



ERZBISTUM KÖLN

Diözesan-
Caritasverband
für das Erzbistum
Köln e.V.



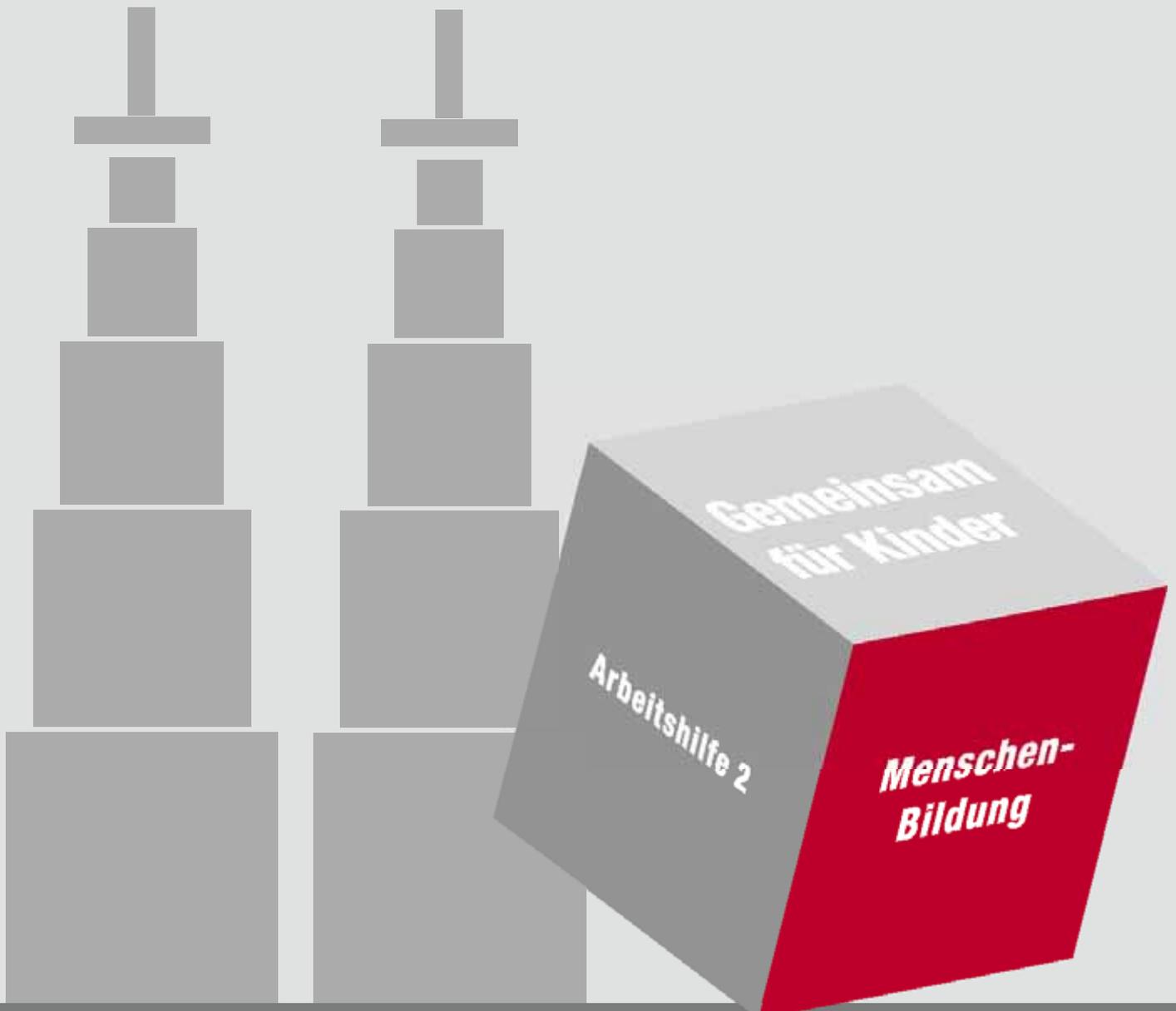
Abteilung
Tageseinrichtungen
für Kinder



Arbeitshilfe 2

Menschen-Bildung

Leben und Lernen in katholischen Tageseinrichtungen für Kinder



Gemeinden und ihre Kindergärten entwickeln sich weiter . . .

Inhaltsverzeichnis

Einführung	2
1 Das Bildungskonzept Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder im Erzbistum Köln	3
2 Das Kind als Geschöpf und Ebenbild Gottes	5
2.1 Das Kind in die Mitte stellen	5
2.2 Die Unmittelbarkeit der Gotteserfahrung	5
2.3 Das Recht des Kindes auf Erziehung	6
2.4 Die Berücksichtigung der Einzigartigkeit und der Selbstbildungs-Potenziale der Kinder	6
3 Das Bildungsverständnis	7
3.1 Was ist frühkindliche Bildung – Wie funktioniert Bildung?	7
3.2 Die Bildungsarbeit der Tageseinrichtung	7
4 Ziele der kirchlichen Bildungsarbeit	9
4.1 Religiöse Bildung als Grundlage	9
5 Kindheitsarmut als Herausforderung	11
5.1 Die Bedeutung der Tageseinrichtung für Kinder als Ressource	12
5.2 Die Bedeutung des kirchlichen Umfelds	13
6 Auftrag und Rolle der Erzieherinnen und Erzieher	14
6.1 Aufgaben	14
6.2 Anforderungen	15
6.3 Beobachtende Wahrnehmung	16
6.4 Vernetzung ins Umfeld	17
6.5 Zuspruch	17
7 Bildungsbereiche – von Religion bis Sprachentwicklung	18
7.1 Bildungsbereich „Religion“	20
7.2 Bildungsbereich „Kommunikation und Sprachentwicklung“	24
7.3 Bildungsbereich „Bewegung“	28
7.4 Bildungsbereich „Spielen und Gestalten, Medien“	32
7.5 Bildungsbereich „Natur und kulturelle Umwelten“	38
8 Beobachtung, Dokumentation und Reflexion von Bildungsprozessen	43
8.1 Einführung	43
8.2 Beobachtung	44
8.3 Bildungsdokumentation	46
8.4 Reflexion	47
8.5 Datenschutz	48
9 Mit Eltern – für Kinder	49
9.1 Eltern als Partner	49
9.2 Tageseinrichtung als Lernort für Eltern	50
9.3 Vermittlung von Erziehungsberatung	51
10 Der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule	52
10.1 Die Bedeutung des Übergangs für das Kind und seine Familie	52
10.2 Notwendigkeit gelingender Kooperation	52
10.3 Einbeziehung der Erziehungsberechtigten in den Kooperationsprozess	53
10.4 Gestaltung des Übergangs	54
10.5 Anmerkungen zum „Schulfähigkeitsprofil“	54
11 Qualifizierung durch Selbstevaluation	55
12 Literaturhinweise	56
Impressum	60

Vorwort

Mit „Menschen-Bildung – Leben und Lernen in katholischen Tageseinrichtungen für Kinder“ legt das Erzbistum Köln ein trägerspezifisches Bildungskonzept vor. Seit den für Deutschland mangelhaften Ergebnissen der PISA-Studie werden die Tageseinrichtungen für Kinder stärker als Bildungseinrichtungen wahrgenommen, die Bedeutung der Elementarerziehung im Bildungssystem als Teil sozialer Grundversorgung wird deutlicher hervorgehoben.

Die katholischen Tageseinrichtungen für Kinder im Erzbistum Köln beschäftigen sich nicht erst seit der OECD-Untersuchung mit dem Thema Bildung. Seit vielen Jahren ist der Bildungsauftrag und seine Gestaltung Gegenstand einer ausführlichen Diskussion in zahlreichen Fortbildungen, Tagungen und Veröffentlichungen sowie ein entscheidender Akzent der fachlichen Beratung seitens des Diözesan-Caritasverbandes. So konnte das vorliegende Papier „Menschen-Bildung“ auch auf viele bereits vorhandene Erkenntnisse aufbauen.

Die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Elementarbereich verstehen Bildungsarbeit nicht nur als Vermittlung von Wissen und neuen Fertigkeiten, sondern als Unterstützung zur Entfaltung der Persönlichkeit des einzelnen Kindes. Denn jeder Mensch ist ein Abbild Gottes und dazu berufen, seinem Urbild immer ähnlicher zu werden. Damit ist mit Bildung untrennbar auch die religiöse Entwicklung des Kindes verbunden.

Der Mensch sucht Gott und erfährt ihn in seinem alltäglichen Handeln. Er ist nicht nur ein Gemeinschaftswesen, sondern auch – wie schon der griechische Philosoph Aristoteles wusste – ein religiöses Wesen. Religion gehört ganz wesentlich zum Menschsein dazu. Kinder und ihre Familien erleben und erfahren in unseren Kindertageseinrichtungen den christlichen Glauben. Gemeinsam mit der Vermittlung praktischer und sozialer Fertigkeiten und Kompetenzen wird somit das Rüstzeug für eine gelingende Lebensgestaltung geschaffen. In einem anregenden Lernumfeld werden Kinder kontinuierlich und ihrem Alter entsprechend bildungsfördernd begleitet.

Ich bin sicher, dass das vorliegende Konzept einen wesentlichen Beitrag zur gelingenden Erziehungs- und Bildungsarbeit in unseren katholischen Tageseinrichtungen für Kinder im Erzbistum Köln leisten wird und für alle Beteiligten zukunftsorientierte Perspektiven eröffnet.



Dr. Dominik Schwaderlapp
Generalvikar

*Trägerspezifisches
Bildungskonzept*

Bildung ist nicht nur Wissen

*Religion gehört zur
gelingenden Lebens-
gestaltung*

Ganzheitliche Förderung

*Zukunftsorientierte
Perspektiven*

1 Das Bildungskonzept Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder im Erzbistum Köln

Die in der Elternbroschüre „Für Ihr Kind – die katholische Tageseinrichtung“¹ benannten Grundsätze bilden die Grundlage für das Erziehungs- und Bildungskonzept der katholischen Tageseinrichtungen für Kinder im Erzbistum Köln. Das Positionspapier des Verbandes Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK) „Bildung von Anfang an“ stellt ebenfalls grundlegende Thesen zur Bildungsarbeit in Tageseinrichtungen für Kinder auf.² Die dort beschriebenen Grundsätze werden im Folgenden weiter konkretisiert und dienen der genaueren Erarbeitung eines träger- oder einrichtungsspezifischen Bildungskonzepts, wie es in der „Bildungsvereinbarung NRW“ erwartet wird.³

Das spezielle Profil katholischer Tageseinrichtungen für Kinder besteht darin, neben der Herausforderung aller „üblichen“ Bildungsbereiche ihre besondere Herausforderung in der Förderung des kindlichen Glaubens zu sehen. Hierfür ist die enge Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtung, Eltern und Kirchengemeinde notwendig. Beides ist daher Teil des Selbstverständnisses und der Identität katholischer Tageseinrichtungen für Kinder. Ein umfassender Entwurf dazu liegt in dem Positionspapier „Gemeinsam für Kinder. Gemeinden und ihre Kindergärten entwickeln sich weiter“⁴ vor, auf das ebenfalls immer wieder Bezug genommen wird.

Das spezielle Profil katholischer Tageseinrichtungen macht eine enge Zusammenarbeit notwendig

Katholische Tageseinrichtungen im Erzbistum Köln erarbeiten ein träger- oder einrichtungsspezifisches Bildungskonzept bzw. ergänzen ihr bisheriges pädagogisches Konzept entsprechend.

Bereits seit 1970 wird der Kindergarten in NRW als Elementarbereich des Bildungswesens definiert. Die Beschreibung von Bildungsauftrag und Bildungsinhalten war eine besondere Leistung des ersten Nordrhein-Westfälischen Kindergartengesetzes von 1971. Zu der seinerzeit sehr einseitig betonten intellektuellen Förderung der Kinder im Rahmen der Vorschuldiskussion im sogenannten „Bildungsstreit“ bezog das Gesetz bereits damals eine deutliche Position, indem es den Bildungsauftrag des Kindergartens in einer die ganze Person des Kindes erfassenden Weise beschrieb.

Der Bildungsauftrag wurde im Kindergartengesetz – und dieses hat das derzeitige GTK aufgegriffen – nicht als isoliertes Programm gesehen, sondern als Auftrag zur ganzheitlichen Förderung der Persönlichkeitsentwick-

1 Elterninformation: Für Ihr Kind die katholische Einrichtung, hrsg.: Die Generalvikariate der (Erz-) Bistümer und Diözesan-Caritasverbände in Nordrhein-Westfalen, 2004

2 Bildung von Anfang an. Der Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen in kirchlicher Trägerschaft, hrsg.: Bundesverband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder (BTA) e.V. / Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK) – Bundesverband e.V., 2002

3 Bildungsvereinbarung NRW. Fundament stärken und erfolgreich starten, hrsg.: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW, 2003 (www.bildungserver.de/zeigen.html?seite=2729)

4 Gemeinsam für Kinder. Gemeinden und ihre Kindergärten entwickeln sich weiter, hrsg.: Erzbistum Köln, 2002

lung. Die inzwischen weithin anerkannte fachliche Meinung, dass Erziehung, Bildung und Betreuung im Kindergarten nur in enger Verknüpfung und in enger Beziehung zur Erziehungsaufgabe der Familie pädagogisch zu verantworten sind, wurde bereits damals herausgestellt.

Katholische Tageseinrichtungen für Kinder im Erzbistum Köln sehen sich einem umfassenden Erziehungs- und Bildungsauftrag verpflichtet, der die ganze Person des Kindes berücksichtigt.

Auch die „Bildungsvereinbarung NRW“ betont ausdrücklich, dass die Tageseinrichtungen für Kinder ihre Bildungsarbeit familienergänzend im Rahmen des eigenständigen Erziehungs- und Bildungsauftrags nach dem GTK durchführen. Die Orientierung am Wohle des Kindes und die ganzheitliche Förderung der gesamten Persönlichkeitsentwicklung in kindgerechter Weise wird dabei vorausgesetzt. Die Förderung von Bildungsprozessen als Teil der gesamten Förderung der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes setzt voraus, dass bei allen am Erziehungsprozess Beteiligten ein gemeinsames Verständnis darüber besteht, was frühkindliche Bildung ist und wie sich Bildungsprozesse fördern und gestalten lassen.⁵

Katholische Tageseinrichtungen für Kinder im Erzbistum Köln setzen sich mit dem Bildungsbegriff intensiv auseinander und verständigen sich auf eine Definition des Begriffes „Bildung“ als Grundlage für ihr einrichtungsspezifisches Bildungskonzept.

Die folgenden Ausführungen orientieren sich an dem der Bildungsvereinbarung NRW zugrunde liegenden Bildungsverständnis, wie es im Wesentlichen von Gerd E. Schäfer in seiner Publikation „Bildung beginnt mit der Geburt“⁶ dargelegt wurde, und dem 12. Kinder- und Jugendbericht des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Das Bildungsverständnis wird unter einen christlichen Horizont gestellt und für die Praxis katholischer Tageseinrichtungen für Kinder weiter präzisiert und entfaltet. Hierzu wird insbesondere herausgearbeitet, dass eine ganzheitliche Förderung der Persönlichkeit das Bedürfnis des Kindes auf Religion und die Bedeutung der Erfahrung von christlicher Gemeinschaft wahr und ernst nehmen muss.

5 In den vergangenen Jahren hat der Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln zwei Fachtagungen zum Bildungsthema durchgeführt. Die Ergebnisse und Diskussionsverläufe liegen als Dokumentationen vor: Zwischen Klangräumen, Weidentunneln und Mausclick. Der vielfältige Bildungsauftrag katholischer Tagungseinrichtungen für Kinder, Köln 2001; Das kompetente Kind. Zwischen Bildungs(ver)planung und Eigendynamik. Impulse zur Umsetzung der Bildungsvereinbarung NRW, 2003

6 Schäfer, Gerd E. (Hrsg.): Bildung beginnt mit der Geburt, 2003, sowie Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), 12. Kinder- und Jugendbericht, 2005

*Familienergänzende
Bildungsarbeit*

*Orientierung am Wohle des
Kindes*

*Bildung beginnt mit der
Geburt*

2 Das Kind als Geschöpf und Ebenbild Gottes

2.1 Das Kind in die Mitte stellen

Die biblische Überlieferung im Blick auf das „Bild des Kindes“ provoziert und fordert uns heraus: Jesus stellt das Kind in die Mitte und macht uns Erwachsenen damit das Kind zum Vorbild. „Menschen wie ihnen gehört das Himmelreich“ (z.B. Mk 10,13-16) – Dahinter steht das tiefe Grundvertrauen, das den Kindern einen Bezug zum Glauben um so vieles einfacher macht, als es uns Erwachsenen oft möglich ist. Wenn Kinder glauben, glauben sie ganz; wenn sie hoffen, tun sie dies mit voller Kraft und wenn sie lieben, tun sie dies mit Leib und Seele.

Die neutestamentlichen Texte erzählen zugleich davon, dass Jesus für die Kinder Partei ergreift, weil sie schutzlos und auf erwachsene Menschen angewiesen sind (z.B. Mk 9,33-37). Erwachsene haben die Aufgabe, Kindern Mut zu machen und für sie Partei zu ergreifen. Wenn Jesus die Kinder in ihrer Ganzheit und Differenziertheit ernst nimmt, dann motiviert er uns Erwachsene dazu, es ihm nachzutun, sie zu unterstützen und für sie da zu sein.

2.2 Die Unmittelbarkeit der Gotteserfahrung

In jedem persönlichen Anfang eines Kindes wiederholt sich der Anfang der Schöpfung. Deshalb steht die Kindheit in einer Unmittelbarkeit zu Gott.

Kinder haben einen ursprünglichen Zugang zum Göttlichen und Spirituellen. Sie besitzen einen ausgeprägten Sinn für das Rätselhafte und Staunen erregende. Zu einer ganzheitlichen Erziehung gehört daher immer auch die Dimension des Geistigen und Unsichtbaren. Das Weltbild des Kindes ist zunächst magisch und animistisch.

Das bedeutet, dass ihm alle Dinge beseelt und lebendig erscheinen. Sichtbares und Unsichtbares sind gleichermaßen real. Daran knüpfen Symbolerziehung und Phantasieschulung an. Es geht darum, Kinder im Stadium dieser „ersten Naivität“ und relativen Unverbildetheit mit ihren religiösen Fragen und Gefühlen nicht allein zu lassen, ihren Versuch, Sinn in die eigene Welt zu bringen, nicht unnötig zu blockieren.

Seine bildhafte Sicht der Dinge findet das Kind in biblischen Geschichten und religiösen Erzählungen realisiert. Sie sprechen „seine“ Sprache und in dieser Form innere Wahrheiten aus, die jedem Kind zugänglich sind. Sie stellen die großen Fragen der Menschheit, die in der religiösen Neugierde des Kindes so unverblümt wieder auftauchen. Es sind demnach die Fragen der Kinder, die das Nachdenken über religiöse Themen auslösen und die Selbstverständlichkeiten unserer Erwachsenenwelt ins Wanken geraten lassen.

Die Unbefangenheit und Offenheit kleiner Kinder, ihre spekulative Phantasie und unbegrenzte Fähigkeit zum Staunen sind der Nährboden für alle religiöse Erziehung. Deshalb stellt Jesus das Kind in die Mitte und fordert von den Erwachsenen, mit einem ähnlich kindlichen – wenn auch reflektierten – Vertrauen das Leben anzunehmen. Das, was ein Kind aus sich heraus kann, muss der Erwachsene erst wieder lernen: vertrauensvoll glauben.

*Für die Kinder
Partei ergreifen*

*Kinder haben einen
ursprünglichen Zugang zum
Göttlichen*

*Biblische Geschichten
und religiöse Erzählungen
stellen die großen Fragen
der Menschheit*

*Die Offenheit
kleiner Kinder lässt sie
vertrauensvoll glauben*

Das Kind ist Mensch von Anfang an

Herausgefordert, eine reife Kindschaft des Erwachsenen zu werden

Erziehung nimmt die Einzigartigkeit eines jeden Menschen ernst

Kinder sind verschieden und dürfen es sein

Es gilt, die Selbstbildungspotenziale der Kinder zu stärken

Das Kind ist Mensch von Anfang an, von Gott ins Dasein und beim Namen gerufen. Deshalb besitzt es eine unveräußerliche Würde. Es ist zudem ein Mensch am Anfang. Als geheimnisvoller Anfang erwartet es vertrauensvoll die Zukunft, das Unberechenbare, das Unerprobte.

2.3 Das Recht des Kindes auf Erziehung

Die kindlich-unmittelbare Gottesbeziehung ist jedoch herausgefordert zu einer reifen Kindschaft des Erwachsenen zu werden, welche durch die Gotteskindschaft gekennzeichnet ist, wie Jesus sie vorlebt. Dies ist ein weiterer Weg, für den das Kind neben dem unmittelbaren Zuspruch Gottes, welcher das ganze Leben anhält, auch der Unterstützung und Hilfe der Erwachsenen bedarf. Ihre Aufgabe besteht dabei insbesondere

- in der Weitergabe der christlichen Überlieferung,
- im gelebten Glaubenszeugnis sowie
- in der persönlichen Begleitung auf dem Weg, ein mündiger Christ bzw. eine mündige Christin zu werden.

2.4 Die Berücksichtigung der Einzigartigkeit und der Selbstbildungspotenziale der Kinder

Jedes Kind ist ein Geschöpf Gottes. Erziehung in einer katholischen Tageseinrichtungen für Kinder nimmt deshalb die Einzigartigkeit eines jeden Menschen ernst. Der Mensch, als Abbild Gottes verstanden, ist die wichtige Begründung dafür, dass jedes Kind, entsprechend seinem Entwicklungsstand, mit seinen Neigungen, Vorlieben und Interessen ernst genommen, nachhaltig gefördert und gefordert wird.⁷ Kinder zu Individuen zu erziehen ist gewiss etwas mühsamer, als sie einheitlichen Erziehungsidealen anzupassen.

Kinder sind verschieden – in einer katholischen Tageseinrichtungen für Kinder dürfen sie es auch sein. Was dem einen gefällt, muss der andere noch lange nicht lieben. Eigene Persönlichkeit und die Fähigkeit zum solidarisches Handeln schließen sich nicht aus.

Da Bildung „Selbst-Bildung“ ist, gilt es, die Selbstbildungspotenziale der Kinder zu stärken. Frühkindliche Bildungsprozesse stützen sich auf Selbstbildungspotenziale der Kinder, mit deren Hilfe sie sich ihre Welt selbst erschließen und dabei möglichst die gesamte Breite ihrer inneren Verarbeitungsmöglichkeiten einsetzen. Dabei muss das Interesse an einer Sache ganzheitlich mit dem persönlichen Erleben des Kindes verbunden werden. Durch Phantasieren, Spielen und Gestalten findet eine innere Verarbeitung statt, die Wahrnehmungserfahrungen werden differenziert und in sozialen Beziehungen abgestimmt, forschendes Lernen wird gefördert (vgl. Kap. 7).

Dazu brauchen die Kinder in Tageseinrichtungen Erzieherinnen und Erzieher, die die entsprechenden professionellen Einstellungen und Grundori-

⁷ Die katholischen Tageseinrichtungen für Kinder legen großen Wert auf ein Bildungsverständnis, dass alle Kinder umfasst. Für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten, Entwicklungsverzögerungen oder Behinderungen werden daher integrative Bildungs- und Betreuungsangebote bevorzugt und unterstützt.

entierungen haben, um Bildungsprozesse erkennen, begleiten und herausfordern zu können (vgl. Kap 6). Die Unterstützung und Herausforderung der Selbstbildungs-Potenziale ist die wichtigste Aufgabe frühkindlicher Bildung.

Katholische Tageseinrichtungen für Kinder im Erzbistum Köln sehen das Kind als „Akteur seiner Entwicklung“. Das Kind kann nicht gebildet werden, es bildet sich ausschließlich selbst. Die altersangemessene Form des Lernens und Sich-Bildens ist dabei das Spiel, welches alle Bildungsbereiche des Elementarbereichs enthält.

Neben der Wertschätzung der Individualität der Kinder werden Grundregeln des sozialen Verhaltens vermittelt und Gemeinschaft gelebt. Religiöse Erziehung in der Katholischen Tageseinrichtung für Kinder macht damit ernst, dass Gott uns im Nächsten begegnet, – auch wenn der Nächste noch klein ist.

Kind ist „Akteur seiner Entwicklung“

3

3 Das Bildungsverständnis

3.1 Was ist frühkindliche Bildung – Wie funktioniert Bildung?

Den allgemeinen Forschungserkenntnissen Rechnung tragend wird Bildung nicht mit bestimmten Lerninhalten gleichgesetzt, sondern mit einer Art des Lernens. Bildung wird als Begriff benutzt, der eine besondere Qualität von Lernprozessen beschreibt. Der Bildungsbegriff weist darauf hin,

- dass man sich letztlich nur selbst bilden kann,
- dass Lernen einen persönlichen Sinn ergeben muss,
- dass in Bildungsprozessen Handeln, Empfinden, Fühlen, Denken, Werte, sozialer Austausch, subjektiver und objektiver Sinn miteinander in Einklang gebracht werden müssen ...

Bildung oder Lernen funktioniert nicht nach dem Modell des Warentransports – von jemandem, der etwas weiß, zu jemandem, der etwas noch nicht weiß, also ein Defizit hat. Der Erwachsene kann sich bemühen, vom Kind verstanden zu werden, der Prozess des „Verstehens“ selbst ist aber eine kindliche Leistung, die umso erfolgreicher wird, je mehr Anknüpfungspunkte sich für die kindliche Eigentätigkeit ergeben. Erfahrungen, die einem Kind mitgeteilt werden, sind eben noch lange nicht Erfahrungen des Kindes geworden.

Bildung funktioniert nicht nach dem Modell des Warentransports

3.2 Die Bildungsarbeit der Tageseinrichtung

In den Tageseinrichtungen für Kinder ist von einem ganzheitlichen Bildungsbegriff auszugehen, bei dem Erziehung und Bildung auf engste Weise zusammengehören. Folgende Definitionen können bei der Beschreibung der Bildungsarbeit einer Tageseinrichtung hilfreich sein:

- Lernen könnte man sehr allgemein umschreiben als den relativ dauerhaften Erwerb einer neuen oder die Veränderung einer schon vorhandenen Fähigkeit, Fertigkeit oder Einstellung. Lernen kann jeder Mensch nur selbst.
- Bildung ist mehr als Lernen. Bildung beschreibt eine bestimmte Qualität von Lernprozessen – nicht nur die Aneignung von Wissen und Fertigkeiten – ein Lernen mit allen Sinnen, bei dem die ganze Breite der Selbstbildungs-Potenziale der Kinder zum Tragen kommt.
- Erziehung steht als Aktivität der Erwachsenen den Selbstbildungsprozessen der Kinder gegenüber. Es geht darum, Kinder in allen ihnen möglichen, insbesondere in den sensorischen, motorischen, emotionalen, ästhetischen, kognitiven, sprachlichen, mathematischen und religiösen Entwicklungsbereichen zu begleiten, zu fördern und herauszufordern.

Ausgangspunkt der Bildungsarbeit sind die Selbstbildungspotenziale der Kinder

Ausgangspunkte der Bildungsarbeit der Tageseinrichtung sind die Selbstbildungspotenziale der Kinder, die in allen Bildungsbereichen zum Tragen kommen, und die professionellen Grundorientierungen der Erzieherinnen und Erzieher. Die Tageseinrichtung schafft die bestmöglichen Voraussetzungen für eine gelingende Selbstbildung der Kinder. Den Kindern werden Bildungsangebote gemacht, die sowohl ihre Entwicklungsmöglichkeiten ausschöpfen als auch Entwicklungsrückstände und gesellschaftliche Benachteiligungen frühzeitig auszugleichen suchen.

Die Entwicklungsbegleitung sollte darauf ausgerichtet sein,

- die Selbstbildungspotenziale des Kindes möglichst vielseitig auszuschöpfen und eigene kreative Verarbeitungsmöglichkeiten erfahrbar werden zu lassen;
- die Bereitschaft zur Kooperation mit anderen in vielfältigen Situationen des Alltags herauszufordern (die Ausdifferenzierung sozialer Verhaltensweisen);
- Lernblockaden und Erfahrungsverweigerungen aufzulösen;
- Überfrachtungen des Kindes zu vermeiden sowie
- die Reflexion des eigenen Lernprozesses beim Kind anzuregen

In diesem Sinne gilt es für Erzieherinnen und Erzieher und Eltern zu akzeptieren, dass jeder Mensch sein eigenes Paket an Entwicklungsmöglichkeiten mit sich bringt.

4 Ziele der kirchlichen Bildungsarbeit

Auf der Grundlage des Bildes vom Menschen und besonders vom Kind liegt es auf der Hand, dass die Würde eines jeden Einzelnen unantastbar ist. Die Achtung der besonderen Eigenart jeden Kindes und die Beachtung des jeweiligen individuellen sozialen und kulturellen Kontextes des Kindes prägen entscheidend unsere alltägliche Bildungsarbeit.⁸

Es geht darum, die individuellen Aktivitäten, Strategien, Vorlieben und Talente eines Kindes zum Zuge kommen zu lassen. Nicht festgestellte Defizite eines Kindes bilden den Ausgangspunkt für unser pädagogisches Handeln, sondern die vorhandenen Interessen, Fähigkeiten, Strategien und Dispositionen eines Kindes sind die Grundlage für eine sinnvolle, individuelle Steuerung von Bildungsprozessen in katholischen Tageseinrichtungen für Kinder des Erzbistums Köln.

Die Ziele sind demnach individuell für jedes Kind zu definieren. Es wird ausdrücklich bejaht, dass Kinder sich in unterschiedliche Richtungen und auf unterschiedlichen Wegen weiter entwickeln. Auch wenn dieser Ansatz gegenüber defizitorientierten Ansätzen die Anforderungen an unsere pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter deutlich erhöht, so wird das Konzept der individuellen Unterschiede dennoch auch als große Bereicherung erlebt.

4.1 Religiöse Bildung als Grundlage

Der beschriebene Prozess der Selbstwerdung ist zutiefst durchzogen von religiösen Fragen und Phänomenen, die ihrerseits grundlegend zum Aufwachsen des Kindes und zur Ausbildung einer eigenen Identität beitragen. Es geht um die großen „klassischen“ Fragen: Wer bin ich und wer darf ich sein? Wie ist die Welt entstanden? Warum müssen Menschen sterben? Wo finde ich Schutz und Geborgenheit? Warum soll ich andere gerecht behandeln? Warum glauben andere Kinder etwas anderes?

Religiöse Bildung und Erziehung eröffnen Zugangsmöglichkeiten für erste Antworten auf diese Fragen und stellen damit ein unerlässliches Fundament für die Selbstwerdung des Kindes dar. Dabei kommt zum einen die Entwicklung eines jeden einzelnen in den Blick, andererseits manifestiert sich Selbstwerdung aber immer auch als sozialer Prozess, d.h. in der Wahrnehmung und Achtung des Anderen. Auf diese Weise zeigt sich gerade die Religiöse Bildung als gesellschaftliches Erfordernis.

Religiöse Bildung und Erziehung nehmen schließlich in ihrer ganzheitlichen Perspektive ernst, dass der christliche Glaube eine Wahrheit ist, die eine neue Identität eröffnet. Im Zusammenhang der Entwicklung jedes einzelnen Menschen zeigt sich, dass Gottes Heilswille geschieht und dass für die Menschen tatsächlich ein Leben in Gottes Gegenwart und Gerechtigkeit möglich ist.

Die Würde jedes Einzelnen ist unantastbar

Es geht darum, die individuellen Talente des Kindes zum Zuge kommen zu lassen

Die Ziele sind individuell für jedes Kind zu definieren

Der Prozess der Selbstwerdung ist zutiefst durchzogen von religiösen Fragen

Religiöse Bildung als gesellschaftliches Erfordernis

⁸ Vgl. Elterninformation 9-11.

Die Förderung und Erziehung des Kindes kann und muss dabei in einem übergreifenden Rahmen von Familie, Tageseinrichtung für Kinder und Kirchengemeinde durch die Entscheidung zugunsten bestimmter Leitbilder – ja unter der Perspektive einer Vision – freigesetzt und unterstützt werden. An dieser Stelle seien einige übergreifende Kategorien genannt, mit deren Hilfe solche Leitbilder zustande kommen können:

Vertrauen in Gott

Gesundes Maß an Ich-Stärke

Talente sind „Geschenk Gottes“

Religiöses Wissen freisetzen

Fähigkeit zu Solidarität

Fähigkeit, mit Gefühlen umzugehen

Beteiligung an intersubjektiven Prozessen

Alles Leben ist Begegnung

- Fundamental für die eigene Entwicklung sowie für eine (über-) lebensfähige Gestaltung der Umwelt ist das Vertrauen in Gott, in sich selbst und in den anderen. Die Weiterbildung des kindlichen Urvertrauens zum Erlernen der bewussten Vertrauensspende ist damit ein entscheidender Vorgang, den es zu fördern gilt.
- Im Lichte von Gottes Zuspruch, Geschöpf und Ebenbild Gottes zu sein und Ihn selbst immer an seiner Seite zu wissen⁹, kommt es darauf an, ein gesundes Maß an Ich-Stärke zu entwickeln. Den Anforderungen der fortschrittshörigen Gesellschaft ist nur gewachsen, wer wirklich mündig ist. Hierzu ist eine gewisse innere Distanz zu einigen Werten der heutigen Gesellschaft, wie sie durch den christlichen Glauben vermittelt wird, hilfreich.
- Persönliche Talente werden als Geschenk Gottes¹⁰ begreifbar und erfahrbar, die es zu nutzen, zu entfalten und auszubilden gilt.
- In bestimmter Hinsicht spielt auch die Kategorie Wissen in der Konstruktion eines Leitbildes eine Rolle: In unserem speziellen Fall geht es darum, das bei Kindern primäre religiöse Wissen freizusetzen und grundlegende Inhalte der Glaubensbotschaft zu vermitteln.
- Die Fähigkeit zu Solidarität gehört zu den elementarsten Voraussetzungen, eine Zukunft im Sinne von Gerechtigkeit, Freiheit und Frieden mit zu gestalten.
- Was in der Fachterminologie mit dem Stichwort „emotional-symbolbezogene Affektbildung“ bezeichnet wird, meint im Klartext die Fähigkeit, offen mit Gefühlen umzugehen, was wiederum zur Bewältigung von Krisen und Ängsten dient.
- Mit der Kategorie Handeln ist jenes Vermögen umschrieben, sich als individuelle Persönlichkeit gewinnbringend an intersubjektiven Prozessen zu beteiligen.
- Schließlich ist über den Begriff Begegnung all das greifbar, was mit der offenen Wahrnehmung des Anderen, mit der vorurteilsfreien Annäherung an den Fremden bzw. das Fremde zu tun hat. Nicht zuerst die Bedrohung, sondern die Chance des Kennenlernens muss wachgerufen und gefördert werden.

9 „Ich bin bei euch alle Tage bis ans Ende der Welt“ (Mt 28,20)

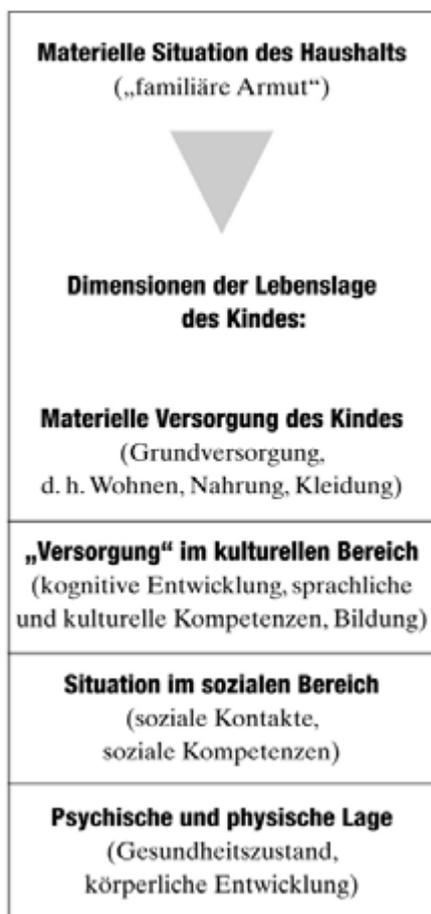
10 Gleichnis von den Talenten (Mt 25,14-30)

5 Kindheitsarmut als Herausforderung

Bisherige Bildungskonzepte haben sich vielerorts als wenig sensibel gegenüber Veränderungen und Belastungen kontextueller Art erwiesen. Sie reflektieren den kulturellen und ethnischen Hintergrund der Kinder unzureichend, reagieren kaum auf Belastungen wie z.B. Armut, soziale Ausgrenzung und Mobilität und sind, wie die PISA-Studie zeigt, geeignet, ein hohes Maß an sozialer Ausgrenzung zu begünstigen. Das Bildungskonzept der katholischen Tageseinrichtungen für Kinder setzt daher an dieser Stelle einen besonderen Akzent und weist explizit auf das notwendige Engagement für arme bzw. sozial benachteiligte Kinder hin.¹¹

Aktuelle Studien kommen zu dem Ergebnis, dass die Schere zwischen Arm und Reich sich schon bei den Dreijährigen auswirkt. Kinder aus wohlhabenden Elternhäusern haben einen deutlichen Entwicklungsvorsprung. Es muss deshalb darum gehen, Kinder direkt und unabhängig von der jeweiligen Familienform wie von der Erwerbsbiographie ihrer Eltern zu unterstützen. Kinderarmut kann nur durch die Bereitstellung und Verbesserung der sozialen Infrastruktur und entsprechender Bildungs- und Betreuungsangebote wirksam bekämpft werden.

Um die Entwicklungsbedingungen und Entwicklungsmöglichkeiten armer Kinder im obigen Sinne – insbesondere im Vergleich zu ökonomisch besser gestellten Kindern – bewerten zu können, wurden folgende Dimensionen berücksichtigt:



11 Die soziale Lage vieler Kinder in unserem Land hat sich in den vergangenen Jahren drastisch verschlechtert. Immer mehr Kinder und Jugendliche wachsen in materieller Armut auf und sind dadurch in ihrer psychischen, physischen, kulturellen und sozialen Entwicklung benachteiligt. Die Zahl der Kinder und Jugendlichen unter 15 Jahren, die in Armut leben, liegt bei etwa 2.8 Millionen, nahezu jedes siebte Kind, jeder siebte Jugendliche im Alter bis 15 Jahren wächst so bei uns in Armut auf. Bezogen auf die Situation von Kindern und Jugendlichen geht es bei der Definition von Armut um Einkommensarmut, bestimmt durch Familienarmut und aus der spezifischen Sicht des Kindes oder Jugendlichen betrachtete Bereiche von materieller, physisch-psychischer, kultureller und sozialer Unterversorgung (Lebenslagenansatz). Ausführliche Informationen zur Armutsdefinition, gesellschaftlichen Entwicklungen und Armutstrends bietet die Publikation: Arme Kinder in Tageseinrichtungen für Kinder - Projektbericht und Arbeitshilfe. Hrsg.: Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln, 2005, (Download: www.katholische-kindergaerten.de)

Engagement für benachteiligte Kinder

Verschiedene Dimensionen der Förderung

Tageseinrichtung hat große Bedeutung

5.1 Die Bedeutung der Tageseinrichtung für Kinder als Ressource

Gerade der über einen längeren Zeitraum sich erstreckende und alltägliche Kontakt mit armen Kindern und deren Familien ist eine Basis für differenziertere Wahrnehmungen von Armutsfolgen durch die Erzieherinnen und Erzieher dar, gleichzeitig bestehen günstige Voraussetzungen für den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zwischen Erzieherinnen und Erzieher auf der einen Seite sowie Kindern und Eltern auf der anderen Seite. Die folgenden vier Funktionsbereiche verdeutlichen die potentiell hohe Bedeutung der Ressource Kindertageseinrichtung im Zusammenhang mit der Armut von Kindern und deren Familien.



Kompensationsfunktion

Vor dem Hintergrund der Zielsetzung, Kinder bei der Entwicklung zu einer eigenständigen, selbstbewussten und verantwortlichen Persönlichkeit zu begleiten und zu unterstützen, kommt der Beachtung der Kinder in Armutslagen durch die Erzieherinnen und Erzieher eine besondere Bedeutung zu. Förderung und Ausbau kindlicher Fähigkeiten und damit auch Stärkung und Stabilisierung des Selbstbewusstseins stellen originäre Kompetenzen der pädagogischen Erzieherinnen und Erzieher in den Einrichtungen dar, die an dieser Stelle von großer Bedeutung sind.

Frühwarnfunktion

Probleme und Schwierigkeiten, die als Folge von Armutslagen entstehen, werden im Umfeld der Familie nicht immer wahrgenommen. Erst in der Tageseinrichtung treten Probleme und Schwierigkeiten, die durch Armutslagen mit verursacht sind, deutlicher zu Tage, werden dort zum ersten mal von professionellen Erzieherinnen und Erzieher wahrgenommen. Gleichzeitig gilt es, durch präventives Handeln die Kompetenzen und Ressourcen der betroffenen Kinder zu stärken und ihre psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken zu erhöhen (Resilienz). Neben den notwendigen Kenntnissen über die Zusammenhänge und entsprechenden differenzierten Wahrnehmungsfähigkeiten setzt dies umfassende Kenntnisse über vorhandene Hilfe und Unterstützungsnetze bei den Erzieherinnen und Erziehern voraus. Darüber hinaus bedarf es in diesem Zusammenhang auch entsprechender

Kindliche Fähigkeiten fördern und ausbauen

Defizite erkennen und Hilfsnetze knüpfen

Kontakte zu diesen Hilfe- und Unterstützungsnetzen von Seiten der Erzieherinnen und Erzieher.

Entlastungsfunktion

Verbesserungen der finanziellen Lage armer Familien hängen häufig eng mit den Möglichkeiten der Betreuung von Kindern zusammen. Betreuungsangebote für Kinder stellen grundsätzlich eine wichtige Voraussetzung für die Aufnahme einer Berufstätigkeit und damit einer Verbesserung der gesamten Lebensbedingungen der Familie dar. Vor allem den vorhandenen Öffnungszeiten der Einrichtungen und den vorhandenen Betreuungskapazitäten kommt so eine wichtige Bedeutung gerade für arme Kinder und deren Familien zu.

Vermittlungsfunktion

Armut von Familien führt darüber hinaus durch finanzielle Sorgen, damit einhergehenden engen Wohnverhältnissen, Krankheit oder Suchtverhalten bei Eltern zu permanente Stress-Situationen und Überforderungen, die sich leicht zu Problemen der Partnerschaft aber auch der Erziehung und des Umgangs mit Kindern ausweiten können. Auch wenn in diesem Zusammenhang die fachliche Qualifikation von Erzieherinnen und Erzieher deutlich überschritten wird, wären sie doch sicherlich in die Lage zu versetzen, entsprechende Zugänge zu weiteren Hilfe- und Unterstützungssystemen herzustellen und hier zu vermitteln. Dies setzt eine Ausweitung vorhandener Kontakte und Kooperationen voraus.

5.2 Die Bedeutung des kirchlichen Umfelds

Armut bei Kindern und Familien stellt ein sehr komplexes Problem dar, dessen Folgen sich in vielfältiger Weise auf die Entwicklung der Kinder auswirken können. Nur durch Nutzung einer großen Zahl von Ressourcen im Umfeld der Betroffenen und durch die Zusammenarbeit einer Vielzahl von Nichtprofessionellen und Professionellen ist es letztlich vorstellbar, fruchtbare Ansätze zur Verbesserung der Lage arme Kinder und deren Familien zu schaffen.

Die katholischen Tageseinrichtungen als Teil der katholischen Kirche sind Teil eines umfangreichen pastoralen und sozialen Netzwerks. Die Einbindung der Tageseinrichtungen in dieses kirchliche Netzwerk, etwa in die Arbeit der Pfarrgemeinden und Fachverbänden der Caritas, stellt, wenn es genutzt wird, ein enormes Potential dar, das in diesem Umfang anderen Trägern nur selten zur Verfügung steht.

Dabei geht es zum einen darum, dass Pfarrer oder pastorale Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter „ihren“ Kindergarten aufsuchen, als Ansprechpartner für religiöse Themen „greifbar“ sind und auch von sich aus das Gespräch mit Kindern, Erziehenden und Eltern suchen und finden, zum anderen geht es auch darum, Verbindungen und Brücken zur Pfarrgemeinde herzustellen oder zu stärken.¹²

¹² Über die Aufgaben der Pfarrer und pastoralen Mitarbeitenden im Zusammenhang der Intensivierung der Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtung, Familien und Pfarrgemeinde empfehlen wir das Positionspapier „Gemeinsam für Kinder“ des Erzbistums Köln. (Download: www.katholische-kindergaerten.de)

Familien entlasten

Kontakte und Kooperationen aufbauen und zum Wohl der Kinder und Eltern nutzen

Tageseinrichtungen als Teil des pastoralen und caritativen Netzes

Pastoralkräfte einbinden

Die Einbindung der pädagogischen Arbeit in Veranstaltungen der Pfarrgemeinde, die Einbindung der Pfarrgemeinde in Projekte und Vorhaben der Tageseinrichtung, intensive Elternarbeit und Integration dieser Arbeit in Strukturen und Planungen der Pfarrgemeinde sind der Schlüssel für eine Vielzahl von gemeinsamen Aktivitäten, Hilfestellungen und Unterstützungsmaßnahmen.¹³

13 In einem Projekt hat der Diözesan-Caritasverband in Kooperation mit der Abteilung Gemeindepastoral des Erzbischöflichen Generalvikariats in ausgewählten Tageseinrichtungen für Kinder Praxisprojekte durchgeführt. Die Projekte bieten eine Vielzahl von Zugangsmöglichkeiten. Die Ergebnisse der Projekte sind in einer Arbeitshilfe dokumentiert worden: Arme Kinder in Tageseinrichtungen für Kinder - Projektbericht und Arbeitshilfe. Hrsg.: Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln, 2005, (Download: www.katholische-kindergaerten.de). Weitere Hilfestellungen bietet die folgende Publikation: Arme Kinder in Tageseinrichtungen für Kinder – Dokumentation der Fachtagung. Hrsg.: Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln, 2005, (Download: www.katholische-kindergaerten.de)

6 Auftrag und Rolle der Erzieherinnen und Erzieher

Die Bildungsvereinbarung NRW spricht von acht Grundorientierungen (s. Kapitel 7), die an dieser Stelle erläutert, ergänzt und vertieft werden. So wird deutlich, dass sich die Anforderungen verändert und weiter ausdifferenziert haben. Dem wird durch intensive Fortbildungen Rechnung getragen.

6.1 Aufgaben

Im Bildungsprozess der Kinder nehmen die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in katholischen Tageseinrichtungen eine wesentliche Rolle ein. Sie begleiten und fördern die kindlichen Bildungsprozesse. Ihre Aufgaben sind dabei vielfältig und stellen hohe Anforderungen.



*Begleiten und fördern
kindlicher Bildungsprozesse*

6.2 Anforderungen

Zur Unterstützung und Herausforderung der kindlichen Bildungsprozesse und damit ihrer Selbstbildungspotenziale sind daher neben den Kompetenzen im Umgang mit den Kindern weitere Anforderungen gefragt.

Wesentliche Grundorientierungen wie z. B.:

- Anerkennung der eigenen, subjektiven Weltsicht des Kindes,
- beobachtende Wahrnehmung und Verständigung,
- Ausrichtung der pädagogischen und religionspädagogischen Arbeit an den lebensweltlichen Bedingungen des Kindes,
- Kommunikationsfähigkeit und Kommunikationsbereitschaft,
- Orientierung am christlichen Menschenbild und Inhalten des christlichen Glaubens sowie
- Wertschätzung des christlichen Gemeindelebens und die daraus resultierende Aufmerksamkeit für Begegnungsräume, in denen die Familien der Kita und die Gemeinde einander (neu) entdecken können.

Professionelle Einstellungen wie z. B.:

- Selbstverständnis als Lernende (auch im forschenden Lernen mit den Kindern) mit der Bereitschaft zur Fortbildung, zum Studium von Fachliteratur und zu fortlaufender Reflexion und Weiterentwicklung des pädagogischen und religionspädagogischen Handelns,
- Anerkennung der Eigenaktivität der Kinder,
- Förderung der Selbstbildungspotentiale der Kinder,
- aufmerksame, angemessene Begleitung, Unterstützung und Förderung des einzelnen Kindes und der Kindergruppe,
- Aushalten, dass Kinder eigene Wege erproben müssen,
- Schaffung eines vielfältigen, anregungsreichen Raum- und Materialangebotes,
- Mitgestaltung der Übergänge des Kindes aus der Familie in den Kindergarten und vom Kindergarten in die Grundschule,
- Förderung und Mitgestaltung von Begegnungsräumen zwischen Kita, Gemeinde und Familien,
- Vermittlung christlicher Werte und Grundeinstellungen sowie
- Toleranz gegenüber anderen Weltanschauungen und Kulturen.

Erziehungswissenschaftliches und praktisches Rüstzeug wie z. B.:

- umfassendes Wissen über die Entwicklungs- und Bildungsprozesse der Kindheit und der „Welt“ in der die Kinder leben,
- umfangreiche Kenntnisse über die unterschiedlichen pädagogischen Ansätze, erziehungswissenschaftlichen Theorien und Bildungsansätze,
- Wissen und Techniken zur Analyse der Lebenssituation und des Entwicklungsstandes der Kinder und deren praktische Anwendung,
- Fähigkeit, die Analyseergebnisse in die Planung, das pädagogische Handeln und die Reflexion der Arbeit mit den Kindern einfließen zu lassen,

Gefordert sind ...

... Grundorientierungen

... Einstellungen

... Rüstzeug

- Einbezug der Kinder, deren Familien und das Umfeld in die pädagogische und religionspädagogische Arbeit mit den Kindern,
- vertiefte Kenntnisse über sachliche Themen wie Sprache, Natur, Ästhetik, Kultur, den katholischen Glauben sowie andere Religionen,
- Vertrautheit mit den Aktivitäten und Angeboten der Gemeinde vor Ort, die im Miteinander von Kita, Gemeinde und Familien eine Rolle spielen (könnten)
- Kooperation im Erzieherteam, mit den Familien der Kinder, der Pfarrgemeinde, Institutionen und Behörden sowie
- Wissen um die Didaktik des Raumes zur Raumgestaltung und biophysischer Kenntnisse zur Planung des Tagesablaufs.

6.3 Beobachtende Wahrnehmung

Unentbehrliche Grundlagen der zielgerichteten Bildungsarbeit in den Einrichtungen sind die beobachtende Wahrnehmung und die darauf aufbauende Begleitung, Förderung und Herausforderung von Bildungsprozessen.¹⁴ Diese definieren in besonderem Maße die Rolle der Erzieherinnen und Erzieher. Durch die Wahrnehmung des Kindes als „Subjekt“ (handelndes Individuum, wertgeschätzt, eigenständig handelnder Mensch) im Erziehungs- und Bildungsgeschehen ist es unbedingte Aufgabe der Erzieherinnen und Erzieher,

- die Kinder kontinuierlich, regelmäßig und gezielt zu beobachten,
- Beobachtungen in den Alltag zu integrieren,
- Beobachtung nicht auf das Ausfüllen von Beobachtungsbogen zu reduzieren,
- individuelle Handlungen, Vorstellungen, Ideen, Werke, Tätigkeiten, Fragen, Denk- und Problemlösungswege der Kinder anzuerkennen, wertzuschätzen, herauszufordern, zu beobachten und zu dokumentieren,
- sich mit den Kindern ernsthaft über deren Ideen und Sichtweisen auszutauschen,
- Beobachtungen nicht als feststehende Ergebnisse zu definieren, sondern als Teil des Prozesses von Verständigung zwischen Kind und Erwachsenen,
- die individuelle, gruppenbezogene und gruppenübergreifende Bildungsarbeit an den Beobachtungen auszurichten (z.B. durch Projektarbeit die Selbstbildungspotentiale herausfordern unter Einbezug von Raumgestaltung, Gestaltung des Tagesablaufes ...),
- die Beobachtungen den Kindern widerzuspiegeln und ggf. die eigene Beobachtung von den Kindern korrigieren zu lassen,
- für jedes Kind – im Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten – eine Bildungsdokumentation zu erstellen,
- Bildungsdokumentationen so aufzubereiten, dass auch die Kinder den Wunsch und die Möglichkeit haben, diese (wenigstens partiell) zu verstehen (z.B. mit Fotos, Bildern der Kinder) sowie

¹⁴ siehe auch Kapitel 8

- den Kindern die Möglichkeit zu bieten, ihre Bildungsdokumentation mit zu gestalten.

6.4 Vernetzung ins Umfeld

Um ihrer Rolle gerecht zu werden, ist eine Vernetzung in einem Unterstützungssystem von großer Bedeutung (z.B. Zusammenarbeit im Team, mit den Eltern, der Pfarrgemeinde, anderen Institutionen, anderen Einrichtungen, dem DiCV mit Fachberatung und Fortbildung). Auf diese Weise können die Bildungsaufgaben in der Kindertageseinrichtung gestützt und optimiert werden.¹⁵

Unterstützungssystem von großer Bedeutung

6.5 Zuspruch

So wie Gottes Zuspruch „Ich bin bei Euch alle Tage“ besonders dem Kind gilt, so ist er auch für Erzieherinnen handlungsleitend. Bei ihrer Aufgabe, Kindern zu dienen, sie zu stützen und zu fördern, sind sie nicht auf sich allein gestellt. Die Zusage Gottes ist Entlastung („Es hängt nicht allein an mir“) und Ansporn („Mit ihm gemeinsam werde ich schon die richtigen Worte finden“) zugleich.

vgl. Kapitel 2

¹⁵ Eine Checkliste zur Konkretisierung der Rolle der Erziehenden wird parallel zur Veröffentlichung dieses Bildungskonzeptes im passwortgeschützten Bereich des Internet-Portals www.katholische-kindergaerten.de bereit gestellt.

*Religiöse Bildung
und soziales Lernen
durchdringen alle
Bildungsbereiche*

7 Bildungsbereiche – von Religion bis Sprachentwicklung

Im Folgenden wird konkreter auf die einzelnen Bildungsbereiche eingegangen. Dabei ist das Konzept für die katholischen Kindertageseinrichtungen um einen Bereich, nämlich den der religiösen Bildung, erweitert. Religiöse Bildung stellt allerdings nicht nur einen Bildungsbereich dar, sondern durchdringt, ähnlich wie auch der Bereich des sozialen Lernens, durchgängig alle Bildungsbereiche – so wie ein Kind immer und überall Ebenbild Gottes ist, auch wenn der Bildungsbereich „Religion“ nicht auf der Tagesordnung steht.

Die benannten Bildungsbereiche sind zentrale Lernfelder, die den Kindern Orientierungspunkte anbieten. Bildung entsteht durch besonders vertiefte Lernerfahrungen und ist von daher mehr als „Lernen“. Es ist das Wissen und Können, welches besonders tief und grundlegend im Menschen verankert ist und sein Denken, Fühlen und Handeln beeinflusst.

„Ich bin bei Dir alle Tage“



CHRISTLICHES MENSCHENBILD

Die Bildungsbereiche tragen dazu bei, dass Kinder neben der Vermittlung von Wissen und lernmethodischen Kompetenzen, Förderung des Selbstkonzeptes, Stärkung der Sprachkompetenz und kognitiven Entwicklung auch eine „Bewältigungskompetenz“ verinnerlichen können, die sie in die Lage versetzt, Belastungen, Veränderungen und Krisen erfolgreich bewältigen zu können.¹⁶

Die im nebenstehenden Modell aufgeführten trägerspezifischen fünf Bildungsbereiche stellen einen offenen Bildungsplan dar, der jedoch nicht wie ein Curriculum abzuarbeiten ist. Vielmehr sind es Denkanstöße in unterschiedlichen Bereichen, die dazu dienen, konkrete pädagogische Aufgabenstellungen umzusetzen.

Auf der linken Seite des Schaubildes werden die Selbstbildungspotenziale des Kindes aufgeführt. Zentraler Ausgangspunkt für die kindliche Erfahrung von der Welt ist die Wahrnehmung. Sie kann in drei Bereiche unterteilt werden:

- Über die Fernsinne, wie Augen, Ohren und Nase, können die Kinder das aufnehmen, was ihnen entweder durch genetisch bedingte Faktoren oder durch Lernprozesse an Wahrnehmungs- und Interpretationssystemen zur Verfügung steht.
- Die Wahrnehmung von Temperatur und Feuchtigkeit gehören ebenso zur Körperwahrnehmung wie die Empfindungen der inneren Befindlichkeit des Körpers. Hierzu gehören die Empfindungen der Raumlage und des Gleichgewichts, die Befindlichkeit der inneren Organe sowie die Körperspannungen und der Körperrhythmus.
- Die emotionale Wahrnehmung bezeichnet den Bereich, der als Wahrnehmung zwischen Personen oder einer Person und ihrer sachlichen Umwelt entsteht. Emotionen wie Liebe, Hass, Wut, Trauer, Freude oder Angst können empfunden und zum Ausdruck gebracht werden. Die Bildung der emotionalen Wahrnehmung ist besonders wichtig für soziale und zwischenmenschliche Interaktionen.

Die innere Verarbeitung der gerade beschriebenen Wahrnehmungen kann nun über Eigenkonstruktionen, Fantasie, sprachliches Denken und naturwissenschaftlich mathematisches Denken erfolgen. Somit werden die gemachten Wahrnehmungen in den Erfahrungshorizont des Kindes aufgenommen. Soziale Beziehungen und Beziehungen zur sachlichen Umwelt sind bei den Selbstbildungspotenzialen von größter Bedeutung.

Das soziale Lernen (auch Nachahmungslernen oder Lernen am Modell) bildet keinen eigenen Bildungsbereich, da es nicht losgelöst von konkreten Sozial- und Sachbezügen betrachtet werden kann. Vielmehr spielen die sozialen Bildungsprozesse in alle fünf Bildungsbereiche hinein.

Zu den personalen oder sozialen Kompetenzen eines Kindes gehören z.B. Wesensmerkmale wie Kontakt aufnehmen mit anderen Kindern, Bedürfnisse äußern aber auch aufschieben können, Leistungsanforderungen positiv annehmen, Lösungen für Probleme und Konflikte erkennen sowie die Ausbildung eines positiven Selbstwertgefühls.

Zur Entwicklung der sozialen, geistigen, psychischen und körperlichen Kompetenzen ist ein Lernverständnis von Komplexität und ein Lernen in

Bewältigungskompetenz

Offener Bildungsplan

Erläuterungen zum Schaubild

Potenziale der Kinder

16 Fthenakis, W.: Bildung für alle Kinder, in: Kita spezial 3 (1992) 49-54.

Sinnzusammenhängen erforderlich. Der Umgang mit Komplexität bedeutet, sich nicht an den Defiziten des Kindes zu orientieren im Sinne eines gesellschaftlichen Ausleseprozesses, sondern die individuelle, geschlechtliche, soziale und kulturelle Wirklichkeit der Kinder in Lernprozessen zu beachten.¹⁷

Kinder suchen in ihren Handlungen nach Sinn und Bedeutung und stellen die entsprechenden Fragen. Sie probieren vom ersten Tag ihres Lebens an aus, wollen vieles selber machen, wollen alles begreifen, erforschen und verstehen. Das forschende Lernen basiert auf den vorhandenen Grundlagen Neugier, Phantasie und Lernfreude.

Es gehört zum Bereich des Erfahrungslernens, dem Lernen aus den eigenen Erfahrungen, aus dem was man für sich selbst wahrgenommen, sortiert, in Bilder gesetzt und schließlich in Sprache gekleidet hat - man könnte es auch als das Lernen aus erster Hand bezeichnen. Dem gegenüber steht als zweite wichtige Lernform das Lernen von „Überliefertem“ - ein Lernen von dem, was einem erzählt wird - ein Lernen aus zweiter Hand.¹⁸

Die fünf Bildungsbereiche stehen im Mittelpunkt der Übersicht. In der vorliegenden Konzeption sind alle fünf Bereiche innerhalb eines christlichen Weltbildes zu betrachten. Das heißt, alle Bildung ist eingebunden in die Verheißung Jesu, bei uns zu sein.

Rechts im Schaubild befinden sich die Grundorientierungen der Erzieherinnen und Erzieher. Dieser Bereich hat einen engen Bezug zu den Rollenerwartungen an Erziehende, die in einer katholischen Tageseinrichtungen tätig sind.¹⁹

7.1 Bildungsbereich „Religion“

Religion als grundlegender Bildungsbereich oder sogar als Qualitätsmerkmal für die Arbeit in katholischen Tageseinrichtungen für Kinder wirft zunächst einige Fragen auf: Wie lässt sich angesichts des weitreichenden soziokulturellen Wandels der Gesellschaft hin zur Individualisierung der persönlichen Lebensführung und zur Pluralisierung aller lebensrelevanten Bereiche überhaupt noch ein Engagement zur gegenseitigen Hilfe begründen? Wie kann man die nachwachsenden Generationen für ein zukunftsorientiertes Denken begeistern, wenn die gegenwärtige Situation durch Faktoren wie Sinnlosigkeit und Krisenerfahrung beherrscht wird? Und wie ist ein verantwortlicher Umgang mit sich selbst und mit den anderen vermittelbar, wenn sich allenthalben eine grundlegende Orientierungsunsicherheit ausbreitet? Für religiöse Erziehung und Bildung ergibt sich daraus die weitreichende Frage, welche Handlungskompetenzen und praktischen Modelle gefunden werden können, um diese Veränderungen aufzufangen und dennoch ein gemeinschaftsförderndes Leben zu gestalten.²⁰

17 Vgl. Schäfer, G. E.: Bildung ist mehr als Lernen, in: KiTa aktuell NRW 12 (2003), 247

18 Vgl. ebd. 248

19 Eine Checkliste zur Konkretisierung der Bildungsbereiche wird parallel zur Veröffentlichung dieses Bildungskonzeptes im passwortgeschützten Bereich des Internet-Portals www.katholische-kindergaerten.de bereit gestellt.

20 Es gibt bereits einige Konzeptentwürfe zum Thema religiöse Bildung. Vgl. z.B. Scheilke, Ch. Th. / Schweitzer, Fr. (Hg.): Kinder brauchen Hoffnung. Religion im Alltag des Kindergartens, 1999. Vgl. auch Schindler, R.: Zur Hoffnung erziehen. Gott im Kinderalltag, 1999

Bildungsbereich

Grundorientierungen der Erziehenden

Religion als Qualitätsmerkmal

Die folgenden Komponenten stellen die Basis für eine konkrete Realisierung von religiöser Bildung und Erziehung im Elementarbereich dar:

- a) Religiöse Bildung versteht sich als partnerschaftliche Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen. Um dabei die situativen Bedingungen der Zeit ernst zu nehmen, ist es von grundsätzlicher Bedeutung, dass religiöse Erziehung in einem Netzwerk stattfindet, d.h. für religiöse Erziehung sind nicht ausschließlich ausgebildete Expertinnen zuständig, sondern nur im Zusammenspiel von Familie, Kindergarten und Pfarrgemeinde kann die Förderung von religiösen Erfahrungen gelingen.
- b) Damit eng verbunden ist die Beobachtung, dass religiöse Erfahrungen bei Kindern nicht erst gebildet werden müssen, sondern dass solche Erfahrungen zur Grundausstattung eines Kindes gehören. Kinder sind in der Lage, über ihre Fantasie und über ihre Fähigkeit zum Staunen einen ausgeprägten Sinn für das Rätselhafte zu entwickeln. In diesem Sinne versteht sich religiöse Bildung nicht als Ausbildung sondern vielmehr als Freilegung und Förderung der vorhandenen Möglichkeiten.
- c) Dieses religiöse Potenzial der Kinder ist geprägt durch einige fundamentale Kategorien, an die es immer wieder zu erinnern gilt. Begriffe wie Vertrauen, Mündigkeit und Solidarität lassen sich wohl klassifizieren als so genannte Grundwerte. Es sind Werte, die zu einem beziehungsfähigen Leben gehören. Solche Werte kann man nicht dozieren oder „verkaufen“, sie sind einzig und allein vermittelbar über gemeinsames Erarbeiten und über Vorleben. Es geht darum, bei Kindern das Vertrauen in das Leben zu stärken, eine grundsätzliche Zustimmung zu sich und zur Welt zu fördern sowie dafür zu werben, das Leben mit anderen zu teilen.
- d) Theologisch gesprochen nimmt ein solches Bildungsverständnis das Freiheits- und Autonomiebestreben des modernen Menschen auf und versteht Religion als wesentlichen Bestandteil seines Identitätsbildungsprozesses.
- e) Religiöse Bildung und Erziehung müssen einen engen und konkreten Bezug zum „normalen“ Leben haben. Sie dürfen keinen Sonderfall der Pädagogik oder gar ein „notwendiges Übel“ darstellen, dem man neben den anderen Aufgaben auch noch nachkommen muss.

*Partnerschaftliche
Beziehung zwischen
Kindern und Erwachsenen*

*Religiöse Erfahrungen
gehören zur Grund-
ausstattung eines Kindes*

*Werte müssen vorgelebt
werden*

Identitätsbildungsprozess

*Religiöse Bildung ist kein
Sonderfall*

*Kinder begegnen
unterschiedlichen religiösen
Phänomenen*

7.1.1 Wahrnehmung religiöser Phänomene und Erfahrungen

Kinder begegnen unterschiedlichen religiösen Phänomenen im Alltag, zu Hause, in der Tageseinrichtung für Kinder. Es gilt, einen offenen Umgang mit solchen Erfahrungen vorfindlicher Religiosität zu ermöglichen, die Bedeutung des Religiösen im eigenen Leben wahrnehmbar zu machen und zu verdeutlichen, dass das Religiöse zum Wesen des Menschen gehört. Dabei muss deutlich werden, dass die Wahrnehmung religiöser Erfahrungen sowohl die emotionale Befindlichkeit des Menschen betrifft als auch zu einer Auseinandersetzung mit den religiösen Sinnangeboten des christlichen Glaubens führt.²¹ Es geht darum, die Bedeutung von Religion und Glaube

²¹ Vgl. dazu Franke, H. / Hanisch, H.: Religiöse Erziehung im Vorschulalter. Grundlagen und praktische Hinweise, 2000, 90-132

klar zu stellen, eine Verortung in der eigenen religiösen Welt anzubieten, die einhergeht mit der Wahrnehmung der Unterschiede zu anderen Religionen. Ziel sollte sein, religiösen Phänomenen unvoreingenommen zu begegnen sowie Grundelemente des christlichen Glaubens in Erfahrung zu bringen.

Umsetzungskomponenten können u.a. sein:

- den Zusammenhang von Körper, Sinnen und Religion fördern,
- „heilige“ Gegenstände aus den Familien mitbringen und besprechen,
- Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, pastorale Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erzählen von ihrer Religion,
- Beschäftigung mit wichtigen Symbolen sowie
- Suche nach religiösen Spuren im Umfeld der Einrichtung.

7.1.2 Innere Verarbeitung religiöser Erfahrungen

Der zweite Schritt besteht in der Sensibilisierung für ganzheitliche Erfahrungszusammenhänge in Bezug auf religiöse Phänomene. Wenn Kinder wirklich Co-Konstrukteure ihrer eigenen Wirklichkeit sind, dann gilt es, Fantasie sowie sprachliches und konstruktives Denken zu nutzen, um gemeinsam Sinn- und Bedeutungsfragen zu stellen und produktiv an ihnen zu arbeiten. Dabei geht es darum, sich mit biblischen Geschichten vertraut zu machen, „religiöse Räume und Zeiten“ kennen zu lernen, sich mit Sinn stiftenden Ritualen zu beschäftigen, Erfahrungen in der Liturgie zu ermöglichen, Leitbildern und Vorbildern zu begegnen. Entscheidend wird hierbei sein, dass sich religiöse Bildung nicht mit dem Lernen der Religion begnügen darf, sondern dass sie auf das Wachstum der einzelnen Person abzielt. Kinder brauchen keine fertigen Antworten, sie brauchen Begleitung, Anregungen und Hilfestellungen, um ihre eigenen Antworten zu formulieren und sich mit ihnen zu entwickeln.

Umsetzungskomponenten können u.a. sein:

- „religiöse Räume“ kennen lernen – Besuch von Kirche, Moschee, Synagoge etc.,
- Räume für religiöse Erfahrungen (auch mit Kindern zusammen) besonders gestalten,
- „religiöse Zeiten“ kennen lernen – Jahreskreis; feste Zeiten am Tag,
- religiöse Feste bewusst feiern,
- biblische Geschichten erzählen, vorlesen, gestalten, erlebbar machen,
- Gestaltung liturgischer Feiern, Teilnahme an Gottesdiensten der Gemeinde,
- Gebetsformen, Stille, Meditation kennen lernen sowie
- Heiligen und Menschen, die Mut machen, die Vorbilder sein können, begegnen.

Die innere Verarbeitung religiöser Erfahrungen geht über den Bereich der Tageseinrichtung für Kinder hinaus. An dieser Stelle gilt es, Netzwerke mit Eltern und Gemeinde herzustellen, damit die Arbeit in der Einrichtung nicht zu einer „Inselerfahrung“, sondern vielmehr als ein wichtiger Bestandteil eines integralen Erfahrungsprozesses erlebbar wird.

7.1.3 Religiöse Erfahrungen und soziale Beziehungen

Religiöse Erfahrungen sind im Rahmen der Tageseinrichtung für Kinder nicht ohne Beziehungsgeflecht möglich. In den Einrichtungen spiegelt sich das soziale und kulturelle Umfeld vor Ort, hier kommen Kinder aus unterschiedlichen sozialen und familiären Verhältnissen zusammen, getaufte und ungetaufte Kinder, Kinder aus anderen Religionen. Und mit ihnen begegnen sich die Eltern und Familien, die ihrerseits unterschiedliche Bedürfnisse, Erwartungen und Einstellungen mitbringen. Die Vermittlung von Gemeinschaft bzw. das Einbeziehen der Kinder in Gemeinschaft stellt eines der wichtigsten Grundanliegen in der religionspädagogischen Arbeit im Kindergarten dar, weil Kinder hier mit anderen zusammenkommen und Beziehungserfahrungen machen, und zwar sowohl mit Gleichaltrigen als auch mit (zunächst unbekannt) Erwachsenen. Hier werden sie konfrontiert mit Nähe und Distanz, hier müssen sich die zuvor in der Familie erworbenen Beziehungsfähigkeiten bewähren und hier werden Kinder zu Gestaltern ihrer Beziehungen. Gemeinschaft ist in diesem Sinne in der Lage, lebensgestaltend zu unterstützen, sie gibt Halt und schenkt Lebensmut. Religiöse Bildung und Erziehung können auf christliche Werte und Normen zurückgreifen und sie als Basis menschlichen Zusammenlebens vermitteln. In Tageseinrichtungen für Kinder spiegelt sich auch die multikulturelle und multireligiöse Gesellschaft. Dabei ist es wichtig, dass alle Kinder die gleichen Bildungsangebote und damit die gleichen Startchancen erhalten. Nur so wird soziale Gerechtigkeit überhaupt möglich. Es gilt dabei, dass die Verschiedenheit der Kulturen und Religionen nicht nur toleriert, sondern ebenso als bereichernd erlebt wird.²²

Umsetzungskomponenten können u.a. sein:

- Grundhaltungen des Staunens, Dankens und Bittens fördern,
- religiöse Erfahrungen im gemeinsamen Spiel erlebbar machen,
- sensibel machen für unterschiedliche Sichtweisen von Welt- und Lebensphänomenen,
- selbstbewusstes und argumentatives Eintreten für eigene Welterklärungsmodelle,
- kulturelle und religiöse Vielfalt kennen lernen,
- Konflikt- und Kompromissbereitschaft stärken,
- Einüben von Regeln und Toleranz,
- ethische Überzeugungen vermitteln sowie
- Beschäftigung mit besonderen Personen der Religionen.

Christliche Erziehung bedeutet dann, die Kinder teilhaben zu lassen an den frohmachenden und lebensstiftenden Erinnerungen und Traditionen des Glaubens und ihm dadurch Orientierungen für sein persönliches Leben und für seine Beziehungen zu anderen Menschen anzubieten.

7.1.4 Umgang mit komplexen religiösen Sinnzusammenhängen

An dieser Stelle kommen noch einmal die „großen“ Fragen der Religion in den Blick: Kinder fragen danach, wie die Welt entstanden ist, wo der lie-

Religiöse Erfahrungen werden im Beziehungsgeflecht gemacht

Recht auf Religion

²² Vgl. Hugoth, M.: Fremde Religionen – fremde Kinder, 2003

be Gott wohnt, wo der Opa hinkommt, wenn er gestorben ist. Sie wollen wissen, was „Glauben“ heißt, was die Seele ist und ob es wirklich Wunder gibt.²³ Der Pastoraltheologe Friedrich Schweitzer hat darauf hingewiesen, dass Kinder grundsätzlich „ein Recht auf Religion“ haben, d.h. auch ein Recht darauf, Begleitung bei der Beantwortung solcher und ähnlicher Fragen zu erhalten. Für eine solche Unterstützung durch Erwachsene sind drei Komponenten entscheidend:

- a) Für den Umgang der Kinder mit den religiösen Sinn- und Bedeutungsfragen ist ein „Zwischenbereich“ von großer Bedeutung, auf den es sich unbedingt einzulassen gilt. Dieser Zwischenbereich markiert die Grenze zwischen Fantasie und Realität, zwischen Innen und Außen, zwischen Subjekt und Objekt. An dieser Stelle entspringen Wünsche und Hoffnungen, Träume und Visionen.
- b) Um als Begleiterin und Begleiter für die religiösen Fragen der Kinder fungieren zu können, muss man gut gerüstet sein. Nicht nur die auf die Anforderungen an Erzieherinnen und Erzieher in Tageseinrichtungen für Kinder ausgerichtete Ausbildung im Bereich der Religionspädagogik ist hier angesprochen, sondern auch die gezielte Förderung von Fort- und Weiterbildung als kontinuierliche Qualifizierung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in religiösen und pastoralen Fragestellungen.
- c) Die persönliche Beziehung ist für die religiöse Erziehung wichtiger als noch so viele Inhalte. Indem die Erziehenden dem Kind die Erfahrung vermitteln, unbedingt gewollt und geliebt zu sein, handeln sie ursprünglich religiös und christlich. Längst bevor ausdrücklich religiöse Vokabeln zwischen Erziehenden und Kindern eine Rolle spielen, hat religiöse Erziehung also bereits stattgefunden. Sie hat zu tun mit der Art der Zuwendung zum Kind, mit unausgesprochenen und ausgesprochenen Gefühlen, mit intensiven Erfahrungen und vor allem mit der Atmosphäre und dem Klima einer Einrichtung.

7.2 Bildungsbereich „Kommunikation und Sprachentwicklung“

Den Begriff „Kommunikation“ kann man aus dem Lateinischen kommend (communicare) mit „teilen“ bzw. „mitteilen“ übersetzen. Heute ist mit dem Begriff allgemein die zwischenmenschliche Verständigung durch Sprache, Signale und Zeichensysteme gemeint. Aus Sicht der Ethik könnte man ergänzen, dass Kommunikation auf Verständnis abzielt und zwischen Menschen stattfindet. Gefühlsmäßige, optische und akustische Wahrnehmungen sind bereits ab der Geburt zwischen Mutter und Kind zu verzeichnen. Von entwickelter Kommunikation kann man sprechen, wenn das Kind im zweiten Lebensjahr in die Sprache eingeführt wird. Die Mutter bzw. die Eltern vermitteln den allgemeinen vorstrukturierten Sinn der Sprache. Das Kind lernt durch die Verbindung von Sprache, Gestik, Mimik und Handlung eigene Intentionen und Bedürfnisse mit seinem Ausdrucksverlangen in Zusammenhang zu bringen. Jedes menschliche Verhalten hat einen Mitteilungscharakter und diese Mitteilungen kann man in verbale und nonver-

²³ Vgl. Oberthür, R.: Die Seele ist eine Sonne. Was Kinder über Gott und die Welt wissen, 2000

Zwischen Fantasie und Realität

Religiöse Bildung braucht qualifizierte Mitarbeitende

Persönliche Beziehung ist wichtiger als Inhalte

Begriffsbestimmung und anthropologische Grundlagen

Kinder wollen sich mitteilen

bale Nachrichten unterteilen.²⁴ Die digitalen (verbalen) Mitteilungen sind durch eine umfangreiche logische Lehre des Satzbaus gekennzeichnet (Syntax), besitzen dafür aber keine eindeutige Lehre von der Wortbedeutung (Semantik). So können Wörter mit Doppeldeutungen wie z.B. Birne, Bank oder Strauß nur aus dem jeweiligen Kontext heraus verstanden werden.²⁵ Analoge Mitteilungen haben immer eine Doppelbedeutung, wie z.B. Tränen der Freude oder des Schmerzes, die geballte Faust der Drohung oder der Selbstbeherrschung, ein Lächeln der Sympathie oder der Verachtung, Zurückhaltung als Takt oder als Gleichgültigkeit. Während mit den nonverbalen Mitteilungen in erster Linie die Beziehung zwischen zwei Menschen definiert wird (Beziehungsseite), bezieht sich der verbale Ausdruck auf den Inhalt der Mitteilung (Sachseite). An dieser Stelle wird deutlich, dass der komplexe Bildungsbereich Kommunikation und Sprache eine ständige Förderung im Alltag der Kindertageseinrichtung erfahren muss. Kinder lernen Sprache in Sinn- und Handlungszusammenhängen quer durch alle fünf Bildungsbereiche. Unverzichtbar sind Bezugspersonen in der Einrichtung, die gut zuhören können, die die verbalen und nonverbalen Äußerungen wahrnehmen und zuverlässig darauf reagieren können. Die Sprachentwicklung der Kinder ist ebenso in hohem Maße von der Sprachfähigkeit und dem Sprachschatz der Bezugspersonen abhängig als auch von dem Raum- und Materialangebot, welches den Kindern zur Verfügung gestellt wird. Das Kind wächst durch die Sprache in die Kultur seiner Familie und der Gesellschaft hinein und entwickelt eine eigene Vorstellung von der Welt.

7.2.1 Differenzierung von Wahrnehmungserfahrungen über Körpersinne, Fernsinne und Gefühle

Die Kinder können in vielfacher Weise ihre Umwelt, ihre Räume innen und außen handelnd begreifen. Sie erleben ihren Körper in mehrfacher Weise in seiner Beziehung zum Raum. Je differenzierter diese Körpererfahrungen sind, um so intensiver entwickelt sich das sprachliche Begreifen. Die Atmung, Sprechmotorik und Bewegungskombination wird durch rhythmische, musikalische Bewegungsangebote gefördert. Die Erzieherinnen und Erzieher regen durch ihr sprachliches Vorbild und ihr aktives Zuhören die Kinder zum Sprechen und Hören an. Durch den gezielten Einsatz von Reimen, Liedern, vorgelesenen Geschichten, Tonkassetten, Bilderbüchern etc. können die Kinder ihre Faszination für den Klang und die Melodie von Sprache entwickeln. Mit Bewegungsliedern, Rhythmikübungen und Wahrnehmungsspielen werden durch die Verbindung von Sprache mit Körpererfahrungen besonders viele Sinne angesprochen. Die Raumgestaltung fördert dabei die sprachlichen und akustischen Verarbeitungsprozesse.²⁶ Zur Förderung des Ausdruckes von Gefühlen, Wünschen und Intentionen ist eine sensible Wahrnehmung von Mimik, Gestik und Tonfall seitens der Erzieherinnen und Erzieher erforderlich. Sie wenden sich dazu dem Kind körperlich zu und versuchen, die nonverbalen Äußerungen in Sprache zu „übersetzen“.

Kommunikation und Sprache sind sehr komplex

Bezugspersonen wichtig

7

Körpererfahrungen

Erziehende als Vorbilder

Mimik, Gestik und Tonfall

24 Vgl. Watzlawick, P. / Bearn, J. / Jackson, D.: Menschliche Kommunikation, 1969, 61 ff.

25 Vgl. Schulz von Thun, F.: Miteinander reden. Störungen und Klärungen, 1981, 66 ff.

26 Vgl. Schäfer, G. E.: Bildung, 175.

7.2.2 Innere Verarbeitung durch Eigenkonstruktionen, durch Fantasie, durch sprachliches Denken und durch naturwissenschaftlich-mathematisches Denken

Über die Beziehung zu besonders vertrauten Personen wird Sprache erworben, über Sprache bildet das Kind seine Identität aus und entwickelt seine Persönlichkeit weiter. In einer vertrauensvollen Atmosphäre zwischen Kindern und erwachsenen Bezugspersonen begleiten und unterstützen diese die Kinder bei der Erweiterung und Ausdifferenzierung ihrer Hörerfahrung und Eigenkonstruktionen. Wichtig ist, dass die Erzieherinnen und Erzieher die Sprachleistung des Kindes wahrnehmen, anerkennen und durch kontinuierliche Unterstützung das Kind ermuntern, im ständigen Dialog mit der Umwelt seinen Wortschatz, Begriffsbildungen, Lautbildungen und Grammatik zu erweitern. Die Sprachentwicklung des Kindes ist im hohen Maße vom Sprachschatz und der Sprechfreudigkeit der erwachsenen Bezugsperson abhängig. Diese muss erkennen können, dass Kinder in der Lage sind, die wesentlichen Regeln des Aufbaus von Sprache zu durchschauen. Sprache wird durch ihren Gebrauch erworben. Kinder entwickeln bei der Bildung von Wörtern oftmals sehr viel Fantasie. Wort und Sprachspiele sind hilfreich für die Weiterentwicklung der Fantasie. Abzählreime, Kinderreime, Reimspiele und freies Reimen, Fingerspiele und Gedichte ermöglichen einen lustvollen Umgang mit dem Sprachrhythmus und fördern flüssiges Sprechen. Auch der Einsatz von Handpuppen im Spielkreis z.B. trägt zum fantasievollen Umgang mit Sprache bei. Mit Hilfe von pantomimischen Spielen und Übungen können die Kinder die „Sprache ihres Körpers“ kennen lernen (Mimik, Gestik). Kinder erfahren, dass Beziehungen zwischen Menschen, Handlungen und Dingen sprachlich ausgedrückt werden können und lernen, ihre Gefühle, Absichten und Wünsche zu formulieren. Sie lernen, dass die Interaktionen zwischen Menschen durch Normen geregelt sind – d. h. zum Beispiel, dass es Dinge gibt, über die man spricht und Dinge, über die man besser schweigt.²⁷ Eine spannende Erweiterung von Welterkenntnis besteht für das Kind in der Entdeckung der Sprache als Symbolfunktion. Es erkennt Worte, über die es sprechen kann, die aber nicht unmittelbar da sind, sondern in der Vergangenheit oder der Zukunft liegen – etwas Imaginäres oder etwas Unwahres. Der Prozess, in dem Kinder lernen, Worte von Gegenständen zu trennen wird von der Faszination für den Klang und die Melodie von Sprache begleitet. Mit wachsendem Sprachbewusstsein führt der spielerische Umgang mit Sprache zur Freude an Verdrehung von Worten und Bedeutungen in Reimen, Liedern und Zungenbrechern. Die Erzieherinnen und Erzieher vermeiden dabei, die Kinder ständig zu verbessern, da sonst die Gefahr besteht, dass sie ihre sprachliche Experimentierfreude verlieren. Es gilt, die Kinder zu ermuntern, sich mit Mengen und Zahlen auseinander zu setzen und diese auch verbal zum Ausdruck zu bringen. Durch den Einsatz von Spielen oder Bilderbüchern, aber auch beim Bauen, Gestalten oder Experimentieren können die Kinder Mengen, Buchstaben, Größenverhältnisse, Formen, Farben, Oberflächenbeschaffenheiten etc. kennen lernen. Die Erzieherinnen und Erzieher unterstützen dabei die Kinder in ihrem Bemühen, den Bildern, Dingen, Gegenständen usw. die richtige sprachliche Zuordnung zu geben.

²⁷ Vgl. Schäfer, G. E.: Bildung, 177 f.

Sprache bildet Identität

Spielerische Förderung

Sprache als Symbolfunktion

7.2.3 Soziale Beziehungen und Beziehungen zur sachlichen Umwelt

Die Kinder werden in der Gruppe animiert, ihre Gedanken, Ansichten und Gefühle auszudrücken. Dies kann z.B. auch in regelmäßigen Gesprächsrunden stattfinden. Alle Kinder erhalten die Möglichkeit, sich zu beteiligen oder auch einmal nichts zu sagen zu müssen. Die Einübung demokratischer Prozesse können in solchen Runden ebenso Anwendung finden, wie die Themen Umgang mit Konflikten oder Mitspracherechte bei Entscheidungsprozessen. Gruppengrößen, Dauer und Zeitpunkt sowie nicht vorhandene Deutschkenntnisse werden bei den Gesprächen berücksichtigt. Den Erzieherinnen und Erziehern ist bewusst, dass die Kinder ihr soziales Lernen daran orientieren, wie diese ihre sozialen Beziehungen zu den anderen Kindern oder zu den Erwachsenen gestalten (Vorbildfunktion).

Sprache fördert soziales Lernen und umgekehrt

7.2.4 Umgang mit Komplexität und Lernen in Sinnzusammenhängen

Sprachliches Handeln ist immer eingebettet in Handlungszusammenhänge. Sie geben dem Kind im Alltag Aufschluss über die Bedeutung der verbalen Äußerungen. Es versteht dabei mehr, als es selber sprachlich äußern kann. Zur Herausforderung seiner sprachlichen Bildungsprozesse braucht das Kind Kommunikation im vielfältigen Sinn – und in Handlungszusammenhängen mit gleichaltrigen oder älteren Kindern und mit den Erzieherinnen und Erzieher. Es lernt die Sprache nicht um seiner selbst Willen, sondern als Medium für seine Ziele. Die Erzieherinnen und Erzieher beobachten die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten in Alltagssituationen regelmäßig und achten darauf, selbst nicht das Sprachniveau der Kinder anzuwenden, sondern im Sinne der Vorbildfunktion z.B. in vollständigen Sätzen zu sprechen oder z.B. eine Verniedlichungsform der Sprache zu vermeiden.

Sprache als Medium eigener Ziele

7.2.5 Forschendes Lernen

Hier ist es von großer Bedeutung, dass Kinder zum Experimentieren mit Lauten und Worten ihr eigenes „Sprachwerkzeug“ kennen lernen. Mit Hilfe von mundmotorischen Übungen (z. B. Pusten durch einen Strohhalm, Wattepusten, Seifenblasen, Wangen aufblasen, Fratzen schneiden, Zungenspiel) können sie erkennen, dass der Mund sehr viele verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten bietet. Das Erforschen der vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten der Stimme bereitet sehr viel Spaß: man kann laut schreien, leise flüstern, Geräusche erzeugen, singen, pfeifen etc. Mit zunehmendem Alter wird für die Kinder die Erfahrung immer wichtiger, dass sich Sprache mit Hilfe von Zeichen, nämlich Buchstaben und Worten abbilden lässt. Kinder interessieren sich beispielsweise für Autokennzeichen, Werbeschriftzüge oder Produktnamen. Sie möchten lernen, ihren eigenen Namen zu schreiben um z.B. ein Bild signieren zu können. Zur Förderung dieses gesamten Bereiches werden die Kinder ermutigt, mit Hilfe von Gestaltungsmaterialien (Kleister, Farben, Papier, Pinsel, Stifte etc.) ihre Schriftkenntnisse auszudrücken. Ebenfalls erhalten sie die Möglichkeit, sich Botschaften zu senden. Die Erzieherinnen und Erzieher stellen hierzu Briefumschläge, kopierte Briefmarken, kleine Briefkästchen, Stempel etc. zur Verfügung.

Spielerische Experimente

Buchstaben und Worte

Falls in der Gruppe oder in der Einrichtung Kinder anderer Nationen betreut werden, wird das Erforschen dieser anderen Sprachen gefördert.

Erforschen der Muttersprachen

7.3 Bildungsbereich „Bewegung“

Für die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit und der Intelligenz sind Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen von entscheidender Bedeutung. Über die Bewegung machen Kinder Erfahrungen mit der Umwelt. Durch den Ausbau der motorischen Fähigkeiten, dem Zugewinn an Geschicklichkeit und Sicherheit nehmen sie sich selbst und ihre Umgebung bewusster wahr. Grundlegende Orientierungen im Raum, im Körper und beim Handeln werden vermittelt. Bewegung stellt schon in den ersten Lebensjahren ein entscheidendes Erfahrungsmedium dar. Bevor Kinder sich sprachlich äußern können, haben sie bereits ein Wissen über räumliche Beziehungen durch Bewegungserfahrung und Körperwahrnehmung erworben. Die Körperwahrnehmungen sind schon von Geburt an sehr gut ausgebildet. Die Haut reagiert auf Druck, Temperatur und Feuchtigkeit (taktiles System). Das viscerale System sorgt dafür, dass das Kind mit Hilfe der inneren Organe seine Befindlichkeit und seine Leistungsgrenzen erkennen kann. Für den Umgang mit Muskeln und Sehnen, welche die Bewegungsabläufe steuern, ist das kinästhetische System zuständig. Und schließlich sorgt das vestibuläre System dafür, dass Kinder über das Gleichgewichtsorgan ein Empfinden für die Schwerkraft entwickeln können.²⁸

Je intensiver diese Grundfähigkeiten in den frühen Lebensjahren eingeübt werden können, um so sicherer werden die Kinder in ihren Bewegungen und um so besser gelingt es ihnen, die an sie gestellten Anforderungen zu bewältigen. Zu berücksichtigen ist dabei auch, dass viele Kinder durch die unterschiedlichsten Umstände (kleine Wohnungen, wenig Spielraum im Wohnumfeld, Bindungsangst der Eltern, Ernährungsverhalten, Medienkonsum etc.) nicht ihrem natürlichen Bewegungsdrang nachkommen können und unter Bewegungsmangel leiden, wenn sie in einer Kindertageseinrichtung aufgenommen werden. In diesem Falle wird der Einrichtung die besondere Verantwortung übertragen, gerade diesen Kindern eine gesunde Entwicklung zu ermöglichen und sie in ihrer körperlichen Entwicklung zu unterstützen und aktiv zu fördern. Zur Förderung der Körperwahrnehmung erhalten alle Kinder die Gelegenheit, ihren Körper in Bewegungsräumen, auf dem Außengelände oder in der Natur (Wiese, Wald) erproben zu können.

7.3.1 Differenzierung von Wahrnehmungserfahrungen über die Körpersinne, über die Fernsinne und über die Gefühle

Für die Entwicklung der Motorik und damit zusammenhängend die Entwicklung der Sinne, Sprache und der Intelligenz ist eine altersangemessene Förderung der Bewegung von großer Bedeutung. Bei den Kindern steht das Bedürfnis im Vordergrund, sich motorisch auszuprobieren, sicherer zu werden und die eigenen Körperkräfte zu spüren und zu messen. Sie haben deshalb täglich die Gelegenheit, verschiedene Bewegungsarten wie Balancieren, Klettern, Rennen, Hüpfen, Gehen, Springen, Schaukeln, Wippen, Kriechen, Ziehen, Schieben, Fangen, Werfen, Prellen auszuprobieren und zu üben. Sie trainieren die Koordination von Armen und Beinen, Händen und Augen. Durch Atem-, Entspannungs-, Körper- und Koordinationsübun-

²⁸ Vgl. Schäfer, G. E.: Bildung, 144 f.

gen wird für die Kinder der eigene Spannungsbogen des Körpers von aktiv und erregt bis entspannt und ruhig erfahrbar. Durch Bewegungsspiele können die Kinder Räume in Bezug zu ihrem eigenen Körper kennen lernen (Grenzen und Entfernungen). Über die Bewegungserfahrungen bildet sich das eigene Körperschema aus. Fühlen die Kinder sich in ihrem Körper zu Hause, so fördert dies ein gesundes Selbstbewusstsein und eine positive Identitätsentwicklung. Durch bewegungsfreudiges Spiel erhalten sie die Sinneseindrücke, die notwendig sind, um die motorische, psychische Reifung im Gehirn in Gang zu setzen und ständig weiter voranzutreiben. Bewegung bedeutet somit Fortschritt für die gesamte Entwicklung des Kindes. Von Geburt an verfügt der Mensch über primäre Emotionen, wie z.B. Freude, Wut, Angst, Trauer. Durch Lebens- und Beziehungserfahrungen können sich sekundäre Emotionen entwickeln. Sie beruhen auf einer Veränderung der gefühlsmäßigen Reaktionsmöglichkeiten und bewerten neue Situationen im Licht vergangener Erlebnisse. Bewegungen mit positiven emotionalen Erfahrungen werden wiederholt, negative Erfahrungen werden vermieden. Die Qualität von Beziehungen und Bewegung wird durch Emotionen ausgedrückt. Die gesamte Spannbreite emotionaler Konflikte wird in dem Unabhängigkeitsbestreben des Kindes gegenüber den Erwachsenen deutlich: Loslösung oder Bindung, mutiges Ausreißen oder verängstigtes Festhalten. Im Kleinkindalter äußert sich das Bemühen um Selbstständigkeit am deutlichsten in Bewegungshandlungen: sich allein anziehen, ohne fremde Hilfe laufen, auf Mauern klettern. Je nach Qualität der emotionalen Beziehung zwischen Kind und Erwachsenem kann das Kind seinen Handlungsraum erweitern, eigene Grenzen und die der anderen Menschen oder Dinge differenzierter wahrnehmen und akzeptieren.²⁹ Diese körperlichen Errungenschaften zeigen den Kindern (und den Erwachsenen) die sich weiterentwickelnde Unabhängigkeit. Das Wort „Selbstständigkeit“ bedeutet nicht zufällig „selber stehen können“.³⁰

Körpererfahrung

Sekundäre Emotionen

*Bemühen um
Selbstständigkeit*

7

7.3.2 Innere Verarbeitung durch Eigenkonstruktionen, durch Fantasie, durch sprachliches Denken und durch naturwissenschaftlich-mathematisches Denken

Ein bewegungsfreundliches Klima ist in der Kindertageseinrichtung unverzichtbar. Deshalb darf die Bewegungsförderung in der Einrichtung wegen des hohen Stellenwertes in der Gesamtentwicklung der Kinder nicht isoliert betrachtet werden, sondern muss in den Kindergartenalltag integriert sein und die Lebensumstände sowie die Erlebniswelt der Kinder mit berücksichtigen. Alters- und entwicklungsspezifische, angeleitete und offene Bewegungsangebote müssen zur Verfügung stehen. Die Kinder haben damit Gelegenheit, neue Bewegungsformen kennen zu lernen und ihre körperliche Geschicklichkeit weiter auszubauen. Dazu dienen z.B. Podeste in verschiedenen Größen, altersentsprechende Spielgeräte zum Klettern, Balancieren, Springen, Schaukeln, Kriechen etc. oder auch Rückzugsmöglichkeiten wie Höhlen oder Baumhäuser im Innen- und Außenbereich. Be-

Bewegungsangebote

²⁹ Vgl. Berliner Bildungsprogramm, 28

³⁰ Vgl. Zimmer, R.: Es kommt das ganze Kind, nicht nur der Kopf, in: Kindergarten heute, 3 (2003), 30

wegungsmaterialien und -räume fördern die Fantasie und Kreativität der Kinder. Die Erzieherinnen und Erzieher hören den Kindern genau zu, greifen ihre Bewegungsformen, Fantasiegeschichten und szenischen Ideen auf und entwickeln diese mit ihnen gemeinsam weiter. Mit viel Kreativität entwickeln die Kinder z.B. bei ihrer Bewegungsbaustelle mit Leitern, Seilen, Tüchern, Brettern und Kisten ein geheimnisvolles Schloss. Sie bauen einen Schlossturm, bauen Betten, trennen Räume mit Tüchern ab und tauschen sich dabei ständig über die besten Lösungen aus. Sie probieren aus, verwerfen, gestalten neu und lernen neue Bewegungs- und Handlungsmöglichkeiten kennen und übernehmen Verantwortung für ihr Handeln. Das Material fordert das gemeinsame Spiel heraus und fördert neben den motorischen Fähigkeiten auch die sozialen, kommunikativen und sprachlichen Kompetenzen.

Zu beachten ist neben dem Material- und Raumangebot auch noch der Faktor „Zeit“. Die Kinder lassen sich eher auf eine neue Spielidee, Absprachen über das Spiel, Materialverwendung, Aufbau und Weiterentwicklung ein, wenn sie wissen, dass sie ihr Spiel nicht gleich wieder beenden müssen.³¹ Bewegungsäußerungen und Spiele sind oft auch Anlässe zur sprachlichen Kommunikation. So müssen bei der eben beschriebenen Bewegungsbaustelle beispielsweise Ideen, Regeln, Aufbau und Ablauf des Spiels immer wieder gemeinsam abgesprochen werden. Durch die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichsten Bewegungsmaterialien werden die Kinder vor die Bewältigung vielfältiger Aufgaben gestellt. Physikalische Grundprinzipien wie Schwerkraft, Hebelgesetz, Reibung, Gewicht oder Kraft können ebenso spielerisch erlernt werden wie mathematische Grundkenntnisse von Mengen, Zahlen, Additionen und Subtraktionen.

7.3.3 Soziale Beziehungen und Beziehungen zur sachlichen Umwelt

Die soziale Dimension wird an der Stelle deutlich, wo durch Bewegung Möglichkeiten zur Bewegung mit Anderen, zur materialen und sozialen Umwelt geschaffen werden. Bewegungsspiele in der Gruppe z.B. machen die Kinder mit Regeln vertraut. Die Erzieherinnen und Erzieher erkennen, inwiefern die einzelnen Kinder Vorschläge und Lösungen bei Bewegungsspielen einbringen, eigene Interessen gegenüber den anderen vertreten sowie kooperieren können. Besondere Beachtung müssen auch die vielfachen körperlichen, geistigen, verbalen und nonverbalen Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder in Bewegungsspielen oder auch darstellenden Spielen finden. Weitere wichtige Fragestellungen in diesem Zusammenhang könnten sein:

- Welche Bewegungsspiele mit welchem Partner bevorzugt das Kind?
- Erkennt es die Gefühlslagen der anderen Kinder?
- Nimmt es körperliche Kompetenzen anderer Kinder wahr und kann es andere Kinder helfend unterstützen?
- Kann ein Kind „Nein“ sagen und damit auch seine eigenen Grenzen vertreten und die Grenzen anderer Kinder akzeptieren?
- Können Kinder im Konfliktfall ihre Geschicklichkeit und Körperkraft bewusst und dosiert einsetzen?

³¹ Vgl. Diebold, S.: Erfahrungen mit der Bewegungsbaustelle, in: Kiga heute, 2 (2003), 28 ff.

Die Raum- und Materialangebote berücksichtigen sowohl die Interessen von Jungen als auch die von Mädchen. Die Kinder haben Wahlmöglichkeiten, mit denen sie dem eigenen Rhythmus entsprechend zur Ruhe kommen können oder ihren Bewegungsdrang ausleben können. Sie können sich alleine, paarweise oder in kleinen Gruppen betätigen. Sie bestimmen selber Art und Weise (Schwierigkeitsgrad, Raumwahl etc.) und Dauer ihrer Aktivitäten.³²

7.3.4 Umgang mit Komplexität und Lernen in Sinnzusammenhängen

Die Komplexität von Bewegungserfahrungen im Bereich der Feinmotorik wird z.B. beim An- und Ausziehen deutlich. Hierbei ist entscheidend, dass den Kindern genügend Zeit zur Verfügung steht und die Motivation der Kinder durch zu große Hilfestellungen nicht vermindert wird. Gleichfalls wird ihnen dort Unterstützung und Hilfe angeboten, wo sie diese benötigen. Eine weitere differenzierte Wahrnehmung der Feinmotorik können die Kinder beim Frühstücks- oder Mittagstisch entwickeln. Beim Essen oder auch bei der Zubereitung von Mahlzeiten wird die Koordination von Hand, Augen und Mund trainiert. Das Schneiden mit einem Messer oder der Umgang mit Gabel, Löffel und Messer erfordern ebenso eine sensible Feinabstimmung mit komplexen Bewegungsabläufen wie das Heben oder Schieben von Schüsseln oder das Verteilen von Gerichten auf dem Teller. Bei der Körperpflege und -reinigung können die Kinder Lernerfahrungen bezogen auf ihr taktilen System machen. Die Intensität dieser komplexen Lernerfahrungen hängt davon ab, welche Bedeutung die Erwachsenen diesen Handlungen täglich geben. Zur Förderung dieser Übungen in alltagsbezogenen Sinnzusammenhängen vermitteln die Erzieherinnen und Erzieher in ihren tagtäglichen Handlungen den Wert dieser Tätigkeiten.

Erfahrungen im Alltagshandeln

7.3.5 Forschendes Lernen

Das Kind ist selbst Akteur seiner Entwicklung. Dies gilt insbesondere auch für den Bereich der Körpererfahrung und Bewegung. Kinder haben einen natürlichen Bewegungsdrang, möchten sich und ihren Körper ausprobieren und Grenzen kennen lernen. In angeleiteten Übungen, Spielen, Aktionen und Projekten oder durch Eigennutzung möchten sie ihren Bewegungsradius erforschen. Sie benötigen hierzu Angebote zum Hoch- und Runterklettern oder Runterspringen, Balanciermöglichkeiten auf Mauern oder sich bewegenden Geräten (z.B. Pedalos, Roller, Räder, Stelzen, Hüpfbälle, Balancierwege), Möglichkeiten zum Schaukeln und Schwingen (z.B. Hän gematten, Nestschaukel, Brettschaukel) oder Materialien wie Bälle Luftballons, Seilchen oder Stoffbänder fördern ebenso das forschende Lernen wie die Gegenstände einer Bewegungsbaustelle. Mit diesen Materialien können sich Kinder ihre Bewegungsideen mit zahlreichen Kombinations- und Variationsmöglichkeiten selbst erstellen. So können sie die unterschiedlichen Herausforderungen der Materialien entdecken. Hierbei können folgende Fragestellungen aufgeworfen werden:

- Wie kann aus einer Leiter ein Schlossturm werden?

Bewegungsexperimente

32 Vgl. Schäfer, G. E.: Bildung, 150

- Wie kann ich bestimmte Gegenstände mit Schlaufen oder Gurten zum schwingen bringen?
- Welche Funktionen haben die unterschiedlichen Materialien und wie kann ich sie umfunktionieren?

Nicht nur Kreativität, Fantasie, das Problemlösungsverhalten und die Handlungskompetenz der Kinder werden gefördert, sondern die Kinder können auch etwas von dem Verständnis über die Bewegung und Mechanik der veränderbaren bewegten Gegenstände erfahren.

7.4 Bildungsbereich „Spielen und Gestalten, Medien“

„Der Mensch ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“ An dieser These Friedrich Schillers wird deutlich, dass das „Spiel“ auch historisch gesehen immer schon eine zentrale Bedeutung im Kulturleben der Menschen hatte. Im 17. Jahrhundert forderte der Engländer John Locke, das Kinderspiel in den Schulunterricht aufzunehmen. Er meinte damit das zweck- und zielgerichtete Spiel. Der französische Philosoph J. J. Rousseau verlangte im 18. Jahrhundert Welt- und Lebenserfahrungen auf spielerische Weise zu erleben. F. Fröbel dachte bei seinen Überlegungen zur Bedeutung des Spiels eher an das zweckfreie Spiel (Spiel als Selbstzweck) und gründet 1840 die ersten Kindergärten.

Die beiden unterschiedlichen Spieltheorien lassen sich dadurch differenzieren, dass das zweck- oder zielgerichtete Spiel im Sinne eines pädagogischen Auftrags dazu dient, Kinder in die Welt der Erwachsenen einzuführen und die gesellschaftlichen Spielregeln zu erlernen.

Bei der Theorie des „Zweckfreien Spiels“ geht es darum, dass die Qualität des Spiels nicht davon abhängt, ob die wertvollen Spielziele und Inhalte auch am Ende erreicht, verstanden und verinnerlicht wurden. Vielmehr steht die Erfahrung des Subjektes im Umgang mit materiellen, sozialen Wirklichkeiten und mit Regelwerken im Vordergrund. Dies bedeutet, dass der Umgang mit Freiheiten und Bindungen von innen gesteuert wird und nicht von außen gesetzt wird - Spiel in erster Linie zur Erfüllung seines Selbstzweckes.³³ Beide Theorien sind altersangemessene Formen des Lernens in der Kindertageseinrichtung.

Die Wichtigkeit des Spiels und seine zentrale Bedeutung für die kindliche Entwicklung findet auch Berücksichtigung in der Charta der Vereinten Nationen: „Jedes Kind soll ausreichend Möglichkeiten zum Spielen und zur Erholung haben. Diese Möglichkeiten sollen den gleichen Zielen wie die Erziehung dienen.“³⁴

Ob Funktionsspiele, Konstruktionsspiele, Rollenspiele oder Regelspiele – alle diese Grundformen des kindlichen Lernens ermöglichen dem Kind ein selbstbestimmtes, ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen. Im Spiel erwirbt und verarbeitet das Kind sein Weltwissen, gestaltet soziale Beziehungen, entwickelt Fähigkeiten zum Lösen von Problemstellungen und erfindet Fantasiewelten. Fähigkeiten wie Einfühlungsvermögen können im Rollen-

33 Vgl. dazu die Aussagen in der Fachzeitschrift Animation. Berufspraxis und Wissenschaft, 11/12 (1988), 145

34 Vgl. dazu die Charta der Vereinten Nationen Abs. 7

*Begriffsbestimmung
und anthropologische
Grundlagen*

Spieltheorien

Ohne Spiel kein Lernen

spiel gelernt werden. Das Kind spielt eine andere Rolle (z.B. Vater, Mutter), gewinnt Distanz zu sich selbst und kann sich von außen wahrnehmen.

Das Kind kreiert im Spiel eine imaginäre Wirklichkeit, in die es sich hineinbegibt. Spiel vermittelt ebenfalls Zeitgefühl, es gibt einen Anfang, einen Höhepunkt, An- und Entspannungsphasen und ein Ende. Im Spiel können Kinder ihr Zeitgefühl und ihren eigenen Rhythmus entdecken und entfalten. Und schließlich verbinden Kinder immer einen Sinn mit ihrem Spiel; deshalb ist kindliches Spiel immer sinnvoll.

Unter den Begriffen „Spielen und Gestalten“ ist die gesamte Breite der ästhetischen Bildung zu verstehen. Bezugspunkte sind dabei die Sinne und deren Gestaltungs- und Spielformen. So ist das Ohr zuständig für alle Sinneseindrücke in Form von Geräuschen, Klängen, Gesang oder Rhythmus. Die Form der rhythmischen Bewegung wird von den Körpersinnen wahrgenommen. Das Auge ist für die Form des bildnerischen Gestaltens zuständig. In dem letztgenannten Bereich muss darauf geachtet werden, dass möglichst wenig mit vorgefertigten Materialien gestaltet wird. Die Verwendung von Schablonen verhindert die Entwicklung von Kreativität, Fantasie und ästhetischem Empfinden.

Kreativ sein heißt, eigene schöpferische Initiative zu entwickeln. Voraussetzung für kreatives Handeln ist das Aufgeben alter Denkgewohnheiten und Sichtweisen. Kreativität bedeutet ein erhöhtes Wahrnehmungsvermögen, besondere Aspekte zu erkennen, neue Zusammenhänge zu erfassen und Beobachtungen sinnvoll zu verknüpfen.³⁵

Über die kreative Gestaltung von Bildern und Plastiken oder beim experimentellen Umgang mit Farben, Formen und Materialien (z.B. Holz, Papier, Ton) können die Kinder ihre Gedanken, Gefühle oder Wertigkeiten ausdrücken.

Musik und Rhythmik sind die wesentlichen Bestandteile der Ausbildung der auditiven Wahrnehmung bei Kindern. Über Musik erhalten die Kinder Zugang zu ihren Gefühlen. Sie ist eine Quelle für differenzierte Empfindungen und ein positives Genusserlebnis. Durch Musik kann das Wohlbefinden bei Kindern z.B. bei Meditationen oder Stille-Angeboten gesteigert werden. Durch die Lust am Umgang mit Tänzern, Tönen, Geräuschen, Klangexperimenten, vielfältigen Lautäußerungen und Instrumenten, mit dem eigenen Körper und der Stimme, erhalten die Kinder Ausdrucksmöglichkeiten für ihre Gefühlswelt. Durch den Gesang und das rhythmische Sprechen (z.B. Verse, Reime) wird die Sprachentwicklung wesentlich unterstützt.

Darüber hinaus bietet gerade dieser Bereich ein breites Spektrum an Möglichkeiten zur interkulturellen Erziehung. Durch Urlaubserfahrungen, die Auf- oder Übernahme unterschiedlicher Traditionen aus verschiedenen Ländern oder einige Kinder in der Einrichtung mit Migrationshintergrund besteht die große Chance, z. B. über Lieder oder Tänze eine Verbindung zwischen den unterschiedlichen Kulturen so herzustellen, dass ängstliche Abgrenzungen überflüssig werden und dies als Bereicherung der eigenen Kultur erlebt werden kann.

Medien gehören zum festen Bestandteil der Lebenswelt von Kindern. Deshalb ist es pädagogisch bedeutsam, die Fähigkeiten im Umgang mit den

Spiel kreiert Wirklichkeit

Spielen und Gestalten

Kreativität als schöpferische Initiative

Musik und Rhythmik

Interkulturelle Erziehung

Medien

35 Vgl. Thiesen, P.: Kreatives Spiel, 1995, 12

*Bildungswelten und
Erfahrungsräume*

Medien zu fördern. Medien wie Bücher, Kassetten, CDs, Abspielgeräte (z.B. CD-Spieler, Kassettenrekorder), Film, Fernsehen, Fotoapparat, Videogerät, Diaprojektor oder Computer sind Teil der Umwelt, von der die Kinder umgeben sind. Über diese Medien erschließen die Kinder sich Bildungswelten und Erfahrungsräume. Über einen bewussten, zielgerechten und kreativen Umgang, der durchaus auch kritisch sein kann oder muss, erhalten die Kinder ein Ausdrucksmittel, über das sie ihre Gedanken, Sichtweisen, Eindrücke, Erlebnisse oder Erkenntnisstände mitteilen können. Der Umgang mit Medien ist dabei kein Selbstzweck, sondern ein Mittel, um sich die Welt, die sie umgibt, zu erschließen und zu dokumentieren. Für den Einsatz von Medien in der Kindertageseinrichtung ist der Entwicklungsstand und das Alter der Kinder ausschlaggebend.

7.4.1 Differenzierung von Wahrnehmungserfahrungen über die Körpersinne, über die Fernsinne und über die Gefühle

Die Kinder brauchen in ihrer Kindertageseinrichtung vielfältige Anregungen, um ihre Körpersinne beim Spielen entwickeln zu können. Deshalb stehen ausreichend Spielmaterialien wie z.B. Bausteine oder Gegenstände für das Rollenspiel zur Verfügung.

Theater, Mimik, Tanz

Bei Theater, Mimik oder Tanz können sie die Darstellung mit dem eigenen Körper kennen lernen. Sie erfahren so ihren eigenen Körper über unterschiedliche Ausdrucksmöglichkeiten wie Bewegung, Tonfall, Betonung, Mimik und Gestik. Für rhythmische Ausdrucksmöglichkeiten oder tänzerische Bewegungsabläufe müssen die erforderlichen Medien (z.B. CD-Spieler, Kassettenrekorder) oder auch Musikinstrumente (z.B. Trommeln, Rasseln, etc.) zur Verfügung stehen.

Singen

Durch regelmäßiges Singen wird die Übung der Atmungsmuskulatur und die Entwicklung des Brustkorbes gefördert. Ferner bildet sich ein positiver Einfluss auf die Lungen, Kreislauf und Herzaktivität. Die Tätigkeit des Zwerchfells wird trainiert und damit beherrschbar gemacht.

*Prozesse wichtiger als
Produkte*

Beim bildnerischen Gestalten steht nicht die Produktion schöner Vorzeigobjekte im Vordergrund, sondern der Umgang mit Stiften, Pinsel, Schere, Farben wird erlernt und geübt. Die hierbei erworbenen motorischen Fähigkeiten können den Kindern helfen, kreative Prozesse mit den angebotenen Materialien umzusetzen.

Variationsreichtum

Jedes Kind experimentiert, gestaltet, spielt und erkennt seine Fähigkeiten mit allen Sinnen. Es ist deshalb wichtig, den Kindern ein variationsreiches Spektrum an Gestaltungsformen anzubieten. Jedes Sinnesvermögen hat eine eigene Gestaltungsform, z.B. im bildhaften, plastischen, szenischen oder rhythmisch-musikalischen Ausdruck. Besonderer Wert sollte deshalb auf die Förderung des auditiven und visuellen Sinnes gelegt werden. Kein Kind ist unmusikalisch, Musizieren entwickelt bei Kindern nicht nur die Feinheiten des Gehörs und Beherrschung der Stimme, sondern hat Wirkung auf Geist und Seele des Kindes. Kindliche Intelligenz und Ausgeglichenheit werden gefördert. Beim Singen macht das Kind dadurch eine intensive Sinneserfahrung, dass es gleichzeitig Ausführender als auch Instrument ist. Eine Verbindung zum „Inneren“ der Mitsinger wird dadurch hergestellt, dass der Ton innen und außen spürbar bzw. hörbar ist. Eine besondere Sensibilisierung kommt dadurch zustande, dass man gleichzeitig versucht, die eigenen Töne zu hören.

Der Unterschied zwischen bildnerischem Gestalten und musischrhythmischen Übungen besteht darin, dass ein Bild oder eine Plastik wieder veränderbar ist. Ein Ton oder ein gesungenes Wort ist nicht mehr veränderbar. Es ist also ein noch spontanerer Ausdruck von Gefühlen. Eine Scheu vor dem Umgang mit Musik wird dadurch gefördert, dass durch die Erwachsenen die Bewertungsskala „richtig“ oder „falsch“ eingeführt wird. Gerade für Kinder im Vorschulalter ist es wichtig, dass sie ausreichend Möglichkeiten zum experimentellen Umgang mit Tönen, Klangbildern und Liedern haben, um dadurch ihre Gefühle, z.B. auch Aggressionen, zum Ausdruck bringen zu können.

Beim Rollenspiel oder beim szenischen Spiel können die Kinder ihre emotionalen Fähigkeiten entwickeln. Sie schlüpfen in andere Rollen und können dadurch leichter über ihre Gefühle erzählen.

7.4.2 Innere Verarbeitung durch Eigenkonstruktion, durch Fantasie, durch sprachliches Denken und durch naturwissenschaftlich-mathematisches Denken

Kreativität zeigt sich im schöpferischen Ausdruck der Kinder, Probleme zu lösen, Erlebnisse zu dokumentieren, Fantasien und Ideen zu entwickeln oder Gedanken zu äußern. Kinder stehen immer wieder vor Herausforderungen, auf die sie nicht gezielt vorbereitet sind. Sie müssen Erfahrungen und Kenntnisse aus anderen Zusammenhängen kreativ ableiten und umsetzen. Sie konstruieren im Spiel Objekte, Geschichten oder soziale Zusammenhänge. Dies können Sie nur dann üben, wenn ihnen die Erzieherinnen und Erzieher die Probleme und Schwierigkeiten nicht aus dem Weg räumen, sondern Freiräume und Gelegenheiten anbieten, mit denen ihre Kreativität gefördert wird. Deshalb finden die konstruktiven Leistungen der Kinder Anerkennung und werden keinesfalls von den Erzieherinnen und Erzieher verbessert, allenfalls begleitet.

Zur Entwicklung der Fantasie im bildnerischen Bereich ist es erforderlich, einen Aufbruch ins Unbekannte, das Experimentieren mit Unbekanntem oder das Erleben des Neuen lebendig werden zu lassen. Ausdruck braucht das notwendige Materialangebot (Papier, Pappe, Farben, Stifte, Klebstoff, Korken, Muscheln, Perlen, Ton, Steine, etc.) und den Raum, der frei ist von den „Zwängen des Lebens“.

Kreatives Gestalten ist Selbstzweck, ist ein selbstbildender Prozess, in dem sich Kinder mit sich selbst, ihren Fantasien, Ideen, Haltungen und Vorstellungen identifizieren können. Es sind identitätsstiftende Prozesse auf der Basis einer Balance zwischen Geborgenheit und Freiheit. Die Realität kann auf fantastische Weise in Gestaltungsprozesse umgestaltet werden. Das bildnerische Arbeiten bewirkt eine enge Verbindung mit der inneren psychischen Ordnung und nimmt somit direkten positiven Einfluss auf die seelische Gesundheit des Kindes.

Die Erwartungen der Erwachsenen in Bezug auf die Produkte sind ebenso hemmend und schädlich wie unangebrachtes Lob oder Nichtbeachtung. Akzeptanz und authentisches Interesse ist seitens der Erwachsenen gefragt.

*Freiräume fördern
Kreativität*

Aufbruch ins Unbekannte

Begleitung wichtig

Goldene Regeln

Die folgenden „goldenen Regeln“ sind dabei zu beachten:

- Korrigiere niemals ein Bild, eine Plastik oder ein Objekt, welches Kinder hergestellt haben.
- Lass die Kinder spüren, dass du ihre Bilder schätzt.
- Dränge niemals Kinder dazu, ihre Bilder zu erklären, wenn sie es nicht von sich aus tun.
- Ermuntere Kinder zum Zeichnen, Malen, Collagieren, Formen und Bauen. Gib ihnen Anregungen. Stelle aber keine fest formulierten Aufgaben oder Aufträge.
- Sei neugierig auf das, was Kinder produzieren. Auf diese Weise lernt man die individuellen Neigungen und Veranlagungen am besten kennen.³⁶

Mathematisches Denken

Die Grundlagen für mathematisches Denken werden in den ersten Lebensjahren gelegt. Es ist ein Denken, welches sich von den Gegenständen löst.³⁷

Zeit und Raum

Das Kind macht erste Erfahrungen mit Zeit und Raum oder mit Operationen wie Messen, Schätzen, Ordnen oder Vergleichen. Im Außenspielgelände kann es Erfahrungen mit vielfältigen natürlichen Formen machen: Sand, Wasser, Erde, Metallen, Pflanzenformen, Tiergehäusen, Skeletten, usw. Es werden Fragen zur Entstehung und zur Unterscheidung dieser Formen aufgeworfen. Das Verständnis für geometrische Formen (Kreis, Rechteck, Dreieck, Würfel, etc.) kann über Bausteine, konkrete Gegenstände oder auch über den Einsatz des Tastsinns geweckt werden (z.B. Kimspiele).

Literacy

Literacy (Übersetzt: Lese- und Schreibkompetenz) ist ein Sammelbegriff für Buch-, Erzähl- und Schriftkultur. Er bezieht sich auf Kompetenzen wie Vertrautheit mit Büchern, Kompetenz in Bezug zu Sinn- und Textverständnis, Vertrautheit mit Schriftsprache, sprachliche Abstraktionsfähigkeit. Die Förderung im Elementarbereich kann sich z.B. auf Vorlesegeschichten, Erzählgeschichten, Gute-Nacht-Geschichten, Bilderbücher oder Worte auf einem Bildschirm beziehen. Untersuchungen haben ergeben, dass die Erfahrungen mit der Literacy-Kultur schon in der frühen Kindheit neben anderen positiven Begleiterscheinungen wesentlich zur Sprachkompetenz der Kinder beiträgt.³⁸

Die sprachliche Bildung wird ebenfalls durch den spielerischen Umgang mit diversen Reimen oder Liedern entwickelt. Beim Singen können die Kinder beispielsweise eine Ausdrucksdimension erfahren, in der der rein kognitive Aspekt der Sprache entfällt. Der Beziehungsaspekt zum Text und der spielerische Umgang mit Sprache treten in den Vordergrund. Die Vielfalt vokaler Ausdrucksmöglichkeiten wird im Kind im spielerischen Umgang mit der Sprache bewusst und damit wird seine Kommunikationsmöglichkeit vergrößert.

36 Vgl. Berliner Bildungsprogramm, 51

37 Vgl. Schäfer, G. E.: Bildung, 162

38 Vgl. Uhlisch, M.: Literacy – sprachliche Bildung im Elementarbereich, in: Kiga heute 3 (2003), 6 ff.

7.4.3 Soziale Beziehungen und Beziehungen zur sachlichen Umwelt

Im Spiel können die Kinder vielfache Erfahrungen mit ihren sozialen Beziehungen machen. Wenn Kinder zu zweit, in einer Kleingruppe oder einer Großgruppe spielen, gibt es immer einen sozialen Zusammenhang. Soziales Lernen, Lernen am Modell oder Beobachtungs- und Nachahmungslernen bezieht sich immer auf eine Person. Ein bestimmtes Verhalten wird im Gedächtnis in Formen und Symbolen festgehalten und aus dieser Gedächtnisleistung heraus ist ein Kind in der Lage, bestimmte Verhaltensweisen nachzuahmen.

Es ist deshalb entscheidend, dass die Erzieherinnen und Erzieher den Kindern Wahlmöglichkeiten in Form von Spielorten, Spielpartnern und Spielmaterialien anbieten. Kinder dieser Altersstufen orientieren sich bei ihren Spielpartnerschaften oftmals an Gleichaltrigen. Damit sie intensive gefühlsmäßige Beziehungen mit Gleichaltrigen erleben können, wird darauf geachtet, dass ausreichend gleichaltrige Kinder in einer Gruppe vorhanden sind. Für ihr ungestörtes und selbständiges Spiel werden differenzierte Raummöglichkeiten zur Verfügung gestellt: Höhlen, Zelte, Spielpodeste, Nischen oder Spielecken, erhöhte Spielebenen, etc.

Im Gegensatz zum Spiel haben die sozialen Aspekte im Bereich des kreativen Gestaltens weniger Bedeutung. Der Prozess an sich fordert vom Kind bereits eine besondere Konzentration, Ausdauer und Auseinandersetzung mit den sachlichen Anforderungen. Die Kinder sind hier eher auf sich selbst bezogen.³⁹

Dennoch können sie dazu angeregt werden, die Werke anderer Kinder und Erwachsener wertzuschätzen oder sich z.B. mit unterschiedlichen Ausdrucksformen anderer Menschen oder Kulturen zu beschäftigen.

7.4.4 Umgang mit Komplexität und Lernen in Sinnzusammenhängen

Wie sich komplexe Spielmöglichkeiten entwickeln können, lässt sich sehr gut am Spielen mit Wasser verdeutlichen. Aus einer Wasserquelle mit Wasserlauf im Außenspielbereich lassen sich zahlreiche Variationsmöglichkeiten ableiten. Das Wasser kann bergab laufen, man kann es aufstauen, schöpfen, in Gefäßen transportieren, etc. Lässt man es in einen See laufen, kann man anschließend die Erfahrung machen, welche Gegenstände vom Wasser getragen werden können oder welche untergehen. Beim Experimentieren mit Wasser, Sand, Erde oder Lehm entstehen neue Stoffe, die sich wiederum unterschiedlich verwenden lassen. Sinnliche Erfahrungen entstehen dort, wo das Kind die Unterschiede zwischen erwärmten, kaltem oder gefrorenem Wasser entdecken kann. Die Erkenntnis von Komplexität kann ebenfalls bei der Bewegungsbaustelle, beim Theaterspielen oder bei Schattenspielen gefördert werden. Beim Theater können durch den Einsatz musikalischer oder rhythmischer Elemente zusätzliche Anreize geschaffen werden. Ebenfalls können die Kinder kreativ an der Herstellung der Requisiten beteiligt werden.⁴⁰

*Kinder benötigen
Wahlmöglichkeiten*

Spielen mit Wasser

Erkenntnis von Komplexität

39 Vgl. Schäfer, G. E.: Bildung, 164 ff.

40 Vgl. Schäfer, G. E.: Bildung, 166

7.4.5 Forschendes Lernen

Ob ein Kind sich seinen Fähigkeiten entsprechend durch seinen Forschungsdrang selbst bilden kann, hängt wesentlich von der Vielfalt der vorhandenen Materialien ab. Zur Förderung des auditiven Systems werden eigenständige Klang- und Hörerfahrungen ermöglicht. Ein Werkraum, möglicherweise mit einer Werkbank ausgestattet, sollte den Kindern unter bestimmten Bedingungen und Regeln zugänglich sein. Verschiedene Materialien stehen den Kindern zur Verfügung: Nägel, Hammer, Farben, Kleber etc. Im experimentellen Umgang mit den Elementen können die Kinder ihren Forscherdrang ausleben. So kann man mit einem einfachen Experiment das Element „Luft“ den Kindern begreiflich machen.⁴¹

7.5 Bildungsbereich „Natur und kulturelle Umwelten“

Das Kind erschließt sich erste naturwissenschaftliche Erkenntnisse mit all seinen Sinnen in seinem alltäglichen Umfeld. Von daher können die Bereiche Natur und kulturelle Umwelt nicht getrennt von einander betrachtet werden. Bereits von der Geburt an versucht das Kind durch kleinere Experimente Ursache-Wirkungszusammenhänge herzustellen. Es beobachtet sehr genau und entdeckt erste Erklärungen für bestimmte Ereignisse oder elementare Begebenheiten. Es ist dabei weniger interessiert an exakten wissenschaftlichen Erklärungen, als vielmehr an Kausalitätszusammenhängen im Sinne von „Wenn – Dann“. Es möchte die Phänomene seines unmittelbaren Lebensumfeldes entdecken und vielfache Erfahrungen machen. Es erfindet so die Welt immer neu. Es kann erfahren, dass Natur und Umwelt Bestandteile der menschlichen Existenz sind. Bei all diesen Prozessen spielen die Erzieherinnen und Erzieher im Lebensumfeld Kindertageseinrichtung eine entscheidende Rolle: In ihrer Vorbildfunktion muss sie die Kinder an ihren inneren Gefühlen und Gedanken teilhaben lassen. Nur wenn diese zum Ausdruck gebracht werden können, wird auch bei den Kindern Liebe und Respekt für die Schöpfung Gottes erweckt werden können. Und dadurch werden die Kinder ermutigt, ihre eigenen Gefühle und Wahrnehmungen zu erforschen und ernst zu nehmen.

Die Erzieherinnen und Erzieher beherzigen dabei zwei wichtige Grundsätze: Respekt für die Kinder und Achtung vor der Schöpfung und der Natur.⁴² In unterschiedlichen Lernfeldern können die Vorschulkinder mit ihrer Experimentierfreude die Schönheit der Natur, den Umgang mit der Pflanzen- und Tierwelt sowie die Erhaltung des natürlichen Gleichgewichtes der Natur konkret erleben und erfahren. Aber auch die natürlichen Lebenszyklen von Tod und Vergehen, Keimen, Gebären und Wachsen sind Bestandteile dieser Lernprozesse. Der sorgsame Umgang mit den endlichen Ressourcen der Natur kann über eine ausgeglichene Ernährung aus gesunden und ökologisch einwandfreien Nahrungsmitteln unmittelbar erlebt werden.

Ein umweltbewusstes Einkaufsverhalten, die Wiederverwertung von Rohstoffen sowie eine getrennte Müllentsorgung dient der Abfallvermeidung und fördert bei den Kindern einen verantwortungsbewussten Umgang mit der Umwelt.⁴³

41 Vgl. Lück, G.: Naturwissenschaftliche Bildung im Kiga, in Kiga heute 1 (2004), 6 ff.

42 Vgl. Cornell, J.B.: Mit Kindern die Natur erleben, 1979, 13 ff.

Zur Erkundung ihrer kulturellen Lebensumwelt lernen die Kinder das Umfeld der Kindertageseinrichtung kennen. Zur Entwicklung von Orientierungsfähigkeiten im Stadtteil sind Ausflüge und Erkundungsgänge erforderlich: z.B. der Besuch von Kirchen, wichtigen Plätzen, Denkmälern, Museen, Theater, Brunnen, Einkaufsmöglichkeiten, Post, Feuerwehr, Krankenhaus, Polizei, etc. Durch diese Aktivitäten lernen die Kinder die Infrastruktur ihrer Stadt kennen und erlernen mehr Sicherheit im Straßenverkehr.

Ein weiterer wichtiger pädagogischer Auftrag ist die Förderung von Toleranz, Neugier und Verständnis für andere Kulturen und Religionen. Das Zusammenleben vieler Kinder aus unterschiedlichen Kulturen birgt zahlreiche Lernmöglichkeiten. Der Alltag in der Kindertagesstätte eröffnet die Chance, eigenständig und selbstverantwortlich zu agieren. Die Kinder können somit die für ein soziales Zusammenleben notwendige Handlungskompetenz erwerben und erlernen so die Grundlagen demokratischen Handelns. Im Elementarbereich haben sie in der Regel wenig Vorbehalte in Bezug auf fremde Lebensweisen, anderes Aussehen und kulturelle Unterschiede. Bei Migrantenkindern ist ein besonderes Augenmerk sowohl auf die Anerkennung der Muttersprache als auch auf die Förderung der deutschen Sprache zu legen. Die unterschiedlichen Herkunftsländer sind auch Ausgangspunkt für die Vermittlung von neuen Kenntnissen für alle Kinder. Zur Förderung einer interreligiösen und interkulturellen Kompetenz sind neben Wissen auch Haltungen, Einstellungen und Emotionen ausschlaggebend. Daher sollten Erzieherinnen und Erzieher sich in ihrer Vorbildfunktion über ihre eigenen Emotionen, Einstellungen, Haltungen, Überzeugungen und Vorurteile im Team bewusst werden.

7.5.1 Differenzierung von Wahrnehmungserfahrungen über die Körpersinne, über die Fernsinne und über die Gefühle

Die Kindertageseinrichtung muss den Kindern unterschiedliche Gelegenheiten für die Erfahrungen mit allen Sinnen in und mit der Natur ermöglichen. Dadurch können sie Freude und Wertschätzung gegenüber der Natur entwickeln. In einem naturnahen oder ökologisch angelegten Außengelände können sie ihre Sinne entwickeln, um mit der Natur in Kontakt zu kommen: Berühren, Tasten, Riechen, Schmecken, Sehen und Hören sind erlaubt. Die Bepflanzung im Außengelände sollte so angelegt sein, dass sie die Entdeckerfreude für die Kinder steigert. Ein „Mini-Naturschutzgebiet“ in Form einer Blumenwiese könnte zu vielfältigen Begegnungen und Erforschungen dienen. Dabei werden die Gefühle der Kinder z.B. durch die Wahrnehmung von Gerüchen der unterschiedlichen Pflanzen mit verbundenen Augen intensiviert. Das Anlegen eines Erlebnispfades dient nicht nur der Entwicklung der Sinne, sondern lässt die Kinder in Verbindung mit natürlichen Materialien, Formen oder Düften, Spaß, Spiel und Überraschungen erleben. Die Unterteilungen eines Weges in einzelne Segmente, die mit Sand, Holz, Pflaster, Erde, Rindenmulch, Mosaikpflaster, Kies o. a. gefüllt sind, ermöglichen barfuß begangen die unterschiedlichsten Reizempfindungen auf den Fußsohlen.⁴⁴

Ausflüge

*Förderung von Toleranz,
Neugier und Verständnis*

Erziehende sind Vorbild

7

Naturerfahrungen

43 Vgl. Bildungs- und Erziehungsempfehlungen Rheinland-Pfalz, 2003, 20 ff.

44 Vgl. Lutz, E. / Vetscher, M.: Handbuch ökologischer Kindergarten, 1996, 163 ff.

7.5.2 Innere Verarbeitung durch Eigenkonstruktionen, durch Fantasie, durch sprachliches Denken und durch naturwissenschaftlich-mathematisches Denken

Kinder besitzen die Fähigkeit der sinnlichen Wahrnehmung. In speziell eingerichteten Räumen oder Ecken müssen sie Gelegenheit bekommen, körperliche, atmosphärische, visuelle, akustische und emotionale Informationen aufzunehmen. Im Team ist zu überlegen, wo man einzelne Funktions-ecken auslagern und als Bildungsinseln für alle Kinder der Einrichtung zur Verfügung stellen könnte. Z.B. ein Bereich, der zum forschenden Umgang mit Sachen auffordert, ein Bereich, in dem man sich dem künstlerisch kreativen Umgang mit Dingen widmen kann (Atelier, Musikzimmer), abgegrenzte Bereiche im Außenbereich, in denen die Kinder ihren jeweiligen Interessen nachkommen können, z.B. Kommunikations- oder Rückzugsmöglichkeiten.⁴⁵

Die ideale Möglichkeit, Kinder in Fantasiewelten zu entführen, bietet ein naturnahes Spielraumkonzept. Mit Hilfe der Fantasie kann das Kind sich die Welt nach seinen aktuellen Bedürfnissen gestalten. Viele wichtige Erfahrungen können in der Natur, mit der Umgebung, unterschiedlichen Materialien und Menschen gemacht werden. So sind der Experimentierfreude keine Grenzen gesetzt, wenn es im Winter zugefrorene Pfützen oder Schnee gibt. Die Kinder können Eindrücke von unterschiedlichen physikalischen und chemischen Vorgängen gewinnen und erleben die Unterschiedlichkeit der Jahreszeiten.⁴⁶

In Gesprächen über die Erfahrungen mit Natur und Umwelt können die Kinder ihren eigenen Erfahrungshorizont vergrößern. Sie können wahrnehmen, dass andere Kinder unterschiedliche Beobachtungen, Erfahrungen oder Erlebnisse hatten. Deshalb ist es wichtig, dass Erzieherinnen und Erzieher Gespräche über Naturerlebnisse in den Alltag mit einfließen lassen.⁴⁷

7.5.3 Soziale Beziehungen und Beziehungen zur sachlichen Umwelt

Wie bereits erwähnt, bildet das soziale Lernen keinen eigenen Bildungsbereich, da es nicht von den konkreten Sozial- und Sachbezügen getrennt werden kann. Dennoch seien an dieser Stelle einige grundsätzliche Anmerkungen zu diesem Punkt festgehalten. Untermauert durch Ergebnisse der entwicklungspsychologischen Forschung wird den ersten sieben Lebensjahren des Kindes bezüglich des Erwerbs von sozialer Kompetenz eine zentrale Bedeutung beigemessen. Versäumnisse oder Nichtbeachtung in dieser Entwicklungsphase führen langfristig betrachtet zu negativen Konsequenzen. Auch in der Kindertageseinrichtung findet von daher Bildung und Erziehung immer innerhalb sozialer Bezüge statt. Mit der Aufnahme in die Kindertageseinrichtung erleben die Kinder in der Regel zum ersten Mal eine große Kindergemeinschaft, in der alle die gleichen Rechte und Möglichkeiten haben. Durch die Förderung folgender Inhalte des sozialen Lernens wird bei den Kindern eine erste Grundlage zum Einüben von Teamarbeit gelegt:

45 Vgl. Laeven, H.J. / Andres, B.: Forscher, Künstler, Konstrukteure, 2002, 116 ff.

46 Vgl. Seeger, Cr. u. E.: Naturnahe Spiel- und Begegnungsräume, Münster 2001, 29 ff.

47 Vgl. Schäfer, G. E.: Bildung, 181

Bildungsinseln schaffen

Spielraumkonzept

Enge Verbindungen

- Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit,
- kooperatives Verhalten,
- Vermittlung von Werten, Normen und Regeln in der Einrichtung,
- Entwicklung von Bindungs- und Beziehungsfähigkeit,
- Umgang mit Regeln und Grenzen,
- Ausbildung der Frustrationstoleranz,
- Vertreten eigener Meinungen und Einstellungen, sowie Akzeptanz anderer Ansichten,
- Umgang mit Konflikten sowie
- Kennen lernen eigener Stärken und Schwächen, Wahrnehmung und Akzeptanz persönlicher, sozialer und kultureller Unterschiede.

7.5.4 Umgang mit Komplexität und Lernen in Sinnzusammenhängen

Im kooperativen Zusammenspiel kann das Lernen in Sinnzusammenhängen insbesondere in Form von Projektarbeit umgesetzt werden. Projektarbeit bezeichnet ein Vorhaben, welches über mehrere Tage oder Wochen gestaltet und durchgeführt wird. Wichtig ist die Beteiligung der Kinder an der Auswahl des Themas sowie an der Planung, Durchführung und Reflexion des Projektes. Der Verlauf des Projektes ist für die Kinder wichtiger als das Ergebnis. Die Kinder möchten ihre räumliche und soziale Umwelt kennen lernen und erobern. Lebensnahe Projekte bieten vielfältige Erfahrungsräume und Lernsituationen. Wenn das Projektthema sich auf das Lebensumfeld Gemeinwesen oder Natur bezieht, wenn die Kinder mitentscheiden oder gemeinsam nach Wegen und Lösungen suchen, können sie Erfahrungslernen in Sinnzusammenhängen erleben.⁴⁸

Kinder verleihen, tauschen oder schenken sich gerne verschiedene Dinge oder gesammelte Objekte oder schicken sich Briefe. Unter „Freunden/innen“ werden so die sozialen Beziehungen untereinander gepflegt. Wenn man dieses Anliegen der Kinder aufgreift, kann man es gut mit den Wünschen und Erwartungen der Eltern verbinden, den Kindern wichtige Bereiche ihrer Kultur nahe zu bringen. So wäre es z.B. gut möglich, für jedes Kind einen kleinen persönlichen Briefkasten anzulegen, damit dort Geschenke oder auch Briefe abgelegt werden können.

Zur Orientierung können alle Briefkästen mit den jeweiligen Bildern der Kinder ausgestattet werden. Der Transfer in die Zeichenwelt der Erwachsenen kann dadurch ermöglicht werden, dass unter den Bildern auch die Namen der Kinder mit großen Druckbuchstaben angebracht werden. Die Kinder können dies aufgreifen, weiterentwickeln und diese für sie neuen Schriftzeichen für ihre Briefe nutzen. Als Weiterentwicklung des Projektes könnten z.B. auch Briefe an die Eltern verfasst werden oder die Erstellung einer kleinen Zeitung in Angriff genommen werden. Mit dem Besuch eines Postamtes kann das gesamte Projekt einen runden Abschluss finden.⁴⁹

48 Vgl. Militzer, R. / Demandewitz, H. / Solbach, R.: 1000 Situationen und mehr, SPI – NRW, 1999, 151 ff.

49 Vgl. Laeven, A.: Forscher, Künstler, Konstrukteure, 145 ff.

*Beobachten und
wahrnehmen*

*Verblüffende Ergebnisse
und kritische Fragen*

7.5.5 Forschendes Lernen

Naturwissenschaftliche Experimente bilden auf vielfache Weise. Neben einer sehr genauen Beobachtungsfähigkeit und Geschicklichkeit wird auch die taktile und auditive Wahrnehmung entwickelt. Soziale Bezüge werden dadurch hergestellt, dass alle Kinder einer Experimentiergruppe etwas erleben können. Die Kinder müssen alle gut zusehen können und es muss möglichst ruhig sein. Sprachlicher Ausdruck wird dann gefördert, wenn das Beobachtete verbal beschrieben werden soll. Bereits die für das Experiment erforderlichen Gegenstände können einzelnen Kindern Schwierigkeiten bereiten, wenn es um die genaueren Begriffe geht. Handelt es sich um ein Glas oder einen Becher? Heißt der Gegenstand vor uns Teelicht oder Kerze? Nach der Durchführung eines Experimentes wird bei den Kindern das kognitive Denkvermögen angesprochen. Ein verblüffendes Ergebnis gibt Anlass zu kritischen Fragen. Der starke Wissensdrang bei Vorschulkindern führt zu zahlreichen „Warum“ oder „Wenn – dann“ Fragen. Mit der Fragestellung, ob in der Natur etwas verschwinden kann, lässt sich die Vielfalt naturwissenschaftlicher Experimente verdeutlichen. Eine Puppe oder ein Auto kann zwar umgangssprachlich „spurlos verschwinden“, wird meist aber an einem anderen Ort wiedergefunden. Hinter dem unscheinbaren Begriff „weg“ verbirgt sich eine überlebenswichtige Frage mit Konsequenzen für den Umgang mit der Natur. Spielen Entsorgungsfragen keine Rolle mehr, wenn Dinge einfach verschwinden können? Dass Stoffe oder Dinge nicht einfach so verschwinden, kann den Kindern mit einfachen Experiment verdeutlicht werden.⁵⁰

⁵⁰ Vgl. Lück, G.: Naturwissenschaftliche Bildung, 6 ff.

8 Beobachtung, Dokumentation und Reflexion von Bildungsprozessen

8.1 Einführung

Seitdem die Bildungsdebatte rund um die Tageseinrichtungen für Kinder in den letzten Jahren aufgeflammt ist, verkünden Praktikerinnen und Wissenschaftlerinnen, dass bei allen Erziehungs- und Bildungsbemühungen jedes Kind mit seiner ganz speziellen Persönlichkeit in den Mittelpunkt gestellt werden muss. So findet sich z.B. in allen bekannten Konzeptionen von Tageseinrichtungen für Kinder eine ähnliche Aussage. Dieses Postulat der Elementarerziehung findet seinen Niederschlag auch in der nordrhein-westfälischen Bildungsvereinbarung. Dort heißt es in Abschnitt 2: „Der Begriff Bildung umfasst nicht nur die Aneignung von Wissen und Fertigkeiten. Vielmehr geht es in gleichem Maße darum, Kinder in allen ihnen möglichen, insbesondere in den sensorischen, motorischen, emotionalen, ästhetischen, kognitiven, sprachlichen und mathematischen Entwicklungsbereichen zu begleiten, zu fördern und herauszufordern“.

Wenn es nun darum geht, alle Kinder einer Gruppe in allen Entwicklungsbereichen je nach ihrem Entwicklungsstand und Alter zu begleiten, zu fördern und herauszufordern, so rückt schnell eine Frage in den Mittelpunkt: „Woher weiß ich im pädagogischen Alltag eigentlich, wie weit ein Kind gerade ist, wo seine Bedürfnisse und Entwicklungspotenziale gerade liegen?“ oder anders ausgedrückt: „Wo liegt eigentlich die Erkenntnisquelle der Erziehungswissenschaft?“

An dieser entscheidenden Stelle wurde in der pädagogischen Praxis bisher zu sehr auf fachliche Ausbildung und berufliche Erfahrung gesetzt und zu wenig auf konkretes, intensives Beobachten, Dokumentieren und Reflektieren. Die Bildungsvereinbarung umschreibt das im 5. Abschnitt so: „Die Grundlage für eine zielgerichtete Bildungsarbeit ist die beobachtende Wahrnehmung des Kindes, gerichtet auf seine Möglichkeiten und auf die individuelle Vielfalt seiner Handlungen, Vorstellungen, Ideen Werke, Problemlösungen u.Ä.“ Wie das – unter Berücksichtigung der derzeitigen Rahmenbedingungen – gehen kann, dazu schreibt die Bildungsvereinbarung nur sehr vage: „Dazu wird angestrebt, dass Beobachtung und Auswertung von der pädagogischen Fachkraft notiert und als Niederschrift des Bildungsprozesses des einzelnen Kindes dokumentiert werden, ...“

Entscheidende Fragen bleiben offen:

- Wie kann so beobachtet und beschrieben werden, dass subjektive Wahrnehmungen und Interpretationen möglichst ausgeschlossen sind?
- Wie kann aus einzelnen Beobachtungen ein anschauliches und nachvollziehbares Gesamtbild der Bildungsgeschichte eines Kindes entstehen?
- Wie soll die Balance zwischen individueller Vielfalt von Entwicklungsprozessen und der notwendigen Vergleichbarkeit von Niederschriften gefunden werden?
- Wie differenziert können und sollen Dokumentationen sein? Welche

Bildungsdebatte

Kinder fördern und fordern

Beobachtung als Grundlage

Dokumentationspflicht

Offene Fragen

Forderung nach Ganzheitlichkeit

Formen der Beobachtung und Dokumentation sind unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen zu leisten?

- Wie kann ein offenes Klima für die fachliche Reflektion geschaffen werden?

Die Bildungsvereinbarung enthält keine Aussagen darüber, wie solche Beobachtungen konkret durchgeführt und schriftlich festgehalten werden können. Über den gesetzlichen Bildungsauftrag hinaus arbeiten die katholischen Tageseinrichtungen für Kinder auf der Grundlage des christlichen Menschenbildes. Das heißt, die Achtung der besonderen Eigenart jedes Kindes prägt entscheidend die pädagogische Arbeit. Es kommt somit darauf an, das Kind in seiner Ganzheitlichkeit zu sehen und seine vorhandenen Kräfte und Stärken zu wecken und zu fördern.

8.2 Beobachtung

Die „beobachtende Wahrnehmung“ der Kinder dient dem Verstehen, wie Kinder sich ihre jeweils eigene Welt aneignen und Sinnzusammenhänge erschließen. Dazu sind folgende Schritte erforderlich:

- Feststellung und Erfassung von Interessen, Talenten, Vorlieben der Kinder,
- Erfassung von Veränderungen, von Handlungsweisen und Kompetenzen der Kinder sowie
- Gewinnung von neuen Erkenntnissen und Sichtweisen der individuellen Entwicklungswege und Lernstrategien der Kinder.

Somit erhält die beobachtende Person Grundlagen

- für die Planung der pädagogischen Arbeit mit den Kindern,
- für konkrete Aussagen über einzelne Kinder sowie
- für die Erstellung der Bildungsdokumentation jedes einzelnen Kindes.

8.2.1 Einflussfaktoren bei Beobachtungen

Bei allen Beobachtungen spielt die eigene Wahrnehmung eine wesentliche Rolle. Die Wahrnehmung wird immer von individuellen und sozialen Faktoren bestimmt. So beeinflussen persönliche Faktoren wie Stimmungen, Gefühle, Einstellungen, Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten die eigene Wahrnehmung ebenso wie Wert- und Normvorstellungen als soziale Faktoren. Diese Faktoren können die Beobachtungen von Kindern beeinflussen, sie verfälschen und verzerren. Nicht nur die begrenzte Wahrnehmungsfähigkeit steht einer objektiven Beobachtung im Wege, sondern auch die Einstellung und Haltung gegenüber dem Kind und der Beobachtungssituation.

Um nicht in so genannte „Beobachtungsfallen“ zu geraten, ist darauf zu achten, dass

- die Frage- und Zielstellung geklärt ist,
- regelmäßig beobachtet wird, genug Zeit eingeplant wird,
- die Beobachtungsfähigkeit trainiert wird, Fortbildungsangebote wahrgenommen werden sowie
- genaue Aufzeichnungen gemacht werden.

Beobachten dient dem Verstehen

Schritte

Subjektivität

Rahmenbedingungen

8.2.2 Prinzipien der Beobachtung

Eine hilfreiche Komponente im Prozess der Beobachtung und Dokumentation ist der kollegiale Austausch. Beobachtungsmaterialien, mögliche Vorgehensweisen und Umgang mit den Aufzeichnungen werden miteinander abgestimmt. Hospitationen von Kolleginnen und der Austausch mit Einzelnen und im Team vergrößern den eigenen Blickwinkel und lassen unterschiedliche Wahrnehmungs- und Deutungsmuster erkennen.

Da auch die beobachtende Person Einfluss auf die Beobachtung und deren Schlussfolgerungen hat, ist die Reflexion des eigenen pädagogischen Verhaltens für die Beobachtung unabdingbar. Die Beobachtung von Kindern bedeutet in der Regel, eine Augenblickssituation wahrzunehmen. Um aber festzustellen, was ein Kind beschäftigt, bedrückt, interessiert, nach welchen eigenen Aktionsmustern es lernt, bedarf es des Perspektivenwechsels. Dazu gehört, die Sichtweise des Kindes einzunehmen und mit ihm in Beziehung zu treten.

Der Sinn kindlichen Handelns lässt sich nur über seine individuelle Erlebenswelt erschließen. Das Verhalten des Kindes kann beobachtet, seine innerpsychischen Motive aber nur begrenzt gedeutet werden. Die unterschiedlichen Interessen und Bedürfnisse der Kinder müssen Beachtung finden. Die eigene Wahrnehmung wird zum Zeitpunkt der Beobachtung von persönlichen Werten, Erfahrungen, der körperlichen und seelischen Verfassung beeinflusst. Vielfältige Beobachtungssituationen tragen dazu bei, die eigene Einschätzung zu überprüfen, um den Blick auf das Kind zu erweitern. Regelmäßiges, systematisches Beobachten hilft, ein Gespür für die individuellen Entwicklungswege und Lernstrategien eines Kindes zu erhalten.

Strukturierte Beobachtungsverfahren sollten im Alltag der Erzieherinnen und Erzieher gut einsetzbar sein, aber dennoch möglichst viele Verhaltens- und Entwicklungsbereiche erfassen. In vielen Einrichtungen wird daher von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern intensiv daran gearbeitet, einen realisierbaren und effektiven Weg für die Beobachtung der Kinder und die Bildungsdokumentation zu entwickeln.⁵¹

Der Markt bietet mittlerweile eine bunte Sammlung von Instrumenten und Verfahren. Einen ersten Überblick bietet hierzu die Veröffentlichung von Viernickel und Völkel⁵², in der acht Wege vorgestellt werden. Weitere Modelle sind im Literaturverzeichnis aufgeführt.⁵³ Auf fünf Modelle, die für die Praxis in der Gruppe sehr hilfreich sein können, soll besonders hingewiesen werden:

- Das Beobachtungsverfahren der Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten e.V.
- die Leuener Engagiertheitsskala
- SISMIK (Sprache und Interesse an Sprache bei Migrant*innenkindern im Kindergarten)

51 Die Abteilung Tageseinrichtungen für Kinder im DiCV Köln bietet hierzu Fachberatungen und vielfältige Fortbildungsangebote.

52 Viernickel, S. / Völkel, P.: Beobachten und Dokumentieren – Beobachtungsverfahren im Vergleich, 2005

53 Einige Arbeitshilfen und Checklisten werden parallel zur Veröffentlichung dieses Bildungskonzeptes im passwortgeschützten Bereich des Internet-Portals www.katholische-kindergaerten.de bereit gestellt.

Regeln im Team festlegen

Vorsicht bei der Interpretation

Instrumente und Verfahren

- Beobachtung und Dokumentation in der Praxis – Arbeitshilfen zur professionellen Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen nach der Bildungsvereinbarung NRW
- Bildungsqualität

Ersteres stammt ursprünglich aus einer Publikation unter Mitwirkung des Instituts für den Situationsansatz an der Freien Universität Berlin und wird mittlerweile bundesweit eingesetzt. Es bietet eine gute Orientierung für die freie Beobachtung. Die „Leuener Engagiertheitsskala“⁵⁴ wird bereits seit einigen Jahren im Erzbistum Köln von einer Reihe von Einrichtungen erfolgreich angewandt. Sie ermöglicht Aussagen über Entwicklungsprozesse und Interessen der Kinder. „SISMIK“⁵⁵ ist für die systematische Beobachtung und Dokumentation der Sprachentwicklung die erste und bislang beste Alternative zu klassischen Sprachtests. Dieses Verfahren wird von der Landesregierung NRW für den Einsatz in Tageseinrichtungen für Kinder empfohlen. Die Ergebnisse des Modellprojektes „Professionalisierung frühkindlicher Bildung“⁵⁶ bieten eine Fülle von Anregungen für die Gestaltung der eigenen Beobachtungspraxis – incl. Übungs- und Anschauungsmaterial. „Bildungsqualität“⁵⁷ bietet eine umfassende Lösung vom Bildungskonzept über Beobachtung und Dokumentation bis zur Einbettung des Dreiklangs Bildung, Beobachtung und Dokumentation ins Qualitätsmanagement der Einrichtung.

8.3 Bildungsdokumentation

Alle Beobachtungen können in eine Dokumentation der Bildungsprozesse einfließen. Die Entscheidung darüber, welche Aspekte dokumentiert werden, steht dabei immer unter dem Leitgedanken: „Was ist im Interesse des jeweiligen Kindes?“ Dabei sind Beobachtungsbogen nur ein Medium unter vielen in dem Prozess des Wahrnehmens der Veränderungen und Entwicklungen beim Kind und in der Gruppe. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Tageseinrichtungen haben auch andere Medien und Techniken zur Verfügung, um möglichst differenzierte Erkenntnisse über das Kind zu erhalten:

- freie Notizen,
- Videosequenzen,
- Fotografien,
- Bilder und andere Werke von Kindern,
- Strichlisten und Häufigkeitsauszählungen,
- Gespräche mit den Eltern sowie
- Gespräche mit dem Kind alleine und in Kleingruppen.

Insgesamt bilden alle Materialien die Grundlage für die pädagogische Arbeit und verhelfen zur Erstellung einer Entwicklungs- und Bildungsdoku-

54 Laevers, F. (Hrsg.): Die Leuener Engagiertheitsskala für Kinder LES-K, Erkelenz 1997

55 Ulich, M. / Mayr, T.: SISMIK, 2003

56 Arbeitsgruppe „Professionalisierung frühkindlicher Bildung“ (Hg.): Beobachtung und Dokumentation in der Praxis – Arbeitshilfe zur professionellen Bildungsarbeit in Kindertagesstätten nach der Bildungsvereinbarung NRW, 2005

57 Brunsberg, Monika: Bildungsqualität – Bildungskonzepte, Beobachtungsinstrumente und Bildungsberichte, 2005

*Im Interesse des Kindes
– keine Stigmatisierung*

Vielfalt ermöglichen

mentation. Alle Ergebnisse werden in einem Entwicklungsordner separat für jedes Kind aufbewahrt.

Bei der Auswahl von Beobachtungsverfahren wird das Ziel der Beobachtung und der Verwendungszweck beachtet. Die Elementarpädagogik geht von einem ganzheitlichen Ansatz aus und berücksichtigt dabei die altersgemäße Entwicklung und das Lernen von Kindern in diesem Altersbereich. Dabei liegt das Augenmerk auf den Stärken und Fähigkeiten des Kindes. Die Beobachtung bietet die Grundlage für das pädagogische Handeln.

Die Qualität von Beobachtungsverfahren wird sich daran messen lassen müssen, ob sie geeignet ist, die Komplexität von Bildungsprozessen bzw. wie es die Bildungsvereinbarung ausdrückt: „die individuelle Vielfalt ...[der] Handlungen, Vorstellungen, Ideen und Problemlösungen“ von Kindern festzuhalten.

In diesem Zusammenhang sind einige Anmerkungen zum „Ankreuzbogen“ angezeigt:

Derzeit ist vielerorts die Versuchung groß, Bogen zu verwenden, die mit „Ankreuzen“ einen schnellen Weg für die Dokumentation anbieten. Nicht zuletzt auf Grund der Erwartungen von Kommunen, Schulen, möglicherweise auch Eltern entsteht ein Handlungsdruck, auf vergleichbare Beobachtungsbogen oder Einschätzskalen zurückzugreifen. Die Annahme, dass Ankreuzbogen eine scheinbar größere Objektivität gewährleisten können, muss angesichts der Subjektivität der beobachtenden Person in Zweifel gezogen werden. Man muss sich zudem dessen bewusst sein, dass mit standardisierten Verfahren nur Ausschnitte kindlicher Entwicklungslinien dargestellt, die eigentliche Bildungsleistungen des Kindes jedoch nicht beschrieben werden können (Beschränkung auf eine ergebnisorientierte Dokumentation). Ankreuzbogen im o.a. Sinne dürfen deshalb allenfalls zur Unterstützung einer auf ganzheitliche Erfassung ausgerichteten Dokumentation verstanden werden. Sie können niemals eine intensive Beschreibung von Aktivitäten der Kinder, Handlungsveränderungen und ihrer Versuche, die Welt zu verstehen, ersetzen.

Zu beachten ist auch, dass Beobachtungen im Kindergarten sich ganz grundsätzlich von der Diagnostik unterscheiden. Diagnostik ist nicht Auftrag des Kindergartens. Laut Definition klärt Diagnostik, ob tatsächlich ein behandlungsbedürftiges Problem vorliegt und welcher Art dieses Problem genau ist, d.h. auch, wodurch es verursacht ist.

Für die Tageseinrichtungen empfiehlt es sich, das gewählte Dokumentationsverfahren im Rat der Tageseinrichtung abzustimmen und in Elternversammlungen vorzustellen.

8.4 Reflexion

Aus der intensiven Auseinandersetzung mit den Denkansätzen und Handlungsmodellen des Qualitätsmanagements ist vielen Praktikerinnen mittlerweile wichtig geworden, dass sie zuerst Zahlen, Daten und Fakten sammeln (ZDF-Prinzip), um erst dann zu Annahmen, Reflektionen und Deutungen (ARD-Prinzip) zu kommen. Dieser Prozess muss in der Einrichtung klar und verbindlich zwischen Träger, Leitung und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern abgestimmt und geregelt sein. Reflektionsinhalte sind sowohl die einzelnen Kinder wie auch das Gruppengeschehen und das Verhalten

Stärkenorientierter Ansatz

Ankreuzbogen

Diagnostik

Pädagogisches Handeln planen

der Erzieherinnen und Erzieher. Auf den Reflektionsergebnissen fußt dann wiederum die pädagogische Planung für einzelne Kinder und die Gruppe.

8.5 Datenschutz

In vielen Bereichen des privaten und öffentlichen Lebens hat das Thema Datenschutz an besonderer Bedeutung gewonnen. Beim Umgang mit personenbezogenen Daten muss grundsätzlich gewährleistet sein, dass der Einzelne in seinem Persönlichkeitsrecht geschützt wird. Für die Tageseinrichtungen für Kinder gilt, dass keine personenbezogenen Daten ohne Einwilligung der Erziehungsberechtigten weitergegeben werden dürfen. Die folgenden Punkte geben einige hilfreiche Hinweise zum Thema „Datenschutz“:

- Auch Tageseinrichtungen in freier Trägerschaft unterliegen dem Datenschutz und müssen bei der Datenverarbeitung (Erheben, Speichern, Verändern, Übermitteln etc.) von personenbezogenen Daten das allgemeine Datenschutzrecht beachten.
- Die Verordnung für NRW über die zur Verarbeitung zugelassenen Daten von Schülerinnen, Schülern und Erziehungsberechtigten (VO-DV I) gilt (erst) ab Beginn des Schulverhältnisses, dieses beginnt am 1. Schultag.
- Die einzig mögliche Lösung für den Datenaustausch zwischen Kindergarten und Grundschule ist der Weg über die Eltern, d. h. mit Einwilligung der Eltern im Kindergarten erhobenen Daten werden von der Tageseinrichtung den Eltern ausgehändigt, die diese dann ggf. an die Schule weitergeben.
- Jede Einwilligung muss die Voraussetzung des § 4 Abs. 1 Datenschutzgesetz (DSG) NRW erfüllen, d. h. widerruflich, freiwillig, eindeutig, schriftlich (eigenhändige Unterschrift), mit Aufklärung über Bedeutung, Tragweite und Verwendungszweck der Daten, mit Darlegung der Rechtsfolgen von Weigerung und Widerruf. § 4 Abs. 3 DSG NRW (keine Verarbeitung personenbezogener Daten über rassische Herkunft etc.) muss beachtet werden. Welche Daten als Folge der Einwilligung verarbeitet (übermittelt) werden, wird zur Reduzierung der Missbrauchsgefahr so genau wie möglich eingegrenzt.
- Persönliche Notizen des pädagogischen Personals in den Tageseinrichtungen für Kinder, auch solche über individuelle Beobachtungen aus pädagogischen Gründen, unterliegen keinen datenschutzrechtlichen Vorgaben und dürfen innerhalb des pädagogischen Teams einer Tageseinrichtung ausgetauscht werden. Eine Weitergabe an Dritte jedoch ist nicht vorgesehen.
- Für die regelmäßigen gegenseitigen Besuche und Hospitationen ist keine Einwilligung der Eltern der in diesem Rahmen beobachteten Kinder notwendig, solange es nicht zu einem Austausch von Daten über einzelne Kinder kommt. Die im Kindergarten hospitierenden Lehrerinnen dürfen sich persönliche Notizen auch über einzelne Kinder machen. Eine Weitergabe von Daten durch Erzieherinnen und Erzieher darf nur mit Einwilligung der Eltern geschehen.
- Ebenso haben alle Träger von Tageseinrichtungen von Kindern und alle Einrichtungen ein Schreiben des Erzbischöflichen Generalvikaria-

*Schutz der
Persönlichkeitsrechte*

*Persönliche Aufzeichnungen
nicht weitergeben*

tes (Dezember 2004) erhalten, das unbedingt zu beachten ist. Darüber hinaus ist die im Betreuungsvertrag vereinbarte Regelung über die Weitergabe von Daten an Dritte verbindlich. Dort heißt es: „Ohne zwingende gesetzliche Grundlage werden kindbezogene Daten grundsätzlich nur an die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten weitergegeben.“

9 Mit Eltern – für Kinder

9.1 Eltern als Partner

Eltern sind die ersten und in der Regel die wichtigsten Bindungspersonen eines Kindes und dadurch die wichtigsten Partner der Tageseinrichtungen für Kinder. Für die Kinder gilt: sie wechseln täglich zwischen Elternhaus und Tageseinrichtung. Sie sind darauf angewiesen, dass sich beide Lebensorte wechselseitig ergänzen. Sie lieben ihre Eltern und entwickeln eine tiefe Beziehung zur pädagogischen Bezugsperson. Allein dieser Tatsache ist geschuldet, dass pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und Eltern eine Erziehungspartnerschaft begründen, deren vorrangiges Ziel es ist, Bildung, Betreuung und Erziehung jedes einzelnen Kindes so positiv wie möglich zu gestalten. Die Kinder sollen erleben können, dass ihre Bezugspersonen in der Einrichtung mit den wichtigsten Menschen in ihrem Leben eine wohlwollende und vertrauensvolle Beziehung eingehen.

Deshalb erfolgt in den katholischen Tageseinrichtungen für Kinder des Erzbistums Köln die Kooperation mit den Eltern in gegenseitiger Wertschätzung. Toleranz und Respekt sind dabei selbstverständlich. Eine so verstandene Erziehungspartnerschaft verbessert nachhaltig die Entwicklungschancen von Kindern.

Die enge Zusammenarbeit und der Kontakt zwischen Erziehungsberechtigten, pädagogisch tätigen Kräften und dem Träger ist für uns die Voraussetzung für eine gute pädagogische Arbeit.⁵⁸

Die praktische Kooperation erfolgt in unterschiedlichen Feldern. Ausgehend vom Kind ist zunächst eine familienpezifische Kooperation begründet. Hinsichtlich seiner individuellen Bildungsperspektive lässt sich feststellen: Die Selbstbildungsprozesse des Kindes finden durch eine ständige Interaktion mit seiner sozialen Umwelt statt. Das Kind bildet sozusagen in Co-Konstruktion mit seinen wichtigsten Bindungspersonen, also mit Eltern und pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, seine Persönlichkeit aus. Eine gegenseitige Wertschätzung zwischen diesen Personen ist unverzichtbar, um dem Kind die Entwicklung eines positiven Selbstbildes zu ermöglichen.

Der Erfahrungshorizont eines jeden Kindes kann darüber hinaus nur geöffnet werden, wenn an die bisherigen Vorerfahrungen angeknüpft werden kann. Die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind dem zu

Betreuungsvertrag als Orientierung

Erziehungspartnerschaft

Toleranz und Respekt

Vorerfahrungen wichtig

58 Vgl. Elterninformation - Für Ihr Kind die kath. Tageseinrichtung, 9. Auflage 2004

Gegenseitige Integration

Folge nur dann in der Lage, Bildungsprozesse sinnvoll zu steuern oder zu fördern, wenn sie die persönliche Geschichte des jeweiligen Kindes kennen. Diese biographischen Daten gilt es im vertraulichen Gespräch mit Eltern zu entdecken. Ferner ist entscheidend, dass das Kind sein familiäres Umfeld und das Leben in der Tageseinrichtung für Kinder nicht als zwei getrennte Welten erlebt, sondern Erfahrungen wechselseitig integriert werden.

Eltern sind am Lernen ihrer Kinder sehr interessiert und deshalb auch zur Kooperation bereit, zumal wenn sie als Experten für ihre Kinder angesprochen und ernst genommen werden.

Brücken bauen

Die Bildungsdokumentation, die zukünftig in den Einrichtungen die Bildungs- und Lerngeschichten eines Kindes in vielfältiger Weise dokumentiert, ermöglicht es, eine weitere Brücke zu den Eltern zu schlagen. Im Rahmen regelmäßig stattfindender Entwicklungsgespräche werden Eltern über die Entwicklungswege ihrer Kinder informiert. Dabei können sie auch Beispiele und Beobachtungen von Bildungsprozessen aus dem Familienalltag des Kindes einbringen.⁵⁹

Für Eltern sowie Erzieherinnen und Erzieher soll deutlich werden, welcher Entwicklungs- und Bildungsaufgabe sich das Kind gerade zuwendet und wie die Erwachsenen das Kind fördern und herausfordern können.⁶⁰ In diesem Sinne ist die Zusammenarbeit mit den Eltern als Teil eines konstruktiven Bildungsprozesses zu verstehen.

Eltern gestalten mit

Die Erziehungspartnerschaft im bisher ausgeführten Sinne erfährt ihre Erweiterung in der Kooperation auf Gruppen- oder Einrichtungsebene.

Die Eltern werden ermuntert, sich auf vielfältige Weise einzubringen. Eine Gesprächskultur der Offenheit erlaubt den Eltern, Einblick in die Abläufe der Tageseinrichtung zu nehmen und im Dialog an der Weiterentwicklung mitzuwirken. Die pädagogisch Mitarbeitenden bedienen sich vorhandener Instrumente, um Elterninteressen und -bedarfe zu ermitteln. Neben den formalen Beteiligungsformen Elternversammlung, Elternrat und Rat der Tageseinrichtung werden andere, die Individualität berücksichtigende Betrachtungen angestellt. Es ist ausdrücklich erwünscht, dass Eltern ihr Wissen, ihre Ressourcen und ihr Engagement zur Bereicherung der Einrichtung einsetzen. In welchem Maße und welcher Weise Eltern sich beteiligen wollen, bleibt ihnen selbst überlassen. Dabei heißt Erziehungspartnerschaft nicht, dass die Rollen und Aufgaben der Partner, hier der Eltern und dort der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, gleich oder austauschbar seien.⁶¹ In den Absprachen zu konkreten Kooperationen finden die jeweiligen Kompetenzen und Verantwortlichkeiten von Eltern sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Berücksichtigung.

Formale Beteiligungsformen

9.2 Tageseinrichtung als Lernort für Eltern

Eltern erhalten die Gelegenheit, die Tageseinrichtung als Forum für Gesprächskreise und andere selbst organisierte Begegnungen zu nutzen. Die

59 Vgl. Leu, H. R.: Der Bildungsauftrag in der Praxis, in: kiga heute 1/2003

60 Vgl. Berliner Bildungsprogramm – Hrsg.: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin

61 Vgl. die Ausführungen in der Broschüre: Mit Eltern für Kinder. Beiträge zur konzeptionellen Weiterentwicklung der Elternarbeit in Tageseinrichtungen für Kinder. Hrsg.: Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln, 1998

Tageseinrichtung für Kinder kann darüber hinaus für die Eltern selbst zu einem Bildungsort werden. In Zusammenarbeit mit den Einrichtungen der katholischen Erwachsenen- und Familienbildung werden Bildungsangebote für Eltern – passend für die jeweilige Einrichtung – geplant und durchgeführt.⁶² Es sind weitere Angebote denkbar, hier gilt, sie sind bedarfsgerecht und zielen auf eine Stärkung der elterlichen Kompetenz. Den Eltern wird damit signalisiert, dass die Kooperation mit ihnen unverzichtbarer Bestandteil der konzeptionellen Arbeit ist und ihnen eine wichtige Rolle zur Weiterentwicklung der Einrichtung hin zu einem Zentrum für Familien zukommt.

9.3 Vermittlung von Erziehungsberatung

Viele Eltern wünschen eine intensivere individuelle Beratung. In diesen Fällen prüfen die Mitarbeitenden der Tageseinrichtungen, ob eine Vermittlung an eine der Beratungsstellen für Eltern, Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene im Erzbistum Köln sinnvoll ist. Die Beratungsstellen helfen Eltern,

- die sich zu Erziehungs- und Familienfragen informieren wollen,
- die Hilfe und Unterstützung bei der Erziehung ihrer Kinder wünschen,
- die als Eltern und als Partner wieder mehr Gemeinsamkeit suchen,
- deren Kinder Probleme in Kindergarten, Hort, Schule, Vereinen usw. haben,
- die sich mit Fragen der Partnerschaft, Trennung und Scheidung befassen sowie
- die als Alleinerziehende oder in neu zusammengesetzten Familien leben.

Die Beratung erfolgt per Internet, in persönlichen Gesprächen und Familiengesprächen, mit Gruppenangeboten und auch telefonisch.⁶³

Elternbildung

*Tageseinrichtungen als
Zentren für Familien*

*Vermittlung individueller
Beratung*

62 Weitere Informationen finden sich unter www.erzbistum-koeln.de/familienbildung/index.html.

63 Weitere Informationen finden sich unter www.beratung-caritasnet.de im Internet.

10 Der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule

10.1 Die Bedeutung des Übergangs für das Kind und seine Familie

Der Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule ist ein wichtiger Schritt für die Kinder und die Familien. Die mit dem Übergang verbundenen Veränderungen erfordern ein hohes Maß an Anpassung und Orientierung an die neue Lebenssituation. Der Tagesablauf verändert sich, die Anforderungen an die Kinder werden verbindlicher, neue Orte und Räume müssen erfahren werden und es heißt, sich auf neue erwachsene Ansprechpartner einzustellen. Das „Spiel“ als Lernmethode rückt in den Hintergrund, die kognitive Beanspruchung steigt und aus einer altersgemischten wird eine altershomogene Bezugsgruppe.

Mit dem Übergang ändern sich die Erwartungshaltungen gegenüber Kindern. Der Wechsel in die Primarstufe bedeutet ein neuer Kontext des Lernens und die Bewertung von schulischen Leistungen. Das Ende der Kindergartenzeit ist aber auch ein Neuanfang als Schulkind. Mit der Einschulung öffnet sich eine neue Welt für die Kinder. Lesen, Schreiben und Rechnen lernen und endlich dazugehören, kennzeichnen positive Erwartungshaltungen von Kindern. Verlust- und Versagensängste spielen aber ebenfalls eine nicht zu unterschätzende Rolle, die einen solchen Übergang begleiten können.

Für einen gelungenen Übergang benötigen Kinder und Eltern möglichst viele Informationen und Kenntnisse über die zukünftige Umgebung, über mögliche Anforderungen und über soziale Zusammenhänge. Ein ausreichendes Wissen über zukünftige schulische Anforderungen kann im Vorfeld Ängste nehmen und Sicherheit bei Eltern und Kindern schaffen.

10.2 Notwendigkeit gelingender Kooperation

Eine gute Schulvorbereitung bedeutet, ausführlich zu informieren, die neuen Lernorte kennen zu lernen und Erwartungshaltungen abzuklären. Damit dies frühzeitig geschehen kann, ist eine enge Kooperation zwischen Tageseinrichtung für Kinder und Grundschule erforderlich. Dazu gehört der Austausch über gesetzliche Grundlagen und strukturelle Rahmenbedingungen⁶⁴ genauso wie über pädagogische Konzepte und methodisch didaktische Grundlagen. Je mehr Wissen auf beiden Seiten vorhanden ist, um so mehr Kontinuität erleben die Kinder.

Katholische Tageseinrichtungen für Kinder nehmen die Kooperation mit der Grundschule entsprechend den fachlichen und rechtlichen Anforderungen und Vorgaben in ihr Konzept auf.

⁶⁴ Die verbindlichen Vorgaben und fachlichen Materialien finden sich unter www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=1863. Weitere Arbeitshilfen werden parallel zur Veröffentlichung dieses Bildungskonzeptes im passwortgeschützten Bereich des Internet-Portals www.katholische-kindergaerten.de bereit gestellt.

Wichtiger Schritt

Neuanfang

*Ängste nehmen und
Sicherheiten schaffen*

Enge Kooperation

Konkrete Kooperationen sind z. B.:

- Zusammenarbeit in regionalen Arbeitskreisen Kindergarten - Grundschule
- Zusammenarbeit zwischen einzelnen Tageseinrichtungen und Grundschulen
- Gemeinsame Gestaltung der Informationsveranstaltungen für die Eltern der Vierjährigen
- Vereinbarung konkreter Konzepte zur Gestaltung des Überganges
- Besuche von Kindern und Erzieherinnen und Erziehern in der Schule als auch von Lehrkräften in der Tageseinrichtung
- Durchführung gemeinsamer Konferenzen, Informationsveranstaltungen, Feste....
- Gemeinsame Fortbildungsmaßnahmen

10.3 Einbeziehung der Erziehungsberechtigten in den Kooperationsprozess

Bei einer gelungenen Kooperation können Erzieherinnen und Erzieher und Lehrkräfte die Fragen der Eltern zum Schulübergang gemeinsam beantworten und Unsicherheit abbauen. Wichtig ist, dass Eltern wissen, dass Kindergarten und Schule an einem Strang ziehen. Neben allgemeinen Veranstaltungen sind auch Einzelgespräche denkbar. Die ohnehin üblichen Entwicklungsgespräche von Eltern und Erziehenden erfahren in dieser Phase zusätzliche Schwerpunkte, z. B. in Fragen einer möglichen vorzeitigen Einschulung, Zurückstellung oder besonderer Förderbedarfe.

Auch gemeinsame Gespräche mit Lehrkräften sind sinnvoll. Hier sind Informationen über den individuellen Entwicklungsstand eines Kindes und Überlegungen zu besonderen Förderangeboten (z. B. Sprachförderung) denkbar. Da Lern- und Entwicklungsprozesse in der Regel unterschiedlich verlaufen, kann eine enge Kooperation beim Schulübergang ein differenziertes Lernangebot von Anfang an sichern. Anlässe sind hier durch die Schulanmeldung und die schulärztliche Untersuchung gegeben.

Bei Gesprächen mit Lehrkräften gilt der Grundsatz: Nur gemeinsam mit den Eltern! Die Weitergabe von Informationen zu bestimmten Kindern unmittelbar an die Schule darf nicht erfolgen (siehe auch Kapitel 8.5 Datenschutz).

10.4 Gestaltung des Übergangs

Um den Kindern und ihren Familien einen guten Übergang zu ermöglichen und die Kontinuität des Erziehungs- und Bildungsprozesses zu gewährleisten, ist es notwendig,

- während der gesamten Kindergartenzeit die Selbständigkeit, das Selbstvertrauen, das Selbstbewusstsein, die Gruppenfähigkeit, die Lernfreude und Neugierde, die Entfaltung der Selbstbildungspotentiale der Kinder anzuregen, zu unterstützen, herauszubilden und den Kindern zu helfen, mit Unsicherheiten und Ängsten zurecht zu kommen;

Kooperationsformen

Eltern einbeziehen

Gute Übergänge gezielt vorbereiten

- mit der Bildungsdokumentation zum Eintritt des Kindes in den Kindergarten zu beginnen und diese kontinuierlich fort zu schreiben;
- sich mit den Eltern fortlaufend über den Entwicklungs-, Erziehungs- und Bildungsprozess des Kindes zu verständigen;
- auf unterschiedlichster Weise mit der Grundschule zu kooperieren (z. B. durch gegenseitige Hospitation, Durchführung gemeinsamer Konferenzen, gemeinsame Fortbildungsmaßnahmen);
- bei der Veranstaltung der Schulträger für die Eltern der Vierjährigen konstruktiv mitzuwirken sowie
- vor der Einschulung mit den Kindern die Grundschule zu besuchen, die Lehrer (mit ihren Schülern) in den Kindergarten einzuladen und mit den Lehrern einen gemeinsamen Elternabend anzubieten.⁶⁵

10.5 Anmerkungen zum „Schulfähigkeitsprofil“

Mit dem Schulfähigkeitsprofil⁶⁶ hat das damalige Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW Empfehlungen herausgegeben, die nahezu zeitgleich mit der Bildungsvereinbarung NRW erschienen sind. Das Schulfähigkeitsprofil ist in erster Linie als Grundlage für die Förderung der Kinder in den ersten beiden Schuljahren gedacht.

Das Schulfähigkeitsprofil ist keinesfalls Bestandteil der Bildungskonzeption der Tageseinrichtung oder als Gerüst für die Vorbereitung von Kindern auf den Schulbesuch einzusetzen. Es wird häufig als Raster für Fähigkeiten eingesetzt, das Auffälligkeiten anspricht und fördert so ein defizitäres Kinderbild.

Für die Tageseinrichtungen ist ausschließlich die Bildungsvereinbarung und die dort vorgesehene Bildungsdokumentation maßgeblich und nicht die Anwendung bzw. das Ausfüllen des Schulfähigkeitsprofils. Konstruktiv eingesetzt kann das Schulfähigkeitsprofil eine zusätzliche Beratungsgrundlage für Eltern, Erziehende und Lehrkräfte sein.

65 Eine Checkliste zur Gestaltung des Übergangs wird parallel zur Veröffentlichung dieses Bildungskonzeptes im passwortgeschützten Bereich des Internet-Portals www.katholische-kindergaerten.de bereit gestellt.

66 Die Handreichung „Erfolgreich starten! Schulfähigkeitsprofil als Brücke zwischen Kindergarten und Grundschule“ kann als Heft 9039 der Schriftenreihe „Schule in NRW“ über den Buchhandel oder direkt bestellt werden beim Ritterbach-Verlag, Rudolf-Diesel-Str. 5-7, 50226 Frechen. Der Text der Handreichung steht auf der Homepage des Verlags - nach kostenloser Registrierung - auch online zur Verfügung.

11 Qualifizierung durch Selbstevaluation

Mit der Bildungsvereinbarung geht auch die Selbstverpflichtung katholischer Träger von Tageseinrichtungen für Kinder im Erzbistum Köln einher, die Bildungsarbeit ihrer Tageseinrichtung für Kinder intern zu evaluieren. Insbesondere wird gefordert, die Begleitung und Förderung frühkindlicher Bildungsprozesse einer kontinuierlichen Evaluation zu unterziehen.

Evaluation lässt sich definieren als „ein Verfahren zur systematischen und fachlich begründeten Einschätzung der erreichten Qualität der Arbeit. Dabei gilt es gleichermaßen qualitätsfördernde wie -hemmende Prozessfaktoren zu identifizieren.“⁶⁷ Evaluationsprozesse sind also Teil einer langfristig angelegten systematischen Qualitätsentwicklung von katholischen Tageseinrichtungen für Kinder. Interne Evaluation meint, dass die Überprüfung und Bewertung der Arbeit intern im Austausch mit Eltern, dem Träger und – wo möglich und sinnvoll – mit den Kindern erfolgt. Sie wird von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern selbst initiiert und durchgeführt. Die Planung eines jeden Evaluationsprozesses in den katholischen Tageseinrichtungen umfasst dabei folgende Handlungsschritte:⁶⁸

- Festlegung der Evaluationsthemen,
- Auswahl der Verfahren und einzusetzenden Instrumente,
- Bestimmung der Beteiligengruppen sowie Art und Umfang der Beteiligung,
- Bestimmung der organisatorischen Abläufe sowie
- Vereinbarung über den Umgang mit Ergebnissen.

Selbstevaluationsprozesse tragen entscheidend dazu bei, dass in katholischen Tageseinrichtungen für Kinder der gesellschaftliche Auftrag der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern gefestigt wird. Die Mitarbeiterinnen, Mitarbeiter und Träger werden hierfür sensibilisiert, motiviert und qualifiziert werden.

Die Auswahl und Anwendung der Methoden richtet sich nach dem Untersuchungsgegenstand und der Zielformulierung. Sie müssen darüber hinaus der jeweiligen Situation der Einrichtung vor Ort angemessen sein (Ressourcenorientierung) und auch die wichtigen Grundwerte und Grundhaltungen berücksichtigen. Daher können an dieser Stelle keine Festlegungen erfolgen. Beispielfhaft seien genannt:

- mündliche Befragungen (z.B. Interview mit Eltern),
- schriftliche Befragungen (z.B. Elternbefragungen mit Fragebogen),
- vorstrukturierte Protokollbogen,
- Dokumentenanalysen,
- Checklisten,
- Erhebungsbogen,
- Zeitbudgetanalysen,

Selbstverpflichtung zur Evaluation

Erreichte Qualität einschätzen

Handlungsschritte

Mitarbeitende motivieren

Methoden gezielt auswählen

67 Preissing, Chr. (Hrsg.): Qualität im Situationsansatz, 2003, 60

68 Vgl. Schäfer, G. E.: Bildung, 137

- Selbsteinschätzungsbogen sowie
- Beobachtungen etc.

Seit der Einführung von Qualitätsmanagement in vielen Einrichtungen und dem damit einhergehenden kontinuierlichen Verbesserungsprozess (KVP) haben auch vielfältige Instrumente der Evaluation in den Einrichtungen Einzug gehalten. Gerade QM-Fortbildungen setzen hier wichtige Impulse. Generell sollte die Auswahl und Anwendung davon geleitet sein, dass Rechte, Fürsorge und Wert einzelner Personen zu respektieren und zu schützen sind (Standards der Evaluation Research Society 1990).⁶⁹

69 Eine Checkliste zur Überprüfung der Bildungsqualität wird parallel zur Veröffentlichung dieses Bildungskonzeptes im passwortgeschützten Bereich des Internet-Portals www.katholische-kindergaerten.de bereit gestellt.

12 Literaturhinweise

Bild vom Kind, Religiöse Bildung

- Gemeinsam für Kinder.* Gemeinden und ihre Kindergärten entwickeln sich weiter, Hrsg.: Erzbistum Köln, 2002
- Beer, P., *Wozu brauchen Erzieherinnen Religion?* Ein Arbeitsbuch für Ausbildung und Praxis, 2005
- Biesinger, A. u.a. (Hrsg.), *Brauchen Kinder Religion?* Neue Erkenntnisse – Praktische Perspektiven, 2005
- Bucher, A. A. u.a. (Hrsg.), *Mittendrin ist Gott.* Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod. Jahrbuch für Kindertheologie Band 1, 2002
- Bucher, A. A. u.a. (Hrsg.), *Im Himmelreich ist keiner sauer.* Kinder als Exegeten. Jahrbuch für Kindertheologie Band 2, 2003
- Bucher, A. A. u.a. (Hrsg.), *Zeit ist immer da.* Kinder erleben Hoch-Zeiten und Fest-Tage. Jahrbuch für Kindertheologie Band 3, 2004
- Bucher, A. A. u.a. (Hrsg.), *Kirchen sind ziemlich christlich.* Erlebnisse und Deutungen von Kindern. Jahrbuch für Kindertheologie Band 4, 2005
- Franke, H. / Hanisch, H.: *Religiöse Erziehung im Vorschulalter.* Grundlagen und praktische Hinweise, 2000
- Hugoth, M.: *Fremde Religionen – fremde Kinder?*, 2003
- Oberthür, R.: *Die Seele ist eine Sonne.* Was Kinder über Gott und die Welt wissen, 2000
- Publik Forum EXTRA: *Gepflanzt am Wasser des Lebens.* Kinder brauchen Religion, 2004
- Scheilke, Ch. Th. / Schweitzer, Fr. (Hrsg.): *Kinder brauchen Hoffnung.* Religion im Alltag des Kindergartens, 1999
- Schindler, R.: *Zur Hoffnung erziehen.* Gott im Kinderalltag, 1999

Bildungskonzepte und -bereiche

- Arme Kinder in Tageseinrichtungen für Kinder* – Projektbericht und Arbeitshilfe.
Hrsg.: Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln, 2005, (Download: www.katholische-kindergaerten.de)
- Arme Kinder in Tageseinrichtungen für Kinder* – Dokumentation der Fachtagung.
Hrsg.: Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln, 2005, (Download: www.katholische-kindergaerten.de)
- Bildungsvereinbarung NRW*. Fundament stärken und erfolgreich starten, Hrsg.:
Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW, 2003, (Download: www.callnrw.de/php/lettershop/download/865/download.pdf)
- Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz*,
Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, Rheinland-Pfalz, 2004 (kostenlose
Ansicht: www.mbfj.rlp.de/Jugend/Publikationen)
- Bildungs- und Erziehungspläne für Tageseinrichtungen für Kinder*. Ständig aktua-
lisierte Übersicht über alle landespolitischen Initiativen in Deutschland. Hrsg.:
GEW Bundesvorstand, 2005, (Download: www.gew.de/Bildungsplaene.html)
- Bildung von Anfang an*. Der Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen in
kirchlicher Trägerschaft, Hrsg.: Bundesverband Evangelischer Tageseinrich-
tungen für Kinder (BTA) e.V. / Verband Katholischer Tageseinrichtungen für
Kinder (KTK) – Bundesverband e.V., 2002,
(Download: www.ktk-bundesverband.de/11581.asp)
- Das kompetente Kind*. Zwischen Bildungs(ver)planung und Eigendynamik. Impul-
se zur Umsetzung der Bildungsvereinbarung NRW. Hrsg.: Diözesan-Caritas-
verband für das Erzbistum Köln, 2003, (Download: www.katholische-kindergaerten.de)
- Elterninformation: Für Ihr Kind die katholische Einrichtung*, hrsg.: Die Generalvika-
riate der (Erz-) Bistümer und Diözesan-Caritasverbände in Nordrhein-West-
falen, 102005
- Zwischen Klangräumen, Weidentunneln und Mausclick*. Der vielfältige Bildungs-
auftrag katholischer Tageseinrichtungen für Kinder. Hrsg.: Diözesan-Caritas-
verband für das Erzbistum Köln, 2001, (Download: www.katholische-kindergaerten.de)
- Brunsberg, Monika: *BildungsQualität – Bildungskonzepte*, Beobachtungsinstru-
mente und Bildungsberichte, 2005 (Download: www.qualitypack.de)
- Butterwegge, Ch. (Hrsg.): *Kinderarmut in Deutschland*. Ursachen, Erscheinungs-
formen und Gegenmaßnahmen, 2000
- Butterwegge, Ch. / Holm, K. / Zander, M. / u. a.: *Armut und Kindheit*. Ein regio-
naler, nationaler und internationaler Vergleich, 2003
- Butterwegge, Ch. / Klundt, M. / Zeng, M.: *Kinderarmut in Ost- und Westdeutsch-
land*, 2004.
- Diebold, S.: *Erfahrungen mit der Bewegungsbaustelle*, in: Kiga heute 2 (2003)
- Fthenakis, W.: *Bildung für alle Kinder*, in: Kita spezial 3 (2002)
- Fthenakis, W. (Hrsg.): *Elementarpädagogik nach PISA*. Wie aus Kindertagesstät-
ten Bildungseinrichtungen werden, 2003
- Gisbert, K.: *Lernen lernen – Lernmethodische Kompetenzen von Kindern fördern*,
2004
- Kindergarten heute spezial: *Sprachentwicklung und Sprachförderung*, 2003
- Kindergarten heute spezial: *Pädagogische Handlungskonzepte*, 2004
- Kindergarten heute spezial: *Vom Säugling zum Schulkind – Entwicklungspsycho-
logische Grundlagen*, 2004
- Laewen, H. J. / Anders, B.: *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit*, 2002
- Laewen, H. J. / Anders, B.: *Forscher, Künstler, Konstrukteure*, 2002

- Leu, Hans Rudolf: *Der Bildungsauftrag in der Praxis*, in: Kiga heute 1 (2003)
- Liegle, L. / Treptow, R.: *Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit*, 2002
- Lill, G. (Hrsg.): *Bildungswerkstatt Kita*, 2004
- Lück, G.: *Naturwissenschaftliche Bildung im Kindergarten*, in: Kiga heute 1 (2004)
- Lutz, E. / Vetscher, M.: *Handbuch ökologischer Kindergarten*, 1996
- Preissing, Chr. (Hrsg.): *Qualität im Situationsansatz*, 2003
- Schäfer, G.E.: *Bildung ist mehr als Lernen*, in: KiTa aktuell NRW 12 (2003)
- Schäfer, G. E. (Hrsg.): *Bildung beginnt mit der Geburt*, 2003
- Schmidt, S. (Hrsg.): *Miteinander spielen, voneinander lernen. Kinder mit und ohne Behinderung im Kindergarten*, 2002
- Schulz von Thun, F.: *Miteinander reden*, 1981
- Seeger, Chr. u. E.: *Naturnahe Spiel- und Begegnungsräume*, 2001
- Textor, Dr. M.: *Naturwissenschaftliche Bildung im Kindergarten*, www.kindergartenpaedagogik.de/1238.html, 2005
- Textor, Dr. M.: *Kognitive Bildung im Kindergarten*, www.kindergartenpaedagogik.de/1278.html, 2005
- Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS): *Wie kommt die Welt in den Kindergarten?* (Ausgabe Nr. 8/2003)
- Thiesen, P.: *Kreatives Spiel*, 1995
- Uhlisch, M.: *Literacy – sprachliche Bildung im Elementarbereich*, in: Kiga heute 3 (2003)
- Watzlawick, P. u.a.: *menschliche Kommunikation*, 1969
- Weber, S. (Hrsg.): *Die Bildungsbereiche im Kindergarten*, 2003
- Zimmer, R.: *Es kommt das ganze Kind – nicht nur der Kopf*, in: Kiga heute, 3 (2003)

Beobachtung und Dokumentation

- Arbeitsgruppe „Professionalisierung frühkindlicher Bildung“ (Hg.): *Beobachtung und Dokumentation in der Praxis – Arbeitshilfe zur professionellen Bildungsarbeit in Kindertagesstätten nach der Bildungsvereinbarung NRW*, 2005
- Beller, E. K. / Beller, S.: *Kuno Bellers Entwicklungstabelle*, 2004
- Berger, L. u. M.: *Der Baum der Erkenntnis. Für Kinder und Jugendliche im Alter von 1-16 Jahren*, 2004
- Dittrich, G. / Dörfler, M. / Schneider, Kornelia: *Wenn Kinder in Konflikt geraten – Eine Beobachtungsstudie*, Weinheim, 2002
- Dittrich, G. / Dörfler, M. / Schneider, Kornelia: *Konflikte unter Kindern – ein Kinderspiel für Erwachsene? – Arbeitsmaterialien für die Praxis – Textbausteine, Leitfäden, Videobausteine und Video/Cd im Set*, 2002
- Haug-Schnabel, G. / Bensel, J.: *Kinder beobachten und ihre Entwicklung dokumentieren*, in: Kita spezial, 1 (2003)
- Hebenstreit-Müller, S. / Kühnel, B. (Hrsg.): *Kinderbeobachtung in Kitas – Erfahrungen und Methoden im ersten Early Excellent Centre in Berlin*, Beiträge zur pädagogischen Arbeit des Pestalozzi-Fröbel-Hauses Band 6, 2004
- Hebenstreit-Müller, S. / Kühnel, B. (Hrsg.): *Pen Green Übungsvideo*, 45 Min. Beobachtungen von Kindern und Begleitheft mit Erläuterungen und Übungen, VHS/DVD, 2005
- Henneberg, R./ Klein, H. / Klein, L./ Vogt, H. (Hrsg.): *Mit Kindern Leben, Lernen, Forschen und Arbeiten – Kindzentrierung in der Praxis*, 2004
- Fichtner, H.-L.: *Auffällige Kinder im Spiel Beobachten – Verstehen – Handeln*, Reihe : Praxis der Kindertageseinrichtungen, 2000

- Kazemi-Veisari, E.: *Kinder verstehen lernen – wie Beobachtung zu Achtung führt*, 2004
- Kindergarten heute spezial: *Kinder beobachten und ihre Entwicklung dokumentieren*, 2005
- Kindergarten heute spezial: *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern*, 2004
- Kindergarten heute spezial: *Wahrnehmungsstörungen bei Kindern*, 2005
- KiTa spezial: *Beobachtungen in Kindertageseinrichtungen*, Sonderausgabe Nr.1/2003
- Laevers, F. (Hrsg.): *Die Leuener Engagiertheitskala für Kinder LES-K*, Erkelenz 1997
- Mayr, T.: *Beobachtungsbogen für Kinder im Vorschulalter (BBK)*, in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 2000
- Mayr, T.: *Beobachtungsbogen zur Erfassung von Entwicklungsrückständen (BEK)*, Hrsg: Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP), 1998
- Pesch, L. u.a.: *Materialien zur Qualitätssicherung*, Bezug über Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten e.V., 2000
- Schmidt, S. (Hrsg.): *Miteinander spielen, voneinander lernen. Kinder mit und ohne Behinderung im Kindergarten*, 2002
- Schönrade, S. / Pütz, G.: *Die Abenteuer der kleinen Hexe. Bewegung und Wahrnehmung beobachten, verstehen, beurteilen, fördern*, 2003
- Strätz, R.: *Bildungsvereinbarung NRW – Beobachtung und Dokumentation*, 2004 (Download: www.spi.nrw.de/projekt/bildprojstek.html)
- Strätz, R.: *Fünf Schritte zur Bildungsdokumentation*, 2004 (Download: www.spi.nrw.de/projekt/bildprojstek.html)
- Strätz, R. / Demandewitz, H.: *Beobachten und Dokumentieren in Tageseinrichtungen für Kinder*, 2005
- Textor, M. R.: *Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch*, einsehbar unter der Adresse: www.kindergartenpaedagogik.de
- Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS): *Sammelband Kinder – Lernen – Bildung*, 2002
- Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS): *Kinder können Bildung* (Ausgabe Nr. 1/2002)
- Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS): *Kinder verstehen – Entwicklung begleiten* (Ausgabe Nr. 6/2003)
- Thiesen, P. (Hrsg.): *Beobachten und Beurteilen in Kindergärten, Hort und Heim* (Sozialpädagogische Praxis 4), 2002
- Ulich, M. / Mayr, T.: *SISMIK*, 2003
- Viernickel, S. / Völkel, P.: *Beobachten und Dokumentieren – Beobachtungsverfahren im Vergleich*, 2005
- Wilke, F.: *Der positive Blick auf das Kind*, Beiträge zur pädagogischen Arbeit des Pestalozzi-Fröbel-Hauses Band 8, Video 30 min., VHS/DVD, 2005

Selbstevaluation

- Berndhäuser, U. / Janz, I. / Wirth, M.: *Qualität in SPE*, Hrsg.: Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln e. V., 2002
- Bongard, B. / Schwarzkopf, F.: *Viele Ideen – ein Profil*, 2000
- Erath, Peter: *Von der Konzeption zum Qualitätshandbuch*, 2001
- Fthenakis, W. E.: *Erziehungsqualität: Operationalisierung*, empirische Überprüfung und Messung eines Konstrukts, in: Fthenakis, W. und Textor, M. (Hrsg.): *Qualität von Kinderbetreuung*, 1998
- Heiner, M. (Hrsg.): *Qualitätsentwicklung durch Evaluation*, 1996

- Irskens, B. / Vogt, H. (Hrsg.): *Qualität und Evaluation*, 2000
- Preisling, Ch. (Hrsg.): *Qualität im Situationsansatz*. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen, 2003
- Tietze, W. / Viernickel, S. (Hrsg.): *Päd. Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder*, 2003
- QS-Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe*, Hrsg.: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Berlin
- Heft 19: *Leitfaden für Selbstevaluation und Qualitätssicherung*
- Heft 35: *Perspektiven der Evaluation in der Kinder- und Jugendhilfe*.
- Qualitätssicherung durch Evaluation*. Konzepte, Methoden, Ergebnisse, Impulse für die kult. Jugendbildung, Hrsg.: Bundesvereinigung kulturelle Jugendbildung, 1998

Kindergarten und Eltern

- Mit Eltern für Kinder*. Beiträge zur konzeptionellen Weiterentwicklung der Elternarbeit in Tageseinrichtungen für Kinder.
Hrsg.: Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln, 1998
- Becker-Textor, I.: *Der Dialog mit den Eltern*, 1992
- Dusolt, H.: *Elternarbeit*. Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich, 2001
- König, A.: *Elternarbeit*. In: Textor, M.R. (Hg.): *Online-Handbuch Kindergartenpädagogik*, 2003
- Koch, G.: *Elternarbeit und Familienbildung in Kindertagesstätten*, in: Textor, M.R. (Hg.): *Online-Handbuch Kindergarten*, 2002

Kindergarten und Grundschule

- Deutscher Bildungsserver: Sammlung von Fachartikeln/Vorträgen zum Übergang
(Download: www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2987)
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.): *Erfolgreich starten! Schulfähigkeitsprofil als Brücke zwischen Kindergarten und Grundschule*, 2003
- Kindergarten heute, Basiswissen kita: *Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule*, 2004
- Denner, L. / Schumacher, E. (Hrsg.): *Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten*, 2004
- Hopf, A. / Zill-Sahm, I. / Franken, B.: *Vom Kindergarten in die Grundschule – Evaluationsinstrumente für den erfolgreichen Übergang*, 2004
- Strätz, R.: *Bildungsziele im 21. Jahrhundert – Didaktische Konzepte im Kindergarten und in der Grundschule*, 2004 (Download: www.spi.nrw.de/material/strae_ziele.pdf)

Impressum

- Herausgeber: Erzbistum Köln
- Verantwortlich: Alfred Lohmann (Leiter der Abteilung Gemeindepastoral)
Matthias Vornweg (Leiter der Abteilung Tageseinrichtungen für Kinder, DiCV Köln)
- Layout und Satz: Alexander Schmid Grafikproduktion
1. Auflage 2006
- Schutzgebühr 5,00 Euro