 30 Jahre später bei der Wiedervereinigung waren es rund 3 Millionen und zum Jahresende 2001 nur noch 2,6 Mio. Einwohner. Dabei entfallen etwa zwei Drittel des Bevölkerungsverlustes der Nachwendezeit (1991 bis 1999) auf ein Geburtendefizit, rund ein Drittel auf Abwanderungen. Sollte sich diese Tendenz fortsetzen, dann droht Sachsen-Anhalt künftig der Verlust qualifizierter Arbeitskräfte und damit die Basis für kommendes Wachstum, denn drei von vier Migrantinnen sind unter 35 Jahre alt.
(...)

Allein im Jahr 2000 verlor Sachsen-Anhalt rund 20.000 Einwohner oder 1 % seiner Bevölkerung durch Abwanderung und knapp 10.000 Einwohner wegen des Geburtendefizits. Die Abwanderung in das frühere Bundesgebiet bildet den Großteil des Wanderungsverlustes, aber auch gegenüber den anderen ostdeutschen Bundesländern büßt Sachsen-Anhalt immer mehr an Attraktivität ein. Dabei konzentrieren sich die Bevölkerungsverluste auf die Altersklassen zwischen 15 und 39 Jahren, die derzeit noch stark besetzt sind.“ (MfGS-LSA 2002, S.17 f.)

Für die Entwicklung und Umsetzung des **Bildungsprogramms „Bildung: elementar – Bildung von Anfang an“** ergeben sich auch daraus besondere Anforderungen – aber auch besondere Chancen. So verfügen die Erzieherinnen in der Regel über fundierte Erfahrungen mit dem „Bildungsplan“ der DDR. Das „Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten“ (Ministerium für Volksbildung 1985) ist den Erzieherinnen präsent und es gehört zu ihrem professionellen Selbstverständnis, sich als Experten für frühe Bildung zu begreifen.

Es wäre fatal, die Erfahrungen der Erzieherinnen als irrelevant abzutun! Mit dem **Bildungsprogramm „Bildung: elementar – Bildung von Anfang an“** greifen wir sie ganz bewusst auf und fragen, welche Konsequenzen sich daraus für die Realisierung einer ganzheitlichen, selbstbestimmten und offenen Bildungspraxis in den Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt ergeben.

Naheliegend sind zumindest zwei Konsequenzen:

Das Bildungsprogramm „Bildung: elementar – Bildung von Anfang an“ muss sich auf die lange Bildungstradition des DDR-Kindergartens beziehen, die noch heute ihre Wirkungen in der Praxis entfaltet. Die Aufgabe der Curriculumentwicklung unterscheidet sich hier z.B. von ähnlichen Vorhaben in den alten Bundesländern, in denen es bisher keine vorschulischen Curricula gab.

Der Bildungsplan der DDR zeichnete sich u.a. durch die Vielfalt methodischer Anregungen und konkreter Handlungsanweisungen aus. Er betonte die aktive Rolle der Erzieherinnen und beschrieb Bildungsprozesse vor allem als Vermittlungsprozesse. Die Wahl der Begriffe (die Kinder sollen mit den Inhalten *bekannt gemacht* werden) machte deutlich, dass dem Bildungsplan eher ein Konzept von *Unterricht* als von aktiver und eigensinniger *Selbstbildung* zu Grunde lag. Dieses Bildungsverständnis muss gründlich reflektiert werden, es bestimmt vielfach noch das pädagogische Handeln von Erzieherinnen.

Bildungsprozesse sind grundsätzlich offen und in ihren Verläufen und Ergebnissen unvorhersehbar. Detaillierte Handlungsanweisungen für offene Prozesse, die noch dazu ganz entscheidend von den Kindern selbst und durch ihre individuellen und eigensinnigen Deutungen bestimmt werden, sind ein Widerspruch in sich. Wer sie erwartet, wird sie in diesem **Programm** nicht finden.

Die grundsätzliche Offenheit des Curriculums begründet sich zum Einen durch die Notwendigkeit, Bildungsinhalte in ihren spezifischen Kontexten immer wieder neu zu erschließen: Dabei spielen die Themen und Fragen der Kinder eine zentrale Rolle, aber auch die Lebenssituationen der Familien und die sozial-räumlichen Bedingungen in den jeweiligen Gemeinwesen. Alle diese Faktoren beeinflussen, die Möglichkeiten der Kinder, sich zu bilden. Die Offenheit des Curriculums begründet sich zum Anderen durch den dramatischen Wandel aller Lebensbereiche in kurzer Zeit - eine Erfahrung, die Erzieherinnen mit Eltern teilen. Es ist absehbar, dass die Veränderungen auch in Zukunft nicht abgeschlossen sein werden. Im Gegenteil: möglicherweise wird *Veränderung* die einzige Konstante im Leben der heutigen Mädchen und Jungen sein. Die Bildungspraxis in Kindertageseinrichtungen muss deshalb ganz grundsätzlich offen für Veränderung und individuelle Unterschiede sein. Chancengerechtigkeit für alle Kinder kann nur durch Vielfalt - nicht durch Gleichheit - der Angebote entstehen.

Vor diesem Hintergrund kann das **Bildungsprogramm** nicht einfach an den methodischen und inhaltlichen Vorgaben und Anregungen für den DDR-Kindergarten anschließen. Eine gute Anschlussmöglichkeit sehen wir aber in der theoretischen Fundierung der Bildungsarbeit im DDR-Kindergarten. Eine der Grundlagen dafür ist die – seit den 1970er Jahren auch im Westen rezipierte – Aneignungstheorie. Der Begriff der *Aneignung*, der hier gemeint ist, wurde von A.N. Leontjew im Kontext der so genannten *kulturhistorischen Schule* der sowjetischen Psychologie entwickelt, die Theorie im Wesentlichen von Wygotski begründet³. Im Unterschied zu klassischen entwicklungspsychologischen Ansätzen ist Leontjews Konzept eher geeignet, zu beschreiben, wie sich Kinder und jüngere Jugendliche ihre Lebenswelt durch eigene Tätigkeit *aneignen*: Im Prozess ihrer individuellen Entwicklung *reproduzieren* sie gleichzeitig die Eigenschaften, Fähigkeiten und Verhaltensweisen der menschlichen Kultur. Sie erfinden sich und ihre Welt immer aufs Neue.

In dieser theoretischen Orientierung verstehen wir **Bildung** heute als aktive Tätigkeit von Kindern, durch die sie sich ihre Welt **aneignen**. In dieser Bezogenheit von *Kind* und *Welt* liegt dann auch die Möglichkeit, an der Bildungstradition und der theoretischen Fundierung des DDR-Kindergartens konstruktiv anzuschließen, um gemeinsam mit den Erzieherinnen einen modernen Bildungsbegriff und eine moderne Bildungs- und Erziehungspraxis zu entwickeln. Sie wird besonders die Eigentätigkeit und die eigenen Weltdeutungen jedes Mädchens und jedes Jungen hervorheben: Kinder sind die Akteure ihrer Entwicklung und Bildung.

Daraus ergibt sich die zweite Konsequenz für die Umsetzung des **Bildungsprogramms** „**Bildung: elementar – Bildung von Anfang an**“: Wenn wir Bildung wesentlich als Aktivität der Kinder begreifen, verändert sich die Rolle der professionellen Erzieherinnen. Ihnen stellt sich die Aufgabe der systematischen **Beobachtung** jedes Mädchens und jedes Jungen. Nur aus der Analyse ihrer Beobachtungen, einer Auswertung die professionelle Erzieherinnen und Erzieher individuell und im Team leisten müssen, können sie wiederum ihr Handeln ableiten, das auf die „Bildungsbewegungen“ (Laewen) jedes Kindes antwortet. Ein Bildungsprogramm, das sich auf die Beschreibung von Bildungsprozessen und –inhalten bei Kindern beschränkt, greift deshalb zu kurz. Gerade vor dem Hintergrund der beruflichen Erfahrungen vieler Erzieherinnen in Sachsen-Anhalt muss das Programm vor allem auf die Entwicklung eines neuen professionellen Selbstverständnisses zielen. Auch das ist mit dem Begriff **Programm** gemeint: Es geht darum, mit den erwachsenen Akteuren Haltungen zu verändern und Professionalität zu entwickeln. Dies ist ein mittel- und langfristiger Prozess, der ohne intensive Begleitung, Beratung und Fortbildung nicht gelingen kann. Hier sind vor allem die Träger und die Aufsichtsbehörden gefordert. Sie müssen ihre Verantwortung für die pädagogischen Fachkräfte wahrnehmen. Nicht im Sinne von Kontrolle und Gängelung, sondern durch die Schaffung von Bedingungen, unter denen Erzieherinnen ihre Professionalität entwickeln können.

³ Vgl. Keiler 1983 und Leontjew 1973

1.3 Bildungsauftrag und Bildungsverständnis in der Kinder- und Jugendhilfe

Formelle, nicht-formelle und informelle Bildung

Kindertageseinrichtungen sind Bestandteil der Kinder- und Jugendhilfe und zugleich Bestandteil des Bildungssystems, das in Deutschland nicht nur aus Schule besteht. Vielmehr müssen wir heute von einem Zusammenwirken von *formellen*, *nicht-formellen* und *informellen* Bildungsorten und –gelegenheiten ausgehen.

- Unter *formeller Bildung* wird das gesamte hierarchisch strukturierte und zeitlich aufeinander aufbauende Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem gefasst, mit weitgehend verpflichtendem Charakter und unvermeidlichen Leistungszertifikaten.
- Unter *nicht-formeller Bildung* ist jede Form organisierter Bildung und Erziehung zu verstehen, die generell freiwilliger Natur ist und Angebotscharakter hat.
- Unter *informeller Bildung* werden ungeplante und nicht-intendierte Bildungsprozesse verstanden, die sich im Alltag von Familie, Nachbarschaft, Arbeit und Freizeit ergeben, aber auch fehlen können. Sie sind zugleich unverzichtbare Voraussetzung und „Grundton“, auf dem formelle und nicht-formelle Bildungsprozesse aufbauen.

Bundesjugendkuratorium 2001, S. 164f.

Umfassend können Bildungsprozesse nur gestaltet werden, wenn alle drei Formen von Bildung zusammenwirken und aufeinander bezogen sind. Die besondere Chance der Kindertageseinrichtungen liegt darin, sich als Bildungsorte zu verstehen, an denen die Bereiche der *nicht-formellen* und *informellen Bildung* ineinander greifen. Sie haben dazu in der Regel gute Voraussetzungen: als Begegnungsstätte für Kinder und Erwachsene in der unmittelbaren Nachbarschaft und als Erfahrungsraum für Mädchen und Jungen unterschiedlichen Alters. Entscheidend ist dabei, dass sich die pädagogische Praxis an den Bildungsprozessen der Kinder orientiert – nicht die Bildungsprozesse an den Erfordernissen der Institution: Leistungsbewertung und Selektion finden nicht statt; Fehler, Um- und Irrwege werden nicht sanktioniert sondern begrüßt.

In jüngster Zeit wird die Diskussion um die Möglichkeiten und Chancen früher Bildung und Förderung für alle Kinder öffentlich mit großem Interesse geführt. Die Gründe für diese Entwicklung sind vielfältig. Sicher hat die internationale PISA-Studie (Deutsches PISA-Konsortium 2001), die die Defizite des deutschen Schulsystems herausgestellt hat, viel dazu beigetragen, die Frage nach den Chancen früher Bildung für alle in das öffentliche Bewusstsein zu rücken. Sie wird häufig als Begründung für das neue Interesse an früher Bildung und Förderung herangezogen. Gerade PISA weist aber auf die unzureichende Berücksichtigung der informellen und nicht-formellen Bildungsprozesse im deutschen Schulsystem hin: Deutschen

Schülerinnen und Schülern mangelt es nicht an formeller Bildung. Große Defizite gibt es allerdings in den Bereichen, wo es darum geht, Gelerntes in realen Lebenssituationen anzuwenden und neu zu interpretieren.

Gravierend ist auch ein anderer Befund: Der Zusammenhang zwischen Schulerfolg und sozialem Hintergrund der Schülerinnen und Schüler ist in Deutschland besonders hoch. Es gelingt der Schule offensichtlich nicht, bestehende soziale Ungleichheiten und Benachteiligungen zu kompensieren. Gerade deshalb kommt den außerschulischen Bildungseinrichtungen eine wachsende Bedeutung zu. Sie sind von ihrem Selbstverständnis und Auftrag her nicht auf Selektion, sondern auf Integration und den Ausgleich individueller und sozialer Benachteiligungen gerichtet. Eine nachhaltige Verbesserung der Bildungschancen für alle Kinder kann es aber nur geben, wenn die Reformansätze aus Schule und Jugendhilfe aufeinander bezogen und gemeinsam weiter entwickelt werden.

Beide Befunde zusammen belegen, dass es falsch wäre, Formen schulischen Lehrens und Lernens in den Kindergarten zu verlegen. Auch kann es nicht Aufgabe der Bildungseinrichtung „Kindergarten“ sein, sich ausschließlich an der zu erreichenden Schulfähigkeit der Kinder zu orientieren. Ganz im Gegenteil: Die besonderen Voraussetzungen der Kindertageseinrichtungen, die ganzheitliches Lernen in realen Lebenssituationen ermöglichen, müssen gestärkt werden, die integrative, auf die Wertschätzung von Unterschieden gerichtete Grundorientierung muss weiter gefördert werden.

Die Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland ist ein komplexes, subsidiär⁴ organisiertes System. In einem solchen System kann die inhaltliche Ausgestaltung des Bildungsauftrags nicht einfach verordnet werden. Vielmehr muss mit allen Akteuren im Feld ein Konsens gesucht werden, der ihre Eigenverantwortlichkeit und Kompetenz auf unterschiedlichen Ebenen des Systems anerkennt. Neben den Erzieherinnen sind dies vor allem die Träger der Einrichtungen und ihre Organisationen, die Aus- und Weiterbildung, die Fachreferate und Dezernate der Sozialadministration und die Fachpolitik. Dazu kommen - als entscheidende Besonderheit des Arbeitsfeldes - die Nutzer der Einrichtungen, also Eltern und Kinder, die, quasi als Ko-Produzenten, am Zustandekommen und Erfolg der Bildungsprozesse wesentlichen Anteil haben.

Um Kindertageseinrichtungen zu Bildungsorten weiter zu entwickeln, reicht es also nicht, Bildungsziele zu formulieren (und womöglich ihre Erreichung bei den Kindern zu überprüfen). Es bedarf vielmehr einer grundlegenden und nachhaltigen Qualitätsentwicklung. Sie muss sich auf die Entwicklung des **Personals** und der **Organisation** ebenso konzentrieren, wie auf den systematischen **Einbezug von Kindern und Eltern**.

⁴ Das Prinzip der Subsidiarität bedeutet hier, dass zur Erfüllung einer gesellschaftlichen Aufgabe (z.B. der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen ...) nach Möglichkeit nicht der Staat, sondern ein „freier Träger“ herangezogen werden soll (vgl. Münder 1998).

Bildung zwischen Eigen-Sinn und gesellschaftlicher Anforderung

Wenn Sie Kinder etwas lehren, hindern Sie sie daran, es selbst zu entdecken - Sie stiften Schaden.

Jean Piaget

Bildung wird - seit Humboldt - als ein Prozess verstanden, in dessen Verlauf alle Kräfte mit dem Ziel angeregt werden, sich die Welt anzueignen und die Persönlichkeit - wie es heißt „harmonisch-proportionierlich“ zu einer sich selbst bestimmenden Individualität zu entfalten. Hartmut von Hentig (1996) fasst dies kurz als einen Prozess, in dem die Dinge geklärt und die Personen gestärkt werden.

Die „Anregung“ aller auf Bildung gerichteten Kräfte jedes Mädchen und jedes Jungen möglichst reichhaltig zu gestalten, ist die Aufgabe der Erwachsenen. Dennoch ist **Bildung** - im humanistischen Sinne - ohne **Selbsttätigkeit** nicht vorstellbar. Für Bildungsprozesse in der frühen Kindheit gilt dies in besonderem Maße⁵. Eine *kindorientierte Pädagogik* hat dieses Bildungsverständnis schon früh aufgegriffen und versteht *Bildung* demnach als den Prozess, durch den Kinder *sich ein Bild von der Welt machen*. Dieses Verständnis von **Selbst-Bildung** bildet heute übereinstimmend die Grundlage für die Ausgestaltung der Praxis in Kindertageseinrichtungen und liegt auch diesem Programm zugrunde:

- Kinder sind *aktive* Lerner, die neue Wahrnehmungen und Erfahrungen auf dem Hintergrund bereits vorhandener Erfahrungen einordnen und deuten. Jedes Kind entwickelt dazu eigene Konzepte des Verstehens und der Konstruktion von *Sinn*.
- Die *Selbst-Bildung* jedes Kindes ist immer eingebunden in soziale Bezüge. Ohne verlässliche Beziehungen und ohne Kommunikation ist Bildung nicht denkbar. Kinder entwickeln und überprüfen ihre individuellen Konzepte und Deutungen im Austausch mit anderen permanent und entwickeln so intersubjektiv tragfähige Konzepte und Weltbilder. *Selbst-Bildung* ist deshalb immer auch *soziale Ko-Konstruktion*. Voraussetzung für gelingende Ko-Konstruktionen sind das Vertrauen zu und die Anerkennung durch andere Menschen: den Kindern in der Kindergruppe und den erwachsenen Bezugspersonen. Die *Gestaltung von Beziehungen* ist der Kern der professionellen, auf Ermöglichung von Bildung gerichteten Tätigkeit der Erzieherinnen.
- Die pädagogische Erkenntnis, dass vor dem Verstehen das *Begreifen* kommt, wird durch aktuelle neurophysiologische Forschungen bestätigt. Kinder nutzen alle Sinne, um neue Wahrnehmungen zu verarbeiten. Je reichhaltiger die akustischen, visuellen, haptischen und sensorischen Eindrücke, desto komplexer entwickeln sich die synaptischen Verbindungen im Gehirn. Sie bilden die *kognitiven Landkarten*, in die neue Erfahrungen nachhaltig eingeordnet werden können. Nicht nur in der frühen Kindheit - aber gerade in den ersten Lebensjahren - sind vielfältige Möglichkeiten zum Bewegen, Fühlen und Tasten, Riechen und Schmecken, Sehen und Hören die Voraussetzung für erfolgreiche Bildungsprozesse: *Bildung* ist Erkenntnistätigkeit mit allen Sinnen.

⁵ Ludwig Liegle beschreibt in seinem Beitrag „Bildungsprozesse in der frühen Kindheit“ sehr prägnant die spezifischen, lebensphasenbezogenen Strukturen frühkindlicher Bildungsprozesse: von der „anschauenden Erkenntnis“ Johann Heinrich Campes über den „zufälligen Selbst-Unterricht“ Friedrich Fröbels bis zu Erschaffung von „Übergangsobjekten“ nach Winnicott. Liegle 2002 S. 50 f.

- Damit verbunden ist eine weitere Bildungsvoraussetzung: Lernen ist lustvoll. Jedes Kind will aus eigenem Antrieb neue Erfahrungen machen, etwas herausfinden, etwas können. Die erfolgreiche Bewältigung einer schwierigen Aufgabe macht glücklich und führt zur Lust auf mehr. Wesentliche Aufgabe einer professionellen Begleitung von Bildungsprozessen ist es, *jedem* Kind Erfolgserlebnisse zu ermöglichen.

Es ist notwendig, all diese Voraussetzungen im Blick zu haben, bevor man die **Anforderungen** formuliert, die frühe Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen erfüllen soll. Bildung im oben beschriebenen Verständnis hat nämlich einen *Eigen-Sinn* und eine eigene Logik, die sich nicht ausschließlich am Bedarf der Erwachsenen-Gesellschaft (bzw. einzelner gesellschaftlicher Gruppen) orientiert. Eine Pädagogik, die das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft von beiden Seiten her gestalten will, muss selbstverständlich auch die Anforderungen zur Kenntnis nehmen, die eine im Wandel begriffene Gesellschaft an ihre (jungen) Mitglieder stellt. Der öffentliche und politische Diskurs, in den sich die Pädagogik – und die Pädagoginnen und Pädagogen – hier begeben müssen, ist grundsätzlich zu begrüßen. Bedeutet er doch eine „Anerkennung der zentralen Bedeutung von Bildung für die Zukunft der nachfolgenden Generation“ (Bundesjugendkuratorium 2001, S. 160). Allerdings ist es unangemessen, wenn bereits frühe Bildungsprozesse hauptsächlich unter dem Gesichtspunkt der späteren „Verwertbarkeit“ oder der für Schule und Beruf erforderlichen Qualifikationen konzipiert werden. Weder die Selbstbestimmung der Kinder noch die Innovationskraft der Gesellschaft werden nachhaltig gefördert, wenn sich Bildungsinhalte an festgelegten Zielen orientieren.

Dennoch gibt es in unserer Gesellschaft absehbare Entwicklungen. Es sind gewissermaßen Trends, die seit einigen Jahrzehnten wirken und die auch den gesellschaftlichen Wandel in Zukunft bestimmen werden. Pädagogische Praxis muss diese Entwicklungen aufmerksam verfolgen, denn aus ihnen heraus können wir heute **Anforderungen** benennen, denen sich Erzieherinnen in ihrer täglichen Arbeit mit Kindern und Eltern stellen müssen. In der Streitschrift „Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe“ des Bundesjugendkuratoriums sind diese begründeten Annahmen über die Zukunft unserer Gesellschaft nachgezeichnet (Bundesjugendkuratorium 2001 S. 161). Sie bilden gleichsam den Begründungsrahmen für den gesellschaftlichen Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen und für die **Ziele**, die Erzieherinnen täglich verfolgen. Gemeinsam mit dem Bundesjugendkuratorium gehen wir davon aus, dass die Gesellschaft der Zukunft

- eine *Wissensgesellschaft* sein wird, in der Intelligenz, Neugier, Lernen wollen und können, Problemlösen und Kreativität eine wichtige Rolle spielen;
- eine *Risikogesellschaft* sein wird, in der die Biographie flexibel gehalten und trotzdem Identität gewahrt werden muss, in der der Umgang mit Ungewissheit ertragen werden muss, und in der Menschen ohne kollektive Selbstorganisation und individuelle Verantwortlichkeit scheitern können;
- eine *Arbeitsgesellschaft* bleiben wird, der die Arbeit nicht ausgegangen ist, in der aber immer höhere Anforderungen an die Menschen gestellt werden, dabei zu sein;

- eine *demokratische Gesellschaft* bleiben muss, in der die Menschen an politischen Diskursen teilnehmen und frei ihre Meinung vertreten können, öffentliche Belange zu ihren Angelegenheiten machen, der Versuchung von Fundamentalismen und Extremen widerstehen und bei allen Meinungsunterschieden Mehrheitsentscheidungen respektieren;
- als *Zivilgesellschaft* gestärkt werden soll, mit vielfältigen Formen der Partizipation, Solidarität, sozialen Netzen und Kooperation der Bürger, egal welchen Geschlechts, welcher Herkunft, welchen Berufs und welchen Alters;
- eine *Einwanderungsgesellschaft* bleiben wird, in der Menschen verschiedener Herkunft, Religion, Kultur und Tradition integriert werden müssen, vorhandene Konflikte und Vorurteile überwunden und Formen des miteinander Lebens und Arbeitens entwickelt werden müssen, die es allen erlauben, ihre jeweilige Kultur zu pflegen, aber auch sich wechselseitig zu bereichern!

Alle diese Gesellschaftsmodelle und Trends verlangen von den Bürgerinnen und Bürgern komplexe Kompetenzen der individuellen Lebensführung und des sozialen Zusammenlebens. Sie setzen Bildung und Gebildetsein voraus.

Bildung und Erziehung als Gestaltung des Verhältnisses der Generationen

Bildung und Erziehung in öffentlichen Institutionen ist die verantwortliche und professionelle Gestaltung des generationalen Verhältnisses zwischen Kindern und Erwachsenen. Die fachliche Aufgabe der Erzieherinnen ist grundsätzlich gekennzeichnet von einem doppelten Mandat: vom Recht jedes Kindes auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit in der ihm eigenen und angemessenen Weise und vom legitimen und unerlässlichen Anspruch der Gesellschaft auf kulturelle Reproduktion, d.h. auf Vermittlung von Grundwerten und Weitergabe ihres kulturellen Erbes an die nachfolgende Generation.

Die inhaltliche und praktische Ausgestaltung dieses Verhältnisses entfaltet sich heute aus drei Grundannahmen, die leitend für dieses Programm sind.

Die gesellschaftliche Voraussetzung: Kennzeichen aller modernen Gesellschaften unter globalisierten Bedingungen ist eine zunehmende Ungewissheit, die eine Antizipierung zukünftiger Anforderungen und Entwicklungen nur in sehr eingeschränktem Maß möglich macht. Die grundsätzliche Offenheit und Nicht-Vorhersagbarkeit ist dabei mehr als eine fachliche Schwierigkeit. Sie ist seit der Aufklärung einer der fundamentalen Werte unserer Gesellschaft. Wir nennen sie Freiheit.

Demgegenüber steht ein kulturelles Erbe aus Traditionen, Werten und Wissensbeständen, deren Weitergabe an die nachfolgende Generation eine selbstbestimmte Gestaltung und Bewältigung heutiger und zukünftiger Herausforderung erst ermöglicht. In diesem Prozess werden Traditionen, Werte und Wissensbestände kontinuierlich rekonstruiert. Sie sind dabei Überprüfungen, Veränderungen und Weiterentwicklungen unterworfen. Je komplexer und kulturell vielfältiger sich das Leben in unserer Gesellschaft gestaltet, um so wichtiger wird es zu verstehen, dass es so etwas wie *ein* kulturelles Erbe nicht gibt. Es handelt sich vielmehr um eine Vielzahl von Erfahrungshintergründen, deren Bedeutung in einer pluralen Gesellschaft permanent ausgehandelt werden muss.

Die anthropologische Voraussetzung: Jedes Kind ist Mensch und originär Träger von Menschenrechten. Es ist von Geburt an eigenständig, einzigartig und unverwechselbar. Im Wechselspiel von Kind sein und erwachsen werden ist jedes Kind eine vollständige Persönlichkeit, der Respekt und Wertschätzung zusteht. Die Anerkennung der Person und ihrer eigen-sinnigen Weise, die Welt zu deuten, zu erschließen und anzueignen ist zugleich Grundrecht und Grundlage im Verhältnis der Generationen.

Die Entwicklungsvoraussetzung: Jedes Kind entwickelt sich – und zwar anders. Wir wissen heute aus entwicklungspsychologischen und neurophysiologischen Forschungen, dass jedes Kind, von Geburt an, sich die Welt in der ihm angemessenen Weise aneignet, in dem es nach Bedeutungen sucht und individuelle Konzepte des Verstehens entwickelt. Diese Konzepte sind notwendigerweise unterschiedlich und nicht mit denen anderer Menschen identisch.

Aus diesen Voraussetzungen, über die im internationalen Fachdiskurs Übereinstimmung besteht, ergibt sich zwingend, dass die traditionelle Vorstellung des pädagogischen Verhältnisses als eines von Führen und Geführtwerden, insbesondere in den ersten Lebensjahren keinen Bestand hat, statt dessen überprüft und neu gestaltet werden muss.

Auf dem Hintergrund dieser Grundannahmen zeichnet sich für die Förderung und Gestaltung von Bildungsprozessen ein komplexes Spannungsfeld ab:

Erstens entfaltet sich dieses Feld ganz grundsätzlich zwischen der Verantwortung der Erwachsenen (hier: der Erzieherinnen) für die Weitergabe des kulturellen Erbes einerseits und dem Respekt vor der kindlichen Weise der Re-Konstruktion von Welt andererseits.

Daraus folgt, dass die Verantwortung der Erwachsenen ganz wesentlich darin besteht, dieses kulturelle Erbe, bestehend aus Traditionen, Werten und Wissensbeständen nicht nur selbst zu kennen und in seiner Entwicklung zu verfolgen, sondern dieses kontinuierlich neu zu strukturieren, auf seine Relevanz für kindliche Bildungsprozesse zu prüfen und aus der Fülle eine begründete Auswahl von Inhalten zu treffen und damit Ziele zu formulieren.

Es ist eine Aneignungsleistung, die Erzieherinnen notwendigerweise erbringen müssen. Erzieherinnen müssen je individuell über (wesentliche Teile) des kulturellen Erbes verfügen können, müssen selbst „Weltwissen“ besitzen, oder besser gesagt: selbst gebildet sein. *Gebildet sein* in dem hier gemeinten Sinne bedeutet nicht, dass Erzieherinnen über das gesamte mögliche Fachwissen in allen Bildungsbereichen verfügen müssen, die in Teil 2 dieses Programms vorgestellt werden. Viel wichtiger ist das Interesse, die Kreativität und die Kompetenz, sich das erforderliche Wissen im Umgang mit neuen Fragen zu erschließen und anzueignen.

Das zentrale pädagogische Spannungsfeld entfaltet sich zwischen der Strukturierung des kulturellen Erbes durch Erwachsene und der Entwicklung von Konzepten und Deutungen durch Kinder. Der kindliche Aneignungsprozess bestimmt sich dabei wesentlich durch die kontinuierliche Evaluierung, Falsifizierung und Weiterentwicklung dieser Konzepte. Konkret: Kinder sind neugierig und wollen hinterfragen. Sie haben Lust, mit ihren Deutungen zu provozieren und verlangen danach, provoziert (angeregt, herausgefordert) zu werden.

Pädagogisch wird dieses Spannungsfeld, wenn die Pole in der Praxis der Kindertageseinrichtung aufeinander bezogen werden. Dies zu tun ist eine Konstruktionsleistung der Erwachsenen. Man kann sie als spiralförmigen Prozess begreifen:

Sie beginnt mit der systematischen Wahrnehmung der Konzepte, die Kinder selbst entwickeln mit ihren individuellen Deutungen, Fragen und Themen. Diese Wahrnehmungen müssen analysiert, ausgewertet und mit den „Wissensbeständen“ der Erwachsenen ins Verhältnis gesetzt werden. Wir nennen diesen Prozess insgesamt *Beobachtung*.

Aus der Beobachtung müssen Ziele entwickelt und Handlungen abgeleitet werden. Dies ist eine Aufgabe, die sich professionellen Erzieherinnen täglich stellt. Kennzeichen professionellen Handelns ist es nämlich, dass diese Aufgabe nicht delegiert oder von Anderen vorgedacht oder gar vorgeschrieben werden kann. Es ist ein Prozess, der viel mehr dem Erfinden und dem künstlerischen Hervorbringen ähnelt als dem Abarbeiten eines Plans. Wir sprechen daher von *Inszenierung*.

Teil 2

Pädagogische Professionalität
- fachliche Grundorientierungen -
Bildungsbereiche

2.1 Pädagogische Professionalität

Unter einem autoritären Regime ist es unmöglich, denken zu lernen. Denken heißt selbständig suchen, heißt frei Kritik üben, heißt ohne Gängelung Beweise finden. Denken setzt also das freie Spiel der geistigen Kräfte voraus, nicht etwa Arbeit unter Zwang und bloße Wiederholung.

Jean Piaget

Die Darstellung der Voraussetzungen für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Kindertageseinrichtungen im vorangehenden Abschnitt macht schnell deutlich, dass an die Fachkräfte in diesem Arbeitsbereich hohe Anforderungen gestellt werden. Die Frage, wie man unter den skizzierten Bedingungen überhaupt angemessen handeln kann, ist eine der Kernfragen, die von Erzieherinnen, aber auch in der politischen und öffentlichen Diskussion immer wieder gestellt wird.

Dabei machen Erzieherinnen häufig die Erfahrung, dass sie in einem Arbeitsfeld tätig zu sein scheinen, *in dem alle mitreden können!*⁶ Zu Recht betonen Erzieherinnen dagegen die *Professionalität* ihres Handelns. Auch dieses Programm ist ausdrücklich als Beitrag zur Entwicklung der Profession konzipiert. Professionelles Handeln – in jedem beruflichen Feld – weist eine Reihe von spezifischen Kennzeichen auf, die sich auch auf das Arbeitsfeld von Erzieherinnen übertragen lassen. Sie zeigen, wie das Verhältnis von *Wissen* und *Handeln* in der Arbeit mit Menschen, insbesondere mit Kindern beschaffen sein muss. Erkennbar werden die Chancen, aber auch die aktuellen Schwierigkeiten, mit denen sich Erzieherinnen täglich auseinander zu setzen haben⁷.

Professionelles Handeln greift in die *Existenz* anderer Menschen ein und berührt diese in materieller, sozialer, physischer oder psychischer Hinsicht. Darin begründet sich ein besonderes Verhältnis der Professionellen zu den Laien, die sich als *Klienten* an sie wenden. In ihrem Handeln sind die Professionellen an bestimmte „Regeln der Kunst“ gebunden und sie werden durch gesellschaftliche Aufträge legitimiert. Professionelles Handeln ist immer in doppelter Weise verantwortlich: gegenüber dem Einzelnen (dem Fall) und gegenüber der Gesellschaft (der Norm). Beides trifft auf das Handeln von Erzieherinnen eindeutig zu. Die Verantwortung für ihr Handeln, gegenüber jedem einzelnen Kind und gegenüber der Öffentlichkeit können sie niemandem übertragen. Sie müssen sie vielmehr täglich neu ausbalancieren.

⁶ Was angemessen für die Bildung und Erziehung von Kindern ist, wissen jedenfalls nicht nur Pädagoginnen und Pädagogen und Eltern. Nahezu selbstverständlich scheinen auch Verwaltungsfachkräfte, Kommunal- und Landespolitiker, Geistliche, Vertreter der Medien und viele Andere genau zu wissen, was jeweils zu tun ist.

⁷ Die Darstellung der Kennzeichen professionellen Handelns folgt einer detaillierteren Auseinandersetzung bei Rabe-Kleberg (2003). Auf eine ausführliche Darstellung der Debatte um die Professionalisierung pädagogischer und sozialer Berufe, die nicht nur in Deutschland sondern auch international geführt wird, muss hier verzichtet werden. Einen guten Überblick – mit ausführlichen Verweisen auf weiterführende Literatur – geben Helsper / Krüger / Rabe-Kleberg (2000).

Professionelles Handeln basiert auf einem Wissensbestand, der von der jeweiligen Disziplin aufgebaut wird und der auf jeden einzelnen „Fall“ neu angewandt werden muss. Das gelingt nur in einer besonderen Beziehung zum Gegenüber (dem Kind), die durch *Vertrauen* gekennzeichnet ist. Besonderes Kennzeichen dieser professionellen Beziehung ist, dass sie stets von *Ungewissheit* bestimmt ist. Es gibt immer eine Spannung zwischen dem Fachwissen im Allgemeinen und dem Verständnis für die Einzigartigkeit der Situation, mit der man es zu tun hat. Als Beispiel: Erzieherinnen müssen täglich ihr *allgemeines Fachwissen* über kindliche Entwicklung und kindliches Lernen auf die *besonderen Bedürfnisse*, Möglichkeiten, Voraussetzungen, Schwierigkeiten, Begabungen und Fragen der Mädchen und Jungen beziehen, für die sie verantwortlich sind. Einzigartig ist diese professionelle Beziehung auch dadurch, dass sie nie von der Erzieherin oder dem Erzieher alleine bestimmt wird. Sie kann überhaupt nur durch Kommunikation und Kooperation entstehen.

„Professionelle Arbeit ist so eine Arbeit unter Ungewissheitsstrukturen, die zum Erfolg gewisser Autonomieräume bedarf.“⁸

Professionelles Handeln setzt die Fähigkeit und Bereitschaft voraus, die systematische Ungewissheit des Handelns zu ertragen. Dies ist in doppelter Hinsicht schwierig: Erzieherinnen - wie alle Professionellen - müssen ihr Handeln stets gegen Zumutungen von außen verteidigen. Gegen Technisierung und Standardisierung ebenso wie gegen bürokratische Kontrolle. Das kann nur gelingen, wenn das eigene Handeln (zwischen Fachwissen und Ungewissheit) immer wieder reflektiert wird⁹.

Dass eine solche anspruchsvolle Professionalität von Erzieherinnen nicht allein entwickelt werden kann, ist leicht verständlich. Ohne eine grundlegende Reform der beruflichen Ausbildung – auf akademischem Niveau – wird es kaum möglich sein, die notwendigen Fähigkeiten zur Erforschung und Reflexion der Bildungsprozesse der Kinder und des eigenen Handelns auf breiter Basis zu entwickeln. Bis die Ausbildungsreform greift, sind allerdings die Stützsysteme für die Praktikerinnen und Praktiker in der Pflicht: Leitungskräfte, Fachberatungen und die Verantwortlichen bei den Trägern und Aufsichtsbehörden.

Die Schwierigkeiten und Widersprüche, mit denen sich Erzieherinnen in ihrer täglichen Praxis auseinandersetzen müssen, sind kaum zu übersehen. Dennoch ist dieses Programm mit Blick auf professionelle Fachkräfte – und mit der Hoffnung auf weitere Professionsentwicklung - in den Bildungs- und Erziehungseinrichtungen des Landes formuliert. Es beschreibt daher in den folgenden *fachlichen Grundorientierungen* und den *Bildungsbereichen* keinen Lehrplan, sondern einen Rahmen, der zur Auseinandersetzung auffordert, und dazu, ihn entsprechend den Bedürfnissen und Anforderungen der Kinder und Familien „vor Ort“ zu füllen.

⁸ Rabe-Kleberg 2003 S. 61.

⁹ Es gibt allerdings Anlass zur Hoffnung: Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass die Diskussion um Bildungsqualität überall dort nicht technokratisch formell geführt wird, wo das professionelle Selbstbewusstsein von Erzieherinnen besonders ausgeprägt ist.

2.2 Fachliche Grundorientierungen

Nie wird ein Lehrer ein Kind mit Erfolg angemessen leiten können, wenn er nicht die psychologische Welt verstehen lernt, in der das individuelle Kind lebt. [...] diese Welt des Individuums durch die Welt des Lehrers, des Arztes oder sonst jemandes zu ersetzen ist nicht objektiv, sondern falsch.

Kurt Lewin

Elementare Bildung

Bildung in Kindertageseinrichtungen ist elementare Bildung. Ihr Ziel ist die Entwicklungsförderung der ganzen Persönlichkeit jedes Kindes. Damit ist gemeint, dass sich elementare Bildung auf *alle möglichen* Entwicklungsbereiche eines Kindes bezieht. Die *Reichhaltigkeit der Erfahrungs- und Wahrnehmungsmöglichkeiten* in sensorischen, motorischen, emotionalen, kommunikativen, ästhetischen und kognitiven Bereichen ist eine wesentliche Voraussetzung für eine gelingende Identitätsentwicklung. Aus dieser Grundorientierung leiten sich alle weiteren Ziele elementarer Bildung ab. Sie müssen von den Akteuren in drei Dimensionen entfaltet werden, die aufeinander bezogen sind. **Elementare Bildung** verstehen wir¹⁰

- als *Anregung aller Kräfte*: **Es geht um Anregung, nicht um Zwang oder Vorschrift**. Alle Kräfte müssen in diesen Bildungsprozess einbezogen werden, nicht nur die kognitiven, sondern auch die sozialen, emotionalen und ästhetischen.
- als *Aneignung von Welt*: Aneignung ist ein aktiver, subjektiver Prozess, bei dem das Fremde in Eigenes verwandelt wird. **Sie meint nicht ein von außen Hineinstopfen vorbestimmter „Bildungsinhalte“**. Bildung kann nicht erzeugt oder gar erzwungen, sondern nur angeregt und ermöglicht werden.
- als *Entfaltung der Persönlichkeit*: Es geht um einen Prozess, bei dem eigene Potenziale entwickelt werden und sich Individualität herausbildet. **Bildung ist ein Entfaltungsprozess des Subjekts in Auseinandersetzung mit inneren und äußeren Anregungen und die Befreiung von inneren und äußeren Zwängen**. Hier wurzelt die emanzipatorische Tradition von Bildung.

Bundesjugendkuratorium 2001 S. 164

Pädagogische Praxis, die in diesem Sinne verstanden und gestaltet wird, fördert und unterstützt die Selbstbildungspotenziale jedes Kindes

- durch die Gestaltung verlässlicher Beziehungen
- durch die **Bereitstellung einer anregenden Umgebung** und durch vielfältige Angebote, neue Erfahrungen mit Menschen und den Dingen und Phänomenen der Welt zu machen

¹⁰ Im Anschluss an einen Vorschlag des Bundesjugendkuratoriums 2001.

- durch die **Anerkennung, dass jedes Kind von Anfang an kompetent handelt**. Elementare Bildung ist zuerst auf die Förderung der Eigenaktivitäten der Kinder gerichtet. Sie ist bestrebt, Kinder in der Erweiterung ihrer Kompetenzen zu unterstützen.

Bildung von Anfang an

Ganzheitliche Bildung im Sinne dieses Programms ist ein lebenslanger Prozess. Sie ist nicht an eine bestimmte Bildungsinstitution gebunden und nicht auf eine bestimmte Altersgruppe begrenzt. Das Recht auf Förderung der Persönlichkeitsentwicklung steht jedem Kind von Geburt an zu. Auch der Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen richtet sich an *alle* Einrichtungsformen. *Bildung* findet in Krippen, Kindergärten und Horten gleichermaßen statt.

Dies zu betonen ist deshalb so wichtig, weil es (noch) nicht selbstverständlich ist. Die grundlegenden Kompetenzen und Potenziale *sich zu bilden*, werden in der öffentlichen Debatte noch viel zu selten auch Neugeborenen zugesprochen. In Teilen des pädagogischen Fachdiskurses war das lange Zeit nicht anders. Wir wissen heute allerdings von der biologischen Forschung, dass jedes neugeborene Kind über genetisch verankerte Strukturen verfügt, die es zu den Aneignungsprozessen befähigt, die wir als Bildung bezeichnen. Vereinfacht gesagt, gibt es eine „elementare Passung“ zwischen Kind und Welt!¹¹

Aus dieser Perspektive wird eine entscheidende Besonderheit von Bildungsprozessen in der frühesten Kindheit sichtbar: Es geht nämlich nicht zuerst um den *Erwerb von Kompetenzen*, unabhängig davon, ob wir sie als Schlüssel- oder Fachkompetenzen beschreiben. Die Rede vom „kompetenten Säugling“ (Dornes 1993) meint vielmehr, dass Kinder von Geburt an imstande sind „sich die Welt in grundlegender und weitreichender Weise anzueignen, *ohne dass ein Erwachsener sie belehren müsste.*“ (Laewen 2002a, S. 51, Hervorhebung M.U.)

- Dies anzuerkennen, ist die wesentliche Forderung an die Erwachsenen und hier besonders an die Erzieherinnen in den Krippen.
- Die Bildungspotenziale der Kinder nicht durch öde, anregungsarme Arrangements in der Krippe zu behindern, ist die zweite Forderung, mit deren Erfüllung mancherorts schon viel erreicht wäre.
- Professionell und fachlich angemessen ist es allerdings, wenn Erzieherinnen dem kompetenten Kleinkind als kompetente Begleiter auf seiner Forschungsreise in die Welt zur Verfügung stehen: indem sie sich selbst als Beziehungspartner anbieten (nicht nur als Pflegekraft), indem sie Beziehungen und Kontakte der Kleinsten zu Gleichaltrigen ermöglichen und indem sie angenehme und anregende Umgebungen schaffen.

¹¹ „Das kognitive ‚Vermächtnis‘ der biologischen Evolution im Subjekt: der angeborene Anthropomorphe Apparat oder die grundlegenden Denkmodelle oder die Urschichten des Wirklichkeitsbewusstseins, die er enthält, befähigen also das Subjekt vom Beginn seiner kognitiven Entwicklung an zu einer selbsttätigen und, verkürzt betrachtet, eigenständigen Auseinandersetzung mit der Umwelt und damit zur geistigen Konstruktion von Welt und, historisch weitergedacht, von Kultur. In eben diese Funktionen setzen Erziehungswissenschaftler und Bildungstheoretiker die Bildung ein, die grundsätzlich als Aneignungsprozess gedacht wird.“ (Miller-Kipp 1992, zit. nach Laewen 2002 a S. 51)

Die Grundhaltung, dass Bildung mit dem ersten Tag des Lebens beginnt, sollte in der gesamten Kindertageseinrichtung erfahrbar sein. Neben der überkommenen Vorstellung, dass Bildung erst irgendwann zu einem *späteren* Zeitpunkt beginnt, ist noch eine zweite pädagogische *Gewissheit* fragwürdig geworden. Die traditionelle entwicklungspsychologische Vorstellung, nach der Bildungsverläufe von Kindern als Abfolge von Stufen erscheinen, ist heute nicht mehr zu halten. Ziel elementarer Bildung ist es, *jedem Kind von Anfang an* vielfältige und reichhaltige Erfahrungen zu ermöglichen. Jedes Kind wird die Erfahrungsmöglichkeiten in anderer Weise aufgreifen und verarbeiten. Die praktische Bildungstätigkeit der Erzieherinnen besteht wesentlich darin, dies systematisch wahrzunehmen um fördernd und anregend daran ansetzen zu können. Auch deshalb sind die später aufgeführten einzelnen Bildungsbereiche und die in ihnen angeregten Erfahrungsmöglichkeiten nicht nach Altersstufen differenziert. Dies ist darin begründet, dass Kinder sich in den unterschiedlichen Bereichen keinesfalls gleichmäßig entwickeln. Unterschiede (Vorsprünge und Verzögerungen) sind die Regel, nicht die Ausnahme.

Sicherlich gibt es altersspezifische Besonderheiten. Erzieherinnen müssen sehr genau darauf achten, welche Bindungs- und Beziehungserfahrungen gerade bei jüngeren Kindern im Vordergrund stehen. Bei ihnen müssen die erwachsenen Bezugspersonen sich als besonders verlässliche Bindungs- und Beziehungspartner erweisen. Die Möglichkeiten der Kinder, ihre Beziehungen zu Kindern und Erwachsenen in der Tageseinrichtung zu gestalten, hängt stark von ihren bisherigen Bindungserfahrungen ab. Nicht alle Kinder haben vor dem Kindergarten bereits die Krippe besucht. Erzieherinnen müssen in ihren Beziehungsangeboten daher weniger auf das Alter als auf die Vorerfahrungen jedes Kindes achten.

- Schon Säuglinge nehmen Beziehungen zu anderen Kindern auf.
- Die Rolle der Gleichaltrigen in den Lernprozessen wird mit zunehmendem Alter immer bedeutsamer.
- Für Kinder im Kindergarten sind die Beziehungen und Erfahrungen in der Kindergruppe von zentraler Bedeutung.
- Dennoch verlieren die Beziehungen zu Erwachsenen nichts von ihrer Bedeutung.

Förderung von Schlüsselkompetenzen

Um einen umfassenden Bildungsbegriff, wie er diesem Programm zugrunde liegt, zu realisieren, müssen die Ziele für die tägliche Arbeit von den Fachkräften immer wieder neu definiert werden¹². Dabei ist es unverzichtbar,

¹² Diese Verständigung über die konkreten Ziele der Arbeit in einer bestimmten Kindertageseinrichtung, mit bestimmten Kindern und Familien, unter bestimmten sozial-räumlichen Gegebenheiten und bestimmten fachlichen Voraussetzungen im Team der Erzieherinnen kann den Fachkräften niemand abnehmen. Es ist allerdings notwendig, dass sie zur Erfüllung dieser Aufgabe einen systematischen Dialog mit Müttern und Vätern, Lehrerinnen und Lehrern, anderen Fachkräften (z.B. aus pädagogischen und psycho-sozialen Diensten, aus dem Gemeinwesen etc.) führen. Eines der grundlegenden Probleme in der aktuellen Praxis ist, dass Erzieherinnen nicht gelernt haben, solche Gespräche auf Augenhöhe zu führen. Zudem haben sie faktisch keine Arbeitszeit für diese Aufgabe zur Verfügung.

sich über die **Kompetenzen** zu verständigen, die Kinder für eine aktive Teilhabe und eine gelingende Identitätsentwicklung in dieser Gesellschaft erwerben sollen.

Die Orientierung an Kompetenzen ist in der Kindertageserziehung schon lange Bestandteil entwickelter pädagogischer Konzepte. Dabei werden häufig vier Dimensionen des Kompetenzerwerbs herausgestellt:

- personale Kompetenzen
- soziale Kompetenzen
- sachlich-methodische Kompetenzen
- lernmethodische und metakognitive Kompetenzen

Ziel der pädagogischen Praxis nach diesem Modell ist es – vereinfacht formuliert –, dass Kinder *mit sich selbst, mit Anderen und mit den Dingen und Phänomenen der Welt* zurechtkommen und dabei *Vertrauen in die eigenen Lernfähigkeiten* entwickeln.

Personale Kompetenzen

Identität, Selbstbewusstsein und Selbstwert entwickeln / Gefühle er- und ausleben / eigene Bedürfnisse spüren und ausdrücken / Ideen entwickeln und an eigenen Fragen „dran bleiben“ / Erfolge suchen und bei Misserfolg nicht gleich aufgeben / ...

Soziale Kompetenzen

Bedürfnisse, Gefühle und Erwartungen anderer wahrnehmen / Unterschiede in Bedürfnissen und Interessen wahrnehmen / Standpunkte und Sichtweisen anderer wahr- und einnehmen / Konflikte aushandeln / Verantwortung für andere übernehmen / gemeinsam handeln / ...

Sachkompetenzen

Dinge und Erscheinungen mit allen Sinnen wahrnehmen / sich sprachlich und nicht-sprachlich ausdrücken und verständigen / Fertigkeiten im Umgang mit Materialien, Werkzeugen, Alltagsgegenständen und Geräten / Zusammenhänge erkennen / sich Wissen beschaffen / ...

Lernmethodische Kompetenzen

Bewusstsein für eigene Lernprozesse entwickeln / Zusammenhänge herstellen und Begriffe bilden / Zuversicht, schwierige Aufgaben bewältigen zu können / Zuversicht, etwas verändern zu können / Gelerntes rekapitulieren und kommunizieren / Widersprüche und Übergänge bewältigen / ...¹³

¹³ Dieses Kompetenzmodell ist seit Jahrzehnten Grundlage für den Situationsansatz, der einer großen Zahl von Kindertageseinrichtungen als pädagogische Orientierung dient. Das 4-dimensionale Kompetenzmodell wurde zuletzt im Rahmen einer Arbeitsgruppe am Institut für den Situationsansatz (Berlin) weiter ausdifferenziert. Es ist ausführlich im Entwurf zum „Berliner Bildungsprogramm“ dargestellt, aus dem auch die hier dargestellten Beispiele übernommen sind (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2003).

Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen ist vor allem darauf ausgerichtet, den Erwerb von **Schlüsselkompetenzen** bei Kindern zu fördern. Eine Zielorientierung an Schlüsselkompetenzen statt an festgelegten Wissensbeständen oder Fertigkeiten ermöglicht eine große Offenheit und Anpassungsfähigkeit des Bildungskonzepts. Das ist für Kindertageseinrichtungen besonders wichtig, da ihre konkrete Bildungspraxis sehr stark von den kontextuellen Bedingungen und den sehr unterschiedlichen Voraussetzungen von Kindern und Familien bestimmt ist. Ein Katalog festgelegter Lernziele oder ein Bildungskanon ist dieser besonderen Situation der Kindertageseinrichtungen nicht angemessen¹⁴.

Auch andere Kategorien von **Schlüsselkompetenzen** können für die Formulierung von Zielen für die pädagogische Praxis hilfreich sein. In den Empfehlungen des „Forum Bildung“ (2002) wird folgende Unterteilung vorgeschlagen:

- Lernkompetenz (Lernen des Lernens)
- die Verknüpfung von „intelligentem“ inhaltlichen Wissen mit der Fähigkeit zu deren Anwendung
- methodisch-instrumentelle Kompetenzen, insbesondere im Bereich Sprachen, Medien und Naturwissenschaften
- soziale Kompetenzen sowie
- Wertorientierungen

Insgesamt bilden **Schlüsselkompetenzen** die Voraussetzung für den Erwerb von fachspezifischen Kompetenzen, die im weiteren Bildungsverlauf - zunächst in der Schule, später in der beruflichen Bildung - an Bedeutung gewinnen. Elementare Bildung legt das Fundament für den lebenslangen Erwerb und Ausbau von bereichs- und fachspezifischen Kompetenzen, etwa im sprachlich-kommunikativen, kulturellen, ästhetischen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich. **Sie zielt aber nicht auf standardisierte Kompetenzen oder Fertigkeiten, die jedes Kind nach dem Besuch einer Kindertageseinrichtung erworben haben muss.**

In den einzelnen, in diesem Programm beschriebenen *Bildungsbereichen* geht es deshalb nicht zuerst darum, bestimmte Inhalte zu vermitteln oder bei den Kindern zu überprüfen. Es geht vielmehr ganz grundlegend darum, den Kindern vielfältige Erfahrungsmöglichkeiten anzubieten. Wesentliche fachliche Aufgabe der Erzieherin ist es, aufmerksam zu beobachten, in welcher Art

¹⁴ Wir stimmen hier mit den Empfehlungen des „Forum Bildung“ überein, in denen es heißt: „Demgegenüber (dem Kompetenzmodell, M.U.) wäre der Versuch der Formulierung eines Wissenskanons weder der Situation des immer schnelleren Wachstums des Wissens angemessen noch im wissenschaftlichen und politischen Konsens begründbar.“ (Arbeitsstab Forum Bildung 2002 S. 55)

und Weise sich jedes Kind mit den Erfahrungen und Wahrnehmungen auseinandersetzt, d.h. welche Fragen, Antworten, Deutungen und *Konzepte* es entwickelt.¹⁵

Verbindung von sozialem, emotionalem und sachbezogenem Lernen

Elementare Bildung wird wesentlich von der Verbindung von *sozialem, emotionalen* und *sachbezogenem* Lernen bestimmt. Jede Erfahrung, die ein Kind in einem bestimmten Bildungsbereich macht, ist in komplexe Situationen eingebunden. Kinder lernen von- und miteinander. Sie lernen auch von und mit Erwachsenen. Dabei spielen die eigenen Gefühle und die der Anderen immer eine wichtige Rolle. Die emotionale Entwicklung und der Erwerb sozialer Kompetenzen sind im Sinne elementarer Bildung deshalb keine eigenständigen Bildungsbereiche. Ihre Förderung ist in allen Situationen zentrales Ziel. Emotionale und Soziale Entwicklung ziehen sich *durch alle Bildungsbereiche* durch.

Lernmethodische Kompetenzen

Gleiches gilt für die Förderung lernmethodischer Kompetenzen. Sich der eigenen Lernerfahrung bewusst werden, d.h. zu lernen, *wie man lernt* und sich zu vergewissern, *was und wie man gelernt hat*, sollte Bestandteil jeder Aktivität und jedes Angebots im Sinne elementarer Bildung sein. Die Förderung lernmethodischer Kompetenz ist somit eine Querschnittsaufgabe, die in allen Bildungsbereichen zu beachten ist. Grundsätzlich sollen Erzieherinnen Kinder dazu anregen, darüber nachzudenken, *dass sie lernen, was sie lernen* und *wie sie es gelernt haben* (Gisbert 2003). *Dabei sollten Erzieherinnen darauf achten, dass sie die Fähigkeit zur Selbstreflexion besonders der jüngeren Kinder realistisch einschätzen.* Als praktische Anregung zur Reflexion von Lernprozessen können gerade mit den älteren Kindern folgende Aktivitäten in allen Bildungsbereichen genutzt werden:

- darüber nachdenken, wie man etwas herausfinden kann, das man nicht weiß
- darüber nachdenken, wie und warum man Experimente durchgeführt hat
- darüber nachdenken, ob es noch andere Möglichkeiten gibt, etwas über ein Thema zu lernen
- den Sinn von Dokumentationen (Aufschreiben, Zeichnungen) und Übungen (Wiederholungen) erfahren

¹⁵ Hier setzt auch die Grundlegende Kritik an, die u.a. von Laewen (2002a, S. 32f.) am Kompetenzmodell formuliert wird: auch wenn – wie in den Empfehlungen des „Forum Bildung“ – dem überholten Wissenskanon nun eine wohlbegründete Auswahl an Schlüsselkompetenzen gegenüber gestellt wird, bleibt doch die Gefahr, dass der Umgang mit ihnen sich in nichts von den alten Lernzielen unterscheidet. Bildungserfolg ließe sich dann einfach am erfolgreichen Erwerb von Kompetenzen messen, der eigen-sinnige Zugang jedes Kindes zur Welt bliebe auf der Strecke.

Partizipation

Der gesellschaftliche Wandel hin zu einer *Wissensgesellschaft* hat grundsätzlich zu einer Neubewertung von *Bildung* und *Wissen* als universellen Problemlösungsinstrumenten geführt. Damit verbunden ist ebenfalls eine radikale Neubewertung der Frage nach gesellschaftlicher Teilhabe. Die Chance der Zugänge zu Bildungsmöglichkeiten - oder ihre Verweigerung - ist in allen modernen Gesellschaften der entscheidende Faktor für die Verhinderung bzw. Erzeugung von Ausgrenzungen. Die alte Frage der Chancengleichheit stellt sich heute neu und verschärft, umso mehr, als die Diversität in unserer Gesellschaft erheblich zugenommen hat. Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg von Kindern führt in einer Gesellschaft deren wichtigste Ressource *Wissen* ist, zur Verstärkung realer Benachteiligung in allen Lebensbereichen. *Bildungsarmut* entsteht aus realer Armut und (wie die Armutsberichte allenthalben zeigen) und führt zu immer weiterer Armut. Kindertageseinrichtungen kommt daher – wie allen öffentlichen Bildungseinrichtungen – die Aufgabe zu, besonders Kindern aus so genannten *bildungsfernen Milieus*¹⁶ Erfahrungsmöglichkeiten zu erschließen und ihre Bildungspotenziale wertzuschätzen.

Mit Blick auf frühe Bildungsprozesse ist **Partizipation** aber weit mehr, als die Öffnung von Zugängen zu Bildungseinrichtungen. **Selbst-Bildung** (der Begriff, den wir in diesem Programm immer wieder als Kurzformel für umfassende Bildungsprozesse verwenden) ist in vielfacher Hinsicht ohne *Beteiligtsein* überhaupt nicht denkbar.

- **Kindertageseinrichtungen haben den Auftrag, *Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen*** (§1, Abs. 3 SGB VIII). Die Teilhabe an Bildungsprozessen zu ermöglichen, ist deshalb heute eine ihrer vordringlichsten Aufgaben. Beteiligung zu ermöglichen ist aber auch im ureigensten Interesse der demokratischen Gesellschaft insgesamt. Nur wer beteiligt ist, übernimmt auch Verantwortung.
- **Kinder haben ein Recht auf Beteiligung.** Festgelegt ist dieses Recht unter anderem im *Übereinkommen über die Rechte des Kindes* (UN-Konvention) vom 20. November 1998. Ausdrücklich ist auch im Kinder- und Jugendhilfegesetz (§ 8) das Beteiligungsrecht aufgenommen. Dort heißt es: „Kinder und Jugendliche sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand in allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen.“ Dieses Recht muss auch gewährleistet sein, wenn es um Entscheidungen geht, die die Kindertagesstätte als Bildungseinrichtung trifft.
- **Im Alltag der Kindertageseinrichtung gibt es zahlreiche Gelegenheiten, für Kinder und Erwachsene, *Verantwortung für sich selbst und für andere zu übernehmen und zu lernen, Situationen selbst zu gestalten.*** Kinder brauchen die Chance, ihre Wege selbst zu suchen und mit anderen in demokratischen Prozessen auszuhandeln. Allerdings stellt sich

¹⁶ Ein Begriff, der im Zusammenhang mit der PISA-Studie an Bedeutung gewonnen hat. Gemeint sind damit nicht nur Kinder, deren Eltern einen niedrigen Schulabschluss haben, sondern insgesamt ein Umfeld, das durch mangelnde Anerkennung und fehlendes Interesse an den Entwicklungen und Leistungen der Kinder geprägt ist.

Beteiligung nicht einfach von selbst her. Sie muss - in der Kindertageseinrichtung - von Erwachsenen gewünscht, gefördert und herausgefordert werden. Erzieherinnen müssen durch die Gestaltung von Räumen und Tagesabläufen und Entscheidungsprozessen (Regeln!) den Kindern Gelegenheiten zur Beteiligung schaffen.

- **Erzieherinnen, die Kinder beteiligen sollen, müssen selbst beteiligt sein.** Die Art und Weise, wie sich Erzieherinnen als Beteiligte (oder im negativen Fall: als Betroffene) von inhaltlichen, organisatorischen oder politischen Entscheidungen erleben, bleibt nicht ohne Einfluss auf die Beteiligungskultur, die sie gemeinsam mit Kindern gestalten. Beteiligung ist nämlich nicht zuerst eine Frage der Methoden (Kinderkonferenz etc.), sondern der Haltung. Erwachsene haben hier Vorbildfunktion. Eine partizipative Grundorientierung des gesamten *Systems Kindertageserziehung* herzustellen, ist deshalb eine zentrale Bildungsaufgabe für alle Verantwortlichen. Qualitätsentwicklung ist ohne Einbezug aller möglichen Beteiligten nicht denkbar¹⁷.

Diversität und Integration

Voraussetzung für gelingende Prozesse ganzheitlicher und elementarer Bildung ist, dass Kindertageseinrichtungen in ihrem Angebot nicht selektieren, sondern *integrieren*. Das bedeutet, sie öffnen sich grundsätzlich für *alle* Kinder und Familien einer bestimmten Region, unabhängig von deren kulturellen Verschiedenheiten, alters- und bedürfnismäßigen Unterschieden und individuellen Problemlagen.

Erfolgreiche Entwicklungen und Veränderungen entstehen grundsätzlich aus Unterschieden (Differenzen). Kindertageseinrichtungen fördern daher eine Kultur, in der Unterschiede als wichtige Bildungsressource wertgeschätzt werden. Zugleich reagieren sie aber gezielt auf gegebene Ungleichheiten, insbesondere auf Benachteiligungen. In einer zunehmend pluralen Gesellschaft muss sich jede Kindertageseinrichtung darauf einstellen, dass jedes Kind „besondere“ Bedürfnisse, aber auch „besondere“ Eigenschaften, Fähigkeiten und Begabungen hat.

Einige Unterschiede bestimmen den Alltag in Kindertageseinrichtungen in besonderer Weise:

- **Kinder sind Jungen und Mädchen.** Sie unterscheiden sich von Geburt an in ihrer biologischen Geschlechtszugehörigkeit und sie *bilden* ihre sozial-kulturelle Geschlechtsidentität¹⁸, indem sie Vorstellungen davon entwickeln, was ein Junge oder ein Mädchen, ein Mann oder eine Frau in dieser Gesellschaft

¹⁷ Einen guten Überblick über die Diskussion und viele Anregungen zur Entwicklung einer Beteiligungskultur bieten Knauer / Brandt (1998) in ihrem Buch „Kinder können mitentscheiden.“

¹⁸ Die Unterscheidung zwischen dem biologischen Geschlecht und dem sozialen Geschlechterstatus geht auf die feministische Geschlechterforschung zurück. Sie wird im angelsächsischen Sprachraum mit den Begriffen Sex und Gender bezeichnet. Gender zur Kennzeichnung sozial konstruierter Geschlechtlichkeit ist auch im deutschen Diskurs gebräuchlich. Eine gute Übersicht über den Stand der Theorie-Diskussion gibt Faulstich-Wieland 2000.

ist. Wie dies geschieht, ist in hohem Maße abhängig von gesellschaftlichen Erwartungen und von den gelebten Geschlechtsrollen der Erwachsenen. Vorstellungen über Arbeitsteilung (*Frauenberuf – Männerberuf*), Vorlieben, Fähigkeiten und Eigenheiten (*typisch: Jungs spielen Fußball, die Mädchen mit Puppen*) und andere kulturell bestimmte Männer- und Frauenrollen werden Kindern durch Medien nahegebracht, aber vor allem durch Erzieherinnen, Mütter und Väter, und überhaupt durch Erwachsene vorgelebt. Dabei ist von besonderer Bedeutung, dass Kindertageseinrichtungen in besonderem Maße von den gesellschaftlichen Rollenerwartungen geprägt sind¹⁹: Die Fachkräfte sind in Überzahl weiblich, was auf die Gestaltung des Alltags und auf die Erfahrungsmöglichkeiten der Kinder einen erheblichen Einfluss hat. Die Auseinandersetzung mit der Geschlechtszugehörigkeit ist - biologisch wie kulturell – grundlegender Bestandteil der Identitätsentwicklung jedes Kindes. Erzieherinnen müssen sie dabei ermutigen und unterstützen und Mädchen wie Jungen vielfältige Identifikationsmöglichkeiten anbieten. Um das tun zu können, ist es unerlässlich, dass Erzieherinnen sich den Zusammenhang zwischen der eigenen geschlechtsspezifischen Sozialisation und ihren heutigen Einstellungen bewusst machen. Nur so können sie die möglichen Zusammenhänge zu ihren Bewertungen von kindlichen Denk- und Verhaltensweisen reflektieren und ihre Praxis ggf. verändern²⁰.

- **Kinder kommen aus verschiedenen Kulturen.** Jedes Kind kommt aus einer Familie²¹, die sich in vieler Hinsicht von anderen Familien unterscheidet:
 - durch die *soziale Einbindung* in eine funktionierende Nachbarschaft – oder ihr Fehlen
 - durch eine mehr oder weniger angemessene *ökonomische Absicherung* (z.B. durch die Erfahrung der Erwerbslosigkeit der Eltern)
 - durch *Migrationserfahrungen* von Kindern und Eltern, also die Erfahrung, aus einer anderen Kultur als der Mehrheitskultur zu stammen
 - durch die Erfahrung, in einer großen Stadt oder in einem kleinen Dorf, in einer Großsiedlung oder einem Einfamilienhaus aufzuwachsen

Kinder machen diese Erfahrungen – und andere, die alle sozial und kulturell geprägt sind – vor allem außerhalb der Kindertageseinrichtung, in ihrem gesamten Lebensumfeld. Sie bestimmen ganz entscheidend, welches Bild sich Kinder von sich selbst, von ihren Mitmenschen und vom Zusammenleben in dieser Gesellschaft machen. Die unterschiedlichen Anregungen, die sie erfahren, beeinflussen nicht nur ihre individuellen Erwartungen („Wo ist *mein* Platz in dieser Welt?“), sondern ganz real ihre Chancen auf eine erfolgreiche und gerechte Teilhabe²².

¹⁹ Rabe-Kleberg (2003) spricht daher vom Kindergarten als einer Gendered Institution (S. 30).

²⁰ Eine ausführliche Analyse der sozial-kulturell konstruierten Geschlechtlichkeit im Kindergarten bietet die Studie „Gender Mainstreaming und Kindergarten“ (Rabe-Kleberg 2003). Praxisnahe Anregungen zur Überprüfung der eigenen Arbeit bieten u.a. die Materialien zur Qualitätsentwicklung im Situationsansatz (Projektgruppe Qualität im Situationsansatz 2002). Sehr hilfreich ist auch die von Dagmar Kasüschke betriebene Web-Site <http://www.maedchen-jungen.de>. Spezielle Anregungen zum Thema Jungen und Männer in der Kindertagesstätte bietet Lothar Klein (2001).

²¹ Unter Familie verstehen wir jede Lebensform, in der mindestens ein Kind mit mindestens einem Erwachsenen zusammenlebt.

²² Darauf hat – neben vielen anderen – eindringlich der französische Soziologe Pierre Bourdieu (1998) hingewiesen.

Erzieherinnen haben die Chance, aus den sozialen und kulturellen Unterschieden eine Kultur der Vielfalt und der Zivilcourage entstehen zu lassen. Dazu ist es notwendig, dass sie selbst eine Grundhaltung entwickeln, die Vielfalt und Unterschiede als etwas wertvolles und bereicherndes anerkennt. Dies ist um so wichtiger, da Sachsen-Anhalt *Einwanderungsland* ist und bleiben wird. Erzieherinnen müssen sich zunehmend darauf einstellen, dass sie es mit Kindern und Familien mit anderem kulturellen Hintergrund als ihrem eigenen zu tun haben. Gleichzeitig ist absehbar, dass viele Kinder, die heute eine Kindertageseinrichtung in Sachsen-Anhalt besuchen, früher oder später selbst Migrationserfahrungen machen werden. Die Abwanderung junger Familien ist nach wie vor hoch und auch die weitergehende europäische Integration sorgt dafür, dass es für Kinder, die in Sachsen-Anhalt aufwachsen, vermutlich eine normale Erfahrung sein wird, in anderen Kulturen zu leben und zu arbeiten. Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, dass die Auseinandersetzung mit sozialen und kulturellen Unterschieden nicht als *Ausländerpädagogik* missverstanden wird. Es kommt darauf an, die besonderen Bildungschancen, die das Zusammenleben von Kindern unterschiedlicher Kulturen bietet, zu erkennen und zu nutzen. Dazu gehört auch, dass Erzieherinnen aktiv gegen Diskriminierung und die Bildung von Vorurteilen eintreten.²³

Jedes Kind ist anders. Kinder sind anders²⁴ als Erwachsene - aber vor allem ist jedes Kind von Geburt an einzigartig. So wichtig es ist, die Zugehörigkeit zu einer spezifischen Gruppe (Geschlecht, Kultur, Schicht, Alter, etc.) zu beachten, so wichtig ist es auch, jedes Mädchen und jeden Jungen in seiner Individualität wahrzunehmen und zu achten. Neben dieser akzeptierenden und wertschätzenden Grundhaltung, die Erzieherinnen entwickeln und spürbar machen müssen, kommt es in der Kindertageserziehung auch darauf an, die Besonderheiten jedes Kindes systematisch wahrzunehmen. Jedes Kind verfügt über spezifische Bedürfnisse, Begabungen, Leistungsvoraussetzungen, Entwicklungs- und Bildungspotenziale. Diese zu erkennen und gezielt darauf zu reagieren ist zentrale Anforderung an eine kindzentrierte Pädagogik. Dazu gehört auch, in Zusammenarbeit mit Eltern, anderen Fachkräften und externen Institutionen spezielle Fördermöglichkeiten zu erkunden und nach Möglichkeit in den Alltag der Einrichtung zu integrieren²⁵. Dies trifft für Kinder mit Behinderungen und Beeinträchtigungen ebenso zu, wie für Kinder mit besonderen Begabungen. Überhaupt gehört es zum Grundwissen von Erzieherinnen, dass Beeinträchtigungen auch durch Unterforderung und das Ignorieren von Fähigkeiten und Begabungen entstehen.

²³ Um zu überprüfen, ob die eigene Praxis in der Kindertageseinrichtung sich an Anforderungen und Chancen einer Gesellschaft orientiert, die durch verschiedene Kulturen geprägt ist, eignen sich gut die Materialien zu Qualitätsentwicklung im Situationsansatz (Projektgruppe Qualität im Situationsansatz 2002).

²⁴ „*Kinder sind anders*“ ist der Leitsatz der Pädagogik Maria Montessoris und zugleich der Titel eines ihrer Hauptwerke (Montessori 1987).

²⁵ In diesem Programm verzichten wir bewusst darauf, einen speziellen sonderpädagogischen Bildungsauftrag – etwa für integrative Einrichtungen oder speziell qualifizierte Fachkräfte – zu formulieren. Wir gehen vielmehr davon aus, dass die gemeinsame Bildung, Erziehung und Betreuung aller Kinder im Wohnumfeld der Regelfall ist und dass der Gedanke der Integration vom gesamten Team einer Kindertageseinrichtung getragen wird. Das bedeutet jedoch nicht, dass auf Fachkräfte mit spezieller sonderpädagogischer Qualifikation verzichtet werden kann.

Kontextorientierung²⁶

Kinder lernen ganzheitlich, in realen Situationen und an realen Fragen. Sie sind Mitglieder von Familien, die unterschiedlichste soziale und kulturelle Traditionen haben. Kinder wachsen in Stadtteilen und Wohngebieten auf, die durch besondere Strukturen gekennzeichnet sind. Kinder sind Mitglieder dieser Gesellschaft und von gesellschaftlichen Entwicklungen häufig in besonderer Weise betroffen. Kindertageseinrichtungen haben in diesem Zusammenhang ein „doppeltes Mandat“: Einerseits sind sie selbstverständlicher Bestandteil der Lebenswelt von Kindern. Andererseits können sie selbst einen wichtigen Beitrag zur Gestaltung der Lebenswelt von Kindern und Familien leisten²⁷.

Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen orientiert sich daher ganz grundsätzlich an den realen Lebenssituationen der Kinder und ihrer Familien. *Lernen* heißt, neue Wahrnehmungen auf dem Hintergrund bereits gemachter Erfahrungen einzuordnen – und diese Erfahrungen machen Kinder in ihrer gesamten Lebenswelt. Bedeutsame Fragen und Themen der Kinder - generative Themen²⁸ - entstehen in der Auseinandersetzung mit ihrer Welt, ihrer Lebensgeschichte und ihren Beziehungswelten.

Kontextorientierung als Prinzip bedeutet daher, dass Erzieherinnen und Erzieher etwas über die komplexe Lebenswelt jedes Kindes wissen müssen. Kontinuierliche Erkundungen und Diskurse sind dafür die Voraussetzung.

²⁶ Auch in der internationalen Frühpädagogik wird zunehmend die unreflektierte Verwendung von Begriffen wie kindgemäß und entwicklungsangemessen kritisiert. Insbesondere Martin Woodhead (1996) weist auf die kulturspezifische Prägung dieser Termini hin und zeigt auf, dass sie einer im Wesentlichen (nord-)westlichen, angelsächsischen Diskurstradition entstammen und nicht ohne weiteres auf andere soziale, kulturelle und historische Kontexte übertragen werden dürfen. Viel wichtiger sei es, eine Praxis zu entwickeln, die sowohl der kindlichen Entwicklung angemessen ist, als auch den konkreten Bedingungen, unter denen diese stattfindet (Kontext!). Er spricht in diesem Zusammenhang von PACED: Practice Appropriate to the Context of Early Development.

²⁷ Diese Doppelfunktion der Kindertageseinrichtungen wird im 8. bzw. 10. Jugendbericht der Bundesregierung deutlich herausgestellt. Es wird dazu aufgefordert, die Angebote der Jugendhilfe stärker an der Realität der Lebenswelt der Heranwachsenden zu orientieren und die Kinder als Subjekte ihres Lebens zu begreifen. Der eigenständige kindliche Wirklichkeitsbezug wird betont und gleichzeitig auf die Lebensbedingungen verwiesen, mit denen sich die Kinder auseinandersetzen müssen, um an der Gestaltung ihres Lebens aktiv mitzuwirken (vgl. BMJFFG 1990 bzw. BMFSFJ 1998)

²⁸ Der Begriff „generative Themen“ kommt aus der Tradition einer befreienden und emanzipatorischen Pädagogik, wie sie vor allem von Paolo Freire (1982) konzipiert und praktiziert wurde.

Kontextorientierte Bildung und Erziehung meint auch das Lernen außerhalb der Kindertageseinrichtung. Kontakte zu Eltern, Nachbarn, zu Personen und Orten im Umfeld bieten vielfältigste Erfahrungs- und Bildungsmöglichkeiten, die für Kinder erschlossen werden können.

Auch für die Kindertageseinrichtung als Institution ist es wichtig, ein Konzept für die Beziehungen zum Gemeinwesen zu haben. Es ist Teil des Auftrags von Erzieherinnen, sich in die öffentlichen Belange des Gemeinwesens *ein-zumischen*, sofern es die Lebensbedingungen von Kindern und Familien betrifft²⁹. Gerade in kleineren Gemeinwesen ist es immer häufiger auch so, dass die Kindertageseinrichtung zu den letzten verbleibenden Teilen der sozialen Infrastruktur gehört. Gelegentlich ist sie sogar die einzige öffentliche Einrichtung im Ort. Daraus ergibt sich nicht nur eine Verpflichtung, sondern auch die Chance, aus der Betreuungseinrichtung³⁰ eine Begegnungsstätte für Kinder, Eltern und andere Erwachsene der Gemeinde zu machen³¹.

²⁹ Im Kinder- und Jugendhilfegesetz heißt es: „Jugendhilfe soll (...) dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen.“ (SGB VIII, §1, 4)

³⁰ Oskar Negt hat es einmal als Kinderghetto bezeichnet.

³¹ Genau dies ist auch die konzeptionelle Grundlage für die englischen Early Excellence Centres. In der Tradition der Sozialen Arbeit kann man auch von Gemeinwesenarbeit (GWA) oder Community Education sprechen.

2.3 Bildungsbereiche

Das **Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt** ist ein fachlicher Orientierungsrahmen, der von folgenden Grundannahmen ausgeht:

1. Kindertageseinrichtungen als Bildungseinrichtungen erfordern professionelle Erzieherinnen, die unter den je spezifischen Bedingungen „vor Ort“ autonom handeln, um Bildungsprozesse der Kinder zu fördern und zu unterstützen. Sie entwickeln ihre Praxis mit Blick auf die Kinder, die Familien, das Gemeinwesen im Umfeld ihrer Einrichtung. Dazu nutzen sie ihre Fachkenntnisse und Handlungskompetenzen und suchen den Dialog mit Kindern, Eltern und anderen Fachkräften. Eine so verstandene Professionalität³² kann nicht einfach vorausgesetzt werden. Sie zu entwickeln und zu fördern ist die Hauptaufgabe im Arbeitsbereich in den nächsten Jahren. Dazu sind – neben einer grundsätzlichen Reform der Ausbildung – berufsbegleitende Qualifizierungen sowie systematische, vor allem teambezogene Weiterbildungen erforderlich. Bildungsqualität für Kinder ist ohne Bildung für Erzieherinnen nicht zu erreichen.

2. Bildungsprozesse von Kindern sind grundsätzlich offen und - wenn wir ihre Wege zur Aneignung der Welt ernst nehmen - in ihrem „Ergebnis“ unvorhersehbar. Auch die *Wissensbestände und Kompetenzen*, die für Kinder, aber auch für die Gesellschaft von Bedeutung sind, unterliegen einem raschen Wandel. Was Kindern an *Inhalten* erschlossen werden soll, muss daher in einem permanenten Prozess immer wieder neu ausgehandelt, im fachlichen Diskurs überprüft und gesellschaftlich legitimiert werden. Dies schließt die Notwendigkeit zu systematischer interner und externer Evaluation ein. Den Rahmen für diesen Aushandlungsprozess bildet ein *offenes Curriculum*. Es beschreibt gesellschaftliche Voraussetzungen und Grundanforderungen sowie fachliche Grundorientierungen. Für die Konkretisierung von Zielen und die Entwicklung einer Praxis, die den jeweiligen Bedingungen angemessen ist, setzt es auf die professionelle Autonomie der Erzieherinnen „vor Ort“.

3. Inhaltlich abgegrenzte **Bildungsbereiche** sind eine Möglichkeit, einige Ausschnitte des „kulturellen Erbes“³³ zu umreißen, das Kinder sich in Kindertageseinrichtungen aneignen können. Ihre Bedeutung liegt darin, dass sie *Erwachsenen* helfen, die Vielfalt der Erfahrungsmöglichkeiten gedanklich zu strukturieren. Bildungsbereiche entsprechen immer der Logik von Erwachsenen - nicht der Art und Weise, wie Kinder lernen. Die Auseinandersetzung mit den Bildungsbereichen kann aber helfen, die eigene Praxis darauf hin zu überprüfen, ob Kinder tatsächlich die Chance haben, umfassende und reichhaltige Erfahrungen in der Kindertageseinrichtung zu machen.

Diese Voraussetzungen liegen der Auswahl und der Strukturierung der Bildungsbereiche in diesem Programm zugrunde. Weder in der Zusammenstellung der Bereiche, noch in den Ausführungen zu jedem einzelnen Bereich ist Vollständigkeit oder Endgültigkeit beabsichtigt. **„Bildung: elementar – Bildung von Anfang an“** geht vielmehr davon aus, dass der fachliche Diskurs über *Inhalte* und über *Beispiele angemessener Praxis* selbst einen Beitrag zur Professionsentwicklung darstellt. Es ist ein Prozess, der

³² Siehe dazu auch die Ausführungen zu „pädagogischer Professionalität“ in diesem Programm.

³³ Siehe dazu den Abschnitt „Bildung und Erziehung als Gestaltung des Verhältnisses zwischen den Generationen“ in diesem Programm.

grundsätzlich nicht abschließbar ist und für den in Sachsen-Anhalt Formen (z.B. *Bildungswerkstätten*) gefunden bzw. weiter entwickelt werden müssen.³⁴ Die *Revision des Curriculums* ist selbst Teil dieses Prozesses. Auch deshalb versteht sich dieses Programm im besten Sinne als „Loseblattsammlung“ und Arbeitspapier.

Die Auswahl der Bildungsbereiche in diesem Programm folgt im Wesentlichen den Vorschlägen, die auch in andere Bildungsprogramme für den Elementarbereich aufgenommen worden sind. Sie orientiert sich sowohl an vorliegenden Entwürfen aus anderen Bundesländern, als auch am internationalen Fachdiskurs³⁵ und umfasst derzeit folgende Bildungsbereiche:

Körper, Bewegung und Gesundheit

Kommunikation, Sprache(n) und Schriftkultur

(Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen

Ästhetik und Kreativität

Mathematische Grunderfahrungen

Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen

Die Bildungsbereiche sind in unterschiedlicher Weise ausdifferenziert. Sie spiegeln damit den Zwischenstand einer Diskussion, die es weiter zu führen gilt. Jeder Bildungsbereich ist nach vier Gesichtspunkten gegliedert:

1. Fachliche Einführung

Hier wird der relevante „Ausschnitt des Weltwissens“ skizziert, der diesem Bildungsbereich zugrunde liegt und seine Bedeutung für elementare Bildungsprozesse begründet. Dabei focussieren wir

- die Bedeutung für das Lernen von Kindern,
- die Bereiche, in denen Erzieherinnen selbst gebildet sein müssen und
- die Wechselwirkungen mit anderen Bildungsbereichen.

2. Erfahrungen, die jedes Kind in diesem Bildungsbereich machen sollte

Aufgabe von Erzieherinnen ist es, Kindern reichhaltige Erfahrungsmöglichkeiten zu erschließen. Zu jedem Bildungsbereich werden Erfahrungen benannt, die nach dem gegenwärtigen Kenntnisstand besonders wichtig erscheinen. Die Vorschläge sind bewusst unvollständig gehalten.

3. Leitfragen zur Beobachtung

Systematische Beobachtung ist die Voraussetzung, um Bildungsprozesse der Kinder wahrnehmen zu können. Dies ist eine wesentliche Aufgabe für Erzieherinnen und der Schlüssel zu jeder Anregung und Förderung. Zu jedem Bildungsbereich werden Fragen vorgeschlagen, die die Beobachtungen leiten können.

³⁴ Die Projektgruppe bildung:elementar hat dazu Vorschläge entwickelt und gemeinsam mit Erzieherinnen Arbeitsformen erprobt, die Werkstattcharakter haben. Wir sprechen daher von Bildungswerkstätten.

³⁵ Es ist beabsichtigt, dass sich daraus Anschlussmöglichkeiten an die Programme anderer Länder ergeben. Sollte es in Deutschland zu einer Rahmenkonzeption der Bundesländer kommen, können die bisher vorliegenden Entwürfe sich gut ergänzen.

4. Anforderungen an das erzieherische Handeln

Unter diesem Punkt werden zentrale Aufgaben und Anforderungen benannt, die das fachliche Handeln von Erzieherinnen leiten sollten.

Körper, Bewegung, Gesundheit

Fachliche Einführung

Erfahrungen mit dem eigenen Körper sind basale Erfahrungen für jedes Kind. Mit dem eigenen Körper sind wir in der Welt, lassen Welt auf uns einwirken und können in der Welt etwas bewirken. Der eigene Körper ist nicht nur eine Quelle von Erfahrungen. Er bietet auch vielfältige und differenzierte Ausdrucksmöglichkeiten jenseits der Abstraktion von Sprache und Logik.

In unserer Kultur gibt es allerdings ein widersprüchliches Verhältnis zur Körperlichkeit des Menschen. Wir unterscheiden geistige von körperlichen Aktivitäten und verbinden diese Trennung häufig mit der Ansicht, dass Körperliches weniger wertvoll sei als Geistiges. Diese Annahme durchzieht alle Erfahrungs- und Lebensbereiche in unserer Kultur. So hat „Hand“-Arbeit in der Regel einen geringeren sozialen Status als „Kopf“-Arbeit. Körperliche Bedürfnisse müssen im Alltag häufig unterdrückt werden. Das zeigt sich auch darin, dass „Bildung“ (zumindest im schulischen Sinne) mit der Vorstellung von „Stillsitzen“ verbunden wird.

Gleichzeitig pflegen wir in unserer Gesellschaft einen „Körperkult“, der auf Makellosigkeit und Perfektion ausgerichtet ist und den eigenen Körper als Objekt einer nahezu beliebigen Gestaltbarkeit erscheinen lässt: Sei es im Wellness-Studio oder in der Medizin. Sprachlich bringen wir es auf den Punkt, wenn wir sagen: „Der Mensch hat einen Körper“.

Die Begründung für den eigenständigen *Bildungsbereich Körper, Bewegung, Gesundheit* geht davon aus, dass der Mensch nicht einen Körper hat, sondern Körper ist.

Vom Beginn des Lebens an gestalten Kinder ihre Beziehungen zur Welt mit ihrem Körper und mit Bewegungen. Auch mit fortschreitender Entwicklung eignen sich Kinder ihre Welt durch Bewegung und durch konkretes Handeln an. Das abstrakte „Handeln“ mit Bildern, Symbolen und Begriffen baut auf dem konkreten auf.

„Kinder ... denken, indem sie handeln“, formulieren Laewen und Andres. Daraus folgern sie: „Wer also das Handeln von Kindern unterbindet oder behindert, sollte immer gute Gründe dafür haben, damit nicht frühkindliches ‚Denken‘ behindert werden soll“. (Laewen / Andres 2002a, S. 47)

Die Erkenntnis, dass Bewegung eine „elementare Form des Denkens“ (Schäfer) ist, hat sich im Alltag vieler Kindertageseinrichtungen inzwischen durchgesetzt. Die Förderung und Ermöglichung von Bewegung - sei es durch spezielle Angebote oder durch interessante Gestaltung der Innen- und Außenräume - hat vielerorts einen hohen Stellenwert. Weil bei Kindern heute häufig ein *Bewegungsmangel* konstatiert wird, übernehmen Kindertageseinrichtungen die Aufgabe, aktive Bewegungsförderung zu betreiben. Gleichzeitig gibt es aber im Tagesablauf und durch die Gestaltung und Möblierung der Räume zahlreiche Gelegenheiten, an denen die Bewegungsfreude und der Bewegungsdrang der Kinder unterdrückt werden. Der Bildungsbereich *Körper, Bewegung und Gesundheit* will dazu anregen, solche Bewegungsverhinderer aufzuspüren und den gesamten Alltag auf seinen motorischen Anregungscharakter zu überprüfen. Ebenso wie die anderen Bildungsbereiche ist *Bewegung* nicht isoliert denk- und förderbar, sondern durchzieht alle Erfahrungsbereiche der Kinder.

Bewegung ist aber nur *ein* Ausdruck der Körperlichkeit des Menschen. Wahrnehmungen, Emotionen, Beziehungen und basale Ausdrucksformen sind von Geburt an mit Körpererfahrungen verbunden. Es geht deshalb in der Kindertageseinrichtung gerade bei jungen Kindern (in der Krippe) darum, lustvolle und angenehme Körpererfahrungen zu ermöglichen, anstatt auf frühe Kontrolle und ggf. Unterdrückung körperlicher Bedürfnisse hinzuwirken. Kindertageseinrichtungen haben den Auftrag, sich am *Wohl des Kindes* zu orientieren. Das ist wörtlich zu nehmen. Verlässliche Erfahrungen mit dem eigenen Körper - zu wissen, was angenehm oder unangenehm ist, was mir gut tut - sind eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung des dritten Aspekts in diesem Bildungsbereich: der Förderung der Gesundheit.

Die Weltgesundheitsorganisation definiert *Gesundheit* so:

„Gesundheit ist ein Zustand vollkommenen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens und nicht allein das Fehlen von Krankheit und Gebrechen.“

Gesundheitserziehung muss nach dieser Definition weit über das Zähneputzen, Händewaschen und den Verzicht auf Süßigkeiten hinausgehen. Sie durchzieht dann den gesamten Alltag der Kindertageseinrichtung und bezieht die subjektiven Empfindungen und Bedürfnisse jedes Kindes ein. *Gesundheitserziehung* unterstützt Kinder, ihre individuellen Bedürfnisse zu spüren, zu erkennen und auszudrücken und sie setzt darauf, dass letztlich nur die Kinder selbst über ihr *Wohlbefinden* Auskunft geben können. Im sozialen Bereich bezieht sich *Gesundheitserziehung* auf die Umwelt und Lebenswelt der Kinder. Sie ist somit auch eine Form, den Auftrag aus § 1 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes zu erfüllen. Dort heißt es in Absatz 3:

„Jugendhilfe soll zur Verwirklichung des Rechts nach Absatz 1 insbesondere

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

Körperlichkeit, Bewegung und Gesundheit als eigenständigen Bildungsbereich zu thematisieren, hat demnach auch eine gesellschaftspolitische Dimension. Wie resilient (*stark*), körperlich und emotional gesund Kinder sich entwickeln, wird nicht allein von der Kindertageseinrichtung bestimmt. Für Erzieherinnen bedeutet das, dass sie immer wieder deutlich benennen müssen, wenn gesellschaftliche Entwicklungen Kinder krank machen. Viel zu oft *stören* Kinder die reibungslosen Abläufe in unserer Gesellschaft. Viel zu oft werden die *Störungen* und ihre Abhilfe beim Kind gesucht. Erzieherinnen haben hier eine Aufgabe als *Anwältinnen* für Kinder. Sie haben dafür Sorge zu tragen, dass nicht die Kinder *therapiert* werden, weil sie den Alltag und die Abläufe von Erwachsenen und Institutionen irritieren.

Erfahrungen, die Kinder im Bildungsbereich Körper, Bewegung und Gesundheit machen sollten

- sich im eigenen Körper wohlfühlen
- erleben, dass eigene Bedürfnisse wichtig sind und ernstgenommen werden
- Zärtlichkeit
- erleben, dass es Freude macht, sich zu bewegen
- Lust und Unlust körperlich erleben und ausleben
- etwas genießen
- erleben, dass man Unangenehmes ablehnen kann
- erleben, dass man neue Herausforderungen bewältigen kann
- eigenen Mut erleben
- Erfolg haben und Gewinnen
- verlieren und nicht aufgeben

Leitfragen für die Beobachtung

Die drei Aspekte des Bildungsbereichs *Körper, Bewegung und Gesundheit* sind nicht zu trennen. Es kommt in diesem Bildungsbereich besonders darauf an, dass Kinder Vertrauen zu sich selbst und in die Signale ihres Körpers entwickeln. Deshalb sind die Beobachtungen der Erzieherinnen zunächst auf grundlegende körperliche und emotionale Bedürfnisse und gerichtet und darauf, wie Kinder diese ausdrücken. Eine ganzheitliche Förderung, die nicht einzelne Fertigkeiten trainieren, sondern Kinder als ganze Persönlichkeiten *stark machen will*, setzt hier an. Voraussetzung dazu ist eine zugewandte und wertschätzende Grundhaltung von Erzieherinnen, die Kinder spüren lässt, dass sie wichtig sind.

Für den Bildungsbereich Körper, Bewegung und Gesundheit können – unter anderem – folgende Fragen die Beobachtung der Erzieherinnen leiten:

- Was ist dem Kind angenehm - was nicht?
 - Wie zeigt das Kind, was ihm angenehm oder unangenehm ist?
 - Wie äußert es seine Bedürfnisse?
 - Welche körperlichen Ausdrucksformen nutzt das Kind, um Gefühle auszudrücken?
 - Woran zeigt sich, dass sich das Kind wohlfühlt?
 - Mag es sich selbst?
 - Welche Vorzüge empfindet das Kind an sich selbst?
 - Welche Bedürfnisse nach Zärtlichkeit, Körperkontakt und kindlicher Sexualität hat das Kind?
 - Wie äußert es diese?
 - Welche Bedürfnisse nach Sauberkeit, Körperpflege und Beherrschung der Körperfunktionen hat das Kind?
 - Wie selbständig ist es dabei?
 - Welche Bedürfnisse haben die Eltern?
-
- Wie bewegt sich das Kind in seiner Umgebung?
 - Welche Bewegungsformen bevorzugt es?
 - Hat es Freude an Bewegung?
 - Ist es sicher - oder unsicher - in seinen Bewegungen?
 - In welchen Situationen?
 - Wie kommt das Kind in die Kindertageseinrichtung?
 - Wie reagiert es mit Bewegungen auf Musik und Rhythmen?
 - Wie findet es eine Balance zwischen Bewegung und Ruhe?
 - Welche Einschlafrituale pflegt das Kind - zu Hause und in der Kindertageseinrichtung?
 - Welche Vorstellungen von eigenen körperlichen Stärken und Schwächen hat das Kind?
 - Wie geht es damit um?

- Was schmeckt dem Kind - was nicht?
- Wie drückt es das aus?
- Wie ist das Essverhalten des Kindes?
- Wie äußert es seine Bedürfnisse nach Essen und Trinken?
- Welche besonderen Essgewohnheiten oder Speisevorschriften gibt es bei dem Kind / seiner Familie?

Anforderungen an das erzieherische Handeln

Die Körperwahrnehmungen von Kindern sind „von Geburt an bestens ausgebildet“ (Schäfer). Damit ist gemeint, dass wir sie Kindern nicht erst *beibringen* müssen. Für Bewegungsdrang und -lust gilt das Gleiche. Ein sicheres Gefühl für den eigenen Körper, die eigenen Bedürfnisse, die eigenen Stärken entwickeln Kinder aber besser, wenn sie von Anfang an in einer anregenden Umgebung aufwachsen, die zum Entdecken, Erforschen und Ausprobieren vieler Ausdrucks- und Bewegungsformen einlädt. Kindertageseinrichtungen sind besondere Orte, denn hier können Erzieherinnen nahezu die gesamte Umwelt entsprechend den Bedürfnissen von Kindern gestalten. Resilienz und Ich-Stärke entwickeln Kinder aber nur, wenn sie interessierten und zugewandten Erwachsenen begegnen. Diese *Grundhaltung* bei sich selbst zu entwickeln, ist neben der Gestaltung die wichtigste Aufgabe der Erzieherin in diesem Bildungsbereich.

Erzieherinnen und Erzieher achten insbesondere darauf, dass sie

- die körperlichen Grundbedürfnisse jedes Kindes kennen und helfen, sie zu befriedigen,
- sich jedem Kind in vielfältigen Formen zuwenden: mit Mimik, Gestik, durch Ansprache und durch Körperkontakt,
- jedes Kind darin bestärken, sich selbst zu mögen,
- jedes Kind darin bestärken, seine Bedürfnisse nach Zärtlichkeit zu erfüllen,
- jedes Kind dabei unterstützen, eigene Stärken zu erleben,
- jedes Kind in seinem Bemühen nach Selbständigkeit bei der Körperpflege und der Beherrschung der Körperfunktionen unterstützen,
- die Grenzen jedes Kindes achten und ein „nein“ gelten lassen,
- im Haus und im Außengelände angemessene Räume und Bereiche für Bewegung, Ruhe, Versorgung und Pflege gestalten,
- Bewegung (Balancieren, Klettern, Laufen, Springen, Tanzen ...) in vielen, auch spontanen Alltagssituationen ermöglichen,
- dazu vielfältigste Materialien bereitstellen, die zum Bewegen und Spielen auffordern,
- mitmachen und selbst aktiv sind,
- jedem Kind Mut machen,
- bei jedem Wetter rausgehen,
- Sicherheitsvorschriften kennen - aber nicht als Ausrede für eigene Unsicherheit benutzen,
- eine Kultur der gemeinsamen Mahlzeiten in der Kindertageseinrichtung pflegen: dazu gehören angenehm gestaltete Essbereiche, gedeckte Tische, Tischrituale etc.,
- die Selbständigkeit der Kinder bei den gemeinsamen Mahlzeiten fördern: bei der Zubereitung, beim Auftragen und beim Essen,
- die Essgewohnheiten und möglichen Speisevorschriften jedes Kindes kennen und beachten,
- die Vorlieben und Abneigungen jedes Kindes beim Essen beachten (was schmeckt mir - was nicht?),
- keinem Kind etwas aufdrängen - aber jedes Kind ermutigen, Neues und Ungewohntes zu probieren.

Kommunikation, Sprache(n) und Schriftkultur

Fachliche Einführung

„Man kann nicht *nicht* kommunizieren“, lautet eine klassische, von Paul Watzlawick formulierte Erkenntnis der Kommunikationsforschung. Wenn Kinder handeln, lernen, „sich bilden“, dann tun sie das in der Regel in sozialer Interaktion und in Auseinandersetzung mit Fragestellungen, Themen und Phänomenen der Welt. Sprache ist das zentrale Medium dafür, geht aber in ihrer Bedeutung weit über den bloßen Austausch von Informationen hinaus. Die Entwicklung von Sprachkompetenz ist von der Identitätsentwicklung nicht zu trennen. Indem Kinder sprechen lernen, bilden sie Begriffe für Strukturen, Merkmale und Eigenschaften von Erscheinungen, Gegenständen oder Personen. Das heißt, sie rekonstruieren gedanklich die Wirklichkeit und kommunizieren sie gleichzeitig mit Anderen. „Über etwas sprechen“ ist somit Kern sozialer Ko-Konstruktion. Dass „Sprache“ eine zentrale Weise ist, in der sich Menschen die Welt aneignen, zeigt sich auch darin, dass man die Sprachentwicklung eines gesunden Kindes zwar stören kann (das Beispiel Kaspar Hauser oder des „Wolfskinds“), man kann sie aber nicht verhindern. Sprachliche Bildungsprozesse nicht nur zu ermöglichen, sondern herauszufordern, ist die fachliche Anforderung in diesem Bildungsbereich. Dies ist eine permanente Aufgabe für Erzieherinnen, die sich durch den gesamten Alltag zieht. Sie wird erschwert, weil Kinder mit ganz unterschiedlichen Spracherfahrungen und Familiensprachen (Herkunftssprachen, Dialekten ...) in die Kindertageseinrichtung kommen und dort (häufig zum ersten Mal) mit der Sprachkultur der Erzieherinnen und den gesellschaftlichen Erwartungen an Sprache konfrontiert werden. Der eigenständige Bildungsbereich „Kommunikation, Sprache(n) und Schriftkultur“ wird - unter anderem - von den folgenden Aspekten konturiert:

Kommunikatives, sprachliches und in weiten Teilen auch schriftliches Handeln durchzieht den gesamten Alltag der Kindertageseinrichtung. Es gibt somit vielfältige Überschneidungen mit anderen Lern-, Erfahrungs- und Bildungsbereichen, in denen Sprache häufig das Medium der Auseinandersetzung mit Welt ist.

Sprachliche Bildung beginnt vor dem Sprechen. Kinder nehmen ihre Welt von Geburt an über ihren Körper und ihre Sinne wahr. Jüngere Kinder lernen, indem sie sich mit Personen und Dingen handelnd (begreifend, fühlend, schmeckend ...) auseinandersetzen. Sie entwickeln ihre Vorstellungen über die Welt im konkreten Umgang und der unmittelbaren Erfahrung. Je reichhaltiger die Erfahrungsmöglichkeiten sind, die ihnen in der Kindertageseinrichtung zur Verfügung stehen, um so reichhaltiger und komplexer sind die Bilder, die sich Kinder von ihrer Welt machen können. „Je differenzierter die konkreten Handlungen, die Kindern in ihrem Weltausschnitt möglich sind, um so differenzierter entwickelt sich ihre Sprache.“ (INA / ISTA 2003)

Dabei sind Kinder von Beginn ihres Lebens an im Kontakt mit Sprache: Erwachsene begleiten ihr Tun und bieten Sprachmuster an, die häufig „instinktiv“ an den Formen des frühen Lernens ausgerichtet sind (Babysprache). Dies geschieht lange vor der kognitiven Abstraktion von Begriffen und ist doch die Grundlage für jede weitere sprachliche Entwicklung. Sprachförderung beginnt im vorsprachlichen Bereich und umfasst wenigstens

- die direkte emotionale Zuwendung und Wahrnehmung jedes Kindes
- die Bereitstellung einer angemessenen, reichhaltigen Umgebung
- das Anbieten von Sprachmustern durch die Begleitung des eigenen Tuns durch Sprechen

Kinder lernen sprechen, wenn sie etwas zu sagen haben und erfahren, dass man ihnen zuhört. Man kann Kindern das Sprechen nicht „beibringen“. Grundlage jeder Sprachförderung ist die Wahrnehmung, Respektierung und Wertschätzung jedes Kindes durch die Erzieherin. Dies gilt nicht nur „allgemein“, sondern vor allem auch im Bezug auf die Äußerungen des Kindes über seine Gefühle, seine Wünsche, seine Ansichten und Deutungen. Eine zugewandte und fragende Grundhaltung der Erzieherin ist hierfür die Voraussetzung. Im Alltag kommt es zudem darauf an, Gelegenheiten zu schaffen, damit jedes Kind „zu Wort“ kommt und erlebt, dass seine Äußerungen wahrgenommen werden und etwas bewirken.

Begriffsbildung baut auf sinnlicher Wahrnehmung auf - geht aber weit darüber hinaus. Dass Gegenstände, Personen und Ereignisse einen Namen haben, anhand dessen man sie identifizieren, ordnen und klassifizieren kann, ist sicher eine wichtige Erkenntnis im Prozess der Sprachentwicklung. Zunächst stehen Sprache und Welt in unmittelbarem Zusammenhang: „Immer wenn gesprochen wird, wird *über etwas* gesprochen“ (Gipper 1985, S. 111). Kinder machen aber auch die entscheidende Entdeckung, dass diese Begriffe nicht die Gegenstände, Personen oder Ereignisse selbst *sind*, sie *bezeichnen* sie lediglich. Damit lösen sich die Begriffe von den Phänomenen. Es wird abstrahiert und (was für Kinder eine spannende Erkenntnis ist) sie können über etwas reden, was „nicht da“ ist. Die Symbolfunktion von Sprache ermöglicht es, über Phantasien und Gefühle zu sprechen. Über *Ausgedachtes*, *Witziges*, aber auch über *Vergangenes* und *Zukünftiges*. Kinder entdecken, dass man mit Sprache spielen kann - und sie tun das mit wachsender Lust.

Mehrsprachigkeit, Sicherheit in der Erstsprache und Identitätsentwicklung gehören zusammen. In einer Gesellschaft, die sich unter globalisierten Verhältnissen entwickelt, ist Mehrsprachigkeit eine unmittelbare Herausforderung und eine große Chance für jedes Kind. Dabei geht es nicht allein um Kinder, die Deutsch als „Zweitsprache“ erwerben, sondern darum, jedem Kind erste Erfahrungen mit unterschiedlichen Sprachen zu ermöglichen. Mehrsprachigkeit von Kindern wird von Erwachsenen häufig als Schwierigkeit empfunden, besonders dann, wenn die „Erstsprache“ der Kinder nicht Deutsch ist. Auch Erzieherinnen in Sachsen-Anhalt müssen sich darauf einstellen, dass Kinder mit sehr unterschiedlichen sprachlichen Vorerfahrungen und Vorkenntnissen in die Kindertageseinrichtung kommen. Sie müssen auch berücksichtigen, dass viele Kinder in ihrem weiteren Leben Migrationserfahrungen machen werden. Sei es nur, wenn ihre Familien innerhalb Deutschlands umziehen.

Sprachförderung bedeutet in diesem Zusammenhang, die Kinder in der Entwicklung ihrer Erstsprache zu fördern. Sie ist wesentlich für die Identitätsentwicklung (Oerter/ Montada 1987). Kinder haben zudem ein Recht auf ihre eigene Sprache und Kultur. In Artikel 30 der UN-Konvention über die Rechte des Kindes wird dies hervorgehoben. Förderung der Erstsprache ist eine Form der Wertschätzung, die Erzieherinnen Kindern entgegenbringen müssen. Der Erwerb einer Zweitsprache (das ist in Kindertageseinrichtungen häufig Hochdeutsch) fällt Kindern auf dieser

Grundlage in der Regel leichter. Voraussetzung dafür ist, dass es im Alltag vielfältige Sprachanlässe gibt.

Schriftkultur ist mehr als Schreibenlernen. Kinder sind höchst interessiert an Mustern, Spuren und Zeichen. Schrift *bezeichnet* Sprache - und hier gibt es eine unmittelbare Verbindung zu *Zeichen* und *Symbolen*, die in der Umgebung von Kindern vorhanden sind. Es geht im Bildungsbereich „Kommunikation, Sprache(n) und Schriftkultur“ darum, möglichst frühe und vielfältige Erfahrungen mit Schriftsprache in ihren unterschiedlichen Ausprägungen zu ermöglichen. Dazu ist es erforderlich, dass Schriftzeichen und Symbole in der Umgebung der Kinder in der Kindertageseinrichtung präsent sind. Kinder erfahren so - lange bevor sie Lesen oder Schreiben lernen - dass Personen und Gegenstände auch durch Zeichen repräsentiert werden. Daraus ergeben sich Anforderungen an die Gestaltung der Räume, an die Ausstattung mit unterschiedlichsten Medien und an das Handeln der Erzieherinnen. Der frühe und selbstverständliche Kontakt mit Schriftkultur wird besonders durch Vorlesen und Erzählen hergestellt. Erzieherinnen müssen zugleich ermöglichen, dass Kinder sich selbst in der Rolle des Erzählenden, Lesenden und Schreibenden erleben können.

Erzieherinnen sind Sprachvorbild. Ein besonderer Aspekt der fachlichen und persönlichen Anforderung im Bildungsbereich „Kommunikation, Sprache(n) und Schriftkultur“ besteht darin, dass Kinder (auch) von Vorbildern lernen und sich an Bezugspersonen orientieren. Reflexion des eigenen Sprachverhaltens, grammatikalisch richtiger Gebrauch der Sprache und die Beherrschung des Hochdeutschen durch Erzieherinnen sind Grundvoraussetzungen. Als Orientierung für ihr eigenes Kommunikationsverhalten ist es für Kinder auch wichtig, zu erleben, wie Erzieherinnen mit Sprache und Schrift umgehen: ob sie Freude daran haben, gerne anderen zuhören, andere nicht übertönen etc.

Erfahrungen, die Kinder im Bildungsbereich Kommunikation, Sprache(n) und Schriftkultur machen sollten

Sprache(n), Kommunikation und Beziehungen mit allen Sinnen wahrnehmen

- Zuwendung durch Erwachsene und Kinder erfahren
- Laute und Lautunterscheidungen wahrnehmen
- Klänge, Melodien, Satzmelodien und Rhythmen der deutschen Sprache und der Erstsprache wahrnehmen
- erfahren, dass Sprache Gefühle ausdrückt (angenehme und unangenehme)
- erfahren, dass Erwachsene und Kinder Interesse zeigen und zuhören
- Anerkennung und Wertschätzung durch Erwachsene und Kinder erfahren
- sich in Räumen orientieren können - unterschiedliche „Standpunkte“ erfahren
- Sprache im Spiel und in szenischen Abläufen erfahren
- Spaß an Lauten, Reimen, Liedern haben
- Geschichten in angenehmer Umgebung erzählt bekommen

Sich ausdrücken und gezielt kommunizieren

- eigene Gefühle und Gedanken sprachlich und nichtsprachlich mitteilen
- eigene Bedürfnisse angemessen ausdrücken
- sich in der Erstsprache und in der deutschen Sprache ausdrücken
- an Gesprächen in deutscher Sprache aktiv (sprechend) und passiv (zuhörend und verstehend) teilnehmen
- Erwachsene und Kinder auf sich aufmerksam machen und gezielt ansprechen
- in Gesprächen gezielt das Wort ergreifen
- Gegenstände, Gefühle, Erfahrungen mit angemessenen Ausdrücken beschreiben
- sich anderen zuwenden und aufmerksam zuhören
- auf eigenen Standpunkten beharren und sich nicht irritieren lassen
- eigene Standpunkte mit Argumenten belegen
- eigene Standpunkte mit denen anderer ins Verhältnis setzen, abwägen und aushandeln

Schrift und Zeichen als Repräsentation von Sprache erfahren

- erfahren, dass es vielfältige Zeichen, Symbole, Bilder, Bücher, Texte und Medien gibt
- erfahren, dass man selbst Spuren hinterlassen kann
- erfahren, dass Symbole einen Sinn haben und etwas „bezeichnen“
- erfahren, dass man selbst etwas bezeichnen kann
- erfahren, dass Erwachsene sich für die eigenen Zeichen (Zeichnungen, Spuren, Schreibversuche etc.) und deren Bedeutungen interessieren

- Informationen aus Bildern, Büchern, Texten, Medien entnehmen und für eigene Zwecke nutzen
- den eigenen Namen lesen und schreiben

Sprache und Schrift in sozialen und kulturellen Zusammenhängen erfahren

- erfahren, dass Menschen verschiedene Sprachen sprechen
- Menschen begegnen, die andere Sprachen sprechen und die in anderen Kulturen leben
- erfahren, dass man selbst etwas in verschiedenen Sprachen ausdrücken kann
- Sprachen und Schriften in vielfältigen Situationen auch außerhalb der Einrichtung erfahren

Leitfragen zur Beobachtung

Kommunizieren, Sprechen, Lesen und Schreiben bilden die Grundlage unserer Kultur. Die Entwicklung kommunikativer und sprachlicher Kompetenzen ist zugleich die elementarste Lernleistung von Kindern. Jedes Kind hat das Potential, sich auszudrücken und seine Erfahrungen gedanklich, sprachlich und symbolisch zu verarbeiten. Es ist die Beobachtungsaufgabe der Erzieherin in diesem Bildungsbereich, die Kommunikationsangebote und -aufforderungen jedes Kindes wahrzunehmen. Die fachliche Aufgabe besteht darin, die Kommunikationsangebote jedes Kindes systematisch zu analysieren, um ihm Wertschätzung entgegenbringen und sinnvolle Anschlussmöglichkeiten anbieten zu können.

Für den Bildungsbereich Kommunikation, Sprache(n) und Schriftkultur können - unter anderem - folgende Fragen die Beobachtungen der Erzieherin leiten:

- Welche Ausdrucks- und Kommunikationsformen nutzt das Kind? (Worte, Gesten und Gebärden, Körpersprache, Mimik, Blicke)
- Welche Vorlieben hat es? Was macht es gerne?
- Was ist ihm wichtig?
- Wie reagiert es auf sprachliche Äußerungen?
- Wie reagiert es auf Klänge, Töne, Geräusche?
- Wie verständigt sich das Kind in unterschiedlichen Situationen? (mit Erwachsenen / mit Kindern / mit bekannten und unbekanntem Personen?)
- Welche Sprache(n) versteht und spricht es?
- Was bedeutet der Name des Kindes?
- Wie selbstsicher ist das Kind, wenn es darum geht eigene Wünsche, Bedürfnisse und Interessen auszudrücken?
- Ergreift es (sprachlich) die Initiative?
- Über welches Vokabular verfügt es?
- Wie bezieht es sich auf gegenwärtige, vergangene, zukünftige Ereignisse?
- Wie bezieht es sich auf Kommunikationspartner?
- Welches Interesse zeigt das Kind an Reimen, Sprachspielen, Rhythmen und Liedern?
- Beteiligt es sich aktiv daran?
- Wie reagiert es auf Aufforderungen und Anweisungen?
- Über welche Strategien des Aushandelns und der Konfliktbewältigung verfügt das Kind?
- In welcher Weise nutzt es Sprache zur Planung und zur Reflexion von Vorhaben, Erlebnissen und Aktivitäten?
- Welches Interesse zeigt es an Geschichten und Erzählungen? (Welches ist die „Lieblingsgeschichte“, warum?)
- Welche Geschichten erzählt das Kind?
- Welche Fragen stellt das Kind?
- Welche Erklärungen gibt es?

- Gibt es „Muster“ in den Erklärungen? Werden sie verbunden und aufeinander bezogen?
- Welches Interesse zeigt das Kind an Zeichen und Schrift?
- Welches Interesse zeigt es an Buchstaben und Symbolen?
- Welches Interesse zeigt es an Büchern und Medien?

Anforderungen an das erzieherische Handeln

Jedes Kind kommuniziert, drückt sich aus, lernt sprechen. Erzieherinnen sind dafür verantwortlich, dass Kinder in der Kindertageseinrichtung reichhaltige und möglichst unterschiedliche Kommunikationsanlässe finden. Dabei achten Erzieherinnen vor allem darauf, die verbalen und nonverbalen Äußerungen jedes Kindes ernstzunehmen und zu respektieren. Dafür entwickeln Erzieherinnen eine zugewandte und wertschätzende Grundhaltung. Weil Erzieherinnen wissen, dass sie Vorbild sind, entwickeln sie diese Haltung nicht nur im Umgang mit Kindern, sondern auch mit Kolleginnen, Eltern und anderen Erwachsenen. Sie achten darauf, dass Schriftsprache in der Kindertageseinrichtung - für jedes Kind - präsent ist: durch Symbole, Zeichen und Beschriftungen. Sie achten auch darauf, dass Sprache, vielfältige Ausdrucksformen und Schrift im Alltag, in den zur freien Verfügung stehenden Materialien, in der Gestaltung und Ausstattung der Räume und in der Projektarbeit eine wichtige Rolle spielen.

Erzieherinnen und Erzieher achten insbesondere darauf, dass sie

- regelmäßig Gespräche mit einzelnen Kindern und Kindergruppen führen
- ihre Handlungen sprachlich begleiten, dabei eine klare und grammatikalisch korrekte Sprache verwenden
- angemessene und differenzierte Begriffe verwenden
- die verschiedenen Sprachen der Kinder im Alltag zur Anwendung kommen lassen
- die Eltern ermutigen, mit ihren Kindern in ihrer Erstsprache zu sprechen
- gezielt den Erwerb der deutschen Sprache fördern
- Wort- und Sprachspiele zum regelmäßigen Bestandteil ihrer Arbeit machen
- mit jedem Kind täglich sprechen
- Einzelgespräche führen, die auf Alltagssituationen bezogen sind
- eine große Auswahl an interessanten Büchern zur Verfügung stellen, dazu gehören auch zwei- oder mehrsprachige Bücher
- Kindern einzeln und in kleinen Gruppen häufig vorlesen und dabei für eine (gesprächs-) anregende und angenehme Atmosphäre sorgen
- Kindern zuhören
- ihre Kommunikation mit Kindern vorwiegend fragend, interessiert und zugewandt gestalten

(Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen

Fachliche Einführung

Die Entwicklung eines (inter)kulturellen und sozialen Grundverständnisses beruht darauf, dass Kinder die Strukturen, mit welchen sie ihre soziale, sachliche und geistige Welt erfassen, aus ihren Erfahrungen heraus selbst entwickeln, selbst konstruieren (müssen).

In einer Gesellschaft, die von Pluralität an Lebenslagen und der Vielfalt an ständig wechselnden Lebensereignissen geprägt ist, wird das Herausbilden der Daseinskompetenzen (Krappmann 2002) in Bezug auf weitgehende Selbsterfahrungen, Abgrenzung, Selbsteinschätzung und der Vergleich gegenüber anderen Heranwachsenden unabdingbar.

Die weitreichenden Selbsterfahrungen und Fremderfahrungen der Kinder beruhen auf sicheren sozialen Beziehungen zu einer vertrauten und zugleich Vertrauen erweckenden Bezugsperson (Erzieherinnen oder Eltern). Die Bezugsperson befindet sich stets in einem Spannungsfeld zwischen „enger Bindung“ und „Los-Lassen“, Schutz bieten und zugleich eigenständiges Handeln zulassen. Das Herstellen einer gesunden Balance in diesem Spannungsverhältnis bietet Kindern die Basis, sich selbst zu erkennen, das eigene Dasein sinnvoll zu strukturieren und sich gegenüber anderen selbstbewusst in Beziehung setzen zu können.

Ein sicheres Selbstverständnis sowie eine Vielfalt an Differenzerfahrungen in der Begegnung mit anderen Menschen und Kulturen sind wesentliche Voraussetzungen für die Achtung und Akzeptanz des sozialen Umfeldes sowie für die individuelle Aneignung von Weltkenntnis.

Wenn Kinder handeln, lernen, „sich bilden“, geschieht das immer in sozialer Interaktion mit ihrem unmittelbaren Umfeld. Bildung ist ohne soziale Beziehungen nicht möglich. Eine sichere Bindung zu einer Bezugsperson erlaubt dem Kind ein aktives forschendes Erkunden seiner Umgebung, sie gibt ihm Vertrauen und Energie für neue Erkundungen und fördert zugleich sein Selbstwertgefühl. Eine gesunde Selbstkompetenz zeichnet sich durch neugieriges, selbstbewusstes und aktives Zugehen auf andere Menschen aus.

In der Kindereinrichtung haben Kinder vielfältige Möglichkeiten soziale Grunderfahrungen zu machen und eigene Muster im Erwerb von Selbstkompetenzen zu entwerfen, etwa in der Interaktion mit Eltern, Erzieherinnen, ihrer Familie, in der Begegnung mit Gleichaltrigen, mit Gleichgeschlechtlichen, mit Kindern oder Erwachsenen gleicher, ähnlicher oder anderer Kulturen. Gelingt es den Kindern auf der Basis einer sicheren sozialen Beziehung möglichst viele Unterschiede und Gemeinsamkeiten in ihrem sozialen Handeln zu erkennen, wahrzunehmen und als wesentliche Konzepte fundierter Differenzerfahrungen zu verorten, so ist eine sichere Basis für die Bewältigung ständig neu auftretender Ereignisse und Umwelteinflüsse geschaffen.

Soziale Interaktionsprozesse und Differenzerfahrungen nicht nur anzuregen, sondern herauszufordern, ist die fachliche Konsequenz in diesem Bildungsbereich, und somit zugleich eine permanente Aufgabe für Erzieherinnen im Kindergartenalltag. Diese wird vor allem dadurch intensiviert, dass die Kinder mit sehr unterschiedlichen kulturellen Erfahrungen in die Einrichtungen kommen, beispielsweise in unterschiedlichen kulturellen Zusammenhängen aufgewachsen sind, mit sehr unterschiedlichen sozialen

oder kulturellen Vorstellungen von Erziehung konfrontiert sind oder auch sehr differenzierte Verständnisse von Elternrollen erfahren haben.

Es wird zur Herausforderung für jede Erzieherin, diese Vielfalt an Differenz-erfahrung zu unterstreichen und gemeinsam mit den Kindern zu thematisieren!

Förderlich für soziale Bildungsprozesse ist eine für das Kind akzeptierende und begrüßende Haltung zu den Eltern, die deutlich macht, dass im Kindergartenalltag an die traditionellen und unterschiedlichen Familienkulturen angeknüpft werden kann.

Die Kinder erfahren in der Einrichtung nicht nur die Vielfalt an unterschiedlichen Familienkulturen, sondern erleben sich auch zum ersten Mal als Teil einer größeren Gemeinschaft/ Kultur - der Kindergemeinschaft, in der grundsätzlich alle die gleichen Rechte und Möglichkeiten haben. Innerhalb der Kindergruppe sind Kulturerfahrungen in der Wahrnehmung von Geschlecht, Alter, Behinderung, Interkulturalität möglich. Diese Erfahrungen stehen auch in Zusammenhang mit sprachlichen Grunderfahrungen, wenn sich Kinder beispielsweise in Geschichten und Erzählungen mögliche Migrationshintergründe nahe bringen.

Das Entdecken von Unterschieden und Gemeinsamkeiten innerhalb der Kindergruppe, Fragen der gegenseitigen Anerkennung und Achtung, die eigenständigen Konzepte der Problembewältigung oder das Einfordern von Gerechtigkeit und das Ringen über Ungerechtigkeiten oder Fairness sind soziale Aushandlungsprozesse, die in einer solchen Kindergruppe entwickelt werden. Dabei ist vor allem die Beziehung zu Gleichaltrigen eine entscheidende Einflussgröße im sozialen Bildungsprozess. Insbesondere, wenn Probleme gelöst werden sollen, seien sie kognitiver, sozialer oder moralischer Art, sind andere Kinder ein attraktives Gegenüber, mit denen Klärungen und Aushandlungen, auf gleicher Verständnisebene eher möglich sind.

Voraussetzung dafür ist die professionelle Haltung der Erzieherinnen, die durch bewusst zurückhaltende Beobachtungen und partizipatives Mitbestimmen die Eigenständigkeit und die Qualität der Beziehungen in der Kindergemeinschaft fördern kann, durch ausschließliches Beanspruchen der Bestimmerrolle umgekehrt aber stark behindert (Doyé/Lipp-Peetz 1998).

Eine wesentliche Aufgabe der Erzieherin wird sein, die Kinder im Erkenntnisprozess von Differenzenerfahrungen darin zu unterstützen, ihr Gegenüber als vollwertige, achtenswerte Bezugsperson mit ihren jeweiligen Besonderheiten schätzen zu lernen und als notwendigen, unverzichtbaren Interaktionspartner für die Aneignung von Raum und Welt anzuerkennen.

Dazu ist es erforderlich, dass die Kinder ausreichend Raum und Rückzugsmöglichkeiten für Interaktionsprozesse in der Kindertageseinrichtung vorfinden, dass die unterschiedlichen kulturellen Erfahrungen auch durch entsprechendes Bildmaterial im Umfeld der Einrichtung präsent ist (Fotos der Familie, der Eltern, Geschwister, des Wohnbereiches...). Daraus ergeben sich entsprechende Anforderungen an die Gestaltung der Räume, an die Ausstattung mit unterschiedlichen Medien und an das Handeln der Erzieherin. Kreative Spiele zur Selbstdarstellung, Rollenspiele, Lieder und Tänze aus den Familienkulturen sind ebenso förderlich, wie themenorientierte Projektarbeit (Thema: Familie, Wohnumfeld, Wer bin ich...).

Der selbstständige, selbstsichere Kontakt zu anderen Kindern ergibt sich aus einer Vertrauensbasis zur Bezugsperson (der Erzieherin), von der aus Bewegungen in das Umfeld unternommen werden. Voraussetzung dafür ist

vor allem der kommunikative Kontakt zum Aufbau der Vertrauensbasis und die Wertschätzung der kindlichen Eigenleistung. Formen von Lob und Ansporn sind ebenso Motivation wie auch das Erleben von Traditionen, Ritualen, das Entwickeln und Einhalten von Normen, Werten und Regeln des Zusammenlebens.

In diesem komplexen Erfahrungsfeld der Erkenntnis von Sachzusammenhängen und Interaktionen stehen (inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen nicht allein. Erst durch die Verbindung mit anderen Bildungsbereichen wie Sprache, Kommunikation, Bewegung oder Ästhetik gelingt es Kindern Sinnzusammenhänge und soziale und kulturelle Handlungskomplexe zu erschließen.

Erfahrungen, die Kinder im Bildungsbereich (inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen machen sollten

- erfahren, dass es eigene Bedürfnisse gibt, und dass man wissen kann, was man will und was nicht
- nein sagen können
- erfahren, dass man seine eigenen Bedürfnisse und Wünsche anderen mitteilen kann
- Zuwendung erfahren und sich selbst zuwenden und einfühlen
- wahrnehmen und akzeptieren, dass andere Menschen Wünsche und Bedürfnisse haben, die mit den eigenen teils übereinstimmen, teils nicht
- erfahren, dass alle Menschen einzigartig sind
- erfahren dass alle Menschen Freude, Schmerz, Stolz und Angst empfinden
- erfahren, dass eigene Bedürfnisse ernst genommen und erfüllt werden
- aushalten, dass eigene Bedürfnisse nicht immer erfüllt werden können
- erfahren, dass Menschen sich über ihre Bedürfnisse verständigen können
- in Aushandlungsprozesse einbezogen sein, z.B. über Regeln und Normen im alltäglichen Zusammenleben
- erfahren, dass Kinder Rechte haben
- erfahren, dass man bei anderen Hilfe suchen und anderen selbst Hilfe geben kann
- Verantwortung im Zusammenleben in der Kindergruppe übernehmen
- erfahren, dass Menschen Unterschiedliches wissen und können, und dass man gemeinsam mehr erreichen kann
- erfahren, dass Menschen unterschiedlich sind: Mädchen und Jungen, Große und Kleine etc.
- und unterschiedlichen Menschen begegnen
- erfahren, dass Menschen unterschiedliche Sprachen sprechen und dass ihnen unterschiedliche Dinge wichtig sind
- Freude daran haben, selbst andere Sprachen und Kulturen kennen zu lernen und „auszuprobieren“
- erfahren, dass die Kultur, Tradition und die Werte der eigenen Familie in der Kindertageseinrichtung einen Platz haben und anerkannt werden
- erfahren, dass andere Kinder und Erwachsene aus Familien kommen, die verschiedene Kulturen, Traditionen und Werte haben

Leitfragen für die Beobachtung

Jedes Kind konstruiert spielend soziale Beziehungen, Geschichten, Dinge, setzt sich zu anderen in Beziehung, nimmt Unterschiede und Gemeinsamkeiten wahr und lernt sich selbst und sein Gegenüber mit seinen Stärken und Schwächen zu achten. Es lernt seine sozialen Beziehungen untereinander zu organisieren, sich über Interessen zu verständigen, Probleme auszuhandeln, aber auch Konflikte und Abgrenzungen auszutragen. Die fachliche Beobachtungsaufgabe der Erzieherin in diesem Bildungsbereich besteht darin, die Interaktionsangebote und die kulturellen Besonderheiten jedes Kindes wahrzunehmen, zu analysieren und dem Kind mit seinen Besonderheiten Wertschätzung entgegen zu bringen sowie ihm sinnvolle Anschlussmöglichkeiten als Teil eines Ganzen anzubieten. Dabei ist es sinnvoll, die unterschiedlichen Möglichkeiten der sozialen und kulturellen Differenzenerfahrungen im Bereich Familienkultur, Kindergemeinschaft, Selbstwahrnehmung und Interaktionen im sozialen Umfeld auch differenziert zu beobachten.

Mit Blick auf die Erfahrung von Verschiedenheit und Gemeinsamkeit und die Beziehungen in der Kindergruppe können im Bildungsbereich *(inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen* u.a. folgende Fragen die Beobachtung der Erzieherin leiten:

- Zeigt das Kind Freude am Kontakt mit anderen Kindern?
- Welche Interaktionssituationen nutzt das Kind? (Kleingruppen/ Lieblings-Spiel-Partner/ Action-Phase/ Ruhe-Phase/ Spiel/ Mahlzeiten...)
- Wie wird das Kind von anderen Kindern zum Mitspielen aufgefordert?
- Auf welche Weise sucht es von sich aus Kontakt zu anderen?
- Welche Ausdrucksmöglichkeiten nutzt das Kind?
- Welche Rolle nimmt das Kind (welche Status-Positionen) in der Interaktion mit anderen Kindern ein?
- Ist das Kind eher „Bestimmer“? Wie äußert es sich in dieser Rolle?
- Welche Interaktionsformen nutzt das Kind in der Interaktion mit anderen Kindern? (Ausgrenzung, Anpassung, Aushandlung, Verhandlung...)
- In welchen Situationen sucht das Kind eher die Nähe der Erzieherin?
- Ist das Kind eher zurückhaltend oder offen gegenüber anderen Kindern?
- Wollen andere Kinder bei bestimmten Gelegenheiten neben ihm sitzen?
- Auf welche Weise suchen andere Kinder seine Nähe oder Aufmerksamkeit?
- Erhält es bei Konflikten mit anderen Kindern Unterstützung? Durch wen?
- Wie löst es die Konflikte?
- Zu welchen Kindern hält das Kind besondere Kontakte (bestimmte Kleingruppe, enge Freundschaft)?
- Ist es auch mit anderen Kindern befreundet? Mit wem?
- Nimmt es auch Kontakte außerhalb dieses engeren Kreises auf?
- Zeigt das Kind Freude in der Auseinandersetzung mit dem anderen Geschlecht?
- Welche Erfahrungen macht es im Umgang mit Gleichgeschlechtlichen?
- Welche Erfahrungen macht es im Kontakt zu Kindern des anderen Geschlechts?
- Zu welchem Geschlecht fühlt sich das Kind hingezogen?

Anforderungen an das erzieherische Handeln

Für ein Zusammenleben in einer gleichberechtigten (demokratischen) Gemeinschaft ist es wichtig, Menschen stets neu zur aktiven Beteiligung (Partizipation) und Verantwortung ihrer eigenen Angelegenheiten zu ermutigen. Im Umgang mit Kindern bedeutet dies vor allem über die Verteilung von Verantwortung neu nachzudenken und ausreichend Möglichkeiten zu schaffen, damit sowohl Kinder als auch Erwachsene ihre Kompetenzen angemessen einbringen können.

Für den Bildungsbereich der sozialen und kulturellen Grunderfahrungen erschließt sich für Erzieherinnen daraus die Wahrnehmung unterschiedlicher Kompetenzbereiche. Insbesondere in der Ausrichtung auf kulturelle Erfahrungen und bestehende soziale Interaktionen der Kinder, ist die Thematisierung und Einbeziehung der Erfahrungen von Eltern und Großeltern eine wichtige Bezugsgröße.

So gehört es zum fachlichen Anspruch von Erzieherinnen, in die Lern- und Erfahrungsprozesse der Kinder auch deren individuelle, kulturelle und familiäre Besonderheiten einzubeziehen. Dafür sind möglicherweise auch Gespräche, Geschichten und gemeinsame Aktionen mit den Eltern einzurichten, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich der Familienkulturen, Familienformen, Familiengeschichten, Migrationserfahrungen, der geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen, der sozialen Sicherheit, dem Familieneinkommen, der Erwerbstätigkeit der Eltern und die Auswirkungen auf die Unterschiede in der Kindergruppe und im Kita-Leben herauszukristallisieren.

Erzieherinnen und Erzieher achten insbesondere darauf, dass sie...

- jedes Kind in seinem Tun ernst nehmen, ihm zuhören und es geduldig in seinen Welterfahrungen beobachten
- die Kinder zur Lösung schwieriger Probleme ermutigen und ihnen dadurch zeigen, dass sie die Würde der Kinder achten und ihnen die selbstständige Lösung der Aufgabe zumuten
- die Kinder in ihrer Besonderheit und in ihrem „So-Sein“ (Fremdheit) akzeptieren
- durch die Anerkennung der individuellen Lernprozesse Voraussetzungen für den Aufbau des Bewusstseins vom eigenen Selbst schaffen
- die Selbsttätigkeit der Kinder herausfordern, (zum Beispiel durch die Bereitstellung und Ermöglichung komplexer Erfahrungen in Form von Projekten oder Raum- und Umfelderkundungen)
- den Kindern Erfahrungen mit geschlechtlichen, kulturellen oder sozialen Differenzen ermöglichen (durch das Einbringen von Geschichten, Liedern, Tänzen anderer Kulturen)
- den Umgang mit gleichaltrigen und gleichgeschlechtlichen anregen
- die Kinder selbst bestimmen lassen, mit wem, wo, was und wie lange sie spielen
- den Kindern differenzierte Räume (Raumteilung, Rückzugsmöglichkeiten etc.) anbieten

Ästhetik und Kreativität

Fachliche Einführung

Die „100 Sprachen der Kinder“ wahr- und ernst zu nehmen, ist der von Malaguzzi entwickelte Grundgedanke für das frühkindliche Lernen, der inzwischen weltweit anerkannt ist. Die Kinder entwickeln von Anfang an ihr Denken über Welt mit vielfältigen ästhetischen Mitteln und strukturieren das eigene Wissen mit ästhetischen Praktiken, die ihrem Alter und der sozialen Situation angemessen sind. Sie setzen sich dabei aktiv mit der Umwelt auseinander, verarbeiten ihre Erlebnisse, indem sie ihren Eindrücken einen Ausdruck geben, der gleichzeitig Botschaft an die Welt ist.

Die Körpersprache ist die erste Muttersprache der Kinder, mit der sie sich vom ersten Tag an mit der Welt verständigen, wenn sie mit ihrer Mimik Bilder malen, mit der Stimme ihren Empfindungen Ausdruck verleihen und tastend die Welt erkunden.

Sie trachten danach, so schnell wie möglich ästhetische Erfahrungen zu erweitern, indem sie mit unterschiedlichsten Materialien, Gegenständen und Körpererfahrungen die eigene Wahrnehmung experimentell strukturieren. Im Mittelpunkt stehen dabei das eigene Tun, das selbstgestaltete Bild, das geformte Objekt aus Ton, die eigene Stimme, mit der sie Erfahrungen sortieren, ordnen und mit ihrer Umwelt vergleichen. Sie schauen, ob sie mit ihren Aktivitäten ihre Welt in Bewegung bringen können, was für Erwachsene am deutlichsten in den szenischen Darstellungen zu Tage tritt.

Mit zunehmendem Alter entwickeln Kinder komplexere Konzepte für die Erfindung von 100 und mehr ästhetischen Sprachen, etwa durch das Suchen nach Mustern, das Herstellen von Verbindungen mittels Werkzeugen und das Erkennen von sozialen Verhältnissen.

Die Entwicklung bezieht sich auf den intensiven Umgang mit Werkzeugen wie Stiften, Pinsel, Papier und anderen Materialien im zweidimensionalen Raum, mit dem Verbinden und Kombinieren von Materialien mit und ohne Werkzeug im Dreidimensionalen: ein Bereich der traditionell als bildnerisches Gestalten bezeichnet wird.

Mit der Stimme suchen die Kinder nach Melodien, klopfen Gegenstände auf ihre Geräuschqualität ab, experimentieren dabei mit Melodien. Sie interessieren sich für Instrumente, möchten nachvollziehen wie schon bekannte Musik entsteht. Sie nutzen Instrumente als Werkzeuge für musikalische Erkundungen von Klangfarben, Rhythmen und Melodien. Dies ist das klassische Feld der musikalischen Früherziehung.

Als vielfältige und vielstimmige Sprache findet die ästhetische Praxis ihren komplexen Ausdruck in szenischen Darstellungen im Nutzen von Puppen, Stofftieren, von Hand- und Fingerpuppen und Verkleidungen in einem selbst gestalteten Bühnenraum. Im Tanz setzen die Kinder den eigenen Körper als Ausdrucksmittel mittels Bewegung ein. Sie erweitern Rollenspiele zu theatralischen Formen wie der Inszenierung eines ‚Zirkus‘, der Inszenierung eines gesehenen Films. Sie gestalten aus dem ‚Tischdecken‘ eine Zeremonie und feiern sich am Geburtstag in einem wohl gestalteten Umfeld. Diese szenischen Darstellungen sind der alltägliche Kern der ästhetischen Arbeit der Kinder, der unsere besondere Aufmerksamkeit verdient.

Auf diesem Hintergrund unterscheiden wir in diesem Curriculum drei ästhetische Bereiche: darstellende Ästhetik, musikalische Ästhetik, bildnerische Ästhetik.

Die kreativen Tätigkeiten der Kinder haben eine Empfindungs-, eine Erkenntnis- und eine Kommunikationsebene auf denen das Selbstvertrauen der Kinder von den Erzieherinnen durch Bestätigung und Anregungen gestärkt werden sollte. Dabei sollten die Kompetenzen der Kinder im Vordergrund stehen. Erzieherinnen sollten die Kunst des Staunens und der Freude angesichts neuer Entdeckungen beherrschen.

Erzieherinnen stehen im ästhetischen Bereich einer doppelten Herausforderung gegenüber: Ihre Aufgabe ist es, einerseits die ästhetischen Aktivitäten der Kinder wahrzunehmen und einzuschätzen und andererseits auch die eigenen ästhetische Empfindungen zu reflektieren, um sie von denen der Kinder zu unterscheiden.

Da Kinder ihre Konzepte auch immer mit der Welt der Erwachsenen vergleichen, neugierig sind auf diese „ferne“ Welt, geht es auch darum, im täglichen Geschehen ästhetische „Spuren“ zu suchen, z.B. Bilder in Zeitschriften und Büchern, theatralische Darstellungen im Fernsehen oder auf Video, inszenierte Welten auf dem Nintendo oder dem PC, Musik aus dem Radio oder von der Kasette etc. Erzieherinnen setzen sich mit den Kindern gemeinsam mit diesen Erscheinungen auseinander.

Ein sicheres ästhetisches Grundverständnis ist wichtiger Bestandteil für lebenslanges Lernen. Deshalb geht es vor allem darum, dass Kinder Vertrauen in ihre Kompetenz als lernende, kreative Künstler fassen und darin unterstützt werden.

Ästhetische Erfahrungen stehen nie für sich allein. Sie enthalten ihren Sinn immer in der Verbindung mit anderen Bildungsbereichen. In der ästhetischen Praxis sind immer auch andere Aneignungsprozesse von Weltdenken enthalten: Zeichnen und Bewegung ist immer auch Aneignung des Euklidischen Raums, als Metasprache für euklidisch-mathematisches Denken. Die Dokumentation naturwissenschaftlicher Erkenntnisse ist immer auch ein ästhetisches Sortieren, Einordnen und Darstellen. Musik ist in jeder wortsprachlichen Äußerung als Sprachmelodie enthalten und verändert die Bedeutung von Worten immens. Von den vielen Sprachen die wir nutzen ist die Wortsprache in unserer Gesellschaft kulturell am Bedeutsamsten, von daher ist ihr in diesem Curriculum ein besonderes Kapitel gewidmet, auch wenn sie selbst ein integraler Bestandteil der ästhetischen Praxis der Kinder ist.

Erfahrungen, die Kinder im Bildungsbereich *Ästhetik und Kreativität* machen sollten

- die Kindertageseinrichtung - innen wie außen - als eine reichhaltige, stimulierende und interessante Umgebung erfahren
- Wertschätzung für Kreativität, Originalität und eigenen Ausdruck erfahren
- erfahren, dass der Alltag in der Kindertageseinrichtung Anregung für alle Sinne bietet
- ausreichend Zeit und Raum haben um etwas auszuprobieren, Ideen zu entwickeln und nicht unterbrochen werden
- Erfolg haben und gelobt werden
- unterschiedlichste Materialien, Medien, Gegenstände, Fundstücke, Werkzeuge, Musikinstrumente etc. zur freien Verfügung haben
- Spuren in der Kindertageseinrichtung hinterlassen können
- erfahren, dass man seine Gefühle, Gedanken, Ideen, auf ganz unterschiedliche Weise ausdrücken kann
- erfahren, dass die Welt in der wir leben von Menschen gestaltet ist
- erfahren, dass man selbst die Welt gestalten kann
- Anregungen aus unterschiedlichsten Kulturen erhalten, aus den Kulturen, die in der Kindertageseinrichtung durch Kinder und Erwachsenen vertreten sind, und anderen
- erfahren, dass Erwachsene kreativ sind, etwas herstellen, mitmachen
- Künstlern (Malern, Musikern, Bildhauern, Tänzern ...) begegnen und mit ihnen etwas gestalten, produzieren und inszenieren
- erfahren, dass die eigenen Produkte, Darstellungen und Inszenierungen wertgeschätzt werden
- erfahren, dass Bilder, Klänge und Objekte etwas bedeuten
- erfahren, dass Bilder, Klänge und Objekte für andere Menschen und in anderen Kulturen andere Bedeutung haben können

Leitfragen für die Beobachtung

Kinderaktivitäten in den ästhetischen Bereichen durchziehen den gesamten Kindergruppen Alltag. Erzieherinnen müssen zunächst die eigensinnigen Zeichen der Kinder selbst beobachten, wahrnehmen und erkennen. Voraussetzung dafür ist eine aufmerksame beobachtende Haltung. Sie müssen sich freuen, dass Kinder eigene Wege gehen, die den Vorstellungen der Erzieherinnen nicht entsprechen, über die man sich aber in unterschiedlichster Weise austauschen und gemeinsam weiter entwickeln kann.

Für den Bildungsbereich *Ästhetik und Kreativität* werden hier exemplarisch Beobachtungsfragen für die *Bildnerische Ästhetik* vorgeschlagen, die je nach Situation leicht zu variieren und zu übertragen sind:

Bildnerische Darstellungen

- Wo und wann nehmen Kinder Farben staunend wahr?
 - Wann greifen und suchen Kinder nach Farben, um sie in ihre eigenen Aktivitäten zu integrieren?
 - Wann stellen sie Fragen an Farbe als Material?
 - Wann und wie experimentieren Kinder mit Farben?
 - Wie und wann differenzieren, sortieren, benennen Kinder Farben?
 - Wann streiten sich Kinder über Farbzuzuweisungen?
 - Wie halten Kinder ihre Farberfahrungen fest?
-
- Wo begegnen Kindern Linien und Flächen?
 - Welche Werkzeuge und Materialien benutzen sie, um Linien und Flächen zu erzeugen?
 - Welche Mimik zeigen die Kinder beim Zeichnen?
 - Welchen Rhythmus entwickeln die Kinder beim Malen?
 - Welche Empfindungen zeigen die Kinder gegenüber unterschiedlichen Materialoberflächen?
 - Welche Materialien sortieren sie bei einem vielfältigen Angebot aus?
 - Wie kombinieren und verbinden Kinder unterschiedliche Materialien?
-
- Welche Gebilde entwickeln die Kinder aus vorgefundenen Materialien?
 - Wann bedeuten Linien, Flächen, Farben, Materialkombinationen Repräsentationen (Abbildungen von etwas anderem)?
 - Wie und wann unterscheiden Kinder das Erstellen von Bildern/Skulpturen und handwerkliches Üben im Umgang mit einem Werkzeug, wenn sie Pinsel, Stifte und anderes benutzen?
 - Wo werden Zeichnungen als Symbole für etwas benannt?
 - Wann werden Bilder als Mitteilungen benutzt?
 - Welche selbst erstellten Objekte werden in szenischen Inszenierungen weiterverwendet?

- Gibt es Themen aus dem Alltag, die beim bildnerischen Gestalten wiederholt werden?
- Wann integrieren Kinder (vor)gefundenes Bildmaterial in ihre Gestaltung?
- Wie greifen Kinder kulturelle Symbole wie Buchstaben oder Logos in ihren eigenen Darstellungen auf?
- Welche Bilder oder Skulpturen sehen sich Kinder intensiv an?
- Welche Fotos begeistern oder ängstigen die Kinder?

Anforderungen an das erzieherische Handeln

Jedes Kind nutzt und interessiert sich für hundert Sprachen, um sich ausdrücken zu können. Erzieherinnen sind dafür verantwortlich, dass Kinder in der Kindertageseinrichtung vielfältige Materialien vorfinden und wiederfinden und dass die Aktivitäten der Kinder über eine anregungsreiche Raumorganisation unterstützt werden.

Erzieherinnen achten insbesondere darauf, dass ...

- die Aktivität verbal / körpersprachlich bestätigt wird
- Verständnisfragen gestellt werden
- andere Kinder um ihre Meinung gefragt werden
- beachtet wird, ob andere Kinder ähnliche Themen haben
- vorgeschlagen wird, gemeinsam am Thema weiterzuarbeiten
- sie Kindern Verantwortung übertragen, wenn es um bildnerische Elemente bei der Organisation des Alltags in der Einrichtung geht

- die Kinder zur Variation und Erweiterung ermutigt werden (z.B. durch Hinweise auf andere Materialien, Werkzeuge, oder Techniken)
- die eigene Auseinandersetzung mit dem Thema verdeutlicht wird
- auf kulturelle Beispiele aus Büchern hingewiesen wird
- Kolleginnen mit mehr Kenntnissen um Rat gefragt werden
- Museen /Ausstellungen oder Fachleute besucht werden
- Künstler/Kunstpädagogen eingeladen werden
- die Ergebnisse fotografiert werden
- die Ergebnisse mit Erklärungen versehen werden, die die Erzieherin aufschreibt
- die Ergebnisse einen aktuellen repräsentativen Rahmen bekommen an dafür vorgesehenen Wandflächen/Vitrinen
- Ausstellungen für alle Kinder in der Einrichtung zu intensiveren Projekten ausgerichtet werden
- Ausstellungen zu denen die Eltern eingeladen werden
- die Ergebnisse dauerhaft gesammelt und aufbewahrt werden (in einer Bildungsschachtel / einem Bildungsbuch)

Bei der *Raum- und Materialausstattung* achten Erzieherinnen insbesondere darauf, dass

- Atelierbereiche, -ecken, -zonen im Gruppenraum für den Umgang mit Farben, Stiften und anderen Materialien eingerichtet sind, die jeder Zeit für die Kinder unkompliziert und spontan nutzbar sind
- Papiere und Farben aller Art (z.B. Wasserfarben, Ölfarben, Pigmente, Fingerfarben etc.) bereitstehen
- verschiedene Modelliermassen (z.B. Ton, Knete, Wachs etc.) bereitstehen

- unterschiedlichste (Natur)materialien (z.B. Holz, Stöcke, Steine, Bänder, Drähte, Stoffe, Zeitschriften, etc.) zur Verfügung stehen
- Aufbewahrungsmöglichkeiten für mitgebrachte Materialien (z.B. Muscheln, Knöpfe, Federn, Perlen, Blätter etc) vorhanden sind
- vielfältige Werkzeuge (Stifte, Pinsel, Schwämme, Schneidewerkzeuge etc.) bereitstehen
- Bücher, Bilder bekannter Künstler (Malerei, Grafik, Plastik, Architektur, Design) vorhanden sind
- Ausstellungsgelegenheiten vorhanden sind wie besondere Wandflächen, Bilderrahmen, Vitrinen etc.
- Künstler und Kunstpädagogen in die Arbeit einbezogen werden können

Mathematische Grunderfahrungen

Fachliche Einführung

Die Entwicklung eines mathematischen Grundverständnisses beruht darauf, dass Kinder Selbstvertrauen und Kompetenz im Umgang mit grundlegenden Konzepten erwerben, um ihre Welt zu strukturieren. Das Erkennen und Unterscheiden von Mustern ist die früheste Lernleistung, die Säuglinge erbringen. Das Entwickeln mathematischer Konzepte bedeutet für Kinder zugleich, sich in zunehmendem Maße von der konkreten Erfahrung, dem „Begreifen“ der Dinge und Gegenstände zum Umgang mit abstrakten Begriffen zu entwickeln. Ein sicheres mathematisches Grundverständnis ist deshalb wichtiger Bestandteil der Basis für lebenslanges Lernen. Deshalb geht es vor allem darum, dass Kinder Vertrauen in Ihre Kompetenz als Lernende fassen.

Zu den grundlegenden Prinzipien im Bildungsbereich *mathematische Grunderfahrungen* gehört es, dass jede Erweiterung der Erfahrung von den Fragen des Kindes ausgeht. Dazu gehört auch, dass diese Fragen von den Erzieherinnen nicht vorschnell beantwortet oder die Erklärungen der Kinder als „richtig“ oder „falsch“ bewertet werden. Es kommt darauf an, dass Kinder selbst Erklärungen finden und erleben, dass diese anerkannt, mit zunehmendem Alter aber auch mit den Konzepten anderer – auch der Erwachsenen – verglichen werden. Mathematische Grunderfahrungen machen Kinder z.B. beim Zählen, Sortieren, Ordnen, Vergleichen, Messen, Schätzen.

Mathematische Grunderfahrungen stehen nie für sich allein. Sie erhalten ihren Sinn für Kinder nur im Alltagsgeschehen und nur in der Verbindung mit anderen Bildungsbereichen. Zahlen, Formen, Mengen, Größen und Relationen, Zeit und Raum stehen in Beziehung zu den Phänomenen und Erfahrungen, die Kinder mit ihrer Hilfe strukturieren. Da mathematische Konzepte Kindern helfen, ihre Welt zu strukturieren, geht es immer darum, im täglichen Geschehen mathematische „Spuren“ zu suchen, z.B. Zahlen und Muster in der Umgebung, in Projekten etc.

Mit zunehmendem Alter entwickeln Kinder komplexere Konzepte, etwa durch das Suchen von Mustern, das Herstellen von Verbindungen und das Erkennen von Verhältnissen. Forschungsfragen der Kinder sind häufig: „Warum ist das so?“ „Ist das immer so?“ „Woher weiß man das?“ Diesen Fragen nachzugehen, führt zu einer grundlegenden naturwissenschaftlichen und philosophischen Denkweise: Mathematik ist die Sprache der Natur (Galileo Galilei).

Die Entwicklung eines mathematischen Grundverständnisses bezieht sich auf den Umgang mit Zahlen, Formen, Raum, Zeit, Maßen und Mengen. Es vollzieht sich im Spiel (Kaufladen ...), im Alltag (Mittagessen / Verwaltung der Gruppenkasse) und in Projekten (Wir suchen Zahlen in unserer Straße ...). Wichtig ist, dass mathematische Grunderfahrungen immer in Sinnzusammenhängen gemacht werden. Dabei kommen individuelle und intersubjektiv überprüfbare Konzepte zum Vorschein: „3“ oder „7“ sind auf andere Weise intersubjektiv überprüfbar, als „wenig“ oder „viel“, „groß“ oder „klein“. Bewertungen und subjektive Deutungen werden wichtig, wenn es z.B. um Fragen von „genug“, „ausreichend“, „zu viel“, „zu wenig“ geht.

Erfahrungen, die Kinder im Bildungsbereich *mathematische Grunderfahrungen* machen sollten

- Erfahrungen mit *Alltagsgegenständen*, ihren Merkmalen, Formen, Größen, Gewichten etc.
- Erfahrungen mit *Mengen und Maßen*(Länge, Breite, Höhe, Gewicht, Entfernung ...)
- Erfahrungen mit *Zahlen*
- Erfahrung mit *Relationen* (mehr oder weniger, groß oder klein ...)
- Erfahrungen mit *Zeit* (Ablauf, Dauer, Strukturierung)
- Erfahrungen mit *Raum* (Flächen und Körper, Formen, Perspektive und Perspektivenwechsel)
- Erfahrungen mit *Symbolen* und Repräsentationen (Ziffern, Diagramme, Karten, Pläne)
- Erfahrungen mit *Geld*
- Erfahrungen mit subjektiven und intersubjektiven *Einschätzungen und Bewertungen* (absolute Anzahl von Dingen oder Personen. Ist etwas „ausreichend“, „zu viel / zu wenig“, „zu klein / zu groß“ etc.? Wofür und für wen?)

Leitfragen für die Beobachtung

Das Erkennen, Unterscheiden und Deuten von Mustern ist eine der frühesten Lernleistungen jedes Kindes. Mathematisches Denken ist bei jedem Kind von Anfang an angelegt und mit Lust und Freude verbunden. Die Begeisterung der Kinder für Phänomene, Fragen und Erklärungen zu erkennen, ist die grundlegende Beobachtungsaufgabe der Erzieherin in diesem Bildungsbereich. Die fachliche Aufgabe besteht darin, die mathematischen Konzepte, die jedes Kind entwickelt, systematisch wahrzunehmen und anhand des eigenen Fachwissens in diesem Bildungsbereich zu analysieren. Dabei geht es nie um „richtige“ oder „falsche“ Erklärungen und Konzepte, sondern um die Wertschätzung der Deutungen jedes Kindes.

Für den Bereich Erfahrungen mit Zahlen können - unter anderem - folgende Fragen die Beobachtungen der Erzieherinnen leiten:

- Zeigen Kinder Interesse an Zahlen und am Zählen?
- Verwenden sie spontan Zahlen und Mengenbegriffe?
- Haben sie Freude an Zählreimen und Zahlenspielen und -liedern?
- Verwenden sie Zahlen im Spiel, bei körperlichen Aktivitäten?

- Wie zeigen Kinder ihre Neugierde auf Zahlen? Welche Fragen stellen sie und welche Kommentare geben sie?
- In welchen Situationen verwenden Kinder Zahlen und Abfolgen (teilweise oder ganz) korrekt?
- Wie unterscheiden Kinder Formen und Muster? (Ertasten von Zahlen ...)
- Wie zeigen Kinder ihr wachsendes mathematisches Selbstvertrauen und Interesse? Regen sie selbst mathematische Aktivitäten an (z.B. Zählen der anwesenden Kinder ...)?
- Erkennen Kinder Zahlen, z.B. solche, die eine persönliche Bedeutung haben (ich bin 5 Jahre alt, meine Hausnummer ist...)?
- Verwenden sie Repräsentationen für Zahlen (Finger, Zeichen auf Papier, Bilder)?
- Welche Zahlenfolgen verwenden Kinder korrekt (1-5 / 1-9)?
- Können Kinder eine bestimmte Anzahl von Objekten aus einer größeren Gruppe abzählen?
- Zeigen sie ihre wachsende Sicherheit im Umgang mit Zahlen, z.B. indem sie „Fehler“ entdecken?
- Verwenden sie mathematische Konzepte zur Lösung von Anforderungen und Problemen im Spiel und Alltag (beim Tischdecken, Einkaufen, bei der Verwaltung der Gruppenkasse etc.)?

Anforderungen an das erzieherische Handeln

Kinder haben ein natürliches Interesse an Zahlen, an Formen, am Messen und Vergleichen bei allem, was sie umgibt und in der Interaktion mit anderen Kindern und Erwachsenen. Erzieherinnen ermutigen Kinder in ihrer Begeisterung und fördern so die Basis die weitere mathematische Bildung. Erzieherinnen achten darauf, dass Kinder an mathematischen Erfahrungen Spaß haben und dass ihre Erfahrungen für Kinder bedeutungsvoll sind. Sie orientieren sich dabei an der von Blaise Pascal formulierten Grundhaltung: *„Die Mathematik als Fachgebiet ist so ernst, dass man keine Gelegenheit versäumen sollte, dieses Fachgebiet unterhaltsamer zu gestalten.“* Erzieherinnen stützen die Entwicklung des Selbstvertrauens jedes Kindes, indem sie darauf achten, dass jedes Kind auf dem Aufbauen kann, was es bereits kann und weiß und wozu es bereits fähig ist. Erzieherinnen wissen, dass Kinder ihre mathematischen Konzepte vor allem in interessanten und gemeinsamen Aktivitäten im Alltag weiter entwickeln. Sie achten deshalb darauf, dass mathematische Konzepte in vielfältigen Situationen zur Anwendung kommen können: Bei den gemeinsamen Mahlzeiten, bei der Planung und Organisation von Projekten, aber auch in Liedern und Spielen. Sie sorgen dafür, dass Kinder in der Kindertageseinrichtung mit Zahlen, Größen, Mengen, Unterschieden konfrontiert werden. Dazu gehört - unter anderem -, dass Zahlen und Symbole in der Einrichtung selbstverständlich repräsentiert sind, vielfältige Materialien zum Forschen und Experimentieren für Kinder zugänglich sind und der Umgang mit Geld nicht tabuisiert wird.

Für den Bereich „Erfahrung mit Zahlen“ achten Erzieherinnen z.B. darauf, dass sie ...

- Zahlwörter und mathematische Begriffe in vielfältigen Alltagssituationen verwenden: „eins“, „zwei“, „hundert“, „viel“, „wenig“, „Wie viele?“ etc.
- Geschichten und Zählreime anbieten, um das Interesse an Zahlen zu stärken
- Kinder ermutigen, im Spiel Zahlen zu verwenden
- Kindern ein reichhaltiges Angebot an „mathematischen“ Materialien zur freien Verfügung stellen: Große Ziffern zum Fühlen und Begreifen, Würfel, Dominosteine mit unterschiedlichen Markierungen etc.
- Kinder ermutigen, sich im Alltag mit mathematischen Begriffen auszudrücken: „Wie viele Teller brauchen wir für das Mittagessen?“
- Kindern Verantwortung übertragen, wenn es um das Zählen, Vergleichen, Bewerten in echten Entscheidungssituationen geht

Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen

Fachliche Einführung

Grundlegendes Wissen über die belebte und unbelebte Natur, Erkenntnisse aus der Biologie, der Physik, der Chemie, der Astronomie sowie über Technik und Technologien gelten in unserer Gesellschaft eher als Spezialwissen, das Experten vorbehalten bleibt, denn als unverzichtbare Elemente allgemeiner Bildung. In Deutschland meiden die meisten Schüler, nicht nur, aber vor allem Mädchen und junge Frauen – sobald wie möglich – diese Bereiche in Schule, Studium und Beruf. In der frühkindlichen Bildung spielen diese Zugänge der Erkenntnis und Aneignung von Welt traditioneller Weise eher eine randständige Rolle – nicht zuletzt aufgrund der fehlenden Wissensvoraussetzungen bei den meisten Erzieherinnen.

Demgegenüber ist das Interesse der Kinder, sich ein Bild von der Welt zu machen, die Welt zu erforschen, ihr einen Sinn zu geben, sie zu verstehen und sich auf diesem Wege anzueignen, nahezu unbegrenzt. Kinderfragen wie „Warum ist die Banane krumm?“ oder „Passt der Mond auf mich auf, wenn ich schlafe?“ verweisen – nimmt man sie wirklich ernst – auf grundlegende Fragen der Naturwissenschaft. Und auch die Wege, auf denen Kinder Antworten auf ihre Fragen suchen, sind der Logik naturwissenschaftlicher Forschung strukturell durchaus ähnlich: Staunen, Fragen, Beobachten, Wahrnehmen mit allen Sinnen, Unterscheiden, Hypothesen bilden, Experimentieren, Falsifizieren, Erklärungsmodelle (Konzepte, Bilder) konstruieren, Begriffe finden, alles dokumentieren und das Ganze wieder infrage stellen.

Und wie bei engagierten Naturwissenschaftlern beobachten wir bei Kindern die Freude an Rätseln und Geheimnissen, die Lust an der Erkenntnis als Prozess, die Fähigkeit, sich auf das „Abenteuer des Suchens“ einzulassen und das Glück im Moment des Findens einer Lösung auszudrücken („Heureka!“).

Wie die Naturwissenschaft in ihrer Geschichte muss das Kind sich in seiner Entwicklung von subjektbezogenen Erklärungen der Welt trennen. Dem, was in der Naturwissenschaft die Kopernikanische Wende war, der Erkenntnis, dass nicht der Mensch im Zentrum der Natur steht und dass die Natur nach Regeln und Gesetzen funktioniert, die er nicht beeinflussen kann, entspricht in der Entwicklung des Kindes die Überwindung narzisstischer Allmachtsphantasien im Fühlen und Denken. Rationale und emotionale Perspektiven auf Natur können nun Schritt für Schritt unterschieden werden. So kann einerseits die Frage „Warum ist der Himmel in der Nacht schwarz?“ gestellt werden und andererseits dem Grusel vor der Dunkelheit Ausdruck gegeben werden.

Beim Versuch, systematisch zu klären, worum es bei naturwissenschaftlicher und technischer Bildung (nicht nur) im Kleinkindalter geht, sind folgende Ebenen zu unterscheiden:

- die Gegenstandsbereiche der belebten und unbelebten Natur sowie der Technik
- die naturwissenschaftlichen und technologischen Erkenntnisse, „Gesetze“, Begriffe und Prinzipien
- die Forschungs- und Erkenntnismethoden, Instrumente, Geräte, Medien, Materialien und Stoffen

- sowie das Wissen, die Fähigkeiten und Haltungen bei den Kindern und Erwachsenen als Ko-Konstrukteure

Gegenstände und Phänomene, die im Sinne von Naturwissenschaft und Technik befragt und so zu Untersuchungsgegenständen werden können, finden sich überall in der Kindern zugänglichen Welt, im Kinderzimmer und Gruppenraum, auf dem Spielplatz, der Strasse und in der „Natur“, in Feld und Wald. Die anthropologische Voraussetzung für Neugierde, für das Staunen und Fragen des Kindes ist sein „Fremdsein“ in der Welt (Laewen) und die Notwendigkeit, die Welt verstehen zu lernen.

Voraussetzungen für das „naturwissenschaftliche“ Erforschen der Welt aber ist die Bereitschaft und Fähigkeit der Kinder zu kritischem Denken, d.h.

- nicht zufrieden zu sein mit Antworten und Erklärungen, auch wenn diese von älteren oder mächtigeren Menschen gegeben wurden und
- nicht zufrieden zu sein mit dem Augenschein, dem Offensichtlichen, dem Sichtbaren,

vielmehr den Wunsch zu hegen, durch die Dinge hindurch zu schauen und das zu finden, was unsichtbar bleibt, z.B. die Schwerkraft, die Moleküle oder auch Prinzipien wie das der Selektion.

Erkenntnisprozesse über Natur und Technik können von den Kindern „in situ“, d.h. überall untersucht werden, oder in der Einrichtung selbst an Modellen, Materialien, Gegenständen oder Geräten. Die traditionellen Methoden natur- und technikwissenschaftlicher Forschung werden auch von Kindern eingesetzt: Sammeln und Pflegen, Betrachten, Beobachten und Ausprobieren, Vergleichen und Dokumentieren. Der „Königsweg“ aber ist das Experiment.

Erfahrungen, die Kinder im Bildungsbereich *Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen* machen sollten

- vielfältigste Materialien, Erscheinungen, belebte und unbelebte Natur „aus erster Hand“ und mit allen Sinnen erfahren
- erfahren, dass man Fragen stellen und den Dingen auf den Grund gehen kann
- etwas gezielt beobachten, zuordnen, vorhersagen
- Interesse und Aufmerksamkeit für eigene Deutungen und Erklärungen erfahren
- erfahren, dass es Freude macht, eigene Erklärungen zu finden
- erfahren, dass man eigenen Fragen ausdauernd und beharrlich nachgehen kann
- eigene Erklärungen mit denen anderer vergleichen und dabei Unterschiede und Übereinstimmungen finden
- eigene Erklärungen verwerfen und Vorschläge anderer aufnehmen
- gemeinsame Erklärungen und Lösungen entwickeln
- erfahren, dass es sich lohnt, neugierig zu sein
- Verantwortung für die Pflege von Tieren und Pflanzen übernehmen
- erfahren, dass sich in der Natur alles verändert - aber nichts verschwindet
- erfahren, dass die Welt von Menschen gestaltet und verändert wird: durch Technik, Architektur, etc.
- erfahren, dass es unterschiedliche Interessen dabei gibt, die sich widersprechen können
- selbst - und gemeinsam mit anderen - etwas bewirken und verändern

Leitfragen für die Beobachtung

Kinder sind Weltforscher, sie sind interessiert an der Natur der Dinge, die sie umgeben. Sie erkunden sie, sie befragen sie, sie hantieren mit ihnen und manchmal machen sie sie auch kaputt. Kinder sind auch technische Konstrukteure, sie bauen, sie balancieren aus und wollen wissen, wie etwas funktioniert.

Kinder probieren aus, d.h. sie entwickeln Konzepte über Zusammenhänge und überprüfen diese im Umgang mit den Dingen. Sicher geglaubte Erkenntnisse und Erfahrungen werden dauernd neu in Frage gestellt. Z.B. so: Nasser Sand klebt zusammen, trockener Sand rieselt. Warum rieselt Vogel-Sand, obwohl er nass ist? (Weil die Kristalle so fein sind, dass sie keine Feuchtigkeit aufnehmen können.) Sie lernen auch dauernd aus Misserfolgen und Fehlern, wenn man sie diese machen lässt, ohne sich zu gefährden.

Kinder diskutieren ihre Erkenntnisse und geben diese im gemeinsamen Handeln weiter. Sie streiten auch darüber, was richtig und was falsch ist, was geht und was nicht. Sie sagen voraus, was passieren wird, wenn sie dies oder jenes so oder anders tun.

Für den Bildungsbereich Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen können – unter anderem – folgende Fragen die Beobachtung der Erzieherinnen leiten:

- Stellt das Kind Fragen, stellt es etwas infrage?
- Bleibt das Kind bei seiner Frage, wenn die Antwort nicht befriedigend ist?
- Befragt das Kind andere Kinder, oder „Experten“ nach deren Erfahrungen?
- Formuliert das Kind Hypothesen nach dem Wenn-dann-Prinzip?
- Ist das Kind ängstlich, wenn es mit Neuem konfrontiert ist?
- Macht das Kind Vorschläge, wie man mit Dingen etc. umgehen könnte?
- Ist es interessiert an Lösungsvorschlägen von anderen? Diskutiert es Lösungswege?
- Sucht es Hilfe bei der Lösung von Erklärungsproblemen und bietet es seine Hilfe an?
- Lässt es sich von Misserfolgen entmutigen?
- Setzt es alle Sinne zur Erkenntnis ein?
- Kann es sich länger auf eine Sache, einen Vorgang konzentrieren?
- Hat es Ideen, welche Werkzeuge, Medien man einsetzen könnte?
- Kann es mit Werkzeugen umgehen, traut es sich, unbekannte Werkzeuge einzusetzen?
- Ist es geschickt im Umgang mit Werkzeugen?
- Wie genau sehen Konzepte und Erklärungsversuche der Kinder aus?
- Hat es Spaß an neuen Erkenntnissen oder Lösungswegen, freut es sich, wenn es etwas herausgefunden hat?
- Lässt sich das Kind durch Schwierigkeiten vom Weiterforschen abhalten (schlechtes Wetter, nasse Füße, fehlende Mit-Forscher?)

Anforderungen an das erzieherische Handeln

Erzieherinnen reflektieren und überprüfen ihre eigene grundlegende Haltung, Umfang und Tiefe ihres Wissens und ihre Fähigkeiten in Bezug auf Natur und Technik und passen diese – wenn nötig – an die Forderungen der Kinder an. Sie sind selbst neugierig und zeigen dies, aber auch dass sie selbst vieles nicht wissen, zeigen aber, wie und wo man etwas herausfinden kann. Sie kennen Forschungsmethoden, Instrumente, Geräte und Materialien und wissen, wie man sie einsetzen kann.

Erzieherinnen ermutigen und unterstützen Kinder – Mädchen wie Jungen - in ihrem Forscherdrang, bei ihrer Konzeptentwicklung und in ihrem Bedürfnis, auszuprobieren und zu konstruieren, auch wenn dieses Unordnung und Dreck macht, wenn dies die Zeitplanung strapaziert und auch dann, wenn dies nach ihrer Erfahrung schief gehen wird. Vielmehr unterstützen sie die Kinder z.B. bei der Bildung von Hypothesen mit Fragen wie „Was glaubst Du, was wird passieren, wenn...?“ oder „Was könnten wir noch probieren?“ oder „Woher mag das kommen?“, statt ihnen selbst die Antwort zu geben. Sie motivieren die Kinder auch, andere Kinder zu fragen oder zu überlegen, welche „Experten“ man aufsuchen könne. Ziel eines solchen Vorgehens ist es, Kinder zu befähigen, selbst die Fragen zu formulieren, die bei der Suche nach Lösungen weiter helfen.

Erzieherinnen achten insbesondere darauf, dass sie ...

- unterschiedlichste Ressourcen „griffbereit“ halten und mit den Kindern möglichst oft die zugängliche Welt erkunden
- die Kinder zu eigenen Fragen und Erklärungen herausfordern
- mit Kindern Materialien aus der belebten und unbelebten Natur sammeln
- mit Kindern technische Prozesse und Konstrukte erkunden
- die Forschungsprozesse der Kinder dokumentieren bzw. Kinder bei der eigenständigen Dokumentation ihrer Arbeit und ihrer Ergebnisse unterstützen
- jedem Kind Erfolgserlebnisse ermöglichen und dass kein Kind durch Misserfolge entmutigt wird und aufgibt
- die Kinder bei all diesen Vorgängen nicht gefährden

Teil 3

Kindertageseinrichtungen im Bildungssystem

Einführung

Kindertageseinrichtungen sind Bestandteil des Systems der Kinder- und Jugendhilfe und damit des Bildungssystems³⁶. In der Erfüllung ihres Bildungsauftrags sind die pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen sowohl inhaltlich wie strukturell in vielfältige Kooperationsbezüge eingebunden. Mit Ihrer Praxis, die sich an den Prinzipien des hier vorgestellten Bildungsprogramms orientiert, leisten Erzieherinnen selbst einen wichtigen Beitrag, damit das Bildungssystem insgesamt Wirkungen entfalten kann. Andererseits sind pädagogische Fachkräfte darauf angewiesen, dass alle Verantwortlichen auf den unterschiedlichen Ebenen des Systems ebenfalls ihren Beitrag leisten um das gemeinsam Projekt *Bildung für alle Kinder* erfolgreich voranzubringen.

Es gibt zumindest drei Schnittstellen, an denen die Bildungspraxis in Kindertageseinrichtungen mit der Praxis anderer Akteure in Berührung kommt:

- die Zusammenarbeit mit anderen *Institutionen* und den dort tätigen Fachkräften (Grundschule, psycho-soziale Dienste, Beratungsstellen etc.)
- die Zusammenarbeit und Erziehungspartnerschaft mit Eltern
- die Zusammenarbeit *innerhalb des Systems der Tageseinrichtungen* (Fachöffentlichkeit, Träger, Weiterbildung, etc.)

Jede einzelne dieser Schnittstellen stellt unterschiedliche Herausforderungen an die Kooperation der beteiligten Akteure. Im **Programm für Bildung** werden Aufgaben benannt, denen sich Erzieherinnen ebenso wie alle Verantwortlichen aus dem Bereich der Kindertageseinrichtungen stellen müssen. Die erfolgreiche Erfüllung dieser Aufgaben gelingt aber nur über Aushandlungsprozesse mit den jeweiligen Partnern. Dies gilt in der täglichen Praxis ebenso wie für die Entwicklung dieses Programms. Die folgenden Ausführungen zum *Übergang in die Grundschule*, zur *Erziehungspartnerschaft* und zur *Qualitätsentwicklung* müssen im Diskurs weiter entwickelt und ausdifferenziert werden. Dieser Diskurs ist im Projekt zur Entwicklung des Programms angelegt, aber selbstverständlich nicht abgeschlossen. Er muss - als Daueraufgabe für alle Verantwortlichen - systematisch weiter geführt werden.³⁷

³⁶ Siehe dazu auch die Ausführungen im Abschnitt Bildungsauftrag und Bildungsverständnis in der Kinder- und Jugendhilfe in diesem Programm.

³⁷ Um dem Diskurs einen Ort zu geben, sind u.a. gemeinsame Arbeitsgruppen und Fortbildungen von Erzieherinnen und Erziehern mit Lehrerinnen und Lehrern geplant.

3.1 Übergang zur Grundschule

Vom Kindergarten- zum Grundschulkind.

Übergänge als Transitionsleistungen³⁸ von Kindern

Das Leben von Kindern verläuft gerade in den frühen Jahren nicht gleichförmig, sondern ist häufig von Veränderungen bestimmt. Neue Erfahrungen zu machen - mit Menschen innerhalb und außerhalb der Familie und an unterschiedlichen Orten - das ist für Kinder keine Ausnahme, sondern die Regel. Auch im Zusammenhang mit dem Besuch einer Kindertageseinrichtung müssen Kinder mit einer Vielzahl von Veränderungen und Umbrüchen umgehen. Dies beginnt schon mit der Aufnahme und Eingewöhnung, die für Kinder - und Familien - häufig eine tief gehende Veränderung der gewohnten Verhältnisse bedeutet. Sie bauen nun neue Beziehungen zu bislang unbekanntem Menschen auf (Kindern wie Erwachsenen) und sie stellen sich auf neue Situationen, Orte, Regeln, Abläufe etc. ein. Ihr Leben in der Kindertageseinrichtung ist auch weiter von Veränderungen und Übergängen bestimmt: Gruppen und Bezugspersonen wechseln, die „Großen“ bei den Krippenkindern erleben sich als die „Kleinen“ beim Wechsel in den Kindergarten. Auch außerhalb der Kindertageseinrichtung bewältigen Kinder in der Regel eine Vielzahl von Umbrüchen und Übergängen: die Familie zieht um (vielleicht sogar in ein anderes Land, mit einer anderen Sprache!), ein Geschwisterkind wird geboren, Eltern trennen sich oder neue Familienmitglieder kommen dazu.

Aus der Perspektive der Kinder, die ja all diese Übergänge in der Regel recht erfolgreich bewältigen, sieht der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule möglicherweise anders aus, als von der Warte der Erwachsenen (Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer) aus betrachtet. Aus dem Blickwinkel der beteiligten *Institutionen* (Kindergarten, Schule) ergeben sich weitere Aspekte.

Erzieherinnen müssen die unterschiedlichen Perspektiven (ihre eigene, die der Kinder, der Familien, der Institutionen ...) kennen und ernstnehmen. Sie müssen sie auseinanderhalten, denn es ist ihre Aufgabe, die Kinder für die Bewältigung dieses Übergangs (und aller anderen) *stark zu machen*³⁹. Erzieherinnen können allerdings darauf vertrauen, dass die meisten Kinder den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule problemlos bewältigen. Das ist *entlastend*, denn es ist um so wichtiger, die meist knappen Ressourcen auf die Kinder zu konzentrieren, für die der Übergang in die Grundschule eine hohe Belastung darstellt. Dafür kann es viele Gründe geben, insbesondere dann, wenn andere Umbrüche im Umfeld oder in der Familie des Kindes den Übergang in die Schule zusätzlich erschweren.

Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ist zuallererst eine Leistung die jedes Kind selbst erbringt. Um Kinder dabei zu unterstützen, müssen Erzieherinnen erkunden, wie bedeutsam der bevorstehende Wechsel für jedes Mädchen und jeden Jungen ist.

³⁸ Mit der Bewältigung von biographischen Übergängen - insbesondere von Übergängen im Bildungssystem - befasst sich die Transitionsforschung. Wichtige Arbeiten in diesem Gebiet sind in Deutschland und international von W.Griebel und R. Niesel (2002) am Staatsinstitut für Frühpädagogik in München geleistet worden.

³⁹ In der Forschung wird dies mit dem Begriff der Resilienz beschrieben.

Wir schlagen dazu einige Fragen vor, die (nach Möglichkeit *mit den Kindern*) thematisiert werden können:

- Welche Bedeutung hat der bevorstehende Wechsel für das Kind?
- Freut es sich darauf, bald ein Schulkind zu sein?
- Was bedeutet es, innerhalb des Kindergartens nun zu den „Großen“ zu gehören?
- Welche Erwartungen verbinden Kinder damit?
- Welches Bild verbinden Kinder mit dem bevorstehenden Schuleintritt?
- Erwarten Kinder vom Schuleintritt einen *Statusgewinn*, bzw. neue Kompetenzen und mehr Selbstständigkeit? („ich kann / darf nun mehr und Anderes ...“) („ich werde bald Lesen, Schreiben, Rechnen lernen ...“)
- Was wollen Kinder wissen und erfahren?
- Was können sie bereits? (Das allerdings sollte eine Selbstverständlichkeit im gesamten Alltag der Kindertageseinrichtung sein - von Anfang an. Schulkinder sind keine Lernanfänger, sondern haben bereits viele Fähigkeiten und umfangreiches Wissen erworben. Die Erzieherinnen können viel dazu beitragen, dass Kinder die meta-kognitive Kompetenz erwerben, dies für sich selbst zu erkennen und zu wissen. Die notwendige Kontinuität im Bildungsprozess wird zunächst von den Kindern selbst hergestellt. Aufgabe der Erwachsenen ist es, Kinder dabei zu unterstützen.)

Auch mögliche Ängste und Verunsicherungen müssen geklärt werden:

- Gibt es - neben der Erwartung, bald etwas Neues zu lernen - vielleicht Ängste, die neuen Anforderungen nicht zu bewältigen?
- Welche Ansprüche werden von außen an das Kind herangetragen? (etwa von Verwandten, Eltern, älteren Kindern ...) (Erzieherinnen und Erzieher / Lehrerinnen und Lehrer müssen sich gegebenenfalls ausdrücklich gegen die Vorstellung wenden, dass mit dem Schuleintritt der Ernst des Lebens beginnt!)
- Sind solche äußeren Ansprüche möglicherweise ein Verstärker oder gar der Auslöser für die Ängste?
- Welche weiteren Veränderungen und Umbrüche muss das Kind bewältigen? (z.B. Umzug, Migration, Geburt eines Geschwisterkinds, Trennung ...)
- Welche dieser Veränderungen stehen im Zusammenhang mit dem Schuleintritt?
- Wie geht das Kind bisher mit solchen Brüchen um?
- Was bedeutet es für Kinder, den gewohnten Gruppenzusammenhang zu verlassen?
- Was erwarten Kinder von der neuen Gruppe / Klasse?
- Welche Kinder der neuen Klasse kennen sie bereits? (Alle? Einige? *Niemanden?*)
- Was bedeutet es, sich bald in einer größeren Gruppe Gleichaltriger zurechtfinden zu müssen?

Für Kinder ist der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule gleichzeitig von Kontinuität und Diskontinuität bestimmt. Entscheidend für das

Gelingen ist die Balance von beiden Erfahrungen. Eine Grundschule, die sich aus der Sicht des Kindes nicht wesentlich vom Kindergarten unterscheidet, führt möglicherweise nicht zum erhofften Statusgewinn und Motivationsschub. Ein Übergang, der ausschließlich von Brüchen geprägt ist, führt möglicherweise zu Motivationsabbrüchen und Versagensängsten.

Von der Kindergarten- zur Grundschulfamilie.

Übergänge als Transitionsleistung von Familien

Der Wechsel vom Kindergarten in die Grundschule ist eine Herausforderung an die ganze Familie. Dabei geht es um Erwartungen und Verunsicherungen, die Eltern selbst mit dem Schuleintritt ihres Kindes verbinden, aber auch um formale und alltagspraktische Veränderungen und Einschnitte.

Für Eltern ist der Schuleintritt häufig mit großen Erwartungen aber auch mit gefühlsmäßigen Belastungen verbunden. Alle Eltern blicken auf eigene Schulerfahrungen zurück und setzen - je nach dem - große Hoffnungen in den neuen Lebensabschnitt ihres Kindes. Viel mehr als noch vor einer Generation ist Eltern heute bewusst, dass Entscheidungen über Zukunftschancen ihres Kindes vom Schulerfolg abhängen. Dies kann zu überansprüchlichen Erwartungen an die Schule und das Kind führen, aber auch Angst und Verunsicherung auslösen. Gerade für Eltern, deren erstes (vielleicht einziges) Kind in die Schule kommt, ist kaum einzuschätzen, ob ihr Kind den Anforderungen entsprechen kann oder ob seine Fähigkeiten angemessen wahrgenommen und bewertet werden.

Aus dieser Verunsicherung heraus formulieren Eltern häufig hohe Erwartungen an den Kindergarten. Sie wollen sicher sein, dass ihr Kind den Übergang zur nächsten (und in der Wahrnehmung mancher immer noch der ersten) Stufe des Bildungssystems gut bewältigen wird. Für Erzieherinnen und Lehrkräfte stellt sich die fachliche Aufgabe, Eltern nicht nur über den Übergang zu informieren, sondern aufmerksam für die Erwartungen, Gefühle und Bedürfnisse der Eltern zu sein. Je mehr sich Eltern mit ihren Fragen ernst genommen fühlen, desto wahrscheinlicher ist es, dass sie ihrem Kind die nötige Sicherheit vermitteln, aus der heraus es den Übergang in die neue Lebensphase gut bewältigen kann.

Formal bedeutet der Wechsel für Eltern, dass ihr Kind nun schulpflichtig ist. Das heißt unter anderem, dass die Familie die Planung des Tagesablaufs aber auch der Urlaubszeiten an den Anforderungen der Schule ausrichten muss. Die Möglichkeit, den Kindergartenbesuch des Kindes flexibel mit den familiären Bedürfnissen abzustimmen entfällt. Auch die Gestaltungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten der Eltern sind in der Schule deutlich eingeschränkter als die umfassenden Mitbestimmungsrechte, die sie in der Kindertageseinrichtung hatten.

Im Alltag werden für viele Familien die Veränderungen durch den Schuleintritt besonders deutlich. So müssen z.B. individuelle Arbeitszeiten auf den Zeitplan der Schule abgestimmt werden. Häufig müssen ergänzende

Betreuungsangebote gefunden werden - individuell organisiert oder in einer neuen Einrichtung. Der Übergang vom Kindergarten zur Schule wird häufig durch den gleichzeitigen Übergang in eine außerschulische Betreuung zusätzlich erschwert. Familienfreundliche Arbeitszeiten sind noch immer selten und es sind in der Regel noch immer die Mütter, die den Balanceakt zwischen Arbeits- und Familienorganisation alleine leisten müssen. Auch die Ferienregelung der Schule hat unmittelbare Auswirkungen auf den familiären Alltag. Zum einen stellt sich für berufstätige Eltern (Mütter!) die Frage der Betreuung immer wieder neu. Die Anforderungen betrieblicher Abläufe und die Diskrepanz zwischen Urlaubs- und Ferientagen macht es für Eltern unmöglich Familie und Beruf ohne Hilfe von außen zu vereinbaren. Auch finanziell kommen mit dem Schulbeginn neue zusätzliche Belastungen auf Familien zu. Die laufenden Kosten steigen und der Familienurlaub kann nur noch in der teuren Hochsaison genommen werden.

Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule

Das „Gesetz zur Förderung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege des Landes Sachsen-Anhalt“ (KiFöG) erteilt den Kindertageseinrichtungen den Auftrag zur Zusammenarbeit mit der Grundschule. Die Zusammenarbeit soll sich am Entwicklungsstand der Kinder orientieren. Dies ist eine entscheidende programmatische Festlegung, denn sie rückt die Kinder in ihrer je individuellen Besonderheit in den Mittelpunkt.

Auch Grundschulen sind gehalten, den Prozess des Übergangs von Kindern der vorschulischen Bildung in die Grundschule gemeinsam mit den Kindertageseinrichtungen zu gestalten.

Auftrag *beider Institutionen* ist es, Bildung und Erziehung aller Kinder zu gewährleisten und zu fördern, und sowohl Kindertageseinrichtungen als auch Schulen gehen davon aus, dass die Kinder selbst die zentralen Akteure im Bildungsprozess sind. Wo dieser Auftrag wechselseitig anerkannt wird, verändern sich auch die Ziele für die Zusammenarbeit an den *Schnittstellen* der beiden Institutionen. Wichtiger als die Frage nach der *Schulfähigkeit* der Kinder wird dann die Frage, wie Schulen (und Kindertageseinrichtungen) zu *kindgerechten* Institutionen entwickelt werden können. Denn die gesellschaftlichen Aufträge an beide Institutionen haben sich verändert und in mancher Hinsicht angenähert. In ähnlicher Weise, wie heute der Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen neu definiert wird, stellt sich auch die Frage nach dem *Erziehungsauftrag* der Schule⁴⁰.

Die Kindertageseinrichtung als Bildungseinrichtung anzuerkennen bedeutet auch, dass es nicht die ausschließliche Aufgabe des Kindergartens ist, auf die Schule *vorzubereiten*⁴¹. An die Stelle der Schulvorbereitung tritt die gemeinsame Verantwortung für die Gestaltung einer Übergangsphase im Bildungssystem.

⁴⁰ Im Zuge der Diskussion um Ganztagschulen wird auch der Betreuungsauftrag der Schule neu bewertet. So werden Bildung, Erziehung und Betreuung zur übergreifenden Aufgabe aller Institutionen im Bildungssystem.

⁴¹ Wie auch Grundschulen sich zu Recht dagegen verwahren, wenn ihre Arbeit nur als Vorbereitung auf die weiterführende Schule gesehen würde.

Die gemeinsame Gestaltung der Übergangsphase stellt Fachkräfte beider Institutionen vor neue Herausforderungen⁴²: Kindertageseinrichtungen müssen künftig nicht die *Schulvorbereitung*, sondern die Gestaltung der Übergangsphase zum Bestandteil ihres pädagogischen Konzepts machen. In dieser Phase überschneiden sich die Zuständigkeiten von Kindergarten und Schule. Sie beginnt im Kindergarten und ist mit dem Schuleintritt nicht abgeschlossen. Sinnvolle Konzepte können deshalb nur gemeinsam entwickelt werden. Dies ist sowohl für Lehrerinnen und Lehrer als auch für Erzieherinnen und Erzieher häufig ungewohnt. Allerdings gibt es auch zahlreiche Erfahrungen gelungener Kooperationen, von denen alle Beteiligten lernen können.

Folgende Formen der Zusammenarbeit sind grundlegend:

- regelmäßige Gespräche - nicht nur zur Einschulung
- regelmäßiger Austausch über pädagogische und didaktisch-methodische Konzepte
- gegenseitige Praxisbesuche
- gegenseitige Teilnahme an Gremien und Veranstaltungen

Diese Formen der Zusammenarbeit sollen mindestens vorhanden sein. Sie sollten zu einer gemeinsamen Konzeptentwicklung ausgebaut werden. Dazu gehört auch, dass jede Kindertageseinrichtung und jede Schule organisatorisch sicherstellt, dass für die grundlegenden Formen der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule Zeit- und Personalressourcen zur Verfügung stehen.

Folgende Aspekte sollten (unter anderen) in den gemeinsamen Konzepten für die Übergangsgestaltung entwickelt werden:

- In welcher Weise informieren sich Kindergarten und Grundschule über die Bildungsbiographie und den Entwicklungsstand jedes Kindes?
- Wie werden besondere Begabungen, Bedürfnisse und ggf. Förderbedarfe jedes Kindes berücksichtigt?
- Auf welche Weise werden Eltern und ggf. andere Institutionen (*Beratungsstellen, psycho-soziale Dienste, Frühförderstellen etc.*) in die Gestaltung des Prozesses einbezogen?

Die konkrete Zusammenarbeit zwischen jedem Kindergarten und jeder Grundschule kann nur „vor Ort“ entwickelt werden. Um solche Prozesse erfolgreich zu initiieren und um die jeweiligen Erfahrungen für die Entwicklung des gesamten Bildungssystems nutzbar zu machen, ist allerdings auch übergreifende fachliche Kooperationsstruktur zwischen Kindergarten und Schule erforderlich. Eine gemeinsame und systematische Qualifizierung von Erzieherinnen und Erziehern, Lehrerinnen und Lehrern in einem landesweit organisierten Fortbildungsprogramm könnte dazu einen wichtigen Beitrag leisten.

⁴² Die größte Herausforderung ist möglicherweise, dass beide Professionen lernen müssen, sich gegenseitig zu achten und die gemeinsame Verantwortung anzuerkennen.

3.2 Erziehungspartnerschaft

Als elementare Bildungseinrichtungen sind Kindertageseinrichtungen den Grundsätzen der Kinder- und Jugendhilfe verpflichtet. Dazu gehört auch eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit Eltern. Damit ist mehr und anderes gemeint, als die Vorstellung von Eltern als *Kunden* oder Abnehmern einer sozialen *Dienstleistung*.

Echte *Erziehungspartnerschaft* geht davon aus, dass Eltern und Kindertageseinrichtung gleichberechtigt - aber mit unterschiedlicher Verantwortung - den Entwicklungsprozess der Kinder begleiten⁴³. In einem engen Beziehungsnetz sind Kinder, Mütter, Väter, und Erzieherinnen am Zustandekommen produktiver Entwicklungen beteiligt. Eltern sind - genau wie Kinder - *Koproduzenten* erfolgreicher Bildungspraxis in Kindertageseinrichtungen.

Wirksame Erziehungspartnerschaft entsteht, wenn zwischen den Beteiligten eine Begegnung „auf Augenhöhe“ möglich ist. Die Voraussetzungen dafür sind ein offener Austausch mit Eltern und eine wertschätzende und zugewandte Grundhaltung: Eltern werden als wesentliche Partner geachtet und ihre individuellen Bedürfnisse und Lebensformen werden ernst genommen.

Erzieherinnen wissen, dass sie für ihre Arbeit die „Grundrichtung der Erziehung“ (§9, Abs. 1 SGB VIII) der Eltern und die „besonderen sozialen und kulturellen Bedürfnisse und Eigenarten“ (§9, Abs. 2 SGB VIII) der Familien beachten müssen.

Sie wissen, dass sie die Arbeit in der Kindertageseinrichtung „pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder *und ihrer Familien*“ orientieren sollen (§ 22 SGB VIII).

Um diesen Auftrag erfüllen zu können, müssen Erzieherinnen erkunden, worin diese Bedürfnisse bestehen.

Durch eine zugewandte und interessierte Haltung gegenüber allen Müttern und Vätern (und durch eine entsprechende Praxis) ergibt sich für Erzieherinnen die Chance, sich mit Eltern über Grundfragen der Erziehung zu verständigen und ggf. Alternativen aufzuzeigen und vorzuleben.

Eine solche Grundhaltung ist Bestandteil des professionellen Selbstverständnisses von Erzieherinnen. Nur aus ihr heraus gelingt es ihnen, die Erziehungspartnerschaft mit Eltern *aktiv zu gestalten*. Konkrete Formen und Wege, um die Erziehungspartnerschaft zu gestalten, können von den Erzieherinnen nur „vor Ort“ und in genauer Kenntnis der besonderen Lebenssituationen der Kinder und Familien ihrer Einrichtung gefunden werden. Grundlegend ist auch hier das Prinzip, dass die Partnerschaft nicht *für* Eltern, sondern *mit* ihnen gestaltet wird. Erzieherinnen wissen, dass Eltern eigene Ansprüche an die Form und das Ausmaß der Beteiligung haben. Diese Ansprüche nicht als *Desinteresse* oder *Überanspruch* abzutun, sondern mit den eigenen Anforderungen an eine Partnerschaft auszubalancieren, ist ebenfalls eine professionelle Aufgabe.

⁴³ Diese geteilte Verantwortung ist in § 1 des Kinder- und Jugendhilfe-Gesetzes (SGB VIII) beschrieben: Pflege und Erziehung als „natürliches Recht“ und „ihnen zuvörderst obliegende Pflicht“ der Eltern (§1, Abs. 2) geht dem Auftrag der Jugendhilfe (Entwicklungsförderung ...) voraus (§1, Abs.3).

Erziehungspartnerschaft in der Kindertageseinrichtung hat mindestens drei Dimensionen⁴⁴. Erzieherinnen achten darauf, dass die folgenden Aspekte im Alltag zur Geltung kommen:

Aktive Gestaltung der Partnerschaft durch die Erzieherinnen

Erzieherinnen reflektieren ihre eigenen Erziehungserfahrungen und -vorstellungen um einen persönlichen und fachlichen Standpunkt zur Zusammenarbeit mit Eltern zu finden. Sie entwickeln in ihrer Kindertageseinrichtung eine demokratische Kultur, die zur Mitwirkung einlädt. Sie finden Wege, um den Dialog mit Eltern zu eröffnen und sich mit den Erwartungen von Eltern an die Bildung, Erziehung und Betreuung ihrer Kinder auseinander zu setzen. Dazu gehört mindestens, dass sie mit allen Eltern regelmäßig Gespräche über die Entwicklung ihres Kindes führen und sich dabei auch über unterschiedliche Wahrnehmungen verständigen.

Aktive Beteiligung von Eltern

Eltern haben in Kindertageseinrichtungen weitgehende formale Beteiligungsrechte. Die Beteiligungsrechte der Eltern beziehen sich sowohl auf organisatorische wie auf inhaltliche Bereiche. Die Einladung zu aktiver Beteiligung setzt voraus, dass Erzieherinnen die Beteiligungsrechte der Eltern kennen, wie sie im KJHG, im KiFöG und in den Satzungen der Träger festgelegt sind. Erzieherinnen müssen Eltern über ihre Beteiligungsrechte informieren. Dies ist eine Grundvoraussetzung für eine gleichberechtigte Partnerschaft.

Über die formalen Beteiligungsformen hinaus bedeutet *aktive Beteiligung* vor allem, Eltern zu ermutigen, sich mit ihren Vorschlägen, Wünschen und ihrer Kritik einzubringen. Dabei achten Erzieherinnen darauf, dass für Eltern erfahrbar wird, dass ihre Meinung wichtig ist und ihre Anregungen auch berücksichtigt werden.

In welcher Form das geschehen kann, muss mit den Eltern entwickelt werden. Erzieherinnen berücksichtigen, welche Bedürfnisse zur Mitsprache und Mitwirkung die Eltern äußern.

Transparenz der pädagogischen Arbeit

Erziehungspartnerschaft erfordert Offenheit und Zugewandtheit. Dazu gehört vor allem, dass die Kindertageseinrichtung ihre pädagogischen Grundsätze (ihre Konzeption) offen legt und allen Eltern Einblicke in den Alltag der Einrichtung ermöglicht. Schon vor der Aufnahme des Kindes sollten Eltern eingeladen werden, sich über das Leben in der Einrichtung zu informieren.

⁴⁴ Für eine Überprüfung, ob die eigene Praxis den Anforderungen an eine echte Partnerschaft genügt, geben die Materialien zur Qualitätsentwicklung im Situationsansatz gute Hinweise (Projektgruppe Qualität im Situationsansatz 2002)

3.3 Qualitätsentwicklung

Das Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt stellt hohe Anforderungen an Erzieherinnen in jeder Kindertageseinrichtung. Die Realisierung kann aber nur gelingen und nachhaltige Wirkungen zeigen, wenn das Programm selbst in einen umfassenden Prozess der Qualitätsentwicklung auf *allen* Ebenen des Systems der Kindertageseinrichtungen eingebunden wird. *Bildungsqualität* und *Qualitätsentwicklung* in der Kindertageserziehung sind voneinander nicht zu trennen. Dabei geht es um die individuelle fachliche Weiterentwicklung jeder Fachkraft ebenso wie um die Entwicklung des Systems im Ganzen. Folgende Bereiche müssen dabei mindestens berücksichtigt werden:

Qualifizierung

Aktuelle Erfahrungen - z.B. im Rahmen des INFANS-Projekts zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen⁴⁵ - zeigen, dass kindliche Bildungspotentiale im Alltag des Kindergartens häufig

„ ... übergangen und verkannt, gedämpft und entwertet, eingezwängt und begrenzt werden, statt wahrgenommen und wertgeschätzt, angeregt und unterstützt. Wissbegierde und Lernfähigkeit, Forscherdrang und Abenteuerlust der Kinder, kostbare Ressourcen für die menschliche Entwicklung, werden vergeudet, oft auch (sicher unwillentlich) zerstört.“⁴⁶

Das verweist auf die zentrale Rolle der pädagogischen Fachkräfte für die Realisierung von Bildungsansprüchen. Eine Initiative zur Entwicklung und landesweiten Umsetzung eines elementaren Curriculums muss deshalb zwingend mit einer Qualifizierungsinitiative verbunden werden. Fachkräfte sind Lehrende und Lernende zugleich - das ist eines der zentralen Kennzeichen pädagogischer Professionalität⁴⁷.

Erforderlich ist ein trägerübergreifendes Fortbildungsprogramm *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Die Veranstaltungen, die im Rahmen dieses Programms zu entwickeln sind, können gleichzeitig als Dialogforen für und mit Erzieherinnen genutzt werden, um ihre Rolle im Prozess der Curriculumentwicklung zu stärken.

Bestandteil eines solchen Qualifizierungsprogramms sind auch Fortbildungen, die sich an Erzieherinnen und Erzieher und an Lehrerinnen und Lehrer richten. Die Teilnahme sollte verpflichtend sein. Das bedeutet auch,

⁴⁵ Vgl. Laewen / Andres (2002a und b)

⁴⁶ Musiol / Rabe-Kleberg: Diskussionspapier des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. „Graues Papier, unveröffentlicht 2002.

⁴⁷ Dass pädagogische Fachkräfte immer Lehrende und Lernende zugleich sein müssen, ist eine Erkenntnis, die in der Pädagogik zuerst von Paolo Freire (1981) in ihrer ganzen Tragweite erkannt und realisiert wurde. In der deutschen Kindertageserziehung wird sie vom Situationsansatz zu einem konzeptionellen Grundsatz erklärt (Projektgruppe Qualität im Situationsansatz 2002, S. 12 und 39f.). Ohne eine lernende Grundhaltung sind auch Konzepte systemischer Organisationsentwicklung und Lernende Organisationen nicht zu verwirklichen (vgl. König / Vollmer 2000). Ein ähnliches Konzept legt auch das Forum Bildung zugrunde, wenn es empfiehlt, dass Bildungseinrichtungen zu Häusern des Lernens entwickelt werden müssen (Arbeitsstab Forum Bildung 2002).

dass Freistellungen zur Ermöglichung der Teilnahme für beide Gruppen vorzusehen sind.

Verbindung von Ausbildung, Praxisentwicklung und Forschung

Es ist inzwischen europäischer Standard (und Standard der meisten entwickelten Nationen weltweit), dass die Ausbildung von Erzieherinnen Aufgabe der Hochschulen ist. Die Erfahrungen aus diesen Ländern zeigen, dass die Verbindung von Ausbildung, Praxisentwicklung und Forschung, die durch die Anbindung an die Hochschule entsteht, ein innovatives Potential entfalten kann, das Auswirkungen auf das gesamte frühe Bildungssystem hat:

- die Bildungs- und Entwicklungsforschung wird befördert; der Elementarbereich wird an den Hochschulen systematisch wahrgenommen und bearbeitet
- pädagogische Fachkräfte, die bereits während ihrer Ausbildung mit Forschungsfragen in Berührung kommen, zeigen in der späteren Berufspraxis große Bereitschaft, sich für Praxisforschung zur Verfügung zu stellen
- es entfaltet sich eine Dynamik im gesamten System, die den Wechsel von Praktikerinnen in die Forschung und Ausbildung und von Wissenschaftlerinnen in die Praxis befördert

Sachsen-Anhalt hat mit seinen Wissenschafts- und Hochschulstandorten auch strukturell gute Voraussetzungen, um die Verknüpfung von Ausbildung, Praxisentwicklung und Forschung voranzutreiben:

- am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität entsteht „bildung: *elementar*“, eine internationale Arbeitsstelle für Forschung, Lehre und Entwicklung (i.Gr.). Als „Centre for Research, Studies and Development in Early Childhood Education and Care“ ist die Arbeitsstelle in internationale Forschungszusammenhänge eingebunden und ist offizieller Partner der „European Early Childhood Research Association“ (EECERA)
- in Zusammenarbeit mit Partnern aus mehreren Ländern kann an der Martin-Luther-Universität ein international ausgerichtetes Master-Studium entwickelt werden (MA Early Childhood Education and Care)
- die Lehrerausbildung in Sachsen-Anhalt wird an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg konzentriert werden. Eine enge Kooperation mit der Ausbildung der Grundschullehrerinnen bietet sich an
- das Deutsche Jugendinstitut (DJI) hat seinen Standort von Leipzig nach Halle verlegt; enge Kooperationen im Bereich der Forschung sind vereinbart; auch hier sind Synergieeffekte zu erwarten

In Deutschland gibt es inzwischen einen fachlichen Konsens darüber, dass die Ausbildung der Erzieherinnen auch formal auf ein höheres Niveau angehoben werden muss. Es besteht auch Einigkeit darüber, dass die grundlegende Reform der Erstausbildung höchste Priorität haben muss und nicht länger aufgeschoben werden darf⁴⁸. Inzwischen gibt es erste Ansätze zur Einrichtung zweistufiger Ausbildungsgänge (BA/MA - entsprechend des „Bologna-Prozesses“).

⁴⁸ Inhaltlich hat z.B. das BLK-Modellprojekt „WERA“ den Weg zu Veränderungsmöglichkeiten aufgezeigt (vgl. Krüger / Zimmer 2001)

Die pädagogischen Fachkräfte für den Elementarbereich müssen zukünftig in einer Weise ausgebildet werden, die europäischem Niveau entspricht. Das bedeutet:

- Ausbildung auf Hochschulniveau
- Verbindung der grundständigen pädagogischen Ausbildung von Grundschullehrerinnen und Erzieherinnen
- mögliche spätere Spezialisierung
- Modularisierung der Ausbildung - auch um die Nachqualifizierung von bereits ausgebildeten Fachkräften zu ermöglichen
- Sachsen-Anhalt könnte hier eine Vorreiterrolle übernehmen

Administrative Steuerung des Systems

Erfolgreiche Bildungssysteme (im internationalen Vergleich) zeichnen sich durch eine gelungene Balance zwischen zentraler Steuerung und lokaler Autonomie aus. In Deutschland wird die Verantwortung für die inhaltliche Ausgestaltung der Kindertageserziehung zunehmend auf die örtliche Ebene verlagert. Deutlicher als andere Bundesländer hat Sachsen-Anhalt jedoch die Landesverantwortung für frühe Bildung betont (§ 5, Abs. 4 KiFöG). Es wird in Zukunft eine wesentliche politische und administrative Aufgabe sein, neue Steuerungsmöglichkeiten für dezentrale Prozesse zu entwickeln. Deregulierung und Regulierung müssen neu ins Verhältnis gesetzt werden. Folgende Faktoren können dabei als Anhaltspunkte dienen:

(landes)zentrale Steuerung:	↔	dezentrale Steuerung:
<ul style="list-style-type: none"> ➤ KiFöG, Bildungsprogramm „Bildung: elementar – Bildung von Anfang an“ ➤ Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte ➤ Forschung ➤ Sicherstellung angemessener finanzieller Ausstattung des Systems 		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Trägerautonomie in der Ausgestaltung, weiteren Profilierung und methodischen Umsetzung des Programms ➤ Verwaltung und Organisation der Einrichtungen ➤ Weiterentwicklung von Angeboten und Einrichtungsformen ➤ Finanzverwaltung

Um dieses Steuerungsmodell nachhaltig zu stärken, ist zumindest eine landesweite Initiative zur Qualifizierung der Träger von Kindertageseinrichtungen erforderlich⁴⁹.

Evaluation

Die beiden Steuerungsebenen müssen durch ein verbindliches System der Evaluation miteinander verknüpft werden. Bestandteile des Evaluationsystems sind Verfahren der internen (Selbst-) und der externen (Fremd-) Evaluation, die miteinander verbunden werden. Anregungen dazu geben z.B.

⁴⁹ Das Teilprojekt V der Nationalen Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder hat dazu Materialien entwickelt und in der Praxis erprobt.

die Ergebnisse aus den Teilprojekten der *Nationalen Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder*. Evaluation in diesem Sinne gibt kontinuierliche, fachlich fundierte Rückmeldung über den erreichten Stand der Qualität der Einrichtungen. Sie initiiert Qualitätsentwicklungen, ist verpflichtend und bildet nach einer Übergangsphase die Grundlage für die öffentliche Förderung der Einrichtungen. Internationale Erfahrungen, besonders aus Großbritannien und Skandinavien sind ermutigend und bestätigen die positiven Effekte systematischer Evaluationen. In Sachsen-Anhalt könnte die Evaluation mittelfristig von einem Verbund aus Trägern, Kommunen, Land und Wissenschaft getragen werden.

Konsultationseinrichtungen

Ein Programm, das auf Förderung von Autonomie und auf diskursive Weiterentwicklung angelegt ist, braucht Orte, an denen der Diskurs geführt werden kann. Im Projekt zur Entwicklung des Programms ist das angelegt, indem Programmentwicklung und Praxisforschung in „Bildungswerkstätten“ aufeinander bezogen werden. In einem ersten Schritt wurden zunächst vier Kindertageseinrichtungen an diesem Prozess beteiligt. Die Erfahrungen, die im Lauf der Projektarbeit gewonnen werden konnten, sind wesentlich in die Erarbeitung des vorliegenden Programms eingeflossen. Diese Projektphase ist ein erster Schritt hin zu einem Netz aus Konsultationseinrichtungen in ganz Sachsen-Anhalt. Da *Vernetzung* nicht von selbst entsteht, sondern aktiv betrieben werden muss, ist auch die Ausbildung und Qualifizierung von *Netzwerkerinnen und Netzwerkern* zu bedenken. Sinnvoll wäre es, dazu ein trägerübergreifendes Konzept zu entwickeln.

Konsultationseinrichtungen sind *Lernorte* und *permanente Bildungswerkstätten*. Hier kann, im fachlichen Austausch zwischen Erzieherinnen, zwischen Wissenschaft und Praxis an Entwicklungen und Veränderungen gearbeitet werden. Wesentliche Aufgabe der Konsultationseinrichtungen wird es sein, Veränderungsprozesse, die Möglichkeiten ihrer Gestaltung, die im Prozessverlauf auftauchenden Fragen und die gefundenen Lösungsansätze (und ggf. Irrwege) mit anderen Fachkräften zu kommunizieren.

Literatur

Literatur

- Arbeitsstab Forum Bildung (2001 Hrsg.): Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn
- Arbeitsstab Forum Bildung (2002 Hrsg.): Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung. Bonn
- Arbeitsstab Forum Bildung (2002 Hrsg.): Expertenberichte des Forum Bildung. Bonn
- Bourdieu, P. (1998): Das Elend der Welt. Konstanz
- Bundesjugendkuratorium (2001): Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. In: Münchmeier, R. / Otto, H.U. / Rabe-Kleberg, U. (2002 Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (1998 Hrsg.): Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Bonn
- Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (BMJFFG) (1990 Hrsg.): Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn
- Delphi-Befragung 1996/1998 (1998): Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen. Integrierter Abschlußbericht. München, Basel
- Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband (2003 Hrsg.): Ein Blick über die Grenzen: Vorurteils- und genderbewusste Erziehung als Basis für Chancengleichheit und Integration. Dokumentation der Fachtagung 6. bis 8. November 2002. Frankfurt am Main
- Deutsches PISA-Konsortium (2001 Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Dornes, M. (1993): Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt am Main
- Faulstich-Wieland, H. (2000): Sozialisation von Mädchen und Jungen – Zum Stand der Theorie. In: Diskurs 2, S. 8-14
- Freire, P. (1981): Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit. Reinbek bei Hamburg
- Freire, P. (1982): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Hamburg
- Fthenakis, W. / Wustmann, C. (2003 Hrsg.): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern fördern. Weinheim
- Fthenakis, W.E. (2002 Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Freiburg
- Griebel, W. / Niesel, R. (2002): Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In: Fthenakis, W.E. (2002 Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Freiburg
- Helsper, W. / Krüger, H.H. / Rabe-Kleberg, U. (2000): Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung – Einführung in den Thementeil. ZBBS-Heft 1/2000 5-19. Opladen
- Keiler, P. (1983): Das Aneignungskonzept A.N. Leontjews. Entstehungsgeschichte, Problematik und Perspektiven. In: Argumente Sonderband AS 99. Berlin

- Klein, L. (2001): „Heldenspiele(r)“ – Jungen in Kindertageseinrichtungen. Plädoyer für eine geschlechtsbewusste Pädagogik. In: TPS 4, 51-53
- Knauer, R. / Brandt, P. (1998): Kinder können mitentscheiden. Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Kindergarten, Schule und Jugendarbeit. Neuwied, Kriftel, Berlin
- König, E. / Vollmer, G. (2000): Systemische Organisationsberatung. Weinheim
- Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung (1998): Qualität im Dialog entwickeln. Wie Kindertageseinrichtungen besser werden. Seelze/Velber
- Krüger, A. / Zimmer, J. (2001): Die Ausbildung der Erzieherinnen neu erfinden. Neuwied, Kriftel, Berlin
- Laewen, H.J. / Andres, B. (2002a Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Berlin, Basel
- Laewen, H.J. / Andres, B. (2002b Hrsg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Berlin, Basel
- Landeshauptstadt Magdeburg, Jugendamt (2003 Hrsg.): Dokumentation zum Modell „Bildung“ der Landeshauptstadt Magdeburg. Magdeburg
- Leontjew, A.N. (1973): Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt am Main
- Liegle, L. (2002): Bildungsprozesse in der frühen Kindheit: Der Vorrang der Selbstbildung. In: Münchmeier, R. / Otto, H.U. / Rabe-Kleberg, U. (2002 Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen
- Miller-Kipp, G. (1992): Wie ist Bildung möglich? – Die Biologie des Geistes unter pädagogischem Aspekt. Weinheim
- Ministerium für Volksbildung (1985 Hrsg.): Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten. Berlin
- Montessori, M. (1987): Kinder sind anders. München
- Münchmeier, R. / Otto, H.U. / Rabe-Kleberg, U. (2002 Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen
- Münder, J. u.a. (1998): Frankfurter Lehr- und Praxiskommentar zum KJHG / SGB VIII. Münster
- Rabe-Kleberg, U. (2003): Gender Mainstreaming und Kindergarten. Weinheim, Basel, Berlin
- Rohrman, T. / Thoma, P. (1998): Jungen in Kindertagesstätten – Ein Handbuch zur geschlechtsbezogenen Pädagogik. Freiburg im Breisgau
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2003 Hrsg.): Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. Entwurf Juni 2003, erarbeitet von INA gemeinnützige Gesellschaft für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie an der Freien Universität Berlin. Berlin
- von Hentig, H. (1996): Bildung. München und Wien
- Woodhead, M. (1996): In Search of the Rainbow. Pathways to Quality in Large-Scale Programmes for Young Disadvantaged Children. The Hague: Bernhard van Leer Foundation

Literatur und Materialien zu den Bildungsbereichen

Körper, Bewegung und Gesundheit

Beltzig, G. (1990): Kinderspielplätze mit hohem Spielwert - bauen, planen, erhalten. Augsburg

Hermann, G. / Wunschel, G. (2002): Erfahrungsraum Kita. Anregende Orte für Kinder, Eltern und Erzieherinnen. Weinheim, Berlin, Basel

Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung (1998): Qualität im Dialog entwickeln. Wie Kindertageseinrichtungen besser werden. Seelze/Velber

Lipp-Peetz, C. (1998): Wie sieht's denn hier aus? Ein Konzept verändert Räume. Praxisreihe Situationsansatz. Ravensburg

Schäfer, G.E. (1995): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim und München

TPS extra Heft 43

TPS extra Heft 44

Kommunikation, Sprache(n) und Schriftkultur

Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (2000 Hrsg.): Hallo, Hola, Ola. Sprachförderung in Kindertagesstätten. Berlin, Bonn

Engler, R. (2003): Sprachförderung als gemeinsame Aufgabe von Eltern-Kindertagesstätte-Schule: Trägerübergreifendes Modellprojekt. In: Kita spezial Nr. 4/2003 27-30

Gipper, H. (1985 Hrsg.): Kinder unterwegs zur Sprache. Düsseldorf

Gründler, E. (1998): Sprache lernen. In: klein & groß, 10/1998

Laewen, H.J./ Andres, B.: (2002b Hrsg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Neuwied, Kriftel und Berlin

Heller / Köpnick / Krüger / Preissing / Urban (2002): Qualität im Situationsansatz. Konzeptionelle Grundsätze, Qualitätskriterien und theoretische Dimensionen. Berlin

Kita spezial Nr. 4/2003

Oerter / Montada (1987): Entwicklungspsychologie. München, Weinheim

Pirschel, R. (2003): Spracherwerb als Bildungsauftrag - Aspekte einer nicht aussondernden Sprachförderung im Kindergarten. In: Kita spezial Nr. 4/2003 12-16

Lange, U./ Stadelmann, T. (1999): Das Paradies ist nicht möbliert. Räume für Kinder. Neuwied, Kriftel, Berlin

Ulich, M. (2003): Literacy und sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: Kita spezial Nr. 4/ 2003 5-11

Zimmer, R. (1992): Sprache und Bewegung. In: Kindergarten heute, 6/1992

(Inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen

Doyé, G./Lipp-Peetz, Ch. (1998): Wer ist denn hier der Bestimmer? Das Demokratiebuch für die Kita. Ravensburg.

Elschenbroich, D. (1998): Welt-Wissen der Siebenjährigen. Was wäre heute eine optimale Bildungsumwelt für Kinder? In: klein & gross, 11-12/98, S. 6-11.

- Heller, E. (1997): Gut, dass wir so verschieden sind. Zusammenleben in altersgemischten Gruppen. Ravensburg.
- Krappmann, L. (2002): Kompetenzförderung im Kindesalter. In: Politik und Zeitgeschichte, B 9/2003, S. 14-19.
- Leawen, H.-J. (1999): Alien Kind – das unbekannte Wesen. In: klein & gross, 9/99, S. 6-16.
- Laewen, H.-J./Andres, B. (Hrsg.)(2002): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Weinheim.
- Nickel, H./Schmidt-Denter, U. (1980): Sozialverhalten von Vorschulkindern. Konflikte, Kooperationen und Spiel in institutionellen Gruppen. München.
- Preissing, Ch. (1997): Und wer bist du? Interkulturelles Leben in der Kita. Ravensburg.
- Schäfer, E.G. (2001): Frühkindliche Bildung. Zehn Thesen. In: klein & gross, 9/01, S. 6-11.
- Verlinden, M./Hauck, K. (1995): Einander annehmen. Soziale Beziehungen im Kindergarten. Stuttgart.

Ästhetik und Kreativität

- Albert, C. (2002): Lernwerkstatt Kindergarten. Weinheim und Basel
- Bastian, H.G. (2000): Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Mainz
- Bastian, H.G. (2001): Kinder brauchen Musik wie die Luft zum atmen. In: Welt des Kindes 6/2001
- Hengst, H. / Kelle, H. (2002 Hrsg.): Kinder, Körper, Identitäten. Neuwied, Kriftel, Berlin
- Herrmann G./ Wünsche, C. (2002): Erfahrungsraum Kita. Weinheim, Basel, Berlin
- Huizinga, J. (1997): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek bei Hamburg
- Jacoby, H. (1994): Jenseits von Begabt und Unbegabt. Hamburg
- Lange, U. / Stadelmann, T. (2001): Spiel-Platz ist überall. Weinheim und Basel
- Seitz, R. (1997): Kunst in der Kniebeuge. Ästhetische Elementarerziehung. Beispiele, Anregungen, Überlegungen. München

Mathematische Grunderfahrungen

- Beutelspacher, A. (2003): Der äußere und der innere Blick auf die Welt. In: TPS Nr.10/2003
- Heller, E. / Naumann, S. (1998): Was zählt? Vom Umgang mit Geld und anderen Werten. Ravensburg
- Hoenisch, N./ Niggemeyer, E. (2002): Hallo Kinder, ihr seid Erfinder! Abenteuer mit dem Alltäglichen. Neuwied, Kriftel, Berlin
- Höltershinken, D. (1998): Entdeckendes Lernen. In: Colberg-Schrader, H. u.a. (1998 Hrsg.): Kinder in Tageseinrichtungen. Ein Handbuch für Erzieherinnen. Eröffnungslieferung Juni 1998, S. 25-30
- Ideenbörse Mathematik:
<http://www.grundschule.bildung-rp.de/gs/boerse/praxismain.html> [18.7.2003]

Labor für Mathematik / mathematisches Kabinett:

<http://www.et.fh-koeln.de/ia/ma/kabinett.html> [18.7.2003]

Laewen, H.J. / Andres, B. (2002 Hrsg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Neuwied, Kriftel und Berlin

Lange, U. / Stadelmann, T. (1999): Das Paradies ist nicht möbliert. Räume für Kinder. Neuwied, Kriftel, Berlin

TPS Nr. 10/2003

Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen

Dreier, A. (1993): Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnung mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia. Berlin

Fischer, E.P. (2002): Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte. München

Gebhard, U. (1994): Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung. Opladen

Hoenisch, N. / Niggemeyer, E. (2002): Hallo Kinder, ihr seid Erfinder! Abenteuer mit dem Alltäglichen. Neuwied, Kriftel, Berlin

Lück, G. (2000): Naturwissenschaften im frühen Kleinkindalter. (=Naturwissenschaften und Technik. Didaktik im Gespräch, 33). Münster, Hamburg, London

Miklitz, I. (2000): Der Waldkindergarten. Neuwied

Pappler, M. / Witt, R. (2001): NaturErlebnisRäume. Neue Wege für Schulhöfe, Kindergärten und Spielplätze. Seelze-Velber

Walter, G. (1992): Luft. Die Elemente des Kindergartenalltags. Freiburg, Basel, Wien